المؤتمر العلمي الدولي الأول لإكاديمية شمال أوربا
للعلوم والبحث العلمي. الدنمارك

بالتعاون مع كلية التربية الأساسية. جامعة واسط
ومؤسسة العراقة للثقافة والتنمية

بعنوان
قضايا التعليم برؤى أكاديمية معاصرة
اسطنبول للفترة من 7 الى 10. 12. 2019

عدد خاص بالمؤتمر العلمي الدولي الأول

لإكاديمية شمال أوربا

المؤتمر العلمي الدولي الأول الذي تقيمه أكاديمية شمال أوربا في الدنمارك

بالتعاون مع كلية التربية الأساسية ـ جامعة واسط / ومؤسسة العراقة للثقافة والتنمية

تحت شعار

الأتجاهات الحديثة في تطوير التربية والتعليم

في أسطنبول

للفترة من 07 الى 10 - 12 - 2019

بعنوان

قضايا التعليم برؤى أكاديمية معاصرة

فهرست الأبحاث
المشاركة بالمؤتمر

ت	أسم الباحث المشارك	عنوان البحث أو الدراسة
1	أ.د. عبدالله أحمد خلف العبيدي	العقلية البحثية مدخل الى جودة البحث العلمي دراسة تحليلية
2	أ.د.علاهن محمد علي أحمد	ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة بين الواقع والمأمول
3	أ. د. الدكتور ماجد مطر الخطيب	الوعي ... والوعي البيئي دراسة في أسس ومفاهيم الفكر البيئي
4	أ . د سهيلة محسن كاظم الفتلاوي د . انتصار كاظم خميس الشمري د . علي كاظم ياسين المحنة	فاعلية التنشيط الذاتي للذاكرة بآليات القدح في تحصيل طالبات الكليات التربوية
5	أ.م.د. عباس ناجي الأمامي	الأطفال المعاقين عقلياً ودور اللعب في تحسين حالتهم النفسية
6	ا.م.د ضمياء سالم داود	اثر نموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طالبات الصف الثاني المتوسط
7	أ.م.د. محمد عبد الهادي الجبوري	المسؤولية التربوية للتعليم المفتوح في توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم
8	أ.م.د. سهيلة خطاف عبد الكريم	الأخطاء اللغوية والنحوية في الرسائل والأطاريح الجامعية
9	أ.م.د. هدى محسن حسن	معوقات إتخاذ القرار الأداري وخطة تدريبية مبدئية مقترحة لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد ـ خطة تدريبية مبدئية مقترحة
10	د. محمود محمد عبد الكريم	منهج التربية الأسلامية من منظور محمد قطب
11	د. عمر حوتيـة	المضافة التعليمية كمدخل متكامل مؤشر القيمة لتقويم وتطوير جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي

برنامج المؤتمر

ت	الوقت	البحوث المشاركة
1	**الجلسة الأولى**	1 . كلمة رئيس أكاديمية شمال أوربا لعلوم والبحث العلمي ـ الدنمارك البروفسور الدكتور / كاظم العادلي 2 . كلمة عميد كلية التربية الأساسية ـ جامعة واسط ـ العراق البروفسور الدكتور / علي عزالدين الخطيب **رؤساء الجلسة الأولى** **(أ.د. طالب الشمري ، أ.د. عبدالله العبيدي)** **البحوث** أ . بحث الأستاذ الدكتور عبدالله العبيدي ب . بحث الأستاذة الدكتورة علاهن محمد علي ج . بحث الأستاذة المساعدة الدكتورة ضمياء سالم داود د .الأستاذة المساعدة الدكتورة سهيلة خطاف عبد الكريم هـ. بحث الأستاذ الدكتور ماجد مطر الخطيب
2	**الجلسة الثانية**	**رؤساء الجلسة الثانية** **(أ.د.ماجد مطر الخطيب ، أ. عبد الباسط أحمد سلمان)** **البحوث** أ . بحث الأستاذ المساعد الدكتور محمد عبد الهادي الجبوري ب . بحث الأستاذ المساعد الدكتور عباس ناجي الأمامي ج . بحث الدكتورة انتصار كاظم خميس الشمري د. د. عمر حوتية هـ . الدكتور محمود محمد عبد الكريم و . الأستاذة المساعدة الدكتورة هدى محسن حسن
3	**الجلسة الثالثة**	قراءة التوصيات توريع الشهادات على المشاركين كتب التأييد بالمشاركة بالبحث توزيع الأوسمة على المشاركين

كلمة رئيس أكاديمية شمال أوربا للعلوم والبحث العلمي الدنمارك

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم محمد بن عبد الله وعلى آله الطيبين الطاهرين واصحابه الغر المنتجبين ومن سار على هديهم الى يوم الدين

اما بعد : الاساتذة الافاضل الحضور الكرام السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسرني أن أفتتح المؤتمر العلمي الدولي الاول لاكاديمية شمال اوربا والذي ينعقد بالتعاون مع كلية التربية الاساسية جامعة واسط ، ومؤسسة العراقة للثقافة والتنمية والذي ياتي إستجابة للحاجة للأنفتاح على الخبرات وتلاقح الافكار بين اصحاب الخبرة من مختلف الاماكن ، لقد كان عقد مثل هذا المؤتمر حلما طالما راود مخيلتنا مع وجود الكثير من الصعوبات المادية و التنظيمية . الا ان الارادة القوية والاصرار لدى العاملين في اكاديمية شمال اوربا كان من القوة بما مكّنَ العاملين من تجاوز كل ذلك يضاف الى ذلك ان اتفاقية التعاون مع كلية التربية الاساسية ـ جامعة واسط قد اكدت ضرورة العمل المشترك وخصوصا في مجال البحوث والدراسات وهكذا جاء هذا المؤتمر ثمرة لهذه الاتفاقية

لقد عملت أكاديمية شمال أوربا منذ نشأتها على تجاوز الظواهر السلبية التي رافقت التجارب المماثلة لمؤسسات التعليم عن بعد , حيث وضعت نصب عينها رصانة التعليم والبحث وخدمة المجتمع فشرعت باصدار مجلتها العلمية المحكمة وعملت على تسجيلها في المكتبة الملكية الدنماركية ومكتبة جامعة كوبنهاكن وحصلت على الرقم التسلسلي **ISSN** الدولي ولم تكتفي بذلك وانما سعت للاعتمادية وحصلت خلال فترة قصيرة على معامل التأثير العربي وسعيا نحو العالمية فقد حصلت المجلة على مؤشر الفهرسة العلمية الدولية **ISI** وعقدت اتفاقية تعاون مع دار المنظومة في قواعد البيانات العربية لاعادة نشر البحوث والدراسات التي تنشرها المجلة والعمل جار لأنضواء المجلة تحت خيمة سكوباس وكلارفايت وعلى صعيد آخر عقدت الاكاديمية اتفاقية تعاون مع جامعة عجلون في المملكة الاردنية الهاشمية والجامعة الالكترونية السعودية ، وكلية التربية الأساسية في جامعة واسط والعمل جار لعقد اتفاقيات مع جامعات ومؤسسات أكاديمية أخرى وياتي هذا المؤتمر الذي نجتمع اليوم هنا للتحاور في مضامينه معبرا خير تعبير عن الهدف والرؤية والرسالة لإكاديمية شمال اوربا والتي تسعى دوما للتميز والرقي وبما يخدم العمل الاكاديمي السليم ، في الختام إسمحوا لي أن أتقدم باسمي ونيابة عن منتسبي الاكاديمية كافة بخالص الشكر والتقدير لاستجابتكم الكريمة للمشاركة في المؤتمر وتجشمكم عناء السفر متمنيا لمؤتمركم النجاح ولكم شخصيا دوام التقدم والرقي والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أ.د. كاظم العادلي

رئيس أكاديمية شمال أوربا للعلوم والبحث العلمي ـ الدنمارك

كلمة عميد كلية التربية الأساسية - جامعة واسط العراق

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدلله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الانام محمد بن عبدالله وعلى آله وأصحابه ومن والاه

السادة القائمون على المؤتمر

السادة المشاركون

السادة الحضور جميعا

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اليوم تنقسم مشاعرنا بين حزن على ما يجري في العراق من أحداث ودماء وشهداء وبين سعادتنا الغامرة بإقامة أول مؤتمر لكليتنا التربية الأساسية في جامعة واسط

السادة الحضور ..لا يخفى على البعض الصعوبة القصوى التي كانت تواجهها كليتنا في إقامة مؤتمر محلي على مستوى الجامعة وليس على مستوى الدول لعدم وجود الامكانات التي تساعد على إقامة مثل هذه المؤتمرات في مدينة تبعد ٩٠كم عن مركز الجامعة

لذا أجد ان الأمنية تحققت بفضل هذا التعاون العلمي والاكاديمي بين كليتنا وأكاديمية شمال أوربا في مملكة الدنمارك التي مكنتنا من إقامة مؤتمر علمي دولي مرة وليس محليا ..وهذا بحد ذاته إنجاز كبير سوف يسجل لكليتنا وايضا للأكاديمية ، لذا باسمي وباسم رئاسة جامعتنا وعمادة كليتنا نتقدم بالشكر الجزيل للكادر الإداري للأكاديمية لإتاحة هذه المناسبة العلمية المهمة

كما أشكر مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية لدورها أيضا في إنجاح المؤتمر

أخيرا ادعو جميع الاخوة المشاركين في المؤتمر من إدارة وباحثين وحضور ان نكون سفراء على قدر عال من المسؤولية لتمثيل وطننا العراق العزيز وان تعكس صورة مشرقة للباحث والأكاديمي العراقي خارج بلده ..

المجد والخلود لشهداء العراق

والرفعة والسمو للعراق العظيم

ا.د.علي عزالدين الخطيب

عميد كلية التربية الأساسية ـ جامعة واسط

كلمة مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية - العراق

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى ال بيته الطيبين الطاهرين وصحبه المتقين .
السيد رئيس المؤتمر المحترم
الأساتذة أعضاء اللجان العلمية والتحضيرية والتنسيقية الأفاضل
الباحثون الاكارم
الحضور الكريم مع حفظ الألقاب والمسميات
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

أبتدأُ بالذي هو خير ، قال تعالى :(يرفعِ الله الذين آمنوا منكم والذين أُوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير) تكتسب الأمم المهتمة بالتعليم الكثير من الرفعة والتقدم عن غيرها من الأمم بل وتتصدى أولى الدول من خلال تقدمها في العلم والمعرفة ، لأن العلم أساسُ لاي تقدم في المجالات كافة ، فالعلم والمعرفة تعدان أداتان جوهريتان لتواصل الأجيال بالنجاح والتقدم، فيجب علينا التركيز أولاً على بناء النواة الأولى للإنسان في مراحل التعليم الأولية وفقاً للأسس العلمية الرصينة وعلى هذا يتحتم على الدولة ان توفر كل الإمكانيات اللازمة التي تحتاجها المؤسسات التربوية والتعليمية كالبنى التحتية وتجهيز المختبرات العلمية بما تحتاجه المؤسسة التربوية وإيجاد بيئة ملائمة ، فضلاً عن تفعيل دور مراكز التدريب والتطوير التي تنمي القدرات المهارات لدى المعلم والمتعلم ، و دعم الدولة للمواهب الخاصة وفائقي الذكاء مما تجعل منهم واجهة مشرفة لها ، هذا من جانب ومن جانبٍ اخر التركيز على إدخال التكنولوجيا في جميع جوانب الحياة بشكل عام وفي التعليم على وجه الخصوص مما للتكنولوجيا من تأثير في التعليم إذ تزيد من تفاعل الطلاب وتوفر لهم القدرة على الابداع والعطاء بشكل أكبر ، فأصبحت مؤسسات التعليم اليوم بنوعيها الحكومي والخاص تتجه لإيجاد الوسائل الفعالة التي تساعد الطلاب على التعلم بشكل اكثر ليونة ، فالتكنولوجيا بكل وسائلها المتطورة تستطيع ان تغير بشكل جذري مستوى التعليم الخاص للمعلم وكيفية تنمية قدراته الشخصية في الشرح وحثه على ان يعطي فرصة اكبر وأيسر في فهم وتلقي الدارس للمادة العلمية ، وهذا بدوره ينعكس على تنمية القدرات الذهنية والفكرية لدى الطلبة إضافة الى صقل المواهب والإستمتاع بالمادة الدراسية ، وفي الختام أسأل الله تعالى ان يبارك في جميع الجهود التي أسهمت في انعقاد هذا المؤتمر وإنجاحه .

وآخر دعوانا انِ الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وال بيته الطاهرين وصحبه المتقين.

الدكتور : عمر زهير علي

العقلية البحثية مدخل الى جودة البحث العلمي
دراسة تحليلية مقدمة

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول

لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك

للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل

الاستاذ الدكتور

عبد الله احمد خلف العبيدي

استاذ القياس والتقويم

بغـــــــــــداد

كانون الأول 2019

استدراك

مَنْ عَثرَ ليَ في هذا الأملاءِ على عثرةٍ, فَليكنْ العاثرُ عاذراً غافراً لزللها وساداً لخلِلها فأن السعيدَ مَنْ عُدتَ سَقطاتهُ

(ابن الخباز, ت 639هـ)

التعريف بالدراسة:

أولاً: المشكلة:

في نظرة تحليلية وفي ضوء خبرة الباحثيين اسفرت عن ندرة الاهتمام بالأهمية العلمية والعملية بالعقلية البحثية Mental Researching كعملية تفكير علمي وهذا ما يجعلنا ان نستذكر خطوات التفكير العلميScientific Thinking كما اشار اليها (جون دوي John Dwey 1892-1952) في كتابه (كيف نفكر؟ How We think) (Kerlinger, 1973), والتي يمكن وضعها في اطار تنظيمي مرجعي يعد مدخلا أو مقاربة بين خصائص العقلية البحثية ومعايير جودة البحث العلمي, وكما معروف ان الجودة Quality اصبحت ميزة تنافسية Competitive feature بين البحوث والصناعات والخدمات ولاسيما العملية التعليمية والتي تعد جودتها من مؤشرات تقدم او تطور المجتمع.

ويمكن اعادة صياغة المشكلة بالإجابة عن السؤال الاتي:

ماذا يتضمن الاطار التنظيمي المرجعي للمقاربة بين خصائص العقلية البحثية ومعايير جودة البحث؟

ثانياً: اهمية الدراسة:

لا احد يختلف على اهمية البحث العلمي كمولد As Generator لحلول مشاكل تواجه تطور المجتمعات في مجالاته المختلفة ولا سيما العملية التعليمية في جميع عناصرها وان التأكيد على اهمية تكمن في الوصول الى مستوى من الدقة والعلمية والموضوعية التي تساعد في تحقيق اهداف العلم, وتلعب العقلية البحثية دوراً مهماً في تكمين Empowerment الباحثين في تحقيق معايير جودة البحث العلمي.

ثالثاً: هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى ايجاد اطار تنظيمي مرجعي في انموذج مقاربة بين خصائص العقلية البحثية ومعايير جودة البحث العلمي.

رابعاً: حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بخصائص العقلي البحثية كما اشار اليها (فرج, 2009) والبحث الكمي Quantitative Research.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

1- العقلية البحثية: لم يشير (فرج 2009) الى تعريف واضح وقد عرفا الباحثان العقلية البحثية على النحو الاتي:

(الجهد العقلي الذي يتم توظيف النشاط المعرفي والقواعد والمعايير التي تضبط حركة الحصول على معارف جديدة وتشكل اساساً لدافعية ووجدانية واخلاقية الباحث للإنتاج بحثاً يمكن ان يرتقي الى مستوى الابداع المنهجي).

2- الجودة :

- تعريف (ISO9000,2000) هي مجموعة الصفات المميزة للمنتج (النشاط, أو العملية او المنظمة او الشخص), والتي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة وقادراً على تلبيتها (البغدادي 2018).

- ويعرفها الباحثان :(هي مستوى من الاجراءات او خطوات منهجية البحوث تتميز بالإتقان وتحقيق اغراض البحث العلمي كنتاج Production يمكن على المجتمع المستهدف Target Population.

3- جودة البحثResearch Quality

يعرفها الباحث هي: التميز العالي للأداء البحثي بشكل عام والذي يحقق معايير الجودة.

سادساً: منهجية البحث Methodology

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على تحليل الادبيات التي تناولت العقلية البحثية (الفرج,2009) ومعايير جودة البحث العلمي.

وتضمنت الدراسة جانبين الاول الجانب النظري وتركز على عرض ادبيات العقلية البحثية ومعايير جودة البحث العلمي والثاني الجانب التطبيقي من خلال الربط عناصر المقاربة بين خصائص العقلية البحثية ومعايير الجودة

وتضمنت الدراسة جانبين الاول الجانب النظري وتركز على عرض ادبيات العقلية البحثية ومعايير جودة البحث العلمي والثاني الجانب التطبيقي من خلال الربط عناصر المقاربة بين خصائص العقلية البحثية ومعايير الجودة

خصائص الباحث ذو العقلية البحثية:

اذا ما اعتمدنا ما عرف عن المعرفة ومهاراتها يمكن ان نشتق منها خصائص ذو العقلية البحثية مع بعض اضافة افكار يمكن ان تربطها مع الجزء الثاني من الجانب النظري وهو (جودة البحث العلمي) وسوف نلخص هذه الخصائص على النحو الاتي:

من باب سهولة الادراك والتطبيق سنعرفها في صيغة هدف وعلى النحو الاتي:

أن يكون قادراً على ....

1) **تصنيف البيانات:**

تقوم عملية تصنيف البيانات الكمية او النوعية على تحديد اساس التصنيف وهو الحد الفاصل بين التشابه والاختلاف ليشكل الفروق الاساسية بين نوعين ضمن المجال العام ويشير (السيد,1978) الى صفات هذا الحد (اساس التصنيف) ان يكون واضحاً ويمنع التداخل بين الانواع التي يراد تصنيفها ى(السيد,1978) فمثلاً تصنيف المتغيرات كمجال عام هناك اسس منها (حسب القيمة) تقسم الى (متغيرات متصلة ومتغيرات منفصلة)

2) **تحديد المفاهيم أو الحقائق ضمن حدود البحث:**

وتقوم على مستوى الخبرة المعرفية للباحث بالمفاهيم أو الحقائق أو النظريات وتبدأ بتعريفها جيداً والذي يتضمن عناصر او افتراضات او سلوكيات ذلك المتغير وكما معروف هناك انواع من التعاريف يذكرها الباحث للمتغير منها التعريف لغوياً او اصطلاحياً أو إجرائيا

3) **التميز ما بين الوصف والتفسير**

– الوصف The Description: يقوم على تحديد ملامح الحقائق او المتغيرات الخاضعة للبحث ويكون الوصف نوعي Qualitative من حيث عرض الخصائص او العوامل المؤثرة فيه او افتراضات والعلاقات بين الظاهرة وظواهر أخرى وتصنيفها وغير ذلك وكذلك يكون

الوصف كمين Quantitative باستخدام الارقام وهي مخرجات عملية القياس لغرض معالجتها احصائية من خلال معالجات الاحصاء الوصفي او معالجات الاحصاء الاستدلالي.

– التفسير Interpretation: هو الكشف عن الاسباب المؤدية عن حدوث السلوكيات ويقوم بالتحليل المنطقي للوصف النوعي والكمي وقد تتأثر دقة التفسير على خبرة الباحث ومهاراته على التحليل الاحصائي.

4) <u>بنقد البيانات وليس تعاقل لها:</u>

تقوم عملية النقد على تحديد مؤشرات او بيانات جزئية تعد نقطة ايجابية مقابل نقطة سلبية في ضوء ممل افتراضي محدد نسبياً او تقدير كني, وهذه المؤشرات تعد البؤرة المعرفية للمهارات النقدية Critical Skills التي تستند على قواعد المنطق والتفكير القويم لغرض التمييز ما بين المتجانس والمتناقض والصائب والخاطئ والتحيز والموضوعي, لذا تقل المعارف او الخصائص دون تقدمها أولاً يضعف من جودة البحث العلمي بما يعني هذا المصطلح من معنى.

فالعقلية البحثية الناقدة لها دور فعال في تطوير المجتمع في مجالاته المختلفة وتطوير المعارف السابقة وتوفير المعارف الجديدة من خلال منهجية البحث العلمي الجيدة (زايد, 2007), وأنا نرى ان نقد البيانات تتطلب اضافة افكار مبدعة والابداع عملية مهمة جداً وهي أساس لتطوير المجتمعات من خلال التطور الصناعي والادبي والانساني وآخذ مساحة واسعة من الدراسات وعرفه (تورانس Torrance) هو (عملية ادراك المشكلات او الثغرات او الفجوات والتناقضات او العناصر المفقودة او الاشياء غير المكتملة أو تلك غير مثيرة للأهتمام), (الزيات, 2002) ولكلام آخر هو القدرة على رؤية الاشياء بنظرة جديدة وأنتاج شيئاً ما لم يكن من قبل مطلقاً وادراك مشكلات الاخرين خففوا في التنظيم وآيجاد حلول غير معتادة.(Papalia & etal,2004)

ومن الجوانب المهمة الاخرى ان يتصف الباحث بالشخصية الابداعية والذي يراها (تورانس1979 Torrance) أنها تتسم بالمثابرة وتثير الاسئلة وعدم مسايرة الاخرين والخيال الواسع وعدم الميل الى الاساليب الروتينية والعناد في الرأي (محمد , 1989).

5) تفعيل مفهوم النقدية الراجعة feed back:

قد يكون الباحث في موقفين الاول ان يكون محكمّ للبحث والذي يكلف بتقيمه feedback بتقيمه وعليه ان يثبت ملاحظته بصيغة يسهل للباحث آخر ان يستفيد منها لتعديل بحثه كتغذية راجعة والموقف الثاني وهو العكس من الموقف الاول وعليه ان يكون قادراً على معالجة ملاحظات المحكم على بحثه ليحولها الى اجراءات عملية لتحسين بحثه وفي

ضوء ذلك يمكن ان تنظر الى التغذية الراجعة هي الافادة من نتائج تقييم الاداء في تعديل مساره مره ثانية.

6) تطبيق منظومة تفسيرية:

يقصد بالمنظومة التفسيرية هي تنظيم تفسيرات المجموعة من نتائج دراسات سابقة مع نتائج دراسة الباحث بحيث يحدث تكامل بين النتائج, وتستند على توافر القدرة على التنظير لدى الباحث لكي يتصف ذو عقلية بحثية والتي تساعده على اجراء برامج بحثية.

تشمل ظواهر نفسية او معرفية او مهارية مختلفة والتفاعل بين هذه الظواهر, بمعنى الربط المنطقي والعلمي بين سلوكيات الظواهر في اطار مرجعي يصلح لكل عمليات التفسير (فرج, 2009).

هذه الفكرة قد تقترب من فكرة منهجية التحليل البعدي Meta-Analysis وكما يعرفها (Glass,1982) (مدخل لتركيب نتائج تعتمد على التحليل الاحصائي في معالجة البيانات بتطبيق على نتائج الدراسات الكمية والنوعية (العبيدي,2019).

وفي خلاصة سريعة لما تقدم يمكن ان تعد القدرات السابقة في متطلبات العقلية البحثية من جهة وبنفس الوقت يمكن توظيفها في اشتقاق معايير جودة البحث العلمي والتي يمكن نضعها في مخطط ثنائي يجمعها من المعايير التي سنذكرها لاحقاً.

2- معايير جودة البحث العلمي Standards Scientific Research Quality

جودة البحث العلمي كعملية تحديد تشير الى مجموعة من الخصائص متسقة وظيفياً تشمل جوانب البحث من حيث تصميم الدراسة بمتطلباتها من العنوان كبداية وينتهي الى التوصيات والاستنتاجات وهي مجموعة افكار تستنتج في ضوء تحليل نتائج البحث كمياً ونوعياً.

ويمكن القول ان هذه المعايير هي اساليب مراقبة لصلاحية البحث ومن الضرورة العملية ان نسلط الضوء على مفهوم المعايير Standards وهناك مرادف لها هي محكات (Criterion) وتستخدم تبادلياً Mutually مع المعايير وحتى نمنع التداخل Overlap بينهما وبين المعايير Norms التي تستخدم كدرجات لتحديد موقع الفرد بالنسبة لجماعته أو لتشخيص مستوى من الاداء او خاصية معينة لدى الافراد وهذه شائعة في تقنين الاختبارات المعرفية وبعض مقايس الشخصية والاضطرابات النفسية, وخلاصة القول ان المعايير Standards او محكات هي مستوى الجودة من المفترض ان يصل اليه البحث في ضوء تقدير كمي بأستخدام الارقام او تقدير نوعي Rating يصدر حكم حول جودة البحث واتخاذ القرار المناسب وهذه العملية تعد عملية تقويم للبحث.

ويمكن القول ان تحديد المعايير بطريقة عملية منظمة مستندة على خطوات عملية موضوعية وخبرة سابقة تعد من مخرجات العقلية البحثية وقد اشرنا الى ذلك سابقاً, وهناك محاولات

ميدانية في تحديد محكات او معايير جودة البحث منها دراسة قام بها (Bakioglu & Kurnaz 2009) لتحديد المحكات كما يراها الاكاديميون في احدى جامعات تركيا وقد خلصوا ان جودة البحث العلمي تقوم على ضرورة...

1- وجود منهجية متماسكة وفعالية منظمة.
2- وجود خلفية نظرية سليمة.
3- وجود اصالة من حيث حداثة المشكلة والتقنيات ولاسيما المعالجات الاحصائية.
4- توافر الموضوعية العلمية وعدم وجود التحيز bias او معالجته
5- اسهام البحث في التطوير.

فضلاً عن الاشارة الى السلبيات او ضعف البحث من وجود باحثين اعدادهم وتدريبهم على اعداد بحوث ذي جودة مقبولة وهذه تعكس على ضعف الثقة بالنتائج وضعف امكانية تعميمها

(Bakioglu, Kurnaz, 2009)

وقبل انجازها ضمن الحكمة من مكان ان نذكر خصائص المعايير او المحكات جودة البحث العلمي وعلى النحو الأتي:

1- واضحة الصياغة اللغوية والفكرة.
2- قابلية للملاحظة والتحكم و التكميم (القياس)
3- مشتقة من طبيعة او خصائص منهجية البحث.
4- تنسق مع اهداف البحث العلمي المستندة على اهداف العلم (الوصف والتفسير والتنبؤ) و خطوات التفكير العلمي
5- لها تعليمات واضحة وقابلة لتطبيق.
6- تشكل أطاراً مرجعياً لإصدار الحكم.

يفضل لها معايير مشتقة من التقدير للنتائج الكمي .

هذه الخصائص تعد مدخل للباحث لتفكير بالجانب الاسس العلمية وجانب الاسس التجريبية

مؤشرات الجودة Quality indicators:

وهي عبارات Statements تصف سلوكاً او نشاطاً قابلاً للقياس يعكس المستوى المطلوب من جودة البحث وفق سلم بدائل لتقدير Rating Scale مع ملاحظة ان هذه المؤشرات وفق الجانب التطبيقي اذا ما اعدت ضمن قائمة منظمة يمكن ان تكون على صوره قائمة شطب Check list او مقياس Scale تطلق عليها معايير جودة البحث العلمي.

وهناك محاولات متعددة لتحديد هذه المعايير ومنها:

معايير مارتينسون واخرون,2015

اطلقوا عليها اسلوب متعدد التخصصات Multidisciplinary وهو يجمع بين مجالات مختلفة للبحوث (الطبية, النفسية, الاقتصادية... الخ) ويقوم هذا الاسلوب على ان المجالات الرئيسية لجودة البحث وهي اربعة مجالات رئيسة وهي:

1- الموثوقية Credible

تقوم على توافر في البحث من حيث المنهجية التي تتصف بـ

- الدقة و تعني الخصائص السيكومترية للأداة القياس مثل الصدق والثبات.
- الاتساق و يعني الاتساق المنطقي من المعارف والخبرات مع اهداف البحث
- مترابط منطقياً للاعتبارات دقيقة و اختبار المعارف الجديدة.
- وضوح اللغة وغير مربكة لكي تساعد في سرعة ادراكها والافادة منها.

2- التساهمية Contributory

ويقوم على ان البحث يسهم بنتائجه المتوقعة في حل المشكلات البحثية هذه تتحقق من خلال آصالة الافكار والاجراءات والنتائج وكذلك التعلق بحيث تكون امكانية تطبيق لنتائجه والتفاعل معها من قبل الباحثين وغيرهم.

3- تواصلية Communicable

يقوم مؤشر التواصلية على ان البحث سهل التراكيب والفهم والقراءة ويمكن الوصول اليه من قبل باحثين بسهولة وافراد المجتمع المستهدف والذي يفترض ان يعطي معارف جديدة.

4- الامتثال للقواعد Conforming

جودة البحث تظهر اذا كانت اجراءات البحث تتسق مع القواعد واللوائح والضوابط المعتمدة فضلاً عن ان يكون نتائجه مبررة اخلاقياً من خلال اخلاقية الباحث والامانة العلمية واخذ بنظر الاعتبار الاعراف والقوانين وكذلك انه يتسق مع المعالجات بفرص متساوية طبقاً للقواعد المحددة وبطبيعة الامر فأن البحث المقدم لغرض التطوير الجوانب التي تحتاج الى تطوير.

هذه المحاولات السابقة تستخلص منها رؤية تحتاج الى دعم ببحث ميداني وضمن السياق حدد الباحثون اساليب لغرض جمع البيانات من خلال مقابلات ويمكن ان تجري عليها منهجية تحليل محتوى للكشف عن مفاهيم او مؤشرات جودة اكثر تخصصاً ويمكن استخدام الاستبانات المغلقة او المفتوحة وكذلك استخدام طريقة دلفي Delphi Method (Martensoon ,& etal .2015)

وطبقاً لرؤية (Deuscombe,2002) حددت محكات يمكن ان يستند اليها التمييز مابين البحث الجيد والضعيف ولجميع انواع البحوث الكمية منها والنوعية وهي:

1- الاسهام في تكوين معرفة جديدة.

2- الاعتماد على اساليب علمية في جميع البيانات.

3- تتميز البيانات بالصدق والدقة.

4- توجد امكانية تعميم نتائجه على المجتمع المستهدف

(Howitt& Grawer, 2011)

وقد لا يختلف اثنان في ان هناك محاكات او معايير أخرى لان جودة البحث العلمي من متطلبات تطوير اي مجتمع يستند على نتائج البحوث في مجالات العلم المختلفة العلمية, الصرفة, الاقتصادية, الانسانية.

أنموذج مقترح لتقويم البحث العلمي في ضوء محكات الجودة.

يستند هذا الأنموذج المقترح على ما يلي:

1- خصائص الباحث ذي العقلية البحثية.

2- معايير جودة البحث العلمي من اعداد البحاثيين.

3- المقاربة approach بين خصائص العقلية البحثية ومعايير الجودة على افتراض ان نتائج العقلية البحثية تحقق المعايير.

وقد عرفنا في الجزء الاول خصائص الباحث ذو العقلية البحثية بقي أن نذكر معايير جودة البحث بالإفادة على ما سبق ذكره من معايير ورؤية الباحثين في هذا المجال وعلى النحو الاتي:

معايير جودة البحث Standards Quality Research (S,Q,R)

بالأحرى ان تبدأ بتعريف الجودة لمصطلح قبل النهوض في تفاصيل ومن حيث اللغة كما أشار اليها مجمع اللغة العربية 1985فالجودة من جيد (يجيد أيجاد) جيد : أطالَ عتقهُ وحِسَنَ فهو أجيد وهي جيداء ايضاً جودة (الزهراني, 2009) والتعريف الاصطلاحي وفق (ISO9000)هي مجموعة من الخصائص التي يحملها (المنتج, الخدمة) وقابلية لتحقيق الاحتياجات والرضاء والمطابقة لغرض صلاحية الغرض.

(Wikipidia&(business), 2008)

كما معروف اصل المصطلح واستخداماته يرجع الى جودة المنتوجات الصناعية على مختلف مستوياتها فضلاً عن الخدمات التي تعد لها المؤسسات والمجتمعات او من المعايير الرئيسة التي تعد نقطة تميز يبن الخدمات ومنها التعليم والبحث العلمي, استخدامه مجازاً ويمكن ان نشتق تعريفاً خاصة بالبحث العلمي في ضوء التعاريف السابقة والاخرى في ادبيات الجودة وعلى النحو الاتي:

هي مستوى من الاجراءات لخطوات منهجية البحوث العلمية تتميز بالإتقان وتحقيق اغراض البحث العلمي كنتاج يمكن تعميمه على المجتمع المستهدف

وتقوم جودة البحث على ما يلي:

1- جودة العنوان.

يعد عنوان البحث مفتاح البحث ومن خلال مفرداته تستطيع ان تحدد

أ. المتغيرات الرئيسة (مستقلة, تابعة, وسيطيه)

ب. نوع منهجية البحث (وصفي, تجريبي, تاريخي)

ت. نوع المعالجات الاحصائية والمتوقع استخدامها

ث. تصور مجال مشكلة البحث

ج. تشتق اهداف البحث وفرضياته أن كانت هناك حاجة اليها.

فإذا ما توافرت في صياغة العنوان ما ذكر أعلاه يمكن ان تحقق جودة البحث فضلاً ذلك يفضل ان تكون عدد كلمات لا تزيد عن (12-15) كلمة واذا ما زادت الكلمات فيمكن عرضها ضمن حدود البحث وان يصاغ بصيغة جملة خبرية مبنية

مثال: ردئ: الذكاء ودرجة ارتباطه بالتحصيل المعرفي.

هذا العنوان فيه شيء من الارتباك مصدره غير واضح من حيث نوع خصائص العينة هل (متعلمين, موظفين,... الخ) ومن ثم الارتباط لا يوصف بدرجة و أنما بقوة واتجاه فضلاً هناك انواع من الذكاء (عقلي انفعالي واجتماعي صناعي).

مثال جيد: الذكاء العقلي وعلاقته بالتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن ان يعد ما ذكر سابقاً مؤشرات الجودة العنوان:

أهمية البحث النظرية والعلمية:

أهمية البحث لا يخفى عن الباحثين ان للبحث العلمي كعملية منهجية أهمية علمية وعملية وتقوم أهمية البحث على ما يلي:

1- أهمية المشكلة المحددة ضمن البحث.

2- أهمية المتغيرات المحددة ضمن العنوان في دورها كأسباب للمشكلات او نتائج للأسباب أخرى.

3- مدى اتساع دراسة تلك المشكلة وما يتعلق بها من متغيرات سابقاً.

4- قوة افتراضات النظريات التي فسرت المتغيرات.

5- الاهمية العملية للبحث وما توفره نتائجه المتوقعة في حل مشكلة البحث وما يتفق بها من عوامل او جوانب تدخل ضمن المواقف البحثية.

فمثلاً لو رجعنا الى مثالنا السابق يفترض ان تعكس اهمية البحث ما يلي

1- أهمية الذكاء العقلي كمتغير فعال في تأثيره على سلوكيات الفرد

2- نسبة اسهام الذكاء كمتغير مستقل في رفع مستوى التحصيل المعرفي.

3- أهمية المرحلة الابتدائية ضمن سلم نظام التعليم ولان خصائص التلاميذ ضمن خط المتغيرات في جوانب النحو.

4- أن معرفة مستوى او نسبة ذكاء العقلي لتلاميذ يعطي قدره تنبؤية في التحصيل المعرفي للمتعلمين, وبذلك يمكن اضافة عبارة (دراسة تنبؤية) الى العنوان.

ويمكن اشتقاق مؤشرات جودة أهمية البحث على النحو الاتي:

1- دقة في تحديد مشكلة البحث ومبرراته ورائها.
2- ان تتضمن الاهمية العلمية للمتغيرات.
3- ان تدعم بأدبيات او نتائج دراسات سابقة درست مشكلة البحث.
4- تتضمن خصائص افراد المجتمع.
5- تتضمن مبررات مقنعة ومتسقة للدراسة والمشكلة.

جودة مراجعة الادبيات ودراسات سابقة:

تعد هذه المراجعة مهمة بالنسبة للباحث بحيث تقع حلقة وصل ما بين الجزء الاول (عنوان – اهداف – حدود – مشكلة – اهمية) والجزء الثالث (المنهجية) والفوائد العملية لهذه المراجعة كثيرة ومتعددة ولكن الاهم في ذلك هو كيفية الافادة المركزة بحيث تساعد الباحث على ان يصل بخطوات منهجية وعرضة وتفسيره لنتائج وغيرها ولكي تتحقق الفوائد بفعالية وذي معنى يفترض ان يعتمد الباحث المؤشرات الاتية كجودة في عرضه وعلى النحو الاتي:

1- دقة ملائمة النظريات المفسرة للمتغيرات البحث عند اختيارها
2- الادبيات المعتمدة تحقق الفائدة في مساعدة الباحث في منهجية بحثه.
3- الادبيات المعتمدة لها موثوقية ورصانة علمية.
4- عرض الدراسات بشكل واضح ومكتمل البيانات.
5- مناقشة الدراسات واضحة ومركزة ومتسقة مع طبيعة منهجية البحث.
6- عرض الدراسات يتبع منهجية التحليل البعدي.

جودة مشكلة البحث:

يكون عرض مشكلة البحث جيداً اذا ما صيغت على المؤشرات الاتية:

1- ان مصدر المشكلة واضح.
- خبره الباحث في مجال تخصصه
- تباين ننتائج دراسات سابقة حول المشكلة.
- طلب من مؤسسة او جهة تريد بحث المشكلة.
- اعادة دراسة المشكلة بمنهجية مختلفة او معالجة احصائية متقدمة (دراسة تحليل انحدار, تحليل عاملي, تحليل مسار).

- دراستها في مجتمع يختلف عن خصائص مجتمع الدراسة السابقة.

2- متغيرات المشكلة قابلة للملاحظة والقياس.

3- ان تكون مشتقة من عنوان البحث.

4- تكتب بصيغة متسقة ومتماسكة تستطيع اقناع الباحثين بأهمية حله

جودة اهداف البحث:

بالأصل ان الباحث عندما خطط له ضمن سياق Context مقترح البحث له أهداف وهي عبارات تشتق من العنوان لغرض تحقيقها ضمن اجراءات منهجية البحث المناسبة وجودتها لكن في تحقيق المؤشرات الاتية

1- صياغتها بعبارات خبرية مثبته واضحة.

2- تتضمن المتغيرات الرئيسة.

3- قابلية الملاحظة والقياس.

4- يمكن تحديد المعالجات الاحصائية والمتوقعة من صياغتها.

5- مناسبة من حيث الوقت والجهد للباحث.

فمثلاً ان تكتب أهداف البحث السابق على النحو الاتي

1- الكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين الذكاء والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (عينة رئيسة).

2- الكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين الذكاء والتحصيل المعرفي حسب الجنس.

3- ايجاد المعادلة التنبؤية للذكاء في التحصيل المعرفي.

وهناك من اخطاء شائعة يضاف لها اهداف اخرى مثل

- قياس الذكاء لدى افراد العينة الرئيسة.
- قياس التحصيل المعرفي لدى افراد العينة الرئيسة.

تعد زائدة لان الباحث لا يستطيع حساب معامل الارتباط دون قيم المتغيرين وهي من مخرجات عملية قياس الذكاء والتحصيل المعرفي

جودة صياغة فرضيات البحث:

الفرضية Hypothesis هي تخمين ذكي لنتائج ابحث او هي اجراءات لتأكيد تحقيق اهداف البحث وهي عبارة تصف النتائج المتوقعة للبحث (Haslam& Mc Garty 2014) وتدرج ضرورة وجود الفرضية حسب نوع منهجية البحث فضي الدراسات المسحية تكون غير ضرورية والدراسات الارتباطية يفضل ان توجد فرضيات اما البحوث التجريبية تعد من متطلبات البحث التجريبي (علام, 2010) ومؤشرات جودة صياغة الفرضيات هي :

1- تكون صياغتها واضحة ومختصرة وتتضمن (المتغيرات المستقلة والتابعة).

2- قابلة للاختيار والتحقق التجريبي.

3- تشتق من افتراضات ونظرية التي فسرت الظاهرة

4- تنسق باتجاه العام مع الحقائق التي فسرت الظاهرة.

5- يفضل ان يصاغ بعبارة خبرية.

6- ان تشير ضمناً الى نوع الاختبار الاحصائي في ضوء المؤشر الاحصائي المحدد ضمن الفرضية (متوسطات, ارتباطات, نسب).

مثال: يوجد فروق معنوية بين متوسطي الحسابين لدرجات افراد العينة على اختبار الذكاء (متغير تابع) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور, اناث) (متغير مستقل) عند مستوى دلالة

هذه صيغة فرضية صفرية باتجاهين

وهناك وجهة نظر تشير بعدم ذكر مستوى الدلالة (0.05, 0.01) في نص الفرضية ولكن الباحث يخالف هذه الاشارة.

<u>جودة اجراءات منهجية البحث:</u>

منهجية البحث Methodology هي مجموعة من الخطوات او الاجراءات البحث تهدف الى تحقيق اهداف البحث وهي العمود الفقري للبحث واذا ما اخطأ الباحث او ضعف في أحدى خطواتها تنعكس سلباً على النتائج وتفسيرها فهي تضم ما يلي (تحديد المجتمع والعينة واداة القياس, وانواع المعالجات الاحصائية) وستفصل على النحو الاتي:

1- جودة تحديد المجتمع البحث: كما هو معروف ان مجتمع البحث هو مجموعة من العناصر متشابهة بالخصائص محددة او قد تكون العناصر افراد بشر, او الحيوانات او النباتات او ابنية وغير ذلك (Arsham,2002) ويقسم الى

1) المجتمع النظري Theoretical population ويطلق عليه المجتمع المستهدف Target population ويقوم الباحث بتعميم نتائج الدراسة عليه

2) مجتمع الدراسة Study population والذي يمثل المجتمع المستهدف ويحمل نفس خصائصه والذي تسحب منه عينة البحث الرئيسة.

وهناك مؤشرات جودة المجتمع وهي1- ان يحدد بدقة ويوصف كمياً بتحديد حجمه ونوعياً توزيع حجمه على خصائصه بنسب معينة 2- يفترض ان تتوفر فيه الظاهرة المحددة 3- ويفضل من يوجد لديه معالمّ Parametric معروفة

2- <u>جودة تحديد واختبار العينة الرئيسة:</u>

العينة هي جزء ممثل لمجتمع تحمل نفس خصائص المجتمع ومؤشرات جودتها هي:

1- حجمها يناسب حجم المجتمع من حيث نوع منهجية البحث (مسحية, وصفية, تجريبية).

2- تحمل نفس خصائص المجتمع.

3- اختيار افرادها مستند على اطار عيني واضح.

4- نوعها من حيث (احتمالية, قصدية) يناسب طبيعة اهداف البحث وطبيعة السمة المقاسة.

5- يفترض ان يحدد الباحث وحده العينة Sample unit.

6- دقة وصفها في جدول منظم منسق مع جدول عرض المجتمع اي في ضوء متغيرات البحث المحددة.

7- حدد حجم العينة في ضوء معادلات خاصة تستند على التجانس ونسبة الخطأ

8- أخذ بنظر الاعتبار تجنب اثر تحيز الاختيار Selection bias .

9- حُدد حجم العينة في ضوء شروط بعض المعالجات الاحصائية مثل التحليل العاملي وتحليل الانحدار

جودة ضبط المتغيرات:

المتغير variable ببساطة هو كل شيء يختلف فيه الافراد كمياً وبمعنى ان يأخذ المتغير قيم مختلفة والمتغير هو التعبير النوعي لسمة المقاسة والمحددة فالذكاء والاتجاه النفسي والدافعية وغيرها كلها متغيرات يختلف فيه الافراد وبعض منهجيات البحث ولاسيما البحوث التجريبية والشبه التجريبية تحتاج الى اجراءات الضبط لتأثيرها المتوقع والكامن والذي لم يحدده الباحث ضمن حدود البحث وفي ضوء ذلك يمكن تعكس جودة ضبط المتغيرات بالمؤشرات الاتية:

1- دقة تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة.

2- تحديد بعض المتغيرات التي قد تؤثر على المتغيرات التابعة في ضوء النظريات او الادبيات او الدراسات السابقة.

3- دقة ضبط هذه المتغيرات في تستند على اختيار الصحيح لمعالجة الاحصائية وتطبيقها وتفسيرها بدقة.

4- التحكم بالعوامل المؤثرة (المتغيرات الداخلية او الوسطية او المعدلة) على الصدق الداخلي للتصميم التجريبي.

5- أخذت بنظر الاعتبار مستويات القياس للمتغيرات المؤثرة على المتغير التابع (الضبط الاحصائي) عند اختبار المعالجة الصحيحة.

6- أتبعت خطوات التحقق من شروط المعالجات الاحصائية عند اجراء الضبط الاحصائي للمتغيرات الداخلية

جودة بناء أداة البحث:

قد يجد الباحث نفسه امام احتمالات لتحديد اداة البحث التي بواسطتها يجمع البيانات حول المتغيرات المحددة من خلال عملية القياس التي تقوم بتطبيق اداة على افراد العينة المحتلة لجميع هذه الاحتمالات تكون ببناء اداة جديدة او تطوير او ملائمة اداة سابقة لخصائص المجتمع او اعتماد اداة سابقة كما هي, وهنا يفضل بناء اداة جديدة كما هي مؤشرات جودة اداة القياس؟ الجواب هو على النحو الاتي من خلال صياغة مؤشرات الاتية:

1- دقة تحديد السمة المقاسة من خلال مكوناتها الاساسية وفقد النظرية أن وجدت.
2- حددت الاهمية النسبية لمكونات الاساسية في ضوء تقدير ..
- ❖ النظرية التي فسرت الظاهرة.
- ❖ الخبراء المختصين بقياس السمة المقاسة.
- ❖ خبرة الباحث المهنية.
- ❖ الدراسات السابقة التي درست السمة المقاسة.

3- حددت السلوكيات لكل مكون بصيغة فقرات.
4- نوع صياغة الفقرات مناسب و يفضل معالجة المرغوبية الاجتماعية
5- صياغة الفقرة منسقة مع سلم بدائل الاجابة.
6- نظمت الفقرات بقائمة منظمة مرفقة بتعليمات مناسبة.
7- جربت الصورة الاولية للأداة على عينة التجريبية.
8- نتائج التجربة الاستطلاعية للفقرات ذي فائدة عملية.
9- تحقق الصدق الظاهري من قبل الخبراء والمختصين.
10- اعتمدت معالجة احصائية للإجابات الخبراء مناسبة.
11- اختيرت معالجات احصائية متقدمة لتحليل الفقرات (تحليل عاملي) مثلاً.
12- اختيرت الفقرات التي حققت محكات أو مؤشرات الاختيار.
13- اعتمدت القيمة المعنوية كمؤثر للاختيار الفقرات لخصائص السيكومترية.
14- تحقق اكثر من نوع للصدق للأداة القياس ككل.
15- قدر الثبات للأداة القياس ككل اكثر من طريقة.
16- حجم عينة الكشف وخصائص السيكومترية متسقة مع شروط المعالجة الاحصائية.
17- نظمت نتائج التحليل الفقرات بجدول واضح.
18- نظمت اداة القياس بصورتها النهائية مع تعليمات التطبيق والتصحيح.

جودة عرض وتفسير النتائج:

وتعد الخطوة النهائية او انها مخرجات تحقيق الاهداف وتستند جودتها على المؤشرات الاتية:

1- عرضت وفق ترتيب الاهداف المحددة.

2- عرضت كمياً بجداول واضحة.

3- اخذ بنظر الاعتبار خاصية نوع مستوى القياس عند اختبار المعالجة الاحصائية (مقاييس الاحصاء الوصفي).

4- اعتمدت الاختبارات الاحصائية تبعاً لنوع التوزيع (اعتدالي- حر).

5- اختبار الفرضيات الصفرية او البديلة منسقاً مع الاهداف البحث.

6- حسبت بعض المؤشرات المفضلة منها حجم الاثر وقوة الاختبار الاحصائي.

7- فسرت النتائج في ضوء افتراضات النظرية المعتمدة بعملية وموضوعية.

8- قورنت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

9- تفسير النتائج يعطي القدرة في الاستنتاجات العلمية.

10- تفسير النتائج يشجع على تعميمها على المجتمع المستهدف

جودة التوصيات و المقترحات والمصادر:

اعتمدت نتائج البحث في الخلاصة بتوصيات تتسق مع طبيعة السمة المقاسة وتتصف التوصيات بإمكانية تحقيقها و واقعيتها.

وتعكس المقترحات تصور الباحث برنامج بحثي يكمل ويطور الدراسة الحالية.

واعتمدت مصادر اساسية مختصه في مجال طبيعة السمة المقاسة ولاسيما في تعريف المصطلحات والمتغيرات وبعض مؤشرات المعالجات الاحصائية.

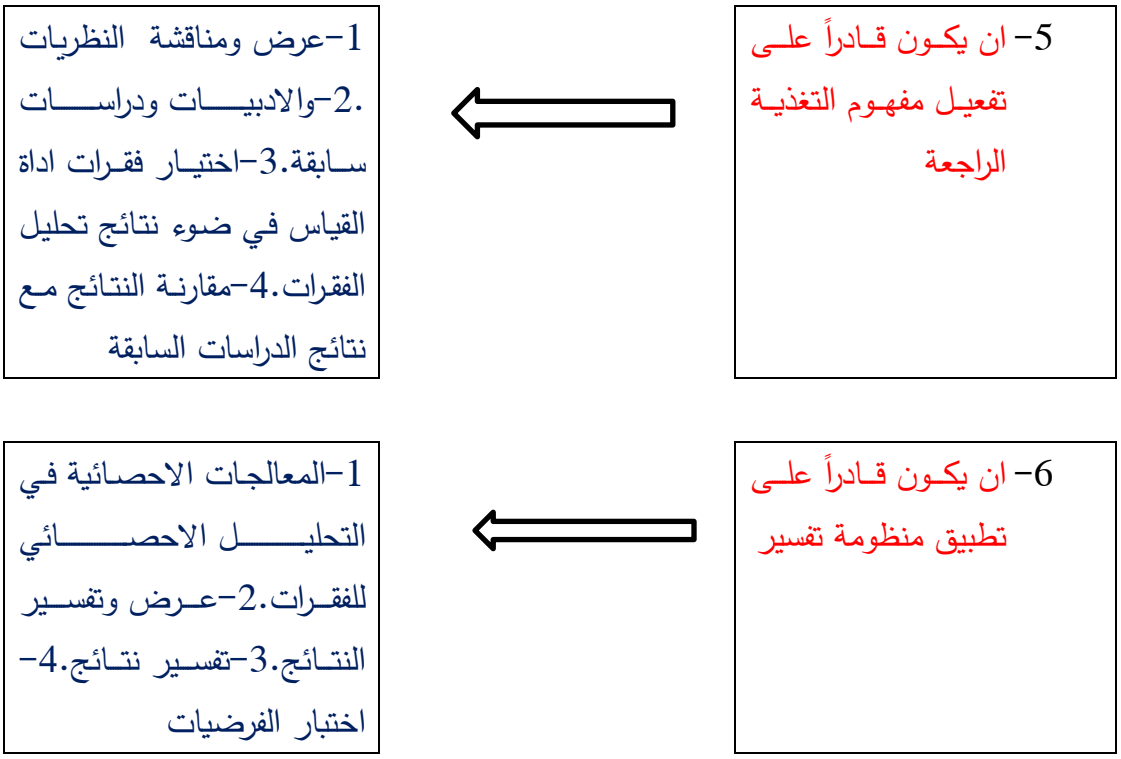
كلما ذكر اعلاه تمكن ان تعيد صياغته في صوره اداة قياس جودة البحث بعنوان قائمة تأشير او مقياس وهي الصورة الاولية ويمكن ان يعد نقطة بداية للبحوث مستقبلية حول هذه الاداة او تقوم مؤسسة معينة (كلية مثلاً أو كلية دراسات عاليا او مراكز بحوث) بتطويرها اعتمادها يتطلب من المحكمين ان يستند اليها في تقدير جودة البحث.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

ولغرض تحقيق هدف الدراسة وضع الباحثان مخططاً يجمع ما ببين سلوكيات خصائص العقلية ومتطلبات معايير الجودة في اطار تنظيمي مرجعي يقوم هذا الجانب على مقاربة خصائص العقلية البحثية والمشار اليها سابقاً مع يقاربها مؤشرات الجودة بافتراض ان الباحث اذا كانت تتوافر لديه هذه الخصائص فأن بحثه يتوقع ان يكون جيد فعالاً وذي معنى وسيتم اختيار بعض الخصائص وما يقابلها من مجالات الجودة وبعض المؤشرات ضمن المخطط الاتي مع ملاحظة هناك خصائص للعقلية البحثية يمكن ان تشترك في تحقيق بعض مؤشرات داخل المجال الرئيسي او بين المجالات وبالمقابل يمكن القول ان بعض المؤشرات تحتاج الى اكثر من خاصية في تحقيقها.

مخطط المقاربة بين خصائص العقلية البحثية ومعايير جودة البحث

خصائص العقلية البحثية	فعاليتها في معايير جودة البحث	معايير جودة البحث
1- ان يكون قادراً على تحديد المفاهيم والحقائق ضمن حدود البحث	⟸	1-صياغة عنوان البحث. 2-تحديد وتعريف المصطلحات.3-عرض ومناقشة النظريات والادبيات والدراسات السابقة
2- ان يكون قادراً على تصنيف البيانات	⟸	1-صياغة عنوان البحث.2-صياغة اهداف البحث.3-صياغة فرضيات البحث.4-اختيار المعالجة الاحصائية المناسبة
3- التمييز بين الوصف والتفسير	⟸	1-صياغة اهداف البحث.2-صياغة فرضيات البحث.3-بناء اداة القياس.4-عرض وتفسير النتائج واختبار الفرضيات
4- ان يكون قادراً على نقد البيانات وليس ناقلاً لها	⟸	1-صياغة العنوان.2-كتابة مشكلة البحث.3-كتابة اهمية البحث العملية. 4-عرض ومناقشة النظريات والادبيات ودراسات سابقة.5-عرض وتفسير النتائج واختبار الفرضيات.6-كتابة الاستنتاجات.



الاستنتاجات:

في نظرة تحليلية وبفعالية مهارة الاستنتاج يرى الباحثان هناك حاجة وسطية بين فعالية الخصائص العقلية البحثية للباحث والوصول الى مستوى مقبول من جودة منهجية البحث وهو الخصائص العقلية للمحكم والذي تستند اليه عملية تقويم البحث ومن نافله القول ان تقييم البحوث يستند على الشك الايجابي لكشف عن مكامن القوة لتعزيزها و مكامن الضعف لتقويتها بتوظيف منهج علمي يستند على الخصائص الاتية:

1- لديه ثقافة التقويم Evaluation, Literacy والمقصود بمصطلح الثقافة Literacy هي المعرفة بخطوات التقويم وتطبيقها بمستوى يؤدي الى اصدار حكم موضوعي مقال يساعد في اتخاذ القرار السليم ومن باب الفائدة نعرف

التقويم: هو عملية منظمة لجميع بيانات حول شيء ما تحديد نقاط القوة والضعف في ضوء محك او معيار محدد مسبقاً لإصدار حكم واتخاذ القرار المناسب

ونوع الحكم الموضوعي وهو:

1- حكم الابقاء: يصدر عندما تكون نقاط القوة اكبر من نقاط الضعف

2- حكم التعديل: يصدر عندما تكون نقاط القوة تساوي من نقاط الضعف

3- حكم الالغاء: يصدر عندما تكون نقاط القوة اقل من نقاط الضعف

فضلاً عن يبلور فكرة التغذية الراجعة feedback والتي أشرنا اليها كخاصية من خواص العقلية البحثية.

2- ينقد البحث بحكمة wisdom والحكمة تعني لديه ثقافة التقويم فضلاً عن التوجه الاخلاقي الحكيم الذي يبعد التشهير عن التفكير.

3- يعتبر ان الاسهام المتبادل في المعارف المختلفة ضرورية في تقويم البحث.

4- يتميز بالعقلية المنفتحة Open Minded بأدراكه وجهات نظر الباحثين ولهم تصوراتهم الخاصة حول مشكلة البحث او تفسيراتهم للنتائج.

5- يتوافر لديه الثقافة الاحصائية والتفكير الاحصائي بمستوى مقبول لغرض تحديد مستوى وفعالية المعالجات الاحصائية والتي تأخذ مساحة كبيرة (المنهجية , النتائج).

6- خبرته واسعة في اعداد بحوث متعددة التخصصات او ضمن تخصصه العام وليس الدقيق فقط.

7- ان هذه الخصائص ليست صعبة التوافر لدى الباحثين المحكمين ويمكن ان تقترح مقترحاً يبدو جديداً.

دعوة تفكير

حسب اعتقادنا وهو (ان يحدد عامل التأثير Impact-Factor لكل حكم وان عامل التأثير بعد ميزة مقبولة للمجلات فلا ضرر اذا ما ناقشنا هذا المقترح بعقلية بحثية منفتحة من المتوقع ان نصل الى معادلة تحسب هذا العامل وان يحدد قيمة العامل كأساس للاختيار (باحثاً ما) كمحكم لتقويم البحوث

التوصيات والمقترحات:

1- اعداد برنامج لتنمية العقلية البحثية لدى الباحثين وطلبه الدراسات العليا كمشروع بحث للرسائل العلمية.

2- قيام ندوات علمية تهدف الى تثقيف التدريسين في الجامعات والمعاهد العليا بخصائص العقلية البحثية.

3- الاهتمام باختيار الباحثين الذي يكلفون لتقييم البحوث العلمية في الخصائص المذكورة سابقاً.

4- قيام ندوات علمية حول معايير جودة البحث العلمي وامكانية اعدادها كأداة قياس جودة البحث العلمي.

5- تثقيف الباحثين بمنهجية التحليل البعدي Meta-Analysis لفائدتها العلمية والعملية في عرض المناقشة الدراسات السابقة التي تتعلق بنفس المتغيرات المحددة.

6- امكانية ايجاد (معامل التأثير) Impact factor للباحثين ولاسيما الذين يكلفون بتقويم البحوث من خلال ندوة متخصصة.

7- تطوير آليات تسويق واستثمار نتائج البحوث العلمية في مجالاتها الميدانية.

8- التعاون وتبادل الخبرات والمعارف بين الجامعات ومراكز البحوث العلمية.

المقترحات:

يقترح الباحث بعض البحوث التكميلية والتطويرية لهذه الدراسة منها:-

1- تطبيق معايير جودة البحث العلمي على بحوث مختلفة (دراسة تقويمية للمجموعة في البحوث).

2- اعداد مقياس للعقلية البحة في صوره مواقف لفقراته من والافادة ما ورد في الدراسة.

3- أعداد مقياس جودة البحث أو قائمة تأشير بعبارات تقريرية للفقرات المقياس او القائمة.

ومن الله تعالى التوفيق

ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة بين

الواقع والمأمول

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول

لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك

للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل

الاستاذة الدكتورة

علاهن محمد علي احمد

كلية التربية . الجامعة المستنصرية

قسم الأرشاد النفسي والتوجيه التربوي

مستخلص البحث

استهدف البحث تعرف واقع الابنية الجامعية ومدى ملائمتها للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتحدد البحث بذوي الاحتياجات الخاصة سمعيا وبصريا وحركيا وشمل البحث عينة من التدريسيين في الجامعة المستنصرية بلغ عددهم 100 تدريسي موزعين على ثلاث كليات هي العلوم والتربية والاداب بواقع 67 تدريسيا و33 تدريسية . وتم تصميم استبانة خاصة للبحث ضمت جزأين الجزء الأول تضمن التعريف بالبحث والمعلومات الشخصية عن الافراد الذين شملتهم عملية المسح , اما الجزء الثاني فتضمن ستة عشر فقرة تضمنت تساؤلات عن واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المشمولين بالبحث وواقع الابنية الجامعية ومدى ملائمتها لذوي الاحتياجات الخاصة . كما تضمن الجزء الثاني سؤالاً مفتوحا عن وجهة نظر المجيب حول كيفية توافر الظروف المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

واظهرت نتائج البحث الى عدم تحقق معظم مضمون الفقرات والى صعوبة اكمال الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة دراستهم الجامعية في ضوء واقع الابنية الجامعية الحالية اذ تفتقر الابنية الحالية الى المعينات الحركية والسمعية والبصرية فضلا عن الام الطلبة بالدوام اليومي وغياب نظام خاص لذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم من مواصلة الدراسة بالانتساب وبمتابعة المحاضرات عن طريق شبكة المعلومات .

وخرج البحث بجملة من التوصيات منها التاكيد على توافر المصاعد الكهربائية والاشرطة والسلالم المتحركة لمساعدة المقعدين على الصعود الى الطوابق العليا وتوافر المعينات السمعية والبصرية والحواسيب اللوحية بديلا عن السبورات وتصميم المحاضرات الالكترونية بديلا عن المحاضرات التقليدية .

الكلمات المفتاحية : الابنية الجامعية , ذوي الاحتياجات الخاصة ,

People with special Needs in the University between Reality and Ambition

Professor Dr. Alahan Mohammed Ali Ahmad

June 2019

Abstract

The research aimed to identify the situation of the University buildings and their suitability for the students with special needs (visual, hearing and movement disabilities). It included a sample of 100 teaching staff, ie 67 males and 33 females , from three colleges of AL Mustanservah Umiversity,namely (Science, Arts and Education). A special questionnaire with two parts was designed for the research; The first part contains an identification of the nature of this research and personal information about the individuals included in this survey while,

the second part contains 16 articles asking about the situation of the students with special needs and the suitability of the universities' building to meet the requirements to those students. It also included an open question about the opinion of the respondents regarding to how to avail the suitable conditions for the students with special needs.

The results of the research showed that most of the contents of the articles were not achieved, and that students with special needs were unable to complete their university studies because of the current university buildings. This is because the current buildings lack for the movement, hearing and visual aids, as well as the pain that affects the special needs students because of the daily attendance to the university. Moreover there was an absence of a special system to allow those kind of students to follow up their lectures online.

The research came out with some recommendations, including emphasizing the provision of elevators, and escalators to help the disabled students to reach the upper floors and provide audio and video aids and tablets instead of blackboards and implementing electronic lectures instead of the traditional lectures.

Keywords: university buildings, students with special needs,visual aids

المقدمة

لم يعد الحديث عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعانون نقصا في بعض جوانبهم الجسمية وخصوصا الحركية والحسية السمعية والبصرية في الحياة العامة وتأهيلهم مجتمعيا من الامور الحديثة ولكنه قد تحول من التاكيد على اهميته الى اساليب تنفيذه ومن تأكيد اهمية تعليمهم الى الانتقال نحو تأهيلهم جامعيا ذلك ان اعداد هذه الفئة ليست بالقليلة اصلا في المجتمعات الهادئة اذ تتراوح نسبهم بين 3% الى 10% فما بالك بالمجتمعات التي تعرضت الى الكوارث الطبيعية والحروب واحداث العنف والارهاب كما هو الحال بالنسبة للمجتمع العراقي الذي مر بحروب عديدة زد على ذلك الانفجارات وحوادث الارهاب .

ولكي يتمكن هؤلاء من الانخراط في الحياة الجامعية لابد من اجراء بعض التعديلات والاضافات في القاعات الدراسية والمرافق الاكاديمية الاخرى وبما يمكنهم من التنقل وانجاز المهام الدراسية .

ان البحث الحالي يسعى الى القاء الضوءعلى واقع الابنية والتحقق من كفايتها وملاءمتها للطلبة ممن يعانون من عجز او نقص يجعلهم يصنفون ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة .

مشكلة البحث

انطلاقا من حاجة العراق الى استثمار طاقات ابنائه جميعا بما في ذلك اؤلائك الذي يعانون من نقص في جانب او اكثر وتماشيا مع مبدأ ان خير دعم يقدم لذوي الاحتياجات الخاصة يكمن في تمكينهم من الاعتماد على انفسهم في اشباع حاجاتهم الشخصية والاجتماعية ومنها القدرة على الانتاج وتوافر مصدر الرزق الخاص بهم دون منة او شعور بالدونية والاذلال , لابد من العمل الجاد نحو ادماج هؤلاء في الحياة الجامعية وتوفير الوسائل التي تذلل الصعوبات التي تعترضهم , لقد تلمست الباحثة اهمية وضرورة ولوج هذا الموضوع من خلال عملها لسنوات عديدة في العمل الأكاديمي واطلاعها على العديد من حالات العجز والضعف من الاستمرار في الدراسة لبعض الطلبة الذين يتعرضون لحوادث السير او حتى لبعض الطالبات خلال ايام الحمل الاخيرة . وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن التساؤلات الآتية :

1. هل ان الابنية الجامعية وتحديدا ابنية كليات الجامعة المستنصرية نموذجا مناسبة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا او سمعيا او بصريا ؟

2. ما التوصيات التي يمكن ان تقدم للقائمين على الجامعات ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتنفيذها وبما يسهم في تمكين هؤلاء من مواصلة دراستهم الجامعية وتأهيلهم اكاديميا ؟

أهمية البحث والحاجة اليه :

تتنافس الدول لتقديم التسهيلات المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة لاكمال دراستهم الجامعية بمختلف الاختصاصات , ويشير تعبير ذوي الاحتياجات الخاصة الى الافراد الذين يمتلكون زيادة او نقصان في خصيصة جسمية اوعقلية او انفعالية عن متوسط توافرها لدى الافراد الاعتياديين . الامر الذي يستوجب توافر وتهيئة اهتماما ودعما خاصا , وتنتشر هذه الفئة في عموم المجتمعات بنسب تمتد بين 3% الى 10% مع ملاحظة ان هذه النسب تختلف من حالة الى اخرى ومن مجتمع الى آخر تبعا للظروف الخاصة بتلك المجتمعات . (كوافحة وعبد العزيز , 2010, 26) . فالنسب هذه مؤكد انها تتغير في المجتمعات التي تتعرض الى الحروب والكوارث الطبيعية والاوبئة وعمليات الارهاب وغيرها .

ويأتي اهتمام الدول والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة انطلاقا من الشعور بحق الجميع بالحياة والتعلم والعمل والذي اقرته الشرائع السماوية والمنظمات الدولية فقد ضمن الاعلان العالمي لحقوق الانسان الصادر من الجمعية العامة للأمم المتحدة للأفراد حق العمل والتعليم والحصول على الاجروالمكافئة المناسبة.

(**الامم المتحدة ,الاعلان العالمي لحقوق الانسان المواد 23-25** www.un.org/ar/udhrbook/pdf/UN_AR_TXT.pdf)

ولكي يتحقق ذلك لابد ان تعمل الدول من خلال موؤسساتها الرسمية وغير الرسمية على توافر الدعم والاسناد المناسبين لمن يحتاج اليهما لاكمال تعليمه والحصول على العمل المناسب وبما يحقق العدالة والمساواة. وهكذا فقد ظهرت في السنوات الاخيرة بشكل واسع جهود دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الجامعي وخصوصا أولئك الذين يعانون من ضعف او عجز حركي في الاطراف السفلى او العليا او البصر او السمع وذلك بعد ان هيأت الموؤسسات التعليمية الوسائل المساعدة والدعم الضروريان لمن يحتاج اليها , لقد ساهم التقدم التقني في زيادة الدعم لذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على المعرفة فقد ساعدت اجهزت تحديد الاماكن(GPS) المكفوفين وفاقدي البصر على التنقل كما اسهمت الكثير من الاجهزة الحديثة هؤلاء من تصفح المواقع الالكترونية من خلال تحول الاشارات الصورية الى اشارات صوتية وبالعكس للصم والبكم , كما تتيح اجهزة التنقل سهولة حركة المقعدين في الحرم الجامعي مع توافر المصاعد والاشرطة المتحركة , حتى باتت الجامعات في تنافس لاظهار وسائل الدعم والاسناد المقدمة لمن يحتاج اليها من ذوي الاحتياجات الخاصة . وفي هذا الخصوص تشير إليزابيث هامبلت انه على الطلبة ممن يعانون من اي نقص بعدم استثناء أنفسهم من الالتحاق بجامعات الدرجة الاولى وان لايسألوا

عن الجامعات التي يمكنهم الالتحاق بها كونهم مقعدين وا يعانون من نقص ما , إذ ان كل جامعة فيها مكاتب لتقديم الخدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة .https://share.america.gov/ar .

ومن التجارب العربية نشير الى تجربة جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية والتي تقدم خدمات متكاملة لدعم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجوانب المادية والتربوية والنفسية . (محمد, السيد يحيى و عرفة , عبد الباقي محمد ,2015)

لقد شهد العراق من بداية الحكم الوطني في مطلع القرن العشرين المنصرم التحاق بعض من ذوي الاحتياجات الخاصة وخصوصا من ضعاف وفاقدي البصر في بعض التخصصات اللغوية والدينية والتاريخية وظهر نخبة من المتخصصين الذين اتحفوا المكتبات بنتاج فكري ثر , الا ان السنوات الاخيرة ومع تزايد نسب ذوي الاحتياجات الخاصة تناقصت وتراجعت الفرص المتاحة امام هؤلاء لاكمال دراستهم الجامعية جراء ضعف الامكانات المادية مقابل تزايد اعداد الطلبة الاسوياء وضعف فرص العمل للخريجين . ولعل من اهم النقاط التي نبدأ منها في البحث عن امكانية زيادة فرص ذوي الاحتياجات الخاصة في الدراسة الجامعية تعرف واقع الابنية ومدى مناسبتها لحركة وتنقل ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتحديد اؤلائك الذين يعانون من صعوبات الحركة وضعاف وفاقدي البصر والسمع .

ومن هنا فأن اهمية البحث الحالي تنطلق من النقاط الاتية :

1. اهمية حصر وتحديد ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة .
2. اهمية تعرف مناسبة الابنية الجامعية لذوي الاحتياجات الخاصة
3. تحديد المقترحات والتوصيات من خلال وجهة نظر التدريسيين في الجامعة .

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي تعرف الآتي :

1. واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة
2. مدى توافر الاجهزة والوسائل المساندة لتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة
3. واقع الابنية ومدى توافر امكانية تيسير التنقل والحركة لذوي الاحتياجات الخاصة .
4. المقترحات والتوصيات لتذليل الصعوبات امام التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة من وجهة نظرالتدريسيين في الجامعة .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالآتي :

1. مكانياً: الجامعة المستنصرية في بغداد .
2. زمانياً: العام الاكاديمي 2018/ 2019
3. بشرياً:

أ. ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا وسمعيا وبصريا كفئة مستهدفة بالبحث .

ب. التدريسيون كعينة لإجابة عن استبانة البحث

تحديد المصطلحات

يرد في البحث مجموعة من المصطلحات تجد الباحثة من المهم تحديدها وكما يلي :

1. الابنية الجامعية : ويراد بها ابنية الكليات وتشمل القاعات الدراسية وابنية المكتبات والمختبرات والانشطة الرياضية والفنية واماكن الترفيه .

2. ذوي الاحتياجات الخاصة :

يشير تعبير ذوي الاحتياجات الخاصة الى جميع الافراد ممن ينحرف أداءهم عن المتوسط العام لاقرانهم في الجوانب الجسمية او العقلية او النفسية او الاجتماعية (الزراع ,2006).

ويراد به لاغراض البحث الحالي الافراد الذين تنخفض قدرتهم على الاداء الامثل في الجوانب الحركية اوالحسية (البصرية والسمعية)

عرض نظري ودراسات سابقة :

يحتاج ذوي الاحتياجات الخاصة الى دعم ورعاية كي يتمكنوا من مواصلة دراستهم كونهم يختلفون عن الآخرين في واحدة او اكثر من الخصائص الجسمية والتفسية والعقلية لأسباب قد تكون قبل الولادة وتشمل تلك الاسباب المتمثلة العوامل الجينية الوراثية او بسبب عوامل غير وراثية ناتجة من مرض الام الحامل او تناولها لبعض العقاقير او تعرضها للأشعاعات مما يسبب خللا بنمو بعض الاعضاء كما قد يؤدي تلوث الماء والهواء الى حالات اعاقة حركية وحسية مختلفة . (اللالا, زياد كامل . وآخرون 2013) . كما ان هناك عوامل تسبب حالات النقص والعجز تحدث جراء العوامل المرافقة لعملية الولادة , مثل تعسر الولادة ونقص الاوكسجين وحدوث الصدمات الجسدية جراء استخدام الملاقط في عملية الولادة (Birth forceps) (سيد سليمان. 2001)

اما العوامل التي تحدث بعد الولادة وتسبب الاعاقة او القصور في الجوانب الجسمية الحركية والحسية فيمكن ان تحدد بعوامل سوء التغذية والتعرض للأمراض او الحوادث والاصابات مما ينجم عنه فقدان او ضعف البصر او السمع او فقدان القدرة على استخدام الاطراف العليا او السفلى اذ يتحدد طبيعة ونوع العجز في ضوء قوة ومكان الاصابة وشدة المرض والالتهاب وموضعه , فقد يؤدي التهاب الغدد النكافية

او غشاء السحايا او التعرض للحصبة والجدري او شلل الاطفال الى اعاقات وعجز حسي او حركي (السرطاوي , 2005) .

ويتحدد البحث الحالي بأولئك الافراد ممن يعانون من نقص او عجز في قدراتهم الحركية واستخدامهم للأطراف العليا او الدنيا و الافراد الذين يعانون من صعوبات السمع والتخاطب وصعوبات الابصار , حيث تمكنت العديد من الجامعات والموؤسسات التعليمية من دمج هؤلاء من اقرانهم من الطلبة الاعتياديين من خلال الدعم والاسناد والخدمات المساهمة في تذليل الصعوبات التي تعترض امكانية تعليمهم وتدريبهم اسوة باقرانهم والتي يمكن ان تشمل مرافقة الطلبة ومساعدتهم في عملية التسجيل وتوافر وسائل التنقل داخل الحرم الجامعي وتخصيص اماكن ايقاف سياراتهم وتزويدهم باجهزة التواصل التقنية كل حسب حالته (امبابي , 1999) اذ اسست جامعة قطر مركز لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وقبولهم في جميع البرامج التعليمية ، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة المرئية مثل الإعاقة الجسدية والإصابات المؤقتة والاحتياجات الخاصة غير المرئية مثل الأمراض المزمنة ، صعوبات التعلم ، إصابات الدماغ والاعصاب ، نقص الانتباه / اضطراب النشاط المفرط ، أو الاضطرابات النفسية ، على مناقشة الدعم الأكاديمي المناسب لهم مع مركز الدمج ودعم الاحتياجات الخاصة . تلتزم الجامعة بالحفاظ على السرية التامة فيما يتعلق ببيانات الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ولن يؤثر الدعم الأكاديمي المقدم بأي شكل من الاشكال على المعايير الاكاديمية للجامعة ولن يؤدي الى أي انتقاص او تمييز في الشهادة الجامعية الممنوحة لهم.

http://www.qu.edu.qa/ar/students/support-and-development/special-needs

كما قامت جامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية مركزلدعم ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال اجراءات التسجيل , والنقل من البيت الى الجامعة وبالعكس وتخصيص مواقف خاصة لسيارات من يمتلك سيارات خاصة , فضلا عن الدعم المالي وتوفير الاجهزة المساعدة ودعم وتسويق افكارهم وابتكاراتهم. (محمد , السيد يحيى وعرفة , عبد الباقي محمد 2015)

هذا وقد حاول بعض الباحثين دراسة واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة , فقد تناولت دراسة (الخشرمي , 2008) مدى فاعلية برامج الدعم المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الملك سعود في حين حاولت دراسة (العايد وآخرون 2010)تعرف مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة اثناء الدراسة في جامعة الطائف , الا ان هذه الدراسات لم تؤكد على الابنية الجامعية وتأثيرها على دراسة ذوي الاحتياجات الخاصة وربما يعود ذلك الى توافر وسائل التنقل داخل الحرم الجامعي وضمن ادواره المختلفة مثل المصاعد الكهربية والسلالم المتحركة ... الخ

اما البحث الحالي فيركز على تاثير الابنية الجامعية بوضعها الحالي على دراسة ذوي الاحتياجات الخاصة .

اجراءات البحث :

اولا منهجية البحث :

اعتمد البحث المنهج الوصفي المسحي بعده المنهج المناسب لأهداف البحث الحالي والذي يتضمن جمع البيانات وتحليلها وتنظيمها وتفسيرها فضلا عن التعرف على آراء واتجاهات الأفراد المستهدفين بالبحث حول الظاهرة موضوع البحث واقتراح الحلول المناسبة لها على وفق معطياتها في الواقع الفعلي . فلا يقتصر المنهج الوصفي على مجرد وصف الظاهرة كما هي في واقع الحال بل يتعدى ذلك لاكتشاف الحقائق وأثارها والعلاقات التي تتصل بها وتفسيرها والقوانين التي تحكمها (الصواف, 1988: 15.14)

ثانياً مجتمع وعينة البحث :

يشمل مجتمع البحث اساتذة الجامعة المستنصرية الموزعين على ثلاثة عشرة كلية وشمل البحث عينة عشوائية من تدريسيي ثلاث كليات بلغ عددهم (100) تدريسيا من الذكور والاناث وكما هو موضح في الجدول(1)

جدول (1) تفاصيل عينة البحث

الكلية	النوع		المجموع
	الذكور	الاناث	
الاداب	13	13	26
العلوم	17	17	34
التربية	20	20	40
المجموع	50	50	100

أداة البحث :

لغرض جمع البيانات الخاصة بواقع الابنية الجامعية والتسهيلات المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا وسمعيا وبصريا , تم تصميم استبانة خاصة تضم جزأين الجزء الأول يتضمن التعريف

بالبحث والمعلومات الشخصية عن الافراد الذين تشملهم عملية المسح , اما الجزء الثاني فتضمن ستة عشر فقرة تضمنت تساؤلات عن واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المشمولين بالبحث وواقع الابنية الجامعية ومدى ملائمتها لذوي الاحتياجات الخاصة . كما تضمن الجزء الثاني سؤالاً مفتوحا عن وجهة نظر المجيب حول كيفية توفير الظروف المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة , وكان الهدف من ذلك اشتقاق التوصيات من خلال المزاوجة بين الجانب النظري المستمد من الدراسات والابحاث السابقة والجانب الخبراتي المستمد من خبرات وتجارب التدريسيين في كلياتهم داخل الجامعة.(ملحق1)

صدق اداة البحث :

اعتمد البحث طريقة الصدق المحتوى والذي يتضمن تحليل محتويات فقرات الاداة ومدى شمولها للظاهرة موضوع البحث وقد تم ذلك من خلال عرض الاداة على عينة من التدريسيين من اختصاصات العلوم التربوية والنفسية باختصاصاتها الدقيقة المختلفة لبيان مدى شمول الاستبانة لجوانب اهداف البحث . وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات ودمج البعض الآخر. لتصبح الاداة كما تم عرضه مسبقا.

الوسائل الاحصائية :

اعتمدت الوسائل الاحصائية التالية عند تحليل البيانات وتفسيرها :

1. الوسط المرجح لقياس درجة حدة للفقرات .
2. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (t. test for two in dependents groups) لقياس معنوية الفروق في اجابات افراد العينة على وفق متغير النوع (ذكور / إناث) .

نتائج البحث

ولا: واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة :

1. تحددت اسئلة استبانة البحث المقدمة الى التدريسيين بذوي الاحتياجات الخاصة من الذين يعانون من صعوبات النظراو السمع او المقعدين وقد اوضحت نتائج البحث الى عدم تحقق معظم الفقرات وكما موضح في الجدول (2)

جدول (2) درجة حدة الفقرات من وجهة نظر افراد العينة

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	.31	.465
أ2	.39	.490
ب2	.02	.141
ت2	.44	.499
ث2	.37	.485
ج2	.28	.451
ح2	.14	.349
3	.10	.302
4	.17	.378
5	.01	.100
6	.01	.100
7	.08	.273
8	.16	.368
9	.01	.100
10	.01	.100
11	.64	.482
أ12	.47	.502
ب12	.08	.273
ت12	.10	.302
13	.47	.502
14	.14	.349
15	.12	.327
16	.15	.359

وقد أشار افراد العينة من التدريسيين المشمولين بالبحث الى غياب ذوي الاحتياجات الخاصة بين طلبتهم 2. وعن مدى امكانية مواصلة ذوي الاحتياجات الخاصة مواصلة دراستهم الجامعية فقد اشار 39% من افراد العينة ان ضعاف السمع يمكنهم اكمال الدراسة الجامعية مقابل 20% من افراد العينة ممن يرى امكانية اكمال فاقدي السمع و44% يرون امكانية مواصلة ضعاف البصرو37% ايد امكانية دراسة فاقدي السمع على و28% و14% يؤيد امكانية دراسة المقعدين وفاقدي الاذرع على التوالي , على وفق واقع الابنية الجامعية الحالية .

3. وعن مدى توافر اماكن خاصة للمقاعد المتحركة الخاصة بالمقدين داخل قاعات المحاضرات اكد افراد العينة عدم توافرها .

4. وكانت نسب القاعات الارضية 17% فقط من بين القاعات الدراسية .

5. واكد افراد العينة غياب المصاعد الكهربائية والسلالم المتحركة في الابنية الحالية .

6. واكد افراد العينة عدم توافر بدائل للكتابة الاعتيادية في الدراسة الجامعية الحالية .وكذلك عدم تمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من مواصلة دراستهم دون الحاجة لحضور المحاضرات وكذلك غياب اجهزة خاصة لضعاف السمع .

7. كما اشار افراد العينة الى وحدة نظام التقويم وعدم توافر نظام تقويمي خاص بذوي الاحتياجات الخاصة .

8. اما عن امكانية اكمال ذوي الاحتياجات الخاصة من مواصلة دراساتهم العليا على ضوء الواقع الحالي فقد اكد افراد العينة صعوبة ذلك .

9. وعن واقع التدريسيين الحاليين وهل يتوافر بينهم من ذوي الاحتياجات الخاصة فقد اشار 47% بعبارة نعم خصوصا ضعاف البصر منهم .

10. ولم يؤيد افراد العينة امكانية تنقل المقعدين في الابنية الجامعية بوضعها الحالي .

11. ولم يؤيد افراد العينة توافر بدائل للمحاضرات التقليدية .

<u>ثانيا معنوية الفروق في وجهات نظر افراد العينة على وفق متغير النوع ذكور اناث</u>

للتحقق من معنوية الفروق في وجهات نظر افراد العينة على وفق متغير النوع لجأت الباحثة الى اختبار t لعينتين مستقلتين : واظهرت النتائج الى وجود فروق في الفقرة 2.أ والتي تشير الى امكانية دراسة ضعاف السمع لصالح الذكور . كما كانت الفروق معنوية لصالح الذكور في الفقرة 12.ت والخاصة بصعوبة حركة بعض التدريسيين في الجامعة اي ان عدد الذكور من التدريسيين ممن يعاني من صعوبة الحركة اكثر من الاناث علما بان صعوبة الحركة لم تصل الى حد العجز الكلي عن الحركة .كما ان الفرق كان دالاً لصالح الذكور في الفقرة 13 والتي تضمنت السؤال عن امكانية ذوي الاحتياجات على التدريس في الجامعة فقد كانت اجابات الذكور اكثر ايجابية من الاناث . بينما كانت الفروق دالة لصالح الاناث في الفقرة 2.ث والتي تشير الى امكانية دراسة فاقدي البصر . بينما لم تظهر النتائج اي فروق معنوية في الفقرات الاخرى . والجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3) اختبار ت لعينتين مستقلتين على وفق متغير النوع (ذكور / اناث)

الفقرات النوع	N	Mean	Std	t
1 ذكور	67	.28	.454	
اناث	33	.36	.489	-.808-
2أ ذكور	67	.46	.502	2.151
اناث	33	.24	.435	
2ب ذكور	67	.00	.000	-2.058-
اناث	33	.06	.242	
2ت ذكور	67	.37	.487	-1.936-
اناث	33	.58	.502	
2 ث ذكور	67	.24	.430	-4.157-
اناث	33	.64	.489	
2ج ذكور	67	.30	.461	.582
اناث	33	.24	.435	
2ح ذكور	67	.12	.327	-.840-
اناث	33	.18	.392	
3 ذكور	67	.09	.288	-.492-
اناث	33	.12	.331	
4 ذكور	67	.19	.398	.906
اناث	33	.12	.331	
5 ذكور	67	.01	.122	.700
اناث	33	.00	.000	
6 ذكور	67	.01	.122	.700
اناث	33	.00	.000	
7ذكور	67	.09	.288	.497
اناث	33	.06	.242	
8 ذكور	67	.15	.359	-.414-
اناث	33	.18	.392	
9 ذكور	67	.01	.122	.700
اناث	33	.00	.000	
10ذكور	67	.01	.122	.700
اناث	33	.00	.000	
11 ذكور	67	.67	.473	.934
اناث	33	.58	.502	
12أ ذكور	67	.48	.503	.215
اناث	33	.45	.506	
12ب ذكور	67	.09	.288	.497
اناث	33	.06	.242	
12 ت ذكور	67	.15	.359	2.382
اناث	33	.00	.000	
13 ذكور	67	.55	.501	
اناث	33	.30	.467	2.391
14 ذكور	67	.18	.386	1.611
اناث	33	.06	.242	
15 ذكور	67	.12	.327	-.026-
اناث	33	.12	.331	
16 ذكور	67	.19	.398	1.767
اناث	33	.06	.242	

ثالثاً : مناقشة النتائج

من خلال ملاحظة النتائج يتضح ان واقع الابنية الجامعية بوضعه الراهن لا يساعد ذوي الاحتياجات الخاصة على اكمال دراستهم الجامعية بمختلف الصعوبة او الاعاقة التي يعانون منها وان وجهة نظر الذكور والاناث كانت متوافقة في ذلك الى حد ما .

وان الابنية تفتقر الى وسائل تيسير حركة ذوي الاحتياجات الخاصة والى الاجهزة والمعينات الدراسية الخاصة بهم سواء ضعاف او فاقدي البصر والسمع او اؤلائك الذين يعانون صعوبة الحركة والتنقل .

رابعاً : المقترحات والتوصيات لتذليل الصعوبات امام التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة من وجهة نظرالتدريسيين في الجامعة:

تلخصت مقترحات افراد العينة من التدريسيين لتذليل الصعوبات امام التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة بالآتي :

1. توفير المصاعد الكهربائية والاشرطة الكهربائية المتحركة وبما يتيح لمستخدمي المقاعد المتحركة من الوصول الى القاعات الدراسة من دون مشقة او عناء .
2. توفير اماكن خاصة لركن سيارات ذوي الاحتياجات الخاصة قربة من الابنية الدراسية .
3. توفير مقاعد خاصة لهم في المكتبات والمختبرات .
4. الانتقال من المحاضرات التقليدية الى المحاضرات المتضمنة للبرامج الحاسوبية واستخدام الحاسبات اللوحية في الواجبات والكتابة .
5. توفير البرامج الخاصة بفاقدي البصر والتي تحول الرموز الكتابية الى رموز صوتية.
6. توفير وتوزيع الوسائل المساعدة لضعاف السمع المتمثلة باجهزة تقوية الاصوات .
7. تخصيص مقاعد خاصة في الكليات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة كل حسب فئة الصعوبة التي يعاني منها .
8. تغيير آلية الامتحانات الكتابية الى الامتحانات الالكترونية .
9. ايجاد نظام دراسي خاص بذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم من مواصلة دراستهم من دون الحاجة الى الدوام اليومي النظامي والاستعاضة عنه بالتواصل عن بعد عن طريق البرامج الحاسوبية التي تمكن الطالب من التواصل مع المحاضرة دون الحاجة لحضور المحاضرة .
10. التواصل مع الدول ذات التجارب المتقدمة في مجال تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة والاطلاع على تجاربهم والاستفادة منها .
11. اعداد كادر فني متخصص في مجال اسناد ودعم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة .
12. توفير المرافق الخدمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة كالحمامات واماكن الجلوس والراحة كل حسب اعاقته .

مقترحات لدراسات مستقبلية

استنادا لما تقدم تقترح الباحثة الآتي :

1. **اجراء دراسة حول واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الثانوي والابتدائي .**
2. **اجراء دراسة مقارنة حول واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات في الدول العربية .**

3. اجراء دراسة حالة لبعض من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين حققوا نجاحا في حياتهم الدراسية والمهنية وعرض تجاربهم ليستفيد منها اقرانهم .

المصادر :

1. الامم المتحدة :**الاعلان العالمي لحقوق الانسان المواد23– 25**
www.un.org/ar/udhrbook/pdf/UNH_AR_TXT.pdf

2. اللالا, زياد كامل . وآخرون 2013 : **اساسيات التربية الخاصة** , دار المسيرة عمان

3. امبابي , محمد حامد :المتطلبات التربوية لتعليم الطلاب المكفوفين بالمعاهد الثانوية الأزهرية من وجهة نظرهم). **مجلة التربية** ، كلية التربية جامعة الأزهرع ٨٢ يوليه سنة ١٩٩٩

4. جامعة قطر **مركز الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة**
http://www.qu.edu.qa/ar/students/support-and-development/special-needs

5.الخشرمي, سحر 2008.تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود , **مجلة جامعة الملك سعود** العدد 1429/1/23هـ

6. الزراع , نايف بن عابد , 2006: **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة** , ط2, دار الفكر , عمان

7. السرطاوي , 2005 : **ورقة عمل عن اسباب الاعاقة مقدمة الى ندوة تطوير الاداء في مجال الوقاية من الاعاقة** , الرياض , المملكة العربية السعودية .

8. سيد سليمان, عبد الرحمن , 2001 : **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة** , الجزء الأول : ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) مكتبة زهراء الشرق , القاهرة

9. الصواف ، محمد ماهر 1988: **دليل الباحث** ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

10. العايد، و .وعبدالله، ج .وعصفور، ن .والثبتي،ع ,2010) .المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف،المملكة العربية السعودية. في, العدرةابراهيم احمد : التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الاعاقة في الجامعة الاردنية , **مجلة دراسات** , العلوم الانسانية والاجتماعية , مجلد 43 , ملحق 5, 2016

11. كوافحة, تيسير مفلح وعبد العزيز ,عمر فواز 2010: **مقدمة في التربية الخاصة** , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان

12. مجلة **شير اميريكا** 18 اكتوبر 2018 https://share.america.gov/ar

13. محمد, السيد يحيى و عرفة , عبد الباقي محمد ,2015 : تقييم الخدمات المساندة المقدمة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة المجمعة (دراسة ميدانية) : **مجلة العلوم التربوية** , العدد الرابع , ج1.

ملحق(1) اداة البحث

الاستاذة الاجلاء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة تهدف الى اعداد تصور مقترح لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على اكمال دراستهم الجامعية . وبهدف التعرف على الظروف المادية والفنية ووجهات نظر ذوي الخبرة والاختصاص نضع هذه الاستبانة بين ايديكم برجاء التكرم بالاجابة عن فقراتها بالدقة والصراحة المعهودة لديكم خدمة للعملية العلمية .

وتقبلوا وافر الاحترام والتقدير

أ. د. علاهن محمد علي
كلية التربية / الجامعة المستنصرية

ت	الفقـــرات	نعم	لا
.1	هل من بين طلبتك من يعاني من احتياجات خاصة (بصريا او سمعيا او حركيا) ؟		
.2	هل ترى اي من ذوي الاحتياجات الخاصة المذكورين ادناه قادر على مواصلة دراسته في قسمكم الاكاديمي ؟		
	أ. ضعاف السمع		
	ب. فاقدي السمع		
	ت. ضعاف البصر		
	ث. فاقدي البصر		
	ج.المقعدون		
	ح. معاقي الاذرع وغير القادرين على استخدام الايادي في الكتابة		
.3	هل يتوافر مكان مخصص للمقعدين ؟ (الذين يستخدمون الكراسي المتحركة)؟		
.4	هل جميع قاعاتكم الدراسية في الطابق الارضي ؟		
.5	هل يتوافرفي الكلية مصعد كهربائي (lift) ؟		
.6	هل يوجد سلم كهرائي متحرك في الكلية ؟		
.7	هل يتوافر بديل عن الكتابة للطلبة ذوي صعوبات استخدام الذراعين؟		
.8	هل يتمكن الطلبة من ذوي صعوبات الحركة من مواصلة الدراسة دون الحاجة لحضور المحاضرات في الجامعة ؟		
.9	هل تتوافر اجهزة لضعاف السمع تمكنهم من مواصلة الدراسة في الجامعة ؟		
.10	هل هناك نظام اختبار خاص بذوي الاحتياجات الخاصة كل حسب حالته ؟		
.11	هل يتمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من مواصلة دراستهم العليا ؟		
.12	هل يوجد بين اساتذة كليتكم من يعاني من صعوبات:		
	أ. بصرياً ؟		
	ب.سمعياً ؟		
	ت. حركياً ؟		
13	اذا كانت اجابة السؤال السابق نعم ,هل ترى قدرته على التدريس الجامعي جيدة؟		
14	هل يمكن لمستخدم الكرسي المتحرك ان يتنقل بسهولة داخل اقسام الكلية ومرافقها؟		
.15	هل تتوافر برامج بديلة للمحاضرات التقليدية داخل الكلية ؟		
.16	على وفق معلوماتك هل تتوافر كليات او معاهد عليا متخصصة يتمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من اكمال دراستهم فيها .؟		

استبانة واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الجامعي

<u>سؤال مفتوح</u> : كيف يمكن للجامعة ان توفر الظرف المناسب لذوي الاحتياجات الخاصة : بصريا , سمعيا , حركيا لاكمال دراستهم ؟ يمكنك الكتابة على ظهر الورقة مع التقدير

الوعي ... والوعي البيئي

دراسة في أسس ومفاهيم الفكر البيئي

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول

لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك

للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل

الاستاذ المساعد الدكتور

ماجد مطر الخطيب

المقدمة

يُعدُّ الوعيُ من أعظم تجليات العقل الانساني وأرقى صفات الانسان البيولوجية، وواحدٌ من أهم السمات الحيّوية لديه، ومن أهم مكوناته التي كرّمتهُ ومّيزته عن سواه من المخلوقات الاخرى، ذلك أنه حالةٌ عقلية ونفسية تدفع الانسان إلى معرفة نفسه، وتجعلهُ في حالة إدراك لذاته ولمحيطه البيئي، ومعرفة العوامل المؤثرة في الطبيعة والقوى المهيمنة على العالم، وتساعده على تطوير سبل العيش، وتطور خياراته، وتُشعرهُ، بوجودهِ وبالقيمة التي يمثلها في الحياة.

ومع تطور المراحل التأريخية للبشرية وتقدمُ العلم وتعقّد المفاهيم المختلفة، تطورَّ وتوسّع مدلول الوعي، وأخذ بالامتداد إلى مجالات وميادين حياتنا، فالوعي لم يعد ترفاً فكرياً في عالم متغيّر حافلٍ بالمشكلات والتحديات والمِحن الانسانية، والظواهر البيئية المدمرة لحياة الانسان، وإنما أصبح حاجةً ملحةً، وضوروةً لا غنىً عنها، فهو الذي يرتبط بعقل الانسان ووجدانه، ويوجه قراراته، ويمكّنه من إدراك وظائفه العقلية والجسمية، ويحُكم ارتباطه بالبيئة والغذاء والصحة والسلامة الجسدية والحركة، والعلم والتطور والتفاعل مع الآخرين وعموم المجتمع، إنه جزءٌ من الحياة وعنصرٌ فعال من عناصرها.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في الاسئلة الآتية:

1. هل أن الوعي لصيق بالانسان وموجود في فطرته, وهل يمكن تنميته وتطويره مع الزمن؟
2. هل أن الوعي الذي يتحقق في ذات الانسان, يمكن أن يتحول إلى وعي بيئي يؤثر في البيئية ويستوعب قوانينها ويطوّرها ويحافظ عليها؟

فرضية البحث:

تأخذ فرضية البحث الاجابة عن تلك التساؤلات بصورة دقيقية وهي :

1. ان الوعي حالة عقلية في الانسان, يتواصل فيها العقل مع محيطه الخارجي عن طريق منافذ الوعي, وهي حواس الانسان الخمس.
2. ان تطور الفكر الانساني وتنامي معرفة الانسان ومهاراته, تنعكس بسلوك ايجابي قادر على الاستجابة لمتطلبات البيئة وإدراك قوانينها وضرورات رعايتها وحمايتها.

الفصل الاول

مدخل الى معنى الوعي

تعريف الوعي Conciousness

أ. الوعي لغة

ويعني حفظُ القلبِ لشيءٍ ثم يَعّيه، أي حَفِظَهُ وفَهمهُ، ومن ذلك، أنَّ فُلاناً أَوعَى من فُلان، أي أحفَظَ وأفَهَمَ، والوعيُّ، هو الحافظُ الكيّسُ [1] الوعيُّ كذلكَ، يدُّلُ على فهمِ الشيءِ وحفظِهِ، وفِقهِهِ والإحاطة به.

والحديثُ يَعيّهِ وعيّاً، وأوعّاهُ: حَفِظَهُ وفَهِمَهُ وقَبِلهُ، فهوَ واعٍ، وفلان أوعى من فلان أي احفَظ وأفَهم.

قال الازهري: الوعيُ، الحافِظُ الكيّسُ الفقيه، والوِعاءُ والأعاءُ، ظرف الشيء والجمُعُ أوعيّه، ويُقَالُ لصدر الَرجُل، وعاءُ عِلمهِ واعتقادهِ، تشبيهاً بذلك. وَوَعَى الشيءَ في الوعاء وأوعاه: جَمَعَهُ فيه.

ونِعْمَ واعي اليتيم هو، اي واليه، ويُقال وَعيّتُ العِلْمَ وأوعيّتهُ، إذا حَفِظتهُ وجَمعتهُ، وقال صاحب الأفعال: وعيّتُ العِلْم، أي حفظتـه، وَوَعتْ الأذُنُ: سمعتْ، وأوعَـى المتـاعَ: جَمعـهُ فـي الوِعـاءِ، وَوَعِـى الشـيءَ وعيـاً، أي

([1]) ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر مجلد 50 /1950 ص 396.

جَمعه وحَواه، وَوَعَى الحديثَ أي فَهمهُ وقبلهُ وتدّبّرهُ وحَفِظه، ووعَى فلانٌ، أي، انتَبَهَ من نَومهِ أو غَفلتهِ، ووعيُّ الشيء، أي اخذُهُ كُلّهُ، وواعي اليتيم، أي حافظُه.

وتقول، استَوعى فلانُ من فُلان حَقّهُ، إذا أخَذَهُ كُلَّهُ، وتَوَعّى في الأمرِ واستوعى: تأَنى فيه وأستعمل الحَزَمَ واستوعَبهُ، وأوعيّتَهُ في الوِعاءِ، فاستوعاهُ: أي استوعبه [2].

- و الوَعَي: الجَلَبةَ والاصوات.
- الوَعْيُّ: الحِفظُ والتقديرُ
- والوَعْيُّ: الفَهمُ وسَلامَةُ الأدراك
- الوَعيُّ: الفقيهُ الحافظُ الكَيّسُ.

وعيَّ وعيُّ: حَضرَ الوعيُّ ليُفقِّهَ الناسَ" الفَقيهُ الحافِظُ " رَجُلٌ وعِيٌّ بمشاكل البلاد" على بيّنةٍ منها، عارفٌ بها وبأسبابَها، واعٍ.

والوعي في علم النفس: شعورُ الكائن الحي بما في نفسهِ وما يُحيط به.

ب. اما الوعي اصطلاحا:

لا يوجد تعريف محدد على الاقل، متفق عليه بين الاوساط الاكاديمية لمصطلح "الوعي" فجميع التعاريف كانت ولا زالت متوارثة بشكل مكرر، دون محاولة تفسيرها او الوقوف عندها، فهي تعريفات ناقصة او قاصرة، كالتعريف الذي يقول "الوعي هو الادراك، او الوعي، هو صحوة العقل" او يمكن ان تكون مجرد تعريفات توصيفية مثل: "الوعي يتجسد كأحاسيس او افكار او شعور". وفي قاموسه التقني للمصطلحات الفلسفية، يُمّيز (لا لاند). بين مستويين من دلالات مصطلح الوعي:

الاول نفسي: ويتضمن دلالات مختلفة، فالوعي هو حدس الفكر لحالاته وافعاله، اي انه يقع في اساس كل معرفة، كما يستعمل الوعي كذلك للدلالة على حالات الاحساس الاولى، والتي لا تميز بين الذات والموضوع المدرك، ويسمى هذا "وعيا تلقائيا" وذلك لخّلوه من الانتباه والتركيز، ومن التفكير في الافعال والتصرفات.

اما المستوى الثاني: فهو اخلاقي، حيث يكون فيه الوعي خاصية للفكر الانساني، يصدر من خلالها احكاما معيارية تلقائية ومباشرة لبعض الافعال الفردية، ولأفعال الغير، انه مقترن بالضمير، حيث يتم تحديد المواقف والحكم عليها معياريا او قيميا، وذلك بإعطائها قيمة. ومن خلال هذا الوعي يشعر الانسان بمسؤوليته [3].

([2]) عمر صالح بن عمر، مفهوم الوعي والتوعية واهميتها، بحث مقدم الى ندوة الحج الكبرى في المملكة العربية السعودية، من كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، جامعة الشارقة، ص38

([3]) روابي محمد، الهرمينوطيقا والوعي الفني في الخطاب الفلسفي الغربي المعاصر، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في الفلسفة، غير منشورة، مقدمة الى كلية العلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة وهران، الجزائر، 2013، ص13

وقد عُرّف الوعي اصطلاحا ايضا على انه الحالة الادراكية التي يكون عليها العقل البشري، وعرف ايضا انه صفة امتلاك المعرفة [4].

ان اهم معاني مصطلح الوعي، تتجلى من خلال علْمين اساسيين من علوم الانسانيات الحديثة، هما: علم النفس، وعلم الاجتماع.

ففي علم النفس يشير المصطلح الى حالة القيضة العادية اولا، ويشير ثانيا، الى قدرة الانسان المتميزة الخاصة على الشعور بذاته، وتمايز هذه الذات عن الاخرين، وعن الاشياء والكائنات الاخرى.

اما علم الاجتماع، فقد ركز على ان الوعي، نِتاج لتطور فسيولوجي لمخ الانسان، ولقدرة الانسان على العمل وابتكار اللغة، وان الوعي بهذا الشكل، يصبح النتاج المباشر لتفاعل المعرفة فرديا او اجتماعيا في الدماغ (المخ)، وبالتالي يصبح اللاوعي، جزءا من الوعي، ويتبادلان في نفس الوقت التأثير والتأثر [5].

ويرى علم الاجتماع في اصطلاح الوعي ايضا، على انه إدراك الفرد لنفسه وللبيئة المحيطة به، وقيل أدارك المرء لذاته ولما يحيط به ادراكا مباشرا، ويأتي الوعي كذلك، بمعنى المسؤولية والالتزام بقيم الجماعة، مقابل التهور والاستهتار.

ويعرف الوعي عند علماء الشريعة انه: ضم المعاني والقيم والمفاهيم إلى وعاء القلب ليستوعبها ويحفظها ويعمل بها، ولأن تغيرتْ دلالات الوعي وتعددتْ، فأنها ترجع الى صفة خاصة بالإنسان، وهي الادراك والتفكير [6].

فالوعي والادراك مرتبطان ارتباطا عضويا، ذلك ان الوعي، هو الادراك الصحيح لما يدور حول الانسان من وقائع واحداث، وهو المجس الذي لا يقبل الخطأ، فكلما كان الادراك صحيحا، قريبا من الواقع، كلما كان الانسان صائبا في قرارته، مصيبا في احكامه، والعكس صحيح، فكلما كان الادراك منقوصا مرتبكا تحت وطأة المؤثرات المختلفة، كلما ادى ذلك بالوعي، ان يكون في النتيجة وعيا زائفا، غير مُدرك للواقع، بعيدا عمَا يدور من حوله.

ولذلك فان علماء السيكولوجيا (علم نفس) يرون ان الوعي، ويطلقون عليه احيانا (الشعور) هو مجموع عمليات إدراك الفرد لنفسه والعالم الخارجي والاستجابة لها، وهو ينعدم عندما يكون الانسان نائما او في حالة اغماء، ويقابل الوعي، اللاوعي او اللاشعور.

([4]) Joyce، M. How King، 1990، The oxford Large print Dictionary، Third Education، New York، oxford university press، p51.

([5]) السنوسي، محمد السنوسي، الوعي ماذا يعني، وماذا نريد فيه، موقع اسلام لاين، 28 مارس 2017، https://isLamonline-net

([6]) عمر صالح بن عمر، مفهوم الوعي والتوعية واهميتها، مصدر سابق، ص38.

والوعي، كلمة تعبرُ عن حالة عقلية، يكون فيها العقل بحالة إدراك، وعلى تواصل مباشر مع محيطهِ الخارجي، عن طريق منافذ الوعي التي تتمثل عادة بحواس الانسان الخمس [7].

فالعين ترى، والاذن تسمع، واليد تلمس، والانف يشّم، واللسان يتذوق، فالوعي يأتي اولا عبر المرور بحواس الانسان الخمس، ثم الفكر ثم المعرفة، ثم الوعي بالأمر.

ويعرف العلماء (الوعي)، من الناحية البيولوجية، بأنه الناتج الاساس من الاحاسيس الخارجية المستمدة من البيئة، ذلك ان الحواس تنقل المعلومات الحسية الى جذع الدماغ، والذي بدوره ينقل ويوزع هذه المعلومات الى المناطق المختصة في القشرة الدماغية، ثم يعمل التشكل الشبكي في جذع الدماغ على نقل ردود الافعال الى الاعضاء الحركية للتفاعل مع المستجدات البيئية. اما من الناحية النفسية والعقلية، فقد عرفه الفيلسوف (ديماسيو) بأنه" العنصر الاساس في تكوين الانسان كأنسان، فمن دون وعي، لا توجد معرفة، ومن دون معرفة الذات والاخرين والعالم من حولنا، لا يوجد انسان [8].

ويعرفه كذلك (ابراهيم مذكور)، على انه إدراك الفرد لنفسه والبيئة المحيطة به، وهو على درجات من الوضوح والتعقيد، والوعي بهذا المعنى، يتضمن إدراك الفرد لنفسه، ولوظائفه العقلية والجسمية، وادراكه لخصائص العالم الخارجي، واخيرا إدراكه لنفسه باعتباره عضوا في جماعة.

أصل كلمة وعي

يرجع أصل كلمة وعي، الى الكلمة اللاتينية (Conscienta) وهي كلمة مركبة من (Con) و (Scienta)، ويقابل كلمة الوعي نفسها بالفرنسية، كلمة (Conscience) وهذا يعني ان الوعي، مصطلح من أصل لاتيني، استخدمه لأول مرة الفيلسوف البريطاني (فرنسيس بيكن)، في سنة 1600م، كما استخدم هذه الكلمة (جون لوك)، في مناقشته الفلسفية، وكان يقصد بالوعي أنّ الانسان واعٍ دائماً بنفسهِ وهو يفكر. كما أنهُ اول من فسر الوعي بأنه الافكار التي تمر في عقل الانسان.

عندما ظهر علم النفس الى حيز الوجود في القرن التاسع عشر، عرف بأنه (علم الوعي)، وبذلك استخدم هذا المصطلح، ليشمل كل الاحساسات والصور الذهنية والافكار والرغبات والعواطف، كما استخدمه (ماركس) كمصطلح مرتبط بالجماعات البشرية الكبيرة ومترادف مع الطبقات، مقدما اصطلاح (الوعي الطبقي).

([7]) https://ar. wikipedia. org/wiki/

([8]) عبدالكريم بكار، مقدمة حول الوعي، الوحدة الخامسة، ج1، موقع اكاديمية بناء الفكر، آذار 2011.

كما تناول علم الاجتماع مصطلح الوعي، واهتم به من خلال افكار (كونت)، في مؤلفه (الفلسفة الوضعية)، ذلك أنه يرى، ان الوعي هو دراسة ظواهر العقل الانساني والافعال الإنسانية الناتجة عنه [9].

فضلاً عن ان الإنجازات الفكرية التي قدمها علماء الاجتماع الاوائل، اهتمت بالوعي، عند تفسيرها للظواهر الاجتماعية.

مفهوم الوعي

الوعي، كلمة تعبر عن حالة عقلية يكون فيها العقل بحالة ادراك وتواصل مع محيطة الخارجي عن طريق منافذ الوعي التي تتمثل عادة بحواس الانسان الخمس. وفي سلسلة تجارب عملية، وجد ان هناك اتصال بين المناطق المسؤولة عن الاثارة في الدماغ، والمناطق المسؤولة عن الادراك.

ان الوعي لا يكتفي بذلك، بل يستخدم الصورة الذهنية كوسيلة من اهم وسائله في تنظيم الخبرة، والتعامل مع الوجود الخارجي، لان الوعي، لا يستطيع الاحاطة بالعالم الذي يعيش فيه عن طريق الحواس وحدها، لذلك يحتاج الى القياس، الى جانب الحدس والخيال، وخلال ذلك يتولد لدى الوعي، عدد هائل من الصور الذهنية عن الشعوب والاجناس والاشخاص والوقائع والظواهر المختلفة.

والصورة الذهنية، عبارة عن مجموع المعارف والمعتقدات التي يحتفظ بها الفرد، وفقا لنظام معين، عن ذاته، وعن العالم الذي يعيش فيه[10].

والوعي عند العديد من علماء النفس، يمثل الحالة العقلية التي يتميز بها الانسان، بملكات المحاكمة المنطقية الذاتية (الاحساس بالذات) (Subjectivity) والادراك الذاتي (Self-awareness)، والحالة الشعورية (Sense) والحكمة او العقلانية (Sensibility) والقدرة والادراك الحسي (Perception) ، للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي. وبالمحصلة فأن الوعي، هو ما يكون لدى الانسان من افكار ووجهات نظر ومفاهيم عن الحياة، وعن الطبيعة من حوله[11].

ويذهب علم النفس الى المدلول الاكثر عمقا وتوضيحا ومعنىً لكلمة الوعي، فيرى ان الوعي، محصلة عمليات ذهنية وشعورية معقدة، فالتفكير وحده لا ينفرد بتشكيل الوعي، فهناك عناصر اخرى مهمة، كالحدس والخيال والاحاسيس، والمشاعر والارادة والضمير، وهناك المبادئ والقيم، وحوادث الحياة والنظم الاجتماعية والظروف التي تكشف حياة الانسان.

([9]) بن يحي سهام، الصحافة المكتوبة وتنمية الوعي البيئي في الجزائر، مذكرة مكملة لنيل الماجستير في علم الاجتماع، مقدمة إلى كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2004-2005، ص68.

([10]) عبدالكريم بكار، تجديد الوعي، دار القلم، ط1، دمشق، 2000، ص9.

([11]) https://ar. wikipedia. org/wiki/

ان هذه العناصر العديدة التي تشترك في تكوين وتشكيل الوعي، والتي تمثل خليطا هائلا ومعقدا، تعمل بشكل دقيق ومتداخل، لا يمكن ان تترك بصماتها وتأثيراتها على جميع الافراد بشكل متساوي، وانما يسهم كل عنصر منها بنسبة تختلف من شخص الى اخر، وهذا ما يفسر تباين مستوى ونوع الوعي عند كل شخص، مما يجعل لكل فرد، نوعا من الوعي يختلف عن الاخرين. [12]

وفي اطار مفهوم الوعي ايضا، نجد ان (كالبورن Calborne) يرى في الوعي، على أنه النشاط الذي يقوم به الكائن الحي بعد معايشته لمواقف معينة، بينما يؤكد (ستيفنOstevens–) على ان الوعي يحاكي المعرفة بالأشياء والاحداث والمواقف الماضية والحاضرة. [13]

ولما كان الوعي هو ما يتكون لدى الانسان من افكار ووجهات نظر ومفاهيم معينة عن الحياة والمحيط الذي حوله وفي مختلف مستوياته، فأن الوعي، قد يكون وعيا زائفا عندما تكون افكار الانسان ووجهات نظره ومفاهيمه، غير مطابقة مع الواقع المادي الحي من حوله، او عندما تكون ساكنة عن متابعة حركة وتطور هذا الوعي تاريخيا، وقد يكون الوعي جزئيا، قاصرا على ناحية واحدة، ومستوى واحد في الحياة [14].

ان الوعي الزائف، هو ذلك الوعي الذي لم يدرك الامور على حقيقتها التي تجري عليها، مما يجعل الحكم على الاشياء التي تدور حول الانسان، حكما خاطئا، لم يتمكن من مقاربة الواقع او تلمس عين الصواب بأي شكل من الاشكال.

فالوعي، هو عملية تبلور وتشكيل لمجموعة من القيم، ومستوى من المعرفة والمهارة والاتجاهات السلوكية التي تحسن التعامل مع المتغيرات المحيطة بالإنسان، وتستجيب لأي تبديل او تغيير في تنبيهات البيئة المؤثرة فيه.

والوعي، متغير باختلاف الاشخاص، كونه عملية سيكولوجية. تتغير مع الحالة النفسية للإنسان، ومن شخص الى اخر، ومن مستوى اجتماعي من البشر الى مستوى اجتماعي آخر.

فالوعي، يعبر عن مدى إدراك الانسان للأشياء، ومدى معرفته بها، بحيث يكون في وضع اتصال مباشر مع كل الاحداث المحيطة به من خلال حواسه الخمس، فيبصرها ويسمعها، ويتحدث بها واليها، ويشم رائحتها ويفكر بأسبابها، ويُعرِّف (ألب Alb) الأدراك بكونه العملية التي يتم من خلالها استلام المعلومات من البيئة

([12])عبدالكريم بكار، تجديد الوعي، دار القلم، مصدر سابق، ص10

([13]) اسراء عباس هادي، اثر برنامج ارشادي في تنمية الوعي البيئي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، مقدمة الى كلية ابن رشد، جامعة بغداد، 2009، ص27.

([14]) ناظم عبدالواحد الجاسور، موسوعة المصطلحات السياسية والفلسفية والدولية، دار النهضة العربية، بيروت، 2011، ص691.

المحيطة بواسطة الاعضاء الحية التي تجمع هذه المعلومات، حيث يقوم الدفاع بتصنيفها لينذر بالخطر أو يساعد في تمييز الاشياء والفضاءات وترجمة الاحداث. [15]

بمعنى آخر ان الوعي، يمثل علاقة الكيان الشخصي والعقلي للإنسان بمحيطه وبيئته، ويضم مجموعة من الافكار والمعلومات والحقائق والارقام والآراء، ووجهات النظر، والمصطلحات والمفاهيم ذات العلاقة بكل ما هو مادي ومعنوي، وتندرج مصطلحات المنطق والادراك الذاتي والحسي، تحت مسمى الوعي [16].

يقول الدكتور علي شريعتي في كتابهِ الانسان والتاريخ، ان الانسان، على خلاف جميع الكائنات، هو مفكرٌ ومبدعٌ، وصانعٌ، وعاصٍ، وواعٍ لنفسه ولما يحيط به، والانسان مخلوق يتمكن من بناء او صنع ما هو غير موجود في الطبيعة، ويستطيع على خلاف مشيئتها ومقتضياتها ان يبني ما يرغب به، حتى نفسه، وان ينظر للطبيعة مليّاً فيفهمها، ثم يسخرها لنفسه.

ويذهب شريعتي الى ابعد من ذلك، فيشير الى ان الثمرة المحرَّمة التي تناولها نبينا آدم عليه السلام، نابعة من المعرفة والوعي فمن لا شعور له، كان بريئاً، فالمخلوق الذي يفتقد الى الارادة والوعي، كالحيوان والنبات. لا يمكنه ان يتمرد [17].

وهذا ما يؤكده القرآن الكريم من شعور نبينا آدم عليه السلام. بالندم على أكله من الشجرة التي منعه الله سبحانه وتعالى منها اذ خاطب ربه بكلمات فتاب عليه كما في قول آدم وحواء " رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ من الخاسرين". سورة الاعراف، الآية (23).

ان ذلك يدفعنا للقول بأنه لا يوجد وعي من دون علم، ذلك ان الوعي يعبر عن الحالة العقلية والادراكية للعقل، وتحديداً في اللحظات التي يكون فيها العقل على تواصل مباشر مع المحيط الخارجي باستخدام الحواس الخمسة التي تمثل منافذ وعي الانسان. فالوعي اما ان يكون خارجياً، او وعياً داخلياً، فالوعي الخارجي هو ما يرتبط بالمحيط الخارجي للإنسان، وهو كل ما يأتي عن طريق الحواس الخمس، وما يتبعها من معطيات وامور ذات صلة بكل حاسة من تلك الحواس، مثل الخيال، الذاكرة، وغيرها.

اما الوعي الداخلي، فهو ما يتعلق بالعالم الداخلي للإنسان والظواهر النفسية المرتبطة به، وهو ما يعرف (بالوعي الحدسي). الذي يتم عبر العقل ويؤدي الى الاستبطان، وقد يكون الوعي مباشرا، ويعني ذلك انه يتعلق بالحاضر والواقع الراهن، او غير مباشر، وهو ما يتعلق بالماضي والذكريات.

([15]) محمود أحمد بكر،دراسة عن العمارة كلفة، رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم الهندسة المعمارية في الجامعة التكنلوجية، 1995، ص31.

([16]) madoo3. com الوعي علمياً ...

([17]) علي شريعتي، الانسان والتاريخ، ترجمة خليل علي، ط2، دار الامير للثقافة والعلوم، بيروت، 2007، ص30.

ان من فضل الوعي على الانسان ان يعطيه حرية اختيار افكاره ومشاعره وذكرياته وافعاله، والقدرة على التحليل والاستنتاج والتأليف، ويمكّنه من القدرة على الاندماج والتكيف مع مَنْ حوله[18].

ذلك ان الوعي يمثل عند الفرد، حالة نسبية من الرشد واليقظة الذهنية والكياسة، تجمع بين وظائف كل من العقل والشعور الظاهر، والقلب والوجدان والجوارح، في عملية تنظيمة مركبّة تقتضي ادراك المعطيات (الرموز)، وفهم مدلولاتها ودلالاتها، وتجميع عناصرها والربط بينها واستيعابها او استلهامها في محصلة كلية متكاملة او تكوين آراء واتجاهات واضحة وثابتة تجاهها واستحضارها والتفاعل معها في اطار البيئة المادية والاجتماعية المحيطة [19]. وهكذا نجد ان الانسان يحتاج في حياته العملية الى الوعي الانساني، بشكليه الفردي والجماعي، فهو لا يمكنه الاستغناء عنه لأنه يتميز عن باقي الكائنات بعقله ووعيه الذي يعد السلاح الوحيد الذي يملكه في التغلب والسيطرة على باقي المخلوقات. كما ان المجتمعات البشرية مدعوة لأن تكون اكثر وعيا وادراكا، حتى تتمكن من السيطرة على المصاعب التي تواجهها في مسيرتها الطويلة [20].

استعمالات كلمة الوعي

اتسعت وتنوعت المجالات والميادين التي استخدمت فيها كلمة (الوعي)، وباتت تتردد بكثرة في الكتابات والسجالات المختلفة.

ففي مواطن كثيرة اخذت هذه الكلمة حظها الوافر من التطور في الاستعمال، تبعا لتطور الحياة الفكرية والثقافية والعلمية للمجتمعات الانسانية.

كانت كلمة (الوعي) تستخدم للجمع والحفظ على نحو ما نجده في القرآن الكريم، في قوله تعالى " **وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ** " سورة الحاقة، الآية(12).

و (واعية)، يعني حافظة، اي انها عقلت عن الله ما سمعت وانتفعت بما سمعت من كتاب الله. وكذلك في سورة الانشقاق " **وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُوعُونَ** " . الآية. 23.

والأيعاء، ما يجمعون في صدورهم من التكذيب والأثم. وفي قوله تعالى " **وَجَمَعَ فَأَوْعَى** " سورة المعارج، الآية 18،أي جعله في وعاءٍ، ولم يؤدِ الزكاة والحقوق الواجبة فيها. [21].

ثم مرت مراحل لاحقة في حياة الانسان حتى صارت كلمة الوعي تستخدم بمعنى الفهم وسلامة الادراك، وكان علماء النفس في الماضي، يعرّفون الوعي، بأنه شعور الكائن الحي بنفسه وما يحيط به.

([18]) جورج تنوري، دراسات موضحة عن الانسان في (مادة الفلسفة العامة) ط1، دار الفارابي، بيروت، لبنان، 2010، ص45-49.

([19]) شائم الهمزاني، علاقة الواقع الاجتماعي بالوعي، موقع المعرفة، https://m. marefa. org.

([20]) علي مشيك، الوعي البشري، ظاهرة تاريخية، موقع تحولات نحو مجتمع جديد، 2017/1/17، www. tahawolat. net

([21]) عمر صالح بن صالح، مفهوم الوعي والتوعية واهميتها، مصدر سابق، ص41-42.

ومع تقدم العلم وتطور المصطلحات، وتعقد المفاهيم المختلفة، توسّعَ مدلول الوعي، وأخذ بالمزيد من التطور والامتداد في جوانب حياتنا المتعددة، وتعمق وتفرع وتنوع استخدامه ليشمل العديد من المجالات النفسية والاجتماعية والفكرية والسياسية والبيئية، وتحديدا فيما يتعلق بوعي الانسان لما يحيط به من ظواهر بيئية وانظمة مختلفة في إطار المحيط الحيوي [22].

ان اختلاف المدلولات في الوعي، جعلت استخدام هذا المصطلح مختلفا ايضا من مجال إلى اخر ومن فيلسوف الى اخر، فالبعض استخدمه للتعبير عن اليقضة التي تقابل النوم او الغيبوبة، او بعضهم يستخدمه بمعنى الشعور، فيشير الى جميع عمليات الوعي، بالعمليات السيكولوجية الشعورية، وبعضهم يرى ان الوعي هو الادراك، او صحوة الفكر والعقل. ان في معظم استخدامات كلمة الوعي نجد انها تعني ممارسة نشاط معين سواء كان تخيليا او فكريا او يدويا، او غير ذلك، والادراك لتلك الممارسة[23].

واستخدمتْ كلمة الوعي في جميع مجالات المعرفة، منها الوعي البيئي والوعي الثقافي والوعي الاقتصادي، والوعي الصحي، والوعي المعرفي، والوعي الاخلاقي، والوعي الجمالي، والوعي القانوني وغيرها.

ولأنْ تغايرتْ دلالات الوعي، فأنها ترتبط بصفة خاصة بالإنسان وتعني الادراك والتفكير.

كما اضيفت كلمة الوعي الى الكثير من الميادين الاخرى لتكسبها مفهومها ودلالاتها المرتبطة بها، فهناك الوعي السياسي والوعي الطبقي والوعي الاجتماعي ووعي الذات.

وفي ذات الوقت، تداخلت الكثير من المصطلحات والمدلولات التي استخدمت في مجالات حضارية مختلفة لتدلل او تعطي معنى الوعي، فاستخدمت كلمة (الفكر) وكلمة (العقل)، وكلمة (الثقافة)، وكلمة (الخبرة).

في بعض الاحيان تلتبس مدلولات هذه الكلمات وتتداخل وتتقاطع، وهذا امر طبيعي نظرا لرمزية معانيها وطبيعة العلاقات التي تربط بينها، وجميع مدلولات هذه الالفاظ، ترتبط بمدلول الوعي، وغالبا ما تعني هذه المفردات في سياق كتاباتنا الثقافية العامة كلمة (الوعي) على ما تدّل عليه كلمة (الادراك)، او كلمة الشعور منفردتين، وهذا ما يؤكده علماء النفس الذين كثيرا ما يشيرون الى ان الوعي يعني مجموع ما يتحصل من الشعور والادراك والنزوع [24].

([22]) عبدالكريم بكار، تجديد الوعي، مصدر سابق، ص9.

([23]) مفهوم الوعي واللاوعي،https://mawdoo3. com.

([24]) عبد الكريم بكار، تجديد الوعي، مصدر سابق، ص10.

الوعي والعقل

ثمة علاقة عضوية صميمية بين الوعي والعقل، اذ ان ما يتولد عن العقل من افعال وافكار وتصورات ومفاهيم هي التي تشكل تراكم الوعي وبنائه لدى الانسان، والذي يتميز عن غيره من المخلوقات، بالقدرة العالية التي يملكها عقله.

ومن المتفق عليه ان العقل، هو ما يجعل الشيء يملك وعيا ذاتيا، وقصديةً نحو بيئته، يفهم ويستجيب للإيعازات، ذلك لأنه يمثل مَلَكةَ الانسان الفكرية والادراكية.

والوعي يتحدد بالمقاربة العملية، كونه نشاطا عقليا يرتد الى النشاط العصبي للخلايا الدماغية، فسواء كان هذا النشاط العقلي، تفكيرا او شعورا او وعيا بالذات، فانه في آخر المطاف، نشاط عصبي مشروط فيزيولوجي، وهذا ما يتأكد من خلال الوظيفة التمثُليّة للعقل في علاقته مع الاشياء الخارجية [25].

إن كل القرارات التي يتخذها الإنسان ويقصدها في التعامل مع الأشياء ومع نفسه ومع ما يحيط به، يكون مصدرها العقل، فالعقل يمثل الوسيلة الإدراكية الإنسانية التي تعالج المعلومات المستقاة من الحواس الخمس للإنسان، السمع والبصر والذوق واللمس والشم، والإنسان ، وعن طريق عملية التفكير، يستخدم المعالج البشري وهو العقل لأتخاذ القرارات اللازمة والتي يتوقف صوابها وصحتها على دقة وصواب المعلومات التي يتلقاها العقل خلال ساعات يومه، فإذا كانت صحيحة كما هي في واقع الحال، كان الوعي وعيا حقيقياً والقرارات أقرب إلى الصواب، أما إذا كانت المعلومات مغلوطة أو زائفة وبعيدة عن الواقع، كان وعيُ الانسان إزاءها، وعياً زائفاً، والقرارات ابعد ما تكون عن المنطق والصواب.

إن الإنسان السوي ذو العقل الراجح، ينبغي ان يحرص على ان يسوق المعلومات الصائبة إلى عقله لكي تكون خطواته سليمة وصحيحة، ذلك ان القرارات الخاطئة التي يتخذها الإنسان خلال فترات حياته المختلفة ستنعكس سلباً على حياة الانسان نفسه، وعلى علاقته بالمحيط الذي يعيش فيه وستكون لها آثارٌ ونتائج مؤذية وضارة على مسيرة حياته، مما يتطلب التأني والتأمل والإدراك الصحيح والدقة اللازمة في تحديد المعلومات التي تصل إلى عقل الإنسان حتى يتمكّن أن يبني عليها توجهاته الصحيحة، ومن ثم يسمو وعيه إلى مستوى الوعي الحقيقي.

أنواع الوعي

تتعدد أنواع الوعي واشكاله ومستوياته وتفرعاته تبعا لمدلولاته التي تختلف من مجال آخر. فالوعي من حيث المستوى ينقسم الى وعي فردي ووعي جمعي، اما من حيث المجال، فانه يرتبط بكل حقول المعرفة وتفرعاتها العلمية والإنسانية، لذا فان انواع الوعي هي الاخرى تتعدد بحسب مجالات المعرفة المختلفة.

([25]) روابحي محمد، الهرمينوطيقا والوعي الفني في الخطاب الفلسفي المعاصر، مصدر سابق، ص15.

سبق وان تمت الاشارة الى ان هناك وعي حقيقي واقعي، وإنْ تعددت اشكاله فأنها جميعا تعبر عن الفهم الصحيح والدقيق للأشياء ولأصولها ، وهناك وعي غير حقيقي او وعي وهمي زائف، وهذا الوعي يتمثل في مجموعة الأفكار والمفاهيم التي يتبناها الشخص ويقتنع بها، رغم انها لا تتناسب ولا تتطابق مع الواقع الذي يعيشه، وبهذا الصدد فأننا نركز على الوعي الحقيقي الذي تندرج تحته الانواع الاتية:

أ. الوعي العفوي التلقائي

يتمثل هذا النوع من انواع الوعي، بقيام الانسان بأداء نشاط معين دون ان يحتاج إلى بذل مجهود عقلي كبير بحيث يمكنه في الوقت نفسه مزاولة انشطة ذهنية اخرى دون اي عائق، اي بمعنى انها نشاطات تلقائية معينة.

والفلسفة ترى أن الوعي هو الخاصية الجوهرية التي تميّز الانسان عن باقي الاشياء والكائنات الأخرى. فالوعي يصاحب كلَّ افعال الانسان وأفكاره، وهذا ما يسمى بالوعي التلقائي.

ب. الوعي التأملي:

ان هذا النوع من انواع الوعي، هو وعي مقصود، على العكس من الوعي العفوي التلقائي اذ يتطلب من الانسان جهودا ذهنية قوية، فضلا عما يحتاجه من قدرات ومهارات عقلية جمة كالذكاء، والفهم والادراك والذاكرة القوية والقدرة على استحضار الأحداث الماضية وإعادة تصورها والتعبير عنها بعناية، وبالتالي، لا مجال للتفكير بأمور حياتية أخرى، بمعنى انه يمنع الإنسان من مزاولة اي نشاط اخر.

ت. الوعي الحدسي:

يصنف هذا النوع من انواع الوعي في خانة الوعي المباشر الذي يتشكل ويتبلور بشكل فجائي، اذ يستحضر الانسان في هذه الحالة احداث واشياء وعلاقات ومفاهيم ومشاعر، او معلومات ومعارف معينة لا يستطيع التعبير عنها، او دون ان يكون قادرا على تقديم دليل او استدلال عنها، اي انه يدركها بحسّهِ فقط، وليس لها اثار مادية ملموسة.

ث. الوعي المعياري الأخلاقي

يتحقق هذا النوع من الوعي، عندما يستطيع الإنسان ان يصدر حكاما قيّمة، وتقييمات للأشياء والأحداث والطبيعة بمحض إرادته، ويعود له القرار في الموافقة عليها أو رفضها، تبعاً لمبادئهِ وقيّمهِ وقناعاته الاخلاقية، وعادة ما يرتبط هذا الصنف من الوعي بمدى شعور الفرد بالمسؤولية إزاء نفسهِ وإزاء الآخرين.

الوعي الذاتي Self – Awareness

الوعي الذاتي لغةً:

يُعطي معنى الحفظِ وحُسنِ التقدير، وعمق الفهم، وسلامة الإدراك.

أما في الاصطلاح التربوي:

يعني ادراك الفرد لنفسهِ ولوظائفهِ العقلية والجسمية وإدراكه لخصائص العالم الخارجي، ومن ثم ادراكهِ لنفسهِ باعتبارهِ عضواً في جماعة[26].

ومع تعدد استعمالات كلمة الوعي ومعانيها المختلفة، فإنها بالنتيجة تتعلق بذات الإنسان، أي بوعيّه لنفسه، ووعيه لما يحيط به، وسلامة إدراكه. ومن هنا فان الوعي الذاتي، يعني ان يفهم الإنسان نفسه بصورة أفضل وبطريقة سليمة، وان يدرك مايو جد في أعماق شخصيته، ذلك أن كثيراً من الناس لا يدركون بشكل دقيق ماذا في اعماق شخصياتهم.

فالوعي الذاتي، هو عملية اكتشاف النفس وإدراك خصائصها، فاكتشاف النفس عملية مستمرة، اذ لا يوجد نهاية محددة لاكتشاف الانسان لنفسه فكلما اكتشف الانسان نفسه ازدادت شخصيته قوةً وإرادةً، وقدرةً على التفكير الصحيح والتصرف الواعي، والانجاز الكفوء.

ان قدرة الانسان على اتخاذ القرار و التعمق في معرفة سلوكه الخاص والعام هو ما يميز وعيه الذاتي ، ذلك ان اغلب أفكار الانسان هي نتاج ما يحصل له من تقدمٍ مادي وتطورٍ في وعيهِ.

لقد شغلت مفردات الوعي الذاتي اهتمام الفلاسفة ومنهم أرسطو، واخذت منهم الجهد الكثير، فليس هناك شيء غريب من تنوع التوجهات لتلك المفردات، فمنهم من يراها من منظور فردي عبرَ ألاحساس بالذات والوعي بمشاعرها، ومنهم من يراها في الجماعة ومنهم من يراها في الهوية الفردية والجمعية.

ويمكن القول، ان معظم تحليلات الإنسان وتصرفاته وردود افعاله، ان لم تكن انعكاسا لوعيه، فإنها تحمل الكثير من الدلالات عليه.

ان الوعي الذاتي، يولد من ملاحظة الانسان لنفسه والثقة بها، وفي هذا الصدد يعتقد(جولمان Golema)وهو مؤلف كتاب الذكاء العاطفي، ان الوعي الذاتي، هو كيف يشعر الفرد في كل اللحظات والمواقف التي هو فيها، وكيف يُحسن استعمال هذه المعرفة في توجيه نفسه لاتخاذ القرارات السليمة، والتعبير عن قدرته بطريقة واقعية.

([26]) موقع العرض التقديمي، الوعي الذاتي wiziq. com.

ان من اهم النشاطات التي تميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية قدرته على حل مشكلاته، وهذه تعني إمكانية الفرد واستطاعته في ايجاد طرائق متعددة لمواجهة اية صعوبة تعترضه، اذ يسعى الى التغلب عليها ذاتيا واجتماعياً [27].

وبعبارة اخرى، فان الوعي الذاتي ينطوي على معرفة مشاعر الإنسان، نقاط قوته، ونقاط ضعفه، وامتلاكه لشعور قوي بثقته بنفسه وقيمته الذاتية، وانه من دون الوعي الذاتي ومن دون فهم أنفسنا والشعور بالارتباط المتجذر بقيمنا الخاصة، فأنه من الصعب،إن لم يكن من المستحيل ان نكون على وعي بمشاعر الآخرين وان نتفاعل معها بشكل سليم.

ان الوعي، هو جزء من النفس، وهو معرفة الذات والانتباه إليها، ذلك ان ذات الإنسان انما تمثل واجهة شخصيته لأنها الجزء الواعي الذي يتعامل مع العالم الخارجي، فهي التي تتولى عملية التفاعل الاجتماعي، ومهمتها التفكير والإدراك والتلاؤم والتكامل الشخصي والاجتماعي، وهذهِ هي وظيفة الذات، فهي تدرك الأفعال والنتائج وتفكّر فيها ،إن قدرتها على التفكير تمكنها من التنبؤ بأحداث تقع فعلا، وهي التي تصنع الحلول المختلفة لمشكلات التوافق، مع تجنب المواقف المؤلمة قدر المستطاع. [28]

ان كل ذلك لا يتحقق الا بمعرفة الإنسان لنفسه ومحيطه معرفة كافية، اي بمعنى اخر ان يكون لديه مستوىً كافٍ من الوعي الذاتي.

الفصل الثاني
رؤية تاريخية للوعي

الانسان والفطرة والوعي

الفِطْرَةُ لغةً: الابتداء والاختراع، وفطر الله الخَلقَ، يفطُرهُم، خلقهم وبدأهم، والفِطرَةُ، ما فَطرَ اللهُ عليهِ الخلقَ من المعرفة به[29].

والفِطرة اصطلاحاً: هي تلك الأفعال التي تنبع من جِبلِةِ الانسان المستقيمة التي خلق الناس عليها وهي الطبع السوي، والقوة في النفس، يميل بها الانسان إلى حب الخيرِ ومعرفة الله.

([27]) تقي بدري عزيز ، الوعي الذاتي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)، جامعة بغداد2015، ص3.

([28]) كريم عبد سامر، وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى الموظفين في المؤسسات المهنية، رسالة ماجستير مقدمة إلى مجلس كلية الآداب، جامعة بغداد، 2000، ص12.

([29]) ابن منظور، لسان العرب، ط2، ج1، بيروت، دار الفكر، ص285.

والفِطْرَةُ (كلمة عربية) تعني "الخِلْقة" التي خلق الله عليها الانسان، اذ يولد، وتولد معه معرفة فطرية تنطوي على الكثير من المزايا والخصائص التي خص الله بها الانسان دون سواه من الكائنات الحية، كالذكاء والتفكير والتأمل والاحسان، والايمان والنزوع الى الخير والعون والتكامل، وكل الصفات التي تكّون معنى الانسانية، سواء كانت صفات او قابليات نفسية او عقلية او بدنية، وهي جزء من الفطرة.

ويرى الجاحظ، ان الفطرة غريزة اوجدها الله تعالى في الطبيعة الانسانية، عن طريقها يستطيع الانسان ان يُميّز النافع فيحصّلهُ والضار فيتجنبه، والنفس في طبعها حب الراحة، والديمة، والازدياد، والعلو، والعز، والغلبة، والاستطراف، والتنوق، وجميع ما تستذكر الحواس من المناظر الحسنة والروائح العبقة.

ويُعرّف قاموس (كامبريدج) (Cambridge Dictionary). الفطرة، بانها المستوى الاساسي للمعرفة (العملية)، والحكم العملي الذي نكون جميعا في حاجة اليه لمساعدتنا على العيش بطريقة ملائمة ومقبولة.

بمعنى ان هذه البصيرة الاخلاقية التي غرسها الله في الانسان، وجعلها غريزة تساعد على جلب ما ينفع ودفع ما يضر، بواسطتها يستطيع الانسان ان يميز بين الخير والشر، والحسن والقبيح، ويصدر احكاما تقوّم سلوكه وتحدد اتجاهه، ليسترشد بها في بناء نفسه، ويربطها بمجتمعه وتنأى به عن الانحراف[30].

استخدم الانسان فطرته منذ ان امتطى ظهر الارض، محاولا التأمل بحسه وإدراكه المحدود آنذاك، في كل ما حوله من ظواهر الطبيعة المحيطة به.

لقد واجه صعوبات جّمّةً وهو يسعى الى فهم البيئة التي وجد نفسه في محيطها، تارة يتمكن من التكيف معها، واخرى يمارس التحدي لها، في سبيل تأمين متطلبات عيشه من طعام يأكله ومَلبسٍ يقي بهِ جسدَه من زمهرير البرد القاسي، وملجأٍ آمن يأوي اليه. وبفضل بعض انواع الوعي المتحقق لديه من خصائص فطرته، استطاع ان يحفر الكهوف قبل ان يعرف الهندسة والحساب، وان يطوع الكثير من عناصر الطبيعة وتسخيرها لصالح استمرار وديمومة البقاء والعيش، وهي انجازات كبيرة غير معزولة عن الوعي والفطرة البشرية، ذلك ان الانسان هو المخلوق الذي كرمه الله عز وجل، وميزه على سائر مخلوقاته، وسخر له ما في البر والبحر، وجعله يتمتع بخصائص بيولوجية فريدة، تميزه عن باقي صور الحياة الاخرى، فانتصاب قامته مكنه من المشي على القدمين، وترك اليدين حرتين لاستعمالات مفيدة ودقيقة[31].

إنَّ كل كائنٍ حي خلقهُ الله مُكبَاً على وجههِ إلا الانسان، فأنه خلق مديد القامة، يتناول مأكلهُ بيده، وخلقه عالماً متكلماً مدبراً حكيماً.

([30]) ويكيبيديا، الحس السليم https://ar. wikipedia. org/wiki.

([31]) راتب سلامة السعود، الانسان والبيئة، مصدر سابق، ص263.

لقد كانتَ فطرة تكوين نفس الانسان، فطرة سوّية، ركبّ الله فيها الروحَ، وجعلَ فيها القوى النفسية والإدراكات الهائلة والعجيبة، وجعلها مستقيمة على الفطرة. [32]

ان اساسيات المعرفة العملية الفطرية المتأصلة في الانسان، تمثل المحفز الدائم الذي يساعده على المعيشة بطريقة معقولة آمنة، وهي البوصلة المرشدة له في الوقوف بوجه الطبيعة والحصول على متطلبات حياته البسيطة منذ اقدم المراحل البشرية.

ان الذهن البشري كما يراه (رينيه ديكارت)، يملك معان وتصورات لم تنبثق من الحس، وانما هي ثابتة في صميم الفطرة. فالنفس البشرية تستنبط من ذاتها، ان هناك معارف وافكارا فطرية توجد في العقل منذ الولادة، وبالتالي، هي معارف ومبادئ، تتميز بالبداهة والوضوح والاطلاق والكلية، وهذه التصورات عند (ديكارت) هي فكرة (الله تعالى) والنفس، والامتداد، والحركة، وكما يرى (ديكارت) ايضا، ان العقل، مَلكَةٌ فطرية لا حدود لها، وان العقل قادر على انتاج الافكار والمعارف وانطلاقا من مبادئه الذاتية ودونما حاجة الى مصدر خارجي[33]، ذلك ان العقل البشري لا يولد كصحيفة فارغة، وانما يولد حاملا معه اساس المعرفة الفطرية والبديهية التي تتطور مع الخبرة المكتسبة، وان البشر يشتركون جميعا بالمعرفة الفطرية ولكنهم يختلفون في افكارهم بحسب البيئة والثقافة التي ينشأون فيها.

والادلة على ان المعرفة اصلية وفطرية عند الانسان، وردت في القرآن الكريم، يوم بدأت من تعليم الله تعالى الاسماء كلها لآدم بعد خلقه، ولم تكن لديه الخبرة المسبقة ليكتسب هذه المعرفة وينطلق بها عند الملائكة.

ولم يقتصر اهتمام الانسان بما موجود امامه على سطح الارض، بل تعدى ذلك الى التأمل في السماء، وإطالة النظر في النجوم والقمر والشمس، ولم تكن تلك الظواهر تستحوذ على جل اهتمامه فحسب، وانما كانت موضع قلقه الشديد في احيان كثيرة.

وفي سورة العلق، بيّن الله تعالى ، ان الله علّم هذا الانسان ما لم يكن يعلمهُ ويدركه من قبل، ليميزه بعقلهِ عن المخلوقات الأرضية والذي به يستطيع ان يتعلم المزيد، ومن ذلك قوله تعالى: " عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ" سورة العلق: الآية (5).

ان كل الدراسات والبحوث والآراء المنطقية، تكاد تُجمع على ان الانسان يولد ولديه كل مقومات التعلم، والقدرة على التطور، وان قواعد العلم موجودة اصلاً لديه، وأنها تنبع من فطرته التي خلقها الله له، وما دور

([32]) محمد سليمان عبد الله الاشقر، زبدة التفسير من فتح القدير،ط2، وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية، الكويت، 1988، ص809.

([33]) زهير الخويلدي، الفطري والمكتسب بين ديكارت، وهيوم، مقال منشور في موقع شبكة النبأ المعلوماتية في 2016/8/23.

التجربة إلا زيادة لهذا العلم وتطويره وصقله، فينعكس على مستوى وعيه، ومعرفته لنفسهِ ومحيطه الخارجي وبيئته التي يعيش فيها[34].

وكأنَّ الانسانَ في فطرته ، ومنذ الأزل، يمارس المعرفة البيئية عندما حاول الوقوف بوجه الطبيعة للحصول على اسباب البقاء بالرغم من محدودية حركته المكانية آنذاك، فأرتاد المناطق السهلة والآمنة للبحث عن مصادر رزقه، متجنبا المناطق ذات الطبيعة القاسية، وبذات الفطرة، وهو في طريقه ليجمع قوته ويلتقط بعض طعامه ويقنص ويصطاد بعض الحيوانات، كان يقوم بعمل بعض الرسوم البسيطة التي يتصورها وتتشكل في داخل رؤيته المتواضعة، او يرسم بعض الخرائط على قطع من الجلد او على الرمال، موضحا فيها بعض الدروب والمسالك التي يتبعها في موسم الصيد والقنص، فضلا عن قيامه بتصوير بعض الظاهرات الموجودة في بيئته، كالأنهار والجبال والبحيرات، بشكل بدائي على الصخور وجدران الكهوف، وكان ذلك قبل ان يتوصل الى معرفة الكتابة واستخدامها. فضلا عن ذلك، حاول الانسان معرفة سلوكه وتصرفاته، ورصد التغيرات الجسمية والنفسية التي تطرأ عليه في مواقف واحوال معيّنة. كان يفسر الظواهر الطبيعية والسلوك الانساني على اساس إفتراض مؤداه، ان هناك ارواحا، هي التي تتسبب في احداث تلك الظواهر، فهي تحدد الرياح وشدتها، وهي التي تؤدي الى البرق والرعد، وتجلب الخير والشر.

ويرى ارسطو في منهجه العلمي الذي يقوم على الاستقراء والملاحظة الخارجية، ان الروح شيء مادي، وهي تنطوي على مجموعة من الوظائف الحيوية للكائن الحي، ومن بينها، الحس، والحركة، وظيفتها ربط الكائن الحي، (الانسان والحيوان)، ببيئتهِ[35].

واستمر الانسان يبحث عن المجهول الذي يحيط بالبيئة، وسط تلك الطبيعية الواسعة التي كانت بالنسبة له، المصدر الوحيد للثروة والغذاء، وكانت في الوقت ذاته، مصدرا آخر للوعي ازاء ما يصطدم به من ظواهر الطبيعة المحيطة به، والتي كانت تحرك فيه كوامن المعرفة والخبرة التي يملكها بالفطرة، فتثير لديه نوعا من التأمل والتساؤلات المقترنة بادراك ووعي بسيطين نحوها، فيحاول ان يكتشف الاجابة او يخترعها للتكيف مع بيئته.

ان حياة الانسان القديم، وان كانت متواضعة بالقياس الى مانحن عليه الآن، الا ان مظاهر تلك الانجازات والممارسات المتنوعة والمعقدة التي ابتدعها او اكتشفها للتعامل مع البيئة والاستجابة لها، ماهي الا وسائل ايجابية، من شأنها ان تُعينه في استثمار البيئة، والسعي نحو اعادة تكوينها وتكييفها، وكان ذلك من ابرز مظاهر الوعي البشري في زمانها ومكانها من حقب التاريخ الماضية.

([34]) الفطرة والايمان بالله، موقع المدينة، https://www. almadina. com 1/1/2014

([35]) فاهم الطريحي، حسين ربيع، علم النفس التربوي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان 2011، ص18-19.

واخيرا فأن فطرة الانسان، قد ثبتَّتْ القواعد الاساسية لنمو الوعي، ومهدت الطريق امام تطور واتساع دائرة الوعي والمعرفة للمحيط الذي يعيش فيه البشر.

الجذور التاريخية للوعي

في عالمٍ مليءٍ بالمخلوقات والعناصر والظواهر التي تتشكل منها البيئية، بدأ الانسان وجوده على الارض كواحد من تلك المخلوقات والكائنات الحية التي خلقها الله تعالى، وهو في حقيقة الامر، وان كان واحدا من تلك العناصر، لكنه يمثل احد اهم مكوناتها، واكثرها حيوية وتأثيرا في البيئة المحيطة به. بدأ الانسان حياته الاولى وهو يجهل الكثير عما يحيط به من عوامل الطبيعة، متشبثا بكل وسيلة تساعده على البقاء وإدامة وتطوير حياته.

كان السبيل إلى البقاء، هو تحدي الطبيعة والصراع معها، ذلك ان مفهوم الصراع مع الطبيعة والانتصار عليها، كان منهجا ثابتا لدى الانسان في مراحل تطوره الاولى. ان معظم معارك الانسان للتطور والتقدم، كانت معارك ضد الطبيعة، فهي ضد الغابات المقتحمة، وضد الحيوانات المفترسة وضد قسوة المناخ، وضد الامراض والاوبئة، انها معارك لانتزاع ما يحتاج اليه البشر من الطبيعة.

ان ذلك التحدي الذي يمارسه الانسان لطغيان الطبيعة وقوتها وضغطها واضطهادها له، على مدى عصور طويلة من حياته، تمخض عنه وعي انساني ملموس، ساعد على نمو مَلكات الانسان وقدراته المعرفية التي طوعت البيئة، او مكنته من التكيف معها. ان امضى سلاح واجه به الانسان تحديات الطبيعة، هو عقله فمن خلال وظائف ذلك العقل وخصائصه، جند الانسان الحواس والحركة، والاستجابة الانسانية في سبيل معركة البقاء، ذلك ان عقل الانسان هو الوسيلة الادراكية الانسانية التي تستقي المعلومات عن طريق الحواس الخمس، السمع، والبصر والشم، واللمس، والذوق، فهي مصدر القرارات التي يتخذها الانسان عن طريق التفكير.

في العصور الحجرية الغابرة، مرَّ الانسان في صراعه مع الطبيعة بمراحل وازمات انتقالية، في طريقه نحو الظروف الاكثر ملائمة للبقاء، وقد اظهر مهارة وتفوقا على ما حوله من عوامل البيئة، وتمكّنَ من تطويعها والتغلب عليها، تارة بعملية التكيف. وهي عملية تغيير البيئة البيولوجية والنفسية للجسم والنفس وتطويرها، واخرى بعملية تغيير البيئة الخارجية من حوله، وهي عملية اكثر ايجابية، تنطوي على المحاولة المستمرة لتغيير عوامل المحيط البيئي لصالح الانسان باتجاه تطور حياته نحو الافضل، وفي جميع مراحل تطور الانسان الاولى، كان لخواصه العقلية الدور الاساس في مواجهة ظروف الطبيعة، حتى ان الانسان البري، ساكن الادغال، كان يتمتع ايضا بدرجة ولو بسيطة من القدرة على توجيه الوعي عقليا، وهو بذلك يستطيع تحليل الخبرات واستخدام ذكائه وادراكه، ومقارنة خبراته الجديدة بالسابقة[36].

([36])موقع الاكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، قياس درجة الوعي، التنمية البشرية، abahe. uk.

ان تفوق الانسان على باقي المخلوقات، والمتحقق منذ ابتدأت الخليقة، صعودا الى عصر المعلومات والمعرفة الخلاقة، يكُمن في الدماغ الانساني، وما له من تأثير في قدرته على التكيف مع العوامل البيئية الخارجية، والبيئة الداخلية، النفسية والحياتية.

وقد سيطر الانسان بسبب مقدرته العقلية على جميع أنواع الكائنات الحية، واستطاع ان يؤثر على المجتمعات الاحيائية الطبيعية.

فمستوى الوعي، وحدّة الانتباه، والتركيز، والتأمل والقدرة على التعلم، والذاكرة، والتفكير، والتعليل، والتحليل لظواهر الطبيعة، والوجود الانساني والتخطيط، والتبرير، والتصوّر، والتخيل، والحدس، والادراك، والبصيرة، والتعبير، وغيرها من الفعاليات الذهنية، هي نتاج متداخل لمجمل الجهاز العصبي المركزي عند الانسان[37].

واذا كان العالم يتكون من جزأين اساسيين، الطبيعة والانسان، فان العلاقة بينهما كانت تتغير مع تغير كل مرحلة من مراحل حياة الانسان، تبعا لقدرته وخصائصه الذاتية التي كان يسخرها لاستثمار الطبيعة، ويسعى لأعادة تكوينها والتكيف والتفاعل معها بما يستجيب لحاجاته ومتطلباته المستجدة.

في بداياته الاولى، كان الانسان محاطا بهواجس القلق والرهبة والاسئلة عما يمكن ان يحميه من مخاطر البيئة المحدقة به وهو يواجه ظواهر طبيعية، تصادفه لأول مرة في حياته، والمتمثلة في جميع التغيرات المناخية التي كانت تحدث في الطبقة القريبة من سطح الارض، او في البيئة المحيطة به، كالبرق والرعد والصواعق والثلوج والفيضانات والعواصف والجفاف والانحباس والامطار، أو ما كان يعترضه أو يتعرّض له من حشرات وكائنات دقيقة وميكروبية، لم يكن يعرف مخاطرها وما تسببه له من امراض. انه ضعيف امام جبروت البيئة، لكنه يفتش دائما في نفسه وفي محيطه عن عناصر القوة والقدرة التي يمكن ان تجعله قادرا على حماية نفسه منها.

فالإنسان الذي عاش في الغاب، وجد ان القوة وسيلة ضرورية لبقائه واستمرار وجوده، فاعتمد عليها في حماية نفسه، وهو بذلك جاهد وكافح من اجل بقائه حيا صامدا بوجه اعاصير الطبيعة والحيوانات المفترسة، فعاش طيلة حياته يتعلم اساليب القتال والدفاع عن نفسه من اجل ضمان حياته في مواجهة الكوارث الطبيعية وحيوانات الغاب[38] . وكان ذلك هو الهم الاكبر الذي انشغل به الانسان في بدء علاقته مع البيئة.

الوعي. . . والفكر الجغرافي

([37]) ابراهيم كاظم العظماوي، معالم سايكولوجية الطفولة والفتوة والشباب، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1988، ص75-76.

([38]) اسعد شريف الامارة، اوراق نفسية، مكتبة جامعة واسط، 2015، ص45.

يربط الكثير من الباحثين بين تطور الفكر الجغرافي، والمرحلة التي بدأ فيها الانسان محاولة التأمل بوعي، وادراك ظواهر الطبيعة المحيطة به.

كان الانسان في حوار دائم مع النفس، والتفكير في كيفية الوصول الى امكانية تطويع البيئة واستغلالها وايجاد الوسائل الممكنة والمبتكرة لاستثمارها.

ذلك انه ادرك في وقتٍ مبكر اهمية وضرورة البيئة الملائمة للعيش والسكن، تلك البيئة التي توفر له الطمأنينة، والغذاء والموارد الضرورية، الامر الذي دفعه للبحث عن مصادر العيش الثابتة، فلجأ الى ضفاف الانهار للاستقرار عليها او بالقرب منها، اذ توفرت له فرصة الاستفادة القصوى منها في معرفة مواسم الفيضان، وكيفية المحافظة على المياه، والتي كانت في نظر العراقيين القدماء، من سومريين واقوام الجزيرة العربية، مصدر الحياة ومنبع الخير والبركة، وقد وجدت نقوش كثيرة تصور إله المياه بمشاهدات دينية مقرونةً بمجاري المياه عامة، وبمجرى دجلة والفرات خاصة.

ونظرا لقدسية الماء وعظمته عند كثيرٍ من المجتمعات السابقة، فقد فرض على السكان في الحضارات القديمة، اتقان هندسة الري والمساحة والجغرافية، وادى ذلك التطور المعرفي والبيئي، الى اختراع المحراث والعجلة، وانشاء المخازن والتدّوين والتسجيل، وحفظ السجلات وانظمة القياس، والتذكر، مما ادى الى تنوع المهن وظهور التخصص والنظام الطبقي في المجتمع[39].

فضلا عن ذلك فقد ربط الانسان بين مواسم الفيضان وفصول السنة، وكان من نتيجة ذلك، ان اتسعت امكانياته الزراعية، وتبلور لديه قدر من الرغبة في التأمل ومراقبة النجوم في السماء ومعرفة حركتها الفلكية بما يخدم الزراعة ويطورها.

بدأت ملامح التطور الحضاري تنشأ في مناطق متعددة من العالم، وكان منشأ الحضارة الاولى على الارض تلك التي نشأت في العراق ومصر، قبل ستة الاف سنة تقريبا، نظرا لوفرة المياه وخصوبة التربة واعتدال المناخ، فنشأت فيها من جراء ذلك، الزراعة التي هي اساس الحضارة. [40]

وبسبب طبيعة الموقع الجغرافي لهاتين الحضارتين، ولقربهما من البحر المتوسط الذي يمثل المدرسة الاولى لتعلم الانسان فن الملاحة، فقد ساهمتا بشكل كبير في توسيع الافق الجغرافي للأنسان، وهو الاساس الذي ارتكزت عليه دوافع الاستكشافات الجغرافية القديمة والحديثة، وكان سكانها أول من أبدَعَ واسس لقواعد الوعي البيئي والمعرفة الجغرافية التي تمخض عنها نشوء الحضارات التي عرفتها الانسانية في مناطقها، والتي اعتمدت في نهضتها ونموها، على فائض الانتاج الزراعي الموجود في بيئتهم والذي زاد عما يحتاجه الانسان، وعلى التجارة في احيان اخرى اذ ساعد نمو الانتاج الزراعي الى ظهور حاجة البحث عن الاسواق لتصريف

([39]) مالك الدليمي ، محمد العبيدي، التخطيط الحضري والمشكلات الانسانية، مطابع دار الحكمة، بغداد، 1990، ص290-291.

([40]) علي الوردي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، دار ومكتبة دجلة والفرات، بيروت، لبنان، 2013، ص39.

فائض الانتاج، وجلب ما يحتاجه الانسان من متطلبات اخرى، فنشأ بذلك نشاط اقتصادي تمثل بالمقايضة، وفي وجهٍ اخر من اوجه الوعي الانساني وتطوره في تلك المرحلة، ما كانت عليه مظاهر العبادة عند الانسان القديم والمتمثلة بما كان عليه الدّين من تنظيم راق في مصر القديمة، الذي دلل على ظاهرة متقدمة للوعي والفكر الانساني، ذلك ان العبادة قد تحولت من الاعتقاد بوجود آلهة مفارقة للمادة، ومن الاعتقاد بآلهة متعددة في عهد الفراعنة المصريين، الى الاعتقاد بألٍه واحد سماوي ابدي، في عهد اخناتون الذي قام بدوره بثورة على تعدد الالهة.

وتستمر الملامح والمظاهر البارزة للمعرفة وتطور الفكر الجغرافي والانساني في تلك الحضارتين،فنجد في صورة الجنائن المعلقة في حضارة وادي الرافدين، صورة راقية للأبداع والفكر الهندسي البيئي، فضلا عن تأسيس البابليين لعلم الفلك، والذي يعود الفضل لهم وحدهم في ذلك على مستوى العالم القديم، وهو من الامور المجمع عليها في تاريخ المعارف البشرية، اضافة الى ما اشتملت عليه ملحمة كلكامش السومرية من اثني عشر لوحا طينيا، احتوت على اكثر من ثلاثة الاف بيت من الشعر، عثر عليها في مكتبة آشور بانيبال، ثم تشييد الاهرامات في مصر، الذي كان يتطلب مقاييس غاية في الدقة، ثم نظام الري المتطور في كلا الحضارتين ، والذي تطلب ايضا فنا ومهارة عاليتين[41].

وبجانب تلك الحضارتين، ساهمت الحضارة الفينيقية بقسط واسع في توسيع الافق الجغرافي على صعيد البحار والملاحة البحرية وبناء السفن والاساطيل البحرية والإرشاد والتجارة البحرية. كما وسعت الحضارة الرومانية مجالات وامتدادات البيئة داخل القارة الاوروبية، وفي الجزء الشرقي من العالم، ساهمت الحضارة الصينية في الكشف عن معظم السواحل الجنوبية والشرقية لقارة آسيا، حتى وصلوا بتجارتهم الى سواحل الخليج العربي والبحر العربي، ناهيك عن دور الحضارة الاغريقية التي تركت آثارها العميقة في التاريخ، اذ عملت على تطويع البيئة على اساس التوافق بين امزجتهم وطبيعة المناطق التي سكنوها واستخدموها استخداما سليما، فبرزوا في اعمالهم على صعيد الفكر الجغرافي العالمي وكونوا ثقافة خاصة طبعت بطابعهم[42].

ان حضارات العالم الأصيلة ومنذ القدم، يمكن وصفها انها حضارات متحركة ومركبة ومتفاعلة وناضحة.

ولقد استطاع الانسان على مدى وجوده الذي امتد آلاف السنين ان يحقق ازدهارا واضحا داخل اطار البيئة التي يعيش فيها وذلك عن طريق وعيه في الحفاظ عليها وعدم الاسراف في استغلالها[43].

([41])علي مشيك، الوعي البشري ظاهرة تاريخية، مصدر سابق.

([42])صبري فارس الهيتي، ابراهيم المشهداني، سعدي محمد صالح، الفكر الجغرافي وطرق البحث، مصدر سابق، ص26.

([43]) سعيد محمد الحفار، نحو بيئة افضل، مفاهيم، قضايا استراتيجيات، دار الثقافة، الدوحة قطر، 1985، ص20.

وما كان لـه ان يحقق تلك الانتقالات والتطورات الهائلة من دون مقدمات وتغييرات متنوعة في النمط والسلوك والوعي، ذلك ان سلوك الانسان يمثل ردَّ فعلٍ لجملة عوامل مادية واجتماعية استجابت للمواقف التي تواجه الانسان وهو يحاول التفاعل مع بيئته والتكيف لها.

وخلاصة القول ان دائرة معرفة الانسان للبيئة التي يعيش فيها، اخذت تتسع شيئا فشيئا بفضل تظافر جهود جميع سكان العالم آنذاك، ذلك ان الامتداد والتفاعل الحضاري الذي ساهم في زيادة المعرفة البيئية ونمو الوعي واتساع آفاقه، وتحقيق التعاون بين الحضارات وتبادل المعلومات فيما بينها، هو الذي مكن الانسان من اكتشاف الزراعة واستخدام المعادن، وركوب البحر، والسيطرة على مخاطرِه، والاهتداء الى فن الملاحة ورسم الخرائط وانشاء المستقرات الزراعية وبناء المدن، وانشاء السدود وانظمة الري، وتقدم الفكر الهندسي، المتمثل في بناء الاهرامات وسد مأرب والجنائن المعلقة والمعابد، فضلا عن تطور علوم الفلك والاهتمام بمعرفة الانواء الجوية ومعرفة البيئات المحيطة بالإنسان، ومعرفة مصادر المياه والافادة منها والعمل على خزنها من سنة الى اخرى، حتى يمكن القول ان الحضارات القديمة التي نشأت بفضل وعي الانسان واتساع مداركه، قد اشتركت جميعها في جوانب متعددة من المعرفة والوعي والانجازات العلمية والفكرية التي سرعت من خطوات تطور الفكر الجغرافي على الصعيد العالمي والانسانية جمعاء.

الفصل الثالث

الوعي البيئي

تعريف الوعي البيئي

يعرف الوعي البيئي، على انه الانماط المكتسبة من السلوك، والتي تهيء الفرد للتصرف بطريقة معينة نحو اشخاص او اشياء او افكار معينة ناتجة عن خبرة مكتسبة. [44]

ويعرف كذلك بانه تنمية المهارات التي تمكن الانسان من الاسهام في حل ما قد تتعرض لـه البيئة من مشكلات، وما قد يهددها من اخطار، وكذلك الاسهام في تطوير ظروف هذه البيئة. [45]

والوعي البيئي، يتمثل بمدى تبلور قدر مناسب من المعرفة والمعلومات البيئية التي تمكن الانسان من مواجهة ما يعترض البيئة من مشكلات مؤثرة وضارة، وان يكون قادرا على الاستجابة السريعة الناجمة عن تأثره وجدانيا بتلك المعرفة والمعلومات البيئة المرتبطة بتلك المشكلات من حيث مسبباتها وانعكاساتها البيئية ودوره في معالجتها.

([44]) وزارة التربية، علم النفس التربوي، ط9، مطبعة مشتاق، بغداد، 1994، ص151.

([45]) صبري الدمرداش، التربية البيئية النموذج والتحقيق والتقويم، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1993، ص62.

وتعددت تعاريف الوعي البيئي التي تصب في ذات الاطار، فقد عرّفه الحفار على انه عبارة عن معرفة القيم وتوضيح المفاهيم التي تهدف الى تنمية المهارات اللازمة لفهم العلاقات التي تربط بين ثقافة الانسان وبيئته الطبيعية الحيوية التي استطاع تحقيق ازدهار واضح داخل اطارها الممتد لآلاف السنين التي عاشها وتعامل من خلالها مع البيئة مسترشدا بوعيه في الحفاظ عليها وعدم الاسراف في استغلالها. [46]

وعرفه الدخيل، على انه مدى المام المتعلمين بقدر مناسب من المعلومات البيئية، والقدرة على التعرف الصحيح في مواجهة بعض المشكلات البيئية، وما يظهره هؤلاء المتعلمون من اتجاهات للقضايا البيئية المختلفة.

فالوعي البيئي هو شعور الانسان بالمسؤولية تجاه البيئة، وحسن التعامل معها واستغلال الموارد الطبيعية، المرتكز الى احساسه ومعرفته بالمشكلات البيئية والمقترن بارتباطه العميق بها' وحرصه على المحافظة عليها من التلوث والتدهور، واستخدام الوسائل الناجعة لمعالجة تلك المشكلات.

ان تلك التعاريف المتعددة للوعي البيئي، تصب في جوهر انساني واخلاقي واحد، يكمن في انها تهدف الى خلق بيئة حية مريحة للإنسان، ونظيفة وآمنة ومعطاء، وبناء انسان واع بيئيا يحسن التعامل بإيجابية معها، والانسان الواعي بيئيا هو ذلك" الشخص الذي لديه وعي بطبيعة العلاقة بين الانسان والبيئة التي يعيش فيها، وتفاعلهما معا، ومدى فهم هذا الانسان لاستخدامات البيئة في تحسين اساليب الحياة، بالإضافة الى فهم المشكلات الناتجة عن تعامله مع البيئة . [47]

مفهوم الوعي البيئي

من ضرورات الحياة وشروط استدامتها، ان يتوفر للإنسان العيش في بيئة مصانة وآمنة وخالية من التلوث والمخاطر التي يمكن أنَّ تهدد حياة الافراد وسلامتهم، لذلك ادركت البشرية ومؤسساتها ومنظماتها، أن ذلك لن يتحقق ما لم يتوفر الوعي البيئي، وضرورة تنميته لدى عموم المجتمعات.

والوعي البيئي، هو ذلك السلوك الصحيح للتعامل مع البيئة، وادراك الانسان لمتطلباتها من خلال معرفته بمكوناتها والعلاقات التي تحكم هذه المكونات، ومعرفة المشكلات الناجمة عن الاخلال بتوازنها واستيعاب طرق ووسائل معالجتها للعودة الى حالة التوازن البيئي.

والوعي البيئي، يمكن ان يغنى ويتطور بالسلوكيات المكتسبة التي يتطبّع عليها الانسان، او يعدلها او يطورها نحو التعامل مع مكونات ومقومات البيئة.

([46])سعيد محمد الحفار، نحو بيئة افضل، دار الثقافية، الدوحة، قطر، 1985 ص20.

([47])محمد عبدالرحمن الدخيل، الوعي البيئي لدى المتعلمين الكبار في منطقة الرياض، بحث منشور في مجلة تعليم الجماهير، العدد 47، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم،2000، ص18-57.

فالوعي البيئي ينطوي على إعداد الانسان للتعامل الايجابي مع البيئة الطبيعية وما تكتنزهُ من ثروات وموارد متعددة. ان ذلك التعامل لا يمكن له ان يتحقق بأبعاده الايجابية والاخلاقية، مالم يزود الانسان بالمعارف والقيم والاتجاهات السليمة التي تجعله متفاعلا مع البيئة الطبيعية والاجتماعية.

ويشتمل الوعي البيئي ايضا، ضرورة تعميق قيم احترام الانسان لبيئته بالشكل الذي يجعل ذلك التعامل ممارسة يومية وسلوك يومي من قِبلَ الوالدين والاهل والمدرسة والثقافة المجتمعية، لتترسخ في عقول الاجيال الناشئة، وتصبح جزءا من ثقافتهم واسلوب حياتهم.

ان الوعي البيئي في جوهره مضمونه، ذات ابعاد انسانية قويمة تتجاوز ذات وانانية الانسان التي تركز على الاهتمام بحياته الراهنة وزمنه الحاضر، لتتعدى ذلك الى الاهتمام والتفكير بحياة الاجيال اللاحقة وضمان حقوقهم وعيشهم في بيئة نظيفة خالية من التلوث، وموارد كفوءة تلبي حاجاتهم. مما يجعل الوعي البيئي محركا فعالا يدفع الانسان الواعي بيئيا الى استثمار واستخدام حواسه وطاقاته لتعظيم موارد البيئة والمحافظة عليها من الاسراف والتدهور، ويضعه في حالة التأمل والاتصال المباشر مع كل الظواهر البيئية التي تحصل في محيطه البيئي، فيدركها ويرصدها ويعلم بها، عند ذلك سيكون عقل الانسان واحساسه وحواسه الخمسة في ظل هذا الوعي، عقلا ناضجا وهادفا وفعالا عند التعامل مع البيئة، وما يحكمه من علاقة بعناصرها ومكوناتها.

فالوعي البيئي ليس امرا فطريا في جميع الاحوال، او عند الكثير من الناس، ولكنه سلوك يُكتسب وينمو ببذل المزيد من الجهود الذاتية والمشتركة للأطراف والمؤسسات والمنظمات المعنية باكتساب وغرس السلوك البيئي وتنميته او تعديله، فكلما نما الوعي البيئي، كلما ازداد الانسان احتراما لمكونات البيئة الحية وغير الحية، وارتقت مسؤوليتهُ الاخلاقية وموقفه الانساني تجاه البيئة، ومتطلبات رعايتها وحمايتها.

ومما لاشك فيه، ان توضيح المفاهيم البيئية وتعميق فهم الانسان للعلاقات المتبادلة بينه وبين محيطه البيئي، وتنمية مهاراته وزيادة معارفه ومعلوماته البيئية، يساعد على تبلور الوعي البيئي وبنائه الرصين في شخصية الفرد، ذلك ان الوعي البيئي يبدأ بمعرفة وافية عن موجودات البيئة من الماء والهواء والارض وغيرها من عناصر البيئة، وان لا تكون هذه المعرفة تجميعا للمعلومات، وانما يجب النظر الى ما يربط تلك العناصر والحقائق البيئية فيما بينها، وان يكشف المتعلم عن نوع الارتباط والاعتقادات الشخصية التي قد تواجه القبول او الرفض، والمواقف والاتجاهات التي يصبح بعدها المتعلمون قادرين على اظهار وعيهم تجاه مشكلة بيئية[48].

في ضوء ما تقدم نجد ان المحور الذي يقوم عليه الوعي البيئي هو الانسان، ذلك انه يمثل اداة الوعي وغايته في آن واحد، وبالنتيجة فأن الوعي البيئي يقود الى الاعتراف بأن الانسان جزءٌ اساس من الانظمة

([48]) Simmons Bora and other،2003،Environmental Eduction Materials، Guidwlines for Excellnce.

البيئية، له ما لها، وعليه ما عليها، مما يجعله يأخذ في الاعتبار الفائدة المتبادلة بينه وبين البيئة، وهو ما يعرف بالتعايش مع البيئة والتكيف معها. [49]

أهمية الوعي البيئي

ارتبطت صحة الانسان وسعادته وعيشتهِ الكريم بالبيئة النظيفة الخالية من المشكلات البيئية والظواهر الضارة بحياة الانسان والمجتمع.

ان الوصول الى تلك البيئة المنشودة يتطلب المحافظة على موارد البيئة وانظمتها التي يحكمها توازن طبيعي تستطيع بموجبه اشباع حاجات الانسان وامداده بالمتطلبات اللازمة لأستمرار الحياة له وللكائنات الحية الاخرى.

لكن الانسان الذي خلقه الله تعالى، واستخلفه في الارض ليعمرها، وهيأ له موارد بيئية نظيفة وسليمة، قد عمل على مر العصور على تلويث البيئة المحيطة به وساهم في تدهورها وتدميرها، عن قصد او من غير قصد.

وما تشير اليه الوقائع، وتؤكده المؤتمرات والدراسات المعنية بالبيئة ومشكلاتها، ان الانسان بتصرفاته غير المسؤولة تجاه ما يحيط به من عناصر البيئة، واسرافه وجوره في استخدام تلك الموارد، وسلوكياته الخاطئة، يعد المسؤول الاول عن تدهور البيئة وتعاظم مشكلاتها، وعليه يتوقف حلها، عن طريق تفهم مدى خطورتها والعمل عبر كل الوسائل المتاحة لتنمية الوعي البيئي بين مختلف الناس لتعديل سلوكهم تجاه بيئتهم، ان ذلك يؤكد ضرورة واهمية الوعي البيئي لاستمرا الحياة الآمنة على كوكب الارض.

ويمكن تحديد أهم الجوانب التي تتركز فيها اهمية الوعي البيئي بما يأتي:-

أ.ترشيد الموارد والمحافظة عليها:

لاشك ان الموارد والثروات الطبيعية التي اودعها الله في البيئة ليست وقفا على الجيل الحاضر فحسب، وانما هي حقوق للأجيال القادمة، ينبغي ان لا يسرف الانسان في استخدامها او التفريط بها، بل يتعين ان تكون الحكمة والوعي والعقلانية، هي التي تحكم استخدامها والتعاطي معها بما يكفل ترشيدها وديمومتها وضمان استمرار عطائها ومنافعها للإنسانية جمعاء، وللأجيال اللاحقة، ذلك ان الوعي يتعامل مع البيئة على انها وحدة متكاملة ومترابطة في مجالاتها المتعلقة بحياة الانسان، فالنظافة والجمال والرفاهية والتكنولوجيا والمسؤولية الاجتماعية والمواطنة والموقف الاخلاقي، ترتبط اشد الارتباط بمفهوم البيئة، وهي العناصر الحضارية التي تشكل اطارها العام.

([49])غالب عبدالغني قاسم، المفاهيم والقيم الاسلامية اللازمة للتنشئة البيئية، وزارة التعليم في الجمهورية اليمنية، مجلة التربية، العدد الاول، 1990، ص45.

ب. بناء السلوك والتربية البيئية:

يساعد الوعي البيئي على تدريب الانسان ومنذ وقت مبكر على السلوك البيئي السليم، فهو الذي يعدل من السلوك المعادي للبيئي، وينمي قيم الفضائل والتربية البيئية الايجابية، ويعوّد الفرد على التعامل الصحيح مع عناصرها حيثما تواجد في المنزل او المدرسة او الشارع او المصنع او السوق. فالتثقيف البيئي وزيادة مصادر التوعية البيئية التي تعرف الانسان بمكونات البيئة والمشكلات البيئية التي يمكن ان تحدث بسبب تصرفات الانسان وتعامله السلبي مع البيئة، تجعل منه عنصرا بناءا و ايجابيا في تحسين نوعية الحياة والمحافظة على التوازن البيئي اللازم للعيش في بيئة نقيّة نظيفة سليمة، وآمنة.

ت. الشعور بالانتماء الى البيئة:

كلما ينمو ويترسخ الوعي البيئي في نفوس الافراد، كلما تزداد صلتهم بالبيئة وقربهم منها، ويتعمق شعورهم بالارتباط بها والانتماء اليها، فتصبح جزءا منهم، وهم جزءا منها، ذلك ان البيئة النظيفة، بمساحاتها الخضراء، ونقاء هوائها ونظافة مياهها، ودقة استخدام مواردها، تعد رئةً للناس ومتنفسا للضغوط الاجتماعية والاقتصادية والنفسية التي يعيشونها، ومناخا مشجعا للعيش في وضع صحي سليم وسعادة وافية، عندها يتعزز الشعور بالانتماء اليها بفضل المنافع المتبادلة بين الانسان ومحيطه البيئي.

ث. الحد من اسباب وآثار التلوث:

ان تراكم الوعي البيئي لدى الانسان، يجعله في مأمن من تأثيرات التلوث التي باتت تهدد الحياة بشكل خطير، بعد ان تفاقمت هذه المشكلة العالمية بسبب المنافسة الاقتصادية المحمومة التي تحكم العالم، وتعاظم دور الانسان في تلويث وتدمير البيئة، وانتشار الصناعات الملوثة لها.

ان تبصير الانسان واستيعابه للجوانب المعرفية الوقائية للتلوث واسبابه ومصادره، يمكنه من الحد من تأثيراته وتجنب الأيغال في انتشاره او التسبب له.

ج. تطوير اساليب حياة الانسان.

لا يمكن للإنسان ان يعيش او يُشبع حاجاته المختلفة خارج إطار محيطه البيئي، فهو يعتمد في حياته وتقدمه وضمان استمراره، اعتمادا كبيرا على البيئة التي يعيش فيها، وعلى ما تحويه من مصادر طبيعية. وبقدر ما يحسن التعامل مع بيئته، ويعمل على استثمار مصادرها، استثمارا واعيا، فأنه يستطيع المحافظة على مستويات معيشة جيدة، وتطوير اساليب وانماط حياته نحو الافضل والأحسن[50].

([50])اسراء عباس هادي، اثر برنامج ارشادي في تنمية الوعي البيئي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، مقدمة الى كلية ابن رشد، جامعة بغداد، 2009، ص4.

فهو يتمتع بفائدة متبادلة منها ولها، يتأثر ويؤثر فيها، ومن تأثيراته عل البيئة، انه استطاع ان يحدث ويستحدث تغييرات فيها، وبإمكانات ووسائل تطورت وتعاظمت فعاليتها بتعاظم وتطور الوعي البيئي والمعرفة البيئية.

التكيف البيئي

يرتبط مفهوم التكيف ارتباطا وثيقا بمفهوم التربية البيئية ذات الهدف المتصل ببناء الوعي البيئي وخلق الاستعداد والاستجابة لدى الانسان للتعامل مع البيئة التي يعيش فيها والتفاعل معها.

يعد مفهوم التكيف من اكثر الآراء والافكار التي ظهرت عبر التاريخ الانساني والتي حاولت تحديد المفهوم الاكثر قبولا وشيوعا من مفاهيم التربية وقيم البيئة.

ان جوهر هذا المفهوم يركز على الوظيفة الاساسية للمعلم و الهادفة الى مساعدة المتعلم وتمكينه من تكييف نفسه وفقا لبيئته، ذلك ان جل ما يقوم به من إعطاء الدروس في مجمل المواضيع، وما يقوم به من تجارب وابحاث في المختبرات وما يرافق ذلك من مطالعات في المكتبات، وجميع النشاطات المنهجية واللاصفية، والفعاليات العلمية والتطبيقية المتمثلة بزيارة المتاحف والمعارض والمشاهدات الميدانية في المصانع والمزارع والرحلات الى الأماكن الأثرية وغيرها، جميعها تعد من الوسائل المستخدمة لمساعدة الانسان المتعلم على تكييف نفسه وفقا لبيئته. [51]

ويرتبط مفهوم التكيف بمستويات الوعي الانساني الذي افضت اليه نظرية البرفسور (كلير كريفز Clare Graves) التي توصل إليها بعد ما يقرب من عشرين عاما من الابحاث في عام 1996، والخاصة في تفسير تدرّج مستويات الوعي الانساني. ان هذه النظرية تؤكد ان الانسان والبيئة يتأثر ويؤثر احدهما بالآخر، وان تغير ظروف الحياة بالنسبة للناس يمثل اكبر دافع لتغيرهم، فعندما تشعر بعدم الارتياح، يدفعك ذلك الى الانتقال من حالتك التي انت فيها، الى حالة اخرى متكيفا مع الوضع الجديد، كما يحدث في جميع اشكال الحياة على كوكبنا. [52]

ان فكرة التكيّف والتغيّر التي تسمح لنا بالعيش في أية ظروف مختلفة قد تواجهنا او تفرض علينا نحن كبشر ناضجين، تمثل الاساس الذي استندت عليه فكرة نظرية كريفز، (مستويات الوعي الانساني، والتي سماها (ديناميكا الدوامة) (Spiral Dynamics).

ان قدرة الانسان على التكيف، وتحمل البيئات المختلفة، تساعده على استمرار الحياة، وتتيح له فرصا ايجابية للعيش في البيئة التي يتكيف معها.

([51]) راتب سلامة السعود، الانسان والبيئة، مصدر سابق، ص209.

([52])سحر عبده، مستويات الوعي الانساني، مقال منشور في 2108/3/24 على موقع Sasapst.

فالأنسان يستطيع ان يصنع لنفسه الاجواء التي تناسبها للعيش فيها، بحكم ما خصه الله من طبيعة فيزيائية تمنحه امكانية التكيف مع تغير درجات الحرارة في أية بيئة مختلفة بالنسبة له، كالبيئة الصحراوية ذات الدرجات المرتفعة في الحرارة او المناطق المنخفضة الحرارة، حيثُ يكون الانسان قادراً على التكيف معها والعيش فيها دون عناء كبير او مجهود خارق يساعده على التعايش مع البيئة او التأقلم والتكيف معها.

الاستنتاجات

1. لا يوجد تعريف محدد على الأقل لمصطلح (الوعي) متفق عليه بين الاوساط الأكاديمية, فمعظم التعاريف كانت ومازالت مكررة دون محاولة تفسيرها بعمق, فهي تعريفات قاصرة أو ناقصة, كالتعريف الذي يقول (الوعي هو الادراك), أو (الوعي هو صحوة العقل) .
2. ان الوعي حالة عقلية يتواصل فيها العقل مع محيطه الخارجي عن طريق منافذ الوعي وهي حواس الانسان الخمس, الذوق, والشم, واللمس, والبصر , والسمع.
3. ان الوعي هو عملية تبلور وتشكيل لمجموعة من القيّم, ومستوىً من المعرفة والمهارات والاتجاهات السلوكية التي تُحسن التعامل مع المتغيرات المحيطة بالانسان وتستجيب لأي تبدل أو تغيير في تنبيهات البيئة المؤثرة فيه.
4. ان كثيراً من العلماء والمفكرين يشدّدون على أهمية الموقف الايجابي والاخلاقي للأنسان تجاه البيئة التي تمدّه بعناصر وأسباب الحياة, مما يستلزم السلوك الرشيد في استخدامات الموارد واحترام البيئة وأن ذلك لن يتحقق بدون توفر الوعي البيئي.
5. أن الآراء المنطقية والبحوث والدراسات, تكاد تجمع على أن الانسان يولد ولديه مقومات التعلم والقدرة على التطور وأن قواعد العلم موجودة اصلاً فيه, وأنها تنبع من فطرته التي خلقها الله له. وما دور التجربة إلا زيادة لهذا العلم وتطويره.
6. ان الوعي البيئي هو السلوك الايجابي للتعامل مع البيئة وإدراك متطلباتها من خلال معرفة الانسان بمكوناتها والعلاقات التي تحكم هذه المكونات, ومعرفة المشكلات الناجمة عن الاخلال بتوازنها, والوعي البيئي يمكن ان يُغنى ويتطور بالسلوكيات المكتسبة التي يتطبّع عليها الانسان أو يعدلّها أو يطورها.
7. ان مفهوم التكيّف البيئي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمقهوم التربية البيئية ذات الهدف المتصل ببناء الوعي البيئي, وخلق الاستعداد والاستجابة لدى الانسان للتكييف وتحمّل البيئات المختلفة. إن ذلك يساعد على استمرار الحياة وتوفر الفرص الايجابية للعيش في البيئة التي يتكيف معها.

المصادر

أولاً: الكتب

1. ابراهيم كاظم العظماوي، معالم سايكولوجية الطفولة والفتوة والشباب، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1988.
2. ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر مجلد 50 .
3. ابن منظور، لسان العرب، ط2، ج1، بيروت، دار الفكر.
4. اسعد شريف الامارة، اوراق نفسية، مكتبة جامعة واسط، 2015.
5. جورج تنوري، دراسات موضحة عن الانسان في (مادة الفلسفة العامة) ط1، دار الفارابي، بيروت، لبنان، 2010.
6. سعيد محمد الحفار، نحو بيئة افضل، دار الثقافية، الدوحة، قطر، 1985.
7. سعيد محمد الحفار، نحو بيئة افضل، مفاهيم، قضايا استراتيجيات، دار الثقافة، الدوحة قطر، 1985.
8. صبري الدمرداش، التربية البيئية النموذج والتحقيق والتقويم، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1993.
9. صبري فارس الهيتي، ابراهيم المشهداني، سعدي محمد صالح السعدي، الفكر الجغرافي وطرق البحث، جامعة بغداد، 1985.
10. عبدالكريم بكار، مقدمة حول الوعي، الوحدة الخامسة، ج1، موقع اكاديمية بناء الفكر، آذار 2011.
11. علي الوردي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، دار ومكتبة دجلة والفرات، بيروت، لبنان، 2013.
12. علي شريعتي، الانسان والتاريخ، ترجمة خليل علي، ط2، دار الامير للثقافة والعلوم، بيروت، 2007.
13. فاهم الطريحي، حسين ربيع، علم النفس التربوي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان 2011.
14. مالك الدليمي ، محمد العبيدي، التخطيط الحضري والمشكلات الانسانية، مطابع دار الحكمة، بغداد، 1990.
15. محمد سليمان عبد الله الاشقر، زبدة التفسير من فتح القدير،ط2، وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية، الكويت، 1988.
16. ناظم عبدالواحد الجاسور، موسوعة المصطلحات السياسية والفلسفية والدولية، دار النهضة العربية، بيروت، 2011.

17. وزارة التربية، علم النفس التربوي، ط9، مطبعة مشتاق، بغداد، 1994.

ثانياً: الرسائل الجامعية

18. اسراء عباس هادي، اثر برنامج ارشادي في تنمية الوعي البيئي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، مقدمة الى كلية ابن رشد، جامعة بغداد، 2009.
19. اسراء عباس هادي، اثر برنامج ارشادي في تنمية الوعي البيئي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، مقدمة الى كلية ابن رشد، جامعة بغداد، 2009.
20. بن يحيى سهام، الصحافة المكتوبة وتنمية الوعي البيئي في الجزائر، مذكرة مكملة لنيل الماجستير في علم الاجتماع، مقدمة إلى كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2004-2005.
21. تقي بدري عزيز ، الوعي الذاتي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)، جامعة بغداد2015.
22. روابي محمد، الهرمينوطيقا والوعي الفني في الخطاب الفلسفي الغربي المعاصر، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في الفلسفة، غير منشورة، مقدمة الى كلية العلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة وهران، الجزائر، 2013.
23. كريم عبد سامر، وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى الموظفين في المؤسسات المهنية، رسالة ماجستير مقدمة إلى مجلس كلية الآداب، جامعة بغداد، 2000.
24. محمود أحمد بكر،دراسة عن العمارة كلفة، رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم الهندسة المعمارية في الجامعة التكنلوجية، 1995.

ثالثاً: المجلات العلمية

25. عمر صالح بن عمر، مفهوم الوعي والتوعية واهميتها، بحث مقدم الى ندوة الحج الكبرى في المملكة العربية السعودية، من كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، جامعة الشارقة.
26. غالب عبدالغني قاسم، المفاهيم والقيم الاسلامية اللازمة للتنشئة البيئية، وزارة التعليم في الجمهورية اليمنية، مجلة التربية، العدد الاول، 1990.
27. محمد عبدالرحمن الدخيل، الوعي البيئي لدى المتعلمين الكبار في منطقة الرياض، بحث منشور في مجلة تعليم الجماهير، العدد 47، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم،2000.

رابعً: المصادر الاجنبية

28. Joyce، M. How King، 1990، The oxford Large print Dictionary، Third Education، New York، oxford university press، p51.

29. Simmons Bora and other،2003،Environmental Eduction Materials، Guidwlines for Excellnce.

خامساً: شبكة الانترت

30. https://ar. wikipedia. org/wiki/

31. madoo3. com الوعي علمياً ...

32. زهير الخويلدي، الفطري والمكتسب بين ديكارت، وهيوم، مقال منشور في موقع شبكة النبأ المعلوماتية في 23/8/ 2016.

33. سحر عبده، مستويات الوعي الانساني، مقال منشور في 2108/3/24 على موقع Sasapst.

34. السنوسي، محمد السنوسي، الوعي ماذا يعني، وماذا نريد فيه، موقع اسلام لاين، 28 مارس 2017، https://isLamonline-net

35. شائم الهمزاني، علاقة الواقع الاجتماعي بالوعي، موقع المعرفة، https://m. marefa. org.

36. علي مشيك، الوعي البشري، ظاهرة تاريخية، موقع تحولات نحو مجتمع جديد، 2017/1/17، www. tahawolat. net

37. الفطرة والايمان بالله، موقع المدينة،https://www. almadina. com 1/1/2014

38. مفهوم الوعي واللاوعي،https://mawdoo3. com.

39. موقع الاكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، قياس درجة الوعي، التنمية البشرية، abahe. uk.

40. موقع العرض التقديمي، الوعي الذاتي wiziq. com.

فاعلية التنشيط الذاتي للذاكرة بآليات القدح في تحصيل طالبات الكليات التربوية

د انتصار كاظم خميس الشمري

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول

لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك

للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل

أ . د سهيلة محسن كاظم الفتلاوي
جامعة واسط / كلية التربية الأساسية

د . انتصار كاظم خميس الشمري
جامعة واسط / كلية التربية الأساسية

د . علي كاظم ياسين المحنة
جامعة القادسية / كلية التربية

E-mail ikhmayes@uowasit.edu.iq

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى التحقق التجريبي من فاعلية آليات القدح (قادحات الذاكرة) في التنشيط الذاتي للذاكرة بتحصيل طالبات المرحلة الرابعة في المستوى السابع ضمن الكورس الأول للعام الدراسي 2018-2019 والملتحقات بقسم رياض الأطفال / كلية التربية الأساسية / جامعة واسط ،في اختبار بالموضوعات التربوية للمقرر طرائق التدريس العامة .

وقد أُستخدم لهذا الغرض عينة من الطالبات بواقع (52) طالبة مقسمين إلى مجموعتين أحداهما تجريبية عددها (26) طالبة يتم فيها استعمال آليات قادحات الذاكرة قبل الامتحان المباشر لهن بموضوعات مقرر طرائق التدريس العامة ، وأخرى ضابطة عددها (26) طالبة لم يتم فيها استعمال أي آلية أو إجراء في التنشيط الذاتي للذاكرة .

وقد أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي ودال إحصائياً عند مستوى (05,0) باستعمال آليات قادحات الذاكرة في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : التنشيط الذاتي للذاكرة : Promoting Memory Strategy

قادحات الذاكرة : Memory Triggers

المبحث أول: الإطار العام للبحث

أولاً: المشكلة

أن الإنسان يستقبل عبر حواسه مئات بل الآلاف من المعلومات على مدار الساعة ؛إلا أن آفة النسيان تشكل أكبر خطر في اكتساب تلك المعلومات وخزنها واسترجاعها عند اللزوم .

ومن خبرة الباحثين في التدريس الجامعي ، ومن سؤال وجه لمجموعة من التدريسيين التربويين زملاء المهنة في كلية التربية الأساسية / جامعة واسط هو لـ :

س: هل يشتكي طلبتكم من عدم تذكر المادة المقروءة وقت الاختبارات في المقررات التي تتولون تدريسها ؟

لقد إجاب 9% منهم من مجموع (20) تدريسياً وتدريسية ، على إن طلبتهم يشتكون من ذلك .

وبذلك نلمس تلك الشكوى المستمرة سواء أكانت صادقة أم أسلوب من أساليب الحجج والتبرير لعدم الدقة والكمال أو التوفيق في الدراسة.

لذا كان لابد من استعمال أساليب وآليات عديدة ضمن إستراتيجيات تنشيط الذاكرة لأجل تنظيم المعلومات مما يسهل عملية الاسترجاع التعرف على المطلوب من الأسئلة الاختبارية الموجة تحريرياً .

وعليه فإن مشكلة البحث تنبثق في الإجابة عن التساؤل الآتي:

_ هل توجد فاعلية موجبة في استعمال الطالبة الجامعية لآليات قادحات الذاكرة قبل الامتحان مباشرة في تحصيلها بمقرر طرائق التدريس العامة.

ثانياً: أهمية البحث :

حال الباحثون التحقق تجريبياً عن مدى فاعلية استعمال آليات القدح (قادحات الذاكرة) في التنشيط الذاتي للذاكرة قبل الامتحان في التحصيل بمقرر طرائق التدريس العامة لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة واسط / كلية التربية الأساسية في المرحلة الرابعة المستوى السابع .

وتتم هذه الآلية في الاختبارات الحصيلة قبل الإجابة المباشرة عن الأسئلة حيث تمنح الطالبات جزءاً من الوقت لا يتجاوز في العادة خمس عشرة دقيقة للقيام بخطوات أو آليات هذا الإجراء (بركات،2005: 36) وذلك عن طريق تدوين أية أفكار أو معلومات مفتاحيه.

أو رمزية ذات علاقة بالإجابة على الورقة الخاصة بالاختبار مما يمهد للمراجعة والاسترجاع التعرف قبل البدء بها (بركات ،2005: 36)

عليه تنبثق أهمية البحث الحالي من :

1. أن تقدم الطلبة لجامعيين في مسيرتهم الدراسية بمراحلها المتعددة من التعليم الجامعي ضمن أقسامهم الأكاديمية تحدده الخبرة السابقة أي الذاكرة بأنواعها ومستوياتها المتعددة ؛ وهي العامل الحاسم في

النجاح التطور وديمومتهما، وذلك لكون الإنسان عموماً دون الذاكرة يبدو لو أنهُ يولد من جديد في كل لحظة ولا توجد لديه خبرة سابقة .

2. تقف الذاكرة وراء إنجازات الطلبة الجامعيين العديدة وهي تستلزم ميكانزمات مختلفة ومعقدة ومتعددة الجوانب كما تتطلب استخدام مداخل وآليات متنوعة لدعمها وتنشيطها ذاتياً .

3. أهمية موضع الذاكرة و ارتباطهِ بعملية التعلم؛ إذ إن مفهوم الذاكرة يشير دوماً لحث التعلم، لا بل يُعد شرطاً لاستمراره وإتقانهِ؛ فبدون معالجة المعلومات الاحتفاظ بها لا يمكن أن تكون هناك تعلم.

كذلك دون عملية التعلم يتوقف تدفق المعلومات عبر وسائل وقنوات الاتصال المختلفة، تتحول عندها الذاكرة إلى ذاكرة مرضية ومتجرة.

4. ضرورة التعامل مع مفهوم الذاكرة والنظريات المفسرة لها الاستراتيجيات الداعمة لتنشيطها وديمومتها في مجال التدريس الجامعي ضمن مختلف المواد والمقررات الدراسية لإجل خدمة عموم الطلبة الجامعيين في مسيرتهم الدراسية .

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي للتحقق تجريبياً من :

- فاعلية التنشيط الذاتي للذاكرة بآليات القدح (قادحات الذاكرة) في التحصيل الأكاديمي لطالبات قسم رياض الأطفال / كلية التربية الأساسية / جامعة واسط ، في الموضوعات التربوية لمقرر طرائق التدريس العامة .

رابعاً: فرضية البحث :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0،05) في تحصيل طالبات قسم رياض الأطفال المرحلة الرابعة في مقرر طرائق التدريس العامة تعزى إلى التنشيط الذاتي للذاكرة باستعمال آليات القدح (قادحات الذاكرة).

خامساً : حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي :

1- طالبات الرحلة الرابعة في قسم رياض الأطفال / كلية التربية الأساسية /جامعة واسط .

2- الكورس السابع ضمن الفصل الدراسي للعام الدراسي 2018-2019 .

3- الموضوعات الخمسة الأولى في توصيف مقرر طرائق التدريس العام، الذي يُدرس للمرحلة الرابعة ضمن الكورس الأول من السنة الدراسية؛ وهي :

- نظريات التدريس.
- مصطلحات التدريس.
- مهارات التدريس .
- التدريس الفعال – التدريس المبدع.
- تنويع التدريس وإستراتيجياتهِ .

سادساً: مصطلحات البحث :

1. التنشيط الذاتي للذاكرة (Prom0ting memory strategy)

تُعرفها الفتلاوي وعباس (2016: 103– 109) على أنها : إستراتيجية إدراكية معرفية عليا ؛ يصل إليها الطلبة عن طريق القيام بإجراءات متنوعة في التحضير لإغراض الدراسة والاختبار من مثل :

- التكرار (Reiteration)
- التسميع الذاتي الذهني(Memtal Rehearsion)
- التسميع الجهري – الشفهي(Oral)
- المراجعة المنظمة(Revision)
- الحفظ (Learhing by heartor or(Memorization
- الترتيب أ التنظيم (Orgainzation)
- استعمال مساعدات (معينات)الذاكرة (Mnemonic)
- التصور الذهني (Mental Visualization)
- قادحات الذاكرة (Memory triggers)

إما لإغراض البحث الحالي فتعرف على إنها : عملية عقلية تنشيط في استرجاع المعلومات والتعرف عليها باستعمال آليات أو إجراءات قادحات الذاكرة ، تقاس بالدرجات التحصيلية لطالبات قسم رياض الأطفال المرحلة الرابعة ضمن اختبار في موضوعات مقرر طرائق التدريس العامة .

2. قادحات الذاكرة (Memory Triggers)

يُعرفها بركات(2005: 36) : على إنها أساليب وآليات ضمن إستراتيجيات التنشيط الذاتي للذاكرة ؛ تتم عادة قبل الإجابة المباشر عن الأسئلة الاختبارية ، تتبع لتنشيط ذاكرة الطلبة ولإضاءة الإجابة الصحيحة لهم لاحقاً ؛ من مثل :

- ضع بعض الملاحظات على ورقة الأسئلة .
- وضع الإشارات.
- كلمات مفتاحية للإجابة .

- وضع الرموز .
- وضع الخطوط تحت الكلمات التي تخص مطلوب السؤال. وغيرها

إما التعريف لإغراض البحث الحالي؛ فهي:

استعمال إجراءات قبل الإجابة المباشرة عن الأسئلة الاختبارية في موضوعات طرائق التدريس العامة من لدن طالبات المرحلة الرابعة / قسم رياض الأطفال لإجل التنشيط الذاتي للذاكرة ، من مثل تدين ملاحظات مختصرة عن إجابة السؤال في الورقة المخصصة لأسئلة أو وضع الإشارات والرموز التي تضيء لهن الإجابة الصحيحة .

3. التحصيل (Achievetmrn) :

يعرفهُ أكسفورد(Oxford, 1989) على إنهُ النتيجة المكتسبة لانجاز أ تعلم شئ ما بنجاح وبجهد ومهارة (dictionarieswww.oxford).

إما لإغراض البحث فيُعرف:على إنه مستوى الدرجات التي تتحصل عليها طالبات المرحلة الرابعة لقسم رياض الأطفال ضمن المجموعة التجريبية الضابطة للبحث الحالي في اختبار مقرر طرائق التدريس العامة.

4. الطالبة الجامعية :

هي العنصر النسوي الملتحق بالتعليم الجامعي يعد الدراسية الإعدادية خريجة التخصص الأدبي والعلمي.

إما في البحث فتسير إلى الطالبة الملتحقة بقسم رياض الأطفال / جامعة واسط / كلية التربية الأساسية ضمن المرحلة الرابعة.

المبحث الثاني :الخلفية الأدبية للبحث:

في العادة يشكو الطلبة من عدم تذكر ما قرءوهُ وقت الاختبار ويشعرون في كثير من الأحيان بعدم جدوى التحضير ولاستعداد بالقراءة لأنهم لا يتذكرون ما يقرؤون .

لقد فسرت عملية استرجاع المعارف والمعلومات وتذكرها من قبل العديد من المنظرين التربويين ؛ فقد أشار بياجيه وانهلدر(Piaget & Inhelder) إن ما يخزن في الذاكرة يمكن أن يُنقل أثناء عملية الاسترجاع ؛ كما أن المادة المخزنة تعتبر بمثابة تركيب أ بناء عقلي ؛ وبالتالي فإن أستدعاءات العقل تُعد بمثابة طريقة لظهور هذا التركيب أو البناء بواسطة العمليات العقلية المتاحة لهُ في فترة نمو معينة؛ بكلمات أخرى إن المادة يمكن أن تنظم (بعد) وليس (قبل) عملية تخزين المعلومات.(www.efiles).

وتشير دراسة بارس وكارتر(paris &Carter,1972) ودراسة جنكيز(Jenkins , 1974)إلى إن ما يعرفهُ الفرد يؤثر في ذاكرته ؛ إما يتلفن(Tulving, 1974) فيشير إلى ارتباط منحى أخر لعملية الاسترجاع والتذكر يرتبط بالبيئة المعرفية التي تجد أثناء عملية التعلم، يعتقد أن البيئة المعرفية توفر مجموعة من الشعرات المساعدات التي تُعين على عملية الاسترجاع Tulving, (1974)

وتُجمع العديدة من البحوث الدراسات المعاصرة بين التعلم والذاكرة ، فيبين ميلر(Millr, 2000) إلى أن التعلم يشير إلى حدوث تغيرات أو تعديلات تطرأ على السلك من جراء تأثيرات الخبرات المتراكمة السابقة وإن الذاكرة هي عملية تثبيت لهذه التغيرات أ التعديلات وحفظها وإبقاءها جاهزة للاسترجاع والاستخدام حين الطلب (بركات ،2005: 36)

واستناداً إلى دراسات قام بها ابنكهاوس (العتوم ،2000: 120-122) ومن اتبعه من المهتمين بالذاكرة ، فقد تم تحديد الاسترجاع كشكل من أشكال الذاكرة الثلاثة ؛ وهي :

1. الاسترجاع Recall :

وهو بحث عن المعارف المعلومات الخبرات في خزانات الذاكرة والتي سبق وأن تعلمها الفرد سابقاً دون الحاجة إلى وجد المواقف والمثيرات التي أدت إلى حدوث التعلم التخزين .

ويتم قياس الاسترجاع عند الطلبة أو عموم المتعلمين بعدة طرائق وأدوات منها الاختبارات التي تقيس الاسترجاع الحر أو التعرف . فالأسئلة الإنشائية أو المقالية القصيرة والطويلة هي أنموذج لقياس الاستدعاء الحر، أماالاسئلة الموضوعة فتستخدم لقياس التعرف .

2. التعرف (Recognition):

يُعد التعرف شكلاً أخرمن أشكال الذاكرة ، وهو أسهل من الاسترجاع حيث تعتمد قدرة التعرف على وجود المثير الذي تم تعلمهُ سابقاً بين عدة مثيرات ؛ أي بمعنى أخر هو شعور الفرد بأن ما يراه ويسمعهُ في الحاضر ه جز من الخبرات التي تكونت في الماضي ، وخير مثال لقياس التعرف هو استخدام الاختبارات الموضوعية من نوعيه الاختبار من متعدد حيث يقوم بالسؤال ويتم التعرف على أجابتهِ من بين عدة بائل تتطلب من الطالب مقارنتها مع ما هو مخزون في خبرتهِ أو ذكرتهِ لمطابقة أحد البدائل مع مادة الذاكرة .

3. الاحتفاظ Retention :

ويشير إلى هذا الشكل من أشكال الذاكرة بدرجة الوفر إي مقدار المعارف والمعلومات والخبرات الباقية في ذاكرة الفرد بعد عملية تعلم وتدريب سابق.

ولكن المتفحص لذاكرة الإنسان يجد ما تم تعلمهُ يصبح قابل للنسيان بع فترة من الزمن وخصوصاً مع غياب عملية التعلم أو التدريب والتعزيز.

ومع هذا فإن الانخفاض في الذاكرة لا يعني أن المعارف والمعلومات قدتم فقدانها أو نسيانها بالكامل وإن عجز الإنسان عن تذكرها، ولكنها تحتاج إلى أعادة التعلم بعد فترة من الزمن بجهد وقت أقل من المرة الأولى بسبب ما يشير إليه بالوفرة.(الحموري والخصاونة،2011: 221-222)

إن شكوى الناس من النسيان؛ وشكوى الطلبة من عدم تذكر ما قرءوه وقت الاختبار؛ قد يرجع إلى دقة وكمال الذاكرة.

إن الدقة والكمال للذاكرة؛ مقياسان نسبيان ضمن المنطقي أن نفترض إلى عدم وجود ذاكرة كاملة في غاية الدقة؛ علماً أن الذاكرة يمكن أن تكون كاملة ولكنها غير دقيقة أو بالعكس ولكنها غير كاملة.(الحموري والخصاونة،2011: 221-222)

وتتأثر دقة وكمال الذاكرة بعدد من الأسباب والعوامل وأرجعها عبد الأمير وبتول (2009) القصار(2011) المقداد وكناعنه (2014)إلى :

1. النسيان وأسبابه ومنها فقدان الانتباه أو التداخل في الأفكار والمعلومات .
2. الحالة النفسية الانفعالية المحيطة بالطالب أو المتعلم عموماً عند استقبال المثيرات أو عند استرجاعها . حيث أن القلق الامتحاني والتوتر يؤدي إلى انخفاض في درجة كمال ودقة الذاكرة.
3. فاعلية إستراتيجيات المعالجة المعرفية أثناء القراءة والتحضير والترميز ، حيث كلما كانت آليات والاستراتيجيات فاعلة تنشطت الذاكرة وازدادت كمالاً ودقة .

4. تقييم الطالب أو الطالبة لمادة الذاكرة من حيث أهميتها أو انسجامها مع اتجاهاته وقيمهِ ورغبتهِ وأفكارهِ ، فكلما زادت أهمية تلك المادة من وجهة نظرة زاد الانسجام معها مما يسهل تذكرها ويزيدها دقة وكمالاً.
5. ولقد أضاف كلاً من رتجي وقولك(Ritchie & Volk,2000) عاملاً أخراً هو:

التدريب والممارسة الواعية القائمة على الفهم وليس على الحفظ التكرار الآلي ؛ وبما يترك أثاراً إيجابية في التنشيط الذاتي للذاكرة أثناء عمليتي التعليم والتعلم ؛ وهذا يتفق مع مبادئ النظريات الشرطية (Conditioning Thery) وبخاصة نظرية ثورندايك(Thordike) تؤكد على الربط بين النجاح والأثر الشرطي الايجابي وتجنب الأثر الشرطي السلبي ، أن التعلم الفاعل ما هو إلا نتيجة عوامل ومتغيرات مهمة تتمثل بكيفية التدريب والممارسة .

وعليه ... فقد قررت بعض الجامعات إعداد برامج ومقررات علاجية لتطوير مهارات وعادات الدراسة الصحيحة متكلفة ملايين الدولارات ومنها الجامعات الأمريكية.(Bcrliner , 1998)

6. إما تونتري (Towntre , 2009) فيرى إن عامل إدراك المثيرات المختلفة في موقف التعليم التعلم والتوصل إلى العلاقات والروابط المنطقية بينهما يؤدي إلى تعلم قائم على الفهم والاستبصار؛ وهذا يمكن تفسيرهُ بالرجوع إلى مبادئ نظرية الجشتالت في التعلم بالاستبصار.(Gestalt Theory)

من هنا يمكن استخلاص مبررات استعمال قادحات الذاكرة في البحث الحالي والتي تتلخص بتمكين طالبة قسم رياض الأطفال في الرجوع إلى المادة التعليمية المخزنة في ذاكرتها واستخدمها في الامتحان أو في الاستعداد لهُ .

المبحث الثالث: المنهجية والإجراءات البحثية

أولاً : منهج البحث :

لتحقيق هدف البحث الحالي تم استخدام المنهج التجريبي ذ الضبط الجزئي بمجموعتين ضابطة وتجريبية تبعاً لاستعمال آليات قادحات الذاكرة قبل الامتحان مباشرة في مقرر الطرائق تدريس العامة .

ثانياً: عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (54) طالبة وهن يمثلن جميع الطالبات المتقدمات لامتحان مقرر طرائق التدريس العامة وهن ملتحقات للدراسة بقسم رياض الأطفال / كلية التربية الأساسية / جامعة واسط. علما بان إحدى الباحثات المشتركات بالبحث قامت بتدريس هذا المقرر و اختبار الطالبات بمجموعاته التربوية حيث هذا من تقسيم الطالبات الحاضرات للامتحان وعددهن (52) طالبة (نتيجة غياب طالبتين لظروف خاص بهن) إلى مجموعتين قبل الامتحان هما :

الأولى :

1- قبل الامتحان مباشرة وإثناء عشر دقائق الأولى قراءة الأسئلة الاختبارية جميعها و مراجعتها .
2- وضع الملاحظات اللازمة والمختصرة على ورقة الأسئلة الاختبارية بعد كتابة اسم الطالبة عليها, هذا ما يعرف بآليات أو إجراءات قادحات الذاكرة وهي إستراتيجية من إستراتيجيات التنشيط الذاتي للذاكرة
3- طرح إي استفسارات خاصة عن الأسئلة بحضور الباحثة .

الثانية : وهي تمثل المجموعة الضابطة وقوامها (26) طالبة لم تخضع لآليات القدح أو لأي إجراءات أخرى في تنشيط الذاكرة , بل طلب منهن الإجابة الفورية في الكراسة على الأسئلة الاختيارية .

واستخدمت هذه المجمعة لمقارنة تحصيل طالباتها مع درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية.

ثالثا: أداة البحث :

لقياس تحصيل طالبات المرحلة الرابعة بقسم رياض الأطفال / كلية التربية الأساسية في موضوعات مقرر طرائق التدريس العامة, قامت الباحثة بإعداد اختبار حسب التعليمات والشروط الخاصة ببنائه والتي تتكون من خمسة أسئلة, و وفق الآتي :

1- ثلاث أسئلة موضوعية, وهي :
* السؤال الأول : سؤال الاختبار من متعدد و بواقع (20) فقرة اختباريه و بمعدل درجة واحدة لكل فقرة .
* السؤال الثاني: سؤال تكملة الفراغات و بواقع (20) فقرة اختباريه و بنفس توزيع الدرجات في السؤال الأول .
* السؤال الثالث: سؤال الصح والخطأ و بواقع (20) فقرة اختباريه وبنفس التوزيع السابق للدرجة .

2- سؤالان مقاليان يتكونان من أسئلة ذات إجابات قصيرة و طويلة تشمل جميع أجزاء الموضوعات ضمن الاختبار, مع مراعاة الحرص على تنوع الفقرات لتغطي مستويات الأهداف المعرفية المختلفة , وذلك لضمان صدق هذا الاختبار, وقد تضمنا السؤال الرابع بدرجة تصحيح (20) درجة
والسؤال الخامس وله (20) درجة أيضا. علما بان التصحيح قد تم وفق تجهيز إجابات نموذجية أعدت لهذا الغرض.

ولتحقيق الخصائص السيكومترية للاختبار فقد تم :

1- التحقق من صدقه عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين التربويين ضمن تخصص طرائق التدريس وعددهم (8) ضمن جامعو واسط و قد جاءت نتائج صدق الفقرات الاختبارية بنسبة اتفاق 80% إلى 100% , وعليه فقد بقيت الفقرات المُعدة كما هي .
2- إما عن احتساب مستوى صعوبة الفقرات , فقد تم احتساب عدد الإجابات الخاطئة عن كل فقرة من الفقرات الموضوعية ضمن السؤال الأول والثاني والثالث و طبقت المعادلة الخاصة بذلك , وقد وجد أنها تتراوح بين (27% - 59%) وهي مستوى مناسب لمستوى صعوبة الفقرات . إما عن الفقرات المقالية الممثلة في السؤال الرابع والخامس , فقد استعمل القانون الخاص بذلك ووجد أنها تتراوح بين

(53% - 58%) لذا تعد جميع الفقرات ذات مستوى صعوبة مناسبة, لذا تعد الاختبارات جيده إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها بين (20% - 80%) (Bloom &other 1971)

إما عن فاعلية البدائل بالنسبة للفقرات ذات الاختيار من متعدد أو الواردة في السؤال الأول والتي تعتمد على درجة التشابه أو التقارب الظاهري بين البدائل مما يشتت الطالب غير المتمكن من الإجابة الصحيحة (الظاهر و آخرون , 131:1999)

وبعد تطبيق معادلة فعالية البدائل لإجابات الطالبات للمجموعة العليا والدنيا فقد أظهرت النتائج إن كل بديل خاطئ قد جلب اكبر عدد من طالبات المجموعة الدنيا مقارنة بطالبات المجموعة العليا .
وعليه تقرر أبقاء البدائل كما هي , حيث يعد البديل جذابا إذا اختاره أكثر من 5% من الطلبة (الظاهر و آخرون , 131:1999)
3- إما لغرض التحقق من ثبات الاختبار , فقد تم إعادة تصحيح إجابات 25% من الأوراق الاختبارية (أي بعدد 13 ورقة إجابة للأسئلة الاختبارية) من قبل زميلة أخرى ضمن تخصص طرائق التدريس و بالاعتماد على الإجابة النموذجية .

ولقد جاء الاتفاق بينها في تصحيح الإجابات بنسبة 91% وتعد هذه نسبة عالية بالتأكيد على ثبات الاختبار.

المبحث الرابع : عرض النتائج مناقشتها

أولاً : عرض النتائج ومناقشتها :

للتحقق من فرضية البحث والتساؤل الخاص بمشكلتهِ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على الاختبار التحصيلي في مقرر طرائق التدريس العامة في المجموعتي التجريبية والضابطة تبعاً لمدى استعمال إستراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بآليات القدح قبل الامتحان مباشرة ؛ كما استخدم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين هذه المتوسطات ؛الجدول التالي يبين نتائج هذا الاختبار .

الجدول (1)
يبين نتائج الاختبار(t- test) لدلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات على الاختبار التحصيلي تبعاً لاستعمال آليات قادحات الذاكرة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة الجدولية	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
التجريبية	26	71,5	11,85	50	2,006	52,8	توجد فروق ذات دلالة عند مستوى 0,05
الضابطة	26	55,6	16,43				

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات التحصيلية في المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0,05)؛ إذ أن قيمة (t-test) هي (52,8) القيمة الجدولية (2,006) ؛ عليه ترفض فرضية البحث لوجود الفروق وهذا يعني أن استعمال الطالبة لقادحات تنشيط الذاكرة قبل الامتحان مباشرة لهُ تأثير ايجابي في درجات التحصيل الأكاديمي في موضوعات طرائق التدريس العامة .

قد تعزى النتيجة إلى أن إجراءات أو آليات قدح الذاكرة تُسهم بشكل ايجابي في التنشيط الذاتي للذاكرة باسترجاع المعلومات التعرف عليها عن طريق إتاحة الفرصة لهن باستخدام عمليات معرفية متخصصة تتميز بالنوعية الراقية مثل :

- التنظيم(0rganizing)
- الترتيب(Arrangement)
- التمييز أو التصنيف(Classifcation)
- الترميز (Coding) في رموز مكتوبة أ رقمية أو صورية.

كما قد تبين هذه النتيجة إلى أن تدريب الطالبات على آليات قادحات الذاكرة في تدين الملاحظات ضع الإشارات والرموز يُسهم في تحسين عملية التعرف على المعلومات والمعارف ضمن الخبرات السابقة يسهل استرجاعها.كما أن لهذه الآليات دوراً مهماً في انتقال أثر التعلم أو التدريب لمواقف مختلفة مما يؤدي إلى زيادة الإفادة منها في التعلم التحصيل .

وهذا ما يشير إليهِ الكثير من الأدبيات التربوية التي تعتمد علم النفس المعرفي ومعالجة المعلومات ونظرية الجشتالت إلى اعتبار استخدام كل ما يساعد التذكر بالاسترجاع التعرف بطريقة دقيقة وملائمة من منشطات الذاكرة المساعد ة على التعلم التخزين التذكر .

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية :

1. على التدريس في الجامعات العراقية إتاحة الفرصة لطلبتهم من استثمار الدقائق الأولى من الوقت الاختبار وبما لا يزيد عن ربع ساعة في قراءة الفقرات الاختبارية وتدين الملاحظات عليها والتعليق والترميز عليها لتصبح مفاتيح للإجابة تضئ الطريق للإجابة الصحيحة لاحقاً.
2. على الطلبة الجامعيين عموماً تخصيص وقت قصير قبل الدخول في الإجابة على الفقرات لاختبارية بوضع الملاحظات البسيطة لتجنب آفة النسيان وأسبابها والتشتت في الإجابة .

ثالثاً : المقترحات

من الممكن أن يقدم الباحثون المقترح التالي:

- إجراء أبحاث ودراسات أخرى باستعمال إستراتيجيات متنوعة في تنشيط الذاكرة وفق متغيرات وعينات وبيئات مختلفة للتحقق من هذه النتائج وتعممها.

رابعاً : المصادر

1.بركات ، زياد (2005) تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل العلمي ،مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ،عدد (5) ، تونس .

2 . الحموري ،فراس ، وآمنة خصاونة (2011) دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، عدد(3) ،مجلد (7) ، عمان ، الأردن .

3 . الظاهر ، محمد زكريا وآخرون(1999) مبادئ القياس والتنوع في التربية ،ط1، دار الثقافة النشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

4 . عبد الأمير ، فاطمة ، وبتول محمد جاسم (2009) . أثر منشطات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس وتنمية مهارتهن العقلية في مادة علم الإحياء ، مجلة القادسية في الآداب العلوم التربوية ، عدد(1) مجلد(8) ، العراق.

5 . العتوم ، عدنان بوسف (2004) .علم النفس المعرفي ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

6 . الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، و حذام جليل عباس (2016) .درجة ممارسة مساعدات الذاكرة في تدريس التاريخ من وجهة نظر مدرسيها ومدرساتها وفق أنظمة (استرتيجيتي الإدراك المتضمنة والمنفصلة ، مجلة واسط للعلوم الإنسانية ،عدد(33) ، مجلد(12) ، الكوت ، العراق.

7 . القصار ، أمل إبراهيم عزيز ، وأمل عبد الرحمن الجزائري (2011) . أثر بعض إستراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية ، مجلة دراسات تربوية ، عدد (15) ، موصل .

8 . المقداد ، قيس إبراهيم ، محمد عبد الرحمن كناعنه(2014) . فاعلية إستراتيجية الحروف المصورة كمساعد تذكر في تعلم حروف اللغة العربية المتشابها لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم ، المجلة الأردنية للعلوم التربوية ، عدد(2) ، مجلد (10) ، عمان ، الأردن .

9 . Bloom ,B. s Eother (1971) . Hand Book of formative and summative evaluahion of student learning .

10 . Berliner . D (1998)Educational psychology , New york Microsoft carporation .

11 . Towntree .D(2002) .Teaching through self – instruction , London, Kogao page.

12 . Ritchie , K& volk (2000). The effects of metacognitive strategy training on the reading performance and studet reading , Bilingual research journal , vol (18), No(182).

13 . www . efiles. Mediu . edu. My, maktabah .books .

14 . www . oxford dictionaries .com .

الاطفال المعاقين عقلياً ودور اللعب في تحسين حالتهم النفسية

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول

لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك

للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل

الاستاذ المساعد الدكتور

عباس ناجي الأمامي

أستاذ علم النفس الفسيولوجي

نائب رئيس / أكاديمية شمال أوربا للعلوم والبحث العلمي ـ الدنمارك

المقدمة

الطفولة عالم جميل مليء بالاحلام والفطرة ، فهي محور الحياة الانسانية لاهميتها في تكوين الشخصية ، وهي المرحلة التي من خلالها ينتقل الطفل من حالة الاعتماد على الاخرين(الوالدين) الى مرحلة الاعتماد على النفس ، وتحدد سلوكيات الفرد السوية منها والغير سوية ، ولهذا على الوالدين يجب الانتباه والاهتمام بهذه المرحلة لانها تعد من المراحل المهمة والخطرة والتي لم يقتصر تأثيرها على الطفل ومستقبله فحسب بل يمتد هذا التأثير الى المجتمع . فالاهتمام والعناية بمرحلة الطفولة تعد من الدلائل التي تبين مدى رقي وتطور تلك المجتمعات ، فالدول المتقدمة لها الصدارة في بالرعاية والاهتمام والتخطيط المنتظم والبرامج التربوية الغنية بالمهارات والانشطة (الحركية ،الفنية) التي توفر حالة من النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي لهذه المرحلة العمرية ، فأطفالهم أكثر صحة جسمية وعقلية ولهذا هم أكثر ثقافة وتعليماً من أطفال الدول النامية . (أحمد 1993: 46)

هذا للاطفال الاسوياء أما بالنسبة للاطفال الغير أسوياء والذي يطلق عليهم ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين ، والمعوقين) وبالاخص المعاقين يتلقون رعاية وأهتمام أكبر من الاسوياء لحاجتهم لمثل هذه الرعاية والعناية من أجل مواجهة حالتهم وأعادتهم ولو بالشكل البسيط الى حالتهم الطبيعية ودمجهم بالمحتمع فهذا يحتاج الى قدر كبير من العمل والصبر والمثابرة من أجل وضع الاسس الصحية والحلول المناسبة لذلك . (عطوة 1989: 214)

الاعاقة بمختلف أنواعها تشكل مشكلة أنسانية ، أجتماعية وأقتصادية في المجتمعات ،وبذلك تلقي بالمسؤولية من كافة جوانبها على أفراد المجتمع لرعايتهم من ناحية وتأهيلهم وتعليمهم من ناحية أخرى ليصبحوا في حالة يمكن التعامل معهم والاعتماد على أنفسهم ولو بالشكل البسيط ، وهذا يعتمد على مدى وعي وثقافة ذلك المجتمع في تحمل مسؤوليته إتجاه هذه الشريحة منه .

المشكلة وأهمية البحث

تعتبر الاعاقة العقلية في الوقت الحاضر قضية مهمة يتم الاهتمام بها على مختلف المستويات من أجل تقديم الخدمات المناسبة لها وذلك لكونها ترتبط بالكفاءة العقلية للافراد ، وينظر لها (الاعاقة العقلية) من عدة نواحي (الطبية ، النفسية ، الاجتماعية ، التربوية) فرجال الطب ينظرون اليها ويقيمونها على أعتبار الاعراض الفسيولوجية هي من الاسس والامور الرئيسية للتعرف على الاعاقة العقلية ، أما علماء النفس فينظرون اليها من

خلال نسبة الذكاء التي يتمتع بها هؤلاء الاطفال ، ورجال علم الاجتماع يعتبرون الصلاحية الاجتماعية من حيث الاندماج والتفاعل مع المجتمع شرطاً أساسياً في تحديد الاعاقة العقلية ، والتربويين فيعتبرون الفشل في التحصيل الدراسي وتكرار الرسوب والتأخير الدراسي مؤشراً لهذه الاعاقة ، أما رجال القانون التشريعي فينظرون اليها من خلال الاهلية ومقدار تحمل المسؤولية .(كوافحة وعبد العزيز 2003: 58.57)، وعلى هذا الاساس كيف يمكن مساعدة هؤلاء الافراد(المعاقين) للحد من تأثير هذه الاعاقة (الاعاقة العقلية) من خلال إتخاذ جانب اللعب وسيلة للوصول بهم الى حالة من الاعتماد على النفس والاندماج بالمجتمع وأن كان بشكله البسيط ، أما أهمية البحث تأتي من خلال الطرق والوسائل الكفيلة للحد من تأثيرات بطء النمو العقلي لهم وأنكاساته السلبية على مختلف الجوانب .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى مايلي :

1. تنمية الجانب النفسي للفرد المعاق عقلياً عن طريق اللعب
2. كيف يمكن للعب مساعدة الفرد المعاق عقلياً في الاندماج بالمجتمع والتعامل مع أقرانه بشكل سليم .
3. دور اللعب(الجانب الحركي) في تطوير الناحية التعليمية للفرد المعاق وكيفية الاعتماد على النفس ولو بالشكل البسيط .

حدود الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة ببعض الجوانب النظرية والتي يمكن من خلالها إلقاء الضوء على الاعاقة العقلية ودور اللعب في الحد من تأثيرها (الاعاقة العقلية) على الافراد والوصول بهم الى حالة من الاندماج البسيط بالمجتمع وأقرانهم من جهة وأعتمادهم على أنفسهم من جهة أخرى

مصطلحات الدراسة :

1.الاعاقة العقلية :

هناك عدة تعاريف للاعاقة العقلية حسب جوانب تأثيراتها وأعراضها منها

أ.من الناحية الطبية

فيعرفه بينوت Benoit

بأنه ضعف في الوظيفة العقلية ، قد يكون سببه حالة داخلية وراثية أو حالة خارجية بسبب تعرض الفرد لحالة

مرضية ينتج عنهما تدهور في كفاءة جهازه العصبي وهذا يؤدي الى النقص في قدرة الفرد العامة للنمو وفي التكامل الادراكي والفهم .(كوافحة وعبد العزيز 2003: 58)

أما تروجولد Tredgold فيعرفه

هي حالة التي لايكتمل فيها النمو العقلي والتي تؤدي الى عدم مقدرة الفرد للوصول الى المستوى السوي وبذلك عدم قدرته على التكيف مع المجتمع ومع اقرانه الاسوياء ، ولهذا يتطلب من الجميع (الاهل ، المؤسسات الخاصة) رعايتهم والاهتمام بهم بشكل خاص .(المصدر السابق)

ب. من الناحية الاجتماعية

فيعرفه تروجولدوسودي Tredgold&Soddy

هي حالة عدم القدرة على التكيف مع بيئته الاجتماعية ، إذ لايستطيع الاعتماد على نفسه والتحكم بالظروف المحيطة به ما لم يتم الاعتماد على الاخرين.(المصدر السابق:58)

ج.من الناحية النفسية:

فيعرفه فرج:

هي الحالة التي ينخفض فيها الذكاء العام عن المتوسط بشكل ملحوظ ليؤدي بالنهاية الى سلوكيات توافقية سيئة تحدث في مراحل النمو .(فرج 1973)

2. اللعب:

فتعرفه كاترين 1957

هي أنفاس الحياة بالنسبة للطفل ، أنه حياته وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وأشغال الذات فاللعب للطفل هو كالتربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح .(www.gulfkids.com 2)

أما شابلن Chaplin 1970 فيعرفه

هو نشاط يمارسه الناس بشكل منفرد أو جماعات بقصد الاستمتاع دون أي دوافع اخرى . (المصدر السابق)

ويعرفه عدس ومصلح 1980

هو إستغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد ولايتم اللعب دون كاقة ذهنية أيضاً .(المصدر السابق)

أما بياجيه فيعرفه

هو عملية أستيعاب تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد فاللعب والتقليد والمحاكات جزء لايتجزء من عملية الانماء العقلي والذكاء.(المصدر السابق)

الجانـب النظـــري :

1.الاعاقة العقلية (الذهنية)

الاعاقة بشكل عام لها عدة جوانب وأشكال فمنها الاعاقة العقلية (الذهنية) ، السمعية ، اللفظية ، البصرية ، الحركية والمتعددة ، فالاعاقة العقلية والتي يكون مستوى أداء الفرد فيها أقل من المستوى الطبيعي لاقرانه الاسوياء، ففي الماضي كان ينظر اليها نظرة إحتقار ويعامل الطفل المعاق عقلياً معاملة سيئة تصل الى حالة الضرب والربط بالسلاسل والحبس والتعذيب ، لانه كان ينظر للفرد على أساس مقدار صلاحية أدائه ، أما في الوقت الحاضر تعتبر الاعاقة العقلية هي قضية تلقى أهتمام ورعاية كبيرة يتم الاهتمام بها على مختلف المستويات ، ويمكن التعرف على الاعاقة من خلال ما جاء في إعلان حقوق المعاقين للامم المتحدة الصادر في 09.12.1975 حيث عرفه بأنه الشخص العاجز كلياً عن ضمان حياته الشخصية أو الاجتماعية أو الطبيعية بسبب نقص (خلقي أو غير خلقي) في قدراته الحسية والفكرية ، أما منظمة الصحة العالمية فقد عرفته هي الصعوبة في القيام بعمل أساسي بالنسبة لنشاط الشخص اليومي ، كالاعتماد بنفسه أو القيام بنشاط أجتماعي أو أقتصادي بما يتلائم مع عمره وجنسه ودوره الطبيعي في المجتمع ، أما ما أوضحته الجمعية الامريكية للاعاقة الذهنية (AAMR) لسنة 1992 American Association of Mental Retardation هي حالة قصور أساسي في القدرات العقلية والتي تكون وظائفها دون المتوسط يرافقه قصور في جانبين أو أكثر من المهارات التوافقية المرتبطة بالانشطة (الاتصال ، رعاية الذات ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، التعامل مع المجتمع ، توجيه الذات ، الصحة والامان ، العمل الاكاديمي ...وغيرها) ويظهر هذا القصور منذ المرحلة الجنينية وقبل سن الثامنة عشر .(القاضي 1998: 2 . 5) والاعاقة العقلية هو ليس كما يطلق عليه بالجنون ، فالمعاق عقلياً هو شخص يعاني من نقص أو تخلف أو بطء في نموه العقلي يؤدي الى تدني مستوى ذكائه أي لايوجد هناك تناسب بين قدراته العقلية ومستوى عمره الزمني (الفارق يكون كبير) ، وهذا ينعكس على مدى تكيفه الاجتماعي ولكن يمكن التقليل من هذا الفارق من خلال تحسين قدراته العقلية ومهاراته بالتدريب والتعليم واللعب والذي يؤدي الى تحسين الجوانب التالية:

1. جانب التواصل مع الاخرين من خلال ما يتعلمه من إشارات ورموز وحركات يمكنه التواصل بها .

2. الجانب الذاتي وذلك بما يتعلق بذات الفرد من حيث الممارسات اليومية مثل تعلم الاكل ، الشرب ، النظافة وغيرها

3.الجانب الاجتماعي وذلك بتعلمه لبعض حركات الاخرين وأشاراتهم والتعرف من خلالها على مشاعرهم .

4.الجانب التعليمي ويتمثل بالقدرات المعرفية ولو بشكلها البسيط والمرتبطة بتعلم القراءة ، الكتابة ، الحساب .

2.تصنيف الاعاقة العقلية:

يمكن تصنيف الاعاقة العقلية الى ثلاثة أنواع ، كل نوع يعتمد على مجموعة من الصفات لدى المتخلفين عقلياً وهي

1. تصنيف حسب نسبة الذكاء ، وحسب هذا التصنيف يوجد أربعة فئات هي

أ.فئة التخلف العقلي البسيط ، وتكون نسبة الذكاء لهذه الفئة تتراوح ما بين 55 . 70

ب.فئة التخلف العقلي المتوسط ، وفيها تكون نسبة الذكاء تتراوح ما بين 40 . 55

ج.فئة التخلف العقلي الشديد ، وفيها تكون نسبة الذكاء تتراوح ما بين 40 . 25

د.فئة التخلف العقلي الحاد، وفيها تكون نسبة الذكاء متدنية الى حد فيها تقل عن 25 ,

2.تصنيف حسب مايمكن تعليمه للفرد المعاق (الصلاحية التربوية)

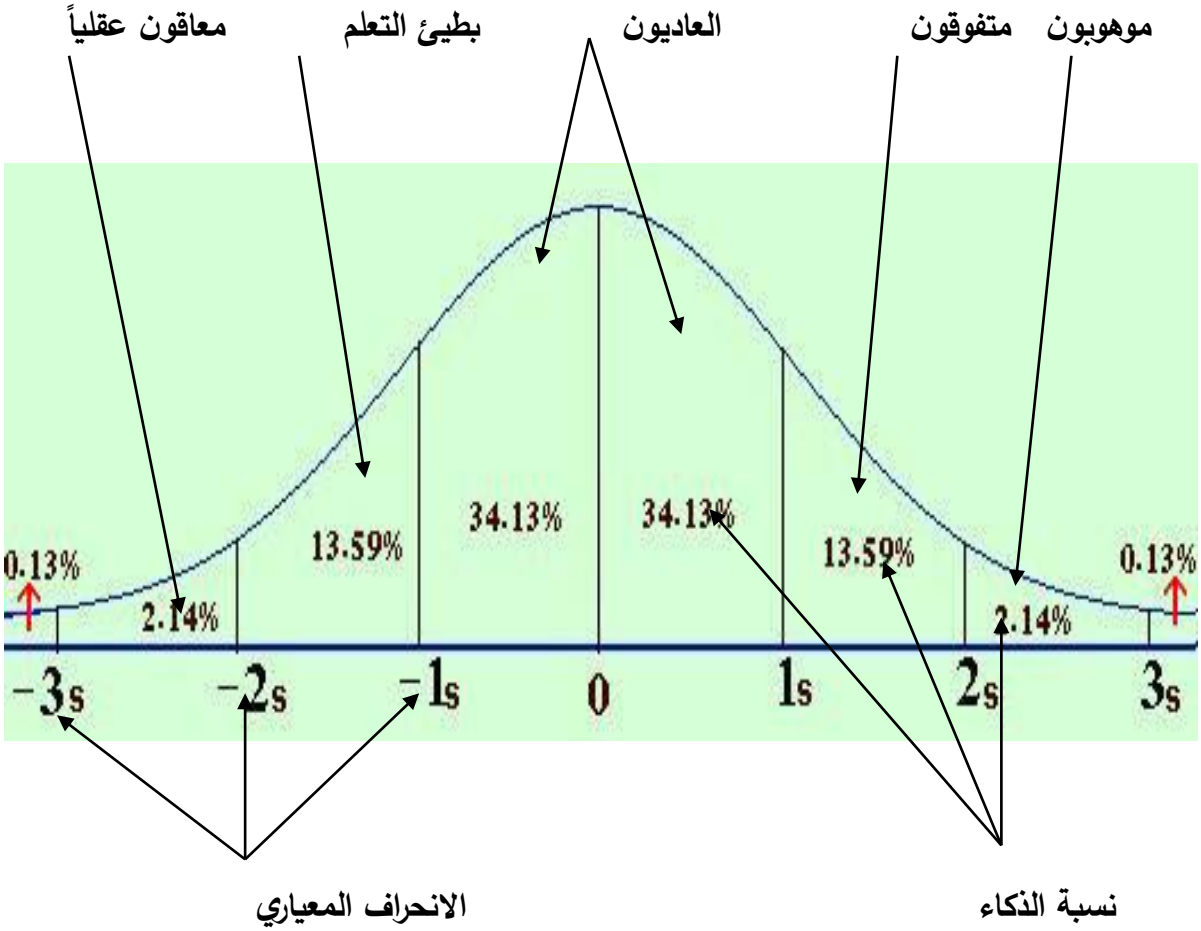
أ. القابلون للتعلم (التخلف البسيط) يستطيعون تعلم بعض المهارات(القراءة ، الكتابة ، الحساب)

ب.القابلون للتدريب (التخلف المتوسط) لايستطيعون تعلم القراءة والكتابة بل يمكنهم القيام ببعض المهارات مثل العناية بالنفس واللباس وإنجاز بعض الاعمال البسيطة

ج. الذين يحتاجون الى رعاية وحماية (التخلف الشديد أو الحاد) وهم أعتماديون غير قادرين على التعلم ، ويحتاجون الى متابعة ورعاية دائمة.

3.التصنيف الذي يعتمد على الخصائص الاكلينيكية لتقسيم فئات الاعاقة العقلية.(كوافحة عبدالعزيز 2003: 61 (65 .

وتعتبر فئة المعاقين عقلياً من الفئات الرئيسية من ذوي الاحتياجات الخاصة ، إذ إنها تمثل مستوى من الاداء الوظيفي العقلي أقل من المتوسط ويظهر هذا في مراحل النمو المبكرة من العمر وحتى سن 18 عاماً، ويمكن توضيح ذلك من خلال المنحنى أدناه الذي يوضح التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية وموقع كل فئة من فئات القدرة العقلية للمعاقين عقلياً وبطيء التعلم والمتفوقين والموهوبين ونسبة الذكاء والانحرافات المعيارية لكل منهم .



(منحني التوزيع الطبيعي للافراد حسب متغير القدرة العقلية)

http://multka.net/vb/showthread.php?p=2628434

2.أسباب الاعاقة العقلية

أن من الاسباب التي تظهر هذه الحالة من العوق هي تعرض الطفل لحالة يتسبب فيها تلف في الدماغ في وقت تكون فيه القشرة الدماغية هي المسؤولة (اي في فترة النمو المتسارع للدماغ) وقد تكون هذه الاصابة أما أثناء الحمل أو بعد الولادة ، وبذلك يحدث خلل في أنسجة الدماغ مما يؤثر على الوظائف الحركية والمعرفية للاطفال المصابين وقد يرافق ذلك نوبات من الصرع أو تخلف عقلي أو إختلال في الحس أوالنظر أو السمع أو النطق.

ويمكن تقسيم الاسباب الؤدية لهذه الحالة من العوق الى ما يلي

أ. أسباب(الاعاقة العقلية) في مرحلة ما قبل الولادة

ومن هذه الاسباب هي

1. زواج الاقارب .

2. تعرض الام الحامل للاشعة وخاصة في الاشهر الاولى من الحمل .

3. إصابة الام بالحصبة الالمانية .

4. إدمان الام على المشروبات الكحولية وتعاطي المخدرات .

5. سوء التغذية وفقر الدم.

6. عدم توافق بين دم الام ودم الاب (إذا كان الاب + RH والام- RH)

ب. أسباب(الاعاقة العقلية) أثناء الولادة ومنها

1.الولادة المتعسرة ومايرافق ذلك من حالات نزف أو نقص في وصول الكمية اللازمة من الاوكسجين الى الطفل المولود.

2. عدم توفر العناية الطبية اللازمة للام والطفل عند الولادة .

3. الولادة المبكرة قبل الوقت المحدد لها (أي قبل اكمال فترة 9 أشهر)

ج. أسباب (الاعاقة العقلية) بعد الولادة ومنها

1.تعرض الطفل للاصابة ببعض الامراض الخطيرة مثل مرض السحايا .

2. تعرض الطفل لبعض الحوادث مثل حوادث السير .

3. سوء التغذية .

4. تعرض الطفل الى حالات من العنف والضرب . (حفني 2001: 15. 16)

لغرض تحقيق أهداف البحث يجب التطرق الى مايلي:

في الاطفال المعاقين عقلياً يمكن ملاحظة بعض السمات والخصائص التي تشكل جميعها صورة عن عدم النضج الاجتماعي والضعف في التوافق الحركي وإنخفاض في حيويتهم وفي كفاأتهم الادراكية ، فهذه التشوهات تقف حائل دون إستغلال وتفجير مالديهم من طاقات ولهذا يكونوا بحالة نفسية سيئة ، ومن هذا المنطلق يجب التطرق الى بعض النقاط والتي تعتبر من الاهمية بمكان في معالجتهم ومنها :

1.بين العلماء دور اللعب واهميته في حياة الطفل أمثال العالم الالماني كارل بيولر إذ بين له (اللعب) دور في النمو العقلي وهذا ينعكس بشكل إيجابي على شخصيته فيما بعد كما بينه العالم الروسي ماكارينكو ، فاللعب نشاط حركي ينمي بنية الطفل ويقوي عضلاته ، وبه ومن خلاله تستنزف الطاقة المخزونة الزائدة لديه ، فأستنزاف الطاقة هذا يولد حالة من التوافق بين وظائف الجسم الحركية والانفعالية والعقلية وهذا التوافق يولد حالة

تطور في تفكير الطفل عن طريق الاستثارة لاداء عقلي أكثر فعالية .

بذلك نضمن للطفل حالة من التفكير والمحاكات والاستمتا ع بالاشياء والتعرف على ألوانها وكيفية أستخدامها مما يجعله في حالة نفسية جيدة.(2. www.gulfkids.com)

2.يعتبر اللعب بالنسبة للاطفال المعاقين عقلياً من أهم البرامج الحيوية والمهمة في تنمية الجهاز العصبي عن طريق تدريب العضلات والحواس والتي بدورها تقوي عمل الموصلات والمستقبلات لتستثير الجهاز العصبي المركزي والقشرة المخية لاجل القيام بعمل عقلي أكثر نشاطاً ، فعن طريق الحركة يمكن توظيف مالدى الطفل من استعدادات ومهارات وقدرات خاصة به من خلال إستثارة تلك القدرات والامكانيات المضمورة لديه ، فهذه (المهارات ، القدرات) تخلق أجواء للمشاركة مع الاخرين في الالعاب والهوايات وبذلك تتحقق كثير من الجوانب منها

أ.الاتصال والتفاعل مع أقرانه الاخرين وهذا يساعده في إقامة علاقات صداقة .

ب. تعلم النظام والعمل الجماعي .

ج.يساعده في التخلص من الانانية والعدوانية .(أبراهيم 1985 : 54)

3. اللعب ليس المقصود به الجانب الحركي فقط بل مختلف الجوانب الاخرى ، فاللعب المبرمج وفق نظام تربوي تكون في بداية أهدافه تطوير عملية النمو وكذلك تطوير المقومات الاساسية لشخصيته ، فهذا يحقق مجموعة من الجوانب الايجابية للمعاق عقلياً ومنها :

أ.يطور وينمي جانب التعبير لما يدور بداخله وما يحتاجه عن طريق الكتابة أو كتابة بعض الاشارات المعبرة عن حاجاته .

ب. ينمي القدرة على التركيز والانتباه .

ج. اكتساب بعض المهارات الحركية والجسمية .

د. زيادة في قابليته اللغوية والقدرة على التعبير .(2. www.gulfkids.com)

المصادر العربية :

1. إبراهيم ، فاروق (1985). **دليل مقياس السلوك التكيفي** ، ط2 ،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

2. أحمد ، سمير نعيم (1993). **دراسة في عبقرية البقاء والاستقرار** ، الجزء الاول ، مركز أوفست المنصورة.

3.عطوة، محمد إبراهيم(1989). **تكافؤ الفرص التعليمية بين الاطفال المعوقين والاطفال العاديين** ، الحلقة الاولى من التعليم الاساسي ، المؤتمر الثاني للطفل المصري ،25 . 28 مارس .

4. كوافحة ، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز (2003). **مقدمة في التربية الخاصة** ، دار المسيرة ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5. فرج ، صفوت (1993). ***دراسات نفسية (دورية علمية)*** رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية ، يوليو.

6.القاضي، عبد الرؤوف محمد (1998). **تأثير برنامج بأستخدام الادوات المعدلة على الاتزان للاطفال_المعاقين ذهنياً** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة حلوان .

7.الحفني ، عبد المنعم (1995). **موسوعة الطب النفسي** ، المجلد الثاني ، مكتبة مدبولي ، القاهرة.

مصادر شبكة المعلومات :

8. 1. www.gulfkids.com : ظاهرة زواج الاقارب وأثرها في الاعاقة الذهنية، أطفال الخليج،الدراسات والبحوث.

9. 2. www.gulfkids.com : سيكولوجية اللعب عند الاطفال ،أطفال الخليج ، الدراسات والبحوث.

10. http://multka.net/vb/showthread.php?p=2628434

اثر نموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طالبات الصف الثاني المتوسط

بحث مقدم

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول في اسنطبول

بعنوان قضايا التعليم برؤى اكاديمية معاصرة

للمدة من 7 الى 2019/12/10

الأستاذة الدكتورة المساعدة ضمياء سالم

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التحقق من اثر انموذج كارين في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وللتأكد من تحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضية الصفرية الاتية:

١- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفقا لأنموذج كارين ودرجات طالبات المجموعا الضابطة اللاتي درسن وفق للطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء.

واختير التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وتكونت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية وكوفنت المجموعتان في متغيرات (اختباراونيس ليتون في الذكاء ، العمر الزمني بالأشهر ، التحصيل السابق في مادة الكيمياء)

اعدت الباحثة الاختبار التحصيلي المكون من (٢٧) فقرة موضوعية من نوع الاختبار من متعدد وتم حساب الخصائص السايكومترية واستعملت عددا من الوسائل الاحصائية وتوصلت الباحثة الى النتائج الاتية

وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طالبان المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية

وقامت الباحثة بتقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الفصل الاول

اولا : مشكله البحث :

يعد انخفاض تحصيل الطالب في مادة الكيمياء من المشكلات المهمة التي تواجه المدرسات وهذا ما تؤكده نسب النجاح المنخفضة في ماده الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط للسنوات الثلاثة الأخيرة (2016- 2017 - 2018) كما مبين في الجدول (1)

جدول(1)

ت	السنة الدراسية	عدد المشاركات	عدد الناجحات	النسبة المؤية
1	2017-2016	8324	4631	%55.6
2	2018-2017	7925	4939	%62
3	2019-2018	7154	4479	%62.6

كما شخصت الباحثة المشكلة من خلال مناقشة اراء مجموعة من المدرسات فيمادة الكيمياء حول أسباب تدني مستوى تحصيل الطالباتومدى معرفه بأنموذج كارين وقد توصلت الباحثة بعد تكميم الإجابات الى النتائج التالية :

75%منهن أكدنأنأسباب ضعف التحصيل بسبب استخدامهن طرائق تدريس اعتيادية تجعل المدرسة محور العملية

90%من المدرسات اجمعن بعدم معرفتهن بأنموذج كارين

لهذا ارتأت الباحثة تجريب نموذج كارين وهي أحدى نماذج التعلم النشط والتعرف على آثارها في التحصيل عن طريق الاجابه على السؤال الأتي :

(ما اثر أنموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طالبات الصف الثاني متوسط) .

ثانيا: اهميه البحث:

يشهد عالمنا اليوم حركه سريعة من التطور في مختلف مجالات العلوم وهذا التقدم صاحبه انفجار معرفي متسارع بشكل غير طبيعي واصبح الفرد بحاجه ماسه الى ان يعمل جاهدا وان يتعايش مع الحياة بصورة ايجابية ويصبح قادرا على مجاراة الكم الهائل من المعلومات واصبح من الواجب عليه ان يعمل بجد وفكر منظم لاختيار أفضل الحلول والبدائل التي تدفع بمجتمعه الى الامام وتلحقه بركب الحضارة والتقدم (قشطه ،2:2008).

تعد التربية وسيلة الامم لمواكبة الحاضر وبناء المستقبل ولاسيما بعد ان اتجهت الانظار نحو التربية والتعليم كونه يشكل بعدا اساسيا في تقدم الدول لهذا ينصب اهتمام الامم نحو التربية والتعليم ولكن تستطيع التربية وبألأخص التربية العلمية ان تواجه التطورات والتكنلوجية الكبيرة لابد من تهيئة بيئية تعليمية ثرية بالخبرات العلمية والوسائل والامكانات التي تساعد الطلبة على تحسين مهاراتها وزيادة التحصيل الدراسي من خلال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تعد وسيلة لنقل المهارات والمعارف والمعلومات لتحقق الاهداف التربوية.

قامت وزارة التربية العراقية بتوجيه الهيئات التدريسية الى متابعة الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس والسعي الى تجربتها والانتفاع بالصالح منها فأستخدام طرائق التدريس المناسبة لتدريس مادة الكيمياء تجعلها مادة سهلة الفهم ومحببة الى الطالبات فتحث الابتعاد عن الأساليب والطرائق التي تؤدي إلى الملل من التعليم لأنه يؤدي الى انصراف الطالبات عن الدرس اذ يؤدي استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة الى انتباه الطالبات لموضوع الدرس والحد من مشكلة مللهم (الساعدي،4:2015)

ويعد علم الكيمياء علما من العلوم الأساس التي تدرس المواد الكيمياوية (التركيب والخواص والبناء)والعناصر والتفاعلات الكيميائية ,ومهمه تدريس الكيمياء هي مساعده الطالبة على توظيف المعلومات في حياتها العلمية واستيعاب مهارات العلم وخطواتة (خليفه،40:2015)

ان تدريس الكيمياء يساهم في معرفة الطالبات الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين وان اختيار المدرسة لأساليب وطرائق التدريس الحديثة يمكن ان يكون عاملا حاسما في تحقيق الأهداف وهذا ما أكدته المؤتمرات التي عقدت في داخل

العراق على ضرورة تطوير العملية التدريسية والتربوية من خلال الاطلاع على الطرائق والأساليب التدريسية الحديثة لمواكبة التطورات في العملية التدريسية على الصعيد العالي وضرورة مشاركة الطالبات في الدرس ومنها المؤتمر العلمي عن شعار (المعلم رسالة الفداء والسلام في المجتمع)للمدة (20-21 نيسان/2010) في الجامعة المستنصرية ،كلية التربيه الاساسية (مؤتمر كلية التربية (6:2010)ونظمت كل من كلية التربية /جامعة ديالى المؤتمر العلمي الرابع وكلية التربية للبنات /جامعة تكريت(2002) ندوه علمية عن اهمية تطوير التعليم الثانوي (حسين 16:2004)

لقد تعالت دعوات التربويين من خلال عقدهم للمؤتمرات والندوات اي يتبنى طرائق التدريس الحديثة وبالأخص التعلم النشط ولاسيما مع بداية القرن الحادي والعشرون بعد ظهور البنائية كفلسفة ونظرية في التعليم لما للتعلم النشط من نصيب فيها بل يعده بعضهم الوجه الاخر للبنائيه فالتعلم النشط يستند الى المدخل البنائي الذي يؤكد ان الانسان يبني تعلمه بنفسه عندما يتفاعل مع عالمه ويأتي هذا الاتجاه ردا على التعليم التقليدي الذي يجعل المدرس محور العملية التعليمية فهو الملقي والملقن وما المتعلم الا متلقي سلبي غير معني بغير حفظ المعلومات وأستضهارها عندما يطلب المعلم منه ذلك ومن هنا يعد التعلم النشط نقيض للتعلم التقليدي ليس في الأساليب فحسب انما في الاهداف والغايات التي يسعى اليها فهو يرمي الى اعداد فرد يفكر ويعمل ويناقش لامجرد وعاء محشو بالعلومات (عطية،233:2016).

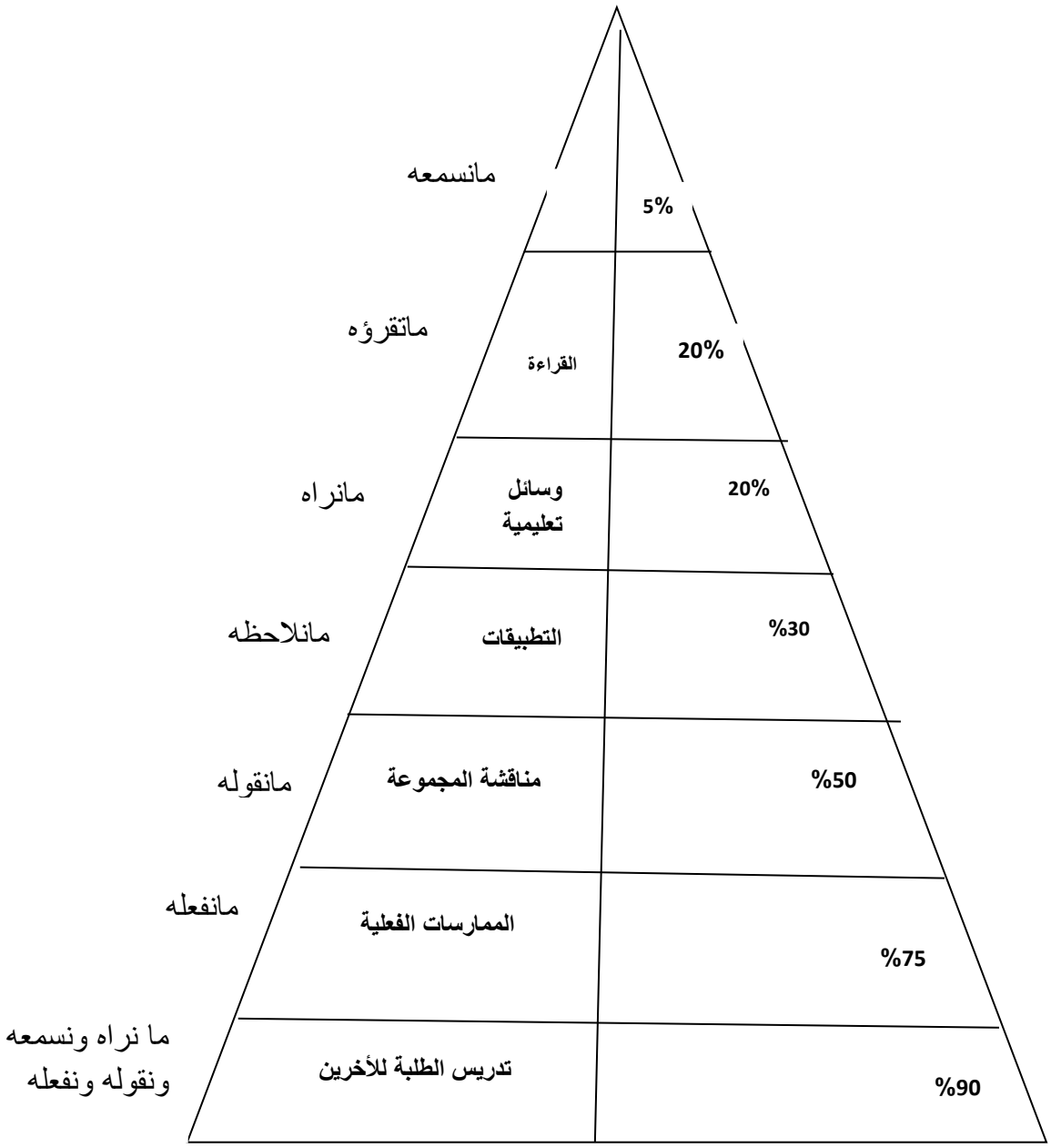
وقد اشار كل من (مايرزروجر)انه عندما تشجع الطلاب على المشاركة فأن الأنشطة التي تؤدي بهم الى المناقشة وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة فأننا لا نعمل على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية فحسب بل نساعد أيضا في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي .

ان الزمن الذي يستغرقه المتعلم في العمل يرتبط ارتباطا كبيرا بتزايد التعلم فعندما يقضي المدرسون والمتعلمون وقتا اطول في مهام اكاديمية على نحو تعلم نشط فأنهم يتعلمون بدرجة كبرى
(النجدي،واخرون،316،2003)

وقد اوضح (هندي،193:2002)عندما يتم احتواء المتعلم في الموقف التعليمي وتفاعله مع الظواهر والقضايا العلمية المختلفة عن طريق ملاحظتها ومناقشتها مع زملائه ومع المدرس ثم ممارستها في صور ذات معنى مما يساعد في تحقق التعلم النشط.

للتعلم النشط اهمية تم توضيحه من خلال شكل الهرم التعليمي موضحا :

وهذا الشكل يمثل نتائج البحوث التي أجريت عن طريق مختبرات التدريب الوطنية الأميركية والتي أوضحت بأن طريقة المحاضرة تقع في قمة الهرم من حيث قلة نسبة الاحتفاظ والتي تتجاوز 5% فحسب وخلاف ذلك نجد ان في قاع الهرم تقع الطريقة التي تركز على تدريس الاخرين من جانب الطلاب ونسبة الحل من الاحتفاظ تصل الى 90% .



شكل رقم (1)

هرم التعلم ونسبة الاحتفاظ

وان نماذج التعلم النشط والمتمثلة بأنموذج كارين فان لها دور كبير في عملية التعليم حيث انها :
1.تحسين الاستيعاب والفهم والمعرفة لدى الطلاب عن طريق مشاركاتهم في النشاطات والمهام الموكلة اليهم .
2.اكتشاف الطلاب لمعلومات خاصة حول المادة عن طريق الممارسة الفعلية .
3.المادة التي تم تعلمها عن طريق هذه النماذج يتذكرها الطالب بنحو افضل من الطرائق الاعتيادية .
4.وضع مسؤولية تنظيم مايمكن تعلمه على عاتق المتعلمين انفسهم .
5.تجعل الطالب كمدرس خاص لنفسه .
6.تعطي المدرس قليلا من الراحه (الاستراحة)عن طريق عمله كموجه ومقوم للتعلم .
7.تساعد المتعلمين على استخدام التعلم بطرائق واقعية مفيدة ويبين أهميته وصلته بالحياة اليومية.
8.يستخدم الطالب عقلية دراسته الافكار وحل المشكلات وتوضيف ماتعلمه وان دوره ليس مجرد استماع للمعلومات ا لتي تم تعلمها (بدوي2010:145).

يعد التحصيل ركنا اساسيا في العملية التعليمية نظرا لاهميته في تحديد مقدار ماتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية ، واكدت الدراسات الاهتمام يرفع مستوى تحصيل الطالبات بأستمرار واكسابهم المهارات المطلوبة والقدرات التي تمكنهم من اجل ممارسة دورهم الاجتماعي الفعال ويذكر ان قدرا كبيرا من مسؤوليه اكتساب المعلومات وزيادة التحصيل اعتماد نماذج حديثة مثل نماذج التعلم النشط التي تسمح للمتعلم بأن يتحدث ويسمع ويقرأ ويتضمن التعلم النشط تدريبات حل المشكلات مجموعات العمل الصغيرة ودراسة الحاله والممارسات العملية وغير ذلك (بدوي2010:146) .

يكسب البحث اهميته عن طريق :
1.استجابته للتقدم العلمي والتكنلوجي في العالم في كافة المجالات بشكل عام وفي مجال الكيمياء بشكل خاص.
2.اهمية اعتماد نماذج حديثه في التدريس التي قد تجعل من عملية التعليم ممتعة ومنتجة تساعد في زيادة فرص انجاح عملية التعليم.
3.يعد كنقطة انطلاق لبحوث جديدة في المستقبل .
4. يغير ادوار كل من المدرس والطالب وذلك بأعطاء الدور الرئيسي في عملية التعليم .
5.قد توجه انظار المختصين بتدريس الكيمياء الضرورة الاهتمام بأستراتيجيات التعلم النشط.

ثالثا:هدف البحث (the research hypotheses) :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر نموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طالبات الصف الثاني متوسط .

رابعا: فرضية البحث:

لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن على وفق انموذج كارين ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء.

خامسا:حدود البحث:

يقتصر البحث على:
1.طالبات الصف الثاني متوسط لأحدى مدارس المتوسطة او الثانوية التابعة لمديرية الرصافة الثانية /بغداد .
2.الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018-2019).

3.كتاب الكيمياء للصف الثاني متوسط وزارة التربية / جمهورية العراق .
4.أنموذج كارين.

سادسا:تحديد المصطلحات :

الأثر عرفه كل من :

(شحاتة والنجار،(2003) :محصلة تغير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في الطالبة نتيجة لعملية التعليم (شحاتة وزينب،22:2003)

(السعدون،2012) التغيير المقصود احداثه في المتغير التابع بفعل تأثير المتغير المستقبل عليه .
(السعدون،2012\22)

وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه التغيير المقصود الذي يحدث لدى طالبات المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهن للمتغير المستقل (أنموذج كارين) ويقاس ب الاختبار التحصيلي.

الانموذج:

سالم(2001):بأنه العلم الذي يحث في الوصول الى أفضل الطرائق التعليمية وتطويرها في اشكال وخرائط تعد دليلا لواضع المناهج وتعد ايضا دليلا للمدرس في اثناء عملية التعليم لتحقيق الاهداف المقصودة .
(سالم2001:ص2)

التعريف الاجرائي للانموذج :مجموعة من الاجراءات والممارسات التعليمية التي تؤديها الباحثة في تدريس مادة الكيمياء للصف الثاني متوسط والتي تم وضع مخطط لها لأيصال محتوى الكيمياء نحو فعال بأقل وقت من اجل تحقيق الاهداف المقصودة.

عرفه (رزوقي2013) انموذج كارين التكاملي :أنموذج تكاملي متنوع يتألف من اساليب عدة مبني على اسس نظرية ذي المعنى لاوزبل والنظرية البنائية لبياجة تجعل المتعلم محور العملية التعليمة.غير التدريس وفق الخطوات الاتية مرحلة التنظيم الهرمي مرحلة تنشيط المعرفة السابقة،مرحلة تعريف المفهوم،مرحلة تقدم المنظم المتقدم ،مرحلة التمايز،مرحلة التقويم وصقل المفاهيم.

(رزوقي واخرين,86:2014)

التعريف الإجرائي:

هو انموذج حديث متمركز حول الطالبة يعمل على تلبية احتياجات وخدمات طالبات الصف الثاني متوسط وتشمل مجموعة من الخطوات المهمه التي تقسم الطالبات الى (5مجاميع) ثم يقوم بأتباع الخطوات الاتية :

1.مرحلة التنظيم الهرمي.
2.مرحلة تنشيط المعرفة السابقة.
3.مرحلة تعريف المفهوم.
4.مرحلة تقدم المنظم المتقدم.
5.مرحلة التمايز التدريس من الافعال.
6.مرحلة التقويم وصقل المفاهيم .

التحصيل عرفه كل من :

(اللقاني والجمل ،2003):مدى استيعاب الطالبات لما فعلن من خبرات معنية من خلال دراسة مقرر دراسي محد ويقاس التحصيل بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض(اللقاني والجمل84:2003)

وتعرفه الباحثة اجرائيا :محصلة ماتعلمته الطالبات من معلومات مادة الكيمياء للصف الثاني متوسط بعد مرور التجربة المحددة بعد تدريسهم وفق أنموذج كارين يعبر عنه بألدرجات التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التعلم النشط (The concept of active learning)

لقد عرف اهل التربية والاختصاص التعلم النشط بالكثير من التعريفات ،والتي ربما تباينت واختلفت في تناولها لمفهوم التعلم النشط بين الدقة في الوصف والأختصار في العبارة او العمومية والتفصيل في العبارة ولكن الشيء المشترك بين كل تلك التعريفات والنظرات المختلفة للتعلم النشط هو تأكيد دور المتعلم في العملية التعليمية .

الاساس النظري للتعلم النشط (Theoretical basis for active learning)

لا يقتصر مفهوم التعلم النشط على نظرية محددة فكل نظرية تدعي انها قادره على خلق تعلم نشط بحسب تفسيرها لتعلم الفرد، فمثلا ترى النظرية السلوكية ان التعلم النشط يمكن ان يخلق في غرفة الصف اذا ما استطاع المدرس تقديم المعززات المناسبة للطلاب، وترى النظرية المعرفية ان التعلم يكون نتيجة لمحاولات المتعلم اعطاء معنى للعالم من حوله ،ولتحقيق ذلك فأن المتعلمين يستخدمون جميع الادوات الذهنية التي يملكونها ،فطرائق التفكير والمعرفة والتوقعات والمشاعر والتفاعل مع الاخرين تؤثر في كيف وماذا نتعلم ،وبناء على ذلك فأن التعلم هو عملية ذهنية نشطة لأكتساب وتذكر ومعالجة وتوظيف مايتعلمه الفرد.

ويرى بياجة انه اذا تم فهم طريقة تفكير الاطفال بشكل جيد ،عندها يمكننا الموءمة بين طرائق التدريس وقدراتهم الذهنية ،فالطلاب يطورون فهمهم الخاص الذي يعني ان التعلم عملية بنائيه، ففي كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي ينبغي ان يرى المدرسون الطالب وكانه عنصر نشط في عملية التعليم.

ويرى فيجوتسكي ان التعلم النشط والفهم يتطلبان التفاعل والمحادثة، فالطلاب يحتاجون الى الكفاح في حل المشكلات في منطقة نموهم (الحدية التقريبية)، اي المنطقة التي لا تستطيع فيها الفرد حل المشكلة بمفرده الا بمساعدة الاخرين.

في حين اولى برونر اهمية خاصة لطريقة واسلوب التعلم اكثر من المعلومات ذاتها ، ويقترح اوزبل ان تنشيط التعلم يكون عن طريق التعلم الاستقبالي ذي المعنى الذي يقوم المدرس فيه بتقديم موضوعات قبل الغوص في التفصيلات ،ويكون دور المدرس المصحح والمفسر ،نستنتج مما سبق ان التعلم النشط انبثق من مضامين النظرية المعرفية ،لأنها تركز على اعطاء دور اكبر للطالب في توجيه تفكير وعملياته الذهنية(ابو رياش واخرين 23:2014).

اهداف التعلم النشط :Active Learning Aims

تتمثل اهداف التعلم النشط في الاتي:

1. تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة.
2. التنويع في الانشطة التعليمية الملائمة للطلاب لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة.
3. دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
4. تشجيع الطلاب على طرح الاسئلة المختلفة.

5. تشجيع الطلاب على حل المشكلات.
6. قياس قدرة الطلاب على بناء الافكار الجديدة وتنظيمها.
7. تشجيع الطلابة وتدريبهم على ان يعلمو انفسهم بأنفسهم.
8. تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الاخرين.
9. زيادة الاعمال الابداعية لدى الطلاب.
10. اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب بها.
11. تشجيع الطلاب على المرور بخدمات تعليمية .
12. تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

(سعادة،2006:38-33)

ادوار المدرس في التعلم النشط learning Teacher roles in active

- دور المدرس في اكساب الطلاب المعارف والمفاهيم والحقائق.
- دور المدرس كملاحظ ومشخص ومعالج.
- دور المدرس النشط في اكساب المهارات المختلفة.
- دور المدرس النشط في اثراء بيئة التعلم .
- دور المدرس في الشراكة الاجتماعية .

اي انه يعد اساسا من الاسس التي تبنى عليها المناهج الدراسية فأساس وجود المدرسة هو رغبة المجتمع في اعداد افراد صالحين فالمدرسة مؤسسة اجتماعية اوجدها المجتمع لأعداد الفرد الصالح لهذا المجتمع واذ ان هدف التربية يشتق من فلسفة المجتمع ،فمن هنا يجب تحقيق هذا الهدف لذا فأن دور المدرس اساس في ربط بين المدرسة والطلاب والمجتمع.

- دور المدرس في تحقيق الضوابط الاخلاقية:
- دور المدرس النشط كمثل اعلى وقدوة لطلابه.
- تهيئة الطلاب نحو المستقبل .
- دور المدرس في ترغيب الطلاب بالعلم والعلماء.
- دور المدرس في تطوير المنهج المدرسي.

(بدير،2008:233)

ادوار المتعلم في التعلم النشط: learners roles in active learning

- المشاركة الحقيقية في الخبرات التعليمية،وتقدير قيمة تبادل الافكار والاراء مع الاخرين.
- ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية المحيطة به وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في المواقف التعليمية وحياته الجديدة.
- يتمتع الطالب في الموقف التعليمي النشط بالايجابية والفاعلية،والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس.
- يبحث الطالب عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة، ويشارك في تقويم نفسه ويحدد مدى ماحققه من اهداف.
- يشترك الطالب مع زملائه في تعاون جمعي،بحيث يبادر بطرح الاسئلة او التعليق على مايقال او يطرح من افكار او اراء جديدة.
- يكون له القدرة على المناقشة وادارة الحوار،والمشاركة في تصميم البيئة التعليمية .
- يعمل مستقلا او ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم.
- يفكر تفكيرا ناقدا في طريقة تعلمه وجودة هذا التعلم ،مما يتيح له بناء المعرفة وتطويرها.

(حمادة،2005:244)(سعادةواخرون،2006:121) .

مكونات التعلم النشط: Active learning components

حتى تتحقق فرص النجاح للتعلم النشط لابد من توافر مجموعة اساسية من المكونات العملية كما ذكرها (خميس 2003:18)وهي :

المواد والمصادر:التي يجب ان تكون متوفرة وملائمة لسن المتعلم.
الممارسة:التي يجب ان تتوفر لكي توفر للمتعلم فرص الاستكشاف والتجريب والتركيب .
الاختيار:اذ يختار المدرس مايريد ان يعلمه ومايلزم للعمل من مواد.
لغة المتعلم: يصف المعلم بلغته مايقوم بعمله ويستخدم اللغة لكي يتامل عمله ويتواصب مع الاخرين وتتكامل الخبرة الجديدة بالسابقة بأستخدام اللغة.
دعم الكبار: يعترف الكبار مثل المدرس والأهل بقدرة المتعلم، ويشجعونه على التفكير والابداع وحل المشكلات.

اشار(Shafagh،2003:3)الى مكونات للتعلم النشط خاصة بالمتعلم وهي:

الحوار مع الذات:لكي يتعلم الطلاب لابد لهم من التأمل حول الموضوع الذي قامو بتعلمه، فيقومون بتحديد افكارهم وما تم تدريسه، ومايشعرون به نحو ماتوصلواليه من معلومات وماتعلموه، وليس ذلك فقط بل لابد من فحص المعلومات وبيان الرأي بشأنها بالرفض او بأتفاق معها.
الحوار مع الاخرين: عن طريقه يتعلم الطلاب وجهات النظر المتعددة والمختلفة للأخرين ومقارنتها بوجهات نظرهم واحترام اراء الاخرين وطرح جميع الافكار ،للاتفاق حول رأي واحد، وبذلك يتمكنون من النظر الى التعلم بطريقة مختلفة عن نظرتهم السابقة.
الملاحظة: وذلك عندما يسمع او يشاهد المتعلمون موقفا او شخصا مايؤدي عملا مرتبطا بما يتعلمون مثل ملاحظة مايقوم به المدرس من تجارب مختبرية أو الاستماع لنقد رواية، او مشاهدة عرض.
العرض: وينطبق على اي نشاط يقوم به المتعلمون بعمل شيء ما فعليا ،مثل تصميم وتنفيذ التجارب العملية، وتقديم عرض شفهي،وتظهر أهمية ذلك عن طريق ما يحصل عليه المتعلمون، ويكتسبونه من مهارات نتيجة الاحتكاك

سمات البيئة التعليمية المطلوبة للتعلم النشط :

ان البيئة التعليمية بما تحتوي من عناصر مؤثرة في نواتج التعلم لها دور كبير في نشاط المتعلم وتفاعله الايجابي مع المواقف التعليمية وعناصرها. ومن ابرز سمات بيئة التعلم النشط انها تجعل المتعلم عنصرا قادرا على المبادأة والتفاعل مع الاقران والتعبير عما لديه بهامش كبير من الحرية فضلا عن دورها في تحويل محور العملية التعليمية من المدرس الى المتعلم. ويمكن تحديد سمات بيئة التعلم النشط كالأتي:

- ثرية بمصادر معلومات متنوعة.
- تشمل على فرص لطرح التساؤلات والاستيضاح.
- تسود فيها روح التعاون والمشاركة الايجابية في العمل.
- تسود فيها الثقة بالنفس والثقة المتبادلة.
- الانفتاح على اراء الاخرين وتقبل وجهات النظر الاخرى.
- مشبعة بالحيوية والنشاط.
- ملائمة عناصرها الفيزيقية متطلبات العمل الجمعي النشط.
- تشمل على مايلزم من الادوات والتجهيزات التي يقتضيها التعلم النشط.
- تشمل على فرص خيارات وبدائل متنوعة من الانشطة والادوات.

- يسودها جو التفاهم الايجابي والتعاون بين المتعلمين ومعلمهم. (عطية،244:2016)

عقبات وموانع شائعة تحول دون استخدام التعلم النشط:

لماذا لم تعتنق اكثر المؤسسات التعلمية(المدارس والكليات) النداءات الاخيرةللاصلاح التربوي؟من الضروري اولا تمييز وفهم الموانع الشائعة والتي تحول دون ممارسة التعلم النشط في معظم المؤوسسات التربوية.

المانع الاول:بعض العقبات المحددة التي ترتبط بأستخدام التعلم النشط شاملة،محدودية وقت الحصة الدراسية، والزيادة المحتملة في وقت الاعداد والتحضير ،والصعوبة المحتملة من استخدام التعلم النشط في الصفوف كبيرة الحجم، وعدم وجود مايتطلب من المواد والموارد والمعدات.

المانع الثاني: التأثير القوي للتقاليد التربوية ، والتصورات الذاتية للموسسات التعليمية او التعريف الذاتي لأدوارها، والمضايقة والقلق الذي يصاحب التغيير ،ومحدودية الحوافز الممنوحة للتغيير .

المانع الثالث: اكبر حاجز للجميع.

المخاطر الناتجة عن كون الطلاب لن يشاركوا،او لن يستخدموا مهارات التفكير الاعلى مرتبة،او لن يتعلموا المحتوى الكافي ،وان المدرسين سيشعرون بفقدان السيطرة ،او انهم يفتقرون الى المهارات الضرورية،او ان يتعرضوا للانتقادات بسبب قيامهم بالتدريس بطرائق غير تقليدية ، كل عقبة او مانع او خطر، على اي حال ، يمكن التغلب عليه بنجاح عن طريق التخطيط المدروس والحذر المتأني (ابو رياش(2014):26)وتكون المقارنة بين بيئتي التعلم (النشط الاعتيادي) كما في جدول (2) :

جدول (2)

مقارنة بين بيئة التعلم النشط والتعلم الاعتيادي

بيئة التعلم النشط	بيئة التعلم الاعتيادي
1.الطلاب مفكرون مع وجود اراء ونظريات حول مايحيط بهم من العالم	1.يعد الطلاب اوعية فارغة تملأ بالمعلومات بواسطة المدرس
2. المدرسون يعملون مع خلق البيئة التعليمية المناسبة للطلاب	2.المدرسون يعملون بطريقة املائية يوزعون بها المعلومات على الطلاب
3. تعطى عناية كبيرة لمتابعة اسئلة الطلاب	3.الحرص على الالتزام بالمنهج بدرجة كبيرة
4.تعتمد الانشطة على المعلومات الاولية عن طريق مصادر تعلم غير معتادة	4.تعتمد الانشطة على الكتب المدرسية
5.عمل الطلاب في الاساس يكون عن طريق مجموعات	5.عمل الطلاب في الاساس يكون منفردا
6.المدرسون يستمعون لوجه نظر الطالب لكي يفهموا راءه الحالية	6.المدرسون يبحثون عن الاساسيات الصحيحة ليقيموا مدى تعلم الطلاب
7.عملية تقويم الطلاب تدخل ضمن التدريس وتظهر عن طريق ملاحظة المدرس لطلابه في العمل عن طريق معارض الطلاب واوراقهم	7.عملية تقويم الطلاب تعد منفصلة وتظهر عادة في صور امتحانات

(زيتون26:2003)

في حين يقارن (عواد وزامل، 23:2010) بين بيئة التعلم النشط والتعلم الاعتيادي بالنقاط الاتيه :

التعلم بالطريقة الاعتيادية:

يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما تعلمه.
يصعب على المتعلم تذكر الاشياء الا اذا ذكرت على وفق ترتيب ورودها في الكتاب.
يفضل المتعلم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن المعلومات النظرية.
تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج والامثلة بالتعاريف.
غالبا مايعتقد المتعلم ان مايتعلمه خاص بالمدرس وليس له صلة بالحياة.

اما في التعلم النشط:

تندمج فيه المعلومة الجديدة اندماجا حقيقيا في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات.
يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الاجمالي للموضوع ولا يتشتت تفكيره في الجزيئات.
يخصص المتعلم وقتا كافيا للتفكير بأهمية مايتعلمه.
يحاول المتعلم ربط الافكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن ان تنطبق عليها.
يربط المعلم كل موضوع جديد يدرسه بموضوعات السابقة ذات العلاقة.
يحاول المتعلم الربط بين الافكار في مادة ما مع الافكار الاخرى في المواد الاخرى.

ستراتيجيات التعلم النشط :Active learning strategies

ان التعلم النشط في ضوء مفهومة ومعناه يحترم التنوع والتعدد والتفرد والمشاركة،لذلك تعدد اساليب وطرائق التدريس في التعلم النشط ونذكر منها على سبيل المثال:

اولا: ستراتيجية طرح الاسئلة Strategy for asking questions

على المدرس فيها ان يمتلك مهارة الطلاقة في طرح الاسئلة والتي تمثل اصنافا عديدة من انظمة التفاعل اللفظي في الصف،ولن يستطيع المدرس امتلاك مثل هذا النوع من التفاعل الا اذا ملما بالمادة وفاهما ايضا لمستويات طلابه وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم ومعارفهم.

ثانيا: الطريقة الحوارية :Dialogue method

تعد طريقة المناقشة احدى الطرائق الشائعة التي تعزز التعلم النشط ،وفيها يطرح المعلم اسئلة محورية تدور حول الافكار الرئيسية للمادة. وتتطلب طريقة المناقشة ان يكون لدى المدرسين معارف ومهارات كافية بالطرائق المناسبة لطرح الاسئلة وادارة المناقشات ، فضلا عن مهارة تساعد على خلق بيئة مناقشة تشجع المتعلمين على طرح افكارهم وتساؤلاتهم بطلاقة وشجاعة.

ثالثا: التدريس المصغر :Mini Teacher

التعليم المصغر هو موقف تعليمي يتم في وقت قصير (نحو 10 دقائق) يشترك فيها عدد قليل من الطلاب يتراوح عادة بين (5-10) يقوم المدرس بتقديم مفهوم معين او تدريب الطلاب على المهارة معينة. ويهدف التعلم المصغر الى اعطاء المدرس فرصة الحصول على تغذية راجعة بشأن الموقف التعليمي.

رابعا: العصف الذهني: Brainstorming

هو احدى الاساليب المناقشة الجمعية التي تشجع بمقتضاتها افراد مكونه من(5-12) فردا بأشراف مدرس لتوليد اكبر عدد ممكن من الافكار المتنوعة المبتكرة بنحو عفوي وتلقائي وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من اطلاق هذه الافكار التي تعد حلولا لمشكلة محددة سلفا،(بدير،2008:81-94) .

نماذج التعلم النشط :

انموذج كارين التكاملي:Carin Integrated Model

ان انموذج التعليم هو خطة محكمة ومعدة بعناية لتصميم منهج معين وتدريسه في غرفة الصف،فهو باختيار الاساليب والستراتيجيات التعليمية المناسبة لوضع منهاج او اختيار المحتوى المناسي واساليب التدريس المناسبة واستعمال الانشطة والوسائل المتوافقة مع المحتوى كذلك اختيار اساليب البتقويم المناسبة.

يتسم انموذج كارين بكونه انموذجا تدريسيا متكاملا متعدد الاساليب يقوم ع اساس النظرية المعرفية اذ يستقي فكرته من نظرية التعلم ذي المعنى لأوزبل فيما يخص المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم ونظرية بياجة البنائية في ما يخص النظرة الكلية(رزوقي واخريم،86:2013)، وهو انموذج تركيبي تكاملي متنوع يتألف من اساليب عدة مبني على اسس نظرية من التعلم ذي المعنى لأوزبل والنظرية البنائية لبياجه تجعل المتعلم محور العملية التعليمية(زاير واخرين،256:2013)

ويعد انموذج كارين من النماذج التي اجتمعت فيها كل المميزات التي ترمي العملية التدريسية الى تحقيقها وطوره ارثر كارين، ويستند هذا الانموذج في تكوينه ع اسس نظرية اوزبل ونظرية بياجة ويعتمد في اجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتين مثل المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم من نظرية اوزبل ودورة التعلم من نظرية بياجة في اطار تكاملي تركيبي واحد يتلائم مع ظروف الموقف التعليمي ويتكون الانموذج من سبع خطوات او اجراءات تدريسية داخل حجرة الصف(داخل،52:2011) .

مراحل التدريس بأنموذج (Carin) التكاملي:

يمر التدريس على وفق انموذج كارين بالمراحل الاتية:

مرحلة التنظيم الهرمي لمحتوى التعلم:

قبل البدء بالتدريس ينبغي ان يقوم المدرس بعملية تنظيم محتوى التعلم في صورة هرمية تتدرج فيها المفاهيم من الاكثر عمومية الاقل تخصيصا الى الاقل عموميا الاكثر تخصيصا.

مرحلة تنشيط المعرفة السابقة:

في هذه المرحلة تجرى عملية مراجعة واستثارة للمعلومات السابقة التي حصل عليها المتعلمون من تعلمهم وخبراتهم السابقة، اذ يحاول المدرس عن طريق استخدام وسائل متنوعة اثارة تفكير الطلاب.

مرحلة تعريف المفهوم:

بعد استثارة وعي المتعلمين واستدعاء معارفهم وخبراتهم السابقة التي تتصل بمحتوى التعلم الجديد، يقدم المدرس تعريفا للمفهوم يتسم بدقة الصوغ والمحددات متضمنا التعبير عما يميز المفهوم من خصائص وسمات تفصل بينه وبين المفاهيم الاخرى.

مرحلة تقديم المنظم المتقدم:

وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بالاجراءات الاتيه:

- لفت انتباه المتعلمين على محتوى المنظم المتقدم وتدرج المفاهيم من العام الى الخاص.
- التعريف بالعلاقة بين مكونات المنظم المقدم.
- ابراز الخصائص التي تميز كل مفهوم.
- تقديم امثلة تدعم الشرح لكل مفهوم .

مرحلة التمايز التدريجي بين الافكار:
وفيها تتم تحليل الافكار العامة الى افكار اقل فاقل مع اظهار مابين الافكار من فرق وتميز.

مرحلة التقويم وصقل المفاهيم:
وهنا يتم صقل المفاهيم وتثبيتها في البنية المعرفية عن طريق الاجراءات الاتية:
- تحديد المتشابه بين الافكار والمفاهيم في موضوع التعلم.
- التشديد على التعلم الاستقبالي النشط الذي يعني ايجابية المتعلم ومشاركته النشطة(عطية،240:2016)

اهمية انموذج كارين التكاملي:
- يساعد على ربط المفاهيم الفرعية بالمفاهيم الرئيسية.
- يربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة.
- تنوع الانشطة وطريقة عرضها تسهم بجذب المتعلمين وترفع من مستوى طموحاتهم.
- يسهم الانموذج في خلق الدافعية لدى المتعلمين للمشاركة والتفاعل في المواقف الصفية.

(رزوقي واخرون،128:2013)

الدراسات السابقة

اسم الباحث	هدف الدراسة	المكان	المرحلة	العينة	الادوات	الوسائل	النتائج
الزايدي (2003)	اثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في ماة العلوم عند طلاب المرحلة المتوسطة	السعودية	المتوسطة	60	اختبار تحصيلي اختبار في التفكير الابتكاري	t-test لعينتين مستقلين	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحصيل والتفكير الابتكاري
نهاد (2013)	اثر انموذج كارين والتفكير التباعدي عن طلاب كلية التربية الاساسية_بغداد	بغدلد	الجامعية	82	اختبار التفكير التباعدي	T-test لعينين مستقلين	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التفكير التباعدي
راهي (2018)	تصميم تعليمي على وفق نماذج التعلم النشط واثره في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير التباعدي عند طلاب الصف الخامس العلمي	بغداد	الاعدادية	58	التحصيل والتفكير التباعدي	T-test معامل الصويه الهوية	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير التباعدي

الفصل الثالث

اجراءات البحث Research Procedures

اولا:التصميم التجريبي Expermenta Desing

هوه التخطيط للضروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي تدرسها بطريقة معينة وملاحظة مايحدث.فهو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة(عبد الرحمن وعدنان,187,2007)

وتم اختيار تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزيئي ذي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذا الاختيار البعدي للتحصيل وكما موضح في الجدول الاتي :

جدول-3-

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
الضابطة	1-العمر بالأشهر 2-الذكاء 3-تحصيل سابق 4-في الكيمياء	انموذج كارين الطريقة الاعتيادية	التحصيل

ثانيا: مجتمع البحث وعينته :Research Population and sample

تم تحديد مجتمع البحث طالبات الصف الثاني متوسط في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الاولى للعام الدراسي (2018-2019)البالغ عددهم3111 في 36 مدرسة وقد اختيرت شعبه (ب-د) عشوائيا لتمثيل عينة البحث اذ تمثل شعبة ب المجموعة التجريبية .وشعبة د المجموعة الضابطة وعدد المجموعتين 60 طالبة بعد استبعاد الراسبين.

ثالثا: تكافؤ المجموعات :Croups Equivalence

لأجراء التكافؤ بين مجموعتين البحث تقدم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج البحث وفيها (العمر بالأشهر والذكاء ودرجات الطالبات في مادة الكيمياء في نصف السنة)

وباعتماد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث وتصنيف الاختبار الثاني للمقارنة بينهما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلائل احصائية بين مجموعتين البحث مما يدل على تكافؤها احصائيا في جميع المتغيرات وكما موضح في الجدول الاتي

المتغيرات	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المرتبة	القيمة الثابتة م----ج		دلالة
العمر	التجريبية الضابطة	30 30	230.933 231.633	6.378 8.260	58	0.367	2.00	
الذكاء	التجريبية الضابطة	30 30	46.200 45.466	27.9890 25.621	58	0.106	2.00	
درجات مرحلة الثاني متوسط	التجريبية الضابطة	30 30	67.133 70.466	9.655 12.311	58	1.167	2.00	

جدول-4

رابعا : مستلزمات البحث :Reseach Requirementes

تم تحديد المادة العلمية المعززة للفصل الدراسي الثاني للعام (2018 - 2019)وتشمل الفصل الخامس والسادس وصياغة الاغراض السلوكية للمادة الدراسية البالغة (169)غرضا سلوكيا ثم توزيعها على المستويات المعرفية لبلوم والمتمثلة ب(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) اضافة الى اعداد النقط الدراسية والبالغة 8 فقط وحسب متغيرات البحث وعلى وفق انموذج كارين والطريقة الاعتيادية

عدد الاغراض السلوكية لكل مستوى من مستويات المعرفية الاربعة حسب تصنيف بلوم للفصلين(الخامس والسادس) من الكتاب المقرر للعام الدراسي(2017 - 2019) .

جدول (1)

ت	المستوى / المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	المجموع
1	الفصل الخامس	20	31	14	4	59
2	الفصل السادس	54	25	23	8	110
3	المجموع	74	56	37	12	169

خامسا: ادوات البحث: Research Tools

اعتمد البحث اداة القياس من تحقيق نتائج وحسب اهداف البحث المحددة وهي اختبار التحصيل تتكون من 27 فقرة اختيارية تم توزيعها حسب المحتوى ومستويات الاهداف المعرفية وذلك بأعداد الخارطة الاختيار وكما موضح في الجدول :

جدول (2)

نسبة المحتوى			نسبة الاغراض السلوكية				المجموع 100%
الموضوع	عدد الحصص الدراسية	النسبة المئوية	تذكر %41	فهم %41	تطبيق 1	تحليل 7	%100
الفصل الخامس	4	%36	4	4	1	1	10
الفصل السادس	7	%63	7	7	2	1	17
المجموع	11	%99	11	11	3	2	27

وقد تم تحديد فقرات الاختبار من نوع الاختبارات المتعددة واستخراج صدقة الظاهري بأعتماد معادلة كوبر نسبة 80% لأراء الخبراء والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس وعلوم الكيمياء وكذلك صدق المحتوى من خلال اعداد الخاطة الاختيارية وبتطبيق اولي للتجربة الاستطلاعية لأجل تحديد نقاط النمو وتحديد الزمن اللازم للأختبار وكان (60) دقيقة اما التجربة الاستطلاعية الثانية لأجراء التحليلي الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي بأستخراج معامل الصعوبة والبالغ (0.64_0.41) يعد جيدا ومقبولا.

اما قوة التمييز فكانت (0.81_0.51) وتعد جيد ومقبولا وضمن المدى المحدد
وتك الكشف عن فعالية البدائل الخاطئة وكانت النتائج ذات قيمة سالبية وبذلك تكون البدائل فعالة

سادسا: الوسائل الاحصائية : Statistical Tools

تم الاعتماد الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين متساويتين معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية للفقرات ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة ومعادلة الفا كروبناخ الاختبار الثاني لعينتين مترابطتين.

الفصل الرابع

اولا : نتائج البحث:

بعد تطبيق البحث وبأعتماد اداة الاختبار التحصيلي وفقا لهدف محدد والفرضية الخاصة بالبحث تم التوصيل الى النتائج الاتية:

لغرض اختيار فرضية البحث (لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق انموذج كارين ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفقا بالطريقة الاعتيادية للتحصيل.

تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في اختبار تحصيل مادة الكيمياء لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي وبأعتماد الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين متساويتين اظهرت النتائج ان القيمة الثانية المحسوبة (2.989) اكبر من القيمة الجدولية (2.00)

عند مستوى دلالة (0.005)ودرجة الحرية(58)اي انها دالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفقا لأنموذج كارين

وتفوقهم على المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق للطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي ولذلك ارفقت النظرية الصفرية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الاتي:

(القيمة الثانية لأختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة)

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة الثانية		مستوى الدلالة
					المجموعة	الجدولة	
التجريبية	30	60:2000	14:3585	58	2.989	2.00	دالة لصالح المجموعة التجريبية
الضابطة	30	48:8667	15:0074				

يفسر النتائج في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من خلال البحث الحالي يمكن ان يعزى ذلك الي ما يأتي:

1. انموذج كارين يعمل على ترسيخ المعلومات لدى الطالبات من خلال الممارسة الفعلية للطالبات ودورهم الفاعل في الحصول على المعلومات وكيفية التعامل معها مقارنة بالمعلومات التي تفرض على الطالب ويكون مرغما على حفظها لغرض اختبار الامتحان لاغير وهذا يتفق مع حاجاته (سعادة واخرون36:2006) .
2. رؤية الطلاب لنماذج جديدة غير مألوفة يستعملها المدرس في عرض المادة واعطاؤهم الدور الاكبر في شرح المادة والتفاعل معها حبب لديهم الدرس واعطاهم الثقة بالنفس وبالتالي زاد تحصيلهم وهذا يتفق بما جاء فيه (بدير 35:2008) .
3. التنافس بين المجموعات وحب التفوق اضفى على الدرس روح التحدي في اجواء من الحرية المتزنة والسعي لتحقيق النجاح قاد الطالبات للحصول على اكبر قدر من الدرجات كان له الدور الاكبر في دفع تحصيل الطالبات نحو الامام وهذا يتفق بما جاء به (بديوي:276:2010) .
4. امتزاج افكار الطالبات معا جعلتهم في جالة تماس مباشر مع بعضهم من جانب والمادة من جانب اخر قلل الفجوة بينهم وبين المادة. وهذا ماجعل الطالبات تتحسن في المادة لمعرفة خفاياها وكذلك اتقان الدور الذي تقوم به.

ثانيا : الاستنتاجات : Conclusions

في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الاتية:
ان اعتماد انموذج كارين احدى نماذج التعلم النشط في تدريس الكيمياء للصف الثاني متوسط فأنه له الاثر الايجابي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ثالثا : التوصيات :Recommendations

1. توجيه مدرس العلوم عامة ومدرس الكيمياء خاصة على اعتماد نماذج التعلم النشط المختلفة في التعليم والتي تعمل على تحقيق اهداف تدريس العلوم عامة والكيمياء خاصة .
2. تنظيم دورات خاصة لأعضاء هيئة التدريس على استخدام نماذج التعلم النشط عن طريق عقد ورش عمل.
3. تهيئة قاعات دراسية ملائمة وتوفير الاثاث والاجهزة والوسائل التقنية والتعليمية واللازمة لمساعدة المدرسين على وفق الطريقة الحديثة.
4. تفعيل دور الطالبات في اخذ زمام المبادرة والنهوض بالواقع التربوي الذي اخذ نحو في الفترة الاخيرة عن طريق اعتماد استراتيجيات ونماذج واساليب الاولوية في الممارسة الفعلية والتعامل مع المادة التعليمية.

رابعا : المقترحات:Proposals

1. اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي وبيان اثرها في التفكر الايجابي، التفكر التباعدي، التقاربي.
2. محاولة تجريب الانموذج وبيان اثرها في الذكاء الاجتماعي والذكاء الرياضي.
3. محاولة تجريب الانموذج على مراحل دراسية اخرى كالأبتدائية والاعدادية.
4. ان يفعل دور الباحثين من متخصصين في طرائق تدريس الكيمياء وذلك بأن يكون الرأي في اعداد المناهج في حدود عملهم لكي تظهر بالشكل المناسب ولتأخذ دور هام حسب الاهداف المعدة لأجلها.

حجم الاثر:
لغرض بيان تأثير المتغير المستقل (انموذج كارين) في المتغير التابع(التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء)اعتمدت الباحثة مؤثر حجم الاثر D بأستخدام قانون حجم الاثر على مربع ايتا حيث بلغ حجم الاثر(
0.35) وهي قيمة جيدة مقارنة بقيمة n وهذا يعني ان حجم المتغير المستقل ذو اثر متوسط من المتغير التابع.

المتغير	قيمة n	قيمة D	حجم الاثر
التحصيل	0.11	0.35	متوسط

الاغراض السلوكية للفصول الثلاثة الأخيرة (الخامس , السادس والسابع) من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط بصيغتها النهائية

*ملاحظة:العلامة@ ت( ) تشير الى ان الغرض السلوكي مشتق كفقرة في الأختبار التحصيلي.

ت	الأغراض السلوكية يتوقع من الطالبة بعد الانتهاء من الدرس أن تكون قادرة على أن:	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل	ملاحضات
	الفصل الخامس / الماء					
1	تسمي العالم الكيميائي الذي حضّر الماء .	تذكر				
2	تسمي العالم الكيميائي الذي أثبت أن الماء مركب .	تذكر				
3	تذكر ما توصل اليه العالمان الفرنسي (جوزيف لويس) والألماني (الاسكندرفون) بشأن التركيب الكيميائي لجزيئة الماء .	تذكر				@ ت (2)
4	تعبر بمعادلة موزونة عن تفاعل الأوكسجين مع الهيدروجين لتكوين الماء . (لم ترد في الكتاب المدرسي)	تطبيق				
5	تذكر درجة غليان الماء النقي .	تذكر				
6	تسمي المادة الكيميائية المستعملة لتنقية الماء .	تذكر				
7	تستنتج تغير الماء من حالة الى اخرى بالاعتماد على درجة الحرارة (لم يرد في الكتاب المدرسي)	تحليل				
8	تعدد اهمية الماء للكائن الحي .	تذكر				

9	تقارن بين حالات الماء الثلاث من حيث الحجم والشكل والمسافات البينية . (لم يرد في الكتاب المدرسي)	تحليل				
10	تذكر التركيب الجزيئي للماء .	تذكر				
11	تعرف الماء النقي (كما ورد في الكتاب المدرسي)	فهم				
12	تذكر أسم العالم الذي أكتشف التركيب الجزيئي للماء .	تذكر				
13	تعرف الأصرة الهيدروجينية . (كما ورد في الكتاب المدرسي)	تذكر				
14	تذكر نوع الاصرة في جزيئة الماء.	تذكر				
15	تعلل عد الماء جزيئة قطبية .	فهم				
16	تعلل شذوذ الماء عن بقية السوائل في بعض الصفات .	فهم				@ ت (5)
17	تبين أهمية شذوذ الماء عند أنجماده عن السوائل الأخرى .	فهم				
18	تعلل تكتل جزيئات الماء مع بعضها .	فهم				
19	تعلل قدرة الحشرات المائية على التنقل فوق سطح الماء من دون أن تغوص فيه .	فهم				
20	تفسر سبب زيادة حجم الماء وقلة كثافته عندما يتجمد .	فهم				@ ت (6)
21	تعلل طفو الثلج فوق سطح الماء.	فهم				
22	تعلل تشقق القناني البلاستيكية الممتلئة بالماء عند تركها في المجمدة .	فهم				
23	تعدد الخواص الفيزيائية للماء.	تذكر				

24	تفسر تلون الماء النقي عند تركه مدة زمنية معينة .	فهم				
25	تعرف الشد السطحي للماء	تذكر				
26	تفسر وجود رائحة في الماء عند تركه مدة من الزمن	فهم				
27	تعلل اكتساب الوعاء المعدني للحرارة أسرع من الماء	فهم				
28	تعلل ارتفاع درجة غليان الماء نسبيا مقارنة ببقية السوائل	فهم				@ ت (8)
29	تعلل حاجة جزيئات الماءالقطبية الى طاقة كبيرة لفصلها عن بعضها	فهم				@ ت (7)
30	تعلل رش الملح على الثلج عند صناعة المثلجات .	فهم				
31	تعدد الخواص الكيميائية للماء .	تذكر				
32	تذكر معادلة تفاعل الاوكسيد القاعدي Na_2O مع الماء (كما ورد في الكتاب المدرسي)	تذكر				
33	تذكر معادلة تفاعل الأوكسيد الحامضي SO_3 مع الماء (كما ورد في الكتاب المدرسي).	تذكر				
34	تعلل الأختلاف في عسرة الماء .	فهم				
35	تقارن بين زيادة كل من كاربونات المغنيسيوم والكالسيوم والصوديوم في الماء	تحليل				@ ت (10)
36	توضح سبب حدوث عسرة الماء .	فهم				
37	تعلل تكون المادة الصلبة المترسبة داخل انبوب السخان.	فهم				

38	تعلل حدوث العسرة الدائمة للماء .	فهم				
39	توضح بمعادلة كيفية التخلص من العسرة	فهم				

	المؤقتة .					
40	توضح بمعادلة كيفية التخلص من العسرة الدائمة .				فهم	
41	تعلل حدوث العسرة المؤقتة للماء .				فهم	
42	تعلل تتعرض المراجل البخارية للانفجار بمرور الزمن .				فهم	
43	تقارن بين الماء اليسر والماء العسر من حيث التسمية والسبب والمعالجة. (لم ترد في الكتاب المدرسي)				تحليل	
44	تشرح مضار الماء العسر (بأسلوبها الخاص).				فهم	
45	تعرف الماء اليسر. (كما ورد في الكتاب المدرسي)				تذكر	
46	تعلل الأسراف في الوقود عند تسخين الماء العسر .				فهم	
47	تميز بين ماء البئر والماء المقطر من حيث الأملاح الذائبة فيه .				فهم	
48	تذكر نسبة وجود الماء في دم الأنسان .				تذكر	@ ت (1)
49	تعطي مثالا لمواد كيميائية تذوب في الماء.(لم يرد ذكرها في الكتاب المدرسي).				تطبيق	@ ت (9)
50	تعطي مثالا لمواد كيميائية لا تذوب في الماء (لم يرد ذكرها في الكتاب المدرسي)				تطبيق	
51	تعرف المحلول				تذكر	@ ت (4)

52	توضح كيف تتم تنقية الماء .				فهم	

53	تبين سبب تنقية الماء .	فهم				
54	تبين (بأسلوبها الخاص) اي الطرائق او المواد هي المفضلة في تنقية وتعقيم الماء .	فهم				
55	تعلل معالجة الماء بالأشعة فوق البنفسجية .	فهم				
56	تعلل أستعمال بعض البلدان للأوزون في تعقيم المياه .	فهم				
57	تعبر بمعادلة للكشف عن بخار الماء . (لم يرد ذكرها في الكتاب المدرسي) .	تطبيق				
58	تذكر معادلة الكشف عن بخار الماء. (كما وردت في الكتاب المدرسي)	تذكر				@ ت (3)
59	تعرف عملية التميؤ . (كما ورد في الكتاب المدرسي)	تذكر				
	الفصل السادس **الحوامض والقواعد والأملاح**					
60	تشرح أهمية الحوامض في حياتنا اليومية بأسلوبها الخاص .	فهم				
61	تعطي مثالا عن الحوامض الشائعة الأستعمال.(لم ترد في الكتاب المدرسي)	تطبيق				
62	تذكر حوامض شائعة الاستعمال . (كما وردت في الكتاب المدرسي).	تذكر				@ ت (12)
63	تعرف الحامض (كما ورد في الكتاب المدرسي)	تذكر				
64	تذكر الصيغة العامة للحامض .	تذكر				@ ت (13)

65	تذكر قاعدة تسمية الحوامض الثنائية التي تحتوي على الهيدروجين والفلز .	تذكر				
66	تذكر مثالا للحوامض الثنائية.	تذكر				

	(كما ورد في الكتاب المدرسي).					
67	تعطي مثالا للحوامض الثنائية . (لم يرد في الكتاب الدرسي).	**تطبيق**				
68	تذكر قاعدة تسمية الحوامض الثلاثية التي تحتوي على كمية أقل من الاوكسجين.	**تذكر**				
69	تذكر مثالا للحوامض الثلاثية التي تحتوي على كمية اقل من الاوكسجين. (كما ورد في الكتاب المدرسي) .	**تذكر**				
70	تعطي مثالا للحوامض الثلاثية التي تحتوي على كمية اقل من الاوكسجين. (لم يرد في الكتاب المدرسي)	**تطبيق**				
71	تذكر قاعدة تسمية الحوامض الثلاثية التي تحتوي على كمية كافية من الأوكسجين .	**تذكر**				
72	تعطي مثالا للحوامض الثلاثية التي تحتوي على كمية كافية من الأوكسجين . (لم يرد في الكتاب المدرسي)	**تطبيق**				
73	تذكر مثالا للحوامض الثلاثية التي تحتوي على كمية كافية من الأوكسجين. (كما ورد في الكتاب المدرسي)	**تذكر**				
74	تقارن بين حامض الهيدروكلوريك وحامض الفسفوريك من حيث التسمية والصيغة الكيميائية والاستعمال (لم يرد في الكتاب المدرسي).	**تحليل**				

75	تقارن بين تأثير ورقة عباد الشمس الزرقاء على حامض HCL, H_2SO_4 ,HNO_3	**تحليل**				

76	تعبر بمعادلة عن تفاعل حامض النتريك مع فلز الخارصين (لم ترد في الكتاب المدرسي)	**تطبيق**				
77	تذكر معادلة كيميائية عن تفاعل حامض النتريك المخفف مع المغنيسيوم (كما وردت في الكتاب المدرسي) .	**تذكر**				@ ت (11)
78	تقارن بين حامض الكبريتيك وحامض الخليك من حيث التسمية والصيغة الكيميائية والأستعمال (لم يرد في الكتاب المدرسي).	**تحليل**				
79	تذكر معادلة كيميائية عن تفاعل حامض الكبيريتيك مع المغنيسوم (كما وردت في الكتاب المدرسي).	**تذكر**				
80	تذكر معادلة كيميائية لتفاعل حامض الهيدروكلوريك مع المغنيسيوم (كما وردت في الكتاب المدرسي).	**تذكر**				
81	تعلل وجود الصفة الحامضية في بعض المحاليل المائية.	**فهم**				
82	تعبر بمعادلة عن تفاعل حامض الكبريتيك مع فلز الخارصين (لم ترد في الكتاب المدرسي).	**تطبيق**				
83	تعلل قابلية المحاليل الحامضية على توصيل التيار الكهربائي.	**فهم**				@ ت (18)

84	تذكر معادلة تأين حامض الهيدروكلوريك في الماء (كما وردت في الكتاب المدرسي).	**تذكر**				

85	تعبر بمعادلة عن تأين حامض الكاربونيك (لم ترد في الكتاب المدرسي).	**تطبيق**				
86	تحسب عدد ذرات الهيدروجين الناتجة من تأين حامض HBr .	**تطبيق**				
87	توضح سبب تسمية ايون الهيدروجين الموجب (H^+) بروتونا .	**فهم**				
88	تفكك حامض الفسفوروز الى ايوناته الموجبة والسالبة (لم يرد في الكتاب المدرسي)	**تحليل**				@ ت (27)
89	تذكر معادلة تفاعل حامض الكبريتيك المخفف مع كاربونات الصوديوم (كما وردت في الكتاب المدرسي) .	**تذكر**				
90	تذكر معادلة تفاعل هيدروكسيد الكالسيوم مع غاز ثنائي اوكسيد الكاربون (كما وردت في الكتاب المدرسي) .	**تذكر**				
91	تعلل تعكر ماء الكلس عند امرار غاز ثنائي اوكسيد الكاربون فيه.	**فهم**				@ ت (24)
92	تبين المادة التي تدخل في تركيب الحوامض الثنائية	**فهم**				
93	تذكر معادلة كيميائية موزونة لتحضير حامض الكاربونيك (كما وردت في الكتاب المدرسي).	**تذكر**				@ ت (14)

94	تذكر معادلة كيميائية موزونة لتحضير حامض الكبريتوز (كما وردت في الكتاب	**تذكر**				

	المدرسي).					
95	تصنف الحوامض بحسب عدد ذرات الهيدروجين القابلة للتأين .	فهم				
96	تميز بين حامض الفسفوريك وحامض الكبريتيك من حيث الأستعمال .	فهم				
97	تعرف الحامض احادي البروتون .	تذكر				@ ت (15)
98	تذكرمثالا لحامض احادي البروتون(كما وردفي الكتاب المدرسي).	تذكر				
99	تعطي مثالا لحامض احادي البروتون(لم يرد في الكتاب المدرسي).	تطبيق				
100	تعرف الحامض ثنائي البروتون .	تذكر				
101	تذكر مثالا لحامض ثنائي البروتون (كما ورد في الكتاب المدرسي).	تذكر				
102	تعطي مثالا لحامض ثنائي البروتون (لم يرد في الكتاب المدرسي).	تطبيق				@ ت (25)
103	تعرف الحامض ثلاثي البروتون .	تذكر				
104	تعطي مثالا لحامض ثلاثي البروتون (لم يرد في الكتاب المدرسي).	تطبيق				
105	تذكر مثالا لحامض ثلاثي البروتون (كما ورد في الكتاب المدرسي) .	تذكر				
106	تصنف الحوامض الكيميائية من بين مجموعة مركبات حامضية وقاعدية . HNO_3 $KOH, HCl\ NaOH\ ,H_2SO_4$	تطبيق				

107	تذكر استعمالات هيدروكسيد الصوديوم .	تذكر				
108	تذكر استعمالات هيدروكسيد المغنيسوم .	تذكر				

109	تعدد استعمالات هيدروكسيد الامونيوم.	تذكر				
110	تذكر قاعدة تسمية القواعد الهيدروكسيلية	تذكر				
111	توضح القاعدة العامة في تسمية القواعد .	فهم				
112	تعطي مثالا على القواعد (لم يد في الكتاب المدرسي).	تطبيق				
113	تعدد خواص القواعد.	تذكر				
114	تبين تاثير المحلول القاعدي في ورقة زهرة الشمس الحمراء .	فهم				@ ت (20)
115	تحلل نتائج تجربة تأثير القواعد في ورقة زهرة الشمس الحمراء(لم يرد في الكتاب المدرسي)	تحليل				
116	تحسب عدد ايونات الهيدروكسيد الناتجة من تأين $Fe(OH)_3$ (لم يرد ذكرها في الكتاب المدرسي)	تطبيق				
117	تذكر مثالا على القواعد (كما ورد في الكتاب المدرسي).	تذكر				
118	تذكر المادة الناتجة من تفاعل الأكاسيد الفلزية مع الماء .	تذكر				
119	تعلل توصيل المحاليل القاعدية للتيار الكهربائي .	فهم				
120	تعرف القاعدة كما ورد في الكتاب المدرسي .	تذكر				
121	تذكر معادلة تأين الأمونيا (كما وردت في الكتاب المدرسي) .	تذكر				
122	توضح تصنيف القواعد بالنسبة لعدد مجاميع الهيدروكسيد.	فهم				

123	تذكر مثالا على القاعدة احادية الهيدروكسيد (كما ورد في الكتاب المدرسي) .	تذكر				

124	تعرف القاعدة ثنائية الهيدروكسيد .	تذكر				
125	تعطي مثالا لقاعدة ثنائية الهيدروكسيد (غير واردة في الكتاب المدرسي) .	تطبيق				@ ت (26)
126	تعرف القاعدة ثلاثية الهيدروكسيد .	تذكر				
127	تذكر مثالا على القاعدة ثلاثية الهيدروكسيد (كما وردت في الكتاب المدرسي) .	تذكر				
128	تقارن بين القاعدة احادية الهيدروكسيد والثنائية الهيدروكسيد من حيث عدد مجاميع الهيدروكسيد والتركيز والتوصيل الكهربائي .	تحليل				
129	تصنف القواعد من بين مجموعة مركبات حامضية وقاعدية .	تطبيق				
130	تعبر بمعادلة تحضير هيدروكسيد البوتاسيوم (غير واردة في الكتاب المدرسي).	تطبيق				
131	تشرح طريقة تحضير القواعد(بأسلوبها الخاص) .	فهم				
132	تبين الاساليب المستعملة لقياسPH المحلول.	فهم				
133	تذكر معادلة تحضير هيدروكسيد الكالسيوم(كماوردت في الكتاب المدرسي).	تذكر				
134	تعرف الدلائل(كما وردت في الكتاب المدرسي) .	تذكر				
135	تعرف المحلول المتعادل .	تذكر				

136	تعلل استعمال الدلائل في التعرف على طبيعة المحلول .	فهم				
137	تذكر نتائج تجربة استعمال المثيل الأحمر	تذكر				

	للتمييز بين المحاليل الحامضية والقاعدية .					
138	تعلل تغير لون الدلائل(المثيل الأحمر , المثيل البرتقالي , الفينو نفثالين) عند اضافتها الى المحاليل .	فهم				
139	تبين بجدول الوان بعض الدلائل في المحاليل الحامضية والقاعدية والمتعادلة .	فهم				
140	تحسب عدد ايونات (OH^-) الناتجة من تأين هيدروكسيد الكالسيوم (لم ترد في الكتاب المدرسي)	تطبيق				
141	تعرف مقياس الPH	تذكر				
142	تعلل اعتماد درجة حموضة المحلول على تركيز ايون (H^+)	فهم				@ ت (19)
143	تبين الأساليب المستعملة لقياس ال PH	فهم				@ ت (23)
144	تعلل كون الماء المقطر سائلا متعادلا .	فهم				
145	تذكر قيمةPH للمحاليل الحامضية.	تذكر				
146	تذكر قيمة ال PH للمحاليل القاعدية .	تذكر				
147	تذكر قيمة ال PH للمحاليل المتعادلة .	تذكر				@ ت (17)
148	تذكر القاعدة العامة لتفاعل الحامض مع القاعدة .	تذكر				
149	تعطي ناتج تفاعل حامض النتريك مع هيدروكسيد البوتاسيوم (لم يرد في الكتاب المدرسي) .	تطبيق				

150	تشرح كيف يتم تفاعل الحامض مع القاعدة باسلوبها الخاص .	فهم				
151	تعلل تسمية تفاعل الحوامض مع القواعد	فهم				@ ت (21)

	بتفاعل التعادل .					
152	توضح بمخطط انواع الاكاسيد .				تطبيق	
153	تعبر بمعادلة كيميائية عن تفاعل اوكسيد النحاس مع حامض الهيدروكلوريك (لم يرد ذكرها في الكتاب المدرسي) .				تطبيق	
154	توضح بمخطط انواع الاملاح (لم ترد في الكتاب المدرسي).				تطبيق	
155	تقارن بين الاكاسيد الفلزية والاكاسيد اللافلزية من حيث الذوبان في الماء وتأثيرها على ورقة زهرة الشمس الزرقاء وتفاعلها مع الحوامض(لم ترد في الكتاب المدرسي)				تحليل	
156	تذكر مثالا على الاكاسيد اللافلزية (كما ورد في الكتاب المدرسي) .				تذكر	
157	تذكر مثالا على الاكاسيد الفلزية (كما ورد في الكتاب المدرسي) .				تذكر	
158	تعرف الأملاح .				تذكر	
159	تميز بين الملح الهيدروجيني والملح الاعتيادي .				فهم	@ ت (22)
160	تلخص صفات الأملاح باسلوبها الخاص .				فهم	
161	تعرف الأملاح المائية .				تذكر	
162	تعرف ماء التبلور(كما ورد في الكتاب المدرسي).				تذكر	

163	تعرف الأملاح المتميئة .				تذكر	
164	تعرف عملية التزهر (كما وردت في الكتاب المدرسي).				تذكر	@ ت (16)
165	تقارن بين الاملاح المائية والاملاح المتميئة				تحليل	

	من حيث التسمية والتسخين واتحادها مع الماء (لم يرد في الكتاب المدرسي)					
166	تعلل تغير لون الملح عند التسخين في بعض الاحيان .	فهم				
167	تذكر الصيغة العامة لتسمية الاملاح	تذكر				
168	تذكر مثالا على الاملاح (وارد في الكتاب المدرسي) .	تذكر				
169	تعطي مثالا على الاملاح (لم يرد ذكرها في الكتاب المدرسي) .	تطبيق				
	الفصل السابع **الكاربون وبعض مركباته**					
170	تذكر الرمز الكيميائي للكاربون .	تذكر				
171	تذكر العدد الذري للكاربون.	تذكر				@ ت (28)
172	توضح وجود الكاربون بأسلوبها الخاص .	فهم				
173	تحسب تكافؤ الكاربون في المركب (K_2CO_3) (لم يرد ذكره في الكتاب المدرسي).	تطبيق				@ ت (34)
174	تعلل كون الكاربون رباعي التكافؤ .	فهم				@ ت (37)
175	تعلل قدرة الكاربون على تكوين عدد هائل من المركبات .	فهم				

ملحق (10 – أ)

(الاختبار التحصيلي مع تعليماته)

عزيزتي الطالبة :

بين يديك اختبار تحصيلي الهدف منه قياس تحصيلك في الموضوعات التي درستها من مادة الكيمياء في الفصل الدراسي الثاني وتحديدا الفصول الخامس , السادس والسابع من الكتاب المقرر .

اتبع التعليمات الاتية :

1- اكتب اسمك الثلاثي وصفك وشعبتك بخط واضح في المكان المخصص له .

2- الاجابة تكون على ورقة الاسئلة نفسها .

3- اجيبي عن جميع فقرات الاختبار من دون ترك اي فقرة .

4- تصحيح الاجابة سيكون بواقع درجة واحدة لكل اجابة صحيحة , وصفر للأجابة الخاطئة أو المتروكة أو عند وجود أكثر من اختيار للفقرة الواحدة.

5- ارسم دائرة حول الحرف الذي يدل على الاجابة الصحيحة كما في المثال الأتي :

س/ الصيغة الكيميائية لكبريتيد الهيدروجين هي :

أ- H_2S ب- HCL ج- HS د- SH (أ-)

ت	فقرات الأختبار التحصيلي
1	**يوجد الماء في دم الأنسان بنسبة :** **أ- 60 % ب- 70 % ج- 80 % د- 90 %**
2	**توصل العالمان (Joseph lewis و Alskander von) أن الماء :** **أ- يتكون من حجم من الهيدروجين فقط** **ب- يتكون من حجم من الأوكسجين فقط**

	ج-يتكون من حجمين هيدروجين وحجم واحد اوكسجين د- يتكون من حجم واحد هيدروجين وحجم واحد اوكسجين
3	معادلة الكشف عن بخار الماء هي : أ- $SO2+H2O\rightarrow H2SO3$ ب- $CO2+H2O\rightarrow H2CO3$ ج- $CuSO4+5H2O\rightarrow CuSO4.5H2O$ د- $NH_3+H_2O\rightarrow NH_4^++OH^-$
4	يقصد بالمحلول هو : أ- المذاب والمذيب ب-المذاب فقط ج-المذيب فقط د-الملح الهيدروجيني
5	يشذ الماء عن بقية السوائل بسبب : أ- زيادة كثافته عند الانجماد ب-قلة كثافته عند الانجماد ج-قلة حجمه عند الانجماد د- كثافته ثابته
6	يزداد حجم الماء عند الأنجماد بسبب : أ- زيادة عدد الجزيئات المترابطة ب-زيادة عدد الأواصر الهيدروجينية ج-قلة عدد الجزيئات المترابطة د-تكسر الاواصر الهيدروجينية
7	لكسر الاواصر الهيدروجينية لجزيئات الماء القطبية فأنها تحتاج الى طاقة : أ- كهربائية عالية ب- حرارية عالية ج- حرارية وكهربائية د- حركية
8	يمتاز الماء بأرتفاع درجة غليانه نسبيا أذا ما قورن مع بقية السوائل والسبب يعود الى

	وجود الاواصر : أ- التساهمية ب- الهيدروجينية ج- التساهمية المستقطبة د- الايونية
9	من المواد التي تذوب في الماء : أ- NaCl ب- KOH ج- NH_4OH د- كل ما سبق ذكره
10	أن زيادة ايون المغنيسيوم في الماء يؤدي الى : أ- حدوث عسرة ب-عدم حدوث عسرة ت-التأثير السلبي على حياة الانسان د- ليس له اي تأثير
11	معادلة تفاعل حامض النتريك المخفف مع المغنيسيوم هي: أ- $CaCO_3+HCL\rightarrow CaCl_2+H_2O+CO_2$ ب- $Mg+2HNO_3\rightarrow Mg(NO_3)_2+H_2$ ج- $Ca(OH)_2+CO_2\rightarrow CaCO_3+H_2O$ د- $CaCO_3+2HCL\rightarrow CaCl_2+H_2O+CO_2$

12	من الحوامض الشائعة الأستعمال هي : أ- حامض الكبريتيك ب-حامض الستريك ج-حامض الهيدروركلوريك د-كل ما سبق ذكره
13	لصيغة العامة للحامض هي : أ- OHX ب- XH ج-HX د- XO
14	أحدى المعادلات الاتية تمثل معادلة تحضير حامض الكاربونيك : أ- $CO_2+H_2O\rightarrow H_2CO_3$ ب- $SO_2+H_2O\rightarrow H_2SO_3$

	ج- $Ca(OH)_2+CO_2 \rightarrow CaCO_3+H_2O$ د- $H_3PO_4 \rightarrow 3H^+ + PO_4^{-3}$
15	الحامض احادي البروتون هو الذي يولد : أ- بروتونا واحدا ب-بروتونيين ج- ثلاث برتونات د- يولد بروتون واليكترون
16	عملية التزهر هي : أ- امتصاص الاملاح الرطوبة من الهواء ب-عدم فقدان الاملاح ماء تبلورها ج-فقدان الاملاح ماء تبلورها بالتجميد د-فقدان الاملاح ماء تبلورها بالتسخين
17	قيمة ال PH للمحاليل المتعادلة : أ- 7 ب- 8 ج- 9 د- 6
18	للمحاليل الحامضية القابلية على توصيل التيار الكهربائي لانها تتأين في الماء مكونة أيون : أ- ايون ال H^+ و ايون ال OH^- ب-ايون ال H^+ وايون أخر سالب حسب نوع الحامض ج-ايون H^+ د-ايون ال OH^-
19	تعتمد درجة حموضة المحلول على تركيز ايونات الهيدروجين لان : أ- ايونات H^+ مسؤولة عن ظهور الصفات الحامضية ب-أيونات OH^- مسؤولة عن ظهور الصفات ألحامضية ج-أيونات K^+ مسؤولة عن ظهور الحامضية والقاعدية د-عند زيادة تركيز H^+ تقل الصفات الحامضية

20	يؤثر المحلول القاعدي في لون ورقة زهرة الشمس الحمراء تأثيراً : أ- قاعدياً ويحولها الى أصفر ب-قاعدياً ويحولها من زرقاء الى حمراء ج-قاعديا ويحولها من حمراء الى زرقاء د-قاعدياً ويحولها من احمر الى برتقالي
21	يسمى تفاعل الحامض مع القاعدة بتفاعل التعادل بسبب تكون : أ- الحامض المتعادل ب-القاعدة المتعادلة ج-الماء المتعادل د-الملح المتعادل

22	يوجد نوعان من الأملاح النوع الأول الملح الهيدروجيني والنوع الثاني الملح الأعتيادي ويتميز الملح الاعتيادي عن الملح الهيدروجيني بانه يحل : أ- الايون الموجب للقاعدة محل جميع هيدروجين الحامض ب- الايون السالب للقاعدة محل جميع هيدروجين الحامض ج-الايون الموجب للقاعدة محل بعض هيدروجين الحامض د-الايون السالب للقاعدة محل بعض هيدروجين الحامض
23	من الاساليب المستعملة لقياس ال PHهي : أ- استخدام اجهزة خاصة فقط ب-استخدام اوراق خاصة فقط ج-استخدام اجهزة واوراق خاصة د-أستخدام دليل الفينونفثالين
24	يتعكر ماء الكلس عند امرار غاز ثنائي اوكسيد الكاربون فيه بسبب تكون : أ- راسب ابيض من كاربونات الكالسيوم ب-راسب ازرق من كاربونات الكالسيوم ج-راسب احمر من كاربونات الكالسيوم

	د–راسب اصفر من كاربونات الكالسيوم
25	اي من الحوامض التالية يعد حامض ثنائي البروتون : أ– H_2S ب– CH_3COOH ج– H_3PO_3 د– HF
26	اي من القواعد الأتية تعد قاعدة ثنائية الهيدروكسيد : أ– NaOH ب– $Sr(OH)_3$ ج– $Sr(OH)_2$ د– LiOH
27	ان ناتج تفكك حامض الفسفوروز هي : أ– $H^{+1}+PO_3^{-3}H_3PO_3\rightarrow$ ب– $2H^{+1}+PO_3^{-3}H_3PO_3\rightarrow$ ج– $3H^{+1}+PO_3^{-3}H_3PO_3\rightarrow$ د– $4H^{+1}+PO_3^{-3}H_3PO_3\rightarrow$

المصادر:

1.قشطه،احمد عودة(2008م).**اثر توظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الاساس بغزه /**رسالة ماجستير/متشوره/كلية التربية/الجامعة الاسلامية/غزة

2.محمد،داوود ماهر ومحمد مجيد مهدي (1991م). **أساسيات في طرائق التدريس العامة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي** ،كليه التربية،جامعة الموصل،العراق.

3. الساعدي/زينبصليوان،قاسم (2015م) . **اثر انموذج ثيلينفي تحصيل مادة الكيمياء والذكاء الاجتماعي عند طالبات الصف الثاني متوسط** , رسالة ماجستير غير منشوره ،كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم ،جامعة بغداد_العراق.

4. خليفه،اسراء ناجي كاظم(2015م). **اثر استراتيجية الشرحالمعرفي في تحصيل مادة الكيمياء الصناعية عند طلبة كلية التربية**،رسالة ماجستير غير منشوره،كلية التربية للعلوم الصرفة/ابن الهيثم -جامعة بغداد-العراق.

5. حسين،فاتن سالم (2004م). **اثر استخدام الحاسوب في قدرة على التفكير الأبداعي وأكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الاول _كلية المعلمين في مادة العلوم** ،رسالة ماجستير غير منشورة كلية المعلمين ،جامعة الموصل_العراق.

6.عطية،محسن علي (2016). **التعلم انماط ونماذج حديثة** ،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان .

7. النجدي,احمد،واخرون(2003**). المدخل في تدريس العلوم** ،دار الفكر العربي ،القاهرة.

8. هندي،محمد (2002) . ***اثر تنوع استخدام بعض التعلم النشط في تعليم وحدة بعض المفاهيمالبولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الاول الثانوي الزراعي*** ،مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس ،ايربل العدد(69).

9.شحاتة،حسن وزينب النجار (2003م) **. مصمم المصطلحات التربوية والنفسية** ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

10.السعدون ،زينة عبد المحسن (2012م). **اثر برنامج تعليم التقصر في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ من المرحلة الاعدادية** ،اطروجة دكتوراه غير منشورة كلية التربية للعلوم الصرفةابن الهيثم \جامعة بغداد –العراق.

11. اللقاني ,احمد علي الجمل(2003) .**معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس** ,ط3,عالم الكتب,القاهرة.
12.ابو رياش,حسين محمد واخرون(2014).**اصول استراتيجيات التعلم والتعليم _النظرية والتطبيق** ,ط2,دار الثقافة للنشر والتوزيع ,عمان.

13.سعادة,جودت احمدواخرون(2006).**التعلم النشط بين النظرية والتطبيق** ,دار الشروق, الاردن.

14.بدير, كريمان,محمد,(2008). **التعلم النشط ,**دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة,عمان.

15.خميس,محمد عطية,(2003).**علميات تكنلوجيا التعليم,** دار الكلمة,القاهرة.

16.حمادة, محمد محمود(2005). ***فعالية استراتيجية (فكر,زاوج,شارك)والاستقصاء القائمتين على اسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية*** ,مجلة دراسية تربوية واجتماعية,المجل الحادي عشر يوليو ,العدد4,كلية التربية,جاكعة حلوان.

17.عطية ,محسن علي,(2016).**التعلم النشط ونماذج حديثة** ,ط2 دار صفاء للنشر والتوزيع,عمان.

18. بدوي،رمضان مسعد (2010)**. التعلم** ، دار الفكر ،عمان.

19.زيتون ,كمال عبد الحميد(2003)**. التدريس نماذجه ومهاراته,**القاهرة,عالم الكتب**.**

20.عواد,يوسف ذياب وزامل,مجدي علي(2010). **التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة,**دار المناهج للنشر والتوزيع,عمان الاردن.

21.رزوقي,رعد مهدي عبد الكريم ,سهى ابراهيم,(2013). **التفكر وانواعه** ، ج2، مكتبة الكلية للطباعة والنشر,بغداد.

22.زاير ,سعد علي,ايمان اسماعيل عايز(2011). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**,ج1, المكتبة المركزية,المستنصرية.

23.داخل,سماء تركي (2011). **اثر انموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند طلاب الصف الرابع الاعدادي** ،اطروحه دكتورا غير منشورة ,كلية التربية ,ابن رشد,جامعة بغداد.

24.عودة خليل ، وخليل يوسف الخليلي (1998). **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ، دار الفكر عمان.

25.النيهان ،موسى(2004). **اساسيات القياس في العلوم السلوكية** ، دار الشروق، عمان .

((المسؤولية التربوية للتعليم المفتوح في توظيف تكنلوجيا المعلومات في التعليم))

بحث مقدم إلى
"المؤتمر العلمي الاول لاكاديمية شمال اوربا في الدنمارك
المنعقد في اسطنبول/ تركيا
في الفترة: 7-10/كانون اول/2019م

إعداد

أ.م.د محمد عبد الهادي الجبوري

كلية التربية الاساسية /جامعة واسط . العراق

أ.د صلاح عبد الهادي الجبوري

اكاديمية شمال اوربا للعلوم الدنمارك/ كوبنهاكن

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الى التعرف الى واقع التعليم المفتوح والسبل الكفيلة بتوظيف تكنلوجيا المعلومات في هذا النمط من التعليم والى الزيادة في كفاءة أشكال التعلُّم عن بُعد وأساليبه نتيجة التطوُّر الكبير في التقنية المعلوماتيَّة ووسائل الاتصال الحديثة مما أدى إلى رواج استخداماتها التعليميَّة وظهور أشكال وأساليب جديدة أكثر فعاليَّة منها، هي مقاربة التعلُّم مُتعدِّد القنوات .وقد أصبح التعلُّم عن بُعد، وتعدد قنواته التعليميَّة، عنصرين أساسيين ومهمين، في منظومة التعلُّم المتكاملة في المجتمعات المتطوِّرة، ومعروف أنَّ أسس التعليم في البلدان النامية تواجه أو تعاني أوجه قصور ومشاكل مُتعدِّدة تظهر أن التعلُّم عن بُعد خاصة في سياق التعلُّم مُتعدِّد القنوات يمكن أن يسهم في مواجهتها وقد هدفت الدراسة ايضا الى التعرف إلى الدور التربوي للتعليم عن بعد في توظيف تكنلوجيا المعلومات في التعليم بشكل عام , وقد اوصت الدراسة بمن ضمن التوصيات على الجهات المعنية بالتعليم بالعموم أن تولي نظام التعليم عن بعد والتعليم المفتوح المزيد من الاهتمام و تعمل على استخدامه بصورة اوسع و أشمل والنظر الى التعليم المفتوح بانه المجال التعليمي للمستقبل. وكذلك على مؤسسات التعليم عن بعد بذل المزيد من الجهد في مجال تحقيق تعليم الرصين واستخدام تكنلوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق هذا النمط من التعليم الذي يعطي مساحة اكبر للطالب لان يكون هو منتج ومستهلك للمعرفة في نفس الوقت وغيرها من التوصيات التي تنصب في خدمة التعليم بشكل عام.

((Educational responsibility for open education in the use of information technology in education.))

Abstract:

The study aims to identify the reality of open education and ways to employ information technology in this type of education and to increase the efficiency of forms of distance learning and methods as a result of the great development in information technology and modern means of communication, which led to the popularity of its educational uses and the emergence of new forms and methods more effective than them, Distance learning, and its multiple educational channels, have become an essential component of an integrated learning system in developed societies. The study also aimed at identifying the educational role of distance education in the use of information technology in education in general. The study recommended, among other recommendations, that the distance learning should be considered in the context of multichannel learning. Public education authorities should pay more attention to the system of distance education and open education and work to use it in a broader and more comprehensive and view the open education as the educational field for the future. As well as distance education institutions to do more in the field of achieving sober education and the use of information and communication technology to achieve this type of education, which gives more space for the student to be a producer and consumer of knowledge at the same time and other recommendations that are focused in the service of education in general

المقدمة:

تلعب تكنولوجيا المعلومات دوراً ملموساً و مهمّاً في مناحي الحياة اليومية جميعها بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص، فقد ظهر كثير من المؤسسات التعليمية التي تبنت استخدام تلك التكنولوجيا كوسائط ناقلة في عملية الاتصال التعليمي ؛ لكونها تساعد على إيجاد عملية تعلميه فاعلة وتزيد من دور التعلم في ذلك. وقد أدى هذا إلى ظهور مفاهيم جديدة في عالم التعليم مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم بوساطة الإنترنت، والكتاب الإلكتروني، والجامعة الافتراضية، والمكتبة الإلكترونية وغيرها من الوسائط الإلكترونية التي تساعد المتعلم على التعلم في المكان الذي يريده وفي الزمان الذي يلائمه ويفضله دون الالتزام بالحضور إلى قاعات التدريس في أوقات محددة . وقد شهد الربع الأخير من القرن العشرين أعظم تغيير في حياة البشرية، هو التحول الثالث بعد ظهور الزراعة والصناعة، وتمثّل بثورة العلوم والتكنولوجيا فائقة التطور في المجالات الإليكترونية والنووية والفيزيائية والبيولوجية والفضائية ،وهذه الأخيرة التي أحدثت تطورات في وظيفة الجامعة ودورها وحتى

مفهومها،وظهرت مفاهيم جديدة كالتعليم العالي بالمراسلة،التعلّم المستمر،التعلّم الذاتي،والتعليم عن بعد هذا الأخير الذي ظهر نتيجة الطلب المتزايد على التعليم في مختلف المراحل التعليمية والحاجة إلى مواكبة التطورات إن زيادة كفاءة أشكال التعلم عن بعد وأساليبه جاءت نتيجة التطور الكبير في التقنية :السريعة في العلوم المعلوماتية ووسائل الاتصال الحديثة مما أدى إلى رواج استخداماتها التعليمية وظهور أشكال وأساليب جديدة أكثر فعالية.و في منظومة التعلم المتكاملة في المجتمعات المتطورة ونهدف من خلال هذه الدراسة إلقاء الضوء على أهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية وانعكاساتها على تحقيق الجودة في التعليم العالي مع إبراز لأهم الوسائل والاستراتيجيات التي يمكن اتباعها في هذا المجال مع الأخذ بعين الاعتبار حقائق الموقف التكنولوجي وتداعياته المستقبلية .

أهداف الدراسة:

1- التعرف إلى الدور التربوي للتعليم عن بعد في توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم بشكل عام ..

2- الكشف عن ابعاد التعليم المفتوح واهميته في التعليم.

3- ما التصور المقترح لتطوير الدور التربوي للتعليم عن بعد في ضوء ثورة تكتلوجيا المعلومات ؟

4-إبراز سبل الاستفادة من تكنلوجيا المعلومات في ايصال المعرفة للجميع.

أهمية الدراسة:

1- الحاجة لمثل هذه الدراسات باعتبار ان التعليم المفتوح له دور في العملية التعليمية لايقل عن بقية انماط التعليم.

2- المساهمة في معرفة معوقات انتشار التعليم عن بعد وتسليط الضوء عليه بصورة صحيحة . وكيفية الاستقادة من هذا النمط من التعليم في المجتمع.

3- المساهمة في ترصين التعليم بشكل عام من خلال الاستفادة من وسائل الاتصال الحديثه وثورة المعلومات الاليكترونية في ترصين العملية التعليمية .

4- اعداد برامج تثقيفية وتوعية لنشر مفاهيم وطرق التعليم عن بعد وكيفية الاستفادة من كل الطاقات لرفد هذا النمط من التعليم.

5- خلق فرص تعليمية من خلال برامج التعليم عن بعد للذين لديهم معوقات التعليم سواء الزمانية او المكانية وحتى المادجية لما يوفره هذا النمط من التعليم في ابداء الحرية للمتعلم من خلال مراعاة ظروف المتعلمين وظروف اعمالهم ووضع المناهج التعليمية على هذا الاساس.

الأهمية الموضوعية للدراسة:

1-أهمية تشخيص دور التعليم عن بعد او التعليم المفتوح تمهيداً للارتقاء بأدواره في العملية التربوية والتعليمية التربوية وفقاً لدراسات علمية موضوعية.

2- مساهمة علمية في تأصيل الدور التربوي للتعليم المفتوح واهميته في نطاق التعليم بشكل عام.

3- يمكن أن يستفيد من الدراسة كل من المؤسسات التعليمية وكل العملين في مجال ايصال المعرفخ لكل الافراد والاستفادة من واقع تكنلوجيا المعلومات في هذا الجانب.

4- قلة البحوث في هذا المجال، حيث أن الدراسة الحالية تتناول موضوعاً هاماً يتم من خلاله معرفة الدور التربوي للتعليم المفتوح وتسليط الضوء عليه وفق رؤية واقعية وعملية .

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصف التحليلي، لأهميته وملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.وصف الظاهرة موضوع لدراسة،

مصطلحات الدراسة:

المسؤولية التربوية: هي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها الفرد أو المؤسسة التربوية تجاه موقف ما وفي إطار نسق اجتماعي محدد.(ابو دف,1992).

تعريف الباحث للمسؤولية التربوية: بانها سلوكيات تشمل التربية الصحيحة على وفق آداب الإسلام وأخلاقه، وتعليم الافراد ما ينفعهم، وتحذيرهم من الأخلاقيات غير حميدة.

تعريف مصطلح "التعليم عن بعد"

تعرف اليونسكو التعلم عن بعد " هي أي عملية تعليمية لا يكون فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم، بحيث يكونوا متباعدين زمنيا ومكانيا . ويتم الاتصال بينهم عن طريق الوسائط التعليمية (الألكترونية أو مطبوعات).

التعليم الاليكتروني:

تجمع المحاولات والاجتهادات التي قضت بتعريف مصطلح " التعلم الإلكتروني " حول تحديد مفهوم شامل ومحدد له؛ كونها نظرت لهذا المصطلح من زوايا مختلفة واهتمامات متعددة. لذلك سنحاول تقديم رؤى مختلفة لهذا المصطلح و من ثم تقديم تعريف له.

يعرف غلوم (2002) التعلم الإلكتروني بأنه " نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم نطاقات العملية التعليمية وتوسيعها من خلال مجموعة من الوسائط، منها : الحاسوب، والإنترنت، والبرامج الإلكترونية

ويعرفه الموسى (2002) بأنه " طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب ، وشبكاته ، ووسائطه المتعددة

كما يعرفه سالم (2004) بأنه " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلّمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان ، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية؛ لتوفير بيئة تعليمية تعلميه تفاعلية متعددة المصادر. (رؤوف عامر:2015)

أما تعريف " الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير:

للتعلم الإلكتروني، فكان: " التعلم الإلكتروني يشمل مجموعة واسعة من التطبيقات والعمليات مثل استخدام الويب كأساس للتعلم، والكمبيوتر كأساس للتعلم، والصفوف الافتراضية، والتعاون الرقمي. كما يمكن نقل المحتوى من خلال الإنترنت، وأشرطة تسجيل صوت وصورة، والبث عن طريق الأقمار الصناعية، والتلفزيون التفاعلي، والأقراص المضغوطة.

http:/ /www.al3loom.com/?p=12948

التعريف الإجرائي:

أما تعريفنا الإجرائي للتعلم الإلكتروني، فهو: " مجموعة واسعة من العمليات والتطبيقات التي تعتمد على وسائط إلكترونية متنوعة في إيصال محتوى ما سواءً أكان ذلك متزامناً أم غير متزامن، مع وجود التفاعل لتوفير بيئة تعلميه ناجحة.

محاور الدراسة:

جاءت الإجابة عن أسئلة الدراسة في المحاور التالية:

1- الدور لتربوي للتعليم المفتوح في العملية التعليمية.

2- مفهوم التعليم المفنوح والتحديات في الاستفادة من تكنلوجيا المعلومات بالطرق الصحيحة.

3- سبل توظيف تكنلوجيا المعلومات في العملية التعليمية

4- سبل مواجهة تحديات التعليم المفتوح وسبل جعله من اساليب التعليم المعتمد عليه والوثوقبه.

المحور الأول: الدور التربوي للتعليم المفتوح في العملية التعليمية:

تعتبر التربية عملية ملازمة للإنسان بدأت في السماء قبل الأرض وهي مستمرة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، وهي محكومة بالهدى الإلهي والسنة المطهرة، لذلك فالإسلام لا يقبل أن يتلقى المسلم تصوراته ولا أفكاره من غير مصادره الأصلية، ، فالدور التربوي للتعليم بصورة عامة لا يقتصر على الجانب المعرفي فقط بل من أجل تنشئة وتربية الإنسان ، فالتربية تستوعب الحياة كلها وتستمر باستمرارها، وهي عملية واسعة لا تقتصر على المدرسين بل تشمل الآباء والمربين والإعلاميين، لذلك فدور التعليم ينطلق من أن دوره هو رسالة تربية وتوجيه وإصلاح، للفرد في المجتمع والتربية أداة الأمة ووسيلتها لتحقيق خطابها التربوي، الذي يعكس رسالتها وأهدافها وغاياتها، والحفاظ على تميزها واستمرارها، عن طريق نقل تراثها الثقافي إلى جانب دورها في مواجهة التحديات الحضارية والتكنولوجية مما يزيد من أعبائها ومسئولياتها. والإنسان هو موضوع العملية التربوية ونقطة البداية والغاية منها، لهذه المهمة الجليلة. ويؤكد ما سبق أن هدف العملية التربوية هو تأهيل هذا الإنسان للقيام بدوره بكل أبعاده، ضمن المتغيرات المحيطة به من العولمة وسرعة ظهور النظريات العلمية ، وهيمنة التكنولوجيا على المعرفة وعالم الاتصال.

انواع التعليم:

التعليم التقليدي:

هو نظام الدراسة التقلليدي المتبع في اغلب الدول الذي يشترط حضور الطالب الى المدرسة ولإلزامه بالساعات الدراسيه كاملةً ولا يمكنه من إختيار حرية التعليم الذي يرغب فيه حيث انه يلزمه بدراسة مقررات معينه يشترط عليه ان يتم إنهاء دراستها خلال مدة معينه.

التعلُّم عن بعد:

نظام تعليمي ينقل فيه التعليم إلى الطالب في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال الطالب إلى مؤسسة التعليم ذاتها، عبر واحد أو أكثر من الوسائط المتنوعة المرئية أو المسموعة أو المقروءة أو المحوسبة.

التعليم المفتوح:

نظام تعليمي يتيح فرص متابعة الدراسة والتعلّم لكل راغب فيه وقادر عليه عقلياً وعلمياً ومعرفياً،بغض النظر

عن سنِه ومكان إقامته ومدى تفرُغه للدراسة المنتظمة ويعد التعليم المفتوح في الوقت الحاضر احد اسرع ميادين التدريب والتعليم نموا في العالم وقد عززت التطورات الجديدة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات امكانات هذا النوع من التعليم على تقديم الخدمات التعليمية لفئات متعددة من الناس لاسيما ربات البيوت والشباب الذين لم يحالفهم الحظ في الالتحاق في الجامعات المقيمة آو المغلقة آو النظامية آو الرسمية الحكومية.

التعليم بالمراسلة:

وهو لا يتطلب انتظام الطلبة في الحضور إلى الحرم الجامعي للاستماع إلى المحاضرات. إنّما يتلقى الطالب الكتب والمراجع عن طريق المراسلة البريدية، بالإضافة إلى استلام الامتحانات والإجابة عن أسئلتها وإعادتها عن طريق البريد.

التعلُّم بالانتساب:

وفي هذا النظام يتابع الطالب دراسته في منزله بعيداً عن مقر الجامعة وربما خارج دولة المقر، ويجري تقييم تحصيله الأكاديمي في نهاية العام الدراسي عن طريق امتحان كتابي يعقد في مقر الجامعة أو في مراكز أخرى)اخر زيارة 6,12,2012 http://.alwazer.com/t69558.html (تحددها الجامعة.

وتجدر الاشاره الى ان التعليم المفتوح ,والتعليم بالمراسله ,والتعليم عن بعد, ياخذ في اغلب الاحيان نفس المسار ونفس التوجه والانماط التعليمية حتى ان الكثير من المؤسسات التعليمية التي تعمل بالتعليم المفتوح تزاوج بين هذه الانماط الثلاثه في نمط واحد اي تزاوج بين التعليم بالمراسله والتعليم عن بعد والتعليم المفتوح بنمط واحد اسمه التعليم المفتوح والذي هو المعمول به في اغلب المؤسسات التعليمية التي تاخذ التعليم الغير تقليدي طريقة للتعليم

وظائف التربية نحو المجتمع:

يمكن ان نلخص الدور الذي تقوم به التربية نحو المجتمع بما يلي :

1. نقل الثقافة والتراث الثقافي من جيل إلى جيل، وهي وظيفة هامة وضرورية، فتنمو الحياة وتتطور وتتجدد، من خلال ترسيخ قيم ثقافية أصيلة، وانحسار قيم ثبت عدم مواكبتها لمتغيرات العصر ومستجداته.
2. تنقية التراث الثقافي من الشوائب التي علقت به ، حيث تضع التربية نصب عينيها العناصر المختلفة للثقافة، وتقوم بتبويبها، وتحليلها، وتنقيتها، بما يتفق ومعطيات العصر الحديث.

3. تدعيم التغير الاجتماعي وإحداثه، تسعى التربية إلى تغيير المفاهيم السلبية لأفراد المجتمع، واتجاهاتهم، إلى مفاهيم واتجاهات إيجابية، وإعداد أفراد قادرين على الابتكار، والإبداع، وإحداث التغيير الإيجابي الفعال فيكونون بذلك عناصر تجديد وإبداع وابتكار.
4. تحقيق التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والمحافظة على الموارد الطبيعية، من خلال إعداد العناصر البشرية، وتدريبها، وتأهيلها، وتمكينها من القيام بالأعمال والمهام الموكلة بها على الوجه الأكمل .

التعليم المفتوح:

قبل البدء بالتعرف على مايعني التعليم المفتوح ومن القاء النظرة بتمعن الى مصطلح اخذ بالانتشار في عصر التكنلوجيا الاليكترونيه والاستفادة من وسائل الاتصالات الحديثه لوصول المعرفه والتعليم الى الكل, الى من يريد الاستزادة من فرص التعليم لابد من القاء نظرة على مايعني التعليم بصورة عامة قبل الدخول في التعرف على التعليم المفتوح والذي هو احد فروع التعليم اخذ بالانتشار في كل ارجاء المعمورة.

مفهوم التعلم :

التعلم هو عملية تلقي المعرفة، والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما قد يؤدي إلى تغير دائم في السلوك، تغير قابل للقياس وانتقائي بحيث يعيد توجيه الفرد الإنساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية ويستند إلى حد كبير مفهوم التعليم، والمعروف أيضا فئة التعلم والتحصيل المفهوم، وتشكيل المفهوم، على أعمال عالم النفس المعرفى جيروم برونر.برونر وجودناو واوستن (1967) عرفوا مفهوم التحقيق أو مفهوم التعلم على انه البحث في قائمه الصفات التي يمكن استخدامها للتمييز بين النمازج المختلفه الفئات. "لمزيد من البساطه نضع المفاهيم العقلية هي الفئات التي تساعدنا على تصنيف الأشياء والأحداث والأفكار ولكل شئ، حدث، أو فكرة ,مجموعة من المزايا ذات الصلة المشتركة. وهكذامفهوم التعليم هو الذي يتطلب وضع استراتيجية المتعلم لمقارنة وتباين المجموعات أو الفئات التي تحتوي على مفهوم الميزات ذات الصلة مع الجماعات أو الفئات التي لا تحتوي على مفهوم الميزات ذات الصلة.

ومفهوم التعليم يشير أيضا إلى مهمة التعلم التي يتم تدريب المتعلم الإنسان أو آلة عليها لتصنيف الكائنات التي يتم عرضها على مجموعة من الكائنات سبيل المثال مع تسميات فئتها.المتعلم سوف يبسط ما لوحظ في مثال على ذلك. وبعد ذلك هذه النسخة المبسطة التى تم تعلمها يمكن تطبيقها على أمثلة في المستقبل.ويتراوح مفهوم التعلم بين البساطه والتعقيد لان التعلم يحدث في اماكن عديدة.عندما يكون المفهوم أكثر صعوبة فانه سيكون

اقل احتمالا بان المتعلم قادرا على تبسيطه وبالتاللى فانها ستكون اقل عرضه للتعلم.بالعامية كما هو معروف مهمة التعلم من الامثلة. وتستند معظم نظريات التعلم المفهوم على تخزين النماذج وتجنب تلخيص أو التجريد الصريح من أي نوع.

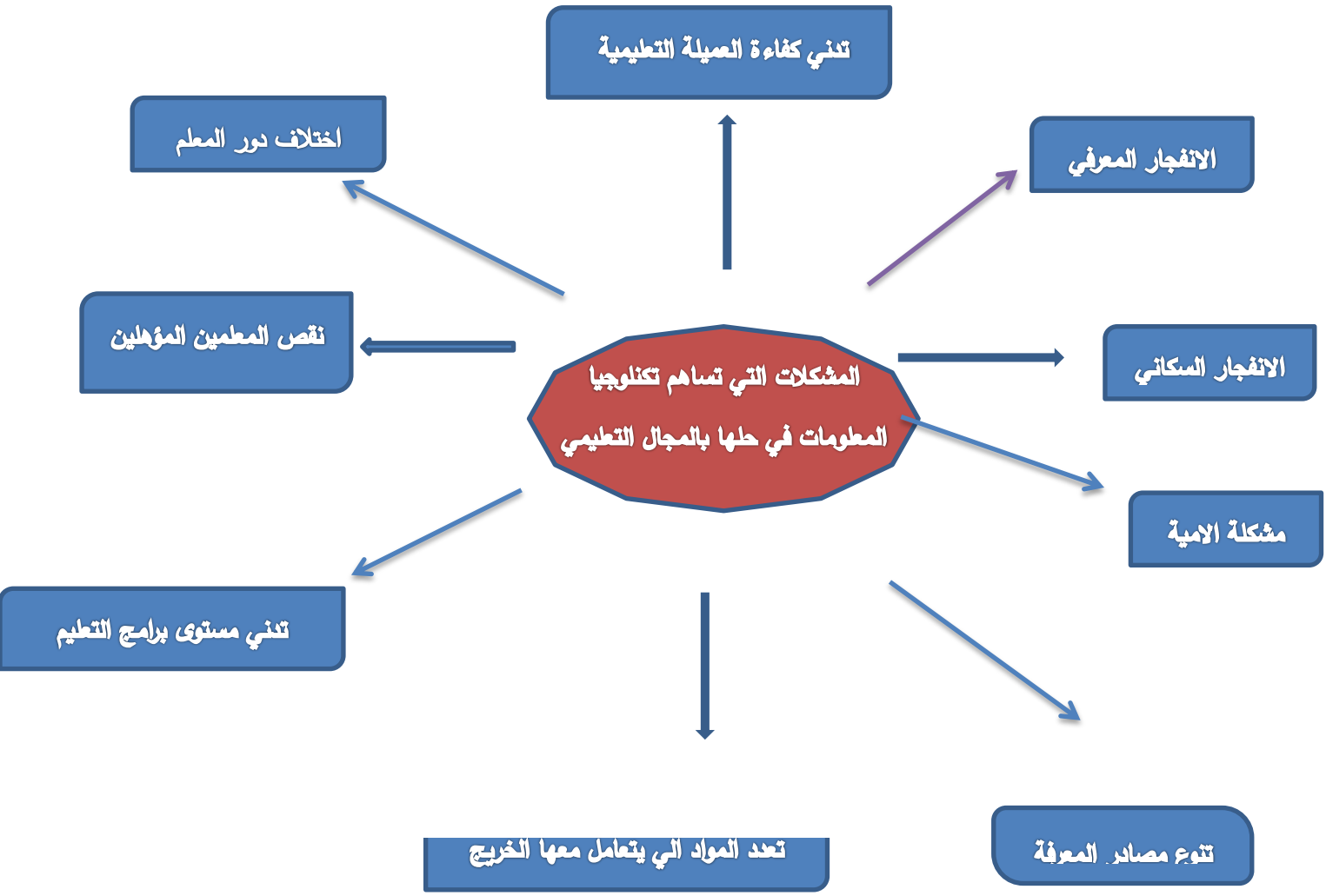
(www.wikipedia.org اخر 5/12/2012 اخر زيارة 7,15 مساء)

دور التكنولوجيا في التعليم:

تستخدم أنواع التكنولوجيا المختلفة في تحقيق الأهداف المختلفة، ففي غرفة الصف على سبيل المثال هناك استخدام لبرامج الطباعة المختلفة والمراسلة عبر البريد الإلكتروني وبرامج قواعد البيانات وتنسيق النصوص التي تنمي مهارات العمل المنظم .,فقد قام بيرسي بتطوير أول آلة تعليمية في عام 1926, ومنذ ذلك الحين عمدت المعاهد التعليمية المختصة بتطبيق تكنولوجيا التعليم إلى استخدام أجهزه كثيرة مثل عارض الأفلام والمسجل الصوتي ومسجل الفيديو وأجهزة البروجكتور وأجهزة الحاسوب. وبالتطور السريع في أجهزة الحاسوب، وزيادة الأبحاث في طرق التعليم، واختراع الأدوات الحديثة في مجال الطب، شهد الثلث الأخير من القرن العشرين ثورة هائلة في مجال الثورة التكنلوجية ,كما أن برامج التخطيط تسهل المفاهيم العلمية ومفاهيم الرياضيات. ومن المهم الأخذ بالاعتبار كيفية اختلاف هذه الأدوات الالكترونية والمزايا التي تميز كلاً منها وتجعلها مفيدة في مجال التعليم وتتفاوت الأدوات التكنولوجية المستخدمة في غرفة الصف هذه الأيام ابتداءً من استخدام أدوات وانتهاءً بموسوعات المعلومات العلمية word processor)) تعتمد على التطبيق كبرنامج معالج الكلمات والوثائق التاريخية الأولية على الانترنت((والقنوات التلفازية والتعليم المفتوح الذي يربط غرف الدراسة في بلدين مختلفين بعضهما ببعض . (جيه. س. دوروثي:بدون ذكر السنة).

المشكلات التي تساهم تكنولوجيا المعلومات في حلها بالمجالات التعليمية :

شكل رقم (1)



المشكلات التي تساهم تكنولوجيا التعليم في حلها بالمجالات التعليمية :

1- الانفجار المعرفى : ان بروز دور جديد لتكنولوجيا التعليم من أجل التوصل إلى الحديث من المعارف والأبحاث وتنظيمها وتحديد أنسب الطرق لمعالجتها وتقديمها للطالب وتدريبه على كيفية التعامل معها بما يساعده على تنمية أفكاره العلمية وقدراته العقلية في سرعة ومجهود محدد ودقة عالية في اكتسابها.

2- الانفجار السكانى : أسفر النمو العددى المتلاحق للسكان عن زيادة سريعة في أعداد الطلاب في الفصول المختلفة رغم تفاوت الثقافات ومصادر الدخل , وأوجد ذلك عبئا ثقيلا على العملية التعليمية حيث زيادة أعداد

الطلاب في الفصول والحاجة إلى زيادة أعداد المدارس التي تنشأ سنويا وإلى زيادة في أعداد المدرسين والعاملين والخدمات التي تقدم في المدارس ,

3- مشكلة الأمية : على الرغم من التقدم العلمي وزيادة فروع المعرفة وتضاعفها إلا أن الدول العربية المختلفة لازالت تعانى كما تعانى الكثير من دول العالم الثالث من مشكلة الامية المنتشرة بشكل واسع في الكثير كم مناطق الدول العربية.

4- تنوع مصادر المعرفة :لا يقتصر التقدم العلمي على بلد دون غير , بل إن الجديد موجود كل يوم في بلاد متعددة . فقط هناك الحاجة لمزيد من التعرف على مكانه وسبل نشره في تلك البلاد وكيفية نقله بالأسلوب الأمثل ومن هنا وجدت أدوار جديدة لتكنولوجيا التعلم وتقنياتها التي لاتعتمد على الكتاب المدرسي فقط في نقل المادة العلمية , بل هناك من المصادر الكثيرة لتقديم المعارف إلى الطلاب في أماكن وجودهم حتى يتفاعلوا مع المصادر وفق الطريقة التي تناسب قدراتهم وتراعى ميولهم وتلبى حاجاتهم .

5- تعدد الأدوات التي يتعامل معها الخريج :أصبح من الضروري أن يتعامل الخريج مع أدوات وأجهزة حديثة تختلف في مواصفاتها وأسس تشغيلها والاستفادة منها عما تعامل معه أثناء دراسته , ولا يقتصر الأمر على ما يتصل بدراسته من أدوات وأجهزة بل هناك المئات من الأجهزة الأخرى التي يتعامل معها .ولقد أوجب هذا على المدرسة أن تغير فلسفتها في تعليم الخريج وتدريبه على التعامل مع المتغيرات الحديثة الصناعية والثقافية خاصة بالإضافة إلى دورها في إعادة صياغة المنظومة التعليمية في ضوء حاجات المجتمع من الخريجين والمعلومات والمهارات الواجب توافرها لديهم .

6- تدنى كفاءة العملية التعليمية ان ازدحام الجدول المدرسي، وقصر وقت الحصة الدراسية ، وتزاحم المعلومات وزيادة أعداد الطلاب في الفصل الدراسي . فكيف نتصور في ضوء ذلك أن يكون هناك خريجون على درجة عالية ما من التفوق الدراسي ؟ وكيف يخاطب معلم فصلا به أربعون طالبا او اكثر ولكل طالب مدة نصف دقيقة . إن الأخذ بتكنولوجيا التعليم يمكن أن يسهم في استيعاب الأعداد الكبيرة .

فأصبحنا نرى الدوائر التليفونية المغلقة في الجامعات والاعتماد على الأكبر على التعلم الذاتي واستخدام الفيديو ، إضافة إلى المعامل المتعدد الأغراض ومشاهدة البرامج التليفزيونية التعليمية التي تضيف إلى ما يتم تعلمه في المدرسة وإثراء العملية التعليمية .

7- نقص المدرسين المؤهلين تربويا :نتيجة للزيادة في أعداد المدارس سنويا والتي لم تواكبها زيادة في أعداد المدرسين المؤهلين تربويا وعمليا للتعامل مع الطالب نفسيا وبدنيا والدارسين لطرق توصيل المعلومات وجعلها جزءا من سلوك الطلبة لجأت وزارة التربية إلى تكليف غير المؤهلين تربويا للعمل كمدرسين دون إعداد تربوي لهم مما نتج عنه مشكلات نفسية للطلاب والمدرسين الجدد الهاربين من مجال العمل في تخصصاتهم الأصلية.

8- اختلاف دور المعلم :تغير دور المعلم المدرس نتيجة للتغيرات الحضارية والصناعية المتنوعة بالمجتمع ، فلم يعد هو مصدر المعرفة الأوحد ومحور العملية التعليمية بل أصبح مساعدا للطالب في تعلمه وكيفية العمل على الارتقاء بمستواه والتخطيط للبرامج التعليمية وتصميمها والإشراف على الأخصائيين في إعداد وتوجيه الطلاب لدراستها بما يناسب قدراتهم ومستواهم العلمي وميولهم، وهذا يتطلب توفير المواد التعليمية والأدوات والأجهزة الحديثة المساعدة للمعلم في أداء أدواره الجديدة.

9- تدنى مستوى برامج إعداد المدرس : أصبحت برامج التدريب القليلة التي تدعو لها المؤسسات التعليمية والتربوية ليس لها دور أساسي في ترقية المعلم داخل ذات الفئة ، بل هي تأخذ في كثير من الأحيان لترقيته للعمل كمسئول إداري ، ، وأعتقد أن استخدام تكنولوجيا التعليم في مجال التدريب والأخذ بالجديد من التقنيات فيه والتي تظهر للمعلمين استخداماتها كأساليب تربوية في تخصصاتهم المختلفة يعد ضرورة ملحة وطلبا عصريا لا يمكن تجاهله .(**الربيع.2013**)

2- مفهوم التعليم المفتوح والتحديات في الاستفادة من تكنلوجيا المعلومات بالطرق الصحيحة.

التعليم المفتوح:

تعرف اليونسكو التعليم عن بعد او التعليم المفتوح بأنه «أي عملية تعليمية لا يكون فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم، بحيث يكونوا متباعدين زمنياً ومكانياً. ويتم الاتصال بينهم عن طريق الوسائط التعليمية (إلكترونية أو مطبوعات .(ناصر المعيلي: بدون ذكر السنه). ونتيجة التقدم الهائل في التكنولوچيا وثورة المعلومات والاتصالات التي أثرت في كل الجوانب الإنسانية ومنها قطاع التعليم، فقد أدى ذلك إلى ظهور أنظمة حديثة في التعليم مغايرة للتعليم التقليدي المعروف. والتعليم المفتوح او التعليم عن بعد هو احد اوجه التعليم غير التقليدي والذي يقصد بهذا النمط من التعليم أن تكون عملية القبول مفتوحة للطلبة بغض النظر عن السن ، الجنس، معدلات شهادة الثانوية العامة، وسنة الحصول عليها. ويقوم هذا التعليم على استخدام أحدث

التقنيات التكنولوچية، إضافة إلى اللقاءات التعليمية المباشرة بين الطالب والمعلم بنسبة جزئية. و يرتبط مصطلح التعليم المفتوح و التعليم عن بعد في مفهوم واحد لدى معظم المؤسسات التعليمية التي تنهج نظام التعليم المفتوح ، وتستخدم التعليم عن بعد في أساليب و طرق التعليم بها. ويُنظر إلي التعليم المفتوح و التعليم عن بعد لدى الدول المتقدمة علي أنه أداة فعالة للمساهمة في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية نتيجة التطور الهائل و السريع والمضطرد في مجال تقنية المعلومات والاتصالات الذي أصبح وسيلة المجتمعات الفعالة لتحقيق التنمية البشرية . ويتيح هذا النظام التعليمي فرصة استكمال الدراسة لكل من حرمته ظروفه الاجتماعية أو العمرية من الاستمرار في الدراسة بالجامعات التقليدية حيث يسمح للراغبين بغض النظر عن أعمارهم و مكان إقامتهم و مدى تفرغهم للدراسة المنظمة فقط بشرط القدرة العقلية والعلمية و المعرفية حيث لا يشترط التفرغ للدراسة و لمتابعة تحصيل المقررات الدراسية, ولا الانتظام في الحضور اليومي للجامعة بذلك يتعهد نظام التعليم المفتوح بنقل العملية التعليمية إلي الطالب في محل إقامته أو محل عمله بحيث يمكن للطلبة العاملين التوفيق بين عملهم و تعلمهم ويتيح لهم أن يكيفوا برنامجهم الدراسي مع أوضاعهم العملية والمعيشية. ومن البديهي أن التعليم المفتوح أو التعليم عن بعد له ضوابطه بدءاً من معايير النجاح في اختبارات القبول والتسجيل للدراسة في هذا النظام التعليمي إلي ضوابط معايير متابعة المحاضرات الدراسية ثم ضوابط الاختبارات الدورية والمرحلية التي تحددها مؤسسات وجامعات التعليم المفتوح أو التعليم عن بعد , وفي التعليم عن بعد يستطيع الطالب اختيار البرامج حسب قدرته علي التعلم و اهتماماته وظروف حياته وعمله دون أي شروط مسبقة تتصل بالفترة الزمنية المسموح بها للانتهاء منها في فترة زمنية محدودة ، أضف إلي ذلك أنها لا تراعي التباين بين الطلبة من حيث القدرات و الاهتمامات فيما تستخدمه من وسائط التعلم وطرائقه ومواعيده. والتعليم عن بعد أو التعليم المفتوح هو التحول من التعليم التقليدي(وجها لوجه) إلي التعليم بمساعدة التقنية بمعني مكننة جميع العمليات التعليمية(التدريس, التمرين, الاختبارات, رصد الدرجات, متابعة التقدم, المناقشات, المراسلات, والتفاعل). و يشمل هذا النظام التعليمي مجموعة من التطبيقات و العمليات(التدريس بواسطة الحاسب, عبر الانترنت و الفصول الافتراضية) وهو مناسب للتعليم الرسمي وغير الرسمي ما قبل الجامعي و الجامعي الحكومي والخاص في المدارس و الشركات. وللتعليم عن بعد أو التعليم المفتوح نظام متكامل لإدارة العملية التعليمية كليا أو جزئيا عبر الانترنت ويشمل إدارة المقررات وأدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن وإدارة الاختبارات والواجبات والتسجيل في المقررات ومتابعة تعلم الطالب من خلال إدارة النظام والتي تقوم بإنشاء المقررات وتوزيع

صلاحيات المعلم وعليه وضع المحتوي والاختبارات وطرح المناقشات وبث المحاضرات والطالب منوط به قراءة المحتويات و المشاركة في الأنشطة ومشاهدة المحاضرات.

نشأة وتطور التعليم عن بعد

إن ممارسة نظام التعليم عن بعد قديمة قدم التاريخ والإنسان، من حيث المحتوى والجوهر، وذلك لأن التعليم عن بعد في حقيقته تعلماً ذاتياً، حيث كان الإنسان ولفترات طويلة من تاريخه– قبيل ظهور التعليم النظامي– يعلم نفسه بنفسه، من خلال الملاحظة والتقليد والممارسة في بيته ومن آبائه، وغالباً ما يمتهن الابن مهنة أبيه ولذا فإنه يمكن القول التعلم الذاتي كان سابقاً للتعليم النظامي.

ويذكر محمد حسن سنادة (2000) أن التعليم عن بعد بدأ في العصر كتعليم بالمراسلة في حوالي عام 1840م، ولقد أصبح أوسع انتشاراً في عشرينات وثلاثينات القرن العشرين، ثم أصبحت الإذاعة أداة إضافية في الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين، ثم دخل التلفزيون لأول مرة في خمسينات القرن العشرين، أما الوسائط المتعددة، فقد دخل التعليم عن بعد بواسطة الاتصال الإلكتروني في العام 1985م، حيث بدأ استعمال البريد الإلكتروني (Email)، والمؤتمرات بالحاسوب (Computer Conferencing)، والتي تطورت الآن إلى المؤسسات الافتراضية (Virtual Institution)، ولقد كان التعليم بالمراسلة موجهاً أساساً للناضجين وفي مجالات محددة، معتمداً على الكلمة المكتوبة، ولم يكن التعليم بالمراسلة في مجمله يقوم بمنح درجة علمية، ولكنه كتطور طبيعي فقد ساعد فى تطوير كتابة المادة التعليمية المخصصة للتعليم عن بعد لتكتب بطريقة معينة.

ولقد أخذ التعليم عن بعد فى التطور، وذلك بظهور نظام التعليم المفتوح حيث انشأت بعض الجامعات المفتوحة في أوربا وهي قائمة على إعداد برامج دراسية جامعية متطورة، يُمنح الدارسون بموجبها مختلف الدرجات العلمية، حيث يعد نظام التعليم المفتوح من أهم النجاحات التي حققها التعليم عن بعد.

ويرى هولمبرج أنه كان لإنشاء الجامعة المفتوحة في بريطانيا– بداية سبعينيات القرن العشرين الفضل في التحول من التعليم بالمراسلة، إلى التعليم المفتوح، ولقد كان نجاح الجامعة المفتوحة علامة لبداية عهد جديد، تمنح فيه الجامعات الدرجات العلمية ذات مقررات متطورة، ووسائط جديدة ونظام تقويم منظم.

ويقوم التطور الذى شهده التعليم عن بعد، على نظام التعلم الذاتي مع الاستفادة القصوى من استخدام التكنولوجيا الحديثة من وسائط سمعية وبصرية، وتطوير المادة المكتوبة، إضافة للنظام التقويمي الدقيق، ولقد بُني أساس التعليم عن بعد والتعليم المفتوح على استقلالية الطالب وإن ذلك يتطلب أساليب تدريس مصممة خصيصاً للتعلم الذاتي والذى يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. الحصول على مواد تعليمية مصممة للتعلم الذاتي.
2. إمكان لقاء الأستاذ المشرف.
3. نظام التقويم يقوم على الواجبات الدراسية أو الاختبارات الفصلية والامتحانات النهائية.
4. نظام إدارة واتصالات متميز.
5. تقويم مستمر لمخرجات هذا النوع من التعليم.

ولقد كان نظام التعليم عن بعد ولا زال يعتمد على المادة المطبوعة بدرجة أساسية حتى وإن وصلت عن طريق الشبكات الإلكترونية، كوسائط سمعية وبصرية والتى أضيفت اليها مؤخراً مؤتمرات الحاسوب، والمحاضرات المتلفزة عن بعد والبريد الإلكتروني.

وهكذا أخذ التعليم عن بعد في الانتقال والتطور من مرحلة التعليم بالمراسلة، حيث توسع بدرجة مذهلة، وقد أصبح يعتمد على فئات متنوعة من المعدين والمصممين والمشرفين والاختصاصيين والفنيين في الإنتاج بمختلف تخصصاتهم، كما ازدحم هذا المجال بالنظريات والأدبيات التى فاقت مجال تكنولوجيا التعليم مما أدى مؤخراً إلى استقلال نظام التعليم عن بعد بذاته، حيث أصبحت له كينونته الخاصة ذات الثِّقَل العظيم علمياً وواقعياً على مستوى العالم.

ولقد ارتبط تطور نظام التعليم عن بعد بتكنولوجيا التعليم حيث أفاد منها في استخدام الأجهزة التعليمية المتطورة. إلا أن التعليم عن بعد قد أتاح لتكنولوجيا التعليم بعداً عظيماً، ومكن لها من تجسيد الأبعاد الثلاثة المهمة:(النظرية – التطبيق – التطوير).

كما وفر لعلماء التقنيات الحديثة فرصا كبيرة لإبراز مواهبهم، وفتح لهم مجالاً واسعاً لتحقيق إبداعاتهم، الأمر الذي انعكس إيجابا على التعليم المفتوح وأدى إلى تطوره.(جبريل :2014).

ثالثاً : أهداف التعليم عن بعد:

لقد ظهر نظام التعليم عن بعد كاستجابة ضرورية لتلبية العديد من الاحتياجات، ومعالجة أوجه القصور في النظم التعليمية التقليدية – لأسيما في دول العالم الثالث – حيث الأعداد المتزايدة من المحرومين من فرص التعليم ، و هناك العديد من المبررات التي أدت لظهور هذا النظام التعليمي، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي :

- المبررات الجغرافية والمتمثلة في ضرورة توفير فرص التعليم لإنسان المناطق النائية والريفية.

- المبررات السياسية: والمتمثلة في عدم توفر الاستقرار السياسي في بعض المناطق نتيجة للصراعات والحروب والتي تنجم عنها الهجرات والنزوح.

المبررات الاقتصادية: والمتمثلة في ازدياد تكاليف التعليم النظامي خاصة في الدول النامية.

- المبررات الاجتماعيه: والمتمثلة في ضرورة رفع المستوى العلمي والثقافي لكل أفراد المجتمع، مع التوجه لتعليم المرأة ، ومحو الأمية لدى الكبار.

- المبررات النفسية: والمتمثلة في محاولة تحقيق الذات ورفع الثقة لدى المحرومين من التعليم وذلك بتطوير قدراتهم ومهاراتهم.(جبريل:2014)

<u>اهمية التعليم المفتوح:</u>

<u>1</u>. نشير هنا إلى أهم سمات التعليم المفتوح وأهميته من حيث قدرته على توفير فرص التعليم للفرد ، فالتعليم المفتوح يكفل فرص التعليم المستمر بين أفراد المجتمع من خلال وسائل عديدة منها المطبوعات الورقية والبث عبر شبكات الإذاعة وشريط الكاسيت عن طريق الفاكس والبث من خلال القنوات التعليمية بالتليفزيون وعن طريق الأقراص المرنة وبالبريد الالكتروني وعن طريق الإنترنت والفيديو كونفرنس، إلى جانب تكنولوجيا الاجتماعات من خلال الكمبيوتر.

2.ويعد التعليم المفتوح وسيلة مثالية لمساعدة قطاعات كبيرة من أفراد المجتمع الذين تضطرهم مسؤولياتهم الاجتماعية إلى عدم مغادرة مجتمعاتهم أو بلادهم. وإن كثيراً من المشاركين يستطيعون الوصول إلى الإنترنت من مكاتبهم ومنازلهم.

3. ويتميز التعليم بأنه لا يحتاج إلى أبنية خاصة، كما هو الحال في التعليم التقليدي، كما أنه يوفر على المتعلم تكاليف السفر والإقامة.

4 .الاستفادة من الطاقات التعليمية المؤهلة بدلاً من تكديسها (يستفيد منها عدد غير محدود من الطلبة كذلك

الاستفادة من التقنيات الحديثة في العملية التعليمية (البريد الإلكتروني–الانترنت – الستلايت «الأقمار – الصناعية والفضائيات» – الأقراص المدمجة الى اخره من وسائل الاتصال في هذا النمط من التعليم. Video

5 .تخفيف الضغط الطلابي على المؤسسات التعليمية وعدم إضاعة فرص التعليم على الطلبة بسبب محدودية القدرة الاستيعابية للمؤسسات الوطنية في البلدان.(الشيخ محمد:2001)

اهداف التعليم عن بعد:

لقد ظهر نظام التعليم عن بعد كاستجابة ضرورية لتلبية العديد من الاحتياجات، ومعالجة أوجه القصور في النظم التعليمية التقليدية – لأسيما في دول العالم الثالث – حيث الأعداد المتزايدة من المحرومين من فرص التعليم ، و هناك العديد من المبررات التي أدت لظهور هذا النظام التعليمي، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي :

- المبررات الجغرافية والمتمثلة في ضرورة توفير فرص التعليم لإنسان المناطق النائية والريفية.
- المبررات السياسية: والمتمثلة في عدم توفر الاستقرار السياسي في بعض المناطق نتيجة للصراعات والحروب والتي تنجم عنها الهجرات والنزوح.
- المبررات الاقتصادية: والمتمثلة في ازدياد تكاليف التعليم النظامي خاصة في الدول النامية.
- المبررات الاجتماعيه: والمتمثلة في ضرورة رفع المستوى العلمي والثقافي لكل أفراد المجتمع، مع التوجه لتعليم المرأة ، ومحو الأمية لدى الكبار.

- المبررات النفسية: والمتمثلة في محاولة تحقيق الذات ورفع الثقة لدى المحرومين من التعليم وذلك بتطوير قدراتهم ومهاراتهم

التكنولوجيا والتعليم المفتوح:

إن تاريخ التعليم المفتوح يعود إلى أوائل القرن الثامن عشر عندما كان يمارس على شكل التعليم بالمراسلة، ولكن التعليم المفتوح المبني على التكنولوجيا تزامن مع إدخال الأدوات السمعية والبصرية إلى المدارس في أوائل القرن العشرين. وقد ظهر أول كاتالوج للأفلام التعليمية في عام 1910 ريزر:1987(جيه.س. دورتي بدون) .وإن العلاقة بين التعليم المفتوح وتكنولوجيا التعليم هي علاقة وطيدة ،ولكن تكمن الصعوبة في تحديد الدور الذي يقوم به مصممو ومطورو التعليم . ويمكن تعريف دور الشخص الذي يتولى تكنولوجيا التعليم ليس حسب الموضوع، ولكن حسب فلسفة المؤسسة التعليمية وحجم أهدافها التعليمية. ويقترح واجنر (1990) الأخذ بعين الاعتبار قضية ما إذا كان التعليم المفتوح قادراً على تعزيز التكنولوجيا، أو أنه ينبغي أن يعزز التعليم بحد ذاته ويربط معظم العاملين في التكنولوجيا التعليمية بين التعليم المفتوح وتكنولوجيا التعليم (جاريسون:1987). ويدعي كلارك(1971) أن أثر التكنولوجيا الحديثة على التعليم جعلت الكثيرين يقترحون تغيير طريقة تقويم التكنولوجيا وأوضح سلومون(1981) وكلارك(1991) أن استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا .الحديثة النسبة للتعليم المفتوح هي أساس التعليم الفعال، فالتكنولوجيا والإنتاج أو عملية تطوير التدريس هي القوة المحركة لبرامج التعليم المفتوح. إن الرغبة باستخدام تكنولوجيا التدريس لتحقيق أهداف التعليم قد نمت لدرجة أن الهدف الأهم بالنسبة للمسؤولين عن تكنولوجيا التعليم أصبح تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا.(جبريل:2014)

مبررات استخدام التعليم الجامعي المفتوح:

يمكن لنا من ان نوجز مبررات التعليم الجامعي المفتوح فيما يلي:

أولاً: توفير فرص التعليم الجامعي لأولئك الأفراد الذين أعاقتهم ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية عن الالتحاق بالجامعات بعد المرحلة الثانوية مباشرة.

ثانياً: يمكن التعليم الجامعي المفتوح الأفراد في المناطق النائية من مواصلة تعليمهم على الرغم من بعد المسافات وذلك من خلال تأمين المقررات والمواد التعليمية لهم واستغلال النظام التكاملي متعدد الوسائط في تسهيل التفاعل بين الدارسين والمشرفين.

ثالثاً: يسمح التعليم الجامعي المفتوح للدارسين بالجمع بين الدراسة والعمل، والاستمرار في الدور المنتج إلى جانب التحصيل الدراسي.

رابعاً: يتيح نظام التعليم المفتوح للمرأة والأم إكمال تعليمها العالي بكل سهولة ويسر عبر التقنيات التربوية وفي الأوقات التي تناسبها، وقد شكلت الإناث ما نسبته (90 %) في الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن، منها 67 % امرأة عاملة. (نشوان :2004)

خامساً: أن التعليم الجامعي المفتوح يساهم في استيعاب أعداد كبيرة جداً من الدارسين تفوق القدرة الاستيعابية للجامعات التقليدية وذلك نظراً للاعتماد على الوسائط التعليمية وإعداد المواد التعليمة القائمة على الدراسة الذاتية.

سادساً: أن التعليم الجامعي المفتوح يعتمد على التعلم الذاتي، ويحث الدارسين على مواكبة التطورات المعرفية المتسارعة، وهذا يوفر مساحة واسعة للدارسين لكي يكتسبوا مهارات التعلم والدراسة الذاتية اللازمين لمتابعة كل جديد في المعرفة.

سابعاً: يتصف التعليم الجامعي المفتوح بالمرونة من حيث التنظيم الإداري والأكاديمي، فلا توجد حدود أو حواجز للقبول، حيث يمكن قبول الدارسين بغض النظر عن العمر أو الدرجات، أو الوظيفة، أو مكان السكن.

ثامناً: يستجيب نمط التعليم المفتوح لمبدأ الدافعية الداخلية للتعلم اللازمة لتحقيق النجاح والإنجاز.

تاسعاً: يمكن أن يوفر التعليم الجامعي المفتوح فرص التعلم لمستويات دون الدرجة الجامعية الأولى، وذلك من خلال برامج أكاديمية لمدة سنة أو سنتين جامعيتين ومن ثم يحصل الدارس على شهادة متوسطة بناء على رغبته.(نشوان :2004).

مناهج التعليم المفتوح وخصوصية الطلبة الكبار:

لعل أكثر ما يميز تكنولوجيا التعليم المفتوح هو الأسلوب المتبع في تصميم وإنتاج المواد التعليمية مع الأهداف المطلوب تحقيقها، وتحقيق التفاعل بين التعليم وهذه المواد مع تعدد الوسائط التعليمية واستخدامها في التعلم الذاتي، وتنوع أنماط الإنتاج التي تجمع بين أكثر من وسيلة على شكل حزم تعليمية يتم تصميمها في منظومة متكاملة لكل موضوع من موضوعات الدروس المختلفة تناسب خصائص الدارسين التالية:

ارتفاع المتوسط العمري لهؤلاء الدارسين إلى ما فوق 26 سنة •

يتجه للدراسة بنظام التعليم المفتوح الأفراد من كلا الجنسين (ذكور وإناث)•

غالبية الملتحقين بالتعليم المفتوح من العاملين •

يمتازون بأنهم راشدين ولديهم دافعية داخلية للتعلم •

تتنوع أغراضهم من الدراسة، فمنهم من يرغب في تحقيق تقدم وظيفي، ومنهم من يرغب في رفع كفايته • الشخصية والمهنية، ومنهم من يرغب بالاتصال بالمجتمع العلمي، والمستجدات العلمية، ومنهم من يبغي عملاً، .(ومنهم من يرغب في الحصول على درجة جامعية فقط (جامعة القدس المفتوحة، 1986).

كما أن التعليم المفتوح يراعي خصوصية الطلبة في أسس اللقاءات الصفية وحضور المحاضرات، فلا يتطلب المواظبة على حضور كامل محاضرات المساق، بل تنظم لقاءات صفية بنسبة حدها الأدنى (25%) من محاضرات المساق، وفي هذا مراعاة لظروف وخصوصية الطلبة الكبار غير المتفرغين للدراسة بشكل كامل. (الجامعة العربية المفتوحة،2002).

تعقيب:

نرى هنا إن التعليم المفتوح يمثل الاستجابة المنطقية لوضع العالم في القرن الحادي والعشرين فهو من منظور التكاليف المادية يمثل نصف كلفة التعليم التقليدي، وهو من منظور زيادة كفاءة المتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على جهود المتعلم، مما يدفعه لزيادة قدراته على إدارة الوقت، وتوجيه واستثمار جهده. ونرى بان التعليم المفتوح هو القادر على الاستجابة لاحتياجات تعليم الكبار، من حيث هو تعليم يهدف لرفع كفايتهم المهنية، وحيث أن هؤلاء الكبار يتجهون له بهدف الحصول على هذا التأهيل والتدريب والاستزادة العلميةلهم ويعد التعليم المفتوح في الوقت الحاضر احد اسرع ميادين التدريب والتعليم نموا في العالم وقد عززت التطورات الجديدة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات امكانات هذا النوع من التعليم على تقديم الخدمات التعليمية لفئات متعددة من الناس لاسيما ربات البيوت والشباب الذين لم يحالفهم الحظ في الالتحاق في الجامعات المقيمة آو المغلقة آو النظامية آو الرسمية الحكومية إن عالم التربية في تغيير مستمر، كما أن للتكنولوجا تأثيراً هائلاً على العملية التعليمية التقليدية وعلى التعليم المفتوح التعليم المفتوح من أهم هذه الأساليب التي تساعد الإنسان الفرد والمجتمع على النهوض وتحقيق أهداف التقدم والرقي ومواكبة العصر، فالتعليم المفتوح لم يعد مجرد ضرورة من ضرورات مواجهة التغير المتسارع، بل إنه يسهم في حل كثير من المشكلات وتلافي جوانب القصور الناتجة عن تلبية

متطلبات واحتياجات الحياة المعاصرة من التعليم والتدريب والتثقيف في ضوء الأنماط الحديثة من التعليم النظامي وغير النظامي.

3- سبل توظيف تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية

أولا: ما مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ؟

لهذا المفهوم والتي جاء بعضها متناسبا مع الفترة الزمنية التي نشأ فيها التعريف. ومن تعددت التعريفات ICT التعريفات التي تناولت المفهوم بشكل تقليدي: تعريف الأمم المتحدة (1999)، والذي نص على كون الـ تشمل خدمات الإنترنت ومعدات وخدمات الاتصالات السلكية واللاسلكية ومعدات وخدمات تكنولوجيا المعلومات ووسائط الإعلام والإذاعة والمكتبات ومراكز التوثيق ومزودات المعلومات التجارية وخدمات المعلومات المبنية على الشبكات، وغير ذلك من أنشطة المعلومات والاتصالات ذات الصلة (**Noor-ul-Amin,** **2013a**) **.مصدر**

بينما جاءت بعض التعريفات الأخرى لشرح التصور الحديث حول المفهوم والعمليات المعلوماتية التي يتضمنها، ، الذي اعتبر أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي (Meleiseia *et al.*, 2007) ومنها تعريف اليونسكو أحد أشكال التكنولوجيا التي يمكن استخدامها في عمليات تكوين المعلومات ومعالجته تخزينها ونقلها وعرضها ومشاركتها وتبادلها بالوسائل التقنية المختلفة. ولا تشتمل هذه التكنولوجيا فقط على الأدوات التقنية التقليدية مثل الراديو والتلفاز، وإنما أيضا على الأجهزة الحديثة مثل الهواتف الخلوية والحواسيب والشبكات وأنظمة الأقمار الصناعية وغيرها من الوسائل والتقنيات الحديثة، بالإضافة إلى (**Software**) والبرمجيات والمدونات، وللمزيد من الاطلاع، يشتمل ال **Videoconferencing** الخدمات والتطبيقات المرتبطة بها.

مزايا دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم

1تحسين عملية التعليم والتعلم. أثر مجال التربية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كل من عمليات التعليم والتعلم والبحث العلمي، حيث ظهر تأثيرها في المجالات التالية:

ا.المناهج: حيث تقدم الدعم القوي للمناهج المعاصرة القائمة على تأكيد المهارات، وخاصة مهارة توليد المعرفة وليس مجرد نقلها،والكفاءة والاداء. وكذلك توفير البدائل المناسبة والمصادر المتنوعة للمناطق الصعبة في المنهج.

ب- المعلم: الاستعانة بأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تم تدريب المعلمين على المشاريع التعاونية واستراتيجيات التغيير مما انعكس على قدرتهم الإيجابية في تصميم خبرات تعلم فعالة وذات معنى وترتبط بالممارسات العملية الواقعية.

ج-استراتيجيات التدريس : ساعدت المساحة الزمنية المرنة التي وفرها دمج المناهج على زيادة تفاعل المتعلمين مع المعلومات، والذي استدعى أولا محاولة فهمها ذاتيا ثم محاولة التواصل مع الآخرين سعيا وراء تبادل الخبرات حولها والذي أدى في النهاية إلى ظهور سيناريوهات وطرق تدريس جديدة تتراوح بين أشكال التعلم الذاتي والتعاوني.

د- الطالب : ساعدت على زيادة دافعية التعلم لدى الطلاب واستمتاعهم بعملية التعلم القائم على الاستقصاء الذاتي وحل المشكلات والإبداع، مما أدى إلى تنامي اكتسابهم للمهارات التي يحتاجونها في المستقبل وخاصة مهارات القرن الواحد والعشرين كالتعلم الذاتي والتقويم الذاتي والتواصل.

2- تحسين جودة التعليم وسهولة الوصول إليه.

يتيح للمتعلم إمكانية وحرية الحصول على المعلومات ونشرها، وبالتالي إمكانية التعليم والتعلم وقتما وأينما شاء، وكذلك الاطلاع على أفضل الممارسات العملية التطبيقية مما ساهم أيضا في إزالة العديد من القيود التي كانت تواجه المتعلمين وخاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة والفئات المحرومة والفقيرة والتي يعتبر التعليم لديها بمثابة الوسيلة الأكثر أهمية من أجل الحراك الاجتماعي والاقتصادي وربما السياسي، والتغلب على الحواجز الاقتصادية والاجتماعية واللغوية وحواجز الزمان والمكان.

3-تحسين بيئة التعليم: عمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تغيير عمليات التعليم والتعلم من خلال إضافة عناصر حيوية لبيئات التعلم ومنها:

ا. توفير بيئة التعليم الافتراضية.

ب- تعدد مصادر المعرفة.

ج- مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

د- توافر وتنوع طرائق التعلم والتي تتراوح بين التقليدي والابداعي.

4-زيادة دافعية التعليم:

ا.ساهمت التكنلوجيافي عملية التعلم في زيادة نسبة دمج المتعلمين من خلال توفيره لما يلي:ا- تحول المناهج من محورية المحتوى إلى مناهج تقوم على الكفايات في مجتمع المعرفة.

ب- تحول خبرات التعلم إلى ممارسات واقعية متدرجة تهيئ المتعلم لسوق العمل.

ج-استبدال نمط التدريس التقليدي بنمط آخر أكثر تفاعلية وتشويقا يعتمد على المتعلم كشريك في تكوين المعرفة واستكشافها من خلال تعدد مصادر المعرفة وأدوات المعرفة والوسائط التي يقدمها.

د- اتاحة فرص التواصل وتبادل الخبرات مع المجتمعات التعليمية المختلفة عبر الانترنت،

ه- إتاحة الفرصة للطلاب لتقديم التغذية الراجعة لأنفسهم وللمجتمع المدرسي ساهم في ارتفاع مستوى المسؤولية -الذاتية والجماعية- التعليمية لديهم .

5-تعزيز الأداء الأكاديمي:

تشير الابحث الى دمج تكنلوجيا المعلومات بشكل صحيح في التعليم يمكن أن يحفز التحول النوعي في كل من المحتوى وطرق التدريس واللذان يعتبران بمثابة الجوهر لعملية إصلاح التعليم في القرن الواحد والعشرين و تزيد من دافعية التعلم لديهم مما يزيد من الزمن الذي يقضيه الطالب في ممارسة التعلم خارج الفصل وبالتالي ارتفاع المستوى الأكاديمي له في ظل نمو ملحوظ لمهارات التعلم الذاتي ومهارات التواصل. (محمد الأمين :2000م)..

4-سبل مواجهةتحديات التعليم المفتوح وسبل جعله من اساليب التعليم المعتمد عليه والوثوق به.

اساليب ووسائل التعليم عن بعد:

الوسيلة التعليمية تعني كل ما يستعين به المعلم في إيصال المادة التعليمية لطلابه، وتعود أهمية الوسيلة التعليمية إلى أنها توفر للطلاب خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية، ولقد تعددت وسائل الإيضاح والاتصال- في نظام التعليم عن بعد- في ضوء التقدم التكنولوجي حيث تطورت وسائل التقنيات التعليمية، والتى تستخدم في المنهج وطرق التعليم كما أنها تساعد في عملية التقويم التربوي، وأن أهم ما يميز نظام التعليم عن بعد، هو أنه يقوم بنقل المعرفة إلى الطالب في مكان إقامته وفي موقع عمله، ولقد تم إعداد وتطوير أصناف متنوعة من التقنيات وتعديلها لجعل عملية النقل والاتصال أكثر فاعلية، وأعظم فائدة مما كانت عليه في السابق.

وتُعد التقنيات الحديثة ناقلا مهما المعرفة، يعنى بالعملية التعليمية والتعلمية ، وذلك باستخدام الوسائل الحديثة التى يتم بواسطتها نقل المعرفة في نظام التعليم عن بعد والتعليم المفتوح من خلال أساليب التعلم الذاتي والتعليم المستمر، والتعليم المبرمج، والتعلم المفرد، والتصميم التعليمي.

وتتعدد هذه الوسائط تبعاً للموقف التعليمي، والتي تتمثل في المطبوعات والتى يمكن نقلها عن طريق الإذاعة أو التلفزيون، أو بواسطة الحاسوب كما تستخدم الحقائب التعليمية، وأشرطة التسجيل الصوتى، وأجهزة الفيديو والأقمار الصناعية، وشبكات المعلومات، والشبكات الارتباطية، وذلك باستخدام الوسائل الحديثة التى يتم بواسطتها نقل المعرفة في نظام التعليم عن بعد والتعليم المفتوح من خلال أساليب التعلم الذاتي والتعليم المستمر، والتعليم المبرمج، والتعلم المفرد، والتصميم التعليمي.

وتتعدد هذه الوسائط تبعاً للموقف التعليمي، والتي تتمثل في المطبوعات والتى يمكن نقلها عن طريق الإذاعة أو التلفزيون، أو بواسطة الحاسوب كما تستخدم الحقائب التعليمية، وأشرطة التسجيل الصوتى، وأجهزة الفيديو والأقمار الصناعية، وشبكات المعلومات، والشبكات الارتباطية.

ويرى محمد حسن سنادة (2000م). أن العمليات الإدارية المصاحبة للتعليم المفتوح تعتبر كبيرة بكل المقاييس، فتوزيع المواد التعليمية واستعمال البريد والتلفون للاستعلامات والاستفسارات، وتنظيم الامتحانات يتم بطريقة متطورة ومتقدمة، كما استفاد نظام التعليم عن بعد من وسائل الاتصالات الحديثة، وذلك باستخدام مؤتمرات الحاسوب وشبكة المعلومات والبريد الإلكترونى، حيث أصبح على الطلاب امتلاك أجهزة الحاسوب ودفع فواتير الاتصالات والإنترنت، وتلقي المواد المكتوبة عن طريق الشبكات وطباعتها على الورق.

وإن العملية التعليمية في نظام التعليم عن بعد، تعتمد على التكامل بين الوسائط التقنية المختلفة، حيث توفر كل مؤسسة دليلاً للطالب به ما هو مقرر عليه، من مواد تعليمية وجدولتها، ويُعد الكتاب الدراسي وملحقاته من أهم الوسائل في التعليم المفتوح، حيث إنّ لكل مقرر كتاباً، وأن هذه الكتب مصممة ومكتوبة خصيصاً لهذا النوع من التعليم حيث يمثل الكتاب (الكتاب والأستاذ) في الوقت نفسه، ولذلك فإن إعداد المقررات الدراسية في نظام التعليم المفتوح يتطلب أساليب إعداد جديدة، تختلف من حيث التصميم والإخراج عن أساليب إعداد المواد التعليمية بالطريقة التقليدية، حيث يعتمد على التخطيط الدقيق في كل مراحل الإعداد، وذلك من قِبَل مجموعة من الاختصاصيين، حيث يمر المقرر الدراسي بخطوات و مراحل منظمة ودقيقة، حتى يكون في متناول أيدي الطلاب، وأن كتب التعليم المفتوح ليست مذكرات بل كتب دراسية متكاملة يستطيع الطالب الاستفادة منها بمفرده، حيث إنها مزودة بتدريبات تقويمية تمكن الطالب من الاستيعاب الكامل للمادة التعليمية.

ومع تعدد الوسائط التعليمية في نظام التعليم عن بعد، يقرر بيتس1984 أنه لا يوجد هنالك الوسيطالتعليمي الذى يتفوق على غيره، فكل وسيط يستطيع أن يؤدي عدداً من الوظائف المختلفة، وأن الوسائط لا تختلف كثيراً فيما بينها من حيث ملاءمتها مع المهارات التعليمية المختلفة، أو المداخل التعليمية المتباينة، وأن كل وسيط يثري العملية التربوية أو يضيف إليها شيئاً جديداً(سنادة :2000م).

معوقات التعليم عن بعد:

1- التكلفة الاقتصادية العالية إن تجهيز المادة التعليمية يحتاج إلى مبالغ مالية كبيرة، كما أنّ عملية توزيعها على الطلاب تحتاج إلى رصد مالي كبير، بالإضافة لتكلفة الإعدادات والتجهيزات، ففي وقتنا الحالي اعتمد الطلاب ومراكز التعليم على شبكة الإنترنت كوسيلة للتعليم عن بعد.

2-صعوبة تدريب المتعلمين والمدرّسين يحتاج التعليم عن بعد وجود بعض المهارات عند المتعلمين والمدرسين، لذلك يجب تدريبهم على طريقة استخدام الإنترنت بشكلٍ عام، وعلى استخدام بعض البرامج التي تخدم العملية التعليمية بشكلٍ خاصٍ، ليستطيع كلٌّ منهما التواصل بشكل صحيح وسليم.

3- الأمن والسرية في بعض الحالات قد يتم اختراق الوسيلة التي يتم من خلالها التراسل على شبكة الإنترنت، مما يؤدي إلى ضياع المعلومات أو تغييرها وهذا يعطي نتائج غير صحيحة للعملية التعليمية.

4- اعتمادية الشهادات عدم اعتراف بعض الدول بالشهادة الممنوحة للشخص من خلال هذه الطريقة في التعليم، مما يُفقد الشخص قدرة العمل في هذه الدول، كما أنّ بعض الشركات والمؤسسات لا تفضل توظيف الأشخاص الذين يحملون الشهادة بهذه الطريقة لاعتبارها غير مجدية.

5-معوّقات أخرى صعوبة توفير البنية التكنولوجية التحتية من معداتٍ وأجهزةٍ وخطوط اتصال مناسبة عند الطرفين ليستطيع كلٌّ منها التواصل مع الآخر.

6- نظرة المجتمع السلبية لهذه الطريقة في التعليم مما يؤدي إلى إحجام البعض عنها. والافتقار إلى الكوادر البشريّة المؤهّلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التعليمية والإشراف على سير العملية التعليمية بالشكل السليم.

https://mawdoo3.com/

معوقات التعليم الإلكتروني:

1- تعرّض المواقع الإلكترونيّة لخطر الاختراق بأيّ وقت؛ ممّا يجعل العمليّة التعليميّة غير آمنه بشكل تامّ، وعدم الثقة بما تعرضه المواقع الإلكترونيّة بشكلٍ كامل.

2- الحاجة لبذل الجهد والوقت في تدريب المعلّمين وقادة الميادين التعليميّة حول كيفيّة التعامل مع وسائل التعليم الإلكترونيّ الحديث.

3- رفض العديد من المعلمين وقادة الميادين التعليميّة من إدخال وسائل التعليم الإلكترونيّة إلى مجالاتهم. قلّة الوعي الكامل من قِبل المجتمع حول مبادئ التعليم الإلكترونيّ.

4-عدم التمكّن من تغطية التكلفة الماليّة اللازمة للبدء في استخدام التعليم الإلكترونيّ بشكلٍ كامل.

5- صعوبة إلغاء التعليم التقليديّ بشكلٍ تامّ، واستبداله بشكلٍ مباشر بالتعليم الإلكتروني.

6- قلّة مراكز الصيّانة المستخدمة في حل المشاكل التقنيّة وخاصّة في المناطق البعيدة.

7-قلّة توفّر الأشخاص ذوي الخبرة والكفاءة في مجال إدارة ميادين التعليم الإلكترونيّ.

8- قلّة توفّر البنية التحتيّة التي تخدم الاتصالات.(الحيلة:2001)

حلول معوّقات التعليم الإلكتروني:

1- نشر ثقافة التعليم الإلكترونيّ بين النّاس بشكلٍ أكبر، من خلال عقد ندوات توعويّة، ونشر منشورات تحتوي على فوائد التعليم الإلكترونيّ.

2-عقد دورات لتعلّم وسائل التعليم الإلكترونيّ، والمحاضرات المجانيّة التي تشرح أهميته.

3-الاستفادة من الخبرات الخارجيّة، وخاصّة تجارب الدول المتقّدمة في مجال التعليم الإلكتروني وأخذ العبرة.
تحسين البنية التحتيّة التي تخدم الاتصالات.

(https://mawdoo3.com/)

صفات التعليم الإلكتروني:

أ- يُوفّرالزمان والمكان المناسبين لبدء العمليّة التعليميّة.

ب-يُحفّز الطالب المتعلّم على بذل الجهد والبحث عن المعرفة بنفسه دون أخذ المعلومات من أحد بأسلوب التلقين.

ج- يُخفّض التكلفة الماليّة المدفوعة. يقدّم العديد من الخدمات التي تدعم التعليم.

ح- يستخدم الوسائل الحديثة والتي تجذب المستخدم كالحواسيب الحديثة، ومواقع الإنترنت المختلفة.

استناداً على ما اشتملت عليه هذه الدراسة من معلومات عن نظام التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، بالوقوف على واقع التعليم عن بعد بالسودان، وتجربة جامعة السودان المفتوحة، يمكننا استنتاج الآتى:-

1. إن نظام التعليم عن بعد يلعب دوراً أساسياً في تحقيق التنمية الاجتماعية والثقافية، وذلك من خلال ما يبثه من برامج عبر أجهزة الإعلام المختلفة.
2. إن نظام التعليم عن بعد يلعب دوراً هاماً فى محو الأمية وتعليم الكبار.
3. إن نظام التعليم عن بعد يلعب دوراً هاماً في تنمية قدرات القوى العاملة وتطوير مهاراتها.
4. إن هناك اهتماماً كبيراً من مؤسسات التعليم عن بعد لتعليم المرأة وإتاحة فرص التعليم لها أسوة بالرجل.
5. يستطيع نظام التعليم عن بعد أن يحقق التنمية الريفية المنشودة فى كل مستوياتها و مجالاتها.
6. يعمل التعليم عن بعد والتعليم المفتوح على تنمية قدرات ومهارات كل من يلتحق به.
7. عالجت جامعة السودان المفتوحة العديد من اسباب مشكلات قلة فرص التعليم العالي بالسودان.
8. تلعب جامعة السودان المفتوحة دوراً أساسياً في توفير فرص الدراسة لخريجي المرحلة الثانوية.
9. تلعب جامعة السودان المفتوحة دوراً هاماً في إعداد وتدريب المعلمين.
10. إن تجربة السودان في التعليم عن بعد في حاجة ملحة للتوسع والتطوير.(الدليمي:2010)

التوصيات:

وفي ضوء ما ورد من معلومات، واستناداً على ما تم التوصل إليه من نتائج واستنتاجات، ترفع هذه الدراسة التوصيات التالية:-

1. على الجهات المعنية بالتعليم بالعموم أن تولي نظام التعليم عن بعد والتعليم المفتوح المزيد من الاهتمام و تعمل على استخدامه بصورة اوسع و أشمل والنظر الى التعليم المفتوح بانه المجال التعليمي للمستقبل.

2. على المسؤلين على التعليم في الوطن العربي أن تضطلع بدورها في توفير التمويل اللازم لدعم مؤسسات التعليم عن بعد والتعليم المفتوح.

3. على مؤسسات التعليم عن بعد والتعليم المفتوح العمل على الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال ونقل الخبرات وتوظيفها بما يحقق من الاعتماد على هذا النمط من التعليم والوثوق به.

4. أن تعمل مؤسسات التعليم عن بعد والتعليم المفتوح على تطوير الأجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة حاليا والاستفادة قدرالامكان من تكنلوجيا المعلومات في النظام التعليمي .

5. أن تعمل مؤسسات التعليم عن بعد على رفع قدرات القوى العاملة بشكل عام وتطوير مهاراتها من خلال استثمار مجالات تكنلوجيا المعلومات في تطوير هذه القدرات.

7. على مؤسسات التعليم عن بعد بذل المزيد من الجهد في مجال تحقيق تعليم الرصين واستخدام تكنلوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق هذا النمط من التعليم الذي يعطي مساحة اكبر للطالب لان يكون هو منتج ومستهلك للمعرفة في نفس الوقت.

8. على مؤسسات القائمة على التعلايم المفتوح بث العديد من البرامج الإرشادية والتثقيفية حتى تتحقق أهدافها في التنمية الاجتماعية والثقافية وكيفية المساهمة في رفع الكفائه العلمية من خلال استغلال تكنلوجيا المعلومات والاتجاه لترصين هذا الجانب من التعليم والتعريف به.

9. توفير التمويل اللازم لتفعيل طاقاتالمؤسسات القائمة على التعليم المفتوح للاضطلاع بدورها في تحقيق التنمية البشرية عن طريق تنفيذ برامجها للتدريب وتيسير المعرفة وايصالها لاكبر شريحة في المجتمع.

10. على المراكز العلمية والباحثين وكل المهتمين بقضايا التعليم والبحث العلمى إجراء العديد من الدراسات والبحوث في مجال التعليم عن بعد والتعليم المفتوح والسبل العملية لرفع كفائته وكيفية الاستفادة منه في المجتمع.

المصادر:

1- أبو دف، محمود خليل صالح منشور (1992). **وسائل التربية الإسلامية في استغلال وقت فراغ الشباب.**

2- بكر عبد الجواد والشيخ محمد (2001م). **قراءات في التعليم عن بعد**، دراسات دار الوفاء الاسكندرية.

3- الربيع ، تركي (2013). **دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات التربوية**

4- جلال من الله جبريل(2014). **بحث بعنوان دور التعليم عن بُعْد فى نقل المعْرفة وتطويرهالر**

5-صلاح الدين محمد الأمين (2000م). **استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم عن بعد** ، رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية جامعة الخرطوم

6-طارق عبد الرؤوف عامر(2015).**التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

7-محمد حسن أحمد سنادة (2000م)، **التعليم عن بعد والتعليم المفتوح** – ورقة بحثية منشورة بمجلة دراسات تربوية – العدد الأول يناير 2000م

8- محمد محمود الحيلة(2001).**التكنولوجيا التعليميَّة والمعلوماتيَّة**، الإمارات العربية المتحدة، العين

9-ناهدة عبد زيد الدليمي(2010).**التعلُّم عن بُعد:مفهومه وتطوُّره وفلسفته** ، بحث منشور على صفحات الانترنت.

مواقع الانترنت:

10-خر زيارة بتاريخ2019/11/20 الساعة الواحدة ظهرا https://mawdoo3.com/

الأخطاء اللغوية والنحوية في الرسائل والأطاريح الأكاديمية

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول

لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك

للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل

أ.م.د. سهيلة خطاف عبد الكريم

جامعة كربلاء/ كلية القانون

دكتوراه لغة عربية/ نحو

ملخص البحث

من خلال الممارسة العملية واطلاعنا على الأبحاث العلمية والرسائل والأطاريح الجامعية, وجدنا هنالك الكثير من الأخطاء في اللغة العربية من الناحية اللغوية والنحوية؛ لذلك علينا دورًا لا يستهان به, ألا وهو المحافظة على اللغة لتواكب الحضارة الحديثة, خاصةً في المجال الأكاديمي.

اللغة باعتبارها خاصية إنسانية, حفّتها العناية الإلهية منذ القدم, إذ خصّ سبحانه عزّ وجل أعقل وأعظم مخلوقاته شأنًا, ولم تحظَ كل الألسنة بهذه الأهمية, فقد كانت العربية الأعلى مقامًا والأسمى مكانة, حيث نزل بها أشرف الكتب لذلك كان العرب يعدّونها إرثاً مقدسًا فحرصوا على تعليمها لأبنائهم, وتصويب من أخطأ.

تكمن أهمية البحث إلى رصد إشكالية, تتمحور حول الإحاطة بالخطأ الأكثر شيوعًا بين الناطقين باللغة العربية الفصحى, فهذه الإشكاليات تنتشر على نطاق اللفظ والتعبير, فهي تنتشر بشدة على مستوى البحوث العلمية والرسائل والأطاريح, والتي يفترض أن تكون على درجة عالية من العلمية اللغوية والنحوية.

أما خطة البحث, فقد توزعت على مبحثين, يسبقهما مقدمة ويعقبهما خاتمة, حاولنا في المبحث الأول الإشارة إلى الأخطاء اللغوية في المجال الأكاديمي, أما المبحث الثاني فقد تناول الأخطاء النحوية في المجال الأكاديمي.

هدف البحث إلى تسليط الضوء على الأخطاء الشائعة في اللغة العربية, من خلال الوقوف وقفة جدية وإعطاء الموضوع الحجم الذي يستحقه, من خلال إيلاء قضية الخطأ وتصويبه باعتبارها موضوعا أضحى يفرض نفسه في العملية التعليمية وينعكس سلبًا على اللسان العربي الأكاديمي, ذلك من خلال الرجوع إلى القاعدة اللغوية والنحوية التي تبيّن نوع الخطأ وتصويبه.

Abstract

Linguistic and grammatical errors in theses and academic theses

Through practice and knowledge of scientific researches, theses and theses, we found many mistakes in the Arabic language in terms of language and grammar, so we have a significant role, which is to maintain the language to keep pace with modern civilization, especially in the academic field.

Language as a human characteristic, provoked by Providence since ancient times, devoted Almighty Almighty and the greatest of his creatures, and did not receive all the tongues of this importance, it was the highest Arab and highest standing place, where the most honorable books, so the Arabs considered it a sacred heritage and made sure to teach For their children, the correction of sinned.

The importance of the research lies in the observation of the problem, centered around the most common error among the speakers of classical Arabic, these problems are spread on the scope of spelling and expression, they are widely spread at the level of scientific research, letters and theses, which is supposed to be a high degree of linguistic and grammatical scientific.

The research plan was divided into two topics, preceded by an introduction and followed by a conclusion, we tried in the first section to refer to language errors in the academic field, while the second section dealt with grammatical errors in the academic field.

The research aims to shed light on the common mistakes in the Arabic language, by standing seriously and give the topic the size it deserves, by giving the issue of error as a subject that imposes itself in the educational process and reflected negatively on the Arab academic tongue, by reference to the linguistic base And grammar that indicate the type of error and correction.

المقدمة

الحمد لله ربّ العالمين, والصلاة والسلام على خير خلق الله أجمعين نبينا محمد, وعلى آله الطيبين الطاهرين, وأصحابه المنتجبين.

مما لا شك فيه أن القرآن الكريم, له أثر عميق في نفوس المفسرين النحويين واللغويين؛ إذ يعتبر التشريع الأول في الدراسات النحوية واللغوية في مختلف العصور, وتصب في دراسته فوائد كثيرة؛ إذ لا تقتصر على معرفة ضبط أواخر الكلمات فحسب, وإنما إلى مدى أكبر وميدان أرحب, من خلال الرجوع إلى قواعد وأصول اللغة العربية ومعرفة أساليب الإنشاء والمحاور والنظائر في كلام العرب, واتقان علم البيان والمعاني والبديع.

من هنا, فإن الحاجة لم تزل تفرض علينا, أن نلمّ بقواعد اللغة العربية, ونتقيد بضوابطها؛ صيانة للألسنة والإقلاع عن الوقوع في الخطأ, ودفعًا لما طرأ عليها من فساد وانحراف.

من خلال تتبعنا لتدقيق الرسائل والأطاريح في كلية القانون –جامعة كربلاء, لاحظنا أن هناك الكثير من الأخطاء النحوية التي يقع فيها طالب الدراسات العليا, وتكاد تكون هذه الأخطاء متشابهة ومتماثلة فيما بين الطلاب, طبعًا هناك تفاوت من طالب إلى آخر تبعًا لعلميته اللغوية والنحوية, وهذه الأخطاء ينعكس أثرها على علمّية الرسالة أو الأطروحة من الناحية الشكلية على أقل تقدير.

لذا نرى ومن باب المسؤولية التي تقع على عاتقنا, إن قضية الخطأ في كتابة الرسائل والأطاريح, هي مسؤولية الجميع وليس من العدل أن نحمل الطالب وحده عبء هذه الأخطاء, إذ لا بدّ من الإشارة إلى هذه الأخطاء, لكي يكونوا مستقبلًا في منأى عن هذه الأخطاء, التي ينبغي أن تكون ركيزة أساسية في كتابة الأبحاث العلمية الخالية قدر الإمكان من هذه الأخطاء.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في دراسة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب الدراسات العليا أثناء إعدادهم للرسائل والأطاريح, من خلال الاطلاع على هذه الرسائل والأطاريح, وما تكتنفه من أخطاء تكاد تكون شائعة ومتشابهه بينهم.

كما تتجلى أهمية البحث في إعداد طلاب ينهضون بواقع اللغة العربية, والتي تعاني من اندثار متعمد أو غير متعمد, مع الإشارة إلى أن اللغة العربية تبقى مضيئة ومبتهجة؛ لأنها باختصار هي لغة (القرآن الكريم), الذي يستسقي منه النحويون واللغويون قواعدهم النحوية, والتي تكون من ضمنها المحافظة على التراث اللغوي لا سيما تجاه الأخطاء الشائعة, والتي تتنافر مع المنطق العلمي اللغوي السليم.

مشكلة البحث

هناك مشكلة تؤدي إلى لبس خطير في تلقي النصوص العربية, فهذا الخطأ يجعل للكاتب قصدًا وللمتلقي انطباعًا لا يتفق وقصد الكاتب, مما يَخرُج بالرسالة أو الأطروحة أدبية كانت أو علمية أو ثقافية, عن مضمونها الحقيقي المراد توصيله إلى المتلقي.

لذلك سنحاول الخوض في إشكالية, تتمحور حول الإحاطة بالخطأ الأكثر شيوعًا بين الناطقين باللغة العربية الفصحى, فهذه الإشكاليات تنتشر على نطاق الإملاء والتعبير, فهي تنتشر بشدة على مستوى البحوث العلمية والرسائل والأطاريح, والتي يفترض أن تكون على درجة عالية من العلمية .

منهج البحث

تحتاج الدراسة إلى منهج علميّ ومعطيات ومنهجية تضبط بنية الدراسة ؛لذلك سيكون المنهج المتبع في البحث هو المنهج التجريبي من خلال الرصد العملي للأخطاء اللغوية والنحوية للرسائل والأطاريح لدى طلاب الدراسات العليا, كما اعتمدنا على المنهج التحليلي, من خلال الرجوع إلى آراء النحويين واللغويين, فيما يتعلق بالأخطاء النحوية الشائعة والقاعدة النحوية التي يستندون عليها.

خطة البحث

استنادًا إلى ما سبق من إشكالية ومنهج ومعطيات, ستكون منهجية الدراسة موزعة على مبحثين, يسبقهما مقدمة ويعقبهما خاتمة تتضمن أهم النتائج التي توصلنا إليها, ومن ثم قائمة المصادر, تضمن المبحث الأول الإشارة إلى الأخطاء اللغوية في المجال الأكاديمي, أما المبحث الثاني فقد تناول الأخطاء النحوية في المجال الأكاديمي.

هدف الدراسة

هدف البحث توضيح ما يشيع من الخطأ في كتابة الرسائل والأطاريح لدى طلاب الدراسات العليا؛ ولأنه من المتوقع أن يقرأ متخصصين في اللغة العربية وغير متخصصين فيها, فقد أثرنا أن نُجمل كل قاعدة في بدايتها بتوضيح مبسط يستوعبه غير المتخصص, ثم نُتبعه بتحليل مفصل له أسانيده اللغوية والنحوية.

المبحث الأول: الأخطاء اللغوية في المجال الأكاديمي

سنحاول في هذه الدراسة تسليط الضوء على الأخطاء اللغوية النحوية التي يقع بها طلاب الدراسات العليا عند كتابهم للرسائل والأطاريح, والتي ينعكس أثرها على القيمة العلمية والشكلية للرسائل والأطاريح, خاصة وأن لغة الإنسان تعبّر عن منطقه, وتعكس حجته, وتبرز شخصيته؛ لذا كان الاهتمام بضبط النطق والبعد عن اللحن والخطأ من أولويات المهتمين بالدرس اللغوي.

الخطأ اللغوي: يقصد به الخطأ في استعمال الكلمة معناها الصحيح أو استعمال التركيب غير صحيح". فمثلاً استعمال (فترة) والقصد منها المدة القصيرة, فيعد هذا من باب الخطأ اللغوي, وكذلك الخطأ في تعدية الفعل بحرف والصحيح تعديته بغير حرف مثل: كلفته بالقيام, والصواب: كلفته القيام, أو تعديته بحرف وهو يتعدى بغيره مثل: تخرج فلان من الجامعة, والصواب: تخرج فلان في الجامعة .

من الخطأ الشائع استعمال **كلمة(هام)** بدلًا من **(مهم)**, كقولنا: حرية التعبير تلعب دورًا **هامًا** في النظم الديمقراطية. والصواب: حرية التعبير تؤدي دورًا **مهمًا** في النظم الديمقراطية؛ لأن كلمة(هام) تأتي من الفعل (همّ) فلا يقتصر معنى (همّ) على نية الشيء وقصده العزم عليه, بل من معانيه كذلك ما يتعلق بالحزن والقلق[1], وكلمة (مهم) من الأهمية وهو الأمر الشديد, والفرق واضح بين المعنيين واللفظين, فينبغي التنبه لاستخدام لفظ (هام) بدل (مهم) عند التعبير عن شيء ذي أهمية.

من الخطأ القول: إن هذا الشيء **ملفت للنظر**. والصحيح: إن هذا الشيء **لافت للنظر**, لأن كلمة (لافت) من الفعل لَفَتَ, واسم الفاعل (لافت) على وزن فاعل, وتلفَّت إلى الشيء والتَفَتَ إليه: صَرَفَ وجهه إليه, ومن هنا فإن هذا الشيء لافت للنظر أي يصرف النظر عمّا كان ينظر, ويوجهه إليه, بمعنى أنه يجذب النظر إليه أو مثير للنظر.

1 - ابراهيم مصطفى وآخرون, المعجم الوسيط, دار الدعوة, (د.ت), ص 995.

من الخطأ القول: أجب **على** الأسئلة. والصواب: أجب **عن** الأسئلة؛ لأن الإجابة عنه هو شق عنه الغموض والإبهام أما (على) فيفيد الظرفية والاستعلاء, ولا محل لهما في هذه الصياغة. ومن معاني الحرف(عن) افادة المجاوزة تقول: رميت السهم عن القوس إذا جاوز السهم القوس, وفي قوله تعالى: "**قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللهِ وَلَا بِاليَوْمِ الآَخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ**"(سورة التوبة :آية29) أي تتجاوز الجزية أيديهم إلى أيدي المؤمنين. وبناءً على ما تقدم فقولنا :أجب عن الأسئلة, أي: تجاوز الأسئلة إلى الأجوبة المرجوة منها.

من الخطأ الشائع استعمال (**أو**) مع (**سواء**) بدلاً من (**أم**), كقولنا: السلطة القضائية تختص بفض المنازعات بمقتضى القانون **سواء** أكانت هذه المنازعة واقعة بين الأفراد **أو** بين الأفراد والحكومة. والصواب: ... **سواء** أكانت هذه المنازعة واقعة بين الأفراد **أم** بين الأفراد والحكومة. ومثله قوله تعالى: "**سواء** عليهم أأنذرتهم **أم** لم تنذرهم فهم لا يؤمنون" (البقرة:6), وكقول الشاعر[1] (من الطويل):

سواءٌ علَيكَ اليومَ أنصاعَتِ النَّوَى بخَرْقاءَ **أمْ** أَنحَنى لك السيفَ ذابحُ

من الخطأ القول: **الغير واضح، والغير مباشر**. والصواب: **غير الواضح, وغير المباشر**؛ لأن (غير) معرفة بالإضافة, فلا يجوز تعريفها بـ أل. لعلّ ما دفع النحويين إلى اعتبار (غير) النافية والصفة المنفية التي تليها مضافًا ومضافًا إليه أنّ تلك الصفة مجرورة، فـ (غير) أداة نفي وما بعدها منفيّ (مجرور)، فكما أنّ (لم) أداة نفي تجزم الفعل المضارع بعدها، و(لن) أداة نفي تنصب الفعل المضارع بعدها، و(ليس) أداة نفي ترفع المبتدأ بعدها وتنصب الخبر، فكذلك (غير) أداة نفي تجرّ الصفة المنفية بعدها[2].

من الخطأ الشائع إدخال (**ال التعريف**) على كلمة (**بعض**)[3], كقولنا: **البعض** من فلاسفة عصر التنوير, يؤكدون على مبدأ توازن السلطات. والصواب: **بعض** الفلاسفة من عصر التنوير, يؤكدون على مبدأ توازن السلطات. وكقولنا: أشار القضاء الإداري **في البعض** من أحكامه, على العيوب التي تصيب القرار الإداري. والصواب: أشار القضاء الإداري **في بعض** أحكامه, على العيوب التي تصيب القرار الإداري. وكقولنا: تختلف القوانين الجزائية والإدارية عن **بعضها البعض**. والصواب: تختلف القوانين الجزائية والإدارية **بعضها عن بعض**؛ لأن (بعض) معرفة بالإضافة, فلا يجوز تعريفها بـ (أل) كـ (غير).

---

1 - البيت لذي الرمة في ديوانه ص873, المبرد, أبي العباس محمد بن يزيد, المقتضب, تحقيق حسن حمد ومراجعة د. راميل يعقوب, ط1, دار الكتب العلمية, بيروت, 1999, 246/2.

2 - صلاح الدين خليل بن أيبك الصّفَدى, تصحيح التصحيف وتحرير التحريف, تحقيق, السيد الشرقاوي, مراجعة, د. رمضان عبد التواب, ط1, مكتبة الخانجي, القاهرة, 1987, ص398

3 - محمود عبد الرزاق جمعة, الأخطاء اللغوية الشائعة في الأوساط الثقافية, ط3, المجلس الأعلى للثقافة, القاهرة, 2012, ص203.

من الخطأ القول: **بالرغم** من أن القوانين الجنائية كفلت الحريات, لكنها قيّدت ذلك في إطار القانون. والصواب: **على الرغم** من أن القوانين الجنائية كفلت الحريات, لكنها قيّدت ذلك في إطار القانون. تحليل ذلك أن معنى حرف الجر (على) يُعطي معنى الإجبار أو على كره , أما حرف (الباء) ففيه معنى المُصاحبة. قول: فُلانُ غرِمَ ألفًا, ورَغِمَ أنفًا, وفعلتُ ذلك على رغْمِ أنفه وعلى الرغم منه[1].

من الخطأ الشائع القول: **مبروك** نجاحك. والصواب: **مبارك** نجاحك ؛ وذلك لأن كلمة (مبارك) تعني الدعاء بالنّماء والزيادة, وكلمة (مبروك) على وزن مفعول تعني بَرَكَ البعير: أناخ في موضع فلزمه, وبرك على الأمر: واضَبَ, فالأمر مبروك عليه: أي مواظب عليه"[2].

من الخطأ القول: يعد هذا الاتفاق **لاغيًا**. والصواب: يعد هذا الاتفاق **مُلغى**؛ لأن كلمة (لاغي) اسم فاعل من الفعل (لغا– يلغو), أي كثر كلامه, أما كلمة (ملغى) من الفعل(ألغى), يقال: ألغى الشيء: أي أبطله.

من الخطأ القول: **بواسطة** السيد المعاون المحترم. والصواب: **بوساطة** السيد المعاون المحترم. جاء في مختار الصحاح أن المقصود بـ (وساطة) التوسط بين الناس, أما المقصود بـ (واسطة) تعني الجوهر الذي في وسط القلادة وهو أجودها[3].

من الخطأ القول: **يتوجب** القيام بتعديل الدستور. والصواب: **يجب** القيام بتعديل الدستور؛ لأن كلمة (يتَوجْب) من الاسم(وَجْبَة) وتعني الأكلة في اليوم, يقال: وَجْبَ فلان عياله تَوْجيبًا إذا جعل قُوُتَهُمْ كل يوم وجْبة, كما يقال: للبعير إذا برك وضرب بنفسه الأرض: قد وَجْبَ توجيبًا. أما كلمة (يجب) من الفعل (وَجَبَ) يقال: وَجَبَ الشيء يجبُ وجوبًا أي لزمَ[4].

من الخطأ كتابة: اللهم **صلي** على محمد وآل محمد. والصواب: اللهم **صلِّ** على محمد وآل محمد؛ لأن ماضي الفعل هو (صلى) معتل الآخر. والقاعدة النحوية تقول: الفعل المعتل الآخر يُبنى على حذف حرف العلة, ففعل الأمر منه (والمراد بالأمر منه هنا الدعاء) وجب حذف العلة منه .

من الخطأ كتابة: **إنشاء** الله سأفعل كذا. والصواب: **إن شاء** الله سأفعل كذا؛ وذلك لأن معنى الفعل (شاء) هو (أراد), فعندما نقول (إن شاء الله), كأننا نقول بإرادة الله نفعل كذا. أما كلمة (إنشاء) مشتقة من الفعل أنشأ –ينشئ أي الإيجاد, وهذا يخالف سياق الجملة.

1- ابن منظور, لسان العرب, دار صادر, بيروت, 1990, ص245, باب (رغم).
2 - المرجع سابق, ص396, باب (برك).
3 - الرازي, محمد بن أبي بكر عبد القادر, مختار الصحاح, دار الرسالة, الكويت, 1983, ص720.
4 - ابن منظور, لسان العرب, مرجع سابق, ص794 وما بعدها, باب (وجب).

من الخطأ الشائع عدم التمييز بين **العام والسنة**, **فالعام**, يكون فيه شتاء وصيف وهو أخص من السنة, أي يكون فيه شتاء وصيف متتاليين. **والسنة**, تحسب من أول يوم عددته إلى مثله, مثلاً من 15 رمضان المبارك إلى 15 رمضان المبارك من السنة القادمة. فكل عام سنة وليس كل سنة عامًا[1].

من الخطأ الشائع استعمال **كلمة (سائر)** بمعنى **(جميع)**, كقولنا: تشترك مواقع التواصل الاجتماعي مع **سائر** وسائل الإعلام في إيصال الحقيقة. والصواب: تشترك مواقع التواصل الاجتماعي مع **جميع** وسائل الإعلام في إيصال الحقيقة؛ لأن كلمة سائر مشتقة من الفعل (سأر), والسؤر بقية الشيء, وأسار منه شيئًا: أبقى, يُقال: إذا شربت فأسْئِرْ, أي أبق شيئًا من الشراب في قعر الإناء[2]. بمعنى أن كلمة (سائر) تعني الباقي, ولا تتفق مع كلمة (جميع).

من الخطأ القول الشائع استعمال كلمة **(ابدًا)** بدلًا من **(قط)** كقولنا: **لن تكن** حرية التعبير في البلاد العربية بالمستوى المطلوب **أبدًا**. والصواب: **لم تكن** حرية التعبير في البلاد العربية بالمستوى المطلوب **قط**. يستخدم الظرف (قط) للنفي في الماضي, ويستخدم الظرف (أبدًا) للنفي في المستقبل, ولا يجوز أن يستخدم أحدهما في موضع الآخر[3].

من الخطأ القول: تعتبر نظرية العقد الاجتماعي **أنموذجًا** للمساهمة في تعزيز حقوق الإنسان. والصواب: تعتبر نظرية العقد الاجتماعي **نموذجًا** للمساهمة في تعزيز حقوق الإنسان. الصحيح أن الهمزة مزيدة لأنه معرّب (نموذه) ومعناه مثال الشيء الذي يعمل عليه هكذا, ومما يستدل به على أن اللفظ أعجمي لا عربي مجيء الذال قبل الجيم في كلمة واحدة, فإن هذا لا يكون في اللسان العربي كالنموذج والساذج والفالوذج والذال والجيم متفقان في غير الشدة والقلقلة والجيم أقوى. وهمزة الأنموذج مضمومة ونون ساكنة ونون النموذج مفتوحة والذال مفتوحة فيهما, واللفظان لم يردا في كلام المصنفين في الصدر الأول من عمر التصنيف. قال الفيومي في المصباح المنير الأنموذج بضم الهمزة ما يدل على صفة الشيء وهو معرب, أما الصاغاني فقال (النموذج) مثال الشيء الذي يُعمل عليه وهو تعريب (نموذه) وقال الصواب النموذج؛ لأنه لا تغيير فيه بالزيادة. جاء في القاموس المحيط للفيروز آبادي أن (أنموذج) تعني اللحن, والصواب: نموذج, بدون الهمزة . لكن هناك من العلماء من استعمل مصطلح (أنموذج) حتى إن الزمخشري وهو من أئمة اللغة سمى كتابه في النحو (الأنموذج), والنووي في المنهاج عبر به في قوله (أنموذج متماثل) فخلاصة القول: الأنموذج لفظ معرب والنموذج لغه فيه وهي التي يصعب الاستغناء عنها لشيوعها وشهرتها والفرق بينهما واضح وسر الجمال محفوظ للغة الضاد.

---

1 - أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري, معجم الفروق اللغوية, تحقيق الشيخ بيت الله بيات, مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بـ"قم" الفروق اللغوية, 1/ 410. مغني اللبيب16/1.

2 - الرازي, مختار الصحاح, مرجع سابق, ص280.

3 - صلاح الدين, تصحيح التصحيف وتحرير التحريف, مرجع سابق, ص426.

من الخطأ الخلط بين **ملاحظة وملحوظة**. تحليل ذلك أن ملاحظة (مفاعلة) وهي من لاحظ, والمفاعلة تكون مشاركة بين شيئين, ولهذا قالوا إن الأولى أن يقال: ملحوظة؛ لأنها من الفعل (لحَظَ). والملاحظة ما يؤخذ على الرأي أو الكتاب من هنات, والملحوظة كلمة توضح على هامش الكتاب أو غيره على ما ينبّه عليه من خطأ أو سهوٍ أو نقص.

من الخطأ القول: **لعبت** بعض الشخصيات القانونية دورًا مهمًا, والصواب: **أدّت** بعض الشخصيات القانونية دورًا مهمًا؛ لأن كلمة (لَعِبَ) من باب طرِب ولِعْبًا أيضًا بوزن عِلْم وتَلَعَّبَ أي لعب مرة أخرى, ورجلٌ تِلعابةٌ بالكسر كثير اللعب, أما كلمة (أدّت) من الفعل (أدى), يقال أدى دَيْنَه (تأدِيةً) أي قضاه, والاسم (الأداء) وهو أدى للأمانة من فلان[1].

من الخطأ الشائع استعمال **(في حين)** في صدر الجملة بدلاً من **(بينما)**, كقولنا: **في حين** تدافع الأمم المتحدة عن حقوق الإنسان, تركت القضية الفلسطينية مهملة. والصواب: **بينما** تدافع الأمم المتحدة عن حقوق الإنسان, تركت القضية الفلسطينية مهملة؛ لأن (بينما) إذا وقعت ظرف زمان تتصدر الكلام, ولا بد من كتابها (بينما), أما إذا وقت (بينما), ظرف (بمعنى في حين) بعد الجملة الأولى, فيجوز استعمال الكلمتين كقولنا: يرى بعض الفقهاء أن النظام البرلماني ضروري, **(بينما أو في حين)** الفريق الآخر يرجح النظام الرئاسي.

من الخطأ الشائع استعمال **(أم) بعد (هل)** بدلاً من استعمالها بعد **(أو)**, كقولنا: **هل** يمكن إيجاد حلول للنظام الفدرالي في العراق **أم** أن هناك صعوبات ومعوقات؟ والصواب: **هل** يمكن إيجاد حلول للنظام الفدرالي في العراق **أو** أن هناك صعوبات ومعوقات. أما في حالة كون الاستفهام مبتدأً بـ (بالهمزة الاستفهامية), فهنا يتم استعمال أم, كقولنا: **أيمكن** إيجاد حلول للنظام الفدرالي في العراق **أم** أن هناك صعوبات ومعوقات؟ فهنا وجود(أم) صحيح, فلا يصح أن يتم استعمال ألف الاستفهام مع (أو) والصحيح استعمالها مع (أم) لتناسق الجمل[2].

من الخطأ الشائع تعدية **الأفعال المتعدية** بنفسها بحرف الجر **(الباء) أو (من) أو (على)**, كقولنا: يمكن القول **بأن هناك** عددًا من الوسائل الضرورية. والصواب: يمكن القول **أن هناك** عددًا من الوسائل الضرورية. وكقولنا: لكن هذا القانون لم يمنع **من حدوث** تغييرات جذرية. والصواب: لكن هذا القانون لم يمنع **حدوث** تغييرات جذرية. وكقولنا: أكّد الدستور **على ضمان** الحقوق والحريات. والصواب: أكّد الدستور **ضمان** الحقوق والحريات.

1 - الرازي, مختار الصحاح, مرجع سابق, ص 10, 559.
2 - د. فاضل صالح السامرائي, معاني النحو, ط2, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, الأردن, 2003, 199/4.

من الخطأ الشائع استعمال **حرف الجر** (**اللام**) بدلاً من حرف الجر (**إلى**), كقولنا: نظرًا **لأهمية** مفهوم شرعية السلطة. والصواب: نظرًا **إلى أهمية** مفهوم شرعية السلطة. وكقولنا: ذهبت لِمنزلي. والصواب: ذهبت إلى المنزل. يستخدم حرف الجر (إلى) للدلالة على اتجاه حدوث الفعل, فإذا قلت (ذهبت إلى العمل) فهنا معناه أنك ذهبت إلى موقع العمل. أما إذا قلت (ذهبت للعمل) فمعناه أنك ذهبت من أجل العمل, أي أن حرف الجر (اللام) هنا تعطي معنى التعليل ولا تعطي معنى الاتجاه.

من الخطأ الشائع استعمال **حرف الجر** (**اللام**) بعد كلمة (**بالنسبة**)[1] بدلاً من حرف الجر (**إلى**), كقولنا: أما **بالنسبة لتقسيمات** الأطروحة, فقد تضمنت... . والصواب: أما **بالنسبة إلى تقسيمات** الأطروحة, فقد تضمنت... . لأن الفعل (نسَبَ) ومشتقاته جميعها تتعدى بـ (إلى) لا باللام, والعلة في هذا أن الانتساب يعبِّر عن اتجاه ما, والاتجاه في اللغة العربية يعبر عنه بـ (إلى) لا باللام, فنقول: ذهب إلى, عاد إلى, اتجه إلى.

من الخطأ الشائع استعمال شبه الجملة (**بالتالي**) بدلاً من شبه الجملة (**ومن ثم**), كقولنا: ... تتضّمن أهم النتائج التي يمكن التوصّل إليها, **وبالتالي** قائمة المصادر والمراجع". والصواب: ... تتضّمن أهم النتائج التي يمكن التوصّل إليها, ومن ثم قائمة المصادر والمراجع. كما يوجد خطأ في هذا المجال, كقولنا: سيكون توزيع هذا الفصل على النحو **التالي**, والصواب سيكون توزيع هذا الفصل على النحو **الآتي**.

من الخطأ الشائع **جر الظرف** (**دون**) بحرف الجر (**الباء**) بدلاً من حرف الجرف (**من**), كقولنا: لا يمكن ضمان الحقوق والحريات **بدون** قضاء نزيه. والصواب: لا يمكن ضمان الحقوق والحريات دون قضاء نزيه أو من **دون** قضاء نزيه؛ والصواب أن نستخدم (دون) أو (من دون) لأن وجه الخطأ هنا يتمثل في أن (الباء) تفيد الاستعانة والمعية و(دون) تفيد الاستثناء, ولا يجوز الجمع بين الضدين. فكيف يستقيم المعنى في القول: حضر الجميع بدون (مع ومن غير) محمد؟ إذًا الصواب: حضر الجميع دون محمد. وإعراب دون هنا ظرف زمان, أو نقول: حضر الجميع من دون محمد, وإعراب من دون هنا جار ومجرور.

من الخطأ الشائع **عطف الاسم الموصول** على ما قبله من غير داعٍ موجب للعطف, كقولنا: يحكم المجتمع المعاصر مبدأ سيادة القانون, **والذي** يعني خضوع الدولة والأفراد للقانون. والصواب: يحكم المجتمع المعاصر مبدأ سيادة القانون, **الذي** يعني خضوع الدولة والأفراد للقانون. وكقولنا: الدول الديمقراطية تكِنُّ احترامًا للدستور, **والتي** تراعي وتصون الحقوق والحريات, وأصبحت من أولويات هذه الدول, **والتي** ينبغي تكريسها وحمايتها. والصواب: الدول الديمقراطية تكِنُّ احترامًا للدستور, **التي** تراعي وتصون الحقوق والحريات, وأصبحت من أولويات هذه الدول, **التي** ينبغي تكريسها وحمايتها. يلاحظ من الأمثلة السابقة كثرة استعمال واو العطف قبل اسم الموصول (الذي), (التي).

1 - محمود عبد الرزاق جمعة, الأخطاء اللغوية الشائعة, مرجع السابق, ص200

من الخطأ الشائع **الخلط** بين كلمة (**إذن**), و(**إذًا**), كقولنا: **إذاً** يبدو أن الضمانات القانونية لا تكفي, فتأتي الضمانات السياسية مكملة لها. والصواب: **إذن** يبدو أن الضمانات القانونية لا تكفي, فتأتي الضمانات السياسية مكملة لها. وكقولنا: **إذن** التظاهر وسيلة من وسائل حرية التعبير, والصواب: **إذًا** التظاهر وسيلة من وسائل حرية التعبير.

هناك فرق بين (إذن), و(إذًا). فـ (إذن) تكتب بالنون, إذا وقعت في صدر الجملة وتنصب الفعل المضارع نحو قولك: ...جوابًا على عبارة مثل: سأزورك غدًا, نقول: إذن أفرح بزيارتك[1].

أما (إذًا) فإنها تكتب بالألف إذا لم يأتي بعدها فعل مضارع كـ الاسم مثلاً.

ملاحظة: إذا سبقت إذن بالواو كـ (وإذن) أو الفاء كـ (فإذن), يجوز هنا نصب الفعل المضارع, أو إهمال عملها واستعمال (إذًا) بدلاً منها. مثل: (فإذن التظاهر ...., فإذًا التظاهر...), أو (وإذن التظاهر... وإذًا التظاهر...), فكلا الاستعمالين لـ (إذن) و (إذا) صحيح.

المبحث الثاني: الأخطاء النحوية في المجال الأكاديمي

الخطأ النحوي يقصد به :الخطأ في استعمال القاعدة النحوية بالوجه المراد, وعدم ضبط أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء .

مع الإشارة إلى أننا سندخل الخطأ الإملائي ضمن الأخطاء النحوية. الذي يقصد به الخطأ في تطبيق القواعد الإملائية كزيادة حرف لم تنص قاعدة إملائية على زيادته, أو الاستعمال الخاطئ للقاعدة الإملائية, كزيادة ألف التفرقة في غير الموضع الصحيح, فمثلاً: لو زدنا ألفًا في المضارع المبدوء بالنون (نرجوا– ندعوا), فيعد خطأ إملائي, أو كتابة الهمزة بطريقة غير صحيحة مثل قاءل, والصحيح قائل.

من الخطأ القول: **ابتداءًا**, **استثناءًا**, **بناءًا**, **أداءًا**, **قضاءًا**, والصواب: **ابتداءً**, **استثناءً**, **بناءً**, **أداءً**, **قضاءً**؛ لأن القاعدة تقول: إن الهمزة المتطرفة إذا سبقت بألف لا نضع ألفًا بعد الهمزة في حالة النصب؛ إذ لا يجوز أن تكون الهمزة المتطرفة بين ألفين, أما التنوين فيكون على الهمزة المتطرفة[2]. أما إذا لم تسبق بألف فنضع ألفًا مثل: جزءًا, فلا يصح أن نضع التنوين بعد الهمزة على الألف.

من الخطأ استعمال (أثناء) **منصوبة** بدلاً من **مجرورة**, نحو: كفل القانون حماية للموظف من كل اعتداء **أثناء** تأدية أعمال الوظيفة. والصواب: كفل القانون حماية للموظف من كل اعتداء **في أثناء** تأدية أعمال

1 - د. محمد أحمد الشحاذ, ملخصات نافعة في اللغة العربية, جامعة صدام للعلوم الإسلامية, 2002, ص11.
2 - د. عبد اللطيف محمد الخطيب, أصول الإملاء, ط3, دار سعد الدين, دمشق, 1994, ص63

الوظيفة. إذا جاءت كلمة (أثناء) بمعنى الظرفية وجب أن يسبقها حرف الجر(في), ينطبق هذا القول على كلمة (غضون), (أنحاء), التي تستعمل للظرفية, فنقول: (في غضون), (في أنحاء).

من الخطأ الشائع **تنوين الألف المتطرف** , كقولنا: "أمراً, صعباً, وفقاً, حتماً, عنواناً, أساساً, أفراداً استقراراً", والصواب: أمرًا, صعبًا, وفقًا, حتمًا, عنوانًا, أساسًا, أفرادًا استقرارًا, فكما أن تنوين الرفع والجر يوضع على الحرف بعينه, أيضًا يجب أن يوضع تنوين النصب على الحرف أيضًا ,والخط العربي يتمايز بجمال تناسق حروفه؛ لذلك يوضع حرف الألف حفاظًا على جمال الكلمة, والقضية الثانية أن حرف الألف حرف معلول والتنوين ثقيل ولا يمكن لمعلول أن يحمل ثقيلًا[1].

من الأخطاء الشائعة **جر كلمات** جاءت عن العرب **منصوبة مثل (كافةً)**[2], كقولنا: يشهد العالم المعاصر تحولات **على كافة الأصعدة**. والصواب: يشهد العالم المعاصر تحولات **على الأصعدة كافة.** وتنطبق هذه القاعدة على الكلمات مثل (**خاصة**, **عامة**).

من الخطأ الشائع **رسم (بن) بدلًا من (ابن)**, فكلمة (ابن) تكتب (بن) من دون ألف إذا وقعت بين **اسمين علمين** كقولنا: عبد الله **بن** عمر, فإذا وقعت لفظة **ابن** أول السطر وإن كانت بين **اسمين**, فإنها تكتب بألف, نحو عبد **ابن** عمر. أما إذا استعملت خبرًا لمبتدأ فلا بدّ من إثبات الألف كقوله تعالى: "قالت اليهود عزير **ابن** الله" (سورة التوبة:30). كما وتثبت الألف إذا قلت: هذا خالد ابن أخي عامر[3] .

من الخطأ الشائع استعمال (**ألف التفريق**) في الفعل **المضارع** (يدعو, يرجو) نحو قولنا: **يدعوا المجتمع الدولي إلى القضاء على التطرف** , والصواب: **يدعو** المجتمع الدولي... فألف التفريق, وهي ألف زائدة بعد (واو) وهذه الألف تكتب ولا يُنطق بها؛ لأننا بوساطتها نُفرق بين (واو الجماعة) الواردة في **الأفعال الماضية** مثل: ساروا, كتبوا, حضروا, وكذلك في **الأفعال المضارعة المنصوبة أو المجزومة** مثل: لن يسيروا, لم يكتبوا, فإنها تلحق بها الألف[4].

من الخطأ القول: هذا **شئ** جيد. والصواب: هذا **شيء** جيد. كثيرًا ما نخطئ بكتابة همزة **(شيء)** التي هي مفرد أشياء على الياء على الصورة **(شئ)**؛ لأن هذه الصورة يُمكن أن تكون فعل الأمر من (شاء), وليست مفرد (أشياء). القاعدة النحوية تقول إن الهمزة المتطرفة تُكتب على السطر إذا سبقها حرف ساكن أو حرف مد, والياء في (شيء) هي حرف ساكن, ولهذا وجب رسم الهمزة على السطر لا على آخر الياء. أما (شئ)

1 - د. مها خير بك ناصر, محاضرة في المعهد العالي للدكتوراه في الخميس الموافق 14 كانون الثاني 2015.
2 - محمود عبد الرزاق جمعة, الأخطاء اللغوية الشائعة, مرجع سابق, ص107.
3 - صلاح الدين, تصحيح التصحيف وتحرير التحريف, مرجع سابق, ص 70-71.
4 - الشيخ مصطفى طموم, سراج الكتبة شرح تحفة الأحبّة في رسم الحروف العربية,ط2, دار البصائر, دمشق, 1400هـ, ص36 وما بعدها.

بهذا الرسم فهي فعل الأمر من الماضي (شاء) لأن الشين فيها هي حرف مكسور, ولهذا وجب رسم الهمزة على ياءٍ[1].

من الخطأ القول: **لابد** أن يحقّ الحق. والصواب: **لا بد** أن يحقّ الحق. يكثر إملائيًا الوصل بين (لا) النافية واسمها, خصوصًا إذا كان هذا الاسم من حرفين رسمًا, فيكتب خطأ (لابد), والصواب أن تفصل (لا) عن اسمها إذ كل منهما كلمة مستقلة فيكتب (لا بد), وإلا ظنّ أنهما كلمة واحدة, وقد تُقرأ خطأ (لابد)[2].

ينطبق هذا الكلام على عدد غير قليل من الكلمات مثل (لا شك) التي تُكتب خطئًا (لاشك), و(لا سيما) التي تُكتب خطئًا (لاسيما) ...واتقاءً للخطأ نقول إن (لا) لا تتصل بما بعدها أبدًا.

من الخطأ القول: **ملائمة** الموضوع للخطة المرسومة. والصواب: **ملاءمة**[3] الموضوع للخطة المرسومة؛ لأن كلمة (ملاءمة) الهمزة قبلها ألف ساكنة وهي مفتوحة, عندئذ يجب أن تكتب منفردة, أما كلمة (ملائمة) بالكسر فتكتب الهمزة على نبرة. و (ملاءمة) اسم مفعول, و (ملائمة) اسم فاعل, والأول هو الذي وقع عليه الفعل, والثاني هو الذي قام بالفعل, والفرق واضح بين الاثنين.

من الخطأ الشائع, **سقوط التاء المربوطة**، كما في قولنا : **الجامعه مؤسسه تعليميه**. والصواب: **الجامعة مؤسسة تعليمية**. والطريقة الأمثل لتلافي الخطأ هو **(تنوين آخر الكلمة)**, فإن كان التنوين تاءً, تكون نهاية الكلمة بالتاء مثل: مدرسة–مدرسةٌ, وإن كان التنوين هاءً, تكون نهاية الكلمة بالهاء مثل: إكراه–إكراهٌ.

من الخطأ الشائع القول: **لم يأتي, لم يدعو, لم يرى**. والصواب: **لم يأتِ, لم يدعُ, لم يرَ**. إذا لا بدّ من جزم الفعل المعتل الآخر بـ (الياء, والواو, والألف) الذي يأتي بعد أدوات الجزم (لم, لما....الخ).

من الخطأ الشائع **تقديم المؤكّد على المؤكَّد**, كقولنا: وفي **نفس الوقت** ينطبق هذا القانون. والصواب: **وفي الوقت** نفسه ينطبق هذا القانون .

من الخطأ **إضافة اسم الموصول بعد النكرة** كقولنا: مشروع القانون الذي قُدّم، يحتوي على **ميثاق** الذي يمنح المساواة. والصواب: مشروع القانون الذي قُدّم، يحتوي على **الميثاق** الذي يمنح المساواة. وهذا النوع من الخطأ لا يتفق مع الفصحى في قاعدة مطابقة الصفة لموصوفها في التعريف والتنكير سواء أكانت الصفة كلمة مفردة أم جملة موصولة, وأداة التعريف هي (ال) للكلمة واسم الموصول للجملة.

---

1 - المبرد, المقتضب, مرجع سابق, 1/ 71.
2 - محمود عبد الرزاق جمعة, الأخطاء اللغوية الشائعة مرجع سابق, ص240.
3 - الزمخشري, أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد, أساس البلاغة, تحقيق محمد باسل عيون السود, ط1, دار الكتب العلمية, بيروت, 1998, 152/2,

من الخطأ الشائع, **الخلط في كتابة الهمزة التي تقع في أول الكلمة**, سواء أكانت همزة وصل (ا) أم همزة قطع (أ), (إ), وكما يلي[1]:

ملحوظة: ترسم همزة القطع ألفًا مهموزة , أما همزة الوصل فترسم ألفًا مجردة من الهمزة .

لا يجوز **تحويل همزة الوصل** إلى همزة قطع في الأسماء الآتية: اسم, وابن ,وابنة , وامرؤ , وامرأة, واثنان, وابنان, وابنتان, وامرآن, وامرأتان[2]. فمن الخطأ كتابة هذه الأسماء كالآتي: أبن, أو إبن... .

لا يجوز تحويل همزة الوصل إلى همزة قطع في أمر الماضي الثلاثي, مثل: اخْشَ,– امْضِ, فمن الخطأ كتابة أمر الفعل الماضي الثلاثي كالآتي: إخشَ, أو أخشَ.. .

لا يجوز تحويل همزة الوصل إلى همزة قطع في أول الفعل الماضي الخماسي, وأمره, ومصدره, مثل انتبَهَ – انتبِهْ – انتباه, اقتصدَ–اقتصدْ– اقتصاد, اعترفَ–اعترفْ– اعتراف, اتّبعَ–اتّبعْ– اتّباع. فمن الخطأ كتابة أول الفعل الماضي الخماسي كالآتي: إنتبهَ – أنتبهَ –إنتباه ... .[3] .

لا يجوز تحويل همزة الوصل إلى همزة قطع في أول الفعل الماضي السداسي , وأمره , ومصدره , مثل : استفَهَم – استفهِمْ – استِفهام, استمرّ– استمرْ– استمرار. فمن الخطأ كتابة أول الفعل الماضي السداسي كالآتي: إستفَهَم – أستفهمَ – إستفهام... .

مع ضرورة الانتباه إلى أنّ(اتّبع) فعل خماسي, و(استمرّ) فعل سداسي, لأن الشدة تعتبر حرفًا.

أما همزة القطع (إ),(أ) فإنها تستعمل في المواضع الآتية: في **أول الماضي الرباعي**, وأمره, ومصدره, مثل: أفْهَمَ – أفْهِمْ – إفهام . وكذلك إن كان **الفعل مضارعًا** فهمزاته همزات قطع, نحو: أعوذ بالله, وأحمد الله, وتأتي في أول الحروف, مثل: إن, إلا ,إذ, وكذلك تأتي همزة القطع في **سائر الأسماء والمصادر** ما عدا التي أشرنا إليها أعلاه[4]. كما يلاحظ استعمال همزة القطع في أول الفعل الماضي, مثل: (أخذ).

من الخطأ الشائع **فتح همزة (إنّ) بعد (حتى), و(إذ), و(حيث)**, كقولنا: صلاحيات رئيس الدولة في الظروف الاستثنائية غير العادية مطلقة لا حدود لها, **حتى أن** بعض الفقهاء وصف تلك الصلاحيات بالدكتاتورية. والصواب: صلاحيات رئيس الدولة في الظروف الاستثنائية غير العادية مطلقة لا حدود لها, **حتى إن** بعض الفقهاء وصف تلك الصلاحيات بالدكتاتورية. وكقولنا: يحدد الدستور نظام الحكم, **إذ أن** الأنظمة الديمقراطية يكون فيها الشعب مصدر السلطة. والصواب: يحدد الدستور نظام الحكم, **إذ إن**

1 - الاستراباذي, رضي الدين, شرح شافية ابن حاجب, تحقيق محي الدين عبد الحميد, دار الكتب العلمية, بيروت, 1975, 71/2.
2 - الاستراباذي, شرح شافية ابن حاجب, مرجع سابق 71/2.
3 - الأشموني, علي بن محمد, شرح الأشموني على ألفية ابن مالك, تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد, ط1, مطبعة السعادات, مصر, 1955, 579/2.
4 - ابن يعيش, موفق الدين يعيش بن علي, شرح المفصل, تعليق الشيخ محمد محي الدين عبد الحميد, إدارة المطبعة المنيرية, (د.ت), 135/9

الأنظمة الديمقراطية يكون فيها الشعب مصدر السلطة. وكقولنا: تعد الرقابة القضائية ضمانة لحقوق الإنسان, **حيث أنها** تجيز للأفراد حق الطعن بعدم دستورية قانون ما. والصواب: تعد الرقابة القضائية ضمانة لحقوق الإنسان, **حيث إنّها** تجيز للأفراد حق الطعن بعدم دستورية قانون ما.

من الخطأ الشائع **فتح همزة (إنّ) بعد القول**[1], نحو: الفقيه (روسو) يقول: "**أن** شرعية سلطة الدولة لا بد أن تتفق مع إرادة الشعب". والصواب: الفقيه (روسو) يقول: "**إن**ّ شرعية سلطة الدولة لا بد أن تتفق مع إرادة الشعب". القاعدة النحوية تقول إن همزة (إنّ) تُكسر بعد القول اليقين, والعلة في هذا أنّ بداية القول هي بداية كلام, أي إنه موضع ابتداء, ولهذا وجب كسرها. فإن تضمن القول **معنى الظن** فُتحت بعده؛ لأنّ ما بعدها مؤول حينئذ بالمفعول به نحو: "أتقولُ **أن** عبدَ اللهِ يفعلُ هذا ؟ أي: أتظن أنّه يفعل ؟ ونحو: **يمكن القول** "**أنّ** الإرهاب الذي تمارسه بعض الدول, وخاصة من خلال دعمها للعناصر الإرهابية ماديًا أو معنويًا".

أما بالنسبة إلى (أنّ) فمن الخطأ القول: تعرف الجنسية **بإنها** رابطة سياسية وقانونية بين الفرد والدولة, الجواب مقنع. والصواب: تعرف الجنسية **بأنها** رابطة سياسية وقانونية بين الفرد والدولة؛ لأن همزة (إنّ) إذا سُبقت بحرف الجر الباء تُفتح, ومجيئها بعد حرف الجر يُحيل جملة (إنّ) كلها إلى مصدر مؤول في محل جر اسم مجرور, فإذا قلت: (قلت بأنك مجتهدٌ) فتأويل الجملة (قلتُ باجتهادك), وهذا لا يجوز إلا عند دخول الباء فقط, إذ لا يجوز تأويل (قلت إنك مجتهد) إلى (قلتُ اجتهادك), ولهذا تُكسر بعد القول بشرط عدم دخول الباء, فإذا دخلت الباء فُتحت الهمزة.

أخطاء شائعة في العدد

نظرًا إلى تعدد الصور والأحكام الخاصة بالعدد وتداخلها, كثر الخطأ فيها ويمكن إجمال الأخطاء الشائعة في العدد علي النحو الآتي:

١ –أخطاء في **التذكير والتأنيث**

يكثر الخطأ في تذكير العدد وتأنيث، خصوصًا عندما يكون هناك مخالفة بين العدد والمعدود, نحو: قسمنا الفصل إلى **ثلاث** مباحثٍ, والصواب: قسمنا الفصل إلى **ثلاثة** مباحثٍ, ونحو: قسمنا المطلب إلى **ثلاثة** فقراتٍ, والصواب: قسمنا المطلب إلى **ثلاث** فقراتٍ؛ لأن كلمة (مبحث) مذكر فيكون العدد مؤنث, وكلمة (فقرة) مؤنث فيكون العدد مذكر, استنادًا إلى قاعدة مخالفة العدد والمعدود بالتذكير والتأنيث.

1 - ابن عقيل, شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك, تحقيق محي الدين عبد الحميد, دار الفكر, بيروت, 1974, 350/1 وما بعدها.

٢ –خطأ في ابقاء أو حذف (**الياء**) العدد (ثمانية) [1]:

يكثر الخطأ في العدد (ثمانية), إذ تثبت الياء في حالة الإضافة والنصب, نحو: قوله تعالى: "سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُوما" الحاقة: 7. أما في حالتي الرفع والجر, فتحذف الياء, مثلاً: تتألف المحكمة العليا الأمريكية من رئيس وثمانية أعضاء, والصواب: تتألف المحكمة العليا الأمريكية من رئيس وثمان أعضاء.

٣ –أخطاء في **الإعراب**[2]:

يكثر الخطأ في إعراب العدد وخاصة في **العدد (اثنين – اثنتين)** وألفاظ العقود علي النحو التالي:

جاءت اثنتي عشرة معلمةً – جاء اثني عشرَ معلمًا – رأيت اثنان وعشرون طالبًا – سلمت على اثنان وعشرون طالبًا.

فالأمثلة السابقة خاطئة حيث جاءت كلمة (اثنتي) في المثال الأول بالياء, وهي في موقع الرفع فيجب أن تكون بالألف.

وكلمة (اثني) في المثال الثاني جاءت بالياء, وهي في موقع الرفع؛ فيجب أن تكون بالألف ،وكلمة (اثنان) في المثال الثالث خاطئة, حيث جاءت بالألف، وهي في موقع النصب، وفي المثال الرابع حيث جاءت بالألف في موقع الجر فلابد أن تكون بالياء.

كما أن كلمة (عشرون) في المثال الثالث والمثال الرابع خاطئة حيث جاءت بالواو وهى معطوفة على منصوب في المثال الثالث، ومعطوفة على مجرور في المثال الرابع، فلابد أن تكون بالياء، حيث تعرب إعراب جمع المذكر السالم.

٤ –أخطاء في **تمييز العدد**[3]:

يكثر الخطأ في تمييز العدد, فقد يخطئ بعض الطلاب فيأتي بتمييز الأعداد من **ثلاثة إلى عشرة** مفردًا مثلًا أو يأتي به منصوبًا أو يأتي به مرفوعًا، وهذا كله خطأ في تمييز هذه الأعداد, حيث يجب في تمييزها أن يكون جمعا مجرورًا كما سبق نحو (مباحثٍ), (فقراتٍ).

كما يخطئ بعض الطلاب فيأتي بتمييز الأعداد من أحد عشر **إلى تسعة وتسعين** جمعًا، أو يأتي به مجرورًا أو مرفوعًا، وكل ذلك خطأ؛ لأن تمييز هذه الأعداد يجب أن تكون مفردا منصوبًا نحو: قوله

1 - الحريري, أبو محمد القاسم بن علي, درة الغواص, مكتبة المثنى, بغداد, (د.ت), ص123.
2- د. مها خيربك ناصر, النحو العربي والمنطق الرياضي التأسيس والتأصيل, المؤسسة الحديثة للكتاب, لبنان, 2014, ص 233وما بعدها.
3 - ابن الشجري, أبو السعادات هبة الله, الأمالي الشجرية, تصحيح عبد الخالق مصطفى, دار المعرفة, بيروت, 1986, 287/2.

تعالى: "إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا " يوسف:4, وقوله تعالى: "إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً " ص: 23.حيث إن (كوكبًا), (نعجةً) مفردًا منصوبًا.

وقد يخطئ بعض الطلاب فيأتي بتمييز (**مائة**) و (**ألف**) مفردا منصوبًا أو جمعا مجرورًا، وهذا خطأ لأن تمييز هذه الإعداد يجب أن يكون مفردا مجرورًا نحو: قوله تعالى : " قَالَ بَلْ لَبِثْتَ مِئَةَ عَامٍ " البقرة: 259. وقوله تعالى: "فِي كُلِّ سُنْبُلَةٍ مِئَةُ حَبَّةٍ " البقرة: 261. وقوله تعالى: " يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ البقرة:96. ف (عامٍ), حبةٍ), (سنةٍ) هي تمييز مفرد مجرور.

5- الخلط بين **الحادي و (الواحد – أحد):**

-(الواحد) تدل على العد فعندما نعد نقول :"واحد– اثنان– ثلاثة ... أحد عشر.

-(الحادي) تدل على العدد الترتيبي ، فنقول : الأول الثاني الثالث ..... الحادي عشر.

وقد يخطئ بعض الطلاب فيضع (الحادي) مكان (الواحد)، أو يعكس القضية فيضع (الواحد) كان (الحادي) أو يضع (الحادية) مكان (الإحدى) أو (الإحدى) محل (الحادية).

ومن ثم نقول: إذا أردنا **العد** نقول: (الواحد والعشرون – أحد عشر – إحدى عشرة – الواحدة والعشرون) وإذا أردنا **الترتيب** نقول: (الحادي عشر – الحادي والعشرون – الحادية عشرة – الحادية والعشرون) لذا نحكم بالخطأ على الأمثلة الآتية: انقضى القرن الواحد والعشرين, قرأت الحادية والعشرين مجلةً, والصواب. انقضى القرن الحادي والعشرين, قرأت الواحدة والعشرين مجلةً.

6- الخطأ عند جمع النسب **لألفاظ العقود:**

نقول: خمسيني + ات ----خمسينيات, إذ يخطئ كثير من الناس في هذا الجمع فيحذف الياء الثانية وهى ياء النسب فيقول : ثلاثينات – أربعينات. والصواب: ثلاثينيات – أربعينيات.

7- الخطأ في (**بضع وبضعة):**

هذان العددان كناية عن الاعداد من (ثلاثة إلى عشرة) ويأخذان حكم هذه الأعداد فيخالفان المعدود من ناحية التذكير والتأنيث فنستخدم (بضع) مع المعدود المؤنث ونستخدم (بضعة) مع المعدود المذكر،

وقد يخطئ بعض الطلاب فيحل إحداهما محل الأخرى، فيستخدم (بضع) مع المذكر و(بضعة) مع المؤنث[1]. نحو قوله تعالى: "في بضعِ سنين لله الأمر من قبل ومن بعد" الروم:4.

الخطأ في علامات الترقيم

كثيرًا ما يُخطئ الطلاب في استعمال علامات الترقيم, على الرغم من أنها واضحة المعاني والإيحاءات, لهذا سنتناول هذه العلامات نظرًا لأهميتها. هناك عشر علامات للترقيم يجب التعرف عليها, لأهميتها في ضبط الرسائل والأطاريح كالآتي:

أ- **النقطة (0)**

تقع بعد كل كلمة تم معناها, للدلالة على انتهاء القول, أما انتهاءً تامًا, وإما انتهاءً جزئيًا, فتأتي في نهاية الفقرة, أو في نهاية مجموعة من الجمل التي تتناول فكرة واحدة بشرط أن لا تكون في النهاية علامة تعجب أو علامة استفهام أو قوس تنصيص أو قوس حصر, أو ما إلى ذلك مما يشير هو الآخر إلى نهاية القول, كقولك: إن مبدأ التدخل الإنساني يسعى إلى حماية الأفراد من طغيان السلطة, من خلال إحلال شرعية جديدة أو الدفاع عن الشرعية القائمة ضد الحركات الانفصالية.

أما ما يشيع من وضع نقطة بعد علامة الاستفهام (؟.) أو بعد علامة التعجب (!.) أو قبل قول التنصيص الأخير أو أي قوس سواه أو أداة حصر, فإن هذا كله من الخطأ الشائع.

ب- **الفارزة (،)**

الغرض من وضعها أن يسكت القارئ عندها سكتة خفيفة جدًا , لتمييز بعض أجزاء الكلام عن بعض . وتوضع في المواضع الآتية :

أ-الفاصلة بين جملتين قصيرتين متصلتين بالمعنى, نحو: إنّ مبدأ تدرج القانون من المبادئ المهمة, لتكريس الدولة القانونية في الأنظمة الديمقراطية.

ب- بين الكلمات المفردة المتصلة بكلمات أخرى تجعلها شبيه بالجملة في طولها, نحو: عليه, يمكن القول أن القضاء الدستوري هو حامي الحريات.

ج- بين أنواع الشيء وأقسامه, نحو: الدستور يتضمن عدة مبادئ: مبدأ توازن السلطات, مبدأ تدرج القوانين, مبدأ الرقابة على دستورية القوانين... .

لكن المشكلة أن كثيرين منا يُكثرون من استخدام الفواصل في جملهم, حتى أنهم يفصلون المعطوف والمعطوف عليه, كقولك: تعني الديمقراطية أن الحكومة, التي تقوم على أساس السيادة الشعبية, وتحقق

1 - د. مها خيربك ناصر, النحو العربي, مرجع سابق, ص286.

للمواطنين, الحرية, والمساواة السياسية, وتخضع السلطة فيها لرقابة رأي عام حر. نلاحظ هنا أنه استخدم خمس فوارز خلال نطقه لجملتين, فما الضير إذا كانت هذه الجملة على الصورة: تعني الديمقراطية أن الحكومة, التي تقوم على أساس السيادة الشعبية, وتحقق للمواطنين الحرية والمساواة السياسية, وتخضع السلطة فيها لرقابة رأي عام حر. يلاحظ لم يتغير المعنى ولا الإيحاء, بل جاء الكلام مُتسقًا متناغمًا.

ج- **الفارزة المنقوطة (؛)**

تأتي الفارزة المنقوطة للدلالة على صلة السببية بين جملتين, أي أنها تربط بين جملتين إحداهما سبب للأخرى, فنقول مثلاً: يعتبر القانون الطبيعي من القوانين الأزلية؛ لأنه يستمد قواعده من مبادئ العدالة. هنا جاءت الفارزة المنقوطة بين جملتين, إحداهما سبب للأخرى.

لكن يشيع الخطأ جدًا حين لا يضع بعضهم الفارزة المنقوطة بين كل سبب ونتيجته, نحو: تعذيب المشتبه به عمل غير قانوني, لأنه ينتهك حقوق المشتبه به ويؤدي الابتعاد عن الحقيقة.

د- علامة الاستفهام (؟)

تُوضع في نهاية الجملة المستفهم بها عن شيء, نحو: من أين يستمد الحاكم سلطته؟ ما هي الضمانات الإجرائية في حال القبض والتوقيف؟ كيف يتم تشخيص الخطورة الإجرامية؟ أتوصف السلطة التي تأتي عن طريق الانتخاب بأنها شرعية أم أن هناك شروط؟

مما يشيع خطأ تكرار علامة الاستفهام في مثل قولنا: هل النظام الانتخابي العراقي كاف؟ أو بحاجة إلى تغيير؟ إذ ورد في هذا التعبير علامتين للاستفهام, والصواب ان تكون بأداة استفهام واحدة فنقول: هل النظام الانتخابي العراقي كاف أو بحاجة إلى تغيير؟

هـ- **علامة التعجب (!)**

توضع في آخر الجملة التي يعبر بها عن فرح أو حزن أو تعجب أو استغاثة , أو دعاء, نحو: نجحت في الامتحان! ضحايا القتل في العراق يندى لها الجبين! ما أغرب هذا القانون! أدامك الله للعلم والعلماء!

يجب أن نشير هنا إلى ان علامة التعجب أو التأثر تأتي في نهاية الجملة, أي أنها علامة على انتهاء الجملة, ولهذا فلا يمكن معها أن نضع نقطة (!.), إذ يحتوي رسمها بالفعل على نقطة تحت الخط الرأسي, فمن الخطأ أن نكتب: ما أغرب هذا القانون!. والصواب: ما أغرب هذا القانون!

و-**النقطتان الرأسيتان (:)** [1]

تستعملان لتوضيح ما بعدهما وتمييزه مما قبله, وتقع في عدة مواضع:

1 - عبد اللطيف محمد الخطيب, أصول الإملاء, مرجع سابق, ص169.

أ–بين القول والكلام المقول أي المتكلم به, أو ما يشبههما في المعنى, مثل: الفقيه (آلان) يقول: إن الطاغية يمكن أن يصل عن طريق الانتخاب (هتلر) مثلاً.

ب– كما تُوضعان بين الشيء وأقسامه, لغرض الشرح والتفسير, مثل, يتضمن القانون الخاص عدة قوانين, كالآتي: القانون المدني, قانون المرافعات, القانون التجاري, قانون الأحوال الشخصية... .

من الأخطاء الشائعة في استخدام هذه العلامة أن تُذكر أداة من أدوات التفصيل بعد الإجمال مع استخدامها, فبعضهم يكتب مثلاً: يتضمن القانون الخاص عدة قوانين, كالآتي: القانون المدني: قانون المرافعات: القانون التجاري... .

كما لا يجوز أن نكتب مثلاً: يتضح هذا الأمر في ثلاث نقاط, هي:1– ... 2–... 3–...

الصواب في هذا أن نكتب: يتضح هذا الأمر في ثلاث نقاط:1–...2– ... 3–...

لأن الضمير (هي) مبتدأ, وخبره ما يليه, وهذا يُعطي من نقاط, وهذا يُعطي معنى التفصيل بعد الإجمال, ولا داعي معه استخدام النقطتين الرأسيتين, أو لا داعي إلى استخدام الضمير (هي).

ز–الشرطة (–)

توضع في الأماكن التالية:

أ–بين ركني الجملة إذا طال الركن الأول, لأجل تسهيل فهمها, مثل: إن ما يجري عليه العمل في مجلس الأمن يقضي بأن غياب العضو الدائم عن حضور جلسات المجلس– لا يمنع المجلس من النظر في المسألة المعروضة عليه.

ب– بين العدد والمعدود إذا وقعا عنوانًا في أول السطر, مثل: تمثل المحاكم الدولية الآتي:

أولاً – محكمة العدل الدولية

ثانياً – المحكمة الجنائية الدولية

ثالثاً – المحكمة الأوربية والأمريكية والأفريقية لحقوق الإنسان.

ج– في أثناء المحاورة بين اثنين, للدلالة على تغيُّر المتكلم في المحادثة, مثل:

- منْ أنت ؟
- أنا مُحمدٌ .

- وما عملكَ ؟

- طالب علمٍ في مرحلة الدراسات العليا .

ج – تُوضع كذلك بين العدد والمعدود, مثل: مراحل التعليم الأساسية والعليا في العراق, ست مراحل:

1- المرحلة الابتدائية .

2- المرحلة المتوسطة .

3- المرحلة الاعدادية .

4- المرحلة الجامعية الأولية .

5- مرحلة الماجستير .

6- مرحلة الدكتوراه .

الخطأ الشائع أن البعض لا يجيدون استخدام علامة الشرطة, وقد يضعون بدلها علامة (:), ومما يشيع أيضًا من وضع نقطتين وشرطة بعد جملة الإشارة إلى القول فهو خطأ شائع لا صحة فيه, فبعضهم يكتب مثلاً: قال الفقيه (دوجي):- ".....". والصواب: قال الفقيه (دوجي): ".....". بدون (شرطة).

ح- القوسان ( )[1]

توضعان في وسط الكلام مكتوبًا بينهما أي يُستعملان للإحاطة بكلمةٍ أو تركيبٍ الألفاظ التي ليست من أركان هذا الكلام أي ليست من جوهرِ الكلام, الجمل المعترضة, وألفاظ الاحتراس والتفسير, مثل: الفقيه كلسن (وهو نمساوي الأصل) أول من تطرق إلى مبدأ هرمية (تراتبية) القوانين. ونحو: يلاحظ في هذا الصدد أنه لا عقاب على الشروع (المحاولة) في حال كون الجريمة جنحة.

من الأخطاء الشائعة في هذا الموضع هي استبدال علامة القوسين بعلامة التنصيص, وهذا لا يجوز لأن كل منها له الموضع المناسب لهما.

ط- علامة التنصيص " "

يحصر بينها النص الكامل من غير تغيير، من قرآن كريم أو حديث شريف أو مأثور القول وما إلى ذلك ، كقوله تعالى في القرآن الكريم: " واعدوا لهم ما استطعتم من قوة " 0

وجاء في الحديث الشريف: " تعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان".

1 - الاستاذ عبد السلام هارون, قواعد الإملاء,ط2, مكتبة الأمل, الكويت, 1967, ص48 وما بعدها.

كذلك توضع علامة التنصيص بالنسبة إلى القرارات والأحكام القضائية والتعاريف والأقوال.

من الأخطاء الشائعة في هذا الموضع هو استبدال علامة التنصيص بعلامة القوسين وهذا خطأ كثير الوقوع .

الخاتمة

من الصعب حصر الأخطاء وتحديدها التي يقع فيها الناطقون باللغة العربية الفصحى, لكن قد يكون أقل صعوبة حصر ما يشيع من هذه الأخطاء خصوصًا في المجال الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا؛ نظراً لما تُتيح تتبع هذه الأخطاء من خلال الممارسة العملية في تصحيح الرسائل والأطاريح لغويًا.

إن رحلة كتابة الرسائل والأطاريح مُفعمة بالتحديات والعقبات, ومن هذه العقبات مشكلة الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية, وبالفعل هذه الخطوة مُهملة لدى العديد من الباحثين, وتكون الرسائل والأطاريح ممتلئة بالأخطاء النحوية واللغوية من قبل الباحث.

إذ وجدنا كثيرًا من طلاب الدراسات العليا يتصورون أن قواعد اللغة العربية من الصعوبة بحيث لا يمكن تعلمها, فينصرفون عنها انصرافًا, ويملُّون الدرس النحوي ويزهدون في تعلم قواعد النحو, ومرجع ذلك إلى الطرق والأساليب التي تدرس بها لغة ثرية كلغتنا, كما أن ذلك يرجع إلى النظرة السطحية والساذجة التي يتبنّاها أهل العربية عن لغتهم الجميلة التي يجب أن ينظر إليها كحصن للأمة فكرًا وعقلًا.

لذا يجب على باحث الدراسات العليا في أثناء كتابتهم للرسائل والأطاريح أن يستخدموا الألفاظ الصحيحة, ويبتعدوا عن الكلمات التي يحدث بها خطأ صوتي, ويحافظوا على أصوات الكلمة ومخارجها, فلا يسقط منها حرفًا ولا يزيد عليها حرفًا. فمن الضروري الاهتمام بالصياغة اللغوية؛ لأنها لن تجذب انتباه المشرفين الأكاديميين في حالة وجود أخطاء لغوية, حتى لو كانت منخفضة الانتشار في البحث.

فالباحث عليه الإلمام وأن يعبر تعبيرًا صحيحًا, ولا يتم ذلك إلا من خلال معرفة مجموعة من القواعد, كقواعد النحو والصرف وقواعد الإملاء, حيث تعينه هذه القواعد علة تقويم لسانه, وعصم أسلوبه من الخطأ,

فيضمن بذلك سلامة اللغة من الوجهة الإعرابية واللغوية, والغرض من تعليم قواعد الإملاء والنحو, أن يتمكن الطلاب من كتابة الكلمات بأشكالها المعروفة من الناحية اللغوية والنحوية.

يسعى هذا البحث إلى تمكين الباحثين من رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا مطابقًا, لأسس قواعد النحو واللغة, وتمكين الباحثين من ترتيب الجمل والفقرات من خلال الالتزام بقواعد علامات الترقيم, وإدراك العلاقة بين النحو والإملاء من خلال تطبيق قواعد النحو والصرف عند كتابة الكلمات ورسمها, بحث تكون متفقة ومتناغمة مع قواعد اللغة العربية, لكي تظهر مظهرًا متناسقًا جميلًا.

قائمة المصادر

1- ابراهيم مصطفى وآخرون, المعجم الوسيط, دار الدعوة, (د.ت).
2- ابن الشجري, الأمالي الشجرية, تصحيح عبد الخالق مصطفى, دار المعرفة, بيروت, 1986.
3- ابن عقيل, شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك, ت محي الدين عبد الحميد, دار الفكر, بيروت, 1974.
4- ابن منظور, لسان العرب, دار صادر, بيروت, 1990.
5- ابن يعيش, موفق الدين يعيش بن علي, شرح المفصل, تعليق الشيخ محمد محي الدين عبد الحميد, إدارة المطبعة المنيرية, (د.ت).
6- أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري, معجم الفروق اللغوية, تحقيق الشيخ بيت الله بيات, مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بـ"قم" الفروق اللغوية.
7- الاستراباذي, رضي الدين, شرح شافية ابن حاجب, تحقيق محي الدين عبد الحميد, دار الكتب العلمية, بيروت, 1975.
8- الأشموني, علي بن محمد, شرح الأشموني على ألفية ابن مالك, تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد, ط1, مطبعة السعادات, مصر, 1955.
9- الحريري, أبو محمد القاسم بن علي, درة الغواص, مكتبة المثنى, بغداد, (د.ت).
10- الرازي, محمد بن أبي بكر عبد القادر, مختار الصحاح, دار الرسالة, الكويت, 1983.
11- الزمخشري, أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد, أساس البلاغة, تحقيق محمد باسل عيون السود, ط1, دار الكتب العلمية, بيروت, 1998.

12- صلاح الدين خليل بن أيبك الصّفَدى, تصحيح التصحيف وتحرير التحريف, تحقيق, السيد الشرقاوي, مراجعة, د. رمضان عبد التواب, ط1, مكتبة الخانجي, القاهرة, 1987.
13- عبد السلام هارون, قواعد الإملاء,ط2, مكتبة الأمل, الكويت, 1967.
14- عبد اللطيف محمد الخطيب, أصول الإملاء, ط3, دار سعد الدين, دمشق, 1994.
15- فاضل صالح السامرائي, معاني النحو, ط2, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, الأردن, 2003.
16- المبرد, أبي العباس محمد بن يزيد, تحقيق حسن حمد, ط1, دار الكتب العلمية, بيروت, 1999
17- محمد أحمد الشحاذ, ملخصات نافعة في اللغة العربية, جامعة صدام للعلوم الإسلامية, 2002.
18- محمود عبد الرزاق, الأخطاء اللغوية, ط3, المجلس الأعلى للثقافة, القاهرة, 2012.
19- مصطفى طموم, سِراج الكتبة شرح تحفة الأحبّة في رسم الحروف العربية,ط2, دار البصائر, دمشق, 1400هـ.
20- مها خيربك ناصر, النحو العربي والمنطق الرياضي, المؤسسة الحديثة للكتاب, لبنان, 2014.

معوقات اتخاذ القرار الاداري وخطة تدريبية مبدئية مقترحة لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد
بحث ميداني مع خطة تدريبية مبدئية مقترحة

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول
لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك
للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل
الاستاذة المساعدة الدكتورة
هدى محسن حسن
تدريسية في اعدادية الكفاءات للبنات
الرصافة الأولى

ملخص البحث:

يهدف البحث تعرف معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد، وكذلك إعداد خطة تدريبية مبدئية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في مجال اتخاذ القرار المدرسي في ضوء نتائج البحث، وقد تم إعداد استبانة لهذا الغرض، وكانت نتائج البحث إن معوقات اتخاذ القرار الإداري ضمن مجالات البحث (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، والأسلوب العلمي في اتخذا القرار) جاء بمستوى أعلى من المتوسط بصورة عامة، ولكنها جاءت بمستوى من أعلى إلى أقل من المتوسط إلى من المتوسط ضمن كل مجال من هذه المجالات، وأن كلاً من لمديرين والمديرات يعانون من معوقات اتخاذ القرار الإداري في مجال الصلاحية أولاً، ومجال العلاقات الشخصية والذاتية ثانياً، ومجال الأسلوب العلمي في اتخاذ القرار ثالثاً، مجالات البحث المذكورة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول معوقات اتخاذ القرار الإداري التي تواجههم، وخرج البحث ببعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي تثري موضوع البحث وتسهم في تطوير وتنمية الكوادر الإدارية من مديري ومديرات المدارس الثانوية في مجال اتخاذ القرارات الإدارية ليتمكنوا من اتخاذ القرار الإداري بكفاءة وفعالية في مدارسهم.

Abstract

Administrative Decision making for male mangers and female manegers of preparatory schools in Baghdad governorate preparatory schools

The research aims to identify the abstacles to administrative decision making of male and female mangers of the preparatory schools in Baghdad governorate, as well as preparing a proposed initial training plan for managers in the field of administrative decision - making in light of the result of the research, Aquestionnaire has been prepared for this purpose, the results of the research were that the abstracles to administrative decision making with in the fields of research (validity, personal and self relations, and the scientific method of decision making), was above the average in general, but it came at a level from a both to below average within each of these areas, and that both male and female mangers suffer from the constraints of administrative decision making in the area of research mentioned.

And there are no deference of statistical significance between the views of both male and female managers about the obstacles to administrative decision making the face. the research come out with some conclusions, recommendations and proposals that in reach the subject of research and contribute to development the administrative cadres of male and female managers in promontory schools in the field of administrative decision efficiently and effectively in there schools.

الفصل الاول:

- مشكلة البحث:

إن مختلف العمليات التي يقوم بها مدير المدرسة الثانوية وما يصاحبها من نشاطات إدارية إنما هي في الواقع سلسلة من القرارات التي توجه سلوك المرؤوسين والإجراءات الأخرى هي نتائج قرارات تحدد كيفية تنفيذ مختلف العمليات التخطيطية والتنظيمية في المدرسة. (الحبيشي، والقيسي، 199، ص242)

ويواجه المدير في الحياة اليومية المدرسية الكثير من المواقف والمشكلات التي تتطلب منه اتخاذ العديد من القرارات، وإن هذه العملية تعتمد على قدرة المدير على الاختيار الأمثل للحل، وتعتمد أيضاً على نوع المعلومات المتوافرة فضلاً عن مستوى خبرة الفرد ودرايته ومرانه وقدرته على اتخاذ القرار الرشيد، لذا فإن حل المشكلات المختلفة واتخاذ القرارات من أهم النشاطات التي يقوم بها المديرون في المدرسة (خليل، 2014، ص29-30).

وبما أن قدرة الفرد تكون محدودة على الاختيار وفقاً لظروف كل موقف يستلزم اتخاذ قرار بشأنه وقد لا تتوافر المعلومات الكافية والصحيحة عن جميع المواقف التي يواجهها المدير ولا يستطيع ان يحيط بجميع البدائل الموجودة وقد لا يصل في النهاية إلى البديل الامثل وفي هذا الصدد يذكر هربارت سيمون استاذ الادارة الامريكي في مقالة له: "ان من الصعوبة بمكان ان يتم حصر كل البدائل لأختيار القرار الرشيد". (Simon, 1978, P.8)

لذا نجد شكوى بعض المديرين والمديرات التي قابلتهم الباحثة حول (عملية اتخاذ القرارات) وتتمثل بصلاحية المدير المحدودة في هذا المجال وكذلك التأثيرات الجانبية على المدير من داخل وخارج المدرسة بسبب علاقاته الشخصية والمهنية، وذاتية المدير، وفضلاً عن حاجة بعض المديرين والمديرات إلى معرفة خطوات الاسلوب العلمي لأتخاذ القرار من خلال أسئلة شفوية موجهة لهم من قبل الباحث.

وفي دراسة (القباطي، 1992، ص1) أشار الى ان معظم القرارات التربوية تتخذ خارج اطار الاسلوب العلمي، وان البيانات والمعلومات اللازمة لأتخاذ القرار محدودة وأيضاً هناك ضعف في مهارات متخذ القرار.

- أهمية البحث:

بما أن الإدارة نشاط يستهدف الاستخدام الأمثل للعناصر المادية والبشرية لتحقيق أهداف محددة فيمكن النظر إليها على أنها عملية اتخاذ قرارات تحكم تصرفات الأفراد في استقدامهم لتلك العناصر المادية والبشرية لتحقيق الأهداف على أحسن وجه، وفي هذا الصدد يذكر "هربارت سيمون" أن اتخاذ القرارات وقبل الإدارة والمحور الذي تدور حوله الجوانب الأخرى للتنظيم الإداري. (مطاوع، 1982، ص232).

ويعتبر اتخاذ القرارات الإدارية من المهام الجوهرية للمدير، ومن هنا وصفت عملية اتخاذ القرار بأنها قبل الإدارة، كما وصف المدير بأنه متخذ قرارات. (حسان، والعجمي، 2010، ص162)

ولكن في هذه الوظيفة يواجه المديرون صعوبات ومعوقات عديدة وكثيرة تحول دون الوصول إلى الحل الأمثل في أغلب الأحيان، كما أكدت على ذلك أغلب الدراسات التربوية كدراسة (القباطي، 1992)، ودراسة (الحبيشي والقيسي، 1999)، ودراسة (الأشهب، 2001) وغيرهم، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن

أبرز معوقات اتخاذ القرار الإداري في المدارس الثانوية ومحاولة تسليط الضوء على أهم الحلول العملية وإعداد خطة تربوية مبدئية لتدريب المديرين والمديرات في هذا المجال، والتي من شأنها تنمية وتطوير قدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرارات بكفاءة وفاعلية خدمة للعملية التربوية.

- **هدف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى:

أولاً: تعرف معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد وذلك من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

1- ما معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد بالنسبة لمتغيرات (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، والاسلوب العلمي في اتخاذ القرار)؟.

2- هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين اراء كلا من مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد حول متغيرات البحث الثلاثة بالنسبة لمتغير الجنس؟

ثانياً: إعداد خطة تدريبية مبدئية مقترحة لمديري ومديرات المدارس في مجال اتخاذ القرار الإداري المدرسي في ضوء نتائج البحث.

- **حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي بـ:

1- مديري ومديرات المدارس الثانوية النهارية في محافظة بغداد.

2- العام الدراسي 2017-2018.

3- معوقات اتخاذ القرار الاداري ضمن المتغيرات الثلاثة (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، الاسلوب العلمي لأتخاذ القرار).

- **تعريف المصطلحات:**

المعوقات: هي اي شيء يقف حجرة عثرة في طريق الاختيار الصحيح ويجعله صعباً. (Hernby, 1985, P.55)

معوقات اتخاذ القرار الاداري: هي ما يواجهه المدير من مواقف وحالات تعرقل عملية اختيار المدير للحل الملائم للمشكلة. (الياسري، 2000، ص7).

التعريف الاجرائي لمعوقات اتخاذ القرار الاداري: هي الصعوبات التي تواجهه مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد من صعوبات تحددها اداة القياس ضمن المجالات الثلاثة ذات العلاقة بأتخاذ القرار الاداري (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية والاسلوب العلمي لأتخاذ القرار) وتحول دون الاختيار الصحيح لحل المشكلة.

- القرار الإداري: عملية اختيار البديل الأفضل وليس الأمثل من بين البدائل الماحة لحل مشكلة معينة. (Davis & Newstrom, 1989, p.243)

ويعرف أيضاً: هو اختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل، وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة (الحلو وآخرون، 2011، ص28).

تعريف القرار الاداري الاجرائي:

هو قدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية على استخدام الاسلوب العلمي في اختيار الحل الملائم للمشكلة، وتحدده أداة القياس في البحث.

المدارس الثانوية: هي مرحلة تعليمية تأتي بعد المرحلة الابتدائية وتنتهي بحصول الطالب على شهادة الدراسة الثانوية، والتعليم الثانوي في العراق مرحلتان: متوسطة ومدتها ثلاث سنوات، وإعدادية ومدتها ثلاث سنوات. (الخزرجي وآخرون، 1989، ص8).

الفصل الثاني

أدبيات البحث

مدير المدرسة واتخاذ القرارات الإدارية بالمدرسة الثانوية:

يواجه المديرون عدداً هائلاً من المشكلات التربوية، فيقع على عاتقهم إمداد المدرسة والصفوف الملائمة وإعداد جدول الدروس اليومي وجداول الامتحانات وتهيئة المناهج والمعدات اللازمة للدراسة وبث الأمان والراحة بالنسبة للتلاميذ وهيئة التدريس، وأن يكون ذووا قدرة على النصيحة وتقبلها ممن هم أعلى منهم سلطة، وعلى تقبل النقد والاقتراحات بشأن العمل المدرسي، وبنفس الوقت هم يعملون غالباً ضمن ميزانيات غير دقيقة وعدد غير كافٍ من المدرسين ومباني غير مناسبة، هذه المشكلات وغيرها لابد للمدير أن يجد لها حلولاً ويتخذ قراراً بشأنها، ومدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً له دور أساسي في اتخاذ القرار ويهيء المناخ لإصداره وتزويد المدرسين بتوجيهاته وإرشاداته ويستمر دوره في متابعة تنفيذ القرارات وتقويمها ويعمل على الافادة من نتائج عملية التقويم كتغذية راجعة، وتقبل مدير المدرسة آراء العاملين معه فيما يظهر عند تنفيذ القرارات من صعوبات وانتقادات، وقد يتطلب ألأمر لقاء الآباء والمدرسين من خلال مجالسهم لدراسة أحوال المدرسة ومشكلاتها، وأن ذلك يساعد المدير على اتخاذ قرارات سليمة وفعالة ويسترشد أيضاً بالسياسة العامة للتعليم واللوائح والقوانين الخاصة بالمرحلة الثانوية، لتنال قراراته القبول لدى كل المشاركين والمعنيين في عملية اتخاذ القرار. (العجمي، 2008، 343-344)

مراحل اتخاذ القرار:

ينظر الكثيرون إلى الإدارة على أنها تفكير ابتكاري يتعلق باتخاذ القرار الأنسب لمواجهة موقف معين في ضوء استعراض عدد من البدائل المتاحة والتي يتم المفاضلة بينها، وأن عملية اتخاذ القرار هو اختيار احسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة. (حطاب وآخرون، 2003، ص22)

ويتفق علماء الإدارة والمعنيون بصناعة القرار أن الأسلوب العلمي هو الأسلوب الأفضل لاتخاذ القرارات، حيث يوفر قدراً من الرشد والعقلانية للقرارات المتخذة من قبل المدير، وأن الأسلوب العلمي لاتخاذ القرار له خطوات متسلسلة يمكن إجمالها بما يلي:

1. **تعريف المشكلة وتحديدها:** ويرى العديد من المختصين أن التحديد السليم للمشكلة وحصر أبعادها هو نصف القرار.

2. **جمع المعلومات وتحليلها:** في هذه المرحلة يتم جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالمشكلة وتصنيفها بطريقة تظهر ما بينها من علاقات لتحديد حلول المشكلة.

3. **إيجاد بدائل مقترحة للمشكلة:** يتم اقتراح حلول محتملة للمشكلة وليس حلولاً نهائية.

4. **تقييم بدائل الحل:** ويتم دراسة مزايا وعيوب كل بديل من البدائل أي العائد والتكلفة لكل بديل.

5. **اختيار أنسب بديل:** في هذه المرحلة يتم اتخاذ القرار أي تحديد الحل المناسب للمشكلة.

6. **تنفيذ القرار ومتابعته:** تتم عملية تنفيذ القرار ومتابعة تنفيذ القرار وأن هذه الخطوة تساعد التعرف على مدى صحته في حل المشكلة، وحل المشكلات التي تواجه تنفيذ القرارات.

(الحبيشي، والقيسي، 1999، ص244)

وأضاف جبسون (Gibson, 1972, P.22) مرحلة سابعة وهي التقويم (تقويم نتائج القرار).

– **معوقات اتخاذ القرار الاداري:** تناول الكثير من الكتاب والباحثين موضوع معوقات اتخاذ القرار الاداري وصنفت بتصانيف مختلفة ، وسميت أيضاً تسميات كثيرة منها عوامل مؤثرة في اتخاذ القرار وسميت ضغوط ادارة لمتخذي القرار، فقد حددها (الهواري، 1982، ص12) "هي عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديداً واضحاً وعدم الالمام بجميع الحلول الممكنة للمشكلة، والنتائج المتوقعة لجميع الحلول بسبب ارتباطات سابقة والتزامات وان الفرد محدود في اتخاذ القرارات لأسباب خارجة عن ارادته، ومحدد بالقيم الفلسفية والاجتماعية والاخلاقية وضعف التفكير بطريقة منطقية وابتكارية وايضاً عنصر الوقت غالباً يسبب ضغطاً على متخذ القرار.

كما اشار كنعان إلى معوقات بيئية تتمثل بالعادات والتقاليد والمركزية الشديدة، وعدم التفويض، والوضع التنظيمي للأجهزة الادارية، والبيروقراطية، وتباين وتعقد الاجراءات، وعدم وفرة المعلومات، والتخطيط غير السليم، وغموض اللوائح وعدم الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في الادارة. (كنعان، 1982، ص230)

ولخصها عبد الحميد بقوله: "ان اهم المشكلات التي تعوق عملية اتخاذ القرارات هي قصور البيانات والمعلومات، والتردد وضعف الثقة المتبادلة، ووقت القرار والجوانب النفسية والشخصية لمتخذ القرار، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار". (عبد الحميد، 1991، ص18)

وفي دراسة (المالكي، 1996، ص103) تبين ان ابرز المعوقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس في اتخاذ القرارات هي غموض الاهداف وقلة توافر المعلومات اللازمة لأتخاذ القرار وأيضاً ان المديرون يستخدمون الخبرة الشخصية اولاً ثم الاسلوب العلمي بدرجة اقل فضلاً عن ان المديرين يتخذون القرارات غالباً بطريقة غير مدروسة.

(ولخصها المنتدى العربي للإدارة، 2013،ص2): "ان هناك مجموعة من المعوقات التي تؤثر على فاعلية القرار المتخذ عن طريق المدير، اتفق معظم علماء الادارة على ان هذه المعوقات تتمثل في شخصية متخذ القرار، وعدم توفر البيانات والاحصائيات اللازمة، والاختلاف الواضح في ادراك المشكلات وتفسير البيانات، والتردد، وضعف الثقة بين الرئيس والمرؤوسين، وعدم توفر الوقت والمال وضعف الاتصال ونقص الخبرة، وهناك معوقات ذات صلة بأدارة التعليم والمجتمع المحلي كل هذه المعوقات تمثل حجرة عثرة في طريق مدير المدرسة للوصول إلى قرار رشيد.

وهناك مجموعة من المعوقات الاخرى تتمثل بـ:

1- شخصية متخذ القرار إذ يتأثر القرار بالسلوك الشخصي للمدير والمؤثرات الداخلية والخارجية حوله وهم يختلفون في درجة ادراكهم واتجاهاتهم وقيمهم لفهم مشاكل التنظيم.

2- التردد والخوف: نتيجة عدم وضوح الاهداف او عدم قدرة المدير على تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل وترتيب اولويتها.

3- توفير البيانات والمعلومات: اذا لم تتوفر البيانات والمعلومات فأنها تشكل عائقاً من معوقات اتخاذ القرار التي تواجه مدير المدرس. (مصطفى، 2014، ص67-69).

ثانياً: الدراسات السابقة:

1- دراسة القباطي (1992) هدفت الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس العالمة في تعز من وجهة نظرهم ووكلائهم ومعرفة الفروق المعنوية في الاحتياجات التدريبية وفق متغير الجنس والمؤهل العلمي والوظيفة (مدير، وكيل) شملت عينة البحث (105) ادارياً منهم 29 مدير و76 وكيل ويمثلون مجتمع البحث كافة، وقام الباحث ببناء استمارة لتحديد الاحتياجات التدريبية تضمنت 8 مجالات وهي (التخطيط والتنظيم والاشراف، والعلاقات الانسانية، والاتصال، وعلاقة المدرس بالمجتمع، والتقويم، واتخاذ القرارات) وتضمن كل مجال 10 فقرات.

وتوصل الباحث إلى: 1- ان هناك احتياجات تدريبية لمديري المدارس على مجالات الاستبانة جميعها بدرجة فوق المتوسط.

2- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في متوسط تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والوظيفة.

واوصى الباحث بضرورة تحسين معارف المديرين ومهاراتهم في العمل الاداري بصورة عامة وفي مجال اتخاذ القرارات بصورة خاصة حيث اشار إلى ان هناك ضعف واضح في مهارات المديرين في اتخاذ القرارات، وان معظم القرارات التربوية تتخذ خارج اطار الاسلوب العلمي وان البيانات والمعلومات اللازمة لأتخاذ القرار هي محدودة ان لم تكن معدومة.

2- دراسة الحبيشي والقيسي (1999) تقويم عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام في مدينة عدن

هدفت الدراسة إلى تقويم مديري مدارس التعليم العام في مدينة عدن وأعضاء الهيئة التعليمية فيها لعملية اتخاذ القرار في مدارسهم وما مستوى التوافق بينهما، وهل للمرحلة الدراسية والجنس وعدد سنوات الخبرة وما مستوى التوافق بين تصورات المديرين واعضاء الهيئة التعليمية للصعوبات التي تعترض عملية اتخاذ القرار في مدارسهم.

وكانت عينة الدراسة قد شملت مديري مدارس التعليم في مدينة عدن كافة، البالغ عددهم (71) مديراً ومديرة وأختيار (194) معلماً ومعلمة بواقع 10% من المجتمع الاصلي لأعضاء الهيئة التعليمية البالغ عددهم (1846) بالطريقة العشوائية المنتظمة، حيث بلغ عدد افراد عينة البحث (262) فرداً، اختار الباحثان الاستبانة اداة لدراسته وتأكد من صدقها الظاهري وثباتها وكانت النتائج: 1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند

مستوى دلالة 0,05 بين تقويمات المديرين وأعضاء الهيئة التعليمية في مدارس التعليم العام بمدينة عدن لعملية اتخاذ القرارات في مدارسهم. 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة تغزى إلى المرحلة الدراسية والجنس وعدد سنوات الخبرة، ومن خلال مناقشة نتائج الدراسة تبين ان :

القرارات المدرسية تتخذ بطريقة مماثلة على ضوء تجارب المديرين السابقة وان تشخيص المشكلة قبل اتخاذ القرار ووضع البدائل واختيار افضلها وفق معايير محددة والتنبؤ بالنتائج واحتمالات حدوث اثار جانبية لا تتم من قبل المديرين الا احياناً ، كما ظهرت صعوبات اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بمدينة عدن تمثلت بالمركزية وقلة الصلاحيات الممنوحة للمديرين وبيروقراطية العمل الاداري وغياب الدعم والتعزيز وان محدودية الصلاحيات الممنوحة للمديرين تقف في مقدمة الصعوبات التي تفرض عملية اتخاذ القرار وضعف الوعي بأهمية المشاركة في اتخاذ القرار فضلاً عن ضعف المهارات اللازمة لأتخاذ القرارات لدى بعض الادارات المركزية وانفرادها في اتخاذ القرار والاعتماد على الخبرة الشخصية في هذا المجال (الحبيشي والقيسي، 1999، ص242، ص249-ص257).

3- دراسة الأشهب (2001): هدفت الدراسة التعرف على درجة مشاركة اعضاء الهيئة التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقتها بالانتماء بمهنة التعليم، وتكونت العينة من (81) مديراً ومديرة، و(438) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات الشخصية والاجتماعية هي أكبر المعوقات في اتخاذ القرار، وتنعكس على شعورهم بالانتماء الوظيفي.

4- دراسة الراشد (2016)، هدفت الدراسة تعرف معوقات اتخاذ القرار التي تواجه مديري مدارس التعليم الاساسي من وجهة نظر المديرين، ومعرفة الاختلاف في وجهات نظر المديرين حول معوقات اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وبلغ عينة البحث (77) مديراً ومديرة وحجم جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الاساسي في مدينة حمص، وتم اعداد استبانة لتحقيق الهدف والتأكد من صدقها وثباتها وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- هناك درجة مرتفعة لمعوقات اتخاذ القرار التي تواجه مديري ومديرات التعليم المستمر الاساسي من وجهة نظرهم بالنسبة للمعوقات الاجتماعية والفنية.

2- لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة 0,05 بالنسبة لمعوقات اتخاذ القرار لصالح الاكثر خبرة.

وبناءاً على ما توصلت اليه الدراسة تم وضع مقدمات ابرزها تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء الامور للمشكلة في اتخاذ القرارات المدرسية وتنفيذيها، واقامة دورات تدريبية للكادر التعليمي لتنمية مهارات اتخاذ القرارات وتنمية المهارات الفنية والتقنية.

5- دراسة دالتون (Dalton, 2000): هدفت الدراسة إلى تحديد مقارنة درجة ادراك مديري ومديرات المدارس المتوسطة في تكساس لدرجة المشاركة في اتخاذ القرار والمعوقات التي تواجههم في ذلك، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مديرين ومعلمين، وتوصلت الدراسة إلى وجود ادراك عالٍ للمديرين والمعلمين بضرورة اتباع

الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار لأنه يسهم في الحد من المعوقات التنظيمية والتخطيطية التي قد تؤثر في القرارات المتخذة. (Dalton, 2000, P.27)

6- دراس آيبس (Epps, 2002): هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه مدير المدرسة في اتخاذ القرارات من اجل تحسين تحصيل الطلاب وتحسين انتاجية المعلمين وتحقيق رضاهم الوظيفي، وتم جمع المعلومات من خلال المقابلات مع المديرين والمعلمات واولياء الأمور وتوصلت الدراسة إلى ان المعوقات الاجتماعية كانت بدرجة كبيرة وخاصة المتعلقة ببناء الثقة مع العاملين واستخدام نمط اتصال مناسب معهم لتحسين العلاقات والمناخ المدرسي لعملية صنع القرارات التربوية الهادفة. (Epps, 2002, P.363)

ما أفادته الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في مجال تحديد مشكلة البحث وأهميته وكذلك تحديد هدف البحث ومتغيراته الثلاث (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، والأسلوب العلمي في اتخاذ القرار) وإجراءات البحث اختيار عينته وإعداد أداة البحث والوسائل الإحصائية المستخدمة، وكذلك في مجال دع النتائج التي توصل إليها البحث الحالي التي اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة المعتمدة في البحث، وكذلك في مجال التوصيات والمقترحات التي تساعد في الحد من معوقات اتخاذ القرار الإداري المدرسي وتقلل منها.

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: بجميع المدارس الثانوية النهارية في محافظة بغداد، كما موضح في الجدول (1).

جدول رقم (1) يوضح عدد افراد مجتمع البحث

المديريات العامة لتربية بغداد	مدير	مديرة	المجموع
الرصافة الاولى	20	28	48
الرصافة الثانية	27	55	82
الرصافة الثالثة	6	7	13
الكرخ الاولى	19	38	57
الكرخ الثانية	26	49	75
الكرخ الثالثة	28	32	60
المجموع	126	209	335

- **عينة البحث:** يتمثل عينة البحث بأختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس الثانوية في محافظة بغداد او بنسبة 20% لكل مديرية من مديريات محافظة بغداد حيث بلغت (62) مديراً ومديرة، (23) مدير و(39) مديرة موزعين على مديريات تربية بغداد الست كما موضح في الجدول (2).

جدول رقم (2) يوضح عدد افراد عينة البحث

المديريات العامة لتربية بغداد	مدير	مديرة	المجموع
الرصافة الاولى	4	5	9

الرصافة الثانية	5	11	16
الرصافة الثالثة	1	1	2
الكرخ الاولى	3	7	10
الكرخ الثانية	5	9	14
الكرخ الثالثة	5	6	11
المجموع	23	39	62

ثانياً: أداة البحث: بما ان هدف البحث هو التعرف على معوقات اتخاذ القرار الاداري من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد ضمن ثلاثة مجالات هي : الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، الاسلوب العلمي لأتخاذ القرار.

فقد تم اعداد استمارة خاصة بمعوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الثانوية موزعة على ثلاث مجالات وذلك بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع البحث، فضلاً عن توجيه استبيان استطلاعي لعينة من مجتمع البحث بلغ عددها 15 مدير ومديرة من المدارس الثانوية، والاجابة عن سؤال مفتوح حول معوقات اتخاذ القرار الاداري ضمن مجالات البحث الثلاث المذكورة (ملحق رقم 1).

وبعد تفريغ الاجابات تم وضع (33) فقرة موزعين على مجالات معوقات اتخاذ القرار الاداري التي تتمثل بـ(الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، الاسلوب العلمي لأتخاذ القرار) (ملحق 2).

صدق الاداة: تم الحصول على صدق فقرات الاستمارة بعرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية والادارة التربوية (ملحق 2)، وأخذت نسبة 85% من آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات وقياس معوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الثانوية وصياغتها اللغوية، وبذلك تم تمثيل بعض الفقرات وصياغتها وتم حذف (4) من الفقرات في ضوء آراء الخبراء، وأصبحت الاداة بشكلها شبه النهائية مكونة من (29) فقرة، موزعة بحسب مجالاتها (ملحق 3).

ثبات الاداة: تم الحصول على ثبات الاداة بأستخراج معامل الثبات بمفهوم الاستقرار وذلك بأختيار 15 مدير ومديرة من مجتمع البحث بنسبة قدرها 10% وطبقت عليهم الأداة لمرتين بينهما فاصل زمني وتم قياس العلاقة الارتباطية بين الاجابتين إذ بلغ معامل ارتباط الاداة العام (0,83) وبلغ معامل الارتباط لكل من المديرين والمديرات (0,81 ، 0,82) على التوالي وتم قياس قوة معامل هذا الارتباط بأستخدام التباين المشترك حيث بلغ معامل التباين العام (0,68) وبلغ معامل التباين المشترك لكل من المديرين والمديرات (0,65 ، 0,67) على التوالي وبهذه النسبة يمكن الاطمئنان على ثبات الاداة (جدول رقم 3).

جدول رقم (3) يوضح معامل الثبات العام المشترك والتباين العام والمشترك للمديرين والمديرات افراد عينة الثبات

الافراد	معامل الثبات	التباين المشترك	الثبات العام	التباين العام
المديرون	%0,82	0,68	0,85	0.72
المديرات	%0,83	0,67		

وقد ذكر فيركسون (Ferquson, 1989, P.418) "أنه لا يقل تباين معامل الارتباط عن 0,25 كحد أدنى لقبوله".

- الوسائل الاحصائية:

2- التباين المشترك لقياس قوة الارتباط (Ferqson, 1989, P.418).

3- معادلة فشر لقياس درجة حدة الفقرات والوزن المئوي لوصف آراء كل من المديرين والمديرات (أفراد العينة) (Nie etal, 1973, P.566).

4- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس دلالة الفروق بين آراء مديري ومديرات المدارس الثانوية (عينة البحث) تبعاً لمتغير الجنس. (Haper, 1975, P.262)

1- معامل ارتباط بيرسون لقياس معامل الثبات (Harnett, 1982, P.523).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: بعد معالجة البيانات المستخلصة من اجابات المديرين والمديرات بأستخدام معادلة فشر واستخراج درجة الحدة لكل فقرة من فقرات الاستبيان تم ترتيب الفقرات وفقاً للدرجات المدة تنازلياً ولكل مجال من المجالات الثلاث على حدة ومناقشتها في ضوء الفرضي 2 الذي يقابل الوزن المئوي 40% وهو متوسط مجموع البدائل الثلاث التي أعطيت لمقياس والتي تتراوح درجاتها بين (1-3) من اعلى بديل الى اقل بديل وكما يأتي:

1- معوقات القرار الاداري في مجال الصلاحية: يتضح من الجدول رقم (4) ان مديري ومديرات المدارس الثانوية تسهم قراراتهم في توفير البيئة الملائمة للعمل المدرسي ويحتاجون إلى زيادة صلاحياتهم لاتخاذ القرار الملائم للعمل المدرسي، ويستخدمون كل صلاحياتهم في اتخاذ القرار الملائم للعمل المدرسي، فقد جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الاولى، إذ حصلت على أوزان مئوية تراوحت بين (56%-55%) وهي اعلى من الوسط الفرضي البالغ (40%)، كما ظهرت اختلافات بين آراء كلا من المديرين والمديرات على هذه الفقرات تبعاً لمتغير الجنس كما في (جدول5)، فقد بلغت أوزانها المئوية (54%، 55%، 53 %) على التوالي بالنسبة لأجابات المديرين، وبلغت أوزانها (56%، 54%، 53.6%) على التوالي بالنسبة لأجابات المديرات، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال إحصائياً بالنسبة لهذه الفقرات (6، 7، 3) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (0,284، 0,142، 0,113) على التوالي وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (60) درجة الجدول رقم (5).

جدول (4) درجات الحدة والوزن المئوي لأجابات المديرين والمديرات على فقرات مجال الصلاحية

ت	رقم الفقرة	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
1	.7	تسهم قراراتي في توفير البيئة الملائمة للعمل الدراسي	2,75	55
2	.6	احتاج إلى صلاحيات اخرى لأتخاذ القرار الملائم للعمل الدراسي.	2,75	55

.3	.3	أستخدم كل صلاحياتي كمدير في اتخاذ القرار الملائم للعمل الدراسي.	2.75	55
.4	.1	اتخذ القرارات طبقاً للقوانين واللوائح المنظمة للعلم المدرسي.	2,6	52
.5	.4	اوفق بين صلاحياتي والقوانين واللوائح المحددة عند اتخذا القرار.	2,6	52
.6	.5	أتخذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي في حدود صلاحياتي.	2.6	52
.7	.8	أنفذ القرارات الصادرة عن الجهات العليا دون أستشارة العاملين معي في المدرسة.	1.65	33
.8	.2	لدي صلاحيات كافية لأتخاذ أي قرار يهم العمل المدرسي.	1.3	26

جدول (5) درجات الحدة والوزن المئوي لأجابات كل من المديرين والمديرات والقيمة التائية ومستوى الدلالة في مجال الصلاحية

ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرين	الوزن المئوي	ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرات	الوزن المئوي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
.1	.6	2,7	54	.1	.6	2,8	56	0,25	غير دال
.2	.7	2,75	55	.2	.7	2,7	54	0,125	غير دال
.3	.3	2,65	53	.3	.3	2.68	53.6	0.113	غير دال
.4	.5	2,57	50,4	.4	.5	2,5	50	%175	غير دال
.5	.4	2,6	52	.5	.4	2,5	50	0,189	غير دال
.6	.1	2,5	50	.6	.1	2.6	51.2	0,284	غير دال
.7	.2	2	42	.7	.2	1,8	36	0.586	غير دال
.8	.8	1.23	24.6	.8	.5	1.25	25	0.127	غير دال

وجاءت الفقرات (1، 5، 4) في المرتبة الثانية بالنسبة لآراء المديرين والمديرات كما في الجدول (4) حيث حصلت كلاً منها على وزن مئوي بلغ (52%) وهي اعلى من الوسط الفرضي البالغ 40% حيث ان كلا من المديرين والمديرات يتخذون القرارات طبقاً للقوانين واللوائح المنظمة للعمل، ويوفقون بين صلاحياتهم والقوانين واللوائح المحددة، ويتضح من الجدول (5) وجود اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات تبعاً لمتغير الجنس اذ بلغت أوزانها المئوية (2,57، 2,6، 2,5) على التوالي بالنسبة للمديرين وبلغت (50%، 50%، 51.2%) على التوالي بالنسبة للمديرات، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (0,198، 0,284، 0,284) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية 60 درجة، جدول رقم (5).

أما الفقرتين (2، 8) فقد جاءت بالمرتبة الثالثة اذ حصلت على وزنين مئويين بلغا 33%، 26%) على التوالي وهي اقل من الوسط الفرضي البالغ 40% وحيث ان كلا من المديرين والمديرات ليس لديهم صلاحيات كافية لأتخاذ أي قرار يهم العمل المدرسي، كما انهم لا ينفذون القرارات الصادرة من الجهات العليا دون استشارة العاملين معهم. كما في الجدول (4).

ويتضح من الجدول (5) وجود اختلافات بين آراء كل من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات تبعاً لمتغير الجنس، فقد حصلت هذين الفقرتين على وزنين مئويين بلغا (42، 24.6) بالنسبة لآراء المديرين وحصلت على وزنين مئويين بلغا (36, 25) بالنسبة لآراء المديرات وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي وظهر انه غير دال احصائياً ، إذ بلعت القيمة التائية لكل منهما (0,568 ، 0,127) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجات حرية (60) درجة. كما في الجدول (5).

كما تم قياس معنوية الاختلاف بين آراء المديرين والمديرات لفقرات مجال الصلاحية فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال ككل (0,2057) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (60) درجة كما موضح في الجدول (6).

جدول (6) يوضح القيمة التائية ومستوى الدلالة لآراء المديرين والمديرات لفقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية

افراد العينة	العدد	المتوسط	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
المديرون	32	2.364	0.054	0.045	2,000	غير دال
المديرات	39	2.348	0.076			

2- معوقات القرار الاداري في مجال العلاقات الشخصية والذاتية:

يتضح من الجدول (7) ان الفقرات (15، 11، 12، 14) جاءت بالمرتبة الاولى اذ حصلت على اوزان مئوية اعلى من الوسط الزمني 40% وهي (54، 52، 51,1، 51,1) حيث ان المديرين والمديرات يشاركون العاملين معهم عند اتخاذ القرار ويستعينون بمعلومات بعض الزملاء عند اتخاذ القرار، كما تتأثر بعض قراراتهم المدرسية بعلاقاتهم الشخصية بالمدرسة، كما ان المديرين والمديرات لديهم القدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الاخرين، كما ظهرت اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات تبعاً لمتغير الجنس الجدول (8) اذ حصلت هذه الفقرات على أوزان مئوية بلغت (2,65، 2,6، 2,7) على التوالي بالنسبة لآراء المديرين بالنسبة لآراء المديرات على أوزان مئوية بلغت (54، 50، 53، 52) على التوالي بالنسبة لآراء المديرات وتم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً بالنسبة لهذه الفقرات حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (0,176، 0,35، 0,0176، 0,0353) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (60) درجة، كما في الجدول (8).

جدول (7) درجات الحدة والوزن المئوي لأجابات المديرين والمديرات على فقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية

ت	رقم الفقرة	الفقـــــرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
.1	.15	أشارك العاملين معي عند اتخاذ القرار.	2,7	%54
.2	.11	أستعين بمعلومات بعض الزملاء في العمل عند اتخاذ القرارات المدرسية.	2.6	52
.3	.12	تتأثر بعض قراراتي المدرسية بعلاقاتي الشخصية بالمدرسة.	2.55	51.1
.4	.14	لدي القدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الآخرين.	2.55	51.1
.5	.13	أستمع لوجهات نظر الآخرين وأبين وجهة نظري في اتخاذ القرار	2,5	50
.6	.10	اهتم بآراء زملائي في العمل عند اتخاذ القرار المدرسي.	2,4	48
.7	.16	أتخذ القرار الذي أراه مناسباً دون استشارة الاخرين.	2,35	47
.8	.17	أستعين بعلاقاتي الشخصية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي.	2,2	44
.9	.18	أتخذ القرارات المدرسية بصورة جماعية.	2.2	44
.10	.9	أراعي الآخرين عند اتخاذ القرار عند اتخاذ القرارات التي تهتم في العمل.	2.2	44

جدول (8) درجات الحدة والوزن المئوي لأجابات كل من المديرين والمديرات والقيمة التائية ومستوى الدلالة في مجال العلاقات الشخصية والدراسية

ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرين	الوزن المئوي	ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرات	الوزن المئوي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
.1	.15	2,65	53	.1	.15	2,7	54	0,081	غير دال
.2	.11	2,6	52	.2	.13	2,5	50	0,0176	غير دال
.3	.12	2,6	52	.3	.12	2,65	53	0,0.135	غير دال
.4	.14	2,7	54	.4	.14	2,6	52	0.0176	غير دال
.5	.13	2.52	50.4	.5	.11	2,51	50,2	0,0353	غير دال
.6	.10	2,4	48	.6	.9	2,35	47	0,0176	غير دال
.7	.16	2,45	50	.7	.16	2,3	46	0.053	غير دال
.8	.17	2,226	45,2	.8	.17	2,2	44	0.021	غير دال
.9	.9	2,3	46	.9	.10	2.2	44	0.071	غير دال
.10	.18	2,16	43.2	.10	.18	2,2	44	0.0141	غير دال

كما ظهرت الفقرات (13، 10، 16) بالمرتبة الثالثة (الجدول 7) أذ حصلت على أوزان مئوية بلغت (50، 48، 47) على التوالي وهي اعلى من الوسط الفرضي البالغ 40%، أي ان المديرين والمديران يستمعون لوجهات نظر الآخرين ويتبنون وجهة نظرهم عند اتخاذ القرار، كما يهتمون بآراء الزملاء بالعمل عند اتخاذ القرار المدرسي، يتخذون القرار الذي يرونه مناسباً دون استشارة الاخرين، وظهرت اختلافات بين آراء كلاً من المدرين والمديرات حول هذه الفقرات اذ بلغت الاوزان المئوية لها (50.4، 48، 50) على التوالي بالنسبة لآراء المديرين و(50,2، 47، 46) بالنسبة لآراء المديرات، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً بالنسبة لهذه الفقرات حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (0,0353، 0,0176،

0,053) على التوالي، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (60) درجة. كما في جدول (8).

وجاءت الفقرات (17، 9، 18) بالمرتبة الثالثة (الجدول 7) اذ حصلت كلاً منها على وزن مئوي بلغ (44%) وهي اعلى من الوسط الفرضي البالغ 44% إذ حصلت بقليل حيث ان المديرين والمديرات يستعينون بعلاقاتهم الشخصية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل الدراسي، ويراعون الآخرين عند اتخاذ القرارات التي تهمهم في العمل، ويتخذون القرارات المدرسية بصورة جماعية ولكن بدرجة اقل من الفقرات الخاصة بالعلاقات الشخصية والذاتية، ويتضح من الجدول (8) وجود اختلافات بين آراء كل من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات.

وقد بلغت أوزانها المئوية (45,2، 46، 50,2) على التوالي بالنسبة لآراء المديرين و(44، 42، 44) على التوالي بالنسبة للمديرين، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية لكل من هذه الفقرات (0,162، 0,54، 0,108) وهي اقل من القيمة التائية المعنوية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (60) درجة كما في الجدول (8).

كما تم قياس معنوية الاختلاف بين آراء المديرين والمديرات لفقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال ككل (0,1378) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية 52 درجة كما موضح في الجدول (9).

جدول (9) يوضح القيمة التائية ومستوى الدلالة لآراء المديرين والمديرات لفقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية

افراد العينة	العدد	المتوسط	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
المديرون	23	2,46	0.2057			
المديرات	39	2,41	0.0146	0.0146	2.000	غير دال

3- معوقات القرار الاداري في مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار:

يتضح من الجدول (10) ان الفقرات (21، 28، 25) جاءت بالدرجة الاولى اذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (54، 54، 52) على التوالي او هي اعلى من الوسط الفرضي البالغ 40% وهذا يعني ان المديرين والمديرات يجرون عملية تشخيص دقيق لموضوع القرار المدرسي، ويقومون نتائج القرار الذي يتخذونه للإستفادة من نتائج التقويم في المستقبل، وايضاً يعتمدون على خبرتهم الشخصية عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي، كما يتضح من الجدول (11) وجود اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات حسب تغير الجنس اذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (54، 54، 53) لكل منها بالنسبة للمديرين وحصلت على اوزان مئوية بلغت (54، 54,4، 51) على التوالي بالنسبة للمديرات، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً بالنسبة لهذه الفقرات اذ بلغت القيمة التائية لكل منها (0,212، 0,085، 0,425) على التوالي وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (60). الجدول (11).

جدول (10) درجة الحدة والوزن المئوي لأجابات المديرين والمديرات على فقرات مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار

ت	رقم الفقرة	الفقـــــرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
.1	.21	أجري عملية تشخيص دقيق لموضوع القرار المدرسي قبل اتخاذه.	2,7	54
.2	.28	أقوّم نتائج القرار الذي أتخذته للإستفادة من نتائج التقويم في المستقبل.	2,7	54
.3	.25	أعتمد على خبرتي الشخصية عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي.	2,6	52
.4	.27	أقوم بمتابعة تنفيذ القرار الذي أتخذته..	2,57	51,4
.5	.24	أفكر بالنتائج والاثار السلبية المحتملة عند اتخاذ القرار.	2,55	51
.6	.20	أقيّم جميع الحلول التي أضعها لحل المشكلة.	2,5	50,4
.7	.19	أتخذ القرار بأختيار افضل البدائل المتاحة واكثرها ملائمة لتحقيق الهدف.	2,5	50
.8	.22	اختار البديل الملائم وفق معايير محددة قبل اتخاذ القرار.	2,3	46
.9	.26	لا اتبع خطوات اتخاذ القرار الاداري لضيق الوقت.	2,3	46
.10	.18	أعلن القرار المدرسي بأستخدام وسائل اتصال مناسبة.	2,25	45
.11	.23	أجمع المعلومات والحقائق المتصلة بموضوع القرار قبل اتخاذه.	2,25	45

جدول (11) درجة الحدة والوزن المئوي لأجابات المديرين والمديرات والقيمة التائية ومستوى الدلالة في مجال الاسلوب العلمي لأتخاذ القرار

ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرين	الوزن المئوي	ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرات	الوزن المئوي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
.1	.21	2,7	54	.1	24	2,65	53	0.212	غير دال
.2	.28	2,7	54	.2	28	2,72	54,4	0.085	غير دال
.3	.25	2,65	53	.3	25	2,55	51	0.425	غير دال
.4	.27	2,5	50	.4	27	2,6	52	0.425	غير دال
.5	.24	2,2	44	.5	21	2,25	45	0.214	غير دال
.6	.20	2,41	48,2	.6	20	2.49	49.8	0.3829	غير دال
.7	.19	2.5	50	.7	19	2,55	51,2	0.212	غير دال
.8	.22	2,3	46	.8	22	2,2	44	0.4255	غير دال
.9	.26	2,2	44	.9	26	2,22	44,4	0.85	غير دال
.10	.18	2,3	46	.10	18	2,25	45	0.212	غير دال
.11	.18	2,2	44	.11	23	2,25	45	0.214	غير دال

كما يتضح في الجدول (10) ان الفقرات (27، 24، 20، 19) جاءت بالمرتبة الثانية، إذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (51,4، 51، 50,4، 50) على التوالي وهي ايضاً اعلى من الوسط الفرضي البالغ 40% وهذا يعني ان المديرون والمديرات يقومون بمتابعة تنفيذ القرار الذي يتخذوه، ويفكرون بالنتائج والآثار السلبية المحتملة عند اتخاذ القرار، ويقيمون جميع الحلول التي يضعوها لحل المشكلة، كما يتخذون القرار بأختيار افضل البدائل المتاحة وأكثرها ملائمة ليتحقق الهدف، ويتضح في الجدول (11) وجود اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات من حيث متغير الجنس، اذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (50، 44، 48، 50)

على التوالي بالنسبة للمديرين وحصلت على اوزان مئوية بلغت (52، 45، 49.8، 51,2) على التوالي بالنسبة للمديرات، وتم قياس معنوية هذا الاختلاف باستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً بالنسبة لهذه الفقرات، ذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (1,56، 0,78، 1,718، 0,937) وهي اقل من القيمة التائية المعنوية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (60) درجة. الجدول (11).

ويتضح في الجدول (10) ان الفقرات (22، 26، 18، 23) جاءت بالمرتبة الثالثة اذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (46، 46، 45، 44,2) على التوالي وهي اعلى قليلاً من الوسط الفرضي البالغ 40% وهذا يعني ان المديرون والمديرات يختارون البديل الملائم وفق معايير محددة قبل اتخاذ القرار، ولا يتبعون خطوات اتخاذ القرار الاداري لضيق الوقت ويعلنون القرار المدرسي باستخدام وسائل اتصال مناسبة، ويجمعون المعلومات والحقائق المتصلة بموضوع القرار قبل اتخاذه، ولكن بدرجة اقل من الفقرات الخاصة بالأسلوب العلمي لأتخاذ القرار.

كما يتضح في الجدول (11) وجود اختلاف بين آراء كلاً من المديرين حيث متغير الجنس اذ حصلت هذه الفقرات على اوزان مئوية بلغت (46، 44، 46، 44) على التوالي بالنسبة لآراء المديرين، وحصلت على اوزان مئوية بلغت (44، 44,4، 44,6) على التوالي بالنسبة لآراء المديرات، وتم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية لهذه الفقرات (0.425، 0,214، 0,3829، 0.212) على التوالي وهي اقل من القيمة التائية المعنوية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (62) درجة. الجدول (11).

كما تم قياس معنوية هذا الاختلاف بين آراء المديرين والمديرات لفقرات مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار ككل فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال ككل (0,468) وهي ال من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,021) عند المحسوبة للمجال ككل (0,468) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجات حرية (62) درجة. كما موضح في الجدول رقم (12).

جدول (12) يوضح القيمة التائية لمجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار بالنسبة لآراء المدرين والمديرات

افراد العينة	العدد	المتوسط	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
المديرون	23	2.393	0,0597			
المديرات	39	2,42	0,045	0,01439	2,000	غير دال

ثانياً: ولتحقيق الهدف الثاني من البحث، تم إعداد خطة تدريبية مبدئية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في ضوء نتائج البحث، وكما يلي:

خطة تدريبية مبدئية مقترحة لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد

1- الموضوع: اتخاذ القرار الأداري المدرسي الرشيد

2- الهدف العام: أ- تنمية مهارات وقدرات مديري ومديرات المدارس الثانوية في مجال اتخاذ القرار الأداري المدرسي الرشيد

ب- زيادة كفاءة وفاعلية مديري ومديرات المدارس الثانوية في مجال اتخاذ القرار الإداري المدرسي الرشيد.

3- عدد أيام التدريب/ ثلاثة أيام تدريبية.

اليوم الأول: الأهداف الخاصة:

1. تعريف المديرين والمديرات بمعنى عملية اتخاذ القرار الإداري وأنواعه وأهميته في المدرسة وأهمية القرارات الجماعية والمشاركة في اتخاذ القرار المدرسي.

2. تعريف المديرين والمديرات بعلاقة عملية اتخاذ القرار بالعمليات الإدارية الأخرى كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والاتصال.

3. تعريف المديرين والمديرات بمراحل اتخاذ القرار الإداري الرشيد (الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات الإدارية). (الزمن ساعتان تتخللها فترة استراحة)

اليوم الثاني:

الأهداف الخاصة:

1- تطبيق الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات على حالات ومواقف تربوية (يطلب من كل مدير ومديرة البحث في حالة معينة واتخاذ موقف أو قرار بشأنها وذلك حسب الظروف والمواقف التي يواجهها كل مدير في مدرسته، ويكتب ذلك في تقرير مفصل.

2- مناقشة معوقات القرار الإداري المدرسي مع المديرين والمديرات واقتراح الحلو المناسبة لكل معوق لتقليل الصعوبات والعقبات التي تواجههم عند اتخاذ القرارات المدرسية والحد من تأثيرها على عملية اتخاذ القرار المدرسي. (الزمن ساعتان تتخللها فترة استراحة)

اليوم الثالث: الهدف:

1. مناقشة أهم التقارير المعدة من قبل المديرين والمديرات حول كيفية اتخاذ القرار الإداري الرشيد في المدرسة، وأبرز المعوقات التي تواجههم عند اتخاذ القرار الإداري المدرسي، مع أمثلة لحالات ومواقف تربوية واقعية تتطلب من المدير اتخاذ موقف أو قرار بشأنها.

2. تقويم عملية التدريب وإجراء اختبار تقويمي للمديرين حول المعلومات التي حصلوا عليها من البرنامج التدريبي حول عملية اتخاذ القرار الإداري الرشيد.

3. إعطاء كل مدير درجة تقويمية، في نهاية البرنامج وفق نشاطهم بشأنها واستجابتهم بالمشاركة في فقرات البرنامج التدريبي. (الزمن ساعتان تتخللها فترة استراحة)

4- المحاضرون: أساتذة مختصين بمجال الإدارة التربوية من الجامعات والسادة المشرفين الإداريين والتربويين.

مخطط لخطة تدريبية مبدئية مقترحة لمديري ومديرات المدارس الثانوية

التوقيت	الزمن	اليوم الأول	اليوم الثاني	اليوم الثالث

الساعة 9 صباحاً إلى الساعة 12 ظهراً	50 دقيقة	محاضرة حول: - معنى القرار الإداري وأنواعه. - أهميته في المدرسة. - أهمية القرارات الجماعية، والمشاركة في اتخاذ القرار. - علاقة وظيفة اتخاذ القرار بالوظائف الإدارية الأخرى كالتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتنسيق والاتصال.	- تطبيق خطوات اتخاذ القرار الإداري الرشيد على حالات ومواقف تربوية يقوم بإعدادها كل مدير وحسب الظروف والمواقف التي يواجهها في مدرسته ويكتبها في تقرير مفصل وتتم مناقشتها	- مناقشة أهم التقارير المعدة من قبل المديرين والمديرات حول مراحل اتخاذ القرار الإداري ومعوقات اتخاذ القرار الإداري في المدرسة.
9:50	20دقيقة	استراحة	استراحة	
10:10 صباحاً	50 دقيقة	محاضرة حول: - مراحل اتخاذ القرار الإداري الرشيد (الأسلوب العلمي في اتخاذ القرار وخطواته). - مناقشة المديرين والمديرات حول خطوات اتخاذ القرار الإداري الرشيد وتحضير مواقف وحالات تربوية تتطلب من المدير اتخاذ موقف أو قرار بشأنها لليوم الثاني.	- مناقشة معوقات اتخاذ القرار الإداري مع المديرين والمديرات واقتراح الحلول المناسبة لكل معوق لتقليل الصعوبات والعقبات التي يواجهها المدير في المدرسة عند اتخاذ القرار الإداري المدرسي والحد من تأثيرها السلبي.	- تقويم عملية التدريب وإجراء اختبار تقويمي للمديرين والمديرات. - إعطاء كل مدير ومديرة درجة تقويمية في نهاية البرنامج وفق استجابتهم ونشاطهم ومشاركتهم في فقرات البرنامج التدريبي وتقديم كتب الشكر لهم على الالتزام بحضورهم ومشاركتهم الفاعلة.

الفصل الخامس:

الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات

أولاً- الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي ظهرت الاستنتاجات التالية:

أ- معوقات اتخاذ القرار الاداري في مجال الصلاحية:

1- ان مديري ومديرات المدارس الثانوية يحتاجون إلى زيادة صلاحياتهم لأتخاذ القرارات الملائمة لعملهم المدرسي، ويشكون من قلة صلاحياتهم وليس لديهم صلاحيات كافة لأتخاذ القرارات المدرسية.

2- ان كلاً من المديرين والمديرات يوفقون بين صلاحياتهم والقوانين واللوائح المنظمة للعمل، وكذلك يتخذون القرار طبقاً للقوانين واللوائح المحددة لهم ويوفقون بين صلاحياتهم والقوانين ضمن اللوائح المحددة لهم، ويتخذون قراراتهم في حدود الصلاحيات الممنوحة لهم.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمديرات حول فقرات مجال الصلاحية ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم حول مجال الصلاحية ككل.

ب- معوقات اتخاذ القرار الاداري في مجال العلاقات الشخصية والذاتية:

1- أن المديرين والمديرات يشاركون العاملين معهم في اتخاذ القرارات ويستعينون بمعلومات بعض الزملاء المقربين في العمل عند اتخاذ القرار.

2- تتأثر بعض قرارات المديرين والمديرات بعلاقاتهم الشخصية في المدرسة، ويستعينون بعلاقاتهم الشخصية المهنية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ القرارات المدرسية.

3- ان لدى المديرين والمديرات القدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الآخرين ويتخذون بعض قراراتهم بهذه الطريقة، كما أنهم يستمعون لوجهات نظر الآخرين ويتبنون وجهة نظرهم عند اتخاذ القرار. مع انهم يهتمون بآراء الزملاء في العمل ويتخذون القرارات المدرسية بصورة جماعية ولكن بصورة أقل.

5- يستعين المديرين والمديرات بآراء بعض الزملاء المقربين.

6- يراعي المديرون والمديرات الاخرين عند اتخاذ قرارات تسهم في العمل.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمديرات حوق فقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم بالنسبة للمجال ككل.

ج- معوقات اتخاذ القرار الاداري في مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار:

1- ان المديرون والمديرات يجرون تشخيص دقيق لموضوع القرار ويقومون نتائج القرارات للاستفادة من هذا التقويم في المستقبل، وهذا يدعم الاسلوب العلمي لأتخاذ القرارات العقلانية في المستقبل.

2- يعتمد المديرون والمديرات أغلب الأحيان على خبرتهم الشخصية عند اتخاذ القرارات الادارية ولا يتبعون خطوات اتخاذ القرار لضيق الوقت، وأيضاً يعلنون القرار المدرسي بأستخدام وسائل اتصال مناسبة، ويجمعون المعلومات والحقائق المتصلة بموضوع القرار بدرجة اقل.

3- يقوم المديرون والمديرات بمتابعة القرار الذي يتخذونه، ويفكرون بالنتائج والآثار السلبية المحتملة لاتخاذ القرار ويقيمون جميع الحلول التي يضعوها للمشكلة وهذا يحسب ايضاً لدعم الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمديرات حول فقرات مجال الاسلوب العلمي لأتخاذ القرار ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم حول مجال الاسلوب العلمي لأتخاذ القرار ككل.

ثانياً- التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

1- تبني الخطة التدريبية المعدة في ضوء نتائج الدراسة الحالية لتدريب مديري ومديرات المدارس الثانوية في مجال اتخاذ القرار المدرسي والأسلوب العملي في اتخاذ القرارات لتعزيز خبرتهم العلمية والعملية في هذا المجال الحيوي من العمل الإداري.

2- تدريب المديرين والمديرات على كيفية مع المعلومات من مصادرها عند الشعور بمشكلة مدرسية تتطلب اتخاذ قرار ازائها ويختارون البديل الملائم في ضوء صحة المعلومات ووفق معايير محددة تخص تحقيق الهدف المنشود من القرار.

3- ان تعنى الجهات التربوية المسؤولة بأعطاء المدير مزيداً من الصلاحيات التي تمكن المديرون والمديرات من اتخاذ القرارات الهامة للعمل المدرسي ولكن في ضوء درجة تقييم اداء المدير المدرسي ونشاطه.

4- ان يوصي المعنيون بالمجال التربوي وجهاز الاشراف الاداري مديري ومديرات المدارس الثانوية بالاستماع إلى وجهات نظر الآخرين البناء وتبينها خاصة فيما يخص اصلاح امور المدرسة ونشاطها.

5- ان يوصي المشرفين الاداريين والتربويين مديري ومديرات المدارس الثانوية عدم الانسياق والتأثر بالعلاقات الشخصية عند اتخاذ القرارات المدرسية وأستشارة الاخرين وليس المقربين من الزملاء فحسب، ولا بأس من استعانة المديرون والمديرات بعلاقاتهم الشخصية المهنية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ قرارات هامة للمدرسة.

6- ان يوصي المشرفين الاداريين والتربويين مديري ومديرات المدارس بالاهتمام بالقرارات الجماعية لأن كثرة الآراء حول حل المشكلة يعد افضل من الانفراد بالرأي وهذا يؤثر على استجابة العاملين لتنفيذ لقرار والمدرسي ونتائجه في المستقبل.

7- ان يوصي المعنيون بالتربية والمشرفين الاداريون والمشرفون التربويون مديري ومديرات المدارس بالأخذ بالأسلوب العلمي في اتخاذ القرار لأنه بالتأكيد المنهج الافضل لتخاذ القرارات الاقرب إلى العقلانية بدلاً من الاعتماد على خبرتهم الشخصية ولنتائج افضل في المستقبل.

ثالثاً- المقترحات: في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحثان ما يلي:

1. إجراء دراسة تتناول دور المجتمع المحلي وأولياء الأمور في دعم القرارات المدرسية.
2. إجراء دراسة تتناول تنمية مهارات اتخاذ القرار لمديري ومديرات المدارس الثانوية وذلك للتغلب على معوقات اتخاذه.
3. إجراء دراسة مماثلة لمعوقات القرار الإداري المدرسي لمديري ومديرات المدارس الإعدادية.

المصـادر والملاحـق

أولاً- المصادر.

1. المصادر العربية:

1- الأشهب، عائدة كامل، (2001):درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدينة القدس في اتخاذ القرار وعلاقته بالانتماء لمهنة التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

2- الحلو، بثينة، وآخرون، 2011، الادارة والاشراف، جمهورية العراق، وزارة التربية، ط1.

3- حسان، حسن محمد، والعجمي، محمد حسنين، 2010، الادارة التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان – الاردن.

4- الحبيشي، عادل محمود، والقيسي د. ماهر فاضل، 1999، تقويم عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام في مدينة عدن، م/ الفكر التربوية العربي، العدد الرابع، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، اليمن.

5- الخزرجي، كاظم وآخرون، 1989، العزوف عن العمل الإداري في التعليم الثانوي، وزارة التربية، جمهورية العراق.

6- خليل، نبيل سعد، 2014، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر.

7- الراشد، سوسن، 2016، معوقات اتخاذ القرار التي تواجه مديري مدارس التعليم الاساسي في مدينة حمص، مجلة الجامعة، المجلد 38، العدد 25.

8- عبد الحميد، صلاح، 1991، الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر، دار المريخ، الرياض.

9- العجمي، محمد حسنين، 2008، الادارة والتخطيط التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الاردن.
10- القباطي، سليم، 1992، صناعة القرار واتخاذه في الادارة التعليمية اليمنية، رسالة ماجستير دكتوراه منشورة، كلية التربية، امعة المنصورة، مصر.
11- كنعان، نواف، 1995، اتخاذ القرار، دار العلوم، الرياض.
12- المالكي، سعيد مصلح، 1996، عملية اتخاذ القرار الاداري في المدارس للبنين في محافظة الطائف بين القيود والمعوقات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى.
13- مصطفى، نمر دعمس، 2014، ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع
14- المنتدى العربي لأدارة الموارد البشرية، 2013، معوقات اتخاذ القرار، القاهرة.
12- مطاوع، د. ابراهيم عصمت، 1982، الاصول الادارية للتربية، دار الشروق، جدة، السعودية.
15- نصار، احمد، 1993، مشاكل القيادة الادارية وأزمة اتخاذ القرار، مجلة التنمية الادارية، معهد الادارة العامة، المملكة العربية السعودية.
16- الهواري، سيد محمود، 1982، الادارة الاصول والاسس العلمية للادارة، مكتبة عين شمس، القاهرة.
17- وزارة التربية، 1981، نظام المدارس رق 22 لسنة 77 والمعدل برقم 23، بغداد.
18- الياسري، 2000، بناء برنامج تدريبي في المهارات الادارية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة بغداد، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – الجامعة المستنصرية، بغداد.

2- المصادر الاجنبية:

19- Davis, Keith, & Newstrom, J.W, (1989), Human Behavior at work, 8th ed, New York Ue Graw- Hill Book company.
20- Dalton, F,. (2000) Middle, School teacher Involvement-Based decision making, university of Texas Journal, at Austin Proud est Dissertation Abstract International.
21- Epps, D. (2002). Examining the Leadership impact of principal on student achievement, Dissertation Abstract International, vol.1.
22- Ferquson, George, A. And Taken, Yoshen, 1989, Statistical analysis in psychology in Education, 6th ed, New york, McGraw-Hill co.
23- Gallapher, C.&H. Waston (1981), Quantative mehods for Business Decision's, New York, UE Graw-Hill Bells & Howell co.
24- Gibson, &, etal, (1962), Organization Forthed Business- Public, Inc.
25- Haper, A., (1975), Fundrnetals of Behaviral Statistics, 3th ed, Addison-Wesley.
26- Harnett, Donald, (1982), Statistics Statistical Method, 3th ed, Lonon.
27- Hernby, A. J. (1985). Dictonary of Current English, 18th ed, Oxford university Press, England.
28. Mitzbergs, H.D.R. ghani, A. the eoret, 1976, the strctive of unstrueturd precision processes, Administrative science Quarterly, June.
29- Nie, H,. & Etal, (1993), Statical Decision Making, A logical Approach Bruce, Publishing co. Nill workee.

30- Simon, H., 1978, Pecision-Making Processes within Economic Organization management, Making is a statistician experience, Ieview, January.

ملحق رقم (1)

(أستبيان استطلاعي)

السيد مدير الثانوية المحترم

السيدة مديرة الثانوية المحترمة

(إستبيان استطلاعي)

بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على ثلاثة اسئلة ذات أجوبة مفتوحة ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ادارية في مجال عملكم الاداري ارجو الاجابة عليها وذلك للتعرف على اهم المعوقات الادارية التي تواجهكم عند اتخاذ القرار الاداري للمدرس والذي هو عملية اختيار الحل الملائم او اتخاذ موقف ما ازاء مشكلة تعترض سبيل عملكم الاداري، والأسلة هي:

س1/ ما معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي في مجال (الصلاحية) من وجهة نظركم.

س2/ما معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي في مجال (علاقاتكم الشخصية المهنية وذاتيتكم) من وجهة نظركم؟ .

س3/ ما معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي في مجال (الاسلوب العملي لأتخاذ القرار) من وجهة نظركم.

الباحثة

وزارة التربية

مركز البحوث والدراسات التربوية

ملحق رقم (2)

الاستاذ الفاضل..... المحترم

اهديكم ما البحثية والتقدير بين ايديكم المرفق حول موضوع "معوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الثانوية في محافظة بغداد" والذي اروم فيه التعرف على معوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الثانوية وذلك ضمن المجالات المحددة في الاستبيان وهي (الصلاحيات، العلاقات الشخصية، والذاتية، الاسلوب العلمي لأتخاذ القرار).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واطلاع واسع في هذا المجال اود ان اعرف وجهة نظركم السديدة حول صلاحية فقرات هذا الاستبيان لتحقيق هدف البحث وما ترونه مناسباً في تعديلها او الاضافة على فقراتها.

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث

فقرات معوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الثانوية

ت	فقرات المعوقات الخاصة بمجال (العلاقات الشخصية والذاتية)	صالحة	تحتاج تعديل	غير صالحة
1	أستخدم كل صلاحياتي في اتخاذ القرار.			
2	لدي صلاحيات كافية لأتخاذ القرار المناسب للعمل.			

3	أتخذ القرار في حدود اللوائح القوانين التربوية.			
4	أتخذ القرارات الروتينية في حدود صلاحياتي.			
5	تسهم قراراتي في توفير البيئة المناسبة للعمل المدرسي.			
6	أطلب المساعدة من الجهات العليا عند اتخاذ القرار.			
7	أحاول التوفيق بين صلاحياتي والقوانين واللوائح المحددة عند اتخاذ القرار.			
8	أنفذ القرارات الصادرة من الجهات العليا دون استشارة العاملين معي في المدرسة.			
9	أحتاج إلى صلاحيات اخرى لأتخذ القرار المناسب للعمل في المدرسة.			
10	أطلب المساعدة من الجهات العليا عند اتخاذ القرار.			

ت	فقرات المعوقات الخاصة بمجال (الصلاحية)	صالحة	تحتاج تعديل	غير صالحة
1	أراعي الآخرين في اتخاذ القرارات التي تهمهم في العمل.			
2	أعطي اهتماماً لآراء زملائي في العمل عند اتخاذ القرار.			
3	أطلب المعلومات عن المشكلة من الزملاء المقربين مني في العمل.			
4	لا أتخذ القرار الذي يؤثر سلباً على علاقاتي الشخصية مع الآخرين.			
5	أحرص على تبني وجهة نظري عند اتخاذ القرار.			
6	أهتم بقيم وتقاليد المجتمع عند اتخاذ القرار.			
7	اتردد في اتخاذ القرار الذي يتميز بغموض النتائج في المستقبل			
8	احرص على مشاركة العاملين معي عند اتخاذ القرار.			
9	اجد في نفسي قدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الآخرين.			
10	أتخذ القرار الذي اراه مناسباً دون استشارة الاخرين.			
11	أستخدم علاقاتي الشخصية داخل وخارج المدرسة في اتخاذ القرارات المناسبة			

ت	فقرات المعوقات الخاصة بمجال (الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار)	صالحة	تحتاج تعديل	غير صالحة
1	أتبع خطوات متسلسلة عند أتخاذ القرار الاداري			
2	أجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بموضوع القرار قبل اتخاذه.			
3	أفكر بالنتائج والاثار السلبية المحتملة عند أتخاذ القرار.			
4	أقيم جميع الحلول التي أضعها للمشكلة.			
5	أختر البديل الملائم وفق معايير محددة قبل اتخاذه.			

6	أتخذ القرار بأختيار أفضل البدائل المتاحة وأكثرها ملائمة لتحقيق الهدف			
7	أجري عملية تشخيص دقيق لموضوع القرار قبل اتخاذه.			
8	أعلن القرار بأستخدام وسائل اتصال مناسبة.			
9	أتابع تنفيذ القرار التي أتخذه.			
10	أقوّم نتائج القرار الذي أتخذه.			
11	لا أتبع خطوات اتخاذ القرار الاداري لضيق الوقت.			
12	أعتمد على خبرتي الشخصية عند اتخاذ القرار.			

ملحق (3) أسماء الخبراء والمحكمين لأداة البحث

ت	الأساتذة الأفاضل
1	أ. د. محمود كاظم محمود، كلية التربية، الجامعة المستنصرية
2	أ.م.د. بلسم احمد علي، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
3	أ.م.د. رحمن حسين علي، مديرية الرصافة الاولى، وزارة التربية.
4	أ.م.د. سامي عبد الفتاح، كلية التربية، ابن رشد جامعة بغداد.
5	أ.م.د. نبيل رفيق محمد، مديرية الاعداد والتدريب والتطوير التربوية، وزارة التربية
6	أ.م.د. ميادة عبد اللطيف، اعدادية الكفاءات، الرصافة الاولى.

ملحق (4) (الاستبيان النهائي)

السيدة الفاضلة مديرية المدرسة الثانوية المحترمة

السيد الفاضل مديري المدرسة الثانوية المحترم.

تحية طيبة...

تقوم الباحثة ببحث يهدف التعرف على معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي للمدارس الثانوية في محافظة بغداد، ضمن ثلاثة مجالات ادارية هي: الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار.

ونظراً لما تتمتعون بهِ من خبرة ادارية في هذا المجال، لذا ارجو تعاونكم معنا لأنجاز هذا البحث من خلال اجابتكم على فقرات الاستبانة المرفقة طياً بوضع علامة (√) في الحقل المناسب، علماً ان هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، مع فائق الشكر والتقدير.

الباحثة أ.م.د. هدى محسن حسن

معلومات عامة: الجنس: ذكر أنثى

ت	مجال الصلاحية	دائماً	أحياناً	لا
1	أتخذ القرارات طبقاً للقوانين واللوائح المنظمة للعمل المدرسي.			

2	لدي صلاحيات كافية لأتخاذ القرار الملائمة للعمل المدرسي.			
3	أستخدم كل صلاحيات كمدير في اتخاذ القرار الملائم للعمل المدرسي.			
4	أتخذ القرارت الملائمة للعمل المدرسي في حدود صلاحياتي.			
5	أوفق بين صلاحياتي والقوانين واللوائح المحددة عند اتخاذ القرار.			
6	أنفذ القرارات الصادرة من الجهات العليا دون استشارة العاملين معي في المدرسة.			
7	أحتاج إلى صلاحيات أخرى لأتخاذ القرار الملائم للعمل في المدرسة.			
8	تسهم قراراتي في توفير البيئة المناسبة للعمل المدرسي.			
	مجال: العلاقات الشخصية وذاتية المدير	دائماً	أحياناً	لا
9	أراعي الاخرين عند اتخاذ القرارات التي تهتم في العمل.			
10	أهتم بآراء زملائي في العمل عند اتخاذ القرار المدرسي,			
11	أستعين بمعلومات بعض الزملاء في العمل عند اتخاذ القرارات المدرسية.			
12	تتأثر بعض قراراتي المدرسية بعلاقاتي الشخصية في المدرسة.			
13	أستمع لوجهات نظر الاخرين وأبين وجهة نظري في اتخاذ القرار.			
14	لدي القدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الاخرين.			
15	أشارك العاملين معي عند اتخاذ القرار.			
16	أتخذ القرار الذي أراه ملائماً دون استشارة الاخرين.			
17	أستعين بعلاقاتي الشخصية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي.			
18	أتخذ القرارات المدرسية بصورة جماعية.			
	مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار	**دائماً**	**أحياناً**	**لا**
19	أجمع المعلومات والحقائق المتصلة بموضوع القرار قبل اتخاذه.			
20	أتخذ القرار بأختيار أفضل البدائل المتاحة وأكثرها ملائمة لتحقيق الهدف.			
21	أقيم جميع الحلول التي أضعها لحل المشكلة.			
22	أجري عملية تشخيص دقيق لموضوع القرار المدرسي قبل اتخاذه.			
23	اختار البديل الملائم وفق معايير محددة قبل اتخاذ القرار.			
24	اعلن القرار المدرسي باستخدام وسائل اتصال مناسبة.			
25	أفكر بالنتائج والاثار السلبية المحتملة عند اتخاذ القرار.			
26	اعتمد على خبرتي الشخصية عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي.			
27	لا اتبع خطوات اتخاذ القرار الاداري لضيق الوقت.			

28	أقوم بمتابعة بتنفيذ القرار الذي أتخذه.			
29	أقوّم نتائج القرار الذي أتخذه للإستفادة من نتائج التقويم في المستقبل.			

منهج التربية الإسلامية من منظور محمد قطب

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول

لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك

للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل

الدكتور/ محمود محمد عبدالكريم آل كنه

جامعة الموصل – كلية التربية الاساسية – قسم التربية الخاصة.

طرائق تدريس التربية الاسلامية.

ملخص

يتبع البحث الحالي تحليل المحتوى منهجا للبحث، حيث يتناول الافكار التي طرحها المربي (أ. د. محمد قطب) في بيانه لمنهج التربية في الاسلام (من خلال كتابه مناهج التربية في الاسلام) الواقع في جزئين متخذا نصوص القرآن الكريم دستورا والذي أنشأ مجتمعا برمته ونقلهم من ضلالة مضلة الى نور تام في زمن قياسي، ومن اشتات ثناثرت وتبعثرت في الصحارى الى قوة خضعت لها الامبراطوريات. وقد ظهرت الحاجة الى تحليل هذا الكتاب برغم من تواجد المؤلفات الكثيرة على رفوف المكتبات قد تناولها الغبار ولم يُعِر لها احد اهمية تذكر، وجاء اختيار هذا الشخص دون سواه لأسباب كثيرة اهمها:

1- ان التجربة التي قد خاضها هذا المربي في عمره الذي تجاوز 90 عام حين وافته المنية قضى ما يزيد على 60 عاما منه في التربية والتعليم.

2- ترك العشرات من الكتب في هذا الميدان، وبالرغم من إن مؤلفاته لم يحظ باهتمام يليق بها في العالم العربي فإنها ترجمت الى لغات عالمية فكانت منهجا في جامعات دول اسلامية من غير الدول العربية مثل تركيا وايران وماليزيا وباكستان وسواها.

3- النظرية التي اشتقها من القرآن الكريم يصور ابعادا يتناول الانسان من جميع جوانبه (النفسية والعقلية والجسمية). وجعل دراسته من شقين الاول، الفرد كوحدة أصيلة في بناء المجتمع، ومن ثم يتناول المجتمع بتفاصيله ويشد الوثاق ليرقى به الى القمم. اما الشق الثاني فيصور تطبيقات عملية لتلك النظرية التي طرحها القرآن.

وتمخضت الدراسة نتائج اهمها؛

1- ان القرآن الكريم الذي نهض بأمة في سالف العهد قادر على ان ينهض بالامة المتمسكة به في هذا العصر.

2- لم يلتزم القرآن الكريم في تربيته على التمسك بالدين على حساب الدنيا ولا العكس، بل حافظ على التوازن الذي يتكفل بتحديد المسار نحو الاتجاه الصحيح.

3- لم يهمل القرآن الكريم جانبا من جوانب الشخصية على حساب جانب اخر، فمثلا اعطى الجسد حقه واعطى الروح (النفس)، والعقل وسائر الجوانب حقوقها.

4- التزم القرآن الكريم في تربيته على تكافؤ الفرص في المجتمع من جهة ومن جهة اخرى الايمان المطلق بأن التكليف على قدر الطاقة والمستطاع، ولا يتم تحميل الفرد اكثر مما يحتمل.

5- اعلن الاسلام ومن خلال دستوره النازل من الله سبحانه ان الانسان حر في اختيار دينه وعقيدته وبذلك قال لا اكراه في الدين، والتسامح منهج الاسلام الواضح والدعوة الصريحة للتعايش.

Abstract

The following research deals with ideas analysis as a research methodology. It addresses ideas mentioned by educator (professor Dr. Muhammad Qutb) in his statement for education in Islam (by his book Education Curricula in Islam) that includes two parts and takes from The Holy Quran as constitution in its texts that created a society and transfer them from astray to perfect light in record time. Also, it transfers the society from weak and scattered in the deserts ruins into power underwent by empires. The need to analyze this book in spite of the existing of many books on shelves of libraries and full of dust and have not mentioned by anybody. The selection of this person without other came for many reasons:

1. The experiment by this educator by his age that exceeded 90 years when he died and spent more than 60 years in education.
2. He left tens of books in the field. In spite of his great writings, he has not witnessed high interest in the Arab World where his writings translated into many global languages and they were curriculum in universities of Islamic countries of nonArab countries such as Turkey, Iran, Malaysia, Pakistan and others.
3. The theory derived from The Holy Quran dries dimensions to address the human from all of its sides (psychological, mental and physical). His study consisted of two-fold. The first fold is individual as original unit in construction of society. Then, it addresses the society by all of its details and tighten the bond to raise them in the nations. While the second fold, it addresses practical applications for that theory mentioned by The Holy Quran.

The study yielded results as follow:

1. The Holy Quran which got up in a nation early and it is able to get up in the nation sticking to it at this era.
2. The Holy Quran has not committed on its education to stick the religion and leave the life nor vice versa.
3. The Holy Quran has not neglected one aspect of personal aspects and leaving other sides. For instance, it gave the physical structure of human its right and gave the spirit (self), brain and all other sides their rights.
4. The Holy Quran committed in its education on equivalence of opportunities in the society from one hand and absolute of adopting as much as possible the faith from another hand. The human is not loaded more than likely.
5. Islam announced by tis constitution came from god that human is free in the selection of his religion and doctrine and thus, it said there is no compulsion in religion. Also, tolerance is the clear curriculum of Islam and there is no compulsion in religion.

مشكلة البحث

جاء اليوم هذا البحث لتقديم صورة علاجية للفوضى العارمة التي تعتري اغلب شعوب العالم (والاسلامية منها خاصة) من خلال عرض لمنهج رباني عالج سابقا مجتمعات ورفع شأنها عاليا، وما تعيش الامة الاسلامية في التربية خاصة فضلا عن الملل والنحل الاخرى هو تخبط في بعض اوجه تعاملاتها المختلفة سواء على مستوى التربية والتعليم او مختلف مناحي الحياة الاخرى سياسية كانت او اجتماعية او اقتصادية او غيرها. في يوم يشار بأصبع البنان بالاتهام بالارهاب على دين اشتق اسمه من السلام فكان الاسلام اسمه والتسامح والتعايش والعفو سجيته وابرز خصاله. ولرفع الالتباس عن ادعاءات طرفين متناقضين ففي كفة هنالك من يقول ان القتل واستباحة الحرمات هي سجية تفرد بها المسلمون او انه باتت صفتهم من خلال سوادهم الاعظم التي وقعوا في اوحال ذلك الفوضى، والطرف الاخر المدافع عن دينه والقائل ان المنهج الرباني الذي اصلح المجتمع وانضوى تحت لوائه مللا وشعوبا واديانا شتى عبر عقود من الزمن لم يجرب ضدهم انتهاك ذكروه عبر التأريخ. وجاء البحث اليوم لتعالج هذه التجاذبات واختلاف الرؤى من خلال ما ذكره محمد قطب في كتابه والتي تحمل الاجابات على هذه التساؤلات.

اهمية البحث

يندرج اهمية البحث من خلال جوانب عدة والتي من اهمها ما تم ذكره من قبل محمد قطب في مقدمة كتابه عند الحديث عن الغفلة التي اعترى عن وجود منهج متكامل يعالج مناحي الحياة كافة، وان هذا المنهج الذي غفل عنه المسلمون قبل غيرهم يحمل في طياته معالجات جذرية لمشكلات تفاقمت عبر العصور، وبات المسلمون يبحثون عن زوايا للأختباء من تهكمات الاخرين على ادعاءات لا صحة لها او ليس لها وجود اصلا. كما انه يزيد البحث اهمية من خلال تناول البحث العلاجات من جوانب عدة وعدم اقتصارها في زاوية قاصرة او خندق وحيد منفرد. وهذه المعالجات في التربية والتعليم وتعديل السلوك تحمل ابعاده النظرية وتطبيقاتها العملية، ويغني عن تاؤيلات كثيرة (للمتهمين او المدافعين عن نظرة الاسلام والقرآن في التربية) حين يضع المنهج المتكامل امام الجميع.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى وضع مختصر لكتاب مناهج التربية الاسلامية لمحمد قطب والمؤلفة من جزئين وذلك للتعريف بالكتاب من جهة، ومن جهة اخرى جعله في متناول يدي الباحثين الذين لم يعلموا او لم يتمكنوا من الحصول على الكتاب. والمختصر الذي قد يمثل تلخيص ما يزيد على

خمسين صفحة في صفحة واحدة مما يجعل الباحثين في سعة من امرهم بعد قراءة المختصر ان يتوقفوا على الاصل او لا حسب حاجتهم للأطلاع او التحليل او ما شابه ذلك.

حدود البحث

يقتصر البحث الحث الحالي على تقديم مختصر لكتاب (منهاج التربية في الاسلام) للأستاذ الدكتور محمد قطب، والذي يتناول فيه ابعاد التربية والاصلاح للفرد والمجتمع تنظيرا وتطبيقا.

منهجية البحث

يتبع البحث الحالي تحليل المحتوى منهجا للبحث من خلال تناوله لكتاب واحد فقط في التربية والتعليم، وكان اختيار هذا الكتاب متعمدا (وليس عشوائيا) لكونه لاقى اقبالا في اوساط عالمية في الدراسات الجامعية الاولية والعليا ولم تحظ في العالم العربي ما حظيت به من اقبال في خارجه، وكانت تقنية الاختصار سبيلا انتهجه الباحث لإعطاء الصورة عن المراد دون الولوج في جميع الادلة والشواهد التي ساقها الكاتب، بل اكتفى الباحث بإيراد نموذج واحد في سياق الاستدلال قاصدا بذلك اعطاء صورة او فكرة يستطيع المتلقي في الاستزادة من خلال الرجوع الى المصدر.

منهج التربية في الاسلام من منظور محمد قطب

أثار الكاتب في مقدمة كتابه أن الامة غفلت عن وجود منهاج رباني متكامل في التربية يمكن الاعتماد عليه، وان هذا المنهاج شامل وكامل ومفصل يثيره القرآن من خلال تساؤلاته التي يطرحها ويشكل الابهام والغموض لدى المتلقي مما يدفعه للبحث والتحري، وبذلك يوجه النفس ويعودها على الصلاح بعد البحث الذي يوصله الى الحقيقة. وان التقى هذا المنهاج ببعض المناهج الاخرى الا ان تفرده في توجيه كل دقائق النفس ومناح الحياة وكل فكرة او شعور يوضح عن اسباب ظهور تلك الامة العجيبة في غابر الزمان والتي قامت من شتات متناثر لا يكاد يلتقي على غير الصراع والحرب، فإذا هي أمة صلبة متماسكة لا مثيل لها في الأرض، تفتح وتغزو لنشر النور، وتعمر وتبني، وتقيم مثلًا أخلاقية وإنسانية غير معهودة من قبل ولا من بعد، وتنتشر في سنوات قليلة في رقاع الأرض، تنشر النور والهدى، وتنشئ الحياة بإذن ربها من جديد. الأمة التي انتفضت من تراب الأرض فبلغت الذرى. يستوجب الوقف للنظر مليا عن اسباب وطريقة تلك النهوض.

الوسائل والأهداف

يتوقف الكاتب في الجدلية التي تثير اغلب المجتمعات بالاهتمام للوسائل او الاهداف مقتصرين على احدهما دون الاخرى وهذا من دواعي الانحراف عن جادة الصواب، كما انه يبين تغيير الوسائل عبر العصور والامم ومن جيل الى جيل، وان الوسيلة الواحدة يمكن أن تخدم أهدافًا عدة، أو لا تخدم هدفًا

على الإطلاق! كالرياضة والرسم والموسيقى والغناء او استخدام الفن القصصي في التربية والتعليم وغيرها الكيثر فيمكن ان يحققوا اهداف كثيرة او لا يحققون اي هدف اصلا. وهكذا كثير من الوسائل، لا تحكم بذاتها على منهج، ولا تبين الطريق. ولكن هذا ليس معناه أن تهمل الوسائل وتسقط من الحساب. فالوسائل هي ألاداة الوحيدة لتحقيق ما نؤمن به من الأهداف، وينبغي العناية الكاملة بها، والتدقيق في بحثها واختيارها، إذ الوسيلة الفاسدة تضيع الهدف الصالح وتحيد عن الطريق. ومنهج التربية الإسلامية منهج متميز متفرد في وسائله وأهدافه بشكل ظاهر يلفت النظر، ويدعو إلى التفكر في مصدر هذه التربية التي تفردت على مدار التاريخ.

فبينما تلتقي مناهج التربية الأرضية كلها تقريبًا على أهداف متشابه، وإن اختلفت في وسائل تحقيقها متأثرة بالبيئة والظروف والمتغييرات الاخرى، نجد الإسلام ومنذ البدء مفترقًا عنها في هذا الهدف، مغايرا لها في الاتجاه. تلتقي مناهج التربية الأرضية على أن هدف التربية هو إعداد "المواطن الصالح." وتختلف الأمم بعد ذلك في تصور هذا المواطن وتحديد صفاته. فقد يكون هو الجندي الشاكي السلاح، المتأهب في كل لحظة للوثوب سواء للعدوان أو لرد العدوان. وقد يكون هو الرجل الطيب المسالم الذي لا يحب الاعتداء على أحد, وقد يكون هو الناسك المتعبد الذي يهجر الحياة الدنيا وينصرف عن صراع الأرض الكريه. وقد يكون هو العاشق لوطنه. وقد يكون.. وقد يكون.. ولكنها تشترك كلها في شيء واحد، في إعداد "المواطن الصالح."

أما الإسلام فلا يحصر نفسه في تلك الحدود الضيقة والزاوية الحرجة، ولا يسعى لإعداد "المواطن" الصالح، وإنما يسعى لتحقيق هدف أكبر وأشمل، هو إعداد "الإنسان" الصالح. الإنسان على إطلاقه، بمعناه الإنساني الشامل. الإنسان بجوهره الكامن في أعماقه. الإنسان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو "مواطن" في هذه البقعة من الأرض أو في ذلك المكان. ذلك باختصار هو الأساس الذي يقوم عليه منهج التربية الإسلامية، وهي كلها مستمدة من حقيقة واحدة ، حقيقة الخالق الذي ترجع إليه جميع الأمور.

خصائص المنهج الإسلامي

الإسلام في تربيته يعالج الكائن البشري كله معالجة شاملة لا تترك منه شيئًا ولا تغفل عن شيء. جسمه وعقله وروحه، حياته المادية والمعنوية وكل نشاطه على الأرض. إنه يأخذ الكائن البشري كله، ويأخذه على ما هو عليه، بفطرته التي خلقه الله عليها، لا يغفل شيئًا من هذه الفطرة، ولا يفرض عليها شيئًا ليس في تركيبها الأصيل. ويتناول هذه الفطرة في دقة بالغة فيعالج كل وتر منها، وكل نغمة تصدر عن هذا الوتر، فيضبطها بضبطها الصحيح. وهناك نظم آمنت بالجانب المحسوس فقط من الإنسان والحياة. ونظم آمنت بالجانب الروحي فقط من الإنسان. وكلاهما انحراف عن السبيل. وكلاهما ينحرف بالإنسان عن الخلافة الحقة التي أرادها له خالقه يوم قال:

"إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً". والإسلام يجمع هذه وتلك، يؤمن من الكائن الإنساني بما تدركه الحواس، وبما يقع خارج نطاق الحواس.

يؤمن بكيانه المادي المحسوس وأنه قبضة من طين الأرض: "إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ طِين ". يؤمن بما لهذا الكيان المحسوس من مطالب، ويؤمن بما فيه من طاقات. ويعترف بهذا الكيان اعترافًا كاملًا لا يغض شيئًا من قيمته، ولا يهدر شيئًا من طاقاته. يستجيب لحاجاته ومطالبه، فيوفر له المأكل والملبس والمسكن والجنس، ونصيبه من المتاع. وفي الوقت ذاته يؤمن بالكيان الروحي للإنسان، يؤمن بأن فيه نفخة من روح الله: "فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ".

الروح والعقل والجسم كلها كيان واحد ممتزج مترابط اسمه الإنسان. ولقد يغلب أحد جوانب الكيان في لحظة وتتوارى بقية الجوانب أو تنحسر. ولكنها لا تنفصل قط وإلا فإنها تموت! فالتوقيع على أوتار النفس كلها، مجتمعة مترابطة، يضمن شيئين معًا وفي آن واحد ، استغلال طاقات الإنسان كلها، فلا تهدر منها طاقة واحدة يمكن أن ينتفع بها الإنسان في عمارة الأرض والخلافة عن الله. والأمر الثاني: أن استغلال هذه الطاقات مجتمعة يحدث توازنًا في داخل النفس وواقع الحياة على حد سواء. والتوازن – هو سمة من سمات الإنسان الصالح– وبمعنى أوسع يشمل كل نشاط الإنسان. " وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ". وسطًا في كل شيء.

منهج العبادة

في المثل الشائع بين اقوام عدة (لا خير في دين لا عبادة فيه) فمن أبرز سمات المنهج الإسلامي أنه منهج عبادة، ولكن العبادة في هذا المنهج تحتاج إلى توضيح. فهي ليست قاصرة على مناسك التعبد المعروفة من صلاة وصيام وزكاة. وإنما هي أعمق دلالة من ذلك جدًّا. إنها العبودية لله وحده. والتلقي من الله وحده في أمر الدنيا والآخرة كله. ثم هي الصلة الدائمة بالله في هذا كله. وهذه الصلة في الحقيقة هي منهج التربية كله، تتفرع منه جميع التفريعات وتعود في النهاية كلها إليه. وكل ما يقع فيه من نسك أو عمل، أو فكر أو شعور فهو كذلك عبادة.. ما دامت وجهته إلى الله. والعبادة بهذا المعنى تشمل الحياة جميعها وبكل تفاصيلها.

فهي لا تقتصر على اللحظات القصيرة التي تشغلها مناسك التعبد. و هذا هو القصد من الآية الكريمة "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ". وإلا فما قيمة لحظات عابرة لا تكاد تترك لها أثرًا في مجمل حياة الناس.

تربية الروح

إن الابهام والغموض الذي احاط بالروح وجعل الانسان عاجزا عن ادراك كنهها جعل الماديين في العصور الحديثة يجاهلونها الى حد الانكار في وجودها وخاصة عند المتطرفين منهم. فذهب البعض ان لا وجود لما لا نراه او لا تتعامل معه حواسنا، والروح طاقة مجهولة مبهمة غامضة محجوبة عن

الادراك، ولكن العقول التي تعقل الحقائق تعلم بوجودها يقينا، واذا غلب ظننا ان عمليتا الادراك والتذكر (محسوسة) لذلك نؤمن بوجودها فقد جانبنا الصواب، فالحقيقة التي لا مناص منها اننا نستدل عليهما من اثارهما وليس شيئا آخر. ووضوح الاحساس بتلك العمليتين (الادراك والتذكر) يغرينا بالظن الخاطئ اننا نحسها او لربما حتى نلمسها من شدة صدق اثارهما وقوتها.

وإنما نحن ندرك نتائجها، ووضوح الإحساس بنتائجها هو الذي أغرانا بذلك الظن الخاطئ، كما أنه هو الذي أدخل في وهمنا أننا "نعرف" كيف يتم الإدراك وكيف يتم التذكر! أما الحقيقة فهي أننا لا نعرف كنه هذه العملية ولا تلك، ونكتفي منهما بالنتائج التي تدركها الحواس!

والإسلام يعنى عناية خاصة بالروح. فالحق أن الطاقة الروحية في الإنسان هي أكبر طاقاته، وأعظمها، وأشدها اتصالًا بحقائق الوجود. طاقة الجسم محدودة بكيانه المادي وبما تدركه الحواس . وطاقة العقل أكثر طلاقة، ولكنها محدودة بما يعقل. محدودة بالزمان والمكان. بالبدء والانتهاء. ومحكومة بالفناء.

وطاقة الروح –وحدها– في كيان الإنسان، هي التي لا تعرف الحدود والقيود. لا تعرف الزمان والمكان. لا تعرف البداية والنهاية. لا تعرف الفناء.. هي وحدها التي تملك الاتصال بما لا يدركه الحس ولا يدركه العقل. هي وحدها التي تملك الاتصال بالخلود الأبدي والوجود الأزلي.. تملك الاتصال بالله. وطريقة الإسلام في تربية الروح هي أن يعقد صلة دائمة بينها وبين الله، في كل لحظة وكل عمل وكل فكرة وكل شعور. ومع ذلك فلا يريدهم على المستحيل. وهو يعلم أن الطلاقة الدائمة الكاملة بالنسبة للبشر مستحيل فقبضة الطين لها ثقلها. ودفعة الشهوة لها قوة. وثقلة المادة لها ضغط. ومن ثم يقول: "فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ" . ويقول: "لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا".

تربية العقل

أن منهج الإسلام يستمد كل ألوان التربية من القاعدة الروحية، كأنما يستنبتها نباتًا من "تربة" الروح، فتخرج مشعة بإشعاعها، والإسلام دين الفطرة فهو يحترم الطاقات البشرية كلها، ويعدها هبة الله المنعم سبحانه، ولكنه يعطيها أقدارها الصحيحة. لا يبخسها قدرها، ولا يعطيها فوق قيمتها. ويسخرها جميعًا إلى أقصى طاقتها لفائدة الانسان وما حوله من مخلوقات. ومن ثم فهو يحترم الطاقة العقلية ويشجعها، ويربيها لتتجه في طريق الخير. فيبدأ الإسلام التربية العقلية بتحديد مجال النظر العقلي، فيصون الطاقة العقلية أن تتبدد وراء الغيبيات التي لا سبيل للعقل البشري أن يحكم فيها.

وهو يعطي الإنسان نصيبه من هذه الغيبيات، بالقدر الذي يلبي ميله او حاجاته للمجهول. ولكنه يكل أمر ذلك إلى الروح، فهي القادرة على ذلك المزودة بوسائل الوصول. أما العقل فوسيلته إلى الله وإلى معرفة الحق، هي تدبر الظاهر للحس والمدرك بالعقل، ومن ثم يحدد الإسلام مجاله بهذا النطاق، ولا يتركه يغرق في التيه الذي غرقت فيه الفلسفة من قبل واللاهوتيات، فلم تصل إلى شيء

حقيقي يستحق ما بذل فيها من جهد؛ إن لم تكن قد غبشت مرآة الفكر البشري، وشتتت ما ينعكس عليها من أضواء .

يوجه الإسلام الطاقة العقلية أول ما يوجهها إلى التأمل في حكمة الله وتدبيره. وهو أمر أقرب ما يكون إلى مملكة الروح. الله الخالق المدبر الذي خلق السموات والأرض بالحق، ويدبرها بالحق.. ذلك موضع التأمل. يكرر القرآن هذه الحقيقة في كثير من آياته: "وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ"[1]. "أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ"[2].

هذا المعنى عميق جدًّا في بناء الفكرة الإسلامية. والقرآن لا يزال يلح في توكيده، والتوقيع على الحس البشري ليتنبه إليه. إنه أساس العقيدة الذي تنشأ عليه الحياة. هذه الدعوة المتكررة تلفت النظر ولا شك. إنها دعوة تلح على الناس أن ينظروا في تاريخ من قبلهم، ويدرسوا عوامل الفناء والبقاء في المجتمعات، دراسة واعية متفتحة بصيرة مُعْتَبَرة. إنها ليست دعوة "لحفظ" التأريخ من أجل الامتحان فيه آخر العام! وليست دعوة للتفكه بدراسة التاريخ والتظاهر بالعلم! إنها دعوة للنظر والاعتبار. دعوة للاستفادة من تجارب البشرية السابقة. دعوة ذات منهج مرسوم.

تربية الجسم

حين يتم الحديث عن الجسم في مجال التربية فليس المقصود هو عضلاته وحواسه ووشائجه فحسب. وإنما تلك الطاقة الحيوية المنبثقة من الجسم، والمتمثلة في مشاعر النفس. طاقة الدوافع الفطرية والنزعات والانفعالات.. طاقة الحياة الحسية على أوسع نطاقها.

والإسلام في تربيته للجسم يراعي الأمرين معًا من حيث هو جسم، ليصل منه إلى الغاية النفسية المرتبطة به. فحين يقول الرسول الكريم: "إن لبدنك عليك حقًّا": من إطعام وإراحة وتنظيف وتقويم، فهو يدعو إلى هذه العناية الشاملة بالجسم كله، ليأخذ "الإنسان" بنصيب من المتاع الحسي الطيب الحلال الذي أمر الله به في توجيهاته الكثيرة: "وَلا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا"[3] "قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ[4]" أي لغاية نفسية مقامة على قاعدة جسمية؛ ثم ليوفر الطاقة الحيوية اللازمة لتحقيق أهداف الحياة، وهي أهداف تشمل كل كيان الإنسان.

وتوجيهات الإسلام في هذا الباب مختلفة. فالرماية والفروسية هي جزء من منهج التربية الإسلامية تنص عليه أحاديث الرسول ﷺ،

[1] سورة الانعام الاية 73.
[2] سورة ابراهيم الاية 19.
[3] سورة القصص الاية 77.
[4] سورة الاعراف الاية 32.

وكذلك السعي والهرولة في شعائر الحج. كلها تدريب لعضلات الجسم ووشائجه لتربية القوة فيه والسلامة والتمكن. فيدعو إلى الاستمتاع بالطيبات منها والإقبال عليها: "كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ"[5]. "يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ "[6] "نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ"[7].بل ويجعل عليها أجرًا!

والصلاة بصفة خاصة ملحوظ فيها ذلك الارتباط. فالوضوء عملية جسمية –وإن كانت له معان روحية– قصد بها تطهير البدن قبل الدخول في الصلاة. والصلاة ذاتها حركة جسم في ذات الوقت التي هي فيه يقظة فكر وطلاقة روح. ويظل الجسم مشاركًا للعقل والروح في أثناء الصلاة، يشارك بالحركة والخشوع. ويشارك بالمحافظة على الطهارة، وإلا فسدت الصلاة.

والصيام عبادة نفسية جسمية في آن. وكذلك العبادة بمعناها الواسع.. عبادة "العمل" إنها مشاركة جسمية في التوجه إلى الله، ولكن الإسلام وهو يحترم الطاقة الجسمية احترامًا كاملًا، لا يتركها على حالها، ولا يطلق لها العنان! إنه ينظمها ويضبط منصرفاتها. لأنها إذا تركت وشأنها لا تقف عند حد، وتدمر الكيان. الذي يسرف في الطعام لا يشبع كما يبدو لأول وهلة. بل يصيبه النهم فلا يقنع ولا يستريح. والذي يسرف في إمتاع الجسم بالراحة لا يشعر بمزيد من الراحة كما يبدو لأول وهلة. بل يصيبه الكسل والترهل، ويعجز بعد قليل عن الحركة النشيطة القادرة، والذي يسرف في الجنس لا يأخذ مزيدًا من المتاع كما يبدو لأول وهلة. بل يصيبه النهم الجنسي فلا يكتفي ولا يشبعوهكذا تفسد المتعة الأولى وتنقلب إلى هم دائم مقيم.

خطوط متقابلة في النفس البشرية

إن هذه النفس البشرية لطالما حيرت العلماء ولازالت كذلك، ولأجل هذا كان للإسلام دوره في التشبيك بين كل من الروح والعقل والجسم بطريقة عجيبة، ليشكل من خلالهم سنفونيته الخالدة بصورة متناسقة وملفتة للانتباه. ولعل النفس البشرية في مسار حياتها تعيش بين ثنائيات، فالمسلم يتقلب بين خوف ورجاء، حب وكره، خيال وإيمان بالواقع، تنقل بين المدركات المعنوية والحسية، فتسليم للغيبيات ولما يفوق إدراك عقله، ساعيا في تطوير مجتمعه وفق ضوابط المنهج الرباني، ، فاعلا ضمن إطار خدمات المجتمع المدني متطوعا فيها، محققا بذلك شروط الخلافة في الأرض، إذن هي خيوط دقيقة تجتمع كلها لتؤلف حياة المسلم، لتكون تلك الثنائيات التي رافقت حياته الطريق الذي يوصله لبر الأمان وتربطه مع معطيات الحياة ومتطلباتها المتعددة والمختلفة، لتصبح وقوده الإيماني وهو ما سنراه ببحثنا في أسس التربية الإسلامية.

---

[5] سورة سبأ الاية 15.
[6] سورة الاعراف الاية 31.
[7] سورة البقرة االاية 223.

الخوف والرجاء

إن حياة المسلم في علاقته بالله عز وجل تترنح بين خوف أحيانا ورجاء أحايين أخرى، فهو بين هذا وذاك سائر في طريقه إلى الله عز وجل، فمنذ ولادته وهو يعيش بين ثنائيات تخلق نوعا من التوازن الذي يعبر عن بشريته، فهو يخاف صغيرا فيلجأ لحضن أمه الدافئ طلبا للأمان، لتكبر هذه الثنائية معه فيظهر الخوف أحيانا عليه، وتعمه الطمأنينة والسكينة أحايين أخرى لتشكل هذه الثنائية وجدانه وتحفظ استقراره النفسي.

والمسلم أثناء اختلاطه بالناس يكبر معه هذا الخيط الرفيع ليوجه مسار حياته، متخذا المنهج السليم أو بمصطلح آخر يحدد أيديولوجيته المعتمدة في طريقة تفكيره لترسم سلوكياته بين خوف من المجهول ورجاء تحقيق ما يصبو إليه، فتراه يخاف الفقر فيتوجه للحصول على المال لكفاية نفسه ومن يعول.

كما لا يخاف سلطانا ولا يخشى ظالما فتراه يقتحم الخطوب لكن بحذر، واضعا له خطة يسير عليها نحو تحقيق أهدافه متحررا من جميع الأوهام الزائفة، ساعيا في طريقه ممتلكا لزمام أمره وحياته، لتوجه هذه الثنائية بوصلته دون ضغوط قد تعكر عليه صفو حياته.

ولعل هذه هي التربية الصحيحة للفرد المسلم والتي تبعده عن الانحراف متخذا وضعه الصحيح بين خوف ورجاء، فلا إفراط في الخوف أو في الرجاء، ليعيش واقعه بكل تفاصيله فلا يبدد طاقته النفسية جريا وراء الأوهام أو خوفا زائدا من الموت لقوله تعالى: "إِنَّا نَحْنُ نُحْيِي وَنُمِيتُ وَإِلَيْنَا الْمَصِيرُ"[8]

أما في جانب الرزق فشعار المؤمن قول الله: "قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَمَنْ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَنْ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ فَسَيَقُولُونَ اللَّهُ".[9] فهو بعد السعي يستقبل أقدار الله بنفس راضية لما أعطى وما منع فكل قضاء الله خير سواء في المنع أو العطاء متخذا قول الله تعالى: "وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ".[10] شعارا له، لكن ذلك لا يمنع من وجود الخوف الطبيعي الذي يعبر عن إنسانيته.

إن الخوف في الإنسان ليس مذموما، لأنه مجرد قوة مسخرة من الله عز وجل فهو لا ينفع ولا يضر إلا بأمر الله، فالخوف الحقيقي هو الخوف من مالك هذه القوة وهو الأولى بالخوف منه عز وجل ودوما دون إفراط ولا تفريط متخذا في ذلك شعاره من قوله عز وجل: "إِنَّمَا ذَلِكُمُ الشَّيْطَانُ يُخَوِّفُ أَوْلِيَاءَهُ فَلا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ".[11]

---

[8] سورة ق الاية 43.
[9] سورة يونس الاية 31.
[10] سورة البقرة الاية 216.
[11] سورة ال عمران الاية 175.

فالخوف إذن يصبغ حياة المسلم ليضعه على الطريق المستقيم بالقدر الذي تطيقه نفسه، والرجاء كذلك خصلة لا يمكن الاستغناء عنها في حياتنا، والإسلام في ذلك ينتهج نظاما معتدلا ليصل إلى تحقيق التوازن في حياتنا، وننطلق بالرجاء إلى العمل الميداني.

إن الإنسان في هذا الوجود يرجو تحقق كثير من الأهداف من: مال وبنين، واستمتاع بملذات الدنيا سعيا لتحقيق الجاه والعزة والسلطان...إلى آخر أنواع الملذات الجسدية والنفسية، والإسلام –كما ذكرنا سابقا– لا يحرم الاستمتاع ولا يدعو المسلم إلى اعتزال الدنيا والانصراف عنها، فهو بذلك يخالف طبيعته، فمن رحمة الله بالإنسان أن دعاه إلى الاستمتاع بهذه الملاذ بل يستنكر تحريم ذلك وهو ديدن العديد من الجهات المتطرفة التي لا تفقه الإسلام، لكن هذا لا يعني أن نتخذ طريق الحرام لنا مسلكا، وإنما الاعتدال هو الأساس.

الحب والكره

ثنائية أخرى تبرز إلى واجهة حياة المسلم ألا وهما خصلتي الحب والكره فالإنسان مجبول على حب بعض الاشياء مصداقا لقوله تعالى: "وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ".[12] وهو في نفس الوقت يكره ما يعيق وصوله لتحقيق ملذاته، والإسلام في هذا الصدد يهذب النفس ويوجهها لتحقيق التوازن بين الحب والكره وفق ضوابط شرعية.

ولعل الإسلام حدد مسار الحب والكره لينتهي في الأخير إلى التمتع بمزايا الحب وفي هذا يقول تعالى: "خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ".[13] فقد خلق الله الإنسان في أبهى صوره وصيره ليكون خليفته في الأرض فينفق من ماله امتثالا لقول الله عز وجل: "وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ، وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَنْ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلَّا اللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَى مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ".[14]

أما الكره فهو ينتج الظلم بين البشر لذلك يحذر الله منه قائلا: "يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي وجعلته بينكم محرمًا فلا تظالموا". كما ينبذ الله السكوت عن التعرض للظلم لأنه ظلم للنفس فيقول: "فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ"[15].

كما أن التسبب في فتنة الناس حذر منه الإسلام في مواضع كثيرة لأنه يهدم أواصر المجتمع الإسلامي ومنها ما ذكره سبحانه في قوله: "وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ"[16] والفواحش الظاهرة والباطنية منها وما باتت تنخر المجتمعات خاصة في عصرنا اليوم كظاهرة الزنا والعياذ بالله وفي هذا يقول الله عز

---

[12] سورة العاديات الاية 8.
[13] سورة التغابن الاية 3.
[14] سورة آل عمران الاية 135.
([15]) سورة البقرة (194).
([16]) سورة البقرة (191).

وجل: "الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ"[17].

الواقع والخيال

ثنائية أخرى تبرز في حياة المسلم وهي الواقع والخيال بما تملكه من روافد تشكل كيانه ولعل الإسلام رسم في ذلك منهجا وسطا يبعد المسلم عن الركون إلى معوقات الواقع أو الانجراف وراء الخيال الذي يدخل النفس في متاهات الأوهام خاصة في عصرنا هذا والذي يعج بالتيارات المنحرفة نتيجة لعدة تراكمات أودت بالإنسان إلى تجنب مواجهة الواقع، والإسلام في هذا يكسب المسلم نوعا من الطاقة الربانية التي تقيه مهلكات هذا العصر، ولذلك ترى المسلم يضرب في الأرض ساعيا لإصلاحها مستعملا في ذلك طاقة الخيال لتجميل مظهر البيئة مثلا وهو ما تحقق بشكل كبير في العهد الأندلسي الذي شهد انتشارا رهيبا للمساحات الخضراء، وما كان ذلك ليكون لولا طاقة الخيال عند المسلم.

إن المسلم في هذا الموضوع يشغل نفسه بتحقيق جمال الآخرة على الأرض مستلهما رونق الجنة لقول رسولنا الكريم: "فيها ما لا عين رأت ولا أذن سمعت، ولا خطر على قلب بشر!" وهذا ما أشاد به المستشرقون بشكل كبير متغنين بجمال قوة الخيال عند المسلمين لعل على رأسهم المستشرقة الألمانية زيغريد هونكه التي أفنت حياتها للحديث عن مدى أهمية الدور الذي لعبه المسلمين في نهضة أوروبا في كتابها شمس العرب تسطع على الغرب، فما كان هذا الاحتفاء الكبير من هذه المستشرقة لولا أن رأت آثر قوة الخيال عند المسلمين ومدى سعيهم لتجسيد جنة الله في الأرض إصلاحا للنفوس وللأرض.

الحسية والمعنوية

لقد دخلت الذات الإنسانية مع حلول القرن الواحد والعشرون حالة من التدهور الكبير نتيجة طغيان المادة وتراجع القيم الإنسانية، فانغمس الإنسان خاصة الغربي منه في الملذات الحسية متناسيا نتيجة شيوع قيم الحداثة وحلول الآلة محل الإنسان ليتناسى الإنسان تحقيق التوازن بين الأمور الحسية والمعنوية فهو أمر ضروري في الحياة.

إن الطاقة المعنوية خاصية إنسانية فريدة تميز الإنسان عن الحيوان فقد حث الإسلام على إدراك معالم الجمال بالدنيا وشجع على الاستمتاع بالفن المباح الذي يطرب النفس ويبهجها، لكن جاهلية القرن الواحد والعشرين بداعي الواقعية انغمست في الملذات الحسية وانحرفت عن الفهم الصحيح لقيم الفن فأهملت هذه الطاقة الربانية وتم تعطيلها فصرنا نرى المجون والخلاعة وانتشر ما يعرف بالفيديو

([17]) سورة النور (2).

كليب نتيجة تعالي صيحات سرعة الاستهلاك في الاستمتاع بملذات الدنيا الحسية، وصارت بذلك المرأة سلعة رخيصة يتم التسويق لها مثلها مثل السلعة، ليتخلى الإنسان بذلك عن إنسانيته منحدرا نحو الحيوانية.

لقد منح الإسلام للإنسان حق تفجير طاقاته الإبداعية مسايرة لفطرة الإنسان التي جبل عليها لإبعاده عن الجاهلية التي تضرب باطنابها المجتمعات المغرقة في المجون، فقد جاء الإسلام، ليقضي على هذه الجاهلية التي تظهر بين الحين والآخر في ثوب جديد، ليمنح هذه النفس سبل تطهرها ومن ثم ارتقائها في السير إلى الله، فالإسلام دائما يدفع النفس إلى الاستقامة من خلال تلك القيم التي تتماشى مع متطلبات العصر.

ما تدركه الحواس وما لا تدركه الحواس

إن هذا الكون متعدد العوالم والمسلم مطالب بالإيمان بما لحواسه القدرة على إدراكه وما لا يمكن له إدراكه بحواسه المجردة. هذه المنطلقات الإيمانية تكسب الفرد المسلم طاقة إيمانية رهيبة فتتغذى روحه على هذه المعاني الإيمانية، فالحواس مشتركة بين الإنسان والحيوان لكن الإنسان اصطفاه الله للإيمان بالعوالم الغيبية التي تعجز حواسه عن إدراكها.

وما كان ذلك ليتحقق لو لا تلك التغذية الإيمانية المبثوثة في داخله فيرى الكون غير ما يراه عليه غيره مصداقا لقوله تعالى: "اللَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا".[18] "أَفَلا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ"[19]. وهي دعوة صريحة من الله عز وجل للتفكر في ملكوته والسعي لاكتشاف هذا الكون وسبر أغواره والبحث في مكنوناته، وهو ما يزيد أكثر من الطاقة الإيمانية للمسلم فترتقي روحه أكثر في هذه العوالم الربانية ليرتفع معه الإيمان بالغيبيات.

الفردية والجماعية

لطالما شغلت ثنائية الفردية والجماعية العلماء والفلسفة عبر التاريخ فهاهو الفيلسوف أرسطو كان يشجع الفردية في دين كان أستاذه أفلاطون يحبذ النظام الجماعي، أما بحديثنا عن الإسلام إن النظام الاجتماعي الذي أقامه الإسلام نظام متوازن متكامل بين تشجيع للروح الجماعية من ناحية وإطلاق الطاقات الإبداعية للأفراد من ناحية أخرى فالمسلم كائن اجتماعي بطبعه يختلط بأصناف المجتمع المختلفة.

إن الفرد ما هو إلا جزء من ذلك النسيج العظيم للجماعات التي تشكل فيما بعد المجتمع، فكلاهما يكملان بعضيهما البعض ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، أما مستويات الخلل التي

([18]) سورة الرعد (2).
([19]) سورة الغاشية (17-20).

تحدث في هذا النسيج عادة تنجم عن عمليات الاعتداء الصارخة على ثقافات الآخرين، وهو ما أنتج حركات عنصرية متطرفة أصبحت محط أنظار مختلف وسائل الإعلام العالمية.

ولعل في هذا الموضع تبرز حكمة الإسلام الكبيرة في حفظ حقوق الأقليات ودمجهم داخل نسيج المجتمع ككل ليصبحوا كتلة واحدة متكاملة امتثالا لقوله تعالى: "صَفًّا كَأَنَّهُمْ بُنْيَانٌ مَرْصُوصٌ".[20]

ولعل هذا ما سعى إليه الإسلام ودعا إليه منذ ما يقارب الأربعة عشر قرن من الزمن، فبذلك يصبح عدد الأفراد ليسوا مجرد أعداد مصفوفة بل أفرادا فاعلين في المجتمع، فالفرد محور أساسي لنمو المجتمع والمجتمع لا قيمة له من دون اتحاد الأفراد.

إن كل فرد داخل المجتمع كيان مستقل بذاته لكنه في نفس الوقت مسئول عن تصرفاته، والإسلام في هذا الصدد يذكر آيات كثيرة منها: "كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ".[21] "لا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا".[22] "بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ".[23]

إذن لقد فصل الإسلام في هذه الإشكال التي طالما حير العلماء والفلاسفة عبر التاريخ وانشئوا له نظريات ومدارس قائمة بذاتها شغلت الوسط الثقافي على مدى ردح من الزمن، لتأتي حكمة الإسلام فاصلة في الأمر بالتوفيق بينهما من خلال إطلاق الطاقات الإبداعية الكامنة داخل الأفراد لكن مع تحديد مسؤولياتهم داخل النسيج الاجتماعي، ولعل هذه هي الفطرة التي جبل عليها الإنسان منذ بداية الخلق، فالله عز وجل خلق آدم لكن لم يخلقه فردا بل خلق له حواء لتؤنسه في وحشته لتأتي بعدها الجماعات وفودا.

السلبية والإيجابية

إن الانحراف وليد الفراغ والمفاهيم السلبية المغلوطة لذلك يحذر الإسلام منه،وقد تنقلب السلبية إلى عبودية ذليلة لفرد أو قيمة أو عادة أو تقليد، مهما يكن قيمًا في ذاته وواجب الاحترام، فإن العبودية له مسخ للكيان البشري وتشويهه. وهي في الوقت ذاته إضاعة للضمان الوحيد لتقويم الفساد في الأرض. وهو الرقابة الواعية على الناس والقيم والعادات والتقاليد. لذلك يوصي الله عز جل بضرورة أن نفقه القرآن ونفهمه الفهم الصحيح فيقول: "وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا".[24] والتقوى بدورها تخلق شتى أنواع الخير والفاعلية بالمجتمع فترى المسلم كالنملة يسعى بشتى الوسائل الربانية لإصلاح الأرض والتخلص من تلك السلبيات.

لأجل ذلك وضع الإسلام مسارا للمسلم يعلي من قيمته من خلال فاعليته الايجابية داخل المجتمع لإثبات ذاته، فهو في طلبه لرزقه متوكل على الله موقن بكل ايجابية أن رزقه عند الله وسيؤتيه إياه

([20]) سورة الصف (4).
([21]) سورة المدثر (38).
([22]) سورة البقرة (48).
([23]) سورة القيامة (14-15).
([24]) سورة الفرقان (74).

ممتثلا لقوله: "ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبِّي عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ"[25]. ومن ثم فعلاقة المسلم بربه هي التسليم لأقداره بلا مراجعة ولا سؤال ولا اعتراض، موقن بأن الايجابية وليدة الإيمان المطلق في خير ما عند الله عز وجل لذلك شعاره دوما هو اليقين بكل طمأنينة قول الله تعالى: "قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ".[26]

وهو تسليم متولد عن تلك التربية الروحية التي تكون دوما صمام أمام تبعده عن ارتياد الأفكار السلبية التي تجعله عبدا لكأس أو إدمان للمخدرات أو شهوة جنسية تودي به إلى مهالك الدمار الصحي والنفسي، لذلك وضع الإسلام للمسلم وسائل عدة لتهذيب نفسه.

من وسائل التربية

اتخذ الإسلام في تربيته للأمة وسائل عدة منها: التربية بالقدوة تليها التربية بالموعظة والتربية من خلال القصة وسرد أحداثها إلى جانب التربية بتفريغ الطاقات من خلال الرياضة التي لها دور كبير في تهذيب النفس، والتربية بالعقوبة التي تعتبر آخر المراحل التربوية.

التربية بالقدوة

سئلت عائشة رضي الله عنها ذات يوم، عن أخلاق رسول الله ﷺ وكيف كان يتعامل معها، فقالت قولا عظيما رغم إيجازه: كان خلقه القرآن!، إجابة في غاية الدقة اختصرت فيه ما لو بقيت حياتها كلها تتكلم عنه لما جاءت به على هذه الشاكلة كان خلقه القرآن! كان الترجمة الفعلية لتعاليم القرآن.. ومن ثم كان –كالقرآن– قوة ربانية تمشي على الأرض. قوة من صنع الله، تتكامل فيها جميع النواميس الكونية، وجميع القوى الخارقة للعادة، ولتجتمع كلها في شخص الرسول الأعظم محمد ﷺ فلا نتعجب إذن في اعتراف أعدائه بأمانته وصدقه وأخلاقه العالية في الحرب قبل السلم.

القدوة إذن أحد أكثر وسائل التربية تأثيرا على الإنسان فهي التي تختصر لنا طريق النجاح وتجنبنا العديد من المهالك التي قد تؤدي إلى ما لا يحمد عقباها، لكن الإسلام ولله الحمد أوجد لنا رسول كريم حتى نتبعه ونقتفي أثره، فلكي يعرف الناس الحق من الباطل لابد أن يعرف الإنسان أنه حق من خلال قدوته في الحياة الذي يحمل ذلك المنهج الرباني، ولعل الله عز وجل ومن رحمته بنا أمرنا بضرورة إتباع الرسول الكريم فقال: "لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ"[27]. ووضح في شخصه ﷺ الصورة الكاملة للمنهج الرباني تلك الصورة الحية الصالحة لكل زمان ومكان والتي جعلت الكتاب والمفكرين غير المسلمين يشيدون بأخلاقه وعظمته الكبيرة.

([25]) سورة الشورى (10).
([26]) سورة آل عمران (31).
([27]) سورة الأحزاب (21).

التربية بالموعظة

إن للكلمة أثرها السحري على النفس البشرية ولذلك كان اللسان أكثر ما يدخل النار بسببه فخطورته قد تفوق خطورة السيف لذلك يوصي علماء التربية على ضرورة اتخاذ التربية بالموعظة وسيلة لتهذيب النفس خاصة الأطفال على القيم الحميدة ولهذا جاء القرآن الكريم مليئا بالمواعظ والعبر ليرسم حياة المسلم منذ خروجه لهذه الدنيا إلى أن يلقى الله عز وجل.

وليزداد أثر الموعظة في النفس لابد أن يكون إلى جانبها قدوة أمامه ليحتذي أثره ويتبع طريقه والإسلام كفل للمسلم ذلك من خلال رسولنا الأعظم محمد عليه الصلاة والسلام معلم البشرية الذي جاء رحمة للعالمين والذين كان أكثر الناس حكمة في كيفية إرشاد ونصح الناس ووعظهم فكان بحق رحمة للعالمين متمما للأخلاق ضاربا بذلك أجمل المواقف الحياتية التي تعلما الرحمة بالناس وحسن معاملتهم خاصة العصاة حتى يهتدوا إلى الطريق المستقيم ويبتعدوا عن غضب الله عز وجل، ولعل المواقف في هذا الباب كثيرة ومتنوعة كحادثة شارب الخمر مثلا.

ولهذا تتعلق النفوس المؤمنة بالشوق إلى رؤية هذا القدوة الحكيم الذي من شدة تأثر الناس به كتب ستيفن كوفي كتابه الخالدون مائة أعظمهم محمد ليتصدر الرسول الكريم المرتبة الأولى في مدى تأثيره على جميع فئات وأصناف المجتمع، وما كان ذلك ليكون لولا حكمته ﷺ في طريقة وعظه وإرشاده للناس.

التربية بالعقوبة

صحيح أن بعض المدارس التربوية تدعو إلى تجنب هذا النوع من الأساليب التربوية لكن في بعض الأحيان يحتاج الأمر إلى الحسم، فللشدة كذلك دورها التربوي حتى لا يكون الجيل رخو هش لا يمكننا الاعتماد عليه.

إن العقوبة كما يقال هي آخر الكي فهناك من الشخصيات من ترتدع بالموعظة الحسنة فلا حاجة لها بالعقوبة ولهذا يدعو المختصين الأم إلى تجنبها قدر المستطاع خاصة وأن أغلب الأمهات غير العارفات بفنون التربية يلجئن مباشرة للعقوبة ظنا منهن أنها الطريقة الأنجع لكنهن لا يعرفن أن ذلك يزيد الطين بلة.

لأجل هذا اعتبر الإسلام العقوبة آخر الكي كما يقال، فللموعظة أثرها الأكبر على النفس، وهذا ما نتلمسه في قول تعالى: "وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ، وَلا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ".[28]

([28]) سورة فصلت (33-34).

ولذلك أمرنا المولى في موضع ثان بضرورة التحلي بالحكمة في دعوتنا للآخرين فقال: "ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ"[29].

أمام هذه التعاليم العظيمة إلا أن هناك نفوسا لا ترتدع إلا بالعقوبة ولذلك يستعمل القرآن أحيانا أسلوب الزجر من مثل قوله تعالى: "أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللَّهِ وَمَا نَزَلَ مِنَ الْحَقِّ وَلا يَكُونُوا كَالَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلُ فَطَالَ عَلَيْهِمُ الْأَمَدُ فَقَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ".[30] وفي مواضع أخرى يهدد بشدة كمواضع القذف في أعراض الناس مثلما حصل في حادثة الإفك وفي هذا يقول تعالى: "وَلَوْلا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ لَمَسَّكُمْ فِي مَا أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ، إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ".

التربية بالقصة

تعتبر القصة أحد أبرز فنون التربية التي يوصي بها المختصون لتهذيب النفس واتعاظها بتلك القصص التربوية، فهي تحمل العديد من المواقف التي قد يتعرض لها الإنسان، لذلك نجد القرآن يعج بالعديد من القصص التربوية مثل القصة التاريخية والقصة الواقعية بأماكنها المختلفة وتعدد أشخاصها وتنوع حوادثها بين النجاة والهلاك مثلما حدث مع موسى نتيجة طغيانه في الأرض، فهي كلها قصص تطرح نماذج بشرية قد يقع الإنسان فيها فتكون تلك القصص له صمام أمان من الزلل، والتي يمكن أن تقع في أية لحظة من اللحظات وفي أي عصر من العصور خاصة وأن التاريخ كما يقال يعيد نفسه في صور جديدة.

ولعل أول حادث على الأرض قتل قابيل لأخيه هابيل، والتي سردها الله عز وجل في قوله: "وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ، لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ، إِنِّي أُرِيدُ أَنْ تَبُوءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ، فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ.."[31] وتعبر هذه القصة أشهر قصص القرن خاصة أنها أول جريمة يرتكبها الإنسان بعد نزوله للأرض، وهي تحمل معان ودلالات كثيرة يمرر من خلالها القرآن رسائل تربوية عديدة، وفي القرآن الكريم قصص أخرى كثيرة ومتنوعة يمكن للإنسان الاتعاظ وأخذ العبرة منها.

والقرآن الكريم يستخدم القصة لما لها من سحر عجيب على النفس البشرية فهي لجميع أنواع الشخصيات تهذب وتصقل النفس البشرية لما فيها من توجيه يشمل مختلف جوانب النفس: تربية الروح، وتربية العقل، وتربية الجسم.

([29]) سورة النحل (125).
([30]) سورة الحديد (16).
([31]) سورة المائدة (27-30).

تفريغ الطاقة

لقد أوصى الإسلام المسلم بضرورة أن يشغل نفسه بما يبعده عن وساوس الشيطان والانحراف فالطاقة الكامنة بداخل الإنسان يمكن استثمارها في الخير كما يمكن استثمارها في الشر، فإن لم يستنفذها الإنسان في الخير فإنه سوف يبذلها في الشر لذلك يوجهها الإسلام وجهتها الصحيحة من خلال البناء و التعمير في سبيل الخير والارتقاء بالأمة.

ولعل أبرز الأمثلة: أن يشغل المسلم وقته باستثماره في الذكر والعبادات التطوعية من خلال الاندماج في العمل الاجتماعي وتنمية المجتمع من خلال منظمات المجتمع المدني، وفي تدارس القرآن وحفظه والسعي لتطبيق أحكامه، بهذا لا يجد المسلم وقتا للكره فتتدرب نفسه على حب الخير، كما أن لتضافر جهود المدرسة والبيت دور كبير في تفريغ شحنات الطفل بتشجيعه على ممارسة الرياضة مثلا وغيرها من الوسائل الكثيرة وجدا.

التربية بالأحداث:

الكثير منا لا يدرك لماذا أغلب سور القرآن أحداث متتالية ولعل ذلك لأجل تنبيه المسلم لمآل بعض تلك الشخصيات لأخذ العبرة والعظة فالمثل الشعبي يقول اضرب والحديد ساخن، فالمسلم أثناء تفاعله مع تلك الأحداث تنصهر نفسه وتصقل من جديد فتتهذب وتتطهر.

لأجل هذا كله قام القرآن باستثمار تلك الأحداث في تربية النفوس من خلال اشتقاق العبر، فكان نتاج ذلك جيل قام بتلك الفتوحات الكبيرة عبر أصقاع العالم يشهد لهم التاريخ ليومنا هذا بعظم انجازاته، فالأمة الإسلامية قال فيها عز وجل فقال: "كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ". لذلك على كل مسلم أن يستغل تلك الأحداث الواردة بالقرآن في شحن نفسه للانطلاق نحو فعل الخيرات.

النتائج

إن نظام التربية الإسلامي ضمان للتوازن الروحي وتناغم مع الحياة، فيكون المسلم خاشع ممتثل للقوانين الربانية التي توجه بوصلة حياته، بوجهه وقار يحسد عليه مصداقا لقوله تعالى: "سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ"[32]. لكن هذا الوقار لا يعني الهوان فهو قوة لقوله تعالى: "مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ"[33].

إن المسلم إنسان صالح بطبعه يجنح دوما لنشر الخير وقيم العدل والسلام متصالح مع ذاته ومع الآخرين متبع لمنهج الإسلام وهو إنساني النزعة يحب الخير للناس جميعا، وهو مسالم يخالط الناس

([32]) سورة الفتح (29).
([33]) سورة الفتح (29).

فيؤثر فيهم ويتأثر بهم ويصبر على أذاهم ويسعى جاهدا إلى الإصلاح كل هذا يدفعه دافع الإيمان وأسس التربية الروحية التي اكتسبها من خلال إتباعه لتعاليم الدين الإسلامي.

ونصل في نهاية محطتنا البحثية لهذا الموضوع الذي عني بأسس التربية الروحية التي خص بها الإسلام الفرد المسلم وفق منهج قويم لطالما حرص الإسلام على تشبع المسلم به، ولعل أبرز تلك النتائج ما يلي:

1- للإسلام طريقته الحكيمة في تهذيب النفوس وتنشئة الفرد المسلم بطريقة سليمة متخذا في ذلك أسلوب التربية بالقدوة ومن ثم الموعظة غير المباشرة بالقصة مثلا ليستفيد من سرد تلك الأحداث.

2- الثنائيات الضدية التي تسير مع المسلم تبدو متناقضة لكن أغلب المختصين يذهبون إلى القول بأن اتزان الحياة مرهون بالجمع بين المتضادات، فلا وجود للحب لولا وجود الكره، ولا وجود للجماعات لولا وجود الفرد بداخلها...وغيرهما الكثير.

3- حرص الإسلام على اعتناء المسلم بعباداته فحثه على الاهتمام بعقله وجسمه مثلما يعتني بروحه.

مؤشر القيمة المضافة التعليمية كمدخل متكامل لتقويم وتطوير جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي

الى المؤتمر العلمي الدولي الاول

لأكاديمية شمال اوربا للعلوم والبحث العلمي في الدنمارك

للمدة من 7 الى 10 /12/ 2019

من قبل

د. عمر حوتية – جامعة أحمد دراية ، أدرار – الجزائر

الإيميل: hotiamar@yahoo.fr

الملخص:

يمثل التعليم العالي دِعامة مهمة من دِعامات عالمنا المعاصر، ومُرتكزا أساسيا في تقدُّم المجتمعات وتنميتها، ولكي تؤدي مؤسسات التعليم العالي دورها في هذا المجال ، لابد أن يتميَّزَ إنتاجُها بالمستوى والجودة، كما وكيفا، وأن تكون مُدخَلاتُها ومُخرجاتُها ذات نوعية مميزة وتنافسية.

وقد تم تطوير عدد من المؤشرات التي تسهم في تقويم وتطوير جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، ومنها نموج القيمة المضافة كمدخل مهم لتحسين أداء المعلمين والمؤسسات التعليمية لتحقيق أداء متميز ذو جودة.

وأمام ما تعانيه الجامعات العربية من قصور في التقويم وضمان جودة التعليم الجامعي، فإننا نتساءل: كيف يمكن الاستفادة من تطبيق مؤشر القيمة المضافة التعليمية في تطوير جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي؟، خصوصا بعدما أكدت التجارب العالمية فاعليته في قيادة عمليات إصلاح وتطوير التعليم الجامعي.

ويهدف البحث إلى تسليط الضوء على النماذج المعتمدة في تقويم أداء الجامعات العربية، والتطرق إلى أهمية تبني مؤشر القيمة المضافة التعليمية كأنموذج تقويم فعال لجودة أداء المعلمين والمؤسسات التعليمية ، وتبيان مدى استفادة متخذي القرار من استخدامه في تطوير جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: مؤشر القيمة المضافة التعليمية، تقويم الأداء، جودة الأداء، مؤسسات التعليم العالي.

Research title:

Educational Value- Added Index as an Integrated Entry Point for the Assessment and Development of Performance Quality in Higher Education Institutions

Abstract:

Higher education is an important pillar of our contemporary world, and a key pillar in the progress and development of societies. In order for higher education institutions to play their role in this field, their production must be characterized by level and quality, in terms of quantity and quality, and their incomes and outputs must be of quality Distinctive and competitive. In addition to that, a number of indicators have been developed that will contribute to the Assessment and development of quality of performance in educational institutions, including value-added growth as an important key point for improving the performance of teachers and educational institutions to achieve outstanding quality performance.

In the face of the shortcomings of Arab universities in the evaluation and ensuring the quality of university education, we may ask: How can the application of the Educational Value Added-Index be used to improve the quality of performance in higher education institutions?

The research aims to highlight the models adopted in the evaluation of the performance of Arab universities, and address the importance of adopting the educational value added index as an effective evaluation model for the quality of performance of teachers and educational institutions, and to show the extent to which decision makers benefit from its use in developing performance quality in higher education institutions.

Keywords: Higher Education Institutions, Educational Value Added- Index, Performance Assessment, Performance Quality.

مقدمة:

تعد القيمة المضافة التعليمية من أكثر الأدوات استخداما في مؤسسات التعليم العالي بالدول المتقدمة، حيث تم تطوير عدد من المؤشرات التي تسهم في تقويم وتطوير جودة الأداء بالمؤسسات التعليمية، ومنها نموذج القيمة المضافة كمدخل مهم لتحسين أداء المعلمين والمؤسسات التعليمية لتحقيق أداء متميز.

إشكالية البحث:

وأمام ما تعانيه الجامعات العربية من قصور في التقويم وضمان جودة التعليم الجامعي، نتساءل:

كيف يمكن الاستفادة من تطبيق مؤشر القيمة المضافة التعليمية في تقويم وتطوير جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي؟، خصوصا في ضوء نجاح تطبيقاته بالمؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة ، ونجاحه في قيادة عمليات إصلاح وتطوير التعليم الجامعي بهذه الدول.

أهمية وأهداف البحث:

تكمن أهمية البحث كونه يعنى بدراسة أحد أكثر النماذج المستخدمة في تقويم أداء المؤسسات التعليمية بالدول المتقدمة وهو " نموذج القيمة المضافة"، والذي يمكن اعتباره كأنموذج تقويم فعال لتطوير جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالي بالدول العربية ، والتي تعاني من قصور وتحديات في عملية تقويم أداءها.

ونسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تسليط الضوء على النماذج المعتمدة في تقويم أداء الجامعات العربية وأوجه القصور فيها.
- عرض وتحليل لمدخل تقييم القيمة المضافة ، كأحد النماذج العالمية الحديثة في متابعة نمو أداء المتعلم وقياس فعالية مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية.
- تبيان مدى استفادة متخذي القرار من استخدام هذا المؤشر لتطوير جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالي، وخصوصا في ضوء نجاح تطبيقاته بالمؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في تحديد المفاهيم المتعلقة بمؤشر القيمة المضافة التعليمية، وتحليل مدى تأثير استخدام هذا المؤشر في تطوير جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي بالدول العربية.

خطة البحث:

أولا: مفاهيم حول جودة ومؤشرات تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي.

ثانيا: واقع تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية وأوجه قصورها.

ثالثا: مؤشر القيمة المضافة التعليمية ومزاياه في تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي.

رابعا: تجارب دولية في تطبيق مؤشر القيمة المضافة وإمكانات الاستفادة منها.

أولا: مفاهيم حول جودة ومؤشرات تقويم الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تعتبر الجودة إحدى ركائز نموذج الإدارة التربوية الجديدة، ولا شك أن ضمان جودة التعليم ستحقق مخرجات تعليمية تسهم في دوره التنموي. فما هو مفهوم ومؤشرات جودة أداء مؤسسات التعليم العالي؟

1. مفهوم جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي:

التّعليم العالي يمثل كل أنواع التّعليم الذي يلي مرحلة الثانوية أو ما يعادلها وتقدمه مؤسسات متخصصة، ونظراً لتعاظم أهمية ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي فقد غدا تطبيق مفهومها مطلبا لا غنى عنه.

1.1. تعريف جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي:

يجمع أغلب الباحثين على أن الأداء هو " إنجاز الأعمال كما يجب أن تنجز"[1]، وتعد مؤشرات الأداء إحدى تقنيات قياس نجاح الأداء بناء على معايير تحددها طبيعة مهام ونشاطات الإدارات المتعددة.

ويشكلّ تحديد مفهوم جودة الأداء في مجال التّعليم العالي تحديا كبيرا بذاته، فهو مفهوم متعدد الأبعاد ، فهناك من يعرف الجودة في التّعليم العالي من مداخل متعددة ، أهمها: الجودة بمعنى التميز في الأداء، الجودة بمعنى المواءمة مع الغايات (الكفاءة الداخلية)، الجودة بمعنى تامين رضى المستفيدين وأصحاب المصلحة، الجودة بمعنى تأمين معايير الحد الأدنى من متطلبات الجودة.[2]

ومن وجهة نظر رواد الجودة، فإن مفهوم الجودة عند تطبيقه في التّعليم العالي يأخذ أبعادا أوسع تنعكس في الجوانب التالية: القيمة المضافة في التّعليم، تجنب الانحرافات للعملية التّعليمية، التفوق في التّعليم، المواءمة للغرض، مواءمة المخرجات التّعليمية للاستخدام، تلبية أو التفوق على توقعات الزّبون في التّعليم.

من وجهة نظر أصحاب المصلحة ، فإن مفهوم الجودة في التّعليم العالي يختلف أيضا باختلاف حاجات ومصالح الأطراف ذات الصلة بمؤسسة التّعليم العالي سواء كانوا أساتذة، طلبة، عائلات أو أرباب العمل. فأعضاء هيئة التدريس، ينظرون للجودة في التّعليم من جانب التنمية المهنية المستمرة للبقاء في ذروة الأداء المتميز. أما وجهة نظر الطلبة للجودة في التّعليم العالي، فتتعلق قبل كل شيء بالتدريس والخبرة وبيئة التعلم. أما المجتمع، فتعني الجودة له الثقة بأداء مؤسسة التّعليم العالي.[3]

وفي ظل هذا التباين، يمكن اعتبار الجودة في التعليم العالي بأنها: التطوير المستمر والأداء الكفء لمؤسسات التعليم العالى، لكسب ثقة المجتمع في خريجيها على أساس آلية تقييم معترف بها عالميا.

---

[1] سناء عبد الكريم الخناق، مظاهر الأداء الاستراتيجي والميزة التنافسية، الملتقي العلمي الدولي حول الأداء المتميّز للمنظمات والحكومات، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، 08-09 مارس 2005، جامعة ورقلة، الجزائر، ص 33.

[2] رمزي سلامة، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، 2005 ، ص77 .

[3] رافدة عمر الحريري وسعد زناد دروش، القيادة وإدارة الجودة في التّعليم العالي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2010، ص 23.

إن جودة التعليم العالي ترتكز أساسا على جودة العملية التعليمية، والتي ترتبط بالمكونات الثلاثة لهذه العملية: المدخلات، العمليات التعليمية التحويلية والمخرجات[1].

وليكون الهدف من ضمان الجودة في التعليم العالي تدارك بصورة نظمية ومنهجية كل الاختلالات مصدر اللاجودة، فهي مسلك لمنطق العلاج إلى منطق الوقاية من الأخطاء.[2]

2.1. فوائد وأبعاد جودة الأداء في مؤسسات التّعليم العالي:

إن فوائد ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لا يقتصر على مخرجات التعليم العالي، بل على سائر النظام الجامعي بما فيه الإدارة وهيئة التدريس والطلبة، وتتجلى تلك الفوائد فيما يلي:

1. ضبط وتطوير النظام الإداري في الجامعة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.
2. الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب التي تنعكس على جوانب شخصياتهم.
3. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين والإداريين.
4. الوفاء بمتطلبات الطلاب والمجتمع والبحث العلمي والوصول إلى رضاهم.
5. توفير جو من الثقة والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين العاملين، وبين الجامعات والمجتمع.
6. تمكين إدارة الجامعة من حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا.
7. رفع مستوى الوعي لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال إبراز أهمية الالتزام بنظام الجودة.
8. الترابط والتكامل بين الأكاديميين والإداريين في المؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق الواحد .
9. زيادة الوعي والشعور بالانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب والمجتمع المحلي.
10. تطبيق نظام الجودة يمنح الجامعة مزيدا من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.[3]

وحدد الباحثون ومن بينهم (Lovelock) عشرة أبعاد لجودة الخدمة ينبغي على إدارة مؤسسة التّعليم العالي صياغة وتنفيذ خطط كفيلة بتحقيق كل بعد منها وهي: الاعتمادية، الاستجابة، الكفاءة، سهولة الحصول على الخدمة، اللباقة، الاتصال، المصداقية، الأمان، معرّفة وتفهم العميل، الجوانب المادية الملموسة.[4]

---

[1] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، إدارة التعليم الجامعي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، الأردن ، 2008 ، ص 448.

[2] J. Pasquali. Plan d'assurance Qualité (PAQ) : un outil de partenaria, Division ST – Groupe Technicial Facilities Management (ST/TFM) CERN, Genève, Suisse, 2012, p2.

[3] محمد فارس، إيهاب الآغا، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام القبول والتسجيل بجامعة القدس المفتوحة (قطاع غزة)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، العدد 2012/09، المجلد الخامس، ص 218.

[4] Christopher Lovelock et autres, Marketing des Services, 6 eme – édition, Paris, 2008 , P.P.469,470.

2. تقويم الأداء في مؤسسات التعليم العالي:

يعد مدخل تقويم الأداء المؤسسي أحد المداخل الحديثة لإدارة المؤسسات عموما والتعليمية بصفة خاصة.

1.2. تعريف عملية تقويم الأداء في مؤسسات التعليم العالي:

يعتبر تقويم الأداء في مؤسسات التعليم العالي من أهم العمليات التي تضمن سيرها نحو تحقيق أهدافها، ويعرف تقويم العملية التعليمية بأنها: " مجموعة الأحكام التي يوزن بها أي جانب من جوانب التعلم أو التعليم وتحديد نقاط القوة والضعف منه وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار".[1]

وتقويم العملية التعليمية في الجامعات يمثل عملية إصدار حكم على مستوى اكتساب الطالب لنواتج التعلم المقصودة ، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها وكذا جوانب الضعف وعلاجها.[2]

وتبرز جوانب الأهمية في تقويم العملية التعليمية، فيما يلي:[3]

1. تشخيص العقبات والمشكلات وفق الوسائل ثم تقديم الحلول والعلاج المناسب،
2. الربط بين المجالين النظري والعملي التطبيقي للعملية التعليمية،
3. معرفة مدى تحقق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كل مرحلة،
4. معرفة مدى وقوف المتعلم على مركزه العلمي ومدى تقدمه التربوي وفاعليته في تحمل المسؤولية.
5. تحسين المنهج الدراسي.

ويستند تقويم المؤسسات التعليمية إلى أساسين مختلفين، الأول يتم استنادا إلى نتائج تحصيل الطلاب من خلال ما تجريه من امتحانات وأساليب تقويم، والثاني من خلال تقييم أهداف مضمون التعليم ، والأداء، وطرق التدريس، والنظام التعليمي ككل، والذي يتم من خلال تحديد مدى استيفاؤها والتزامها بالمعايير التي تضعها بعض الهيئات المهتمة بهذا المجال كالهيئات القومية لضمان الجودة والاعتماد.

وتقوم عملية تقويم الأداء على الأسس التالية: تطوير آليات المحاسبة التعليمية، بناء معايير ومؤشرات واضحة للتقييم، إعداد قواعد بيانات ومعلومات متطورة، القيام بعمليات التحسين والتطوير للمدرس وتحديد أولويته، إعداد تقارير لأداء المؤسسة التعليمية يتضمن معلومات عامة عنها وعن البيئة التي تعمل فيها.[4]

وقد أصبح تقويم المؤسسات التعليمية في معظم الدول جزءا من عملية الإصلاح الشامل الذي يتيح تحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات الدولية، إضافة لما يمكن أن يساهم به في تحديد كفاءة وفعالية المؤسسة.

---

[1] الكلزة، رجب أحمد وإبراهيم، فوزي طه ، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000، ص174.

[2] عمر حوتية، التعاون بين الجامعات كآلية لتطوير مؤشرات قياس وتقويم نواتج التعلم "مع الإشارة إلى نماذج عربية وعالمية"، المؤتمر الدولي الثاني للقياس والتقويم: قياس نواتج التعلم، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، الرياض1-3 ديسمبر 2015م.

[3] الكلزة ، رجب أحمد وإبراهيم ، فوزي طه ، مرجع سابق، ص ص: 194-195.

[4] سلطان عبد الله صالح الشهري، محمد عبد الكريم علي عطية، درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد التاسع عشر لسنة 2018، ص 495.

2.2. ارتباط التقويم بجودة أداء مؤسسات التعليم العالي:

ترتبط جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي بجودة النتائج وملاءمة المخرجات لحاجات التنمية، ومن ثم فهذه المخرجات بحاجة إلى قياس وتقويم دقيق يحدد المؤشرات والمعايير المطلوبة.

كما تكمن أهمية تطبيق الجودة في التعليم الجامعي في قياس وتقويم الأداء للوصول لنتائج فعالة، للتعرف على التعديل والتطوير، انطلاقا من قاعدة: "ما نستطيع قياسه نستطيع تعديله وتطويره والتحكم فيه".

وحيث أن جودة الأداء لا تتحقق إلا بالتحسين المستمر وفحص المخرجات للنظام التعليمي، وتوظيف التقييم بشكل مستمر في تحسين العملية التعليمية بكافة عناصرها كالمنهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية وغيرها، وهذا لا يتم إلا بوجود أسس علمية يتبعا قادة المؤسسات التعليمية لتقييم الأداء.[1]

فجودة مؤسسات التعليم الجامعي تبدأ من جودة أساليب تقييم نمو أداء المتعلمين فيها، وقياس فعاليتها نفسها من حيث ما قدمته للمتعلمين. حيث يهتم التّعليم العالي بتحديد فعالية كافة عناصر الجودة التي تتكون منها العملية التّعليمية، فهو يهتم بـ: الطالب، عضو هيئة التدريس، البرامج التّعليمية وطرق تدريسها وتمويل وإدارة الجامعة. ويحتاج تقييم هذه العناصر إلى معايير واضحة ومحددة وسهلة القياس.

3. مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي:

تعد مؤشرات الأداء كمية كانت أم نوعية، إحدى تقنيات قياس نجاح الأداء بناء على معايير محددة، وقد برز مفهوم المؤشر من حاجة المؤسسات التعليمية إلى التوافق والتكيف مع متطلبات نظم الجودة.

1.3. تعريف مؤشرات الأداء التعليمية:

مؤشرات الأداء هي مجموعة من المقاييس الكمية والنوعية تستخدم لتتبع الأداء بمرور الوقت للاستدلال على مدى تلبيته لمستويات الأداء المتفق عليها، وتتعدد تعريفات المؤشرات التعليمية ، ونذكر من بينها:

تعريف مكتب التربية الأمريكي لمؤشرات الأداء التعليمية بأنها : " إحصاءات تقيس الوضع الحالي للنظام التعليمي أو التغير فيه في ضوء أهداف النظام".[2]

وقد عرفها Claude Sauvageot (1997) بأنها: " أدوات تجعل في الإمكان كلاً من تحديد أوضاع النظم التعليمية، والقدرة علي تقرير هذه الأوضاع في صورة يستطيع تقبلها المجتمع ككل أو الدولة".[3]

---

[1] نفس المرجع، ص 495.

[2] Department of Education, National Center of Education Statistics, Forum guide to Education Indicators, National Forum in Educational Statistics, Washington, 2005 , P1.

[3] Sauvageot; Claude, Indicators for Educational Planning: A Practical Guide, International Institute for Education Planning / Unesco, Paris, 1997, p.16.

وتعرف بأنها: "البيانات التي يمكن قياسها ايجابيا ويعتمد عليها كمقياس للجودة (فمثلا، نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون شهادة الدكتوراه يمكن الاستناد إليها كمؤشر لجودة أعضاء هيئة التدريس).[1]

مما سبق عرضه، يمكن القول بأن المؤشرات التعليمية هي عبارة عن إحصاءات مرتبطة بالنظم التعليمية، توفر لنا صورة واقعية عن وضع أو أداء النظام التعليمي وخصائصه.

ومن فوائد تطبيق مؤشرات ومعايير الجودة [2]: الالتزام برسالة الجامعة وتحقيق أهدافها، الالتزام بمعايير جودة أداء عالية، ضمان مخرجات متميزة تتناسب مع متطلبات الجودة ، تحقيق أداء مرتفع لكل العاملين.

وتنقسم مؤشرات الأداء إلى قسمين، هما: مؤشرات الفعالية، والتي تعبر عن درجة تحقيق الهدف المسطر كمعدل رضا الطلبة ومعدل توظيف الخريجين، ومؤشرات الكفاءة التي تشير إلى الاستخدام الأمثل لموارد المؤسسة لتحقيق الأهداف المسطرة كنسبة عضو هيئة التدريس /الطلبة.

فمؤشرات الأداء تستخدم لتقييم كفاءة وفعالية مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج، ويستعان بها في الرقابة، الدعم، اتخاذ القرار، المقارنة، التقييم والتحسين، كما تساعد على تحديد المشاكل.

ومن أهم مبررات بناء مؤشرات لأداء مؤسسات التعليم:

- توفير أساس قوي للتخطيط والتطوير في مجال التعليم،
- توفير البيئة اللازمة لضمان جودة مخرجات نظام التعليم،
- توفير أسس قوية وقواعد بيانية جيدة للتنمية المستدامة لنظام التعليم،
- أن كفاءة المؤشرات كآليات للتقويم الذاتي بكل مؤسسة تحقق الاطمئنان على مسيرتها الأكاديمية.[3]

2.3. أنواع المؤشرات التعليمية واستخداماتها:

تعمل المؤشرات التعليمية على توفير معلومات متنوعة للحكومات وإدارات المدارس، والمسئولين على العملية التعليمية، والمعلم، وأولياء الأمور، وللجميع. وهو ما أدى لتعدد أنواعها.

ويمكن تصنيفها إلى مؤشرات الأداء التعليمي، ومؤشرات السياق، كما يبرزها الشكل الموالي:

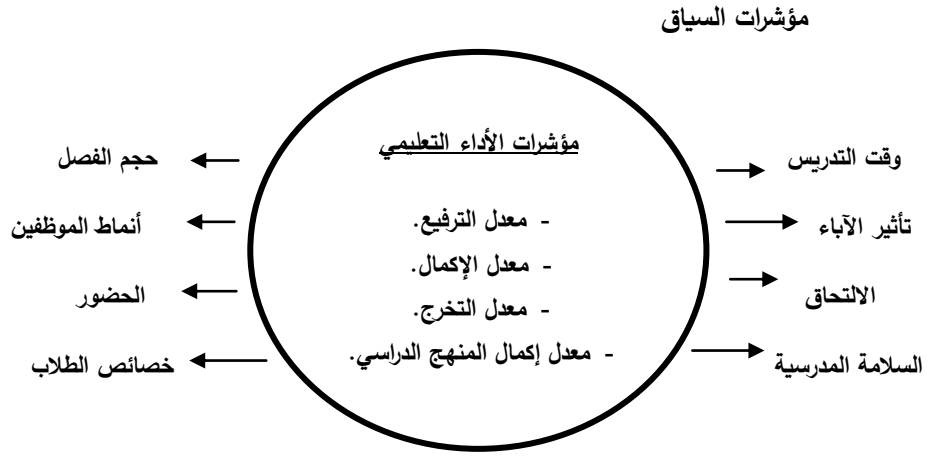
---

[1] رضا إبراهيم المليجي، جودة واعتماد المؤسسات التعليمية :آليات لتحقيق ضمان الجودة والحوكمة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة ، 2010 ، ص ص: 159- 161.

[2] عمر حوتية، لعلى بوكميش، برامج التوأمة كمدخل لتطوير جودة الأداء في الجامعات العربية، المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي (IACQA'2018) ، الجامعة اللبنانية الدولية، فرع البقاع، جمهورية لبنان، الفترة 11-2018/04/14 ، ص2.

[3] محمد بن علي شيبان العامري ، المؤشرات التربوية معلومات إحصائية.. أم بيانات خام ؟ ، موقع موسوعة تعلم معنا مهارات النجاح : http://sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=1078&SecID=34، اطلع عليه بتاريخ 2019/07/12.

الشكل رقم (01) : يبين أنواع المؤشرات التعليمية



Source ; Department of Education, National Center of Education Statistics, Op. Cit, P.1.

ومع تزايد الاهتمام بجودة التعليم العالي عالميا وعربيا في السنوات الأخيرة ، تزايدت معه جهود إيجاد وتطوير مؤشرات ومعايير لهذه الجودة، لما لذلك من أهمية في تحسين مخرجات هذا القطاع.

ولمؤشرات التعليم استخدامات متعددة، وإن كانت تختلف تبعًا للهدف منها، ومن بين هذه الاستخدامات:

1- أنها تعمل كنظام تحذير أو توفير أسباب حول وضع النظام التعليمي.

2- تفسير فعالية المصادر التي تم إنفاقها في البرنامج التعليمي أو النظام التعليمي.

3- تحديد الأداء بمرور الوقت.

4- إرشاد عملية التخطيط.

5- تطوير التعليم، والتمكن من معرفة تطور أداء النظم التعليمية.

6- تُسهل عملية ترتيب وتقييم أداء النظم التعليمية بالدول وفقًا لبعض المعايير باستخدام قيم معيارية.[1]

7- تُساعد على جذب الاهتمام العام عن طريق عرض مبسط لأداء النظم وتطورها عبر الزمن.[2]

كما يمكن استخدام المؤشرات التعليمية في تحقيق الجهود الإصلاحية للنظام التعليمي.

وبالرغم من تعدد وجهات النظر في استخدامات المؤشرات التعليمية إلا أنها تتركز حول محور واحد وهو مراقبة النظم التعليمية وأداء المؤسسات التعليمية، والوقوف على التطورات والإصلاحات بمرور الزمن.

---

[1] Nut tall; Desmond L., Choosing Indicators , In Making Education Account : Developing and Using International Indicators , OECD, Paris, Centre for Educational Research and Innovation , 1994 , p267.

[2] محمد أحمد علي، دليل تكوين المؤشرات المركبة، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، القاهرة، سبتمبر2006، ص12.

ثانيا: واقع تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية وأوجه قصورها

تعتمد الجامعات والدول استراتجيات مختلفة للقياس والتقويم لجودة الأداء في الجامعات، وفي العالم العربي تتنوع النماذج المعتمدة في تقويم جودة أداء الجامعات العربية، لكنها لا زالت تعاني من القصور.

1. واقع تطبيق مؤشرات تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي:

تعتبر مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي جزء من الحراك العالمي النشط في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، سعيا منها لتحسين أدائها الإداري والأكاديمي، وتسعى الجامعات العربية لتطبيق المواصفات القياسية الدولية باعتماد معايير إتحاد الجامعات العربية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وقد كانت هناك مبادرات محدودة في وضع معايير على المستوى القومي، كما في مصر والسعودية.

في مصر، نجد تجربة مشروع المعايير القومية للتعليم ، والذي بدأ العمل على تطبيقها في العام الدراسي 2004/2003. واحتوى المشروع على خمسة مجالات رئيسة للمعايير وهي: مجال المعلم، المشاركة المجتمعية، المنهج ونواتج التعلم، المدرسة الفعالة، الإدارة المتميزة.

في السعودية، وأمام توسع قطاع التعليم العالي فيها، تم إنشاء عدة مراكز ومشاريع لتقويم جودته، منها المركز الوطني للقياس والتقويم (1421هـ/2001م)، والمشروع الوطني لقياس مخرجات التعليم العالي.[1]

والملاحظ أن تقييم المتعلمين في معظم الدول العربية يتم من قبل هيئات ضمان جودة التعليم والاعتماد من خلال مؤشر تحقق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية. وفي معظم المؤسسات التعليمية يعتمد التقييم على درجات المتعلم في نهاية العام من خلال نظام التقييم الشامل.[2]

والواقع أن أساليب وعمليات القياس والتقويم لا زالت تعاني من عدة سلبيات ونقائص، وأهمها تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون 60 % وفقاً للمعايير المعمول بها.[3]

2. أوجه القصور في تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي:

في الواقع هناك قصور يحيط بآليات متابعة نمو المتعلمين وقياس فعالية المؤسسة التعليمية، يظهر في:

1- القصور المفاهيمي للتقويم: ويرجع سببه إلى العوامل التالية:

- أن نظم التقويم الحالية في معظم الدول العربية تقيس قدرة الطالب على الحفظ ، وهو تقويم أحادي الجانب يعتمد على التلقين ويقيس القدرات العقلية المتدنية، الأمر الذي ينتج تلميذا مبرمجا غير مفكر.
- أن التقويم في كثير من الممارسات التعليمية منفصل من عملية التعليم والتعلم، وغالبا ما يكون بعديا.

---

[1] عمر حوتية، مرجع سابق.

[2] صفاء أحمد شحاتة، أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 2012/31، ص 155.

[3] المكتب الإقليمي للدول العربية بعمان (الأردن)، وبرنامج الأمم المتحدة الألماني، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003.

– يختزل التقويم من خلال "الأسلوب التقليدي"، وباستخدام الاختبارات الكتابية في تقويم تحصيل الطلبة.

– أن التقييم القائم بشكل عام على اختبار نهائي فقط لا يوفر التغذية الراجعة عن أداء الطالب والتي يصعب توفيرها بسبب الكثافة العالية للطلاب، وبالتالي لا يعطي مؤشر حقيقي عن سير العملية التعليمية.

– القصور في كفاءة خريجي الجامعة لأداء أعمالهم ووظائفهم بفاعلية في سوق العمل محليا وإقليميا.[1]

2– افتقاد معظم الدول العربية لمعايير ومؤشرات وطنية مشتقة من فلسفتها التربوية وأهداف مؤسساتها التربوية ، وإنما اعتمدت في تطبيقها للمعايير المؤسسية والبرامجية على ما هو موجود من معايير في دول العالم وخاصة أمريكا وبريطانيا وكندا واستراليا من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي.[2]

3– عدم استخدام المؤسسات التعليمية لآليات خاصة لمتابعة أداء المتعلمين ونموهم، عبر فترات زمنية معينة في المواد الدراسية المختلفة. فنظام التقييم يستهدف تحديد مستوى تحصيل المتعلم الراهن في عام معين وفقا لدرجات نجاح عظمى وصغرى، من خلال اعتمادها فقط في قياس نمو المتعلم على النسب المئوية العامة للنجاح في نهاية العام الدراسي، ولا يلتفت لتطور نمو المتعلمين من عام دراسي لآخر.

4– قصور في عمليات تقييم فاعلية المؤسسة التعليمية ، ويظهر في الأوجه التالية:

– عدم قدرة النظم المتبعة في التقييم على تحديد القيمة المضافة للمؤسسة التعليمية.

– استخدام آليات محدودة وذات فعالية ضعيفة (الملاحظات والمقابلات وفحص الوثائق) لتقييم أداء المعلم وعناصر المؤسسة التعليمية ككل، في ظل غياب آليات فعالة للمحاسبة.

– عجز نظام التقييم الحالي عن إجراء مقارنات بين الكليات أو الجامعات ووضعها بنظام ترتيب خاص.

– ضعف صلاحية نظم التقييم الحالية في توضيح وتفادي دور العوامل البيئية والاقتصادية والتعليمية.[3]

5– أن معظم جوانب التقويم تعنى بالجانب المهاري والقيمي والسلوكي على حساب تقييم جانب المعرفي.

6– أن من جوانب القصور في التقييم الحالي يرجع إلى أنه لا يستطيع فصل وتمييز القيم المضافة للمؤسسة التعليمية والقيمة المضافة لعضو هيئة التدريس عن القيم المضافة من العوامل الأخرى.

وإضافة لأوجه القصور تلك، نجد مشاكل تعليمية تتعلق بعضو هيئة التدريس في مهامه وواجباته وإعداده، وهمومه التدريسية والبحثية وتقويم أداءه. وتتعلق بالمخرجات التعليمية كنوعية الخريج، وكفاءته. ولكون جودة المؤسسة التعليمية تبدأ من جودة أساليب تقييم نمو أداء المتعلمين، ومتابعتهم وتقييم فعالية المؤسسة التعليمية نفسها من حيث ما قدمته للمتعلمين. فإن ذلك يستدعي استخدام أساليب تقويم تعكس

---

[1] عمر حوتية، مرجع سابق.

[2] سوسن شاكر مجيد، نحو بناء معايير وطنية لضمان جودة الجامعات العربية، الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات " نمو المؤسسات والاقتصاديات بين تحقيق الأداء المالي وتحديات الأداء البيئي"، جامعة ورقلة، 22–2011/11/23.

[3] صفاء أحمد شحاتة، مرجع سابق، ص 154.

نتائجها التحصيل والنمو الفعلي للمتعلمين بدرجة أفضل، وتعكس مستوى المتعلم مقارنة بمستويات أداء مرجعية محددة بدلا من مقارنة درجات المتعلمين بعضهم ببعض كأحد مؤشرات تقويم المؤسسة التعليمية وتحديد كفاءتها، ومن بين هذه المداخل مؤشر تقويم القيمة المضافة Value-Added Assesment.

ثالثا: مؤشر القيمة المضافة التعليمية ومزاياه في تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي

أمام ما تعانيه مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي من قصور في التقويم وضمان جودة التعليم الجامعي، فإن تطبيق مؤشر القيمة المضافة التعليمية سيساعدها في اكتساب مزايا تطور جودة أداءها.

1. مفهوم مؤشر القيمة المضافة التعليمية:

مؤشر القيمة المضافة Value- Added (VA) أحد النماذج العالمية الحديثة في متابعة نمو أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية. وأحد العناصر الأساسية لمنظومة الجودة الشاملة ونظم الاعتماد.

1.1. تعريف القيمة المضافة التعليمية:

تعددت تعريفات القيمة المضافة في مجال التعليم، تبعا لأهداف ومتغيرات الدراسة، ومنها:

√ القيمة المضافة التعليمية هي تحديد ما أضيف أو تحسن في إمكانات الطلاب أو معارفهم نتيجة لتعلمهم في مؤسسة تعليمية معينة[1]. ويتطلب قياس القيمة قياس مستوى نمو المتعلمين بين نقطتين زمنيتين، أي الفرق الذي تحدثه المؤسسة في تعليم المتعلم من عام لآخر أو من مرحلة تعليمة إلى أخرى.

√ القيمة المضافة التعليمية هي تعبير عن جهود المدارس والمعلمين في نواتج تعلم الطلاب ، بمعنى أن الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الواقع من عام لآخر يتم مقارنتها ببعض المستويات المعيارية بعد الأخذ في الاعتبار الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطالب.[2]

مما سبق، نرى بأن القيمة المضافة التعليمية تعبر عن التحسن في قابليات الطلبة واكتسابهم المعارف والمهارات المستهدفة في المؤسسة التعليمية المحددة . وتتطلب القياس والتقييم للطالب عند دخوله الجامعة / الكلية /القسم ، وعند نهاية العام الدراسي ولأعوام متتالية ولحين تخرجهم، ويمثل الفرق بين التقييمين القيمة المضافة أي مقدار المعرفة والتعليم الذي قدمته المؤسسة التعليمية للطلبة.

ويستند مؤشر القيمة المضافة إلى فلسفة تربوية مؤداها أن المؤسسات التعليمية ينبغي أن تضيف قيمة في

---

[1] Hersh R. H. assessment and accountability: unveiling value added assessment in higher education. AAHE (American association for higher education) National Assessment Conference, Denver, 2004, p7.

[2] L. Harvey& M. Green, Analytic Quality Glossary, Quality Research.
www. quality researchinternational.com\ glossary.(12/06/2019).

تحصيل وأداء كل متعلم خلال العام الدراسي، ومن حق كل متعلم أن ينمو بمعدل مكافئ على الأقل لمعدل نموه السابق. وبالتالي هو مفهوم اقتصادي قائم على الربح والخسارة، وتحديد مراكز الربحية ، ومراكز التكلفة بدون جدوى، سواء في إدارة العمليات التعليمية، أو في تقييم تلك العمليات ومساءلتها.[1]

والقيمة المضافة باعتبارها مؤشرا دقيقا لفعالية المؤسسة التعليمية لا تنحصر في تحديد مستويات انجاز الطلاب وتحديد الفرق بين الانجاز أو تحصيل الطلاب في بداية العام الدراسي ونهايته بالمقارنة بالهدف السنوي للأداء فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى الاهتمام بالعوامل ذات الصلة بمستويات الانجاز تلك.

والمؤسسة التعليمة الجيدة هي تلك التي يفوق أداء المتعلمين فيها ما هو متوقع.

2.1. أهمية استخدام مؤشر القيمة المضافة في تقويم أداء المؤسسات التعليمية:

تظهر أهمية استخدام مؤشر القيمة المضافة في تقويم أداء المؤسسات التعليمية، في الجوانب التالية:

- يعتبر أداة لقياس مستوى التقدم في التحصيل الدراسي للطالب.
- يعد وسيلة تفيد الجهات القائمة على رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ورفع مستوى نواتج التعلم.
- يساعد في تزويد مديري المؤسسات التعليمية بالمعلومات، يمكنهم استخدامها في مجالات متعددة، ومنها معرفة استراتيجيات الإدارة الفعالة، ومصادر التعلم الممكنة، طرق متابعة المعلمين والإداريين..الخ.
- يفيد في البحث عن دليل لأي الكفاءات أو السمات الخاصة بالمعلم التي تساعد الطالب على التعلم.
- يحقق أهداف خطة تطوير الأداء بأقل تكلفة وجهد مع وجود البدائل وكيفية الاختيار فيما بينها.
- التنسيق الصحيح لبنية أهداف خطة تطوير الأداء للمؤسسات التعليمية من ناحية والسياسات من ناحية أخرى، وهذا يتطلب المراجعة الدائمة عند وضع خطة تطوير الأداء وعند متابعة تنفيذها.
- الارتقاء بالكفاءة المؤسسية ، والإخبار بثراء عن نتائج السياسة الحكومية.
- أن التقويم الوقتي والملائم يقدم تغذية راجعة للطلاب لتحسين تعلمهم، ويسهم باستمرار في التغيير المتواصل في المقررات والبرامج وعملية التدريس من أجل التحسين التعليمي.[2]
- تفعيل نظم المحاسبة لما تقدمه من معلومات تساعد جميع الأطراف المعنية في تفسير نتائجها وتحديد الأطراف ذات القيمة المضافة العليا وإثابتهم والعكس صحيح.
- تقديم تغذية راجعة لأولياء الأمور لمتابعة نمو أداء أبناءهم داخل المؤسسة التعليمية.
- المقارنات بين المؤسسات وترتيبها وفقا لدرجات القيمة المضافة.[3]

---

[1] سلطان عبد الله صالح الشهري، محمد عبد الكريم علي عطية، مرجع سابق، ص 492.

[2] ريهام علي السيد الشخيبي، القيمة المضافة مدخل لتقويم أداء المؤسسات التعليمية في ضوء خبرات بعض الدول، أطروحة دكتوراه ، متاح على الموقع: https://jsre.journals.ekb.eg/article_8434_92d6c7a431b1ebe8a6f276066fce7d22.pdf ..

[3] صفاء أحمد شحاتة، مرجع سابق، ص 157.

وهذه الأهمية، جعلت النظم التربوية تسعى لتطبيق مفاهيم القيمة المضافة في تجويد وتحسين مخرجاتها. فنظام القيمة المضافة يؤكد على فاعلية العملية التعليمية، وبالتالي فاعلية النظام التعليمي بأكمله، ويركز على تجويد تعلم الطلاب من خلال قياس تقدم نموهم الأكاديمي وتحسن أداءهم وتنمية سماتهم الشخصية. وإذا كان القياس والتقويم التقليدي (الاختبار القبلي البعدي) يهتم بمتوسط الأداء لمجموعات من الطلاب وليس بكل طالب بشكل فردي، وبالتالي يؤدي إلى أحكام غير دقيقة، فإن مدخل القيمة المضافة يعتمد على تحليل نتائج الاختبارات بأساليب إحصائية مختلفة تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم التي ربما تؤثر في درجاته ونموه، وأبسط طريقة لحساب درجة القيمة المضافة (النمو)، هي طرح مستوى تحصيل المتعلم القاعدي ومقارنته بمستوى تحصيله الراهن، وذلك لتحديد نموه عبر فترة زمنية معينة. [1]

2. مداخل تقويم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم العالي:

يمكن حصر مداخل تقويم القيمة المضافة بمؤسسات التعليم العالي في ثلاثة مداخل متكاملة لتقدير القيمة المضافة، وإن كان لكل منها نقاط قوة تماما مثل التحديات والحدود، وتتمثل هذه المداخل في:[2]

أ- تقويم القيمة المضافة المباشر Direct Value Added Assessment:

يقوم هذا النموذج بتقييم الأثر المؤسسي على التعلم الطلابي، وذلك عن طريق قياس ومقارنة ما يعرفه الطلاب وما يستطيعوا أن يفعلوه عند نقطتين من الوقت، على سبيل المثال عند التحاقهم وعند تخرجهم من المدرسة، ويعبر الفرق بين القياسين عن الخدمات والانجاز الأكاديمي الذي حصلوا عليه كتقييم لإسهام المؤسسة التعليمية في تعلم الطالب، والذي يمكن مقارنته بالمؤسسات التعليمية المماثلة.

ب- المقاييس غير المباشرة للقيمة المضافة Indirect Measures of Value- Added:

يقوم هذا النموذج بقياس سلوكيات الطالب والأفعال المؤسسية التي ترتبط بالتعلم الطلابي والنجاح في المؤسسة التعليمية، أكثر من مجرد اختبار التعلم الطلابي. ويتم التعامل مع مقاييس "الممارسة الجيدة" على أنها مؤشرات التعلم الطلابي، لدرجة أنها إذا كانت متواجدة فيكون متوقع ظهور تعلم طلابي أفضل.

ج- نماذج القيمة المضافة التطبيقية Applied Value-Added Models :

بدلا من اختبار ما يحدث أثناء سنوات الدراسة، فإن هذا المدخل يقيس أثر التعليم على الطالب في وضع تطبيقي، فمثلا يمكن إجراء مقابلة مع الطالب ومناقشته في مدى إعداد التعليم له من أجل العمل، أو إجراء محادثة معه لمعرفة مدى امتلاكه للمعرفة والمهارات التي تتلاءم مع العمل الذي يزاوله.

---

[1] علاء الدين عبد الحميد أيوب، تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين، المجلة المصرية للدراسات النفسية – العدد 87 المجلد الخامس ا ولعشرون– أبريل 2015 ، ص320.

[2] Braun, H. I, Value-added modeling: What does due diligence require? In R. W. Lissitz (Ed.), Value added models in education: Theory and applications, 2005, pp. 19–39.

ومن بين النماذج التطبيقية لمدخل القيمة المضافة نجد: الفرق بين درجتين Gian Score، تحليل التغاير باستخدام درجات سابقة متعددة ANCOVA، الاستجابة متعددة المتغيرات Multiivariate (MRM) Response Mode، التقييم التربوي للقيمة المضافة (EVAAS)، تحليل الخطأResidual Analysis، رضا أصحاب سوق العمل، البيانات طولية والعرضيةLongitudind and Cross Sectional Data.[1]

ويتميز مدخل القيمة المضافة عن غيره من النماذج وأساليب التقويم الأخرى، في الجوانب التالية[2]:

1. أن قياس القيمة المضافة يستخدم معادلات إحصائية كثيرة ومتنوعة لعزل تأثير العوامل غير تعليمية، كتأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطالب، والعوامل الديمغرافية على تحصيله الدراسي، ويركز على علاقة العوامل التعليمية (الجامعة أو الكلية أو أعضاء هيئة التدريس) على التحصيل الدراسي للطالب.

أما مقاييس نمو التحصيل الدراسي التقليدية فإنها تهتم بالعوامل التعليمية وغير التعليمية مع صعوبة الفصل أو التمييز بين هذه العوامل على التحصيل الدراسي للطالب.

2. المبدأ الأساسي لقياس القيمة المضافة هو التأكيد على أن المدرسة هي المسؤولة عن تزويد كل طالب بقدر متساو في واحدة من سنوات النمو بغض النظر عن مستوى التعليم الذي بدأ به السنة الدراسية.

3. أن القيمة المضافة نموذج مزدوج القيمة ، حيث يركز على تقويم أداء الطالب وعلاقة العناصر التعليمية به، من ناحية، وتقويم أداء المعلم والمنهج والبرنامج التعلمي من ناحية أخرى.

4. أن القيمة المضافة تحقق أهداف الجيل الجديد لمنظومة المحاسبة التعليمية الذي يتضمن محاسبة المسؤولين عن التعليم من خلال مجموعات الداعمين للتعليم، أو المساهمين فيه.

3. أثر الالتزام بتطبيق القيمة المضافة في تطوير جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالي:

1.3. أثر الالتزام بتقويم القيمة المضافة في تحسين جودة التعليم:

أصبحت جودة التعليم العالي رهان العصر الحالي، ولا شك أن الالتزام بتقويم أداء المؤسسات التعليمية باعتماد مدخل القيمة المضافة سيسهم بفعالية في تحقيق جودة التعليم العالي، استناداً لما يناط به من أدوار ومسؤوليات تمثل جوهر مجالات الجودة في التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص. وخاصة لعضو هيئة التدريس، والذي يعتبر تقويمه أمر في غاية الأهمية لتحقيق أهداف التعليم الجامعي.

2.3. الأثر في دعم التحول نحو مجمع المعرفة:

يعيش العالم اليوم أجواء التغير والتجديد، فرضها التقدم التكنولوجي والمعرفي، وأصبحت فيه قوة المعرفة

---

[1] سلطان عبد الله صالح الشهري، محمد عبد الكريم علي عطية، مرجع سابق، ص ص495، 496.

[2] ريهام علي السيد الشخيبي، مرجع سابق، ص ص: 10، 11.

هي المورد الأكثر أهمية في ظل ثورة المعلومات ، كما أصبحت المعرفة أداة لإيجاد القيمة المضافة.
ومع تأثر النظم التربوية كباقي النظم الأخرى بظاهرة العولمة، ونتيجة لارتباط القيمة المضافة بالمعرفة سعت النظم التربوية لتجويد وتحسين مخرجاتها وخدماتها التربوية، من خلال توجيه أنشطتها وعملياتها إلى ابتكار شبكة قيمة تشمل جميع مستويات الأداء تظهر بصورة نهائية في هذه المخرجات والخدمات.[1]

3.3. الأثر في تقييم فعالية المؤسسة التعليمية:

يعد مدخل القيمة المضافة من أكثر المؤشرات دقة حاليا في تحديد فعالية المؤسسة التعليمية وتصنيفها والوثوق بمصداقية نتائج تقييم الأداء فيها ، على أساس أن أكثر المؤسسات التعليمية فعالية هي تلك التي تتجاوز نتائج طلابها التوقعات، وذات فاعلية في قيادة عمليات إصلاح وتطوير التعليم.[2]
وأن مدخل القيمة المضافة يهتم بتحديد مستويات إنجاز الطلاب، وإتقان التعلم وما يرتبط به من جودة أداء المعلم، وأسلوب الإدارة المدرسية ، والقيم السائدة في المؤسسة التعليمية.
وبالرغم من الأثر الايجابي الكبير المرتقب لهذا المؤشر على نظم التعليم، إلا أن تطبيقه قد يواجه بعض التحفظات، ومن أهمها:

- اختلاف الكليات والجامعات في بوضع الأهداف وشعارات لأعمالها ما يؤدي لاختلاف القيم المضافة.
- أن الكليات والجامعات تسعى إلى تطوير مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف وليس نوع واحد ولذلك يتوجب وجود معايير عامة وخاصة لكل كلية أو جامعة.
- أن عمليات التقييم تستغرق فترة طويلة لعدة سنوات (حسب مدة الدراسة) وقد تتغير الآثار المترتبة عليها وخصوصا للدراسات الأولية إضافة إلى التعقيد والثمن الباهض وغيرها من الصعوبات التنفيذية.[3]
- تأثير البيانات المفقودة أو الخاطئة، بالإضافة لمسألة شفافية النموذج الإحصائي بالنسبة للمساهمين.
- صعوبة تحديد المقررات الدراسية التي يمكن تقويمها، والتساؤلات حول مدى إتاحة نشر نتائج ذلك.
- المسائل المتعلقة بالتمويل، وعدم توافر قواعد بيانات كافية للأعداد الكبيرة من الطلاب.[4]

---

[1] سلطان عبد الله صالح الشهري، محمد عبد الكريم علي عطية، مرجع سابق، ص 492.

[2] الغتم، نورة أحمد عبد الله، القيمة المضافة مؤشر الأداء الفعال في تقييم المدارس، جريدة الأيام البحرينية، العدد 7573، 7 محرم 1431هـ، ص 4.

[3] حسين محمد كشاش القريشي، عبد المحسن جواد الموسوي، داء الطالب الجامعي وأثره في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية و الإدارية، جامعة الكوفة، العراق، العدد 2011/18، ص ص: 226، 227.

[4] ريهام علي السيد الشخيبي، مرجع سابق، ص14

رابعا: تجارب دولية في تطبيق مؤشر القيمة المضافة وإمكانات الاستفادة منها

أكدت العديد من التجارب الدولية على فاعليته مؤشر القيمة المضافة في قيادة عمليات الإصلاح وتطوير التعليم، مما جعله من أكثر الأدوات استخداما في الدول المتقدمة ، كمقياس لنظم تقييم الأداء.

1. الإشارة إلى بعض التجارب الدولية:

من بين الدول التي بادرت إلى تطبيق مدخل القيمة المضافة في التعليم، سنشير إلى التجارب التالية:

أ- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

بعد تزايد القلق حول وضعية التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية في الثمانينات من القرن الماضي، وفور نشر تقرير " أمة في خطر"، عقد الرئيس الأمريكي " جورج بوش" في عام 1989 قمة التربية والتعليم مع محافظي الولايات الخمسين، للنظر في مشاكل التعليم بأمريكا، ووضع خطة عمل لمعالجتها.

وبدأ حكام الولايات بعد عودتهم من القمة تبني تشريعات تدعم هذا التوجه، وإن اختلفت مضامينها من ولاية إلى أخرى ، لكنها ارتبطت في مجملها بالمساءلة بالاعتماد عل تقييم المخرجات التعليمية. وظهرت عديد من المشروعات التي تدعم تبني مدخل القيمة المضافة وسن مجموعة من القوانين ترتبط به، ومنها:

- قانون " لا يترك طفل في الخلف" No Child Left Behind ، أقره الكونغرس الأمريكي سنة 2001.

فبعدما كان نظام " التقدم السنوي المناسب" الذي كان سائدا قبله يركز على مقارنة درجات الطلاب لصف دراسي معين هذا العام بدرجات طلاب نفس الفصل الدراسي في عام سابق، لإظهار مستوى تقدم التحصيل الدراسي في المدرسة. فإن مؤشر القيمة المضافة يرتبط مباشرة بقانون "لا يترك طفل في الخلف" وفقا لنظام محاسبي يلزم الولايات بإعداد تقارير سنوية لمدارسها على نمو التحصيل الدراسي للطلاب عبر الوقت.[1]

وخلال العقدين السابقين تبنت العديد من الولايات الأمريكية، كولاية تينسي وولاية شمال كارولينا، وبعض المدن مثل دالاس وأوهايو القيمة المضافة كمفهوم جديد لقياس التعليم والتعلم في أمريكا، نظرا لأهمية تقييم القيمة المضافة في المدارس باعتباره أداة تشخيصية مهمة لقياس التطور المتحقق في الإنجاز الأكاديمي للطلبة، وإسهامه في المدارس وبشكل فاعل في مساعدة الطلبة والمعلمين على حد سواء.[2]

وقدم المركز الوطني للإحصاء التربوي ومكتب التربية الأمريكي قائمة بالمؤشرات التعليمية لتقويم الأداء.[3]

---

[1] نفس المرجع، ص 13.

[2] منال صبحي حسن، وأنمار مصطفى الكيلاني ، إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجّلد 38 ، ملحق 4، 2011، ص 1243.

[3] للاطلاع أكثر، أنظر: Department of Education, National Center of Education Statistics, Forum Guide to Education Indicators, Op. Cit., PP.13-15.

ب- تجربة المملكة المتحدة البريطانية:

عرفت السياسة التعليمية بالمملكة المتحدة نقطة تحول بتطبيق القيمة المضافة عام 1994 مع الإعلان عن تقرير هيئة المناهج الدراسية والتقييم. والذي حمل عنوان "مؤشرات تقييم القيمة المضافة في المدارس". فقد أشار بكل وضوح لضرورة أن تستخدم بيانات القيمة المضافة في المدارس لتحسين أوضاعها.

وفي عام 2002 تم تطبيق نموذج القيمة المضافة بالاعتماد على التحصيل الأكاديمي السابق للطلاب، ثم قياس إنجازهم مقارنة بإنجاز أقرانهم في الاختبارات القومية، وتم نشر نتائج التقويم في جداول للأداء.

وقامت المملكة بإدخال مجموعة من الإجراءات النموذجية لتقنين استخدام مدخل القيمة المضافة، ومنها:

- إدراك بيانات القيمة المضافة في جداول الأداء المدرسي.
- إدراك البيانات لفرق التفتيش للإبلاغ عن مدى تقدم المدارس.
- تقوم المدارس عالية الأداء باختيار وقت لمساعدة المدارس منخفضة الأداء.
- رصد التقدم المحرز من مجموعات المدارس بما يتعلق بالسياسات التعليمية أو الترتيبات الإدارية.

وفي عام 2003 أشار مكتب التدقيق الوطني إلى الاهتمام بزيادة فعاليات قياسات القيمة المضافة وتطويرها لعزل وتحديد دور المؤسسة التعليمية عن باقي العوامل الأخرى التي قد تؤثر على التحصيل الأكاديمي للطلبة مثل الانجاز السابق ومستوى تعلم الوالدين ودخل الأسرة وصعوبات التعلم... الخ.[1]

ج- تجربة بولندا:

يستهدف النموذج البولندي مساعدة المؤسسات التعليمية وصناع القرار الذين يريدون الحصول على معلومات موضوعية وصادقة وحقيقية يمكن الاستناد عليها في إجراءات الحكم على أداء المؤسسة التعليمية وفعالية التعليم وآليات التعليم والتعلم بها، ومن ثم تفعيل أدوات المحاسبة. هذا بالإضافة إلى إعطاء أولياء الأمور المعلومات الكافية حول جودة أداء المؤسسة التعليمية. ويتبنى النموذج البولندي فكرة أن مدى نجاح تطبيق القيمة المضافة على العمليات الإحصائية يؤثر على جودة ودقة القرارات الخاصة بتطبيقها ونشر نتائجها. وتتبلور الفكرة الرئيسية للنموذج البولندي في تقييم إسهام المؤسسة التعليمية في تعليم الطلاب من خلال تقييم الكسب الذي يحققه الطالب بين نقطتين زمنيتين.

وهناك وجهتان مسئولتان عن تجميع البيانات من المدارس ومعالجتها إحصائيا وتزويد المدارس بكل ما تحتاجه لتطبيق النموذج وهما مجلس الامتحانات ومكتب الإحصاء المركزي.

[1] ريهام علي السيد الشخيبي، مرجع سابق، ص14.

2. إمكانية الاستفادة من التجارب الدولية في استخدام القيمة المضافة لتطوير الأداء التعليمي:

من المؤكد أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير ومؤشرات لتقييم جودة الأداء، وفي ضوء النتائج الايجابية المحققة في تحسن جودة أداء مؤسسات التعليم العالي في التجارب الدولية المشار إليها، فإنه بالإمكان الاستفادة من مزايا تطبيق مؤشر القيمة المضافة في تفعيل الإصلاحات التعليمية بالدول العربية. ويمكن الإشارة إلى بعض جوانب الاستفادة ، كما يلي:

– تأكيد هذه التجارب على فاعليته مؤشر القيمة المضافة في قيادة عمليات الإصلاح وتطوير التعليم، باعتباره يسهم بشكل عادل وموضوعي في تقييم المؤسسات التعليمية والمقارنة بينها وقياس تأثيرها على مستوى طلابها ، وتعريف أولياء الأمور بأداءها، والاستفادة من ذلك في محاسبتها ومراقبة أداءها.

– لقد ساعد تبني مبدأ اللامركزية في إدارة التعليم بأمريكا على نجاح استخدام القيمة المضافة لقياس فعالية المدارس، خاصة وأن تحليلات القيمة المضافة تعتمد على بناء معايير خاصة بالفعالية لكل مدرسة ثم مقارنتها بمدارس أخرى تقدم نفس الخدمات التعليمية للمرحلة التعليمية نفسها ونوعية الطلاب ذاتها.

– إمكانية استخدام مدخل القيمة المضافة التعليمية في تعرف المعلمين والمؤسسات التعليمية المختلفة على القيمة الحقيقية للجهود التي يبذلونها بصورة مستمرة، وكذلك توجيه أنظارهم وأنظار المسؤولين إلى ضرورة التحسين المتواصل بأدائهم بناء على النتائج الايجابية المحققة.

– نظرا لصعوبة تنمية قدرة واحدة لدى طلاب أي مؤسسة تعليمية أو جامعة لأنها في الأساس تتبنى تنمية نظام من هذه القدرات، جراء تعدد أبعاد القيمة المضافة ، ومن ثم يجب أن يهتم مقاييس القيم بقياس أبعاد متعددة لها، والقيام بتصميم عدد كبير من المقاييس تختار كل كلية أو جامعة منها ما يحقق أهدافها.[1]

– أن تقويم القيمة المضافة يساعد في التغلب على جوانب القصور في عمليات تقييم فعالة للأداء.

وللاستفادة من تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقويم المؤسسات التعليمية بالدول العربية، فإن ذلك يتطلب تدريب العاملين بهذه المؤسسات على نماذج ومداخل القيمة المضافة من خلال عقد ورش عمل وتضمينها ضمن برامج التنمية المهنية للقائمين على العملية التعليمية بالمؤسسات التعليمية، كما يتطلب إجراء مقارنات بين المؤسسات التعليمية في ضوء نتائج القمة المضافة للمؤسسات التعليمية ككل، إضافة لتعزيز التعاون مع الدول المتقدمة في تدريب فرق متخصصة بتقويم أداء المؤسسات التعليمية بشفافية.

[1] نفس المرجع، ص ص: 13، 14.

الخاتمة:

تبدأ جودة مؤسسات التعليم العالي من جودة أساليب تقييم نمو أداء المتعلمين التعليمي ومتابعتهم وتقييم فعالية هذه المؤسسة نفسها من حيث ما قدمته للمتعلمين. ويعد مدخل أو منهجية تقييم القيمة المضافة من المداخل المستحدثة للتقييم الموضوعي للطلاب والمعلمين والمؤسسات التعليمية.

ومن خلال هذه الدراسة التي استهدفت دراسة ملامح القيمة المضافة التعليمية، تم التوصل للنتائج التالية:

– أن تقويم أداء المؤسسات التعليمية في الدول العربية يواجه تحديات كبيرة وقصور في استخدام نماذجه.

– يعد مدخل القيمة المضافة مؤشرا دقيقا لفعالية المؤسسة التعليمية مقارنة بالتقييم التقليدي، حيث تهتم بتحديد مستويات إنجاز الطلاب، وإتقان التعلم وما يرتبط به من جودة أداء المعلم، وأسلوب الإدارة المدرسية ، والقيم السائدة في المؤسسة التعليمية.

– أن استخدام مدخل القيمة المضافة في تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي، يستند إلى فلسفة تربوية مؤداها أن المؤسسات التعليمية ينبغي أن تضيف قيمة في تحصيل وأداء كل متعلم خلال العام الدراسي، وأن من حق كل متعلم أن ينمو بمعدل مكافئ على الأقل لمعدل نموه في السابق..

– أن الجامعات العربية تمتلك إمكانيات وموارد مادية وبشرية تسهل تطبيق مؤشر القيمة المضافة، وبما يؤدي إلى تجويد مخرجاتها التعليمية التي تمثل ركيزة أساسية في الارتقاء والنهوض بمجتمعاتها.

وعلى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

– ضرورة تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية على نماذج ومداخل القيمة المضافة من خلال عقد ورش عمل وتضمينها ضمن برامج التنمية المهنية للقائمين على العملية التعليمية بالمؤسسات التعليمية.

– إنشاء قاعدة بيانات تخص الطلاب وكل العاملين بالجامعات وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية...الخ.

– الإعلان عن نتائج القيمة المضافة، لأجل تغذية راجعة، ليتعرف المجتمع الخارجي على مستوى الأداء.

– إجراء مقارنات بين المؤسسات التعليمية في ضوء نتائج القمة المضافة للمؤسسات التعليمية ككل.

– إعداد نظام الكتروني لحساب القيمة المضافة، يشتمل على قاعدة بيانات تخص المتعلمين وبيئة التعلم.

– تعزيز التعاون مع الدول المتقدمة في تدريب فرق متخصصة بتقويم أداء المؤسسات التعليمية بشفافية.

ولا شك أن تبني مدخل القيمة المضافة سيحقق لمؤسسات التعليم العالي المزيد من الجدوى والنجاح والفاعلية، خصوصا وأن العديد من التجارب العالمية قد أكدت على فاعليته في قيادة عمليات الاصلاح وتطوير التعليم العالي، باعتباره يسهم بشكل عادل وموضوعي في تقويم المؤسسات الجامعية.

قائمة المراجع:

1- الكلزة، رجب أحمد وإبراهيم، فوزي طه ، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000.

2- رافدة عمر الحريري وسعد زناد دروش، القيادة وإدارة الجودة في التّعليم العالي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2010.

3- رمزي سلامة، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، 2005 .

4- رضا إبراهيم المليجي، جودة واعتماد المؤسسات التعليمية :آليات لتحقيق ضمان الجودة والحوكمة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة ، 2010 .

5- محمد أحمد علي، دليل تكوين المؤشرات المركبة، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، القاهرة، سبتمبر 2006.

6- هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، إدارة التعليم الجامعي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، الأردن ، 2008 .

7- ريهام علي السيد الشخيبي، القيمة المضافة مدخل لتقويم أداء المؤسسات التعليمية في ضوء خبرات بعض الدول، أطروحة دكتوراه ، متاح على الموقع: https://jsre.journals.ekb.eg/ .

8- حسين محمد كشاش القريشي، عبد المحسن جواد الموسوي، داء الطالب الجامعي و أثره في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية و الإدارية، جامعة الكوفة، العراق، العدد 2011/18، ، ص ص: 226، 227.

9- محمد فارس، إيهاب الآغا، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام القبول والتسجيل بجامعة القدس المفتوحة (قطاع غزة)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، العدد 2012/09، المجلد الخامس.

10- منال صبحي حسن، وأنمار مصطفى الكيلاني ، إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجّلد 38 ، ملحق 4، 2011.

11- صفاء أحمد شحاتة، أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 2012/31.

12- علاء الدين عبد الحميد أيوب، تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين، المجلة المصرية للدراسات النفسية – العدد 87 المجلد الخامس ا ولعشرون– أبريل 2015 .

13- سلطان عبد الله صالح الشهري، محمد عبد الكريم علي عطية، درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد التاسع عشر لسنة 2018.

14- عمر حوتية، التعاون بين الجامعات كآلية لتطوير مؤشرات قياس وتقويم نواتج التعلم "مع الإشارة إلى نماذج عربية وعالمية"، المؤتمر الدولي الثاني للقياس والتقويم: قياس نواتج التعلم، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، الرياض 1-3 ديسمبر 2015م.

15- عمر حوتية، لعلى بوكميش، برامج التوأمة كمدخل لتطوير جودة الأداء في الجامعات العربية ، المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي (IACQA'2018) ، الجامعة اللبنانية الدولية، فرع البقاع، جمهورية لبنان، الفترة 11-2018/04/14 .

16- سناء عبد الكريم الخناق(2005)، مظاهر الأداء الاستراتيجي والميزة التنافسية، الملتقي العلمي الدولي حول الأداء المتميّز للمنظمات والحكومات، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، 08-09 مارس 2005، جامعة ورقلة، الجزائر.
17- سوسن شاكر مجيد، نحو بناء معايير وطنية لضمان جودة الجامعات العربية، الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات " نمو المؤسسات والاقتصاديات بين تحقيق الأداء المالي وتحديات الأداء البيئي"، جامعة ورقلة، 22-2011/11/23.
18- المكتب الإقليمي للدول العربية بعمان (الأردن)، وبرنامج الأمم المتحدة الألماني، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003.
19- الغتم، نورة أحمد عبد الله، القيمة المضافة مؤشر الأداء الفعال في تقييم المدارس، جريدة الأيام البحرينية، العدد 7573، 7 محرم 1431هـ.
20- محمد بن علي شيبان العامري ، المؤشرات التربوية معلومات إحصائية.. أم بيانات خام ؟ ، موقع موسوعة تعلم معنا مهارات النجاح : http://sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=1078&SecID=34، اطلع عليه بتاريخ 2019/07/12.

21- Braun, H. I, Value-added modeling: What does due diligence require? In R. W. Lissitz (Ed.), Value added models in education: Theory and applications, 2005.
22- Christopher Lovelock et autres, Marketing des Services, 6 eme – édition, Paris, 2008.
23- Department of Education, National Center of Education Statistics, Forum guide to Education Indicators, National Forum in Educational Statistics, Washington, 2005.
24- Hersh R. H. assessment and accountability: unveiling value added assessment in higher education. AAHE (American association for higher education) National Assessment Conference, Denver, 2004.
25- J. Pasquali. Plan d'assurance Qualité (PAQ) : un outil de partenaria, Division ST – Groupe Technicial Facilities Management (ST/TFM) CERN, Genève, Suisse, 2012.
26- L. Harvey& M. Green, Analytic Quality Glossary, Quality Research.
www. quality researchinternational.com\ glossary.(12/06/2019).
27- Nut tall; Desmond L., Choosing Indicators , In Making Education Account : Developing and Using International Indicators , OECD, Paris, Centre for Educational Research and Innovation , 1994.
28- Sauvageot; Claude, Indicators for Educational Planning: A Practical Guide, International Institute for Education Planning / Unesco, Paris, 1997.