جامعة عمار ثليجي بالاغواط
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة العلوم الاجتماعية

- ✓ أثر أنموذج مارزانوفي مهارات التعلم والاستذكار عند طلاب الخامس الأدبي في الأدب والنصوص وتنمية تفكيرهم الاستدلالي.

أ.م. د. نضال مزاحم رشيد العزاوي- جامعة تكريت، العراق..... 8

- ✓ أهمية إستراتيجية التدريس بالأفواج في تعلم المفاهيم الرياضية.

أ.مبروك قسمية – جامعة الأغواط – الجزائر.....31

- ✓ دور تكنولوجيا التعليم في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية

أ.بن عويرة عبد المنعم – جامعة قسنطينة2، الجزائر.....54

- ✓ حركة الإصلاح الديني والاجتماعي والثقافي في السودان { ولاية جنوب دارفور } مجمع الشيخ موسي عبد الله حسين نموذجا.

د. أبوهريرة عبد الله محمود يعقوب / د. حنان عبد الرحمن التجاني / د. أويس آدم محمد موسي- جامعة نيالا، السودان.....74

- ✓ الهوية الدينية من الإختلاف إلى التعصب.

د. بيران بن شاعة- جامعة الأغواط، الجزائر.....95

- ✓ علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط " دراسة ميدانية ببلدية ورقلة "

د. غالم فاطيمة / د. عبد الفتاح أبي مولود – جامعة ورقلة،الجزائر.....104

- ✓ أثر بعض المتغيرات الديمغرافية على العوامل المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل

د. جمال أبومرق – جامعة الخليل، فلسطين.....121

- ✓ إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الجامعي في الجزائر

أ.بلمقدم فاطمة – جامعة الأغواط، الجزائر.....139

- ✓ الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة "المدير نموذجا"

د. حنان مالكي – جامعة بسكرة، الجزائر.....150

- ✓ واقع الخصوبة في الجزائر " دراسة ميدانية على عينة من النساء بعيادة الحكيم سعدان – قسم الولادة – بالأغواط "

د. بن الشين أحمد / أ. تهامي محمد – جامعة الاغواط- الجزائر.....160

العدد 15
نوفمبر 2015

ردم د: 1112-6752
الإيداع القانوني: 66 – 2006

مجلة العلوم الاجتماعية

مجلة أكاديمية محكمة

تصدر عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة عمار ثليجي الاغواط

العدد 15

نوفمبر 2015

ردم د: ISSN :1112-6752

الإيداع القانوني: 66 – 2006

مجلة العلوم الاجتماعية العدد 15 نوفمبر 2015

مجلة العلوم الاجتماعية

تصدر عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة عمار ثليجي الاغواط

الرئيس الشرفي للمجلة: أ. د. بن برطال جمال
رئيس جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مدير النشر: د. بن الطاهر تجاني
عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

رئيس التحرير: د. حميدات ميلود
نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
مكلف مابعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

هيئـة التحرير:
- **أ. د. بورقيبة داود**
- **د. داودي محمد**
- **د. نوري محمد**
- **د. بن عون بودالي**
- **د. علالي محمود**
- **د. قويدري لخضر**

مجلة العلوم الاجتماعية العدد 15 نوفمبر 2015

الهيئة العلمية الاستشارية

- أ.د بوداود حسين (جامعة الاغواط – الجزائر)
- أ.د. عبد الرحمان برقوق (جامعة بسكرة - الجزائر)
- أ.د دبلة عبد العالي (جامعة بسكرة- الجزائر)
- أ.د. عوفي مصطفى (جامعة باتنة– الجزائر)
- أ.د. العايش عبد العزيز (جامعة خنشلة– الجزائر)
- أ. د. عبد الرحمان محمد الحسن(جامعة بخت الرضا- السودان)
- أ.د. عيساني نور الدين (جامعة الجزائر2 - الجزائر)
- أ.د.شريف زهرة(جامعة الجزائر 2- الجزائر)
- أ.د.معمرية بشير (جامعة سطيف 2- الجزائر)
- أ. د. فاضل محمد البدراني (جامعة بغداد- العراق)
- أ.د.العربي بن الشيخ (جامعة باتنة- الجزائر)
- د. بن عمر سامية (جامعة بسكرة – الجزائر).
- د. داودي محمد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. باهي سلامي (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. بن الشين أحمد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د.هاشم احمد نغيمش الحمامي (جامعة عمان - الأردن)
- د. سلطان ناصر سعود العريفي (جامعة الشقراء- المملكة العربية السعودية)
- د. جمال أبومرق (جامعة الخليل – فلسطين)
- د.عبيدة صبطي (جامعة بسكرة، الجزائر)
- د. عرعار سامية (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. دلاسي أمحمد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. جرادي حفصة (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. بن سعد أحمد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. بن زروال فتيحة (جامعة أم البواقي – الجزائر)
- د. لغويل سميرة (جامعة تبسة– الجزائر) /
- د.بوفاتح محمد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. يوسف عدون (جامعة باتنة– الجزائر)
- د.رحاب مختار (جامعة المسيلة – الجزائر)
- د.بن رمضان سامية (جامعة خنشلة – الجزائر)
- د.سميشي وداد (جامعة ام البواقي – الجزائر)
- د. علي عون (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. بكاي ر شيد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. جوزة عبد الله (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. عمومن رمضان (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. زيزاح سعيدة (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د.بوالي بن عون (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. نوري محمد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. بيران بن شاعة (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. زندري عبدالنبي (جامعة تمنراست – الجزائر)
- د.غلاب صليحة (جامعة الجزائر 2 – الجزائر)
- د. بن سليم حسين (جامعة الاغواط – الجزائر)
- د. بن عامر وسلية (جامعة بسكرة – الجزائر)
- د.جهاد الغرام (جامعة المدية – الجزائر)
- د.قنيفة نورة (جامعة ام البواقي – الجزائر)
- د.صخري محمد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- أ. ريان فايزة (جامعة الاغواط – الجزائر)
- أ.حجاج احمد (جامعة الاغواط – الجزائر)
- أ. ابراهيمي سعاد (جامعة الاغواط – الجزائر)

شروط النشر:

تنشر المجلة كل البحوث والدراسات العلمية المختلفة في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغة العربية والفرنسية والإنجليزية، ويكون ذلك وفق الشروط التالية:

1- أن يكون البحث جديدا ولم يسبق نشره في جهة أخرى، ويقدم الباحث تعهدا مكتوبا بذلك.

2- شروط الكتابة المعمول بها في كل البحوث (تكون بخط simplified arabic جم 14 بالنسبة للمتن وحجم 12 بالنسبة للهوامش)، ويقدم البحث مطبوعا على قرص "CD" بنظام Word، أويرسل عن طريق البريد الالكتروني التالي: hfarouk18@hotmail.fr

3- تعرض كل البحوث على لجنة التحكيم من مختلف الجامعات ولا تعاد المرفوضة إلى أصحابها.

4 - يجب أن ترسل البحوث والدراسات للمجلة مصححة علميا ومنهجيا ولغويا تجنبا لإضاعة الوقت والجهد في التصحيح.

5 - تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال، اسم الباحث ورتبته العلمية المؤسسة التابع لها(قسم، كلية وجامعة)، الهاتف والفاكس، العنوان الالكتروني وملخصين للموضوع في حدود مأتي كلمة أحدهما بلغة المقال باللغة الانجليزية

6 - ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا لمكانة الباحث إنما يخضع لعمليات *فنية محضة*.

7 - لا تعبر المقالات والبحوث المنشورة في هذه المجلة إلا عن آراء أصحابها.

فهرس المحتويات

- ✓ أثر أنموذج مارزانوفي مهارات التعلم والاستذكار عند طلاب الخامس الأدبي في الأدب والنصوص وتنمية تفكيرهم الاستدلالي.

أ.م. د. نضال مزاحم رشيد العزاوي– جامعة تكريت، العراق..... 8

- ✓ أهمية إستراتيجية التدريس بالأفواج في تعلم المفاهيم الرياضية.

أ.مبروك قسمية – جامعة الأغواط – الجزائر.....31

- ✓ دور تكنولوجيا التعليم في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية

أ.بن عويرة عبد المنعم – جامعة قسنطينة2، الجزائر.....54

- ✓ حركة الإصلاح الديني والاجتماعي والثقافي في السودان {ولاية جنوب دارفور} مجمع الشيخ موسي عبد الله حسين نموذجا.

د. أبوهريرة عبد الله محمود يعقوب / د. حنان عبد الرحمن التجاني / د. أويس آدم محمد موسي– جامعة نيالا، السودان.....74

- ✓ الهوية الدينية من الإختلاف إلى التعصب.

د. بيران بن شاعة– جامعة الأغواط، الجزائر.....95

- ✓ علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط " دراسة ميدانية ببلدية ورقلة"

د. غالم فاطيمة / د. عبد الفتاح أبي مولود – جامعة ورقلة،الجزائر.....104

- ✓ أثر بعض المتغيرات الديمغرافية على العوامل المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل

د. جمال أبومرق – جامعة الخليل، فلسطين.....121

- ✓ إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الجامعي في الجزائر

أ.بلمقدم فاطمة – جامعة الأغواط، الجزائر.....139

- ✓ الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة "المدير أنموذجا"

د. حنان مالكي – جامعة بسكرة، الجزائر.....150

- ✓ واقع الخصوبة في الجزائر "دراسة ميدانية على عينة من النساء بعيادة الحكيم سعدان – قسم الولادة – بالأغواط"

د. بن الشين أحمد / أ. تهامي محمد – جامعة الاغواط– الجزائر.....160

أثـر أنمـوذج مارزانوفي مهـارات التعـلم والاستذكار عند طـلاب الخامـس الأدبـــي فـــي الأدب والنـصوص وتنـمية تفـكيرهم الاسـتدلالـي

أ.م. د. نضال مزاحم رشيد العزاوي

جامعة تكريت/ العراق

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على((أثر أنموذج مارزانوفي مهارات التعلم والاستذكار عند طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص وتنمية تفكيرهم الاستدلالي)). وأستعمل الباحث المنهج التجريبي واختار التصميم التجريبي للمجموعتين ذات الاختبار القبلي والبعدي، تألف مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كركوك/ المركز للعام الدراسي (2013-2014)،وبلغت عينة من الدراسة (64) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي وزعوا بالتساوي على مجموعتين تجريبية درست وفق أنموذج مارزانووضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، أعد الباحث أداتا البحث المتمثلتان باختبار مهارات التعلم والاستذكار واختبار التفكير الاستدلالي، وبعد استخراج الصدق والثبات والتحليل الاحصائي للأداتين، شرع الباحث بنفسه في تنفيذ التجربة، وبعد معالجة البيانات من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) باستعمال الوسائل الإحصائية، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري مهارات التعلم والاستذكار والتفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية واستناداً إلى نتائج البحث الحالي توصل الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات منها: فاعلية أنموذج مارزانوفي تنمية مهارات التعلم والاستذكار والتفكير الاستدلالي في الادب والنصوص عند طلاب الصف الخامس الادبي. وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات منها: استعمال أنموذج مارزانوفي تدريس طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص وتضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية في الجامعات العراقية بأنموذج مارزانوواقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات المستقبلية منها: إجراء دراسة للكشف عن أثر أنموذج مارزانوفي تنمية الذكاءات المتعددة عند طلاب الصف الخامس في الادب والنصوص.

Abstract:

Aim of the research to identify the ((impact model Marzano in learning and study skills at the fifth-grade students in the literary material of literature and texts، and the development of their thinking deductive)). Researcher 've been using the experimental method and experimental design chosen for the two sets of pretest and posttes Find

community consisted of fifth grade literature in secondary schools of the General Directorate for Education Students. Province of Kirkuk، the center " for the academic year (2013-2014)، and amounted to a sample of the study (64) students from fifth grade literary students and distributed evenly over the experimental groups studied in accordance with the model Marzano officer studied according to the way ordinary، prepared researcher research tools comprising the test learning skills The recall test and inferential thinking After extraction of validity and reliability and statistical analysis tools، began researcher himself in the implementation of the experiment، and after processing the data through statistical package (SPSS) program using statistical method. Revealed find a statistically significant differences between the experimental and control groups in experiential learning and recall thinking deductive skills differentials in favor of the experimental group and based on "The results of the present research results، the researcher to a set of conclusions، including: - the effectiveness of the model Marzano in the development of learning and recall thinking deductive in literature Skills texts and literary at the fifth grade students. In light of the search results researcher presented a set of recommendations، including: - the use of model Marzano in teaching fifth grade literary students in the subject of literature and texts، and include teaching methods in colleges of education in the Iraqi university curricula to conform to the form Marzano، researcher proposed a number of future such studies: - Conduct study to detect the impact of Marzano's model of multiple intelligences in development at the fifth -grade students in literature and texts.

مقدمة:

أن النص الأدبي في مؤسساتنا التعليميةيعرض على الطلاب عرضاً جافاً، والطالب لا يطالب بأكثر من حفظ النص وسرده على مسامع المدرس، وأن هذهِ الطريقة لا تجدي في تكوين الذوق الأدبي، ولا في قدرة الطالب على دقة الفهم، وجودة التحليل، وصحة الاستنباط.(العزاوي، 1988، ص10)

ويرجع ذلك إلى الرؤية الضيقة التي تكونت لدى العديد من القائمين على مهنة التعليم تجاه عمليتي تعليم اللغة العربية بشكل عام وتعليم الأدب والنصوص بشكل خاص، إذ يجعلون استظهار النصوص الأدبية وتسميعها كما وردت في الكتاب المدرسي معيارا أساسيا للنجاح في هذه المادة.وهذا ما لاحظه الباحث من خلال لقائه بعدد من المدرسين والمدرسات الذين يقومون بتدريس مواد اللغة العربية وعدداً من المشرفين التربويين الذين اكدوا أنهم يعتمدون على طريقة الإلقاء وحفظ النصوص في تدريس مادة الأدب والنصوص.

اولا:التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

ان اقتصار المدرسين على الطرائق الاعتيادية في التدريس يؤدي إلى جعل الطالب يتسم بالسلبية لا يناقش لا يسأل ولا يفكر ولا يترك له مجالا يعبر فيه عما يفهم بلغته، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم معرفة الطالب بمهارات التعلم وكيفية التدرب عليها وتنميتها لديه.

وعلى الرغم من قلة البحوث والدراسات التي تناولت مهارات التعلم والاستذكار فقد أثبتت العديد منها أن اكبر مشكلة يعاني منها الطلبة في دراستهم هي ضعف الوعي بالأساليب الصحيحة للتعلم والاستذكار ومنها دراسة (القيسي وغسان، 1998) ودراسة (اللامي، 2000).

ان استعمال الطرائق التدريسية التقليدية لايحفز لدى الطلبة عملية التفكير التي تعُد ضرورة ملحة في الوقت الحاضر من اجل تنشئة مواطنين قادرين على تجاوز مشكلاتهم اليومية وهذا بحد نفسه هدفاً من أهداف التربية وترتب على هذه الأساليب قلة تفاعل الطلبة مع المدرسين في إثناء سير الدرس، وضعف استعمال المدرسين للأسئلة التي تثير تفكير الطلبة في إثناء الدرس، مما يؤدي الى قلة اهتمامهم بموضوع الدرس وإضاعة فرص إسهامهم فيه، وعدم المام الطلبة بظاهرة التفكير ولاسيما التفكير الاستدلالي الذي يساعد المتعلمين على اكتساب المبادئ العامة في الدرس وتوظيفها في الوصول الى استدلالات استقرائية صادقة لما يتعلموه.

انطلاقا مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة على السؤال الأتي:

هل لاستعمال أنموذج أبعاد التعلم اثر في تنمية مهارات التعلم والاستذكار والتفكير الاستدلالي في مادة الأدب والنصوص عند طلاب الصف الخامس الأدبي؟

أهمية البحث:

ان اللغة العربية بفروعها المختلفة من أدب وبلاغة ونحوصرف وإملاء. كلها وحدة متماسكة الجوانب وظيفتها الأساسية التحصيل والتعبير، وما المواد التي تنقسم إليها اللغة العربية الا روافد تصب في نهر الادب الكبير، وتأتي اهمية الادب من اهمية اللغة ذاتها فالأدب في نصوصه الشعرية والنثرية ما هوالا تعبير اداته اللغة. (الدليمي، 2005، 227) فهوالمحور الأساسي الذي تدور حوله بقية فروع اللغة وتؤلف مع غيره من هذه الفروع وحدة متكاملة تهدف الى تحقيق غاية واحدة هي الفهم والإفهام.

ويرى الباحث أن درس الأدب يعطي الفرصة للطلبة للتخفيف من هموم وأعباء الدراسة ففيه تتحرر عقولهم من الوضع الروتيني الصارم للدروس والتعريفات والقوانين والضوابط والصور المنطقية العلمية التي تتعب الذهن.

وتتجلى أهمية الأدب في انه يسهم في زيادة مدركات المتعلم، وفي إمداده بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة،، وتوسيع افقه الثقافي بوجه عام، ففي كل نص أدبي ثقافي يوسع الفكر ويفتح الذهن، ويزيد من صلة المتأدب بالحياة، وفهمه لها، والمامه بما يضطرب فيها من ألوان السلوك والنشاط. (إبراهيم، 1973، 254).

ان أنموذج أبعاد التعلم(مارازنو)احد هذه الاستراتيجيات والنماذج التي تدعوإلى نقل المعرفة بالتفكير من حالتها المعتمدة على الحفظ والفهم إلى تعميق الإدراك أوالفهم لهذه المعرفة وتوسيعها واستخدامها بصورة فعالة عن طريق إعادة صياغتها وتكوين عادات عقلية منتجة لها، فضلا عن انه

يعكس ثلاث نظريات أساسية في التفاعل التعليمي تتمثل في: التعلم المتوافق مع وظائف المخ، والتعلم المتمركز حول المشكلات، والتعلم التعاوني. ويشير مارزانوإلى أن أمام المدرسين مهمتين اثنتين، فهم يحتاجون إلى أن يطوروا لدى طلبتهم جميعا القاعدة المعرفية، وهم يحتاجون أيضا إلى أن يزودهم بذخيرة من المهارات الإدراكية ومهارات التفكير وبالاستراتيجيات التي تمكنهم من استخدام المعرفة بناءً على التفكير في سياقات تتسم بالمعنى. (مارزانووآخرون، 2004، 23)

لذا يعد أنموذج مارازانوترجمة عملية لمجمل الخصائص ومميزات النظريات التربوية التي استمد منها الأنموذج أبعاده والتي تمثل احدث واهم ما وجد على الساحة التربوية حيث أشار العديد من التربويين إلى أن أنموذج مارزانولأبعاد التعلم يمكن اعتباره إطارا مرجعيا وأهدافا تسعى أي وحدة دراسية إلى تحقيقها في أي محتوى دراسي، أوأي مستوى تعليمي، حيث يمثل البعدان الأول والخامس من هذا الأنموذج القاعدة أوالخلفية أوالوسط أوالبيئة التي يحدث فيها التعلم، والقدرة على الانتباه طوال مواقف التعلم، ووضوح المعنى وربط ما تم تعلمه بالسابق لدى المتعلم وأيضا على عمليات التحليل والتطبيق والتصنيف والتركيب التي تم ممارستها أثناء تعلم المحتوى ففي نطاق التخطيط والتدريس باستعمال هذا الأنموذج يوفر للمدرس ترتيب وتنظيم أنشطة التعلم من البداية وتحسين العملية التعليمية وتنمية مهارات التفكير المختلفة ورفع معدل التحصيل المعرفي للطلبة في جميع المستويات المعرفية كما يمكن الطلبة من فهمه وإدراك العلاقات بين أجزائه، وبالتالي يعمل على حل المشكلات المختلفة التي تواجه الفرد في فهمه لمحتوى المنهج.(مارزانو، 2000، 268)

واستناداً إلى ما تقدم فان أهمية البحث الحالي تتحدد بمايأتي:

1- أهمية اللغة العربية بوصفها اللغة التي اختارها الله لتكون لغة القرآن الكريم ولغة أهل الجنة.

2- أهمية درس الأدب والنصوص ودوره في تهذيب النفس وترقيق الذوق والإحساس بما يحمله من قيم إنسانية نبيلة.

3- أهمية التعرف على نماذج تدريسية حديثة متمثلة بأنموذج مارزانو.

4- أهمية مهارات التعلم والاستذكار وضرورة تدريب المتعلمين عليها.

5- اهمية التفكير الاستدلالي لأنه احد انواع التفكير الذي يعمل على الارتقاء المعرفي عند الطلبة.

5- أهمية المرحلة الإعدادية لانها مرحلة مهمة يتهيأ الطلبة فيها ويعدون للالتحاق بالتعليم الجامعي.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على ((أثر أنموذج مارازانوفي تنمية مهارات التعلم والاستذكار لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص ونمية تفكيرهم الاستدلالي)).

فرضيات البحث:

سيختبر البحث الحالي الفرضيات الآتية:

1- لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والتي درست وفق أنموذج أبعاد التعلم والمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات التعلم والاستذكار البعدي.

2- لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجات المجموعة نفسها في الاختبار البعدي لمهارات التعلم والاستذكار.

3- لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج مارازانووالمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي.

4- لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجات المجموعة نفسها في الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي.

حدود البحث:

1- طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية الصباحية في محافظة كركوك.

2- كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه للعام الدراسي 2013 – 2014.

تحديد المصطلحات:

أولا- **انموذج مارازانو:**

1-((هوانموذج تدريس صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي أوتقويم الأداء للطلاب ويقوم النموذج على مساحة تنص على إن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أبعاد من التعلم هي الاتجاهات والادراكات الايجابية عن التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتوسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى، واستخدام عادات العقل المنتجة)).(مارزانووآخرون، 2000: 7)

2- ((هومجموعة من الإجراءات والممارسات الصفية التعليمية / التعلمية والتي تعمل على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستخدامها على نحوله معنى في إطار البيئة الايجابية عن التعلم وتنمية العادات العقلية المنتجة)).(الرحيلي، 2007:11- 12)

ويعرفه الباحث إجرائيا:

مجموعة من الخطوات التي يمارسها المدرس (الباحث) مع طلاب المجموعة التجريبية داخل غرفة الصف والتي تعمل على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستعمالها على

نحوذي معنى من قبل المتعلم، في إطار من البيئة الايجابية عن التعلم وتنمية العادات العقلية المنتجة.

ثانياً: مهارات التعلم:

1- "هي ما تقوم به ذاكرة المتعلم من عمليات تؤدي به إلى الفهم والتبصر والرؤيا ثم الاسترجاع والتذكر وهي نمط عقلي يتميز به الفرد عن غيره مما يجعل الأفراد يتبادلون في طريقة تفكيرهم ويتصفون بطابع معين" (دروزة، 1995: 11)

2- " هي نشاط خاص موجه بهدف ما ينهمك فيه المتعلم لتحقيق أهداف محددة بدرجة عالية من الإتقان وإنها تتمثل في تحديد أسلوب تعلم الفرد وكيف يتعلم ". (الحيلة، 1999: 307)

ثالثاً: مهارات الاستذكار:

1- " هي مجموعة من المهارات والعادات التي تمكن الطالب من الحصول على معلومات قراءة واستماعا وتنظيما وفهما ونقدا وتحليلها ويتم كل ذلك بسرعة وكفاية "(مرسي، 1995: 4)

2- " الطرق الخاصة يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أوالتي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينتقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكارا جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه ". (عبد النبي، 1996: 48)

ويعرف الباحث مهارات التعلم والاستذكار إجرائيا:

أهم الممارسات والأساليب التي يمارسها طلاب الصف الخامس الأدبي عند استذكارهم وتعلمهم لمادة الأدب والنصوص، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال إجابتهم على الاختبار المعد لهذا الغرض.

رابعا:التفكير الاستدلالي:

1-((هنوع متقدم من التفكير نتوصل به عن طريق المنطق الى حل مشكلة حلاً ذهنياً منطقياً ، واتخاذ قرار اوالوصول الى قانون عام اوقاعدة ويتم ذلك بالانتقال من الجزئيات إلى الكليات (الاستقراء) أومن الكليات الى الجزئيات (الاستنتاج) (العنبكي، 2002، 22)

2-((هومجموع العمليات العقلية المستخدمة في تكوين وتقسيم المعتقدات، وفي أظهار صحة الادعاءات والمقولات اوزيفها وتتضمن هذه العمليات العقلية توليد وتقييم الحجج والافتراضات والبحث عن الادلة والتوصل الى نتائج)) (جروان،2002، 288)

ويعرفه الباحث إجرائيا:

((هوالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على جميع فقرات اختبار التفكير الاستدلالي الذي أعده الباحث ويضم عدداً من المواقف المتضمنة علاقات منطقية بين المقدمات والنتائج التي يمكن من خلالها إيجاد الحل الصحيح للمشكلة ضمن وقت محدد)).

خامساً: العوامل المؤثرة في مهارات التعلم والاستذكار:

على الرغم من أن مهارات التعلم تتصف بالثبات النسبي .كما ذكرنا آنفاً . فإن هناك العديد من العوامل التي تؤثر فيها وهي:

1-البيئة الشكلية المباشرة (الخارجية): وتعني ما تتصف به بيئة التعلم من خصائص مادية، إن بيئة التعلم هنا لا تعني البيئة الصفية اوالمدرسية فحسب بل تشمل البيئة الأسرية والنوادي الثقافية والرياضية التي يرتادها المتعلم، فمستوى التحصيل الدراسي للوالدين والأشقاء مثلا يؤثر في مهارات تعلم المتعلم وخاصة إذا كان لهؤلاء دور مباشر في تدريس المتعلم.

2-الخصائص الفردية: أي ما يتميز به المتعلم من دوافع وخصائص ومميزات شخصية فالسلوك الانطوائي أوالسلوك القلق له اثر سلبي في تكوين مهارات التعلم وتنميتها والعكس بالعكس.

3-الخصائص والحاجات الجسمية: وتتمثل بقوى الجسم الكامنة وما فيها من قوة وضعف كحاسة البصر وحاسة السمع والقدرة على النطق.

4-الحاجات الاجتماعية: ومن أمثلتها التأمل الذاتي والحاجة إلى التفاعل مع المعلم أوالأقران أوالكبار وغيرها.

5-الحاجة إلى إظهار القوى غير الجسمية مثل قدرة الفرد على التعلم اوقدرته على تعليم الآخرين.(حمدان، 1985، 13)

سادسا: منشطات مهارات التعلم والاستذكار:

أشارت (دروزة، 1995) إلى تعريف منشطات مهارات التعلم والاستذكار بأنها وسائل إدراكية معينة تحث المتعلم على استعمال مهارات تعلم مناسبة أثناء تعلمه أوتترك له حرية اختيار مهارات تعلم مناسبة تؤدي إلى الفهم والاستيعاب ومن ثم التعلم. وحددت دروزة (1995) منشطات لمهارات التعلم والاستذكار بما يأتي: -

1-الأسئلة التعليمية 2-الأشكال والجداول وخرائط المعلومات 3-الأهداف التعليمية

4-التلخيص 5-الجمل والعناوين 6-الخطوط تحت الأفكار المهمة 7-رؤوس الأقلام والمراجعات.

8-الصور والتخيلات الذهنية 9-القصص 10-المنظمات المتقدمة 11-الملاحظات الصفية

12-وسائل تدعيم الذاكرة (دروزة، 1995، 163 -165).

ثانيا:دراسات سابقة

دراسات تناولت أنموذج مارزانو:

1-دراسة العبيدي (2011) هدفت الدراسة إلى معرفة اثر أنموذج مارزانوفي تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهن الإبداعي. ولتحقيق أهداف الدراسة وضعت الباحثة مجموعة من الفرضيات الصفرية اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية والإعدادية التابعة

للمديرية العامة لتربية بغداد /الرصافة الأولى للعام الدراسي 2010/ 2011 وقد تم اختيارها بالطريقة القصدية فيما اختيرت ثانوية القاهرة للبنات بطريقة السحب العشوائي وبالطريقة ذاتها اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة ومثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية وبلغ عدد افراد العينة (38) طالبة بواقع (19) طالبة في كل مجموعة وكافأت الباحثة مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات باستعمال اختبار(مان وتني)أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مؤلف من (50) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته فيما استعانت باختبار التفكير الإبداعي الذي أعده (سيد خير الله) وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الإبداعي وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات منها جعل التعليم ذا معنى للمتعلم ومراعاة احتياجات المتعلم واهتماماته فيما اقترحت الباحثة إجراء دراسة مستقبلية عن دراسة أنموذج مارزانومع متغيرات تابعة أخرى (العبيدي،2011، ي-م)

2-دراسة الموسوي (2012) هدفت الدراسة إلى معرفة اثر إستراتيجيتي أنموذج أبعاد التعلم في تحصيل الكيمياء والتفضيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المحورية لطلاب الصف الخامس العلمي تألفت عينة الدراسة من طلاب إعدادية (الشهيد إبراهيم توفيق) للبنين وإعدادية (عمر بن الخطاب) للبنين للعام الدراسي 2012/2011 في مدينة كركوك والتي بلغت (114) طالباً توزعوا على ثلاث مجموعات بواقع (38) طالب في كل مجموعة، اختيرت شعبة (ب) من إعدادية (الشهيد إبراهيم توفيق) للبنين لتمثل المجموعة التجريبية الأولى ومثلت شعبة (أ) من الإعدادية نفسها المجموعة التجريبية الثانية فيما مثلت المجموعة الضابطة شعبة (أ) من إعدادية (عمر بن الخطاب) للبنين وكافأ الباحث بين مجموعات البحث في عدد من المتغيرات أعد الباحث ثلاثة اختبارات تمثلت باختبار تحصيلي في مادة الكيمياء مؤلف من (50) فقرة واختبار للتفضيل المعرفي تكون من (29) فقرة واختبار مهارات التفكير المحورية المؤلف من (32) فقرة تم التأكد من صدق الأدوات وثباتها وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستعمال الحقيبة الإحصائية (Spss) أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في التحصيل تفوق المجموعة الضابطة على المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التفضيل المعرفي(نمط الاسترجاع) وكشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في التفضيل المعرفي (نمط النقد) وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات منها التأكيد على تدريب مدرسي الكيمياء على إستراتيجيتي أبعاد التعلم. (الموسوي، 2012، أ - ب)

دراسات تناولت مهارات التعلم والاستذكار:

1- دراسة الخفاجي (2002) هدفت الدراسة الى معرفة اثر استخدام أنشطة تعليمية تعلمية في استراتيجيات تعلم ودراسة طلاب الصف الخامس العلمي وتحصيلهم في الكيمياء، وقد تكونت عينة البحث من (65)طالباً من طلاب الصف الخامس العلمي في مدينة الموصل، وتم توزيعهم عشوائياً

على مجموعتين تجريبية شملت (33) طالبا وضابطة شملت (32)طالباً كافأ الباحث فيما بينهما في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل العام، والذكاء، واستراتيجيات التعلم والدراسة).

أعد الباحث (126) نشاطا شمل أنشطة (تسميع، اختيار، أفكار مهمة، تنظيم معلومات ومناقشة، عمل نماذج، كتابة ملخصات) وتم التأكد من صدقها وشموليتها من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين. واستعمل الباحث مقياس (LASSI) لـ (Weinstien،1987) لقياس استراتيجيات تعلم ودراسة الطلبة بعد التأكد من صدقه وحساب معامل ثباته وثبات مجالاته بطريقة إعادة الاختبار والاتساق الداخلي، بلغ عدد فقرات المقياس (58) فقرة ضم (9) مجالات، كما قام بمعايرة هذا المقياس على مستوى مدينة الموصل.واستغرقت التجربة (22) أسبوعا بواقع (16) درسا بمعدل (8) ساعات أسبوعيا أي سنة دراسية كاملة،إذ قام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه، تمت معالجة البيانات إحصائيا، وأظهرت نتائج البحث ما تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في استراتيجيات التعلم والدراسة ككل وفي كل مجال على حده ما عدا مجال القلق وإدارة الوقت، وكذلك تفوقوا في التحصيل، كما بينت النتائج وجود علاقة دالة وموجبة بين استراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل لطلاب عينة الدراسة. (الخفاجي، 2002، ب – ج)

2- دراسة عبد الرزاق (2007) هدفَ البحث إلى معرفة اثر استخدام طريقة العصف الذهني في إكساب طلاب الصف الثامن الأساسي استراتيجيات التعلم والدراسة في مادة التربية الإسلامية.ولأجل تحقيق هدف البحث تمت صياغة فرضية رئيسة وتسع فرعية، خاضعة للتجريب. استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة، المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة العصف الذهني، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.وبلغ حجم عينة البحث (52)طالباً ، بواقع (27) للتجريبية و(25) للضابطة، وقد أجريت عملية تكافؤ أفراد مجموعتي البحث في متغيرات، درجة مادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي للعام الدراسي (2005-2006) والمعدل العام للصف السابع الأساسي للعام الدراسي (2005-2006) ودرجات اختبار الذكاء، والعمر الزمني محسوبا بالشهور، والمستوى التعليمي للأبوين، وبعد اطلاع الباحثة على محتوى منهج الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الإسلامية في مواضيع السيرة النبوية وحياة الصحابة المتكونة من سبعة مواضيع، اعدة في ضوئها (14) خطة تدريسية بواقع خطتين لكل موضوع، وبعد عرض نموذج منها على الخبراء تم تدريس المجموعتين على غرارها، وقد اعتمدت الباحثة على أداة جاهزة لقياس استراتيجيات التعلم والدراسة (للخفاجي، 2002) تم التأكد من صدقها وثباتها، درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها. وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة طبقت الباحثة المقياس على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وعالجت البيانات احصائياً باستعمال الوسائل الإحصائية وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذودلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني ومتوسط

درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في إكساب استراتيجيات التعلم والدراسة ككل كما بينت النتائج عدم توافر فرق ذودلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في إكساب ثلاثة مجالات هي (إدارة الوقت . الدافعية . معالجة المعلومات). وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة جملة من التوصيات منها ضرورة معرفة مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها خطوات طريقة العصف الذهني، وقدمت الباحثة جملة من المقترحات منها إجراء دراسة تتناول اثر استخدام طريقة العصف الذهني في متغيرات أخرى (التحصيل، تنمية الثقة بالنفس، تنمية اتجاهات الطلبة نحومادة التربية الإسلامية) ولمراحل دراسية مختلفة.(عبد الرزاق، 2007، أ-ج)

دراسات تناولت التفكير الاستدلالي:

1-دراسة الحسو(1997) هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استعمال أسلوبين في الاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية. أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية.وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبة بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى و(31) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية و(27) طالبة للمجموعة الضابطة وقد استعملت الباحثة اختبارا جاهزاً للتفكير الاستدلالي وقد تحققت من صدقه بعرضه على مجموعة خبراء، واستخرجت ثباته بطريقة إعادة الاختبار اذ بلغ معامل ثباته (0.74) 0 واستعملت الباحثة أسئلة الاستجواب المعدة على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم وفق النسب (70%) استيعاب وتطبيق (30%) معرفة في تدريس التجريبية الأولى أما المجموعة التجريبية الثانية فاستعملت أسئلة الاستجواب المعدة على وفق المستويين الأولين من النصف نفسه على وفق النسب (70 %) معرفة (70%) استيعاب في حين لم تستعمل المجموعة الضابطة أي نوع من الأسئلة والتدريس بالطريقة الاعتيادية وتوصلت الدراسة إلى:

1- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستعمال أسئلة الاستجواب المعدة على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم ومتوسط المجموعة الضابطة ولصالح أسلوب الأسئلة.

2- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند (0.05) في التفكير الاستدلالي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

3- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التفكير الاستدلالي بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار ألبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى ولصالح الاختبار ألبعدي.(الحسو، 1997، 5)

2-**دراسة المعلم (2000)** ((هدفت الدراسة إلى معرفة قياس التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة نينوى والتعرف على الفروق بين التلاميذ في التفكير الاستدلالي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) والسكن (مدينة، ريف)).وأجريت الدراسة في العراق جامعة الموصل / كلية التربية.وتكونت عينة الدراسة من(300) طالب وطالبة في مدارس المدينة، بواقع (150) من الذكور و(150) من الإناث و(300) طالب وطالبة من مدارس الريف وبواقع (162) من الذكور و(138) من الإناث 0 وقام الباحث بأعداد اختبار للتفكير الاستدلالي مكون من (50) فقره وتم إيجاد الصدق الظاهري وصدق البناء والصدق المرتبط بمحك (تلازمي) والصدق الذاتي للاختبار والثبات بطريقة التجزئة النصفية وتحليل التباين وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس والسكن والتحصيل ومحاولة تحليل التباين المتعدد لمعرفة اثر تفاعل المتغيرات على مستوى التفكير الاستدلالي على أفراد عينة البحث.توصلت الدراسة إلى:- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث في اختبار التفكير الاستدلالي في متغيرات الجنس (ذكور،إناث) والسكن (مدينة، ريف) والتحصيل (عالي، واطئ) (المعلم، 2000، ملخص البحث)

ثالثا: منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: اختار الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث. إذ يعد المنهج التجريبي أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية، والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بنية التعليم وأنظمته المختلفة.(ملحم، 2010، 421)

التصميم التجريبي: اعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين الأولى تجريبية تدرس على وفق انموذج مارازانووالأخرى ضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، وباختبارين قبليين وبعدين هما(اختبار مهارات التعلم والاستذكار واختبار التفكير الاستدلالي)

جدول (1) يمثل التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعة	التطبيق القبلي للأداة	المتغير المستقل	التطبيق ألبعدي للأداة
التجريبية	اختبار مهارات التعلم والاستذكار والتفكير الاستدلالي	انموذج مارزانو	اختبار مهارات التعلم والاستذكار والتفكير الاستدلالي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

تحديد مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الخامس الأدبي جميعهم في المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي 2014 – 2015 الموزعين على المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية كركوك المركز والبالغ عددها (32) مدرسة، بواقع (2276)طالباً .

عينة البحث: لغرض اختيار عينة البحث نفذ الباحث الإجراءات الآتية:

1-اختيار مدرستي(جمال عبد الناصر)و(العراق الجديد) قصديا بسبب تقارب طلاب المدرستين من النواحي الاجتماعية والمكانية وتعاون ادارة المدرسة مع الباحث

2-اختيار إعدادية (جمال عبد الناصر) بالأسلوب العشوائي البسيط ليكون أفرادها المجموعة التجريبية، وثانوية (العراق الجديد) ليكون أفرادها المجموعة الضابطة.

3-اختيار شعبة واحدة بالأسلوب العشوائي البسيط لتكون أفراد المجموعة الضابطة الممثلة في الشعبة (ب) في إعدادية (جمال عبد الناصر)، والتي تضم شعبة واحدة للصف الخامس الأدبي وبواقع (37)طالباً ، في حين اُختير طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية (العراق الجديد) ليكونوا أفراد المجموعة التجريبية، حيث تضم المدرسة شعبة واحدة من طلاب الصف الخامس الأدبي وبواقع (36)طالباً ،بعد أن استُبعدت بيانات الطلاب الراسبين لامتلاكهم الخبرة في المادة الدراسية من العام الماضي، وعددهم (5) طلاب في المجموعة التجريبية و(4) طلاب في المجموعة الضابطة، إذ كان الاستبعاد إحصائيا مع السماح لهم بالدوام في مجموعات البحث حفاظاً على النظام الدراسي في المدرستين، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث في المجموعتين (64)طالباً ، موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما هوموضح في جدول (2)

جدول (2) توزيع أفراد العينة

المجموعة	المدرسة	قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	بعد الاستبعاد
التجريبية	إعدادية جمال عبد الناصر	37	5	32
الضابطة	ثانوية العراق الجديد للبنين	36	4	32
المجمـــــــوع		73	9	64

تكافؤ مجموعتي البحث: قبل البدء بتطبيق التجربة أجرى الباحث عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات استناداً إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث لتحديد هذه المتغيرات وكما يأتي:

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر: بعد أن حصل الباحث على البيانات الخاصة المتعلقة بأعمار أفراد العينة، تم حساب عمر كل طالب بالأشهر واستخراج المتوسط الحسابي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، تبين أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في العمر الزمني، إذ لم تظهر فروق ذوات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (62)، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	0625،200	71968،11	176،0	999،1	غير دال
الضابطة	32	5625،199	96604،10			

2- درجة التحصيل في مادة اللغة العربية للمجموعتين في الامتحان النهائي للعام الدراسي (2014/2013): أخذ الباحث درجة كل طالب في الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية

لمجموعتي البحث، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (7813،58)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (6563،58)، وهوفرق ليس بذي دلالة إحصائية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (083،0) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (999،1) عند مستوى دلالة (05،0) ودرجة حرية (62)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في درجات مادة اللغة العربية للصف الخامس الأدبي في المجموعتين التجريبية والضابطة للعام الدراسي (2014/2013)، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتوسط درجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	7813،58	98781،5	083،0	999،1	غير دال
الضابطة	32	6563،58	02473،6			

3- الاختبار القبلي لاختبار مهارات التعلم والاستذكار: طبق الباحث مقياس مهارات التعلم والاستذكار الذي أعده الباحث قبل التجربة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (8125،130)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (6875،133)، وهوفرق ليس بذي دلالة إحصائية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (651،0) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (999،1) عند مستوى دلالة (05،0) ودرجة حرية (62)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتوسط درجات مجموعتي البحث على مقياس التعلم والاستذكار

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	8125،130	5830،16	651،0	999،1	غير دال
الضابطة	32	6875،133	6641،18			

- الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي: طبق الباحث اختبار التفكير الاستدلالي الذي اعده قبل التجربة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (**8،062**)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (**8،343**)، وهوفرق ليس بذي دلالة إحصائية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (352،0) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (999،1) عند مستوى دلالة (05،0) ودرجة حرية (62)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير ،وجدول (6)يبين ذلك.

جدول (6)القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتوسط درجات مجموعتي البحث على اختبار التفكير الاستدلالي القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	8،062	3،320	352،0	999،1	غير دال
الضابطة	32	8،343	3،064			

مستلزمات تطبيق التجربة: تطلب البحث القيام بما يأتي:

أ – تحديد المادة العلمية: تكونت المادة العلمية من موضوعات كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2013–2014).

ب– صياغة الأغراض السلوكية: أعد الباحث مجموعة من الأغراض السلوكية تألفت من(314)غرضاً سلوكياً لكل موضوع من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الخامس الادبي.

ج – إعداد الخطط التدريسية: لتحقيق أهداف البحث أعد الباحث خطط تدريسية، لتدريسها طوال مدة التجربة في ضوء المقرر الدراسي والأغراض السلوكية المعدة، وقد عرض الباحث دليل المدرس والطالب من الخطط على لجنة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية وعلم النفس للإفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة الخطط، ولم يتم إجراء أي تعديل جوهري على محتويات الخطط، وبذلك أصبحت الخطط جاهزة للتطبيق.

أداتا البحث: لغرض تحقيق أهداف البحث تطلب وجود أداة تتصف بالصدق والثبات لقياس تأثير المتغير المستقل(انموذج مارزانو) في المتغير التابع مهارات التعلم والاستذكار والتفكير الاستدلالي.وفيما يأتي توضيح مراحل تهيئة الأداتين:

1– **مقياس مهارات التعلم والاستذكار:** بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التعلم والاستذكار اعد الباحث مقياساً لمهارات التعلم والاستذكار وقد اعتمد الباحث مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة (LASSI)لـ (Weinstien،1987) لقياس استراتيجيات التعلم والدراسة والمتكون من (77) فقرة موزعة في (10) مجالات إذ وجد الباحث إن هذا المقياس يخدم أغراض بحثه بدرجة كبيرة وقد تم استعمال هذا المقياس في بعض الدراسات لاسيما دراسة (الخفاجي 2002)

أ– **صياغة اختبار مهارات التعلم والاستذكار:** أجرى الباحث مجموعة من الخطوات لغرض إعداد هذا الاختبار وجعله مناسبا لطلاب الدراسة الإعدادية على وفق الإجراءات الآتية:

ـ ترجمة الباحث للمقياس بمساعدة بعض المتخصصين في مجال الترجمة، كما قام بالتأكد من صدق ترجمة المقياس بعرضه على خبيرين في مجال الترجمة ومقارنة كلتا الترجمتين إذ تم الاتفاق

على صيغة واحدة للترجمة إذ بلغت نسبة الاتفاق بين الصورتين 85% وبذلك تعد ترجمة المقياس صحيحة.

ـ عمد الباحث إلى اعتماد الفقرات المترجمة من مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة (LASSI)لـ (Weinstien،1987) التي يراها تناسب بحثه والتي بلغت (47) فقرة وصاغ الباحث (10) فقرات أخرى ليصبح مجموع فقرات المقياس بصورته الأولية (57) فقرة.

ب–صدق الاختبار: طبق الباحث نوعين من الصدق على مقياس مهارات التعلم والاستذكار وهما:

1– الصدق الظاهري: عرض الباحث المقياس بصيغته الأولية على لجنة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس اللغة العربية، واعتمدا على نسبة اتفاق (80 %) فأكثر معياراً لقبول الفقرة من عدمه (الروسان وآخرون، 1992، 85)، وتم اعتماد فقرات الاختبار كاملة من قبل الخبراء والبالغة (57) فقرة ببدائلها الخمسة مع إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات، وبذلك تحقق الصدق الظاهري للاختبار.

2–الصدق البنائي: يعد التحليل الإحصائي لفقرات المقياس مؤشرا على هذا النوع من الصدق لذا أجرى الباحث تحليلاً فقرات المقياس بإيجاد معامل التمييز والاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وعلى النحوالأتي:

ج– الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى معرفة مدى وضوح التعليمات وفقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى، ومدى فهم الطلاب لفقرات المقياس وبدائله، وتعرف الصعوبات التي تواجههم في الإجابة، لذا طبق الباحث المقياس على عينة مؤلفة من (80) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية (التقدم للبنين) في يوم الأحد 22/9/ 2013، وطلب الباحث منهم قراءة التعليمات والفقرات والاستفسار عن أي غموض وذكر الصعوبات التي قد تواجههم في أثناء الاستجابة، وتبّين من هذا أن التعليمات والفقرات والبدائل مفهومة عند الطلاب. وان الوقت المستغرق للاجابة على المقياس(30–35) دقيقة

د– حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس:ولغرض حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، فقد طبق على عينة مكّونة من (80) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية (التقدم للبنين)، وبعد تطبيق المقياس عليهم وحساب درجاتهم تم ترتيب هذه الدرجات تنازليا، أذ تم اختيار 27% من على الدرجات مثلت المجموعة ذات الدرجات العليا و27% من أوطأ الدرجات مثلت المجموعة ذات الدرجات الدنيا إذ بلغ عدد طلاب كل مجموعة (22)طالباً ، وبعدها تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس اذ تراوحت قيمتها بين (0،32–0،74)، اذ يذكر (عبيدات،1988) ان الفقرة ذات القوة التمييزية (25%) فاكثر تعد جيدة ومناسبة ولهذا تعد جميع فقرات المقياس مميزة.

هـ- ثبات اختبار مهارات التعلم والاستذكار: قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ في حساب معامل الثبات التي تعتمد على حساب كافة معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار وعليه تم تطبيق المقياس على طلاب عينة الثبات والبالغ عددهم (80) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية (التقدم للبنين)، وبعد تصحيح الإجابات ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Beerson) بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0،84)، وهوثبات عالٍ (النمر، 2008، 78)،وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

و- الصورة النهائية المقياس:يضم المقياس (57) فقرة، (30) فقرة منها ايجابية، و(27) فقرة سلبية، وذلك لتفادي الرتابة في إجابة الطلاب، وبعد اتفاق الخبراء على جعل البدائل خماسية التدريج وهي: (عالية جداً ، عالية، متوسطة، قليلة،قليلة جداً)، أُعطيت خمسة درجات للبديل عالية جداً وأربع درجات للبديل عالية وثلاث درجات للبديل متوسط ودرجتان للبديل قليلة ودرجة واحدة للبديل قليلة جداً بالنسبة للفقرات الايجابية، أما بالنسبة للفقرات السلبية فالأمر معكوس حيث أخذت أُعطيت خمسة درجات للبديل قليلة جداً وأربع درجات للبديل قليلة وثلاث درجات للبديل متوسط ودرجتان للبديل عالية ودرجة واحدة للبديل عالية جداً ، وبذلك تراوحت درجة المقياس الكلية بين (57-285) درجة.

2-**اختبار التفكير الاستدلالي:** من اجل بناء اختبار للتفكير الاستدلالي اتبع الباحث الخطوات آلاتية:

أ-الاطلاع على بعض المصادر والدراسات السابقة التي تناولت التفكير الاستدلالي وأنماطه وخصائصه ولاسيما التي أشارت إلى كيفية قياس التفكير الاستدلالي.

ب- تم صياغة (20) فقرة على شكل مقدمات ولكل مقدمة (3) احتمالات للإجابة واحد صحيح والاثنان الآخران خاطئان، والبديل الصحيح هوالذي يرتبط بالمقدمة، أي يستدل عليه من خلال ما جاء فيها من مغالطات وعلاقات منطقية 0 وكان هذا الأسلوب في صياغة الفقرات شائعا في معظم اختبارات التفكير الاستدلالي لأنه أكثر موضوعية0ويسهل عملية تحليل النتائج إحصائياً ، ويساعد في قياس مهارات وعمليات عقلية مختلفة وإدراك العلاقات بينها (vietor .1975.p: 8) وقد أكد الخبراء على أن يكون الاختبار موحداً لايفصل بين الاستقراء والقياس لكونهما قد يعد اختلاف أحيانا في القضية الواحدة وانهما مترابطان واحدهما مكمل للأخر والحد الفاصل بين المظهر الاستقرائي والاستنتاجي للاستدلال موضوعا غامضا من الناحية النفسية والإحصائية (الشيطي، 1970، 166) لهذا فان الباحث لم يتعامل معهما كما لوكأن كل منهما نمط من التفكير يختلف عن النمط الاخر.

ج- **صدق الاختبار:**عرض الباحث الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس لبيان رأيهم،واعتمد الباحث حدا لقبول الفقرة بنسبة اتفاق 80% وتحذف الفقرة التي تحصل على نسبة اقل ووفقاً لهذا المعيار.

د- **التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير الاستدلالي:**لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها غير الصحيحة والزمن الذي يستغرق في الإجابة عنها طبق الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً آذ اختيرت من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث، تألفت من (80) طالبا من مدرسة عمر بن الخطاب للبنين،وقد تبين أن الفقرات جميعها واضحة . ولذلك اتضح أن متوسط الوقت التقريبي للإجابة كان (40 دقيقة).

هـ- **التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي:**طبق الاختبار على عينة التحليل ألمكونه من(80) طالبا. وبعد تصحيح الإجابات رتبت الدرجات تنازليا ثم اختيرت أعلى واوطا(27%) من الدرجات بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينة من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، وهذه النسبة يؤيدها معظم المتخصصين بالاختبارات (Ahman.1971. p: 82).

و- **مستوى صعوبة الفقرات:**يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة (عودة، 1993، 289) فإذا كانت النسبة عالية دلت على سهولة الفقرة وإذا كانت منخفضة دلت على صعوبتها وحسب صعوبة كل فقرة باستعمال معادلة الصعوبة ووجد أنها كانت بين (0.56) و(078). ويرى (Bloom) أن الاختبارات تعد جيدة إذا كانت الفقرات في مستوى صعوبتها بين (20،0) و(80،0).

ز- **قوة تمييز الفقرات:**تعني قوة تمييز الفقرات مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا فيما يخص الصفة التي يقيسها الاختبار (عودة، 1988، 226) وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة التميز تبين انها كانت بين (0.32) و(0.55) ويرى (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر (Ebel.1972. p: 133) وقد تبين أن فقرات الاختبار واضحة وتمتاز بالقدرة على التميز بين الطلاب للمجموعتين العليا والدنيا.

ح- **ثبات الاختبار**:اعتمد الباحث طريقة اعادة الاختبار (Re –test) وتم في هذه الطريقة تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها من الأفراد مرتين متلاحقتين متباعدتين، ثم تقارن درجات الاختبار في المرتين، اذ يستخرج معامل الارتباط بيرسون بينهما (Bearson) وقد بلغ معامل الثبات (86،0) ويعد معامل الثبات جيد جدا فيما يخص للاختبارات غير المقننة (عودة، 1988، 367)

إجراءات تطبيق التجربة: حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي، ووصولا الى نتائجه قام الباحث بالإجراءات آلاتية:

1- درس الباحث المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسه وذلك تحاشياً للاختلاف الذي قد ينجم عن اختلاف المدرس وقدرته ومدى اطلاعه على طبيعة المتغيرات التجريبية عند المعالجة في مجموعة.

2- كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث، حيث استغرقت سنة دراسية واحدة للعام الدراسي 2013/ 2014.

3- تم تطبيق مقياس مهارات التعلم والاستذكار القبلي يوم الاحد 2013/10/20،واختبار التفكير الاستدلالي القبلي يوم الاثنين 2013/10/21،وطبق مقياس التعلم والاستذكار البعدي يوم الاربعاء 21/ 2014/5،واختبار التفكير الاستدلالي البعدي يوم الخميس 2014/5/22.

الوسائل الإحصائية: من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)**

2- **الاختبار التائي لعينتين مترابطتين**

3- **معادلة قوة التمييز**

4-**معادلة ارتباط بيرسون:** استعملت لإيجاد ثبات اختبار التفكيير الاستدلالي بطريقة التجزئة

5- **معادلة سبيرمان _ براون**

6- **معادلة الفا – كرونباخ (α- Cronbach)** (الظاهر،2002: ص262)

رابعا: عرض النتائج وتفسيرها

1-النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على الآتي:" لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج مارزانووالمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس التعلم والاستذكار"، وللتحقق من هذه الفرضية، طبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) للكشف عن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس التعلم والاستذكار، وكما موضح في جدول (7).

جدول (7) نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الطلاب في مقياس التعلم والاستذكار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0،05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	8750،143	1588،15	322،2	999،1	دال إحصائيا
الضابطة	32	0313،134	5828،18			

يتضح من جدول (7)، أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (322،2) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (999،1) بمستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (62)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج مارزانوومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ولمصلحة المجموعة التجريبية، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى فاعلية أنموذج مارزانولأنه يشجع المناقشة وإبداء الرأي

والبناء على أفكار الآخرين كما انه يراعي الفروق الفردية عند الطلاب، وساعد هذا الأنموذج في تكوين مهارات تعلم جيدة وتطوير مهاراتهم السابقة بما يوفره هذا الأنموذج من إطلاق قدرات الطلاب على تنظيم أفكارهم بشكل متسلسل وهوما ينعكس على معرفتهم بكيفية اكتساب المعلومة واسترجاعها عند الحاجة إليها.

2-النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على الآتي: " لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجات المجموعة نفسها في الاختبار ألبعدي لمهارات التعلم والاستذكار".

وللتحقق من هذه الفرضية، طبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (t-test) للكشف عن الفرق بين متوسط تنمية درجات اختبار مهارات التعلم والاستذكار للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، وكما موضح في جدول (8).

جدول (8) نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط تنمية درجات مهارات التعلم والاستذكار للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية (القبلي)	8125،130	9545،18	0625،16	3842،4	725،20	999،1	دال إحصائيا
التجريبية (ألبعدي)	875،143	1588،15					

يتضح من جدول (8)، أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (7250،20) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (999،1) بمستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (62)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تنمية درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج أبعاد مارزانوفي الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم والاستذكار، ولمصلحة التطبيق البعدي، ويرى الباحث إن السبب في ذلك يعود إلى فاعلية أنموذج مارزانولأنه يسهم في فاعلية الفرد المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، حيث أنه يؤكد على نشاط الطالب من خلال قيامه بإجراء الأنشطة والتجارب التي تتيح له فرصة القيام بممارسة القدرات العقلية بأنواعها المتعددة، والقدرة على الحوار والنقاش مع أفراد المجموعة والتآلف معهم، والتي تسهم في اكتشاف الطالب للمعلومات الجديدة بنفسه لتعديل المعلومات السابقة لديه، أوتدعيمها وربطها بما لديه من معلومات سابقة..

3-النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على الآتي: "لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج مارازانووالمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي". وللتحقق من هذه الفرضية، طبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) للكشف عن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس التعلم والاستذكار، وكما موضح في جدول (9).

جدول (9)نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الطلاب في اختبار التفكير الاستدلالي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عـدد أفـراد العينة	المتوسـط الحسابي	الانحـراف المعياري	القيمة التائية		الدلالـة الإحصـائية عند مستوى (0،05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	12،625	2،685	5،210	1،999	دال إحصائيا
الضابطة	32	9،156	2،640			

يتضح من جدول (9)، أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (5،210) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1،999) بمستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (62)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالـة إحصـائية بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة التـي درسـت علـى وفـق أنمـوذج مارزانوومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى فاعلية أنموذج مارزانولأنه قد قضى على الحالة الروتينية المعتادة داخل القاعات الدراسية وزاد من حالة التفكير الجماعي بين الطلاب، كما انه يشجع على التفاعل المنظم، ويدفع الطلاب إلى التعاون من اجل تنمية القدرات خصوصاً تلك التي تتعلق في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

4-النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على الآتي: " لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجات المجموعة نفسها في الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي".

وللتحقق من هذه الفرضية، طبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (t-test) للكشف عن الفرق بين متوسط تنمية درجات اختبار التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، وكما موضح في جدول (10).

جدول (10)نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط تنمية درجات اختبار التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	31	4،531	2،313	11،078	2،04	دال احصائيا

يتضح من جدول (10)، أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (11،078) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2،04) بمستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (31)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تنمية درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج مارزانوفي الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الاستدلالي، ولمصلحة التطبيق البعدي، ويرى الباحث إن السبب في ذلك يعود إلى فاعلية أنموذج مارزانولأنه يسهم في فاعلية الفرد المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، حيث أنه يؤكد على نشاط الطالب من خلال قيامه بإجراء الأنشطة والتجارب التي تتيح له فرصة القيام بممارسة القدرات العقلية بأنواعها المتعددة، والقدرة على الحوار

والنقاش مع أفراد المجموعة والتآلف معهم، والتي تسهم في اكتشاف الطالب للمعلومات الجديدة بنفسه لتعديل المعلومات السابقة لديه، أوتدعيمها وربطها بما لديه من معلومات سابقة..

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي ويقترح الباحث ما يأتي:

1. استعمال أنموذج مارزانوفي تدريس طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص.
2. أقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس الثانوية والإعدادية تتضمن تدريبهم على استعمال أنموذج مارزانوفي تدريس مواد اللغة العربية بشكل عام ومادة الأدب والنصوص بشكل خاص.
3. ضرورة تعرف مشرفي الاختصاص في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية على أنموذج أبعاد التعلم وكيفية تنفيذ إجراءاته في التدريس.
4. تضمين مناهج طرائق التدريس اللغة العربية في كليات التربية والتربية الاساسية في الجامعات العراقية بأنموذج مارزانو.

خاتمة:

استنادا" إلى نتائج البحث التي تم التوصل اليها والمشارة لها سابقا نستطيع ان نأكد في ختام هذه الدراسة على مدى فاعلية أنموذج مارزانوفي تنمية مهارات التعلم والاستذكار والتفكير الاستدلالي لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، لما يحويه هذه الانموذج من إبعاد تعليمية تساعد الطلاب على تنظيم افكارهم واستقراء المعلومات بشكل متسلسل.

بالاضافة الى ذلك تجدر الاشارة هنا الى اجراء دراسات للكشف عن أثر استعمال أنموذج مارزانوفي متغيرات اخرى مثل اكتساب المفاهيم والتفكير الابداعي اوالتفكير المنظومي لدى طلبة مراحل دراسية اخرى وفي مواد دراسية اخر.

* قائمة المراجع:

باللغة العربية:

1. الجادري، عدنان حسين وابوحلو، يعقوب عبد الله (2009). **الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والانسانية**، ط1، اثراء للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
2. جروان، فتحي عبد الرحمن(2000) **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقاته**، ط1، دار الكتاب الجامعي –العين، الإمارات العربية المتحدة.
3. حمدان،محمد زياد(1999)، **اساليب التعليم الفردي تخطيط خرائطها وترشيدها للتربية المدرسية**، دار التربية الحديثة، دمشق.

4. الحيلة، محمد محمود (1999) **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

5. الخفاجي، رائد إدريس محمود (2002) **اثر استخدام أنشطة تعليمية تعلمية في استراتيجيات تعلم ودراسة طلاب الصف الخامس العلمي وتحصيلهم في الكيمياء**، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.(أطروحة دكتوراه غير منشورة)

6. دروزة، افنان نظير (1995)، **استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كاساس لتصميم التعليم**، ط1،مركز التوثيق والمخطوطات والنشر، جامعة النجاح الوطنية، نابلس

7. ــ، (1995) أثر تنشيط الستراتيجيات الفوق المعرفية على مستوى التذكر والاستيعاب القرائي، **مجلة النجاح للابحاث**، المجلد الثالث، العدد التاسع.

8. الدليمي، طه علي، وسعاد عبد الكريم الوائلي (2003) **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

9. الرحيلي، مريم احمد فائز(2007) **أثر استخدام نموذج مارزانولأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة**، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

10. الروسان، سليم سلامة وآخرون (1992). **مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية**، ط1، دار المطابع التعاونية، عمان – الاردن.

11. السرور، ناديا هايل(1998) **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**،ط1،دار الفكر،عمان،الأردن.

12. شحاتة، حسن (2000) **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط 2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

13. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (2002). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

14. عبد الرزاق، لبنى يوسف حسن (2007) **اثر استخدام طريقة العصف الذهني في إكساب طلاب الصف الثامن الأساسي استراتيجيات التعلم والدراسة في مادة التربية الإسلامية** ، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.(رسالة ماجستير غير منشورة)

15. عبد النبي، محسن محمد (1996)، مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية، **المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

16. العبيدي، ضحى مبدر حمد عيسى (2011) **أثر نموذج مارزانوفي تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهن الإبداعي**، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.(رسالة ماجستير غير منشورة)

17. عطا، إبراهيم محمد(2005) **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط1، القاهرة.

18. عودة، أحمد سليمان (1985). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

19. كاظم، علي مهدي، (1994) **بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية لطلبة المرحلة الإعدادية في العراق،**، كلية التربية، بن رشد، جامعة بغداد(رسالة ماجستير غير منشورة).

20. الكعبي، بلاسم كحيط حسن (2005) **اثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية**، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد(أطروحة دكتوراه غير منشورة).

21. مارزانو،روبرت.ج وآخرون، (2000) **أبعاد التعلم – بناء مختلف للفصل الدراسي**، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.

22. ـــــــــــــــــ، (2004) **أبعاد التعلم – إطار عمل للمنهج وطرق التدريس**، ترجمة يعقوب حسين نشوان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

23. مرسي، محمد حسن (1995)، **برنامج لتطوير العادات الدراسية للطالبات المتفوقات بالكلية**، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

24. ملحم، سامي محمد (2009). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.

25. ـــــــــــــــــ (2010). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.

26. الموسوي، ياسر محمد طاهر محمد سعيد (2012) **أثر إستراتيجيتي أنموذج أبعاد التعلم في تحصيل الكيمياء والتفضيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المحورية لطلاب الخامس العلمي**، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

27. النمر، عصام (2008). **القياس والتقويم في التربية الخاصة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

باللغة الاجنبية:

1. child.D. (1977) **some aspects of study habits in Higher education**،London Holt، pine hart، and Winston.
2. Hout، j(1996) **Dimension of Learning**، College quarterly،V2،N(3)
3.Marzano، R. (1992): **A different Kind of Classroom Teaching with Dimension of Learning** U.S، Association for Supervision and curriculum development. 1250. N. Pitt. Alexandria، Virginia، VA22314

أهمية إستراتيجية التدريس بالأفواج في تعلم المفاهيم الرياضية

أ. مبروك قسمية

جامعة الأغواط – الجزائر

الملخص:

العمل في القسم وفق بيداغوجيا المجموعات تقنية من التقنيات التي أصبحت ملّحة على العمليات التربوية في هذه العقود الأخيرة خاصة بعد ولادة مفاهيم مثل "التفاعل الاجتماعي المعرفي" أو"حيوية المجموعات"، وزادها تأكيدا متطلبات "البيداغوجيا الفارقية" عندما أعلنت عن الحاجة إلى "مجموعات دعم" ما كان منها خاصا بالقسم الواحد وما كان عابرا للأقسام وتعتمد هذه الإستراتيجية التدريسية على مشاركة التلاميذ في النشاطات المرتبطة بأهداف الدرس بغية اكتشاف المفاهيم الرياضية واكتسابها وهناك العديد من التسميات لهذه الإستراتيجية منها "التدريس بالأفواج"،" التعليم التعاوني"، "التدريس بالفريق" لكن جوهرها واحد.

Abstract:

Teaching in classroom according to the pedagogy of groups is one of the techniques that has become needful for educative process in the recent decades، specially after new concepts such as "Cognitive Social Integration " or "Dynamic Groups" and what makes it important is the needs for " Pedagogy of Differentiation" when it declared for "Supporting Groups" as for One-class or for Transit-classes، this pedagogical strategy based on partcipation of pupils in tasks that relates the aims of lesson so as to find out and acquiring mathematical concepts. There are several names to this strategy known as " Group Teaching Strategy، "Cooperative Teaching Strategy،" "Team Teaching Trategy" and all have one fanality.

مقدمة:

كثيرا ما نسمع هنا وهناك أن الرياضيات جافة وتفتقر إلى التطبيق وأهلها يكتفون بالبرهان على نظريات عديمة الفائدة ويضعون مفاهيم لا علاقة لها بالواقع .وبالموازاة مع ذلك لا يشك هؤلاء في إن الفيزياء والكيمياء والصيدلة والطب والبيولوجيا والمعلوماتية وعلم الفضاء في تقدم دائم .ذلك أن النجاحات التي حققتها هذه الفروع العلمية هي أساس التقدم التقني والتكنولوجي والطبي لعامة الناس ولكن في حقيقة الأمر أن للرياضيات علاقة كبيرة ببعض مجالات الحياة وببعض التطبيقات التي لا

يراها عامة الناس ويتغير الدور الذي تؤديه الرياضيات من وضعية إلى أخرى، فنحن نجدها أحيانا تكتفي بتوفير صيغ وعلاقات جاهزة للاستعمال لا تتطلب جهدا كبيرا من قبل المستخدم، وفي حالات أخرى تسهم الرياضيات بشكل واسع في حل المسائل المطروحة في كافة الفروع الأخرى دون أن نشعر بذلك أحيانا، ولعل الكثير لا يعلم بان بعض الخواص الفيزيائية تم اكتشافها عبر علاقات رياضية وهوما يثبت فعالية الرياضيات في العديد من المواطن بل أننا نجد مكانيك الكم مثلا تستند برمتها إلى تصور رياضي دون إدراك حقيقي للقوانين الفيزيائية، ولا تتم عملية التعلم إلا إذا كانت هناك إستراتيجية تدريسية يتم بواسطتها إيصال المفاهيم الرياضية للمتعلمين حتى تكتسب ويمكن توظيفها وقت الحاجة ومن أهم هذه الاستراتيجيات إستراتيجية التدريس بالأفواج أوما يسمى التعليم التعاوني.

1- إستراتيجية التعلم التعاوني:

-1-1- مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني: يرى صلاح الدين خضر(1998) أن إستراتيجية التعلم التعاوني عبارة عن خطة يصنعها المعلم حيث يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية للتلاميـذ مع تعيين أحد التلاميذ في الجماعة قائدا لها، ويشارك أعضاء الجماعة في استيعاب المفـاهيم والتعميميات،وتعليم المهارات، ويحصلون على المساعدة من بعضهم البعض مباشرة، ويقتصر دور المعلم في هذا التنظيم على الإشراف العام على بعض الجماعات وإجراء الاختبارات القصيرة، وتقديم التغذية الراجعة للجماعات كافة عند الحاجة وتقديم التعزيزات بشكل جماعي وليس بشكل فردي. (محمد مصطفى الديب،2006،ص،15).

ويرى كل من كلارك وارفينجز (1986، Clark and Irvings أن التعلم التعاوني إستراتيجية تعلم يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة على ستة أعضاء من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض وتتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة، والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضا ويقتصر دور المعلم في ذلك على الإشراف العام وتشكيل المجموعات وتقويم العمل وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة.(فراس محمود مصطفى السليتي،2006،ص 55)

والتعلم التعاوني: هوالتعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم ينجزون عمـلا ما بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ، فينمي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات، ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات.(خيرالدين هني،2005، ص159).

هذا ويرى Martin ،1997أن التعلم التعاوني عبارة عن نموذج للتدريس، يعمل فيه التلاميذ جنبا إلى جنب في مهام حل المشكلات والمراجعة أوحل الألغاز العلمية وتنفيذ المهام العملية والعلمية لتحصيل أهداف تدريس العلوم.(رفعت محمود بهجات محمد،2003،ص26).

-1-2-أهداف التعلم التعاوني: يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

الأهداف التربوية: يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية القدرات الفردية للتلميذ، وكذلك تنمي الجانب الاجتماعي له مما يقود إلى تربية متكاملة وذلك من خلال تنمية وتكوين السلوك الاجتماعي والتعاوني بالشكل الذي يدفع التلميذ إلى التخلي والابتعاد عن الدوافع والمواقف الفردية السلبية وبذلك فإنه يبتعد عن الأنانية والغرور كذلك يتدرب التلميذ على تحمل المسؤولية واحترام النظام.

الأهداف النفسية: يكتسب التلميذ من خلال استخدام التعلم التعاوني الشعور القوي بالانتماء لمجموعة الطلاب المتعاونة وتعزيز الثقة بالنفس وفهم الذات والشعور بالراحة والرضا اتجاه الآخرين في المجموعات المشاركة.

الأهداف الاجتماعية: من خلال هذا الأسلوب – التعلم التعاوني- يتمكن التلميذ من بناء اتجاهات إيجابية من خلال العمل الجاد والاتصال الجماعي بين زملائه نتيجة للبيئة التعليمية التي تحيط بهم،خاصة إذا كان هؤلاء التلاميذ من جنسيات مختلفة " ويضم التعلم التعاوني أهدافا ومهارات اجتماعية متنوعة وهوأن يتعلم الطلاب مهارات التعاون والتضافر والمناقشة والحوار والمشاركة والثقة بالنفس واحترام الآخرين وتقدير العمل التعاوني ولعلنا نلاحظ أن هذه المهارات هامة وضرورية في مختلف جوانب الحياة.(سناء محمد سليمان،2005،ص54)

-1-3-أهمية التعلم التعاوني وفوائده: يعتبر التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التربوية المعاصرة التي لها أهمية كبيرة في عملية التعلم حيث أنه نموذج تعليمي يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من طرف التلاميذ من خلال تنشيط أفكارهم وتعليم بعضهم البعض للوصول إلى أهداف مشتركة.

إن أسلوب التعلم التعاوني يعتبر من الأساليب المهمة في تعليم التلاميذ ذوي القدرات المحدودة ورفع مستواهم ألتحصيلي، وذلك من خلال تعلم المفاهيم واكتساب المهارات وله نتائج فاعلة في تحسين أداء التلاميذ وفي تقبل الأفكار والمفاهيم واتخاذ القرارات الواعية والمشتركة،ويساهم بشكل كبير في الكشف عن ميول التلاميذ وذلك من خلال التفاعل والاستماع مع زملائهم التلاميذ في الحصة الدراسية ومن خلال عملية التأثير والتأثر فيما بينهم ذلك أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اشتراك التلاميذ الفعلي في عملية التعلم، وتحمل كل منهم مسؤولية تعليم نفسه ومسؤولية تعليم بعضهم البعض، مما يؤدي إلى تلبية الاحتياجات التعليمية والنفسية.كما أن التعلم التعاوني يعمل على حل مشكلة الفروق الفردية من خلال الارتقاء بمستوى التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى المستوى ألتحصيلي المطلوب وأشارت عدة دراسات أجريت للكشف عن فاعلية هذه الإستراتيجية إلى ارتفاع معدلات تحصيل الطلبة وزيادة القدرة على التذكر، وتحسن قدرات التفكير عند الطلبة، وزيادة الحافز الذاتي نحوالتعلم، ونموعلاقات إيجابية بين الطلبة، وتنمية روح المحبة بينهم وتحسن اتجاهاتهم نحوالمنهج والتعلم والمدرسة، وزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، وانخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة، ونمومهارات التعاون مع غيرهم، فضلا

عن تأثير الطلبة المتفوقين في تطوير زملائهم متدني المستوى والقضاء على الملل والانطوائية. (فراس محمود السليتي،2006،ص58).

بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني يرتبط ارتباطا إيجابيا بالصحة النفسية للتلاميذ، حيث أنه يساهم في تحسين حالتهم النفسية ، ويعمل على تنمية مفهوم الذات لديهم، والثقة في الآخرين، وامتلاك القدرة على الاتصال.

وبينت (Association for supervision and curriculum developement،1998) إيجابية التعلم التعاوني ودوره البارز في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والمهارية وبناء الثقة في النفس وترى الجمعية أنه لا يمكن تجاهل أهمية التعلم التعاوني التي قدمت نتائج واضحة وإيجابية للعملية التعليمية. (سناء محمد سليمان،2005،ص52)

-1-4- عناصر التعلم التعاوني:

- **الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة:**وهوأهم عنصر في عناصر التعلم التعاوني ويقصد به شعور التلاميذ باحتياج بعضهم إلى البعض الآخر كي يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم بنجاح، أي أن يدركوا المعنى الآتي: عليهم أن يسبحوا معا لكي ينجومن الغرق ويعبر هذا العنصر عن مشاركة جميع أفراد المجموعة في مهام التعلم، وعن مشاركة كل عضومن أعضاء المجموعة. وهناك عديد من الطرق التي يمكن استخدامها لتحقيق هذا الغرض، منها:- تحديد أدوار كل عضوفي المجموعة (المراجع- المشجع- المسجل-الفاحص- المدير).- مشاركة جميع أعضاء المجموعة في كتابة ورقة العمل أوالتقرير النهائي.(رفعت محمود بهجات محمد،2003،ص27).

- **المسؤولية الفردية:** المجموعة التعاونية يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها وكل عضويجب أن يكون مسؤولا عن الإسهام بنصيبه في العمل،ويكون تحديد المسؤولية الفردية عن طريق تكليف كل عضوفي الجماعة بأداء جزء من المهمة المطلوبة وتكمن أهمية المسؤولية الفردية في أن الهدف من العمل التعاوني هومساعدة كل عضوفي الجماعة على التعلم إلى أقصى درجة ممكنة وأن تكاسل بعض الأفراد عن العمل لن يحقق النتيجة المرغوبة ومن هنا لا يسمح التعلم التعاوني لأي فرد بالتهرب من مسؤوليته في إنجاز المهام وبذلك يتحمل كل عضومسؤوليته في العمل التعاوني من ناحية ومسؤولية تعلمه من ناحية أخرى.

المسؤولية الفردية عن النبوغ والتفوق في المادة حيث يكون كل عضوفي المجموعة مسؤولا عن تحصيل المعنى، أي إن الغرض من موقف التعليم التعاوني هوزيادة التحصيل العلمي الخاص بكل طالب إلى أقصى درجة ممكنة – ولعل هذا ما يمكن تحصيله عن طريق التحديد المسبق لمستوى نبوغ وتفوق كل طالب.

– **التفاعل المشجع وجها لوجه:** يقصد بالتفاعل المشجع وجها لوجه قيام كل فرد بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة،ولا يعتبر التفاعل وجها لوجه غاية في حد ذاته بل هووسيلة لتحقيق أهداف هامة، حيث يعمل التلاميذ من خلاله على زيادة نجاح بعضهم بعضا، من خلال مساعدة وتشجيع بعضهم على التعلم والتفاعل بين التلاميذ يجب أن يكون وجها لوجه، وتوجد بعض السلوكيات التي تساهم بدرجة كبيرة في زيادة التفاعل بينهما، مثل مساعدة ومساندة وتشجيع الآخرين، كي يصلوا للنجاح وللحصول على تفاعل جيد بين التلاميذ يجب ألا يزيد عدد أفراد المجموعة عن ستة.(مديحة حسن محمد،2004،ص 21)

– **المهارات الاجتماعية:** إن وضع تلاميذ غير ماهرين اجتماعيا ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحا يذكر، حيث يحتاج التلاميذ في أثناء التعلم التعاوني إلى اكتساب بعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق التعاون،وعلى المعلم أن يحرص على تعليم تلاميذه تلك المهارات كحرصه على تعليمهم المهارات الأكاديمية.

– **معالجة عمل المجموعات (عمليات الجماعة):** تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين أعضائها، و"المجموعة بحاجة إلى وصف سلوك أفرادها، لتحديد التعديلات التي يمكن إضافتها كي تحصل المجموعة على أفضل نتائج، وكذلك المعلم بحاجة إلى تسجيل ملاحظاته عن تفاعل أفراد المجموعة معا وتحديد السلبيات وتوجيه أفراد المجموعة إليها.(مديحة حسن محمد، 2004،ص22)

كما يقوم المعلمون بتفقد المجموعات وتزويدها بالتغذية الراجعة حول مدى تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم بعضا في المجموعة، والتحقق من مدى تحقيق أهدافهم والحفاظ على استمرارية علاقات عمل فعالة.

-1-5- أنواع مجموعات التعلم التعاوني: تختلف الأنواع والأشكال التي ينفذ بها التعلم التعاوني، ولكنها جميعا تؤكد على تعاون التلاميذ ومن بين هذه الأنواع ما يلي:

– **تقسيم التلاميذ وفقا لمستويات تحصيلهم:** وفيه يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة تتكون المجموعة من أربعة إلى خمسة أعضاء ويدرس أعضاء المجموعة الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا ثم يعطي المعلم اختبارا على المادة العلمية لا يسمح لأحد منهم أن يساعد الآخر فيه، وتبعا لنتائج الاختبار يقسم التلاميذ مرة أخرى إلى مجموعات متجانسة أكاديميا، ويقدم لكل مجموعة اختبار أسبوعي وتحسب درجة العضو، والفرق بين درجته في الأداء السابق واللاحق تضاف إلى مجموعته الأصلية والمجموعة الفائزة هي المجموعة التي تحصل على أعلى درجة من بين المجموعات، وطورت هذه الطريقة على يد روبرت سلافين Robert Slavin وهي من أبسط طرق التعلم التعاوني بالإضافة إلى أنها مباشرة وواضحة وتستلزم تعاونا بين أفراد المجموعة الواحدة لأن التنافس يكون بين المجموعات.

- **طريقة جيكسو**Jigsaw (طريقة الصور المقطوعة- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة التعاوني):

أول من استخدم إستراتيجية Jigsaw هوأرنسون Arenson 1978 وكان يقسم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة تحتوي على ستة أعضاء وكان يقسم موضوع الدراسة إلى خمسة أجزاء رئيسية يوزع على كل طالب أحد الأجزاء، والجزء الأخير يتشارك فيه اثنان من الطلاب،بعدها يقوم الطلاب من مختلف المجموعات والذين أخذوا نفس الجزء بمقابلة مجموعات الخبراء لمناقشة المادة العلمية وإبداء الملاحظات حتى يتقنوها ثم يرجع كل فرد إلى مجموعته الأصلية ليعلم أفراد مجموعته الجزء الذي أتقنه ويتعلم من الآخرين ما تعلموه.(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005،ص435).

- **طريقة البحث الجماعي:** نقحت هذه الطريقة وطورت على يد شارانٍ Sharan بعد أن صممت في الأصل على يد ثيلين Thelen وتعتبر هذه الطريقة من أكثر طرق التعلم الجماعي تعقيدا وأكثرها صعوبة من حيث التطبيق.

والمعلمون الذين يستخدمون طريقة البحث الجماعي يقسمون فصولهم عادة إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من خمسة أوستة أعضاء، وفي بعض الحالات على أية حال، قد تتكون الجماعات على أسس الصداقة أوالاهتمام بموضوع معين، ويختار التلاميذ موضوعات للدرس والمذاكرة، ويتابعون الأفكار الكبيرة أوالموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريرا ويعرضونه على الصف كله".(جابر عبدا لحميد جابر، 1999،ص90).

- **إستراتيجية التعاون من أجل التعاون:** يتعاون الطلبة في هذه الإستراتيجية على شكل مجموعات صغيرة لعمل شيء ما من شأنه إفادة طلبة الصف جميعهم، بحيث يتطوع طلبة المجموعة الواحدة لدراسة جانب معين من موضوع ما وبما أن الصف ككل يقوم بدراسة موضوع محدد،فإن المجموعات الصغيرة تؤدي عمل اللجان الفرعية للصف كله وبعد انتهاء كل مجموعة من دراسة أحد الفرعية فإنها تقوم بمشاركة باقي الصف بتقديم عرض شفوي أمامه وبالتالي فإن الطلبة يتعاونون من أجل التعاون (فراس محمود مصطفى السليتي،2006،ص62).

- **استراتيجية التعلم معا (التعاون الجمعي):** صمم هذه الإستراتيجية دافيد جونسون وروجر جونسون(1987) في مركز التعلم التعاوني في كلية التربية – جامعة منيسوتا بأمريكا، وتعد هذه الإستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التعاونية استخداما في البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وتستعين بأدق إجراءات التعلم التعاوني في كل السنوات الدراسية والمواد التعليمية ولأي موضوع دراسي، وفيها يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة مكونة من أربعة إلى ستة تلاميذ ويتم تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية، يقوم التلاميذ بتنفيذها في شكل أوراق عمل بعد أن يحدد المعلم دورا لكل فرد في المجموعة،يحث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية والتفاعل مع بعضهم البعض ويتشاركون في تبادل الأفكار ومساعدة بعضهم البعض ليس فقط على مستوى

المجموعة الواحدة ولكن على مستوى المجموعات أيضا لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة،ويلاحظ المعلم أداء المجموعات ويقوم بتقويمه ومنه تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام،الإدارة،المناقشة الجماعية الجيدة وتمنح جوائز مادية أومعنوية للمجموعة المتحصلة على أعلى الدرجات. (محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005،ص،554)

وتوجد عدة مميزات لإستراتيجية التعلم معا توجز فيمايلي:

1-تتمتع هذه الإستراتيجية بالاعتماد الإيجابي المتبادل في أداء المهمة وفي المكافأة.

2-المشاركة في إستراتيجية التعلم معا عادة من قبل جميع الأعضاء (نعوم معا،أونغرق معا).

3-تتم صياغة إسهام الأعضاء جميعا على شكل ناتج جماعي، ولا يقدم باسم فرد من الأفراد بل هوناتج الجماعة معا، وبناء عليه يستحقون المكافأة.

4-تشجع الإستراتيجية على استخدام مهارات حل المشكلة،والبحث والاستقصاء والتفكير العلمي في المواقف المختلفة.

5-يتناسب حجم الجماعة في الإستراتيجية للفصول المزدحمة بالتلاميذ،والتي يمكن أن تتكون من خمسة تلاميذ في المتوسط، وهذا يعطي مساحة كبرى للتفاعلات المتعددة، وتنوع الأدوار بين التلاميذ.

6-يزيد التعلم معا المساعدة والتمسك بين التلاميذ".(محمد مصطفى الديب، 2006،ص ص21-22)

إضافة إلى الأنواع السابقة فان هناك أنواعا أخرى من التعلم التعاوني كطريقة إتقان فرق التلاميذ للمادة التعليمية وطريقة المساعدة الفردية للفريق والتعاون والتكامل في القراءة والتعبير.

-1-6- مزايا التعلم التعاوني: للتعلم التعاوني مزايا عديدة تتعلق بالتلميذ وبالمعلم وتعم العملية التعليمية ككل، ولعل من أبرزها ما يلي:

- يشبع الحاجات الأساسية لدى المعلمين كحاجتهم للقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكانياتهم (الحاجة للإنجاز)،وحاجتهم للتقدير والاهتمام الإيجابي.

- يتطلب من التلاميذ أن ينموا مهاراتهم الاجتماعية والجماعية ويستخدمونها

يشبع التعلم التعاوني الحاجات الآتية لدى التلاميذ: - الحاجة للتقدير- الحاجة للتغييروالاختلاف والاسترخاء- الحاجة لتقديم معلومات للآخرين- الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة- الحاجة للثناء- الحاجة لتجنب الإخفاق- الحاجة لاحترام الذات- الحاجة لتكوين صداقات - الحاجة للخضوع- الحاجة للعطف- الحاجة للمعاضدة. (جابر عبدالحميد جابر، 1999، ص ص114- 116)

-لا يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه ويوفر التكاليف في الأجهزة والأدوات والخامات المستخدمة في المواقف التعليمية.

-يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات وكذا من جهده في متابعة وعلاج الطلاب منخفضي التحصيل.

-يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية في حالة ما تكون هذه الأعمال للمجموعة ككل.

-يقضي التعلم التعاوني على الملل والآلية في عملية التعلم لدى التلاميذ،ويقضي على التعصب للرأي والذاتية، والحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم والحد من الانطواء.

يشجع التعلم التعاوني على مهارات الإدارة الذاتية،وتنمية المسؤولية لدى التلاميذ نحوالآخرين وتشجيع المسؤولية الفردية للتعلم، وتشجيع تبادل التلاميذ لأساليب التقويم وتأسيس وتبني تطلعات التلاميذ والمعلمين، وتكوين نظام قوي من المساندة الاجتماعية. (محمد مصطفى الديب،2005، ص ص105-106).

-1-7- عيوب مواقف التعلم التعاوني وعلاجها: على الرغم من الإيجابيات الكثيرة للتعلم التعاوني إلا أن هناك بعض النقائص والعيوب التي تعتريه ويمكن أن نشير إلى بعضها هنا لمحاولة تجنبها في أي موقف تعليمي وهي على النحوالتالي:

1- إظهار بعض التلاميذ الهيمنة على نشاط الجماعة والسيطرة على باقي الأعضاء وإهمالهم.

العلاج: يرى جونسونJohnson (1979) أن التعاون يعتمد على تقسيم العمل إلى مهام فرعية مختلفة وهذا التقسيم يسمح للتلاميذ بأن يعملوا معا لمدة أطول كي يرتبط بالجماعة ويظهر التعاون من خلال الاشتراك في إنجاز الأهداف

2- إضعاف الدافعية للتعلم خاصة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في حالة تقديم المعلومات لهم جاهزة من قبل التلاميذ المتفوقين، مما يكفيهم مؤونة البحث والعمل وصرفهم عن المشاركة.

العلاج: أن يحفز المعلم باستمرار شعور التلاميذ بإمكانية قيامهم بالمهام أوالأعمال معتمدين على أنفسهم على أن يلتزموا بالعمل التعاوني، وتعزيز دافعيتهم للعمل. (محمد مصطفى الديب،2005، ص126)

3- قد تكون هناك بعض السلوكيات غير المرغوب فيها من بعض أعضاء الجماعة تؤدي إلى فشل التعلم التعاوني، كاتجاه أحد أعضاء الجماعة إلى اللعب أوالشغب أوالعبث، أوقد يشتد الصراع بين أعضاء الجماعة الواحدة أوبين الجماعات، كما قد يفضل بعض التلاميذ العمل بمعزل عن الآخرين لعدم وجود الثقة بين أعضاء الجماعة الواحدة. (محمد مصطفى الديب،2005، ص122)

العلاج: على المعلم أن يلاحظ سلوك التلاميذ، ويحاول ضبط بعض لسلوكيات غير المرغوب فيها، ويقنع التلاميذ بفلسفة التعلم التعاوني وفائدته التي تعم عليهم جميعا، كما على المعلم

أن يسعى إلى تنمية المهارات والاتجاهات التعاونية لديهم لتجنب المشكلات التي تنجم عن فقدان الثقة داخل الجماعة التعاونية.

4-ضعف إدارة الصف: حيث أن كل مجموعة تمثل وحدة مستقلة،لها إدارتها وأنواع نشاطاتها فقد ترتفع الأصوات، ويتشاغل بعض المتعلمين عن المهام التي يكلفون بها، مما يحمل بعضهم على حث الآخرين على سرعة الإنجاز ولومهم على ضعف الإتقان، أودعوتهم إلى زيادة درجة التركيز، مما يؤثر على الموقف الصفي بجملته.

العلاج: يتطلب من المعلمين استخدام أساليب متعددة لضبط النظام الصفي وحتى يتسنى لهم ذلك يجب تدريبهم على كيفية استخدام التعلم التعاوني لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات. (محمد مصطفى الديب،2005، ص123)

2- التعلم:

2-1- تعريف التعلم: يصعب إيجاد تعريف واضح ومحدد لعملية التعلم والسبب في ذلك هوعدم إمكانية ملاحظة هذه العملية على نحومباشر فهي لا تشكل شيئا ماديا يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة.

وإنما هوعملية افتراضية يستدل عليها من خلال السلوك أوالأداء الخارجي،ويرجع الاختلاف أيضا في إيجاد تعريف محدد للتعلم إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة هذه العملية وانطلاقا من الافتراضات المختلفة التي انطلقت منها النظريات النفسية المتعددة المفسرة للتعلم.

فقد عرفه كرونباخ (1977) على أنه «تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة ».

أما كلوزماير فينظر إليه على أنه «تغير في السلوك نتيجة لشكل أوأشكال الخبرة أوالنشاط أوالتدريب أوالملاحظة».كما يعرفه بيجي bigge بأنه «تغير في التبصر والسلوك والإدراك والدافعية أو مجموعة منها».(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2002، ص88)

وقد عرفه ثروندايك بأنه « العمل الواعي المنظم الذي يقوم به الفرد لتحسين بعض خصاله الشخصية وتكوين خصال جديدة ضرورية ومثمرة ». (حسن عبد الحميد أحمد رشوان، 2006، ص72).

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن التعلم هوجميع التغيرات الثابتة نسبيا في جميع المظاهر السلوكية العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية الناتجة من تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية.

2-2- خصائص التعلم:

- التعلم عملية تنطوي على تغيير شبه دائم في السلوك أوالخبرة ويأخذ أشكالا ثلاثة هي: اكتساب سلوك أوخبرة جديدة، التخلي عن سلوك أوخبرة ما، التعديل في سلوك أوخبرة ما.

– التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي المتمثل في هذا الكون بمجوداته المحسوسة،والاجتماعي المتمثل في الإنسان ومنظومته الفكرية والعقائدية ومؤسساته الاجتماعية،فهونتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية المتعددة والتعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان أومكان محدد،فهي تبدأ من المراحل العلمية المبكرة وتستمر طيلة حياة الإنسان والتعلم عملية تراكمية تدريجية حيث أن خبرات الفرد تزداد وتتراكم على بعضها البعض من جراء تفاعله المستمر مع المثيرات والمواقف المتعددة،ويعتمد الفرد في هذه العملية على خبراته السابقة،فعندما يواجه الفرد مواقف جديدة عادة يرجع إلى خبراته السابقة حيال تلك المواقف كي يحدد أنماط السلوك المناسبة لهذه المواقف،وقد يضطر في كثير من الأحيان إلى التعديل في خبراته السلوكية واكتساب خبرات جديدة من أجل التكيف مع الأوضاع الجديدة.

– التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وغير المرغوبة وتتوقف طبيعة ونوعية الخبرات والأنماط السلوكية التي يكتسبها الفرد على طبيعة ونوعية المواقف والمثيرات التي يتعرض إليها أثناء تفاعله مع البيئة فقد يكتسب الفرد الخبرات والأنماط السلوكية غير المرغوبة كالسلوك العدواني والإجرامي أويكتسب الأنماط السلوكية المرغوبة والمسالمة والأخلاقية كالحب والتعاون ومساعدة الآخرين.

– التعلم عملية ربما تكون مقصودة موجهة بهدف معين،إذا يبذل الفرد جهدا ذاتيا متميزا بقصد اكتساب خبرات معينة تمثل هدفا بحد ذاتها،ويعمل جاهدا على تحديد مصدر هذه الخبرات وأساليب وإجراءات اكتسابها وقد تكون عرضية غير مقصودة،بحيث تحدث على نحوغير اتفاقي في نتيجة لعملية التفاعل مع البيئة والاكتشاف.

– التعلم عملية تشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب،وتحديدا فهي تتضمن التغيرات التي تظهر بصفة شبه دائمة في السلوك،فالتغيرات السلوكية المؤقتة الناتجة بفعل عوامل التعب والمرض والنوم والنضج، أوتلك الناتجة بفعل العوامل الفسيولوجية أوالناتجة عن تعاطي مسكر أومخدر لا يندرج تحت إطار التعلم لأن مثل هذه التغيرات مؤقتة سرعان ما تزول بزوال المسبب، فالخبرة تشير إلى مجموعة الأحداث التي تحدث في بيئة الكائن الحي وتؤدي به إلى القيام بإجراء سلوكي معين.

– التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر،فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أوخبرات معينة،وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية فمن خلال هذه العملية يكتسب الفرد العادات والمهارات الحركية ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه،كما ويكتسب العادات والقيم وقواعد السلوك العام،ويكتسب المفردات اللغوية ومعانيها، ويطور أيضا أساليب ووسائل الاتصال والتفاعل إضافة إلى الانفعالات وأساليب ضبطها والتعبير عنها.(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2006،صص38 –40).

2-3- شروط التعلم: يعتمد التعلم على بعض من الشروط الأساسية،يجب توافرها لكي تتم عملية التعلم بصورة جيدة وبدونها لا يمكن أن تتم هذه العملية،ونركز على أهم هذه الشروط ألا وهي:

- **الدافع (الدافعية) Motivation:** لاشك أن حاجة كل فرد منا تدفعه إلى أن يسلك سلوكا معينا، لإشباع هذه الحاجة،والتي قد تنشأ بسبب عوامل داخلية كالجوع مثلا أوبسبب عوامل خارجية كالحاجة إلى التقدير أومثل تلميذ يميل نحوممارسة لعبة معينة فيدفعه هذا الميل إلى تعلمها، والدافعية تقوم بثلاث وظائف رئيسية في هذا الشأن تتمثل في:

- توجيه السلوك وتحريكه - توجيه السلوك نحوالهدف - الحفاظ على استمرارية وديمومة السلوك.

- **النضج (Maturation):** يؤثر النضج في عملية التعلم من حيث أنه يمكن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها. كما أن النضج يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة، الأمر الذي يمكنه من اكتساب الخبرات المتعددة،فعندما يتمكن الطفل من المشي، فإن ذلك يعني أنه أصبح قادرا على التحرك في البيئة المحيطة به وبالتالي زيادة فرص التعلم. كما أن الأفراد لا يستطيعون تعلم بعض المهارات كالكتابة والقراءة ما لم يصبحوا قادرين على تركيز حاسة البصر على المهمات الأكاديمية ذات العلاقة،ومن هنا نلاحظ أن النضج والتعلم مترابطان ويسهمان في حدوث عملية النمولدى الأفراد. (عماد عبد الرحيم الزغلول،2006،ص ص90-91).

- **الممارسة أوالخبرة (Expérience):**يعد هذا العامل من أكثر العوامل أثرا في عملية التعلم،فالتعلم لا يتحقق دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارات المطلوب تعلمها سواء كانت هذه المهارة عقلية أولفظية أوحركية، فنحن تعلمنا الكتابة (مثلا) عن طريق الإمساك بالقلم.وتكرار هذه العملية تحت إشراف وتوجيه مدرسينا وآبائنا،وأدى هذا بالضرورة إلى تعلمها بسهولة وقد اتضح من التجارب التي أجريت على المتعلم أن الممارسة إذا كانت موزعة على فترات،يكون لها أثر أفضل من التمرين المستمر،فالطالب الذي يوزع دراسته في مادة من المواد على فترات تخللها فترات راحة،يتمكن من التحصيل فيها بدرجة أكبر من دراستها دفعة واحدة،إذ أن فترات الراحة تؤدي إلى تثبيت المعلومات السابق تحصيلها وهضمها.

أما زيادة العمل في عملية من العمليات فتؤدي إلى الإجهاد، وتضعف العملية،مما يؤدي إلى نسيانها، وبالنسبة لفترات الراحة فيجب ألا تزيد عن حد معين كما أن فترات العمل ينبغي أن لا تقل عن حد معين، ويختلف طول هذه الفترات من مادة لأخرى، ومن عملية إلى عملية أخرى. (حسن عبد الحميد أحمد رشوان، 2006 ص97).

بالإضافة إلى هذه الشروط هناك شروط أخرى منها:الاستعداد للتعلم،الهدف من التعلم،الثواب والعقاب.

2-4- مبادئ التعلم: لاشك أن المؤسسة التعليمية تلعب دورا بالغ الأهمية في عملية التنشئة الاجتماعية المعقدة لأن الطفل يمكث في المدرسة أكثر مما يمكث في منزله وبالتالي تؤثر المدرسة بفاعلية كبيرة في سلوك الطفل من حيث إكسابه العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات وطرق التفكير المختلفة ولذلك فالتعلم الجيد هوذلك التعلم الذي لا يتطلب جهدا أكبر ووقتا أطول ويصعب نسيانه حتى يمكن استخدامه والاستفادة منه في حياتنا اليومية،ومن أهم هذه المبادئ:

- **مبدأ التكرار:** إن التكرار من المبادئ الهامة التي تساعد على إتمام عملية التعلم بسهولة ويسر،والتكرار الذي نقصده هوالتكرار الذي يكسب التعلم نوعا من الثبات والاستقرار أوما نسميه (التكرار المعزز) القائم على الممارسة والتدريب وفي هذا يقول **ثرونديك:** «أن أساس التعلم هوالتكرار المقترن بثواب أوتدعيم،ولهذا تعتبر الأعمال المركبة أوالمعقدة من أبرز الأعمال التي يظهر فيها أثر التكرار».

- **مبدأ التعميم وانتقال أثر التعلم:** لقد دلت التجارب على أن عملية التعلم عملية تراكمية مستمرة،يتأثر فيها التعلم الجديد تأثرا ايجابيا بالتعلم السابق،أي يصبح هناك نوع من انتقال المهارات والمعارف في تنظيم متكامل متطور إلى مواقف أخرى جديدة،وقد تكون آثار التعلم السابقة في التعلم اللاحق إيجابية أوسلبية أومنعدمة،ولهذا نجد أن هذا الانتقال يأخذ ثلاثة أشكال رئيسية على النحوالتالي:

- الانتقال الموجب: تأثر التعلم الجديد المستقبلي بالتعلم السابق.

- الانتقال السالب : تعطيل التعلم السابق للتعلم الجديد نتيجة التداخل أواللبس بين المهارات القديمة والجديدة أونتيجة تشابه المحتويات أوالطرق التي تؤدي إلى التعطيل لا إلى التسهيل.مثل تعلم الأطفال لغتين في وقت واحد.

- انعدام الانتقال: قد لا يحدث الانتقال في بعض المواقف ربما للتداخل أواللبس أوتشابه في المحتويات وبالتالي ينعدم انتقال أثر التدريب في بعض المهارات.

- **مبدأ الدقة:** إن عامل الدقة من العوامل الهامة التي تساعد على إتمام عملية التعلم بصورة جيدة ومستمرة نتيجة عامل التكرار، فمثلا يجب أن نتوخى الدقة عند تعليمنا للأطفال المبادئ الأولية للكتابة والقراءة والحساب والمعلومات العامة مع أهمية مراعاة الفروق الفردية من حيث أن بعض الأطفال سريعوالتعلم والبعض الآخر بطيؤوالتعلم.(عصام نور،2006، ص ص26-24).

2-5- نظريات التعلم: تعد نظريات التعلم محاولات لتفسير السلوك الإنساني بهدف تنظيم المعرفة والحقائق والمبادئ حول التعلم، والذي من شأنه أن يساعد في فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به وضبطه، وتتعدد نظريات التعلم تبعا لتعدد واتساع المواضيع المرتبطة بعملية التعلم.

ويرجع السبب في اتساع وتعدد مواضيع التعلم إلى حقيقة أن الإنسان كائن مميز وفريد يمتاز باتساع دائرة أنشطته وتعدد سلوكا ته وتنوعها وتعدد العوامل والمتغيرات المرتبطة بها.

وتهتم نظريات التعلم بدراسة عملية التعلم كونه يشكل جوهر المعرفة النفسية ولأن معظم السلوك الإنساني ناتج عن هذه العملية وتصنف نظريات التعلم إلى ثلاث فئات اعتمادا على الطريقة التي نظرت فيها إلى عملية التعلم والتغيير في السلوك وهذه الفئات هي:

– **الفئة الأولى:** النظريات الارتباطية وتظم نظرية **ايفان بافلوف** في الاشتراط الكلاسيكي وآراء **جون واطسون** في الارتباط ونظرية **أدون جينري** في الاقتران وكذلك نظرية **ويليام ايستس**، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هوبمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة وتختلف فيما بينها في تفسير كيفية تشكل مثل هذه الارتباطات.(عماد عبد الرحيم زغلول، 2006، ص92)

ونركز في هذه الفئة على نظرية جون واطسون (قانون التكرار) وهومن علماء النفس الأمريكيين الذين ساهموا مساهمة كبرى في ظهور المدرسة السلوكية، ويعتبر رائدا لها حيث قدم تفسيرا لهذا النوع من التعلم بقوله أن الحركات الناجحة هي التي تبقى في حين أن الحركات الفاشلة تزول ولا يكررها الكائن الحي لأن الكائن الحي ليس في حاجة إلى تكرار الأفعال الخاطئة بعد أن تعلم الأفعال الصحيحة وقد أطلق واطسون على هذا المبدأ اسم قانون التكرار(**Low of Repetition**) واعتبره القانون الرئيسي الذي يفسر عمليه التعلم ويؤكد واطسون بعد تجارب عديدة أجراها أن أي طفل عادي يمكنه في ظل وسط وتدريب ملائمين أن نصنع منه أي نوع من الأخصائيين، طبيب مثلا أومحام، أوفنان أوتاجر أوقائد كما يمكن أن نصنع منه لصا أومسؤولا دون أن يكون هناك اعتبار لمواهبه أومواهب أسلافه وقدراتهم أوميولهم أومراكزهم أوجنسهم وقد عارض ثورندايك قانون التكرار الذي قال به واطسون، لأنه وكما ذكر ثورندايك مبني على فرض خاطئ من حيث أن الكائن الحي غالبا ما يكرر المحاولات الخاطئة عدة مرات قبل أن يتوصل إلى المحاولة الناجحة وليس من الضروري أن تكون المحاولة هي المحاولة الثانية فقد تكون الثالثة أوالرابعة أوالخامسة. (حسن عبد الحميد أحمد رشوان،2006، ص ص 108–109)

– **الفئة الثانية:** النظريات الوظيفة وتظم نظرية ادوارد ثورندايك (المحاولة والخطأ) وكلارك هل (نظرية الحافز) ونظرية بورس فردريك سيكنر (التعلم الإجرائي) إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها كسلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.(عماد عبد الرحمان زعلول،2006، ص 93)

ونحاول التركيز في هذه الفئة على نظرية ادوارد ثورندايك ويعد ثورندايك من علماء النفس الذين اهتموا بمواضيع الممارسة التربوية وكان من الأوائل الذين ساهموا في تطوير حقل علم النفس التربوي من خلال الآراء والمؤلفات التي قدمها في هذا الشأن، ففي مقالة له صدرت في العدد الأول لمجلة علم النفس التربوي سنة (1910) أكد على أن علم النفس يمكن أن يسهم في رفع كفاءة العملية التربوية من خلال تخطيط وتنفيذ عملية التدريس وتقويمها ويتخذ ثورندايك موقف مختلف في تفسير عملية التعلم وتشكيل الارتباط بين المثيرات والاستجابات،إذ يؤكد على أهمية التعلم من خلال المحاولة

والخطأ أوالتعلم بالاختيار والربط ولهذا النموذج من التعلم تطبيقات تربوية مختلفة حيث يمكن أن يستخدم بفاعلية في تطوير سلوكات الأفراد في مجالات متعددة كالعسكرية والتربوية والمهنية والحرفية وغيرها ويتمثل ذلك في:

1- التدريب المهني والحرفي والعسكر ي مع ضرورة توفير التغذية الراجعة الإعلامية في أثناء وبعد عملية التدريب.

2- تنمية المهارات الحركية والعادات الاجتماعية والأعمال الفنية كالتمثيل والرقص وأعمال المسرح من خلال إتاحة فرص الممارسة.

3- تطوير وتنمية المهارات الأكاديمية من خلا ل:

- التعلم من خلال العمل أوالممارسة الفعلية وربط خبرات التعليم بالحياة العملية.

- التعلم بالاكتشاف من خلال توفير مصادر التعلم وتوجيه الطلاب إليها بحيث يصلوا إلى المعلومات بأنفسهم (عماد عبد الرحيم زغلول، 2006، ص، 109)

- **الفئة الثالثة:** النظريات المعرفية وتضم النظرية الجشطلتية ونظرية النموالمعرفي **لبياجي**،ونموذج معالجة المعلومات والنظرية الغرضية لإدوارد تولمان حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك.

وسوف نركز في هذه الفئة الثالثة على النظرية الجشطلتية والتي تحمل معاني مختلفة أي كلمة الجشطلتية باللغة العربية مثل الصيغة أوالشكل أوالنمط أوالهيئة أوالصورة أوالبنية أوالكل متحد.

ومؤسس هذه النظرية هو**فرتهيمر** سنة 1910،ويعتمد الجشطلت في نظريتهم في التعلم على نظرتهم إلى الإدراك الحسي الذي هوالطريقة الأولى التي يتم فيها اتصال الكائن الحي بالبيئة التي تحيط به ويقوم التعلم عند الجشطلت على القواعد الآتية:

- الإدراك يحدد التعلم.
- التعلم ينطوي على إعادة التنظيم.
- يقوم التعلم على إدراك الطبيعة الداخلية لما نتعلمه.
- الاستبصار والفهم يسمحان بانتقال أثر التعلم.
- الاستبصار يستبعد ضيق الأفق - التعلم الحقيقي لا ينطفئ.
- الاستبصار هومكافأة التعلم.(حسن عبد الحميد أحمد رشوان،2006، ص ص114-115)

وتطبيقات نظرية الجشطلتية التربوية تتلخص في النقاط التالية:

- استخدام الطريقة الكلية في التعليم وطرق التدريس وإعداد المناهج.
- إعداد المواقف التعليمية بشكل يساعد المتعلم على إدراك المعاني الكلية المتضمنة فيها وعدم تجزئة الخبرات التعليمية إلى وحدات صغيرة حتى لا تفقد معانيها.

– استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس،والذي يتضمن إعداد البيئة التعليمية بشكل يساعد المتعلم على اكتشاف العلاقات القائمة في المواقف التعليمية مع ضرورة تقديم بعض التوجيهات والإرشادات للمتعلم لمساعدته على تنظيم عملية الإدراك والتفكير.

– تنظيم الخبرات التعليمية بشكل معين وقفا لمبادئ التنظيم الإدراكي حتى تبدومميزة وذات طابع معين يجذب انتباه المتعلم إليها،الأمر الذي يسهل عليه عملية إدراكها وتعلمها.

(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2002، ص148).

2-6 – قياس التعلم: يتم قياس التعلم والحكم عليه من خلال ملاحظة الأداء الخارجي الذي يقوم به الفرد،إذ يعد السلوك محكا مرجعيا يتم الاعتماد عليه في الحكم على حدوث التعلم أوعدم حدوثه وتتنوع وسائل القياس تبعا لنوع التعلم،فالتعلم الحركي يقاس بوسائل غير تلك التي تستخدم لقياس التعلم المعرفي أوالاجتماعي مثلا،وعموما هناك عدد من المعايير تستخدم لقياس التعلم ومدى جودته منها:

– السرعة:الزمن المستغرق من طرف الفرد لتعلم مهارة أوسلوك ما.

– الدقة:تتمثل في القيام بالسلوك أوالمهمة بأقل عدد من الأخطاء.

– عدد المحاولات اللازمة للتعلم:عدد المحاولات التي يحتاجها الفرد لتعلم مهمة أوسلوك.

– قوة الاستجابة:شدة الاستجابة المطلوبة حسب الموقف المثيري الذي يواجهه الفرد.

– كمون الاستجابة:ويتمثل في سرعة الاستجابة للموقف المثيري ويقاس ذلك بالزمن المستغرق بين التعرض للمثير والاستجابة له.

– احتمالية الاستجابة:ويتمثل ذلك في احتمالية ظهور استجابة من نوع معين في موقف معين.

(عماد عبد الرحيم زغلول، 2006، ص40).

3- المعلم:

3-1- ماهية المعلم: المعلم هووسيلة المجتمع وأداته لبلوغه هدفه،فهومنقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلي ميادين العلم والمعرفة،وهومن أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية،ويمثل محورا أساسيا ومهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية،فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها وتحقيقها لأهدافها يتوقف على المعلم وهناك بعض الصفات أوالعوامل المميزة التي تؤثر في سلوك المعلم منها مدى معرفته بالموضوع الذي يدرسه،وطبيعة خبرته بالتدريس،وبعض الصفات الشخصية والمهارات التدريسية،بل إن نجاح أي منهج يعتمد في المقام الأول على مدى إيمان المعلم به ومدى استعداده لتنفيذه وكذلك كفاءته وقدرته على تدريسه ومدى مشاركته في تخطيطه ووضع أهدافه، والمعلم كما يقول الدكتور عمر التومي الشيباني: «عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية فهوالذي يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف أوالمجال التربوي ليجعلها في وضع يخدم معه العملية التربوية ولهذا فانه لا يمكن

أن يصلح حال التعلم ولا الموقف التعليمي إلا إذا أصلح حال المعلم دينا وخلقا وعلما وثقافة وإعدادا فنيا وتربويا وشخصية. »(حسن عبد الحميد أحمد رشوان،2006،ص 182).

3-2- الكفايات الوظيفية الضرورية للمعلم: وتتمثل في النقاط التالية:

- المعرفة الأكاديمية الوظيفية كمعرفة الموضوع ومعرفة التخصص- معرفة طرق التدريس المختلفة.

- معرفة وسائل التدريس- معرفة المعلم لذاته وقدراته- تحضير المادة الدراسية للتعليم وتنظيم البيئة الصعبة للتعلم والتعليم- توجيه التلاميذ وتعليمهم والمحافظة على انتظامهم خلال العملية التعليمية التعلمية.

- صياغة واستعمال الأسئلة الصعبة- تنويع طرق التدريس- تقييم التعلم والاستفادة من نتائجه في تقييم الدرس- المعاملة الأساسية لأفراد المجتمع المدرسي والمحلي من متعلمين وعمال وإداريين وأولياء أمور....الخ.(محمد زيان حمدان، ص ص52- 54).

- **المعلم البنائي:** المعلم متعلم أوبمعنى آخر المعلم مستعد لتعلم الموضوعات التي تقع في حيز اهتمام طلابه وعليه أن ينوع في مصادر التقويم لتتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية وأن يتسم بالذكاء بانتقاء أنشطة تخدم العملية التعليمية التعلمية.(حسين أيوب،كمال عبد الحميد زيتون،2003،ص190).

والمعلم في المقاربة بالكفاءات هوالطرف المورد الذي يضع خبرته أمام المتعلمين واستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة وهومطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته،بما يخدم أهداف التعلم،وهومطالب باستخدام بيداغوجيا متنوعة تتناسب مع كل وضعية جديدة ولا يعتبر سلطة مطلقة يملك الحق وحده في توجيه العملية التعليمية التعلمية بأدواتها ووسائلها وإنما هوشريك فعال للتلاميذ في توجيه التعلم وهولا يعتبر المصدر الوحيد للمعرفة إنما هوعنصر ضمن أطراف الفعل التعليمي التعلمي بكل مكوناته. (خير الدين هني، 2005 ص 155).

4- المتعلم: هوتلك الصفحة البيضاء التي سيدون عليها المعلم ما شاء من علم وينحت عليها ما أراد من أخلاق وهوبحاجة إلى معاملة خاصة تتماشى وقدراته العقلية والفكرية،فعلى المربي أن يكون موجها ومرشدا وذلك بإحداث مواقف تعليمية تثير اهتمامه وبحثه على النشاط في إطار الأهداف التربوية المسطرة في المنهاج.(سامية عرقوب 2002 ص 155).

وضمن الإستراتيجية الجديدة – المقاربة بالكفاءات – انتقلت معطيات المعادلة حيث أصبح المتعلم هوالفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم وهوالمسؤول الأول على التكوين الذاتي إذ أصبح مطالبا بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماج فيقوم بالتنظيم والاكتساب وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه.(خير الدين هني، 2005، ص155).

وبهذا يكون للمتعلم أدوارا عدة منها مايلي:

– **المتعلم نشط:** هومحور فعال ونشط يقوم بدور نشط في عملية التعلم حيث المناقشة والجدال وفرض الفروض والتقصي وبناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع أوالقراءة أوالأداء والتدريبات الروتينية بمعنى أنه يكتسب المعرفة ويفهمها.

– **المتعلم اجتماعي:** يتمثل الدور الاجتماعي للمتعلم في اكتساب المعرفة وفهمها بصورة اجتماعية تتماشى والجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

– **المتعلم مبتكر:** تؤكد الإستراتيجية الجديدة على ضرورة أن يكتشف المتعلم ويعيد اكتشاف المعرفة بنفسه وأن يعيد اكتشاف النظريات العلمية والرؤية التاريخية المصاحبة لتلك الاكتشافات.

(حسين أيوب،كمال عبد الحميد،2003 ص ص176-177).

5- التعليم:

5-1- ماهية التعليم: التعليم هوفن مساعدة الآخرين على التعلم وهويثير نشاط المعلم والمتعلم لإكساب نوع جديد من السلوك.وبالتالي فعملية التعلم تنصب على المعلم والمتعلم ولا تكون لها نتيجة إلا بقدر ما تساعد على حدوث التعلم.

والتعليم وسيلة لتدريب الطفل والنضج هوالأساس الذي يبنى عليه هذا التعلم لإكسابه ما يحتاج إليه من معلومات ومهارات واتجاهات وعادات.

5-2- أنواع مهام التعليم: نلاحظ في التعليم المبني على أساس صحيح ثلاثة أنواع من المهام:

– **النوع الأول:**تعليم الخبرات لتنفيذ أوالقيام بالفعل مثلا الكتابة الصحيحة والتعامل مع الخريطة الجغرافية وغيرها.

– **النوع الثاني:**تتطلب خبرة تفريق التنفيذ الصحيح للفعل المدروس من الخاطئ أي تفريق التنفيذ الناجح عن غير الناجح.

– **النوع الثالث:**مهارة تحديد وشرح وتدعيم العلامات الفارقة للتنفيذ الصحيح للفعل المدروس.

وتنسب هذه الأنواع من التعليم إلى تعليم المعلمين فالمسألة الأولى تتمثل في **مهارة التعليم الفعال** والثانية تتعلق بمهارة **التعرف على التعليم المؤهل** والثالثة تشمل **مهارة شرح مبادئ التعليم النوعي.** (أحمد خنشة، 2002، ص288).

5-3- علاقة التعلم بالتعليم: يولد الإنسان عاجزا في القدرة على مواجهة مطالب الحياة المادية من أكل وشرب وحركة،فهوفي حاجة إلى رعاية تكاد تستغرق ثلث عمره كما أنه في حاجة إلى أن يغذي فطرته ويزيدها كمالا وثراء،وذلك عن طريق اكتسابه نصيبه من الثقافة حتى تبزغ إنسانيته من ثنايا طبيعته الحيوانية وتنضج وتزدهر فلابد إذن من الاكتساب والتعلم حتى يطرد التقدم والرقي، وكل فرد قادر على التعلم،والتعلم يحدث لكل فرد سواء التحق بالمدارس أولم يلتحق وليس معنى ذلك أن المدارس ليست لها أهمية في عملية التعلم،بل المدرسة هي التي توجه المتعلم إلى الطريق الصحيح

فإذا ترك الفرد وشأنه ليتعلم فقد يتعلم أمورا ضارة به أوبغيره،وقد يبذل جهدا كبيرا في تعلم شيء بسيط كان من الممكن تعلمه بطريقة أسرع وأوفى بالغرض إذا تم عن طريق المدرسة التي تنظم له المعلومات وتمكنه من تجارب العلماء والخبراء السابقين ويستهدف التعلم إعداد الفرد للمضي قدما على درب التعلم وإذا كان التعلم يتم في داخل الأسرة وفي خارجها وفي داخل المدرسة أوخارجها وفي كل مكان،فإن التعليم هوداخل المدرسة والمعاهد والجامعات.

هذا وفيما يخص مراحل التعليم كنظام تربوي.إذا ما تحدثنا عن التعليم كعملية يقوم بها المعلم فإننا نجدها تمر بثلاث مراحل هي:

– **المرحلة الأولى:** التمهيدية الواقعية وفيها يجب على الطلاب أوالمتعلمين أن يعوا لماذا من الضروري بالنسبة لهم دراسة هذا النشاط أوالموضوع أوالسلوك أوالمادة أوالجزء من المقرر وما الذي يجب عليهم دراسته واستيعابه حيث تتألف هذه المرحلة من الأفعال الدراسية التالية:خلق حالة مشكلاتية دراسية– تكوين مهمة دراسية أساسية – تقويم ذاتي للاستعداد لدراسة الموضوع التالي.

– **المرحلة الثانية:** الإدراكية العمليتية يقوم المتعلمون في هذه المرحلة باستيعاب مضمون الموضوع ويمتلكون الأفعال الدراسية وكذلك العمليات الداخلية في هذا المضمون كما يكتسب نشاط المتعلمين طابعا نظريا بحتا وبذلك يدخل المتعلمون مخبر الفكر للعلوم الموافقة ويكتسبون تجربة النشاط الإبداعي الحقيقي والتفكير الإبداعي أيضا.

– **المرحلة الثالثة:** التقويمية الانعكاسية يدرس المتعلمون في هذه المرحلة الأخيرة تحليل وتفكيك نشاطهم الشخصي الدراسي ويقومون بهذا النوع من النشاط عن طريق مقارنة نتائج النشاط مع المهام الأساسية الموكلة إليهم كما يجب تنظيم العمل على إجراء دراسة المادة الدراسية بحيث يحس الطلاب بالرضا الانفعالي عن العمل الذي أنجزوه.(محمد جهاد جمل،2001،ص ص،211 – 212).

5–4– محكاة التعليم الفعال: يعتبر التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد بحيث تؤثر في نجاحه متغيرات كثيرة متداخلة وفي ضوء هذا اتجه المنظرون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكاة هي:

– **التاج التعليمي:**يشير إلى ما يتعلمه ويكتسب من خبرات ويمكن الوقوف على التاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم مع ما تعلمه أي بعد عملية التعليم وقياس التغيير الذي يمكن أن يطرأ على سلوكه.

– **العملية التعليمية:** وتشير إلى ما يتعلمه المتعلم والى أنماط السلوك التفاعلي السائدة في أثناء العملية التعليمية التعلمية ذاتها والتي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم مع أنماط السلوك التعليمي للمتعلم

– **العوامل المنبئة:** وتشير إلى الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بها المعلم والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفاعليته التعليمية الحالية والمستقبلية كقدراته الفعلية وسماته

الشخصية وعدد سنواته التعليمية ومستواه ألتحصيلي وتفوقه الدراسي. (محمد جهاد جمل، 2001، ص ص 54 -56).

5-5- المشكلات التي يواجهها التعليم:

- **مشكلات متعلقة بالأهداف:** فالمعلم يبدأ نشاطه التعليمي بتكوين فكرة واضحة عما يريد انجازه من خلال عملية التعلم وعليه بالتالي أن يقف على الأهداف التي من طلبته انجازها نتيجة لهذه العملية.

- **مشكلات متعلقة بخصائص الطلاب:** حيث يتباين الطلاب عادة في خصائصهم الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية الأمر الذي يفرض على المعلم مواجهة مشكلة فهم الطلاب من خلال التعرف على قدراتهم المتنوعة ومستوى نموهم ونقاط ضعفهم وقوتهم لتحديد مدى استعدادهم وقدراتهم على انجاز الأهداف التعليمية المرغوبة.

- **المشكلة المتعلقة بالتعلم:**يحتاج المعلم من أجل أداء مهمته التعليمية إلى معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى الطلاب ونظرا لتنوع السلوك الذي يحدثه المتعلمون داخل حجرة الدراسة فإن المعلم سوف يواجه مشكلة اختيار مبادئ التعلم التي تتفق مع طبيعة المواقف التعليمية التعلمية المتنوعة والتي تفرضها شروط النشاط التعليمي الذي يقوم به.

- **المشكلات المتعلقة بالتقويم:**فالنشاط التعليمي الأخير الذي يقوم به المعلمون عادة هوالتقويم،وعملية التقويم هذه تمكن المعلم من التعرف على مدى التقدم في مجال تحقيق الأهداف التعليمية مما يجعله يواجه مشكلة الاختيار أوتطوير الإجراءات التي تساعده على معرفة هذا التقدم والوقوف على ما إذا كان التعليم يجري على نحوجيد أم لا.(سامي محمد ملحم، 2002، ص ص 111 -112).

6- **كيف نعلم الرياضيات:** الرياضيات موضوع تراكمي ومنفتح فالأفكار الجديدة تعود إلى الماضي لتجد لها معنى وأساسا في خلفية التلميذ وبيئته المعرفية، وتصبح هذه بدورها مادة لأفكار وعلاقات مقبلة، وما لم يكن قد أتقن تعلمه جيدا، وغدا قريبا وفي متناول يد المتعلم، يصعب الرجوع إليه واعتماده لفهم ما يبنى عليه من موضوعات مستجدة.

إن إتقان التعلم ينطوي على عدة أمور، وحتى يبلغه التلاميذ عليهم أن يفهموا المعنى الرياضي للمفهوم أوالعلاقة الجديدة، وبعد ذلك يحتاجون إلى العمل عليه بمفردهم حتى يتعمق له، وينظروا إليه بثقة وألفة فيصبح جزءا من خلفيتهم الرياضية. وحتى يكون الطلبة قادرين على استخدام المفهوم أوالتعميم مستقبلا وفي مواقف أخرى تختلف عن تلك التي جرى التعلم فيها أصلا، لابد أن يعوا شكله التجريدي العام، ليتمكنوا من إدراك المواقف التي تكون ملائمة لتطبيق هذا المفهوم أوالتعميم، وإذا أريد للمفهوم أوالعلاقة أوالمهارة الجديدة إن تبقى متماسكة وثابتة في الذاكرة وجب على التلاميذ استخدامها من حين إلى آخر.

وهكذا فان تعلم أي موضوع جديد في الرياضيات يكون في مراحل أوأطوار وهي:

– **الفهم الأولي:** عندما يبدأ التلاميذ تعلم أي موضوع جديد في الرياضيات لا يكفي أن يلقي المعلم الدرس عن الموضوع، فالتلميذ لا يكون قادرا على استيعاب وفهم موضوع جديد غير مألوف إذا انفرد المعلم في وقت الحصة، فغالبا ما تعترض التلاميذ بعض الأمور الصعبة والتي تؤدي عدم توضيحها من قبل المعلم وفهمها من قبل التلميذ إلى التعثر في فهم الأجزاء اللاحقة إلا أن ذلك لا يعني أن تقديم المعلومات بطريقة الإخبار أوالعرض لا مكان له أويجب استبعاده بصورة مطلقة، فهناك أوقات يضطر فيها المعلم إلى إخبار تلاميذه عن شيء ما أوموضوع معين ليساعدهم على الفهم، كان يوضح معنى جديد أورمزا أومفهوما وحتى لا يكون الموقف الصفي لجانب واحد، يجب أن يتخلله باستمرار أسئلة موجهة من المعلم لطلابه بغية التأكد من فهمهم وبقصد استدراج أسئلة منهم وحثهم على المساهمة في النقاش وعن طريق الأسئلة المنتقاة يتمكن المعلم من توجيه تفكير التلاميذ لاكتشاف الحقائق والعلاقات الجديدة بأنفسهم وينبغي على المعلم أن يتحقق من فهم تلاميذه من خلال أسئلة موجهة إليهم حتى يمنع نشوء أية تفرة في تعلمهم.

– **تعميق الفهم والاستيعاب:** أن فهم الأفكار والعلاقات الجديدة في الرياضيات شرط مسبق لإتقان تعلم موضوع جديد في الرياضيات يتطلب أكثر من مجرد فهمه، انه يتطلب أن يكون هذا الموضوع مألوفا للتلميذ وجزء من خلفيته الرياضية وهذا لا يتم إلا بإتاحة الفرصة للتلاميذ للعمل والتفكير المستقلين ودراسة أمثلة متنوعة ومتعددة، فالمفاهيم الجديدة إجمالا لا تتقن إلا بالتطبيق المستمر وهذه المرحلة هي فترة عمل ذاتي من قبل التلاميذ، تتاح لهم فيها فرص العمل والتفكير المستقلين، إذ أنهم سيشتغلون بالأفكار والمبادئ التي تعلموها وحدهم لترسيخها بصورة اثبت في بنيتهم المعرفية، وليكتسبوا إدراكا أوسع بقدورها واستخدامها في المستقبل في تعلم مفاهيم وعلاقات جديدة، ويجب أن تتاح للتلاميذ فرصة لتفكير في مسائل جديدة ليروا كيف تستخدم هذه الأفكار والمبادئ في حلها.

3– التعلم بهدف الانتقال: هل يمكن تعلم الرياضيات بحيث تستخدم أساليبها ومفاهيمها في حل المسائل في مواقف أخرى، إن الرياضيات تنضوي على مفاهيم ومبادئ ونظريات وأنماط من التفكير والمعالجة الرياضية يمكن في موضوعات أخرى في الرياضيات ويمكن تغيرها أيضا في مجالات خارج نطاق الرياضيات وتمكننا معرفتنا الرياضية من تطبيق أساليبها ومفاهيمها في عدد من المشكلات اليومية أوسع بكثير مما تشمله المواقف الرياضية هي نفسها وانتقال التعلم يعني إن أداء مهمة مال أوالخبرة التعليمية في موقف معين يؤثر على أداء مهمة لاحقة، أوتعلم خبرة جديدة، أي أن التعلم في موقف معين سابق يؤثر على التعلم في موقف أخر جديد، وانتقال التعلم قد يكون انتقالا ايجابيا، بمعنى أن أداء مهمة ما يسهل أويساعد على أداء مهمة ثانية وقد يكون انتقال التعلم سلبيا عندما يؤدي أداء سابقة إلى تعطيل أوعرقلة أداء مهمة لاحقة، وانتقال التعلم يجب أن يكون في قمة

أهداف تدريس الرياضيات ومن مظاهر انتقال التعلم في الرياضيات التعرف إلى نموذج شامل في ظروف متعددة مما يؤدي إلى تعميم أوالتعرف إلى نموذج في وضع خاص يشابه نموذجا جرى التعرف عليه من قبل في أوضاع أخرى، أوجرى تعميمه سابقا والانتقال قد يكون تعميما جديدا أومثلا أوتطبيقا على تعميم معروف سابقا، وللنتاجات التعليمية دور فاعل في المخطط التراكمي الذي اقترحه جانييه لما يتصف به من قابلية لانتقال اثر التعلم أفقيا أوعموديا ويكون الانتقال أفقيا عندما تعمل المقدرة على المستوى نفسه في موقف جديد مشابه للموقف الأصلي، أي عندما يتم الانتقال من مهمة إلى مهمة أخرى بنفس المستوى أودرجة الصعوبة ويكون الانتقال عموديا عندما توظف المقدرة وحدها في تعلم مقدرة من مستوى اعلي، أي عندما يكون انتقال التعلم من مهمة إلى مهمة أخرى أكثر تقدما أوصعوبة أوتأتي بعدها في سلم التعلم.

– **التعلم بهدف الدوام:** أن كل موضوع جديد في الرياضيات يتم قابل للتشابه مهما بلغت درجة إتقانه أساسا، إلا إذا حفظ عن طريق التطبيق أوالتدريب المتكررين، ويصبح هذا بشكل خاص على المهارات والعلاقات الرياضية، فالمهارات تحتاج إلى تدريب منظم والعلاقات والمفاهيم تحتاج إلى مراجعة وتطبيق في فترات متعددة.

– **التعلم التطوري:** ليست هناك طريقة وحيدة يتعلم بها التلاميذ موضوعا في الرياضيات، وحتى يطور المعلم فهم تلاميذه للأفكار الجديدة بنجاح، يتوجب عليه أن يكيف أسلوبه ويعدله في ضوء المواقف التي تواجهه ويستخدم أكثر من طريقة، ويجعلها متكاملة لتسهم في تحقيق الهدف، ومن الأخطاء التي يرتكبها المعلمون والتلاميذ على حد سواء محاولة قطع كمية كبيرة من المادة الرياضية في وقت ضيق، مما يؤدي إلى إخلال في تعلم المادة، فعلى المعلم والتلميذ تجنب الإسراع في تعلم موضوع جديد، ذلك إن تطوير تعلم المفاهيم الجديدة عملية بطيئة وتحتاج إلى مناقشة مستمرة وتفاعلا ما بين مجهودات التلميذ والمعلم إن الهدف الثابت هوتطوير الفهم الرياضي القابل للاتساع والمسند إلى خلفية صلبة ومتماسكة، وتغذية الاهتمام المتواصل من جانب الطالب في الموضوع بغية جعله يستسيغ المادة المتعلمة ويقدرها، ويكتب قدرة متزايدة للتفكير فيها بصورة استقلالية، وضمان أعلى درجة ممكنة من مشاركة التلاميذ في الجهد المطلوب، وإثارة اهتمامهم لمتابعة دراسة الرياضيات. (فريد ابوزينة، 1997، ص52).

– **توجيه الدراسة في الرياضيات:** غالبا ما يتبع الطلبة أساليب غير فعالة في دراستهم للرياضيات، فهم يقرؤون دون تمعن، ويهملون أعمالهم الكتابية وواجباتهم البيتية، ولا يجلسون الجلسة الصحيحة، وينصتون إلى أمور تشتت أفكارهم، ولا يصبرون على الأمور التي تتطلب تفكيرا مركزا ووقتا طويلا، ولا يأخذون الوقت الكافي، وفي أحيان كثيرة لا يكونوا هم البادئين في الأنشطة ويعتمدون اعتمادا كليا على المعلم، ولا يحتاج الأمر إلى المعلم المدرك وقتا طويلا ليعرف حالة تلاميذه وإمكانياتهم، كما لا يجب أن يندفع هذا المعلم باستمرار لتقديم المساعدة لتلاميذه وفي ابسط الظروف،

إن المعلم ذا النظرة المتمعنة في أوضاع صحيحة في دراسة الرياضيات ومعالجة الصعوبات والمواقف غير الصحيحة. (منظومة التعلم وأساليب التدريس).

خاتمة:

إن المهم هوربط المعارف بوضعيات تسمح بالتأثير ليس داخل المدرسة وحسب بل وخارجها الأمر الذي يتطلب أن تكون مكتسبات التلميذ المتعلقة بهذه المعارف جاهزة وقابلة للتجنيد عند الحاجة وفي الوقت المناسب، خصوصا عندما يتعلق الأمر بحل مشاكل مركبة وذلك من خلال اكتساب المفاهيم الرياضية، إن نقطة البدء لنشاط رياضي ليست التعريف، بل المشكل المطلوب حله. فبواسطة نشاط حل مشكل يبني التلميذ معارفه الرياضية والمشكل ينبغي أن يكون منطلق النشاط الفكري للتلميذ، وبالتالي فهوفي عملية تكون وتعلم المفاهيم الرياضية، وحتى نجعل التلميذ يدرك معنى مفهوم رياضي وفائدته لا ننطلق من تمثيل للمعرفة المقصودة بل ننطلق من مشكل حقيقي وهذا ما يسمح بإعطاء معنى لاستخدام هذا المفهوم، فالنشاط الرياضي الذي يقوم به التلاميذ يسمح لهم بالانتقال من وضع "مستهلكين للمعرفة" إلى وضع " منتجين للمعرفة" ونكون بذلك بعيدين عن البيداغوجية الإلقائية.

*** قائمة المراجع:**

1- أحمد خنشة:دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس،ط1،دمشق،سوريا .2002

2-جابر عبد الحميد جابر:استراتيجيات التدريس والتعلم'ط1،دار الفكر،العربي القاهرة1999.

3-حسن عبد الحميد احمد رشوان:العلم والتعليم والمعلم،مؤسسة شباب الجامعة،الإسكندرية،مصر،2006.

4-حسين أيوب،كمال عبد الحميد زيتون:التعلم والتدريس من منظورا لبنائية،ط1،عالم الكتب،2003.

5-خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1،الجزائر،2005.

6-رفعت محمود بهجات محمد:التعلم الاستراتيجي،ط1،عالم الكتب،القاهرة،مصر،2003.

7-سامي محمد ملحم:صعوبات التعلم،ط1،دار المسيرة،الأردن،2002.

8-سامية عرقوب:رحلة في التربية والتعليم،ط1،دار الكتاب العربي،الجزائر،2002.

9-سناء محمد سليمان:التعلم التعاوني أسسه واستراتيجياته وتطبيقاته،ط1،عالم الكتب،القاهرة مصر،.2005

10-عصام نور:سيكولوجية التعلم:مؤسسة شباب الجامعة كلية الآداب جامعة الزقازيق،مصر،2006.

11-عماد عبد الرحيم زغلول: مبادئ علم النفس التربوي،ط2،دار الكتاب الجامعي،العين،الإمارات العربية المتحدة،2002.

12-عماد عبد الرحيم زغلول:نظريات التعلم،كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة،الأردن،2006.

13-فراس محمود مصطفى السليتي:إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية،ط1،عالم الكتب الحديث،مصر،.2006

14 - فريد أبوزينة: الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، ط 4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1997.

15-مديحه حسن محمد:اتجاهات حديثة في تربويات الرياضيات، دراسات وبحوث،ط1،عالم الكتب القاهرة مصر،2004.
16-حمد جهاد جمل:تعميق عمليتي التعليم والتعلم،دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة،2001.
17-محمد رضا البغدادي وآخرون:التعلم التعاوني،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،2005.
18-محمد زياد حمدان:أدوات ملاحظة التدريس،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر(د ت).
19-محمد مصطفى الديب:علم النفس التعلم التعاوني،ط1،عالم الكتب،القاهرة مصر،2005.
20- :استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني،ط1،عالم الكتب،القاهرة مصر،2006.

دور تكنولوجيا التعليم في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية

أ. بن عويرة عبد المنعـم
جامعة قسنطينة2 – الجزائر

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى محاولة التعرف على الدور الذي تلعبه تكنولوجيا التعليم في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ يجمع عدد من الباحثين والمهتمين بأساليب التدريس على أن التعليم والتعلم الذي يدوم أثره بشكل كبير هوما اعتمد على الوسائل التعليمية المتصلة بخبرات التلاميذ وحياتهم اليومية وفي ظل الثورة التكنولوجية الحديثة بات من الضروري اليوم استغلال تكنولوجيا التعليم في تيسير عمليتي التعليم والتعلم زيادة للتحصيل الدراسي.ومع ذلك فإن عدداً من المعلمين في جميع مراحل التعليم في الجزائر عامة، وفي المرحلة الابتدائية خاصة لا يأخذون إلا بالقدر اليسير منها. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتوضيح أهمية تكنولوجيا التعليم، ووسائلها المتنوعة في العملية التعليمية ودورها في العمل على زيادة التحصيل الدراسي، لدى المتعلمين واستثارة دافعيتهم للتعلم، وتنمية قدرات التفكير، والقدرة على حل المشكلات، وتقليل زمن التعلم، وتنفيذ العديد من التجارب الصعبة، وتثبيت المفاهيم وتقريبها، وحفظ الحقائق التاريخية، وتقليل العبء الواقع على المعلم...إلخ، إلا أن استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية يواجه العديد من المعوقات لنتوصل في الأخير إلى نتائج وتوصيات من شأنها مساعدة معلمي المدارس الابتدائية في تبني تكنولوجيا التعليم في إستراتيجية تدريسهم لزيادة التحصيل لدى المتعلمين.

Summary:

The aim of this research is to try to know the part wich play the technology education in surplus accompishing schoolarisation upon the primary school pupils، so some scientificals and psycologists how are unteresting wich the styles of teaching and learning wich endure its affect so much if it relies with learning means that relate with shills of pupils and their life so، the modern technology revolution is necessery to day for using the operation teaching and learning for surplus accomplishing schoolarisation . The research was been pursue with discribing and analysis method for approch the umportant technology education for the pupils and encourage their motivication for learning، devellop their cognitive abilities and resolution of teir problems، diminishing the time of learning، application more of difficult espriments plus fixing the concepts there are more desabilaties to pursue these elments in Algeria but we was arrived to some results can help the teachers of the primary school to pursue the technology education for surplus accompishing schoolarisation for the pupils.

مقدمة:

يجمع عدد من الباحثين والمهتمين بأساليب التدريس على أن التعليم والتعلم الذي يدوم أثره بشكل كبير هوما اعتمد على الوسائل التعليمية المتصلة بخبرات التلاميذ وحياتهم اليومية.

ويؤكد الحيلة محمد محمود: أن الوسائل التعليمية البيئية هي جميع الأشياء من مواد وأدوات وأجهزة بديلة، ولوحات ومصورات وعينات ونماذج وشفافيات... الخ، يمكن أن نحصل عليها من البيئة المحلية أومن المستهلكات المحلية، ويمكن استخدامها لإثارة تفكير التلميذ[1].

كما أن لتكنولوجيا التعليم عامة والوسائل التعليمية خاصة وظائف عديدة حددها ستيفن (Steven، 1996) منها: أنها تساعد على تركيز انتباه المتعلم وتثيره وتشجعه على تعلم وتخلق لديه التحدي الذي يتناسب وقدراته وتعطيه انطباعا صادقا عن فكرته، ويتوضح له العلاقة بين العناصر.وتساعده على الاسترجاع والتذكر... الخ[2]، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا أحسن استخدامها وتوظيفها بشكل فاعل في المواقف التعليمية، وبذلك نستطيع مواجهة الكثير من المشكلات والتحديثات التي تواجهها التربية في عالمنا المعاصر وجعل التعلم أكثر فاعلية، وتستمد هذه الدراسة أهميتها كونها تمثل محاولة للكشف عن أثر الوسائل التعليمية، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور تكنولوجيا التعليم بوصفها عاملا يؤثر على التحصيل.

ولقد مضى على استخدام الوسائل التعليمية وقت طويل ولم تجر دراسات إجرائية شاملة للوقوف على درجة ملائمة هذه الوسائل التعليمية والخاصة بالمرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية لرفع مستوى التحصيل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربية العلمية وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الوسائل التعليمية بوصفها عاملا يؤثر في التحصيل في مادة التربية العلمية لدى التلاميذ مقارنة بأثر الطريقة التقليدية التي يتبعها المعلمون بكثرة في المدارس.لذا باتت تكنولوجيا التعليم علما مستقلا له أصوله وأسسه التي تستند إليها ولم يعد هناك خلط بين تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية التي اعتبرهما البعض مترادفين حيث تعتبر الوسائل التعليمية منظومة فرعية من منظومة تكنولوجيا التعليم عن بعد الاعتماد على مدخل النظم وتمثل الوسائل التعليمية الجانب التطبيقي لتكنولوجيا التعليم.

وتضم منظومة تكنولوجيا التعليم مكونات متعددة ومتكاملة بينها علاقات تأثير وتأثر لتحقيق أهداف هذه المنظومة وهذه المكونات هي: العنصر البشري، العنصر المادي، الأهداف، المحتوى، الآلات والمواد التعليمية، الاستراتيجيات التعليمية والتقويم.

وقد تناولت دراسات سابقة أثر الوسيلة التعليمية وكذا تكنولوجيا التعليم في المرحلة الابتدائية، وكان أبرزها التي قام بها الحيلة محمد محمود لكنها تميزت بالعموم، ولم تحدد مستوى بعينه، مما

جعلنا نقوم بدراسة ميدانية استطلاعية حول دور تكنولوجيا التعليم في زيادة التحصيل العلمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربية العلمية والتكنولوجية.

1. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها كونها تمثل محاولة لمعرفة دور تكنولوجيا التعليم في زيادة التحصيل العلمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.وقد اختار الباحث مادة التربية العلمية والتكنولوجية للدراسة، حيث أن استخدام تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية يعد من الأساليب الجديدة وفي نفس الوقت الجيدة في التدريس بالإضافة إلى أن الدراسات العربية قليلة في هذا المجال خاصة التي تتطرق لدراسة أثر هذه التكنولوجيا الخاصة بالمرحلة الابتدائية، ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تعريف المعلمين في المرحلة الابتدائية بأهمية استخدام الوسائل التكنولوجية مما قد ينشأ عنه تطوير أساليبهم المستخدمة حاليا لزيادة تحصيل التلاميذ.

من خلال تجربتنا لمدة تزيد عن 20 سنة في حقل التربية والتعليم حاولنا من خلالها توظيف الوسائل التكنولوجية المتوفرة في معظم الدروس التي يقدمها المعلم وخاصة المواد العلمية معتمدين على الحاسوب وجهاز الدتاشو، وكانت النتائج دائما إيجابية، خصوصا أننا نلاحظ المتعلمين يحققون تواصلا فعالا ويستقبلون محتوى الرسالة بتركيز وفي وقت قصير، الشيء الذي جعلنا نؤمن ونؤكد على فعالية هذه الوسائل بالرغم من قلتها بالمدرسة الابتدائية، وهذا ما دفعنا إلى دراسة هذا الموضوع قصد إبراز الأهمية التي تكتسبها تكنولوجيا التعليم في المجال التعليمي التعلمي.

ولقد شهدت السنوات الأخيرة وبالضبط منذ أواخر سنة 2003 مشروعات ومجهودات متعددة لتطوير المناهج والوسائل التعليمية والسبب أن واقع التدريس ببلادنا كان متخلفا عن ركب التطورات العلمية والتوجهات والأساليب التربوية الحديثة في عملية التعليم والتعلم، وبالتالي فإن العمل العلمي المنظم والمستمر للرفع من الكفاية الداخلية لنظامنا التعليمي يفرض ضرورة الاعتماد على تكنولوجيا التعليم في تحقيق الأهداف التي تتوخاها الوزارة من العملية التعليمية، وتنمية كفاءات المتعلمين، لكن إذا نظرنا إلى المستوى التطبيقي لتكنولوجيا التعليم بالمدرسة الابتدائية لوجدنا أن هذه الوسائل لازالت – رغم التقدم العلمي والتكنولوجي وما واكبه من تطور في هذه الوسائل– لم تحظ بالاهتمام المطلوب من قبل المعلمين الممارسين، فهي تأتي مركزا ثانويا ولا تشكل ركنا أساسيا في إستراتيجية التدريس، إذ أن الهاجس الأساسي ينصب على المادة التعليمية كهدف جوهري.

2. الدراسات السابقة:

أكدت الأبحاث المتوالية مدى أهمية وفاعلية الوسائل التعليمية عموما وتكنولوجيا التعليم على وجه خاص في العملية التعليمية وبذلك أصبحت أساسية في عملية التعلم ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع:

2-1. دراسة خالد خزاعلة سليمان: وقد هدفت دراسته لمعرفة أثر استعمال الوسائل التعليمية المجسمة على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مادة الجغرافيا المقررة عليهم في الفصل الدراسي الثاني لعام 1982/1981م، وقد أظهرت نتائج دراسته أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ السنة الأولى ابتدائي الذين استخدموا الوسائل المجسمة والذين لم يستخدموا الوسائل التعليمية المجسمة لصالح الطريقة المجسمة ومن توصيات دراسته إجراء مزيد من الدراسات على أنواع الوسائل التعليمية المجسمة المختلفة وفي فروع الدراسات الاجتماعية المختلفة.[3]

2-2.دراسة الحيلة محمد محمود: وتوصل الحيلة محمد محمود من خلال دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر الوسائل التعليمية الملونة في التحصيل المباشر، والمؤجل لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي في مادة التربية العلمية، إلى الأثر الفاعل للوسائل التعليمية في تحفيز تفكير التلاميذ وجعلهم أكثر دقة على الملاحظة والوصف فتزيد بالتالي تحصيلهم الدراسي.وقد قام الحيلة أيضا بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج استقصائي معتمد على الوسائل التعليمية البيئية في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، وفي تنمية تفكيرهم الإبداعي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة مباشرا كان التحصيل أومؤجلا، ولم تظهر الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل المباشر أوالمؤجل، وقد خلص الباحث إلى ضرورة عقد.[4]

2-3.دراسة أكرم العمري وموسى أبودلبوح (2004) مدى ممارسة معلمي التربية الرياضية لفنيات تكنولوجيا التعليم: هدفت الدراسة إلى تعرف أهم فنيات تكنولوجيا التعليم التي يمارسها معلموالتربية الرياضية ومعلماتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من (48)كفاية موزعة على خمسة فنيات هي: التصميم، والإنتاج، والاستخدام، وإدارة الموقف التعليمي، والتقييم والتقويم .وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها لأغراض البحث العلمي، تم توزيع الاستبانة على جميع معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في مديرية تربية اربد الأولى والثانية خلال العام الدراسي2003/2002، واستجاب (150) معلًما ومعلمة لتصبح عينة نهائية للدراسة.

وبعد تحليل ردود أفراد عينة الدراسة، أظهرت النتائج أن معلمي التربية الرياضية ومعلماتها يمارسون جميع كفايات فنية التقييم والتقويم ومعظم كفايات فنيتي التصميم وإدارة الموقف التعليمي، ماعدا الكفايات المتعلقة بالوسائل التعليمية فإنها تمارس بدرجة قليلة .وأظهرت النتائج أيضًا أن معظم كفايات الإنتاج والاستخدام تمارس بدرجة قليلة جدًا من قبل معلمي التربية الرياضية ومعلماتها .ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات في جميع المجالات.

وقد اقترح الباحثان إجراء دورات تأهيل لمعلمي التربية الرياضية في موضوع تقنيات التعليم، وأجراء المزيد من الدراسات حول واقع الوسائل التعليمية في تدريس مقررات التربية الرياضية.[5]

2-4.دراسة علي عبد الكريم محمد الكساب وخالد محمد أبولوم (2010): أثر أسلوب التعلم باستخدام -الإنترنت/الحاسوب- في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا في الأردن واتجاهاتهم نحوها هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التعلم(الإنترنت /الحاسوب) في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا في الأردن واتجاهاتهم نحوها .ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برمجية محوسبة تم تطبيقها على عينة مكونة من (80) طالًبا تم اختيارهم بالطريقة القصدية وزعوا على مجموعتين :عينة تجريبية تعرضت لتطبيق البرمجية المحوسبة ودرستها عن طريق الإنترنت، وعينة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وبعد تطبيق البرمجية المحوسبة تم تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس اتجاهات (قبلي وبعدي)، وأعد الباحثان اختبارًا تحصيلًيا لقياس تحصيل أفراد العينة في مادة الجغرافيا حيث تم التحقق من صدق وثبات الاختبار وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.74، وأعدت استبانة للاتجاهات تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد بلغ معامل ثبات الاستبانة (0.87 .ولتحليل النتائج تم استخدام تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الموقع على الإنترنت في تعلم مادة الجغرافيا، وأظهرت النتائج اتجاهات إيجابية عالية لدى المجموعة التجريبية نحومادة الجغرافيا، كما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية .وقد أوصت الدراسة بضرورة تصميم وتطوير برمجيات محوسبة في مجال تدريس مواد التربية الاجتماعية والوطنية، وتشجيع الطلبة على استخدام الحاسوب والإنترنت في مجال الدراسات الاجتماعية وتدريبهم على إنتاج البرمجيات المحوسبة في مواد التربية الاجتماعية والوطنية وخاصة الجغرافيا للاستفادة من هذه البرمجيات المحوسبة تربويًا.[6]

3.مفهوم الوسيلة التعليمية:

هي قنوات الاتصال التي يمكن للمعلم عن طريقها نقل الرسالة (محتوى المادة الدراسية) بجوانبها الثلاثة (المعرفي والنفس حركي والوجداني) من المرسل وهو(المعلم) إلى المستقبل وهو(المتعلم) بأقل جهد ممكن وفي أقصر وقت وبأوضح ما يمكن وبأقل تكلفة ممكنة.[7]

كما أنها تعرف بأنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتقصير مدتها وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم والاتجاهات الإيجابية نحوالتعلم بهدف الوصول إلى الحقائق العلمية الصحيحة.

4.مراحل تطور الوسائل التعليمية:

تعرف الوسائل التعليمية من خلال مزاياها المتمثلة في تحقيق الهدف التربوي لكل درس أوحصة تعليمية، وعليه فإن الوسائل التعليمية هي كل الأدوات والطرائق التعليمية التي تتبع للمدرس ان يعلم عددا من التلاميذ تعليما أفضل وأسرع وبأقل جهد.

أما من حيث تطور الوسائل التعليمية فلقد تأثر بتطور الصناعة فكان لكل عهد صناعي وسائل تعليمية تتفق مع أسلوب الإنتاج، ففي قصر الصناعة اليدوية استخدمت وسائل يدوية في التدريب، وعندما حدثت الثورة الصناعية الأولى حيث أصبح الإنتاج إجماليا وجماليا، أصبحت الوسائل التعليمية تخدم أسلوب التعليم الجمعي كاستخدام أجهزة عرض الصورة وتسجيل الصوت، وفي عهد الثورة الصناعية الحديثة أصبحت الآلات الالكترونية تضمن التدريب والتعليم الذاتي يمكن الوقوف عند أهم المحطات التي عرفتها الأجيال المهتمة بالتربية والتعليم.[8]

4-1-الجيل الأول: عرفت خلاله الوسائل التعليمية باستخدام اللوحات، والخرائط، والمخططات البيانية، والنماذج والسبورات، والعروض العلمية، والتمثيليات.

4-2-الجيل الثاني: ظهرت الوسائل التعليمية (الجيل الثاني) في العالم بعد 1450 بعدما اكتشفت الطباعة، وأدخلت الآلات لنقل الكتابات والرسوم بسرعة كبير وتعميمها حقا لكل فرد وانتشرت المدارس.

4-3-الجيل الثالث: ظهرت الوسائل التعليمية (الجيل الثالث) بشكل أكثر تطورا كاستخدام الصور والصوت إلى مسافات بعيدة، حدث ذلك بفضل الثورة الصناعية الأولى التي عرفها العالم في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين.

وبفضل هذا التطور تمكن المدرسون من استخدام الوسائل التعليمية الحسية البصرية السمعية، كالصورة الضوئية والشرائح والأفلام الثابتة والأفلام المتحركة الصامتة، وأجهزة التسجيل الصوتي باستخدام الأسطوانات، ثم الأشرطة المغناطيسية، ثم التلفزيون في الإعلام والترفيه.

4-4-الجيل الرابع: الوسائل التعليمية (الجيل الرابع) تطورا كبيرا بفضل الصناعي الجديد الذي انعكس على التعليم باختراع الآلات الالكترونية، فأصبح الاتصال والتفاعل بين الإنسان والآلة أمرا سهلا. واستخدمت المخابر اللغوية ومخابر الاستمتاع التي تيم فيها التعليم بواسطة، التفاعل بين المتعلم والبرامج الموجودة في الآلة.[9]

كما بدأ استخدام التعليم المبرمج (الذاتي) ينتشر في البلدان الصناعية، وأدخلت الآلات التعليمية إلى حجرات الصفوف.

وتتميز الوسائل التعليمية (الجيل الرابع) بمساهمتها في توسيع مدارك الإنسان العقلية، في حين كانت الوسائل التعليمية (الجيل الثالث) تعمل على تنمية القدرات الحسية لدى الإنسان.

4-5-الجيل الخامس: لقد شهدت الوسائل التعليمية (الجيل الخامس) خاصة منها السمعية البصرية تنوعا وانتشارا بدرجة كبيرة (تلفزيون، فيديو، شرائح أشرطة قرص مضغوط، انترنت وغيرها).

وحظيت معظم العلوم باهتمام واسع من قبل منتجي هذه الوسائل وتكنولوجيا التعليم، إذ أدخلوها ضمن هذه الخبرة في إطار برامج هذه الأخيرة في إطار برامج متنوعة وجذابة أصبحت تسهم في توصيل المعلومات والمفاهيم العلمية إلى المهتمين بها بطريقة مفيدة.

5.مفهوم تكنولوجيا التعليم:

وقبل الخوض في مفهوم تكنولوجيا بـ (تقنيات) من الكلمة اليونانية techne وتعني فنا أومهارة، والكلمة اليونانية texere وتعني تركيبا أونسجا والكلمة loges وتعني علما أودراسة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني علم المهارات اوالفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة.

يرتبط المفهوم الشائع لتكنولوجيا التعليم بالأجهزة والآلات، وأول ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن تكنولوجيا التعليم، معارض الوسائل التعليمية في المدارس، وتطوير النشاطات التربوية، وتشغيل وحدة الصوت في اللقاءات العامة، وعند الحديث عن الإنجازات في مجال تقنيات التعلم، فسرعان ما يبدأ الحديث عن عدد الأجهزة المتوافرة في المدارس، وشبكات الحاسب والملتيميديا والانترنت.[10]

لقد كان هذا الفهم لتكنولوجيا التعليم مقبولا في بدايات تشكل هذا المجال، إذ انه جاء انعكاسا لحركة جديدة في العشرينيات اهتمت بإدخال التقنيات السمعية البصرية في عملية التعليم، وكان هذا المفهوم مرادفا لعبارة "التدريس بواسطة المعينات السمعية البصرية".ولكن هذا المجال سرعان ما بدأ يتطور، ويوظف الاتجاهات التربوية المتوالية، ونظريات التعلم، وعلم النفس التعلم، في طرق التدريس باستخدام الوسائل التعليمية، إلى أن وصل مصطلح تكنولوجيا التعليم إلى مفهوم أكثر شمولا وتعقيدا كما سيتضح.

هذا الخطأ الشائع في النظر التكنولوجيا التعليم قد يرجع إلى أن التقنية بالنسبة للكثيرين تعني الآلات والأدوات الالكترونية التي تمثل الجوانب الملموسة من التقنية التي تستخدم في مناحي الحياة اليومية، وتغيب عن الذهن في حمى الانبهار التقني، الجوانب غير ملموسة في التقنية، وهي العمليات والنظم والمهارة المعقدة التي ينبغي تخطيطها، وإدارتها، وتقويمها، للحصول على المنتجات المرغوبة، ومن هنا تأتي أهمية تعريف التقنية بأنها "التطبيق المنظم للمعرفة العلمية"، ليؤكد على إن الآلة تعتمد على الأسلوب (النظام أوالعملية أوالطريقة) وهي تعتبر جزءا بسيطا من هذا الميدان الواسع.فتكنولوجيا التعليم تشمل إذا الجانبين النظري والتطبيقي، إذ أنها تقدم إطارا معرفي الدعم التطبيقي، وتوفر قاعدة معرفية حول كيفية التعرف على المشكلات التعليمية وحلها، ويعتمد ميدان تكنولوجيا التعليم على كلما تنتجه حقول المعرفة المختلفة، التربوية بشكل خاص، والعلوم النظرية التطبيقية بشكل عام، في بناء مجال معرفي يعنى بتصميم العملية التعليمية وتطويرها وتنفيذها وتقويمها، ولذلك فقد عرفت تكنولوجيا التعليم بأنها "عملية منهجية منظمة في تصميم عملية التعليم، والتعلم، وتنفيذها وتقويمها، في ضوء أهداف محددة تقوم أساس على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة، وتستخدم جميع الموارد المتاحة البشرية، وغير البشرية، للوصول إلى تعلم أكثر فاعلية وكفاية.[11]

وفي هذا الإطار يتجاوز المفهوم الحديث لتكنولوجيا التعليم الرقع المحدودة من الوسائل السمعية والبصرية التي ندخلها على نظام تربوي تقليدي ويتجاوز البعثرة والهدر في المصادر التعليمية، يتجاوز

ذلك كله إلى التطبيق المنهجي لكل حصاد المعرفة العلمية والتقنية على عملية اكتساب المعارف واستخدمها".

ولذلك فإن تكنولوجيا التعليم علم متجدد لا يقف عند حدود استخدام الأجهزة التعليمية وصيانتها، بل يتأثر بالتغيرات النظرية التي تواجه المجال وتطبيقاته، ولهذا كان التطور في مجال تكنولوجيا التعليم موازيا للتطورات في النظريات ذات العلاقة، والمتتبع للتغيرات التي طرأت على تعريفات المجال منذ العشرينيات، وحتى ألان يلحظ كيف تأثر المجال بالتحولات النظرية من مدرسة العلم النفس السلوكية الى مدرسة الإدراكية إلى مدرسة البنيوية.[12]

ومن هنا يمكن تعريف تكنولوجيا التعليم بأنها:" منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها ككل، تبعا لأهداف محددة نابعة من نتاج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من اجل إكساب التعليم مزيدا من الفعالية (أوالوصول إلى تعلم أفضل، وأكثر فاعلية).

6.مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم:

لا زال هناك بين احد جوانب تكنولوجيا التعليم المتمثل في استخدام الآلات والأجهزة التعليمية وبين تكنولوجيا التعليم ذاتها، فما زلنا نرى استخدام مصطلح الوسائل التعليمية والوسائل السمعية والبصرية عند الإشارة إلى تكنولوجيا التعليم والعكس أيضا، وهنا نجد أن تكنولوجيا التعليم تنحصر في حدود ضيقة لا تتعدى كونها وسائل تعليمية.ولذلك فإنه من الضروري إلقاء الضوء على مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم عبر السنوات الماضية لنرى هل بدأت ملامح هذا المفهوم تتحدد وتتضح؟ أم مازال هناك تداخله بينه وبين مفهوم الوسائل التعليمية؟ وبداية ليس هناك اتفاق تام حول بداية تكنولوجيا التعليم (instructional technology) فالبعض يرى أنها تعود إلى عصر علماء اليونان، والبعض يرى أنها تعود إلى بدايات القرن العشرين، وإذا أخذنا بالرأي الثاني نجد أن هذا المفهوم قد مر بالمراحل التالية:[13]

6-1-مرحلة حركة التعليم البصري (visualinstruction):أشار ستيفان (Steven) عام 1967م إلى بداية التعليم البصري كانت في العشرينات من القرن العشرين، وهذه حركة تعتبر بداية تكنولوجيا التعليم وكان مفهوم التعليم البصري أوالتعليم القائم على حاسة البصر يعتمد على استخدام المواد البصرية في التعليم بهدف تحويل المفاهيم المجردة إلى أشياء ملموسة، وأكدت هذه الحركة على أهمية جعل الوسائل البصرية عنصرا من عناصر المنهج، ولكن تم استخدام هذه الوسائل كمعينات تدريس/معينات تعين المعلم على أداء مهمته.

6-2- مرحلة حركة التعليم السمعي البصري (audio-visual instruction): ومع تطور العلوم تم الاهتمام بحاسة السمع ونتج عن ذلك إضافة عنصر الصوت الى الأجهزة والمواد التعليمية فظهرت الأفلام المتحركة الناطقة وشرائط الفيديو، ومن هنا ظهر مفهوم التعليم السمعي البصري

اوالوسائل السمعية البصرية، وظل الاهتمام بفكرة المحسوسات أي التعلم باللمس والحس، ومن أوضح الأمثلة على ذلك مخروط الخبرة الذي قدمه EdgarDale في الخمسينيات 1954م.

6-3-مرحلة مفهوم الاتصال (communication concept):شهدت هذه المرحلة تطورا كبيرا في مفاهيم الاتصال وتم إدخالها في مجال التعليم، مما كان له الأثر الكبير في إيضاح الأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم حيث الاتصال من أبرز الأسس النظرية لمجال تكنولوجيا التعليم.(14)

ولقد استفادت تكنولوجيا التعليم من مجال الاتصال حيث أدخلت بعض المفاهيم مثل: مفهوم العملية، ومفهوم النماذج، والاتصال عملية لها مكوناتها الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عن أي منها (مرسل، مستقبل، قناة اتصال، رسالة)، فالرسالة على سبيل المثال في عملية الاتصال ليست الكماليات بل من أساسيات هذه العملية ولا يمكن حذفها.وتماشيا مع هذا الاتجاه ظهر مسمى جديد وهووسائل الاتصال/وسائل الاتصال التعليمية وتم اعتبار عناصر عملية الاتصال مكونات في مجال تكنولوجيا التعليم.(15)

6-4- مرحلة بداية ظهور مفهوم النظم (SYSTEM CONCEPT):خلال الاهتمام بعملية الاتصال، بدأت ظهور المفاهيم المبكرة للنظم في مجال تكنولوجيا التعليم والتي أكدت على إن الوسائل السمعية البصرية ليست الوحيدة الأساسية في تكنولوجيا التعليم، بل من الضروري وجود نظم تعليمية، الا أن هذا الاتجاه قد ركز على المنتجات وليس العملية.(16)

6-5- مرحلة حركة العلوم السلوكية (BEHAVIORAL SCIENCES):كان العلوم السلوكية تأثير على تكنولوجيا التعليم وبدا ذلك واضحا بنظرية سكينر SKINNER للتعزيز الفوري وتطبيقاتها في التعليم المبرمج في بداية الستينات، فلقد أدت إلى نموالإطار النظري لتكنولوجيا التعليم والذي يتضح في:

أ- التحول من التركيز على المثير المتمثل في الرسالة إلى التركيز على سلوك المتعلم.

ب- التحول من استخدام الآلة أثناء التدريس إلى استخدامها في تعزيز سلوك المتعلم المرغوب فيه.

ج- تقويم المتعلم بناءا على ما يحققه من أهداف سلوكية.

6-6- مرحلة تصميم التعليم INSTRUCTIONAL DESIGN:استخدام الأجهزة البصرية في العملية التعليمية مثل أجهزة الفيديو، كانت هناك الحاجة إلى إعداد برامج تعليمية لاستخدامها مع هذه الأجهزة، فظهر ما يسمى بالمواد التعليمية التي تحمل وتخزن المحتوى التعليمي كشرائط الفيديووالأفلام.ومع تطور مبادئ التعليم المبرمج كنتيجة لظهور الفكر السلوكي، ونظريات السيبرناتيقا، سميت عملية إعداد البرامج والمواد التعليمية باسم تصميم التعليم. (INSTRUCTIONAL DESIGN)، وهنا بدأ يتضح أن مجال التكنولوجيا التعليم أكثر شمولا واتساعا من ميدان الوسائل التعليمية، حيث أن تكنولوجيا التعليم تتناول ميدان التصميم التعليمي بأوسع

معانيه، ويعتبر التصميم التعليمي محورا رئيسا لمجال تكنولوجيا التعليم حيث بدأ التصميم التعليمي بالاهتمام بتحديد السلوك المدخلي للمتعلم وتحديد خصائص المتعلمين، وتحديد الهداف التعليمية، وتحليل المحتوى... الخ، وبدأ في تبني مفاهيم جديدة مثل إعداد برامج ومواد تعليمية لا تعتمد على استخدام أجهزة لعرضها.

6-7- مرحلة مدخل النظم (SYSTEM APPROACH):في بداية السبعينات، بدأ الاتجاه الحديث لتعريف تكنولوجيا التعليم على انها أسلوب منظم مما دعم مفهوم مدخل النظم، فأصبح ينظر إلى تكنولوجيا التعليم كأسلوب نظم في تصميم النظام التعليمي وتنفيذه وتقويمه وتطويره بغرض تحسينه، فأصبح الاهتمام بكامل عناصر هذا التنظيم، وبدات النظرة الى مدخل النظم من مفهوم العملية (PROCESS) بدلا من مفهوم المنتجات (PRODUCTS) فتم التأكيد على ان تكنولوجيا التعليم عبارة عن عملية وليست أدوات ووسائل، وعلى أهمية استخدام نظم التعليم كاملة بينها علاقات تبادلية وتكاملية وتاثير وتأثر.[17]

وبالتالي أصبحت النظرة الى العملية التعليمية بأنها منظومة: (منظومة العملية التعليمية) وكذلك الى تكنولوجيا التعليم (منظومة تكنولوجيا التعليم) وعرفت بأنها طريقة نظامية لتصميم وتنفيذ وتقويم التعليمية في ضوء أهداف محددة، وعلى أساس نتائج البحوث في علوم الاتصال والتعلم الإنساني، وذلك باستخدام مجموعة من المصادر البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعليم اكثر فاعلية.

6-8-مرحلة التطور التعليمي (INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT):وفي بداية السبعينات أيضا، ظهر مفهوم التطور التعليمي الذي يؤكد على أهمية مفهوم مدخل النظم فيما يتعلق بعمليات التصميم وتنفيذ وتقويم وتطوير عملية التعليم.

وختاما يتضح مما سبق أن تكنولوجيا التعليم استمدت أصولها وأسسها النظرية من مجموعة من الحركات والنظريات والميادين التي أدت إلى تشكيل الطر النظرية لمنظومة تكنولوجيا التعليم.

وتحدد رابطة الاتصالات التربوية والتكنولوجيا (AECT) أن الأصول والأسس النظرية لمنظومة تكنولوجيا التعليم تقوم على:

- حركة التعليم السمعي البصري.
- نظرية الاتصال.
- نظريات التعلم الإنساني.
- مدخل النظم.
- تفريد التعليم.

ويضيف سيلبر (1981) (SIBLER)الى الأصول والأسس النظرية السابقة: نظريات المعلومات [18].ويضيف آخرون: علم الإدارة، وإدارة التجديدات التربوية، نظريات التعليم وتطوير المناهج.

7. دواعي استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية: استخدام التكنولوجيا في مدارسنا له العديد من المبررات القوية التي تجعل من استخدامها ضرورة حتمية وهذه الدواعي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

7-1-الانفجار المعرفي: الانفجار المعرفي أدى إلى المعرفة المقدمة لأبنائنا في الدارس غير كافية لذا اتجه الاهتمام إلى الدراسة عن الأساليب والأجهزة التكنولوجية الحديثة التي تستوعب هذا الكم الهائل من المعرفة وتقديمه للدارس في أي وقت يشاء كي يتمكن من استيعابه بالسرعة التي تناسبه.

وأصبح الكمبيوتر لديه إمكانية نشر المعرفة في كل أنحاء العالم من خلال استخدام شبكة الانترنت.

7-2-الانفجار السكاني: مشكلة الانفجار السكاني من المشكلات الكبيرة التي تواجه كثير من الدول، فهذا الانفجار السكاني قد أثر تأثيرا سلبيا على مستوى أداء الخدمة التعليمية في هذه البلدان لذا كان من ضرورة ملحة للبحث عن طرق وأساليب جديدة تعمل على زيادة تفعيل العملية التعليمية بحيث تتمكن من تقديم الخدمة التعليمية للجميع، فمن خلال استخدام مختلف الأجهزة التكنولوجية يكن التغلب على هذه المشكلة.

7-3-التطورات التكنولوجية الهائلة: لقد حدثت تطورات تكنولوجية هائلة في السنوات القليلة الماضية أهمها شيوع استخدام شبكة الانترنت العالمية التي جعلت من العالم وكأنه قرية الكترونية صغيرة بحيث يمكن لأي فرد في العالم أن يسمع ويشاهد الأحداث الهامة التي تحدث في أي دولة في العالم.

7-4-إدخال مفهوم الاتصال لإبراز مفهوم تكنولوجيا التعليم:حيث أن عملية الاتصال تهدف إلى نقل عادات العمل والتفكير من جيل إلى آخر، كما تعمل على دوام المجتمع، بالإضافة إلى تلازم الحياة الاجتماعية مع الاتصال إذا لا يمكن أن تمر ثانية دون أن نلاحظ أحدا في الأماكن العامة أوالخاصة يحمل هاتفا نقالا أولوحا الكترونيا ويمارس عملية الاتصال هذا الأخير الذي يهدف من وجهة نظر المرسل إلى نقل فكرة، الإعلام، التعليم، الإقناع، الترفيه.كما يهدف الاتصال من وجهة نظر المستقبل إلى الفهم، التعلم، الاستمتاع، اكتساب معلومات جديدة.[19]

7-5-أسلوب النظم:حيث إن تعريفنا لمفهوم تكنولوجيا التعليم يعني:أنه نظام يهدف إلى توظيف كل ما يمكن من التطورات التكنولوجية الحديثة من اجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية.

7-6-دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات التربوية المعاصرة:يمكن من خلال تكنولوجيا التعليم مواجهة المشكلات المعاصرة، فمثلا:الانفجار المعرفي والنموالمتضاعف للمعلومات، يمكن مواجهته عن طريق:[20]

- استحداث تعريفات وتصنيفات جديدة للمعرفة.
- الاستعانة بالتلفزيون والفيديووالدوائر التلفزيونية.
- الدراسة العلمية.

الانفجار السكاني وما ترتب عليه زيادة أعداد التلاميذ، يمكن مواجهته عن طريق:

- الاستعانة بالوسائل الحديثة كالدوائر التلفزيونية المغلقة.
- تغيير دور المعلم في التعليم.
- تحقيق التفاعل داخل المواقف التعليمية من خلال أجهزة تكنولوجيا التعليم.

الارتفاع بنوعية المعلم، ينبغي النظر إلى المعلم في العملية التعليمية كونه مرشد وموجه للتلاميذ وليس مجرد ملقن للمعرفة، وهوالمصمم للمنظومة التدريسية داخل الفصل الدراسي.

8. دور تكنولوجيا التعليم في معالجة مشكلات التعليم:من تلك المشكلات:

- انخفاض الكفاءة في العملية التربوية نتيجة لازدحام الفصول بالتلاميذ والأخذ بنظام الفترات الدراسية، ويمكن معالجة ذلك من خلال استخدام الوسائل المبرمجة لإثارة دوافع وميول التلاميذ.
- مشكلة الأمية، ولحل هذه المشكلة إنشاء الفصول المسائية وتزويدهم بوسائل تكنولوجيا التعليم على أوسع نطاق كالاستعانة بالأقمار الصناعية.[21]
- نقص أعضاء هيئة التدريس، ويتم علاج هذه المشكلة عن طريق التلفزيون التعليمي اواستخدام الدوائر التلفزيونية، والأقمار الصناعية.

ونقدم فكرة موجزة عن كل مجال (مكون) من مجالات تكنولوجيا التعليم الخمسة السابقة، حيث يتكون كل مجال من فئات فرعية تتدرج تحته يهتم بها ويعتني بتطبيقاتها وذلك كما يلي:

أ-التصميم: ويهتم مجال التصميم بتصميم النظم التعليمية وتصميم المواد والاستراتيجيات التعليمية وكتابة النصوص التعليمية ومراعاة خصائص المتعلم.

ب-التطوير: وهوعملية تحويل مواصفات التصميم الى صيغة مادية فيهتم بالإنتاج والتطوير مثل المواد المطبوعة، وإنتاج البرامج السمعية والبصرية، وتطبيقات تكنولوجيا الكمبيوتر مثل: تكنولوجيا الوسائط المتعددة، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، وتكنولوجيا الوسائط الفائقة (الهايبرميديا) وغيرها من التكنولوجيا المتكاملة التي تتفاعل فيما بينها لتحقيق الأهداف التعليمية.

ج- الاستخدام: تهتم تكنولوجيا التعليم في هذا المجال بتوظيف الوسائط التعليمية، كما تهتم بنشر التجديدات التربوية ومتابعتها، وتأسيس النظم والسياسات اللازمة للتطبيق في العملية التعليمية.

د-الإدارة: ويهتم هذا المجال بإدارة المشروعات والمصادر الإدارية، ونظم التبادل والتواصل الإداري، وإدارة المعلومات والمعارف وتنظيم مصادرها.

هـ -التقويم: ويهتم هذا المجال بتحليل المشكلات التعليمية وعلاجها، كما يعتني بالقياس محكي المرجع، والتقويم التكويني والتقويم النهائي.[22]

كما نجد من يمثل التصور الشامل لتكنولوجيا التعليم والذي قدمته رابطة الاتصالات التربوية والتكنولوجية في الولايات المتحدة الأمريكية (AECT)عام 1979.

وينظر هذا التصور إلى تكنولوجيا التعليم على انها ثلاثة أجزاء رئيسة مترابطة ومتكاملة ولا يمكن فصلها وهي: أ.مجال ب. عملية ج. مهنة

9. مجال تكنولوجيا التعليم:يتكون مجال تكنولوجيا التعليم من ثمانية مكونات، هي مكونات التعليم بينها علاقات تكامل وتفاعل وتأثير وتأثر.[23]

9-1-الأجهزة التعليمية: وهي احد مكونات مجال تكنولوجيا التعليم وهي ماكينات وأدوات تستخدم لعرض ونقل المحتوى التعليمي المخزون على بعض المواد التعليمية، ومن أمثلتها جهاز العرض العلوي، جهاز عرض الشرائح الشفافة، جهاز الكمبيوتر.

9-2-المواد التعليمية: وهي أدوات تحمل وتخزن المحتوى التعليمي لنقله الى المتعلمين بواسطة أجهزة أوبطون أجهزة ومن أمثلتها:أسطوانات الكمبيوتر، والشفافيات، والشرائح الشفافة، والعينات/ النماذج المجسمة.

9-3-القوى البشرية: وهم الأفراد الذين يقومون بتصميم وإنتاج المواد التعليمية، وتنظيم واستخدام الأجهزة والمواد التعليمية، ومن أمثلتها: المعلم، التلميذ، أخصائي تكنولوجيا التعليم، فني الوسائل التعليمية، المصمم التعليمي.

9-4-الاستراتيجيات التعليمية: وهي مجموعة الإجراءات والتحركات التعليمية المنظمة لنقل وعرض المحتوى التعليمي ومثال ذلك: التدريس بالفريق والتعليم الاتقاني.

9-5-النظرية والدراسة: مجموعة الأسس والمبادئ النظرية التي تتعلق بالتعلم من خلال المواد التعليمية وكيفية إعدادها وتقويمها، ومن أمثلتها:

- نظرية الاتصال.
- نظرية المنظمات التمهيدية.

9-6-التصميم: وهوعملية تحديد مواصفات وخصائص المواد والأجهزة التعليمية الجديدة الضرورية لعملية الإنتاج، ومنها:

- تحديد مواصفات برمجية تعليمية.
- تحديد طرق عرض محتوى تعليمي على برمجية كمبيوترية.

9-7-الإنتاج: هوعملية ترجمة مواصفات وخصائص التصميم إلى مواد تعليمية أوأجهزة جديدة ومنها:

- إنتاج درس على شريط فيديو.
- إنتاج وحدة تعليمية على برمجية كمبيوترية.

9-8-التقويم: هوعملية تحديد مدى تحقق الهداف التعليمية وتحديد كفاءة الاستراتيجيات بما تضمنه من أجهزة ومواد تعليمية، وقوى بشرية، ومن أمثلته:

- بناء الاختبارات الموضوعية.
- بناء مقاييس الاتجاهات.
- تحديد كم ونوع الأهداف التعليمية التي تم تحقيقها.[24]
- تصميم بطاقات الملاحظة.

إن تكنولوجيا التعليم كعملية هي مخطط منهجي للاستخدام المنظم للمكونات الثمانية (الأجهزة التعليمية، المواد التعليمية، القوى البشرية، الاستراتيجيات التعليمية، النظرية والتطبيق، التصميم، الإنتاج، التقويم)، بحيث ينتج عن ذلك بيئة تعليمية صالحة لتحقيق تعليم أكثر فاعلية وكفاءة.[25]

وعلى اعتبار تكنولوجيا التعليم مجال له مجموعة مكونات ولكل مكون مجموعة من الأنشطة المختلفة، يتطلب توفير الأشخاص ذوي مهارات عالية وخلفية نظرية لأداء هذه الأنشطة، ومن هؤلاء الإفراد: المصمم التعليمي، المبرمج التعليمي، أخصائي تكنولوجيا التعليم.

تعددت النظرة إلى مكونات تكنولوجيا التعليم، فمنهم من يرى أنها تشمل ثلاثة مكونات (الإنسان، الآلات التعليمية، المواد التعليمية)، ومنهم من يرى أنها تتضمن خمسة مكونات (التصميم، التطوير، الاستخدام، الإدارة، التقويم)، ومنهم من يرى أنها تتضمن ثمانية مكونات (الأجهزة التعليمية، المواد التعليمية، القوى البشرية، الاستراتيجيات التعليمية، النظرية والتطبيق، التصميم، الإنتاج، التقويم).

وفيما يتعلق بالاتجاه الأول فانه يقصر تكنولوجيا التعليم على ثلاثة مكونات فقط لا تتعدى مكونات الوسائل التعليمية، ووفقا لذلك فقط اعتبر هذا الاتجاه إن تكنولوجيا التعليم هي الوسائل التعليمية والعكس، وفي هذا الصدد يرى عبد العظيم الفرجاني [26]أن ترك العلاقة بين الثلاثة مكونات للتفاعل والتكاثر سوف يؤدي إلى تولد مكونات أخرى حيث أن التفاعل بينها هوالعملية التكنولوجية في التعليم.

أما الاتجاه الثاني الذي يرى أن منظومة تكنولوجيا التعليم تتضمن خمسة مكونات، فتعتبر هذه المكونات أقرب إلى التعبير عن مجال تكنولوجيا التعليم بطريقة أوسع وأشمل وأقرب إلى الواقع.

أما بالنسبة للاتجاه الثالث: فإنه يعبر عن مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم بطريقة أكثر شمولية وعمقا من الاتجاهين.

10.أهمية تكنولوجيا التعليم ودورها في تحسين عملية التعليم والتعلم لزيادة التحصيل:

يمكن لتكنولوجيا التعليم أن تعلب دورا هاما في النظام التعليمي، ورغم أن هذا الدور أكثر وضوحا في المجتمعات التي نشأ فيها هذا العلم، كما يدل على ذلك النموالمفاهيمي للمجال من جهة والمساهمات العديدة لتقنية التعليم في برامج التعليم والتدريب كما تشير إلى ذلك أدبيات المجال، إلا أن الدور في مجتمعاتنا العربية عموما لا يتعدى الاستخدام التقليدي لبعض الوسائل دون التأثير المباشر في عملية التعليم.

ويمكن أن نلخص الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم فيما يلي:

10-1- إثراء التعليم:أوضحت الدراسات والأبحاث منذ حركة التعليم السمعي والبصري ومرورا بالعقود التالية أن الوسائل التعليمية تلعب دورا جوهريا في إثراء التعليم خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة.

إن هذا الدور لتكنولوجيا التعليم يعيد التأكيد على نتائج الأبحاث حول أهمية تكنولوجيا التعليم في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية ولا ريب أن هذا الدور تضاعف حاليا بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحديا لأساليب التعليم والتعلم المدرسية لما لهذه البيئة من اتصالات متنوعة تعرض الرسائل بأساليب مثيرة ومشرقة وجذابة.[27]

10-2- تساعد على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم:يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية في ظل تكنولوجيا التعليم المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقيق أهدافه، وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموسا وثيق الصلة بالهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها.

10-3-تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم:يمكن إدراك هذا الدور في إطار العصر الذي نعيش فيه وهوعصر يتسم بالتعقيد وسرعة التغير، ومن أجل تربية جيل قادر على تطوير الواقع العملي مستفيدا في ذلك بالعلم والتكنولوجيا الحديثة لابد من تعريض التلميذ إلى خبرات تبعد كثيرا أوقليلا عن خبراته اليومية، ومن هنا يلزم الاستعانة بوسائل توفر مثل هذه الخبرات اللازمة لتتبع التقدم الحضاري والعلمي.[28]مثال ذلك مشاهدة فيلم عن أخطار القنبلة الذرية، أوكرات الدم الحمراء والبيضاء أوالميكروبات... الخ.

10-4- تساعد على إشراك جميع حواس المتعلم:إن إشراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ هذا التعلم، وتكنولوجيا التعليم تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم.

10-5-تساعد على تحاشي الوقوع في اللفظية:والمقصود باللفظية استعمال المعلم ألفاظا ليست لها عند التلميذ دلالة التي عند المعلم ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صورة مرئية لها في ذهن التلميذ، ولكن إذا تنوعت هذه الوسائل فإن اللفظ

يكتسب أبعادا من المعنى تقترب به من الحقيقة الأمر الذي يساعد على زيادة التقارب والتطبيق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المعلم والتلميذ.مثال على ذلك: كلمة (المجهر) ليس لها مدلول عند التلميذ في المرحلة الدنيا من التعليم، وحتى يتضح معنى الكلمة المقصود بها يعرض المعلم صورة للمجهر أوالمجسم له.

10-6-تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة:تنمي الوسائل التعليمية من خلال تكنولوجيا التعليم قدرة التلميذ على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات، وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند التلاميذ.

فهناك فرق كبير بين مشاركة التلميذ الذي شرح له المعلم (أجزاء الجهاز الهضمي) عن طريق التلقين، وبين مشاركة التلميذ وفاعليته عندما استخدم المعلم صورة أومجسم وطلب من التلميذ تحديد الجزاء المطلوبة.

10-7- اقتصادية التعليم:ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم الى تكلفته، فالهدف الرئيسي للوسائل التعليمية تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر. فالدرس الذي ينفذ بدون الاستعانة بوسيلة تعليمية يحتاج إلى وقت كبير وجهد حثيث لتحقيق أهدافه.

10-8-تساعد في تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين: فهي تقدم مثيرا متعددة تتفاوت في درجة حسيتها وتجريدها كما أنها تعرض هذه المثيرات بطرق وأساليب مختلفة ومتنوعة باختلاف قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم فهناك من التلاميذ من يفهم بالطريقة اللفظية، وهناك من يفهم عند رؤية رسم توضيحي على السبورة، وهناك من يفهم عن طريق مشاهدة احد النماذج وآخر من يفهم بالطريقة السمعية وآخر البصرية...[29]

10-9-يؤدي تنويع الوسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة:فلوتتبعنا بناء التلميذ لهذه المفاهيم حتى يصل إلى التعميمات لأدركنا أهمية توفير وسائل الاتصال التعليمية لذلك، فكلمة الساق مثلا بالنسبة للتلميذ أوالطفل قد تعني عنده كل جزء من النبات يعلوسطح الأرض ولكن عندما يعرض المعلم نماذج وصورا كثيرة لأنواع السيقان تساعد التلميذ على معرفتها.

10-10- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة:إن تكوين الاتجاه المرغوب فيه وتعديل السلوك لا يتحقق بمجرد إلقاء درس أومحاضرة، بل يحتاج إلى القدوة والممارسة في مواقف طبيعية أوصورة أوخبرات حسية مباشرة سواء عن طريق العروض العملية أوالتمثيليات أوالرحلات...

ومن أمثلة ذلك تعديل اتجاهات المواطنين نحوإتباع العادات الصحيحة في التغذية والعناية بالصحة وتنظيم الأسرة، وكذلك في تأكيد القيم الاجتماعية وكمثال على ذلك "عرض فيلم عن الآثار السلبية للتدخين لتوضيح مضاره، أوأخذ التلاميذ في رحلة للتعرف على إشارات المرور ومشاهدة عرض عملي لكيفية التعامل معها".[30]

ويمكننا أن نختصرها فيما يلي:

- الإدراك الحسي: حيث تساعد وسائل تكنولوجيا الرسوم التوضيحية والأشكال بدور مهم في توضيح اللغة المكتوبة للتلميذ.
- الفهم: حيث تساعد وسائل تكنولوجيا التعليم التلميذ على تمييز الأشياء.
- المهارات: لوسائل تكنولوجيا التعليم أهمية في تعليم التلاميذ مهارات معينة كالنطق الصحيح.
- التفكير: تقوم وسائل تكنولوجيا التعليم بدور كبير في تدريب التلميذ على التفكير المنظم وحل المشكلات التي تواجهها.
- بالإضافة إلى: تنويع الخبرات، نموالثروة اللغوية، بناء المفاهيم السليمة، تنمية القدرة على التذوق، وتنويع أساليب التقويم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتعاون على بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ لفترات طويلة، تنمية ميول التلاميذ للتعلم وتقوية اتجاهاتهم الإيجابية نحوه.

11.الفرق بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم:

يخلط البعض بين مفهومي الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، لكن الفرق بينهما كبير جدا حيث أن المفهوم الثاني أشمل واعم، ويمكن حصر الفرق بينهما في النقاط التالية:

أ. الوسائل التعليمية عبارة عن أدوات وتجهيزات وآلات ومعدات معينة للمعلم، بينما تكنولوجيا التعليم عبارة عن منظومة متكاملة تضم (الإنسان، الآراء، الأفكار، أساليب العمل، الآلة، الإدارة) تعمل جميعها لرفع كفاءة العملية التعليمية.

ب. الوسائل التعليمية جزء لا يتجزأ من استراتيجيات التدريس وهي عنصر من عناصر منظومة تعليمية شاملة، بينما تكنولوجيا التعليم هي أسلوب عمل جديد وطريقة في التفكير وحل المشكلات كما انها تعتمد على التخطيط والبرمجة.

أما بالنسبة لمصطلح مصادر التعلم يمكن تعريفه على النحوالتالي:مركز مصادر التعلم هومكان يتم فيه تيسير التعليم الفردي والجماعي بما يتيحه للتلميذ من الاطلاع أوالاستماع أوالمشاهدة وبما يوفره من بيئة صالحة لتوجيه العملية التعليمية التي يتم تصميمها وتنفيذها وتقييمها في ضوء أهداف تعليمية.ويتضمن مركز مصادر التعلم، قوى بشرية، ووسائط تعليمية متنوعة منها التقليدية اوغير التقليدية، وأجهزة ومعدات، وذلك من أجل تحقيق أهدافه.

12.علاقة الوسائل التعليمية بتكنولوجيا التعليم:

تعتبر الوسائل التعليمية جزءا من منظومة متكاملة وهي العملية التعليمية، حيث بدأ الاهتمام ليس بالمادة التعليمية اوالأداة التي تقدم بها ولكن بالإستراتيجية المستخدمة من قبل المصمم لهذه المنظومة وكيفية استخدام الوسائل لتحقيق الهداف السلوكية المحددة مسبقا مراعيا اختيار الوسائل وكيفية استخدامها ومدى توفر الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في البيئة المحيطة وخصائص

المتعلمين، ولهذه التطور ظهر علم التكنولوجيا التعليم وأصبح يطلق على الوسائل التعليمية مسمى جديدا هوالتقنيات التربوية أونظام الوسائل المتعددة.

معنى ذلك أن تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة فحسب بل تعني أشمل من ذلك بحيث تأخذ بعين الاعتبار جميع الإمكانيات البشرية والموارد التعليمية ومستوى الدارسين وحاجاتهم والأهداف التربوية.

13.معوقات استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية الحديثة:

على الرغم من حاجتنا لاستخدام تكنولوجيا التعليم لمواجهة مشكلاتنا التعليمية إلا أن هناك معوقات تحول دون استخدامها في مدارسنا،وأن أول هذه العوائق ناشئ عن النظرية الجزئية التي ينظر فيها إلى تكنولوجيا التعليم على أنها مجرد أجهزة وأدوات، أومجرد برامج، إلا أن النظرة تكنولوجيا التعليم نظرة شاملة متكاملة تراعي تكامل مكوناتها من جهة،وتفاعلها مع الطرائق والوسائل والأهداف التعليمية من جهة أخرى، يمكن أن يسهم في حل مشكلة الوسائل التعليمية،ويحفز المعلمين لاستخدامها لا على أنها الأفضل في العملية التعليمية،بل لكونها إحدى مكوناتها الأساسية، وجزءا لا يتجزأ منها،ولا بد لنا من تبني المدخل النظامي في تكنولوجيا التعليم،حتى يمكن توظيفها ضمن تصميمات الدروس لتحسين العملية التعليمية التعلمية.وتضاف إلى المعوق السابق معوقات أخرى، منها:

- ✓عدم قدرة المعلم على التخلص من استعمال الأسلوب اللفظي في التدريس أوالبعد عن الطريقة التقليدية المتكررة بحكم العادة لأنه يعلم كما يتعلم.
- ✓النقص الواضح في استعدادات كثيرة في المباني المدرسية–وبخاصة القديم منها–وانعدام أماكن الإظلام في الغرف الصفية، وعدم وجود قاعات للاجتماعات أوالعروض الضوئية بمعظمها.
- ✓ضخامة نصاب المدرس من ساعات التدريس، إلى جانب تعدد الأعمال الإضافية والمسؤوليات المكلف بتا،مما يجعله يحجم عن بذل الوقت والجهد لتحضير دروس بوسائل متعددة.
- ✓الزيادة الواضحة في كثافة حجرات الدراسة،بحيث تشكل مقاعد التلاميذ جميع فراغ الحجرة.

التعقيدات الروتينية التي تفرضها القوانين الإدارية بالمدارس،فيما يختص بالعهدة،وانتقالات الأجهزة والأدوات وإجراءات الإصلاح والصيانة والاستهلاك.

– اعتقاد المعلم بأن هذه الوسائل أوالأجهزة التكنولوجية شيء من الكماليات التي يمكن الاستغناء عنها.

– قلة الإمكانيات المادية المتوفرة في المدرسة مما يدفع المعلمين إلى استخدام أبسط خامات البيئة كوسائل معينة في عملية التدريس.

- عدم خبرة المعلم كيفية تشغيل الأجهزة أوكيفية توظيفها في الدرس.
- وجود بعض التعقيدات الإدارية بالإدارة الروتينية لبعض المديرين.
- عدم وجود صيانة دورية للأجهزة المتوفرة في المدرسة.

خاتمة:

يمكن القول أن الوسائل التعليمية تشكل حلقة في مفهوم تكنولوجيا التعليم، فقد يظن البعض بالخطأ أن أهمية تكنولوجيا التعليم هي أهمية الوسائل التعليمية، ولكن هناك فرق بينهما، حيث أن الوسائل التعليمية هي جزء من تكنولوجيا التعليم، وبالتالي فإن أهمية تكنولوجيا التعليم أعم وأشمل من أهمية الوسائل التعليمية.

فتكنولوجيا التعليم قد اتخذت من أسلوب النظم طريقة عمل، يبدأ بتحديد أهداف الدرس وينتهي بالتقويم، فكيفية استخدام تكنولوجيا التعليم تتوقف على تحديد الأهداف وإتباع خطواتها بشكل علمي سليم، على تكوين المتعلم في تنمية الدافعية الذاتية للباحث الناشط، وليس متلقيا، وتفجير طاقاته الذاتية للإبداع والابتكار ومنه يصبح التحصيل الدراسي المرتفع للمعارف تحصيل حاصل.

*** قائمة المراجع:**

1-الحلية، محمد محمود، أثر الوسائل التعليمية الملونة في التحصيل المباشر،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،2000،ص67.

2- steven hackbarth، 1996. The educational technology hand book a comprehensive guide process and product for learning، publisher by educational teachnology publications.

3- خزاعلة، خالد سليمان، أثر استعمال الوسائل التعليمية المجسمة على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي الأكاديمي في الجغرافية في الأردن، ملخصات وسائل الماجستير في التربية، جامعة اليرموك.

4- الحلية، محمد محمود،المرجع السابق.

5-أكرم العمري وموسى أبودلبوح، مدى ممارسة معلمي التربية الرياضية لفنيات تكنولوجيا التعليم، مجلة جامعة دمشق، المجلد20 العدد02،سوريا،2004.

6-علي عبد الكريم محمد الكساب وخالد محمد أبولوم أثر أسلوب التعلم باستخدام -الإنترنت/الحاسوب- في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا في الأردن واتجاهاتهم نحوها، الأردن،2010.

7- سعيد حسني العزة،الوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة في خدمة العاديين وذوي الإعاقات المختلفة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن، 2010.

8-المرجع نفسه:ص40.

9-الحيلة محمد محمود، المرجع السابق،ص103.

10-أحمد محمد سالم،وسائل وتكنولوجيا التعليم،ط2، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض المملكة العربية السعودية،2006.

11- المرجع نفسه:ص43.
12- الحلية، محمد محمود، المرجع السابق. ص65.
13- steven hackbarth.1996. the educational technology hand book a comprenhensive guide.
14- ربحي مصطفى عليان،محمد عبد الدبس،وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1999، ص158.
15- المرجع نفسه:ص88.
16- أحمد محمد سالم، المرجع السابق، ص 60.
17- المرجع نفسه،ص63.
18- steven hackbarth.1996. the educational technology hand book a comprenhensive guide.
19- ربحي مصطفى عليان،محمد عبد الدبس،المرجع السابق،ص61.
20- جوزيف إلياس، المجاني المصور، ط 2، دار المجاني، بيروت، لبنان، 2000، ص 877.
21- عبد العظيم الفرجاني، الوسائل التعليمية الحديثة، دار النشر الدولي، ط1، الرياض، 1997.
22- عمر سليمان، سيكولوجية التعلم، ط2، 1984م، دار المعارف، القاهرة، ص 44.
23- السيد، محمد علي، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم،ط1،دارالشروق، عمان، الأردن،1997،ص21.
24- حسن ربحي مهدي،تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن،2015،ص107.
25- فوزي فايز اشتيوة،ربحي مصطفى عليان،تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)، ط2،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2015،ص86.
26- المرجع نفسه،ص93.
27- ربحي مصطفى عليان،محمد عبد الدبس،المرجع السابق،ص66.
28- سماح عبد الفتاح مرزوق،تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن،2010،ص217.
29- المرجع نفسه،ص218.
30- عمر سليمان،المرجع السابق،ص45.

حركة الإصلاح الديني والاجتماعي والثقافي في السودان {ولاية جنوب دارفور}
مجمع الشيخ موسي عبد الله حسين نموذجا

أ. د. أبوهريرة عبد الله محمود يعقوب / د. حنان عبد الرحمن التجاني
د. أويس آدم محمد موسي. جامعة نيالا – السودان

الملخص:

كانت دارفور في السنوات الماضية منهلاً للعلم والمعرفة، لأنها أرض اللوح والدواية، لكن اجتاحتها في السنوات المتأخرة موجات متباينة من الصراعات القبلية وكذلك ظهرت عصابات النهب المسلح التي أرهقت كاهل المجتمع، فقد أثّر ذلك سلباً في حركة التعليم خاصة التعليم الديني، فانعكس ذلك بصورة سالبة على سلوك المجتمع في دارفور، مما جعل أهل الدين يفكرون في وضع المعالجات والتدابير اللازمة لحل الأزمة الدينية والاجتماعية في دارفور، فبرز من بين أهل الدين الشيخ موسى عبد الله حسين الذي يسكن في السودان – ولاية جنوب دارفور – مدينة نيالا – حي الجبل. امتاز هذا الشيخ بصفات فريدة فهوعالم جليل قارئ وحافظ للقرآن الكريم ومفسراً له ومتفقه كثيراً في أمور الدين بجانب الحلم الذي تميز به والصبر وبعد النظر مع قوة الحدس.استطاع الشيخ موسى بفضل عقله المتقد أن يشيد مجمعا إسلاميا صغيرا بالحي الذي يسكن فيه،فرويداً رويدا توسع هذا المجمع الإسلامي حتى أصبح نموذجا يهتدي به ويشار إليه بالبنان فمن خلال هذا المجمع استطاع الشيخ موسى أن يحقق نجاحاً كبيراً في إصلاح بعض الجوانب الدينية في المجتمع وقد امتد نشاطه الإصلاحي حتى شمل الجانب الاجتماعي الواسع إضافة إلى الجانب الثقافي لأن كل جانب متمم لعمل الآخر، نجح الشيخ موسى في تحقيق ما يصبوله، وسوف نلاحظ ذلك من خلال هذا البحث، كما يمكن تلمس الكثير من إنجازاته علاوة للنجاح الكبير الذي حققه في خدمة الأمة الإسلامية.

Abstract:

Darfur was the source of science and religious knowledge in the past because it was the land of Adebayo and Loon. But it was inflicted by various wares of tribal conflicts besides emergence of armed gangs which exhausted the society which negatively affected the movement of education – particularly the religious education. Furthermore، this negatively affects the Darfur an social behavior، the thing that lead the religion men to think of finding suitable solutions and procedures to resolve religion social's chronic problem in Darfur. One of the religious element figures is A sheikh Musa Abdullah Hussein who now lives in Al jabal quarter، Nyala town، Southern Darfur، Sudan.The character traits of this

Sheikh are as follows: he is an erudite، recitor and committed the Holy Quaran to memory and commentator of it

and he is a propound learner of more in religious questions (affairs) besides of his being a man of wisdom. patience، far sighted and foreteller man. Because of his keenness he built a mall Moslem society in the quarter he lives، but gradually، this society grew bigger and bigger until it becomes the model through which he reformed so many religion misconcepts in the society. This reformation extended to include the vast social side in addition to، cultural side because both complete each other.

مقدمة:

لا شك أن الخلوة من المؤسسات المهمة التي أسست في دارفور عامة وفي جنوب دارفور بصفة خاصة، وقد أسهمت هذه الخلاوى بفضل المهتمين بأمرها، إسهاماً كبيراً في تعليم الصبية من الجنسين أصول الكتابة والقراءة وذلك من خلال تحفيظهم القران الكريم، ومن ثم تزويدهم بالعلوم الفقهية وكذلك العبادات وغيرها من العلوم الدينية التي يحتاجها الإنسان في حياته. ثم تطورت هذه الخلاوى وأصبحت مجمعات إسلامية شامخة، قامت بدور رائد في مجال دفع عجلة الإسلام. ولهذا البحث أسباب وأهداف.

أولا: سبب اختيار هذا الموضوع:

وقد جاء اختيار هذا البحث لعدة اعتبارات:-

1- الإلمام بقدر من المعلومات عن نظام التعليم في الخلاوى في جنوب دارفور.

2- التعرف عن قرب علي مجمع الشيخ موسي عبد الله حسين ومعرفة ما يقدمه المجمع من خدمات لطلاب العلم والمجتمع.

3- معرفة الأفكار الفلسفية المتعلقة بذهن راعي المجمع.

4- الوقوف علي كيفية تشييد هذا المجمع الضخم.

ثانيا: أهداف البحث وأهميته:

1- يهدف البحث إلي معرفة الإصلاحات التي قدمها الشيخ موسي للمجتمع.

2- الوقوف علي منهجية الشيخ موسي في الحركة الإصلاحية.

منهج البحث:

يستخدم في هذا البحث المنهج الوصفي

حدود البحث:

لهذا البحث حد مكاني وهوجنوب دارفور (حي الجبل حيث مجمع الشيخ موسي عبدالله حسين، أما الحد الزماني: فمنذ تأسيس الخلوة (1977م – 2014م).

مصادر البحث:

اعتمد البحث علي بعض المراجع المدونة وكذلك الأوراق العلمية، والرواية الشفهية والزيارة الميدانية

أسئلة البحث:

1- كيف استطاع الشيخ موسي أن يحقق التطورات في التعليم الديني ؟
2- هل استطاع الشيخ أن يقوم بحركة الإصلاح الاجتماعي بدافع ذاتي أم هناك دوافع أخري ؟
3- كيف استطاع الشيخ أن ينمي هذه المؤسسات التعليمية والخدمية الواسعة، وهل هناك مؤسسات أخري لم تر النور بعد ؟
4- ما هي الجهات الممولة لهذه المؤسسات ؟

الصعوبات التي واجهت البحث:

1- صعوبة إجراء المقابلة مع الشيخ نظراً لأسفاره الكثيرة كما أن الزمن المتاح كان قصيراً.
2- انعدام المراجع الخاصة بهذه المؤسسات المستقبلية، لهذا تم الاعتماد علي معلومات المقابلة فقط.

الأوضاع في دارفور(ديني،اجتماعي،ثقافي)

كانت دارفور بلد المسيد والخلوة والتقابة، فابتليت في أخريات أيامها بأزمة الصراع القبلي كما أطبق عليها ظاهرة النهب المسلح مما أثر سلباً علي استقرارها وأمنها فانعكس ذلك علي مسيرة التعليم خاصة في القرى والأرياف النائية،علاوة على فقدان الكثير من الأسر عائليها من الآباء والأمهات والأبناء،مما أدي إلي ظهور حركة النزوح من أماكن السكن الأصل إلي أطراف المدن والمراكز الحضرية بحثاً عن الأمن والاستقرار ففي ظل هذه الظروف تفشت الجريمة بنسب ومعدلات عالية فكان لابد من وجود المرشد والموجه حتى يحافظ المجتمع علي تماسكه [1].

إن ولاية جنوب دارفور هي احدي ولايات دارفور الكبرى تميزت بحكم موقعها الجغرافي بعدة مميزات، فهي تقع بين خط عرض 12 ° / 10 ° – 10 ° / 30 °جنوباً ويمتد شمالاً حتى القوز وجبل مرة وجنوباً حتى بحر العرب، أمطارها غزيرة ومناخها شبيه بالسافنا الغنية، لهذا نجد أن أشجارها كثيفة وضخمة.

أما أهم الأودية فيها وادي بلبل، تسكن هذه الولاية مجموعة من القبائل بعضها ذات أصول عربية وبعضها ذات أصول زنجية [2].

تصاهرت المجموعات القبلية في هذه الولاية بصورة تلقائية فذابت الفوارق العرقية والاجتماعية فنتج عنه لوحة لثقافات متباينة أعطت الولاية نوع أخر من الحضارة التي انعكست علي جوانب التعليم الذي اخذ بدوره المنحى الديني كنمط أساسي يرتكز عليه.

فظهر التعليم الديني وانتشرت الحضارة والثقافة الإسلامية بفضل عدة عوامل منها: وفادة العلماء إلي دارفور وقد أسهموا بقدر كبير في تعليم أهلها أصول الدين،

كما كانت لهجرة أبناء دارفور إلي العالم الإسلامي الأثر الكبير في نشر الثقافة الإسلامية في دارفور الكبرى ولا سيما جنوب دارفور [3].

ظهرت الخلاوى بصورة واسعة في جنوب دارفور كمؤسسات تعليمية تعني بحفظ القران الكريم للأطفال والرجال والنساء، تخرج فيها الأعداد الكبيرة من الأبناء الذين قاموا بدور فاعل حيث أنشأوا المزيد من الخلاوى في كافة أنحاء الولاية حتى تعم الفائدة[4].

ملامح الشيخ موسي عبد الله حسين: {السيرة الذاتية}

هو: موسي بن عبد الله بن حسين بن محمد الملقب بـ (أخو) بن عبيد بن الله جاب بن ادم الملقب بـ (سرف) بن إسماعيل بن احمد الملقب بـ (البدوي) بن محمد بن حسين الملقب بـ (التونسي) ينتهي نسبه إلي عبد الله بن عباس رضي الله عنه.

المـــــيلاد: ولاية غرب دارفور (الجنينة) محلية هبيلا قرية (ويقو) سنة 1939م [5].

النشـأة:

نشأ الشيخ موسي في منطقة رهيد البردي بين أفراد أسرته التي رحلت إلي هناك حيث منطقة التعايشة، وكانت إقامة الأسرة بقرية رأس الفيل، ثم انتقلت الأسرة إلي قرية مرجان التي تقع غرب رهيد البردي بجنوب دارفور والتي فيها ختم الشيخ موسي القرآن الكريم علي يد والده برواية ورش عام 1951م ولم يتجاوز عمره ألاثني عشر عاماً فأقيم له احتفالا كبيراً حضره جمع غفير من الناس معظمهم من حفظة القران الكريم، ثم رحلت الأسرة إلي منطقة قريضة بجنوب دارفور في عام (1956م) ثم منها إلى مدينة نيالا حاضرة جنوب دارفور في عام (1958م) فكان السكن أولا بحي الوادي شرق، ثم كرري، ثم الكنغو، ثم السكة حديد، وأخيراً تم الاستقرار بحي الجبل عام(1977م).

لم يكن للشيخ أي عمل كمصدر للمال لذا فكر في القيام ببعض الأعمال اليدوية البسيطة ثم توجه إلي بيع الكتب بالمشاركة مع التجار فنجح في ذلك نجاحاً كبيراً ، لأنه كان كثير الاطلاع والاهتمام بهذه النوعية من التجارة فربح الثقافة والمال، مما ساعده للالتحاق بدراسة الفقه الإسلامي علي مذهب الإمام مالك وبدأ بكتاب العشماوى ثم تدرج حتى أصبح متفقهاً في كثير من المسائل.

ولما لم تكن تجارة الكتب غايته الأولي صار كثير التجوال من مكان إلي أخر فمكنته هذه الحركة من المعرفة فتفتح ذهنه واقبل علي حياة العلم والعلماء، لكنه رأي ضرورة إكمال الجانب الأخر من الدين فتزوج حتى يستطيع أن يعف نفسه بجانب رغبته في الاستقرار [6].

ترك الشيخ/ موسي التجارة في الكتب لبرهة من الزمن حيث عمل في طب الأعشاب والعلاج بالقران الكريم والرقية، مارس ذلك في حي الوادي والكنغووعندما رحل إلي حي . السكة حديد قام بإنشاء مسجد مازال قائما حتى الآن، وكان الهدف من إنشائه، الصلاة فيه والمدارسة والالتقاء ببعض العلماء

لأخذ العلوم الفقهية، وفي أثناء إقامته بحي السكة حديد قدم إلي السودان الشيخ العلامة إبراهيم إنياس الكولخي من السنغال بدعوة خاصة من قبل رئيس الجمهورية الأسبق جعفر محمد نميري، هب الشيخ موسي مسرعاً للفاشر ليلتقي بالشيخ إنياس الذي حل بالخرطوم وكان من المتوقع أن يأتي إلي الفاشر حسب البرنامج، لكنه رجع من الخرطوم إلي السنغال فلم يتمكن الشيخ موسي من الالتقاء به. لكنه التقي بالشيخ منقا وابنه مصطفي بالفاشر ومنها ذهب إلي مليط لزيارة ضريح الشيخ سنموي، ثم التقي بتلاميذ الشيخ/ الشريف إبراهيم صالح الحسيني الذين أرسلوا لإنشاء زاوية في نيالا وكان علي رأسهم المقدم إدريس مؤمن، هنا بدأت ملامح الشيخ موسي الدينية وحبه للعلماء تظهر بصورة واضحة، وعاد الشيخ موسي للعمل في تجارة الكتب مرة أخري لأنه اكتشف شيئا ما في داخله يدفعه لذلك وهوالشغف للمعرفة وظمأ الاطلاع، فكان يبيع النسخ للراغبين ثم يحاول أن يحصل علي نفس النسخ للاحتفاظ بها، فبدأت فكرة اقتناء الكتب تتولد في نفسه رويداً رويدا حتى أصبح الآن يمتلك مكتبة بها الكثير من المصنفات النادرة والنفيسة.

الملاحظ أن الشيخ موسي لم يكن يميل إلي الدراسة في المدارس لأنه كان متأثراً بأفكار شيخه الذي كان يكره التعليم المدرسي، لكنه لاحظ لاحقاً أن تلاميذ الشيخ إبراهيم إنياس الكولخي كانوا يدرسون في القاهرة والمغرب والسنغال فتأكد له أهمية الدراسة والتعليم النظامي فتغيرت أفكاره كلية، وقد شجعه وساعده علي ذلك شيخه الجليل العالم شيخ الإسلام الشيخ/ الشريف إبراهيم صالح الحسيني المفتي الإسلامي بنيجيريا، هذا الشيخ الذي أنار للشيخ موسي الطريق وأعطاه الثقة الكاملة بسند منه فكانت إجازة له لممارسة الدعوة والإرشاد في السودان بل وفي العالم العربي والإسلامي عامة ودارفور بصفة خاصة، ولما كان ولاية جنوب دارفور مكان إقامته جاء الأثر واضحاً وكبيراً [7]

أما أهم العوامل والظروف التي ساعدت الشيخ موسي لبلوغ هذه المرتبة العلمية هي البيئة التي نشأ فيها حيث كان والده معلماً لعلوم الدين حافظاً للقران الكريم عاملاً بتعاليمه مستقيماً في سلوكه، فلا غروأن يكون الشيخ موسي كما نراه الآن، إضافة إلي أن والدته عائشة بنت الضيفان بن محمد وكنيتها أم شدة كانت آية في التقوى والكرم والورع كما كانت طبيبة أعشاب ماهرة ومحبة للقران الكريم وأهله ومكرمة للضيوف، فان كان الشيخ موسي قد تربي بين هذين الأبوين فمن الضروري أنه قد ورث منهما الحكمة والكرم، والأخلاق الفاضلة والصفات النبيلة كحب القران وأهله والعلماء وفضلهم.

ومن العوامل التي هيأت الشيخ موسي أيضاً مجالسته منذ الصغر للعلماء والفقهاء وكثرة الاطلاع واللهج بذكر الله تعالي آناء الليل وأطراف النهار، سيما بعد أخذه للطريقة التجانية علي يد الشيخ/ سيدي محمد الصغير حفيد سيدي الحاج/ علي التماسيني، خليفة الشيخ/ أحمد التجاني رضي الله عنه وأرضاه.

كما كان يري أن حياة الزهد والتصوف دون فقه حياة ناقصة، كمالها الجمع بينهما، كما أثر عن الإمام مالك:{من تفقه ولم يتصوف فقد تفسق ومن تصوف ولم يتفقه فقد تزندق ومن جمع بينهما فقد تحقق} (8)

أولا: حركة الإصلاح الديني للشيخ موسي عبد الله حسين:

أ- المرتكزات الفكرية والفلسفية في مجال الإصلاح الديني:

استقي الشيخ موسي عبد الله حسين مرتكزا ته الفلسفية من منهج الدين الإسلامي القويم، حيث الثقة بالله والصبر المثابرة والهمة العالية كانت هي تلك القناديل المتقدة التي اعتمد عليها في طريقه نحوإصلاح ما أعوج من الأمور في حياة المسلمين.

عندما استقر الشيخ موسي بحي الجبل بنيالا حاضرة ولاية جنوب دارفور بادر إلي ذهنه فكرة تأسيس مسجد يجمع فيه الناس للصلاة وغيرها من المسائل التي تخدم الأمة الإسلامية، وكان ذلك المسلك تيمناً بما قام به أشرف المرسلين سينا محمد صلي الله عليه وسلم عندما هاجر من مكة إلي المدينة فأول ما قام به بناء المسجد ولا يخفي علينا ما قدمه ذلك المسجد النبوي من خدمات جليلة في بداية الدعوة الإسلامية(9).

أسهم المسجد بحي الجبل أسهاما كبيراً في دفع عملية التعليم الديني (قراءة القران الكريم حفظاً وشرحاً بجانب الدراسة في مجال الفقه والعبادات وعقد جلسات للحوار في المجالات الحياتية المختلفة حيث المناقشة الحرة وصولا للحقائق المعرفية).

رأى الشيخ موسي ضرورة تشييد خلوة بالقرب من المسجد أسوة بالرسول صلي الله عليه وسلم حتى يستطيع أن يعطي لتعليم القران الكريم الحظ الأوفر من الزمن، كما أعطيت الصبيات الفرصة للتعليم بجانب الصبية إيماناً منه بالحديث الشريف {النساء شقائق الرجال}،علاوة علي اعتزازه بقول الشاعر:

الأم مدرسة إذا أعدتها ** أعدت شعباً طيب الأعراق

هذا بجانب قناعته: إذا صلحت المرأة صلح المجتمع لأن المرأة بمقدورها أن تصلح الأمة أوالعكس لذا فمن الأجدى أن نجعلها بذرة خير حتى نجني ثمراً طيباً .

وفي مرحلة أخري رأي الشيخ موسي بأن الخلوة وحدها لا تحل القضية التعليمية كما هويريد، لذا فكر في تأسيس مجمع إسلامي واسع يشتمل علي عدة مؤسسات تعليمية وخدمية، فصادقت الجهات المسئولة علي طلبه، وهوأول مجمع في ولايات دارفور الكبرى وكان ذلك في عام 1989م

وفي العام التالي1990م وُضِعَ حجر أساسه علي يد رئيس مجلس الإفتاء ورئيس المجلس الإسلامي في نيجيريا شيخ الإسلام (الشيخ/ الشريف إبراهيم صالح الحسيني)(10) .

أصبح مجمع الشيخ موسي بجنوب دارفور امتداداً لذلكم الصرح العظيم زاوية الشيخ/ الشريف إبراهيم صالح الحسيني في مدينة ميدوغري بنيجيريا حيث قال: عند وضع حجر أساسه (أريد أن أمتن

أساسه حتى يشع منه النور ليصل كل أنحاء السودان، وإفريقيا والعالم كافة). فحقق الله أمنيته فأصبح المجمع منارة للعلم وقبلة للوافدين من الداخل أوالخارج.

أصبح للشيخ موسي فلسفه عميقة عندما أطلق علي هذه المؤسسة لفظ مجمع لأنه استطاع أن يوفر به أربعة منشآت أساسية: هي: المسجد للصلاة ومدارسة القران الكريم والعلوم ثم الخلوة لتحفيظ القران الكريم عن طريق الكتابة والقراءة ثم المدرسة لمواصلة التعليم النظامي، أما المركز الصحي فهوللعلاج، استطاع الشيخ موسي أن ينجح ويوفق بعونه تعالي في تحقيق غايته الفريدة هذه [10].

كانت الخلوة من المؤسسات التي أسهمت أسهاما كبيراً في تعليم أبناء الحي والأحياء المجاورة،وكذلك الطلاب الوافدين من دول الجوار أثناء مرورهم بالمجمع، وقد تخرج فيها عدد كبير من الحفاظ لكتاب الله الكريم [11] .

والخلوة منذ 1977م كانت نموذجية (طلاب وطالبات وداخلي وخارجي} ولكثرة الطلاب والطالبات استقلت خلوة الطالبات في حوالي عام 1979م.

وكان عدد الطلاب في تزايد مستمر فتوسعت خلوة البنين وفي العام 1986م انفصلت الخلوة الداخلية لاستقبال الطلاب من مناطق الولاية وكذلك من مناطق السودان الأخرى إضافة إلي طلاب دول الجوار منها (جمهورية تشاد).

التقي هؤلاء الطلاب المختلفوا الأعراف والجنسيات في هذه الخلوة من اَجل التعليم فنجحوا في ذلك إلي حد كبير كما تمكنوا من خلق روابط اجتماعية متينة

دفعتهم دفعاً قوياً للمنافسة من اجل الوصول لأعلي الدرجات العلمية تحولت تلك

المنافسة المبنية علي الأخوة الصادقة والمحبة في الله إلي النجاح المستمر، ـ وكانوا بحق مثالا للتعايش السلمي ـ وبفضل هذه المؤسسات التحقوا بالمعاهد والجامعات، ومن ثم التحقوا بالدواوين الحكومية والبعض الآخر واصل مسيرة التعليم حتى الدراسات العليا، كان لهذه الخلوة الكثير من الأنشطة في كافة المجالات، فقد كان الطلاب يشاركون في كل المناسبات التي تحدث في الولاية سواء كانت دينية أواجتماعية أوثقافية، كما كانت مشاركاتهم ممتدة داخل الولاية وخارجها[12]

الملاحظ أن لهذه الخلوة فروع عدة في نيالا مثال لذلك: خلوة حي الجير التي تم تأسيسها في العام 1995م تحت أشراف احد تلاميذ الشيخ موسي،

إضافة إلي الخلوة الخارجية (للبنات) وهذه الخلوة قد انتظم فيها نساء الحي والأحياء المجاورة من أجل التعليم والتثقيف الديني بجانب حفظ القران الكريم والأحاديث النبوية مما جعلهن يتأهلن للمشاركة في المسابقات القرآنية، وقد مثلت هذه الخلوة الولاية لعدة مرات فاستطاعت أن تحرز المرتبة الثالثة في القران الكريم والتفسير في المهرجان القومي علي مستوي القطر الذي انعقد بالفاشر حاضرة ولاية شمال دارفور عام (2009) وكذلك هذا العام (2014م) في الجنينة حاضرة ولاية غرب دارفور [13].

وفقاً لهذه النتائج الطيبة فقد نجحت الخلوة، علاوة علي زيادة عدد السكان بالحي مما استدعي تأسيس فرع لها وهو:خلوة الريان عام 2003م حتى تسع الطالبات نظراً لامتداد الحي من الناحية الشرقية.

الملاحظ أن عدد الطالبات يزداد في فترة العطلة المدرسية ويقل تبعاً لفتح المدارس

لم يهمل الشيخ موسي ربات البيوت لقناعته بدورهن الفاعل في تربية الأجيال، لهذا جاء اهتمامه الكبير بهن، فأسس دار المرأة المسلمة مع خلوة البنات منذ البداية ليتلقين فيه كل أنواع العلوم الإسلامية (القران الكريم) العبادات والتوحيد علم التزكية، الفقه، الحديث، السيرة، اللغة العربية، بفروعها خاصة الإلقاء الشعري، فإذا استطعن تعلم هذه العلوم يستطعن تقيم السلوك الإسلامي الرفيع

بجانب ذلك اهتم الشيخ موسي بتعليم هؤلاء النسوة بعض الأعمال الحرفية البسيطة كالخياطة والحياكة، الاقتصاد المنزلي، الإسعافات الأولية، التثقيف الصحي، فكانت وجهة نظر الشيخ الفلسفية في ذلك حتى تكون المرأة المسلمة ملمة بجوانب علوم الدين والدنيا[14].

خصص الشيخ موسي لتدريس هؤلاء النسوة مجموعة من خيار المعلمين المختصين في المجالات الأنفة الذكر حتى تكون المعرفة متكاملة وناضجة، وبجانب هؤلاء المعلمين هناك مجموعة من الأخوات المسلمات اللائي شاركن طواعية في تعليم أخواتهن ما يلزمهن من مسائل في علوم الدين أوالدنيا [15].

وبهذه الكيفية فقد نجح دار المرأة المسلمة في توصيل الرسالة المطلوبة لربات البيوت من النسوة.

طرق الشيخ موسي باب الدعوة الشاملة كوعاء جامع وتجول في سبيل ذلك تجوالا شمل معظم مناطق السودان، وأسس بها مجمعات إسلامية لتحفيظ القران الكريم مع الإلمام بالعلوم الشرعية، ثم قام بجولات دعوية عالمية شملت ثلاث قارات حيث زار بعض الدول العربية والإفريقية والإسلامية مثل: مصر، ليبيا،تشاد،تونس،المغرب،الكمرون، النيجر،إفريقيا الوسطي، مالي، كينيا، ويوغندا. كما زار بعض الدول الآسيوية كاليمن، الإمارات العربية المتحدة، قطر، باكستان، سلطنة عمان، المملكة العربية السعودية التي زارها حاجا اثني عشرة مرة أما دول أوربا فقد زار اليونان، مالطة،ايطاليا وروسيا [16].

استطاع الشيخ من خلال زياراته هذه أن يقوي العلاقات بهذا الدول ويوطدها من خلال مؤسساتها الدعوية والتعليمية، فقد نجح في توقيع اتفاق مع المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم بدبي والتي بموجبها فتح الشيخ فرص دراسية لاثني عشر طالباً لا تزيد أعمارهم عن ثماني سنوات للدراسة في دبي علي نفقة الشيخ سعيد صاحب المؤسسة التعليمية، ومن جانب أخر توج ذلك الاتفاق بالتصديق ببناء مدرسة إسلامية علي غرار المدرسة الإسلامية بدبي علي أن يكون المنهج وفقاً لمنهج مجمع الشيخ موسي بنيالا أما المدرسة فهي الآن قيد التشييد[17].

إن جهود الشيخ موسي في مجال الدعوة والتعليم كانت غير خافية للعيان بل نال التقدير من قبل رأس الدولة، وكذلك نال شرف التكريم والتقدير من فضيلة شيخ الإسلام الشيخ/ الشريف إبراهيم صالح الحسيني بنيجيريا بمناسبة افتتاح مسجده بمقره (ميدوغري) عام 1997م.

كما منح وسام العلم والآداب والفنون من رئاسة الجمهورية عام 2003م، بجانب وسام القران الكريم بالدامر عام 2005 م، إضافة إلي تكريمه بكاس القران الكريم بولاية جنوب دارفور وأيضا تم تكريمه في المؤتمر العالمي للقران الكريم الذي أقيم بمناسبة مرور أربعة عشر قرنا علي نزول الوحي من قبل رئاسة الحكومة وكان ذلك في العام 2011م بجامعة إفريقيا العالمية [18]

هذا بجانب مشاركاته في العديد من المناسبات الدينية المختلفة كمشاركته في المؤتمر الإسلامي للاحتفال بالمولد النبوي الشريف استنكاراً للاستفزازات الدنماركية للمسلمين عند الإساءة للرسول صلي الله عليه وسلم وكان ذلك في تمبكتوبجمهورية مالي.

كما كان الشيخ موسي رئيساً لمبادرة نداء أهل الله في السودان لإصلاح ذات البين في دارفور.[19]

من خلال ما تقدم نستنتج أن للشيخ/ موسي مريدين كثر داخل السودان وخارجه، كما لديه عدد كبير من التلاميذ من (الجنسيين) متفرقين في شتي البلاد وذلك لإيمانه بقيم المرأة، وأنه دائماً يردد ما جاء في الحديث الشريف: {أن النساء شقائق الرجال} بهذه الصورة مضي الشيخ موسي ومازال يمضي في إصلاح أمور الإخوان والأخوات المسلمين والمسلمات أينما وجدوا دافعه الغيرة للدين الإسلامي مع التمسك والالتزام بالسلوك الإنساني الرفيع.

ثانيا: الإصلاح الاجتماعي:

إن إسهامات الشيخ موسي لإصلاح المجتمع متعددة، ومنها العناية بالفرد المسلم، ثم المجتمع الصغير وصولاً إلي المجتمع الواسع الكبير.

إضافة إلي محاربة بعض العادات والتقاليد الضارة في المجتمع ووضع عادات نافعة بديلة [20] .

كان الشيخ موسي ينهج النهج الإسلامي الخالص عند الإرشاد والتوجيه فكانت البداية بالأسرة الصغيرة ثم الممتدة إلي أن تخرج إلي المجتمع من حوله ثم تم تعميم ذلك داخل مدينة نيالا ثم الولايات الأخرى في صورة مشاركات للرؤى المستقبلية لحالة دارفور التي صارت تعاني الأزمات والصراعات القبلية، فكثيراً ما كان الشيخ موسي يشارك في حل المشاكل الاجتماعية الناتجة عن اختلاف الأخوان فيما بينهم أوالأزواج أوبعض المشاكل الاجتماعية الشائكة فكانت له آراء سديدة ولسان صادق وبليغ مما يجعل الأطراف يرضون به حكماً لحل القضايا المستعصية [21].

عندما لمست الجهات الحاكمة ما يتصف به الشيخ/ موسي من صبر وثبات وتأني ورؤية في حل القضايا في المجتمع استعانت به للمشاركة في فض المنازعات القبلية في دارفور، فهناك نماذج لبعض المشاركات للشيخ: مثل مشاركته في مؤتمر الصلح بين قبيلتي الزغاوة والبرقد في عام

(1991م) كانت المشاركة في صورة ورقة علمية حيث أصبح لها أثراً كبيرا نظراً لقبول المؤتمرين لما ورد فيها من موجهات، وقد نجح الصلح بين القبيلتين، من جانب أخر تبرع الشيخ موسي لإقامة مجمع السلام الإسلامي في شعيرية، أتاح هذا المجمع لطلابه فرصة الدخول في الجامعات والبعض الأخر تخرج فيها وشق طريقه في الحياة. إضافة إلي ذلك أسهم الشيخ موسي في مؤتمر الصلح بين قبيلتي الداجووالمهرية في عام 1992م نجح المؤتمر أيضاً .

هذا بجانب مشاركته في مؤتمر الصلح بين الفور والقبائل في وحول كاس عام 2003م والذي أقامته اللجنة الشعبية للسلام والتنمية وكان الشيخ راعي هذه اللجنة ورئيسها الأستاذ يوسف ضوالبيت رحمه الله ـ .

وقد قدم الشيخ في هذا المؤتمر ورقتين علميتين الأولي في المؤتمر العام الأول بتاريخ 2003/1/20م إما الورقة الثانية قدمها في المؤتمر النهائي للتعايش السلمي الذي حضره وفد رفيع المستوي قدم من الخرطوم علي رأسهم النائب الأول(علي عثمان محمد طه) بتاريخ 2003/4/21 م. في هذا المؤتمر أنتهج الشيخ موسي ومن معه من الحكماء (الأجاويد)منهجاً نوعياً فريداً لحل النزاع، وقد أسفر ذلك عن نجاح المؤتمر نجاحاً كبيراً ، بل وفي منطقة (سنقتا) التي شهدت العفوالتام بين الأطراف ولم يطالبوا بأي تعويض،فأنزل الله عليهم الأمن والسلام وجادت لهم الأرض بخيراتها فعم الخير الوفير جميع المنطقة، فكان ذلك بحق وحقيقة احد النماذج للتعايش السلمي في الولاية [22].

كما شارك الشيخ موسي في مؤتمر الصلح بين الفلاتة والمساليت عام 2005م بورقة علمية قدمها عند الجلسة الافتتاحية بتاريخ 2005/12/24م،فمنذ ذاك التاريخ حتى الآن لم يحدث بين القبيلتين أي نزاع. كما شارك الشيخ موسي بورقة في مؤتمر الصلح بين قبيلتي الهبانية والرزيقات في عام 2006م وقد نجح المؤتمر وحدث التصالح التام بين الطرفين.

علاوة علي ذلك شارك الشيخ موسي في مؤتمر الصلح بين قبيلتيي الرزيقات والمعالية في عام 2013م حيث أسهم في تهدئة الخواطر بين الطرفين حتى تم عقد اتفاق ومعاهدة لوقف العدائيات، فتنامي ذلك الوفاق فأسفر عنه وقف العداء بينهما، فنعمت المنطقة بالأمن والسلام، وإن كان قد حصل خرق له ولكن سرعان ما عادوا للوفاق مرة أخري.

كما أسهم الشيخ موسي في بعض المؤتمرات العامة بأوراق علمية مهمة تناشد العقول للرجوع لصوابها كان ذلك من خلال مؤتمر النظام الأهلي بولايات دارفور في سبتمبر 2013م، إضافة إلي مشاركته في مؤتمر الدوحة لسلام دارفور عام 2013م.

وفي العام نفسه شارك الشيخ موسي في مؤتمر كأس الذي تكون فيه مجلس من الحكماء والعلماء المشهود لهم بالصدق والإخلاص ونكران الذات فحقق المؤتمر النجاح لقبول الأطراف للشروط التي عرضت من قبل المجلس ، فعم السلام بين الفور والقبائل العربية في كاس [23].

لم تكن الحركة الإصلاحية الاجتماعية للشيخ موسي قاصرة علي المشاركة في فض النزاع فقط، لقد تعددت اهتماماته فشملت نواح أخرى مهمة في حياة الفرد داخل المجتمع، فهناك بعض العادات والتقاليد الموروثة أوالمكتسبة أوالوافدة قد تكون سالبة يرفضها العقل البشري لكنه لا يستطيع أن يغيرها، لهذا هب الشيخ موسي لمحاربة بعض العادات الضارة في المجتمع مثال الإسراف في المناسبات بنوعيها (الأفراح، الأتراح) كانت للشيخ موسي وقفة صارمة حيث منع البدع في الزواج كما هوعليه الآن، ووجه لتبسيط الأمر وتسهيله حتى يستطيع كل شاب أن يكمل نصف دينه دون تعقيدات أوعثرات، فكثيراً ما كان يتم مراسم الزواج في مجمعه بحي الجبل منطلقاً من أولاده ومروراً بالمجتمع الصغير حوله ثم خروجاً إلي المجتمع الأخر.

كان الشيخ موسي كثيراً ما يقدم النصح والإرشاد للرجال والنساء حتى لا يقفوا حجر عثرة أمام أولادهم، كما كان يوجه بنصائحه الدائمة للشباب من الجنسين لقبول بما تيسر من الأشياء لإكمال نصف الدين فكان الشيخ موسي كثير ما يشاركهم في إعداد الأثاثات وغيرها [24].

الملاحظ أن الشيخ موسي ما كان يمانع في إقامة الاحتفالات الخاصة بالمناسبات الكبيرة علي ألا يكون هناك اختلاط بين الجنسيين أووجود ماجن وسافر.

إضافة لما تقدم كان مجمع الشيخ موسي مكاناً لعقد الندوات التوعوية للأمهات والآباء لمحاربة الختان الفرعوني والترغيب في الختان السني لما فيه من منافع للمرأة وجمال وزينة، أما الولائم في المناسبات فكانت تقام بصورة تتناسب مع التوجيهات الإسلامية حيث يساهم الصندوق التكافلي بجزء من المال لمساندة صاحب الوليمة وليس مشروطا أن يكون أحد أفراد أسرة الشيخ موسي، فكان الهدف من ذلك جعل أفراد المجتمع يعيشون كأسرة واحدة [25].

نلاحظ أيضاً أن نسبة الاختلافات والصراعات والخصومات بين أفراد المجتمع في مجمع الشيخ موسي أوما حوله قليلاً جداً بالمقارنة مع بعض المجتمعات الأخرى، ويعود ذلك لقرب الشيخ موسي منهم فإنه لا يمل من تقديم النصح والإرشاد لهم دون التقييد بالزمان والمكان. كما أن نسبة الاختلاف بين الأزواج يكاد يكون منعدماً أوبصورة قليلة، بينما وقوع الطلاق بين الزوجين قد يكون منعدماً إلي حد كبير مقارنة مع المجتمعات الأخرى[26].

ثالثا: المؤسسات العلمية الخدمية كفكرة إصلاحية ثقافية:

اشتمل مجمع الشيخ موسي علي عدة مؤسسات خدمية لصقل الجانب الثقافي لدي طلاب العلم من الجنسين، وقد تمثلت تلك المؤسسات تحت هذه المسميات هي:

1- الخلوة. 2- مدرسة التزكية الروحية. 3- المعاهد بنوعيها العلمي والمهني. 4- المدارس (تكميلي+ يافعين). 5 - المكتبة العلمية. 6 - مركز الحاسوب. 7- المركز الصحي.

هذا بجانب بعض الأنشطة المصاحبة لدعم الجانب الثقافي كإقامة الندوات،عقد حلقات المدارسة الدينية والأدبية.فأسهمت كل من هذه المؤسسات أسهاما كبيراً وواسعاً لإثراء الجانب الثقافي، وسوف يتطرق هذا المحور للإسهامات الخاصة بكل مؤسسة وفقاً لهذا التسلسل:

أ- الخلوة:

الخلوة في اللغة مأخوذة من خلا يخلوخلواً أوخلاًء واخلي إذا لم يكن فيه أحد ولاشيء فيه وهوخال. وخلا لك الشئ بمعني فرغ ومنه أخل أمرك وأخل بأمرك أي تفرد به وتفرغ له، ومنه استجلاء المجلس واستخلى به أي تستقل به وتنفرد وخلا علي الشيء اقتصر عليه، فالخلوة مكانا للانفراد بالنفس، أما الخلوة في الفقه فهي إغلاق الرجل الباب علي زوجته والانفراد بها [27].

أما عن تعريف الخلوة أوالمسيد، والفرق بينهما، أن الخلوة كانت تسمي في صدر الإسلام (الكتاب) وفي السودان لها ثلاث معاني فهي المدرسة القرآنية (المكان الذي يقرأ فيه القرآن)، كما هي المكان الذي يخلوفيه الإنسان وينقطع عن الناس للذكر والعبادة، كما هي الحجرة المخصصة للضيوف (كالديوان أوالصالون في الحضر).

أما المسيد: لفظ تلقاه أهل السودان من أفواه المشايخ الذين توافدوا علي السودان في وقت مبكر وأغلبهم قدم من الحجاز والمغرب، حيث لا يطلق المسيد علي المسجد أوالجامع أوالزاوية إنما يطلق علي المكان الذي يجمع بين: مدرسة القران والمصلي والمسكن فإذا اجتمعت هذه الأنشطة الثلاث كان المسيد أما إذا كان مكانا للقران فقط فهوخلوة [28].

قام الشيخ موسي بتشييد الخلوة بجوار المسجد أسوة بالرسول صلي الله عليه وسلم، فأصبح لها اثر كبير في التعليم الديني خاصة وأنها تسير وفقاً لنظام المنهج الموضوع في ولايات السودان من خلال وزارة التربية والتعليم المركزي، كما أنها تدار بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم في كل ولاية ومعلموا الخلاوي مختارون من قبل وزارة التربية ويتقاضون الأجور منها، بذلك دعمت الخلوة مؤسسات التعليم العام، والتعليم النظامي بأعداد كبيرة من الطلاب الحفظة والنابغين والمتفوقين دوماً ومعلمي القرآن الكريم.

هذا بجانب تعليم ربات البيوت في هذه الخلاوي مما يجعل الأمهات مهتمات بالخلوة ومن ثم ينعكس ذلك في تربية وتنشئة الأجيال نشأة دينية وهذا الأمر ينعكس بصورة إيجابية نحوالمجتمع، علاوة علي الثقافة الدينية التي يتلقونها عبر الدراسة في الخلوة [29].

الجدير بالذكر أن للشيخ موسي ما يزيد عن (45) مجمعاً وبكل مجمع خلوة لتحفيظ القران الكريم تكاد تكون موزعة في معظم ولايات السودان، في أربع عشرة ولاية تقريباً (تسع عشر) منها في ولايات دارفور الكبرى حيث توجد في جنوب دارفور (عشرة) مجمعاً وشمالها (خمسة) مجمعاً أما في غربها (أربعة)مجمعاً [30].

عنيت تلك الخلاوى بتحفيظ القران الكريم للأجيال في دارفور فتخرج فيها الآلاف من الأجيال حملوا راية التعليم الديني في شتي أنحاء الولاية وخارجها وعندما كثر عدد الطلاب بالخلوة الخاصة بالشيخ موسي قام بتشييد الخلوة الداخلية بجانب الخلوة الخارجية ثم انتقلت إلي مقرها الحالي.

أما البنات فلهن خلوة خارجية وبها حوالي (ثلاثمائة طالبة) وخمسة معلمون للقران الكريم وعلومه.

يتم قبول هؤلاء الطلاب سنوياً تزامناً مع احتفالات المولد النبوي الشريف بعد ملأ استمارة محددة مع موافقة ولي أمر الطالب للشروط واللوائح الضابطة للخلوة[32].

وقد تقدم بيان ذلك بصورة أوضح في المحور الأول.

أما المنهج المتبع في خلوة الشيخ موسي لدراسة القران الكريم لا يختلف عن المنهج المتبع بصفة عامة في الولايات الأخرى كذلك الضوابط المحددة للطالب والمعلم ولكل من له صلة بالخلوة، وحفظ القرآن الكريم يتم في فترة 3 – 4 سنوات، للأعمار ما بين 8 ـ 10 سنة ليتخرج الطالب في سن الرشد ما بين 14– 15 سنة حافظاً للقران الكريم، فإذا أراد المتخرج الالتحاق بالتعليم النظامي فعليه الالتحاق أولاً : بالمدرسة التكميلية التي أسسها الشيخ موسي بجوار الخلوة ومدة الدراسة بها أربع سنوات من ثم يجلس الطالب الحافظ لامتحان شهادة مرحلة الأساس حتى يتمكن من المنافسة للدخول في المرحلة الثانوية فإذا نجح في المرحلة السابقة يمكنه الجلوس لامتحان الشهادة السودانية حتى تتاح له فرصة الالتحاق بالجامعات المختلفة ذات الكليات المتنوعة النظرية منها والتطبيقية، ثانياُ : المعهد العلمي الثانوي وهذا المساق يصلح لكبار السن من الحفظة لأن مدته أقصر ولكن فرصه للجامعات أقل[33]. أثبت الطالب الحافظ للقرآن نجاحاً منقطع النظير في المدارس الثانوية مقارنة بأقرانه ، مما مكنه من المنافسة في الدخول بكافة كليات الجامعات فاستطاعوا أن يتخرجوا فيها وهم أكثر كفاءة وتفوقاً [34]. كما نلحظ أن المدرسةالتكميلية أسهمت في تطوير التعليم النظامي بصورة كبيرة.

ب– مدرسة التزكية الروحية (الزاوية):

أسست هذه الزاوية قبل عام 1977م بتوجيه من شيخ الإسلام الشيخ الشريف إبراهيم صالح الحسيني المفتي بنيجيريا، حيث أنه أرسل بعض خلفائه علي رأسهم المقدم البركة العارف بالله سيدي إدريس مؤمن ليؤسسوا زاوية فأسسوا زاوية بكبكابية ثم أمرهم بالانتقال إلي نيالا فأسسوا هذه الزاوية المباركة[35].

عاد المقدم ثم الوفد الذي بصحبته إلي نيجيريا بعد أن سلموا الزاوية للشيخ موسي عبد الله حسين وكان ذلك بأمر من شيخ الإسلام الشيخ/ الشريف إبراهيم صالح الحسيني فأصبحت الزاوية قبلة العلماء الوافدين من داخل السودان وخارجه كما أنها صارت منارة لعدد من الدعاة إلي الله تعالي لتزكية النفس، إضافة إلي عقد الحلقات العلمية التي يتناول فيها كافة العلوم الإسلامية كالفقه الحديث، التفسير،السيرة،علم التزكية والأخلاق، واللغة العربية بشتى فروعها، كما عقدت بها حلقات لتدريس كتاب الرسالة في الفقه المالكي، وفي الحديث (موطأ الإمام مالك) ومختصر أبي جمرة علي صحيح

البخاري يقوم بالتدريس في هذه الحلقات العلمية نخبة من العلماء والأساتذة والشيوخ الزائرين. [36]

تخرج في هذه المدرسة الروحية عددا من العلماء والدعاة ممن صفت نفوسهم لله تعالي وتزكت أرواحهم وتطهرت من دنس التعلق بالماديات الدنيوية، فكان لهؤلاء القدح المعلي في إصلاح المجتمع والأخذ بيد أفراده إلي التقوى والترقي في مقامات الإحسان وقد انتشروا في شتي البقاع داخل السودان وخارجه [37].

ج- المدرسة التكميلية:

أسست هذه المدرسة في العام (1991م) وقد كان بداية تأسيس هذا النوع من المدارس بناءً علي نتائج المسح التربوي للعامين الدراسيين (1977/1976م) القضي بأن عدداً كبيراً من المؤسسات التعليمية غير النظامية منتشرة في جميع أنحاء السودان وعلي رأس هذه المؤسسات خلاوي القرآن الكريم التي تخرج فيها مالا يقل عن مائة وثمانية ألف (180) طالب في ذلك الوقت، لكن بالرغم مما تقوم به الخلوة من المشاركة في تعديل سلوك الناشئة وتهذيبهم وتزويدهم بالمعارف الدينية وحفظ القران كتابة وقراءة إلا أنها لا تستطيع أن تمكن الطالب من التكييف مع متطلبات الحياة المعاصرة وتحدياتها، لهذا جاءت فكرة تأسيس المدرسة التكميلية من اجل تكملة ومواصلة تعليم خريجي الخلاوي لتبعدهم عن الأمية، بهذه الصورة استمدت المدرسة اسمها لتكون ضمن منظومة التعليم التربوي، ومن ناحية أخري لربط الخلوة بالتعليم النظامي العام [38].

بناءً علي ذلك يتم قبول الطلاب المتخرجين من الخلاوي الذين يجيدون الكتابة والقراءة مع حفظ ما لا يقل عن عشر أجزاء من القران الكريم. إضافة إلي ذلك يتم قبول طلاب مدراس اليافعين الذين أكملوا فيها عامين دراسيين وكذلك الفاقد التربوي من مدارس الأساس الذين تركوا الدراسة لأسباب متباينة بعد أن قضوا فيها سنوات محددة [39].

يدرس الطالب في المدرسة التكميلية أربع سنوات (**الخامس والسادس، السابع، الثامن**) ثم يجلس لامتحانات مرحلة الأساس كطالب نظامي.لاشك أن لهذه المدرسة دور مهم في خدمة التعليم العام وكذلك المجتمع لأنه يقلل من نسبة الأمية الرقمية كما أنها تغرس الروح الدينية في نفوس الطلاب وتعمل علي تشجيع تعلم الكبار وذلك بفتح مدارس محوالأمية وأخيراً تساعد علي غرس
روح الإطلاع في نفوس الطلاب فترتفع نسبة التعليم بالجهد الذاتي، ثم أن هؤلاء الطلاب غالباً ما ينقلون السلوك الديني القويم إلي المدارس والمعاهد والجامعات فيتم نقل اثر التدريب فيتأثر الطلاب الآخرين بهؤلاء، فهذه هي الفائدة المرجوة،

أما عن المنهج أوالوسائل المستخدمة في هذه المدرسة فهي لا تقل عما هي مستخدمة في المدارس النظامية بجانب الأنشطة المصاحبة سواء كانت أدبية تطبيقية أونظرية، والطلاب في هذه

المدرسة غالباً ما يشاركون في معظم فعليات المجتمع وكثيراً ما يحصلون علي الميـداليات الذهبية في المسابقات خاصة (حفظ القرآن الكريم) والثقافة الإسلامية عامة [40].

فهناك فرعان للمدرسة التكميلية: أحداها مركز تعليم الكبار، والآخرى مدرسة اليافعات بنات.

كان تأسيس مركز تعليم الكبار **في عام (1993م)** لخدمة من فاتهم التعليم من سكان الحي فتخرج فيه عدد من الدارسين منهم من واصل تعليمه ومنهم من وقف وتفاعل مع المجتمع وصار عضوا فاعلا.

أما مدرسة اليافعات التي أسست في عام (1998م) هي تقوم بتأهيل الطالبات اللائي فآتهن التعليم حتى يلحقن برصيفاتهن عبر تنفيذ منهجٍ مكثفٍ ومن ثم يتم توزيعهن في مدارس الأساس لمواصلة التعليم [41].

د- المعاهد (المعهد العلمي + المعهد الحرفي المهني):

1- المعهد العلمي الثانوي:

درج الشيخ موسي كعادته علي التفكير دوماً في خدمه المجتمع خاصة من الناحية العلمية والثقافية لذا رأي الشيخ ضرورة تكملة المجمع الإسلامي بإضافة هذا النوع من التعليم، فأسس المعهد العلمي الثانوي في العام 2001م، فتخرج فيه عدد من الطلاب الذين انخرطوا في التعليم العالي(الجامعات والمعاهد العليا).

إن المنهج المتبع في المعاهد العلمية الثانوية بالسودان سار عليه المعهد العلمي بمجمع الشيخ موسي بيد أنه قٌسم إلي ثلاثة محاور تخصصية:

1- العلوم الإسلامية (القرآن،التفسير، التوحيد، مصطلح الحديث، الفقه،الميراث) .
2- علوم اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة، الأدب).
3- العلوم التطبيقية والنظرية والثقافية (اللغة الانجليزية، علوم الحاسوب، العلوم، التاريخ، الرياضيات وغيرها) .

أسهم المعهد العلمي إسهاماً مقدراً في إتاحة الفرصة لحفظة القران الكريم لدخول الكليات النظرية حتى لا تنقطع صلتهم بالتعليم العالي.

أما نظام القبول لهذا المعهد يتم وفقاً لتوفر هذه الشروط للمتقدم: كالنجاح في شهادة معهد القراءات (نظام السنتين) أوالشهادة الأساسية أوالشهادة المتوسطة القديمة أوالابتدائية القديمة[42].

وأن المعلمين المعتمدين للتدريس في هذا المعهد جمعيهم من قبل وزارة التربية والتعليم بجانب البعض من قبل الشيخ موسي وهم جميعاً من حملة البكلاريوس والدبلوم العالي، تخرج في هذا المعهد أحد عشرة دفعة كانت فيها دفعات متميزة حيث نجد أن الدفعة الثانية أحرز احدهم المرتبة الثانية علي مستوي السودان في الشهادة الأهلية وكذلك الدفعة السادسة أحرز أحدهم المرتبة الرابعة، تباعاً حيث أحرز ثلاثة دفعات بصورة متتالية نسبة نجاح 100% وأكثر من ثلاثة دفعات نسبة النجاح تتراوح

مابين 85% – 88 %، أنجب هذا المعهد عدداً من النجباء لذا أصبح في مقدمة المعاهد علي مستوي السودان، يعود هذا النجاح والتفوق بفضل عون الله ومجاهدات المعلمين من ذوي الخبرة والكفاءة العالية ودعوات الشيخ موسي صاحب المجمع الإسلامي.

2: المعهد الحرفي (الورشة):

قام الشيخ موسي بتشييد ورشة من أجل استيعاب من فاتهم التعليم أوصعب عليه الاستمرار في الدراسة، حتى لا يكون عالة علي الآخرين ويفيد المجتمع، وجلب لهذه الورشة المعدات للقيام بالتدريب ليكتسب المتدرب مهنة تكون عوناً له في المستقبل، فتخرج في الورشة عدد كبير من الطلاب الذين صار بعضهم فيما بعد معلمين ومدربين،فلعبت الورشة دوراً فاعلاً في ترقية المجتمع. وتطويرا للورشة فكر الشيخ موسي منذ وقت مبكر في المعهد الحرفي وفيه تخصصات عدة وصدقت له الأرض ولما يتم البناء والتشييد نسأل الله قيامه.

3: معهد الحاسوب (الكمبيوتر):

إضافة لما تقدم فكر الشيخ موسي في وسيلة العصر الحديث (الكمبيوتر) فالحق بالمجمع مركزاً للحاسب الآلي حتى يتيح للطلاب المجال لتلقي العلوم المعاصرة ومن ناحية أخرى حتى يتمكن الطالب من التواصل مع الزملاء والمعلمين والعالم الأخر عبر الشبكة العنكبوتية بذلك يستطيع حافظ القرآن أن يكون ناجحاً ومتطوراً ومدركاً لما يدور حوله من قضايا الدين والدنيا [43].

هـ ـ المكتبة العلمية:

لما كان الشيخ موسي مولعاً بالقراءة والإصلاح المستمر هداه فكره في باكورة عمره أن يجمع الكتب إلي حين يتسنى له الاستقرار عندها يؤسس مكتبة شاملة تحوي المصنفات المتنوعة من العلوم، فتم له ذلك في العام 1966م حينما نجح في تشييد مكتبة علمية شامخة حوت العدد الكبير من أمهات الكتب حيث (المراجع والمصادر النادرة)، قام بجمع هذه المؤلفات طيلة مسيرة حياته عندما كان يقوم بالرحلات الدعوية داخل السودان وخارجه، فكان في كل رحلة يهتم باقتناء الكتب النادرة والمخطوطات، فجمع في هذه المكتبة كتب نادرة طبعت: باليمن، وليبيا، والمغرب وغيرها، علاوة علي المخطوطات التي جمعت تراث دارفور من المصاحف بروايات كثيرة وبعض الكتب العلمية.

أفادت هذه المكتبة جل طلاب العلم داخل الولاية أوخارجها جاءت الفائدة كاملة نظراً للترتيب الرفيع للكتب مما يسهل للطالب الحصول علي المرجع، كما أن أمناء المكتبة كانوا من ذوي الخبرة والكفاية العالية، كسبوا هذه الخبرة من خلال الإطلاع المستمر فانعكس في أسلوب التعامل مع الطلاب فذاك السلوك الرفيع جعل الطلاب يفدون من مختلف أنحاء الولاية كما أصبح المجمع ذائع الصيت بفضل هذه المكتبة الضخمة [44].

و- المركز الصحي:

أسس هذا المركز في عام 1993م وهويمثل ركن أساسي من أركان المجمع نظراً لما يقدمه من خدمات علاجية للطلاب وسكان المجمع والحي بصفة عامة إضافة للأحياء المجاورة، بجانب الاهتمام بالتطعيم ورعاية الأمومة والطفولة إضافة إلي عقد دراسات التثقيف الصحي والإسعافات الأولية وقد تخرج في هذا المركز العدد الكبير من الطلاب من الجنسين فأصبحوا كوادر معينه في المجتمع خاصة عند ظهور حالات الأوبئة الموسمية حيت يقومون بتقديم ما يلزم للأهالي من توعية صحية إرشادية، أسهم هذا المركز أسهاماً مقدراً في تقديم العلاج المجاني أحياناً كما انه خلق بيئة صحية مناسبة إلي حد كبير حتى جعل الأطفال وطلاب العلم ينالون القسط الأوفر من الزمن للقراءة والحفظ والكتابة وذلك لشعورهم بنعمة الصحة [45].

ز ـ مستشفي الشيخ موسي:

تطور المركز الصحي بفضل تقديمه للخدمات الصحية الممتازة وذلك بشهادة المنظمات الوطنية والأجنبية الأمر الذي جعل الهيئة الحكومية الايطالية تبني مستشفي وتتبعه لمجمع الشيخ موسي لقناعتهم بأنه سوف يقوم برعاية هذه المؤسسة حتى تستطيع أن تقدم خدمات مستمرة للمجتمع [46].

تم بناء المستشفي في زمن وجيز حوالي ثلاثة أشهر فقط وفي أواخر 2005م تم افتتاحه بحضور السفير الايطالي بالسودان ووالي ولاية جنوب دارفور الأسبق الحاج عطا المنان.

تم تخصيص المستشفي للنساء والأطفال وكبار السن، لكن عمت خدماته وشملت كل الشرائح، فقدمت الخدمات اللازمة للأحياء المجاورة والمعسكرات، إضافة للمحليات الخارجية فكانت الخدمات تقدم بصورة مجانية لمدة أربع سنوات، وعندما رحل الايطاليون وغادروا السودان ثم تسليم المستشفي للشيخ موسي بصورة رسمية حيث يتم تقديم الخدمات العلاجية اللازمة لأفراد المجتمع بالمعسكرات وسكان مدينة نيالا خاصة الذين يسكنون في الجزء الشرقي منها ذلك بالتعاون مع وزارة الصحة بالولاية [47].

ح ـ الأنشطة المصاحبة لدعم الجانب الثقافي:

لم يكن الشيخ موسي رجلاً تقليدياً البتة لهذا كان المجمع الإسلامي بجانب الحركة الإصلاحية التي قام بها يسيران وفقاً لتطور فكرته الفلسفية الراَمية إلي التجديد المستمر، ولقد وفقه الله في أن يحقق الكثير من الأعمال الناجحة وقد سنده إخوة بذلوا جل جهدهم العقلي وقدراتهم البشرية من أجل خدمه الإسلام وحماية المجتمع من الضلال، وذلك من خلال إقامة بعض الأنشطة الثقافية الدينية لتنير العقول بالمعارف، ومن ضمن هذه الأنشطة الندوات الدينية الثقافية كانت هذه الندوات تقام كثيراً في مواسم الأعياد خاصة عند الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، كما تقام أحياناً وفقاً للأحداث الحياتية خاصة عند ظهور بعض الظواهر التي تلفت الانتباه في المجتمع، فإن هذه الندوات عند ما تقام تسهم بشكل مباشر في توعية وتوجيه الأفراد نحوالسلوك القويم كما أنها تتيح مجالاً للمعرفة الواسعة من خلال المناقشات التي تتم عقب نهاية الندوة أوأثناء إلقائها كمداخلات[48].

أما الأنشطة الأخرى الأكثر حيوية هي حلقات المدارسة التي تعقد دوماً في المسجد عقب الصلوات، كما أن يوم الجمعة يصير كأنه يوم عيد لما فيه من نشاط حركي وتعبدي، حيث يلتقي معظم الإخوة عقب صلاة الجمعة للتفكر في أمور الدين وتبادل الآراء للسير نحوالأفضل وفي هذا اليوم يجلسون بجلال كبير للذكر ففي هذه الجلسة تذوب كل الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بينهم فتسموالروح إلي أعلى وتنتعش النفس ويهدأ العقل عن التفكير ويلهج اللسان بذكر الله الواحد الأحد لاشك أن تكرار هذه الجلسات تبعد الفرد عن الرذائل وتسموبه إلي مرتبة الإحسان والتقوى وعند بلوغ ذلك من المؤكد يتم الحصول على شخص جند نفسه لخدمة الدين وثقافته.

بجانب ذلك كثيراً ما تعقد مثل هذه الجلسات للحوار حول القضايا الدينية الأخرى المتعلقة بالحياة اليومية، يقدم الدعاة برامج عن التفسير والحديث والسيرة والفقه، وتقام في ذلك المنتديات العلمية والثقافية.

لم تقتصر الأنشطة علي الجانب الديني فقط فقد كانت هناك جلسات أدبية راتبه تقام في بعض الأحيان تتضمن المطارحات الشعرية (الشعر الجاهلي،صدر الإسلام بجانب الشعر الحديث)، كما تعقد منافسات في حفظ المعلقات وهناك جوائز تعطي للفائزين كحافز مادي بالإضافة للحافز المعنوي الدائم [49].

الملاحظ أن هذه الأنشطة ليست حكراً للشباب من البنين فقط فهومتاح للجنسين مما جعل الدافع كبيراً للانخراط في هذا المجال الثقافي الواسع.

الرؤية المستقبلية:

لم يكتف الشيخ موسي بهذه المؤسسات الخدمية القائمة الآن بالمجمع، فانه يفكر باستمرار في التطور اللا محدود ، فله حاليا تصوراً مستقبلياً لترقية المجمع ويتمثل هذا التصور في محاولة التصديق لإنشاء مدينة إسلامية تشمل الكثير من المنشات من أهمها كلية النهضة الإسلامية التي من المتوقع أن تصبح نواة للمعهد الذي وضعه الشيخ/ الشريف إبراهيم صالح الحسيني، بجانب ذلك القيام بالمشاريع الاستثمارية بمجمع نيالا ثم بقية المجمعات بالولايات الأخرى، والهدف من ذلك استمرارية الدعوة إلي الله من خلال التربية الروحية وتزكيتها، حتى يتوحد من خلال ذلك صف المسلمين.

كما أن هناك مساعي فاعلة للتوسع في المجمعات بولايات دارفور تشمل خمسة وستون محلية وسوف يكون التوسع في المسجد، الخلوة الداخلية، المدرسة التكميلية، المركز الصحي إضافة إلي دار المرأة المسلمة، المدرسة الثانوية والمعهد العلمي الثانوي.

أما المجمعات بحواضر الولايات الخمس: النية معقودة أن تصبح بعون الله متميزة لأن هنالك تفكير في إضافة بعض الملحقات بها مثل المعهد الحرفي، بئرا ارتوازية، معهد للحاسوب مدرسة للأيتام لإيواء أبناء دارفور الذين فقدوا آباءهم أوأمهاتهم أوالاثنين معًا خاصة عقب الأحداث التي مرت بها دارفور مؤخراً والهدف من هذه المدرسة تربية الأيتام تربية صحيحة وإبعادهم عن التشرد.

إضافة إلي ذلك رغبته الملحة في تشييد استراحة بكل مجمع كنزل ضيافة واستقبال للطلاب والعلماء الوافدين من داخل الولاية أوخارجها أومن خارج السودان، لان مثل هذه اللقاءات تزيد من نسبة تقارب وجهات النظر كما تعين علي التفكر في أمور الدين والدعوة التي تفيد الأمة الإسلامية. ثم هناك ثمة مقترحات أخرى تنصب في التفكير حول محاوله إبتعاث الطلاب إلي تركيا والصين بجانب بعض الدول العربية.

جاء اهتمام الشيخ موسي بدولتي تركيا والصين لما تمثلانه من أهمية كبيرة في إفريقيا ولاسيما السودان،خاصة من خلال المشاركات والإسهامات في مجال قيام المشروعات التنموية في إفريقيا والسودان ولا سيما دارفور، كما أن هاتين الدولتين تتميزان بالجدية في العمل مع الحرص علي الإنتاج الايجابي، ومن ناحية أخري كان للشيخ موسي رؤية أخري هي ضرورة تعلم اللغة الخاصة بالدولتين بجانب بعض اللغات الأخرى، والهدف من ذلك لان هؤلاء الطلاب سوف يقومون بعملية الدعوة لله في الدول الأجنبية المعنية أما الأئمة يحتاجون لتعلم هذه اللغات لأهميتها عند إلقاء الخطبة في يوم الجمعة لأنها غالباً ما تؤثر في نفسية تلك الشعوب، فمن المتوقع دخول بعضهم في الإسلام وهذا ما ترجوه الأمة الإسلامية (50).

النتائج:

1- إن التعليم الديني للصبية من الجنسين مسألة ضرورية وحتمية.

2- قامت الخلاوي بدور كبير لإزالة الأمية عن أفراد المجتمع.

3- نجح مجمع الشيخ موسي إلي حد كبير في تقديم الخدمات للمجتمع بصورة واسعة (ثقافية، دينية، علوم دنيوية، خدمات صحية، أنشطة أدبية)

التوصيات:

1- يجب الاهتمام بالمؤسسات الدينية، خاصة الخلاوي.

2- علي أولياء الأمور تحبيب قراءة القرآن للأبناء مع ضرورة تجويده وتفسيره وحفظ ما تيسر منه .

3-ضرورة الاهتمام بالمجمعات بالولايات نظراً لما تقدمه من خدمات جليلية للمجتمع.

خاتمة:

خلصت الدراسة إلي أن مجمع الشيخ موسي عبد الله حسين نموذجاً متفرداً ومتميزاً في دارفور.

كما خلصت الدراسة إلي أن خلوة الشيخ موسي عبد الله حسين من المؤسسات التي أسهمت إسهاماً مقدراً في خدمة التعليم الديني، وعندما تطورت الخلوة وصارت مجمعاً استطاعت أن تنجح في خدمة التعليم النظامي وذلك من خلال إنشاء المدارس التكميلية (مدارس اليافعين)، فالمعاهد ثم التعليم الثانوي، فتبعاً لذلك توسع المجمع فشمل الوحدة الصحية، المكتبة، مدرسة التزكية الروحية، بجانب ذلك هنالك أنشطة داعمة للإسلام وثقافاته.

*** قائمة المراجع:**

(1) التجاني مصطفي محمد صالح: الصراع القبلي في دارفور أسبابه وتداعياته وعلاجه الخرطوم، مطابع السودان للعملة المحدودة (يرفق تاريخ) ص17.

(2) موسي المبارك: تاريخ دارفور السياسي،الخرطوم، دار الخرطوم للنشر (1995)،ص23.

(3) إبراهيم ادم اسحق: الأصول العربية للهجة دارفور العامية أم درمان (2002م)، ص1.

(4) التجاني مصطفي صالح مرجع سبق ذكره، ص 19.

(5) مقابلة الشيخ موسي عبد الله حسين،2014/5/1م، نيالا (حي الجبل بالمنزل)، وانظر: لمحة تاريخية موجزة عن حياة فضيلة مولانا الشيخ موسي عبد الله حسين إعداد رابطة خريجي مجمعات الشيخ موسي ص2.

(6) الشيخ موسي عبد الله حسين: المقابلة نفسها.

(7) الشيخ موسي مقابلة سابقة، وأنظر حنان عبد الرحمن عبد الله: الأثر الديني والاجتماعي والثقافي للطريقة التجانية في السودان الشرقي والأوسط، رسالة ماجستير غير منشورة السودان جامعة نيالا (2009م)، ص140.

(8) انظر حاشية العلامة الشيخ العدوى علي شرح العزية للإمام الشيخ عبد الباقي الزرقاني (ص:167). وكذا أيضا الإمام ملا علي القارئ في كتابه العلم وزين الحلم.

(9) الشيخ موسي: مقابلة سابقة وأنظر أويس ادم موسي، ورقة عن تطور الخلوة بمجمع الشيخ موسي ص 6.

(10) الشيخ موسي: مقابلة سابقة وأنظر أويس ادم موسي، ورقة عن تطور الخلوة بمجمع الشيخ موسي مرجع سبق ذكره ص 6.-7.

(11) أويس آدم محمد موسي: ورقة عن تطور الخلوة بمجمع الشيخ موسي ص4.

(12) الشيخ موسي: مقابلة سابقة، وأنظر أويس: ورقة تطور الخلوة،مرجع سبق ذكره.ص12.

(13) الشيخ موسي: المصدر نفسه.ص13.

(14) عبد الله محمد حسين آدم: التعليم الديني وآثره في تعليم اللغة العربية في السودان، مجمع الشيخ موسي عبد الله حسين نموذجاً . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية (2012م، ص55.

(15) الشيخ موسي عبد الله حسين: مقابلة سابقة، وأنظر: أويس ورقة تطور الخلوة مرجع سبق ذكره ص12.

(16) أويس آدم محمد: الورقة نفسهاص13.

(17) المرجع نفسه والصفحة نفسها .

(18) عبد الله محمد حسين آدم: مرجع سبق ذكره ، ص 56.

(19) المرجع نفسه والصفحة.

(20) أبكر اسحق محمد: مقابلة بالزاوية مجمع الشيخ موسي العمر 54 سنة، مدير المدرسة التكميلية بنين، نيالا، حي الجبل 2013/10/28م.

(21) المقابلة نفسها.

(22) أويس آدم محمد: ورقة تطور الخلوة، مرجع سبق ذكره، ص7.

(23) الورقة نفسها ص8، ومقابلة مبارك حسن عبد الله معلم بالمعهد العلمي الثانوي، مدير الإعلام بالمجمع.

(24) مبارك حسن عبد الله مقابلة سابقة.

(25) الشيخ موسي مقابلة سابقة.

(26) الشيخ موسي: المقابلة نفسها.

(27) مجد الدين الفيروزي، القاموس المحيط، ص326، بيروت، المؤسسة العربية للطباعة والنشر (بدون تاريخ). وأنظر ابن منظور لسان العرب، جـ2، ص179.

(28) الطيب محمد الطيب: كتاب المسيد، ص 36 – 38. وأنظر د.احمد علي الأمام: الخلوة والعودة الحلوة، الخرطوم، هيئة رعاية الإبداع العلمي، ص21. وأنظر ورقة تجربة الدراسة التكميلية: مرجع سبق ذكره. ص21.

(29)أويس آدم محمد: تطور الخلوة: مرجع سبق ذكره، ص7 – 8، وأنظر:ورقة تجربة المدرسة التكميلية: مرجع سبق ذكره، ص، 9.

(30) المرجع نفسه: ص 14، وأنظر أبكر اسحق محمد، مقابلة سابقة.

(31) حنان عبد الرحمن عبدا لله: مرجع سبق ذكره، ص142، وأنظر أبكر اسحق: مقابلة سابقة.

(32) أويس آدم محمد: تطور الخلوة، مرجع سبق ذكره، ص14، وأنظر الشبكة العنكبوتية: الموقع www. sheink musa OVD.

(33) أويس آدم محمد: تطور الخلوة: مرجع سبق ذكره، ص9 وأنظر أبكر اسحق محمد: مقابلة سابقة

(34) المرجع نفسه.ص11.

(35) أويس آدم محمد: المرجع نفسه، ص10–11.

(36) عبدا لله محمد حسين آدم: مرجع سبق ذكره، ص142.

(37) عبدا لله محمد حسين آدم: مرجع سبق ذكره، ص144.

(38) ورقة عن تجربة عن المدرسة التكميلية بمجمع الشيخ موسي المقدمة في ورشة عمل شبه إقليمية، لإعداد خطة إستراتجية لإدماج مؤسسات التعليم ألأساسي 2008م اليونسكو. ص 7.

(39) المرجع نفسه والصفحة، وأنظر عبد الله محمد حسين: المرجع نفسه، ص7 14.

(40) ورقة عن تجربة الدراسة التكميلية: مرجع سبق ذكره، ص13.

(41) أويس آدم محمد: سبق ذكره، ص9، وأنظر أبكر اسحق، مقابلة سابقة.

(42) عبد الله محمد حسين آدم: مرجع سبق ذكره، ص72. وأنظر: أويس آدم محمد: تطور الخلوة، مرجع سبق ذكره، ص10.

(43) المرجع نفسه والصفحة.

(44) أويس آدم محمد: مرجع سبق ذكره: ص10 .

(45) المرجع نفسه والصفحة: وأنظر يوسف محمد إبراهيم، مدير المستشفي(مستشفي الشيخ موسي)، مقابلة بتاريخ 2013/10/31م.

(46) المقابلة نفسها.

(47) يوسف محمد إبراهيم، المقابلة السابقة.

(48) الشيخ موسي عبد الله حسين: المقابلة السابقة.

(49) أبكر اسحق عبدا لله: مقابلة سابقة.

(50) الشيخ موسي عبدا لله حسين: مقابلة سابقة.

الهوية الدينية من الإختلاف إلى التعصب

د. بيران بن شاعة
جامعة الأغواط – الجزائر

الملخص:

رغم أن هناك الكثير من المؤلفات والمساهمات حول الهوية إلا أنها من الناحية النظرية غامضة ولا تفي بالغرض حيث أن هذا المفهوم يترك مرادفا للكثير من العناصر الثقافية الأخرى مثل المعتقدات والأفكار والمعايير والممارسات.

وفي ما يتعلق بالهوية الإسلامية فهي تخلق أفكارا وتصورات وإنطباعات غير متجانسة عن الهوية الإسلامية كالتركيز على البعد السياسي ووصفها كقوة سياسية تعبوية دون تقديم أي تعريف دقيق، هذا ما يدعونا إلى التساؤل عن ما هي الهوية ؟

Abstract:

Much of the scholarly literature on "identity" is conceptually murky، leaving the term entirely undefined or treating it as synonymous with other elements of culture، such as beliefs، ideas، norms، and practices.

Studies on Islamic identity، while valuable for presenting non-monolithic views of Islam، have often followed this trend، citing "identity" as a mobilizing political force without providing any definition at all. What is identity?

مقدمة:

بات الدين في مجتمعاتنا اليوم يشكل على غير وظيفته الأساسية أهم عوامل الإنقسام نظرا إلى تعدد الطوائف والجماعات داخل الدين الواحد بل وينفجر الخلاف حتى داخل الطائفة والجماعة الواحدة، ويوظف في إذكاء هذا الإنقسام كل ما هومقدس بالإضافة إلى عوامل دنيوية من أجل كسب الشرعية الدينية والمكانة الإجتماعية، وهذا ما يفسر جزء من هذه الإنقسامات العقائدية والإيديولوجية وما يترتب عنها من مظاهر التعصب والتطرف في المجتمعات ككل والمجتمعات العربية الإسلامية والعربية على وجه الخصوص.

كما يعرف الواقع الاسلامي حضورا واضحا لدين وقد شكل ويشكل مجالا للصراع بين فئات مختلفة و في مجالات متنوعة ويكمن الصراع في الأساس حول مكانة الدين وتداخله وحدود سلطته

على بقية الأنظمة الإجتماعية الأخرى وهذا ما يطرح مشكلة هوية المجتمع من خلال التجاذب والتنافر بين مكوناته وإنتماءاته، في هذا الإطار العام نود أن نتطرق إلى بعد الأصوليات الممثلة في جماعات وتنظيمات وأحزاب تبدوا أنها تنهل من مصدر واحدة لكنها تختلف في الوجهة والمنهج.

مفهوم الهوية الدينية:

تعرف الهوية بأنها إحساسا بالذات، تنشأ حينما يبدأ الطفل بالتَميُز عن والديه وعائلته وبأخذ موقعه في المجتمع، وتشير إلى شعور شخص ما بمن هووما هي الأشياء الأكثر أهمية بالنسبة له" 1 كما أن من أهم المصادر الأساسية للهوية هي القومية والعرق والجنس والطبقة والدين وكما أنها تنسب للأفراد إلا أنها كذلك ترتبط بالمجموعات الاجتماعية، التي ينسب لها الفرد ويصنف على ضوئها، ولا يوجد هناك أي تطابق تام بين ما يعتقده الفرد عن نفسهم وبين ما يراه الآخرون عليه (فالهوية الفردية) ربما تختلف عن (الهوية الاجتماعية) .

ومفهوم الهوية "متعدد الأشكال وغير محدود"2 " حيث يرتبط بمجالات مختلفة ضمن أشكال متنوعة، فالهوية تعبير عن الانتماء أوالمماثلة في عناصر مشتركة " مماثلة الآخر والمماثلة عبر الآخر وفق هذا المنظور لا توجد هوية دون غيريه " 3. وبالنسبة لعلماء الاجتماع وبالأخص الفرنسيين (الهوية الاجتماعية هي قبل كل شيء رديف لفئة الانتماء) في معظم الأحيان، تكون هذه الفئة هي الفئة الاجتماعية المهنية، وهي أداة تحليل للفئة..... تظهر. أن هذا الانتماء " الموضوعي" لفئة ما، وبسبب قياسه لمظاهر عامة في حياة أفراد المجتمعات الحديثة (بصورة خاصة الدخل) يحدد بقوة متفاوتة، وهذا ما دعاه دوركايم Durkheim أساليب السلوك والإحساس والتفكير التي كانوا يعتبرونها (أحداثا اجتماعية) 4 والتي يتكون من خلالها الانتماء إلى جماعة أوفئة أوطبقة ما.

الهوية الاجتماعية تظهر من خلال ما تقدم أنها أكثر تعقيدا فأشكال الانتماء ومظاهره كثيرة ومتداخلة حتى أننا لا يمكن التمييز بينها على أساس النوع (الجنس) أوعلى أساس الدين، أوالمهنة أوالرأسمال الثقافي والاجتماعي أوالإقامة أواللغة...إلخ، نلاحظ أن تركيبة المجتمع الواحد تبرز بأشكال مختلفة متنوعة، " هكذا يمثل الانتماء المتعدد والمتبدل للأفراد في المجتمعات الحديثة مشاكل اجتماعية مريعة " 5. فهناك مجموعة هائلة من التصنيفات التي ننتمي إليها في الوقت نفسه (فبإمكاني أن أكون في وقت واحد أسيويا، ومواطننا هنديا وبنغاليا من أصل بنغلاديشي وأحد سكان أمريكا أوبريطانيا وبحثا اقتصاديا مشتغلا بالفلسفة ومؤلفا.....).6 كما أنه كان يمكن أن نسرد الكثير من التصنيفات والإنتماءات المختلفة والمتنوعة لكن علينا " الاعتراف بأن الهويات ذات بنية تعددية متينة، وأن أهمية هوية واحدة لا تتطلب بالضرورة محوالهويات الأخريات.... كما أنه لا بد للشخص أن يقرر، على نحوصريح أوضمني، إختياراته فيما يتعلق بالأهمية النسبية لانضمامه في سياق معين إلى الولاءات المتباينة والأولويات التي يمكن أن تتنافس من أجل أن تكون لها الأسبقية 7."

ورغم الصياغات التي نحاول من خلالها إبراز الهوية بشكل يعبر عن " انتماء منفرد" أي الانتماء إلى جماعة واحدة، رغم أن الواقع يظهر أنه لا وجود للانتماء المنفرد، رغم إصرار البعض مثلا على انتماءه الإسلامي حيث يقول أنا مسلم معبرا عن شعوره بالانتماء إلى هذا العالم مغفلا العوالم الأخرى والانتماءات الأخرى، وهذا نتيجة لضيق الأفق وشكل من الأشكال الدغمائية التي يأسر ويحصر فيها البعض أنفسهم،ويضعون حدودا بينهم وبين من يرون أنه خارج هذا العالم وفق رؤيتهم وبمنظارهم. فالاشتراك في الهوية مع الآخرين هوالسبيل للعيش المشترك،والإصرار على الإنفراد هوالطريق إلى خلق الكره واللاتسامح والعنف.

الهوية الدينية:

يلعب الدين دورا بارزا في حياة الأفراد والجماعات فهويضمن للفرد حياة نفسية متوازنة تجعله بعيدا عن الاضطرابات والإحباطات النفسية، وتضمن له أيضا الانتماء إلى جماعة والحصول من خلالها على هوية دينية، تكفل له الأمن. ويمكن أن نقول أن أول جماعة دينية ينتمي إليها الإنسان هي الأسرة والتي تمثل الجماعة العضوية الأولى باعتبار أن الفرد "لا وجود له إلا في داخل جماعة يرتكز تضامنها إلى الحرمة الدينية والسحر، وجميع الأفعال التي تؤدي بصورة مشتركة، كالمأكل على وجه الخصوص تتسم بطابع حرمي وطقسي، وعلى هذا الأساس، لا يحق للإنسان الذي لا ينتمي إلى الجماعة الأسرية أن يشارك في أي عمل من الأعمال الموقوفة على أعضاءه"[8]، وبهذا تكون الأسرة مؤسسة هامة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، تمنح الفرد منذ الوهلة الأولى قيم ومعايير دينية ترافقه في كل مراحل حياته وتساهم في اختيار توجهاته المستقبلية، وتمنحه حسب الظروف السائدة، الانتماء والتعاطف على أقل تقدير إلى جماعة دينية، تتوافق مع ما تَلقاه من خلال تنشئته الأسرية.

وعندما تتكون جماعة ويصبح لها هوية تظهر صورة الآخر المختلف، فمثلا يمكن أن نجد جماعة تدعوا إلى العودة إلى الأصول (السلفية) في المقابل هناك جماعة أخرى –وربما جماعات– تدعوا إلى التعدد والاختلاف والتسامح، وهنا يمكن أن تكون مسألة الهوية مسألة جوهرية لأنها هي المنطلق الذي يحدد من خلاله هذا الطرف علاقته مع الآخر، وهذه العلاقة إذا أخذت طريقها إلى التعصب وهذا من خلال الهوية التي ترفض الهويات الأخرى وتدعوا إلى إلغائها "فأخطر الهويات على الإطلاق هي التي لا تحقق إلا على أنقاض هويات الآخرين، وينبغي أن تكون هويتي متصالحة، متفقة أومتوافقة مع هويات الآخرين، لا أن ترفضها وتهددها بالإلغاء"[9]، لذلك نجد الكثير يرفضون إنطواء وإنغلاق الأصولية الإسلامية التي تدعو للعودة إلى الميثولوجيا الأولى للسلف و(العصر الذهبي)، لأن هذا الموقف سيجعلها تعادي وتعلن الحرب على كل من يقف في طريقها، فهي بالتالي عدوانية وإنفعالية.

حينما تتحول العقيدة إلى إيديولوجيا، فهذا يعني أنها تزيد في ترابط أنصارها وتماسكهم فتصبح أفكارهم هي الحقيقة المطلقة، وهي وحدها الصالحة لبناء المجتمع الموحد والمنسجم وتكون عملية

البناء بحاجة إلى "فاعلين اجتماعيين...مختلفون عن واقعهم لدرجة الاغتراب–وهذا ما يرد به السلفيون حينما يعاب عليهم تفردهم في سلوكاتهم من خلال الإصرار على تفسير الأحاديث وفق مصالح المذهب وإعتبار أنهم هم الفرقة الناجية دون غيرهم كالحديث النبوي "بدأ الإسلام غريبا وسيعود غريبا فطوبى للغرباء" وعندما سئل عن الغرباء قال "هم الذين يحيون سنتي بعد موتها".[10]

سواء التطهيريون عند العرب والسلفية الكلاسيكية عند المسلمين، أوالأصوليين بصفة عامة الكل يصرون على العودة لمجتمعاتهم إلى التعاليم الدينية التي كانت عليها في بداية ظهور المسيحية أوالإسلام، فالسلفيون يصرون على بناء المجتمع المسلم الأول، حيث يرون أنهم يخضون معركة الخير والشر في هذا العالم، لذلك نجدهم يتميزون عن غيرهم بمجموعة من الخصائص أهمها "التبرير الذاتي لحكم الآخرين، الإحساس بأنهم أصحاب رسالة ودعوة، والابتعاد عن متع الدنيا، وتحويل العالم، إذ لديهم رغبة عنيدة في تطهير العالم وأنفسهم من الشر لذلك يضعون حدودا تفصل جماعتهم من غيرها، وتشمل المؤمنين أوالمتدينين، وبشكل التطهيريون في تنظيمات حديدية، ذات أنماط قوية الضبط الاجتماعي بمعايير واضحة، للتنشئة وإعادة التنشئة، والالتفاف حول قائد أوزعيم، قوي وكارزمي الشخصية مع ميل إلى الاستقلال اقتصاديا والتكافل الاجتماعي والمساندة المتبادلة".[11]

الهوية الدينية وفكرة الأخر" من الإختلاف إلى التعصب ":

ولوعدنا إلى الحديث عن فكرة الآخر لوجدنا أنها ظهرت في التراث الإسلامي مع الفتنة الكبرى وما نتج عنها من بروز الفرق الإسلامية، والتي أصبحت منذ ذلك الوقت طابعا مميزا للتاريخ الإسلامي، حيث كل هذه الفرق تعتبر أنها تمثل أهل السنة والجماعة، كما أنها استخدمت كل الوسائل لتبرهن عن صدق تصوراتها أوإيديولوجيتها إن صح التعبير قصد تضليل وتفسيق التوجهات الأخرى.

ونجد اليوم في العالم الإسلامي توجهات كثيرة لكن يمكن اختصارها إلى اتجاهين بارزين، الأول: السلفية المحافظة التي تدعوا إلى التربية وتنشئة الأفراد تنشئة دينية بهدف خلق المجتمع المسلم، أما الاتجاه الثاني الإسلاموية ترى ضرورة البدء من محاربة الدولة (الجاهلة) وهذا ما يمثله الإسلام الحركي وخاصة في فترة السبعينيات والثمانينيات، حيث شهدت مواجهات مع الأنظمة في مصر، سوريا، تونس وغيرها من الدول العربية، بل حتى الدعوة إلى الفريضة الغائبة (الجهاد) ضد هذه الأنظمة وذلك وفقا لفكرة إلغاء الآخر المختلف فكريا، وهذا ما نجده في فكر أبرز زعماء الإسلاموية، فتقديس الموت نجده في أدبيات حسن البنا، إذ نجده يقول في رسالة الجهاد "أيها الإخوان، إن الأمة التي لا تحسن صناعة الموت، وتعرف كيف تموت الموتة الشريفة يهب لها الله الحياة العزيزة في الدنيا والنعيم في الآخرة، وما الوهم الذي أذلنا إلا حب الدنيا وكراهية الموت، أعدوا أنفسكم لعمل عظيم وأحرصوا على الموت توهب لكم الحياة (...) فأعملوا للموتة الكريمة، تظفروا بالسعادة الكاملة، رزقنا الله وإياكم الاستشهاد في سبيله"[12]، كما نجد في أدبيات الأخوان فكر أكثر تشددا والذي كان مرجعية لجماعات أكثر تطرفا، فذلك التقسيم الذي صاغه سيد قطب* للمجتمع، حيث يبرز لنا صورة

المجتمع الجاهلي بقوله "قد يتمثل في صورة مجتمع ينكر وجود الله، ويفسر التاريخ تفسيرا ماديا جدليا ويطبق ما يسميه "الاشتراكية العلمية" نظاما، وقد يتمثل في مجتمع لا ينكر وجود الله تعالى، ولكن يجعل له ملكوت السماوات ويعزله عن ملكوت الأرض...وبذلك يكون مجتمعا جاهليا ولوأقر وجود الله تعالى ولوترك الناس يقدمون الشعائر لله..." [13]، وهذا المجتمع الجاهلي هوما يسميه بجاهلية القرن العشرين، وقد استغلت الكثير من الجماعات الإسلاموية فكرة التكفير هذه، والطاغوت، إلى قمة التعصب والغلووالتي أساءت إلى الإسلام لأنها حاولت إزالت هذه الأنظمة بالقوة وتغير المجتمع كذلك بالقوة.

تحاول الجماعات الإسلامية استقطاب كل شرائح المجتمع وبالأخص المثقفين والمتفوقين والطموحين، حتى يشعر هذا الفرد بالاستعلاء والامتياز حين يتبنى أفكار هذه الجماعة أوتلك ونجد فكرة الاستعلاء في القرآن الكريم "ولا تهنوا ولا تحزنوا وأنتم الأعلون إن كنتم مؤمنين"[14]، هذه الفكرة تجعل الفرد يشعر بأنه أفضل من الآخر وأقوى منه وهذا ما يراه "أبوالحسن الندوي"، حيث يقول "الإسلام عقيدة استعلاء، ومن أخص خصائصها أنها تبعث في روح المؤمن بها إحساس العزة من غير غرور، وشعور بالاطمئنان في غير تواكل، وأنها تشعر المسلمين بالتبعية للإنسانية الملقاة على كواهلهم، تبعة الوصايا على هذه البشرية في مشارق الأرض ومغاربها، وتبعة القيادة في هذه الأرض للقطعان الضالة، وهدايتها إلى دين القيم والطريق السوي واخراجها من الظلمات إلى النور بما أتاهم الله من النور الهدى والفرقان "كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر"[15]، لذلك يرى المسلم الذي فضله الله على غيره نفسه يتحمل مسؤولية تبليغ الرسالة لأنها هي الحقيقة المطلقة "فهذا استعلاء بالإيمان، على القوى التي جادت عن منهج الإيمان، ومثل هذه الفكرة عن الذات تنبع من الإحساس بامتلاك الحقيقة المطلقة، والمنزلة الكاملة الموحدة المتسقة، بدون أي تشويش بشري، والشخص الذي يظن أنه يمتلك الحقيقة المطلقة والنهائية من الصعب أن يناقش أويحاور ويتراجع أويعدل أفكاره لأنها غير قابلة لذلك بسبب مصدرها الإلهي ولكن انعكاس مثل هذه العقيدة أوالفكرة على الذات تقود إلى التعصب المباشر"[16]، وهذه الفكرة إذا ترسخت في أذهان قاصري العقول ستكون خطيرة على الانسجام داخل المجتمع وتؤدي إلى التميز بين الأب وابنه والأخ وأخته، وتكون مدعاة للفتنة والحقد والبغض وتؤدي إلى أكثر من التعصب بل إلى العنف عندما تنعدم قيم إنسانية وإسلامية أخرى كالتسامح والحوار والاختلاف المشروع.

التعصب يشكل ظاهرة مرضية نفسية واجتماعية، فنلاحظ ذلك الأصولي ينفصل عن واقعه ويظن أنه يعيش في عالمه "النقي" حيث يحل هذا المتخيل محل الواقع...فيضطر لمحاربة العالم من حوله، وكل ما يعارض أفكاره ويختلف عنه ومعه، فيسعى إلى تدمير المجتمع القائم ليقيم الشريعة دون الطرق السليمة، كالحوار وتقبل الآخر والعمل السياسي المتفتح، بل يفصل العنف اللفظي (التكفير،

الردة، الخيانة، الابتداع...)، وقد يصل إلى حد العنف الجسدي (الاغتيال)، رغم أن الإسلام يتعارض مع هذا التعصب.

والملاحظ اليوم أن التعصب أصبح سمة تطبع التوجهات الإسلامية، في نظر مخالفيهم فهي تنعت بالأصولية والظلامية وبأنها تصنع الإرهاب، وأصبح العالم بأسره حذرا من المد الإسلامي يعمل على مواجهته، لأنه في تصورهم "يسعى إلى إستئصال الآخر ثقافيا وفي الحالة القصوى إستئصاله جسديا، دفاعا عن معتقد ديني..."[17].

حيث يضلل ويفسق الآخر ويكفر أحيانا أخرى حتى ولوكان مسلما، لأنه فقط اختلف معه في الرأي أوفي المرجعية، وهكذا تكبر الفجوة بين أفراد المجتمع الواحد، وتأتي هذه التيارات لتذكرنا بالفتنة الكبرى والتي كانت بداية لظهور الفرق.

والاختلاف يعتبر الدافع إلى التعصب،أوعدم الاعتراف بالآخر وحقه في التعبير عن نفسه، والملاحظ اليوم أن من ابرز أشكال التعصب هوالمرتبط بالدين ن والعالم العربي والإسلامي أوالمسلمين يتهمون أنهم أعداء للحضارة الغربية وأن الإسلام هومصدر هذا العداء، في المقابل يشعر المسلمين أنهم هم ضحايا لهجمة غربية تستهدفهم وتسيء إلى رموزهم الدينية،في محاولة لإحياء حرب صليبية جديدة،لعل هذا الموقف له ما يبرره نظرا لتصاعد المد الأصولي في العالمين الغربي والشرقي،ففي العالم الإسلامي "تحاول الايديولوجيا الدينية تشكل المجتمعات العربية،الإسلامية من جديد أوالعودة إلي الأصول فهي تزعم أنها تملك نموذجا مثاليا".18 أوالعصر الذهبي للإسلام.

ومن أهم مظاهر التعصب أتباع مذهب معين ضد أتباع مذهب آخر دخل الدين الواحد،أوتعصب جماعة دينية ضد جماعة دينية أخري ويختلفان في المرجعية الشرعية، وهذا النوع لا يخلومنه دين من الأديان، نحاول كلها الاعتماد عليها من اجل محاولة العودة إلى "العصر الذهبي" والبحث عن النقاء،أوقيام المجتمع الكامل المنسجم،وتمكن الإشكالية هنا في تعدد المرجع رغم توحد المصادر مما تكل جماعات وآراء متصادمة، وتحاول الانتصار للذات"المذهب" على حساب الآخر، أي التعصب للانتماء على الاعتدال والاتزان وقبول الآخر، ورغم أنه كانت الافتراضات تصب فيما يسمي"نهاية الأديان" إلا أن ظاهرة العودة إلي الدين تشهد تمظهرا، وقد طرح "حيدر إبراهيم" تساؤلا في هذا السياق في قلب عملية التحديث والعولمة هل تصمد الاتجاهات الأصولية والتطهيرية به والتوحيدية أم تنتشر التعددية والنسبية وبالتالي إنسانية الحقيقة والمجتمع؟. 19

المتغيرات الحاصلة الاجتماعية والاقتصادية على اثر الحداثة والعلمنة وتقلص الهيمنة الدينية، وتصدر أفكار عصر التنوير،ما لبثت أن تراجعت لصالح الأصولية حيث ترى هذه الحركات الأصولية، أن الفوضى تسود العالم وأن المجتمع يتفتت وبد من العودة إلى الله 20، والملاحظ أن هذه الحركات"تجاهد أولا لتسمية تشوش العالم وفوضاه،اللذين يدركهما مريد هما، باعثة مصطلحات ومقولات فكر ديني لتطبيقها،على العالم المعاصر،ثم تضع بعد ذلك مشروعات لتحويل وتغيير النظام

الاجتماعي،ولجعله متفقا متوافقا مع أوامر قيم التوراة أوالقران أوالإنجيل،بصفتها الضامن الوحيد في تفسيرها هي لمجيء عالم من العدالة والحق. 21

تحول العقيدة إلى إيديولوجيا،هذا يعني أنها تزيد من ترابط أنصارها وتماسكهم فتصبح أفكارهم هي الحقيقة المطلقة،وهي وحدها صالحة لبناء المجتمع الموحد والمنسجم وتكون عملية البناء بحاجة إلى "فاعلين اجتماعيين.... مختلفون عن واقعهم لدرجة الاغتراب، وهذا ما يرد به السلفيين حينما يعيب عليهم من الأطراف تفردهم في سلوكاتهم من خلال الحديث النبوي "بدأ الإسلام غريبا وسيعود عريقا فطوبا للغرباء" وعندما سئل عن الغرباء قال "هم الذين يحيون سنتي بعد موتها.22.

ذكرنا بعض العرضات في هذا المجال إلا أن التعصب بشكل ظاهرة مرضية نفسية،واجتماعية فنلاحظ ذلك الأصولي،ينفصل عن واقعه ويظن أنه يعيش في عالمه"النقي"،حيث يحل هذا المتخيل مخل الواقع فيضطر لمحاربة العالم من حوله،وكل ما يعارض أفكاره ويختلف عنه ومنه، فيسعى إلى تدمير المجتمع القائم ليقيم الشريعة دون الطرق السلمية،كالحوار وتقبل الآخر والعمل السياسي المتفتح،بل يفضل العنف اللفظي (التفكير،الردة، الخيانة،الابتداع.....) وقد يصل إلى حد العنف الجسدي (الاغتيال، رغم الأديان ومنها الإسلام تدعوإلى قيم مخالفة لهذا التوج

ويعتقد الكثير من الباحثين أن هذا المشكل الأخير–المذهبي– هوأكثرها بروزا أوتأثيرا في بروز مظاهر الاختلاف وأكثرها تحريضا على التناقض والتناظر وردات الفعل التي تفرز مواقف متباينة ومتناقصة من الأنا والآخر.

من هنا "تبدومعضلة الآخر في الوعي الديني أكثر تعقيدا لأنه ليس وعيا بوجود آخر يشاركني الوجود فقط،بل وعي بأخر يشاركني الوجود فقط، بل وعي بأخر يشاركني الحقيقة23،هذا يجعل من الجماعة الدينية تتخذ موقفا إقصائيا" بهذا يكون الإيمان فعل إقصاء،وإلغاء لتجربة العالم الروحية التي لم ولن تعرف التوحد، وسلوك ابتلاع الآخر، الذي لن يرضي الخلاص إلا بفنائه وانسلاخه عن غيرته وآخريته، فالخطاب الديني لم يكن ترجمانا نقيا وآمنا، لروح الإيمان بقدر ما كان خطاب تعبئة في ساحة الخوف على البقاء ولغة غلّابة في ساحة التنافس على السيادة"24.

نحن هنا نتكلم عن الخطاب الديني ولا نتكلم عن الدين،ولأنه ليس هناك خطاب واحد بدليل أن الجماعات والحركات الإسلامية التي نحن بصدد دراستها لا تكون كينونة واحدة،فإذا كان الآخر ينتظر إليها وكأنها فكرة واحدة هي على الأقل تصف وتقسم نفسها حسب معتقداتها وموقفها التي تجتهد في أبرازها والتأكيد عليها وهي تضع الحدود قبل أن يصنفها الآخرون.

ويعتقد الكثير من الباحثين أن هذا المشكل الأخير–المذهبي– هوأكثرها بروزا أوتأثيرا في بروز مظاهر الاختلاف وأكثرها تحريضا على التناقض والتناظر وردات الفعل التي تفرز مواقف متباينة ومتناقصة من الأنا والآخر.

من هنا "تبدومعضلة الآخر في الوعي الديني أكثر تعقيدا لأنه ليس وعيا بوجود آخر يشاركني الوجود فقط،بل وعي بأخر يشاركني الوجود فقط، بل وعي بأخر يشاركني الحقيقة 25،هذا يجعل من الجماعة الدينية تتخذ موقفا إقصائيا" بهذا يكون الإيمان فعل إقصاء،والغاء لتجربة العالم الروحية التي لم ولن تعرف التوحد، وسلوك ابتلاع الآخر، الذي لن يرضي الخلاص إلا بفنائه وانسلاخه عن غيرته وآخريته، فالخطاب الديني لم يكن ترجمانا نقيا وآمنا، لروح الإيمان بقدر ما كان خطاب تعبئة في ساحة الخوف على البقاء ولغة غلّبة في ساحة التنافس على السيادة" 26.

خلاصة:

نحن هنا نتكلم عن الخطاب الديني ولا نتكلم عن الدين،ولأنه ليس هناك خطاب واحد بدليل أن الجماعات والحركات الإسلامية التي نحن بصدد دراستها لا تكون كينونة واحدة،فإذا كان الآخر ينتظر إليها وكأنها فكرة واحدة هي على الأقل تصف وتقسم نفسها حسب معتقداتها وموقفها التي تجتهد في أبرازها والتأكيد عليها وهي تضع الحدود قبل أن يصنفها الآخرون.

***قائمة المراجع والاحالات:**

- هالمبرس وهولبورن: **سوسيولوجيا الثقافة والهوية**، تر: حاتم حميد محسن، ديوان المطبوعات والنشر، سوريا، ط1، 2010، ص13

2- كلود دوبار: **أزمة الهويات، تفسير تحول**، رندة بحث، المكتبة المشرقية، ط1، بيروت، 2008، ص16.

3- نفس المرجع، ص19.

4- نفس المرجع، ص25.

5- نفس المرجع، ص26.

6- أمارثيا صن: **الهوية والعنف، وهم المصير الحتمي**، تر: سحر توفيق، كتب عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الآداب، الكويت، ص34.

7- نفس المرجع، ص34.

8- قرم جورج، **تعدد الأديان وأنظمة الحكم**،"دراسة سوسيولوجية وقانونية مقارنة، دار النهار، بيروت، ط2 ،1992، ص.43

9- حيدر علي إبراهيم، **صورة الاخر المختلف فكريا، سوسيولوجيا الاختلاف والتعصب**،**مجلد نقد**،العدد 10،1996، ص .09

10- مرجع سابق، ص .10

11- حيدر إبراهيم علي، مرجع سابق، ص .10

2- البنا حسن: **مجموعة رسائل الإمام الشهيد حسن البنا**، دار الدعوة، الإسكندرية،1999، ص .291

3- قطب (السيد): **معالم في الطريق**، دار الشروق، القاهرة، ط17، 1983، ص .116

4- القرآن الكريم: **آل عمران**، الآية .139

5- الندوي أبوالحسن، **ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين**، مكتبة السنة، القاهرة،1990، ص .05

6- نفس المرجع، ص .06

7- حرب علي، **الأختام الأصولية والشعائر التقدمية، "مصائر المشروع الثقافي العربي"**، مرجع سابق، ص .115

18- حيدر ابراهيم علي، مرجع سابق،،ص05

19- حيدر ابراهيم علي:مرجع سابق،ص6

20- نفس المرجع،ص7

21- كبيل جيل:**الحركات الاصولية المعاصرة في الديانات الثلاث**،تر:نصيرة مروة،دار قرطبة،بيروت،1992،ص207

22- حيدر ابراهيم علي: نفس المرجع،ص15

23 وجيه قانصو، ص73

24 وجيه قانصو، مرجع سابق،ص74

25 وجيه قانصو، ص73

26 وجيه قانصو، مرجع سابق،ص74

علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط "دراسة ميدانية ببلدية ورقلة"

د. غالم فاطيمة / د. عبد الفتاح أبي مولود

جامعة ورقلة – الجزائر

الملخص:

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط وكذا البحث عن الفروق في الدافعية للانجاز الدراسي لديهم.وتكونت عينة الدراسة الأساسية من342 تلميذا،كما تم الاعتماد في جمع البيانات على الأدوات الاتية:استمارة مفهوم الذات الأكاديمية، مقياس الدافعية للانجاز الدراسي لصاحبه ليبر (lipper 2005) ترجمة وتقنين أحمد العلوان وخالد المعطيات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط مرتفعا،وأن الدافعية للانجاز الدراسي تختلف فيما بينهم باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي.
- كما توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي والدافعية للانجاز الدراسي لديهم.

Abstract:

The present study aims to discover the relationship between academic self-concept and academic performance motivation among a sample of the first and the fourth year pupils at middle school، as well as to discover the differences in academic performance motivation among them. The basic study sample consisted of 342 pupils and the collection of data was based on the following tools:Academic self-concept form. Academic performance motivation measure (lipper 2005)، translated into Arabic by Ahmed Alwan and Khaled Mouatatyat.

The study found the following results:

- Academic performance motivation level of the first and fourth year middle school pupils was high، and that the academic performance motivation was different among them depending on their sex and their level of study.

- There is a relationship between internal and external academic self-concept and their academic performance motivation.

مقدمة:

لعل من أهم المسائل والتحديات المطروحة اليوم أمام الأنظمة التربوية والتعليمية في العالم، تلك المرتبطة بالمردودية الداخلية والخارجية للمؤسسات التربوية على إختلاف مستوياتها، ولذا تعد عملية الإصلاح الوسيلة لتحسين وتطوير النظم التربوية والتعليمية والنهوض بها، ذلك أن الإصلاح عبارة عن جملة من العمليات والتدابير تهدف إلى الإنتقال بمنظومة تربوية ما من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مضامينها ومناهجها الدراسية وأساليب تعليمها مواصفات الجودة في حقل التربية والتعليم.

وقد واكبت الجزائر بدورها هذا التوجه من خلال عملية التقويم المستمرة لمسار النظام التربوي والتعليمي والتكويني، بتبنيها لمقاربات بيداغوجية حديثة: التدريس بالأهداف ثم التدريس بالكفايات، هذه الأخيرة جعلت العملية التعليمية نشطة وحيوية بالن.سبة للمدرس والمتعلمين على حد سوى، وتركز على المتعلم في بناء المعارف واكتسابها، وعلى المدرس كموجها ومحفزا ومنشطا لقدرات المتعلمين فهي بذلك تسعى إلى تكييف قدرات المتعلمين مع أهداف النظام التعليمي، وبالتالي مع أهداف المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى تكييف مناهج النظام التعليمي كي تتلاءم وتنسجم مع قدرات المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية وأساليب تعلم المواد الدراسية...ألخ،أثناء ممارسة العملية التعليمية.

وبالرغم من الإجراءات العديدة التي اتخذت في سبيل تطوير السياسة التربوية والتعليمية في الجزائر إلا أنه من الملاحظ ان واقع الإصلاح التربوي والتعليمي في الجزائر والذي كان محور إشكاليات العديد من الملتقيات والأطروحات الأكاديمية والمقالات العلمية يبين " بأنه لم يتكفل بكل المشكلات الأساسية في الميدان، بل هوعبارة عن مجموعة من التصحيحات التقنية الظرفية لمعالجة معوقات ظرفية يتوقف الإصلاح بمجرد إختفاء أعراض الأزمة"(سموك:2009).

وإن كان هذا الوصف يتصف بالتشاؤمية من جهة، فمن جهة أخرى فإنه يعبر عن جزء من الحقيقة المعاشة أمام استمرار تزايد العديد من الظواهر الدخيلة على البيئة المدرسية كالعنف، والهدر المدرسي والرسوب....الخ بالرغم من الإجراءات المتخذة لتحديث المنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر "سواء من خلال مراجعة سياسة تكوين المكونين ومن القوانين والتشريعات التنظيمية كالمنشور الوزاري 03/002 المؤرخ في 2004/06/09 الذي يبين الإنتقال إلى إستخدام مفهوم المنهاج وتبني المقاربة بالكفاءات والتقويم الذي يعد بعدا من أبعاد الفهم التعليمي/التعلمي بإعطاء الأولوية لنشاط التلميذ وتحقيق الإنسجام العمودي (ما بين المستويات) والأفقي(ما بين المواد) لمحتوى المناهج ". (علي براجل:2009)

1/إشكالية الدراسة:

لقد أصبحت المدرسة الجزائرية في ضوء تبنيها للمنحى البنائي الذي ينظر من خلاله للعملية التعليمية التعلمية بأنها تهدف إلى فهم بناء المعاني في سياق فردي وجماعي يكون فيه المدرس منشطا

ومحفزا للمتعلمين، معتمدا على النماذج البيئة والإستقصاء لتعزيز الإنشغال والنموالمعرفي للمتعلمين، والتحول من التركيز في الممارسة التدريسية من فعل المعرفة إلى فعل التعلم.

وهذا ما تؤكد عليه"**مينتز وأخرون** Mintzes & al" (1998) و" فون قلاسرسفلد fon Glasersfled" (1998) و" **قطامي**" (2013)، بأن الطلاب يبثون معارف جديدة عندما يدركون قيمة ومهام التعلم وبذلك سوف يشاركون بنشاط في مهام التعلم، وذلك بإستخدام استراتجيات التعلم النشط لإدماج المعارف القائمة وخبراتهم الذاتية للكشف عن غموض البيئة المحيطة بهم، أوحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

وفي هذا السياق يلخص"**عبد الواحد**" (2005) الإختلاف القائم وبالتحديد بين التصور التقليدي والحديث للبيداغوجية لدور المدرس في العلاقة البيداغوجية، بحيث "ينظر التقليديون إلى ضرورة إكراه المتعلم على تمثيل المعارف والخضوع للنظام وبذل الجهد(تدخل المدرس) ونظرة المجددين القائمة على ضرورة إكتشاف الرغبة والإرادة والدافع لدى المتعلمين (حرية المتعلم) من جهة، ومن جهة أخرى بين ضرورة تلقين المهارات والمعارف والقيم كنماذج جاهزة، أوضرورة الإهتمام بتلقائية وإبداعية المتعلمين وتعبيراتهم الحرة، وأيضا التناقض بين مبدأ القطعية التي تجعل المتعلم ينتقل إلى مراحل أرقى بواسطة طفرات نوعية شاملة، وبين مبدأ الإستمرارية الذي يجعل كل تقدم تربوي نتاجا لتفتح سابق". (عبد الواحد:2005)

وبذلك ينظر للمدرسة في ضوء هذا المنحى الحديث أن وظيفتها لا تقتصر على تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات المتعددة والاهتمام بدرجة تخزينهم لها وقدرتهم على استذكارها في الامتحانات بل أصبح مركز اهتمام العملية البيداغوجية التعليمية منصبا على التلميذ وتعليمه كيف يتعلم وكيف يحصل على المعرفة بالاعتماد على قدراته وإمكانياته النمائية، ودفعها إلى أعلى مستوى ممكن من النموفأصبح المدرس من هذا المنحى البيداغوجي الحديث موجها ومرشدا للعملية التعليمية القائمة على بيداغوجية الكفايات.

إن الهدف الأساسي لبيداغوجية الكفايات يركز على فاعلية الإنجاز للأنشطة التعليمية بإتقان وممارستها بمهارة وتحكم فيها، في كافة مواقف الحياة العامة بهدف تحقيق التوافق العام، وأن المدرسة "تسهم إسهاما كبيرا في تكوين صورة الطفل عن ذاته فالخبرات المدرسية ونظام المعاملة من العناصر الأساسية التي تساهم في تشكل مفهوم الذات " (جمال:2010).

وبالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمي الذي يكّونه المتعلم من خلال خبراته التعليمية في المواقف التعلمية المتنوعة في أهداف أنشطتها " يعمل عمل الدافع نحوالنجاح إذا ما كانت خبراته السابقة ناجحة أوتحبطه إذا ما كانت خبراته السابقة فاشلة"(هيثم:2007).

وعليه فإن فاعلية أداء المتعلم ونجاحه في مساره الأكاديمي، ونظرته المستقبلية لمشروعه المهني قد يتحدد بالفكرة التي يكّونها المتعلم عن ذاته وما يمتلكه من قدرات نمائية وإمكانيات متوفرة

لديه في بيئته" كما أن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يمكن أن يدعم النموويساعد على إتقان المهارات المتنوعة في حين يسبب مفهوم الذات الأكاديمي السلبي انفعالات سلبية تمنع الأفراد من تحقيق أهدافهم".RUSSELL،(2002 :OUVIER)

كما أظهرت" دراسة كل من "مارجوري، روزينثال "Maryjorie L.Rosenthal" (1998) ودراسة "هاريس" (1990) بأن فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة لدى المتعلم في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل." (غالم:2015)

في حين توصلت دراسة "زيمرمان "Zimmerman"(1999) الى أن مرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة كما انتهت دراسة "الشعراوي" (2000) إلى عدم وجود إختلاف في العوامل التي تقف وراء الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف التخصص والجنس والمرحلة الدراسية.

في حين" بينت دراسة حمدي وداود (2000) وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات (السلوكية،المعرفية والانفعالية)، وتوصلت دراسة خالدي (2000) إلى وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، وكذا دراسة "هانوفر "Hanover" (2000) التي كشفت على أن متغير الجنس له دور في تطور فاعلية الذات لدى الجنسين عبر الزمن"(غالم:2015).

أما دراسة "ديان "Diane" (2003) توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين فعالية الذات والانجاز الأكاديمي، بينما" يشير قطامي (1993) إلى أن مفهوم الذات يرتبط بمفهوم الدافعية على إفتراض أن التعلم يطور مفهوم الذات الأكاديمي عبر تفاعله في مواقف مختلفة ومن ضمنها المواقف التعليمية الصفية، "وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن معتقدات الفعالية الذاتية لدى الطلبة (أحكامهم حول ثقتهم بقدرتهم على أداء المهمات الأكاديمية أوالنجاح في نشاطات أكاديمية) تتبئ بقدراتهم اللاحقة على إنجاز مثل هذه المهمات أوالنجاح في النشاطات "(ثريا، فتحي:2012).

كما تشير" دراسة "شانك "Schunk" (1996) ودراسة بروفي "Brophy (1998) إلى أن الكفاءة الذاتية وأهداف الفرد نحوالمهام وقيمة المهمة وبيئة التعلم هي التي تهيمن على دافعية تعلم الطلاب وكشفت أيضا بعض الدراسات لكل من دراسة "غارسيا وبانتريش "Garcia &Pintrich(1995) ودراسة "نولين وهالادينا "Nolen &Haladyna" (1989) إلى أن الدافعية مرتبطة بعدة عوامل منها:التصورات الذاتية للقدرة، والجهد، والتوجه نحوالهدف، وقيمة المهمة، والكفاءة الذاتية وتعلم التنظيم الذاتي...إلخ." (غالم:2015)

ويدعم هذا الإفتراض نظرية "هارتر (1978) في الكفاءة المدركة والدافعية التي تشير إلى أن الكفاءة المدركة ذات أبعاد متعددة ومتغيرة، فمفهوم الذات الداخلي يتأثر بمدى إتقان الشخص للمهارات في الأبعـاد المعـرفية والإجتماعيـة والجسميـة ومـدى التطـور الذي يـحدث نتيجـة ذلك في السـلوك الأكاديمي، وهكذا فإن تطـوير الفرد للمهارات وتعلمـه لمهارات جـديدة يؤديـان إلى إتـقان مـهمـات وخبرات جديدة وبالتالي فإن الشـعور بالكفاية في الجانب الأكاديمي قد يؤدي إلى تطوير مفهوم عن ذات أكاديمي مرتفع لدى المتعلمين. " (جمال:2010)

كما يؤكد " فيو Viau " (1997) في نموذجه الذي إقترحه لتفسير الدافعية حيث يعتبر أنه إذا كانت ديناميكية المتعلم إيجابية، فإنه سيدرك أن النشاط المطلوب منه إنجازه ذوقيمة تعليمية عالية وسيتوقع أنه كفء بما يكفي لأداء ذلك النشاط المطلوب منه، وهذا ما يساعده على تحقيق الأداء الجيد والنجاح والتفوق والذي بدوره يؤثر على تصوراته لذاته الأكاديمية المستقبلية، وعليه فإن مفهوم الذات الأكاديمية يعد من أهم محددات ديناميكية الدافعية للإنجاز الدراسي وموجه لسلوك المتعلم نحوالإقدام على مختلف الأنشطة التعليمية أوالعزوف عنها والتحجج بصعوبة المادة أوعدم كفايته الذاتية" (Viau:1997)

وفي هذا السياق يشير "سكوارزر Schwarzer " (1999) إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع الدافعية لديه أويعيقها".

كما أن القوة الدافعية للانجاز من شأنها أن" تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أوالفشل في المستقبل"(علاونة:2004).

كما أشارت دراسة عطية (2002) " إلـى أن دافعيـة الانـجاز الـدراسي تنمـووفقا لمـتغيري العمر والمسـتوى الدراسي في المرحـلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز الدراسي بين الجنسين "(عطية: 2002).

أمام هذه المقاربات النظرية سواء البنائية المعرفية كمنحى بيداغوجي حديث تتمحور حوله بيداغوجية الكفايات التي تجعل العملية التعليمية حيوية ونشطة بالنسبة للمتعلم، وكذا لدور المعلم البنائي الموجه لقدرات ومهارات المتعلمين ودفعها إلي أعلى درجة ممكن من العطاء الأكاديمي في ظل الفروق الفردية في القدرات وأساليب التعلم للمتعلمين من جهة ، ومن جهة أخرى المقاربة السوسيومعرفية لمفهوم الذات والدافعية للإنجاز الدراسي، كمنحى إنساني يمنح للمتعلم قدرة التحكم في كفايته الشخصية النمائية وبالتالي فإن هذه المفارقة البيداغوجية قد تجعل دور المدرسة الحديثة وظيفتها مركبة ومتعددة الأوجه والمقاصد.

ومن هنا حددت إشكالية الدراسة في صياغة التساؤلات الآتية:

أولا: ما هي مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط؟

ثانيا: هل هناك فروق في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (الأولى والرابعة متوسط)؟

ثالثا: هل توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ورابعة متوسط ؟

2/ فرضيـــات الدراســـة:

أولا: نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) منخفضا.

ثانيا: "هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل الجنس والمستوى الدراسي للتلاميذ (الأولى والرابعة متوسط) ".

ثالثا: هناك علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

3/أهـــداف الدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم المتوسط ممثلة في مستويين: الأولى والرابعة متوسط، وكذا عن الفروق لديهم حسب متغير جنسهم ومستواهم الدراسي،ثم البحث عن العلاقة إن وجدت بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الدراسي لديهم.

4:أهميـــة الدراســـة:

تبرز الأهمية العلمية للموضوع في أنه يرتبط أساسا بفكرة الإصلاح للمنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر والتي تقوم في أساسها على بيداغوجية الكفايات التي تركز على المتعلم وعلى قدراته وخبراته المدرسية في تحقيق الكفاية لديه، وخاصة أن أهداف البيداغوجية الحديثة تتمركز حول تكييف المناهج الدراسية مع قدرات المتعلمين ضمن ديناميكية تفاعلية نشيطة تساعد المتعلمين على بناء معارفهم وتحويلها إلى ممارسات وكفايات بفضل دمج معارفهم الجديدة مع معارفهم وتجاربهم الذاتية السابقة.

5/التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تعريف مفهوم الذات الأكاديميـة:هي درجة تقدير التلميذ لقدراته وإمكانياته الشخصية والأكاديمية(الداخلية والخارجية)على تحقيق النجاح والتفوق الدراسي ومقارنة أدائه بأداء زملائه في نفس القسم والمستوى الدراسي، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على الفقرات المكونة للأداة المستخدمة في الدراسة.

تعريف الدافعية للإنجاز الدراسي: هي درجة تقدير التلميذ للحوافز المحركة لقدراته المعرفية والسلوكية والموجهة نحوتحقيق النجاح الدراسي ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على الفقرات المكونة للأداة المستخدمة في الدراسة.

6/الاجراءات المنهجية للدراسة:

مجتمع البحث الأصلي: يتكون من تلاميذ السنة الأولى والسنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط لبلدية ورقلة وقد بلغ عدد التلاميذ المسجلين خلال الموسم الدراسي (2013- 2014) 8187 تلميذا منهم 4439 تلميذا مسجل في السنة الأولى، و3748 مسجل في السنة الرابعة متوسط.

إجـــراءات تطبيـــق الدراســـة:تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2014/2013، وذلك بتطبيق أداتي الدراسة حيث شملت، إستمارة مفهوم الذات الأكاديمية ومقياس الدافعية للانجاز الدراسي وأجري التطبيق بشكل جماعي بعدما تم ترتيب كل الإجراءات التطبيق مسبقا ، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للمستجوبين من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية.

حـجم العيـنة وخصائصها:بلغ حجم عينة الدراسة الاساسية (342) تلميذا تم إختيارهم بطريقة عشوائية حصصية من تلاميذ السنة الأولى والسنة الرابعة متوسط، وهم بذلك يمثلون نسبة (14.36%) من أصل (2382) تلميذ،وهي نسبة مقبولة مراعاة بحجم المجتمع الأصلي،حيث بلغ عدد تلاميذ السنة الأولى (170) تلميذا،يمثلون نسبة (49.71%) موزعة مابين(25.73%) ذكور سنة أولى و(23.98%) إناث سنة أولى، أما عدد تلاميذ السنة الرابعة فقد بلغ (172) تلميذا ويمثلون نسبة (50.29%) موزعة على نسبتين حيث مثل الذكور للسنة الرابعة (22.81%) و(27.48%) بالنسبة لإناث السنة الرابعة.

أداة قياس مفهـوم الذات الأكـاديمية: لغرض تصميم أداة تقدير التلاميذ لمفهوم الذات الأكاديمية لديهم تم الإطلاع على الإطار النظري الذي تناول مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي في مجال علم النفس التربوي وعلى ضوء ذلك تمت مراجعة بعض المقاييس.

وللإطمئنان على صلاحية الاداة قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية، تم إجراء دراسة استطلاعية هدفت للتأكد من مدى صدقها في قياس ما صممت من أجله، وكذا على مدى ثبات نتائجها، ولتحقيق ذلك طبقت على عينة من التلاميذ قوامها(100) تلميذا لديهم نفس مواصفات عينة الدراسة الأساسية وكانت نتائج حساب الصدق والثبات كالآتي:

- **صدق الإتساق الداخلي:** وقد أستخدم لمعرفة مدى تجانس واتساق الفقرات المكونة لكل بعد (الذات الأكاديمية الداخلية والخارجية) بالدرجة الكلية للبعد، ثم كلا البعدين بالدرجة الكلية للمقياس، وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي) بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.20 و0.63) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة

عند درجة الحرية (ن−2 = 98، P<0.05) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي بالبعد الخاص بمفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي).

بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد مفهوم الذات الأكاديمية (الخارجي) بالدرجة الكلية للبعد بين (0.27 و0.67) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98، P<0.05) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي وتجانسها فيما يخص بعد مفهوم الذات الأكاديمية (الخارجي).

في حين بلغت قيمتي معامل الارتباط مابين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية(الداخلي والخارجي) بالدرجة الكلية للأداة (0.77 و0.82) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98، P < 0.01) فإنهما دالتان على وجود علاقة قوية بينها وهي بالتالي تطمئن على مدى صدقها وتجانسها فيما تقيس.

- **الصدق التمييزي:** كما تم التأكد من صدق الأداة وصلاحيتها باختبار مدى قدرتها على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة في كل من مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي والخارجي وقد بينت النتائج أن قيم إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات المنخفضة في كل من بعد مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي قد بلغت(ت= 15.84)، و(ت= 16.84) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمية الخارجي، وعند مقارنتهما بقيمة (ت) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 64،0.01 > P) فإنهما دالتين على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين المتطرفتين، وهي بالتالي تعبر عن مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد في مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، أما بالنسبة للأداة ككل فقد وصلت قيمة إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات الدنيا (ت= 16.34) وهي كذلك قيمة دالة على قدرتها في التمييز بين الأفراد من ذوي مفهوم الذات الأكاديمية العالي ومفهوم الذات الأكاديمية المنخفض، وبالتالي فالأداة صادقة في قياس ما صممت من أجله، كما يمكن الاطمئنان على صدقها إذا ما طبقت في الدراسة الأساسية.

- **حساب الثبات لاستمارة مفهوم الذات الأكاديمية:** للتحقق من مدى تجانس الفقرات لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية، تم حساب معاملات ألفاكرومباخ وسبيرمان _ براون للبعدين المكونين للإستمارة وبينت النتائج أن قيمة معامل ألفاكرومباخ لبعد مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي، قد بلغ (ر= 0.72)، أما بعد مفهوم الذات الأكاديمية الخارجي (ر= 0.73) أما الأداة ككل فقد وصلت قيمة معامل ثباتها المحسوب (0.72)، وهي كلها قيم تطمئن على ثبات نتائج الأداة إذا ما أعيد استخدامها في الدراسة الأساسية.

في حين دلت نتائج حساب معاملات الثبات بتطبيق التجزئة النصفية والتي قدر فيها معامل سبيرمان – براون بـ (0.92) بالنسبة للبعدين المكونين للإستمارة، بينما وصلت قيمة معامل الثبات

الإجمالي للأداة (ر=0.79) بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون، ومنه يمكن الاطمئنان مرة ثانية على ثبات نتائج الأداة إذا ما استخدمت في الدراسة الأساسية.

مقياس الدافعية للانجاز الدراسي:

وصف مقياس الدافعية للانجاز الدراسي: تم استخدام مقياس الدافعية الذي أعده في صورته الأجنبية " **(ليبر) lepper** " (2005) وعرّبه وقّننه " **أحمد العلوان وخالد المعطيات**" وهومتكون من (24) فقرة،وقد أختير هذا المقياس لكونه مرتبطا بإنجاز التلاميذ في البيئة المدرسية.

وقد خضع المقياس للتأكد والاطمئنان على صدق الترجمة، إلى الصدق البنائي والتوكيدي عن طريق استخدام طريقة المكونات الأساسية (ACP)، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها فقرات المقياس وهي: تفضيل التحدي حب الاستطلاع والرغبة في الإتقان باستقلالية.

أما نتائج صدق الاتساق الداخلي، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية ما بين (0.79 و0.86) وهي تطمئن على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق اتساقه. في حين وصلت معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفاكرومباخ (0.80 و0.84)، أما بطريقة إعادة تطبيق المقياس فقد تراوحت ما بين (0.84 و0.87)والمقياس ككل فقد بلغ معامل الفاكرومباخ (0.83) و(0.86) بالنسبة لمعامل الثبات المحسوب بطريق إعادة التطبيق (أحمد وخالد:2010).

بالرغم من النتائج المطمئنة على صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي التي توصل إليها الباحثان أحمد وخالد (2010)، إلا أن في الدراسة الحالية أعد التأكد من صلاحية تطبيقه من خلال القيام بدراسة استطلاعية على عينة من التلاميذ قوامها (100) تلميذا لديهم نفس مواصفات عينة الدراسة الأساسية.

-صدق الإتساق الداخلي: وقد أستخدم لمعرفة مدى تجانس وإتساق الفقرات المكونة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.39 و0.67)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2 = 98، $P<0.05$) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي بين فقرات الدافعية للانجاز الدراسي فيما عدا فقرة واحدة رقم واحدة التي تم استبعادها من المقياس لعدم تجانسها وإتساقها مع الدرجة الكلية للمقياس.

-الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي: كما تم التأكد من صدق المقياس وصلاحيته، باختبار مدى قدرته على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة وبينت نتيجة قيمة إختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات المنخفضة (ت=15.91) وعند مقارنتها بقيمة(ت) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2= 64، $P < 0.01$) فإنها دالة على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين المتطرفتين وهي بالتالي تعبر عن مدى قدرتها على

التمييز بين الأفراد في الدافعية للانجاز الدراسي وعليه فإن المقياس يطمئن ويؤكد على مدى صدقها فيما يقيس.

- **حساب الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي:** للتحقق من مدى تجانس الفقرات لمقياس **الدافعية للانجاز الدراسي**، تم حساب معامل ألفاكرومباخ ومعامل سبيرمان _براون. وأظهرة النتائج أن قيمة معامل ألفاكرومباخ قد بلغ (0.74)، في حين وصلت قيمة معامل سبيرمان – براون (0.94) وهي نتائج تطمئن على استقرار درجات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي، ومنه تنبئ على صدقه نظريا.

- **الأساليب الإحصائية:**استخدمت الدراسة في معالجة البيانات إحصائيا الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS (0،20) في حساب معالجة بيانات الفرضيات المقترحة في الدراسة.

7/عرض نتائج الدراسة:

- **عرض نتائج الفرضية الأولى:** تنص الفرضية الأولى على ما يلي: " نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) منخفضا".

ولمعالجة بيانات الفرضية اعتمدنا في تحديد مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي **على المتوسط الافتراضي للأداة** وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (01) يوضح مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط (ن=342)

	مستوى منخفض [0، 32]		مستوى متوسط [33، 64]		مستوى مرتفع [65، 96]	
	ت	%	ت	%	ت	%
الدافعية لإنجاز الدراسي	10	%02.92	135	%39.47	197	%57.60

يتبين من خلال الجدول رقم (01) أن نسبة التلاميذ ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي المنخفضة بلغت (2.92%)، و(39.47%) بالنسبة لذوي المستوى المتوسط، بينما وصلت نسبة التلاميذ ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي المرتفع (57.60%) وهي تمثل بذلك أعلى نسبة مسجلة في مستويات الدافعية وبالتالي فإن تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط لديهم مستوى مرتفعا في الدافعية للإنجاز الدراسي وعليه نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرض البديل الذي ينص على أن مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى مستوى التلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) مرتفعا.

عرض نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية على انه: "هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل الجنس والمستوى الدراسي (الأولى والرابعة متوسط) للتلاميذ".

لعرض نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية، تم استخدام تحليل التباين للكشف عن الفروق في الدافعة للانجاز الدراسي ما بين المجموعات وداخل المجموعات وذلك حسب الجنس والمستوى الدراسي للتلاميذ، والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول الأتي:

جدول رقم (02) يوضح نتائج الفروق في الدافعية للانجاز الدراسي حسب جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (الأولى والرابعة متوسط) (ن=342)

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف
ما بين المجموعات	1987.16	662.39	3	**3.91
داخل المجموعات	57329.68		338	
المجموع	59316.84	169.61	341	

(**) P < 0.01

يلخص الجدول رقم (02) نتائج حساب التباين مابين المجموعات وداخل المجموعات المقارنة،حيث بلغت قيمة (ف=3.91) وعند مقارنتها بقيمة ف الجدولية عند مستوى الدلالة P < 0.01 ودرجة الحرية (df=3،341)، فإنها دالة على وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز الدراسي بين تلاميذ وتلميذات السنة الأولى والرابعة متوسط، وعليه نقبل بفرضية الدراسة التي تنص على انه هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل كل من جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (الأولى والرابعة متوسط).

ولغرض معرفة اتجاه الفروق، تم القيام بالمقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفي **Scheffe** وبوفروني **Bonferroni** والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (03) يوضح نتائج المقارنات البعدية في الدافعية للإنجاز الدراسي باستخدام طريقة شيفي Scheffe وبوفروني Bonferroni (ن=342)

المجموعات المقارنة	Scheffe		Bonferroni	
	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري
المقارنة بين مجموعة الذكور والإناث السنة الأولى	*5.80	1.10	*5.80	1.10
المقارنة بين مجموعة الذكور السنة الأولى والذكور السنة الرابعة	*5.89	2.02	*5.89	2.02
المقارنة بين مجموعة الذكور السنة الأولى والإناث السنة الرابعة	2.93	1.93	2.93	1.93
المقارنة بين مجموعة إناث السنة الأولى والذكورالسنة الرابعة	0.09	2.06	0.09	2.06
المقارنة بين مجموعة إناث السنة الأولى وإناث السنة الرابعة	2.87	1.97	2.87	1.97
المقارنة بين مجموعة الذكور والإناث السنة الرابعة	2.96	1.99	2.96	1.99

(*) P < 0.05

يظهر من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (04) والخاصة بالفروق مابين متوسطات المجموعات في الدافعية للانجاز الدراسي،حيث ظهرت فروق بين متوسطي مجموعة الذكور السنة الأولى والإناث من نفس المستوى، وكذلك بين مجموعة الذكور السنة الأولى ونظائرهم الذكور السنة الرابعة ولصالح مجموعة الذكور السنة الأولى، في حين لم تظهر الفروق بين متوسطات المجموعات الباقية.

عرض نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية على أنه: " هناك علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي – الخارجي) والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط".

ولمعالجة بيانات الفرضية المتعلقة بالعلاقة الإرتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها(الداخلي /الخارجي) والدافعية للإنجاز الدراسي، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لتقدير العلاقة، والجدول الأتي يوضح النتائج المحصل عليها:

جدول رقم (04) يوضح قيم المعاملات الإرتباطية بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي/الخارجي) بالدافعية للإنجاز الدراسي (ن=342)

المتغيرات		بالدافعية للإنجاز الدراسي
		قيمة " ر"
مفهوم الذات الأكاديمي	داخلي	0.42**
	خارجي	0.42**
الأداة ككل		0.44**

(**) (P<0.01)

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة معامل الارتباط بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي والخارجي بالدافعية للإنجاز الدراسي قد بلغ (ر=0.42)، في حين الأداة ككل وصلت قيمة معامل الارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للانجاز (ر=0.44) وهي كلها قيم دالة عند درجة حرية (df=340) ومستوى دلالة (P<0.01) على وجود علاقة حقيقية بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط وعليه نقبل بفرض الدراسة والذي ينص على وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

- تحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى والثانية:

يتبين من خلال نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الأولى الموضحة في الجدول رقم (01)،(02) و(03) والتي تتوقع أن يكون مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط منخفضا، أنها لم تتحقق وبالتالي تم قبول الفرضية البديلة والتي تنص على أن تلاميذ

السنة الأولى والرابعة متوسط لديهم مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز الدراسي، وأنها تختلف بإختلاف الجنس والمستوى التعليمي.

وهذا يعني أن انتقال التلاميذ من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط والتطلع إلى الإلتحاق بمرحلة التعليم الثانوي تشكل بالنسبة لهم تجربة ذاتية مهمة في مسارهم التعليمي بشكل خاص ذلك أن تجربة النجاح وما يتبعها من تحفيزات وتشجيع من شأنه أن يجعل المتعلم ينظر إلى كفايته وقدراته على التحصيل الأكاديمي على أنها مرتفعة، وتنمومعه عبر المستويات الدراسية، سواء في نفس المرحلة التعليمية أوعند انتقاله إلى مرحلة أخرى، هذا ما يؤكد عليه " **قطامي وعدس**" (2002) بأن الدافعية للتعلم حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والإستمرار فيه متى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فان مهمة توفير الدافعية نحوالتعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط وإنما هي مهمة البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى.(قطامي وعدس:2002)

وقد أشارت دراسة "**عطية**" **(2002)** إلى أن مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من درجة الوسط للمقياس، وان الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة إحصائيا لصالح الصفوف الأعلى، أي أن دافعية الانجاز الدراسي تنمووفقا لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز الدراسي بين الجنسين. (عطية: 2000)

إلا أن نتيجة هذه الدراسة تختلف مع نتيجة الدراسة الحالية في وجود فروق في الدافعية للإنجاز الدراسي تعزى إلى تفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي، وهي تتفق مع دراسة " **فريـال**" (2000) التي "هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، وبينت نتائج التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية، ووجود أثر ذي دلالة لمتغير الجنس والصف والتفاعل بينهما على بعد المقياس". (فريـال: 2009)

ولكنها تختلف مع دراسة "**جوي وآخرون**" Guay of al (2005)، والتي هدفت إلى تقييم الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الابتدائية وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز تعزى لكل من العمر أوالجنس أوالتفاعل بينهما. (Guay of al: 2005)

وإن كانت هذه النتيجة المتوصل إليها تتعلق بتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي أومرحلة التعليم الثانوي فلكل مرحلة خصائصها ومميزاتها، سواء ما تعلق منها بالخصائص النمائية للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط والتي من المتوقع أن تشهد بنية العمليات المعرفية المجردة نموا وزيادة في عدد المفاهيم العلمية الجديدة، والقيام بتجارب علمية وعملية في مختلف المواقف التعليمية التي تحتاج من المتعلم استخدام ذكاءاته المتعددة من أجل إنجاز النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها، والتي من شأنها أن ترفع من مستوى نظرته وتقييمه لذاته كشخص قادر على الإنجاز والتفوق، فتزيد من ثقته في

نفسه على تحقيق النجاح أوالعكس فيلجأ للبحث في حالة الفشل على إستراتيجيات وآليات يبرر ويفسر بها فشله وعجزه على صنع النجاح، وضبط أموره وتنظيمها ومراجعة نفسه وإعادة تقييمها لغرض تعديل تصوراته عن ذاته وقدراته، عوض الاكتفاء بالتركيز على العوامل الخارجية كمعيقات ومثبطات لإنجازه الدراسي، وهذا ما يزيد من مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي خاصة وأنه يلاحظ أن معارفه تحولت إلى مهارات وكفايات أدائية يقوم بها ويلقى عليها تحفيزا وتعزيزا من طرف الأساتذة والأسرة، هذا ما قد يفسر المستوى المرتفع للدافعية للإنجاز الدراسي.

تحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة: يظهر من خلال الجدول رقم (04) نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية التي تنص على " أنه توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلية/ الخارجية) والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط، وقد دلت النتائج على تحقق الفرضية في إرتباط مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي والخارجي) بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى التلاميذ، وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع نتائج الدراسات التي بينت العلاقة بين مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى فئة المتعلمين، أوبالدافعية للإنجاز الدراسي ذلك أن مفهوم الذات الأكاديميـة يدور حول اعتقاد الفـــرد في قدراتـــه على التحصيـــــل وأداء مختلف الأنشطة الأكاديمية التي يكلف بها، سواء أثناء الحصص الدراسية أوكواجبات منزلية في شكل مشروع فردي أوجماعي يشترك فيه مع زملاءه، هذا من جهة ومن جهة أخرى يقارن قدراته بزملائه الذين يدرسون معه، وبالتالي تؤثر إيجابيا على رغبته في النجاح وزيادة تحصيله الأكاديمي.

كما أن الاتجاه المعرفي في مجال دافعية الإنجاز الدراسي يفسر البواعث الداخلية والخارجية لفعل ما من خلال النظام المعرفي للفرد، ويرى أن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة توازن معرفي، وإن دافعية التعلم المدرسي تقوم على أساس أن الطلبة مدفوعون بدوافع داخلية، إذ هم يندمجون في مواقف التعلم ويميلون إلى المثابرة والاجتهاد من أجل زيادة الخبرة وتحقيق مستويات عالية ومهارات معرفية مرتفعة (هيثم:2008).

وحيث يشير " **سكوارزر**" Schwarzer (1999) إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع الدافعية لديه أويعوقها.

وما دام أفراد العينة تحصلوا على درجات عالية في الدافعية للإنجاز الدراسي، فإن ذلك يعكس مفهوم مهم لقدراتهم الأكاديمية الإيجابية والفعالة، وهي بدورها تنمي روح المثابرة والإستمرارية لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع "العديد من الدراسات كدراسة " إبراهيم جيد جيرة عبد المالك"(1988) ودراسة "أبوصبري"(1995) ودراسة " محمد حسن المطوع" (1996) ودراسة " نبيل محمد العجل" (2000) في وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز الدراسي"(سهيلة: 2008).

وكذلك اتفقت مع دراسة "نصر محمد العلي" و" محمد عبد الله سحلول"(2004) في وجود علاقة بين فاعلية الذات المدركة والدافعية للإنجاز.

ويمكن تفسير هذا بأن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في المدرسة الجزائرية وكذا في تكوين المدرسين تتقاطع في أهدافها مع بيداغوجية الذكاءات المتعددة لفتح المجال للمتعلم لتوظيف أنواع ذكاءاته في إكتساب المعرفة، وترجمتها إلى أداءات وإنجازات مدرسية تعبر عن ضبطه وتحكمه في مختلف النشاطات العلمية والعملية، سواء في البيئة المدرسية أوحتى خارجها، وهذا ما يكّون لديه إعتقاد في قدراته وإمكانياته الشخصية، بمعنى كفاءته الأكاديمية والتي تعد مكّونا رئيسيا في تحريك الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

وفي هذا السياق يمكن القول "أن مفهوم الذات ينظم معرفة الفرد بنفسه والوعي الشخصي بالقدرات التي يملكها وهذا يعني أن هناك بناءا مركزيا يدعم الجانب الأكاديمي لوجود علاقات متسقة بين التحصيل ومفهوم الذات"(Deborah:2003).

ويدعم هذا الإفتراض نظرية " هارتر" (1978) في الكفاءة المدركة والدافعية التي تشير إلى أن الكفاءة المدركة ذات أبعاد متعددة ومتغيرة، فمفهوم الذات الداخلي يتأثر بمدى إتقان الشخص للمهارات في الأبعاد المعرفية والإجتماعية والجسمية، ومدى التطور الذي يحدث نتيجة ذلك في السلوك الأكاديمي، وهكذا فإن تطوير الفرد للمهارات وتعلمه مهارات جديدة يؤديان إلى إتقان مهمات وخبرات جديدة، وبالتالي فإن الشعور بالكفاية في الجانب الأكاديمي قد يؤدي إلى تطوير مفهوم ذات أكاديمي مرتفع لدى المتعلمين(جمال:2010).

وأكثر تخصيصا فإن إدراك الذات كتصور يحمله المتعلم عن نفسه، يتجاوز هذا التقدير العام للذات الأكاديمية، ليتحدد في مكونات نوعية تتعلق بمستوى إدراك الكفاءة الشخصية لأداء النشاطات التعليمية، وإدراك مستوى التحكم في هذه النشاطات التعليمية وإدراك الكفاءة الشخصية لآداء النشاطات والنتائج المترتبة عنها.

يؤكد " **فيـو Viau** " (1997) في نموذجه الذي اقترحه لتفسير الدافعية حيث يعتبر أنه إذا كانت ديناميكية المتعلم إيجابية، فإنه سيدرك أن النشاط المطلوب منه إنجازه ذوقيمة تعليمية عالية، وسيتوقع أنه كفئ بما يكفي لأداء ذلك النشاط المطلوب منه، وهذا ما يساعده على تحقيق الأداء الجيد والنجاح التفوق، والذي بدوره يؤثر على تصوراته لذاته الأكاديمية المستقبلية، وعليه فإن مفهوم الذات الأكاديمية يعد من أهم محددات ديناميكية الدافعية للإنجاز الدراسي وموجه لسلوك المتعلم نحوالإقدام على مختلف الأنشطة التعليمية أوالعزوف عنها والتحجج بصعوبة المادة أوعدم كفايته الذاتية. (**Viau :1997**)

خلاصة:

انطلقت الدراسة من تساؤلات عن مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ثم عن الفروق في الدافعية تبعا لمتغير الجنس والمستوى. وأخيرا عن العلاقة بينها وبين

الذات الأكاديمية لديهم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدافعية مرتفع لديهم كما أن الدافعية تتأثر بتفاعل الجنس والمستوى الدراسي لديهم،وأنه توجد علاقة بينها وبين الذات الأكاديمية.

وبتالي فإن التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط يكون مستوى الدافعية لتحصيل الدراسي مرتفعا لديهم،وهذا يتطلب من الأسرة التربوية الحفاظ عليه من خلال نظام التحفيز والدعم المستمر لمجهودات للتلاميذ ودعواتهم للاستمرار في تحقيق الانجازات الراسية،لأن ذلك يرتبط بتصوراتهم لذواتهم الأكاديمية من جهة ومن جهة أخرى من شأنه أن يساهم في رفع من مستوى الثقة في النفس لذبهم وفي قدراتهم وإمكانيتهم الشخصية، الأمر الذي سوف يجنبهم الفشل الدراسي.

*** قائمة المـراجع:**

1. أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمان العطيات (2010):العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد 2.
2. ثريا يونس دودين، فتحي عبد الرحمان جروان (2012): اثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد السادس والعشرون.
3. جمال أبوزيتون، شادن عليوات (2010): أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الرابع.
4. سهيلة علوطي(2008): العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي،مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.
5. الشعراوي، علاء محمود (2000): فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد 44-.
6. عبد الواحد أولاد الفقيهي (2005): بيداغوجية الذكاءات المتعددة وتحقيق الذات لدى المتعلم – مقاربة تدخلية لمظاهر الإبتكار لدى المتعلمين في مادة الفلسفة، أطروحة دكتوراه في علوم التربية غير منشورة، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط المملكة المغربية.
7. عطية عمر الفاروق (2002): دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين، دراسة إرتقائية، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر.
8. علاونة شفيق فلاح (2004): سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، ط1، دار المسيرة، الأردن.
9. علي براجل ويوسف عدوان (2009): منهجية الإصلاح التربوي، دفاتر المخبر العدد الخامسأعمال الملتقى الثالث يومي 6-7 ماي 2009 ص ص 283-311.
10. علي سموك (2009): الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية دفاتر المخبر، العدد الخامس، أعمال الملتقى الثالث يومي 6-7 ماي2009، ص ص 247- 257
11. فريال أبوعواد (2009): البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) مجلة جامعة دمشق المجلد 25-العدد (3+4).

12.قطامي وعدس(2002): أسس علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي الأردن.

13. هيثم يوسف راشد الريموني (2008): أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع.

14. يوسف قطامي(2013): إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط 01 دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان المملكة الأردنية

15. Diane.L.W(2003): student self efficacy in college science: An Investigation of Gender، Age and Achievement.

16. Schwarzer.D (1999): General perceived self efficacy in culture Washington. DE Fe hémisphère.

17. Viau، Rolland (1997): la motivation en contexte scolaire. Bruxelles، De Boesk & larcier (2nde éd، 1ére éd. (1994).

أثر بعض المتغيرات الديمغرافية على العوامل المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل

د. جمال أبومرق

جامعة الخليل، فلسطين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثرِ المتغيرات الّديموغرافية على العوامل المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل، وكذلك الكشف عن الفروق في كلّ من (الحالة الاجتماعية، الوظيفة، مكان السكن، المستوى التعليمي)، مستخدمًا عينة عشوائيةً مكونة من (97) امرأة، تّم تطبيق استبانه على أفراد العينة الذي أعدها الباحث في الفصل الدراسي الاول لعام (2014) ، بعد أنّ تّم التأكد من ثباتها وصدقها على عينة استطلاعية بلغت (42) امرأة. واستخدم منهج تحليل المحتوى في استنباط واستنتاج بعض الشواهد في الآيات القرآنية وبعض الأحاديث النبوية المتضمنة أبعاد دور المرأة وكذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وأسفرت الدراسة الى أنّ استجابات نتائج أفراد العينة في تخفيف حدة الفقر على الدرجة الكلية للأداة كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغت (2.26) وانحراف معياري (0.35). وكذلك عن عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a=0.05) إلى الدرجة الكلية للواقع (الاجتماعي الاقتصادي) والفسي للمرأة الفلسطينية في التخفيف من حدة الفقر تُعزى للمتغيرات موضع الدراسة (الحالة الاجتماعية، مكان السكن، المستوى التعليمي، الوظيفة). ومن خلال هذه النتائج تم ذكر بعض التوصيات.

Abstract:

The study aims at investigating the effect of the demographic variables on the aspects that connected with poverty among Palestinian women in Hebron district. It also tends to reveal the differences among these women with respect to social status، job، and place of residence and education level. The researcher used a random sample. The questionnaire، designed by the researcher، was implemented on the subjects in the second semester 2014 after being sure from its validity and reliability using a pilot sample of 42 women. The content analysis methodology was used to deduct and to induce some examples from some holy Quran verses and Islamic Tradition in which we can see the role of women in society. The researcher also used the description analyses methodology. The study showed that the sample responses with regard to reducing the extent of poverty was in general moderate (2.26 and SD of 0.35). Results also showed that there was no statistically significant differences on (a= 0.05) on the total degree of social، economic and

psychological environment of the Palestinian women in reducing the degree of poverty attributed to the variables (social status، job، place of residence and education level).). Results also proved that there was no statistically significant differences on (a= 0.05) among the women with regard to social status and educational level and the total degree of the social، economical and psychological environment in reducing the degree of poverty. In the light of these findings، the researcher concluded some samples.

مقدمة:

تعد قضية الفقر من أهم القضايا التي تمر بها دول العالم الثالث عامة، فهى ظاهرة لا يخلومنها أى مجتمع مع الاختلاف فى حجمها وطبيعتها، والفقر يعنى عدم القدرة على تأمين الاحتياجات الأساسية الدنيا وتوفيرها لدى الفرد ومن يعولهم. فهم يعانون من حرمان مادى ونفسي واجتماعى (البطالة، الملبس الملائم، انعدام الأمن الوظيفى، سوء التغذية، انعدام السكن الآمن،التعليم، فقدان الرعاية الصحية وضمان العلاج المناسب، وسوء الخدمات فى المواصلات، الانطواء وعدم المشاركة فى التفاعلات الاجتماعية مع معظم شرائح المجتمع).

والفقُر فى فلسطين، ربما يختلف عن الفقر فى أي مكان فى العالم،فبعض الفقراء يُستغلون من قبل ا لكيان الصهيوني فى السقوط الأمنى لدى أحد افراد الاسرة، وقد يمتُد ليصبحَ بالتدريج جميع افراد الاسرة مقابل اشباع حاجة بسيطة جدًا نحوالحصول على تصريح عمل، أو مقابل علاج والدته أوالحصول على دراهم معدودة أوبالجنس أونحو ذلك.

وفى هذا السّياق نشير إلى الآثار الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية السلبية للفقر، فعلى الصعيد الاقتصادى نجد التّبعية الاقتصادية للسلطة الفلسطينية للدول المانحة للقروض، وزيادة الديون، وانخفاض مستوى الدخل، وزيادة الاحتكار والاستغلال وعلى الصعيد الأجتماعي انتشار الأمراض لسوء التغذية، وزيادة نسبة الوفيات، وانخفاض في الخدمات الصحية والسكنية،وانتشار الجريمة بين الشباب من كلا الجنسين، وقد أشارت الساعاتي(2005)، وعبد العظيم (2000) إلى أنّ سوء الاحوال الاقتصادية احتلت المركز الأول نحوالاجرام، وتبين وجود علاقة بين الجريمة والفقر.

وعلى الصعيد السياسى نلاحظ التبعية السياسية الخارجية والداخلية،وعدم وجود رؤية سياسية واضحة نتيجة غياب التخطيط الاستراتيجى، وعلى المستوي التعليمى تبين وجود علاقة بين الجهل والفقر.

ويؤكدُ كلّ كم النجفي والحنيطي(2001) أنّ الفقراء غالبًا ينشغلون بالسعي للحصول على إشباع حاجاتهم الاساسية، وغالبا ينصرفون عن كسب المعرفة والامور المرتبطة بالتقنية، وأنّ معظم أبناء الفقراء يعملون بالزراعة والاعمال اليدوية والرعوية وينشغلون عن سلك التعليم.

وعلى الرغم من ضرورة تأمين الفقير أولاً من كارثة الفقر ثم المسكين، إلا أنهما يشتركان في التعرض لهذه الكارثة التي يترتب عليها عدم كفاية حاجاتهما الأساسية ومن يعول كل منهما، وعجز موارد كل منهما والقدرة على الوفاء بمتطلباته الأصلية وضرورة توفير هذه الكفاية لهما حتى يعود كل منهما عضواً نافعاً وفعّالاً في المجتمع. ويعني هذا أن مفهوم الفقر في الإسلام ليس مشكلة فحسب بل هوكارثة ؛ وذلك لأن الإنسان الفقير هوالذي لا يستطيع أن يكفي نفسه ولا يستطيع أن يؤّمن ويوفر حاجته الأساسية، لقلة ما يملك من موارد، آخذاً في عين الاعتبار اختلاف الاحتياجات من إنسان لإنسان، فالإسلام حثَّ على الاعتدال والوسطية في جميع الأمور.

ويحتلُالنظام التعليمي في فلسطين مكاناً هاماً في تحقيق التنمية الشاملة؛ وذلك بحكم إسهامه في عملية التنمية البشرية التي تمثل قاعدة التنمية ومنطلقاتها الحقيقية وطاقاتها المتعددة، وتعتبر مؤسسات التعليم العالي بمختلف أنواعها وأنماطها مرحلة أساسية في المنظومة التعليمية حيث يقع على عاتقها تهيئة الكوادر البشرية المؤهلة والقادرة على مواجهة تحديات العصر وتطوراته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وإذا كان تقدم المرأة ضروريًا لتقدم المجتمع، فإن دراسة واقع المرأة هودراسة لواقع المجتمع، فواقع المرأة يجسد كل عيوب الواقع الاجتماعي، إذ إنّ المرأة جسدُ المجتمع، وكينونته المهمشة، ونواته المركزية في آن واحد.

وقد كرّم تراثنا الإسلامي العربي النساء مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾. سورة الروم. الآية 20. وعن ابن عباس .رضي الله عنهما . أنّ الرسول .صلى الله عليه وسلم . قال لعمر . رضَي الله عنه .: (ألا أخبرك بخير ما يكنزه المرء: المرأة الصالحة إذا نظر إليها سرته، وإذا أمرها أطاعته، وإذا غاب عنها حفظته) أخرجه أبوداوود بإسناد صحيحٍ 306/2.

فأهمية تماسك الأسرة والتواصل بينهما والتراحم والألفة والمحبة من خلال النظرة الإسلامية التي توثق قوى الترابط الذي يجمعها، من السهل التكيف مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتي نعمل بمقتضاها للتخفيف من حدة المشاكل التي قد تطرأ قبل الطلاق والفقر، وانحراف الأبناء.

تحديد مشكلة الدراسة:

اهتم ديننا الإسلامي الحنيف بتأمين كل فرد في المجتمع المسلم ضد كارثة الفقر، ومعالجة جذوره وتحرير الفرد من براثنه بحيث يتهيأ له مستوى من المعيشة ملائم لحاله لائق بكرامته معين له على أداء فراض الله والقيام بأعباء الحياة وضغوطها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية..

لهذا قرن الرسول (ص) في تعوذه بين الفقر والكفر فيما نقله عن أبي بكر: (اللهم إني أعوذ بك من الكفر والفقر، اللهم إني أعوذ بك من عذاب القبر، لا إله إلا أنت) رواه أبوداوود والحاكم، حديث 585.

وفي السيوطي (1971: 266) أنه (ص) قال: (كاد الفقر أن يكون كفراً) ج2: 266.

وتتميز ظاهرة الفقر في المجتمع الفلسطيني بخصوصية شديدة نابعة من خصوصية القضية الفلسطينية وما يتعرض له الشعب الفلسطيني من أحداث إضافة إلى أساليب الاحتلال الإسرائيلي المقننة في تدمير البنية التحتية وبالتالي ينعكس ذلك على المستوى المعيشي للأسر الفلسطينية فارتفاع معدلات البطالة أدى إلى ارتفاع معدلات الفقر بين الأسر الفلسطينية.

ووفقا لإحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2006) ارتفعت الأسر الفلسطينية التي تقع تحت خط الفقر ارتفعت إلى أكثر من 64% في الأراضي الفلسطينية المحتلة منذ بداية انتفاضة الأقصى وحتى بداية شهر إبريل 2001، وهذا يعني أن أكثر من مليوني فلسطيني يعيشون تحت خط الفقر بواقع 55.7% من الأسر الفلسطينية في الضفة الغربية تعيش تحت خط الفقر، مقابل 81.4% من الأسر الفلسطينية في قطاع غزة تعيش تحت خط الفقر، رغم المساعدات الإنسانية خلال الربع الأول من العام 2005 إلى أن هناك 58.5% من الأسر أوأحد / بعض أفرادها تلقت مساعدات. ومن الملاحظ وجود اتجاه لارتفاع نسبة الفقر الذين يعيشون ضمن عائلة ترأسها النساء موازية بنسبة الفقراء الذين ينتمون إلى العائلات الأخرى، فتأنيث الفقر Feminization of Poverty أصبح مشكلة رئيسة فقد تبين زيادة نسبة الفقر بين الأسر التي ترأسها امرأة إلى 30% عن الأسر التي يرأسها رجل إلى 22%، وينخفض الفقر مع ارتفاع مستوى التعليم، كما أن الفقر يزداد بازدياد حجم الأسرة، ويزيد بين الأسر التي ترأسها الإناث، وكل هذا يشير إلى أن تأنيث الفقر قضية هامة ومؤشر سلبي يعيق التنمية الشاملة آخذا في عين الاعتبار أن المرأة روح المجتمع وبدون الروح لا يمكن أن يحيى الجسد.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر المتغيرات الديمغرافية (الحالة الاجتماعية، الوظيفة، مكان السكن، المستوى التعليمي) على العوامل (الاجتماعية والاقتصادية والنفسية) المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل؟

أسئلة الدراسة:

س1- ما متوسطات درجات العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل ؟

س2- ما أهم العوامل الاجتماعية الاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النّساء الفلسطينيات في محافظة الخليل ؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال متغيراتها التى تتناول دور المرأة الفلسطينية اجتماعًيا واقتصاديًا ونفسياً كونها جزًء لا يتجزأ من المجتمع في مكانتها المتميزة برؤية إسلامية.

- تلقى الدراسة مزيدا من الضوء حول مشكلات المرأة الفلسطينية وبخاصة قضية الفقر الملازمة للنساء المعيلات.
- أنها سلكت منهج تحليل المحتوى والمنهج الوصفي التحليلي.
- تعد هذه الدراسة مكملة لسلسلة دراسات متعلقة بالمرأة الفلسطينية.
- تساعد بعض الأمهات والآباء على كيفية اللجوء إلى الحلول المشروعة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التّعرف على العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر، كما تراها النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل.
- التّعرف على اثر كل من (الحالة الاجتماعية، مكان السكن، الوظيفة، المستوى التعليمي) في العوامل المؤثرة على الفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل.

مبررات الدراسة:

يرى الباحث أنَّ مبررات الدراسة تكمن في أنّ الفقر يؤدي إلى:

- الكفر بأنعم الله، وخيانة الوطن والمواطن فى المجتمع كافة.
- كارثة وزيادته تعني زيادة الفساد في الأوساط الاجتماعّية.
- زيادة المشاكل والاجتماعية نحوالمخدرات، السرقة، الزنا، انتشار الجريمة، الفساد.
- نشوء بعض الأمراض الاجتماعية نحوالحقد والحسد بين الأفراد.
- عدم احترام النظام الرسمي في الدولة لأن الرواتب لا تفى بالحاجات الأساسية لدى المواطن ضعف الوازع الديني والثقافي والاجتماعي ويعمل على زيادة التسول.
- انتشار الجهل والأمية والأمراض الصحية.

وعمومًا فإن الفقر يعد عائقا كبيرًا في مواصلة التنمية عامة ولدى النساء خاصة أنّ الأسر الفلسطينية التي ترأسها نساء تمثل ما نسبته 7% من المجتمع الفلسطيني، ونسبة الفقر بين صفوفها تصل إلى 30% بينما نسبة الفقر التي يرأسها ذكور تمثل ما نسبته 22%.

كل هذه المسوغات جعلت الباحث يتناول إجراء هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (97) امرأة في الفصل الدراسى الاول لعام (2014) كما اقتصرت على الأداة التي أعدها الباحث لهذا لغرض.

مصطلحات الدراسة:

العوامل الديموغرفية: هى العوامل المرتبطة بطبيعة معدل النموالسكانى وحجمه، والواقع أنّ الفقر يزداد كما ونوعا اذا لم يتجاوز نسبة النموالاقتصادى النموالسكاني، وتتضمن هذه العوامل ما يلى:

العامل الاقتصادى: ويشمل محدودية الموارد الاقتصادية، وسرقة المياه الجوفية والأراضي من قبل الكيان الصهيوني وانخفاض الصادرات، والتراجع المستمر فى النّموالسكاني نتيجة فلسفة السياسات الخاطئة والمتمثلة فى بعض الإجراءات نحو تقليص الانفاق الحكومي وشبه انعدام فرص التوظيف مما أدى الى انتشار البطالة.

وإجرائيا يعرف الفقر بتدنى دخل الفرد وعدم القدرة على توفير الحاجات الاساسية وغياب الخطط الاستراتيجية التنموية الناجحة.

العامل الاجتماعى: الفقر فى البعد الاجتماعى يعنى التفكك الآسرى والبطالة وانتشار الجريمة والفساد والفاحشة، وتبيض الاموال والإثراء غير المشروع، وهنا تظهر الفوارق الاجتماعية، وغياب الدور الإداري وسوء التنظيم فى الجمعيات والنقابات. وإجرائيًا: عدم شمولية الحماية الاجتماعّية لوجود الفساد بشتى أنواعه.

العامل النفسي: الشعور بعدم وجود أفق سياسي واضح أدى الى الاحباط والفشل فى كافة مناحى الحياة اقتصاديًا واجتماعيًا ونفسيًا.

عامل الفقر: عرّف الفيروز أبادي في القاموس المحيط في فصل الفاء باب الراء الفقر في اللغة: هوالعوز والحاجة، وهوضد الغنى وقدرة أنْ يكون له ما يكفي عياله. وفي الاصطلاح: فيوجد اختلاف بين أهل الفقه وعلماء اللغة، إلاّ أّنه أولُ مصارف الصدقة المفروضة، والغاية من فروض الزكاة هومحاربة الفقر. وعرّف البهوتي (بدون: 424) الفقر: أنه الذي لا يجد شيئا، لا يجد نصف كفايته فهوأشد حاجة من المسكين ؛ لأن الخالق بدأ به.

وإجرائًيا: مجموع الدرجات التي حصلت عليها المرأة الفلسطينية وفقاً للأستبانة المستخدمة في الدراسة.

عينة الدراسة: لقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، إذ بلغت عينة الدراسة التي تم الاعتماد عليها (97) امرأة حيث وزعت أداة الدراسة على مجموعة من العائلات في المؤسسات والجمعيات الخيرية وأخرى على مجموعة من النساء غير العاملات.

جدول رقم (1) يوضح خصائص العينة حسب المتغيرات الديمغرافية (ن= 97)

الرقم	المتغيرات	العدد	%
.1	الحالة الاجتماعية		
	متزوجة	56	57.7
	غير متزوجة	28	28.8
	أرملة	13	13.5
.2	الوظيفة		
	عاملة	10	10.3
	لا تعمل	47	48.5
	موظفة	40	41.2
.3	مكان السكن		
	مدينة	48	49.5
	قرية	31	31.9
	مخيم	18	18.6
.4	المستوى التعليمي		
	دبلوم فأقل	43	44.3
	جامعي فأعلى	54	55.7

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من جانبين:

الجانب الأول: اشتملتْ على معلومات ديمغرافية عامة، وهي (الحالة الاجتماعية، الوظيفة، مكان السكن، المستوى التعليمي). الجانب الثاني: الفقرات العلمية وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي:

*الأول:*يتعلق بدور المرأة في التّخفيف من حدة الفقر ويتضمن (9) عبارات تبدأ من رقم 1– 9. *والثاني*: يتعلق بالعوامل التي تعيق دور المرأة في التخفيف من حدة الفقر، ويتضمن أيضا (9) عبارات وهي من رقم 10– 18. *والثالث*: يتعلق بالحالة النفسية للمرأة وتتكون من (9) عبارات تبدأ من رقم 19 – 27.

وبالتّالي أصبحت تتألف أداة الدراسة من (27) عبارة وفقا للوزن الثلاثي بحيث يعطى ثلاث درجات للمفحوص الذي يجيب (بدرجة كبيرة) ودرجتين للذي يجيب (بدرجة متوسطة) ودرجة واحدة للذي يجيب (بدرجة قليلة). وبهذا تكون أعلى درجة (81) وأقل درجة (27).

أّما كلما زادت الدرجة زادت درجة مكانة ودور المرأة الفلسطينية في التخفيف من حدة الفقر في محافظة الخليل وعلاقته بالمتغيرات الديمغرافية، وكلما انخفضت الدرجة انخفض دور المرأة الفلسطينية في معالجة الفقر، وتم صياغة جميع فقرات الأداة من خلال سؤال مفتوح تم طرحه على مجموعة من النساء العاملات في بعض الجمعيات الخيرية وبلغن (52) امرأة.

والسؤال هو: ما متوسطات درجات العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل ؟

صدق الأداة وثباتها: وللتحقق من صدق الأداة استخدم صدق المحكمين.

صدق المحكمين: بعد كتابة الأبعاد والعبارات التابعة لكل بُعد وذلك تحت البعد الذي تنتمي إليه كل عبارة من العبارات، تم وضع كلمتي (تنتمي / لا تنتمي) أمام كل عبارة، ثم بعد ذلك تم عرض الأداة على (7) من المختصين في هذا المجال، وذلك لأجل قراءة العبارات وحذف العبارات التي لا تنتمي مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك طلب من المحكمين إضافة أوحذف أوتعديل ما يرونه مناسباً سواء على العبارات أوالأبعاد. وتم الاتفاق على حذف (3) عبارات وتغيير بعض الكلمات وأصبحت الأداة تتكون من (27) بدلاً من (30) عبارة.

ولزيادة التّحقق من صدق الأداة،فقد تَمّ حساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة؛ وذلك باستخدام معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation)؛ كما هوموضح في جدول (2)

جدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة:

الرقم	العبارات	قيمة ر
.1	بمقدور المرأة أن تؤدي عدة أدوار.	0.573
.2	عمل المرأة يخفف من حدة الفقر في الأسرة.	0.571
.3	بمقدور المرأة أن تنفذ مشاريع اقتصادية صغيرة.	0.570
.4	تشاطر المرأة الرجل في المسؤولية الاقتصادية.	0.568
.5	تساعد المرأة الرجل في تربية الحيوانات الداجنة.	0.564
.6	تقتصد المرأة من شراء الكماليات.	0.561
.7	المرأة تقتصد في شراء احتياجاتها الثانوية.	0.561
.8	المرأة مقتنعة بتنظيم النسل.	0.558
.9	تساعد المرأة الرجل في الزراعة.	0.551
.10	المرأة تزاحم الرجل في العمل.	0.549
.11	الاهتمام بتعليم المرأة قليل.	0.548
.12	فرص العمل أمام المرأة قليلة.	0.545
.13	نظرة المجتمع للمرأة العاملة محترمة.	0.532
.14	الراتب الذي يعطى للمرأة قليل.	0.527
.15	تحب المرأة العمل حتى لولم تكن بحاجة إليه.	0.425
.16	العادات والتقاليد الاجتماعية في الأسرة الممتدة تحد من العمل.	0.512
.17	الزواج المبكر للمرأة يعيق العمل.	0.508

.18	نظرة الرجل لعمل المرأة دونية.	0.497
.19	المرأة تحقق ذاتها في العمل.	0.493
.20	أشعر بعدم الأمان.	0.482
.21	أشعر بأني قلقة ومتوترة باستمرار.	0.471
.22	أعاني من كثرة السرحان والشرود الذهني.	0.468
.23	أبكي لأبسط الأمور.	0.468
.24	أشعر بالقلق والإرهاق.	0.442
.25	أشعر بالحزن وعدم التفاؤل.	0.413
.26	أشعر بعدم الثقة في نفسي.	0.399
.27	أخاف من الظلام.	0.392

جميع القيم دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول رقم (2) أنّ المعطيات الواردة فيه تشير إلى أنّ جميع قيم ارتباط العبارات مع العوامل المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل دالة إحصائيًا مما يؤكد سلامة الأداة وصحتها كما أن جميع هذه العبارات تشترك معاً في قياس تعدد وتنوع الأدوار الاجتماعية الاقتصادية والنفسية في التخفيف من حدة الفقر، ووفقا لموقع ومكانة المرأة الفلسطينية في المجتمع الفلسطيني باعتبارها الركيزة الأساسية الأولى في بناء الأسرة.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدم الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على العينة الكلية حيث بلغت (0.82) وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات.

المنهج المستخدم:

تّم استخدام منهج تحليل المحتوى ، وذلك عن طريق استنباط واستنتاج بعض الشّواهد في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المتعلقة بدور المرأة اجتماعيًا واقتصاديًا ونفسيًا وكذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في وصف الظاهرة بالإضافة الى اجراء بعض المقابلات الشخصية لدى بعض الأخوات البالغ عدهم (22) أمراة من العاملات منهم (9) غير عاملات.

ووتضمن تصميم الدراسة ما يلى:

أولا: المتغيرات المستقلة: الحالة الاجتماعية، الوظيفة، مكان السكن، المستوى التعليمي.

ثانياً: المتغيرات التابعة: وهي العوامل المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) والمعالجات الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار

(T.test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) ومعامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation).

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل، وكذلك التعرف على أثر المتغيرات الديمغرافية موضع الدراسة.

السؤال الأول: ما متوسطات درجات العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل ؟ وللإجابة عن هذه السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل. كما هوواضح في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل (ن = 97)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل	2.261	0.352

يتبين من الجدول رقم (3) أن درجة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للأداة المستخدمة (2.261)بواقع انحراف معياري (0.352).

السؤال الثاني: ما أهم العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل ؟

وللإجابة عن السّؤال الثاني استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل حسب الأهمية كما هوواضح في الجدول رقم (4)

جدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.4	تشاطر المرأة الرجل في المسئولية الاقتصادية.	2.71	0.62
.3	بمقدور المرأة أن تنفذ مشاريع اقتصادية صغيرة.	2.69	0.71
.2	عمل المرأة يخفف من حدة الفقر في الأسرة.	2.65	0.67
.19	المرأة تحقق ذاتها في العمل.	2.64	0.54
.1	بمقدور المرأة أن تؤدي عدة أدوار.	2.61	0.72

23	أبكي لأبسط الأمور.	2.53	0.74
26	أشعر بعدم الثقة في نفسي.	2.47	0.53
5	تساعد المرأة الرجل في تربية الحيوانات الداجنة.	2.46	0.64
9	تساعد المرأة الرجل في الزراعة.	2.45	0.51
10	المرأة تزاحم الرجل في العمل.	2.44	0.62
6	تقتصر المرأة من شراء الكماليات.	2.43	0.73
14	الراتب الذي يعطى للمرأة قليل.	2.41	0.82
21	أشعر أنني قلقة ومتوترة باستمرار.	2.40	0.71
15	تحب المرأة العمل حتى لولم تكن بحاجة إليه.	2.40	0.70
18	نظرة الرجل لعمل المرأة دونية.	2.38	0.65
8	المرأة مقتنعة بتنظيم النسل.	2.36	0.72
24	أشعر بالقلق والإرهاق.	2.35	0.64
13	نظر المجتمع للمرأة العاملة محترمة.	2.34	0.68
16	العادات والتقاليد الاجتماعية في الأسرة الممتدة تحد من العمل.	2.34	0.64
22	أعاني من كثرة السرحان والشرود الذهني.	2.32	0.63
20	أشعر بعدم الأمان.	2.32	0.54
27	أخاف من الظلام.	2.31	0.62
17	الزواج المبكر للمرأة يعيق العمل.	2.30	0.65
12	فرص العمل أمام المرأة قليلة.	2.30	0.74
11	الاهتمام بتعليم المرأة قليل.	2.29	0.62
7	المرأة تقتصد في شراء احتياجاتها الثانوية.	2.27	0.51
25	أشعر بالحزن وعدم التفاؤل.	2.26	0.44

من خلال الجدول (4) يتبيُن أن أهم مظاهر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل، مرتبة حسب الأهمية، فقد احتلت العبارة رقم (4) المرتبة الأولى والتي تنص على مشاركة المرأة الرجل في المسئولية الاجتماعية، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.71، وانحراف معياري 0.62، وجاء في المرتبة الثانية العبارة رقم (3) والتي تنص على استطاعة المرأة بأن تنفذ مشاريع اقتصادية صغيرة، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.69، وانحراف معياري 0.71، وجاء في المرتبة الثالثة العبارة رقم (2) والتي تشير إلى أنّ عمل المرأة يخفف من حدة الفقر في الأسرة، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.65، وانحراف معياري 0.67، وجاء في المرتبة الرابعة العبارة رقم (19) والتي تشير إلى أن المرأة تحقق ذاتها في العمل، إذ بلغ متوسطها

الحسابي 2.64، وانحراف معياري 0.54، في حين احتلت العبارة رقم (1) المرتبة الخامسة التي تشيُر إلى قدرة المرأة على القيام بعدة أدوار، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.61، وانحراف معياري 0.72

وفيما يتعلق بأولى العبارات التي تعيق واقع المرأة الفلسطينية اجتماعًيا واقتصاديًا ونفسًيا في التخفيف من حدة الفقر، فقد احتلت العبارة رقم (25) المرتبة الأولى التي تنصُ على الشعور بالحزن وعدم التفاؤل، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.26، وبلغ الانحراف المعياري 0.44، وجاء في المرتبة الثانية العبارة رقم (7) التي تشير إلى اقتصاد المرأة في شراء احتياجاتها الثانوية، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.27، وانحراف معياري0.51، وجاء في المرتبة الثالثة العبارة رقم (11) والتي تنص إلى الاهتمام بتعليم المرأة قليل، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.29، وانحراف معياري 0.62، وجاء في المرتبة الرابعة العبارة رقم (12) التي تنص على أن فرص العمل أمام المرأة قليلة، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.30، وانحراف معياري 0.74، في حين احتلت المرتبة الخامسة العبارة رقم (17) التي تنص على أن الزواج المبكر للمرأة يعيق العمل، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.30، وانحراف معياري 0.65، ويلاحظ أنّ المتوسط الحسابي للعبارتين (17 و12) قد تساوى.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في متوسطات العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية. ولفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في الدرجة الكلية كما هوواضح من الجدول رقم (5)

جدول رقم (5) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (ن= 97) امرأة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2	0.558	0.232	1.871	0.147
داخل المجموعات	95	11.320	0.125		
المجموع	97	11.871			

يتبين من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في الدرجة الكلية للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، إذ كانت درجة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات، متوسطة، كما هوواضح من الجدول رقم (6)

جدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية:

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متزوجة	56	2.28	0.32
غير متزوجة	28	2.17	0.31
أرملة	13	2.19	0.36

يتبين من الجدول رقم (6) أنّ المتوسطات الحسابية لكل من المتزوجات وغير المتزوجات والأرامل قد كانت متقاربة،وهذا يعزز قبول الفرضية الصفرية بمعنى أنه سواء كانت النساء متزوجات أوغير متزوجات فأنّهن لا يختلفن في درجات تأثير العوامل المرتبطة بالفقر، إذ إنّ العوامل المرتبطة بالفقر بدت غير مرتبطة بكون المرأة متزوجة أومطلقة أوأرملة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل وفقاً لمتغير الوظيفة.

للكشف عن صحة هذه الفرضية أيضا استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل.

جدول رقم (7) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات بمحافظة الخليل وفقاً لمتغير الوظيفة.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2	0.341	0.162	1.871	0.147
داخل المجموعات	95	11.330	0.131		
المجموع	97	11.671			

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل وفقا لمتغير الوظيفة أي أنه سواء كانت المرأة تعمل أولا تعمل، فإن العوامل المرتبطة بالفقر لا تختلف باختلاف كون المرأة تعمل أولا تعمل، كما يتضحُ من الجدول رقم 8.

جدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسّية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل تُعزى للمتغير الوظيفي:

الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري
عاملة	10	2.37	0.47
لا تعمل	47	2.23	0.62
موظفة	40	2.18	0.43

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل وفقا لمتغير السكن.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن، كما هوواضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)يوضح تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ؛ لمعرفة الفروق في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات بمحافظة الخليل لمتغير مكان السكن.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2	0.811	0.352	3.610	0.062
داخل لمجموعات	95	9.724	0.229		
المجموع	97	10.535			

يتبين من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل تُعزى لمتغير مكان السكن كما هوواضح من خلال المتوسطات في الجدول رقم (10).

وهذا يعني أنّ العوامل المرتبطة بالفقر غير مرتبطة بمكان سكن النساء، أي أنّه سواء كانت النساء تسكن في المدينة أوالقرية فإن ذلك لم يكون عاملا مؤثرا في العوامل المرتبطة بالفقر، كما يتضح في الجدول رقم (10)

جدول رقم (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات بمحافظة الخليل تُعزى لمتغير السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري
مدينة	48	2.28	0.37
قرية	31	2.21	0.35
مخيم	18	1.67	0.51

الفرضية الرابعة: لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

للتأكد والتّحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار، (T.test) لمعرفة الفروق في الدرجة الكلية العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، كما هوواضح من الجدول رقم (11).

جدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار ت (T.test) لمعرفة الفروق العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دبلوم فأقل	43	2.27	0.37	95	0.712	0.517
جامعة أعلى	54	2.21	0.28			

يتبين من المعطيات الواردة في الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ذات دلالة عند مستوى (α = 0.05) في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في محافظة الخليل، فقد بلغت الدرجة لدى أفراد العينة من النساء رغم اختلاف مستواهم العلمي سواء ممن يحملون درجة الدبلوم فأقل بلغ متوسطهم الحسابي (2.27) وكذلك من يحملن درجة جامعية فأعلى بلغ متوسطهم الحسابي (2.21).

وأما بالنسبة لمعرفه اثر العوامل الديموغرافية على العوامل المرتبطة بالفقر فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لدراسة تحليل التباين في المتغيرات وأثره على الفقر كما هوواضح في الجدول رقم (12) باستخدام ويليكس لامبدا (Wilks' Lambda)

جدول رقم(12) يوضح اثر العوامل الديمقرافية على العوامل المرتبطة بالفقر تحليل التباين المتعدد MANOVA

المتغير	القيمه	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المعامل	0.01	2435	0.000
الحالة الاجتماعية	0.46	14.71	0.01
المتغير	القيمه	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المعامل	0.012	1432	0.000
الوظيفة	0.39	18.23	0.01
المتغير	القيمه	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المعامل	0.012	2435	0.000
مكان السكن	0.461	14.02	0.01
المتغير	القيمه	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المعامل	0.05	273	0.000
المستوى التعليمي	0.63	21.20	0.02

يتبين من المعطيات الموجودة في جدول رقم (12) أنّ المتغيرات (الحالة الاجتماعية، الوظيفة، مكان السكن، والمستوى التعليمي) ليس لهما أثر في الفقر، ويعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) أي لا يؤثر على مستوى الفقر نتيجة الاحباط المستمر في كافة نواحي الحياة.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج عدم ارتباط العوامل المرتبطة بالفقر بكل من المستوى التعليمي ومكان السكن والوظيفة التي تشغلها المرأة الفلسطينية، ويعزوالباحث عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة الديمغرافية إلى أنّ جميعفئات المجتمع تُعاني من درجات مرتفعة من الفقر إضافة إلى تردي الوضع بشكل عام الذي ألقى بظلاله على جميع فئات المجتمع، أي أنّ العوامل المرتبطة بالفقر لا تؤثر على النساء وحدهن كونهن في أسر فقيرة أوغنية، ولكن يرتبط بتأثير المرأة في المجتمع، إذ تشعر المرأة بانعكاسات الفقر على المجتمع وتحس بها وتؤثر عليها كونها إنسانة مؤثرة في المجتمع، وربما ينبثق ذلك من كون للمرأة تحمل درجاتٍ مرتفعةً من الحساسية والعاطفة الناجمة عن غريزة الأمومة فضلاً عن الجوانب النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، فهي تتأثر بالفقر وتحس بمشاعر لفقراء حتى لوامتلكت المرأة جميع المقومات المادية، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة فافوfafo 1993 وعساف وشعت 2002 التي توصلت إلى فروق وفقا للمتغيرات المستقلة،وربما يعود ذلك إلى الفترة التي أُجريت فيها تلك الدراسات، إذ كان المجتمع الفلسطيني يفتح فرص عمل كبيرة أمام المواطنين مما يعني أن درجة الفقر لم تكن كما هي عليه الآن.

وهذا مؤشر على أنّ الاهتمام بقطاع الشؤون الاجتماعية وقضايا المجتمع بشكل عام، وتأنيث الفقر بشكل خاص من أهم القضايا الاجتماعية التي يجب الاهتمام بها، وتفعيل النظرة التكاملية للمرأة، والمشاركة الحقيقة فى شتى مناحي الحياة، قد يخفف من العوامل المرتبطة بالفقر لدى النساء الفلسطينيات في المجتمع، لأنه من الصعب النظر للمرأة الفلسطينية كقطاع منفصل عن المجتمع بشكله الكلي الواسع من رجال وأطفال ونساء.

النتائج العامة للحث:

خلُص البحث الى النتائج الاتية:

أسفرت نتائج الدراسة أنّ استجابات أفراد العينة في تخفيف حدة الفقر على الدرجة الكلية للأداة كانت بشكل عام (متوسطة)، إذ بلغت (2.26) وانحراف معياري (0.35).

وكذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a =0.05) إلى الدرجة الكلية للواقع (الاجتماعي الاقتصادي) والنفسي للمرأة الفلسطينية في التخفيف من حدة الفقر تعزى للمتغيرات موضع الدراسة (الحالة الاجتماعية، مكان السكن، المستوى التعليمي، الوظيفة).

كما أسفرت النتائج من خلال منهج تحليل المحتوى أنّ عدم مشاركة المرأة الفلسطينية فى الانشطة الاقتصادية خارج المنزل نظرًا لمنظومة القيم والعادات الاجتماعية، (ثقافة العيب)، والاختلاف فى سماتها النفسية والفسيولوجية بحكم طبيعتها وتكوينها،وكذلك نظرة المجتمع للمرأة نظرة دونية وليست تكاملية، وأنّ مكانها البيت، وليس العمل مهما بلغت من العلم والمعرفة، وتناسينا بأن المرأة هى الام والزوجة والأخت والبنت وهى كل المجتمع، وعدم اعطائها حقوقها الشرعية المفروضة لها من قبل الخالق، وبالطبع كل هذا كفيل بأن يكون الفقر حليفها، فضلا عن الانحطاط الملموس فى العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والنفسية والتعليمية التى أثرت سلباً فى استمرارية انتشار الفقر.

التوصيات والمقترحات:

- العمل على حل المشكلات الاقتصادية في المجتمع بشكل عام من بطالة،ونقص في الموارد؛ لما ينعكس ذلك على النساء في فلسطين،وعلى المجتمع الفلسطيني بشكل كامل.
- الاعتراف بكرامة المرأة (إنسان) وهذا التكريم من الله . جلّ شأنه . وليس من الرجل، فلا داعي للتمايز على أساس اللون أوالجنس أوالعرق. بل أكد القرآن الكريم على أصل المساواة بين البشر بدون تمييز باستثناء التقوى التي يستطيع جميع البشر أن يتنافسوا فيها، فالنساء شقائق الرجال، وعملية التكليف مناطة بالرجل والمرأة.
- إيجاد فرص عمل للمرأة جنباً إلى جنب مع الرجل انطلاقاً من مفهوم التنمية الشاملة.
- تشجيع المشاريع الصغيرة والمشاريع الخيرية التي تقودها النساء ودعمها سواء عن طريق المستوى الرسمي أوالمحلي ؛ لأنّ ذلك لا ينعكس فقط إيجابا على النساء بل على المجتمع.

- مشكلة الفقر أخذت طابعًا عامًا يعاني منه جميع فئات المجتمع، وهي ليست حكرًا على فئة معينة، وعليه لا بد من بذل الجهود للتغلب على المشكلة بتجنيد التمويل للمجتمع الفلسطيني بما يكفل حياة كريمة للمواطن الفلسطيني.
- ضرورة تطبيق مبادئ التكافل الاجتماعي في المجتمع الفلسطيني، وأنْ تقوم الوزارات المعنية مثل وزارة الشئون الاجتماعية بدراسة أوضاع الأسر الفلسطينية وتزويدها بالحاجيات الضرورية، وكذلك فتح مشاريع تضمن فتح فرص عمل للعاطلين عن العمل في المجتمع الفلسطيني.
- يقترح الباحث إجراء دراسة عن آلية مواجهة الفقر في المجتمع الفلسطيني على عينات أوسع في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة.

*** قائمة المراجع:**

1) أبوداود سليمان بن الأشعث،(1988)، سنن أبي داوود، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، الطبعة الأخيرة، دار الحديث، القاهرة.

2) أبومرق، جمال، (2003)، سيكولوجية الإنسان في القرآن والسنة،الطبعة الأولى، مطبعة الرابطة، الخليل، فلسطين.

3) أبومرق،جمال (2007)، الاكتئاب النفسي بين طلاب وطالبات جامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات الييموجرافية، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية،ج (17)،(ع)، 1.

4) البخاري، محمد، (1998) صحيح البخاري،ج 3،الطبعة الأخيرة، مكتبة الإيمان، المنصورة،.

5) البهوتي، منصور، (بدون)، شرح منتهى الإرادات، المكتبة السلفية، المدينة المنورة، المجلد الأول.

6) الحافظ، زكي الدين،(1987)، عبد العظيم بن عبد القوي، الترغيب والترهيب،دار الحديث،،ط2،ج 3، القاهرة.

7) دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية،2005، الإحصاءات الصحية في الضفة الغربية وقطاع غزة، سلسلة تقارير الوضع الراهن، رقم (5)، رام الله – الضفة الغربية.

8) دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية،2006، الإحصاءات الصحية في الضفة الغربية وقطاع غزة، سلسلة تقارير الوضع الراهن، رقم (6)، رام الله – الضفة الغربية.

9) الساعاتى، سامية (2005)، الجريمة والمجتمع، ط، 2، دار النهضة بيروت.

10) السيوطي،(1971) الجامع الصغير، المجلد الثاني، مطبعة الأزهر،، القاهرة.

11) عبد العظيم، حمدى(2000) فقر الشعوب بين الاقتصاد الوضعي والإقتصاد الاسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة.

12) النجفي، سالم، والحنيطي، دوخي (2001)، تحديد العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في تنمية المجتمع المحلي في البادية الأردنية، دراسات (العلوم الزراعية) الجامعة الاردنية، المجلد 28، العدد، الأول ص ص68-99.

إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الجامعي في الجزائر

أ. بلمقدم فاطمة

جامعة الأغواط –الجزائر

الملخص:

ان التطور ات المتلاحقة والتقدم السريع في مختلف المجالات، لاسيما التعليم العالي، يفرض على الجامعة الجزائرية ضرورة إعادة النظر في آلياتها، ويجعلها في حاجة ماسة إلى التوجه نحونظام إدارة الجودة الشاملة، حتى تضمن استمراريتها وقدرتها على مواجهة التحديات العالمية. ذلك أن إدارة الجودة الشاملة قد أثبتت نتائجها الإيجابية في تحقيق المركز التنافسي لعدد من الشركات الصناعية، وقد أثبتت تجارب بعض الدول التي طبقت نظام إدارة الجودة الشاملة في جامعاتها أن هذا النظام يمكن أن يساعد وبشكل منظم المؤسسات الجامعية على إحداث عملية التغيير والتطوير في النظام التعليمي، فهويعنى بالمؤسسة الجامعية كنظام إجتماعي متكامل يؤثر بعضه في بعض،لا كأجزاء ومجموعات متناثرة.

Abstract:

The successive developments and the rapid progress in various fields، especially higher education، imposed on the the university Algerian need to reconsider the mechanisms، and puts it in an urgent need to move towards total quality management system، in order to ensure its continuity and its ability to meet global challenges. The Total Quality Management has demonstrated positive results in achieving the competitive position of a number of industrial companies، and some countries that have implemented comprehensive quality management system in universities experiments demonstrated that this system can help and orderly university institutions to bring about a process of change and development in the educational system، It means the university as a social institution integrated affect runoffs in some، not as parts and scattered groups .

تمهيد:

شهد التعليم العالي في العقد الأخير من هذا القرن عددا من التغيرات المتلاحقة التي قضت على بعض المفاهيم السائدة وأفرزت مفاهيم جديدة، لعل من أبرزها مفهوم الجودة.

ويعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم التي أصبحت الأكثر انتشارا بين المؤسسات وقد تزايد الاهتمام بها لا سيما في مجال التعليم العالي، حيث أصبحت الجودة معيارا أساسيا للتمييز بين الجامعات، وتصنيفها إلى جامعات متقدمة أودون ذلك. والمثير للانتباه هوأن بعض التقارير العالمية

التي صنفت جامعات العالم المتقدم كانت تخلومن الإشارة إلى أي جامعة عربية، ونجد أن بعضا منها قد صنف الجامعات العربية في أدنى المراتب. والجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات العربية صنفت في مراتب ضعيفة على المستوى العالمي، كما احتلت المرتبة 49 في آخر تقرير لترتيب الجامعات على المستوى العربي والإفريقي.

إن هذه المتغيرات تفرض على الجامعة الجزائرية ضرورة إعادة النظر في آلياتها، وتجعلها في حاجة ماسة إلى التوجه نحونظام إدارة الجودة الشاملة، حتى تضمن استمراريتها وقدرتها على مواجهة التحديات العالمية. ذلك أن إدارة الجودة الشاملة قد أثبتت نتائجها الإيجابية في تحقيق المركز التنافسي لعدد من الشركات الصناعية، وقد أثبتت تجارب بعض الدول التي طبقت نظام إدارة الجودة الشاملة في جامعاتها أن هذا النظام يمكن أن يساعد وبشكل منظم المؤسسات الجامعية على إحداث عملية التغيير والتطوير في النظام التعليمي، ذلك لأن نظرية الجودة الشاملة هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق، يتم استخدامها أوتوظيفها كآلية في عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات، كما تركز على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام التعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر، فهي تعنى بالمؤسسة الجامعية كنظام إجتماعي متكامل يؤثر بعضه في بعض،لا كأجزاء ومجموعات متناثرة.(مزيان محمد، 2010)

ولكن رغم ما حققته إدارة الجودة الشاملة من انتشار واهتمام متزايد في العديد من الجامعات الأوروبية والعربية إلا أن هذا المصطلح لا يزال غامضا في كثير من الجامعات الجزائرية وهذا ما اكتشفناه أثناء اجرائنا لبعض الدراسات الإستكشافية حول إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية.

وفي هذا المقال سنحاول توضيح بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وإجراءاتها التطبيقية على مستوى الجامعة.

1- مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

يعدُّ مصطلح الجودة من أكثر المصطلحات المتداولة في الوقت الحالي سواء في مجال الإنتاج من سلع وأدوات وأجهزة وغيرها، أوفي مجال الخدمات من خدمات تعليمية أوصحية أواجتماعية وغيرها.

ويعود الفضل في الاهتمام بفكرة الجودة في العصر الحديث، على مستوى الأداء والإنتاج إلى الإحصائي الأمريكي (والتر شيوارت) والذي تمخضت أبحاثه عن تطوير أداة لقياس الأداء والإنتاجية، على نحوإحصائي للتعرف على مدى انحراف الأداء والمنتج عن معايير الجودة، وهوما يعرف في أوساط الإدارة الصناعية والمهتمين بالجودة ب (دورة شيوار) ذات المراحل الثلاث (الموا صفة – الإنتاج – المراقبة) غايتها زيادة جودة المنتج. ثم جاء من بعده تلميذه العالم (إدوارد ديمنج) الذي أرسى مجموعة من المبادئ سميت بمبادئ ديمنج للجودة الشاملة .وقد انتشرت فكرة الجودة على نطاق واسع في كثير من الدول الصناعية الكبرى في مجال الصناعة والإنتاج، ثم انتقلت هذه الفكرة

إلى حيز التطبيق في المجالات الخدمية الأخرى كالصحة والتعليم وخاصة في مؤسسات التعليم العالي.(حسن حسين البيلاوي،2006: 15)

أ) **تعريف الجودة:** يعرفها معهد علوم الاتصالات بوزارة التجارة الأمريكية تعريفًا إجرائيا بأنها : جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها لضمان الالتزام بالمعايير والإجراءات التي تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء. (محمد توفيق،2006: 11)

وتعرف **الجودة** أيضا بأنها: تكامل الملامح والخصائص لمنتج أوخدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أومعروفه ضمنا.

كما تعرف **الجودة** في التعليم العالي بأنها جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر لجميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أوالمخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة. (الترتوري محمد،5:2009)

وتعرف الجودة في التعليم،وفقًا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكوللتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 على أنها مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات.(الترتوري محمد،20:2009)

ب) تعريف إدارة الجودة: هي النشاطات المنسقة لتوجيه وضبط المؤسسة بالنسبة إلى الجودة، وهي جزء من أنظمة الإدارة الأخرى كالإدارة الأكاديمية، أوالإدارة المالية. أما **نظام إدارة الجودة** فهونظام إداري لوضع سياسة الجودة وأهدافها، ولبلوغ هذه الأهداف.

ج) تعريف إدارة الجودة الشاملة: يعرفها المعهد الفدرالي الأمريكي للجودة على أنها: تأدية العمل الصحيح بشكل صحيح من أول مرة وبدون أخطاء مع الاعتماد على تقييم العميل في معرفة مدى التحسن في الأداء. (القحطاني،17:1991)

أما ريلي (Riley) فيعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها تحول في الطريقة التي تدار بها المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف، وقبل كل شيئ المراحل المختلفة للعمل، حيث إن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل. (الترتوري محمد، 2006: 31).

د) **سياسة الجودة الشاملة:** يعرف كوستينCostin)، (1994 سياسة الجودة الشاملة بأنها النظام الذي يجمع بين نظرية ضبط الجودة والأدوات والنماذج التنظيمية المتطورة خلال الأربعين سنة الماضية في كل من الولايات المتحدة واليابان. فهي التطور الطبيعي للإدارة والتخطيط الإستراتيجي ودوائر الجودة وأنظمة أخرى كثيرة. وتتكون سياسة الجودة الشاملة من ثلاثة عناصر هي: التخطيط، الإدارة اليومية، سياسة التفاعل الوظيفي. هذا النظام يساعد المؤسسة على الإصغاء إلى الزبون

والتعرف على احتياجاته وضم هذه الاحتياجات إلى كل مرحلة من مراحل عمل المنظمة. (الترتوري محمد،35:2006)

2- خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

هناك مجموعة من الخطوات التي يمكن للإدارة إتباعها في تطبيق هذا البرنامج في المؤسسة وهي كالتالي:

الخطوة الأولى: التزام وتعهد الإدارة العليا بتنفيذ البرامج وهومن الخطوات المهمة، إذ أنه من الضروري توعية وتدريب القادة والمسؤولين على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليب تطبيقها. وأن تكون الإدارة العليا نموذجا مثاليا يقتدى به أفراد المؤسسة.

الخطوة الثانية: خلق تصور وفلسفة واضحة للمؤسسة تحتوي على الأهداف العامة للمؤسسة وأهداف الجودة التي تسعى إدارة المؤسسة إلى تحقيقها وكيفية إشراك العاملين في تنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة الثالثة: تشكيل مجلس للجودة يتألف من المديرين التنفيذيين في المؤسسة ورؤساء الأقسام المختلفة ويقوم المجلس بالإشراف على عملية التخطيط وتنفيذ وتقييم برناج إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة الرابعة: اتخاذ القرار حول مجال تطبيق برنامج إدارة الجودة في المؤسسة.

الخطوة الخامسة: تحديد أنواع برامج التدريب اللازمة، وتحليل احتياجات المديرين التنفيذيين ورؤساء الدوائر والموظفين على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة السادسة: مطابقة المعايير والقياس، وتطوير معايير القياس في لتلبية احتياجات ورغبات المنتفعين.

الخطوة السابعة: الدعاية والإعلان والتقدير.

الخطوة الثامنة: تقييم النتائج باستمرار واستعمال التغذية الراجعة في تعديل برنامج إدارة الجودة الشاملة. (الترتوري محمد، 2006: 36)

3- المبادئ الأساسية لأنظمة الجودة:

أصدرت المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير منذ العام **1987** مجموعات من المعايير .وهذه المجموعات تركز على تحقيق ضمان الجودة وتكرسه، ويؤدي تطبيق هذه المجموعات إلى مزايا متعددة لمؤسسات التعليم العالي من جودة الأداء الجامعي، وفرض المهام بفاعلية، وتحقق رضا الطلبة وسوق العمل والمجتمع عن خدمات التعليم الجامعي، وتحدد واجبات ومسؤوليات كوادر الجامعة بدقة، وتؤدي إلى تعريف العاملين بآلية وإجراءات العمل بصورة دقيقة، وتؤدي إلى التحقق والتأكد من تطبيق الإجراءات بدقة. وتقوم أنظمة الجودة على مبادئ أساسية هي: (النجار فريد،65:1999)

أ – **التنظيم:**تتطلب مواصفات ضمان الجودة من المؤسسة أن تحدد مسؤوليات كل شخص وصلاحياته، والتدخلات التنظيمية بينه وبين الآخرين، بحيث تضمن أن يتم دوما إنجاز جميع الأعمال بشكل صحيح.

ب – توثيق نظام الجودة:ويشمل إعداد دليل الجودة، والإجراءات، وتعليمات العمل أي توثيق كيفية القيام بجميع أنشطة العمل التي تؤثر على الجودة في المؤسسة.

ج – ضبط وثائق نظام الجودة: ويشمل ذلك ضبط تطوير هذه الوثائق، ومراجعتها، والمصادقة عليها، وإصدارها، وتعديلاتها، تجنبا للقيام بالأنشطة أوالأعمال بطرق مخالفة لما هومعتمد.

د – الاحتفاظ بسجلات الجودة :ويهدف إلى تمكين المؤسسة من تتبع ما حدث في حال ظهور أي مشكلة وإظهار أنه قد تم إتباع الإجراءات، وتعليمات العمل، كما يجب،للجهات الخارجية الزبائن أوالهيأة المانحة لشهادات المطابقة، وللجهات الداخلية المدققين الداخليين.

هـ – التحقق من تنفيذ الأنشطة التي يشملها نظام الجودة:ويشمل التحقق من التصميم، والمصادقة عليه وفحص المنتج أثناء عمليات التصنيع، للتأكد من مطابقته للمواصفات، وكذلك تدقيق نظام الجودة للتأكد من أنه يعمل كما يجب، ومراجعة الإدارة لهذا النظام للتأكد من فاعليته.

و –تحديد حالات عدم المطابقة، واتخاذ الأعمال التصحيحية المناسبة:أنه عند ظهور أي حالة عدم مطابقتها ولها علاقة بنظام الجودة، يتم تحديد أساس ظهورها، واتخاذ الأعمال التصحيحية المناسبة لمنع حدوث ذلك مرة أخرى، والتأكد من فاعلية هذه الأعمال.

ز – تحسين التواصل والتفاهم والتعاون: وهذا ينطبق على العلاقة بين الأقسام، وعلى العلاقات ضمن القسم الواحد، ويهدف إلى تجنب الأخطاء عن طريق التأكد من أن كل شخص يعرف ما هومطلوب منه.

4– عناصر الجودة في التعليم الجامعي:

هناك عناصر أساسية للجودة في التعليم العالي هي:

– جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطلاب وأعضاء الهيئات الجامعية.

– جودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب وطرق وتقنيات.

–جودة مكان التعليم بما يضمه من صفوف ومختبرات ومكتبات وورش وغيرها.

–جودة الإدارة مع ما تعتمد عليه من قوانين وأنظمة ولوائح وتشريعات، وما تتبناه من سياسات وفلسفات، وما تعتمده من هياكل ووسائل وموارد.

–جودة المنتج الخريجون والأنشطة البحثية، والخدمات المجتمعية. (النجار فريد،58:1999)

5– مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية:

إن إدارة الجودة تساعد، وبشكل منظم، على إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي. ويمكن إجمال فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في النقاط التالية: (النجار فريد، 102:1999)

أ –إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات والذي يمكنها من تصحيح المناهج الدراسية ومراجعتها وتطويرها.

ب –المساعدة في تركيز جهود الجامعة على إتباع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع وسوق العمل.

ج –إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات. والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها.

د –الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة.

هـ –تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العالمية للخريجين.

و –السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيرها.

ز –الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى خريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة.بالإضافة إلى ذلك هناك فوائد أخرى تتمثل في: (النعيمي جلال محمد،37:2007)

– تحسين نوعية الخدمات المتمثلة في مخرجات التعليم العالي.
– رفع مستوى الأداء عند العاملين في الجامعة.
– تخفيض تكاليف الخدمات والتشغيل.
–العمل على تحسين وتطوير طرق وأساليب العمل.
–زيادة الولاء والانتماء عند العاملين للجامعة.
–استمرار وزيادة قدرة الجامعة على البقاء والمنافسة.

6– آليات ضمان الجودة في التعليم العالي:

لقد أورد العلماء الكثير من آليات ضمان الجودة منها:

– نظم المعلومات المعززة : بيانات، تقارير، مسوحات، استبيانات.
– نظم التقويم : لجان، هيئات، وكالات، وحدات.
– نظم ضمان الجودة : لجان، هيئات، وكالات، مجالس.
– نظم المقارنة والإسناد إزاء جامعات وكليات مرجعية.
– نظم التمويل المرتبطة بمؤشرات الأداء، المحفز للجودة.
– نظم الحوافز المخططة جيدا.
– نظم الاعتراف بالشهادات والبرامج والمؤسسات.
– نظم التصنيف الترتيبي.

– نظم امتحانات الكفاءة. (الصفار نزار قاسم،2009: 89)

7– متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

هذه المهام والمميزات والمبررات والأهداف لإدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التعليمية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع. ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية، فإن هناك الكثير من المتطلبات أهمها:

– دعم الإدارة العليا وتأييدها لنظام إدارة الجودة الشاملة.

– ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد(مسيرين، أساتذة، عمال، طلبة) كإحدى الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلي ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورا بارزا في خدمة الجودة.

– التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التعليمية.

– تنمية الموارد البشرية كالمدرسين أوالمشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التعليمي المطلوب.

– مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوي الأداء.

– التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد.

– التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملون والخارجين وأهم عناصر المجتمع المحلي، ولخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة.

– تعويد المؤسسة التعليمية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.

– تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أية مشكلة.

– تفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة وهومن مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات.

– المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل والمستويات المختلفة :.(أحمد غنيم،195:2009)

8– أساليب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

مع التطورات الراهنة التي يعرفها العالم في شتى المجالات، لم تكن الجامعات ومن خلالها الكليات المكونة لها بمعزل عن هذه التطورات الأمر الذي أدى إلى سعي الجامعات والكليات لبناء

منظومات أفضل لإدارة الجودة، وقد ظهرت الأهمية القصوى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات وبالتالي الجامعات.

فإدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى مشاركة من جميع الموظفين بغض النظر عن المناصب التي يشغلونها من أجل ضمان البقاء والاستمرارية للجامعات، وإدارة الجودة الشاملة هي أسلوب لتحسين الأداء والنتائج الجامعية بكفاءة أفضل وفعالية أكبر ومرونة أعلى. إن العديد من الخبراء العاملين في مجال إدارة الجودة الشاملة يرون أنها فلسفة إدارية لقيادات التنظيم، تركز هذه الفلسفة على السعي لإشباع حاجات الطلبة والموظفين بالجامعة لتحقيق وضع ونموأفضل لها، وتوصل هذه الفلسفة التنظيم إلى تحقيق أهدافه، كما أنها تضمن الفعالية والكفاءة في مجال العلم والبحث التي تقود في نهاية المطاف إلى التفوق والتميز. (أحمد غنيم،213:2009)

في حين أن بعض المختصين في مجال إدارة الجودة الشاملة يرون أنها عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات التنظيم ليوفر للموظفين وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلبة والمستفيدين من التعليم كالمؤسسات الاقتصادية والخدماتية...وغيرها

ويمكن اعتبار إدارة الجودة الشاملة أيضا : إستراتيجية للتغيير تبدأ من البيئة وتنتهي ببرنامج تحسينات مستمرة لإرضاء الطلبة والمجتمع. (أحمد بن صالح،20:2003)

9- صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

إن الدراسات التي تناولت واقع مخرجات مؤسسات التعليم العالي على مستوى البلدان العربية والتي بلغ عددها أكثر من (11) دولة عربية، أجمعت على أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي لهذه الدول تعاني من الاختلالات الكبيرة والمتمثلة في تخريج أعداد كبيرة من تخصصات لا يحتاجها المجتمع حيث أن معظم المخرجات في تخصصات الدراسات الإنسانية والاجتماعية النظرية والتي تمثل أكثر من % 80 من إجمالي المخرجات، وتعاني من البطالة وتشبع سوق العمل من هذه التخصصات التي لم يعد المجتمع في حاجة لها، وأن 20 % من هذه المخرجات في التخصصات العلمية التطبيقية تتخرج بنوعية متدنية وتعاني من نقص في التدريب والتأهيل.حيث تتفق العديد من الدراسات ووجهات النظر على أن صعوبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي العربي تتمثل في النقاط التالية: (محمد عمر،2008: 36)

- غياب التنافسية في الأسواق العالمية لخريجي الجامعات العربية.
- تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة لخريجي الجامعات العربية.
- تزايد البطالة بين الخريجين في الجامعات الخاصة والحكومية.
- زيادة المعروض من الخريجين الجامعيين على الطلب عليهم.
- تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب الفكاك عنها.
- تغلب النظام على أعمال الفكر أي التطبيق الحرفي والنمطي للنظم والقواعد والإجراءات.

– ترسيخ الاعتماد على المركزية أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور المجموعات والمجالس.

– هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي.(آدم عصام الدين،2008: 42)

– ضعف كفاءة بعض الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية.

– التعليم المعتمد على التلقين والاستظهار بدلا من التحليل والاستنتاج والابتكار.

– إجراء البحث العلمي لأغراض الترقية والكسب المادي.

– خدمة المجتمع تكون لبناء علاقات عامة وتحسين الصورة الإعلامية للمؤسسة التعليمية.

وهناك إشكاليات وتحديات تعوق الارتفاع بمستوى كفاءة التعليم العالي في الجزائر وفعاليته، من أهمها ما يلي:

– ضعف الصلة بين البحث العلمي والممارسات التطبيقية في المجتمع.

– نقص التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج.

– ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

– زيادة الكم بين عدد الطلاب مقابل الكيف لمستوى التأهيل. (شبل بدران،61:2001)

إذن بالرغم من اختلاف وجهات نظر المختصين وخبراء إدارة الجودة الشاملة بالجامعات نصل للتأكيد على أن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن ثقافة جديدة يجب أن تتبناها الجامعات الجزائرية وهذا بالاهتمام والتركيز على النقاط الجوهرية في عملية إدارة الجودة الشاملة وهي:

•التركيز على الطلبة والمستفيدين مما تقدمه الجامعة.

•اعتبار إدارة الجودة الشاملة جزء رئيسي من إستراتيجية الجامعات بصفة عامة.

•اعتبار إدارة الجودة الشاملة فلسفة وآليات وأدوات أساسية في إدارة الجامعة وكلياتها.

•التركيز على مشاركة الموارد البشرية (إطارات، عمال بسطاء، والأساتذة). (أحمد بن صالح،20:2003)

وليدرك المشرفون على قيادة شؤون الجامعات بأن إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية جميع عناصر منظومة الجامعة من كتب ومكتبة وأساتذة ومباني ومعامل وحواسب إلكترونية. ..وغيرها ويجب مشاركة الجميع من قيادات إدارية وأساتذة في النجاح التنظيمي وتحقيق أهداف الجامعة، فأي خلل سوف يؤثر على فرص التطوير والقدرة التنافسية. فإدارة الجودة الشاملة عبارة عن إستراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، ولذا فإن تطبيقها في الجامعات الجزائرية يحتاج إلى هندسة منظومة التعليم عن طريق عدد جديد من القواعد التي تضمن النجاح التنظيمي للجامعة وكلياتها وتركز تلك القواعد على ضمان تجويد التعليم والأداء الإداري بعيدا عن الأمراض الإدارية التي يعاني منها الطلبة والأساتذة والمجتمع. ويحتاج ذلك أيضا إلى منظومة لجودة الخدمات التعليمية والبحثية والإدارية والمالية من خلال سلسلة مواصفات الأيزو.

الاقتراحات:

في ظل ما سبق ذكره نقترح هذه التطبيقات الإجرائية التي من شأنها أن تساهم في وضع الأرضية التي يمكن أن يبنى عليها نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

- صياغة أهداف ورسالة الجامعة بصورة واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق ويمكن تقويمها وقياسها.
- توعية وتثقيف جميع العاملين(أساتذة وطلبة وموظفين وعاملين) بإدارة الجودة الشاملة وبصورة مستمرة.
- الاهتمام وحث الأساتذة على استخدام أساليب التدريس التي تعتمد على تعليم التفكير للطلبة.
- استخدام أساليب تقويم متنوعة لتقويم شخصية الطالب من جوانب متعددة وليس جانب المعلومات فقط.
- تجديد وتحديث المناهج الدراسية في ضوء التقدم المعرفي والتكنولوجي العالمي.
- توفير مكتبات غنية في الكتب والمصادر المختلفة في أقسام وكليات الجامعة بالإضافة إلى المكتبة المركزية.
- توفير قاعدة بيانات متكاملة تغطي مجالات الأنشطة والفعاليات المختلفة في الجامعة.
- توفير بيئة تساعد العاملين والطلبة على الإبداع والتطوير داخل الجامعة.
- توفير شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.
- استخدام أنظمة حديثة في نقل المعلومات وتبادلها في مؤسسات الجامعة.
- اهتمام الجامعة وتشجيعها للتعلم الذاتي لدى الطلبة.
- المتابعة المستمرة لتحصيل الطلبة وتحليل النتائج طوال العام الدراسي.
- تهيئة الفرص المتكافئة لجميع العاملين لتحقيق النموالمتكامل في شخصياتهم.
- توفير الخدمات الصحية والأمنية في مباني ومؤسسات الجامعة.
- العمل على أن يكون عدد الطلبة في القاعات معقولا.
- التقويم الدوري لأعمال الجامعة ومؤسساتها لتشخيص المعوقات ووضع العلاجات المناسبة.
- الاهتمام بالأنشطة العلمية والاجتماعية والترفيهية في الجامعة.
- إعداد البرامج التعليمية وفقا لحاجات سوق العمل والمجتمع.
- دعم نشاطات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث العلمي ماديا ومعنويا.
- الاهتمام بالبيئة والحفاظ عليها من خلال الاهتمام بالنظافة وإنشاء الحدائق والتشجير بنظام هندسي جميل.
- الاهتمام بالتوصيف الوظيفي الواضح لعمل أي موظف بالجامعة.

– توصيف المناهج الدراسية من حيث إعداد وصياغة أهدافها وتوزيع مفرداتها على أشهر السنة الدراسية.

– تأسيس وحدة المناهج الدراسية في الجامعة وكلياتها لمتابعة سير تطبيق المنهج الدراسي في الجامعة.

خاتمة:

نستخلص مما سبق أن إدارة الجودة الشاملة هي نظام للتسيير والإدارة يدمج مسيرة التقدم الدائم مع مراعاة الامتياز العملي بما في ذلك طرق وضع الإستراتيجيات، فلا يمكن الحديث عن إدارة الجودة الشاملة بدون وجود نظرة عن المؤسسة، واقعها، مسارها، أهدافها...الخ. وبالتالي يجب أن تكون مدمجة في الإستراتيجية العامة للمؤسسة أي يجب أن لا يكون هناك تناقض بين الإستراتيجية العامة وإدارة الجودة الشاملة.

إن إدارة الجودة الشاملة تمثل بالنسبة للجامعة استثمارا جد مهم لأن تحركات الجامعة من أجل تلبية رغبات وحاجات زبائنها من الطلبة والمنظمات يجعلها في تغير مستمر تماشيا مع تغيرات أذواق ورغبات الزبائن وهذا الأمر سيساعد على ضمان الخدمة المقدمة من قبل التنظيم ذاته.

*** قائمة المراجع:**

1– آدم عصام الدين برير(2007)، واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة إتحاد الجامعات العربية: ع 4 .

2– حجيم الطائي وآخرون (2009)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مؤسسة الوراق، ط1، عمان

3– حسن حسين البيلاوي وآخرون (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن.

4 – علي أحمد مدكور(2000)، التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل :دار الفكر، ط1،القاهرة

5– . راغب فريد النجار (2000)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، أيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

6– شبل بدران وجمال الدهشان(2001)، التجديد في التعليم العالي :دار قباء للنشر، القاهرة .

7– محمد توفيق ماضي (2006)، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم :المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

8– محمد عوض الترتوري(2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، دار المسيرة،ط1، عمان.

9 – مزيان محمد (2010)، نظام التعليم العالي "ل م د "في الدول المغاربية : الجزائر نموذجا، المؤتمر الإقليمي العربي للتعليم العالي، المكتب العربي لليونسكو، لبنان

10– محمد عمر (2008)، العوامل المؤثرة في جودة التعليم العالي: دراسة واقع الجامعات السورية العامة والخاصة ماجستير، إدارة الأعمال .جامعة حلب .كلية الاقتصاد، سوريا.

11– الصفار نزار قاسم (2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: مفاهيم وإرشادات، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية: مج 16، ع.4

الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة
"المدير نموذجا"

د. حنان مالكي
جامعة بسكرة – الجزائر

الملخّص:

لم تعد أهداف الإدارة المدرسية الحديثةمجرد تسيير شؤون المدرسة سيراً روتينياً كما كانت تقوم به الإدارة المدرسية التقليدية سابقا، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع وحصر حضور الطلاب وتغيبهم، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول الطالب وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على نموه العقلي والبدني والروحي، ويحتل مدير المدرسة مكاناً هاماً في برنامج المدرسة بصفة عامة فهوقائد المدرسة، وممثل الإدارة المدرسية ونجاح العملية التربوية يتوقف على نمط قيادته، بل أن الجميع يتجه إليه في طلب التوجيه فالمعلم والطلاب والآباء كلهم يتجهون إليه في ظرف أوفي آخر طلباً للتوجيه.

Abstract:

Un like in the past، the goals of educators and administrators becomes more than a process of routine in whcih the aim of the direcctor becomes more than the protection of the system in his/her institution and assuring that it goes upon the proposed plan such as controlling students and teachers' attendance. Rather، the concern now is centred on the learner، finding circumstances and conditions that help to develop their physical، mental and spiritual abilities. Now، the director of the school plays an important role in the program as a leader and as the representative of school management. The success of the educational process depends on the type of direction and administration. Further، all people: students، teachers and parents need the help and the guidance of the director.

مقدمة:

اقتصر مفهوم الإدارة المدرسية قديما على المحافظة على نظام المدرسة وتنفيذ الجدول المدرسي الموضوع وحصر غياب المعلمين والإداريين والمستخدمين فالإدارة المدرسية التقليدية كانت تهدف إلى إكساب المعرفة للطالب والتركيز على الحفظ، ولم تأخذ في اعتبارها جوانب النموالمتعددة للطالب وقدراته واستعداداته وميوله، باختصار كانت جميع جهودها منصبة على المادة الدراسية.

ظهرت في العصر الحديث ظهرت الإدارة المدرسية الحديثة واتسع مفهوم الإدارة المدرسية ليشمل الجانبين الإداري والفني دون الفصل بينهما، وأصبحت مهمة المدرسة الأساسية هي تحقيق النموالكامل للطالب من الناحية الجسمية والعاطفية والروحية والاجتماعية والسلوكية، وأصبح الطالب محور الإدارة المدرسية الحديثة.

ومن أجل تحقيق الأهداف التربوية للإدارة المدرسية لابد من وجود من يقوم بتوجيه القوى العاملة في المدرسة بأسلوب علمي وديمقراطي، وهوما يصطلح عليه بالقيادة المدرسية والتي يمثلها مدير المدرسة؛ وهوالقائد المشرف على تنفيذ الخطط التربوية، فالمدير فهوالمسؤول الأول عن المدرسة وهوالمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية، وهوالقدوة الحسنة لزملائه أداء وسلوكا.

ويشترط توفر مهارات أداء محددة في كل مدير مدرسة حتى يتمكن من القيام بدوره بكفاءة، فمن التحديات التي تواجه المدير كقائد تربوي في المدرسة كبر حجم المعلومات المتدفقة بواسطة طرق الاتصال المختلفة(الفاكس، البريد الالكتروني،..)، مما أدى إلى ضرورة تسليحه بمهارة للاستفادة من التقنية الحديثة في اتخاذ القرارات التربوية الصائبة، والقيام بتنظيم وفهرستها ليتمكن من الوصول إليها في أقل مدة وبأقل جهد عند الحاجة إليها.

وسنحاول من خلال هذه الدراسة الوقوف على إعطاء مفهوم للإدارة المدرسية بعد تحديد مفهوم الإدارة، إضافة إلى أنواعها وطبيعتها، مع توضيح الفرق بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية، موضحين ما كانت عليه الإدارة التقليدية وما أصبحت عليه الإدارة المدرسية الحديثة في ظل التقدم التقني، ثم ننتقل إلى مدير المدرسة وطبيعة عمله واجباته وأهم مسؤولياته بوصفه قائدا للإدارة المدرسية، وصولا إلى الوقوف على أهداف الإدارة المدرسية، وفي الأخير التعرف على معوقات الإدارة المدرسية الناجحة.

وقبل إعطاء تعاريف مختلفة للإدارة المدرسية اختلفت حسب تنوع الباحثين وعلماء التربية، نحاول إعطاء لمفهوم الإدارة، ومتى ظهرت.

1- مفهوم الإدارة:

لقد وجدت الإدارة منذ وجود الإنسان، فتنظيمه لحياته نوع من أنواع الإدارة العامة، وتنظيم المرأة لمنزلها وإشرافها على تربية أبنائها نوع من أنواع الإدارة العامة، ولكنها تختلف اليوم عما كانت عليه في الماضي(1)، فمن البساطة والمحدودية إلى التعقد والاتساع، ونتيجة للتطورات التكنولوجية الحديثة، طرأت تغيرات كثيرة في تشكيل الإدارة وأنماطها، وتختلف الإدارة باختلاف ميادينها، إدارة حكومية، إدارة مالية، إدارة الأعمال وإدارة المؤسسات وغيرها، ولكل ميدان أسلوبه، وسنحاول إعطاء بعض التعريفات التي حددت مفهوم الإدارة.

-" هي تنظيم وتوجيه الموارد البشرية والمادية لتحقيق أهداف مرغوبة"(2).

" هي نشاط هادف مارسه الإنسان من قديم الزمان، فهي ترتبط بالفرد ارتباطها بالجماعة، فنجاح أي نشاط جمعي اقتصادي أوسياسي أواجتماعي يتوقف إلى حد كبير على درجة كفاءة الإدارة، إلا أن الإدارة عملية هامة ولازمة للفرد والجماعة، وذلك لأن أي فرد لا يمكنه أن يتخلى عن اتخاذها وسيلة لتسيير أموره الشخصية والعائلية والعملية، فهي متصلة بالإنسان وقديمة قدمه"(3).

ويراها البعض على أنها "تعني توفير نوع من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة من أجل تحقيق هدف معين"(4).

كما أن كلمة إدارة Administration تعني الخدمة على أساس من يعمل بالإدارة يقوم بخدمة الآخرين، أما كلمة Managment تعني إدارة أوتدبير أوبراعة إدارية. إلا أن كلمةManagment تشير إلى تجمعات الأفراد الذين يقومون بإدارة الأعمال التنفيذية الخاصة بالمنظمة بينما اعتبرت كلمة Administration، تشير إلى فعاليات المستويات العليا في الإدارة، كما يعرفها سيد خير الله "استخدام الموارد المادية المتاحة بواسطة الغير لتحقيق أهداف معينة(5).

من خلال المفاهيم السابقة، فإن الإدارة أداة لتطوير المجتمع، تعمل من أجل تقدمه وتطوره، وذلك من خلال استغلال جميع الطاقات المتوفرة لديه.

2- مفهوم الإدارة المدرسية:

يمكن تعريف الإدارة المدرسية بأنها: "ما يقوم به مدير المدرسة من جهود منظمة ومنسقة مع الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التي من أجلها أنشأت المدرسة"(6).

كما أنها "مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية التعلمية التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعة للمناهج"(7).

إن الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التعليمية التي هي جزء من الإدارة العامة، وهي تلكم الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية المسطرة داخل المدرسة، وفق فلسفة المجتمع التي تنتمي إليه.

إن الإدارة المدرسية جزء هام من الإدارة التعليمية، ففي الجزائر نجد ثلاث مستويات للاداة التعليمية هي: المستوى الوطني ويتمثل في الإدارة المركزية بمختلف أقسامها، والمستوى المحلي ويتمثل في مديرية التربية الموجودة في كل ولاية، والمستوى المدرسي ويتمثل في المؤسسات التعليمية مثل المدرسة الابتدائية، ويشرف على ادارتها موظف عام يطلق عليه اسم مدير، وهومسؤول يتمتع بصلاحيات وسلطات واسعة على مستوى مؤسسته تحت اشراف ومراقبة المستويات العليا للادارة التعليمية(8).

ويعرف الزبيدي الادارة المدرسية بأنها: "مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الانساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم"(9).

وعرف العمايرة: "الادارة المدرسية بأنها: "مجموعة عمليات –تخطيط، تنسيق، توجيه– وظيفية تتفاعل بايجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في اعداد الناشئة بما يتفق مع أهداف المجتمع والدولة"(10).

إن الإدارة العامة أعم وأشمل من الإدارة التربوية وهذه أعم من الإدارة التعليمية والأخيرة تتضمن الإدارة المدرسية.

ومن خلال التعاريف السابقة نرى أنها تشترك في النقاط التالية:

1– الادارة المدرسية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع، والدولة وفق السياسة العامة والفلسفة التربوية.

2– الادارة المدرسية تتكون من الجهود الادارية والفنية.

3– الادارة المدرسية تتخطى مهام دائرة المدرسة إلى البيئة الخارجية.

4– الادارة المدرسية تقوم على جهود جميع الكوادر في المدرسة (مدير–معلمين–ادريين–فنيين).

3– الإدارة المدرسية التقليدية والإدارة المدرسية الحديثة:

لقد كان يسود الادارة المدرسية فيما سبق القهر والتعسف واشاعة الخوف في نفوس العاملين والطلبة، وعدم اتاحة الفرصة لهم للمناقشة، وابداء الرأي، وإنما عليهم الانقياد لما يريده مدير المدرسة، وما تتطلبه التعليمات دون نقاش أومعارضة، وبذلك كان اقبال الطالب على المدرسة وعلى التحصيل المدرسي بدافع الخوف من العقاب في الغالب وتحت القلق النفسي بدلا من الاطمئنان والراحة النفسية.

أما الادارة المدرسية الحديثة تقوم على الفكر التربوي الديمقراطي الذي يحترم كيان الطالب، ويطالب بمعاملته المعاملة الانسانية التي تليق به، باعتباره كائنا بشريا له حريته، وكيانه المستقل،

فاعتمد النظام الحديث على الترغيب بدلا من الترهيب، وعلى الاقناع والاقتناع بدلا من الخوف أوالقهر والتسلط.

4- أنواع الإدارة المدرسية:

تختلف الإدارة المدرسية وطريقة أداء العمل المدرسي باختلاف شخصية مدير المدرسة، ويمكن تلخيص أنواع الإدارة المدرسية في ثلاثة أنماط رئيسية هي:

1- الإدارة الأتوقراطية (الديكتاتورية أوالتسلطية)Autocratic Leadership :

تتدرج السلطة في هذا النوع من الادارة من أعلى إلى أسفل، حيث يأتمر مدير التربية بأمر من هوأعلى منه في السلم الوظيفي، وهكذا حتى تصل الأوامر إلى التلاميذ، ويكون هناك فصل تام بين التخطيط والتنفيذ، بحيث يقوم المختصون بوضع الخطط بعيدا عن المدارس وجوها، كما أن الولاء في هذا النوع من الادارة يكون للرئيس، ويتخذ التوجيه الفني في هذا التنظيم صبغة ديكتاتورية(11)، كما ترى الادارة الديكتاتورية أن السلطة الادارية مفوضة إليها من سلطة أعلى منها مستوى، وأن المسؤولية الضمنية قد منحت لها وحدها، ولم تفوض لغيرها، ويضع مدير المدرسة من هذا النمط في ذهنه صورة معينة لمدرسته، ويقوم بوضع خطط وسياسات وفق هذه الصورة ولا يحيد عنها، ويحاول اظهار الود والصداقة مع من يتفق مع سياسته وأفكاره والعكس مع من يخالفه في الرأي والسياسة (12).

هذا النوع من الادارة ساد الادارة التقليدية، فهي التي ميزها الانفراد بالسلطة واصدار الأوامر والقرارات، فلم يكن للعاملين حق ابداء الرأي حتى ولوكانوا على حق.

2- الادارة الديمقراطيةDemocratic Leardership:

إن هذا النمط من الادارة يأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، وتقوم الادارة الديمقراطية على مبادئ عديدة من بينها: تنمية شخصية التلميذ والمدرس والمحافظة عليها، والعمل على تنسيق الجهود بين العاملين في المدرسة، والمشاركة في تحديد السياسات والبرامج المدرسية، إضافة إلى تكافؤ السلطة مع المسؤولية ومراعاة التوازن عند وضع البرنامج المدرسي وتنفيذه وأنشاء برنامج للعلاقات العامة(13).

هذا النوع من الادارة ما يميز الادارة الحديثة، فبانتقالها من مرحلة الاهتمام بالعمل التربوي من تسجيل للحضور وترميم للأبنية والبحث عن الموارد المالية لتزويد المدرسة بمختلف الامكانات المادية معظم الوقت، إلى الاهتمام بالعاملين وبالتلميذ بصفة خاصة، ادراكا منها بأنه الهدف الرئيسي من العملية التربية التعليمية.

3- الادارة المتساهلة Laissez Fair-Free Leadership:

هذا النمط من الادارة يتميز المدير بشخصيته المرحة المتواضعة وبمعلوماته الفنية في المجالات المتعلقة بمهنته وتظهر شخصيته في معظم الأوقات على طبيعتها، ويهتم بكل فرد في

المدرسة ويحترمه، ويترك للعاملين في المدرسة الحرية المطلقة في اختيار النهج الذي يختارونه لأنفسهم، وبذلك تنعدم السيطرة على المرؤوسين بطريقة مباشرة أوغير مباشرة(14).

هذا النوع هونوع منبوذ كأسلوب للإدارة المدرسية، ففيه تنعدم القيادة وتنعدم روح العمل الجماعي المشترك، مما يحول المؤسسة إلى حالة من التسيب ويسود القلق والتوتر والفوضى، مما يساهم في إظهار المشاكل التربية كظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

5- مدير المدرسة واجباته وأهم مسؤولياته:

إن المدرسة هي المرآة التي تعكس نجاح أوفشل الأنظمة التربوية، فهي المستوى التنفيذي التطبيقي للخطط التربوية ومنبع التطوير التربوي الواقعي، فالقائد التربوي في المدرسة هوالمشرف المقيم الذي يوجه فريق العمل نحوتحقيق الأهداف التربوية مع الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، كما أن مدرسة القرن الواحد والعشرين تتطلب وجود قائد تربوي ومشرف على هيئة التدريس ومشاركتهم ليتحملوا معه المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، هذا الشخص هوما اصطلح على تسميته بمدير المدرسة، وسنحاول فيما يلي تحديد بعض المهام المنوطة به.

5-1- مهام مدير المدرسة:

أ- **العمل على تحسين العملية التربوية:** وذلك من خلال:

1- التعرف على المناهج الدراسية من حيث أهدافها وأساليبها وأنشطتها وطرق تقويمها وعقد الندوات الاجتماعية للمعلمين لتدارسها ووضع الخطة العامة لتحقيق أهدافها.

2- التعرف على مستوى المعلمين وامكاناتهم التربوية والتعليمية.

3- دراسة خطط المواد التدريسية التي يعدها المعلمون ومتابعة تنفيذها.

4- الزيارات الاستطلاعية للصفوف لمتابعة أعمال المعلمين وتوجيههم لاستخدام الامكانات المدرسية.

5- الاطلاع على السجلات التقويمية للطلبة ومتباعة تنفيذها، والتنسيق لعقد الاجتماعات والندوات للمعلمين حول المناهج الدراسية للعمل على تحقيقها(15).

ب- **الشؤون الادارية:** وذلك من خلال القيام بـ:

1- اعداد الخطة الادارية السنوية للمدرسة والاطلاع على التشريعات التربوية المدرسية.

2- ادارة الشؤون المالية للمدرسة واعداة موازنتها.

3- توفير الامكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية.

4- توزيع المهام والمسؤوليات على الادارة المدرسية والتعليمية.

5- تشكيل المجالس المدرسية والعمل على تحقيق أهدافها(16).

ت- شؤون الطلبة: ويقوم بما يلي:

1- التعرف على حاجات الطلبة ومشكلاتهم الدراسية والاجتماعية بالتعاون مع المعلمين والمرشدين الاجتماعيين في المدرسة وغيرهم من المختصين.

2- التعرف على الحالة الصحية للطلبة وشؤونهم وأحوالهم العامة، بالاطلاع المستمر على بطاقاتهم.

3- الاشراف على تكوين اللجان الطبية والاشراف عليها.

4- تعزيز القيم الروحية والانسانية والقومية وتنمية الانتماءات البيئية والمدرسية عند الطلبة.

5- تنمية العلاقات الانسانية بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة وبعضهم البعض(17).

ث- التنظيم المدرسي:

1- اعداد خطة التشكيلات المدرسية.

2- توزيع المهمات والمسؤوليات الادارية.

3- اعداد برامج الدروس الأسبوعية، وبرامج الأنشطة التربوية والامتحانات المدرسية.

4- المحافظة على المظهر العام للمدرسة من حيث النظافة والجمال.

5- الاشراف على صيانة المبنى المدرسي(18).

ج- المجتمع المحلي:

1- التعاون مع السلطات الرسمية والخاصة لما فيه خير المدرسة وتقدمها عن طريق تلبية احتياجاتها واشراك المجتمع المحلي في تقييم برامج المدرسية.

2- التعاون مع أولياء الأمور لحل مشكلات أبنائهم، واطلاعهم على الصورة الصادقة عنهم(19).

3- تنظيم برامج لخدمة البيئة وتحديد ما يمكن تقديمه للمدرسة.

4- توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين من خلال برنامج منظم لمشاركتهم في الأنشطة المدرسية.

5- التعامل الجيد والايجابي مع أولياء أمور الطلبة.

من خلال المهام المذكورة أعلاه نستنتج أن مدير المدرسة خلال ممارسته لأدواره ووظائفه يعد مسؤولا مهما في سير العملية التربوية في مدرسته، وبذلك لا بد أن تتوفر فيه كفاءات شخصية مثل قوة الشخصية والقدرة على الابداع والتفكير والتحلي بالأخلاق السامية والتمتع بالعلاقات الانسانية الايجابية، وتمثيله القدوة الحسنة، وسلامة الصحة البدنية والعقلية، إضافة إلى المظهر المناسب وقدرته على المحاورة والمناقشة وبعد النظر، وغيرها من الكفاءات التي يجب توفرها في المدير الناجح والكفؤ(20).

6- أهداف الإدارة المدرسية:

لقد تغيرت وظيفة المدرسة واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير المدرسة تسييرا روتينيا وفق قواعد وتعليمات معينة، كالمحافظة على نظام المدرسة وحصر غياب التلاميذ وحضورهم وحفظهم للمقررات الدراسية وصيانة الأبنية وتجهيزاتها، بل أصبح محور العمل في هذه الادارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والامكانيات االتي تساعد على توجيه نموه العقلي والجسمي والروحي ومساعدته لتولي مسؤولياته في حياته اليومية والمستقبلية(21) ويمكننا تلخيص أهداف الادارة المدرسية في النقاط التالية:

1- توفير الظروف والامكانيات التي تساعد على نموالتلميذ بشكل متوازن ومتكامل عقليا وجسميا وروحيا واجتماعيا ونفسيا.

2- تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعيين.

3- توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي وتؤدي إلى دفعه آخذا في الاعتبار أهمية المتعلم كفرد وأهمية الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة.

4- المساهمة في دراسة المجتمع وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه.

7- معوقات الإدارة المدرسية:

تواجه الادارة المدرسية خلال قيامها بهامها النموطة بها العديد من العقبات والصعوبات التي تجعل من آدائها لوظائفها صعبا، سنحاول ذكر بعضها في النقاط التالية:

أ- صعوبات لها صلة مباشرة بالعملية التعليمية:

1- نقص عدد المدرسين المتخصصين.

2- انخفاض مستوى بعض المدرسين.

3- وجود بعض الطلاب الشواذ.

4- تفشي الدروس الخصوصية وأثرها على العمل المدرسي.

5- عدم توفر الامكانيات المادية.

ب- صعوبة توفيق مدير المدرسة بين النواحي الادارية والنواحي الاشرافية الفنية.

ج- صعوبات العمل، وتتمثل في:

1- تجاوز نسبة القبول.

2- كثافة الفصول الدراسية.

3- ضغوط الآباء حول مشاكل أبنائهم.

4- قصر العام الدراسي وعدم اتباع اليوم المدرسي الكامل.

5- المشكلات السلوكية للتلميذ(22).

كل هذه الصعوبات تتطلب مديرا محنكا ومتفهما ومؤهلا للتعامل مع هذه الصعوبات التي تواجهها المدرسة التي هوقائد وممثل لها، وحتى يتغلب على هذه الصعوبات وغيرها لابد له من ضرورة التفكير العميق لاضمان اتخاذ القرار السليم والشافي، ليتمكن من التقليل من المشكلات التي تواجه العملية التربوية، ودفع مدرسته نحوالنجاح.

خاتمة:

إن الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تعمل على جعل البيئة المدرسية بيئة منتجة، ومحببة لكل من المعلم، والمتعلم، كما أنها تسعى إلى توفير الإمكانات التي تحتاجها العملية التعليمية بشكل مستمر، عكس الإدارة المدرسية التقليدية التي لا تريد التغيير، أوالتطوير في المجالات التربوية، ولا تسعى له، فعلى مديري المدارس أن يهيؤا البيئة التعليمية المناسبة لكل من المعلم والمتعلم، والاهتمام بمخرجات العملية التعليمية، وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية، فيجب على كل مدير كونه ممثل الإدارة المدرسية –كقائد ومشرف تربوي– بناء الروح المعنوية العالية في الأداء بين المدرسين، فلا يقتصر دوره على تطوير العملية التعليمية وكيفية أدائها بكفاءة، ولكن دوره كذلك هوتنشيط وتشجيع المدرسين على النموكوسيلة لبلوغ هدف المدرسة ونموالتلاميذ وتقدمهم، فالاهتمام بالموضوعات الدراسية وطرقها ليس من الأهمية بدون الأخذ في الاعتبار بالاتجاهات النفسية للمدرسين والتلاميذ، ومدير المدرسة الناجح هوالذي يعرف أهمية هذه الحقائق، ويعمل على مقابلة حاجات التلاميذ والمدرسين ورفع معنوياتهم.

*** قائمة المراجع:**

(1) جودت عزت عطوي: **الادارة المدرسية الحديثة** (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الاردن)، 2004.

(2) تيسير الدويك، حسين ياسين، محمد عبد الرحيم عدس وآخرون: **الادارة التربوية والمدرسية والاشراف التربوي**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان(الاردن)، 1998.

(3) أحمد اسماعيل حجي: **الادارة التعليمية والادارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

(4) محمد بن حمودة: **علم الادارة المدرسية** (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري)، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.

(5) محمد حسنين العجمي: **الادارة والتخطيط التربوي** (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008، عمان(الاردن).

(6) مصطفى صلاح عبد الحميد: **الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر**، ط2، دار المريخ للنشر، الرياض(السعودية)، 1414هـ.

(7) محمد حسنين العجمي: مرجع سبق ذكره.

(8) محمد بن حمودة: مرجع سبق ذكره.

(9) يحي محمد نبهان: **الادارة التربوية** (بين الواقع والنظرية)، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2عمان (الأردن)، 2007، ص33.

(10) حسن محمد ابراهيم ومحمد حسنين العجمي: **الادارة التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان(الأردن)، 2007، ص152.

(11) محمد بن حمودة: **الادارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية** (دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الادارة المدرسية)، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص23.

(12) تيسيير الدويك، حسين ياسين، محمد عبد الرحيم عدس وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص.ص(20-23).

(13) محمد بن حمودة: **الادارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية**، مرجع سبق ذكره، ص27.

(14) جودت عزت عطوي: مرجع سبق ذكره، ص121.

(15) محمد منير مرسي: **الادارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة(مصر)، 1999، ص93.

(16) تيسير الدويك، حسين ياسين: مرجع سبق ذكره، ص.ص(210-213).

(17) احمد اسماعيل حجي: مرجع سبق ذكره، ص.ص(39-41).

(18) تيسير الدويك، حسين ياسين: مرجع سبق ذكره، ص205.

(19) جودت عزت عطوي: مرجع سبق ذكره، ص123.

(20) محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص.ص(92-93).

(21) ايناس محي الدين: **مدير المدرسة** (الادارة المدرسية الناجحة والفعالة)، دار جليس الزمان، عمان(الأردن)، 2009، ص93.

واقع الخصوبة في الجزائر " دراسة ميدانية على عينة من النساء بعيادة الحكيم سعدان – قسم الولادة – بالأغواط "

د. بن الشين أحمد / أ. تهامي محمد
جامعة الاغواط- الجزائر

الملخص:

تسعى هاته الدراسة الى معرفة العوامل المتحكمة في انخفاض الخصوبة في الجزائر، وهوعدد المواليد الأحياء لكل امرأة حيث أجرينا هاته الدراسة على عينة من النساء بقسم الولادة بالأغواط ، فبعدما كانت معدلات النموالسكاني مرتفعة خاصة بعد الاستقلال كنتيجة لتحسن المستوى المعيشي والصحي وتعويضا للنقص الفادح في أعداد السكان، سرعان ما بدأ هذا النمويشكل خطرا على برامج التنموية للدولة في ضل تضخم عدد السكان وعدم تغطيتها له، فأصبح من الضروري البحث عن حلول لهاته المعضلة، لذلك تبنت الدولة سياسة تنظيم النسل من خلال مجموعة من الاجراءات والبرامج خاصة وسائل منع الحمل المتنوعة، كل ذلك تزامن مع ارتفاع المستوى التعليمي خاصة لدى المرأة وكذا خروجها للعمل وهوراجع الى مجهودات الدولة في محاربة الأمية وتمكين المرأة في المجتمع مما انعكس على كثير منهن بتأخر سن زواجهن كنتيجة لارتفاع المستوى التعليمي وزيادة الطموح المهني وحتى في حالة الزواج يلاحظ انخفاض خصوبتهن، اما بسبب ارتفاع المستوى التعليمي أوبسبب خروجهن للعمل حيث يلاحظ انخفاض مواليد المرأة سنة بعد الأخرى، لذلك انطلقنا من التساؤل الرئيسي التالي: ماهي أسباب انخفاض خصوبة المرأة في الأغواط ؟

summary:

This study aims to spot the controlling factors of the decrease in fertility in Algeria، which is the number of living births for each woman. We have conducted this study on a sample of women at the maternity section in Laghouat، thus the rates of population growth were high especially after the independence as a result of the improvment in living and health levels، and as an atonement for the grave shortage in population number. Soon، this growth started to become dangerous for the developmental programs of the government in the shadow of population expansion and the lack of ability to cover it all. It became necessary to search for solutions for this problem. So، the government have adopted the policy of birth control through groups of procedures and programs specifically the diverse tools of contraception. All that coincides with the increase in the education level for women specifically، and going out to work، and this is a result for the government's efforts to fight illiteracy، and enabling women in society، which has reflected on many of them to delay marriage age، which is a result to the increase of their educational level، and the rise of professioanl ambition، and even in the case of marriage، the decrease of fertility is seen. That's either due to the increase of educational level، or going out to work. It is noticed that women's births are decreasing a year after another، therefore we have asked the following main question: what are the reasons behind the decrease of women's fertility in laghouat?

مقدمــة:

تعد المشكلة السكانية والتزايد الرهيب في أعداد السكان أحد الأخطار التي تواجه الإنسان في مسيرته على كوكب الأرض، وذلك خلال عصره الحديث وهي من المشاكل الصعبة والتحديات التي تواجه الدول النامية بصفة خاصة فمعظم الدول النامية تعاني من مشكلات أهمها: نقص الموارد، وعدم توافر التقنيات الحديثة، بالإضافة إلى زيادة عدد المواليد بها ونسب عالية جدا، وتشير أحدث الدراسات والتقارير إلى أن مستويات الخصوبة في الجزائر حاليا لم تعد تتسم بالارتفاع كما كانت في السابق، لأن خصوبة المرأة الجزائرية تأثرت بعدة عوامل وتغيرات اجتماعية مست تقريبا جميع نواحي المجتمع الجزائري

ولقد ارتأينا أن نقدم بحثنا من خلال الكشف عن بعض التغيرات الاجتماعية التي أثرت في مستويات خصوبة المرأة الجزائرية.

أولا: الاطار النظري:

1 – الاشكالية:

كانت ولا تزال مسألة القضايا السكانية، مثار اهتمام المفكرين والباحثين منذ القديم، فظهرت العديد من الاهتمامات بدراسة أحوال السكان خاصة مسألة الزيادة السريعة في السكان والتي تفوق نموالموارد الطبيعية "ففي القرن الثامن عشر قدم مالتوس اهتماما بالغا وذلك بدراسة العلاقة ما بين النموالسكاني والتنمية الاقتصادية محذرا بخطورة تزايد النموالسكاني" (1)

لكن سرعان ما ظهرت مجموعة من التغيرات التي غيرت المعادلة، فلقد مس التغير الاجتماعي جميع المجتمعات بما في ذلك المجتمع الجزائري ومن جملة التغيرات التي حدثت للمجتمع الجزائري ارتفاع المستوى التعليم لدى الإناث ما ساهم بدوره في دخول المرأة لسوق العمل، وهذا ما أفرز ظاهرة اجتماعية تعرف بخروج المرأة للعمل، ففي إحصاء " 1966 بلغت نسبة اليد العاملة النسائية 1.8 %، وفي سنة 1989 بلغ عدد النساء المتزوجات اللاتي يعملن 33.1 %، وتجاوز 54.2 % عام 1996، وقد بلغت نسبة النساء المشتغلات سنة 2000 في الحضر 62.1 % " (2)

حيث أن اليد العاملة النسوية ارتفعت من"**625 ألف** عاملة سنة **1996** إلى **مليون و400 ألف** سنة **2005** لتقارب **المليونين سنة 2008** ففي القطاع العام بلغت الموظفات **49 بالمائة،** قطاع الصحة **54 بالمائة و73 بالمائة** من صيادلة الجزائر نساء، القضاء **34 بالمائة،** المحاماة **40 بالمائة،** الفلاحة **11 بالمائة** (3)

فانشغال المرأة بالحياة العملية في محاولة منها لإثبات قدراتها وتحقيق ذاتها جعلها تنسى حياتها الشخصية وينصرف تفكيرها عن الزواج والاستقرار وحتى بالنسبة للمتزوجات فهن لا ينجبن أكثر "

ومع التغير والتطور التكنولوجي وظهور برامج تنظيم النسل واستعمال وسائل منع الحمل التي شهدت ارتفاع في استعمالها حيث بلغت سنة 1970 نسبة 08 % من الاستعمال لتصل الى 40.60 % سنة 1990 ثم 61.40% سنة 2006 (4)

في ظل كل هذا حدثت تغيرات على المستوى الديموغرافي حيث انخفض المعدل الخام للولادات بالجزائر من 34.7 بالألف سنة 1986، لينخفض سنة 1998 إلى 22.51، ووصل إلى " 23.62 بالألف سنة 2008، وليرتفع في سنة 2009 إلى 24.07 بالألف " وفي سنة " 2011 وصل إلى 24.78 بالألف " (5)

ففي سنة 1980 وصل المؤشر التركيبي إلى 6.9 طفل لكل امرأة لينخفض إلى 3.5 طفل لكل امرأة في سنة 1995،ووصل الى 2.4 طفل لكل امرأة سنة 2002 وفي سنة " 2008 ارتفع ليصل إلى 2.81 طفل لكل امرأة ثم ليشهد ارتفاعا طفيفا سنة 2010 حيث بلغ 2.87 طفل لكل امرأة " (6)

أما بالنسبة لولاية الأغواط فقد شهد معدل المواليد انخفاضا ملحوظا من " 03،3 % سنة 1994 وفي سنة 2004 بلغ 33،2 % ليصل الى 2 % سنة 2013 (7)

وهذا ما يبين أن مستويات الخصوبة تنخفض تدريجيا مع مرور الزمن في المنطقة، فمن خلال كل ما اسبق **ماهي أسباب انخفاض خصوبة المرأة في الأغواط ؟**

تساؤلات الدراسة:

- هل للمستوى التعليمي دور في تباين معدلات الخصوبة لدى النساء ؟
- هل يمكن اعتبار انخفاض الخصوبة راجع إلى خروج المرأة للعمل ؟
- هل لاستعمال وسائل منع الحمل دور في خفض خصوبة المرأة ؟

2- فرضيات الدراسة:

- كلما ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة انخفضت خصوبتها.
- يعتبر خروج المرأة للعمل عامل من عوامل انخفاض خصوبتها.
- يرجع انخفاض خصوبة المرأة الى اقبالها على استعمال وسائل منع الحمل.

3- أهداف وأهمية الدراسة:

- تكمن أهمية دراسة الخصوبة في معرفة اتجاهاتها والعوامل المتحكمة في ذلك من أجل رسم نظرة مستقبلية حول بنية السكانية للمجتمع المدروس
- تسليط الضوء على العلاقة الموجودة ما بين كل من تعليم وعمل المرأة والخصوبة
- معرفة أثر برامج تنظيم النسل على معدلات الخصوبة
- التوقف على العوامل الركيزة للسلوك الانجابي في الوقت الحالي

4- مفاهيم الدراسة:

4 _ 1 _ الخصوبة: " لفظ الخصوبة يطلق للدلالة على ظاهرة الانجاب في أي مجتمع سكاني والتي يعبر عنها بعدد المواليد الأحياء وينبغي التمييز هنا بينها وبين لفظ القدرة على التوالد وهي التي يقصد بها المقدرة الفسيولوجية على الانجاب أوالقدرة الطبيعية على حمل الأطفال " (8)

4 _ 2 _ المفهوم الإجرائي للخصوبة: هي العدد المواليد الأحياء لكل امرأة متزوجة، ولا يدخل ضمن هذا عدد المواليد المتوفين وحالات الإجهاض.

4 _ 3 _ موانع الحمل: وتعني مجموعة الطرق التي تؤدي إلى توقيف الولادات وهذه الوسائل تنقسم إلى وسائل مادية وغير مادية وأن هذا المفهوم اقتبس من الإنجليزية حوالي 1960 وهوطريقة لمنع الحمل لتعيين مجموعة الوسائل التي تعمل على تجنب الحمل (9)

4 _ 4 _ التعريف الاجرائي لموانع الحمل: هي مواد تسمح بتجنب إنتهاء علاقة جنسية بحمل وولادة، هذه المواد يمكنها أن تعمل ميكانيكيا بمنع إلتقاء واتصال النطاف بالبويضة، منها الخاصة وأخرى خاصة بالنساء.

4 _ 5 _ تعريف المرأة العاملة:

"يعرفها المنجد الأبجدي بأنها مؤنث العامل: كل من يعمل بيده " (10)

تعرفها كاميليا عبد الفتاح بأنها " المرأة التي تعمل خارج المنزل وتحصل على أجر مادي مقابل عملها وهي التي تقوم بدورين أساسيين في الحياة، دور ربة البيت، ودور الموظفة " (11)

4_6 _ التعريف الاجرائي للمرأة العاملة: هي المرأة المتزوجة العاملة من أجل الحصول على أجر خارج نطاق أسرتها.

5 – بعض الدراسات السابقة والتعليق عليها: هناك العديد من الدراسات والأبحاث حول الخصوبة ولكننا اخترنا من لها علاقة مباشرة بموضوعنا والتي استفدنا منها في هذا العمل:

1– دراسة " جون بونجارتس " بعنوان " استكمال تحول الخصوبة في البلدان النامية: دور الفروق التعليمية وأفضليات الخصوبة .

تم اجراء الدراسة على 57 بلدا من البلدان الأقل تطورا من أجل معرفة الفروق التعليمية أوالمستوى التعليمي على الخصوبة

فانطلقت الدراسة من تساؤل هام: كيف تتباين مستويات الخصوبة باختلاف المستوى التعليمي للمرأة ؟

أجريت الدراسة في كل من : آسيا، أمريكا اللاتينية، الشرق الأدنى وشمال إفريقيا، إفريقيا جنوب الصحراء.

أهم نتائج الدراسة :

_ ترتفع الخصوبة بين النساء المستوى الأمي والمتعلمات تعليم ابتدائيا على عكس اللواتي تحصلن على مستوى تعليم ثانوي أوجامعي ،لذلك فان التركيب التعليمي للسكان يظل محددا رئيسيا لمستوى الخصوبة الشاملة لبلد ما.

– سوف تحتاج البلاد التي تمر بالمراحل المبكرة أوالوسطى للتحول إلى انخفاضات كبيرة في كل من الخصوبة المرغوب فيها والخصوبة غير المرغوب فيها حتى تصل إلى مستوى الإحلال في الخصوبة لذا إذا كانت الخصوبة غير المرغوب فيها عالية من الناحية العملية فيجب أن:

* تحسين خدمات تنظيم الأسرة حتى يمكن للزوجين أن يجدا وسائل لتحقيق خياراتهما الإنجابية.

* تحسين مستويات التعليم.

* خفض معدلات الوفيات من تحسين الخدمات الصحية (12)

2)_ دراسة مصطفى خلف عبد الجواد بدراسة تحت عنوان: " البناء الأسري والخصوبة في المجتمع المصري "

فرضيات الدراسة:

أ – تختلف الخصائص الديموغرافية والاجتماعية للزوجين حسب نوع الأسرة في المناطق الريفية والحضرية.

ب – ترتفع الخصوبة في الأسر الممتدة عنها في الأسر النووية في المناطق الريفية والحضرية.

ج – يختلف تأثير الخصائص الديموغرافية والاجتماعية على الخصوبة باختلاف نوع الأسرة فى المناطق الريفية والحضرية.

العينة: تم الاعتماد على العينة القصدية تكونت من **4218** أسرة

المنهج: تم الاعتماد على المنهج الوصفي لوصف الظاهرة والمنهج الاحصائي في جمع البيانات وتحليلها كما اعتمد على المنهج المقارن في هذه الدراسة من خلال مقارنة مستويات الخصوبة بين الأسر الممتدة والنووية من جهة ومقارنة بين محل الإقامة للأسر ريف أوحضر.

أداة الدراسة: استعان الباحث بتقنية الاستمارة في جمع البيانات

أبرز النتائج:

– الأسرة الممتدة تشجع على ارتفاع الخصوبة مما يؤكد صحة الفرض القائل بأن الخصوبة تختلف باختلاف نوع الأسرة فى المناطق الريفية والحضرية.

– التحضر والأسرة النووية يؤديان إلى انخفاض الخصوبة، إذ تصل الخصوبة إلى أدنى مستوياتها في الأسر الحضرية النووية (13)

3)_ دراسة حياة بتوفنوشات تحت عنوان " **المحددات السوسيوديموغرافية للإنجاب** " دراسة ميدانية على عينة من النساء المتزوجات في سن الانجاب بمركز حماية الأمومة والطفولة بمستشفى مصطفى باشا الجامعي وتسعى هذه الدراسة الى معرفة الأسباب المؤثرة في الانجاب ؟

وللإجابة على هذا الاشكال وضعت الطالبة مجموعة من الفرضيات:

1-التغيرات الاجتماعية التي تشهدها البلاد (تأخّر سن الزواج، خروج المرأة للعمل) تكاليف الحياة العصرية لها تأثير على السلوك الإنجابي

2-كلما كانت صحة الأم ضعيفة كلما قل عدد الأطفال.

3-يؤثر نوع جنس المولود على السلوك الإنجابي للأفراد.

4-يرتبط السلوك الإنجابي لدى الأفراد بالوازع الديني لديهم كون الدين الإسلامي يرفض التحكم في النسل.

5-يتأثر السلوك الإنجابي بالتراجع عند حدة الخلافات الزوجية.

6-كلما ارتفع المستوى التعليمي للزوجين كلما قل عدد الأطفال.

وكانت النتائج المتوصل اليها كتالي:

_السلوك الإنجابي مرتبط بظروف الأشخاص وبذهنياتهم.

_فالمرأة العاملة قد تتأخر في سن الزواج عن المرأة غير العاملة وخصوصا اللواتي قد تشغلن مناصب مهمة وعالية ذوات المستويات التعليمية العالية.

_ كلما ارتفع السن عند أول زواج، كلما قل عدد الأطفال والعكس صحيح.

_ وجدت أن متغير الصحة له تأثير معتبر على السلوك الإنجابي من خلال المرض الذي يؤثر على الجانب الإنجابي للمرأة وعلى عدد الأولاد، وكذا تأثير الولادات السابقة الخطيرة على المرأة أوالأولاد.

_ توصلت الى ضعف العلاقة الموجودة بين السلوك الإنجابي ونوع جنس المولود

_ كما توصلت الباحثة أن الأغلبية الساحقة هي مع تنظيم النسل واستخدام إحدى الوسائل المانعة للحمل، فنسبة قليلة جدا وجدناها تأخذ بعين الاعتبار عامل الدين في هذه المسألة، وتجد أن الوسائل المانعة للحمل هي حرام ولا يجوز التحكم في النسل **(14)**.

_ التعليق على الدراسات السابقة: ركزت الدراسات السابقة على تحري الأسباب الكامنة والمتحكمة في انخفاض الخصوبة حيث استفدنا منها على النحوالتالي:

_ بالنسبة للدراسة الأول فقد استفدنا منها في صياغة فرضيتنا الأولى

_ بالنسبة للدراسة الثانية فقد استفدنا منها في صياغة الفرضية الأولى والثانية

_ بالنسبة للدراسة الثالثة فقد استفدنا منها خاصة في جانب المنهجي واختيار العينة وحتى بعض أسئلة استمارة الدراسة

ثانيا: الاطار الميداني للدراسة:

1 – مجالات الدراسة:

1 _ 1 _ المجال المكاني: تم القيام بالدراسة الميدانية في المؤسسة الاستشفائية المتخصصة **SHE** الحكيم" سعدان " الأم والطفل – الأغواط – بقسم الولادة التي افتتحت في شهر **ماي 2012.**

1_ 2_ المجال الزمني: تم اجراء الدراسة الميدانية ابتداء من شهر ديسمبر **2014** الى غاية نهاية شهر مارس **2015.**

1 _ 3 _ المجال البشري :

تمثل المجال البشري لهذه الدراسة في النساء المتزوجات واللاتي يتراوح أعمرهن ما بين **25** سنة و **49** سنة في مدينة الأغواط، وقد ضمت عينة الدراسة **65 مبحوثة**

2) **_ العينة الدراسة:** نظرا لكبر مجتمع الدراسة من جهة وعدم معرفة حجمه اعتمادنا على العينة العمدية (القصدية) وتعرف " هي التي يتم اختيارها بناء على حكم شخصي أوتقدير ذاتي بهدف التخلص من المتغيرات الدخيلة لإلغاء مصادر التحريف المتوقعة" **(15)**

حيث سنستعين بالعينة الغير احتمالية والمتمثلة في العينة العمدية (القصدية) " وهي أخذ جزء تمثيلي عمديا من المجتمع الكلي، وفي هذا النوع من الدراسات يختار الباحث بعض الحالات التي يعتقد أنها تمثل المجتمع في الجانب الذي يتناوله البحث " **(16)**

تتوفر فيهن الشروط والخصائص التالية:

1. **الجنس** : إناث
2. **الحالة الزواجية:** متزوجة منذ **5** سنوات فأكثر
3. **الفئة العمرية: من 25-49 سنة**

وبما أن العينة العمدية (القصدية) هي المستخدمة في دراستنا، فخلال تلك الفترة الزمنية التي قضيناها فقد تم توزيع **70** استمارة على مبحوثات تم الغاء **5** استمارات لنقص بعض الاجابات ولعدم ارجاع بعضها الأخر والاحتفاظ بـ **65** استمارة نهائية وكعينة نهائية للدراسة، حيث يجدر بنا الاشارة الى أنه تم توزيع الاستمارات بمساعدة بعض العاملات في قسم الولادة.

3- المنهج المستخدم:

3 _ 1 _ المنهج الوصفي: قمنا بتوظيف هذا المنهج بغرض محاولة وصف الخصوبة وذلك من خلال جمع المعلومات والمعطيات الخاصة بالظاهرة، ومحاولة فهم الأسباب التي أدت إلى انخفاضها،وكذلك لمحاولة تحليل الظاهرة تحليلا دقيقا موضوعيا وتحقق من صحة الفرضيات المتعلقة بالعوامل المسببة للظاهرة إلى جانب المنهج الوصفي استعنا بالمنهج الاحصائي.

3 _ 2 _ المنهج الإحصائي: وقد تم توظيف هذا المنهج في الدراسة من أجل محاولة الاقتراب أكثر من الموضوعية والدقة، وذلك باستخدام الكم، بحيث يتم تحويل المعطيات والبيانات الكيفية

الخاصة بظاهرة الخصوبة متحصل عليها في الجانب الميداني(الاستمارة) إلى بيانات الكمية، وبناء جداول بسيطة ومركبة يتم من خلالها الربط بين المتغيرات ربطا تفسيريا واضحا من أجل قياس وبناء المقارنات السوسيولوجية للوصول إلى تحليلي علمي وموضوعي للظاهرة.

4 _ أداة البحث:

4 _ 1 _ الاستمارة: تعتبر الاستمارة أكثر الوسائل المستخدمة لجمع البيانات شيوعا، وتعرف بأنها مجموعة من الأسئلة الموجهة للمبحوثين بهدف الحصول على بيانات ومعلومات بخصوص الموضوع المراد دراسته، وقد استخدم الباحث الاستمارة كأداة مهمة تمكن من جمع البيانات الخاصة بالدراسة، وقد تضمنت على **(15) سؤالا**

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: سعيا لتحليل بيانات الدراسة بشكل مناسب ودقيق، تم اللجوء إلى الاستعانة ببرنامج **SPSS** في حساب:

1 _ النسب المؤية

2 _ معامل الاتفاق

3 _ قيمة كا ^{2}

6 _ تحليل بيانات الدراسة واستخلاص النتائج:

6 _ 1 _ تحليل بينات الخاصة بالفرضية الأولى:

جدول رقم (01): يوضح أثر المستوى التعليمي للمبحوثات على نظرتهن للسن المناسب لزواج الأنثى

المستوى التعليمي	أمي		ابتدائي		إكمالي		ثانوي		جامعي		المجموع	
السن المناسب للزواج	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
18- 21	5	71.42	2	50	3	50	4	15.38	1	4.54	15	23.07
22 – 24	1	14.28	1	25	1	16.66	9	34.61	10	45.45	22	33.84
25 – 28	1	14.28	1	25	2	33.33	13	50	11	50	28	43.07
المجموع	7	100	4	100	6	100	26	100	22	100	65	100

- **مخرجات برنامج SPSS :**

_ معامل التوافق: **0.49**

_ مستوى الدلالة: 0.05

_ نوع الارتباط: ارتباط طردي متوسط

يوضح الجدول رقم **(01)** أثر المستوى التعليمي للمبحوثات على نظرتهن للسن المناسب لزواج الأنثى وجدنا أن أكبر نسبة شكلت **43.07%** اللواتي أجبن بأن السن المناسب لزواج الأنثى حاليا يتراوح ما بين **25_28 سنة** مدعمة بنسبة **50 %** من اللواتي مستواهن التعليمي جامعي، و **50 %**

من الذين مستواهن التعليمي ثانوي في حين شكلت أقل نسبة **23.07 %** أجبن بأن السن المناسب للزواج الأنثى حاليا ما بين **18_21 سنة** مدعمة بنسبة **71.42%** من اللواتي لا يملكن مستوى تعليمي(**أمي**) ونسبة **50%** من اللواتي مستواهن الدراسي ابتدائي واكمالي.

وعند حساب معامل التوافق الذي يوضح نوع الارتباط ما بين المستوى التعليمي للمبحوثات ونظرتهن لسن الزواج الأنثى وجدنا أن هناك ارتباط طردي ما بين المتغيرين أي أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأنثى زادت نظرتها الى تأخير وتأجيل الزواج، نستنتج من خلال المعطيات الاحصائيات السابقة أن التعليم يعتبر من العوامل المؤثرة في انخفاض الخصوبة ومن محددات الزواج فنلاحظ وجود علاقة طرديه بين التعليم والنظرة إلى السن المناسب لزواج الفتاة، حيث أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للمرأة كلما ارتفع السن المناسب للزواج حسب منظورها، فنجد أن تفضيل التبكير بالزواج يكون لدى المبحوثات ذات المستوى التعليمي المنخفض والمتدني (الأمي / الابتدائي / المتوسط) على عكس نظرة المبحوثات ذات المستوى التعليمي العالي (الجامعي) اللواتي يفضلن تأخير سن زواجهن مما ينعكس على خصوبتهن في المستقبل.

الجدول رقم (02): يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للمبحوثات والعدد المرغوب به من الأطفال

المستوى التعليمي		أمي		ابتدائي		إكمالي		ثانوي		جامعي		المجموع	
العدد													
2		_	_	_		50	3	38.46	10	72.72	16	44.61	29
3		_	_	_	_	_	_	26.92	7	18.18	4	16.92	11
4		14.28				_	_	30.76	8	9.09	2	16.92	11
5		14.28	1	25	3	50	1	3.84	1	_	_	9.23	6
6		28.57	1	25	_	_	_	_	_	_	_	4.61	3
7		42.85	2	50	_	_	_	_	_	_	_	7.69	5
المجموع		100	4	100	6	100	26	100	22	100	65	100	

من الجدول رقم **(02)** الذي يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للمبحوثات والعدد المرغوب به من الأطفال نلاحظ أن النسبة الأكبر كانت من نصيب المبحوثات اللاتي ترغبن بإنجاب طفلين بنسبة تقدر بـ **44.61 %**، وكانت هذه النسبة مدعومة من طرف فئة المستوى الجامعي بنسبة تقدر بـ **72.72%** ونسبة **38.46%** لفئة المستوى الثانوي، في حين شكلت أقل نسبة **4 %** اللواتي أجبن بأنهن يرغبن بإنجاب **6 أطفال** مدعمة بنسبة **28.57 %** من اللواتي لا يملكن مستوى تعليمي **(أمي)** ونسبة **25 %** من ذوي المستوى التعليمي الابتدائي.

نستنتج من خلال الإحصاءات السابقة أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي زاد الرغبة نحوالتقليل من الإنجاب، فنجد أن أغلبية المبحوثات من المستوى التعليمي المرتفع يرغبن بإنجاب أقل من أربعة 3 أطفال، بينما نلاحظ أن أغلب السيدات اللاتي هن بدون مستوى علمي والمستوى العلمي الابتدائي والمتوسط يرغبن بإنجاب خمسة أطفال فأكثر، ومنه نرى أنه كلما قل المستوى التعليمي زادت فكرة الانجاب وكلما ارتفع المستوى التعليمي قل الانجاب وهذا يرجع الى الاختلاف في المستوى الثقافي من جهة ومن جهة أخرى السنوات التي استهلكتها الأنثى ذات المستوى التعليمي العالي في الدراسة الأمر الذي قد يؤخر سن زواجها مما ينعكس على خصوبتها عكس أصحاب المستوى التعليمي المتدني الذي نلاحظ أن أغلبهن يتزوجن في سن مبكر ويكون انجابهن أكثر كما يرون أن الطفل يد عاملة تساعدهم على تحسين أوضاعهما لاقتصادية مستقبلا.

6 _ 2 _ تحليل بيانات الفرضية الثانية:

الجدول رقم (03) يوضح أثر الحالة المهنية للمبحوثات على تنظيم نسلهن

الحالة المهنية / تباعد الولادات	لا تعمل		تعمل		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
سنة	8	22.22	3	10.34	11	16.92
سنتين	10	27.77	5	17.24	15	23.07
ثلاث سنوات	9	25	8	27.58	17	26.15
أكثر من 3 سنوات	9	25	13	44.82	22	33.84
المجموع	36	100	29	100	65	100

- **مخرجات برنامج SPSS:**

_ معامل التوافق: 0.14

_ مستوى الدلالة: 0.05

_ نوع الارتباط: ارتباط طردي ضعيف

من خلال الجدول رقم **(03)** الذي يوضح أثر الحالة المهنية للمبحوثات على تنظيم نسلهن وجدنا أن أكثر المباعدات بين الولادات كانت أكثر من **3 سنوات** بنسبة **33.84%** مدعومة بالنساء العاملات بنسبة **44.82%**، في حين شكلت أقل نسبة **16.92 %** أجبن بأن المباعدة بين الولادات تكون سنة واحدة مدعمة بنسبة **22.22%** من المبحوثات الغير العاملات وعند حساب معامل التوافق وجدنا أن هناك ارتباط طردي ضعيف بحيث كلما كانت المبحوثات عاملات كانت هناك مباعدة أكثر بين والولادات والعكس صحيح ، بمعنى أن السناء العاملات هن أكثر النساء مباعدة بين الولادات وذلك بحكم عملها وصعوبة التوفيق بين عملها وتربية أبنائها وقد تلجأ الى دور الحضانة لرعاية

أطفالها هذا من جهة ومن جهة أخرى كلما زاد الطموح في الارتقاء اجتماعيا كلما قلت الخصوبة لذلك تلجأ الى فكرة المباعدة وتنظيم نسلها عكس النساء الغير عاملات اللواتي لا يجدن مشكلة في رعاية أبنائهم ولا يلجأن الى مباعدة بين أولادهن بسنوات كثيرة بحكم مكوثهن في البيت وعد ارتباطهن بالعمل.

جدول رقم (04): يوضح أثر الحالة المهنية للمبحوثات على عدد الولادات المنجبة

الحالة المهنية / عدد الولادات (ط / إ)	عاملة		ماكثة بالبيت		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
2 – 1	22	75.86	7	19.44	29	44.61
4 – 3	6	20.68	16	44.44	22	33.84
6 – 5	1	3.44	8	22.22	9	13.84
8 – 7	_	_	5	13.88	5	7.69
المجموع	29	100	36	100	65	100

- **مخرجات برنامج SPSS:**

_ كاي تربيع المحسوبة: 19.37

_ كاي تربيع المجدولة: 7.82

_ درجة الحرية DF: 3

_ مستوى الدلالة: 0.05

نلاحظ من خلا الجدول رقم **(04)** الذي يوضح أثر الحالة المهنية للمبحوثات على عدد الولادات المنجبة وجدنا أكبر نسبة **44.61 %** النساء اللاتي عدد أطفالهن المنجبين أحياء من **1 _ 2 طفل** قد كانت هذه النسبة مدعمة من طرف السيدات العاملات بنسبة **75.68 %**، في حين شكلت أقل نسبة **7.69 %** اللواتي عدد أبنائهن ما بين **7 _ 8 أطفال** مدعمة بنسبة **13.88%** من المبحوثات الماكثات في البيت.

نستنتج من التحليل الإحصائي السابق أن هناك اتجاه نحوالتقليل من الإنجاب بالنسبة للمبحوثات العاملات عكس الماكثات بالبيت، فأغلبية السيدات المنجبات من **1 _ 2 طفل** هن عاملات عكس السيدات المنجبات عدد كبير من الأطفال، فبحكم عملهن تقل خصوبتهن وذلك بحكم عملهن خارج المنزل وصعوبة التوفيق ما بين المنزل والعمل لذلك تقلل من انجابها فالطموح المهني

للمرأة يقلل من خصوبتها فقد بينت العديد من الدراسات في مجال الديموغرافية أن اشتغال النساء في المهن التي تتطلب جهد فكري يقلل من انجابها علة عكس النساء الغير عاملات اللواتي ينجبن أكثر.

تحليل بيانات الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (05) توزيع المبحوثات حسب استخدام وسائل تنظيم النسل

استعمال وسائل تنظيم النسل	التكرار	النسبة
نعم	49	75.38
لا	16	24.61
المجموع	65	100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثات تستعملن وسائل تنظيم النسل وذلك بنسبة **75%** في حين اللواتي لا يستعملن وسائل منع الحمل هن **25 %** من المبحوثات.

وهذا ما يعكس لنا أن أغلب المبحوثات استعمالا لوسائل منع الحمل وبالتالي تقل خصوبتهن والعكس صحيح بالنسبة للاوتي لا يستعمل وسائل منع العمل.

الجدول رقم (06): علاقة تباعد الولادات باستعمال وسائل تنظيم النسل

استعمال وسائل التنظيم النسل / تباعد الولادات	تستعمل		لا تستعمل		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
1 سنة	5	10.20	6	37.5	11	16.92
سنتين	10	20.40	5	31.25	15	23.07
ثلاث سنوات	14	28.57	3	18.75	17	26.15
أكثر من 3 سنوات	20	40.81	2	12.5	22	33.84
المجموع	49	100	16	100	65	100

- **مخرجات برنامج SPSS:**

_ معامل التوافق: 0.32

_ مستوى الدلالة: 0.05

_ نوع الارتباط: ارتباط طردي ضعيف

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(06)** الذي يوضح علاقة المباعدة بالولادات باستعمال وسائل منع الحمل وجدنا أن أغلب المبحوثات يباعدن بين ولاداتهن أكثر من **3 سنوات** بنسبة

33.84 % مدعومة بنسبة **40.81 %** من اللواتي يستعملن وسائل منع الحمل، في حين شكلت أقل نسبة **16.92%** من المبحوثات اللواتي يباعدن سنة واحدة مدعمة بنسبة **37.5 %** من اللواتي لا يستعملن وسائل منع الحمل.

وعند حسابنا **لمعامل التوافق وجدنا أن هناك ارتباط طردي ضعيف 0.32 بين المتغيرين** أي أنه كلما كان هناك استعمال لوسائل منع الحمل كلما زادت سنوات المباعدة ما بين الولادات والعكس صحيح، ومنه نرى أن هناك ارتباط ما بين استعمال وسائل منع الحمل وسنوات المباعدة ما بين الولادات وهذا ما يؤثر في انخفاض خصوبة المرأة المستعملة لوسائل منع الحمل.

نتائج الدراسة:

_ وجدنا أن هناك علاقة طرديه بين التعليم والنظرة إلى السن المناسب لزواج الفتاة، أي كلما ارتفع المستوى التعليمي للمرأة كلما ارتفع السن المناسب للزواج حسب منظورها، فنجد أن تفضيل التبكير بالزواج هي من مميزات المبحوثات ذات المستوى التعليمي المنخفض حيث وجدنا أن أكبر نسبة شكلت **43.07%** اللوتي أجبن بأن السن المناسب لزواج الأنثى حاليا يتراوح ما بين **25_28 سنة** مدعمة بنسبة **50 %** من اللواتي مستواهن التعليمي جامعي، في حين شكلت أقل نسبة **23.07 %** أجبن بأن السن المناسب للزواج الأنثى حاليا ما بين **18 _ 21 سنة** مدعمة بنسبة **71.42%** من اللواتي لا يملكن مستوى تعليمي.

_ وتوصلنا الى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي زاد الرغبة نحوالتقليل من الإنجاب، فنجد أن أغلبية المبحوثات من المستوى التعليمي المرتفع يرغبن بإنجاب أقل من أربعة أطفال، بينما نلاحظ أن أغلب السيدات اللاتي هن بدون مستوى علمي والمستوى العلمي الابتدائي والمتوسط يرغبن بإنجاب خمسة أطفال فأكثر وهذا ما يثبت صحة افتراضانا الاول " كلما ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة انخفضت خصوبتها "

_ وجدنا أنه كلما كانت المبحوثات عاملات كانت هناك مباعدة أكثر بين والولادات والعكس صحيح، بمعنى أن السناء العاملات هن أكثر النساء مباعدة بين الولادات وذلك بحكم عملها وصعوبة التوفيق بين عملها وتربية أبنائها لذلك تلجأ الى فكرة المباعدة فقد وجدنا أن أكثر المباعدات بين الولادات كانت أكثر من 3 سنوات مدعومة بالنساء العاملات بنسبة **44.82 %** من النساء العاملات.

_ ووجدنا أن هناك اتجاه نحوالتقليل من الإنجاب بالنسبة للمبحوثات العاملات عكس الماكثات بالبيت **وهذا ما** يثبت افتراضنا الثاني " يعتبر خروج المرأة للعمل عامل من عوامل انخفاض خصوبتها"

_ وجدنا أن أغلب المبحوثات تستعملن وسائل تنظيم النسل وذلك بنسبة **75%** وهذا ما يعكس لنا أن أغلب المبحوثات استعمالا لوسائل منع الحمل مما ينعكس على معدلات الخصوبة.

_ ووجدنا أن أغلب المبحوثات يباعدن بين ولاداتهن أكثر من **3 سنوات** بنسبة **33.84 %** مدعومة بنسبة **40.81 %** من اللواتي يستعملن وسائل منع الحمل، أي أنه كلما كان هناك استعمال

لوسائل منع الحمل كلما زادت سنوات المباعدة ما بين الولادات والعكس صحيح، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الأخيرة التي مفداها " يرجع انخفاض خصوبة المرأة الى اقبالها على استعمال وسائل منع الحمل".

خاتمة:

من خلال ما سبق يمكننا القول أن ارتفاع المستوى التعليمي للإناث إلى جانب خروجهن للعمل وكذا استعمال وسائل منع الحمل تعتبر من العوامل المؤثرة في انخفاض مستويات الخصوبة لدى المرأة في مدينة الأغواط، إن المكانة الأعلى للمرأة ترتبط بعلاقة عكسية مع انخفاض معدل الخصوبة وتأكيد مثل هذه العلاقة وجد في الدول المتقدمة والنامية لذلك فإن مكانة المرأة في المجتمع تحدد السرعة التي يحدث بها التغيير الديمغرافي استجابة إلى أشكال أخرى من التحديث تشمل التطور الاجتماعي والاقتصادي وانتشار التعليم الواسع وتبني برامج التخطيط العائلي، كما أن أي تغير في مستوياتها ينتج عنه تغيرات في العديد من المجالات كالمجال الاجتماعي والاقتصادي، إن القضية الديمغرافية أصبحت من الأمور التي تفرض نفسها في الساحة وذلك لما لها من علاقة وطيدة مع جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والصحية والسياسية والتخطيطية للمجتمع، لذلك يجب الاهتمام بالدراسات السكانية، وتشجيع القائمين عليها لأنها توفر قاعدة من البيانات السكانية، والتي يمكن من خلالها التعرف على حجم النموالسكاني المستقبلي، ووضع الخطط الملائمة لذلك، من أجل معالجة بعض المتغيرات الاجتماعية والثقافية، كما يجب الاهتمام ببحوث في مجال الخصوبة.

*** قائمة المراجع:**

[1] _ (بتصرف) طارق السيد، علم اجتماع السكان، الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ب ط، 2008، ص ص 73،72

[2]– (بتصرف) مليكة الحاج يوسف، أثار عمل الأم على تربية أطفالها، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر،2002 / 2003 ، ص ص: 64 – 67

[3]_ رضوان علوي "الجزائر نيوز " http://www.djazairnews.info/ 20:00

[4]_ نور الدين سمعون، تنظيم النسل بين التصورات الدينية والممارسة الاجتماعية، رسالة لنيل شهادة الماجيستير في علم الاجتماع الديني، جامعة الجزائر 2، 2011/2010 ، ص 78

[5] _O.N.S،" Démographie algérienne 2011 "، Données statistiques، № 600، Alger،2011، p2

6 – O.N.S،" Démographie algérienne 2010 "، Données statistiques، № 575، Alger،2010، p3

[7]_ مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية، *Monographie de la wilaya de Laghouat*،*2013*

8_ فتحي محمد أبوعيانة، دراسات في علم السكان، بيروت، دار النهضة العربية، ب ط، 1985، ص: 69.

[9]_ دريد فطيمة، النموالديموغرافي وسياسة تنظيم النسل في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، 1994_1995، ص 26

10_ المنجد الأبجدي، دار الشروق، ط 5، لبنان، 1987، ص 681
11_ كاميليا عبد الفتاح،سيكولوجية المرأة العاملة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1984 ص 110
12 _ جون بونجارتس، استكمال تحول الخصوبة في البلدان النامية – دور الفروق التعليمية وأفضليات الخصوبة – بنيويورك، مجلس السكان ، 1985.
13 _ مصطفى خلف عبد الجواد، دراسات في اجتماع السكان، مصر، دار المسيرة، ب ط، 2009، ص ص :157 – 179.
14_ حياة بوتفنوشات، المحددات السوسيوديموغرافية للإنجاب، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة تخصص ديموغرافيا، جامعة الجزائر 2، 2011/2010
15_ فريد كامل ابوزينة وآخرون، مناهج البحث العلمي (الإحصاء في البحث العلمي)، الأردن، دار المسيرة، ط 2، 2007، ص: 20
16_ زيدان عبد الباقي، قواعد البحث الاجتماعي، مطبعة السعادة، الطبعة 2، القاهرة، ص 173

Teaching Grammar Explicitly and its effects on Learners' Achievement in Learning English as a Foreign Language

Djafri Leila
University of Batna

Abstract:

The following paper is an attempt to examine the way grammar is taught at the department of English، University of Batna and the benefits students could make from it when explicitly presented to them. We have started by a theoretical part where grammar is presented in relation to the different teaching methods، then we tried to distinguish between explicit and implicit grammar teaching. In the second part of the paper، we tried to carry out a field investigation where we administered questionnaires to both students and teachers to know about their preferences as far as grammar teaching is concerned. The results we obtained by the end revealed the necessity of teaching grammar explicitly in the language classroom for the great help it could have to learners as far as learning the foreign language is concerned.

الملخص:

يهدف هذا المقال لإلقاء الضوء على الطرق التي تُدرس من خلالها قواعد اللغة في قسم اللغة الانجليزية بجامعة باتنة، وكذا الفوائد التي يمكن للطلبة جنيها إذا ما قدمت هذه القواعد بطريقة مباشرة. بدأنا بجزء نظري حيث قدمنا ماهية القواعد وعلاقتها مع طرائق التعليم، ثم حاولنا إبراز الفرق بين الطرق المباشرة وغير المباشرة لتدريس القواعد وفي الشق التطبيقي الميداني قمنا بوضع استبيان للطلبة والأساتذة لمعرفة ما يفضلونه في هذا المجال .

Introduction:

When teaching a foreign Language، one major goal is to enable the learners to communicate effectively in a grammatically appropriate way. In this respect teaching grammar gained prominence among teachers as well as researchers.

In the department of English، University of Batna، teachers often report that their students have serious drawbacks as far as their written compositions are concerned. Evaluation of the written assignments set to students usually reveals that they do not master the basic rules of grammar. For this reason، the present paper purports to suggest a re-consideration of the importance of grammar so that teachers will not find themselves correcting form rather than content during examinations.

Most of the students are expected to work in the field of education after they graduate from the university. In many instances، those future teachers who learn plenty of modules at the university find themselves incapable of appropriately fulfilling their task.

The main objective we set to our work is to see to what extent explicit grammar teaching helps students achieve better results in learning English.Our hypothesis is، consequently، learners who receive explicit grammar instruction are most likely to achieve better results than those who do not.

l DEFINTION OF GRAMMAR:

In their definition of grammar، Fromkin et al. (1990) claim that: The sounds and sound patterns، the basic units of meaning such as words and the rules to combine them to form new sentences constitute the grammar of a language. These rules are internalised and subconsciously learned by native speakers.In brief، grammar represents one's linguistic competence. Therefore، Grammar is a set of components: phonetics (the production and perception of sounds)، phonology (how sounds are combined)، morphology (the study of forms، or how elements are combined to create words)، syntax (how words are put together intosentences)، and semantics or meaning. Because ail languages arecharacterised by these components، by definition، language does not exist without grammar.The term grammar، in the past، referred to the art of writing، as compared to rhetoric، the art of speaking. Grammar is loosely understood to be a set of rules that govern language، primarily its morphology and syntax. But morphology and syntax are only two components of grammar.

II TYPES OF GRAMMAR:

II-1 Traditional Grammar:

Grammar، in the past، was based on two classical languages;Latin and Greek. Grammarians identified eight parts of speech:noun، pronoun، adjective، verb، adverb، preposition، conjunction and interjection، and classified words within a sentence as subject،object، verb and so on. They used prescriptive rules showing people the way they should speak or write. The important contribution of traditional grammar to foreign language learning lies in the fact that it provides the teacher with simple rules to teach the language. For this reason، the notion of traditional grammar is still influential in the teaching of languages.

II-2 Structural Grammar:

Structural grammarians believe that language is made out of a set of grammatical patterns in which words are arranged to convey meaning. This latter is determined by word form، function، word order and intonation patterns. Structuralists classify parts of speechaccording to their syntactic position. They were concerned with thestructure of the sentences and their constituents. They developed the 'immediate constituent analysis' and the 'phrase structure grammar'. These varieties of structural grammar were concerned with performance not with competence. Meaning was totally ignored in this approach and remained as the main drawback in the structural grammar.

II-3 Transformational Generative Grammar:

This grammar was first proposed by Chomsky (1957) in his 'syntactic structures'. He assumes that language is based on a system of phrase-structure rules capable of generating an infinite number of sentences. This production is carried out through a process of transformations such as substitution، deletion، addition، combination...etc.Transformational generative linguists claim that grammar comprises rules that generate an infinite number of sentences. According to Chomsky (1965):Regarded as a theory oflanguage; it is descriptively adequate to the extent that it correctly describes the intrinsic competence of the idealised native speaker.For

Chomsky، grammar shows how a native speaker would acquire the linguistic system of his native language. This type of grammar stressed the importance of meaning as a crucial aspect in language study to account for some ambiguous sentences. Chomsky distinguished between surface structure and deep structure.

II-4 Communicative Grammar:

The communicative approach appeared in the 1970's as a reaction to the structural approach. Widdowson (1990) views grammar as a device for mediating between words and contexts. According to him، learning grammar does not mean learning the intricacies of the device without knowing how to put it into use، but to know how grammar functions in accordance with words and contexts for the completion of meaning. He states that:

A communicative approach، properly conceived، does not involve the rejection of grammar. On the contrary، it involves the recognition of its central mediating role in the use and learning of language.For Widdowson (1990) The main characteristics of the communicative grammar are:

1-It involves the use of form and meaning of language items simultaneously. Grammatical forms are taught not for their own sake، but as means for carrying out communicative acts.

2-This approach does not focus on grammatical form، nor does it give abstract descriptions or definitions. Instead، it concentrates on the notions underlying these forms which are taught implicitly through manipulation of notions by functions. The main purpose of this approach is to help the learner build up a linguistic competence through use (implicitly)، and not through knowledge of linguistic rules (explicitly).

Incorrectgrammatical forms could be eradicated gradually through the negotiation of meaning that takes place when the language is used.

3-Thevarious notions are introduced separately and in different situations in order to highlight their meaning and use. Thus items which are semantically linked are taught together، even if they are structurally different.

4-Learners are encouraged to identify by themselves forms as they are working out communicative tasks.

III- GRAMMAR AND THE TEACHING METHODS:

Grammar teaching was influenced by the by the different teaching approaches and methods which differed regarding the influence explicit grammar teaching has in the second or foreign language classroom. We are taking the examples of three methods to see the position occupied by grammar in these methods:

III-1 TheAudiolingual Method:

This method was advocated by American structural linguists and based on behaviourism. It proposes that language performance consists of a set of habits in the use of language structures and patterns (Celce-Murcia، 1991). Grammatical structures are very carefully sequenced from basic to more complex، and students are not necessarily expected to understand grammar and grammar rules. Language learning is habit formation and pattern learning; it is seen as conditioning using repetition and reinforcement. Thus، mimicry of forms and memorisation of sentence patterns are used extensively to present rules inductively. A variety of drill types is practised to avoid errors، which are viewed as the result of interference from the first language and need correction.

III-2 The Cognitive Code Method:

In the early Seventies، there was considerable interest in the implications of the cognitive code theory for language teaching. This approach refers to any conscious attempt to organise materials around a grammatical syllabus while allowing for meaningful practice and use of language (Richards and Rodgers، 1986). Language learning is viewed as hypothesis formation and rule acquisition، rather than habit formation. Grammar is considered important، and rules are presented either deductively or inductively depending on the preferences of the learners. Class exercises are intended to give learners further practice with rule application. Errors are viewed as the inevitable by-products of language learning. Error analysis and correction can be seen as appropriate classroom activities from which both teachers and students can learn. The focus is still largely sentence-oriented، and materials writers often draw on Chomsky's work in generative grammar (Celce-Murcia، 1991).

III-3 The Communicative Method:

This approach views language as an instrument of communication. Thus، communication is the goal of language instruction، and the syllabus should not be organised around grammar but should be content-based، meaningful، contextualised and discourse-based (rather than sentence-based).

Communicative language teaching has brought a renewed emphasis on the role that semantics plays in the definition of language. Communicative language teaching is fundamentally concerned with 'making meaning' in the language، whether by interpreting someone else's message، expressing one's own، or negotiating when meaning is unclear. Role-playing and problem- solving tasks are used for the acquisition of specific functions. Among the proponents of this approach، there is currently some debate regarding the nature، extent and type of grammar instruction or grammar awareness activities، as well as opinions about issues such as whether، when، or how teachers should correct grammatical errors (Celce-Murcia، 1991).

IV- PROCESSES INVOLVED IN LEARNING GRAMMAR:

IV-1 Interpretation:

When learners attempt to understand input which refers tosamples of target of language the learners are exposed to as a result of communication، whether oral or written. In so doing، they pay attention to specific linguistic features and their meaning. Interpretation involves noticing and cognitive comparison، and results in intake، which refers to data in input that are assimilated and used by the learner to promote interlanguage development.

IV-2 Integration:

This process occurs when learners are able to incorporate intake into their developing interlanguage systems. Not all intake can be integrated because learners are able to incorporate only those features for which they are developmentally ready as clearly stated by Ellis (1993): '.to manage the processing of the operations involved or the restructuring of the existing system which the incorporation of new features is likely to entail،this process may be accompanied by restructuring (Mc Laughlin 1990).

In other words، the incorporation of new linguistic items may cause the learners to recognise information in their existing interlanguage systems.

IV-3Production:

This process relies on internalised knowledge، but it can be supplemented by explicit knowledge through monitoring. In other words، any learner could rely on his

internalised knowledge when communicating. The learner's output could also be checked for correctness if he activates his explicit knowledge.

Eisenstein (1987) claims that grammar teaching could be conducive to grammar comprehension only if the teacher takes into consideration the different variables involved in the presentation of grammatical aspects so as to make the processing of information easy and effective.

IV-4 Presenting:

Writing involves sharing and presenting. Students should be given the opportunity to choose pieces of writing they wish to present. Any piece that the teacher might select for presentation should be the result of a discussion with the student and ultimately should be the student's choice. Having a wider audience often leads students to take more care and pride in their writing

V IMPLICIT AND EXPLICIT GRAMMAR INSTRUCTION:

V - I Implicit Grammar Instruction:

According to Winitz (1996)، this is a language learning process in which grammatical principles and lexical understanding are derived by the language learner from experience with the target language. In the first stages، the grammatical and lexical items are taught implicitly i.e. they are embedded in text، taught through the use of words and pictures، or modelling of actions. In the second stage، the lexical meaning is emphasised through the use of texts that contain: schema-based scripts، word fields، and paraphrases of sentences

V-2 Explicit Grammar Instruction:

Explicit grammar teaching refers to a language learning process in which the rules and structures of the second language are learned as formal statements. Lexical understanding is at first provided through translation of words and phrases from the mother language to the foreign language. This learning process is developed through the explicit teaching of grammar. The objectives of language teaching became more communicatively oriented، nonetheless، teachers still believe in the importance of teaching grammar. Some researchers are against the teaching of grammar. For Krashen (1982)، subconscious acquisition of comprehensible input in a low-anxiety context plays a pivotal role in developing language fluency; he sees the learning of grammar as useful only as a 'monitor' and not an utterance-initiator. Krashen (1987) believes that explicit grammar instruction does not have any significant effect on the learner's interlanguage. This view was not shared by ail linguists and researchers in the field of language teaching. Ellis (1985) claims that:

To deny that instruction can help learners to acquire an L2 is not only counter-intuitive but contrary to the personal experience of countless teachers and students.

Long's findings follow the same position. After examining twelve studies which dealt with the effect of instruction (learning) and exposure (acquisition)، Long (1983) concluded that formal instruction in grammar did make a difference.

No matter how fruitful a concept the acquisition/learning hypothesis might be، there is no experimental research available to validate Krashen's learning/acquisition distinction. McLaughlin and McLeod (1983) propose an information-processing approach distinguishing between controlled processes and automatic processes claiming that 'complex skills are learned and become automatic only after earlier use of controlled processes.' Thus، in this approach، a learner will go through an explicit، conscious stage of learning grammar rules before he is able to control grammatical structures automatically.

Schmidt (1990): who dealt with psychological research and theory on the topic of consciousness concluded that 'subliminal language learning is impossible، and intake is what learners consciously notice'. He supported the notion that a consciousness-raising process is necessary for adults to learn language. Indeed، some studies (Canale and Swain، 1988)، reporting that grammatical competence is not a good predictor for communicative competence، overestimate the role of unconscious learning. On the contrary، a thorough search of the literature reveals that a variety of research findings favours conscious grammar learning/teaching. Some research findings are worth mentioning here. Pienemman (1989) found that though psychological constraints exist on teaching the language، explicit grammar instruction can make a difference. He found explicit grammar instruction effective when teaching grammatical features that are stage-appropriate. For example، a learner will succeed in mastering structural forms of stage x+3 only when the current state of the learner is at stage x+2. Scott (1989)، analysing data from oral and written tests taken by students of French، found that students who were taught the target structures explicitly performed better overall than those who had an implicit method of instruction. Other evidence points to the focus on form in error correction and feedback.Tomasello and Herron (1989) compared two methods for correcting students in the language classroom and found that learners performed better if their transfer errors received immediate correction by form-based comparisons. This result corresponds to White's (1987) claim that specific grammar teaching and correction can in fact be beneficial for acquisition. After carefully examining the role of explicit grammar instruction in the process of language acquisition، Terrell (1991) suggested ways in which explicit grammar instruction might be helpful in an acquisition-based communicative approach:

1- As an advance organiser to segment a 'text' to make the input more accessible.

2- As a meaning-form focus in communicative activities to make complex morphology more comprehensible.

3- As a tool to help learners acquire their own output in the monitoring process. As noted by Scott (ibid.)، explicit grammar instruction proponents insist on the importance of teaching rules and grammatical structures consciously for the purpose of developing communicative competence. On the basis of their careful research findings، Canale and Swain (1988):73) defined communicative competence as follows: In our view، an integrative theory of communicative competence may be regarded as one in which there is a synthesis of knowledge of basic grammatical principles، knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions، and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principle of discourse.

VI-Field Work:

A research was conducted in the Department of English where questionnaires were administered to both students and teachers to know their views about teaching grammar and the most effective ways they judge should be adopted to achieve better results in the learning/teaching process.

Results analysis:

When asked about whether they prefer to receive explicit grammar instruction for it allows them to acquire correct language forms that are usually required by teachers during examinations.explicit grammar teaching helps them overcome their written expression difficulties. The main argument they put forward has to do with the fact that

their awareness of the rules of grammar helps them form a more precise idea about the formal rules that govern the foreign language they are learning. They assert that the grammar rules presented to them in the written expression course are better reminded because they are using them directly in practice and they could see their usefulness as soon as they are given a written assignment.

As for teachers، they also seem to agree that their students achieve better when grammar is deductively taught to them. Students need to be provided with grammatical rules before practice. Inductive grammar teaching، on the other hand، is considered as a more complex approach because students are not provided with the rules directly، but are left to discover them from practice. When asked about the role of grammar exercises in developing the writing skill of their students، the majority of our respondents asserted that grammar exercises help students improve their writing. They explain this by the fact that practice of grammar helps them get rid of most of their errors because they can see the usefulness of the rules they dealt with in theory. This practice also allows the teacher to provide students with the appropriate feedback in order to enrich their knowledge and ensure improvement of students in the written work. Teachers also say that explicit grammar teaching helps their students get rid of their writing problems. Their argument is that it helps students be aware of the rules of grammar and consequently allows them to avoid many errors they could commit without this rule awareness. This view is in total accordance with that of the students who asserted that the grammar rules presented to them in the written expression course are better reminded because they use them directly in their written assignments.

VII- Recommendations:

The above research finding led us to draw the following recommendations:

1-Explicit grammar instruction is often necessary because learners need to use it to communicate when words alone are not enough.

2-Explicit grammar instruction does not affect the route of language acquisition. However، its importance lies in speeding up the process of learning.

3-Formal grammar rules remind the learners of their queries and help create an environment for further language development. Therefore they play the crucial role of helping the teacher to avoid fossilisation of errors before it occurs.

4-Learners come to the university، as a formal learning setting، to learn the formal and correct language. Therefore، they need to receive explicit grammar instruction to allow them learn appropriately.

5-There is a need to focus on form with learners to facilitate accuracy because the principal goal of teaching is to focus on accuracy and develop fluency.

Conclusion:

We came to realise that explicit grammar instruction can be successful in promoting foreign language learning if provided to students with respect to the aims set to foreign language teaching. Explicit grammar instruction helps increase the language learners' knowledge of difficult grammar rules and facilitates the acquisition of the foreign language because they can learn how their utterances are linked structurally in accordance with rules of discourse. This combination of explicit grammar instruction and communicative language teaching enables learners to attend to grammatical forms and language code to respond to the communication requirements. Therefore، success of a grammar presentation comes from the context because it helps students explore discourse by noticing the language in use and develop as active learners as they make their choices on how to use the language.

***References**:*

1. *Canale، M. and M. Swain. 1988. 'Some theories of communicative competence.'In Grammar and second language teaching، ed. W. Rutherford and M. Sharwood Smith. New York: Newbury House.*
2. *Celce-Murcia، M. (1991) 'Grammar Pedagogy in Second and ForeignLanguage Teaching' TESOL Quarterly، 25.3: 459-480.*
3. *Chomsky، N. (1957). 'Syntactic Structures' (the Hague: Mouton)*
4. *Chomsky، N. (1965). 'Aspects of the Theory of Syntax'*
5. *Cambridge، Mass: MIT press.*
6. *Einsenstein، M.R. (1987). 'Grammatical explanations in ESL: teach the student not the method'. In Methodology in TESOL.A book of readings. Long and Richards (eds.).*
7. *Ellis، R. (1985). 'Understanding second language acquisition.'Oxford University Press.*
8. *Ellis، N. (1993). 'Rules and instances in foreign language learning:Interactions of explicit and implicit knowledge'. In European Journal of Cognitive Psychology، vol. 5.*
9. *Fromkin، V. et al. (1990). 'An introduction to language' (2ndEd).*
10. *Sydney: Holt، Rinehart and Winston.*
11. *Krashen، S.D. (1982). 'Principles and practice in SLA'. Pergamon Press.*
12. *Krashen، S. D. (1987). 'Principles and Practice in the Second Language Acquisition' Prentice Hall. International language Teaching.*
13. *Long، M.H. (1983).'Does second language instruction make difference? A review research.'In TESOL Quarterly، vol. 17.*
14. *Mc Laughlin، B. (1990).'Conscious Versus Unconscious Learning'. In TESOL Quarterly، vol. 24.*
15. *McLaughlin، B. and B. McLeod.(1983). 'Second language learning: An information-processing perspective'. Language Learning، 33، pp. 135-158.*
16. *Pienemann، M. (1989).'Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypothesis'.Applied Linguistics، 10، pp. 52-79.*
17. *Richards، J.C.، and T.S. Rodgers.(1986). 'Approaches and Methodsin Language Teaching.' New York: Cambridge UP*
18. *Schmidt، R.W. (1990) 'The role of consciousness in SL learning.'In applied linguistics، vol. 11.*
19. *Scott، V.M. (1989). 'An empirical study or explicit and implicit teaching strategies in French'.In The modem Language Learning Journal، vol. 17.*
20. *Terrell، T.D. (1991) 'The role of grammar instruction in a communicative approach'.In The modem Language Learning Journal، vol. 75.*
21. *Tomasello، M. Herron، C. (1989). 'Feedback for Language Transfer Errors: The Garden Path technique'. Studies in Second Language Acquisition، 1 1، 385-395*
22. *White، L (1987) 'Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of SL Competence'. In applied linguistics،vol. 8.*
23. *Widdowson، H.G. (1990) 'Aspect of language teaching'.*
24. *Oxford University press.*
25. *Winitz، H. (1996) 'Grammaticality judgement as a function of explicit and implicit instruction in Spanish.'In The modem Language Learning Journal، vol. 80.*

Sommaire

- ***Teaching Grammar Explicitly and its effects on Learners' Achievement in Learning English as a Foreign Language***
  Djafri Leila / University of Batna……176.

REVUE DES SCIENCES SOCIALES

Numéro 15
Novembre 2015

ISSN: 1112-6752
Dépôt légal: 66- 2006

Université Amar Telidji - Laghouat

Faculté des Sciences Humaines & Sociales

REVUE DES SCIENCES SOCIALES

✓ *Teaching Grammar Explicitly and its effects on Learners' Achievement in Learning English as a Foreign Language*
Djafri Leila / University of Batna……..176

Numéro 15
novembre 2015

ISSN: 1112-6752
Dépôt légal: 66- 2006