ASJHSS

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية

Arab Scholars Journal of Humanities and Social Sciences

مجلة العلماء العرب
للعلوم الإنسانية والاجتماعية

دورية علمية مُحَكّمَة

تصدر عن المجلس الأعلى للعلماء العرب

المجلد (1) العدد (1)

يوليو(تموز) 2021

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية — Arab Scholars Journal of Humanities and Social Sciences — July 2021

ASJHSS

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية

Arab Scholars Journal of Humanities and Social Sciences

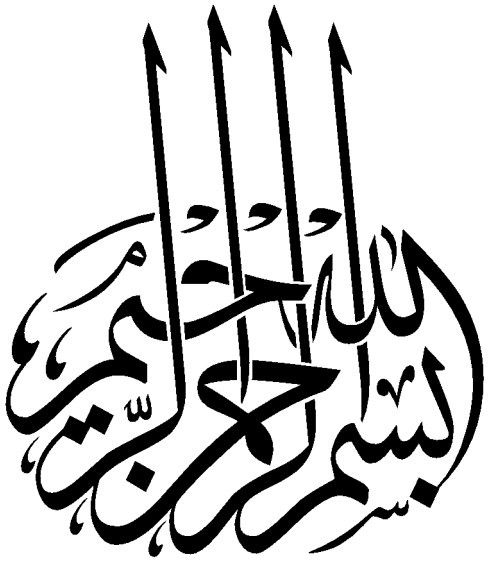
Arab Scholars Journal
of Humanities and Social Sciences

A Scientific Refereed Journal

Published by Supreme Council of Arab Scholars

Volume (1) Number (1)

July 2021


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة العلماء العرب

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

Arab Scholars Journal of Humanities and Social Sciences

دورية علمية مُحَكّمَة تصدر عن المجلس الأعلى للعلماء العرب

A Scientific Refereed Journal Published by Supreme Council of Arab Scholars

البريد الإلكتروني: hssj@scoas.org Email:

المجلد الأول العدد الأول يوليو(تموز) 2021

الهدف والنطاق

تنشر مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية -الأبحاث باللغتين العربية والانجليزية، وتُعنى بنشر الأبحاث العلمية المُحَكَمة وتختص في المجالات الإنسانية والاجتماعية.

© 2021 المجلس الأعلى للعلماء العرب

جميع الحقوق محفوظة، وجميع الأبحاث العلمية المنشورة في المجلة تعتبر ملكية للمجلة فلا يسمح إعادة طباعة المادة إلا بعد الرجوع لهيئة تحرير المجلة.

التواصل

الأستاذ الدكتور/ جودت أحمد سعادة

المشرف العام على المجلة

الأستاذ الدكتور/ سميح الكراسنة

رئيس هيئة تحرير المجلة

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية

جوال (موبايل): 00962 772 547 185

البريد الإلكتروني: hssj@scoas.org

شروط النشر الخاصة بالمجلة

- انتماء موضوع البحث المقدم للمجلة إلى التخصصات المعرفية الدقيقة لميادين العلوم الإنسانية المختلفة.
- مراعاة البحث المقدم للمجلة لخطوات البحث العلمي المتعارف عليها عالميًا، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والتخصصية المتعددة.
- شمول ورقة غلاف البحث للأمور الآتية: عنوان البحث، اسم الباحث، لقبه العلمي، تخصصه الدقيق، مكان عمله، عنوانه البريدي والإلكتروني، وتاريخ كتابة البحث.
- تقديم البحث باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية من خلال البريد الإلكتروني للمجلة، وبما لا يزيد عن ثلاثين صفحة، بما فيها الجداول والرسوم والأشكال والمراجع والملاحق.
- ضرورة أن تكون الورقة العلمية المقدمة مكتوبةً بصيغة Microsoft Word 2010.
- عمل ملخص للبحث باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تزيد عدد الكلمات لكل واحدٍ منهما عن (150) كلمة.
- يتم بعد كتابة الملخص باللغتين العربية والانجليزية تحديد الكلمات الدالة للبحث(Keywords) .
- مراعاة أن يكون نوع الخط عربيًا تقليديًا Simplified Arabic والبنط (14) للمتن، (16) للعناوين الرئيسية.
- الإشارة إلى المراجع داخل متن البحث باستخدام نظام التوثيق العالمي APA، وذلك عن طريق كتابة الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث الذي تمّ الرجوع لكتابه أو بحثه، مع ذكر سنة النشر لذلك البحث أو الكتاب.
- يتم ترتيب المراجع في نهاية البحث، بعد كتابة المصادر التي تمّ الرجوع إليها ترتيبًا هجائيًا على النحو الآتي:

أولا : مصادر البحث:

- القرآن الكريم.
- كتاب الحديث النبوي الشريف.

ثانيًا : المراجع:

- إذا كان المرجع كتابًا فيتم توثيقة كالآتي:

الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم (سنة النشر بين قوسين). عنوان الكتاب. رقم الطبعة. مكان النشر. اسم دار النشر.

- إذا كان المرجع بحثًا علميًا، يتم توثيقه كالآتي:

الاسم الأخير للباحث، ثم الاسم الأول(سنة النشر بين قوسين). عنوان البحث. اسم المجلة، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد بين قوسين، ثم أرقام صفحات البحث كما جاءت في المجلة.

- إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، يتم توثيقه كالآتي:

الاسم الأخير للباحث، ثم الاسم الأول(سنة مناقشة الرسالة أو الأطروحة). عنوان الرسالة أو الأطروحة. اسم الكلية الصادرة عنها الرسالة أو الأطروحة، ثم اسم الجامعة التابعة لها الكلية.

- ضرورة أن يشمل كل بحث ما نسبته 20% من المراجع الأجنبية على الأقل، على أن يتم استثناء أبحاث الشريعة واللغة العربية.

إجراءات النشر والتحكيم

- يقدم الباحث تعهد واقرار بشروط واخلاقيات النشر الخاصة بالمجلة وبعدم وجود تضارب في المصالح أو ذكر هذه المصالح إن وجدت.
- ما يُنشر في المجلة من أبحاث يعبر فقط عن أراء اصحابها، كما أن المجلة غير مسؤولة عن وجود تعارض في المصالح نتيجة نشر أي بحث فيها.
- تخضع البحوث المقدمة للمجلة إلى عملية التحكيم، وفي حال عدم قبول البحث للنشر؛ فإن المجلة ستخطر الباحث بالنتيجة.
- عند استلام تقارير من المحكمين تفيد بقبول البحث للنشر من حيث المبدأ بعد إجراء التعديلات، يتم إرسال التقارير للباحث كي يقوم بعملية التعديلات حسب الأصول.

- يُعطى الباحث مدة أقصاها ثلاثة شهور لإجراء التعديلات على بحثه إن وجدت، وللمجلة بعد ذلك الغاء الملف البحثي تلقائيًا في حال تجاوز هذه المدة.
- يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على اجراءات التقويم في حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم متابعة اجراءات النشر.
- عند قبول البحث للنشر، بعد إجراء التعديلات المطلوبة، ترسل المجلة للباحث خطاب القبول، وعند صدور عدد المجلة التي يوجد فيها البحث، يتم إرسال نسخة إلكترونية من العدد ومن البحث ذاته.
- لا تجيز المجلة بأي حال من الأحوال سحب الأبحاث بعد قبولها للنشر مهما كانت الأسباب.
- يتم ترتيب محتويات المجلة من البحوث وفقًا لاعتبارات فنية تراها إدارة المجلة ضرورية.
- يتم توجيه المراسلات والخطابات أو الاتصالات الهاتفية المتعلقة بالأبحاث إلى هيئة تحرير المجلة، وذلك من خلال البريد الإلكتروني ورقم الهاتف الآتي:

✓ **البريد الإلكتروني: hssj@scoas.org**

✓ **هاتف هيئة التحرير: 00962772547185**

أخلاقيات النشر العلمي بالمجلة

المبادئ العامة:

تَعُدُّ المجلّة عمليّة تقويم البحث العلميّ من أصحاب الاختصاص مرحلةً رئيسةً من مراحل النّشر العلميّ، كما أنّ من سياسة المجلّة التأكّد من مِهْنيّة عمل المقومين العلميين والتزامهم بقوانين المجلّة الأخلاقيّة، ويترتّبُ على ذلك ما يأتي:

- ✓ يتمُّ إخضاع الأبحاث المقدّمة للنّشر في المجلّة إلى التقويم من ذوي الاختصاص.
- ✓ في حال تبيّنَ لإدارة التّحرير توافق البحث المقدّم للنّشر مع سياسات النّشر في المجلّة وسلامة إجراءات البحث العلميّ، يُرسَلُ البحث إلى اثنين من المقومين من ذوي الاختصاص، لتقييمه وكتابة تقريرٍ مفصّلٍ حول سلامته وأصالته العلميّة، باستخدام نموذجٍ مخصّصٍ لذلك.
- ✓ تتعامل إدارة المجلّة مع أسماء المقومين وتقاريرهم بسرّيّةٍ تامّةٍ، ولا تكشفها إلا لأعضاء هيئة التّحرير، الذين هم أيضًا يتعاملون معها بسرّيّةٍ تامّةٍ.
- ✓ تتعاملُ المجلّة مع الأبحاث المقدّمة للنّشر بسرّيّةٍ تامّةٍ في أثناء تقويمها وقبل نشرها.
- ✓ في حال وجود تقريرٍ سلبيٍّ من أحد المقومين، يُرْسَلُ البحثُ في نسخته الأصليّة إلى مقومٍ علمي ثالثٍ للبتّ في صلاحيّته للنّشر.
- ✓ يجبُ على المقومين تحرّي الموضوعيّة في الأحكام والنّتائج الصّادرة عن عمليّة التقويم .
- ✓ يُفترض في المقومين النّأيُ بأنفسهم عنِ المصالح الشّخصيّة.
- ✓ يُفترض في المقومين الانتباه إلى خُلوّ الأبحاث منَ الانتحال أوِ السّرقة الأدبيّة، كما يجب عليهم الإشارة إلى جميع الأعمال المنشورة التي جرى الانتحال منها في متن البحث المقوم علميًا.
- ✓ يُفترض في المقومين الالتزام بالوقت المخصّص لعمليّة التقويم .

المشرف العام على المجلة:

للمجلة مشرف عام يتابع مع رئيس التحرير وهيئة التحرير أعمال سير المجلة في جميع مراحلها المختلفة، ويعملون جميعًا على حل المشكلات الطارئة وتطوير المجلة من وقتٍ لآخر بالتنسيق والتعاون مع الرئيس التنفيذي للمجلس الأعلى للعلماء العرب.

رئيس التّحرير:

يتولّى رئيس تحرير المجلة بالتعاون مع كلٍ من المشرف العام على المجلة وهيئة التحرير وذوي الاختصاص من خارج هيئة التحرير، مسؤولية اختيار المقومين المناسبين وَفْقًا لموضوع البحث واختصاص المقوم العلمي بسرّيّة تامة.

أعضاء هيئة تحرير المجلّة:

للمجلّة هيئة تحرير يتمتّع أعضاؤها بالخبرة والمعرفة في مجال اختصاصاتهم؛ وأسماؤهم ومكان عملهم منشورة بالكامل على موقع المجلّة الإلكترونيّ، ومن مهامّهم ما يأتي:

- ✓ العمل مع المشرف العام للمجلة ورئيس التحرير فيها على تحسين رؤيتها.
- ✓ اختيار المقومين المناسبين للأبحاث المقدّمة للتقويم .
- ✓ الحفاظ على سرّيّة عمليّة التقويم والمعلومات الواردة من المقومين.

المسؤوليات الاخلاقية للبحث والنشر العلمي

أولا: الانتحال (السّرقة الأدبيّة):

ترى المجلّة في الانتحال أوِ السّرقة الأدبيّة سلوكًا غير أخلاقيّ في مجال البحث والنّشر العلميّ، وبالتالي ترفضُه جملةً وتفصيلاً. ويأتي هذا بالتّوازي مع سياسة المجلة الواضحة فيما يتعلّق بالممارسات غير الأخلاقيّة أو سوء السُّلوك في البحث والنّشر، ويترتّبُ على ذلك ما يأتي:

- ✓ يجبُ على الباحثين تقديمُ الأعمال الأصيلة وغير المستلة (عدا بحوث طلبة الدراسات العليا المستلة من رسائلهم واطروحاتهم العلمية)، كما ويجب عليهم الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيّات النّشر.
- ✓ جميع البحوث المقدمة للنشر في المجلة تخضع إلى استخدام برمجيّات مكافحة الانتحال المناسبة (*Turnitin*) للتّحقّق من أوجه التّشابه بين الأبحاث المقدّمة والأبحاث المنشورة.
- ✓ يجبُ تحرّي الدّقّة في التّوثيق وكتابة المراجع والمصادر التي تمّ الرّجوع إليها بشكلٍ صحيحٍ.
- ✓ يحقّ للمجلّة اتّخاذُ كافّة الإجراءات اللازمة بحقّ أولئك الذين يخالفون أسسَ أخلاقيّات البحث العلميّ وقواعدها.

ثانيا: ازدواجيّة الأبحاث المقدّمة للمجلّة:

- يجبُ على الباحثين عدم تقديم أعمال نُشِرت سابقًا في مجلّات أخرى، وعدم تقديم أبحاثهم إلى أكثرَ من مجلّةٍ في وقتٍ واحدٍ؛ إذ يُعدُّ ذلك _في نظر المجلّة_ سلوكًا غيرَ مقبولٍ، ومنافيًا لأخلاقيّات البحث والنّشر.
- يحقّ للباحثين نشرُ أبحاثهم في المجلّات الأخرى فقط بعد تلقّي الرّفض الرّسميّ منَ المجلّة أو في حال موافقة المجلّة رسميًّا على طلب سَحْبِ أبحاثهم المقدّمة.

ثالثا: مسؤوليات النشر

1) <u>مسؤولية الناشر:</u>

- **قرار النشر:** يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع، ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

- **النزاهة** : يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، أو الأصل، أو الاعتقاد الديني، أو المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.
- **السرية** : يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل المشرف العام على المجلة، ورئيس التحرير، وأعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.
- **الموافقة الصريحة** :لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

2) مسؤولية المُحَكم (المُراجع):

- **المساهمة في قرار النشر**: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.
- **سرعة الخدمة والتقيد بالآجال** :على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث يقع خارج نطاق عمل المحكم، وأن تأخير التحكيم قد جاء بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.
- **السرية** : يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عنها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف المشرف العام على المجلة أو رئيس التحرير.
- **المـوضوعية** : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، أو الذوق الشخصي، أو التفكير العنصري أو المذهبي وغيره.
- **تحديد المصادر**: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالبحث والمؤلف، وأي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقًا، بحيث يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى

المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

- **تعارض المصالح** :على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهدافٍ شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

3) مسؤولية المؤلف(الباحث):

- **معايير الإعداد** : على المؤلف أو الباحث تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير وسياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكلٍ صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، والشخصية، والعرقية، والمذهبية، والمعلومات المزيفة وغير الصحيحة، وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.
- **الأصالة و القرصنة** :على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقةٍ مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.
- **إعادة النشر** : لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوكًا غير أخلاقي وغير مقبول.
- **الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها** :على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.
- **مؤلفي البحث** : ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكلٍ كبيرٍ وواضح، سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دورًا كبيرًا في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضًا في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلع

المؤلفون جميعًا على البحث جيدًا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

- **الإحالات والمراجع** : يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلِّ الكتب، والمنشورات، والمواقع الإلكترونية وسائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.
- **الإبلاغ عن الأخطاء** : على المؤلف إذا تنبّه وأكتشف وجود خطأ جوهرياً جوهريٍ وعدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورًا رئيس تحرير المجلة، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

رابعًا: الموضوعية في النشر

ينبغي على الأبحاث والكتب أو أي أعمال علمية أخرى تكون عرضة للنشر، أن يسلك طريقًا تلتزم فيه بالأمانة والموضوعية والحذر في الكتابة والتحكيم والنشر، ولكن تضمن تحقيقًا دقيقًا موضوعيًا، ينبغي على العلماء أن يكون لديهم التزامات بالكتابة والمراجعين عليهم أيضًا التزامات بأن تكون المراجعة دقيقة لا تتضمن في حد ذاتها انحيازًا أو محاباة، لأن الانحياز في تحكيم النظراء يمكن أن يكون دائم البحث عن المعرفة الموضوعية. والواقع أن هذا الهدف لا يسهل دائما انجازه، وذلك لأن المحررين والمراجعين بشر حيث أن ميولهم ورغباتهم من الممكن أن تكون في صراع ومن ثم تؤثر في سير هذه العملية.

إن الخلل في أداء عملية المراجعة والتحكيم يشيع ريبة وشكا بين جمهور العلماء, كما أنه يحول دون أن يغير العلماء أفكارهم القديمة وأن يقترحوا أفكارًا جديدة. وهناك كثير من الدوريات غالبًا ما تلجأ إلى السرية لتأكيد المراجعة غير المنحازة، والمؤلفون لا يعرفون أسماء المحكمين أو الهيئات التي ينتسبون إليها. إن هذه العملية تعزز الموضوعية والعدل في تحكيم النظراء، لأنها تتيح للمراجعين المحكمين تحكيم المخطوطات دون الخوف من رد الفعل الذى يحدث من المؤلفين. لذا، فإن هناك بعض المسئوليات العديدة الأخرى التي ينبغي أن ينهض بها المراجعون والمحررون.

أولاً: ينبغي على المحررين والمراجعين أن يتجنبوا صراع المصلحة في تحكيم النظراء، فهذه الصراعات عادة ما تكون شخصية أكثر منها مادية في طبيعتها، فمثلاً المشرف على رسالة الدكتوراه لباحث ينبغي ألا

يكون مراجعًا لأبحاث الباحث أو ما يطرحه من مشاريع أبحاثه المقدمة لمنح التمويل كي لا يقع في صراع المصالح.

ثانيًا: على المحررين والمراجعين واجب مساعدة المؤلفين لتحسين وتطوير عملهم، وكثير من الكتاب يتعلمون من التعليقات الواردة من المحررين والمراجعين.

ثالثًا: ينبغي على المراجعين والمحررين أن يكون لديهم التزام بالتعامل مع المؤلفين بإحترام ومراعاة للكرامة.

رابعًا: ينبغي على المحررين والمراجعين أن يحموا سرية المخطوطات التي هي تحت المراجعة وألا يسرقوا الأفكار، أو النظريات، أو الفروض التي روجعت.

وأخيرًا: لأن المحررين والمراجعين في يدهم العدل الفصل فيما إذا كان المقال أو البحث سينشر أم لا، فإنهم يتحملون مسؤولية إصدار قرارات عادلة وموضوعية.

خامسًا: معايير المنهجية للبحث

ولهذا على الباحثين وخاصة الشباب والمبتدئين أن يكونوا على دراية بالمعايير المنهجية للبحث. وفيما يأتي بعض هذه المعايير وهي:

1. البحث عن الوضوح والدقة عند صياغة الفروض وهدف التجارب.
2. ينبغي أن تكون الفروض قابلة للاختبار ومقبولة، ومتسقة مع المعطيات.
3. وحيثما أمكن، يستخدم في دراسة الظواهر تجارب محكمة قابلة للتكرار.
4. ضرورة استخدام الأدوات المتوافرة الموثوق بها أكثر خلال عملية جمع المعلومات.
5. ضرورة الاهتمام بتسجيل وتأمين المعطيات.
6. ضرورة أن يكون ناقدًا، دقيقًا متشككًا لا توافق على أي نظرية أو فكره دون سبب مقنع، وأخضع أفكارك ونظرياتك للفحص الدقيق.
7. ضرورة تجنب خداع الذات والانحياز والأخطاء العفوية في جوانب البحث.
8. ضرورة استخدام المناهج الإحصائية المناسبة في وصف النتائج وتحليلها.

مسؤوليات المجلة

حقوق النّشر: يتمّ نقلُ حقوق النّشر إلى المجلّة عند إخطار الباحث بقَبول بحثه المقدّم للنّشر في المجلّة.

الأرشفة: تحتفظُ المجلّةُ بنسخٍ ورقيّةٍ وأرشيفٍ إلكترونيٍّ للأعداد الصّادرة.

موقع المجلّة على شبكة الإنترنت: يبيّنُ موقع المجلّة مدى مراعاته لمعايير النّشر الأخلاقيّة والمِهْنيّة العالية.

جدول النّشر: تلتزمُ المجلّة بجدول النّشر؛ بحيثُ تنشرُ مجلّدًا من أربعة اعداد في السّنة كالآتي : كانون الثاني(يناير)، ونيسان(أبريل)، وتموز(يوليو)، تشرين الأول(أكتوبر) من كل عام.

للتواصل مع إدارة المجلة: يتم توجيه المراسلات والخطابات أو الاتصالات الهاتفية المتعلقة بالأبحاث إلى هيئة تحرير المجلة، وذلك من خلال البريد الإلكتروني ورقم الهاتف الآتي:

- ✓ **البريد الإلكتروني: hssj@scoas.org**
- ✓ **هاتف هيئة التحرير: 00962772547185**

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم سليمان أحمد حيدرة ..... (فقة واصولة) اليمن
أ.د. إبراهيم كامل مفلح الشوابكة.....(قانون عام) الأردن
أ.د. بُشرى أحمد جاسم عبيد.....(علم النفس التربوي) العراق
أ.د. خالد محمد عطية صافي.....(تاريخ العرب الحديث والمعاصر) فلسطين
أ.د. صلاح الدين عبد الحميد محمد خضر .....(مناهج وطرق تعليم الفنون) مصر
أ.د. طارق فيصل محمد الياس ..... (لغويات تطبيقية) السعودية
أ.د. عبد الرحمن أحمد الأحمد.....(فلسفة في التربية) الكويت
أ.د. عبد الله شمت المجيدل .....(علم اجتماع تربوي) سوريا
أ.د. عبد الله محمد الفلاحي .....(فلسفة) اليمن
أ.د. عبد الناصر إبراهيم حافظ نور ..... (محاسبة) الأردن
أ.د. عبد الهادي محمد عمر تميم ..... (لغويات) السودان
أ.د. فهد بن علي بن ختيم العميري الهذلي ....(مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية) السعودية
أ.د. مالك إبراهيم صالح عبد الدليمي..... (جغرافيا) العراق
أ.د. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف..... (مناهج وطرق تدريس العلوم وتكنولوجيا التعليم) مصر
أ.د. محمد زياد يحيى كبة ..... (علم التركيب (سنتاكس)) سوريا
أ.د. محمد مسعود مبارك قيراط..... (إعلام- إتصال جماهيري) سلطنة عمان
أ.د. محمود عبد الرحمن الحديدي.....(تربية رياضية) الأردن
أ.د. هاجر محمد علي بخيت ..... (خدمة اجتماعية) السودان
أ.د. هشام خباش ..... (علم النفس التربوي- علم نفس الادراك) المغرب
أ.د. يسمينة عبد الحفيظ محمد إدريس العجال ..... (القانون الدولي الخاص) الجزائر

مهام الهيئة الاستشارية للمجلة

تتمثل مهام الهيئة الاستشارية للمجلة في الآتي:

1. العمل الدؤوب على رفع شأن المجلة وتطويرها نحو الأفضل ،كي تصل إلى المستوى الذي تتطلبه المعايير العالمية للمجلات العلمية المحكمة.
2. تقديم التوصيات العلمية والفنية والإدارية الملائمة إلى المشرف العام على المجلة وإلى رئيس هيئة التحرير فيها، بما يؤدي إلى زيادة انتشارها عربياً وعالمياً.
3. المشاركة في الحكم على مسار المجلة وتقييم أعمالها من وقتٍ لآخر، وذلك من أجل دعم نقاط القوة وعلاج جوانب الضعف فيها.
4. المتابعة المستمرة لما يصدر عن المجلة من مجلدات وإعداد وموضوعات، وتقديم الملاحظات عليها إذا استوجب الأمر ذلك.
5. المساهمة في الدعاية العلمية الطيبة عن المجلة وإنجازاتها المتتالية أمام المحافل العلمية والأكاديمية المختلفة.

هيئة تحرير المجلة

أ.د. جودت أحمد سعادة

المشرف العام على المجلة .....(مناهج وطرق تدريس) الأردن

أ.د. سميح محمود الكراسنة

رئيس هيئة التحرير .....(دراسات اجتماعية تربوية) الأردن

أ.د. علي أسعد وطفة

نائب رئيس هيئة التحرير .....(علم اجتماع) سوريا

أ.د. عبد الملك ردمان الدناني

أمين سر هيئة تحرير المجلة .....(إعلام/إتصال جماهيري) اليمن

د. أحمد سعيد الحضرمي

مساعد المشرف العام وعضو هيئة التحرير .....(إدارة تربوية) سلطنة عُمان

د. أحمد يوسف البلاصي

مدقق اللغة العربية.....(اللغة العربية) الأردن

المهندس/ عبد الخالق أبو الرجال

مصمم ومخرج فني المجلة.....(هندسة اتصالات) اليمن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أيمن طلال يوسف .....(علوم سياسية) فلسطين

أ.د. حمزة بن محمد فندوشي .....(صحافة وإعلام) الجزائر

أ.د. صلاح أحمد حسين.....(لغة عربية) مصر

أ.د. عاصم حاكم الجبوري .....(تاريخ) العراق

أ.د. عبد الحفيظ علي فقيه .....(لغة انجليزية) اليمن

أ.د. عبد الرحيم المصلوحي.....(قانون) المغرب

أ.د. عبد الواحد علي إسكندر .....(جغرافيا) اليمن

أ.د. محمود محمد علي.....(فلسفة) مصر

أ.د. معن نوري الجميلي .....(شريعة) العراق

أ.د. هادي محمد طوالبه .....(تربية) الأردن

مهام هيئة تحرير المجلة

تتلخص مهام هيئة تحرير المجلة في الأمور الآتية:

1. العمل مع المشرف العام على المجلة ومع رئيس هيئة التحرير فيها على تحسين رؤية المجلة.
2. المشـاركة في أعمال التحكيم الأولي للأبحاث المقدمة للمجلة، وذلك عن طريق قراءتها بعمق من جانب أحد المتخصصين في هيئة التحرير ذاتها.
3. الاطلاع على الأعمال التنفيذية المتنوعة للأبحاث العلمية المقدمة للمجلة، من بداية عملية استلامها، إلى اختيار المحكمين المتخصصين، إلى الاطلاع على تقارير المحكمين، إلى اتخاذ القرارات المناسبة بشأن الأبحاث ذاتها.
4. المساهمة في حل المشكلات أو العقبات التي قد تواجه مسيرة المجلة من وقتٍ لآخر بأسلوبٍ جماعي تعاوني.
5. تقديم المقترحات الواقعية بشأن تطوير أعمال المجلة في ضوء إجراءات التقويم المتتالية التي تحدث من جانب أعضاء هيئة التحرير.
6. نقل الصورة المشرقة عن المجلة إلى المؤسسات العلمية والمراكز البحثية التي تهتم بنشر البحوث الأصيلة في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية المتعددة.
7. العمل الجاد لوصول المجلة إلى تحقيق المعايير العالمية الخاصة بالمجلات العلمية المُحكمة.
8. اقتراح عناوين علمية تخصصية متنوعة، تساهم في عملية تطوير محاور المجلة.
9. دعوة العلماء والباحثين المتميزين للكتابة في المجلة بما يحقق رصانتها العلمية المنشودة.
10. التوصية بعقد مؤتمرات أو ندوات أو لقاءات علمية يتم التخطيط الدقيق لها، بحيث يشترك فيها علماء مشهورين من ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية وتتم من خلالها عملية تحكيم الأبحاث العلمية المقدمة لهذه الفعاليات ونشرها في المجلة.

كلمة هيئة رئاسة المجلس الأعلى للعلماء العرب

بقلم:

أ.د / محمد ابراهيم العبيدي

نائب رئيس المجلس الأعلى للعلماء العرب

بسم الله الرحمن الرحيم

بمناسبة صدور العدد الأول من مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية، يسعدنا أن نهنئ العلماء العرب داخل الوطن العربي وفي العالم أجمع على هذا الانجاز العظيم، كما نبارك في الوقت ذاته للزملاء الأساتذة الذين نشروا أبحاثهم في هذا العدد ، وأن نقدم خالص شكرنا وتقديرنا لجميع القائمين على هذه المجلة المُحَكَمة على الجهود الكبيرة والاستثنائية التي بذلوها من أجل إخراج هذا العدد بأفضل صورة ممكنة.

إن هذه المجلة العلمية المُحكمة التي تصـــدر عن المجلس الأعلى للعلماء العرب، نأمل أن تنافس المجلات العلمية الرصينة على المستوى العربي والعالمي، حيث يديرها ويشرف عليها أعضاء هيئة تحرير وأعضـــاء هيئة اســـتشـــارية ممن يحملون أعلى الدرجات العلمية والخبرات الأكاديمية والبحثية الطويلة وبمختلف تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومن جميع الدول العربية، انسجاماً مع القيم العليا للمجلس الأعلى للعلماء العرب .

وبهذه المناسبة العزيزة، يسعدنا ويشرفنا دعوة جميع العلماء والاكاديميين والباحثين العرب (من علماء وأساتذة جامعات وحملة شهادة الدكتوراه وطلبة الدراسات العليا) لإثراء هذ المجلة بأبحاث علمية رصينة تخدم مجتمعاتنا ومؤسساتنا العربية . كما يسرنا دعوتهم للانتساب الى المجلس الأعلى للعلماء العرب بفروعه وتشـــكيلاته المختلفة ، حيث أن للمجلس الأعلى للعلماء العرب فروع في أغلب الدول العربية والعالم. وتوجد له كذلك خمســـة مراكز علمية متخصـــصـــة زيادة على الروابط العلمية، حيث يوجد لكل تخصص من تخصصات العلوم التطبيقية والأساسية وكذلك تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية رابطة عربية خاصة به. ويمتلك المجلس الأعلى للعلماء العرب رؤية علمية ورسالة سامية وأهداف واستراتيجيات

وهيكل تنظيمي وقيم عليا ونظام داخلي، تمت صياغتهما من قبل خبراء ومستشارين في الإدارة الاستراتيجية والقانون وبعض التخصـــصـــات الأخرى، كي تحقق واقعياً كل ما يطمح إليه العلماء العرب من جهة، وما ينشـــده المجلس الأعلى للعلماء العرب من أهداف من جهةٍ ثانية، وذلك عن طريق الإســـهام في التنمية المستدامة وتحسين جودة الحياة للإنسان العربي .

ويمثل المجلس الأعلى للعلماء العرب مؤسسة علمية مستقلة تماماً عن أي توجهات أخرى، وهو عبارة عن مؤســـســـة غير هادفة للربح ومعتمد اعتماداً عالمياً وفق القوانين والمعاهدات الدولية ذات العلاقة. ويوجد كذلك مقران رئيسيان لهذا المجلس: المقر العالمي ويقع في ولاية مينيسوتا الامريكية ، والمقر العربي ويقع في العاصـــمة الأردنية عمان . كذلك يوجد للمجلس الأعلى موقع الكتروني رســـمي ومعتمد خاص به (https://www.scoas.org/) وعدد من شبكات التواصل الاجتماعي .

وفقنا الله جميعًا لما يحبه ويرضاه،،، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

افتتاحية العدد بعنوان

(وانبلَجَ فَجرٌ عِلميٌ جَدِيدٌ)

بقلم:

أ.د. جودت أحمد سعادة

المشرف العام على المجلة

من قلبِ العَملِ الافتراضي الإلكتروني المعاصر، وفي ظل ظروف انتشار جائحة كورونا المدمرة اعتباراً من الربع الأخير للعام الميلادي 2019، اجتمعَ نفرٌ من المؤمنين بتطوير البحث العلمي والعمل على نشره، من أجل خدمةِ العلماءِ والباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعيةِ، عن طريقِ العملِ الجماعي العربي الموسع. وقد أعقب ذلك القيام بمخاطبة مشاهير المتخصصينَ في هذه المجالات من المحيط إلى الخليج، يبلغونهم بفكرة إنشاءِ مجلةٍ علميةٍ تخصصيةٍ مُحَكَمَةٍ تسمى: (مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية)، والتي انطلقت من رؤيةٍ ثاقبة ورسالةٍ نبيلةٍ وأهدافٍ منشودة، منبثقة جميعها من أفكار القائمين على المجلس الأعلى للعلماء العرب، الذي يمثل مؤسسةً علميةً مستقلةً مُعتَمَدةً عالمياً وغير هادفة للربح، على أن تلتزمُ هذه المجلة بأكثر قواعد النشر العلمي وأخلاقياته دقةً وإنضباطاً من جهة، وأن تتمشى في الوقت ذاته مع أشهر المعايير العالمية المعروفة في مجال الحُكمِ على الدوريات العلمية المُحَكَمَة عربياً وعالمياً من جهةٍ ثانية.

وبعد فترةٍ من التحضير والاستعداد لهذه المهمة لمدةٍ زادت عن العام والنصف، تمّ خلالها بالفعل وضع أخلاقيات النشر العلمي وقواعده التي سوف تلتزم بها المجلة، والقيام بتصميم النماذج الرسمية الكثيرة التي تعمل على استقطاب البحوث العلمية الرصينة، وتسهيل أمور مخاطبة الباحثين والمحكمين والمدققين والمخرجين، والعمل على تصميم الغلاف المناسب للمجلة، وتصميم الموقع الإلكتروني الخاص بها ضمن الموقع الإلكتروني العام للمجلس الأعلى للعلماء العرب، وطرح الإعلانات المتنوعة عن بدء استقبال الأبحاث في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية من جانب الراغبين في نشر بحوثهم القيمة.

وقد أعقب ذلك خطوات تشكيل هيئة تحرير المجلة وهيئتها الاستشارية من مشاهير علماء التخصصات الدقيقة في الوطن العربي، واستلام خمسةٍ وسبعين بحثاً علمياً وتوزيعها مباشرة على المُحَكمين، ثم استقبال تقاريرهم التقييمية للأبحاث، والبت من جانب هيئة التحرير ذاتها بمصير البحوث العديدة في ضوء تقارير المحكمين أنفسهم، بحيث تمّ رفض خمسةٍ وعشرين منها، وإعادة البقية إلى الباحثين كي يقوموا بتعديلها في ضوء تقارير التحكيم التي تتضمن ملاحظاتهم التصويبية، ثم توزيع الأبحاث بعد تعديلها من جانب أصحابها على أعضاء هيئة التحرير كلٌ حسب تخصصه، وذلك من أجل قراءتها بعمق والتأكد من دقتها وقوتها العلمية، ثم تحويل ذلك كله إلى المدقق اللغوي لتصويب ما خرج عن قواعد اللغة السليمة، ومن ثم إرسالها إلى المخرج الفني تمهيداً لطباعتها بالمواصفات الرفيعة، وإصدار العدد الأول من المجلد الأول للمجلة.

وبلا شكٍ، فإنه سيكون لانطلاقة هذه المجلة المُحَكَمَة، الآثار العلمية والمهنية الكبيرة على ميادين تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية كافةً، وبخاصةٍ إذا ما تمّ استغلالها على الوجه الأكمل من جانب الباحثين والمتخصصين والخبراء المنتسبين لهذه الميادين، مما يدفعنا جميعًا إلى ضرورة خدمتِها وتطويرها نحو الأفضل من وقتٍ لآخر، لا سيما وأن عوامل النجاح كلها متوفرة في تلك الكفاءات والخبرات الجبارة والمتنوعة للمتخصصين في مشارق الوطن العربي ومغاربه، مما يجعلنا نهيب بجميع الباحثين من أساتذة الجامعات، وطلبة الدراسات العليا، والمهتمين بنشر البحوث العلمية الرصينة، كي يدلو بدلوهم في خدمة هذه الدورية العلمية التخصصية ودعمها بالبحوث ذات الجودة العالية، كي تخدم عملية تطوير هذه الميادين المعرفية كافة بطريقةٍ علميةٍ ومهنيةٍ دقيقة.

لذا، لا أبالغ إذا قلتُ بأنه قد انبلج فجرٌ علميٌ جديدٌ، يتمثل بصدور هذه المجلة، في ضوء النجاح المؤزر للمخلصين لهذه الخطوة العلمية البحثية المنشودة، منذ أن كانت فكرةً لدى المسؤولين في المجلس الأعلى للعلماء العرب، إلى أن أصبحت حقيقةً واقعةً بتوفيقٍ من الله عز وجل أولاً، وبدعمٍ من المتطوعين جهداً ومالاً وإدارةً ثانياً. وبهذا الحدث العلمي الاستثنائي الراقي، جاشت شاعريتي بقصيدةٍ واقعيةٍ هادفةٍ، أهديها للجميع بهذه المناسبة العطرة المتمثلة في صدور مجلة العلماء العرب

للعلوم الإنسانية والاجتماعية، وتشير هذه القصيدة إلى التخصصات التي تهتم بها المجلة، أما عنوانها فهو: (إرفع برأسكَ عالياً):

قصيدة: (إرفَع بِرَأسِكَ عَالِيًا)

مَجَلةُ البَحثِ هَل للنَشرِ دَارُ ... يَزهُو بِها العُلَمَاءُ والأَخيَارُ

عَامٌ وَنِصفٌ والجُهُودُ كَبيرةٌ ... والكُلُ يَعمَلُ وَالبُحُوثُ ثِمَارُ

هَبّ الجَمِيعُ بِهيئةٍ فَعَالَةٍ ... لِلعِلمِ فِيها قَلعَةٌ وَمَزَارُ

أنباءُ شَاعت في البِلادِ بِمولدٍ ... فيها المَجَلَةُ للعُلا أقمَارُ

أهلُ المَشارقِ لِلمَجَلةِ نَاصروا ... ومن المَغاربِ أشرَقت أنوَارُ

هذي المَجَلةُ لِلبُحُوثِ مَنَارَةٌ ... والرَأيُ يَعلو والنِقاشُ يُدارُ

مِن مَصدَرٍ يأتيكَ خَيرُ مَعَارِفٍ ... لِلعِلمِ فِيهَا مَلعَبٌ ومَطَارُ

يا رَبِ وَفِق لِلمَجَلَةِ مَوقِعٌ ... فيها البُحُوثُ جَواهِرٌ تُختَارُ

لُغَاتُ مع عِلم اجتماعٍ تَرتَقي ... وتَربِيَةٌ الأجيَالِ فيها مَزارُ

وشَرَائِحُ التوضيح تَبقَى مَوئلاً ... لِلدرسِ فيها كَوكَبٌ ومَدَارُ

وَعِلمُ نفسٍ لِلحَقيقةِ مَركِزٌ ... فيهِ العُقولُ تَفَاعُلٌ وَحِوارُ

وَشَرِيعَةُ الإسلَامِ خَيرُ هِدايةٍ ... لِلمَرءِ يسمو والتُقَى مِشوَارُ

إعلامُ يَسطَعُ في البِلادِ مُخَاطِباً ... أهلَ المَعَارفِ والجُهُودُ كِبَارُ

وَإدارةُ الأعمَالِ أصلُ تَفَاعُلٍ ... فيهَا المُديرُ مُنَظَمٌ مِغوَارُ

والاقتِصَادُ يَظَلُ أصلُ تَقَدُمٍ ... رَمزُ البِلادِ مَصَانِعٌ وَعَمَارُ

تَاريخُ يَروِي لِلشُعُوبِ حَضَارَةٌ ... عِلمُ الأمَاكِنِ مَسكَنٌ وَدِيَارُ

وَسُطُوعُ نَجمٍ لِلفَلاسِفِ جَولَةٌ ... أبحَاث تسمو في الفَضَاءِ مَنَارُ

قَانُونُ يَحمِي لِلجَمِيعِ حُقُوقَهم ... عِلمُ السِيَاسَةِ لِلشُعوبِ خِيارُ

يَبقَى التَخصُصُ لِلجَمِيعِ أمَانَةٌ ... عَرضُ البحوثِ مُحَرِكٌ ومَسَارُ

تطوير علمٍ واجتماعُ أحِبَةٍ ... ضِمنَ البُحوثِ نَتَائِجٌ وقَرارُ

والـمَـجـلِـسُ الأعـلـى يَـظَـلُ مَـنَـارَةً ... فِـيـهِـا الـعُـروبَـةُ مَـوكِـبٌ وَقِـطَـارُ

عُـلَـمَـاءُ مِـن كُـلِ الـبِـلاَدِ مَـفَـاخِـرٌ ... صَـنَـعُوا المَجَلـةَ لـلبُحُوثِ عَمَـارُ

فَـادفـع بـرأيـكَ عَـالِـمًـا ومُـعَـلِـمًـا ... إنّ الـحَـيـاةَ تَـجـارِبٌ وَحِـوَارُ

وارفَـع بِـرأسـكَ عَـالِـيـاً أنـتَ الـذي ... جَعَـلَ المَجَلَـةَ في الحَيـاةِ شِـعَـارُ

شاعرُ :

أ.د. جودت أحمد سعادة

المشرف العام على المجلة

محتويات العدد

1. فاعلية تدريس اللغة الانجليزية باستخدام الألواح التفاعلية، في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي واتجاهاتهن نحو تلك اللغة في الأردن
عدنان حسين الجادري ، أمل سعيد الخواجة.....26-69
2. النقل الديدكتيكي للمفاهيم اللسانية في درس مادة اللغة العربية مستوى الثانية بكالوريا آداب مثالاً: دراسة تحليلية نقدية
عبد العزيز إسماعيلي علوي.....70-91
3. "براديجم" الولاية في الجنوب المغربي: نموذج أيت إعزي وهدي
سالم وكاري.....92-117
4. أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي في مقرر التربية الاجتماعية
إيمان سالم أحمد بارعيده، هدى زابن نوار الغامدي.....118-145
5. جودة مياه الشرب وآثارها الصحية بمحلية سنجة
عطرة الطاهر عثمان خير، مأمون محمد عبدالله علي.....146-164
6. فضاء المكان في رواية البَحّار: هاشم غرايبة
هنادي أحمد سعادة.....165-180
7. أول معاهدة بين إيالة الجزائر وإنكلترا 1622
عبد القادر فكاير.....181-210
8. وحدة دراسية مقترحة في الرياضيات قائمة على نموذج التفكير النشط (TASC) لتنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي بفلسطين
هاني عبد القادر عثمان الأغا.....211-250
9. زاوية الكتب الحديثة: قراءة نقدية في كتاب "إشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا" للأستاذ الدكتور علي أسعد وطفه، بقلم الأستاذ الدكتور محمود محمد علي
محمود محمد علي.....251-281

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 12/1 /2020م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 2021/4/6م

فاعلية تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي واتجاهاتهن نحو تلك اللغة في الأردن

عدنان حسين الجادري ، أمل سعيد الخواجة*

جامعة عمان العربية، الأردن

***Email: Alkhawajaamal@yahoo.com**

الملخص:

هدفت الدّراسة الحالية إلى تقصي فاعلية تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في تحصيل طالبات السادس الأساسي واتجاهاتهن نحو تلك اللغة في الأردن. ولتحقيق أهداف الدِّراسة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدِّراسة في اختبارٍ تحصيلي يتكون من (28) سؤالاً ومقياس اتجاه مكون من (28) فقرة. وطبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من (72) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة أكاديمية الميقات الإسلامية بمحافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2019/2018، واشتملت العينة على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتم اختيار إحداهما عشوائياً كمجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام الألواح التفاعلية وكان عددها (36) طالبة. والشعبة الثانية اختيرت كمجموعة ضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية وكان عددها (36) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل بمادة اللغة الإنجليزية على الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$). وقد تفوقت الطالبات في المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية على المجموعة الضابطة بسبب تأثير الألواح التفاعلية. وبناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة توظيف الألواح التفاعلية في الموقف الصفي، وتزويد المدارس بالألواح التفاعلية، وتدريب المعلمين على استخدامها في الموقف الصفي.

الكلمات المفتاحية:

الألواح التفاعلية، الاتجاهات، التحصيل الدراسي، اللغة الانجليزية

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ الإرسال: 12/1 /2020م
تاريخ القبول: 2021/4/6م

The Effectiveness of Using Interactive Boards in Teaching English on the Performance and the Attitude of Sixth Grade Female Students in Jordan

Adnan H. Al-Jadiri, Amal S. Al – Khawaja*
Amman Arab University, Amman, Jordan
***Email: Alkhawajaamal@yahoo.com**

Keywords:

Interactive boards, Attitude, Achievement , English language.

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of using interactive boards in teaching English on the achievement and the attitudes of sixth grade female students in Jordan. To reach the aim of the study, the researchers used the quasi-experimental design. The subjects of the study consisted of (72) female students of Al- Miqat Academy private school in Jordan, who registered in scholastic year (2018/2019 The study sample was divided into two groups: (36) students represented the experimental group and they were chosen randomly and they were taught by using the interactive board English, while the control group was consisted of (36) students who were taught by the ordinary method. The researchers applied an achievement test that consisted of 28 items. An attitude scale was developed by the researchers that consist of 28 items. Results showed that there were statistical significant differences in the level of sixth grade students' achievement in English due to the effect of the teaching method by using interactive boards in favor of the experimental group which was taught by using interactive boards compared with the control group, which was taught by the ordinary method. Moreover, there were statistical significant difference in sixth grade students' attitudes towards English due to the effect of interactive boards in favor of the experimental group which was taught by using interactive boards compared with the control group that was taught by ordinary group .The results unveiled that there is a positive effect of using interactive boards on improving students` achievement and attitudes toward English among 6th grade students. The study recommended using interactive boards in teaching English language classes.

1.مقدمة

يشـــهد العالم تطورات كمية ونوعية في مجال تكنولوجيا المعلومات، وانعكس هذا التطور على مجال التّعليم بشـكلٍ ملحوظ، فأصـحبت مُؤسّـسـات التّعليمّ تتسـابق لتوظيف المسـتحدثات التكنولوجية كوسـائل قد تُسـاعد المتعلم على التعلُّم ولزيادة كفاءة التّعليم، وجعله أكثر مُتعة، وأصبح دمج المسـتجدات التكنولوجية في العملية التعليمية التعلميـة من الأولويـات التي تهتم بهـا المؤسسات التعليمية لمواكبـة تطورات العصر، حيث تساعد هذه التقنيات الحديثة على إثارة دافعية المتعلمين وتؤثر بشكلٍ واضحٍ في ميدان التربية وفي العملية التعليمية بما تقدمه للمعلمين من وسـائل ومسـتحدثات تكنولوجية قد تعينهم على تحقيق أهدافهم المنشودة بأقل وقت وجهد.

وقد أدى ظهور المســـتحدثات التكنولوجية خلال الفترة الأخيرة في كافة مجالات الحياة، إلى قيام المؤسـسـات التربوية بالتفكير الجاد بهذه المسـتحدثات في كافة مجالات العملية التربوية عن طريق دمج التكنولوجيا مع التعليم التقليدي، لتحقيق التعلم النشـــط ومواكبة التطورات الحديثة في التعليم، حيث ظهر مصـــطلح التعليم المدمج الذي يقوم على دمج التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشـــكاله المتنوعة. وتكمن مميزات التعليم المدمج في تدريس اللغات الأجنبية في القدرة على اســـتخدام الكثير من الوســـائل والأســاليب والبرمجيات والتطبيقات المتنوعة، مع السـماح لهذه الأجهزة الإلكترونية بتضـمين العديد من النصـوص السـماعية ومقاطع الفيديو وتعزيز الدافعية للتعلم .كما أنها في الوقت ذاته توفر للمتعلم حرية اختيار المكان والزمـــان لتنفيـــذ النشـــاط، وتتيح له فرصـــة التفاعل النشط والحوار والمناقشة . (Hubakova& Semradova,2011)

وساهم التقدم التكنولوجي الذي يشهده العصر في ظهور وسائل تعليمية حديثة تعتمد على توظيف المسـتحدثات التكنولوجية لتحقيق تعليم أكثر بقاء وأكثر تشـويقا وكفاءة. وتعتبر الألواح التفاعلية أحد أبرز المسـتجدات التكنولوجية التي ظهرت مؤخرا في ميدان التعليم والتي يوظفها المعلم كوسـائل تعليمية تعينه على تحقيق الأهداف التي خطط لها، حيث تطور استخدام السبورات التقليدية من سبورات طباشيرية أو سـبورات بيضـاء مروراَ بالسـبورة الضـوئية ووصـولا إلى اسـتخدام السـبورة الإلكترونية المتصـلة بجهاز الحاسوب. وتعد الألواح التفاعلية أحد التقنيات الحديثة التي بدأت تحل محل السبورة الطباشيرية التقليدية في المؤسسات التربوية.

وعرفت أبو جوير (2009) اللوحة التفاعلية على أنها شـاشـة عرض إلكترونية بيضـاء اللون يتم التعامل معها باستخدام حاسة اللمس بإصبع اليد أو أقلام الحبر الرقمية الخاصة بها أو أي أداة تأشير، على أن توصيلها بجهاز الحاسوب وجهاز عارض البيانات حيث تعرض وتتفاعل مع تطبيقات الحاسوب المختلفة المخزنة أو الموجودة على الانترنت بشكل مباشر أو عن بُعد.

وذكرت الزعبي (2010) و أبو علبة (2012) وأبو حمادة (2013) في دراساتهن أن الألواح التفاعلية عبارة عن شاشات بيضاء كبيرة تعمل عن طريق اللمس باليد أو باستخدام أقلامٍ رقمية خاصة بها وتقوم بعرض المحتوى من جهاز الحاسوب أو الداتا شو، وذلك بشكلٍ مباشر أو غير مباشر عن طريق شبكة الانترنت.

وقد بدأ التفكير في الألواح التفاعلية منذ عام 1987 من جانب كل من ديفيد مارتن وزوجته نانسي نولتون في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في عالم تكنولوجيا التعليم في كندا والولايات المتحدة الأمريكية. وقد كانت شركة Smart من أوائل الشركات التي تبنت المنتجات الذكية، حيث قامت بجهدٍ كبيرٍ لتوضيح ونشر أهمية السبورة الذكية وتسويقها، وتم إنتاج أول لوح تفاعلي عام 1991. وفي عام 2001 تم تطوير هذه الألواح حيث تم دمج التسجيل والصوت مع تكنولوجيا الألواح التفاعلية، واشتملت المنتجات الحديثة عام 2008 على الكاميرا الذكية والبرامج التعاونية المختلفة للتعلم، واستمرت خطوات تطويرها لتصل إلى الشكل الأخير المستخدم في الوقت الراهن. وتتكون الألواح التفاعلية من سبورة بيضاء تفاعلية تشتمل على أربعة أقلام إلكترونية ومساحة كافية إلكترونية يتم توصيلها بالحاسوب وبجهاز (Multimedia Projector) وفي حالة استخدام "Net meeting " أو"Video Conference" يتم تركيب كاميرا مع الحاسوب على الألواح الذكية (هزايمة، 2016).

وأكدت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية على أهمية الألواح التفاعلية في التدريس كدراسة بهدور (Bahadur, 2013) ودراسة عمران وديندسا (Emran & Dhindsa, 2006) على أن توظيف الألواح التفاعلية في الموقف الصفي يساعد على تسهيل العملية التعليمية التعلمية، حيث أنها تجذب انتباه المتعلمين وتثير دافعيتهم وتزيد من تركيزهم على المادة التعليمية أثناء قيام المعلم بعرضها بسبب ما تحتويه من تطبيقاتٍ وبرامج وجماليات في عرض الصور والملفات الصوتية، مما يوفر فرصة للمعلم لمراعاة الفروق الفردية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية للمتعلمين نحو المادة، وتقديم الدرس بطريقةٍ جذابة وممتعة، مما يزيد من تفاعل المتعلمين ورغبتهم في التعلم، وتحسين مستوى تحصيلهم.

وقد أشارت سويدان (2008) وميلاني (Melanie,2011) أن أهمية توظيف الألواح التفاعلية بالنسبة للمعلم في المواقف التعليمية، تكمن في مساعدته على تحديد الفكرة الرئيسية وتبسيطها للطلبة وسهولة استخدامها مع الوسائل التعليمية الأخرى، لأنها تجمع بين الصورة الثابتة والصورة المتحركة والصوت، مع إمكانية إضافة عنصر الحركة وعرض الدرس على الشاشة، مما يجعل العرض للطلبة أكثر وضوحاً.

ودارت مجموعة من الدراسات حول أثر الألواح التفاعلية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم بشكلٍ عام ونحو مادة اللغة الإنجليزية بشكلٍ خاص مثل دراسة ريسكا (Riska,2010) ودراسة القصيبي (2009) .كما أظهرت نتائج دراسة العزيز (Elaziz,2008) وجود اتجاهات إيجابية للمتعلمين نحو

اســـتخدام الألواح التفاعلية عند تعلم اللغة في تركيا، وأن لدى المتعلمين مواقف إيجابية نحو اســـتخدام الألواح التفاعلية في تعلم اللغة الإنجليزية، وأنهم على وعي بميزات هذه التقنية الحديثة. وأشـــارت نتائج المقابلات التي قام بها مع المعلمين والطلبة والمديرين، أنهم يؤيدون تزويد المدارس بالألواح التفاعلية وتوظيفها في دروس اللغة الإنجليزية. وأشـــارت نتائج دراســـة ســـهيلة وخديجة (Khadidja,2013 & Souhila) في الجزائر، أن للألواح التفاعلية أهمية واضـــحة في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم ، وتحسين اتجاهاتهم نحو التفاعل والمشاركة في الموقف الصفي، وفعاليتها كذلك في تحسين تعلمهم للغة الإنجليزية.

وأشارت العديد من الدرسات كدراسة دحلان (2014) وأبو العينين (2011) أن شركة Smart من أوائل الشـــركات التي تبنت هذا المنتج وقامت بجهود جبارة لتوضـــيح أهمية الألواح الذكية والترويج لاقتنائها. وتم الإنتاج الفعلي لأول لوح تفاعلي عام1991م عن طريق شـركة Smart، وفي عام 1992 شكلت شركة Smart تحالفاً استراتيجياً مع الشركة العملاقة Intel أدى إلى تحسين المنتجات وتكثيف عملية التسويق المشترك. وفي عام 1998 تم تطوير نظام هذه الألواح التفاعلية ليبدأ الترويج الفعلي لها عام 1999. وفي عام 2001 تم دمج التسجيل والصوت في تكنولوجيا السبورة التفاعلية ليتم تسويقه عام 2003.

وفي عام 2005، ظهرت الألواح التفاعلية اللاســـلكية، بينما تمّ في عام 2008 تعديل هذه المنتجات الجديدة، وبدأ اســـتخدام الكاميرا الذكية والتطبيقات التعاونية في عملية التعلم. وقد واصـــلت الشركات تطوير ألواح الكتابة التفاعلية عن طريق تطوير البرمجيات لتصل إلى الشكل الأخير الذي يتم استخدامه في وقتنا الراهن.

ويمكن إجمال أهمية الألواح التفاعلية في الأدب التربوي، بأنها توفر للمعلمين الفرصـــة للتعاون و تبادل المادة العلمية المشروحة في وقت سابق مع زملائهم الآخرين كما تتيح الفرصة أيضاً لتبادل الآراء والمقترحات بينهم. وذكر كل من الغامدي (2010) والزعبي (2010) والحســـن والبدوي (2016) أنها تتناسب مع جميع المناهج الدراسية والمواد الدراسية المختلفة، كما أنها تقلل من الوقت والجهد المبذول لتحقيق الأهداف التي خطط لها المعلم، وتشـــجع في الوقت نفســـه على توظيف التكنولوجيا كوســـائل تعليمية في الموقف التعليمي التعلمي المدرسي، بالإضافة إلى التنويع في مصادر التعلم بما يناسب حاجة المتعلمين وقدراتهم، مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو التعلم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية.

ويســـاعد توظيف الألواح التفاعلية في الدرس على تثبيت وترســـيخ المعلومات الجديدة في أذهان المتعلمين، خصوصاً صغار السن منهم، حيث أنهم يواجهون أحيانا صعوبة في حفظ الكثير من المفاهيم والمعلومات في وقت واحد عن طريق استخدام الرسوم والصور المتحركة لتسهيل حفظ المعلومات وجذب

انتباههم لفترة أطول، كما يخدم توظيف الألواح التفاعلية ذوي الاحتياجات الخاصة، فالصور وكيفية تحريكها أثناء عرض الدرس تجذب انتباههم وتعمل على تركيز المعلومات في أذهانهم Hall & (Higgins,2005).

وأظهرت نتائج دراسة ماثيوز والعزيز (Mathews & Elaziz ,2010) التي قاما بها لدراسة اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام السبورة التفاعلية، أن الطلبة والمعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام السبورة التفاعلية، وأنها أتاحت الفرصة للمتعلمين للمشاركة والتفاعل مع المعلم بسبب توفر الوسائل السمعية والبصرية الشيقة، بالإضافة إلى استخدام المعلم للانترنت والتطبيقات والبرمجيات المختلفة كمصادر للتعلم .

وأشار السلخي (2013)، إلى أن أهمية التحصيل تتمثل في نقل أو ترفيع الطلبة من مرحلة دراسية إلى أخرى، وتحديد مستوى المتعلمين ومقدارإلمامهم بالمادة الدراسية قبل عملية التدريس، والتعرف إلى درجة فعالية طرق التدريس، وتعديل المناهج الدراسية والوسائل التعليمية، وتوفير معلوماتٍ تربويةٍ عما تقوم به المدرسة فيما يتعلق برسالتها التربوية وأهدافها ومسؤوليتها.

وأشارت مبارك (2010) والجلالي (2011) إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط بعددٍ من العوامل والمتغيرات وأن التحصيل الدراسي عبارة عن ظاهرة يرتبط بها عدد كبير من العوامل العقلية وأخرى ترتبط بعوامل انفعالية وثالثة ترتبط بدافعية الفرد، وغيرها من مكونات الشخصية. ويتأثر التحصيل الدراسي كذلك بمتغيرات اجتماعية وثقافية ومتغيرات أخرى تتعلق بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم. وذكرت لبيب (2007) أن دافعية المتعلم نحو التعلم تُعد أحد أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فالتحصيل الدراسي يرتبط بدافعية الإنجاز، فالمتعلم الذي يمتلك دافعاً قوياً نحو التعلم يكون تحصيله مرتفعاً.

وأكد السلخي (2013) أن البيئة الاجتماعية والمادية للمدرسة من العوامل المؤثرة في التحصيل. ويرتبط هذا العامل بعلاقة المتعلم مع زملائه وبمدى امتلاك المعلم لمهارات التدريس الفعال وبمدى الخصائص النمائية للمتعلمين وباهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم. فمهارات المعلمين وكفاياتهم وقدراتهم تعتمد على ربط المادة التعليمية بمواقف وظيفية من الحياة، بينما أشار نصر الله (2004) بأن طريقة التدريس تلعب دوراً بارزا في تحصيل المتعلمين.

ويعد التعلم الذي يؤدي إلى اتجاهاتٍ نفسيةٍ مناسبةٍ لدى المتعلمين، أكثر جدوى من ذاك الذي يركز بالدرجة الأساس على اكتساب المعرفة، ذلك لأن اتجاهات المتعلمين تبقى آثارها لمدة طويلة، بينما تتعرض المعارف في العادة إلى النسيان ،كما تؤثر الاتجاهات أيضاً في قدرة المتعلمين على التفاعل الاجتماعي والتكيف مع المجتمع من حولهم ، وقدرتهم في نهاية المطاف على تحقيق أنفسهم (يونس،2008).

وأشارت دراسة حبيب (2007) ودراسة سولومون (Solomon,2009) إلى أن هناك العديد من العوامل التي لها دور بارز في تشكيل اتجاهات الأفراد كالعائلة والأصدقاء والمدرسة ووسائل الاتصال المختلفة كالمجلات والقنوات الفضائية والصحف وشبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، والتي لها دور واضح في تشكيل اتجاهات الأفراد بالإضافة إلى العقيدة التي يؤمن بها الفرد أصلاً.

وتقوم الاتجاهات بعدة وظائف من شأنها أن تجعل الفرد قادراً على التكيف والاستجابة المناسبة في المواقف المختلفة التي قد تمر به. ومن الوظائف التي تؤديها الاتجاهات في العادة كما أشارت دراسة بني جابر (2004) ودراسة شيفمان وكانوك (Schiffman & Kanuk ,2004) الوظيفة المنفعية، والوظيفة التعبيرية، والوظيفة الإدراكية، والوظيفة الدفاعية.

وعن علاقة تعلم اللغة الإنجليزية بالاتجاهات، تشير نتائج دراسة ماسجوريت(Masgoret,2003) إلى أن ردود أفعال المتعلمين إتجاه اللغة الإنجليزية والأشخاص الناطقين بها ومدى ثقتهم باستخدامها وما لديهم من حوافز، ترتبط ارتباطاً وثيقاً باتجاهاتهم نحو المواقف التعلمية التي يتعلمون بها اللغة داخل الحجرة الدراسية.

ويعاني تعليم اللغة الإنجليزية من ضعف مخرجاته؛ حيث أن المتعلمين لا يتوافق مستواهم مع الكم اللغوي الذي يتعرضون له طوال مسيرتهم التعليمية. وقد يعود هذا إلى ضعف الكفايات التدريسية لدى المعلمين، وإلى نواحي القصور الموجودة في المنهج المقرر وطرائق التدريس المستخدمة، وإلى البيئة التعليمية المتوفرة(الصغير، 2010). لذا، فقد اتجهت الدراسة الحالية لتقصي فاعلية توظيف الألواح التفاعلية لتدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي واتجاهاتهن نحو تلك اللغة في الأردن.

مشكلة الدراسة :

انتشر توظيف التعلم الإلكتروني بأشكاله المختلفة في المؤسسات التربوية، وأصبح غالبا وسيلة المعلم لنقل المعرفة في وقتٍ أقصر وجهدٍ أقل. وتعد الألواح التفاعلية من المستجدات التكنولوجية الحديثة، وأحد إبداعات التكنولوجيا في العالم، والتي انتشرت مؤخرا في المؤسسات التعليمية كوسيلة لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة. وانطلاقا من أن توجهات التربية الحديثة تؤكد على ضرورة أن التعلم النشط ينبغي أن تتنوع فيه المواد والوسائل والأساليب التعليمية الحديثة، وأن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وأن البيئة التعليمية تؤثر بشكلٍ واضح في تعلم الطلبة، إذا كانت بيئة غنية بالمؤثرات التعليمية كالوسائل والأجهزة والأدوات التعليمية؛ فسوف تتشكل لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم كان لا بد للبحث في فاعلية هذه التكنولوجيا وأثرها في تحصيل واتجاهات المتعلمين نحو التعلم.

ومن خلال القراءات في هذا المجال لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت أثر الألواح التفاعلية في تحصيل واتجاهات الطلبة بصفتها إحدى أحدث الوسائل التكنولوجية التعليمية التي تتمتع بمزايا فريدة

، مما دفع إلى إجراء هذه الدراسة لاستقصاء فاعلية تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي واتجاهاتهن نحو اللغة الإنجليزية في الأردن.

سؤالا الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

1- ما فاعلية تدريس اللغة الانجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي؟

2- ما فاعلية تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في اتجاهات طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن؟

فرضيتا الدراسة:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) ، في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي بالأردن في تدريس اللغة الإنجليزية، يعزى لأثر طريقة التدريس باستخدام الألواح التفاعلية والتقليدية.

2 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في اتجاهات طالبات الصف السادس الأساسي بالأردن نحو اللغة الإنجليزية يعزى لأثر طريقة التدريس باستخدام الألواح التفاعلية والتقليدية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية توظيف الألواح التفاعلية في الموقف الصفي، حيث إن توظيف التكنولوجيا في التعليم تنسجم مع توجهات صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية وتنقسم أهمية هذه الدراسة إلى نوعين كالآتي:

أولا : الأهمية النظرية: وتتلخص في الآتي:

- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوجيهات وتوصيات كثير من المؤتمرات التربوية التي تنادي بضرورة التحقق من أثر التكنولوجيا في تحصيل واتجاهات الطلبة خلال مرحلة التعليم الأساسي، وتزويد المتخصصين في مجال المناهج بخاصة وفي مجال التربية والتعليم بعامة ببعض المقترحات التي قد تؤثر في عملية تطوير المناهج وطرق التدريس، باستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي .

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إبراز أهمية استخدام الألواح التفاعلية في الموقف التعليمي التعلمي الصفي، والتي قد تسهم في تحسين طرق وأساليب تدريس المعلمين، وتحسين مخرجات التعلم، والتغلب على الصعوبات التي تعيق تدريس مبحث اللغة الانجليزية، وتنمية الاتجاهات الايجابية للمتعلمين نحو مبحث اللغة الإنجليزية، الأمر الذي قد يحسن من نتائج التعلم بشكلٍ واضح.

ثانيا : الأهمية التطبيقية: وتتمثل في الآتي:

– قد تساعد هذه الدراسة المتخصصين في مجال المناهج بصورةٍ خاصة، والباحثين في مجال التربية والتعليم على وجه العموم، على دمج التكنولوجيا في التعليم ولا سيما في تدريس مناهج اللغة الإنجليزية في الأردن .

– قد تشجع هذه الدراسة المشرفين التربويين، على تنظيم ورشات عمل ودورات تدريبية للمعلمين لكيفية توظيف هذه الألواح في الموقف الصفي بطريقة تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة وتحسين اتجاهات وتحصيل الطلبة نحو مبحث اللغة الانجليزية .

– قد تشجع هذه الدراسة المدارس على إنشاء معامل الإلكترونية مجهزة بالحواسيب و مدعمة بألواح تفاعلية لتدريس مناهج اللغة الانجليزية في المدارس.

– قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تشجيع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية نحو استخدام الألواح التفاعلية في تدريس اللغة الإنجليزية، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود الدراسة :

وتشتمل على :

1 – الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف السادس الاساسي .

2 – الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة اكاديمية الميقات الأسلامية في العاصمة عمان.

3 – الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الاول من العام الدراسي 2018 / 2019 .

4 _ الحدود الموضوعية: تمثل موضوع الدراسة بتحديد فاعلية الالواح التفاعلية في تحصيل الطلبة واتجاهاتهن نحو اللغة الانجليزية .

محددات الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على الآتي:

1–استخدام اداتي التحصيل والاتجاه، وبذلك يرتبط تعميم نتائج الدراسة بالخصائص السيكو مترية لهاتين الاداتين، وبالتالي لا يمكن ضمان تحقق نفس النتائج إذا استخدمنا أدوات اخرى.

2– اختيار عينة من طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2019/2018، وعليه لا يمكن ضمان الحصول على النتائج ذاتها إذا طبقت على طلاب أو طالبات صفوف أخرى.

3– تقتصر الدراسة الحالية على متغيري التحصيل والاتجاه نحو التعلم، وعليه لا يمكن ضمان الحصول على النتائج ذاتها فيما إذا استخدمت متغيرات اخرى.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية:

الألواح التفاعلية : هي عبارة عن لوحة كبيرة حساسة اللمس ومتصلة بجهاز رقمي وجهاز كمبيوتر وجهاز (الداتا شو)، ويمكن التحكم في الشاشة عن طريق اللمس ، إما مباشرة باليد أو بقلم خاص. وتحتوي في الوقت ذاته على العديد من التطبيقات، التي تعتمد على الويب في التدريس، مع عرض مقاطع الفيديو للمساعدة في شرح المفاهيم وعرض عمل الطلاب، واللوح القلاب الإلكتروني ، وتحريك الصور، وتغيير النصوص والكتابة اليدوية، وحفظها للاستخدام مرة أخرى في المستقبل (Becta ,.2003)

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها نوع خاص من التكنولوجيا الحديثة على شكل لوحة إلكترونية عملاقة أوسبورات بيضاء حساسة تفاعلية يتم التعامل معها باللمس أو بأقلام إلكترونية خاصة وهي إحدى تقنيات التعليم التكنولوجية التي تستخدم للتفاعل بين المعلم والمجموعة التجريبية من طالبات الصف السادس الأساسي في مبحث اللغة الانجليزية في الموقف التعليمي التعلمي، ويتم التحكم بها عن طريق وصلها بالحاسوب وتوظيفها كوسيلة تعليمية في الغرفة الصفية، وتعرض من خلالها دروس اللغة الإنجليزية للوحدات (الثامنة والتاسعة والعاشرة)، ويتم شرح تلك الدروس للطالبات من خلال توظيف كافة تطبيقات وبرامج الألواح التفاعلية أمام طالبات الصف السادس الأساسي.

- **التحصيل:** عرفت الجلالي (2011 ص27) التحصيل بأنه العلامة التي يحصل عليها الطالب أو الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما يطلب منه ذلك، ويكون حسب التخطيط والتصميم المسبق من جانب المؤسسة التعليمية.

ويعرف اجرائيا بأنه حصيلة المعلومات والمعارف والمهارات والمفاهيم التي يكتسبها المتعلم في موضوع دراسي معين أو مواد دراسية متعددة، وذلك نتيجة مروره بمجموعة من الخبرات التعليمية داخل المدرسة، ويقاس من خلال العلامات أو الدرجات التي ستحصل عليها طالبات الصف السادس الأساسي في الاختبار التحصيلي في مبحث اللغة الانجليزية الذي تم تطويره لهذه الدراسة.

الاتجاه :

وهو عبارة عن ميول الأفراد نحو مواقف او أفكار معينة، أي أنها تعبير الأفراد عما يحبونه أو يكرهونه نتيجة الخبرة السابقة أو التعلم السابق، فيتصرف تصرفاً ثابتاً نسبياً نحو هذه المواقف والأفكار (Zhang, 2007,p.447).

ويعرف الاتجاه نحو اللغة إجرائياً بأنه استجابة منظمة أو استعداد بالرفض أو القبول أو الحياد الذي تبديه طالبات الصف السادس الأساسي نحو اللغة الانجليزية، وهو ما ستحدده درجات الطالبات على مقياس الاتجاه الذي تم تطويره خصيصاً لهذه الدراسة.

الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الأدب التربوي وجد أن هناك دراسات عديدة تناولت أثر الألواح التفاعلية كمتغير مستقل في الدراسة وأثرها في متغيرات تابعة في مواضيع دراسية متعددة، ويأتي على رأسها ما قامت به **فيريس** من دراسةٍ هدفت إلى دمج الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم **(Ferris, 2010)** ويتعلمون بنفس الغرفة الصفية مع طلاب آخرين لا يعانون من هذه المشكلة . وكان منهج البحث نوعياً قائماً على جمع عينات العمل ، والاستبانات ،ولمقابلات، والملاحظة اليومية لمدة سبعة أسابيع. . وكانت من نتائج تحليل البيانات وجود أثر كبير لاستخدام اللوح التفاعلي على تفاعل ودافعية وانخراط الطلبة في أنشطة الغرفة الصفية. وأوصت الدراسة بتوظيف الألواح التفاعلية في الغرفة الصفية لما لها من أثر كبير على تفاعل الطلبة وتحسن تحصيلهم الأكاديمي وزيادة رغبتهم في التعلم، وخلق جو من المتعة داخل الغرفة الصفية.

وطبقت بارميتر (Parmeter, 2012) دراسة بهدف تحديد أثر الألواح التفاعلية في مشاركة الطلاب خلال ورشات عمل مهارة القراءة في ولاية نيويورك. وقامت باتباع منهج البحث النوعي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث استخدمت استبانات واداة للملاحظة والمقابلات الشخصية لتحقيق هدف الدراسة، وقامت بملاحظة أداء الطلاب في ثلاثة دروس مختلفة مع ثلاث مجموعات، كل مجموعة مكونة من ثلاثة طلاب. وتم جمع البيانات وتحليلها من خلال جمع عينات عمل الطلاب والاستبانات والمقابلات الشخصية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك العديد من الفوائد للمعلمين الذين يدمجون الألواح التفاعلية في التعليم. وتوصي الدراسة بضرورة توظيف الألواح التفاعلية في الموقف الصفي حيث أنه يوفر جواً تعاونيًا بين الطلاب، ويزيد من دافعيتهم وانخراطهم في التعلم، ويساعد في دعم تعلم الطلاب بجميع مستوياتهم، ويراعي فروقهم الفردية، كما أن استخدام الألواح التفاعلية يجعل التعلم أكثر متعة .

وأجرت الخضير (2012) دراسة للتعرف لأثر استخدام اللوحة التفاعلية خلال عملية التدريس، في تحصيل الطالبات في المرحلة المتوسطة لبرنامج تعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية. وبناءً عليه، تم تطوير برنامج يحتوي على وسائط متعددة وعرضه من خلال اللوحة التفاعلية. واتبعت الدراسة التصميم التجريبي للإجابة عن أسئلتها، حيث طبق البحث على مجموعتين من المتعلمات الكبار إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى مناسبة استخدام اللوحة التفاعلية وبرامجها في تنمية التحصيل لدى المتعلمات الكبار.

وطبق كل من سين وأجير (Sen & Agir, 2014) دراسة بهدف تقصي أثر استخدام الالواح التفاعلية على تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في مبحث اللغة الانجليزية بإحدى المدارس في تركيا. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي في طريقة البحث، حيث تكونت العينة التجريبية من (75) طالباً، بينما تكونت العينة الضابطة من (71) طالباً. وتمثلت الأداة التي تم استخدامها في تنفيذ الدراسة باختبار

تحصـيلي قبلي وبعدي تكونت فقراته من نمط الأسـئلة ذات الاختيار من متعدد. واسـتمر تطبيق الدراسـة لمدة سبعة اسابيع .وكانت نتائج تحليل الاختبار لصالح العينة التجريبية.و كانت من توصيات هذه الدراسة تشـجيع المعلمين على اسـتخدام الألواح التفاعلية في التعليم لما لها من أثر واضـح على نتائج تحصـيل الطلاب بناء على نتائج البحث الذي قاما به .

وأجرى **قـــزق والختاتنـــة (2014)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام السبورة الإلكترونية في تحصيل طلاب الصف الخامس في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من شعبتين من طلبة الصـف الخامس إحداهما تجريبية تم تدريسـها بوسـاطة استخدام السبورة التفاعلية، والأخرى ضـابطة درسـت بالطريقة الاعتيادية، و تم تطبيق اختبار تحصـيلي قبلي وبعدي لقياس تحصـيل الطلبة في مادة العلوم، حيث كشـفت النتائج وجود فروق في تحصـيل الطلبة ولصـالح المجموعة التي درسـت باسـتخدام السبورة التفاعلية في الاختبار البعدي.

وقامت نور (2015) بدراسـة هدفت لمعرفة فاعلية اسـتخدام السـبورة التعليمية التفاعلية في التدريس والتحصيل المعرفي لطلاب الصف السابع مرحلة الأساس. وتمثلت عينة الدراسة بطلاب المستوى السابع في مدرسـة القبس بنين (القسم العربي) محلية بحري. وقد اتبعت الدراسـة المنهج التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة من طلاب المستوى السابع بمرحلة الأساس في مدرسة القبس بنين (القسم العربي) محلية بحري وعددهم (٤٠) تلميذاً، تمّ تقسيمهم إلى نصفين : عينة تجريبية وعينة ضابطة، مع تطبيق اختبار تحصـيلي كأداة من أدوات البحث. و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسطات المجموعتين في درجات الاختبار التحصيلي لتلاميذ الصف السابع مرحلة الأساس عند تدريس مادة العلم في حياتنا لصـــالح المجموعة التجريبية. وقد خرجت الدارســـة بعدة نتائج أهمها أن اســـتخدام السـبورة التفاعلية في التدريس توفر وقت المتعلم والمعلم في الحصـة الواحدة، لذلك يسـتطيع المعلم إنهاء المقرر الدراسي في وقت قصير.

وهدفت دراسة قام بها **هزايمة (2016)** إلى الكشف عن أثر استخدام السبورة التفاعلية في تحسين مهارة الكتابة الأدائية لدى طلبة الصـف الثاني الأسـاسـي في الإمارات العربية المتحدة وفق معايير الأداء الكتابي المعتمدة. وتم اختيار عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي بلغت (61) طالباً وطالبة في مدرسة أكاديمية الأندلس في مدينة العين بدولة الامارات العربية المتحدة، بواقع شـعبتين: الأولى ضـابطة والثانية تجريبية، وتم اسـتخدام الاختبار التحصـيلي كأداة للبحث. وبعد اسـتخراج النتائج، تبين وجود فروق دالة إحصـــائياً بين أداء طلبة المجموعتين في مهارة الكتابة ولصـــالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام السبورة التفاعلية. وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من تقنيات السبورة التفاعلية في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية.والعمل على دعم استخدام السبورة التفاعلية في التدريس.

وقام يابيسي وكاراكويون(Yapici & Karakoyun,2016) **بدراسة** هدفها تحديد اتجاهات طلاب المدارس الثانوية نحو استخدام السبورة الذكية في مبحث الأحياء بالمدارس التركية. وتتكون مجموعة الدراسة من 200 طالب في المرحلة الثانوية ، حيث تم استخدام "مقياس اتجاه الطلاب نحو السبورة الذكية مع اختيار العينة عشوائياً من طلاب الصف العاشر في مدينة ديار بكر شرقي تركيا في العام الدراسي 2014. وكشفت نتائج تحليلات البيانات أن الطلاب أظهروا مواقف إيجابية بشكل عام اتجاه استخدام الألواح التفاعلية بحيث يمكن القول أن استخدام السبورة الذكية في مبحث الأحياء يسمح بفهم الموضوعات بسهولة وسرعة أكبر، ويقلل استهلاك الوقت وزيادة دافع الطلاب واهتمامهم من خلال العناصر المرئية.

وقام **المهيرات (2017) بدراسة** تهدف إلى التعرف على أهمية استخدام الألواح التفاعلية في تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في الأردن، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (36) معلماً ومعلمة للغة العربية في المدارس الحكومية بطريقة عشوائية في محافظة عمان، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05,0$) لاستخدام الألواح الذكية في دعم تدريس اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الألواح الذكية وتفعيلها داخل الحصة الصفية وبخاصة في منهاج اللغة العربية، مع توعية الطلبة بفوائد الألواح الذكية وما لها من دور بالغ في زيادة تحصيلهم الدراسي وخصوصاً مادة اللغة العربية، وضرورة تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين للتعرف على المهارات الصحيحة لاستخدام الألواح الذكية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة يلاحظ أن هناك دراسات متنوعة بحثت في أثر الألواح التفاعلية في التحصيل الدراسي كمتغير تابع مثل دراسات (الخضير، 2012 ونور، 2015؛ و سين وأجير، 2012.) وفي الدراسة الحالية تم اضافة متغير تابع آخر وهو اتجاه الطالبات نحو اللغة الانجليزية.

- استخدام بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي والاستبانة والملاحظة والمقابلة أو جمع عينات أعمال الطلبة(فيريس، Ferris 2010 ؛بارميتر، Parmeter,2012) ولكن الدراسة الحالية استخدمت المنهج التجريبي من نوع الشبه التجريبي للمجموعتين غير المتكافئتين .
- تختلف هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة في أهدافها وحدودها الزمانية والمكانية ومحدداتها.
- تتميز الدراسة الحالية عن سابقاتها بتناولها موضوع عن فاعلية تدريس مبحث اللغة الإنجليزية في الأردن باستخدام الألواح التفاعلية في تحصيل واتجاهات الطلبة نحو اللغة الانجليزية.

الطريقة والإجراءات

-منهجية الدراسة :

استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم شبه التجريبي المتضمن مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . واختبارين للتحصيل قبلي وبعدي وبمقياسين للاتجاه نحو اللغة الإنجليزية قبلي وبعدي .

أفراد الدراسة:

تم اختيار عينة من طالبات الصف السادس الأساسي من مدرسة أكاديمية الميقات الاسلامية، في مديرية التعليم الخاص في العاصمة الأردنية عمان ، والمنتظمات في الفصل الأول من العام الدراسي (2018 – 2019)، حيث تم التوزيع عشوائياً لشعبةٍ واحدةٍ كعينةٍ تجريبيةٍ تكونت من (36) طالبة، وشعبة أخرى كعينة ضابطة تكونت من (36) طالبة أخرى، وقد تم اختيار الطالبات في الصف السادس لمناسبة هذه الفئة العمرية لموضوع الدراسة من حيث الخصائص العمرية والمرحلة المعرفية التي تمر الطالبات بها.

أدوات الدراسة:

لقد شملت أدوات الدراسة الآتي:

أولا : الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية:

لأغراض الدراسة الحالية، تم بناء الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية وفق الخطوات الآتية:

– الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت مهارات مادة اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية، مع الإحاطة بأهداف تدريس اللغة الانجليزية بالمرحلة الأساسية الوسطى كما حددتها وزارة التربية والتعليم.

– الاستفادة من آراء مشرفي ومعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الأساسية الوسطى حول مهارات مادة اللغة الانجليزية.

– إعداد قائمة بمستويات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية ومهاراته المناسبة لطالبات الصف السادس الأساسي، إذ تضمنت القائمة بصورتها الأولية أربع مهارات في مادة اللغة الانجليزية وهي: القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة، والتي تمّ الاعتماد عليها لأنها تعبر عن مستويات ومهارات اللغة الانجليزية الأساسية.

– إعداد جدول مواصفات يتضمن الأوزان النسبية للوحدات وتوزيعها ضمن هرم بلوم للأهداف المعرفية.

دلالات صدق اختبار الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية:

استخرجت دلالات الصدق للاختبار التحصيلي من خلال الطرق الآتية:–

1– **الصدق الظاهري** : وهو الصدق الذي تم إجراؤه بناء على الاطلاع على الأدب النظري بالاختبارات المشابهة .

2- صدق المحتوى: تم بناء هذا الاختبار اعتمادًا على تحليل محتوى كتاب اللغة الانجليزية، كما تمّ عرض الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية بصورته الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وأساليب تدريس اللغة الانجليزية، من أساتذة الجامعات الأردنية والخبراء التربويين العاملين في وكالة الغوث، وذلك للحكم على مدى مناسبة أسئلة الاختبار للطالبات، وجودة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الأسئلة للمستوى الذي تندرج تحته، أو إضافة مهارات أخرى. وقد تم الأخذ باقتراحات المحكمين والابقاء على الفقرات التي اتفق عليها (8) من المحكمين، حيث تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لمتن بعض الأسئلة وبعض البدائل أيضاً، وبدون حذف أي فقرة، وبذلك بقي عدد فقرات الاختبار (28) فقرة.

3- معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (32) طالبة، وتم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات اختبار الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية بعد تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية عليه، حيث تم توضيح قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية كما هو موضحٌ في الجدول (1) الآتي:

جدول (1): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية.

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.66	0.73	15	0.69	0.55
2	0.75	0.73	16	0.50	0.91
3	0.78	0.73	17	0.81	0.36
4	0.66	0.91	18	0.56	0.55
5	0.59	0.55	19	0.75	0.36
6	0.50	0.36	20	0.59	0.91
7	0.66	0.36	21	0.47	0.36
8	0.50	360.	22	0.63	0.36
9	0.72	0.73	23	0.53	0.36
10	0.50	0.36	24	0.69	0.73
11	0.69	0.73	25	0.63	330.
12	0.59	0.73	26	0.69	0.73
13	0.66	0.91	27	0.50	0.55
14	0.75	0.55	28	0.66	0.36

ويشير الجدول (1) إلى عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (0.80)، أو أقل من (0.20)، كما بلغ متوسط معامل الصعوبة للدرجة الكلية لاختبار الاختبار التحصيلي في مادة اللغة

الانجليزية (0.62)، حيث يؤكد علام (2006) أن الفقرات التي تتراوح معاملات الصـــعوبة لها ما بين (0.20 – 0.80) هي فقرات مقبولة، وأن الفقرات التي تتراوح معاملات التمييز لها ما بين (0.20 – 0.85) هي فقرات مقبولة. كما أن قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار كانت بين (0.20–0.77)، مما يعني أنه لا توجد فقرات ذات معامل تمييز أقل من (0.25). وتعد قيم معاملات الصـــعوبة والتمييز في هذه الحالة مناسبة لاستخدام هذا الاختبار، لذا لم يتم حذف أي من فقرات الاختبار، وبذلك أصبح عدد فقرات الاختبار (28) فقرة.

دلالات ثبات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية:

تم التحقق من دلالات ثبات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي / احصائيات الفقرة حسب معادلة كودر ريتشاردسون 20/ (K,R–20)، والجدول (2) الآتي يوضح تلك القيم.

جدول (2): معاملات ثبات مهارت اللغة في الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية

الرقم	المهارات	قيم الثبات
1	القراءة	0.77
2	الكتابة	0.86
3	الاستماع	0.79
4	المحادثة	0.84
	الدرجة الكلية للمقياس	0.85

ويلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ثبات التحصيل لمهارات اللغة في الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية قد تراوحت بين (0.77 – 0.86) وللدرجة الكلية للاختبار التحصـــيلي في مادة اللغة الانجليزية (0.85)، وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

ثانيا : مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية:

لأغراض الدراســـة الحالية، تم تطوير واســـتخدام مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية وذلك بالرجوع لعدد من الدراسات العربية والأجنبية والأبحاث السابقة التي استخدمت مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية، وذلك للاستفادة منها في تطوير مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية كدراسة (دحلان ، 2014) ودراسة الرشيد (2014) ليتكون في صورته الأولية من (30) فقرة، ثم عرضت بعدئذٍ على عدد من أعضـــاء هيئة التدريس في المناهج وأســـاليب تدريس اللغة الانجليزية والقياس والتقويم من أســـاتذة الجامعات الأردنية وذلك للتأكد من الصـــدق الظاهري للمقياس من جهة ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملائمة صـــياغتها اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها للاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية من جهةٍ ثانية.

وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم، تم الإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاً وتم استخدام تدريج ليكرت الخماسي الذي يتكون من (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة) ليصبح بصورته النهائية مكونا من (28) فقرة .

دلالات صدق مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية للدراسة الحالية:

استخرجت دلالات الصدق من خلال :

1-**الصدق الظاهري** : وهو الصدق الذي تم إجراؤه بناء على الأدب النظري بالمقاييس المشابهة والخبرات السابقة .

2- صدق المحتوى :

تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (30) فقرة على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وأساليب التدريس، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمجالات الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية.

وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم، تم الإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحًا بحيث تم قبول التعديلات التي اتفق (8) من المحكمين عليها، بالإضافة إلى حذف فقرتين من فقرات المقياس، حيث أصبح عدد فقرات المقياس المطور (28) فقرة بدلا من (30).

دلالات ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية للدراسة الحالية:

تم التحقق من دلالات ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية بطريقتين:

1- ثبات الاستقرار من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، إذ تم تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمع الدراسة مؤلفةً من (32) طالبة، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغت قيمته (0.85).

2- حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (0.90)، مما يؤكد أن معاملات الثبات السابقة مناسبة ومقبولة لغايات هذه الدراسة.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي (Quasi Experimental Design) للمجموعتين غير المتكافئتين لملاءمته لأغراض الدراسة.

تصميم الدراسة:

اتبعت الدراسة التصميم الآتي:

E	G	O1	O2	X	O1	O2
C	G	O1	O2	-	O1	O2

حيث تشير الرموز إلى الآتي:

EG: المجموعة التجريبية.

CG: المجموعة الضابطة.

O1: تطبيق مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية القبلي والبعدي.

O2: تطبيق الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية القبلي والبعدي.

X: التدريس باستخدام الألواح التفاعلية.

-: التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها فئتان (تدريس مادة اللغة الإنجليزية باستخدام الألواح التفاعلية، والتدريس بالطريقة الاعتيادية).

المتغيرات التّابعة:

1. **التحصيل في مادة اللغة الانجليزية:** وينبثق منه المهارات الآتية: (القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة).
2. **الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية**

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

1. تطوير مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية، وإعداد الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية، من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس والاختبارات المعدة مسبقاً.
2. إعداد خطط تدريسية باستخدام الألواح التفاعلية.
3. تحكيم أدوات الدراسة من قبل أعضاء هيئة تدريسية مختصين في الجامعات الأردنية، وخبراء تربويين واستشارة معلمين خبراء في تعليم المرحلة الأساسية في الأردن.
4. التحقق من صدق وثبات مقاييس وأدوات الدراسة.

5. تطبيق مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية وتطبيق الاختبار التحصـــيلي في مادة اللغة الانجليزية على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة .
6. تطبيق طريقة التدريس باستخدام الألواح التفاعلية على طالبات المجموعة التجريبية.
7. تطبيق مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الانجليزية وتطبيق الاختبار التحصـيلي الذي في مادة اللغة الانجليزية على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة وذلك كقياس بعدي.
8. تفريغ نتائج الدراســـة في برنامج الرزم الإحصـــائية للعلوم الإنســـانية والاجتماعية (SPSS) ثم معالجتها واستخراج النتائج ثم الخروج بالمقترحات والتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) واستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- استخدم الإحصاء الوصفي لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلٍ من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية القبلي والبعدي .

2- اســـتخدم الإحصـــاء التحليلي لاختبار الفرضـــيات الصـــفرية وطبقت معادلة تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لغرض اختبار فرضية الدراسة .

نتائج الدّراسة

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي: ما فاعلية تدريس اللغة الانجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في تحصيل طالبات السادس الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من اختبار التحصيل القبلي والبعدي، كما يتضح من الجدول (3) الآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من القياس القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي في اللغة الانجليزية

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الضابطة	14.86	6.09	18.11	4.21	36
التجريبية	15.22	5.53	21.78	3.98	36
المجموع	15.04	5.78	19.94	4.47	72

ويلاحظ من نتائج الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في تحصيل أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية ، وأن هناك تقارباً بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي

القبلي . أما في الاختبار البعدي فتشـــير النتائج إلى أن الوســـط الحســـابي للمجموعة التجريبية يفوق المجموعة الضابط بحوالي ثلاثة درجات .

ولغرض التحقق من معنوية هذه الفروق على الاختبار البعدي، فقد استخدم لهذا الغرض اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والذي ظهرت نتائجه في الجدول(4) الآتي :

جدول (4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب لفحص أثر طريقة التدريس في الدّرجة الكلية للتحصيل في مادة اللغة الانجليزية.

مصدر التباين	مـــجـــمـــوع المربعات	درجات الحرية	متوســـطـات المربعات	اختبار ف	الـــدلالـــة الإحصائيّة
الاختبار القبلي(المتغير المصاحب)	327.669	1	327.669	26.658	0.00
طريقة التدريس	224.380	1	224.380	18.255	0.00
الخطأ	848.109	69	12.291		
الكلي	1417.778	71			

* قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل أو يساوي (α = 0,05).

وتشـــير نتائج الجدول (4) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصـــائية عند مســـتوى أقل أو يســـاوي (α=0,05) في درجة التحصـــيل الكلية للتحصـــيل الدراســـي في مادة اللغة الإنجليزية بين المجموعتين التجريبية والضـابطة على القياس البعدي للاختبار التحصـيلي، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (26.658) وهي قيمة ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى أقل أو يســـاوي (α=0,05). وعند النظر إلى المتوســـطات الحسابية في الجدول رقم (4) يلاحظ تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية اللواتي بلغ متوسط درجاتهن على القياس البعدي (21.78)، وفي المجموعة الضـــابطة بلغ متوســـط درجاتهن على القياس القبلي (14.86)، مما يشـير إلى أن أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي قد تحسـن بصـورة ملحوظة بفضل التدريس بطريقة الألواح التفاعلية.

وعليه، وبناء على هذه النتائج فقد تم رفض الفرضـــية الصـــفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل أو يساوي (α=0,05) في التحصيل بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألواح التفاعلية، والمجموعة الضـابطة التي درست بالطريقة التقليدية . ولهذا تمّ قبول الفرضـية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصـــائية عند مســـتوى أقل أو يســـاوي (α=0,05) في التحصـــيل بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة، ولصـــالح المجموعة التجريبية التي درســـت باســـتخدام الألواح التفاعلية .

– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي: ما فاعلية تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في اتجاهات طالبات السادس الأساسي؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على القياس القبلي والبعدي للمقياس تبعاً للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضح في الجدول الآتي (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية قبلياً وبعدياً

طريقة التدريس	القياس القبلي		القياس البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الألواح التفاعلية	2.68	0.35	3.43	0.34	36
الاعتيادية	2.59	0.47	2.64	0.40	36
المجموع	2.64	0.41	3.03	0.55	72

ويلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في تحصيل أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، كما وتظهر النتائج أيضاً بأن هناك تقارباً بين الأوساط الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاه القبلي . أما في مقياس الاتجاه البعدي، فتشير النتائج إلى أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يفوق المجموعة الضابطة بحوالي ثلاث درجات. ولغرض التحقق من معنوية هذه الفروق على الاختبار البعدي، فقد استخدم لهذا الغرض اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والذي ظهرت نتائجه في الجدول(6) الآتي :

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس في الدّرجة الكلية للاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائيّة
الاختبار القبلي	.442	1	.442	3.267	0.08
طريقة التدريس	10.818	1	10.818	79.905	0.00
الخطأ	9.342	69	.135		
الكلي المصحح	21.232	71			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل أو يساوي (α = 0,05).

وتشير نتائج الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل أو يساوي (α=0,05) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة الانجليزية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (79.905) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05). وعند النظر

إلى المتوسطات الحسابية في الجدول(5) يلاحظ تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية بلغ متوسط درجاتهن على القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية (3.43) على المجموعة الضابطة الذين بلغ متوسط درجاتهن على القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة الانجليزية (2.64)، مما يشير إلى أن أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية.

وعليه وبناء على هذه النتائج تمّ رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل أو يساوي (α=0,05) في مقياس الإتجاه بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألواح التفاعلية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية . ولهذا تمّ قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل أو يساوي (a=0,05) في مقياس الإتجاه بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألواح التفاعلية .

مناقشة النتائج والتوصيات

1-مناقشة نتائج السؤال الأول :

- **ما فاعلية تدريس اللغة الانجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في تحصيل طالبات السادس الأساسي؟**

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بمادة اللغة الإنجليزية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير الى أن أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي قد تحسن بصورة ملحوظة بفضل التدريس بطريقة الالواح التفاعلية.

ويتفق ذلك مع ما جاء في الإطار النظري والأدب التربوي بصورة عامة من أن التدريس باستخدام الوسائط المتعددة والتعليم المدمج بعامة والألواح التفاعلية بخاصة يؤدي إلى تحسين الأداء والممارسة والتعلم، وأنه يمكن التدريس باستخدام الألواح التفاعلية إذا ما أحسن التخطيط لذلك، حيث أشار العبادلة (2007) أن استعمال الألواح التفاعلية يؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة من خلال أنه يسمح بالحفاظ على مستوى التعلم الحالي ويحسنه.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التدريس باستخدام الألواح التفاعلية شمل التدريب على جميع مهارات اللغة الانجليزية، من خلال تركيب الصور والتدريب على النطق والتركيز على المحادثة والاستماع الفعال وكيفية الكتابة ومهاراتها وقواعدها.

ويمكن تفسير ذلك أن التدريس باستخدام الألواح التفاعلية شمل التدريب على العديد من الأنشطة التي تنوعت تبعاً لتنوع أنماط المتعلمين كافة، وهي السمعية والبصرية والحسية والحركية. كما تم تدريب

الطالبات ضمن الخطط المقترحة على مهارات تضمن التعلم الفعال والنشط مما ساعد على مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة كلهم داخل المجموعة التجريبية.

وقد يعود السبب في ذلك أيضا إلى أن التدريس باستخدام الألواح التفاعلية ربما ساعد الطالبات على تكوين صور ومشاهد وأحداث تمكنهن من فهم محتوى النص وفهم الصورة الكلية والمعنى الإجمالي له من خلال العروض المستمرة باستخدام الالواح التفاعلية لكل درس على حِدة، كما أن ذلك يلعب دوراً كبيراً في تعميق دلالات الكلمات وحفظ معانيها بسهولة لاستخدامها عند الحاجة لها، حيث تمّ من خلال الخطط المقترحة مساعدة الطالبات على معرفة الخطوات التي يمكن من خلالها تعلم مفردات اللغة الانجليزية ومعانيها بطريقة ممتعة.

وقد يكون السبب في ذلك يعود إلى أن التدريس باستخدام الألواح التفاعلية قد جذب انتباه الطالبات من خلال المكتبة التي تحتويها. فهناك الصور المتحركة والكلمات باللغة الانجليزية والملفات الصوتية والفيديو، الأمر الذي حقق متعة حقيقية في العرض أثناء التدريس وخلق روحا من العمل الإبداعي والتعلم النشط المتمركز حول الطالب .

وتتفق نتيجة السؤال الأول مع ما توصلت له نتائج دراسة فيريس (Ferris,2010) التي أكدت على ضرورة توظيف الألواح التفاعلية في الغرفة الصفية لما لها من أثرٍ كبير على تفاعل الطلبة وتحسن تحصيلهم الأكاديمي وزيادة رغبتهم في التعلم، وخلق جو من المتعة في الغرفة الصفية، ومع ما توصلت له نتائج دراسة (أبو العينين، 2011) التي توصلت إلى أن أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام السبورة التفاعلية.

كما تتفق هذه النتائج أيضاً مع ما توصلت له نتائج دراسة كل من (الخضير، 2012؛ أبو حمادة، 2013؛ دحلان، 2014؛ SEN&AGIR,2014) التي أشارت كلها إلى وجود أثر للألواح التفاعلية في تحصيل الطلبة في المواد والموضوعات المختلفة.

2 – مناقشة نتائج السؤال الثاني :

– ما فاعلية تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الألواح التفاعلية في اتجاهات طالبات السادس الأساسي ؟

أشارت نتائج فحص الفرضية الثانية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل أو يساوي (α=0,05) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة الانجليزية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بالطالبات في المجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن التدريس باستخدام الألواح التفاعلية أثار لدى الطلبة متعة ودافعية بوصفه موضوعاً جديداً خارجا عن المألوف، حيث عمد القائمون على الدراسة إلى مشاركة غالبية الطلبة في التدريب والممارسة، وأبدى الطلبة حماساً ودافعية لتعلم موضوعات مشابهة، حيث ولدى الحديث مع بعضهم قالوا بأنهم قاموا بالبحث على الانترنت عن موضوعات التصور العقلي ليتعلموا المزيد عن الموضوع.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن التدريس باستخدام الألواح التفاعلية قد شمل تواصلاً بصرياً ومهارات حركية مما حقق للطلبة المتعة خصوصاً أولئك الذين يفضلون الصور والرموز البصرية أكثر من غيرهم.

وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع ما توصلت له نتائج دراسة بارميتر (Parmeter,2012) التي توصلت إلى أن هناك العديد من الفوائد للمعلمين الذين يدمجون الألواح التفاعلية في التعليم والتعاون بين الأقران، وأن استخدام الألواح التفاعلية يجعل التعلم أكثر متعة، ومع ما توصلت له نتائج دراسة (قزق والختاتنة ، 2014) التي توصلت إلى أن استخدام السبورة الإلكترونية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي يحسن من اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها، أوصت الدراسة بالآتي :

1. الاهتمام باستخدام الألواح التفاعلية حيث أثبت البحث أهمية التدريس من خلالها، ولما لها من أثر في تحصيل الطلبة بمادة اللغة الإنجليزية والذي يمكن أن ينعكس على جوانب تعليمية أخرى مثل المهارات الأدائية في الرياضة والموسيقى والرسم.
2. إجراء المزيد من الدراسات التي تقيس أثر التدريس باستخدام الألواح التفاعلية في متغيرات أخرى، وربطه بموضوعات أخرى تتعلق بأنماط التعلم لدى الطلبة.
3. الافادة من مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة الانجليزية في قياس حب الطلبة لمادة اللغة الانجليزية وتعزيز اهتمامهم بها.
4. الاهتمام بحل مشكلات تعلم اللغة الانجليزية الأخرى مثل توظيف اللغة الانجليزية في الحياة اليومية من خلال توظيف وسائل تكنولوجية حديثة مشابهة التي تساعد على تطور مهارات الطلبة على المستوى البعيد.
5. إجراء دراسة تقيس الفروق بين الذكور والإناث في دراسة الألواح التفاعلية.
6. تزويد المدارس بأعداد مناسبة من الألواح التفاعلية لتوظيفها في الموقف الصفي.
7. تنفيذ ورشات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية على كيفية توظيف واستخدام كافة تطبيقات الألواح التفاعلية في الموقف الصفي لتحقيق الاهداف التربوية وتحقيق نجاح التعلم النشط .

قائمة المراجع

-أولاً: المراجع العربية:

1. أبو جوير، أماني (2009). ***أثراستخدام برنامج حاسوبي متعدد الوسائط من خلال السبورة الإلكترونية في تدريس العلوم على التحصيل وبعض مهارات التفكير المعرفية والاتجاه نحوها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية*** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية للبنات ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن:الرياض.
2. أبو حمادة، سها (2013).***أثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة استخدام الخرائط لدى طالب الصف التاسع في محافظة غزة.*** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأزهر: غزة.
3. أبو علبة، أحمد (2012). ***أثربرنامج يوظف السبورة الذكية في تنمية المهارات العملية في المخططات الكهربائية لطلاب الصف التاسع الأساسي بغزة*** ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
4. أبو العينين، ربى(2011). ***أثر السّبورة التفاعلية على تحصيل الطلاب الناطقين بغيرها المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية***، دبي، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة ، رسالة ماجستير غير منشورة : الدنمارك.
5. بني جابر، جودت (2004). ***علم النفس الاجتماعي***، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع:الأردن
6. دحلان، عمر(2014). ***أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدِّراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها***، مجلة المنارة، المجلد العشرون، العدد 2/ب.
7. الجلالي، لمعان (2011). ***التحصيل الدراسي***، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع : الأردن.
8. حبيب، أحمد (2007). ***علم النفس الاجتماعي***، **مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع**، مصر : القاهرة
9. الحسن ، عصام و البدوي ، محاسن (2016). ***أثر استخدام تقنية السبورة الذكية في تحصيل طلاب الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم في مبحث العلم في حياتنا***،(رسالة ماجستير غير منشورة) ،جامعة الخرطوم: السودان .
10. الخضير، أمل (2012). ***أثر استخدام اللوحة التفاعلية في التدريس في تحصيل الطالبات في المرحلة المتوسطة تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية***،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة: مصر .
11. الرشيد، سالم(2014). ***أثر استخدام تقنية السبورة التفاعلية في تحصيل طلاب الصف الحادي عشر في مادة الاحياء واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية***،(رسالة ماجستير غير منشورة)،الجامعة الأردنية، الأردن.
12. الزعبي، شيخة (2011). ***أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.
13. السلخي، محمود جمال، (2013) . ***التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، ط1***، دار الرضوان، عمان.
14. سويدان ، أمل (2008). ***فاعلية استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء احتياجاتهن التدريبية*** ، مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 36 – 72: مصر

15. الصغير ،محمد(2010). ***واقع تدريس اللغة الإنجليزية في التعليم العام، تـــدريب مـــحدود للمعلم دافعية ضعيفة للمتعلم مقرر غير جـذاب***،مجلة المعرفة ، وزارة التربية والتعليم السعودية،المجلد التاسع، العدد178، ص35-44

16. علام ، صلاح الدين (2006) .***الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*** ، دار الفكر العربي ، القاهرة

17. العبادلة،عبد الحكيم(2007).في تقنيات التعليم الحديثة ،دار الكتاب الجامعي،القاهرة

18. الغامدي ، خديجة علي مشـرف (2010). ***فالاعلية التعلم المدمج في اكسـاب مهارات وحدة العروض التقديمية لطالبات الصـف الثاني الثانوي بمدينة الرياض*** ،(رسـالة ماجسـتير غير منشـورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود:الرياض.

19. قزق، نايف، الختاتنة ، سماهر (2014) . ***أثر استخدام السبورة الالكترونية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوه*** *افي مدارس تربية محافظة اربد في الأردن*،مجلة العلوم التربوبة والنفسية ،المجلد(15)،العدد(4)، ص185-217:الأردن .

20. القصـيبي، سـحر، (2009). ***فعالية اسـتخدام السـبورة التفاعلية في معالجة بعض صـعوبات التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة***، **دراسة تطبيقية في مركز التعليم الخاص** : المملكة العربية السعودية.

21. لبيب، دعاء ،(2007).**استراتيجية الكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب على التحصيل المعرفي والمهارى والاتجاهات نحوها** لطلاب الدبلوم العام في التربية شـعبة كمبيوتر تعليمي. (رسـالة دكتوراة غير منشورة)،جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية:مصر

22. مبارك ، هدى (2010) . ***فاعلية استخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية على تنمية المهارات والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لمادة الكمبيوتر***. (رسـالة ماجسـتير غير منشـورة) معهد الدراسـات التربوية، جامعة القاهرة: مصر

23. المهيرات، نبيل(2017). ***درجة اسـتخدام الألواح الذكية في تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة*** *في محافظة عمان*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط : الأردن.

24. نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). ***تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه***، عمان، مطبعة دار وائل للنشر، الأردن.

25. نور ، إيمان (2015) . ***فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مادة العلم في حياتنا ، دراسة تجريبية على الصـف السـابع مدرسـة القبس التعليمية بنين بمحلة بحري*** ،(رسـالة ماجسـتير غير منشـورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا : السودان .

26. هزايمة، سامي (2016). ***أثـر استخـدام السبورة التفاعلية في تحسـين مـهـارة الكتابة الأدائية لـدى طلبة الصف الثاني الأساسي في دولـة الإمـارات العربية*** **المتحدة**، جامعة ال البيت ، مجلة المـــنـــــــارة، المجلد(23)، العدد(3):الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ahmed, S. (2015). Attitude towards English language learning among EFL learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice* 6, no. 18: 7-16.
2. Bahadur, G. (2013). Interactive whiteboard for primary schools in Mauritius: An effective tool or just another trend? *International Journal of Education and Development using Information and communication Technology (IJEDICT)*, (9) 1, 19-35 3

3. BECTA. (2003). What the research says about interactive whiteboards. Retrieved from: http://becta.org.uk .
4. Dhindsa H. S.and Emran S. H. 2006: Use of the interactive whiteboard in constructivist teaching for higher student achievement, Proceedings of the Second Annual Conference for the Middle East Teachers of Science, Mathematics, and Computing, Abu Dhabi, UAE. 175-188 .
5. Elaziz, F. (2008). Attitudes of Students and Teachers towards the Use of Interactive Whiteboards in EFL Classrooms. Unpublished master thesis, The Graduate School of Education, Bilkent University.
6.Ferris, S. (2010). The Impact of Smart Board On the Literacy Teaching and Learning in an Inclusion Third Grade Classroom. (Unpublished master theses), Department of Education and Human development, The college of Brockport: state university of New York.
7. Hall, I. & Higgins, S. (2005). Primary School Students' Perceptions of Interactive Whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning,21*(2),102-117.Wiley. Retrieved-Nov1,2018 from https://www.learntechlib.org/p/98615/.
a. Hubackova, S., Semradova, I. (2011). Blended Learning in a foreign Language Teaching. Social Behavioural Sciences Procedia. 28 (281-285).
8. Masgoret, A.M. Gardner, R. (2003). "Attitudes, motivation, and second language learning: A meta–analysis of studies conducted by Gardner and Associates", **Language Learning**, 53(S1):167 - 210.
9. Melanie, H.(2011). An evaluation of the effectiveness of smartboard technology by evaluating the students' ability of completing their work focus on students with disabilities, Rowan University.
10. Parmeter, C. (2012). *Student Learning Engagement with Smart* boards in Reader`s workshop. (Unpublished master theses), Department of education, Paper 233, St. John Fisher college.
11. Riska, P. (2010). The Impact of Smart Board technology on Growth in mathematics achievement of gifted learners, school of Education.Retrieved Nov. 7, 2018 from http://digitalcommons.liberty.edu
12. Schiffman, L. & Kanuk, L. (2004). Consumer Behavior, Eight Edition, India: Prentice Hall.
13. Sen, M., & Agir ,A .(2012).The Effect of Using An Interactive White Board In Teaching English On The Achievement Of primary School Students, vol, 22, p.39-54.
14. Solomon R. Michael, (2009). Consumer Behaviour; Buying, Having and Being.Eighth Edition, New Delhi :PHI Learning Private Limited
15. Souhila, B., & Khadidja, M. (2013). *We Need Change! The Interactive White Board in the EFL Context*. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2(3), 379-384.
16. Yapici, I. Ü., & Karakoyun, F. (2016). High School Students' Attitudes towards Smart Board Use in Biology Classes. Educational Research and Reviews, 11(7), 459-465.
17. Zhang,W.(2007).Understanding Undergraduate Students' Intentions to Choose an Information Systems Major.*Journal of Information Systems Education*, v18 n4 p447.

الملحق (1)

الاختبار التحصيلي بصورته النهائية

Miqaat Private School

Scholastic year: 2018 \ 2019	Achievement Test	Class: Sixth Grade (

Name:.....

Date……..

28

Q1. Reading

A- Read the following text carefully, then answer the following questions:

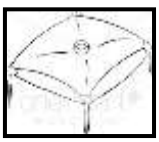
There are different traditional Jordanian crafts. First, Embroidery is one of Jordan's most famous traditional crafts. In the past, girls learned to do embroidery when they were young. Many people in Jordan still do embroidery today. They embroider dresses, **cushions** and purses. Second, weaving is very important craft. In the past, women in the desert used weaving to make tents for their families. **They** could weave rugs, too. Finally, Mosaics are part of Jordan's history. Madaba has Jordand's biggest collection of mosaics. Some of the mosaics are 2,000 years old. Today, students at Madaba Mosaic School learn how to make mosaics. They make the mosaics from tiny squares of coloured rocks. To sum up, embroidery, weaving and mosaics are Jordan's

a-tra

2- In the past, women in the desert used ---------- to make tents. This statement is:

a- sewing b- knitting c- weaving

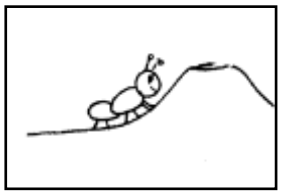
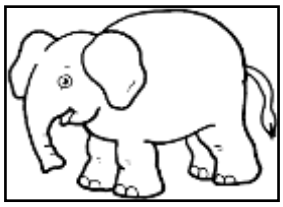
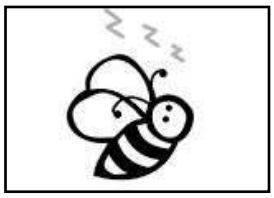
3-Choose the picture that shows a cushion:

a- b- c- 

4- people embroider:

a- purses b- dresses c- purses and dresses

5- Colour the picture that shows the opposite of "**tiny**"

6- The underlined pronoun **they,** in line 6, refers to ----------

a-women b- people c- families

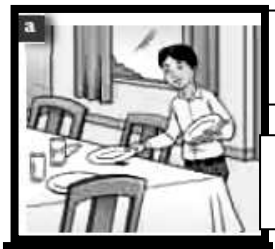
7- Circle the adjective among the words below:

a- people b-different c-students

8- How do the students at Madaba Mosaic School make mosaics?

a-using tiny coloured rocks b- using big coloured rocks c-using pieces of loth

9- Vocabulary: Match the phrases with the suitable pictures:



Make sandwiches

Set the table

Put flowers in the Vase

Dry the dishes

Q2. Writing

1. Reorder the words to form a meaningful sentence.

are/ different/ There/ Jordanian/traditional/crafts.

----------.

- Choose the suitable Answer:

1- The cat ----------now (eat –eats –is eating)

2-She --------her mom every day. (helped-helps-is helping)

3-They ----------to the cinema Last night. (go-went-will go)

Q3. Listening

A- Listen to a guide talking to a boy and then answer the following questions:

1-What are the guide and the boy talking about?

a- nature b- nature reserve b- zoos

2-The animals that are kept in nature reserves are……:

a- Arabian Oryx b- Wild Cats c- Arabian Oryx and Wild Cats

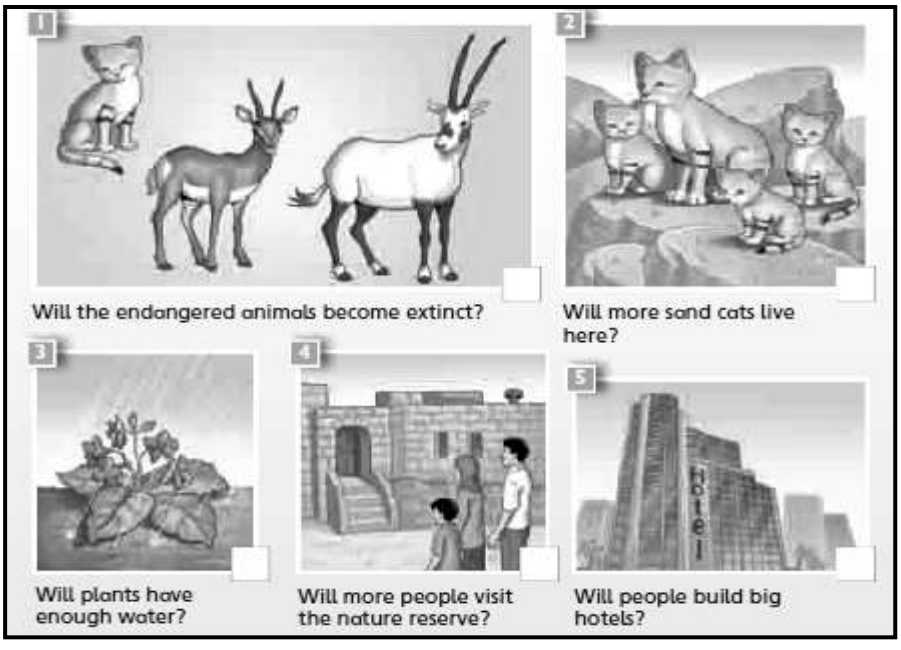
3-Will the endangered animals become extinct?

a- yes b- no c- maybe

4- Listen again and tick (✓) or cross (X).

Speaking

A- Complete the



dialogue between Anas and his father. Write the letter of the suitable word in the spaces. There is an extra word (2 marks)

(A)Can (B)Thanks (C)of course (D)favourite (E) young

Anas: Dad, I'm doing a project for school. -------- I ask you some questions?

Dad: Yes, --------.

Anas: Could you use a computer when you were ten?

Dad: No, I couldn't. We didn't have computers when I was young.

Anas: Could you fly a kite?

Dad: Yes, I could. I loved flying my kite. It was my -------toy.

Anas: ------- Dad.

B-Circle the correct alternative a, b, or c.

1- The silent letter in the word, **could** is----------.

a- d b- l c- o

2- The pronunciation of the letter ***c*** in **cartoon** is the same in----------.

a- city b- fantastic b- centre

3- I'll----------football tomorrow.

a- played b- playing c- play

The Researchers:

Prof. Adnan Aljaderi & Amal Al Khawaja

Good Luck

الملحق (2)

الأوزان النسبية للوحدات وتوزيعها ضمن هرم بلوم للأهداف المعرفية وجدول المواصفات

الأوزان النسبية للوحدات وتوزيعها ضمن هرم بلوم للأهداف المعرفية

المجموع	المجموع	المجموع	مجاميع مستويات الاهداف ووزنها النسبي						المجموع	
100%	100%	23	0	5	2	5	5	6	21	
			0%	22%	9%	22%	22%	26%		
الوزن النسبي للأهداف	الوزن النسبي للموضوع	أهداف الموضوع	تقويم	تحليل	تركيب	تطبيق	فهم	تذكر	عدد الحصص	المحتوى
35%	38%	8	0	1	1	1	2	2	8	unit 8
30%	33%	7	0	2	1	1	2	2	7	unit 9
35%	29%	8	0	2	0	3	1	2	6	unit 10

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في مبحث اللغة الإنجليزية للصف السادس

عدد أسئلة الامتحان						
28/28						
0	6	3	6	6	7	
اسئلة تقويم	اسئلة تحليل	اسئلة تركيب	اسئلة تطبيق	اسئلة فهم	اسئلة تذكر	المحتوى
0	2	1	2	2	3	unit 8
0	2	1	2	2	2	unit 9
0	2	1	2	2	2	unit 10

الملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

عزيزتي الطالبة ،

تحية طيبة وبعد ..

بين يديك استبانة لقياس الاتجاهات نحو مبحث اللغة الإنجليزية وتتكون من (28) فقرة . ولا تعد هذه الفقرات اختباراً، وليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة. لذا الرجاءمنك يا عزيزتي الطالبة وضع إشارة (×) أمام العبارة التي تعبر عن مشاعرك وموقفك اتجاه مبحث اللغة الإنجليزية بكل صراحة، علما بأن هذه الإجابات سيتم التعامل معها بسرية تامة وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

أوافق بشدة = 5 أوافق = 4 أعارض = 3 أعارض بشدة = 2 محايد = 1

ولكن جزيل الشكر والتقدير

الباحثان

أ.د. عدنان حسين الجادري و أمل سعيد الخواجة

لرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	محايد
1	أفضل قراءة الموضوعات المتعلقة بمادة اللغة الإنجليزية في وقت الفراغ					
2	أشعر بالمتعة عندما أتحدث باللغة الأنجليزية					
3	أفضل اللغة الأنجليزية عن باقي المواد					
4	أرى أنه من الضروري تعلم اللغة الأنجليزية					
5	أتجنب التحدث باللغة الإنجليزية أمام زميلاتي					
6	أستمتع في حل أنشطة اللغة الأنجليزية في الغرفة الصفية					
7	أشعر أن مادة اللغة الأنجليزية سهلة					
8	أشعر بالخجل أثناء قراءة الدرس باللغة الإنجليزية أمام زميلاتي					
9	أشعر بالثقة عندما أجيب عن أسئلة المعلمة في مادة اللغة الأنجليزية					
10	أتابع شرح المعلمة لمادة اللغة الإنجليزية باهتمام					
11	أشارك في النقاش أثناء حصة اللغة الإنجليزية بثقة					
12	أستعد للدرس الجديد في اللغة الانجليزية بلهفة					
13	أشعر بالرضى عندما تثني المعلمة على أدائي في مادة اللغة الإنجليزية					
14	أشعر بالمتعة عندما أقدم عرضا توضيحيا في مادة اللغة الإنجليزية					
15	**أحب طريقة شرح المعلمة لمادة اللغة الإنجليزية باستخدام التكنولوجيا الحديثة**					
16	أحب أن انضم إلى نادي اللغة الإنجليزية في المدرسة					
17	أشعر بأنني أصبحت أنجز واجبات مادة اللغة الإنجليزية بوقت أقل بسبب دافعيتي لها					

لرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	محايد
18	أتجنب المشاركة بأية أنشطة في المدرسة في اللغة الإنجليزية					
19	أشعر بأن أسلوب تدريس المعلمة يجذب انتباهي					
20	أعتقد أن أسئلة معلمة اللغة الإنجليزية مثيرة للتفكير					
21	أشعر بالملل أثناء حضور حصة اللغة الإنجليزية					
22	أشعر بالإنزعاج عند دراسة مادة اللغة الإنجليزية					
23	أستمتع بعرض مادة تعليمية باللغة الإنجليزية أمام زملائي					
24	أشعر أن المعلمة تهتم بمبادراتي و آرائي في مادة اللغة الإنجليزية					
25	أعتقد أن تعلم اللغة الإنجليزية يزيد من معرفتي بالثقافات الأخرى					
26	أشعر أن دراسة اللغة الإنجليزية مضيعة للوقت					
27	أتغيب عن حصص اللغة الإنجليزية لعدم رغبتي في تعلمها.					
28	أشعر بالتوتر عند كتابة موضوع إنشائي باللغة الإنجليزية					

الخطط الدرسية للوحدات الدراسية (8-9-10)

Miqat Academy School(4) الملحق رقم

Lesson plan

Class: 6th grade Module 8 Lesson : 4 Skill: Reading
Date:6/nov/2018

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1- understand the meaning of new words through digital pictures 2- scan simple written materials to preview them for general content before starting to read. 3- use Google translate to help understand familiar and unfamiliar words. 4- talk about locations and directions	**10** **10** **10** **10**	-talking about locations -Vocabulary: cave, enormous	Interactive- board TG PB AB Internet Speakers Power-point file	T: Warms sts up with a video related to the topic. T: Brainstorms related ideas about the topic using Qs after displaying the video. Sts: respond as a whole class discussion. T: Mind mapping their ideas on the board using power point charts T: presents the pictures of the new vocabulary on the interactive board and sts T: asks sts pre-reading questions. Sts: preview the text and discuss in groups (sts may look up the definitions of unfamiliar words by using Google translate) T: shows comprehensive questions on the interactive board. Sts: read the text carefully to drag and drop (match) questions with answers. T: shows a competition on the interactive board Sts: play a game on the interactive board to answer post reading questions	Students` response Question & answers Random Observation

Feedback……
Homework : ……

Miqat Academy School

Lesson plan

Class: 6th grade **Module** 8 **Lesson:** 5 **Skill:** Listening

Date:12/nov/2018

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1- speak with pauses for clarity and emphasis 2- listen to simple sentences and phrases 3- sing a short song	15 15 10	Prior Knowledge of Vocabulary New knowledge of vocabulary: cave, ceder tree, enormous	Interactive-board TG PB AB Internet Speakers Powerpoint file CD	T: Warms sts up (finding differences between pictures) Sts: go to the interactive board and circle the differences. T: revises the newly learnt vocabulary as a game on the interactive board (flashing pictures) T: shows some letters on the Interactive board and asks sts to form as many words as they can. sts: go to the board to drag and drop letters to form words. T: asks sts to use the formed words to guess the listening topic. Sts: respond as a whole class discussion. T: plays the CD. Sts: open their books p43 and listen. T: explains where to pause. T: plays the recording again. Sts: repeat after the recording. sts: listen and complete exercise 8. T: shows sts the pictures on the board sts: speak with pauses for clarity and emphasis T: ends the lesson with playing a song. Sts: listen and sing (They could do actions also)	Students` response Question & answers Random Observation

Terminal Objective/s: to be able to make decisions with correct vocabulary and structure.

Feedback: ……

Homework : ……

Miqat Academy School

Lesson plan

Class: 6th grade **Module** 8 **Lesson:** 6 **Skill: Writing**

Date:13/nov/2018

Terminal Objective/s: to be able to make decisions with correct vocabulary and structure.

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1- use newly learnt vocabulary in writing an email to a friend 2- write a an email to a friend. 3- differentiate between formal and informal language	**15** **15** **10**	Prior Knowledge of Vocabulary Prior knowledge of grammar	Interactive-board TG PB AB Internet Speakers Power-point file CD	T: warms up sts with a song T: Brainstorms related ideas about the topic using Qs. Sts: respond as a whole class discussion. T: Mind mapping their ideas on the board. T: explains what's an email T: shows sts a video of how to write informal e-mail. Sts: plays a game on the interactive board to differentiate between formal and informal language. T: asks a student to enter the website. Sts: look at the projector's screen and follow the steps of creating an email. Sts: sign with their own accounts to write an email to a friend taking into consideration grammar, Vocabulary and punctuation. Sts: send each other emails in the lesson time if possible. Sts: check the linguistic mistakes of the emails and forward feedback.	Question & answers Random Observation Short quiz

Feedback: ……

Homework sts should finish the emails at home and prepare a presentation about the e-mail next class using data show projector and the smart board.

Miqat Academy School

Lesson plan

Class: 6th grade **Module** 9 **Lesson:** 1 **Skill:** Reading

Date:14/nov/2018

Terminal Objective/s: to talk about past actions.

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1-To follow oral instructions 2-To respond to questions before ,during and after listening. 3-To make simple inferences when listening	**15** **15** **10**	Prior Knowledge of Vocabulary New vocabulary related to the airport	Interactive-board TG PB (pdf) AB Internet Speakers Power-point file CD microphone	T: Warms sts up (sts listen to sounds and noises then guess the pace and click on it on the interactive board) T: Brainstorms related ideas about the topic using the noise and sounds at the airport. Sts: respond as a whole class discussion and name what they can hear). T: teaches the new words by playing "guess what" game. Sts: look at the pictures showed on the interactive board and click on the correct picture. Sts: listen to the recording and follow in their book. Sts: listen to the recording and repeat. Sts; answer while listening questions Sts: answer post- listening questions. T: plays the recording for the last time. Sts: listen and follow. Sts: use microphones to check their pronunciations on the online dictionary. Sts: read the text in turns	Students` response Question & answers Random Observation

Feedback: ……

Homework : sts have to watch a video about the past simple and past continuous at home to be prepared to the activities of the next class.

Miqat Academy School

Lesson plan

Class: 6th grade **Module** 9 **Lesson:** 2 **Skill:** Grammar

Date:15/nov/2018

Terminal Objective/s: to talk about past actions.

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1- use knowledge of verbs tenses to understand when things happen 2- watch a video about the past simple and past continuous. 3- differentiate between the use of the past simple and the past continuous	**15** **15** **10**	Prior Knowledge of past simple and past continuous New knowledge of structure (while with past simple and past continuous)	Interactive-board TG PB AB Internet Speakers Powerpoint file CD	T: warms sts up (Qs.&As.) about actions they did yesterday. Sts: are supposed to answer the Qs according to their understanding of the homework (video) T: has a first impression about the number of sts who watched and understood the rule explained in the video. T: gives sts a pop quiz using the interactive board and a checklist. Sts: walks to the interactive board by names and do the activities assigned for them. T: asks a smart sts to make a short summary of the video and to explain the rule with the teacher's guidance. Sts: play online games or videos about the past simple and the past continuous. T: gives sts worksheets about the rule. Sts: do the worksheet independently then check for themselves using the model answers showed on the interactive board. T: asks who has done all the questions without mistakes and gives her encouragement T: plays the video which was assigned as a homework to emphasize the rule.	Students` response Question & answers Random Observation worksheet

Feedback: ……

Homework : ……

Miqat Academy School

Lesson plan

Class: 6th grade **Module** 9 **Lesson:** 5 **Skill:** Reading

Date:20/nov/2018

Terminal Objective/s: to talk about past actions.

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1-use context and direct instruction to understand the meaning of new and unfamiliar words 2- scan simple written materials to preview them for general content before starting to read 3-skim simple written materials for the main Ideas	**15** **15** **10**	Prior knowledge of structure Talking about the past Talking about airport facilities Talking about journeys	Interactive- board TG PB AB Internet Speakers Power-point file CD	T: warms sts up with action song. T: Brainstorms related ideas about the topic Sts: respond as a whole class discussion. T: Mind mapping their ideas on the board using power point charts T: presents the pictures of the new vocabulary on the interactive board and sts T: asks sts pre-reading questions. Sts: preview the text and discuss in groups (sts may look up the definitions of unfamiliar words by using Google translate) T: shows comprehensive questions on the interactive board. Sts: read the text carefully to drag and drop (match) questions with answers. Sts: copy answers in their textbooks. T: plays a video about the Queen Alia International Airport Sts: make presentation on the interactive board about their favorite part and show pictures.	Students` response Question & answers Random Observation

Feedback: .....

Homework : .....

Miqat Academy School

Lesson plan

Class: 6th grade Module 10 Lesson: 1 Skill: Listening

Date:21/nov/2018

Terminal Objective/s: to talk about past actions.

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1- follow oral instructions after 2- respond to questions before, during and listening 3- make simple inferences when listening	**15** **15** **10**	Prior knowledge of structure Prior knowledge of vocabulary New knowledge of vocabulary	Interactive-board TG PB AB Internet Speakers Power-point file CD	T: Warms sts up T: Brainstorms related ideas about the topic Sts: respond as a whole class discussion T: teaches the new words by showing pictures and matching game. Sts: look at the pictures showed on the interactive board and click on the correct picture. T: asks pre-listening questions Sts: listen to the recording and follow in their book. Sts: listen to the recording and repeat. T: shows the text as a pdf file on the interactive board Sts; answer while listening questions Sts: answer post- listening questions. T: plays the recording for the last time. Sts: listen and follow. Sts: use microphones to check their pronunciations on the online dictionary. Sts: read the text in turns	Students` response Question & answers Random Observation

Feedback: ……

Homework : ……

Miqat Academy School

Lesson plan

Class: 6th grade Module 10 Lesson: 5 Skill: Reading

Date:27/nov/2018

Terminal Objective/s: to talk about past actions.

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1- follow oral instructions 2- respond to questions before, during and after listening 3- make simple inferences when listening	**15** **15** **10**	Prior knowledge of structure Prior knowledge of vocabulary New knowledge of vocabulary	Interactive-board TG PB AB Internet Speakers Power-point file CD	T: warms sts up with a video about handicrafts. T: Brainstorms related ideas about the topic Sts: respond as a whole class discussion. T: Mind mapping their ideas on the board using the paint program T: presents the pictures of the new vocabulary on the interactive board and sts read, spell and identify the words T: asks sts pre-reading questions. Sts: preview the text and discuss in groups (sts may look up the definitions of unfamiliar words by using Google translate) T: shows comprehensive questions on the interactive board. Sts: read the text carefully then click on the right answer on the interactive board T: shows pictures of old women weaving the traditional costumes. Sts: look at the pictures then click the correct crafts.	Students` response Question & answers Random Observation

Feedback: ……

Homework : ……

Miqat Academy School

Lesson plan

Class: 6th grade **Module** 10 **Lesson:** 6 **Skill:** Speaking

Date:28/nov/2018

Terminal Objective/s: to talk about past actions.

Enabling Objectives	Time	Language	Teaching Aids	Procedures	Evaluation
By the end of the lesson, sts will be able to: 1- speak with pauses for clarity and emphasis 2- use simple sentences to talk with a partner or a small group about familiar situations 3-present a simple prepared speech of four or five sentences to the class using data show projector	15 15 10	Prior knowledge of structure Prior knowledge of vocabulary Comparing past and present Talking about hobbies and activities Talking about traditional crafts	Interactive-board TG PB AB Internet Speakers Power-point file CD	T: warms sts up with a video about handicrafts. T: Brainstorms related ideas about the topic Sts: respond as a whole class discussion. T: Mind mapping their ideas on the board using the paint program T: revises the vocabulary as a competitive game on the interactive board. T; shows an example of a student talking about herself in a video on the interactive board. Sts: follow the example in the video to prepare their own speech. (they could work in pairs to ask each other) Sts: use the internet to look up words and phrases Sts: download videos and pictures to help them express their ideas clearly. Sts: make simple presentations using the interactive board.	Question & answers Random Observation Short quioz

Feedback: ……

Homework : ……

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 16 / 12 /2020م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 7 /5 /2021م

النقل الديدكتيكي للمفاهيم اللسانية في درس مادة اللغة العربية
مستوى الثانية بكالوريا آداب مثالا
دراسة تحليلية ونقدية

عبد العزيز إسماعيلي علوي
جامعة ابن زهر، المغرب
Email: is.alaoui.aziz@gmail.com

الملخص:

تكتسي عملية مراجعة مظاهر انفتاح منهاج مادة اللغة العربية على المعرفة اللسانية أهمية بالغة، للوقوف على مدى وجاهة هذا الانفتاح وتقييمه على ضوء ما مدى التقيد بمبادئ النقل الديدكتيكي السليم وشروطه، من أجل تجويد منهاج مادة اللغة العربية وبرامجها ومقرراتها الدراسية. وقد قادتنا هذه الدراسة، التي اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي الذي يقوم على الاستقراء والتحليل، إلى الوقوف على مدى أهمية الانفتاح على المعرفة اللسانية وما يرتبط بها من مقاربات ومفاهيم في مقاربة النص الأدبي الذي يشكل دعامة أساسية في درس مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب، إلا أن هذه الأهمية تصبح ضئيلة بسبب العوائق الموضوعية التي رافقت النقل الديدكتيكي للمفاهيم اللسانية، مما يحدّ، في اعتقادنا، من جدوى الانفتاح على المعرفة اللسانية في هذا المستوى، ويحول دون تحقيق المتعلمين للكفايات المنشودة من تدريسها سواء الكفايات النوعية في المادة، أو الكفايات الممتدة في باقي المواد الدراسية، والوضعيات والمواقف التواصلية.

الكلمات المفتاحية:

اللسانيات،
المفاهيم اللسانية،
النقل الديدكتيكي،
التدريس بالمفاهيم،
مادة اللغة العربية،
الثانية بكالوريا آداب

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 16 / 12 /2020م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 7 /5 /2021م

Didactic transmission of linguistic concepts in the Arabic language course Level II Baccalaureate Literature Example Analytical and critical study

Abdelazeez A. Alawi
Educational Academy at Soos Masa, Morocco
Email: is.alaoui.aziz@gmail.com

Keywords:

Didactic transmission, Linguistics, Linguistic concepts, Teaching with concepts, Arabic language Subject, second baccalaureate in literature

Abstract

The process It's very important. of reviewing the openness of the Arabic language curriculum to linguistic knowledge is crucial, to see how relevant this openness andand to evaluate it in the light of the extent to which the principles and conditions of proper déditical transport are adhered to, in order to enhance the Arabic language curriculum, programmes and courses. This study, in which we relied on a descriptive approach based on extrapolation and analysis, led us to identify the importance of openness to linguistic knowledge and the associated approaches and concepts in the approach of the literary text, which is a mainstay in the study of Arabic at the second level of the Baccalaureate, but this importance becomes a small belief because of the objective obstacles that accompanied the direct transfer of linguistic concepts, which limits, in this way, the feasibility of opening to linguistic knowledge at this level, and prevents the achievement of learners. For the qualifications to be taught, whether the qualitative qualifications in the subject, the extended qualifications in the rest of the subjects, and the positions and positions of communication

مقدمة

تشـكل اللسـانيات رافدا معرفيا أسـاسـيا لمنهاج مادة اللغة العربية في المنظومة التربوية المغربية، اسـتجابة لتطلعات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي دعا إلى النهل من التطور المعرفي والعلمي والتربوي في الحقول المعرفية ذات الصلة بالمواد المدرَّسة، ومنها تدريس مادة اللغة العربية.

وعلى الرغم من أهمية الاسـتفادة من المعرفة اللسـانية في درس مادة اللغة العربية لما لها من فوائد بيداغوجية ومعرفية ومنهجية ولغوية...، إلا أن النواقص التي رافقت النقل الديدكتيكي لهذه المعرفة حدّت من جدوى الاستفادة منها على الوجه المطلوب في مستوى الثانية بكالوريا آداب.

مشكلة البحث

تلعب عملية النقل الديدكتيكي للمعرفة العالمة إلى معرفة مدرسـية دورا كبيرا في تقريب المعرفة والمقاربات والمفاهيم العلمية إلى المتعلمين، بما يتناسـب ومسـتواهم المعرفي ووضـعهم السـيكولوجي في السياق المدرسي، ويتناسب والسياق الزمكاني لفعل التدريس والتعليم والتعلم.

عطفا على ما سلف فإن إشكالية البحث تتلخص في الإجابة عن أسئلة لعل أهمها: ما مدى استفادة منهاج اللغة العربية من المعرفة اللسـانية العالمة في تدريسـية مادة اللغة العربية؟ وما هي تجليات هذه الاسـتفادة؟ وكيف نقلت من سـياق المعرفة اللسـانية العالمة إلى سـياق المعرفة المدرسـية في تدريس مادة اللغة العربية في مسـتوى الثانية بكالوريا آداب؟ وهل روعي في ذلك مبادئ النقل الديدكتيكي السـليم وشروطه؟

فرضية البحث

من خلال الممارسـة الصـفية واشـتغالنا لعقد من الزمان في تدريسـية مادة اللغة العربية في مختلف مستويات السلك الثانوي التأهيلي بمختلف الشعب، أثار انتباهنا حضور المفاهيم اللسانية في تدريسية مادة اللغة العربية، ونفترض أن واضـعي منهاج مادة اللغة العربية على وعي بأهمية التدريس بالمفاهيم بشـكل عام في جميع المواد الدراسية في عصر تطبعه وفرة المعرفة وتدفقها، والتدريس بالمفاهيم اللسانية في مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب بشكل خاص، كما أن هناك وعي بطرائق التدريس بالمفاهيم، إلا أن الممارسـة الصـفية تكشـف عن ضـعف كبير في إسـتفادة المتعلمين في هذا مسـتوى من المعرفة اللسـانية لأسـباب ذاتية ترتبط بدافعية المتعلمين أنفسـهم، وأسـباب موضـوعية تتداخل فيها مجموعة من الأطراف، وما يهمنا منها في هذا المقام هي الثغرات التي رافقت النقل الديدكتيكي للمعرفة اللسـانية العالمة إلى معرفة مدرسـية سـواء على مسـتوى المنهاج أو على مسـتوى الكتاب المدرسـي، مما يحد من نجاعة

استثمار المعرفة اللسانية، وتوظيفها على الوجه المطلوب في درس مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب موضوع دراستنا.

أهداف البحث وحدوده

نرمي في هذه الأوراق البحثية إلى مراجعة مظاهر انفتاح منهاج مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب على المعرفة اللسانية متمثلة في مفاهيم لسانيات النص وتحليل الخطاب، وتقييم هذا الإنفتاح على ضوء مبادئ النقل الديدكتيكي السليم وشروطه، والغاية من هذه المراجعة هي الوقوف على مظاهر النقص التي رافقت النقل الديكتيكي للمفاهيم اللسانية وأسبابها من أجل تجاوزها، والعمل على تجويد منهاج وبرامجها ومقرراتها الدرسية.

منهج البحث

إن الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها البحث وتمحيص الفرضية التي ينطلق منها، جعلا منهج البحث الذي نسترشد به في طرق باب هذا الموضوع يلبس صفة المنهج الوصفي الذي يقوم على الاستقراء والتحليل، والغاية من هذا المنهج هي وصف تجليات توظيف المفاهيم اللسانية، وبالتحديد مفاهيم لسانيات النص وتحليل الخطاب في مستوى الثانية بكالوريا آداب، وإبراز فائدتها المعرفية، والبيداغوجية، والديدكتكية، والمنهجية واللغوية والتواصلية بالنسبة إلى المتعلم في وضعيتي التلقي والإنتاج في مختلف الوضعيات والمواقف التواصلية. وتقويم مدى تقيد منهاج اللغة العربية والكتب المدرسية بمبادئ النقل الديدكتيكي السليم وشروطه في تحويل المفاهيم اللسانية من سياق المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية بما يسهم في الإستفادة من هذه المعرفة واستثمارها لتحقيق الكفايات المستهدفة النوعية منها والممتدة.

نتائج البحث

لقد قادتنا هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى أهمية انفتاح منهاج مادة اللغة العربية في المستوى المدروس على الدرس اللساني الحديث وما يرتبط به من مقاربات ومفاهيم، إلا أن هذه الأهمية تقل بسبب مجموعة من الثغرات التي رافقت النقل الديدكتيكي للمفاهيم اللسانية في درس مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب، مما يحدّ من جدوى الانفتاح على المعرفة اللسانية في هذا المستوى، ويحول دون تحقيق الكفايات النوعية في المادة، والكفايات الممتدة في باقي المواد الدراسية والوضعيات والمواقف التواصلية، ومرد ذلك في اعتقادنا إلى مجموعة من العوامل من أبرزها ضعف تخطيط المعرفة اللسانية العالمة، وما يرتبط بها من انتقاء وتبسيط وملاءمة ومرونة واختيار للطرائق الديدكتيكية المناسبة لنقلها إلى معرفة مدرسية، وهو ما انعكس سلبا على طريقة إعدادها وتقديمها في الكتب المدرسية وتدريسها في القسم؛

مما يؤدي إلى صعوبة استيعاب المتعلمين لهذه المفاهيم، ويحول بينهم وبين توظيفها وتمثلها على الوجه المطلوب في وضعيتي التلقي والإنتاج.

التوصيات

ونعتقد بأن الإستفادة من المعرفة اللسانية في السياق التربوي المدرسي على الوجه الأمثل، رهين بتجاوز هذه العوائق، وهو ما يقتضي بالضرورة:

1. تجاوز هاجس التنافس التجاري في إعداد الكتب المدرسية وما رافق ذلك من تسرع؛ ارتبط أساسا بتوجه وازرة التربية الوطنية سنة (2007) إلى تسريع توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة (1999- 2000)، من خلال إصلاح المناهج والبرامج والمقررات وتجديدها، وتحرير الكتاب المدرسي بإقرار تعدد النماذج بدل الكتاب الوحيد الذي كان سائدا من قبل، لكن دون إتاحة الوقت الكافي الذي يتطلبه هذا التحول حتى يحقق الإصلاح المبتغى.

2. ضرورة تدخل اللسانيين وخبراء المناهج التعليمية لتنظيم هذه المعرفة في السياق المدرسي وتخطيطها وتنظيمها في البرامج التعليمية، ونقلها ديدكتيكيا من معرفة عالمة إلى معرفة تعليمية- ديدكتيكية، في إطار احترام مبادئ النقل الديدكتيكي السليم وشروطه؛ بتسهيل المفاهيم والمبادئ النظرية المجردة وجعلها ممكنة التطبيق والاختبار لتتناسب مع البنية الذهنية للمتعلمين ومستواهم العلمي، وتتناسب مع الحيز الزماني المخصص لتدريسها.

3. ويبرز أيضا في هذا السياق دور مدرسي اللغة الذين يتحملون مسؤولية تنفيذ المناهج الدراسية، واختيار المقاربات البيداغوجية، والوسائل الديدكتيكية المناسبة والناجعة، بهدف تذليل صعوبات تعلم اللغة لدى المتعلمين، بمساعدتهم على تحقيق الكفايات اللغوية والمهارات، بالتركيز على المادة ومفاهيمها، وهيكلها البنائي، وطريقة الوصول إلى تلك المفاهيم بالتفكير والأساليب المناسبة في عصر تزايد المعرفة وسرعة تغيرها، مما يساعد المتعلمين على إدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم بصورة أفضل في سبيل تكامل المعرفة ووحدتها (أحمد السيد، 1998)، وهو أمر يفرض على مدرسي اللغة العربية الاجتهاد أكثر بالبحث والاطلاع ومواكبة المستجدات التي تقدم في مجال اللسانيات بشكل عام، والحقول المعرفية التي ترفد منه، كالنقد الأدبي، وحقل تدريسية اللغات، والحقل التربوي والديدكتيكي.

4. إعادة النظر في مراكز التكوين والتكوين المستمر، وفتح المؤسسات التعليمية على محيطها الأكاديمي والإستفادة من المدارس العليا للتربية والتكوين في تأهيل مدرسي مادة اللغة العربية.

5. إعطاء اللغة العربية المكانة التي تستحقها من خلال إعادة بناء المناهج والبرامج والمقررات الدراسية في إطار شروط علمية وتربوية تراعي مستوى المتعلمين، وميولاتهم من أجل زيادة حافزيتهم.

الدراسات السابقة

لا ندعي بأن طرق هذا الموضـوع يعد فتحا جديدا، ننفرد بحمل قصـب السـبق فيه، وإنما يأتي هذا البحث ليضـاف إلى مجموعة من المحاولات السـابقة التي طرقت الموضـوع من زاوية أو أخرى، ومن المحاولات السابقة التي استطعنا الوصول إليها، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

أ. أعمال الباحث آيت أوشان، علي، وتتمثل في الكتب الآتية:

- آيت أوشـان، علي.(1998) . اللسـانيات والبيداغوجية، نموذج النحو الوظيفي، الأسـس المعرفية والديدكتيكية، دار الثقافة.
- آيت أوشان علي، وأخرون.(2002) اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، منشورات عكاظ.
- آيت أوشـان، علي. (2005) اللسـانيات والديدكتيك، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة.

وقد حاول الباحث من خلال هذه الأعمال إبراز القيمة المضافة التي يمكن أن تسهم بها اللسانيات في تجديد مادة اللغة العربية وتدريسها، وخاصة نموذج النحو الوظيفي.

ب. مجموعة من الباحثين. (2001). المصطلح اللساني والأدبي في درس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي، دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بمكناس. الطبعة الأولى. وقائع يوم دراسي. منشورات مجلة وليلي. سلسلة التكوين المستمر الكتاب الأول. سليكي إخوان، طنجة.

ويمكن تحديد أهم الخلاصـات التي انتهت إليها الدراسـات التي اهتمت بموضـوع اللسـانيات وتدريسـية مادة اللغة العربية ضـمن هذا الكتاب الجماعي في إشـارتها إلى أهمية انفتاح منهاج مادة اللغة العربية على الدرس اللسـاني الحديث وما يرتبط به من مقاربات ومفاهيم، مع تسـجيل مجموعة من الملاحظات السـلبية حول هذا الانفتاح والمرتبطة أسـاسـا بالمجهود الذي بدل في تحويل المعرفة اللسـانية إلى معرفة مدرسية على المستوى المعرفي والمفاهيمي والمنهجي والديدكتيكي؛

ت. مقالة للباحث مقبول، إدريس . (2001). بعض إشكالات الدرس اللغوي بالمستوى الثانوي. وجدة. *مجلة النداء التربوي*. ع 10. مجلة تربوية ثقافية. (الصفحات 79- 83).

وقد رصـد الباحث في هذه الدراسـة أهم مظاهر انفتاح منهاج اللغة العربية على ديدكتيك اللغات، واللسـانيات التطبيقية، والانفتاح على المقاربات اللسـانية المتنوعة التي ترفدهما، وإلى أي حد اسـتطاع منهاج اللغة العربية الحفاظ على وحدته في ظل هذا التنوع.

ث. دراسة لسليم، عبد الإله. (2002). اللسانيات وتدريس اللغة العربية.الرباط. ضمن تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد. ج1. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. وقد حاول الباحث من خلال هذه الراسة إبراز أهمية اللسانيات في تدريس اللغة العربية وتطوير برامجها.

ج. مقالة الباحثين الأشهب، خالد، والراضي، محمد. (دجنبر 2006). اللسانيات ووضع الدرس اللغوي بالمدرسة المغربية مقاربة أولية. الرباط،.*مجلة أبحاث لسانية*. المجلد11. العدد ½ منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. (الصفحات 77-92)

وقد حاول الباحثان في هذه المقالة الوقوف على نسبة حضور المفاهيم اللسانية في مكون الدرس اللغوي في مقرر مادة اللغة العربية، في السلك الثانوي التأهيلي شعبة الآداب، ومدى قدرة المتعلمين على فهمها، ومدى نجاعة الطرائق البيداغوجية المعتمدة في نقلها المعرفة اللسانية العالمة إلى معرفة مدرسية. وقد خلص الباحثان إلى ضرورة الإستفاد من المنهجية الحديثة التي تراعي الشروط الموضوعية في تأليف الكتاب المدرسي، كما تدمج العناصر الأساسية التي ينبني عليها هذا التأليف، ومن ضمنها استغلال:

- نتائج التخطيط اللغوي "Language Planning"؛
- الإستفادة من التراكم الحاصل في اللسانيات التطبيقية واللسانيات النفسية والاجتماعية، واللسانيات النظرية؛
- تمثل علمي جيد للتراث اللغوي التقليدي؛
- حضور اللسانيات في المقررات الدراسية في الثانوي التأهيلي فقط، وهو حضور غير كاف كما وكيفا؛
- تجاوز الضعف المعرفي والمنهجي والديدكتيكي في استثمار المفاهيم في درس اللغة العربية؛

وعلى الرغم من أهمية الدراسات أعلاه، وأهمية النتائج التي انتهت إليها، إلا أن مواضيعها ارتبطت بمقرر مادة اللغة العربية الذي كان متداولا في السابق؛ أي ما قبل (2006)، بينما يرتبط موضوع بحثنا هذا بالمقرر المعمول به حاليا، وهو المقرر الذي اعتمد ابتداء من موسم (2006) في إطار مخطط الإصلاح.

أما فيما يتعلق بالدراسات المشابهة لدراستنا؛ أي الدراسات التي اهتمت بموضوع المفاهيم اللسانية في المقرر المعمول به حاليا، فقد اهتدينا إلى دراستين اثنتين هما:

ح. الدراسة التي قام بها الباحث سليم، عبد الإله. (2002). والموسومة بـــ: اللسانيات في المنهاج الدراسي. المغرب. *مجلة أبحاث*– مركز الدراسات والأبحاث في العلوم الاجتماعية. (الصفحات 172-175).

أبرز الباحث في هذه الدراسة مدى أهمية الانفتاح على الدرس اللساني الحديث، وأشار إلى وفرة حضوره في المقرر المدروس، إلا أنه بالمقابل أشار إلى مجموعة من النواقص التي رافقت هذا الانفتاح على المستوى المنهجي والنقل الديدكتيكي، وهذا ما يستدعي إعمال ما سماه بالنقل الديدكتيكي المزدوج لتجاوز ذلك النقص.

خ. كتاب الباحث آيت أوشان، علي. (2014). الموسوم بـــ "اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم". الرباط. الطبعة 1 دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

وقد تناول الباحث في هذا الكتاب أهمية اللسانيات في تدريسية مادة اللغة العربية، وأهمية تدريس المفاهيم والتدريس بها باستعمال مجموعة من الطرائق الديدكتيكية الملائمة مثل الخرائط الذهنية، والخرائط المفهومية، والخرائط البنائية...في ظل المقاربة بالكفايات.

وبالإضافة إلى هذه الدراسات التي اهتدينا إليها، تجدر الإشارة إلى أن هناك الكثير من الدراسات الغربية والعربية على حد سواء التي تناولت موضوع التدريس بالمفاهيم بشكل عام في ظل الثورة والانفجار المعرفي، علاوة على الدراسات التي تناولت أهمية اللسانيات وأهمية توظيف المفاهيم اللسانية في تدريسية اللغات بما فيها تدريسية مادة اللغة العربية.

المبحث الأول: اللسانيات وتدريس اللغة العربية وآدابها

انتفع الحقل التربوي وما يزال ينتفع، بشكل كبير، بالمعرفة اللسانية من خلال البحوث والدراسات التي اشتغل بها باحثون تربويون في حقل تعليم اللغة وتعلمها، فجاءت نتائج تلك البحوث مهمة على مستوى فهم مستويات اللغة الطبيعية، وتدريسها، وتعليمها، وتعلمها.

ولا غرو أن أهمية الدراسات اللسانية الحديثة لم تتبلور إلا منذ أن دخلت المستخلصات النظرية حيز الاستثمار في تطبيقات استقرائية، وقدرتها على اجتراح مجموعة من المصطلحات والمفاهيم لوصف اللغات الطبيعية وتفسيرها، ودراسة القضايا المرتبطة بها كتعليم اللغة وتعلمها وتدريسها، وهي مرحلة تجددت بها مناهج تدريس القواعد اللغوية عامة (المسدي، دون تاريخ).

إن اللسانيات أداة وصفية وتحليلية تساعد مدرس اللغة ودارسها في عملية التعليم والتعلم، وهي ليست الأداة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية، إلا أنها الأداة الأهم في هذا المجال؛ إذ تقوم بوصف اللغة وصفا موضوعيا وبتحليلها تحليلا علميا، وهي في الحقيقة تنظّر لمعرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة ومجتمعه (زكرياء، 1985). ويمكننا، عموما، الإستفادة من المعرفة اللسانية على مستويين (آيت أوشان، 2005-2014)

مستوى نظري: حيث تقدم لنا اللسانيات إطارا نظريا يمكّننا من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراسة أبعادها.

مستوى منهجي: حيث تمكننا اللسانيات من المفاهيم الإجرائية التي تسعفنا في تعليم اللغة وتعلمها ودراستها وتدريسها.

وإذا كانت اللسانيات وفروعها تتخذ من اللغة موضوعا لها وتدرسها من خلال مستوياتها: المستوى التركيبي (علم التركيب)، والمستوى الصوتي (علم الأصوات أو الفونتيكا، أو علم وظائف الأصوات أو الفونولوجيا)، والمستوى الصرفي (علم الصرف أو المورفولوجيا)، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي؛ فإن النص الأدبي الذي يشكل دعامة أساسية في درس مادة اللغة العربية، يعتبر من أبرز صور تحقق اللغة ومستوياتها ومظهر من مظاهرها (بوسدر، 31/12/2017).

والأكيد هو أن تعلم لغة ما عن طريق قراءة أدب تلك اللغة، يحفز المتعلم على عشق اللغة وأدبها، وتعلمها من خلال ذلك في الآن نفسه؛ وعليه فإن دراسة الأعمال الأدبية تعزز تعلم اللغة وتؤدي دورا متميزا في فهم القيم الاجتماعية والأخلاقية والتاريخية؛ إن تعلم لغة ما، لا يمكن أن يحقق أهدافه دون قراءة أدب تلك اللغة، بل إنه ييسر ذلك التعلم، لأن الأدب يمتع المتعلم (بوتكلاي، 2009).

وفعل القراءة مشروط في السياق المدرسي بإعمال المتعلم لزاده المعرفي والمفاهيم الإجرائية التي تعلمها لتحقيق الكفاية التواصلية مع مختلف النصوص والأجناس الأدبية في إطار خطوات القراءة المنهجية. وهي مفاهيم تنتمي إلى حقول معرفية متنوعة، وتم نقلها من سياق المعرفة العالمة إلى سياق المعرفة المدرسية كأدوات إجرائية ولغة واصفة، وما يعنينا منها في هذا السياق تحديدا هي المفاهيم اللسانية.

وتعود بداية الاتجاه اللساني في تحليل النصوص الأدبية إلى الشكلانيين الروس، الذين عنوا بقضايا الشكل، وليس هذا الشكل إلا اللغة التي يقدم بواسطتها النص؛ ولأن النص نسيج من الكلمات ، ولأنه هو الذي يتكلم على حد تعبير "R. Barthes"، وهذا الكلام تنتجه اللغة باعتبارها أداة تحدد تشكيله ومعماريته، ومن ثمة كانت اللغة آلية لإنتاج المعنى، من هذا المنطلق كان من اللازم الانطلاق من هذه الأداة للوصول إلى الدلالة (فاولر، 1997).

وتأتي اللسانيات في هذا السياق باعتبارها دراسة علمية لهذا الوعاء لاستجلاء تحققاته اللغوية؛ على أن هذه الدلالة تظل محدودة، وغير منجزة ما لم يتم ربطها بالسياق الاجتماعي الذي ولد فيه النص، وفي هذا الإطار تشكل السوسيولسانيات، والتداوليات واللسانيات الوظيفية ولسانيات النص وتحليل الخطاب فروعا ضمن اللسانيات، ومنهجا مميزا لدراسة النصوص، والبحث عن البنيات الحكائية والأسلوبية والإيقاعية في العمل الأدبي (فاولر، 1997).

المبحث الثاني: اللسانيات والنقل الديدكتيك من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية

I. ما النقل الديدكتيكي؟

يحيل مفهوم النقل الديدكتيكي على عملية التحول التي تطرأ على المعرفة في نقلها من سياقها العالم إلى السياق المدرسي؛ وأول من استعمل مفهوم النقل الديدكيتيكي بهذا المعنى هو ايف شفالار Yves Chevallard وجوزيا Jouhsua في ديدكتيك الرياضيات (Chevallard et Jouhsua, 1982)، وقد حدد شفالار مراحل النقل الديدكتيكي للمعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية في أربع مراحل هي: مرحلة المعرفة العالمة، ثم مرحلة المعرفة الواجب تدريسها، ثم مرحلة المعرفة المدرسة، ثم مرحلة المعرفة التي يتعلمها المتعلم؛ والتي تخضع لعوامل ترتبط بالجانب المعرفي والسيكولوجي للمتعلم. ثم استثمر بعد ذلك مفهوم النقل الديدكيكي بهذا المعنى في باقي المواد التعليمية، ومنها مادة اللغة العربية.

II.مراحل النقل الديدكتيكي

وبناء عليه، فإن نقل المعرفة اللسانية العالمة إلى معرفة مدرسية ينبغي أن يمر عبر المراحل الآتية:

II.1. مرحلة المعرفة العالمة: وهي المعرفة والمفاهيم اللسانية التي تنتج في السياق الأكاديمي، وتكون موجهة من الأساتذة الباحثين إلى أساتذة وطلبة لهم اهتمام بهذا الحقل المعرفي؛ ويجعل وضعها الأكاديمي في موقع لا يسمح بتدريسها بالشكل الذي توجد عليه، لكنها مع ذلك تشكل الإطار المرجعي للمعرفة المدرسية، ومن هنا تتجلى ضرورة إخضاعها للنقل الديدكتيكي حتى تلائم مستوى المتعلمين.

II.2. المعرفة الواجب تدريسها: وهي المعرفة والمفاهيم اللسانية التي خضعت للإعداد والتخطيط والإنتقاء، والتبسيط بما يتلاءم مع المستوى المعرفي لفئة المتعلمين الموجهة إليهم في التعليم المدرسي، ويتلاءم مع الحيز الزماني المخصص لتدريسها.

II.3. المعرفة المدرّسة/ المتداولة في القسم: وتتمثل فيما يتداوله المدرس فعلا من معرفة ومفاهيم لسانية مع المتعلمين في الفصل، وتشكل المعرفة والمفاهيم اللسانية الواجب تدريسها إطارها المرجعي.

II.4. المعرفة التي تعلمها المتعلم: وتتمثل في ما يتعلمه المتعلم فعلا، انطلاقا من تمثلاته حول هذه المفاهيم ومكتسباته السابقة، ومستوى فهمه وإدراكه، ومستوى قدرته على توظيفها وتمثلها في وضعية التلقي والإنتاج.

III. مبادئ النقل الديدكتيكي وشروطه

وتخضع عملية نقل المعرفة اللسانية العالمة إلى معرفة مدرسية في إطار مراحل النقل الديدكتيكي إلى المبادئ والشروط الآتية (حمود م.، مارس 2002):

III.1. تجرد المعرفة العالمة من سياقها الأصلي: فتلحق عندئذ بسياق معرفي مغاير هو السياق التربوي؛ إذ يتم إقصـــاء وتجاهل المســـارات الفعلية والظروف الحقيقية التي كانت خلف ميلاد المعرفة العالمة وانبثاقها؛ وعليه فإن السياق المدرسي ليس مناسبا للحديث عن سيرورة تبلور مبحث لسانيات النص وتحليل الخطاب، والمفاهيم التي أنتجت في هذين المبحثين اللسانيين.

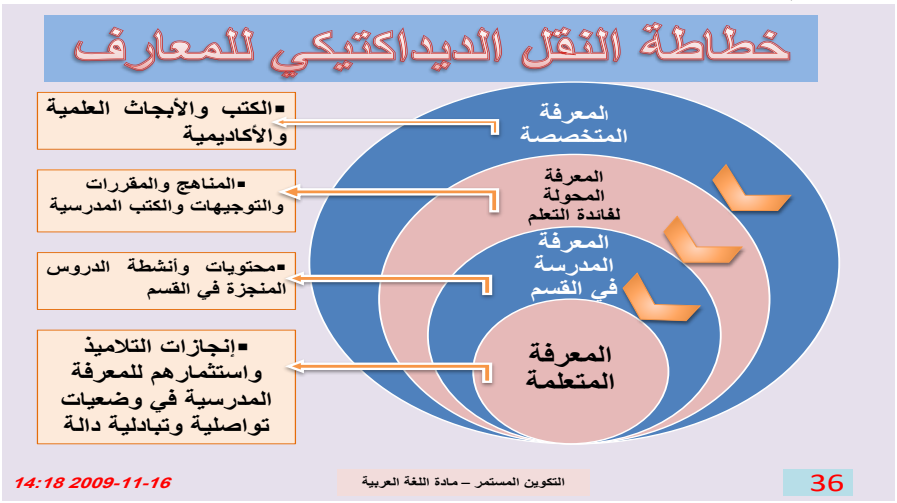
III.2. تجاوز الطابع الشخصي للمعرفة العالمة: إبعاد شخص الباحث والاحتفاظ بنتائج بحثه وذلك حتى تكتسب المعرفة المدرسة موضوعيتها، وتتعالى عن الشروط الزمانية والمكانية والشخصية التي أنتجت فيها، مما يجعلها تبدو مستقلة بنفسها؛ وعلى هذا الأساس فإن التعريف بأعلام لسانيات النص أو التداولية أمر غير مطلوب في الســياق المدرســي، حتى لو كان أحد الأعلام من الذين شــكلت أعمالهم، بشــكل مباشر، مرجعا للمعرفة التي يتضمنها الكتاب المدرسي.

III.3. **قابلية المعرفة العالمة للبرمجة:** وهي من الخاصـــيات الملازمة للمعرفة المدرســـية، ومن بين ما تعنيه أن بعض المفاهيم يحســـن تقديمها أو تأخيرها في عملية التدريس عن مفاهيم أخرى؛ أي أن إعادة ترتيب المعرفة يتم وفق نظام عملية التعليم والتعلم وأهدافها.

III.4. الانتقاء: ويقوم على مبدأي الســـلامة العلمية، ومدى قرب المعرفة المتعلمة من المعرفة العلمية، ومن خلاله يتم اختيار العناصر الأساسية التي ستبنى عليها معارف المتعلمين (حمود، نوفمبر 2006).

III.5. التبسيط: ويراد به الوضع الذي تأخذه المعرفة العلمية في سياق غير سياقها الأصلي، والذي ينبغي أن يراعي إدراك المتعلمين (حمود، نوفمبر 2006).

ويمكن تلخيص مراحل نقل المعرفة اللســـانية العالمة إلى معرفة مدرســـية في إطار مبادئ النقل الديدكتيكي وشروطه في الترسيمة الآتية (مديرية المناهج والتكوين المستمر، 2009):



خطاطة (1): خطاطة النقل الديدكتيكي للمعارف من سياق المعرفة العالمة إلى السياق المدرسي

عطفا على ما سبق يمكن القول بأن النقل الديدكتيكي للمعرفة اللسانية وما يرتبط بها من مفاهيم، مقاربة تربوية تقوم على مجموعة من التحولات التي تطرأ على مادة المعرفة اللسانية، بنقلها من معرفة أكاديمية إلى معرفة مدرسية، ومن ثمة ينبغي الاهتمام بمجموع الطرائق والوسائل التي تيسر للمدرس ملاءمة المنطق التكويني للمعرفة اللسانية مع المنطق الذهني للمتعلم، وكذا مقاربة التفاعلات الحاصلة بين عناصر المثلث الديدكتيكي، مع مراعاة التغيرات على مستوى الشكل والمضمون دلاليا وابستيمولوجيا وسيكولوجيا (فرشوخ، 2005)؛ فلم يعد تعليم اللغة مجالا للارتجال والأفكار العفوية، ولم تعد وسائله التلقين وشحن الذاكرة، وإنما أصبح مرتبطا بالعلم الذي يمده بالمبادئ الضرورية، لتحليل الظواهر التعليمية ذات الصلة، والمنهجيات الناجعة حتى يعطي تعليم اللغة وتعلمها النتائج المتوخاة، وحتى لا يحيد عن الأهداف المرسومة. وأصبحت اللغة مهارة من المهارات التي ينبغي إتقانها وتعزيزها بالتقنيات الحديثة لتشتغل في ظروف جيدة (مستغفر، دجنبر 2006).

المبحث الثالث: أهمية تدريس المفاهيم والتدريس بها

I. ما المفهوم؟

المفهوم لغة مشتق من جذر [ف – ه – م]، فهم: الفهم: معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فهما وفهامة: علمه، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وفهمت فلانا وأفهمته، تفهم الكلام: فهمه شيئا بعده شيء، ورجل فهم: سريع الفهم، يقال: فهم وفهم، وأفهمه الأمر وفهمه إياه: جعله يفهمه (منظور، دون تاريخ).

وجاء في مقاييس اللغة لابن فارس: الفاء والهاء والميم علم الشيء. (فارس، 1979)، وهذا ما أكده المعجم الوسيط (مجمع اللغة العربية، 2011) الذي حدد معاني كلمة (مفهوم) في:

_ (فَهِمه) فهما: أحسن تصوره، وفهمه: جاد استعداده للاستنباط.

_ (الفهمُ): حسن تصور المعنى، والفهم جودة استعداد الذهن للاستنباط.

_ (المفهوم): مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي .

_ (التفهيم) : إيصال المعنى إلى فهم السامع بواسطة اللفظ.

وإذا ولينا وجوهنا شطر المعاجم اللغوية ذات الأصل اللاتيني نجدها تذهب إلى "أن معنى المفهوم concept باللاتينية conceptus، مشتق من concipere concevoi بمعنى أدرك، وفهم؛ فهو ثمرة الإدراك أو التصور العقلي (أعبيدة، أكتوبر 2004، صفحة 52).

وعليه يكون المفهوم في حده اللغوي في الثقافتين العربية والغربية هو ما وقع عليه الفهم والإدراك، والمفهوم من الكلام هو المعنى الذي يفهم منه ويدرك ويعقل ويستفاد.

أما اصـــطلاحا، فقد تعددت تعريفات المفهوم، واختلفت من مجال معرفي إلى آخر؛ فيعرفه أحد المناطقة العرب بأنه "ما جعل في العقل بالقوة أو بالفعل أو هو الصـــورة الذهنية" (مفتاح، 2000)، وفي الثقافة الغربية يعرفه روبير بقوله: "إن المفهوم هو تمثل عقلي عام ومجرد لموضـــوع ما" (Robert, 1985).

نستشف من هذه التعريفات أن معنى المفهوم على المستوى الاصطلاحي، رغم اختلاف دلالاته حسب المجالات المعرفية، لم يخرج عن أن يكون تمثيلا ذهنيا أو رمزيا عاما يجمع بين سمات مشتركة بين فئات من الموضوعات والقضايا (أعبيدة، أكتوبر 2004).

II. تدريس المفاهيم والتدريس بها

للمفاهيم تأثير واضـــح في بناء المعرفة؛ ولهذا يذهب التربويون إلى أن التعليم بالمفاهيم وتعلمها وتدريسها والتدريس بها، يعتبر من أنجع السبل لبناء المعرفة بناء نسقيا في عصر تطبعه ووفرة المعرفة؛ فالمفاهيم هي أدوات الفكر الرئيسية، ووسيلة المتعلم لتنظيم معارفه في صور ذات معان، وهي العناصر المنظمة والموجهة لأي معلومات أو معارف تُقدم في حلقات المعرفة والعلم أو في الفصـول الدراسـية أو الورشات التعليمية (ناول، 2017).

وتشكل المفاهيم نسبة مهمة من محتوى مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب، وهي مفاهيم تنتمي إلى حقول معرفية تقليدية مثل الحقل الأدبي والبلاغي والعروضـــي، وأخرى حديثة مثل حقل السيميائيات وحقل اللسانيات؛ وهو أمر له أهميته بعد أن أصبح التدريس بالمفاهيم موضوعا ديدكتيكيا، يحظى بالمزيد من العناية والاهتمام في الأدبيات البيداغوجية المعاصرة في ظل الإنفجار المعرفي.

وتكمن أهمية هذه المفاهيم في فتح مغاليق المجزوءات والموضوعات والقضايا على مستوى معرفة بنياتها ووظائف هذه البنيات، وكيفية اشتغالها وارتباطاتها فيما بينها بعد إدراكها ضمن حدود هذه المفاهيم (قريش، 22 ماي 2020).

وتشتمل عملية تعليم هذه المفاهيم على ألوان النشاط والإجراءات التي ينظمها المدرس في موقف معين، وتفاعل المتعلم بغرض تعلم المفاهيم (الحجرية، 2008) وتوظيفها في وضـــعيتي تلقي المعرفة وإنتاجها لتحقيق المزايا الآتية (أحمد سعادة، ويعقوب، 1988):

1. تحقيق الترابط والتكامل بين مختلف الأجناس الأدبية والخطابات، وتفادي التجزيء المعرفي.
2. الرفع من قدرة المتعلمين على توظيف معارفهم في مواقف حل المشكلات، بانتقال أثر التعلمات للمواقف التعليمية الجديدة؛ إذ تزودهم ببناء معرفي وجهاز مفهومي يوظفونه في تمييز الأجناس

الأدبية وفهمها وتفسيرها من خلال تفكيك بنياتها، وإعادة بنائها، وتفسير خطابات عديدة مرتبطة بها.

3. تنمية التفكير الإبداعي والحس النقدي لدى التلاميذ في وضعيتي التلقي والإنتاج.
4. تيسير المادة الدراسية، وجعلها أكثر قابلية للتعلم والاستيعاب، من خلال تجميع الأفكار من خلال خصائصها المشتركة وتصنيف المعارف والأحداث والحقائق وتسهيل تفسيرها عند التطبيق على مواقف جديدة مشابهة للمواقف التي سبق تعلمها.
5. المساعدة على تحديد أهداف التعلم، واختيار الخبرات والمحتويات والوسائل والطرق الملائمة لتحقيق التعلم المنشود.
6. رسوخ التعلمات، والمساعدة على تذكر جزئيات المادة الدراسية في سياق هيكل مفهومي؛ لتضييق الفجوة بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.
7. تنظيم المعارف والخبرات في شكل فئات وأصناف تسمح بإدماج الموضوعات الجديدة في محلها على الشبكة المفهومية.
8. التعميم: هو عملية جمع خصائص مشتركة بين موضوعات المفهوم الواحد، وسحبها على فئة لا متناهية من الموضوعات الممكنة والمشابهة لها في القضية، أو الصفة، أو الوصف، أو العلة... (شلهاوي، 2016/4/3).
9. تشكل المفاهيم القاعدة الأساس للسلوك الأكثر تعقيدا كالمبادئ والأفكار وحل المشكلات (شلهاوي، 2016/4/3).

المبحث الرابع: المفاهيم اللسانية في درس اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب

I. توطين المفاهيم اللسانية في سياق المعرفة العالمة

من مظاهر انفتاح منهاج مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي على المعرفة اللسانية، توظيف مجموعة من المفاهيم اللسانية في تدريسية مادة اللغة العربية، وهو أمر محمود يروم الاستفادة مما ينتج في إطار اللسانيات العامة، والنظريات اللسانية بمختلف فروعها؛ بعدما أصبحت اللسانيات وما يرتبط بها من معارف ومفاهيم آليات أساسية وأدوات إجرائية لمقاربة اللغة دراسة وتدريسا.

ويمكن رصد المفاهيم اللسانية الموظفة في تدريسية مادة اللغة العربية في مستوى الثانية باكالوريا آداب وتوطينها في سياق المعرفة العالمة على النحو الآتي (مجموعة من المؤلفين، 2007):

الجدول (1): توطين مفاهيم لسانيات وتحليل الخطاب الموظفة في تدريسية اللغة العربية في سياق المعرفة العالمة

المفاهيم	مرجعياتها
الاتساق	▪ لسانيات النص
الانسجام	▪ لسانيات النص
أفعال الكلام	▪ التداولية ▪ نظرية الأفعال الكلامية ▪ الأفعال الإنجازية
أساليب الحجاج	▪ التداولية المدمجة ▪ تحليل الخطاب ▪ لسانيات النص
الكفاية التواصلية	▪ التداولية ▪ تحليل الخطاب ▪ اللسانيات الوظيفية

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن المفاهيم اللسانية الموظفة في تدريسية مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا تنتمي إلى مقاربات لسانية متنوعة، مثل المقاربة النصية، والمقاربة التداولية، والمقاربة الوظيفية، ومرد توظيف هذه المفاهيم إلى أن تدريسية مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا شعبة الآداب، يقوم على دراسة البنية اللغوية لنصوص الأدبية بمختلف أجناسها، وتحليل الخطاب الذي تنتمي إليه، وربطها بسياقاتها وظروف إنتاجها في إطار خطوات القراءة المنهجية، وذلك من خلال إعمال المتعلم لزاده المعرفي والمفاهيم اللسانية الإجرائية التي تعلمها.

II. النقل الديدكتيكي للمفاهيم اللسانية في مستوى الثانية بكالوريا آداب

II.1. مفهوم المادة الدراسية

تعرف المادة الدراسية بأنها مجموعة من الحقائق والمفاهيم والبنيات والأساليب المنتمية إلى الصنف نفسه، من الظواهر المرتبطة فيما بينها بمبادئ منظمة، تجعلها بصفة جزئية أو تقريبية على الأقل، قابلة للاستنباط والاستنتاج بعضها من بعض. وللمادة الدراسية أثر كبير في العملية التعليمية من حيث محتوياتها ومدى ملاءمتها لميول المتعلمين وحاجاتهم. وتتميز ببعدين أساسين هما (المؤلفين، 2009):

أ- البعد المرجعي المحض (الإبستيمولوجي)، ونعني به محتوى المادة المرتبطة مرجعا وتصنيفا بالمجال العلمي الذي تنتمي إليه في سياق المعرفة العالمة.

ب- البعد التعليمي (الديدكتيكي)، الذي يعمل على اعتبار التصـــور الوظيفي للمحتوى العلمي للمادة، تراعى في وضـــعه معايير تربوية تأخذ بعين الاعتبار الكفايات المنشـــودة، اســـتنادا إلى المعرفة الواجب تدريسها والمعرفة المدرسة في القسم فعلا.

II.2. التعريف بمادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب

تعتبر مادة اللغة العربية مادة أساسية في سلك الثانوي التأهيلي بالنسبة إلى شعبة الآداب، وتندرج ضمن المواد الإشهادية في هذه الشعبة بالنسبة إلى مستوى الثانية باكالوريا آداب، ويمكن توضيح أهميتها بالنسبة إلى هذا المستوى من خلال الجدول الآتي:

جدول (2): بنية مادة اللغة العربية وخصائصها في مستوى الثانية بكالوريا آداب

المستوى	السنة الثانية باكالوريا مسلك الأدب		السنة الثانية باكالوريا مسلك العلوم الإنسانية	
المادة	الحصص	المعامل	الحصص	المعامل
اللغة العربية وآدابها	5 س	4	4س	3

وقد بني المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية في هذا المســـتوى على نظام المجزوءات والوحدات والمكونات المتكاملة معرفيا ووظيفيا في إطار خطوات القراءة المنهجية في ظل المقاربة بالكفايات، واعتماد بعض الطرائق الطرائق الديدكتيكية لبناء التعلمات وتحقيق الكفايات النوعية في المادة (مديرية المناهج، التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، 2007).

II.3. توطين المفاهيم اللسانية في السياق المدرسي

توزعت المفاهيم اللسانية في السياق المدرسي بين مكونات مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا على الشكل الآتي:

الجدول(3): توطين مفاهيم لسانيات وتحليل الخطاب الموظفة في تدريسية اللغة العربية في سياق المعرفة المدرسية

المفاهيم اللسانية	موقعها ضمن مقرر مادة اللغة العربية الثانية بكالوريا شعبة الآداب
الكفاية التواصلية	ترتبط بجميع المكونات
الاتساق	مكون علوم اللغة
الانسجام	مكون علوم اللغة
أفعال الكلام	مكون علوم اللغة
أساليب الحجاج	مكون علوم اللغة

والغاية من هذا التوزيع هي تحقيق الكفاية التواصـــلية مع مختلف النصـــوص والأجناس الأدبية، وذلك من خلال جعل المتعلم قادرا على توظيف المفاهيم اللســـانية التي اكتســـبها توظيفا إجرائيا يســـاعده على التواصـل مع النصـوص الأدبية التي تشـكل دعامة أسـاسـية في درس مادة اللغة العربية في مسـتوى

الثانية بكالوريا آداب من خلال أنشطة التعليم والتعلم الصفيين في وضعيتي التلقي والإنتاج. فكيف يتحقق ذلك؟

II.3.1. وضعية التلقي

الجدول (4): توظيف مفاهيم لسانيات النص وتحليل الخطاب في وضعية التلقي

المفاهيم اللسانية	وظائفها في وضعية التلقي
الاتساق	تلقي النص النقدي وفهم أفكاره بناء على الترابط القائم بين عناصره.
الانسجام	تلقي النص النقدي النظري باستحضار سياقه التاريخي والأدبي، واستدعاء المعارف التي ترتبط بالخطاب الذي ينتمي إليه النص.
أفعال الكلام	تلقي النص الإبداعي المسرحي وفهم أساليبه وقصدية المتحاورين في النص.
أساليب الحجاج	تلقي النص النقدي وإدراك قصديته.

II.3.2.وضعية الإنتاج

الجدول (5): تمثل مفاهيم لسانيات النص وتحليل الخطاب في وضعية الإنتاج

المفاهيم اللسانية	وظائفها في العملية التعليمية التعلمية
الاتساق التركيبي؛ الدلالي (الإحالة)؛ المعجمي؛	تحليل النص النقدي والوقوف على مظاهر اتساق النص: (الاتساق التركيبي، الاتساق الدلالي- الإحالة، الاتساق المعجمي). ودوره في بناء النص، تمثل المتعلم الاتساق في الكتابة الإنشائية.
الانسجام	تحليل النص النقدي النظري وربطه بسياقه واستحضار المعارف من أجل فهم قصديته، والحكم على مدى نجاحه في تمثيل الخطاب الذي ينتمي إليه أم لا.
أفعال الكلام	تحليل النص الإبداعي المسرحي ووصف أبعاده التداولية.
أساليب الحجاج	تحليل البنية اللغوية والاستدلالية للنص النقدي النظري والتطبيقي، وإبراز قصدية الناقد، ومدى قدرته على الإقناع، وتمثل الخطاب الذي ينتمي إليه نصه.

يتضح جليا ما مدى أهمية استثمار المفاهيم اللسانية، في تأثيث فضاء مضامين مكونات مادة اللغة العربية، على المستوى المعرفي والوظيفي، مما أكسب المادة حيوية من خلال الدور الذي تلعبه تلك المفاهيم في بلورة التصور الذي قام عليه منهاج اللغة العربية، والمتمثل في تحقيق الكفاية المنهجية والتواصلية في دراسة نصوص الأدبية انطلاقا من خطوات القراءة المنهجية.

وينص المنهاج على تدريس المفاهيم اللسانية في هذا المستوى على الطريقة الاستقرائية وطريقة تشخيص تمثلات المتعلمين لمساعدة المتعلم على التعلم، ويمكنه من لغة واصفة، وما يرتبط بها من مهارات لغوية، وقدرات لتحليل النصوص الأدبية في وضعيتي التلقي والإنتاج، وتوظيفها لأجرأة الكفايات النوعية في مادة اللغة العربية والكفايات الممتدة في باقي المواد (مديرية المناهج، التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، 2007).

إلا أن الإستفادة من المعرفة اللسانية في الممارسة الصفية يبقى ضئيلا، ويتجلى ذلك في عدم قدرة المتعلمين على توظيف هذه المفاهيم وتمثلها سواء في وضعيتي التلقي والإنتاج، ومرد ذلك إلى مجموعة من العوامل: موضوعية ومعرفية وتربوية وبيداغوجية وديدكتيكية وسيكولوجية، وما يهمنا في هذا المقام هو العامل الديدكتيكي الذي يمكن اعتباره حلقة وصل بين هذه العوامل يتأثر بها ويؤثر فيها بشكل مباشر أو غير مباشر، سلبا أو إيجابا. وقد قادتنا هذه الدراسة إلى تسجيل مجموعة من الملاحظات حول النقل الديدكتيكي للمفاهيم اللسانية في مستوى الثانية بكالوريا.

III. ملاحظات حول النقل الديدكتيكي للمفاهيم اللسانية في مستوى الثانية بكالوريا آداب

عطفا على ما سبق، فقد تميز النقل الديدكتيكي للمفاهيم اللسانية من سياق المعرفة العالمة إلى سياق المعرفة المدرسية سواء على مستوى المنهاج أو الكتاب المدرسي بالكثير من مظاهر النقص بداية من إعداد مادة هذه المفاهيم وتخطيطها وتقديمها في مقرر مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب وصولا إلى تدبير تدريسها في الفصل، ومرد هذا النقص إلى:

1. البعد التجاري الذي تحكم في إعداد الكتاب المدرسي وما رافق ذلك من تسرع في تخطيط المادة اللسانية وإعدادها؛
2. غياب المراقبة والمراجعة والتدقيق العلمي للمادة العلمية وما يرتبط بها من معارف ومفاهيم؛
3. الارتباك في تحديد مجال البحث اللساني سواء على المستوى المفاهيمي أو المنهجي؛
4. الترويج لبعض الأخطاء المعرفية؛
5. عدم مواكبة التطور الذي عرفه البحث اللساني ونماذجه ومفاهيمه؛
6. عدم مواكبة الطرائق الديدكتيكية الحديثة في تدريس المفاهيم والتدريس بها؛
7. ضعف بيداغوجي في نقل المفاهيم اللسانية من الناحية الديدكتيكية، وهذا ما يحول دون استيعاب المتعلم لهذه المفاهيم استيعابا يمكنه من توظيفها بشكل كاف؛ حيث نجد أن أغلب المفاهيم قدمت كما جاءت في المصادر والمراجع الأكاديمية التي استقى منها معدو الكتاب هذه المفاهيم، وما يرتبط بها من معارف، بل يحتفظ بالأمثلة نفسها التي وردت في الكتاب الذي أخذت منه هذه المعرفة، ورغم أن الكاتب قد طبق المفاهيم النصية كالاتساق والانسجام على نص شعري، إلا أن معدي الكتاب المدرسي قصروا المفهومين على النص النقدي فقط، رغم أهمية تلك المفاهيم في مقاربة النص الشعري في السياق المدرسي، انطلاقا من المقاربة النصية التي انفتح عليها منهاج اللغة العربية؛
8. صعوبات في تدريس المفاهيم اللسانية بالنسبة إلى المدرس، ومرد ذلك إلى ضعف التكوين، بل وغيابه من مدة لأسباب عديدة ليس هذا مقام الحديث عنها، فضلا عن عدم مواكبة المدرسين لما

ينتج في الحقلين اللساني والحقل الديدكتيكي ويستجد فيهما، مما يؤدي بهم في كثير من الحالات إلى السقوط في مجموعة من المنزلقات الديدكتيكية، يقصد بالمنزلقات الديداكتيكية المخاطر التي تزج بمفاهيم المعرفة العلمية في دوامة التشويه والخروج بها عن جوهرها ومقاصدها؛

9. الافتقار إلى تقنيات التحليل اللساني؛
10. تغييب مبدأي التدرج والتراكم المعرفي في تقديم المفاهيم اللسانية مما يجعلها تتسم بالفجائية، عكس المفاهيم الأخرى المستمدة من حقل الإبداع الأدبي، وحقل النقد الأدبي، والبلاغة العربية وعلم العروض، والتي يتم التدرج في بنائها قبل السنة الثانية بكالوريا؛
11. غياب النسقية والربط الهرمي في تقديم المفاهيم اللسانية؛ إذ يقدم كل مفهوم في معزل عن المفاهيم الأخرى، باستثناء درس الانسجام الذي يدرس بناء على علاقته بدرس الاتساق قبله، في حين كان من الممكن إيجاد خيط ناظم بين هذين المفهومين وباقي المفاهيم اللسانية في إطار المقاربة النصية؛
12. الاعتماد على معيار الكم بدل الكيف، والاستغراق في تقديم المفاهيم اللسانية؛ وهو ما يشوش على المتعلم ويفقده التركيز في استيعاب المفهوم وفروعه/ خصائصه، كما أن هذا المعطى لا يتناسب مع الحيز الزماني المخصص لحصة درس اللغة (ساعة واحدة)، في حين جاءت أمثلة التطبيق التي تعتبر من أهم خطوات درس اللغة ومقياس نجاحه، مغرقة في الصعوبة، ولم يخصص لها على مستوى الدرس الحيز الذي يناسب أهميتها؛
13. الركون إلى الطريقة الاستقرائية في تقديم كل المفاهيم بما فيها المفاهيم اللسانية موضوع البحث، صحيح أن الطريقة الاستقرائية تبقى ناجعة وتتناسب مع مستوى المتعلمين، كما أن المنهاج نص عليها في تدريسية مكون علوم اللغة، إلا أن هذه الطريقة تنطوي على بعض العيوب، كما أن هذا الأمر لا ينسجم مع ما دعا إليه المنهاج نفسه، بضرورة تنويع طرائق التدريس والانفتاح على المقاربات الحديثة، وهو ما لم يتحقق بالنسبة إلى الفريق الذي أعد مادة المفاهيم اللسانية والذي فضل الركون إلى ما هو جاهز، ولم يكلف نفسه البحث والاجتهاد عن طرائق بديلة يمكن أن تكون أنجع، ونقصد، على سبيل المثال لا الحصر، طريقة خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية؛
14. حذف درس أفعال الكلام (مديرية المناهج، المذكرة الوزارية رقم 157، 2009) على الرغم من أهميته في مقاربة الخطاب الأدبي بشكل عام، والخطاب المسرحي بشكل خاص؛

الخاتمة

وختاما لقد كان من الطبيعي والضروري انفتاح منهاج مادة اللغة العربية على الحقل اللساني، بعد أن ساعد تطور اللسانيات واستواؤها نظريا ومنهجيا على استفادة تعليم اللغات من طرائق ومناهج حديثة،

وأصبحت اللسانيات حقلا مرجعيا في البحث الديدكتيكي اللغوي، الذي هو محور البحث في تعليم اللغة وتعلمها، فقد أضحت اللسانيات حقلا معرفيا واعدا في دراسة اللغة دراسة علمية، ووصف مستوياتها وصفا دقيقا، وهي لهذا صارت قادرة على الإسهام في حل مجموعة من القضايا المرتبطة بتدريسية اللغة وتعليمها وتعلمها وقضايا اكتسابها، ووصف الإشكالات التي قد تحول دون ذلك (أيت أوشان، 2014).

وتتجلى أهمية التدريس بالمفاهيم اللسانية في مادة اللغة العربية في مستوى الثانية بكالوريا آداب في إجرائية هذه المفاهيم في وصف مستويات بنية لغة النصوص الأدبية، وتفسير طبيعة العلاقة القائمة بين المستوى الصوتي، والمستوى الفونولوجي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي، والمستوى الصرفي، والمستوى الإيقاعي، والمستوى التداولي، وكيف تتعالق هذه المستويات لإنتاج نص ما أو خطاب دال في سياق معين وبناء جماليته، وهو ما يساعد المتعلم على تحقيق الكفاية التواصلية مع النصوص الأدبية باختلاف الأجناس والخطابات، ويساعده في بناء الكفايات الممتدة في باقي المواد والوضعيات والمواقف التواصلية.

ومن المفيد أن يكون اتصال المتعلم بالمعرفة اللسانية في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي قبل ولوج التعليم العالي؛ مما قد يزيد من فرص استئناسه بهذا العلم تمهيدا لمرحلة التعليم العالي حيث تندرج المعرفة اللسانية في سياق المعرفة الأكاديمية في شعب تدريس اللغات وآدابها وما يتطلبه ذلك من معرفة بأدوات التحليل اللساني والمفاهيم الإجرائية الكفيلة بتمثل مبادئه وفق شروط المعرفة العالمة، في ظل وضع ما يزال يعرف ضَعف إقبال الطلبة المغاربة في الجامعات على المعرفة اللسانية، وينظر إليها بعين الغرابة، ولعل من بين الأسباب الرئيسة من وراء هذا الوضع عدم الإستفادة بالشكل المطلوب من المعرفة اللسانية في السياق المدرسي نظرا للمشاكل الموضوعية والعلمية والتربوية التي رافقت النقل الديدكتيكي للمعرفة اللسانية من سياقها العالم إلى السياق المدرسي.

وعليه يمكننا القول بأن السبيل الأمثل للإستفادة من المعرفة اللسانية في السياق المدرسي وفتح آفاق التعليم العالي رهين بتخطيط المعرفة العالمة وإعدادها وفق بمبادئ النقل الديدكتيكي السليم وشروطه في ظروف موضوعية وعلمية وتربوية وبيداغوجية مناسبة لحجم التطلعات لتجسير الفجوة المعرفية بين المعرفة المدرسية/ ما قبل الجامعية، والمعرفة العالمة في التعليم الجامعي.

المصادر

1. مجموعة من المؤلفين . (2007) .كتاب التلميذ في رحاب اللغة العربية .المغرب: مديرية المناهج. وزارة التربية الوطنية.
2. مديرية المناهج والتكوين المستمر. (16 11, 2009). ديدكتيك مادة اللغة العربية. الوحدة المركزية لتكوين الأطر والتكوين المستمر، صفحة 36. المغرب. وزارة التربية الوطنية.
3. مديرية المناهج. (2007). التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي. المغرب: وزارة التربية الوطنية.
4. مديرية المناهج. (2009). المذكرة الوزارية رقم 157. المغرب: وزارة التربية الوطنية.

المراجع

1. أحمد السيد. محمود. (1998). اللسانيات وتعليم اللغة. سوسة– تونس. دار المعارف للطباعة والنشر. سلسلة الدراسات والبحوث المعمقة (9).
2. أحمد سعادة، جودت، ويعقوب، جمال، (1988). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. بيروت: دار الجيل.
3. أعبيدة. حميد. (أكتوبر، 2004). إشكالية المفهمة في الفلسفة وتدريسها. *فكر ونقد*. العدد (62–63) الرباط. ص52.
4. أيت أوشان, علي .(2014) .اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم .الرباط: دار أبي رقراق.
5. آيت أوشان. علي. (2005). اللسانيات والديدكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
6. بنت سالم الحجرية. رحمة. (2008). المفاهيم وطرائق تدريسها.
7. بوتكلاي. لحسن (2009). تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
8. بوسدر. بوطاهر. (2021/03/15). مقاربات النصوص في النقد واللسانيات. تم الاسترداد من: https://www.alukah.net/literature_language/0/124196/#ixzz6dwgOEhgQ.
9. حمود. محمد. (نوفمبر 2006). المعرفة والمدرسة آليات النقل والتبسيط. المغرب: منشورات صدى التضامن.

10. حمود.محمد. (مارس 2002). *قضـايا النقل الديكتيكي للمعرفة*. الدار البيضـاء: العد 8 منشـورات المجلة التربوية الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي.
11. زكريا، ميشـال (1985). مباحث في في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت: المؤسسـة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
12. شـــلهاوي, حمزة.. مفهوم المفهوم والفرق بينه وبين المصـــطلح. (2021/03/15). Retrieved . from: https://www.alukah.net/literature_language/0/101138/
13. ابن فارس. (1979). مقاييس اللغة كتاب الفاء. دمشق. دار الفكر.
14. فاولر. روجي. (1997). اللسـانيات والرواية. الدار البيضـاء: ترجمة لحسـن أحمامة الطبعة 1 دار الثقافة للنشر والتوزيع.
15. فرشوخ. فرشوخ. (2005). تجديد درس الأدب. الدار البضاء: الطبعة 1 دار الثقافة.
16. قريش. عبد العزيز. (2021/03/15) . المفاهيم مداخل في مفهمة عنوان المجزوءة. تم الاســـترداد من: https://www.islamanar.com/concepts-and-terms/
17. مجموعة من المؤلفين .(2009) . مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانيات الحديثة .عنابة: مختبر اللسانيات واللغة العربية كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة باجي مختار.
18. مســـتغفر، نورة. (دجنبر 2006). ديدكتيك اللغة العربية والكفايات. الرباط. أبحاث لســـانية. المجلد 11. منشورات معهد الدراسات والأبحاث التعريب. (الصفحات 93-117)
19. مجموعة من المؤلفين. (2011). المعجم الوسـيط. مصـــر: مجمع اللغة العربية. مكتبة الشـــروق الدولية.
20. المسـدي. عبد السـلام. (دون تاريخ). اللسـانيات وأسـسـها المعرفية. تونس: الدار التونسـية للنشـر والمؤسسة الوطنية للكتاب.
21. مفتاح. محمد. (2000). ما المفهوم؟ المفاهيم تكونها وسيروراتها: الطبعة 1. الرباط. منشورات كلية الآداب سلسلة ندوات ومناظرات رقم 87.
22. ابن منظور. (بدون تاريخ). لسان العرب .بيروت: دار صادر.
23. ناول. سـفيان. (2017). تمثلات المتعلم واكتسـاب المفاهيم الشـرعية مقاربة ديدكتيكية. البيضـاء-المغرب: إفريقيا الشرق.
24. Chevallard, Yves et Jouhsua, Marie-Alberte. (1982). Un example d ' analyse de la transpoition didactique, la nation de distance. Recherchs en didactique des mathématiques vol 3. Petit Robert, P. (1985).

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ الإرسال: 14 / 1 /2021م
تاريخ القبول: 7 / 5 /2021م

"براديجم" الوَلاية في الجنوب المغربي
نموذج أيت إعزى وهدى

سالم وكاري
جامعة أسا، المغرب
Email: a.ouakari@gmail.com

الملخص:

تُسائل هذه الدراسة سيرة الوهداويين في الجنوب المغربي باعتبارهم من أهم المجموعات الصوفية بالمنطقة، حيث تمت دراسة صيرورة تشكلهم عبر مرحلتين: مرحلة أولى ترتبط بزمن الجد المؤسس وأبنائه المباشرين، ومرحلة ثانية ترتبط بالأحفاد، أو بعبارة أخرى النموذج التأسيسي (الجد والأبناء) في مقابل النموذج التسييري (الأحفاد)، والذي يعني الكيفية التي يتصرف بها الأتباع في التركة الرمزية والمادية للجد المؤسس، وتدخل في هذا النموذج كل نطاقات المحظور التي تحدث عنها ريمون جاموس (Raymond Jamous) من الزاوية إلى الأراضي، ومن غابات النخيل إلى الممتلكات الخاصة للولي وغيرها من الأشياء التي تمنح معنى لوجود الجماعة بعد غياب الولي.

الكلمات المفتاحية:

تصوف،
قبيلة،
زاوية،
أسطورة،
جنوب مغربي

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 14 / 1 /2021م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 7 / 5 /2021م

The Holiness "paradigm" in Southern Morocco

Ait l'zza ouhda

Salem Ouakari
Assa University, Morocco
Email: a.ouakari@gmail.com

Keywords:

Sufism, Tribe, Zaouïa, Legend, Southern Morocco

Abstract

This research studies the biography of the Ouahdaoui-ans in southern Morocco as the most important Sufi groups in the region, Where their formation was studied in two stages: a first stage linked to the time of the founding grandfather and his immediate children, and a second stage related to the grandchildren, or in other words the founding model (grandfather and sons) as opposed to the Managing model (grandchildren), Which means the way the followers organize the symbolic and material legacy of the founding grandfather.

تقديم

يظل تتبع سيرة الوهداويين في الجنوب المغربي أمرا صعبا بالنظر إلى قلة المكتوب وندرته في حياة هذه المجموعة، ويزداد الأمر صعوبة حينما نواجه بالضعف الشديد في الدراسات الميدانية حول زاويتهم، فأغلب "الأعمال" التي تناولت أيت إعزى وهدى أو أشـــارت إليهم كانت عبارة عن منوجرافيات تندرج في المهمات العسكرية الملحة، كما نشير إلى النقص الكبير في الدراسات الإحصائية والتوزيعات الجغرافية حول المجموعة المذكورة، فلا نكاد نجد أي إحصاء حولهم يهم الفترة المدروسة، كل هذه الإكراهات جعلت من تتبع ورصد صور وبصمات السيرة الجماعية لأيت إعزى وهدى أمرا صعبا كما قلنا، فكانت نقط الظل عديدة ومتعددة في تاريخهم، على أننا سنحاول انطلاقا من الوثائق المتوفرة وما ألمحت إليه المونوجرافيات الاستعمارية من إشارات بالرغم ما يقال عنها، ثم مساءلة نموذج أيت إعزى وهدى الحكائي الذي يمتلكونه عن بداية نشأتهم وظهورهم على المسرح الاجتماعي بكل التفاصيل الممكنة، أن نتتبع ونرصد تاريخهم وصيرورة تملكهم للمجال. فمن هم أيت إعزى وهدى؟ وما هي أبرز التحولات التي شهدها مجال آسا بعد بروز هذه المجموعة "الإثنية"؟ ثم ما هي العوامل التي أسهمت في بسط نفوذهم على هذا المجال؟ وكيف تقهقروا بعد الهيمنة؟

الخريطة (1): مجال الدراسة (google 04/04/2021)، تم الاسترجاع من
https://www.google.com/maps/place/Assa-Zag

قبل تناول سيرة الوهداويين وأبرز أحداث تاريخ مجال أسا خلال الحقبة المحددة للدراسة، لابد إعطاء لمحة عن الدراسات السابقة حول الموضوع، والوقوف على أوجه القوة ومكامن الخلل في هذه الدراسات قصد التأسيس لأرضية صلبة ننطلق منها نحو تحقيق نظرة متكاملة وتراكم منتج.

1. حصيلة الدراسات السابقة في الموضوع

يُظهِر تناول موضوع أيت إعزى وهدى نوعا من الضعف على مستوى المنتوج الأدبي، على أنه مند فترة الحماية ظهرت بعض الأبحاث والتقارير حاول من خلالها ضباط وسوسيولوجيون أجانب الوقوف على جوانب من تاريخ زاوية أسا وأيت إعزى وهدى، ولعل من أهم الدراسات الكولونيالية في هذا الإطار نذكر كل من دراسة الضابط دوفورست (DEFURST, 1939)، وفانسان مونتاي (MONTEIL, 1967) ، ومحكي الضابط بيران (PERRIN, 1979) ، حيث اتسمت معلوماتهم بنوع من التفصيل والشمولية، مقابل أبحاث أخرى اتصفت بالتعميم ونوع من التناقض والتضارب وبالاقتضاب، تعوزها الدقة في الكثير من الأحيان نتيجة اعتمادها الكبير على الرواية الشفهية وما نقله المخبرون (MARTY, 1915; La CHAPELLE, 1934; MONTEIL, 1948)

وعلى الرغم مما شاب المونوجرافيات المحال عليها من نواقص، فقد أصبح من نافلة القول التأكيد على أهميتها في الكشف عن جوانب من تاريخ المجتمع التي لم تكن تحظى باهتمام المؤرخين التقليديين، باعتبارها مما هو متعارف عليه عند الجميع أو من "تفاهات" الحياة، والتي أضحت اليوم من المشاغل المحورية لعلماء المجتمع والإنسان، فبدل الإعلان عن إفلاس النص الاستعماري يجب الاستفادة منه، وذلك انطلاقا من الفصل بين المستوى المعرفي والتراكم الحاصل في وصف الظواهر والمعطيات من جهة، والمستوى الإيديولوجي من جهة ثانية، لأن تجاهل هذا الفصل قد يؤدي إلى إضاعة مادة علمية ثمينة، ولا يتأتى هذا إلا من خلال التسلح بمنهجية نقدية صارمة وبيقظة مطردة. وتتأكد قيمة النصوص الاستعمارية حينما نكون بصدد دراسة مجموعة ومجال يعرف ندرة المكتوب وندرة المعلومات الموثقة حوله مثل مجال أسا وأيت إعزى وهدى.

أشارت كتابات فرنسية معاصرة بهذا القدر أو ذاك إلى أيت إعزى وهدى (PUIGAUDEAU, 1968; MEUNIE, 1982; GOUDIO, 1985)، وقد شكلت في طبيعتها امتدادا لتلك المونوغرافيات من حيث إفراطها في الاتكال على الرواية الشفهية وسطحية معلومات بعضها، وإن تميزت عنها من حيث المنهج وخاصة ما وفرته لنا من الإطار الزمني الذي نحن بحاجة أكيدة إليه، إذ يشكل ضبط الزمن المؤرخ به نقطة الضعف البارزة في الكثير من المصادر المحلية المكتوبة وفي التقاليد المروية عموما.

نقف في مجال الدراسات المغربية على مجموعة من الكتابات التي تناولت تاريخ زاوية أسا وأيت إعزى وهدى، في شكل مقالات أو كتب جماعية لم يأت معظمها على أية حال بجديد يذكر، لا على مستوى المعلومة ولا على مستوى المنهج الموظف في معالجة المعلومة (الغلى، د.ت؛ السعيدي، 2001؛ ناصري، 2011؛ بوزنكاض وآخرون، 2012؛ حديدي وآخرون، 2020) حيث تم الاقتصار معظم الأحيان على تكرار نتائج الدراسات الكولونيالية دون تطعيمها بأبحاث ميدانية أو وثائق أرشيفية ومحلية

إلا فيما ندر، ويظل هناك استثناء بخصوص دراسات تميزت بكونها منطلقا جادا للمعالجة الرصينة والتحليل الجيد ولعل من أهمها دراسة الأستاذ محمد المازوني، "قراءة في المشهد الصوفي بآسا"، وهو مقال من بين عدد من المقالات يجمعها كتاب نفس المؤلف والمعنون بدراسات في تاريخ التصوف المغربي (المازوني، 2012)، ثم دراسة للأستاذ عبد الكريم مدون موسومة بعنوان "التاريخ الاجتماعي بين الأسطورة والذاكرة الشعبية، محاولة قراءة في ذاكرة المجتمع الآسي" (مدون، 2005)، وأيضا دراسة للباحث مشروح إبراهيم، "آسا في أفق التاريخ الروحي"، ضمن كتاب حاضرة آسا عمق التاريخ وغنى الذاكرة (بوزنكاض وآخرون، 2012)، وكذلك مقال للباحث عمر ناجيه على موقع الرابطة المحمدية للعلماء (ناجيه، 2016). وتبقى أهمية مقالات الأستاذ مصطفى ناعيمي بمعلمة المغرب (1989) محدودة ورهينة على العموم بمدى أهمية المقالات المنشورة بهذه الموسوعة.

لقد ظلت أخبار آسا وأيت إعزى وهدى في حل من مدوني الأحداث وكتب التراجم، وكان علينا أن ننتظر مطلع القرن العشرين مع مونوجرافيات استعمارية تندرج في إطار المهمات العسكرية الملحة، والتي انساقت وراء نتائجها الكتابات المغربية اللاحقة عن المنطقة المدروسة على قلتها وفقرها المنهجي مع استثناءات معدودة مميزة، على أن تجاوز هذا النقص الحاصل في منطق التراكم يستدعي منا التفكير في المعطيات من منطلق علائقي وفق قراءة تعتمد "البصمات المشوشة"، وبأسلوب ممنهج متقاطع وعين حذرة محايدة جهد الإمكان لإعادة تركيب الصورة بما يحتمل أنها تحمله من أحداث وقيم وتخيلات.

2. إرهاصات الوَلاية بمجال أسا

ليس من الغريب أن يغيب اسم آسا[1] عن مدوني الأحداث والجغرافيين خلال القرنين الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين، ذلك أن المنطقة ظلت مجهولة لديهم جميعا بالرغم من ازدهارها الاقتصادي، لذلك فإنه من الضروري انتظار القرن الثالث عشر ليتغير وجه القصبة مع "الغزو" المعقلي وظهور رجل مبجل هو إعزى وهدى مؤسس زاوية آسا، غير أن توفر بعض القرائن–على قلتها– يسمح بتلمس جوانب من تاريخ المجال قبل ظهور الشيخ إعزى وهدى، فانطلاقا من بعض إشارات مدونة زاوية آسا يبدو أن وصول سيدي محمد الشبكي القادم من الحجاز، إلى آسا – أول علم إسلامي بالمنطقة– كان سنة 130هـ/748م (ناعيمي، 1989)، حيث سيستقر قرب عين "تكرضات" على الضفة اليسرى لوادي أسا، وسيبدأ بدعوة سكان المنطقة لدخول الذين الجديد، وهو ما سيستمر إلى حين وفاته سنة 134هـ/752م حيث سيدفن بالمكان نفسه[2] (الإنجيتي، 1303).

على أن سبق محمد الشبكي المذكور إلى مجال آسا لا يعني أنه مؤسس زاويتها كما ذهب إلى ذلك لاشابيل (La CHAPELLE) (1934)، ولعل ما يؤكد ما ذهبنا إليه هو توافر بعض القرائن منها:

– فترة وجود محمد الشبكي بالمجال (القرن 8م)، وهي فترة مبكرة على ظهور الزوايا بالمغرب، والتي لم تظهر سوى ابتداء من عهد الدولة الموحدية، حيث كانت تسمى بدار الكرامة (حجي، 1964).

– موقع ضريح الشيخ حاليا، الموجود خارج قصر أسا والقريب من عين "تكرضات" على بعد كيلومترين شرق القصر حيث توجد الزاوية، وانفراده عن باقي "الأولياء" المدفون جلهم بمقبرة القصر – بما فيهم إعزى وهدى مؤسس الزاوية–، الأمر الذي يمكن أن نفسره بكون محمد الشبكي رابط بهذا المكان ليدعو سكان المنطقة إلى الدين الجديد في انتظار إسلامهم لكي ينتقل بعدها إلى القصر مادام تدينه يمنعه من السكن بين ظهراني أناس "كفار"، وهو ما تكرر مع نموذج الدولة المرابطية في غرب الصحراء حين اعتزل عبد الله بن ياسين في رباط بالبحر اتخذه منبرا لدعوة صنهاجة إلى تحسين إسلامها. على أن ما تجدر الإشارة إليه هو كون الرواية الشفهية لا تشير بأي شكل من الأشكال لعلاقة الشيخ بسكان القصر، بل تقتصر على ذكر دعواته المستمرة لعناصر إداوكيس الوثنيين الموجودين بأدروم أعلى أسا، وكيف أدى امتناعهم عن أداء الجزية له إلى نقلهم عنوة إلى آسا وتخريب قصورهم، فهل كانت للشيخ من الإمكانيات العسكرية ما أهله لإخضاع إداوكيس؟ أم أن الأمر لا يعدو مجرد تكرار للأسطورة السائدة في وادي نون حول خراب تگاوست ولو بصيغة أخرى؟، وحتى إن افترضنا أن الشيخ كان له من القوة العسكرية ما استطاع به إخضاع إداوكيس، فهل كان ذلك بمساعدة من سكان القصر المنافسين لإداوكيس؟ وإن افترضنا هذه المساعدة فهل يعني ذلك إمكانية إسلامهم؟ وإذا كان ذلك فعلا فلماذا لم ينتقل الشيخ إلى الاستقرار في القصر؟

إن الإجابة عن هذه التساؤلات تظل مرهونة بظهور وثائق جديدة، غير أن إمكانية نجاح الشيخ في مهمته تبقى حسب اعتقادنا محدودة بالنظر إلى ما يلي:

– قصر فترة وجود الشيخ بالمجال، حيث دامت أربع سنوات فقط (من 130هـ إلى 134هـ)، هذا المجال الذي لا زال في بداية احتكاكه بالدعوة الإسلامية.

– مكان وجود ضريح الشيخ وصغر حجم المقبرة المحيطة به، والتي تؤكد الرواية الشفهية أنها لاحقة لفترة وفاته بقرون كثيرة.

– وجود ضريح حفيد محمد الشبكي يحيى بن عبد الرحمان بن محمد الشبكي بتنبكتو (الأقاوي، 1661)، حيث يقول عنه صاحب السعادة الأبدية أنه قطب مالي وباني أول مسجد جامع بتينبكتو (المراكشي، 1922)، وهو ما قد يدل على أن يحيى المذكور قد وجد الوسط الملائم لنشر مبادئه عكس جده ووالده، إذ من المحتمل أن هذا الأخير قد تكون هجرته إلى تينبكتو راجعة إلى انعدام هذا الوسط بآسا.

وحتى لا نغالي في طرح الفرضيات فالأهم أنه حتى وإن لم يستطع محمد الشبكي نشر الإسلام بين جميع سكان المنطقة (MEUNIE, 1982)، فإن ذلك لا يعني عدم استقطابه لبعض العناصر أو على الأقل

تمهيده المنطقة لتقبل الدين الجديد بطريقة أكثر مرونة في الفترات اللاحقة، حيث سيصبح بعد الأسلمة العميقة للمنطقة رمزا من رموزها، و ستعتبره الذاكرة المحلية وتدا من الأوتاد الصوفية الأربعة، ومزارا مقدسا لم يقتصر على العامة من الناس فقط بل شمل حتى كبار المتصوفة، يقول صاحب سلسلة الأنوار بهذا الصدد: "وأما الأوتاد[3] الأربعة رجال جعلهم الله في الجهات الأربعة أوتادا واحد منهم في بلاد أيداوكيس، وهي قرية الأولياء وهي آسا وهي الأغنان، جعل الله فيها وتدا واحدا وهو سيدي محمد الشبكي وذكر أن قبره في كهف الحمام[...] ومنصور خاله، ومن زارهم ليلة الخميس ويوم الجمعة فكأنما زار الأنبياء كلهم واحدا واحدا، وعن أبو مدين شعيب التلمساني أنه قال لقيت أبا العباس السبتي فقال عليك بزيارة أبا محمد الشبكي ومنصور خاله، ثم أتى شابا سأله فقال له أين الذي كان قبر أبا محمد الشبكي، فقال الشاب عليك ببلاد أيداوكيس واسأل عن كهف الحمام، فإذا وصلته تجد عند بابه خيط ماء وهما قبران ، فانتبه إلى القبر الكامل وهو قبر أبي محمد الشبكي ومنصور خاله أمامه، واتى أبو مدين شعيب التلمساني إلى ذلك المكان وجلس عند رؤوسهم سبعة أيام وسبع ليال وهو يبكي في محبة الله ومحبتهم، فإذا اليوم الثامن ارتفعته من ذلك المكان إلى مكة" (الإنجيتي، 1303، ص. 2).

وإذا كان مسار أسلمة المنطقة قد بدأ مع سيدي محمد الشبكي، فإنه سيتطور مع توالي مجموعة من المشايخ على المنطقة مثل: سيدي جعفر بن عبد الله سليل أبي بكر الصديق، وأبي مسعود، ومحمد المبارك بن أبي الأسد، وأبي يعقوب الأسود، ومحمد بن أحمد الاضغاني (السوسي، 1960)، ثم سيدي عيسى بن صالح أحد أحفاد سيدي جعفر بن عبد الله والجد الخامس لإعزى وهدى (المرغتي، د. ت)، والذي سيعمل على بناء أول مسجد بالقصر (مسجد إداونگيت)، كما سيؤسس رباطا لترسيخ مبادئ الدين والدعوة إليه. على أن الأسلمة العميقة للمجال لن تبدأ إلا بعد بروز شخصية إعزى وهدى على مسرح الأحداث حيث سيدخل في مجموعة من المعارك "الجهادية" استطاع بفضلها تثبيت مبادئ الإسلام السني بالمنطقة. فمن هو إعزى وهدى؟ وما هي أبرز التحولات التي سيشهدها المجال بعد استقراره فيه؟

3. الولي والمجال

بالرغم مما أحدثه ظهور الشيخ إعزى وهدى بمجال آسا من تحولات هامة مست مختلفة جوانب الحياة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا، إلا أن الدارس لهذه الشخصية يصطدم بقلة ما ألف حولها، فباستثناء الشذرات التي ترجمها فانسان مونتاي (V.Monteil) (1948) من مدونة زاوية آسا، ثم تقييد محمد المرغتي الذي أورد محمد المختار السوسي جزءا منه في المعسول (1960)، فلا نجد مصادر أخرى قد تفيد الباحث في هذا الباب، على أننا سنحاول انطلاقا من هذين المصدرين وبعض الإشارات الواردة في دراسات متأخرة استجلاء بعض الغموض الذي يحيط بهذه الشخصية.

1.3. مولده ونشأته

1.1.3 مولده

ولد الشيخ إعزى وهدى في دار الأمير يعقوب المنصور الموحدي بمراكش بتاريخ 646هـ/ 1248م، وهو ما يصرح به في مذكراته الخاصة إذ يقول"إن خروجنا من العدم إلى الوجود كان في أول سنة ستة وأربعين وستمائة، كان ذلك عند طلوع شمس يوم الخميس الثامن والعشرين من شهر الله الحرام" (السوسي، 1960، ص. 166)، وقد كان إعزى وهدى حسب ما ورد في المذكرة نفسها يعتبر أباه ميتا منذ اليوم السابع لولادته، حيث كان هذا الوالد قد أوصى بثلث تركته للمؤذنين، وجعل أمه (جدة إعزى للأب) وصية على الباقي مخافة غضبها، هذا الفعل الذي قد نستشف منه مدى استشعار الوالد لما سيكون للولد في المستقبل من رأسمال رمزي سيفتح له باب الرأسمال المادي، على أن أهم ملاحظة يمكن أن نلاحظها انطلاقا من المذكرة هو الاهتمام الذي أولاه لقواعد ومظاهر القرابة والزواج، ودور أم الأب يدل منذ البداية على عدم رسوخ أولوية القرابة الأبوية، هذا ما تركز عليه بصفة أساسية صعوبة دلالة العلاقة المكانية جماعة أم الأب وجماعة أم الأم، فيوضع بذلك إعزى وهدى من خلال ما ورد على لسانه في موقع يعترف بأولوية القرابة الأمومية إذ يقول: "وكان قد سماني (الأب) على اسمه محمد، فلما اختلفت جدتَي في تسميتي فتمسكت أمه بتسميته وصارت تدعوني محمد وكذلك غيرها من الأهل، ونقلتني أم أمي إلى اسمي فكانت هي ومن ولاها تسميني أبا يعزى. ثم غلب علي هذا الاسم لجريان تسميتها لي على الغلبة، إنها كانت محسنة في حقي والقلوب مجبولة على حب من أحسن إليها " (السوسي، 1960، ص. 166)، فالشكل الذي ورد به نظام التسمية إذاً يعتبر أم الأم وحدها جدة حقيقية، فهي تتمسك بحقها في تسمية الوليد وتربيته مما عزز موقعها لدى الراوي.

وهنا تظهر مدى المكانة التي تحتلها المرأة في المجتمع وقتئذ، ودور الجانب الأمومي في المجتمع من ناحية الانتساب والإرث عن طريق الأم ونمط الزواج (Matrilocalité)، وهي مظاهر تجسد السلطة الرمزية للمرأة إن لم نقل ترسبات تدل على ما كان فيه للمرأة من نفوذ قوي ومكانة بارزة، ولكن هذا لا يؤدي بنا إلى حد اعتبار المجتمع آنذاك مجتمعا إميسيا (Matriarcal)، ففي النمط المحدد بالمجتمع البطريكي والنسب الأبوي الأحادي (patrilinéaire) نجد أن سلوك ابن الأخت تجاه أخواله وهؤلاء تجاه ابن ابنتهم هو نتيجة سلوك الابن مع أمه وطبيعة العلاقة الحميمية بينهما (بوبريك، 2005)، هذا الارتباط بمرجعية الأمومة الذي لم يكن ليشكل إعزى وهدى عنصرا شاذا وحالة فريدة بخصوصه، بل إننا نجد هذه المرجعية حاضرة لدى العديد من المتصوفة المشهورين مثل أحماد وموسى الذي كان يسير "ثلاثة أشهر في يوم واحد، وأنه نادته أمه من مسيرة سنة فرجع" (الراجي، 1999،ص. 45)، ثم محمد الكنتي الذي نشأ مع أخواله أبدوكل ولقب بلقب جده للأم محمد بن كنت (الكنتي، 2013).

2.1.3. نشأته

يمكن أن نقسم مراحل نشأة الشيخ إعزى وهدى إلى مرحلتين أساسيتين:

– مرحلة الطفولة واليفاعة:

تميزت هذه المرحلة بولوج إعزى وهدى إلى الكتاب بعد بلوغه خمس سنين، حيث لازمه ولم يهرب منه يوما واحدا، كما أنه لم يعجز قط عن حفظ لوحه ولو في حالة واحدة، هذه الإشارة التي تدل على صعوبة المقررات الدراسية، بحيث لا يستطيع الطلاب مسايرتها فيضطرون إلى الهروب من الكتاب، ويظهر أن الجدة للأم كان لها حضورها الوازن خلال هذه المرحلة من خلال تلقينها له بعض العلوم الدينية والتكفل به ماديا حتى كان "لا يعرف الوالدة قط من إحسانها " (السوسي، 1960، ص. 68)، وبعد بلوغه سن اليفاعة (10 سنوات فما فوق) لاحت عليه بعض علامات التفريط والخذلان وذلك من خلال "التشوف إلى الشهوات والتراخي في العبادات والالتفات إلى المخالطات" (السوسي، 1960، ص. 68). إلا أن هذه المرحلة العابرة سرعان ما مرت معلنة بداية مرحلة جديدة اتسمت "بظهور الحكمة الربانية" وسلوك طريق القوم.

– مرحلة دخول الطريقة والخروج إلى آسا:

تحت عنوان "فصل فيما ظهر من الحكمة الربانية" يسرد الشيخ حيثيات دخوله لطريقة القوم، وكيف انتقل من زمن التفريط والخذلان إلى زمن الهداية، يقول "لما والصلاح إذ كان بعد أيام كثيرة عما ذكر أعلاه، أخذت في الضحك مع أصحابي [...] ثم دخلت المسجد وذلك عند ضحى يوم الجمعة، فإذا أنا بأناس جلوس معهم رجل أحمر أدعج العينين [...] فدعاني فجئته على استحياء، وقعدت بين يديه متأدبا [...] ثم قال لي: الله تعالى يتوجك، أو ما في معنى ذلك [...] فما كان سواد تلك الليلة وبياض ذلك النهار إلا وقد فتح الله علي [...] ولما كانت ليلة السبت الموالية لتاريخه بت مع جماعة طلبة وغيرهم[...] لما يعتاده الطلبة وغيرهم من الضحك والفرح وغيره [...] فقال قائل فلنذكر كما يفعل الفقراء[4]، قصدوا بذلك محاكاتهم قصد الاستخفاف بهم فما كان إلا أن ذكروا، فكأنما سرى سر ذكرهم لقلبي حقيقة لا شعور لي به قبل، وكنت أولا لا اعلم ما الفقر والفقير. فبالله تعالى ما أصبحت يومي ذلك حتى عزفت نفسي عن كل شيء سوى طلب الإخلاص" (السوسي، 1960، ص. 87)

إن النص لا يفصح عن اسم الشيخ الذي أدخل إعزى وهدى إلى الطريقة حيث اكتفى بذكر أوصافه الجسمية (أدعج، أحمر العينين)، ولا عن طريقته في التصوف، وهي أمور كانت لتمكننا من معرفة وتحديد سنده الصوفي، إلا أنه مع ذلك يظهر مدى التحول العميق الذي شهدته حياة الشيخ بعد ولوجه عالم التصوف، حيث سيشكل ذلك إيذانا ببدء مرحلة جديدة من ملازمة الخلوات وترك الأصحاب وطلب الإخلاص "حتى ظهر فيه حسن الإجابة وتخلص له تحقيق الإنابة. حتى اعلمه الله بالاعتصام بحبله وعصمه بالتعرض لفضله، حتى مدت له الأرض مدا، وتوجهت له الخلائق ووجلت له القلوب محبة له،

وأشرقت له النفوس [...] وفتح الله تعالى عليه من نعمته أبوابا لا يقدر العاقل على إحصائها" (السوسي، 1960، ص. 171)، ويظهر أن إعزى وهدى بعد سلوكه طريق القوم لم يقتصر علو شأنه على العامة فقط، بل أصبح أيضا له شأن كبير حتى داخل الأوساط الصوفية، وهو ما تجسد في حادث دخول المجلس، إذ يقول في مذكراته الخاصة (1960) "ثم دخلت مجلسا ممتلئا بالناس، فجلست آخر المجلس فقيل لي ارتفع إلى صدر المجلس يا أبا يعزى ويهدى، فقال أنا الصدر فأينما جلست فهو صدر المجلس" (ص. 69)، غير أن ما تجدر الإشارة إليه هنا هو كون المصادر تقف عند هذه المرحلة من طفولة الشيخ، دون أن تفصح عن باقي تطوراتها والتي من شأنها تحديد تطلعات الشيخ السياسية والعسكرية المستقبلية أو حيثيات وأسباب انتقاله إلى آسا.

2.3. انتقال الشيخ إعزى وهدى إلى آسا

يعتبر الحسم في مسألة خروج الشيخ إعزى وهدى إلى آسا أمرا صعبا في الوقت الراهن ما دامت المصادر المتوفرة لا تتيح إمكانية ذلك، الأمر الذي جعلنا نطرح مجموعة من الفرضيات على شكل تساؤلات حول أسباب وحيثيات خروج إعزى وهدى إلى مجال آسا:

– هل كان هذا النزوح نزوحا عاديا لا يخرج عن ما تواطأ عليه المتصوفة من هجرة مرابض العمران إلى غياهب الصحراء؟ وإذا كان الأمر كذلك لماذا تم اختيار آسا من بين باقي المناطق؟ هل ذلك راجع إلى قدسيتها كما يتكرر في العديد من الوثائق المكتوبة والشفهية؟

– هل للأمر علاقة بمواقف الشيخ السياسية والفكرية، بحيث قد يكون خروجه إلى آسا إما هروبا من قمع السلطة أو مبعوثا من طرفها؟

– هل يكون الأمر له ارتباط بما تواطأت عليه القبائل من استدعاء آل البيت والمتصوفة للإقامة بين ظهرانيها اعتقادا منها بأن وجود هؤلاء يضمن لهم البركة في مالهم ونسلهم، ويوفر لهم حكما منزها يحتكمون إليه لحل مشكلاتهم ، فيكون بذلك آل آسا قد استدعوا إعزى وهدى اعتقادا منهم في بركته، هذا الاعتقاد الذي استمر حتى بعد وفاته حيث ظل الرجل المبجل الأول بالمنطقة؟

– إذا كان اختيار موقع زاوية ما، يخضع لجملة من الاعتبارات يكون من ضمنها ما توفره المنطقة من إمكانيات طبيعية واقتصادية وحمائية (بكاري، 1984)، فهل يكون إعزى وهدى قد اختار آسا لهذه الاعتبارات؟ وإن افترضنا ذلك، فما هي الإمكانيات الطبيعية التي توفرها آسا إذا علمنا أنها توجد ضمن وسط صحراوي؟ هل يكون هذا الوسط الصحراوي هو الدافع لتأسيسها بهذا المكان كعامل للحماية؟ أم أن الأمر له علاقة بموقعها باعتبارها ممرا لطرق القوافل التجارية خلال العصر الوسيط؟

إن تأكيد هذه الفرضيات أو نفيها يظل رهين ظهور وثائق جديدة، غير أن توفر بعض القرائن يسمح لنا بالترجيح، فمن خلال بعض المصادر تظهر مدى المكانة القدسية التي تحتلها آسا في النفوس، إذ يقول

عنها صاحب الذهب الإبريز أحمد اللمطي (2007) "وسألته (شيخه) رضي الله عنه هل يكون الديوان في موضع آخر غير غار حيراء، فقال رضي الله عنه نعم يكون في موضع آخر مرة في العام لا غير، وهذا الموضوع يقال له زاوية أسا بفتح الهمزة والسين بعدها ألف خارج أرض سوس بينها وبين أرض غرب السودان، فيحضره أولياء السودان[...] فقلت وهل ثم جمع آخر في غير هذين الموضعين؟ فقال: نعم يجتمعون ولكن لا يجتمع نحو العشرة منهم في موضع قط إلا الموضعين السابقين" (ص. 299).

ويبدو أن هذه المكانة قد اكتسبتها آسا من خلال ما أسبغته عليها الذاكرة الشعبية من صفات التقديس باعتقادها أنها بلد 366 ولي، وهو ما عكسته الكتابات الأجنبية حول المجال – مادام جزء كبير منها هو تدوين للرواية الشفهية– حيث يقول عنها لاشابيل (1934) "آسا مدينة مقدسة يقال أن النبي يمر منها بين الفينة والأخرى، وكذلك صحابته، إنها مركز اجتماع الصلحاء بحيث يصل عدد القبور إلى 366 قبرا" (ص. 101)، الأمر نفسه نجده عند دوفورست (DE FURST) (1939) حين اعتبر آسا "مدينة مقدسة دفن بها 366 من أولياء الله الصالحين" (ص. 8).

يظهر أن المزارات المتعدد في المنطقة قد تجاوزت حدود كونها أماكن مقدسة لأداء زيارات عادية، لتسبغ قداستها على المجال كله بما في ذلك الجمادات "كأورير الأنبياء" الذي "ينتصب في الجانب الآخر للوادي المحاصر لجبل آسا[...] يعتبر تسلقه جزءا من مناسك الحج إلى آسا " (PUIGAUDEAU, 1968, p. 367)، حيث "يعتقد الحراطين أن الرسول محمد قد زاره "، لذلك "تلبى مند هذا الحدث رغبات المؤمنين الذين يصعدون للأول مرة هذا التل" (GOUDIO, 1985, p. 88).

غير أن الاعتقاد في "قداسة آسا" لم يقتصر على الثقافة الشعبية فقط، بل نجد له امتدادات داخل الأوساط العالمة وهو ما تجسده بعض المخطوطات التي تصف آسا ببلد الأولياء والمتصوفة بمختلف مراتبهم الصوفية، إذ يقول عنها محمد الإنجيتي البربوشي (1303) "وأما قرية الأولياء في جبال النحاس، وهي بلاد إداوكيس، وهي الأغنان، وهي آسا جعل الله فيها من الأغواث سبعا وثلاثين [...] وأما النقباء فهم عددهم سبع وسبعون جعل الله منهم ثمانية في [...] آسا [...] وأما الفضلاء جعل الله منهم ثمانية في بلاد آسا [...] وأما الخطباء جعلهم الله سبعا لم يزل في الدنيا، وذكر منهم اثنين في آسا وهما سيدي إبراهيم الغزواني ومريده أبو عبد الله الهزميري [...] وأما الأوتاد الأربعة[...] واحد منهم في بلاد إداوكيس [...] وهي آسا [...] جعل الله فيها من الأولياء الظاهرين عشرين وأما في الباطن لايعلم عددهم إلا الله سبحانه" (ص. 2). على أن شهرة المنطقة بين العامة والخاصة بكثرة الأولياء قد دفع العديد من كبار المتصوفة لزيارتها مثل أبو عبد الله الهزميري وأبي مدين شعيب، فلا يستبعد في هذا الإطار أن يكون خروج إعزى وهدى إلى آسا تحذوه نفس أسباب المتصوفة الآخرين دون أن يعني ذلك إقصاء الفرضيات الأخرى التي طرحنها مسبقا، خاصة وأن إعزى وهدى استقر بآسا وعمل على بناء زاويته بها، ولم تكن زيارته لها زيارة مرحلية فقط. ويبقى أن بناء الزاوية نفسه يطرح إشكالات من قبيل:

– هل إعزى وهدى هو المؤسس الفعلي لزاوية آسا أم أن هناك مؤسسين آخرين خاصة أن المنطقة شهدت توافد العديد من الشيوخ الذين رابطوا بالمنطقة من أجل نشر الإسلام؟

– ما مدى مصداقية الرأي القائل بأن عيسى بن صالح هو المؤسس الحقيقي لزاوية آسا؟ (MEUNIE, 1982)، هل يمكن أن يكون فعلا المؤسس أم أنه فقط عمل على تأسيس رباط تطور فيما بعد إلى زاوية؟

– هل يمكن أن تكون زاوية آسا هي المرحلة المتطورة من ذلك الرباط؟

إننا نرجح أن يكون إعزى وهدى هو المؤسس الفعلي لزاوية آسا، وذلك راجع إلى كون معظم الكتابات حول هذه الزاوية تشير إلى أن إعزى وهدى هو المؤسس الفعلي لها (PUIGAUDEAU, et M. SENONES, 1952; GOUDIO, 1985; MONTEIL, 1948)، ويبقي ما أشار إليه كل من لاشبيل (1934) من كون سيدي محمد الشبكي هو المؤسس، أو مونيي (1982) الذي قال بأن مؤسس الزاوية هو عيسي بن صالح، يحتاج إلى إعادة النظر مادامت هذه الكتابات قد اعتمدت بشكل كبير على الرواية الشفهية ولم تدعم فرضياتها بوثائق مكتوبة إلا فيما ندر، هذا الاعتماد على الرواية الشفهية هو الذي أوقع مونيي نفسه في تناقض حينما صرح في مكان آخر من كتابه بأن تأسيس الزاوية تأخر حتى غزو عرب معقل خلال القرن 13م (MEUNIE, 1982). على أن الذي تجب الإشارة إليه هو أنه من المحتمل جدا أن تكون الزاوية هي المرحلة المتطورة من الرباط الذي أقامه سيدي عيسى بن صالح مادامت كل القرائن التاريخية تدل على كون الرباط أسبق إلى الوجود من الزاوية، وأن هناك رباطات تحولت إلى زوايا مثل زاوية سيدي بلال التي أقيمت في مكان رباط تفكروت بفزواطة، وزاوية أبي الحسن التي بنيت في مكان رباط أغرغر بمجزيطة في الجنوب الشرقي المغربي (البوزيدي، 1964).

3.3. تأسيس الزاوية

جاء تأسيس الزاوية استجابة لضرورة ملحة آنذاك، تمثلت في تزايد إقبال الطلبة والمريدين على الشيخ، فكان أن فكر في إيجاد مكان لإيوائهم، وعلى أي فعمل ونشاط الشيخ عرف انطلاقته الأولى من الزاوية التي أصبحت تعرف توسعا مهما، هذه الأهمية التي تعني الزيادة في استقطاب المردين والطلبة حيث استقطبت مريدين من تكنة، والشرگ، وجبال الأطلس، وأوفران، ومجاط، وأيت براهيم، ومريبط، وأيت أرخا، وأيت مسعود، وأزوافيط،و أيت زكري، وأيت ياسين، وكل الصحراويين (GOUDIO, 1985).

ويبدو أن ذلك شكل دعاية روحية واجتماعية للزاوية، كما عزز في الوقت نفسه أدوار الشيخ حيث سيعمل على إنشاء مدرسة عسكرية يعلم فيها إلى جانب الفروسية مجمل الفنون الحربية بما فيها استعمال الأسلحة المتطورة، بل إن من بين أسباب شهرته معرفته للكيمياء التي كان يستعملها للأغراض الحربية،

وهذا أمر لا يعني أنه مكتشـــف البارود كما ورد في كراماته (المرغتي، د. ت)، بقدر ما يفيد توفره على أكثر الوسائل نجاعة للتسيد على المنطقة.

بعد إنشاء مدرسة عسكرية، سيدخل إعزى وهدى في معارك متعددة تحت راية الجهاد من أجل فرض السيطرة وتثبيت مبادئ الإسلام بين ساكنة المنطقة التي لم تكن قد تشبعت بتلك المبادئ بشكل كاف، وحتى وإن كانت بعض المخطوطات حول آل إعزى وهدى (الانجيتي، 1303؛ المرغتي، د. ت؛ MONTEIL, 1967) قد تحدث عن استمرار الوثنية والمسيحية إلى حين قدوم إعزى وهدى إلى المنطقة خلال القرن 13م، حيث سيعمل على القضاء عليها وهو ما نقلته عنها مجموعة من الدراسات الأجنبية دون تمحيص كما ورد في مقال لبويكادو وسينون (1929) من كون إعزى وهدى هو "من نشر الإسلام بالمنطقة خلال ق 13م وألغى منها وثنيي إداوكيس ونصارى إلمتن والفنيك"(ص. 11)، إلا أننا نتحفظ من هذه المعلومات وذلك لعدة أسباب:

– أسلمت المنطقة بعد قيام الدولة المرابطية التي عملت على نشر وتوطيد المذهب السني المالكي بمختلف أرجاء المغرب الأقصى (ولد السالم، 1999).

– عدم ورود أي إشارة عن التواجد الوثني أو المسيحي بالمنطقة في المصادر الوسيطية والتي لم تكن لتتغافل عن مسألة مهمة تتعلق بالعقيدة.

– ذكرت المصادر التي أرخت لقيام الدولة المرابطية أن يحيى بن إبراهيم الكدالي قام برحلة إلى مكة قصد الحج وذلك سنة 427هـ/ 1035م (ابن عذارى، 1983)، وهو ما يدل على تمثل المجتمع الصحراوي للإسلام ووعيه بأركانه في فترة مبكرة (ق11م). فهل يعقل استمرار الوثنية والمسيحية كاعتقاد راسخ لدى الساكنة حتى القرن 13م؟!

وارتباطا بالأسباب المشار إليها أعلاه يبدو أن إمكانية استمرار الوثنية والمسيحية في المنطقة إلى حدود القرن 13م يظل أمرا غير وارد حسب اعتقادنا، فيبقي تفسير ما ورد في النصوص السالفة الذكر يخضع لثلاث احتمالات:

<u>الاحتمال الأول</u>: كون المنطقة قد عرفت وجود عناصر خارجية، وهو ما يحيل له مخطوط مختصر سبيل الهدى (د. ت) حيث اعتبر " أنهم قتلوا في سبيل الله من النصارى والروافد وغيرهم الذين لا يؤمنون بالله ورسوله صلى الله عليه وسلم" (ص. 10)، يضاف إلى ذلك أن مناطق مجاورة لها من الشمال والجنوب شهدت خلال فترات تاريخية معينة وجود مجموعات خارجية كما هو الحال بالنسبة لسجلماسة حيث تم تأسيس إمارة بني مدرار الصفرية سنة 140هـ/757م (محمود إسماعيل، 1985)، ثم منطقة الجنوب الموريتاني حيث أشارت بعض المصادر إلى وجود مدينة بالمنطقة قبل قيام الدولة المرابطية تدعى بمدينة الكلاب (ولد أنبوجة، ص. 82) ووصفت أهلها بالنصارى، هذه التسمية التي أولها بعض الباحثين إلى كونها تدل على استقرار مجموعات خارجية إباضية بالمنطقة أنذاك، وذلك بالنظر إلى كون

الكلاب كانت عادة لدى هذه المجموعات (LEWiCKi, 1962)، فمن الممكن إذاً أن يكون إعزى وهدى قد حارب هذه المجموعات التي قد تكون استقرت بالمنطقة على أساس أنها مجموعات نصرانية خارجة عن الدين.

الاحتمال الثانـــــــي: من المعلوم تاريخيا أن قبائل وادي نون قد ثارت ضد الموحدين، فتم قمع هذه الثورة بأكبر حملة على يدي أبي حفص القائد الأعلى للقوات الموحدية ســـنة 548هـ/1153م (البيدق، 1971)، فلا يستبعد في هذا الإطار أن يكون قدوم إعزى وهدى إلى آسا بمثابة تجسيد للسلطة الموحدية داخل وسط يحن باستمرار إلى أمجاد الدولة المرابطية، فيكون بذلك إعزى وهدى قد حارب كل خارج عن المذهب الموحدي على أساس أنه كافر ونصراني، وما يدعم ما ذهبنا إليه كون مصادر هذه الفترة خاصة منها تلك التي تشايع الموحدين تعتبر "التوحيد" بمثابة دخول أولي في الإسلام، هذا ما نتأكد منه بوضوح من خلال مدونة زاوية آسا التي تصف وادي نون بواد الحرب وتغاجيجت بالنصرانية، ولا غرابة في ذلك خاصة إذا "علمنا أن الأساس الفعلي لهذا التصور كان مبني على الأحكام الموحدية، وأن المدونة تعتبر إعزى وهدى مقياسا محليا لمحاربة المسيحية والكفر" (ناعيمي، 1989، ص. 2070).

الاحتمال الثالـــــث: من المحتمل أن المد الأعرابي الذي سبق مولد إعزى وهدى بثلاثين سنة قد شكل يومها عاملا أساسيا آخر لشحذ حملة الشيخ وأتباعه على كل من اعتبروه خارجا عن العقيدة الحقة، وما يزكي هذا الاحتمال هو كون مجموعة من العلماء كانوا يعتبرون جهاد الأعراب الذين يمارســـون الحرابة أوجب من جهاد الروم (اليدالي، 1990)، كما أن في تسميتهم بمستغرقي الذمم، دليل واضح على اعتبارهم خارج الشرع.

وبغض النظر عن الأسباب والدوافع التي كانت وراء مشروع إعزى وهدى "الجهادي"، فالمهم هو كونه استطاع "بفعله الجهادي" إخضاع مجال شاسع لسلطته السياسية والروحية[5]، صاهرا بذلك شخصية كاريزمية اســـتطاعت أن تجذب حولها العديد من الأتباع ومن مختلف القبائل البدوية، وقد كان على رأس هؤلاء الأتباع حراطين آسا الذين تحول جزء منهم إلى خدام للزاوية (La CHAPELLE, 1934)، وسيستمر هذا الوضع على ما هو عليه إلى حين وفاة إعزى وهدى "في أول ربيع النبوي عام 727هـ، ودفن في بقعة خلوته في زاويته بآســة المذكورة وقبره مشــهور عند الخاص والعام" (المرغتي، د. ت، ص. 4)، وقد ترك وراءه ذرية حصرتها المصادر في سبعة أبناء دون البنات[6]، على أن وفاة الشيخ لم تضع حدا لشهرة الزاوية وتوسع نفوذها بل استمرت في استقطاب الأتباع والمريدين من جميع جهات المغرب الأقصى، بل وحتى من خارج حدوده التاريخية[7] (المرغتي، د. ت، ص ص. 1-2).

وتجدر الإشارة إلى أنه رغم الإشعاع الكبير الذي عرفته الزاوية، إلا أن هذا الإشعاع لم يخلف تراكما على مستوى التدوين، فباستثناء مدونة زاوية آسا والوثيقتين اللتين أوردهما محمد المختار السوسي، ثم

مخطوط "مختصر سبيل الهدى في مناقب أيت إعزى وهدى" وبعض الوثائق المتأخرة، فإن التراث المكتوب لهذه الزاوية يظل غائبا، ولعل السبب في ذلك يعود إما إلى ضياع جل مؤلفات الزاوية خاصة إذا علمنا أن محمد بن سـعيد المرغتي قد أشـار في مخطوطه إلى بعض هذه المؤلفات مثل كتاب "سـبيل الهدى في مناقب أيت اعزى وهدى "، وكتاب آخر منسـوب للشـيخ عن كراماته وفضـائله، بالإضـافة إلى كتاب عن مناقب أيت اعزى وهدى (المرغتي، د.ت، ص ص. 2-5-6)، وقد يكون السبب راجع إلى كون المشروع الجهادي الذي قامت عليه الزاوية حال دون الاهتمام بالتأليف، ومن ثم غياب مؤلفات حول الزاوية[8].

صورة (1): زاوية أسا (جريدة أصوات، 2018، ص. 1) تم الاسترجاع من الرابط: الموسم الديني لزاوية أسا ما بين 19 و24 نونبر الجاري- جريدة أصوات (journalaswat.com)

صورة (2): ضريح الشيخ إعزى وهدى (ناجيه، 2016، ص. 1) تم الاسترجاع من: صلحاء الصحراء بين الإشعاع الديني والاستنفار الجهادي الشيخ إعزى وهدى نموذجا – بوابة الرابطة المحمدية للعلماء(arrabita.ma)

4. "أحفاد" الولي: النموذج التسييري أو مرحلة ما بعد الجد المؤسس

راكم الشيخ إعزى وهدى طوال فترة استقراره بمجال آسا رأسمالا رمزيا كبيرا جدا، ستعمل ذريته وأتباعه من بعده على استثماره وتحويله إلى رأسمال مادي "فظاهرة الوَلاية ليست مفردة من مفردات التاريخ فقط وليست دالة على ذاكرة محنطة وكأنها موضوعة في صندوق من ثلج، بل إنها ظاهرة متحركة يستعملها الفاعلون أحيانا في إثبات النسب وأحيانا أخرى[...] في مراكمة الأرض، ويحتاج إليها الفاعلون أيضا في المواجهات الخارجية المادية منها والرمزية" (إيلكمان، 1989، ص. 7).

في هذا الإطار سعى أيت إعزى وهدى إلى السيطرة على مجال شاسع تظهر أهميته من خلال حجم الأراضي المسقية وأهميتها، وكذا من خلال العيون والسواقي المراقبة، هذه السيطرة التي تجسدها الكرامة المتواترة بين أيت اعزى وهدى، والتي يقول عنها محمد بن سعيد المرغتي (د. ت) "جعله [إعزى وهدى] الله هو وذريته على سائر الماء الخفي تحت الأرض، فقد رأيت في مناقبهم أن كل موضع سكن فيه أيت اعزى وهدى لابد فيه من الماء ولو لم يكن فيه في الأصل، فإنه لابد أن ينبع الله فيه الماء ويخلقه في كل مكان سكنوا فيه أيت إعزى وهدى" (ص. 5-6).

إن هذه الكرامة رغم كونها تدخل في إطار ما حاول أيت إعزى وهدى أن يضْفوه على أنفسهم من بركة وقداسة، إلا أن ذلك يقتضي منا وضع البركة في سياقها المادي وتجريدها من طوباوية المعتقد، فرغم كونها مجرد "كرامة" إلا أنها تترجم السيرة الحقيقة لحصيلة واضحة من الذاتية العصبية في كامل مظاهرها ، إن البركة في هذه الحالة ليست سوى تزكية للمصلحة الوهداوية راسمة أمامنا أمثلة حية للتزاوج بين الاجتماعي والرمزي التي نلمسها في التأرجح بين ما هو مجالي واقعي وبين ما هو ذهني غيبي، فتكون بذلك "الكرامة" تجسيدا لهذه الرغبة في السيطرة على مادة حيوية في مجال يعاني من ندرة الماء وبالتالي السيطرة على كل الموارد الاقتصادية المرتبطة به.

هكذا إذاً سيطر أيت إعزى وهدى على مجالات زراعية شاسعة، عملوا على استغلالها حيث "كانوا يحرثون المعاذر[9] كلها من ناحية واد درعة[10] يمينا وشمالا طولا وعرضا، فلما هزموا النصارى من زاگورة[11] بواد درعة ملكوها بالكلية وذلك آخر المفتوحة (كذا)، ومن زاكورة يحرثون وادي درعة كله ويستغلون من الخنك الذي برأس كتاوة والغزلان إلى أمام زاويتهم بآسة، وذلك إلى واد نون مع تلك النواحي إلى الساقية الحمراء بلا منازع لهم ولا معارض" (المرغتي، د.ت، ص. 11)، كما " كانوا يستغلون نواحي القبلة[12] من بلد الشرگ إلى بلد الصحراء، وكذلك وادي درعة ومعاذره من بدئه إلى منتهائه، وكذلك جبل باني[13] وأحوازه طولا وعرضا إلى بلد يقال له زمول، وقد كانوا يعزبون في فصل الربيع ويستغلون ما فيه من المياه والأشجار[...] ويستغلون جميع زيتون واد درعة ويسمى في ذلك الوقت واد الزيتون، وكذلك جميع المياه التي انصدرت من جبل تيسنت[14] كلها لهم أرضا وأشجارا، ومن ثم إلى مدولة[15]، وإلى ويدان أيت هارون،

ومن ثم إلى تمنرت[16]، وإلى تاغجيجت، وإلى زاويتهم في آسا [...] ومن ثم إلى واد ماسة، وإلى واد الحرب وهو واد السوس[17]، وكذلك بلد سوس كلها الأدنى منها والأقصى. كذلك بلد رودانة[18]، وكذلك جبل درنة[19] من مبدأه إلى منتهائه (كذا)، وكذلك ما انحدر منه من المياه يمينا وشـــمالا إلى غير ذلك من بلد المغرب كلها طال علينا ذكر ذلك كله" (المرغتي، د. ت، ص. 19).

ولم يقتصـر أيت إعزى وهدى على مراقبة الأراضـي الزراعية فقط، بل سـعوا إلى اسـتخلاص إتاوات سـنوية على شـكل هبات وزيارات كانت "تتخذ بشـكل عام صـورة دفع عيني لم يكن يقتضـي مع ذلك أي شـكل آخر من العطاء الذي كان يتجلى فيه بكيفية أفضـل الكرم الفردي" (MICHEL, 1997, p. 343)، فكان " كل كانون [يؤدي] ذبيحة المجاوزة عليه العام، وجزة[20] لكل خيمة ودار الذي فيها الغنم، وثلاثة جمعة من الزبدة في كل رأس العام إلى العام" (سـلسـلة نسـب آل إعزى وهدى، د.ت، ص. 2) أي "جميع القبائل من حصـن الكتف المشـرف[21] إلى البحر إلى السـگيى الحمراء[22]، ولجيمة العرب على نية الجهاد لأننا نخرج الكفار في هذه البلدان والبادية" (سـلسـلة نسـب آل إعزى وهدى، د.ت، ص. 2). وقد كانت الإتاوات المدفوعة تشـكل الجزء الحي من الأملاك، وكانت ترسـم حول الزاوية تجمعات ولاء متشـابهة في غالب الأحيان، يضاف إلى ذلك ما كان يمنحه الأفراد من هبات وأعطيات.

ويبدو أن انتشـار آل إعزى وهدى في سـوس والمناطق المجاورة له وما لعبوه من أدوار طلائعية في محاربة المد المسيحي خلال القرن 16م كما سبقت الإشارة إلى ذلك، قد أسهم في تنامي ممتلكاتهم وازدياد حجمها (عقد التزام بين جماعة آل علي ومنصـور وسـيدي يحيى العزى وهدي وذريته من بعده، د.ت)، لكن يبقى أن اسـتغلال هذه الأملاك ظل مرتبطا بمالكيها[23]، وفي أحسـن الأحوال المدارس الوهداوية التي أسسـها الحفدة والمريدون في مختلف مناطق سوس (السوسـي، 1984)، دون أن تفصـح المصـادر عن مدى الارتباط الروحي والمادي بين هؤلاء الأفراد وتلك المدارس والزاوية الأم بآسا.

هكذا إذاً أسهمت العوامل السالفة الذكر وعلى امتداد أزيد من ثلاثة قرون في تأثيل الأملاك بين أيدي أيت إعزى وهدى، راسـمة بذلك أنماطا من التحول المادي للبركة، ومبرزة مدى الحرص الذي تظهره المجموعة الإستراتيجية الدائمة حول ولي صـالح يسـعى من خلاله الفاعلون الذين يحركون هذه المجموعة إلى تفعيل الأداء اليومي الذي يبقي مصـالحهم المرتبطة بهذا الولي قائمة (الجويلي، 2001)، غير أنه ابتداء من ق 17م ستتضـافر مجموعة من العوامل معلنة بداية انحصـار النفوذ الروحي لأيت إعزى وهدى وما يعنيه ذلك من بداية تراجع أعداد الأتباع والمردين، هذه العوامل التي يمكن أن نحصرها في ما يلي:

- احتجان الثروة وتأثيل الأملاك على حساب المجموعات الأخرى خصوصا حراطين آسا.
- تقلص الإشـعاع الروحي وتراجع الدور العلمي للزاوية، في وقت غطت فيه شـهرة الشـيخ أحماد أوموسى (ناعيمي، 1989)، وإشعاع زاوية تامگروت على باقي الشخصيات الصوفية والزاويا في الجنوب

المغربي إلى درجة أصبحت فيها زاوية آسا من بين الزاويا التابعة لزاوية تامجروت (GOUDIO, 1985)، والتي كانت تراقب 120 زاوية منتشرة في كل أنحاء المغرب (LAROUI, 1980).

– توالي سنوات الجفاف وما رافق ذلك من انتشار للمجاعات والفقر، كان المتضرر الأكبر منها الفئات الدنيا داخل قصر آسا (كربخال، 1984).

– ضعف التواصل بين الزاوية الأم بآسا وباقي المدارس الوهداوية المنتشرة بسوس.

على أنه وبالرغم من تراجع النفوذ الروحي لزاوية آسا، إلا أنها ظلت تحتل مكانة مرموقة ومقدسة لدى ساكنة المنطقة سواء في ذلك الرحل والمقيمون، وهو ما يظهر من خلال تسميتها بـــ"أمَا الزاوية" مفصحة بذلك عن واقع الذهنية البدوية انطلاقا من تحويلها لمؤسسة اجتماعية إلى واسطة ونموذج لذاته في سلم الارتقاء الروحي تنجب قيما وافرة للتبجيل والتخصيص.

وتظهر تلك المكانة المقدسة أيضا من خلال استمرار رحل أيت أوسى حتى بعد صراعهم مع آل إعزى وهدى، في تبجيل الزاوية والاهتمام بشؤونها والسهر على تنظيم موسمها. يضاف إلى ذلك أن تواصل التأثير الروحي للزاوية لم يقتصر على العامة فقط بل تعداه إلى كبار المتصوفة كما سبق أن أشرنا إلى ذلك، و في مقابل استمرار النفوذ الروحي للزاوية – رغم ما عرفه من تقلص كبير– فعلى العكس من ذلك سيعرف نفوذ أيت إعزى تراجعا كبيرا، وهو ما تكشف عنه وثيقة مؤرخة ب 1081هـ/1670م حين تتحدث عن هجوم الحراطين على فرع "إد براهيم أوعبد الله" من أيت إعزى وهدى وسرقة منازلهم و طردهم خارج القصر[24]، تقول الوثيقة "الحمد لله والصلاة والسلام على نبيه، أشهد لدي [...] أن المرابطين أبناء سيد إبراهيم بن عبد الله، منهم سيد عبد الله بن إبراهيم، والسيد علي بن إبراهيم، والسيد آمحند أُبراهيم، حضروا لهم حين رحلوهم الأسمريين أعني الحراطين أهل أسا في ديارهم في قصر بني إنجيت وبني مليل[25] غصبا وظلما، أول ما نهبوا لهم ثلاثين من العبيد عشرا منهم ذكورا والإناث عشرين وتسعة أزواج من أساور الذهب بمائة مثاقيل ..." (وثيقة هجوم الحراطين على دور إد ابراهيم أوعبد الله وسرقتها، 1670م).

بعد هذا الحادث وسعيا من أيت إعزى وهدى إلى تحصين مكتسباتهم المادية، ونتيجة لتوجسهم من الحراطين، سيعمدون إلى إتباع إستراتيجيتين:

– الإستراتيجية الأولى: الدخول في تحالف مع أيت مربيط القبيلة ذات القوة الزمنية بمجال آسا آنئذ، وسيستمر هذا التحالف إلى حين اكتساح أيت أوسى لمجال آسا، حيث سينتج عنه حرق القصبة وتراجع أيت مربيط نحو فم الحصن وأقا.

– الإستراتيجية الثانية: تسخير سلطة القلم لصالحهم، وهو ما يظهر من خلال العديد من مشجرات أنسابهم المتأخرة والتي غالبا ما تذيل بعبارات من قبيل :"من أبغض أولاد الشيخ إلى آخرهم الذي عندهم رسم كيف هذا يسلط الله عليه لعنته[...] ومن أحبهم أحبه الله ومن أبغضهم أبغضه الله"، أو "من أعطى ما

ذكرنا أعلاه فالله يبارك في جميع أمواله وجميع مناولته"، أو "من نظر بعينه أو اليدين أو الفم [يقصد في شجرة النسب] يعطي الصدقة لأولادهم لم يقم من مكانه حتى قضى الله حاجته من الأولاد والبهائم وغير ذلك ببركات الأولياء إن شاء الله".

سيعمل أيت إعزى وهدى إلى جانب ذلك على بناء قصبة في ضفة الوادي المقابلة لقصر أسا، وستستمر سكناهم بها إلى حين اندلاع صراع بينهم وأيت أوسى خلال النصف الثاني من القرن 18م، حيث سيغير على إثره أيت أوسى على القصبة ويحرقونها دون أن يشكل ذلك سببا في النزوح النهائي للفصيل المذكور عن قصبته، إذ سرعان ما سيعود إلى السكن بها بعد ترميمها وإصلاحها (وكاري، 2017).

ويبقى أنه خلال هذه المرحلة سيدخل أيت إعزى وهدى (فرع إد براهيم أوعبد الله) في مواجهة مفتوحة مع حراطين إداونگيت بسبب الخلافات حول الأرض. وهو ما سينتج عنه هجوم حراطين إداونگيت على القصبة سنة 1207هـ/1792م واحتلالها، ثم طرد إد براهيم أو عبد الله إلى أماكن خارج مجال آسا، مثل إگيسل بوادي نون، وتغاجيجت وأوفران بالأطلس...، وسيستقر بها إيداونجيت حوالي 18 سنة قبل أن يغير عليهم حراطين إداومليل سنة 1224هـ/1809م ويخربونها نهائيا (وثيقة هجوم حراطين إداونگيت على قصبة أسا وإخراج إد ابراهيم أوعبد الله منها غصبا، 1225هـ/1810م؛ شهادة سيدي محمد بن عبد الرحمان الصغير الرجراجي وآخرون معه على تخريب القصبة من طرف حراطين إداومليل، 1224هـ/1809م).

ويبدو أن هذا الهجوم جاء في إطار النزاعات المتكررة حول الأرض بين قسمي القصر (إداومليل وإداونگيت)، هذه النزاعات التي جعلت كل طرف يكون في شبه استقلال عن الطرف الآخر في تسيير أموره السياسية والدينية، حيث كان لكل قسم مسجد وإمامه الخاص به، كما كان له جماعته "أيت أربعين" الخاصة به.

خلاصة

تظل أهم الخلاصات التي يمكن أن نخرج بها من هذه الدراسة كون سيرة الوهداويين وصيرورة تشكلهم مرت عبر مرحلتين: مرحلة أولى ترتبط بزمن الجد المؤسس وأبنائه المباشرين، ومرحلة ثانية ترتبط بالأحفاد، أو بعبارة أخرى النموذج التأسيسي (الجد والأبناء) في مقابل النموذج التسييري (الأحفاد)، وإذا كانت ميزة النموذج التأسيسي أنه قام على أساس الاستصلاح وكد اليد مع الحرص على إشراك شرائح عريضة من المجتمع في الناتج وفق جدلية الأخذ والعطاء، والاستهلاك والتوزيع، فإن هذا الأمر يغيب في النموذج التسييري ليحل محله منطق المراكمة، حيث ركن "أحفاد" الشيخ إلى استثمار الاعتراف الاجتماعي بأدوار الرعيل الأول من أيت إعزى وهدى ورأسمالهم الرمزي، لمراكمة المزيد من الأراضي والهبات مع

استبعاد الكد اليدوي ومنطق إشراك الفئات الأخرى من المجتمع لصالح الاستفراد بالثروة والإمعان في التعيش من "البركة"، فلم يلتفتوا إلى مكونات "النموذج التأسيسي" إلا ضمن الحدود التي تخدم مصالحهم.

لقد أدى هذا الأمر، إلى جانب تواري الدور العلمي لزاوية آسا مع تراجع التجارة الصحراوية وتوالي نوبات الجفاف، إلى إدخال المكانة الروحية لأيت إعزى وهدى في ما أسماه ماكس فيبر (M.Weber) بـ"روتنة الكاريزم"(La routinisation du charisme)، تجلت انعكاساتها على أرض الواقع في شكل فتور للعلاقات بين أيت إعزى ومحيطهم الاجتماعي، بل وتوتر هذه العلاقات بعدما فقدت طابعها العفوي ونحت منحى الإلزام والإكراه، فجاءت إجابات ذلك في شكل هجومات متكررة من طرف مكونات القصر الأخرى على الوهداويين، لتظل الزاوية في منأى عن ذلك بما هي رمز للكل، رمز للتعالي عن النزاعات والمشاحنات الإثنية، وإشارة دالة على فعالية خارقة للعادة نجحت في اكتساب أهلية حقة لضمان إدماج الفرق الاجتماعية الخاضعة لها في سياق ثقافي واجتماعي، وأفلحت في إرضاء الحاجات المهمة المادية منها والنفسية لتلك الفرق، كما تمكنت من حفظ ومراقبة الرموز المجسدة لسياقها الاجتماعي، بمعنى مراقبة التعليم الديني والثقافي والإشراف على جميع الأنشطة الدينية والطقوسية وضمان احتكار الشرعية في هذه الميادين.

توصيات:

لقد اقترن ظهور وازدها زاوية أسا بأيت إعزى وهدى، وعلى الرغم من اندثار "الإثنية" المؤسسة على الأقل في محيط أسا نتيجة تظافر عوامل تاريخية واقتصادية واجتماعية، فإن الزاوية استمرت حاضرة بالمجال إلى اليوم وإن تقلص إشعاع تراثها الروحي والعلمي بشكل لافت، لتشكل تراثا ماديا وذاكرة حية تستوجب الصيانة والاستثمار انطلاقا من حفريات الباحثين، الأمر الذي يستدعي منا اقتراح مجموعة من التوصيات في أفق استثمار التراث المادي والرمزي للزاوية ومؤسسيها:

1- ضرورة القيام بأبحاث ودراسات تاريخية وأنثروبولوجية رصينة حول المنطقة وذاكرتها الحية، إلى جانب أبحاث أركيولوجية لاستنطاق المواقع الأثرية الهامة التي يزخر بها الإقليم في أفق تحقيق تراكم منتج في هذا الإطار.

2- أضحى من المعلوم الدور المحوري الذي يلعبه العامل التاريخي على مستوى رسم الخطوط العريضة لجميع السياسات المرتبطة بمجال جغرافي معين، لذلك وجب التأكيد من هذا المنبر على ضرورة استثمار الأبحاث والدراسات التاريخية حول المنطقة وتسويق نتائجها في سبيل تحسين السياسات العمومية والرفع من جودة الحياة في الإقليم، بدل أن تبقى هذه الدراسات حبيسة رفوف الجامعات، وهو مسعاً لا يمكن بلوغه إلا بانفتاح الجامعة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي، ذلك أن البحوث المنتجة في المؤسسات الجامعية يمكنها المساهمة في الدخل الاقتصادي للمنطقة باعتبارها مواد ذات أبعاد تنموية في

زمن أضحت فيه التنمية تعتمد على قيمة المعرفة أكثر من اعتمادها على عوامل الإنتاج المادية (الأرض ورأس المال).

3- من منطلق أن الجماعات الترابية لم تعد تلك الوحدات التقليدية التي تقدم الخدمات الإدارية للمرتفقين فحسب، بل أضحت اليوم مطالبة بلعب أدوار مختلفة وعلى عدة مستويات، ومنها المستوى الثقافي باعتباره محورا أساسيا في أجندة القرن الحالي، يبقى إذاً لزاما على الجماعات الترابية للمنطقة المدروسة الانخراط في اقتصاد المعرفة من خلال إدماج نتائج البحوث والدراسات حول المنطقة في مشاريعها التنموية، والاستثمار في تراثها وذاكرتها الحية، والبحث عن السبل الناجعة لجعلها رافعة أساسية للتنمية والرفع من القدرات الاقتصادية للإقليم.

4- إن الجماعات الترابية في المنطقة المدروسة باستثمارها في التراث والذاكرة، وإدماج نتائج البحوث في سياساتها التنموية، ستتمكن من دمج البعد الاجتماعي للتنمية مع البعد الاقتصادي، وتحقيق التكامل بين عناصر هذه العملية المستدامة في أفق تنزيل اقتصاديات التراث بوصفه مفهوما شاملا يختص بحياة المورد التراثي وإدارته، وهنا لابد من التنويه إلى مسألة ملحة ترتبط بأهمية التنمية السياحية، وضرورة تأهيل البنية الثقافية التحتية عبر تأهيل مؤسسات المجتمع المدني الثقافية، في سبيل استدامة الموارد التراثية وتحقيق تنمية المجتمع المحلي.

5- على الرغم من الاهتمام المتزايد الذي أضحى يحظى به موسم زاوية أسا في اهتمامات الفاعلين المحليين، انطلاقا من نقل صفته من موسم ديني خاضع للمنطق القبلي المحض على مستوى التدبير والغايات، إلى مهرجان مؤطر من جمعيات المجتمع المدني والهيآت المنتخبة في رهان واضح على بعده الاستثماري، وهو ما جاءت إجاباته في شكل مخصصات متنامية أخذ يحظى بها المهرجان المذكور من قبل الجهات الوصية، إلا أن نسخه المتكررة كشفت عن اختلالات عميقة على مستوى التسيير وتدبير الميزانيات، الأمر الذي يستدعي وبإلحاح إشراك فاعلين محليين مختلفين بمن فيهم الباحثون ومن تخصصات مختلفة، من أجل تكثيف الجهود وتكييفها مع أولويات الفئات المستهدفة الكائنة والممكنة.

الهوامش:

[1] – آسا مدينة تابعة إدارياً لإقليم آسا الزاك بجهة كلميم واد نون جنوب المغرب.

[2] – يقول عنه صاحب سلسلة الأنوار "وأما الأوتاد الأربعة [...] منهم في بلاد إداوكيس وهي قرية الأولياء وهي آسا [...] واحد وهو سيدي محمد الشبكي وذكر أن قبره في كهف الحمام[...] توفي رحمه الله تعالى سنة أربع وثلاثين ومائة في شهر الله مارس وهو الأول بذلك المكان". (الإنجيتي، 1303، ص. 2)

[3] الوتد هو أحد المراتب الصوفية، وهو تعبير لبيان طبقات المتصوفة ومكانتهم، وهذه المراتب هي: الأبدال، والأقطاب، والأوتاد، والعرفاء، والنجباء، والنقباء، والأغواث. للتوسع فيما يتعلق بهذه الاصطلاحات الصوفية ينظر: (الكاشاني،

1992، ص. 58- 62- 79- 114- 116- 119- 124- 155- 162- 172- 185). تم استرجاع الكتاب من الرابط:

http://www.tasavof.ir/books/download/arabic/kashani/mojam-estelahat.pdf

[4] المقصود المتصوفة، حيث يطلق عليهم عادة الفقراء.

[5] – وفي هذا الإطار يدخل إخضاعه لإداوكيس بعد أن حطم قصرهم بأدروم دون أن نغفل طبعا عنصر الماء وحضوره في هذا التخريب في فترة يؤرخ لها القرنان 13 و14 للميلاد المطبوعان تدريجيا بندرة خطيرة وجفاف مميز.

[6] – هؤلاء الأبناء هم : عبد الكريم وصـــالح وإبراهيم ومحمد (أولاد الزوجة الأولى بنت يعقوب المنصـــور)، ثم نوح ويحيى وعلي (أولاد الزوجة الثانية الشقراوية)، ويبدو أن عدد الأبناء نفسه يلج عالم المقدس مادام العدد 7 "رقما مقدسا "، على أن ذرية الشيخ سيكون لها دور كبير في إعلاء راية الجهاد ضد الوجود المسيحي على الشواطئ المغربية خلال القرن 16م، وفي هذا الإطار جاء مخطوط "مختصر سبيل الهدى في مناقب أيت إعزى وهدى" ليسرد "أخبارهم في كل ما جرى بينهم وبين النصارى إلى غير ذلك مما خصهم الله به [...] لأنهم هم المجاهدون في سبيل الله أكثر من غيرهم [...] وذكر مع ذلك [...] بعض المواضع التي دفنوا بها [...] وكيف كانت سيرهم مع النصارى " (المرغتي، ص. 1).

[7] – وهو ما يمكن أن نستشفه من خلال الإشارات الواردة في مخطوط مختصر سبيل الهدى في مناقب أيت إعزى وهدى، إذ يقول محمد المرغتي: "ذهبت يوما من أيام الله تعالى ناويا زيارة ضريحه (الشيخ إعزى وهدى) المباركة فتلقيت عنده رجلا سائحا وهو من عباد الله الصالحين وعليه آثار الخير، وسألته من أي قبيلة ومن أين هو، فقال أنا جئت من مدينة تونس"، (ص. 2).

[8] – ولعل ما يرجح هذا الاحتمال كون المصادر لم تحتفظ بذكر طريقة معينة للشيخ اعزى وهدى.

[9] – الحقول البرية.

[10] – وادي درعة، أطول أنهار المغرب، 1100 كم، ينبع من جبال الأطلس الكبير بالمغرب، ليتجه جنوب-شرقاً حتى تاگونيت ثم يتجه غرباً قاطعاً الصحراء ليصب في المحيط الأطلسي.

[11] – إحدى المدن الواقعة في القسم الجنوبي الشرقي من المغرب، تنتمي ترابيا إلى جهة درعة تافيلالت، وتعتبر من أهم المدن السياحية بالمغرب.

[12] – مصطلح القبلة في المصادر التاريخية يعني الجنوب.

[13] – هو آخر سلسلة جبلية على الهامش الجنوبي لجبال الأطلس. وهي سلسلة التوائية منخفضة ذات ارتفاع نسبي يراوح بين 200 و300م، تشرف على وادي درعة من الشمال.

[14] – تسينت هي جماعة قروية بإقليم طاطا في جهة سوس ماسة جنوب المغرب، وهي تبعد عن مدينة طاطا بـ 70 كلم.

[15] – تامدولت هي مدينة تاريخية اختفت آثارها، ويقع ما تبقى منها على ضفاف وادي درعة حوالي 13 كلم جنوب شرق مدينة أقا بإقليم طاطا، تأسست في القرن التاسع الميلادي، وقد كانت هذه المدينة محطة للربط التجاري بين المغرب وإفريقيا، ونقطة عبور شديدة الأهمية في محور طرق القوافل المتوجهة أو الآتية من السودان.

[16] إحدى الجماعات القروية التبعة لإقليم طاطا ضمن جهة سوس ماسة، **تقع بين السفح الجنوبي للأطلس الصغير وبداية السفوح الشمالية لسلسلة باني الغربية، تحدها شمالا تافراوت، وتاغجيجت غربا، وأقا شرقا، وجنوبا فم الحصن وأسا.**

[17] – وادي سوس هو نهر موسمي في منطقة سوس الأقصى بإقليم سوس ماسة بجنوب غرب المغرب. ينبع من سلسلة جبال الأطلس الداخلية ويصب في المحيط الأطلسي ماراً عبر سهول فيضية خصبة في حوض يحمل نفس الاسم.

[18] – تارودانت هي مدينة مغربية وعاصمة إقليم تارودانت بجهة سوس ماسة في جنوب المغرب، وهي واحدة من أقدم وأعرق المدن المغربية، ولعبت أدوارا هامة في تاريخ سوس والمغرب.

[19] – معناه في الأمازيغية جبل الجبال، وهو جمع أدرار: الجبل، إدرارن: درن، والمقصود الأطلس الكبير.

[20] – من الجز أي قص شعر الماشية، والمقصود كمية معلومة من شعر الماعز.

[21] – تعريب لكلمة أخف إغير بالأمازيغية، والمقصود منكب الجبل المطل على مدينة أكادير المغربية الحالية.

[22] – وادي الساقية الحمراء في غرب الصحراء الذي يأخذ محوره اتجاها من الشرق نحو الغرب، ويبلغ طوله انطلاقا من مرتفعات زمور إلى المحيط الأطلسي حوالي 450 كلم.

[23] – تكرر في العديد من صفحات المخطوط، مختصر...، ذكر للأراضي والعيون التي تملكها آل إعزى وهدى بالمناطق التي انتشروا بها.

[24] – لا نستبعد أن يكون هذا الهجوم له علاقة بالصراع الدائر آنذاك بين الدولة العلوية الناشئة وإمارة بودميعة بإليغ حول مراقبة المجال عسكريا وسياسيا، حيث سيعمل بودميعة في هذا الإطار إلى خلق أحلاف وتكتلات سياسية بمنطقة وادي نون والساقية الحمراء، ومن هذا المنطلق فمن المحتمل أن يكون أيت اعزى وهدى القاطنين بآسا قد اندرجوا ضمن هذه الأحلاف على غرار إخوانهم بواد نون، فيكون بذلك هجوم الحراطين على أيت إعزى وهدى جاء في إطار مساندة الحراطين للعلويين ضد آل بودميعة وحلفائهم، خاصة إذا علمنا أن سنة كتابة الوثيقة هي نفسها سنة تقويض إمارة إيليغ من طرف المولى رشيد، يضاف إلى ذلك أن خلفاء بودميعة بعد القضاء على إمارتهم وطردهم للصحراء قضوا خمسين سنة بآسا ولم يعودوا إلى زاويتهم بإيليغ إلا سنة 1117هـ/1695م. (PASCON, 1984)

[25] – الفرعين المكونين لساكنة قصر أسا.

البيبليوغرافيا

العربية

1. ولد أنبوجة، العلوي التيشيتي. ***فتح الرب الغفور في تواريخ الدهور***. باريس، فرنسا: مخطوط بالمكتبة الوطنية تحت رقم 5409.
2. الإنجيتي، محمد البربوشي. (1303). ***سلسلة الأنوار***. مخطوط بحوزتنا نسخة منه.
3. بكاري، أحمد. (1984). ***الزاوية الشرقاوية: إشعاعها الديني والعلمي***. الرباط، المغرب: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
4. بوبريك، رحال. (2005). ***دراسات صحراوية المجتمع والسلطة والدين***. الرباط، المغرب: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
5. البوزيدي، أحمد. (1994). ***التاريخ الاجتماعي لدرعة (مطلع القرن 17. مطلع القرن 20) دراسة في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية من خلال الوثائق المحلية***. الدار البيضاء، المغرب: طبع أفاق متوسطية.

6. الجويلي، محمد. (2001). ***سود الواحات: دراسة سوسيو أنثروبولوجية في استراتيجيات المعنى***. أطروحة دكتوراة مرقونة بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة تونس.
7. حجي، محمد. (1964). ***الزاوية الدلائية ودورها الديني والعسكري والسياسي***. الرباط، المغرب: نشر المطبعة الوطنية.
8. ديل، إيلكمان. (1989). ***الإسلام في المغرب***. محمد أعفيف (مترجم). الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال للنشر والتوزيع.
9. الراجي، خديجة. (1999). الأرض من خلال بعض المناقب السوسية للقرن 10 – 16م. في ***واحات باني العمق التاريخي ومؤهلات التنمية*** (ص ص. 39–49). الرباط، المغرب: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير.
10. ولد السالم، حماه الله. (1999). الإطار الفكري للحركة المرابطية. في أعمال ***الندوة الدولية حول حركة المرابطين*** (من15 إلى 17 أبريل /نيسان 1996). الكتاب الثاني، نواكشوط، موريتانيا: مصادر ودفاتر التاريخ الموريتاني.
11. السوسي، محمد المختار. (1960). ***المعسول***، (الجزء 10). الدار البيضاء، المغرب: مطبعة الجامعة.
12. السوسي، محمد المختار. (1984). ***سوس العالمة*** (الطبعة 2). الدار البيضاء، المغرب: مؤسسة بنشرة للطباعة والنشر.
13. الصنهاجي، البيدق أبي بكر بن علي. (1971). ***أخبار المهدي بن تومرت وبداية دولة الموحدين***. الرباط، المغرب: دار المنصور للطباعة والوراقة.
14. عبد الرزاق، محمود إسماعيل. (1985). ***الخوارج في بلاد المغرب حتى منتصف القرن الرابع الهجري*** (الطبعة 2). الدار البيضاء، المغرب: مطبعة دار الثقافة.
15. ابن عذارى. (1983). ***البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب*** (الجزء 4). بيروت، لبنان: دار الثقافة.
16. كربخال، مارمول. (1984). ***أفريقيا*** (الجزء 3). محمد حجي، محمد الأخضر، محمد زنيبر، أحمد توفيق، أحمد بنجلون، (مترجمون). الرباط، المغرب: منشورات الجمعية المغربية للتأليف والنشر والترجمة.
17. الكنتي، سيدي محمد الخليفة. (2013). ***الرسالة الغلاوية*** المسماة مُبردة الغليل وشافية الغل من صدور جميع المؤمنين خصوصا بني محمد غل، تحقيق حماه الله ولد السالم. بيروت: دار الكتب العلمية.

18. اللمطي، أحمد. (2007). ***الإبريز من كلام سيدي عبد العزيز الدباغ***. الدار البيضاء، المغرب: دار الرشاد الحديثة.

19. المرغتي، محمد بن سعيد. (سقط التاريخ). ***مختصر كتاب سبيل الهدى في مناقب آيت إعزى وهدى***. مخطوط بحوزتنا نسخة منه.

20. الموقت، محمد بن مبارك المراكشي. (1922). ***السعادة الأبدية في التعريف بمشاهير الحضرة المراكشية***. مصر: مطبعة مصطفى الحلبي وأبناؤه.

21. ناعمي، مصطفى وآخرون. (1989). ***معلمة المغرب***. سلا، المغرب: الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر.

22. وكاري، سالم. (2017). ***الماء وملكية الأرض في مجال قبيلة أيت أوسى من القرن السابع عشر إلى النصف الأول من القرن العشرين: إسهام في دراسة المجال والمجتمع والذهنيات***. أطروحة مرقونة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر.

23. اليدالي، محمد. (1990). ***نصوص من التاريخ الموريتاني***، تحقيق محمد ولد باباه. قرطاج، تونس: بيت الحكمة.

الأجنبية

1. DE FURST, C. (1939). ***Etude sur la Tribu des Ait Oussa***. Rapport Consigné dans les Archives de l'Armée de Terre, Vincennes sous le n° 3H2211 (Poste d'Assa).
2. GOUDIO, A. (1985). ***Maroc Saharien du Tafilalt au Rio Des Oro***. Paris: France: Dossiers et tolra.
3. La CHAPELLE, F. (1934). « ***Les Tekna du Sud-Ouest Marocain, Etude Geographique, Historique et Geologique*** ». Paris, France: Publication du Comite de L'Afrique Française.
4. LAROUI, A. (1980). ***Les Origines Social et Culturelles de Nationalisme Marocain.1830-1912***. Paris, France: François Maspero.
5. LEWiCKi, T. (1962). "L'État nord-africain de Tāhert et ses relations avec le Soudan occidental à la fin du VIIIe et au IXe siècle". ***Cahiers d'Etude Africaines***. Vol. 2, (n°8), pp. 513-535.

6. MEUNIE, J. (1982). ***Le Maroc Saharien des Origines à 1670***. T.1, Paris, France: Librairie klincksieck.
7. MICHEL, N. (1997). ***Une économie de subsistances. Le Maroc précolonial***. Le Caire, Institut français d'archéologie orientale (Textes Arabes et Études islamiques 35/1 et 2), 2 vol., 750 p.
8. MONTEIL, V. (1948). ***Notes sur Les Tekna***. Paris, France: Institut des Hautes Etudes Marocaines.
9. MONTEIL, V. (1967). « Chronique de la zaouia d'Assa ». in ***Mélanges Mohamed El-Fassi***, Rabat, Maroc: Université Mohamed-V, pp. 81-90.
10. PASCON, P. (1984). ***La Maison d'Iligh et L'histoire Sociale du Tazerwalt***. Casablanca, Maroc: Najah el Jadida.
11. PUIGAUDEAU, O. du. (1968). « Arts et Coutumes des Maures », in ***Hespéris***, vol IX, (fascicule 3), pp. 329-437.
12. PUIGAUDEAU, O. et M. SENONES. (1952). "Vestiges préislamiques de la région d'Assa". **In *journal de la Société des Africanistes,*** Tome 22, pp. 7-15.

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ الإرسال: 31 / 1/ 2021م
تاريخ القبول: 7 /5 / 2021م

أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر التربية الاجتماعية

إيمان سالم أحمد بارعيده*، هدى زابن نوار الغامدي
جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
Email: ESBARIEDH@UJ.EDU.SA

الملخص

استهدف البحث الحالي معرفة أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر التربية الاجتماعية ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم المعتمد على المجموعتين، وتم إعداد اختبار لمهارات التفكير الجغرافي اشتمل على المهارات الآتية: الاستنتاج، التفسير، طرح الأسئلة، التلخيص، وتكون من (48) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد، والمقالي القصير، وبعد التحقّق من صدقه وثباته، طبق على عيّنة بلغ عددها (70) تلميذة من تلميذات المدرسة (40) الابتدائية بمحافظة الخرج ، قُسّمن إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة وتكوّنت من (35) تلميذة تعلمن بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية وتكوّنت من (35) تلميذة تعلمن بإستراتيجية التعليم التبادلي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية..

الكلمات المفتاحية:
أثر،
إستراتيجية،
التعليم التبادلي،
مهارات التفكير
الجغرافي

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 31 / 1/2021م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 7 /5 / 2021م

Impact of Reciprocal Teaching Strategy on Developing Geographical Thinking Skills among Sixth Elementary Grade Pupils in Social Education Course

Eman Salem Ahmed Barioadah*, Huda bint Zaben bin Nawar al – Ghamdi
Jeddah University, Kingdom of Saudi Arabia
***Email: ESBARIEDH@UJ.EDU.SA**

Keywords:

Impact, Strategy, Reciprocal teaching, Geographical thinking skills,

Abstract

The research examined the impact of reciprocal teaching strategy on developing geographical thinking skills among sixth elementary grade students in social education course. The experimental method with the two-group experimental design was used. A geographical thinking skills test was prepared including the following skills: predicting, clarifying, questioning, and summarizing. The said test consisted of (48) multiple-choice questions and short essays. After verifying its validity and reliability, it was applied to a sample of (70) pupils, divided into two groups: a control group of (35) students who learned by the traditional method, and an experimental group of (35) pupils who learned using the reciprocal teaching strategy. The results showed statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the pupils of the control and experimental groups in the post-measurement favoring the experimental group.

المقدمة

يتسم العالم بالتغيرات السريعة والمتلاحقة في شّتى المجالات، وهذا التغيّر صاحبه تزايد في المعرفة كمّاً ونوعاً أدى إلى صعوبة الإلمام الشامل بجوانب هذه المعرفة. وفي ظل التقدّم والتطورّ أصبح الفرد في حاجة إلى مسايرة التغيّرات التكنولوجية والمعلوماتيّة لذلك كان من الضروري تعلّيم المتعلمين كيف يفكّرون، لا كيف يحفظون محتوى المناهج دون فهمها واستيعابها وتطبيقها في الحياة.

ويُعدُّ علم الجغرافيا من العلوم التي تهتم بتدريب المتعلمين على المهارات المتنوعة، ومن ضمنها مهارات التفكير الجغرافي؛ لما لها من دور بارز في تفسير مختلف المواقف والظاهرات الجغرافية، وسهولة تطبيقها في الحياة العملية (القرش وعبد الرحمن، 2010)، كذلك لها دور في مساعدة المتعلم على إدراك العلاقات المتبادلة بين الظواهر الجغرافية المتعددة من خلال العديد من الوسائل المستخدمة في تعليم الجغرافيا من معلومات، وخرائط، وصور بجميع أنواعها، وجداول، ورسوم بيانية وتوضيحية، وتفسيرها وتحليلها (خويلة، 2014)، لذلك اهتم التربويون بالتفكير الجغرافي وتنمية مهاراته؛ باعتباره ضرورة من ضروريات الحياة اليومية؛ لارتباط موضوعات الجغرافيا ومجالاتها بواقع حياة المتعلم وما يواجه من مشكلات وتحديات تفرض عليه ضرورة التعامل مع الواقع الجغرافي في بيئته وعالمه، عن طريق تقديم المعارف والمهارات اللازمة وتنمية الميول للتعلم والبحث عن الجديد ومواكبة التطور (عبد الحميد، 2014)

كما أشار المركز الوطني الأمريكي للجغرافيا إلى أن التفكير الجغرافي هو الركيزة الأساسية في تعليم وتعلم الجغرافيا، وأن المتعلمين بحاجه إلى تفكير جغرافي ممنهج يمكنهم من فهم ما تحويه الأرض من أنماط وعمليات فيزيائية وبشرية، تساعدهم في التعامل مع القضايا والقرارات المتعددة، والتفكير بطريقة سليمة(NCGE, 2014) ، وأكد فارن (Farn, 2001) على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الجغرافي لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لدورها المهم في فهم المكان وإدراك العالم من حولهم.

لذلك اتجهت التربية المعاصرة نحو الاهتمام بالمتعلم وتنمية مهاراته، من خلال تفعيل دوره في العملية التعليمية، ومشاركته الفعالة فيها، بحيث يصبح محوراً لها؛ فضلاً عن اهتمامها الواضح بإستراتيجيات التعليم الحديثة التي تراعي مستوى نمو المتعلمين وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة (البهادلي، 2011)، الأمر الذي ترتب عليه تطوير التربويين لإستراتيجيات التعليم، لتكون قادرة على تكوين جيل جديد لمواجهة المستقبل والتلاؤم مع ما يستجد من تطورات (زيتون، 2003)..

لذلك ظهرت عدة إستراتيجيات تركز على دور المتعلم في العملية التعليمية، ومشاركته الإيجابية الفاعلة من خلال الممارسات الفعلية للأنشطة التعليمية التي تكسبه المهارات بنفسه مستعيناً بتوجيهات المعلم، ومحققاً للأهداف المرجوة (زين العابدين وعبد الصادق، 2011).

ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التعليم التبادلي التي ترتكز على إجراءات تعليمية تبادلية بين المتعلمين أو بين المعلم والمتعلم حول الأفكار المتضمنة في النص، وطرح الأسئلة حولها؛ مما يعمق من مستوى فهم المقروء (الشريف، 2014)،

وتساعد إستراتيجية التعليم التبادلي على تنمية مهارات المتعلمين، وزيادة دافعيتهم للتعلم وتحصيلهم الدراسي، وقدرتهم على استنباط المعلومات الهامة من النص، وتنمية قدرتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وقدرتهم على التلخيص والتنبؤ بالأحداث، وصياغة الأسئلة، والعمل بروح الجماعة (هاشم، 2009).

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن إستراتيجية التعليم التبادلي تعتمد بصورة واضحة على نشاط المتعلم وفاعليته خلال الموقف التعليمي، وتجعله أقل اعتماداً على عمليات الحفظ، وأكثر قدرة على معالجة المعلومات وممارسة مهارات التفكير العليا بما ينعكس إيجاباً على أدائه المهاري.

مشكلة البحث

للتفكير الجغرافي أهمية كبيرة حيث أنه يساعد على تنمية العديد من المهارات لدى المتعلمين مهارة جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وتطبيق المعرفة والمهارات في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والملاحظة والتأمل، والمساعدة على الاستعداد للحياة العملية

وقد أوصت دراسة عبده (2018) بضرورة الاهتمام بتدريب المتعلمين على مهارات التفكير الجغرافي من خلال الجغرافيا؛ لما لها من أهمية على تفكير وشخصية التلاميذ لكونها متطلباً مهماً في ظل التطورات والتغيرات السريعة والمتلاحقة في عصر العولمة

وانطلاقاً من ذلك الحاجة إلى معرفة أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى التلميذات

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

كيف يمكن إستراتيجية التعليم التبادلي من أجل تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر التربية الاجتماعية؟

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث في طرح الأسئلة الاتية:

كيف يمكن معرفة إستراتيجية التعليم التبادلي من أجل تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر التربية الاجتماعية؟

ويتطلب هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الأتية

1. ما خطوات إستراتيجية التعليم التبادلي لتعليم وحدة " أرض وطني" والمقررة على تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر التربية الاجتماعية.

2. ما أثر إســـتراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي ككل؛ وفي كل مهارة من المهارات الفرعية الآتية: الاســتنتاج، التفســير، طرح الأســئلة، التلخيص لدى تلميذات الصــف الســادس الابتدائي بمحافظة الخرج؟

فروض البحث

1. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوســـطي درجات تلميذات المجموعة الضـــابطة والتجريبية في القياس البعدي في اختبار مهارات التفكير الجغرافي ككل؛ لصـــالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوســـطي درجات تلميذات المجموعة الضـــابطة والتجريبية في القياس البعدي لكل مهارة من مهارات التفكير الجغرافي الفرعية: الاستنتاج، التفسير، طرح الأسئلة، التلخيص؛ لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر إســـتراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر التربية الاجتماعية.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

1. إلقاء الضوء على أهمية تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.
2. يُعدُّ هذا البحث استجابة لما توصي به الدراسات وينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة إثراء مجال تعليم الجغرافيا، ومسـايرة الاتجاهات التربوية الحديثة، واسـتخدام إسـتراتيجيات تعليمية قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية ومجالاتها.
3. توجيه أنظار القائمين على تخطيط وتطوير مناهج الدراسـات الاجتماعية إلى أهمية تضـمين مهارات التفكير الجغرافي عند صياغة الأهداف الخاصة بها وعند إعداد المحتوى التعليمي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. يقدم اختباراً عن مهارات التفكير الجغرافي، يمكن أن يســترشــد به كلّ من يرغب في إعداد اختبارات مشابهة.
2. إتاحة المجال لإجراء العديد من البحوث والدراسـات المسـتقبلية المرتبطة بإسـتراتيجية التعليم التبادلي لتنمية مهارات التفكير الجغرافي؛ مما يساهم في تطوير التعليم بجميع المراحل التعليمية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية:

- اقتصر البحث على وحدة "أرض وطني" والمقررة على تلميذات الصف السادس الابتدائي 1439-1440في مقرر التربية الاجتماعية.
- اقتصر البحث على مهارات التفكير الجغرافي الآتية: الاستنتاج، التفسير، طرح الأسئلة، التلخيص.

الحدود المكانية:

المدرسة (40) الابتدائية بمحافظة الخرج.

الحدود الزمانية:

طُبّقت التجربة الميدانية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1439- 1440هـ.

الحدود البشرية:

اقتصر البحث على تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الخرج.

المصطلحات وتعريفاتها الإجرائية:

الإستراتيجية (Strategy):

عرّف زيتون (2003) الإستراتيجية بأنها: "خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، فهي تضع الطرق والتقنيات (أو الإجراءات) التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل للهدف" (ص265).

وتعرّف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات المخطط لها بدقة التي تُنفّذ وفق الإمكانات والوسائل المتاحة بغرض تحقيق الأهداف التعليمية.

التعليم التبادلي (Reciprocal Teaching):

عرّفت قزامل (2013) التعليم التبادلي بأنه: "أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للإستراتيجيات الفرعية الآتية: التنبؤ، طرح الأسئلة، التوضيح، التلخيص؛ بهدف فهم المقروء، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته"(ص39).

ويعرّف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأنشطة التعليمية المخطط لها والتي تشترك فيها كل من المعلمة وتلميذات الصف السادس الابتدائي في أثناء تعليم وحدة "أرض وطني" بحيث يتم استخدام مراحل التعليم التبادلي التالية: التنبؤ، طرح الأسئلة، التوضيح، التلخيص؛ بهدف تنمية مهارات التفكير الجغرافي.

الأثر (Effect) :

عرّف إبراهيم (2009) الأثر بأنه: "ما يتركه شيء ما في شيء آخر من تغيير إيجابي أو سلبي"(ص213).

ويعرّف إجرائيًا بأنه: التأثير الإيجابي الناتج عن تعليم وحدة "أرض وطني" باستخدام إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لتلميذات الصف السادس الابتدائي.

مهارات التفكير الجغرافي (Geographical thinking skills):

عرّفتها قزامل (2013) بأنها: " رصد الظاهرات الطبيعية والبشرية لسطح الأرض، واستقصاء أسباب تكوّن هذه الظاهرات؛ للوقوف على النتائج التي ترتبت على هذه الأسباب" (ص174).

وتعرّف إجرائيًا بأنها: أداءات تقوم بها تلميذة الصف السادس الابتدائي في أثناء تعليمهن وحدة "أرض وطني"، وترتبط بالاستنتاج، والتفسير، وطرح الأسئلة وتلخيصها. وتقاس بالدرجات التي تحصل عليها التلميذات في اختبار مهارات التفكير الجغرافي.

مهارات التفكير الجغرافي:

مهارة الاستنتاج (Inferring skill):

عرّفها سعادة (2015) بأنها: "تلك المهارة أو القدرة العقلية التي نستخدم فيها ما نملكه من معارف ومعلومات من أجل الوصول إلى نتيجةٍ ما"(ص147).

مهارة التفسير (Interpretation skill):

عرفها اللقاني والجمل (2013) بأنها: "محاولة ربط الأسباب بالنتائج، والمبررات بالأحكام، والتعديلات بالظواهر؛ من أجل فهم العلاقة بين السبب والنتيجة"(ص313).

مهارة طرح الأسئلة (Questioning Skill):

عرّفتها قزامل (2013) بأنها: "صياغة الأسئلة المفتاحية أو أسئلة المفاتيح التي تبدأ بأدوات الاستفهام التالية: ماذا، وكيف، ولماذا"(ص163).

مهارة التلخيص (Summarizing skill):

عرّفها شحاتة والنجار (2003) بأنها: " معالجة المعلومات وتحليلها. ويقصد به إعادة صياغة المادة المسموعة أو المرئية أو المكتوبة عن طريق عمل مسح للمفردات والأفكار، وفصل ما هو أساسي عمّا هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار الواردة بالنص، واستخلاص لب الموضوع والأفكار الرئيسة المرتبطة به، ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح"(ص152).

الإطار النظري

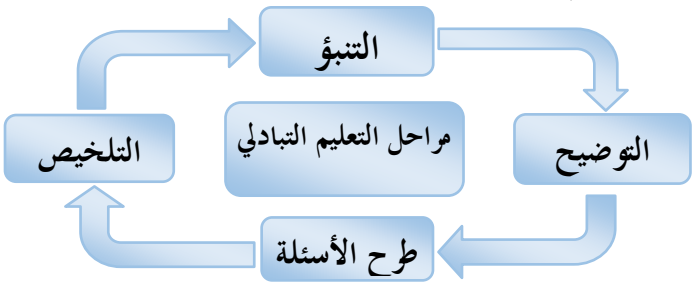
أولاً- إستراتيجية التعليم التبادلي:

مفهوم إستراتيجية التعليم التبادلي

تعددت تعريفات إستراتيجية التعليم التبادلي، حيث عرفتها بلنسار (1986) بأنها أنشطة تعليمية على هيئة حوار بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين بعضهم البعض، يتبادلون فيها الأدوار طبقاً للإستراتيجيات الفرعية الآتية: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص، وعرّفها زيتون (2006) بأنها نشاط تعليمي على هيئة حوار متبادل بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين بعضهن البعض، حول جزء من نص يتطلب منهم تعلّمه وبناء المعنى المراد منه، وعرّفها عبدالباري (2010) بأنها مجموعة إجراءات ذهنية تفاعلية تعاونية يمارسها المتعلمون بإشراف وتوجيه المعلم؛ بهدف فهم النص القرائي، وتتم باستخدام أربع مراحل، هي: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص، ويعرّفها رزوقي ونجم وجودة (2016) على أنها أنشطة تعليمية بين المعلم والمتعلم يتبادلون فيها الأدوار تبعاً لأربع مراحل: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح ، والتلخيص؛ بهدف تشجيع المتعلمين، وزيادة فهمهم واستيعابهم، وتهيئة المناخ الصفي لهم.

مراحل إستراتيجية التعليم التبادلي:

تقوم هذه الإستراتيجية على أربع مراحل ترتب وفق ترتيب معين، ومن الممكن أن تسبق مرحلة مرحلة أُخرى، لتحقيق أعلى مستوى من الفهم والاستيعاب (الهاشمي، والدليمي، 2008).ويوضح الشكل التالي مراحل إستراتيجية التعليم التبادلي:



شكل (1): مراحل التعليم التبادلي

1. مرحلة التنبؤ (Predicting): توقع ذكي يعبر المتعلم من خلاله عن توقعاته حول ما يمكن أن يدور حوله النص أو الصورة (فودة،2011). كما يؤكد سعادة (2018) على أن هذه المرحلة تساعد المتعلمين على ربط المعلومات الجديدة بالسابقة، وتهيئة أذهانهم لنقد المقروء، وإصدار الحكم المناسب له. ويمكن للمعلم أن يساعد المتعلمين على التنبؤ من خلال تقديم المساعدات التالية: قراءة العناوين الرئيسة

والفرعية، الاستعانة بالصور والأشكال، قراءة السطر الأول من كل فقرة بالنص، قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة (يحيى والشربيني والأهدل وبارعيده والشربيني، 2012).

2. مرحلة التوضيح (Clarifying): مجموعة الإجراءات والطرائق المتبعة للتخلص من الصعوبات التي تعيق فهم النص؛ سواء كانت كلمات، أو مفاهيم، أو تعبيرات، أو أفكاراً (سعادة، 2018). كما تساعد هذه المرحلة المتعلمين في مراقبة فهمهم للمقروء، وتحديد المشكلات والإستراتيجيات المناسبة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء القراءة، ومساعدتهم على فهم الموضوع فهماً صحيحاً (عبدالباري، 2010). ويمكن للمعلم أن يساعد المتعلمين للتغلب على صعوبات هذه المرحلة من خلال الآتي: نطق الكلمات بصوت جهريّ لاستدعاء مرادفات الذاكرة، الاستعانة بالمعجم لتوضيح معاني الجمل والمفردات، تحديد نوع الجمل والعبارات أهي خبرية أم استفهامية، الاستعانة بعلامات الترقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل.

3. مرحلة طرح الأسئلة (Questioning): نشاط مهم يساعد المتعلمين على فهم واستيعاب ما يتم قراءته وطرح الأسئلة عليه؛ حيث إن القراء الجيدين هم من يطرحون أسئلة أثناء القراءة؛ ليزيد استيعابهم وقراءتهم لأفكار النص المهمة، وذلك باستخدام أدوات الاستفهام التالية: من، ماذا، لماذا، كيف، أين، متى؟ (أبو عواد وعياش،2012). ويمكن للمعلم أن يدرب المتعلمين على طرح الأسئلة من خلال: عرض مقدمة قصيرة تستثير أسئلة المتعلمين، تقدير المتعلمين وإبراز قيمة وأهمية أسئلتهم، التنوع في استخدام أدوات الاستفهام وتغطية كافة جوانب النص، الاكتفاء بإرشاد المتعلمين وتوجيههم (الناجم ،2013).

4. مرحلة التلخيص (Summerization): تعمل على تحديد المعلومات والأفكار الرئيسة في النص عن غيرها، والتركيز على المعلومات الهامة فيه، والتعبير عنها بإيجاز بصورة شفهية أو مكتوبة (Clark،2005)، ويمكن للمعلم توجيه المتعلمين وإرشادهم لما يلي: استخدام كلماتهم الخاصة في الربط بين الجمل والأفكار أثناء كتابة التلخيص، حذف المعلومات المكررة وغير الضرورية، التركيز على الأفكار الرئيسة، الاهتمام بأدوات الاستفهام أثناء التلخيص، الالتزام بالتسلسل والترتيب المنطقي (العصيل، 2010).

مزايا استخدام إستراتيجية التعليم التبادلي:

تتمثل أهم هذه المزايا كما ذكرها يحيى وآخرون (2012)، وسعادة (2018) في الآتي:

1. سهولة تطبيقها في المراحل والصفوف التعليمية المختلفة، والفصول ذات الأعداد الكبيرة.
2. تزيد من تحصيل المتعلمين الدراسي ودافعيتهم نحو التعلم.
3. تنمي المهارات الذاتية للمتعلمين وقدرتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.

4. تنمي قدرت المتعلمين في التنبؤ بالأحداث، وصياغة الأسئلة، والتلخيص، واستخلاص المعلومات المهمة من النص.
5. توفر بيئة تعليمية ثرية تدعم التفاعل والتنوع، وتدخل جواً من المرح والسرور على الموقف التعليمي.
6. تنمّي قيم العمل في الجماعة.
7. تقدم التغذية الراجعة للمتعلمين.

ثانياً: التفكير الجغرافي.

مفهوم التفكير الجغرافي:

عرفه إبراهيم (2016) بأنه عملية عقلية تتألف من مهارات جغرافية متعددة، تسهم كل مهارة منها في فاعلية عملية التفكير، ويتطلب التفكير الجغرافي الفعال التكامل بين مهاراته ضمن إستراتيجية كلية ينبغي تنميتها في موقف معين لتحقيق هدف ما، وعرفتها عبدالجليل (2012) بأنها عبارة عن أنشطة عقلية يقوم بها المتعلم ليكون قادراً على التخيل والتفسير والتحليل والتلخيص وإدراك العلاقات والنتائج لاستنباط ومعرفة نوع التفاعل بين الإنسان وبيئته، وترى عبده (2018) بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم، من خلال عدة مهارات منها: تحليل واستقصاء وتنظيم وترتيب المعلومات الجغرافية والاستنتاج والتنبؤ بالظواهر الجغرافية.

مفهوم مهارات التفكير الجغرافي:

عرّفها محمود (2005) بأنها ترتيب وتنظيم الأفكار والمعلومات من قبل المتعلمين؛ بهدف إعادة تراكيب خبراتهم السابقة، وتعرّفها العدوي (2007) على أنها القدرة على استنتاج المعلومات والوصول إليها من خلال الرسوم البيانية والتوضيحية، ورسم وقراءة الخريطة، كما يعرّفها إبراهيم (2010) بأنها نشاط عقلي منظم يعمل على توجيه التفكير نحو تمييز المعلومات الجغرافية الممثلة بشكل بصري باستخدام عدة عمليات؛ كالتخيل، والمقارنة، والاستنتاج، والتفسير، والملاحظة، وإدراك العلاقات، ويعرّفها كلبوش (2013) بأنها: عملية عقلية تساعد المتعلم في دراسة الحقائق الجغرافية من خلال التحليل والتفسير والربط والاستنتاج؛ لإدراك العلاقات بين الظواهر الجغرافية والوصول لنتائجها، وتعرفها كيزليك، بأنها مجموعة من العمليات المستخدمة في التفكير والمتمثلة في: الفهم، والإدراك، والبحث، والإبداع، وصنع القرار.

تصنيفات مهارات التفكير الجغرافي:

تختلف تصنيفات مهارات التفكير الجغرافي حسب الهدف الذي تستند إليه، فقد صنفها هيل (Hill, 2000) إلى: حل المشكلات، التنبؤ، الترتيب، وصنفها أبو جبل (2004) إلى الملاحظة، التفسير،

المقارنة، التصـــنيف، التلخيص، تقويم المعلومات، كما صـــنفها القرش، وعبدالرحمن (2010) إلى: إدراك العلاقات، تفســـير الظواهر، تحليل البيانات الجغرافية، تنظيم وترتيب المعلومات، تقييم الأحداث، طرح الأفكار الجغرافية، التنبؤ في ضـــوء النتائج الجغرافية، أما إبراهيم (2010) صـــنفها إلى: مهارة التخيل، الاستنتاج، التفسير، الملاحظة، المقارنة، إدراك العلاقات، وصنفها أحمد (2012) إلى ما يلي: الحصول على المعلومات الجغرافية، تنظيم وتحليل المعلومات، التمييز بين الرأي والحقيقة، الســبب والنتيجة، واتفق كلّ من (كلبوش، 2013)، و(الحصـــري، 2016) على تصـــنيفها إلى: تحليل المعلومات الجغرافية، استقصاء وتنظيم وترتيب المعلومات الجغرافية، الاستنتاج، التنبؤ بالمعلومات الجغرافية.

الدراسات السابقة:

اهتمت بعض الدراســات بتناول نموذج إســتراتيجية التعليم التبادلي، وبعض الدراســات اهتمت بتناول مهارات التفكير الجغرافي وسيتم عرضها على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت إستراتيجية التعليم التبادلي:

هدفت دراســة العزاوي (2012) لمعرفة أثر إســتراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارة صــحة القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصـــف الخامس الابتدائي بالعراق، واســـتخدم المنهج التجريبي، وأعد اختباراً لقياس صــحة القراءة طُبّق على عيّنة تكونت من (60) تلميذاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصــائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار قياس صحة القراءة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد العبيدي (2013) دراســة هدفت معرفة أثر إســتراتيجية التعليم التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصــف الســادس الابتدائي بالمملكة العربية الســعودية، وميلهم لمقرر القراءة العربية، اســتخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا تصـــميم المجموعتين المتكافئتين، وأعدت اختباراً لمهارات التفكير الإبداعي، ومقياس الميل نحو مقرر القراءة العربية طُبّقت على عيّنة مكونة من (40) تلميذة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي المجموعتين الضـــابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي ومقياس الميل نحو المقرر؛ لصـــالح للمجموعة التجريبية.

كما أجرى غرباني، جانجراج وعلافي (Ghorbani, Gangeraj &Alavi,2013) دراسة هدفت معرفة أثر التعليم التبادلي على تحســين القدرات الكتابية للطلبة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانوية بإيران، اســتخدم المنهج التجريبي، مع إعداد اختبار للمهارات الكتابية طُبّق على عيّنة بلغ عددها (104) من طلاب

المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات الكتابية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد الناجم (2013) دراسة هدفت معرفة أثر استخدام التعليم التبادلي لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة في العلوم الشرعية بمدينة الرياض، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وأعدَّ اختبار مهارات التفكير طُبّق على عيّنة بلغ عددها (52) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة إبراهيم وكركجي (2014) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلاب قسم الجغرافيا بكلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، استخدم المنهج التجريبي، وأعد اختباراً لقياس الذكاء، طبّق على عيّنة مكونة من (58) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار قياس الذكاء؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت التيان (2014) دراسة هدفت معرفة أثر إستراتيجيتي الفورمات والتعليم التبادلي في تنمية التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأعدّت اختباراً لمهارات التفكير التأملي، طُبّق على عيّنة تكوّنت من (82) طالبة قسّمت إلى مجموعتين المجموعة الأولى طبّق نظام الفورمات عليهن (41) طالبة، والمجموعة الثانية طبّق التعليم التبادلي عليهن (41) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين المجموعتين؛ لصالح المجموعة التي تعلمت بالتعليم التبادلي.

وأعدت العوفي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التعليم التبادلي في تنمية بعض المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، استخدمت المنهج شبه التجريبي، وأعدت اختباراً للمهارات الحياتية، طبّق على عيّنة مكونة من (100) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات الحياتية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

أما الجابري (2017) أعدت دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية التعليم التبادلي في بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية واتجاههن نحو المادة بالرياض، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأعدت اختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاه، طُبّقت على عيّنة بلغت (50) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه؛ لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت الفهد (2018) دراسة هدفت معرفة فاعلية إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية التحصيل الرياضي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالرياض، استخدمت المنهج شبه التجريبي، وأعدت اختباراً تحصيلياً، طبّق على عيّنة بلغ عددها (60) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد الكناني ومحمد (2019) دراسة هدفت للكشف عن أثر التعليم التبادلي في تنمية التحصيل المعرفي في مادة التربية الجمالية، استخدما المنهج التجريبي، وأعدا اختباراً تحصيليًا، طبق على عينة بلغ عددها (30) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل؛ لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات التفكير الجغرافي

أعدت عبدالجليل (2012) دراسة هدفت معرفة فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تعليم الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميول الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الغربية بمصر، استخدمت المنهج التجريبي، وأُعدّ اختبار مهارات التفكير الجغرافي ومقياس الميول الجغرافية، طبّقت على عيّنة مكونة من (64) تلميذا وتلميذة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الجغرافي، واختبار مقياس الميول الجغرافية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت طايع (2013) دراسة هدفت معرفة فاعلية الأنشطة الإثرائية القائمة على استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي والميل نحو مقرر الجغرافيا بمصر، واستخدمت المنهج التجريبي، وأُعدَّ اختبار مهارات التفكير الجغرافي ومقياس الميل نحو مقرر الجغرافيا، طُبقت على عيّنة مكونة من (50) طالباً وطالبة، قُسّموا إلى مجموعتين ضابطة عددها (25) وتجريبية عددها (25) ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الجغرافي ومقياس الميل نحو مقرر الجغرافيا؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد كاديك وشي وأدميرال (Karkdijk & Schee & Admiraal, 2013) دراسة هدفت معرفة أثر التعليم بالألغاز على مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ولاية نذرلاند، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، وقاموا بإعداد اختبار لمهارات التفكير الجغرافي، طُبّق على عينة بلغت (105) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الجغرافي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

أما إبراهيم (2014) أعد دراسة هدفت معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض الأنشطة لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والميول نحو مقرر الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة، واستخدمت المنهج التجريبي، وأُعدَّ اختبار لمهارات التفكير الجغرافي ومقياس لتنمية الميول، طُبّقت على (32) تلميذاً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات التفكير الجغرافي ومقياس تنمية الميول؛ لصالح التطبيق البعدي.

وأجرى عبدالحميد (2014) دراسة هدفت معرفة فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نظرية تريز وأثره في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب الصف الأول الإعدادي بمحافظة البحيرة بمصر ، واستخدم المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وأُعدَّ اختبارا لمهارات التفكير الجغرافي ومقياس الاتجاه نحو الجغرافيا، طُبّقت على (42) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي ومقياس الاتجاه؛ لصالح التطبيق البعدي.

وأعد هوقيس، شي، فيلد وفولمان (Hooghuis, Schee, Velde, & Volman, 2014) دراسة هدفت الكشف عن مدى استخدام التفكير من خلال الجغرافيا كطريقة لتعزيز التفكير الجغرافي للمرحلة الثانوية في هولندا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي طبقت على عيّنة بلغ عددها (307) طلاب، وأظهرت النتائج قوة تأثير التفكير من خلال الجغرافيا على تعزيز وتشجيع التفكير الجغرافي.

أما شي وليت وديفيد (Schee, Leat, & David, 2015) أعدا دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض إستراتيجيات التفكير من خلال الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية الهولندية، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وقاموا بإعداد اختبار لمهارات التفكير الجغرافي، طبّق على عيّنة بلغ عددها (153) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الجغرافي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الحربي (2016) دراسة هدفت معرفة أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تعليم الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، مع إعداد اختبار لمهارات التفكير الجغرافي، طُبّق على عيّنة مكوّنة من (70) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

كما أعدت عبده (2018) دراسة هدفت لتقصي أثر استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات التفكير الجغرافي واكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة بيت لحم، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، وأعدت اختبارا لمهارات التفكير الجغرافي واختبارا لاكتساب المفاهيم الجغرافية، طُبقت على عيّنة بلغ عددها (114) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي واختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد أبو مغنم (2020) دراسة هدفت تقصي فاعلية إستراتيجية بديودي (PDEODE) في تعليم الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول متوسط، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، وأعد اختبار المفاهيم الجغرافية واختبار لمهارات التفكير الجغرافي ومقياس الميل نحو المادة، طبقت على عينة بلغ عددها (62) طالباً، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية واختبار التفكير الجغرافي، ومقياس الميل نحو الجغرافيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية تطبيق إستراتيجية التعليم التبادلي في مؤسسات التعليم وتوظيفها التوظيف السليم، وكذلك الاهتمام بتضمين مهارات التفكير الجغرافي والتدريب عليه.

أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الجغرافي من خلال تطبيق مراحل التعليم التبادلي والتركيز على المرحلة الابتدائية دون سواها من المراحل التعليمية.

أوجه الاستفادة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الرجوع إلى الجزء المفاهيمي لمتغيرات الدراسة والمرتبط بإستراتيجية التعليم التبادلي ومهارات التفكير الجغرافي والتعرف على أهم الطرق والاساليب المناسبة لتنميتها، وفي إعداد أداة البحث.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام أحد التصميمات التجريبية لهذا المنهج وهو التصميم المعتمد على المجموعتين: المجموعة الضابطة التي تم تعليمها بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية التي تم تعليمها بإستراتيجية التعليم التبادلي، بحيث تُختبر قبليا، ثم يُدخل المتغير المستقل عليها (إستراتيجية التعليم التبادلي)، ثم تُختبر بعدياً، ويدل الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على الأثر الذي تركه المتغير المستقل في المجموعة التجريبية.

مجتمع وعينة البحث:

اشتمل مجتمع البحث على جميع تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الخرج، اللاتي يدرسن بمدارس تعليم البنات الحكومية التابعة لوزارة التعليم للعام الدراسي 1439-1440هـ، وتم اختيار المدرسة (40) الابتدائية بمحافظة الخرج بطريقة مقصودة لتطبيق البحث لملاءمتها من حيث عدد التلميذات، وتوفر مصادر التعلم اللازمة لتطبيق تجربة البحث، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة؛ وتم اختيار فصلين يتكون كل فصل من (35) تلميذة اختير أحدهما للمجموعة الضابطة، والآخر للمجموعة التجريبية، وبالتالي أصبح العدد الإجمالي للعينة (70) تلميذة، وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير الجغرافي قبل البدء بالتجربة، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (1): التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستنتاج	التجريبية	35	5,74	2,64	0,82-	0,41
	الضابطة	35	6,20	1,95		
التفسير	التجريبية	35	6,54	2,16	0,30-	0,76
	الضابطة	35	6,69	1,74		
طرح الأسئلة	التجريبية	35	2,71	2,38	0,10-	0,92
	الضابطة	35	2,77	2,29		
التلخيص	التجريبية	35	0,29	0,52	1,26-	0,21
	الضابطة	35	0,49	0,78		
مهارات التفكير الجغرافي ككل	التجريبية	35	15,29	5,83	0,72-	0,47
	الضابطة	35	16,14	3,93		

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في اختبار عن مهارات التفكير الجغرافي, وتم إعداده وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي الآتية: الاستنتاج، التفسير، طرح الأسئلة، التلخيص، لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

2. تحديد نوع الاختبار:

اطلعت الباحثتان على الدراسات السابقة التي تناولت أنواع الاختبارات ومواصفاتها، وبناءً عليه وبما يتناسب مع مهارات التفكير الجغرافي المراد تنميتها، تم اختيار نوع من أنواع الاختبار وهو الاختيار من متعدد، وذلك لمهارتي: الاستنتاج، التفسير؛ لاتصافه بالموضوعية، وقياس مختلف أنواع المهارات العقلية، أما مهارتي طرح الأسئلة والتلخيص فقد تم اختيار نوع المقالي القصير؛ لكونه يتناسب مع طبيعة هذه المهارات؛ إذ يقلل من احتمالية التخمين، ويساعد المتعلمين على استرجاع المعلومات.

3. صياغة أسئلة الاختبار:

رُوعي عند صياغة فقرات الاختبار عدة جوانب هي: شمولية الأسئلة ووضوحها ودقتها، وسلامتها من الناحية العلمية واللغوية، ومناسبتها لمستوى التلميذات، ومراعاتها للفروق الفردية بينهن؛ وفي ضوء ذلك صيغت فقرات الاختبار.

4.تعليمات الاختبار:

بعد صياغة الفقرات وُضعت تعليمات الاختبار لإرشاد التلميذة حول المهام التي ينبغي أن تقوم بها في أثناء الإجابة عن الأسئلة، وهي: كتابة البيانات الأساسية: الاسم، والصف. وصف نوع الاختبار، ومدته الزمنية، وتعليمات خاصة بالإجابة عن أسئلة الاختبار.

5. الصورة الأولية للاختبار: تضمن الاختبار –في صورته الأولية– ثلاثة نصوص، يطبق على كلّ نص مهارات التفكير الجغرافي: الاستنتاج، التفسير، طرح الأسئلة، التلخيص، وبلغ عدد أسئلة الاختبار (50) سؤالاً، منها (15) سؤالاً لمهارة الاستنتاج، و (16) سؤالاً لمهارة التفسير من نوع الاختيار من متعدد، وعدد البدائل في كلّ سؤال لهذه المهارات (4) بدائل رتّبت بهذا الشكل (أ، ب، ج، د)؛ أما مهارة طرح الأسئلة اشتملت على (16) سؤالاً، ومهارة التلخيص على (3) أسئلة، من نوع الأسئلة المقالي القصير.

6. صدق الاختبار: اعتمدت الباحثتان للتحقق من صدق الاختبار على ما يلي:

أ) الصدق الظاهري: تم عرضه بصورته الأولية على عدد (8) من المحكمين في مجال المناهج والتدريس؛ لإبداء آرائهم في الآتي: ارتباط السؤال بالمهارة التي يقيسها، مناسبة الأسئلة لمستوى النضج

العقلي المعرفي للتلميذات، وضوح صياغة الأسئلة، ارتباط الصور بالسؤال. وبناءً على آراء المحكمين تم تعديله، ومن ثم أصبح الاختبار قابل للتطبيق على عينة البحث.

ب) الاتساق الداخلي للاختبار: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمهارة. والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير الجغرافي والدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0,67	16	*0,75	31	*0,77	46	*0,71
2	*0,67	17	*0,56	32	*0,84	47	*0,62
3	*0,59	18	*0,68	33	*0,84	48	*0,81
4	*0,54	19	*0,72	34	*0,54		
5	*0,60	20	*0,77	35	*0,71		
6	*0,65	21	*0,79	36	*0,57		
7	*0,74	22	*0,70	37	*0,65		
8	*0,66	23	*0,47	38	*0,68		
9	*0,52	24	*0,47	39	*0,62		
10	*0,63	25	*0,77	40	*0,54		
11	*0,83	26	*0,72	41	*0,52		
12	*0,69	27	*0,76	42	*0,41		
13	*0,76	28	*0,60	43	*0,55		
14	*0,60	29	*0,58	44	*0,81		
15	*0,78	30	*0,61	45	*0,79		

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمهارات التي تنتمي إليها كانت جميعها داله إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي.

7. طريقة التصحيح:

حددت الدرجة النهائية للاختبار ب (48) درجة، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

8. التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

بعد إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكّمين تم تطبيق الاختبار – بصـــورته النهائية – على عينة اســتطلاعية مكونة من (25) تلميذة من تلميذات الصــف الســادس الابتدائي بالمدرســة (15) الابتدائية بمحافظة الخرج، بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وملاءمة صياغة الأسئلة للتلميذات، وتحديد زمن الاختبار الذي بلغ متوسط زمنه (43) دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته (0.83)؛ وهذا يدل على أن الاختبار له درجة ثبات جيدة، وأصبح جاهزاً للتطبيق.

9. الصورة النهائية للاختبار:

تكوّن الاختبار في صورته النهائية من ثلاثة نصوص؛ تشتمل على (48) سؤالاً، من نوع اختيار من متعدد والمقالي القصير؛ وبلغ عدد أسئلة مهارة الاستنتاج (15) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد، وتمثلها الأرقام (1–2–3–4–5–17–18–19–20–21–33–34–35–36–37).كما بلغ عدد أســـئلة مهارة التفسـير (15) سـؤالاً من نوع اختيار من متعدد، وتمثلها الأرقام (6–7–8–9–10–22–23–24–25–26–38–39–40–41–42)، وعدد أسئلة مهارة طرح الأسئلة (15) سؤالاً من نوع مقالي قصير، وتمثلها الأرقام (11–12–13–14–15–27–28–29–30–31–43–44–45–46–47)، أما أســـئلة مهارة التلخيص بلغ عدد الأسئلة (3) من نوع المقالي القصير، وتمثلها الأرقام (16–32–48).

الأساليب الإحصائية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
2. معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي.
3. معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات.
4. اختبار (ت) لعينتين مســـتقلتين (Independent – Samples T Test) لتحديد الفروق بين متوسطي الدرجات للمجموعتين الضابطة والتجريبية.
5. حساب مربع إيتا (η^2) لمعرفة حجم الأثر وقوة التأثير.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول: " توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسـطي درجات تلميذات المجموعة الضـابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي ككل لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي ككل، ولبيان حجم التأثير تم استخدام مربع إيتا (η^2)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) نتائج اختبار تحليل "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي ككل

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا(η2) حجم التأثير
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الجغرافي ككل	ضابطة	35	17,46	7,18	15,21	*0,000	0,77 كبير
	تجريبية	35	37,71	3,23			

*وجود دلالة عند مستوى 0,05

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التفكير الجغرافي ككل لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (15,21) عند مستوى دلالة (0,000)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$).

ولقياس حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع تم حساب مربع إيتا، ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة **η2** لاختبار مهارات التفكير الجغرافي ككل بلغت (0,77)، وهي نسبة كبيرة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير. ويدل ذلك على الأثر الإيجابي لإستراتيجية التعليم التبادلي؛ حيث كان متوسط درجات التلميذات للمجموعة الضابطة (17,46) أقل من متوسط درجات المجموعة التجريبية (37,71). وربما يعود ذلك إلى أن إستراتيجية التعليم التبادلي تعد من الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية والتي تركز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، كذلك ساعد التفاعل بين التلميذات والمعلمة وبين التلميذات بعضهن البعض في المجموعات إلى جعلهن أكثر فاعلية وإيجابية عند البحث والتلخيص للمعلومات، مما ساعد ذلك على تحويل المادة التعليمية من مادة صعبه وجافة إلى مادة بسيطة ومرنة، وهذا أدى بدوره إلى توصيل المعلومة إلى أذهان التلميذات بطريقة فعالة وممتعة مما جعلهن أكثر مشاركة وإيجابية في عملية التعليم والتعلم بعكس الطريقة الاعتيادية، كما ساعد ذلك على زيادة ثقتهن بأنفسهن وأصبح لديهن الرغبة في المشاركة وطرح الأفكار والتفكير بطريقة سليمة، وبما أنه لا توجد دراسة عن أثر التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي إلا أن بعض الدراسات أكدت فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير المختلفة؛ كدراسة العبيدي (2013) والتي أثبتت فاعليته على التفكير الإبداعي، ودراسة الناجم (2013) التي أظهرت فاعليته على

تنمية مهارات التفكير في العلوم الشـــرعية، ودراســـة التيان (2014) التي أكدت فاعليته على التفكير التأملي.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: " توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسـطي درجات تلميذات المجموعة الضـابطة والتجريبية في القياس البعدي لكل مهارة من مهارات التفكير الجغرافي الفرعية: الاستنتاج، التفسير، طرح الأسئلة، التلخيص؛ لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صـحة الفرض اسـتخدم اختبار "ت" للعينات المسـتقلة (Independent Samples T-Test)، لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي لكلّ مهارة فرعية، ولبيان حجم التأثير تم اســـتخدام مربع إيتا ($\eta 2$)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4): نتائج اختبار تحليل "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي لكلّ مهارة فرعية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا ($\eta 2$) حجم التأثير
الاستنتاج	ضابطة	35	6,37	2,35	11,29	*0,000	0,65 كبير
	تجريبية	35	12,31	2,04			
التفسير	ضابطة	35	6,46	2,80	10,20	*0,000	0,61 كبير
	تجريبية	35	12,34	1,95			
طرح الأسئلة	ضابطة	35	3,66	3,72	8,21	*0,000	0,50 كبير
	تجريبية	35	10,26	2,96			
التلخيص	ضابطة	35	0,97	1,10	9,24	*0,000	0,56 كبير
	تجريبية	35	2,80	0,41			

*وجود دلالة عند مستوى 0,05

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات تلميذات المجموعة الضـابطة والتجريبية، في القياس البعدي لمهارة الاســـتنتاج لصـــالح تلميذات المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (11,29) عند مستوى دلالة (0,000)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$).
- وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات تلميذات المجموعة الضـابطة والتجريبية، في القياس البعدي لمهارة التفسير لصـالح تلميذات المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (10,20) عند مستوى دلالة (0,000)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة والتجريبية، في القياس البعدي لمهارة طرح الأسئلة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (8,21) عند مستوى دلالة (0,000)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0,05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة والتجريبية، في القياس البعدي لمهارة التلخيص لصالح تلميذات المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (9,24) عند مستوى دلالة (0,000)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0,05).

ولقياس حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع تم حساب مربع إيتا، ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة (η2) لمهارة الاستنتاج بلغت (0,65)، ولمهارة التفسير (0,61)، ولمهارة طرح الأسئلة (0,50)، ولمهارة التلخيص (0,56)، وهي نسبة كبيرة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير

مما سبق يمكن القول: إن إستراتيجية التعليم التبادلي ساهمت في تنمية مهارات التفكير الجغرافي: الاستنتاج، التفسير، طرح الأسئلة، التلخيص لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0,05) بين متوسطي درجات التلميذات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في كلّ مهارة فرعية من مهارات التفكير الجغرافي: الاستنتاج، التفسير، طرح الأسئلة، التلخيص في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على الأثر الإيجابي لإستراتيجية التعليم التبادلي؛ حيث كان متوسط درجات التلميذات في المجموعة الضابطة والتجريبية كالآتي: مهارة الاستنتاج بلغت في المجموعة الضابطة (6,37)، بينما في المجموعة التجريبية (12,31). كما بلغت مهارة التفسير في المجموعة الضابطة (6,46)، والمجموعة التجريبية (12,34)، وبلغت مهارة طرح الأسئلة في المجموعة الضابطة (3,66)، والمجموعة التجريبية (10,26). أما مهارة التلخيص بلغت في المجموعة الضابطة (0,97)، والمجموعة التجريبية (2,80). ويشير ذلك إلى أن متوسط درجاتهن في القياس البعدي للمجموعة الضابطة أقل من درجاتهن في المجموعة التجريبية.

كما أشارت النتائج إلى أن حجم تأثير إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى التلميذات كان كبيراً جداً؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا $\eta 2$ في مهارات التفكير الجغرافي ككل (0,77)؛ بينما بلغت في مهارة الاستنتاج (0,65)، وفي مهارة التفسير (0,61)، ومهارة طرح الأسئلة (0,50)، ومهارة التلخيص (0,56). وهذا يدل على أن تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التعليم التبادلي) على المتغير التابع (مهارات التفكير الجغرافي) كبير جداً، وربما يعود تفسير تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي تعلمن بإستراتيجية التعليم التبادلي على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي تعلمن بالطريقة الاعتيادية إلى أن إستراتيجية التعليم التبادلي ساعدت على تنشيط جانبي الدماغ للتلميذات من خلال

تفاعلهم في المجموعات، وتدريبهن على المهارات المختلفة مثل مهارة: التنبؤ، والتلخيص، وطرح الأسئلة، وهذا أدى إلى تحسين مستوى الفهم لديهن من خلال المراحل الأربع للإستراتيجية، ومساعدتهن على مراقبة تقدمهم أثناء تنفيذ المراحل، وتحسين الفهم الجغرافي لديهن وتعزيزه عن طريق الاستفادة من الطبيعة الاجتماعية للتعلم، وهذا ساهم في بناء شخصيتهن القيادية لمساعدتهن على اتخاذ القرار، وتنمية مهارات التفكير لديهن، كما ساعدت في التغلب على سلبيتهن ، وجعلتهن أكثر نشاطاً وإيجابية، ووفرت لهن أجواء مناسبة للتدريب عليها، مما دفع التلميذات إلى التفكير، وطرح الأسئلة والمناقشة، وتبادل الأفكار والخبرات حول الموضوعات المتناولة، وساعدت على تنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي، وهذا ساعد في تخطيط تعليمهن وتنظيمه وتقويمه.

التوصيات

1. الاهتمام بتضمين مهارات التفكير الجغرافي في مقرر التربية الاجتماعية للمرحلة الابتدائية.
2. عقد دورات تدريبية للمعلمات لمساعدتهن في توظيف إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير الجغرافي.

المراجع

1. إبراهيم، سمية هاني حسني. (2016). تأثير استخدام التعليم التعاوني في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، 80، 188-205.
2. إبراهيم، فاضل خليل، وكركجي، روعة بهاء الدين. (2014). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة قسم الجغرافيا بكلية التربية الأساسية بجامعة الموصل. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الملك سعود، 3(26)، 3، 611-633.
3. إبراهيم، لبنى نبيل عبدالحفيظ. (2010). **أثر استخدام المدخل البصري المكاني في الجغرافيا على التحصيل، وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
4. إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.
5. إبراهيم، مها صبري معوض. (2014). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض الأنشطة لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، 61، 149- 165.

6. أبو جبل، مصطفى عبد الوهاب. (2004). **تصور مقترح لتطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

7. أبو عواد، فريال، وعياش، آمال. (2012). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، 2(7)، 79-106.

8. أبو مغنم، كرامي بدوي. (2020). فاعلية إستراتيجية بديودي (PDEO DE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول متوسط. **مجلة العلوم التربوية**، المملكة العربية السعودية، 13، 415-477

9. أحمد، محمود جابر حسن. (2012). إستراتيجية تدريسية قائمة على خرائط التفكير لتنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، 1، 117- 156.

10. البهادلي، أسامة جاسم محمد. (2011). **أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمات.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الرشد)، جامعة بغداد، العراق.

11. التيان، إيمان أسعد محمد. (2014). **أثر إستراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي في تنمية التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

12. الجابري، أسماء محمد علي. (2017). **فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية واتجاههن نحو المادة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

13. الحربي، أمل رجاء مبارك. (2016). **برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية وأثره على تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

14. الحصري، كامل دسوقي. (2016). أثر استخدام الخرائط الإلكترونية في تدريس وحدة "وطننا العربي" على تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، 1(11)، 31-42.

15. خويلة، لؤي أحمد مصـــطفى. (2014). **درجة توافر مهارات التفكير الجغرافي في كتب الجغرافيا للصـفين السـادس والسـابع الأسـاسـي في ضـوء تحليل محتواها، ووجهة نظر معلميها**. رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

16. رزوقي، رعد مهدي، نجم، وفاء عبد الهادي، جودة، فاضـــل جبار. (2016). **تدريس العلوم وإستراتيجياته**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17. زيتون، حســـن حســـين. (2006). **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**. ط2، القاهرة: عالم الكتب.

18. زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). **التدريس نماذجه ومهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

19. زين العابدين، نجوى محمد، وعبد الصـادق، انتصـار شـبل. (2011). أثر اسـتخدام إسـتراتيجية التدريس التبادلي في تحصـــيل مادة الاقتصـــاد المنزلي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفية والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصـــف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، 6، 607- 650.

20. سعادة، جودت أحمد. (2015). **مهارات التفكير والتعلم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

21. سعادة، جودت أحمد. (2018). **إستراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار الموهبة للنشر والتوزيع.

22. شـحاتة، حسـن، والنجار، زينب. (2003). **معجم المصـطلحات التربوية والنفسـية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

23. الشـــريف، هيا بنت دخيل الله بن محمد. (2014). **فاعلية برنامج قائم على إســـتراتيجية التدريس التبادلي وأثره في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

24. طايع، منى سعد حسن. (2013). **فاعلية بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: جامعة حلوان.

25. عبدالباري، ماهر شعبان. (2010). **إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

26. عبد الجليل، رجاء محمد. (2012). فاعلية إســـتراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس الدراســـات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميول الجغرافية

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **دراســـات عربية في التربية وعلم النفس**، الســـعودية،2(3)، 176-205.

27. عبد الحميد، خميس محمد خميس. (2014). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نظرية تريزا وأثره في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصـــف الأول الإعدادي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، 65، 193- 238.

28. عبده، رزان حسن معاذ. (2018). **أثر استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات التفكير الجغرافي واكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف الحادي عشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

29. العبيدي، زينة طه حســـون. (2013). أثر إســـتراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وميلهم نحو مادة القراءة العربية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، 4(12)، 75-114.

30. العدوي، مروة صـــلاح أنور. (2007). **أثر تدريس وحدة في الجغرافيا باســـتخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية فهم المفاهيم البيئية والتفكير الناقد لدى طلاب الصـــف الأول الثانوي**. رســـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

31. العزاوي، ابراهيم خالص. (2012). أثر إســـتراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارة صـــحة القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية**، جامعة ديالي، بغداد، 51، 356-371.

32. العصـــيل، عبد العزيز. (2010). **أثر اســـتخدام إســـتراتيجية التدريس التبادلي في تحصـــيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التفسير وبقاء أثر التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

33. العوفي، مريم نّفاع نويفع. (2015). **فاعليّة التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات الحياتيّة المتضمّنة في مقرّر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسّطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

34. الفهد، لولوة بنت عبد الله. (2018). **فاعلية إســـتراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصـــيل الرياضي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

35. فودة، فاطمة الزهراء. (2011). **فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

36. القرش، حسن علي، وعبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد. (2010). فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الجغرافي، والتحصيل والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية–جامعة عين شمس، 4(34)، 29–84.

37. قزامل، سونيا هانم. (2013). **المعجم العصري في التربية**. القاهرة: عالم الكتب.

38. كلبوش، محمد مصطفى أبو شعيشع. (2013). **فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والوعي ببعض القضايا البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

39. الكناني، فراس علي ومحمد، علي جبار (2019). أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية التحصيل المعرفي لطلبة معهد الفنون الجميلة لمادة التربية الجمالية. **مجلة كلية التربية الأساسية**، مصر, 104, 479–529.

40. اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (2013). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط 3 القاهرة: عالم الكتب.

41. محمود، صلاح الدين عرفة. (2005). **تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: أهدافه– محتواه – أساليبه – تقويمه**. ط1، القاهرة، عالم الكتب.

42. الناجم، محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن (2013). أثر استخدام التدريس التبادلي لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة في العلوم الشرعية. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، 135، 22– 76.

43. هاشم، هبة هاشم محمد. (2009). **التدريس التبادلي وتدريس الدراسات الاجتماعية**. القاهرة: العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات.

44. الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي حسين. (2008). **إستراتيجيات حديثة في فن التدريس**. عمان: دار الشروق.

45. يحيى، حسن عايل، الشربيني، فوزي عبد السلام، الأهدل، أسماء زين صادق، بارعيده، إيمان سالم أحمد، والشربيني، داليا فوزي عبد السلام. (2012). **رؤية معاصرة في طرائق وإستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**. ج2، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

46. Clark, K, F. (2005). Scaffolding Students' Comprehension of Text, **The Reading Teacher**. 58, (6), 570-580.

47. Farn, M (2001). **Thinking Skills and developing understanding about palce presented at the register of primary research seminar conference. raising achievement: Developing thinking skills**, University College Worester Oct.

48. Ghorbani, M, Gangeraj, A, & Alavi, S. (2013). Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies Improves EFL Learners' Writing Ability, **Current Issues in Education**.1(16), 30.

49. Hill, A. (2000). **Geography syllabus. General certify eate of secondary education syllabus**. Cambridye oxford combridge.

50. Hooghuis, F, Schee, J, Velde, M, & Volman, M. (2014). The adoption of thinking through geography strategies and their impact on teaching geographical reasoning in Dutch secondary schools, **International, Research in Geographical and Environmental Education**, 23(3), 242-258

51. Karkdijk, J, & Schee, J, & Admiraal, W. (2013). Effects of teaching with mysteries on students geographical thinking skills, **International Research in Geographical and Environmental Education**, 22(3), 183-190.

52. Kizlik, B. (2017). **Thinking Skills Vocabulary and Definitions, Adprima Education Information for New and Future Teachers**. online, updated, http://www.adprima.com/thinkskl.htm.

53. **National Council for Geographic Education (NCGE)**. (2014).

54. Palincsar, A. (1986). **Reciprocal Teaching in Teaching Reading as Thinking. Oak Brook**, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

55. Schee, J, Leat, D, & David, L. (2015). Effects of the use of thinking through geography strategies, International. **Research in Geographical and Environmental Education**. 15 (2). 124-133

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ الإرسال: 23 / 12 /2020م
تاريخ القبول: 7 /5 /2021م

جودة مياه الشرب وآثارها الصحية بمحلية سنجة

عطرة الطاهر عثمان خير[1] ، مأمون محمد عبدالله علي[2]
[1]جامعة الجزيرة، السودان
[2]جامعة زالنجي، السودان
Email: zzeeme79@yahoo.com

الملخص

إن جودة مياه الشـــرب تعتمد على خصـــائصـــه الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية تلك الخصـــائص التي تجعل من اســـتعماله لغرض ما ممكنا " مباشرة "أو غير ممكن الا بعد إجراء معالجه معينه لتلك الخصـائص. على هذا الأساس بنيت مواصفات جودة مياه الشرب للإستخدامات المختلفة. هدفت الدراســـة للتعرف على جودة مياه الشـــرب وآثارها الصـــحية بمحلية ســـنجة، والعوامل المؤثرة على جودة مياه الشرب بالمحلية. ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الباحثة المنهج التاريخي والمنهج الوصـــفي والمنهج الكمي (الاحصـــائي)، وقد اعتمدت الدراسة في جمع المعلومات علي المصـادر الأولية وتشـمل الملاحظة والمقابلة، والاسـتبانة لعينة تم اختيارها بالطريقة العشـوائية المتعدد المراحل من افراد الاســـر بمحلية ســـنجة، وتم تحليل البيانات عن طريق اســـتخدام الحزمة الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بالإضـــافة لتحليل عينات لمياه النيل والآبار، خلصـت الدراسـة لعدة نتائج اهمها أن هناك ارتفاعا واضـحا في معدل العكارة خلال شـهور فصـل الخريف وتباين في الجودة وخاصـة في طعم مياه الشـرب مما يوضـح عدم رضـاهم عن خدمات مياه الشـرب وجودتها. والنقل بالطرق البدائية له آثار على الصـحة البدنية. وبناء على النتائج قدمت الدارسـة بعض التوصـيات التي من شـأنها أن تساهم في رفع وتقدم خدمات مياه الشرب بمحلية سـنجة وهي مراعاة اختيار مادة تصـنيع الصـهاريج من مواد مسـتحدثة تتحمل الصـــدأ والتآكل. ثم عقد ندوات عمل لرفع الوعي البيئي لدى كافة أطياف المجتمع للتنبيه لخطر التلوث، ومعالجته.

الكلمات المفتاحية:
جودة،
مياه الشرب،
الصحة،
تأثير

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ الإرسال: 23 / 12 /2020م
تاريخ القبول: 7 /5 /2021م

Drinking Water Quality and its Health Effects in Senja Governorate / Sudan

Otrah Altaher Khair[1], Mamon Mohammad Ali[2]
[1] Aljazeera University, Sudan
[2] Zalanji University, Sudan
Email: zzeeme79@yahoo.com

Keywords:

Quality, Drinking Water, Health, Effect

Abstract

The quality of drinking water depends on its physical, chemical and biological properties , which make it possible to use it for a purpose directly or only after a specific treatment has been carried out to modify one or more of these characteristics. The study aimed to identify the quality of drinking water and its health effects in senga locality, and the factors affecting the quality of drinking water in the locality. To achieve these objectives, the researcher followed the historical, descriptive, and quantitative statistical method. The data were analyzed by using the statistical package of social sciences (spss) in addition to analyzing water samples Nile and wells. A clear increase in turbidity rate during the autumn months and a variation in quality, especially in the taste of drinking water, which shows their dissatisfaction with drinking water services and quality. Primitive transport has effects on physical health. Based on results, the study made some recommendations that would contribute to raising and providing drinking water services in senga locality. conducting seminars to raise environmental awareness in all sectors of society to alert and notify pollution.

المقدمة:

لقد ربط الخالق سبحانه وتعالى حياة الإنسان على هذه الأرض بالماء، حيث يشكل الماء 70% من جسم الإنسان ويدخل في جميع أجهزة الجسم الحيوية فهو يشكل 83% من الدم ويحافظ على لياقة الجسم ودرجة حرارته ويساعد في هضم الغذاء وطرحه وبازدياد نقاوة الماء ترتفع كفاءة الجسم للقيام بعمليات الهضم وإذابة الطعام وتوصيل الغذاء إلى جميع خلايا الجسم. (الرواحي:2009م)

الماء النظيف أساسي لصحة المستهلكين ويمتاز بأنه ليس له طعم أو لون أو رائحة، وبرغم أهمية هذه الإشارات الثلاث فإنها تعتبر مقياسا أوليًا فقط وتعطينا مؤشرًا، لذلك يجب الامتناع فورًا عن شرب مياه لا تبدو نظيفة، وطعمها غريب أو تفوح منه رائحة سيئة، وللحكم على جودة مياه الشرب بشكل نهائي من الناحيتين الكيميائية والبيولوجية نحتاج لفحوصات مخبرية دقيقة، وتتطلب جودة مياه الشرب أن تكون المياه مستساغة لأغلب المستهلكين.. إن وجود الطعم والرائحة في مياه الشرب ينتج عن وجود مواد عضوية وغير عضوية في مصادر المياه تحدث طبيعيا أو نتيجة للنشاطات البشرية، وينتج اللون في المياه بسبب ذوبان المواد العضوية مثل أحماض الفولفيك والهيومك وذوبان المعادن مثل الحديد الذي يسبب اللون البني للمياه. ومن الممكن أن تتغير جودة المياه خلال مرحلة النقل والتوزيع وهذا ناتج عن الصدأ والرواسب والتآكل والنزع والتفاعلات التي تتضمنها كيماويات المعالجة والتعقيم في نظام التوزيع. (عنانزة: 2006م)

وضعت منظمة الصحة العالمية أول دليل إرشادي عام 1971م لوصف وتحديد بعض المعايير الخاصة بنوعية المياه الصالحة للشرب الآدمي منها المواصفات الطبيعية التي يتم بها تحديد الحدود القصوى المسموح بها للخواص الطبيعية للماء مثل اللون و الطعم والرائحة و درجة الحرارة و نسبة المواد العالقة و درجة التوصيل الكهربائي و الكثافة و لكل من هذه الخواص آثاره على الفرد. فالمواصفات الكيميائية التي يتم بها تحديد أنواع ودرجات و تركيز المواد الكيميائية المسموح بها الرقم الهيدروجيني درجة القلوية، وحمضية الماء وكمية الأكسجين المذاب و نسبة النيتروجين و الكلورايد ، والمعادن الثقيلة والمواد العضوية وغير العضوية ومواد أخرى كالسموم و الأملاح.(عبد الماجد، الدرديري :1999 م).

اولا: اساسيات الدراسة

مشكلة الدراسة:

يمكن تلخيص المشكلة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ماهي خصائص جودة مياه الشرب بمحلية سنجة ؟
- إلي أي مدي يؤثر قدم شبكات مياه الشرب بالمناطق الحضرية ونقلها بالطرق البدائية بالمناطق الريفية على نوعية مياه الشرب وصحة الإنسان بمحلية سنجة ؟

فروض الدراسة:

- قدم شبكات مياه الشرب بالمناطق الحضرية ونقلها بالطرق البدائية في المناطق الريفية اثر سلبا على جودة مياه الشرب و صحة الإنسان بمحلية سنجة
- مستوى خدمات توصيل مياه الشرب بمحلية سنجة دون الحاجة المطلوبة نوعا.

أهداف الدراسة:

- التعرف على جودة مياه الشرب بمحلية سنجة .
- التعرف على أنواع وطرق نقل مياه الشرب إلي المناطق التي تقل وتنعدم فيها مياه الشرب.
- تبين الآثار الصحية لجودة مياه الشرب بمحلية سنجة

أهمية الدراسة:

أ/ تعتبر الدراسة الأولى التي تتناول جودة مياه الشرب بمحلية سنجة.

ب/ أنّها تفتح المجال للباحثين لدراسة قطاعات وخدمات أخرى بمحلية سنجة

منهجية الدراسة:

أ/ **المنهج التاريخي:** استخدم هذا المنهج في تتبع العوامل المؤثرة علي جودة مياه الشرب بمحلية سنجة وصولا إلي وضع اللبنات الأولي لحل هذه المشكلة.

ب/ **المنهج الوصفي:** تم الاستفاد منه في وصف الظواهر غير الكمية التي تمت ملاحظتها في العمل الميداني، والخروج منها باستنتاجات تتعلق بما جرى في الماضي في عدة جوانب منها التغيير في البيئة الجغرافية، كما أفاد هذا المنهج في وضع الإطار العام لمشكلة الدراسة.

ج/ **المنهج الكمي (الإحصائي)**

أستخدم هذا المنهج في عرض البيانات الخاصة بالبحث عرضا كميا ومن ثم جمع البيانات الكافية للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

طرق جمع المعلومات:

المصادر الأولية:

أ/ الملاحظة : استخدمت الملاحظة في الوقوف على مشكلات جودة مياه الشرب بمحلية سنجة. من خلال زيارة منطقة الدراسة في فترات زمنية مختلفة، قد لوحظ قلة وانعدام كمية مياه الشرب في فترة الصيف في المناطق الحضرية، وصعوبة الوصول إلي مياه الشرب في فتره الخريف في المناطق الريفية، كما لوحظ شراء المياه من عربات الكارو ومعاناة الأسر في تجميع المياه داخل المنازل في المناطق الحضرية، ومعاناة في طرق نقلها بالمناطق الريفية.

ب/ المقابلات الشخصية: حيث أجريت في هذه الدراسة مقابلات مع عدد من المسؤولين والاداريين والمديرين وكبار السن في المؤسسات الخاصة بموضوع الدراسة (مدير هيئة مياه الشرب قطاع سنجة، وعمال بالهيئة، والمسؤول عن الآبار بالمناطق الريفية، ومدير محطة مياه سنجة الدالي والجفرات وبعض المهندسين بالمحطة) بجانب بعض مدبري مؤسسات بمحلية سنجة.

ج/ الاستبانة: في هذه الدراسة صممت استبانة لجمع المعلومات الأولية عن محلية سنجة، وتضمنت محتوياتها أهداف الدراسة. وجهت الأسئلة للأسر في منطقة الدراسة وتم اختيار الأسئلة المغلقة لتكون الإجابات اشمل وأدق، وشملت الاستبانة عددا من المحاور الرئيسية بالاضافة لتحليل مياه النيل.

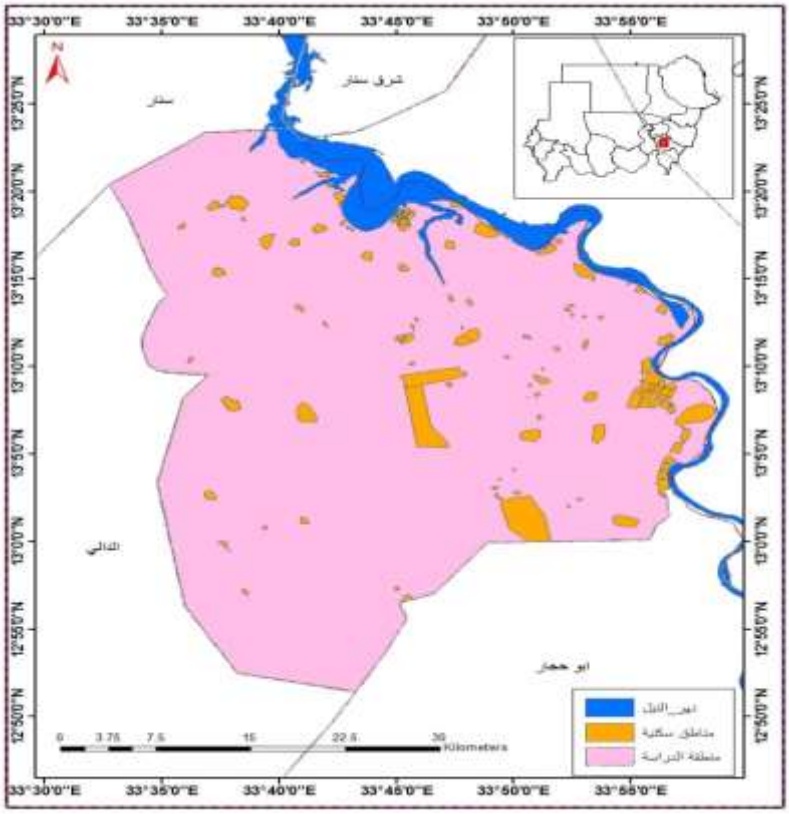
المصادر الثانوية

اعتمدت الدراسة على المراجع والكتب والرسائل الجامعية التي لها علاقة بالدراسة، والإصدارات الرسمية (التقارير)

حدود الدراسة:

الحدود المكانية : تقتصر الدراسة علي محلية سنجة بحدودها وتقسيماتها الإدارية. كما هو موضح في الخريطة رقم (1)

الحدود الزمانية: تغطي الدراسة الفترة الزمنية حتى 2018.



خريطة(1): موقع منطقة الدراسة

(المصدر: مصلحة المساحة، سنجة 2018م).

ثانيا : الدراسات السابقة:

دراسة عربية

يقول رمضان حامد، أستاذ البحوث بالمركز، والباحث الأساسي بالدراسة، "بالرغم من وصول مياه الشرب لمعظم البيوت و تحسن الحالة الصحية للمواطنين إلا أن الفيوم لازالت تعاني من مشكلات الصرف الصحي، فالكثير من المواسير مكسورة و تمتلئ الشوارع بمياه الصرف و تعد الأمراض المتصلة بنوعية المياه من اكبر المشكلات التي تعاني منها الفيوم، و التي تعد من أفقر المحافظات في مصر بتعداد سكاني يصل إلى 2.7 مليون شخص، و ذلك نتيجة للري الكثيف للزراعات و الصرف الصحي الغير ملائم . تمكن الباحثون بالمركز من جمع معلومات من 1,500 أسرة، بالإضافة للمدارس و العيادات الصحية، حول الأمراض المرتبطة بنوعية المياه من خلال استبيان أولي ثم استبيان ثان بعد تطبيق مشروع الحكومة الهولندية .كما تم تحليل عينات من المياه من أماكن مختلفة، في معمل بالمحافظة، لاختبار جودة المياه .

ويضيف حامد، "أثبتت تلك النتائج أن أكثرية السكان في هذه القرى لا تتوافر لهم مياه الشرب النظيفة طوال الوقت. و يستخدم السكان إما المياه بعد تخزينها أو من مصادر أخرى، مثل الترع و الآبار، و كلها مصادر ضارة بالصحة ."

يقوم معظم السكان بتخزين مياه الشرب عندما يكون ضغط المياه منخفضا، و لكن يتسبب ذلك في تلوث المياه النظيفة بالأساس. يكون معدل الكلور آمنا عندما تخرج المياه من الحنفية، و لكنه يقل مع تخزين المياه، مما يؤدي لارتفاع معدل التلوث بالبكتريا، كما أن البقايا الكيمائية من حاويات تخزين المياه تؤدي إلى مزيد من التلوث . وتابع حامد، "ان تخزين المياه يضمن للأسرة مصدرا دائما للمياه خلال اليوم، و لكن له تأثير سئ على الصحة. كما أن المياه المخزونة يسهل تلوثها بالأتربة(سيد وآخرون: 2013م).

- دراسة أحمد 2003م :

بعنوان مشكلات المياه وآثارها السالبة في محافظة سنار حالة الدراسة مناطق سنار جبل موية. هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات المياه في منطقة جبل موية ومحلية الريف الغربي وغرب سنار والآثار السالبة الناتجة من تلك المشكلات. وتوصلت الدراسة بأن مشكلات المياه تنحصر في قلة المياه المتاحة للاستخدام ذلك بسبب انعدام المياه الجوفية نتيجة لطبيعة التكوين الجيولوجي للمنطقة وضيق وقلة وسائل تخزين المياه وهذا بدوره أدى إلى نشوب بعض المشكلات الأخرى كانتشار بعض الأمراض والصراع حول مصادر المياه و التلوث لعدم الحماية الكافية لمصادر المياه من تسوير وحراسة. كذلك توصلت الدراسة إلى جملة من الحلول منها زيادة الحفائر والآبار وتوسيع المصادر الموجودة أصلاً لتعمل بكفاءة عالية والاهتمام بها من حيث الصيانة و النظافة والحراسة وغيرها.

- **دراسة سفلو 2000م:**

تقدم هذه الأطروحة نتائج البحث الذي أجري لتقييم مشروع الإمداد بالمياه والصرف الصحي بمدينة رداع، والذي يعد المشروع الأول المتكامل على مستوى الجمهورية اليمنية، وذلك بهدف معرفة آثاره الاقتصادية ،الصحية، البيئة والاجتماعية وتحديد إيجابياته، ومعرفة التغيرات التي أحدثها، وهل توازي بالفعل الأموال الكبيرة التي خصصت لإنجازه، وذلك بهدف التعرف على أهم المميزات والمكاسب التي يمكن تحقيقها عند إقامة هذا النوع من المشاريع الخدمية، بهدف تشجيع الحكومة اليمنية والجهات الدولية المانحة للقروض على تخصيص الأموال اللازمة للقيام بها. ومن أهم تلك التوصيات ضرورة دعم البحوث والدراسات في مجال ترشيد استخدام المياه، نشر الوعي والمعرفة بندرة المياه وتكاليف تجهيزها واستخراجها ووجوب المحافظة عليها من التلوث، وتشجيع المواطنين على إحياء خدمات الإمداد بالمياه ، وضرورة الاستعانة بالنفايات الحديثة بهدف الحد من هدر المياه.

- **وهيب 1988 م:**

تناول الدراسة أزمة توزيع مياه دجلة و الفرات وقال مشكلة مياه العراق تكمن في نوعية المياه التي تحتوي على نسبة عالية من الأملاح وخاصة في موسم الجفاف وتوصل إلي أن المشكلة تؤدي إلى تحول مساحات واسعة من الأراضي إلى مناطق قاحلة.

- **دراسة Gasim 1985م:**

تناولت هذه الدراسة خواص مياه الشرب في العاصمة القومية وذلك لمعرفة مدى مطابقتها للمواصفات الصحية، وإن مصادر مياه الشرب في العاصمة تعتمد أساساً على المياه السطحية والمياه الجوفية التي تم توصيل معظمها في الشبكة. أخذت عينة مختلطة من مياه المنطقة وتوصلت الدراسة إلي أن مياه الشرب السطحية المعالجة تحتوي على نسبة عالية من المواد الصلبة بالمقارنة مع المياه الجوفية غير المعالجة وخلطها يؤدي إلى تغييرات في خواص المياه المختلطة حسب نسبة الخلط . وكما توصلت الدراسة إلي أن خواص مياه الشرب في العاصمة القومية بوضعها الراهن مطابقة لمواصفات ومعايير منظمة الصحة العالمية.

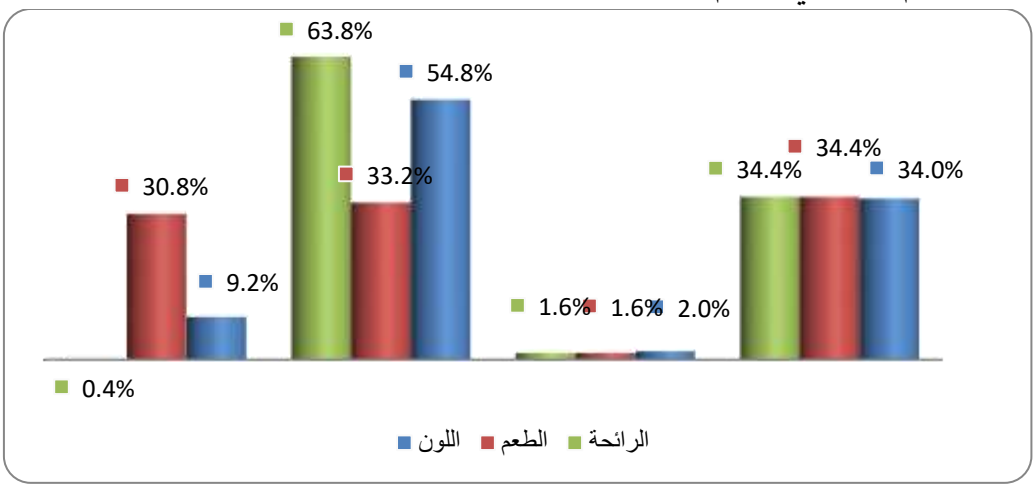
وذكر عبد المقصود (1976) في كتابه أبحاث في مشكلات البيئة إن ضغط الاستهلاك على الماء في لوس أنجلوس أدى إلى استنزاف موارد المياه الحلوة وعجزها عن الوفاء بمتطلبات السكان المتزايدة مما أدى إلى مد خط أنابيب ينقل إليها المياه من نهر أوينز (Owens) شرق ميرانيفادا على بعد 238 ميلاً حيث تنقل المياه بواسطة قناة أو أنفاق عبر الجبال و الصحراء ومع نمو مدينة لوس أنجلوس ووصولها إلى أكثر من مليون نسمة عام 1930 بدأ التفكير في مورد إضافي للمياه حيث أقيم مشروع ضخم يربط بين لوس أنجلوس ونهر كلورادوا لسحب المياه من بحيرة هافاز وخلف سد باركر على بعد 241 ميلاً من

لوس أنجلوس. وفي هولندا نتيجة لتلوث مياه نهر الراين بالكثير من النفايات و الكيماويات أصبح استخدام مياه النهر في استصلاح الأراضي واستزراعها محفوفاً بالمخاطر.

ثالثا: جودة مياه الشرب بمحلية سنجة:

ومن خلال العمل الميداني تظهر بمحلية سنجة تباين واضح في جودة مياه الشرب وخاصة أن المناطق الحضرية تتمتع بجودة مياه أفضل من المناطق الريفية والشكل (1) يظهر ذلك، ولو قارنا بين ما ذكر سابقا في التوجيهات العامة لمنظمة الصحة العالمية لمياه الشرب (عبد الماجد، والحسن1986م) وجدنا هنالك اختلاف واضح في المواصفات العالمية لمياه الشرب (الرقم الهيدريجيني، عسر الماء، الكلور، الحديد) وكذلك لو قارنا بين اللون الطعم والرائحة والعكارة وجدنا هناك اتفاقا بجودة المياه بين محلية سنجة والمواصفات العالمية بالنسبة لمياه النيل ما عدا احيانا يظهر تغيير طفيف في الطعم بسبب زيادة نسبة الكلور.

اما من خلال العمل الميداني في اطار الريف الذي يعتمد علي مياه الآبار وجد أن هناك جودة في اللون والرائحة وعدم جودة في الطعم بسبب الملوحة لبعض الآبار.



شكل (1): جودة مياه الشرب لعينة الدراسة بمحلية سنجة

(المصدر: العمل الميداني- 2018م)

من خلال الشكل(1) نجد أن 88.8% من الأسر المبحوثة يؤكدون أن لون مياه الشرب جيد ونقي ولا توجد فيه عكاره، وحوالي 11.2% من الأسر المبحوثة تؤكد أن لون المياه غير جيد وأكثر فصول السنة التي يتغير فيها لون المياه فصل الخريف حيث تزيد نسبة العكارة، وأيضا يتغير اللون عندما يحصل عطل أو كسر لأي خط من خطوط توصيل مياه الشرب، أما ارتفاع نسبة الأسر التي تؤكد أن لون المياه جيد و نقي وخاصة في المناطق الريفية إلى طبيعة الآبار الجوفية.

ونلاحظ أن 67.6% من الأسر المبحوثة بمحلية سنجة يرون أن طعم مياه الشرب غير جيده، وحوالي 32.4% من الأسر المبحوثة يرون طعم المياه جيده، و من الملاحظة الميدانية وتذوق مياه الشرب لمناطق عينة الدراسة يظهر أن هناك تغير في طعم مياه الشرب في المناطق الريفية أكثر من

المناطق الحضـرية. ويرجع 55.5% من الأسـر المبحوثة إلى أن مياه الشـرب المسـتخدمة في بعض المناطق الريفية مالحة، و 4.5% إلى تعرض مياه الشـرب للتلوث أثناء عملية النقل، 10% من الأسـر المبحوثة إلى ان قدم الشبكة يغير من خصـائص مياه الشرب، 30% من الأسر المبحوثة يرون أن طعم مياه الشـرب متغير بأشـياء أخرى كالتخزين والنظافة الغير جيده لأوعية حفظ المياه وكذلك زيادة نسـبة الكلور. أما عن رائحة مياه الشرب بمحلية سنجة نلاحظ من الشكل (1) أن 98% من الأسر المبحوثة يؤكدون أن مياه الشرب لا توجد بها رائحة،

ولقد تم إجراء فحوصات مختبرية لتقييم نوعية مياه الشرب بمحلية سنجة حيث تم جمع نماذج لعينات مختلفة لمياه الشـرب (المحطة الرئيسـية وانواع مختلفة من الآبار)، أظهرت نتائج تحليل البيانات أن مواصـفات مياه الشرب بمحلية سنجة متوافقة الى حد كبير مع المعايير العالمية لمياه الشرب فيما عدا بعض المتغيرات فانها أظهرت زيادة عن الحدود المسـموح بها. إعتماداً على نتائج الفحوصـات المختبرية التي أجريت في مختبر محطة سنجة الدالي الجفرات لكل من مياه النيل الأزرق بمحلية سنجة وآبار مياه الشرب بريف سنجة خلال سنة كاملة من (يناير 2018 الى ديسمبر 2018) ، و لقد بنيت مقارنات قيم متغيرات الدراسـة لخصـائص مياه الشـرب بمحلية سـنجة مع Standard World حسـب الحدود العليا المسموح بها انظر الجداول (1) (2)(3)

جدول (1): التوجيهات العامة لمنظمة الصحة العالمية لمياه الشرب

المواد أو الخواص	القيمة العليا المرغوب فيها	القيمة القصوى المسموح بها	بعض المخاطر والأضرار
أ. الخواص الطبيعية :			
الرائحة	مقبول	مقبول	رائحة نتنة أوغير مستحبة
الطعم	مقبول	مقبول	تغير في الطعم
اللون	مقبول	مقبول	لون
المواد الصلبة	400 ملجم / لتر	1500 ملجم / لتر	طعم ، اضطرابات معوية
العكارة	5 درجة عكارة	25 درجة عكارة	لون ، بعض الصعوبة في التنقية
الخواص الكيميائية :			
الرقم الهايدوريجيني	8.5 – 7	9.2 – 6.5	طعم ، تآكل تفتيت
نترات	45 ملجم / لتر	-	مرض الولدان الزرق
الزيوت المعدنية	0.01 ملجم / لتر	0.3 ملجم / لتر	طعم و رائحة بعد الكلورة
مركبات الفيفوب (فينول)	0.001 ملجم / لتر	0.002 ملجم / لتر	طعم (خاصة عند الكلورة)
المواد أو الخواص	القيمة العليا المرغوب فيها	القيمة القصوى المسموح بها	بعض المخاطر والأضرار
عسر الماء	100 ملجم / لتر	500 ملجم / لتر	صعوبة الرغوة مترسبات حساسية جلدية

المواد أو الخواص	القيمة العليا المرغوب فيها	القيمة القصوى المسموح بها	بعض المخاطر والأضرار
كالسيوم	75 ملجم / لتر	200 ملجم / لتر	مترسبات
ماغنيزيوم	30 ملجم / لتر	150 ملجم / لتر	عسر الماء،طعم اضطرابات معوية
كلوريد	200 ملجم / لتر	600 ملجم / لتر	طعم و تفتيت و تآكل في الأجهزة المائية الساخنة
الكبرتات	200 ملجم / لتر	200 ملجم / لتر	طعم ، تآكل اضطرابات معوية عند وجود ماغنزيوم
نحاس	0.5 ملجم / لتر	1.5 ملجم / لتر	طعم ، لون ، تفتيت المواسير
حديد	0.01 ملجم / لتر	1 ملجم / لتر	طعم ، لون مترسبات ، عكارة بكتريا الحديد
مانجنيز	0.05 ملجم / لتر	0.05 ملجم / لتر	طعم ، لون مترسبات ، عكارة
خارصين	5 ملجم / لتر	15 ملجم / لتر	طعم ، بريق مترسبات
المواد السامة :			
زرنيخ	–	0.05 ملجم / لتر	تسمم
كادميوم	–	0.01 ملجم / لتر	تسمم
سيانيد	–	0.05 ملجم / لتر	تسمم
رصاص	–	1 ملجم / لتر	تسمم
زئبق	–	0.001 ملجم / لتر	تسمم
سلنيوم	–	15 ملجم / لتر	تسمم
الخواص البيكترولجية :			
توجيهات بكترولوجية للماء في شبكات التوزيع :			
1. على مدار السنة لا يجب أن تحتوي 95 % من العينات على بكتريا قولونية في كل مائة مللتر			
2. لا يجب أن تحتوي أي عينة على اكشريشيا كولاي في مائة مللتر			
3. لا يجب أن تحتوي أي عينة على أكثر من عشرة بكتريا قولونية في كل مائة مللتر			
4. لا يجب أن تضبط أي بكتريا قولونية في مائة مللتر لأي عينتين متعاقبتين			

المصدر (عبد الماجد ، الحسن ، 1986م)

جدول(2) التحليل الكامل لمياه النيل الازرق بمدينة سنجة (2018)

المتغير parameter	Max	Min
معدل العكارة Turbidity	29757	2
التوصيل الكهربائي Conductivity	240	160
العسر الكليTotal hardness	75	50
القلوية Alkalinity	120	70
قلوية الفينولين Phenol alkalinity	10	Nil
كالسيوم Calcium	28	18
ماغنيزيوم Magnesium	4.8	2.8
كلوريدات Chloride	10	4
كبريتات Sulfate	16	8
الحديد Iron	0.001	0.02
النتريت Nitrite	0.001	0.0003
النترات Nitrate	2	Nil
النحاس Copper	Nil	Nil
المنجنيز Manganese	0.02	Nil
السلكا Silca	4.8	1.4
المواد العالقة الكلية Tss	26950	15
الاملاح الكلية الذائبة Tds	120	70
بكتيريا كوليوفورم Total colifor	1	
البكتيريا العامة Total count per 5ml	1200	
الفلوريدات Flurolde	1.5	
النشادر Ammonia	1.5	
كبريتيت الهايدورجين Hydrogen sulfate	0.05	

(محطة مياه سنجة الدالي والجفرات، 2018م)

جدول (3) الاختبارات المعملية من (يناير 2018 الى ديسمبر 2018)

الاختبارات	يناير	فبراير	مارس	ابريل	مايو	يونيو	يوليو	اغسطس	سبتمبر	اكتوبر	نوفمبر	ديسمبر
العكارة(2-29757)	20	17	24	24	176	2096	19816	10959	957	228	102	60
توصيل الكهربائي(0-1000)	220	215	230	270	290	220	270	274	235	200	228	230
الاملاح الكلية(0-1000)	130	140	145	160	170	150	172.5	170.3	149	126	127	140
الملوحة(0-500)	100	107	110	130	128	114.5	120	129.5	116	96	65	107
العسر الكلي	70	80	80	100	120	80	90	90	72	80	61	60
رقم هيدروجيني(6.8-8.5)	7.2	7.4	7.8	7.8	7.6	7	7.3	7.2	7.1	7	7,1	7
كلوريدات(4-10)	5.6	7.8	6.3	4.9	8	7.8	9.9	10.65	5.68	4.9	5.5	6.5
كلور الحر(0.2-0.5)	0.2	0.4	0.3	0.2	0.4	0.4	0.3	0.2	0.3	0.4	0.4	0.4
القلوية(70-120)	64	70	80	60	60	70	80	102	88	94	75	75
عكارة ماء(0-5)	2	1.8	2	2.5	2.25	4	2.8	3.4	3	2.9	3	3.4

(محطة مياه سنجة الدالي والجفرات، 2018م)

من الجدول(3) اتضح أن قيم معدل العكارة قد سجلت (10959،19816،2096) ملغرام/لتر علي التوالي (يوليو، أغسطس، سبتمبر) وهذا يمثل ارتفاعا واضحا في معدل العكارة خلال شهور فصل الخريف، لكن بالرغم من الارتفاع الا أن القيم هي ملائمة للحدود المسموح بها أما في بقية الاشهر تكون العكورة ذات مستويات منخفضة جداً .وهذه حالة جيدة من الجانب الصحي. وفي نفس الوقت وقد تسيئ الفهم من قبل المشغلين وتسبب الكثير من المشكلات الصحية حيث يعتقد المشتغلون بعدم ضرورة إضافة الشب بحجة أن المياه الداخلة قليلة العكورة. الكدرة المنخفضة تسبب طعماً غير مرغوب به .و

من الممكن أن تعيش في هذه المياه بعض الأحياء الدقيقة مثل (Giardira Cyst) ، التي تؤدي إلى العديد من المشكلات الصحية. من الجدول(3) اتضح أن قيم بقية العناصر قد سجلت ارقاما متقاربة علي التوالي هي ملائمة ومطابقة للحدود المسموح بها.

جدول (4): الخصائص النوعية لمياه الريف بمحلية سنجة

parameter	result	Standard
Physical properties		
Temperature	24.3c	Acceptable
Turbidity	1.18 NTU	5 NTU
Colour	acceptableTCU	15 NTU
EC.	4.58	1000
PH	7.16 #	6.5-8.5#
Salinity	215mg/1	500mg/1
Total dissolved sol	109.9mg/1	1000mg/1
Chemical properties		
Total hardness	128mg/1	1000mg/1
T. alkalinity	227.8mg/1	1000mg/1
Chloride	6mg/1	250mg/1
Sulfate	14.7mg/1	250mg/1
Iron	0.024mg/1	0.3mg/1
Fluoride	42mg/1	1.5mg/1
Ammonia	0.7mg/1	1.5mg/1
Nitrite as NO2	0mg/1	2mg/1
Nitrate as NO3	1.4mg/1	50mg/1
Calcium	38.4mg/1	75mg/1
magnesium	7.68mg/1	30mg/1

(محطة مياه سنجة الدالي والجفرات، 2018م)

اتضـــح من الجدول(4) أن قيمة الفلوردات في بئر أم بنين قد ســـجلت (42) ملغرام/لتر هي قيمة مرتفعة لكن بالرغم من الارتفاع الا أن القيمة لا تسبب خطرا على مياه الشرب بالمنطقة. كما اتضح أن قيم بقية العناصر قد سجلت ارقاما متقاربة علي التوالي وهي ملائمة ومطابقة للحدود المسموح بها، لكن في نتائج أخرى لبعض المناطق اظهرت زيادة في ملوحة مياه الشـــرب في (القويزات، الانجفاو) وغيرها وهذه النتائج تتفق مع اجابات المبحوثين في عدم رضاهم عن خدمات مياه الشرب ببعض المناطق الريفية

نستنتج عند مقارنة نتائج الفحوصات المختبرية مع المواصفات القياسية العالمية والدولية يتبين أنها ضمن المواصفات المحددة لمياه الشرب بمنطقة الدراسة بأن نوعية مياه الشرب التي يتم تجهيزها من مياه النيل تكون جيدة ومطابقة للمواصفات . فيما عدا قيم تركيز وانخفاض لبعض العناصر لكنها صالحة للاستعمال البشري.

رابعا: الآثار الصحية لمياه الشرب بمحلية سنجة

يظهر الاثر الصحي لمياه الشرب من ناحيتين الاولى من خلال وسائل تعويض نقص مياه الشرب، والثانية من خلال جودة مياه الشرب

1/ الآثار الصحية المرتبطة بوسائل تعويض نقص مياه الشرب بمحلية سنجة

أ/ وسائل التعويض:

يعوض عن نقص مياه الشرب بمحلية سنجة بثلاث طرق وهذه الطرق لها آثار على الصحة البدنية للانسان ومن هذه: التخزين والنقل المباشر من المصدر أو الشراء. انظر الجدول(5).

جدول (5): وسيلة تعويض نقص مياه الشرب لعينة الدراسة بمحلية سنجة

وسيلة التعويض	محلية سنجة		النسبة %
	مدينة سنجة	ريف سنجة	
التخزين	%6.8	%10.4	%17.2
نقل مباشر من المصدر	%6.0	%28.0	%34.0
شراء المياه	%6.0	%3.6	%9.6
أخرى تذكر	%17.2	%22.0	%39.2
المجموع	**%36.0**	**%64.0**	**%100.0**

(المصدر: العمل الميداني- 2018م)

اولا: التعويض عن طريق التخزين

من خلال الجدول (5) إتضح أن حوالي 34% من الأسر المبحوثة تعوض النقص عن طرق النقل المباشر من المصدر، وتظهر من هذه النسبة 28% في المناطق الريفية، ونسبة 9.6 من الأسر المبحوثة تعوض عن طريق الشراء، ومن هذه النسبة تظهر 6% في المناطق الحضرية ويرجع تدني الشراء في المناطق الريفية، لارتفاع أسعار البرميل مقارنة مع دخلهم الشهري، لذا يفضلون التخزين أو النقل المباشر من المصدر، وحوالي 39.2% من الأسر المبحوثة يعوضون عن النقص أما بالتخزين والشراء معا ومنهم من يعوض عن طريق النقل المباشر والشراء و أكثر الأسر المبحوثة في هذا النوع من التعويض هم سكان المناطق الحضرية.

ومن الدراسة الميدانية إتضح أن حوالي 2.9% من الأسر المبحوثة يخزنون مياه الشرب في الصهاريج وتظهر هذه النسبة في المناطق الحضرية، وحوالي 22.1% منهم يخزنون في البراميل ومن خلال الملاحظة الميدانية وجد أن معظم الأسر المبحوثة في الريف والحضر يمتلكون البراميل، وتبلغ نسبة الذين يخزنون المياه في الحوض الأرضي 0.7%، والذين يخزنون في ازيار تبلغ نسبتهم 10%، ونسبة 64.3% من الأسر المبحوثة يخزنون المياه في أشياء أخرى كالازيار والجراكين والبراميل وخاصة سكان المناطق الريفية، وحوالي 16.4 من الأسر المبحوثة تخزن المياه في هذه الأشياء لفترات زمنية مختلفة تتراوح ما بين ساعات إلى شهر انظر الجدول (6)

جدول (6): مدة تخزين مياه الشرب لعينة الدراسة بمحلية سنجة

مدة التخزين	محلية سنجة		النسبة %
	مدينة سنجة	ريف سنجة	
يوم	%16.7	%49.3	%66.0
أسبوع	%9.4	%20.3	%29.7
شهر	%0.0	%4.3	%4.3
المجموع	**%26.1**	**%73.9**	**%100.0**

(المصدر: العمل الميداني- 2018م)

تبين من الجدول (6) أن 66% يخزنون مياه الشرب لعدد من الساعات خلال اليوم ويرجع ارتفاع نسبة الريف عن الحضر من هذه النسبة إلى تعدد استهلاك المياه داخل المنزل في المناطق الريفية.

ثانيا: التعويض عن طريق النقل المباشر من المصدر

لقد ورد تقرير سابقا لمحمد النزيل المدير العام لهيئة مشاريع الريف أن 40.000 امرأة وطفل يطرون للمشي يوميا لمسافة تتراوح ما بين 10-15 كلم للوصول الى اقرب مصدر للمياه (سيد وآخرون:2013م).

وأما الأسر المبحوثة التي تعوض نقص المياه عن طريق النقل المباشر من المصدر يتم ذلك بعدة طرق، نجد 41.9% من الأسر المبحوثة تنقل مياه الشرب على الرأس، وحوالي 1.4 على الأكتاف ، و 33.1% من الأسر المبحوثة تنقل على الحيوان 23.6% من الأسر المبحوثة تنقل مياه الشرب بأشياء أخرى كالعربات والدرداقة والأيدي انظر الصور(1،3،2). وجميع أنواع النقل لها أثر على صحة الإنسان البدنية.

صورة (1): النقل على الأكتاف

صورة (2): النقل على الرأس والحيوان

صورة (3): الشراء من عربات الكارو بمحلية سنجة

(المصدر: العمل الميداني- 2018م).

ثالثا: التعويض عن طريق الشراء:

جدول (7): مصادر شراء مياه الشرب لعينة الدراسة بمحلية سنجة

مصادر شراء مياه الشرب	محلية سنجة		النسبة %
	مدينة سنجة	ريف سنجة	
التناكر	%0.00	%0.00	%0.00
عربات الكارو	%47.0	%53.0	%100.0
المجموع	**%47.0**	**%53.0**	**%100.0**

(المصدر: العمل الميداني- 2018م)

من خلال الجدول(7) نجد أن الأسر التي تعوض نقص مياه الشرب عن طريق الشراء يتم ذلك من عربات الكارو، حيث نجد 47.0% في المناطق الحضرية ، و53.0 في المناطق الريفية، يرجع ارتفاع النسبة في المناطق الريفية إلى انخفاض سعر البرميل عن سعر البرميل في المناطق الحضرية، إضافة إلى أن معظم الأسر في المناطق الحضرية تعتمد علي المياه المخزنة لحين عودة تدفق المياه عبر

الحنفيات. ونلاحظ عدم الشراء من التناكر لارتفاع سعر البرميل. وهذا لا يتماشى مع دخل الشهري بمحلية سنجة.

ب/ الآثار:

جدول (8): آثار النقل على الصحة البدنية لعينة الدراسة بمحلية سنجة

أثر النقل على الصحة	محلية سنجة		النسبة %
	مدينة سنجة	ريف سنجة	
نعم	%28.4	%43.2	%71.6
لا	%0.7	%27.7	%28.4
المجموع	%29.1	%70.9	%100.0

(المصدر: العمل الميداني- 2018م)

ومن الجدول (8) نجد 71.6% من الأسر المبحوثة يؤكدون أن نقل المياه يؤثر على الصحة البدنية و28.4% يقولون إن النقل لا يؤثر على الصحة البدنية ويرجع تدني نسبة الأسر المبحوثة من الذين يرون أن النقل لا يؤثر بسبب قرب المسافة المقطوعة للحصول على مياه الشرب (من الجيران).

وتتمثل الآثار البدنية لنقل مياه الشرب في 23.6% من الأسر المبحوثة يقولون النقل يسبب آلام في الظهر، وحوالي35.8% من الأسر المبحوثة يسبب النقل آلام في الرأس، 26.4% من الأسر المبحوثة يسبب آلام في الظهر وفي الرأس معا، و14.0% من الأسر المبحوثة يقولون إن النقل يترك آثارا أخرى كآلام الأرجل والآم الأكتاف والأيدي وترتفع النسب في نوع الآثار البدنية من نقل مياه الشرب في المناطق الريفية بسبب أن معظم سكان الريف الكبار والصغار ينقلون المياه من المصدر سواء كان النيل الأزرق أم البئر، إضافة إلى بعض الآبار تحتاج إلى مجهود يدوي كآبار الكرجاكة انظر الصورة (4)(5).

الصورة (4)(5) آثار النقل على الصحة البدنية لعينة الدراسة بمحلية

(المصدر: العمل الميداني- 2018م)

2/ الآثار الصحية المرتبطة بجودة مياه الشرب بالمحلية

شـهدت مصـادر مياه الشـرب تدهوراً كبيراً في الآونة الأخيرة لعدم توجيه قدر وافر من الاهتمام لها. وعدم تنظيف خزانات المياه بشكل دوري و سليم الأمر الذي يعد غاية في الخطورة، وأبسط شئ يمكن قوله أنه يدمر صحة الإنسان من خلال إصابته بالأمراض المعوية، كما ذكرنا سابقا في جودة مياه الشرب في العالم (الرواحي 2009م). وتعتبر محلية سـنجة واحدة من المناطق التي تعاني من تلوث في مصـادرها كما اظهرتها نتائج العمل الميداني(طيبة اللحويين) أو تلوث اثناء عملية النقل وينعكس ذاك علي صـحة الانسـان مما يسـبب له كثير من الامراض وهي، الملاريا، التيفود، البلهارسـيا،أمراض الكبد، الدوسـنتاريا بكافة أنواعها وحالات تسمم انظر الجدول(9).

جدول(9): أثر تلوث مياه الشرب على صحة الإنسان بمحلية سنجة

مستوى الخدمة	محلية سنجة		النسبة %
	مدينة سنجة	ريف سنجة	
الآم البطن	1.2%	41.0%	42.2%
الاسهالات	1.2%	34.9%	36.1%
أمراض الكلي	0.0%	0.0%	0.0%
أخري تذكر	4.8%	16.9%	21.7%
المجموع	7.2%	92.8%	100,0%

(المصدر: العمل الميداني- 2018م)

نلاحظ من الجدول(9) أن 42.2% من الأسر المبحوثة يؤكدون ان تلوث مياه الشرب بمحلية سنجة يسـبب الآم في البطن، و36.1% من الأسـر المبحوثة يؤكدون ان تلوث مياه الشـرب يسـبب الاسـهالات (الدوسـنتاريا بكافة أنواعها)، 21.7% من الأسـر المبحوثة يؤكدون أنه يسـبب امراض اخرى كالتيفويد والملاريا. كما لا يقتصر ضرره على الإنسان وما يسببه من أمراض، وإنما يمتد ليشمل الحياة الحيوانية.

خامسا: النتائج

1/ اتضح من خلال الدراسة أن قيم معدل العكارة قد سجلت (10959،19816،2096) ملغرام/لتر علي التوالي(يوليو، أغسطس، سبتمبر) وهذا يمثل ارتفاعا واضحا في معدل العكارة خلال شهور فصل الخريف مما يوضح عدم رضاهم عن خدمات مياه الشرب وجودتها.

2/ نتائج المبحوثين بمحلية سنجة تتباين فيها الجودة وخاصة في طعم مياه الشرب.

3/ النقل بالطرق البدائية له آثار على الصـحة البدنية، الذي تمثل في الآم في الظهر والرأس، والأرجل والأكتاف والأيدي.

سادسا: التوصيات:

1. مراعاة اختيار مادة تصنيع الصهاريج لنوعية المياه باستعمال مواد مستحدثة تتحمل الصدأ والتآكل.
2. إجراء درا سات مشابهة على مشاريع معالجة مياه الشرب في محلية سنجة.
3. عمل ندوات لرفع الوعي البيئي لدى كافة أطياف المجتمع للتنبيه بخطر التلوث، ومعالجته.

المراجع:

1. أحمد، شهاب الدين موسى محمد(2003) م، مشاكل المياه وآثارها السالبة في محافظة سنار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم
2. عبد الماجد و الدرديري، عصـــام محمد، الطاهر محمد (1999)م، الماء، الجزء الاول، دار جامعة الخرطوم
3. عبد الماجد والحسن، عصـام محمد، بشـير محمد (1986)م، إمدادات المياه بالسـودان، دار جامعة الخرطوم
3. الرواحي، عبير خلفانم (2009)، جودة مياه الشرب، مجلة الوعي الاسلامي
4. اللحيدان، حمد عبد الله ()2004م، حرب المياه، مجلة الشرق الاوسط
5. عنانزة، خالد (2006)م ، تقرير الامم المتحدة تقييم إمدادات مياه الشـــرب ومراقبة جودتها، مجلة الوعي الاسلامي.
6. ســفلو، محمد ياســر (2000)م، الآثار الإقتصــادية والبيئية والإجتماعية والصــحية لمشــروع تغذية التجمعات السكانية بمياه الشرب بمدينة رداع، اليمن.
7. سيد وآخرون، مي (2013)م، مشاكل مياه الشرب بالفيوم بحوث الجامعة الامريكية
8. مصلحة المساحة، ولاية سنار، 2014م
9. هيئة مياه الشرب قطاع سنجة 2014م
10. محطة مياه سنجة الدالي والجفرات، 2014م

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 6 / 12 /2020م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 11 /4 /2021م

فضاء المكان في رواية البحّار: هاشم غرايبة

هنادي أحمد سعادة

مشرفة تربوية في مدارس المهارات الدولية

Email: hanadi.lotes@yahoo.com

الملخص

تناولت هذه الدراسة موضوع(فضاء المكان في رواية البحّار) للكاتب الأردني هاشم غرايبة من خلال تعدد الأمكنة التي تنقل فيها البطل بدءًا من قريته في الرمثا، إلى الرّقة وحلب، متنقلاً بين أمريكا واليابان، مرورًا بالقاهرة إلى عمان.

وقامت هذه الدراسة بالحديث عن الأبعاد السياسية، والاجتماعية لمسقط رأس البطل لما له من تأثير كبير في سير الأحداث، ولأنه بؤرة الحديث في الرواية، ووقفت الدراسة عند الأمكنة المفتوحة والمغلقة وأثرها على البطل بطريقة فنيّة استدعت فيها ذاكرة البطل الأحداث، من خلال السرد المتشظي الذي تراوح بين الحاضر وأحداثه، والماضي وتنقلاته، لتكوين رؤية فنيّة عن فضاء الأمكنة التي شكلت مسار الرواية.

الكلمات المفتاحية:

الفضاء، المكان، المكان المفتوح، المكان المغلق، الأبعاد، السرد

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ الإرسال: 6 / 12 /2020م
تاريخ القبول: 11 /4 /2021م

Space of Space in the Sailor's novel

Hanadi Ahmad Saadeh

Supervisor at International Schools for Skills

Email: hanadi.lotes@yahoo.com

Keywords:

Space,
Place,
Open place,
Closed place,
Narration

Abstract

This study dealt with the topic (Space of Space in the Sailor's novel) by Jordanian writer Hashem Gharaibeh through the multiplicity of places in which the hero moved from his village in Ramtha, to Raqqa and Aleppo, traveling between America and Japan, passing through Cairo to Amman.

This study talked about the political and social dimensions of the hero's birthplace because of its great influence on the course of events, and because it is the focus of the conversation in the novel, and the study stood at open and closed places and its impact on the hero in a technical way in which the hero's memory called the events, through the fragmented narration that ranged Between the present and its events, the past and its movements, to form an artistic vision of the space of the places that formed the path of the novel.

المقدمة

مشكلة الدراسة

تنبع أهمية المكان كونه أحد العناصر التي تؤثّر في مسار العمل الأدبيّ تأثيرًا كبيرًا، والأدب الأردنيّ أحد رموز الأدب الذي يسير مع تيّار التغيير والتطوّر الشامل، والذي يحتاج من الباحثين السير وراء كلّ تغيير وتطوّر يحصل له، ويواكبوا مسيرته المستمرة.

ويعدّ الكاتب الأردني هاشم غرايبة أحد رموز الأدباء الأردنيين الذين كان لمسيرتهم الباع الطويل في الكتابة الأدبية من مجموعات قصصية، وروايات، وشعر، وقراءات ناقدة، وفي هذه الرواية(البحّار) يظهر لنا المكان كأحد أهم العناصر التي شكّلت مسيرة الرواية من خلال استرجاع الذكريات المتعلقة بالمكان، فوضع القارئ أمام كلّ مكان من الأمكنة؛ كي يلقي بظلاله حوله، ويضفي عليه من صفاته، ويشكّل الأحداث التي دارت وما زالت تدور فيه، حتى أشعرنا بأن المكان كائن ينطق.

وهذه الرواية تعرّضت للقليل من الدراسات التي تناولت الجانب الموضوعيّ منها بشكل عام، ولم تتناول المكان باستثناء ورقة بحثية قدمها الدكتور مالك زريقات في مؤتمر الرواية الأردنية الخامس الذي أقامته جامعة اليرموك في تشرين الثاني 2019، والذي تناول فيه الحديث عن الرمثا فقط، وبناءً على ذلك أخذت هذه الدراسة على عاتقها، دراسة الفضاء المكاني في الرواية نظرًا لأهميته في تشكيل مسار الأحداث.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من النقاط الآتية:

1- أهمية الرواية الأردنية في الأدب العربي والعالمي، وحضورها المواكب للتقنيات الفنية المتطورة.

2- تسليط الضوء حول الأدباء الأردنيين، والكشف عن القدرات الفنية في الكتابة.

3- بروز المكان كأحد أهم العناصر الفنية في الرواية

4- التنوّع المكاني وأثره في الأحداث، وفي فهم المعاني المتسترة.

5- الالتفات إلى تاريخ الأماكن، ودورها في كشف تطور الحياة بأبعادها المختلفة.

أهداف الدراسة:

ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- كيف يمكننا الوقوف عند تعريف المكان، وربطه في الحقول الدلالية للعمل الروائي؟

2- ما هي الأمكنة التي كان لها الدور الأكبر في تشكيل مسار الرواية؟

3- يف تشكلت الأمكنة عند هاشم غرايبة؟

4- هل لتعداد الأمكنة في الرواية تفسيرات ومعانٍ شكّلت الشخصيات؟

5- ما دور الذاكرة في استدعاء الأمكنة وربطها بالأحداث؟

الدراسات السابقة:

اعتنت بهذه الدراسة دراسات سابقة مثل دراسة عماد الضمور والتي نشرت في جريدة الغد 2018 (البحار لهاشم غرايبة: متعة السرد وجمالية السيرة) إضافة إلى دراسة الأستاذ إبراهيم خليل والتي نشرت في جريدة الرأي 2019 (البحّار لهاشم غرايبة: الذاكرة والتذكّر والسرد المتشظّي) ودراسة ربيع محمود ربيع والمنشورة في جريدة العربي 2019(هاشم غرايبة يدقّ ناقوس الساعة الخامسة والعشرون). وقد تناولها كلٌ من الباحثيْن: هشام مقدادي وأسامة قفّاف في مؤتمر البحّار الذي عقدته جامعة اليرموك في حزيران 2019ب (فضاء المكان في رواية البحّار). إضافة إلى الورقة البحثية المقدمة من الدكتور مالك زريقات في مؤتمر الرواية الأردنية الخامس الذي أقامته جامعة اليرموك في تشرين الثاني 2019

وقد جاءت الدراسات السابقة محتفية بالإبداع المتجدد للكاتب، وقد وقفت عند الإطار العام للرواية وما تحمله من مضامين موضوعية وفنية، وهذه الدراسة ستقف عند حدود المكان بشكل خاص.

منهج البحث:

قد استوت هذه الدراسة بعد المقدمة في المباحث الآتية:

(مدخل في الفضاء المكاني)، و (حدود المكان المفتوح في الرواية: الرمثا بإطارها السياسي والاجتماعي، عمان: ضيق الاتساع، وكشك القهوة في عمان، والقاهرة: بداية الانزلاق إلى الرقة وإدلب)، و (العالم الغربي من خلال المرأة: (من الرمثا، إلى ألمانيا وأمريكا واليابان)و (من المغلق إلى المفتوح: الصفحات البيضاء، السجن، والذاكرة) وانتهت بخاتمة، وألحقت بقائمة المصادر والمراجع.

ومن المهم ذكره هنا أن المنهج الذي سيعتمد في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي؛ لما له من أهمية في توضيح الصورة عن دور المكان في الأحداث.

تعدّ الرواية عالمًا يحتاج الكثير من الغوص للوصول إلى كنهه، وفكّ أسراره، بما تحتويه من عناصر، وقد أثر تشكيلها في مسار الأدب الحديث ومنعطفاته حتى غدا عصر الرواية. والوقوف عندها يتطلب الأدوات الجادّة التي تمكّن الباحث من سبر غورها، والإلمام بمعانيها، وكشف الغطاء عن ألغازها المتعددة.

وقد برز كتّاب الرواية في العصر الحديث، وصار لهم باع طويل ممتد في بقاع العالم أجمع، وفي الأردن كان لهم الصوت الواضح في التعبير، فقد برزت أسماء عديدة وتألقت في عناوين روائية عبّرت عن مختلف الموضوعات والمضامين، وسارت في مختلف أساليب التعبير الحديثة؛ لتلحق ركب التطور والإبداع الأدبيّ.

وحديثنا اليوم عن رواية البحّار، لكاتبها هاشم غرايبة، الأديب الأردني الذي ولد عام 1953، في بلدة حوارة/ إربد، والذي صدرت له أعمال عديدة منها: (هموم صغيرة: مجموعة قصصية صدرت في 1980) و(بيت الأسرار: رواية، صدرت في 1928) و(ثلاث مسرحيات أردنيات في1985) و(الحياة عبر ثقوب الخزان: نصوص أدبية، في1994) و(المقامة الرملية: رواية، في1998) و(غزلان الندى: قصص أطفال، في 2000) و(عدوى الكلام: قصص، في 2000) و(الشهبندر: رواية، في 2003) و(المخفي الأعظم: قراءات نقدية، في2002) و(الأعمال القصصية الكاملة، في 2005) و (بترا: رواية، 2007) و(أوراق معبد الكتبا في 2009) و(القط الذي علمني الطيران في 2011) و (حبّة قمح: مجموعة قصصية، في 2015) و (جنّة الشهبندر: رواية، في 2016) و (جدّاتي الحكيمات: مجموعة قصصية، في 2017) ومؤخرًا (ديوان الغجر، في 2019) و (البحّار: الرواية الصادرة عن دار الأهلية في عمان في 2018) التي نحن بصدد دراستها.

وبرزت أهمية الرواية كونها علامة بارزة في رصد التحولات التي طرأت على الأمكنة، وكشف من خلالها غرايبة عن طبيعة الشخصيات التي نقلت المشاهد بصورة أشعرت القارئ وكأنّ المكان إنسانًا يتجول، وينقل ما تراه عينيه من مشاهد سياسية، واجتماعية وأبعاد حضارية، تناولت تاريخ المكان، وأفصحت عن ماضيه وحاضره. ولم يغفل غرايبة الحديث عن المرأة ودورها في تشكيل العالم الروائي، وشخصية البطل من حياته القروية إلى حياة المدينة المترفة.

فضاء المكان في رواية البحّار:

في الفضاء المكاني:

لفلسفة المكان أهمية كبيرة، كونه عنصرًا يتيح للكاتب والقارئ –على حدّ سواء– التجوّل في عمق الأحداث منذ بدء ذروتها إلى نهايتها المحتمة، وقد تتداخل الأمكنة في عملية السرد، ولا تتوقف عند حيّز معيّن، ولا سيّما في الرواية إذ يتيح طولها الحريّة في التعدد المكاني، وتداخله، وتعدد تأويلاته.

والتمييز بين الفضاء الجغرافي، والنصي في الرواية ضرورة واجبة، فالفضاء الجغرافي هو الحيّز المكاني الذي يؤطر الرواية، وتكون في الرواية إشارات دالة عليه، أمّا الفضاء النصي فهو الحيز الذي تشكله الكتابة نفسها من خلال كيفية الطباعة والكتابة على الصفحات، ومن هنا يجب الحديث عن فلسفة الفضاء والمكان.

يعد الفضاء مجموعة من أمكنة متعددة في الرواية تشكّل مكوّنًا أساسيًا من مكونات الفضاء المتسع، وبذلك يشير مصطلح الفضاء إلى الاتساع والشمولية. ويرى بعض الدارسين أن الفضاء أوسع وأشمل من المكان، بل اتّسع مفهوم الفضاء، وأصبح يشمل مجموعة العلاقة التي تنّظم سير الأحداث في الأماكن من

خلال الشخصيات. (لحمداني، 2014)ومن خلاله يتم خلق أماكن أخرى تستدعيها الشخصية من خلال عملية التذكّر، واستحضار الأحداث. ويرى عبد المالك مرتاض بناءً على ذلك "أنّ الفضاء الروائي هو نفسه الحيّز الروائيّ من منظور النقد الحديث لأن كلاهما أشمل من المكان" (مرتاض، 2007)

فالمكان بناء سردي فاعل في الحدث لأنه يقبع في ذاكرة الكاتب، ويرسم من خلاله مجموعة لا حصر لها من التفاعلات، والعلاقات، والتشكيلات التي تخرج وكأنها لوحات فنية تزخر بصور مدهشة للقارئ، ويوثق بناء عليها ما استطاع الكاتب أن يبثه له، تحديدًا إذا كانت أمكنة حقيقة، فهي بذلك تكشف عن مدى صلة الإنسان بهذا المكان " ذلك أن المكان في العمل الأدبي حضن ووعاء لكل ما يختلج في صدر مبدعه متخذًا حيزه ووجوده الآمن فيه" (قبيلات، 2016). ولا نغفل أن للمكان أبعاد إيجابية وسلبية تبعًا للحدث الذي يرسمه الكاتب فيه، فهو يمثل أرضية الكاتب بظروفها المتعددة، وبناء عليه يتم تحديد الشكل الذي تسير وفقه الشخصيات فيه. وللمكان أثر أيضًا في التعبير عن الهوية، ومجموعة الانتماءات التي تنتمي إليها الشخوص في الرواية، ولذلك كثير من الكتّاب يحاولون من خلال الإسهاب في وصف المكان، التعبير عنه بكل عواطفهم والتوق إليه، وتفضيله عن غيره من الأمكنة مهما رأوا في حياتهم.(خليل، 2015)

فالحيز المكاني هو الفضاء الذي تتحدد داخله المشاهد، والصور، والدلالات، والرموز، مما تشكل بنية القصة القصيرة من خلال الانسجام في عناصرها، "ويعدّ المكان الخلفية المشهدية للشخصية القصصية" (طالب، 2004) وتوظيف المكان من الوسائل المهمة ذات الأعماق البعيدة؛ لأنه يحمل أبعادًا فنية، وسماتٍ جمالية، وعواطف إنسانية، وتجارب اجتماعية تنصهر في بوتقة القصة القصيرة؛ فتكوّن كلاً متكاملاً. وقد يكون المكان حقيقيًا، أو متخيلاً مما يمنح الكاتب حرية أكبر في التعبير عن أفكاره، ويتيح للشخصيات مقدارًا من الحرية والحركة.

ويساعد رسم المكان على الإيهام بالواقع من خلال تصوير الامكنة بطريقة أقرب ما تكون للتصوير الفوتغرافي، ويساهم في خلق المعنى فضلاً عن ذلك و إثرائه. ويمكن للكاتب تحويل المكان إلى أداة للتعبير عن موقف الأبطال من العالم. وتتشكّل الأمكنة من خلال طابعها، ونوعية الأشياء فيها؛ ممّا يقود القارئ لتصديق كلّ ما يجري ذكره داخل العمل الأدبي، من خلال خلق عالم خيالي يرتبط بالواقع ارتباطًا وثيقًا، ومن خلال مقياس آخر مرتبط بالاتّساع، والضيق، أو الانفتاح، والانغلاق.(طالب، 2004)

وفي ذلك يمكننا القول إن المكان ينقسم إلى مكان مفتوح، ومكان مغلق، ووسيط بينهما كما سنرى في حدود هذه الرواية. وتعود فكرة الانفتاح والانغلاق إلى ذات الكاتب، وطريقة تعاطيه للمستجدّات في حياته، فهو يعبّر عن ضيق الحياة في مكان مفتوح كما سنرى في وصفه لعمان، وهو بالمقابل نراه أسهب في وصفه للحياة، وكلّ ما يحبه في السجن، فمثّل السجن المغلق انفتاحًا كبيرًا في عالم الكاتب.

وهناك التقسيم الأهم للمكان، وهو "المغلق على نفسه والمفتوح، ولكلّ منهما خصائص وميزات تعكس الطبيعة الفكرية والنفسية للشخصية التي تعيش فيه" (رسولي، 2017) والتي ستظهر بوضوح عند البطل.

1- حدود المكان المفتوح في الرواية:

مدخل:

للمكان المفتوح أهمية كبيرة في التفسير، والتحليل، ويحمل دلالات عدة من خلال "تطور الأحداث، وحركة الأشخاص وصراعها، فالأحداث الكبيرة يختارها الكاتب بعنايته، وحنكته من فوضى الحياة ومن مساحتها العريضة"(سليم، عماد 2009) ولا بد من المكان المفتوح الذي هو " نقطة الاتصال مع العالم والالتقاء والتواصل مع الآخرين، ويحمل الانفتاح فيه معاني البحث والاطلاع والاكتشاف، والتأثر بما يحيط بهذا من تيارات ومنطلقات وتأثيرات كبيرة. "(سليم، عماد 2009) " والمكان المفتوح يحاول عن طريقه الكاتب البحث في التحولات الجارية في المجتمع، وفي العلاقات الإنسانية الاجتماعية، ومدى تفاعل بعضها مع بعضها الآخر.

أولاً: الرمثا: جولة في البداية والنهاية:[1]

محافظة الرمثا تقع شمال الأردن، وهي إحدى حاضرات سهل حوران ضمن حوض نهر اليرموك، في إقليم شمال الأردن وتقع بالقرب من الحدود السورية الأردنية مقابل مدينة درعا السورية. تتبع الرمثا إدارياً لمحافظة إربد. فهي من الأماكن المفتوحة الممتدة.

لا حدّ للمكان المفتوح يقف بوجه القارئ، فالكاتب غرايبة ينطلق من حدود مدينته (الرمثا) لينقل معه القارئ إلى مختلف المدن، فتكون مدينته هي الحاضرة دومًا في الذاكرة منذ الطفولة حتى يهرم. ولكن هذه المدينة المفتوحة على اتساعها، تعدّ صغيرة مقارنة بالعوالم الخارجية المحيطة فيها، إذ تبرز في الرواية الفروقات الاجتماعية والثقافية والسياسية والطبقية وغيرها بين سكّان الرمثا وغيرها من المدن. ووضعنا غرايبة في هذه الرواية أمام مفاجآت كثيرة، سرد فيها تاريخ الرمثا والأردن والخرافات التي عششت في أذهان الناس آنذاك، لاسيما الفلاحين والبدو، وسلّط الضوء على حروبهم الصغيرة فيما بينهم، وحروبهم الكبيرة مع الحكومات والحياة.(قفاف، 2019)

ولكي يكون الدخول إلى حقل الرواية بشكل واسع يجب الوقف على أبرز الأطر التي تعد مفاتيح الدخول لكشف مكنونات العالم الروائي، ونبدأ بالإطار السياسي لمدينة الرمثا، وكيف كان تشكيله في عالم الرواية.

الرمثا: الإطار السياسي

حدود المكان السياسي في الرواية

يحتلّ الإطار السياسي حيّزًا كبيرًا في رواية البحّار، وتصدّى غرايبة لتاريخ شخصية مهمة وبارزة على لسان الراوي البطل الوهمي في الرواية (سليم ناجي) "إذ يذكر بطل الرواية تاريخ مدينة الرمثا السياسي، ونضالها عندما أشار لحادثة جمهورية الرمثا بقيادة يوسف الهربيد (الهر) وحرابة العرب بقيادة (الشيخ فواز البركات) وإعطاء صورة عن تلك الحقبة التي كانت فيها الرمثا مدينة سياسية بامتياز من خلال شبابها الذي تبنى بعضه الفكر الحزبي والانخراط به".(الذيابات،2017)

والبطل في الرواية يتحدث عن ذكرياته، ويسرد من خلالها تاريخ المكان ودوره في تشكيل عقول الشباب، ولاسيما من خلال الاتجاهات السياسية والانضمام إلى حركة التنظيم الإسلامي (داعش)، فحفيده (أحمد) ينزلق بالانضمام إلى التنظيم مع أنه يدرس الطب. ويعرّج على السبب وراء ذلك من خلال "محاربة عقول الشباب عن طريق قمعها فكريًا وتثبيط عزائمهم من قبل السياسات التي تضعها الدول مما تزرع فيهم الفراغ الفكري والذي يجعلهم عرضة لقبول أي فكرة حتى لو كانت مشوهة:

- " **أحمد سامي يا سادتي شاب من أبناء هذه الأمة المقهورة المغلوبة على أمرها التي تتكالب عليها الأمم المبتلاة بحكام لا يبالون إلا بمكاسبهم ومناصبهم، شباب قمتم لتمزيقهم، وتثبيط هممهم، وأهملتم المتفوقين والمبدعين منهم لصالح المنافقين والمحاسبين والرّاشين... وطمستم آفاق البحث العلميّ، وقمتم بمسخ الفن الراقي والثقافة العميقة**..."(غرايبة، 2018)

إضافة إلى القوانيين والسياسات القهرية المتبعة في الدول العربية خاصة، والتي لا تجعل للعلم قيمة، ولدور الوساطات والمحسوبية في العمل أو التعيين".(غرايبة،2018)

ويشير إلى الضرائب التي فرضتها الدولة على أهالي الرمثا زمن الهربيد (1956) لقمع التمرد الذي قاده الهربيد إلى أن أعلن قيام (جمهورية الرمثا الديمقراطية الشعبية). وكان البطل وقتها يعمل في الجيش. إضافة إلى تصدّي الرمثا لحكم الأتراك، ووقوفها مع الثورة العربية الكبرى عام (1917)، والتصدّي لسطوة البدو ضد الفلاحين، وردّ غزوة البدو في " واقعة الرميث" عام (1920)، ونصرة الثورة السورية ضدّ الفرنسيين عام (1925).

ولم يغفل الراوي الحديث عن (سنة الهوجة) والتي تمثلت بمظاهرات كبيرة على الطريق الرئيسي الموصل إلى الحدود السورية، حيث أحرق المتظاهرون مبنى الاستراحة الحدودية " الرست هاوس"، وأحد مشاريع النقطة الرابعة الأمريكية، ومن هناك بدأ الإعلان عن استقلال الرمثا، وتم نزع القارمة التي تعلن نهاية الحدود الأردنية مع سوريا. ولكن الأمر لم يطل حتى انهارت جمهورية الرمثا بعد أيام قليلة جدًا.

- "**كان الشاب الشيوعي يوسف الهربيد/ ابن العشرين عاما، هو القائد والآمر الناهي في تلك الأحداث. وقد هاجم المتظاهرون مركز الحدود، وأحرقوا مبنى الاستراحة الحدودية.... في هذه الأثناء**

بدأ الحديث في الرمثا عن الاســـتقلال والجمهورية، وتم نزع قارمة الحدود التي تعلن نهاية الحدود الأردنية مع سوريا".[2]

وهذا إن دل على شـــيء فيدلّ على علاقة البطل بهذه الأماكن من خلال اســـترجاع لهذه الذكريات وكيف شكّلت الشخصية القيادية، وما كان لتلك البطولات من تأثير على عقول الناس واهتماماتهم، حيث أصبح المكان مرتبطا بهم.

الرمثا: الإطار الاجتماعي:

بين الماضي والحاضر

يتقلّب البطل بين هواجس الماضـي والحاضـر، بين الحالة الاجتماعية وذكريات الماضـي الذي نشـأ عليه: " عدم تسـجيل المواليد، الفقر، الأمراض المعدية المميتة، الحيوانات والزواحف القاتلة، إضـافة إلى المعتقدات الاجتماعية التي تتمســك بفكرة ســوء الطالع لمن يرى طائر "الشـــوحة"[3] وهو طائر: الحدأة، من الطيور الجارحة من الفصـيلة البازية و تضـم ثلاثة أسـر، تعيش في المناطق الدافئة من العالم في المناطق الريفية وقرب مصـادر المياه والذي أسـهم – بحد زعم الناس– بالنيل من كثير من أرواح الناس في القرية، ومنهم أخ البطل " ناجي" الذي افترسه طائر الشوحة وهو رضيع معلّق بالحقل.

ومنها أيضًـا الفكر السـائد عن الطفل الذي يولد "سـباعيًا"[4] بأنه مبدّل، أي أن العفاريت تأخذ المولود، وتستبدله بمولود مشوّه، ويلفّونه بكفن أبيض، ويتركونه طوال الليل في المقبرة بين الأموات، ويستردونه في الصباح، فإن كان حيًا أُرضِع ثدي أمه، وإن مات فذلك يعني أن العفاريت ترفض المبادلة.[5]

أما عن حياة الطفل في الرمثا فقد كانت تتوقف عند سؤال أمه سؤالاً خاصًـا: " **هل تنطح أم تعقط؟**"[6] فإن أجاب (ينطح) فإن أخاه الذي سبقه سيموت، وإن أجاب (يعقط) فمعنى ذلك أن والدته لن تنجب بعده. وكانت إجابة البطل وهو طفل أنه لا ينطح ولا يعقط، ودلالة ذلك كانت في أنه هو الذي سيموت.

وعن الوضـع المعيشـي فقد أشـار البطل إلى كثير من الأمور التي وصـف فيها حياة الفقر هناك، فمثلا كان يبيع العوامة وهو طفل صـغير حافي القدمين، وعندها اضـطر والده ليرهن شـجرة التين لشـراء الجزمة المطاط، على أن يسـد ثمنها من قمح الموسـم القادم، لكنها جاءت سـنة قحط، فراحت الشـجرة والبيدر الذي صادف أن يكون الآن مستشفى الرمثا الحكومي، والتينة ما زالت قائمة على مدخله.

وخلال سـنوات القحط يقتات الناس على خبز الكراديش، خبز مخلوط من الذرة والشـعير.ويسـتخدمون بيض الدجاج للنقد، مثل شـراء الكاز، أو الخيوط المصـرية لتنجيد الفراش، أو الصـابونة النابلسـية، أو مكعب نيلة، وكانت وجبة العشاء عبارة عن بعض الحبوب المحمّصة.

ويحب البطل كونه رمثاويًا، ولذلك أثر في تشكيل هويته ونفسيته، إذ بعد طول ترحاله يعود إلى الرمثا مستقرًا آمنًا فيها:

1. "**الرمثا هي عالمي.** كل ما أحببته من هذا العالم الكبير يأخذ شـــكل الرمثا. أحب كوني رمثاويًا، الرماثنة يتسللون إلى نفسي ليكونوا جزءًا مني. إنهم عوالم شتى زاخرة بالحياة. وجميلة"[7]

2- عمّان: ضيق الاتّساع:

تبدأ الرواية من عمّان، وهي المكان الأول الذي يعيش فيه القارئ مع البطل، ويكون اتساعها مصدر إزعاج له: "**اتّساع المكان المفاجئ يشعرني بالاختناق**"[8]

وقد يستغرب القارئ ذلك، حتى يكتشف أن البطل خرج من السجن للتوّ، وبهذا يتحول المكان المفتوح "المدينة" باتساعها، إلى مكان مغلق في صدر البطل، وكوّنت أشكال المكان الصغرى حلقات دائرية تصبّ في ذهن البطل، وتربطه بماضيه:

" أطلّ من شباك تاكسي (شركة المميز) سائق عشريني، وقال بألفة: وين أوصلك جدو؟

- جدو؟ يا سـلاام. قفزت صـورة أحمد بروبه الأبيض والسـماعة الطبية تتدلّى على صـدره عندما كنت أفاجئه بزيارة عابرة إلى القصر العينيّ"

ومن نافذة التاكســي الصــغيرة، تنطلق خيالات البطل مرة أخرى إلى الرقة حيث داعش وقادة التنظيم: قتادة الرمثاوي، وأبو محمد المصري.

وتعدّ المدينة (عمان) في نظر ابن القرية، عالمًا كبيرًا بحد ذاته، ومصــدرًا من مصــادر الترفيه، ففيها تمّت مشــاهدة التلفاز للمرة الأولى: " **نعم ســيدي المحقق، أنا الذي لم يشــاهد التلفزيون إلا في واجهة محلات عبده نقاوة في عمان، عندما كنت أنهي معاملة تقاعدي من الجيش**"[9]

وأدى صــخب عمان دورًا في الانطلاق إلى أمكنة مفتوحة أخرى مثل: نيويورك، واســتحضــار معالمها الواســـعة، ومنها إلى ألمانيا والحياة المرفهة التي عاشـــها هناك في القاعدة الجوية الأمريكية، ومن هنا صارت حياته هنيئة، أحب امرأة يابانية اسمها سيكا، وصار يسافر على الدرجة الأولى إلى الرمثا، ولكنه من هناك أيضًا تحولت حياته إذ أخذ يهرّب الماريغوانا لجنود القاعدة.

3- كشك القهوة في عمان:

يعدّ كشك القهوة من أهم الأماكن التي تعبر عن سعة المكان – وإن كان حجمه صـغيرًا- لأن فلسفة المكان هنا تكمن في وظيفته، إذ يجتمع الناس حوله لمدة قصيرة لتناول ما يحتاجون وتطرأ ضمنه نقاشات مختلفة تعبّر عن فلسفة الناس، وثقافاتهم، ثم إنه يجمع بين عدّة طبقات اجتماعية.

وقد كان كشـــك القهوة مكانًا مؤثرًا في حياة البطل، إذ عنده تعرّف على مجموعة من الناس، وعنده سرح في خياله البعيد مستعيدًا الذكريات الكثيرة، وعنده تعرّض لحادثة السرقة التي أفقدته محفظته، وانتظر كثيرًا بعدها ليجدها دون فائدة.

4- القاهرة: بداية الانزلاق (إلى الرقة وإدلب)

أضـــاء ســـليم ناجي الضـــوء أمام ترتيبات المكان المفتوح في القاهرة التي شـــهدت الواقعة الأهم في الرواية، وهي انضـــمام أحمد الحفيد إلى تنظيم داعش، والطريقة التي انضـــمّ فيها من خلال تحفيزه للدوام على صلاة الفجر في المسجد أثناء دراسته للطب في مصر من قبل زملائه:

- **"...اقترب الفجر، فأغراني ســفيان بالذهاب معه لصــلاة الفجر. ضــحكت وقلت: أنا نعســان، وغدًا عندي امتحان صعب.**
- **عشان ربنا يفتح عليك يا راجل. (قال سفيان)**
- **" لما الشـمس بتطلع عليك وانت راجع من الصـلاة هتلاقيك بتفتكر كل حاجة انت نسـيتها من زمان لما كنت ع الفطرة ياللي فطرك ربنا عليها، هاتحس بالحنين انك ترجع لعتد الشـيخ همام وتسـمعه كمان وكمان"[10]**

وعندها تتكرر زيارات أحمد إلى الشيخ همام في مسجد الفاتح القائم في ميدان رمسيس، الشيخ الذي كثرت دروســه التي تلقّاها أحمد، وتمثلها في حياته وســلوكياته حتى صــار منهم في طريقة أكله، وشــربه، ولبسه، وإطلاق لحيته، وأداء النوافل، ولم يفق من تلك الزيارات إلا وهو في الرقة أو إدلب، ويصبح آلة بيد البغدادي كما ذكر أحمد.

5- العالم الغربي من خلال المرأة: (من الرمثا، إلى ألمانيا وأمريكا واليابان)

مما لا شكّ فيه أن غرايبة لم يغفل صورة المرأة في سير أحداث الرواية، وتشكيلها لشخصية البطل، ولعب المكان دورًا كبيرًا في إبراز هذه الصـــورة، فمن المرأة القروية **(الزوجة فاطمة)** التي تحفظ بيت الزوجية في الرمثا، والقائمة على شـــؤون البيت والأولاد والزوج، تحفظ بيتها، وتكتم حزنها وألمها حتى في اشتداد المرض عليها:

- **"هذا الورم فار في حلقي لكثرة ما ابتلعت من مرارات. آلمني طول غيابك عني يا ســليم، وقلقت من كثرة أسفارك، بلعت مرارات شكي وأسئلتي" (غرايبة، 2018)**

ومع كثرة شكها بزوجها إلا أنها استطاعت المحافظة عليه، وبذلك تحفظ بيت الزوجية، وتشكّل صورة عن المرأة المحافظة.

- **" لم أحاول جمع خيوط المرارات، ونســج حكاية تدين عبثك ونزواتك. ذات مرة لم أتردد بإعطائك مالا لتقامر به. أما نزواتك التي تعرفها أنت. فأنا امرأة ينتابني ما ينتاب النســاء من وســاوس وأوجاع. بلعت غيرتي وسخطي، وحافظت على بشاشتي.."(غرايبة، 2018)**

أما أمريكا فتناولها من خلال (سيكا) عارضة الأزياء اليابانية، والتي التقى بها في نيويورك بعد العودة من رحلة سياحية من شلالات نياغارا، وأصبحا أصدقاء تجمعهما علاقات حب، ولكن تعلقه بالمكان لم

يختفِ حتى وهو ير افقها إذ كان يقارن بين شلالات الرمثا وشلالات نياغارا، وأثرت في تشكيل شخصيته من خلال تعليمه بعض الأمور:

- **" علمتني سيكا الدقة في المواعيد، واحترام الوقت. واحترام الناس أنّى كان شكلهم ومعتقدهم، والإصغاء لنبض الكائنات والأشياء"(غرايبة، 2018)**

وعن (بترا) الفتاة التي تعلم الإنجليزية في ألمانيا، مثّلت أيضًا حلقة الوصل بين الرمثا وألمانيا:

- **"تحب الخبز؟ (قالت بترا، والحنان يفيض من عينيها)**

للخبز قدسية خاصة في الرمثا...(غرايبة، 2018)

من المغلق إلى المفتوح: (الصفحات البيضاء والسجن)

1- فضاء الصفحات البيضاء:

تتداخل الأحداث في الرواية منذ الخطوط الأولى لخطوات البطل في طريقه، حتى النهاية، فمثلت الصفحات البيضاء المكان الأول والأهم في مسيرة الرواية، إذ فيها تمّ استدعاء الأحداث والذكريات، وفيها يكتب سليم ناجي كلّ ما تحشده ذاكرته من أحداث سابقة بحجة الاعتراف الذي يطلبه منه المحقق في السجن، فيظهر لنا في النهاية أن الرواية وقعت في مكانين لا غير أولهما: الصفحات البيضاء في السجن، وثانيهما: عمان بعد خروجه من السجن، وبذلك تتداخل فضاءات الضيق والاتساع عند البطل.

إن البطل يعاني من فراغ وأزمة حادة في الشخصية التي تتماهى بين الماضي والحاضر، فهو يسقط كل ما يراه في الحاضر إلى الماضي، ولم يجد حلاً لهذه المعاناة إلا من خلال البوح، ولذلك مكّنته الصفحات البيضاء – والتي أعطاه إياها المحقق في السجن للاعتراف– من الخروج من أزمته الضيقة، ومن حدود السجن المظلم الذي وجد نفسه فيه من خلال سلسلة الاعترافات التي بثّها على الورق، فبنى من خلالها حياته، ومجده، ذكرياته وماضيه، ولخّص من خلالها كلّ ما ألمّ به من سنوات غابرة منذ الطفولة حتى لحظة وجوده أمام الصفحات البيضاء.

وعليها تدرّجت الأحداث، ومن خلالها شكلت للقارئ معالم البداية والنهاية، حتى تبيّن أن الرواية هي اعترافات البطل التي تماهت بين الحقيقة والخيال، بين استدعاء الأمكنة الكثيرة التي زارها، والتقلبات التي عاش من خلالها في حياته السابقة، ولكن ما يلفت النظر في ذلك أنه في كل حدث يعترف فيه يعود إلى الرمثا موطنه الأصليّ، وبذلك يمكننا الوصول إلى حقيقة مهمة، وهي أنّ خطوط الرواية رسمت من خلال الصفحات البيضاء التي شكّلت العالم الثاني المفتوح للبطل بعد الرمثا التي يعود إليها مع كل حدث. أي أن المكان الحقيقي الأول هو الصفحات البيضاء.

2- المكان المغلق:

ولئن كان المكان المفتوح ذا دلالات كثيرة في الخطاب القصصي، فإنّ المكان المغلق ذو دور كبير في تشكيل بنية الخطاب أيضًا، لما يرمز له من دلالات كثيرة تخدم الإطار الفنيّ للقصة، وما توافرت عليه من أحداث، فالمكان المغلق "حصارخارجي وداخلي للإنسان، يلجأ إليه ليقبع في ظلاله المنغلقة ليعبر بهمسه عن الضيق والصعوبة والخوف، مما يجعله دائم الهرب إلى داخله رغبة منه في البوح بمشاعره وأحاسيسه ليرتاح خوفا من الخارج، ففي ابتعاده وانغلاقه في هذا المكان تفكيك لروابطه."(سليم، 2019)

وفي الحديث عن المكان المغلق، يتمّ تحديد المساحة التي حُدّدت، أو حددها الكاتب لدوران الأحداث في إطارها، وقد يحمل المكان المغلق الكثير من الدلالات، منها ما هو سلبي، ومنها ما هو إيجابيّ فالمكان المغلق " هو المكان المؤطّر بالحدود الهندسية والجغرافية، ويبرز الصراع الدائم القائم بين المكان الذي هو عنصر فنيّ، وبين الإنسان الساكن فيه."(عبيدي،2011)

وللمكان المغلق أهمية كبيرة، فهي تمنح إمكانية أكبر للعناية بصناعة السرد، وقد يتحول المغلق إلى مفتوح كما حصل في بعض الأجزاء التي سيتمّ متابعتها في الرواية.

أما بالنسبة لعلاقة المكان وفضائه بالبطل فمن الملاحظ أنها علاقة قائمة على التوافق أحيانا من خلال تداعيات المكان وأثرها في شخصية البطل وتأثره بها فهي علاقة ثابتة في مخيلته تتحرك الأحداث اليومية في حياته بناء على تلك الأمكنة وتعلقه بها.

1- السجن:

كما يعتقد بعضهم أن السجن مكان مغلق في حدوده الخارجية، بعيد عن العالم الخارجي والواقعي بأحداثه اليومية التي تحدث، إلا أنه قد يحمل في طيّاته انفتاحًا لا تستطيع الأمكنة المفتوحة التعبير عنه، ومن ذلك أن في السجن ينطلق السجين معبرًا عما بدواخله من أفكار، ويتحرر من بعض الضيق الخارجيّ.

والبطل ها هنا ألّم به السجن، ولكنه لم يعد بالنسبة إليه ذلك المكان المؤطّر من الخارج والذي يمنع السجناء من الخروج، بل أصبح في نظره البيت الذي يذكّره بالقرية، وفيه من معالم الحياة ما لا تعطه المدينة، أو أي بلد زارها. " فقد يكون السجن مكانًا مفتوحًا خلافًا لدلالته، والحال بأنه مؤطّر بجدران أربعة، وذلك لانفتاح الأفكار الثائرة للسجين"(رسولي، 2019)

وكان السجن بنظره واسعًا، وبدأت فيه حياته من جديد كاتبًا يعرف كيف يعيش ويعبّر عن حياته من خلال الكلمات:

- **" هناك ولدت من جديد كاتبًا يعرف لذّة تحويل حياته إلى كلمات، وتعلمتُ مما كتبته ما لم يعلّمه لي أحد"**[11]

وهذه الحياة الثانية التي بدأ فيها، أعادت ترتيب أفكاره، وأحلامه، ومن هنا يشير إلى أن البقعة الضيقة أحياناًا لها تأثير إيجابي من خلال قدرتها على تشكيل صفاء الذهن، والتفكير بالآتي، وفي قدرتها لمعرفة النفس عن قرب، وفيه اكتشف أن اعترافاته التي كان يكتبها على الصفحات البيضاء في السجن، ما هي إلا وسيلة هروب من الحياة التي يعيشها، وشدّه في ذلك وجود قارئ شَغِف لكتاباته وهو المحقق 104، والذي حنّ إليه حالما خرج من السجن، واكتشف أن علاقتهما كانت تحقق له حنان الأبوّة التي أراد تحقيقها مع حفيده أحمد، ولم يستطع.

2- الذاكرة:

تتحول الذاكرة في الرواية إلى مكان مغلق بالكثير من الذكريات التي تشكّل شخصية البطل، بل وتؤثر في سير حياته، وفي مجمل الأحداث التي يربط فيها بين الماضي والحاضر ربطًا وثيقًا، مرة ينطلق بما يتذكره بصوت عالٍ، ومرة يهمس به بصمت داخل ذاكرته الممتدة، فيضع القارئ بين عالمين: الماضي والحاضر ليقارن بينهما، أو لإعطائه صورة عن سيطرة الماضي على حياته.

وشكّلت الذاكرة الأداة والآلية التي مال إليها الكاتب حيث أصبحت مستودعًا خزّن فيه البطل مجموعة من الأحداث والذكريات، ولكنّ الذاكرة – والتي اتّخذت حيزًا في سرد الأحداث، وهي ذاكرة سليم الناجي وحده – أثّرت في عملية السرد، إذ بدا وكأنه سرد متشظٍ، ولذلك فهي " كتلة من التداعيات والأحلام والرؤى والكوابيس التي تروي ما ترويه من غير تبويب ولا ترتيب، ولا تسلسل زمنيّ وقائعيّ"(خليل،2019) والمقصود في ذلك أن الراوي وهو يروي حدثًا ما، يعود فجأة بذاكرته لمشهد مرّ معه في مكان آخر في ذات الوقت، ويقطع ذاكرته حدث مفاجئ واقعيّ:

- **" انتعشتُ بنسيم عمان وقت الغروب، في الحقيقة انتعشت لأني شعرت بأهميتي، وأنا أجلس محتضنًا حقيبتي الفارغة في المقعد الخلفيّ لسيارة الشرطة ذات الشواحات الحمراء والزرقاء.....**

كأني في المقعد الخلفيّ للباص السياحيّ القادم من نيويورك إلى بلدة (نياغارا فولز) عام 1978، والشارع ينفتح أمامي عن شلال (طرحة العروس). حيث تعرفت على الرائعة اليابانية: سيكا.

ابتسمت، ولمعت عيناها الصغيرتان وانفتحت شهيتها للكلام.

رأيت أمامي شلال ضوء وأعلام وصور. ملنى المركز الأمني يبدو مثل خيمة السيرك، مشنشل بحبال الأضواء، وصور الملك، والأعلام؛ احتفاءً بيوم الاستقلال".[12]

وبذلك تحتلّ الذاكرة أهمية كبيرة في وصف فضاء المكان الذي عاشه البطل في يحاته، وتبيّن سلسلة من الوقائع والاحداث والأشخاص الذين قابلهم في حياته، وكان لهم الأثر الكبير في مسيرة حياته التي أوصلته إلى هنا.

الخاتمة:

وأخيرًا، فإننا ومن خلال ما تبين سابقًا وجدنا أن غرايبة يتنقل من مكان لآخر عبر نافذة مكان واحد (الرمثا) الأصل، فمن الرمثا برزت معالم الطفولة، والتي شكلت مسار الحياة، ومنها كان الانتقال إلى عالم الثورة والتغيير والمجابهة لأجل التحرر من القيود الكامنة في ذلك المكان، وفي ذلك الزمن الذي شهد تحولات كثيرة ومهمة على الأصعدة المختلفة.

وتناول غرايبة الأحداث السياسية، وتفاصيل الانضمام إلى الأحزاب والجبهات الإسلامية، وداعش؛ فقدّم لنا صورة حيّة عن ماضٍ بقيت جذوره إلى الآن، على صورة أبطال الرمثا الذين ناشدوا كثيرًا لأجل التغيير والحرية، هذه الأحداث السياسية التي شكلت العقلية للشعب آنذاك وأثرت في سير حياتهم الثورية، ولم يغفل عن الصورة الاجتماعية للرمثا وما فيها من عادات وتقاليد موروثة تنمّ عن ما تشبث به الناس آنذاك، وما آلوا إليه بعد حين.

وقد مثّل التعدد المكاني في الرواية تعددًا في تغيير الأحداث والظروف وأشكال الحياة المختلفة من القرية (الرمثا) إلى المدن، وينقل غرايبة هذا المشهد باحترافية تنمّ عن تأثّر الرمثاويّ باختلاف مشاهد الحياة التي تعرّض لها، فالرمثاويّ الذي قضى حياته في الحقول منتظرًا موسم الحصاد، يستقبل العالم الأوروبيّ وكأنه فنان محترف يعرف أسرار الغرب، ويعيش وسطهم متأثرًا بحضارتهم وانفتاحهم، وكأنّ الانغلاق الذي عاشه في الرمثا تحوّل إلى عالم مفتوح لا يعرف القيود.

ومع تعداد الأمكنة بين المغلقة إلى المفتوحة التي اعتادتها عينا البطل إلا أنّ عمان وكشك القهورة تحولت فجأة في نظره إلى عالم مغلق ضيّق الاتساع، وذلك لأنه قضى وقتًا في السجن لم يرَ الضوء إلا أن السجن مثّل له عالمًا من الاتساع لا مثيل له لأنه وجد نفسه بين الجدران والأوراق البيضاء، وبذلك نقلنا مرة أخرى من الاتساع إلى الضيق متنقلاً متجولاً من مدينة لأخرى، من حلب والرقة إلى القاهرة وعمان وأوروبا لتي مثلت فيها المرأة حضورًا طاغيًا في تطور الشخصية القروية، عودة إلى مسقط الرأس في الرمثا وكلّ ذلك من خلال الذاكرة التي لعبت دور البطولة في سرد الأحداث.

الهوامش:

[1] - https://ar.wikipedia.org

[2] – البحار، ص: 32-33

[3] https://ar.wikipedia.org/wiki

[4] – الطفل الذي يولد في الشهر السابع.

[5] – البحار، ص29

[6] – البحار، ص31

[7] – البحار، ص: 168

[8] – البحار، ص7

[9] – البحار، ص 29

[10] – البحار، ص 71

[11] – البحار، ص 131

[12] – البحار: 79–80

مصادر البحث:

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد، عبيدات (2009). **المكان القصصي**. موقع ديوان العرب: http://www.diwanalarab.com
2. أسامة، قفاف (2019). البحّار. رواية هاشم غرايبة، مؤتمر البحار، جامعة اليرموك.
3. لحمداني، حميد (2014). بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. ط4، بيروت: المركز الثقافي العربي.
4. خليل، إبراهيم (2015). أساسيات الرواية. ط1،عمان: فضاءات.
5. خليل، إبراهيم (2019. الذاكرة والمتخيل في الخطاب السردي. عمان: دار أمواج.
6. الذيابات، (2017) .رواية البحار للكاتب هاشم غرايبة. وكالة حوران الإخبارية.
7. رسولي، حجت (2013) .علاقة الشخصية بالمكان المغلق والمفتوح وتشكيل الفضاء الروائي. مجلة إضاءات نقدية، ع31.
8. طالب،أحمد (2004). السرد القصصي وجماليات المكان. مجلة الموقف الأدبي، ع 403، دمشق، اتحاد الكتاب العرب.
9. عبيدي، مهدي (2011) .**جماليات المكان في ثلاثية حنّا مينة**. دمشق، الهيئة العامة للكتاب.
10. غرايبة، هاشم (2018) .البحّار.ط1، عمان، دار الأهلية.
11. قبيلات، نزار (2016). تمثلات سردية: دراسات في السرد والقصة القصيرة جدًا والشعر. ط1،عمان، دار كنوز المعرفة.
12. مرتاض، عبيد الله (2007). نظرية النص الأدبي. الجزائر، دار هومة.
13. موقع ويكيبيديا الإلكتروني: https://ar.wikipedia.org

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 12/ 12 /2020م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 26 / 3/2021م

أول معاهدة بين إيالة الجزائر وانكلترا 1622

عبدالقادر فكاير

جامعة الجيلالي بونعامة – خميس مليانة, الجزائر
Email: fkairaek@yahoo.fr

الملخص

تتناول هذه الدراسة تطور العلاقات الأولى لإيالة الجزائر مع انكلترا خلال أربعة عقود ما بين 1580–1620، والتي تميزت بمشكلة اصطدام السفن التجارية الانكليزية في البحر المتوسط مع البحارة الجزائريين والمشكلات التي ترتبت عنها، ومنها لجوء انكلترا إلى توجيه حملتين عسكريتين ضد مدينة الجزائر، قادهما السير روبرت مانسل 1620 و 1621، وكانت هاتان الحملتان فاشلتين في تحقيق الهدف. و قد أدى هذا الأسلوب العسكري إلى انعقاد أول معاهدة بينهما سنة 1622، هذه المعاهدة أشرف على عقدها السفير الانكليزي في اسطنبول توماس رو (Thomas Roe) بعد مشاورات مع مندوبين من الجزائر. تضمن محتوى هذه المعاهدة التي تم تطبيقها كذلك على إيالة تونس هي جديرة أن يسلط عليها الضوء، نظرا لندرة الدراسات التاريخية التي تتعرض لها بشكل مفصل، وخاصة باللغة العربية، وإن وجدت الإشارة إليها فإنها تكتفي بالإسم فقط. لذلك، فإن هدفنا في المقام الأول هو تقديم عرض والتعريف بمحتوى هذه الاتفاقية وتحليلها، ثم تقييم أهميتها في تاريخ العلاقات بين البلدين خلال المدة اللاحقة.

الكلمات المفتاحية:

الجزائر، انكلترا، الدولة العثمانية، البحر المتوسط، معاهدة، توماس رو،

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 12/ 12 /2020م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 26 / 3/2021م

The First Treaty between the Algerian Regency and England in 1622

Abdelkader Fakayer
Jelali Bonaama University, Algera
Email: fkairaek@yahoo.fr

Keywords:

Algiers England, Ottoman Empire, Mediterranean, treaty, Thomas Roe

Abstract

This study deals with the development of the first relations of the Regency of Algiers with England during four decades between 1580-1620, which was characterized by the problem of the collision of English merchant ships in the Mediterranean with the Algerian sailors and the problems that resulted from them, including England's resort to directing two military campaigns against the city of Algeria, led by Sir Robert Mansell 1620 and 1621, and these two campaigns failed to achieve the goal. And how did this military method lead to the conclusion of the first treaty between them in 1622. This treaty was supervised by the English ambassador in Istanbul, Thomas Rowe, after consultations with representatives from Algeria. The content of this treaty, which was also applied to Regency of Tunis, deserves to be shed light on, due to the scarcity of historical studies that are exposed to it in detail, especially in the Arabic language. Therefore, our objective in the first place is to present a presentation, introduce the content of this agreement and analyze it, and then evaluate its importance in the history of relations between the two countries during the subsequent periods.

المقدمة:

تعد العلاقات الجزائرية مع الخارج وخاصة مع أوربا خلال الفترة العثمانية من المسائل التاريخية التي لا تزال تحتاج إلى الكثير من البحث. ومن الدول التي كانت للجزائر معها علاقات كثيفة انكلترا. هذه الدولة التي برزت على المستوى الخارجي، أي خروجها إلى نطاق خارج أوربا، منذ عهد الملكة إليزابيث التي حكمت ما بين (1558-1603). وقد بدأت خطوات تلك العلاقات منذ تمكنت من عقد معاهدة مع الدولة العثمانية سنة 1580، التي كانت تحتوي في إحدى بنودها على إمكانية تعيين قناصل لها في إيالات بلاد المغرب ومنها الجزائر. ولما شعر الانكليز بالخطر الذي كان يتعرض له تجارهم في البحر المتوسط، لجؤوا إلى أسلوب القوة العسكرية، فشنوا حملتين عسكريتين سنتي 1620 و 1621. غير أن هاتين الحملتين لم تحققا الهدف، فلجأت إلى الأسلوب الدبلوماسي. وعن طريق سفيرها في اسطنبول توماس رو (Thomas Roe) عقدت أول معاهدة مع الجزائر، وكانت بنودها تسري كذلك على تونس. وقد تم الانتهاء من تحرير بنودها الخمسة في شهر مارس 1622 في العاصمة العثمانية اسطنبول، وقد تمكنت هذه المعاهدة من تخفيف حدة التوتر بين البلدين لبعض الوقت .

أولا: نبذة عن العلاقات بين البلدين ما بين 1580-1620:

تعود جذور العلاقات بين إيالة الجزائر وانكلترا منذ أن حصلت انكلترا على الامتيازات الممنوحة لها عام 1580(أنظر التعليق رقم 1) ، حيث أمر السلطان مراد الثالث (أنظر التعليق رقم 2). بإصدار أوامر إلى الجزائر العاصمة وتونس وطرابلس من قبل قيادة مؤرخة في 1 يونيو 1584 ، للامتناع عن أي إهانة أو اعتداء على البحارة الإنجليز وهذا كان في المادة الرابعة عشرة، من المعاهدة وهذا نصها: أن السفراء الإنجليز سيتمكنون من إنشاء قنصليات في موانئ حلب والإسكندرية وطرابلس سوريا وتونس والجزائر وطرابلس الغرب، وكذلك في شيو (Chio) وسمين (Smyne) ومصر وفي جميع الأقاليم الأخرى من الإمبراطورية؛ كما أنه يمكنهم إلغاء القناصل وتغييرهم وتعيين آخرين في مكانهم، دون أن يتمكن أي شخص من معارضة أو رفض قبولهم(Miltitz, 1839 ,589.) .

في ظل مواجهة البحارة الجزائرين للسفن التجارية الانكليزية في البحر المتوسط، فوض هؤلاء التجار جون تيبتون (John Tipton) ليكون وكيلا تجاريا لهم في الجزائر، وقد عمل هذا الشخص على تسيير التجارة وحمايتها . وبناء على ما ورد في الاتفاق العثماني الانكليزي السابق الذكر، تولى سفير الملكة اليزابيث (أنظر التعليق رقم3) في اسطنبول ويليام هاربون (William Harbone)، في 1583 بتعيين جون تيبتون (John Tipton) قنصلا في الجزائر(Johnson, 2017,47.) . وذلك للمصالح الشخصية للملكة إليزابيث الأولى في الشرق، إلى جانب استراتيجية الانكليز في البحر المتوسط في جعل الجزائر

وتونس قاعدة لتوقف السفن(بليل، 31،2011.). وقد تداول على منصب القنصلية العديد من الأسماء في مدينة الجزائر خلال هذه الفترة (1580-1622)، وفيما يلي أسماؤهم وفترات بقائهم في مدينة الجزائر:

جدول(1)

القنصل	الفترة
جون تيبتون (John Tipton)	1580 أو 1585
جون أودلاي (John Audlay)	1600 -1605
ريشارد آلين (Richard Alen)	1606-1609
جيمس فريزل (James Frizell)	1611-1620
ريشارد فورد (Richard Ford)	1620-1622

ورغم ذلك بقيت الصـــدامات البحرية قائمة، وكانت تتخللها في بعض الأحيان بعض المظاهر من السـلم نسـوق فيما يلي بعض المحطات من الحالتين. منها أن حسـن باشـا الجزائر، المعروف بحسـن فينيزيانو (أنظر التعليق رقم 4) ، قد منح لأحد التجار الانكليز يدعى توماس سـينغلتون (Thomas Singlthon) مع عدد من بحارته جواز السـفر. ومما جاء في الوثيقة قوله: "نحن نائب مملكة الجزائر حسـان آغا، منحنا التاجر توماس سـينغلتون وبحارته جواز سـفر يسـمح لهم بالإبحار في المتوسـط بكل حرية....ونأمر بحارتنا وقادة المشـرق بعدم التعرض لهذا التاجر... " وقعت في 1583/6/23، بقصـر الداي(Hakluyt,1599,266.).

وفي عهد محمد باشا (1585-1587) تم احتجاز سفينة انكليزية، وقام السفير الانكليزي بالأستانة بتقديم شكوى إلى الديوان الهيمايوني، ولهذا كلف شاوش من القصر السلطاني بإجراء التحقيق في القضية، ودعا إلى إطلاق سـراح الأسـرى ودفع قيمة الأضـرار التي لحقت بهم. غير أن محمد باشـا لم يسـتجيب للأوامر الموجهة إليه مفضـــلا مجارات الرياس ، ولهذا الســـبب عزل وعين بدله أحمد باشـــا (1587-1589)(التر، 300،1989-301.). وقد ظلت الأوضـــاع على هذا الحال إلى غاية سـنة 1598 حيث قامت الملكة بتعيين قنصـــلا جديدا وهو جون أودلاي (John Audeley) في الجزائر، وقد ســـعى إلى حماية التجارة والرعايا الانكليز في الجزائر(Playfair,1884,31-32.).

وفي ســـنة 1600، جاء إلى الجزائر ضـــابطان انكليزيان وهما بنت (Bent) وبوكولي (Buccolli) بســـفينة لبيعها على أنها غنيمة، مدعين أنها من إســـبانيا. وتبين فيما بعد أنها من البندقية . ولما علم التاجران بالأمر أحرقا السفينة، وكادت النار أن تأتي على السفن الأخرى في الميناء(وولف،250،2009-251.). وفي 20 ديسـمبر 1600 بعث سـليمان باشـا الجزائر رسـالة إلى الملكة إليزابيث، وكان يريد من خلالها أن يطمئن الملكة أن الرعـايـا الانكليز الراغبين في التجـارة مع الجزائر مرحبـا بهم وســـيقوم بمساعدتهم، وكما ذكر في رسالته أنه تلقى أوامر من السلطان العثماني بمساعدة وتسهيل الرعايا الانكليز، وأنه سيتولى تنفيذ التعليمات(Finnemore,1912,19-20.) .

وفي سبتمر 1602، كتب كبير أمراء البحر الانكليز إلى القنصل بالجزائر وإلى السفير في اسطنبول يحتج على احتجاز السفينة ماريغولد (Marigold) في المحيط الأطلسي والاستيلاء عل حوالي 1730 جنيه استرليني(وولف، 251،2009.).

وفي 6 أكتوبر 1602 أرسلت الملكة إليزابيث رسالة شكوى إلى باشا الجزائر وذلك بناء على الشكاوى من رعاياها، وقد أشارت في رسالتها إلى الصداقة التي تجمعها مع السلطان العثماني وطلبت من باشا الجزائر أن يعامل رعاياها بالود والعدالة، ويعوضهم عن الخسائر التي لحقت بهم ، ووقف الظلم تجاههم مستقبلا، وتقديم الاعتذار عما بدر من الجزائريين، كما أمرت قنصل بلادها في الجزائر على تقديم تقرير مفصل عن الخسائر(Playfair,1884, 33.). لقد رفض الباشا تلك المطالب وخاصة تقديم الاعتذار وهدد رعاياها بأن لا يجعلوا من ميناء الجزائر مركز وقوف لهم. وقد استمرت الاحتجاجات الانكليزية ضد ممارسة البحارة الجزائريين. ولتخفيض حالة التوتر قامت السلطات الجزائرية بإرسال بعثة دبلوماسية إلى انكلترا تعد الأولى من نوعها في سنة 1603 برئاسة شخص غير معروف اسمه يحمل رتبة بولكباشي(Maclean ;Matar,2011,42.)، حيث حمل أوراق اعتماده ختم وتوقيع الباي وقائد الميناء، وقبطان السفينة والقنصل الانكليزي. وكانت مهمته الذهاب والعودة من انكلترا(Playfair,1884,32.). وفي هذه الظروف توفيت الملكة إليزابيث، وجاءت سلطة جديدة في انكلترا تولاها الملك جيمس الأول في سنة 1603 (أنظر التعليق رقم5) . ومن بين أهم الأعمال التي قام بها هو عقد معاهدة صلح مع إسبانيا في سنة 1604، والتي كانت في حالة في حالة حرب مع الجزائر(Elliot,2002,21.).

وفي سنة 1607 حل بالجزائر قنصلا انكليزيا جديدا وهو ريشارد ألين (Richard Allen) ، خلفا لسلفه جون أودلاي. وكانت الظروف السائدة بين البلدين هي حالة التوتر بسبب االشكاوى الدائمة للرعايا الانكليز من سوء المعاملة التي كانوا يتلقونها في ميناء الجزائر. ومن هذه الأحداث التي ذكرتها بعض الكتابات الأوربية أن سفينة انكليزية دخلت ميناء الجزائر، فقام القنصل مع أحد التجار واسمه ويليام غرات بإغراق أحد الضباط الجزائريين وفر القنصل في السفينة إلى بجاية، حيث تم إغراء قبطان القلعة واثنين من أبنائه من المحاربين وتم نقلهم على متن السفينة، وتم بيعهم كعبيد في مدينة ليوفورنو الإيطالية(Playfair,1884,,42.).

وفي هذه الظروف امتد نشاط البحرية الجزائرية إلى المحيط الأطلسي، خاصة بعد التحاق بعض البحارة الأوربيين بالجزائر مثل القبطان سيمون دونسا(***Simon Dansa***) (أنظر التعليق رقم6) الهولندي سنة 1606، الذي أدخل تقنيات وتحسينات على المراكب الجزائرية(Courtinat,2003,33.). وقد بلغت سفن الرياس جزر الكناري، وحتى سواحل انكلترا. وتعزز الأسطول الجزائري بالطاقم البشري إثر قيام ملك إسبانيا فيليب الثالث بطردهم سنة 1609. وقد توسع مجال نشاطهم إلى أبعد من ذلك عند ضفاف الصيد من أمريكا الشمالية، وجد البحارة الجزائريون السفن الانكليزية وأسروها بسهولة، ...وقد أكد السفير

الانكليزي في إسبانيا، بعد السبع سنوات الأولى (أي في حدود سنة 1610) من حكم جيمس، أن 466 انكليزي أسرهم الجزائريون واسترقوهم، بينما لم تفعل الحكومة الانكليزية أي شيء نحوهم، وما استطاعت فعله هو منحها التراخيص للضباط البحارة الانكليز للخروج في حملات ضد القراصنة ، مع حق الاحتفاظ لأنفسهم ما يقع تحت أيديهم دون دفع أي مبلغ إلى السلطات البحرية (وولف، 2009، 252.).

وفي إحدى المعارك سقط نصف أسطول الصيد المتألف من 30 سفينة فريسة في أيدي البحارة الجزائريين خارج شواطئ نيوفاوندلاند(Newfoundland)(أنظر التعليق رقم:7.). وهكذا فإنه ابتداء من العقد الثاني للقرن الـ17 أصبح الأسطول الجزائري يشكل تهديدا لحركة السفن الانكليزية وغيرها من الدول الأخرى، ولم يكن هناك طريقة سهلة للتوصل إلى حل(وولف،2009،253-252.). وإثر ذلك شهدت العلاقات توترات كبيرة بين البلدين. وقد أكد سفير انكلترا في إسبانيا المدعو فرانسيس كوتينغهام (Françis Cottingham) (أنظر التعليق رقم 8) في رسالة سنة 1617 إلى دوق بوكينغهام (Buckingham)هذه الأحداث بقوله: " وصلت قوة وجرأة بحارة الشمال الإفريقي ذروتها، سواء في المحيطات أو في البحر الأبيض المتوسط، وأخذوا سفنا مختلفة ومن بينها ثلاثة أو أربعة من غرب انكلترا" (Playfair,1884,35.).

وفي هذا الجو من التوتر ظهرت اقتراحات في كل من مدريد ولندن للقيام بحملة بحرية انكليزية-اسبانية مشتركة ضد الجزائر. ولكن عندما أصبحت هذه العملية ممكنة تراجع الإسبان عن العمل المشترك مع الانكليز أعدائهم السابقين (وولف، 2009، 253). كان من المفروض أن يشارك فيها الإنجليز والإسبان في الحملة بدعم من الهولنديين. كان القراصنة يهددون التجارة الإسبانية والهولندية لذلك كان كلا البلدين على استعداد للانضمام لتحقيق هدف مشترك. كان الإسبان قلقين بشأن السماح للأسطول الإنجليزي الدخول إلى البحر الأبيض المتوسط ، غير أنهم أرادوا استخدام هذه الحملة في محاولة لتحسين العلاقات وتقليل عدم الثقة المتبادلة بين البلدين(Chmelíková,2019,249-250.).

وأعد ويليم مونسون (William Monson) وهو بحار قديم، وله دراية واسعة في شؤون البحر المتوسط، مذكرة لحكومة الملك جيمس الأول جاء فيها: « أنه لا يمكن السيطرة على الرياس البحارة إلا بتعاون جميع الدول المسيحية الأوربية بمختلف مذاهبها البروتستانتية والكاثوليكية» (وولف، 2009، 253). ونظرا لبعد انكلترا عن الجزائر سعت إلى الحصول على ميناء يكون قريبا يتجمع فيه الأسطول ثم ينطلق منه لغزو الجزائر. وكانت إسبانيا تمثل المنطقة المناسبة لهذا الغرض، فتمكنت انكلترا من الحصول على الموافقة الإسبانية لاستعمال مرفأ مدينة أليكانتي(Alicante)، خاصة وأن البلدان أصبحا متعاونين بعد إبرام المعاهدة بينهما في عام 1604. وقد حصل السفير الانكليزي في مدريد على وعود مضمونة بالمساعدة الإسبانية(وولف، 2009، 254). وبعدما طرح الملك مشروع الحملة ضد الجزائر وافق مجلس

اللوردات، وتم تعيين روبرت مانسل (أنظر التعليق رقم 9) لقيادة الحملة، ومن جهتها تحملت شركة الشرق (Levant Company)(أنظر التعليق رقم 10) الأعباء المالية المقدرة بـ 20 ألف جنيه استرليني.

ثانيا: حملتا السير مانسل (Mansell) على مدينة الجزائر (1620-1621):

لقد تم إعداد الأسطول الإنجليزي في ديبتفورد (Deptford) (أنظر التعليق رقم 11)، حيث كان الملك جيمس نفسه يشرف في كثير من الأحيان على الاستعدادات وحاول تسريع العمل، على الرغم من هذا ، فقد تم التحضير للحملة ببطء شديد(The English Navy, 250.). كان الأسطول يتشكل من ثماني عشرة سفينة، من أهمها سفينة الأميرال مانسيل Mansell المسماة الأسد (Lion) وكان هوكينز Hawkins على سفينة (Vanguard)، وكان بوتون Button على سفينة قوس قزح (Rainbow). كانت السفن الثلاث جميعها جديدة نسبيًا ، تحمل كل منها 250 رجلًا وأربعين مدفعًا نحاسيًا. ورافقتهم ثلاث سفن أخرى تابعة للملك، وهي الإصلاح الثابت (the Constant Reformation)، والظباء (the Antelope) ، والتحويل (the Convertine) . وعشر سفن للتجار كانت تحمل 2560 طنا من العتاد وسفينتا إمداد . وإجمالا ، كانت البعثة تتكون من 2250 رجلا (Corbett, 1904,114.).

قبل انطلاق الحملة كانت إنكلترا في عام 1620 قد توصلت إلى اتفاق مع إسبانيا، التي ستكون موانؤها المتوسطية تحت تصرف الإنكليز. غادر مانسل بأسطوله مرفأ بلايموث في 12 أكتوبر 1620، ووصل إلى مضيق جبل طارق في 31 ديسمبر 1620، حيث التقى بسفينتين إسبانيتين، ثم واصل طريقه إلى أليكانتي (Alicante). قام الأدميرال إوهن دوبا بإخبار السفير الانكليزي في إسبانيا بالحملة وخطواتها(Button,1621,Unnumbered.) التي وضعت مرافئها تحت تصرف الانكليز. أكمل الأسطول مسيرته ووصل خليج مدينة الجزائر في 27 نوفمبر 1620(Playfair,1884,,39.) بصعوبة، نتيجة للرياح الشديدة التي لم تتركه أن يرسل زوارقه نحو الشاطئ(Button,1621,Unnumbered.). وفي يوم 28 نوفمبر 1620 أرسل مانسل الكابتن سكايب (Squibe) ومعه علم أبيض، وفي المقابل أرسل باشا الجزائر إلى الأسطول أربعة رجال ومعهم علم أبيض للإعراب عن عدم نيته الحرب، وسمح له التزود بالمؤونة(Button,1621,Unnumbered.). وفي تلك الليلة أدخل البحارة الجزائريون إلى ميناء الجزائر ثلاث سفن كانوا قد غنموها، منها سفينتان من انكلترا، واحدة من بلايموث والأخرى من شمال يارموث(Playfair, Episode,1878,408). وفي 29 نوفمبر 1620 أرسل مانسل الكابتن سكايبي (Squibe) ومعه رسالة من الملك الانكليزي. رد عليه الباشا أنه مستعد لقبول الرسالة، لكن ليس قبل عقد الاجتماع التالي لمجلس الدولة (الديوان) (Button,1621,Unnumbered). فكان على الأسطول أن يبقى راسيا في الخليج لمدة أربعة أيام أخرى قبل أن يتلقى مانسيل ردًا رسميًا(Tinniswood,2010,119.).

وفي أول ديسمبر 1620عرض مانسل على الحكام الجزائريين تعليمات باسم الملك جيمس الأول تمثلت في أربع نقاط أساسية وهي:

1- إعادة 150 سفينة أخذها الجزائريون خلال الست سنوات الأخيرة.

2- أن يتم إخضاع القراصنة وأسرهم في الموانئ للعدالة، أو يتم تسليمهم إلى الأدميرال لمعاقبتهم.

3- تسليم جميع السفن الانكليزية في الميناء مع شحناتها.

4- يشرع في إركاب جميع رعايا جلالته أو العبيد أو المرتدين أو الأولاد أو الرجال الأحرار على متن السفينة(Playfair The scourge,1884,42).

وقد رد الباشا على تلك المطالب بقوله: « لقد مضى وقت طويل منذ أن تم أخذ معظم هذه السفن، وأن كثيرا منها قد غرقت، وتم بيع بعضها مع شحناتها. وتوفي معظم البحارة الذين تم أسرهم. وعلى هذا النحو فيجب أن يتم تسليم ما تبقى منها في الوقت الحاضر»(Tinniswood,2010,121.)، ثم بدأ في تقديم بعض من الدعاوى، وذكر أن سفينة انكليزية قد استولت على سفينة حجاج جزائرية وبيع أهلها في مالطا ومات آخرون(Playfair The scourge,1884,43). إلى جانب هذا أصر الباشا على تعيين قنصل لدى إيالة الجزائر، وقد رأى مانسل هذا الأمر مجرد خدعة من طرف الباشا(Button,1621,Unnumbered).

وفي 3 ديسمبر وصل إلى مدينة الجزائر أسطول إسباني يتألف من ست سفن حربية، ثم شرعت في إطلاق قذائفها على المدينة ، لكنها لم تسبب أية خسائر، ولم يتعاون الأسطول الانكليزي معها (وولف، 2009،255.). وبعد أن تم تعيين ريتشارد فورد (Richard Ford) قنصلا جديدا لانكلترا، سمح للقبطانين روبر وفريزل (Roper و Frizell) بأخذ 40 أسيرا الذين تم تسليمهم (Button,1621,Unnumbered). وفي 8 ديسمبر أبحر الأسطول الانكليزي راجعا في طريقه إلى جزيرة مايورقة(Playfair The scourge,1884,42).

بعد انسحاب الأسطول الانكليزي نحو جزيرة مايورقة (Mallorca) الإسبانية للتموين، ظهر أسطول هولندي، وعرض على مانسل التعاون معه للقيام بعمل مشترك ضد الجزائر، وفهم الإسبان أن الخطة تعني القيام بعمل مشترك ضدهم حالما تنتهي الهدنة (أي هدنة 12 سنة مع إسبانيا) غير أن ذلك لم يحصل. حيث رفض الهولنديون والإسبان التعاون مع مانسل(Corbett,1904,107.).

أما الحملة الثانية التي تمت في ماي 1621، فوقعت بعدما قرر مجلس الحرب في ماي القيام بحملة ثانية على الجزائر، وقد سعى الانكليز في هذه المرة إلى تنظيم الحملة بأسلوب مغاير وذلك باستعمال الزوارق النارية ووضعها في حالة يتم بواسطتها حرق الأسطول الجزائري(وولف، 2009،255.). وإثر وصول الأسطول الانكليزي أعطى مانسل الأوامر لتدمير سفن الجزائريين بحرقها. غير أن سوء حالة الطقس حالت دون ذلك. ففي ليلة 24 ماي قام الانكليز بحرق بعض السفن لكن الرياح فرقت

النار(Button,1621,Unnumbered). وقد سارع الجزائريون إلى إطفاء النيران الملتهبة في تلك السفن ما عدا اثنتين. وبينما كان الانكليز يتنقلون من على ظهر السفن الراسية، تعرضوا لنيران مستمرة من الجزائريين. قُتل ستة رجال وأصيب سبعة عشر أو ثمانية عشر؛ توفي أربعة أو خمسة متأثرين بجراحهم . وبينما كان الهجوم على هذا الحال التحق بمانسل اثنان من الأسرى الجنويين عن طريق السباحة وأخبروه أن "القراصنة صعدوا بالصواري والقوارب، ووضعوا حرسًا مزدوجًا على سفنهم، ووزرعوا المزيد من الذخائر على الرصيف والجدران، وقاموا بإخراج عشرين قاربًا للحراسة ". وأرسلوا أيضًا المراكب شرقًا وغربًا على طول الساحل لتحذير القراصنة الآخرين(.Tinniswood,2010,129).

ونظرا لهذه المقاومة، وافتقار مانسل إلى وسائل الحصار المطول، قرر مانسل إنهاء الهجوم ورجع إلى أليكانتي لتجديد سفنه، والتخطيط لهجوم آخر، في انتظار الأوامر والإمدادات والتعزيزات. وإثر فشل هذه الحملة أشار الوزير بورشيل (Burchell) إلى أنه بمجرد عودة السير مانسيل، استولى البحارة الجزائريون على 40 سفينة انكليزية، وأغرقوا الساحل الإسباني أكثر من أي وقت مضى بمدافعهم(Playfair The scourge,1884,44).

عند عودته إلى إنكلترا في سبتمبر 1621، اتهم السفير الأسباني Count Gondomar مانسيل بمساعدة الفرسان الجزائريين بدلاً من قمعهم . ومع ذلك ، فقد أبلغ سفير إنجلترا في مدريد، السير والتر أستونSir Walter Aston ، بالفعل أن التهم لا أساس لها .علاوة على ذلك، وفقًا للسير أنتوني ويلدون Sir Anthony Weldon، الذي كان يعرف مانسيل، أعلن الملك أنه "لن يصدق أبدًا" أن رجلاً "شجاعًا وصادقًا ومنحدرًا من طبقة النبلاء" من شأنه "القيام بهذا العمل" (.Ersa,2013,93). كان السير روبرت مانسيل قد رد على منتقديه، وألقى باللوم على فشل مهمته في ضعف الاتصالات، وعدم كفاية الإمدادات، والطقس السيئ.(Tinniswood,2010,131).

ثالثا: دور القنصل الانكليزي توماس رو (Thomas Roe) في اسطنبول في عقد المعاهدة:

ولد توماس رو (Thomas Roe) بالقرب من لندن في عام 1580 أو 1581(.Brown,1970,XI)، هو دبلوماسي إنكليزي في عهد الملك جيمس الأول. أُنتخب رو عضواً في البرلمان عن تاموورث (Tamworth) في عام 1614. بدأت حياته الدبلوماسية في مرحلة أكثر بروزا في عام 1615 عندما أرسله(أنظر التعليق رقم12) الملك جيمس الأول سفيرا إلى بلاط سلطان المغول نورالدين سليم جهانگير (1605–1627). وقد تم اختيار رو لهذه المهمة من قبل شركة الهند الشرقية، قضى رو ثلاث سنوات في الهند ونجح في الفوز بامتيازات قيمة للتجار الإنجليز.

وعلى أساس تجربته، قدم للشركة قدرًا كبيرًا من النصائح السليمة. وفي الواقع، وضع رو السياسة التي وجهت أفعالهم لأكثر من قرن(Brown,1970,XI.).

وفي عام 1618 غادر توماس رو الهند بعد إنتهاء مهمته هناك فأرسلته حكومته إلى الأستانة لكى يحصل للتجار الإنكليز على إمتيازات في التعامل على أرض الدولة العثمانية فنجح في ذلك أيضا. وفي عام 1621، انتُخب رو نائباً عن سيرينستر (Cirencester)، وفي نفس السنة حصل على أوراق اعتماده كسفير للإمبراطورية العثمانية وذلك في 6 سبتمبر 1621، ووصل إلى القسطنطينية في ديسمبر من السنة نفسها.

في عهد الملكة إليزابيث الأولى (1558–1603)، حصل الإنكليز الحق في الإبحار في المياه العثمانية مثل البندقية وفرنسا، بناء على المعاهدة التي أبرموها مع العثمانيين سنة 1580. ونتيجة لذلك، بعد وقت قصير، توافدت العديد من السفن التجارية الإنكليزية إلى البحر الأبيض المتوسط للاستفادة من ثروات الشرق. ومع ذلك، تعرضت هذه السفن الإنكليزية للهجوم عدة مرات من قبل البحارة من الجزائر وتونس. ولطالما كانت قضية قراصنة بلاد المغرب هذه تعد إشكالية في العلاقات العثمانية الإنكليزية. وكان السير توماس رو، الذي كان سفيرا لانكلترا في اسطنبول بين عامي 1621 و 1628، مشغولًا بالعديد من القضايا خلال هذه الفترة، ومن بينها قضية بحارة شمال إفريقيا. على الرغم من أن رو اعتقد في البداية أنه لا يمكن تدميرهم إلا بالعنف ، فقد اختار أن يصنع السلام مع الجزائر وتونس، لأن هذا الأمر لم يكن ممكنًا للبريطانيين في ذلك الوقت(Büyükaksoy,2015,597.).

بعد فشل حملتي مانسل على مدينة الجزائر، أخذ الانكليز يفكرون في عقد معاهدة مع إيالة الجزائر، ليتجاوزوا المشكلات التي تعرضت لها سفنهم في البحر الأبيض المتوسط، والحفاظ على نشاطهم التجاري في هذا النطاق، وقد عرفت انكلترا ركودا اقتصاديا على المستوى الداخل، وخوفًا من أن يؤدي انعدام الأمن في البحر إلى ردع التجار عن مغامرة سفنهم، بعث الملك جيمس الأول السير توماس رو رجل الدولة المطلع، الذي كان على دراية بالعالم الشرقي وخدم في القصر إلى اسطنبول للتفاوض مع السلطان العثماني عثمان الثاني بشأن التعاون. بدلاً من السير جون إيري(John Eyre) (أنظر التعليق رقم 7.).

من بين أهم المهام الواجب القيام بها، هي حماية حقوق التجار البريطانيين، مع مراعاة العهد (اتفاقية الامتيازات لسنة 1580) مع العثمانيين. في أكتوبر 1621، أبحر رو إلى اسطنبول سفيراً لدى الدولة العثمانية، ولكن الآن فإن شركة المشرق هي التي تتولى دفع راتبه، في طريقه قام في ماسينا (Massina)، بإطلاق سراح أطلق سراح 12 سفينة محملة بالاسرى وأرجعهم إلى أوطانهم على نفقته

الخاصـــة. كما زار الإســكندرية وتروا (Troas)، وجمع أحجارًا من أطلال طروادة (Troy) المفترضــة(.(Speake,2003,1017

كان رو يحمل خطابا مؤرخا في 6 ســبتمبر 1621. وقد أشــارت الرســالة إلى« المتجولين المبتذلين في البحار، وهم أعداء لقوانين الأمم ... قراصــنة تونس والجزائر» . طلبت الرســالة من السـلطان أن يفرج عن مختلف النبلاء البولنديين، الذين كانوا أســرى عنده، وكذلك عن رجل اســكتلندي أحد رعاياه. أراد رو التفاوض بشأن تبادل أربعين مسلمًا محتجزين في إنكلترا مع 800 أسير إنكليزي في الجزائر وتونس. وافق السلطان عثمان على جميع مقترحات رو وقد حصل على تأمين من اسطنبول(.Matar,2014,79). في تعليمات الســير جورج كالفرت (Sir George Calvert)، ســكرتير الملك جيمس الأول ملك إنجلترا، في 9 سبتمبر 1621(.Richardson,1751,4)،قد أوضح له أن القراصنة البربر اشتكوا من الضرر الذي تسبب فيه التجار البريطانيون.

كانت انكلترا تعيش قي ظروف اســـتثنائية، ومنها صـــعوبة في الحالة المالية، وعلاقة الملك غير الطبيعية مع البرلمان. ولذا فقد أجبرت الضـــغوط المالية جيمس الأول عام 1621، على دعوة البرلمان لعقد اجتماع له. وعندما حاول مجلس العموم مناقشـــة جوانب الســـياســـة الخارجية وإعلانه أنه من حقه مناقشـــة أي موضـــوع، أقدم الملك جيمس الأول على حله. وفشـــل بالبرلمان من جديد في حل مســـائل السياسة الخارجية، تكشف الرسائل التي كتبها الكونت غوندومار أن الملك جيمس الأول وضع خطة سرية لحل البرلمان لعام 1621 قبل أن يتم استدعاؤه للجلسة الثانية. بسبب الحرب المتصاعدة في الإمبراطورية الرومانية المقدســة، واجه جيمس برلمانًا محاربًا في إنكلترا مما ضــغط عليه لشــن دفاع فعال عن منطقة بالاتينات السفلى(Lower Palatinate) ضد القوات الإسبانية والإمبراطورية. قاوم جيمس وقرر بدلاً من ذلك الحفاظ على علاقته مع إسبانيا، وبالتالي أصبح من الضروري التضحية ببرلمان عام 1621. وبدافع الرغبة الحقيقية في الســـلام ، أثار الملك مواجهة مع مجلس العموم من أجل إعطائه ذريعة لحل البرلمان(.Pursell,2000,428-445).

في مايو 1622، أرســـل عثمان مبعوثًا، يرافقه وفد إنكليزي إلى الجزائر وإلى ممالك بلاد المغرب الأخرى يدعوهم فيها إلى الكف عن أعمال القرصـــنة. عادة ما أثبتت هذه الأوامر عدم فعاليتها، ولكن في هذه المناســـبة، وتمشـــيا مع المقاومة المتزايدة للســـلطة العثمانية في الجزائر العاصـــمة، أثاروا الاستياء(.Saunders,1993,191).

فقد تم إرسال أوامر إلى الجزائر وتونس بأن يتم فرض الاستسلام الإنكليزي واستعادة السفن الإنكليزية والأسرى والبضائع. كانت هناك بعض الاحتجاجات، لكن الجزائريين أظهروا موقفا معتدلًا وحسن النية من خلال إطلاق مجموعة صـغيرة من السـجناء الإنكليز وإعلان عزمهم على إرسـال مبعوثين إلى العاصـمة العثمانية للمزيد من المناقشات(.Brown,1970,140)

انتقل وفد من المندوبين من الجزائر إلى الباب العالي لتقديم طلبات مضادة ضد الإنكليز(Richardson, 1751,117-119.). كان ذلك في نهاية مارس 1623. وكان هدف انتقال هذه البعثة إلى اسطنبول للدفاع عن موقفهم، وطرح شكاواهم على مجلس المفاوضات. وتركزت شكاواهم بشكل أساسي على سلوك القنصل الإنكليزي السابق (في الجزائر)، والاستيلاء على السفن الجزائرية، وهجمات السفن الإنكليزية على الجزائر(Richardson, 1751,139-141.).

عقد رو العديد من اللقاءات معهم. وقد تم سابقًا تحذير رو من أن الملك يريد منه أن يتفاوض معهم على أنهم "تابعون للإمبراطورية العثمانية". هنا ، يبدو أن رو قد أتيحت له الفرصة لإنشاء قنصلية بريطانية في دول بلاد المغرب وإقامة سلام معهم، شريطة ألا يحمل البريطانيون الأسلحة والإمدادات إلى أعداء بلاد المغرب. يذكر رو أن هناك مشكلتين . أولاً، يذكر أنه على الرغم من أن فكرة تعيين القناصل لن تكون موضع ترحيب من المملكة المتحدة، إلا أنه كان واثقًا من أنه بدون قنصلية لن يحافظ البربر على السلام. ثانياً ، يعتقد أن قضية حمل الأسلحة والإمدادات إلى أعداء البلاد المغربية قد تسبب أيضًا بعض المشكلات في إنكلترا. لكنه يؤكد أيضا أن بحارة بلاد المغرب محقون في مهاجمة السفن التي تحمل البضائع لأعدائهم(Büyükaksoy,2015,602.).

نفى رو هذه الادعاءات، مشيرًا إلى أن النشاط البحري المشار إليه كان من المرتدين الإنكليز وليس برنامجًا ترعاه الدولة. وشدد على أن مثل هذه الأنشطة كانت ستتم معاقبتها في إنكلترا لو كانت السلطات على علم بها. ولكنه ظل متمسكا بما كان يقوم به البحارة الجزائريون والتونسيون تجاه الانكليز في البحر المتوسط. والتي عبر عنها أنها« جرائم لا يمكنك إنكارها أو الدفاع عنها»(Saunders,1993,192.).

أدرك الباب العالي أن هذه المواجهة التي قام بها كلا الجانبين أدت إلى تعقيد الخلاف وجعلت التوصل إلى حل مباشر أمرًا يبدو مستحيلًا تقريبًا. ولمنع الوصول إلى هذا الحال أصدر السلطان مرسومًا يفيد بأن : « لن يكون هناك المزيد من ذكرى ماضي العداء. ولكن هذا بينكم وبين الأمة الإنكليزية، قد يتم تجديد السلام وشريك الأصدقاء وتأسيسه بما يتوافق مع الاتفاق القديم ، الذي استمر حتى يومنا هذا بين إمبراطورنا وجلالة إنكلترا » (Saunders,1993,192.).

جرت مفاوضات واسعة النطاق لإنشاء مجموعة منفصلة من الاتفاق، تنطبق على العلاقات بين إنكلترا والجزائر(Saunders,1993,193.). وتشير الدبلوماسية المكوكية التي نظمها كابودان باشا، خليل باشا، وبمجرد صياغة مواد المعاهدة، تم تمديد الاتفاقية إلى تونس وإنفاذها في الجزائر العاصمة، إلا أن الاتفاق الذي تم التوصل إليه لم يكن مجرد معاهدة بين إيالتي الجزائر وتونس وإنكلترا في الباب العالي، بل مجموعة منفصلة من الاتفاق، التي تم التفاوض عليها من خلال الباب، على نموذج الذي تم مع الباب، للتعامل بشكل خاص مع العلاقات بين إنكلترا والدولة التابعة للباب العالي .(Saunders,1993,194.)

عُقد الاجتماع في بداية عام 1623، وعلى الرغم من أن السجلات لا تعطينا معلومات حول الطبيعة الدقيقة للمناقشات، فإننا نعلم أنها أدت إلى اتفاق رسمي تم التوصل إليه في مارس نص على توصل السير توماس رو، السفير الإنكليزي في اسطنبول، إلى اتفاق مع الحكومة العثمانية بشأن السيطرة على نشاط البحارة الجزائريين والتونسيين، ولكن لم تكن هناك معاهدة نهائية ممكنة حتى عام 1623 بعد التشاور مع وفود من الجزائر وتونس. تم تعيين قنصل إنكليزي جديد في الجزائر ، وهو جيمس فريزيل ، وكانت مهمته تأمين إطلاق سراح ما يقدر بـ 1000 أسير إنكليزي في المدينة (Jamieson, 2012,94.).

رابعا: عرض وتحليل بنود المعاهدة:

لقد تم عقد أول معاهدة بين إيالة الجزائر وانكلترا والتي أنهت حالة الحرب القائمة بين البلدين على الأقل بين 1620–1622، والتي أصبحت قاعدة التي تم على أساسها عقد الاتفاقيات التي وقعت بين البلدين خلال الفترات الزمنية اللاحقة. وتعد هذه المعاهدة اعترافا من جانب الحكومة الانكليزية بالسلطة القائمة في الجزائر وبالمجتمع القائم في هذا الإقليم بأن تتفاوض مباشرة مع الباشا والآغا والديوان في إيالة الجزائر بدلا من الباب العالي في اسطنبول. وقد شجعت هذه المبادرة قادة من دول أوربية أخرى ذات النشاط التجاري في البحر المتوسط إلى الاعتراف بالوضع الحقيقي في الجزائر، وكانت البداية مع هولندا.

توجد بين أيدينا نسخة من المعاهدة مؤرخة في شهر مارس 1622، وهي غير موقعة، ولكن التصديق عليها تأخر على الأكثر بعامين، أي في نهاية سنة 1624. وهذا ما تشير بعض المصادر منها رسائل جيمس رو، ففي إحدى رسائله الموجهة إلى مجلس العموم الانكليزي، مؤرخة في 4 أفريل 1623، تعرض فيها إلى محتوى الاتفاقية(Richardson, 1751,140.)، و كذلك ما تشير إليه بعض الدراسات الحديثة، التي عندما تتطرق إلى المعاهدة فإنها لا تخرج عن محتوى المواد الخمسة الواردة في هذه النسخة، وأنها اختلفت في تاريخ عقد هذه المعاهدة، والتي لا تخرج عن الفترة ما بين 1622 وسنة 1624. إن ما يمكن استنتاجه هو أن الانكليز أعدوها في سنة 1622 كما هي مؤرخة في النسخة الموجودة بين أيدينا، ولكن المصادقة عليها من طرف البلاط الملكي الانكليزي قد تأخر إلى أواخر سنة 1624.

تتشكل المعاهدة من ديباجة مطولة وخمس مواد، كل مادة تتطرق إلى جانب أو موضوع معين، شملت هذه الجوانب طبيعة سير السفن في البحر المتوسط، وحالة الوقوع في خلافات، وموضوع الأسرى، ونشاط التجار، وفيما يلي المحاور الأساسية لهذه المواد:

1. حرية تنقل السفن الانكليزية والمواطنين الانكليز في مختلف مناطق أراضي الدولة العثمانية.
2. في حالة وقوع الخلاف بين الرعايا الانكليز والسكان المحليين.

3. قضية الأسرى وكيفية معالجتها.
4. مادة خاصة بالظروف الواجب توفيرها للتجار.
5. حركة سفن الطرفين في البحر أو في ميناء.

نقوم بعرض تحليل لها سواء الديباجة أو المواد الخمسة التي تتشكل منها المعاهدة التي تحتوي على ثماني صفحات، أما بالنسبة للديباجة فكانت طويلة بالمقارنة مع محتوى المواد الخمسة. فهي تقع في أربع صفحات، ولتسهيل فهمها يمكن تقسيمها إلى العناصر التالية:

1. بدأت بالثناء والحمد لله القدير وذكر بعض الصفات المتعلقة بتسييره لهذا العالم والعباد.
2. ثم انتقلت إلى ذكر بعض صفات التبجيل والتقدير للامبراطور الانكليزي الذي اتصف كما ذكرت بحفاظه على السلام والصداقة مع جميع أنواع الناس الأغنياء والفقراء.
3. انتقلت بعد ذلك إلى الحديث عن حالة السلام والمراسلات التي تمت مع السلاطين العثمانيين وذكره بالإسم السلطان (مراد خان) والمقصود به مراد الثالث الذي حكم ما بين (1574-1595)، والذي وقعت في عهده إبرام معاهدة السلام بين انكلترا والدولة العثمانية سنة 1580.
4. ثم تحدثت عن حيثيات الاتفاق المبرم بين انكلترا والدولة العثمانية وما ترتب عنه من السلام والصداقة على الجانبين ، ومن جانب آخر أدى الاتفاق إلى تعيين سفراء انكليز لدى الباب العالي، والحصول على الامتيازات الاقتصادية في البلاد العثمانية، كما نتج عن ذلك الاتفاق تمتع الرعايا والتجار الانكليز بحرية التنقل في مختلف المناطق التابعة للسيادة العثمانية.
5. ثم انتقلت الديباجة إلى الحديث عن المواجهات بين السفن الانكليزية وبين ما سمتهم بالجنود من الجزائر وتونس، فذكرت أنه في بعض السنوات الماضية وقعت هذه المشاحنات، ثم وصفتها بالأعمال العدائية، والتي جاءت مخالفة للاتفاق المبرم بين انكلترا والدولة العثمانية سنة 1580.
6. انتقلت بعد ذلك إلى الجهود التي قام بها ملك انكلترا جيمس الأول بإرسال رسالة مع سفيره في اسطنبول السير توماس رو يشكو فيها إلى السلطان مراد الثالث من تصرفات جنود الجزائر وتونس، ودعا فيها أن يكون شعب الجزائر وتونس مسقبلا مطيعين وملتزمين بما جاء في الاتفاق المبرم بين انكلترا والدولة العثمانية سنة 1580، وألا يرتكبوا أي عمل مخالف لذلك.
7. ثم تحدثت بأنه تم إرسال أمر ومرسوم إلى المدينتين عن طريق مبعوث يدعى كابيجي باشا محمد آغا(Capigi Bassa Mohamed Agha) الذي قام بقراءة الأوامر السلطانية بحضور البيلرباي ليتم تنفيذها وطاعتها.
8. أشارت الديباجة إلى الصدامات العسكرية خلال الفترة السابقة ،مشيرة أن الطرف العثماني بقي ثابتا في السلام مع الأمة الإنجليزية، فإن بعض سفنهم ، وعلى عكس المعاهدة، فقد تسببت سفن الطرفين

في وقوع أضـــرار مادية وإصـــابات متنوعة. إن الاتفاق الإمبراطوري المذكور، الأمة الإنجليزية المذكورة ردت على الحرب، التي أجبرنا عليها أيضًا على الانتقام لقراراتنا.

9. أوردت هذه الديباجة الشخصيات العثمانية التي اجتمعت مع السفير الانكليزي جيمس رو من أجل إعداد المعاهدة، وهم، مفتي المقاطعة يسمى "الشيخ سيد" (Seich Seid)، ومفتي المدينة، "الشيخ سالمي"(Seich Selmi)، وقاضيي المقاطقات ، واثنان ممن كانا حكاما وقائدان عسكريان، واثنان من قباطنة المشاة بمساعدة قدماء آخرين, لكل من البرجوازية والجنود على حد سواء، عندما يكون لديهم موافقة واحدة تم إنشاؤها وإثباتهم كعامليها المفوضين والمفوضين بصحبة محمد آغا المذكور الذي أرسل إلى هذا الميناء السعيد (اسطنبول).

10. وبعد أن أعلن التماسه لدى جلالة السلطان هو ووزيره المطلق (الوزير الكبير أو الصدر الأعظم)، أمر صراحة أمام السفير الانكليزي والمفوضين المذكورين بكل إخلاص وعدالة، على أنه علينا ترك الخلافات. والتوصل إلى نتيجة نهائية وجيدة بيننا، للقضاء على كل الكراهية والفظاظة، وللوقت الذي سيأتي للاحتفال، وبدلاً من ذلك لزرع سلام وصداقة راسخين ومقدسين.

11. الطاعةً لأي أمر أرســـلناه للســـفير الإنجليزي، وبين النواب المذكورين بينهم، بعد أمر طويل وتقاضـي من جلالة إمبريال(Imperial)، في طاعة النظام الذي أرسلناه للسفير الإنجليزي، والنواب المذكورين بيننا، بعد الخلافات الطويلة، نتفق مع الأمر الصـــريح لجلالة الإمبراطور، قد أعلن وأمر باسم جلالة إمبريال للمفوضين الجزائريين وتونس، أنه في الوقت الحاضر يجب أن يطيعوا ويراقبوا فترة الاتفاق الإمبراطوري، وفي هذا بالتحديد أن يلتزموا بهذا النظام الإمبراطوري والمواد اللاحقة. والمقصود بها المواد الخمسة للمعاهدة، وفيما يلي عرض بالشرح لهذه المواد:

المادة الأولى: تعرضـــت هذه المادة في العموم إلى حرية الســـفن والمواطنين الانكليز في البحر والأقاليم التابعة للدولة الثمانية وعند التمعن في محتواها يمكن أن نقول أنها تتفرع إلى عدة نقاط هي:

1. وضـع حد لحالة العداء الذي كان قائما بين البلدين وقد عبرت عن هذا المعني أن العداء "يجب أن يمحى من الذاكرة".
2. إحلال حالة السلم والتجارة بداية من تاريخ عقد هذه المعاهدة.
3. حرية تنقل الســفن الانكليزية بأنواعها وجميع الرعايا الانكليز وممتلكاتهم في البحر، كما يمكن لأي تاجر أو رعية انكليزي التنقل إلى أي منطقة تابعة للسلطة في إيالة الجزائر.

المادة الثانية: تطرقت هذه المادة إلى حالة وقوع خلاف بين الرعايا الانكليز والســـكان المحليين، ويمكن تفريعها إلى عدة نقاط.

1. يمكن لملك انكلترا أن يعلن من خلال مدن وموانئ مملكته أنه ابتداء من هذا التاريخ وامتدادا للأيام المقبلة أنه يسمح لكل مسافر أو راكب يمارس الأعمال التجارية عبر البحر سيكون آمنا في طريق ذهابه من انكلترا أو عودته إليها.
2. على الأشخاص في كلا الإقليمين الالتزام بمحتوى الاتفاق الذي تم إجراؤه وأن يكونوا مطيعين له.
3. ذكرت هذه المادة بصريح العبارة أنه يتم حاليا إنشاء قنصلية انكليزية في مدينة الجزائر، ويكون على رأسها شخص ذو كفاءة وأمانة حتى يتسنى له القيام بمهام القنصلية كما يجب وخاصة العناية بالتجارة وبالمواطنين الانكليز وممتلكاتهم، سواء في مدية الجزائر أو في أي ميناء آخر بالإيالة.
4. وذكرت هذه المادة إلزامية رجال الميناء الجزائريين، أو الضباط المكلفين بتسيير الميناء حماية كل الأجانب والاعتزاز بهم، وأن يستقبلوهم بكل حفاوة ومجاملة، أي أن يكون استقبالهم حسنا للأجانب.
5. في حالة ارتكاب أي مواطن انكليزي أعمال تتعارض مع نصوص معاهدة السلام والصداقة، فإن ذلك لا يكون مبررا لنهاية السلام وتحول البلدين إلى حالة العداء، فيتم معاقبة الجاني، وذلك عبر إثبات قضيته لدى ملك انكلترا أو سفيره في اسطنبول .
6. وفي حالة ما أن ارتكب أحد من سكان الجزائر عملا يتنافى مع معاهدة السلام ، فعلى القنصل رفع شكوى لدى البيلرباي وقادة الجيش، من أجل معاقبة الجاني، حتى لا يترك المجال لهؤلاء في الجزائر القيام بأي عمل يضر بالسلام والصداقة.

المادة الثالثة: تتحدث هذه المادة عن قضية الأسرى الانكليز في الجزائر. وتضمنت ثلاثة قضايا أساسية هي:

1. ذكرت أن جميع الأسرى الموجودين حاليا في الجزائر سيكونون أحرارا، وقد يتم تسليمهم إلى القنصل الإنكليزي عندما يحل بالجزائر، ويتم ذلك مع قائمة فيها ذكر لأسمائهم .
2. أما عن الأسرى المسلمين بمختلف انتماءاتهم والذين تم أسرهم من قبل السفن الانكليزية منذ فترة طويلة، فعلى السلطات الجزائرية تسليم قائمة بأسمائهم إلى القنصل المذكور ، ليتولى إدراج أسمائهم لدى ملك انكلترا بهدف تحريرهم.
3. وفي آخر هذه المادة نصت على عدم قيام الجانبين باستخدام أي غش أو خداع يتعلق بهذه العملية.

المادة الرابعة : تعرضت هذه المادة إلى الظروف الواجب توفيرها لتجار الانكليز في الجزائر. ويمكن تقسيم ذلك النشاط إلى نقطتين أساسيتين هما:

1. يكون استقبال التجار الانكليز، وكذلك المواطنين الآخرين، عند وصولهم إلى مدينة الجزائر بكل صور الود، وتتم حمايتهم من كل أذى، كما هو الشأن في جميع أقاليم الإمبراطورية العثمانية.

2. أن يتم تنقلهم مع كل صور الأمن والهدوء، ويكون التفاوض في قضايا نشاطهم دون أن أي عدوان، وأن يعيشوا أو يغادروا وفقا لما هو وارد في الاتفاقات القديمة، أي التي سبق وأن أبرمتها انكلترا مع الدولة العثمانية.

المادة الخامسة: تتعرض إلى حركة سفن الطرفين في البحر أو في موانئ البلدين وكيفية التعامل بين أطقمها. ويمكن تقسيم هذا الانشغال أو هذا التعامل إلى النقاط التالية:

1. عند التقاء السفن الجزائرية بمختلف أنواعها مع السفن الانكليزية في البحر أو في أي ميناء أو غيرها، على الطرفين إبداء التحية لبعضهما البعض.
2. أكدت هذه المادة على أن تظهر السفن الانكليزية رايتها حتى لا يحدث هناك إزعاج أو خلاف بين الطرفين الجزائري والانكليزي.
3. بينت هذه المادة منع مشاركة السفن الانكليزية إلى جانب سفن أعداء العثمانيين والجزائر وألا تقوم بتقديم المساعدات لهم، ولا تتولى حمايتهم أو الدفاع عنهم، أو تحمل على متنها أسلحة أو بضائع تابعة للأعداء.
4. وفي حالة ثبوت أن سفينة انكليزية قامت بأي من المخالفات المذكورة، فإن أصحابها يتحملون مسؤولية ذلك الفعل وتتم معاقبتهم.
5. وختمت المادة عرضها أن الاتفاقية والسلام القائمين بين البلدين يبقى مستمرا دون انقطاع في المستقبل.

الخاتمة:

إن ما يمكن استنتاجه من هذا العرض هو أن العلاقات الجزائرية الانكليزية الأولى وما ترتب عنها في عقد هذه المعاهدة قد ارتبطت أساسا بالعلاقات الانكليزية العثمانية منذ عقد معاعدة الامتيازات سنة 1580، وذلك يتجلى في تعيين تاجر انكليزي يدعى جون تيبتون لقيام بمهام القنصل في الجزائر سنة 1583. وقد تميزت العلاقات بين البلدين خلال الفترة ما بين 1580 و 1620 على العموم بعدم الاستقرار، وذلك بفعل المواجهات بين سفن البلدين في البحر المتوسط ، وكانت في بعض الأحيان تتخللها بعض مظاهر السلم ، حيث كان الحكام الجزائريون يمنحون للسفن الانكليزية جوازات السفر، وكانت انكلترا من جهتها تبعث قناصلها إلى الجزائر للإشراف على حالة السلم. لكن استمرا ر حالة العنف في البحر بين السفن الجزائرية والانكليزية جعل انكلترا تسعى إلى فرض شروطها والقضاء على النشاط البحري لإيالة الجزائر بواسطة القوة العسكرية خلال حملتي 1620 و 1621 بقيادة روبرت مانسل، بعدما حصلت على الدعم الإسباني في استعمال ميناء أليكانتي كمحطة توقف لأسطولها. ولما فشلت انكلترا في مسعاها لجأت إلى أسلوب التفاوض وإبرام المعاهدة في سنة 1622. وقد تم ذلك بواسطة سفيرها لدى الباب العالي

توماس رو، الذي بذل جهودا كبيرة من أجل التوصل إلى عقد الاتفاق المذكور . وقد تمكن التجار الانكليز الذين كانوا يمارسون تجارتهم في البحر الأبيض المتوسط من تأمين نشاطهم خلال عهد سفارة رو. كان حرص هؤلاء التجار ومن ورائهم دولتهم على صنع السلام مع الجزائر عن طريق التوصل إلى عقد هذه المعاهدة التي تم التفاوض حولها وعقدها في اسطنبول في سنة 1622ا وقد تم تطبيقها على تونس كذلك. فكانت هذه البنود الخمسة مركزة على جوانب أساسية وهي : حرية تنقل السفن والمواطنين الانكليز في أقاليم الدولة العثمانية، التأكيد على تعين قنصل في الجزائر، حل قضية الأسرى بإطلاق سراحهم، حرية نشاط التجار في إيالة الجزائر، وعدم تعاون السفن الانكليزية مع السفن المعادية للعثمانيين. وقد كانت هذه المواد الخمسة نواة أو أساسا للمعاهدات التي تم عقدها خلال السنوات اللاحقة. غير أن ما يمكن ذكره في هذه الخاتمة أن هذا السلام قد استمر لفترة غير طويلة، وهذا ما أدى بالطرفين إلى عقد معاهدات أخرى.

التوصيات:

1. إن كثير من المسائل المتعلقة بتاريخ الجزائر الحديث وخاصة ما يتعلق بالعلاقات الخارجية لا يزال في حاجة إلى المزيد من البحث والدراسة، وهذا يتطلب جهدا كبيرا قد يتجاوز قدرات الباحث الواحد.
2. إن الصعوبة في الإلمام بالمسائل التاريخية الخاصة بالعلاقات الخارجية للجزائر في العصر الحديث تكمن خاصة في قلة المادة التاريخية ، وأقصد هنا على الخصوص المكتوب باللغة العربية ، فإنها شحيحة ، وإن وجدت فإنها لا تلبي كل حاجات الباحث.
3. إلى جانب ذلك هناك صعوبة الوصول إلى المصادر الأجنبية التي هي مسجلة بلغات أجنبية فإلى جانب اللغة الفرنسية والانكليزية هناك اللغات الإسبانية ، والبرتغالية والإيطالية والعثمانية، إلى جانب لغات الدول الشمالية مثل الدول الإسكندنافية التي كانت لها علاقات مع إيالة الجزائر مثل السويد والدنمارك، وكذلك هولندا وبعض الدول الإلمانية ،ونظرا لهذا العائق ، نجد الكثير من طلبة الدراسات العليا يخشون المغامرة في البحث في موضوع يتعلق بالعلاقات الخارجية نظرا لمحدوديتهم في معرفة اللغات الأجنبية.
4. وبناء على هذه الصعوبات والانشغالات الخاصة بالبحث في تاريخ الجزائر الحديث، أقول أن الخوض في البحث في هذه المرحلة، يستدعي الرجوع إلى المصادر الأجنبية والكتابات المعاصرة عن الفترة المسجلة باللغات الأجنبية المشار إليها سابقا. أما ما يتعلق بالعلاقات الجزائرية الانكليزية فأذكر بأن انكلترا تأتي في المرتبة الثانية من حيث عدد المعاهدات التي أبرمتها الجزائر مع الدول الأجنبية بعد فرنسا.

التعاليق:

التعليق رقم 1:عقدها السلطان مراد الثالث مع الملكة إليزابيث الأولى سنة 1580، وهي عبارة عن معاهدة تجارية ، تمت بعد تبادل الرسائل بينهما. وقد احتوت على 22 بندا. أنظر: الدوري، رائد سامي حميد، معاهدة الإمتيازات العثمانية الإنكليزية لعام 1580–أسباب عقدها–بنودها–نتائجها . دراسة تاريخية تحليلية. مجلة الدراسات التاريخية والحضارية ، المجلد 4– العدد 13، جامعة تكريت، 2012، الصفحات غير مرقمة عن الموقع: (https://www.iasj.net/iasj/download/2811968610f6d907

التعليق رقم 2:ابن السلطان سليم الثاني، ولد عاة 1546هـ تولى الحكم سنة 1574وهو في سن 29 سنة قام بقتل إخوته الخمسة محمد سليمان مصطفى جهانكيز وعبد الله، وتعرض الحكم في عهده إلى عدة ثورات داخلية منها ثورة الإنكشارية ، كما وقعت في عهده حروب خارجية ، مع المجروبلاد فارس، ومع النمسا توفي سنة 1595. أنظر: آصاف، حضرة عزتلو يوسف بك ، (1995) تاريخ سلاطين بين عثمان من أول نشأتهم حتى الآن، تقديم الدكتور محمد زينهم محمد عزب، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مكتبة مدبولي ، ص.69–70.

التعليق رقم3: الملكة إليزابيث الأُولى التي حكمت ما بين سنوات 1558 – 1603، ومن أهم أعمالها إثر توليها العرش إقامتها للكنيسة البروستانتينية الإنجليزية، وأصبحت الحاكم الأعلى لها. اشتهرت إليزابيث بكونها عذراء، الأمر الذي أنشأ هالة من حولها ، وتعرضت لبعض المؤامرات، ولكن بفضل جهاز الخدمة السرية الذي يديره وزرائها، تم إحباط جميع هذه المؤامرات. كانت إليزابيث على دراية كبيرة بالشؤون الخارجية، حيث كانت تعرف كيف تتعامل مع القوى الأوربية القائمة آنذاك والتي كانت في غالبيتها تتبع المذهب الكاثوليكي، وخاصة فرنسا و إسبانيا. وفي 1588م ، قررت إسبانيا غزو إنجلترا، فتمكن الجيش الانكليزي من هزم الأسطول الإسباني "الأرمادا"، وقد أنهت هذه قوة أسبانيا العظمى في تلك الفترة، ليبزغ نجم بريطانيا التي سادت البحار، ثم سادت العالم فيما بعد. وهذا يُعد من أعظم الانتصارات العسكرية في تاريخ الإنكليز. وفي الجانب التجاري والاقتصادي الدولي شَهِدت إنكلترا خلال حُكم الملكة إليزابيث الأُولى إنشاء شركة الشرق (Levant Company) الخاصة بمد نشاط تجارها في شرق البحر المتوسط، وشركة الهند الشرقيّة (East India Company) في 31 ديسمبر 1600. الخاصة بمد نشاطها التجاري مع الشرق الأقصى الأسيوي. أنظر: عبوش، أحمد صالح: الملكة اليزابيث 1558–1603، إربد (الأردن): دار الكتاب الثقافي، 2014، ص.13 وما بعدها.

التعليق رقم 4: هو أحد الأعلاج من البندقية ، خدم بعد ذلك أولوج علي ، والذي عينه على رأس الإيالة الجزائر، وقد وصفه سيرفانتيس "طويل ، نحيف ، شاحب ، وله لحية حمراء متفرقة ، وعينان ساطعتان". وصل إلى الجزائر العاصمة في 29 يونيو 1577. في يوليو 1578 ، ذهب لقرصنة سواحل مايوركا والأندلسية. في عامي 1579 و 1580 ، خوفًا من تحركات القوات الإسبانية ، قام بتحصين الحصن الذي بناه سابقًا حسن ، ابن خير الدين ، حصن لامبيرور. الذي استغرق بناؤه طوال سنة 1579 وجزءا من سنة 1580. شهد العامان 1579 و 1580 المجاعة بسبب الجفاف والطاعون. تعرض سكان الجزائر لضغوط شديدة. وهو ما لا يمنع حسن من فرض ضرائب جديدة ، وقد مات من الجوع في شوارع الجزائر العاصمة خمسة آلاف وستمائة وستة وخمسين من السكان .وقد تم استدعاء حسن فينيزيانو إلى الشرق وحل محله ، الباشا جعفر الذي حكم ما بين (1580–1582) ، الذي أعاد النظام بسرعة إلى حد ما. ونجح حسن فينيزيانو في العودة إلى الحكم في عام 1582 واستمر إلى غاية سنة 1587. وخلال الخمس السنوات التي تلت ذلك ، لم يتوقف قام البحارة الجزائريون مثل مراد ريس ومامي أرناوت

وغيرهما من اكتساح البحر الأبيض المتوسط ، فهاجموا سواحل إسبانيا ، كورسيكا ، صقلية ، سردينيا ، وتمكنوا من تحصيل كميات من الغنائم وأعداد من الأسرى إلى مدينة الجزائر.) للمزيد أنظر:

Haëdo, Fray Diego de, (1881) Histoire des Rois d'Alger, Traduite et annotée par : H.D. Grammont, Alger, Adolphe Jourdan- Libraire-Editeur , pp.168-181.

التعليق رقم 5: ولد جاك ستيوارت (Jacques Stuart) يوم 19 جوان 1566 في قلعة إدنبرة (Édimbourg كان ملكا على اسكتلندا باسم جيمس السادس (James VI) من 24 جويلية 1567 وملك إنكلترا وآيرلندا باسم جيمس الأول (James I)بعد اتحاد التاجين الاسكتلندي والإنكليزي في 24 مارس 1603 حتى وفاته عام 1625. كانت مملكتا اسكتلندا وإنكلترا دولتان ذات سيادة ، لكل منها برلماناها، وسلطاتها القضائية، وقوانينها الخاصة بها، على الرغم من أن كلاهما كان يحكمهما الملك جيمس. توفي في 27 مارس 1625 في ثيوبالدس بارك-شيسونت Theobalds Park-Cheshunt, بهيرتفوردشاير (Hertfordshire)شمال لندن ، عن عمر ناهز 58 سنة. خلفه في الحكم ابنه تشارلز الأول (Charles I) للمزيد أنظر:

Antonia Fraser, (1994)The Life and Times of James VI of Scotland, I of England (Kings & Queens of England), London, Weidenfeld & Nicolson .

التعليق رقم 6: اسمه سيمون دانسا أو دانسر (Dansa ou Danser)، ، المعروف أيضًا باسم رايس دالي (Raïs Dali) وسيمون رايس (Simon Raïs)، ولد حوالي عام 1579 في دوردريخت (Dordrecht) (المقاطعات المتحدة) وتوفي عام 1616 في الجزائر العاصمة ، هو بحار هولندي قضى في خدمة إيالة الجزائر بصفته بحارا ، ثم قام بحماية سفن مرسيليا من هجمات زملائه السابقين. لقد جلب إلى إيالة الجزائر تقنية المراكب الشراعية عالية الجانب ، والتي جعلت من الممكن الإبحار في المحيط الأطلسي)https://fr.linkfang.org/wiki/Simon_Dansa

التعليق رقم 7 : نيوفاوندلاند: هي عبارة عن جزيرة تقع في خليج سانت لورانس على الساحل الأطلسي في الركن الشمالي الشرقي من أمريكا الشمالية، وقد أعطتها مكانتها على المحيط الأطلسي أهمية استراتيجية في مجالات المواصلات، و الدفاع، والاتصالات. وتضم جزيرة نيوفاوندلاند قسمين هما: جزيرة نيوفاوندلاند، و لابرادورالتي تقع شمال غرب الجزيرة والذي يفصل بينهما مضيق جزيرة بيل. وتبلغ مساحتها حوالي ما يقارب 405،212 كيلومتراً مربعاً. وندلاند تعدّ جزيرة نيوفاوندلاند أول منطقة تم اكتشافها من قبل الأوروبين في الساحل الأطلسي في القرن الخامس العشر من قبل المستكشف البريطاني جون كابوت(John Cabot). ويعدّ البريطانيون أول من اكتشفوا هذه الجزيرة، والذي ادعى أن هذه الجزيرة مستعمرة بريطانية للملك البريطاني هنري الثامن. تأسست أول مستعمرة من قبل شركة لندن وبريستول(London and Bristol Company) في كوبرز كوف (Cupers Cove) وهي الآن كيوبيدز (Cupids) في كونسيبشن باي (Conception Bay) في عام 1610. ثمّ حل الاستعمار الفرنسي على الجزيرة، واستمر الى ان وقعت فرنسا معاهدة أوتريخت عام 1713م التي تنازلت بموجبها عن مطالبها في نيوفاوندلاند إلى إنجلترا. وفي عام 1949 انضمت الى الأتحاد الكندي.أنظر:

Newfoundland and Labrador, Last Edited, June 12-2019

https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/newfoundland-and-labrador

التعليق رقم 8: ولد في سنة 1579، وهو الإبن الرابع لفيليب كونينغهام، عين قنصلا لبلاده في مدينة اشبيلية في جانفي 1612، وعند عودته إلى بلاده تم تعيينه كواحد من كتبة المجلس في سبتمبر 1613. ثم عين لاحقا سفيرا لبلاده لدى إسبانيا، توفي في مدينة بلد الوليد بإسبانيا سنة 1652. أنظر: **The Editors of Encyclopaedia (20)**

Britannica :Francis, Francis Cottington, Baron CottingtonEnglish official and diplomat May 27, 1999: https://www.britannica.com/topic/ambassador.

التعليق رقم 9: هو ابن إدوارد مانسيل (Edward Mansel) الذي (توفي عام 1585) ، أما أمه فهي جين سومرست (Jane Somerset)، ابنة هنري (Henry)،. مسيرته المهنية، ولد في سنة 1573 وتوفي في عام 1657 . قام بعدة مهام منها مشاركته في الحملة على قادش (Cadiz) الإسبانية وحصل على لقب فارس عام 1596. وأصبح أمينًا للخزينة في عام 1604. وسُجن في سجن مارشال (the Marshalsea)في عام 1613 بتهمة السخط السياسي ؛ في عام 1618 ، أصبح نائب أميرال البحرية لإنجلترا، وفي 1620–1621 قاد الحملتين ضد الجزائر.) للمزيد أنظر:

Maunsell, Colonel Charles A. & Stathan, Edward Phillips, (MCMXVII (1917), History of the family of Maunsell– Mansell– Mansel, Volume one, London, Kegan Paul Trenche & co. limited Broadway House Carter Lane E.C., pp.349–467.

التعليق رقم 10: شركة المشرق، وتعرف كذلك بشركة تركيا (Levant Company)، أسستها انكلترا بموجب ميثاق ملكي عام 1581. استمدت صلاحياتها في القرن الثامن عشر من المواثيق الجديدة لعامي 1606 و 1661 ، والتي أعطت لأعضائها الحق الوحيد في التجارة بين إنجلترا والإمبراطورية العثمانية. تم حلها في عام 1825.أنظر:

Epstein M. : The early history of the Levant Company,London : George Routledge & Sons limited, 1908, Page 16 and beyond.

التعليق رقم11: جزء من لويشام (Lewisham) وهي ضاحية في جنوب شرق لندن منذ القرن السادس عشر إلى أواخر القرن التاسع عشر بكونها منطقة مرفأ ديتفورد، أول مرفأ للبحرية الملكية البريطانية.

التعليق رقم 12: غادر رو انكلترا في مارس 1614، ووصل ميناء سيرات في الساحل الغربي من الهند بعد رحلة دامت 7 أشهر، في 26 سبتمبر 1614. ومنها انتقل إلى أغرا أو أكرا، وكانت مدينة مزدهرة معروفة بثقافتها الإسلامية منذ القرن 16 وفيها ضريح "تاج محل" الشهير.

التعليق رقم 13: الذي كان قنصلا لبلاده خلال سنوات: 1619–1621)، الذي كانت سفارته غير فعالة في اسطنبول وكان في المحكمة مع التجار. كان سفيرا لبلاده في اسطنبول جون إير ما بين (1620–1622). كان سريع الغضب، اشتهر بشجار في الشارع مع السير إدوارد هربرت (Sir Edward Herbert) ، سفير في وقت لاحق إلى فرنسا. كان غير محبوب على الفور مع التجار الذين اعتبروا أنه أُجبر عليهم. لقد كانوا يريدون وكيلًا في القسطنطينية بعد بندار (Pindar) لكن تم إقناعهم بدفع النفقات الإضافية للسفير مقابل امتيازات بورت. كان إير مريضا خلال فترة ولايته ولم يستمتع بمنصبه. كان على علم بعدم شعبيته وطلب استدعاؤه في أبريل 1621. تم استدعاؤه قبل عامين من انتهاء عقده ، واتهمته الشركة بابتزاز 300 جنيه إسترليني أكثر من بدله من الإنجليز في القسطنطينية وتعطيل تجارة بلاد الشام. سمحت له لجنة التحقيق في النزاع في نهاية المطاف بالاحتفاظ بالمال لأن الشركة كانت قد خرقت عقده أولاً من خلال السداد المتأخرات مع بدله. أنظر:

Saunders,Liane : The motives, Pattern and form of Anglo–Ottoman diplomatic relations c. 1580–1661, Thesis Submitted for the Degree of D. Phil, in Modern History , Somerville College, Michaelmas Term, 1993, pp.278–279.

قائمة المصادر المراجع:

أولا: باللغة العربية:

1. آصاف، حضرة عزتلو يوسف بك ، (1995) تاريخ سلاطين بني عثمان من أول نشأتهم حتى الآن، تقديم الدكتور محمد زينهم محمد عزب، الطبعة الأولى ، القاهرة، مكتبة مدبولي ، ص.69-70.
2. التر، عبد العزيز سامح، (1989)، الأتراك العثمانيون في إفريقيا الشمالية، ترجمة:عامر محمد علي، الطبعة الأولى، بيروت، دار النهضة العربية.
3. بليل، رحمونة، (2011)، القناصل والقنصليات الأجنبية بالجزائر العثمانية من 1830-1564، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة وهران.
4. الدوري، رائد سامي حميد، معاهدة الإمتيازات العثمانية الإنكليزية لعام 1580-أسباب عقدها-بنودها-نتائجها . دراسة تاريخية تحليلية. مجلة الدراسات التاريخية والحضارية ، المجلد 4- العدد 13، جامعة تكريت ، 2012، الصفحات غير مرقمة عن الموقع: (https://www.iasj.net/iasj/download/2811968610f6d907
5. عبوش، أحمد صالح، (2014)، الملكة اليزابيث 1558-1603، إربد (الأردن)، دار الكتاب الثقافي.
6. وولف، ب, جون، (2009)الجزائر وأوربا، ترجمة وتعليق، الدكتور أبو القاسم سعد الله، الجزائر ،عالم المعرفة.

ثانيا: باللغات الأجنبية:

1. -Antonia, Fraser, (1994)The Life and Times of James VI of Scotland, I of England (Kings & Queens of England), London, Weidenfeld & Nicolson .
2. -Brown, Michael J. , (1970), Itinerant Ambassador: The Life of Sir Thomas Roe, Lexington :The University Press of Kentucky .
3. -Button, John ,(MDCXXI. (1621)) ALGIERS Voyage in a Iovrnall or Briefe Reportary of all Occurrents Hapning in the Fleet of Ships Sent of out by the King his Most Excellent Maiestie as Well Against the Pirates of Algiers... [London]: Imprinted by B. Alsop.

4. -Büyükaksoy,Ahmet : Sïr Thomas Roe ve Berberî Korsanlar, 2.(2015) "Turgut Reïs ve Türk Denïzcïlïk Tarïhï Uluslararasi Sempozyumu", (1-4 Kasim 2013)(1-4 2013 نوفمبر), Baski Yili Haziran, pps.596-606.
5. -Chmelíková, Pavla , (2019)"The English Navy at the Time of the Duke of Buckingham (1618-1628)", West Bohemian Historical Review, (IX), pps. 239-261.
6. Corbett, Julian Stafford, (1904) England in the Mediterranean-a Study of the Rise and Influance of British Power within the Straits1603-1713, , Vol.1, London, New-York and Bombay :Longmans Green and Co.
7. -Courtinat, De Roland , (2003) La Piraterie Barbaresque en Méditerranée: XVI-XIXe siècle, Gandini : Editions Jaques.
8. -Elliott, Jonathan Brown, John Huxtable, (2002) , Museo del Prado, The Sale of the Century : Artistic Relations between Spain and Geat Britain 1604-1655, Yale : University Press.
9. -Epstein M. , (1908) , The Early history of the Levant Company, London : George Routledge & Sons limited.
10. -Esra,Jo Ann,(2013),The Shaping of 'West Barbary': The Reconstruction of Identity and West Country Barbary Captivity ,thesis for the degree of Doctor of Philosophy in English, University of Exeter.
11. -Finnemore, John , (1912) The Barbary Rovers, London , Adam and Charles Black.
12. Francis Cottington, Baron Cottington English official and diplomat, , (1999). https://www.britannica.com/topic/ambassador.
13. -Haëdo, Fray Diego de, (1881) Histoire des Rois d'Alger, Traduite et an-notée par : H.D. Grammont, Alger, ADOLPHE JOURDAN- LIBRAIRE-ED-ITEUR , pp.168-181.
14. -Hakluyt,Richard , (1599), The Principal Navigations,Voyages, Traffiques, and Discoveries of English Nation, Made by Sea or Over-Land, South and south-East parts of the world, at-any time within the Compasse of these

1600 Years...exc., 2nd, London : George Bishop, Ralph Newbrey, Robert Barker,.

15. -Jamieson Alan G. , (2012), Lords of sea, History of the Barbary Corsairs, London : Reaktion Books.
16. -Johnson, Charles (Captain) and others, (2017), The pirates Chronicles, Greatest Sea Adventure Books & Treasure Hunt Tales. Musaicum Books.
17. -Julian S. Corbett, (1904), England in the Mediterranean-a Study of the Rise and Influance of British Power within the Straits, Vol.1, New-York and Bombay: Longmans Green and Co.
18. -Maclean, Erald, Matar Nabil ,(2011), Britain and the Islamic World 1558-1713, Great Britain , Oxford University Press.
19. -Maunsell, Colonel Charles A. & Stathan, Edward Phillips, (MCMXVII (1917), History of the family of Maunsell- Mansell- Mansel, Volume one, London, Kegan Paul Trenche & co. limited Broadway House Carter Lane E.C., pp.349-467.
20. Matar, Nabil , (2014), British Captives from the Mediterranean to the Atlan-tic, 1563-1760, Leiden / Boston , Brill.
21. -Miltitz, Alex de , (1839),Manuel des consuls,Tome II. Partie II. Londres : A ; Asher.
22. -Newfoundland and Labrador, (2019), https://www.thecanadianencyclope-dia.ca/en/article/newfoundland-and-labrador.
23. -Playfair, Robert Lambert ,(1878), "Episode de l'Histoire des Relations de la Grande-Bretagne avec les Etats Barbaresques avant la Conquête Française", Revue Africaine , (N°22), Alger : Office des Publications Uni-versitaires.pps.305-320.
24. -Playfair, Robert Lambert, (1884), The scourge of Christendom - Annals of British Relations with Algiers Prior to the Frensh Conquest, London : Smith,Elder & Co.,

25. -Pursell, Brennan C. , (2000) James I, "Gondomar and the Dissolution of the Parliament of 1621", History, : (279), Published By Wiley. pps.428-445.
26. -Richardson, Samuel , (M .DCC.XL. (1751)) The Negotiations of Sir Thomas Roe in his Embassy to the Ottoman Portfrom the year1621 to 1628 Inclusive , London: Printed by Samuel Richardson.
27. -Saunders,Liane , (1993), The Motives, Pattern and form of Anglo-Ottoman Diplomatic Relations c. 1580-1661, Thesis Submitted for the Degree of D. Phil, in Modern History , Somerville College, Michaelmas Term,.
28. -Speake, De Jennifer , (2003) Literature of Travel and Exploration: R to Z, Index, New-york Londre : Fitzroy Dearborn .
29. Tinniswood, Adrian , (2010) The English Send a Fleet against Algiers, in « Pirates of Barbary Corsairs, Conquests and Captivity in the 17th Century Mediterranean », New york :, Riverhead Books .

الملحق رقم: 1

نص المعاهدة مترجمة عن اللغة الانكليزية

ديباجة المعاهدة:

فليكن الثناء والحمد اللامتناهي دائما للإله القدير، الذي برحمته ونعمته ، يبارك هذا العالم بالسلام والهدوء، من أجل خلاص وراحة عباده، بما يتوافق مع إرادته الإلهية . لقد حافظ الإمبراطور الذي لا يقهر والأقوى على السلام والصداقة مع جميع أولئك الذين أرادوا قارب الصداقة، حتى يتمكن الأغنياء والفقراء، وجميع أنواع الناس من العيش في راحة ورضا لخدمة الجلالة الإلهية، مع السلام والمراسلات المباركة التي لاحظها جميع الأباطرة العثمانيين. لذلك، بينما هنا، في الوقت السعيد لذكرى الشهيرة للسلطان مراد خان، الذي الآن متفاخرًا في الجنة، إن ملوك إنكلترا، وفقًا لهذه للحقيقة وللنزاهة التي غرست فيهم، حيث أظهروا دائمًا حبهم وإخلاصهم لهذا الميناء السعيد، ثم تم إبرام السلام والصداقة الحقيقيين من كلا الجانبين، ومنذ ذلك الوقت وحتى الوقت الحاضر حافظوا على سفرائهم هنا، حيث تم منح الأمة الإنكليزية الأمان والامتياز، وأصبح الرعايا والتجار الإنكليز بسفنهم وممتلكاتهم، يتمتعون بحرية وأمان. والتنقل في بحارنا، والاتجار والتفاوض حسب ما يسرهم ويرضيهم، في أي جزء من المناطق ذات السيادة الإمبراطورية: ومع بعض السنوات الماضية حدث بعض السخط والمشاحنات بين الأمة الإنكليزية

المذكورة وجنود من الجزائر وتونس؛ ونجحت هذه الأعمال العدائية المختلفة، خلافا لشـــرف الاتفاق الإمبراطوري المذكور. السيادة على حدود الشرف وسلطان العظمة والسلطة ، والمتبرع والخطيئة يستخدم الصـديق المجيد جيمس ملك إنجلترا الذي ندين بشؤونه بكل الرخاء وأيامه الأخيرة قد تكون مليئة بالشرف والنعيم ، وأرسـل سـفيره المحترم والمنتخب السـير توماس رو (Sir Thomas Rowe) إلى هذا الميناء السعيد والرفيع. هذا الفارس برسائله الملكية ، يشكو بشدة من جنود الجزائر وتونس. الجوهر الذي تشير إليه الرسـائل أن الأمر الإمبراطوري المناسـب ، قد أمر صـراحة وأعطى أمره الإمبراطوري، أن شـعب الجزائر وتونس Algier & Tunes يجب أن يكونا مسـتقبلا مطيعين ومراقبينا دائمًا وفقًا إلى الاتفاق الامبراطوري(to the Imperial capitulation)، ويجب ألا ترتكب أو تجعلهم يرتكبون أي عمل مخالف لذلك ، حيث يتم إرسال أمر ومرسوم إمبراطوري إلى تلك المدن من قبل أحد المتفرقةMutafaraca من محكمة الحق وكابيجي باشا محمد آغا (Capigi Bassa Mohamed Agha) المحترم الذي وصل إلى هناك وقام بقراءة الأوامر الإمبراطورية مع صـوت جدير بالثناء في المسـتشـار العام وبحضـور البيلارباي. كل منهما بكل اسـتعداد وخضـوع وطاعة الأوامر والمراسـيم المذكورة من جلالة الإمبراطور. ولكن مع أننا بينما بقينا ثابتين في السلام مع الأمة الإنكليزية، فإن بعض سفنهما، وعلى عكس المعاهدة، فقد تسببت سفن الطرفين في وقوع أضـرار مادية وإصـابات متنوعة. إن الاتفاق الإمبراطوري المذكور، الأمة الإنكليزية المذكورة ردت على الحرب، التي أجبرنا عليها أيضًـــا على الانتقام لقراراتنا، ولكن الآن رغبتنا هي أن يكون جلالته الإمبراطورية على علم بحالتنا. وسببا في هذا العمل، وبالتالي السماح لجلالة الملك أن يتصـرف ويطلب وفق إرادته؛ لأننا سـنبقى دائما ، ونكون متنبهين ومطيعين لأي غرض لديهم بشـكل مشـترك وبموافقة واحدة، اختاره اللورد الحكيم والمشـرف من بين الحكام، مفتي المقاطعة يسـمى "الشيخ سيد" (Seich Seid)، ومفتي المدينة، "الشيخ سالمي"(Seich Selmi)، وقاضيي المقاطقات، واثنان ممن كانا حكامًا، وقائدان عسـكريان، واثنان من قباطنة المشـاة بمسـاعدة قدماء آخرين, لكل من البرجوازية والجنود على حد سواء، عندما يكون لديهم بموافقة واحدة تم إنشاؤها وإثباتهم كعامليها المفوضين والمفوضـين بصـحبة محمد آغا المذكور، أرسـلت إلى هذا الميناء السـعيد الذي وصـل إلى هنا، وبعد أن أعلن التماسه لدى جلالة الإمبراطورية هو ووزيره المطلق (الوزير الكبير أو الصدر الأعظم)، أمر صراحة أمام السفير الانكليزي والمفوضين المذكورين بكل إخلاص وعدالة، على أنه علينا ترك خلافاتهم. والتوصل إلى نتيجة نهائية وجيدة بينهما، للقضـاء على كل الكراهية والفظاظة، وللوقت الذي سيأتي للاحتفال، وبدلاً من ذلك لزرع سـلام وصـداقة راسـخين ومقدسـين. امتثالاً للأمر الذي أرسـلناه للسـفير الإنكليزي، والنواب المذكورين فيما بينهم، بعد نقاشـات طويلة ومتنازعة، وفقًا للأمر الصـريح لجلالة الإمبراطور، أعلنا وأمرنا باسم جلالة الإمبراطور المفوضين المذكورين في الجزائر وتونس، يجب عليهم في الوقت القادم أن يطيعوا

ويلتزموا بمضمون الامتيازات الإمبراطورية، وفي هذا الخصوص أن يلتزموا بهذا الأمر الإمبراطوري والمواد اللاحقة.

مواد المعاهدة:

المادة الأولى: هذا وإلى الأبد، بعد العداء والعداوة (hostility and enmity) بينهما وبين الإنكليز، يجب أن يلغى ويمحى من الذاكرة، ويتم ربطه بحسن السلام والتجارة. بعد تاريخ هذه الكتابة الحالية، أن السفن الإنكليزية الصغيرة والكبيرة، والتجار وجميع الرعايا الإنكليز الآخرين، يشعرون بالأمان وما يملكون سوف يكون لهم أن يمروا في البحار، وقد لا يقتصر الأمر على ذلك على مدينتنا الإمبراطورية، ولكن يسمح الذهاب بشكل مطلق إلى أي جزء من ممتلكاتنا، دون أي معارضة أو إعاقة، وفقًا للاستخدام القديم والاستسلام الإمبراطوري نيابة عن كلا الطرفين بعد تاريخ كتابة هذه السطور، يجب على السفن الإنكليزية الكبيرة والصغيرة، التجار وجميع رعايا إنجكلترا الآخرين، بحرية وأمان في اختيارهم ومحتواهم، أن يمروا في البحار، ولا يجوز لهم ذلك. لا نأتي إلى هذا بغير منطقتنا فحسب، بل للذهاب بشكل مطلق إلى أي جزء من المناطق الخاضعة لنا، دون أي معارضة أو إعاقة، وفقًا للعادات القديمة والاستسلام الإمبراطوري باسم كليهما.

المادة الثانية: ويجوز لجلالة ملك انكلترا أن يأمر من خلال جميع مدن وموانئ مملكته بالنشر، أنه من الآن فصاعدا سيذهب كل مسافر أو راكب بشكل آمن في الأعمال التجارية بشكل سلمي، وأنهم لا يتعرضون لا في طريقهم إلى الخارج، أو العودة، إلى أي اعتداء أو مشكلة أو عائق، ولكن يجب على الأشخاص في كلا الإقليمين أن يلتزموا دائمًا بمطالب الاتفاق الإمبراطوري الذي تم إجراؤه منذ بداية السلام حتى يومنا هذا وأن يكونوا مطيعين له: وأنه في الوقت الحاضر قد يتم إنشاء قنصلية إنكليزية في مدينة الجزائر، شريطة أن يكون على رأسها رجلًا عالي الجودة والائتمان الذي يخول للقنصل تولي العناية بالتجاره، ولجميع مواطنيه وبضائعهم، سواء في مدينة الجزائر، أو أي شخص آخر موجود في أي ميناء امبراطوري، أو يعاني من ارتكاب أي خطأ أو ظلم على الإطلاق، ولكن عند وصولهم إلى الميناء، فعلى ضباط الجزائر (كما ينبغي حماية جميع الغرباء والاعتزاز بهم). أن يستقبلوهم بكل أنواع المجاملة والشرف. وفي الوقت الحاضر، في حالة قيام أي مواطن إنكليزي بارتكاب أي عمل يتعارض مع السلام والصداقة والاتفاق الإمبراطوري لمثل هذه الجريمة، لا يتم كسر السلام العام ، ولكن ضباط الجزائر يصنعون نفس الشيء القنصل، الذي (إذا كان يكمن في سلطته) يعاقب أي من الجناة إذا لم يكن كذلك ، فإنه يثبت قضيته لجلالة إنكلترا، أو إلى سفيره المقيم في مينائنا السعيد، حتى النهاية التي أزعجتها من السلام العام قد يعاقب حسب الأصول. في حالة عدم التوافق من ذلك، في وقت يكون فيه أي من سكان الجزائر وتونس قد ارتكب أي عمل يتعارض مع الانفاق الإمبراطوري، من خلال الاستمرار في الاضطراب أو الخلاف مع الأمة الإنكليزية، يجب على القنصل المذكور إصدار شهادة ورفع شكوى لدى البيلرباي

(Beglerbeghs) وقادة الجيش، الذين سيعاقبون دائما وبأمان كل هؤلاء الجناة، لكي لا يحرص أولئك الذين في الجزائر على القيام بأي عمل يضر بهذا السلام والصداقة.

المادة الثالثة: جميع العبيد الإنكليز الموجودين الآن في الجزائر، سيكونون أحرارًا، يسلمون إلى القنصل المذكور عند وصوله، مع مذكرة أو قائمة بأسمائهم. وفي المقابل أن تكون هناك قائمة أخرى تعطى إلى القنصل المذكور لأسماء مختلف المسلمين الذين أخذوا منذ فترة طويلة من قبل السفن الإنكليزية، وأصبحوا عبيدا، يتولى القنصل بادراج أسمائهم لدى جلالته في إنكلترا، للحصول على حريتهم. وفي هذه الحالة، لا يجوز للجانبين استخدام أي غش أو خداع.

المادة الرابعة: سيتم استقبال جميع التجار والإنكليز الآخرين الذين سيصلون إلى الجزائر العاصمة أو تونس عزيزين وتتم حمايتهم من الأذى والإصابة؛ وكما هو الحال في جميع أجزاء الإمبراطورية الأخرى، فإنهم يتنقلون بأمان وهدوء، لذلك يجب عليهم بسلام وهدوء، والذهاب بأمان، والتفاوض في هذه المدن، دون أي عدوان، وسوف يعيشون دائمًا وفقًا للاتفاقيات القديمة.

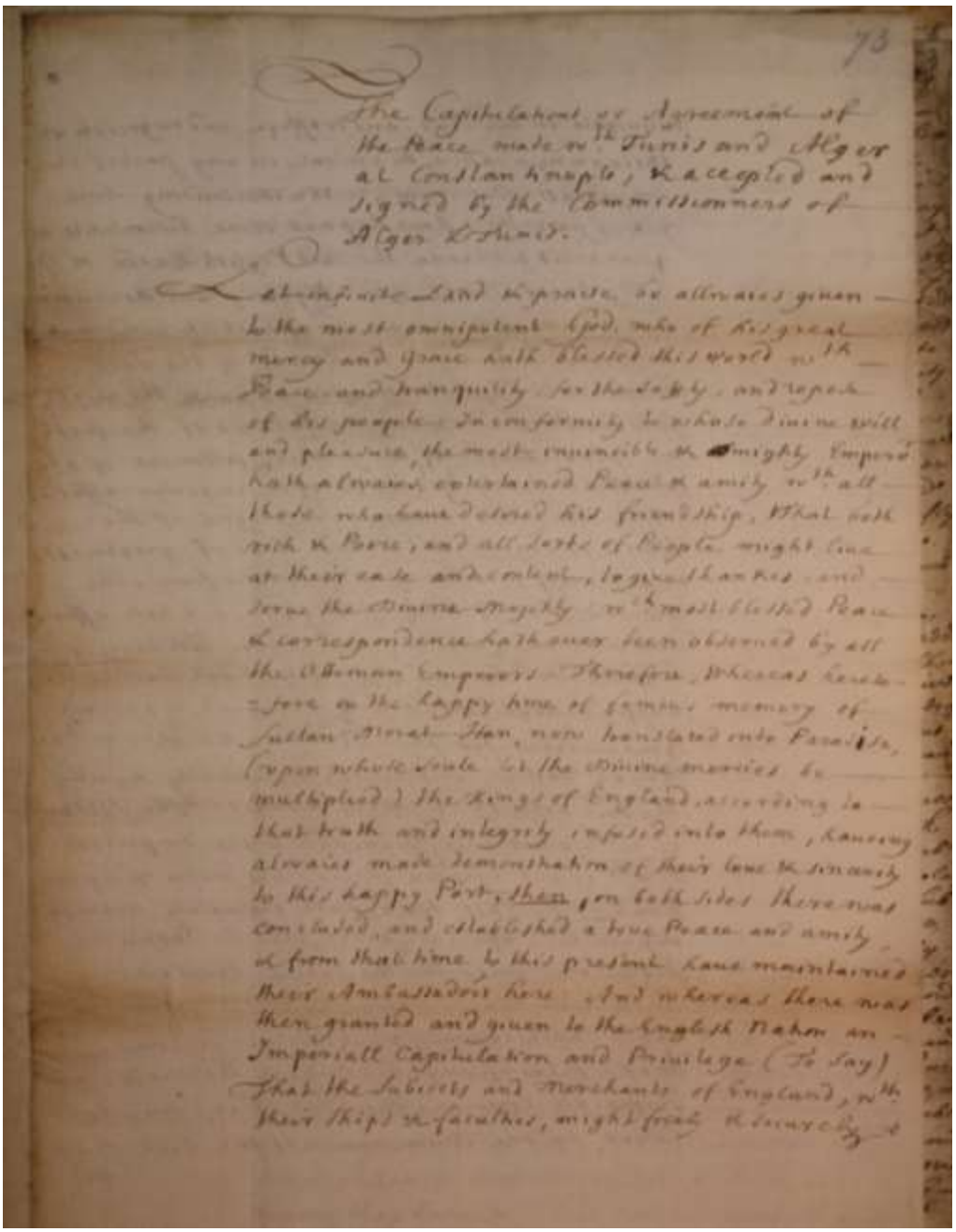
المادة الخامسة: عندما تلتقي سفن من الجزائر أو من تونس صغيرة أو كبيرة مع أي سفن إنكليزية على البحر، أو في أي ميناء أو مقياس (Scale)، أو غيرها، عليها أن تحيي بعضها البعض دائمًا، وعلى الإنكليز أن يظهروا بألوانهم (أي الراية) على أنهم إنكليز وأصدقاء، لن يكون هناك أي إزعاج أو خلاف بينهما، ولكن كل المجاملة المتبادلة عبر كل مكاتب سفينة الأصدقاء، كما قد ويعزز هذه الصداقة والمراسلات الجيدة، ولن يكون هناك أي خطأ أو ازدراء من أحد آخر؛ شريطة ألا تشارك السفن الإنكليزية ولا تساعد أعداء الميناء الإمبراطوري، ولا تنقل في سفنها أسلحة أو قوات أعدائنا، ولا تحميهم أو تدافع عنهم. وإذا كان سيحدث بعد هذا الاستنتاج، وتبين أن أي سفينة إنكليزية ستحمل أو تحمي بضائع أعدائنا، فعليهم أن يتحملوا نتيجة عملهم ويعاقبون؛ ومع ذلك سيبقى اتفاقنا وسلامنا آمنا دون انقطاع، حتى يوم القيامة، وأنه في كلتا الحالتين، مع الحرص والاحترام، مع كل العناية والاحترام ، ويجب الحفاظ على أوامر الإمبراطورية القديمة والطاعة.

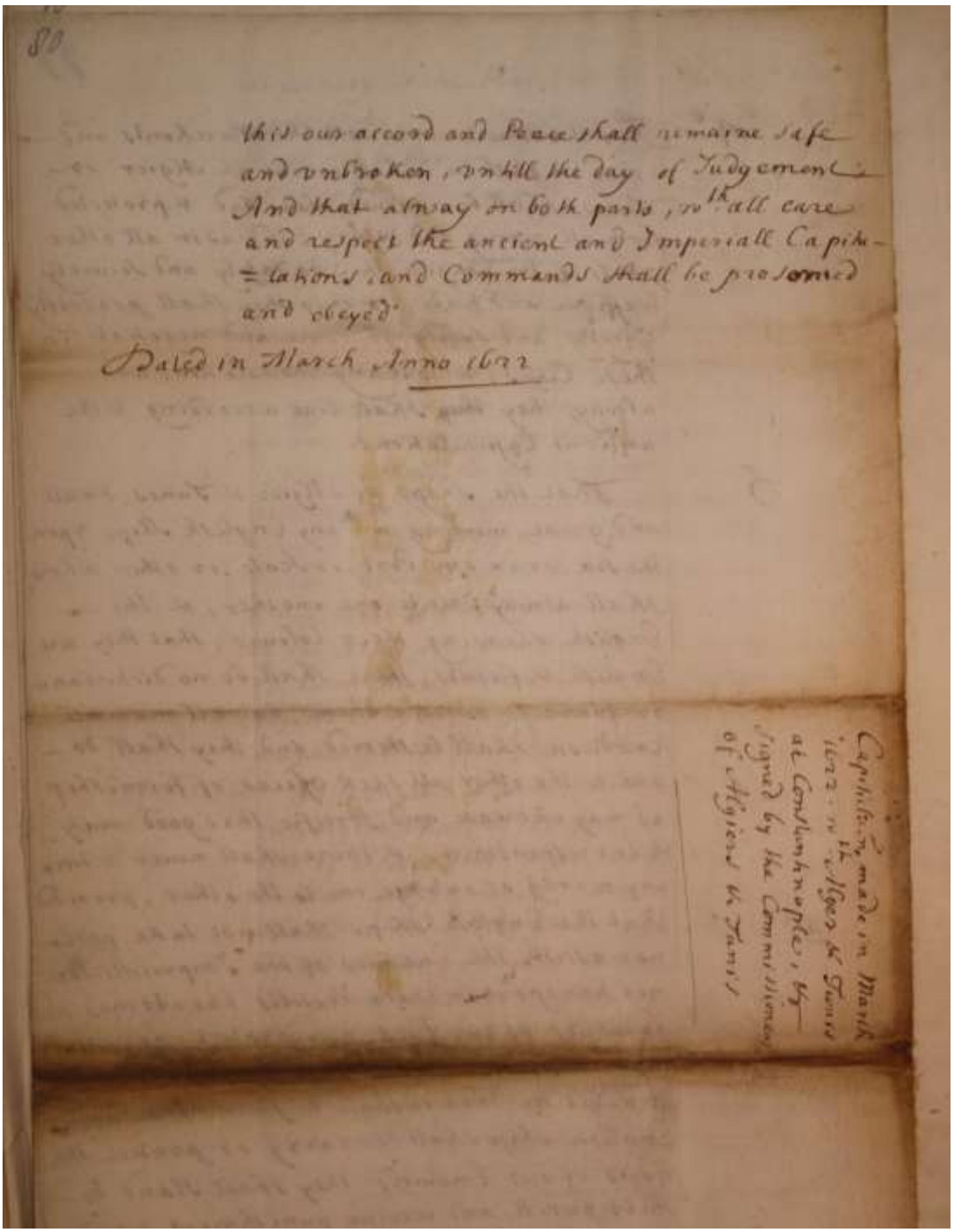
في مارس سنة 1622.

اتفاقية في مارس 1622 مع الجزائر وتونس في القسطنطينية، تم توقيعها من قبل مفوضي الجزائر وتونس.

مـلـحـق رقم: 2

الصـفحتان الأولى والأخيرة من نص معاهدة السـلام بين انكلترا من جهة والجزائر وتونس من جهة ثانية سنة 1622 تم إعدادها في اسطنبول





this our accord and Peace shall remaine safe and unbroken, unto the day of Judgement And that alway in both parts, shall care and respect the ancient and Imperiall Capitulations, and Commands shall be promised and obeyed.

Dated in March Anno 1622

Capitulations made in March 1622 ... at Algiers & Tunis & at Constantinople, by ... signed by the Commissioners of Algiers & Tunis

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 6 / 1 /2021م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 26 / 3 / 2021م

وحدة دراسية مقترحة في الرياضيات قائمة على نموذج التفكير النشط (TASC) لتنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي بفلسطين

هاني عبد القادر عثمان الأغا
جامعة غزة، فلسطين
Email: dr.h.agha@gmail.com

الملخص

هدف البحث إلى تقصي فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الرياضيات قائمة على نموذج التفكير النشط لتنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي بفلسطين. ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي – بعدي، كما قام بإعداد أدوات البحث المتمثلة في: وحدة دراسية قائمة على نموذج (*TASC*)، اختبار المهارات الحياتية ويشتمل على ثلاثة محاور: التفكير الناقد، التواصل الرياضي، اتخاذ القرار، واختبار المعرفة الرياضية ويشتمل على محورين: المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وحل المشكلات، حيث طُبقت على مجموعة من الطلبة قوامها (37) طالبًا متفوقًا بالصف العاشر تم اختيارهم وفقًا لمعايير محددة. وخلصت النتائج إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الحياتية، حيث بلغت قيمة النسبة المعدّلة لبلاك (1.64)، وكذلك فاعليتها في تنمية المعرفة الرياضية، حيث بلغت قيمة النسبة المعدّلة لبلاك (1.83). وقد أوصى البحث بتنظيم لقاءات تدريبية وورش عمل لمعلمي الرياضيات لتدريبهم على توظيف النموذج في تدريس الرياضيات لتنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية:

وحدة دراسية، التفكير النشط، TASC، المهارات الحياتية، المعرفة الرياضية، المتفوقين

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ الإرسال: 6 / 1 /2021م
تاريخ القبول: 26 / 3 / 2021م

Suggested Teaching Unit Based on Thinking Actively in a Social Context for Developing Life Skills and Mathematical Knowledge for High Achievers Students in Tenth Grade in Palestine

Hani A. Alagha
Gaza University, Palestine
Email: dr.h.agha@gmail.com

Keywords:

Teaching Unit, Active Thinking, TASC, Life Skills, Mathematical Knowledge, High Achievers

Abstract

This research aimed to investigate the effectiveness of a suggested teaching unit in mathematics based on thinking actively in a social context for developing life skills and mathematical knowledge for high achievers' students in 10th grade in Palestine. To achieve this, the research used the experimental method using a single group designing with pre-post-test, and also he prepared the research tools: Suggested teaching unit based on TASC model, Life skills test that includes three dimensions: Critical Thinking, Mathematical Communication, and Decision-making, and mathematical knowledge test that includes two dimension: Conceptual and Procedural Knowledge, and Problem Solving, Where it was applied to group of students consisting of (37) high achievers students in 10th grade, who were chosen according to specific standards. The results concluded that there is an effectiveness for a suggested unit in developing life skills, where the value of the adjusted percentage of Black was (1.64), as well as its effectiveness in developing mathematical knowledge, where the adjusted percentage of Black was (1.83). The research recommended to conducting training meetings and workshops for mathematics teachers to train them to employ the model in teaching mathematics to develop life skills and mathematical knowledge for students.

المقدمة

يشهد العالم تغيّرات تكاد تعصف بثوابت الشعوب وموروثها الحضاري والاجتماعي والقيمي؛ لأنها لم تعُد تمتلك غير أنها تتأثر بدرجات متفاوتة بقوى التغيير التي أُفلت زمامُها في عصر العولمة والمعلومات، وتؤثر فيها إذا كانت قادرة على الفِعل والمُبادرة؛ حتى تتكيف مع مشكلات قائمة تزداد تقيدًا ومستجدات تستعصي على الفهم والسيطرة في أغلب الأحيان، وامتلاك القدرة على مسايرة التطورات والتصدي للمشكلات المتوقعة؛ من أجل وضع حلول لها، أو تقليص أضرارها إلى أدْنى حد ممكن، وفي خضم ذلك يأتي دور العقول المؤهلة في مواجهة متغيرات الحياة، واستخدام المعلومات بما يفيد في التكيف مع تلك المتغيرات السريعة.

ويمثل الطلبة المتفوقين ثروة مجتمعية في غاية الأهمية ينبغي استثمارها؛ حتى تسهم في تنمية المجتمع وضمان نجاح مستقبله، حيث إن الطلبة المتفوقين ينتمون إلى مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن حقهم أن يحصلوا على فرص تربوية تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم، وتلقي رعاية واهتمام لا يقلّان عن تلك التي يتلقاها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، بل إن الإخفاق في رعايتهم ومساعدتهم لاستثمار أقصى طاقة يمتلكونها ربما يُعد مأساة لهم ولمجتمعهم.

لذلك فإن المجتمعات ينبغي أن تعمل على اكتشاف الثروة البشرية من الطلبة المتفوقين، وإطلاق طاقاتها واستثمارها لصالح تقدمها في العالم الذي سيكون الحسم فيه للعقل ولأساليب التفكير وحُسن استخدام الموارد البشرية والمادية، لذلك نجد أن الدول المتقدمة بل حتى النامية تعمل على استثمار طاقاتها البشرية من أجل أفضل استخدام ممكن لقدرات المتفوقين مثلًا في درجة الرعاية التربوية التي تُوجّه إلى هؤلاء الطلبة في شتى مجالات الحياة (أبو عميرة، 2000: 15).

وتُعد المؤسسات التعليمية واحدة من تلك العناصر المجتمعية التي تؤدي دورًا بارزًا ومهمًا في رعاية المتفوقين والاهتمام بهم من خلال تقديم برامج خاصة تتضمن الموضوعات التي يدرسونها، والأساليب والاستراتيجيات المُتّبعة لتدريسهم، بالإضافة إلى توفير الظروف المناسبة لهم وتشجيعهم ورعايتهم للاستمرار في تفوقهم.

كذلك لا بد أن تسعى المدرسة إلى إعداد الطلبة المتفوقين ليكونوا قادرين على التكيّف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وأن تسعى إلى تزويد طلبتها وتمكينهم من المهارات التي ترقى بهم ليعيشوا أصحاء إيجابيين في هذا المجتمع، قادرين على المشاركة البناءة والمؤثرة فيه، وهذا يتطلب تنمية قدراتهم العقلية العليا وإعمال التفكير العلمي، واكتساب مهارات التفكير الناقد، والقدرة على المحاكمة وحل المشكلات والانضباط، وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، إضافة إلى مهارات النجاح في العمل، كالتمكن

من مهارات التعامل مع الآخرين، والتواصل معهم بالحوار، واحترام الرأي الآخر، واحترام الثقافات الأخرى، والقدرة على العمل ضمن فريق (العبداللات، 2003؛ عبد الله، 2003: 144).

ويشـير تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشـرين إلى التعبير عن الخوف من أن العالم سوف يتعرض لمحو إنسانيته نتيجة للتغير التقني، وأن إحدى وسائله المهمة لمواجهة ذلك هي أن يحُول دون ذلك من خلال التربية التي ينبغي أن تُمكّن كل شـخص أن يحل مشـكلاته بنفسـه، وأن يتخذ قراراته ويتحمل مسؤولياته، ولذا ينبغي ألا تغفل التربية أي جانب من إمكانيات الشخص وتفكيره واستدلاله العقلي (بخيت، 2011، 17).

وبالتالي فإن على التربية الحديثة التوجه نحو اكتساب المهارات الحياتية اللازمة للفرد المتنوّر علميًا وتكنولوجيًا، من خلال دمج المهارات الحياتية في المناهج لإعداد فرد قادر على مواجهة الظروف المختلفة (صايمة، 2010: 2).

وتؤكد التميمي ومصـطفى (2011، 199) أن سـرعة التغيرات أثّرت على بُنية المعرفة من جهة وعلى البناء الاجتماعي من جهة أخرى وعلى أنظمة التعليم بينهما، وبات من الضـرورات الملحة أن تجد التربية طبيعة الدور الذي تؤديه، حيث أصـبح من متطلبات التغيير في العصـر الرقمي بناء المهارات الضرورية للحياة الجديدة.

ويضـيف الجهني (2013، 179) أن عملية اكتسـاب المهارات الحياتية من النواتج المهمة للمناهج الحديثة، وهذا الأمر لا يقتصر على مادة بعينها دون المواد الأخرى، فهي مسؤولية مشتركة لا يُعفى منها أي تخصـص، ويرجع ذلك إلى أن التربية في جوهرها معايشـة الناس والتعامل معهم وتدفعهم إلى العمل والمشاركة في العملية التنموية والحياة البيئية.

ويؤكد شـطة (2011، 275) أن المناهج الدراسـية تؤدي دورًا مهمًا في إعداد الطلبة للتعامل مع المجتمع والاعتماد على أنفسـهم مسـتقبلًا، وذلك من خلال إكسـابهم المهارات الحياتية التي تؤهلهم لذلك، وبالتالي يكونون قادرين على الاعتماد على أنفسـهم، ومن ثم فإن المهارات الحياتية تُعد من أهم المهارات التي تسهم بدور فعّال في حياة الفرد، فهي تمثل ضرورة حتمية للتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة.

وتتحدد المهارات الحياتية اللازمة لمعايشة الطلبة للحياة في المجتمع في ضوء طبيعة العلاقة بينهم وبين المجتمع، ومن ثم فقد نجد تشـابهًا في نوعية المهارات الحياتية الضـرورية للطلبة، بينما نجد اختلافًا في نوعية المهارات الحياتية الأخرى، ويرجع ذلك إلى طبيعة المشكلات التي تواجه المجتمع والفترة الزمنية التي يمر بها بمعطياته ومتطلباته.

وتذكر التميمي ومصـطفى (2011، 5) أن الدراسـات والأدبيات اختلفت في تعريف وتصـنيف المهارات الحياتية باختلاف الثقافات والبيئات وبؤرة التركيز في كل منها، حيث تختلف نقطة التركيز

باختلاف موضـــع الاهتمام، ومع ذلك فقد اتفق أغلبها على مكوّنات تلك المهارات بأنها مزيج من المعارف والاتجاهات والقيم والسلوك.

وتجدر الإشـــارة إلى أن العديد من المؤســـســـات والبرامج (Programme on Mental Health, 1997; World Health Organization, 1999; Pan American Health Organization, 2001; UNICEF, 2004) قد أشـــارت إلى أن المهارات الحياتية تمثّل تلك المهارات المعرفية والاجتماعية والشخصية والنفسية المرتبطة بتعامل الطلبة مع متطلبات الحياة اليومية، والتي تختلف باختلاف الثقافات والبيئات والظروف والموضـوعات، ومن هذه المهارات: اتخاذ القرار وحل المشـكلات، مهارات الاتصـال والتواصـــل والتفاوض، التفكير الإبداعي والناقد، الوعي الذاتي، التعاطف، مقاومة الضـــغوط، التخطيط للمستقبل، تأكيد الذات واحترامها، الاستماع النشط والتسامح والثقة، والعلاقات الشخصية.

وتتحدد احتياجات بيئة تنمية المهارات الحياتية في التركيز على التعلم التجريبي النشـط الذي يكون الطالب فيه هو محور العملية التعليمية، حيث تُبنى المهارات الحياتية في ضـــوء احتياجات الطلبة، وتوظيفهم للمعرفة والخبرة التي يمتلكونها، ويُعطَون الفرصـة لاسـتكشـاف المواقف الحياتية في بيئة مهيّأة (مركز القطان للبحث والتطوير، 2005: 5).

ويذكر محمود (2009، 206) أن المهارات الحياتية يمكن تعلّمها وتعليمها، وأنها تتطور من خلال المناهج الدراسـية، وتتطلب توفير فرص للطلبة لتعلمها وتقويم مدى تحسـن أدائهم فيها، كما أنها تتصـف بالاعتماد المتراكم.

ولأهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، فقد أجريت دراســـات لتنمية مكوّناتها في مجال الرياضيات، ومن هذه الدراسات: دراسة علي وآخرون (2011) التي هدفت إلى تطوير مناهج الرياضيات في ضوء المدخل البصري المكاني لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. وقد توصّلت الدراسة إلى فاعلية المناهج المطوّرة في تنمية المهارات الحياتية بأبعادها المختلفة لدى الطلبة عينة الدراسة.

ودراسـة إبراهيم (2014) التي هدفت إلى الكشـف عن فاعلية اسـتراتيجية مقترحة في ضـوء نموذج التعليم بالقرن الحادي والعشـرين لتنمية المهارات الحياتية المرتبطة بتعليم الرياضـيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية المقترحة حققت فاعلية كبيرة في تنمية المهارات الحياتية المرتبطة بالرياضيات لدى التلاميذ.

ودراسة عبد العال (2016) التي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام التعلم القائم عل المشروعات في تنمية المفاهيم الرياضـية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصـف الثالث الابتدائي. وتوصـلت الدراسـة إلى وجود فروق دالة إحصـــائيًا بين متوســـطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضـــابطة في التطبيق

البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الحياتية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم القائم على المشروعات.

ودراسة محمد (2018) التي هدفت إلى استخدام مدخل التكامل المعرفي STEM المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية المهارات الحياتية المرتبطة بتعليم الرياضيات والترابط الرياضي والميل نحو الدراسة العلمية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في المهارات الحياتية بجانبيها العقلي والاجتماعي والشخصي.

ودراسة بشاي (2019) التي هدفت إلى دراسة فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس الرياضيات لتنمية التخيل الرياضي وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وكشفت النتائج عن فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية الحياتية ومهارة اتخاذ القرار.

ودراسة عبد ربه (2019) التي هدفت إلى دراسة فاعلية منهج مقترح في ضوء المدخل المنظومي في تنمية مفاهيم الرياضيات والمهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد بالمرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المنهج المقترح في تنمية المفاهيم الرياضية والمهارات الحياتية لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين درجات اختبار مفاهيم الرياضيات واختبار المهارات الحياتية.

ودراسة أبو الحديد (2020) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية وحدة مقترحة في القياس قائمة على أنشطة التوكاتسو اليابانية في تنمية المهارات الحياتية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الوحدة المقترحة القائمة على أنشطة التوكاتسو اليابانية تحقق فاعلية كبيرة في تنمية المهارات الحياتية الرياضية.

وتُعد الرياضيات إحدى المواد الدراسية التي تؤهل الفرد للحياة المعاصرة، حيث تسهم في تنمية المهارات الشخصية والوظيفية، بالإضافة إلى الإلمام الكافي بالقضايا المجتمعية المعاصرة (القحطاني، 2010، 262).

تُعد الرياضيات بمثابة العامل المشترك للثقافة الإنسانية لثرائها بالموضوعات التي ترتكز عليها معظم المهارات المشتركة بين المجتمعات، لذلك لابد أن تكون دراسة الرياضيات دراسة اجتماعية ثقافية بربط موضوعاتها بالاحتياجات اليومية للأفراد، كما لا ينبغي أن تكون في معزل عن فروع العلم الأخرى لأنها أساس الكثير من العلوم، لذلك أطلق عليها لغة العلم (Xin & et. al, 2008; Kelley & et. al, 2008; Powell & et. al, 2009)، ما يؤكد على أن الرياضيات موجَّهة أساسًا لتنمية المهارات الحياتية ليكون لدراستها معنى ووظيفة لديهم (علي وآخرون، 2011، 217).

وتذكر أحمد والمتولي (2010، 33) أن الرياضيات تساعد بصورة أو بأخرى في كثير من مجالات الحياة. ويرى سلامة (2001، 75) أن الرياضيات علم إبداعي ناتج من إبداعات العقل البشري، ومن خواصها أنها طريقة للبحث تعتمد على المنطق والتفكير العقلي، لذلك فهي سيدة العلوم بلا منازع، وفي الوقت ذاته خادمتها، وهذا سر قوتها وعظمتها.

ويعد التدرج في تعليم المعرفة الرياضية من مرحلة لأخرى أمر مهم، فلكل مرحلة مفاهيمها التي تتناسب مع أعمار الطلبة وخصائصهم، وبوصولهم إلى نهاية المرحلة الأساسية يكونون قد اكتسبوا مفاهيم ومهارات رياضية كبيرة.

إن المعرفة الرياضية تعني معرف البُنى الرياضية، والمفاهيم، والنظريات، والإجراءات، وإدراك العلاقة بين تلك العناصر، كما تسهم المعرفة المفاهيمية بدور فاعل وحيوي في بناء الفرد؛ كونها تمثل الركيزة الأساسية للمعرفة الرياضية، وتُعد الأداة التي ترتب المعارف والمعلومات، وتنظمها، منذ الطفولة المبكرة، إضافة إلى أن المفاهيم تُعد من أهم نواتج التعلم التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة العلمية في صور ذات معنى (Hill & et. al, 2005؛ Kaminski & et. al, 2009؛ عباس والجمل، 2011؛ Metzler & Woessmann, 2012) من أجل ذلك ولمواجهة العديد من المشكلات والقضايا الحياتية، ينبغي توجيه تعليم الرياضيات ليحقق أهدافًا علمية ترتبط مباشرة بنمو الطلبة وتقدمهم في دراسة الرياضيات باكتسابهم الأساسيات الرياضية التي تمكنهم من الاستمرار في دراستها في المراحل التعليمية المتعاقبة، بجانب الاهتمام بتحقيق أهداف حياتية واقعية تمكن الطلبة من التعامل والتفاعل الذكي مع مواقف حياتهم بحيث يحققون انتقال أثر تعلمهم للرياضيات وأساليب التفكير فيها وحل مشكلات مشابهة لمواقف تعلم الرياضيات. ويضيف أبو زينة (2011) أن تعلم المعرفة الرياضية يساعد الطلبة على إدراك المعنى، والتطبيقات للمفاهيم والتعميمات الرياضية، وثم تم تعميق وتوسيع المعرفة الرياضية التي تتطلبها المناهج المتقدمة.

ومن الدراسات التي ركزت على هذا الجانب دراسة غالب (2001) التي هدفت إلى معرفة أي مستوى من مستويات نموذج ديفس يساعد في اكتساب المفهوم اللازم؛ ويمكّن الطلاب من المقدرة عل حل المسألة الرياضية. حيث توصلت إلى أن هناك قصورًا واضحًا في مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم الرياضية عن المستوى المقبول تربويًا.

ودراسة أحمد (2003) التي هدفت إلى معرفة مستوى اكتساب طلبة الصف السادس المهارات الحسابية الأساسية، ومعرفة مستوى اكتسابهم المفاهيم والمهارات الجبرية، والتعرف إلى العلاقة بين مستوى اكتسابهم المهارات الحسابية والأساسية واكتسابهم المفاهيم والمهارات الجبرية. وأظهرت النتائج تدنيًا في اكتساب الطلبة المهارات الحسابية الأساسية، وتبيّن أن اكتسابهم المفاهيم والمهارات الجبرية كان مقبولًا،

وأظهرت النتائج أيضًا أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى اكتساب الطلبة المهارات الحسابية الأساسية ومستوى اكتسابهم المفاهيم والمهارات الجبرية.

ودراسة ويت (Wight, 2010) التي هدفت إلى التعرف على مدى فهم الطلاب المفاهيم الرياضية، ومدى إسهام ذلك الفهم في التأثير على مهارات حل المشكلات لدى الطلاب. وأظهرت النتائج فاعلية برنامج التدخل في تحسين مستوى الطلاب في مهارات حل المشكلات، ومهارات الشرح والتفسير، وصولًا إلى الناتج الصحيح للمشكلة الرياضية المطروحة، إضافة إلى تنوع الأدوار الخاصة بالطلاب في ذلك البرنامج، فهم شركاء، ثم قراء للمشكلة، ثم مستمعون لوجهات نظر الآخرين المتعلقة بالكيفية التي يمكن من خلالها الاستعانة بها في حلها، ثم قادة يمكنهم الاعتماد على أنفسهم لحل المشكلة الرياضية.

ودراسة العزو (2011) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام أنموذج التدريس المعرفي في اكتساب طلاب الصف الخامس العلمي المفاهيم الرياضية وتنمية تفكيرهم الناقد. وأظهرت النتائج تأثيرا مرتفعا للنموذج في تنمية المفاهيم.

ودراسة الجلال (2011) التي هدفت إلى معرفة مستوى اكتساب طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي المفاهيم الرياضية، وعلاقتها بمقدرتهم على حل المسألة الرياضية المبنية على تلك المفاهيم. حيث أظهرت النتائج أن هناك تدنيًا في مستوى اكتساب الطلاب المفاهيم الرياضية، إضافة إلى أن هناك تدنيًا في مستوى قدرتهم على حل المسألة الرياضية، ووجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين اكتساب الطلاب المفاهيم وقدرتهم على حل المسألة الرياضية.

ودراسة الشحاذ (2012) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى تلامذة صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي. وخلصت الدراسة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيًا في متوسطات رتب المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي المباشر على اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية لصالح رتب القياس البعدي.

ودراسة المالكي والمالكي (2017) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي المعرفة الرياضية (المفاهيمية والإجرائية). وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك الطلبة للمعرفة المفاهيمية الرياضية جاءت بمستوى متوسط، وللمعرفة الإجرائية الرياضية جاءت بمستوى منخفض، وكشفت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلبة في اختبار المعرفة المفاهيمية وبين درجاتهم في اختبار المعرفة الإجرائية.

ونظرًا لتطور العملية التعليمية واهتمام رجال التربية والتعليم بطرائق التدريس واستراتيجياته والعمل على تطويرها، مع التركيز على الجوانب النفسية والتربوية للطالب، فضلًا عن تزويده بالعلوم والمعارف، وتطوير طرائق التدريس ونماذجه بما يتناسب مع النظريات العلمية والتربوية الحديثة، على أساس أن

طرائق التدريس والنظريات العلمية التربوية عنصران أساسيان في نجاح الموقف التعليمي، وأن الطريقة التي يتّبعها المعلم في تدريسه واستخدامه للأساليب والأنشطة المساعدة تشد انتباه الطلبة وتدفعهم للإقبال على المادة التعليمية والاستفادة القصوى منها (الحريري، 2011، 314-315).

وحيث إن اعتماد النماذج في التدريس يعد من الاتجاهات الحديثة التي أثبتت فاعليتها، فمن المهم اختيار النماذج التدريسية والاهتمام بها لتلبية حاجات الطلبة التربوية، فضلًا عن حاجاتهم الذهنية (حميد ووادي، 2014، 348).

فنموذج التدريس خطة وصفية متكاملة تتضمن عملية تصميم محتوى معين أو موضوعًا ما وتنفيذه، وتوجيه عملية تعلمه داخل غرفة الصف وتقويمه، إذ يتضمن مجموعة استراتيجيات تتعلق باختيار المحتوى المناسب، وأساليب وطرائق التدريس المناسبة، وإثارة الدافعية لدى الطلبة، وأساليب ووسائل التقويم المناسبة (الزغول، 2012، 246).

وعليه ارتأى الباحث استخدام نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (Thinking Actively in a Social Context) في تدريس الرياضيات للطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي؛ ويهدف هذا النموذج إلى المساعدة في تنمية المهارات الحياتية المختلفة، فهو يشجع على المناقشة والحوار وكذلك المشاركة العلنية للتفكير؛ من أجل معالجة مشكلات الحياة الواقعية لتسهيل انتقال أثر التعلم والاستخدام المستقبلي لمهارات حل المشكلات من خلال خطواته التي أعدت بالاعتماد على نظريتي فيجوتسكي، والذي أكد في نظريته الثقافية الاجتماعية على أهمية التفاعل الاجتماعي في تنمية عمليات سيكولوجية أعلى، وكذلك ستيرنبرغ (Sternberg) في نظريته الثلاثية للذكاء الإنساني والتي افترضت أن هنالك ثلاثة أنواع للذكاء الإنساني هي: الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، والذكاء العملي، والتي بتكاملها معًا تساعد وبدرجة كبيرة في جعل الطلبة قادرين على مواجهة مشكلات الحياة، ويُعد هذا النموذج من النماذج المرنة والتي من الممكن تعديله ليلائم حاجات واستعدادات وقدرات الطلبة في مجالات مختلفة من المنهج (جابر، 2010، 293 – 294).

ويتضمن نموذج (TASC) تعليم المستويات العليا للتفكير وممارستها في سياق ما، وتكون المشكلات مفتوحة النهايات، ويحدث التعلم ضمن مجموعات صغيرة متفاعلة، ويطلب من الطلبة تقديم إثباتات على استدلالاتهم عند التوصل إلى حل، ويقرر الطلبة الخيارات ضمن سياق المشكلة، ويستخدمون عمليات متنوعة أثناء الحل، كما يكتشفون المعلومات أثناء البحث عن الحلول (ميكر وشيرلي، 2011، 381).

يتمتع نموذج (TASC) بمزايا عديدة فهو نموذج لحل المشكلات يتكون من عدة مراحل ويضم مهارات التفكير الأساسية وأدوات التفكير الفعّال، ويهدف لرفع مستويات التعلم والتفكير والتحصيل لجميع فئات الطلبة، كما يعمل على إثراء الحصيلة اللغوية والعلمية لديهم؛ حيث يقوم كل منهم بشرح أفكاره

للآخرين وإقناعهم بها واستعراض أسباب تأييده أو معارضته للأفكار المطروحة، كما يساعدهم في اكتساب مهارات حل المشكلات والتفكير، كما أنه يساعد في تحسين الدافع للتعلم، وتحسين الإنجاز لدى الطلبة، وإعدادهم لأدوار صنع القرار والقيادة، وممارسة أدوارهم المستقبلية كمواطنين في المجتمع (Wallace & Adams, 1993؛ Adams & Wallace, 1999؛ والاس، 2004، 70).

ويُعد نموذج (TASC) الذي يعني بالتعلم النشط في سياق اجتماعي إحدى النماذج التي تصلح لجميع الفئات العمرية والمستويات العقلية، والذي يسهم في بناء المعرفة العلمية والحياتية (Johnstone, 2008).

يتضح مما سبق أن استخدام نموذج (TASC) يتطلب جهودًا ذهنية من الطلبة، ويوفر لهم وسائل وإمكانات وأدوات تساعدهم في التطبيق الفعلي للتعلم والمعرفة التي يتلقونها ضمن مناهج الرياضيات المدرسية.

ونظرًا لأهمية التفكير النشط في سياق اجتماعي، فقد أجريت دراسات تهدف إلى توظيف هذا النموذج من أجل تحسين التعلم لدى الطلبة وتنمية قدراتهم ومهارات التفكير لديهم، ومن هذه الدراسات: دراسة إحسان (2012) والتي هدفت إلى التعرف على أثر أنموذج التفكير النشط واستراتيجية دائرة المسؤولية في تحصيل مادة الصحة العامة واتخاذ القرارات البيوأخلاقية وتنمية المهارات فوق المعرفية لدى طلبة قسم علوم الحياة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج التفكير النشط على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية دائرة المسؤولية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير: التحصيل، المهارات فوق المعرفية، واتخاذ القرارات البيوأخلاقية.

ودراسة أبو صفية (2014) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي في تحسين مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف العاشر. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء الطالبات في اختبار حل المسألة الرياضية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء الطالبات في اختبار مهارات التفكير الرياضي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة فريال وآخرون (Ferial & et. al., 2014) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير عجلة (TASC) في التفكير الفعّال في السياقات الاجتماعية على تطوير التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ الصف السابع في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام عجلة (TASC) في تطوير التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الأكاديمية، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل عجلة (TASC) في مختلف المجالات وفي مختلف المستويات.

ودراسة الفرحاتي (2017) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج في سياق اجتماعي (TASC) وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة

العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار (TIMSS) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأسفرت النتائج عن نمو ممارسات المعلمين في التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي وخرائط التفكير؛ ما أدى إلى النمو اللفظي للطلبة، وكذلك نمو قدراتهم على الاستدلال الكمي والبصري وتعزيز اليقظة العقلية ونمو المستويات المعرفية لاختبار (TIMSS).

ولكون الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يمكن الاستفادة منها في تنمية المهارات الحياتية بما تتميز به من طبيعة مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بحياة الطلبة وبيئتهم، واهتمامها بمهارات التفكير لديهم وتعميق خبراتهم ليكونوا فاعلين ومشاركين في بناء مجتمعهم وتطويره، لذلك جاء هذا البحث لاقتراح وحدة دراسية في الرياضيات في ضوء نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي.

مشكلة البحث

تعد الرياضيات بما تحتويه من موضوعات بأن لها تطبيقات مباشرة في الحياة اليومية، إضافة إلى ارتباطها بالمواد الدراسية الأخرى، وكذلك ترابط عناصرها ومفاهيمها، وبالرغم من ذلك نجد خلو الكتب المدرسية من تلك الموضوعات، وما ينتج عنه من ضعف في مستوى الطلبة في امتلاكهم لتلك المهارات، وهو ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كل من: (Kliman & et. al., 2001؛ زهران ومحمد، 2003؛ Fuchs & et. al., 2006؛ علي وآخرون، 2011؛ الشوا، 2011؛ الغامدي، 2015) والتي توصلت إلى وجود ضعف في مستوى تناول كتب الرياضيات للمهارات الحياتية، وأيضًا انخفاض مستوى امتلاك الطلبة لها، كما أكدت دراسات (أحمد، 2003؛ Wight, 2010؛ الجلال، 2011؛ المالكي والمالكي، 2017) على وجود ضعف في مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة الرياضية بمكوناتها الثلاث: المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، وحل المشكلات، ويؤكد ذلك ملاحظة الباحث من خلال عمله معلمًا لمبحث الرياضيات وإشرافه على لجنة رعاية المتفوقين والموهبين في الرياضيات في المدرسة، حيث اتضح للباحث تدني مستوى طلبة الصف العاشر الأساسي المتفوقين في بناء وتوسيع المعرفة الرياضية في المواقف الحياتية، والفجوة بين تعلمهم للمعارف الرياضية وبين توسيعها في المواقف الحياتية.

في ضوء ما سبق، وفي ضوء توصيات بعض الدراسات السابقة كدراسة: (الشيخي، 2000؛ محمد، 2006؛ Gamble, 2006، الأغا، 2016، عبد ربه، 2019)، والتي أوصت بضرورة ربط المعارف الرياضية بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة، فإن هذا البحث استهدف بشكل محدد الإجابة عن السؤال الرئيس "ما فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الرياضيات قائمة على نموذج التفكير النشط (TASC) في تنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي؟"، وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المهارات الحياتية التي ينبغي تنميتها في الرياضيات لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي؟
2. ما أسس بناء وحدة دراسية مقترحة في الرياضيات قائمة على نموذج التفكير النشط (TASC)؟
3. ما الوحدة المقترحة القائمة على نموذج التفكير النشط (TASC) لتنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية؟

فروض البحث

تتحدد فروض البحث فيما يأتي:

1) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي.
2) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الآتي:

1) بناء قائمة بالمهارات الحياتية في الرياضيات والواجب تنميتها لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي.
2) بناء وحدة قائمة على (TASC) لتنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر.
3) استقصاء فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر.

أهمية البحث

تظهر أهمية البحث من خلال ما يأتي:

1) تقديم قائمة بالمهارات الحياتية المرتبطة بالرياضيات والتي ينبغي تنميتها لدى الطلبة المتفوقين من خلال تضمينها في مناهج الرياضيات، وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والأبحاث في المجال.
2) يتواكب هذا البحث مع توجهات التربية الحديثة التي تؤكد على توظيف المعرفة الرياضية والمهارات الحياتية المرتبطة بمادة الرياضيات في مساعدة الطلبة في حل المشكلات وممارسة الحياة اليومية.
3) توجيه نظر المسؤولين عن العملية التربوية والتعليمية ومخططي المناهج والمعلمين والمشرفين التربويين وأعضاء هيئة التدريس بضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية والمعرفة الرياضية بأبعادها المختلفة عند التخطيط لمناهج الرياضيات.
4) قد يفيد مشرفي الرياضيات والمختصين في إعداد ورش عمل للمعلمين وتدريبهم على طرق تدريس حديثة في تعليم المتفوقين ورعايتهم؛ لمساعدتهم في توظيف المعرفة الرياضية وممارسة المهارات الحياتية في المواقف التي تواجههم خلال ممارساتهم اليومية.

حدود البحث

1) الحد الموضوعي: اعتُمدت في هذا البحث المهارات الحياتية: (مهارات التفكير الناقد، مهارات التواصل الرياضي، مهارات اتخاذ القرار)، والمعرفة الرياضية: (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، حل المشكلات).
2) الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2020م).
3) الحد البشري والمكاني: الطلبة المتفوقون بالصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة – فلسطين.

مصطلحات البحث

عُرّفت مصطلحات البحث كما يأتي:

1) نموذج التفكير النشط (Thinking Actively in a Social Context) (TASC)

أنموذج تدريسي من ثماني خطوات إجرائية متعاقبة مستندة إلى نظرية الذكاء الثلاثي عند (Sternberg) ونظرية (Vygotsky) البنائية الاجتماعية تبدأ بجمع الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي للمعلومات الرياضية وتنظيمها، ومن ثم التمييز بين تلك المعلومات، ثم توليد الأفكار المتعلقة بموضوع الدرس من أجل اتخاذ القرارات وتقويمها وتعميمها في جو يسوده التفاعل والعمل الجماعي التشاركي بين الطلبة بما يساعد في تحسين تفكيرهم وتطوير مهاراتهم المختلفة.

2) المهارات الحياتية (Life Skills)

مجموعة من السلوكيات والقدرات العقلية والاجتماعية والذاتية التي يكتسبها الطلبة المتفوقون بالصف العاشر الأساسي بصورة مقصودة بعد مرورهم بالخبرات الرياضية في الوحدة الدراسية المقترحة، والتي تساعدهم في ممارسة الحياة اليومية بفعالية وتجعلهم يتكيفون علميًا واجتماعيًا وفكريًا وثقافيًا مع مجتمعهم بأعلى قدر ممكن من التفاعل الخلّاق. ويمكن قياسها عن طريق اختبار المهارات الحياتية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

3) المعرفة الرياضية (Mathematical Knowledge)

مجموعة من المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية الواردة في الوحدة الدراسية المقترحة، والتي تساعد في تمكن الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي من استيعاب وفهم المحتوى الدراسي لتوظيفها في فهم المشكلات الرياضية وتقديم الحل المناسب لها، ويمكن قياسها عن طريق اختبار المعرفة الرياضية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

4) الطلبة المتفوقون (High Achievers Students)

طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم، والذين يمتازون عن أقرانهم العاديين بأنهم: يمتلكون القدرات العقلية في الرياضيات بحصولهم على تحصيل مرتفع (90% فأكثر)، يقعون ضمن الارباع الأعلى في اختبار "القدرات العقلية"، بالإضافة إلى أن أعمارهم لا تزيد عن (16 سنة)، وأنهم لم يرسبوا في السنوات السابقة.

منهج البحث

تحقيقًا لهدف البحث، تم تطبيق المنهج التجريبي والذي يهدف إلى إجراء التجربة البحثية وتطبيق أدوات البحث، وقد تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي – بعدي.

مجتمع البحث ومجموعته التجريبية

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي المتفوقين، والذين يدرسون في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020م، وذلك وفقًا لما يحقق شروط اختيار الطلبة المتفوقين في هذه المرحلة في هذا البحث. وقد تم اختيار المدرسة التي تم تطبيق البحث فيها بطريقة قصدية والتي تتمثل في مدرسة القرارة الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم – شرق خان يونس، حيث تم تحديد طلبة مجموعة البحث من طلبة الصف العاشر في المدرسة وفقًا للخطوات الآتية:

1) اختيار الطلبة الحاصلين على معدّل عام (90% فأعلى) بالصف التاسع الأساسي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي السابق للعام الدراسي الذي أُجري فيه هذا البحث، وقد تم الاستناد إلى

معدّل الفصل الأول لأن الفصل الثاني لم تُستكمل فيه الدراسة بسبب جائحة كورونا، وقد بلغ عدد الطلبة في هذه المرحلة 67 طالبًا.

2) الطلبة الذين اجتازوا الخطوة السابقة، تم اختيار الطلبة منهم الذين يبلغ عمرهم الزمني (16 سنة فأقل) حتى وقت إجراء البحث، حيث بلغ عدد الطلبة في هذه المرحلة 65 طالبًا، وذلك بعد استبعاد طالبين لم يحققا الشرط.

3) الطلبة الذي اجتازوا الخطوة السابقة، تم اختيار الطلبة منهم الذين لم يرسبوا في السنوات السابقة، حيث بلغ عدد الطلبة في هذه المرحلة 65 طالبًا، إذ أنه لم يتم استبعاد أي طالب في هذه المرحلة.

4) الطلبة الذي اجتازوا الخطوة السابقة، تم إخضاعهم لاختبار القدرات العقلية كخطوة أخيرة لاختيار مجموعة البحث، واختيار الطلبة الذين يقعون ضمن الإرباعي الأعلى بين زملائهم. وعليه فقد اشتملت مجموعة البحث بشكلها النهائي على (37) طالبًا متفوقًا في الصف العاشر الأساسي في المدرسة التي تم تحديدها.

أدوات البحث

يتناول هذا الجزء خطوات وإجراءات إعداد أدوات البحث التجريبية وأدوات القياس، وكذلك الأدوات المساعدة في اختيار مجموعة البحث، وفيما يأتي تفصيل بذلك:

1) قائمة المهارات الحياتية

تم إعداد قائمة المهارات الحياتية في الرياضيات للطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي وفقًا لما يأتي:

- **الهدف من القائمة:** تهدف إلى تحديد المهارات الحياتية في الرياضيات الواجب تنميتها لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر، وذلك لوضع الوحدة الدراسية المقترحة، وبناء اختبار المهارات الحياتية للطلبة المتفوقين بالصف العاشر.
- **مصادر اشتقاق المهارات:** تم اشتقاق المهارات الحياتية من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة (عبد الموجود واسكاروس، 2008؛ حافظ، 2008؛ وزارة التربية والتعليم السورية، 2010؛ الغامدي، 2015؛ عبد القادر والمعشني، 2015، عبد الله، 2017) والتي تناولت المهارات الحياتية بالتفصيل والبحث والدراسة.
- **إجراءات بناء القائمة:** تمت إجراءات بناء القائمة من خلال تحديد المهارات الحياتية الرئيسة الواجب توافرها لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي، حيث تمثلت هذه المهارات في: مهارات التفكير الناقد، مهارات التواصل الرياضي، مهارات اتخاذ القرار، ثم صياغة المهارات الفرعية المنبثقة من كل منها.

- **ضبط القائمة:** تم ضبط القائمة بعرضها على مجموعة من المحكمين، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، وبعد بناء القائمة في صورتها النهائية بعد تقنينها والتحقق من صدقها أصبحت في صورتها النهائية كما يبينها الجدول (1).

الجدول (1): قائمة المهارات الحياتية الرئيسة والفرعية

	المهارات الحياتية الرئيسة	المهارات الفرعية المنبثقة منها
1	مهارات التفكير الناقد	التعرف إلى الافتراضات، التفسير، تقييم الحجج، الاستنتاج
2	مهارات التواصل الرياضي	القراءة الرياضية، الكتابة الرياضية، التمثيل الرياضي
3	مهارات اتخاذ القرار	فهم وتحليل الموقف المشكل، تحديد الهدف، دراسة الحلول المطروحة، ترتيب الحلول حسب الأفضلية، اختيار البديل الأفضل

2) الوحدة الدراسية المقترحة القائمة على نموذج التفكير النشط (TASC)

تم إعداد الوحدة المقترحة وفقًا للخطوات الآتية:

- **أسس بناء الوحدة الدراسية المقترحة**

تم تحديد أسس بناء الوحدة الدراسية المقترحة كالآتي:

- **أسس الوحدة الدراسية من حيث الأهداف:** عند وضع أهداف الوحدة الدراسية المقترحة، تم مراعاة ما يأتي:

- تناسب طبيعة طلبة الصف العاشر الأساسي المتفوقين وخصائص نموهم.
- واضحة الصياغة ومحددة تحديدًا دقيقًا وتامًا وقابلة للقياس.
- تساعد في تنمية المهارات الحياتية في الرياضيات، بحيث تربط الموضوعات بمواقف من واقع حياة الطلبة.
- تساعد في تنمية المعرفة الرياضية في سياقات حياتية، بحيث تسهم في التعامل مع المواقف الحياتية.
- تشجع الطلبة على التعبير عن الأفكار بكلماتهم الخاصة بلغة دقيقة وسليمة وواضحة وبقدر كافٍ من الثقة.
- تتيح الفرصة أمام الطلبة للمناقشة وإبداء الرأي، والتعليق على الأفكار المطروحة سواء بالتأييد أو المعارضة.

- **أسس الوحدة الدراسية من حيث المحتوى:** عند إعداد محتوى الوحدة الدراسية المقترحة، تم مراعاة ما يأتي:

- يناسب مستوى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي، ويراعي خبراتهم السابقة.
- يراعي التسلسل والتتابع المنطقي، وكذلك الترابط والتكامل بين الموضوعات المختلفة.

- مراعاة تنظيمه بشكل يتوافق مع نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي.
- يشـــمل تطبيقات الرياضـــيات في واقع الحياة اليومية والعلوم المختلفة، وكذلك الربط بين مجالات الرياضيات المختلفة.

– **أسس الوحدة الدراسية من حيث الأنشطة التعليمية وطرائق التدريس:** عند اختيار الأنشطة التعليمية وطرائق التدريس المستخدمة في الوحدة الدراسية المقترحة، تم مراعاة ما يأتي:

- تناسب محتوى موضوعات الوحدة الدراسية المقترحة بما يساعد في تحقيق أهدافها.
- تراعي خصائص الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي واحتياجاتهم.
- تؤكد على الدور الفعّال للطلبة والذي يعتمد على الفعل والمشـــاركة الإيجابية والعمل الجماعي في المواقف التعليمية.
- تتفق مع الوسائط التعليمية ومصادر التعلم المستخدمة في عرض موضوعات الوحدة الدراسية المقترحة.

– **أسس الوحدة الدراسية من حيث أساليب التقويم:** عند تحديد أساليب التقويم، تم مراعاة ما يأتي:

- شاملة وتقيس درجة تحقق أهداف الوحدة الدراسية المقترحة.
- تتصف بالاستمرارية والتنوع والموضوعية وتتناسب مع طرائق التدريس المتَّبعة.
- تتضمن مرحلة التقييم للعمل الجماعي.
- تتضمن تقويم المهارات الحياتية في الرياضيات.

- **الأهداف العامة للوحدة الدراسية:** تهدف الوحدة الدراسية المقترحة إلى تنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي، من خلال ما يأتي:

– إكساب الطلبة قدرًا مناسبًا من المعرفة الرياضية التي تساعدهم في مواجهة حياتهم العملية.

– تنمية قدرة الطلبة على إتقان لغة الرياضـيات واسـتخدامها في حل المشـكلات التي تواجههم في حياتهم العملية.

– إكساب الطلبة معرفة رياضية في مجال نظرية العدد والجبر لفهم أنظمة معرفية أخرى.

– إكساب الطلبة قدرًا مناسبًا من مفاهيم ومهارات علم الحساب وتطبيقاته، واستخدامها في حل المشكلات الرياضية.

– إكساب الطلبة قدرًا مناسبًا من المعارف والمهارات في مجال المنطق والفضول الرياضي.

– التعرُّف إلى بعض البُنى الرياضـية والنماذج المتعددة لها والعلاقات القائمة بينها في موضـوعات الوحدة الدراسية.

– الإسهام في تنمية المهارات الحياتية النظرية وتطبيق ذلك في الحياة العملية.

– تنمية ثقافة الرياضيات لدى الطلبة لتمكنهم من مواصلة التعلم في المراحل الدراسية التالية.

– إكساب الطلبة ميولًا إيجابية نحو تعلم الرياضيات والنظر إليها كفن له جوانبه الجمالية.

– تنمية الاستقلال الذهني والثقة بالنفس لدى الطلبة، وإكسابهم مهارة الدقة في التعبير الرياضي ومهارة تنظيم المعلومات.

- **محتوى الوحدة الدراسية المقترحة:** تم إعداد الوحدة وتحديد محتواها في ضوء الأسس والمراجع ذات العلاقة، وقد تألفت الوحدة من (16) حصّة دراسية، مدة كل منها (45) دقيقة. والجدول (2) يبين محتوى الوحدة الدراسية.

الجدول (2): محتوى الوحدة الدراسية المقترحة والتوزيع الزمني لتدريسها

	الموضوعات	تصنيف الموضوعات	الأسبوع	عدد الحصص
1	الضرب المتماثل	علم الحساب، نظرية العدد، الفضول الرياضي	1 + 2	4
2	التغييرات على موضوع الضرب	علم الحساب، نظرية العدد، الفضول الرياضي	2 + 3	4
3	قضبان نابيير	علم الحساب، نظرية العدد، تطبيقات رياضية	3 + 4	2
4	وحدة تسعير	علم الحساب، تطبيقات رياضية	4	2
5	أنماط في الرياضيات	المنطق، الجبر	5	2
6	معادلات دايوفانتين	نظرية العد، الجبر	5	2
	المجموع		5 أسابيع	16 حصة

- **صدق محتوى الوحدة الدراسية المقترحة:** للتأكد من صدق محتوى الوحدة الدراسية تم عرضها على مجموعة من المحكمين شملت متخصصين في تعليم الرياضيات ومعلمين ومشرفين تربويين، حيث تم الأخذ بآرائهم وتعديلاتهم وتوصياتهم، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام طريقة "هولستي"، وذلك من خلال استخراج النسبة المئوية للاتفاق بين المشاركين في التحكيم، حيث بلغت النسبة المئوية للاتفاق بينهم (78%).

ثانيًا: أدوات البحث المساعدة (أدوات اختيار مجموعة البحث)

من خلال مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة في مجال هذا البحث حول أساليب الكشف عن الطلبة المتفوقين واختيارهم (جروان، 2002؛ عامر، 2004؛ الهويدي وجمل، 2006؛ Dwyer, 2009؛ العياصرة وإسماعيل، 2012؛ الأغا، 2016)، تم إعداد الأدوات المساعدة في اختيار مجموعة البحث، حيث تمثلت في الآتي:

1) **استمارة تحديد المعدّل العام:** تم إعداد استمارة تحديد المعدّل العام لجميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدرسة التي تم اختيارها في العام السابق لسنة إجراء البحث (الصف التاسع الأساسي)، وفي المواد التي يتم احتسابها في المعدّل العام وعددها (8) مواد، حيث إن مجموع الدرجات لجميع المواد (800) درجة، وفي هذا البحث اعتُمد معدّل عام (720) درجة، والذي يقابل النسبة المئوية (90%) لاختيار الطالب لينتقل للمرحلة التالية من مراحل اختيار مجموعة البحث، وقد تم الحصول على بيانات المعدّل العام للطلبة من خلال السجلات المدرسية للطلبة.

2) **استمارة تحديد العمر الزمني:** تم إعداد استمارة تحديد العمر الزمني لطلبة الصف العاشر الأساسي في المدرسة التي تم اختيارها، حيث تم اعتماد العمر الزمني (16 عامًا فأقل) لاختيار الطالب لينتقل للمرحلة التالية من مراحل اختيار مجموعة البحث، وقد
تم الحصول على بيانات العمر الزمني للطلبة من السجلات المدرسية للطلبة.

3) **استمارة تحديد عدد سنوات الرسوب:** تم إعداد استمارة تحديد عدد سنوات الرسوب لطلبة الصف العاشر في المدرسة التي تم اختيارها، وقد تم اعتماد (عدد سنوات الرسوب = 0) لاختيار الطالب لينتقل للمرحلة التالية من مراحل اختيار مجموعة البحث، حيث تم الحصول على بيانات عدد سنوات الرسوب للطلبة من السجلات المدرسية للطلبة.

4) **اختبار القدرة العقلية "مستوى 15 – 17 سنة":** تم استخدام اختبار القدرة العقلية (إعداد: أ. د. فاروق موسى) للفئة (15 – 17 سنة) لمناسبته لمستوى طلبة الصف العاشر الأساسي، حيث يهدف الاختبار إلى قياس مظاهر القدرة العقلية المهمة في النجاح الدراسي والمجالات المشابهة خارج الفصول الدراسية. وقد تم استخدام الصورة المقننة للاختبار على المجتمع الفلسطيني والتي جاءت في دراسة الأغا (2016).

ثالثًا: أداة جمع بيانات البحث (أداة القياس)

تمثّلت أدوات البحث في: اختبار المهارات الحياتية، اختبار المعرفة الرياضية. وفيما يأتي تفصيلًا بذلك:

- **اختبار المهارات الحياتية في الرياضيات**

من خلال مراجعة بعض الدراسات في مجال المهارات الحياتية في الرياضيات (إبراهيم، 2014؛ حسن، 2016؛ السعيد، 2018؛ محمد، 2018؛ بشاي، 2019؛ أبو الحديد، 2020)، تم إعداد الاختبار، وفقًا لما يأتي:

1) **الهدف من الاختبار:** المساعدة في الكشف عن درجة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الحياتية في محتوى موضوعات الوحدة الدراسية المقترحة لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين، وذلك من خلال التطبيق البعدي للاختبار.

2) **المجالات الرئيسة والفرعية للاختبار:** تمثّلت المجالات الرئيسة والفرعية للاختبار فيما يأتي:

- **مهارات التفكير الناقد:** تتضمن المهارات الفرعية: (التعرف إلى الافتراضات، التفسير، تقييم الحجج، الاستنتاج).
- **مهارات التواصل الرياضي:** تتضمن المهارات الفرعية: (القراءة الرياضية، الكتابة الرياضية، التمثيل الرياضي).

- **مهارات اتخاذ القرار**: تتضمن المهارات الفرعية: (فهم وتحليل الموقف المشكلة، تحديد الهدف، دراسة الحلول المطروحة، ترتيب الحلول حسب الأفضلية، اختيار البديل الأفضل).

3) **صياغة مفردات الاختبار وقواعد تقدير الدرجات**: تم صياغة مفردات الاختبار وتقدير درجاته على النحو الآتي:

- **الجزء الأول (التفكير الناقد)**: تم بناء المفردات في هذا الجزء في صورة أسئلة تتناسب مع طبيعة المهارة التابعة لها، وتضمّن (8) مفردات. وقد تم تحديد الدرجات بحيث يتم رصد الدرجة (1) للإجابة الصحيح، والدرجة (0) للإجابة الخاطئة، وكذلك (1) درجة لتفسير الإجابة. وعليه تكون الدرجة الكلية لهذا الجزء (19) درجة.
- **الجزء الثاني (التواصل الرياضي)**: تم بناء المفردات في هذا الجزء في صورة أسئلة مفتوحة، وتضمّن (9) مفردات. وعليه تكون الدرجة الكلية لهذا الجزء (21) درجة.
- **الجزء الثالث (اتخاذ القرار)**: تم بناء المفردات في هذا الجزء في صورة جزأين، يتضمن الأول الموقف، أما الثاني فيتضمن أربعة بدائل مقترحة في ضوء الموقف، وتضمن (10) مفردات، وقد تم تحديد درجات البدائل الأربعة من (1–4) درجات، حيث يتم رصد الدرجة (4) للقرار الأكثر مناسبة، والدرجة (3) للقرار المناسب، والدرجة (2) للقرار الأقل مناسبة، والدرجة (1) للقرار الضعيف. وعليه تتراوح درجات هذا الجزء من (10–40) درجة.

4) **التطبيق الاستطلاعي**: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا متفوقًا في الصف العاشر.

5) **التحقق من الخصائص السيكومترية وتحديد زمن تطبيق الاختبار**: في ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي لاختبار المهارات الحياتية، تم التحقق من الصدق والثبات للاختبار، وكذلك تحديد زمن التطبيق للاختبار، وفقًا لما يأتي:

- **صدق الاتساق الداخلي**: تم التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة المجال المدرجة فيه. كما يتبيّن من الجدول (3).

الجدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة المجال المدرجة فيه

مهارات التفكير الناقد				مهارات التواصل الرياضي				مهارات اتخاذ القرار			
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
1	0.778	5	0.791	1	0.775	6	0.829	1	0.536	7	0.668
2	0.775	6	0.668	2	0.689	7	0.602	2	0.866	8	0.865
3	0.689	7	0.865	3	0.462	8	0.689	3	0.719	9	0.730
4	0.676	8	0.829	4	0.775	9	0.775	4	0.830	10	0.786
				5	0.775			5	0.687		
								6	0.792		

يتبيّن من الجدول (3)، أن جميع مفردات الاختبار مرتبطة ارتباطًا دالًا مع المجال المدرجة فيه، وهذا يعني أن معاملات الارتباط مقبولة إحصـــائيًا بين المفردات والمجالات المدرجة فيها. كما تم إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاختبار، كما يتبيّن من الجدول (4).

الجدول (4): معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

المجال	البيان	الارتباط
1	مهارات التفكير الناقد	0.946
2	مهارات التواصل الرياضي	0.943
3	مهارات اتخاذ القرار	0.923

يتبين من الجدول (4)، أن مجالات الاختبار مرتبطة ارتباطًا دالًا مع الدرجة الكلية للاختبار، وهي معاملات ارتباط مقبولة بين المجالات والدرجة الكلية للاختبار.

- **صـــدق المقارنات الطرفية (الصـــدق التمييزي):** حُدد الصـــدق التمييزي للاختبار من خلال الترتيب التنازلي للدرجات، وتحديد أفراد الفئتين: العليا مرتفعي الدرجات والدنيا منخفضـــي الدرجات وهم (15) طالب لكل فئة بواقع (50%) من العينة، وتم استخدام اختبار مان ويتني (U) للكشف عن دلالة الفرق بين رتب الفئتين، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): معاملات صدق المقارنات الطرفية لاختبار المهارات الحياتية

البيان	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير الناقد	مرتفعـــو الدرجات	15	22.60	339.00	6.000	0.000
	منخفضو الدرجات	15	8.40	126.00		
مهارات التواصل الرياضي	مرتفعـــو الدرجات	15	21.27	319.00	26.000	0.000
	منخفضو الدرجات	15	9.73	146.00		
مهارات اتخاذ القرار	مرتفعـــو الدرجات	15	21.13	317.00	28.000	0.000
	منخفضو الدرجات	15	9.87	148.00		
الاختبار ككـل	مرتفعـــو الدرجات	15	23.00	345.00	0.000	0.000
	منخفضو الدرجات	15	8.00	120.00		

يتبين من الجدول (5)، أن قيمة (U) للمجالات الثلاثة وللاختبار ككل دالة إحصائيًا؛ أي أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد العينة الاستطلاعية في الفئتين: مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق من خلال التمييز بين فئتي العينة الاستطلاعية.

- **الثبات باستخدام التجزئة النصفية:** تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية من خلال تجزئة مجالات الاختبار إلى نصفين: المفردات الفردية مقابل المفردات الزوجية، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفردات ذات الترتيب الفردي والمفردات ذات الترتيب الزوجي، ومن ثم تم التعديل باستخدام معادلتي (سبيرمان براون أو جيتمان) حسب عدد مفردات المجال، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): معاملات ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية

البيان	عدد المفردات	معامل الارتباط	معامل الثبات	
مهارات التفكير الناقد	8	0.883	0.938	سبيرمان براون
مهارات التواصل الرياضي	9	0.872	0.932	جيتمان
مهارات اتخاذ القرار	10	0.832	0.910	سبيرمان براون

يتبين من الجدول (6)، أن قيم معامل الثبات للمجالات الثلاثة باستخدام التجزئة النصفية هي قيم مقبولة إحصائيًا، وهذا يدل على أن الاستبانة على مستوى مناسب من الثبات.

- **الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار من خلال رصد متوسط زمن الانتهاء من الاختبار لجميع طلبة العينة الاستطلاعية مقسومًا على عددهم، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): متوسط زمن أداء اختبار المهارات الحياتية

البيان	مجموع زمن الانتهاء من أداء الاختبار لجميع الطلبة (دقيقة)	عدد الطلبة	زمن الأداء (دقيقة)
اختبار المهارات الحياتية	2535	30	84.5

يتبين من الجدول (7)، أن الزمن اللازم للاستجابة على مفردات الاختبار من قبل العينة الاستطلاعية (84.5) دقيقة، بالإضافة إلى زمن قراءة تعليمات الاختبار، ليصبح الزمن الكلي للاختبار (90 دقيقة = 1.5 ساعة).

6) الصورة النهائية للاختبار: بناءً على ما تم من إجراءات، أصبح الاختبار في صورته النهائية بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وأصبح مكونًا من (27) مفردة. والجدول (8) يبين توزيع مفردات الاختبار على مجالاته ومجموع الدرجات للمجالات في صورته النهائية.

الجدول (8): توزيع مفردات الاختبار ومجموعة الدرجات في صورته النهائية

	مجالات الاختبار	عدد المفردات	مجموع الدرجات
1	مهارات التفكير الناقد	8	19
2	مهارات التواصل الرياضي	9	21
3	مهارات اتخاذ القرار	10	40 – 10
	اختبار المهارات الحياتية	27	80 – 50

- **اختبار المعرفة الرياضية**

من خلال مراجعة بعض الدراسات السابقة في مجال المعرفة الرياضية (غالب، 2001؛ الجلال، 2011؛ الشحاذ، 2012؛ المالكي والمالكي، 2017)، تم إعداد "اختبار المعرفة الرياضية"، وفقًا لما يأتي:

1) **الهدف من الاختبار**: أُعدّ اختبار المعرفة الرياضية في هذا البحث للمساعدة في الكشف عن درجة فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة في تنمية المعرفة الرياضية في محتوى موضوعات الوحدة الدراسية المقترحة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي المتفوقين، وذلك من خلال التطبيق البعدي للاختبار.

2) **المجالات الرئيسة والفرعية للاختبار**: تمثّلت المجالات الرئيسة والفرعية للاختبار فيما يأتي:

- **المعرفة المفاهيمية والإجرائية**: وهي قدرة الطالب على فهم الأفكار الرياضية وإدراك العلاقات، كالترابطات في المفاهيم والأفكار المختلفة، وتوظيفها في تحديد مجموعة من الخطوات لإنجاز مَهمة رياضيّة معينة.
- **حل المشكلات**: وهي قدرة الطالب على البحث عن حل مسألة أو مشكلة رياضية أو قضية من خلال القيام بعدد من الخطوات المتتالية والتي تُمثّل خطوات حل المشكلة الرياضية، وتتضمن: (فهم وتحليل المشكلة، تكوين خطة الحل، تنفيذ خطة الحل، مراجعة وتقويم الحل).

3) **صياغة مفردات الاختبار في صورته المبدئية وقواعد تقدير الدرجات**: تم صياغة مفردات الاختبار وتقدير درجاته بما يراعي الدقة العلمية واللغوية، وبما يناسب مستوى طلبة الصف العاشر المتفوقين، وذلك على النحو الآتي:

- **الجزء الأول (المعرفة المفاهيمية والإجرائية)**: تم بناء المفردات في هذا الجزء في صورة أسئلة اختيار من متعدد، وتضمن (6) مفردات، وقد تم تحديد درجات المفردات من (0–1) درجة، حيث يتم رصد الدرجة (1) للاختيار الصحيح، والدرجة (0) للاختيار الخاطئ، وعليه تكون الدرجة الكلية لهذا الجزء (6) درجات.
- **الجزء الثاني (حل المشكلات)**: تم بناء المفردات في هذا الجزء في صورة أسئلة مقالية، وتضمّن (5) مشكلات حياتية، وتتطلب من الطالب استخدام المعرفة الرياضية المتضمنة في الوحدة المقترحة لإيجاد حل المشكلة في خطوتين أو أكثر والتأكد من صحة الحل. وقد تم تحديد درجات المفردات من خلال تخصيص (1) درجة لكل خطوة من الخطوات، وبالتالي تكون درجة كل مفردة (4) درجات، وعليه تكون الدرجة الكلية لهذا الجزء (20) درجة.

4) **التطبيق الاستطلاعي للاختبار**: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا متفوقًا في الصف العاشر الأساسي؛ للكشف عن وضوح التعليمات، والتحقق من سلامة الصياغة اللغوية والدقة العلمية لمفردات الاختبار، ولاحتساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار.

5) **التحقق من الخصـــائص الســـيكومترية وتحديد زمن تطبيق الاختبار**: في ضـــوء نتائج التطبيق الاستطلاعي لاختبار المعرفة الرياضية، تم التحقق من الصدق والثبات للاختبار، وكذلك تحديد زمن التطبيق للاختبار، وفقا لما يأتي:

- **معاملات الســـهولة والتمييز**: تم حســـاب معاملات الســـهولة والتمييز لمفردات الاختبار عن طريق استخدام المعادلات الخاصة بذلك؛ بتحديد نسبة الإجابات الصحيحة ونسبة الإجابات غير الصحيحة. والجدول (9) يبين قيم تلك المعاملات بعد اتباع الخطوات الخاصة بذلك.

الجدول (9): معاملات السهولة والتمييز لمفردات اختبار المعرفة المفاهيمية

المعرفة المفاهيمية والإجرائية			حل المشكلات		
الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز	الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.49	0.36	1	0.72	0.24
2	0.58	0.32	2	0.70	0.42
3	0.46	0.45	3	0.69	0.29
4	0.64	0.58	4	0.58	0.45
5	0.69	0.28	5	0.61	0.54
6	0.63	0.36			

يتبين من الجدول (9)، أن معاملات الســـهولة للمفردات وكذلك معاملات التمييز هي معاملات مقبولة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى مناسبة مفردات الاختبار لفئة الطلبة المتفوقين بالصف العاشر الأساسي وقدرتها على التمييز بين الطلبة.

- **صدق الاتساق الداخلي**: تم التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة المجال المدرجة فيه. كما يتبيّن من الجدول (10).

الجدول (10): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة المجال المدرجة فيه

المعرفة المفاهيمية والإجرائية		حل المشكلات	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
1	0.614	1	0.458
2	0.753	2	0.658
3	0.691	3	0.556
4	0.798	4	0.736
5	0.689	5	0.698
6	0.801		

يتبيّن من الجدول (10)، أن جميع مفردات الاختبار مرتبطة ارتباطًا دالًا مع المجال المدرجة فيه، وهذا يعني أن معاملات الارتباط مقبولة إحصـــائيًا بين المفردات والمجالات المدرجة فيها. كما تم إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاختبار، كما يتبيّن من الجدول (11).

الجدول (11): معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

المجال	البيان	الارتباط
1	المعرفة المفاهيمية والإجرائية	0.712
2	حل المشكلات	0.778

يتبين من الجدول (11)، أن مجالات الاختبار مرتبطة ارتباطًا دالًا مع الدرجة الكلية للاختبار، وهي معاملات ارتباط مقبولة بين المجالات والدرجة الكلية للاختبار.

- **صـــدق المقارنات الطرفية (الصـــدق التمييزي):** حُدد الصـــدق التمييزي للاختبار من خلال الترتيب التنازلي للدرجات، وتحديد أفراد الفئتين: مرتفعي الدرجات ومنخفضـــي الدرجات وهم (15) طالب لكل فئة بواقع (50%) من العينة، وتم اســـتخدام اختبار مان ويتني (U) للكشـــف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب أفراد الفئتين للاختبار، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12): معاملات صدق المقارنات الطرفية لاختبار المعرفة الرياضية

البيان	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
المعرفة المفاهيمية والإجرائية	مرتفعـــو الدرجات	15	19.40	291.00	54.000	0.006
	منخفضو الدرجات	15	11.60	174.00		
حل المشكلات	مرتفعـــو الدرجات	15	22.03	330.50	14.500	0.000
	منخفضو الدرجات	15	8.97	134.50		
الاختبار ككـل	مرتفعـــو الدرجات	15	22.40	336.00	9.000	0.000
	منخفضو الدرجات	15	8.60	129.00		

يتبين من الجدول (12)، أن قيمة (U) للمجالات وللاختبار ككل دالة إحصـــائيًا؛ أي أنه يوجد فرق دال إحصـــائيًا بين متوســـطي درجات أفراد العينة الاســـتطلاعية في الفئتين: مرتفعي الدرجات ومنخفضـــي الدرجات، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق من خلال التمييز بين فئتي العينة الاستطلاعية.

- **الثبات باســـتخدام التجزئة النصـــفية:** تم التأكد من ثبات الاختبار باســـتخدام التجزئة النصـــفية من خلال تجزئة مجالات الاختبار إلى نصـــفين: المفردات الفردية مقابل المفردات الزوجية، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفردات ذات الترتيب الفردي والمفردات ذات الترتيب الزوجي، ومن ثم تم التعديل باستخدام معادلتي (سبيرمان براون أو جيتمان) حسب عدد مفردات المجال، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13): معاملات ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية

البيان	عدد المفردات	معامل الارتباط	معامل الثبات	
المعرف المفاهيمية والإجرائية	6	0.769	0.869	سبيرمان براون
حل المشكلات	5	0.813	0.887	جيتمان

يتبين من الجدول (13)، أن قيم معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية هي قيم مقبولة إحصائيًا، وهذا يدل على أن الاستبانة على مستوى مناسب من الثبات.

- **الزمن اللازم لتطبيق الاختبار**: تم حساب زمن الاختبار من خلال رصد متوسط زمن الانتهاء من الاختبار لجميع طلبة العينة الاستطلاعية مقسومًا على عددهم، والجدول (14) يبين ذلك.

الجدول (14): متوسط زمن أداء اختبار المعرفة الرياضية

البيان	مجموع زمن الانتهاء من أداء الاختبار لجميع الطلبة (دقيقة)	عدد الطلبة	زمن الأداء (دقيقة)
اختبار المعرفة الرياضية	1607	30	53.5

يتبين من الجدول (14)، أن الزمن اللازم للاستجابة على مفردات الاختبار من قبل العينة الاستطلاعية (53.5) دقيقة، بالإضافة إلى زمن قراءة تعليمات الاختبار، ليصبح الزمن الكلي للاختبار (60 دقيقة = 1 ساعة).

6) الصورة النهائية للاختبار: بناءً على ما تم من إجراءات، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (11) مفردة. والجدول (14) يبين توزيع مفردات الاختبار على مجالاته ومجموع الدرجات للمجالات في صورته النهائية.

الجدول (15): توزيع مفردات الاختبار ومجموعة الدرجات في صورته النهائية

مجالات الاختبار		عدد المفردات	مجموع الدرجات
1	المعرفة المفاهيمية والإجرائية	6	6
2	حل المشكلات	5	20
اختبار المعرفة الرياضية		11	26

المعالجات الإحصائية

اعتمد هذا البحث على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، من خلال المقارنة بين أداء طلبة مجموعة البحث في التطبيقين (القبلي – البعدي)؛ لذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1) اختبار "ت" للعينات المرتبطة.

2) حجم التأثير ويتم تحديد دلالة حجم التأثير وفقًا للقيم المعيارية المحددة في الجدول (16)

الجدول (16): حجم التأثير وقيمته إذا كان كبيرًا أو متوسطًا أو صغيرًا

مربع إيتا (μ^2)	صغير	متوسط	كبير
قيمة حجم التأثير	0.01	0.06	0.14

3) معادلة النسبة المعدّلة لبلاك باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{النسبة المعدّلة لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث:

س/ متوسط درجات التطبيق القبلي،

ص/ متوسط درجات التطبيق البعدين،

د/ النهاية العظمى للاختبار

نتائج البحث ومناقشتها

تم في هذا الجزء من البحث عرض نتائج تطبيق الأدوات كما يأتي:

1) نتائج الإجابة عن السؤال الرابع والتحقق من الفرض الأول

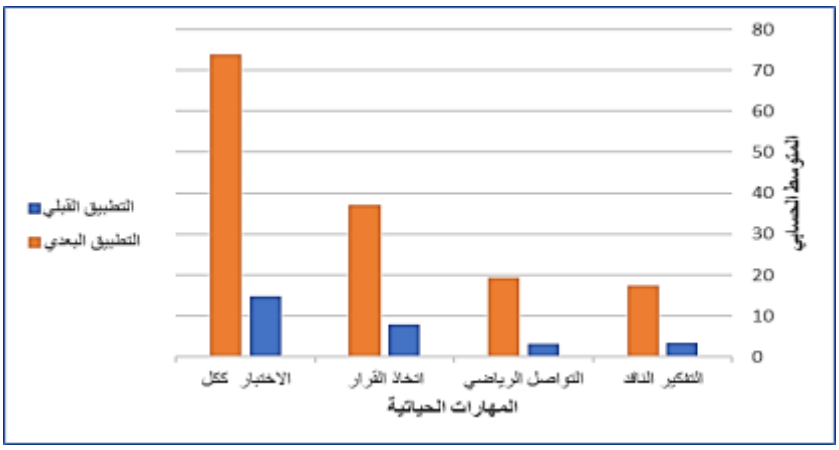
للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، والتحقق من الفرض الأول، تم اختبار الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية"؛ حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات مجموعة البحث، وجدول (17) يبين ذلك.

الجدول (17): دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية باستخدام (T-Test)

البيان	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفكير الناقد	3.35	1.252	17.43	1.345	143.88	دالة عند 0.01
التواصل الرياضي	3.16	1.519	19.27	1.557	132.90	دالة عند 0.01
اتخاذ القرار	7.86	1.751	37.19	1.836	284.93	دالة عند 0.01
الاختبار ككل	14.84	2.939	73.89	2.951	624.99	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول (17)، أن قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وعليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي".

ويبين (الشكل 1) المتوسط الحسابي للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل ولمجالاته الثلاثة المحددة في هذا البحث (التفكير الناقد، التواصل الرياضي، اتخاذ القرار).



شكل (1): المتوسط الحسابي للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية

يتبين من الشكل (1)، وجود فرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل ولمجالاته الثلاثة، مما يشير إلى وجود تحسن في مستوى امتلاك طلبة مجموعة البحث لمجالات المهارات الحياتية بعد تدريس موضوعات الوحدة الدراسية المقترحة.

ولما كان هناك فرق دال إحصائيًا بين درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، تم حساب حجم تأثير تدريس الوحدة الدراسية المقترحة لمجموعة البحث في تنمية المهارات الحياتية، والجدول (18) يبين ذلك.

الجدول (18): قيمة حجم التأثير ومقداره للوحدة الدراسية المقترحة في تنمية المهارات الحياتية

البيان	قيمة "ت" المحسوبة	عدد درجات الحرية	قيمة حجم التأثير (قيمة إيتا^2)	مقدار حجم التأثير
التفكير الناقد	143.88	36	1.00	كبير
التواصل الرياضي	132.90	36	1.00	كبير
اتخاذ القرار	284.93	36	1.00	كبير
الاختبار ككل	624.99	36	1.00	كبير

يتبين من جدول (18)، أن قيم حجم التأثير للمجالات الثلاثة وللاختبار ككل أكبر من القيمة المعيارية (0.14)، وبالتالي يمكن القول إن الوحدة الدراسية المقترحة تحقق تأثير كبير جدًا في تنمية المهارات الحياتية.

وبوجود حجم تأثير كبير للوحدة الدراسية المقترحة في تنمية المهارات الحياتية، فقد يكون للبرنامج فاعلية في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، لذلك تم التحقق من فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة مجموعة البحث؛ حيث تم حساب نسبة الكسب لبلاك باستخدام متوسط درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، والجدول (19) يبين ذلك.

الجدول (19): نسبة الكسب لبلاك لدرجات الطلبة في اختبار المهارات الحياتية

البيان	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للاختبار	نسبة الكسب لبلاك
التفكير الناقد	3.35	17.43	19	1.64
التواصل الرياضي	3.16	19.27	21	1.67
اتخاذ القرار	7.86	37.19	40	1.65
الاختبار ككل	14.84	73.89	80	1.64

يتبين من جدول (19)، أن قيمة نسبة الكسب لبلاك هي أكبر من النسبة التي حددها بلاك (1.2)، وبالتالي يمكن القول إن الوحدة الدراسية تحقق فاعلية مرتفعة في تنمية المهارات الحياتية، وهذا يدل على تحسن في مستوى أداء طلبة مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي في اختبار المهارات الحياتية. ويُرجع الباحث ذلك إلى ما يأتي:

1. أن نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) أتاح المشاركة الفاعلة للطلبة مع ممارسة التفكير بمستوياته من خلال المناقشة والأسئلة المثيرة للتفكير؛ حيث إن الأسئلة المستخدمة في النموذج لتنشيط المهارات الفكرية ساهمت في دفع الطلبة للبحث والاطلاع والاكتشاف والإتيان بأفكار جديدة، والتحليل والمقارنة والاستنتاج ونقل المعلومات والاستفادة منها.
2. التدريس باستخدام نموذج (TASC) أدى إلى زيادة استقلالية الطلبة، حيث أصبح لديهم حرية الاختيار في تعلمهم، وبالتالي أصبح لديهم القدرة على اتخاذ القرار.
3. طبيعة نموذج (TASC) التي تعتمد على جمع المعلومات وترتيبها وتحديد الهدف وجمع الأفكار واتخاذ القرار والتنفيذ والتقييم ونقل المعلومات والاستفادة من التجربة.
4. ساعد تصميم وبناء الوحدة بصورتها في هذا البحث في اكتشاف الطلبة للمفاهيم والتعميمات من خلال مشكلات حقيقية وحياتية، وإعطائهم الفرصة للتعبير عن تلك المفاهيم والتعميمات بأسلوبهم الخاص أتاح لهم الفرصة لفهم أهمية تلك المفاهيم والتعميمات وتوظيفها في مواقف جديدة أخرى.
5. الأنشطة وأساليب التقويم الواردة في الوحدة المقترحة ساعدت الطلبة في إدراك أهمية ما يتعلمونه، وشرح كل ما يدور في أذهانهم وتعليل إجاباتهم بصوت مرتفع، والتعبير عن آرائهم السلبية والإيجابية، والتعبير عن مشاعرهم اتجاه موضوعات الوحدة ومحاولة اتخاذ القراءات الصائبة حول مداخل الحل المتنوعة، مما جعلهم أكثر قدرة على التصدي للمشكلات الرياضية المتضمنة في الاختبار والثقة في اتخاذ القرارات الصائبة.

2) نتائج الإجابة عن السؤال الخامس والتحقق من الفرض الثاني

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، والتحقق من الفرض الثاني، تم اختبار الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة

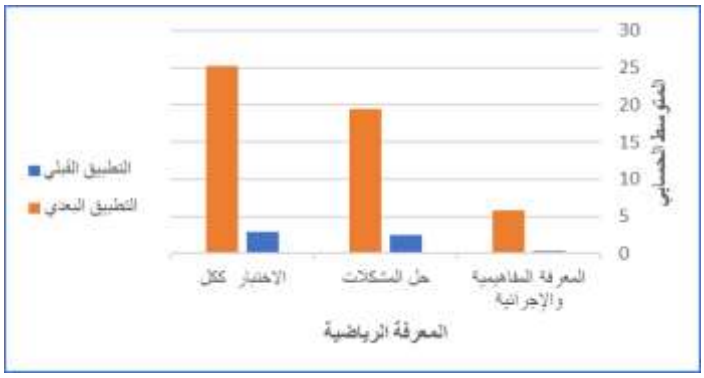
البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية"؛ حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات مجموعة البحث، والجدول (20) يبين ذلك.

الجدول (20): دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية باستخدام (T-Test)

البيان	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المعرفة المفاهيمية والإجرائية	0.38	0.492	5.81	0.397	65.76	دالة عند 0.01
حل المشكلات	2.49	0.651	19.46	0.691	628.00	دالة عند 0.01
الاختبار ككل	2.86	0.887	25.27	0.838	273.81	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول (20)، أن قيم "ت" للمجالات الفرعية وللاختبار ككل هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وعليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية لصالح التطبيق البعدي".

ويبين (الشكل 2) المتوسط الحسابي للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية ككل ولمجاليه في هذا البحث (المعرفة المفاهيمية والإجرائية، حل المشكلات).



شكل (2): المتوسط الحسابي للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية

يتبين من الشكل (2)، وجود فرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الإجرائية ككل ولمجاليه، مما يشير إلى وجود تحسن في مستوى امتلاك طلبة مجموعة البحث للمعرفة الرياضية بعد تدريس موضوعات الوحدة المقترحة.

ولما كان هناك فرق دال إحصائيًا بين درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية، تم حساب حجم تأثير تدريس الوحدة الدراسية المقترحة لمجموعة البحث في تنمية المعرفة الرياضية، والجدول (21) يبين ذلك.

الجدول (21): قيمة حجم التأثير ومقداره للوحدة الدراسية المقترحة في تنمية المعرفة الرياضية

البيان	قيمة "ت" المحسوبة	عدد درجات الحرية	قيمة حجم التأثير (قيمة إيتا^2)	مقدار حجم التأثير
المعرفة المفاهيمية والإجرائية	65.76	36	0.99	كبير
حل المشكلات	628.00	36	1.00	كبير
الاختبار ككل	273.81	36	1.00	كبير

يتبين من الجدول (21)، أن قيم حجم التأثير للمجالين وللاختبار ككل أكبر من القيمة المعيارية (0.14)، وبالتالي يمكن القول إن الوحدة الدراسية المقترحة تحقق تأثير كبير جدًا في تنمية المعرفة الإجرائية.

وبوجود حجم تأثير كبير للوحدة الدراسية المقترحة في تنمية المعرفة الرياضية، فقد يكون للبرنامج فاعلية في تنمية المعرفة الرياضية لدى طلبة مجموعة البحث، لذلك تم التحقق من فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المعرفة الرياضية لدى طلبة مجموعة البحث"؛ حيث تم حساب نسبة الكسب لبلاك باستخدام متوسط درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية، والجدول (22) يبين ذلك.

الجدول (22): نسبة الكسب لبلاك لدرجات الطلبة في اختبار المعرفة الرياضية

البيان	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للاختبار	نسبة الكسب لبلاك
المعرفة المفاهيمية والإجرائية	0.38	5.81	6	1.87
حل المشكلات	2.49	19.46	20	1.82
الاختبار ككل	2.86	25.27	26	1.83

يتبين من الجدول (22)، أن قيمة نسبة الكسب لبلاك هي أكبر من النسبة التي حددها بلاك (1.2)، وبالتالي يمكن القول إن الوحدة المقترحة تحقق فاعلية مرتفعة في تنمية المعرفة الرياضية، وهذا يدل على تحسن في مستوى أداء طلبة مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي في اختبار المعرفة الرياضية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو صفية، 2014)، ويُرجع الباحث ذلك إلى ما يأتي:

1. أن نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) ساعد الطلبة على تركيز الانتباه وتحسن تفكيرهم من خلال المناقشة وإبداء الرأي بحرية، أضف إلى ذلك أن هذا النموذج جعل من الطلبة مركز العملية التعليمية؛ مما ساعد في زيادة مستوى المعرفة الرياضية لديهم.
2. ساهم نموذج (TASC) في زيادة تفاعل الطلبة وفهمهم واستيعابهم لمحتوى الوحدة وهذا ساهم في تحسين المعرفة الرياضية لديهم.

3. تعرّض الطلبة للتعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في حدوث تفاعلات جماعية أثناء النقاشات الصفية، وأنشأ لغة حوار بين الطلبة والمعلم وبين الطلبة بعضهم البعض، وأسهم في تشكيل علاقة متبادلة بين ما يقوم به الطلبة أثناء التعليم والتمثيل المعرفي لمعارفهم السابقة، ومن ثم البحث بشكل مستمر عن المعرفة وتقديم تساؤلات كثيرة، حيث إن هذه التساؤلات تعد أداة رئيسة لجمع المعلومات.
4. سياق التعليم في إطار التفكير النشط يُعد سياقًا جديدًا على الطلبة وغير مألوف، لذا أبعد الطلبة عن الملل والضجة، فتفاعل الطلبة معه بصورة إيجابية، وهذا التفاعل ساعد في زيادة المعرفة الرياضية لديهم.
5. ساعد النموذج في جعل الطلبة مركز العملية التعليمية التعلمية، وهذا ينسجم مع التربية الحديثة ومع جميع الفلسفات التربوية الرائدة في العالم المتطور في الميدان التربوي، فأصبح للطلبة دور إيجابي من خلال استعمالهم مهارات التفكير المختلفة، وبإمكانهم التوصل للمعرفة الرياضية بأنفسهم دون أن تُعطى لهم جاهزة، مما ساعد على زيادة في المعرفة الرياضية لديهم.
6. محتوى الوحدة الدراسية المقترحة كان شاملًا للمعارف والمفاهيم والخبرات المرتبطة بالمعرفة الرياضية بأبعادها المختلفة، وقد تم صياغة الأنشطة والمسائل والتمرينات المتنوعة بأسلوب ينمي أبعاد المعرفة الرياضية ويشجع الطلبة على حل المشكلات.
7. الاهتمام بعرض العديد من التدريبات والتمرينات الرياضية مفتوحة النهاية كتدريب للطلبة على المفاهيم والتعميمات الرياضية التي اكتشفوها ساعد في تشجيع الطلبة للوصول إلى الصيغ المتكافئة للتعميمات الرياضية وابتكار أمثلة متنوعة لها.

ثالثًا: توصيات البحث

في ضوء مشكلة البحث وما توصل إليه من نتائج، يُوصي الباحث بما يأتي:

1) مراعاة التوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية عند صياغة أهداف مناهج الرياضيات بالمرحلة الأساسية، بالإضافة إلى صياغة أهداف تُنمي القدرة على حل المشكلات وتطبيق المعرفة الرياضية في مواقف حياتية من خلال التأكيد على عدم تقديم المعرفة الرياضية للطلبة المتفوقين في صورتها النهائية بل تُترك لهم الفرصة لاكتشافها والتحقق من صحتها.
2) تزويد المكتبات المدرسية بمراجع علمية في مجالات رياضية مختلفة لتشجيع الطلبة المتفوقين على البحث والتقصي.
3) البُعد عن تقديم المفاهيم والتعميمات في الرياضيات للطلبة المتفوقين بشكل منفصل عن المشكلات والتطبيقات الحياتية والعملية، وتدريبهم على مهارات حل المشكلات في مواقف حياتية من واقعهم.

4) تجريب الوحدة التدريسية المقترحة على مجموعة أكبر حتى يمكن تعميم النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء تلك المجموعة التجريبية التي تم تجريب البحث عليها.

رابعًا: مقترحات البحث

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، واستمرارًا واستكمالًا لهذا البحث، يقترح الباحث البحوث المستقبلية الآتية:

1) إعداد وحدة دراسية مقترحة في الرياضيات في ضوء نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) للطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وقياس فاعليتها في تنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية.
2) إجراء بحوث مماثلة لهذا البحث في مراحل دراسية وأخرى وفي المواد الدراسية المختلفة.
3) إجراء بحث مكمّل لهذا البحث على مجموعة بحثية أخرى لها نفس خصائص مجموعة الطلبة في هذا البحث للتأكد من درجة إمكانية تعميم نتائج هذا البحث.
4) إجراء بحث عن الكفايات اللازمة لمعلمي المراحل الدراسية المختلفة لتدريس مناهج الرياضيات للطلبة المتفوقين في ضوء نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC).
5) إنشاء بعض الصفوف للطلبة المتفوقين بالمراحل الدراسية المختلفة بهدف تقديم البرامج الإثرائية والتدريبية المختلفة التي تناسب قدراتهم العقلية، وتُلبي احتياجاتهم المتنوعة، وتعميم بعض البرامج التي تحقق نتائج جيدة على باقي الطلبة من نفس الفئة، بحيث يتم اختيار الطلبة لهذه الصفوف وفقًا للمعايير المحددة في هذا البحث.
6) تنظيم لقاءات تدريبية وورش العمل لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية لتدريبهم على توظيف نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي في تدريس الرياضيات، وتوظيفه في تنمية المهارات الحياتية والمعرفة الرياضية لدى الطلبة.
7) عقد مجموعة من الدورات والندوات لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة لتوضيح مفهوم المهارات الحياتية في الرياضيات وأبعادها وطرق تنميتها لدى الطلبة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

1. إبراهيم، إبراهيم بن رفعت (2014). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء نموذج التعليم بالقرن الحادي والعشرين لتنمية بعض المهارات الحياتية المرتبطة بتعليم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 17(4)، 6 – 52.
2. أبو الحديد، فاطمة عبد السلام (2020). وحدة مقترحة في القياس قائمة على أنشطة التوكاتسو اليابانية لتنمية بعض المهارات الحياتية الرياضياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 23(1)، 169–212.
3. أبو زينة، فريد كامل (2011). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**. الكويت: مكتبة الفلاح.
4. أبو صفية، نسرين غازي (2014). أثر استخدام أنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تحسين مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير الرياضي لدى طالبات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
5. أبو عميرة، محبات حافظ (2000). **المتفوقون والرياضيات**. ط2، القاهرة، مصر: الدار العربية للكتاب والطباعة.
6. إحسان، حميد عبد (2012). أثر أنموذج التفكير النشط واستراتيجية دائرة المسؤولية في تحصيل مادة الصحة العامة واتخاذ القرارات البايوأخلاقية وتنمية المهارات فوق المعرفية لدى طلبة قسم علوم الحياة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.
7. أحمد، فضة والمتولي، فضة مصطفى (2011). فعالية استخدام استراتيجية معرفية في تنمية حل المشكلات الرياضية الحياتية لدى تلاميذ الحلقة الأولى. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، ع(117)، 33 – 55.
8. أحمد، مازن (2003). علاقة جنس طالب الصف السادس الأساسي باكتساب المفاهيم والمهارات الجبرية والمهارات الحسابية الأساسية في محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح، فلسطين.
9. الأغا، هاني (2016). برنامج مقترح في ضوء المعايير الدولية لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات الحياتية في الرياضيات للطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

10. بخيت، خديجة أحمد (2011). فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية: دراسة ميدانية على طالبات كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز. **دراســـات عربية في التربية وعلم النفس**، المملكة العربية السعودية، 5 (1)، 13-35.

11. بشـاي، زكريا جابر (2019). اسـتخدام اسـتراتيجية التعلم التوليدي في تدريس الرياضـيات لتنمية التخيل الرياضـــي وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 22(10)، 250 – 300.

12. التميمي، نوف ناصـر ومصـطفى، نجلاء علي (2011). مدارس بناء المهارات الحياتية وتنميتها في المملكة العربية السـعودية للقرن الحادي والعشـرين. **دراســات في التعليم الجامعي**، مصـر، ع(22)، 197 – 268.

13. جابر، جابر عبد الحميد (2010). **أطر التفكير ونظرياته: دليل للتدريس والتعلم والبحث**. ط2، عمان: دار المسيرة.

14. جروان، فتحي (2002). **أسـاليب الكشـف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. عمّان، الأردن: دار الفكر العربي.

15. الجلال، عبده مبخوت (2011). **مدى اكتسـاب المفاهيم الرياضـية لدى طلبة الثالث الثانوي في مدينة إب وعلاقته بقدرتهم على حل المسـائل الرياضـية**. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن.

16. الجهيني، عبد الحميد ضـــويعس (2013). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على الأنشـــطة الصـــفية المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية البيئية لدى طلاب الصف السـادس الابتدائي بالمملكة العربية السـعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصـر، ع(139)، 177 – 216.

17. حافظ، ماجدة (2008). أسلوب المشروع كمدخل لتنمية المهارات المرتبطة باتخاذ القرار لدى طفل ما قبل المدرسة. **مجلة القراءة والمعرفة**. ع(78)، 118 – 139.

18. الحريري، رافدة (2011). **الجودة الشـــاملة في المناهج وطرق التدريس**. عمان: دار المســـيرة للنشر.

19. حســن، أكرم قبيص (2016). برنامج مقترح قائم على الأنشـــطة الإثرائية في الرياضـــيات لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسـين بفصـول محو الأمية. **المؤتمر السـنوي الرابع عشـر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة**، 23 – 24 ديسمبر، جامعة عين شمس، 435 – 474.

20. حميد، سلمى مجيد ووادي، هبة حميد (2014). فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التاريخ. **مجلة ديالي**، ع (63)، 342 – 372.
21. الزغول، عماد عبد الرحيم (2012). **مبادئ علم النفس التربوي**. العين: دار الكتاب الجامعي.
22. زهران، العزب محمد وعبد القادر، محمد (2003). تصور مقترح لمناهج الرياضيات بالمدرسة الابتدائية في ضوء فكرة الرياضيات والإعداد للحياة. **مجلة تربويات الرياضيات**، 6(2)، 78 – 119.
23. السعيد، رضا مسعد (2018). معمل رياضيات افتراضي لتدريس المهارات العملية والتطبيقات الحياتية للرياضيات. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 21(4)، 6 – 39.
24. سلامة، حسن سلامة (2001). **طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**، ط2، مصر: دار الفجر للنشر.
25. الشحاذ، حسام سليمان (2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم: دراسة تجريبية على عينة من الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
26. شطة، الجميل محمد (2011). تقويم محتوى مقررات المشروع الشامل لتطوير المناهج للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بالسعودية في ضوء المهارات الحياتية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع34، ج2.
27. الشوا، هلا (2011). درجة اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية من خلال مناهج الرياضيات المحوسبة في المدارس الاستكشافية في الأردن. **دراسات العلوم التربوية**، مج(38)، 2483 – 2491.
28. الشيخي، هاشم عبد الله (2000). أثر ربط محتوى الرياضيات بالحياة اليومية على تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
29. صايمة، سمر عبد المنعم (2010). المهارات الحياتية المتضمنة في مناهج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدى ممارستها لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.
30. عامر، طارق (2004). **اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين**. عمّان، الأردن: الدار العالمية للنشر.

31. عباس، هناء والجمل، أماني (2011). برنامج لتصحيح الأخطاء المفاهيمية في الكيمياء العضوية وتنمية عمليات العلم لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي باستخدام الوسائط المتعددة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، ع(168)، 101 – 130.

32. عبد العال، هبة محمد (2016). فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات في تنمية المفاهيم الرياضية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 19(12)، 127 – 162.

33. عبد القادر، عبد القادر والمعشني، محمد (2005). دور مناهج الرياضيات في تنمية المهارات الحياتية البيئية. **الندوة العلمية للتنمية والبيئة**، 12 – 14 ديسمبر، كلية التربية بصلالة، سلطنة عُمان، 1 – 20.

34. عبد الله، عاطف (2003). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع في تنمية بعض المهارات الحياتية. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ع(28)، 144 – 154.

35. عبد الله، عبد الحكيم (2017). المهارات الحياتية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر. **مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط**، الجزائر، ع(56)، 49 – 63.

36. عبد الموجود، محمد واسكاروس، فيليب (2005). **تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل**. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

37. عبد ربه، سيد محمد (2019). فاعلية منهج مقترح في ضوء المدخل المنظومي في تنمية مفاهيم الرياضيات والمهارات الحياتية لدى ذوي اضطراب التوحد بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، ع(4)، ج(1)، 86 – 139.

38. العبداللات، سعاد (2003). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

39. العزو، إيناس يونس (2011). أثر استخدام أنموذج التدريس المعرفي في اكتساب طلاب الصف الخامس العلمي للمفاهيم الرياضية وتنمية تفكيرهم الناقد. **مجلة الجامعة الخليجية**، كلية التربية، مج(3)، 107 – 142.

40. علي، ميرفت محمود ونجدي، سميرة وعيسوي، شعبان وأبو الليل، أحمد (2011). تطوير مناهج الرياضيات في ضوء المدخل البصري المكاني لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية الاجتماعية**، ع(21)، 136 – 168.

41. العياصرة، سامر وإسماعيل، نور (2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقياس الكشـــف عنهم. **المجلة العربية لتطوير التفوق**. جامعة العلوم والتكنولوجيا، مركز تطوير التفوق، اليمن، 3(4).

42. غالب، محمد (2001). اكتساب المفاهيم الرياضية وعلاقتها بحل المسألة الرياضية لدى طلاب المستوى الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

43. الغامدي، إبراهيم محمد (2015). واقع تضمين المهارات الحياتية في مقررات الرياضيات المطوّرة بالمرحلة المتوســـط بالمملكة العربية الســـعودية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 34(164)، 713 – 766.

44. الفرحاتي، السيد محمود (2017). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج في سياق اجتماعي (TASC) وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار (TIMSS). **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ع(4)، ج(1).

45. القحطاني، عثمان علي (2010). برنامج تكاملي في الرياضيات قائم على تضمين بعض المفاهيم الاقتصـــادية وبيان أثره على تنمية مهارات حل المســـألة اللفظية الحياتية المألوفة وغير المألوفة وخفض القلق الرياضـي لدى تلاميذ الصـف الرابع. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، 25 (2)، 260 – 291.

46. المالكي، مفرح بن مســـعود والمالكي، يحيى بن محمد (2017). درجة امتلاك المعرفة الرياضـــية المفاهيمية والإجرائية لدى طلاب وطالبات الصـــف الثالث الثانوي. **رســـالة التربية وعلم النفس**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ع(59)، 87 – 108.

47. محمد، رشا هاشم (2018). استخدام مدخل STEM التكاملي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية المهارات الحياتية والترابط الرياضـــي والميل نحو الدراســـة العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسـطة. **مجلة تربويات الرياضـيات**، الجمعية المصـرية لتربويات الرياضـيات، 21(7)، 76 – 152.

48. محمد، هند محمد (2006). استخدام التطبيقات الحياتية في التدريس لزيادة الميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصـف الخامس من التعليم الأسـاسـي. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

49. محمود، جمال خيري (2009). تقويم مناهج المجالات الزراعية للمرحلة الإعدادية في ضـــوء المهارات الحياتية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، اليمن، 22 (1)، 213 – 224.

50. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي (2005). **توظيف المهارات الحياتية في التعليم والتعلم**. غزة: مكتبة القطان.

51. ميكر، سي جون وشيرلي، دبليو شيفر (2011). **نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين**. ترجمة: داوود سليمان القرنة، إصدارات موهبة العلمية (3)، ط3، الرياض: مكتبة العبيكان.

52. الهويدي، زيد وجمل، محمد (2006). **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر.

53. والاس، بيل (2004). **التدريس للطلبة المتفوقين**. ترجمة: خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

54. وزارة التربية والتعليم السورية (2010). **دليل المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الأساسية**. سوريا.

المراجع الأجنبية

1. Adams, H. & Wallace, B. (1999). TASC A model for Curriculum Development Gifted. **Education International**. 7(3), 104 – 113.
2. Dwyer, C. (2009). **Gifted and Talented Program**. East Rutherford School District, New Jersey, USA.
3. Ferial, M. & Intisar, K. & Saleh, M. (2014). The Effect of TASC WHEEL on Developing Self-Directed Learning Readiness and Academic Self -Efficacy on A Sample of 7th Graders in Jordan. **Education Journal**, 135 (2), 237 – 251.
4. Fuchs, L. & Fuchs, D. & Finelli, R. & Courey, S. & Hamlet, C. & Sones, E. & Hope, S. (2006). Teaching Third Graders about Real-Life Mathematical Problem Solving: A randomized Controlled Study. **ERIC**, EJ750499.
5. Gamble, B. (2006). Teaching Life Skills for Student Success. **Connecting Education and Careers**. 81(6), 40 – 41.
6. Hill, C. & Rowan, B. & Ball, L. (2005). Effect of Teachers Mathematics Knowledge for Teaching on Student Achievement. **American Educational Research Journal,** 42 (2), 371 – 406.
7. Johnstone, F. (2008). TASC: Thinking Actively in a Social Context in Cowan. Argyll and Bute, Scotland, **Gifted Education International**, V (24), 262 – 274.
8. Kaminski, A. & Sloutsky, M. & Heckler, A. (2009). Transfer of Mathematical Knowledge: The Portability of Generic Instantiations. **Child Development Perspective**, 3(3),151 – 155.

9. Kelly, B. & Hops, J. & Howell, K. (2008). Curriculum Based Evaluation and Math an Overview. **Assessment for Effective Intervention**, V (33), N (4), 250 – 256.
10. Kliman, M. & Mokros, J. & Parked, A. (2001). Putting Math into Family Life What's Possible for Working Parents? **ERIC**, ED480010.
11. Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation. **Journal of Development Economics**, 99(2), 486 – 496.
12. Pan American Health Organization (2001). **Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development**. USA: Pan American Health Organization.
13. Powell, S. & et. al. (2009). Do Word-Problem Features Differentially Affect Problem Difficulty as a Function of Students' Mathematics Difficulty With and Without Reading Difficulty. **Journal of Learning Disabilities**, V (42), N (2), 99 – 110.
14. Programme on Mental Health (1997). **Life Skills Education is Schools**. Geneva: World Health Organization.
15. UNICEF (2004). **Which Skills are Life Skills?**. Retrieved: 22 June 2020, At: 11:30, From: http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html.
16. Wallace, B. & Adams, H. (1993). **The Thinking Actively in A Social Context TASC Project: Development the Potential of Children in Disadvantaged Communities**. Oxford: AB Academic Publishers.
17. Wight, J. (2010). **Writing about Mathematical Concept: How it Affect Problem Solving Skills**. Master of Arts, University of California.
18. World Health Organization (1999). **Partners in Life Skills Education**. Geneva: World Health Organization.
19. Xin, Y. & Wiles, B. & Lin, Y. (2008). Teaching Conceptual Model – Based Word Problem Story Grammar to Enhance Mathematics Problem Solving. **The Journal of Special Education**, V (42), N (3), 163 – 178.

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ الإرسال: 23/ 4/2021م
تاريخ القبول: 15 / 6/ 2021م

قراءة نقدية في كتاب "إشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا" للدكتور علي أسعد وطفه

محمود محمد علي
جامعة أسيوط، مصر
Email: dr.mahmoudali55eg@gmail.com

الملخص

يتناول الكتاب إشكاليات التَّعليم الإلكترونيّ وتحديَّاته في ضوء جائحة كورونا ويبحث في جدليات التفاعل والتأثير بين مختلف عوامل هذه القضية ومتغيراتها، ويستقصي مختلف الجوانب الإشكالية التي تتعلق بالتربية والتعليم في زمن كورونا. بداية يستعرض الفصل الأول إشكالية الصدمة الأولى للفيروس التي أدَّت إلى الإغلاق الشامل للمدارس والمؤسسات التعليمية .

ويتناول الفصل الثاني مفهوم التعليم الإلكتروني وتداخلاته مع مختلف المفاهيم المتاخمة له في مختلف المستويات التعليمية. وقد كُرِّسَ الفصل الثالث (الأطفال في مواجهة الإعصار.. جيل في مهبِّ كورونا).ويعالج الفصل الرابع التعليم عن بُعْدٍ بوصفه خيارًا استراتيجيًّا؛ أمَّا الفصل الخامس فقد كُرِّسَ للبحث في معطيات التجربة التربوية لدول الخليج العربي في مواجهة الأزمة. ويستعرض الفصل السادس إشكالية العلاقة بين التَّعليم التَّقليديّ والتَّعليم الإلكترونيّ.

وقد كُرِّسَ الفصل السابع لمناقشة التحديات التي فرضت نفسها على التعليم العالي والجامعي في مواجهة كورونا في سياق التجارب العالمية والعربية ؛وفيما بعد تم تناول مستقبل التعليم العالي والجامعي في ظل أزمة كورونا في الفصل الثامن. وعلى الأثر تمت مناقشة مستقبل التّعليم العام والأساسي فيما بعد أزمة كورونا في الفصل التّاسع .

وفي الفصل العاشر، يستعرض الكتاب مسألة الدروس والعبر المستفادة من أزمة كورونا.

الكلمات المفتاحية:
إشكاليات، تحديات، جائحة الكورونا، قراءة سوسيولوجية

مجلة العلماء العرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية
ASJHSS
تاريخ الإرسال: 23/ 4/2021م

المجلد الأول - العدد الأول- يوليو(تموز) 2021
تاريخ القبول: 15 / 6/ 2021م

A critical reading of the book "Difficulties of E-learning and its Challenges in the Light of Corona Pandemic" of Dr. Assad Watfa

Mahmoud Mohammed Ali
Assuit University, egypt
Email: dr.mahmoudali55eg@gmail.com

Keywords:

E-learning, Problems, Sociological reading, Coronavirus pandemic

Abstract

The book addresses the E-learning problem and challenges in light of Coronavirus pandemic, the first chapter reviews the first problematic shock of the Coronavirus that led to the complete closure of schools and educational institutions.

The second chapter tackles the concept of e-learning and its interactions with various proximate concepts at various educational levels. The third chapter is devoted to "Children confronting the hurricane ... A generation in the face of Coronavirus".

The chapter IV discussed the distance education as a strategic option. As for the Chapter V, it is devoted to the research of educational data of the Arab Gulf states in facing the crisis. Chapter VI, reviews the problematic relationship between traditional education and e-learning.

The chapter VII is devoted to discussing the challenges that imposed themselves on higher and university education in confronting Coronavirus in the context of global and Arab experiences. it also examines modalities adopted by various countries to response to the disaster' and pursue educational attainment remotely in the circumstances of Coronavirus and its complexity. Thereafter, the future of higher and university education in light of the Coronavirus crisis was discussed in Chapter VIII . Next, the future of general and basic education is discussed in the wake of Coronavirus crisis in Chapter IX.

In Chapter X, the book reviews the question of lessons learned from Coronavirus.

1-تقديم

يعدّ كتاب الدكتور علي أسعد وطفه من الأعمال النادرة التي تناولت (إشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا – قراءة سوسيولوجيّة في جدليات التّفاعل والتّأثير) " ويحرز هذا الكتاب قصب السبق في ميدان، وهو علاوة على ذلك متميز في موضوعه، جديد في أسلوبه ومنهجيه، ويعد إضافة معرفية نوعية في منهجه ومضامينه الفلسفية .

وعندما وقعت على كتاب المفكر السوري العتيد الدكتور علي أسعد وطفه (إشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا)، والذي صدر أخيراً عن مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية 2021م، امتلكني إحساس عميق وشامل بالسعادة وغمرتني حالة من النشوة الفكرية لاقتناعي الفائق بأنّ الكتاب يحمل في طيّاته رؤية نقديّة جديدة لإشكاليات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا، بحثا في جدليّات التّفاعل والتّأثير بين مختلف عوامل هذه القضيّة ومتغيّراتها، ويستقصي مختلف الجوانب الإشكالية التي تتعلق بالتربية والتعليم الإلكتروني في زمن الكورونا[1].

وليس ثمة غرابة أو مغامرة في أن يخوض المؤلف الدكتور وطفه خوضا نقديا إبداعيا في قضايا المدرسة والعولمة والثقافة، لما عرف عنه من حصافة فكرية ونزعة نقدية وروح ثورية جعلته من أكثر المفكرين العرب في مجال علم الاجتماع التّربوي قدرة على تناول القضايا الفكريّة التربويّة المعاصرة تناولا فذا وأصيلا بحكم خبرته الطويلة وأصالته العلمية وانتسابه إلى المدرسة الفرنسية النقديّة لعلم الاجتماع النّقدي الجديد بزعامة المفكر النّقدي الكبير بيير بورديو الذي أسّس فضاء فكريّا متجددا وحداثيّا للعلاقة بين التّربية والحياة السّياسة الرأسماليّة[2] .

2-الكتاب ودوافعه:

يلامس المؤلف في كتابه (إشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا) أكثر قضايا التربية والتعليم حساسية وجوهرية في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19)، حيث دفعت تلك الجائحة المؤسّسات التعليمية في مختلف دول العالم إلى تطوير بدائل مناسبة ومبتكرة للتعامل مع الواقع الذي فرضته الجائحة، وأهمّها الانتقال إلى التعلّم عن بعد، وتدريب أعضاء هيئة التّدريس على استخدام برامج التّعليم وموادّه وأدواته عبر الإنترنت، إضافة إلى تدريب الطلبة على التّعامل مع تلك البرامج وكيفيّة استخدامها. وتهدف هذه الدّراسة إلى إطلاع المسؤولين عن التّعليم والباحثين وصنّاع القرار على الآثار التي خلّفتها الجائحة على العمليّة التعليميّة، والسياسات والبرامج وتدابير الطوارئ التعليمية التي تسهم في الحدّ من تداعياتها على تلك العملية، وكيفيّة الاستفادة من التّعليم الإلكتروني باعتباره بديلا مناسبا في ضوء انتشار الجائحة وحداثيّا للعلاقة بين التّربية والحياة السّياسة الرأسماليّة[3] .

ويعد كتاب (إشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا) عصارة تفكير **الدكتور علي** وطفه في الفلسفة والثقافة التربية والعلوم والمعرفة الكونية، ولذلك لم أهدر الفرصة وحاولت أن أغتنمها لقراءة هذا الكتاب الرائع، وذلك لما فيه من خير للإنسانية في الاستفادة من بعضها بعضا. فكانت هذه القراءة التي نتناولها في قسمين كبيرين: مدار القسم الأول على التقديم المادي للكتاب، والقسم الثاني على أهم القضايا التي بسطها الكتاب للدرس والتأمل والحوار.

وبذلك يمكن قراءة أهداف الدكتور علي وطفه في هدفين أساسيين، أو جعلهما في دافعين:

الدافع الأول :نظري معرفي يقوم على تناول مختلف مظاهر التّفاعل بين الأزمة التي أحدثها فيروس كورونا المستجدّ المسبّب لمرض (كوفيد-19) والتعليم الإلكترونيّ عن بعد في مختلف مستويات المراحل التعليمية. وتسعى إلى تقديم صورة متكاملة للتفاعلات القائمة بين تلك الجائحة والتحديات التي فرضتها على التعليم، وإلى تقديم تصوّر شموليّ لتأثيرها في العملية التعليمية ولا سيما إغلاق المدارس والمؤسسات الأكاديمية في مختلف أنحاء العالم، وتتطرّق إلى مناقشة مختلف الإشكاليات والتحديات الاجتماعية والسّيكولوجية والتربوية التي تواجه المؤسّسات التعليمية في تعاملها مع هذه الأزمة[4] .

الدافع الثاني :عملي واقعي، يقوم علي تحليل أبعاد جائحة كورونا وتفاعلاتها في المستويات العربية والعالمية، ولاسيما في مستوى التأثير المدمّر لهذه الجائحة على أطفال المدارس وشباب الجامعات، كما على الآباء والأمّهات، كما تحاول الكشفَ عن الأبعاد الاقتصادية، وعلاقتها بإمكانيّة تدمير الثراء الفكري للبشر، المتمثل في التربية المعنيّة بإعداد العقول وتكوين الأدمغة وتشكيل الخبرات وإعداد المهارات في مواجهة تحدّيات المستقبل، الذي نرجو له أن يبدّد العتمة، ويدمّر الظّلمة ويخرج فتيّا منيرا يضيء زمن البشرية، ويبهج من جديد طفولتها الضّائعة[5] .

ولأكثر من سبب فقد جعل الدكتور علي وطفه مضمون الكتاب وفحواه ومادته في الاستدلال على الهدف الأول، أي علي الجانب النظري المعرفي، مستغلا كلّ فرصة للتعليق بالسلب على أصحاب الدافع الثاني، بين نقد أو نقض.

من هنا، كانت مهمّة الدكتور علي وطفه في مقدمة كتابه أن يعرّف القارئ بمقصوده بإشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا"، وأن يبيّن أنّ الجائحة الحالية تمثّل ظاهرة عالمية كوكبية، وترتسم مفصلا تاريخيا لمرحلة جديدة في تاريخ الفكر الإنساني، ويتجلّى تأثيرُها الصّارخ في مختلف الاتّجاهات العلمية والمعرفية؛ في مجال الفن والتاريخ، كما في مجال الأدب والفلسفة وعلم الاجتماع والاقتصاد والتربية.. وهكذا، فالكارثة اليوم لا تتمثل جوهريّا في الأعداد الهائلة للمصابين بالجائحة بل في مضاعفاتها الهائلة في مختلف مجالات الحياة[6].

والواقع أنّه إذا كان صحيحاً القول بأنّ للفيلسوف حدثاً واحداً يتكرر كل عدة سنوات كما قال الفيلسوف الفرنسي المعاصر " هنري برجسون"؛ فإنّه صحيح أيضاً القول بأنّ للمفكر المتميز خطابًا واحداً يتكرر دائماً عبر مستويات عديدة تعكس كلها رؤية واضحة ومتفردة، كتلك التي نجدها متضمّنة في جميع أعمال الدكتور "علي وطفه": كتاباً كانت، أم ترجمة.

ومن هنا، يقع كتاب (إشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا) الذي نحن بصدده الآن ضمن الدّوال الرئيسية على معالم هذا الخطاب الذي يمثل بحق اتجاهاً معرفياً جديداً في حقل الثقافة العربية المعاصرة. اتجاها احتل مكانته في قلب هذه الثقافة عن جدارة واستحقاق بصرف النظر عن مدى الاتفاق أو الاختلاف مع ما يمثله من قيمة معرفية ومنهجية في دراسة علوم التراث ونصوصه، وهي قيمة ولا ريب عظيمة ولو كره الشانئون!..

3-المؤلّف وحضوره العلمي

أما المؤلف فهو الدكتور الأستاذ الدكتور " علي أسعد وطفه"، أستاذ علم الاجتماع التربوي بكلية التربية –جامعة الكويت، وهو أيضاً باحث وأكاديمي سوري، يشغل منصب أستاذ علم الاجتماع التربوي، ورئيس تحرير مجلة نقد وتنوير الصادرة عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، عضو اتحاد الكتاب العرب، عضو رابطة الكتاب السوريين، عضو اتحاد كتاب سورية الأحرار، عضو الشبكة العالمية للتربية على حقوق الإنسان، عضو المجلس العربي للعلوم الاجتماعية في بيروت، عضو الهيئة الاستشارية لمجلة متنوري بجامعة قسطنطينة في الجزائر، عضو الهيئة الاستشارية لمجلة دراسات الصادرة عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات العربية المتحدة. حائز على جائزة حميد بن راشد للعلوم الاجتماعية سنة 2014، وعلى جائزة البحث المتميز لجامعة الكويت في مجال الآداب والعلوم الإنسانية سنة 2009، وعلى شهادة تقدير من صاحب السمو سلطان بن محمد القاسمي حاكم الشارقة سنة 2001. له العديد من المؤلفات، من بينها: "العنف والعدوانية في التحليل النفسي"، و"الجمود والتجديد في العقلية العربية"، و"بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي"، و"التنشئة الاجتماعية في دولة الكويت"، و"المدخل إلى التربية"، و"الشباب والمرأة"، و"الشباب قيم واتجاهات ومواقف"، و"التربية وحقوق الإنسان". وله مجموعة من الترجمات، من بينها: "إميل دوركهايم: التربية والمجتمع"، و"بيير بورني: فلسفة الحب". وله مجموعة من الأبحاث العلمية المحكمة، من بينها: "التحديات الإعلامية في الوطن العربي: مواقف الشباب من تلفاز الشرق الأوسط، دراسة سوسيولوجية إعلامية في جنوب سورية"، و"الاغتراب والأنسنة في مفهوم الفردانية: المغامرة الفكرية الفردانية في الثقافة الغربية.

4- الكتاب وموضوعه:

والسـؤال الذي أود أن أسـأله للأسـتاذ الدكتور علي وطفه : لماذا اختار لكتابه عنوان "إشـكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضـوء جائحة كورونا "، ولم يختار له اسـم "مشـكلة التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا "، أو " أزمة التعليم الالكتروني في ضـــوء تحديات جائحة كورونا " أو " التعليم الالكتروني وجائحة كورونا بين المحنة والمنحة، أو "التعليم الالكتروني.. ضرورة تفرضها جائحة كورونا".. الخ؟

وهنا يجيبنا الدكتور علي وطفه ضمن ملاحظة سجلها ضمن تلخيصه للكتاب فقال: " يتناول الكتاب إشـكاليات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضـوء جائحة كورونا، ويبحث في جدليات التفاعل والتأثير بين مختلف عوامل هذه القضـية ومتغيراتها، ويسـتقصـي مختلف الجوانب الإشكالية التي تتعلق بالتربية والتعليم الإلكتروني في زمن الكورونا[7].

والكتاب عند أول صـدوره يقع في (425) صـفحة، وهذا الكتاب ليس رواية من نسـيج الخيال، ولا سـرد لأحداث تاريخية عن التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا، وإنّما هو عبارة عن مراجعة لمئات المصـادر والمراجع، وكذلك البحث بصـورة نقدية للدراسـات التربوية والأبحاث العلمية في محاولة للكشـف عن الجوانب المظلمة للأزمة، وابتكار وسـائل المواجهة وطرق الدّفاع والحماية، ودراسـة التّأثير البعيد والقريب لهذه الأزمة في المجتمع الطلاّبي على مسـتوى الكوكب، في محاولة جادّة لفهم ما يجري، ومن ثم الانطلاق إلى مواجهة التّحدّيات الصّعبة التي لم يشهد لها التاريخ مثيلا[8].

ولهذا، أكّد المؤلف بأن هذه الدراسة تهدف إلى إطلاع المسؤولين عن التعليم والباحثين وصنّاع القرار على الآثار التي خلّفتها الجائحة على العملية التعليمية، والسـياسـات والبرامج وتدابير الطوارئ التعليمية التي تسـهم في الحدّ من تداعياتها على تلك العملية، وكيفيّة الاسـتفادة من التّعليم الإلكتروني باعتباره بديلاً مناسباً في ضوء انتشار الجائحة واستمرار تأثيرها ربّما لأشهر مقبلة[9].

وينقسم الكتاب إلى عشرة فصول وخاتمة، حيث يستعرض الفصل الأول إشكالية الصدمة الأولى للفيروس التي أدت إلى الإغلاق الشـامل للمدارس والمؤسـسـات التعليمية وما ترتب على هذا الأمر من تحديات فرضـت نفسـها على التعليم ومؤسـساته في مختلف أنحاء العالم. ويتناول الفصـل الثاني مفهوم التعليم الإلكتروني وتداخلاته الإشكالية مع مختلف المفاهيم المتاخمة له في مختلف المستويات التعليمية. وقد كُرس الفصـل الثالث (الأطفال في مواجهة الإعصـار.. جيل في مهبّ كورونا) لمعالجة التأثيرات التي فرضـها كورونا في حياة الأطفال وتعليمهم في مختلف أنحاء العالم. ويعالج الفصـل الرابع التعليم عن بعد بوصفه خيارا استراتيجيا لمواجهة الأزمة ضمن تجلياته في مختلف التجارب العربية والعالمية. أما الفصـل الخامس فقد كُرّس للبحث في معطيات التجربة التربوية لدول الخليج العربي في مواجهة الأزمة. ويستعرض

الفصل السادس إشكالية العلاقة بين التّعليم التّقليديّ والتّعليم الإلكترونيّ، كما يتناول السمات والخصائص التي تميز كل منهما في سـياقه التاريخي، ومن ثم يبحث في الكيفيات التي يتمّ بها الانتقال إلى التعليم الإلكتروني عن بعد في ظل الكارثة. وقد كرس الفصل السابع لمناقشة التحديات التي فرضت نفسها على التعليم العالي والجامعي في مواجهة كورونا ضمن منظومة التجارب العالمية والعربية، كما يبحث الكيفيات التي اعتمدتها مختلف البلدان في التصـدي للكارثة ومتابعة التحصـيل العلمي عن بعد في ظروف كورونا وتعقيداتها. وفيما بعد تم تناول مسـتقبل التعليم العالي والجامعي في ظل أزمة كورونا في الفصـل الثامن. وعلى الأثر تمت مناقشة مستقبل التّعليم العام والأساسي فيما بعد أزمة كورونا في الفصل التّاسع. وفي الفصل العاشر، يستعرض الكتاب مسألة الدروس والعبر المستفادة من أزمة كورونا، كما يبحث في الوضع العربي المتأزم وصـيرورة الانتقال التربوي إلى عالم الثورة الرقمية تحت تأثير الصـدمة، كما يبحث في الكيفيات التي يمكن عبرها للأزمة أن تحرّض المدرسة العربية على التفاعل مع معطيات العصر وتحولاته الثورية في مستقبل الثورة الصناعية.

ويمكن توضيح ذلك بالتفصيل، حيث نجد أنّ الدكتور وطفه قد بدأ الفصل الأول من كتابه بمقدمة يقول فيها : " صـدمت جائحة كورونا الأنظمة التربوية في العالم، ورمتها بين مخالب أزمة لم يسـبق لها مثيل في تاريخ التربية والتعليم، وجاءت لتدمّر فاعليّتها وتفجّر أطرها التّقليدية وتضعها أمام تحدّيات جديدة تهدّدها بالسّقوط والزوال. وفي ظلّ هذه الصدمة العنيفة فقدت المدارس والمؤسسات التربوية كثيرا من ألقها المعهود، ومن قدرتها على مواكبة المسـتجدات سـواء في عالم الكوارث والأوبئة، أو في عالم الثورة الصـناعية الرابعة. وليس من المبالغة في شـيء القول: إنّ هذه الجائحة جاءت لتدقّ المسمار الأخير في نعش المدرسـة التقليدية، ولتعلن موتها المؤكّد في مختلف أصـقاع العالم. فالجائحة فرضـت إغلاقاً كاملاً على المدارس ورياض الأطفال والجامعات والمؤسـسـات التعليمية في مختلف أنحاء العالم (صـالح، 2020)' وانتقلت بالتعليم إلى حالة افتراضية موجّهة بمعطيات الثورة الصناعية الرابعة في مجال الاتصال والمعلوماتية. ولا ريب أنّ التحوّل إلى هذه الحالة الافتراضـية قد بدأت تتحقّق بصـورة واضـحة وواقعية في مختلف البلدان. وقد ترتّب على الأنظمة التعليمية اليوم أن تودّع التّعليم التقليدي بمكوناته المعهودة، حيث المدرسة والمعلّم والطالب والسبورة والاختبار الورقي، وداعاً بائناً لا رجعة فيه[10].

ثم انطلق الدكتور علي وطفه بعد ذلك يناقش المحاور التالية :إغلاق المدارس (من ص 36–38)، وشرارة الجائحة (من ص 38–39)، وموجات مستقبلية (ص 39)، التعليم والجائحة: من صدمة الإغلاق إلى الأزمة (من ص 39–50)، ومن خلال تلك المحاور توصـل الدكتور عليوطفه إلى أنّ: " البشـريّة قد تعرضـت إلى أزمة صـحيّة لم يسـبق لها مثيل، هي أزمة جائحة كورونا، التي تجاوزت مجال الصّـحة العامّة لتشـمل المجالات الاقتصـاديّة والاجتماعيّة والسـياسـيّة... وكان أن وُضـعت التقاليد والقيم

والمواضـــعات والمؤسّـــســـات، وســـائر معهود النّاس ومعيشـــهم اليوميّ على المحكّ دفعة واحدة. وبدت الإنسانيّة، لبعض الوقت، في حالة شلل تامّ، بفعل الصدّمة والمفاجأة. وكان من أكثر القطاعات تأثّرا هو مجال التربية والتعليم. فقد فرض الخوف من العدوى وضـرورة التباعد الجسـديّ محاذير أصـابت العمليّة التعليميّة التقليديّة في مقتل. وتمّ اللجوء إلى إغلاق المؤسسات التعليميّة، والاستعاضة عن الدّرس التقليدي الحضوري ببعض البدائل، من أهمّها التعليم الافتراضي، أو التعليم عن بعد. وهو بديل صاحبته مشكلات جديدة، منها ما هو ذو طبيعيّة مادية كالفقر ونقص الغذاء، وبعضها ذو طبيعة نفسية واجتماعيّة كتعرّض الناشئة للعنف والشعور بالعزلة والعمل المبكّر، والزواج القسري وختان الإناث... وأخرى ذات طبيعة تربويّة وفي مقدّمتها انعدام تكافؤ الفرص بســـبب عدم توفّر إمكانات التواصـــل عبر الإنترنت للجميع على قدم المســـاواة... وغياب التّفاعل الحيّ بين المعلم والمتعلّم والتســـرّب المدرســـي، وتفاقم الأميّة... ولئن وحّد الخوف والهلع من جائحة كورونا الإنســانيّة، فإنّ المشــكلات التي أنتجتها هذه الجائحة قد عمّقت الفوارق بين الدّول النّامية والدّولة المتقدّمة، مثلما عمّقتها داخل المجتمع الواحد بين الفقراء والأغنياء. وهكذا فإنّ الخبراء والباحثين والمنظمات الدّوليّة يتوقّعون أنّ تمتدّ آثار جائحة كورونا الســـلبيّة إلى الأجيال القادمة، وأنّ البشريّة ستحتاج وقتا طويلا لمعالجة تلك الآثار، وأنّ تاريخ الإنسان ما قبل كورونا على هذا الكوكب لن يكون كما بعده[11].

أما الفصل **الثاني فجاء بعنوان" في مفهوم التعليم الإلكتروني وإشكالياته** : من التعليم عن بعد إلى التعليم الإلكتروني"، وفي هذا الفصل يقول الدكتور وطفه في مقدمته: " اعتاد الفيلسوف الفرنسي الشهير فولتير أن يطلب من محاوريه تحديد مفاهيمهم ومصـــطلحاتهم قبل الخوض في الحوار والنقاش، لأن الوضـــوح في المفاهيم يبدّد الأوهام والمغالطات في الحوار والمناقشـــة. وقد شـــهر عنه قوله: "إذا أردت أن تتحدث معي فحدد مفاهيمك". ومثل هذه المقولة تنطوي على حكمة بليغة يجب علينا اســـتحضـــارها دائما في الحوار وفي البحث العلمي. فالبحث الجيّد هو البحث الذي يقوم على ركائز مفاهيمية واضـحة. فالكثير من الخلافات والصـراعات الأيديولوجية ناجمة عن غموض في المفاهيم، وعن غياب في الســـيطرة على الدلالات والمعاني الكامنة فيها. ولا يخفى على العارفين أنّ كثيرا من الجدل العنيف الدائر حول التعليم عن بعد ناجم عن غموض كبير في مفاهيم هذا النوع من التعليم، وفي تجلياته المتنوعة، ومن هذا المنطلق يترتب علينا منهجيا العمل على اســـتكشـــاف أبعاد مفهوم التعليم الإلكتروني وتقاطعاته مع كثير من المفاهيم المجاورة له، مثل التعليم عن بعد في حالة الطوارئ والتعليم الرقمي والتعليم الافتراضي[12].

ويستطرد المؤلف فيقول: "وغني عن البيان أنّ بلورة هذه المفاهيم والكشف عن دلالاتها وتداخلاتها يشكل مدخلا منهجيا مهمّا جدا في التأسيس للبحث الذي نقوم به حول التعليم الإلكتروني في ظل جائحة

كورونا. ولا شــكّ لدينا أن جائحة كورونا قد أدخلت مزيدا من التعقيد في الســيطرة على مفهوم التعليم عن بعد بصورته الإلكترونية، وأنّ السيطرة على هذا المفهوم بأبعاده المختلفة سيشكل منطلقا يُؤسس عليه في تناولنا للتعليم الإلكتروني في ظل الجائحة، وذلك لأنّ كثيرا من الباحثين والتربويين يأخذون بالمفهوم الضيّق للتعليم الإلكتروني دون الغوص في معانيه ودلالاته المتنوعة. وتأسيسا على ذلك تدور المناقشات، وتبرز الاتجاهات الرافضة لهذا النّمط من التعليم بناء على وعي مشوش وخاطئ بخصوص مفهوم التعليم الإلكتروني وتعيّناته الفكرية. وقبل الخوض في إشــكاليات التعليم الإلكتروني ودوره في تخطي الأزمة الكورونية ، يجب تحديد مفهوم التعليم الإلكتروني ودلالاته المعرفية، وبيان مدى صــلته الفعلية بمنظومة أنواع التعليم[13] .

ثم يتســاءل المؤلف فيقول: فما التعليم الإلكتروني؟ متى نشــأ هذا المفهوم وكيف تكوّن تاريخيا؟ وما العوامل والمتغيرات التي ســاهمت في تكوينه؟ وكيف انفصــل هذا المفهوم عن منظومة المفاهيم المتداخلة معه؟ ما فلسفة هذا المفهوم؟ ما مكوناته؟ وما هي تفاعلاته وتوظيفاته في ظل الأزمة الكورونية؟[14].

وهنا نجد المؤلف يجيب على هذه التســاؤلات من خلال المحاور التالية :إشــكالية المفهوم (ص ص 60-62)، ومفهوم التعليم الإلكتروني (ص ص 62-64)، وتعريف التعليم الإلكتروني (ص ص 64-70)، ومفهوم التعليم عن بعد (ص ص 40-75)، وما بين التعليم الافتراضي والرقمي والإلكتروني(ص ص 75-80)، وما بين التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني (ص ص 80-85)، ومن خلال المحاور توصــل إلى أنّ: " هذه المقارنة بين مفهومي التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في حالة الطوارئ ســتمكّننا في المســتقبل من تعقب آثار التعليم في حالة الطوارئ، وتأثيرها في الثقافة التربوية العامة، وفي الرأي العام حول صــلاحية التعليم عن بعد في مستقبل التربية والتعليم في العالم. وستساعدنا المقارنة بين هذين المفهومين على فهم أعمق وأشــمل لفلســفة التعليم الإلكتروني ومضــامينه التربوية، وتعزز فهمنا لخريطة المفاهيم وشــبكاتها التي تغطي مختلف أشــكال التعليم عن بعد وتجلياته الإلكترونية[15]؛ وعلى خلاف كلّ التصورات السائدة، التي تحيل التعليم الإلكتروني إلى مجرد ممارسة تكنولوجية لنقل المعلومات عن بعد، يأخذ التعليم الإلكتروني كما يرى الدكتور وطفه: "صــورة منظومة معرفية حيّة متكاملة الأبعاد قوامها التفاعل الحيوي بين الثورة الرقمية والفكر التربوي في أكثر تجلياته أنسنة وتميّزا. وهنا يجب علينا أن نلحّ على أهمية الفصــل بين التعليم عن بعد في حالة الطوارئ التي شــهدناها على مدار الســنة الماضــية، وبين التعليم الإلكتروني الذي يحتاج إلى درجة كبيرة وعالية من الإعداد والتنظيم، ويمكننا أن نطلق على التعليم عن بعد في حالة الطوارئ تســمية أخرى أكثر وضــوحا وهي: التعليم التقليدي عن بعد حيث يكون نقل المعلومات بصــورة جامدة وفقا للمنهج التقليدي في التعليم. وهكذا، فالتعليم الإلكتروني يختلف عن التعليم التقليدي عن بعد كثيرا في المستوى والدرجة والقيمة، إذ يتمثل في كونه، وفي الوقت نفسه، ممارسة

إنسانية ذكية، وتقانة رقمية متطورة، وفكر تربوي متقدم يقوم على فلسفة محددة وأهداف مصممة لتحقيق أفضل مستويات التعليم والتربية عند الأطفال والناشئة. وليس ممكنا أبدا تبنّي التعليم الإلكتروني من دون فلسفة جديدة للتعليم تتوافق مع تطورات العصر في أكثر مظاهره الرقمية الذكية حضورا وتطورا. والتعليم الإلكتروني، يقوم في فلسفته التربوية على إزالة الحواجز بين الأطفال في دائرتي المكان والزمان حيث يمكن للمتعلمين الانفتاح على العالم الذي يحيط بهم ويخرجهم من أقفاص الفصول الدراسية الضيقة إلى عالم أرحب فكريا وثقافيا ومعرفيا وإنسانيا بطريقة ينفتح فيها الأطفال على فضاءات إنسانية واسعة دون حدود أو قيود. "وهو نوع من التعليم الذي يبشّر بسقوط كلّ أشكال التلقين والتحجّر المعرفي الذي تمارسه المدرسة التقليدية التي ما زالت تعيش في عصر حشو العقول بالمعلومات بينما يأخذنا التعليم الإلكتروني إلى عصر الإبداع المعرفي والابتكار العلمي. ومن المؤكد أنّ التعليم الإلكتروني يشكّل نوعا من الثورة الإبيستيمولوجية في التربية التي تؤهل التربية للمشاركة الفاعلة في الثورة المعرفية التي تشكل السمة الأساسية للمجتمع الصناعي في ثورته الرابعة"[16].

ينتقل الدكتور علي وطفه إلى الفصل الثالث الموسوم بـــ " الأطفال في مواجهة الإعصار.. جيل في مهبّ كورونا"، ليؤكّد أنّ: "المدارس تشكّل الفضاء الحيوي لتنمية الأطفال والمراهقين وتحقيق رفاهيتهم ونموّهم المعرفيّ والأخلاقيّ. وتأسيسا على ذلك فإن تعطيل المدارس سيشكّل أزمة خانقة بالنسبة إلى الأطفال، إذ تلحق بالغ الأثر بالمجال الحيوي لوجودهم ونمائهم. وعند إغلاق المدارس لفترات طويلة يظهر عدد من المشكلات والصعوبات التي تواجهها هذه الشريحة العمرية.. ومن الصعوبة بمكان الفصل، منهجيّا وواقعيّا، بين إغلاق الدارس، وجوانب التأثير الذي أحدثه هذا الإغلاق في مجتمع الأطفال، حيث تتداخل العوامل والمعطيات بصورة بالغة جدا، فالعلاقة بين المدرسة والأطفال علاقة وجودية شديدة التعقيد، تترابط خيوطها وتتداخل بطريقة عمودية ودائرية، وعلى صورة شبكة معقدة التكوين. ومع ذلك سنحاول الفصل بين هذه المتغيرات بطريقة منهجية، لكنها لا تستطيع مهما بلغت من الدقّة والإحكام أن تعالج هذا التداخل بصورة كاملة. فالأبعاد الصحية والنفسية والاقتصادية والتعليمية تتداخل وتترابط وتتشابك ضمن منظومات تفاعلية جدا، آخذة بالأبعاد الأربعة للوجود بما فيها البعد الزمني المتحرّك. ومن المفارقات التي تزيد الأمور تعقيدا أن الأطفال هم أقل الفئات الإنسانية تعرضا للإصابة بالفيروس المستجد (كوفيد-19)، لكنهم يستطيعون نقل العدوى لمن يخالطهم من الكبار والبالغين. لقد كان تأثير الجائحة على التعليم هائلاً، كما ذكرنا آنفا، حيث بلغت نسبة الطلبة المنقطعين عن العمل 1.6 مليار طفل وطالب في 200 دولة[17].

ويظلّ، بالرغم من كلّ الفروض، سؤال مهم قائم يدور في خلد الكثيرين كما يقول الدكتور علي وطفه، ألا وهو: **هل سيستمر زخم التعلم الإلكتروني فيما بعد كورونا، أم أنه سيختفي، وتعود الأمور إلى مسارها السابق؟**[18].

وهنا نجد الدكتور علي وطفه يجيب على هذا التساؤل قائلاً : " تتعدد الآراء هنا بين من يظن –أو ربما يتمنى– أن تعود الأمور إلى ما كانت عليه، ومن يعتقد أنه لا رجعة عن التعلم الإلكتروني الذي طال انتظار التحوّل إليه بشكل أكبر"[19]. من خلال المحاور التالية: التغذية وصحة الأطفال (ص ص 97–101)، وتأثير الإغلاق على الصحة العقلية والنفسية للأطفال (ص ص 101–105)، وتأثير إغلاق المدارس في مستوى رفاهية الأطفال (ص ص 105–106)، والاتجار بالأطفال واستغلالهم (ص ص 106–109)، وعمالة الأطفال (ص ص 109–110)، وزواج الأطفال (ص ص 110–112)، والاستغلال الجنسي للأطفال عبر الإنترنت (ص ص 112–113)، والصراع وتجنيد الأطفال (ص ص 113–115)، الفجوة بين الأطفال (ص ص 115–116)، وتعميق الفجوة بين الجنسين (ص ص 117–120)، واللاّمساواة في التعليم (ص ص 120–125)، والفاقد التعليمي والتسرّب (ص ص 125–127)، ومن خلال تلك المحاور توصل المؤلف إلى حقيقة مهمة، وهي أنّه في النصف الأول من القرن الماضي كان التفكير السوسيولوجي يدور حول تضاؤل دور الأسرة لصالح المدرسة، وجرى الحديث عن موت الأسرة مع تصاعد دور المؤسسات التربوية الجديدة وتعاظم أهميتها. وقد اضطرت الأسرة إلى التخلي عن معظم وظائفها خلال العقود الماضية حتى أصبحت أشبه بمكان للنوم والراحة يلجأ إليه الأطفال بعد يوم متعب من الحياة في المؤسسات الخارجية. وكانت المدرسة – حتى خلال العطل الرسمية – تؤدي دورا حيويا في رعاية الأطفال وحمايتهم وتنظيم الرحلات الترفيهيّة لهم بعيدا عن الأسرة. وقد ظهرت كتابات كثيرة بعنوان موت الأسرة وموت العائلة بعد أن اشتد عود المدرسة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية المساندة لها من رياض للأطفال ودور للحضانة ونوادي ومؤسسات عديدة جدا إلى الحد الذي اقتصر فيها دور الأسرة على وظائف محدودة للغاية تتمثل بالرعاية الأسرية[20]؛ ثم يؤكد المؤلف فيقول: " والآن، وتحت هول الصدمة الفيروسية، تعود الأسرة من جديد لتقوم بدورها التقليدي، بل ولتقوم بدور المدرسة والمؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى. وأصبحت اليوم في ظل الجائحة حاضنا يضم فعالية مختلف الفضاءات الاجتماعية والتربوية والطبيعية، وهو حمل شديد الوطأة يثقل على كاهل الأسرة ويحملها مسؤوليات تفوق طاقتها[21]؛ خاصة وأن التحديات التي فرضها كورونا كما يري المؤلف يحتاج منا اليوم إلى جهود كبيرة في مجال العلوم الإنسانية، ويمكن القول: إنه لا توجد حتى اليوم إجابات جاهزة عن طبيعة هذه التحديات التي تواجه الأطفال والناشئة والأسر في هذه المرحلة. فتدمير الفضاء المدرسي وتحوله إلى عالم افتراضي أو الانتقال إلى التعليم الافتراضي يطرح كثيرا من المشكلات الذهنية والعقلية

عند الأطفال. وهنا يجب علينا القول بأن تغييب الواقع الاجتماعي للطفل يبقى كارثيا إذ لا شـــيء يعوض القطيعة بين الطفل والطبيعية أو بين الطفل ومؤسساته الاجتماعية[22].

ويذهب الدّكتور علي وطفه في الفصل الرابع، الذي وسمه بـــــ"التعليم عن بعد بوصفه خيارا استراتيجيا : تجارب عربية وعالمية"، إلى أن الأزمة الناجمة أثرت عن ظهور جائحة كورونا في مستقبل الحياة ونوعيتها لجميع سكان الكوكب، ولاسيما الأطفال والشباب. وفي ظلّ هذا المشهد المأساوي أصيب ملايين البشر بالذعر والخوف وتعطلت مصالحهم، وأصيبوا بحالة من الاضطراب والفوضى المدمّرتين للحياة. فقد فُرِض على الجميع حجر صـــحي شـــامل في معظم دول العالم لمنع انتشـــار العدوى وتقليل معدلات الوفيات. وترتّب على المؤسسات التعليمية أن تتكيّف بسرعة مع هذا الوضع الجديد، وأن تعمل على تبنّي نموذج التعليم الإلكتروني عن بعد كوسيلة حيوية لحماية الأطفال والناشئة وضمان تعلّمهم[23]، ثم يؤكد المؤلف بأنّ الجائحة كشفت عن الأزمة الخفية لأنظمة التعليم في العالم، وأظهرت عجزها وضعفها البالغ أمام الأزمات والصدمات التي يمكن أن تواجهها في المستقبل. ولئن لامست الجائحة جميع وجوه الحياة، فإنّ التعليم كان الأكثر تأثرا. إذ فرضت الجائحة على المدارس والحضانات والجامعات أن تغلق أبوابها، وانقطع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم، كما ذكرنا آنفا. ووجد الطلبة أنفسهم فجأة في أكثر من 200 دولة مجبرين على التعلم في المنزل بواسطة التعليم عن بعد. وبعد أن كانت المؤسسات التعليمية تنظر إلى التعليم الإلكتروني كنوع من الترف، أصـــبحت تنظر إليه باعتباره ضـــرورة حيوية، ووســـيلة لا بد منها لتمكين مئات الملايين من الطلاب والأطفال في العالم من التعلم، بعد العطالة التي ضربت مدارسهم ومؤسساتهم التعليمية. وعلى الرغم من تعرض العديد من البلدان في السابق لكوارث طبيعية وبشرية، فإنها لم تلجأ إلى استخدام التعليم عن بعد كحل لتلك الأزمات بالطريقة الشاملة نفسها التي تم بها تطبيقها في أعقاب أزمة فيروس كورونا[24]؛ وإزاء هذا الإغلاق المدرســـي والانقطاع الشـــامل للتعليم الذي امتدّ إلى كامل المعمورة، لجأت الدول إلى التعليم الإلكتروني لتعويض الطلبة عن قطيعتهم التربوية عن مؤســـســـاتهم التعليمية. ولجأت الأنظمة التعليمية إلى موجة التعليم عن بعد عبر الراديو والإنترنت والتلفزيون وغيرها من الوسائل والوسائط الإلكترونية الممكنة. لكن المشكلة كانت تكمن في قدرة الأنظمة التعليمية على مواكبة التعليم عن بعد في حالة الطوارئ بما لديها من إمكانات وخبرات وبنى لوجستية تحتية. وهنا تثور أسئلة إشكاليّة مهمة حول الكيفيات التي تمّ فيها هذا الاعتماد ضمن متغيرات تتعلق بالتطور التعليمي والتهيؤ التكنولوجي اللوجســـتي لمواجهة تحدّي الانقطاع والإغلاق[25]؛ ونظرًا لاســـتمرار الجائحة وتعاظم تأثيرها، كان على الأنظمة التعليمية أن تســـتمرّ في تناوبات الإغلاق، وإعادة الفتح على إيقاع تقدم الفيروس أو تراجعه. وقد عملت كثير من الدول على رفع القيود والحظر العام من أجل المحافظة على الاســتقرار الاقتصــادي، وشــمل ذلك إعادة فتح المدارس ولاســيما مع البوادر الأولى

لمظاهر الاستقرار في منحنيات الخطر الناجم عن الجائحة. لكن بعض الدول كانت أكثر حذرا وخوفا من "موجة ثانية" للفيروس. وفي منتصف يوليو 2020، التحق أكثر من مليار طالب، أي ما يعادل 61٪ من إجمالي عدد المتعلمين في العالم بمدارسهم ومؤسساتهم التعليمية[26].

وقد عمد الدكتور علي وطفه بعد ذلك، في نفس الفصل، إلى معالجة المحاور التالية: تحديات الانتقال إلى التعليم الإلكتروني (من ص 140-145)، والتجربة الصينية في الانتقال إلى التعليم الإلكتروني (من ص 145-148)، وتجارب عالمية ناجحة (من ص 148-152)، والتجارب العربية في مجال الانتقال إلى التعليم الإلكتروني (من ص 152-154)، ووضع التعليم الإلكتروني عربيا (من ص 154-157)، وحلول عربية لإشكاليات التعليم الإلكتروني (من ص 157-159)، وتجارب عربية في التعليم عن بعد (159-166)، وهنا وجدنا المؤلف يتوصل إلى حقيقة مهمة وهي أنّ إشكالية التعليم عن بعد، تأخذ في ظل جائحة كورونا، صورة أزمة شاملة، ويشكل هذا النّمط من التعليم، في ظل هذه الظروف الوبائية، كارثة إنسانية بما لها من أبعاد اقتصادية واجتماعية. فالمشكلة ليست في التعليم والتعليم عن بعد ذاته، وإنّما في دوامة العلاقات المعقّدة التي تفرضها مختلف متغيرات هذه الظاهرة ولا سيما في البلدان الفقيرة أو النامية التي يصطلح على تسميتها ببلدان الجنوب. فالتعليم عن بعد في هذه البلدان جاء بصورة كارثية. وهو في الوقت نفسه يحمل في ذاته نتائج كارثية تربويّا واجتماعيّا واقتصاديّا[27]؛ فالبلدان المتقدمة استطاعت أن تعتمد التعلّيم عن بعد -وإن كان بصعوبة إلى حدّ ما- وذلك كنتيجة طبيعية لتوفّر البيئة التعليمية المناسبة والبنية التحتية من أجهزة ووسائل ومعدات ومهارات وخبرات. ولكن هذا التحوّل كان صعبا، وكارثيا في مختلف أنحاء العالم الثالث ولاسيما في دول الجنوب ومنها الدول العربية الفقيرة[28]؛ وفيما يتعلق بالدول العربية فقد لاحظنا أنّ هذه التجربة كانت صعبة ومعقدة ولاسيما في الدول العربية المنكوبة بالحروب والأزمات مثل ليبيا وسوريا والصومال واليمن حيث لا تتوفر أدنى مستويات البنية التحتية من ماء وكهرباء وشبكات وهي التي تعاني أيضا من أزمات اقتصادية خانقة كما هو الحال في لبنان على سبيل المثال وليس الحصر. وسنتحدث في الفصل القادم عن تجربة الدول الخليجية بوصفها مجموعة على درجة عالية من الاستقرار المالي والاقتصادي وتتوفر فيها البنى اللوجستية الضرورية لعملية الانتقال إلى التعليم الإلكتروني[29] .

وفيما يخص الفصل الخامس والذي يقع تحت عنوان " التجربة التربوية لدول الخليج العربي في مواجهة كورونا"، وجدنا الدكتور وطفه يعلن لنا أنّ: " تجربة الدّول العربية الخليجيّة في مواجهة أزمة كورونا تشكّل تجربة فريدة من نوعها. وتقوم هذه الفرادة على خصوصيّة هذه الدول بوصفها دولا نفطية تتّسم بالغنى والثراء الاقتصادي واللوجستي. وتتشكّل هذه المجموعة الإقليمية من ستّ دول، هي: السعودية والكويت والإمارات العربية المتحدة وقطر والبحرين وسلطنة عمان. وتنضوي هذه الدول تحت المظلّة

السياسية والاقتصادية لمجلس التعاون الخليجي، وهو اتّحاد شبه فيدرالي يجمع هذه الدول الستّ سياسيا واقتصاديا، ويطلق على هذه البلدان دول مجلس التعاون الخليجي[30]؛ ثم يستطرد قائلا: "... تتميّز دول الخليج بقدراتها المالية الكبيرة وبدرجة عالية من النمو الاقتصادي والتقدم العمراني والتّعليميّ في مختلف مظاهر وجوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية. ومن هذا المنطلق يُنتظر أن تكون تجربتها في مواجهة الأزمة وتبعات الجائحة فعّالة وناجحة ومميّزة بالمقارنة مع البلدان النامية، ولاسيّما البلدان العربية غير النفطيّة. وممّا لا شك فيه أن التعريف بهذه التجربة وما شابها يعدّ ضرورة علمية تنطوي على خبرة تاريخية في كيفية مواجهة الأوبئة والحالات الطارئة يمكن الاستفادة منها في المستقبل، والعمل على تطويرها، وتطوير الأنظمة التربوية في الخليج والعالم العربي لتكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات والأوبئة والجوائح. وعلى الرغم من القوة المالية والاقتصادية التي تتمتع بها دول الخليج، فإن الأزمة التي هزت أركان العالم استطاعت في الوقت نفسه أن تزلزل الأوضاع الاقتصادية في دول الخليج العربي، وأن تسبّب أزمة اقتصادية كبيرة لم يشهد لها الخليج مثيلا من قبل. فقد أدّت الصدمة إلى انخفاض كبير جدا في أسعار النفط، وإلى تراجع مشطّ في الميزانيات وانهيار بالغ للأسهم في السواق الخليجية. وقد لا نبالغ إذا قلنا بأنّ الخليج العربي يعاني اليوم من شبه كساد اقتصاديّ مؤثّر وخطير جدا إذا امتدّ زمن الأزمة. وقد لاحظنا ذلك في سياسات هذه الدول التي بدأت تقلّص الإنفاق إلى مستوياته الدنيا، وتعيد النظر في البنية السكانية "المتورّمة" بالأجانب والوافدين. وقد أثّرت هذه الإجراءات في مختلف مظاهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية. ومن أبرز النتائج الخطيرة في مجال التّعليم الذي يعنينا في هذا المقام، تقليص ميزانيات وزارات التّعليم والتّعليم العالي والجامعات وتقليص النشاط في مجال البحث العلمي في مختلف الجامعات والمؤسسات التّعليمية حتّى أنّ بعض هذه المؤسسات الجامعية قد أعلن عن عجز في موازناته المالية في العام 2020[31]؛ وعلى الرغم من هذه التحديات والصعوبات، فإنّ دول الخليج العربي كما يري الدكتور وطفه، سجّلت نوعا من النجاح في المواجهة، ووضعت استراتيجيات تربوية واضحة، واستفادت من مختلف الميزات اللوجستية الرقمية المتوفرة بصورة جيدة للاستمرار في العملية التّعليمية. وقد صنّفت تجارب دول الخليج العربي ضمن التجارب الناجحة نسبيا في هذا الميدان[32].

ولتوضيح ذلك وجدنا الدكتور علي وطفه ينطلق لتحليل المحاور التالية : السمات العامة للتجربة الخليجية في مواجهة كورونا (ص ص 177-182)، والتجربة السعودية (ص ص 182-188)، وتجربة الكويت (ص ص 188-194)، وتجربة الإمارات العربية المتحدة (ص ص 194-198)، وتجربة قطر (ص ص 198-201)، وتجربة سلطنة عمان (ص ص 201-205)، وتجربة البحرين (ص ص 208-210)، وقد توصل المؤلف إلى حقيقة مهمة تخصّ التجربة الخليجيّة يقول: "وتنطوي التجربة الخليجية على دروس مهمّة في مجال تطوير التّعليم في مواجهة الأزمات والكوارث، وسيكون لهذه

الأزمة تأثير كبير في مســـتقبل التّعليم والتّعليم العالي في الخليج العربي، وفي غيرها من البلدان والدول حول العالم، وستشكل أزمة كورونا منطلقا وحافزا يدفع دول الخليج العربي إلى إعادة هيكلة التّعليم بأنظمته وفلسفاته وتوجهاته، وإلى إحداث تحولات جذرية في مسيرة بناء الهوية التّعليمية. لقد كشف الجائحة كثيرا من مظاهر الضّعف والقصور في بنية النظام التّعليمي الخليجي ووظائفه، وقد حان الوقت لمباشرة عملية إصـلاح ثورية في بنيته ووظائفه لتمكينه من مواكبة العصـر بثورته الرقمية الهائلة وإنجازاته الإعجازية في مجال العلم والتكنولوجيا، "وهذا يوجب على (كذا!) هدم الحواجز القائمة بين التّعليم الخليجي والحياة، أو بين الواقع والتّعليم، ومن ثم التغلب على مختلف جوانب الضـعف والقصـور في بنية التّعليم، والتركيز على أولويات التطوير والتغيير والإصـــلاح الجذري"[33]. ويســتطرد المؤلف فيقول: ". . ويبدو واضـــحا للخبراء اليوم أنّ الصـدمة الاقتصـادية التي فرضـتها كورونا على مختلف الاقتصـاديات العالمية قد أدّى، وسيؤدي في حال استمرار الأزمة، إلى انخفاض كبير في أسـعار النفط الذي يشـكّل المورد الأسـاسـيّ لدول الخليج العربي، وســـيؤدي هذا بدوره إلى عجز كبير في ميزانيات الدول العربية الخليجية. وقد بدا تأثير الأزمة الاقتصـادية واضـحا في ميزانيات وزارات التربية والتّعليم، ويمكن الإشـارة، في هذا السـياق، إلى تخفيض إنفاق الوزارات والهيئات التابعة لها في أغلب البلدان الخليجية. وقد بلغت نسبة هذه الخفض إلى 30% في دولة البحرين لمساعدة البلاد على اجتياز تداعيات تفشي فيروس كورونا، وتبع ذلك اتّخاذ إجراءات مماثلة من جانب السـعودية وعُمان، إنّ خفض هذه الموازنات سـيؤثر كثيرا، بلا شـك. ومن غير الواضـح ما إذا كانت وزارات التّعليم ستتأثر بسبب هذه التخفيضات وكيفية هذا التأثر وأبعاده، "إلا أن الواقع يشير إلى أن دول الخليج لديها القدرة والموارد اللازمة لإجراء التغييرات المهمة في نُظمها التّعليمية التي باتت حتمية لتعافي هذه الأنظمة وتعزيز قدرتها على المرونة والتكيف مع الأوضـاع المسـتقبلية". ومهما يكن من أمر، فإنّه" بقدر ما انطوت عليه هذه الجائحة من صـــعوبات جمّة، إلا أنها تمثل فرصـــة ســانحة في حد ذاتها للاســتفادة منها، ولدى دول الخليج القدرة على تحقيق إنجازات تتجاوز مجرد اســتعادة الأمور إلى ســابق عهدها[34].

أما الفصـــل الســـادس الوارد تحت عنوان "من التّعليم التّقليديّ إلى التّعليم الإلكترونيّ :أنظمة التّعليم الأســاســيّ في مواجهة الجائحة أنموذجا"، وفي هذا الفصـل يري الدكتور علي وطفه أنّ كورونا قد طرحت فيضـا من المشـكلات والتّحدّيات في مختلف جوانب الحياة الاجتماعيّة والثقافية، ومن أبرزها كما يوضـــح الدكتور: "الصّـــراع القائم والجدل المحتدم حول مشـــروعية التّعليم عن بُعد في مواجهة التّعليم التّقليديّ. وتدور اليوم معارك فكرية شـديدة الوطأة في جدل العلاقة ما بين أنصـار التّعليم التّقليديّ وبين أنصار التّعليم عن بُعد في ظل الجائحة وما بعدها، وكلّ فريق منهما يدلي بدلوه في الانتصار لهذا الجانب أو ذاك. وضـمن هذه الجدلية الفكريّة، هناك من يرفض التّعليم الإلكترونيّ كلّية، ويرفع شـعار المدرسـة

التّقليديّة بكلّ معانيها ودلالاتها، وعلى الجانب الآخر هناك من يرفع شـــعار التّعليم عن بُعد ويرفض مختلف مظاهر التّعليم التّقليديّ بوصفه تعليما لا يصمد أمام التطوّرات التكنولوجية والرّقمية المذهلة. وفي تضاريس هذا الصراع الفكري تكمن طبقات من الحقائق والمتغيرات التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار[35]؛ ثم يؤكد الدكتور وطفه بأنّه: "يجب علينا، ونحن نتناول هذه المســـألة، أن ننظر في مختلف جوانبها، وأن نبحث في مختلف زواياها. فكلّ رأي من الآراء، مؤيدا كان أو معارضـا أو موازيا، يجب أن ينظر إليه في الإطار الذي انبثق فيه، وضمن المتغيّرات التي يظهر فيها. وضمن هذا السّياق يمكن القول: إنّ المشكلة الأولى تتعلق بطبيعة الممارســة التّعليميّة التي شــهدناها وما زلنا في مواجهة الجائحة. فالانتقال الســريع المفاجئ إلى التّعليم عن بُعد دون تحضــير مسـبّق شـكّل منطلقا للفهم الخاطئ لطبيعة التّعليم الإلكترونيّ عن بعد، ومدى أهميته المستقبليّة في ظلّ الثورة الصناعية الرابعة"[36]، ثم يعلن المؤلف فيقول: " وقد حاولنا مرارا في هذا العمل التّمييز ما بين التّعليم عن بُعد في حالة الطّوارئ والتّعليم عن بعد بصـورته النّموذجيّة الإلكترونيّة، ووقفنا على ما بين الأمرين من اختلاف بيّن. فالممارســة التي نشــاهدها اليوم – وعلى الأقل في أغلبها– تنتســـب إلى ما يســـمّى بالتّعليم عن بُعد في حالة الطّوارئ، وهي تجربة محمّلة بكثير من السّـلبيات والصّـعوبات والتّحدّيات التي تتمثل في ضـعف الخبرات والمهارات، وضـآلة المحتوى الرقمي، وضـعف التّخطيط، وتواتر المفاجآت، وضـعف البنية التحتية الرقمية، وعدم قدرة المعلّمين والمتعلمين على التكيّف الفعال مع هذا النّمط من هذا التّعليم المفاجئ، وهو تعليم جديد لم يعرفوه ســـابقا، ولم يألفوه خلال تجربتهم التربوية الحاليّة[37]. وهنا يجب القول إنّ التّعليم المدمج يبلغ أهميته القصوى في المدرسة الابتدائية والمتوســـطة، وهو التّعليم الذي يأخذ بأســـباب التّعليم الإلكترونيّ الذي يشـــكّل منطلق مواجهة الأزمات والاختناقات. فالتّعليم الإلكترونيّ اليوم لا يقتصر على إيصال المعرفة من المعلّم إلى الطّالب عن بُعد، بل يكفل لنا ما يسـمّى بالتّعليم المعزّز بالواقع الافتراضـيّ الذي ينقل الواقع إلى المدرسـة ويأخذ المدرسـة إلى الواقع كما أسـلفنا في الفصـول السّـابقة. فالذكاء الاصـطناعيّ أصـبح ضـربة لازب في التربية، ولا يمكن للمدرســة اليوم أن تخطو إلى المســتقبل دون مواكبته باعتباره يشــكّل ثورة صــامتة مســتمرّة في مختلف مجالات الحياة والوجود[38].

ولكي يوضـح لنا بالتفصـيل قدم لنا المحاور التالية :أهمية المدرسـة (ص ص 222–226)، ونقد التّعليم التّقليديّ (ص ص 226–230)، والتّعليم الإلكترونيّ بوصفه ضـرورة حضـارية (من ص 230–237)، وإيجابيات التّعليم الإلكترونيّ ومزاياه (ص ص 237–250)، وهنا توصـــل المؤلف إلى حقيقة مهمة مفادها أنّ: " العالم يتطور رقميا، ويأخذ مداه إلكترونيا، ويطوف على أمواج الذكاء الاصـــطناعيّ بعد أن غرق في بحر الثورة الصـــناعية. كلّ الأشـــياء تغيرّت، وكل مظاهر الوجود تبدّلت، ويعيش العالم اليوم في الماء الدافئ للثورة الصـناعية، وترتفع حرارته تدريجيا دون أن نشـعر بها، وسـترتفع بخفة ورشـاقة

إلى الدّرجة التي تؤدي إلى موت العالم القديم، وتبخره، ومن ثم تحوّله إلى مومياء أبدية منسيّة. فالعالم بمظاهره الحضارية يتلاشى ويزول، وما على الإنسان إلاّ أن يلقي نظرة من حوله ليلاحظ أنّ التغير الذي اجتاح العالم في سنوات وصل إلى حد يفوق حدود التصديق. لقد أحدثت الإنترنت نقلة ثورية، والذّكاء الاصطناعيّ يدقّ الأبواب ويتغلغل في أعماقنا. وفي ظلّ هذا الزّحف الجارف لثورة الإعلام والاتّصال يتغيّر العالم بقوّة وعزم واقتدار، يتغير الناس ويغيّرون أنماط حياتهم ووجودهم تحت مطارق القوة والإكراه، بصورة حتميّة لا خيار لهم فيها، من أبسط الآلات والألعاب إلى أكثر الأشياء تعقيدا في الوجود، مثل النانو تكنولوجي والطباعة ثلاثية الأبعاد وعالم الروبوتات[39]؛ ولا يمكن لأنظمة التّعليم التي تزحف باستحياء في الأرضية السفليّة لعالم الذكاء الاصطناعيّ كما يقول الدكتور وطفه : "أن تصمد أمام العواصف الهائلة التي تفتّت الصّخر، وتنحت في سراديب الزمان والمكان، فالزحف والالتصاق بأرض القدامى لن يجديها نفعها، لأنّ العصف يعريها، ويهز الأرض تحت كمائنها. ولن تستطيع الصّمود طويلا أمام هذا العصف الجبار، وقدرها أن تتذرّى في الفضاء ما لم تركب أمواج التغيير، وتعلو مع مدها وجزرها"[40]. وباختصار، فإنّ مستقبل المدرسة سيكون بالضرورة افتراضيّا كما يعلن الدكتور علي وطفه في عالم افتراضي، وهذا يعني أنّ التّعليم عن بعد سيكون حقيقة مدويّة في عالم التّربية والتّعليم. فالمنصّات الافتراضيّة تتطوّر إلى مستويات مذهلة، والقادم سيكون مدهشا في مسيرة هذه المنصات المعنية بتدمير الحواجز بين ما هو افتراضيّ وواقعيّ في المدرسة في المستقبل القريب. وممّا لا شك فيه أنّ التّعليم بالواقع الافتراضيّ المعزّز سيكون نمطا ذهنيّا وفكريّا حاضرا في كل مناحي التّعليم، وهو ما يشبه إلى حدّ كبير اعتياد الناس على السّيارة بدلا من الحصان، واعتياد الناس على الطائرة في السّفر، بدلا من الجمال[41]، وستتحوّل مناهج التّعلّم كما يذكر الكاتب إلى رقمية تفاعلية، وستكون أكثر مرونة، وستتغيّر وتتفاعل مع المتغيرات العالمية، وستراعي الفروق الفرديّة بين الطلاب، وستتكيّف بحسب قدرات واحتياجات الطّالب، وستوفّر تقييماً للطالب حول مستواه التّعليميّ، وستوجهه لتجاوز الصّعوبات التي يواجهها في التّعلّم. وفي المستقبل القريب سنشاهد "تطوراً وزيادة في استخدام تقنية الواقع الافتراضيّ والواقع المعزّز خلال تفاعل الطّالب مع المادّة لتحسين وتعزيز عملية الاستيعاب في التّعلّم، وستسمح هذه التّقنيات بتطوير مختبرات افتراضيّة تفاعليّة لإجراء التّجارب العلمية الفيزيائيّة والكيميائيّة والنّمذجة الرّياضيّة وتحليل وإظهار النتائج في صور جرافيكية مباشرة من جهاز الحاسب ومن دون الحاجة للمختبرات المدرسية[42].

وقد أكّد الدّكتور علي وطفه في الفصل السابع الذي وسمه بـ "التعليم العالي والجامعي في مواجهة كورونا تجارب عالمية وعربية" بأنّ جائحة كورونا قد صدمت بتأثيرها الخطير أنظمة التعليم العالي، كما هو الحال في أنظمة التعليم الأساسي، فأغلقت الجامعات أبوابها، وخلت من طلابها، وتعطلت أنشطتها الأكاديمية في مختلف أنحاء العالم لأوّل مرة في تاريخ التعليم العالي والجامعي. وكانت الجامعات – على

خلاف المدارس في المراحل ما قبل الجامعية – أكثر قدرة وســـرعة على تبني التعليم عن بُعد في حالة الطوارئ لما تتمتع به من تأهيل إلكتروني وترســانات رقمية وخبرات علمية في هذا المجال. ومع ذلك فإنّ الإغلاق كان خاطفا وكارثيا في بتأثيره في حياة الطلاب، وفي مستوى تعليمهم، وامتد تأثيره الكبير ليشمل وضعية التقييم الجامعي والامتحانات والوضع القانوني للطلاب الدوليين في البلد المضيف. ولا جدال في أنّ قرار الإغلاق المؤقت لمؤسسات التعليم العالي، قد جاء استجابة سريعة لحماية الصحة العامة أثناء الوباء[43]. وقد وقع هذا الإغلاق بداية، في مؤسسات التعليم العالي في الصين موطن الوباء الأول، وامتد ليشمل أوروبا وأمريكا وآسيا وإفريقيا. ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال أمرت سلطات الولايات بالإغلاق، لكن معظم الجامعات كانت قد أغلقت بالفعل، ولا سيّما الجامعات العامة والخاصة الكبيرة التي أغلقت قبل أسابيع من تدخل الحكومة .(UNESCO IESALC, 2020) وقد عصف الوباء بمؤسسات التعليم العالي وأصاب بعضها في مقتل، وخاصّة تلك التي لم يكن لديها استعداد مسبّق، أو خطة طوارئ لمواجهة الأزمة. ولم يكن أمام تلك الجامعات إلاّ خيار واحد يتمثّل في الانتقال إلى التعليم عن بُعد في حالة الطوارئ. وقد شـــمل هذا الإجراء مختلف مؤســـســـات التعليم العالي في العالم (UNESCO IESALC, 2020). وأدّت تجربة الإغلاق إلى اختبار أنظمة التعليم الجامعية من حيث قدرتها على مواكبة التعليم عن بُعد في حالة الطوارئ، وكشفت أبعاد الفجوة الكبيرة بين مؤسسات التعليم العالي أفقيا وعموديا، في مســـتوى الدول وفيما بينها. كما أظهرت التفاوت الكبير بين الطبقات والفئات الاجتماعية "وقســـمت التجربة العالم إلى دول «متقدمة» تعليميا، وأخرى «متخلفة». وبالطبع لم تواجه دول الشّـــمال المتقدمة مشـــكلةً في «التعليم عن بُعد» لأنّها تعودت منذ عقودٍ على دمج التعليم الإلكتروني بنظيره التقليدي، ولذا انســـابت تجربة المواجهة بلا عوائق تُذكَر" (مبارك، 2020). وعلى خلاف ذلك عانت الجامعات في الدول الفقيرة والنامية من مشـــكلات وتحدّيات كبرى تتعلق بقدرتها على مواكبة التعليم عن بعد، وعدم توفر الإمكانيات اللوجستية الضرورية لمثل هذه المواجهة. وفي كل الأحوال بدأت مؤسسات التعليم العالي والجامعات في العالم بتغيير اســـتراتيجياتها ومناهجها لتلبية احتياجات الطلاب وموظفي التعليم والمهنيين. وقامت بعض الجامعات بإلغاء إجازات الرّبيع، ونُصِـــح الطلاّب الدوليون بالعودة إلى بلدانهم الأصلية[44]. وعلى الرغم من وجود إمكانية التعليم عن بُعد في حالة الطوارئ، فإنّ بعض الجامعات أوقفت التعلم والتدريس حتى إشـعار آخر، بسـبب النّقص في البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات اللاّزمة لكلّ من الطلاب والمعلمين. ولا تزال هناك تساؤلات حول كيفية المواءمة بين الفصول الدراسية والجداول الزمنية الأكاديمية، حيث تم بنجاح تنفيذ بعض البرامج على الإنترنت، في حين تعذّر تنفيذ البعض الآخر[45]؛ وقد فرض الطابع الأممي للوباء على الجامعات في جميع أنحاء العالم أن تعمل على توحيد الجهود مع المنظمات المحلية والإقليمية والدولية، مثل منظمة الصحة العالمية ومعاهد البحوث والحكومات

الوطنية، من أجل تحقيق أفضل الاستجابات التي من شأنها أن تمكّنهم من المساهمة في منع انتشار الوباء، مع ضمان استمرارية تعلم الطلاب، ومع استمرار الوباء في الانتشار، ما زال المشرعون ومسؤولو التعليم العالي يعملون معًا من أجل معالجة الآثار القصيرة المدى والطويلة الأجل للوباء على قطاع التعليم العالي، وذلك لمواجهة التحديات الآنيّة والبعيدة، ولاسيما في مجالات الإدارة والتمويل الأكاديمي والبنية التحتية وفرص التعلم[46]. ولئن تناول المؤلف في الفصول السابقة المواجهة المصيرية بين كورونا والتعليم العام، وعالج كثيرا من التأثيرات التي تركتها الجائحة في مجال التعليم العام وفي مجال الحياة الاجتماعية بصورة عامة. فإنّنا نجده في هذا الفصل ينفرد بمعالجة قضايا التعليم الجامعي والعالي حول العالم، واستكشاف أهمّ التحديات التي فرضها الفيروس في منظومة ذلك التعليم.

ولكي يوضح لنا بالتفصيل قدم لنا المحاور التالية :فوضى التقويم الجامعي (ص ص 264-265)، وأساتذة الجامعة في مواجهة الجائحة (ص ص 265-268)، والطلاب في ظل الكارثة (ص ص 268-270)، وأزمة الميزانيات الجامعية (ص ص 270-271)، والبحث العلمي (ص ص 271-272)، وبين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (ص ص 272-274)، وجودة التعليم الجامعي في ظل الوباء (ص ص 274-275)، والفجوة الرقمية الجديدة " الصين وأمريكا (ص ص 275-276)، وتجارب عالمية (ص ص 278-280)، وتجربة الجامعات الإفريقية (ص ص 283-284)، والجامعات العربية في مواجهة الأزمة (ص ص 284- 287)، وتجربة الدول الخليجية (ص ص 287-292)، والصعوبات والتحديات التي واجهت التعليم الجامعي عن بعد في الخليج (ص ص 296-297)، واستطلاع آراء المفكرين والخبراء في جدوى التعليم الإلكتروني في الخليج (ص ص 297-301). وفي هذا الفصل توصل الدكتور علي وطفه إلى حقيقة مهمة وهي أنه على الرغم من أنّ معظم مؤسسات التعليم العالي لم تستثمر تقليديًا في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بوصفهما ركيزتين أساسيتين في تجربة التعليم الجامعي، فإنّ أزمة كورونا جاءت لتسرع إيقاع التغيير القائم على الذكاء الاصطناعي الذي بدأ يحدث تغيرات جوهرية في بنية التعليم العالي واستراتيجياته، واستطاعت كورونا في النّهاية أن تدخل حركيّة على التعليم العالي، وأن تدفع به للانتقال إلى التعليم الإلكتروني بأبعاده الافتراضية. وبدت هذه الموجة أكثر تأثيرا في الجامعات العريقة التي انطلقت تحثّ الخطى في اتّجاه اعتماد التعليم الإلكتروني بصورة كاملة، بما في ذلك بلورة الخبرات الأكاديمية بالصورة الرقمية الذكية على نحو كامل وشامل. ومن المؤكّد بأنّ الأزمة الحالية ستؤدّي عاجلا إلى تسريع هذا الاتّجاه الرقمي في التعليم في مختلف الجامعات في العالم، وربما ستؤدّي تجارب التعليم عن بعد التي فرضها كورونا على الجامعات والمؤسسات الأكاديمية إلى تعزيز التوجهات المستقبلية وإلى تحديث التعليم الجامعي، وترويضه على معطيات الثورة الرقمية في مجال التعليم الإلكتروني. ويبدو لنا أنّ ما بدأ كاستجابة قصيرة الأجل

للأزمة، سيغدو، على الأرجح، تحولًا رقميًا دائمًا للتعليم العالي[47]. لقد اتّخذت معظم مؤسسات التعليم العالي والجامعي كما يرى الكاتب إجراءات نموذجية منذ البداية لحماية الصحة في الحرم الجامعي وفي المباني والقاعات. وشملت هذه التدابير تنظيم حملات إعلامية واسعة لتثقيف الطلاب بمخاطر الفيروس، وتقليص حركة التنقل داخل الجامعة وخارجها، ومن ثمّ القيام بالإلغاء التدريجي للفعاليات الأكاديمية والاجتماعية الحضورية. ومع ذلك، فإنّ فاعلية هذه التدابير سرعان ما تجاوزتها الأحداث التي أجبرت مختلف مؤسّسات التعليم العالي على تعليق جميع الأنشطة التي تتمّ وجهاً لوجه بشكل عملي بعد انتشار الفيروس المتسارع[48]. لقد تبيّن للمؤلف بوضوح في هذا الفصل وجود فروق كبيرة في عملية الانتقال بين الجامعات في الدول المتقدمة تكنولوجيا وبين الجامعات في الدول الفقيرة، واتّضح لنا أنّ الانتقال إلى التعليم الإلكتروني في الجامعات المتقدمة كان سلسا وسهلا وميسورا، ولكنه كان شديد الوطأة في جامعات الدول الفقيرة. وقد لاحظنا أيضا أنّ هذه الفروق كبيرة داخل البلدان، بين الجامعات المعروفة والجامعات الناشئة التي تعاني من صعوبات مادية ولوجستية ومن نقص في الخبرات والمهارات[49] .

أمّا بالنسبة إلى الفصل الثامن الوارد تحت عنوان "مستقبل التعليم العالي والجامعي في ظل أزمة كورونا"، فيذهب فيه المؤلف الدكتور علي وطفه إلى أن التّعليم الإلكتروني لم يكن طفرة عابرة فرضتها ظروف الأزمة التّاجيّة الخانقة، ولم يكن صرخة عابرة في ظلمة ليل ساكن. فالتّعليم الإلكتروني يعبّر عن تطوّر ذرويّ لمعطيات الثورة الصناعيّة الرابعة الجبّارة التي تجتاح معالم الحضارة الإنسانية المعاصرة. فمنذ زمن بعيد كان التّعليم الإلكتروني يتجذّر وينمو ويزدهر في عمق المؤسسات العلمية والمدرسيّة، وقد تجلّى تطوّره الحقيقيّ في نشوء الجامعات الإلكترونية والافتراضية، وفرض نفسه بقوة متجسّدا في المقرّرات الجامعية والمدرسيّة بصورة عامّة، وفق أصول ومناهج وفلسفات تربوية ضاربة الجذور. وقد تشكّل هذا التعليم في أقسام وفروع ومقرّرات جامعية مهيبة، وذلك في أروقة الجامعات والمدارس في مختلف أنحاء العالم. وكانت الجامعات تنحو إلى تعميم هذا التعليم الخلاق وتتّخذه علامة على درجة تطوّرها وتقدّمها، فانتقل التعليم داخل القاعات من السّبورة السوداء إلى السبورة الإلكترونية البيضاء، وأصبح استخدام الإنترنت ووسائل التّواصل الاجتماعي والهواتف اللّوحية المحمولة والمواقع الشخصية والتعليميّة جزءا لا يتجزّأ من الثقافة التربوية والتّعليمية في المدارس والمؤسّسات الجامعية. واعتدنا منذ فترة على مشاهدة أساتذة الجامعة والمعلّمين وهم يحملون الحواسيب جيئة وذهابا، ويستخدمونها في المحاضرات بشغف واهتمام وفعالية. ويدلّ هذا كلّه على أنّ التعليم الإلكتروني لم يكن صرخة عابرة في واد أصمّ، بل بات جزءاً صميمياً في مناهجنا وأسلوب حياتنا العلمية وعملنا الأكاديميّ، ويتجلّى تارة في حلّة إدارية مثل أقسام التعليم الإلكتروني في الجامعات والوزارات والمدارس، وتارة في حلّة علمية بوصفه مقرّرا يدرّس في الجامعات ويعمّم على الطلاب الذي كانوا وما زالوا، يطالبون دائما باستخدام أدوات هذا التّعليم في حياتهم

العلمية والمعرفية[50]، ولو لم يكن الأمر على هذا النحو لما استطاع المجتمع الإنسانيّ أن يواجه أزمة الإغلاق المدرسيّ بهذا الزّخم الحضاري الذي انتقل بالمجتمع التربوي مباشرة إلى التعليم عن بعد، ولكان المجتمع التربوي يغطّ في سبات شتويّ عميق، حيث لا ضوء فيه ولا استنارة تومضها الشّاشات، ولا تواصل عبر الأثير ينبض بالحياة[51]. وما يريد المؤلف قوله في هذا السّياق، هو أنّ المجتمع الإنساني كان على استعداد كبير لمواجهة هذا الإغلاق الرهيب، وكان على موعد مع هذه التّجربة النادرة في تاريخ التعليم في المجتمع الإنساني. فالعالم الذي نعيش فيه قبل كورونا كان قد استحضر نفسه وهيأ أدواته عبر الرمز والضّوء والإشارة والرقم الخوارزمي والومض الإلكتروني لهذه المواجهة وغيرها من الصّدمات المحتملة مع مستقبل غامض ومفخّخ بالمفاجآت الخفيّة على دروب الحضارة الإنسانية[52].

والسؤال الرئيسي الذي يتبادر إلى ذهان الدكتور علي وطفه في مقدمة هذا الفصل هو: كيف سيكون حال التعليم، ولاسيما التعليم العالي والجامعي فيما بعد كورونا؟ هل سيكون التعليم إلكترونيا عن بعد؟ هل سيكون نوعا من التعليم المدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي؟ كيف سيكون حال المناهج ومستوى تأهيل المعلّم والوسائل والفلسفات والوظائف الأساسيّة لهذا التّعليم؟

ويجيبنا المؤلف قائلا: وهنا يجب علينا أن ننطلق من بداهة حضارية لمّحنا إليها، وهي أنّ التّعليم القادم كان قبل كورونا، وسيكون بعدها افتراضيا رقميا، يعتمد على الذكاء الاصطناعي. ويعود السّبب في ذلك إلى طبيعة التطور الحادث في فضاء الثورة الصناعية الرابعة، وما تنطوي عليه من تغيير شامل في أنماط الوجود والحياة. وسننطلق من مسلّمة أخرى مفادها أنّ كورونا سرّع في عملية التطوّر المستقبلي للتعليم الإلكتروني، وشكّل ضربة مهماز قوية زعزعت التّعليم التّقليدي وأربكت روّاده، وهيأته لنقلة جديدة نحو التعليم الإلكتروني بصيغتيه البعدية والحضورية، ودفعت الإنسانية إلى نمط آخر من التعليم القائم على الثورة الرقمية الهائلة في زمن الثورة الصناعية الرابعة التي ترتسم على صورة الذّكاء الاجتماعي والاصطناعي الخارق[53].

كما يناقش المؤلف في هذا الفصل عدة محاور منها : هل سيكون التعليم إلكترونيا فيما بعد كورونا؟ (ص ص 316-317)، وحوار إشكالي بين أنصار التعليم عن بعد والتعليم التقليدي (ص ص 317-321)، والمناهج المستقبلية فيما بعد كورونا (ص ص 321-325)، وزراعة المواهب الإبداعية (ص ص 325-329)، والمنافسة الأكاديمية: الشركات الإلكترونية ضد الجامعات (ص ص 329-331)، وهنا يتوصل المؤلف إلى حقيقة هامة وهي أنّ: " تطوّر التعليم عن بعد من هيئته القائمة على النّقل إلى صورته الإلكترونية النموذجيّة لا يمكن أن يحدث إلاّ في سياق تكنولوجي واجتماعيّ واقتصاديّ محدّد، ويعدّ هذا الانتقال من الصّورة البسيطة إلى الصورة النموذجية تحدّيًا كبيرًا يواجه الأنظمة التعليمية في مختلف أنحاء العالم. وهذا يعني أيضا أنّ الانتقال من نموذج التعلم التقليديّ إلى نموذج التعلم الإلكتروني

عن بعد ليس مهمّة بسيطة بل هي مهمّة معقّدة تنطوي على ممارسات استراتيجية فعالة. وفي هذا السياق، قامت بعض الجامعات في ظل الأزمة بمحاولات جادّة للانتقال بالتعليم من صـــورته التقليدية إلى هيئته الإلكترونية، فأدخلت منظومة من التّغييرات التدريجيّة، وركّزت على نهج التّعلم المدمج، وعزّزت فرص التّفاعل الحقيقية بين الطلاب والمعلمين عبر الإنترنت، ووظّفت عددا من المنهجيات والتقانات المتجدّدة. وقد أدركت الجامعات الرائدة عالميًا أخيرًا ضـرورة الاسـتعداد للمسـتقبل، وبدأت تدرس كيفيّة تقديم التعليم والتّدريب العالي من خلال الإنترنت، مع النّظر إلى جدوى الاستثمار في الواقع الافتراضـي والواقع المعزّز وإتاحته للطلاب في جميع أنحاء العالم. ومع أهمّية هذه المبادرات، فإنّ معظم الجامعات لم تبدأ بعد أي عملية للتكيّف مع التعلّم عن بعد بصورته النموذجيّة، ومما يؤسف له أنّ عددا كبيرا من الجامعات ولاسيما في البلدان الفقيرة ليس لديها بنية تحتية أو موارد كبيرة لتأصـيل هذا التعليم القائم على أرقى إنجازات الثورة في ميدان الإلكترونيات والبرمجيات الرقمية المتقدمة في مجال التعلم عن بعد"[54]. ويستطرد المؤلف فيقول: " بعد هذا كلّه يمكن القول إنّ هناك جامعات متقدّمة تقوم بالتعلّم النّموذجي عن بعد في أفضل المستويات، وعندما تضـع الجامعات خططًا أكثر قوّة للتأهّب للكوارث في المسـتقبل، فإنّها سـتكون قادرة على تحسـين قدراتها وإمكاناتها الرقمية، وصـولا إلى تحقيق أرقى مسـتويات هذا التعليم في حلّته المتطوّرة على صـورة التّعليم المعزّز بالواقع الافتراضي والنانو تكنولوجي[55] .

وفي الفصل التاسع الموسوم بـــ "مستقبل التّعليم العام فيما بعد أزمة كورونا"، يرى الدكتور علي وطفه أنّ ما زال كورونا حتّى السّـاعة يمعن في الانتشـار والتّدمير، وما زال يضـرب أركان الكوكب، ويسـحق اقتصـاده، ويعطّل الحياة في مختلف مظاهرها، ويترك الناس في حالة من الهلع واليأس، فيعطّل عيشهم، ويدمّر أرزاقهم، ويغلق مدارسهم ومؤسّساتهم. وقد يكون هذا الفيروس من أخطر الفيروسات التي ضربت المجتمعات الإنسانية في التاريخ، ومع ذلك سيكون القادم ربّما أشد هولاً وأصعب وقعا. ومع ذلك، لا مفرّ من أن نتفاءل خيرا، وأن نصـرّ على تفاؤلنا، ففي كل سـواد بياض، وفي ثنايا كل كارثة بعض الأمل"[56]. وقد لا حظ المؤلف على سـبيل المثال، بعض الآثار الإيجابيّة في مجال البيئة، إذ انخفض مسـتوى التلوّث البيئي النّاجم عن عوادم الطائرات والمصـانع، وازداد اهتمام العلماء والسّـياسـيين بقضـايا العلوم الحياتية والبيئة، وتراجعت الولايات المتحدة الأمريكية عن انسـحابها من المنظّمات الدّولية الصّـحّية والبيئيّة، وزاد الإنفاق على البحوث العلميّة في مجال الطبّ والهندسـة الوراثيّة، وتطوّرت وسـائل الاتّصـال الإلكترونيّ، وظهرت صناعات جديدة متخصّصة في مجال الأوبئة. ولا يمكن أن نحصي الإيجابيّات التي تترتب على هذا الوباء، لكن أهمّها على الإطلاق –كما يبدو لي– هو التأهّب لعالم الكوارث القادمة، والتّحضـير لمواجهات إنسـانية متجدّدة مع الفيروسـات والأوبئة[57]، وهناك، في نظر المؤلف، إجماع بين العلماء على أنّ العالم سـيتغيّر بعد جائحة كورونا، وأنّ "كورونا جاء اختبارا لمدى قدرة الحكومات

وجاهزيّتها ومرونتها للاستجابة لمثل هذه الأزمات، كما يقول سعيد الظاهري". وضمن هذا السّياق الحضاريّ يشكّل "التّعليم أحد أهم القطاعات التي شهدت تغيّراً كبيراً خلال هذه الجائحة التي سرّعت في الانتقال لنمط التّعليم عن بعد أو ما يعرف بالتّعليم الافتراضي، كاستجابة ضرورية لاستمرار العملية التّعليمية خلال هذه الأزمة. التّغيير لن يقتصر على التّعليم عن بعد لكن سيطال نموذج وشكل العملية التدريسية مستقبلاً، لقد "غيّرت جائحة كورونا طرائق التّعليم والتعلّم لملايين الطلاب حول العالم، وأصبح الملايين من الطلاب يستعملون الهواتف الذكية والتّطبيقات التفاعليّة للتعلّم ويَحضرون الدروس التي تُبثّ مباشرةً على التّلفزيون. ولا شكّ في أنّ هذه الحلول الجديدة في التّعليم ستفتح المجال أمام المزيد من الابتكارات"، ومع "الانتشار الواسع لتقنيات الجيل الخامس سيتمكّن الطلاب من التعلم في كل مكان وفي أي وقت، وستدعم أنماط التعلّم الجديدة التّعليم التّقليديّ في الصفوف، مما يزيد من مهارات الطلاب وانفتاح أذهانهم. وستمكِّن الشراكات بين القطاعين العام والخاص وبين الشركات والمؤسسات في مجالات مختلفة –كما حصل في الصين– من الحصول على منصّات للبثّ والتّعليم من بعد معتمدة على التقانات السّحابية، وتوفير بنية تحتية متطوّرة للتعليم تديرها وزارات التّربية والتّعليم العالي ووزارة الاتصالات[58].

ولكي يوضح لنا الدكتور علي وطفه بالتفصيل قدم لنا المحاور التالية :حتمية التطور (ص ص 344–348)، وسيناريوهات متوقعة (ص ص 348–253)، وسيناريوهات العودة إلي المدرسة (ص ص 353–357)، وقد توصل المؤلف إلى حقيقة مهمة، وهي أنّ: " جائحة كورونا لن تكون، على الأرجح، الكارثة الأخيرة، فالمستقبل قد يكون متخما بالأزمات وحافلا بالكوارث والجائحات التي تنتظر الإنسانيّة على الدروب ومفارق الطرق. ويجب علينا أن ننظر إلى هذه الجائحة بوصفها اختبارا قاسيا ودرسا مفيدا يستفاد منه في مواجهة التّحدّيات الحضارية المقبلة. ويمكننا القول، في هذا السياق، كذلك، إنّ كورونا يشكّل ضربة قاسية تهدف إلى إيقاظ الإنسانية من سباتها الحضاريّ الطويل، تنبيها لها لما يمكن أن يجتاحها من مصائب وويلات في الأزمنة القادمة. فالأزمة الكورونية صادمة، وهي على درجة كبيرة من الخطورة والأهمية، ولكنّها ليست، في نهاية الأمر، سوى تعبير عن الأزمة الحضارية الكبرى التي تتمثل في أزمة انتقال المجتمع الإنساني إلى حضارة الموجة الرابعة، وهو المفهوم الذي يستخدمه آفلين توفلر في وصفه للمرحلة العليا من تطوّر المجتمع الإنساني، فالثورة الصناعيّة الرابعة تدقّ الأبواب، وتنذر بأزمات كثيرة كامنة في تطويع الإنسانية على قوالب التّطوّر الجديدة المتمثّلة في الذّكاء الاصطناعيّ الخارق. ولئن كان المجتمع الإنساني اليوم يواجه أزمة كورونا، فإنّ هذه المواجهة تتمّ في خضمّ التحول العظيم للثورة الصناعية الكبرى الجبارة التي تعتمد الثورة الرّقميّة المابعدية في كل ميدان وحقل وقطاع وجانب من جوانب الحياة والوجود، فالإنسانية اليوم تخلع أثوابها القديمة كلّها تحت وقع الاهتزازات الكبرى للثورة الصناعية الرّقميّة، وترتدي حلّة حضارية جديدة مختلفة تماما عمّا ألفته وعهدته في الماضي. وهنا يأتي

الوباء كضربة مهماز لتسرع أحصنة التقدّم الحضاري، ولاسيّما في مجال التربية والتّعليم، وكأنّ هذا الوباء قد ولد خصيصا ليقدم دفعة حيوية للتعليم صوب دروب تقدّمه وتطوره المنشود تحت ضغط الثورة الصناعية الرابعة وتموّجاتها. نعم، جاء كورونا ليخرج التّربية من أوكارها التّقليديّة، ويدفع بها إلى فضاء جديد يتمثّل في الذكاء الإلكترونيّ الخارق الذي يشكّل المحرّك الجبار للثّورة الصناعية الرابعة[59].

وتحت تأثير كورونا العتيد بدأ الآباء والطلاب والمعلمون في جميع أنحاء أوروبا، كما يقول المؤلف، يتكيّفون مع الوضعية الجديدة للتعليم عن بعد الذي ينحو إلى أن يكون تعليما إلكترونيا نموذجيا بامتياز. وعندما تبدأ المدارس في إعادة فتح أبوابها من جديد، فإن هذا الأمر لن يتطلب التكيف مع استخدام التكنولوجيا فحسب، بل سيتطلب كذلك تطوير هذه التكنولوجيا التّعليمية وإعداد المحتويات الإلكترونيّة والترّسانات الرّقميّة ضمن قوالب تربوية جديدة ومتطوّرة ومتكيّفة مع متطلبات الثورة الرّقميّة في مختلف مجالات الحياة الإنسانية. وعلى الرّغم من أنّ إغلاق المدارس تسبّب في البداية في حدوث اضطرابات تربوية واسعة، فإنّ هذا الأمر قد شكّل دافعا قويّا لتطور مختلف مناحي الإبداع والابتكار في العملية التربوي والتّعليمية. وتأخذ هذه التوجهات الابتكارية مسارها نحو الأفضل مع حركة الزّمن وتقدّمه المستمرّ. وهناك دلائل تشير إلى أنّ الأزمة ربّما يكون لها تأثير دائم على مسار تعلّم الابتكار والرقمنة[60].

أما الفصل العاشر والأخير الذي تخيّر له المؤلّف العنوان الآتي: "كورونا: دروس وعبر :هل ستؤدي الصدمة الكورونية إلى يقظة التربية العربية؟، فيركز على المكاشفة البيداغوجية للدروس التربوية المستفادة من معايشة الجائحة الفيروسية لكورنا، حيث علينا أن نستكشف الشيفرة الجينيّة للتأثير الذي فرضه الفيروس في المجال التربوي والتعليمي. وتأخذ هذه الشيفرة هويتها في هذا التفاعل المريب والخطير بين كورونا والفقر والتعليم والتكنولوجيا والمستقبل، إذ لا يمكن الفصل بين هذه المتغيرات الدائرية المتداخلة في تفاعلها وتأثيرها. ومهما يكن فإن اجتماع الفقر وكورونا والاستغراق في الماضي ضمن انشوداته التقليدية المتخلفة عن ركب الحضارة التكنولوجية الذكية للعصر، يجعل من وقع الكارثة مهولا ومدمرا وخطيرا في مختلف المجالات، ولاسيما في المجال التربوي والتعليمي. لقد بينت التجربة الكارثية أنّ وقع كورونا وتأثيره التربوي كان أقلّ وطأة وثقلا في البلدان المتقدمة، ولدى الطبقات الاجتماعية الغنية الميسورة، وفي المناطق التي تتكاثف فيها الحضارة الرقمية. وعلى خلاف ذلك، كان وقعه مخيفا رهيبا في البلدان الفقيرة، وفي واقع الطبقات الاجتماعية المهيضة، وفي المناطق التي تتكاثف فيها الأمية الحضارية. إلاّ أنّ ثمّة دروس تربوية كثيرة يمكن لنا أن نأخذها بعين الاعتبار من صلب التجربة المرّة والمأساوية التي عشناها وتعايشنا معها خلال العام الماضي وبداية هذا العام الدراسي[61].

لقد أدت الجائحة إلى فرض تغيرات جوهرية في مشهد التعليم والتربية في العالم، وبلغت حدود هذه التغيرات كما يؤكد الدكتور علي وطفه إلى ما هو أبعد من كلّ التوقعات والسيناريوهات المحتملة، لقد

صـدم الفيروس وعي الناس وأيقظ اهتمامهم بكثير من القضـايا الحياتية والوجودية، ووضـعهم أمام الكثير من التحديات المعرفية، ودفع بهم إلى مواجهات صـعبة ومعقدة مع منظومة من المشـكلات الكبيرة، واستطاع يدفع بأمور كثيرة إلى صدارة الاهتمام الحكومي وإلى أولويات عمل المنظمات الدولية الفاعلة في المجتمع الإنسانية. وقد رسخ أهمية النظر إلى التربية بوصفها رافعة التنمية والتنمية المستدامة والمنطلق إلى مسارات النهضة الحضارية للثورة الصناعية الرابعة[62].

وقد أشار المؤلف في هذا الفصل إلى أنّ النظام التعليمي ما بعد كورونا سيكون مختلفا جدًا عن التعليم التقليدي الذي ألفناه وعرفناه عبر عقود عديدة من الزمن، ومن المؤكد أيضـاً أنّ التعليم المسـتقبلي سـيكتسـب ملامح جديدة مختلفة إلى حدّ كبير، ومن المؤكد أيضـا أنّ الجائحة سـتكون حافزا على بناء اسـتراتيجيات جديدة للتعلم الإلكتروني، وهي اسـتراتيجيات تشـتمل على أهداف وفلسـفات وقيم ومبادئ وأهداف جديدة مستجدة[63].

ومن صلب التجارب التي استعرض المؤلف بعضا من خلاصاتها نستطيع أن نتعلم الدرس الذي يفيض بالمعاني ذات الدلالة الاسـتراتيجية. ومنها: تثوير التعليم في زمن الثورة الرقمية (ص ص 372-373)، وتطوير المناهج الدراسـية (ص ص 373-374)، وأهمية الأسـرة (ص ص 374-375)، وأهمية المدرسـة (ص ص 375-376)، والتعاون بين الأسـرة والمدرسـة (ص ص 276-377)، والاسـتعداد التكنولوجي (ص ص 377-378)،وجاهزية المحتوي الإلكتروني (ص ص 378-379)، والثقافة الإلكترونية والرقمية (ص ص 370-380)، والتخطيط التربوي للمسـتقبل (ص ص 280-381)، ومهارات جديدة قبل الشـهادات (ص ص 281-282)، وأهمية البحث العلمي (ص 383)، والابتكار (ص ص 382-383)، والتعاون الدولي (ص ص 383- 384)، وهل سـتؤدي الصـدمة الكورونية إلي يقظة التربية العربية (ص ص 284-387)، وقد توصـل في هذا الفصـل إلى حقيقة مهمة، وهي: " كورونا جاءت بالدروس والعبر التي لا يمكن لنا أن ننكر جدواها وتأثيرها في حياتنا ووجودنا. وما قدمناه حول دروس كورونا ليس إلا غيضـا من فيض، فالدروس التي تعلمها البشـر خلال هذه التجربة المأسـوية تفوق قدرتنا على الإحاطة والحصـر. فالدروس في التربية كثيرة جدا وهي لا تقل أهمّية عنها في الاقتصاد والحياة الإنسانية برمتها بأدنى تفاصيلها وأكثرها تعقيدا، وقد لا نبالغ إذا قلنا بأنّ كورنا قد أحدث ثورة في المفاهيم والتصـورات في مختلف الميادين وفي مختلف أوجه الحياة والفكر الإنسـاني في الفلسـفة وعلم الاجتماع والتربية والفن والأدب. ومن هنا، يكرّر المفكرون عبارة إنّ ما بعد كورونا لن يكون كما قبلها. فكورونا يشـكّل مرحلة فاصـلة في تاريخ الإنسـانية وهو في كلّ الأحوال دفعة قويّة نحو المسـتقبل نحو زمن الثورة الصـناعية الرابعة والذكاء الاصـطناعي الخارق[64]. وكلّ ما تمنّاه المؤلف هو أن تعمل الدول العربية بأنظمتها التربوية على الاسـتفادة من معطيات هذه المرحلة والدروس

الكبيرة التي علمنا إياها كورنا القاتل. فنحن اليوم على مفترق طرق ونأمل أن تقوم مجتمعاتنا بتطوير أنظمتها التربوية لتلحق بعصر الثورة الصناعية وثوراته الرقمية اللامتناهية في دائرتي الزمان والمكان[65].

5- الخاتمة

ختاما، فإنّ هذه الدراسة، بما حملته من موضوعات زاخرة، وثقافة واسعة، وفكر مستنير، وتحليل عميق، ومنهجية علمية، قدمت إجابات موضوعية حول أزمة كورونا وتأثيرها في الأنظمة التعليمية والتربوية، كما ركّزت بشكل محوري على العلاقة بين الجائحة والتعليم الإلكتروني عن بعد، الأمر الذي استنفر الكاتب في أن يخوض عمار البحث في الحتميّات التي فرضتها الجائحة على التعليم الإلكتروني، وحثّه على التفاعل الحضاري مع معطيات الثورة الصناعية الرابعة ومنجزاتها الرقمية الهائلة، علاوة على تمكنه من أن يقدم صورة بانورامية قائمة على التّحليل العميق لطبيعية هذه العلاقة الجدلية بين التعليم الإلكتروني والجائحة والثورة الصناعية الرابعة.. وبعد فصول مضنية من الترحال في تضاريس كورونا المثيرة للجدل تربويا واجتماعيا[66]، وجدنا المؤلف يتساءل عن مصير الأنظمة التربوية العربية ضمن معادلة الأزمة والصدمة، ويجترح تساؤله ماهيته الإشكالية من عمق الصدمة الحيوية للفيروس التي اجتاحت مختلف مشاهد الحياة الإنسانية ومظاهرها الاجتماعية، ولاسيما في المشهد التربوي الذي شهد اهتزازا كبيرا تحت تأثير هذه الصدمة التي قدر لها أن تعجل في صيرورة التحول التربوي إلى فضاء الذكاء الاصطناعي الذي يفرض نفسه بقوة القوانين الحتمية للتطور[67]. كما شدّد المؤلف خلال مسيرته في الهضاب الصعبة والمنزلقات الخطرة لتأثير كورونا، على أنّ هذه الصّدمة قد لعبت دور الموقظ المنبّه على ضرورة الانخراط في الثورة الحضارية الرقمية، والإعراض عن واقع التخلّف الشّامل الذي يعيشه العالم العربي. وواجهتنا حقائق جديدة صادمة تتعلق بالحاجة الملحّة الى الإصلاح الاجتماعي والتربويّ[68]... لقد كشف لنا كورونا كما يرى الدكتور علي وطفه الإصلاح التربوي مفهوم قاصر ما لم يرتبط بالإصلاح الاجتماعي الشامل، وأنّ أيّ إصلاح تربوي سيبوء حتما بالفشل ما لم يرتبط فعليا بمشروع اجتماعيّ اقتصاديّ حضاريّ شامل. وقد عرفنا الآن لماذا أخفقت، وستخفق، كلّ المشاريع الإصلاحية التّربويّة التي لم ترتبط جوهريا وعمليا بالإصلاح الاجتماعي الشّامل[69].

والنّقطة الأكثر أهميّة التي وقف عليها الدكتور علي وطفه، بفضل الصدمة، هي هذا الارتباط المصيري بين التربية والاقتصاد وحركة التّطوّر المعاصرة التي تنتشر بلا حدود على صورة ثورات علميّة رقميّة سيبرانيّة متدفّقة في إطاريْ الزمان والمكان[70]، واتّضح للمؤلف أنّ التربية التي لا تتحرّك في هذا الفضاء سيُحكم عليها بالفشل والاندثار، فالعمل على مواكبة المدرسة للثورة الصناعية الرّابعة مصير حتميّ إذا أرادت التربية، ومن ورائها المجتمع، الاستمرار في الوجود وظيفيّا وحضاريّا. وهذا الأمر يؤسّس لنزعة ثوريّة في التربية والتّعليم تقوم على تحرير المدرسة من براثن الممارسات التقليديّة المتآكلة والمتهالكة في

مختلف الأبعاد والتجلّيات[71]، وهذا يعني كسر الجمود القائم بين المدرسة والعصر الجديد، بين المدرسة بوصفها ماضيا والمستقبل بوصفه ثورة علمية رقمية تستنفر العالم الذي نعيش فيه بلا حدود ولا قيود. كلّ هذا وغيرُه يعني أنّ الثورة التّربويّة والتّعليميّة أصبحت مطلبا وجوديا ملحّا لا يقبل التّهاون والتّأخير. فالمدرسة العربية مدرسة تقليديّة، تعيش على قيم الماضي ورؤاه وتصوّراته، ولا يمكنها، بحالتها الراهنة، أن تنسجم مع مقاصد العصر وثورته الرّقمية، ذلك أنّ الثّورة الرقميّة الصناعيّة في هذا العصر تتطلّب ثورة إبيستيمولوجية في قطاعي التّربية والاقتصاد، بل في الحياة برمّتها. وما لم تتحرّك المدرسة في هذا الاتّجاه فإنّ العواقب ستكون وخيمة على الأجيال، وضريبتها لا تحتمل على مستقبل الأطفال والناشئة. فالعالم يتغيّر، ولا يمكن للتّربية أن تظلّ في أبراجها العاجية في حالة انفصال عن حركة التّاريخ والحضارة[72].

نعم لقد نبّهنا كورونا إلى ما يجري في العالم من إنجازات عظيمة مهولة فالعالم، في نظر المؤلف، يعيش منذ عدة عقود في مجتمع المعلوماتية الذي تلعب فيه تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات الدور الأكبر في عملية الإنتاج الحديث، والذي يتّسم بأنّه إنتاج كثيف للمعارف. ومع تضاعف المعرفة الإنسانيّة، تحوّل الاقتصاد العالميّ إلى اقتصاد يعتمد على المعرفة العلمية، وفي هذا الاقتصاد المعرفيّ تحقّق المعرفة الجزء الأكبر من القيمة المضافة، ومفتاح هذه المعرفة، بلا منازع، هو الإبداع والتّكنولوجيا. فنحن نمرّ الآن بمرحلة من التطوّر تُعرف بتطوّر العلم التقني حيث لا يتمّ التّعامل مع مجموعة من العلوم التّطبيقيّة بالمفهوم القديم للعلوم، وإنّما يتمّ التعامل معها في مجال التّطبيق التّكنولوجيّ الذي يتفاعل مع منجزات كلّ العلوم الأساسيّة، ويجعل الفارق بين المعرفة المتولّدة عنها وتطبيقها الزّمني ضئيلا "[73].

وهنا يتساءل الدكتور علي وطفه بإلحاح، فيقول: أين نحن الآن من هذه الثورة؟ وما الذي أنجزناه حتى اليوم في غمار حركتها الإبداعية المتواصلة؟

وهنا يجيبنا الدكتور علي وطفه فيقول: " تفيد الوقائع أن مؤسّساتنا التّعليميّة ما زالت حتى اليوم تعيش في عالم المعلومات، في الوقت الذي تعيش فيه البلدان المتقدّمة في عصر المعرفة الإبداعية، وتبيّن بعض الدّراسات أنّ المسافة الزمنيّة الفاصلة اليوم بين البلدان النّامية والبلدان المتقدّمة في مجال التّصنيع والثّورة الرقمية بعيدة المدى واسعة البون. وهذا يعني أنّه لا بدّ للمجتمعات العربية بمؤسّساتها التّربويّة أن تخترق الزمن الفاصل، وأن تنتقل إلى مدارج الثّورة الإبداعية من خلال مضاعفة الجهود التّربويّة والحضاريّة بغية اللّحاق بالعصر وثوراته المتقدّمة. وهنا، ومن جديد، يوجد لدينا إحساس عميق بأنّ كورونا قد ضاعف قدرة المجتمعات النّامية على الاختراق ولاسيّما في المجال التربويّ[74]، فالتّعليم الإلكتروني، الذي عرفناه كما يذكر المؤلف، والذي سنعرفه في السنوات القادمة، يشكّل فعلا المنصّة الحقيقيّة التي يتوجّب فيها على التّعليم العربي أنّ ينطلق في مساحات العالم الرقميّ وثوراته المعرفيّة[75]، وهذا يعني أنّ التعليم الإلكتروني يحمل في ذاته بذور النّهضة العقليّة والنقديّة، وينقل المدرسة من حالة الكساد الذهنيّ

القائم على الذّاكرة إلى فضـــاء ذهني جديد يتميّز بقدرته على توليد الذّكاء والتّســـاؤل والقدرات الابتكارية والعبقريّة. فالتعليم الإلكتروني لا يكون في جوهره إلاّ تعليما بنائيّا يركّز على أكثر نظريات التعلّم حداثة وتطوّرا في مجال تطوير القدرات العقلية والابتكارية للأطفال والمتعلّمين[76].

وهنا، وفي هذا السّياق، وفي معترك هذه المواجهة مع كورونا، يؤكد الدكتور وطفه بأنه لمن الواجب على الأنظمة التّربويّة في العالم أن تطوّر اســـتراتيجيات جديدة لمواجهة مختلف التحدّيات الناجمة عن الثّورة الصـناعيّة الرّابعة، ولاسـيّما تحديات اختفاء الوظائف، والعمل على تأهيل الناشـئة تأهيلا مسـتقبليا يعتمد على احتمالات الذّكاء الاصـطناعي، وتمكين الناشـئة من الخبرات والمهارات والمعارف التي يمكنها أن تواكب حركة التطوّر التّكنولوجي الهائل في العقود القادمة من القرن الحادي والعشـــرين. خاصّـــة أنّ الإنســـان قد اســـتطاع، حتى يومنا هذا، أن يجد لكلّ معضـــلة مخرجا عبر تاريخه الطّويل، وهو بطاقته اللاّمحدودة وإمكانياته المذهلة قادر على أن يحقّق المستحيل، وكلّنا أمل أن تجد الإنسانية طريقها المستنير في المحافظة على الكينونة الإنسانيّة في معركة البقاء والمصير.

وفي نهاية حديثنا عن قراءة كتاب" قراءة في كتاب إشـكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضـوء جائحة كورونا"، لا أملك إلا أن أقول تحية طيبة لأستاذنا الفاضل الدكتور علي أسعد وطفه، ذلك المفكر الموسوعي الناجح الذي عرف كيف يتعامل مع العالم المحيط به ويسـايره في تطوره، وهذا النموذج هو ما نفتقده بشـــدة في هذه الأيام التي يحاول الكثيرون فيها أن يثبتوا إخلاصـــهم لوطنهم بالانغلاق والتزمت وكراهية الحياة، وإغماض العين عن كل ما في العالم من تنوع وتعدد وثراء.

وتحيةً أخري لرجلٍ لم تسـتهوه السـلطة، ولم يجذبه النفوذ ولكنه آثر أن يكون صـدى أميناً لضـمير وطني يقظ وشعور إنساني رفيع وسوف يبقى نموذجاً لمن يريد أن يدخل التاريخ من بوابة واسعة متفرداً.

6- المراجع

[1]– د. علي أسعد وطفه: إشكاليّات التّعليم الإلكترونيّ وتحدّياته في ضوء جائحة كورونا قراءة سوسيولوجيّة في جدليات التّفاعل والتّأثير، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية 2021م، ص 15.

[2] – د. صابر جيدوري: قراءة في كتاب رأسمالية المدرسة في عالم متغير للدكتور علي وطفه، مركز نقد وتنوير، 11 ديسمبر 2020م.

[3] – المرجع نفسه..

[4] – المصدر نفسه، ص ص 24–25.

[5] – المصدر نفسه، ص 24.

[6] – المصدر نفسه، ص 19.

[7] – المصدر نفسه، ص 15

[8] – المصدر نفسه، ص23.

[9] – المصدر نفسه، ص ص23– 24

[10] – المصدر نفسه، ص .32

[11] – المصدر نفسه، ص 51

[12] – المصدر نفسه، ص60

[13] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[14] – المصدر نفسه، ص61

[15] – المصدر نفسه، ص84

[16] – المصدر نفسه، ص85

[17] – المصدر نفسه، ص94

[18] – المصدر نفسه، ص96

[19] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[20] – المصدر نفسه، ص125

[21] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[22] – المصدر نفسه، ص127

[23] – المصدر نفسه، ص135

[24] – المصدر نفسه، ص136.

[25] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[26] – المصدر نفسه، ص139.

[27] – المصدر نفسه، ص166.

[28] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[29] – المصدر نفسه، ص167.

[30] – المصدر نفسه، ص175.

[31] – المصدر نفسه، ص176.

[32] – المصدر نفسه، ص177.

[33] – المصدر نفسه، ص208.

[34] – المصدر نفسه، ص209.

[35] – المصدر نفسه، ص217.

[36] – المصدر نفسه، ص218.

[37] – المصدر نفسه، ص218.

[38] – المصدر نفسه، ص222.

[39] – المصدر نفسه، ص250.

[40] – المصدر نفسه، ص250

[41] – المصدر نفسه، ص345

[42] – المصدر نفسه، ص251.

[43] – المصدر نفسه، ص261.

[44] – المصدر نفسه، ص262.

[45] – المصدر نفسه، ص263.

[46] – المصدر نفسه، ص263.

[47] – المصدر نفسه، ص275

[48] – المصدر نفسه، ص302.

[49] – المصدر نفسه، ص303.

[50] – المصدر نفسه، ص312.

[51] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[52] – المصدر نفسه، ص312.

[53] – المصدر نفسه، ص316.

[54] – المصدر نفسه، ص333.

[55] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[56] – المصدر نفسه، ص339.

[57] – المصدر نفسه، ص ص340-341.

[58] – المصدر نفسه، ص344.

[59] – المصدر نفسه، ص358.

[60] – المصدر نفسه، ص359.

[61] – المصدر نفسه، ص370

[62] – المصدر نفسه، ص372.

[63] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[64] – المصدر نفسه، ص397.

[65] – المصدر نفسه، ص397

[66] – المصدر نفسه، ص403.

[67] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها

[68] – المصدر نفسه، ص405.

[69] – المصدر نفسه، ص . 405.

[70] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[71] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[72] – المصدر نفسه، ص406.

[73] – المصدر نفسه، ص407.

[74] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[75] – المصدر نفسه، ص408.

[76] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.