مجلة
كلية التربية العلمية

مجلد كلية التربية العلمية مجلة دورية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية جامعة بنغازي

العدد الثّالث عشر

مجلّة كليّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن:

كليّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد (13)

أغسطس 2023م – محرم 1444هـ

Email:

Faculty.Educ@Uob.edu.Ly

- الرقم المعياري للمجلة – ISSN 791–0377

- رقم الإيداع القانوني دار الكتب الوطنية 390/ 2022

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

هيأة التّحرير

ت	الاسم	الدرجة	الصّفة
1.	أ. د. يونس إبراهيم موسى	أستاذ	رئيس التّحرير
2.	د. نجلاء علي الغرياني	أستاذ مشارك	مدير التّحرير
3.	أ.د. عقيلة علي العبّار	أستاذ	عضوا
4.	د. سليمة فرج زوبي	أستاذ مشارك	عضوا
5.	د. سليمة عمر بن قدارة	أستاذ مساعد	عضوا
6.	د. عبد النّاصر سعيد البركي	أستاذ مساعد	عضوا

الهيأة الاستشاريّة لمجلّة كليّة التّربية العلميّة

ت	الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة
1.	أ . د . عبد الرّحيم محمّد البدري	أستاذ	جامعة بنغازي
2.	أ . د . رمضان سعد كريم	أستاذ	جامعة بنغازي
3	أ . د . نوري إبراهيم الوافي	أستاذ	جامعة طرابلس
4.	أ . د . سعدية حسين البرغثي	أستاذ	جامعة بنغازي
5.	أ . د . محمّد علي الخزعلي	أستاذ	جامعة عمر المختار
6.	أ.د . سليمان حسن زيدان	أستاذ	جامعة طبرق
7.	أ . د . نظمي عودة أبو مصطفى	أستاذ	جامعة الأقصى

التّدقيق اللّغوي:

د . محمّد علي عبد الوهّاب د . الصّافي علي الشّيخي

جامعة بنغازي كليّة التّربية

مجلّة كليّة التربيه العلميّه – جامعة بنغازي

شروط النّشر

1. تصدر كليّة التّربية جامعة بنغازي مجلّة علميّة محكّمة باسم (المجلّة العلميّة لكليّة التّربية –جامعة بنغازي)
2. المجلّة دوريّة نصف سنويّة تُنشر فيها الأبحاث المقدّمة من أعضاء هيأة التّدريس أو الباحثين في الجامعات.
3. يجب على الباحث عند تقديم البحث للنّشر بالمجلّة تقديم إقرار بأنّه لم يسبق نشره.
4. تُقدّم أصول البحوث والمقالات من ثلاث نسخ ورقيّة مطبوعة على الحاسب الآلي مرفقة بقرص مدمج عليه البحث.
5. يتمّ إرسال البحث ورقياً وإلكترونياً إلى مدير التّحرير ويتصدّر الصّفحة الأولى عنوان البحث، يليه اسم الباحث، ثمّ وظيفته، وبريده الإلكترون، على أن يُقدّم ملخّصاً للبحث باللّغتين العربيّة والإنجليزيّة.
6. تخضع الأعمال المقدّمة للتّحكيم، وفقاً للنّظام المتّبع في المجلّة على أن يُراعى في شخص المحكّم التّخصّص الدّقيق في موضوع البحث.
7. يُتّبع في كتابة البحث القواعد العلميّة المتعارف عليها في التّوثيق على النّحو الآتي:

يُشار للكتاب في المتن داخل قوسين، حيث يُذكر اسم العائلة للمؤلّف ثمّ السّنة، والصّفحة، مثال:

(عون، 2006: 23)، وإذا كان الكتاب مكوّناً من عدّة أجزاء يُذكر الجزء والصفحة، مثال:

(المسعودي، 2006: 2/ 23)، وإذا كان التّأليف ثنائياً، يُذكر اسم المؤلّف الأوّل والثّاني:

(عون والرّاجحي، 2006: 23)، وإذا كان التأليف مشتركاً يُضاف بعد الاسم الأوّل " وآخرون "، مثال:

(عون وآخرون، 2006: 23).

8. يجب أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللّغويّة والمطبعيّة.
9. يُقدّم الباحث البحث المراد نشره بالدّورية منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14، وأن تكون العناوين الفرعية بنط 16(داكن)، والرئيسة بنط 18(داكن)، والمسافة بين السّطور تكون مفرد، والمسافة بين الفقرات 6 نقط ، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 ، عند تحديد مقاسات الصفحة ، تكون مسافة الهامش من جهة التجليد 3.5 سم أو (1.56بوصة) اما بقية الهوامش فتكون 2.5 سم أو (1.11 بوصة).
10. يُقدّم الباحث ورقة منفصلة A4 مدوناً بها سجلّاً مختصراً (سيرة ذاتيّة) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدّقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التّعريف به لقرّاء الدّورية.
11. يجب ألا يقل حجم البحث عن 15 صفحة وألا يزيد عن 40 صفحة.
12. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحث، أو رفضه، أو قبوله بعد التّعديلات.
13. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النّهائية للنّشر مع مراعاة التّنوّع في التّخصّص.

هيأة تحرير المجلّة

كلمة رئيس التّحرير

اقتضت سنة الحياة التّغيير والتّجديد والتّطوير، لذا يصدر هذا العدد (الثالث عشر) بهيأة تحرير جديدة متكاملة، وهيأة استشارية جديدة وفق اللّائحة التّنظيميّة للمجلّات والدّوريّات العلميّة بجامعة بنغازي.

يضم هذا العدد تسعة أبحاث بدلاً من عشرة لظرف استثنائيّ طارئ، أبحاث تربوية علمية تكشف عن رؤية المجلّة ورسالتها وتحقّق أهدافها المنشودة.

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
–	الافتتاحيّة	رئيس التّحرير	–
.1	فاعلية برنامج قائم على توظيف الحقائب التعليمية لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون القابلين للتعلم بمرحلة رياض الأطفال	د.فايدة امحمد سالم الورفلي خلود على عمر جابر	41 -1
.2	دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم	د. نوارة محمد الفرجاني العرفي أ.هالة عمران بحيح	78 -42
.3	فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاءات المتعددة (الاجتماعي_ الوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال	أ. مريم المنفي	122 -79
.4	بعض المشكلات النفسية والاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية التابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة	د. أبو بكر ساسي عبد القادر د. رحومة حسين أبو كرحومة	139 -123
.5	تدريج مفردات اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد باستخدام نموذج راش(بعد إجراء تعديلات المحكم)	د.سليمان سعد صالح	172 -140
.6	دراسة مقارنة لبعض التشوهات القوامية الأكثر انتشاراً لدى أطفال مركز التوحد بمدينة المرج	محمد سليمان عبد المجيد المغربي صفاء بهاء الدين خالد مملوك	192 -173
.7	الممارسة-النقدية-ومصادرها-الثقافية-عند-مصطفى-ناصف	أ. صالح عوض أحمد حماد	229 -193
.8	Difficulties in Learning English Language at the Elementary level (case study)	أ. سهير فرج ميمون	237 -230
.9	Microbial evaluation of smoked turkey as influenced by storage temperature and vacuum packaging	Abd El-Rady A. Mousa	249 -238

جامعة بنغازي – كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الثالث عشر ... أغسطس 2023

فاعلية برنامج قائم على توظيف الحقائب التعليمية لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون "القابلين للتعلم" بمرحلة رياض الأطفال.

د.فايدة امحمد سالم الورفلي خلود على عمر جابر
Faida.elwefali@uob.edu.ly

قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية التربية – جامعة بنغازي

الملـخـص:

هدف الدراسة: يتحدد الهدف الرئيس لهذه الدراسة في الكشف عن فعالية الحقائب التعليمية فى تنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازم الداون (القابلين للتعلم) بمرحلة رياض الأطفال.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثتان في الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) والاختبار القبلي – البعدي، وذلك لملامته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

فرض الدراسة:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدي على مقياس إدراك المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون لصالح المجموعة التجريبية.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدراك المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون لصالح القياس البعد.

ومجتمع الدراسة يتكون من 18 طفلاً من ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من 7- 11.5 سنوات، ونسبة ذكائهم من (65- 75) على مقياس رايفن وهم المنتظمون بجمعية أصدقاء معاقين ذهنيا الخيرية بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2019-2020

أهم النتائج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المفاهيم الرياضية عند دلالة إحصائية 0.01، لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية المفاهيم الرياضية.

الكلمات المفتاحية: الحقائب التعليمية_ المفاهيم الرياضية _متلازمة داون _ مرحلة رياض الأطفال.

effectiveness of educational bags in developing mathematical concept in children with Down syndrome in kindergarten stage

Abstract:

Study objectives: The main objective of this study is t discover effectiveness of educational bags in developing mathematical concept in children with Down syndrome (who are able to learn) in kindergarten stage .

Study methodology : In the current study ، the research relied on experimental method، the design of two groups (experimental and control) and pre-past test ، due to it's relevance .

a) there are drastically Significant differences between the mean source of the experimental group and the control group in the scale the past performance on the scale of perception of mathematical concept with children with Down syndrome in favour of the experimental group .

b) there are statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the scale of mathematical concept in children with Down syndrome in favour of telemetry .

The study population consists of 19 children age 7- 11.5 years ، their IQ score is

(65-75) on the Raven scale، and they are attending the friends of mentally Handicpped chartable society in Benghazi for the 2019- 2020 academic year .

The most important results-that there are statistically significant ditlfferences between the score in the pre- measurements on mathematical of 0.01 in favor of telemetry which indicates the effectiveness of the program used in current study in developing mathematical concepts.

Key words: Educational Bags _ Mathematical Concept _ Down Syndrome_ kindergarten stage.

المقدمة:

الخبرات الأولى في حياة الطفل يكون لها تأثيرات كبيرة على مظاهر النمو في جميع الجوانب، فمرحلة الطفولة المبكرة يحدث فيها ما يعرف باسم فترات النمو الحرجة، حيث يكون الطفل في ذروة استعداده وقابليته للنمو والتغير، كذلك فإن طفل متلازمة الداون يكون أكثر قابلية واستجابة لخبرات التعلم، وتكون المثيرات البيئية أكثر قوة في إنتاج أنماط تعلم معينة وبالتالي يحدث التعلم واكتساب المهارات بشكل أكثر سرعة وسهولة ، وإذا غابت الخبرات المناسبة في هذه الفترة سيؤدي إلى فشل طفل متلازمة الداون في اكتساب المهارات سواء أكانت لغوية أو سلوكية أو اجتماعية أو معرفية أو أكاديمية، فالتدخل المبكر يسعى إلى استثمار هذه الفترات لتطوير القدرات العقلية واللغوية والسلوكية والاجتماعية والتخفيف من المشكلات التي قد يعانى منها طفل متلازم الداون منها صعوبات في تعلم واكتساب المفاهيم الرياضية (الخطيب، 2014).

أوضحت التقديرات الحديثة أن نسبة انتشار متلازم الداون (15) لكل (1000) طفل، وإن هذه النسبة ترتفع لتصل إلى (28) لكل (1000) طفل لدى الأمهات الأتي يبلغن (44) عاما فما فوق. (فطناني، 2012) مما يعني أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بصفة عامة وأطفال متلازمة الداون على وجه الخصوص يشكلون نسبة لا يستهان بها ولا يمكن تجاهلها، بل هي فئات جديرة بالدراسة وتسليط الضوء عليها والاهتمام بها.

وتشير الباحثتان إلى أن هناك من يرى أن الإعاقة العقلية بشكل عام وفئة متلازمة الداون بالتحديد تعني العجز الكامل عن التعلم و الكثير ممن لا يتوقعون الكثير من الطفل متلازمة الداون والبعض لا يتوقع شيأً منه ويتم التعامل معه كأنه مخلوق لا يشعر وليس لديه أي قابلية للنمو وتغير والتطوير وهذا الاعتقاد خطأ كلياً، وهذا ما أكده (الخطيب،2014) حيث أشارت إلى أن "الطفل المعوق طفل أولاً ومعوق ثانياً، وما يعنيه ذلك أنه إنسان يمر بمراحل نمائية متسلسلة ومنظمة وحاجاته الأساسية لا تختلف عموماً عن حاجات الأطفال جميعاً فهو بحاجة إلى الحب والشعور بالأمن والشعور بالقيمة والكفاية الشخصية وهو بحاجة أيضاً إلى الدعم وتهيئة الفرص اللازمة له ليصبح مستقلاً إلى الحد الذي تسمح به قابليته وقدراته"(ص 14) ، وتؤكد الأبحاث في مجال التربية الخاصة والتدخل المبكر أن أوجه التشبه بين الأطفال المعوقين والأطفال العادين أكبر من أوجه الاختلاف فيما بينهم، والأطفال جميعاً، سواء أكانوا عاديين أو معوقين يتعلمون ولديهم القابلية للنضج والنمو وإن كان ذلك يحدث بطرائق مختلفة وبمعدلات ومستويات متفاوتة، وهذه ما أوضحته نتائج دراسة (عسي،2012) حول فاعلية برنامج تدريبي لبعض المفاهيم الرياضية (التصنيف ،التسلسل، التناظر الأحادي) لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ومقارنة أدائهم بمجموعة من الأطفال العاديين المتكافئين لهم فى العمر العقلي، ومن نتائج الدراسة: أنه لا توجد فروق بين المجموعتين العاديين وذوي الإعاقة العقلية البسيطة فى المفاهيم التي تضمنتها الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، كذلك أشارت نتائج دراسة (Kristen،2007) التي كان حول المهارات الرياضية لدى الأطفال متلازمة الدون وقد تم اختيار المهارات من خلال اختبار القدرات الرياضية المبكرة (TEMA-z) تكونه العينة من 28 طفلا، 14 طفلاً من أطفال متلازمة الداون ،14 طفلاً من الأطفال عاديين وقد أوضحت النتائج قدرة أطفال متلازمة الداون على قراءة الأرقام عالية جدًا، وقد تصل لمستوى الطفل العادي.

وبما أن المفاهيم الرياضية تتسم بقدر كبير من التجريد وتعقيد و وفقاً لنظرية جان بياجيه للمعرفة أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يقع في مرحلة العمليات المحسوسة مما يجعله يفتقر إلى القدرة على التفكير المجرد، وهذه يصعب عليه اكتساب المفاهيم الرياضية التي تقدم إليه في أغلب بالطرق تقليدية (أي الورقة والقلم) التي تعتمد على التلقين اللفظي، والحفظ، والاسترجاع شفوي لمهارات العد والأعداد، مما يحدث العديد من أوجه الضعف والقصور لديه، وهذه ما أوضحته نتائج دراسة (أبوعره، 2014) حيث أوضحت أن السبب الأساسي للصعوبات الذي يواجه المتعلمين في تعلم الرياضيات يعود لطريقة تعلمهم لها والعمليات التعليمية التي يقومون بها لتحقيق الفهم الرياضي، وذلك لأن هذه الطرائق لا تناسب المرحلة العمرية للطفل التي يحتاج فيها إلى العديد من الخبرات المباشرة

والأنشطة الحسية مناسبة لمرحلته، بالإضافة إلى عدم مراعاة التدرج في تقديم مفاهيم الرياضية بدءاً بالمفاهيم ما قبل العد ووصولاً إلى مفاهيم الأرقام والعد والعمليات الحسابية، مما يتسبب في حدوث العديد من المشكلات في بناء المعرفي للمفاهيم الرياضية كذلك يؤدى إلى حدوث خلل ونقص استيعاب الطفل لتلك المفاهيم بالصورة المرجوة منه في مراحل التعليم اللاحقة، وعليه تنبع أهمية تنمية المفاهيم الرياضية من أن تعلم المفاهيم الرياضية لا يسهم فقط في مساعدة الطفل على فهم المهارات الضرورية والأساسية للحساب والقياس وتنظيم وتفسير المعلومات، والاستنتاج، وحل المشكلات، وصياغة الفروض، وإثباتها، والتنبؤ بحلولها بل يسهم في إثارة التساؤلات التي تجعل الأطفال يفكرون أثناء الأنشطة التعليمية المختلفة التي يقومن بها ؛ ليمكنهم من الوصول إلى حلول بأنفسهم.

ولكي يتم تنمية هذه المفاهيم بشكل صحيح لابد من استخدام طرق واستراتيجيات تناسب خصائص وحاجات هذه الفئة، وتتغلب على طبيعة مادة الرياضيات المجردة، لتجعل من الطفل عنصرا إيجابيا فعالا نشطا داخل الموقف التعليمي، كذلك يجب أن تكون الطريقة تتدرج من السهل إلى الصعب لتعطي للأطفال متلازمة الداون الفرصة لاستخدام المفاهيم الرياضية في مواقف متعددة ذات معني بشكل متدرج حتي يحدث تعميم.من هنا جاء اقتراح الحقائب التعليمية كونها من أكثر التقنيات الحديثة التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية نظرا لما تتمتع به من كفاءة وفاعلية أوضحتها نتائج العديد من الدراسات منها دراسة (السيد وآخرين،2014) فاعلية الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة لإسلامية الصحيحة لطفل الروضة،التي استخدمت المنهج التجريبي وإشارة نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي والتتبع لمفاهيم التعقيدية الإسلامية الصحيحة لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية الحقائب التعليمية، كذلك دراسة (أبوالعلا،2005) حيث تناولت فاعلية استخدام حقيبة تعليمية مقترحة لتنمية المهارات الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وأوضحت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة حقق فاعلية عالية في تنمية المهارات الهندسية والقياس، وفي تنمية المهارات الرياضية ككل لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة .

ويشير (الحيلة ،2019) إلى الحقائب التعليمية بأنها برنامج تعليمي / تعلمي متكامل، يجعل التعلم من خلالها يتم بصورة متسلسلة، ومتدرجة في خطوات متتابعة، وهذه الحقائب تمثل بيئة تعلم مصغرة ومحكمة، تتمتع بقوة تعلم هائلة نظرا لما تحتويه من مواد تعليمية تساعد في إتقان الأهداف التعليمية المحددة،كما أنها تتمتع بكفاءة عالية في تعامل مع ما بين مستخدميها من فروق فردية وتفريد التعليم، حيث إن هذه الحقيبة تحول الداخلين إليها من مجموعات غير متجانسة إلى مجموعة متجانسة تقريبا بعد الخروج منها، وذلك من خلال السماح للمتعلم بالسير في التعلم حسب سرعته الذاتية وقدرته

الخاصة، لذلك تعد الحقيبة التعليمية أفضل برامج التعلم الذاتي، وأكثرها تنظيما، وأكثر النظم التعليمية دقة.

وللأهمية التربوية الكبيرة لاكتساب المفاهيم الرياضية بإستخدام الحقائب التعليمية للأطفال متلازمة الداون وقلت تصميم البحوث والبرامج تعليمية لهذه الفئة، لذلك قامت الباحثتان بإعداد هذه الدراسة الذي تأمل أن تسهم في مساعدة أطفال هذه الفئة علي تعلم بطريقة سهله وممتعة، كذلك توضح مدى فاعلية الحقيبة التعليمية بعتبرها إحدى الوسائل التعليمية الذي تعتمد على التعلم الذاتي في تنمية مفاهيم الأطفال بإضافة إلى فتح الباب أمام الجيل القادم لتصميم وتقديم بحوث أخر لهذه الفئة وغيرها من الفئة الخاصة الأخر.

وعليه تظهر مشكلة الدراسة الحالية فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج كثير من البحوث والدراسات مثل دراسة (العبسي،2016) إلى تناوله ضرورة الاهتمام بطرائق تنمية المفاهيم، كذلك دراسة (أبوالعلا،2013) التي أشارت إلى أهمية استخدام استراتيجيات وطائرق لتدريس المفاهيم الرياضية وهذه يتفق مع دراسة (أبوعره، 2014) التي أوضحت أن السبب الأساسي للصعوبات الذي يواجه المتعلمين في تعلم الرياضيات يعود لطريقة تعلمهم لها والعمليات التعليمة التي يقومون بها لتحقيق الفهم الرياضي، ودراسة (Kristen،2007) أوضحت نتائجها قدرة أطفال متلازمة الداون على قراءة الأرقام عالية جدًا، وقد تصل لمستوى الطفل العادي عندما توافرت لهم الطرائق والوسائل التعليمية التي تناسبهم قدراتهم، كذلك أوضحت توصيات (المنتدى الليبي لحقوق ذوي الإعاقة ،2017)، أهمية وضع برامج تختص بالأشخاص ذوي الإعاقة، كما أشارت التوصيات الختامية ل(مؤتمر جامعة الفيوم حول التوجهات الحديثة في رعاية متحدى الإعاقة،2015) بضرورة الإفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة في تطوير العملية التعليمية، والأدوات المساعدة والأجهزة التعويضية لمتحدي الإعاقة، لتسهيل حركة هذه الفئة وحياتهم، ودَمْجهم في المجتمع، كذلك أوصي بالاهتمام بفئة القابلين للتعليم من ذوي الإعاقة العقلية وذوي الإعاقات الشديدة لعلاجهم وإعادة التأهيل النفسي لهم، كذلك اتضح للباحثتين من خلال الزيارات الاستطلاعية التي قامت بها للمراكز وجمعية تختص بتقديم خدمات تعليمية وتأهيله لهذه الفئة ومقابلة العاملين به تبين وجود نقص في الوسائل وطرق التعليمية التي تناسب قدرات وحاجات الأطفال، إضافة للتركيز على بعض المفاهيم الرياضية متمثلة في (الأشكال والأرقام) مع الإهمال وعدم التركيز على بعض المفاهيم الرياضية المهمة للأطفال متمثلة في (مفاهيم ما قبل العد)،هنا تظهر أهمية اقتراح حقائب تعليمية بأعتبارها أحدى طرق التعلم القائم على التعلم الذاتي حيث

يتم تصميمها بما يتناسب مع قدرات وحاجات المتعلمين، ويمكن صياغة مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسي الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على توظيف الحقائب التعليمية لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون (القابلين للتعلم) بمرحلة رياض الأطفال؟

فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدي على اختبار المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون لصالح المجموعة التجريبية.

2.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون لصالح القياس البعد.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة فى:

1. تسليط الضوء على أهمية استخدام الأساليب والإستراتيجيات الحديثة في تعليم المفاهيم الرياضية للأطفال متلازم الداون (القابلين للتعلم).
2. تقدم الدراسة معلومات وبيانات نظرية خاصة بأطفال متلازمة الداون (قابلين للتعلم) ومدى إدراكهم للمفاهيم الرياضية منها (التصنيف –التسلسل –التطابق –الأنماط –التناظر الأحادي وغيرها) التي يمكن الاستفادة من منها ومن نتائج الدراسة فى أغراض البحث العلمي المختلفة المتعلقة بأطفال متلازمة الداون.
3. تقدم الدراسة الحالية برنامجا تعليميا يمكن استخدامه لتنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال متلازمة الداون (القابلين للتعلم) وتمكن أهمية الدراسة في ظل قلة الدراسات التجريبية التي استهدفت تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال متلازمة الداون في البيئة الليبية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تنمية اثني عشر مفهوماً رياضياً وهم (الخطوط –الأشكال الهندسية –التصنيف –التسلسل –التطابق –الأنماط –التناظر الأحادي –القياس –المفاهيم المكانية – المفاهيم الزمنية –الألوان –الأرقام) وذلك من خلال برنامج يعتمد على توظيف الحقائب التعليمية وعددها ثلاثة حقائب.

الحدود المكانية و البشرية : تقتصر الدراسة على عينة من الأطفال متلازمة الداون (قابلين للتعلم) بمرحلة رياض الأطفال مكونة من " 18" طفلاً وطفلة من ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من 7- 11.5 سنوات المنتظمون بجمعية أصدقاء معاقين ذهنيا الخيرية بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2019-2020 ، ونسبة ذكائهم من (65- 75) على مقياس رايفن وهم المنتظمون بجمعية أصدقاء معاقين ذهنيا الخيرية بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2019-2020 وستشارك الباحثة الأطفال فى تنفيذ البرنامج فى حجرة داخل المركز، حيث تم تجهيز حجرة بما يتناسب مع أهداف البرنامج المقترح .**الحدود الزمنية:** نفذت الدراسة بإتباع المنهج التجريبي لمدة (شهرين وأسبوع) فى العام 2020م

مصطلحات الدراسة:

الحقيبة التعليمية (Instruction Packages): يعرف (الكبيسي ،2008) الحقيبة التعليمية بأنها " وحدة تعليمية تعتمد نظام التعلم الذاتي وتوجه نشاط المتعلم، تحتوي على مادة معرفية ومواد تعليمية منوعة مرتبطة بأهداف سلوكية، ومعززة باختبارات قبلية وبعدية وذاتية، ومدعمة بنشاطات تعليمية متعددة تخدم المناهج الدراسية وتسانده" (ص 349).

وفي ضوء الدراسة الحالية **تعرف الباحثتان الحقيبة التعليمية إجرائيا** بأنها "برنامج تعليمي يقوم على مبدأ التعلم الذاتي وتفريد التعليم يختص بمجال أو مفهوم محدد يتم تصميمه بطريقة مستقلة ومتكاملة حيث يضم مجموعة منظمة من الخبرات والبدائل وأنشطة التعلم ووسائل التقويم ولها مراحل عدة ومستويات متدرجة في الصعوبة، تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعليمية محددة وفقا لقدراته واستعدادات.

المفاهيم الرياضية (Mathematical concepts): يعرفها (بدوي ،2012) بأنها "الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد، نتيجة تعميم صفات وخصائص، استنتجت من أشياء متشابهة، على أشياء يتم التعرف إليها فيما بعد (ص 23).

متلازمة الداون (Down Syndrome): التعريف النظري لمتلازمة الداون (بأنها عبارة عن خلل جيني قد يكون وراثي أو غير وراثي ينتج عنه وجود كروموسوم زائد في الخلية لتصبح (47) كروموسوما بدلا من (46) كروموسوما، مما سيؤدى إلى إعاقة عقلية مع ظهور ملامح وعيوب خلقية في أعضاء الجسم كذلك تؤدي إلى تأخر حركي أو ذهني وهي ليست حالة مرضية ولا يمكن علاجها) (World Health Organization، WHO، 1992) .

الأطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الأطار النظري:

1_ الإعاقة العقلية: تعد الإعاقة العقلية من الظواهر المألوفة على مر العصور، فقد ذكرها القدماء المصريون منذ 1500 سنة قبل الميلاد.

وعرفت منظمة الصحة العالمية(World Health Organization (W.H.O: 1999 في التصنيف الدولي العاشر للأمراض(International Classification of Diseases I.C.D-10) التخلف العقلي بأنه حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله ، ويتميز بشكل خاص باختلال في المهارات ، يظهر أثناء دورة النماء ، ويؤثر في المستوى العام للذكاء ، أي القدرات المعرفية ، واللغوية الحركية ، والاجتماعية ، وقد يحدث التخلف مع اضطراب نفسي أو جسمي آخرأو بدونه ، ولكن الأفراد المعاقين عقلياً قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية ، بل أن المعاقين عقلياً قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية ، بل إن معدل انتشار الاضطرابات الأخرى بين المعاقين عقلياً يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه بين عموم السكان ، ويكون السلوك التكيفي مختلاً (منظمة الصحة العالمية (1999، 238).

مصطلح متلازمة الداون (Down Syndrome) :إن مصطلح (متلازمة الداون) يعود أصلها للطبيب الانجليزي لونكدون داون عام 1966، الذي كان يعمل في مركز طبي يدعى (The Ear Is Woos Asylam for ldots) وهو مركز إيواء خاص بالمعاقين عقليا، حيث قام بإجراء دراسة بحثية تجمل عنوان:ملاحظات حول تصنيف سلالات البلاهة (Observation on Ethnic Class ، Eication of idiot) ومن خلال هذا البحث لاحظ الطبيب وجود عدد من الصفات المشتركة لهذه المجموعة دون غيرها، ولكنه لم يتعرف على مرضهم لذلك عمل على وصف صفاتهم في تقاريره (يوسف وبورسكي،2002) ،ولأنهم كانوا يشبهون في صفاتهم الشكلية إلى حد كبير الشعب المنغولي فقد أطلق على هذه المتلازمة اسم المنغولية (Mongolim)، وقد استمرت هذه التسمية رسميا حتى العام 1986، وبعد ضغط كبير من حكومة منغوليا على منظمة الصحة العالمية تم تغير هذه التسمية رسميا (الروسان،1999)، وتكريما للطبيب لونكدون داون أطلقوا على هؤلاء الأشخاص أسم: ذوي متلازم الداون(Down Syndrome). (المناعي،2002)

أما عن السبب الحقيقي لمتلازمة الداون فلم يظهر بشكل واضح حتى العام 1959 أشار كل من ليجن وثورين إلى أن السبب الحقيقي هو وجود كروموسوم زائد لدى الفرد فتصبح عدد الكروسومات

47 بدلا من 46 على المستوي الخلوي، وذلك بسبب وجود كروموسوم زائد متصل بزوج الكروموسومات رقم 21 المسؤول عن التوتر العضلي والصفات الشكلية الوجيهة وبعض العناصر والأجزاء الحيوية المهمة في جسم الإنسان، فإن ذلك يؤدى إلى ظهور الأعراض والصفات المميزة لهذه المتلازمة. (العريض،2003)

بحيث يصبح الزوج ثلاثيا لهذا يطلق على المتلازمة Trisomie 21 والكروموسوم (21) هو أصغر كروموسوم بشري ويفترض أنه يحتوي على عدد قليل من الجينات، ويمكن أن يكون هذا سبباً بإمكانية وجود هذا الكروموسوم بشكل ثلاثي في جسم إنسان حي، في حين يؤدي وجود نسخة إضافية لكروموسوم بشكل كامل في كل حالات الكروموسومات الأخرى إلى إحداث اضطرابات بحيث لا يستطيع الجنين مطلقا أن ينمو نموا كاملا وأحيانا قد يولد أطفال بكروموسوم (12) أو (18) إضافيين ولكنهم لا يعيشون لأكثر من أيام معددة في أحسن الحالات، أما الأطفال ذوي متلازمة داون فيكتمل نموهم الجسمي تقريبا ويعيشون لسنوات طويلة بسعادة ظاهرة، ولا علاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للشخص، والبلد التي يسكن بها في ظهور أعراض متلازم داون، حيث أن هذه المتلازمة تحدث لكلا الجنسين وفي أي موقع جغرافي ولأي مستوى اقتصادي أو اجتماعي، كما أنه لا دخل للغذاء ونقص الفيتامينات في إنجاب طفل يحمل المتلازمة. (عزب،1996)

تشخيص الأطفال ذوي متلازمة الداون: يتم تشخيص الأطفال ذوي متلازمة الداون كسائر الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية حيث يتم استخدام المنحني التكاملي في التشخيص بأبعاده الطبية السيكومترية والاجتماعية والأكاديمية مع الاهتمام ببعض الاعتبارات الهامة التي يجب مراعاتها في تقييمهم ويلخص بجلي ولويس (Begleg & Lewis،1998) هذه الاعتبارات بما يلي:

- حقيقة كون هذه الفئة من الأطفال تتصف بانخفاض القدرات بشكل عام مقارنة بالأطفال العاديين من نفس الفئة العمرية.
- حقيقة كونهم أطفالاً.
- حقيقة معاناتهم من درجة معينة من الصعوبات التعليمية.
- حقيقة أنهم مصابون بمتلازمة الداون ومظاهرها الجسمية والنفسية.

وكل اعتبار من هذه الاعتبارات يفرض تحديات معينة تؤثر في أشكال اختيار أساليب التقييم المناسبة. ويعاني المصاب بمتلازمة الداون من النقص العقلي مع قلة الذكاء بشكل عام مع نقص في القدرات والمهارات العقلية الضرورية مثل القدرة على الفهم والتخيل والتفكير والتصور والتحليل والإدراك.

وضعف القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء والتعرف على الأسباب. ضعف الذاكرة مما يقلل بشكل كبير من إمكانية الاستفادة من الخبرات السابقة، وأثار التعلم. وبطئ الاستجابة وتأخر ظهور الانفعالات. ونقص القدرة على التعلم، مما يجعل فرص التعلم وتطور القدرات العقلية محدوداً، وفي حال توافر فرص التعلم فإنه يتم ببطء مع حاجة المتعلم إلى كثرة التكرار (إبراهيم، 2000: 120) .

كما يواجه أطفال هذه الفئة مشكلات في اللغة التعبيرية أو يصعب عليهم التعبير عن ذواتهم لفظياً لأسباب عدة أهمها القدرة العقلية وسلامة جهاز النطق لاسيما اللسان والأسنان، أما مشكلات اللغة الاستقبال فتبدو أقل مقارنة مع اللغة التعبيرية إذ يسهل على الطفل ذي متلازمة الداون استقبال اللغة وسماعها وفهما وتنفيذها (عبيد،2007: 39).

نقاط القوة والضعف لدى أطفال متلازمة الداون (القابلين للتعلم) هناك أنماط متكررة في تطور الأطفال ذوي متلازمة الداون نطور قدراتهم كمجموعة، يمكن أن نسمي ذلك (الملف الشخصي التنموية) من خصائص نقاط القوة والضعف المرتبطة بمتلازمة الداون (حمادة، 2014: 39)

نقاط القوة:

- **التفاعل الاجتماعي:** معظم الأطفال الذين يعاون من متلازمة الداون يستمتعون ويتعلمون من التفاعل مع الأسرة والأصدقاء، مع مرور الوقت، فإنهم غالبا ما يكونون جيدين من الناحية اجتماعية والفهم العاطفي، ومعظمهم قادرون على تطوير سلوك يتناسب مع أعمارهم، إذا شجع هذا السلوك وتم تعزيزه.
- **التعلم البصري:** بشكل عام الأطفال متلازمة الداون يتعلمون بصريا عموما، وهذا يعني أنهم يتعلمون بشكل أفضل من مشاهدة وتقليد الأشخاص الآخرين، وقد تجد أنه من الأسهل أن تعطي لهم المعلومات إذا تم تقديمه بدعم من الصور، والإيماءات والأشياء والكلمات المكتوبة.
- **لعب الدور والتمثيل:** الأطفال الذين يعانون من متلازمة غالباً ما يكونون جيدين وبخاصة في استخدام أيديهم، وإيماءات الوجوه والحركات الجسدية على التواصل، وأنهم عادة ما يتمتعون ويكتسبون السلوك المناسب عن طريق الدراما والحركة ولعب الدور.
- **القدرة على القراءة:** تعد القدرة على القراءة نقطة قوة، وربما لأن طفل متلازمة داون يعتمد على مهارات التعلم البصري.

نقاط الضعف:

- **تعلم الكلام:** يعاني الكثير من أطفال متلازمة داون تجربة تأجر تعلم الكلام، ومعظمهم يتعلمون الكلام، ولكنهم يأخذون فترة أطول من الطبيعي.
- **السمع والرؤية:** تعد الصعوبات السمعية شائعة لدى أطفال متلازمة داون والتي تؤثر في اللغة والكلام، وأيضا تعتبر الصعوبات البصرية شائعة لديهم، ومع ذلك فإن الصعوبات السمعية والبصرية عادة ما يمكن علاجه.
- **تعلم التحرك والتنقل:** إن المهارات اللازمة للحركة والتنقل تتأخر لدى أطفال متلازمة داون مقارنة مع الأطفال الآخرين، ولكن مع مرور الوقت الكثير من الأطفال تتطور المهارات الحركية بشكل جيد لديهم ويمكن أن تصبح جيدة في جميع أنواع الرياضة. (2012،InformationAbout Down syndrome)

2_ المفاهيم الرياضية: وهي الوحدة البنائية للرياضيات ولكل مفهوم مدلول معين يرتبط به، فالمفهوم فكرة مجردة تشير إلى شيء له صورة في ذهن، وقد تعطي هذه الفكرة المجردة اسماً يدل عليها، ومن الأمثلة على المفهوم: العدد 5، المثلث، المسطرة." (الهويدي، 2006: ص 23) .

"ولتبسيط المسائل وتقريب المفاهيم والرموز الرياضية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية لابد من استخدام الوسائل التعليمية، وأن تكون الأهداف العامة والخاصة مناسبة لقدرات الأطفال، ويجب على المعلم النزول إلى المستوى الذي يستوعب الطفل الدرس فيه، وتحليل المهم وتجزيء المهارات وعدم التوسع في الدرس"(المبرز، 2008: 95)

وتتشكل كثير من المفاهيم لدى الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة وبخاصة المفاهيم المادية التي يتم اكتسابها عن طريق التعامل مع الأشياء المادية المحسوسة أو الأخبار الحسية المباشرة، مثل مفاهيم :الجمل والشجرة والزهرة والقط والخروف والدجاجة والحمامة والعصفور...إلخ كما يستخدمون الرموز أو الكلمات للإشارة إليها، إلا أن الكلمة أو الرمز ليس المفهوم ذاته ولكن المفهوم هو مضمون هذه الكلمة، ودلالة هذا الرمز في ذهن المتعلم وعلى سبيل المثال ليست كلمة" طاولة "مفهومًا وإنما هي اسم لهذا المفهوم، وأن الصورة الذهنية التي تتكون من خصائص الطاولات جميعًا هي مضمون هذه الكلمة أو المفهوم المقصودة. (صالح ،2009)

تنمية المفاهيم الرياضية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة: يعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية من قصور جلي في تعلم المفاهيم الرياضية، ومن أهم الأسباب التي تؤثر في ذلك العوامل

البيئية، والتي تؤثر أيضًا بنفس القدر في نموهم اللغوي، لذا يجب أن ينصب كل الاهتمام على تعليم ذوي الإعاقة العقلية لأداء الرياضيات في القراءة وفهم الكلمات الدالة على الكم والعد والتجارة، وهذه الجوانب يختلف فيها هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقة العقلية عن أقرانهم العاديين المساوين لهم في العمر الزمني.

"وحينما نعلّم المفاهيم الرياضية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية لا نريد تنمية مهارات العمليات الرياضية فقط بل علينا أن نوجد برنامج يستخدم فيه الطفل ذوي الإعاقة مهارات حل المشكلات في المواقف الحقيقية، كما يجب أن تشتمل أيضًا على تنمية المفاهيم إذا ما تطلب الأمر استخدام الطفل لهذه المهارات في الحياة اليومية" . (جيستن وآخرون، 1994: 74)

وتبدأ عملية تعلم المفاهيم الرياضية قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة، وينبغي أن يدرس كل مفهوم بنظام وإتقان قبل أن ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية، وإلا وقفت الفجوات التي تظهر حائلا دون التعلم المجدي ودون استخدام المهارات التي يتم تعلمها فيما بعد، ولذلك نجد من الأمور التي تؤثر في إكساب المفاهيم الرياضية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البيئة الأسرية والبيئة المجتمعية، فكثير من المفاهيم الكمية الأساسية التي يحملها الطفل السوي معه إلى رياض الأطفال لا تكون متوفرة لدى الطفل من هذه الفئة كما أنها تكون أقل نضجًا عند التحاقه لأول مرة بالفصل الخاص (ف.ج. كروكشانك،1971: 126).

المفاهيم الرياضية المراد إكسابها للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (القابلين للتعلم) : "المفاهيم الرياضية أحد نواتج العملية العقلية المعرفية، والتي من أهم خصائصها التجريد، ولذلك فهي تحتاج إلى مستوى مرتفع من الأداء لتعلمها، خاصة أن هذه المفاهيم الرياضية هي الركيزة الأساسية لتعلم الرياضيات، ولما كان الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من نقص واضح في تعلم المفاهيم الرياضية كان من المهم أن نهتم بها ونستخدم أحدث الوسائل التعليمية في تعليم وإكساب هذه المفاهيم الرياضية لهم."(الغامدي، 2010: 82) .

ويمكن تحديد المفاهيم الرياضية المراد إكسابها للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم في ضوء ما أوضحته الدراسات السابقة (بطرس،2008) (الغامدي،2010) (محمد،2013) (بدوي،2003) (العيد وأخرون،2004).

أولا: مفاهيم ما إدراك العد: وتهدف إلى تمييز الطفل بين كل المفاهيم التالية:(كبيرة وصغيرة) و(كثير وقليل) و(طويل وقصير) و(يمين وشمال) و(تحت وفوق) و(قريب وبعيد) و(بداية ونهاية) و(أمام وخلف) و(داخل وخارج) و (فارغ وممتلئ).

ثانياً: مفاهيم ما بعد إدراك العد: مثل مفهوم العدد – تكافؤ المجموعات .

ثالثاً: المفاهيم القياسية: وهي تشمل كلاً من: (الحجم – الوزن – السرعة – الحرارة – السعة)

رابعاً: مفاهيم الزمن: توضح (محمد،2013) الزمن بشكل مبسط وعام يمكن تعريف الزمن كمدة معينة يستغرقها فعل أو حدث ما، أو كبعد يمثل تعاقب الأفعال والأحداث.وتعتبر القدرة على الترتيب وتسلسل من أساسيات التي تساعد الطفل على إدراك مفاهيم الزمن.

خامساً: المفاهيم الهندسية: مثل القرب والجوار _ الانفصال _ الإحاطة _ العلاقات المكانية _الأشكال المفتوحة أو المغلقة _ الاتجاه الأفقي والرأسي _الأشكال الهندسية.

3_ الحقائب التعليمية: وتعد الحقائب التعليمية من أكثر طرائق التعليم الفردي مراعاةً لمبادئ التعلم الذاتي، فهي تعتمد بشكل فعال على معالجة الفروق بين الطلبة في قدراتهم، واستعداداتهم، وخلفياتهم المعرفية، وتقوم على مبدأ الاعتماد على النفس في التعلم وإعطاء الحرية للمتعلم في اختيار الأنشطة، وهي برنامج تعليمي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية (عطية،2008: 128)

كما أنها تستجيب لأكبر عدد من المشكلات التي تواجهها العملية التعليمية في مختلف الجوانب، كالمشكلات الخاصة بنواتج التعلم مثل :تصميم التعليم ونقل أثره إلى مواقف أخرى، والمشكلات التي تتعلق بالتعلم مثل :مشكلات الجانب الشخصي الاجتماعي، وعلاج الأداء وتطويره للمعلم والتعلم، والمشكلات الخاصة بالعرض أو تقديم التعليم مثل سهولة الحصول عليه من حيث المكان، أو الزمان، والتسهيلات المادية والمشكلات الأخرى التي تتعلق بالمتعلمين كمشكلة الفروق الفردية، والاهتمامات ،والمستوى المعرفي السابق، والنمط المعرفي المفصل ومعدل سرعة العلم؛ لذلك جاءت الحقائب التعليمة للتغلب على جميع لمشاكل السابقة .(الحيلة، 2004: 7).

دور الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى ذوي الإعاقة عقلية البسيطة "القابلين للتعلم": تعمل الحقائب التعليمية على "تساعد الطفل ذوي الإعاقة العقلية على تعلم المفاهيم الرياضية ببساطة ويسر حيث تركز في مضمونها على موضوع واحد، وهذا بالفعل يتناسب وخصائص الأطفال المعاقين عقليا الذين يتسم العديد منهم بالخوف من الفشل أثناء الإقدام على أي نشاط جديد (Concha Iriarte; Sara Garcia، 2010، 373)

وتسهل على الطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة اكتساب العديد المفاهيم الرياضية وذلك بما تحتويه من الوسائل والخبرات والأنشطة التي تلفت انتباه الطفل وتحفزه للتعلم. كذلك تراعي سرعة الطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذاتية في إتمام المهارات الرياضية، وذلك من خلال الأنشطة والبدائل المقدمة، بالإضافة إلى أنه تقي الطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من شعوره بالفشل أثناء اكتسابه للعديد من المفاهيم والمهارات الرياضية.وتُشعر الطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالإيجابية أثناء تعلمه لتلك المفاهيم والمهارات، مما يساهم في تحقيق ذاته والوثوق بإمكاناته. (محمد،2013)

الدراسات السابقة ويتم عرضها على النحو الآتي:

1. **دراسة منسي (2003) " تنمية قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال الروضة باستخدام حقيبة تعليمية"**تهدف الدراسة إلى التحقيق من فاعلية الحقيبة التعليمية المقترحة في نمو قدرات التفكير الابتكار في الرياضيات لدي أطفال الروضة (5 : 6) سنوات.وطبقت الدراسة على عينة من أطفال الرياض بالمستوي الثاني قوامها (60) طفلاً، وقامت الباحثتين بإعداد حقيبة تعليمية في المفاهيم الرياضية، كما أعدت اختبار للتفكير الابتكاري في الرياضية لأطفال الروضة.وأشارت نتائج الدراسة على فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية قدرات التفكير الابتكار (المرونة، الأصالة،حل المشكلات، جل الألغاز) لدي أطفال المجموعة التجريبية، كما أشارات النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة وفي التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية في قدرات (المرونة، الأصالة،الطلاقة، حل المشكلات، حل الألغاز) في الرياضيات بينما لم تتضح فروق دالة إحصائيا في القدرة على الحساسية للمشكلات الرياضية .
2. **دراسة تهامى(2010) "استخدام الحقائب التعليمية فى تنميه مفهوم العدد كأحد المفاهيم الرياضية فى مرحلة رياض الأطفال"** هدفت الدراسة إلى محاوله تنمية العدد والسعي إلى تنمية أداء الطفل للعمليات المتضمنة لمفهوم العدد (التصنيف – التسلسل – الترتيب – الجمع – التناظر) وتنمية قدرة الطفل على استخدام تقنيات التعلم الحديث منذ الصغر، كذلك هدفت إلى أحلال طريقة الحقائب التعليمية محل الطرائق التقليدية فى عملية التعلم. واستخدمت الدراسة اختبار ثبات العدد كاختبار أساسي لتحديد مدى نمو مفهوم العدد لدى الطفل فى مرحله رياض الأطفال، وذلك على عينه مكونه من 60 طفلاً مقسمة إلى مجموعتين: مجموعه تجريبية تتكون من 30 طفلاً يتم استخدام الحقيبة التعليمية لتنمية مفهوم العدد لديهم، ومجموعة ضابطة يقدم لهم عن طريق الطرائق

التقليدية. توصلت الدراسة إلى فاعلية الحقائب التعليمية فى تنمية مفهوم العدد لدى الطفل فى مرحلة رياض الأطفال.

3. **دراسة محمد (2013) "فاعلية الحقائب التعليمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم)**"هدفت الدراسة إلى إعداد حقيبة تعليمية في المفاهيم الرياضية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في قل وقت ممكن وبأقل جهد وتكلفة سعياً وراء الارتقاء بهذه الفئة ودمجهم في المجتمع، واستخدمت الدراسة المنهج الشبة تجريبي.وتكونت العينة من (30) طفلاً ممن تتراوح نسبة ذكائهم مابين (55- 70) وتم استخدام الأدوات الآتية: اختبار كاتل لقياس الذكاء، وقائمة بالمفاهيم والمهارات اللازمة الرياضية، والتي تتناسب مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واختبار تحصيل في المفاهيم الرياضية، وحقيبة التعليمية في المفاهيم الرياضية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ورتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية الحقائب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال عرض الدراسات السابقة تشير الباحثتان إلى بيان أوجه الاستفادة من هذه الدراسات، حيث أفادت في تحديد هدف الدراسة، وتصميم مقياس الدراسة الحالية، وتصميم الحقائب التعليمية، والبرنامج الدراسة الحالية، وما إلى ذلك على نحو التالي:

1_من حيث الأهداف:ركزت أغلبية الدراسات السابقة على فاعلية الحقائب التعليمية باعتبارها إحدى وسائل التعليم الفعال التي تعتمد على التعليم الذاتي في تنمية بعض المفاهيم أو مهارات الرياضية حيث هدفت دراسة دراسة تهامى (2010) استخدام الحقائب التعليمية فى تنميه مفهوم العدد كأحد المفاهيم الرياضية فى مرحلة رياض الأطفال" إلى تنمية أداء الطفل للعمليات المتضمنة لمفهوم العدد (التصنيف – التسلسل – الترتيب – الجمع – التناظر)، كذلك إحلال طريقة الحقائب التعليمية محل الطرق التقليدية فى عملية التعلم ، أما دراسة محمد (2013) فقد هدفت إلي تنمية بعض المفاهيم الرياضية (التصنيف – التسلسل – التطابق) لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم)،أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد هدفت إلى: الكشف عن فعالية الحقائب التعليمية فى تنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون (القابلين للتعلم) بمرحلة رياض الأطفال.

2_من حيث الأدوات :لقد أستفادت الباحثتان في الدراسة الحالية من الأدوات والمقاييس التي أعدها الباحثون واستخدموها في دراساتهم التي تم الإشارة إليها سابقاً، حيث قامت الباحثتان ببناء أدوات

البرنامج ومقياس بما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية.كما استفادة الباحثتان من الأدوات الواردة في الدراسات السابقة في تصميم مقياس المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون (قابلين للتعلم) بمرحلة رياض الأطفال المستخدم في تحديد مستوي إدراك الأطفال لهذه المفاهيم، كذلك مساعدة الباحثتين على اختيار أبعاد المقياس في ضوء ما أتيح للباحثتان الاطلاع عليه.كذلك فقد أتاحت الدراسات السابقة للباحثتين الخلفية النظرية اللازمة لإعداد برنامج الدراسة الحالي، حيث تناولت الدراسات العديد من الفنيات والأساليب والأنشطة التي تم استخدامها مع أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فئة متلازم الداون (القابلين للتعلم) وتنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لديهم، وقد اعتمد البرنامج الدراسة الحالية على توظيف الحقائب التعليمية التي أوضحت نتائج الدراسات فاعلية كوسيلة تعليمية فعالة لتنمية المفاهيم والمهارات حيث قامت الباحثتان بتصميم الحقائب وافقاً الشروط والأسس التربوية بما يتناسب مع طبيعة الفئة المستهدفة والمحتوى المطلوب تنميته، كما اعتمد البرنامج على استخدم فنيات سلوكية (التعزيز،القصص،العروض الإلكترونية،الكروت والسجاجيد التعليمية ،الألغاز والألعاب التعليمية) كما اعتمد البرنامج على توظيف الحواس متعددة للطفل، إلى جانب استخدام الأدوات ملموسة.

3_من حيث العينة : لاحظت الباحثتان أن هناك اختلافاً في أحجام العينات، فأغلب الدراسات كانت على عينات صغيرة، ومن هذه الدراسات ودراسة تهامى (2010) كانت العينة تشمل 60 طفل، دراسة محمد (2013) تكونه من 30 طفلاً.وقد استفادت الباحثتان في دراستهما الحالية من حجم العينات في الدراسات السابقة في تحديد حجم عينة الدراسة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (18) طفلاً وطفلة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فئة متلازم الداون، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (7– 11.5) سنة تقريباً، وقامت الباحثتان بتطبيق البرنامج الدراسة على (9) أطفال منهم (4ذكور، 5 إناث) حيث يمثلون (المجموعة التجريبية).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

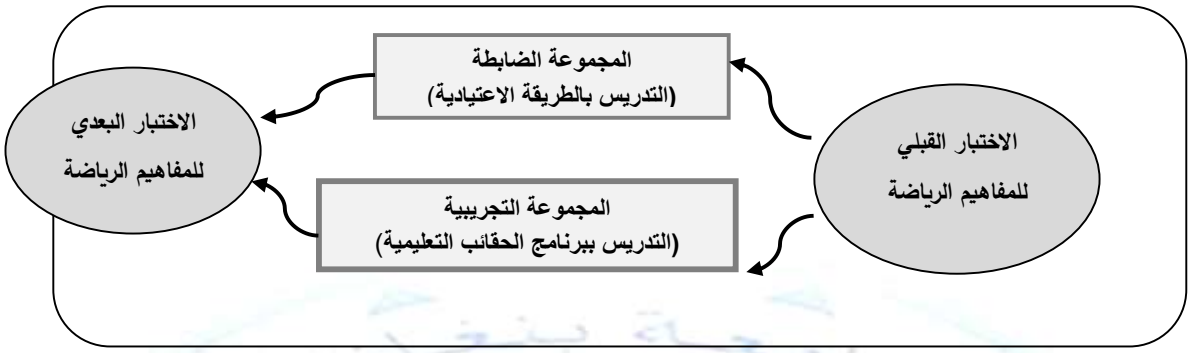
أولا: منهج الدراسة: اتبعت الباحثتان في الدراسة الحالية "المنهج التجريبي" الذي يعرف على أنه (منهج يدرس ظاهرة حالية مع إدخال تغيرات في أحد العوامل أو أكثر ورصد نتائج هذه التغير). (الأغا والأستاذ، 2003: 83)

تصميم الدراسة الحالية ومتغيراتها:

تصميم الدراسة: استخدمت الباحثتان التصميم التجريبي القائم على القياس (القبلي – البعدي) للمهارات الرياضية لمجموعتين، وذلك بتطبيق "البرنامج القائم على الحقائب التعليمية" على مجموعة الدراسة

التجريبية، أما المجموعة الضابطة فيتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية المتبعة في المؤسسة، ويمكن توضيح التصميم التجريبي للدراسة في المخطط التالي:

الشكل (1): يوضح التصميم التجريبي للدراسة الحالية



متغيرات الدراسة: تتحدد متغيرات الدراسة الحالية فيما يأتي:

- المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج القائم على توظيف الحقائب التعليمية.
- المتغير التابع : تنمية المفاهيم الرياضة لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة "القابلين للتعلم" فئة متلازمة الداون.

ثانيا: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فئة متلازمة الداون الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (7 سنوات) حتى (11.5 سنوات)، الذين يدرسون بجمعية أصدقاء المعاقين ذهنيا الخيرية بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2019 – 2020.

ثالثا: عينة الدراسة: تم اختيار أن تكون العينة عشوائية بسيطة ويعني ذلك منح جميع أفراد مجتمع الدراسة التي تنطبق عليهم الضوابط فرصا متساوية في تمثيل العينة، ولتنفيذ ذلك بعد جمع أسماء الأفراد الذين تنطبق عليهم الضوابط تم استخدام أسلوب القرعة لاختبار العينة (أي ترقيم الأسماء ووضعها في صندوق ثم السحب)، وقد بلغ عدد أفراد العينة (18) طفلا تم تقسمهم إلى مجموعتين متجانستين:

- المجموعة ضابطة عددها (9) أطفال، ويتم تدريسهم بطرق التعليمية المتبع بالجمعية.
- المجموعة تجريبية عددها (9) أطفال، ويتم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح وتطبيق الأنشطة كافة، والجدول الآتي يوضح بيانات عينة الدراسة:

جدول (1): يوضح توزيع أفراد العينة

بيانات	الجنس		العدد الكلي
مجموعات الدراسة	ذكور	إناث	
المجموعة تجريبية	4	5	9
المجموعة ضابطة	5	4	9
العدد الكلي	9	9	18

وقامت الباحثتان بالتحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

- العمر الزمني: تراوحت الأعمار الزمنية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعتين التجريبية، والضابطة (ما بين 7سنوات و11.5 سنة تقريبًا)، ويوضح الجدول التالي نتائج تجانس المجموعتين في العمر الزمني:

جدول (2) يوضح تجانس أطفال العينة من حيث العمر الزمني

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
العمر الزمني	ضابطة ن = 9	9.15	91.50	0.3	غير دالة
	تجريبية ن= 9	11.75	118.50		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين في متغير العمر الزمني، وذلك لعدم دلالة قيمة (Z) الخاصة بتأثير العمر الزمني.

- معامل الذكاء: قامت الباحثتان بتطبيق اختبار ذكاء (مصفوفات رايفن الملونة Raven) على عينة البحث، وقد تراوحت معاملات ذكاء الأطفال ما بين (65– 75) درجة، ويوضح الجدول التالي نتائج تجانس المجموعتين في معاملات الذكاء:

جدول رقم (3) يوضح تجانس أطفال العينة من حيث معامل الذكاء

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
	ضابطة ن = 9	9.50	95.00		

معامل الذكاء	تجريبية ن= 9	11.50	115.00	0.44	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين في متغير معامل الذكاء وذلك لعدم دلالة قيمة (Z) الخاصة بتأثير معامل الذكاء.

- **الحالة الصحية للطفل:** قامت الباحثات بالإطلاع على سجلات الأطفال ومقابلة الأخصائية النفسية والاجتماعية المسؤولة عن متابعة الأطفال ومراجعة التقرير الطبية للأطفال تبين أن جميع أطفال عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) يتمتعون بصحة جيدة بشكل عام، قادرين على النطق والكلام بشكل سليم.
- **اختبار المفاهيم الرياضية لدى أطفال متلازمة الداون"قابلين للتعلم"** : قامت الباحثتان بتطبيق اختبار المفاهيم الرياضية لدى أطفال متلازمة الداون "القابلين للتعلم" (إعداد الباحثتين) على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فئة متلازمة الداون وذلك للمجانسة بين أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث درجة استيعابهم للمفاهيم الرياضية لكل بعد على حدة، ولكل الأبعاد معاً – الدرجة الكلية – ويقيس هذا الاختبار مستوى المفاهيم الرياضية من خلال استجابات الطفل المباشرة، ولا يوجد من ينوب عن الطفل في هذا الإجابة على بنود هذا اختبار.

ولقد استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتنىMann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين الدراسة. ويوضح الجدول التالي تجانس أطفال العينة من حيث استيعابهم للمفاهيم الرياضية:

جدول رقم(4): يوضح تجانس أطفال العينة من حيث استيعابهم للمفاهيم الرياضية

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
الأول	ضابطة ن = 9	8.35	83.50	1.69	غير دالة
	تجريبية ن= 9	12.65	126.50		
الثاني	ضابطة ن = 9	11.40	114.00	0.7	غير دالة
	تجريبية ن= 9	9.60	96.00		
الثالث	ضابطة ن = 9	11.90	119.00		

	تجريبية ن= 9	9.10	91.00	1.24	غير دالة
الدرجة الكلية	ضابطة ن = 9	10.80	108.00	0.23	غير دالة
	تجريبية ن= 9	**10.20**	**102.00**		

يتضح من خلال الجدول الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية مما يشير إلى تجانس أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث أبعاد اختبار والدرجة الكلية.

رابعا: أدوات الدراسة:

1_ اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ Raven الاختبار قام بإعداده عالم النفس الإنجليزي J.Raven سنة 1938 واستمر هو وتلاميذه أكثر من ثلاثين عاماً في تطويره حتى وفاته سنة 1970. وقد تم تقنين اختبار Raven وإعداد معايير له في كثير من دول كالولايات المتحدة وفرنسا وألمانيا وإيطاليا وهند وغيرها، كما جرى تقنينها في العديد من الدول العربية كالعراق (مهدي وفرناندیس، 1973) والكويت (القرشي،1987) ومصر (على،2016).

وفي المجتمع الليبي، أجريت بعض الدراسات الرائدة في مجال تقنين اختبارات الذكاء والقدرات العقلية، منها دراسة أمراجع وعبد الله (2006)، والتي هدف في تقنين مصفوفات ريفن الملونة على أطفال مدينة البيضاء الليبية، وقد اختارت الباحثتان هذه الاختبار لما يتميز بهمن كونه اختبارا جماعياً غير لفظي، ولسرعة تطبيقه وتصحيحه ولسهولته مع مستويات عالية من الصدق والثبات) (المدني:2014، 35-36).

وقد أجريت العديد من الدراسات لاختبار الخصائص السيكومترية للمصفوفات واشتقاق معايير محلية في البيئات العربية منها مصر (علي، 2016)؛ ومدينة البيضاء الليبية (أمراجع وعبد الله ،2006) ومدينة مصراتة الليبية (مدني، 2014)؛ وسلطنة عمان (Kazem، 2009. et al)؛ وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات صلاحية مصفوفات ريفن الملونة لقياس الذكاء العام في البيئات التي استخدمت فيها بناء على ذلك تم اختيار ريفن و تطبيقه للمجموعتين التجريبية و الضابطة للتأكد من تجانس العينة قبل البدء في تطبيق الدراسة.

2_ اختبار المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون "القابلين للتعلم" (إعداد الباحثتان)

تطلبت إجراءات الدراسة الحالية إعداد اختبار للمفاهيم الرياضية يناسب أطفال الروضة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فئة متلازمة الداون"القابلين للتعلم"، والذي يهدف إلى المفاهيم الرياضية لدى هؤلاء الأطفال.

وقد اعتمدت الباحثتان في إعداد هذا اختبار على الإجراءات الآتية:

- إجراء زيارات ميدانية لمراكز وجمعيات تختص بتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية فئة بسطي الإعاقة "القابلين للتعلم"للاطلاع على الأساليب والطرائق المستخدمة في تعليم وتدريب هذه الفئة على أرض الواقع وهذه الأماكن هي: جمعية أصدقاء المعاقين ذهنين والمنظمة الدولية لحماية الطفولة وذوي الإعاقة ووحدة تأهيل النطق والتخاطب بمستشفي الهواري.
- إجراء مقابلات مع معلمي "جمعية أصدقاء معاقين ذهنين" للتعرف على أكثر المفاهيم الرياضية التي يصعب على الطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إدراكها، وقد أشاروا إلى افتقار هؤلاء الأطفال إلى العديد من المفاهيم الرياضية ومنها ما تم تناوله بالدراسة الحالية.
- الاطلاع على بعض الكتب والمصادر والدراسات البحوث التي اهتمت بعملية تنمية المفاهيم رياضية وأساليب تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ومن المقاييس والأدوات التي تم الاطلاع عليها والاستفادة منها:
  - اختبار التصنيف للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (إعداد محمد عبد الرحيم، 1998)
  - اختبار السلسلة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (إعداد محمد عبد الرحيم،1998)
  - مقياس التسلسل البسيط والمتعدد للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (إعداد عبد الوارث،2008)

وبعد جمع المادة العلمية حول المفاهيم الرياضية، ثم صياغة مفردات الاختبار وتصميم أدوات المرافقة (كروت ورسومات) في صورته الأولية، وعرضه على عدد من المتخصصين في مجال (الطفولة المبكرة–التربية الخاصة –الوسائل التعليمية)، للاسترشاد بآرائهم حول مدى ملاءمة اختبار لهذه الفئة من الأطفال، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها الأساتذة المحكمون أصبح اختبار جاهزًا لإجراءات التطبيق.

وصف اختبار: يتكون اختبار في صورته النهائية بعد التعديل من (24) بندًا، تتناسب مع الأطفال ذوي متلازمة الداون"القابلين للتعلم"، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (7) سنوات و (11.5) سنة تقريبًا،

وقد تم تصميم الاختبار ليطبقه الطفل بنفسه، وليس من خلال الاعتماد على وجهة نظر المعلم أو الآباء والأمهات، وقد وزعت مهام أو بنود اختبار حسب أبعاد الاختبار الثلاثة، وهي على النحو الآتي:

البعد الأول: مفاهيم ما قبل العد.

البعد الثاني: المفاهيم الهندسية والقياس.

البعد الثالث: الأرقام.

خامسا صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولا– صدق أداة الدراسة :

أ.صدق المحتوي: للتأكد من مدى تمثيل بند المقياس للمفاهيم المراد قياسها – تم استخراج صدق المحتوي اختبار المفاهيم الرياضية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فئة متلازمة الداون من خلال عرض اختبار بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين بلغ عددهم (7) من أعضاء هيأة التدريس بقسم الدراسات التربوية والنفسية وقسم الرياضيات بكلية التربية بنغازي، وذلك لإبداء رأيهم حول بند الاختبار وذلك من أجل التعرف على:

- صحة توزيع الفقرات على أبعاد الاختبار بشكل مناسب.
- مدى انتماء البنود للبعد الذي تتبعه.
- تعديل صياغة البنود التي تحتاج لذلك.
- إضافة أو حذف الفقرات إذا لزم الأمر.

وقد أبدى المحكمون اهتماما واضحا بالاختبار المعروض عليهم، وسجلوا ملاحظاتهم القيمة التي كان لها دور كبير في تعديل وتطوير الاختبار وكانت نسبة اتفاق المحكمين على بنود الاختبار (95%–96%).

ب.صدق الاتساق الداخلي: وللتحقق من اتساق الداخلي للاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (10) أطفال من أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة "القابلين للتعلم" فئة متلازمة الداون المنتظمون بجمعية أصدقاء معاقين ذهنيا الخيرية بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2019–2020، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة لكل فقرة والدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة لكل فقرة والدرجة الكلية لمجالها.

جدول رقم(5): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل فقرة.

الأبعاد					
مفاهيم ما قبل العد		المفاهيم الهندسية والقياس		الأرقام	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	39،*0	9	47،*0	17	76،**0
2	58،**0	10	55،**0	18	48،*0
3	52،**0	11	32،*0	19	33،*0
4	35،*0	12	73،**0	20	82،**0
5	60،**0	13	37،*0	21	48،*0
6	*0.33	14	45،*0	22	88،**0
7	*0.36	15	**0.80	23	*0.40
8	*0.38	16	*0.34	24	**0.77

***دالة إحصائياً عند مستوي ($\alpha \leq 0.05$)**

****دالة إحصائياً عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$)**

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لبعدها تراوحت مابين (0.30 – 0.88) مما يشير إلى وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) و ($\alpha \leq 0.01$) وجميعها قيم معاملات ذات ارتباطات موجبة، ويعد هذا مؤشراً إيجابياً على صدق الاتساق الداخلي ومناسبته للتطبيق.

ثانيا– ثبات أداة الدراسة: ويقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبًا إذا أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهن مرة ثانية، وقد قامت الباحثتان بحساب معامل الثبات بطريقتين هما

1_طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى نصفين :الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين النصف الأول من الاختبار، والنصف الثاني من الاختبار، وبعد أن تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سيبرمان وبناء على هذه النتائج يعد اختبار صالحا للاستخدام لتمتعه بصدق وثبات معقول، والجدول الآتي يوضح نتائج:

جدول رقم (6): معامل الارتباط بين نصفي الاختبار والاختبار ككل

الجزئيين	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأسئلة ذات الأرقام الفردية	12	0.611
الأسئلة ذات الأرقام الزوجية	12	0.982
الاختبار ككل	24	0.838

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية كان معامل ثبات النصف الأول (0.611) ومعامل ثبات النصف الثاني (0.982) ومعامل الثبات الكلي (0.83) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2_طريقة ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثتان طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك للاختبار ككل والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(7): معامل ألفا كرونباخ بين نصفي الاختبار والاختبار ككل

الجزئيين	عدد الفقرات	معامل ألفاء
الأسئلة ذات الأرقام الفردية	12	0.719
والأسئلة ذات الأرقام الزوجية	12	0.972
الاختبار ككل	24	0.931

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ كان معامل ثبات النصف الأول (0.719) ومعامل ثبات النصف الثاني (0.972) وأن معامل الثبات الكلي (0.931) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات يطمئن الباحثتين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

المواد التعليمية: برنامج قائم على توظيف الحقائب التعليمية لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال ذوي متلازمة الداون (إعداد الباحثتان)

التخطيط العام للبرنامج: تشمل عملية التخطيط العام للبرنامج على تحديد الأهداف العامة والإجرائية ومحتواها العملي والإجرائي" كالإستراتيجيات والأساليب المتعبة فى تنفيذه" وتحديد المدة الزمني للبرنامج وأنواع الأنشطة ومكان إجراء البرنامج ومن ثم تقييم البرنامج ككل.

أسس بناء البرنامج: راعت الباحثتان عند إعداد البرنامج مجموعة من الأسس التي يمكن تحديدها في النقاط الآتية:

1. مراعاة خصائص واحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (القابلين للتعلم).
2. معايير وشروط تصميم واستخدام الحقائب التعليمية.
3. مبادئ وأسس نظرية التعلم بالاكتشاف للعالم جيمس برونر.
4. استخدام عبارات وألفاظ واضحة سهلة تناسب النمو اللغوي للأطفال.
5. أن تكون الأنشطة المقدمة ممتعة ومشوقة لجذب انتباه الأطفال.
6. التدرج بالأنشطة المقدمة بحيث يتمكن الطفل من إدراك الهدف منها.
7. الاعتماد على استخدام الحواس متعددة فى الأنشطة والألعاب حتى يتم تثبيت المعلومة بطرق مختلفة.
8. التنوع فى الأساليب والطرائق المستخدمة فى أنشطة ألعاب البرنامج حتى تتلاءم مع الفروق الفردية بين الأطفال.

أهداف البرنامج:

أولاً: الأهداف العامة: يهدف البرنامج بشكل عام إلى: تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسطة فئة متلازمة الداون "القابلين لتعلم"، ومن هذه الأهداف العامة تتبع أهداف خاصة تعمل جميع الأنشطة والألعاب التي يتضمنها البرنامج على تنميتها هي:

- تنمية عضلات اليد الدقيقة للطفل
- زيادة انتباه الطفل وتقوية الذاكرة.
- تنمية التآزر البصري السمعي الحركي.
- تنمية التذوق الجمالي للألوان والأشكال.
- تدريب الطفل على حل المشكلات من خلال الأفكار الرياضية.
- المنطقي تنمية قيم تربوية وأخلاقية ك(التعاون،احترام الآخرين،الإنصات، انتظار الدور..الخ)
- تنمية بدايات التفكير
- تنمية الحصيلة اللغوية

ثانياً: الأهداف السلوكية:

جدول رقم (8): الأهداف السلوكية

أن يرسم الطفل "الخط / الشكل / الرقم" المطلوب منه في الهواء.	أن يشكل الطفل الأشكال الهندسية ب"الصلصال / الأدوات الحسية"
أن يوصل الطفل صور متشابهة باستخدام الخطوط.	أن يعيد الطفل سرد قصة عن الأرقام بأسلوبه الخاص.
أن يحل الطفل متاهة باستخدام نوع الخط المطلوب منه.	أن يكمل الطفل نمط ثنائي بشكل صحيح.
أن يكمل الطفل سباق السير على الخطوط بشكل صحيح.	أن يميز الطفل بين الأشياء من حيث الحجم.
أن يشكل الطفل الخط المطلوب منه ب"الصلصال/الرمل الملون/ حبات الخرز".	أن يقارن الطفل بين الأشياء من حيث "الحجم /شكل /اللون".
أن يشير الطفل لنوع الخط الصحيح بمجرد أن نطلب منه.	أن يصف الطفل مكان الكرة بالنسبة للصندوق.
أن يمثل الطفل أنواع الخطوط بأشياء موجودة في البيئة المحيطة.	أن يشير الطفل إلى الرقم معين بمجرد أن نطلب منه.
أن يطابق الطفل الأشكال الهندسية بالظل المناسب لها.	أن يرتب الطفل نشاطه اليومي باستخدام الأرقام.
أن يصنف الطفل مجموعة من الصور حسب " شكلها / لونها/ حجمها " إلي مجموعات.	أن يمثل الطفل قيم الأرقام بأشياء موجودة في البيئة المحيطة.
أن يربط الطفل بين نوع الشكل ونطق اسمه.	أن يلون الطفل حسب اللون المعطاء لكل رقم.
أن يردد الطفل أسامي الألوان.	أن يوصل الطفل بين الرقم والصورة التي تمثل قيمته.
أن يشكل الطفل الرقم المطلوب منه ب"الصلصال /الرمل الملون/ حبات الخرز".	أن يطابق الطفل بين مجموعات مختلفة من الأشياء وفقا لعدد عناصرها.
أن يعد الطفل باستخدام أصابع يديه.	أن يرتب الطفل الأرقام من 1 إلى 10 تصاعديا وتنازليا.
أن يشطب الطفل حسب التعليمات التي يقوم المعلم بإعطائها له "حسب اللون/ الشكل/ ترتيب معين"	أن يقارن الطفل بين الأرقام مختلفة وفقا لما إذا كانت هذه الأرقام أكبر أو أصغر من بعضها البعض.
أن يربط الطفل بين شكل الرقم وقيمته.	أن يرسم الطفل الخط المطلوب منه بإصبعه على ورقة.
أن يميز الطفل اللون الذي يريده من بين مجموعة من الألوان.	أن يعيد الطفل سرد قصة عن الخطوط.
أن يصنف الطفل صور الأشكال الهندسية حسب شكلها ولونها.	أن ينطق الطفل نوع الخط بشكل صحيح.
أن يخرج الطفل الفروق بين الصورتين.	أن يربط الطفل بين شكل ونطق نوع الخط

على من يطبق البرنامج: يطبق البرنامج على الأطفال العادين وأطفال بطيء التعلم وأطفال الذين توجد لديهم صعوبات التعلم تتعلق بالمفاهيم الرياضة بـ (المرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية) وأطفال ذوي

الإعاقة العقلية البسيطة (القابلين للتعلم) الذين تتراوح معدلات ذكائهم (65–75) على مقياس رايفن أي فئة" القابلين للتعلم" سنوات وأعمارهم الزمنية (7–11)، يمكن تطبيق البرنامج بشكل فردي (جلسات فردية)، كذلك يمكن أن يطبق بشكل مجموعات صغيرة إذا توفر شرطين أساسيا هما:

- تقارب مستويات الأطفال في المجموعة الواحدة قدر الإمكان في جميع المجالات ويتم قياس ذلك من خلال مقاييس وهي (اختبار المفاهيم الرياضية إعداد الباحثة) (مقياس مصفوفات ريفن الملونة.)
- أن تكون حجم المجموعة صغيرة بحيث لا يزيد عدد الأطفال في مجموعة الواحدة عن 5 أطفال.

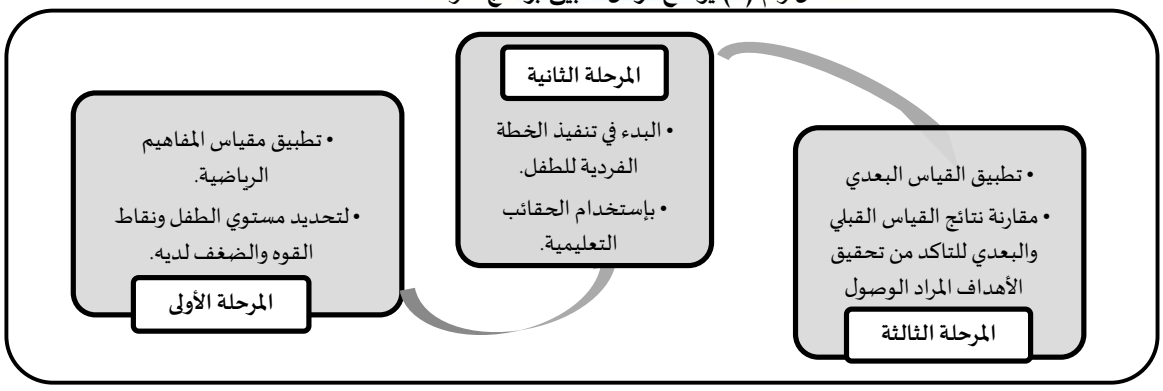
مدة تطبيق البرنامج: تختلف مدة تطبيق البرنامج من طفل لأخر نظر للفروق الفردية بين الأطفال ولكن بشكل عام تتراوح مدة التطبيق البرنامج من (شهرين إلى ثلاثة أشهر ونصف)، ويتم التأكد من نجاح البرنامج من خلال استخدام (اختبار المفاهيم الرياضة إعداد الباحثتتن) قبل وبعد تطبيق البرنامج ومقارنة النتائج وتفسيرها.

إستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

- القصة التعليمية
- التعلم باللعب
- الفيديوهات والعروض التعليمية الإلكترونية.
- الحواس المتعددة
- المناقشة والحوار
- التعزيز "اللفظي، الاجتماعي، الغذائي، الرمزي"
- السجاجيد التعليمية
- الكروت التعليمية
- كرسي العقاب
- الألعاب التربوية
- النمذجة

مراحل تطبيق البرنامج: يشمل تطبيق البرنامج ثلاثة مراحل أساسية يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (2) يوضح مراحل تطبيق برنامج الدراسة

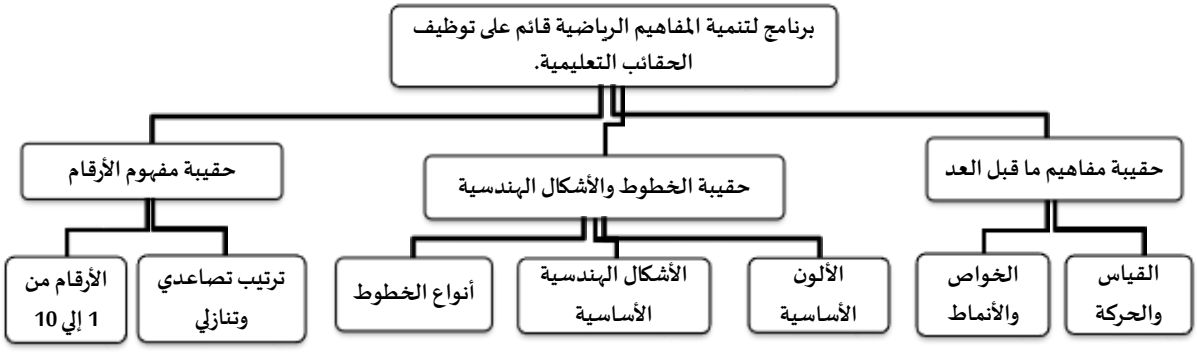


المرحلة الأولى: تحديد المستوي وتصميم الخطة.وهي الأساس التي يبني عليه باقي خطوات البرنامج ونقطة الانطلاق، حيث يتم تحيد مستوى إدراك الطفل للمفاهيم الرياضية من خلال تطبيق اختبار المفاهيم الرياضية (إعداد الباحثتين) يتكون الاختبار من ثلاثة أبعاد رئيسة تمثل أهم المفاهيم الرياضية التي ينبغي أن يكتسبها الأطفال متلازمة الداون فئة "القابلين للتعلم" في مرحلة ما قبل المدرسة أي الذي تتراوح معدلات ذكائهم ما بين(65– 75 سنوات) على مقياس رايفن والذين تتراوح أعماهم الزمنية ما بين (7 – 11.5 سنوات) ومن خلال معرفتنا لمستوى إدراك الطفل لهذه المفاهيم يتم تصميم خطة الفردية انطلقن من هذا المستوى بما يتناسب مع قدراته واحتياجاته.

وبتحديد مستوى الطفل يتم تصميم الخطة التعليمية انطلاقاً من نقاط الضعف لديه، (يتم التعرف عن نقاط الضعف من خلال الرجوع إلى استمارات الأبعاد حيث إن كل بند لم يتمكن الطفل من إنجازه يعد نقطه ضعف لديه، وبما أن هذه البنود هي في الأصل أهداف سلوكية قابلة للقياس والملاحظة فإنه من سهل التعرف عليها وتصميم برنامج يعمل على تنميتها وإكسابها للطفل).

المرحلة الثانية: تنفيذ البرنامج المقترح فيعتمد البرنامج المقترح على توظيف الحقائب التعليمية باعتبارها إحدى الطرائق القائمة على التعلم الذاتي حيث يتم تصميمها بناءً على قدرات وإمكانيات وحاجات المتعلمين، ويرعاه عند تصميمها أن تكون مقسمه لمراحل ولهذه المراحل مستويات عدة وذلك لتسهيل تعلم كذلك للتأكد من تحقيق الأهداف،وعند دراسة المفاهيم الرياضية بمرحلة الطفولة نجد أنها كثيرة ويختلف الباحثون في تصنيفها (تم توضيح هذه التصنيفات المختلفة بشكل مفصل بالفصل الثاني) بعد الإطلاع والبحث اعتمدت الباحثة تقسم المفاهيم الرياضية بمرحلة الطفولة إلى ثلاث حقائب لتغطي أهم المفاهيم الرياضية التي يمكن تعليمها لطفل هذه المرحلة والمخطط التالي يوضح المفاهيم التي تتضمنها كل حقيبة:

الشكل رقم (3) يوضح تقسيم المفاهيم الرياضية الذي يحتويها البرنامج



ولكل حقيبة مراحل عدة ولكل مرحلة مستويات عدة متدرجة في صعوبة من الأسهل إلى الأصعب، والجدول التالي يوضح المفاهيم الرئيسة التي تتضمنها كل حقيبة بشكل مبسط.

جدول رقم (9): يوضح المفاهيم الخاصة بكل حقيبة خلال مراحلها ومستوياتها

المراحل	المستويات	مفهوم ماقبل العد	الخطوط والأشكال الهندسية	مفهوم الارقام
المرحلة الأولى	المستوى الأول	البداية، النهاية تصنيف حسب اللون (لونين) /طابقة حسب اللون (لونين) / أطول، اقصر/أكبر، أصغر.	البداية، النهاية / الخط / المستقيمالخط المائل / اللون الأخضر /اللون الأزرق / اللون الأصفر	الأرقام 1-3
	المستوى الثاني	داخل، خارج. /تصنيف حسب اللون (4ألوان)/ مطابقة حسب اللون (مع اختلاف الشكل)/ أسرع-أبطئ.	البداية، النهاية / الخط أفقي / الخط راسي / الخط المنكسر /الخط المنحني الألوان الأساسية	الأرقام 1-5 ترتيب تصاعدي تنازلي
المرحلة الثانية	المستوى الأول	أمام، خلف / تصنيف حسب النوع / أكمال النمط (حسي) / مطابقة المجموعات.	نصف دائرة / المتاهة / الألون الأربعة	الأرقام 1-7 ترتيب تصاعدي تنازل
	المستوى الثاني	أعلى، أسفل/ تصنيف حسب الحجم / أكمال النمط (شبه حسي)/مطابقة حسب شكل مع اختلاف اللون	الدائرة /مثلث – المربع /الألون الأربعة /اللون الأبيض	الأرقام 1-10 ترتيب تصاعدي تنازلي
المرحلة الثالثة	المستوى الأول	تصنيف حسب الأشكال / تسلسل أحداث /القصة (3كروت) /مطابقة الشكل بالظل(صورتين).	المستطيل /قلب، نجمة /الألوان الأربعة / اللون الأبيض – الأسود	تمييز أي الأرقام الأكبر والأصغر
	المستوى الثاني	أكثر، اقل / تصنيف حسب الأشكال/ تسلسل أحداث القصة 6 بطاقة / مطابقة الشكل بالظل(4 صور).	إدراك الأشكال والألوان /تصنيف حسب الشكل.	الأرقام 1-10 ترتيب تصاعدي تنازلي

محتويات الحقائب التعليمية الخاصة بالبرنامج: تحتوي كل حقيبة على دليل استخدام الحقيبة الذي يحتوي على شرح تفصيلي لجميع المفاهيم ومهارات الأساسية والفرعية التي تعمل الحقيبة على تنميتها وطرق واستراتيجيات استخدام جميع الأدوات والوسائل التعليمية الموجودة داخل الحقيبة في جميع مستوياتها بالإضافة إلى المخطط الزمني ومراحل ومستويات تطبيق الحقيبة.

دليل الأنشطة الورقية: هو عبارة عن دفتر يحتوي على الأنشطة الورقية المختلفة المستويات التي يتم استخدامها خلال تطبيق الحقيبة وهي من تصميم الباحثة تحتوي كل ورقة على اسم الطفل، تاريخ

واليوم، عنوان النشاط ونوعه وأهدافه، ويوضح الجدول الآتي أنواع الأنشطة التي يحتويها دليل الأنشطة الورقية الخاصة بكل حقيبة:

الجدول (10) يوضح أنوع الأنشطة التي تحتويها كل حقيبة من حقائب البرنامج

م	حقيبة مفاهيم ما قبل العد	حقيبة الخطوط والأشكال	حقيبة الأرقام
1	أنشطة التلوين والتشكيل	أنشطة الرسم والتلوين والتشكيل	أنشطة الرسم والتلوين والتشكيل
2	أنشطة التوصيل والمطابقة	أنشطة التوصيل والمطابقة	أنشطة التوصيل والمطابقة
3	أنشطة حل الألغاز	أنشطة المتاهة	أنشطة ترتيب الأرقام
4	أنشطة الشطب	أنشطة الشطب	أنشطة اشطب
5	أنشطة إضافية (متنوعة)	أنشطة إضافية (متنوعة)	أنشطة إضافية (متنوعة)

ألعاب وسجاجيد تعليمية: تحتوي كل حقيبة على مجموعة متنوعة من وألعاب وبعض السجاجيد التعليمية التي تستخدم خلال تطبق البرنامج لإيصال المعلومات بشكل أفضل للطفل، وقد قامت الباحثة بتصميم الألعاب وسجاجيد تعليمية بحيث تتناسب مع خصائص وقدرات أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والجدول التالي يوضح ما تحتويه كل حقيبة من ألعاب وسجاجيد:

الجدول (11): يوضح الألعاب و سجاجيد تحتويها كل حقيبة من حقائب البرنامج

م	حقيبة الخطوط و الأشكال	حقيبة مفاهيم ما قبل العد	حقيبة الأرقام
1	سجادة الخطوط/ سجادة الأشكال	سجادة الاتجاهات	لعبة كرت وكرة/ لعبة سلم الأرقام
2	متاهة الخطوط/ سباق الخطوط	لعبة المطابقة.	لعبة المطابقة.
3	لعبة تصنيف الأشكال.	لعبة التصنيف	لعبة ساعد الخنفساء
4	لعبة فريق الإنقاذ.	لعبة مراءاتي	لعبة خلية النحل
5	لعبة قل أسمي وارسمني.	لعبة الكروت المتشابه	لعبة دوائر الأعداد
6	لعبة الشكل الصحيح.	لعبة اللون المناسب	لعبة الأشكال السعيدة

أدوات حسية متعددة الاستعمال: حيث يتم توظيفها خلال العديد من ألأنشطة العملية التطبيقية وأحيانا يتم دمجها مع الأنشطة الورقية وذلك لعلم التعليم أكثر فاعلية واستخداماً أكثر من حاسة لتعلق المعلومات وبناء خبرة حسية لدى الطفل، وقد راعت الباحثتان بأن تكون هذه الأدوات مبادئ الأمن والسلامة الطفل خلال اختيار الأدوات من حيث (الحجم، الملمس، المواد المصنوعة منها) والجدول التالي يوضح الأدوات الحسية المرفقة بحقائب البرنامج:

الجدول (12): يوضح الأدوات الحسية التي تحتويها كل حقيبة من حقائب البرنامج

م	حقيبة مفاهيم ما قبل العد	حقيبة الخطوط والأشكال	حقيبة الأرقام
1	دوائر ملونة صغيرة الحجم.	مجسمات أنواع الخطوط	حبات خرز متوسطة الحجم
2	أقماع مختلفة الحجم	مجسمات الأشكال الهندسية	صلصال– قطع ألعاب تركيب
3	أعواد ملونة – مشابك	أعواد خشبية –مشابك	مشابك– بالونات
4	مجسمات حيوانات مكونه من نصفين	لوح الأشكال الهندسية	أعواد ملونة ذات أحجام متوسطة
5	أشرطة ملونة – صلصال	أشرطه ملونة– صلصال	أشرطة ملونة – دمنوا
6	قطع خشبية صغيرة ملونة	قطع خشبية صغيرة ملونة	قطع خشبية صغيرة ملونة
7	قطع ألعاب تركيب		أدوات منزلية مختلفة (فرشة–كوب)

الجدول (13) : يوضح الفيديوهات والعروض التعليمية التي تحتويها كل حقيبة

م	حقيبة الخطوط والأشكال	حقيبة مفاهيم ما قبل العد	حقيبة الأرقام
1	ساعد سارة (أنواع الخطوط)	أين الكرة (الاتجاهات)	كم تفاحة (1–5)
2	قل أسمي (الأشكال الهندسية)	صحيح أم خطأ (تصيف حسباللون)	حديقة الأشجار (1–10)
3	قصة غادة والوردة (نسخة الكترونية)		عروض عن الأرقام (1–10)
4	مدينة الأشكال الهندسية (نسخة إلكترونية)		قصص الأرقام (نسخة الكترونية)

كروت وقصص تعليمية: استخدمت الباحثتان الكروت التعليمة وسيلة لنقل تعليم من حسي إلى شبه حسي بعد مرور الطفل بالخبرة الحسية التي توفرها له الأدوات والألعاب الحسية بالمرحلة الأولي، إضافة إلى أنها وسيلة تمهيد للطفل الانتقال إلى مرحلة الشبة مجرد.

الجدول (14): يوضح الكروت التعليمية التي تحتويها كل حقيبة

م	حقيبة مفاهيم ما قبل العد	حقيبة الخطوط والأشكال	حقيبة الأرقام
1	كروت المواصلات مختلفة الألوان	أنواع الخطوط	كروت الأرقام الملونة (كرتين من كل رقم)
2	كروت الحجم (3أحجام)	أشكال الهندسية الملونة	كروت شجرة التفاح
3	كروت الطول	كروت لعبة المطابقة	كروت خنفساء الجمع
4	كروت إيجاد الاختلافات	كروت الشكل الصحيح	لوح الطرح
5	كروت مكان الكرة		كروت قيم الأرقام
6	كروت المعكوسات		كروت الخضروات (لتمثيل قيم الأرقام)
7	كروت الظل (مستويان)		كروت الدمنوا
8	كروت الأنماط (مستويان)		

أما عن **القصص التعليمية:** ترى الباحثتان أنها إحدى أهم الطرائق في إيصال المفاهيم للطفل لذلك قامتا بتصميم قصص مصورة بنسخ ورقية والكترونية تناسب خصائص نمو الأطفال ومفاهيم المراد تنمية، وفيما يلي القصص التي يشملها البرنامج : قصة غادة والوردة – قصة مدينة الأشكال – كتاب قصص الأرقام (من1 إلي 10).

استمارات تقييم: أوضحنا أن لكل حقيبة عدة مراحل ولا يتم انتقال الطفل من مرحلة إلى أخرى إلا عند التأكد من فهم وإدراك المرحلة ولقياس ذلك قامت الباحثتان بصميم استمارات تقييم مرحلية لكل مرحلة من مراحل الحقيبة التعليمية بإضافة إلى استمارة تقييم نهائية عند انتهاء من كل حقيبة والشكل التالي يوضح مخطط تطبيق استمارات التقييم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: وفقا لما سبق تم استخدام برنامج تحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات الدراسة. وقد اعتمدت الباحثتان على بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع الدراسة الحالية، وهذه الأساليب هي:

1. اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق للمجموعات المترابطة.
2. اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين.
3. المتوسط الحسابي.
4. الانحراف المعياري.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

1. نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدي على اختبار المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون لصالح المجموعة التجريبية.)وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بإيجاد الفروق بين رتب درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي اختبار المفاهيم الرياضية وذلك باستخدام اختبار (مان ويتنيMann-Whitney test) للكشف عن دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين، وجدول التالي يوضح ما توصلت إليه الباحثتان :

جدول (15) يوضح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التجريبية	9	5.50	55	3.79	0.01
الضابطة	9	15.50	155		

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي (0.01) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يجعلنا نقبل هذه الفرضية.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:**

تبين نتائج الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة اختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثتان ذلك إلى الأسباب الآتية:

1. احتواء الحقائب التعليمية على أنشطة وأساليب تعليمية متنوعة تلائم خصائص أطفال متلازمة الداون أسهمت في إكسابهم هذه المفاهيم.
2. المحتوى التعليمي المنظم ومقسم إلى مراحل تتدرج من الأسهل إلى الأكثر تعقيد يسهل على أطفال متلازمة الداون اكتساب المفاهيم الرياضية.

2. نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات إفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون لصالح القياس البعد) ولتحقق من صحة هذا الفرضية قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، الجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليه:

جدول (16): يوضح دلالة الفروق الإحصائية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

الأبعاد	نوع القياس	المجموعة التجريبية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	أدني قيمة	أعلى قيمة
الأول	قبلي	0.33	0.51	0	1
	بعدي	1.66	0.51	1	2
الثاني	قبلي	0.83	0.75	0	2
	بعدي	2.66	0.51	2	3
الثالث	قبلي	0.83	0.40	0	1
	بعدي	2.50	0.54	2	3
الدرجة الكلية	قبلي	2	1.41	0	4
	بعدي	6.82	2.19	5	8

يتبين من الجدول أن هناك فروق ظاهرية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الرياضية ومجالاته الفرعية.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي

جدول (17): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي

الأبعاد	القياسين (القبلي/البعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوي الدلالة	القرار	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
البعد الأول	الرتبة السالبة	9	0.00	0.00	-2.07	0.038	دال	0.20	مرتفع
	الرتبة الموجبة		3	15					
البعد الثاني	الرتبة السالبة	9	0.00	0.00	-2.04	0.041	دال	0.19	مرتفع
	الرتبة الموجبة		3	15					
البعد الثالث	الرتبة السالبة	9	0.00	0.00	-2.23	0.026	دال	0.20	مرتفع
	الرتبة الموجبة		3.50	21					
الدرجة الكلية	الرتبة السالبة	9	0.00	0.00	-2.21	0.027	دال	0.20	مرتفع
	الرتبة الموجبة		3.50	21					

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الموجودة في الجدول السابق (2-5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (≤ 0،05)، بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الرياضية.

وبلغت القيم الاحتمالية لاختبار المفاهيم الرياضية وأبعاده الفرعية قيماً تتراوح مابين (0.026 – 0.041) وجميع هذه القيم أصغر من مستوي الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الرياضية.

وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرض البديلة والتي تنص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات إفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الرياضية لدى الأطفال متلازمة الداون لصالح القياس البعد)

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مفاهيم الرياضية لأفراد المجموعة التجريبية، تم إيجاد مربع إيتا، لاختبار المفاهيم الرياضية حيث تراوحت قيم حجم الأثر على الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده (من 0.19 حتى 0.20)، وهي بذلك تشير إلى أن الأثر مرتفع وكبير لبرنامج الدراسة في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أفراد المجموعة التجريبية، فجميع هذه القيم أكبر من المستوى المرتفع الذي حدده كوهين ب(0.14).

وعليه تتفق نتائج الدراسة مع نتائج كل من الدراسات السابقة التالية: (منسي،2003)،(تهامي،2010)، كذلك دراسة (محمد،2013) التي توصلت نتائجها إلى أن استخدام الحقائب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:**

تُرجع الباحثتان التحسن الذي حدث لدراجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لتطبيق البرنامج الدراسة إلى الأسباب التالية:

1. اعتماد البرنامج على تقديم المعلومات على مراحل متدرجة (حسية – شبه حسية – مجرد) يسهم في إكساب الأطفال المعلومات وبقها لمدة أطفال في أذهانهم.
2. الاعتماد على الدور الايجابي للمتعلم(الطفل) في جميع مراحل تطبيق البرنامج وذلك عكس الطريقة التقليدية التي يكون المتعلم في أغلب الأنشطة مستمع يقتصر دوره على استقبال معلومات من معلم.
3. توزيع جلسات البرنامج بمعدل جلسة يومياً لمدة شهرين وأسبوعين أسهم في المتابعة والتقييم المستمر لفاعلية البرنامج وإجراءاته وأساليبه المطبقة.

توصيات الدراسة: بناء على نتائج الدراسة فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. توجيه المعلمين باستخدام فنيات وإستراتيجيات التعلم الذاتي مثل (الحقائب التعليمية، الكتب التفاعلية، السجاجيد التعليمية) لتنمية المفاهيم المختلفة للأطفال متلازمة الداون "القابلين للتعلم".
2. الحرص على تصميم برامج المناسبة لهذه الفئة حسب خصائصهم واحتياجاتهم الخاصة.
3. القيام بدورات برنامج تدريبه لأولياء الأمور أطفال هذه الفئة للتعرف بالبرامج التربوية المناسبة لأطفالهم.

مقترحات الدراسة: تقترح الباحثتان بإجراء الدراسات التالية:

1. فاعلية حقيبة الإلكترونية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال متلازمة الداون بمرحلة رياض الأطفال.
2. فاعلية توظيف التكنولوجية في النمو المعرفى لدى الأطفال الإعاقة العقلية "القابلين للتعلم" بمرحلة رياض الأطفال.
3. توظيف السجاجيد التعليمية لتنمية المهارات الحركية المعرفية لدى الأطفال الإعاقة العقلية "القابلين للتعلم بمرحلة رياض الأطفال.

قائمة المراجع

أولا :المراجع العربية :

1. إبراهيم، علاء عبد الباقي(2000): التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها، عالم لكتب ،القاهرة .
2. أبو عره، رجاء (2014). مراحل النمو الفهم الهندسي في موضوع المثلثات باستخدام الجيوجيرا لدى طلاب الصف الثامن الأساسي (دراسة نوعية)،رسالة ماجستير غر منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
3. أبوالعلا، إيناس ابراهيم (2005)، فاعلية استخدام حقيبة تعليمية مقترحة لتنمية المهارات الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مركز النظم للدراسات وخدمات البحث العلمي.
4. أبوالعلا، إيناس (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض المداخل التدريسية لتنمية المفاهيم الرياضية ومهارات حل المشكلات والاتجاه نحو تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، جامعة الفيوم، مصر.
5. الأغا، احسان خليل، الأستاذ، محمود حسين (2004). مقدمة في تصميم البحث التربوي. ط3. مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر. غزة.
6. أمراجع، أحمد عبدالله (2006)، تقنين اختبار المصفوفات المتدرجة للذكاء (جون ريفن) على المدراس الأبتدائية بالجبل الأخضر، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، بنغازي.

7. بدوي، رمضان (2012)، تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة، عمان. دار الفكر. يلسين،
8. بدوي، مسعد(2003): تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة، عمان. دار الفكر.
9. بطرس.حافظ بطرس(2008): تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
10. جيستن. ي.ج .وريتشارد. ل.ك .وكروسن. ج.ك(1994) :لتدريس الابتكاري لذوي التخلف العقلي، ترجمة :كمال سالم سيسالم، القاهرة :مكتبة النهضة المصرية.
11. حمادة، مصطفي أمجد(2014): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات السلامة الشخصية لدى أطفال متلازمة داون،رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
12. الحيلة، محمد (2004) : حقيبة في الحقائب التعليمية ، ط 1 ، دار المسيرة.
13. الحيلة، محمود، (2019)، حقيبة في الحقائب التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
14. الخطيب، جمال محمد وأخرون، (2014)، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، ص 14، دار الفكر، عمان.
15. الروسان، فاروق (1999): مقدمة في الإعاقة العقلية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن
16. السيد، جيهان ". (2003) فاعلية حقيبة تعليمية مقترحة في مادة الجغرافيا على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات استخدام الخرائط لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الإعدادية " ، سلسلة أبحاث محكمة تصدرها لجنة مستقبليات التربية برابطة التربية الحديثة ، عالم التربية ،ع (10) ، السنة الرابعة .
17. السيد، محمد عبد وأخرون (2014)، فاعلية الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة لإسلامية الصحيحة لطفل الروضة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السادس والأربعون، الجزءالأول
18. صالح، ماجدة محمود(2009): تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في طفولة المبكرة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
19. العيد، زبيدة عبد الرحمن، البديري، إبتسام عبد العزيز، (2004): تدريس الرياضيات لذوي الإعاقة الذهنية دليل المعلم والأسرة، الرياض، دار المعراج الدولية للنشر والتوزيع.

20.العبسي، زكريا (2016). أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف اليابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

21.عبيد، ماجدة بهاء الدين (2007): الإعاقة العقلية,دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2.

22.العريض، شيخة سالم (2003): الوراثة مالها وما عليها: سلسلة الأمراض الوراثية، ط1، دار الحرف العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

23.عزب، محمود سليمان (1996): تأثير برنامج بدني وغذائي في تخفيف الوزن وبعض المتغيرات الوظيفية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

24.عسي، جابر عبدالله، (2012)،)، فعالية برنامج تدريبى فى تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ومقارنة أدائهم بالعاديين المكافئين لهم فى العمر العقلى،الزقازيق: دراسات تربويه ونفسيه،مجلة كلية التربية

25.عطية، محسن(2008) مهارة الرسم الكتابي وقواعدها والضعف فيها،عمان، دار المناهج.

26.ف.ج .كروكشانك (1971): تربية الموهوب والمتخلف، ترجمة :يوسف ميخائيل أسعد، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

27.الكسبي، عبد الواحد(2008)، طرق تدريس الرياضيات (أساليبه – أمثلة ومناقشات)، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

28.المبرز، إبراهيم(2006): التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية، الرياض :المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

29.محمد، جيهان لطفي (2013) ، فاعلية الحقائب التعليمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) ،مجلة الطفولة والتربية ، قسم رياض الأطفال ، كلية التربية ، مصر .

30.المدني، خالد محمد (2014)، تقنين مصفوفات ريفن الملونة على أطفال ليبيين في مدينة مصراتة، مجبة كلية الأداب، جامعة مصراتة، ع (1).

31.المناعي، محمد عبد الكريم (2002): دمج الطلبة ممن لديهم متلازم الداون، ورقة مقدمة للجمعية البحرينية لمتلازم الداون، البحرين.

32.المنتدى الليبي لحقوق ذوي الأعاقة (2017).https://alwasat.ly/news/libya/132723

33.منسي، عبير محمود فهمي (2003)، تنمية قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال الروضة باستخدام حقيبة تعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس. مصر.

34.منظمة الصحة العالمية (1999). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولى للأمراض ICD-10 تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، الأوصاف الكلينيكية. والدلائل الإرشادية التشخيصية، ترجمة وحدة الطب النفسى، جامعة عين شمس، الإسكندرية: المكتب الإقليمى للشرق البحر المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية.

35.المؤتمر الدولي الأول لرعاية متحدي الإعاقة (2015) "التوجهات الحديثة في رعاية متحدي الإعاقة"، جامعة الفيوم. مصر.

36.الهويدي، زيد (2006): أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، العين، دار الكتاب الجامعي.

37.قطناني، محمد حسين وأخرون، (2012)، التربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك، دارأمواج للنشر، عمان.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Begley، Amanda & Lewies Ann (1998). Methodological Issues in the Assessment of the self-concept of children with down syndrome. Journal of the child psychiatry Review.(vol.3No).1998.، from EBSCOhost.databse
2. Concha Iriarte; Sara Garcia (2010). Foundations for Emotional Intervention with Siblings of the Mentally Disabled. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. V.8. N1.
3. Information about Down syndrome،(2012): Early Support for children، young people and families.Down syndrome Association. Aregistered charity.N0.1061474.
4. Kirsten O'Hearn (2007): "Mathematical Skill in Individuals with Williams Syndrome: Evidence From a Standardized Mathematics Battery"، Laboratory of Neurocognitive Development، University of Pittsburgh Medical Center
5. - Kazem، A.، et al. (2009). A Normative Study of the Raven Coloured Progressive Matrices Test for Omani Children Aged 5-11 Years. Journal of Pendikan Malaysia، 34 (1): 37-51.

دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم

د. نوارة محمد الفرجاني العرفي

قسم العلوم التربوية والنفسية– كلية التربية– جامعة بنغازي

nwara.alarfe@uob.edu.ly

أ.هالة عمران بحيح

قسم التربية الفنية– كلية التربية– جامعة بنغازي

hala.baheih@uob.edu.ly

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور أعضاء هيأة التدريس بكليات التربية جامعة بنغازي في تنمية بعض القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على الاستبيان المستخدم وفقاً لعدة متغيرات هي (النوع ، العمر، المؤهل العلمي، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس القارين بكليات التربية/ جامعة بنغازي، والبالغ عددهم (235) عضو هيأة تدريس (قمينس، بنغازي، المرج) اختيرت منه عينة عشوائية قوامها (76) عضو هيأة تدريس (ذكور ـ إناث)، ولتجميع البيانات أُستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واعتمد البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، حيث استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالنسب المئوية والتكرارات والأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T.test)، وتحليل (one way ANOVA)، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أولاً أظهرت النتائج أن دور أعضاء هيأة التدريس في تنمية القيم التربوية والجمالية قد تميز بمستوى مرتفعاً بشكل عام ، وأيضا بشكل مفصل توصلت الدراسة إلى أن القيم الأخلاقية كانت في المستوى المرتفع جداً وفي الترتيب الأول، وجاءت القيم الاقتصادية بمستوى مرتفع جداً وفي الترتيب الثاني، والقيم العلمية تميزت بمستوى مرتفع جداً وفي الترتيب الثالث، وتميزت القيم السياسية والتربوية والجمالية بمستوى مرتفع وفي الترتيب الرابع والخامس والسادس على التوالي.

كما كشفت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات عينة الذكور وعينة الإناث في مستوى دور أعضاء هيأة التدريس لصالح عينة الإناث، أما بالنسبة لباقي متغيرات الدراسة الأخرى (العمر، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة) فلا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى دور أعضاء هيأة التدريس وفقاً لتلك المتغيرات.

مفاتيح الكلمات: القيم التربوية والجمالية ،أعضاء هيأة التدريس بكليات التربية، الطلبة.

Abstract:

This study aims to identify the role of faculty members in the faculties of education at the University of Benghazi in developing some educational and aesthetic values for their students. academic، years of experience)، The study used the descriptive-analytical approach، and the study population consisted of all faculty members who are in the faculties of Education / University of Benghazi، whose number is (235) faculty members (Qaminas، Benghazi، Al-Marj) from which a random sample of (76) faculty members (males) was selected. - female)، To collect the data، the questionnaire was used as a tool for the study، and the statistical program for the social sciences (SPSS)

was adopted to analyze the data. The study reached several results، including: First، the results showed that the role of the teaching staff was characterized by a high level in general، and also in detail. The study concluded that moral values were at a very high level and in the first order. While the economic values were characterized by a very high level and in the second rank، the scientific values were also at a very high level and in the third rank، and the political، educational and aesthetic values were distinguished by a high level and in the fourth، fifth and sixth rank، respectively.

The results also revealed that there were statistically significant differences between the average scores of the male sample and the female sample in the level of the role of faculty members in favor of the female sample، As for the rest of the other study variables (age، educational qualification، degree، and years of experience)، there are no statistically significant differences in the level of the role of faculty members according to these variables.

Key words: educational and aesthetic values، faculty members in faculties of education، students.

المقدمة:

تشكل القيم الإطار الذي تتبلور فيه شخصية الانسان مجسدة في تصرفاته وسلوكياته وقناعته، وفي تحديد وتنظيم علاقاته مع الآخرين، فالقيم لا تبنى بمعزل عن المجتمع، إذ هي تحدد وفق المعايير والأسس التي تضعها الجماعة وتصنفها إلى قيم نبيلة كالتعاون والعدل ومفهوم الحق والواجب والمساوة والسلم وغيرها، وقيم منبوذة كالعنف والظلم والعنصرية وعدم احترام الآخر وتقبل موقفه وآرائه.

وتعد القيم التربوية والجمالية من ضمن القيم وضرورة من ضرورات الحياة الانسانية لأنها تسهم في تكيف الانسان مع واقعه بكل جوانبه الاجتماعية والثقافية والانسانية بشكل عام. وتربية الانسان ليست تزويده بكم من المعلومات والمعارف في مراحل تعليمه المختلفة أنما يتعدى ذلك إلي تزويده بمجموعة من القيم تصقله ليسهم في بناء نفسه اولا ومن ثم وطنه، ولعل ذلك ما جعل التربية ضرورة ملحة في العصر الحديث وما نلاحظه من تردي في معايير القيم لدي الناس خصوصا بظهور الكم الهائل من البرامج التكنولوجية كالتواصل الاجتماعي والفيس بوك والإستغرام وغيرها من البرامج التي تدخلت في تشكيل قيم ابناءنا الطلبة، والتمرد علي قيم الشريعة الاسلامية، ومحاولة التعلق والتقليد الحياة الغربية من حيث الانحلال الخلقي، لذا فإن القيم التربوية والجمالية ركيزة مهمة في العلاقات بين الناس فمن خلالها يتم قياس مواقفهم وتقدرها. ونتيجة لهذا التطور الذي تعرض له المجتمع ظهرت الكثير من القيم الجديدة ولا سيما لدي الطلاب الذين يواجهوا الكثير من التغييرات التي نتجت من ناحية عبر التكنولوجيا ومن ناحية اخري ما تعرض له المجتمع من هزات عنيفة كالحروب وصراعات يتزعزع سلوك الانسان نحو القيم التي كانت توجه سلوكه (أحمد، 1992: 18).

والملاحظ الي الوضع الحالي يجد بأننا حقا نعيش في أزمة قيمية التي ولدت مجموعة من السلوكيات الخاطئة عززها الانفتاح الثقافي على العالم عبر البرامج التكنولوجية أو وسائل الاعلام بمختلف أشكاله، والتي تمخض عنها الانحراف في مفهوم القيم وأصبح الانسان يعيش مضطربا بين أصالة قيمه الاصيلة وهشاشة وزيف القيم الوافدة، وأصبح المجتمع يعاني الكثير من المشكلات الناجمة عن تبدل القيم فالكذب أصبح صدقا والنفاق أصبح مجاملة، وضعف الضمير الانساني. (الهندي، 2001: 8)

أن الطلبة هم عماد المجتمع فإذ اجتاز المرحلة الجامعية بسلاسة فإنه سيتكيف ويمر في حياته بنجاح، لذا فغرس وتأكيد القيم في المرحلة الجامعية عنصر مهم في حياة الطلبة، ومن ثم المجتمع حيث تعمل على وقايتهم وتسهم في بناء شخصياتهم وتمدهم بأدوات للتكيف مع مجتمعهم في اتخاذ قراراتهم ومواجهة تحديات مجتمعهم. لا نعني بذلك أن كليات التربية هم وحدهم منضودين بهذا الدور، ولا يمكن لهم باي شكل من الاشكال مهما كانت لهم القدرة والامكانيات لتحقيق ذلك إلا اذ

توافرت الجهود العلمية والعملية المتواصلة وتكاثف الجهود في تحمل المسؤولية بتحديث العملية التعلمية ودمجها بالحياة المجتمعية من خلال العطاء الفكري والوجداني والقدوة الحسنة لأعضاء هيأه التدريس فيه.

فالدور الذي يمارسه عضو هيأه التدريس في توجيه الطلاب وتعديل سلوكهم واتجاهاتهم وتنمية القيم التربوية والجمالية لديهم من خلال تمثله هو نفسه بهذه القيم اعتقادا وإيمانا وسلوكا كونه القدوة والمثل الأعلى لطلبته يجب أن تتوافق مع طبيعة هذا الدور (عبدالرازق،2004: 31).

لذا فأن الدراسة تحاول معرفة دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم.

مشكلة الدراسة:

تعد تنمية القيم التربوية والجمالية في نفوس الطلبة من ضمن الاهداف الرئيسية في مجال التعليم، ويعتبر القائمين عليه في هذا المجال هم المحرك الاساسي في العملية التربوية. وتنبع مشكلة الدراسة بشعور الباحثتان باهتزاز في القيم والمعايير التربوية والجمالية حيث لاحظتا أن الطلبة يعانون من تشتت وغموض في تغير القيم لديهم خصوصا بعد الازمات التي مرت بها دولة ليبيا من كمية المتغيرات المتداخلة والسريعة التي حدثت في العشر سنوات الماضية. مما يضع امام التعليم تحديات قد يواجها في كافة مؤسساته في العموم والتعليم الجامعي بالخصوص، اضافة إلى أن القيم التربوية والجمالية تأخذ من العملية التعليمية بعد المجتمع والأسرة.

لذا رأت الباحثتان إلقاء الضوء على هذا الموضوع حيث تتمثل مشكلة البحث في دراسة دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى الطلبة ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتبلور في الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: –

"ما دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم؟".

وينبثق عن هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية:

1. ما مستوى دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم؟
2. ما مستوى دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقاً للمتغيرات التالية:

(النوع، العمر، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى دورم أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم.
2. التعرف على مستوى دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقاً لمتغير (النوع).
3. التعرف على مستوى دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقاً لمتغير (العمر).
4. التعرف على مستوى دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي).
5. التعرف على مستوى دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية).
6. التعرف على مستوى دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1.الأهمية النظرية:

أ. تنبع أهمية الدراسة النظرية في كونها تبحث في أحد الموضوعات الهامة التي لم تحض باهتمام يتناسب مع أهميته وهو الدور الذي يمكن أن يؤديه عضو هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدي الطلبة.

ب. القيم التربوية والجمالية وأهميتها في العملية التعليمية ودورها في توجيه سلوك المتعلم.

ج. تتناول هذه الدراسة فئة من المجتمع وهم أعضاء هيأه التدريس التي تقع علي عاتقهم مهمة إعداد الطلبة في بناء مجتمعهم.

د. يتوقع أن تسفر الدراسة الحالية عن نتائج وتوصيات قد تساهم بشكل أو بأخر إفادة أعضاء هيأة التدريس بكليات التربية بإثراء مناهجهم بما يتفق مع متطلبات المجتمع.

هـ. قلة البحوث والدراسات في البيئة المحلية التي تناولت موضوع دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى الطلبة.

2.الأهمية التطبيقية: تنبع الأهمية التطبيقية في أنه:

أ. النتائج التي يتم التوصل إليها تفيد المسؤولين بكليات التربية في التعرف على الدور الحالي الذي يقوم به عضو هيأة التدريس في تنمية القيم التربوية الجمالية لدى الطلبة.

ب. التوصيات التي تقدم بناءً عنما توصلت إليها نتائج هذه الدراسة ستفيد المسؤولين بكليات التربية في تطوير برامج إعداد المعلم، وإبراز دورها في تنمية القيم بشتى انواعها لدى الطلبة.

ج. تعد هذه الدراسة اضافة علمية تستفيد بها مكتبات كليات التربية بجامعة بنغازي .

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: تتحدد في دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية جامعة بنغازي فرع (بنغازي/ قمينس/المرج).
3. الحدود الزمنية: استغرقت الدراسة الفترة الزمنية من 2022/4/25، وحتى 2022/10/30.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية عدة مصطلحات وهى كالاتي:

الدور: يعرفه مصباح بأنه: مجموعة الاثار التي يمكن ملاحظتها، والتي تؤدي إلي تحقيق التكيف والتوافق في نسق معين. (مصباح، 2011: 87)، أما حسن فتعرفها بأنها الوظيفة والأسلوب والطريقة للوصول بالنظريات الفكرية لتفعيل عملي. (حسن، 2018: 4)

كما يعرفه بدوي بأنه مفهوم يشير إلى السلوك المتوقع من الانسان في الجماعة والجانب الدينامي لمركز الانسان، فبينما يشير المركز إلى مكانة الانسان في الجماعة، فإن الدور يشير إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز، ويتحدد سلوك الانسان في ضوء توقعاته وتوقعات الآخرين منه، وهذه التوقعات تتأثر بفهم الانسان والآخرين للحقوق والواجبات المرتبطة بمركزه الاجتماعي. (بدوي، 1993: 395). أما موسي فيعرفه بأنه مجموعة الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على هذا الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك معين في المواقف المختلفة. (أحمد، 2006: 156)

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: ما يقوم به أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية من انشطة مرتبطة بمهاراتهم التدريسية من خلال المحاضرات والندوات واللقاءات الطلابية

من أجل تنمية القيم التربوية والجمالية طبقاً لما يقيسه الاستبيان المعد من قبل الباحثتين وما يتحصل عليه أفراد العينة من درجات على هذا الاستبيان.

القيم:

إن مفهوم القيم تناولته مختلف العلوم الاجتماعية كالفلسفة والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس والاقتصاد، وكل علم تناوله واستخدمه بمعنى مختلف ويمكن تعرف القيم كما يلي/

يعرفها الطهطاوي بأنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزينون به اعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية. (طهطاوي، 1996: 42)، ونلاحظ اتفاق أحمد وأحمد على تعريفها بأنها مجموعة من المعايير التي تنبثق عن جماعة بحيث تعمل على توجيهها ويكون لها من القوة وتأثير ما يتناسب مع صفات الضرورة والالزام والعمومية. (أحمد،1992: 4) (أحمد،1983:4)

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: مجموعة من المبادئ الوجدانية والفكرية والمعايير والقواعد والضوابط التي وضعتها الشريعة الاسلامية والاعراف المجتمعية التي تحكم بها علي سلوك الناس. وفقاً ما يتحصل عليها أفراد العينة من درجات لاستجاباتهم على فقرات الاستبيان المعد لذلك.

القيم التربوية:

يعرفها زاهر بانها مجموعة من المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الانسان من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط ان تنال قبولاً من جماعة اجتماعية حتى تتجسد في سياقات الانسان السلوكية واللفظية أو اتجاهاته واهتماماته. (زاهر،1995: 24)

وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: ما يتحصل عليها أفراد العينة من درجات لاستجاباتهم على فقرات الاستبيان المعد لذلك.

القيم الجمالية:

يعرفه ستولينتيز بأنها إدراك موضوع ما إدراكا منزها عن الغرض (ستولينتيز، 1981: 45). ويعرفها زهران (2000) بأنها تعبير عن اهتمام الانسان وميوله إلي ما هو جميل من ناحية الشكل والتوافق والتنسيق ويتميز الناس الذين تسود عندهم هذه القيم بالفن والابتكار والتذوق والابداع الفني وانتاجه. (زهران2000:159) ويعرفه الجلاد بأنها تعبير عن الاهتمام بالجمال والشكل والتناسق وهي تسم الانسان ذات الاهتمامات بالقيمة الجمالية (الجلاد،2005: 48). أما أبو جادو فيعرف القيم الجمالية بارتباطها باهتمام الانسان وميله إلى ما هو جميل من حيث الشكل وكمال التنسيق والانسجام. (أبو جادو، 237:1998)

وتري الباحثتان بأنه: له العديد من التعاريف الشاملة في المعني والمفهوم، فلكل فن قيمة جمالية تختلف في التذوق والرؤية علي حسب طبيعة التفضيل والميول الشخصية. لذا تعرفه إجرائيا بانه مجموعة علاقات وصفات جمالية القيمة تظهر في الاعمال الفنية ويتم الحكم الجمالي عليها، كما تعبر عن دوافع طلبة كليات التربية وتوجه رغباتهم واتجاهاتهم، وتثير لديهم انطباعات تقترن بالتأمل والتناغم والتنوع والايقاع والادراك السليم بالمحيط الذي يعيشه.

عضو هيأه التدريس:

يعرفها الديلجان بأنهم من تتعاقد معهم ادارة الجامعة بناءا على مؤهلاتهم وخبراتهم للعمل في مجال التدريس من حملة الدكتوراه والماجستير، ومن ذوي الرتب الاكاديمية كأستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر أو مدرس. (الديلجان، 2011: 2)

وتتفق الباحثتان في تعريف عضو هيأه التدريس إجرائيا مع تعريف الديلجان. بحيث يشمل جميع اعضاء هيأة التدريس بكليات التربية جامعة بنغازي فرع (بنغازي/قمينس/المرج) وفقاً للمتغيرات (النوع، العمر، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

الطلبة:

هم جميع الطلبة بمختلف تخصصاتهم العلمية والأدبية بكليات التربية التابعة لجامعة بنغازي.

الدراسات السابقة:

تناولت الباحثتان الدراسات السابقة وما توفر لديهما عبر مواقع الانترنت، والتي يمكن الاستفادة منها بما يتعلق بموضوع الدراسة الحالية، دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى الطلبة سواء على المستوى المحلي أو الاقليمي، وتعرض الباحثتان هذه الدراسات، للوقوف على مدى مساهمتها في هذا المجال، ولتوضيح الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، وعرض بعض النتائج التي تسهم في وصول الدراسة الحالية لهدفها المنشود.

هدفت دراسة عبد الغفار (1994) على التعرف على القيم السائدة بين طلاب كلية التربية النوعية حسب متغيرات التخصص والمرحلة الدراسية، والفروق بين قيم الطلاب وقيم أعضاء هيأة التدريس، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الطولي في الدراسة الميدانية. وقد تكوني عينة الدراسة من (140) طالب وطالبة. واظهرت نتائج الدراسة إلي أن القيم اختلفت باختلاف التخصصات فقد تميز طلاب المرحلة الاولي لشعبة التربية الموسيقية بالقيم الجمالية والاقتصادية، في حين شعبة التربية الفنية تميز بالقيم الجمالية والنظرية، أما طلاب شعبة الاقتصاد المنزلي فكانت القيم الدينية والنظرية. ولم توجد فروق جوهرية بين قيم طلاب بالشعب الثلاثة سابقة الذكر للمرحلة الثالثة، بمعني لم يؤثر اختلاف التخصص على قيم الطلاب. كذلك لا يوجد تشابه بين قيم الطلاب وقيم أعضاء هيأة التدريس بكلية التربية النوعية.

فقد قام طهطاوي (1996) بدراسة هدفت إلى استخراج القيم التربوية كما تظهر من خلال القصص القرآني، والتعرف على الدور الذي تلعبه القصة القرآنية في غرس القيم الاسلامية في نفوس النشء، وعلى أهم القيم التربوية في قصص القرآن الكريم التي يمكن أن تسهم في خلق وتنمية الشخصية المتكاملة الجوانب للإنسان المسلم، بالإضافة الي التعرف على وسائل التربية الاسلامية وأساليبها التي تلعب دورا هاما في غرس وتنمية القيم السامية في نفوس النشء. واستخدم فيها منهج تحليل المحتوى لاستخراج بعض القيم التي وردت في السور القرآنية. واسفرت النتائج علي أن القيم السامية تستمد من طبيعة الاسلام وجوهره، وأن القيم موجودة في القرآن بصور عديدة وأساليب مختلفة منها اسلوب القصص، وان القيم المستوردة من الغرب تسبب لنا المشاكل والاخطار وذلك بسبب اقتباسنا لها بحيث لا نعدل فيها حتي نجعلها تنسجم انسجاما كاملا تتلاءم به مع حاجاتنا وتقاليدنا الاسلامية، كما اشارت الي ان القصة القرآنية تنفرد بخصائص ومميزات لا توجد في اي نوع آخر من القصص ونستطيع من خلالها غرس بعض القيم الاسلامية في نفوس النشء، بالإضافة أن وسائل التربية الاسلامية وإن تعددت أساليبها لا يمكن الفصل بينها فهي تتكامل وتترابط معا لغرس هذه القيم في نفوس النشء، وكل منها يلعب دورا هاما في تحقيق هذا الهدف.

وتناول الهندي (2001) دراسة هدفت الي التعرف الي مدي قيام المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدي طلبة الصف الثاني عشر، وكذلك الكشف إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة حول دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية تعزي الي متغيرات:(الجنس، مكان السكن، تخصص الطالبة، تخصص المعلم)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من (70) فقرة لأربعة تخصصات وهي تخصص المعلم في: (اللغة العربية، التربية البدنية، التربية الاسلامية، اللغة الانجليزية)، وبلغت عينة الدراسة (750) طالبا وطالبة من اللبة النظاميين والذين يدرسون في الصف الثاني عشر بمديريات التعليم الثلاثة بمحافظات غزة بنسبة (5%) من مجتمع الدراسة البالغ (1471) طالبا وطالبة، واسفرت النتائج علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في تنمية بعض القيم الاجتماعية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني عشر نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لمكان سكن الطلبة (شمال، غزة، خان يونس) وكذلك لعامل التخصص لدي الطلبة (علمي، أدبي)، واكدت علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني عشر نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لعامل التخصص لدي أعضاء هيأة التدريس لصالح معلمي اللغة العربية وتلاه معلمي التربية الاسلامية.

وقام حمدان والأستاذ (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور الجامعة في تنمية وترسيخ منظومة القيم لدى الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (75) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية. وقد دلت النتائج على أن هناك قصوراً من الجامعة في تعزيز وترسيخ منظومة القيم لدى الطلبة، ويتجلى هذا القصور في القيم الاقتصادية والسياسية والثقافية بالدرجة الأولى، ثم القيم الاجتماعية، ثم القيم الدينية كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لنوع التخصص ولصالح التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف المستوى الدراسي. (حمدان والأستاذ، 2004: 24- 53)

وقام الديب (2012) بدراسة هدفت التعرف على التكامل والتنسيق المجتمعي المعاصر نحو تدعيم أبعاد ومفاهيم التربية الجمالية للإنسان كرمز للتنشئة الصالحة وصقلها، وايجاد رؤية لتدعيم قيم وأساليب التنشئة المعاصرة لمفهوم الفن والتربية الفنية في البيئة العربية ومدي المتاح لإظهار حلقات اتصال جديدة لممارسة الانسان للتربية الفنية بشكل خاص حيث معالجة وإثراء التربية الجمالية وتواجدها بصورة مادية محسوسة.

ونذكر هنا دراسة قام بها كلا من محمد والدوسري(2013) هدفها التعرف على دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعتها، مع الاستعانة باستبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية من الطالبات وأعضاء هيأة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن لكليات التربية للبنات دوراً متوسطاً في تنمية القيم الجمالية للطالبات، ايضا أن هناك بعض المعوقات تحد من دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات مثل (قلة الأنشطة التربوية المرتبطة بتنمية القيم الجمالية، وجمود برامج الإعداد وعدم تطويرها، وجمود محتوى المقررات الدراسية، وقلة التزام أعضاء هيأة التدريس بالمظهر الجمالي أثناء المحاضرات. وانتهت الدراسة بوضع استراتيجية مقترحة لتفعيل دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات بما يتمشى مع العصر ومتغيراته. (محمد والدوسري،2013: 145-177)

وفي هذا السياق اجرت السعود (2014) دراسة هدفت للتعرف علي دور اعضاء هيأة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية في تنمية القيم التربوية في ضوء متغيرات:(الجنس، الجامعة، المستوى الدراسي، المستوى التحصيلي)، كما هدفت الي التوصل لسبل تطوير هذا الدور من وجهة نظر رؤساء الاقسام وعمداء كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة شملت علي (47) فقرة موزعة علي ست مجالات وهي القيم: (الاخلاقية، الاجتماعية، العلمية، السياسية، الاقتصادية، الجمالية)، وتكون مجتمع الدارسة من طلبة كليات التربية (بجامعة الازهر، جامعة الأقصى، الجامعة الاسلامية) المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي (2012-2013) والبالغ عددهم (23410) منهم

(5560) طالباً، (17850) طالبة وتم تطبيق العينة العشوائية طبقية قوامها (917) طالبا وطالبة اي ما يمثل (4%) من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة الي مجموعة من النتائج منها أن الدرجة الكلية حول دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية في تنمية القيم التربوية لدي طلابهم كانت بدرجة متوسطة، حيث حصلت القيم الاخلاقية على المرتبة الاولي تلاه القيم الاجتماعية وفي المرتبة الثالثة القيم العلمية أما المرتبة الرابعة القيم السياسية تلاه القيم الاقتصادية وكانت القيم الجمالية أقل القيم التي يعمل أعضاء هياة التدريس على تنميتها.

كذلك قدم المعجل (2015) دراسة كان هدفها معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز القيم لدى طلبة جامعتي الملك سعود والأمير سلطان بن عبد العزيز من وجهة نظر الطلبة، ومعرفة الفروق في إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجامعة، والنوع الاجتماعي، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يهتمون بالقيم العلمية بدرجة مرتفعة، بينما اهتمامهم ببقية القيم كانت بدرجة متوسطة، وهي على الترتيب: القيم الذاتية، والقيم الاجتماعية، والقيم الإيمانية، والقيم الوطنية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن اهتمام الجامعتين بتعزيز القيم لدى الطلاب كان أقل من المتوقع في جميع التخصصات والأعمار، مع وجود فرق دال لمتغير الجامعة في بعض القيم لصالح جامعة الملك سعود، كذلك تبين وجود فرق دال لمتغير السنة الدراسية في بعض القيم، وكان لصالح السنة الأولى. كما بينت الدراسة وجود فرق دال في بعض المحاور تبعا لمتغير المعدل وكان لصالح ذوي المعدلات المرتفعة. (المعجل، 2015 :405 ـ 425)

واجري الرشيدي (2015) دراسة تهدف للتعرف علي القيم التربوية عند المعلم في العلوم الانسانية والتطبيقية، استخدم المنهج الوصفي النقدي المقارن، واسفرت الدراسة علي مجموعة من النتائج منها تبين أن اخلاقيات المعلم كقدوة حسنة أمر مهم في غرس القيم التربوية في العلوم الانسانية والتطبيقية، كما أن علي المعلم أن يبدأ بنفسه في تطبيق الشريعة الاسلامية كقدوة وان يكون أول من يبادر في أن يتمسك بالأخلاق العملية والواجبات نحو نفسه وربه وعائلته ونحو وطنه، بالإضافة إلى ذلك، أكد علي تمسك المعلم بفضيلة التواضع والبعد عن رذيلة التكبر، برزت هذه الدراسة شروط المعلم القيمي من خلال الحذر من اصحاب السلطان بما يسمي الحكم الاخلاقي، واخيرا السمات الخلقية للمعلم والمتعلمين من خلال التمسك بمجموعة الفضائل كالثقافة العامة ومراعاة الفروق الانسانية وعدم تعنيف الطلاب وذكر ان واقع العلم النظري والتطبيقي يزدهر كلما زادت نسبة القيم الاخلاقية عند المعلم.

وقام القواسمة (2016) بدراسة هدفت إلي التعرف على دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة ومعرفة إذا كانت هناك فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع والتخصص الاكاديمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدمت أداة

الدراسة الاستبانة مكونة من (45) فقرة على خمس مجالات. وتكونت عينة الدراسة من (456) طالب وطالبة. واظهرت النتائج أن دور جامعة طيبة جاءت بدرجة متوسطة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة، كما اظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لدور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية تعود لمتغير النوع ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في دور جامعة طيبة لتعزيز منظومة القيم الجامعية تعزى لمتغير التخصص.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

1. اتفاق الدراسات السابقة حول أهمية القيم في العملية التعليمية والتربوية، ودورها في بناء الإنسان الصالح وبالتالي المجتمع الصالح.
2. ندرة الدراسات التي حاولت التعرف على دور مؤسسات التعليم العالي في ترسيخ المنظومة القيمية لدى الطلبة في مرحلة التعليم العالي، ودور مؤسسات التعليم العالي في ترسيخها في البيئة الليبية (حسب علم الباحثتان).
3. تأكيد العديد من هذه الدراسات على أن هناك الكثير من المواضيع لها علاقة بالقيم مازالت بحاجة إلى الدراسة وخاصة الدراسات المتعلقة بالكشف عن دور المؤسسات التربوية.

وقد استفادت الباحثتين من الدراسات السابقة في عديد من الجوانب، من أهمها:

- الاستفادة من بعض المصطلحات والمفاهيم.
- الحصول على بعض معلومات الإطار النظري للدراسة في تعريف القيم بشتى انواعها، وكذلك اختيار المنهج الوصفي التحليلي كمنهج مستخدم في هذه الدراسة، ايضا التعرف على الاساليب الإحصائية المستخدمة.

الإطار النظري:

مقدمة:

تعتبر القيم من أهم القضايا التي درسها المفكرين والعلماء، نتيجة التغيرات السريعة التي شهدها المجتمع على كافة المجالات، فالقيم هي تلك العادات والأخلاقيات والمبادئ التي نستخدمها ونمارسها في الكثير من تفاصيل حياتنا اليومية، فمصطلح القيم هو ذلك التعريف المستخدم في كثير من مجالات الحياة المختلفة، أي أنه طبقاً لتفسيره من وجهة نظر علم الفلسفة أن القيم هي تلك الجزئية من الأخلاقيات، والغايات التي ينشدها الإنسان، ويسعى إلى تحقيقها والتي هي تكون جديرة بالرغبة لديه سواء أكانت تلك الغايات من المتطلبات الذاتية أو حتى لغايات ينشدها الإنسان في داخله، وتقدم الباحثتان توضيح لمعاني وتعريفات لبعض القيم المدروسة في هذه الدراسة كما يلي:

1. القيم التربوية:

تعد القيم التربوية من الأساسيات التي يجب على طلاب كليات التربية اكتسابها وتنميتها، حيث تساعدهم على تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية وتأهيلهم للعمل في مجال التعليم والتربية، فهي القيم التي يعمد المجتمع إلى غرسها في ابناءه، وتربيتهم عليها سواء بالقدوة أو عن طريق المدرسة أو الأسرة. (العجرمي،2012 :24)

ويري طهطاوي أن القيم التربوية هي نقطة تلاقي مختلف العلوم الاجتماعية كعلم النفس والاجتماع والفلسفة وغيرها، فنجد أن كل علم من العلوم منها تناوله واستخدمه بمعني يختلف عن المعني الذي أخذ به علم آخر مما ادي إلي نوع من الغموض. (طهطاوي، 1996: 43) ومن أهم القيم التربوية التي يجب على طلاب كليات التربية اكتسابها، الصدق حيث تساعدهم على بناء الثقة والاحترام في العلاقات الإنسانية. والعدالة التي تجعلهم عادلين في تعاملاتهم مع طلابهم في المستقبل والزملاء والمجتمع، وهي التي تساعدهم في تحقيق العدالة والمساواة في المجتمع. ويأتي الاحترام التي تؤكد على طلاب كليات التربية أن يحترموا الآخرين ويتعاملوا معهم بأسلوب حضاري ومهذب، وبالتاي تساعدهم في بناء العلاقات الإنسانية الجيدة.

لذا تعد القيم التربوية من ضمن المعايير التي يكتسبها الطلاب أثناء دراستهم حيث تنبثق هذه القيم من الأهداف العامة للتربية لنقلها إلى هؤلاء الطلاب، وهي بمثابة موجهات للالتزام بها من قبل اعضاء هيأة التدريس لما لها من تأثير على تربية طلابهم (عبدالحكيم، 2016: 405).

كما يرى البعض أن دور أعضاء هيأة التدريس تنمية الإيجابية لدى طلاب كليات التربية حتى يتعاملوا بإيجابية مع الآخرين وفي تصميم الأنشطة التعليمية، التي تساعدهم عندئذ على إثارة الحماس والتشجيع لدى الطلاب مستقبلا في مهنتهم. كذلك الإنسانية عليهم أن يتعاملوا مع الطلاب والزملاء والمجتمع بروح إنسانية ومحبة ورحمة، وهي تساعدهم على تعزيز القيم الإنسانية وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية.

2.القيم الأخلاقية:

تعد قيم الأخلاق والأخلاقيات من أهم القيم التي يجب على طلبة كليات التربية الالتزام بها وتطبيقها في حياتهم اليومية وفي مهنتهم المستقبلية كمعلمين. وتشمل هذه القيم العديد من الأسس التي يجب على الطلبة احترامها والالتزام بها، حيث تحتل هذه القيم مرتبة عالية لدى الناس، فالقيم الأخلاقية هي القيم التي تشعر الانسان بأنها واجبة التنفيذ وتشعره بتأنيب الضمير في حالة عدم القيام بها، ففي كل المجتمعات تهتم بضرورة التحلي بهذه الصفات.

وتختلف القيم الأخلاقية في طبيعتها، فبعضها إلزامي والآخر اختياري، فالقيم الإلزامية يشعر الانسان بأنه ملزم بها مثل الأمانة واحترام ملكية الغير وعدم قيام الانسان بها يعرضه لعقاب المجتمع، كما أن هناك قيم اختيارية مثل مساعدة المحتاجين، والتعاون مع الآخرين، فيشعر

الانسان بنوع من الحرية في القيام بها، وعدم قيامه بها لا يعرضه لعقاب المجتمع، لذا وجب تنمية هذه القيم لدى طلاب كليات التربية حتى أن يتعلموا كيفية التفكير النقدي والتحليلي وتطبيقه في حل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة. كما يجب عليهم تنمية مهارات التواصل والتفاوض والإدارة الفعالة للوقت والموارد، علاوة على ذلك، يجب على الطلبة أن يتعلموا كيفية التعامل مع التحديات والصعوبات بشكل إيجابي وبناء، وأن يكونوا مستعدين لتحمل المسؤولية والتحديات التي قد تواجههم في حياتهم المهنية (عبد الحكيم، 2016: 417).

كما عليهم أن يتذكروا دائما أنهم يتعلمون ليصبحوا معلمين، وأن المعلم هو الشخص الذي يؤثر بشكل كبير على حياة الطلاب والمجتمع بشكل عام. لذلك، يجب عليهم أن يكونوا مثالا حسنا للطلاب وأن يعملوا على تطوير أنفسهم بشكل مستمر لتحسين مهاراتهم التعليمية والاجتماعية والمهنية. ومن أبرز هذه القيم:

1. الصدق يجب على طلبة كلية التربية أن يكونوا صادقين في تعاملاتهم مع زملائهم وأساتذتهم والمجتمع بشكل عام، وأن يتجنبوا الكذب والغش في جميع الأوقات.
2. العدل يجب على الطلبة أن يكونوا عادلين في تعاملاتهم مع الآخرين، وأن يحترموا حقوق الجميع دون تمييز أو تفرقة
3. التسامح يجب على الطلبة أن يتسامحوا مع الآخرين ويحترموا اختلافاتهم الثقافية والدينية والسياسية، وأن يتعلموا كيفية التعايش مع الآخرين بسلام واحترام.
4. الإخلاص يجب على الطلبة أن يكونوا مخلصين في عملهم وأن يعملوا بجد واجتهاد لتحقيق أهدافهم وتحقيق المصلحة العامة.
5. الاحترام يجب على الطلبة أن يحترموا الآخرين ويتعاملوا معهم بأدب واحترام، وأن يحترموا القانون والأنظمة والقيم الاجتماعية.
6. المسؤولية يجب على الطلبة أن يكونوا مسؤولين في تعاملاتهم مع الآخرين وفي أداء مهامهم الدراسية والمهنية، وأن يتحملوا المسؤولية عن أفعالهم.
7. التعاون يجب على الطلبة أن يتعاونوا مع بعضهم البعض ومع أساتذتهم في تحقيق الأهداف المشتركة، وأن يتعلموا كيفية العمل الجماعي والتواصل الفعال مع الآخرين.

بشكل عام يجب على طلبة كليات التربية أن يكونوا قدوة حسنة للآخرين وأن يعكسوا القيم الإيجابية في حياتهم اليومية وفي مهنتهم المستقبلية كمعلمين.

3.القيم الاقتصادية:

يقصد بها مجموعة القيم التي تعبر عن اهتمام الفرد وتنظيمه لعلاقات البيع والشراء والإنتاج، وما يتبع ذلك من علاقات ونتائج متبادلة في عالم الاقتصاد والتسويق كالعمل، وعدم التعامل بالربا، واحترام الملكية الخاصة، وتشجيع المنتج الوطني المحلي. (السعود، 2014: 109)

فعلى طلبة كليات التربية أن يتعلموا القيم الاقتصادية وتنميتها، حيث يجب عليهم فهم أهمية الاقتصاد وكيفية تحقيق الاستقرار الاقتصادي للفرد والمجتمع. يجب أن يتعلموا كيفية إدارة الموارد المالية والاستثمار في المشاريع الاقتصادية، وكذلك فهم أساسيات الاقتصاد العالمي والتجارة الدولية. بالإضافة، يجب على الطلبة أن يتعلموا كيفية التخطيط المالي وإدارة الميزانية الشخصية والأسرية، وكذلك فهم مفهوم الديون وكيفية تجنب الديون غير المستحقة.

لذا، وجب على أساتذة كليات التربية أن يكونوا قادرين على تحفيز الطلاب على تنمية القيم الاقتصادية من خلال تدريسهم مفاهيم الاقتصاد والتجارة والمالية بطريقة مبسطة وسهلة الفهم. وبالإضافة إلى ذلك، يجب عليهم أن يتعلموا كيفية التعامل مع الأزمات الاقتصادية والتغيرات في سوق العمل، وكذلك فهم كيفية تحليل البيانات المالية واستخدامها في صنع القرارات المالية. والأهم أن يكونوا قادرين على تطبيق المفاهيم الاقتصادية في حياتهم الشخصية والمهنية، وأن يكونوا قادرين على تحفيز الآخرين على تطوير مهاراتهم الاقتصادية وتحسين حالتهم المالية. لذلك، يجب على الطلبة أن يدرسوا المواد المالية والاقتصادية بشكل جيد وأن يعملوا على تطبيقها في حياتهم اليومية.

ويعتبر دور أعضاء هيأة التدريس أن يعلموا طلابهم كيفية التخطيط المالي وإدارة الميزانية الشخصية، وكذلك الاستثمار وإدارة المخاطر المالية حتي يكونوا على دراية بأنواع الاستثمارات المختلفة وكيفية اختيار الاستثمارات المناسبة لهم.

بالإضافة المناقشة مع طلابهم حول التطورات الحديثة في مجال الاقتصاد والأعمال، وأن يتابعوا المؤشرات الاقتصادية والتغيرات في سوق العمل، وكذلك فهم كيفية تأثير السياسات الحكومية على الاقتصاد والأعمال.

4.القيم العلمية:

تعد القيم العلمية من القيم الأساسية التي يجب على طلبة كليات التربية تنميتها وتعزيزها خلال فترة دراستهم، حيث تساعدهم على تطوير مهاراتهم العلمية والبحثية والتحليلية. فهي التي ترتبط باهتمام الانسان وميله لاكتشاف الحقائق والمعارف والسعي إلى اكتساب المزيد من المعرفة العلمية، ويمكن تحديد القيم العلمية لطلبة كليات التربية على النحو التالي:

1. تعتبر الموضوعية من القيم العلمية المهمة لطلبة كليات التربية، حيث يجب عليهم أن يكونوا قادرين على إجراء البحوث والدراسات بشكل موضوعي ودقيق دون تأثر بالعوامل الشخصية أو الاجتماعية.

2. يجب على طلبة كليات التربية أن يكونوا صادقين وأمناء في إجراء البحوث والدراسات، حيث يجب عليهم أن يتحلى بالصدق والأمانة في جميع الأعمال العلمية التي يقومون بها.

3. يجب على طلبة كليات التربية أن يتحلى بالاستقلالية في إجراء البحوث والدراسات، حيث يجب عليهم أن يكونوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة والمناسبة بشكل مستقل دون تأثر بالآراء الخاطئة أو الضغوط الخارجية.

4. يجب على طلبة كليات التربية أن يكونوا مبدعين ومتجددين في إجراء البحوث والدراسات، حيث يجب عليهم أن يكونوا قادرين على تطوير وتحسين المعارف العلمية المتعلقة بتخصصهم.

5. يجب على طلبة كليات التربية أن يكونوا حريصين على التفاصيل في إجراء البحوث والدراسات، حيث يجب عليهم أن يكونوا قادرين على تحليل البيانات والمعلومات بشكل دقيق ومتأني.

6. يجب على طلبة كليات التربية أن يكونوا قادرين على العمل الجماعي في إجراء البحوث والدراسات، حيث يجب عليهم أن يتعاونوا مع بعضهم البعض وتبادل الأفكار والآراء لتحقيق أهدافهم العلمية.

7. يجب على طلبة كليات التربية أن يكونوا قادرين على التحليل والتفسير للبيانات والمعلومات المتعلقة بتخصصهم، حيث يجب عليهم أن يستخدموا المنهج العلمي في تحليل وتفسير النتائج.

8. يجب على طلبة كليات التربية أن يحترموا آراء وأفكار الآخرين ويتسامحوا معهم، حيث يجب عليهم أن يتعاملوا مع الآخرين بأخلاقية عالية ويحترموا التنوع الثقافي والديني.

9. يجب على طلبة كليات التربية أن يلتزموا بالأخلاق العلمية في إجراء البحوث والدراسات، حيث يجب عليهم أن يحترموا حقوق الملكية الفكرية ويتجنبوا الغش والتزوير في البحوث والدراسات.

10. يجب على طلبة كليات التربية أن يستمروا في التعلم وتطوير مهاراتهم العلمية والبحثية والتحليلية، حيث يجب عليهم أن يكونوا مستمرين في دراسة تخصصهم ومتابعة التطورات العلمية المتعلقة به.

ودور أعضاء هيأة التدريس في تنمية القيم العلمية عند طلابه كبيرا وحيويا، حيث يمكنه أن يساعد الطلاب على اكتشاف العلم والتحليل والبحث والتفكير النقدي. ومن أهم أدواره توفير بيئة تعليمية مناسبة لتنمية القيم العلمية لدى طلابهم، حيث يجب أن تكون الصفوف مجهزة بالأدوات والمعدات اللازمة لإجراء التجارب والأبحاث. وإشراك الطلاب في عملية التعلم وتشجيعهم على المشاركة في إجراء التجارب والأبحاث، حتى تساعدهم ذلك على اكتشاف مهاراتهم وقدراتهم، مع

تحفيز الطلاب على الاهتمام بالعلوم وتشجيعهم على استكشاف الموضوعات الجديدة والمثيرة، وتطوير مهاراتهم العلمية والبحثية. بالإضافة الى تعزيز القيم الأخلاقية حتى قدوة حسنة في التعامل مع الآخرين والاحترام والتسامح.

والدور الاخر تحفيز الطلاب على التفكير النقدي وتطوير مهاراتهم في التحليل والتفسير، واكتشاف الحقائق والأدلة واتخاذ القرارات المناسبة، مع توجيه الطلاب نحو مسارات الدراسة المناسبة التي تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، التي تحقق لهم أهدافهم العلمية والمهنية في المستقبل.

5.القيم السياسية:

هي مجموعة القيم التي تسعى لبناء وتنظيم المجتمع، وتعمل على إعداد المواطن الصالح الذي يحافظ على مصالح مجتمعه وأمته العربية والإسلامية ويقف ضد أعدائه، ويعبر عنها باهتمام الفرد بالنشاط السياسي وحل مشكلات الجمهور، والنضال من أجل بلاده وبلاد المسلمين. لإعداد الأجيال القادمة وتأهيلها للمشاركة في بناء المجتمع. (السعود،2014: 103)

يعتبر دور أعضاء هيأة التدريس في تنمية القيم السياسية أحد أهم مهامهم لطلبة كلية التربية، حيث يساعدهم ذلك على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية وتعزيز قيم المواطنة الحرة والمسؤولة. وبما أن طلاب كلية التربية هم المعلمون المستقبليون، فإن تعليم القيم السياسية يساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بشكل أفضل، وتطوير مهارات التدريس والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور. ويجب على طلبة كليات التربية أن يكونوا قدوة حسنة للطلاب والمجتمع بأكمله، وأن يتبنوا قيم الصدق والأمانة والإخلاص في عملهم التعليمي، وأن يسعوا جاهدين لتعزيز قيم العدل والحرية والمساواة في المجتمع. لذا فإن تعليم القيم السياسية يساهم في بناء مجتمع أفضل وأكثر تطوراً، ويساعد في تحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للدولة الليبية. لذلك يجب على طلبة كليات التربية أن يؤدوا دورهم بشكل فعال ومسؤول في تعزيز هذه القيم وتحقيق أهدافها.

6.القيم الجمالية:

القيمة من الامور التي شغلت الكثير من الباحثين في مجالات متعددة لما تمثله من صفات تجعل الشيء مرغوب فيه، وما تحدده من مميزات تجعله يثير الاهتمام ويلقي الاستحسان، فهي من المواضيع المهمة في المجال التربوي، فهو يهدف إلى تنمية الإنسان المتمتع بقدرة خاصة على تذوق القيم الكامنة في الحياة، واكتشاف ألوان وأشكال الثراء الباطنة في أعماق الوجود (المرصفي، 1992: 213) باعتبارها مثيرات حسية تحمل في طياتها تأثيرات بصرية متعددة سواء تذوقها الطالب بالعين أو سمعها بالأذن أو شمها بالأنف أم تذوقها باللسان كلها داعبت الحواس واستشعر فيها الجمال من خلال

اللـون، الحجـم، الشـكل، الملمـس، الرائحـة. الـخ فيتجـاوز بـذلك الجمـال ليسـمو فيـؤثر علـى السلوك الفكري له.

تعـد القـيم الجماليـة مـن القـيم الهامـة التـي يجـب علـى طـلاب كليـات التربيـة تعليمهـا وتطبيقهـا فـي حيـاتهم اليوميـة وفـي عملهـم التعليمـي. فـالقيم الجماليـة تعكـس الجانـب الروحـاني والإنسـاني فـي حيـاة الإنسـان، وتشـمل الأخـلاق والأدب والفنـون والجماليـة فـي التعامـل مـع الآخـرين. وتسـاعد القـيم الجماليـة علـى تحسـين جـودة التعلـيم وتطـوير مهـارات التـدريس، وتعـزز التفاعـل الإيجـابي بـين المعلـم والطالـب، كمـا تسـاهم فـي بنـاء جيـل جديـد من المواطنين المثقفين والواعين بقضايا المجتمع.

إن القـيم الجماليـة تـدفع الطالـب إلـي المشـاركة الوجدانيـة دون تصـادم أو تصـارع فيمـا بيـنهم حيـث تشـمل القـيم الجماليـة قـيم الأخـلاق والأدب، فـالطلاب يجـب أن يكونـوا مثـالا حسـنا فـي سـلوكهم وتعـاملهم مـع الآخـرين، وأن يتبنـوا قـيم الصـدق والأمانـة والتسـامح والاحتـرام فـي تعـاملهم مـع الطـلاب وأوليـاء الأمـور. كمـا تشـمل القـيم الجماليـة قـيم الفنـون والجمـال، فـالطلاب يجـب أن يكونـوا مهتمـين بـالفنون والثقافـة، وأن يسـعوا جاهـدين لتعزيـز الجانـب الإبـداعي فـي حيـاتهم وفـي عملهـم التعليمـي، وأن يشـجعوا علـى التفكيـر الإبـداعي والابتكار في حل المشكلات.

ويـذكر بـأن الطالـب لا يسـتطيع أن يغفـل بـأن تقـدير الجمـال يقـوم علـي تلـك القـيم للبحـث عـن جـوهر الشـيء مـن حيـث تـرابط الاجـزاء وتعـدد الطـرز والثقافـات، كمـا أن التفضـيلات الجماليـة تختلـف مـن طالـب لآخـر تبعـا لتقـديره لثقافـة معينـة، أو لعلاقـات حسـية معينـة كشعوره بالتناسب والتوازن والوحدة والبساطة وغيرها مما قد يشعره بالجمال.

إذا تعـد القـيم الجماليـة إحساسـا وتـذوقا رفيعـا للإنسـان مـن خلالـه التمييـز بـين الجميـل والقبـيح فـي الطبيعـة والأعمـال الفنيـة. وهنـا تكمـن قيمـة الجماليـة لـيس فيمـا نفضـله فحسـب، بـل فـي القـدرة علـى إثـارة تفضـيلنا وأعجابنـا بالأشـياء الجميلـة. فالأحكـام الجماليـة قيمتهـا فـي ذاتهـا، حيـث نجـد سـانتيانا يـدرج الجمـال ضـمن أحكـام القـيم، فالجمـال هـو حكـم قيمـة قوامـه الإدراك الحسـي الممـزوج بحكـم نقـدي، كمـا يحـدد طبيعـة هـذه القيمـة وشـروطها المتمثلـة بوجـود ذوات واعيـة. (الحسـين54:2017) ويمكـن تحقيـق ذلـك مـن خـلال تطبيـق القـيم الجماليـة فـي حياتنـا اليوميـة وفـي عملنـا التعليمـي، وتعزيزهـا لـدي الطـلاب مـن خـلال الأنشـطة الثقافيـة والفنيـة والرياضـية، وتشـجيعهم علـى الـتعلم المسـتمر وتطـوير مهـاراتهم الإبداعيـة، وبالإضـافة إلـى ذلـك علـى أعضـاء هيـأة التـدريس أن يكونـوا قـدوة حسـنة فـي تطبيـق القـيم الجماليـة، وأن يعملـوا علـى تحفيـز الطـلاب وتشـجيعهم علـى التفكيـر الإبـداعي والابتكـار، وتعزيـز قـدراتهم الفكريـة والثقافيـة، ويتحقـق ذلـك مـن خـلال تـوفير بيئـة تعليميـة

مناسبة ومحفزة للتفكير الإبداعي، وتنظيم الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية التي تساعد على تعزيز القيم الجمالية لدى الطلاب.

فإن تعليم القيم الجمالية يساعد في بناء جيل جديد من المواطنين المثقفين والواعين بقضايا المجتمع، ويساهم في تحقيق الأهداف الاجتماعية والثقافية للدولة الليبية، لذلك وجب على أعضاء هيأة التدريس بكليات التربية أن يؤدوا دورهم بشكل فعال ومسؤول في تعزيز هذه القيم وتحقيق أهدافها كون تعليم القيم الجمالية يعد أحد الأسس الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمع، ويساهم في بناء جيل جديد من المواطنين المثقفين والواعين بقضايا المجتمع، ويعزز العلاقات الإنسانية والتفاعل الإيجابي بين الأفراد والمجتمع. (السيد، 2020: 45-56)

اهتمام المفكرين والباحثين بالقيم الجمالية:

قد حظي دراسة القيم الجمالية وطبيعته باهتمام عدد من المفكرين والباحثين فبحثوا في مظاهره معتمدين على مناهج كلا منهم، فتعددت وجهات نظرهم حول هذه القيم، فقد اهتم علماء علم النفس بالقيم الجمالية من خلال بحثهم عن الاطر السيكولوجي التي تجعل الانسان فنان أو متذوقا للجمال والابداع، واهتموا بالمحتوى النفسي للجمال دون تفسير. أم علماء الفلسفة فقد تناولوه بالتحليل والقراءة محتوياته واجزاءه لاعتقادهم بأن الجمال عمل مركب، لذا قارنوا بين جماليات متعددة.

(Porter.james.2021;47-65)

كذلك علماء الاجتماع الذين تناولوا القيم الجمالية من خلال تفسيرهم حسب النوع والبيئة والعصر دون النظر إلى الاسلوب أو الاسس التي تحتويه الجماليات، فقد أكدوا بأن الفنون والجمال مرآه المجتمعات تؤثر فيه ويتأثر بها. وهناك علماء تناولوا دراسته من خلال مقاييس لمستوى الذوق وفلسفته وتفسيره ووضعوا نظريات التي نشأت من تلك الابحاث حملت وجهات نظر شخصية، حيث أكدوا بأن هذه القيم من المفاهيم الهامة التي تساهم في تطوير مهارات الطلاب الفنية والإبداعية، وتحسن مستوى التعلم وتطوير ذاتهم (السيد، 2020: 45-56).

إدراك القيم الجمالية:

يتمثل الجمال في التناسق والانسجام في كل ما يحيط بنا، وينبع من ثلاث حالات هي الحسية والوجدانية والعقلية، وتتصل بالإدراك عن طريق الحواس. ويعتبر عضو هيئة التدريس ركيزة أساسية في إدراك الجمال لدى الطلاب، فلو اقتصرت النظرة للحياة على جانبها النفعي فقط دون إدراك الجمال لأصبحت الحياة رتيبة، ولسادتها النفعية والوظيفية وحدها، وليستمر السباق المحموم إلى زيادة السلع المادية على حساب الأبعاد الروحية

والأخلاقية والجمالية للحياة، ولهذا يعد إدراك الإنسان للقيم الجمالية خط الدفاع نحو السباق المادي المحموم (عبد المنعم،1987: 7-9)، حيث يقوم بتقديم المعلومات والاتجاهات والمهارات التي تساعدهم على فهم الجمال. وينجذب الإنسان بطبيعته للجمال ويكره القبيح، ويمكنه فهم الجمال من خلال دراسة مظاهره وتأمله للظواهر، أو من خلال الانفعال به والقبول النفسي له، أو من خلال إصدار تفسيرات وصفات وخصائص للظواهر الجمالية. وتتبع القيم الجمالية من مجموعة الأبعاد التربوية التي تدعمها مستويات التربية المنشودة، وتحقق بذلك نموا كاملا في شخصية الطالب (السيد، 2020: 45-56).

التربية والجمال:

أن اي تغيير في سلوك الانسان يتم بتوافق التربية والجمال بغية الوصول إلى غاية تؤثر في الانسان وتنعكس على المجتمع من حوله. لذا فإن التربية عن طريق الجمال تهتم بالنشء منذ حداثة سنهم لتذوق الجمال والعيش في كنفه وخلق ظروفه واستخدامه كأداة عدوي لسائر الافراد ليشبوا في ألفة لا تنقطع بقيم الجمال في كل مرافق الحياة (البسيوني، 1985: 110).

ويري البعض أن الغرض من التربية هو تكوين الاخلاق، في حين يرى أخرون أنه الاعداد للحياة الكاملة (الشامي، 1986: 9). فالتربية والجمال من الوسائل لتذوق الحياة بذاتها، وتهذب سلوك الافراد من خلال رؤية الجمال من حولهم، فتنشأ الخبرة الجمالية من خلال المشاهدة والمقارنة والتقييم. وكما يري ديوي أن الخبرة لا تنفصل عن سائر الخبرات فهي تدخل في طيات أية خبرة وتشكل طابعها ونسيجها (البسيوني، 1989: 28). فأن القيمة الجمالية هي أحدى الخصائص في شخصية المثقف التي تمكن قيمة الخبرة الجمالية. وبهذا يمكن القول بأن القيمة الجمالية لا تقل أهمية عن القيم التربوية سواء أكانت خلقية أو اقتصادية أو علمية أو سياسية، لان كل قيمة تهتم بالإنسان وما يحيط به.

وظائف القيم التربوية والجمالية:

تلعب القيم التربوية والجمالية دورا حاسما في توجيه سلوك الإنسان والمجتمع في مختلف جوانب الحياة، سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادين السياسي أو الفكري. ويشير الأسمر "أن البديل الذي يحتكم إليه الناس في غياب القيم هو القانون، ومهما بلغ القانون من الدقة والانضباط فهو لا ينبع من داخل النفس البشرية التي ينبع منها القيم، وإنما من خارجها، لذلك يسهل الاحتيال عليه، والتلاعب به، وقيام بعض الناس بتسخيره لتنفيذ مصالحهم، كلما وجدوا إلى ذلك سبيلا، فتضيع حقوق وتنتهك حرمات، وتصادر حريات باسم القانون، وتشيع شريعة الغاب، ويفقد الإنسان

تذوق طعم الحياة، ويصبح الضعيف طمعه مستساغة للقوي، والفقير مستعبداً للغني، وتعبث العصابات المتمائلة على الظلم في الأرض فساداً (الأسمر،1997: 393).

لذلك يجب أن يكون هناك نظام يقوم على قيم تراعي حقوق الإنسان وتعزز التعايش السلمي والعدالة الاجتماعية من خلال تشجيع الطلاب على العمل الجماعي والتفاعل مع الآخرين (السيد، 2019: 67-78). وتكون هذه القيم وظيفية بمعني أنها تؤدي دورا فعالا في تحسين حياة الانسان والمجتمع وتحقيق التنمية المستدامة، ومن هذه القيم الحرية والكرامة الانسانية والتسامح والاحترام والعدالة والمساواة والمسؤولية الاجتماعية. وذكر الهندي (2001) أن للقيم وظائف عديدة للفرد والمجتمع، ويمكن تناول وظائف القيم بناء على هذين المحورين:

أولاً: على المستوى الانساني: يمكن تحديد أهم وظائف القيم بالنسبة للفرد فيما يلي:

1. تهيئ للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم، وبالتالي تلعب دوراً هاماً في تشكيل الشخصية الانسانية.
2. تعطي الانسان إمكانية أداء ما هو مطلوب منه، وتمنحه القدرة على التكيف الإيجابي، وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة المنتمي إليها.
3. تزود الانسان بالإحساس بالغرض لكي يقوم به، وتساعده في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض.
4. توجد لدى الانسان القدرة على الإحساس بالصواب والخطأ. (الهندي، 21:2001)
5. تساعد الانسان على تحمل المسئولية تجاه حياته، ليكون قادراً على تفهم كيانه الشخصي، والتمعن في قضايا الحياة التي تهمه، وتؤدي به إلى الإحساس بالرضا. (أبو جادو، 34:1998)
6. تمكن القيم الانسان من اتخاذ القرار السليم المبني على أسس وقواعد صحيحة، وبالتالي يكون لدى الانسان ثقة بنفسه على مواجهة المشاكل والصعوبات التي تعترضه.

ثانيا: على مستوى المجتمع:

1. توحيد الأجزاء المختلفة من الثقافة وتطويرها بما يتناسب مع قيم الحقوق الإنسانية والتعايش السلمي والعدالة الاجتماعية، من خلال تنمية الوعي الثقافي والفني لدي الطلاب (الحسيني، 2018: 89-100).
2. تزويد الناس بمعاني الحياة والاهداف العامة التي تجمعهم معا لتحقيق البقاء والتنمية المستدامة.
3. تحديد معايير مشتركة للسلوك المرغوب والغير مرغوب فيه، وتعزيز التوازن والثبات الاجتماعي من خلالها.

4. مواجهة التحديات والتغييرات التي تطرأ على المجتمع من خلال مقاومة اشكال الانحلال والفساد، والتمسك بالقيم العليا كسد منيع أمام هذه الانحرافات الدخيلة.

مما سبق نرى الحاجة الملحة والضرورية لأهمية القيم لكل من الانسان والمجتمع، لأجل إيجاد الإنسان الصالح في المجتمع الصالح الذي ينعم أفراده بالاستقرار والطمأنينة في ظل منظومة قيمية ترتكز على أسس وقواعد متينة مستمدة من عقيدة الأمة ورسالتها الخالدة. (الهندي،2001: 22 ـ 23)

دور أعضاء هيأة التدريس في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم:

يعد أعضاء هيأة التدريس قلب نابض في كليات التربية، حيث يساهمون بشكل كبير في تطوير التعليم الجامعي من خلال جهودهم وتميزهم في أداء مهامهم ومسؤولياتهم تجاه المجتمع. ولا يتوقف نجاحهم على أداء أدوارهم فحسب، بل يتوقف ايضا على السمات التي يتمتعون بها والتي يحتذى بها طلابهم في إعدادهم للحياة العلمية.

ويعكس دور أعضاء هيأة التدريس بكليات التربية القيم التربوية والجمالية التي تبلورت في شخصياتهم الاكاديمية والمهنية، حيث يقومون بربط محتوى الدراسة بالمجالات التربوية والجمالية لترقية المستوى الاجتماعي والجامعي لدى الطلاب في كافة تصرفاتهم وسلوكياتهم (عبدالحكيم، 2016: 416)، لذلك على أعضاء هيأة التدريس أن يكونوا مثالا حيا للقيم التربوية والجمالية التي يحثون عليها في طلابهم، وأن يسعوا جاهدين لتحقيق البقاء والتنمية المستدامة في المجتمع.

ويعد دور أعضاء هيأة التدريس مهما في التعليم الجامعي حيث يمثل قوة مؤثره في شخصيات طلابهم من خلال كافة البرامج المرافقة للتعليم من انشطة وبرامج علمية وثقافية وتوجيه لممارسة خدمات مجتمعية، فبعد التغييرات التكنولوجية والاحداث المعاصرة المتسارعة حولت دور عضو هيأة التدريس من مجرد نقل العلوم إلي عقول الطلاب إلي تغيير الأنظمة التربوية ونشر المعارف وفتح افاق المهارات امامهم وازدادت بتطور وتعقد طبيعة هذا الدور وما يتصل بأدائه المؤثر في مجتمعه.

كما يعد دور أعضاء هيأة التدريس في تنمية القيم التربوية للطلاب أمرا حاسما وحيويا في عملية التعليم، ويمكن تحديده على النحو التالي: (عبدالرحيم، 2018: 25-35)

1. تعزيز القيم الأخلاقية: يتعين على أعضاء هيأة التدريس تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلاب، مثل الصدق، والاحترام، والتسامح، والتعاون، والمسؤولية، والشجاعة، والتفاني، والتواضع، والتفكير الإيجابي، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية تشجع على ممارسة هذه القيم وإشراك الطلاب في نشاطات تساعدهم على تطبيقها في حياتهم.

2. تعزيز الثقافة المدنية: يجب على أعضاء هيأة التدريس تعزيز الثقافة المدنية لدى الطلاب، وذلك من خلال إدخال مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية في المناهج الدراسية وتحفيز الطلاب على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والسياسية.

3. تعزيز الثقافة العلمية: يجب على أعضاء هيأة التدريس تعزيز الثقافة العلمية لدى الطلاب، وذلك من خلال إدخال المفاهيم العلمية والتكنولوجية في المناهج الدراسية وتحفيز الطلاب على البحث والاستكشاف والابتكار.

4. تعزيز الثقافة الفنية: يجب على أعضاء هيأة التدريس تعزيز الثقافة الفنية لدى الطلاب، وذلك من خلال إدخال المفاهيم الفنية والثقافية في المناهج الدراسية وتحفيز الطلاب على التعبير عن أنفسهم بصورة فنية.

5. تعزيز التفكير النقدي: يجب على أعضاء هيأة التدريس تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب، وذلك من خلال تعليمهم كيفية التحليل والتقييم والتفكير النقدي في الموضوعات المختلفة.

أما دور أعضاء هيأة التدريس في تنمية القيم الجمالية للطلاب مهما جدا، فهم بذلك يساعدون الطلاب على تطوير إدراكهم للجمال والفن والإبداع. ويمكن تحديد دورهم في تنمية القيم الجمالية للطلاب على النحو التالي:

1. تحفيز الإبداع: يجب على أعضاء هيأة التدريس تحفيز الإبداع لدى الطلاب، وذلك من خلال تقديم الفرص لهم للتعبير عن أنفسهم بصورة فنية وتشجيعهم على الابتكار والتجريب.

2. تعزيز الثقافة الفنية: يجب على أعضاء هيأة التدريس تعزيز الثقافة الفنية لدى الطلاب، وذلك من خلال إدخال المفاهيم الفنية والثقافية في المناهج الدراسية وتحفيز الطلاب على التعبير عن أنفسهم بصورة فنية.

3. تعزيز الحس الجمالي: يجب على أعضاء هيأة التدريس تعزيز الحس الجمالي لدى الطلاب، وذلك من خلال تعليمهم كيفية التقييم والتحليل للأعمال الفنية وتوجيههم لاختيار الأعمال التي تلائم ذوقهم الفني.

4. تعزيز الثقافة المحلية: يجب على أعضاء هيأة التدريس تعزيز الثقافة المحلية لدى الطلاب، وذلك من خلال إدخال المفاهيم الفنية والثقافية المحلية في المناهج الدراسية وتحفيز الطلاب على اكتشاف وتقدير التراث الثقافي لدولة ليبيا.

5. تعزيز التفكير الإبداعي: يجب على أعضاء هيأة التدريس تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية تشجع على التجريب والابتكار وتحفيز الطلاب على تطوير مهاراتهم الإبداعية (عبدالرحمن، 2017: 45-56).

والمهم أن نؤكد أن أعضاء هيأة التدريس لا يقومون بمهمتهم وحدهم، بل يحتاجون إلي دعم وتعاون من الادارة الجامعية والمجتمع المحلي. لذا وجب دعم دورهم وجهودهم مع تقدير عملهم

المستمر والشاق لتحسين جودة التعليم وتطوير المجتمع من خلال اهتمامهم بالقيم التربوية والجمالية.

الإجراءات الميدانية:

يتناول هذا الجانب وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة، كما يتضمن الإجراءات التي قامت بها الباحثتان لإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتطبيقها، والتأكد من ثبات الأداة وصدقها، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية التي اعتمدت في تحليل الدراسة، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهجية الدراسة:

يعد موضوع الدراسة من البحوث الوصفية ذات الأهمية المتميزة في ميادين الدراسة التربوية والاجتماعية والفنية، فهي توصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف الراهنة، وتستنبط العلاقات المهمة القائمة بين الظواهر المختلفة، وتفسر معنى البيانات، وتمد الباحثين بمعلومات مفيدة وقيمة، وتعين على فهم الحاضر وأسبابه ورسم خطط المستقبل واتجاهاته ودوره، لذا ستتبع الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيأة التدريس القارين بكليات التربية بجامعة بنغازي بفروعها الثلاث (بنغازي، قمينس، المرج)، حيث بلغ عددهم (235) عضواً من الجنسين، اختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (75) عضو هيأة تدريس من الذكور والإناث.

الجدول (1) يوضح احصائية مجتمع الدراسة لعدد أعضاء هيأة التدريس بكليات التربية جامعة بنغازي في العام الدراسي 2021-2022.

اسم الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
كلية التربية بنغازي	16	81	97
كلية التربية قمينس	23	64	87
كلية التربية المرج	23	28	51
المجموع	**62**	**173**	**235**

متغيرات الدراسة:

اولا المتغيرات المستقلة للدراسة وتشمل:

- متغير النوع (ذكور – إناث).
- متغير العمر الزمني (30 – 66 عام).
- متغير الدرجة العلمية (محاضر مساعد– محاضر– أستاذ مساعد– استاذ مشارك– استاذ).
- متغير المؤهل الدراسي (ماجستير– دكتوراه).
- متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات – 25 فما فوق).

ثانيا المتغير التابع للدراسة وهو دور أعضاء هيأة التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم.

الجدول (2) يوضح إحصائية عينة أفراد الدراسة وفقاً للمتغيرات المدروسة (النوع، العمر، الدرجة العلمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

المتغيرات	التصنيف	العدد	المجموع
النوع	ذكور	17	
	إناث	58	
المجموع		**75**	**75**
العمر	35ـ30	7	
	41ـ36	17	
	46ـ42	21	
	51ـ47	14	
	56ـ52	9	
	61ـ57	1	
	66ـ62	6	
المجموع		**75**	**75**
الدرجة العلمية	محاضر مساعد	22	
	محاضر	38	
	أستاذ مساعد	8	
	استاذ مشارك	5	
	استاذ	2	
المجموع		**75**	**75**
المؤهل العلمي	ماجستير	46	
	دكتوراه	29	
المجموع		**75**	**75**
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	11	
	من 5ـ10 سنوات	19	
	من 11ـ15	27	
	16ـ20	11	
	21ـ25	4	
	25 فما فوق	3	
المجموع		**75**	**75**

أداة الدراسة:

للتعرف على دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى الطلبة، قامت الباحثتان باستخدام استمارة الاستبانة من إعداد الباحثتين، وقد تكونت الاستمارة من

عدة محاور شملت (القيم الاخلاقية، القيم التربوية، القيم العلمية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم السياسية)

- القسم الأول: يتضمن البيانات الأولية لأعضاء هيأه التدريس عينة الدراسة.
- القسم الثاني: ينقسم إلى ست محاور موزعة على القيم سالفة الذكر:

– المحور الأول: يتناول دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم الاخلاقية لدى الطلبة، وتكونت من(10) فقرات (1إلى 10)

– المحور الثاني: يتناول دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم التربوية لدى الطلبة، وتكونت من(12) فقرات (من 11 إلى 22)

– المحور الثالث: يتناول دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم العلمية لدى الطلبة، وتكونت من(9) فقرات (من 23 إلى31)

– المحور الرابع: يتناول دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم الاقتصادية لدى الطلبة، وتكونت من (7) فقرات (من 32 إلى38)

– المحور الخامس: يتناول دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم الجمالية لدى الطلبة، وتكونت من(14) فقرة (من39 إلى 55)

– المحور السادس: يتناول دور أعضاء هيأه التدريس بكليات التربية في تنمية القيم السياسية لدى الطلبة، وتكونت من(11) فقرة (من 56 إلى 66).

وتم عرض الاستبانة على عدد كافي من (6) ست أعضاء هيأة التدريس من كلية التربية بنغازي وكذلك تم تحكيم الاستبانة من أساتذة من خارج ليبيا تخصص علم النفس من دولة العراق والاردن وتحصلت الاستبانة على نسبة الاتفاق على صلاحية الفقرات بنسبة 80% مع أضافة فقرات للاستبانة لأجل تحقيق الهدف من الدراسة.

الخصائص السيكو مترية للاستبانة:

اولاً استخراج ثبات الأداة:

تم استخراج الثبات باستخدام طريقة معامل آلفا كرونباخ للاستبانة ككل، ولكل محور من المحاور الستة والجدول رقم(3) يبين النتائج.

الجدول (3) يوضح نتائج المقياس باستخدام طريقة معامل آلفا كرونباخ

ت	المقياس	عدد الفقرات	قيمة آلفا كرونباخ
1	قيمة المقياس ككل	66	0.98
2	القيم الأخلاقية	10	0.92
3	القيم التربوية	12	0.94
4	القيم العلمية	9	0.92
5	القيم الاقتصادية	7	0.91

6	القيم الجمالية	17	0.96
7	القيم السياسية	11	0.93

من خلال الجدول رقم (3) يتضح أن قيم آلفا كرونباخ تراوحت بين (0.91 ـ 0.98) وهي عند مستوى دلالة 0.01، 0.05 وبناءً على هذه النتائج نستنتج بأن الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات عالية ويمكن استخدامها واعتمادها كأداة تتمتع بالثبات والصدق.

أيضا تم استخراج صدق الأداة باستخدام الطريقة التالية:

صدق الاتساق الداخلي: قد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور والدرجة الكلية للأداة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (spss). والجدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين كل درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة)

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	المعنوية
القيم الاخلاقية	.894**	.000	دال
القيم التربوية	.934**	.000	دال
القيم العلمية	.892**	.000	دال
القيم الاقتصادية	.897**	.000	دال
القيم الجمالية	.861**	.000	دال
القيم السياسية	.911**	.000	دال

** دال عند مستوى α = 0.05 و α=0.01

يتضح من الجدول (4) ان معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحاور الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.86) كحد أدنى و (0.93) وهي دالة معنوياً عند مستوى 0.01 وكذلك 0.05 وعليه تعد المحاور الفرعية متسقة داخليا مع الأداة (الاستبانة) التي تنتمي إليها.

نتائج الدراسة:

لتحديد دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية –جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم تم تحديد أبعاد المتوسط الفرضي لمقياس ليكرت الخماسي حتى تتم مقارنته

بالمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة وتحديد مستوى دورهم في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وذلك كما في الجدول التالي:

جدول(5) الاوساط الحسابية لمقياس ليكرت الخماسي ومستوياتها

المتوسط المرجح لمقياس ليكرت الخماسي	مستوى الدور
من 1 الى1.80	منخفض جدا
أكبر من 1.80 الى 2.60	منخفض
أكبر من 2.60 الى 3.40	متوسط
أكبر من 3.40 الى 4.20	مرتفع
أكبر من 4.20 الى 5	مرتفع جدا

الهدف الأول:

التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية–جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم.

للتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة بشكل عام، ولكل محور على حده والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على محاور اداة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازليا

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور	الترتيب
1	القيم الأخلاقية	4.3427	.51705	مرتفع جدا	الاول
4	القيم الاقتصادية	4.2371	.57422	مرتفع جدا	الثاني
3	القيم العلمية	4.2207	.56935	مرتفع جدا	الثالث
6	القيم السياسية	4.1939	.58713	مرتفع	الرابع
2	القيم التربوية	4.1844	.61806	مرتفع	الخامس
5	القيم الجمالية	3.8682	.66409	مرتفع	السادس

الاداة ككل	**4.1745**	**.52814**	**مرتفع**

من خلال نتائج الجدول السابق نلاحظ ان **دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية-جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم** كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي(4.17) وبانحراف معياري(0.52)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (4.34) و(3.86)، حيث جاء في المرتبة الأولى محور القيم الاخلاقية بمتوسط حسابي (4.34) وبانحراف معياري(0.52)، وفي المرتبة الثانية جاء محور القيم الاقتصادية بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.57) وفي المرتبة الثالثة محور القيم العلمية بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.56)، ثم في المرتبة الرابعة محور القيم السياسية بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.58)، اما في المرتبة الخامسة فقد جاء محور القيم التربوية بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري(0.61) ثم اخير محور القيم الجمالية في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.86) وبانحراف معياري (0.66) وهنا نلاحظ اختلاف نتيجة هذه الدراسة بالمقارنة مع دراسة السعود (2014)،ودراسة المعجل (2015) من حيث مستوى الدور، كان متوسط، في حين توصلت الباحثتين إلى أن مستوى دور أعضاء هيأة التدريس كان مرتفعاً، وهذا ربما يرجع إلى اختلاف الثقافة والعادات والتقاليد بين البلدين .لكنهم اتفقوا في ان المرتبة الأولى كانت للقيم الاخلاقية في كلتا الدراستين.

الهدف الثاني:

التعرف على مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية-جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقا لمتغير النوع.

لمعرفة دلالة الفروق في تحديد مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية -جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقا لمتغير النوع حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين لاستجابات عينة الذكور وعينة الإناث، وذلك كما هو موضح بالجدول(7).

جدول (7) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة (ذكوراً وإناثاً) والقيمة التائية لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة الإحصائية
ذكور	16	3.9114	.55432	**73**	**2.312-**	**.024***

إناث	59	4.2459	.50214			

(*) قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 =∝.

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الذكور قد بلغ (3.91) بانحراف معياري قدره (.554)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الإناث (4.24) بانحراف معياري قدره (.502) وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (-2.31) وتعد قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وبهذا يمكن القول بأنه توجد فروق لصالح عينة الإناث، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الهندي (2001) في عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين، في حين اتفقت مع دراسة القواسمة (2016) في وجود الفروق لصالح عينة الإناث.

الهدف الثالث:

التعرف على مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية–جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقا لمتغير العمر.

لمعرفة دلالة الفروق في تحديد مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية–جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم من وجهة نظرهم وفقا لمتغير العمر استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو موضح بالجدول (8).

جدول (8) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة F لتحديد الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي يمكن أن تعزى لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.600	6	.267	.952	.464*
داخل المجموعات	19.042	68	.280		
المجموع	20.641	74			

(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 =∝.

يلاحظ من الجدول (8) أن القيمة الفائية F بلغت (**952**) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى0.05 = **α** ومعنى هذه النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر.

ويمكن تفسيره بأن جميع أفراد العينة من أعضاء هيأة التدريس يحملون نفس الثقافة رغم اختلاف العمر الزمني.

الهدف الرابع:

التعرف على مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية –جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

لمعرفة دلالة الفروق في تحديد مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية –جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم من وجهة نظرهم وفقا لمتغير المؤهل العلمي حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين لاستجابات عينة الدراسة، وذلك كما هو موضح بالجدول (9).

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة والقيمة التائية لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة الإحصائية
ماجستير	25	4.1627	.54977	73	-.136	.892*
دكتوراه	50	4.1804	.52260			

(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 =∝.

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة المؤهلات العلمية ماجستير قد بلغ (4.1627) بانحراف معياري قدره (.54977) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة المؤهلات العلمية الدكتوراه (4.1804) بانحراف معياري قدره (.52260) وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (**-.136**) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =∝ بمعنى لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الهدف الخامس:

التعرف على مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية–جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقا لمتغير الدرجة العلمية.

لمعرفة دلالة الفروق في تحديد مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية– جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم من وجهة نظرهم وفقا لمتغير الدرجة العلمية استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو موضح بالجدول (10).

جدول (10) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة F لتحديد الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.884	4	.221	.783	*.540
داخل المجموعات	19.758	70	.282		
المجموع	20.641	74			

(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 =∝.

يلاحظ من الجدول (10) أن القيمة الفائية F بلغت (.783) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 =∝ ومعنى هذه النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

الهدف السادس:

التعرف على مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية–جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

لمعرفة دلالة الفروق في تحديد مستوى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية–جامعة بنغازي في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى طلابهم من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو موضح بالجدول (11).

جدول (11) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة F لتحديد الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.063	1	.063	.222	*.639
داخل المجموعات	20.579	73	.282		

المجموع	20.641	74			

(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 =∝.

يلاحظ من الجدول (11) أن القيمة الفائية F بلغت (.222) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 =α ومعنى هذه النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسيره بأن التجربة والوقوف على الواقع التدريسي عبر الزمن لجميع أفراد العينة من أعضاء هيأة التدريس لم تتغير لا على الصعيد الثقافي أو الاجتماعي، رغم أن الخبرة توازي التقدم في السن وبالتالي كسب خبره اكبر نتيجة لممارسته ونضجه واكتسابه للقيم والشعور بالمسؤولية لدى طلابهم.

التوصيات:

في ضوء أهداف البحث وإجراءاته ونتائجه توصي الباحثتان بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بالسلوك الجمالي وكيفية تكوينه والتوجيه التربوي لدي الطالب، لذا تقع الاهمية الكبرى على الكليات لتعزيز الذوق العام الجيد.
- التركيز على البرامج الدراسية بالكليات على التثقيف الجمالي للطالب بحيث تتحول القيم الجمالية الي سلوكيات يومية يمارسها الطلاب في حياتهم بشتى النواحي.
- العمل على زيادة ترسيخ القيم الجمالية التي جاءت في المرتبة الأخيرة، وضرورة اهتمام أعضاء هيأة التدريس بها والتركيز عليها أثناء المحاضرات والدورات التدريبية لتنميتها لدى طلابهم.
- ضرورة الاتفاق بين المسؤولين في كافة المؤسسات التربوية بوزارة التربية والتعليم والمسؤولون في وزارة الاعلام على القيم التربوية والجمالية المطلوب تنميتها لدي الطلاب بصفة عامة.
- اجراء المزيد من الدراسات حول منظومة القيم التربوية الجمالية ودورها في حياة الافراد بالمجتمع.
- اجراء المزيد من الدراسات حول القيم التربوية والجمالية في مجالات التعبير باختلاف اشكاله.

المراجع:

1. الأسمر. أحمد (1997): *فلسفة التربية في الإسلام انتماء وارتقاء*، دار الفرقان للنشر والتوزيع. عمان.

2. أبو جادو. صالح محمد على (1998): *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

3. أحمد. أحمد إبراهيم (2006): *نحو تطوير الإدارة المدرسية "دراسات نظرية وميدانية"*، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

4. أحمد. سهير كامل (1992): القيم السائدة والقيم المرغوبة لدي عينة من الاسر المصرية العائدة من المهجر، *مجلة علم النفس*، العدد 21، السنة السادسة، القاهرة.

5. أحمد. لطفي بركات (1983): *القيم والتربية*، دار المريخ، الرياض.

6. بدوي. أحمد زكي (1993): *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*، مكتبة لبنان. بيروت.

7. البسيوني. محمود (1985): *أصول التربية الفنية*. ط3. عالم الكتب. القاهرة.

8. البسيوني. محمود (1989): *تربية الذوق الجمالي*. دار المعارف. القاهرة.

9. الجلاد. ماجد زكي (2005): *تفكير عن الاهتمام بالجمال وبالشكل وبالتناسق وتعليم القيم*. دار الميسرة للنشر والتوزيع. عمان الاردن.

10.حسن. عوضية عبدالله (2018): دور التربية الجمالية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدي الطالبات، *رسالة دكتوراه (غير منشورة) في أصول التربية*، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

11.الحسين. إبراهيم سليمان (2017): فلسفة الجمال عند جورج سانتيانا. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*. جامعة دمشق، سوريا.

12.الحسيني. محمد علي (2018): أهمية القيم التربوية والجمالية في تنمية شخصية الطلاب، *مجلة العلوم التربوية والتفسية*، العدد الرابع، ص 89-100.

13.عبدالحكيم. ليلي أحمد (2016): القيم التربوية لدي طلاب كليات التربية، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*. العدد الثالث والثلاثون. ص 401- 424.

14.محمد، ماهر أحمد حسن، والدوسري، نادية سالم بن سعد (2013): دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر، دراسة تقييمية بكلية التربية بالجبيل، *مجلة التربية وعلم النفس*، العدد (40)، فبراير، السعودية، ص (145 ـ 177).

15.حمدان، محمد. والأستاذ، محمود. (2004): تقويم دور الجامعة كنظام في نباء الشخصية من منظور قيمي. *المؤتمر السنوي الثاني لجامعة الزرقاء الأهلية*. ما بين 27- 29 مارس. تحت عنوان الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير.

16.الديب. هشام محمد مبروك (2012): التكامل والتنسيق المجتمعي المعاصر نحو تدعيم أبعاد ومفاهيم التربية الجمالية للإنسان كرمز للتنشئة الصالحة وصقلها. *المؤتمر الطلابي الرابع.* ما بين 19-21 فبراير. تحت عنوان التنشئة الصالحة للأجيال رسالة الاسرة والوطن. مصر.

17.الديلجان. هدي (2011): دور عضو هيئة التدريس في التخطيط لتحقيق الجودة، *بحث مقدم للمؤتمر الدولي العربي للجودة في الجامعات العربية*، 10-12 مايو، جامعة الزرقاء، الاردن.

18.عبدالرحمن. عبدالحكيم (2017): أثر أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم التربوية لدي الطلاب. *مجلة التربية والتعليم*، العدد 3. صص 56-45.

19.عبدالرحيم. محمد عبدالله (2018): تأثير أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم التربوية والجمالية لدى الطلاب. *مجلة البحث العلمى في التربية*، العدد 5. صص 25- 35.

20.عبدالمنعم. راوية (1987): *القيم الجمالية*. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

21.الرشيدي. فيصل صلاح (2015): *القيم التربوية عند المعلم في العلوم الإنسانية والتطبيقية "دراسة تحليلية نقدية مقارنة"*. كلية الآداب. الجامعة الاسمرية الإسلامية. زليتن. ليبيا.

22.زاهر. ضياء (1995): القيم والمستقبل، *مجلة مستقبل التربية*، المجلد الاول، مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية، جامعة حلوان.

23.زهران. حامد عبدالسلام (2000): *علم النفس الاجتماعي*، عالم الكتب، القاهرة.

24.ستولينتيز. جيروم (1981): *النقد الفني دراسة جمالية وفلسفية*، ترجمة فؤاد زكريا، ط2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

25.السعود. هالة محمد (2014): دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية في تنمية القيم التربوية لدي طلبتهم وسبل تطويره، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*. جامعة الأزهر، غزة.

26.السيد. عبدالرحمن (2019): القيم التربوية والجمالية ودورها في تنمية شخصية الطالب، *مجلة التربية والتعليم*، العدد الثاني، ص 67-78.

27.السيد. عبدالرحمن (2020): تعزيز القيم الجمالية لدي الطلاب وأثرها في تنمية شخصيتهم، *مجلة التربية والتعليم*، العدد الخامس، 45-56.

28.الشامي. صالح (1986): *التربية الجمالية في الاسلام*. المكتب الإسلامي للنشر. بيروت.

29.طهطاوي. سيد أحمد (1996): *القيم التربوية في القصص القرآن*، دار الفكر العربي، القاهرة.

30.عبدالرزاق. نصار (2004): رؤية تقويمية لأداء عضو هيئة التدريس في ضوء كل من أهداف مؤسسات التعليم الجامعي والتحديات، ورقة عمل مقدمة إلي *ندوة بعنوان: تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي والتحديات والتطور*، 14 ديسمبر، جامعة الملك سعود. السعودية.

31.عبدالغفار. أحلام رجب (1994): التطور القيمي لطلاب كلية التربية النوعية. *مجلة التربية المعاصرة*. العدد ثلاثون، ص (179 ـ 213).

32.العجرمي، سمية سليمان (عثمان: دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الاسلامية والاجتماعية وحقوق الأنسان للصف الرابع بدولة فلسطين)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر (فلسطين)،2012.

33.القواسمة. أحمد حسن صالح (2016): دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد الخامس، العدد (12)، ص (213– 228).

34.المرصفي. محمد على (1992): التربية الجمالية في الإسلام، *مجلة دراسات تربوية*، المجلد السابع، جزء (39)، ص 211–252

35.مصباح. عامر (2011): *علم النفس الاجتماعي في السياسة والاعلام*، دار الكتاب الجديد، القاهرة.

36.الهندي. سهيل أحمد (2001): دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدي طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. قطاع غزة.

37. Porter. James I.(2021). *The Construction of value in the Ancient World.* University of California، Berkeley. DOI:10.2307/j.ctvdjrrxf.22

جامعة بنغازي – كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الثالث عشر ... أغسطس 2023

فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاءات المتعددة (الاجتماعي_ الوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال

أ. مريم المنفي

قسم العلوم التربوية والنفسية– شعبة رياض الأطفال

كلية التربية – جامعة بنغازي

Mariam.mohammed@uob.edu.ly

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاءات المتعددة (الاجتماعي–الوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال. حيث استخدمت الباحثة **المنهج** شبه التجريبي، واختيرت عينة الدراسة من الفصول المتقدمة من شعبة رياض الأطفال الفصل (الرابع– الخامس– السادس–السابع) حيث تكونت العينة على (30) طالبة. قامت الباحثة باستخدام **أدوات** الدراسة المكونة من مقياس تم إعداده من خلال مقاييس سابقة ومطبقة على بيئات عربية، وكذلك إعداد برنامج تكون من (12) جلسة تدريبية تفردت بمجموعة من الاستراتيجيات الحديثة المطبقة بالقاعات الدراسية. كما توصلت الباحثة إلى قبول الفرضية الصفرية حيث كانت أهم **نتائج** الدراسة قبول الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة يساوي 0.28 وهي أكبر من مستوي الدلالة 0.05، رفض الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من مستوي الدلالة 0.05، رفض الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من مستوي الدلالة 0.05، كذلك كانت أهم **التوصيات** (إجراء دراسات ميدانية تتناول اتجاهات الطالبات نحو تطبيق استراتيجيات التعلم الحديث وعلاقته بالدافعية للإنجاز).

الكلمات المفتاحية: (استراتيجيات التعلم النشط، الذكاءات المتعددة، الذكاء الوجداني، الذكاء الاجتماعي).

Abstract:

The title of the study is "The effectiveness of the active learning strategies program for developing multiple (social-emotional) intelligence among students of the Kindergarten Division."

The current study aims at the effectiveness of the active learning strategies program for developing multiple (social-emotional) intelligence among students of the Kindergarten Division. The researchers used the semi-experimental approach. 30 students of advanced classes at the Kindergarten Division were sampled for study. The researchers of this study used the study tools consisting of a scale that was prepared through previous standards and applied to Arab environments, as well as preparing a program consisting of (12) training sessions that singled out a set of modern strategies applied in classrooms. The researcher also reached the acceptance of the null hypothesis, where the most important results of the study were the acceptance of the null hypothesis because the level of significance is equal to 0.28, which is greater than the level of significance 0.05, the rejection of the null hypothesis because the level of significance is equal to 0.00 and it is less than the level of significance 0.05, the rejection of the null hypothesis because the level of significance is equal to 0.00 which is less than the significance level of 0.05,. Likewise, the most important recommendations were (conducting field studies dealing with the attitudes of female students towards applying modern learning strategies and its relationship to motivation for achievement).

Key words: (active learning strategies, multiple intelligence, emotional intelligence, social intelligence).

المقدمة:

"يعد القرن العشرين تحولا تاريخياً، إذ تم تركيز الاهتمام على فكر الإنسان؛ لمعرفة أساليب إنتاج كل ما هو أصيل ومبتكر منه، بهدف تنمية الموارد البشرية وبخاصة القوى العقلية لمواجهة المشكلات التي ما فائت تنفجر بشكل كبير في مختلف جوانب الحياة، وبخاصةً منها الجانب المتعلق بالذكاء والابتكار والإبداع على اعتباره أنه يشكل السلاح الأمثل للتصدي لمواجهة المشكلات الراهنة والمستقبلية، ونظرية الذكاءات المتعددة في واقع الأمر ما هي إلا إحدى النتائج العلمية التي تمخضت عنها البحوث العلمية في هذا الاتجاه، التي ترمي إلى معرفة إمكانيات العقل البشري وحدوده، استعدادا لتوفير السبل الكفيلة بتنميته وتطويره و تحقيق المناخ المساعد على ازدهاره" (الفقهي، 2012: 5).

وعليه اهتمت الحضارات المختلفة على مدار أكثر من ألفي عام بمناقشة وجود القدرات العقلية وأهميتها، ومع انطلاقة علم النفس أزيح الستار عن وجود عدد هائل من القدرات البشرية، مما أدى إلى زيادة الرغبة في تعلم المزيد عن العقل البشري وإمكانياته. وتجاهلت النظرة التقليدية للذكاء بأن يكون للفرد رقما كميا يحكم عليه من خلال اختبار عقلي ما؛ (أبو حمد، 2014: 3). ولقد بات التمكن من امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين أمراً ضرورياً وحيوياً لنجاح الطالب علميا وعمليا. فمهارات القرن الحادي والعشرين تتضمن مهارات التعلم والابتكار بمكوناتها الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل والتعاون. وأصبح التعامل مع المعلومات والإعلام والتكنولوجيا ضرورة حيوية، وأخيرا المهارات المهنية والحياتية، وما تتضمنه من امتلاك المرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية وتفهم اختلاف الثقافات، جميعها شكلت عوامل أساسية في مواصفات المتعلم للقرن الحادي والعشرين. ومن هنا كثر التداول بالمصطلحات التربوية " كأفضل الممارسات التربوية "و"التعلم النشط" (فاور، 2012: 3).

إذ يمكن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في القاعات الدراسية وبخاصة قاعات الجامعة كونها مرحلة تعليمية تعلمية يعتمد فيها الطالب على قدراته المعرفية ومهاراته ومواهبه في الإعداد والعرض والشرح، إذ تبين نظرية الذكاءات المتعددة أن لكل ذكاء منها تأثره بالمنهج والأسلوب والوسائل التي يتم التعامل بها واستخدامها، ويساعد الطلبة على تطوير المهارات التي يحتاجونها للتفاعل بنجاح مع بيئتهم ليصبحوا متعلمين أكفاء وفاعلين، لأن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات تلائم أوجه التميز لديهم (أبو حمد، 2014: 5). إن نجاح أي عملية تطوير وتحديث للميدان التربوي تتطلب من القائم على هذه العملية تشخيص الواقع وتحسينه والارتقاء بعملية تطوير المناهج والمقررات الدراسية ودعمها من

حيث المحتوى وطريق التدريس (آخرون، 2016: 6) وبذلك يتسع المجال للتميز والإتقان (صالح، 2017: 56).

ومن الاتجاهات والقضايا الحديثة في مجال التربية والتعليم ضرورة التحول من التعليم التقليدي (Rote Learning) والذي يعني استقبال المعلومات وحفظها إلى التعلم والتعليم النشط (Active Learning) والذي يعني مناقشة المتعلم والتعبير عن آرائه وأفكاره مع زملائه، ودراسة العلاقات بين الموضوعات والروابط بين المفاهيم وربطها بما هو في ذهنه وما يعرفه عنها أو تطبيق هذه المعلومات في مواقف علمية وحياتية، حتى يكون لتعلمه معناً وهدفًا ووظيفةً (إيمان يوسف، 2016: 5).

ولهذا تحتل التربية مركز الصدارة لمواجهة مختلف مظاهر التغيرات المتسارعة والمتلاحقة، والتفاعل الإيجابي معها والتحكم فيها، وفي تحقيق التغيير والتحديث وبناء المستقبل، ويبدو بديهيا إن هذا الرهان على التربية يقتضي تكوين أجيال تتوافر على مؤهلات وكفايات ومهارات تمكنها من حل المشكلات وتقديم خدمات وإنتاج أفكار وقيم بكيفية جديدة وأصيلة وخاصة الأجيال المتمثلة في فئة الطلبة ومنهم طلبة كليات التربية والتي تعتد مصنع لإعداد المعلم صاحب الرسالة والمتطور الذي لابد له أن يواكب التسارع المعرفي والمعلوماتي. إلا أن بعض المجتمعات تعاني من جمود وقصور منظوماتها التربوية من حيث ضعف تعميم التعليم، ومن حيث عزلة التعليم عن المجتمع (الفقهي، 2012).

وقد احتل الذكاء الاجتماعي مركز اهتمام العديد من العلماء، فمنذ أن تنبه "ثورندايك" للناحية الاجتماعية في الذكاء، ظهرت العديد من النظريات الحديثة، كنظرية "جاردنر" للذكاء المتعدد والتي تبين أن النجاح الدراسي يعتمد على مدى كبير من الخصائص الاجتماعية والانفعالية وهي الأساس الضروري لكل أشكال التعليم (راضي، 1882-173:174) وإن الهدف الذي نسعى إليه كتدريسيات هو إعداد الطالبة علميا ومهنيا لذا أصبح من الضروري الانتباه إلى الجوانب الاجتماعية لإعداد الطالبات؛ ليتسنى لها العمل في مهنة التعليم مستقبلا، فالقدرة على بناء العلاقات هي البوابة الأولى للنجاح وهذا ما يسمى " بالذكاء الاجتماعي"، فالكثير من الطالبات غير قادرات على المشاركة والتفاعل مع الآخرين، إما لقلة الفرص المتاحة لهن أو بسبب ضعف قدراتهن الاجتماعية أو لقضائهن نسبة عالية من الوقت في التحصيل مع قضاء نسبة قليلة من الوقت مع الصديقات. أما دراسة **فولي** (Foley)فقد أظهرت نتائجها بأن الذكاء الاجتماعي يزداد بتقدم العمر، و أن هناك علاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي (Foley, 1971 :1025,)

كما أشار عجاج (2002) إلى الذكاء الوجداني بأنه "ينطوي على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة على أن تجعل التفكير ميسرا للمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني". وتأكيدا على ما جاء في تعرف عجاج يؤكد محمود منسي أن التحديات التي يعيشها الإنسان والطبيعة الإنسانية متأثرة بالعواطف، فمشاعرنا تؤثر في كل كبيرة وصغيرة في حياتنا أكثر من تأثير التفكير وذلك عندما يتعلق أيضاً أن لمشاعر ضرورية للتفكير والتفكير مهم للمشاعر إذا تجاوزت الأمر بمصائرنا وأفعالنا (منسي، 2002:346– 348).

مشكلة الدراسة:

إن المهتم بالتربية والتعليم لابد أن يفهم المتعلمين لكي يكون بإمكانه توفير الظروف الجيدة للتعلم وتحديد الاستراتيجيات المتنوعة التي تنمي قدرات الطلاب والطالبات. ومن ثم كان لزاما على النظم التعليمية وخاصة في معاهد وكليات إعداد المعلمين أن تأخذ بالنظريات الحديثة في مجال التعليم والتعلم، وأن تواكب النظريات الحضارية السريعة، والتي من شأنها التأثير في الطالب تأثيرا بالغا، فقيمة أي نظام تعليمي تتحدد في قدراته على تحقيق أهدافه، ولذلك فإن أسمى هدف للتعليم كما يراه جاردنر هي إعداد الطالب لكي ينجح خارج البيئة التعليمية، وهذا يعني إعداده لكافة المهارات الموجودة في المجتمع والتي تتناسب مع قدراته وميوله (طوخي، 2016: 386–387).

إذ لاحظت الباحثة أكثر من مرة أن بعض الطالبات يرفضن العمل الجماعي ويفضلن العمل الفردي. وفي بعض الأحيان يرفضن العمل بحجة أنهن يخجلن أو لا يستطعن الوقوف أمام عدد كبير من الطالبات. وهذا يتعارض مع متطلبات عملهن وأهم أسسه ألا وهو التعاون في إدارة العملية التعليمية داخل القاعة الدراسية، وكذلك لابد من نشر ثقافة العمل التعاوني واستخدام استراتيجيات التعلم التي تساعد على نجاح سير العملية التعليمية على المستوى الاجتماعي والعملي الأكاديمي.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما مدى فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاءات المتعددة (الاجتماعي، الوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال؟

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية:

تكمن أهمية هذه الدراسة بأنها تتناول استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على استراتيجيات التعلم النشط؛ لذلك من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في مجال تطوير أنماط التدريس المعتادة، حيث إنها ستقدم أدلة عملية على إمكانية الإفادة من هذه الاستراتيجيات وتطبيقها في مجال التعليم لتنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة داخل وخارج المؤسسات الأكاديمية بشكل عام، وطالبات شعبة رياض

الأطفال بشكل خاص. ومن خلال اطلاعنا على بعض الأدبيات النظرية ومتغيرات الدراسة (الذكاء الوجداني، الذكاء الاجتماعي، استراتيجيات التعلم النشط) وجدنا ما يأتي:

1. على الرغم من قوة وحداثة مفهوم الذكاءات المتعددة، فقد أصبح من أكثر المفاهيم السيكولوجية تداولا في الأوساط العلمية، والتربوية، والنفسية؛ وذلك نظرا لأهميتها ودورها الفعال والمؤثر في حياة الفرد، ومساهمتها في التنمية البشرية لكافة جوانب الشخصية.
2. قد توجه هذه الدراسة أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاءات المتعددة والعمل به وتنميط وتفسير العملية التعليمية من خلاله حتى يتمكن الدراسين من تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي وتحسين جودة التعليم.
3. تأتي أهمية الدراسة الحالية انطلاقا من الفرضية التي تم صياغتها ومفادها أن الذكاء الوجداني والاجتماعي من أهم العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بجودة الحياة العلمية والعملية.
4. قد تساعد نتائج الدراسة المهتمين بالعملية التعليمية والباحثين على تصميم برامج وجلسات تدريبية متنوعة التي تهدف إلى تنمية الذكاءات المتعددة وتسهم في تحسين مقومات الحياة العلمية وزيادة التحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بالمدارس والجامعات.

كما أن هذه الدراسة آتت استجابة للتطور العلمي والتقني في مجال المعرفة العلمية بشكل عام، ومجال تدريس العلوم بشكل خاص، إلى جانب تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، من خلال مشاركته في تقديم الأفكار وتأملها وإدراك العلاقات المختلفة بينها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تقصي أثر استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى طالبات شعبة رياض الأطفال.
2. التعرف على استراتيجيات التعلم النشط وكيفية العمل بها داخل القاعات الدراسية.
3. تنمية الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى طالبات شعبة رياض الأطفال – كمتطلب أساسي– للعمل الجماعي (ضمن فريق) لرفع قدرتهن على توفير مقومات البيئة الإبداعية داخل القاعة الدراسية.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الذكاء (الاجتماعي والوجداني) القبلي.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات قريناتهن من المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الاجتماعي في المقياس البعدي.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الاجتماعي والوجداني.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الوجداني (اصطلاحا):

يعرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1997: p11)، بأنه (قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال، ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، بحيث تؤدي إلى تنظيم تطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات).

كما يعرفه "دانيال غوليمان" بأنه (القدرة على إدراك مشاعرنا ومشاعر الآخرين، لتحفيز أنفسنا، لإدارة المشاعر بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا) (NAGAR.P,2015: p4-5).

الذكاء الوجداني (إجرائيا): الدرجة المتحصل عليها من خلال المقياس.

الذكاء الاجتماعي (اصطلاحا): يعرفه (Sean Foleno)بانه "هو اختصاص الشخص لفهم بيئته على النحو الأمثل والاستجابة بشكل مناسب للسلوك الناجح اجتماعيًا" (Jadhav .S.2014: p 2575) .

الذكاء الاجتماعي (إجرائيا): الدرجة المتحصل عليها من خلال المقياس.

التعلم النشط:

"هو تعلم قائم على مجموعة من الأنشطة المختلفة، يمارسها المتعلم وتنتج منها مجموعة من السلوكيات المعتمدة على المشاركة الإيجابية والفاعلة، في الموقف التعليمي والتعليمي". (جابر، 2016).

حدود الدراسة: تحددت الدراسة الحالية وفقا لخصائص الطالبات، وطريقة العرض والأدوات المستخدمة وإجراءات تنفيذ البرنامج المستخدم فيها حيث تقتصر الدراسة على ما يأتي:

الحد المكاني: كلية التربية / جامعة بنغازي.

الحد البشري: طالبات شعبة رياض الأطفال الفصل (الرابع، الخامس، السادس، السابع).

الإطـار النظـري:

تتطلب قوة العملية التعليمية (مدخلات–عمليات–مخرجات) التحديد الدقيق لأحد المسارات الإرشادية المتمثلة في استراتيجيات التعليم والتعلم وربطها بنواتج التعلم. حيث تعد أهم العوامل المؤثرة في نجاح البرنامج وتحقيق جودته. ففي ضوء متطلبات ضمان الجودة والاتجاهات الحديثة في التدريس والتقويم في التعليم العالي، كان من المهم التركيز على اختيار استراتيجيات تقود إلى التعلم النشط، والتأكيد على دور وفعالية المتعلم، وإثارة اهتمامه ودافعيته للمشاركة الإيجابية والتحصيل. وتتعدد استراتيجيات التعليم والتعلم، وتختلف من برنامج تعليمي لآخر، ومن مقرر لآخر نتيجة لاختلاف طبيعة البرامج والمقررات ونواتج تعلمها (عماد ضمان الجودة، 1435: 12). ووفقا لذلك سيتم عرض محوري الدراسة والمتمثل في:

المحور الأول: استراتيجيات التعلم النشط:

يلاحظ أنّ هناك إدراكاً متزايد بأن الطلاب يحتاجون إلى أكثر من مجرد الاستماع للتعلم في بيئة متغيرة. إذ تشهد معظم نماذج التعلم للكبار التفاعل (التعلم النشط) بوصفه عنصراً حاسماً. كذلك أشار الكثيرون إلى أن التعلم النشط كأي شيء يقوم به الطلاب في القاعات الدراسية بخلاف الاستماع والتلقين خلال المحاضر. وهذا يشمل كل شيء بخلاف ممارسات الاستماع التي تساعد الطلاب على استيعاب ما يسمعون، إلى تدريبات الكتابة القصيرة التي يتفاعل فيها الطلاب مع مواد المحاضرات. إذ يجب أن يفعلوا أكثر من مجرد الاستماع: حيث أنه لابد لهم من أن يناقشوا ويشاركوا في حل المشكلات التعلم التعاوني من خلال الأنشطة الجماعية. والأهم من ذلك يفترض أن تكون أنشطة التعلم النشط الجيدة هي نفسها، سواء تم عرضها في بيئات وأنشطة تقليدية أو عبر الإنترنت (Grace A. Fayombo, 2012: p79)

لهذا ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة لمجموعة من العوامل، لعل من أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي واهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال، كذلك الدراسات التي أشارت إلى ضرورة توفر بيئة تعلم نشطة يقوم فيها المتعلم بدورٍ إيجابي أثناء التعلم، حيث أوضحت هذه الدراسات إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط تساعد في تنمية التحصيل وزيادة إيجابية المتعلم وغرس الثقة المطلوبة في شخصية المعلم (يوسف، 2016: 5). كما إن فكرة اختلاف الأفراد بالقدرات فكرة معقولة ومقبولة، ولذلك يمكن أن نسمي فرداً ما ذكياً أو أقل ذكاء، مع تحديد معنى حرفي للذكاء أمر صعب (الغنيميين، 2011: 12).

مفهوم الاستراتيجية:

"إن كلمة استراتيجية مشتقة من الكلمة اليونانية (إستراتيجيوس) وتعني: فن القيادةً ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المغلقة " التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، وبهذا الخصوص فإنه لأبد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية، حيث أنه لا يقيدها تعريف واحد جامع، فهي تعتد فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية، ولم يعد استخدامها قاصراً على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون قاسماً مشتركاً بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة. وهي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى؛ لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن بمعني أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين" (شاهين، 2011: 22).

مفهوم استراتيجيات التعلم:

"هي العمليات والطرق التي يستخدمها الطالب في التعامل مع مهام التعلم الجديدة أو التي لا تتناسب مع أسلوب تعلمه المفضل" وبناء على ذلك فإن الفرق بين استراتيجية التدريس واستراتيجية التعلم أن الأولي تعتمد علي المعلم لمساعدة المتعلم على المشاركة النشطة والفعالة في عمليات تعلمه، بينما تهتم الثانية بالعمليات والطرق التي يستخدمها المتعلم في حفظ واسترجاع معلومات تعلمه" (شاهين، 2011: 77).

أهمية استراتيجيات التعلم:

ومن هنا لابد لنا أن نلقي الضوء على مدى أهمية هذا المجال و ندرك قوة هذا الجانب داخل المؤسسات و خاصة التعليمية والتربوية نظرا لان عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى إن الغرض الرئيس من استراتيجيات التعلم هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم (شاهين، 2011: 62).

مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التعلم والتدريس:

1. الشمول، الذي يتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
2. المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.
3. ارتباطها بالأهداف التربوية والسلوكية الخاصة. وتحقيقها لها.

4. أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.
5. أن تراع نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي).
6. أن تراع الإمكانات المتاحة بالبيئة التعليمية. (عبد الحميد شاهين، 2011: 62).

أهمية استخدام استراتيجيات التدريس على نحو صحيح:

هناك فوائد متعددة لذلك نذكر منها:

1. إتقان المادة العلمية أو البنية المعرفية لمحتوى المناهج.
2. زيادة التواصل في غرفة التعلم بين المعلم والمتعلمين، وبين الطلاب وبعضهم البعض، الأمر الذي يسهم في بناء مجتمع التعلم.
3. تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالحب والاستطلاع، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم وثقة كل من الطالب والمعلم بالنفس.
4. تنمية الجوانب المهارية لدى كل من الطلاب والمعلمين، حيث تسمح الاستراتيجيات بممارسة كل تلميذ علي حدة لهذه المهارات وإتقانه لها.
5. الاندماج النشط في عملية التعلم.
6. تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح **(عبد الحميد شاهين، 2011: 27-28)**.

دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

أولاً: دور المعلم:

1. أن يكون قريباً من المتعلم ويعمل على تشجيع الطلاب ومساعدتهم على التعلم.
2. إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.
3. التركيز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم.
4. أن يكون المعلم باحثا وموثقا للمعلومات أيضا.
5. دور المعلم ليس بوصفه مخططاً للدروس اليومية فحسب، بل يعمل أيضا على تهيئة البيئة التعليمية المحيطة بالطلاب.
6. لابد للمعلم أن يصغي للطلاب ويعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والأفكار والآراء الكثيرة (صالح آل هزاع، 2016: 13).

ثانيا: دور الطالب: يمكن تحديد دور الطالب في التعلم النشط فيما يأتي:

1. مشاركا وليس مستمعا.
2. ممارس فعال في النشاط التعليمي.

3. يشترك مع زملائه في تعاون جماعي.
4. يفهم ذاته ويكتشف نواحي القوة والضعف لديه.
5. يستخدم مصادر رئيسة وأولية ومتعددة.
6. يوظف التقييم الذاتي.
7. يقوم بالملاحظة، المقارنة، التحليل، اكتشاف العلاقات، والتواصل بصورة فعالة Basma Faour, 2012: p6).

التعلم النشط:

"يشير التعلم النشط إلى انخراط الطلاب بما يتجاوز المشاهدة والاستماع وكتابة ما يقوله المعلم. بل وينفذون بأنفسهم مهاما مثل الاكتشاف ومعالجة وتطبيق المعلومات، كذلك أن جوهر التعلم النشط هو قيام الطلاب بأداء المهام وانخراطهم في عملية التعلم" (آخرون، 2017: 16). فهو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وزيادة دافعيته، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، كذلك يوفر فرصا عديدة أمام المتعلمين لاكتساب واختبار ما يحيط بهم، وهم يتبعون التكرار والتقليد والتجربة والخطأ، فالمتعلمون يتعلمون حين يشاركون في المسؤولية، وفي اتخاذ القرار، ويكون تعلمهم أشمل وأعمق أثراً، وأمتع، بوجود الكبار حولهم، ويوفرون بيئة داعمة وآمنة ومحفزة على المزيد من الاكتشاف" (شاهين، 2011: 103-104).

أهمية التعلم النشط:

تتلخص أهمية التعلم النشط في النقاط الآتية:

1. يعزز مستويات التفكير العليا.
2. يقدم مجموعة واسعة من فرص التعلم.
3. يوفر استمرارية التعلم في مواضيع مختلفة.
4. يسمح للطلاب العمل بشكل تعاوني على المهام المعقدة والمفتوحة.
5. يتطلب من الطلاب تحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية – إذ عليهم العمل لتحقيق النجاح.
6. يعلم الطلاب مراقبة العملية التعليمية الخاصة بهم واكتشاف ما يفعلونه ولا يفهمونه.
7. يساعد الطالبات المستهدفات على سبيل المثال: (حل المشكلات، والتفكير النقدي، والتواصل) وكذلك معرفة المحتوى.

8. يتماشى مع أساليب التعلم المتنوعة الذكاءات المتعددة (Howard Gardner)التي قد لا تجد مكانا مع طرق المحاضرة التقليدية.
9. يثير اهتمام المتعلم بالموضوع، ويزيد من دافعيته.
10. ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي (Basma Faour, 2012).
11. الانفجار المعلوماتي الهائل يتطلب تطوير طريقة التعلم تشجع المتعلمين على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف.
12. طلاب اليوم لهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعلمية التي تعتمد على الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط (آل الهزاع وآخرون، 2016: 8).

ومن الأهداف التي يقوم على أساسها التعلم النشط:

1. تشجيع المعلمين على اكتشاف مهارات التفكير الناقد.
2. التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
3. تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة المختلفة وحل المشكلات.
4. تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون، والتفاعل، والتواصل مع الآخرين.
5. تشجيع المتعلمين على المرور بخبرات تعليمية، وحياتية حقيقية (محمد الحميدي وآخرون، 2017: 20).
6. دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
7. قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها (الدوسري، 2013: 6)

مبادئ التعلم النشط:

يقوم التعلم النشط على مجموعة من المبادئ وأهمها:

1. اشتراك المتعلمين في الموقف التعليمي والأنشطة والمهام بفاعلية وإيجابية.
2. تشجيع نقاشات المتعلمين والسماح لهم بطرح الأسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض.
3. تعدد مصادر التعلم وتنوعها.
4. توزيع المسؤوليات وتحمل المسؤولية.
5. تطوير مهارات المتعلمين العقلية وتنميتها وتفعيل مهارات التفكير العليا.
6. إشراك المتعلمين في تقويم أنفسهم وزملائهم.
7. التنوع في جلوس المتعلمين وحرية حركتهم.
8. إتباع طرائق التدريس المتمركزة حول المتعلم.
9. تقديم التغذية الراجعة للطلاب أول بأول (الدوسري آخرون،2013: 13).

10. الوقت الكافي ودقة التوقعات.
11. تقدير المواهب (آل هزاع، 2016: 10).

عناصر واستراتيجيات التعلم النشط:

يمكن تحديد عناصر استراتيجيات التعلم النشط في عنصرين هما:

العنصر الأول: **الأنشطة** يمكن للمعلم وكذلك المتعلم (الطالب) أن يقوم بعملية التخطيط التربوي لتقديم أنشطة تتناسب ومستوى المتعلمين وطبيعة المحتوى التعليمي والمصادر المتاحة. أما العنصر الثاني من التعلم النشط والذي قد يكون أكثر تأثيرا فهو مدى **تفاعل الطلاب** وهو جزء مهم جدا وفي صلب استخدام استراتيجيات التعلم والتي تضمن تحقيق المعيار المطلوب لمفهم التعلم النشط والذي يرتقي به في سلم معايير ضمان الجودة في المحتوى المعرفي وطريقة العرض وعملية التقويم وتحقيق الأهداف الخاصة. ولتحقيق هذا التفاعل يمكن توظيف فنيات الأسئلة الصفية بأساليبها المختلفة، غير أنها يجب ألا تكون تقليدية موجهة نحو المحتوى المعرفي. كما يمكن توظيف المخططات التنظيمية التي تجعل الطالب يبذل جهدا في استيضاح المفهوم والموضوع للمحتوى. فيتطلب الأمر أن تكون ابتداء العلاقة حميمة بين المعلم والطالب، وبين الطلاب داخل الصف. وألا يكون هناك شعور بالرهبة والخوف (الحميدي، 2017).

وبعد اطلاع الباحثة على بعض الأدبيات تم التعرف على العديد من أنواع استراتيجيات التعلم النشط من خلال بعض الأدلة المعدة والجاهزة من قبل بعض المدربين الدوليين والمتخصصين في مجال التنمية البشرية وعليه سوف تعتمد الطالبات بعض هذه الاستراتيجيات كما هي لأنها أكثر دقة ومصممة حسب معايير الجودة لضمان التدريب المتقن حتى يتم توظيفها أثناء الجلسات التدريبية. ومنها:

أ. استراتيجية فكر وزاوج وشارك بنظام المجموعات.
ب. استراتيجية تفكير الأقران بصوت مسموع.
ت. استراتيجية اللوحات.
ث. استراتيجية ارسم أفكارك.
ج. استراتيجية قل لي قصة.
ح. استراتيجية التغذية الراجعة الدائرية.
خ. استراتيجية قراءة الصور.
د. استراتيجية الطاولة المستديرة.
ذ. استراتيجية معني الكلمة.

ر. استراتيجية المفاهيم الكرتونية.

ز. استراتيجية الكتابة والملاحظة.

س. استراتيجية خريطة المفاهيم.

1. فكر وزاوج وشارك بنظام المجموعات: (ماشي الشمري، 2011: 23).

يوجه المعلم السؤال إلى المجاميع وتتم الاستراتيجية ضمن جميع أفراد المجموعة المؤلفة من أربعة طلاب.

خطوات الاستراتيجية:

- يقسم الطلاب إلى مجاميع صغيرة بحيث تكون رباعية.
- يطرح سؤالاً على جميع الطلاب
- يفكر كل طالب في الإجابة عن السؤال ويقوم بتدوين الأفكار ذهنيا أو كتابيا في النموذج المعد أو ورقة يعدها الطالب.
- ثم يتشارك الفريق معا.
- يدونان أو يتفقان على الأفكار التي سيعرضونها أمام بقية المجاميع.
- يعرض أحد الطلاب (باختيار المجموعة أو من قبل المعلم) أفكار مجموعته.

فكر لوحدك (أولا)	يفكر الطالب بصمت لمدة دقيقتين، لا يتحدث مع زميلة أو يساعده أو يطلب منه المساعدة، أو يرفع يده. قد يستخدم الورقة القلم
فكر مع زميلك (ثانيا)	كل طالب يطرح فكرته الأفضل لزميله الأخر وسبب اختياره لهذه الفكرة أو الإجابة لمدة دقيقتين لكل منهما ويتفقان على إجابة واحدة.
فكر في مجموعتك (ثالثا)	كل مجموعة ثنائية تشارك فكرتها مع المجموعة الثنائية الأخرى، موضحين سبب اختيارهم لهذه الإجابة. (دقيقتان لكل مجموعة ثنائية)
شارك كل المجموعات (رابعا)	تشارك المجموعة عندما يحين دورها لمدة دقيقتين حول مشاركتهم وأسباب اختيارهم. من خلال تعيين متحدث المجموعة، وقد يستخدم المعلم الرؤوس المرقمة في هذه الخطوة ليقيم الطلاب.

2. تفكير الأقران بصوت مسموع: (ماشي الشمري، 2011: 85).

هي من الطرق الفعالة في حل المشكلات بطريقة تعاونية ابتكرها كل من (ويمبلي ولشيد) (whimbly & lochead1986) وهي مشتقة من المقابلات العيادية المستخدمة من قبل بياجيه 1971. تنفذ الطريقة بأن يحل الطالب المشكلة بقراءتها بصوت مسموع لطالب أخر يسمى (المستمع)

ويعبر عنها لفظيا عن كل ما يفكر به خلال حلة للمشكلة. في حين أن الطالب المستمع يجب أن يعلق حله للمشكلة حتى يركز على كيفية حل الطالب الأخر لها. والطالب الذي يحل المشكلة مسئولا عن توضيح كل الأفكار كلما ظهرت في ذهنه في حين أن المستمع لديه بعض المهمات والتي سنوضحها من خلال هذه الإرشادات.

إرشادات المستمع:

دور المستمع مع زميله المتحدث:

- استمع جيدا: اسأل المتحدث أن يكرر البيانات والأفكار إذا اقتضى الأمر (أ) أن يقلل من سرعة كلامه.
- يشجع على التحدث: اسأل ماذا تعني في هذا؟ هل تستطيع أن تشرح ما تكتبه؟
- اسأل للتوضيح: مثال، ماذا تعني في هذا؟ هل تستطيع أن تشرح بالتفصيل هذه النقطة؟ هل توضح أكثر؟
- التحقق من الدقة: من خلال السؤال عن حل المشكلة لتعاد من أجل أن توضح بشكل أكثر.

توجيهات للمستمع مع زميله المتحدث:

- لا تعط تلميحات للحلول.
- لا تحل المشكلة لوحدك.
- لا تخبر قرينك كيف يصحح الخطأ.

دور المرشد:

اقترح كونفري (confrey 1985) أربع خطوات للمعلم/ المرشد لتحفيز التفكير الفعال عند الطلاب خلال استخدامهم استراتيجية طرح الأسئلة هي أن يطلب منهم أن:

- يناقشوا تفسيرهم للمشكلة ويصفو بدقة طريقة حلها.
- يدافعوا عن إجابتهم بطريقتهم لحل المشكلة.
- يعيدوا الخطوات في حلهم وعرضهم لعمليات تفكيرهم حتى ينشغلوا في حل المشكلة.

وقد ينمذج المعلم أحيانا طريقته في حل المشكلة أو طريقته في الاستماع وكيفية طرحه للأسئلة التي تثير التفكير وتعمق الفهم الذي يريد أن يتوصل إليه الطلاب.

الخطوات:

هذه الاستراتيجية مناسبه أثناء حل المشكلات والمسائل والتمارين في الرياضيات وغيرها.

- يقسم المعلم الطلاب إلى مجاميع ثنائية.
- يقوم الطالب بحل المسألة وطالب أخر يستمع.
- الطالب الذي يحل المسألة يتكلم بصوت مسموع عن أفكاره خطوات حله والطالب المستمع يشجع زميله يقدم المقترحات (على شكل أسئلة وليست حلولا) عندما تواجه زميلة مشكلة.
- يتعاقبان الأدوار في المسألة القادمة.
- ينفذها المعلم علي شكل مجاميع رباعية في البداية حتى يكتسب الطلاب الخبرة ثم ينتقل إلى تشكيل مجاميع ثنائية في مسائل أخرى.
- يوزع المعلم الطلاب المستوي المنخفض مع طلاب مشاركين بعد التقويم.

3. **استراتيجية اللوحات: (ماشي الشمري، 2011: 134).**

إذا كنت تبحث عن طريقة لتشجيع وزيادة مشاركة الطلاب داخل القاعة الدراسية وتريد أن تعمل تقويما يوميا وبشكل سهل، فإن اللوحات تعد حلاً مثالياً. تقدم لك للوحات مشاهدة مدى تقدم تعلم الطلاب، وعندما يستخدمها الطلاب فإنك ببساطة تنظر وتعرف ما يدور داخل غرفة الصف وتعرف أي الطلاب تعثر في تعلم مفهوم معين وأي الطلاب تعلم مادة جديدة. حيث إنّ استخدم اللوحات عندما تريد أن تفحص مدى استيعابهم فعندما تريد أن تعرف بسرعة إذا كان إحدى الطلاب قادرا على حل معادلة رياضية، وبدلا من عرض السؤال، استخدم حل السؤال ثم اعرض إجابتهم. كما أن العمليات تستلزم مشاركة من جميع الطلاب وليس فقط يتشاركون في النقاش عادة.

خطوات الاستراتيجية:

1. كل طالب لدية لوحة صغيرة (سبورة بيضاء).
2. اعرض سؤالا على الطلاب.
3. تجل وشاهد كيف تتم عمليات التعلم وكيف يحلون خلال قيامهم بحل النشاط.
4. اطلب منهم أن يرفعوا السبورات لأعلى لتقييم أدائهم بعد انتهاء الزمن المحدد لهم.
5. شاهد إجابتهم وحدد المتعثرين منهم، ثم عالج ذلك.

4. استراتيجية ارسم أفكارك: (روضة آل مكتوم، 2016).

وهي استراتيجية تعليمية ابتكرها كل من هارست وشورت وبورك عام1988 ، وتأتي بعد قراءة المحتوى، إذا ما كان هذا المحتوى قصة أو محتوى علمي. من خلال التركيز على الأفكار الواردة

في المحتوى وكذلك المفاهيم، حيث يربط الطالب الأفكار الواردة في المحتوى وكذلك يعمق التفكير لأجل الاستيعاب من خلال الرسم.

خطوات الاستراتيجية:

- وضح لطلاب معنى التصور الذهني؟
- اقرأ النص أو المحتوى ثم اطلب من الطلاب أن يغمضوا أعينهم ويتخيلوا وكأنهم يشاهدون فيلما.
- بعد قراءتك للقصة أو النص أو المحتوى العلمي أو مسألة الرياضيات، بين لهم أنك تخيلت المحتوى وسوف تقوم برسم ما يجول في ذهنك.
- ارسم بسرعة الصورة على السبورة بحيث يشاهدها جميع الطلاب، حتى يتدربوا عليها
- وضح للطلاب أن الهدف من هذه القدرة الفنية ليس الرسم بل هو استيعاب المحتوى بشكل أكثر عمقا وتوليد الأفكار بعد ذلك.
- اسأل الطلاب عن تفسيراتهم حول الصورة التي رسمت، ولماذا أتت رسمتها؟ ما الهدف من هذا الرسم؟ وماذا تعني هذه الرسم؟ ثم قدم لهم تفسيرك نحو رسمتك.
- بعد أن يقرؤوا المحتوى أطلب منهم أن يرسموا.
- قسم الطلاب إلى مجاميع صغيرة طلاب لكل مجموعة.
- اطلب منهم أن يشاركوا في النقاش بشرط أن من يصل إليه الدور لعرض رسمته لا يفسرها إلا في النهاية بعد أن يفسر كل طالب ما المقصد بهذه الرسمة وما تحتويه من رسومات توضح الأفكار ذات الصلة بالمحتوى.
- من الممكن استخدام هذه الاستراتيجية أيضا قبل القراءة بنفس الطريقة وذلك لاسترجاع المفاهيم القبلية والمعارف السابقة سواء من خلال التعليقات أو الكلمات أو العبارات، كتهيئة للدرس وربطها بالدرس الجديد.
- يجب أن يدر المعلم أن المتعلمين البصريين يفضلون هذه الاستراتيجية كثيرا لربط المعارف والعلوم والمفاهيم والأفكار مع بعضها البعض بعكس المتعلمين السمعيين الذين يرون هذه الاستراتيجية الرائعة ما هي إلا مضيعة لوقت، وهذا يعود إلى أسلوب تعلمهم السمعي الذي يفضلونه عن غيره.

5. استراتيجية قل لي قصة: (الحميدي و آخرون، 2016)

وهي إحدى استراتيجيات القراءة وتستخدم قبل القراءة حيث يجري الطلاب تنبؤات حول بعض الكلمات التي يعدها المعلم.

خطوات الاستراتيجية:

- تحدد الباحثة الكلمات الرئيسة من أحد النصوص التي سوف يقرأها الطلاب ولا يشرط عدد محدد من الكلمات.
- تعرض الباحثة هذه الكلمات أمامهم بتسلسل أو بشكل عشوائي وبخطوط مختلفة.
- تقسم الباحثة الطالبات إلى مجاميع ويمكن استخدام أي استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط.
- يقوم كل طالب بمحاولة تكوين جملة باستخدام أحد الكلمات وقد يربط بالجملة أكثر من كلمة ويتناقش مع زميله أو زملاءه في المجموعة لتكوين القصة، أو يكتب قطعة تحتوي على هذه المفاهيم بحيث تحتوي في النهاية على جميع هذه الكلمات بطريقة مترابطة المعنى والأفكار.
- في حالة عدم قدرة الطالب على وضع جملة أ، الربط مع كلمات أخرى يكتب سؤالا مثل ما هو دور هذه الكلمة مع الكلمات الأخرى؟
- بعد ذلك تعرض كل مجموعة أعمالها وقراءتها.
- يقرأ بعد ذلك الطلاب النص الأصلي ويقارن.

6. استراتيجية التغذية الراجعة الدائرية: (الدوسري وآخرون، 2016).

وهي استراتيجية تنمي مهارات الاتصال وكذلك المشاركة في المعلومات وتقدم تغذية راجعة لجميع الطلاب من خلال تنقلهم من مشروع إلى مشروع.

خطوات الاستراتيجية:

- يقسم المعلم الطلاب إلى مجاميع في كل مجموعة ومسجل (كاتب)لكل مجموعة.
- تقوم كل مجموعة بتنفيذ مشروع، أو تمرين، أو نشاط، بأحدي الاستراتيجيات التي تضمن المشاركة من قبل جميع أفراد المجموعة ويراقب المعلم مدي نجاح المجموعة في توزيع المهام بينها.
- تقف كل مجموعة خلف مشرعها بعد أن تنتهي المجاميع من إنجاز مهامها.
- تتحرك المجاميع باتجاه عقارب الساعة نحو مجموعة جديدة.
- تبدأ المجموعة بمناقشة المشروع المجمعة الأخرى بدون تدوين أو كتابة ملاحظات.
- تدر المجمعات من جديد (يلاحظون، يناقشون، ويقدمون تغذية راجعة للمشروع التالي، والمسجل يدون في كل مرة بالنموذج بعد انتهاء الوقت الذي يخصصه المعلم.
- تستمر عملية الدوران حتى تصل كل مجموعة إلى مجموعتها الأصلية حسب زمن محدد من قبل المعلم.

يبدأ كل فريق بمراجعة الملاحظات المدونة من الفرق الأخرى وتتم المناقشة جماعية حول المشاهدات والنتائج.

7. استراتيجية قراءة الصور: (ماشي الشمري، 2011: 150).

هي استراتيجية تقوم على (تأمل الصور وقراءة الأفكار) وتدخل في الذكاءات المتعددة (البصري واللفظي).

خطوات الاستراتيجية:

- يعرض المعلم (صورة) معينة للمتعلم ويطلب قراءتها.
- يقوم المتعلم (بتأمل الصورة) ويقرؤها.
- يدون المتعلم (أفكاره) من خلال قراءة الصورة.
- يتم التقييم والتشجيع.

8. استراتيجية الطاولة المستديرة: (ماشي الشمري، 2011: 161).

خطوات الاستراتيجية:

1. تقسيم الطلاب إلى مجاميع صغيرة.
2. يختار المعلم طالب البداية من كل حلقة باستخدام قلم الرصاص والورقة.
3. يطلب المعلم منهم تصميم مشروع أو خطوات عمل أو مشكلة لها عدة حلول أو موضوع معين أو فكرة أو سؤال متعدد الإجابات.
4. يبدأ طالب البداية بالكتابة وعندما ينتهي يبدأ الثاني والثالث وهكذا ويتناقشون بعد ذلك عن حلولهم ويصححون إن اقتضت الحاجة.
5. يقيم المعلم النتائج بعد ذلك.
6. في حالة وجود مجموعة لم تحل بشكل جيد أو لم تكن إجابتها مثالية فيعاد توزيع الطلاب بحيث يذهب كل طالب إلي مجموعة جديدة.

9. استراتيجية معني الكلمة: (الدوسري وآخرون، 2016).

خطوات الاستراتيجية:

- اختر المفاهيم من محتوى الدرس والتي تعتقد أنها قد تعوق استيعاب الطلاب للدرس.
- قدم للطلاب النموذج الموضح في الأسفل.
- يكتب الطلاب ما يعرفه عن الكلمات أو المفاهيم في النموذج أ ب ج د.
- تقسيم الطلاب إلى مجاميع صغيرة.
- يتشارك أفراد المجموعة حول معاني الكلمات المتفق عليها.

- يراقب المعلم العمليات بين أفراد المجاميع، ومن الممكن تطبيق استراتيجية المندوب أو المراسل وذلك من خلال ما يلي:
- يرشح مندوب من كل مجموعة للبحث عن تفسير لمعاني الكلمات التي لم تفهم بعد.
- المندوب (الطالب) يستوعب المعنى وينقل الخبرات لمجموعته.

النموذج:

الكلمة	أ	ب	ج	د	المعنى

أ. أنا أعرف المعنى وأستخدم الكلمة!!
ب. أنا أعرف المعنى ولكنني لا أستخدم الكلمة !!
ت. لم أشاهد ولم أسمع الكلمة من قبل!!
ث. لقد رأيت الكلمة ولكنني لا أعرفها!!

10. استراتيجية المفاهيم الكرتونية: (ماشي الشمري، 2011: 131).

ابتكر كل من (تايلور وكيوغ) طريقة المفاهيم إلكترونية في أبحاثهم التربوية واعتبرتها كأداة للتقييم والتدريس وهما لأن يستكشفون مدى مناسبتها في الرياضيات حيث تكمن أهميتها في استيعاب المفاهيم وذلك باستخدام الصور والرسومات وكتابة، وهي ملائمة جدا للأطفال

متى تستخدم؟

تستخدم في بداية النشاط مثل التهيئة للدرس وكذلك جزء من نشاط معين في الدرس وذلك من أجل:

1. إعطاء المؤشر عن أفكار الطالب في الحصة
2. تحديد المفاهيم الخاطئة للطلبة
3. تعد نقطة انطلاق لتحفيز الطلاب علي النقاش
4. عرض التحديات التي قد تؤدي إلى إعادة تشكيل الأفكار لدي الطلبة وتستخدم كذلك في نهاية الدرس من أجل مراجعة التعلم (التقويم)

النظرية المستخدمة في هذه الاستراتيجية مستمدة من النظرية البنائية للتعلم حيث تأخذ أفكار الطلاب، بالحسبان عند تخطيط الدرس. وكذلك مدى دافعيتهم واستعدادهم للتعلم والفروق الفردية بين الطلاب.

فوائد استراتيجية المفاهيم الكرتونية: تحفز الطلاب لمناقشة أفكارهم حتى تلك الأفكار التي عادة ما تكون مرغوبة لدي بعض الطلاب وبالتالي فإنها تساعد المعلم للوصول إلى هذه الأفكار كما أنها

تساهم في أن تجعل الطلاب يتبادلون الأفكار فيما بينهم وبالتالي تسهم في تطوير مهارات الاتصال بينهم.

كيف يمكن تنفيذها؟

1. جهز المفاهيم الكرتونية للطلاب بشكل فردي أو مجموعات صغيرة أو الصف كاملا
2. أطلب منهم التعليق على كل كتابة في الصورة. أو أسألهم عن أي كتابة يتفقون عليها،
3. أطلب منهم أن يعطوه تفسيرا منطقيا لاختياراتهم التي اتفقوا عليها (وهي نقطة مهمة لهم في عمليات التفكير).
4. شجع المناقشة والحوار عندما تختلف آراؤهم.
5. تابع المناقشة للتوصل إلى أفكار جديدة.
6. من الأشياء المهمة هي التركيز على استجاباتهم وأفكارهم وليس الإجابات الصحيحة.

لعمل المفاهيم الكرتونية الخاصة بتطبيق الاستراتيجية لابد من اتباع الآتي:

1. استخدم الكلمات المألوفة لديهم
2. توفير ثلاث أو أربع عبارات بديلة للمناقشة.
3. أستخدم عبارات التعزيز والتحفيز بدلا من العبارات السلبية التي تعيق توليد الأفكار
4. ابحث عن المفاهيم الأساسية في الدرس لتضمينها في الاستراتيجية.
5. يجب أن تكون الفكرة بالطبع مقبولة علميا.
6. بعض أسئلة الاختيار من متعدد تكون مناسبة ليتكيف الطالب مع الاستراتيجية.

ملحوظات مهمة:

1. على المعلمين البحث في المراجع والمصادر التي تعينهم على تكوين أفكار بديلة مشتركة لبناء مفاهيم كرتونية خاصة بهم.
2. المفاهيم الكرتونية غير المخطط لها بعناية قد تغير بعض المفاهيم لدي الطلاب.

11. استراتيجية الكتابة والملاحظة: (ماشي الشمري، 2011: 120).

من الممكن استخدام هذه الاستراتيجية في ملاحظة نشاط عملي مقطع فيديو. ملاحظة سلوك كائن حي. أو صورة.

خطوات الاستراتيجية:

- يقسم المعلم الطلبة إلى مجاميع صغيرة من (4–5) طلاب.
- تقدم ورقة واحدة لكل مجموعة.

- يبدأ الطالب الأول في المجموعة بالكتابة والتحدث عن أفكاره بصوت مسموع حول ما يلاحظه في النشاط (متابعة مثال تفاعل كيميائي) ويمرر الورقة لزميله الذي يضيف على مجددا إلى الطالب الأول ثم تعاد الخطوات.
- يحدث نقاش بين الأعضاء ومشاركة واتفاق نهائي حول الإجابة وتعرض أمام بقية الطلاب.

12. استراتيجية خريطة المفاهيم: (هدى العقيل، د.ت: 20).

خطوات الاستراتيجية:

- أعرض على الطلاب بعض المفاهيم المألوفة لدي جميع الطلاب مثل (السيارة، الطعام، الكرسي).
- أطلب منهم أن يكتبوا مفاهيم أخرى ذات علاقة بكل واحد من هذه المفاهيم الثلاثة السابقة، مثلا (مفهوم الطعام يكتب الطالب المفاهيم التالية، الخضروات، اللحم، الحبوب، الحليب، شريحة لحم بقري، جزر...الخ).
- أطلب منهم أن يرتبوا المفاهيم العشرة السابقة في كل مفهوم رئيس من المفهوم الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية وشمولية أو من المفهوم الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية، ستتطلب هذه الخطوة عدة دقائق.
- أخبر الطلاب أن يكتبوا في أعلى ورقة كبيرة وباستخدام قلم رصاص المفهوم (الأكثر عمومية) أو (أكثر أهمية) محاطا بدائرة أو مربع.
- وضع لهم أن الخريطة المفاهيمية تبدأ بقمة الهرم من مفهوم رئيس ثم مفاهيم عامة أقل عمومية ثم مفاهيم خاصة تنتهي بأمثلة ويربط بين المفاهيم جميعها كلمات دالة.
- أمنح الطلاب زمنا كافيا (20_30 دقيقة مناسبة) وشجعهم على بناء تفرعات للمفاهيم وكلمات دالة على الأسهم الرابطة بين المفاهيم وشجعهم علي تكوين تسلسل هرمي، قمته أكثر عمومية وشمولية وقاعه أكثر خصوصية.
- ذكرهم أن الدائرة الرئيسة للمفهوم لا تزيد كلماتها عن اثنين مثل:(التكاثر الجنسي).
- أخبرهم أنه في البداية ليس مطلوبا أن تكون ورقة خريطة المفاهيم نظيفة من الشطب أو المسح...الخ، كما أنه بعد أن ينهوا مهمتهم يعيدون الرسم من جديد.
- خذ جولة بين الطلاب وهم يرسمون خرائطهم المفاهيمية وشجعهم دائما، ولا تقدم الإجابات أو المفاهيم بشكل مباشر.
- أخبرهم أن الخريطة المفاهيمية هي تمثيل مميز لمدى فهمهم، وأن الشخص الذي يخلط المفاهيم مع بعضها لا يعد دقيقا علميا.
- اطلب من أن يراجعوا الخريطة ويضيفوا لها أفكارا أخرى من خلال تكوين مفاهيم قد تتبادر إلى أذهانهم.

- يعرض الطلاب خرائطهم على زملائهم.
- بعد أن يمارس الطلاب بناء خارطة المفاهيم، اطلب منهم في حصة لاحقة كيفية بناء خارطة مفاهيم عن مفهوم رئيس مثلا:(الكائن الحي) (الخلايا) (القوى) (تغيرات المادة) الخ.

المحور الثاني: الذكاءات المتعددة:

وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل، في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، ومن ثم تعرف أنماط التعلم عند الفرد، وتساعد المعلم على توسيع دائرة الاستراتيجيات التدريسية، ليصل إلى أكبر عدد من المتعلمين على اختلاف ذكائهم وأنماط تعلمهم، وبذلك يدرك المتعلمون بأنفسهم أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة عن أي محتوى معين. وتوسيع مداركهم حتى يستطيع أن يقدم حلولاً مثيرة للمشكلات التي تقابله ويعمل على حلها. وقد أكدت التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة فاعليتها في تحسين مستويات التحصيل لدى المتعلمين، ورفع مستويات اهتماماتهم تجاه المحتوى التعليمي (محمد الناجم، 2012: 36). فهي نظرية تعتبر كل المتعلمين أذكياء، كل حسب طريقته وأسلوبه في العمل (الفقهي، 2012: 6).

إذ تعد دراسة الذكاء من الموضوعات التي لاقت اهتماما كبيرا عند التربويين، حيث يُنظر إلى الذكاء بشكل عام على أنّه: القدرة، أو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد في التعلّم، وفي حل المشكلات، وفي التفاعل بشكل جيد مع البيئة. أو أنه "القدرة على حل المشكلات وتوليد حلول جديدة للمشكلات ووضع شيء ما له قيمة في ثقافة معينة". حيث أشار جاردنر في كتابه أطر العقل إلى أن الذكاء ليس موحدًا أو عامًا، وإنما يتضمن العديد من الذكاءات التي يمكن أ ن يمتلكها الإنسان أو يمتلك بعضها (إيمان يوسف، 2016: 14).

فقد وضع جاردنر أساس نظريته في كتابه "أطر العقل" الذي تم نشره العام 1983، وانتقد فيه الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء بوصفه عاملا وحيدا ثابتا. واستمد نظريته من ملاحظته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبار الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها، كما رأى أيضا أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان كفاءات ذهنية مستقلة نسبيا يسميها "الذكاءات الإنسانية"، أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها فليس بعد أمرا محددا بدقة (إيمان تايه، 2016: 25).

وقد حدد جاردنر في بداية الأمر في عام (1983) سبعة أنواع من الذكاءات هي: الذكاء اللفظي– اللغوي، الذكاء المنطقي– الرياضي، الذكاء البصري– المكاني، الذكاء الموسيقي– الإيقاعي، الذكاء الجسمي– الحركي، الذكاء الشخصي الداخلي "الوجداني"، الاجتماعي. وبعد ذلك وفي عام 1995 أضاف جاردنر ذكاءين آخرين هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي (يوسف،

2016: 14). فإذا كانت نظرية الذكاءات المتعددة تشكل إطارا علميا مناسبا لكيفية اشتغال الذكاءات ومقاربة بيداغوجية ملائمة لتنميتها، فهناك جهود متواصلة في مناطق عديدة من العالم لتطبيقها في مؤسسات تربوية، كما يتزايد توظيفها في الممارسة الفصلية بشكل واسع ومطرد كتوسيع الحصيلة التكوينية للمعلمين والمتعلمين من الاستراتيجيات التي تتجاوز الطرق التقليدية؛ تنظيم البيئة الفصلية وفق حاجات المتعلمين؛ تنويع أساليب التقويم المغايرة تماما للاختبارات التقليدية. هذا يعني أن هناك عددا مستقلا من القدرات المختلفة، ومجموعة متباينة من أوجه النشاط المعرفي الإنسانين يسميها جاردنر بالذكاءات الإنسانية المتعددة (الفقهي، 2012: 10-21).

ولهذا فقد أولت نظرية الذكاءات المتعددة جهداً كبيراً لإعادة النظر في قياس الذكاء، كما رحبت بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات وفي أسلوب استخدامها، وهذا من شأنه إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفساح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه (الناجم، 2016: 32). وعليه سيتم عرض كل ما يتعلق بالذكاء الاجتماعي والوجداني بالتفصيل حسب موضوع الدراسة الحالية.

أ. الذكاء الاجتماعي Social Intelligence:

"يتمثل هذا النوع من النمط من الذكاء في القدرة على العمل التعاوني والقدرة على الاتصال الشفوي وغير الشفوي مع الآخرين بمعنى أن هذا الذكاء يسمح للشخص البالغ أو الكبير الماهر بقراءة نوايا ورغبات الآخرين وردود أفعالهم، ويتضمن استعمال فهم الشخص لأهداف الأخرين، ورغباتهم لكي يتفاعل معهم بطريقة مرضية، وتظهر هذه المهارة في أبهى صورها وتطورها عند بعض المعلمين والمعالجين النفسيين" (إبراهيم، 2006: 13). كذلك يتميز الشخص الذين يتمتع بهذا الذكاء بأنه يستمتع بالتفاعل الاجتماعي مع الأقران، ويبدو قائدًا على نحو طبيعي، ويقدم النصيحة للأصدقاء الذين لديهم مشكلات، ويبدو ذكيًا في الشارع والمنطقة، وينتمي إلى أندية ولجان أو تنظيمات أخرى، ويستمتع بالتدريس غير النظامي للأطفال الآخرين، ويحب لعب الألعاب مع الأطفال الآخرين، وله صديقان حميمان أو أكثر، ولديه إحساس جيد بالتعاطف مع الآخرين، يسعى الآخرون لصحبته (الديب، 2011: 41).

حيث أشار حامد طلافحة في دراسته إلى جُلمِان الذي أكد على أن هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهما في نجاح الفرد، حدّدها بالقدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية التي تعمل مع بعضها البعض بشكل متزامن، وتمكن الفرد من إدارة علاقاته مع الآخرين، وهو ما يعرف بالذكاء الاجتماعي. وذلك من خلال القدرة على فهم الآخرين، والاستجابة بشكل لائق مع الأفراد من ذوي

الدوافع المختلفة، وكذلك القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتنمية الصداقات، والقدرة على التعرف على رغبات الآخرين (طلافحة، 2014: 746).

كذلك يرى زيركل(Zirkel, 2000) أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطا وثيقا بشخصية الفرد وسلوكه، فالأفراد الذين لديهم ذكاء اجتماعي يمتلكون وعياً تاماً بأنفسهم ولديهم القدرة على فهم بيئتهم. كما أشار جلمان أن التركيز على الجانب الأكاديمي فقط لا يكفي، لأن السلوك غير الملائم للطلاب في كثير من الأحيان يعود في جزء منه إلى ضعف الذكاء الاجتماعي والعاطفي لدى المعلم في إدارته لغرفة الصف" (Goleman, 2006: 748).

كما أشار سوجاي ولويس إلى "امتلاك المعلم للمهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى التقليل من المشكلات السلوكية، وتحسن علاقات الطلبة مع المعلم والزملاء في القاعة الدراسية، فعملية التعليم هي عملية تواصل وتفاعل مستمر بين كل من المعلم وطلابه من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة آخري، وهذا يتطلب من المعلمين أن يلموا بمجموعة من المهارات اللازمة للتدريس الصفي" (Sugai & Lewis, 1995: 747)، كما يؤكد دانفورث وبويل على ضرورة تطوير التفاعلات الصفية ليس فقط للحد من الضغط النفسي لدى المعلم نتيجة لكثرة أعداد الطلاب في الصف، بل لمساعدته في إقامة مناخ صفي قائم على التعاون **(Danforth & Boyle,2007: 748)**.

ولذلك يعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب المهمة في الشخصية، لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعيه ناجحة. ويتميز بدرجة عالية من التفاعل الاجتماعي، فضلاً عن أن لديه نسيجاً اجتماعياً متميزاً مع أفراد مجتمعه، وخاصة داخل القاعات الدراسية فهو الأمر الذي يساعده على تحقيق أعلى درجات التوافق الشخصي والاجتماعي (عسقول، 2009: 4).

ب. الذكاء الوجداني Emotional intelligence:

لقد برهنت العديد من الدراسات التي أشار إليها (المصدر، 2008)، كدراسة كاتل 1993 التي أكدت على وجود ارتباط قوي بين مقاييس الشخصية بالمعنى الوجداني والمعرفي، كذلك بحوث ايزنك (1967)على الارتباط الكبير بين السمات (الوجدانية والمعرفية)، والنظرة التكاملية بين العقل أو التفكير والانفعال أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي.

كما أشار بوزان(1988) ، إلى وضع أنموذج لتصور العلاقة بينهما، وقد وضع أرديل ورويس (1978) تصورا نظريا مبنيا على نتائج الدراسات في هذا المجال، ويؤكد على وجود علاقات قوية وارتباطات بين النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية في تكاملها ونظرتها وتعاملاتها مع العالم مما يضفي عليها وحدة كلية منظمة ومتمايزة.

أما جاردنر (1993-1995) فقد أكد في سلسلة دراساته المتعددة على رفض النظرة الأحادية للذكاء، وتبنى فكرة الذكاء المتعدد والتي يندرج تحتها الذكاء الانفعالي وهناك تماثل كبير بين الذكاء والانفعالي وما وصفه (ثورندايك) بالذكاء الاجتماعي وكذلك ما وصفه (ستيرنبرج) بالذكاء العملي والذكاء الاجتماعي إلا أنه يتضمن عددا أكبر من المجالات الأبعاد المكون له، كما أن الذكاء الانفعالي يشبه تماما ما دعاه جاردنر بالذكاء الشخصي والذي ينقسم إلى ذكاء بين الأشخاص وذكاء داخل الشخص(ذاتي). وترجع أصول الذكاء الانفعالي وجذوره إلى القرن الثامن عشر حيث كانت النظرة إلى العقل والحياة النفسية للفرد لتنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي المعرفة، الوجدان، والدافعية. (عبد العظيم المصدر، 2008: 8-9). حيث يعد الذكاء الانفعالي من أحدث انواع الذكاءات التي ظهرت في ميدان علم النفس في التسعينات من القرن الماضي؛ نظرا للتطور الذي طرا على العصر الذي نعيش فيه، وما يتطلبه الفرد من قدرات عقلية ومهارات انفعالية لحل المشكلات التي تواجهه؛ مما يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء. لذا فقد أثار مفهوم الذكاء الانفعالي اهتماما عاما؛ لفاعلية تطبيقاته العملية التي أثبتت نجاحها في تطويع مهارات الفرد لمتطلبات الحياة الجديدة (العلوان، 2016: 12). لهذا حظي مفهوم الذكاء الانفعالي في العقدين الآخرين بأهمية بالغة، فقد تناولته كثير من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية بالدراسة والبحث، مما لا شك فيه أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية، إلا أن الانفعالات تعد عاملا رئيسًا، وبوجود مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني، وتشمل: الوعي بالذات التحكم في الاندفاعات، المثابرة، الحماسة، الدافعية الذاتية، التقمص العاطفي، واللياقة الاجتماعية، كما أشار بأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية (المصدر، 2008: 588-590).

ومما لا شك فيه أن براعة المتعلمين وتميزهم ونبوغهم الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل بيولوجية وثقافية واجتماعية ونفسية، إلا أن الانفعالات تعد عاملاً رئيساً، إذ يحتاج الفرد إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية، ويرتبط هذا النوع من الذكاء إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً، فالذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة ويرتبط بجودة العلاقات الاجتماعية للفرد ويرتبط أيضا بالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء، والأفراد الأكثر ذكاء وجداني أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية وهم أفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية، وأكثر اهتماما بمظهرهم الخارجي وهم أكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية (آخرون، 2012: 59-60).

أن نجاح عمل الفريق يتطلب تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية وطرق التدريس الخاصة والعامة إذ أن تعليمهم يؤثر في قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وحل مشكلاتهم بهدوء؛ مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات والتوافق مع العوائق المختلفة، وهذا يساعدهم على النمو بشكل سليم وبالتالي النجاح على المستوى ما بين الشخصي والمهني في المستقبل. حيث إن الأفراد ذوي القدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالاً للتعرض للاضطرابات النفسية ومن ثم أكثر توافقاً (العلوان، 2011: 127).

أبعاد الذكاء الوجداني:

اتفقت الأبحاث والدراسات السابقة على أن الذكاء الانفعالي يتكون من أبعاد عدة تتشابه فيما بينهما في المفهوم والدلالة فقد قسم (ماير وسالوتي) الذكاء الوجداني إلى خمسة عوامل هي:

1. الوعي بالذات: ويتضمن هذا القسم معرفة الفرد لحالته المزاجية بحيث يكون لدية ثراء في حياته الانفعالية ورؤية واضحة لانفعالاته.
2. إدارة الانفعالات: ويعني هذا القسم قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة وألّا يكون عبدا لها، أي يشعر بأنه سيد نفسه. وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة تنظيم الذات.
3. دافعية الذات (حفز الذات) بمعنى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بقوة وعمق في كافة القدرات الأخرى إيجابا أو سلبا؛ لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر في قدراته العقلية وأدائه بشكل عام.
4. التعاطف: يقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير، مما يؤدي إلى التناعم الوجداني مع الآخرين.
5. المهارات الاجتماعية: ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة (المصدر، 2008: 11).

أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الوجداني الذي يرتبط إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً وبالرضا عن الحياة، ويرتبط بجودة العلاقات الاجتماعية للفرد، ويرتبط بالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء، والأفراد الأكثر ذكاء وجداني أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي وهم أفضل في جانب الصحة البدنية، وأكثر اهتماماً بمظهرهم الخارجي، وأكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية. كذلك يتمتعون ببعض الخصائص التي تتضمن"الثقة بالنفس، تحمل الغموض، المثابرة، عدم التخلي عن الراي بسهولة، البحث والتحقيق، الانفتاح على الخبرات الجديدة، الانضباطية، الالتزام بالعمل، الدافعية الداخلية، التركيز، مقاومة القيود، التنظيم الذاتي، التأثير على المحيطين، تنوع الاهتمامات، الأمانة، الشجاعة، الحساسية نحو مشكلات الآخرين والتعاطف معهم (وآخرون، 2012: 60).

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل استقراء للدراسات السابقة في مجال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وتوظيفها في القاعات الدراسية من أجل تنمية الذكاءات المتعددة لدى فئة طلاب الجامعة. وبعد تفحص الجهود السابقة المبذولة في هذا المجال تبين أن هناك ندرة في الدراسات السابقة محليا وعربيا لذا سيتم عرض ما تحصلت عليه الباحثة من دراسات بالخصوص.

تبحث دراسة رمضان زادة، وفاطمة شاه موحمد (2011) "في العلاقة بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات التعلم". حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالب جامعي من مختلف مجالات الدراسة. لغرض جمع البيانات، قام الباحثون بإدارة استبانتين: استبانة Bar-On / (LASSI) وكانت نتائج الدراسة كالآتي (هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي(الوجداني) الكلي والاستراتيجيات التعليمية للطلاب في كل من الإناث والذكور (R. zadeha, F. Shahmohamad, 2011).

قامت دراسة جريس .A فايومبو (2012)، "بالتحقيق في العلاقات بين استراتيجيات التعلم النشط (المناقشة، محاكاة مقاطع الفيديو، عرض الألعاب، تمثيل الأدوار، ورقة الخمس دقائق، وقائع الإيضاح، العمل الجماعي)" ونتائج التعلم للطلاب ضمن عينة مكونة من (158) طالب جامعيًا، وهم طلاب علم النفس في جامعة جزر الهند الغربية، بربادوس. استجابوا لاستبيان استراتيجيات التعلم النشط ومعدل تقييم نتائج تعلم الطلاب. حيث كشفت النتائج عن وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم النشط ونتائج تعلم الطلاب.

وهكذا ساهمت استراتيجيات التعلم النشط أيضًا بنسبة 14٪ في التباين الذي يتم احتسابه في نتائج تعلم الطلاب، وتبين أن ذلك ذو دلالة إحصائية (0.05>) بالإضافة إلى ذلك، ظهرت محاكاة الفيديو كليب كأفضل استراتيجية التعلم النشط ولديها أعلى الارتباط مع نتائج تعلم الطلاب(r = 0.340) ، (0.05>)تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء أهمية استراتيجيات التعلم النشط التي تعزز التعلم بين طلاب الجامعة (Grace A. Fayombo, 2012)

التعليق على الدراسات السابقة:

تستنتج الباحثة من الدراسات السابقة التي تم عرضها وجود إشارة واضحة إلى أهمية دراسة الذكاءات المتعددة في كل المجالات المعرفية والعلمية بشكل عام، وفي المؤسسات التعليمية بشكل خاص، كذلك بالنسبة لاستراتيجيات التعلم التي أصبحت مسلك حديث في تطوير أنماط التعلم داخل القاعات الدراسية والتدريبية لما لها من أهمية علمية وعملية في الرفع من مستوى تلقي المعرفة

والمعلومة بكل دقة وإتقان. كما يتضح من الدراسات السابقة وعلى حسب علم الباحثة قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت محاولة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الذكاءات المتعددة، ونظرا لهذه الندرة جاءت هذه الدراسة لإثراء هذا الجانب.

منهجية الدراسة:

يتضمن هذا الجزء تعريفا بالمنهج البحثي الذي تم اتباعه في هذه الدراسة الحالية، ومجتمع الدراسة ووصفا تفصيليا للعينة وأسلوب اختيارها ومبرراتها، كما يتضمن أيضا وصفا لأدوات الدراسة المستخدمة، والخصائص السيكومترية لهذه الأدوات والمقاييس، والدراسات الاستطلاعية، هذا بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والذي يعرف بانه أسلوب لجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها بطريقة تسمح بإثبات أو نفي فرض من الفروض، على أن تكون الطريقة التي يسير فيها هي الخطوات المنطقية المحددة وفقا للأسلوب العلمي للبحوث التربوية، وبناء عليه سيتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات شعبة رياض الأطفال بقسم العلوم التربوية كلية التربية جامعة بنغازي/ والبالغ عددهن (180) طالبة، ولقد تم اختيار طالبات المستوى (الرابع، الخامس، السادس، السابع) لأنَّه قد يكون لديهم رؤية مجتمعية، وسمات تختلف عن باقي زملائهم من المستويات الأخرى وذلك لتعرضهم للكثير من الخبرات بشكل أفضل من قرنائهم، وذلك لاجتيازهم لكثير من المقررات الدراسية والخبرات التربوية، هذا من ناحية، إضافة إلى أن الباحثة يرغبن في التعرف على متغير "الاستراتيجيات" هل يؤثر في مستوى الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى طالبات العينة.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (30) طالبة حيث تم حصر العينة ما بين الفصل (الرابع، الخامس، السادس، والسابع)، وتم استثناء الفصل الثامن وذلك بسبب الضغوط الدراسية وعملهن على بحوث التخرج وعدم إيجاد الوقت المتاح للمشاركة. وقد قسمت العينة إلى (15) ضابطة، (15) تجريبية بطريقة عشوائية تمثلت في طالبات 4 فصول متتالية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

- مقياس الذكاء الاجتمـاعي.
- مقياس الذكـاء الوجـــداني.
- تصميم برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وتوظيفها في تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال (إعداد الباحثة).

اعتمدت الباحثة في تصميم أدوات الدراسة الحالية على أدبيات الموضوع والاستفادة منها في إعداد وبناء المقياسين، وذلك بالاعتماد على الأسس النظرية التي اشتمل عليها الإطار النظري فيما يتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة، من حيث التعريف بها وأنواعها، ومدى أهميتها في تحديد الفروق الفردية بين الأشخاص. والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تتناول نظرية الذكاءات المتعدة، وكذلك بعض مقاييس الذكاءات المتعددة ومنها مقياس الذكاء الوجداني لـ (بار–آون وجيمس باركر) ترجمة: رزق الله رندا سهيل "2006"/ واختبارات الذكاءات المتعددة طبقا لنموذج Howard Gardner/ ومقياس الذكاء الوجداني والاجتماعي من دراسة أحمد علوان "2011"، وكيفية تنميتها لدى طلاب الجامعة. وكذلك بعض الدراسات التي اعتمدت على مقاييس للذكاءات المتعددة وخاصة التي طبقت على طلاب المرحلة الجامعية، حيث أن الهدف من المقياسين هو تحديد مستوى الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى طالبات شعبة رياض الأطفال والعمل على تنميته من خلال جلسات البرنامج محل الدراسة.

أولا: مقياسي الذكاء الاجتماعي والوجداني:

وصف المقياس وكيفية تصميمه:

أ. مقياس الذكاء الاجتماعي: حيث يتألف من (36) فقرة، صيغت على شكل عبارات اختبارية لإفراد العينة، وثلاث عبارات (دائما/ إلى حد ما/ أبدا).

ب. مقياس الذكاء الوجداني: تألف من (36) فقرة، وثلاث عبارات (دائما/ إلى حد ما/ أبدا)، حيث تستخدم كل مفردة ثلاث نقاط تسمح بمدى معين من الاستجابات.

ويتم تصحيح المقياسين بحيث تعطى لكل استجابة درجة من (3–2–1)، بالنسبة لكل مفردة حسب الاستجابة المختارة، ولكل مفردة (3) اختيارات، حيث يخصص أقل تقدير (للاختيار الأدنى)، وأعلى تقدير (للاختيار الأعلى)، بعد التطبيق يتم وضع الدرجات، ثم يتم جمع درجات مفردات كل مقياس، ثم تحسب النسبة المئوية للدرجات بالنسبة لكل مقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق وثبات المقياسين: قمن الباحثة بالتأكد من صدق فقرات المقياس باستخدام عدة طرق (صدق المحتوى، صدق التكوين، صدق المحكمين). وتتضمن الخطوات الآتية:

- تم عرض المقياس على متخصصين في التربية وعلم النفس بغرض التحقق من مدى صدق المحكمين (وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى)، وذلك للتأكد من مدى ملائمة عبارات المقياس للبيئة المحلية وإبداء المقترحات للعبارات التي تحتاج إلى تعديل، وذلك للتأكد من وضوح المعنى وملائمة العبارات للبيئة الليبية وإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول المقياس ككل وهل يحقق الهدف المنشود أم لا، حيث اتفق معظم المحكمين على بعض العبارات من حيث أهمية تعديلها واستبدالها بما يتفق والبيئة وعينة الدراسة، وقد تم تعديل وتغيير ما يلزم مع ملاحظة انه تم استبعاد بعض العبارات التي لا تناسب مفردات المقياس وذلك بناء على اتفاق الأساتذة المحكمين.
- تم إجراء تطبيق (مبدئي/ استطلاعي) للمقياس للتحقق من وضوح اللغة والمفردات المستخدمة على عينة مماثلة لعينة البحث.
- بعد التحقق من ملائمة الخصائص السيكومترية بشكل أولي للمقياس من خلال الدراسة الاستطلاعية، وبعد إدخال التعديلات تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.
- تم طباعة المقياس بعدد أفراد عينة الدراسة ومن ثم تطبيق المقياس على العينة المقصودة (طالبات شعبة رياض الأطفال من الفصل الرابع إلى الفصل السابع)، العينة الكلية، ومن ثم سيتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين للتحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق.
- ثم سيتم تحليل البيانات التي حصلت عليها الباحثة واستخلاص ما تم التوصل إليه من نتائج.

طريقة التصحيح: تعطى درجات من (1، 2، 3) على كل استجابة.

دائما	إلى حد ما	أبدا
3	2	1

الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

صدق المحكمين:

حيث تم التأكد من صدق المحكمين وذلك بعرضه على عدد من المحكمين وعددهم (5) وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقياس. إذ تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري حيث اتفق المحكمون على مناسبة مفردات القياسين، وكذلك مناسبته للبرنامج المعد لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثانيا: برنامج الدراسة:

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج من (12) جلسة، كل جلسة يطبق فيها (2-3) استراتيجيات التعلم النشط، وكانت كل استراتيجية تحتوي على عدد من الأنشطة التي ساعدت في تغذية ودعم الجلسات وزيادة الخبرات للطالبات، كما استغرقت كل استراتيجية من الزمن (30-40) دقيقة بالإضافة إلى (5) دقائق استراحة للطالبات، و (5) دقائق في بداية الجلسة، (10) دقائق لنهاية الجلسة "الشكر، والتحفيز، استرجاع بعض الخبرات، وإتاحة الفرصة لطالبات مجموعة العينة في حالة أردن الإضافة أو الاستفسار إلخ، أما بالنسبة للفنيات والتقنيات المستخدمة أثناء تطبيق وتنفيذ الجلسات وهي كالآتي:

- بداية كانت أولى الجلسات في معمل الحاسوب حيث تم تجهيز المعمل بما يتناسب وفنيات التطبيق من حيث (شاشة العرض، وجهاز العرض، وبوستر لعنوان الدراسة، (3) طاولات مربعة الشكل (المتاح)، كل طاولة عليها (5) كراسي، بالإضافة إلى لوحات صغيرة تحمل اسم كل مجموعة (فروبل، ريجيو إيميليا، منتسوري)، قرطاسية كاملة، ورق A4 ، ورق مقوى الوان و بطاقات تحمل أسماء طالبات "العينة"، ولوحات المداخلة من قبل الطالبات مكتوب عليها (لدي إضافة، لدي استفسار)، وبعض الكتب العلمية (تربوية و نفسية) تتعلق بتخصص ومجال الطفولة بشكل عام و رياض الأطفال بشكل خاص. أيضا مجموعة من قصص الأطفال (إلكترونية، مصورة، مكتوبة)، ونماذج توضيحية خاصة بكل استراتيجية وسيتم عرضها في الملاحق. ثم تم الانتقال من معمل الحاسوب وذلك نظرا لحاجة القسم له لاستمرارية المحاضرات وإجراء الاختبارات العملية. ولهم منا جزيل الشكر.
- أما نهاية الجلسات فكانت في معمل قسم (التربية الفنية). حيث تم استكمال باقي الجلسات وتطبيقات الجزء الأخير من الاستراتيجيات بشكل رائع وإيجابي ومحفز بالإضافة إلى الجلسة الختامية والتي تضمنت الشكر الجزيل للطالبات (عينة الدراسة) وتقديم ضيافة لهن وإلقاء التحية والسلام وتمنياتنا للجميع بالنجاح والتوفيق. وبشكل عام استغرقت المدة الزمنية لتطبيق الجانب الميداني للدراسة (6) أيام.

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

تم تطبيق برنامج الدراسة علي عينه من الطالبات يتراوح عددهن (30) طالبة لتنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لدي طالبات العينة واستغرق وقت تطبيق البرنامج (6) أيام وتم تطبيق كل (2–3) جلسات في اليوم مدة كل جلسة (ساعة) أثناء التطبيق، وكان هناك عدة عوائق واجهتنا أثناء التطبيق وهي عدم تواجد المكان وتأخر حضور الطالبات سبب لنا ازدحام وعدم إعطاء كل الأنشطة في الوقت المحدد بسبب تداخل زمن الجلسات والمحاضرات والامتحانات الجزئية، ومن الإيجابيات التي واجهتنا أثناء التطبيق تفاعل الطالبات ومشاركتهن الفعالة أثناء عرض الأنشطة وتقديمهن لمعلومتهن بشكل منظم ومتسلسل واستفدن من الأنشطة التي قمنا بعرضها عليهن واستفدنا نحن الباحثة من المعلومات التي قدمتها الطالبات أثناء مشاركتهن في كل الجلسات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام حقيبة العلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة حيث سيتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي واستخدام اختبار (T.test).

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة الحالية، كذلك تفسيرها في ضوء ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الذكاء (الاجتماعي والوجداني) القبلي. وللتأكد من صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة مجموع الدرجات والانحراف المعياري والخطأ المعياري والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (1)

المقياس	N حجم العينة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري	قيمة معادلة T المحسوبة	مستوي الدلالة
القبلي	30	29.95	10.30	2.40	0.28

قبول الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة يساوي 0.28 وهي أكبر من مستوي الدلالة 0.05

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات قريناتهن من المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الاجتماعي في المقياس البعدي. وللتأكد من صحة الفرض الثاني استخدمت الباحثة حجم العينة ومعامل الارتباط والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول (2)

المقياس	Nحجم العينة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري	قيمة معادلة T المحسوبة	مستوي الدلالة
البعدي	30	71.3	5.24	3.23	0.00

رفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من مستوي الدلالة 0.05

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في المقياسين القبلي والبعدي.

وللتأكد من صحة الفرض الثالث استخدمت الباحثة (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معادلة T المحسوبة، ودرجة الحرية، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول (3)

المقياس	حجم N العينة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري	قيمة معادلة المحسوبةT	مستوي الدلالة
القبلي	30	29.95	10.30	2.40	0.00
البعدي	30	71.3	5.24	3.23	

رفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من مستوي الدلالة 0.05

تفسير نتائج الدراسة:

عند مقارنة مستوى الدلالة اتضح أنه يوجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي وهذا يدل على قبول الفرض "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية**"

تشير نتيجة الدراسة إلى وجود فارق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي (الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي) في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وقد تكون ناتجة عن فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية. حيث اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جريس .A فايومبو (2012)، بالتحقيق في العلاقات بين استراتيجيات التعلم النشط (المناقشة، محاكاة مقاطع الفيديو، عرض الألعاب، تمثيل الأدوار، ورقة الخمس دقائق، وقائع الإيضاح، العمل الجماعي) ونتائج التعلم للطلاب ضمن عينة مكونة من (158) طالب جامعي. وهم طلاب علم النفس في جامعة جزر الهند الغربية، بربادوس. استجابوا لاستبيان استراتيجيات التعلم النشط ومعدل تقييم نتائج تعلم الطلاب. حيث كشفت النتائج عن وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم النشط ونتائج تعلم الطلاب. وهكذا ساهمت استراتيجيات التعلم النشط أيضًا بنسبة 14٪ في التباين الذي يتم احتسابه في نتائج تعلم الطلاب، وتبين أن ذلك ذو دلالة إحصائية (<0.05) بالإضافة إلى ذلك، ظهرت محاكاة الفيديو كليب كأفضل استراتيجية التعلم النشط ولديها أعلى الارتباط مع نتائج تعلم الطلاب(r = 0.340) ، (<0.05) تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء أهمية استراتيجيات التعلم النشط التي تعزز التعلم بين طلاب الجامعة (Grace A. Fayombo, 2012).

ودراسة رمضان زادة، وفاطمة شاه موحمد (2011). في العلاقة بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالب جامعي من مختلف مجالات الدراسة. لغرض جمع البيانات، قام الباحثون بإدارة استبيانين: استبيان Bar-On / (LASSI) وكانت نتائج الدراسة كالآتي 1. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي الكلي والاستراتيجيات التعليمية للطلاب في كل من الإناث والذكور، 2. لا يوجد فرق كبير بين الذكاء العاطفي للطلاب ومجالات دراستهم، 3. لا يوجد فرق كبير بين استراتيجيات تعلم الطلاب ومجالات دراستهم، 4. هناك فرق ذو دلالة بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم (R. Zadeha, F. Shahmohamad, 2011).

وفي ضوء النتائج السابقة ترى الباحثة أنه يجب الاهتمام بالذكاء الاجتماعي والوجداني وتنميته لدى طالبات شعبة رياض الأطفال وإعداد البرامج التربوية التي تؤدي إلى رفع مستوى الذكاء لدى الطلاب بشكل عام، كما يجب التركيز في تلك البرامج على أبعاد الذكاء الوجداني وخاصة إدارة الانفعالات والتحكم فيها وكذلك بعد التعاطف حيث تبين ارتفاع مستوى هذه الأبعاد عند أفراد العينة . كذلك ترى الباحثة أنه لا بد من إجراء دراسات تجريبية وتحليلية للكشف عن مدى العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والوجداني وأنواع الذكاءات الأخرى. وكذلك إجراء الدراسات التطبيقية؛ لأجل بناء برامج تدريبية للطلاب لزيادة وعيهم بمشاعرهم وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم وتكوين علاقات اجتماعية وإعداد البرامج الجماعية التي تتميز بروح الفريق والتعاون وكذلك توفير البيئة التربوية اللازمة لرفع

كفاءته الانفعالية. وقد كشفت لنا هذه الدراسة أيضا عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والوجداني كمتغير تابع وتأثره باستخدام استراتيجيات التعلم النشط؛ مما يتطلب إجراء دراسات عديدة على متغيرات أخرى والتركيز على الذكاءات المتعددة، حتى تتضح طبيعة البنية النفسية للطالب الجامعي وشبكة تلك البنية في علاقتها التفاعلية مع بعضها البعض فلربما يكون لتقدير الذات المرتفع دور في قدرة الطالب على إدارة الانفعالات والتعاطف وتنظيم انفعالاته ومعرفته الانفعالية والتواصل الاجتماعي. بمعنى أنه ربما يكون المتغير المستقل هو بعض المتغيرات الانفعالية والذكاء الوجداني متغيرا تابعا.

التوصيات

في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها ونتائجها توصي الباحثة الآتي:

1. استخدام استراتيجيات التعلم النشط ونظرية الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب في تدريس مقررات تخصص رياض بشكل خاص والتخصصات الأخرى بشكل عام.
2. إعداد دورات تدريبية للطالبات وخاصة في الفصول المتقدمة ومن ضمن أنشطة التربية العملية داخل الكلية للاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم وتعليم طفل الروضة.
3. إدراج استراتيجيات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من نماذج لأنشطة التعليم والتعلم ضمن مقرر طرق التدريس الخاصة لطالبات كليات التربية.
4. عقد ساعات تدريبية لطالبات تخصص رياض الأطفال في أثناء فترة الدراسة، تتناول موضوع التعلم النشط مما قد يساعد في إكسابهن مهارات التعلم النشط، والتي يعد تطبيقها من الأهمية بمكان.
5. تصميم موقع للتعلم النشط على الإنترنت؛ وذلك ليستفيد منه الطالبات/ المعلمات، تعرض فيه استراتيجيات التعلم النشط المختلفة، مع توضيح مفصل لكل استراتيجية.
6. إجراء دراسات ميدانية أخرى تتناول اتجاهات الطالبات نحو تطبيق التعلم النشط وعلاقة ذلك بالدافعية والإنجاز.

ملحق رقم (1)

مقياس الذكاء الوجداني

مقياس الذكاء الاجتماعي

ملحق (2)

برنامج الدراسة

تمهيد:

لزاما على كليات التربية كونها تتصف بانها مصنع لإعداد وتأهيل المعلم أن تعمل جاهدة على التوفيق بين احتياجات الطلاب التعليمية–التربوية وبين قدرات المعلمين المهنية لمواكبة التغييرات الحضارية السريعة ومن اجل الوصول إلى المرحلة المرجوة فعلي المعلم تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق الطلاب ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم ومن أجل مده بالدافعية للإنجاز والإبداع والتطور ويمتلك مهارات التفكير.

الهدف العام للبرنامج:

فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاء (الاجتماعي والوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال

الأهداف الخاصة للبرنامج:

في نهاية البرنامج يتوقع أن يحقق البرنامج على الطالبات (اللاتي يتم تطبيق البرنامج عليهن) محل الدراسة أن:

1. تزويدهن بمعلومات عن نظرية الذكاءات المتعددة.
2. تدريبهن على كيفية توظيف استراتيجيات التعلم النشط أثناء المحاضرات وداخل القاعات الدراسية.
3. تمكينهن من تنظيم البيئة التعليمة وفق نظام الجلسات المعد أثناء تنفيذ البرنامج تحت مفهوم استراتيجيات التعلم ونظرية الذكاءات المتعددة.
4. مساعدتهن على ضبط وإدارة وتنظيم البيئة الصفية.
5. إلمامهن بمتطلبات التعلم النشط.
6. القدرة على تصميم أنشطة تتناسب مع فلسفة التعلم النشط.
7. تطبيقهن للتعلم النشط من خلال المادة الدراسية.
8. التمكن من إعداد أدوات تقييم المتعلم أثناء تنفيذ الجلسات.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

1. **الأسس العلمية للبرنامج:** استندت الباحثة على ما أشارت اليه البحوث والدراسات السابقة في تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي واستراتيجيات التعلم النشط وفاعليتهما دورهما الفعال في تقديم المعلومات للمتعلم والتفاعل الإيجابي مع جميع شرائح المجتمع وأيضا اطلعت الباحثة على البرامج العلمية والأنشطة التي تم تطبيقها في دراسات سابقة.
2. **الأسس التربوية للبرنامج:** الأسس التربوية للبرنامج تراعي جميع سمات وخصائص جميع الطالبات المختلفة أعمارهم وكذلك تراعي قدراتهم وميولهن واستعدادهن وتعمل على مبدا أن الطالبات يختلفن في الذكاء وان الخبرات التي تمر بها الطالبات يمكن أن تحسن من الذكاء لديهن لان بعضهن يتمتعن بالذكاء الاجتماعي والبعض الأخر يتمتع بالذكاء الوجداني. ويسعي هذا البرنامج لتنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لتنمية قدراتهن على التعامل مع المجتمع وإعدادهن مستقبلا كمعلمات رياض الأطفال.
3. **الأسس النفسية للبرنامج:** تتمثل الأسس النفسية للبرنامج فيما كان يراه العلماء التربويين والمتخصصين في مجال علم النفس للاستراتيجيات التعلم النشط والذكاء الوجداني والاجتماعي وقدرة الأفراد علي تمتعهم بالذكاء ويسعي هذا البرنامج لتحسين أو زيادة نسبة الذكاء لدي الطالبات لقدرتهن على التفاعل الإيجابي مع المجتمع حيث كان دور الباحثة هو إعداد برنامج متكامل لي تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لدي الطالبات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

الفئة المستهدفة: طالبات شعبة رياض الأطفال الفصل (4.5.6.7)، قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية–جامعة بنغازي.

المدة الزمنية: (6 أيام/ بمعدل 3 ساعات يوميا)

مقر تطبيق وتنفيذ جلسات برنامج الدراسة الحالية: (كلية التربية–معمل قسم الحاسوب/ وقاعة من قسم التربية الفنية)

أساليب تنفيذ جلسات البرنامج:(حلقات نقاش، تطبيقات عملية، مشاركات فردية وجماعية).

التجهيزات والوسائل المستخدمة أثناء التطبيق:(ورق A4، قرطاسيه، أقلام سبورة، دبابيس ورقية وجدارية، جهاز عرض"Data Show"، نماذج، صور فوتوغرافية، لوحات فنية، مادة قرائية، قصص ومجلات).

الأدوات والتقنيات العلمية التي تم إتباعها في تنفيذ الجلسات:

1. إعداد بطاقات لأسماء المجموعات.
2. إعداد بطاقات تحمل قوانين لتنظيم بيئة العمل.
3. إعداد بطاقات بها أمثله وحِكم للتحفيز والإنجاز.

التعريف الإجرائي للبرنامج :هي مجموعة من الأنشطة التي أعدتها الباحثة من اجل توظيف استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لدي الطالبات شعبة رياض الأطفال.

التخطيط العام للبرنامج: يستهدف البرنامج الحالي للدراسة توظيف استراتيجيات التعلم النشط خلال جلسات تدريبية لطالبات شعبة رياض الأطفال، حيث تم إعداد وتجهيز كل متطلبات وفنيات تنفيذ جلسات البرنامج. بما يتناسب وكيف التدريب المعتمد. والعمل على إعداد الأنشطة ذات العلاقة بالتخصص والمجال وذات الهدف التربوي والنفسي. والهدف من التخطيط كان لتنمية انتباه طالبات شعبة الرياض إلى أهمية العمل الجماعي والمشاركة والمساعدة والمنافسة الشريفة والوصول إلى ثقافة النقد البناء، وثقافة الرأي والرأي الأخر.

تم إعداد جلسات البرنامج وعرضه على محكمين متخصصين في إعداد البرامج التربوية والنفسية للاستفادة من خبراتهم والأخذ بآرائهم لمعرفة ما مدى صلاحية البرنامج وملائمته للبيئة المحلية والعينة، كذلك الحكم على صياغة الأهداف ومدى وملاءمتها من حيث (الأنشطة وإجراءات وفنيات تطبيق الجلسات) لتحقيق أهداف البرنامج بشكل عام وأهداف كل جلسة بشكل خاص. وقد تم أخذ التعليمات التي أقرها المحكمين من حذف وتعديل.

اعتمدت الباحثة في تصميم وإعداد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية على أدبيات الموضوع والاستفادة منها في إعداد وبناء البرنامج وذلك بالاعتماد على الأسس النظرية التي اشتمل عليها الإطار النظري والمتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط والذكاء الوجداني والاجتماعي وتطبيقها والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولها البرنامج وتألف البرنامج من (12) جلسة وقد طبق على مدى (7أيام) بمعدل (2 إلى 3 جلسات في اليوم) ويتراوح زمن الجلسات (ساعة–ساعة ونصف الساعة لكل جلسة). وقد طبقت الجلسات في (معمل الحاسوب ومرسم التربية الفنية).

المبادئ الأساسية التي يقوم عليها البرنامج:

- يجب إن تقدم الباحثة دائما العمل بحرص، إتقان، ومهارة.
- يجب إن تكون الباحثة جاهزة نفسيا ومعنويا لتقديم وعرض أنشطة البرنامج.
- تعمل الباحثة كعامل محفز وفعال ونشط ليشارك الجميع بنفس المنوال ويتم خلق جو من المتعة في تقديم وتلقي الخبرات الجديدة.

أهم المواقف والأنماط التي يحتويها البرنامج:

1. لابد من التحكم في الانفعالات وردود الفعل وتقبل النقد وتقديم المساعد عند الحاجة.
2. تنفيذ الجلسات بنظام ورش العمل وتوفير حرية التفكير.
3. تقديم الاستراتيجيات بطريقة عملية وعملية حتى نصل إلى النتيجة الممكنة.
4. التحركات الهادئة والحماس للتعلم وروح المساعدة واتخاذ موقف إيجابي وممتع حيال العمل.
5. تتبع تسلسل مرن عند تقديم العرض داخل كل جلسة.
6. المحافظة على الجو العام للجلسات من حيث (الهدوء، الالتزام بالوقت، الالتزام بالعمل).
7. التوضيح المستمر لكل ما يقدم حتى لا يسود جو العمل خلال كل جلسة التعقيد والصعوبة.

تحضير وتهيئة بيئة العمل:

1. قاعات دراسية أو تدريبية ذات مساحات مناسبة.
2. طاولات (دائرية–مربعة) الشكل وكراسي على عدد المشاركين.
3. الإضاءة والتهوية الجيدة والبعد عن الضوضاء.
4. توفير الأدوات الموصلة للكهرباء.
5. توفير جهاز لعرض الشرائح.
6. وجود مقرر وميسر للجلسات.

خطوات تنفيذ جلسات البرنامج:

من حيث محتوى البرنامج يمكن تقسيمه إلى مراحل متعددة من الدراسة وهي كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التمهيد والتعارف والافتتاحية

أ. تجهيز قاعة الدراسة الميدانية.

ب. توزيع الأدوار والمهام بين عينة الدراسة.

ت. تحديد عرض المواضيع والأنشطة (محتوى الجلسات) حسب التراتبية والوعاء الزمني.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة التطبيق

أ. استقبال طالبات عينة الدراسة والتعرف فيما بينهم.

ب. شرح وتوضيح كيفية تنفيذ الاستراتيجيات داحل كل جلسة

ت. التعريف بما هو مقصود من عنوان الدراسة وما الهدف منه.

مرحلة الثالثة (التأكيد والتقييم):

تعمل هذه المرحلة بالتأكيد على كل ما تحقق من خلال الجلسات (بداية ونهاية كل جلسة)، في البرنامج الحالي للدراسة، ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة، وتتمثل مرحلة التأكيد على المهارات المقصودة في البرنامج وذلك من خلال مراجعة كل جلسة في بداية الجلسة التي تليها.

أما التقييم، فهو يعد من العوامل المهمة لنجاح البرنامج حيث انه يعتبر خطوة ضرورية لبيان كفاءة وفعالية تأثير البرنامج في تحقيق الأهداف التي ترمي إليها الدراسة الحالية إلى تحقيقها وفق فنيات التطبيق الأساسية.

أ. تنفيذ الجلسات.
ب. عرض الأنشطة والخبرات.
ت. عرض نماذج للتقييم.
ث. تدوين ملاحظات من قبل طالبات عينة الدراسة على طبيعة البرنامج بشكل عام.
ج. تسجيل إيجابيات وسلبيات كل جلسة.

أدوات التقويم:

أ. استمارة تسجيل الملاحظات خلال فترة العمل وتطبيق جلسات البرنامج.
ب. استمارة تقييم الجلسات.
ت. التغذية الراجعة.

جدول (4) خطة توضيحية لجلسات البرنامج

اليوم	عنوان الاستراتيجية	الترتيب الزمني للجلسة	عدد الطالبات	الزمن المستغرق في التطبيق
الأول		الأولى		
..../....		الثانية		
الثاني		الأولى		
..../....		الثانية		
الثالث		الأولى		
..../....		الثانية		

الرابع ..../....		الأولى		
		الثانية		
الخامس ..../....		الأولى		
		الثانية		
السادس ..../....		الأولى		
		الثانية		
مجموع الساعات				

المـــراجع:

1. إبراهيم. عبد الله (2006)، أثر برنامج في الذكاءات المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذهم؛ كلية التربية. جامعة الأزهر.
2. إسماعيل. وآخرون (2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (14)، العدد (2).
3. تايه. إيمان (2016)، فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. الجامعة الإسلامية. غزة.
4. أبو حمد. سرين (2014)، أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، جامعة النجاح الوطنية. نابلس.
5. الحميدي محمد. وآخرون (2017)، التعلم النشط "الحقيبة التدريبية الأساسية"، وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
6. راضي. فوقية (1882)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد"41.
7. الدوسري وآخرون (2013)، البرنامج التدريبي "استراتيجيات التعلم النشط. الإدارة العامة للتربية والتعليم/ المملكة العربية السعودية. ط6.

8. الديب. ماجد (2012)، فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية. مجلة جامعة الأقصى: المجلد (5)، العدد (1)، ص 30-63.

9. شاهين. عبد الحميد (2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية.

10. الشمري، ماشي (2011)، 101 استراتيجية في التعلم النشط؛ وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.

11. صالح. افتكار (2017)، فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية: مجلة الدراسات الاجتماعية، المجلد 23، العدد (2). جامعة إب.

12. طلافحة. حامد (2014)، مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي، مجلة العلوم التربوية: المجلد (41)، العدد (2). الجامعة الأردنية.

13. طوخي. ليلى (2016)، تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN-MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP). العدد الثمانون.

14. عجاج. خيري (2002)، الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيقات، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة

15. عسقول. خليل (2009)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، الجامعة الإسلامية بغزة.

16. العقيل، هدى (د.ت)، الحقيبة التدريبية لبرنامج استراتيجيات التعلم النشط "الأنشطة التدريبية".

17. العلوان. أحمد (2011)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلد (7)، عدد (2). الجامعة الهاشمية.

18. العلوان. أحمد (2016)، فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من والمشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس؛ المجلد (14)، العدد (4). الجامعة الهاشمية. الأردن.

19. الغنمين. منال (2011)، درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم: جامعة مؤتة.

20. فاور. بسمة (2012)، استراتيجيات التعلم النشط، اليونسكو.

21. الفقهي، عبد الواحد (2012)، الذكاءات المتعددة "التأسيس العلمي"؛ جامعة عبد المالك السعدي: المغرب. ط1.

22. المصدر. عبد العظيم (2008)، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (16)، العدد (1). جامعة الأزهر.
23. آل مكتوم، روضة (2016)، فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي؛ دولة الإمارات العربية المتحدة.
24. منسي. محمود (2002)، المدخل إلى علم النفس التعليمي، مركز إسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
25. الناجم. محمد (2012)، فاعلية استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية: العدد 16، جامعة شقراء.
26. آل هزاع وآخرون (2016)، الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط؛ المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم.
27. يوسف. إيمان (2016)، فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي –دولة الإمارات العربية المتحدة.
28.

المراجع الأجنبية:

29. Goleman, D. (2006). Social Intelligence. New York: Bantam Dell.
30. Foley, J. (1971).Asocial in intelligence: A concept in search of data psychological Reports. vol. 24.
31. Sugai, G., and Lewis, T. (1996). Preferred and promising practices for social skills Instruction. Focus Exceptional Children, 29 (4), 1-16.
32. Danforth, S. and Boyle, J. (2007). Cases in behavior management. Upper saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall Inc.
33. Mayer, J. &Salovey, p. (1997). What is Emotional Intelligence in Salovey& Sluyter (Eds), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implication for Educatiors, New York: Basic books.ch pp.13 – 31.
34. Nagar, P. (2015). Social Intelligence- Manning, Relation and Importance. Quarterly Research Journal. Vol-I, Issue-3.
35. Jadhav. S. (2015). Enhancement OF Social Intelligence OF Student Teachers. Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language. Srjis. Vol. 2/10.
36. Grace A. Fayombo. (2012). Active learning strategies and student learning outcomes among some university students in Barbados. Journal of Educational and Social Research Vol. 2. The University of the West Indies, Barbados.
37. Zadeha. R, Shahmohamad. F. (2011). Study of Emotional Intelligence and Learning Strategies, Social and Behavioral Sciences, Islamic Azad University- Ayatollah Amoli Branch, Iran.

جامعة بنغازي – كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الثالث عشر ... أغسطس 2023

بعض المشكلات النفسية والاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية التابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة

د. أبو بكر ساسي عبد القادر
جامعة الزيتونة

د. رحومة حسين أبو كرحومة
الجامعة الأسمرية

Rahomaa66@gmail.com

Abobakersasi378@gmail.com

2022

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على أهم المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المعاقين حركياً والتابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة، واستخدم لتحقيق ذلك المنهج الوصفي وقد تم اختيار الاستبانة بوصفها وسيلة لجمع البيانات، ومن أهم نتائج البحث: أن أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها المعاقون حركياً هي انزعاجهم من سماع ألفاظ الشفقة والعطف من الآخرين، وشعورهم بالتعاسة وعدم الاتزان الانفعالي بسبب سيطرة الإعاقة عليهم، والتي تحصلت كلا منهما على نسبة (65%)، كما أن أهم المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها أصحاب الإعاقة الحركية هي: إهمال الجهات الحكومية في تقديم الخدمات الخاصة بفئة المعاقين حركياً وقد تحصلت على (95%)، ثم تليها مشكلة عدم وجود أماكن ملائمة وبخاصة بالمعاقين للترويح عن أنفسهم وبنسبة 85%.

الكلمات المفتاحية:

المشكلات النفسية والاجتماعية – المعاق حركياً – ترهونة.

Some psychological and social problems of the physically disabled and affiliated with the Social Solidarity Fund in the city of Trahuna

Abstract:-

The present study aimed to identify the most important psychological and social problems of the physically disabled and those affiliated with the Social Solidarity Fund in the city of Tarhuna. To achieve this, the descriptive approach was used. The questionnaire was chosen as a means of data collection. The findings of the study showed that, the most important psychological problems is the physically disabled suffer from their annoyance at hearing words of pity. And kindness from others, and their feeling of unhappiness and emotional imbalance due to the handicap's control over them, which got 65%.However, the findings of this study also indicated one of the most important social problems experienced by people with disabilities is the neglect of government agencies in providing services for the physically. The disabled category that got 95%, followed by the problem of not having suitable places for the disabled to relax which got 85%.

Key words:- Psychological Problems, Social Problems , physical handicapped, Trahuna.

مقدمة:

يعد العنصر البشري محور التقدم والتطور لأي مجتمع من المجتمعات، حيث إنه من الموارد البشرية التي تتميز بأنها موارد قادرة على التفكير والاختيار، والشخص ذو الإعاقة هو جزء من هذه الموارد البشرية في جميع المجتمعات، وهو جزء لا يتجزأ من المجتمع الليبي، فالأشخاص ذوو الإعاقة الحركية شريحة من شرائح المجتمع، لهم دورهم ومكانتهم التي يقدرها كل منصف وعاقل، كما أن الإعاقة الحركية على الصعيد العالمي تعد إحدى مصادر الخطر الرئيسة التي تواجه المجتمعات الصناعية منها والنامية، لما تحمله من تدمير لكيان الإنسان النفسي والاجتماعي، ورغم كل التطور العلمي في مختلف الميادين العلمية، فإن معدل الإعاقة يظل كما هو، وبهذا فإنه لا يخلو مجتمع من الإعاقات على اختلاف أنواعها مهما بلغت درجة تطوره، ومهما اتخذ من إجراءات الحماية والوقاية. وبعد التعرف على المشكلات التي يعاني منها ذوو الإعاقة يعد النقطة الأولى في التخطيط لمساعدة هذه الفئة وتقديم الخدمات لها، والتي تُعد واحدة من أهم المتغيرات الاجتماعية التي تسهم بشكل مباشر وغير مباشر في التأثير على شخصية المعاق ومستوى توافقه الشخصي والاجتماعي، إدراكه لذاته ومفهومه عنها، ومدى حبه وانتمائه للمجتمع الذي يعيش فيه (القريطي، 1996، 6).

مشكلة البحث: تعد الإعاقة الحركية مشكلة اجتماعية ونفسية بالنسبة للمعاقين، والتي تؤثر سلباً في تكيفهم مع المجتمع عندما يقارنون أنفسهم بغيرهم من الناس الأصحاء وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، كدراسة (سليم وآخرون، 2020) ودراسة (اربضي، 1990)، وهذا ما دفع الباحثين للتعرف على أهم هذه المشكلات، ومن هنا فإن مشكلة البحث تتبلور في الإجابة عن تساؤله الرئيس وهو:

ما أهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي تعاني منها فئة المعاقين حركياً والتابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلان الفرعيان الآتيين وهما:

س1. ما أهم المشكلات النفسية التي تعاني منها فئة المعاقين حركياً بمدينة ترهونة؟

س2. ما أهم المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها فئة المعاقين حركياً بمدينة ترهونة؟

أهداف البحث:

1. التعرف على أهم المشكلات النفسية التي تعاني منها فئة المعاقين والتابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة.

2. التعرف على أهم المشكلات الاجتماعية تعاني منها فئة المعاقين حركياً والتابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة.

أهمية البحث:

1. إلقاء الضوء على أهم المشكلات النفسية التي يشعر بها أصحاب الإعاقة الحركية.

2. قلة البحوث التي تهتم بدراسة ومعرفة المشاكل التي تعاني منها فئة المعاقين حركيا.

3. الاستفادة من نتائج هذا البحث في وضع آليات عملية تساعد فئة المعاقين حركيا عن طريق المساندة النفسية والاجتماعية في التغلب على المشكلات التي يواجهونها.

حدود البحث:

. **الحدود الزمنية:** لقد تم تطبيق هذا البحث في الفترة الممتدة من 1. 11. 2021م وحتى 20 .12 . 2021م.

. **الحدود المكانية:** صندوق التضامن الاجتماعي بترهونة.

. **الحدود البشرية:** المعاقين حركياً والتابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة.

مصطلحات البحث:

. المشكلات: " وهي صعوبة يواجهها الفرد في مواقف حياته وفي علاقاته مع شخص أو أشخاص آخرين، أو في أداء مهمة أو أكثر من مهام حياته، وهذه الصعوبة تزعجه أو تؤذيه بطريقة ما، وتسبب له اضطراباً عاطفياً، لذلك فهو يسعى للتخلص منها والتخفيف من حدتها على الأقل". (إسماعيل، 1995، 23).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة من الصعوبات التي تقف أمام تحقيق هدفٍ ما، وقد تكون هذه الصعوبات نفسية أو اجتماعية أو صحية، وقد يكون لها أثر على الحالة النفسية للفرد وعلى تكيفه في المجتمع الذي يعيش فيه.

. المشكلات النفسية: وهي التي تتعلق بالنفس وانفعالاتها، وقد تنعكس آثارها على المعاق، وتسبب له اضطرابات انفعالية تختلف شدتها باختلاف حدة المشكلات. (العصيمي، 2008، 13).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: تلك الاضطرابات النفسية التي يعاني منها المعاقون حركياً، كالقلق والاكتئاب واضطرابات النوم والأكل وغيرها.

. المشكلات الاجتماعية: وهي التي تتعلق بوجود خلل اجتماعي يجعل المعاق يشعر بالدونية بين أفراد مجتمعه. (ناصيف، 2007، 3).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: تلك المشكلات التي تكون سبباً في عدم تكيف المعاق مع المجتمع وعدم إقامته لعلاقات اجتماعية كغيره من أقرانه الأسوياء وعدم اهتمام المجتمع بهذه الفئة.

. الإعاقة: " هي إصابة بدنية أو نفسية أو عقلية تسبب ضرراً للفرد وتؤثر في حالته النفسية وفي تطور تعليمه وتدريبه وبذلك يصبح من ذوي الاحتياجات الخاصة". (الشيباني، 1989، 14).

. المعاق حركياً: " هو الشخص الذي يعاني من فقدان أو خلل أو عاهة أو مرض أصاب عضلاته أو مفاصله أو عظامه بطريقة تحد من وظيفتها العادية، مما يؤدي إلى الحد من نشاطه الحيوي". (بطاينة، 2005، 127).

. ترهونة: وهي إحدى المدن الليبية تقع في الشمال الغربي من ليبيا فوق المنحدرات الشمالية للجبل الغربي، وترتفع عن مستوى سطح البحر بحوالي (400م) وتقدر مساحتها بحوالي (3820م)، وتبعد عن ساحل البحر المتوسط بحوالي (40كم)، وتبعد عن مدينة طرابلس بحوالي (90كم)، وتقع في وادٍ فسيح، يحدها من الشمال طرابلس، ومن الجنوب بني وليد وزليتن، ومن الغرب غريان، ومن الشرق مسلاتة. (سرار، 2021، 102).

الدراسات السابقة:

سوف يعرض الباحثان بعض الدراسات التي تناولت موضوع الإعاقة الحركية والتي من أهمها:

1. دراسة الربضي (1990):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشاكل التي يعاني منها المعاقون حركياً في محافظة إربد واستخدمت لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة، كما استخدمت الدراسة الاستبانة بوصفها أداة لجميع المعلومات والبيانات، وقد أظهرت النتائج أن هناك معاناة لدى الإناث أكثر من الذكور، وأن هناك بعض المشاكل بين الفرد وبيئته، وبين الفرد والمجتمع، كما أشارت هذه النتائج إلى أن أبرز المشكلات التي يعاني منها المعوقون تمثلت في عدم الثقة بالنفس، والشعور بالخجل، وعدم شعور المعوق بإنسانيته، والقلق والإحباط وعدم مقدرة الفرد على الحركة بنفسه، وعدم القبول الاجتماعي، وعدم الرضا عن النفس، وعدم الاستقرار النفسي.

2. دراسة بطاينة ويوسف (2005)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات الأفراد المعوقين حركياً في محافظة إربد وبيان علاقة هذه المشكلات بكل من الجنس والحالة الاجتماعية والعمل والمستوى التعليمي ومكان

الإقامة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة بوصفها مقياساً لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة متكونة من (180) شخصا معوق حركياً وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلات المعوقين حركياً تبعاً لمتغيرات الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين ولصالح الذين يعملون ولصالح المستوى التعليمي الجامعي.

3. دراسة عواده (2007):

هدفت الدراسة إلى التأكيد على الأساليب المناسبة التي تسهل انخراط المعاق في حياة المجتمع العامة وترى بأن الوصول لهذه الأهداف يتم عبر مرحلتين متتاليتين، الأولى اجتماعية الطابع وتتلخص بإخراج المعاقين من عزلتهم عن طريق مجموعة من الأنشطة والفعاليات التي تتيح لهم مساحة أكبر من المشاركة، كما تتطلب تأهيل المجتمع للقبول بالمعاق كفرد من أفراد المجتمع له خصوصية معينة، أما المرحلة الثانية فتتمثل بالعوائق البيئية على المستوى العمراني والمعماري، إذ أن عملية الدمج تتطلب من المعاق القدرة على التنقل والحركة، وقد استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي، وكانت العينة مقدرة (100) معاق حركياً، ومن أهم نتائجها: أن عملية تأهيل ودمج المعاق في حياة المجتمع هي بمثابة مسألة وطنية تتعدى استعداد المعاق للدمج وتتطلب المؤازرة الاجتماعية والمجتمعية الأهلية والمؤسساتية، والجهود المالية والقانونية، والقرار السياسي الذي يكفل للمعاق التكيف مع حياة المجتمع والمساهمة كغيره في التنمية الوطنية الشاملة.

4. دراسة الصباح والحمور (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مشكلات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية، من وجهة نظرهم والعاملين فيها، واستخدمت لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (126) مبحوثاً من ذوي الإعاقة الحركية، و(94) مبحوثاً من العاملين في المراكز التأهيلية الفلسطينية في الضفة الغربية، وقد تم اعتماد الاستبانة بوصفها أداة لجمع المعلومات وكانت أهم النتائج في هذه الدراسة تؤكد أن درجة المشكلات التي تواجه تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية من وجهة نظرهم ووجهة نظر العاملين كانت مرتفعة وأكثرها مشكلات التأهيل المهني، كما أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في المشكلات التي تواجه تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية من وجهة نظرهم لصالح الإناث.

5. دراسة سليم وآخرين (2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي يعاني منها ذوو الاحتياجات الخاصة، واستخدمت لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي وقد توصلت الدراسة إلى أن الاعاقة تجعل الفرد في حالة معنوية سيئة نتيجة لإحساسه بإعاقته من دون الآخرين، كما قد تدفعه إلى الانسحاب والعزلة الاجتماعية، كما أن الإعاقة تؤثر على علاقات الأشخاص ذوي الإعاقة الخاصة، وتفاعلاتهم الأسرية، والمدرسة والمجتمع ككل، وعرقلتهم عن أدوارهم الاجتماعية، كما أن شعور ذوي الاحتياجات الخاصة بالنقص عن باقي زملائهم في المدرسة أو الجامعة بسبب ما يعانونه من أي نوع من أنواع الإعاقة، قد يؤدي إلى عدم انسجام المعوق بشكل عام والطفل بشكل خاص في المجال التعليمي أو في المدارس التعليمية مع باقي الأطفال العاديين.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة متعلقة بالمشكلات التي تواجه أصحاب الإعاقة الحركية، وجد الباحثان أن كل هذه الدراسات كان هدفها البحث والكشف عن أهم مشكلات المعاقين وكيفية التغلب عليها، وهذا ما هدف إليه هذا البحث وقد استفاد الباحثان من الاطلاع على هذه الدراسات بأخذ تصورٍ كاملٍ عن المشكلات التي قد تواجه المعاقين حركياً، وفي تحديد مصطلحات البحث ومنهجيته واختيار أسلوب المعالجة الإحصائية المناسب لتحليل هذه البيانات.

الإطار النظري:

- مفهوم الإعاقة: لقد اختلف مفهوم الإعاقة من بلد إلى آخر وهذا الاختلاف نتج عنه ندرة في توحيد معايير المصطلحات بهذا الخصوص، وهكذا فقد يعد شخص ما أنه ذو إعاقة حسب مفهوم بعض الدول ولا يعد كذلك في دول أخرى، لكن خلاصة كل التعريفات الخاصة بالمعاق ترى أن المعاق هو الشخص العاجز عن تأمين الضرورات العادية للحياة الفردية والاجتماعية بنفسه بصورة كلية أو جزئية بسبب قصور خِلْقِي أو غير خِلْقِي في قدراته الجسمانية أو العقلية، وبهذا فإن الإعاقة هي حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة المتصلة بعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية، وذلك نتيجة الإصابة أو العجز في الوظائف الفسيولوجية أو الاجتماعية (عواده، 2007، 12).
- أنواع الإعاقات:. هناك أنواع عدة من الإعاقات نذكر منها:

1. الإعاقة الحركية: هي الإعاقة الناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب أو العضلات أو العظام والمفاصل، والتي تؤدي إلى فقدان القدرة الحركية للجسم نتيجة البتر، وإصابات العمود الفقري، وضمور العضلات، وارتخائها وموتها، والروماتيزم.

2. الإعاقة الحسية: هي الإعاقة الناتجة عن إصابة الأعصاب الخاصة بالأعضاء الحسية، كالعين أو الأذن، واللسان، وينتج عنها إعاقة بصرية، أو سمعية، أو نطقية.

3. الإعاقة الذهنية: هي الإعاقة الناتجة عن خلل في الوظائف العليا للدماغ، كالتركيز والعد والذاكرة والاتصال مع الآخرين وينتج عنها صعوبات في التعلم أو خلل في التصرفات والسلوك العام للشخص.

4. الإعاقة المركبة: هي عبارة عن مجموعة من الإعاقات المختلفة لدى الشخص الواحد (عسيله، وجودة، 2005، 20).

أسباب الإعاقة: هناك أسباب عدة للإعاقة ولعل من أهمها:

1. العوامل الوراثية: ويكون ذلك ناتجا عن اضطراب في انقسام الصبغات فيؤدي إلى تكون خلية ينقص عددها أو يزيد عن العدد المفترض حصوله، مما يؤدي إلى حدوث خلل في تشكيل الجنين ويكون طفلاً منغولياً بعد ذلك.

2. الأعمال الحربية: إن كل ما يتعلق بالحروب والمخلفات الناتجة عنها تؤدي إلى حدوث حوادث منزلية يصاب بها الفرد، وتكون سبباً في حدوث إعاقة له بأي شكل من أشكالها.

4. الأمراض: فكلما طالت فترة علاج الأمراض التي يصاب بها الإنسان، كلما زادت المشكلات المصاحبة لها والتي قد تؤدي إلى حدوث إعاقات في بعض الحواس.

5. فترة الحمل للأم: وفي هذه الفترة قد تصاب الأم ببعض الأمراض التي تكون سبباً في إعاقة الجنين، كالإصابة بفقدان الدم ونقص الأكسجين، أو داء السكري، او الحصبة، أو التعرض للأشعة وسوء التغذية، أو الإرهاق أو كثرة تناول الأدوية والمهدئات، أو الإهمال الطبي في فترة الحمل أو الحمل المتأخر، أو الحالة النفسية التي تمر بها الأم خلال فترة الحمل، لأنها تترك آثاراً سلبية في الجهاز العصبي الذي يؤدي إلى اضطرابات في الإفرازات الغددية. (سليم وآخرون، 2020، 25).

6 . الإعاقة الناتجة عن الصدمات الانفعالية التي يتعرض لها الشخص فعلى حسب مدة هذه الصدمة وضعف البنية الجسمية للفرد تتكون الإعاقات بدرجات مختلفة.

7 . الإعاقة الناتجة عن سوء التغذية، وتحصل هذه الإعاقة نتيجة لإصابة الطفل بمرض قاتل، مما يؤدي إلى الإصابة بالتخلف أو العجز وأحياناً الإعاقة الدائمة.

8. الإعاقة الناتجة عن تلوث البيئة وخاصة المتعلقة منها بالإشعاعات النووية.

9. زواج الأقارب.

10. إهمال تلقيح الأطفال وتحصينهم ضد العديد من الإصابات. (عواده،2007، 15).

المشكلات النفسية والاجتماعية للإعاقة:

تختلف وتتباين هذه المشكلات من شخص إلى آخر حسب فردية الإعاقة، وفردية الحالة نفسها وبيئتها ومجتمعها، كما تختلف أوجه الرعاية التي تبذل لهم حسب هذه الفروق الفردية التي على أساسها توضع الخطط المناسبة لإشباع حاجاتهم وسوف نعرض بعضاً من هذه المشكلات على النحو الآتي .

- **أولاً . المشكلات النفسية:**

إن المشكلات النفسية التي يواجهها المعوقون من أكثر المشاكل تعقيداً وخاصة إذا نتج عن هذه الإعاقة تشوهات أو عاهات ظاهرة قد تجعله مُعَرَّضاً للسخرية أو العطف، فكلما تم إظهار أساليب الشفقة أو الرفض أو الإحسان من المجتمع نحو المعوق كلما ظهرت استجابات سلبية من المعوقين نحو إعاقتهم ونحو المجتمع الذي يعيشون فيه (سليم وآخرون، 2020، 30).

1. الشعور بالنقص والإحساس بالدونية.
2. الانطوائية وسوء التكيف والتوافق.
3. عدم القدرة على الاعتماد على النفس، والاتكالية، وعدم القدرة على القيادة والرغبة الدائمة في الاعتماد على الآخرين، وجميعها لها علاقة بسوء التكيف.
4. عدم الشعور بالأمن والخوف من المستقبل.
5. الاستعطاف ومحاولة جذب الانتباه بالأساليب المختلفة.
6. الشعور بالتوتر الداخلي والتعاسة وعدم الاتزان الانفعالي.
7. قلة الثقة بالنفس وما يترتب عنها من صعوبة تكوين علاقات مع الآخرين.
8. الشعور بالعجز نتيجة القيود التي يفرضها المرض (عواده، 2007، 16).

- **ثانياً . المشكلات الاجتماعية:**

وهذه المشكلات لا تقل أهمية عن المشكلات النفسية، وهي مرتبطة ومتداخلة ومتفاعلة معها، ومن أهم هذه المشكلات الآتي:

1. مشكلة ضعف او تفكك شبكة العلاقات الاجتماعية: إن ضعف هذه العلاقات للمعوق مع الناس الذين يتعامل معهم تؤثر في كيانه وشخصيته، وبخاصة علاقته بأسرته، وإذا ما ضعفت علاقاته بمحيطه فإنه يفقد أمنه العائلي ويختفي شعوره بالانتماء مما يجعله يشعر بالحرمان من المحبة

والتعاطف والهدوء والثبات والاستقرار، كما أن هذه العلاقات إذا تمزقت بين المعوق ومن يتعامل معهم ترتب على ذلك عدم تقبله له أو السخرية منه أو معايرته بعاهته او عجزه، وسيكون ذلك سبباً في سلوك عدواني تعويضي سلبي ومبالغ فيه من قبل المعوق، كما أن هذا الشعور يدفعه إلى الانطواء او السلبية وتنتابه الحساسية الشديدة الثائرة والناقمة على كل من حوله وكل ذلك يجعل منه شخصية غير اجتماعية (الربضي، 1990، 50).

2. مشكلة فشل الأدوار الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها: إن مفهوم الدور يعني السلوك المتوقع ممن يشغل مكانة معينة، ويستخدم مفهوم الدور في الإشارة إلى أنواع السلوك المقررة والمحددة لشخص يشغل مكانة معينة، ومع اختلاف متطلبات أدوار المعوق فإن إعاقته تسبب له تغيراً اجتماعياً في حياته، وكذلك بعد حدوث الإصابة أو الإعاقة، وينقل المعوق من حياة طبيعية سوية إلى حياة العجز والقصور وما يترتب عليها من تغير في الأدوار التي يتعارض مع توقعاته، وتختلف استجابته بعد الإصابة فيحدث ما يسمى بصراع التوقعات في الأدوار، في الوقت الذي يأخذ فيه الفرص الملائمة لتعلم أدواره الجديدة، وعندئذٍ يحاول حل صراعات أدواره عن طريق التحايل والمناورة والتعلق والكبت مما يزيد من صراعاته ومشكلاته ومتاعبه (سليم وآخرون، 2020، 40)

3. مشكلة عدم الانتماء: إن شعور المعاق بالانتماء إلى الجماعات التي يتفاعل معها في حياته اليومية من حاجاته النفسية والاجتماعية، مثل انتمائه لجماعة الأسرة وأفرادها وما تحققه من دفء عاطفي وأمن اجتماعي، وانتمائه إلى جماعة الأصدقاء تشبع له الحاجة إلى تقبل الجماعة وتساعده على إشباع حاجاته لتكوين علاقات اجتماعية مع أصدقائه، وكذلك الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة المعينة التي تحقق له الأمن المادي والاعتماد على النفس والثقة بها، فالعلاقات الودية في حياة المعاق مهمة جداً لأنها تخفف من قلقه ومخاوفه وتدعم ذاته وتحقق له أمنه المادي والاجتماعي والنفسي، أما إذا وجد المعاق نفسه منعزلاً محروماً من دفء الانتماء والأمن فإنه يصاب باليأس والضيق والقلق والألم، وتضاف هذه المعاناة إلى إعاقته وعجزه فيصبح يائساً ناقماً على كل من حوله في مجتمعه، مما يؤدي به إلى عدم التوافق المجتمعي (الربضي، 1990، 51).

4. المشكلات الأسرية: إن إعاقة الفرد تشكل إعاقة لأسرته حيث إن الأسرة بناء اجتماعي يخضع لقاعدة التوازن، وسلوك المعاق في الغضب أو الاكتئاب يقابل من قبل المحيطين به بسلوك مسرفٍ بالشعور بالكبت والحيرة، مما يقلل من توازن الأسرة وتماسكها، وهذا يتوقف على مستوى تعلم الوالدين وثقافتهما ومدى الالتزام الديني من أفراد الأسرة (عواده، 2007، 18).

إجراءات البحث:

- **منهج البحث:**
- اعتمد الباحثان لتحقيق أهداف البحث المنهج الوصفي، وهو الأسلوب الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها، ويستخدم هذا المنهج لجمع المعلومات من المصادر والمراجع المرتبطة بموضوع الدراسة، ولا يقف عند حد الوصف بل يتعداه إلى مرحلة تفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالاتٍ ذات مغزى تفيد في الوقوف على المشكلة، ورصد الأسباب الكامنة وراءها. (شاكر، 2007، 122).
- **أداة البحث:**
- استخدم الباحثان الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات لمعرفة أهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه المعاقين حركياً والتابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة، وقد تم تصميم الاستبيان وفقاً لأهداف البحث قد بلغ عدد عباراته (20) عبارة وقد تم صياغتها وفقاً للآتي:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة.
2. توزيع استبانة استطلاعية على عدد من أفراد مجتمع البحث.
3. تحكيم الاستبانة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين.

- صدق الأداة:

لقد اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري للاستبانة وهو المظهر الخارجي للاختبار من حيث الأسئلة والمفردات، ودرجة صعوبتها ووضوحها، وما يتميز به من دقة وموضوعية، ولجعل الاستبيان يتمتع بخاصية الصدق الظاهري حرص الباحثان على أن تصاغ عباراته بلغة سهلة وواضحة وأن تقيس مضمونه، وأن تكون طريقة الإجابة عليه سهلة وواضحة، وللتأكد من هذا الصدق تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والأخذ بملاحظاتهم وتعديلها.

كما تم استخدام صدق الاتساق الداخلي، وكان ذلك عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية على عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بينت النتائج أن قيم معامل الارتباط بينها تتراوح بين (0.14) و(0.63) وهي دالة عند مستوى (0.01).

- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من المعاقين حركياً التابعين لصندوق التضامن الاجتماعي بمدينة ترهونة والبالغ عددهم (1000) معاق، وقد تم أخذ العينة من هذا المجتمع بنسبة قدرها 10%

وبهذا فإن العينة تكونت من (100) معاق حركياً، تم التواصل معهم عن طريق جمعية أيادي الخير لذوي الإعاقة، وكان كل أفراد هذه العينة من الذكور لسهولة التواصل معهم، كما حرص الباحثان على أن تكون العينة من فئة الشباب المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم من 20 إلى 30 لسهولة التعامل معهم أثناء توزيع الاستبانة.

- عرض النتائج ومناقشتها:

وللإجابة عن سؤالي البحث تم ترتيب البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخراج النسب المئوية لأكبر تكرار للفقرة لإجابات العينة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

ت	العبارة	التكرار والنسبة				
	أولاً . المشكلات النفسية	**نعم**	**لا**	**إلى حدٍ ما**	**أكبر تكرار**	**النسبة**
1	أعاني من مشكلة عدم الثقة بالنفس	10	75	15	75	%75
2	الحياة بالنسبة لي ليس لها معنى	40	55	5	55	%55
3	أشعر بالخوف من المستقبل	45	25	30	45	%45
4	أعاني من الشعور بالوحدة والعزلة	40	60	0	60	%60
5	أشعر بالقلق والتوتر عند مواجهة الآخرين	30	65	5	65	%65
6	أشعر بالنقص بسبب إعاقتي أمام الناس	40	45	15	45	%45
7	أتضايق من مساعدة الآخرين لي في كل عمل أقوم به	30	60	10	60	%60
8	أنزعج من سماع ألفاظ الشفقة والعطف من الآخرين	65	35	0	65	%65
9	أشعر بالتعاسة وعدم الاتزان الانفعالي بسبب سيطرة الإعاقة علي	65	35	0	65	%65
10	أعاني من عدم قدرتي على حل مشكلاتي بنفسي بسبب إعاقتي	35	50	15	50	%50
	ثانياً . المشكلات الاجتماعية	**نعم**	**لا**	**إلى حدٍ ما**	**أكبر تكرار**	**النسبة**

1	أشعر أن مدى تقبل المجتمع لي ضعيف جداً	70	30	0	70	%70
2	أرى أن العادات والتقاليد تقلل من قيمتي	10	85	5	85	%85
3	أعاني من عدم إسناد أي دور لي في الأسرة بسبب إعاقتي	40	55	5	55	%55
4	أجد صعوبة في تكوين أصدقاء بسبب إعاقتي	10	90	0	90	%90
5	لا أجد اهتماماً من أسرتي عند عرض مشكلتي عليهم	20	80	0	80	%80
6	أعاني من عدم وجود أماكن ملائمة خاصة بالمعوقين للترويح عن النفس	85	15	0	85	%85
7	إعاقتي سببت لي أضراراً اجتماعية مثل التأخر في الزواج	75	25	0	75	%75
8	يوجد إهمال من قبل الجهات الحكومية في تقديم الخدمات الخاصة بفئة المعاقين	95	5	0	95	%95
9	أعاني من استثنائي في المواقف الاجتماعية	20	65	15	65	%65
10	يقلل أفراد أسرتي من أهمية الأعمال التي أقوم بها	10	80	10	80	%80

أولاً . عرض نتائج التساؤل الأول وهو:

ما أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها المعاقون حركياً بمدينة ترهونة؟

يتضح من الجدول السابق أن أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها أصحاب الإعاقة الحركية هي: انزعاجهم من سماع ألفاظ الشفقة والعطف من الآخرين وقد تحصلت على نسبة (65%) كما تحصلت أيضاً فقرة شعورهم بالتعاسة وعدم الاتزان الانفعالي بسبب سيطرة الإعاقة عليهم نفس هذه النسبة وهي (65%) وهذا ما أكدت وجوده دراسة سليم وآخرين (2020) ويرى الباحثان أن انزعاج أصحاب الاعاقة من سماع ألفاظ الشفقة والعطف تشعرهم بالدونية وأنهم أقل من غيرهم من أفراد المجتمع، وهو الذي قد يؤدي إلى شعورهم بالتعاسة وعدم الاتزان والتكيف في المجتمع، كما تحصلت مشكلة شعورهم بالخوف من المستقبل على نسبة (45%) ثم تليها مشكلة إحساسهم بأن الحياة ليس لها معنىً بالنسبة لهم وقد تحصلت على نسبة (40%) وهذا ما أكدت على التغلب عليه دراسة أبو عين (2001) عن طريق الدعم النفسي من الأسرة، التي بدورها تعزز

ثقة المعاق بنفسه وبأهمية دوره داخل الأسرة وفي المجتمع، وقد تحصلت على نفس هذه النسبة مشكلة الشعور بالوحدة والعزلة (40%)، ومشكلة شعورهم بالنقص أمام الناس (40%) وهذا ما أكدته دراسة عوده (2017) والذي يرجع سببه إلى قلة دفع المعاقين حركياً للمشاركة في الأنشطة المتنوعة داخل الأسرة والمجتمع، ثم تلي هذه المشكلة مشكلة عدم قدرتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم بسبب الإعاقة وقد تحصلت على (35%) ثم شعورهم بالضيق من مساعدة الآخرين لهم في كل الأعمال التي يقومون بها وقد تحصلت على (30%)، ويرى الباحثان أن هذه المشكلة هي نتيجة طبيعية للمشكلة التي سبقتها، فعندما يكون المعاق غير قادر على حل مشاكله بنفسه، كلما كان الشعور باليأس والعجز يسيطران عليه وبالتالي فإنه سوف يتضايق من مساعدة الآخرين له. ثم تلى هذه المشكلة مشكلة شعورهم بالقلق والتوتر عند مواجهة الآخرين وقد تحصلت على (30%) وأخيراً تحصلت معاناتهم من مشكلة عدم الثقة بالنفس على (10%) وهي أقل نسبة، وقد أكد وجود هاتين المشكلتين دراسة الربضي (1990).

ثانياً . إجابة التساؤل الثاني وهو:

ما أهم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المعاقين حركياً بمدينة ترهونة؟

يتضح من الجدول السابق أن أهم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المعاقين حركياً هي: إهمال الجهات الحكومية تقديم الخدمات الخاصة بفئة المعاقين حركياً وقد تحصلت على نسبة (95%) ثم تليها مشكلة عدم وجود أماكن ملائمة خاصة بالمعوقين للترويح عن النفس وقد تحصلت على نسبة (85%) ثم تأتي بعدها مشكلة الأضرار الاجتماعية التي أخرت بعضهم عن الزواج وقد تحصلت على (75%) ويرى الباحثان أن المشكلة الأولى المتعلقة بإهمال الجهات الحكومية لهذه الفئة كانت سبباً في المشكلة الثانية والثالثة، فوجود أماكن للترويح عن النفس من المفترض أن يكون من الأمور المهمة التي يجب أن تحققها الجهات الحكومية لهذه الفئة التي تساعد على إدماجهم في المجتمع والترويح عليهم وعدم شعورهم بالملل من كثرة البقاء بالمنزل، كما أن إهمالهم من الناحية الصحية وتوفير السكن المناسب وتوفير مرتب يساعدهم على الحياة الكريمة يقلل من الصعوبات التي تواجههم في الإقبال على الزواج، ثم تأتي مشكلة شعورهم بضعف تقبل المجتمع لهم وقد تحصلت على نسبة (70%) وهذا ما أكدته دراسة الربضي (1990) ويرى الباحثان أن عدم اهتمام الجهات الحكومية بهم وتوفير المتطلبات الأساسية لهم بأنه أحد الأسباب المهمة في إحساسهم بهذا الشعور ثم تأتي بعدها مشكلة عدم إسناد أي دور لهم في الأسرة بسبب إعاقتهم وقد تحصلت على نسبة (40%) وهذا ما ذكره سليم وآخرون (2020) ويرى الباحثان أن عدم إشراك المعاق في أي دور داخل الأسرة يجعله يشعر بالنقص وعدم التقبل اللذان يجب أن تسعى الأسرة بقدر استطاعتها لعدم جعل المعاق يشعر بها داخل الأسرة. ثم تأتي

بعدها مشكلة استثنائهم في المواقف الاجتماعية وقد تحصلت على نسبة (20%) وهذا ما ذكره الربضى (1990) وقد يكون سببه عدم وجود أماكن تناسبهم وتناسب تحركاتهم على الكرسي المتحرك لبعضهم وغيرها من الإمكانيات التي قد تكون سبباً في ارتياحهم في هذه المواقف، وقد تحصلت على هذه النسبة نفسها مشكلة عدم اهتمام الأسرة عند عرض المشكلة عليهم بنسبة (20%) والذي يرجعه الباحثان إلى قلة وعي بعض أفراد الأسرة بأساليب التعامل مع أصحاب الإعاقات داخل الأسرة ومراعاة الظروف النفسية التي يعيشونها وبخاصة الشعور بالنقص الذي يصاحب الإعاقة لدى البعض منهم. كما تحصلت مشكلة وجود صعوبة في تكوين الأصدقاء بسبب الإعاقة على النسبة نفسها (10%) والذي يرى الباحثان أن السبب في ذلك عدم دمج المعاقين في المجتمع عن طريق الأنشطة المتنوعة التي تجعلهم يتعرفون على غيرهم من أصحاب الإعاقة وهذا ما ذكره عوده في دراسته (2007) كما تحصلت مشكلة شعورهم بأن العادات والتقاليد تقلل من قيمتهم على نسبة (10%) وتحصلت أيضاً على هذه النسبة نفسها شعورهم بأن أفراد أسرتهم تقلل من أهمية الأعمال التي يقومون بها (10%) وتعد هذه المشكلات الثلاث الأخيرة من أقل النسب في المشكلات الاجتماعية التي يتعرض لها أصحاب الإعاقة الحركية.

التوصيات :

1. ضرورة اهتمام الحكومة بهذه الفئة من المعاقين وتقديم الخدمات كافة لهم للمساعدة على إدماجهم في المجتمع، كتوفير فرص عمل مناسبة لهم، وتوفير أماكن خاصة بهم للترويح عن أنفسهم، وتقديم كافة التسهيلات الإدارية لهم في كل القطاعات والدوائر الحكومية، وتحديد منحة ضمانية أو مرتب شهري يكفل لهم حياة كريمة، وتسهيل أمور الزواج وتوفير السكن للراغبين في الزواج.

2. تسليط الضوء على هذه الفئة من قبل وسائل الإعلام والاهتمام بها بتخصيص بعض البرامج المتعلقة بالمشكلات التي قد تواجه أصحاب الإعاقة وكيفية التعامل معها.

3. التركيز على دور الأسرة والمجتمع في القيام بدور المساندة الاجتماعية لذوي الإعاقة، لما لها من دور في تعزيز الثقة بالنفس لديهم وشعورهم بأن لهم دوراً في المجتمع كغيرهم من الأفراد الآخرين في المجتمع.

المقترحات:

1. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بفئة المعاقين حركياً وربطها ببعض المتغيرات النفسية على شكل رسائل ماجستير ودكتوراه.

2. إجراء دراسات وبحوث تهتم بأهم المشكلات الصحية التي يعاني منها أصحاب الإعاقة الحركية وكيفية الوصول إلى طرائق معالجتها، يقوم بها الأخصائيون في مراكز التضامن الاجتماعي.

3. إجراء دراسات وبحوث تحاول الكشف عن التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض سمات الشخصية للمعاقين حركياً، وأهم طرق تنمية هذا التفكير لديهم.

مراجع البحث:

1. إسماعيل، علي (1995) المهارات الأساسية في ممارسة خدمة الفرد، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية.

2. بطاينة، أسامة، ويوسف، نصر (2005) مشكلات الأفراد المعوقين حركياً بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد السادس، العدد الأول، كلية التربية، البحرين. ص 80 . 105.

3. بطاينة، محمد أسامة (2005) صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط2، دار المسيرة، عمان.

4. الربضى، هاني فريد (1990) المشكلات التي يعاني منها المعوقين حركياً في محافظة إربد الأردن، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، العدد 15، ص 15. 72.

5. سرار، محمد (2021) الأسباب النفسية للطلاق، مجلة جامعة الزيتونة، العدد (39) ص 97 . 110.

6-سليم وآخرون (2020) أهم المشكلات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة والرؤية المستقبلية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 28، العدد الأول، ص 59 . 76.

7. شاكر، جودت (2007) البحث العلمي في العلوم السلوكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

8 . الشيباني، عمر التومي (1989) الرعاية الثقافية للمعاقين، الدار العربية للكتاب، بيروت . لبنان.

9- الصباح، سهير والخمور، عابد (2013) مشكلات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرين، العدد الأول، ص 293 . 326.

10 . عسيلة، محمد، وجودة، آمال (2005) اتجاهات طلاب جامعة الأقصى نحو دمج المعاقين، مجلة كلية التربية عين شمس، العدد 29، الجزء الثالث. ص 70 – 95.

11. العصيمي، جزاء بن عبيد (2008) بعض المشكلات النفسية والاجتماعية الشائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

12. عواده، رنا محمد (2007) دمج المعاقين حركياً في المجتمع المحلي بيئياً واجتماعياً في محافظة نابلس،[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

13- القريطي، عبد المطلب (1996) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة.

14. ناصيف، سعيد (2007) قضايا اجتماعية معاصرة، نماذج وتحليلات، ط1، (ب.ن).

جامعة بنغازي – كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الثالث عشر ... أغسطس 2023

تدريج مفردات اختبار واطسون_جليسر للتفكير الناقد باستخدام نموذج راش

د. سليمان سعد صالح

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة عمر المختار

Suliman.saad@omu.edu.ly

2023

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تدريج مفردات اختبار واطسون_جليسر للتفكير الناقد باستخدام نموذج راش، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تطبيق هذا الاختبار على عينة مكونة من (385) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي Winsteps للتحقق من مطابقة مفردات الاختبار لمؤشرات المطابقة الداخلية والخارجية لنموذج راش، فأظهرت النتائج أن (14) مفردة من مفردات الاختبار المكون من (99) مفردة قد تجاوزت إحصاءات الملاءمة لها حدود الملاءمة المقبولة بالنموذج وهي أقل من (−2.5) أو أكبر من (+2.5)؛ وعليه تم الاحتفاظ بـ (85) مفردة اختبارية توافرت فيها افتراضات نموذج راش للقياس الموضوعي للسلوك، كما تم التحقق من إحصاءات الملاءمة الداخلية والخارجية لأفراد عينة الدراسة فأظهرت النتائج أن (23) طالباً من عينة الدراسة قد تجاوزت إحصاءات الملاءمة لهم الحدود المقبولة للنموذج وهي من أقل من (−2.5) أو أكبر من (+2.5)؛ وعليه تم حذف استجابات هؤلاء الأفراد غير المطابقين، وتم الاحتفاظ باستجابات (362) طالب استخدمت استجاباتهم لتدريج مفردات الاختبار في صيغته النهائية المكونة من (85) مفردة حسب صعوبتها المقاسة بوحدة اللوجيت (Logit)[1]، ثم حولت إلى وحدة المنف[2] بصفته نوعاً من المعايير المستخدمة في تفسير الدرجات حسب نماذج القياس الحديث، كما تم التحقق من ثبات الاختبار لكل من الأفراد والمفردات، فكانت معاملات الثبات (0.85) و(0.98) على التوالي، كما أن ثبات الاختبار يقدر حسب نموذج راش بمعامل الفصل للمفردات، والذي يرمز له بالرمز Gi[3]، وقد بلغ في هذه الدراسة (6.80)، فيما بلغ معامل الفصل للأفراد (2.39)، والذي يرمز له بالرمز Gp[4]، وهذه القيم لمعامل الفصل سواءً للمفردات أو الأفراد إذا زادت عن (2) يُعد دليلاً على أن عينة الأفراد كافية للفصل بين قيم صعوبات المفردات، وبالتالي تدل على أن مفردات الاختبار تتدرج هرمياً من حيث الصعوبة، وتدل أيضاً أن قدرات الأفراد تباينت بما يكفي لتفصل بين صعوبة مفردات اختبار التفكير الناقد لـ واطسون وجليسر، ومن ثم استطاعت تعريف متصل القدرة المراد قياسها.

---

[1] اللوجيت: وحدة قياس تستخدم في نموذج راش، وتُعّرف بأنها اللوغريتم الطبيعي لمرجح نجاح الفرد على المفردات التي تعبر نقطة صفر التدرج على معالم صعوبتها.

[2] المنف: نوع من المعايير تستخدم في نموذج راش، وهي تدريج مئوي متوسطه (50)، وانحرافه (5).

[3] معامل الفصل للمفردات وزيادة هذه القيمة عن (2) يعد دليلاً على قدرة المفردات على الفصل بين قدرات الأفراد.

[4] معامل الفصل للأفراد وزيادة هذه القيمة عن (2) يعد دليلاً على أن عينة الأفراد كافية للفصل بين قدرات الأفراد والمفردات.

الكلمات المفتاحية

– تدريج اختبار. – نموذج راش. – اختبار واطسون جليسر. – التفكير الناقد.

Abstract

This study aimed to Calibrator the Items of the Watson-Glaser test for critical thinking using the Rasch model. Matching the test items with the internal and external matching indicators of the Rasch model, the results showed that (14) of the test items consisting of (99) items had their suitability statistics exceeded the suitability limits accepted by the model, which are less than (-2.5) or greater than (+2.5); Accordingly, (85) test subjects were retained in which the assumptions of the Rasch model for the objective measurement of behavior were met, and the internal and external suitability statistics of the study sample members were verified, so the results showed that (23) individuals from the study sample had exceeded the suitability statistics for them the acceptable suitability limits of the model, which are less than (-2.5) or greater than (+2.5); Accordingly, the responses of those non-conforming individuals were deleted, and the responses of (362) Persons were retained. Their responses were used to Calibrator the items Test in its final form consisting of (85) items according to their difficulty measured by the logit unit, then converted to the Minf unit as a kind of criteria used in the interpretation of Scores, and the reliability of the test was verified for both Persons and items, so the stability coefficients were (0.85) and (0.98), respectively. the validity of the test items according to the Rasch model, it is estimated by the separation coefficient for the items, which is symbolized by Gi, and in this study it reached (6.80), while the separation coefficient for Persons was (2.39), which is symbolized by Gp. If it is more than (2), it is considered evidence that the sample of Persons is sufficient to separate the values of the Items difficulties, and thus indicates that the test items are hierarchically arranged by terms of difficulty, and also indicates that the persons capabilities varied enough to separate the difficulty of the items of the Watson and Glaser critical thinking test.

Key Words

– Calibration of Test. – Reach Model. – Watson-Glaser test. – Critical thinking.

المقدمة:

يُعد التفكير من العمليات العقلية التي حظيت باهتمام المختصين في مجال التربية والتعليم، حيث أصبحت النظم التربوية المعاصرة في كثيرٍ من بلدان العالم تعطي أولوية لتعليم التفكير بأنواعه المختلفة، كالتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستدلالي، والتفكير التقاربي والتباعدي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، فهدف التربية الرئيس هو تنمية عقليات مفكرة قادرة على جمع البيانات من مصادرها، وتحليلها للوصول إلى معلومات يمكن الركون إليها في اتخاذ القرارات لحل المشكلات والأزمات بأساليب علمية وموضوعية، وليس أدل على ذلك في رأي الباحث من قول ستيرنبرج Sternberg وهو أحد الرواد في مجال التفكير بقوله " أن المعارف مهمة للطالب بالطبع، ولكنها غالباً ما تصبح قديمة، أما طريقة التفكير حول المعرفة فتبقى متجددة أبداً، فهي التي تمكننا بعد اكتساب المعرفة ومن تمحيصها والاستدلال على صحتها أو بطلانها بغض النظر عن الزمان والمكان" (جروان، 2007: 16).

وعليه فالعملية التعليمية الناجحة يجب أن تركز على إكساب المتعلم مهارات التفكير الناقد التي تمكنه من مواجهة التطورات السريعة والمتلاحقة في الحياة المعاصرة وما ينجم عنها من مشكلات تحتاج إلى هذا النوع من التفكير، وبخاصة في ظل التطور الهائل في وسائل الاتصال التي تجعل الفرد في مواجهة مباشرة مع ثقافات وأفكار واتجاهات عديدة تتطلب منه أن يكون قادراً على فهمها وتمحيصها وإصدار الأحكام المناسبة عليها (السكري، 2010: 225).

ومن هنا أصبح التفكير الناقد من أبرز المهارات التي يحتاجها الطلبة في مواقف التعليم والتعلم، ويرى خبراء التفكير الناقد من أمثال واطسون وجليسر أن القدرة على النقد تتطلب من الفرد عقل متفتح ومرن، ومقدرة على الحكم على الأشياء، وقدرة على التلخيص والتحليل، ويتضمن التفكير الناقد العديد من المهارات أو المكونات أهمها: مهارة معرفة الافتراضات، مهارة التفسير، مهارة التقويم، ومهارة الاستنتاج، ومهارة الاستدلال (خماد، 2021: 239).

وبقدر أهمية التفكير الناقد تزداد الحاجة إلى وجود أدوات لقياسه، والتعرف على مكوناته، فما لا يمكن قياسه لا يمكن تحقيقه، وبمراجعة المحاولات لقياس التفكير الناقد بدأت (حسب علم الباحث) باختبار واطسون ـ جليسر عام 1964للتفكير الناقد، الذي يُعد من أهم أدوات قياس هذه القدرة، وحظي بانتشارٍ واسع في العديد من المجالات البحثية، ومجال الاختيار الوظيفي (عايش، 2021: 102)، كما حظي هذا الاختبار بالعديد من الدراسات للتحقق من خصائصها السيكومترية في ظل نظرية القياس الكلاسيكية، منها دراسة Loo &Thrope 1999، ودراسة Balouglue 2003، ودراسة العتيبي (2012)، وقد أيدت نتائج هذه الدراسات أن هذا الاختبار يتمتع بصدق وثبات

جيد، ألا أنّ ما يؤخذ أو يعاب على هذه الدراسات أن أساليب بنائها وتحليل مفرداتها تمت على أسس ومبادئ النظرية الكلاسيكية للقياس Classical Theory of Measurement، التي تعاني من عيوب كثيرة أهمها عدم خطية القياس، أي عدم وجود وحدة قياس موحدة، وعدم استقلالية القياس عن خصائص كل من مفردات أداة القياس وأفراد العينة (عايش، 2021: 103)، أيضاً تفترض النظرية الكلاسيكية أن درجة الفرد الملاحظة ما هي إلا مجموع درجات جميع مفردات الاختبار الذي يقيس متغيراً ما، فقد يحصل اثنان من المبحوثين على نفس الدرجة رغم اختلاف المفردات التي أجابا عليها، وقد يتساوى الفرق بين درجتي فردين منخفضين في القدرة موضع القياس، مع الفرق بين درجتي فردين مرتفعي القدرة التي يقيسها الاختبار رغم الاختلاف في صعوبة المفردات في الحالتين (Baker, 2001: 7)، ونظراً لهذه الانتقادات التي تعاني منها نظرية القياس التقليدية ظهرت نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory بمزاياها في مجال القياس النفسي والتربوي، والتي أهمها استقلالية خصائص مفردات أداة القياس كمعاملات الصعوبة والتمييز عن عينة الأفراد المستخدمة استجاباتهم في التحليل، وكذا استقلال قدرات الأفراد عن عينة مفردات أداة القياس، أيضاً تفسير الدرجات في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة يتم في ضوء المفردات وليس الجماعة المرجعية كما في نظرية القياس الكلاسيكية، كما أن تقدير الخطأ المعياري يقدر لكل فرد وليس قيمة واحدة لكل الأفراد (علام، 2005: 55).

هذه المزايا لنظرية الاستجابة للمفردة وغيرها أدت إلى استخدامها في مجال بناء وتطوير أدوات القياس النفسي والتربوي، والتأكد من مطابقة مفردات تلك الأدوات لافتراضات أحد نماذج هذه النظرية، حيث انبثق عن هذه النظرية مجموعة من النماذج لتناسب السمات والقدرات المختلفة المراد قياسها، وأنواع وخصائص المفردات المستخدمة في تلك الأدوات، فإذا كان المتغير المراد قياسه يقدر سمة أو قدرة واحدة فقط، استخدمت النماذج الأحادية البعد، أما إذا كان المتغير المراد قياسه مركب من سمات عدة أو قدرات فإنه تستخدم النماذج متعددة الأبعاد، أيضاً هذه النماذج تختلف حسب المفردات الاختبارية إذا كانت ثنائية الاستجابة Dichotomous، أو متعددة الاستجابة Polychotomous، كما تختلف نماذج هذه النظرية حسب عدد بارامترات أو معالم المفردات المراد التدريج في ضوئها كي تلاءم مفرداتها افتراضات النموذج، والتي منها النماذج أحادية البارامتر، وثنائية البارامتر، وثلاثية البارامتر(عبدالوهاب، 2010: 14).

وكون اختبار التفكير الناقد لـ "واطسون وجليسر" ثنائي الاستجابة تم استخدام نموذج راش أحادي المعلم في تدريج مفردات هذا الاختبار.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

هل يمكن تدريج مفردات اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد على ميزان واحد مشترك باستخدام نموذج راش بحيث تُعرِّف جميع تلك المفردات نفس المتغير (التفكير الناقد)؟

وتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مؤشرات حسن المطابقة (الداخلية والخارجية) الخاصة بمفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد؟
2. ما مؤشرات حسن المطابقة (الداخلية والخارجية) الخاصة باستجابات عينة الدراسة على مفردات اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد؟
3. هل يمكن التحقق من شرط أُحادية البعد لاختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد؟
4. ما قيم صدق وثبات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد بعد تدريجه باستخدام نموذج راش؟
5. ما تقديرات صعوبة مفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد؟
6. ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية كما يقاس باختبار واطسون_ جليسر للتفكير الناقد بعد تدريجه بنموذج راش.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. تضيف هذه الدراسة إلى أدوات القياس اختباراً موضوعياً لقياس التفكير الناقد يتصف بصدق القياس وثباته.
2. إن الاستعانة بأحد نماذج القياس النفسي الحديث (نموذج راش) يعد خطوة أولى لتشجيع الباحثين في ليبيا لتبني هذا الاتجاه البحثي بما يثري الحركة البحثية في مجال القياس النفسي والتربوي.
3. إن ما يوفره نموذج راش من خطية القياس يتيح الفرصة لتقدير معالم المفردات ومعالم الأفراد بوحدة قياس معرفة، ما يحقق دقة القياس وموضوعيته.
4. إلقاء الضوء على متغير معرفي (التفكير الناقد) يُعد من أهم المتغيرات التي تهدف التربية الحديثة إلى تنميتها لدى المتعلمين، لا سيما في المرحلة الجامعية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تدريج مفردات اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد على ميزان واحد مشترك باستخدام نموذج راش وذلك من خلال التعرف على:

1. مؤشرات حسن المطابقة (الداخلية والخارجية) الخاصة بمفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد.
2. مؤشرات حسن المطابقة (الداخلية والخارجية) الخاصة باستجابات عينة الدراسة على مفردات اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد.
3. أُحادية البعد لفقرات لاختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد.
4. صدق وثبات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد بعد تدريجه باستخدام نموذج راش.
5. تقديرات صعوبة مفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد.
6. مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية كما يقاس باختبار واطسون_ جليسر للتفكير الناقد بعد تدريجه بنموذج راش.

مصطلحات الدراسة:

تدريج المفردات: Item Calibration

تدريج مفردات الاختبار يعني مدى انتظام تلك المفردات حسب صعوبتها على متصل تعريف المتغير موضع القياس، بحيث يعبر موقع كل مفردة عن مستوى صعوبتها (الخرشة، 2015: 91).

الاختبار: Test

الاختبار مجموعة من المثيرات التي تقدم للفرد لاستثارة استجابات تكون أساساً لإعطاء الفرد درجة رقمية، هذه الدرجة القائمة على عينة ممثلة لسلوك الفرد، تعد مؤشراً للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها الاختبار (سليمان، 2010: 20).

التفكير الناقد: Critical Thinking

التفكير الناقد كما يرى كل من واطسون _ وجليسر "هو فاعلية المفكر في فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها، والحقائق المتصلة بها، بدلاً من القفز إلى النتيجة على نحوٍ غير ناضج، ويتطلب التفكير الناقد قدرة الفرد على فهم اللغة واستخدامها في عملية اتصال دقيقة، وتفكير مميز، مع إدراك العلاقات المنطقية بين القضايا، وكذلك القدرة على تفسير البيانات

واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة، وتقويم الشواهد والأدلة والتعرف على المسلمات، وتقويم الأحكام والحجج (عبد السلام، 2020: 45).

تعريف التفكير الناقد إجرائياً: يقصد بالتفكير الناقد في هذه الدراسة هو الدرجة التي يتحصل عليها أحد أفراد العينة من استجاباته على مفردات اختبار واطسون_ جليسر بعد تدريج تلك المفردات باستخدام نموذج راش.

نموذج راش: Rasch Model

هو نموذج رياضي يفترض أن استجابة فرد لمفردة اختبار ما، يُحدث تفاعل بين القدرة أو السمة الكامنة لدى الفرد، وبين صعوبة تلك المفردة، ومن خلال هذا التفاعل يتضح الجانب النفسي في نموذج راش في اعتماده على قضيتين: الأولى احتمال أن يجيب الفرد إجابة مناسبة على مفردة سهلة هو أكبر من احتمال أن يجيب إجابة مناسبة على مفردة صعبة نسبياً. القضية الثانية، يزداد احتمال الإجابة المناسبة على المفردة بزيادة مستوى القدرة على الفرد (وهدي، 2010: 26).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تدريج مفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد باستخدام نموذج راش أحادي المَعْلم.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بكلية التربية جامعة عمر المختار.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة مكونة من (385) طالب وطالبة من الطلبة الدارسين بكلية التربية جامعة عمر المختار.

الحدود الزمنية : أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2022 / 2023).

التفكير الناقد: Critical Thinking

التفكير بشكلٍ عام عملية نمائية شأنها شأن أي مظهر من مظاهر النمو الأخرى عند الإنسان، تعتمد هذه العملية على التدريب والخبرات التي يمر بها الفرد خلال تفاعله مع ما يحيط به من أحياء وأشياء، والتفكير الناقد ليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهاراته متعلمة، وتحتاج إلى تدريب ومران،ويعد التفكير الناقد مطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع، فالفرد الذي يمتلك هذه القدرة يكون مستقلاً في تفكيره، ومراقباً له ومتحرراً من التبعية، وقادراً على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياته (شنطاوي، 2003: 15).

وكان التفكير الناقد محور اهتمام الفلاسفة والتربويين منذ أقدم العصور، إذ يمكن تتبع جذوره في أكاديمية أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وفي بداية القرن العشرين جعل جون ديوي تطوير قدرة الفرد على التفكير الناقد هدفاً أساسياً للتربية، أما حديثاً فقد أدى الاهتمام بهذه النوع من التفكير في الولايات المتحدة إلى ظهور العديد العلماء والمنظرين الذين تناولوا هذا الموضوع بالدراسة والبحث للتعرف على ماهيته، ومكوناته باستخدام أساليب قياس موضوعية ومقننة (السيد، 1995: 54)، ومن هؤلاء العلماء على سبيل المثال روبرت إنّس Robert Ennis الذي يعد أحد أشهر من أسهمت في تطوير دراسة التفكير الناقد، وقدم تعريفاً للتفكير الناقد اكتسب شهرة واسعة، وهو أن التفكير الناقد "تفكير منطقي، تأملي، يرتكز على اتخاذ قرارٍ عما يجب اعتقاده أو عمله"، أيضاً من العلماء الذين طوروا التفكير الناقد ريتشارد بول Richard Paul والذي قدم تعريفاً للتفكير الناقد يختلف عن سلفه إنس Ennis، حيث عرّف التفكير الناقد بأنه "تفكير في أي موضوع، أو فحوى، أو مشكلة، حيث يحسن المفكر نوع تفكيره بعنايته الماهرة ببنية التفكير الموروث وتطبيق معايير عقليه عليه (آلك فِشر، 2009: 18).

أما واطسون وجليسر Watson & Glaser فقدما تعريفاً تضمن مكونات التفكير الناقد حسب ما يقاس باختبارهما ذائع الصيت، حيث عرفا التفكير الناقد بأنه "تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008: 16)).

وفي ضوء التعريف السابق تتضح بنية ومكونات التفكير الناقد كما كشف عنها دراسات واطسون وجليسر باستخدام اختبارهما لقياس هذا النمط من التفكير على النحو التالي:

1. الاستنتاج: Inference

الاستنتاج يشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

2. تمييز الافتراضات: Recognition Assumption

ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

3. الاستنباط: Deduction

يشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.

4. التفسير: Interpretation

يعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

5. تقويم الحجج: Evaluation of Arguments

يعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (العتيبي، 2012: 1431).

نموذج راش: Rasch Model

قام جورج راش ببناء نموذج رياضي حقق به العلاقة بين قدرة الفرد (bi)، وصعوبة المفردة (δi) والاستجابة الملاحظة (Xvi)، كما حقق به متطلبات القياس الموضوعي للسلوك، ويعد هذا النموذج أبسط نماذج نظرية الاستجابة للمفردة أحادية البعد، ويقوم هذا النموذج على تقدير علاقة احتمالية بين قدرة الفرد وصعوبة المفردة، فعندما يجيب الفرد (v)على المفردة (i) فإن أرجحية حدوث أي من الاستجابتين (نجاح / فشل) يعتمد فقط على المتغيرات الأساسية المؤثرة في الاستجابة، وهما قدرة الفرد وصعوبة المفردة التي يحددها المقابل اللوغارتمي للفرق بين هذين المعْلَمين (bi –δi)، ويُعد المقدار exp (bi – δi) مميزاً أو مرجحاً للنجاح في حالة bi>δi (أي زيادة قدرة الفرد عن صعوبة المفردة) وعندئذٍ يكون احتمال الإجابة الصواب أكبر من 50%، ومن الممكن اعتبار هذا المقدار exp (bi – δi) مميزاً أو مرجحاً للفشل في حال bi<δi عندها يكون احتمال الإجابة الخطأ أكبر من 50%، أما إذا تساوت قدرة الفرد مع صعوبة المفردة أي bi = δi فإن احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة يكون 50% (أمينة كاظم، 1996: 446).

الصيغة الرياضية لنموذج راش.

الصيغة الرياضية العامة لنموذج راش، وهي الصورة الأكثر ألفة من نماذج القياس التي ترجع لجورج راش وهي كما في المعادلة التالية:

$$\boldsymbol{Pi(\theta)} = \frac{\mathbf{eD.(\theta - bi)]}}{\mathbf{1 + eD.(\theta - bi)}}$$

($\boldsymbol{Pi}$)=احتمال الإجابة الصحيحة لفرد قدرته ($\boldsymbol{\theta}$) عن مفردة (i)حيث إن (i) تعني رقم المفردة (1 ، 2 ، 3 ، ....).

(e)= تعني الأساس اللوغاريتمي وقيمته (2.718).

(D) = عامل التدريج ويقدر بـ (1.7).

(θ) = معلم قدرة الفرد.

(bi) = معلم صعوبة المفردة (علاونة، 2016: 198)

الدراسات السابقة:

مراجعة الباحث للأدبيات الخاصة باستخدام نموذج راش في تدريج فقرات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد بينت ندرة الدراسات في هذا المجال، لذلك تم عرض الدراسات التي اهتمت بدراسة هذا الاختبار سواءً باستخدام النظرية التقليدية في القياس أم النظرية الحديثة ممثلة في نموذج راش.

دراسة لو وثروب Loo & Thrope 1999

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون _ جليسر، وتكونت عينة الدراسة من 271 طالب وطالبة من طلبة الجامعة بكندا، وأشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة أقل من المتوسطات الحسابية في دليل الاختبار (Manual)، مما يدل على أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الذين شملتهم الدراسة أقل من المتوسط الفرضي للاختبار، كما بينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الاختبارات الفرعية الخمسة قد تراوحت بين (0.53) و(0.64)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً ما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للاختبار، ولم تتوصل الدراسة إلى فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي (الزغبي، 2017: 61).

دراسة واجنر وهارفي Wagner & Harvey 2003

هدفت الدراسة إلأى تطوير أداة جديدة لتقييم التفكير الناقد باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، وذلك باستخدام أوجه التفكير الناقد لاختبار واطسون_جليسر، وتكونت عينة الدراسة من 407 طالب وطالبة من الطلبة الجامعة من بينهم 279 طالبة، و128 طالب، تراوحت أعمارهم بين 18 – 27 سنة، تم تطبيق اختبار واطسون_جليسر، بالإضافة للاختبار المطور، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أداة المفحوصين على الاختبارين ما يعد مؤشراً على تمتع الاختبار المطور بالصدق التلازمي، كذلك تم مقارنة المجموعات الطرفية بوصفه نوعاً من الصدق التمييزي للاختبار المطور، فأظهرت النتائج قدرة الاختبار على التمييز طرفي القدرة موضع القياس (التفكير الناقد).

دراسة الجبوري 2017:

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد على وفق نظرية القياس التقليدية ونظرية السمات الكامنة وحساب الدرجة الحقيقية للاختبار باستعمال معادلات الدرجات

الحقيقية للنظريتين، ولتحقيق هذا الهدف تم ترجمة صورة اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الأصلية التي أعدها واطسون _ وجليسر Watson & Glaser، طبق الباحث الاختبار بصيغته النهائية على عينة عشوائية مكونة من (400) من طلبة جامعة بابل، واعتمد الباحث في تحليل فقرات الاختبار وحساب الدرجة الحقيقية وفقاً للنظرية التقليدية للقياس، وأيضاً وفقاً لنموذج راش احد نماذج نظرية القياس الحديثة، الذي اتخذ نموذجاً لتحليل الفقرات وتم التوصل إلى أن طرق تكييف وتطوير الاختبار وفقا لنظرية القياس الحديثة هي الأكثر موضوعية من خطوات نظرية القياس التقليدية لكونها تتعامل بياناتها مع فقرات الاختبار باحتساب قدرة الأفراد وصعوبة الفقرات وهذا يدل على استقلالية القياس بما يحقق موضوعية القياس كما تمثل في نموذج راش، أيضاً الدرجة الحقيقية المحسوبة وفقا لمعادلة نموذج راش كانت الأكثر دقة ووضوح من الدرجة الحقيقية المحسوبة وفق لمعادلة النظرية التقليدية، كما تم التحقق من أحادية البعد؛ والتي تعني أن جميع مفردات الاختبار تعرف متغيراً محدداً، هو التفكير الناقد كما يقس بهذا الاختبار، كما أوضحت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بابل كما يقاس باختبار واطسون_ جليسر دون المتوسط حين قورن بالمتوسط النظري للاختبار.

دراسة الزعبي 2017:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار لمهارات التفكير الناقد باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار واطسون _ جليسر المكون من (99) فقرة تغطي مهارات التفكير الناقد، ومن خلال التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي Winsteps تم الاحتفاظ (89) فقرة، وطبق الاختبار على عينة مكونة من (444) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية، وتم التحقق من افتراض أحادية البعد والصدق والثبات، كما تم التحقق من مطابقة الاستجابات عن فقرات الاختبار لنموذج الاستجابة للفقرة المستخدم في الدراسة، حيث اتصفت معالم الفقرات ومعلم القدرة بخاصية اللاتغاير، وقد قدرت معالم الفقرات ودالة المعلومات لها، وبحساب المطابقة الداخلية والمطابقة الخارجية تم حذف (10) فقرات من الاختبار كانت بيانات الملاءمة لها أكبر من (+2) أو أصغر من (−2.5)، أما بخصوص إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية للأفراد فبينت النتائج أن جميع الأفراد مطابقين لحدود الملاءمة الخاصة بالنموذج، وعليه لم يتم حذف أي فرد من أفراد عينة الدراسة.

دراسة شنان 2019:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض العوامل المؤثرة كحجم العينة المستخدمة في التدريج، وأفضل طريقة للربط بين الصور الاختبارية المختلفة، مفردات مشتركة/ أفراد مشتركين، وأفضل عدد للمفردات المشتركة أو الأفراد المشتركين المستخدمة في ربط الصور الاختبارية المختلفة،

بالإضافة إلى أثر مستوى العينة المستخدمة في تدريج المفردات، والتي تؤثر على دقة القياس، وذلك للتوصل إلى أفضل تدريج يوفره نموذج راش، لاختبار القدرة على التفكير الناقد، كما هدفت الدراسة إلى عمل معايير مئينية تفسر على أساسها قدرة الأفراد على الاختبار، وتم استخدام برنامج Winsteps في تدريج فقرات اختبار القدرة على التفكير الناقد، ووفقاً لنموذج راش أجريت الدراسة على عينة مكونة من (829) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أن أفضل حجم عينة لتدريج مفردات اختبار التفكير الناقد باستخدام نموذج راش هو حجم (800)، وذلك تبعاً لمحكات دقة القياس، وأن أفضل عدد للمفردات المشتركة المستخدمة في ربط الصور الاختبارية المختلفة هو العدد (11) مفردة اختبارية، وأفضل عدد للأفراد المشتركين المستخدمين لربط الصور الاختبارية هو العدد (50)، وذلك تبعاً لمحكات دقة القياس، وأن أفضل طريقة للربط بين الصور الاختبارية هي طريقة المفردات المشتركة، وذلك تبعاً لمحكات دقة القياس فقد اختلفت دقة القياس باختلاف مستوى العينة، وذلك لصالح مستوى العينة منخفضة المستوى، كما تحققت في اختبار التفكير الناقد استقلالية القياس (بمعنى دقة التعادل)، وتم تدريج وتقدير صعوبة مفردات اختبار التفكير الناقد وفقاً لنموذج راش، وذلك بعد توافر محكات دقة وكذلك تقدير قدرة الأفراد المقابلة لكل درجة كلية خام محتملة على اختبار التفكير الناقد وفقاً لنموذج راش، وتم التوصل إلى معايير الرتب المئينية والدرجات التائية التي تفسر على أساسها قدرة الأفراد على الاختبار.

دراسة عايش 2021:

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام نموذج راش في تدريج اختبار التفكير الناقد (اختبار واطسون. جليسر للتفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (231) طالب وطالبة من جامعتي سعيدة والشلف بالجزائر، وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي Winsteps، وبينت النتائج أن افتراضات نموذج راش قد تحققت، كما أظهرت نتائج تدريج الاختبار عدم استبعاد أي فقرة من فقرات الاختبار، وتوصلت النتائج إلى تمتع الاختبار بخصائص سيكومترية مقبولة، حيث تم التوصل إلى أن قيم الملاءمة الداخلية والخارجية لبيانات عينة الدراسة تحقق افتراضات حسن المطابقة لنموذج راش، وتمتع الاختبار بدرجة صدق وثبات مقبولة، وبينت النتائج الاختبار التائي لعينة واحدة أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة أقل من المتوسط النظري للمقياس.

خلاصة الدراسات السابقة

يبدو أن الدراسات التي أجريت في الآونة الأخيرة في بلدان عدة، واهتمت بأدوات قياس التفكير الناقد اتخذت من نظرية الاستجابة للمفردة منهجاً لها في التحقق من صلاحية تلك الأدوات، ومن هذا المنطلق أيضاً تبدو الحاجة محلياً إلى تدريج مفردات اختبار واطسون _ جليسر لقياس التفكير

الناقد على عينة من طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار، باستخدام أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة (نموذج راش)، والتحقق من مطابقة بيانات العينة لافتراضات هذا النموذج.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي للتعرف على مدى مطابقة مفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد لافتراضات نموذج راش، حيث يهتم هذا المنهج بدراسة الظاهرة ووصفها وتفسيرها وتصنيف البيانات والتعبير عنها كمياً وتنظيمها للتوصل إلى استنتاجات وتعميمات قد تساعد في تدريج مفردات هذا الاختبار حسب صعوبة كل منها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار خلال العام الدراسي 2022 / 2023 البالغ عددهم 1890 طالب منهم (740) طالب و(1150) طالبة.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (50) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية وطبق عليهم اختبار واطسون –جليسر للتفكير الناقد بهدف التعرّف على مدى فهم أفراد العينة لمفردات الاختبار (أداة الدراسة)، ومن خلال التطبيق الاستطلاعي تبين وضوح جميع مفردات الاختبار لدى أفراد العينة، وعليه بدأ الباحث بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة الأساسية.

العينة الأساسية: وتكونت من (385) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وقد تم تحديد حجم العينة المناسبة لهذا المجتمع باستخدام معادلة كرجسي ومورجان Kergcie Morgan (عزت عبدالحميد، 2011: 532).

$$n = \frac{x^2\ p\ (1-p).N}{d(N-1) + x^2\ p\ (1-p)} = \frac{3.38 \times\ 0.25 \times 1890}{0.0025(1889) + \ 3.38 \times\ 0.25}$$

$$n = \frac{0.96025 \times 1890}{2.9975 + \ 0.96025} = \frac{1814.87}{4.72}$$

$$n = 384.5 \approx 385$$

أداة الدراسة:

اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد:

يهدف هذا الاختبار لقياس قدرة الفرد على مهارات التفكير الناقد، وهي (الاستنتاج، التعرف على الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج)، وقد روعي في وضع مفردات الاختبار ألا ترتبط بمقررات دراسية معينة، وقد وضع الاختبار خصيصاً لقياس مهارات التفكير الناقد لمرحلتي التعليم الثانوي والجامعي، ويتكون اختبار التفكير الناقد من (99) مفردة، موزعة على خمسة اختبارات فرعية، يحتوي كل اختبار فرعي على سؤال تدريبي لا تُحْسبُ درجته في تقدير درجة المفحوص، والاختبارات هي:

الاختبار الأول – الاستنتاج: يتكون من 20 مفردة، صممت لقياس القدرة على التمييز بين الدرجات المختلفة من الصدق والكذب، واحتمال التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس مقدمات وبيانات متضمنة في قضايا معطاة.

الاختبار الثاني – التعرف على الافتراضات: يتكون من 16 مفردة صممت لقياس القدرة فيالتعرف على الافتراضات متضمنة قضايا معطاة.

الاختبار الثالث – الاستنباط: يتكون من 25 مفردة صممت لقياس القدرة على التفكير الاستنباطي من مقدمات معينة، وللتعرف على العلاقة بين قضيتين، ولتحديد ما إذا كان يبدو الاستنتاج الذي تم الوصول إليه مترتباً بالضرورة على قضية ما.

الاختبار الرابع– التفسير: يتكون من 24 مفردة صممت لقياس القدرة على وزن الأدلة، والتمييز بين التعليمات الواردة وغير الواردة.

الاختبار الخامس– تقويم الحجج: يتكون من 14 مفردة صممت لقياس القدرة على التمييز بين الحجج القوية والمهمة بالنسبة للسؤال المطروح، والحجج الضعيفة وغير ذات الصلة.

تصحيح الاختبار:

تعطى درجة واحدة عن كل مفردة تتم إجابتها إجابة صحيحة، والدرجة صفر عن كل مفردة إجابتها خاطئة، فبدائل الإجابة في هذا الاختبار ثنائية (صح / خطأ)، وتجمع درجات الاختبارات الخمسة لنحصل على درجة المفحوص الكلية للاختبار، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار 99 درجة، يحصل عليها المفحوص إذا أجاب إجابات صحيحة عن جميع مفردات الاختبار، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي صفر، وكلما زادت درجة الفرد في الاختبار كان ذلك دليلاً على قدرته على التفكير الناقد (صالح، 2011: 66، 67).

برامج التحليل الإحصائي:

1- برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

2- برنامج التحليل Winsteps

استخدم الباحث في هذه الدراسة برنامج Winsteps لتحليل بيانات عينة تدريج مفردات اختبار واطسون _جليسر للتفكير الناقد لكون هذا البرنامج من أحدث برامج التحليل باستخدام نموذج راش وله مميزات عديدة منها ما يلي:

أ. يستخدم البرنامج في تدريج بيانات أنواع مختلفة من الاختبارات والمقاييس كالاختبارات ثنائية الاستجابة، وهو ما يستخدمه الباحث في هذه الدراسة، كما يمكن استخدام هذا البرنامج في الجمع بين أكثر من نوع من بيانات تلك الاختبارات في نفس التحليل.

ب. يقدم هذا البرنامج وصفاً دقيقاً للمفردات وخصائص الأفراد، ويحتوي على أدوات قوية للتشخيص.

ج. للبرنامج القدرة على تحديد الأبعاد، وذلك من خلال تحليل المكونات الأساسية للبواقي Principal Component Analysis of Residuals، الذي يقوم بكشف وتكميم الأبعاد الكامنة في بيانات التحليل.

د. يقوم البرنامج بتحديد مواضع وعرض أنماط الاستجابات غير المتوقعة بطرق عديدة.

هـ. للبرنامج القدرة على إجراء تحليلات لعدد كبير من الأفراد يصل إلى مليون فرد، و(30) ألف مفردة متعددة الاستجابة يمكن أن يصل مداه إلى (255) فئة استجابة.

و. يعطى البرنامج مخرجات ثرية تتسم بالوضوح والبساطة، وتتضمن العديد من الجداول والمخططات والرسوم البيانية التي يستعان بها في تفسير النتائج، وتشخيص المشكلات، وتشمل أهم المخرجات جداول لإحصاءات فئات الاستجابة(Linacre, J.M. 2018).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض النتائج حسب تساؤلات الدراسة كما يأتي:

أولاً: عرض نتائج إجابة التساؤل الأول الذي نصه:

ما مؤشرات حسن المطابقة (الداخلية والخارجية) الخاصة بمفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد؟

للتعرف على مؤشرات حسن مطابقة مفرداتItem Fit اختبار واطسون _جليسر للتفكير الناقد لنموذج راش تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي Winstepsلتحديد صعوبة كل مفردة من

مفردات هذا الاختبار، كما تم حساب الخطأ المعياري الحقيقي Real S.E لكل مفردة، وأيضاً تم حساب إحصاء المطابقة الداخلية (INFIT)، وإحصاء المطابقة الخارجية (OUTFIT)، لمعالم الصعوبة، والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل تقدير تقديرات الصعوبة، والخطأ المعياري في تقديرات صعوبات المفردات، ومتوسطات المربعات (MNSQ) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية، وقيم إحصاءات المطابقة (ZSTD) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية لمفردات الاختبار، تبين أن (14) مفردة من مفردات الاختبار المكون من (99)، أنهم غير مطابقين للنموذج، وذلك لتجاوز قيم المطابقة الخارجية لهم عن (+2) أو (−2)، وعليه تم استبعادهم قبل عملية التدريج.

جدول (1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل تقديرات الصعوبة، والخطأ المعياري في تقديرات صعوبات المفردات، ومتوسطات المربعات (MNSQ) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية، وقيم إحصاءات المطابقة (ZSTD) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجي لمفردات الاختبار.

	الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصاء المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصاء المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	147.5	0.12	1	0	1.93	0
الانحراف المعياري	61.5	0.01	0.12	3.3	0.34	3.4

يتضح من جدول (1) أن قيم المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات (MNSQ) الداخلية والخارجية كانت على الترتيب (1) و(1.93)، وهذه القيم قريبة من القيمة المثالية للنموذج، وهي الواحد صحيح، يتضح أيضاً من الجدول (1) أن متوسط قيم المطابقة الداخلية والخارجية لإحصائي (ZSTD) قد بلغت (صفر) وهي القيمة المثالية لنموذج راش، وبعد تفحص قيم المطابقة الخارجية للمفردات Outfit تبين أن (14) مفردة من مفردات اختبار واطسون_جليسر للتفكير الناقد المكون من (99)، أنها غير مطابقة للنموذج، وذلك لتجاوز قيم المطابقة الخارجية لها عن (+2.5) أو (−2.5)، وعليه تم استبعادها قبل عملية التدريج.

جدول (2) يوضح بيانات المفردات غير المطابقة لنموذج راش.

رقم المفردة	الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصاء المطابقة الداخلية INFIT		إحصاء المطابقة الخارجية OUTFIT		معامل الارتباط	
			MSQ	ZSTD	MSQ	ZSTD	الملاحظ	المتوقع
45	3.11	0.31	1.05	0.30	3.10	4.10	0.06-	0.28
39	2.7	0.20	1.11	0.70	2.79	6.20	0.06-	0.28
31	1.58	0.16	1.15	1.30	1.91	4.90	0.11-	0.29
70	0.29	0.11	1.23	4.60	1.36	5.40	0.11-	0.29
46	0.90-	0.11	1.30	8.60	1.33	8.20	0.09-	0.29
79	0.29	0.11	1.19	3.90	1.32	3.30	0.09-	0.29
49	0.73	0.12	1.15	2.30	1.31	6.00	0.07-	0.29
98	1.16-	0.11	1.25	6.20	1.30	7.50	0.05-	0.29
41	0.41-	0.11	1.26	7.60	1.28	2.60	0.09	0.27
72	0.81	0.13	1.13	1.80	1.25	3.20	0.08	0.28
96	0.84	0.12	1.16	2.90	1.24	5.00	0.13	0.29
65	0.10-	0.11	1.17	4.90	1.23	6.00	0.15	0.26
95	0.55-	0.11	1.20	6.80	1.21	2.60	0.15	0.26
4	3.58-	0.23	1.21	2.86	1.20	3.22	0.14	0.29

يتضح من جدول (2) أن قيم المطابقة الداخلية (INFIT) للمفردات غير المطابقة مع توقعات نموذج راش قد تراوحت قيم إحصائي (ZSTD) ما بين (0.30- 8.60)، أما قيم المطابقة الخارجية (OUTFIT) لإحصائي (ZSTD) وهي الأهم فقد تراوحت ما بين (2.60-7.50)، أيضا يتبين أن قيم معاملات الارتباط الملاحظة أقل من معاملات الارتباط المتوقعة من النموذج؛

وهذا يعد من أهم المؤشرات التي يتم على أساسها حذف المفردات الاختبارية؛ وعليه تم حذف (14) الواردة بالجدول (2) وعليه أصبح الاختبار مكون من (85) مفردة، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة الزعبي 2017، الذي توصل إلى إحصاءات ملاءمة تم بناء عليها حذف (10) مفردات، وأيضا تختلف مع نتائج دراسة عايش 2021،التي اهتمت بتدريج اختبار واطسون _جليسر للتفكير الناقد لم تسفر إحصاءات المطابقة عن استبعاد أي فقرة من فقرات الاختبار.

ثانياً: عرض نتائج إجابة التساؤل الثاني الذي نصه:

ما مؤشرات حسن المطابقة (الداخلية والخارجية) الخاصة بأفراد عينة الدراسة؟

للتعرف على مؤشرات حسن مطابقة أفراد عينة الدراسةPersons Fit لنموذج راش تم تحديد قدرة كل فرد من أفراد عينة الدراسة في التفكير الناقد، كما تم حساب الخطأ المعياري الحقيقي Real S.E في قياس قدرة أفراد العينة، أيضاً تم حساب إحصاء المطابقة الداخلية (INFIT)، والذي يعد مؤشراً لسلوك أفراد العينة غير المتوقع، والذي يؤثر في الاستجابات عن المفردات الاختبارية التي تكون قريبة من مستوى معين، كما تم حساب مؤشر المطابقة الخارجية (OUTFIT)، وهو مؤشر للسلوكيات غير المتوقعة من الأفراد عن المفردات التي تبتعد عن مستوى قدراتهم في المتغير موضع القياس، والجدول التالي يبين هذه المؤشرات.

جدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من تقديرات قدرات الأفراد، والخطأ المعياري في قدرات الأفراد، ومتوسطات المربعات (MNSQ) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية، وقيم إحصاءات المطابقة (ZSTD) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجي.

	القدرة	الخطأ المعياري	إحصاء المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصاء المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	37.9	0.23	1	0	1.03	0
الانحراف المعياري	11.8	0.02	0.11	1.2	0.36	1.3

يتضح من جدول (3) أن قيم المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات (MNSQ) الداخلية والخارجية كانت على الترتيب (1) و(1.03)، وهذه القيم قريبة من القيمة المثالية للنموذج، وهي الواحد

صحيح، يتضح أيضاً من الجدول (1) أن متوسط قيم المطابقة الداخلية والخارجية لإحصائي (ZSTD) قد بلغت (صفر) وهي القيمة المثالية لنموذج راش، وبعد تفحص قيم المطابقة الخارجية للأفراد Outfit تبين أن (23) طالباً من عينة الدراسة المكونة من (385)، أنهم غير مطابقين للنموذج، وذلك لتجاوز قيم المطابقة الخارجية لهم عن (+2.5) أو (−2.5)، وعليه تم استبعادهم قبل عملية التدريج.

جدول (4) يوضح بيانات الأفراد غير المطابقين لنموذج راش.

رقم الفرد	القدرة	الخطأ المعياري	إحصاء المطابقة الداخلية INFIT		إحصاء المطابقة الخارجية OUTFIT	
			MSQ	ZSTD	MSQ	ZSTD
7	1.94−	0.29	1.18	0.90	3.32	5.1
8	1.94−	0.29	1.18	0.90	3.32	5.1
11	1.77−	0.28	1.23	1.30	3.14	5.3
12	1.77−	0.28	1.23	1.30	3.14	5.3
13	1.77−	0.28	1.22	1.20	3.12	5.2
14	1.77−	0.28	1.22	1.20	3.12	5.2
10	1.77−	0.28	1.21	1.20	3.02	5.1
15	1.70−	0.27	1.20	1.20	2.86	5.0
5	2.12−	0.31	1.05	0.30	1.98	2.4
6	2.03−	0.30	0.30	1.07	1.92	2.4
9	1.85−	0.29	1.06	0.40	1.72	2.2
207	0.49−	0.22	1.16	2.00	1.57	4.2
248	0.25−	0.22	1.19	2.6	1.51	4.2
235	0.35 −	0.22	1.23	3.0	1.33	2.7

2.8	1.31	1.3	1.08	0.23	0.16	337
2.7	1.30	2.01	1.14	0.21	0.12-	286
2.4	1.29	2.5	1.19	0.22	0.39-	226
2.6	1.28	2.00	1.14	0.22	0.16-	272
2.3	1.28	2.9	1.23	0.22	0.44	271
2.3	1.25	1.4	1.10	0.22	0.21-	258
2.2	1.25	1.9	1.14	0.22	0.30-	241
2.3	1.25	3.5	1.25	0.22	0.16-	270
2.1	1.22	2.7	1.18	0.21	0.02	317

يتضح من جدول (4) أن قيم المطابقة الداخلية (INFIT) للأفراد غير المطابقين مع توقعات نموذج راش قد تراوحت قيم إحصائي (ZSTD) ما بين (1.18- 3.50)، أما قيم المطابقة الخارجية (OUTFIT) لإحصائي (ZSTD) وهي الأهم فقد تراوحت ما بين (2.1-5.1)، وبناء على هذه النتائج تم حذف (23) فرداً من عينة الدراسة، وعليه تم تدريج مفردات اختبار واطسون _ جليسر على عينة تكونت من (362) تنطبق عليهم افتراضات نموذج راش،تتفق مع نتيجة دراسة أشنان التي تم بناء على إحصاءات الملاءمة للنموذج حذف (29) فرداً، تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الزعبي التي لم يتم حذف أي فرد من أفراد عينة الدراسة حسب إحصاءات الملاءمة الداخلية والخارجية التي تبين أنها جميعاً في حدود الملاءمة المطلوبة لنموذج راش.

ثالثاً: عرض نتائج إجابة التساؤل الثالث الذي نصه:

هل يمكن التحقق من شرط أُحادية البعد لمفردات اختبار واطسون _جليسر للتفكير الناقد؟

للإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحث بإعادة تحليل استجابات عينة الأفراد المطابقين المكونة من (362) طالب، وطالبة، على اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد باستخدام برنامج التحليل الإحصائي Winsteps،والتحقق من توافر شرط أُحادية البعد تطلب فحص لما تتضمنه عينة مفردات الاختبار المطابقة لنموذج راش ومدى إمكانية تعريف هذه المفردات للتغير موضع القياس (التفكير الناقد)، وذلك بأسلوب التحليل العاملي للمكونات الأساسية للبواقي (البواقي المعيارية)

Principal Components Analysis OF Residual (Standardized Residual) والجدول التالي يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (5) يوضح نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي لمفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد.

التباين		حجم التباين الملاحظ مقدراً بوحدات القيم المميزة (Eigen Values)	نسبة التباين في الاستجابات	
			تباين ملاحظ	تباين نموذجي
التباين الكلي في الاستجابات		119.4	%100	%100
التباين المفسر بتقديرات نموذج راش (العامل العام)		72.4	%72.4	%71.1
إجمالي التباين غير المفسر في الاستجابات		27.6	%.27.6	%28.9
التباين غير المفسر بالعامل العام	مفسر بالعامل الأول	10.3	%8.7	-
	مفسر بالعامل الثاني	2.7	%2.1	-
	مفسر بالعامل الثالث	2.3	%6.1	-
	مفسر بالعامل الرابع	2.2	%5.3	-
	مفسر بالعامل الخامس	2.1	%4.3	-

يتضح من جدول (5) أن النموذج فسر ما نسبته (0.72.4) من تباينات استجابات أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (10.3)، وتعد هذه القيمة كبيرة إذا ما قورنت بالعامل الثاني الذي بلغت قيمة الجذر الكامن له (2.7)، أما الجذور الكامنة للعوامل الثالث والرابع والخامس فكانت منخفضة ومتقاربة، وهذا يعد مؤشراً على تحقق شرط أحادية البعد لفقرات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد، وهذه النتيجة تتفق من نتائج دراستي كل من: الجبوري، 2017، والزعبي 2017، اللتين توصلتا إلى تمتع اختبار التفكير الناقد لـ واطسون _ جليسر بافتراض أحادية البعد.

رابعاً: عرض نتائج إجابة التساؤل الرابع الذي نصه:

ما قيم صدق وثبات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد بعد تدريجه باستخدام نموذج راش؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب تقديرات معلم القدرة متحررة من صعوبة المفردات، وكذلك تم حساب تقديرات معلم الصعوبة متحررة من قدرات الأفراد، والجدولين التاليين يوضحان الإحصاءات والدرجات الخام، والقدرة مقاسه بوحدة اللوجيت، والخطأ المعياري لكل من معلمي قدرة الأفراد متحررة من صعوبة المفردات، وصعوبة المفردات متحررة من قدرة الأفراد.

جدول (6) تقدير معلم قدرات الأفراد متحررة من صعوبة مفردات الاختبار.

الإحصاءات	الدرجة الخام	القدرة باللوجيت	الخطأ المعياري	قيمة التطابق الداخلي	قيمة التطابق الخارجي
المتوسط الحسابي	37.9	0.58-	0.23	0	0
الانحراف المعياري	11.8	0.61	0.02	1.2	1.3
أعلى درجة	62	0.59	0.22	0.6-	0.8-
أدنى درجة	12	2.22-	0.32	0.2	1.8

يتبين من جدول (6) أن تقديرات معالم قدرات الأفراد متحررة من صعوبة المفردات تراوحت بين (12) و(62)، ومتوسط تقديرات القدرة (0.58-) لوجيت، بانحراف معياري (0.61)، أما الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي لتقديرات القدرة (0.23) وهي قيمة قريبة جداً مما يفترضه النموذج، وهي مؤشر على الدقة في تقدير معالم قدرات الأفراد.

جدول (7) تقدير معلم صعوبة مفردات اختبار واطسون _جليسر للتفكير الناقد متحررة من قدرات الأفراد.

الإحصاءات	الدرجة الخام	القدرة باللوجيت	الخطأ المعياري	قيمة التطابق الداخلي	قيمة التطابق الخارجي
المتوسط الحسابي	147.5	0	0.12	0	0
الانحراف المعياري	61.5	0.85	0.02	0.3	0.4
أعلى درجة	353	3.13-	0.19	0.5-	1.3-
أدنى درجة	11	3.11	0.31	0.3	0.4

يتبين من جدول (7) أن تقديرات معالم صعوبة المفردات متحررة من قدرات الأفراد تراوحت بين (11) و(353)، ومتوسط تقديرات القدرة (0) لوجيت، بانحراف معياري (0.85)، أما الخطأ

المعياري للمتوسط الحسابي لتقديرات القدرة (0.12) وهي قيمة صغيرة مما يدل على الدقة في تقدير معالم صعوبة المفردات.

جدول(8) يبين معاملات الثبات والفصل لأفراد عينة الدراسة ومفردات اختبار واطسون_جليسر للتفكير الناقد.

معامل الثبات		معامل الفصل		الانحراف المعياري	
للأفراد	للمفردات	للأفراد	للمفردات	للأفراد	للمفردات
0.85	0.98	2.39	6.80	11.8	61.5

يشير معامل الثبات في نموذج راش إلى دقة تقدير مواقع الأفراد والمفردات على متصل السمة أو القدرة المراد قياسها، ويمكن تحديد هذه الدقة في التقدير بحساب معامل الفصل للمفردات، والذي يرمز له بالرمز Gi، وقد بلغ في هذه الدراسة (6.80)، فيما بلغ معامل الفصل للأفراد (2.39)، والذي يرمز له بالرمز Gp، وهذه القيم لمعامل الفصل سواءً للمفردات أو الأفراد إذا زادت عن (2) يُعد دليلاً على أن عينة الأفراد كافية للفصل بين قيم صعوبات المفردات، وبالتالي تدل على أن مفردات الاختبار تتدرج هرمياً من حيث الصعوبة، وقيمة معامل ثبات المفردات (0.98) وهي قيمة مرتفعة تدل أن قدرات الأفراد تباينت بما يكفي لتفصل بين صعوبة مفردات اختبار التفكير الناقد لـ واطسون وجليسر، زمن ثم استطاعت تعريف متصل القدرة المراد قياسها (التفكير الناقد)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الجبوري 2017، التي بينت نتائجها أن الدرجات المحسوبة بنموذج راش كانت أكثر دقةً وصدقاً، من الدرجات المحسوبة بنظرية القياس التقليدية، وأيضاً تتفق مع نتيجة دراسة الزعبي 2017، التي توصلت إلى التحقق من صدق مفردات اختبار التفكير الناقد، وأن معالم المفردات ومعالم الأفراد تتصف بخاصية اللاتغاير، كما تتفق مع نتائج دراسة عايش 2021 التي توصلت إلى تمتع مفردات اختبار واطسون_جليسر بخصائص سيكومترية مقبولة حسب افتراضات نموذج راش.

خامساً: عرض نتائج إجابة التساؤل الخامس الذي نصه:

ما تقديرات صعوبة مفردات اختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب تقدير معلم صعوبة كل مفردة من مفردات الاختبار، بالإضافة لحساب الأخطاء المعيارية لتلك المفردات بوحدة اللوجيت وهي الوحدة المستخدمة في تقدير معالم الصعوبة باستخدام نموذج راش، ثم تحول تلك الدرجات إلى وحدة قياس معيارية تعرف بوحدة المنف؛ التي تستخدم كمعايير لتفسير أداء المبحوثين على هذا الاختبار.

جدول (9) يبين رموز مفردات اختبار واطسون _ جليسر وصعوباتها وأخطاءها المعيارية بوحدتي اللوجيت والمنف.

م	رمز المفردة	الصعوبة		الخطأ المعياري		إحصاء الملاءمة	
		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	التقاربي	التباعدي
1	4i	-1.78-	32.10	0.23	51.15	-0.17	-1.04
2	73i	-1.61-	41.95	0.12	50.60	2.25	1.66
3	13i	-1.60-	42.00	0.12	50.60	-2.25	-2.02
4	2i	-1.58-	42.10	0.12	50.60	-0.2	-1.09
5	9i	-1.42-	42.90	0.12	50.60	1.25	1.66
6	21i	-1.16-	44.20	0.12	50.60	-2.06	-1.99
7	12i	-1.09-	44.55	0.11	50.55	-1.77	-1.69
8	19i	-1.08-	44.60	0.11	50.55	0.41	0.7
9	50i	-1.04-	44.80	0.11	50.55	1.72	2.34
10	32i	-1.02-	44.90	0.11	50.55	1.84	1.65
11	10i	-99.-	45.05	0.11	50.55	0.76	0.58
12	35i	-98.-	45.10	0.11	50.55	-3.49	-2.62
13	8i	-83.-	45.85	0.11	50.55	-0.45	0.26
14	60i	-81.-	45.95	0.11	50.55	-1.55	-1.97
15	66i	-78.-	46.10	0.11	50.55	1.98	1.78
16	80i	-73.-	46.35	0.11	50.55	6.35	6.08
17	59i	-64.-	46.45	0.11	50.55	-1.37	-1.55
18	25 i	-57.-	46.80	0.11	50.55	-2.02	-1.42
19	71i	-55.-	47.15	0.11	50.55	1.46	5
20	1i	-55.-	47.25	0.11	50.55	-1.76	-0.47
21	27i	-47.-	47.25	0.11	50.55	1.86	2.3

2.22	1.69	50.55	0.11	47.65	−44.−	48i	22
2.22	1.68	50.55	0.11	47.80	−38.−	86i	23
−2.38	−2.32	50.55	0.11	48.10	−38.−	15i	24
1.92	2	50.55	0.11	48.10	−37.−	56i	25
2.07	1.64	50.55	0.11	48.15	−31.−	14i	26
1.02	1.09	50.55	0.11	48.45	−28.−	42i	27
−0.16	0.34	50.55	0.11	48.60	−27.−	57i	28
2.47	2.2	50.55	0.11	48.65	−24.−	38i	29
2.50	1.31	50.55	0.11	48.80	−20.−	61i	30
−0.2	−0.4	50.55	0.11	49.00	−16.−	28i	31
−0.84	−0.41	50.55	0.11	49.30	−0.16	i 22	32
−1.81	−1.39	50.55	0.11	49.30	−0.14	i 11	33
2.18	2.1	50.55	0.11	49.45	−0.14	i 74	34
1.22	0.06	50.55	0.11	49.65	−0.11	i 99	35
−1.66	−0.69	50.55	0.11	49.75	−0.07	i 33	36
0.65	1.37	50.55	0.11	49.75	−0.05	i 7	37
−1.53	−1.95	50.55	0.11	49.80	−0.05	i 64	38
1.25	1.53	50.55	0.11	50.00	−0.04	i 30	39
2.37	2.19	50.55	0.11	50.10	0	i 5	40
−1.66	−2.39	50.55	0.11	50.15	0.02	i 62	41
−1.85	−1.42	50.55	0.11	50.20	0.03	i 17	42
−1.54	−1.92	50.55	0.11	50.20	0.04	i 16	43
1.91	2.1	50.55	0.11	50.45	0.04	i 85	44
−2.05	−1.39	50.55	0.11	50.65	0.09	i 23	45

−0.74	−1.63	50.55	0.11	50.90	0.13	i 55	46
−1.87	−2.39	50.55	0.11	50.90	0.18	i 6	47
−1.29	−0.91	50.55	0.11	51.05	0.18	i 26	48
2.44	1.85	50.60	0.12	51.05	0.21	i 75	49
1.13	1.57	50.60	0.12	51.45	0.21	i 84	50
−1.17	−1.78	50.60	0.12	51.50	0.29	i 58	51
1.73	1.37	50.60	0.12	51.60	0.3	i 87	52
−2.16	−2.09	50.60	0.12	51.75	0.32	i 36	53
1.59	1.75	50.60	0.12	52.10	0.35	i 18	54
0.6	1.22	50.60	0.12	52.10	0.42	i 43	55
1.2	1.38	50.60	0.12	52.10	0.42	i 54	56
−1.88	−1.62	50.60	0.12	52.15	0.42	i 97	57
1.56	1.35	50.60	0.12	52.30	0.43	i 69	58
−0.57	−1.2	50.60	0.12	52.30	0.46	i 47	59
−1.61	−2.07	50.60	0.12	52.35	0.46	i 67	60
−2.12	−2.37	50.60	0.12	52.45	0.47	i 40	61
−1.87	−1.62	50.60	0.12	52.45	0.49	i 63	62
1.77	2.02	50.60	0.12	52.60	0.49	i 94	63
1.17	2.50	50.60	0.12	52.60	0.52	i 3	64
1.49	1.99	50.60	0.12	52.85	0.52	i 92	65
−1.6	−1.57	50.60	0.12	52.85	0.57	i 44	66
1.71	0.95	50.60	0.12	53.10	0.57	i 78	67
1.77	0.14	50.60	0.12	53.25	0.62	i 88	68
1.61	1.33	50.60	0.12	53.40	0.65	i 89	69

1.96	1.47	50.60	0.12	53.50	0.68	i 34	70
1.74	1.27	50.60	0.12	53.70	0.7	i 91	71
−2.35	−1.32	50.65	0.13	54.10	0.74	i 76	72
−2.15	−2.23	50.65	0.13	54.20	0.82	i 53	73
−2.18	−0.93	50.65	0.13	54.30	0.84	i 37	74
−1.06	−0.34	50.65	0.13	54.55	0.86	i 24	75
2.32	1.08	50.65	0.13	54.80	0.91	i 51	76
−2.46	−2.36	50.65	0.13	55.00	0.96	i 83	77
−2.3	−1.07	50.65	0.13	55.35	1	i 90	78
−1.59	−1.64	50.70	0.14	55.35	1.07	i 52	79
−1.58	−0.56	50.70	0.14	55.35	1.07	i 81	80
−1.58	−0.56	50.70	0.14	55.45	1.07	i 82	81
−2.33	−1.15	50.70	0.14	55.90	1.09	i 68	82
−1.64	−2.01	50.70	0.14	56.40	1.18	i 77	83
−2.29	−0.89	50.70	0.14	57.20	1.28	i 93	84
−1.94	−1.57	50.75	0.15	59.15	1.44	i 29	85
−1.96	−1.08	50.85	0.17	49.30	1.83	i 20	86

يذكر هامبلتون وسويمنثان(1991) Hamblton & Swaminathan أن قيمة صعوبة المفردة نظرياً تتراوح بين (+∞، −∞)، إلا أنه عملياً، وحسب برنامج التحليل وينستبس Winsteps المستخدم في هذه الدراسة، فإن قبول صعوبة المفردات يتراوح بين (+2 و−2)، وقد تراوحت قيم صعوبة مفردات اختبار واطسون− جليسر للتفكير الناقد في الجدول (4) بين (−1.61 إلى 1.83)، حيث إنّ المفردات التي تكون درجة اللوجيت ذات الإشارة سالبة تكون مفردات سهلة كما في المفردات من (1 – 39)،

بالجدول السابق، أما والمفردات التي تكون درجة اللوجيت تساوي صفر تكون متوسطة السهولة كما في المفردة (40)، أما المفردات ذات الصعوبة الأعلى من المتوسط فتكون درجة اللوجيت موجبة، وكلما ابتعدت المفردات عن الصفر بالموجب ازدادت الصعوبة كما في المفردات من (41 إلى 86)، كما يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة صعوبة المفردات بوحدة اللوجيت تساوي صفر، والانحراف المعياري (0.80)، وتدل هذه القيم للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعامل صعوبة مفردات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، أن هذه المفردات متسقة ومتجانسة في قياس هذا المتغير، وليس أدل على ذلك في رأي الباحث من وقوع متوسط الصعوبة لمفردات الاختبار في المفردة رقم (40)، والتي تبين أن صعوبتها (0)، وهي تقع تقريباً وسط مفردات الاختبار البالغ عددها (86) مفردة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة شنان 2019 التي توصلت إلى أن العينة المستخدمة في تدريج مفردات اختبار التفكير الناقد وفرت أفضل تدريج لتلك المفردات باستخدام نموذج راش تبعاً لمحكات دقة القياس التي اختلفت باختلاف مستوى العينة، وذلك لصالح العينة منخفضة المستوى، وهذا ينطبق على مستوى عينة التدريج في الدراسة الحالية، حيث يتضح من جدول (6) أن متوسط أداء عينة الدراسة كان (37.9)، كدرجة خام، و(-0.58) بوحدة اللوجيت، وتقابلها القيمة (47.1) بوحدة المنف، التي تعد نوعاً من معايير تفسير الدرجات حسب نموذج راش، من هذه القيم يتبين أن مستوى التفكير الناقد لطلبة كلية التربية جامعة عمر المختار يعد دون المتوسط، إذا ما قورن بالمتوسط النظري لاختبار واطسون _جليسر كما ورد في دليل تطبيقه أن المتوسط النظري يساوي (49.5) كدرجة خام، أو الدرجة (صفر) بوحدة اللوجيت، والدرجة (50) بوحدة المنف.

سادساً: عرض نتائج إجابة التساؤل السادس الذي نصه:

ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية كما يقاس باختبار واطسون_جليسر للتفكير الناقد بعد تدريجه بنموذج راش؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (t) لعينة واحدة فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:-

جدول (10) يُبين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة، والمتوسط الفرضي لاختبار واطسون_جليسر للتفكير الناقد، وقيمة (t) ودلالتها الإحصائية.

حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة (t)	df	الدلالة الإحصائية
362	37.9	49.5	19.22-	361	0.000

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار واطسون_جليسر للتفكير الناقد بلغ (37.9)، في حين أن المتوسط الفرضي للاستبانة (49.5)، وباستخدام اختبار (t) لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق بين هذين المتوسطين، بينت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة اختبار (t) بلغت (-19.22)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000)؛ وهذا يعني أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية دون المتوسط، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه كل من لو وثروب Loo & Thrope 1999 من أن مهارات التفكير الناقد لدى عينة دراستهما من الطلبة الجامعيين كانت أقل من المتوسط النظري للاختبار، وأيضا تتفق مع ما توصل إليه الجبوري 2017 من أن مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة بابل أقل من المتوسط النظري للاختبار، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة عايش 2021 على طلبة جامعتي سعيدة والشلف في الجزائر.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. استخدام اختبار واطسون _ جليسر لقياس التفكير الناقد في صورته النهائية المكونة من (86) مفردة، والتي تبين أنها تحقق شروط نموذج راش؛ أي تحقق شروط القياس الموضوعي لهذا المتغير.
2. استخدام نموذج راش في تطور وتدريج مفردات أدوات القياس لا سيما الاختبارات العقلية شائعة الاستخدام في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، للتغلب على أوجه القصور التي تعاني منها تلك الأدوات التي صممت باستخدام نظرية القياس التقليدية.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسات على عينات أخرى غير طلبة الجامعة، تشمل تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، لأهمية قياس وتطور التفكير الناقد بوصفها قدرة تعد اليوم من أهم القدرات التي تهتم بها النظم التربوية الحديثة لقياسها وتنميتها لدى المتعلمين.
2. إجراء دراسات لتطوير أدوات قياس التفكير الناقد باستخدام نماذج أخرى لنظرية الاستجابة للمفردة كالنموذج ثنائي المعلم أو ثلاثي المعلم.

المراجع

1. آلك فِشر (2009). التفكير الناقد، ترجمة، ياسر العيتي، دار السيد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
2. أمينة محمد كاظم (1996). نماذج السمات الكامنة. في أنور الشرقاوي وآخرون. اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. الجبوري، حسين موسى (2017). إعداد اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد على وفق نظرية القياس التقليدية ونظرية السمات الكامنة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، جمهورية العراق.
4. جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). الأردن دار الفكر العربي.
5. الخرشة، طه عقلة (2015). تدريج اختبار أوتيس– لينون للقدرة العقلية المستوى المتقدم الصورة (J) باستخدام نموذج راش. مجلة القراءة والمعرفة، الناشر دار المنظومة، القاهرة.
6. خماد، محمد (2021). مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، دراسة ميدانية على متوسطية الوئام المدني بولاية الوادي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة خميس مليانة الجزائر.
7. الزعبي، آمال أحمد (2017). بناء اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد باستخدام نظرية استجابة الفقرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس عشر، العدد الثالث، ص ص 55–92.
8. السكري، عماد محمد (2010). بعض الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصور "S" لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 76– المجلد العشرون– أبريل 2010، ص ص 224 – 251.

9. سليمان، سناء محمد (2010). أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية. القاهرة، مكتبة عالم الكتب.
10. السيد، عزيزة (1995). التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
11. شنان، علي عباس (2019). استخدام نموذج راش في تدريج مقياس التفكير الناقد لدراسة بعض العوامل المؤثرة على دقة القياس وفق نظرية الاستجابة للمفردة. مجلة كلية التربية، العدد السادس والثلاثون، الجلد الأول، أغسطس 2019، ص ص 439 –466.
12. شنطاوي، محمد خالد (2003). تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤتة.
13. صالح، رحاب سعد منيسي (2011). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة عمر المختار وفقاً لبعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، بنغازي، ليبيا.
14. عايش، صباح (2021). استخدام نموذج راش في تدريج اختبار التفكير الناقد (اختبار واطسون . جليسر للتفكير الناقد الصورة المختصرة)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد، 100، العدد 112، ص ص 100 . 112.
15. عبدالسلام، محمد (2020). مهارات التفكير الناقد، دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمة. القاهرة، مكتبة نور.
16. عبدالوهاب، محمد محمود (2010). استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية في تدريج بعض الاختبارات المعرفية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.
17. العتيبي، خالد ناهس (2012). الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة لاختبار واطسون _ جليسر للتفكير الناقد (WGCT– SF) دراسة على عينة من الطلاب المعلمين في البيئة السعودية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد 24، العدد 4. ص ص 1427 – 1454.
18. عزت عبد الحميد (2011). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS القاهرة: دار الفكر العربي.
19. علام، صلاح الدين محمود (2005). نماذج نظرية الاستجابة للمفردة أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي. القاهرة، دار الفكر العربي.
20. علاونة، معزوز جابر (2016) توظيف نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين. منشورات جامعة القدس المفتوحة.

21. وهدي، رانيا ماهر (2010). دراسة سيكومترية مقارنة بين نموذج راش والقياس التقليدي حول دقة التنبؤ بحالة القلق من سمة القلق. أطروحة دكتوراة غير منشورة، القاهرة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

22. Baker, F.(2001): The Basics of Item Response Theory (2ed.). The ERIC Clearinghouse onAssessment and Evaluation, USA

23. Hambleton, R. &Swaminathan ,H. & Rogers. H (1991). Fundamentals of Item response theory. Sage Publications.

24. Linacre, J.M.(2018) WinstepsRasch Measurement Computer Program. Chicago: Winsteps. Com.

25. Wagner, T. & Harvery, R. (2003). Developing A new Critical thinking Test Using item Response Theory. Paper Presented at the 2003 Annual Conference of the Society for Industrial Organization Psychology. Orlando. Retrieved May, 4, 2005. From: WWW.Criticalthinking.org.

26. Watson, G & Glaser, E. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Short Form Manual. Pearson Education, Inc, (2008).

دراسة مقارنة لبعض التشوهات القوامية الأكثر انتشاراً لدى أطفال مركز التوحد بمدينة المرج

الباحثان

د. محمد سليمان عبد المجيد المغربي

قسم الإصابات والتأهيل الحركي – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي.

Fozfoz610@gamail.com

الأستاذة: صفاء بهاء الدين خالد مملوك

قسم التخطيط والتطوير والتميز المؤسسي بمكتب التفتيش والتوجيه التربوي المرج – تعليم المرج

المستخلص:

• يهدف البحث لدراسة مقارنة لبعض التشوهات القوامية الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد (ذكور – إناث) في مدينة المرج.

وذلك من خلال دراسة تحليلية تتناول ما يأتي:

معرفة التشوهات القوامية بالطرف العلوي الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد (ذكور) في مدينة المرج.

1- معرفة التشوهات القوامية بالطرف العلوي الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد (إناث) في مدينة المرج.

2- معرفة التشوهات القوامية بالطرف السفلي الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد (ذكور) في مدينة المرج.

3- معرفة التشوهات القوامية بالطرف السفلي الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد (إنا ث) في مدينة المرج.

4- مقارنة لمعرفة التشوهات القوامية بالطرفين (العلوي – السفلي) الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد (ذكور – إناث) بمركز المرج.

حيث استخدم الباحثان **المنهج الوصفي** بالطريقة المسحية، وذلك لملائمته لطبيعة البحث،

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من عمر **(6 –9) سنوات** ذكور (9) إناث (7) من الأطفال القابلين للتعلم بمركز التوحد بمدينة المرج.

استخدم الباحثان في الكشف على التشوهات القوامية بالطرفين (العلو ي – السفلي) بعض أدوات القياس **(شريط مرن – شريط القياس – الحائط الأملس – طبعة القدم).**

وفي ضوء عرض النتائج ومناقشتها تم استخلاص مجموعة من الاستنتاجات كان أهمها:

1- أكثر التشوهات القوامية انتشاراً بالطرف العلوي لدى (الذكور) تشوه استدارة الكتفين بتكرار (2) وبنسبة (22.22%).

2- لا توجد تشوهات قوامية بالطرف العلوي لدى (الإناث).

3- أكثر التشوهات القوامية انتشاراً بالطرف السفلي لدى (الذكور) تشوه تفلطح القدمين بتكرار (9) وبنسبة (100%).

4- أكثر التشوهات القوامية انتشاراً بالطرف السفلي لدى (الإناث) تشوه تفلطح القدمين بتكرار (3) وبنسبة (85.42%).

بعد المقارنة اتضح أن تشوه تفلطح القدمين هو أكثر التشوهات انتشاراً من بين التشوهات القوامية ، وكان لدى الذكور بتكرار (9) بنسبة (100%).

لقد توصل الباحثان إلى التوصيات الآتية:

1- ضرورة التأكيد على اعتماد برامج تأهيلية حركية لأطفال التوحد من ضمن برامجهم العلاجية.

2- إجراء الكشوفات والفحوصات الدورية على قوام أطفال التوحد.

3- ضرورة إجراء دراسات وأبحاث من المهتمين والمتخصصين في مجال التشوهات القوامية لأطفال التوحد.

الكلمات المفتاحية: التشوهات، القوامية، الطرف العلوي ، الطرف السفلي.

Abstract

The research aims to study a comparative study of some of the most prevalent morphological distortions among

Autistic children (males - females(in the city of Al-Marj

:This is done through an analytical study that deals with the following

Knowing the morphological deformities of the upper extremity، which are most prevalent

1-.among autistic children (males(in the city of Al-Marj

Knowing the morphological deformations of the upper extremity، which are most prevalent

2-.among autistic children (females(in the city of Al-Marj

the morphological abnormalities of the lower extremity، which are most prevalent among
3-.autistic children (males(in the city of Al-Marj

Knowing the morphological deformities of the lower extremity most prevalent among

4-.autistic children (females(in the city of Al-Marj

A comparison to find out the morphological deformations of the two sides (upper - lower(
5-.that are most prevalent among autistic children (males - females(in Al-Marj Center.

Where the two researchers used the descriptive approach in the survey method، for its suitability to the nature of the research، the research sample was chosen by the intentional method from the age of (6-9(years، males (9(females (7(of Children who are able to learn at the Autism Center in El-Marg City. The researchers used some of the morphological

deformations of the two sides (upper - lower(to detect deformations

Measuring tools (flexible tape - tape measure - smooth wall - foot print(. In light of the presentation and discussion of the results، a set of conclusions were drawn، the most :important of which were

The most prevalent postural deformities in the upper extremity in (males(distorted the .

1-.rotation of the shoulders with frequency (2(and at a rate of (22.22%(

2-There are no morphological deformities in the upper extremity in (females(. .

3- The most prevalent postural deformities in the lower extremity (males(are flat-footed deformities Repeat (9(and at a rate of (100%(.

4- The most prevalent postural deformities in the lower extremity (females(are flat-footed deformities Frequency (3(and at a rate of (42.85%(.

5- After comparison، it became clear that the deformity of flat feet is the most common deformity among the

.Structure deformities، in males، they had a frequency of (9(and a percentage of (100%(

The researchers reached the following recommendations

1-the necessity of emphasizing the adoption of motor rehabilitation programs for children with autism as part of their programs therapeutic.

2-conducting periodic examinations and examinations on the strength of autistic children.

3-the necessity of conducting necessity of conducting studies an research by those interested and specialists in the field of deformities curriculum for autistic children.

1-1 مقدمة البحث:

أصبح معيار الحضارة والتقدم بين الأمم هو مقدار اهتمام كل أمة بأطفالها. والاهتمام بالطفولة لا يقتصر على الأطفال الأسوياء فقط، بل يشمل الأطفال ذوي القدرات الخاصة، فهم فئة لا يمكن تجاهلها وتركها تعيش على هامش المجتمع الذي كان يتركهم وشأنهم أو يعمل على إيداعهم في مؤسسات خاصة بهم.

ولا شك الأمر يتعاظم حينما نتحدث عن الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذي بدأ الاهتمام والعناية بهم بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، وذلك لما يعانيه أطفال التوحد من مشاكل عديدة منها التشوهات القوامية.

ويذكر محمد حسانين ومحمد راغب (2003) القوام السليم يعزز القدرات الوظيفية المختلفة لأجهزة الجسم الحيوية، حيث هناك الكثير من الأمراض المرتبطة بأجهزة الجسم تنتج من عيوب وتشوهات قوامية وينعكس ذلك سلباً على ميكانيكية الجسم وحسن أدائه لمهامه اليومية علاوة على تأثيراته النفسية والاجتماعية والاقتصادية على الفرد (9:5).

تؤكد كل من إقبال رسمي، وأمال زكي (2000) القوام أحد مؤشرات الدالة وتتفق على صحة وسلامة جسم الإنسان ولذلك اهتمت الدول بسلامة القوام لجميع أفرادها، فالقوام السليم يزيد من شعور الإنسان بالثقة والحماس والمبادرة بالعمل بينما القوام الرديء قد يشعر الفرد بنقص الثقة بالنفس والاكتئاب فينعكس ذلك في صورة معاملاته واتصالاته بالأفراد واتجاهاته نحو المجتمع الذي يعيش فيه (41:2).

كما تؤكد ناهد عبد الرحيم (2005) أن التشوهات القوامية تقلل من كفاءة عمل المفاصل والعضلات والعظام وتؤثر بالتالي على الأجهزة الحيوية للجسم كما تؤدي إلى نقص في المرونة وبعض القدرات الحركية بسبب ضعف النغمة العضلية والنمو غير المتزن للمجموعات العضلية (11 :13).

1-2 أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

1- التعرف على أكثر التشوهات القوامية انتشاراً لدى أطفال التوحد بمركز مدينة المرج.

2- قد يسهم البحث في إيجاد الحل الأمثل للوقاية من التشوهات القوامية.

3- ربما يثري هذا البحث مكتبات كليات التربية وكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في مجال الكشف على التشوهات القوامية وأسباب حدوثها.

4- قد يساعد الباحثين والمتخصصين في مجال التأهيل الحركي والمجال التربوي في إجراء أبحاث ودراسات علمية على التشوهات القوامية.

1-3 مشكلة البحث:

تمثل رعاية أطفال التوحد مشكلة من المشكلات التي ينظر إليها العالم المتقدم بعين الاعتبار حيث أصبحت رعايتهم مبدأ إنسانياً وحضارياً شاملاً.

لذلك تعد التشوهات القوامية مشكلة عالمية يعاني منها كل الناس وخاصةً الأطفال على حد سواء الأصحاء وذوي الاحتياجات الخاصة فالتشوهات القوامية إحدى المشاكل التي يعاني منها أطفال التوحد.

فهي تؤثر على الوظائف الداخلية للأجهزة الحيوية وكذلك تؤثر في ميكانيكية حركة الجسم وتؤثر أيضاً على المهارات الحركية الأساسية مثل (الوقوف، المشي، الجري، الجلوس، الوثب، وغيرها).

مما أثار ذلك اهتمام الباحثين فقاما بزيارة ميدانية لمركز التوحد في مدينة المرج للاطلاع على الحالة القوامية للأطفال ومن خلال الزيارة الميدانية التي قام بها الباحثان لاحظا وجود تشوهات قوامية بين أطفال التوحد بالمركز.

ففكر الباحثان في إجراء دراسة لمعرفة أكثر التشوهات القوامية انتشاراً بين الذكور والإناث بمركز التوحد بمدينة المرج.

ومن خلال المسح المرجعي واطلاع الباحثين على العديد من الدراسات والأبحاث العلمية، لاحظا ندرة الدراسات التي تناولت التشوهات القوامية في البيئة الليبية.

هذا ما دفع الباحثين إلى ضرورة إجراء بحث بعنوان:

دراسة مقارنة لأكثر التشوهات القوامية انتشاراً لدى أطفال التوحد من (6 –9) سنوات بمركز التوحد في مدينة المرج.

1- 4 أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يأتي:

1- التعرف على الفروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية بالطرف العلوي (ذكور) لدى أفراد العينة.

2- التعرف على الفروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية بالطرف العلوي (إناث) لدى أفراد العينة.

3- التعرف على الفروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية بالطرف السفلي (ذكور) لدى أفراد العينة.

4- التعرف على الفروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية بالطرف السفلي (إناث) لدى أفراد العينة.

5- المقارنة للتعرف على الفروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية بالطرف العلوي بين (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة.

6- المقارنة للتعرف على الفروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية بالطرف السفلي بين (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة.

1–5 تساؤلات البحث:

1- هل توجد فروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية للطرف العلوي (ذكور) لدى أفراد العينة.

2- هل توجد فروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية للطرف العلوي (إناث) لدى أفراد العينة.

3- هل توجد فروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية للطرف السفلي (ذكور) لدى أفراد العينة.

4- هل توجد فروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية للطرف السفلي (إناث) لدى أفراد العينة.

5- هل هناك فروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية للطرف العلوي بين (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة.

6- هل هناك فروق في التكرارات والنسبة المئوية للأطفال المصابين وغير المصابين بالتشوهات القوامية للطرف السفلي بين (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة.

1- 6 المصطلحات المستخدمة في البحث:

التشوهات القوامية postural Deviation:

هو حدوث اختلاف في عضو من أعضاء الجسم أو جزء منه وانحرافه عن الوضع الطبيعي المسلم به (3 :149).

أولاً: تشوهات الطرف العلوي:

1- استدارة الكتفين Roud shoulders

هو انحراف أمامي للحزام الكتفي بحيث تحدث حركة تبعيد في عظم اللوح مع ميل جانبي بسيط (1- 62).

2- تحدب الظهر Kyphosis

هو زيادة غير طبيعية في تحدب المنطقة الظهرية من العمود الفقري يصاحبه طول وضعف في عضلات الظهر الخلفية وقصر وانقباض في عضلات الصدر الامامية (11 :88).

3- التقعر العنقي cervical concavita

منطقة حدوث التشوه في هذا الانحراف القوامي هي المنطقة العنقية وفي هذا التشوه تنقبض مفاصل الرقبة ويندفع الرأس للأمام وللأسفل (7 :8)

4- التقعر القطني Lumber Lovdosis

هو ميل الحوض للأمام وغالبا ما يصاحب هذا الانحراف تشوه اخر هو تحدب الظهر حيث يؤدي كل تشوه منهما الى الاخر بوصفه نوعاً من التعويض للاحتفاظ بمركز ثقل الجسم (9 :71)

ثانياً: تشوهات الطرف السفلي:

اصطكاك الركبتين knock knees

هو التصاق الفخذان والركبتين مع تباعد الساقين والقدمين (18:12)

تقوس الساقين bow legs

هذا التقوس في الساقين يظهر على شكل تقوس للوحشية، فيكون مفصل الركبة زاوية مفتوحة للداخل، فتنحني الساقان، لتكون دائرة التحدب فيها للخارج وتتباعد الركبتان عند تلاصق القدمين (106:10)

تفلطح القدمين Flat Feet

هبوط في الحافة الأنسية للقوس الطولي للقدم، بحيث يلامس الجانب الأنسي للقدم عند الوقوف (6: 185)

2 - الدراسات المرتبطة:

2-1 الدراسة الأولى: دراسة: محمد بن صالح عبد الكريم (2013) (5)

عنوان الدراسة: دراسة ميدانية لانتشار التشوهات القوامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس المدينة المنورة.

هدف الدراسة: التعرف على بعض الانحرافات القوامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصف الرابع والخامس والسادس ابتدائي بمدارس المدينة المنورة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (100) تلميذ تتراوح أعمارهم من 10 إلى 12 سنة.

أهم النتائج: كانت أهم النتائج أن أعلى نسبة مئوية للانحرافات كانت تفلطح القدمين بنسبة 25%.

2-2 الدراسة الثانية: دراسة: محمد عبد السلام عاجب (2007) (7)

عنوان الدراسة: التشوهات القوامية الشائعة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم.

هدف الدراسة: التعرف على التشوهات القوامية الشائعة بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم.

عينة الدراسة: تتكون العينة من (2100) طالب.

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

أهم النتائج: احتل تشوه استدارة الكتفين المرتبة الأولى في التصنيف النسبي للتشوهات القوامية يليه تشوه تفلطح القدمين ثم سقوط أحد الكتفين وزيادة الانحناء القطني.

2 –3 الدراسة الثالثة: دراسة: منال عبد العزيز إبراهيم (1996م) (10)

عنوان الدراسة:

دراسة بعض التشوهات القوامية للطرف السفلي لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

هدف الدراسة:

- التعرف على التشوهات القوامية والشائعة بالطرف السفلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
- تحديد نسبة انتشار التشوهات القوامية لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت **المنهج المستخدم:**المنهج الوصفي.

عينة البحث: تكونت العينة (1000) تلميذ وتلميذه من سن 9 – 10 سنوات.

أهم النتائج:

- تشوه تفلطح القدمين 6.33%
- اصطكاك الركبتين 6.20%
- تقوس الساقين 29%

3- إجراءات البحث:

3-1 منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالطريقة المسحية لملائمته لطبيعة البحث.

3-2 مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث على أطفال التوحد بمركز مدينة المرج القابلين للتعلم وعددهم (19) طفلاً.

3-3 عينة البحث:

اختيرت العينة بالطريقة العمدية من أطفال التوحد بمركز مدينة المرج القابلين للتعلم وعددهم (16) طفلاً مقسمين إلى ذكور (9) وإناث (7) للعام 2022م.

جدول رقم (1)

يوضح المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء

(العمر، والوزن، والطول) لأطفال التوحد.

ت	المتغيرات الأساسية	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعيار ي	معامل الالتواء
1	العمر بالسنة (الذكور)	7.1	7	1.054	0.28
	العمر بالسنة (إناث)	7.7	8	0.756	-1.19
2	الوزن بالكيلو جرام (ذكور)	39.1	39	2.47	0.12
	الوزن بالكيلو جرام (إناث)	37.857	38	1.57	-0.27
3	الطول بالسنتيمتر (ذكور)	144.56	144	2.96	0.568
	الطول بالسنتيمتر (إناث)	138	137	2.58	1.16

• يوضح جدول رقم (1) أن قيمة معامل الالتواء تراوحت بين (19.1- 16.1) ويتضح لنا أن جميع معاملات الالتواء محصورة بين $+3 \leq S K \leq -3$

وهذا يدل على أن جميع البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، مما يدل على تجانس أفراد العينة (ذكور، اناث) في كل من (العمر، الوزن، الطول).

3 -4 مجالات البحث:

المجال المكاني/ مركز التوحد مدينة المرج **المجال الزمني** / 15-2022/2/16م

المجال البشري/ أطفال التوحد القابلين للتعلم بمركز مدينة المرج.

3 -5 الأدوات والقياسات المستخدمة في البحث:

بعد الاطلاع على المراجع والمصادر العلمية والدراسات المرتبطة استخدم الباحثان القياسات والأدوات المعتمدة علمياً في قياس التشوهات القوامية وهي:

- شريط قياس.
- شريط مرن.
- طبعة القدم.
- الحائط الأملس.

6-3 الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية بتاريخ 2022/2/7م على عينة قوامها(3) من أطفال توحد اختيروا بطريقة عشوائية ومن خارج عينة البحث وكان الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو التعرف على ما يأتي:

أ- الأجهزة والأدوات ومدى صلاحيتها.

ب- امكانية إجراء القياسات.

ج- الوقت المستغرق للقياس لكل طفل.

7-3 الدراسة الأساسية:

قام الباحثان بإجراء الدراسة الأساسية في الفترة من 15-16 /2/2022م بعد استكمال جميع المتطلبات من **تجهيز صالة** خاصة بمركز التوحد بإجراء القياسات وبالتعاون مع إدارة مركز التوحد بمدينة المرج.

8-3 المعالجة الاحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الوسيط.
- الانحراف المعياري.
- معامل الالتواء.

4- عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج:

بعد إجراء القياسات الخاصة بالتشوهات القوامية للطرفين (العلوي والسفلي) لأطفال التوحد بمركز مدينة المرج للمرحلة العمرية من (6 -9) سنوات توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

تشوهات الطرف العلوي

1 – تشوهات الطرف العلوي لدى (الذكور)

جدول رقم (2)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لعينة البحث الذكور للمرحلة العمرية (6- 9) سنوات

ذكور = 9

ت	تشوهات الطرف العلوي (ذكور)	التكرارا ت		النسبة المئوية%	
		مصابون	غير مصابين	مصابون	غير مصابين
1	استدارة الكتفين	2	7	%22.22	%77.77
2	تحدب الظهر	0	0	%0	%0
3	التقعر العنقي	0	0	%0	%0
4	التقعر القطني	0	0	%0	%0

• جدول (2) يوضح التكرارات والنسبة المئوية الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد (الذكور) بمركز مدينة المرج حيث أظهرت التكرارات والنسبة المئوية أن تشوه استدارة الكتفين هو أكثر تشوهات الطرف العلوي انتشاراً بتكرار (2) وبنسبة مئوية(22.22%) ويوضح أيضاً أنه لا توجد لديهم تشوهات في تحدب الظهر والتقعر العنقي والتقعر القطني لدى أفراد عينة البحث .

2- **تشوهات الطرف العلوي لدى (الإناث)**

جدول رقم (3)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث الإناث للمرحلة العمرية (6–9) سنوات

إناث = 7

ت	تشوهات الطرف العلوي (إناث)	التكرارا ت		النسبة المئوية%	
		مصابون	غير مصابين	مصابون	غير مصابين
1	استدارة الكتفين	0	7	%0	%100
2	تحدب الظهر	0	7	%0	%100
3	التقعر العنقي	0	7	%0	%100
4	التقعر القطني	0	7	%0	%100

جدول (3) يوضح لا توجد تشوهات بالطرف العلوي لدى أطفال التوحد (إناث) بمركز مدينة المرج.

تشوهات الطرف السفلي:

1– تشوهات الطرف السفلي (ذكور)

جدول رقم (4)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث الذكور للمرحلة العمرية (6–9) سنوات

ذكور=9

ت	تشوهات الطرف السفلي (ذكور)	التكرارا ت		النسبة المئوية%	
		مصابون	غير مصابين	مصابون	غير مصابين
1	تفلطح القدمين	9	0	%100	%0
2	تقوس الساقين	0	0	%0	%0
3	اصطكاك الركبتين	0	0	%0	%0

جدول (4) يوضح التكرارات والنسبة المئوية الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد

(ذكور) بمركز مدينة المرج حيث أظهرت التكرارات والنسبة المئوية أن تفلطح القدمين هو أكثر تشوهات الطرف السفلي انتشاراً بتكرار (9) وبنسبة مئوية (100%) ويوضح أيضاً لا توجد تشوهات في تقوس الساقين واصطكاك الركبتين لدى أفراد عينة البحث.

2- تشوهات الطرف السفلي لدى (الإناث)

جدول رقم (5)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث الإناث للمرحلة العمرية (6-9) سنوات

إناث= 7

ت	تشوهات الطرف السفلي (إناث)	التكرارا ت		النسبة المئوية%	
		مصابون	**غير مصابين**	مصابون	غير مصابين
1	تفلطح القدمين	3	4	%42.85	%57.14
2	تقوس الساقين	0	0	%0	%0
3	اصطكاك الركبتين	0	0	%0	%0

• جدول (5) يوضح التكرارات والنسبة المئوية الأكثر انتشاراً لدى أطفال التوحد

(إناث) بمركز مدينة المرج حيث أظهرت التكرارات والنسبة المئوية أن تشوه تفلطح القدمين هو أكثر تشوهات الطرف السفلي انتشاراً بتكرار (3) وبنسبة مئوية (85.42 %) ويوضح أيضاً لا توجد لديهم تشوهات في تقوس الساقين واصطكاك الركبتين لدى أفراد عينة البحث.

جدول (6)

يوضح جدول (6) المقارنة بين أكثر التشوهات القوامية انتشاراً للطرف العلوي لدى أطفال التوحد (ذكور – إناث) بمركز مدينة المرج.

ذكور = 9، إناث = 7

• يتبين من جدول رقم (6) أن أكثر التشوهات القوامية للطرف العلوي انتشاراً اتضح

ت	التشوه الأكثر انتشار اً	الذكور				الإناث			
		مصابون	النسبة المئوية	غير مصابين	النسبة المئوية	مصابون	النسبة المئوية	غير مصابين	النسبة المئوية
1	استدارة الكتفين	2	%22.22	7	%77.77	0	%0	7	%100
2	تحدب الظهر	%0	%0	0	%0	0	%0	7	%100
3	التقعر العنقي	0	%0	0	%0	0	%0	7	%100
4	التقعر القطني	0	%0	0	%0	0	%0	7	%100

تشوه استدارة الكتفين لدى الذكور بتكرار (2) وبنسبة مئوية (22.22%) ولا يوجد تشوهات لدى الإناث.

جدول(7)

يوضح جدول (7) المقارنة بين أكثر التشوهات القوامية انتشاراً للطرف السفلي لدى أطفال التوحد (ذكور – إناث) بمركز مدينة المرج

ذكور= 9 ، إناث = 7

ت	التشوهات الأكثر انتشاراً	الذكور				الإناث			
		مصابون	النسبة المئوية %	غير مصابين	النسبة المئوية %	مصابون	النسبة المئوية %	غير مصابين	النسبة المئوية %
1	تفلطح القدمين	9	%100	9	%100	3	42.85 %	4	%57.14
2	تقوس الساقين	0	%0	9	%100	0	%0	7	%100

3	اصطكاك الركبتين	0	%0	9	%100	0	%0	7	%100

• يتبين من جدول (7) أن تشوه تفلطح القدمين أكثر تشوه انتشاراً في الطرف السفلي لدى الذكور والإناث حيث كان لدى الذكور بتكرار (9) وبنسبة مئوية (100%) ولدى الإناث بتكرار (3) وبنسبة مئوية (85.42%).

ولا توجد تشوهات لدى (الذكور والإناث) في تشوهات تقوس الساقين واصطكاك الركبتين.

ثانياً: مناقشة النتائج:

بعد الانتهاء من قياسات التشوهات القوامية للطرفين (العلوي والسفلي) تم الحصول على البيانات ومعالجتها إحصائياً للحصول على نتائج البحث.

التشوهات القوامية:

أ- تشوهات الطرف العلوي (ذكور)

كما هو موضح بالجدول (2) تبين أن أكثر التشوهات القوامية انتشاراً في الطرف العلوي لدى الذكور هو تشوه استدارة الكتفين بتكرار (2) من عدد (9) أطفال التوحد وبنسبة مئوية بلغت (22.22%) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة محمد عبد السلام (2007) حيث توصل إلى نتيجة أن تشوه استدارة الكتفين تحتل المرتبة الأولى في تصنيف التشوهات القوامية بالطرف العلوي حيث بلغت نسبته (14.32%) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (867:)

ب- تشوهات الطرف العلوي (إناث).

كما هو مبين بالجدول(3) لا توجد تشوهات بالطرف العلوي لدى الإناث.

ج- تشوهات الطرف السفلي (ذكور).

تبين من جدول (4) أن تشوه تفلطح القدمين أكثر تشوهات الطرف السفلي انتشاراً لدى الذكور بتكرار(9) من عدد (9) أطفال التوحد وبنسبة مئوية (100%).

ويعزو الباحثان سبب ذلك أن تشوه تفلطح القدمين يحدث تحت سن البلوغ من 11– 18 سنة تقريباً وذلك نتيجة ثقل الجسم واللعب بدون حذاء وعدم ممارسة النشاط الرياضي والوراثة والحذاء الضيق.

كما تتفق مع دراسة محمد المغربي وفرج الفيتوري (2019) حيث توصلا إلى أن تشوه تفلطح القدمين هو أكثر التشوهات حدوثاً لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في التشوهات القوامية حيث بلغت بنسبة مئوية (83.20%) لدى التلاميذ وبنسبة (38.15%) لدى التلميذات (23:6)

د- تشوهات الطرف السفلي (إناث).

تبين من جدول (5) أن تشوه تفلطح القدمين أكثر تشوهات الطرف السفلي انتشاراً لدى الإناث بعدد (3) من (7) إناث وبنسبة مئوية (85.42%) وتتفق نتائج هذه النتيجة مع دراسة منال عبد العزيز (1996) التي تؤكد تشوه تفلطح القدمين من أكثر التشوهات التي تصيب الطرف السفلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (10: 9)

هـ– يتضح من جدول (6) عند المقارنة بين أكثر التشوهات القوامية انتشاراً للطرف العلوي لدى أطفال التوحد (ذكور، إناث) بمركز مدينة المرج تبين أن تشوه استدارة الكتفين هو أكثر تشوهاً في الطرف العلوي انتشاراً ويصاب به الذكور أكثر من الإناث حيث وصل عدد المصابين(2) من (9) أطفال وبنسبة مئوية (22.22%) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة القلالي والعائب.

(2013) حيث توصل الباحثان في نتائج البحث إلى أن انحرافات الطرف العلوي هي أكثر الانحرافات القوامية انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة طرابلس (4:7).

ويتضح من الجدول نفسه أنه لا توجد تشوهات في الطرف العلوي لدى الذكور والإناث في تشوه تتحدب الظهر، والتقعر العنقي، التقعر القطني.

و– ويتضح من الجدول(7) عند المقارنة بين أكثر التشوهات القوامية انتشاراً للطرف السفلي لدى أطفال ا لتوحد (ذكور ، إناث) بمركز مدينة المرج تبين أن تشوه تفلطح القدمين هو التشوهات لأكثر انتشاراً لدى (الذكور، الإناث) في الطرف السفلي والذكور هم أكثر إصابة بتشوه تفلطح القدمين حيث بلغ عددهم (9) من (9) أطفال وبنسبة مئوية (100%) وبلغت إصابة تشوه تفلطح القدمين عند الإناث (3) من (7) وبنسبة مئوية (85.42%) وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة محمد المغربي، وفرج الفيتوري (2019) إن تشوه تفلطح القدمين هو الأكثر انتشاراً من مجموع التشوهات التي تصيب التلاميذ (6:23)

ومما سبق يمكن تلخيص أهم أسباب التشوهات القوامية التي تصيب أطفال التوحد بمركز مدينة المرج في مرحلة (6 – 9) سنوات راجع لعدة عوامل منها العادات اليومية والقوامية الخاطئة التي يصبح تكرارها أمراً اعتيادياً مثل حمل الحقيبة ثقيلة الوزن والأحذية الضيقة التي تؤثر على القدمين والجلوس لفترات طويلة وعدم ممارسة الأنشطة الرياضية والبدنية وعامل الوراثة.

5- الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

بعد عرض النتائج التي توصل إليها الباحثان وفي حدود عينة البحث يمكن استنتاج ما يأتي:

1- أظهرت نتائج البحث وجود تشوهات قوامية في الطرفين (العلوي، السفلي)

2- انتشار أكثر نسبة تشوهات قوامية في الطرف السفلي أكثر من الطرف العلوي.

3- تبين من نتائج البحث أن تشوه تفلطح القدمين هو أكثر التشوهات انتشاراً لدى الذكور وبنسبة مئوية (100%).

4- تبين من نتائج البحث أن تشوه تفلطح القدمين هو أكثر التشوهات القوامية انتشاراً لدى الإناث وبنسبة مئوية (85.42%).

5- عند المقارنة الأكثر انتشاراً للتشوهات القوامية للطرفين (العلوي والسفلي) تبين أن الذكور هم أكثر نسبة اصابات من الإناث.

6- إن التشوهات القوامية الوظيفية لدى أطفال التوحد إذا تم اكتشافها مبكراً من الممكن علاجها بسهولة من خلال علاج تأهيل حركي.

ثانياً: التوصيات:

انطلاقاً مما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

1- ضرورة اهتمام الدولة الليبية بأطفال التوحد بتوفير الرعاية الصحية والامكانيات اللازمة لهم.

2- يجب إجراء الكشوفات على قوام أطفال التوحد بصورة مستمرة.

3- ضرورة التعاون بين ولي الأمر والمركز لما له من دور كبير في الوقاية وتحسين وتطوير طفل التوحد.

4- يجب الاهتمام بالنشاط البدني والرياضي والترفيهي لما له من فوائد صحية على قوام وصحة طفل التوحد.

5- يجب أن يتضمن برنامج أطفال التوحد التمرينات الوقائية والتأهيلية والعلاجية للمحافظة على صحتهم.

6- ضرورة اهتمام الباحثين والمتخصصين بإجراء دراسات وأبحاث علمية على التشوهات القوامية في المراحل العمرية المختلفة لأطفال التوحد لوضع البرامج التأهيلية المناسبة لهم.

المراجع

مراجع اللغة العربية:

1- إسراء جميل حسين: تأثير منهج تأهيلي لتقويم الانحناء الأمامي للعمود الفقري في منطقة الصدرية واستدارة الكتفين الى الأمام، بحث منشور، جامعة بغداد، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. 2014

2- إقبال رسمي محمد، آمال زكي: العلاقة بين الانحرافات القوامية وكل من التوافق النفس واللياقة البدنية لطلبة المرحلة الاعدادية لمحافظة القاهرة، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية العدد الثالث وثلاثون، جامعة حلوان، 2000

3- عباس الرملي وزينب عبد الحكيم: تربية القوام، دار الفكر العربي، القاهرة، 1981

4- عصام القلالي، صالح سعيد العائب: دراسة مقارنة لأكثر التشوهات القوامية شيوعاً بين تلاميذ المرحلة الاعدادية، كلية التربية البدنية، جامعة طرابلس، 2013

5- محمد بن صالح عبد الكريم: دراسة ميدانية لانتشار التشوهات القوامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس المدينة المنورة، كلية التربية الرياضية، 2013م.

6- محمد سليمان المغربي، فرج محمد الفيتوري: دراسة ميدانية لتشوه تفلطح القدمين بمرحلة التعليم الاساسي لمدينة البريقة، مجلة كلية التربية، العدد السابع، ديسمبر، 2019 .

7- محمد عبد السلام عاجب: التشوهات القوامية الشائعة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لولاية الخرطوم، جامعة الخرطوم، 2007.

8- محمد صبحي حسانين: القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.

9- محمد صبحي حسانين، محمد عبد السلام: القوام السلي م للجميع ط2، دار الفكر العربية القاهرة 2003.

10-منال عبد العزيز ابراهيم: دراسة بعض التشوهات القواية للطرف السفلي لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، 1996م.

11–ناهد عبد الرحيم: التمرينات التأهيلية التربية والقوام ،كلية التربية الرياضية بنين ، القاهرة، جامعة حلوان، 2006.

مراجع اللغة الإنجليزية:

12-Auxter and Worthingham (1997(therapeutic exercise for

body alignament and funetion (Bo p.33، .(53

13-B، loner، B، Boachie، A.(1996(.spina/Deformity، united state.

14-Morehouse :L.E.(1991(.sport medicine for trainer . London .

الممارسة النقدية ومصادرها الثقافية عند مصطفى ناصف

أ. صالح عوض أحمد حماد
قسم الإعلام – كلية الآداب – جامعة خليج السدرة
s1234567891949@outlook.com

الملخص:

تعالج هذه الورقة العلمية تجربة علمية فذَّة من التجارب النقدية في البيئة المصرية، وتتناول بالسَّبر والتحليل الممارسة النقدية ومصادرها الثقافية عند الناقد الأكاديمي مصطفى ناصف من خلال مبحثين أساسيين، هما: قراءة الشعر العربي، وتجديد البلاغة العربية وقراءة الدرس الأسلوبي، واتبعت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، وتوصَّلت إلى عِدَّة نتائج نقدية، بدأت من النُّقطة التي انتهى منها أستاذه العظيم طه حسين في التشكيك في الشِّعر الجاهلي قبل قراءته وتأويله؛ فقد قرأ ناصف الشِّعر العربي في ضوء الثقافة العربية ومكتسباتها الحضارية، وحارب المناهج التقليدية في تحليل النَّص على نحو لغوي، واستغل قواعد القراءة وآليات التأويل استغلالًا جيدًّا، يضيء الجانب المعتم من النَّص، واستأنس بالمنهج الأسطوري في تفكيك رموز النَّص الأساسية، واستنطاق دلالاته البعيدة الغور، واعترض على أفكار الرثَّة التي اعتدَّ بها النقاد العرب القدماء في السَّبر والتحليل؛ كالتكسُّب في الشعر، والأغراض الشِّعرية، ومعيار الصِّدق، وكلها أفكار مستهلكة، تحاكم النَّص الشِّعري محاكمة خارجية، لا صلة لها بعالم النَّص وإمكاناته وأدواته،

وتعصَّب ناصفٌ على النقد الأدبي القديم والبلاغة العربية في آرائه النقدية، وسار على شاكلة الأصوات النقدية المعاصرة في البيئات الأجنبية بدلًا من السَّير على شاكلة الأصوات العربية، ودرس البلاغة العربية في إطار الثقافة والمجتمع دراسة مرموقة، وتجلَّت في كتابه "اللُّغة بين البلاغة والأسلوبية"، وأنكر علم البديع، واقترح أنْ يدرس من خلال مفاتيح أسلوبية أو رموزٍ أساسية، تؤول إلى استنطاق الدلالة الغامضة.

الكلمات الدالة: البلاغة، الدلالة، الشاعر، القراءة، المعنى، المنهج، النَّص، النقد.

Critical practice and its cultural sources according to Mustafa Nassef

Abstract

This scientific paper deals with a unique scientific experience of critical experiences in the Egyptian environment, and deals with probing and analyzing the critical practice and its cultural sources according to the academic critic Mustafa Nassef through two main topics: reading Arabic poetry, renewing Arabic rhetoric and reading the stylistic lesson, and The study followed the descriptive analytical approach, and reached several critical results, starting from the point from which his great teacher Taha Hussein ended in questioning pre-Islamic poetry before reading and interpreting it. He fought against traditional approaches to linguistic analysis of the text, exploited the rules of reading and the mechanisms of interpretation well, illuminating the dark side of the text, and used the mythical approach in deconstructing the basic symbols of the text, interrogating its far-reaching connotations, and objecting to the shabby ideas that Allen used to Nassef was intolerant of ancient literary criticism and Arabic rhetoric in his critical views, and followed the style of contemporary critical voices in foreign environments instead of Arab voices, and studied Arabic rhetoric within the framework

of culture and society in a prestigious study, and was manifested in his book "Language between the camels".

Keywords: rhetoric, semantics, poet, reading, meaning, method, text, criticism.

توطئة:

اشترط النَّقد الأدبي الحديث في بناء شخصية النَّاقد امتلاك الحساسية المرهفة، والثقافة الواسعة، والنَّظرة العميقة في التذوق والتحليل، واستشفاف الظاهرة النقدية أو الرؤية الداخلية النَّص الأدبي في ضَوء المناهج النَّقدية التي تكشف عن مناطق البكارة والقصور، وتستحدث تقاليد أدبية جديدة مستوحاة من روح العصر، وتمتلك سلطة التأثير في المتلقي، والمجتمع، والثقافة.

وإذا تعاملنا مع النَّقد الأدبي بمعناه الحديث؛ فإنَّه نشاط معرفي باذخ، يعبُّ من الثقافات والمعارف على اختلاف أنماطها وأجناسها، ويسير المناهج والنَّظريات في حداثتها وتطوُّرها، وينحاز إلى الخبرة الجمالية والدُّربة في المكاشفة والنَّفاذ إلى دهاليز النَّص الأدبي، ويصمد أمام تجربة صاحبه ويستنفذ كلَّ احتمالاتها.

والنَّقد الأدبي البنَّاء نشاط معرفي خلَّاق، يجنح إلى الريادة في إيصال رسالته التنويرية، ويقترب من صور الشُّمول والكمال في توجُّهاته وجوانب أصالته. هذا النَّقد الذي قال عنه (ستانلي هايمن) Stanley Hyman: "إنَّه استعمال منظَّم للتقنيات غير الأدبية ولضروب المعرفة –غير الأدبية أيضًا– في سبيل الحصول على بصيرة نافذة في الأدب" (هايمن، 1960: 1/ 9).

ويعوِّل النَّقد الأكاديمي على البصيرة النافذة في إصدار الأحكام والتقويمات، وتجاوز الأشواك والعقبات، والاشتغال على ميادين الثقافة والكشف عن أصدائها في دائرة الإبداع، فلا يسرف في حب الحديث تناظرًا مع جِدَّته وحداثته، ولا يتجرَّد من القديم والانفصال عنه تناظرًا مع تقام عهده، ولكنَّه يعبُّ منهما، ويحرص على إقامة صلات عميقة بينهما.

ولعلَّ الخطوة الأولى في دراسة شخصية الناقد الأكاديمي هي الإبانة عن روافده الثقافية، وتفكيك ممارساته النقدية، ورصد تطلُّعاته في كلِّ حقبة تاريخية؛ فهذه الخطوات بمثابة علامات فارقة في الدرس النَّقدي، وحداثة هذا البحث تأتي من صقل تجربة الناقد الأكاديمي مصطفى ناصف (1922 –2004)، وكيف بَلْوَرَ موقفه النَّقدي من التيارات الأدبية الحديثة وَعَبَّدَ التقاليد الفنية الخاصَّة بكل عصر؟، وكيف تجرَّد من ميوله وانسل من ذاتيَّته في إصدار الأحكام النَّقدية؟، وهل نجح في الانفتاح على المناهج النَّقدية الحديثة؟، وهل محَّص القيم الفنية، والجمالية المتداولة؟

ولد الدكتور مصطفى ناصف في سمنود بمحافظة الغربية من الجمهورية المصرية في الثالث من سبتمبر لعام 1922، وحصل على درجة الماجستير من كلية الآداب بجامعة القاهرة عام (1948)، وكانت أطروحته العلمية عن بلاغة عبد القاهر الجرجاني– عرض ونقد وتوجيه، ثم حصل على درجة الدكتوراه من كلية الآداب بجامعة عين شمس عام (1952)، وكانت أطروحته

العلمية عن البلاغة في الكشّاف للزمخشري مع تحقيق نصٍ له، وبعدهما اشتغل بالسِّلك الأكاديمي أستاذًا في كلية الآداب بجامعة عين شمس، وأثرى المكتبة العربية بثلاثة وعشرين كتابًا نقديًّا (ناصف، 1991: 15– 16).

وتتألَّف هيكلية الدراسة من مبحثين متلاحمين في التأصيل نقدًا ومثاقفة، وهما: حركة تطور الشعر العربي، وتجديد البلاغة العربية وقراءة الدرس الأسلوبي.

المبحث الأول: حركة تطور الشِّعر العربي.

اتسع مجرى نهر الأدب العربي وتنوَّعت أشكاله بتنوُّع الحيوات الاجتماعية والثقافية والفكرية، والسياسية التي دخلت في تكوين هذا الأدب، وأخضع النُّقاد الأدب العربي إلى تقسيمات تاريخية، لم يكن الغرض منها إلا التيسير على المتلقي، واستقراء سمات الأدب وخصوصيَّته في كلِّ حقبة تاريخية.

ولا مُشاحَّة أنَّ الأدب الجاهلي من أكثر الآداب العربية خصوبة وأصالة، ومن ينبوعه الثري تستقي الآداب اللَّاحقة مادَّتها التعبيرية، وتستمدُّ مقوِّماتها الأساسية، ولم يبلغ أدبٌ عربي ما بلغه الأدبُ الجاهلي من الأهمِّية في الدَّرس النقدي؛ فقد ثار شعراء الحركة الشُّعوبية –من أمثال بشَّار بن بُرد، وأبي نواس وغيرهما– في العصر العباسي الأوَّل على التقاليد الفنِّية التي تواترت بين الشُّعراء جيلًا بعد جيل، إلا أنَّهم لم يستطيعوا الخلاص من سطوة الأدب الجاهلي، وهذا يعني أنَّ الأدب الجاهلي محفوفٌ بالعلو والقداسة، ومعينٌ لا يَنْضُب عن العطاء، وعليه كان يعوِّل جماعة شعراء الديوان في تجاربهم النَّقدية.

ويستغرب الباحث (إبراهيم السَّامرائي) من تنظير النَّاقد الأكاديمي مصطفى ناصف للفصل الأول من كتابه "قراءة ثانية لشعرنا القديم"، ويدَّعي أنَّه "ليس في هذا الفصل شيء يتَّصل بالجديد الذي سعى إليه مصطفى ناصف، إلا إذا نظرنا إلى مادَّة هذا الفصل الثائرة على القديم المتوجِّهة إلى الجديد الذي لما تتَّضح معالمه، ومن هنا كان يصحُّ أنْ يكون –هنا– الفصل شيئاً كثيرًا في مقدِّمة المؤلف" (السامرائي، 2002: 190).

واحتجَّ مصطفى ناصف قبل تحليل نماذج من الشِّعر الجاهلي على لفظ "الجاهلي" نفسها، ويرى أنَّه "لفظٌ إسلامي الطَّابع، وهو يعني –بعبارة أخرى– الاستعداد للغضب والثورة والتمرد، ويكتنفه فكرة الحمق والتعصُّب والنزوات والخروج على النِّظام، وتخلُّف الشُّعور بالارتباط والانتماء. لفظ الجاهلي ينبغي أنْ تقلَّم أظفاره، ومن العسير حقًّا –من الناحية النفسية– أنْ تبدأ دراسة هذا الأدب تحت هذا العنوان، وسوف يؤدِّي بنا –دون أنْ نشعر– إلى نمط من الأفكار نعرفه جميعًا، وسوف يجعل الشِّعر العربي –في ذلك العصر– أكثر المستويات بساطة، وبُعدًا عن التفكير الخصب، والصِّراع العميق" (ناصف، 1982: 46).

ويكرّس الشِّعر الجاهلي تجارب الشُّعراء في تصوير جماليَّات الانتماء للجماعة ثقافيًّا، وفكريًّا، واجتماعيًّا، وانغرس هذا الإيمان في وجدان على نحو لاشعوري، حتَّى صار الشَّاعر نفسه "لا يتصوَّر الفنَّ عملًا فرديًّا؛ بل يتصوُّره نوعًا من النبوغ في تمثُّل أحلام المجتمع ومخاوفه وآماله، وفي الأطلال والنَّاقة والفرس والرحلة يحاول كلُّ مفكِّر أنْ يصنع جزءًا من تمثال مقدَّس يقرُّه ويباركه ضمير المجتمع" (ناصف، 1982: 53- 54).

وكان الشَّاعر الجاهلي يلحُّ على استعاذة الماضي من خلال الوقوف على الأطلال، ولا يستسيغ تذكير المجتمع الجاهلي بحاضره أو مستقبله؛ لأنَّ صناعة الحاضر تأتي من استعادة الماضي، والشَّاعر حريص تنشيط ذاكرة المتلقي وإحيائها من خلال الاستعادة، وكأنَّه يُقاوم فعل النِّسيان، ولا يستدعي هذا الشَّاعر فضاءً شعريًّا -مكانًا جغرافيًّا- محدَّدًا في عملية الاستعادة، وإنما يستدعي فضاءاتٍ مجازيَّة لها امتدادها المرجعي في الواقع المحدود، والبكاء على آثار الدِّيار هو الشُّعلة الوقَّادة التي توقظ في ضمائرنا عددًا لا يُحصى من الذُّكريات، "والبكاء -هنا- ليس حزنًا سلبيًّا عاجزًا، وليس هزيمة أمام الموت؛ فالحياة يمكن أنْ تظلَّ منتصرة، ووظيفة عقل الشَّاعر في هذه الحالة وظيفة إيجابية؛ فهي دعوةٌ غامضة إلى تغيير النَّظر إلى الماضي، أو دعوةٌ إلى مبدأ استمرار الحياة من حيث هي نشاط وفاعلية" (ناصف، 1982: 59- 60).

وقدَّم ناصف تحليلات رائعة لنماذج من الشِّعر الجاهلي من خلال طائفة من الكلمات المفاتيح؛ كالطَّلل، والنَّاقة، والخيل، والمطر...إلخ، واستثمار هذه الكلمات يميط اللِّثام عن المضمر من الشِّعر الجاهلي، ويبدد مغاليقه؛ لأنَّها تدور حول أفكار مبتكرة وسياقات جديدة تعذِّب النَّاقد، وتلحُّ على ذهنه باستحقاق المكاشفة والارتياد، وإعادة قراءة النَّص الشِّعري ثانية وثالثة.

واستغلَّ إمكانات المنهج الأسطوري في تحليل الأبيات الدالَّة وصف الخيل من معلَّقة امرئ القيس، وما الخليل إلا رمزٌ بدائي وتراكمٌ عجيب لصيغ أسطوريَّة، امتاحها الشَّاعر من تراث أسلافه، وساهم باكتشاف معطياتها في إطار بيئته الاجتماعية، وقد تقترب هذه المعطيات من البيئة أو تبتعد عنها بحسب عمق الفضاء الرؤيوي وكثافته في خلق مقابلات دقيقة بين العالم الواقعي المحدود وعالم الشِّعر، تفضي إلى إنتاج دلالات بعيدة الغور، نلمح من خلالها انعكاس البيئة على شخصية الشَّاعر، "والانثروبولوجيا الأدبية تهتم بالبحث في كيفية استخدام الأدب لأنماط التعبير التي نشأت قبل ظهوره، مثل: الطقوس، والأساطير، والحكايات الشَّعبية" (سرحان، 1981: 103).

وأحال امرؤ القيس متعلِّقات الخيل إلى السَّيل، ثمَّ وهب الخيل نفسه قوَّة أسطورية، تجتاز البحار وينابيع الماء، وهذه القوَّة الأسطورية من صنيع الشَّاعر وعبقريَّته الفذَّة في التصوير، وهذا يعني أنَّ "امرأ القيس علَّم الشُّعراء كيف يتحدَّثون عن الخيل؟" (ناصف، 1982: 77)، ويبدعون في قصائدهم الشِّعرية، وحظى هذا الإبداع بقبول الرُّواة والنُّقاد معًا.

وأقام امرؤ القيس صِلة شعورية بين الخيل والمطر، "وقد اشتهر الشَّاعر بوصف المطر كما اشتهر بوصف الفرس، وأصبح الفرس والمطر معًا جزأين مترابطين من تفكير واحد، وهذا الترابط ذاع أثره بين الشُّعراء...، فعالم الفرس أشبه بعالم المطر ليس بينهما فرقٌ كبير، ولا نتصوَّر أنَّ من الممكن أنْ يُشرح موضوع الفرس بمعزل عن فكرة تتردَّد فيه ترددًا واضحًا؛ حتَّى تصبح كالمفتاح الذي يساعد على تناول عالم الفرس" (ناصف، 1982: 79)، وفي موضع ثانٍ يقول: "وصف المطر بعد وصف الفرس ذلك يعني أنَّ الفرس والمطر يتداخلان، أو يسبغ الواحد منهما على الآخر، وامرؤ القيس هو الذي علَّم الشُّعراء أنْ يترقَّبوا فيما يسمِّيه الفرس صورة المطر ونزوله" (ناصف، 1982: 80)، ويعاضد النَّاقد تفسيره الأسطورية بما تواتر في معلَّقة الشَّاعر من أصوات متآلفة، تصوغ معاناته الشَّخصية. انظر إلى عجز البيت الشِّعري (القيس، 1969: 20):

كُمَيْتٍ يَزِلُّ اللِّبْدُ عن حالِ مَتْنِهِ كما زَلَّتِ الصَّفْواءُ بالمتَنَزِّلِ

وكذلك انظر إلى الأصوات المشدودة الممدودة المتوتِّرة في عجز البيت (القيس، 1969: 20):

مِسَحٍّ إذا مَا السَّابِحَاتُ على الوَنَى أَثَرْنَ غُبارًا بالكَدِيدِ المرَكَّلِ

ويخلص النَّاقد في تحليله إلى أنَّ "إنزال المطر جهدٌ إنساني مبذول، بحيث لا يقف الإنسان مكتوف اليدين، أو مسلوب النشاط، ينتظر المطر في لحظات مفاجئة لم تخطر له على بال" (ناصف، 1982: 80)، وتصوير الشَّاعر في استجلاء هذه الفكرة تصويرٌ أسطوري، يتَّصف بالغرابة، ويحظى بالقبول عند النُّقاد، و"الطابع الأسطوري هو السِّمة الغائبة على تفكير امرئ القيس، فيما نسمِّيه ببساطة مزرية وصفًا واقعيًّا، وليس ثمَّ تناقض بين فكرة الجهد الإنساني، وفكرة التمثُّل الأسطوري؛ لأنَّ الأسطورة صناعة الإنسان الذي يريد أن يثقِّف العقل، والواقع، والمحدود" (ناصف، 1982: 81).

وأخضع الشَّاعر الجاهلي نصه الشِّعري إلى قِسمة عجيبة، تبدأ استهلالًا بالبكاء على الأطلال، ثمَّ ينتقل من فكرة إلى أخرى انتقالات غريبة، لا تخضع إلى التتابع والتسلسل المنطقي، بقدر ما تخضع إلى الاستطراد، وهذا يعني أنَّ "الشَّاعر الجاهلي لا يسبك خواطره في نار المنطق العقلي، ولكنَّه يعتمد على حركة عقلية أخرى، رائعة، يسمِّيها الباحثون في قسوة باسم (الاستطراد)، والاستطراد هو التفكُّك غير المشروع، أو المناسبة الواهية التي لا تقنع القارئ الذي يأخذ أمور الشِّعر مأخذًا أعمق من المتعة" (ناصف، د. ت: 240– 241)، ومع ذلك لم يقترح ناصف مصطلحًا نقديًّا بديلًا، واستخدم المصطلح نفسه، كما أحسَّ ناصف إحساسًا بليغًا بأنَّ القراءة الأسطورية يُعوَّل عليها في قراءة الجيِّد من الشِّعر واجتناب الرديء؛ ذلك أنَّ الجِدَّة تهب النَّاقد

مقدارًا فسيحًا من التأويل في سبر المفاتيح أو الرموز وكيفيَّات تلقي جمالياتها في قراءة النَّص الشِّعري واكتناه رؤيته الداخلية.

واستعان النَّاقد بالمنهج النَّفسي عند (كارل يونغ) Carl Jung في تفسير الطَّلل عند الشَّاعرين: زهير ابن أبي سُلمى، ولبيد بن أبي ربيعة، وعمد إلى مناطق (اللَّاوعي الجمعي) أو (اللَّاشعور الجمعي) Collective Unconscious في الإبانة عن استجابة الشَّاعر إلى مطالب الجماعة وحاجاتها في مناحي الحياة، وحاول إثبات ذلك من خلال الامتثال إلى التقاليد التي امتاحها الإنسان عن أسلافه الأوائل والاستقاء من نماذجهم العليا (Archetypes) في إغناء التجربة الشِّعرية الشُّعورية.

وقرَّر يونغ أنَّ اللَّاوعي الجمعي هو جُمَّاع تجارب الإنسانية، وقد انحدرت إلينا من أسلافنا البدائيين عابرة نفوس الأجداد والآباء، وهي –كذلك– رواسب باقية في النَّفس ترجع إلى آلاف السنين، يطلق عليها اسم (النماذج الرئيسية)، وتنعكس في الأساطير والترهات، وقد جرى عليها بعض التغيير نتيجة لارتفاعها إلى مستوى الشُّعور، والفنان الأصيل يطَّلع عليها بالحَدْس؛ فلا يلبث أنْ يسقطها في رموز (سويف، 1951: 188– 190).

نستمع إلى النَّاقد في تفسير رمز الطَّلل: "ليس هذا الفن ضربًا من الشُّعور الفردي الذي يُعَوَّل في شرحه على بعض الظروف الخاصة بشاعر من الشعراء، وإنما نحن إزاء ضرب من الطقوس، أو الشعائر التي يؤدِّيها المجتمع، أو تصدر عن عقل جماعي –إنْ صحَّ التعبير– لا عن عقل فردي أو حالة ذاتية، والحق أنَّ الشِّعر الجاهلي –كلَّه– يوشك أنْ يكون على هذا النَّحو...، والذي يلفت النَّظر أنَّ فن الأطلال كغيره من فنون الشِّعر العربي في العصر الجاهلي ينبع من إلزام اجتماعي؛ فالشَّاعر من حيث هو فنان يوشك أنْ يكون ملتزمًا، ويأتيه هذا الالتزام من ارتباط غامض بحاجات المجتمع العليا، وكل نابغة في العصر القديم يشعر أنَّ المجتمع يوجِّه أفكاره إلى حيث يريد، ولذلك يجب ألا يغيب عن الذهن أنَّ الأطلال –والشِّعر الجاهلي كلَّه– يثير التأمل في معنى الانتماء وسُلْطان اللَّاشعور الجمعي؛ فالشَّاعر الجاهلي لا يتصوَّر الفن عملًا فرديًّا، بل يتصوره نوعًا من النبوغ في تمثُّل أحلام المجتمع ومخاوفه وآماله" (ناصف، 1982: 53– 54).

وفهم إبراهيم السَّامرائي (السامرائي، 2002: 170) معنى الالتزام بتقاليد المجتمع في تجربة الشَّاعر الجاهلي فهمًا خاطئًا من الناحية المنهجيَّة؛ لأنَّ النَّاقد امتاح من المنهج النَّفسي في التحليل، ولم يمتاح من النَّقد الجمالي، ثم إذا كانت منهجية الناقد في هذا الفصل من كتاب "قراءة ثانية لشعرنا القديم" منهجية نفسية، فلا يعني ذلك أنْ يتقيَّد بالمنهج الجمالي الذي كان عليه سابقًا في كتابه "دراسة الأدب العربي"؟، لأنَّ النصوص هي التي تفرض على النُّقاد اختيار منهج من المناهج النقدية.

ويلفت النَّاقد (إبراهيم عبد الرحمن محمد) إلى أثر نوعيَّة المنهج في تفسير الشِّعر الجاهلي، يقول: إنَّ عز الدين إسماعيل ومصطفى ناصف يصدران عن منهج واحد هو المنهج النفسي، ولكنَّهما يختلفان في نوعية هذا المنهج الواحد؛ فقد صدر كلٌّ منهما عن اتجاه بعينه من اتجاهاته المتباينة؛ فالدُّكتور عز الدين [في كتابه "التفسير النَّفسي للأدب"] يصدر في تفسير (المقدِّمة الغزلية) عن نظرة فرويدية، في حين يصدر الدكتور ناصف، عن منهج يونغ فيما يعرف باللَّاوعي الجمعي، وبينما يرى عز الدين أنَّ هذه المقدمة الغزلية تعبيرٌ ذاتي، أو هي، كما يقول، الجزء الذاتي الوحيد في القصيدة؛ فإنَّ الدكتور مصطفى ناصف، يذهب إلى إنكار الذاتية، ويراها تعبيرًا عن لا شعور غَيْري هو لاشعور الجماعة التي كان يعيش بينها هذا الشَّاعر أو ذاك" (محمد، 1981: 119).

وبعد البكاء على الأطلال واجترار سوالف الأيام الخالية، يشرع الشَّاعر باستغلال تقنية الوصف في التعبير عن فرسه أو ناقته، حتَّى أصبح الوصف في الشِّعر الجاهلي موضوعًا شائعًا، ولعلَّ كثافة التعبير والأبعاد الجمالية والفنية التي اكتسبهما الفرس والنَّاقة سببين مباشرين يعكسان هذا الشُّيوع.

ووضع (ابن سلَّام الجُمحي) (ت 231هـ) وأقرانه من النُّقاد الشُّعراء في طبقات أو منازل سخَّروها في سبيل الموازنة بينهم اجتماعيًّا، وعصريًّا، ونقديًّا، وكان الاهتمام بالموازنات الشِّعرية بديلًا عن التحليلات النقدية؛ لأنَّ رؤية الناقد تنحاز إلى المفاضلة بين الشُّعراء بناء على مقاييس نقدية محدَّدة سابقًا، "ولم يخطر لأحد من النُّقاد أنَّ الشَّاعر إنسان يعيش فيما يشبه التوتر بينه وبين المجتمع، وأنَّ مظاهر الاستجابة إلى تقاليد المدح والرضا والتفاهم ينبغي ألا تذهب بنا بعيدًا" (ناصف، د. ت: 120).

وإذا كان للقدماء ظروفهم الاجتماعية في القول الشِّعري؛ فإنَّنا نرفض إخضاع هذا القول إلى قالبٍ ما في المنهج الاجتماعي، ولا بُدَّ أنْ يَدْرس النَّاقد الجانب الاجتماعي من خلال النَّص وملابساته الواقعية، لا من خلال نظرة المجتمع إليه، ورأى بعض الدراسين أنَّ الشِّعر العربي عجز عن تصوير الحياة الاجتماعية، وهذا ضربٌ من اللَّغط في فهم الشِّعر، وأعدَّ الأستاذ أحمد أمين هذا التقصير جناية على الأدب الجاهلي، ويدحض هذا الرأي بالحُجَّة قائلًا: "وأنت إذا نظرت إلى اللُّغة العربية والأدب العربي في ذلك العهد رأيته نتيجة طبيعية لتلك الحياة، وصورة صادقة لهذه البيئة، فألفاظ اللُّغة مثلًا في منتهى السعة والدقة إذا كان الشيء الموضوع له اللَّفظ من ضروريات الحياة في المعيشة البدوية، وهي قليلة غير دقيقة فيما ليس كذلك، فالإبل هي عماد الحياة البدوية، هي خير مأكلهم ومشربهم وملبسهم ومركبهم؛ فحياة العرب في الصحراء تكاد تكون مستحيلة لولا فضل الجمل، من أجل هذا ملئت اللُّغة العربية بالإبل، فلم يترك العرب صغيرة ولا كبيرة ممَّا يتعلَّق بها إلا وضعوا لها اللَّفظ أو الألفاظ.." (أمين، 1928: 1/ 55) (ناصف، د. ت: 104).

وتناول طه حسين (حسين، د.ت: 34- 37) صلة الشَّاعر العربي -سواء أكان قديمًا أم حديثًا-بالمجتمع العربي الذي يعيش فيه، وتوصَّل إلى أنَّ وجود صلات حميمة بين الشَّاعر والمجتمع، وبين الشَّاعر وحياته الاجتماعية القائمة، ومنطق الدُّكتور سليمٌ في التحليل، ولا يَفرض على الشِّعر مطالب الماركسيين التي تؤمن بأنَّ الشِّعر يتبلور في كلِّ حقبة تاريخية من حاجات اقتصادية واجتماعية، وثقافية، وسياسية تلحُّ على وجدان الشَّاعر، وتحظى بالقبول.

وتوارث شعراء الكلاسيكية الجديد في البيئة بالمصرية -من أمثال محمود سامي البارودي، وأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم- التقاليد الفنِّية للقصيدة العربية عن أسلافهم القدماء، ولم يخرجوا عن طوعها في دائرة الإبداع، وكأنَّ الكلاسيكية الجديدة إعادة تدوير للكلاسيكيَّة القديمة، وتجديد مواريثها وإضافة مكتسبات حضارية إليها.

والمناسبة في الشِّعر الكلاسيكي الجديد هي نواة القصيدة العمودية ومحتواها الفكري الذي تأثَّر بحادثة من الحوادث الواقعية أو التاريخية، وكان أحمد شوقي من الشعراء الكلاسيكيين الذين تناولوا هذه الظاهرة، وليس من اللَّباقة الاجتماعية أنْ يقول محمد حسين هيكل -في مقدِّمة الشوقيات- عن قصائد شوقي في المناسبات: "هي القصائد التي ملك موضوعها شوقي فأنساه نفسه بما في هذا الموضوع من لذَّة ومتاع وما أفاضه على شاعريته من وحي وإلهام" (شوقي، 1953: 1/ 15)، مع أنَّ الشَّطر الأعظم من قصائد شوقي ينمُّ عن عبقريَّة فذَّة في التعبير، تستند إلى خبرات جمالية، وتكشف عن تفاعل خصب وانسجام مع قضايا الحياة الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والفكرية في عصره آنذاك.

والمناسبة سبيل الشَّاعر إلى بثِّ تجاربه الإنسانية ونقل عدواها إلى الملتقي؛ فشوقي إنسان حكيمٌ في استخراج المضمر من أعماق روحه، وما زالت قصائده تحظى بحفاوة وقبول عند المتلقي عندما تتبادر إلى ذهنه مناسبة دينية، أو نغمة موسيقيَّة خلجت بها أنفاس المطربة المصرية أمِّ كلثوم.

وتعامل ناصف مع المناسبة على عتبة نصيَّة من عتبات العنونة، تؤدِّي وظيفة إغرائية، فيقول: "المناسبة لا تعدو أنْ تكون عنوانًا، والعنوان لا يصوِّر نشاط القصيدة، والعنوان أو المناسبة تغري القارئ المتعجِّل بأنْ يقرأ القصيدة؛ فإذا قرأها عدل عن المناسبة، ونسيها نسيانًا يوشك أنْ يكون تامًا، لقد علَّم شوقي الجمهور ألا ينساق وراء الاعتبارات الصُّحفية، والتغيُّرات اليومية، والأحكام العاجلة، علَّمه أنْ يكبر على المناسبة، علَّمه أنَّ تيَّار التغيُّر يجب أنْ يُدفع، علَّمه شيئًا غير قليل من القصد والأناة، والتعمق، ومجاوزة السَّطح البرَّاق، علَّمه ألَّا يضيِّع شخصيته في خبر، علَّمه الفرق بين الخبر والثقافة" (ناصف، 2000: 228).

وعني الاتجاه الرومانسي عند مدرسة الديوان في البيئة المصرية بالمقاييس النَّقدية التي استطاعت أنْ تبلور آراءها وتوجُّهاتها في التمرُّد على الكلاسيكية الجديدة، وتهشيم مصطلحاتها

التي تستقي روافدها من تراثنا العربي، ولعل عباس محمود العقاد كان الفارس الأوَّل الذي تمرَّد على وحدة البيت في النتاج الشعري الكلاسيكي، واستعاض عنه بمصطلح بديل، يعكس حركة الواقع الخارجي المحدود، ويفي بمقومات التجربة الشِّعرية الشُّعورية، وتطلُّعاتها الدائبة إلى التغيير والتطوير ومجاراة الآداب الأخرى في البيئات الأوروبية، وكان العقاد يؤمن بأنَّ الثورة على مصطلح وحدة البيت عند الكلاسيكيين الجدد لا تعني الثورة على الأصول النَّقدية القديمة التي أطَّر لها النُّقاد ردحًا من الزَّمن. إنَّه يؤمن بأنَّ وحدة البيت لا تلامس وترًا من أوتار الشَّاعر الرومانسي، ولا تقوى على استبطان إحساساته الحبيسة التي تمتدُّ أبياتٍ أو تستغرق قصيدة بعينها، واستقى هذا الإيمان من مصادر الاتجاه الرومانسي الانجليزي تحديدًا، واعترف بذلك قائلًا: إنَّ "العلامات البارزة في قصائد ابن الرومي هي طول نفسه وشدة استقصائه المعنى واسترساله فيه، وبهذا الاسترسال خرج عن سُنَّة الناظمين الذين جعلوا البيت وحدة النَّظم، وجعلوا القصيدة أبياتًا متفرقة يضمها سمط واحد، قلَّ أنْ يطرَّد فيه المعنى إلى عدة أبيات وقلَّ أنْ يتوالى فيه النَّسق تواليًا يستعصي على التقديم والتأخير والتبديل والتحوير؛ فخالف ابن الرومي هذه السُّنَّة وجعل القصيدة كُلًّا واحدًا لا يتمُّ إلا بتمام المعنى الذي أراده على النَّحو الذي نحاه، فقصائده موضوعات كاملة تقبل العناوين وتنحصر فيها الأغراض، ولا تنتهي حتى ينتهي مُؤدَّاها وتفرغ جميع جوانبها وأطرافها، ولو خسر في ذلك اللَّفظ والفصاحة" (العقاد، د. ت : 272).

ونظر العقاد إلى القصيدة العربية على أنَّها بناء فنِّي متجانس، يوافق بين الموقف الشُّعوري وشبكة العلاقات في السياق، ويخلو من الصُّدوع التي تنتهك جماليات النَّظم والتأليف، وعاب العقاد التفكيك الذي يعتور قصيدة رثاء "مصطفى كامل باشا" للشَّاعر الكلاسيكي الكبير أحمد شوقي، مطلعها (شوقي، 1953: 3/ 157):

المَشْـــــــرقانِ عليـــــــكَ يَنْتحِبـــــــانِ قاصـــــــيهما فـــــــي مـــــــأتَمٍ والـــــــدَّاني

وتعاني قصيدة شوقي من فجوات عضوية، تقتل المعنى، فهي أشبه بما يقول العقاد "كومة الرَّمل التي يسمِّيها شوقي قصيدة في رثاء مصطفى كامل، نسأل مَنْ يشاء أنْ يضعها على أي وضع، فهل يراها تعود إلَّا كومة رمل كما كانت؟، وهل فيها من البناء إلَّا أحقاف خلت من هندسة تختل؟، ومن مزايا تنسلخ، ومن بناء ينقضُّ، ومن روح سارية ينقطع اطرادها أو يختلف مجراها" (العقاد، 1997: 132)، وعكف العقاد على ترتيب القصيدة على نحو عضوي، يتجلى فيه المعنى، لكنَّه لم يخرج عن مفهوم الوحدة العضوية عند أسلافه النُّقاد من أمثال أبي علي الحاتمي (ت 388هـ)، وعبد القاهر الجرجاني (ت 474 هـ).

وتطوَّرت الرؤية النَّقدية عند عبد الرحمن شكري، وحرص على إيجاد خيوط شعورية بين وحدتي القصيدة: العضوية والموضوعية، ولم يكن هذا التفكير غريبًا على أسلافنا من النُّقاد، ولا

بعيدًا عن الحركة النَّقدية في البيئات العربية؛ فقد فتح بصائر النُّقاد أمام آفاق جديدة من الإبداع، تنتظر السَّبر والاكتناه. وتصدَّر النَّاقد الأكاديمي مصطفى ناصفٌ بآرائه التنويرية السَّاحة النَّقدية، ولم ينظر إلى مدرسة الديوان على أنَّها حركة شعرية جديدة، استطاعت أنْ تغزو البيئة المصرية وتهدم مبادئ الكلاسيكية الجديدة، ولكنَّه نظر إلى هذه المدرسة نظرة عميقة من خلال توجُّهاتها النقدية.

ولم يعبَّ ناصف من أفكار مدرسة الديوان في بلورة رؤيته النَّقدية، بقدر ما كان يعبُّ من ثقافته في سبر الوحدة النَّفسية التي تغلغلت في أروقة الشِّعر العربي، ولا تخضع هذه الوحدة إلى الروابط المنطقية في النَّص الشِّعري، بل تخضع إلى كثافة الشُّعور الذي يُلقي على الفكرة الذِّهنية المجرَّدة هالة من القداسة والجمال.

واعتمد على ظاهرة الرمز في دحض قضيَّة الأغراض الشِّعرية التي تلاشى تأثيرها مع تقادم الزَّمن، وتزاحم المدارس الشِّعرية الحديثة وتنوُّع مذاهبها، وتعدُّد أصولها الثقافية والمعرفية، كما دحض الخرافات التي تعلَّقت بوحدة النَّص، وأخذ يدرس النَّص في ضَوء المنهج الجمالي ويطبِّق خطواته في كتابه النقدي "دراسة الأدب العربي" خطوةً تلو الأخرى:

الخطوة الأولى: إفراغ النَّص من أيَّة قيمة عاطفية (ناصف، د. ت: 19).

الخطوة الثانية: عزل النَّص الشِّعري عن مؤلِّفه المنتج (ناصف، د. ت: 144- 145).

الخطوة الثالثة: عزل النَّص الشِّعري عن ملابساته التاريخية، وبيئته الاجتماعية، وظروف عصره السائدة (ناصف، د. ت: 95- 97).

وانتشر المنهج الجمالي في الستينات والسبعينيات من القرن الماضي انتشارًا واسعًا، ولم يكن ناصفٌ وحده من دعاة هذا المنهج في البيئة المصرية؛ فقد وقف إلى جانبه رشاد رشدي في كتابه "ما هو الأدب" (1971)، وطبَّق الفكرة الأخيرة تطبيقًا ثريًّا، يؤمن بأنَّ العمل الأدبي كيانٌ مستقلٌّ، يستقي رؤيته من مكوِّناته الداخلية، ولا يخضع في الاختبار والتحليل إلى المضامين الاجتماعية، والنَّفسية، والأخلاقية.

وامتاح ناصفٌ المنهج الجمالي من الأصول الانجليزية، وبخاصَّة (ت. س. إليوت) T. S. Eltot (1888 -1965) في كتابه "مقالات مختارة" The Sacred Wood، وكذلك النُّقاد الجدد New Criticism الذين اتفقوا معه في الرأي، وكان الأول يقول: "إنَّ العمل الفني لا يستطيع إلا أنْ يكون صورة لنفسه، ومن ثمَّ فإنَّه غير قادر على أنْ يحمل إلينا شيئًا من خارج هذه النَّفس...، وإنَّه لو بلغت معارفنا عن شكسبير ما يملأ مكتبة بأكملها، لما كان في ذلك ما يعيننا على فهم أشعاره، وإدراك قيمتها، على نحو ما يساعدنا على هذا الفهم دراستنا لأسلوبه الفني وعبقريته الخلَّاقة" (محمد، 1981: 108)، وما لبث أنْ أدرك إخفاقات هذا المنهج، فعدل عن رأيه لاحقًا.

وأفرط الناقد مصطفى ناصف في استعمال النقد الجديد، واقتنع بكلِّ ما يصدر عن ريتشارد من مقولات جمالية تضيء النَّص الشِّعري من الدَّاخل، وآمن بهذه المقولات بدلًا من غربتها واختبار نجاعتها في التحليل والتقويم النقديين، فوقع في مآزق كثيرة أشار إليها النَّاقد محمد النويهي (النويهي، 1966: 7– 9)، وكذلك الناقد إبراهيم عبد الرحمن محمد حينما قال: "ولعل أخطر ما ينبغي أنْ نلتفت إليه في النقد الجمالي هو أنَّه لا يأبه بالمقومات الفنية للنص قَدْر اهتمامه بأفكاره ومعانيه الفلسفية" (محمد، 2000: 130– 131).

وما يهمُّنا في هذا السياق هو اتخاذ الرَّمز مفتاحًا في الولوج إلى أعماق النَّص واكتناه معانيه البعيدة الغور، يقول ناصف: "يجب أنْ نعتمد على مفهوم الرمز من أجل دحض فكرة الأغراض، ودحض السخافات المتعلِّقة بوحدة القصيدة، وبدلًا من أنْ يُدرس الشِّعر العربي دراسة أغراض علينا أنْ ندرسه دراسة رموز؛ فالرموز في الشعر ليست بناتٍ حديثةَ الميلاد، وليست هناك طريقة واحدة أو طريقة مفضَّلة للانتفاع بها" (ناصف، 1981: 131)، ثمَّ استشهد قصيدة للشَّاعر الجاهلي امري القيس، ومطلعها (القيس، 1969: 27):

أَلا عِـمْ صـباحًا أَيُّهـا الطَّلَـلُ البـالي وهـل يَعِمَـنْ مَـنْ كـان فـي العُصُـرِ الخـالِي

ورمز الماء بمثابة مفتاح جوهري أعان النَّاقد على تحليل النَّص وتفكيك مكوناته الداخلية، وهذا المفتاح الأسلوبي استطاع أنْ يبلور رؤيته الشَّاعر ويصقل فكرته الذهنية، يقول ناصف: "إذا نحن أدركنا القصيدة على رمز الماء بدت متماسكة رائعة التماسك، وبدت أعمق وأجمل ممَّا نتصوَّر لأوَّل وهلة ونحن نقرؤها قراءة أغراض ومقدِّمات وما إلى ذلك من السُّخف، هذا الماء هو الذي أهلك الديار، وهو الذي طهَّر بدن المعشوقة، وملأها حياة، من أجل ذلك نستطيع أنْ نقول: إنَّنا أمام رمز الهلاك والحياة، والماء يحيي ويميت، لقد أهلك الديار وأحيا صاحبته" (ناصف، 1981: 133).

ثمَّ شرع في تفكيك النَّص من خلال ثنائية الهلاك والحياة البنائية، وما يصاحبها من تفكير الأسطوري تجلَّى في الربط بين صورتي: الأسحم الهطَّال، وأنياب الأغوال في تعبير الشَّاعر، وبعد هذا التحليل انتقل الناقد إلى موضوعات أخرى تتعلَّق بالرَّمز، بدلًا من أنْ يقدِّم نماذج شعرية من تراثنا العربي، تستحق السَّبر والتطبيق.

وعمد ناصف قراءته للنَّص الشِّعري على إشعاعات المذهب الرمزي في البيئات الأوروبية التي تعتمد على كثافة الإحساسات وطغيان الشُّعور النَّفسي في التعبير بدلًا من الروابط المنطقية، فالنَّص الشِّعري ليس إلا وحدةً نفسية شاملة، ومتكاملة، ثمَّ إنَّ إفادتهم من الروابط المنطقية تخدم مقصدًا أسلوبيًّا من مقاصد النَّص، ينشأ عن "إثارة عنصر المفاجأة، رغبة في تقوية جانب الإيحاء؛

إذْ إنَّ إثارةَ صورةٍ مختلفة، وتقريبها للذهن في وقت معًا، من أسباب خلق حالة نفسية خاصَّة، تتولَّد من تراسل المشاعر المختلفة" (هلال، 2005: 379).

ولم يكن خيال الشَّاعر الجاهلي امرئ القيس خيالًا أسطوريًّا، ولم تكن طرائق تفكيره الشِّعرية موغلةً في الصَّرامة والتعقيد، ولم تكن قوَّة الشُّعور عنده أعلى وأسمى من قوَّة الواقع المحدود الذي يجتهد على مباغته في النَّص من خلال رمز الماء، فهذا الشَّاعر بانسياب أفكاره وبساطة تعبيراته الشِّعرية ظلَّ نقيًّا من شوائب الحركة الرَّمزية، وظلَّ بعيدًا عن المذاهب الأدبية الكبرى التي تشهدها الحركة النَّقدية الحديثة، ورمزٌ الماء في الشِّعر الجاهلي رمزٌ ثريٌّ، لكنَّه بسيط، ولا يصل إلى مستويات التجريد أو التعقيد عند الرَّمزيين المحدثين، ولهذا، لا أظنُّ أنَّ تحليل ناصف يتطابق مع النصوص الجاهلية قاطبة. إنَّ هذا التحليل –كما يقول عدنان حسين قاسم– "لا يعدو أنْ يكون تعليلًا لوضع قائم أكثر منه ارتباطًا وإيمانًا بفكرة الوحدة في الشعر العربي القديم" (قاسم، 2006: 236).

وانتقل ناصف إلى حركة البديع في تراثنا البلاغي نقلة غريبة، وربط البديعيات بالرَّمز، فلا يصحُّ أنْ نتناول الطِّباق أو المقابلة على أنَّهما لونان بديعيَّان قائمان على بنية التضاد الجوهري في النَّص الشِّعري؛ بل على أساس أنَّ الألفاظ المتطابقة أو المتقابلة رموزٌ قارَّة في النَّص تشيع طاقاتها الإيحائية البِكر، واستشهد ببعض النَّماذج الشِّعرية التي تُضارع تفكيره النَّقدي، إلا أنَّ تحليله الاستاطيقي ظل غريبًا، ولا يمدُّ المتلقي بالنتائج النقدية الصادقة.

وكان ناصف مشدودًا إلى فكرة الرمز في أدب الديوانيين، وبخاصَّة إبراهيم المازني، وألَّف كتابًا عن "رمز الطِّفل في أدب المازني" هضم مشكلاته الوجودية والفكرية والثقافية والاجتماعية، وانصهر في كثيرٍ من أحداثه القصصية والروائية، فلم يكن الطفل تعبيرًا عن إشراق الحياة وميلادها على نحو جديد، يستقي إشعاعاته من التجربة الشُّعورية، وإنَّما كان –أيضًا– تعبيرًا عن الموت الذي يتصادم مع ذاكرة الشَّخصية سواء أكانت قصصية أو روائية، ويفترس تطلُّعاتها المستقبلية، وتوصَّل في هذا الكتاب إلى استنتاجات نقدية فذَّة عن نثر المازني، تروق للمتلقي:

أولًا– إنَّ المازني قصد إلى النَّقد الصَّامت للتجربة العامة...، وعبارة النقد الصَّامت عبارة مهمة؛ لأنَّ الكاتب لا يحب أنْ يتورَّط في البلاغة، ولا يحب أنْ يتحدَّث إلى الجمهور، ولا يتشبَّث – على الإجمال– بمعنى المناقشة، وموقف الكاتب هنا حافل بالمفارقة، إنَّه يحقق وحدته إلى جانب صلته، والكاتب هنا ثائر على البلاغة؛ لأنَّها خادم ثانوي للمنطق، وكتاباته في ظاهر أمرها قد تكون متقطِّعة، متوثبة، سطحية، ولكن لها نظامًا أدق من نظام العقل أو الوعي في التماسك والترابط والعمق، ويسيطر على هذا النَّوع التآلف، على حين يسيطر في البلاغة التعليم والتوجيه...، وأعتقد أنَّ المازني أرسى دعائم هذا المعنى الجوهري الحديث" (ناصف، 1965: 293– 294).

ثانيًا– لقد ثار المازني في نثره الفنِّي على الوحدة العضوية التي قصد إليها كُتَّاب جيله آنذاك، واكتفى "بجمال الكل، والنسب المختلفة، والأبعاد المعيَّنة التي ينشأ منها هذا الكل، نثر يقوم على القوة الجمعية لا على قوة عبارات وفقرات خاصَّة، وبذلك استطاع المازني أنْ يحبب إلينا فن التحدث والتعبير عن أشياء لا يستطيع الإنسان التعبير عنها بصوت مرتفع" (ناصف، 1965: 294– 295).

ثالثًا: إنَّ رمز الطفل في أدب المازني معناه مستقلٌّ عن معنى الطفولة التي حُرمها المازني الإنسان، وإذا نظرنا إلى أدب المازني على أنَّه مجرَّد تعويض خيالي عمَّا لم يجده في صغره؛ فقد أخطأنا فيما أتوهَّم قراءة المازني...، إنَّنا لا ننكر أنَّ ثمَّ صلة بين ظروف الأديب وعمله، ولكنَّها ليست صلة مباشرة" (ناصف، 1965: 326).

ويعود ناصف ثانية إلى أدب المازني في الفصل الأول من كتابه "اللُّغة والبلاغة والميلاد الجديد"، ويعيد تكراره أفكاره النَّقدية سلفًا، ويُضيف إليها بعض الأفكار في أطرٍ محدودة، الفكرة الأولى أنَّ النثر الفني عند المازني هو ثمرة الثقافة الانجليزية (ناصف، 1992: 26)، ولا غبار على تلك الفِكرة، وكنت آمل من ناصفٍ أنْ يكشف عن المؤثرات الأجنبية التي لها دورٌ فاعل في تكوين شخصيته الأدبية، لكنَّه لم يفعل، وأدنى هذه المؤثرات امتاح نظرية الشعر الرومانسي الانجليزي عند (صموئيل تايلور كوليردج) Samuel Taylor Coleridge (1772 –1834)، و(وليم وردزورث) William Wordsworth (1770 –1850)، فضلًا عن آراء (وليم هازلت) William Hazlitt (1778 –1830).

وأمَّا الفكرة الثانية؛ فهي أنَّ إبراهيم المازني أديب ساخطٌ على أدوات المنطق وقوالب النَّحو الجامدة التي تسيطر على عقل الأديب، وتغتال بهاء أفكاره، وتحدُّ من نُضج عاطفته الجياشة، وتُضْعِف وتره الشُّعوري إبَّان الهجوم على النَّثر الفنِّي عند الأديب الكلاسيكي: مصطفى المنفلوطي، وكيف استطاعت بعض التراكيب النَّحوية أنْ تعوق سيرورة أفكاره؟، وبخاصَّة مسألة المفعول المطلق.

بَيْدَ أنَّ المازني يؤمن بأنَّ العاطفة سبيل الأديب إلى إبداع الفكرة وتشكيلها تشكيلًا جماليًّا، محاطًا بهالة من المشاعر والإحساسات، ولا بأس أنْ يعبُّ الأديب ألفاظًا عاميَّة، تخلو من السُّوقية والابتذال في تصوير مناطق الخفَّة والرشاقة والحيوية، والتعبير عن دقائق التجربة الشُّعورية التي تخفق مقاييس الفصاحة في نقل عدواها إلى الملتقي، وكان ينظر المازني إلى اللُّغة نظرة بعيدة، في ضَوء ما يسمِّيه (تربية الروح) (ناصف، اللغة والبلاغة والميلاد الجديد، 1992، صفحة 47)، ثم يستشهد على ذلك ناصف بجماليات الإهداء في كتاب المازني الموسوم: "في الطريق" (المازني، 1953: 7– 10)، وأحسب أنَّ هذا الاستشهاد سدَّد موقف ناصف النَّقدي، لكنِّي أجد تقاربًا بين مصطلح تربية الروح عند ناصف، والنِّظام الروحي عند إليوت حينما انتقد موعظ (دُنْ) الشَّائعة في

الأدب الانجليزي بأنَّ دوافع صاحبها غير خالصة، وتفتقر إلى النظام الروحي (هايمن، 1960: 1/ 9).

وللعقاد تجربة خاصَّة مع طرائق اللُّغة والتوصيل، تقترب إلى شيء كبير من تجارب النُّقاد الجدد؛ إذْ "تُطْلَق تسمية (النقد الجديد) New Criticism عادة على النظرية والنقد الأدبيين اللذين بدءَا يعمل آي. إ. رتشاردز، وت. س. إليوت في انجلترا قبل الحرب، والذي تابعه في الولايات المتحدة نقاد مثل جون كور رانسم، وك. ويمساط، وكلينث بروكس، وألن تيت في الأربعينات والخمسينات والستينات (روبي، 1992: 122).

واستضاء ناصف بتجربة العقاد في التحليل ويفيد من أبعادها وتحوُّلاتها في تطوير تكوينه النَّقدي، فيقول: إنَّ العقاد دعا إلى ربط الكلمة بالموقف الإنساني، وَوَصَلَ الاهتمام باللُّغة بثقافة تتطلَّع إلى النَّهضة والثورة على البلاغة القديمة، ونادى بقراءة ثانية للشِّعر العربي (ناصف، 1992: 51- 93)، وعلى شاكلته افتتن ناصفٌ بالنَّشاط اللُّغوين وكان ثائرًا على البلاغة بأثوابها القديمة، واستمدَّ نجاعة استنتاجاته من النُّقاد الجدد، وسنتحدَّث عن ذلك في المبحثين القادمين.

ودعا الشَّاعر المهجري ميخائيل نعيمه إلى استخدام اللُّغة الإيحائية التي تهمس بالمعنى، ولا تبوح عنه جهرًا في نبرات خطابية، تقرع أذن المتلقي ولا ينفعل مع أصدائها، واصطلح الناقد محمد مندور (الأدب المهموس) على الأدب المهجري، وتساعد هذا المصطلح النَّقدي في إعادة صوغ مفهوم الشِّعر وتوجيهه نحو استيعاب الحياة الاجتماعية، والثقافية، والفكرية بعد الحرب العالمية الأولى، فيقول: "نريد أدبًا مهموسًا أليفًا إنسانيًّا...، والهمس في الشعر ليس معناه الضَّعف، فالشاعر القوي هو الذي يهمس فتحس صوته خارجًا من أعماق نفسه في نغمات حارَّة، ولكنَّه غير الخطابة التي تغلب على شعرنا فتفسده، إذْ تبتعد عنه النَّفس، عن الصدق، عن الدنو من القلوب، والهمس ليس معناه الارتجال فيتغنَّى الطَّبع في غير جهد ولا إحكام صناعة، وإنما هو إحساس بتأثير عناصر اللُّغة واستخدام تلك العناصر في تحريك النفوس وشفائها ممَّا تجد، وهذا في الغالب لا يكون من الشَّاعر عن وعي بما يفعل، وإنما هو غريزته المستنيرة ما تزال به حتى يقع على ما يريد، والهمس ليس معناه قصر الأدب أو الشِّعر على المشاعر الشَّخصية، فالأديب الإنساني يحدِّثك عن أي شيء يهمس به، فيثير فؤادك، ولو كان موضوع حديثه ملابسات لا تمتُّ إليك بسبب" (مندور، 1988: 77).

ولقد ثار المهجريون في لغاتهم المهموسة على النبرات الخطابية التي لا تلهب حماسة المتلقي وتبثُّ وجدانه الحميَّة والشَّجاعة، وزعم ناصف أنَّ الخطابية قد توحي بالنِّفاق، والتعويض عن القوة المتماسكة الحقيقية، وقد تقترن بالعواطف المبعثرة المبددة، والجرأة في تناول حقائق الأنفس والأشياء، وضيعة المغزى الروحي للثقافة، فضلًا عن أنَّها لا تلائم حياة أهم صفاتها الاهتمام بصغائر الأشياء وفتات الناس، الاهتمام الذي تتجلَّى مظاهره في التكوين السياسي

والاجتماعي والأخلاقي، وأصبح الهمس تعبيرًا استعاريًّا عن التأمل واكتمال الخبرة، وكانت أداة الحث والتنبيه والجسارة" (ناصف، 1981: 211– 212).

ولقد حملت اللُّغة الإيحائية أعباء التجديد والتحديث في مسيرة الأدب العربي، وعكفت المدارس الشِّعرية المتلاحقة على تطوير هذه اللُّغة ورسم تحوُّلات دلالية هائلة، توافق تطوُّر الآلة النَّاقدة ونضارتها، وخاصم مصطفى ناصف النقد الشكلي عند الروس في اكتناه لغة الشِّعر العربي الحديث؛ لأنَّ هذا النَّقد يسبر سطوح النُّصوص، ويتغاضى عن بطونها، واكتفى بالنَّقد اللُّغوي الاستاطيقي في تأويل النَّص ومساءلته، وكثيرًا ما يلحُّ على الأسئلة في القراءة والبحث عن المضمر أو الغائب من النَّص، وكان يصبو إلى التخفيف من موجة الحِدَّة والصَّرامة في التحليل، وعُني بنقل استجابة المتلقي وتوجيهها من خلال بعض الضَّوابط والمكوِّنات الدَّاخلية للنَّص. استمع إلى الشَّاعر سعدي يوسف:

آهِ، أيَّتها السِّيدةْ
كيف تقضين عمرَكِ، هذا الجميلْ
تحت حبل الغسيلْ؟
آهِ، أيتها السيِّدةْ
كم أرى في الصباح حِبالَكِ
بل كم أرى في المساء حبالكِ
أنتِ الجميلةُ
أنتِ
يداكِ، اليدانْ
صاعدتان
وهابطتان
أبدًا، تحتَ حبلِ الغسيلْ...
آه، أيَّتها السيِّدةْ
أيّ عمرٍ سنقطعُ تحتَ حبلِ الغسيل؟
أم ترانا سنقطعُ حبلَ الغسيل؟
آهِ، أيَّتها السيدةْ... (يوسف، 2014: 3/ 355)

على أنَّ "حبل الغسيل" هو المفتاح الأسلوبي للولوج إلى باطن النَّص، ويمكن أنْ يكون – كما يقول ناصف– "حبل التعاقد بين الفرد والمجتمع، هذا التعاقد المقصول بدليل الإشارة المتكررة إلى حبل الغسيل، يستطيع قارئ مشغول ببعض القضايا أنْ يزعم أنَّ القصيدة لا تخلو من الإثارة، لكنَّ القراءة عمل مرتاب، وحبل الغسيل لا يمكن أنْ يختصر في شيء واحد، ومن الممكن أنْ

يحمل لونًا من المغامرة العقلية، وبعبارة أخرى: حبل الغسيل له ظاهر مناوئ وله باطن، وحبل الغسيل إنْ أثارَ معنى الانتهاك أثارَ مع ذلك شيئًا يشبه الحرية وكسر السُّلطة، وذلك المفهوم الذي حيَّر الشُّعراء المعاصرين" (ناصف، 2000: 151- 152).

ويتكلَّم النَّص لغته الخاصَّة التي تناوئ فكرة السُّلطة، وتئن من سياطها إبَّان التعبير عن معنى الحياة ولذَّاتها، وتظلُّ تقاوم وتناضل في اشتعال وضراوة، والنَّقد الشكلي لا يصقل ازدحام الحاجات وتخاصمها في النَّص، ولا يتجاهل تفكير الشَّاعر الذي استوحاه من فكر الجماعة التي ينتمي إليها.

ويغرينا الشَّاعر استقراء دقائق الأمور من منظور واقعي، والإفادة من المعطيات الحسِّية التي توسِّع دائرة التلقي، وترفد النَّص بالتأويل، ويشرع بالأسئلة الاستفهامية الإنشائية التي تستبطن معنى الحرية الغامض، وهذه القضيَّة الحساسة في النَّص تناولها الشَّاعر في إطار المناوشة الحذرة بدلًا من التصريح المباشرة، وهو ما يعني أنَّ المضمر من النَّص لا ينكشف بسهولة، وربَّما يتعارض مع الظاهر.

والقراءة التأويلية تتطلَّب من المتلقي قسطًا من التأنِّي والتأمُّل في المكاشفة؛ لأنَّ النَّص الشِّعري لا يبثُّ حمولته الدلالية دفعة واحدة، وإنَّما يبثُّ هذه الحمولة على مراحل، ومصطفى ناصف على قدر من الجرأة في التحليل.

المبحث الثاني- تجديد البلاغة العربية والدَّرس الأسلوبي:

واشترط البلاغيون القدماء في تعريف البلاغة أنْ يكون الكلام مطابقًا لمقتضى الحال مع فصاحته، وتقتضي الفصاحة سلامة الكلام الأدبي من الشَّوائب والعيوب، وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ إمكانات البلاغة العربية كانت مثار الدَّهشة والغرابة في المجتمع العربي القديم، ويستغلُّ الفنَّان هذا الإمكانات في الدِّعاية والإقناع والسُّلطة، فهو إنسانٌ مراوغٌ، ويعرف كيف يدخل إلى شغاف قلوب المتلقين واستمالتها، والحجاج بن يوسف الثَّقفي (ت 95هـ) شخصيَّة مرموقة في الجانب السياسي من العصر الأموي، لكنَّها تظلُّ مضمرة في الجانب الأدبي، وتحتاج إلى قسط من السَّبر والتحليل.

واستغلَّ الحجاج طاقات البلاغة العربية في تقلُّد زِمام السُّلطة، والتخفيف من رتابة الحياة السياسية والحدِّ من مشكلاتها التي طغت آنذاك، بالإضافة إلى تحقيق وظيفة الإقناع والتأثير، يقول مالك بن دينار: "ربَّما سمعتُ الحجاج يخطب، يذكُر ما صنع به أهلُ العراق وما صنَع بهم، فيقع في نفسي أنَّهم يظلمونه وأنَّه صادقٌ؛ لبيانه وحسن تخلُّصه بالحجج" (الجاحظ، 1998: 1/ 394).

وتدلُّ هذه الرواية على أنَّ الحجاج شخصية مراوغة في كلامها الأدبي، فهو يُوهم المتلقي بأنَّه شخصية مظلومة -وإنْ كانت قاسية وعنيفة آنذاك- في جانبها السياسي، ويوهم المتلقي نفسه

بأنَّ كلامه صادقٌ، وحقيقي، والإيهام أقرب في البلاغة العربية إلى مناطق الإقناع والتأثير، والإيغال في الواقع المعيش.

ويلحُّ على ذهن النَّاقد عددٌ من التساؤلات حول تعريف البلاغة وعلاقتها بمعيار الصِّدق، والاجتذاب نحو الواقع الخارجي، وهل الكلام الأدبي مطابقٌ لما يراه الأديب صادقًا في استبطان تجربته الشُّعورية؟، ويخيَّل إليَّ أنَّ مفهوم البلاغة تجاهل دور المتلقي وأنصف الأديب، مع أنَّ سلطة البلاغة تقوم على ثلاث ركائز: المؤلف، والمتلقي، والنَّص، وتطابق الكلام لا يكون خارج حدود النَّص، ومنْ يُطلِق الأحكام على هذا النَّص وينتج بلاغته هو المتلقي.

وفي كتاب "اللُّغة بين البلاغة والأسلوبية"، رجع ناصف في اكتناه مصطلح البلاغة إلى جذور الصِّدق عند العرب، ويقول: "إنَّ السُّؤال عن الصِّدق كان ردًّا واضحًا على الأزمة بين الفرد والمجتمع، والأزمة بين الفرق والأحزاب، والأزمة بين علماء الكلام وعلماء اللُّغة، فضلًا عن الأزمة بين الفلاسفة من جهة، وهؤلاء وأولئك من جهة ثانية، وقد ظهرت أزمة الثقة مبكرة في العالم الإسلامي، وتبلورت حِدَّة السُّؤال عن الصدق، وأصبح الصديق كالجوهر، قلَّ أنْ يعرف أحدٌ أين مكانه؟، هذه الظاهرة المثيرة للأسى انعكست آثارها في دراسة اللُّغة، ولم يكد مجال البحث في اللُّغة يخلو من الانطباعات الناجمة عن الأزمة المشار إليها، وفي هذا الموضوع تفصيلات كثيرة؛ ففي مجال الخلاف المبكر بين الفلسفة وبحث النشاط اللُّغوي في الشِّعر وغيره ذهب الفلاسفة إلى أنَّ الواقع لا يعرفه إلا الفلاسفة ولا يدركه الشُّعراء، كما ذهبوا إلى أنَّ الشُّعراء قد يلمُّون بمسائل جزئية، وأنَّهم قد يعتمدون على كل شيء من البراهين أو الاستدلال، ولكن معظم الشِّعر في نظرهم لا يكلِّف أصحابه أنفسهم مشقَّة الالتزام بمطالب البراهين" (ناصف، 1989: 152– 153).

واجتهد مصطفى ناصف على رصد تأثير البلاغة في الثقافة العربية، واعتبر أنَّها ظاهرة إسلامية المنشأ، زاعمًا أنَّ تاريخ البلاغة العربية هو تاريخ انطباع الحياة السياسية والاجتماعية والعقائدية على اللُّغة العربية، والحياة السياسية تحفل دائمًا بالصِّراع والخصومة، وما كان أحد ليكتفي في هذ المجال بالحق المجرد البسيط، وكان من الطبيعي أنْ يستعين الخلاف السياسي الذي بدأ منذ وقت مبكِّر باللُّغة والبلاغة" (ناصف، 1989: 12– 13).

واستثمر ناصفٌ في الفصل الأول من الكتاب: "اللُّغة والثقافة والمجتمع" مفاهيم الجدل، والسحر والإقناع، والتأثير، والدعاية في تصوير مثل هذه الصِّراعات، واستقى هذه المفاهيم من الناقد الجديد آيفور رتشاردز Ivor RichardS (1893 –1979) في كتابه "فلسفة البلاغة".

وتنمُّ المصطلحات في البلاغة العربية عن إسهامات جماعية في الممارسة، وأخضعوا لها ضوابط وشروطًا، ولك أنْ تتصوَّر الشُّروط التي وضعها القزويني (القزويني، 1993: 1/ 23) وأقرانه من البلاغيين حول فصاحة اللَّفظ المفرد من أنْ يكون خالصًا من تنافر الحروف، والغرابة،

ومخالفة القياس اللُّغوي، وعاب القزويني (القزويني، 1993: 41/1) في الشَّرط الأول قول امرئ القيس (القيس، 1969: 17):

غَـــدَائِرُه مستشـــزِرَاتٌ إلـــى العُـــلَا تضـــلُّ المَـــدَارَى فـــي مُثَنًّـــى ومُرْسَـــلِ

عاب البلاغيون تنافر الأصوات في صيغة الجمع "مستشزرات"، بغضِّ النَّظر عن سلامة السياق وروعة النَّظم وجمال التأليف، و"هذا عندهم خطأ كخطأ الشَّاعر في النَّحو والصَّرف، وهناك إذن مستوى أول مفروض للأصوات نفسها، وإذا خَرَجْتَ عنه أخطأت، وعبثًا تقول لهم: إنَّ امرأ القيس أعطى من المعنى، عن هذا الطَّريق، ما لا سبيل إليه بكلمة أخرى تعتبر في نظرهم أيسر وأملح، ولكنَّ كل شيء في الثقافة الإسلامية كان يمهِّد لفكرة القوة الجمعية، ويمكن للغة التي تلائمها وتصلح لمواجهتها، وتفي بمطالبها، ولذلك أهملت الفروق الفردية، وأعطي المستوى التعبيري الملائم للأغلبية قوَّة غير طبيعية، وأعطي في ظلِّ ذلك لمعاني النَّحو أهمية خيالية" (ناصف، 1981: 68).

واستعمل البلاغيون القدماء في مقياس جِدَّة اللَّفظ عديدًا من المعايير النقدية الغامضة في تحليل النُّصوص الأدبية؛ كالدِّقة، والأصالة، والحيوية، والقوة التعبيرية، والوضوح، والجمال، والرونق، واللُّيونة، والنُّعومة، والجزالة، والرَّصانة... إلخ. هذه المعايير لا تهدي المتلقي إلى الاستعمال الجيِّد، ولا تمدُّ النَّاقد بالنتائج العلمية الرصينة بإبَّان النَّفاذ إلى ما وراء استعمال الألفاظ من الدلالات، ويحسُنُ بالنَّاقد استثمار هذه المعايير في ضَوء نظرية النَّظم وإلى ذلك يميل رتشاردز، ويقول: "أرجو أنْ تلاحظوا معي أنَّ هذه المعايير هي معايير مضلِّلة وعديمة الجدوى ما لم نستعملها استعمالًا يعي تواقف الكلمات بعضها على بعض، وما لم نحترز من الانسياق وراء ما تعوَّدنا عليه من نسبة معانٍ ثابتة للكلمات المعزولة عن سياقها، وبالطَّبع لا يوجد عزل كامل؛ فالكلمة المعزولة تمامًا هي كلمةٌ غير ذات معنى" (رتشاردز، 2003: 74).

ويرى مصطفى ناصف "أنَّ الكلمات تأخذ عادةً المعنى من خلال تأثير كلمات أخرى ربَّما لا نفكر فيها، ولكنَّها تتعاون في قرارة الذهن على توجيها، وانتهينا إلى أنَّ الكاتب العظيم يحقق مقصده بأنْ يجعل عبارة مفردة تجتذب أو تنفر من مجالات كثيرة في اللُّغة، وهذا إذا صحَّ يعتبر حجَّة إضافية مضادة لخرافة (مذهب الاستعمال الصَّحيح)" (ناصف، 1989: 479- 480).

ويبدو لي أنَّ ناصف يعيد ما ذكره رتشاردز حرفيًّا في إحدى محاضراته من "أنَّ الكلمات تكتسب معانيها بتأثير كلمات أخرى قد لا نكون فكَّرنا بها، لكنَّها تتضافر للسيطرة عليها شعوريًّا، وخلَصْتُ إلى نتيجة مفادها أنَّ الكاتب الكبير يحقق غايته حين يجعل العبارة المفردة تندرج في سلسلة لغوية طويلة أو تنحرف عنها، وبالطَّبع؛ فإنَّ هذا إذا صحَّ، سيكون دليلًا على بطلان (خرافة المعنى الخاصِّ)" (رتشاردز، 2003: 78).

ولقد اعترض البلاغيُّون في مسألة فصاحة اللَّفظ على مبدأي: مخالفة القياس اللُّغوي، وسوقية اللَّفظ أو وحشيَّته، وانحراف الشَّاعر عنهما إبَّان الخلق الفنِّي هو انحرافٌ عن المألوف في أعراف المجتمع وسلوكيَّاته، ويستحق هذا الانحراف العقوبة، ونسى هؤلاء البلاغيُّون أنَّ دائرة الإبداع صِنو الغريب، والنَّادر، والمُدهش، والجديد، وأنَّ أحكام البلاغيين أنفسهم على الشُّعراء أحكامٌ قاسيَّة، ولا بُدَّ أنَّ تتعرَّض إلى المساءلة والنُّقاش في النَّشاط اللُّغوي الاستاطيقي، وما اللَّفظ السُّوقي الذي اختاره الشَّاعر من بيئته المحلِّية إلا لفظ فذٌّ، حاز القبول في التجربة الشِّعرية الشُّعورية، واكتسب دلالة ما في السياق، وعني علماء أسلوبية بمسألة الاختيار عناية فائقة، واقترح رتشاردز أنْ تكون هذه العناية مدخلًا لدراسة نظرية الاختيارات، وفي تقديري أنَّ نتائجها العلمية تخدم البحث النَّقدي، وتغني التفكير الأسلوبي، وسيدرك الباحث أنَّه "كلَّما كان فهمنا أفضل للموقع الذي تحتله الكلمات في حياتنا، ازددنا استعدادًا لقبول فكرة أنَّ اختيارها هو الوسيلة الأكثر إقناعًا في التفكير بمبدأ اختياراتنا كلِّها" (رتشاردز، 2003: 88).

ولقد أهمل التفكير البلاغي حريَّة الخلق الفنِّي وفاعليَّة النَّشاط اللُّغوي في قراءة النَّص الشِّعري وتذوق جمالياته، فقد عاب البلاغيون التعقيد المعنوي الذي يطال النَّص، واستشهدوا على ذلك بقول العبَّاس بن الأحنف (بن الأحنف، 1954: 106):

سَـــأَطْلُبُ بُعْـــدَ الـــدَّارِ عـــنكُمْ لِتَقْرُبـــوا وتَسْـــكُبُ عَيْنَـــايَ الـــدُّموعَ لِتَجْمُـــدا

وانتقد ناصف إجماع البلاغيين الغريب على أنَّ جمود العين يعني العين بالخيلة بالدموع عند الحاجة إليها، ولذلك يقولون: إنَّ الشَّاعر عَدَل عن الخطَّة المرسومة، ويجب أنْ يحاسب حسابًا ثقيلًا، وخروج الشَّاعر على هؤلاء الفصحاء لا يقلُّ نكرًا على الخروج على الإجماع المعترف به إجمالًا، هذا الإجماع له قوة المنطق العقلي، والإجماع لا يمكن أنْ يكون على باطل، والخلق الفردي هنا نصيبه ضئيل جدًّا، ولذلك تجد شعرًا كثيرًا يُسَاء فهمه، ومن الجائز أنْ يعني البيت الموجود أمامنا استنفاذ الآلام الممكنة، وهذا المعنى متميِّز من السُّرور ولا يختلط به" (ناصف، 1981: 53).

وكذلك الحال في التعقيد المعنوي في قول أبي تمام:

دَعَـا شَـوْقُهُ يـا نَاصِـرَ الشَّـوْقِ دَعْـوَةً فَلَبَّـاهُ طَـلُّ الـدَّمْعِ يَجْـرِي ووَابِلُـهُ

واحتجَّ أبو القاسم الآمدي (ت 380هـ) على البيت قائلًا: "أراد أنَّ الشَّوق دعا ناصرًا ينصره فلبَّاه الدمع، بمعنى أنَّه يخفف لاعِجَ الشَّوق، ويطفئ حرارته، وهذا إنما هو نصرة للمشتاق على الشوق، والدمع إنما هو حرب للشوق؛ لأنَّه يثلمه ويتخوَّنُه، ويكسر حَدَّه، ولو كان ناصرًا لكان يقويه، ويزيد فيه، ألا ترى أنَّك تقول: قد ذَبحني الشَّوق إليك؛ فالشوق عدو المشتاق وحَرْبُه، والدَّمع

سِلْمُه؛ لتخفيفه عنه، وهو حرب للشوق، وليس بهذا الخطأ خفاء على أحد" (الآمدي، 2/ 22-23).

وتحامل الآمدي كثيرًا على شاعرية أبي تمام، "ولكن لم يكن في وسع الآمدي أو غيره أنْ يتصوَّر أنَّ المتناقضات في المجال النفسي تعيش متفاعلة، ولذلك كان الشَّاعر في كثير من الأحيان أروع من الناقد، والناقد لا يسلم بحرية الخلق ويعتقد أنَّ هناك نظامًا معترفًا به، وتمثلًا معيَّنًا للأشياء يُقاس عليه تمثُّل الشَّاعر، ولكنَّ الشَّاعر يكشف ببصيرته ما لا حصر له من الخبرات المتنوعة المتضاربة، والناقد لا يستطيع أنْ يُجاري الشَّاعر في حريَّته ودقَّة ملاحظاته التي تَعْبُر المنطق القريب، والشَّاعر يثور على المنطق وطريقة فهمه، ولكن الناقد ضيِّق الأفق يؤمن بأنظمة وتقاليد تأتي من قِبَل الحكماء أو الفصحاء أو جماعة من الناس ليسوا من هؤلاء ولا هؤلاء، وكان أبو تمام مثلًا يستقبح إشارة صديقته حين تودِّعه، وحينئذٍ يقول الآمدي: إنَّ هذا يدلُّ على الجهل بالحب، وللحب قالب أو قوالب، وليست هناك إمكانيات مستمرة، وإذا لاحظ أبو تمام تداخل المتعة والألم، أو تداخل القبح والجمال، وإذا تحدَّث عن متعة قبيحة أو جمال قبيح لم يستطع الناقد أنْ يفهم هذا التزاوج؛ لأنَّ التناقضات لا تجتمع كما تعلَّم في مناسبات مختلفة" (ناصف، 1981: 53-54).

ويدور علم المعاني في البلاغة العربية حول نماء النَّشاط اللُّغوي وتطوُّر آلياته في استقراء العمل الأدبي، وعكف عبد القاهر الجرجاني في القرن الرَّابع على تعبيد أصول هذا العلم، واستقصاء موضوعاته التي تتداخل مع علم النَّحو العربي، فهي تراكيب لغويَّة حيَّة، تتمتَّع بخواصٍ أسلوبية تتميَّز عن الكلام العادي بشاعريَّتها، وتعدُّد مناقبها في إرهاف الحس الفنِّي، وإمتاع النَّفس.

ويعرِّف يوسف السكاكي (ت 626هـ) علم المعاني بأنَّه: "تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتَّصل بها من الاستحسان وغيره؛ ليُحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام ما يقتضي الحال ذكره" (السكاكي، 1987: 161).

ويتناول علم المعاني مسألة حسَّاسة؛ بل معقَّدة من مسائل النَّقد الأدبي، وهي مسألة المعنى، والنُّحاة ينظرون إليها من زاوية نحوية خاصَّة، تركز على صحِّة الإعراب وعدم الوقوع في الخطأ إبَّان استعمال التركيبات اللُّغوية، وينشغلون بمسألة الصَّواب والخطأ على حساب جماليَّات الخطاب الشِّعري، والشَّاعر العظيم لا ينشغل بما انشغل به النُّحاة، وينظر إلى المعنى من زاوية ثانية، تتمثَّل في نضجه وشموله وكماله في إخصاب التجربة الشِّعرية الشُّعورية.

وأحسَّ الجرجاني بقصور تجارب النُّحاة في التعرُّف إلى مستويات المعنى؛ فهم ينظرون إلى العبارة على أساس المسند والمسند إليه، والمبتدأ والخبر، ولا ينظرون إلى العبارة نفسها في ضَوء المعنى، وما تحتمل من فائدة، أو قيمة أسلوبيَّة تجلَّت على يد الشَّاعر. وكان لنظرية النَّظم دورٌ فاعل في إخصاب هذه الفكرة، وراح الجرجاني ينظر إلى خصوصيَّة الشَّاعر وفرادته الأسلوبية

في اختيار الكلمات والتأليف بينها في أسلاك شعورية إبَّان كتابة النَّص الشِّعري، وأخذ يفتِّش عمَّا فيها من قيم فنِّية ومقاصد أسلوبية، تحتكم إلى علاقات نحوية كجواب الأمر –مثلًا–، أو باب الإضافة، أو العطف... إلخ، كما أنَّ العبث في عملية النَّظم من قوة خارجية يعني إفساد مناطق الشَّاعرية، والنُّزوع إلى النَّثر.

وثمَّة تناظر بين معاني النَّحو بالنِّسبة للشَّاعر والأصباغ في الرَّسم بالنِّسبة للرسَّام، يقول الجرجاني: "وإنما سبيل هذه المعاني سبيل الأصباغ التي تُعْمَل منها الصور والنقوش، فكما أنَّك تَرى الرجل قد تَهَدَّى في الأصباغ التي عمل منها الصُّورة والنقش في ثوبه الذي نَسَج، إلى ضرب من التخيُّر والتدبُّر في أنفس الأصباغ وفي مواقعها ومقاديرها وكيفية مزجه لها وترتيبه إيَّاها، إلى ما لَم يَتَهَدَّ إليه صاحبه، فجاء نقشُه من أجل ذلك أعجبَ، وصورتُه أغربَ، كذلك حال الشاعر والشاعر في توخِّيهما معاني النَّحو ووجوهه التي علمت أنها محصول النظم" (الجرجاني، 1992: 86– 87).

وتوازي فكرة الاختيار والتأليف في الدَّرس الأسلوبي فكرة النَّظم عند الجرجاني في البلاغة العربية، ويستخدم الشَّاعر الأساليب النَّحوية التي يستخدمها العامَّة، لكنَّه يتميَّز عنهم باختيار نوعيَّة الأسلوب النَّحوي، ويتميَّز عنهم بتلك القوة الروحية التي تنفث فيه خزينًا من المشاعر الدفينة والإحساسات، ولا غرابة أنْ يقول (برند شبلنر) Bermd Spillner: "ولا نكون مخطئين إذا قلنا: إنَّ تصوُّر الأسلوب على أنَّه نتيجة اختيار محدد لرموز لغوية من إمكانات متعددة في إطار قائمة من التعبيرات اللُّغوية أصبح قائمًا؛ بوصفه نظرية أسلوبية شاملة" (شبلنر، 1991: 85).

وكان لأبي العباس المُبَرِّد (ت 285هـ) بعض اللَّطائف النَّحوية عن مسألة الاختيار؛ كقولك: "جاءَني عبدُ الله الفاسقَ الخبيثَ، فليس يقوله إلَّا وقد عرفه بالفسق والخبث...، وهذا أبلغ في الذَّم، أنْ يُقيم الصفة مقام الاسم" (المبرد، 1997: 3/ 30).

وفي الدَّرس الأسلوبي أنَّ إحلال الصِّفة محلَّ الاسم لا بُدَّ أنْ يؤدِّي مقصدًا من مقاصد الخطاب، وهذا الإحلال أبلغ في الذَّم، وأقوى تأثيرًا من الاسم في مباغتة المتلقي؛ ذلك أنَّ الصِّفة تشرَّبت معنى الاسم.

وثمَّة ملاحظات قريبةٌ من ذلك عند ابن جنِّي (ت 392هـ) أدرجها في فصل موسوم بعنوان: "باب في مشابهة معاني الإعراب معاني الشِّعر" من كتابه "الخصائص"، وما يعنينا في هذا السياق أنَّ تلك الملاحظات جاءت على لسان أبي علي الفارسي في التنقيب عن المعنى، نحو قوله تعالى: ﴿**ولن ينفعكم اليومَ إذْ ظلمتم أنَّكم في العذاب مشتركون**﴾ [الزخرف: 39]، يقول أبو علي: "إنَّه لمَّا كانت الدار الآخرة تلي الدار الدنيا لا فاصل بينهما، إنما هي هذه فهذه، صار ما يقع في الآخرة كأنَّه واقعٌ في الدُّنيا، فلذلك أجرى اليوم وهو الآخرة، مجرى وقت الظلم وهو قوله: ﴿إذْ ظلمتم﴾، ووقت الظلم إنما كان في الدنيا" (بن جني، 1952: 2/ 168– 178).

هذا التحليل الرَّائع يستند إلى حسٍّ مرهف وذائقة فذَّة في تحليل الآية القرآنية، بعيدًا عن الأساليب المنطقية التي اعتدَّ بها النُّحاة، وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ الجرجاني أفاد في كتابه "دلائل الإعجاز" من روافد أبي علي الفارسي؛ لأنَّ لطائف الإعجاز القرآني ودقائقه لا تنالُ إلا بعد جهد طويل من التأمُّل والمكابدة، وحاول تطبيق شيء من ذلك على نماذج من الشِّعر العربي. انظر إلى قول الشَّاعر:

تَنَـــاسَ طِـــلَاب العامِريَّـــةِ إِذْ نَـــأَتْ بِأَسْـــجَحَ مِرْقَـــالِ الضُّـــحَى قَلِـــقِ الضَّـــفْرِ
إِذَا مَـــا أَحَسَّـــتْه الأَفْـــاعِي تَحَيَّـــرَتْ شَـــوَاةُ الأَفَـــاعِي مِـــنْ مُثَلَّمَـــةٍ سَـــمِرِ
تَجُـــوبُ لَـــهُ الظَّلْمَـــاءَ عَـــيْنٌ كَأَنَّهـــا زُجَاجَـــةُ شَـــرْبٍ غَيْـــرُ مَـــلأَى وَلَا صِـــفْرِ

واستغنى الشَّاعر في عجز البيت عن ذكر الجمل واكتفى بأوصافه في إنتاج الدلالة، وإحلال الأوصاف محلَّ الاسم ضربٌ من الغرابة، ولا يأتي بسهولة في الكلام الأدبي، ثم قال الشَّاعر في نهاية البيت الثاني: (مثلمة سمر)، وكأنَّ الأوصاف –وحدها– لا تكفي لإنتاج الدلالة، يقول ناصف: "وهذه الصفات تتعدد فتجعل من هذا الجمل كائنات متنوعة لا كائنًا واحدًا، فانظر كيف يواجه الشَّاعر من خلال ما نسمِّيه النَّحو أشياء يصعب الانتباه إليها من خارج النَّحو؛ إنَّ العامرية فردٌ واحد، ولكنَّ الشَّاعر إذا أراد أنْ يواجهها احتاج إلى وصفٍ بعد وصف بعد ثالث، وهكذا نجد أنْ الجمل يوشك أنْ يكون أكثر من فرد، وأنَّ تعدد الصفات أو المواقف يُراد من أجل مواجهة فردٍ واحد، أو التغلُّب عليه إذا استطاع إلى ذلك سبيلًا" (ناصف، 1989: 272).

والجمل في تجربة الشَّاعر أشبه بنور العين التي يهتدي بها في الظُّلمات، ولولا هذه العين لما تحقق فعل الاهتداء لغة وواقعًا، وعكف الجرجاني على استغلال مبدأ الاختيار الأسلوبي، وتوظيف نظرية النَّظم في الإبانة المعنى، "فأنت الآنَ تعلم أنَّه لولا أنَّه قال" (تَجُوب له)، فعلَّق": (له بتجوب) لما صلحت (العين) لأنْ يُسْنَد تجوب إليها، ولكان لا تَتَبَيَّن جهة التجوُّز في جعل تجوب فعلًا للعين كما ينبغي، وكذلك تعلم أنَّه لو قال مثلًا: تجوب له الظلماء عينه، لم يكن له هذا الموقع، ولاضطرب عليه معناه، وانقطع السِّلك من حيث كان يعيبه حينئذ أنْ يصف العين بما وصفها به الآن" (الجرجاني، 1992: 299).

واستهلَّ الشَّاعر الخطاب الشِّعري بفعل طلبي، والمألوف في الشِّعر العربي القديم يفتتح الشَّاعر الخطاب بالوقوف على الأطلال وذكر الديار، ونداء صاحبيه، وحينما تتحوَّل دلالة الطَّلب من خطاب الصَّاحبين أو الاثنين إلى خطاب الذَّات نجد أنفسنا أمام تحوُّل دلالي هائل في السياق، "وحينما نجد فعلين متقاربين؛ أحدهما: فعل طلبي موجَّه إلى الذَّات، والآخر: فعل مضي ومسند إلى العامرية، يتبيَّن لنا أنَّ هذا الماضي الذي حدث أقوى رسوخًا وأمعن في باب الأسى، وأبعد الأشياء عن التغيُّر" (ناصف، 1989: 271– 272).

وظلَّ ناصف حريصًا على إبراز دور حريَّة الخلق الفنِّي وفاعلية النَّشاط اللُّغوي في الشِّعر؛ فهو لا يفهم الأساليب الإنشائية –على اختلاف أغراضها– على أنَّها دالَّة على الصِّدق، ولا يفهم جماليات أسلوب الأمر في قول العباس بن العباس:

سأطلب بعد الدار عنكم لتقربوا وتسكب عيناي الدموع لتجمدا

إنَّ فهم البلاغيين ينحصر في دلالة جملة الأمر: "سأطلب الدَّار عنكم" على الإصرار والحزم في الفعل كما فهم النُّحاة من أمثال ابن يعيش. إنَّه يعطي السياق دوره في الخلق، كما أعطى الجرجاني نظرية النَّظم دورها في تذوق النَّص وتحليله، فيقول: "إنَّنا هنا أمام فعل ذاتي ينطوي على دفع أفكار ومصارعة عواطف" (ناصف، نظرية المعنى في النقد العربي، 1981، صفحة 65)، ولكن ما طبيعة هذه الأفكار أو العواطف؟

إنَّها فكرة السُّرور التي تتناقض مع حِدَّة الألم، وفكرة الفرح التي تتناقض مع نضوب الدَّمع... إنَّها عاطفة الشَّوق التي تصطرع مع رواسب الحزن، والشِّعر يقبل مثل هذه المفارقات الرائعة.

وفي تقديري أنَّ تصارع العواطف امتدَّ في مخيِّلة الناقد، وكان نافذة خصبة إلى دراسة قول أبي العلاء المعري (المعري، 1987: 3/ 971– 972):

غَيْرُ مُجْدٍ، في مِلَّتِي واعْتِقادي نَوْحُ بَاكٍ، أمْ تَرَنُّمُ شادِ
وشَبِيْهٌ صَوْتُ النَّعِي، إذا قِيْ سَ بِصَوْتِ البَشِيْرِ فِي كُلِّ نَادِ
أَبَكَتْ تِلْكُمُ الحَمَامَةُ، أمْ غَنَّ ـتْ عَلَى فَرْعِ غُصْنِها المَيَّادِ؟

يقول ناصف: "وكان أبو العلاء يريد أنْ يقيم صرحًا فلسفيًّا قوامه التداخل بين العواطف المتناقضة، وكان لا يملُّ من تذكيرنا بأنَّ قوَّة الحياة تسخر من قوة الموت، وكثيرٌ من القُرَّاء ليسوا مستعدِّين للنَّظر إلى هذا الجانب الوضَّاء من شعر المعرِّي...، وخلاصة هذا كلِّه أنَّ العاطفة المركَّبة من تناقضات أجدر ببحث مشكلة العلاقة بين الإنسان والزَّمان في إطار من الاستيعاب الذي يجمع بين عناصر الرَّفض وعناصر القبول" (ناصف، 1989: 386– 387).

وعبد القاهر الجرجاني كان خبيرًا بالأنظمة النَّحوية المتباينة، وكان يؤمن بأنَّ التركيبات اللُّغوية تقبل الضَّبط والتحديد، ولا تستعصي على الفهم في ضَوء المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل والمفعول به، والنَّعت، وعطف البيان، وغير ذلك من الموضوعات النَّحوية التي استجلاها في نظرية النَّظم، وأدرك أنَّه لا مناص من إعادة النَّظر في تراثنا النَّحوي إبَّان الكشف ارتباطات الكلمات، وإقامة فلسفة لغويَّة مستوحاة من البنى الشِّعرية، وكانت تلحُّ على ذهن الناقد تساؤلات حول كيفيَّة استثمار الخبرة في علم النَّحو في البحث عن نشاط الكلمات في الشِّعر، وكيف تكون

هذا الخبرة مدخلًا إلى فقه الشِّعر ودراسة الأدب العربي؟، وكيف تؤثر الاحتمالات النَّحوية في استيلاد المعاني المضمرة؟

والإجابة عن هذه التساؤلات ترتبط باشتغال الجرجاني على منهجيَّة عظيمة في تحليل الشِّعر لا تقلُّ أهمِّية عن المناهج النَّقدية المعاصرة؛ لأنَّها تعالج مسألة خفاء المعنى معالجة علمية، وتفتح آفاق التأويل أمام المتلقي، وسنتحدَّث عن ذلك في المبحث القادم.

وإذا اختصاص علم المعاني تتبُّع خواص التراكيب؛ فإنَّ علم البيان يختص بالاشتغال على آليات أسلوبية متعددة، تجسِّد المعنى الواحد بأشكال مختلفة من التصوير الشِّعري، لا ينضُب معينها عن الخلق والابتكار.

وأفرد مصطفى ناصف كتابًا نقديًّا حول موضوعات علم البيان، وهو "الصُّورة الأدبية"، ويُعَدُّ أول كتاب نقدي، حداثي المنهج والتصوُّر؛ إذْ جمع بين النَّقد العربي ونظيره الأجنبي في دراسة الصُّورة الأدبية وقضاياها ومشكلاتها في العصر الحديث، وصدرت طبعته الأولى سنة (1958).

يتألَّف الكتاب من سبعة فصول متلاحقة، تناول الفصل الأول منها ملكة الخيال وعلاقتها بالتصوير الشِّعري، ومهَّد لهذه الملكة من خلال تتبُّع مواقف البلاغيين والنُّقاد والفلاسفة منها مهادًا نظريًّا مشفوعًا بالتطبيقات كلَّما اقتضت الضرورة، ولا بأس في ذلك، ولكنْ ليس من اللَّباقة والمجاملة أنْ يظلم ناصفٌ النَّقد العربي باستهلال الفصل على نحو غريب، فيقول: "لم يعرف النَّقد العربي الاحتفال بالقوى النَّفسية ذات الشأن في إنتاج الشعر، حقًّا إنَّ لدينا إشاراتٌ عن الطبع والذكاء وحِدَّة القريحة والفطنة، ولكنَّنا لا نستطيع في يسر أنْ نحلِّل المدلول الدَّقيق لبعض هذه الألفاظ التي تستمدُّ وجودها الأوَّل من الفقه اللُّغوي لكلمة شعر والتقريب بينه وبين الفطنة والعقل" (ناصف، 1981: 10).

ألا ينكر هذا الموقف النَّقدي ما ذكره ابن قتيبة من أنَّه "للشِّعر داوعٍ تحت البطيء وتبعثُ المتكلِّف، منها الطمعُ، ومنها الشَّوق، ومنها الشَّراب، ومنها الطرب، ومنها الغضب...، وللشِّعر أوقاتٌ يُسْرِعُ فيها أَتِيُّه، ويسمَحُ فيها أَبِيُّه؛ منها أَوَّلُ اللَّيل قبل تَغَشَّى الكَرَى، ومنها صدرُ النَّهار قبلَ الغَذَاء، ومنها يومُ شرب الدَّواء، ومنها الخُلوة في الحبسِ والمسيرِ" (بن قتيبة، 1958: 78- 81).

وأسفرت نتائج الطَّبع والتكلُّف في النَّقد العربي عن موازنات نقدية بين الشُّعراء، منها الموازنة بين أبي تمام والبحتري، والموازنة بين المتنبي وأقرانه، وتوصَّل النُّقاد في موازناتهم إلى أنَّ للخيال قيمةٌ فنِّية في التصوير الشِّعري، ويتفاوت الشُّعراء في استعماله، ويحار النُّقاد من تأثيره في إنتاج الدلالة، ولولا هذه الحيرة ما قال المتنبي (البرقوقي، 1986، صفحة ج4/ 84):

أنـــامُ مِـــلْءَ جُفُـــونِي عَـــنْ شَـــوارِدِهَا وَيَسْـــهَرُ الخَلْـــقُ جَرَّاهَـــا وَيَخْتَصِـــمُ

ولا يغيب عن بصائرنا إشارات الشَّيخ الرئيس ابن سينا عن عظمة التخييل في إخصاب التجربة الشِّعرية الشُّعورية، وما صدر عن حازم القرطاجني (ت 684هـ) من جهد نقدي مرموق عن فاعلية التخييل ولمعانه في الشِّعر العربي، ويجتهد مصطفى ناصف على هدم جهود أسلافنا النُّقاد مشيرًا إلى أنَّ "التخييل في البلاغة العربية يعني ذهاب هيبة المطابقة، وضرورة الاستغناء عن مرجع خارجي، لا مرجع، وإنما هو اضطراب وحركة متعاكسة الاتجاهات، والتخييل يعني غيبة المقاييس الثابتة" (ناصف، 2003: 518).

وسخر ناصف من افتتان أسلافنا البلاغيين بالتشبيه وصِلته بالشَّاعرية آنذاك، ونسي أنَّ التشبيه أقرب إلى العقل أو المنطق، وأنَّ الشَّاعر يحاكي القشرة الخارجية من الأشياء، ويستند إلى خيال بدائي، يخلو من التعقيد في التصوير، وتستمرُّ السُّخرية فيرى أنَّ النَّماذج الشِّعرية التي تعرَّضت للتحليل في الدَّرس البلاغي تفتقر إلى النَّواحي الجمالية، وهذا ضربٌ من التعسُّف.

واستعان ناصف في كتابة الفصل الثالث بجهود (محمد زغلول سلَّام) في كتابه "أثر القرآن في تطوُّر النَّقد العربي"، وتطرَّق إلى عناية البلاغيين بالإعجاز القرآني وأثر المجاز في التفسيرات القرآنية؛ وبخاصَّة الزمخشري، وسبق أنْ وصف مصطلح المجاز بالرداءة (ناصف، 1981: 4)، ولم يجرُؤْ على ابتكار مصطلح نقدي، يغني التعبيرات الأدبية، ويسهم في عملية التجاوز.

وفي كتاب (دنيا من المجاز)، وزعم مصطفى ناصف أنَّ المصلحين في العصر الحديث حاولوا تغيير دراسة الاستعارة والمجاز بأساليب عصريَّة، ولكنَّ الثِّقة باللُّغة المجازية ظلَّت باهتة، والمتأمِّل في التفسيرات البلاغية للقرآن الكريم قديمًا وحديثًا يلاحظ العناية بالنَّواحي التجريدية التي تسمَّى النَّظم أو معاني النَّحو الثانية، ويرى قلَّة ما يُبذل في تأمُّل التشبيه والاستعارة، والغريب أنَّ هذا التوجُّه يلقى استحسانًا مبهمًا أو غير مبهم من عامة القُرَّاء والمتلقِّين حتى الآن، وفي عقولنا وقلوبنا عزوف عن جماليات الاستعارة والمجاز من الصَّعب معالجته" (ناصف، 2008: 279).

ولا يبوح ناصفٌ عن أسماء الفئة المصلحة في النَّقد الأدبي، وأظنُّ أنَّه يقصد الناقد الجديد آيفور رتشاردز الذي وقف موقفًا حازمًا من ضبابية بعض مصطلحات البلاغية وعدم استقرار دلالاتها. يقول رتشاردز: "... ولا أدري لماذا أنَّ كلمتي (مجاز) و(صورة) بشكل خاص مضلِّلتان، فهما تستعملان في بعض الأحيان للدلالة على الطَّرفين، ومرَّة للدلالة على طرف واحد، وهو الحامل مقابل الثاني، ولكنَّهما، علاوة على ذلك، تسبِّبان الإرباك مع المعنى الذي تكون فيه الصُّورة مجرَّد نسخة أو إحياء لإدراك حسي من نوع ما، وهذا ما دفع البلاغيين للتفكير بأنَّ المجاز أو الصورة أو المقارنة الخيالية لها علاقة ما بحضور الصورة بالمعنى الآخر في (عين) العقل أو في (أذن) العقل، وبالطَّبع ليس ذلك ضروريًّا" (رتشاردز، 2003: 98– 99).

وادَّعى ناصف أنْ طغيان المجاز ترسَّب في ضمائر الشُّعراء المعاصرين، ونسي أنَّ لغة الشِّعر لغةٌ مجازيَّةٌ ينزاحُ فيها الدَّال عن المدلول؛ بهدف تأجيل الدِّلالة ومراوغة المتلقي ويستشهد

ناصف على ذلك بتجربته الذَّاتية مع ديوان "لا تعتذر عمَّا فعلت" للشَّاعر الفلسطيني محمود درويش، فيقول: "وجدت في هذا الدِّيوان الشَّكوى من المجاز، هل يأذن لي الشَّاعر الكبير في أنْ أهدي هذه الصُّحف إليه؟ كلانا مهموم بهمٍّ واحد، لكنَّ عقول الشُّعراء أكثر نفاذًا وأقوى إلهامًا من صنيع الكتَّاب، يجب أنْ نُخْرِجَ إلى النُّور عبء المجاز علينا، فقد أكثرنا من التقرُّب إليه والثَّناء عليه، وربَّما نحسن معاقبته وخشيته وبعض الخوف من آثاره" (ناصف، دنيا من المجاز، 2008: 375)، ثم استشهد بقول الشَّاعر (درويش، 2004: 31):

إن عُدْتَ وَحْدَكَ، قُلْ لنفسك:

غيَّر المنفى ملامحه...

ألم يفجعْ أَبو تمَّام قَبْلَكَ

حين قابل نفسَهُ:

«لا أَنتِ أنتِ

ولا الديارُ هِيَ الديارُ»...

وتطرَّق مصطفى ناصف إلى جماليَّات التصوير في الشِّعر العربي حتَّى القرن الثالث الهجري، وزعم أنَّ النَّقد العربي تجاهل التصوير الشِّعري عند ذي الرُّمَّة مقارنة بشعراء النَّقائض في العصر الأموي (ناصف، 1981: 92- 93)، ولست أدري ما الغرض البلاغي من المقارنة؟

لا يروق لنا التحامل الغريب على التفكير النَّقدي عند عبد القاهر الجرجاني في كتابه "أسرار البلاغة"، ومن المعيب أنْ يُقال: "والمتأمِّل في أسرار البلاغة يجد جراثيم (التخييل)، كما يجد الاحتفاء (بقلب التشبيه)، وتاريخ العناية بهذه المباحث يدلُّنا على تطوُّر النَّظر إلى فن التصوير، وما طرأ عليه من معنى الحيلة والكشف، شبه المتعمِّد، عن الذَّكاء، والمتعة الذهنية دون الخيالية" (ناصف، 1981: 122)، مع أنَّ الجرجاني كان يعوِّل على قوَّة الخيال في اكتناه أسرار النَّظم، واستجلاء المعاني المضمرة.

إنَّ التصوير الاستعاري تصويرٌ خياليٌّ، يشفُّ عن أصالة الشَّاعر وجِدَّة أساليبه الشِّعرية وحداثتها في النُّهوض بالتجربة الشِّعرية الشُّعورية، وهذا التصوير لا ينمُّ عن تجربة علمية في دائرة الإبداع، وإنما ينمُّ عن خبرة جمالية، ومهارة فائقة في النَّفاذ إلى جوهر الأشياء، والاستماع إلى نجواها الدَّاخلية.

واستغلَّ الشُّعراء إمكانات التصوير الشِّعري في تشذيب الثنائيات المتضادة واقعيًّا وإعادة تنظيمها في سلك واحدٍ لغويًّا، يكشف عن أصالتهم، وجِدَّة أساليبهم الشِّعرية إبَّان الخلق اللُّغوي، وكان التصوير الاستعاري أكثر موضوعات علم البيان علاقة بجوانب الأصالة والشَّاعرية في النَّقد العربي القديم، ولهذا فإنَّني أستغرب من القول عَنوةً: "إنَّ الاستعارة موضوعٌ عالجه النقاد القدماء علاجًا مسفًّا، وأسيء فهم موضوعها ووظيفتها وعلاقتها بالشَّاعرية" (ناصف،1981: 3).

يخيَّل إليَّ أنْ ناصف تجاهل جهود عبد القاهر الجرجاني وأقرانه في اكتناه التصوير الاستعاري، وانحصرت جهوده في قضايا شكلية، تفتقر إلى السَّبر والتحليل، وطالما أنَّ الجرجاني – مثلًا– عالج الاستعارة علاجًا شكليًّا؛ فلماذا يقرُّ ناصفٌ بدور هذا النَّاقد وكتاباته تنظيرًا وتطبيقًا؟

ويصبو التصوير الاستعاري إلى استيعاب مشكلات المجتمع، وهضم هموم الحياة وأحزانها، والاندماج في الطبيعة الخلابة والإبانة عن مواطن الجمال في لوحاتها الزاهية، ولا بأس أنْ يبثَّ في ضمائرنا هذا التصوير عاطفة الحنين، أو أيَّة عواطف مشابهة تجترُّ شريط الماضي في ذهن المتلقي. أمَّا أنْ يقول ناصفٌ: إنَّها تجترُّ "العاطفة شبه الدينية التي تربطنا بالعالم" (ناصف، 1981: 7)؛ فهذا اجترارٌ غريب، ويفتقر إلى الصَّواب.

واستغلَّ شعراء الحداثة طاقات الاستعارة في ارتياد مجاهيل الكون، وإعادة تكوين نثريات الواقع الخارجي على نحو جديد، يوافق توجُّهاتهم الحداثية، ويستبطن تأمُّلاتهم الفكرية إزاء الكون والحياة، ويجسِّم مشاعرهم الحبيسة، ويشخِّص العناصر الصَّامتة ويضفي عليها بعض الأوصاف الإنسانية التي تبعث على النَّشاط والحركة، "والتشخيص صفة تتسرب في كياننا عميقة موغلة لأسباب قد يكون من بينها بقايا الاعتقادات القديمة في أنفسنا، في شكل غامض، وحاجة الإنسان إلى وثاق يربطه بالطبيعة" (ناصف، 1981: 136).

ولا يعوِّل النَّاقد على مبدأ المشابهة (ناصف، 1981: 141) الموضوعي في الاستعارة، ويستسيغ مبدأ المباينة أسوة بما صدر عن النُّقاد الجدد، يقول رتشاردز: "لا ينبغي أنْ نحصر التفاعل بين المحمول والحامل، كما هو الحال في القرن الثامن عشر، على مجرَّد التشابهات بينهما، فهناك تباينٌ أيضًا" (رتشاردز، 2003: 122).

ويعوِّل رتشاردز على مبدأ التباين في خلق التوتر السَّيكولوجي، فكلَّما كان طرفا الاستعارة متباعدين اشتدَّ وقع هذا التوتر، واستطاع هذان الطرفان تغذية العمل الشِّعري والإحاطة بأبعاده الفنية والجمالية والنَّفسية؛ بل إنَّ الشَّاعر الحديث يميل إلى التصوير الاستعاري في التوفيق بين عالمه الدَّاخلي والعالم الخارجي من خلال خيوط شعورية متباينة، وتنتظر من النَّاقد المغامرة في اكتناه أبعادها والكشف عن خطوطها العريضة.

واستغلَّت المذاهب الأدبية الحديثة طاقات الاستعارة وتعدد وظائفها في إغناء تجاربهم الشِّعرية، والكشف عن توجُّهاتهم العرفانية، ومرتكزاتهم الجمالية، واحتفى النَّقد الأدبي الحديث بالاستعارة، واجتهد على تطوير إمكاناتها في تحليل الخطاب بناء على تطوُّر مفهوم الشِّعر وتنوّع روافد الثقافة التي يعبُّ منها الشُّعراء، وكان يقول زعيم السريالية الفرنسية أندريه بريتون: "إنَّ غاية ما يطمح إليه الشِّعر هو أنْ يقارن بين شيئين متباعدين في خصائصهما وصفاتهما إلى أبعد حد، أو أنْ يجمع بينهما بأيَّة طريقة كانت على نحو فجائي ومثير للدَّهشة" (رتشاردز، 2003: 119).

وعكف السُّرياليون على تحقيق المماثلة بين العناصر المتباعدة التي لا يرجى التئامها في الواقع الخارجي، ويتفاجأ المتلقي بعبقرية الشَّاعر في التوفيق بينها من خلال خيوط شعوريَّة، تكسر توقُّعاته المألوفة، وتبثُّ في وجدانه إحساسات الزَّهو والانتشاء.

وجعل بعض الشُّعراء الرمزيين العناصر المتباعدة في الكون رموزًا لأحوالهم نفسيَّة غامضة، وهذا التصوير الرَّمزي هو ثمرة تطوُّر مفهوم الشِّعر من ناحية، وثمرة تطوُّر الفكر النَّقدي وتعدد مناهج النُّقاد في السَّبر والتحليل من ناحية أخرى؛ ذلك أنَّ التحليل بواسطة المناهج التقليدية لا يحيل إلى النتائج النقدية المطلوبة، ولا يصقل موهبة الشَّاعر، ولا يشفُّ عن معاناته إبَّان الخلق اللُّغوي، ولقد استغلَّ الشُّعراء طاقات الرَّموز في بناء عوالم شعرية خاصَّة، تستمدُّ عراقتها من باطن النَّص الشِّعري، ولا تحيل إلى الواقع الخارجي، وهذه العوالم الخاصَّة ليست إلا كتلًا شعوريًّا معقَّدة، أو خزينًا من المشاعر النَّفسية الغامضة التي توجد صِلات نفسية غريبة بين الأفكار المتضاربة.

صحيح أنَّ هناك رموزًا علميًّا، ورموزًا دينية، ورموزًا صوفيَّة، ولكن هناك رموزًا فنِّية تنبت على أرضيَّة العمل الأدبي، وتستمدُّ إيحاءاتها من سياقاته، ولا نستطيع عزل هذه الرموز عن سياقاتها أو استقاء إيحاءاتها البِكر من خارج النَّص.

ويرفض ناصف مسألة التناوب الدلالي أو ثنائية الدلالة في الرَّمز، كأنْ يكون هناك مستويان للدلالة:

المستوى الحرفي أو الظاهري الذي لا يقصده الشَّاعر في النَّص، مع ذلك لا يبطل أهمِّيته.

والمستوى الباطني المضمر الذي يصل إليه الناقد في تفكيك النَّص من خلال المستوى الحرفي.

يقول ناصف: "إنَّ الفنَّان لا يقصد إلى معنًى يخفيه، ثمَّ يحاول أنْ يعبِّر عنه بطريقة أخرى تنوب عنه، فإذا وجدنا المعنى المقصود استغنينا به عن العمل نفسه، إنَّ الرموز لا تصنع بهذه الطريقة، إنَّنا لا نريد (أ) من وراء (ب)، وبذلك تفقد (ب) أهميتها، إنَّ القارئ إذن لا يسعه في التعبير الرمزي الناضج أنْ يلتفت إلى (أ) ويتجاهل (ب)، مثل هذا التجاهل ممكن إذا كنَّا بصدد حيلة أو براعة في الإخفاء والتكنية" (ناصف، مشكلة المعنى في النقد الحديث، 1965، صفحة 91). ثمَّ إنَّ العلاقة بين الرَّمز والرموز إليه شديدة التعقيد في الشِّعر الحديث، وهذا التعقيد ينعكس على المعنى في أسلوب الشَّاعر، ويتراوح بين الظهور والخفاء في النَّص، ويقوى على هضم الأفكار المعقَّدة، وإعادة تشكيل مشاعر متحفِّزة، فضلًا عن خلق شبكة من العلاقات الثريَّة في السِّياق، لا تقوى الإشارة على تكوينها؛ لأنَّ الإشارة تنمُّ عن شيء بسيط، ولا تحتمل التعقيد، ولا ترتضي كثافة المصاحبات الإيحائية، والنَّفسية، والفكرية، والحضارية، واللُّغة الشِّعرية نظامٌ من الرُّموز التي تقوى على البثِّ الإيحائي والتعبير عن المواقف النَّفسية الغامضة، وتستمدُّ هذه الرموز شرعيتها من باطن النَّص، وبالتالي؛ فإنَّ مدلولات هذه الرُّموز مستوحاةٌ من سياقاتها.

ويجد الشَّاعر المعاصر في بنية الرَّمز طاقة إيحائية خصبة على الخلق الفنّي والتصوير، واستبطان المشاعر الغائرة، وأخضع رواد مدرسة التحليل النَّفسي هذه البنية إلى مفاهيمهم الخاصَّة وتوجُّهاتهم العلمية، فاتَّشح فهم الرَّمز في تحليلاتهم بالغموض والإبهام؛ لأنَّه أدخل المتلقي في متاهات غنيٍّ عنها، وفي هذا الصَّدد رأى ناصف أنَّ "الخاصية الحقيقية للتعبير الرمزي ليست هي الغموض أو السِّرية، ولكنَّها الالتباس وتنوُّع التفسيرات الممكنة؛ حتى نجد معنى الرَّمز يتغيَّر تغيُّرًا مستمرًّا" (ناصف، د. ت: 133).

وعبَّ الشِّعر الحديث –على اختلاف مشاربه وتعدد مذاهبه– من مصادر اللَّاوعي الجمعي؛ كالهلوسة والحلم والهذيان في بناء رموزهم الشِّعرية وإخفاء معانيها تعمية والتفافًا على الحقيقة أو الكون، وانتفعوا بالنَّماذج البدائية عن كارل يونغ في ابتكار رموزهم الشَّخصية وإسقاطها على الواقع الخارجي، وتعامل يونغ مع بنية الرَّمز تعاملًا نفسيًّا، يبلور رؤيته التحليلية النَّفسية، ومن التعسُّف في هذا الإطار قبول رأي مصطفى ناصف من أنَّه اختلف المعتزلة وأهل السُّنَّة في تفسير قوله تعالى: ﴿مِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ﴾ [الفلق: 3]، وأظهر أهل السُّنة كثيرًا من السَّذاجة، وأظهر المعتزلة كثيرًا من التأويل المتعسِّف، ولعل فكرة يونغ تجعل من السياق تعبيرًا رمزيًّا عن الجانب الأخفى الذي ينبغي أنْ يُتَّقى من نفوسنا، ووجاهة هذا المخرج ترجع إلى ملاءمته الهدف القرآني السَّليم" (ناصف، 1981: 175).

وإذا كانت مساحة التصوير الشِّعري قصيرة أو محدودة عند الشَّاعر العربي القديم؛ فإنَّ هذا لا يعني أنَّ هناك قصورًا في موهبته، أو ضحالة في تجربته الشِّعرية، وإنما تشفُّ هذه المحدودية عن أسلوب الشَّاعر وظروف عصره آنذاك. وإذا انتقلنا إلى ظروف العصر الحديث، وتكاثر المشكلات الواقعية مع الافتقار إلى الحلول النَّاجعة، دفع الشَّاعر إلى استحداث حِيل بلاغيَّة تناسب عقم هذه المشكلات وترسُّب آثارها في وجدانه، فابتكر ما شاء من التصاوير الشعرية التي تهضم أفكاره الذهنية المجرَّدة، وتستوعب انفعالاته النَّفسية الغامضة.

واعترض عباس العقاد في حدَّاثته الشِّعرية المبكِّرة على تواتر الصُّورة الشَّكلية التي تقوم على عنصر المحاكاة في التصوير، بدلًا من التعبير عن وقع العناصر الفيزيقية في وجدان الشَّاعر، ونقل عدوى مشاعره إلى الملتقي، وعزا التصوير الشِّعري الجديد إلى "قدرة الشَّاعر التي تصرفنا عن ظواهر الموصوفات إلى وقع الموصوفات في النَّفس والخاطر؛ لأنَّ شعوره يصدر من داخل نفسه وخاطره، ويمتلئ به وعيه، ولا يصدر عن تلفيقات الظواهر والأشكال" (العقاد، 1950: 74).

ولكي يوضِّح الناقد جماليات التصوير الشِّعري الجديد يضطر إلى الموازنة –على أسس منهجية– بين قصيدة للشَّاعر الكلاسيكي أحمد شوقي في "ذكرى دنشواي" ومطلعها (شوقي، 1953: 1/ 286):

يـــا دِنشـــوايَ علـــى رُبَـــاكِ سَـــلامُ ذهبـــتْ بـــأُنسِ ربوعِـــكِ الأيَّـــامُ

وقصيدة ثانية للشَّاعر الواقعي صلاح عبد الصَّبور بعنوان: "شنق زهران"، وفيها يقول (عبد الصبور، 1986: 15):

... وثوى في جبْهَةِ الأرض الضياء
ومشى الحزنُ إلى الأكواخِ، تِنّينٌ لَهُ ألفُ ذراع
كل دهليزٍ ذرَاع
من أذانِ الظهرِ حتى اللَّيل... يا للهِ
في نصفِ نهارْ
كل هذي المحن الصَّمَّاءِ في نصفِ نهارْ
مذ تدلَّى رأسُ زهران الوديعْ

الشَّاعران كلاهما من البيئة المصرية في هذه الموازنة، وتوصَّل الناقد إلى أنَّ قصيدة شوقي تنمُّ عن عاطفة يسيرة، تخلو من التعقيد والتركيب، وتشفُّ عن نبرة الخطابية يعوِّل عليها الشَّاعر في النَّفاذ إلى وجدان المتلقي، فضلًا عن تناثر الصُّور الشِّعرية تناظرًا مع وحدة البيت الشِّعري. أمَّا الشَّاعر الواقعي صلاح عبد الصَّبور؛ فقد اتكأ على إدراكه الفردي، وجنح التعبير القصصي، واستغلَّ بساطة اللُّغة، ونقد من الخاصِّ إلى العام في توسيع دائرة التصوير الشِّعري، واستغلَّ جماليات القص في التفاف على الحادثة التاريخية وإشاعة الحزن الغامض، واستطاع الشَّاعر عن طريق هذا التصوير أنْ يشيع جوًّا أسطوريًّا يعتمد على تخيل المصادفة، وإضافة لون من الحلم الذي تتضح فيه الدلالات المباشرة، وربما لا تتعلق أجزاؤه فيما بينهما تعلقًا سافرًا، واستطاع الشَّاعر أنْ يرسم الصِّراع الدرامي الذي يعتلج وجدان زهران بين قلبه الخالص وحب الحياة، ولا يستطيع المتلقي أنْ يعبث بجماليات القص الشِّعري، ولا يستطيع أنْ ينثر الأسطر الشِّعري (ناصف، 1981: 198- 199).

وبعد هذا التحليل؛ فإنَّ بعض الدَّارسين يلتبس عليه التصوير الشِّعري، ويخلط بين الاستعارة والكناية والرَّمز في التحليل، ولا داعٍ لهذا الخلط في مسيرة التجديد، ولا يصحُّ تسمية مصطلح التدبيج البديعي تلوينًا، ولا يصحُّ -كذلك- تسمية الكناية ترميزًا، ولكن علينا أنْ نتذكَّر أنَّ التوسُّع في الإطلاق يعني مجاوزة الدِّقة في التفكير (ناصف، 1981: 229).

وإذا انتقلنا إلى الفصل الأخير من كتاب "الصُّورة الأدبية"؛ فإنَّ النَّاقد أخفق في الوصول الغاية المتوخَّاة من المقارنة بين الصورة الأدبية في الشِّعر والنَّثر، ولم يجد نموذجًا نثريًّا يحتفي به استعاريًّا إلا مذكَّرات (دوقة وندسور) التي نشرتها صحيفة الأخبار المصرية في نهاية فبراير من

سنة 1956، ولا أدَّعي بعد هذا التحليل تعليقًا على ملحوظات الناقد الأكاديمي محمد مصطفى هدَّارة حول كتاب "الصُّورة الأدبية" (هدارة، 1964: 208– 224).

وامتاح ناصف في كتابه "اللُّغة بين البلاغة والأسلوبية" الشَّطر الأعظم من أفكاره ومصطلحاته من الناقد الجديد رتشاردز، مع بعض الإضاءات النَّقدية التي تخدم البلاغة العربية، وقد تناولنا شيئًا من ذلك، ويؤسفنا أنْ يَنْقُل الناقد عددًا من أفكار رتشاردز ولا يشير إلى مراجعها في عملية التوثيق، وهذا العيب ملحوظٌ.

وتزعم الباحثة (منى طلبه) أنَّ كتابة الدكتور ناصف يتحكَّم فيها معجمه الخاص، معجم يدور حول كلمات بعينها، تردد الهمم الأساسي الذي شغله طيلة مساره العلمي؛ ففي كلِّ مؤلفاته بلا استثناء لا نعدم كلمات مثل: الإرهاق، والقراءة، وقراءة ثانية، والفهم، والمعنى، والتفسير، والمجتمع العربي والثقافة العربية، والنشاط اللُّغوي والنشاط العقلي، والصبر، والنمو، والعناء، وفتنة الكلمات، وسوء الظن، والريبة، والسذاجة، والرداءة، والقسوة، والمحبة، والحرية، والتعاطف" (طلبه، 1999: 129).

وفي تقديري أنَّ هذه الألفاظ التي ساعدت ناصفًا في القراءة والتأويل، وفهم العمل الأدبي فهمًا استاطيقيًّا، تمتدُّ إلى التفكير النَّقدي عند النُّقاد الجديد، وبخاصَّة رتشاردز، ولا بأس أنْ يجد ناصفٌ في مثل هذه الألفاظ مرتكزات جمالية وآليات تطبيقية يلج من خلالها إلى باطن النَّص.

وتجدر الإشارة أخيرًا إلى أنَّ مصطفى ناصف أنكر علم البديع، مع أنَّ مادَّته المعجمية في عُرف اللُّغة تستبطن مدلولات الدَّهشة، والطَّرافة، والإغراب في الدلِّالة، وحملت في العصر العباسي مدلولات الزينة، والتحسين، والدِّعاية على يد شعراء الحداثة الأولى من أمثال أبي تمام.

وتلقَّف الشَّاعر العباسي (عبد الله بن المعتز) (ت 296هـ) في كتابه "البديع" أصول علم البديع عن أبي عثمان الجاحظ (ت 255هـ)، ويرى ناصفٌ أنَّ هذا الكتاب "مسؤول –إلى حد كبير– عن الفصل بين اللُّغة والثقافة وما جرَّه ذلك من نتائج وخيمة، بل يعتبر ذلك الكتاب –من ناحية أخرى– دفاعًا عن مظاهر أقرب ما تكون إلى التلطُّف والكياسة، حدَّثنا ابن المعتز عن مظاهر غير قليلة يسمَّى بعضها اعتراض كلام في كلام آخر أو دخولًا في أثنائه، كما حدَّثنا عن الشاعر الذي يقول شيئًا ثم يرجع عنه بطريقة لا تخلو من الظَّرف، كما حدَّثنا عن آثار هذا الظرف الذي تعشقه الذوق العام في الخروج من معنى إلى معنى، ولم يفت ابن المعتز أنْ يبحث عن آثار هذه النَّزعة في الشِّعر القديم، وأنْ يلتقط بعض النماذج وبخاصة ما يختلط فيه المدح بما يشبه الذَّم، فضلًا عن التجاهل والتعبير عن الشكوك في مقام الهجاء" (ناصف، 1989: 49– 50).

الخاتمة:

لا أزعم أنَّني أحطت بتجربة النَّاقد الأكاديمي مصطفى ناصف، ولا أزعم أنَّني تناولت ممارساته النَّقدية على نحو شامل، ولكنَّي حاولت –قدر الإمكان– أنْ أعالج موضوعات حساسَّة عوَّل عليها الناقد في كثير من قضاياه الفنِّية والمعنوية، وقدَّمنا عنها رأيًا سديدًا، يجاري حداثتها وأصالتها.

أمَّا الاستنتاجات النقدية التي توصَّلت إليها الدِّراسة؛ فهي:

أولًا: تعدُّ قراءات ناصف للشِّعر العربي امتدادًا لما انتهى منه أستاذه طه حسين من التشكيك بالشعر الجاهلي؛ فقد سار على نهجه في قراءة الشِّعر العربي في المساءلة والتأويل، وقراءة النَّص قراءة تأويلية ثقافية تجمع بين ثقافة النَّص وسياقه في إطار الثقافة العربية ومكتسباتها الحضارية وإنجازاتها الفكرية. فإذا كان الشِّعر العربي القديم ينمُّ عن رغبات جماعية وآفاق معرفية مصدرها الانتماء إلى الأعراف السَّائدة في المجتمع أو القبيلة؛ فإنَّ الشِّعر العربي الحديث يصدر عن انتماء أصيل للروافد الثقافية التي عبَّ منها الشُّعراء تقنياتهم التعبيرية وحيلهم الأسلوبية، واجتهد ناصف على قراءة هذا الشِّعر في الروافد اجتهادًا عظيمًا.

ثانيًا: حارب مصطفى ناصف المناهج التقليدية في السَّبر والتحليل، واستأنس بمعطيات المناهج النقدية الحديثة في قراءة الشِّعر العربي، وتوصَّل إلى استنتاجات رصينة، تؤكِّد على ثراء النَّص الشِّعري العربي وتعدُّد إمكاناته وأدواته في إنتاج الدلالة.

ثالثًا: قرأ الشِّعر العربي قراءة تأويلية دقيقة، تخترق حجب النَّص الشِّعري، وتبحث عن المضمر في باطن النَّص؛ إذْ إنَّ السَّطح يُضلل الناقد إبَّان القراءة، وكثيرًا ما يؤدِّي إلى نتائج عادية، لا صلة لها بأسس القراءة وقواعدها المنهجيَّة، والمناهج النقدية الحديثة تشتغل على المضمر في إضاءة النَّص وتفكيك شفراته واكتشاف مجاهيله؛ لكي تصل –في النِّهاية– رؤيته الشِّعرية وتنتج دلالاته البعيدة الغور.

رابعًا: اعترض على أفكار أسلافنا القدماء التي تنتمي إلى المناهج النفسية والاجتماعية؛ كالتكسُّب في الشِّعر، والأغراض الشِّعرية، ومعيار الصِّدق... إلخ؛ فهذه الأفكار تحاكم النَّص الشِّعري محاكمة خارجية، لا صلة لها بالولوج إلى أعماق النَّص وإنتاج دلالاته.

خامسًا: لم يسرف مصطفى ناصف في حب الشِّعر العربي الحديث تناظرًا مع جِدَّته وحداثته، ولم ينقطع عن الشِّعر العربي القديم تناظرًا مع تقام عهده، ولكنَّه عبَّ منهما، وحرص على إقامة صلات عميقة بينهما.

سادسًا: تعصَّب ناصف على النَّقد الأدبي القديم والبلاغة العربية في آرائه النَّقدية ومواقفه، وظلَّ مغايرًا للأصوات النَّقدية السائدة في البيئة المصرية آنذاك، وهذا لا يُضْعِف صوته النقدي.

سابعًا: تناول البلاغة العربية من منظور أجنبي يسفِّه قواعدها وأصولها العربية، لا سيما النقد الجديد عند رتشاردز، ولم يخلو نقده الأدبي للجرجاني من الذاتية المفرطة، مع أنَّ رسالته العلمية في مرحلة الماجستير حول تجربة الجرجاني توجيهًا ونقدًا.

ثامنًا: درس البلاغة العربية في إطار الثقافة والمجتمع، وتلك تجربة رائعة، تشفُّ عن عمق الثقافة العربية وأصالتها عند نقادنا التراثيين الأوائل.

تاسعًا: أنكر ناصفٌ علم البديع في البلاغة العربية، واقترح أنْ يدرس هذا العلم في إطار مفاتيح رمزية بدلًا من فكرة التحسين والزينة، لكنَّه لم يتوسَّع في التطبيق والتحليل عن ذلك.

المراجع

1 إبراهيم السامرائي. (2002). إلى أين مع الجديد؟ في فتنة الحداثة والمعاصرة. الرياض: مكتبة ودار ابن حزم للنشر والتوزيع.

2 إبراهيم عبد الرحمن محمد. (1981). قضايا الشعر في النقد العربي. بيروت: دار العودة.

3 إبراهيم عبد الرحمن محمد. (2000). الشعر الجاهلي قضاياه الفنية والموضوعية. مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.

4 إبراهيم عبد القادر المازني. (1953). في الطريق. القاهرة: دار الهلال.

5 أبو العلاء المعري. (1987). شروح سِقْط الزَّنْدِ. (مصطفى السقا وآخرون، المترجمون) القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

6 أحمد أمين. (1928). فجر الإسلام. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر .

7 أحمد شوقي. (1953). الشوقيات. القاهرة: مطبعة الاستقامة.

8 الحسن بن بشر الآمدي. (بلا تاريخ). الموازنة بين أبي تمام والبحتري.

9 الخطيب القزويني. (1993). الإيضاح في علوم البلاغة. (محمد عبد المنعم خفاجي، المترجمون) القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث.

10 العباس بن الأحنف. (1954). الديوان. (عاتكة الخزرجي، المترجمون) القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية.

11 امرؤ القيس. (1969). الديوان. (محمد أبو الفضل إبراهيم، المترجمون) القاهرة: دار المعارف.

12 آيفور أرمسترونغ رتشاردز. (2003). فلسفة البلاغة. (سعيد الغانمي وآخرون، المترجمون) الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

13 برند شبلنر شبلنر. (1991). علم اللغة والدراسات الأدبية. (محمود جاد الرب، المترجمون) القاهرة: الدار الفنية.

14 ديفيد روبي. (1992). النظرية الأدبية الحديثة. (سمير مسعود، المترجمون) دمشق: وزارة الثقافة.

15 ستانلي هايمن. (1960). النقد الأدبي ومدارسه الحديثة. (إحسان عباس، المترجمون) بيروت: دار الثقافة.

16 سعدي يوسف. (2014). الأعمال الشعرية. بيروت: منشورات الجمل.

17 سمير سرحان. (أبريل 1981). التفسير الأسطوري في النقد الأدبي (الإصدار المجلد الأول، العدد الثالث). القاهرة: مجلة فصول.

18 صلاح عبد الصبور. (1986). ديوان الناس في بلادي. القاهرة: دار الشروق.

19 طه حسين. (د.ت). الألوان. مصر: دار المعارف.

20 عباس محمود العقاد. (1950). شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

21 عباس محمود العقاد. (1997). الديوان في الأدب والنقد. القاهرة: دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر.

22 عباس محمود العقاد. (بلا تاريخ). ابن الرومي، حياته من شعره. صيدا، بيروت: المكتبة العصرية.

23 عبد الرحمن البرقوقي. (1986). شرح ديوان المتنبي. بيروت: دار الكتاب العربي.

24 عبد القاهر الجرجاني. (1992). دلائل الإعجاز. (محمود محمد شاكر، المترجمون) القاهرة: مطبعة المدني.

25 عبد الله بن قتيبة. (1958). الشعر والشعراء. (أحمد محمد شاكر، المترجمون) القاهرة: دار المعارف.

26 عثمان بن جني. (1952). الخصائص. (محمد علي النجار، المترجمون) بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر.

27 عدنان حسين قاسم. (2006). الأصول التراثية في نقد الشعر العربي المعاصر في مصر. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

28 عمرو بن بحر الجاحظ. (1998). البيان والتبيين. (عبد السلام هارون، المترجمون) القاهرة: مكتبة الخانجي.

29 محمد النويهي. (يونيو 1966). أيها الجماليون: كفاكم هذا العبث! (الإصدار العدد السادس). بيروت: مجلة الآداب.

30 محمد بن يزيد المبرد. (1997). الكامل في اللغة والأدب. (محمد أبو الفضل إبراهيم، المترجمون) القاهرة: دار الفكر العربي.
31 محمد غنيمي هلال. (2005). النقد الأدبي الحديث. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
32 محمد مصطفى هدارة. (1964). مقالات في النقد الأدبي. القاهرة: مكتبة القلم.
33 محمد مندور. (1988). في الميزان الجديد. تونس: مؤسسات ع. بن عبد الله.
34 محمود درويش. (2004). ديوان لا تعتذر عما فعلت. بيروت: رياض الريس للكتب والنشر.
35 مصطفى سويف. (1951). الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة. مصر: دار المعارف.
36 مصطفى ناصف. (1965). رمز الطفل. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر.
37 مصطفى ناصف. (1965). مشكلة المعنى في النقد الحديث. القاهرة: مكتبة الشباب.
38 مصطفى ناصف. (1981). الصورة الأدبية. بيروت: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.
39 مصطفى ناصف. (1981). نظرية المعنى في النقد العربي. بيروت: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.
40 مصطفى ناصف. (1982). قراءة ثانية لشعرنا القديم. بيروت: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.
41 مصطفى ناصف. (1989). اللغة بين البلاغة والأسلوبية. المملكة العربية السعودية: النادي الثقافي الأدبي بجدة.
42 مصطفى ناصف. (1991). مقدمة محاضرة "مفهوم البيان في النقد العربي"، المحاضرات. المملكة العربية السعودية: النادي الثقافي الأدبي بجدة.
43 مصطفى ناصف. (1992). اللغة والبلاغة والميلاد الجديد. الكويت: دار سعاد الصباح.
44 مصطفى ناصف. (2000). ثقافتنا والشعر المعاصر. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
45 مصطفى ناصف. (2003). بُعد الحداثة؛ صوت وصدى. المملكة العربية السعودية: النادي الثقافي الأدبي بجدة.
46 مصطفى ناصف. (2008). دنيا من المجاز. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
47 مصطفى ناصف. (د. ت). دراسة الأدب العربي. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر.
48 منى طلبه. (أكتوبر 1999). مصطفى ناصف حول المنهج والأسلوب (الإصدار العاشر). القاهرة: مجلة إبداع.
49 يوسف السكاكي. (1987). مفتاح العلوم. (نعيم زرزور، المترجمون) بيروت: دار الكتب العلمية.

Benghazi University … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The Thirteen number august 2023

Difficulties in Learning English Language at the Elementary level : (case study)

صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية

أ. سهير فرج ميمون

قسم اللغة الإنجليزية – كلية اللغات – جامعة بنغازي

الايميل sohirarwaq@gmail.com

Abstract in Arabic

الهدف من هذه الورقة هو دراسة مشاكل تعلم اللغة الإنجليزية بين متعلمي المرحلة الابتدائية في بعض مدارس مدينه بنغازي. كما يهدف إلى النظر في تحفيز المتعلمين الصغار حتى يتمكنوا من تطوير المعرفة الأساسية لمهارات اللغة الإنجليزية؛ لهذا تم جمع البيانات من خلال استبانة من المتعلمين الذين عبّروا عن وجهات نظرهم المختلفة حول مشاكل تعلم اللغة الإنجليزية لديهم، فقد تم تقديم 10 مجموعات من الأسئلة بين 50 طالباً لمعرفه أساسيات اللغة الإنجليزية، وبعد جمع البيانات وتحليلها اتضح أن معظم الطلاب لديهم مشاكل في قواعد اللغة الإنجليزية والمفردات ومهارات التحدث. وبناء على ذلك استخرج الباحث الاستنتاجات والتوصيات التي ترغب في إظهار بعد جديد لتعلم اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحيه:

, complexities of learning ،, elementary learners,aquring languages school,**Abstract in English**

The aim of this paper is to examine the complexities of learning English Language among the elementary-level learners at Benghazi School. It also aims to look at difficulties among young learners at the basic knowledge of English language. For this reason, the data was collected through a questionnaire from students who expressed their different views on English language learning complexities .10 sets of questions were provided among 50 students to find out their fundamental knowledge of the English language. It has been noticed that the majority of students were weak in English Grammar, Vocabulary, and Speaking Skills. After analyzing data that elaborates on students' English learning complexities, the researcher extracted conclusions and recommendations. Thus, this study would like to show a new dimension of English Language Learning for the elementary Level students.

Statement of the problem

This study aims to answer the following questions:

1-Do students at the elementary level face difficulties in learning English language?

2-If they have difficulties, what are the areas of language that cause these difficulties?

1.Introduction

English becomes an international language. It is the most commonly spoken language in the world. One out of five people can speak or at least understand English. Therefore, the demand for English increases day by day. It becomes a language of life, policy, economy, and the main subject in the education system. More and more people are dedicating time to studying English as a second language. Many countries include English in their school. So syllabus design, lesson plan, examination system, and script evaluation should be prepared in such a way that the younger generation would benefit from English. If the ground starts at the elementary level, many young learners can be able to increase their knowledge of English language. As well as students and teachers will be able to get rid of English learning difficulties At the elementary level , When learners first acquire a new

foreign language, their reaction to the encounter is various ،because it is unlike their native language. In fact, foreign language has different structures, rules, system etc. Based on that some children learn language easily , some need time to develop their skills; and some struggle with it from the beginning.

As matter of fact, this study concentrates on significant difficulties that face the young learners at the elementary level learning English language. It is focused on the analysis these difficulties while learning Language in the classroom .

2. literature Review

Due to the important role of English in business ،technology, science, education, and media, a number of countries in the world, including Libya ،makes efforts to build their learners' English proficiency .English is formally taught to students at all levels of education: at elementary schools ،secondary schools, and universities. Despite that, Libya is one of the countries that face problems in teaching English, it had passed many transitional phases causing impediments and difficulties for both students and teachers.

However, English becomes an obligated subject to be taught at all levels of education in the curriculum of schools. The question that all researchers and experts in the field of education try to answer is how children can learn a second language at early stages.

According to Krashen , (1981). The fact that young children learn their first language with such speed and competence must mean that if the process can be better understood it should be possible to design experiences through which children learn a second language in much the same way as they learn their first language.

The explanation can be seen in "the potential for social and cognitive development" during the early stage of life. Children's potentiality begins to broaden in interacting with others, mainly with parents, is intensive and children experience the language. This communication is based on children's non-verbal reactions (e.g. gestures, facial expressions, actions, and vocalizations) and later the first verbal responses are presented. The stage of verbal communication is preceded by a long process of gaining experiences for learning a second language.

Chomsky (1966) clarified that a child has a tabula rasa or an imaginary black box called Language Acquisition Device (LAD), at birth and only imitates what they hear until habits are formed. The innatists believe that a child is endowed with an innate system, which enables them to acquire the first language from a set of appropriate samples and in an appropriate supportive environment .The innatists' view of language acquisition assumes that second language acquisition (SLA) may also result from hypothesis formation similar to first language acquisition (FLA).

Therefore, There are at least three theories underlying the need of learning English at early ages: language acquisition device theory, critical period hypothesis theory , and affective theory . According to language acquisition device (LAD) theory, the LAD, naturally possessed by everyone since their birth, help them learn any language at any time without encountering difficulties. Therefore, learning English should not hinder elementary school students from learning other elementary subjects. According to the critical period hypothesis theory, children's brain plasticity is so biologically high that it is very easy for them to master any language exposed to them. According to affective theory, children have a good affective condition, so they will be less anxious, less nervous, and less stressful in learning a foreign language. The three theories mentioned above strengthen the necessity of learning English at the elementary school level.

Togh, (1984).

Brown (2007) "learning a second language is a long and complex undertaking" that includes different variables such as learner, learning atmosphere, learning materials, environmental factors, and teachers. In this acquisition process, teaching which is the process of "showing or helping someone to learn how to do something, giving instructions, guiding in the study of something, providing with knowledge, causing to know or understand" (Brown, 2007) and teachers are two of the main characters. The successes of the teachers and the methods they use in the classroom have a significant effect on language learning process. Learner is another factor in language education as his/her character and individual ability are the definers of the success of the acquisition process. It is supported that starting language learning from an early period makes it easier to gather that language.

Although the majority of researchers in different fields insist on learning the second language in the early stages, there were a great number of problems facing learners at elementary levels. Both teachers and students have difficulties teaching English at elementary levels.

According to Brown,(2007)The major problems of teaching English at the elementary level are lack of teacher's training course, appropriate teaching materials, lack of efficient teachers, teachers' motivation, lack of proper experience of teaching, and lack of scientific teaching method .

Lack of teacher's training is regarded one of the major problems found to teach English in the elementary Level .There is a lack of training opportunities for teachers of this level; and most English teachers are nit trained.

However, they are not conversant with English. Consequently, most of the teachers are seen to be inattentive in their classroom. They teach the learners without any plan or target in mind. They do not have any knowledge of cognitive teaching methods and techniques. So, they never motivate the learners to practice four skills of English inside and outside the class. Due to a large number of learners in classroom, teachers do not involve the students in a variety of activities, such as group work, pair work ،role play, question-answer, discussion, debating, etc. Tough, (1984) Tasks should be interesting and relevant to the learners' life and environment. All four basic skills of English language would be practiced in the classrooms in an integrated manner. Grammar would be taught through the communicative approaches. Some language games, puzzles, and jokes may be used as exercises for developing students' language skills through fun and Journal of Education and Training entertainment. In every class, new vocabulary would be introduced.

Brown (1994) commented that communication is likely to occur in the classroom when: (1) a significant amount of pair work and group work is conducted; (2) authentic language input in real life context is provided; (3) students are encouraged to produce language for genuine ،meaningful communication; and (4) classroom tasks are conducted to prepare students for actual language use outside the classroom .

Teachers cannot afford to educate their children in the proper way. Students have to face difficulties in learning English language; they are deprived of expert English teachers; they have no proper basic knowledge of grammar, vocabulary, and speaking skill .

For this purpose, the aim of this study aims to look at the difficulties of learning English language among the elementary Level Learners. So, the researcher has emphasized upon

some major complexities why the learners are deprived of knowledge of English language. Also some effective steps were investigated on how to solve English learning difficulties in order that the elementary level learners can be motivated to develop their knowledge of the English Language.

Methodology & Data Collection

This study used a qualitative approach -that was chosen because this study aims to analyze the difficulties in learning the English language - including a questionnaire process, and interviews conducted in four local elementary schools. The data were collected from 50 students who did take an active part. 10 worksheets of multiple choices were provided to the hands of the participants. The participants were asked to answer the multiple-choice questions. These questions of both questionnaire and interview measure the students' level of understanding English grammatical knowledge, reading comprehension, composition, application ،paragraph, letter, story writing, and script evaluation.

Data Analysis

Interview Schedule (for students): The interview schedule was prepared by the investigator in order to collect the information from the students regarding English language learning. The interview schedule was constructed for the sample of selected elementary students. The interview schedule included 10 open-ended questions. The sample of elementary students selected for the study was interviewed to know the problems faced by them in English Language Learning through interviews.

The content of the participant's responses was investigated. The researcher marked the answer in the form of yes, no, and none. This procedure enabled the researcher to gather new information into categories or central themes .Participants express their views about the causes of difficulties learning the English language. Responses from the participants were compiled and problems and reasons for learning the English language were from the data.

Statement	**Yes**	**No**	**None**
1. Do you like learning English?	30	10	0
2.Do you start learning English early?	10	40	0
3-English is: A difficult language	40	10	0
4. Do your English teacher use Arabic in the class?	40	10	0
5. Do you think that you are good at English؟	20	10	20
6. Are you interested in learning English?	30	10	10
7.Do you face difficulties in learning English؟	40	10	0
8. Do you think a mother should learn English؟	30	10	20
9. Do you think an English environment is a must؟	20	10	30

10 .Do you think teachers are not alert in motivating students?	20	30	0

.

It is seen that there were 50 participants in the test. A question set was provided to the students in the classroom activities .There were three options in each question pattern. It was found that most of the students gave the tick mark on ‘yeas’ option whose total summation was 280. Then they chose ‘no’ option which was 150, and ‘none’ was the third choice 80. The survey showed that ‘yes’ option was the highest choice of the students and ‘none’ option was their lowest choice.

It was obvious that most of the students were weak in English Grammar, Speaking, and vocabulary. They have failed to develop grammatical knowledge due to expert English teachers. While doing the test, it was found that some students did not understand the meaning of questions very clearly since the question set was in the English version. They expressed that they had vocabulary & grammatical problems in learning the English Language. The survey showed that teachers were not good at vocabulary & grammar as well. They practiced the traditional method.

It has been noticed during the interview that some teachers of English have no fluency in speaking skills. The teachers take classes, they use their mother language, Arabic. When they were questioned about the difficulties of learning the English language, they didn’t understand properly about questionnaire pattern. From the students’ point of view, it was found that teachers always use the Arabic language in the English classes

However, difficulties, like lack of trained English teachers, lack of English Language training courses, lack of teachers' knowledge of teaching procedures and new methods, and less motivation as well as the financial situation affect the teachers' spirit. All these problems create hindrances in the way of learning the English Language among both elementary learners and teachers. This was obvious though data were collected from learners and teachers.

Conclusion

The aim of the paper is to find out weather the young learners have difficulties in learning English as a foreign language .Starting from the beginning, the foreign language learning process can be compared to the learning process of the first language. Children develop strategies (imitation, repetition ،formulaic speech, and incorporation) that help them acquire their mother tongue; young learners go through the same process while learning a foreign language. However neither children nor young learners can do this alone, their parents and teachers need to take part in this process. Besides strategies, there are other instruments that facilitate acquisition of a foreign language.

Arabic and English are different language systems and therefore, the problematic areas that cause the young learners of level most difficulties at the beginning of learning a foreign language are mainly grammar, speaking skill, and vocabulary،because whereas grammar is not practised properly at school and home, English is, on the other hand, not as transparent. Bearing this in mind the study provides a set of example activities that can be improved to facilitate the young learners’ mastery of English with minimum difficulties.

Recommendations

This study showed that both teachers and elementary students believe that the formal study of grammar is important to language learning. The respondents tend to believe that studying and practising grammar in the classroom help to improve students' communicative ability very quickly. The teachers thought that grammar learning is an important component to help their students achieve communicative competence. Clearly, their goal of helping their learners to attain a good ability, to communicate, or to involve in the formal study of grammar in the classroom .Thus, this study recommends the following advice:

1- Implement new teaching methods in the class. Most of the English teachers use the old method, they are not aware of the new method to teach students properly. They need to be well-trained. They need to gather knowledge on scientific & technological teaching methods in order that young learners can be able to improve their English. The environment in the classroom should be teacher-student oriented.

2- A suitable classroom environment is to be created .

3- Classes should be interesting so that the students can get motivated to learn English

Grammar very easily .

4-Awareness should be raised in teaching and learning English Grammar with vocabulary and speaking .

5- Learners need more facilities to improve their basic knowledge of English. The teachers need proper time to get their students' knowledge implemented.

6- The learner needs more exercise books to practise daily

8- To make the teaching of English more effective syllabus and curriculum should be

well-modified. Further, the recommendation is to add extra time for reading, writing, and speaking. In every week, a compulsory class is necessary on four skills. Schools should provide extra classes so that teachers can improve learners' basic knowledge of the English language. When the teacher reads something in the class, the teacher should motivate the students to read in the classroom. English teachers of each educational institution should take pragmatic measurements so that learners can be able to emphasize the English language.

References

Allen, E., & Valette, R. (1997). Classroom Technique: Foreign Languages and English as a second Languages and English as a second Language. San Diego, Harecourt Brace

Jovanovich.

Brown, H. D. (2000). Principle of Language Learning and teaching. New Jersey & NY :

Mcgraw-Hill.

Chomsky, N. (1966) Verbal Behavior (A discussion of B.F Skinner , 1966).

Clement, R. (1994).Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign

language classroom. Language learning 44,417-448.

Ellis, R. (1997) Second language acquisition. New York: Oxford university press

Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman.

Krashen, S. D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning.

Pergamon Press Inc.

Tough, J. (1984). Young Children Learning Languages. In C. Brumfit, J. Moon, & R. Tongue

(Eds.), Teaching English to Children from Practice to Principle (pp. 213-227). London :

Nelson.

Townend, J. (2006). Principles of Teaching – The DI Literacy Programme. The Dyslexia

Wadlington, E., Jacob, S., & Bailey, S. (1996). Teaching Students with Dyslexia in the

Regular Classroom. Childhood Education.

Appendix one:

Interview Interviewer: What is your name?

Interviewee: My name is …….

Interviewer: What is your school's name?

Interviewee: The name of my school is ……..

Interviewer: Are you interested to learn English?

Interviewee: I am interested to learn English

Interviewer: Do you know what the four skills of English are?

Interviewee: Yes. I know the four skills of the English Language.

Interviewer: What are they?

Interviewee: Reading, writing, speaking & listening

Interviewer: How did your teacher teach the English language?

Interviewee: My teacher taught us English through the whiteboard. He always uses his mother tongue.

Interviewer: Do you think English is essential for a job?

Interviewee: Yes. I think English is essential for a job.

Interviewer: what complexities do you suffer most?

Interviewee we suffer from pronunciation, speaking & writing problems.

Interviewer: What do you think about the English language?

Interviewee: I think English is an international language. English is used all over the world. Without English, we can't think of our existence. We need to develop our knowledge of English day by day.

Interviewer: What is your recommendation to overcome English learning complexities?

Interviewee: I recommend that we should practise English every day, especially grammar, vocabulary, writing, and speaking skills. We should bear in mind that practice makes a man perfect..

Benghazi University … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The Thirteen number August 2023

Microbial evaluation of smoked turkey as influenced by storage temperature and vacuum packaging

Abd El-Rady A. Mousa

Bot. Dept., Fac. Arts and Sci., Kufra, Benghazi Univ., Libyan

Bdalradymsy51@gmail.com

ABSTRACT

The development of microbial association of vacuum-packed smoked turkey during storage at 0, 5, 10 and 15 ºC for up to 30, 20,10 and 5 days, respectively was examined. Total viable count (TVC), lactic acid bacteria (LAB), yeasts and moulds (Y&M), Pseudomonads, total staphylococci, members of the *Enterobactericeae* group, *Escherichia coli*, and the pathogenic bacteria *Listeria* spp. and *Salmonella* spp. were enumerated.

The population of lactic acid bacteria (LAB), Staphylococci, Pseudomonades, *Enterobacteriaceae* and yeast/moulds was low (below 10^2 CFU/g), while no pathogenic bacteria e.g., *Listeria* and *salmonella* was detected by enrichment technique.

Temperature and sampling time were significantly influenced on TVC and LAB counts. At the end of storage, the microbial association in smoked turkey was dominated by lactic acid bacteria regardless of the storage temperature.

The Gram-negative flora (e.g., *Enterobacteriaceae* and pseudomonads) was not found to increase in numbers while staphylococci and yeasts/moulds remained at low level (< 2 log CFU/g) in smoked turkey regardless of the packing conditions. The pH value of smoked turkey was 6.72 to 6.75 in the beginning of storage, and the values of pH reached to 5.72 to 6.45 at the end of storage at 15 and 0 ºC respectively. It could be concluded, on the basis of the results that, the vacuum packaging of smoked turkey and chilling temperature conditions (0 and 5 ºC) were effective methods for the preservation and safety of this product for extending the shelf life.

Keywords: Smoked turkey, microbiological analysis, storage, bacteria, lactic acid bacteria

الملخص العربي

التقييم الميكروبي لشرائح الرومي المدخن تحت تأثير درجات حرارة التخزين والتعبئة تحت تفريغ

عبد الراضي موسى

قسم علم النبات –كلية الآداب والعلوم – الكفرة – جامعة بنغازي – ليبيا

تم اختبار الحمل الميكروبي المرتبط لشرائح اللحم الرومي المدخن والمعبأ بالتفريغ أثناء التخزين في درجات حرارة 0 و5 و10 و15 درجة مئوية لمدة تصل إلى 30 و20 و10 و5 أيام على التوالي. تم تقديرالعدد الكلي للبكتيريا الحية (TVC)، وبكتيريا حمض اللاكتيك (LAB)، الخمائر والفطريات (Y&M)، Pseudomonads، مجموع المكورات العنقودية، ومجموعة البكتيريا المعوية *Enterobacteriaceae*، *Escherichia coli*، والبكتيريا المسببة للأمراض *Listeria* spp. و*Salmonella* spp. في شرائح اللحم الرومي المدخن والمحفوظة على دراجات الحرارة السابقة.

كان عدد بكتيريا حمض اللاكتيك (LAB) والمكورات العنقودية والسيدوموناس والبكتريا المعوية والخميرة / الفطريات منخفضًا (أقل من 10^2 CFU / جم)، بينما لم يتم الكشف عن البكتيريا المسببة للأمراض مثل الليستريا والسالمونيلا بتقنية الاكثار في البيئات المتخصصة والانتقائية.

أثرت درجات الحرارة المستخدمة في الحفظ ووقت أخذ العينات بشكل كبير على تعداد TVC و LAB. في نهاية التخزين، سيطرت بكتيريا حمض اللاكتيك على الحمل الميكروبي الموجود في شرائح اللحم الرومي المدخن بغض النظر عن درجة حرارة التخزين.

لم يتم اكتشاف وتقدير البكتيريا السالبة لجرام (على سبيل المثال، *Enterobacteriaceae* و pseudomonads) أو حدوث زيادة في الأعداد بينما ظلت المكورات العنقودية والخمائر / الفطريات عند مستوى منخفض (<2 Log CFU / جم) في شرائح الرومي المدخن والمعبأة تحت تفريغ والمحفوظة بغض النظر عن درجات الحرارة المستخدمة في الحفظ. كانت قيمة الرقم الهيدروجيني لشرائح الرومي المدخن تتراوح ما بين 6.72 الي 6.75ووصلت هذه القيم الي 5.72 إلى 6.45عند درجات حفظ 15 وصفر مئوي على التوالي.

يمكن الاستنتاج، على أساس النتائج، أن التعبئة تحت تفريغ لشرائح الرومي المدخن والحفظ عند دراجة درجة حرارة التبريد (0 و 5 درجة مئوية) كانت طرق فعالة للحفاظ على هذا المنتج وسلامته وزيادة فترة صلاحيته.

الكلمات المفاتحة: لحم الرومي المدخن– التحليل الميكروبيولوجي ، تخزين ، بكتيريا ، بكتيريا حمض اللاكتيك

1. Introduction

There is no doubt that each food product harbours its own specific and characteristics microflora at specific points in time during production and storage. These microorganisms are functions of the processing, preservation and storage conditions. Theoretically, at the end of manufacturing, indigenous flora of pasteurised, cooked and smoked meats is present at low levels. According to **(Rubio, et al., 2006; Zwirzitz, et al., 2021),** cross- contamination during chopping or slicing and packaging leads to an increase of total viable microflora.

Contamination of ready-to-eat (RTE) meat with foodborne pathogens due to malpractices in handling, slicing and storage conditions remains an important public health issue, because it can lead to illness if it is consumed without further heating **(Halagarda, et al., 2022).** The most important pathogen is *Salmonella*. Data from the European Union (EU) show that in 2001, there were 157 822 reported cases of human salmonellosis originating from poultry meat consumption (**Cavitte, 2003).** During storage, environmental factors, such as temperature, pH, gaseous atmosphere and NaCl

influence certain bacteria, and affect their growth rate and activity **(Farber and Peterkin, 1991; Membre et al., 2005; Stellato, et al., 2016; Zwirzitz, et al., 2021).** For vacuum-packaged, chill-stored meat products, the absence of oxygen restricts the growth of organisms such as *Pseudomonas* and *Enterobacteriaceae* so that spoilage which typically occurs is associated with the growth of lactic acid bacteria (LAB**) (Borch, et al., 1996; Taylor, 1996; Korkeala and Bjorkroth, 1997; Holley, 1997; Hansen and Bautista, 2000; Nychas and Drosinos, 2000; Stellato, et al., 2016).** But other Gram positive (e.g., *Brochothrix)* and Gram-negative bacteria (e.g., *Enterobacteriaceae)* can occur in relatively large number in vacuum packaged poultry meat **(Mead, 2004).** The development of LAB under anaerobic conditions suppresses the Gram-negative bacteria *Enterobacteriaceae* and *Pseudomonads* **(Simard, et al., 1983).**

However, vacuum packaging has been shown to be very effective in extending the shelf life of perishable food **(Silla and Simonsen, 1985; Church, and Parsons, 1995).** The shelf life of sliced vacuum-packed cooked meat is 18-20 days at a storage temperature of 4 ºC **(Ambrosiadis, and Georgakis, 1993)**. The average shelf life for cured, cooked, sliced turkey fillets and cooked sausage is 2 and 1 week at 4 and 10°C, respectively **(Pexara, et al., 2002).** Knowledge and control of the two groups of spoilage and pathogenic microorganisms are essential to produce and store vacuum packaged sliced smoked turkey that satisfies the characteristics of hygienic quality, microbial criteria and food safety. Although, there are several studies on the microbial profiles of food products at low temperatures **(Holley, 1997; Babji, et al., 2000; Gill and Badoni, 2002; Cayré, et al., 2005).** However, the studies on microbial evolution on sliced smoked turkey stored under vacuum conditions at low and high temperatures are limited. Therefore, the purpose of this study was to evaluate the microbial loading of vacuum packaging of smoked turkey sliced during storage under different temperatures (0, 5, 10 and 15◦C). The determined shelf life was based on the total viable counts, lactic acid bacteria and the presence of pathogenic bacteria (*Staphylococcus aureus*, *Listeria* and *Salmonella*).

2. Materials and methods

2.1. Sampling

The vacuum packaging of smoked turkey samples was processed at a local meat plant according to standard practices in Egypt. The smoked turkey meat prepared commercially by pasteurisation &smoking and cooked, were purchased from supermarket and examined. The product was divided into four groups based on the following temperature regimes=0, 5, 10 and 15 ºC. All the samples were examined to characterize the rates of microbial growth and pH changes at different storage temperatures.

2.2. Microbiological analysis

For microbiological analysis, the samples (25g) were transferred aseptically to a stomacher bag (Sewared, London, UK), 225ml of sterile Ringer's solution (Lab 100 Z) was added and homogenized for 60 seconded with a stomacher (Lab. Blender 400, Seward Medical, London, UK) at room temperature. Decimal dilution was prepared in

Ringer's solution and duplicate 1ml or 0.1 ml samples of appropriate dilutions were poured or spread on non-selective or selective agar plates.

Total viable count (TVC) was determined on Plate Count Agar (PCA; Merck, 1.05463), incubated at 25 ºC for 72h; lactic acid bacteria (LAB) on de Man, Rogosa, Sharpe (MRS Biolife) overlayed with 5 ml of the same medium and incubated at 25 ºC for 72 h. *Enterobacteriaceae* on Violet Red Bile Dextrose Agar (Biolife), with double layer of the same media, incubated at 37 ºC for 24 h. Yeasts and moulds on Rose Bengal Chloramphenicol agar (Lab M, 36 supplemented with chloramphenicol, X009), incubated at 25 ºC for 5 days. Pseudomonads on Cetrimide-Fucidin-Cephaloridene (CFC Agar Lab M supplemented with selective supplement X109), incubated at 25 ºC for 48 h. Staphylococci on Baired Parker agar (Biolife) supplemented with egg yolk, incubated at 37 ºC for 48 h. and to detect *S. aureus*, the plates were examined for the typical black colonies, convex colonies, with a light halo, and these were tested for positive coagulase reaction (Bactident Coagulase Biolife). TBX (LAB M) for *Escherichia coli* incubated at 37 ºC for 4 h, and directly incubated at 44 ºC for 37 h. *Listeria* Palcam Agar (Biolife) for *Listeria* spp, incubated at 30ºC for 48 h. XLD Agar (Merck, 1.05287) for *Salmonella* spp., incubated at 37ºC for 24 h.

Presence of *Listeria* was determined by suspending 25 g of smoked turkey into 225 ml *Listeria* Enrichment broth (Merck) followed by incubation at 30 ºC for 48 h. Then the culture was streaked on Palcam agar (Biolife) and incubated at 30 ºC for 48 h. The detection of *Salmonella* was achieved by suspending 25g of the products into 225 ml buffered peptone water (BPW) (Merck), and then incubated at 37 ºC for 24 h. Following incubation, 0.1ml of each BPW incubated was transferred into culture tubes containing 10 ml of Rappaport Vassiliadis (RV) enrichment broth and incubated again at 42 ºC for 24 h. The culture was then streaked on XLD Agar (Merck, 1.05287).

2.3. pH assay

For all the samples the PH value was measured using a PH meter model RL150 by blending 25 g of sample with 225 ml Ringer's solution.

2.4. Statistical analysis

Analysis of variance technique was used to determine the significant difference (P<0.05) in microbial counts and pH value changes during storage at different temperatures of both products. Mean logarithmic were separated by Tukey's multiple range test using statistical software SPSS 10.0 for windows.

3. Results and Discussion

Listeria spp., *E. coli* and *Salmonella* were absent in 25 g of smoked turkey at all temperature storage and under of vacuum conditions. During storage, the pathogenic bacteria (*Listeria* spp., *Salmonella*, *E. coli* and *S. aureus*) remained at blow $\log_{10}$ 2 cfu/g in all the four temperature regimes, as well as the colonies of staphylococci were negative to coagulase test. This mean that this product has been processed under safety condition and all management practices have been applied. **Pexara et al., (2002)** and **Zwirzitz, et al., (2021)** observed that during storage of vacuum sliced turkey breast fillets and other meat product (at 4 and 10 °C), *Listeria* spp. was not detected in 25g as well as pathogenic bacteria (staphylococci and *Listeria)* were remained at low or zero initial levels in all samples. The behaviours of spoilage microorganisms during storage of vacuum-packed smoked turkey at 15, 10, 5 and 0 °C and the log number of the spoilage micro-flora were calculated and examined.

Fig. 1, 2, 3 and 4 shows the wide range of the microbial contamination between the temperatures. Thus, during storage, the high storage temperatures (10 and 15 ºC) show highest growth on the total viable counts (TVC) and the lactic acid bacteria (LAB) **(Figures 1 and 2).** On the contrary, the low storage temperatures (0 and 5 ºC) show highest growth inhibition on the TVC and the LAB during the storage periods **(Figures 3 and 4). Membre et al., (2005)**and **Lee et al., (1983**)observed that temperature is the most important parameter for the growth of LAB and other organisms, as would be expected in view of the known optimum temperature for the growth of these micro-organisms in meat. Independently storage temperatures and storage periods significantly ($P < 0.05$) affected the total viable counts (TVC) and Lactic acid bacteria (LAB). In a final experiment, the LAB would remain as the dominant flora in the smoked turkey stored under vacuum at the four temperature conditions. Also, the development of LAB under the four temperature conditions and its growth is in agreement with those reported in the literature for meat processing **(Borch, et al., 1996; Holley, 1997; Stellato, et al., 2016).** They found that lactic acid bacteria are the major bacterial group associated with the spoilage of cooked, cured meat products packed in vacuum or modified atmosphere and stored at chilled temperatures.

Initially, the cooked smoked-turkey had a significantly lower microbial load in comparison to the control in both packaging materials. The lowest total viable counts (TVC) and Lactic acid bacteria (LAB) were observed at 0 days for all the four-temperature condition (≤2 log cfu/g). Also, the other microorganisms were below < 2-log cfu/g. The greatest development of the TVC of the smoked turkey was shown at 15, 10, 5 and 0 ºC after 4, 10, 18, 30 days respectively, while the LAB of the smoked turkey was determined at 15, 10, 5, and 0 ºC after 4.5, 10, 20 and 30 days respectively. So, during storage at 0 ºC the total viable counts on the smoked turkey were not significantly different between 0 up to 6 days of storage. On the other hand, the increase of the total viable counts on the smoked turkey after 9 days was significant in the comparison with the period 0 up to 9 days. Between 14 and 20 days of storage at 5 ºC for the product, there was no significant difference in TVC and LAB. The same pattern was also observed at 10 ºC between 5 and 6 days.

During storage of the smoked turkey at 0 ºC, there was no significant increase in TVC and LAB between 21 and 30 days. This proofed that the shelf life of this product stored at low temperatures was higher than when stored high temperatures. The smoked turkey stored at 0 ºC had the highest shelf life and were acceptable for consumption up to 30 days. At the end of storage of these products at 0ºC after 30 days, the total viable counts and lactic acid bacteria was not reached (7.0 log cfu/g). This is in agreement with **(Mano, et al., 1995)** who reported that the appearance of spoilage, the level of total viable count e g. 10^7 $_{cfu}$/cm^2. **Gill, (1983)** reported that meat spoilage does not occur until the total bacterial count reaches a level 6-8 log cfu/g The time necessary to reach 7.0 log cfu/g depends on the storage temperatures. During storage at 5, 10 and 15ºC the lactic acid reached > 7.0 log cfu/g after 14, 5 and 4 days respectively. **Ambrosiadis and Georgakis (1993)** reported that the shelf life of sliced vacuum-packed cooked meat is 18-20 days at storage temperature of 4 ºC.

In comparison to the yeasts & moulds, *Enterobacteriaceae*, Pseudomonads, and staphylococci, they show a different development pattern during storage periods and temperature regimes. *Enterobacteriaceae* numbers were generally <1 log cfu/g in all the storage periods and all the storage temperatures, except after 3 days at 0 ºC their numbers were increased significantly. The same pattern was observed at 10 ºC after 7 and 9 days of storage. Yeast& moulds, Pseudomonads and staphylococci on the smoked

turkey remained <2-log cfu/g in all the period of storage at 0ºC except, Yeast& moulds and staphylococci that increased significantly after 3 days. The same trend was shown during storage at 10 ºC after one day. The numbers of yeast& moulds and staphylococci increased significantly. The development of Pseudomonades on the smoked turkey at 10 and15ºC after one day was clear and the increase was significant. While, after one day of storage at 10 and15 ºC of the smoked turkey showed a dramatic decline in their numbers and remained below <2-log cfu/g at all the storage period. On the contrary, the number of Pseudomonads on the smoked turkey remained below <2-log cfu/ g during storage at 10 and 15ºC. At 5 ºC storage of the smoked turkey, yeast& molds, Pseudomonades and staphylococci remained below < 2 log cfu/g and the increase of yeast& moulds in the smoked turkey after 16 and 20 days was insignificant. This may be due to the condition of packaging and growth of some micro-organisms which develop during cold storage of the vacuum –packed smoked turkey. The development of lactic acid bacteria under anaerobic conditions suppresses the Gram-negative bacteria (*Enterobacteriaceae* and *Pseudomonads*). Some lactobacilli produce antimicrobial agents, including hydrogen peroxide, which are inhibiting to the Gram-negative microorganisms **(Simard, et al., 1983).** Many studies show that lactobacilli restricted the growth of other microorganisms when fresh meat or meat products were vacuum –packaged. Many factors such as pH change, temperature, the presence of inhibitory substances, product composition and packaging materials as well as environment inside the package has been suggested to contribute to the decline of *Pseudomonades*, *Enterobacteriaceae*, staphylococci and yeasts & moulds during storage at low temperatures (0 and 5ºC) **(Taylor, 1996; Korkeala and Bjorkoroth, 1997; Hansen and Boutista, 2000; Nychas and Drosinos, 2000; Stellato, et al., 2016).**

During storage the smoked turkey at 10 and 15ºC respectively, it was observed a different development picture for staphylococci. Staphylococci were present at different time of storage i.e., 4,7,8,9 and 10 days on the smoked turkey at 10 ºC. This may be due to contamination of some slices of smoked turkey during slicing and packaging. **Rubio, et al., 2006** and **Zwirzitz, et al., (2021**) showed that cross- contamination during chopping or slicing and packaging leads to an increase of total viable microflora.

The changes in the pH values of the smoked turkey during storage at 0, 5,10 and 15 ºC are presented in **Table 1.** The initial pH values of the smoked turkey ranged between 6.72 to 6.75. At the end of storage time, it was realized that pH values of the product decreased with increased the storage temperatures (10 ºC and 15 ºC). This data is correlated with the growth observed for LAB at 10 and 15 ºC where population reached high final cell counts. No significant differences (P >0.05) in pH values of the smoked turkey were found during storage at 0.0 ºC. pH value of the smoked turkey significantly decreased after 18 days of storage at 5 ºC. Significant correlations were found between pH, TVC and LAB counts at all the storage temperatures for each product. The low correlations coefficient (r= -0.324) found between pH and lactic acid bacteria of the smoked turkey, are in agreement with results of **Silla and Simonsen, (1985)** who reported no correlation between pH change and the number of lactobacilli. The same pattern was observed for the total viable counts on the product.

References

Ambrosiadis, J. and Georgakis, S. P. (1993). Zur Mindesthaltbarkeit vacumverpakter griechischer Aufschnittwaren**.** *Fleischwirtsch, 73,* 952-965

Babji,Y., Murthy, T. R. K. and Anjaneyulu, A. S. R. (2000). Microbial and sensory quality changes in refrigerated minced meat goat stored under vacuum and in air. *Small Ruminant Research, 36,* 75-84.

Bjorkroth, K. J. and Korkeala, H. J. (1996). Evaluation of *Lactobacillus sake* contamination in vacuum by ribotyping. *Journal of food protection, 59,* 398-401

Borch, E.; Kant-muermans, M. L. and Blixt, Y. (1996). Bacterial spoilage of meat and cured meat products. *International Journal Food Microbiology, 33,* 103-120.

Cavitte, J. C. (2003). Present and future control of food-borne pathogens in poultry; revision of the European Community legislation on zoonoses. In: Proceedings of the XVI European Symposium on the quality of poultry meat. *Saint-Brieuc, France*, 1 46-58

Cayré, M. E.; Garro, O. & Vignolo, G. (2005). Effect of storage temperature and gas permeability of packaging film on the growth of lactic acid bacteria and *Brochothrix thermosphacta* in cooked meat emulsions. *Food Microbiology, 22,* 505-512

Church, I. J. and Parsons, A. l. (1995). Modified atmosphere-packaging technology. *A review Journal of Science Food Agricultural, 67,* 143-152

Farber, J. M. & peterkin, P. I. (1991). *Listeria monocytogenes* as a food – borne-pathogen. *Microbial Revision, 55,* 476-511

Gill, C. O., (1983) Meat spoilage and evaluation of the potential storage life of fresh mea. *Journal of Food Protection, 46,* 444-542

Halagarda M., Wójciak K.M. (2022). Health and safety aspects of traditional European meat products. A review. Meat Sci. 184:108623.

Hansen, K. M. J. and Bautista, D. A. (2000). Spoilage problems, problems caused by bacteria. In: Robinson, K. Batt, C.A; Patel, P. D. (Eds.), Encyclopaedia of food Microbiology Vo. 1. *Academic press, Bath,* 2051-2056

Holley, R. A. (1997). Impact of slicing hygiene upon shelf life and distribution of spoilage bacteria in vacuum packaged cured meats. *Food Microbiology, 14,* 201-211

Korkeala, H. & Björkroth, K. J. (1997). Spoilage and contamination of vacuum package cooked sausage. *Journal of Food Protection, 60,* 724-731

Lee, B. H., Simard, R. E., Laleye, L. C. and Holley, R. A. (1983). Microflora, sensory and exudates changes of vacuum- or nitrogen –packed veal chucks under different storage conditions. *Journal of Food Science, 48,* 1537-1563

Mano, S. B., Garcia de Fernando, G. D., Lopez-Galvez, D., Selags, M. D., Garcia, M. L., Cambero, M. I. & Ordonez, J. A., (1995) Growth/survival of natural flora and *Listeria monocytogenes* on refrigerated uncooked pork and turkey packaged under modified atmospheres. *Journal of Food Safety, 15,* 305-319

Mead, G. C. (2004). Microbiological quality of poultry meat: a review. *Brazillian Journal of Poultry Science, 6,* 135-142

Membre,J. M., Leporq, B. ,Vialette, M., Mettler, E., Perrier, L., Thualt, D.& Zwietering, M., (2005). Temperature effect on bacterial growth rate: quantitative microbiology approach including cardinal values and variability estimates to perform growth simulations on/in food. *International Journal of Food Microbiology,100*, 179-186

Nychas, G. J. and Drosinos, E. H. (2000). Spoilage of Meat. In: Robinson, K.; Batt, C. A.; Patel, P.D. (Eds.), Encyclopedia of Food Microbiology, Vo. l.2. *Academic press, Bath,* 1253-1260.

Pexara, E. S., Metaxopoulos, J. & Drosinos, E. H. (2002). Evaluation of shelf-life of cured, cooked, sliced turkey fillets and cooked pork sausage –pirski- stored under vacuum and modified atmosphere at 4 and 10ºC. *Meat Science, 62*, 33-43

Rubio, B., Martínez, B., González-Fernández, C., García-Cachán, M. D., Rovira, J., and JaimE, I. (2006). Influence of storage period and packaging method on sliced dry cured beef "Cecina de León": Effects on microbiological, physicochemical and sensory quality. *Meat Science, 74*, 710-717.

Samelis, J., kakouri, A. and Rementzis, J. (2000). The spoilage micro flora of cured, cooked turkey breast prepared commercially with or without smoking. *International food microbiology*, *56*, 133-143.

Silla, H. and Simonsen, B. (1985). Shelf life of cured, cooked and sliced meat products. Influence of composition, vacuum packaging and modified atmospheres. *Fleischwirtsch*, *65*, 66-69

Simard, R. E. ,Lee, B. H. , Laleye, C. L. & Holley, R. A.(1983). Effects of temperature hight and storage time on the micro-flora of vacuum or nitrogen packed frankfurters. *Journal of Food proticution, 46*, 199-203.

Stellato G., La Storia A., De Filippis F., Borriello G., Villani F. and Ercolini D. (2016). Overlap of Spoilage-Associated Microbiota between Meat and the Meat Processing Environment in Small-Scale and Large-Scale Retail Distributions. Appl Environ Microbiol. 13;82(13):4045-54.

Taylor, S. A. (1996). Modified atmosphere packing of meat. In: Taylor, S.A.; Raimundo, A. Severini, M; Smvlers, J. M. (Eds.) Meat quality and meat packaging. *ECCEAMST, Utrecht,* 301-308

Zwirzitz B., Wetzels S.U., Dixon E.D., Fleischmann S., Selberherr E., Thalguter S., Quijada N.M., Dzieciol M., Wagner M. and Stessl B. (2021). Co-Occurrence of *Listeria* spp. and Spoilage Associated Microbiota During Meat Processing Due to Cross-Contamination Events. Front Microbiol. PMID: 33613505; PMCID: PMC7892895.

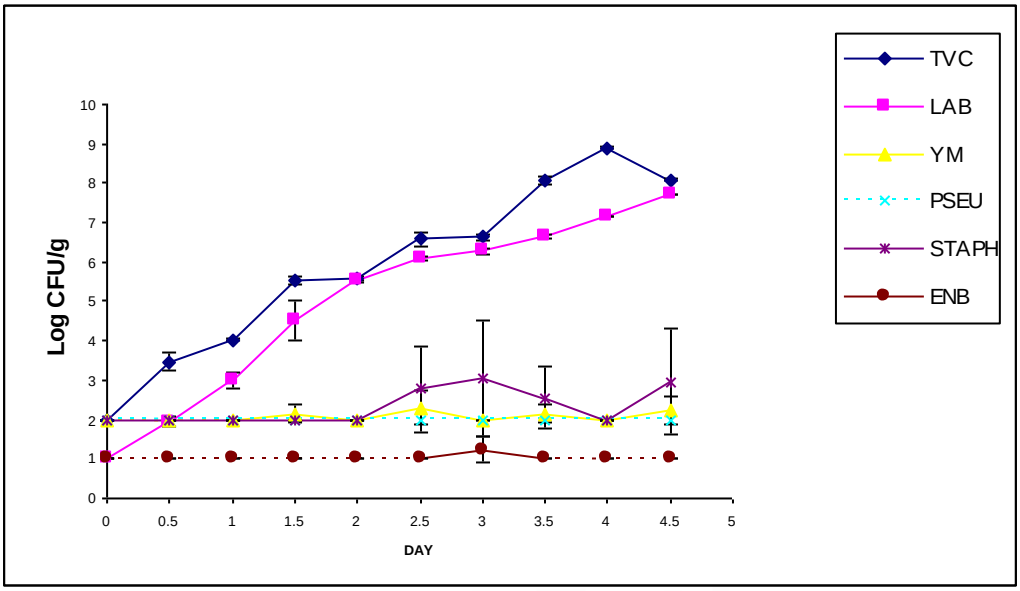


Fig (1): Effect of storage temperature at 15 °C on total viable count (TVC), lactic acid bacteria (LAB), yeasts& moulds (YM), pseudomonads (PSEU), staphylococci (STAPH), and *Enterobacteriaceae* (ENB) in vacuum packaged smoked turkey

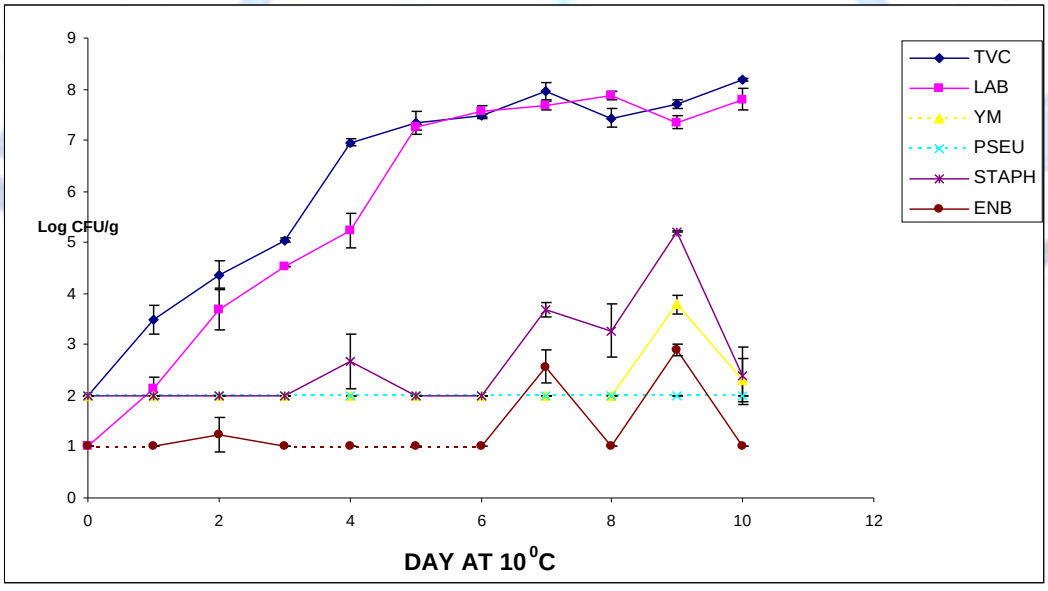


Fig (2): Effect of storage temperature at 10 °C on total viable count (TVC), lactic acid bacteria (LAB), yeasts& moulds (YM), pseudomonads (PSEU), staphylococci (STAPH), and *Enterobacteriaceae* (ENB) in vacuum packaged smoked turkey.

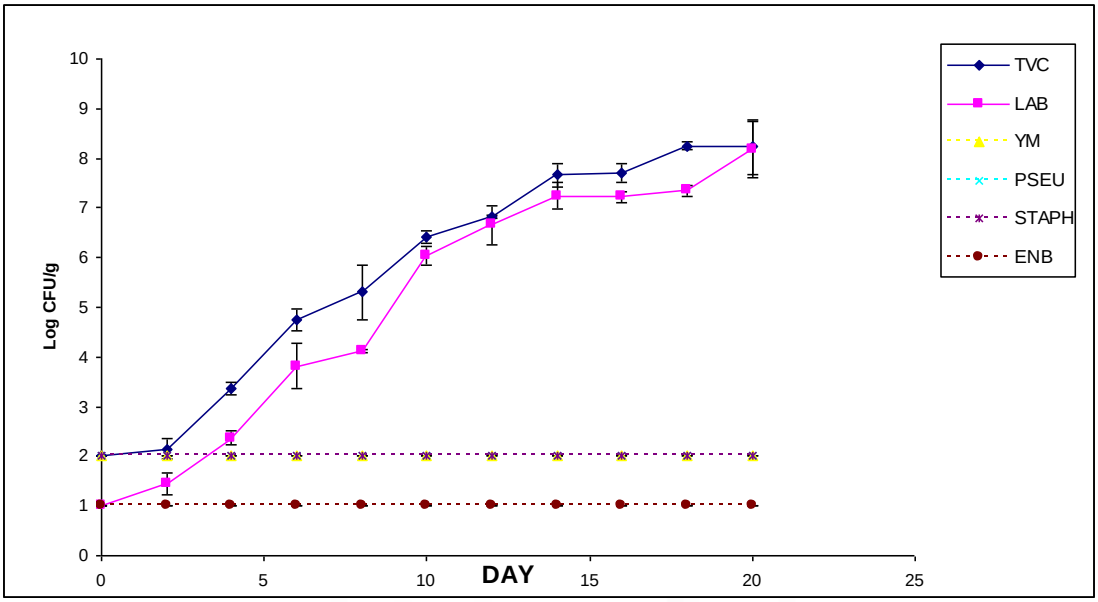


Fig (3): Effect of storage temperature at 5 °C on total viable count (TVC), lactic acid bacteria (LAB), yeasts& molds (YM), pseudomonads (PSEU), staphylococci (STAPH)and *Enterobacteriaceae* (ENB) in vacuum packaged smoked turkey.

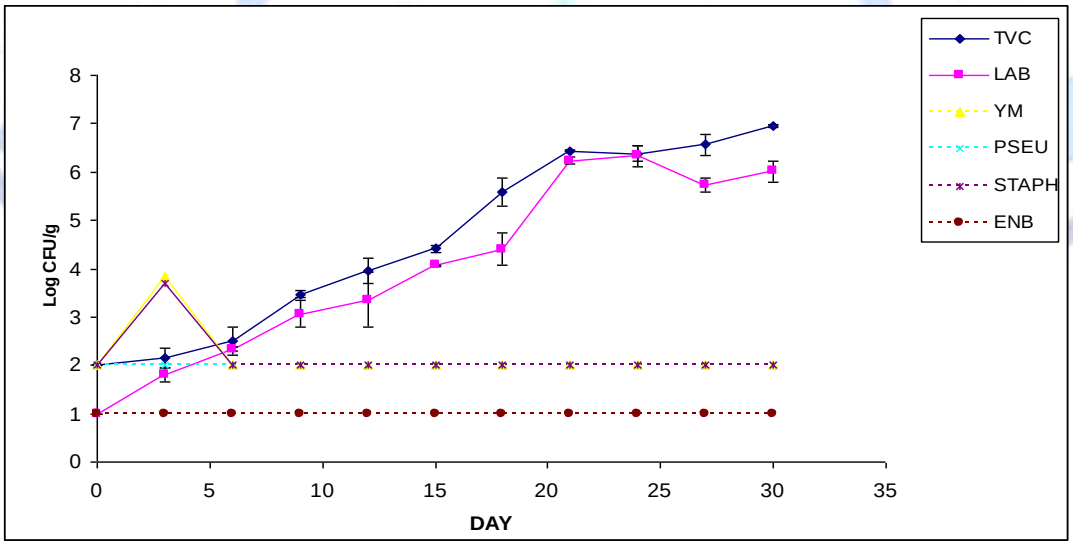


Fig (4): Effect of storage temperature at 0.0 °C on total viable count (TVC), lactic acid bacteria (LAB), yeasts& moulds (YM), pseudomonads (PSEU), staphylococci (STAPH) and *Enterobacteriaceae* (ENB) in vacuum packaged smoked turkey.

Table 1: Changes in the vacuum packaged smoked turkey pH during storage at 0.0, 5.0, 10.0 and 15°C.

Time (day)	pH at 0.0 °C	pH at 5.0 °C	pH at 10.0 °C	pH at 15.0 °C
0.0	6.73±0.19	6.72±0.12	6.73±0.13	6.75±0.14
2	6.73±0.13	6.71±0.34	6.23±0.54	6.24±0.44
4	6.72±0.62	6.70±0.45	6.11±0.42	6.23±0.32
6	6.71±0.11	6.56±0.31	5.98±0.41	6.21±0.36
8	6.68±0.12	6.51±0.38	5.96±0.54	6.19±0.45
10	6.58±0.14	6.43±0.37	5.93±0.65	6.17±0.46
12	6.55±0.13	6.42±0.36	5.89±0.53	5.99±0.38
14	6.49±0.15	6.33±0.36	5.89±0.56	5.99±0.44
16	6.48±0.18	6.32±0.38	5.86±0.51	5.98±0.35
18	6.47±0.11	6.31±0.32	5.83±0.42	5.78±0.43
20	6.45±0.16	6.29±0.45	5.88±0.34	5.72±0.41