

مجلة
كلية التربية العلمية

مجلد كلية التربية العلمية مجلة دورية محكمة تصدر سنويا عن كلية التربية جامعة بنغازي

العدد الخامس عشر

مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن:

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد (15)

يونيو 2024م – ذو القعدة 1445هـ

Email:

faculty.edu.journal@uob.edu.ly

الرقم المعياري للمجلة ISSN 2791-0377

رقم الإيداع القانوني دار الكتب الوطنية 390/ 2022

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

هيأة التّحرير

ت.	الاسم	الصّفة	التخصص	الدرجة العلمية
1.	أ. د. يونس إبراهيم موسى أبو مصطفى	رئيس التّحرير	لغة عربية	أستاذ
2.	د. عبد النّاصر سعيد البركي	مدير التّحرير	أحياء	أستاذ مساعد
3.	عقيلة علي العبّار	عضوا	لغة إنجليزية	أستاذ
4.	د. سليمة فرج زوبي	عضوا	العلوم التربوية والنفسية	أستاذ مشارك
5.	د. فتحي يونس الفيتوري	عضواً	فيزياء	أستاذ مشارك
6.	د. سليمة عمر بن قدارة	عضوا	تكنولوجيا التعليم	أستاذ مساعد
7.	د. المبروك سعيد سلطان	عضواً	حاسوب	أستاذ مساعد
8.	د. بثينة علي بو خطوة	عضواً	رياضيات	أستاذ مساعد
9.	د. وفاء علي الخيتوني	عضواً	تربية فنية	أستاذ مساعد

الهيأة الاستشاريّة لمجلّة كليّة التّربية العلميّة

ت	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة	البريد الالكتروني (إيميل)
1.	أ. د. عبد الرّحيم محمّد البدري	علم نفس تربوي	أستاذ	جامعة بنغازي	Abdulrheemalbadri@gmail.com
2.	أ. د. رمضان سعد كريم	تخطيط	أستاذ	جامعة بنغازي	Ramadan68@gamial.com
3.	أ. د. نوري إبراهيم الوافي	علم اجتماع	أستاذ	جامعة طرابلس	Nnalwafi58@gamial.com
4.	أ. د. سعدية حسين البرغثي	لغة عربية	أستاذ	جامعة بنغازي	saadia.habdulrahman@uob.edu.ly
5.	أ. د. محمّد علي الخزعلي	لغة عربية	أستاذ	عمر المختار	mohmmedfrg1975@gmail.com
6.	أ. د. نظمي أبو مصطفى	إرشاد نفسي	أستاذ	جامعة الأقصى	prof–nazmiabumostafa@hotmail.com
7.	أ. د. محمد رقص	لغة انجليزية	أستاذ	جامعة بنغازي	
8.	أ. د. يعقوب البرعصي	أحياء	أستاذ	جامعة طرابلس	yacoub.elbarasi@uob.edu
9.	أ. د. بلقاسم علي الذرعاني	رياضيات	أستاذ	جامعة بنغازي	
10	د. ممدوح محمد سالم السراج	علم النبات	أستاذ	جامعة دمياط	Mserag@du.edu.eg
11	ا.د سعيد بن سلمان الظفري	علم النفس التربوى	أستاذ	جامعة سلطان قابوس	aldhafri@squ.edu.om

التّدقيق اللّغوي:

المراجعة اللغويّة:

د. محمّد علي عبد الوهّاب: اللغة العربية

أ. حنان ناجي الشلالي: اللغة الإنجليزية

جامعة بنغازي — كليّة التّربية

مجلّة كليّة التّربية العلميّة – جامعة بنغازي

شروط النّشر

1. مجلّة كليّة التّربية العلميّة، مجلّة محكّمة تصدر عن كليّة التّربية بنغازي جامعة بنغازي.
2. المجلّة دوريّة نصف سنويّة، مجّانيّة تُنشر فيها الأبحاث المقدّمة من أعضاء هيأة التّدريس، و الباحثين في الجامعات.
3. تُرسل جميع المراسلات باسم رئيس التحرير عبر البريد الإلكتروني الرّسمي للمجلّة.
4. يجب أن يتصدّر الصّفحة الأولى عنوان البحث، يليه اسم الباحث ثلاثياً، وبيانات الاتّصال، وجهة عمله، ومنصبه العلميّ أو الوظيفيّ باللغتين: العربيّة والإنجليزيّة، وبريده الإلكتروني.
5. الالتزام بقواعد النّشر وضوابطه المحدّدة، والمنهجيّة العلميّة المتّبعة في كتابة الأبحاث العلميّة وإعدادها، والتّقيّد بأخلاقيّات البحث العلميّ المتعارف عليها، والمنصوص عليها في التّشريعات.
6. يُقدّم الباحث تعهّداً مكتوباً بأنّ البحث عير منشور، أو مقبول للنشر، أو مقدّم للنشر في أي وسيلة نشر أخرى.
7. يُقدّم الباحث ملخّصاً للبحث باللّغتين: العربيّة والإنجليزيّة، حد أدنى 250، حد أقصى 500 كلمة.
8. أن تكون كلمات مفتاحيّة لا تقلّ عن خمس كلمات، غير موجودة في عنوان البحث، وتكون باللغتين: العربيّة والإنجليزيّة.
9. تخضع الأعمال المقدّمة للتّحكيم، وفقاً للنّظام المتّبع في المجلّة على أن يُراعى في شخص المحكّم التّخصّص الدّقيق في موضوع البحث، والنّزاهة والموضوعيّة.
10. يُتّبع في كتابة البحث القواعد العلميّة المتعارف عليها في التّوثيق على النّحو الآتي:

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

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

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

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

(عون وآخرون، 2006: 23).

11. يجب أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللّغويّة والمطبعيّة.
12. يُقدّم البحث المراد نشره منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14، وأن تكون العناوين الفرعية بنط 16 (داكن)، والرئيسة بنط 18 (داكن)، والمسافة بين السّطور تكون مفرد، والمسافة بين الفقرات 6 نقط، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 عند تحديد مقاسات الصّفحة، تكون مسافة الهامش من جهة التّجليد 3.5 سم أو (56.1 بوصة) أما بقية الهوامش فتكون 2.5 سم أو (11.1 بوصة).
13. يُقدّم الباحث ورقه منفصلة A4 مدوناً بها سجلّاً مختصراً (سيرة ذاتيّة) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدّقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التّعريف به لقرّاء الدّورية.

14. يجب ألا يقل حجم البحث عن 15 صفحة وألا يزيد عن 30 صفحة، حد أدنى 13000، حد أقصى 15000 كلمة.
15. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحث، أو رفضه، أو قبوله بعد التّعديلات، وفي حالة رفض البحث فإنّ المجلّة غير ملزمة ببيان أسباب الرّفض.
16. المجلّة ملزمة بحفظ الملكيّة الفكريّة للباحث.
17. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النّهائية للنّشر مع مراعاة التّنوّع في التّخصّص.

هيأة تحرير المجلّة

كلمة رئيس التّحرير

تشهد مجلّة كليّة التّربية العلميّة إقبالاً لافتاً للانتباه؛ لنشر الأبحاث العلميّة من جامعات عدّة في ليبيا تسهم في تحقيق أهداف المجلة، وتلبّي رغبات الباحثين.

وها هو العدد الخامس عشر يصدر في موعده المحدّد، محتوياً على ثمانية عشر بحثاً لأوّل مرة منذ صدور المجلّة، أبحاث متنوّعة في التّخصّصات المحدّدة كلّها بعد تحكيمها.

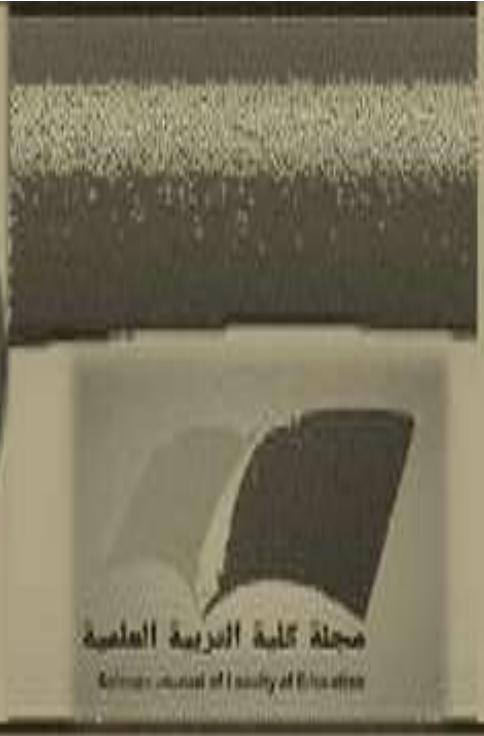
الله نسأل التوفيق والسداد والرقي بالمجلة.

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
–	الافتتاحيّة	رئيس التّحرير	–
.1	الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين السابع والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة	د. عبد الله المختار المبروك اللباد	32 -1
.2	التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي	د. عائشة الشارف عبد الله	50 -33
.3	التشوهات المعرفية بوصفها منبئاً بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين بمدينة بنغازي	د. ابتسام مفتاح محمد الخفيفي	73 -51
.4	"درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها"	د. . نجاة عبد القادر عبدالله العجالي الشريف	104 -74
.5	تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة	د. سعيد فتوح محمد عطا	134 -105
.6	مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية	هالة حميد عبد السلام	166-135
.7	المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الاطفال المعوقين عقليا بمجمع الرعاية الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الاجتماعية بمدينة المرج	أ. فاطمة حسين أبو بكر علي العقيلي	197 -167
.8	الأسلوبية الصوتية في سورتيْ التكوير والانفطار	د. أحمد مصباح سالم اسحيم	215 -198
.9	وصف الشعراء لصنعة الشعر	د. فوزي إبراهيم صالح حمد	230 -216
.10	المسائل اللغويّة في بعض كتب مُشكِل القرآن	سليمان عبد النبي عطيّة.	254 -231
.11	منهجية الاقتباس في بعض كتب التراث دراسة وصفية تحليلية	علي أمير علي المالكي	275 -255
.12	تقييم المحتوى الكيميائي للعضلات الهيكلية لأنواع من الأسماك العظمية المجمعة من محلات تجارية بمدينة مصراتة، ليبيا	هدى الأصيفر هدى شعبان القبي إسماعيل محمد الهمالي	287 -276
.13	الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين	حنان سالم عبد الحفيظ د. . نجاة عبد القادر الشريف كاملة العبد عثمان	315-288

	ندى عطية عبد القادر حامد		
.14	Improving Scrum Methodology Management using the Kano Model	Mohamed Hagal Hawa Emhamed Mftuh	336 -316
.15	Physical and Thermoelectric Properties of Ternary Semiconducting NiO–V2O5–TeO2 Glasses	Aghzeila B. Mohamed Daefalla M. Tawati	348 -337
.16	المقارنة المرجعية (Benchmarking) وأثرها في تطوير البرامج التعليمية. قسم الحاسوب بكلية التربية – جامعة بنغازي (حالة)	ريم على سالم السعيطي حواء مفتاح إبراهيم العمامي	378-349
.17	دور التكنولوجيا الرقمية في تطوير فن الميدالية وتشكيله (دراسة وصفية – تحليلية)	أ. حنان أحمد رجب القاربولي	498 -379
.18	Libyan Parents' Attitudes Towards Bilingualism	Reem Marai Imsallim	412 -499







مجلة
كلية التربية العلمية

العدد الخامس عشر

مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن:

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد (15)

يونيو 2024م – ذو القعدة 1445هـ

Email:

faculty.edu.journal@uob.edu.ly

الرقم المعياري للمجلة ISSN 2791-0377

رقم الإيداع القانوني دار الكتب الوطنية 390/ 2022

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

هيأة التّحرير

ت.	الاسم	الصّفة	التخصص	الدرجة العلمية
1.	أ. د. يونس إبراهيم موسى أبو مصطفى	رئيس التّحرير	لغة عربية	أستاذ
2.	د. عبد النّاصر سعيد البركي	مدير التّحرير	أحياء	أستاذ مساعد
3.	عقيلة علي العبّار	عضوا	لغة إنجليزية	أستاذ
4.	د. سليمة فرج زوبي	عضوا	العلوم التربوية والنفسية	أستاذ مشارك
5.	د. فتحي يونس الفيتوري	عضواً	فيزياء	أستاذ مشارك
6.	د. سليمة عمر بن قدارة	عضوا	تكنولوجيا التعليم	أستاذ مساعد
7.	د. المبروك سعيد سلطان	عضواً	حاسوب	أستاذ مساعد
8.	د. بثينة علي بو خطوة	عضواً	رياضيات	أستاذ مساعد
9.	د. وفاء علي الخيتوني	عضواً	تربية فنية	أستاذ مساعد

الهيأة الاستشاريّة لمجلّة كليّة التّربية العلميّة

ت	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة	البريد الالكتروني (إيميل)
1.	أ. د. عبد الرّحيم محمّد البدري	علم نفس تربوي	أستاذ	جامعة بنغازي	Abdulrheemalbadri@gmail.com
2.	أ. د. رمضان سعد كريم	تخطيط	أستاذ	جامعة بنغازي	Ramadan68@gamial.com
3.	أ. د. نوري إبراهيم الوافي	علم اجتماع	أستاذ	جامعة طرابلس	Nnalwafi58@gamial.com
4.	أ. د. سعدية حسين البرغثي	لغة عربية	أستاذ	جامعة بنغازي	saadia.habdulrahman@uob.edu.ly
5.	أ. د. محمّد علي الخزعلي	لغة عربية	أستاذ	عمر المختار	mohmmedfrg1975@gmail.com
6.	أ. د. نظمي أبو مصطفى	إرشاد نفسي	أستاذ	جامعة الأقصى	prof-nazmiabumostafa@hotmail.com
7.	أ. د. محمد رقص	لغة انجليزية	أستاذ	جامعة بنغازي	
8.	أ. د. يعقوب البرعصي	أحياء	أستاذ	جامعة طرابلس	yacoub.elbarasi@uob.edu
9.	أ. د. بلقاسم علي الذرعاني	رياضيات	أستاذ	جامعة بنغازي	
10.	د. ممدوح محمد سالم السراج	علم النبات	أستاذ	جامعة دمياط	Mserag@du.edu.eg
11.	ا.د سعيد بن سلمان الظفري	علم النفس التربوى	أستاذ	جامعة سلطان قابوس	aldhafri@squ.edu.om

التّدقيق اللّغوي:

المراجعة اللغويّة:

د. محمّد علي عبد الوهّاب: اللغة العربية

أ. حنان ناجي الشطشاط: اللغة الإنجليزية

جامعة بنغازي



كليّة التّربية

مجلّة كليّة التّربية العلميّة – جامعة بنغازي

شروط النّشر

1. مجلّة كليّة التّربية العلميّة، مجلّة محكّمة تصدر عن كليّة التّربية بنغازي جامعة بنغازي.
2. المجلّة دوريّة نصف سنويّة، مجّانيّة تُنشر فيها الأبحاث المقدّمة من أعضاء هيأة التّدريس، و الباحثين في الجامعات.
3. تُرسل جميع المراسلات باسم رئيس التحرير عبر البريد الإلكتروني الرّسمي للمجلّة.
4. يجب أن يتصدّر الصّفحة الأولى عنوان البحث، يليه اسم الباحث ثلاثياً، وبيانات الاتّصال، وجهة عمله، ومنصبه العلميّ أو الوظيفيّ باللغتين: العربيّة والإنجليزيّة، وبريده الإلكتروني.
5. الالتزام بقواعد النّشر وضوابطه المحدّدة، والمنهجيّة العلميّة المتّبعة في كتابة الأبحاث العلميّة وإعدادها، والتّقيّد بأخلاقيّات البحث العلميّ المتعارف عليها، والمنصوص عليها في التّشريعات.
6. يُقدّم الباحث تعهّداً مكتوباً بأنّ البحث عير منشور، أو مقبول للنشر، أو مقدّم للنشر في أي وسيلة نشر أخرى.
7. يُقدّم الباحث ملخّصاً للبحث باللّغتين: العربيّة والإنجليزيّة، حد أدنى 250، حد أقصى 500 كلمة.
8. أن تكون كلمات مفتاحيّة لا تقلّ عن خمس كلمات، غير موجودة في عنوان البحث، وتكون باللغتين: العربيّة والإنجليزيّة.
9. تخضع الأعمال المقدّمة للتّحكيم، وفقاً للنّظام المتّبع في المجلّة على أن يُراعى في شخص المحكّم التّخصّص الدّقيق في موضوع البحث، والنّزاهة والموضوعيّة.
10. يُتّبع في كتابة البحث القواعد العلميّة المتعارف عليها في التّوثيق على النّحو الآتي:

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

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

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

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

(عون وآخرون، 2006: 23).

11. يجب أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللّغويّة والمطبعيّة.
12. يُقدّم البحث المراد نشره منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14، وأن تكون العناوين الفرعية بنط 16 (داكن)، والرئيسة بنط 18 (داكن)، والمسافة بين السّطور تكون مفرد، والمسافة بين الفقرات 6 نقط، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 عند تحديد مقاسات الصّفحة، تكون مسافة الهامش من جهة التّجليد 3.5 سم أو (56.1 بوصة) أما بقية الهوامش فتكون 2.5 سم أو (11.1 بوصة).

13. يُقدّم الباحث ورقة منفصلة A4 مدوناً بها سجلّاً مختصراً (سيرة ذاتيّة) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدّقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التّعريف به لقرّاء الدّورية.
14. يجب ألا يقل حجم البحث عن 15 صفحة وألا يزيد عن 30 صفحة، حد أدنى 13000، حد أقصى 15000 كلمة.
15. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحث، أو رفضه، أو قبوله بعد التّعديلات، وفي حالة رفض البحث فإنّ المجلّة غير ملزمة ببيان أسباب الرّفض.
16. المجلّة ملزمة بحفظ الملكيّة الفكريّة للباحث.
17. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النّهائية للنّشر مع مراعاة التّنوّع في التّخصّص.

هيأة تحرير المجلّة

جامعة بنغازي
كلية التربية

كلمة رئيس التّحرير

تشهد مجلّة كليّة التّربية العلميّة إقبالاً لافتاً للانتباه؛ لنشر الأبحاث العلميّة من جامعات عدّة في ليبيا تسهم في تحقيق أهداف المجلة، وتلبّي رغبات الباحثين.

وها هو العدد الخامس عشر يصدر في موعده المحدّد، محتوياً على ثمانية عشر بحثاً لأوّل مرة منذ صدور المجلّة، أبحاث متنوّعة في التّخصّصات المحدّدة كلّها بعد تحكيمها.

الله نسأل التوفيق والسداد والرقي بالمجلة.

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
–	الافتتاحيّة	رئيس التّحرير	–
.1	الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين السابع والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة	د. عبد الله المختار المبروك اللباد	32 -1
.2	التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي	د. عائشة الشارف عبد الله	50 -33
.3	التشوهات المعرفية بوصفها منبئاً بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين بمدينة بنغازي	د. ابتسام مفتاح محمد الخفيفي	73 -51
.4	"درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها"	د. . نجاة عبد القادر عبدالله العجالي الشريف	104 -74
.5	تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة	د. سعيد فتوح محمد عطا	134 -105
.6	مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية	هالة حميد عبد السلام	166-135
.7	المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الاطفال المعوقين عقليا بمجمع الرعاية الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الاجتماعية بمدينة المرج	أ. فاطمة حسين أبو بكر علي العقيلي	197 -167
.8	الأسلوبية الصوتية في سورتيْ التكوير والانفطار	د. أحمد مصباح سالم اسحيم	215 -198
.9	وصف الشعراء لصنعة الشعر	د. فوزي إبراهيم صالح حمد	230 -216
.10	المسائل اللغويّة في بعض كتب مُشكِل القرآن	سليمان عبد النبي عطيّة.	254 -231
.11	منهجية الاقتباس في بعض كتب التراث دراسة وصفية تحليلية	علي أمير علي المالكي	275 -255
.12	تقييم المحتوى الكيميائي للعضلات الهيكلية لأنواع من الأسماك العظمية المجمعة من محلات تجارية بمدينة مصراتة، ليبيا	هدى الأصيفر هدى شعبان القبي إسماعيل محمد الهمالي	287 -276
.13	الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر	حنان سالم عبد الحفيظ كاملة العبد عثمان	315-288

	المعلمين	ندى عطية عبد القادر حامد	
.14	Improving Scrum Methodology Management using the Kano Model	Mohamed Hagal Hawa Emhamed Mftuh	336 -316
.15	Physical and Thermoelectric Properties of Ternary Semiconducting NiO–V2O5–TeO2 Glasses	Aghzeila B. Mohamed Daefalla M. Tawati	348 -337
.16	المقارنة المرجعية (Benchmarking) وأثرها في تطوير البرامج التعليمية. قسم الحاسوب بكلية التربية – جامعة بنغازي (حالة)	ريم على سالم السعيطي حواء مفتاح إبراهيم العمامي	378-349
.17	دور التكنولوجيا الرقمية في تطوير فن الميدالية وتشكيله (دراسة وصفية – تحليلية)	أ. حنان أحمد رجب القاربولي	498 -379
.18	Libyan Parents' Attitudes Towards Bilingualism	Reem Marai Imsallim	412 -499

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين السابع والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة

د.عبدالله المختار المبروك اللباد

أستاذ مشارك/ كلية الآداب الأصابعة

ABDUILAH ALMOKTAR LABAD

Department of Psychology

Gharyan University

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين السابع والتاسع من التعليم الأساسي، وأيضاً التعرف على الفروق بين التلاميذ في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث)، والسنة الدراسية (السابع– التاسع) من التعليم الأساسي، وشملت عينة البحث (220) تلميذ وتلميذة، بواقع (105) ذكر، و(115) أنثى، واستخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية إعداد عبدالحكيم جمعة 2014م، ومقياس التوافق النفسي إعداد زينب الأوجلي 1998م، كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات ومعالجتها، ومنها معامل ارتباط بيرسون، واختبار T.test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغير الحاجات النفسية، ومتغير التوافق النفسي. وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الحاجات النفسية ارتفع في المقابل مستوى التوافق النفسي والعكس صحيح. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياسي الحاجات النفسية والتوافق النفسي وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)، وكانت الفروق لصالح عينة الإناث، أي أن الإناث أكثر إشباعاً للحاجات النفسية، وأكثر توافقاً نفسياً من الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين السابع والتاسع في مستويي الحاجات النفسية، والتوافق النفسي حيث إن كلاهما ذو مستوى متوسط.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية – التوافق النفسي – طلاب الصفين السابع والتاسع

Psychological needs and their relationship to psychological adjustment among students in the seventh and ninth grades of basic education in the city of Al-Asaba

Abstract

This research aims to identify the relationship between psychological needs and psychological adjustment among students in the seventh and ninth grades of basic education. It also aims to identify the differences between students in the variables of psychological needs and psychological adjustment according to the variables of gender (males-females) and school year (seventh-ninth) of the basic education.The research sample included 220 male and female students, 1055 males, and 115 females. The researcher used the psychological needs scale prepared by Abdul Hakim Jumaa (2014) and the psychological adjustment scale prepared by Zainab Al-Awjali (1998). The researcher also used appropriate statistical methods in analyzing and processing the data, including the Pearson correlation coefficient. The T-test was used to calculate the significance of the differences between the means, the arithmetic mean, and the standard deviation.The results showed that there was a statistically significant correlation between the psychological needs variable and the psychological adjustment variable. This means

that the higher the level of psychological needs, the higher the level of psychological compatibility, and vice versa. There are significant differences instatistical significance between the average scores of students on the psychological needs and psychological adjustment scales according to the gender variable (males - females), and the differences were in favor of the female sample, meaning that females are more satisfied with psychological needs and more psychologically compatible than males. There are no statistically significant differences between the average scores of seventh and ninth grade students in the levels of psychological needs and psychological adjustment, as both are at a average level.

Key words- psychological needs- psychological agreement- students of two classes the seventh and the eighth

المقدمة :

تُعد الأسرة النموذج الأول للمجتمع الذي يتعامل معه الطفل، فمن بداية حياته يتعامل مع الأم والأب، ومن ثم الأخوة والأخوات في نفس محيط الأسرة، ويبدأ في اكتساب العادات السلوكية للفعل ورد الفعل أثناء التفاعل الاجتماعي في حدود المحيط الاجتماعي المحدود.

ويؤكد هذا التفاعل دور الأسرة بوصفها أصغر مؤسسة اجتماعية في بناء العادات السلوكية للأبناء والخصال والطباع الاجتماعية، وطريقة التعامل مع المجتمع الأكبر ككل، مما يلقي بالمسؤولية الكبرى على الأب والأم في الأسر كلها تجاه بناء شخصيات أبنائهم وتكوينها ونموها في الاتجاه الصحيح. (كامل، 2006: 3)

وبالحديث عن التنشئة الاجتماعية لا يمكن أن نغفل الطفل وحاجاته المتعددة، سواء أكانت حاجات جسمية عضوية، أم حاجات عقلية معرفية، أم حاجات نفسية اجتماعية، حيث إنه من خلال إشباع حاجات الطفل الجسمية العضوية الأولية تتم عملية التنشئة الاجتماعية. فالأم حين تقوم بمساعدة طفلها على إشباع هذه الحاجات إنما تكون بصدد وضع بذور التنشئة الاجتماعية الأولى للطفل التي تساعده على النمو والتطور... ثم تأتي المؤسسات المختلفة الموجودة في المجتمع لتشارك في إشباع حاجاته الأخرى، التي من خلالها تستكمل وتتكامل عملية التنشئة الاجتماعية. (قناوي، 2008: 89)

وتتوقف كثيراً من خصائص الشخصية على هذه الحاجات ومدى إشباعها، ولا شك أنّ فهم حاجات الفرد وطرائق إشباعها يضيف إلى قدرتنا على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو، والتوافق والصحة النفسية، وللفرد حاجات معينة ينشأ عنها حوافز معينة تؤدي بالفرد إلى محاولة الوصول لسد هذه الحاجات، والحرمان من إشباع الحاجات الفردية يؤدي إلى خلل في الاتزان.(سليمان، 2008: 149 -150)

ولما كان الإنسان دائم الاحتياج للمحافظة على توازنه الحيوي وتوافقه النفسي، فإنه لا يتصور أن يتحقق إشباع كل حاجاته– على اختلافها وتعارضها – بصورة تامة وفي آن واحد؛ خاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن بعض حاجات الفرد كدوافعه غير شعورية يترجمها سلوكه بمعزل عن العمليات المعرفية السوية الواعية؛ وبناءً على ذلك تتباين وجدانات الفرد بين طرفي متصل (الرضا – عدم الرضا)، وما يصاحبها من حالات انفعالية إيجابية أو سلبية، وتلك الأخيرة تفقد الفرد بدرجة ما اتزانه النفسي حيث الاحباط وما يولده من مشاعر سوء التوافق. (هويدي، 2005: 12).

المشكلة :

يُعد احترام حقوق الطفل في العيش الرغيد والحياة الهانئة السعيدة وحمايته من الأمراض والمخاطر والانحراف واحترام إنسانيته واجب كل مربٍ بل وواجب كل فرد راشد من أفراد المجتمع؛ لكي ينمو بشكل سليم وتتبلور شخصيته بصورة متكاملة ليصبح عضواً نافعاً في المجتمع يتمتع بصحة نفسية جيدة، ويتسم بالاتزان الانفعالي بعيداً عن الاضطرابات النفسية والسلوكية. (الحريري، بن رجب، 2008: 145)

ولاشك أنّ الطفل يتغير في كل مرحلة من مراحل نموه، ولكنه يحتفظ رغم هذا التغير باحتياجات جسمية أساسية، ومن خلال هذه الاحتياجات الجسمية يستطيع الآباء والمربون أن يقوموا بتنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سليمة، وتزويده بألوان من السلوكيات والأنشطة التي تساعد على نموه، واحتياج الطفل لهذه الأساسيات الفسيولوجية الجسمية التي لا يمكن الاستغناء عنها في أية مرحلة يختلف في درجته من فرد لأخر، ولكن توفير هذه الاحتياجات بأسلوب معين مدروس محدد يضع الأساس لبرنامج تربوي يتسم بالبناء والإنشاء. ومن ذلك نستطيع أن نفهم أطفالنا فهماً واضحاً إذا ما نظرنا إليهم على أنهم أناس يعتريهم التغير، وأن لديهم القدرة على اكتساب الخبرات الواسعة، وأنهم يتأثرون ببيئاتهم تأثراً سريعاً على الرغم من اختلافهم في مدى استجاباتهم؛ تبعاً لمراحل نموهم وقدراتهم الفردية. (قناوي، 2008: 95)

ولعل إشباع الحاجات النفسية يحتاج إلى نوع من التوجيه نتيجة لتنوع هذه الحاجات وتشابكها، وهناك العديد من الأسس النفسية التي تُعد بمنزلة إرشادات نفسية تساعد في رعاية الأفراد وإشباع حاجاتهم، وإذا لم يتم إشباع حاجاتهم النفسية، فإن ذلك يؤدي إلى خلل في مكونات شخصياتهم وإذا ما حصل ذلك، فإن النتيجة الحتمية تنعكس على أداء الفرد مما تجعله في أدنى مستوياته، وقد أنتهى علماء النفس إلى أن إحساس الفرد بالنقص في شيء ما إنما يُحدث توتراً نفسياً يؤدي إلى عدم الاتزان وسوء التوافق. (عباس، 2011: 313)

فالطفل في حاجة إلى الأمان، والحب كحاجته للأكل والشرب،.. وهو في حاجة إلى المدح والثناء حتى يشعر بأنه مرغوب فيه، وإن أفعاله ليست دائماً خاطئة. فالمعاملة القاسية والخوف الشديد من غضب الوالدين أو صياحهما في وجه الطفل يولد لديه اضطراباً نفسياً يشعر معه بأنه غير قادر على التصرف ويبدأ شعوره بالقلق وعدم الأمان، مما يؤدي إلى اضطراب سلوكه والجنوح إلى ارتكاب الخطأ.(محمد، 2010: 33)

فالأسرة هي المؤسسة التي يرجع إليها الفضل الأكبر في نحت القالب الذي ستصب فيه كل محتويات الشخصية فيما بعد من معتقدات وقيم واتجاهات، ويبدو أن أداة النحت تكمن في تلك الأساليب التي يتبعها الآباء في تعاملهم مع أبنائهم، ويقترب هذا القالب تارة من قطب السواء النفسي، وتارة من قطب عدم السواء، وفي القرب والبعد يختلف الناس كثيراً.(كايد، 1990م، 43–44)، فالأسرة إما أن تسهم في تنمية شخصية الطفل وتكسبها اتجاهات وقيماً إيجابية وميولاً علمية، أو تسهم في طمس شخصيته وتحطيمها من خلال سلبيتها وعدم تقديرها له، وإهمالها وعدم اعترافها بقدراته المتميزة.(حسن، 2002:384)

فمرحلة الطفولة تُعد أهم مرحلة في البناء الإنساني، ومن ثم يجب أن توجه جهود مؤسسات تربية ورعاية الطفل نحو إشباع حاجاته الأساسية، واحترام طبيعته الإنسانية الأمر الذي يتطلب توافر عوامل الأمن التربوي والاجتماعي والنفسي، وحماية الطفل من أشكال الإساءة والإهمال والتشرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية. (زهران، 2010: 7)

فالحاجة تمثل هدفاً لدى الإنسان، إذا وصل إليه يتحقق له التوازن، فهي بهذا المعنى تمثل مظهراً للدافع وتدل على نوعه، وعن طريق إلحاحها يمكن تحديد مدى شدة الدافع أو ضعفه، وهذه الحاجات يطلق عليها بالحاجات الدافعة، وهي التي تدفع الفرد إلى السلوك بطاقة دافعية ذات مصادر بيولوجية أو وجدانية أو اجتماعية، وهذه المصادر تمثل مجالات الدافعية بصفة عامة.(الفرماوي، 2008م، 11)، وإنّ الإنسان في كل لحظة تدفعه حاجات شتى، وهذه الحاجات تزيد من فهمنا للشخصية الإنسانية، وتمكننا من تفسير الاختلاف في السلوك سواء بين الجنسين أو بين المجموعات النوعية للجنس الواحد، كما أن الحاجات يمكن أن تؤدي وظيفة المتغير الوسيط بين عوامل التنشئة الاجتماعية وما يصدر عن الإنسان من سلوك. كما تتوقف كثيرا من خصائص الشخصية على حاجات الفرد وتتبع منها، وإن فهم الحاجات وطرائق إشباعها يساعدنا في الوصول إلى أفضل مستوى حاجات للنمو النفسي والتوافق والصحة النفسية.(العاني، الظفيري، 2013: 7)

وهناك العديد من علماء النفس الذين يعطون الأهمية الكبرى لما يقوم به الآباء في نقل الثقافة وتعلم عاداتها ولكن لاتجاهات الآباء نحو الأبناء وعلاقتهم بهم أهمية كبرى في هذا المجال، إذ لا تضطرب شخصية الطفل ولا يصيبه القلق من تعلّم عادات مهما كانت قاسية، إنما تضطرب شخصيته من

شعوره بفقدان حب الوالدين، وشعوره بقسوتهما عليه، فمن الثابت من دراسة كثير من الحالات التي تتردد على العيادات النفسية، أن كثيراً من مشاكل الكبار تعود إلى خبرات قاسية في الطفولة وعلاقتهم بالوالدين، والحرمان من إشباع حاجاتهم النفسية، إذ أدتَ هذه الخبرات إلى فقدان الطفل لأمنه وطمأنينته، وشعوره بأنه طفل غير مرغوب فيه.(فخري، 1998م: 46)، فالطفل يحتاج إلى من يدعم توافقه النفسي مع المحيطين به منذ اللحظات الأولى لبداية حياته، وفي مراحل تطوره العمري وارتباطه بالمجتمع، لذا يتطلب الأمر إشباع الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، وذلك للحد من قلقه واضطرابه من خلال تدعيم سلوكياته الإيجابية، وكذلك إشباع حاجته إلى تأكيد الذات من خلال تقدير مشاعره في حالات الغضب والفرح.(عبدالعال، 1992م:29)

والأسرة بما تتسم به من صفة الديمومة تعد الأمين الأول على صحة الأبناء النفسية والجسمية، بما توفره من فرص النماء الجسمي والصحي والنفسي، إذ تمتلك الأساس القوي والحاسم في وحدة المشاعر والميول والاتجاهات والتوافق والانسجام وإشباع حاجات الفرد، للحماية والأمان والانتماء والانجاز والإحساس بالعواطف والمشاعر الوجدانية التي يجد الفرد في أحضانها الراحة والسكينة والدفء والحنان. (عبدالمعطي ، 2008م: 4)

وانطلاقاً مما سبق فإنّ موضوع الحاجات النفسية يحظى باهتمام واسع في الوقت الحاضر، لاسيما وأنّ المجتمعات تسير في خطا حثيثة من أجل تقدمها، وعبر هذه المسيرة لابد من وجود إسهامات ومحاولات بحثية نظرية وتطبيقية من أجل دراسة الحاجات النفسية، ولفت أنظار المربين لأخذها بعين الاعتبار حيث من شأنها أن تؤدي إلى نمو شخصيات سوية واثقة تساعد على مواجهة تحديات المستقبل. ومن خلال اطلاع الباحث على حركة التطور السريع التي شملت المجالات كافة وطالت كل بقاع الأرض، وكان لليبيا نصيبٌ منه، كان شغله الشاغل هو كيفية الارتقاء بمستوى الأسرة الليبية للنهوض بمسؤوليتها الحقيقية في تربية النشء لمجاراة عصر العولمة . ومن وحي هذا الواقع تتحدد مشكلة البحث الحالي بدراسة: **العلاقة بين الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين السابع والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة.**

أهمية البحث:

تتجسد أهمية البحث الحالي في الاضافات النظرية والإسهامات التطبيقية في محاولة علمية تسعى إلى تسليط الضوء على الحاجات النفسية لتلاميذ الصفين: السابع والتاسع من التعليم الأساسي في نطاق مدينة الأصابعة التي تتمحور في سبع نقاط رئيسة:

1. من الناحية العلمية يقدم البحث أطر نظرية حول الحاجات النفسية: مفهومها، وأنواعها، والنظريات المفسرة لها. وحول التوافق النفسي: مفهومه، وأبعاده، والنظريات المفسرة له.

2. يشكل البحث من الناحية التطبيقية محاولة علمية تسعى إلى تسليط الضوء على الحاجات النفسية وتأثيرها على التوافق النفسي للتلاميذ؛ مما يوفر للباحثين والمسؤولين معلومات تفيد في التخطيط لبرامج الإرشاد والتوجيه النفسي.
3. تنبع أهمية هذا البحث في كونه يركز على شريحة مهمة من المجتمع وهم تلاميذ الشق الثاني من التعليم الأساسي، ومن كونه ينطلق من اهتمامه بدراسة ما يتعرضون له من مشكلات نفسية وسلوكية قد تنتج من ضعف في إشباع حاجاتهم النفسية؛ حيث تُعد الحاجات النفسية محركاً رئيساً في شخصية الفرد، وطريقاً لتحقيق أهدافه.
4. يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تقديم بعض المعلومات العلمية التي يمكن من خلالها توجيه أنظار المربين والقائمين على التعليم على أهمية إشباع الحاجات النفسية للتلاميذ وانعكاس ذلك على توافقهم وصحتهم النفسية.
5. قلة الدراسات في حدود علم الباحث التي تناولت الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى التلاميذ عينة البحث، فإنّ الباحث يأمل أن يكون هذا البحث إضافة إلى التراث السيكولوجي .
6. إثراء المكتبة بنوع من البحوث الوصفية الارتباطية التي تستمد أهميتها من أهمية دراسة الحاجات النفسية، وذلك لسد الثغرة ومعالجة النقص القائم الذي تعاني منه مكتباتنا، وبخاصةً البحوث المتعلقة بالحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي، فضلاً عما سيفضي إليه البحث من نتائج، وتوصيات، ومقترحات قد تسهم في إحياء هذا الميدان وتوجيه أنظار التربويين والباحثين للعناية به وإغنائه.
7. توضيح أهمية الحاجة للشعور بالأمن النفسي في بناء الشخصية المتزنة والمستقرة للتلاميذ وكونه من الحاجات المهمة، والضرورية التي لا بد من تحقيقها، فبانعدامه يشعر الفرد بالقلق، والخوف، وعدم الارتياح مما يؤثر في سلوكه وتوافقه النفسي، والاجتماعي وفي أدائه في شتى المجالات .

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث الحالي في :

1. التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية، والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة.
2. التعرف على الفروق بين التلاميذ في متغيري (الحاجات النفسية، والتوافق النفسي)، وفق متغير الجنس (ذكور – إناث).
3. التعرف على الفروق بين التلاميذ في متغيري (الحاجات النفسية، والتوافق النفسي)، وفق متغير السنة الدراسية (السابع – التاسع) من مرحلة التعليم الأساسي.

تساؤلات البحث:

1. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متغير الحاجات النفسية، ومتغير التوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى التلاميذ عينة البحث وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى التلاميذ وفق متغير السنة الدراسية (السابع – التاسع) من مرحلة التعليم الأساسي ؟

مصطلحات البحث:

1. **الحاجات النفسية:**

يعرفها أبو جادو (2000م، 324)، بأنها: تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، وتستثار هذه القوة بعوامل داخلية بالفرد نفسه، أو من البيئة المحيطة.

ويعرفها يونس (2004م، 326)، بأنها: حالة من حالات الشخصية مرتبطة دائماً بعدم الإشباع في الجوانب العضوية أو المادية أو الاجتماعية، وقد تختلف شخصية كل فرد عن الآخر في تنوع أساليب إشباع تلك الحاجات.

وتعرفها الشوربجي(2007م:141)، بأنها: رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة.

ويعرفها سليمان (2008م، 149)، بأنها: افتقار إلى شيء ما وإذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجات فسيولوجية)، أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية)، فالحاجة إلى الأكسجين ضرورية للحياة نفسها وبدون الأكسوجين يموت الفرد في الحال، أما الحاجة إلى الحب والمحبة، فهي ضرورية للحياة بأسلوب أفضل وبدون إشباعها يكون الفرد سيء التوافق، والحاجات توجه سلوك الكائن الحي سعياً لإشباعها.

وتعرفها شقير (2009م: 148)، بأنها استثارة داخل الكائن الحي، نتيجة نقص شيء ما لدى الكائن الحي، تدفعه إلى تنظيم سلوكه المرتبط بهذه المثيرات، بحيث يدفع نشاطه نحو خفض الاستثارة وتحقيق الهدف.

في حين يعرفها العريني (2009م: 11)، بأنها: نقطة الانطلاق في السلوك الإنساني والقوى الموجهة للسلوك، وبداية أي نشاط يسلكه الفرد؛ حيث تُحدث عدم اتزان داخل الإنسان، أما في الجانب

العضوي أو النفسي، فتدفعه إلى البحث عن هدف أو وسيلة لإشباع الحاجات، وخفض التوتر، وإعادة الاتزان للفرد.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس الحاجات النفسية المعتمد في البحث؛ تلك الدرجة التي تتأتى من مجموع إجاباته على فقرات المقياس.

2. **التوافق النفسي:**

يعرفه أبو عوض (2008)، بأنه: إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم المجتمع.

ويعرفه عبدالغني (2008)، بأنه: عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته.

كما يعرفه الداهري (2008)، بأنه: عملية ديناميكية كلية مستمرة يحاول بها الفرد عن طريق تغيير سلوكه لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه، وبين البيئة المحيطة به، بغية الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والبدني والتكيف الاجتماعي.

في حين يعرفه عبدالحميد (2011)، بأنه: الشعور النسبي بالرضاء، والإشباع الناتج عن الحل الناتج لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته، وظروفه المحيطة.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس التوافق النفسي المعتمد في البحث؛ تلك الدرجة التي تتأتى من مجموع إجاباته على فقرات المقياس.

3. **المرحلة الإعدادية:** هم التلاميذ المقيدون بالصفين السابع، والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على:

1. الحدود البشرية : تلاميذ وتلميذات الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة.
2. الحدود المكانية : مدينة الأصابعة .
3. الحدود الزمنية : العام الدراسي (2023م– 2024م).

أولاً/ الحاجات النفسية:

تمهيد:

تعد الحاجات النفسية ضرورة حتمية بالنسبة للإنسان من أجل تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية والاندماج الاجتماعي، والتوافق النفسي من أجل تحقيق الشخصية السوية غير المضطربة، ويتطلب ذلك من المربي خبرة من أجل توجيهها والتعامل معها بتوازن يحفظ تحقيقها بضوابط، فلا تقمع ولا تترك بدون ضوابط، وفي الوقت نفسه يستعين بها المربي لبناء الشخصية. ومن خلال تحقيق التوازن بين هذه الحاجات وتنميتها وفق ضوابط ومعايير تحقق التوافق والتكامل بين سائر الوظائف التي يواجه من خلالها الطفل كل الأزمات النفسية، والصدمات، والاضطرابات، والأحداث الطارئة بشكل إيجابي لا يترك أثراً سيئاً لديه.(أبو السعد، 2004: 7)

فالحاجة تمثل هدفاً لدى الإنسان، إذا وصل إليه يتحقق له التوازن، فهي بهذا المعنى تمثل مظهراً للدافع وتدل على نوعه، وعن طريق إلحاحها يمكن تحديد مدى شدة الدافع أو ضعفه. وهذه الحاجات يطلق عليها بالحاجات الدافعية وهي التي تدفع بالكائن الحي إلى السلوك بطاقة دافعية ذات مصادر بيولوجية أو معرفية أو وجدانية أو اجتماعية، وهذه المصادر تمثل مجالات الدافعية بصفة عامة. (الفرماوي، 2008: 11)، وسنعرض فيما يلي أبعاد هذه الحاجات ، والنظريات المفسرة لها:

- **أبعاد الحاجات النفسية:**

1. **الحاجات الأساسية المادية:** وهي الحاجات الفسيولوجية التي تمثل ضروريات الفرد التي لا يستطيع العيش بدونها، كالحاجة إلى الطعام والشراب، والجنس، والإخراج، وتتميز هذه الحاجات بعموميتها لدى الناس جميعاً بغض النظر عن اختلاف أعمارهم وجنسياتهم، ودخلهم. (محمود، 2016: 16)
2. **الحاجة إلى الأمن:** ويقصد بها التحرر من الخوف والقلق، فالفرد الذي يفقد الحب والحنان والأمان منذ صغره يعيش حزيناً مضطرباً قلقاً، وهذا بدوره يؤدي إلى سوء الصحة النفسية.
3. **الحاجة إلى الحب والتقدير:** الشعور بالحب والتقدير يدعم الصحة النفسية للفرد، فالطفل المحبوب طفل سعيد، والطفل المحروم من الحب والحنان لا ينتظر أن يكون طفلاً سوياً، لأنه لن يستطيع تقديم الحب للآخرين (فاقد الشيء لا يعطيه)، وهذا مما يجعل علاقته الاجتماعية غير سوية مع الغير. (زغير ، وصالح، 2010: 126-127)
4. **الحاجات الاجتماعية:** وتشمل الحاجة إلى إقامة علاقات الود والانتماء والصداقة، والحب مع الآخرين، بدءً من علاقات الفرد مع أسرته، وشريك حياته، وزملائه وجيرانه.
5. **الحاجة إلى التقدير والمكانة:** وتشير إلى حاجات الفرد إلى التقدير والمركز والاحترام، سواء من قبل الذات أو الآخرين، والحاجة إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس والاعتبار، وتُشبع الحاجة إلى التقدير

من خلال إنجاز مهام وأنشطة معينة بنجاح يترتب عليها تقدير الآخرين لقدرات ومهارات الفرد وصولاً إلى تكوين السمعة الطيبة، والمكانة الرفيعة. .(محمود، 2016: 16)

6. **الحاجة إلى الانتماء:** تزداد ثقة الفرد في نفسه، ويزداد شعوره بالأمن إذا انتمى إلى جماعة تقبله وتحقق له مكانة اجتماعية لديها، وعن طريق هذا الانتماء يستطيع الفرد أن يشبع حاجاته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، وهذه تعتبر من الأمور المهمة في تدعيم صحته النفسية وتوافقه النفسي.(زغير، وصالح، 2010: 127)
7. **الحاجة إلى تحقيق الذات:** تشير هذه الحاجات إلى تأكيد الأفراد لذواتهم وإظهارهم لإمكانياتهم، والتعبير عن تميزهم بالاستفادة من القدرات والمهارات والإبداعات الخاصة بهم حيث يسعى الأفراد الذين يستشعرون الحاجة إلى تحقيق الذات إلى البحث عن مهام تتحدى قدراتهم ومهاراتهم، وتسمح لهم بالتطور واستخدام الأساليب الإبداعية، وتوفر لهم فرص التقدم العام والنمو الذاتي.(محمود، 2016: 17)

- **النظريات المفسرة للحاجات :**

1. **نظرية فرويد (التحليل النفسي)**

إنّ نظريات المقاومة والكبت واللاشعور، وقيمة الحياة الجنسية في تحليل المرض وأهمية الخبرات الطفلية – هي العناصر الأساسية التي يتكون منها البناء النظري للتحليل النفسي. (الزبيدي، 2009: 36)

ويقسم فرويد الشخصية إلى ثلاثة أجهزة أو وظائف رئيسة، حيث تعمل متعاونة تيسر لصاحبها سبل التفاعل مع البيئة على نحو مرض بحيث يتم إشباع حاجاته الأساسية ورغباته أما إذا تنافرت وتشاحنت هذه الأجهزة ساء توافق الفرد وقل رضاه عن نفسه وعن العالم ونقصت كفايته. (محمد، 2010: 25)

فالحاجات البيولوجية حسب فرويد تسير ضمن مراحل متسلسلة خلال مراحل النمو السيكوجنسي الأربعة التي حددها من المرحلة الفمية إلى الشرجية ضمن المرحلة القضيبية ثم المرحلة التناسلية، ويمكن التعرف على الحاجات المشبعة والمكبوتات من خلال عملية التحليل النفسي بآليات (التداعي الحر، وتفسير الأحلام، وتحليل المقاومة، والتفسير). (ندى، كريمة، 2022: 17)

فالغريزة عند فرويد تعبّر عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي، وتنبع أصلاً من حاجات الجسم التي تتأتى عما يجري في أعضاء الجسم وأجزائه، بل فيه كله من عمليات بيولوجية لا يستغنى عنها الكائن الحي. وهذه الحاجات تؤدي إذا ما ثارت إلى حالة من التوتر يدفعه إلى تدبير المواقف التي تهيئ له ما يلتمسه من الإشباع، وتؤدي إلى التخلص أو التخفيف من ذلك التوتر.(الطيب، 1994: 194)

2. نظرية موراي :

يرى موراي أنّ الإنسان في كل لحظة تدفعه حاجات شتى (داخلية، وخارجية)، ومن شأن هذه الحاجات بقوتها وأنماطها أن تؤثر في إدراكنا للعالم من حولنا، وفيما نفكر فيه من الأشياء. والحاجات تتذبذب وترتب نفسها في أنماط مختلفة في الأوقات المختلفة، وهناك حاجات تؤدي عملها على الدوام بحيث نرى أن الشخص واقعاً تحت تأثيرها. (عباس، 2011: 322)

وبين موراي أنّ الحاجات لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، ولكن إذا ظهرت أكثر من حاجة بنفس الوقت فالأهمية في الإشباع للحاجات الأساسية. ووضع قائمة بالحاجات: الأساسية، والحاجات النفسية، ثم الحاجات العقلية، ثم الحاجات الاجتماعية، كما نظم قائمة بالحاجات التي تؤثر في حياة الطفل وعلاقاته مع الآخرين أسماها الحاجات البينشخصية. (العاني، الظفيري،2013م، 18)

والحاجة عند موراي مركب أو مفهوم فرضي يتمثل في منطقة بالمخ، ويرتبط بالعمليات الفسيولوجية الكامنة في المخ، ويتصور موراي أن الحاجات تستثار داخلياً أو خارجياً (نتيجة تنبيه خارجي)، وبكلتا الحالتين فإن الحاجة تؤدي إلى نشاط من الفرد يتم من خلاله إشباع حاجاته.

وميز موراي بين الحاجات من حيث خصائصها وفقاً لما يلي:

- حاجات أولية، وحاجات ثانوية:

- الحاجات الأولية: وهي الحاجات التي تولد وتنطفي بواسطة أحداث دورية مميزة أي أنها تتعلق بإشباع حاجات الجسم.
- الحاجات الثانوية: وهي الحاجات النفسية مثل (الحاجة إلى الاكتساب، والبناء والإنجاز، والسيطرة)، وتشتق الحاجات الثانوية من الحاجات الأولية إلا أنها لا ترتبط من ناحية إشباع فسيولوجي.

- الحاجات الظاهرة، والحاجات الكامنة:

_ الحاجات الظاهرة: وهي التي تعبر عن نفسها عادة في سلوك حركي جسمي أو لفظي، وتكون مرتبطة بموضوعات وأشياء حقيقية.

- الحاجات الكامنة: وهي الحاجات التي تقيد، أو تكف، أو تكبت بصفة عامة، ومن أمثلتها: الحاجة إلى لوم الذات، العدوان المكبوت، الإدراك والمعرفة المكبوتة، السيطرة المكبوتة، والاستعراض المكبوت.

ويرى موراي أنه ما لم يتم تثبيت أي حاجة بشكل غير اعتيادي فإن الحاجة قد تتغير فالحاجات لا تعمل بمنعزل عن بعضها البعض، ولكن إذا ظهرت أكثر من حاجة في الوقت نفسه فالأهمية في الإشباع للحاجات الأساسية. (الطيب، 1994م، 203-204) ، (القطناني، 2011: 12-13).

3. نظرية ماسلو Maslow:

كانت نظرية ماسلو في الدافعية تحتل مركز القلب في منهجه ومنحاه لفهم الشخصية، وكانت الفكرة الأساسية في نظريته في الدافعية واضحة المعالم. وقد كتب ماسلو أنّ هناك عدداً من الحاجات الفطرية التي تثير سلوك كل فرد وتوجهه، والحاجات نفسها غريزية، حيث يرثها الفرد عند الولادة. والسلوك الذي تستخدمه هنا لغرض إشباع هذه الحاجات ليس فطرياً ولكنه متعلم، وهو عرضة لأن يتباين باتساع بين فرد وآخر.(الزبيدي، 2009: 83)

يعتقد ماسلو أنّ الكائنات الحية البشرية تهتم بالنمو بدلاً من عملها على تجنب الاحباطات أو إعادة التوازن، وعلى هذا الاعتقاد وضع نظريته الشهيرة حول هرم الحاجات، حيث عدم تحقيق هذه الحاجات يودي سوء التوافق والاضطراب. (فرج، 2009 :141)

والحاجات وفقاً لقوتها هي: الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات. والمفهوم الضمني لهذا التخطيط هو افتراض أنّ هناك (قانون– أمر)، ويجب على الحاجات المسيطرة في النهاية أن ترتاح جزئياً قبل أن يصبح الشخص مدركاً أو مدفوعاً بأوامر الحاجات الأعلى. (شتا، 2006م، 24) وقد أضاف ماسلو في وقت لاحق إلى سلم حاجاته حاجتين هما: الحاجة إلى المعرفة، والحاجات الجمالية. أما عن أسلوب إشباع هذه الحاجات فيجب أولاً إشباع الحاجات الفسيولوجية ثم الانتقال صعوداً إلى الحاجات الأعلى فالأعلى أي لا يمكن إشباع الحاجة الأعلى إلا بعد إشباع الحاجة الأدنى، وهكذا إلى قمة الهرم. (الزبيدي، 2009: 83)

ولقد لخص ماسلو الفروق بين الحاجات العليا والحاجات الدنيا بما يلي:

- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها مرتفعاً في عملية التطور.
- الحاجة العليا تحدث متأخرة نسبياً في نمو الفرد.
- للحاجات علاقة بالبقاء أقل من تلك التي للحاجات الدنيا.
- على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالاً مباشراً بالبقاء إلا أن إشباعها مرغوب به بدرجة أكبر من الحاجات الدنيا. (القطناني، 2011: 16)

فالشخصية السوية بحسب ماسلو هي التي حققت إشباع حاجاتها الأساسية تباعاً حتى وصلت إلى قمة الهرم، أي أنها (الشخصية المحققة لذاتها)، وتحقيق الذات هو أن يعيش الفرد الفرد أقصى إمكاناته وقدراته؛ أي يصبح الشخص الذي يريد أن يكون عليه، فيعيش حياة ذات معنى وملبية لمتطلباته. (الزبيدي، 2009: 85)

4. نظرية كارين هورني:

تعتقد هورني أن القوى الاجتماعية في الطفولة ليست القوى البيولوجية التي تؤثر في نمو الشخصية، فليس هناك مراحل عالمية للنمو ولا صراعات طفولية لا يمكن تجنبها فالعلاقات الاجتماعية بين الطفل ووالديه هي بالأحرى العامل الأساسي. وفي هذا اختلفت مع فرويد على تفاصيل كيفية تكوين الشخصية على الرغم من اتفاقها معه من حيث المبدأ على الأهمية الأساسية للسنوات الأولى للطفولة في قولبت شخصية الكبير. (شلتز، 1983: 96)

وترى هورني أن المبدأ الذي يقرر سلوك الإنسان ليس غريزة الجنس أو العدوان كما اعتقد فرويد، بل هي حاجة الإنسان إلى الأمن والاطمئنان. فمنذ الطفولة إذا ما اضطربت علاقة الطفل بوالديه، فإن الطفل ينمو وهو يشعر بأن العالم هو مكان خطر وإيذاء له. كما ترى أن السعي في الحياة هو السعي وراء الأمن وضمن دافع البقاء تحت الأمن. ويكون الاندفاع وراء الأمن قوياً على نحو خاص عندما يواجه الشخص قلقاً أساسياً من الخبرات البشرية وهو مؤلم جداً بشكله الصارم. (الزبيدي، 2009: 54-55)

كما ترى أنّ أصول السلوك العُصابي موجودة في العلاقات بين الطفل ووالديه، فإذا خبر الطفل الحب والدفء فإنه يشعر بالأمن وينمو نمواً سليماً على الأغلب، وترى هورني أن الطفل إذا شعر بأنه محبوب حقيقةً فإنه يستطيع أن يتغلب على ما يلقاه من سوء المعاملة كتعرضه للعقاب البدني بين الحين والأخر دون أن تترك مثل هذه الخبرات لديه آثاراً مرضية. أما إذا لم يشعر بأنه محبوب، فإنه يشعر بالعداء نحو والديه، وهذا العداء سوف يسقط في النهاية على كل شيء وكل فرد ويصبح قلقاً أساسياً. (جابر، 2013: 129)

وأكدت هورني على عشر حاجات عصابية هي: الحاجات العصابية للعطف والقبول، والحاجات العُصابية لشريك يسير حياته، الحاجات العُصابية لأن يعيش الفرد حياته داخل حدود ضيقة، الحاجات العصابية إلى القوة، الحاجات العُصابية إلى الاستقلال عن الآخرين، الحاجات العُصابية إلى التقدير الاجتماعي، الحاجات العُصابية إلى الطموح والانجاز الشخصي، الحاجات العُصابية إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلال، الحاجات العُصابية إلى الكمال وعدم التعرض للهجوم.

وترى أن الأسوياء يخبرون معظم الحاجات السابقة إن لم يخبروها كلها دون مبالغة أو التركيز على حاجة بعينها، وأن الحاجات كلما بقيت بغير إشباع كلما أزداد شعور الفرد بالقلق وسوء التوافق. (شتا، 2006: 21-22)

ثانياً– التوافق النفسي:

تمهيد :

لاشك أنّ التوافق هو مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة، وفي الصحة النفسية بصفة خاصة، حيث إن معظم سلوك الإنسان هو محاولات من جانبه لتحقيق توافقه مع البيئة، إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي، كذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلا تعبيراً عن (سوء التوافق) أو الفشل في تحقيقه. (بطرس، 2008 : 111) فمعظم المشكلات النفسية ترجع في المقام الأول إلى سوء توافق الفرد مع نفسه، ومع بيئته؛ بسبب فشله في تحقيق أهدافه وإرضاء حاجاته النفسية والجسمية والاجتماعية. (الشيباني، 1987: 255)

وعملية التوافق ليست عملية جامدة ثابتة في موقف معين أو فترة معينة، بل إنها عملية مستمرة دائمة، فعلى الفرد أن يواجه سلسلة لا تنتهي من المشاكل والحاجات والمواقف مع البيئة. (شاذلي، 2001م،55) وهذا يعني أن الفرد مطالب بإعادة الاتزان والاحتفاظ بالعلاقة المنسجمة مع البيئة كلما أطاح بهذا الاتزان أو هذه العلاقة أي مثير داخلي أو خارجي، وهو ما نعنيه عندما نقول إن عملية التوافق عملية دينامية وظيفية. (عبدالحميد، 2007 :125)

وبهذا فإن التوافق يعتبر من المفاهيم الأساسية في الصحة النفسية، حيث إن جميع سلوكيات الإنسان الناجحة أو الفاشلة، ما هي إلا محاولات للتوافق من أجل خفض ما يعانيه الإنسان من توتر وخوف وصراعات وقهر. (أبو عوض، 2008: 202) وسنتعرض فيما يلي لأهم أبعاد التوافق النفسي، والنظريات المفسرة له :

- **أبعاد التوافق النفسي :**

يؤكد العديد من الباحثين في التراث السيكولوجي أن التوافق النفسي له أبعاد عدة هي :

1–التوافق الشخصي: يعني قدرة الفرد على تقبله لذاته والرضا عنها وقدرته على تحقيق احتياجاته ببذل الجهد والعمل المتواصل، وشعوره بالقوة والشجاعة، وإحساسه بقيمته الذاتية، وخلوه من الاضطراب العُصابي، وتمتعه باتزان انفعالي وهدوء نفسي. (شقير 2003: 5) بمعنى أن يكون الفرد راضياً عن نفسه غير كارهٍ لها، أو نافرٍ منها، أو ساخطٍ عليها، أو غير واثق فيها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات التي تقترن بمشاعر الذنب والضيق والشعور بالنقص. فالتوافق الشخصي هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاءً متزناً. (حشمت، و باهي، 2006 : 52–53)

2– التوافق الاجتماعي: والتوافق الاجتماعي يعني قدرة الفرد على النجاح في التعامل في المواقف الاجتماعية المتباينة من جانب الفرد، وهو يتعلق بالعلاقات بين الذات والآخرين، إذ أن تقبل الآخرين

مرتبط بتقبل الذات، ومما يساعد على ذلك قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مرضية، تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار، وتعتمد على ضبط النفس وتحمل المسئولية والاعتراف بحاجة الآخرين. (راجح، 1985 :624)

3- التوافق المهني: ويتعلق بالانسجام بين الفرد والمهنة أو العمل الذي يمارسه، وتقبله له ورضاه عنه وقدرته على إقامة علاقات مهنية وإنسانية مستمرة ومرضية مع زملائه ورؤسائه. (القريطي، 2003: 65) كما يتضمن الاختيار المناسب للمهنة عن قدرة واقتناع شخصي، والاستعداد لها نظرياً وعملياً للدخول فيها، مما يؤدي إلى تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة والإنتاج. (يونس، 2009م، 75)

ثانياً النظريات المفسرة للتوافق :

1. **نظرية التحليل النفسي :**

اعتقد" فرويد أن عملية التوافق النفسي غالباً ما تكون لا شعورية، أي أنّ الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية" للهو " بوسائل مقبولة اجتماعياً، ويرى أن العصاب أو الذهان ما هما إلا شكل من أشكال سوء التوافق، ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي (قوة الأنا – القدرة على العمل – القدرة على الحب. (عبدالحميد، 2011 : 86) وأن التوافق يتحقق عندما تكون "الأنا" بمثابة المدير المنفذ للشخصية أي أن "الأنا" هو الذي يسيطر على " الهو والأنا الأعلى" ويتحكم فيهما. أما إذا تخلى الأنا عن قدر أكبر مما ينبغي من سلطانه " للهو أو الأنا الأعلى" أو العالم الخارجي فإن ذلك يؤدي إلى انعدام الانسجام، وإلى سوء التوافق. (هول، مترجم، 1988 :27)

ويرى "أدلر" أن التوافق الناجح يتطلب إدراكات واقعية تمكن الفرد من التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة في حين يأتي سوء التوافق نتيجة تحاشي المواجهة والتعامل مع المشكلات. (خليفة، 2003 :111)

أما يونج فيرى أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، أو تعطل، كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة. كما قرر أن الصحة النفسية والتوافق السوي يتطلبان التوازن أو المرونة بين ميولنا الانطوائية وميولنا الانبساطية، وأكد على ضرورة تكامل العمليات الأربعة الأساسية في الحياة والعالم الخارجي وهي: الإحساس، والإدراك، والمشاعر، والتفكير.(محمد، 2004 : 195)

وترى " هورني " أن القوة الاجتماعية وليست البايولوجية هي التي تؤثر في الشخصية إذ إن شعور الطفل بالأمن النفسي، وغياب الخوف هو الذي يحدد مدى سوية شخصيته مستقبلاً، وأن

التوافق يتحقق عندما يكون لدى الفرد صورة مبنية على أساس تقويم واقعي لقدراته وإمكانياته وأهدافه وعلاقاته مع الآخرين، وهذه الصورة تزود الفرد الشعور بالتكامل، ثم الاقتراب مع الذات والآخرين وصولاً إلى الهدف الأسمى، وهو تحقيق الذات. (الخالدي، 2000 :95)

ويعتقد "فروم " أنّ الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجه في الحياة وأن تكون مستقبلة للآخرين، ومنفتحة عليهم، ولديها قدرة على التحمل والثقة. فشخصية الفرد هي نتاج لتفاعل العوامل البيئية والنفسية والاجتماعية، فالفرد ليس كائناً منعزلاً بل يحتاج إلى الآخرين لإشباع حاجاته، وليحقق الطمأنينة والأمن ويؤكد استمراره، كما أن الإنسان يرتبط بالمجتمع ارتباطاً ضرورياً من خلال عمله، لتحقيق شخصية لفرد اجتماعي. (كامل، 2003 :135–136)

وقرر أريكسون أن الشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية لابد وأن تتسم بـ (الثقة والاستقلالية، والتوجه نحو الهدف، والتنافس، والإحساس الواضح بالهوية، والقدرة على الألفة والحب). والحقيقة أن تقريره هذا بأن القدرة على مواءمة الذات للظروف المتغيرة يعد دليلاً على النضج يمكن وصفه بسهولة على أنه تعريف للتوافق. (عبدالحميد، 2011 :87–88) في حين تمثل مؤشرات سوء التوافق في النقيض من ذلك، وتشمل انعدام الثقة في الذات والآخرين، الاعتمادية الخجل والشك والمعاناة من مشاعر الذنب، وفقدان روح المبادرة، الشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على الإنجاز، وفقدان الهوية، واضطراب الدور، والعزلة، والركود، واليأس. (باربرا، مترجم، 1991: 39)

2. النظرية السلوكية :

اعتقد واطسون وسكينر أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثاباتها. (عبد الحميد، 2011:88)

أما باندورا وماهوني وهما من السلوكيين المعرفيين فقد رفضا هذا التفسير الكلاسيكي للسلوك الذي يقول بتشكيل الطبيعة الإنسانية بطريقة آلية ميكانيكية، حيث أكدا بأن السلوك وسمات الشخصية نتاج للتفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي المثيرات خاصةً الاجتماعية منها " النماذج " والسلوك الإنساني، والعمليات العقلية والشخصية، كما أعطيا وزناً كبيراً للتعلم عن طريق التقليد ولمشاعر الكفاية الذاتية حيث يعتقدا أن لمشاعر الكفاية أثرها المباشر في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية. (باربرا، 1991: 39)

ويرى شافر وشوبن، أنّ الكائن الحي يحاول من البداية إشباع دوافعه بأيسر الطرق، فإذا لم يتيسر ذلك راح يبحث عن أشكال جديدة للاستجابة فيلجأ إما لإحداث تعديل في البيئة أو تعديل

دوافعه نفسها، وبهذا المعنى تكون الحياة كلها عبارة عن عملية توافق مستمرة بالنسبة للكائن الحي، وهي عملية ضرورية فيما يتعلق بعملية البقاء الحيوي له. (حشمت، و باهي، 2006: 43) .

تعقيب على النظريتين السابقتين :

اختلفت النظريتان السابقتان في تناولهما لمفهوم التوافق، حيث ترى نظرية التحليل النفسي أن التوافق يتم من خلال إشباع الحاجات وكيفية التعامل مع الصراعات الداخلية. وأن الشخص المتوافق هو القادر على الحب والعمل، وعلى عقد علاقات مناسبة مع العالم ومع ذاته. في حين ترى النظرية السلوكية أن السلوك التوافقي ما هو إلا محصلة للتعليم السوي، وأن السلوك التوافقي هو الذي يؤدي إلى خفض التوتر، ويمكن دراسة التوافق من حيث هو سلوك أو عملية سلوكية تؤدي إلى التكيف، وأن الشخص المتوافق هو الذي استطاع أن يكون عادات سوية نتجت من خلال ارتباطات قوية بين مثيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية تم تدعيمها من خلال الإثابة المادية أو المعنوية.

الدراسات السابقة:

- **دراسة عطية (1994م)، بعنوان: الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الإسكندرية، وشملت عينة الدراسة (193) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية من إعداده، وأوضحت النتائج أن أهم الحاجات النفسية لدى عينة الدراسة هي (الحاجة إلى الأمن النفسي)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى الأمن بين الذكور والإناث.

- **دراسة السرسي، وعبدالمقصود (2000م)، بعنوان: الحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إشباع الحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة، وشملت عينة الدراسة 100 طفل وطفلة منهم 50 ذكراً و50 أنثى تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 12 سنة، واستخدمت الباحثتان مقياس الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (تعديل عيد العزيز الشخص1988م)، ومقياس الحاجات النفسية إعداد الباحثتان، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية وعلى المقياس ككل، وكانت الفروق لصالح عينة الإناث، أي أن الإناث أكثر إشباعاً للحاجات النفسية من الذكور.

- **دراسة محمد (2001م)، بعنوان: الحاجات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية بمحافظة الدمازين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الدمازين، وشملت عينة الدراسة (160) طالب وطالبة منهم 75 ذكراً و85 أنثى من طلاب السنة الثالثة ثانوي بمحافظة الدمازين، واستخدم الباحث استمارة المعلومات الأولية، ومقياس التفضيل الشخصي الممثل والامتحانات المدرسية الدورية. وأوضحت النتائج وجود مستوى إيجابي من الحاجات النفسية لدى التلاميذ عينة الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

- **دراسة مدني (2003م)، بعنوان: الحاجات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي بمحافظة جبل أولياء بالسودان.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وشملت عينة الدراسة 377 طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي بمدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جبل أولياء بالسودان، واستخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية إعداد فوزي مساعيد، ونتائج الامتحانات كأداة لقياس التحصيل الدراسي. وأوضحت النتائج وجود مستوى إيجابي من الحاجات النفسية لدى الطلاب عينة الدراسة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في الحاجات النفسية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).(عبدالقادر، 2021م، 42-43)

- **دراسة الوطبان، وعلي (2005م)، بعنوان: الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلاب وطالبات الجامعة في المجتمع السعودي.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلاب الجامعة في المجتمع السعودي، والحاجات النفسية التي شملتها الدراسة هي: (الحاجة إلى الاستقلال، والسيطرة، والتبعية، والانتماء، والمعاضدة، والمحبة، وتوكيد الذات، وفاعلية الذات، والحاجة إلى الإنجاز)، وشملت عينة الدراسة (264) طالب وطالبة منهم (131) ذكر من طلبة كلية العلوم العربية والاجتماعية بفرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم، و(133) أنثى من طالبات كلية التربية للبنات بالقصيم. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في: (الحاجة إلى الاستقلال، والسيطرة، والتبعية، والانتماء، وتوكيد الذات، وفاعلية الذات، والحاجة إلى الإنجاز)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الحاجة إلى المحبة والحاجة إلى المعاضدة لصالح عينة الإناث.

- **دراسة الكنج (2010م)، بعنوان الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية ومستوى التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص)، وأيضاً التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة 553

طالب وطالبة من كلية العلوم الأساسية والتطبيقية، والعلوم الإنسانية، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الحاجات النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي.

- **درسة القطناني (2011م)، بعنوان: الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات.**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات وارتباطهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، والتعرف على الفروق في الحاجات النفسية ومفهوم الذات، ومستوى الطموح، وفقاً لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)، وشملت عينة الدراسة (530) طالب وطالبة موزعين على جميع المستويات، والتخصصات. واستخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية تعريب وتقنين محمد عليان، ومقياس مفهوم الذات إعداد صلاح أبو ناهية 1999م، ومقياس مستوى الطموح إعداد الباحث، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الحاجات النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لأفراد العينة. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في: (الحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة للانتماء، والحاجة للكفاءة).

- **دراسة مكي (2016م)، بعنوان: الحاجات النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة 241 طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة مقياس الحاجات النفسية، ومقياس التفضيل الشخصي الممثل للحاجات إعداد إبراهيم الكناني، وسهام نعوم (1984م)، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى الاستقلال الذاتي، والحاجة إلى لوم الذات، والحاجة إلى الحماية لدى عينة الدراسة لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى العدوان، والحاجة الجنسية الغيرية لصالح عينة الذكور.

- **دراسة عبد القادر (2021م)، بعنوان: الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لدى المراهقين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي، وأيضاً التعرف على الفروق بين التلاميذ في الحاجات النفسية ومفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي وفق متغير الجنس (ذكور، إناث). وشملت عينة الدراسة 600 تلميذ وتلميذة بواقع 300 ذكر و300 أنثى من مدينة غليزان وتمنراست بالجزائر، واستخدمت الباحثة مقياس الحاجات النفسية إعداد ديسي وريان (2000م) ومقياس مفهوم الذات إعداد أحمد عبد الرحمن، والسيد أبو هاشم (2002م)، ومقياس التوافق العام إعداد إجلال سري (1986م). وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين

الحاجات النفسية والتوافق النفسي الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التوافق الدراسي لصالح عينة الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).

المنهج والإجراءات:

منهج البحث: أُعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه من أنسب المناهج لتحقيق أهداف البحث، حيث يهتم بتحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، وبالتالي، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً. فضلاً عن كونه يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية. (ملحم، 2010: 369، 411)

مجتمع البحث وعينته: تضمن مجتمع البحث تلاميذ وتلميذات الصفين السابع والتاسع من مدارس التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة. وقد بلغ حجم عينة البحث (220)، تلميذ وتلميذة. ولاختيار عينتي البحث استعان الباحث بالعينة العشوائية الطبقية، وباعتماد طريقة التوزيع المناسب لسحب عينات البحث التي قسمت إلى قسمين:

1. **عينة البحث الاستطلاعية** : لغرض تقنين الأداة على مجتمع البحث، وللتحقق من ثبات هذه الأداة تم سحب عينة بلغت (55) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة البحث الأساسية، من تلاميذ الصفين الثامن والتاسع بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة، بواقع (27) ذكراً، و(28) إناث .
2. **عينة البحث الأساسية:** تكونت من (220) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين السابع والتاسع بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة، بواقع (105) تلميذ، و (115) تلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

يوضح توزيع عينة البحث في ضوء متغير المدرسة وحجم العينة

ت	المدرسة	حجم العينة
1	الفاروق	25
2	الشرف	24
3	امحمد الوحيشي	25
4	موسى بن نصير	24
5	محمد الدره	23
6	عمر المختار	26
7	شهيرات العرب	24

8	طارق بن زياد	24
9	خالد بن وليد	25
	المجموع	220

أداة البحث:

أولاً مقياس الحاجات النفسية: إعداد عبد الحكيم محمد جمعة (2014م)، يتكون المقياس من (60) عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسية وهي:(الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والعطف، والحاجة إلى التقبل من الآخرين، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى المعرفة)، ويتم توزيع الدرجات بواقع درجتين للاستجابة بـ(نعم)، ودرجة واحدة للاستجابة بـ(لا)، ثم تُجمع في النهاية الدرجات التي حصل عليها المفحوص لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس. وتشير الدرجة من (1 – 60) إلى انخفاض الحاجات النفسية، وتشير الدرجة من (61 –120) إلى ارتفاع الحاجات النفسية.

صدق المقياس: قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه وثباته، ويقصد بصدق الأداة صلاحيتها لقياس الجانب الذي تدعي قياسه، وكلما تعددت مؤشرات الصدق كلما كان ذلك مدعاة لزيادة الثقة في الأداة. وقام الباحث الحالي بالتحقق من صلاحية المقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المختصين في علم النفس للتحقق من مدى ملاءمته لبيئة البحث، حيث اتفقوا على أن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه، بعد إجراء تعديلات طفيفة على بعض الفقرات.

ثبات المقياس:

1. **طريقة إعادة التطبيق:** حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (55) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصفين السابع، والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة، وبعد خمسة عشر يوماً أُعيد تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها، وتحت الظروف نفسها، حيث بلغت قيمة الارتباط بين مرتي التطبيق (0.85) وهو معامل ثبات دال عند مستوى (0.01) ويشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
2. **طريقة التجزئة النصفية:** قام الباحث بتجزئة مقياس أساليب المعاملة الوالدية إلى نصفين العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية، وتم حساب معامل ثبات المقياس وذلك بعد حساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية داخل المقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام، وبلغ معامل الثبات (0.92)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانياً مقياس التوافق النفسي: إعداد زينب الأوجلي (1998): يتكون المقياس من أربع صفحات تشمل الصفحة الأولى بيانات أولية عن المفحوص، وتتمثل في الاسم، والسن، والجنس، وتاريخ

التطبيق، ومكان التطبيق ، كما تتضمن توضيحاً لكيفية الإجابة عن أسئلة المقياس من خلال اختيار أحد الاستجابات التالية :

(تنطبق دائماً – تنطبق غالباً – تنطبق أحياناً –تنطبق نادراً –لا تنطبق أبداً) يمكن تطبيق المقياس بصورة فردية أو بصورة جماعية ، وقد قام الباحث بتطبيقه بالطريقة الجماعية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الأصابعة .

ويتكون المقياس من (69) عبارة حيث صيغت بنود المقياس في اتجاهين (الاتجاه الإيجابي – الاتجاه السلبي) وتأخذ البنود ذات الاتجاه الإيجابي التصحيح التالي:

تنطبق دائماً تأخذ (4 درجات)، وتنطبق غالباً تأخذ (3 درجات) وتنطبق أحياناً تأخذ (درجتين) وتنطبق نادراً تأخذ (درجة واحدة) لا تنطبق أبداً وتأخذ (صفراً)، أما البنود ذات الاتجاه غير المرغوب اجتماعياً أو السلبية فتأخذ التصحيح التالي:

تنطبق دائماً تأخذ (صفراً)، وتنطبق غالباً وتأخذ (درجة واحدة)، وتنطبق أحياناً وتأخذ (درجتين)، وتنطبق نادراً وتأخذ (3 درجات)، ولا تنطبق أبداً وتأخذ (4 درجات).

صدق المقياس:

قامت مُعدة المقياس بالتحقق من صدقه وثباته، وقام الباحث الحالي بالتحقق من صلاحية وصدق المقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس وعلم الاجتماع للتأكد من مدى ملاءمته لبيئة البحث، وقد أجريت تعديلات طفيفة حول بعض الفقرات.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث الحالي طريقتين هما:

1–طريقة إعادة تطبيق الاختبار: حيث قام الباحث بتطبيق مقياس التوافق النفسي على عينة قوامها (55) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصفين السابع، والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة موضوع القياس، وبعد خمسة عشر يوماً أُعيد تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها وتحت الظروف نفسها. وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وكان معامل ثباته (0.83) وهو معامل ثبات مرتفع.

2–طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة مقياس التوافق النفسي إلى نصفين العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية. وتم حساب معامل ثبات المقياس، وذلك بعد حساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية داخل المقياس وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام، وبلغ معامل الثبات (0.89) وهو معامل ثبات مرتفع.

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، واختبار T.test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

عرض النتائج وتفسيرها: اسفرت المعالجات الاحصائية للبيانات عن العديد من النتائج، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصل إليها الباحث وتحليلها:

* **السؤال الأول** : قام الباحث بعرض وتحليل نتائج السؤال الأول الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متغير الحاجات النفسية، ومتغير التوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالبحث عن العلاقة بين متغير الحاجات النفسية ومتغير التوافق النفسي لدى عينة البحث البالغ حجمها (220) تلميذاً وتلميذة، والجدول رقم (2) يوضح ذلك :

جدول (2)

يوضح العلاقة الارتباطية بين الحاجات النفسية، والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة

المتغير	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الحاجات النفسية	ن =220	0.53	0.01
التوافق النفسي			

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الحاجات النفسية ومتغير التوافق النفسي حيث بلغت قيمة الارتباط (0.53)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أنه كلما أرتفع مستوى الحاجات النفسية كلما أرتفع في المقابل مستوى التوافق النفسي والعكس صحيح. تتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة الكنج (2010م) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الحاجات النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة بحثه. فإشباع الحاجات النفسية يُعد الأساس في عملية توافق الفرد مع بيئته بكل مكوناتها، إذ لا يمكن دراسة التوافق بمعزل عن دراسة الحاجات والعكس صحيح، فالتوافق يعكس علاقة الانسجام بين الفرد وبيئته بحيث يتضمن القدرة على إشباع معظم حاجاته، وتلبية معظم مطالبه البيولوجية والاجتماعية التي يكون الفرد مطالباً بتلبيتها، فالتوافق عملية تشتمل على كل التباينات والتغيرات السلوكية الضرورية الهادفة إلى إشباع الحاجات في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة سواء كانت داخلية أو خارجية. (محمود، 2016: 2)

السؤال الثاني: قام الباحث بعرض وتحليل نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى التلاميذ عينة البحث وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى دلالة الفروق بين التلاميذ (ذكور – إناث) في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي والجدول رقم(3) يوضح ذلك :

جدول (3)

يوضح حجم العينة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى دلالة الفروق بين الذكور والإناث في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي

المتغير	ذكور(ن=105)		إناث (ن=115)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الحاجات النفسية	101.6	18.3	126.9	19.12	7.4	219	0.01
التوافق النفسي	121.59	17.54	132.63	19.9	8.55		0.01

بالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الذكور والإناث نلاحظ وجود اختلافات واضحة بينهما، ولغرض الوقوف على نوعية تلك الاختلافات ومستوى دلالتها قام الباحث باستخدام اختبار الدلالة المعنوية للفرق بين متوسطات عينتين مستقلتين غير متجانستين، فبلغت قيمة (t) المحسوبة (7.4)، بالنسبة لمتغير الحاجات النفسية، و(8.55)، بالنسبة لمتغير التوافق النفسي وعند مقارنة هذه القيم بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (219)، وبمستوى دلالة (0.01) نلاحظ أنّ القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية. الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياسي الحاجات النفسية والتوافق النفسي وفق متغير الجنس (ذكور – إناث). وكانت الفروق لصالح عينة الإناث. فالإناث أكثر إشباعاً للجاجات النفسية، وأكثر توافقاً نفسياً من الذكور. تتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة السرسي، وعبد المقصود (2000م)، التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية وعلى المقياس ككل، وكانت الفروق لصالح عينة الإناث، أي أن الإناث أكثر إشباعاً للحاجات النفسية من الذكور. ودراسة الوطبان، وعلي (2005م)، التي أوضحت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الحاجة إلى المحبة والحاجة

إلى المعاضدة لصالح عينة الإناث. ودراسة مكي (2016م)، التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى الاستقلال الذاتي، والحاجة إلى لوم الذات، والحاجة إلى الحماية لدى عينة الدراسة لصالح الإناث. ودراسة عبد القادر (2021م)، التي أوضحت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التوافق الدراسي لصالح عينة الإناث.

السؤال الثالث: قام الباحث بعرض وتحليل نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى التلاميذ وفق متغير السنة الدراسية (السابع – التاسع) من مرحلة التعليم الأساسي ؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى دلالة الفروق لدى التلاميذ وفق متغير السنة الدراسية (السابع– التاسع) في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي والجدول رقم(4) يوضح ذلك :

جدول (4)

يوضح حجم العينة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى دلالة الفروق لدى التلاميذ وفق متغير السنة الدراسية(السابع– التاسع) في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي

المتغير	تلاميذ الصف السابع (ن=110)		تلاميذ الصف التاسع (ن=110)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الحاجات النفسية	36.32	6.21	38.48	7.12	6.23	219	غير دال عند مستوى 0.01
التوافق النفسي	48.72	15.01	49.14	14.48	3.12		غير دال عند مستوى 0.01

بالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الصفين: السابع، والتاسع في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي نلاحظ وجود اختلافات طفيفة بينهما، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (**6.23**)، بالنسبة لمتغير الحاجات النفسية، و(3.12)، بالنسبة لمتغير التوافق النفسي وعند مقارنة هذه القيم بالقيم الجدولية عند درجة حرية (219)، نلاحظ أنّ القيمة التائية المحسوبة هي أقل من القيمة الجدولية. الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين السابع والتاسع في مستويي الحاجات النفسية، والتوافق النفسي حيث إن كلاهما ذو مستوى مرتفع متوسط.

نتائج البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغير الحاجات النفسية، ومتغير التوافق النفسي. وهذا يعني أنه كلما أرتفع مستوى الحاجات النفسية، كلما أرتفع في المقابل مستوى التوافق النفسي والعكس صحيح.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياسي الحاجات النفسية والتوافق النفسي وفق متغير الجنس (ذكور– إناث)، وكانت الفروق لصالح عينة الإناث، أي أنّ الإناث أكثر إشباعاً للجاجات النفسية، وأكثر توافقاً نفسياً من الذكور.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين السابع والتاسع في مستويي الحاجات النفسية، والتوافق النفسي حيث إن كلاهما ذو مستوى مرتفع متوسط.

التوصيات:

1. تفعيل دور الإرشاد النفسي بالمدارس، للاهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ أسوة بالجوانب المعرفية والعلمية، ولمساعدتهم في حل مشاكلهم النفسية والتربوية، وتعريفهم ببعض الطرائق والأساليب النفسية التي تدعم توافقهم النفسي.
2. العمل على اكساب التلاميذ مهارات التواصل الاجتماعي، بهدف رفع مستوى التوافق النفسي لديهم.
3. التأكيد على أهمية إشباع الحاجات النفسية وتأثيرها على سلوك التلاميذ، وإقامة الندوات والحلقات الدراسية، لإرشاد التلاميذ وتوجيههم لكيفية التعامل مع الأحداث البيئية المختلفة، ولتحقيق التوافق مع البيئة المدرسة.
4. التأكيد على استخدام الأساليب السوية في التعامل مع التلاميذ، والتواصل الجيد معهم وفهم حاجاتهم النفسية، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على توافقهم النفسي وتحصيلهم الدراسي.
5. على المعلمين الاهتمام بتنمية قدرات التلاميذ، ودوافعهم وميولهم بقدر الإمكان، وتشجيعهم على التعبير عن انفعالاتهم بصراحة، وتعليمهم كيف يتعاملون مع الصراعات والتوترات التي تقف كعائق أمام توافقهم النفسي والاجتماعي.
6. عمل برامج ترفيهية لتوجيه وتعديل سلوك التلاميذ، ومحاولة إيجاد نسق وبرنامج تعليمي يسهم في إشباع مختلف الحاجات النفسية والتربوية، ويحقق قدراً من التوافق النفسي لهم.
7. تدعيم العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، والابتعاد عن أساليب العقاب والتهجم اللفظي على الطفل.

البحوث المقترحة:

1. إجراء دراسة مماثلة على طلبة المرحلة الثانوية.
2. إجراء دراسة حول الحاجات النفسية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية.
3. إجراء دراسة حول الحاجات النفسية وعلاقتها التحصيل الدراسي.
4. إجراء دراسة حول الحاجات النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز.

المراجع:

1. أبو جادو، صالح محمد (2000م): علم النفس التربوي، ط2، عمان الأردن، دار المسيرة.
2. أبو السعد، مصطفى (2004م): الحاجات النفسية للطفل، ط2، الكويت، مكتبة الكويت الوطنية.
3. أبو عوض، سليم (2008م): التوافق النفسي للمسنين، عمان الأردن، دار أسامة.
4. باربرا، إنجلر (1991م): نظريات الشخصية (ترجمة) فهد عبدالله الدليم، الطائف، النادي الأدبي .
5. بطرس، بطرس حافظ (2008م): التكيف والصحة النفسية للطفل، عمان الأردن، دار المسيرة.
6. جابر، جابر عبدالحميد (2013م) نظريات الشخصية، الرياض، دار الزهراء.
7. الحريري، رافدة، و بن رجب، زهرة (2008م): المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، عمان الأردن، دار المناهج للنشر.
8. حسن، علاء الدين محمد (2002م): الأساليب اللازمة لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين، ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في اكتشافهم، المؤتمر العلمي الخامس، تربية الموهوبين والمتفوقين، المدخل إلى عصر التميز و الإبداع، كلية التربية، جامعة أسيوط.
9. حشمت، حسين أحمد، وباهى، مصطفى حسين (2006م): التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع .
10. الخالدي، أديب محمد (2000م) : المرجع في الصحة النفسية، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.
11. خليفة ،عبداللطيف محمد (2003م): علاقة الاغتراب بالتوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم والقلق والاكتئاب، دراسات عربية في علم النفس، المجلد الثاني، العدد الثاني، القاهرة، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع .
12. الداهري، صالح حسن (2008م): سيكولوجية الإبداع والشخصية، ط2، عمان الأردن، دار وائل.
13. داود، عزيز حنا، والطيب محمد عبد الظاهر (1991م): الشخصية بين السواء والمرض، القاهرة، الانجلو المصرية.

14. راجح، أحمد عزت (1985م) : أصول علم النفس، ط10، الإسكندرية، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر .

15. الزبيدي، كامل علوان (2009م): الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس، دمشق، دار علاء الدين.

16. زغير، رشيد حميد، وصالح، يوسف محمد (2010م): الانحراف والصحة النفسية، عمان الأردن، دار الثقافة.

17. زهران، منى محمد علي (2010م): فلسفة مؤسسات فاقدي الرعاية ودورها ظاهرة المشردين في الشوارع، القاهرة، دار النهضة العربية.

18. السرسي، أسماء، و عبد المقصود، أماني (2000م): دراسة للحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد24، ج4، ص ص151-178.

19. سليمان، شحاته محمد (2008م): تنشئته الطفل وحاجاته بين الواقع والمأمول، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

20. شتا، راوية هلال (2006م): حاجات المراهقين الثقافية الإعلامية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

21. شقير، زينب (2003م): مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لمتحدي الإعاقة، سمعياً، بصرياً، حركياً، سلوكياً، انفعالياً، تربوياً، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

22. شقير، زينب (2009م): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار الفكر العربي.

23. شلتز، داون (1983م): نظريات الشخصية(تر) حمدلي الكربولي، عبد الرحمن القيسي، بغداد، مطبعة التعليم العالي.

24. الشوربجي، نبيلة (2007م): المشكلات النفسية للأطفال، أسبابها، علاجها، القاهرة، دار النهضة العربية.

25. الشيباني، عمر التومي (1987م) : الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، ط3، ليبيا، الدار العربية للكتاب .

26. الطيب، محمد عبد الظاهر (1994م): مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

27. العاني، مها عبد المجيد، والظفير، سعيد سليمان (2013م): الحاجات النفسية والاجتماعية للمرأة العُمانية، يوم المرأة العُمانية، جامعة السلطان قابوس، ص ص 1 –88.

28. عباس، إلهام فاضل (2011م): الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 32، ص ص 310–357.

29. عبدالحميد، أشرف محمد (2007م): الصحة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، الرياض، دار الزهراء.

30. عبدالحميد، مدحت (2011م): الصحة النفسية والتوافق الدراسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

31. عبدالحميد، مدحت (2011م):الصحة النفسية والتوافق الدراسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

32. عبدالعال، هدى (1992م): الأسرة والطفولة في مجتمع متغير، القاهرة، دار السعد.

33. عبدالغني، أشرف محمد (2008م): الصحة النفسية بين الإطار النظري والتطبيقات الإجرائية، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

34. عبدالقادر، بن طاطة (2021م): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لدى المراهقين، دراسة مقارنة على عينة من المراهقين المتمدرسين بكل من تمنراست وغليزان، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2، أبو القاسم سعد الله.

35. عبدالمعطي، مصطفى حسن (2008م): الأسرة ومشكلات الأبناء، ط3، القاهرة، دار السحاب.

36. العريبي، صالح بن محمد (2009م): الحاجات النفسية ومدى إشباعها لدى الأطفال الأيتام في الدور الإيوائية والأسر الممتدة، حولية مركز البحوث والدراسات النفسية، الحولية الخامسة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

37. عطية، أحمد (1994م): الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، العدد 20، جامعة عين شمس، القاهرة.

38. فخري، إيناس محمد (1998م): القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بالقلق لدى الأبناء في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والتربوية، جامعة عين شمس.

39. فرج، عبداللطيف حسين (2009م): الاضطرابات النفسية، عمان الأردن، دار الحامد.

40. الفرماوي، حمدي علي (2008م): الحاجات النفسية في حياة الناس اليومية، القاهرة، دار الفكر العربي.

41. القريطي، عبدالمطلب أمين (2003م): في الصحة النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

42. القطناني، علاء سمير (2011م): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

43. قناوي، هدى محمد (2008م): الطفل تنشئته وحاجاته، القاهرة، الانجلو المصرية.

44. كامل، سهير (2003م): سيكولوجية الشخصية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب .

45. كامل، محمد علي(2006م): الآباء ومشكلات الأبناء في الميزان السيكولوجي بين الفهم والمواجهة، القاهرة، مكتبة أبن سينا.

46. كايد، ميسرة (1990م): بحوث نفسية وتربوية، الرياض، دار الهدى.

47. الكنج، أحمد (2010م): الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

48. محمد، محمد النوبي(2010م): التنشئة الأسرية، عمان الأردن، دار الصفاء.

49. محمد، محمد جاسم (2004م):النمو والطفولة في رياض الأطفال، عمان الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

50. محمود، ألاء عزت (2016م): مستوى إشباع الحاجات النفسية للنوع الاجتماعي وعلاقتها بمستوى التوافق المهني للعاملين في المؤسسات الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

51. مكي، منى إدريس عبدالمطلب (2016م): الحاجات النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، عمادة الدراسات العليا، الخرطوم، السودان.

52. ملحم، سامي محمد(2010م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6،عمان الأردن، دار المسيرة.

53. ندى، هيشر، و كريمة، دريالي (2022م): الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة حمة لخضر – الوادي، الجزائر.

54. هول، كالفين (1988م): علم النفس عند فرويد (ترجمة) أحمد سلامة، وسيد عثمان، القاهرة، الانجلو المصرية .

55. هويدي، عادل محمد (2005م): الدافعية وإشباع الحاجات والسلوك العدواني، مجلة دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، دار غريب، المجلد 4، العدد2، ص ص 11–52.

56. الوطبان، محمد، وعلي، جمال (2005م): الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلاب وطالبات الجامعية في المجتمع السعودي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 49، ص ص 1– 18.

57. يونس، ربيع شعبان (2009م): الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الدحام المملكة العربية السعودية، مكتبة المتنبي .

58. يونس، محمد (2004): مبادئ علم النفس، عمان الأردن، دار الشروق.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية

لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي

Bullying and its link to mental health

among middle school students in Benghazi

د. عائشة الشارف عبدالله

استاذ مساعد بقسم علم النفس – جامعة بنغازي

Aisha abdalla

Benghazi university

البريد الإلكتروني: aishaabdallanew1982@ gmail.com

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي، والتعرف على الفروق العائدة للنوع في التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي، ومعرفة طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي. على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتم استخدام مقياس التنمر المدرسي لمجدي محمد الدسوقي (2016)، ومقياس الصحة النفسية لبركات (1996)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة مرتفع، بينما أنّ مستوى الصحة النفسية منخفض، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للذكور والإناث في كل من التنمر المدرسي والصحة النفسية، وأنّ هناك علاقة ارتباطية طردية بين التنمر المدرسي والصحة النفسية.

الكلمات المفتاحية : التنمر المدرسي – الصحة النفسية – طلاب المرحلة الإعدادية .

Bullying and its link to mental health among middle school students in Benghazi

Abstract:

The current study aimed to identify the level of school bullying and Mental health among a sample of middle school students in the city of Benghazi, and to identify differences due to gender in school bullying and Mental health among a sample of middle school students in the city of Benghazi, and to know the nature of the relationship between school bullying and Mental health in a sample of Preparatory school students in the city of Benghazi, and on a sample of 100 male and female students, the descriptive, comparative, correlational approach was followed, and the school bullying scale by “Magdy Muhammad Al-Desouki” (2016) and the mental health scale by “Barakat” (1996) were used. The results of the study reached: The level of school bullying in the study sample is high, while the level of mental health is low, and that there are no statistically significant differences for males and females in both school bullying and mental health, and that there is a direct relationship between school bullying and mental health.

Keywords: school bullying - Mental health - middle school students

المدخل إلى مشكلة الدراسة وأهميتها:

تعد ظاهرة التنمر المدرسي من أخطر الظواهر السلبية التي ظهرت في الآونة الأخيرة، والتي أثرت بشكل مباشر على أهداف النظام التربوي في جميع المجتمعات والدول سواء أكانت النامية أم المتقدمة. لقد لاقت هذه الظاهرة تفشياً ملحوظاً في البيئة المدرسية، والتي أصبحت بيئة خصبة لتطبيق سلوكيات التنمر وبشكل واضح وصريح بدل أن تكون بيئة إصلاح وتعديل السلوكيات السلبية. يُعدّ التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أو لفظية أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية على المتنمر والضحية وعلى البيئة المدرسية بأكملها إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي (العتيري،2018).وهو شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي الخاطئ الغير متوازن سواء نفسياً داخل من يقوم بفعل التنمر نفسه ،أومن يقع عليه فعل التنمر بمختلف أشكاله اللفظية أو الجسدية أو الإلكترونية، وقد حظى موضوع التنمر المدرسي على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس، وبخاصة المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقه في التفكير، ولهذا اختلفت الرؤى وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أنّ التنمر المدرسي ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد آخر قليل الحيلة ولا يقوى على المواجهة أو المجابهة أو الدافع على نفسه، وأنّ هذا السلوك الذى يوجه من المتنمر ضد آخر قد يأخذ أشكالاً متعددة، جسدية أو انفعالية أو لفظية مباشرة أو غير مباشرة (خوج ،2012).

ولما أوصت به نتائج بعض الدراسات العلمية بالخصوص ومنها دراسة حنان سعد (2012)، دراسة غفران عبد الكريم (2018)، دراسة أسامة حميد وفاطمة هاشم (2012)، دراسة أحمد فكرى (2015)، السيد عبد الدايم (2016)، من وجود مشكلة التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي التي تؤثر سلباً على شخصية التلاميذ وتحصيلهم العلمي وتكيفهم الاجتماعي ما يستوجب إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على العوامل المسببة وآثارها والحد منها (العتيرى،2018: 2).

وجاء الاهتمام بدراسة التنمر المدرسي متأخراً في عالمنا العربي، حتى أنه منذ حوالي خمس سنوات لم تكن المكتبة التربوية تحتوي على دراسات عربية عن التنمر إلا القليل جداً ، بل إنّ البعض من لم يكن يعرف المقصود تحديداً من التنمر هل هو ظاهرة العنف في المدارس أم استقواء فرد على فرد آخر أو جماعة على جماعة أخرى. (أحمد، عبدة: 2017).

وتشير الدراسات إلى أنّ أكثر المراحل التعليمية تأثيراً بظاهرة التنمر المدرسي هي المرحلة الإعدادية لما تشهده من تغيرات نمائية تحدث في شخصية الطالب وتؤثر عليه في المستقبل،

فالطالب الأكثر عدوانية يميل للتنمر والطالب المنعزل يكون أكثر عرضة للتنمر والطالب السلبي يفضل أن يكون متفرجاً وكل هذه النماذج من الشخصيات هي نماذج مرفوضة وتخرج للمجتمع شخصيات غير سوية وغير ناضجة على المستوى الشخصي والاجتماعي (القرني،2016).

إضافة لأهمية هذه المرحلة العمرية التي تقابل مرحلة المراهقة والتي تتميز بخصائص عامة منها السرعة في مظاهر النمو جسمياً وحركيا وعقليا وانفعاليا وهي الأكثر تأثيراً بظاهر التنمر لارتباطها بمرحلة المراهقة مما ينتج عنه مشكلات لدى التلاميذ تتطلب معالجتها تربوياً ونفسياً لمساعدتهم على النمو إلى اقصى حد ممكن.

مما لاشك فيه أنّ الصحة النفسية من أهم العوامل المؤثرة في العلاقات الأسرية وفي سلوك الأفراد مع ما يجري في المجتمع من تغير اجتماعي، فمن المعروف أنّ تمتع الإنسان بصحة النفسية له تأثير طيب على نموه الجسمي وعلى تحصيله العلمي وعلاقته مع الناس (المشهداني، 2020) كما أن التنمر المدرسي اثار سلبية على الصحة النفسية سواء أكان متنمراً أم ضحية للتنمر، وقد بين ستوري وسلابي أنّ التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثار خطيرة على الافراد فعندما يقع التلميذ ضحية للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الاجتماعية وقصور في تقدير الذات والغياب من المدرسة وانخفاض في التحصيل الدراسي (أحمد، عبدة: 2017)

من خلال العرض السابق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية: ما هو مستوى (التنمر–الصحة النفسية) لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي؟ هل هناك فروق عائدة (النوع) في التنمر والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي؟ هل هناك علاقة بين التنمر والصحة النفسية لدى عينه من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي؟

كما تتجسد أهمية الدراسة الحالية في متغيراتها من الجانبين النظري والتطبيقي؛ فمن المتوقع أن تفتح هذه الدراسة آفاق جديدة أمام الباحثين والمختصين في مجال علم النفس بشكل عام للقيام بدراسات وأبحاث مستقبلية في هذا المجال، كما ألقت الضوء على مفاهيم مهمة في علم النفس، وتنبثق أهمية البحث الحالي من كونها تبحث في سلوك التنمر المدرسي كونه مشكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة في مجتمعنا، وتنشق الدراسة أهميتها من العينة التي تعتني بها الدراسة وهم طلاب المرحلة الإعدادية والتي تمثل شريحة مهمة من شرائح المجتمع لعدهم ثروة بكل امه تنشد الرقي والتقدم والطاقة الحيوية المتدفقة التي لها القدرة علي رسم ملامح الحركة والتجدد، من الممكن أن تفيد هذه الدراسة العاملين في مجال علم النفس والتربويين على تقديم برامج وندوات توعية في كيفية الحد من ظاهرة التنمر بصفة عامة والتنمر المدرسي بصفة خاصة من خلال وضع تصور عن أنواع التنمر المنتشرة في البيئة المدرسية وبالتالي يسهل دوره في حلها والتخلص

منها وتطوير المناهج على وضع أنشطة جماعية تساعد في الحد من انتشاره ظاهرة التنمر في البيئة المدرسية .

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1- مستوى التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.
2- التعرف على الفروق العائدة للنوع في التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.
3- طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

مصطلحات الدراسة:

التعريق النظري للتنمر المدرسي: يُعرفه الصبحيين 2007 بأنه سلوك مقصود لا لحاق الاذى الجسمي او اللفظي او الجنسي ويحصل من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف، لا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة كذلك لا يبلغ عن حادثة الاستقواء للراشدين من حوله، وهذا هو سر الاستقواء على الضحية (الصبحيين ،2023: 10). **كما يعرف إجرائياً :** هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند تطبيقه لمقياس الدسوقي 2016.

التعريف النظري للصحة النفسية: حالة دائمة نسبيًا يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً وشخصياً وانفعالياً مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصي حد ممكن ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوياً (زهران،1988: 9)

التعريف الإجرائي للصحة النفسية: هي الدرجة التي يتحصل عليها المستجيب عند تطبيقه لمقياس الصحة النفسية الذي يعنى ارتفاع الدرجة فيه ارتفاع معدل الصحة النفسية.

التعريف النظري لطلاب المرحلة الإعدادية: ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصلية في أول السلم التعليمي والذي يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة إلى ما حول سن المراهقة بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية (العتيري،2018).

التعريف الإجرائي لطلاب المرحلة الإعدادية: يقصد بهم مجموعة الطلاب (ذكور– إناث) من الطلاب النظاميين المقيدين بالمدارس الإعدادية للعام الدراسي 2023– 2024، وتتراوح أعمارهم ما بين (13– 15) سنة وهى الفترة التي تقابل مرحلة المراهقة المبكرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اولاً: التنمر المدرسي: يعد التنمر المدرسي ظاهرة مستفحلة في كل الأوساط ونتائج تجاهلها واعتبارها ظاهرة لا مشكلة في ازدياد؛ غير أنها بصفتها مشكلة وظاهرة معاً لاقت في الآونة الأخيرة اهتمام الباحثين والخبراء في مجالات عدة، وبدت نقطة مهمة تستحق الدراسة (صادوقي ،2021: 21).

ويعرف التنمر المدرسي على أنه حالة إسقاطية أو انعكاسية لنوع من اختلال النمو النفسي والإدراكي لدى المعتدى والمعتدى عليه، نتيجة غياب أو ضعف مصادر تعزيز الثقة وتنمية القدرة على ضبط النفس والتحكم بالجانب العدائي للشخصية (شربت،2018: 6).

ويمكن تعريف التنمر المدرسي بانه تصرف سلبي ينتج من شخص غير سوي تجاه شخص آخر يكون أضعف منه جسمانيًا ونفسيًا ويكون هذا التصرف بغرض فرض السيطرة، وهى تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات والمضايقات كالتوبيخ والسخرية والتهديد بالضرب من قبل الشخص المتنمر.

النظريات المفسرة للتنمر المدرسي

- **نظرية التحليل النفسي:** سلوك التنمر وفقاً لنظرية التحليل النفسي هو نتاج للتناقض بين الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا. ويؤكد التحليليون القدامى أنّ الطفل في أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو حزينة ترتبط بالألم والموازنة، والتمييز ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، أما من وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد فيرى آدلر أنّ هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في عدم الشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي، يودى كذلك حول دماره هو نفسه، وهكذا فالتنمر يتطور منذ الرضاعة حتى ينمو عبر مراحل العمر، ولاسيما حين تظهر أحد المظاهر الآتية : مشاعر عدم الرغبة والترتيب الولادي، قدوم الطفل من دون رغبة أحد الوالدين، الفقر وغياب العناية اللازمة (شايع،2018).
- **النظرية المعرفية:** يختلف المتنمرين عن الضحايا في الجوانب والعمليات المعرفية فالمتنمرين يدركون أنفسهم بأن لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يعيشون فيها، فهم يدركون سلوكهم من خلال التمركز حول الذات وغالبا ما يبررون سلوك التنمر الذي يقومون به ضد الضحية من وجهه نظرهم حيث يزعمون أن الضحايا يستحقون هذا التنمر والعقاب، ويكون لديهم بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم حسب ما أشار دودج وكول، ولديهم مفهوم إيجابي عن الذات ومستويات مرتفعة من الثقة بالنفس ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف (بالهادى، 2020) .

- **نظرية الإحباط – والعدوان:** من أصحاب هذه النظرية جون دولارد ونيل ميلر، إذ يرى هذان المنظران أن السلوك العدواني بمختلف أنواعه المعروفة، ومنها التنمر، ينجم عن شكل من أشكال الإحباط، وقد أشار دولارد إلى أنّ استجابة التنمر حالة عدوان وكل نوع من أنواع العدوان يكون مسبوقاً بحالة إحباط إذ يعتبر السلوك العدواني في المواقف الإحباطية وسيلة فعالة للتغلب على العائق وعلى الرغم من أنّ دولارد وزملاءه يعتقدون أن العدوان أو التنمر فطري، فإنهم يرون أنه لا يحدث إلا في إطار شروط بيئية معينة (شايع ،2018) .
- **النظرية السلوكية** : ترى النظرية السلوكية أنّ التنمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرره مرة أخرى كي يحقق أهدافه. ومن ثم فإن هذه الاستجابات التي تبقى لتصبح جزءاً من سلوك الفرد هي الاستجابات التي دعمت، أي التي أعقبها أثر طيب وسار فالاستجابات التي يعقبها تدعيم وإثابة تثبت ويميل الفرد إلى تكرارها ، في حين أنَّ الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم تميل إلى الانطفاء والتلاشي ولا يميل الفرد إلى تكرارها .لذلك وفي ضوء النظرية السلوكية نجد أنّ التنمر عزز سلوكه الأفراد المحيطون به كالزملاء والأصدقاء وإحراز المتنمر على ما يريد يمثل تعزيزا، وهذا يدفعه إلى إنشاء مواقف تنمرية وبنائها في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملائه (دلال 2015من خلال أنفال2021) .
- **النظرية الاجتماعية** : ترى النظرية الاجتماعية أنّ التنمر في كثير من الأحيان ينحدر من الأوساط الفقيرة ومن العائلات التي تعيش في المناطق المحرومة والمعزولة التي تعانى من مشاكل اقتصادية في ظل وضع سوسيولوجي يتسم باتساع الهوة والفوارق بين الطبقات الاجتماعية ومن الناحية النفسية عادة ما يكون المتنمرين وخصوصا القادة منهم ذوى شخصيات قوية جدا ومن الشخصيات السيكوباتية المضادة للمجتمع، وتكمن خطورة هذا النوع من إمكانية تحوله إلى مشروع مجرم يهدد استقرار المجتمع، حيث غالباً ما يؤسس المتنمرين عصابات إجرامية أو ينضمون إلى عصابات إجرامية قائمة (بن شتي،2020) .

ثانيا: الصحة النفسية: الصحة النفسية هي حالة كاملة من الراحة العقلية والاجتماعية والنفسية، فهي ليست فقط غياب المرض، أو ظهور أي شكل من أشكال المعاناة، حيث إنّ الصحة النفسية للفرد تستلزم تحقيق التوازن بين مختلف المظاهر الجسمية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والمعرفية له (المشهداني،2020). ويكمن تعريف الصحة النفسية بأنها الانسجام بين الصورة (ما يراه الاخرون في الفرد)، والصورة الذاتية (ما يراه الفرد عن نفسه)، والصورة المثالية (ما يرغب الفرد أن يكونه) (عكاشة ،2009: 817). وتعرف الباحثة الصحة النفسية بأنها حالة من الراحة النفسية والجسمية والاجتماعية دائمة نسبيا تتمثل في درجة من توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته ومع الآخرين وقرته على إشباع حاجاته دون الوقوع في صراع مع نفسه أو غيره.

النظريات المفسرة للصحة النفسية:

- **نظرية التحليل النفسي** : يرى فرويد أن الإنسان السليم نفسيا هو الإنسان الذي يمتلك التوازن بين الهو والأنا والأنا الأعلى، ويضطرب عندما لا تتمكن الأنا من الموازنة بين الهو الغريزية والأنا العليا المثالية، ويرى فرويد أن عودة الخبرات المكبوتة يؤثر تأثيراً سلبياً، وأن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعية (رضوان ،2007: 36).
- **نظرية التحليل الوجودي:** ترى النظرية الوجودية أنّ الصحة النفسية تتمثل في أن يعيش الإنسان وجوده؛ أي أن يدرك معنى هذا الوجود، وأن يدرك إمكاناته وقدراته في تحقيق ما يريد، وبالأسلوب الذي يختاره ويدرك نواحي ضعفه ويتقبلها، فيكون مدركاً لطبيعة هذه الحياة بما فيها من تناقضات، فإذا فشل في ذلك، فذلك يعني أنه سيصبح مضطرباً نفسياً، وذي صحة نفسية سيئة (الرحو،2005).
- **النظرية السلوكية:** يفسر السلوك وفق هذه النظرية في ضوء ما يحدث من تغيرات فسيولوجية عصبية؛ وهو وحدات صغيرة يعبر عنها بالمثير والاستجابة، وأنّ الارتباط بين المثير والاستجابة ارتباط فسيوكيميائي والمحور الرئيس لهذه النظرية هو عملية التعلم ونمو الشخصية، وتطورها يعتمد على التمرين، ومن هنا فإنّ الصحة النفسية تتمثل في اكتساب عادات مناسبة وفعالة تساعده في التعاون مع الآخرين على مواجهة الموافق التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات سليمة (رزق الله ،2010).

تعقيب على النظريات التي تناولت التنمر المدرسي: سلوك التنمر وفقاً لنظرية التحليل النفسي هو نتاج للتناقض بين الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا، أما النظرية المعرفية فترى الشخص المتنمر على أنّ لديه بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم حسب ما أشار دودج وكول، ولديهم مفهوم إيجابي عن الذات ومستويات مرتفعة من الثقة بالنفس ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف، أما عن نظرية الاحباط والعدوان ففسرت التنمر على أنه شكل من أشكال الإحباط، وبخصوص النظرية الاجتماعية فأنها ترى أنّ التنمر في كثير من الأحيان ينحدر من الأوساط الفقيرة ومن العائلات التي تعيش في المناطق المحرومة والمعزولة التي تعانى من مشاكل اقتصادية، أما بخصوص **النظريات المفسرة للصحة النفسية:** من خلال استعراض النظريات التي اهتمت بالصحة النفسية نلاحظ أنها جميعها ترى أنّ الصحة النفسية تتمثل في تحقيق الفرد لإنسانيته تحقيقاً كاملاً، سواء لتحقيق حاجاته النسبية كما عند ماسلو ،أو المحافظة على الذات كما عند روجرز، وأنّ اختلاف الأفراد في مستويات صحتهم النفسية يرجع تبعاً لاختلاف ما يصلون إليه من مستويات في تحقيق إنسانيتهم . فبالنسبة إلى نظرية التحليل النفسي فيرى فرويد أنّ المشكلات والاضطرابات النفسية تكمن في الماضي من

خلال الصدمات المبكرة في الطفولة، وتنشأ في الحاضر لأنّ الغرائز الإنسانية كثيرة المتطلبات، ولكن المجتمع يجبر الفرد على التحكم في هذه الغرائز، أما النظرية السلوكية فترى أنّ السلوك مهما كان نوعه يقوم على التعلم، ويتجنب السلوكيين مفاهيم اللاشعور والصراع والكبت التي يستخدمها التحليل النفسي اضطراب الصحة النفسية.

الدراسات السابقة: وسيتم هنا عرض الدراسات التي تناولت المفهومين بالدراسة والبحث، وسيتم ترتيبها بناء على أهداف الدراسة الحالية:

دراسة جرادات (2008) هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار سلوك التنمر، والعوامل المرتبطة به تكونت عينة الدراسة من (656) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية بمدينة إربد بالأردن، أشارت النتائج إلى أن 18.9% من الطلبة صنفوا على أنهم متنمرين حيث وجده سلوك التنمر بشكل مرتفع، وإن الذكور أكثر تنمراً من الإناث، وأنّ تقدير الذات لدى الطلبة المتنمرين أعلى من الضحايا.

دراسة جريسي (2012) هدفت إلى الكشف عن مستوى سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتكونت العينة من (367) طالب وطالبة (156) ذكور و(208) إناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى سلوك التنمر مرتفع لدى عينة الدراسة، وأنّ متوسط مفهوم الذات لدى عينة الدراسة كان بدرجة تقدير متوسطة، بالإضافة إلى وجود فروق عائدة لنوع لصالح الذكور.

دراسة هادي وآخرون (2018) هدفت إلى التعرف على الفروق في التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية التابعين لمحافظة القادسية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة (30) إناث و (30) ذكور، وتم اختيار العينة بالطرية العشوائية، وأشارت النتائج إلى أنّ سلوك التنمر يمكن تغييره وتعديله عن طريق توفير البيئة الصحية، وجود عوامل مختلفة تشكل سلوك التنمر مثل المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة وإدارة المدرسة، سلوك التنمر يزداد لدى الذكور أكثر من الإناث.

دراسة إبراهيم (2002) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية والصحة النفسية، وشملت العينة (150) تلميذ وتلميذه بالمعاهد الأزهرية، واستخدمت الدراسية مقياس ضغوط البيئة المدرسية، ومقياس الصحة النفسية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة داله إحصائياً بين الضغوط المدرسية والصحة النفسية، وكذلك أنّ مستوى الصحة النفسية كان منخفضًا وعدم وجود فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في الصحة النفسية (إبراهيم، 2002: 90)

دراسة محروس (2002) بحثت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى الصحة النفسية والضغوط النفسية وشملت عينة الدراسة (120) فرد واستخدمت الدراسة مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومقياس جودة الصحة النفسية ومقياس عمليات تحمل الضغوط، وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج منها وجود علاقة سالبة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية، وكذلك عدم وجود فروق داله بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية والصحة النفسية.

دراسة شايع (2018) هدفت إلى التعرف على سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من مرحلة التعليم المتوسط (50) من الذكور و(50) من الإناث، فقد تم استخدام مقياس سلوك التنمر المدرسي (الصبحين2007) ومقياس (بركات 1978) لقياس الصحة النفسية، أظهرت النتائج ما يلي، أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمر ،وأنه لا توجد فروق بين الذكو والإناث في الصحة النفسية، وهناك علاقة ارتباطية طردية بين سلوك التنمر المدرسي والصحة النفسية فكلما زاد التنمر قلت الصحة النفسية .

تعقيب على الدراسات السابقة: من عرض الدراسات السابقة نستخلص نقاط أهمها

- اتفقت النتائج حول مستوى التنمر لدى عينات الدراسة فقد أشارت دراسة كل من جردات (2008)، ودراسة جريسي(2012) إلى أنّ مستوى سلوك التنمر لدى عينات الدراسة مرتفع، أما فيما يخص النتائج المتعلقة بالنوع فقد أشارت دراسة هادى وآخرون (2018) وكذلك دراسة جردات (2008)، ودراسة جريسي (2012)، الى ذات النتيجة وهي أنّ سلوك التنمر يزداد لدى الذكور أكثر من الإناث، وهذا عكس ما أشارت اليه دراسة شايع (2018) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمر.

أما النتائج المتعلقة بالصحة النفسية فقد أشارت دراسة إبراهيم (2002) إلى وجود مستوى منخفض من الصحة النفسية لدى عينة الدراسة، وفيما يتعلق بفروق النوع فقد أشارت دراسة كل من إبراهيم (2002)، ودراسة محروس (2002)، ودراسة شايع (2018) إلى عدم وجود فروق فى الصحة النفسية بين الذكور والإناث، أما فيما يخص العلاقة بين كل من التنمر والصحة النفسية فلم تتحصل الباحثة إلا على دراسة واحدة تتناول نفس العينة وهى طلاب المرحلة الإعدادية وهى دراسة شايع (2018) والتي أشارت الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين سلوك التنمر المدرسي والصحة النفسية فكلما زاد التنمر قلت الصحة النفسية .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وهو أكثر المناهج ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية حيث تهدف المناهج الوصفية إلى وصف الحالة الراهبة. بينما المنهج الارتباطي يوضح العلاقة بين المتغيرين بمستوى دلالة معين، والمنهج المقارن يستخرج بواسطته المقارنات والفروق

بين المتغيرات وبهذا نجد أنّ المنهج الوصفي الارتباطي المقارن أكثر المناهج إلماما بأغراض الدراسة الحالية.

- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي، من النوعين (ذكور –إناث) والتي تتراوح أعمارهم ما بين (12–14) سنة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينه الدراسة من (100) طالب وطالبة، (50) من الذكور و(50) من الإناث وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية باعتماد طريقة التوزيع المناسب لعينات البحث وتم اختيار العينة من أربعة مدارس من المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2023–2024 تحديدا منطقة القوارشة وذلك لقرب المكان التي تقيم فيه الباحث كما هو موضح بالجدول (1)

المدرسة	عدد الطلاب
مدرسة مسيرة النجاح الأولى للتعليم الحر بنات	25
مدرسة مسيرة النجاح الأولى للتعليم الحر ذكور	25
مدرسة الخويبية للتعليم الأساسي (ذكور)	25
مدرسة الضياء للتعليم الأساسي (إناث)	25

- **أدوات الدراسة:**

1–مقياس التنمر المدرسي (مجدي م حمد الدسوقي 2016)

يتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهى بعد التنمر المدرسي، وبعد التنمر اللفظي، وبعد التنمر الاجتماعي، وبعد التنمر الجسدي، ويتكون المقياس من خمسة بدائل وهي (لا يحدث مطلقا، يحدث أحيانا، يتكرر إلى حد ما، يتكرر كثيراً، يتكرر كثيرا جداً) تأخذ القيم التالية على التوالي (1–2–3–4–5)، ارتفاع الدرجة على المقياس يعنى ارتفاع السلوك التنمري والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي

للتأكد من صلاحية المقياس قام معد المقياس التحقق من صدقه من خلال حساب الصدق الذاتي للمقياس وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي للثبات والذي قدر ب 0.974، بالإضافة إلى حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس والتي دل على أنّ المقياس يتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضع لقياسه ويمكن القول بأن مقياس التنمر المدرسي يتمتع بصدق مقبول.

وللتأكد من ثبات المقياس تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل ألفا 0.95 وهو يشير لثبات مرتفع، وهذا يؤكد أن المقياس مناسب لاستخدامه بصفته أداة دراسية.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي في الدراسة الحالية:

للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) فرداً من مجتمع الدراسة لإجراء الدراسة الاستطلاعية واستمرت فترة التطبيق من18- 2- 2024 إلى 6- 3- 2024.

- **صدق الاتساق الداخلي الكلي للمقياس:**

قد تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الأربعة (التنمر المدرسي – اللفظي – الاجتماعي – الجسدي) والدرجة الكلية للمقياس بوجه عام، وأظهرت نتيجة هذا التحليل أن المقياس يتسم باتساق داخلي مرتفع؛ ذلك لأنّ جميع ارتباطات الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس بوجه عام كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (2) معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
التنمر المدرسي	14	0.85**
التنمر اللفظي	13	0.68**
التنمر الاجتماعي	7	0.77**
التنمر الجسدي	6	0.81**

**دال عند 0.01

نلاحظ من الجدول (2) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يعني أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مرتفع.

- **الثبات:**

تم تقدير الثبات بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية للمقياس، وبطريقة ألفا كرون

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم استخدام معادلة سبيرمان براون وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الاسئلة الفردية ودرجات الاسئلة الزوجية وقد بلغ معامل الارتباط المصحح سبيرمان براون إلى (0.68) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرضيًا.

- معامل ألفا كرونباخ : بلغت قيمة ألفاكرونباخ (0.843) مما يدل على أنّ المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع .

2-مقياس الصحة النفسية (بركات 1996)

يتكون المقياس من (30) فقرة ويحتوى على ثلاثة بدائل وهى (تنطبق عليه دائما –تنطبق عليه أحيانا – لا تنطبق عليه أبدا) تأخذ القيم التالية على التوالي (3-2-1)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0- 60) وارتفاع الدرجة على المقياس يعنى ارتفاع معدل الصحة النفسية والعكس صحيح .

الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية:

قام معد المقياس من التحقق من صدقها باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وأظهرت النتائج أنّ جميع معاملات الارتباط مميزة.

ثبات المقياس

قام معد المقياس بتقدير الثبات بوجه عام باستخراج معامل ألفا كرونباخ وقد كان المعامل (0.80) وهو ثبات جيد.

الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية في الدراسة الحالية

- للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالب وطالبة، وكان الصدق والثبات كما يلي:
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يبين نتيجة هذا التحليل

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0.34	16	0.35
2	0.47	17	0.65
3	0.42	18	0.59
4	0.70	19	0.72
5	0.51	20	0.41
6	0.66	21	0.41

7	0.53	22	0.77
8	0.45	23	0.67
9	0.46	24	0.39
10	0.49	25	0.46
11	0.58	26	0.53
12	0.47	27	0.55
13	0.75	28	0.43
14	0.74	29	0.49
15	0.62	30	0.62

* معامل الارتباط أقل من 0.45 داله عند مستوى 0.05، وأعلى من 0.45 داله عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول (3) أنّ جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً مما يدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

- الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين هما (قيمة معامل ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية) الجدول (4) يبين معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

العينة	نوع الاختبار	قيمة الثبات
	ألفا كرونباخ	0.89
	التجزية النصفية	0.94

ويتضح من الجدول (4) أنّ المقياس يتمتع بدرجة مرضية جداً من الثبات

عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول: التعرف على مستوى التنمر والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

الجدول (5) يوضح مستوى التنمر لمعرفة ذلك تمت مقارنة متوسط العينة بالمتوسط النظري

المتغير	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
التنمر المدرسي	100	120	136	15.98	10.10

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط عينة الدراسة والمتوسط النظري للمقياس لصالح المتوسط الحسابي، وهذا يشير إلى أنّ مستوى سلوك التنمر مرتفع لدى عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من جرادات (2008) وجريسى (2012) في ارتفاع مستوى التنمر لدى العينة. ولعل ذلك يرجع أسباب عدة تجعل من التلميذ متنمراً داخل المدرسة وخارجها وهي عدم وجود دعم من الأسرة في حل مشاكلهم ومساندتهم اجتماعياً وانفعالياً مما يجعلهم يسلكون سلوكاً غير سوي في المدرسة كما أنّ حجم الأسرة وبنائها له علاقة باندماج الطالب في التنمر المدرسي.

الجدول (6) يوضح مستوى الصحة النفسية لمعرفة ذلك تمت مقارنه متوسط العينة بالمتوسط النظري.

المتغير	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	100	60	39.68	6.77	6.97	0.0001

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط عينة الدراسة والمتوسط النظري للمقياس لصالح المتوسط النظري، وهذا يشير إلى أنّ مستوى الصحة النفسية لدى عينة الدراسة منخفض، وتتفق هذه النتيجة من دراسة إبراهيم (2002).

الهدف الثاني: التعرف على الفروق العائدة للنوع في التنمر والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

المتغير	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	ذكور (50)	137.81	14.51	1.231	غير دالة
	إناث (50)	135.23	17.29		

يتضح من الجدول (7) انه لا توجد فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من جرادات (2008)، وجريسي (2012)، هادى وآخرون (2018)، ويمكن تفسير هذه النتيجة تشابه البيئة المدرسية وكذلك طبيعة الحياة الاسرية وتشابه الظروف بين الذكور والإناث الأمر الذى يودى الى عدم وجود فروق بينهما.

الجدول (8) يوضح الفروق العائدة للنوع في الصحة النفسية لدى عينة الدراسة.

المتغير	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	الذكور (50)	131.22	14.46	5.235	غير دالة
	الإناث (50)	133.25	15.78		

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في الصحة النفسية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من إبراهيم (2002)، ودراسة محروس (2002)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة سواء الذكور أو الإناث يتعرضون لنفس الظروف الثقافية البيئية والمدرسية الامر الذي يؤدى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

الهدف الثالث: التعرف على طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

الجدول (9) يوضح معامل الارتباط بين التنمر المدرسي والصحة النفسية

المتغير	معامل الارتباط
التنمر المدرسي	0.30
الصحة النفسية	

دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (9) أنّ هناك علاقة ارتباطية طردية بين التنمر المدرسي والصحة النفسية أي كلما زاد التنمر المدرسي قلت الصحة النفسية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شايع (2018).

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من النقاط وهي:

1- توعية المرشدين التربويين بسلوك التنمر المدرسي والتأكيد على دور المرشد التربوي في مساعدة الطلبة على حل مشاكلهم.

2- تصميم برامج إرشادية للخفض من سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية.

3- توجيه وتثقيف الآباء للتعامل مع أبناءهم المتنمرين وغير المتنمرين.

4- التأكيد على أهمية الصحة النفسية وتأثيرها على سلوك الطالب وإقامة الندوات والحلقات الدراسية لإرشاد الطلاب وتوجيههم لكيفية التعامل مع الأحداث البيئية المختلفة وتحقيق التوافق مع البيئة.

المقترحات:

1- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية مع مراحل عمرية مختلفة وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

2- إجراء دراسات عن التنمر المدرسي وعلاقته بالمستوى الثقافي لدى عينة المراهقين.

3- إجراء دراسات حول الصحة النفسية وعلاقتها بمتغيرات أخرى (التوافق الدراسي – الضغوط الحياتية – جودة الحياة).

قائمة المراجع:

- إبراهيم، رضوان جميل. (2002). الصحة النفسية بين السواء والاضطرابات، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- أحمد، عاصم كامل وإبراهيم سعد عبده (2017). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الاخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المجلد 44 العدد 86.
- بن شتي، سهيلة. (2020)، التنمر المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس.
- جرادات، عبد الكريم. (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد4 العدد 2.
- خوخ، حنان أسعد. (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 13، العدد 4.
- الرحو، جنان سعيد. (2005). أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، لبنان.

- رزق الله، حنان. (2010). أثر التمكين على تحسين جودة الخدمة التعليمية بالجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسطنطينة.
- زهران، حامد عبد السلام. (1988). الصحة النفسية والعلاج النفسي، عين شمس.
- شايع، رنا محسن. (2018). سلوك التنمر وعلاقته بالصحة النفسية لدي طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية، جامعة بابل، العدد 40.
- شربت، محمد أشرف. (2018). التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، العدد 2.
- الصبحين، على موسى ومحمد فرحان. (2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه – أسبابه)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- طرب، عيسى جريسى. (2019). تقنين مقياس التنمر على المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مولاي الطاهر .
- العتيري، منصور عمر. (2018). التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ المرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية الآداب، العدد 26.
- عكاشة، أحمد. (2009). الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية.
- القرني، محسن. (2016). برنامج الأمان الأسري الوطني، وزارة التربية والتعليم، بالمملكة العربية السعودية.
- محروس، عبد الله أحمد. (2002). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالرضا الوظيفي والصحة النفسية، جامعة أم القرى.
- المشهداني، وجدة عواد .(2020). الصحة النفسية والجسمية للمعلم، كلية التربية، جامعة مصراتة.
- أنفال، ديدي. (2021). التنمر المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد 2.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



التشوهات المعرفية بوصفها منبئاً بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين بمدينة بنغازي

cognitive distortions as a predictor of aggressive behavior among a sample of adolescents in the city of Benghazi

د. ابتسام مفتاح محمد الخفيفي

Abtesam muftah Mohamed

أستاذ مساعد بقسم علم النفس

Assistant Professor

كلية الآداب / جامعة بنغازي

art faculty – Benghazi university

Abtesam.muftah@uob.edu.ly

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على التشوهات المعرفية بوصفها منبئاً بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين بمدينة بنغازي، من خلال التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة أولاً ثم مدى تأثير أبعاد التشوهات المعرفية مجتمعة في السلوك العدواني، وثانياً التعرف على أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تأثيراً في السلوك العدواني، وحددت إجراءات الدراسة ونتائجها على العينة المستخدمة، والتي تكونت من (130) طالب من المرحلة الثانوية بمدينة بنغازي، ولجمع البيانات استخدم مقياس التشوهات المعرفية ومقياس السلوك العدواني، ولتحليل البيانات إحصائياً استخدمت حزمة العلوم الاجتماعية (spss)، حيث استخدمت معامل ارتباط بيرسون _تحليل الانحدار البسيط_ تحليل الانحدار المتعدد باكورد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني، وأنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية، وإن أكثر أبعاد التشوهات المعرفية اسهاماً في التنبؤ بالسلوك العدواني هي (لوم الذات / التجريد الانتقائي / التعميم الزائد).

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، السلوك العدواني.

Summary:

This study aimed to identify cognitive distortions as a predictor of aggressive behavior among a sample of adolescents in the city of Benghazi, by first identifying the relationship between the variables of the study and then the extent of the influence of the dimensions of cognitive distortions combined on aggressive behavior Secondly, to identify the dimensions of cognitive distortions that most influence aggressive behavior, and the study procedures and results were determined on the sample used, which consisted of (130) students from the secondary stage in the city of Benghazi. To collect data, the Cognitive Distortions Scale and the Aggressive Behavior Scale were used. To analyze the data statistically, I used the Social Sciences Package (spss), where I used the Pearson correlation coefficient, simple regression analysis, and multiple regression analysis. The results of the study concluded that there is a strong relationship between cognitive distortions and aggressive behavior, and that aggressive behavior can be predicted through cognitive distortions, and that the dimensions of cognitive distortions that contribute most to predicting aggressive behavior are (self-reproach / selective abstraction / over-generalization).

Keywords: cognitive distortions, aggressive behavior

المقدمة:

تُعدّ التشوهات المعرفية خلل وتشوه في بناء التصور المعرفي للفرد يؤثر في سلوكه مما يؤدي إلى وجود اضطراب انفعالي وسلوكي

وهي منتشرة عند الذين يعانون من الاضطرابات النفسية وحتى بين الأفراد العاديين لأن معظم الأفراد يمارسون التشوهات المعرفية في حياتهم بطريقة أو بأخرى وأن الفرق بينهم في الدرجة وليس في النوع (العنزي، 2020).

ولقد تم ذكر التشوهات المعرفية لأول مره في نظرية بك Back المعرفية التي تعتمد على مفهوم أساس وهو المخطط المعرفي، إذ تعد المخططات المعرفية الجزء الأكثر عمقاً في المتغيرات المعرفية، وهي تمثل مجموعة من المعتقدات الخاصة بالفرد وقواعد الحياة التي تستثير قراءة موجهة للموقف وتدخل تشوها في أصل المعارف (المعايطة، 2016).

هذا وبينت النظرية العقلانية الانفعالية أن الانفعالات والمشاعر لا تكونها الأحداث لكنها تحدث نتيجة الأفكار التي يحملها الفرد في عن تلك الأحداث (خضراوي، بونصلة، 2022).

وينظر كل من باتما وكوكبيك ويونسو إلى التشوهات المعرفية على أنها عمليات إدراكية لا تتكون من محتوى سوي، وإنها تسهم في تحويل المواقف وأحداث الحياة إلى أفكار سلبيه ولا شك أن نواتج الإدراك تعود إلى المكون المعرفي للفرد وهي مؤشرات دالة على طبيعة الشخصية (طموني، 2019).

والتشوهات المعرفية هي عقل الفرد الذي يقنعه بأن يصدق أشياء السلبية عن نفسه، وعن عالمه، وعن الآخرين أي أنها ليست بالضرورة أن تكون صحيحة، وهذه التشوهات تنشأ من الطفولة المبكرة حيث يرى المعرفيون أن معتقدات الأفراد تبدأ في التشكل منذ الطفولة المبكرة وتتطور مع التقدم في العمر (حسن، 2021).

فالخبرات المبكرة للأطفال تعمل على تشكيل عدد كبير من المخططات التي يتعلق البعض منها بالفرد وبعضها الأخر بالبيئة والتعامل مع مثيراتها، حيث تصبح هذه المخططات الأداة التي يدرك ويفسر بها الفرد ما يمر به من خبرات، وفي ذات الوقت يقرر من خلالها أي السلوكيات ستنطوي عليها ردود أفعاله تجاه واقعه، وقد تكون هذه المخططات جيدة أو سيئة التكيف مع الواقع (عبدالوهاب، السيد، 2017).

تعتقد الباحثة مما سبق أنه يمكن للتشوهات المعرفية أن تكون لها علاقة بالسلوك العدواني، ويمكن أن نتنبأ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية باعتبار أن التشوهات المعرفية لها دور كبير في تشكيل سلوك الفرد.

والسلوك العدواني يعد من المشكلات المنتشرة والتي تشكل خطر على الأسرة والمجتمع حيث تواجه العديد من الدول مشكلة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس، وهي تأخذ من إدارات المدارس الوقت للسيطرة عليها، حيث تشير سهام شهيد (2019)، إلى أن معدلات انتشار السلوك العدواني مرتفعة لدى المراهقين بشكل ملحوظ (شهيد، 2019).

هذا ويرى الرفاعي (1987) بأن السلوك العدواني نشط وفعال، وهو سلوك ينطوي على الاكراه والايذاء، وبهذا يكون العدوان اندفاعاً هجومياً يصبح معه ضبط الفرد لنوازعه الداخلية أمراً ضعيفاً وصعباً (العقاد، 2001).

ويعد سلوك العدواني من المواضيع الهامة في مجال البحث العلمي والإرشاد النفسي فهو موضوع جدير بالبحث حيث يرى العديد من الباحثين أنّ السلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد ومتشابك المتغيرات حيث لا يمكن رده إلى تفسير واحد وإنما قد تكون هناك عوامل عديدة تفسر السلوك العدواني (قعدان، 2010).

ونتيجة لما سبق تعتقد الباحثة أنه يمكن أن تكون أحد العوامل التي قد تؤدي إلى السلوك العدواني هي التشوهات المعرفية التي قد يعاني منها الفرد الذي لديه سلوك عدواني، وقد اختارت الباحثة عينة الدراسة لهذا الموضوع على المراهقين بالذات.

حيث تعد المراهقة مرحلة نمائية وهي من أهم المراحل العمرية وأكثرها حساسية لأنها مرحلة انتقالية تسير بالفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ويحدث فيها تغير شامل في جوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (حمداوي، 2020).

كما ان الفرد في هذه المرحلة النمائية لا يستطيع ضبط سلوكياته بشكل كبير حيث تتسم سلوكياته بعدم المبالاة والعصبية الزائدة والمخاوف وتشتت الانتباه والتوتر الدائم والمزاجية وعدم الاستقرار النفسي (أبو يونس، 2007).

كل هذه السمات قد ترجع لعوامل فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية عدة، وهنا تعتقد الباحثة أنه يمكن أن تكون إحدى العوامل التي لها دور في تشكل السلوك العدواني لدى المراهقين هي التشوهات المعرفية لديهم نظراً لأنه ليس كل المراهقين يتسمون بالسلوك العدواني.

تحديد مشكله الدراسة:

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في "التشوهات المعرفية بوصفها منبئاً بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين بمدينه بنغازي".

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1_ التعرف على العلاقة بين أبعاد التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

2_ التعرف على تأثير أبعاد التشوهات المعرفية مجتمعة في السلوك العدواني لدى أفراد العينة.

3_ التعرف على أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تأثيراً في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوع الدراسة ومتغيراتها والعينة المختارة وتمثل أهميتها النظرية والتطبيقية في النقاط التالية:

_ تسليط الضوء على السلوك العدواني المنتشر بين طلبة المدارس وبخاصة المرحلة الثانوية ورأي النظريات والعوامل التي تجعل الفرد يمارس السلوك العدواني.

_ تسليط الضوء على التشوهات المعرفية باعتبارها منتشرة حتى بين الأفراد العاديين، وأن الفرق فيها في الدرجة وليس النوع، وهي متغير مهم يمكن أن يؤثر في سلوك الفرد بشكل عام من خلال التعرف على أكثر أنواع التشوهات المعرفية انتشاراً بين أفراد العينة، وهل يمكن أن نتنبأ بالسلوك العدواني من خلال تشوهات المعرفية.

_ على الرغم من أن التشوهات المعرفية تحتل المكانة بارزة في النظريات المعرفية فإنّ هناك قله من الدراسات التي اهتمت بها وخاصة في علاقتها بالسلوك العدواني.

_ تسهم هذه الدراسة في تقديم معلومات قد تساعد المختصين والمرشدين في فهم السلوك العدواني، والتشوهات المعرفية، وكيف يمكن مساعدة المراهقين من تحسين التشوهات المعرفية لديهم والتخلص من السلوك العدواني من خلال المعلومات المقدمة في هذه الدراسة سواء الأدبيات أو الدراسات أو النتائج الخاصة بهذه الدراسة.

_ كما تتمثل أهمية الدراسة في العينة المختارة وهي فئة المراهقين حيث يمثلون ثروة وطنيه في غاية الأهمية باعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والبناء فهم بحاجه للرعاية الاجتماعية والنفسية والعلمية من أجل استثمار قدراتهم ليسهموا في تطوير المجتمع وتنميته.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التشوهات المعرفية Cognitive Distortions:

يعرفها (سكوت، وليماز، بيك 2002) بأنها "مجموعة من العمليات العقلية تمثل أخطاء في التفكير تثير أفكاراً ومعتقدات سلبية تبعث بدورها مشاعر سلبية وتتدخل في تشكيل استجابات الفرد السلوكية" وهي تتكون من ستة أبعاد وهي:

البعد الأول: الاستدلال الاعتباطي Arbitrary Inference:

"يقصد به الوصول إلى استنتاج معين من حالة أو حدث أو خبرة مثلاً نتنبأ أن شيئاً سيئاً سوف يحدث مع وجود دليل على ذلك".

البعد الثاني: التجريد الانتقائي Selective Abstraction:

"ويقصد به تركيز الفرد على التفاصيل ذات الطبيعة السلبية ويتجاهل المظاهر الإيجابية".

البعد الثالث: التعميم الزائد Over Generalization:

"ويقصد به استخلاص الفرد قاعدة أو فكرة على أساس خبرة أو حادث معين وتعميمها على مواقف غير متماثلة"

البعد الرابع: التسمية أو فقد التسمية Addressing or Lack of Addressing:

"يقصد بها أن يضع الفرد تسميات للأشخاص أو يفقد القدرة على إعطاء التسميات".

البعد الخامس: لوم الذات Self-Reproach:

"يقصد به إساءة تفسير الوقائع وفقاً لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية وفيه يحمل الفرد نفسه المسؤولية الفشل عن كل ما يدور حوله، ويعتبر نفسه مسؤولاً عن فشل الآخرين"

البعد السادس: الاستنتاجات الانفعالية Emotional Reasoning:

"يقصد به تفسير سلوك الآخرين تفسيراً انفعالياً لعجزه عن التفاعل الاجتماعي الفعال" (شندوخ، 2019: 527).

_ التعريف الإجرائي للتشوهات المعرفية:

هي الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: السلوك العدواني Aggressive Behavior:

"هو السلوك غير المقبول اجتماعياً يمكن ملاحظته وقياسه، ويظهر في صورة عدوان بدني أو لفظي، وتتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، وهو أي رد فعل بهدف إلحاق الأذى بالذات أو الآخرين أو بالممتلكات".

_ التعريف الإجرائي لسلوك العدواني:

هو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على المقياس سلوك العدواني المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: المراهقة Adolescence:

"وهي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج والتدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وتمتد من (13 إلى 19) سنة تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين أي بين (11 : 21) سنة (زهران، 2005: 337).

_ التعريف الاجرائي للمراهقة

المراهقة في الدراسة الحالية هم طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينه بنغازي الذين تتراوح اعمارهم ما بين (16 إلى 19) سنة.

حدود الدراسة

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفترة الزمنية من عام 2023 _ 2024.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على عينة من المدارس الثانوية بمدينه بنغازي.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على الطلبة المرحلة الثانوية الذكور بمدينه بنغازي.

الخلفية النظرية

أولاً: التشوهات المعرفية:

إن دراسة التشوهات المعرفية لها أهمية كبيرة عند المختصين وترجع أهمية دراستها كونها تعيق إدراك الفرد، مما يسبب في سوء فهم الأحداث وإعطاء أحكام غير سليمة وسلبية عن المواقف والمعلومات لا يحكمها المنطق، ومن أشهر العلماء الذين اهتموا بدراسة التشوهات المعرفية بك Beck فهو يرى أن الأفراد الذين لديهم تحيز السلبي في تفسيرهم لأحداث الحياة هم من لديهم تشوهات معرفية، كما ينظر العلاج المعرفي إلى أن المشكلات النفسية نابعة من عمليات التفكير الخاطئ والتي قد تكون أساسها الإدراك الخاطئ للمواقف الحياتية (طموني، 2019)، حيث تعتمد النظرية المعرفية بشكل عام على الافتراض القائل بأن الناس لا يضطربون بسبب الاحداث ولكن بسبب المعاني التي يسبغونها على هذه الأحداث (العصار، 2015)، وعرف العديد من المختصين مفهوم التشوهات المعرفية فقد عرفها كليمر Clemmer 2009 بأنها وصف لنمط من تفكير الفرد التلقائية عن أحداث الحياة في إطار سلبي وتؤدي إلى مشاعر سلبية مثل الحزن والغضب والخجل واليأس (الخضراوي، 2022). في حين يعرفها الهويش 2010 بأنها تيار من الأفكار الخاطئة وعير المنطقية والتي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنية على توقعات وتعميمات ذاتية وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل (العصار، 2015).

مما سبق ترى الباحثة أن التشوهات المعرفية هي إدراك الفرد إلى الأحداث بطريقة مشوهة وغير صحيحة، وهي التحريف والأخطاء المعرفية في معالجة المعلومات مما ينعكس على فهم للأحداث بطريقه غير منطقية.

وتعد تشوهات المعرفية همزه الوصل بين المخططات المعرفية والأفكار التلقائية لدى الفرد حيث تتضمن التشوهات المعرفية اخطاء في المحتوى المعرفي للفرد، فعندما يفكر الفرد في حل مشكلة معينة أو فهمها تحدث أخطاء في الفهم والتفسير مما يشوه صورة الواقع، ويؤدي ذلك إلى اضطرابات سلوكية (المعايطة، 2016)، ويقصد بالمخططات الأبنية المعرفية حيث لكل فرد منا مخزون معرفي من المعلومات والذكريات لذلك فإن الاستنتاجات التي يكونها الفرد تختلف من فرد لأخر، وكذلك الانفعالات التي يمارسها (العنزي، 2020)، حيث تعتمد النظرية المعرفية على كيفية التي تتم بها معالجة المعلومات، وتفترض أن وجود الاضطرابات لدى الفرد ناتجة عن أخطاء في معالجة المعلومات وتفترض بوجود أبنيه معرفية (مخططات) كامنة عاجزة عن التكيف وتسيطر عليه من خلال ما ينتج عنها من أفكار تلقائية تصاحب الاضطراب وتساعد على استمراره (العصار، 2015)، وهذا ما تعتمد عليه الباحثة في دراستها للموضوع الحالي فهي تعتقد بأن السلوك العدواني باعتباره

اضطراب سلوكي هو سلوك ناتج عن تشوهات معرفية تحدث في العقل نتيجة لمعتقدات خاطئة يحملها الفرد في الأبنية المعرفية الخاصة به.

حيث يرى المعرفيون أنّ كل ظاهرة نفسية إنما هي ظاهرة معرفية، وأن التكوين المعرفي للفرد وطريقة تفكيره يحددان مدى صحته النفسية، وإن ما يحمله الفرد من أراء وأفكار ومعتقدات عن نفسه وعن الاخرين والمواقف هي التي قد تكون أساساً للاضطرابات السلوكية والنفسية (عباره، رحال، موسى، 2018).

_ انواع التشوهات المعرفية: يقصد بأنواع التشوهات المعرفية الأفكار المشوهة، وسيتم في هذا الجزء عرض أكثر الأفكار شيوعاً لدى الأفراد من مختلف الأعمار:

1_الاستدلال الاعتباطي. 2_التجريد الانتقائي. 3_التعميم الزائد. 4_التسمية أو فقد التسمية. 5_لوم الذات. 6_الاستنتاجات الانفعالية. 7_التفكير الثنائي ذي القطبين. 8_التكبير والتصغير. 9_الشخصنة. 10_استخدام العبارات العاطفية. 11_القفز للنتائج أو الاستنتاج العشوائي. 12_التفكير الانتحاري (المعايطة، 2016).

ستقتصر الباحثة في هذه الدراسة على قياس الأنواع الستة الأولى وفقاً للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية، مع العلم أن الأفكار السلبية لدى الأفراد قد تنطوي على أكثر من نوع من التشوهات المعرفية السابقة الذكر، لكن متى تكون أفكار الفرد غير سلبية وتكون منطقية وعقلانية عندما تنسجم مع الواقع أي تكون مبنية على حقائق وليس انطباعات وتفسيرات ذاتية (الخضراوي، بوصله. 2022)، ويتفق العديد من المفسرين على تأثير التشوهات المعرفية على الأفراد الذين يحملون هذه الأفكار حيث أوضح آرجيل Argyle 2000 أن الطريقة التي يفكر فيها الفرد تحدد نمط تكيفه، فالفرد الذي يفكر بطريقة ايجابية في الأحداث التي يعيشها ينعكس على مزاجه ويتكيف مع بيئته، بينما التشوه المعرفي للأحداث وأخطاء التفكير تؤدي بالفرد إلى اضطرابات مزاجية وبالتالي إلى انخفاض مستوى التكيف لديه (طموني، 2019)، كما أن بعض الباحثين يروا أن التشوه المعرفي يؤثر في طريقة تفسير الأحداث وطريقة التعامل مع المعلومات فالفرد الذي لديه تشوه معرفي يميل إلى تشويه وتغيير المعلومات بطريقة تجعل منه ضحية لأفكاره المشوهة دون أي دليل واضح يدعم هذه الأفكار (حسن، 2021)، ولهذا وفقا لما سبق تعتقد الباحثة أنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة.

ثانياً: السلوك العدواني: يمثل العدوان ظاهرة سلوكية مهمة في حياة الفرد، وهو يعد مفهوماً غامضاً لتعدد وتداخل العوامل التي تمهد له وتنوع النظريات المفسرة لماهيته لهذا اختلفت الرؤى والتفسيرات التي حاولت تحديد مصادره ووسائله وغاياته ونتائجه (حسونة، 2013)، ويرى العديد من الباحثين

أنّ السلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد متشابك المتغيرات مختلف الأسباب أي لا يمكن رد هذا السلوك إلى تفسير واحد فقط بل يمكن أن تكون هناك عوامل عدة هي مصدر سلوك العدواني لدى الفرد (قعدان، 2010)، وقد ظهرت عده تعريفات للسلوك العدواني فقد عرفه ألبرت باندورا بأنه السلوك الذي يهدف إلى أحداث أعمال تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين (سلامه، 2016)، ومن العوامل التي تؤثر في تشكيل السلوك العدواني العوامل البيئية حيث يعتقد بعض المختصين أن استخدام اساليب خاطئة أثناء التعامل مع الطفل كالنقد والعنف وعدم احساس الطفل بوجوده داخل الأسرة أو بين أقرانه قد يولد لديه دافع قوي لممارسة العدوان (أبوعبد، 2003)، هذا ويصنف باثيرسون أشكال السلوك العدواني إلى:

_**الاستفزاز**: وهو القيام بحركات مكروهة من أجل استفزاز الآخرين.

_**العدوان الجسدي**: كمهاجمة شخص أخر بغية إلحاق الأذى به.

_**التدمير**: وهو تدمير الاشياء وتخريبها للآخرين.

_**القيادة والأوامر والسلبية**: طلب الإذعان من الشخص لأخر دون مناقشة (الزعبي، 2004).

وبالرغم من تعدد النظريات المفسرة للسلوك العدواني سواء النظرية التحليل النفسي أو النظرية السلوكية أو نظرية الإحباط ونظرية التعلم الاجتماعي إلا أن والترز ووتيت 1989 يعتقدان أن علم الجريمة قد أهمل الجانب الإدراكي والمعرفي لدى الفرد حيث يبرز دور التفكير العقلاني ليحدد شكل السلوك والنشاط الإنساني فهما يعتقدان أن الانحراف وجريمة وبالتالي سلوك العدواني نتيجة للتفكير الغير عقلاني (صالح، 2012)، لهذا تتبنى الباحثة وجهة النظر هذه في أنه يمكن للمخططات المعرفية والتشوهات المعرفية أن تشكل السلوك العدواني، ومن هنا ظهر موضوع الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

سيتم في هذا الجزء التطرق للدراسات السابقة التي تناولت التشوهات المعرفية وارتباطيها باضطرابات السلوك بشكل عام باعتبار أن السلوك العدواني من أشكال الاضطرابات السلوكية.

دراسة شوك (2010) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية والاضطرابات النفسية والسلوكية، وتكونت العينة من (385) من الرجال والنساء في مركز الصحة واللياقة البدنية، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية بين التشوهات المعرفية والاضطرابات النفسية والسلوكية، وإنّ التشوهات المعرفية تؤثر على إدارة المشاكل النفسية والسلوكية (العصار، 2015).

دراسة الغني وآخرين (2011) هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين التشويه المعرفي والاكتئاب وتقدير الذات بين المراهقين ضحايا الاغتصاب، وتكونت العينة من (119) من المراهقين في ماليزيا،

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين التشويه المعرفي والاكتئاب حيث كان التشوه المعرفي سبباً في زيادة الاكتئاب من خلال مظاهر نقد الذات واليأس والشعور بالعجز مما أدى إلى تدني تقدير الذات (العصار، 2015).

دراسة الحارث (2013) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والعدوان لدى مدمني مخدرات وغير مدمني للمخدرات، وتكونت العينة من (200) مدمن تم اختيارهم من مرضى مستشفى الأمل بجدة و(200) غير مدمن من عامة الناس بجدة مع التكافؤ المجموعتين في العمر والمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية والمهنية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية موجبة بين التشوهات المعرفية والعدوان في أبعاد التشوهات المعرفية (الاستدلال الاعتباطي / التعميم زائد / التفكير الثنائي / الشخصنة / إلقاء اللوم / الاستدلال الانفعالي والدرجة الكلية) وتوصلت النتائج إلى أن مدمني المخدرات أعلى درجة من التشوهات المعرفية وأعلى درجة في العدوان مقارنة بغير المدمنين (العصار، 2015).

دراسة أحمد (2014) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وكلاً من قلق المستقبل والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (97) طالباً و (224) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة بين التشوهات المعرفية وكل من قلق المستقبل وأعراض الاكتئاب، وأنه يمكن التنبؤ بكل من قلق المستقبل والاكتئاب من خلال التشوهات المعرفية (أحمد، 2014).

دراسة أحمد (2017) هدفت الدراسة للتعرف على إمكانية التنبؤ بالاضطرابات النفسية (قلق / اكتئاب / الوسواس) من خلال التشوهات المعرفية، تكونت العينة من (190) طالب وطالبة من كليات جامعة عين شمس، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالاضطرابات النفسية من خلال التشوهات المعرفية (أحمد، 2014).

دراسة أحمد (2019) هدفت الدراسة للتعرف على التشوهات المعرفية والتنظيم الانفعالي لدى المصابين باضطراب ما بعد الصدمة، وتكونت عينه الدراسة من (222) طالباً وطالبة من جامعتين، ممن تعرضوا للصدمة في فرنسا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التشوهات المعرفية والتنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة (حسن، 2021).

دراسة شيونج وآخرون (2020) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التفكير الانتحاري والتشوهات المعرفية، وتكونت العينة من (414) طالب جامعي بجامعة ماليزيا، وتوصلت النتائج إلى وجود العلاقة بين التفكير الانتحاري والتشوهات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة (المعايطة. 2016).

دراسة مقداد والشواشرة (2020) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين أعراض الشخصية الوسواسية القهرية والتشوهات المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (323) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة

اليرموك، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة بين أعراض الشخصية الوسواسية والتشوهات المعرفية في أبعاد (التعميم الزائد / الشخصنة / الاستنتاج الاعتباطي / الدرجة الكلية) (نجيب، هاشم، 2021).

دراسة الجندي وآخرون (2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (381) طالب وطالبة من المرحلة الأساسية العليا بمدينه الخليل، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة (الجندي، 2022).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أنه هناك علاقة طردية وقوية بين التشوهات المعرفية والاضطرابات النفسية والسلوكية، كما أوضحت نتائج دراسة كلاً من دراسة شوك (2010)، ودراسة الغني وآخرون (2011)، ودراسة الحارثي (2013)، ودراسة شيونج وآخرون (2020)، ودراسة مقدادي والشواشوة (2020)، ودراسة الجندي وآخرين (2022)، كما أوضحت دراسة كلاً من أحمد (2017)، ودراسة أحمد (2014)، أنه يمكن التنبؤ بالاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل والاكتئاب من خلال التشوهات المعرفية، هذا وأوضحت دراسة أحمد (2019)، أنّ هناك علاقة عكسية بين التشوهات المعرفية والتنظيم الانفعالي، أي بمعنى كلما زادت التشوهات المعرفية قل التنظيم الانفعالي، في حين أوضحت دراسة كلاً من الجندي وآخرون (2022)، ودراسة الحارثي (2013)، أن هناك علاقة طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني، أي بمعنى كلما زادت التشوهات المعرفية زاد سلوك العدواني، مما سبق يمكن ملاحظة أنّ نتائج الدراسات السابقة توصلت إلى أن التشوهات المعرفية يمكن أن تؤدي إلى اضطرابات سلوكية معرفية، وأنه يمكن التنبؤ بهذه الاضطرابات من خلال التشوهات المعرفية.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي من أجل التحقق من أهداف الدراسة في محاولة التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة، محاولة وصفها كما هي دون التدخل في تعديل أو تغيير متغيراتها والتنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبه الثانوية بمدينه بنغازي تم اختيارهم بطريقة غير عشوائية (المتاحة) من أجل استخدامهم في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدق وثبات مقاييس الدراسية، كما تم اختيار (150) طالب بنفس الطريقة من أجل التحقق من أهداف الدراسة، وبعد أن تم تصحيح الاستمارات تم استبعاد (20) استمارة غير كاملة الإجابات، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة الدراسة (130) طالب جميعهم من الذكور.

أدوات الدراسة: لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة الحالية تم استخدام أداتين هما:

أولاً: مقياس التشوهات المعرفية: للتحقق من أهداف الدراسة الحالية تم اختيار مقياس التشوهات المعرفية من إعداد (أحمد المعايطة، 2016)، ويتكون المقياس من (42) فقرة موزعة على ست أبعاد وهي:

_ الاستدلال الاعتباطي من فقرة 1 إلى 6.

_ التجريد الانفعالي من فقر 7 إلى 15.

_ التعميم الزائد من فقرة 16 إلى 20.

_ التسمية أو فقد التسمية من فقرة 21 إلى 27.

_ لوم الذات من الفقرة 28 إلى 33.

_ التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية من الفقرة 34 إلى 42.

يقوم المفحوصون بالإجابة عن فقرات المقياس بما يراه مناسب وذلك وفق للاختيارات الموجودة في المقياس وهي (دائماً _ غالباً _ أحياناً _ نادراً _ اطلاقاً)، ويكون التصحيح وفقا لأسلوب ليكارت ليكرت حيث تعطي الدرجات (5 / 4 / 3 / 2 / 1) على التوالي، حيث إن كل فقرات المقياس السلبية تكون أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص (210)، وأدنى درجة (42).

صدق مقياس التشوهات المعرفية

قام (المعايطة، 2016) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع البحث، ولقد حقق المقياس مؤشرات صدق جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.361 _ 0.797). وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق باستخدام صدق الاتساق الداخلي على أوراق (30) طالب تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة وهم ليسوا من أفراد العينة، ولقد تم حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لكل بعد وجاءت الارتباطات دالة، كما هو موضح بالجدول (1).

الجدول (1) صدق الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
الارتباط	*0.700	*0.610	0.584	0.520	0.180	*0.292	*0.375	*0.617	*0.567
الفقرة	10	11	12	13	14	15	16	17	18

الارتباط	*0.649	*0.632	*0.376	*0.367	*0.561	*0.345	*0.462	*0.482	0.576
الفقرة	19	20	21	22	23	24	25	26	27
الارتباط	*0.584	*0.570	*0.453	*0.508	*0.659	*0.333	*0.479	*0.706	*0.662
الفقرة	28	29	30	31	32	33	34	35	36
الارتباط	*0.652	*0.676	*0.764	*0.617	*0.545	*0.483	*0.662	0.578	*0.457
الفقرة	37	38	39	40	41	42			
الارتباط	*0.482	*0.611	*0.367	*0.570	*0.670	0.477			

_ثبات مقياس التشوهات المعرفية: تحقق (المعايطة، 2016) من ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على نفس العينة الاستطلاعية وتراوحت معدلات الثبات ما بين (0.48 _ 0.75).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس على أوراق العينة الاستطلاعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكانت المؤشرات تدل على ثبات مقياس التشوهات المعرفية كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2) الثبات باستخدام ألفا كرونباخ للتشوهات المعرفية

البعد	الثبات
الاستدلال الاعتباطي	0.46
التجريد الانفعالي	0.66
التعميم الزائد	0.66
التسمية أو فقد التسمية	0.70
لوم الذات	0.73
التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية	0.62
الدرجة الكلية	0.85

ثانياً: مقياس السلوك العدواني: للتحقق من أهداف الدراسة تم اختيار مقياس السلوك العدواني من إعداد (حمزة، 2001)، والذي يتكون من (30) فقرة موزعة على (3) أبعاد وهي:

_ بعد العدوان نحو الذات من فقرة 1 إلى 10.

_ بعد العدوان نحو الآخرين من الفقرة 11 إلى 20.

_ بعد العدوان نحو الأشياء من الفقرة 21 إلى 30.

يقوم المفحوص بالإجابة عن الفقرات المقياس بما يراه مناسب وذلك وفق الاختيارات الموجودة في المقياس وهي: (نعم / أحيان / لا)، تعطى الدرجة (3 / 2 / 1)، على التوالي وتكون أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص (90) وأدنى درجة (30) وكل فقرات المقياس سلبية.

صدق مقياس السلوك العدواني: قام (حمزة، 2001) باستخدام نوعين من الصدق للتأكد من صدق المقياس (الصدق المنطقي والصدق المحتوى) على أفراد العينة الاستطلاعية، حيث تأكد من خلال تحليله للدراسات المرتبطة بموضوع العنف والادبيات النظرية التي تناولت العنف والسلوك العدواني تأكد من أن فقرات المقياس تقيس السلوك العدواني، وبذلك تحقق من صدق المنطقي، كما تأكد من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص، وذلك أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة بعد أن كان (60) فقرة بعد أن اختار معد المقياس الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها (70%) فما فوق.

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق مقياس سلوك العدواني باستخدام صدق الاتساق الداخلي على أفراد العينة الاستطلاعية حيث تم حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية وجاءت الارتباطات داله كما هو موضح بالجدول (3).

جدول (3) صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8
الارتباط	**0.654	**0.681	**0.543	**0.652	**0.552	**0.519	**0.622	**0.615
الفقرة	9	10	11	12	13	14	15	16
الارتباط	**0.528	*0.295	**0.578	**0.518	**0.591	**0.481	**0.426	**0.548
الفقرة	17	18	19	20	21	22	23	24
الارتباط	**0.545	**0.738	**0.664	**0.414	**0.579	**0.462	0.618	**0.649

الفقرة	25	26	27	28	29	30		
الارتباط	0.713	**0.600	**0.516	0.576	**0.506	0.473		

ثبات مقياس السلوك العدواني: تحقق (حمزة، 2001) من ثبات المقياس باستخدام ثبات إعادة الاختبار وبفاصل ومني بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعان على عينة لديها سلوك عدواني بلغ عددهم (60) طالباً وكانت المؤشرات تتراوح بين (0.85 _ 0.88) على أبعاد المقياس.

وفي دراسة الحالية تم استخدام ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس السلوك العدواني على أفراد العينة الاستطلاعية وقد كانت مؤشرات الثبات عالية كما هو موضح ففي الجدول (4).

الجدول (4) ثبات ألفا كرونباخ لمقياس السلوك العدواني

الأبعاد	ألفا كرونباخ
العدوان نحن الذات	0.70
العدوان نحن الآخرين	0.75
العدوان نحن الأشياء	0.60
الدرجة الكلية	0.88

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية العلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام: معامل ارتباط بيرسون / تحليل الانحدار البسيط /حليل الانحدار المتعدد.

عرض النتائج ومناقشتها:

يعرض في هذا الجزء نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لترتيب أهدافها، وقد قامت الباحثة قبل تحليل بيانات الدراسة من التأكد من الشروط اعتدالية التوزيع، حيث بلغت نسبة اختبار التوزيع الطبيعي (S K) للسلوك العدواني والتشوهات المعرفية، وكذلك أبعادها كما هو موضح في الجدول (5)، وبما أن هذه النسب تقع ضمن المدى +3 SK –3 فإن هذا يدل على أن توزيع بيانات الدراسة يتبع التوزيع الطبيعي والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) توزيع البيانات الدراسة على توزيع الطبيعي

	السلوك العدواني	التشوهات المعرفية الدرجة الكلية	التفكير	اللوم	التسمية	التعميم	التجريد	الاستدلال
الالتواء	0.541	0.149	0.111	0.198	0.053	0.585	0.304	0.321
التفرطح	1.596	1.098	0.874	0.878	0.953	0.916	0.939	0.172

ونظراً لتحقق شروط استخدام الإحصاء البارامتري من حيث اعتدالية التوزيع البيانات البحث فإن الباحثة استخدمت في تحليل البيانات الأساليب الإحصائية البارامترية.

أولاً: عرض النتائج

_ الهدف الأول: هل توجد علاقة بين أبعاد التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة؟

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد التشوهات المعرفية والسلوك العدواني وبين الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية والسلوك العدواني والجدول (6) يوضح قيمة معامل الارتباط.

الجدول (6) معامل الارتباط بيرسون بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني

التشوهات المعرفية	التفكير	اللوم	التسمية	التعميم	التجريد	الاستدلال	الدرجة الكلية
السلوك العدواني	***0.579	***0.600	***0.574	***0.602	***0.587	***0.552	***0.679
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001

يتضح من الجدول (6) وجود علاقة دالة احصائياً بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني حيث بلغت (0.679) وبين كل بعد من أبعاد التشوهات المعرفية والسلوك العدواني فقد كانت قيم الارتباط (0.579 _ 0.600 _ 0.574 _ 0.602 _ 0.587 _ 0.552) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعنى هذا أنه كلما زادت التشوهات المعرفية زاد السلوك العدواني.

_ الهدف الثاني: هل تؤثر أبعاد التشوهات المعرفية مجتمعة في السلوك العدواني لدى أفراد العينة؟

من أجل تحليل البيانات الخاصة بهذا الهدف تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للتعرف على إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال أبعاد التشوهات المعرفية المجتمعة مع بعض الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) تحليل الانحدار الكلي للتنبؤ بالسلوك العدواني من خلال أبعاد التشوهات المعرفية مجتمعة.

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد	نسبة الاسهام في مربع الانحدار	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (T)	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	التشوهات المعرفية	0.693	0.480	0.480	18.910	<0.001	1.030	0.305

يتضح من الجدول (7) أنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية مجتمعة (الدرجة الكلية) حيث كانت نسبة اسهام التشوهات المعرفية في حدوث السلوك العدواني دالة عند مستوى الدلالة (0.01) حيث بلغت نسبة الاسهام (0.480)

_ الهدف الثالث: ما أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تأثيراً في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة؟

من أجل تحليل البيانات الخاصة بهذا الهدف تم استخدام (التحليل الخطي المتعدد باكورد) بهدف التعرف على أكثر أبعاد التشوهات المعرفية اسهاماً في السلوك العدواني، والجدول (8) ويوضح ذلك.

الجدول (8) تحليل الانحدار المتعدد باكورد لمعرفة أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تأثيراً في السلوك العدواني.

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد	نسبة الاسهام في مربع الانحدار	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (T)	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	التفكير، الاستدلال، اللوم، التسمية، التجريد، التعميم	0.693	0.480	0.480	18.910	<0.001	1.030	0.305

السلوك العدواني	التفكير، الاستدلال، اللوم، التسمية، التجريد، التعميم	0.692	0.479	0.479	22.846	<0.001	1.093	0.277
السلوك العدواني	التفكير، الاستدلال، اللوم، التسمية، التجريد، التعميم	0.691	0.478	0.478	28.610	<0.001	1.077	0.283
السلوك العدواني	التفكير، الاستدلال، اللوم، التسمية، التجريد، التعميم	0.686	0.470	0.470	37.258	<0.001	0.589	0.115

ويتضح من الجدول (8) أنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية في كل الأبعاد حيث كانت نسبة الاسهام (0.480) وهي داله عند مستوى الدلالة (0.01) كما يتضح من خلال الجدول أن أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تتنبأ بالسلوك العدواني هي (اللوم / التجريد / التعميم) حيث بلغت نسبة اسهامها في السلوك العدواني (0.470) وهي دالة احصائياً.

ثانياً: مناقشة النتائج:

تبين من خلال عرض نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، حيث كانت معاملات الارتباط كلها عالية تتراوح ما بين (0.552 إلى 0.600)، وهذا يعني الارتباط قوي بين متغيري الدراسة أي أنه كلما زادت التشوهات المعرفية زادت معها سلوك العدواني.

كما يتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية انه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال تشوهات المعرفية المجتمعة حيث كانت نسبة إسهام التشوهات المعرفية في السلوك العدواني يساوي (0.480) وهذه النسبة الدالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تتضح من خلال نتائج الدراسة أن أكثر أبعاد تشوهات المعرفية اسهاماً في السلوك العدواني هي (اللوم / التجريد / التعميم) حيث كانت نسبة الاسهام (0.470) وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

مما سبق نؤكد نتائج الدراسة الحالية ما تطرقت إليه الأدبيات السابقة من أن الأفراد الذين لديهم حيزاً سلبياً في تفسيرهم لأحداث الحياة هم من لديهم تشوهات معرفية وأن المشكلات النفسية نابعة من عمليات التفكير الخاطئ والتي يكون أساسها الادراك الخاطئ للمواقف الحياتية (طموني، 2019).

حيث ترى النظرية المعرفية بشكل عام بأن الأفراد يضطربون ويقومون بسلوكيات خاطئة بسبب المعاني التي يصيغونها على الأحداث التي يتعرضون لها (العصار، 2015).

كما أكدت دراسة أحمد (2011) أنه يمكن التنبؤ بالاضطرابات النفسية من خلال التشوهات المعرفية، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شيونج وآخرون (2020) في أنه نوجد علاقة بين التشوهات المعرفية والتفكير الانتحاري، في حين تتفق مع دراسة الحارثي (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني، وتتفق أيضا مع دراسة الجندي (2022) التي أظهرت وجود علاقة طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني.

وبناءً على ما سبق الوصول إليه تؤكد النتائج الدراسة الحالية ما أكدته النظرية المعرفية والنظرية العقلانية الانفعالية بأن الانفعالات والمشاعر لا تكونها الأحداث لكنها تحدث نتيجة الأفكار التي يحملها الفرد عن تلك الأحداث (الخضراوي، بونصله، 2022).

ويعني هذا أن تصرف الأفراد بطريقة عدوانية تجاه الأشياء والأفراد الآخرين ليس بسبب مواقف التي يتعرض لها، ولكن بسبب التشوهات المعرفية التي يعاني منها وهذا ما تما تأكيده وفقاً لنتائج الدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات

وفقاً لنتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بـ:

_ بضرورة تقديم خدمات الإرشاد والعلاج النفسي وتفعيله لغرض الاهتمام بطلاب المدارس من الإصابة بالتشوهات المعرفية.

_ مساعدتهم على حل مشاكلهم واكسابهم القدرة على تعلم المهارات المعرفية التي تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة.

_ كما توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بموضوع التشوهات المعرفية ودورها في سلوك الأفراد في المجتمع الليبي.

_ كما توصي الباحثة بإعداد برامج لتعديل التشوهات المعرفية والتعرف على فاعليتها في تحسين سلوك الأفراد من خلال بحوث تجريبية.

المراجع:

_ أبو عبد، مجاهد حسن محمد (2003): أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة النجاح الوطني.

_ أبو يونس، محمد (2007): أثر برنامج تدريبي في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين من أبناء الأسرة المفككة، رسالة ماجستير. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعه عمان العربية.

_ أحمد، أحمد هارون (2017): تصميم بطارية سيكومترية لتشخيص وقياس تشوهات المعرفية وأخطاء التفكير كمنبئ بالاضطرابات النفسية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعه عين شمس.

_ أحمد، لمياء (2014): التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.

_ الجندي، نبيل جبرين ومخامرة، فلسطين محمد وسعيد، شهد أحمد (2021): التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 16. (2). ص 194 _ 210.

_ حسن، دلفين (2021): التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلبتي العلوم والتربية في جامعة دمشق، مجلة جامعة البعث. 43. (37). ص 89 36.

_ حسونة، رامز ابراهيم السبع (2013): فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الجانحين في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

_ حمداوي، جميل (2020): المراهقة في علم النفس، دار الريف للطباعة والنشر الالكتروني، المملكة العربية السعودية.

_ حمزة، أحمد محمد (2001): فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف السلوك العنف لدى عينه من المراهقين ذكور من طلاب الثانوية العامة، رسالة ماجستير. جامعه عين شمس، القاهرة.

_ الخضراوي، حسنية. بوصله، عبير (2022): التشوهات المعرفية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بوضياف المسيلة.

_ زهران، حامد (2005): علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، مكتبة العبكات. القاهرة.

_ الزعبي، زهير حسين محمد (2004): أثر بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في ميل نحو السلوك العدواني لدى طلة الجامعة الهاشمية، رسالة الدكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

_ سكوت، جون ووليامز، مارك وليك، أرون (2002): العلاج المعرفي والممارسة الإكلينيكية، ترجمة: حسن عبد المعطي. مكتبة زهراء شرق، القاهرة.

_ شندوخ، علي رسن (2019): التشوهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجله كلية التربية. (36). ص 523 _ 556.

_ شهيد، سهام (2019): السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة القادسية، العراق.

_ صالح، تهاني (2012): درجة مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهه نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

_ طموني، عبد الرحمن أحمد محمود (2019): فعلية برنامج ارشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة.

_ العصار، إسلام أسامة محمود (2015): التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزه، رسالة ماجستير، كلية التربية الصحة النفسية مجتمعة، الجامعة الإسلامية، غزة، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا.

_ العقاد، عصام عبداللطيف (2001): سيكولوجيه العدوانية وترويضها _منحه العلاج العلاج المعرفي جيد_ دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

_ عبارة، هاني ورحال، مايو، وموسى، أحمد حاج (2018): التشوهات والمعرفية وعلاقتها بظهور أعراض الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 14. (4). ص 411 _ 427.

_ عبد الوهاب، داليا خيري والسيد، نبيل عبد الهادي احمد (2017): قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، 16. (7). ص 693 _ 781.

_ العنزي، مريم (2020): درجة التشوهات المعرفية لدى المرشدات في محافظة القويات بالسعودية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهن، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردن، عمادة البحث العلمي، 47. (1). ص 518 _ 534.

_ قعدان، هنادي احمد محمد (2010): أثر استخدام الموسيقى الهادئة في خفض السلوك العدواني طلبه المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير كليه العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

_ المعايطة، أحمد سالم عبد الحميد (2016): مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مدريه لواء القصر، رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا مؤتة.

_ نجيب، ساره حمدي وهاشم، دعاء فاروق (2021): الفروق في المخططات المعرفية اللاتكيفية والتشوهات المعرفية لدى مرضى الاكتئاب ومرضى الوسواس القهري واضطرابات الشخصية الوسواسية، مجلة كلية التربية، 37. (11). ص 633 _ 676.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



"درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها"

نجاة عبدالقادر عبدالله العجالي الشريف .

أستاذ مشارك – كلية التربية بنغازي

The degree of availability of the dimensions of the learning organization in the Libyan Academy for Postgraduate Studies – Benghazi branch .from the viewpoint of its employees

Dr. Najat Abdul Qadir Abdullah Alajjali Al-Sharif

Associate Professor – Faculty of Education Benghazi

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الإحصائية – إن وجدت_ عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير (النوع، المؤهل العلمي، الخيرة الوظيفية).

وتكون مجتمع الدراسة من(189) موظف وموظفة، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت استبانة مكونة من قسمين: الأول يشمل معلومات أولية عن الموظفين تمثلت في النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، والقسم الثاني تكون من الأبعاد السبعة لمقياس المنظمة المتعلمة (DLOQ) الذي طوَّره (Marsick1993&Watkins)، ولتحليل البيانات استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي (t.test) وتحليل التباين الأحادي.

وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة،)، وفي ضوء النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: (توافر- أبعاد المنظمة المتعلمة- الأكاديمية الليبية للدراسات العليا – مقياس المنظمة المتعلمة – موظفين)

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of the dimensions of the learning organization in the Libyan Academy for Postgraduate Studies - Benghazi branch from the viewpoint of its employees. It also aimed to determine whether there were statistical differences among the members of the study sample regarding to the degree of availability of the dimensions of the learning organization due to the variable (gender, academic qualification, job experience).

The study population consisted of (189) male and female , Simple random sample has been selected employees .To collect data for the study, a questionnaire consisting of two sections was used: the first included preliminary information about the employees, represented by gender, educational qualification, and specific experience, while the second section consisted of the seven dimensions of the Learning Organization Scale (DLOQ) developed by (Watkins & Marsick 1993). To analyze the data, some statistical methods were used, such as averages. Arithmetic, standard deviations, t-test, and one-way analysis, The results of the study showed a low degree of availability of the

dimensions of the learning organization in the Libyan Academy for Postgraduate Studies - Benghazi Branch from the point of view of its employees. The study also showed that there were no statistically significant differences among the members of the study sample regarding the degree of availability of the dimensions of the learning organization in the Libyan Academy for Postgraduate Studies - Benghazi Branch from The point of view of its employees is due to the variables of the study, which are (gender, academic qualification, experience) , in light of the results a set of recommendations were developed.

Keywords (availability - dimensions of the learning organization - Libyan Academy for Postgraduate Studies - The scale of the Learning organization - DLOQ – employees)

المقدمة

إنّ تحول المنظمات التقليدية إلى منظمات متعلمة يجب أن يصاحبه تحول في الهياكل من الرأسية إلى الأفقية، ومن المهام الروتينية إلى أدوار التمكين، ومن أنظمة الرقابة الرسمية إلى مشاركة المعلومات ومن استراتيجية المناقشة إلى استراتيجية التعاون(**العنزي، 2016 :71**) حيث تتميز المنظمات المتعلمة بقدرتها على المراجعة والمواءمة والتعديل المستمر من خلال تجريب الأفكار الجديدة ومن خلال التغيير المستمر في الهياكل التنظيمية والعمليات والأهداف في ضوء رؤى ونماذج عقلية مشتركة تجعل جميع أفرادها يعملون دائما على تحسين وتطوير قدراتهم بما يمكن منظماتهم من التهيؤ للمستقبل وتشكيله، كما أنها تستخدم بصفتها صيغة للتطوير والتحسين وإدارة الجودة، وتعد مدخلاً لتحقيق القدرة التنافسية والاهتمام بتنمية قيادات فاعلة تتيح أكبر قدر من المشاركة في صنع القرارات وتنمية ودعم قدرات الابتكار(**الفرهود ،2019، 120**)، وهذا يزيد من فرصة المؤسسات في الاستفادة من فلسفة منظمات التعلم ويجعل هذا التطوير الإداري مصدراً للتعلم والعمل وابتكار المعارف الجديدة، وإذا كان الإبداع هو التفكير بالأشياء الجديدة، والابتكار هو القيام بعمل أشياء جديدة، فإنّ التعلم هو اكتساب قدرة هؤلاء المبتكرين على القيام بعمل هذه الأشياء. **(نجم، 2004، 246).**

وهذا لا يتأتى إلا بالإيمان بمبدأ الاستثمار الجماعي لرأس المال البشري في مؤسسات التعليم وفي ذلك يشير **رمضان (2014 :2375)** إلى ضرورة" أن تتحول هذه المؤسسات سواء أكانت مدارس أو كليات أو معاهد أو جامعات إلى منظمات متعلمة، ليكون لديها القدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات والتحديات العالمية"

– مشكلة الدراسة:

لقد أصبح واجباً على المسؤولين وأصحاب القرار في الجامعات والاكاديميات تبني ثقافة المنظمة المتعلمة لمواكبة العصر والاطلاع على كل ما هو جديد، إنّ تحويل المنظمات إلى منظمات

متعلمة يمثل عملية ملحة في عصر عولمة الإدارة، وبخاصة مع بروز تنافسية حادة على معايير الجودة، مما يضع قدرة المنظمات على الاندماج في مسار التنمية والتحديث على المحك، لأنّ البديل لن يكون سوى الفشل المؤسساتي وغياب الفعالية والنجاعة التنظيمية في عالم يحتكم إلى الأفضل والأجود فالمنظمة المتعلمة تمثل بُعْداً تنظيمياً جديداً في ثقافة التسيير والقيادة، مختلفاً جذرياً عن الأنماط الكلاسيكية والبيروقراطية الجامدة التي أثرت سلباً في بيئة العمل، ودفعت نحو ترسيخ الثقافة العدمية لدى الموظفين، ووأد روح الإبداع، ومقاومة التغيير، والروتين القاتل، ومعاداة التحديث، وتوطين مظاهر الفساد الإداري. **(لخضر،2023)**

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في طرح التساؤلات الآتية:

1. ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها؟
2. هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع؟
3. هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية؟

– **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها؟
2. الكشف عن الفروق الإحصائية – إن وجدت_ عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع.
3. الكشف عن الفروق الإحصائية – إن وجدت_ عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4. الكشـف عن الفروق الإحصـائية – إن وجدت_ عند مسـتوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسـة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسـات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية.

– **أهمية الدراسة:** تأتي أهمية هذه الدراسة في:

1. تناولها لمفهوم المنظمة المتعلمة وهو من المفاهيم الحديثة التي تركز على العلم والتعلم ونشـر المعرفة نتيجة للثورات العلمية والمعلوماتية والتقنية وما يعكسـه تطبيق هذا المفهوم من آثار إيجابية على المنظمة.
2. قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين بوزارة التعليم العالي بمراجعة السياسات وخطط العمل واتخاذ القرارات المناسبة بشأن التوجه في التعليم العالي نحو ثقافة المنظمة المتعلمة.
3. يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسـة القادة الإداريين والأكاديميين في أكاديمية الدراسـات العليا بنغازي بشـكل خاص والأكاديميات والجامعات الليبية بشـكل عام، من خلال تعرفهم إلى أهمية تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة توافرها في مؤسسات التعليم العالي بليبيا.
4. من الناحية العلمية يؤمل أن توفر هذه الدراسة الأطر النظرية اللازمة لإجراء دراسات أخرى تتناول أبعاد المنظمة المتعلمة في المؤسسات التربوية وإداراتها.

– **مصطلحات الدراسة:**

المنظمة المتعلمة: عرفت بأنها " تلك المنظمة التي توفر فرص تعلم مسـتمرة لأفرادها وتشـجعهم على الاستفسار والحوار والتعاون والعمل الجماعي وتبادل الأفكار والخبرات " **(عبد الرزاق وعبد العليم 2013، 107)**

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة الكلية لاستجابات الموظفين والموظفات من أفراد عينة الدراسـة في الأكاديمية الليبية للدراسـات العليا على الأداة المسـتخدمة بالدراسة الحالية وهو مقياس (DLOQ).

– **مقياس (DLOQ)** هو مقياس وضعه ما رسيك وواتكنز (Watkins & Marsick) وتم تطويره في (2001) كأداة فاعلة لقياس مدى امتلاك أي منظمة لمعايير المنتظمة المتعلمة ويتضمن سبعة أبعاد يجب توافرها والالتزام بها من المنظمة السـاعية للتحول نحو المنظمة المتعلمة. وتم ترجمته وتقنينه وتطبيقه في بيئات مختلفة

ويمكن تعريف هذه الأبعاد إجرائيا كما يأتي:

- **إيجاد فرص مناسبة للتعلم:** ويقصد به درجة توافر التعلم داخل مواقع العمل بالأكاديمية الليبية، من خلال تصميم أنظمة وهياكل تشجع على زيادة الأداء المعرفي، وبما يسمح بتوليد المعارف الجديدة باستمرار وتحديث القديم منها
- **تشجيع الحوار والاستفسار:** ويقصد به درجة توافر ثقافة تنظيمية تحث على مشاركة المهارات والخبرات الموجودة لدى الأفراد العاملين بالأكاديمية الليبية، وتمكينهم من طرح الأسئلة التي تساعدهم على حل المشكلات والتعبير على آرائهم الشخصية.
- **تشجيع التعاون والعمل الجماعي:** ويقصد به درجة توافر تصميم للوظائف بالأكاديمية الليبية بشكل جذاب يسمح بتشكيل فرق عمل بغرض التعاون والتعلم الجماعي، في إطار مناخ تنظيمي مساعد على تطبيق هذه الثقافة.
- **إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم:** ويقصد به وجود نظام عمل مشترك يستخدم تكنولوجيا عالية وسهلة الاستعمال، بهدف استخدامها في مشاركة المعارف التنظيمية ودمجها في مختلف الممارسات.
- **تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة:** ويقصد به درجة سماح إدارة الأكاديمية الليبية بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبل الأكاديمية، وذلك من خلال توزيع المسؤوليات بين الأفراد بالتساوي بغية تحقيق هدف معين.
- **ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية:** ويقصد به درجة توافر روابط الاتصال بين الأفراد والأكاديمية وبيئتها الخارجية، حيث يتم استقبال المعلومات من الوسط الخارجي لتعديل ممارسات وسلوكيات العمل داخل الأكاديمية الليبية.
- **القيادة الاستراتيجية** الداعمة للتعلم: ويقصد به درجة توافر النمط القيادي الحاسم والذي يدعم ثقافة التعلم داخل الأكاديمية، فالقادة وذلك من خلال استخدام استراتيجية تعليمية مناسبة.

حدود الدراسة:

– **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على معرفة " درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها"

– **الحد البشري:** جميع موظفي وموظفات الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي

– **الحد الزمني:** وهو زمن إجراء الدراسة الميدانية حيث تم تطبيق الدراسة الميدانية سنة 2023

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم المنظمة المتعلمة: لقد شاع مفهوم المنظمة المتعلمة في أوائل تسعينات القرن العشرين، بعد أن وجد المجتمع الأمريكي نفسه غير قادر على مواجهة تحديات البيئة الخارجية في ظل سيادة الثقافات البيروقراطية غير المرنة والأعمال الروتينية التي تحد من التفكير الإبداعي، فأصبح مفهوم المنظمة المتعلمة يمثل أحدث نمط إداري انتشر مؤخراً ليحل محل الأشكال التقليدية في إدارة المنظمات. **(أبو العلا ،2017 :4449)**

وتمرّ المنظمات حكومية كانت أو خاصة بتغيرات سريعة ومعقدة في كافة الجوانب التقنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وقد دفعت تلك التغيرات هذه المنظمات إلى تبني المفاهيم العلمية، كمفهوم التخطيط الاستراتيجي، ومفهوم إدارة الجودة الشاملة، وبطاقة الأداء المتوازن وغيرها، ودفعها اللجوء للتحالفات الاستراتيجية والتفكير من منظور **(العرفج ،2011، 206)**

ولقد حدد كل من **واتكنز ومارسك (2004)** منظمة التعلم بأنها "منظمة تعتمد على تصميم هياكل تنظيمية مرنة تهيئ فرص التعلم المستمر لأعضائها من خلال تدعيم المناقشات الجادة والحوارات الهادفة، في بيئة تعاونية متسمة بروح الفريق والعمل الجماعي، وتؤسس أنظمة متعددة لمشاركة المعلومات وتدفق البيانات المهمة بصناعة القرارات التنظيمية الداعمة لمشاركة التعلم وبناء رؤية طموحة تشاركية لمستقبل المنظمة في ضوء التكيف مع متطلبات بيئتها المحيطة." **(غمري،2014: 446)**، كما عرفت منظمة التعلم "بأنها المنظمة التي تحدث تغيرات جوهرية في عناصرها وبنيتها لدعم ابتكاراتها، وزيادة قدرتها التنافسية من خلال تهيئة بيئة داعمة للتعلم التنظيمي"(**شفيق، 2006، 35)**،ويمكن تعريف المنظمة المتعلمة بأنها: منظمة متمكنة من اكتساب المعرفة وتسعى لتطوير المهارات المعززة لفهم وإدراك إدارتها، وتعبّر عن رؤية مستقبلية بتركيزها على أنّ المنظمة نشاط اجتماعي وأنها تبني العلاقات التعاونية من أجل تقوية المعرفة والخبرة والقدرات وأساليب الإنجاز **(النسور، 2010، 16)**.

الحاجة إلى المنظمة المتعلمة:

أدت التطورات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية المتعددة التي شهدها العقد الأخير من القرن الحادي والعشرين الميلادي إلى تغير بيئة العمل وظهور المنافسة الحادة بين المنظمات من أجل البقاء والاستمرار والانتشار والإنتاج والأرباح، واتضح أن المنظمات التي لا تستطيع التكيف المستمر مع تغيرات البيئة الداخلية والخارجية عن طريق التعلم التنظيمي وتسريع مستويات الأداء وتحسين جودته، سوف تنتهي في فترة قصيرة وأن نظيراتها التي تستطيع أن تحول نفسها إلى منظمات تعلم ستتعامل مع التغيير بنجاح تستطيع البقاء والاستمرار **(النسور، 2010، 38)**.

ويرى **الحواجرة (2010، 226)** أنّ المنظمة المتعلمة تتميز عن المنظمات التقليدية الأخرى بالقيادة والهيكلية التعليمية وتمكين العاملين من التحرك بمرونة وفاعلية وتبني استراتيجية المشاركة والسماح بإتاحة الفرص لتبادل المعرفة والمعلومات والثقافة التنظيمية المتكيفة

– **أهمية المنظمة المتعلمة:** مما هو جدير بالذكر أننا أصـــبحنا بحاجة إلى مثل هذه المنظمات المتعلمة حيث أنها : تنمي التفاعل الاجتماعي ومهارات الاتصـال بين الأشـخاص ؛ مما يوفر جواً من الانفتاح والثقة وتشـاطر الأفكار، تنسـاب فيه المعلومات والمعرفة بشـكل حر؛ مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، ومع مرور الوقت يتوافر للمنظمة مخزون من الخبرة والمعرفة يمكنها من مواجهة الظروف المستجدة والتخطيط للمستقبل بما يساعد في التحول إلى عصر اقتصاد المعرفة، و تكيف المنظمة المتعلمة مع البيئة حيث تلتقط إشـــارات التنبيه منها والتي تشـــير إلى الأنماط والأمور المتغيرة وتعمل على فهمها ومن خلال التفكير بطرق جديدة يمكنها إيجاد إمكانيات جديدة تســـتفيد منها وتواجه من خلالها التغيرات، يتعلم العاملون في المنظمة المتعلمة مهارات، ويكتســـبون معرفة تتجاوز المتطلبات الخاصة بعلمهم ؛ مما يجعلهم يتبنون أدوار ومهام الآخرين، كما يمكنهم ذلك من أداء أدوار ومهام تنسيقية أخرى غير تلك التي تقع ضمن اختصاصاتهم، يتوفر فيها المجال لتجريب الأفكار الجديدة دون الاصـــابة بالخوف من الخطأ ؛ لأنه ينظر فيها إلى الخبرة الجديدة على أنها فرصة للتعلم، تشجع أعضاءها على صقل مواهبهم والإفادة من خبراتهم الذاتية وخبرة غيرهم، وتحترم جميع الآراء ؛ مما يحفز على مزيد من الإنجاز، ويشـــجع على التفكير الحر، وإيجاد حلول جديدة للمشكلات **(الطويل وعبابنة ،2009، 91–93)**.

– **أبعاد المنظمة المتعلمة:** تتكون المنظمة المتعلمة من عدة أبعاد هي:

1. **البعد الفردي: يأتي المستوى الفردي في المقام الأول.**

حيث إنّ المنظمة المتعلمة تمتلك كلا من البيئة والقيادة التي تسهل التعلم المستمر بين الموظفين، فيصبح مكان العمل في هذا الصدد نوعا ما كالمدرسة: الموظفون يتعقبون التعلم، المديرون يدعمون تعلمهم، والمنظمة تدعم المديرين لدعم تعلم الموظفين، فالمنظمة المتعلمة مكان للتعلم المســـتمر، حيث يصبح التعلم حالة وعادة منعكسة.

2. **بعد المجموعة: على مستوى المجموعة.**

المنظمة المتعلمة تتطلع إلى إيجاد حركة في المعرفة والخبرة في أنحاء المنظمة وذلك عن طريق نقاش الفريق الذي يأخذ شـــكل الحوار المفتوح المعتمد على احترام التنوع في الآراء فينظر إلى

الأفكار بأنها فرصة للاستكشاف، والأخطاء فرصة للتعلم، ويتم تشجيع الفريق على التفكير في كيفية عمله، ليس فقط إنجاز الأعمال وإنما التحسينات المطلوبة التي يمكن تقديمها.

3. البعد التنظيمي: على مستوى المنظمة.

المنظمة المتعلمة تربط التعلم بالتحول التنظيمي، وهذا يعني ربط التعلم بتطوير المنظمة لنفسها وبالتالي فإنّ المنظمة المتعلمة أداة للتغيير، وهي تنظر للتعلم على أنه سائق للإنتاجية والاستثمار فهو ليس شيئا يحدث على هامش الحياة التنظيمية في مكان ما لبضعة أيام.

كما تتمثل أبعاد المنظمة المتعلمة في خلق فرص للتعلم الدائم، وتشجيع طرح الأسئلة والحوار، وتشجيع المشاركة والتعلم من خلال فرق العمل وتمكين العاملين نحو رؤية جماعية وبناء أنظمة لاكتساب واقتسام التعلم والتحام المنظمة مع البيئة وتوفير نظم القيادة الاستراتيجية للتعلم Egan, (2002, 2938) (أبو عفش، 2014، 38-39).

أبعاد المنظمة المتعلمة حسب نموذج (Marsiek& Watkins,1998):يعد مقياس **(DLOQ)**من أفضل المقاييس التي لها صلاحية وموثوقية في قياس مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مختلف أدبيات الدراسة كدراسة (علوش، 2016 :36) ولكي تصبح المنظمة(المؤسسة) متعلمة أو تتبنى ثقافة التعلم لابد لها من توافر سبعة وتتمثل هذه الأبعاد فيما يأتي:

1. التعلم المستمر: حيث يتم التعلم داخل مواقع العمل من خلال تصميم أنظمة وهياكل تشجع على زيادة الأداء المعرفي، مما يسمح بتوليد المعارف الجديدة باستمرار تحديث المعلومات القديمة.
2. الحوار والاستفسار: ويكون من خلال توفير ثقافة تنظيمية تحث على مشاركة المهارات والخبرات الموجودة لدى أفراد المنظمة، وتمكينهم من طرح الأسئلة التي تساعدهم على حل المشكلات والتعبير على آرائهم الشخصية.
3. تعلم الفريق: بحيث يتم تصميم الوظائف بشكل جذاب يسمح بتشكيل فرق عمل بغرض التعاون والتعلم الجماعي، في إطار توفر مناخ تنظيمي مساعد على تطبيق هذه الثقافة.
4. النظام المشترك: وذلك بتشكيل نظام عمل مشترك باستخدام تكنولوجيا عالية وسهلة الاستعمال، بهدف استخدامها في مشاركة المعارف التنظيمية ودمجها في مختلف الممارسات.
5. التمكين الشخصي: وذلك من خلال مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبل المنظمة، حيث يتم توزيع المسؤوليات بين الأفراد بالتساوي بغية تحقيق هدف معين.

6. الاتصـــال النظمي: حيث يلعب الاتصـــال دور الرابط بين الأفراد والمنظمة وبيئتها الخارجية، حيث يتم استقبال المعلومات من الوسط الخارجي لتعديل ممارسات وسلوكيات العمل.

7. القيادة الاســتراتيجية: حيث يُعدّ النمط القيادي العنصـــر الحاســم في دعم ثقافة التعلم داخل المنظمة، فالقادة هم قدوة الأفراد في حب التعلم باستخدام استراتيجية تعليمية مناسبة. **(بورونية وحميدات، 2022، 200–201)**

إنّ هذه الأبعاد السبعة ضمت مستويات التعلم الثلاثة، حيث يشمل مستوى التعلم الفردي على بعدين اثنين وهما(التعلم المستمر والحوار والاستفسار) وهما أول بعدين، ويشمل المستوى الثاني – التعلم الفردي– على البعد الثالث وهو (بعد التعلم التعاوني الجماعي)، أما المستوى الثالث –التعلم المنظمي– من مســتويات التعلم فتشــمل على الأبعاد الأربعة الأخيرة وهي (بعد أنظمة مشــاركة المعرفة والتعلم ،و بعد الرؤية الجماعية المشتركة، وبعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، وبعد القيادة الاســتراتيجية الداعمة للتعل). ولقياس هذه الأبعاد قدمت واتكنز ومارســيك (Marsick 1997, &Watkins) مقياس (DLOQ) للوقوف على مدى اســتخدام المنظمة ودعمها لمســتويات للتعلم الســابق ذكرها–الفردي و الفرقي و المنظمي–؛ ولقد أشــارت العديد من الدراســات التربوية إلى مدى شـــموليـة وصـــــدق وثبـات هـذا المقيـاس من حيـث تطبيق أبعـاد المنظمـة المتعلمـة على المؤسسات**(رمضان،2014 :2381)**

وبناءً على ما سبق، فإنه يمكن القول بأن هذا النموذج قد ركز على المستويات المختلفة للتعلم سواء أكانت على المســتوى المجتمعي أم التنظيمي أم الجماعي أم الفردي،" بالإضــافة إلى التركيز على نتائج عملية التعلم المتمثلة في هذه الحالة في تحقيق التنمية المســتمرة والعمل الجماعي، والإبداع، والتماســك التنظيمي، وتعزيز القدرة المجتمعية. ولعل أبرز ما يميز النموذج عن غيره من النماذج الأخرى هو التركيز على الربط ما بين البيئة التنظيمية الداخلية وبين المجتمع الخارجي للتأكيد على فكرة أن المنظمة جزء لا يتجزأ من البيئة المحيطة.

– خصائص المنظمة المتعلمة:

تصنف خصائص المنظمة المتعلمة؛ إلى خصائص رئيسية وكل خاصية لها مجموعة من العناصر كما يأتي:

أولا : الخصائص الاستراتيجية وتتضمن: الرؤية المشتركة وهي نظرة العاملين إلى أهداف المنظمة المتعلمة ومســتقبلها بمنظار واحد أو برؤية متشــابهة، ورصــد التغيرات البيئية، أي متابعة التغيرات والاستعدادات لوضع خطط للتكيف معها.

ثانيا: الخصـــائص الإدارية وتتضـــمن: توفير قيادة إدارية داعمة للتعلم، أي قيادة فعالة في توفير الحرية الكافية وإتاحة فرص التعلم، والدعم الإداري للتدريب والتمكين من خلال إعطاء العاملين صـــلاحيات كاملة في أداء الأعمال بالســـرعة والجودة المطلوبة وتنمية معارفهم ومهاراتهم وتطوير استراتيجيات التعلم والتدريب

ثالثا: الخصـائص التنظيمية وتتضـمن: التصـميم العضـوي للتنظيم، أي الاتجاه إليه كشـكل ملائم للظروف البيئيـة المتغيرة، وفرق العمـل ذاتيـة الإدارة ومتعـددة الوظـائف من خلال مجموعـة من العاملين المسـؤولين عن إدارة أنفسـهم وأنشـطتهم بشـكل يومي، كما تتضـمن الهيكل الأفقي والمرن الذي يتسـم بعدد أقل من المسـتويات الإدارية، كما يوفر حرية التجريب والابتكار وقادر على الوفاء باحتياجات البيئة المتغيرة.

رابعا: الخصـائص الثقافية وتتضـمن: توفير إطار قيمي للثقافة التنظيمية وذلك بتعزيز ثقافة التعلم وتوسـيع المعرفة والاسـتفادة من الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية، والبيئة المسـاندة للتعلم: والذي يعني قدرة المنظمة على الحصـول على المعلومات الجديدة وتنقيحها وحفظها، ثم العمل على اسـتخدامها في التعامل مع المشكلات التي تواجه أعضاء المنظمة. **(حسانين، 2011، 7-11)**

وذكر الحربي والعباســـي (2022) أنّ كل منظمة تتصـــف بخصـــائص تميزها عن غيرها من المنظمات، ولكن الجوهر في هذا الجانب هو امتلاك المنظمة القدر الأكبر من هذه الخصـــائص لتصبح منظمة متعلمة، ومن أهم خصائصها:

1. امتلاك الأداء المتميز على مسـتوى الفرد والمنظمة ككل، واسـتخدام البحث والتطوير لتحسـين الخدمات المقدمة وتميزها بأعضاء متماسكين كفريق واحد ويعملون بجد
2. تمكين العاملين نحو رؤية ولغة مشـتركة من خلال جعل القيادة تشـاركية، وتعزيز الثقة بينهم، واعتماد التفكير النظمي في اتخاذ القرارات وحل المشـكلات، وتعزيز ثقافة الحوار والتسـاؤلات والتفاعل وتقوية أواصر تعاملات المنظمة مع البيئة الخارجية. **(حجازي،2018، 117)**
3. القدرة على التكيف مع البيئـات والاحتيـاجـات المتغيرة من خلال هيكـل تنظيمي أفقي يتميز بمرونته وقلة المسـتويات الإدارية، مما يسـمح بحرية الابتكار والتجريب، والتخفيف من الرقابة الصـــارمة، والبعد عن الإجراءات الروتينية المعقدة، مما يتيح توليد ونشـــر المعرفة وزيادة استخدامها. **(خلف وإبراهيم، 2021)(الحربيو العباسي،2022: 8)**

الدراسات السابقة: هناك العديد من الدراسات التي تناولت بالدراسة والتحليل المنظمات المتعلمة فوصفت خصائصها ومناخات عملها عالميا ودوليا ومحليا، وقد تم ترتيبها زمنيا من الأحدث للأقدم، وكانت أول تلك الدراسات **دراسة كريم، وآخرون (2022)** التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة

ضوابط سينجي (1990) ، Senge للمنظمة المتعلمة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات في ضـوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، التخصـص، والخبرة المهنية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات، والبالغ عددهم (2761) معلم ومعلمة، سحبت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (160) معلم ومعلمة، وطورت استبانة لجمع بيانات الدراسـة ثم التحقق من الصـدق الظاهري لفقراتها، كما تم التأكد من ثباتها باسـتخدام (الفاكرونباخ)، واسـتخدمت بعض الوسـائل الإحصـائية لتحليل بيانات الدراسـة شـملت المتوسـط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي (t.test)، ومعامل أرتباطبيروسون، وأظهت نتائج الدراسة ممارسة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات لضوابط المنظمة المتعلمة بدرجة كبيرة، كما تبين من وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجة تلك الممارســـة تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، لصـــالح المعلمات، واتضـــح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في ممارسة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات لضوابط المنظمة المتعلمة، تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والتخصـــص، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة احصـــائية بين درجة ممارسة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات لضوابط المنظمة المتعلمة وخبرتهم المهنية.

أما دراسة نصار(2021) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإسـلامية بغزة من وجهة نظر أعضـاء هيأة التدريس، وقد استخدمت المنهج الوصـفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسـة من جميع أعضـاء هيأة التدريس بالجامعة الإسـلامية – غزة في الفصـل الدراسـي الثاني للعام الجامعي 2019 2020م، والبالغ عددهم (393) عضـو، وتكونت عينة الدراســة من (200) عضــو، موزّعين حســب الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وزعت عليهم أداة الدراسة، تم استرجاع (180) منها، وقد أشارت نتائج الدراســة إلى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإســلامية في غزة بدرجة موافقة عالية، بمتوسـط (3.60) وبوزن نسـبي (72.01)، ووجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات تقديرات عينة الدراســة حول درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإســلامية تُعزى إلى الجنس وذلك لصـــالح أعضـــاء هيأة التدريس الإناث، ووجود فروق تعزى لنوع الكلية بين الكليات النظرية والعلمية ولصـالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات تقديرات عينة الدراســة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإســلامية تُعزى إلى الرتبة الأكاديمية

وفي هذا السـياق هدفت دراسـة البوسـعيدي(2018)إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السـلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر العاملين

بالكلية واستخدمت الدراسة المنهجي الوصفي، كما استخدمت استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) في جمع البيانات والمعلومات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة بلغت (42) عاملاً بالكلية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الكلية جاءت متوسطة بشكل عام ومتوسطة أيضاً في جميع محاور الدراسة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السلطان قابوس التعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تُعزى لمتغيرات النوع والمستوى الدراسي والخبرة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في استجابات عينة الدراسة، أما في متغير نوع الوظيفة فكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور ما عدا في محور ربط المنظمة بالبيئة الخارجية حيث كانت الفروق الإحصائية بين إدارة الكلية من جهة والإداريين من جهة أخرى لصالح إدارة الكلية.

وهدفت دراسة (المصري، 2018) إلى التعرف على واقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض والتعرف على معوقات تطبيقها وكذلك الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لواقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض ومعوقات تطبيقها. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة واستخدمت الاستبانة بصفتها أداة للدراسة. وتم اختيار عينة مكوّنة من (100) موظفة من موظفات الإدارات التابعة لإدارة التربية والتعليم بالرياض وبينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة ومعيقات تطبيقها في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض تبعاً لمتغير نوع الوظيفة وسنوات الخدمة، بينما توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لواقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لأهم العوامل المعيقة لتطبيقها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينما هدفت دراسة أبو العلا(2017) إلى معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق مقياس (DLOQ) في كلية التربية للبنات بجامعة الطائف من وجهة نظر الموظفات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفات الكلية البالغ عددهن(93) موظفة وتكونت عينة الدراسة من (91) موظفة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الموظفات في كلية التربية بجامعة الطائف يرين أنّ تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بشكل كلي متوسطاً، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا في استجابة العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغيري طبيعة العمل ،والمؤهل العلمي لصالح فئتي (أكاديمي، وإداري

أكاديمي) ولصالح حملة الدكتوراة والماجستير، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وأجرت العنزي (2017) دراسة هدفت الى الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات في تبوك وفق نموذج سينجي senge، والتعرف على الفروقات الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (311) معلمة توصلت الدراسة إلى أنّ ابعاد المنظمة المتعلمة متوافرة بدرجة كبيرة، وتبين أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي أو المدرسة .

اما دراسة السقا وآخرون (2016) فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض ودور مديرات المدارس في إدارة التغيير في المدرسة كمنظمة متعلمة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة بصفتها أداة لجمع المعلومات، واستخدمت الدراسة نموذج واتكنز ومارسيك (Watkins&Marsick) وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (947) مديرة، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (194) مديرة، وبينت نتائج الدراسة أنّ :درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض جاءت متوسطة، وأن دور مديرة المدرسة في إدارة التغيير نحو تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة جاء أيضاً بدرجة متوسطة، وقد تكونت أداة الدراسة من سبعة مجالات جاءت جميعها بدرجة متوسطة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير المرحلة التعليمية، كما أوصت الدراسة بتوعية مديرات المدارس بمفهوم وأبعاد المنظمة المتعلمة وتشجيعهن على القيام بإدارة التغيير نحو المدرسة المتعلمة.

و هدفت دراسة العتيبي وإبراهيم (2015) إلى معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين الموظفين بجامعة الطائف، ومعرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف المتغيرات النوع والتخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استبانة من (56) فقرة بصفتها أداة بحث، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بنسبة 30% وتمثل (897) عامل إداري وفني، وأظهرت أهم النتائج أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف من وجهة نظر العاملين كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (2.79)، ودرجة تمكين العاملين بجامعة الطائف من وجهة نظر العاملين كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.15)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

الإحصائية (0.05) بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وتمكين المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) تُعزى لمتغير النوع في بعد تشجيع التعاون والتعلم الجماعي للمنظمة المتعلمة لصالح الذكور، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة تعزى للتخصص وعدد الدورات التدريبية لصالح الإداري، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية فيبعد يتمكين العاملين: معنى العمل والتأثير.

وسعت دراسة (رمضان،2014) إلى معرفة مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها، استخدم المنهج الوصفي بالاعتماد على استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) ثم تطبيقها على عينة قوامها (434) عامل في المعاهد الأزهرية، وبينت النتائج أن جميع أبعاد المقياس قد حصلت على درجة متوسطة، جاء في المرتبة الأولى بعد تشجيع الحوار والاستفسار، بينما احتل المرتبة الأخيرة بعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم. وكانت الفروق دالة إحصائياً بشكل عام تبعا لمتغيرات نوع الوظيفة لصالح الإداريين، والمؤهل العلمي لصالح أقل من بكالوريوس، بينما لم توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أما دراسة أبو مدللة (2014) فسعت إلى التعرف على العلاقة بين تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة والتميز المؤسسي ومستوى تطبيق كل منهما في المؤسسات الأهلية الدولية العاملة في قطاع غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة طبقت على عينة مكوّنة من (7) مؤسسات تم اختيارها بناء على عدد الموظفين العاملين فيها تم اختيارها بطريقة قصدية بناءً على عدد العاملين، وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة من أبعاد المنظمة المتعلمة في المؤسسات الدولية العاملة في قطاع غزة بوزن نسبي 77%، ووجود درجة مرتفعة من التميز المؤسسي بوزن نسبي 80% في المؤسسات الدولية العاملة بقطاع غزة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة والتميز المؤسسي في المؤسسات الدولية العاملة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديموغرافية الجنس المستوى التعليمي)، ماعدا عدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية لصالح الفئة الأكثر من 15 عاما.

واهتمت دراسة البنا و المزين (2012)بالتعرف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسُبل تفعيلها، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطور استبانة مكوّنة من (55) فقرة موزعة على سبعة مجالات، واستخدم عينة طبقية مكونة من (405) معلم ومعلمة من مجتمع يبلغ (4048) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012/2011) وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

بلغ المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة (3.21) وبدرجة توافر متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، التخصص، وسنوات الخدمة)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تلك التقديرات الى متغير المديرية .

وهدفت **دراسة أبو حشيش ومرتجى (2011)** إلى التعرف على مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات النوع – التخصص – سنوات الخدمة – طبيعة العمل، وقد حصلت جميع أبعاد المقياس (DLOQ)على درجة توفر متوسطة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق لصالح التخصص في بعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" لصالح كلية العلوم، ووجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة على بعد إنشاء أنظمة المشاركة المعرفة والتعلم " لصالح سنوات الخدمة أكثر من 10 سنوات وعلى البعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" حيث وجدت فروق لصالح سنوات الخدمة أقل من 5 سنوات، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب طبيعة العمل باستثناء البعد الأول " إيجاد فرص للتعلم المستمر " حيث وجدت فروق لصالح الإداريين، وكشفت النتائج فروقا تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع الأبعاد، وقد كانت الفروق لصالح الإناث باستثناء البعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم والبعد" القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم حيث تبين عدم وجود فروق بينهما.

بعد استعراض بعض الدراسات السابقة الي أجريت في بيئات تربوية متعددة يتضح أنها جميعها اتفقت معها في هدف الدراسة الحالية وهو معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مؤسسات مختلفة وطورت أدواتها اعتماداً على ادبيات نظرية تناولت المنظمة المتعلمة واستخدمت الاستبانة بصفتها أداة رئيسة لجمع البيانات واختلفت نتائجها ودرجاتها باختلاف بيئاتها التي تمت بها. وقد استفادت الدراسة الحالية منها جميعا في تعزيز الإطار النظري وتصميم الأداة، خصوصاً الدراسات التي أجريت على الموظفين والموظفات كدراسة مدلله (2014) ودراسة رمضان(2014) و دراسة العتيبي وإبراهيم (2015) و دراسة (المصري، 2018) ودراسة زيادة (2021)

– منهج الدراسة وأدواتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، فالمنهج الوصفي هو عملية البحث والتقصـــي حول الظواهر التعليمية كما هي قائمة في الواقع ووصـــفها وصـــفا دقيقا وتشـــخيصـــها وتحليلها وتفسـيرها بهدف اكتشـاف العلاقات بين عناصـرها أو بينها وبين الظواهر

التعليمية الأخرى والتوصـــل من خلال ذلك إلى تعميمات ذات معنى بالنســبة لها (سـليمان، 2009، 140)

– **مجتمع الدراسـة وعينتها:** تكوّن مجتمع الدراسـة من جميع العاملين بالأكاديمية الليبية للدراسـات العليا فرع بنغازي والبالغ عددهم (189) موظف وموظفة، وتم الاعتماد على البيانات الواردة في الإحصائية الصادرة من الأكاديمية الليبية للدراسات العليا فرع بنغازي، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغت (100) موظف وموظفة بنسبة تمثل (52% تقريباً) من مجتمع الدراسة.

– **خصائص العينة:**

رابعاً: خصائص العينة: لقد تم تصنيف عينة الدراسة إلى عدة متغيرات، وذلك كما يأتي:

أ– **العينة حسـب النوع:** صـنفت عينة الدراسـة إلى ذكور وإناث، والجدول الآتي يبين توزيع العينة حسب النوع.

جدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع

النوع	العدد	النسبة %
ذكور	44	%44.0
إناث	56	%56.0
المجموع	100	100.0

يتبين من الجدول السابق أنّ عدد أفراد العينة من الإناث أكثر من الذكور فقد بلغ عدد الإناث(56) وبنسبة (56)، بينما بلغ عدد الذكور (44) وبنسبة (44%).

ب– **العينة حسب المؤهل العلمي :** صنفت عينة الدراسة حسب المؤهل إلى (دبلوم متوسط وعالي، وليســانس أو بكالوريس، ماجســتير أو دكتوراة) والجدول الآتي يبين توزيع العينة حســب المؤهل العلمي .

جدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
دبلوم متوسط او عالي	19	%19.0

ليسانس أو بكالوريس	58	%58.0
ماجستير أو دكتوراة	23	%23.0
المجموع	100	100.0

يتبين من الجدول السابق أنّ عدد أفراد العينة من حملة الدبلوم المتوسط والعالي أقل عدد فقد بلغ عددهم (19) وبنسبة (19%)، بينما بلغ عدد الذين يحملون مؤهل الليسانس أو البكالوريس (58) وبنسبة (58%) بينما بلغ حاملي الماجستير أو الدكتوراة (23) وبنسبة (23%).

ج- خصائص العينة حسب الخبرة الوظيفية : : صنفت عينة الدراسة حسب الخبرة الوظيفية إلى (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10سنوات و، أكثر من 10سنوات) و الجدول التالي يبين توزيع العينة حسب الخبرة الوظيفية.

جدول (3) يبين توزيع أفراد العينة حسب الخبرة الوظيفية

الخبرة	العدد	النسبة %
أقل من 5 سنوات	27	%27.0
من 5 إلى 10سنوات	19	%19.0
أكثر من 10سنوات	54	%54.0
المجموع	100	100.0

يتبين من الجدول السابق أن أكثر أفراد العينة لديهم مدة خبرة أكثر من 10 سنوات فقد بلغ عددهم (54) وبنسبة (54%)، ثم يليهم من لديهم مدة خبرة أقل من 5 سنوات حيث بلغ عددهم (27) وبنسبة (27%)، ويأتي أخيراً من لديهم مدة خبرة تقع بين 5 الى 10 سنوات فبلغ عددهم (19) وبنسبة (19%).

- **أداة الدراسة:** بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت مجالات المنظمة المتعلمة اعتمدت الباحثة على استبانة مكوّنة من قسمين: الأول ويشمل معلومات أولية عن الموظفين تمثلت في النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، والقسم الثاني تكون من الأبعاد

السـبعة لمقياس المنظمة المتعلمة (DLOQ) الذي طوره (Marsick1993&Watkins,) ويشـمل: إيجاد فرص للتعلم المسـتمر، وتشـجيع الحوار والاسـتفسـار، تشـجيع التعاون والعمل الجماعي، وإنشـاء أنظمة لمشـاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشـتركة، وربط المؤسسة بالبيئة الخارجية، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

وبعد إجراء التعديلات على صـياغة الفقرات لتتناسـب مع البيئة الليبية، وبعد ملاحظات المحكمين بلغ عدد فقرات الاسـتبانة (35) فقرة، وقد تم اعتماد خمسـة مسـتويات للحكم على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمؤسسة محل الدراسة (الأكاديمية الليبية للدراسات العليا – فرع بنغازي) التي تم تحديدها وفقا للمعادلة التالية (المدى الأعلى – المدى الأدنى / 5(5−1=5/4=1+0.080) والمستويات هي كالتالي:

جدول (4)

مستويات الحكم على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة

المتوسط المرجح لمقياس ليكرت الخماسي	البديل	الدرجة
من 1 إلى1.80	غير موافق بشدة	منخفضة جدا
أكبر من 1.80 إلى 2.60	غير موافق	منخفضة
أكبر من 2.60 إلى 3.40	محايد	متوسطة
أكبر من 3.40 إلى 4.20	موافق	مرتفعة
أكبر من 4.20 إلى 5	موافق بشدة	مرتفعة جدا

- **صـدق الاسـتبانة:** اعتمدت الباحثة على الصـدق الظاهري للأداة وذلك بعرضـها على محكمين من المختصين في مجال الإدارة التربوية بالجامعات الليبية والبالغ عددهم 5 خبراء وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها 89% منهم بتعديل وحذف وإضـافة فقرات في الاستبانة إلى أن تم اخراجه بالصورة النهائية والتي تم تطبيقها في هذه الدراسة.
- **ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام اختبار ألفا كرو نباخ.

جدول (5)

معامل ثبات الاستبيان باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ للفقرات والدرجة الكلية

ت	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
.1	إيجاد فرص مناسبة للتعلم	5	0.82
.2	تشجيع الحوار والاستفسار	4	0.66
.3	تشجيع التعاون والعمل الجماعي	6	0.83
.4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	4	0.74
.5	تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة	5	0.84
.6	ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية	6	0.85
.7	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	5	0.93
	الأداة ككل	35	0.92

يتضح من الجدول السابق أنّ جميع قيم معاملات الثبات لفقرات استبيان على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيهاعالية، حيث بلغ معامل والثبات الكلي (0.92)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

- **التصميم والمعالجة الإحصائية للبيانات:**

ولإعادة ترميز الاستبيان فقد وزعت الدرجات من 1– 5 على النحو الآتي:

- تعطى الدرجة (5) للاستجابة (موافق جداً).
- تعطى الدرجة (4) للاستجابة (موافق).
- تعطى الدرجة (3) للاستجابة (محايد)
- تعطى الدرجة (2) للاستجابة (غير موافق)
- تعطى الدرجة (1) للاستجابة (غير موافق بشدة)

ولأغراض التحليل الإحصائي، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط البسيط بيرسون، ومعامل الثبات ألفا كرو نباخ، واختبار (t) وتحليل التباين الأحادي.

– عرض نتائج الدراسة:

يمكن عرض نتائج الدراسة وفقا لتساؤلاتها، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها؟"

للإجابة عن هذا السؤال أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة– حيث تم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسطات المعتمدة بصفته محكاً للدراسة بالجدول رقم(4) الذي يوضح مستويات الحكم على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة–، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمرتبة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها

ت	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة توافرها
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	2.08	0.582	1	منخفضة
5	تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة	2.06	0.534	2	منخفضة
3	تشجيع التعاون والعمل الجماعي	2.04	0.552	3	منخفضة
6	ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية	2.00	0.557	4	منخفضة
1	إيجاد فرص مناسبة للتعلم	1.98	0.478	5	منخفضة
2	تشجيع الحوار والاستفسار	1.96	0.428	6	منخفضة
7	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	1.92	0.739	7	منخفضة
أبعاد المنظمة المتعلمة		**2.03**	**0.409**		**منخفضة**

يتضح من الجدول السابق إلى أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها كانت (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره **(2.03)**، وتراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين (1.92– 2.08)، وكان أعلاها توافرها بعد **إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم**، بمتوسط حسابي قدره (2.08) ثم **بعد تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة**، بمتوسط حسابي بلغ (2.06) في المرتبة الثانية، بينما ثم في المرتبة الثالثة بعد **تشجيع التعاون والعمل الجماعي**، بمتوسط حسابي بلغ (1.92)، وفي المرتبة الرابعة بعد **ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية**بمتوسط حسابي بلغ (2.00)، و في المرتبة الخامسة بعد **إيجاد فرص مناسبة للتعلم** بمتوسط حسابي (1.98) وفي المرتبة السادسة بعد **تشجيع الحوار والاستفسار** بمتوسط حسابي (1.96)، واخيراً في المرتبة السابعة بعد **القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم** بمتوسط حسابي(1.92)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **زيادة (2021)**، في حين تتعارض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي عرضت.

يتضح من الجدول السابق أيضاً أن درجة توفر بعد (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) كان منخفضا من وجهة نظر أفراد العينة ومعنى هذه النتيجة أن افراد عينة الدراسة يقرون بانخفاض ممارسة القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم بالأكاديمية، تلك القيادة التي تهدف إلى تحقيق التحسين المستمر والتطوير المستدام في المؤسسة التربوية، من خلال تحديد الرؤية والأهداف وتطوير الخطط والاستراتيجيات اللازمة وتوجيه الموظفين وإدارة التغيير عبر مشاركة المعلومات المحدثة باستمرار وتوفير فرص التدريب المناسبة ومنحهم سلطات تتناسب ومسؤولياتهم وتشجيعهم على التطور والتعلم المستمر، تلك القيادة التي تهتم بالتطوير المؤسسي بهدف تعزيز المركز التنافسي للأكاديمية.ويمكن تفسير درجة الممارسة المنخفضة لهذا البعد (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) من أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها لسيطرة النمط المركزي في إدارة التعليم العالي –والتي تكاد تكون صفة دائمة في إدارة النظم التربوية العربية بشكل عام والليبية بشكل خاص– مما جعل إدارة الأكاديمية عاجزة عن وضع خطط استراتيجية داعمة للتعلم حتى وإن تمتعت ببعض الاستقلالية إلا أنها استقلالية مقيدة بقيود المركزية والتبعية للتعليم العالي الذي يمنعها من البدء ببناء منظمة متعلمة وذلك لافتقارها "القيادة الإدارية المرتبطة بمنظومة المفاهيم والقيم التي تقوم عليها المنظمات المتعلمة وبمدى استعداد هذه القيادة لبذل الجهود الكبيرة، وممارسة العمل الجاد، والقدرة على الصبر لتحقيق بيئة المنظمة المتعلمة .

وفيما يتعلق ببعد (تشجيع الحوار والاستفسار) فإن أفراد العينة يقرون بانخفاض هذا درجة توافر هذا البعد ومعنى هذا أنّ هناك ضعفاً في الثقافة التنظيمية التي تحث على مشاركة المهارات والخبرات الموجودة لدى أفراد المنظمة، وتمكينهم من طرح الأسئلة التي تساعدهم على حل المشكلات والتعبير

على آرائهم الشخصية.، تلك الثقافة التي تتيح تبادل المعلومات بصراحة وشفافية وتشجع على إثارة الأسئلة والحوار الفعال وتقبل النقد بين موظفيها من خلال قنوات اتصال مفتوحة بينهم، ويمكن تفسير درجة الممارسة المنخفضة لهذا البعد من أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها لجمود الهيكل التنظيمي بالأكاديمية والذي يعيق عملية التواصل وتبادل المعلومات والحوار والاستفسار.

ويأتي بُعد (إيجاد فرص مناسبة للتعلم) كذلك بدرجة منخفضة ومعنى ذلك أن افراد العينة يقرون بضعف وانخفاض فرص التعلم داخل مواقع العمل الذي يتم من خلال تصميم أنظمة وهياكل تشجع على زيادة الأداء المعرفي، ويمكن تفسير درجة الممارسة المنخفضة لهذا البعد من أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها. لعدم وجود خطة تساند التدريب والتعلم والابتكار بصورة واضحة وواعية حيث تعتبر هذه الخطط والاستراتيجيات أحد أنشطة المنظمات المتعلمة الرئيسة وأهم مصادر بناء المزايا التنافسية والمحافظة عليها .

أما بُعد (ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية) فهو كغيره من الابعاد السابقة قد تحصل على درجة توافر منخفضة من وجهة نظر افراد العينة ،ومعنى هذه النتيجة افتقار ادارة الأكاديمية الى اليات الاتصال النظمي الذي يربط بين الأفراد والمنظمة وبيئتها الخارجية، حيث يتم استقبال المعلومات من الوسط الخارجي لتعديل ممارسات وسلوكيات العمل، وهذا يعني ضعف تشجع إدارة الأكاديمية الموظفين على الحصول على إجابات ومعلومات من الإدارات المختلفة وقلة اهتمام إدارة الأكاديمية بمعرفة أثر قرارتها في معنويات الموظفين وإهمالها مبدأ شمولية التفكير في العمل عند حل المشكلات، وعدم استفادة إدارة الأكاديمية من الخبرات والكفاءات العلمية للموظفين في حل المشكلات، ويمكن تفسير درجة الممارسة المنخفضة لهذا البعد من أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها إلى إدراك أفراد العينة لانخفاض فاعلية الدعم الخارجي في تطوير الأكاديمية على المستويين الاداري والاكاديمي، وحرص إدارة الأكاديمية على تطبيق الأنظمة واللوائح المعمول بها دون الالتفات إلى حاجات الموظفين الشخصية مما أدى إلى عدم الموائمة بين متطلبات العمل واحتياجاتهم الشخصية.

وفيما يتعلق ببُعد(تشجيع التعاون والعمل الجماعي) فهو ايضا تحصل على درجة توافر منخفضة كبقية الابعاد وقد ويعزى ذلك إلى عدم كفاية الدعم المقدم للموظفين مقابل إنجازاتهم نظراً لارتباط نظام المكافآت بجملة من اللوائح والأنظمة التي تعيق توافرها، وباعتبار أنّ البيروقراطية والروتين هما النمطان السائدان بشكل عام فإن ذلك قيد حرية التحفيز وسبب في انعدام الثقة في الإدارة وعدم رغبتهم في تطوير معلوماتهم ومعرفتهم والاكتفاء بتنفيذ الاستراتيجيات العتيقة والاكتفاء بما يتوفر لديهم من امكانيات.

ويأتي بُعد(تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة) أيضاً بدرجة توافر منخفضة من وجهة نظر أفراد العينة ومعنى هذه النتيجة أنهم يقرون بافتقار إدارة الأكاديمية لمهارة مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبل الأكاديمية، وتفسر الباحثة ذلك لغياب ثقافة الاهتمام بالمبادرات الفردية والجماعية المقدمة من الموظفين، وعدم دعم جهود الموظفين لتحقيق أفضل الممارسات في الأداء الإداري والأكاديمي، وعدم سماح الإدارات العليا للموظفين بتقديم خيارات متعددة لتنفيذ مهام العمل، وهذا كله بسبب عدم فهم الادارات معنى المسؤولية المشتركة لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف.

واخيراً بُعد(إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم) الذي رأى أفراد العينة أنّ درجة توافره منخفضة ومعنى هذه النتيجة ضعف استثمار استخدام التكنولوجيا في مشاركة المعارف التنظيمية ودمجها في مختلف الممارسات. ويمكن تفسير هذه النتيجة لعدم وجود توصيفات مكتوبة يدوياً تحد خطوط السلطة وقنوات الاتصال المعمول بها وعدم استخدام الإدارة لنظم اتصالات متبادلة بين موظفيها

أن أفراد عينة الدراسة من الموظفين والموظفات يقرون بتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق نموذج (DLOQ) بدرجة منخفضة، وبشكل عام فإنّ ذلك يعني وجود قصور شديد في نشر ثقافة المنظمة المتعلمة ومفهومها فهذه الثقافة من وجهة نظر الباحثة مازالت تحتاج إلى المزيد من الجهود لنشرها وممارستها، والأكاديمية الليبية للدراسات العليا بصفتها مؤسسة تُعدّ حديثة نسبياً تحتاج إلى تمكين قادتها وموظفيها ومنسوبيها من ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في سلوكياتهم وتعاملاتهم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراســـات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع؟

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها و التي يمكن أن تعزى إلى متغير النوع، استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، واستخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين، وذلك كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (9)

يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير (النوع)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة المعنوية
ذكر	44	2.09	0.378	98	1.246	* 0.216
أنثى	56	1.99	0.430			
المجموع	100					

*غير دالة عند مستوى 0.05

من الجدول نجد أنّ متوسط العينة الأولي هو (2.09)، ومتوسط العينة الثانية 1.99 وقيمة الاحتمال 0.216 وهي أكبر من مستوى المعنوية وبالتالي لا توجد فروق حول توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها و التي يمكن أن تُعزى إلى متغير النوع حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المصري، 2018)) والتي جاءت نتائجهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس

السؤال الثالث: هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها والتي يمكن أن تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (10)

يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها المتعلمة تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوى المعنوية

بين المجموعات	0.471	0.236	2	1.418	*0.247
داخل المجموعات	16.119	0.166	97		
المجموع	16.591		99		

*غير دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أنّ القيمة الفائية بلغت (1.418) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، نستخلص من ذلك عدم وجود فروق في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها و التي يمكن أن تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وقد يفسر ذلك إلى أنّ جميع العاملين على اختلاف مؤهلاتهم يعملون تحت قيادة واحدة وهي إدارة الأكاديمية التي تتبع نفس الوزارة، فيعملون تحت سياستها وقوانينها ولذلك جاءت استجاباتهم واحدة، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المصري، 2018)ودراسة السقا وآخرون (2016) التي جاءت نتائجهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراســـات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية؟

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها و التي يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة الوظيفية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (10)

يوضح الفروق ذات الدلالة الاحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها المتعلمة تعزى لمتغير (الخبرة الوظيفية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوى المعنوية
بين المجموعات	0.516	.258	2	1.558	*0.216

داخل المجموعات	16.074	.166	97		
المجموع	16.591		99		

*غير دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أنّ القيمة الفائية بلغت (1.558) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، نستخلص من ذلك عدم وجود فروق في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها والتي يمكن أن تُعزى إلى متغير الخبرة الوظيفية، وقد يفسر ذلك إلى أنّ جميع العاملين على اختلاف خبراتهم يعملون تحت قيادة واحدة وهي إدارة الأكاديمية التي تتبع نفس الوزارة، فيعملون تحت سياستها وقوانينها ولذلك جاءت استجاباتهم واحدة، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المصري، 2018)ودراسة أبو العلا(2015) التي جاءت نتائجهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة الوظيفية.

- **النتائج والتوصيات:**

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها كانت منخفضة.
- لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تُعزى لمتغير النوع.
- لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للموظف.
- لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تُعزى لمتغير الخبرة الوظيفية للموظف.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:
- العمل على نشر ثقافة المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي وبقية الاكاديميات بدولة ليبيا.

- استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطوير أنظمة الاتصال بما يسهل تبادل المعلومات والمعارف بيسر ودقة.
- زيادة فرص التدريب لتطوير القيادات الإدارية والموظفين بالمؤسسات الليبية على دعم وتشجيع أسلوب العمل الجماعي لمواجهه التحديات التي تواجه منظماتهم ومؤسساتهم التي ينتمون إليها.
- ضرورة إعادة النظر في الثقافة التنظيمية السائدة بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا بما يتلاءم مع متطلبات تطبيق ابعاد المنظمة المتعلمة.
- ضرورة تبني الجامعات والأكاديميات لمفهوم المنظمة المتعلمة والعمل على نشر ثقافتها بين أفرادها ومنسوبيها لمواجهة متطلبات الألفية الثالثة.
- منح حوافز ومكافآت لتشجيع الموظفين وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد والعمل من أجل دعم وتحقيق أهداف الأكاديمية مما يؤهلها لتكون منظمة متعلمة.

المقترحات:-

- إجراء دراسة مماثلة لمعرفة مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعات والأكاديميات الليبية العامة والخاصة.
- إجراء دراسة لمعرفة معوقات تطبيق المنظمة المتعلمة بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا بنغازي وغيرها من المؤسسات الجامعية.

المراجع

- أبو حشيش، بسام محمد عبد الرحمن، ومرتجى، زكي رمزي(2011): مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، 19(2)، ص ص397 –438.
- أبو العلا، ليلى محمد (2017): درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق مقياس (DLOQ) في كلية التربية للبنات بجامعة الطائف من وجهة نظر الموظفات، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،البحرين، مج 18، ع 1، ص ص 445–487.
- أبو مدللة، رنده نبيل مصطفى (2014) العلاقة بين تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة والتميز المؤسسي "دراسة ميدانية على المؤسسات الدولية العاملة في محافظات قطاع غزة "، **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر.

- البنا، شادي إبراهيم محمد، والمزين، سليمان حسين موسى (2012): درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية غزة.
- بوروينة، لبنى وحميدات نصالح(2022): أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في تحقيق الإبداع التنظيمي حسب مقياس() لموظفي سونلغاز –فرع جيجل، **المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات** ،م 5،ع1، ص ص 196–212.
- البوسعيدي سالم بن سليمان بن سالم(2018): درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، **رسالة ماجستير**، جامعة نزوى، عمان.
- حجازى، هناء شحات السيد إبراهيم (2018). المنظمة المتعلمة مدخل لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية:** جامعة بنها– كلية التربية، 29(116)، ص ص 113–227.
- الحربي، دينا مسفر، والعباسي، دلال عمر (2022): واقع تطبيق إدارة التعليم بمدينة جدة لمعايير المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر منسوباتها، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ **مجلة العلوم التربوية والنفسية** م6 ، ع44، ص ص 1–37.
- حسانين، جاد عبد الرب عبد السميع (2011): **خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية قدرات التفكير الابتكاري**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية.
- الحواجرة، كامل (2010): مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، م 6. ع2، ص ص 225–245.
- خلف، سعد حجاج وإبراهيم، رؤى أحمد(2021): تأثير متطلبات بناء المنظمة المتعلمة على التفوق المنظمي "دراسة ميدانية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية في جامعة تكريت. **مجلة دنانير**(44)، ص ص 464–492.
- رمضان، عصام (2014): مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)** 28(10)، 2373–2410.
- زياده، رانية محمد محمود(2021): المنظمة المتعلمة كمدخل لتحقيق الأداء الوظيفي المتميز (حالة دراسية) جامعة المنوفية من وجهة الموظفين فيها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، المجلد
- السقا، امتثال أحمد و السنيدي، نسيبة والزغيبي، هديل (2016) : دور مديرات المدارس الحكومية بالرياض في إدارة التغيير نحو المدرسة كمنظمة متعلمة . **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، ع52. ص69–98.

- سليمان، سناء محمد (2009): **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية**، القاهرة، عالم الكتب.
- شفيق، أحمد عبد المنعم(2006): مدى توفر مقومات المنظمة دائمة التعلم بالبنوك التجارية المصرية وأثره على الانتماء التنظيمي، **رسالة دكتوراة**، جامعة بنها.
- الطويل، هاني وعبابنة، صالح (2009): **المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الرزاق، فاطمة وأحمد عبد العليم: 2013، "المنظمة المتعلمة وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف". **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع(44)، الجزء (3)، ص ص158 – 105
- عبدالمطلب، مريم عبدالصمد(2020): المنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- العتيبي، تركي بن كديميس؛ إبراهيم، هيفاء بنت عيد العزيز سليمان (2015): درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف"، **مجلة الثقافة والتنمية**، (92)، ص ص 35 – 160 .
- العرفج، عبد المحسن حسين (2011): واقع تبني جامعة الملك فيصل لأبعاد المنظمة المتعلمة. **المجلة المصرية للدراسات التجارية**. جامعة المنصورة .34(4). 205–236.
- علوش، علا مصطفى(2016): تقييم واقع تطبيق المنظمة المتعلمة في جامعة تشرين– دراسة مسحية على كليات فرع جامعة تشرين في مدينة طرطوس– **رسالة ماجستير**، جامعة طرطوس، سورية.
- العنزي، سعود عيد (2016): مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس فيها، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع 7، ص ص 105–150.
- غمري، السيد اسماعيل(2014): المردود التربوي لتطبيق منظمات التعلم في مؤسسات التعليم الجامعي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع 55.
- الفرهود، صالح (2019): رؤية مقترحة لتحول الكليات التقنية في المملكة السعودية إلى منظمات متعلمة، **مجلة العلوم التقنية والتربوية**، 8(1)، ص ص 119–140
- كريم، رمضان سعد، وآخرون (2022): واقع ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات. **مجلة كلية التربية جامعة سرت** 1(1) .ص ص 16–40.

- المصري، بدرية بنت عبدالعزيز إبراهيم (2018) : واقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض ومعوقات تطبيقها، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد التاسع عشر لسنة 2018.
- نجم، عبود نجم (2004): **ادارة المعرفة " المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات**"، عمان، مؤسسة الوراق للنشر .
- النسور، أسماء سالم (2010): أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. **رسالة ماجستير**، قسم إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- نصار، نور الدين محمد (2021): درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس)، **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، ع6، ص ص 1–31

- Egan,T,(2002): learning organization Dimensions and Motivation to Transfer learning Large Firm Information Technology Emplayees , University of Minanesota , PHD. V63-08A of Dissertation AbstractesInternationl ,2002,p2938.

–لخضر، حرز الله محمد (2023)المؤسسة التعليمية هي الأقدر على الصمود،

ttps://www.aljazeera.net/author/harzallah

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة

الاسم: د. سعيد فتوح محمد عطا

الدرجة العلمية: أستاذ مساعد

التخصص: مناهج وطرائق تدريس العلوم

الجامعة: عمر المختار الكلية: التربية

القسم: معلم الفصل

.Name: Said Fetouh Mohamed Atta

Research title: .The Questions Analysis in the Ninth Grade Class – Science Textbook in Libya in the light of Blooḿ s Modified Cognitive Levels

University: Omar Al-Mukhtar –

College: Education –

Department: Classroom teacher –

Academic degree: Assistant Professor –

البريد الإلكتروني: said.atta@omu.edu.ly

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة Blooḿ s Modified Cognitive Levels، استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis، وقد اشتملت الدراسة على جميع أسئلة كتاب التلميذ للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا بجزأيه (الأول والثاني) والتي تضم "أسئلة المراجعة" و"أسئلة ركن التفكير"؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: أن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في أسئلة الكتاب بصورة مجملة بما نسبته (69.11%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها ببقية النسبة حيث لا تتجاوز (30.90%) إلا أن مستوى التحليل بمفرده مثل (18.70%) من هذه النسبة، بينما كانت نسب مستويات التطبيق، والتقويم، والإبداع نسبًا ضئيلة وهي (5.69%)، (1.63%)، (4.88%) على الترتيب. وتعد النسبة المرتفعة لمستوى التحليل هي أهم ما تميز نتائج هذه الدراسة. وبصورة أكثر تفصيلاً فإن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في "أسئلة المراجعة" بما نسبته (81.18%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها بنسبة لا تتجاوز (18.82%) وزعت ما بين مستويي التطبيق، والتحليل، بنسبتي (7.06%)، (11.76%) على الترتيب، بينما لم يحصل مستويا "التقويم"، و"الإبداع" على أي نسبة. كما أن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في "أسئلة ركن التفكير" بما نسبته (42.10%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها ببقية النسبة حيث بلغت (57.89%) وهي نسبة مميزة تعكس مسمى هذه الأسئلة والمسماة بأسئلة "ركن التفكير"، وزعت هذه النسبة على مستويات التطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع بالنسب الآتية (2.63%) (34.21%)، (5.26%)، (15.79%) على الترتيب. وعليه فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة إعادة النظر من قِبل مطوري مناهج العلوم ومؤلفي كتب العلوم المدرسية في أسئلة كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي عمومًا و"أسئلة المراجعة" بصفة خاصة وبما يراعي مستويات بلوم المعرفية المعدلة وخصوصًا المستويات الأربعة الأخيرة، واقترحت الدراسة إجراء دراسات تحليلية مماثلة لمدى مراعاة محتوى كتاب العلوم للصف التاسع لمستويات بلوم المعدلة، وكذلك في مراحل تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: تحليل الأسئلة، كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا، مستويات بلوم المعدلة.

Abstract

The Questions Analysis in the Ninth Grade Class Science Textbook in Libya in the light of Bloom̀ s Modified Cognitive Levels

The current study aimed to identify the extent to which the questions of the science book for the ninth grade of basic education in Libya take into account Blooms Modified Cognitive Levels. The researcher used the descriptive approach through the content analysis method. The study included all the questions of the student's book for the ninth grade of education. The basic study in Libya, in its two parts (first and second), which includes "review questions" and "thinking corner questions"; The results of the study reached the following: The first level (remembering) and the second level (understanding) were taken into account in the book's questions in a general way, with a percentage of (69.11%), while the rest of the four levels, whose questions require the student to have higher mental abilities, were taken into account with the rest of the percentage. It does not exceed (30.90%), but the analysis level alone represented (18.70%) of this percentage, while the percentages of the application, evaluation, and creativity levels were small percentages, namely (5.69%), (1.63%), and (4.88%), respectively. The high level of analysis is the most important characteristic of the results of this study.

In more detail, the first level (remembering) and the second level (understanding) were taken into account in the "review questions" at a rate of (81.18%), while the remaining four levels, whose questions require the student to have higher mental abilities, were taken into account at a rate not exceeding (18.82%). It was distributed between the application and analysis levels, with percentages of (7.06%) and (11.76%), respectively, while the "evaluation" and "creativity" levels did not receive any percentage. The first level (remembering) and the second level (understanding) were taken into account in the "Thinking Corner Questions" with a percentage of (42.10%), while the rest of the four levels, whose questions require the student to have higher mental abilities, were taken into account with the rest of the percentage, which amounted to (57.89%). It is a distinct percentage that reflects the name of these questions, which are called "Thinking Corner" questions. This percentage was distributed at the levels of application, analysis, evaluation, and creativity in the following percentages (2.63%), (34.21%), (5.26%), and (15.79%), respectively. Accordingly, the study reached a set of recommendations, the most important of which is the need for science curriculum developers and science textbook authors to reconsider the questions of the ninth-grade basic education science textbook in general and the "review questions" in particular, taking into account Bloom's modified levels of knowledge, especially the last four levels. It was suggested The study conducted similar analytical studies on the extent to which the content of the ninth grade science textbook takes into account the modified Bloom levels, as well as at different educational stages.

Keywords: question analysis, ninth grade science book of basic education in Libya, modified Bloom's levels.

المقدمة

يبدأ أي عمل تدريسي بتحديد الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها؛ والتي لابد أن ترتبط بمحتوى الدرس، ثم هو يبحث عما يساعده في الوصول لهذه الأهداف من استراتيجيات، طرائق، أساليب تدريسية وتقنيات تربوية وأنشطة وخامات .. وغيرها، ولم ينته عمله بتنفيذ ذلك، وإنما لابد له أن يتأكد من حدوث التعلم بوسائل كثيرة من أهمها الأسئلة التي ترتبط بالأهداف والمحتوى والأنشطة وتُعد إجابة المتعلم عنها دليلاً على درجة حدوث التعلم.

والسؤال– في مفهومه التربوي– يمثل مجموعة من الكلمات التي توجه إلى التلميذ، بحيث يفهم المقصود منها، ويُعمل فكره فيها، ويتفاعل معها، ويستجيب لها بشكل ما. وتكمن قيمة السؤال وأهميته التربوية في مقدار ما يثيره من تفكير وما يستدعيه من استجابات لدى التلاميذ، وعلى هذا فإن السؤال يؤدي إلى تفاعل إيجابي يشترك فيه المعلم والتلاميذ بشكل هادف وفعال (الخليفة، 1996: 5).

وتؤكد كثير من الاتجاهات المعتبرة في التربية على أهمية الأسئلة في تنمية التفكير الناقد المستقل لدى التلاميذ وإثارة اهتمامهم وتشجيع الحوار والمناقشة بينهم لتحقيق المشاركة الصفية الناجحة وجذب انتباههم داخل الفصل (عدس، 1996: 203). والسؤال الجيد هو الذي يقود إلى إثارة تفكير التلاميذ ويتناسب مع الهدف الذي يُستخدم من أجله (الشيخ، 2011: 14).

مشكلة الدراسة

رغم التقدم التقني الذي طال جميع نواحي العملية التعليمية التعلمية فإن الكتاب المدرسي ما زال له مكانته الخاصة في هذه العملية باعتباره الأداة الرئيسة لتنفيذ المنهج المدرسي.

ويسرد ماكفري McCaffrey مبررات أهمية الكتاب المدرسي فيما يلي (نقلاً عن: طعيمة، 2004: 79):

1. يُعد الكتاب المدرسي وسيلة اقتصادية لأنه لا يحتاج إلى أجهزة أو معدات.
2. يُعد الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض الحقائق والمفاهيم والتعميمات في مجال أي موضوع من الموضوعات الدراسية.
3. يمكن أن يتكامل الكتاب المدرسي مع وسائل وأساليب التعليم والتعلم الأخرى بسهولة وبشكل ناجح؛ فهو–الكتاب المدرسي– لا يتعارض مع الأساليب الأخرى، بل قد يكون مكملاً لها ومتكاملاً معها.
4. يُعد الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي وخارجه، كذلك في التعلم الفردي، والتعلم الجمعي، كما يمكن استخدامه في أي وقت دون قيود.

5. يمكن بسهولة الاستجابة للتغيرات السريعة التي تطرأ على المعرفة من خلال الكتب المدرسية التي يسهل تعديلها بما يتمشى مع هذه التغيرات.

وتزداد أهمية تحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية من ارتباطها بالأهداف التربوية التي يسعى المعلمون لتحقيقها، ولذلك فهي على علاقة وثيقة بالمعلومات والاتجاهات والقيم والمهارات العقلية التي نسعى إلى تنميتها؛ فهي تشير إلى نوع ومستوى الأهداف، كما أن للأسئلة التقويمية تأثير كبير في مستوى كل من الكتاب المدرسي والمنهج والمعلمين وعملية التدريس، كما أنها تؤثر في مجالات ثلاثة رئيسة هي: مواقف الطلبة وعمليات التفكير والتحصيل الدراسي (Wilem, 1986: 139).

وانطلاقًا من أهمية الكتاب المدرسي باعتباره ترجمة وظيفية للمنهج، وأحد الوسائل الرئيسة التي يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم في عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق أهداف المنهج للفرد والمجتمع؛ فإنه من الضروري ألا تكون هذه المناهج عمومًا– والأسئلة على وجه الخصوص– بمنأى عما يحدث من حركات إصلاح تربوي في المناهج على الصعيد العالمي وخصوصًا في مرحلة التعليم الأساسي والتي تُعد أساس تشكيل شخصية التلميذ، وأن تخضع لعمليات تحديث مستمرة.

كما أنه بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت أسئلة كتب العلوم للمرحلة الأساسية في ليبيا وفقًا لمستويات بلوم المعرفية الأصيلة أو المعدلة فعلى حد علم الباحث تكاد تكون هذه الدراسات منعدمة، في حين أشارت بعض الدراسات في بعض أقطار الوطن العربي إلى أن أغلبية أسئلة الكتب المدرسية تتطلب من التلميذ استرجاع المعلومات فقط، وتركز على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، بينما لا تحظى المستويات العليا بمثل تلك العناية والتركيز (الخطايبة، 2001؛ الشيخ، 2015).

لذا فقد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي:

ما مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عما يأتي:

1. التعديلات التي تمت على مستويات بلوم المعرفية الأصيلة، واستدعت تسميتها بمستويات بلوم المعرفية المعدلة.
2. مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها مما يأتي:

1. عملية تحليل أسئلة الكتب المدرسية عملية مهمة؛ للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها، حيث يمكن تعزيز نقاط القوة ومحاولة معالجة نقاط الضعف بما يحقق الأهداف التربوية التي وضعت من أجلها.
2. تناولها لكتاب العلوم المدرسي؛ الذي ما زال يحظى بالاهتمام البالغ لاختصاصي التربية العلمية نظرًا لكونه يسهم بالجزء الأكبر من المعلومات التي يستقبلها المتعلمون (Chiappetta et al, 1991) ، ويشير الواقع في المدرسة العربية أيضًا، إلى أن كتاب العلوم المدرسي ما يزال هو المحدد الأساس لمنهج العلوم، ويرى فيه كل من المعلم والمتعلم مستودع المعرفة التي تنقلها المدرسة (فضل، 1998).
3. تناولها تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة، وهي تُعد من أوائل الدراسات التي تهتم بتحليل أسئلة كتاب العلوم لهذا الصف.
4. قد تساعد مخططي كتب العلوم في صياغة أسئلة كتاب العلوم بما ينسجم مع متغيرات القرن الحادي والعشرين.
5. قد تساعد مشرفي ومعلمي العلوم على إيجاد جوانب الضعف والقصور في كتاب العلوم للصف التاسع والعمل على معالجتها.
6. ليس هناك – في حدود علم الباحث– دراسات محلية هدفت بشكل خاص إلى تحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية، للوقوف على درجة تناولها لمستويات بلوم المعرفية المعدلة.
7. قد تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات أخرى تتناول أسئلة كتب العلوم لمراحل مختلفة محليًا وفي دول أخرى.

تحديد المفاهيم إجرائيًا

– **تحليل المحتوى:** أسلوب البحث المنهجي الذي اتبعه الباحث في تحليل أسئلة الكتاب عينة الدراسة.

– **الأسئلة:** مجموعة من الكلمات التي تبدأ بإحدى أدوات الاستفهام أو بفعل أمر تستلزم استجابة التلميذ عليها بشكل صحيح.

– **كتاب العلوم:** كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا.

– **مرحلة التعليم الأساسي:** الصفوف التسعة الأولى من التعليم من الصف الأول وحتى التاسع.

– **مستويات بلوم المعرفية المعدلة:** صنَّف بلوم المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي: التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم، ثم أجريت عليها بعض التعديلات فأصبحت في صورتها

المعدلة هي: التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التقويم– الابداع مع بعض التعديلات التفصيلية التي سيرد بيانها لاحقًا.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

1.تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا بجزأيه الأول والثاني من حيث مدى مراعاتها لمستويات بلوم المعرفية المعدلة: ستة مستويات رئيسة، وتسع عشر مستوى فرعي.

جدول (1): بيانات أسئلة الكتاب موضع الدراسة

الصف	الجزء	الطبعة	ترتيب الفصول	اسم الفصل	عدد الأسئلة المحللة[1]		المجموع
					أسئلة المراجعة	أسئلة ركن التفكير	
التاسع	الأول	2021 /2022	الأول	الضوء	18	5	23
			الثاني	الكهرباء	16	10	26
			الثالث	التكاثر في الإنسان والأمراض التي تنتقل جنسيًا	11	2	13
	الثاني	2021 /2022	الأول	التغيرات الكيميائية	11	7	18
			الثاني	الصوت	12	5	17
			الثالث	علم البيئة، وانتقال الطاقة داخل المنظومة البيئية	7	3	10
			الرابع	الدورات	10	6	16
المجموع					85	38	123

2. اقتصر التحليل على الكتاب المدرسي، دون التعرض لكراسة النشاط العملي.

3. أُجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2022/ 2023.

[1] بعض الأسئلة كانت مركبة (بها أكثر من جزئية)، ورأى الباحث اعتبار كل جزئية منها سؤالاً مستقلاً مما رفع عدد الأسئلة الكلي من (99) سؤالاً إلى (123) سؤالًا.

الإطار النظري

أهمية الأسئلة الصفية

يلخص كل من "كيسوك" و"كلارك" و"ستار" أهمية الأسئلة داخل حجرة الدراسة في النقاط التالية (نقلًا عن: الخليفة، 1996: 85- 86):

- تثير الأسئلة الصفية الدافعية والرغبة في التعلم، بتشجيع التلاميذ على الاشتراك في عملية التدريس.
- تنمي عمليات التفكير لدى التلاميذ.
- تكشف عن خلفيات التلاميذ السابقة، مما يؤدي إلى معرفة ميولهم وحاجاتهم.
- تشجع كلاً من المعلم والتلاميذ على طرح أفكارهم وآرائهم ومناقشتها بحرية وصراحة.
- تساعد في الحكم على أداء التلاميذ واستيعابهم للمادة الدراسية.
- تساعد المعلم على تقويم فاعلية تدريسه.
- تساعد في مراجعة الدروس وتثبيتها في أذهان التلاميذ.
- تساعد كلاً من المعلم والتلاميذ على إجادة التعبير وطلاقته.
- تجذب انتباه التلاميذ عند شرود أذهانهم عن الدرس، وتبعد عنهم الضيق والملل.
- تقدم الأسئلة الصفية تغذية راجعة عن مدى نمو التلاميذ وتقدمهم في التعلم.

تصنيف الأسئلة

يمكن تصنيف الأسئلة بطرائق عدة منها:

تُصنيف الأسئلة تبعًا لنوع الإجابة المتوقعة (عليان، 2010: 96) إلى نوعين رئيسين هما:

1. الأسئلة محددة الإجابة: لا تحتمل إلا إجابة صحيحة واحدة متفق عليها، وقد تصاغ الإجابة بعدة أساليب تعتمد على قدرة المتعلم اللغوية، لكن مضمون الإجابة الصحيحة يبقى واحدًا ومحددًا، وهذه الأسئلة تفيد في تذكر الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، ولذلك تكثر في دروس مراجعة المعلومات وتذكرها، ومن أمثلتها:

- ماذا يغطي أجسام الطيور؟
- ما عدد البروتونات والالكترونات في ذرة الهيدروجين؟
- اذكر نص قانون بويل.

2. الأسئلة مفتوحة الإجابة: تكون لها أكثر من إجابة مقبولة، وتستدعي غالبًا معلومات أوسع وأعمق مما هو متوافر في الكتاب، واستفادة التلاميذ من خبراتهم السابقة وخبراتهم الشخصية عند الإجابة، وتفيد في العصف الذهني الذي يؤدي إلى أفكار قيمة ومبتكرة، لذلك يُطلق عليها البعض أسئلة التفكير العليا، ومن أمثلتها:

– ما طرائق الحفاظ على البيئة؟

– ما الظواهر التي تتوقع حدوثها لو أن الضوء لا يسير في خطوط مستقيمة؟

– ما مضار استخدام الهرمونات في نمو النباتات؟

كما يمكن تصنيف الأسئلة تبعًا لمستويات التفكير التي تستجرها إلى ستة مستويات (عليان، 2010: 96– 98 بتصرف يسير) – مستويات بلوم المعرفية الأصيلة– وهي:

1. أسئلة في مستوى التذكر: تقيس قدرة المتعلم على تذكر واسترجاع الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين التي سبق تعلمها، ومن أمثلتها:

– اذكر اسم العملية التي يتم من خلالها خروج الماء الناتج عن عملية التمثيل الضوئي في النبات.

– عرف وزن الجسم.

2. أسئلة في مستوى الفهم: تقيس قدرة المتعلم على التعبير عن المعلومات التي يعرفها بلغته الخاصة، أو يلخصها ويعيد صياغتها، ويفسر سببها، ومن أمثلتها:

– عبر بأسلوبك الخاص عن مفهوم الطاقة.

– اشرح دورة الماء في الطبيعة.

3. أسئلة في مستوى التطبيق: تقيس قدرة التلميذ على استخدام المعلومات التي يعرفها في مواقف جديدة أو حل مشكلات معينة غير واردة في الكتاب المدرسي، ومن أمثلتها:

– أي من الذرات التالية أكبر حجمًا: الصوديوم Na أم البوتاسيوم K؟

– احسب الشغل اللازم لسحب صندوق كتلته (20) كغم من حفرة عمقها (15) متر.

4. أسئلة في مستوى التحليل: تقيس قدرة المتعلم على تحليل المادة العلمية إلى أجزائها أو عناصرها المكونة لها، واستقصاء العلاقة بين الأجزاء، ومن أمثلتها:

– قارن بين الصخور الرسوبية والصخور البركانية.

– تحدث عن دور كل من المعدة والأمعاء الدقيقة في هضم الطعام.

5. أسئلة في مستوى التركيب: يُطلب من التلاميذ فيها تشكيل علاقات ووضع الأشياء في أشكال جديدة وأصيلة، وتهدف إلى تشجيع الابتكار لدى التلاميذ، ومن أمثلتها:

– صمم تجربة تختبر فيها أثر الموسيقى على نمو النبات.

– اقترح طريقة لمعالجة النفايات المنزلية.

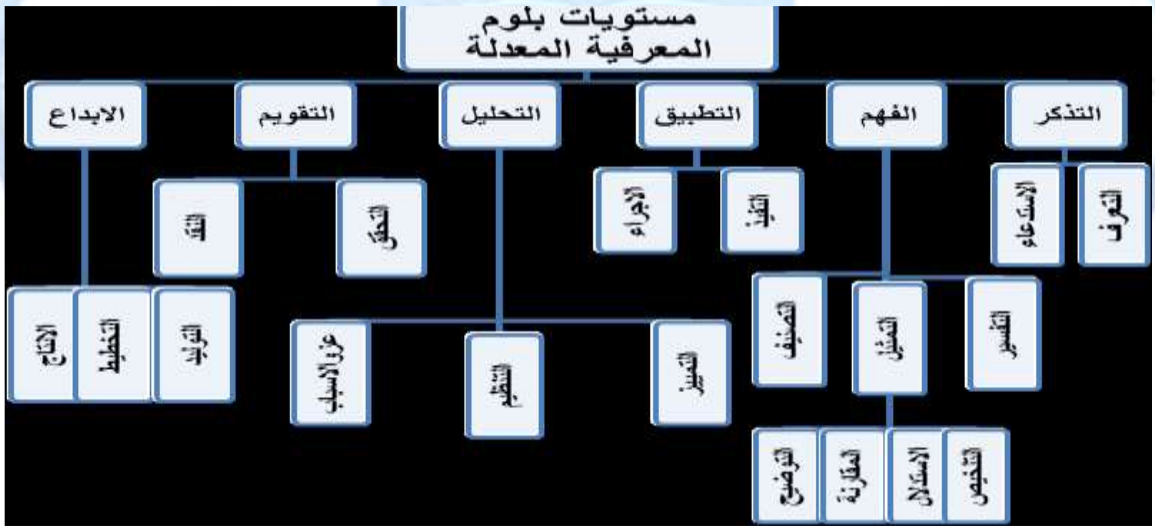
6. أسئلة في مستوى التقويم: يُطلب فيها من التلاميذ توظيف كل أشكال السلوك المستعملة في المستويات السابقة، وتقيس هذه الأسئلة قدرة التلميذ على تقدير قيمة فكرة أو مشكلة أو مادة وإصدار حكم حولها باستخدام معيار يقترحه التلميذ أو يعطيه المعلم، ومن أمثلتها:

– يشير البعض إلى أن الضوء هو عبارة عن جسيمات، والبعض الآخر يشير إلى أنه أمواج، من وجهة نظرك أي الرأيين أكثر صوابًا؟

– ما رأيك في فيزياء نيوتن؟

مستويات بلوم المعرفية المعدلة

أمكن تعديل مستويات بلوم المعرفية الأصيلة (علام، 2007: 103)؛ حيث يشتمل على ستة أقسام لبُعد (العملية المعرفية) وأجرى بعض التعديلات على مسميات ثلاثة أقسام منها، وتعديل ترتيب بُعدين آخرين؛ فكلمة (معرفة Knowledge) استبدلت بالفعل (يتذكر Remember)، وكلمة (فهم Comprehensions) استبدلت بالفعل (يفهم Understand)، وكذلك استبدلت كلمات التطبيق والتحليل والتقويم بالأفعال: يطبق Apply، يحلل Analyze، يقوم Evaluate، كما استبدل مستوى (التقويم Evaluation) بالفعل (يبدع Create) وأصبح يلي مستوى التقويم في الترتيب الهرمي مباشرة، ويوضح الشكل التخطيطي التالي (1) البنية المعدلة لمستويات بُعد العملية المعرفية في التصنيف الجديد (المعدل) وفقًا لما أورده (علام).



شكل (1): الأقسام الرئيسة والفرعية لبُعد العملية المعرفية (في: الشيخ، 2015: 36)

وسيتم تناول مستويات بلوم المعدلة وفقًا لما يلي (الشيخ، 2015: 36– 37 بتصرف يسير):

1. التذكر Remember: ويُعد أبسط العمليات المعرفية، ويتم من خلاله التعرف على معلومات معينة، ويمكن تمثيله بمستويين فرعيين هما: التعرف والاستدعاء. وأسئلة مستوى التذكر تطلب من التلميذ مجرد استدعاء واسترجاع المعلومات المتمثلة بالحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات

العلمية، كما تطلب منه أيضًا التعرف على خطوات العمل في مكون أو جهاز أو التعرف على الرسوم والأشكال التوضيحية واستكمال بياناتها ... وغيرها، ومن أمثلتها:

– ما اسم أقرب النجوم إلينا؟

– ما مقدار وزن الجسم الذي يطفو على الماء؟

– ما اسم العالم الذي اكتشف الأكسجين؟

– ذكر الكتاب المدرسي مثالاً على المركب الكيميائي. ما ذلك المثال؟

2. الفهم Understanding: إضفاء معنى على رسالة تواصل معينة ويشتمل الفهم بمنظوره الواسع على: التفسير، التمثيل، التصنيف، التلخيص، الاستدلال، المقارنة، التوضيح. وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ إظهار القدرة على إدراك معاني المواد التعليمية والتعبير عنها بلغته الخاصة وتوظيف استخدامها، ومن أمثلتها:

– ما المقصود بالمخلوط؟

– كيف يسري الدم في جسمك؟

– أعد كتابة الصيغة الجزئية Co2 بالكلمات.

– أي مما يلي لا ينتمي إلى مجموعته: أرنب، حصان، فيل، أسد، صقر؟

3. التطبيق Applying: يتعلق بتنفيذ أو استخدام إجراء مناسب في موقف معين ويتمثل بمستويين: التنفيذ والإجراء، وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ تطبيق المعارف العلمية والطرق التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة سواءً كان ذلك داخل الفصل أو خارجه، ومن أمثلتها:

– يزداد طول نبات الذرة بمعدل 2 سم في اليوم، كم يومًا يلزم له ليصبح طوله 16 سم؟

– مستخدمًا المعلومات التي درستها عن الأدوات البسيطة وضح كيف يمكن أن ترفع صندوقًا ثقيلاً من أرض الغرفة إلى سطح الطاولة.

4. التحليل Analysis: ويتعلق بتجزئة معلومة معينة إلى الأجزاء التي تتألف منها، وكشف كيفية ارتباط كل من الأجزاء بالآخر وبالنسبة الكلية أو الغرض التام، ويشتمل التحليل على: التمييز – التنظيم– عزو الأسباب، وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ تجزئة الفكرة أو المعلومة أو الموضوع إلى عناصره الفرعية وتحديد العلاقات بين هذه العناصر والتمييز بينها أو القيام بتنظيمها وإعادة ترتيبها وصياغتها، أو البحث عن أسباب نشوئها أو حدوثها، ومن أمثلتها:

– ادرس العلاقات التجريبية الآتية حول العلاقة بين شدة التيار الكهربائي المار في سلك وسمك هذا السلك ثم بين ماذا تستنتج منها.

– استخدم التفسير الاستنتاجي والاستقرائي.

5. التقويم Evaluation: وتتعلق بإصدار أحكام على محكات أو مستويات معينة متضمنًا التحقق والنقد، وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ إصدار حكم على موضوع، ظاهرة، موقف، إجراء معين، وفق معايير محددة، ومن أمثلتها:

– ما أهمية تجارب هندسة الوراثة في رأيك؟

– ما أهمية استخدام الطاقة الشمسية من وجهة نظرك؟

6. الإبداع Creating: ويتعلق بتوليف العناصر المختلفة على شكل كل متكامل، أو تكوين نتاج أصيل، ويقع تحته ثلاثة مستويات: التوليد– التخطيط– الإنتاج، وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ توليد فكرة معينة أو إجراء معين في ضوء ما يتم استعراضه في شروح عملية، أو القيام بعملية تخطيط لتنفيذ فكرة، أو إجراء، أو الوصول من خلالها إلى نتاج أصيل.

الدراسات السابقة

بالإضافة لما ورد من دراسات سابقة في مقدمة الدراسة ومشكلتها سنورد فيما يأتي بعض الدراسات المتعلقة بالدراسة الحالية فيما يأتي:

هدفت دراسة (زيتون، 1990) إلى تحليل وتقويم أسئلة كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي بالأردن، واستخدم الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي، وقد شملت الدراسة جميع أسئلة الكتاب، وتوصل الباحث إلى نتائج غدة من أهمها: أن محتوى الكتاب يركز بصورة كبيرة على الحقائق الجزئية، مما انعكس على الأسئلة، حيث ركزت على جانب التذكر بالدرجة الأولى، فالفهم ثم التطبيق وأهملت مستويات التحليل والتركيب والتقويم، وأهملت الجانب الوجداني، كما أنها لم تعطي الجانب المهاري الاهتمام الكافي. وقد أوصى الباحث بضرورة تأكيد الأسئلة على الجوانب المهارية والوجدانية وإعادة النظر في صياغة الأسئلة بحيث تراعي المستويات المعرفية العليا وتراعي التوازن بين المقالي والموضوعي.

وهدفت دراسة ريزنر وآخرون (Risner& etal, 1991) إلى تصنيف أسئلة كتب العلوم للصف الخامس الابتدائي حسب المستويات المعرفية الدنيا والعليا، حيث تم اختيار الأسئلة موضوع التحليل من أكثر من ثلاث سلاسل لكتب العلوم الشائعة في أمريكا على اعتبار أنها تمثل كل كتب العلوم، وقد تم تحليل (200) سؤال من كل كتاب تم اختيارها عشوائيًا، ومن نتائج الدراسة أن الأسئلة

موضع التحليل قد اهتمت بقياس المستويات الدنيا من التفكير (التذكر، الفهم) في حين لم تتعرض لقياس المستويات العليا في التفكير.

وهدفت دراسة (السعيد، 1993) إلى تقييم أسئلة كتب العلوم في المرحلة المتوسطة في السعودية ومدى اتساقها مع أهداف تدريس العلوم، ومدى شمولها للمستويات المعرفية المختلفة لتصنيف بلوم، ثم مدى مراعاتها لعمليات العلم المختلفة. واتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى، حيث قام بتحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية وتوصل إلى النتائج التلآتية: ركزت الأسئلة على المستويات المعرفية الثلاث الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) بينما أهملت المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم) ولم تتناول الأسئلة في الكتب الثلاثة أي من أهداف تدريس العلوم، وأهملت سبعًا من عمليات العلم (الملاحظة، القياس، التنبؤ، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب) بينما باقي العمليات فقد تواجدت بنسب ضئيلة.

وهدفت دراسة (أبو الفتوح، 1997) إلى تقويم الأسئلة المتضمنة في كتابي العلوم للصفين الرابع والخامس بالحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مصر، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكتابين بشكل عام لم يتناولا أسئلة المستويات العليا في التفكير، كما أن عدد الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر كانت مرتفعة، في حين أنَّ عدد الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم والتطبيق كانت منخفضة؛ ففي كتاب الصف الرابع كانت نسبة الأسئلة التي تقيس التذكر (63.9%) والفهم (28.4%) والتطبيق (7.7%). أما في كتاب الصف الخامس فقد كانت الأسئلة التي تقيس التذكر (72.5%) والفهم (23.5%) والتطبيق (4%).

وهدفت دراسة (أبو ندى، 2000) إلى تحديد الأوزان النسبية للمعايير الواجب مراعاتها عند وضع الأسئلة لكتب العلوم بالمرحلة الأساسية العليا (سابع، ثامن، تاسع) بمدارس محافظة غزة بفلسطين والمقررة من قِبل السلطة الفلسطينية، كما هدفت إلى معرفة مدى تمثيل هذه الأسئلة لأنواع الأسئلة المقالية والموضوعية، ومدى تمثيلها لفئات المحتوى، ومدى تمثيلها لمستويات بلوم المعرفية، ومدى تمثلها لعمليات العلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها: عدد أسئلة كتب العلوم للثلاثة صفوف بلغ (1293) سؤالاً صنفت حسب مستويات بلوم المعرفية وفقا لما يلي: أسئلة التذكر بنسبة (65.5%) وأسئلة الفهم (14.93%) والتطبيق (15.39%) وأسئلة التحليل (3.4%) وأسئلة التركيب (0.62%) وأسئلة التقويم (0.15%) وقد خلت معظم الأسئلة من عمليات العلم، وأوصى الباحث بضرورة تطوير أسئلة كتب العلوم بحيث تراعي المستويات المعرفية بشكل متوازن، وتقيس مدى امتلاك الطلبة لمهارات عمليات العلم.

وهدفت دراسة (أبو دقة، 2004) إلى التعرف على طبيعة ونوعية الأسئلة الموجودة في الكتب المدرسية التي يتم تدريسها في الصف السابع في فلسطين (العلوم العامة، الرياضيات، التكنولوجيا، اللغة العربية، التربية الإسلامية) وتحليلها حسب معايير محددة، وأجابت الباحثة عن الأسئلة الآتية: ما مجالات الأسئلة المتوافرة في هذه الكتب؟ وما نسبة كل من المجال المعرفي والوجداني والمهاري فيها؟ وما نسبة كل مستوى من المستويات المعرفية الستة؟ وما مدى التنوع في هذه الأسئلة من حيث الأسئلة المقالية والموضوعية. وتكونت عينة الدراسة من (421) سؤال في العلوم العامة، وبقية المواد فقد بلغت (1322) سؤالاً. وأظهرت النتائج أن أسئلة الكتب التي تم تحليلها غلب عليها المستويات المعرفية مقارنة بالمجالين الوجداني والمهاري، وأن التركيز في الأسئلة المعرفية كان على المستويات العقلية الدنيا، وأوصت بضرورة زيادة نسبة الأسئلة في المجالين المهاري والوجداني، والاهتمام بنوعية الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية بحيث تشمل المستويات الدنيا والعليا من التفكير على حد سواء.

وهدفت دراسة (الشيخ، 2015) إلى التعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب علوم الصف التاسع أساسي في اليمن لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis بصفته أحد أساليب المنهج الوصفي، وقد اشتملت الدراسة على جميع أسئلة الدروس وأسئلة الوحدات لكتاب العلوم بجزأيه الأول والثاني، حيث بلغ عددها (287) سؤالاً، وتوصل الباحث إلى نتائج عدة من أهمها: أن أسئلة المستوى الأول (التذكر) بمستويها الفرعيين (التعرف- الاستدعاء) وأيضًا أسئلة المستوى الثاني (الفهم) وبمستوياته الفرعية الستة قد تم مراعاتهما بما نسبته (81.07%)، بينما بقية المستويات الأربعة (التطبيق- التحليل- التقويم- الإبداع) وبمستوياتها الفرعية العشرة قد تم مراعاتها بنسبة (18.93%) فقط وهي نسبة منخفضة، وهذه المستويات تتطلب من التلميذ قدرات عقلية عليا، وقد أوصى الباحث بإعادة النظر من قِبل الباحثين على تطوير مناهج العلوم ومؤلفي كتب العلوم المدرسية في أسئلة الدروس وأيضًا أسئلة تقويم الوحدات الدراسية لكتاب علوم الصف التاسع أساسي بجزأيه الأول والثاني، وبما يراعي مستويات بلوم المعرفية المعدلة، وخاصة المستويات الأربعة الأخيرة لما لها من أثر كبير في اكتساب المهارات التفكيرية، والقيم والاتجاهات، وأيضًا الميول العلمية، واقتراح إجراء دراسة تحليلية مماثلة لمدى مراعاة محتوى الكتاب المدرسي للصف التاسع أساسي لمستويات بلوم المعدلة.

من خلال العرض السابق للدراسات التي اهتمت بتحليل أسئلة كتب العلوم في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة يتضح ما يأتي:

-هدفت هذه الدراسات بشكل أساس إلى الكشف عن مدى مراعاة أسئلة كتب العلوم لمستويات بلوم

المعرفية الأصيلة أو المعدلة، وهذا ما يعزز العلاقة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية.

–تناولت الدراسات السابقة تحليل أسئلة كتب العلوم في مراحل تعليمية مختلفة.

–أن معظمها دراسات لم تتناول البيئة الليبية؛ إذ يفتقر الأدب التربوي محليًا لدراسات تتناول، بشكل خاص، تحليل أسئلة كتب العلوم للكشف عن مراعاتها لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذا الجانب المهم، ومن ثم تفتح آفاقًا أمام دراسات تحليلية أخرى، تتناول أسئلة كتب العلوم بجميع فروعها ولجميع المراحل الدراسية ليتسنى الإفادة من هذه الدراسة والدراسات اللاحقة في أي عمليات تطوير مستقبلية للمناهج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهج المستخدم في الدراسة: استخدم الباحث في الدراسة الحالية أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis وهو من أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في دراسة مواد الاتصال؛ "ومع تفاوت الأهداف الخاصة بكل دراسة يُستخدم فيها تحليل المحتوى، إلا أنَّ لاستخدامه فيها جميعًا هدفًا أساسيًا، مؤداه تعرف اتجاهات المادة التي يتم دراستها، والوقوف على خصائصها بطريقة علمية منظمة وليس إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية" (طعيمة، 2004: 17).

مجتمع الدراسة وعينتها: إن مجتمع الدراسة هو نفسه عينتها وهو أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا.

إجراءات الدراسة:

حتى يتم الإجابة عن مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، قام الباحث بتحليل "أسئلة المراجعة" و"أسئلة ركن التفكير" وفقًا لما يأتي:

1. **تحديد هدف التحليل:** تصنيف "أسئلة المراجعة" و"أسئلة ركن التفكير" في كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي وفقًا لمستويات بلوم المعدلة.

2. **تحديد مجتمع التحليل وعينته:** يمثل مجتمع التحليل (123) سؤالاً وهذا العدد يمثل مجموع أسئلة المراجعة (85 سؤالاً)، وأسئلة ركن التفكير (38 سؤالاً) في كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي بجزأيه الأول والثاني وهي نفس عينة التحليل.

3. **تحديد فئات التحليل:** لما كان هدف التحليل هو تصنيف الأسئلة وفقًا لمستويات بلوم المعدلة فإن فئات التحليل في هذه الدراسة تُمثل بست فئات تحليلية هي: التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التقويم– الإبداع.

4. تحديد وحدة التحليل: بعد إطلاع الباحث على الأدب التربوي في هذا المجال، وعلى عديد من الدراسات السابقة، قام بتحديد وحدة التحليل لهذه الدراسة ممثلة بالمستويات الفرعية لمستويات بلوم المعدلة مع مؤشرات للتدليل عليها كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2): مستويات بلوم المعدلة ومؤشرات التدليل عليها

المستوى الرئيس	المستوى الفرعي	المؤشرات – فقرة السؤال تطلب من التلميذ المؤشرات الآتية↓
التذكر	التعرف	تذكر شيء موجود أمام التلميذ، ومألوف لديه، كالتعرف على خطوات العمل أو الإجراءات أو التعرف على رسوم سبق عرضها، أو أشكال تم التعامل معها أو استكمال بياناتها. ومن الأمثلة التي يمكن أن تقيس القدرة على التعرف أسئلة "الاختيار من متعدد"، أو التعرف على العبارات إذا كانت صحيحة أم خاطئة.
	الاستدعاء	استرجاع معرفة علمية سبق دراستها كذكر قانون، أو التدليل على المواقف بحقيقة علمية أو ذكر تعريفات.
الفهم	التفسير	معالجة المعلومات وتحليلها، ويتضمن ذلك إدراك العلاقات الواردة في المعطيات المقدمة مثل تفسير الأشكال والرسوم البيانية، وتعرف العلاقات المتضمنة وتعليلها.
	التصنيف	تقسيم ما أُعطى إلى مجاميع أو أصناف حسب خصائص كاللون، والحجم، والشكل، أو القيام بالترتيب من الأعلى إلى الأسفل، أو العكس، أو الترتيب بزيادة ... وغيرها.
	التلخيص	استعراض المفاهيم والأفكار الواردة ومعالجتها بلغة التلميذ، بهدف استخلاص جوهر الموضوع وأفكاره الرئيسة المرتبطة به، ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح دون الإخلال بالمعنى، كما يتضمن أيضًا تقديم أمثلة.
	الاستدلال	في ضوء المعطيات الوصول إلى إجابة، أو الاستنتاج في ضوء مُعطى أو التأمل لما تم تقديمه، وفي ضوء ذلك يأتي بالإجابة وفقًا لفهمه.
	المقارنة	المقارنة لمكونين في ضوء معطيات محددة، أو المقارنة في ضوء أوجه الشبه أو الاختلاف بين شيئين أو أكثر، عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.
	التوضيح	إعادة ما تم التعامل معه من معطيات ولكن بشكل متوسع يعكس فيه وجهة نظره في ما يتم تقديمه من أجل توضيح معناه.

المستوى الرئيس	المستوى الفرعي	المؤشرات – فقرة السؤال تطلب من التلميذ المؤشرات الآتية↓
التطبيق	التنفيذ	تطبيق ما تم تعلمه من ممارسة في خطوات تعيد ما تم ممارسته.
	الإجراء	تطبيق ما تم تعلمه من حقائق ومفاهيم وقوانين نظرية أو عملية في مواقف تعليمية جديدة سواءً داخل الصف أو خارجه.
التحليل	التمييز	تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، ويتطلب ذلك تفسير العبارات والأسباب، والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والعلاقات.
	التنظيم	البحث عن المعلومات، وتجميعها، ومن ثم تنظيمها، ويتضمن ذلك عرض المعلومات أو البيانات بصورة جديدة، وعلى نحو يسهل معه فهمها.
	عزو الأسباب	التفسيرات السببية التي يقدمها التلميذ للأحداث والظواهر، ويتضمن ذلك البحث عن أسباب نشوء ظاهرة أو حدوثها والقيام بإعطاء مسببات لتكوينها.
التقويم	التحقق	جمع معلومات أو بيانات في ضوء ما تم دراسته للتأكد من صحة حقيقة علمية أو قانون، أو إجراء تجريبي للوصول إلى نتيجة تم معرفتها مسبقًا أو التحقق من حدوثها.
	النقد	يقوم التلميذ –في ضوء المعلومات التي مر بها– بنقد موضوع أو فكرة أو إجراء معين في ضوء معايير محددة، ويتضمن ذلك ذكر مكامن القوة والضعف، واقتراح حلول أحيانًا. ومهمة النقد هو النظر في قيمة الشيء وتقييمه، وبمعنى آخر: عدم قبول القول أو الرأي قبل تمحيصه.
الإبداع	التوليد	توليد الأفكار ، والتوصل إلى فروض (حلول مقترحة) لحل مشكلة قائمة.
	التخطيط	القيام بعملية التخطيط وتنفيذ فكرة أو إجراء مكون لما تم تقديمه، ويتضمن ذلك ما ينبغي القيام به، أو ما يجب البحث عنه، أو وضع إجراءات لأداء مهمة ما.
	الإنتاج	الوصول إلى حلول أو نتائج غير مألوفة في ضوء ما تم توليده من فروض (حلول مقترحة)، وما وضع من إجراءات للتحقق من أصالة تلك الحلول أو النتائج.

أداة التحليل: بعد إطلاع الباحث على الأدب التربوي في هذا المجال، وعلى عديد من الدراسات السابقة، تم استخدام استمارة تمثل القيام بتحديد مستويات بلوم المعدلة كفئات تحليلية وأمام كل منها مستويات فرعية كوحدات تحليلية (ملحق 1).

صدق الأداة وثباتها: تم عرض أداة التحليل على مجموعة من الزملاء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية– جامعة عمر المختار تخصصي المناهج وطرق التدريس، والتقويم والقياس[2]، حيث أبدوا وجهات نظر حولها تم الأخذ بمعظمها، ولمحدودية هذه الملاحظات تم للباحث اعتماد أداة التحليل وارتأى بعدم وجود حاجة لمعرفة ثباتها، كون الأداة الصادقة ثابتة.

القيام بعملية التحليل: قام الباحث بتحليل عينة صغيرة من أسئلة الكتاب تمثلت في "أسئلة المراجعة" للفصل الأول من الجزء الأول (فصل: الضوء) وقد مثلت ما نسبته أكثر من (14%) من عينة التحليل.

صدق التحليل: تم عرض ما تم تحليله على نفس الزملاء الذين عرضت عليهم الأداة لحساب صدق المحكين مع المؤشرات التدليلية لوحدات التحليل والتعريفات الإجرائية لوحدات التحليل وأيضًا الهدف من التحليل، وتم أخذ ما أبدوه من ملاحظات بعين الاعتبار وتأكد الباحث من صدق التحليل ظاهريًا.

ثبات التحليل: بعد أسبوعين من القيام بعملية التحليل "لأسئلة المراجعة" للفصل الأول من الجزء الأول (فصل: الضوء) قام البحث نفسه بتحليل نفس الأسئلة مرة أخرى لمعرفة مدى وصول التحليل إلى نفس النتيجة إذا ما أعيد تحليله بعد فترة (طعيمة، 2004: 227)، وذلك بقسمة عدد فئات الاتفاق على عدد فئات أداة التحليل ووجد الباحث بأن معامل الثبات تام (=1.00). ولاستبعاد الذاتية وضمان أكبر قدر من الموضوعية في حساب معامل الثبات حسب الباحث معامل الثبات بين تحليله وتحليل باحثة أخرى[3] لنفس العين الصغيرة وكان معامل الثبات (= 00.94) وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى ثبات عملية التحليل ويُطمئن الباحث لاستخدام أداة تحليل المحتوى. وفي ضوء ذلك أكمل الباحث عملية التحليل حتى الانتهاء والوصول إلى النتائج.

عرض النتائج ومناقشتها

نص تساؤل الدراسة الحالية على ما يأتي:

ما مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة؟

ونظرًا لاحتواء كل فصل من فصول الكتاب على نوعين من الأسئلة، هما "أسئلة المراجعة" و"أسئلة ركن التفكير"، رأى الباحث أن يعرض النتائج مجملة أولاً ثم بصورة تفصيلية "لأسئلة المراجعة"

[2] أ.د/ محمد عبد الفتاح سعيد– أستاذ مناهج وطرائق تدريس، د/ سليمان سعد صالح– أستاذ مشارك تقويم وقياس، د/ عبد السلام سرقيوه– أستاذ مساعد مناهج وطرائق تدريس.

[3] أ/ نجوى محمد علي بالقاسم– معيدة بقسم الأحياء بكلية التربية– جامعة عمر المختار وباحثة ماجستير مناهج وطرائق تدريس العلوم بالأكاديمية الليبية– فرع الجبل الأخضر.

و"أسئلة ركن التفكير" كل على حدة.

1. النتائج المجملة لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل:

جدول (3): نتائج مجملة لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	مجموع التكرارات	نسبة تكرارات الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
التذكر	التعرف	40	%32.52	55	%44.72
	الاستدعاء	15	%12.20		
الفهم	التفسير	11	%8.94	30	%24.39
	التصنيف	2	%1.63		
	التلخيص	0	%0		
	الاستدلال	10	%8.13		
	المقارنة	3	%2.44		
	التوضيح	4	%3.25		
التطبيق	التنفيذ	0	%0	7	%5.69
	الإجراء	7	%5.69		
التحليل	التمييز	4	%3.25	23	%18.70
	التنظيم	11	%8.94		
	عزو الأسباب	8	%6.50		
التقويم	التحقق	1	%0.81	2	%1.63
	النقد	1	%0.81		
الإبداع	التوليد	3	%2.44	6	%4.88
	التخطيط	2	%1.63		
	الإنتاج	1	%0.81		
6 مستويات	18 وحدة	123	%	123	%100

في ضوء هدف البحث بالتعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، ومن خلال نتائج التحليل في جدول (3)

الذي يبين تكرار تلك الأسئلة وفقًا لتلك المستويات اتضح ما يأتي:

أن الأسئلة بصورة مجملة قد راعت مستويات بلوم المعدلة وفقاً لما يأتي:

-التذكر: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (55) ومثلت ما نسبته (44.72%)، وزعت على مستويين فرعيين هما: التعرف: وبلغ (40) تكرارًا ومثلت ما نسبته (32.52%)، والاستدعاء: وبلغ (15) تكرارًا ومثلت ما نسبته (12.20%).

-الفهم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (30) ومثلت ما نسبته (24.39%)، وزعت على (5) مستويات فرعية هي: التفسير: وبلغ (11) تكرارًا ومثلت ما نسبته (8.94%)، والتصنيف: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (1.63%)، والاستدلال: وبلغ (10) تكرارات ومثلت ما نسبته (8.13%)، والمقارنة : وبلغ (11) تكرارًا ومثلت ما نسبته (8.94%)، والتوضيح: وبلغ (4) تكرارات ومثلت ما نسبته (3.25%)، في حين لم يمثل مستوى "التلخيص" بأي نسبة.

-التطبيق: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (7) ومثلت ما نسبته (5.69%)، وهي نفس نسبة المستوى الفرعي "الإجراء"، بينما لم يمثل مستوى "التنفيذ" بأي نسبة.

-التحليل: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (23) ومثلت ما نسبته (18.70%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التمييز: وبلغ (4) تكرارات ومثلت ما نسبته (3.25%)، والتنظيم وبلغ (11) تكرارًا ومثلت ما نسبته (8.94%)، وعزو الأسباب وبلغ (8) تكرارات ومثلت ما نسبته (6.50%)

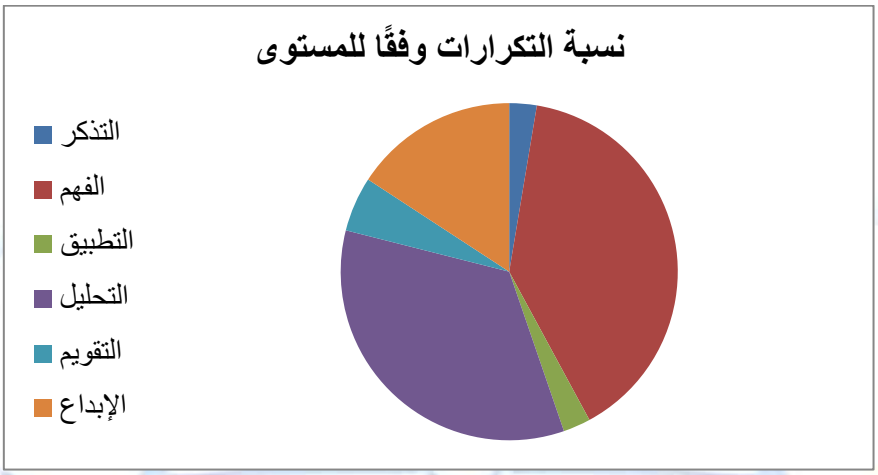
-التقويم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (1.63%)، وزعت على مستويين فرعيين هما: التحقق، والنقد وبلغ كل منهما تكرارًا واحدًا، ومثلت ما نسبته (0.81%) لكل منهما.

-الإبداع: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (6) ومثلت ما نسبته (4.88%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التوليد: وبلغ (3) تكرارات ومثلت ما نسبته (2.44%)، والتخطيط: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (1.63%)، والإنتاج وبلغ تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (0.81%).

ويلاحظ من خلال هذه النتيجة أنَّ المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في أسئلة الكتاب بما نسبته (69.11%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها ببقية النسبة حيث لا تتجاوز (30.90%) إلا أن مستوى التحليل بمفرده مثل (18.70%) من هذه النسبة، بينما كانت نسب مستويات التطبيق، والتقويم، والإبداع نسبًا ضئيلة وهي (5.69%)، (1.63%)، (4.88%) على الترتيب. وتعد النسبة المرتفعة لمستوى التحليل هي أهم ما تميز نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة (زيتون، 1990) حيث أن أسئلة

الكتاب ركزت على جانب التذكر بالدرجة الأولى، فالفهم ثم التطبيق وأهملت مستويات التحليل والتركيب والتقويم. ودراسة ريزنر وآخرون (Risner& etal, 1991) حيث أن الأسئلة موضع التحليل قد اهتمت بقياس المستويات الدنيا من التفكير (التذكر – الفهم) في حين لم تتعرض لقياس المستويات العليا للتفكير، كما تميزت نتائج الدراسة الحالية في مراعاة أسئلة الكتاب لمستوى التحليل (18.70%) عن دراسات (أبو ندى، 2000)، و(أبو دقة، 2004)، و (الشيخ، 2015) أيضًا.

ويوضح شكل (2) نسبة التكرارات وفقًا للمستوى للنتائج المجملة لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل.



شكل (2): نسبة التكرارات وفقًا للمستوى للنتائج المجملة لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل

2. النتائج التفصيلية لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل:

وبصورة أكثر تفصيلاً يتناول الباحث فيما يأتي نتائج تحليل "أسئلة المراجعة"، و"أسئلة ركن التفكير" كل على حدة.

أ. نتائج تحليل "أسئلة المراجعة" للكتاب موضع التحليل:

جدول (4): نتائج تحليل "أسئلة المراجعة" للكتاب موضع التحليل

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	مجموع التكرارات	نسبة تكرارات الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
التذكر	التعرف	39	%45.88	54	%63.53
	الاستدعاء	15	%17.65		

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	مجموع التكرارات	نسبة تكرارات الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
الفهم	التفسير	6	%7.06	15	%17.65
	التصنيف	2	%2.35		
	التلخيص	0	%0		
	الاستدلال	4	%4.71		
	المقارنة	1	%1.18		
	التوضيح	2	%2.35		
التطبيق	التنفيذ	0	%0	6	%7.06
	الإجراء	6	%7.06		
التحليل	التمييز	2	%2.35	10	%11.76
	التنظيم	5	%5.88		
	عزو الأسباب	3	%3.53		
التقويم	التحقق	0	%0	0	%0
	النقد	0	%0		
الإبداع	التوليد	0	%0	0	%0
	التخطيط	0	%0		
	الإنتاج	0	%0		
6 مستويات	18 وحدة	85	%100	85	%100

في ضوء هدف البحث بالتعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، ومن خلال نتائج التحليل في جدول (4) الذي يبين تكرار "أسئلة المراجعة" وفقًا لتلك المستويات اتضح ما يأتي:

أن "أسئلة المراجعة" قد راعت مستويات بلوم المعدلة وفقاً لما يأي:

-التذكر: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (54) ومثلت ما نسبته (63.53%)، وزعت على مستويين فرعيين هما: التعرف: وبلغ (39) تكرارًا ومثلت ما نسبته (45.88%)، والاستدعاء: وبلغ (15) تكرارًا ومثلت ما نسبته (17.65%).

–الفهم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (15) ومثلت ما نسبته (17.65%)، وزعت على (5) مستويات فرعية هي: التفسير: وبلغ (6) تكرارات ومثلت ما نسبته (7.06%)، والتصنيف: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (2.35%)، والاستدلال: وبلغ (4) تكرارات ومثلت ما نسبته (4.71%)، والمقارنة: وبلغ تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (1.18%)، والتوضيح: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (2.35%)، في حين لم يمثل مستوى "التلخيص" بأي نسبة.

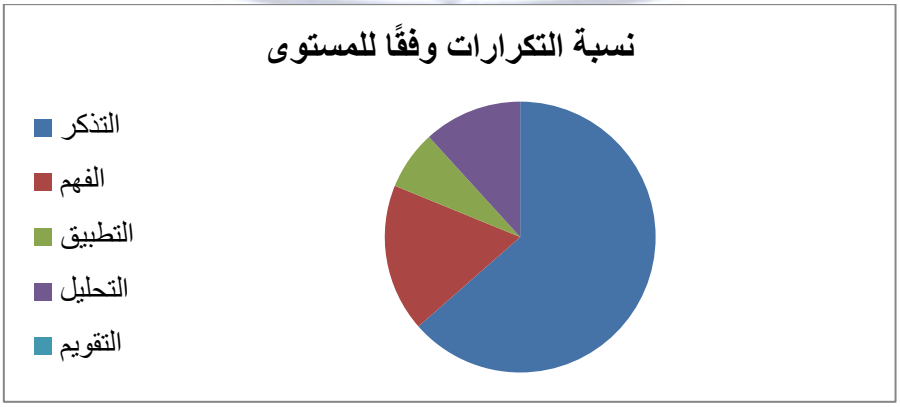
–التطبيق: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (6) ومثلت ما نسبته (7.06%)، وهي نفس نسبة المستوى الفرعي "الإجراء"، بينما لم يمثل مستوى "التنفيذ" بأي نسبة.

–التحليل: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (10) ومثلت ما نسبته (11.76%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التمييز: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (2.35%)، والتنظيم وبلغ (5) تكرارات ومثلت ما نسبته (5.88%)، وعزو الأسباب وبلغ (3) تكرارات ومثلت ما نسبته (3.53%)

–بينما لم يُمثل مستويا "التقويم" و"الإبداع " بمستوياتهما الفرعية بأي نسبة.

ويلاحظ من خلال هذه النتيجة أن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في "أسئلة المراجعة" بما نسبته (81.18%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها بنسبة لا تتجاوز (18.82%) وزعت ما بين مستويي التطبيق، والتحليل، بنسبتي (7.06%)، (11.76%) على الترتيب، بينما لم يحصل مستويا "التقويم"، و"الإبداع" على أية نسبة.

ويوضح شكل (3) نسبة التكرارات وفقًا للمستوى لنتائج تحليل "أسئلة المراجعة" للكتاب موضع التحليل.



شكل (3): نسبة التكرارات وفقًا للمستوى لنتائج تحليل "أسئلة المراجعة" للكتاب موضع التحليل

ب. نتائج تحليل "أسئلة ركن التفكير" للكتاب موضع التحليل:

جدول (5): نتائج تحليل "أسئلة ركن التفكير" للكتاب موضع التحليل

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	مجموع التكرارات	نسبة تكرارات الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
التذكر	التعرف	1	%2.63	1	%2.63
	الاستدعاء	0	%0		
الفهم	التفسير	5	%13.16	15	%39.47
	التصنيف	0	%0		
	التلخيص	0	%0		
	الاستدلال	6	%15.79		
	المقارنة	2	%5.26		
	التوضيح	2	%5.26		
التطبيق	التنفيذ	0	%0	1	%2.63
	الإجراء	1	%2.63		
التحليل	التمييز	2	%5.26	13	%34.21
	التنظيم	6	%15.79		
	عزو الأسباب	5	%13.16		
التقويم	التحقق	1	%2.63	2	%5.26
	النقد	1	%2.63		
الإبداع	التوليد	3	%7.89	6	%15.79
	التخطيط	2	%5.26		
	الإنتاج	1	%2.63		
6 مستويات	18 وحدة	38	%100	38	%100

في ضوء هدف البحث بالتعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، ومن خلال نتائج التحليل في جدول (5) الذي يبين تكرار "أسئلة ركن التفكير" وفقًا لتلك المستويات اتضح ما يأتي:

أن أسئلة "ركن التفكير" قد راعت مستويات بلوم المعدلة وفقاً لما يأتي:

–التذكر: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى كانت تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (2.63%)، وهي نفس نسبة المستوى الفرعي "التعرف"، بينما لم يمثل مستوى "الاستدعاء" بأية نسبة.

–الفهم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (15) ومثلت ما نسبته (39.47%)، وزعت على (4) مستويات فرعية هي: التفسير: وبلغ (5) تكرارات ومثلت ما نسبته (13.16%)، والاستدلال: وبلغ (6) تكرارات ومثلت ما نسبته (15.79%)، والمقارنة: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (5.26%)، والتوضيح: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (5.26%)، بينما لم يمثل مستويا "التصنيف"، و"التلخيص" بأي نسبة.

–التطبيق: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى كانت تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (2.63%)، وهي نفس نسبة المستوى الفرعي "الإجراء"، بينما لم يمثل مستوى "التنفيذ" بأي نسبة.

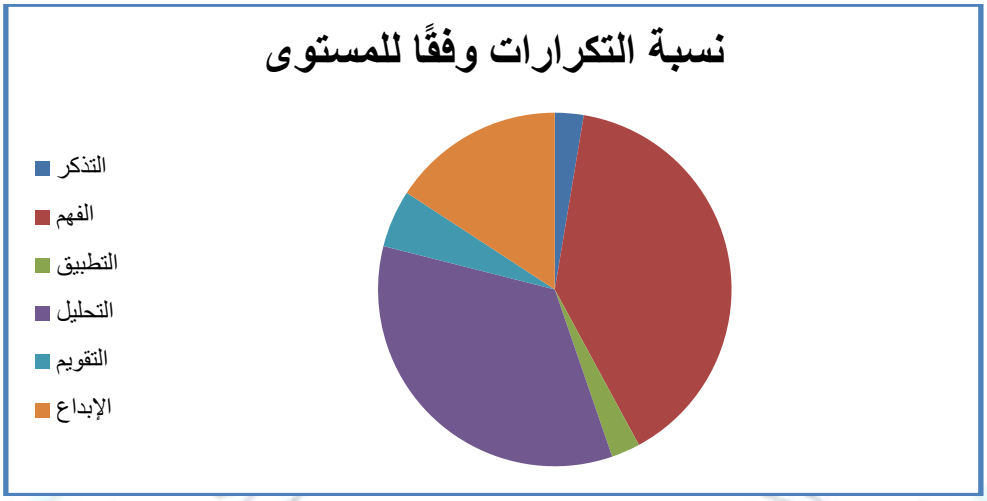
–التحليل: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (13) ومثلت ما نسبته (34.21%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التمييز: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (5.26%)، والتنظيم وبلغ (6) تكرارات ومثلت ما نسبته (15.79%)، وعزو الأسباب وبلغ (5) تكرارات ومثلت ما نسبته (13.16%)

–التقويم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (2) ومثلت ما نسبته (5.26%)، وزعت على مستويين فرعيين هما: التحقق، والنقد وبلغ كل منهما تكرارًا واحدًا، ومثلت ما نسبته (2.63%) لكل منهما.

–الإبداع: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (6) ومثلت ما نسبته (15.79%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التوليد: وبلغ (3) تكرارات ومثلت ما نسبته (7.89%)، والتخطيط: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (5.26%)، والإنتاج وبلغ تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (2.63%).

ويلاحظ من خلال هذه النتيجة أن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في "أسئلة اركن التفكير" بما نسبته (42.10%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها ببقية النسبة حيث بلغت (57.89%) وهي نسبة مميزة تعكس مسمى هذه الأسئلة والمسماة بأسئلة "ركن التفكير"، وزعت هذه النسبة على مستويات التطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع بالنسب الآتية (2.63%) (34.21%)، (5.26%)، (15.79%) على الترتيب.

ويوضح شكل (4) نسبة التكرارات وفقًا للمستوى لنتائج تحليل "أسئلة ركن التفكير" للكتاب موضع التحليل.



شكل (4): نسبة التكرارات وفقًا للمستوى لنتائج تحليل "أسئلة ركن التفكير" للكتاب موضع التحليل

الخاتمة

أولاً: توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- إجراء مراجعة لأسئلة كتاب العلوم المطور للصف التاسع وخصوصًا "أسئلة المراجعة" من قِبل القائمين على المناهج الدراسية، بحيث تراعي مستويات بلوم المعرفية المعدلة.
- زيادة أسئلة المستويات العقلية العليا (المستويات الأخيرة) لدورها في اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير والميول والاتجاهات العلمية.
- ضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية تتناول كيفية بناء الأسئلة بشكل عام وأسئلة كتب العلوم بشكل خاص.
- تشجيع معلمي العلوم على استخدام أسئلة الكتاب المدرسي كأداة تعليمية تعلمية.

ثانياً: الدراسات المقترحة

– ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المشابهة في مراحل دراسية أخرى.

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	نتائج تحليل أسئلة كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا												مجموع تكرارات الوحدة التحليلية	نسبة تكرار الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
		الجزء الأول						الجزء الثاني									
		الفصول						الفصول									
		الأول		الثاني		الثالث		الأول		الثاني		الثالث		الرابع			
		جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار		
التذكر	التعرف																
	الاستدعاء																
الفهم	التفسير																
	التصنيف																
	التلخيص																
	الاستدلال																
	المقارنة																
	التوضيح																

التطبيق	التنفيذ																		
	الإجراء																		
التحليل	التمييز																		
	التنظيم																		
	عزو الأسباب																		
التقويم	التحقق																		
	النقد																		
الإبداع	التوليد																		
	التخطيط																		
	الإنتاج																		
6 مستويات	18 وحدة		10 %0																10 %0

المراجع

– أبو دقة، سناء (2004). تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع أساسي، **المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين (متغيرات العصر)**، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

– أبو ندى، أحمد محمد (2000). تحليل أسئلة كتب العلوم بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظات غزة– فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية– غزة.

– أبو الفتوح، محمد (1997). تقويم الأسئلة المتضمنة في كتابي العلوم للصفين الرابع والخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **المجلة المصرية للتقويم التربوي**، المركز القومي للامتحانات والتقويم، المجلد (1)، العدد (5)، القاهرة.

– الخطايبة، عبد الله (2001). مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، **ورقة عمل غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

– الخليفة، حسن جعفر (1996). التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية "رؤية منهجية جديدة"، **منشورات جامعة عمر المختار**– ليبيا.

– زيتون، عايش (1990). دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى أسئلة كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، المجلد العاشر، القاهرة.

– السعيد، سعيد (1993) تقويم أسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، **مجلة التربية المعاصرة**، القاهرة.

– الشيخ، عبد الغني يحيى عبد الله (2011). **تحليل المحتوى في العلوم الطبيعية**، دمشق للطباعة والنشر، إب.

– الشيخ، عبد الغني يحيى عبد الله (2015). تحليل أسئلة علوم الصف التاسع أساسي في اليمن في ضوء مستويات بلوم المعدلة، **المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**، العدد (3) إبريل 2015، 23– 48.

– طعيمة، رشدي أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، **سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس**، الكتاب التاسع عشر، دار الفكر العربي، القاهرة.

– عدس، محمد (1996). **المعلم الفعال والتدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان.

علام، صلاح الدين (2007). **التقويم التربوي البديل "أسسه النظرية والمنهجية، وتطبيقاته الميدانية"**، دار الفكر العربي، القاهرة.

- عليان، شاهر ربحي (2010). **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها "النظرية والتطبيق"**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان.

- فضل، نبيل (1998). مقومات تنمية الثقافة العلمية واتخاذ القرار في تعليم العلوم (دراسة نقدية)، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجد 3، العدد 49، 235- 299.

- Chiappetta, L.; A. Fillman, and H. Sethna. (1991). A Method to Quantify Major Themes of Scientific Literacy in Science Textbooks. **Journal of Research in Science Teaching**, 28 (8): 713- 725.

- Risner G.P &et.al,(1991). Level of Questioning In Current Elementary Textbooks, What The Future Holds ? **An Abstract of ERIC**

- Wilem, W (1986). Questioning Skills for Teachers, Washington DC: **National Education Association**.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية

The level of perceived organizational support among employees at the College of Arts and Sciences in Qamnes and its relationship to organizational citizenship behavior

هالة حميد عبد السلام

Halah Hameed Abdulsalam

محاضر بقسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية الآداب والعلوم قمينس

Lecturer in the Department of Educational Administration and Planning - College of Arts and Sciences, Qamnes

halahamid2018@gmail.com

الملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم–قمينس، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين من وجهة نظرهم، كذلك الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمية كما يدركه العاملون بكلية الآداب والعلوم– قمينس، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في آراء المبحوثين، حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية الذي يمكن أن يُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة). وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة بالإضافة إلى الاستبانة بصفتها أداة للدراسة والتي تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (34) فرداً، وقد توصلت الدراسة بعد استخدام الأساليب الإحصائية إلى أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس قد جاء بمستوى متدنٍ، كما وأنَّ مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس جاء بمستوى متوسطٍ، وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم /قمينس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين أراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية الذي يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية : الدعم التنظيمي، المواطنة التنظيمية، سلوك المواطنة، العاملين.

Abstract

The current study aimed to identify the level of organizational support perceived by employees at the College of Arts and Sciences/Qaminis, and the level of organizational citizenship behavior among employees from their point of view, as well as to reveal whether there is a correlation between organizational support and organizational citizenship behavior as perceived by employees at the College of Arts and Sciences/Qaminis. And to reveal whether there is a difference between the responses of members of the research community regarding the level of perceived organizational support and the level of organizational citizenship behavior, which can be attributed to the variables (academic qualification - years of experience). The descriptive, correlational approach was also used, and the study also used a questionnaire, which was applied to a sample of (34) individuals After using statistical methods, the study concluded that the level of perceived organizational support among employees at the College of Arts and Sciences, Qaminis, was at a low level, and the level of organizational citizenship behavior among employees at the College of Arts and Sciences, Qaminis, was at a moderate level. The results also concluded that there was a correlation between perceived organizational support and And organizational citizenship behavior among employees at the College of Arts and Sciences / Qaminis. The results also showed that there is no difference between the responses of members of the research community regarding the level of perceived organizational support and the

level of organizational citizenship behavior that can be attributed to the variables (academic qualification - years of experience).

Key Words : Organizational support, organizational citizenship, citizenship behavior, employees..

المقدمة :

أصبح الاهتمام بالعنصر البشري يحظى بأهمية خاصة في المنظمات الحديثة، وبخاصةٍ مع اشتداد المنافسة، وتعقد المهام الوظيفية، كما أن نجاح المنظمات أو فشلها في تحقيق أهدافها يعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة العنصر البشري، الذي يمثل نقطة قوة في جميع المنظمات، ومن هذا المنطلق ركز الفكر الإداري والسلوكي المعاصر على الاستفادة من نتائج البحوث، التي تدرس سلوكيات الأفراد داخل المنظمات، ومحاولة ترسيخ القيم والسلوكيات الإيجابية لدى الأفراد في بيئة العمل (العنزي، القرني :2018).

وكثيراً ما تضمنت أدبيات الإدارة، كماً من الدراسات والبحوث، التي تسعى إلى فهم العلاقة بين الموظفين والمنظمات التي يعملون بها، ومن أبرز تلك المتغيرات التي أخذت الدراسات السلوكية تسلط الأضواء عليها في السنوات الأخيرة، هو ما عُرف بالدعم التنظيمي المدرك، والذي يعود في نشأته إلى نظريتي التبادل الاجتماعي والمنفعة المتبادلة (المالكي: 2019).

حيث تفترض نظرية الدعم التنظيمي وجود علاقة تبادلية بين المنظمة والعاملين بها، إذ ترى أن معتقدات العاملين بها تتفاعل وتتأثر بمدى تقدير المنظمة لإسهاماتهم وجهودهم، وذلك من خلال الاهتمام بالتعاملات المادية كالمكافآت والعلاوات والترقيات، وكذلك التعاملات الشخصية على حدٍ سواء كالعلاقات العامة بين أفراد المنظمة، وبذلك يُكونَ المرؤوسون بعض المعتقدات، والتي يطلق عليها مصطلح الإحساس أو إدراك الدعم التنظيمي (العبد اللطيف، القرني: 2018).

وهذا يعني أن العلاقات التبادلية مع المنظمة، تعد من الأمور بالغة الأهمية بالنسبة للفرد؛ لأنها إحدى الطرائق التي يمكن من خلالها تعزيز التزامه اتجاه المنظمة، وحثه على تقديم المزيد من العطاء والدعم للمنظمة، وذلك في مقابل الاحترام والتقدير الكافي، وتعتقد الباحثة أن الدعم التنظيمي له علاقة بمتغيرات تنظيمية أخرى، من ذلك متغير سلوك المواطنة التنظيمية، فالدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية يُعدان في الوقت ذاته عنصران أساسيان لنجاح أي منظمة وتحقيق أهدافها.

وقد حظي مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية باهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية بصفةٍ عامةٍ، وفي مجال الإدارة بصفةٍ خاصةٍ، نظراً للمزايا العديدة التي تعود على المنظمة نتيجة تبنَي العاملين بها لهذا السلوك (بن رجم : 2018).

وتبرز أهمية سلوك المواطنة بوصفه سلوكاً إضافياً في الآثار الإيجابية التي يتركها على المنظمات، إذ يخلق تفاعل إيجابي بين أعضاء المنظمة، ويعزز من انتمائهم إليها، ويرفع مستوى رضائهم الوظيفي وروحهم المعنوية، ومردوديتهم في الأداء، الأمر الذي يسهم في تحقيق أهداف المنظمة (شلابي : 2016).

وتأسيساً على كل ما سبق تأتي هذه الدراسة محاولةً للتعرف على مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس وما إذا كانت له علاقة بسلوك المواطنة التنظيمية.

مشكلة الدراسة:

تسعى معظم مؤسسات التعليم العالي إلى تكوين مشاعرٍ واتجاهاتٍ إيجابيةٍ لدى العاملين فيها، وذلك باعتبارهم المتغير الأهم في انطلاق أي عملٍ وضمان نجاحه، لذا فإن اعتقاد العاملين بأن المنظمة تهتم بهم، وتدعمهم بالقدر الكافي، وتقدر مدى إسهاماتهم في نجاحها وتحقيق أهدافها، سينعكس إيجابياً بزيادة الرضا والالتزام والانتماء للمنظمة، والوصول لسلوك المواطنة التنظيمية، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (أبو حشيش : 2018) حيث ترى أن هناك دوراً وسيطاً للدعم التنظيمي في قيم سلوك المواطنة التنظيمية، ورأت دراسة (المالكي : 2019) أيضاً أن اعتقاد الموظفين أن المنظمة تهتم بهم وتقدر مدى دورهم في إنجاحها وتحقيق أهدافها، وتوفر لهم الأمن الوظيفي والاستقلالية والتدريب، سينعكس أيضاً إيجاباً بزيادة الرضا والانتماء للمنظمة والوصول لسلوك المواطنة التنظيمية، وعليه تم تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي : **ما مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم- قمينس من وجهة نظرهم ؟

2- ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم- قمينس من وجهة نظرهم ؟

3- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية كما يدركه العاملون بكلية الآداب والعلوم/ قمينس ؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة جوانب، أهمها أنها تتناول متغيرين لم يتم تناولهما بالقدر الكافي من قبل الباحثين في مجال الإدارة التربوية في البيئة العربية عامةً والليبية خاصةً – في حدود علم الباحثة، مما قد يسهم في إثراء المكتبة العربية بموضوعٍ جديدٍ، كما تُعد هذه الدراسة مهمة، كونها تلقي الضوء على مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم– قمينس، وهذا من شأنه أن يوفر لإدارة الكلية معلوماتٍ مهمة، يمكن أن تساعد في التركيز على العناصر الحاكمة، لتحقيق مستويات مرتفعة من الإدراك، وما يترتب على ذلك من استقرار الكلية وزيادة فعاليتها، خاصةً وأن هذا الدعم يشكل حافزاً ودافعاً للعامل نحو بذل أقصى جهد لضمان سير العمل بالشكل الصحيح.

كما تكتسب أهميتها من أهمية تبني العاملين لسلوك المواطنة التنظيمية الذي يزيد من دافعية العامل واهتمامه بالعمل، ويؤمّل من نتائجها أن تضفي المزيد من الفهم لطبيعة العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في كلية الآداب والعلوم–قمينس.

أهداف الدراسة:

انسجاماً مع تساؤلات السابقة فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس.

2- الكشف عن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس.

3- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية كما يدركه العاملون بكلية الآداب والعلوم– قمينس.

4- الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

5- الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

حدود الدراسة :

- **الحد الموضوعي :** اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية.

- **الحدود البشرية :** اقتصرت الدراسة على العاملين بكلية الآداب والعلوم–قمينس.

- **الحدود المكانية:** تمثلت الحدود المكانية لهذه الدراسة بكلية الآداب والعلوم– قمينس.

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2022 –2023).

مصطلحات الدراسة:

- **الدعم التنظيمي المدرك:**

ويمكن تعريفه إجرائياً : بأنه الدرجة التي يدرك عندها العامل بأن الكلية التي يعمل بها، تهتم به وتثمن مجهوداته، وتقدر أفكاره، مما يخلق لديه مشاعر إيجابية ناحية المنظمة تنعكس في ممارستهم لسلوكيات تدعم أهداف الكلية.

- **سلوك المواطنة التنظيمية:**

ويعرف إجرائياً: بأنه ذلك السلوك الطوعي النابع من الفرد، والذي يُعبّر عنه في هذه الدراسة من خلال الأبعاد الآتية (الإيثار– اللطف والكياسة – الروح الرياضية – السلوك الحضاري).

الإطار النظري:

أولاً/ الدعم التنظيمي المدرك:

- **مفهوم الدعم التنظيمي المدرك:** قُدمت العديد من التعريفات والمفاهيم الخاصة بالدعم التنظيمي حيث عُرف " بأنه مدى تقدير المنظمة للعاملين بها، ومساهماتها بالاهتمام برفاهيتهم، والذي يتمثل بالتوزيع العادل لمكافآت العمل، مقابل الجهود المبذولة منهم، لتلبية أهداف المنظمة، والتي تدل على اهتمام المنظمة بمساهمات العاملين، وتشمل المكافآت المادية، مثل : الأجور، والبدلات، والمزايا الاجتماعية والعاطفية، مثل : الاحترام ودعم المشرفين " (منصور، عاشور: 2016 :45).

كما يُعرف بأنه " إدراك الفرد بأن المنظمة التي يعمل بها تكافئ الأداء الجيد، وتعتني به وترعاه، أو هي تلك العوامل التي تحمي الموظفين من الآثار الضارة من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم، من خلال اهتمام المنظمة بهم وتوفير الرفاهية لهم " (الكعبي : 2016 :7).

ومما تقدم يتضح أن هناك تفاوتاً في الطرح لمفهوم الدعم التنظيمي، حيث ترى بعض التعريفات أن العاملين يستخدمون إدراكهم لتقييم مدى اهتمام المنظمة بإرضاء وإشباع حاجاتهم وتعويض جهودهم، في مقابل تحقيق تطلعات وأهداف المنظمة، بينما يستند تعريف آخر على أن زيادة الاهتمام بالعاملين من خلال إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية تجعلهم متعلقين بالمنظمة، وذلك لأن الدعم التنظيمي يقوم برفع توقعات العاملين بأن المنظمة سوف تكافئ جهودهم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن إدراكات الدعم التنظيمي تتفاوت من عامل لآخر ضمن البيئة التنظيمية نفسها، فقد يبني البعض إحساسهم بالدعم التنظيمي على بعض العوامل، ومنها على سبيل المثال: استعداد المنظمة لتقديم المساعدة أو لمدى توفيرها لفرص تدريبية في المجالات المرتبطة بعملهم، أو التشجيع المستمر لهم، أو تهيئة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات والتأثير على سياسات العمل (الكعبي : 2016).

– **أهمية الدعم التنظيمي المدرك:** تتضح أهميته في النتائج التي يكمن أن يحققها، حيث يعزز من جهود العاملين في المنظمة؛ مما يؤدي إلى زيادة الجهد المبذول نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، ويقلل الآثار السلبية لبعض سلوكيات وتصرفات العاملين داخل المنظمة، مما يؤدي إلى انخفاض معدل التغيب وترك العمل في المنظمة، ويقلل من ظاهرة دوران العمل (العنزي، القرني :2018).

كما يسهم في تدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو العمل الإبداعي والابتكاري، ودعم الاتجاه نحو العمل الجماعي، كذلك يقود العاملين إلى زيادة اجتهادهم لأداء مهام وظيفية خارج ما هو مطلوب منهم، لتعزيز مشاركتهم في سلوكيات الدور الإضافية، كذلك له دور قوي ومؤثر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي (منصور، عاشور: 2016).

– **أبعاد الدعم التنظيمي المدرك** : تشير الدراسات العربية كدراسة (العبد اللطيف : 2018)، (المهيوب : 2018)، (الشعلان : 2014)، إلى أن أبعاد الدعم التنظيمي المدرك تتمثل في أربعة أبعاد رئيسة هي :

1– العدالة التنظيمية : تعود جذور هذا المفهوم إلى نظرية العدالة التي تفترض أن العامل يوازن ويقارن بين ما يحصل عليه بعدالة من الموارد مع معدل ما يحصل عليه الآخرين من تلك الموارد، وعندها يشعر العامل بالأمان والمساواة في آن واحد، وفي الجانب الآخر فغياب العدالة يمكن أن يؤدي إلى خلق حالة من التوتر وممارسة سلوكياتٍ سلبيةٍ تؤثر سلباً في المنظمة.

2– المشاركة في اتخاذ القرارات : إن مشاركة الإدارة للعاملين في اتخاذ القرارات يُعد مصدراً مهماً من مصادر إحساسهم بالدعم التنظيمي، حيث تجعلهم يشعرون بقيمتهم وإنسانيتهم، والاجتهاد في

طرح الأفكار التي من شأنها تحسين طرق العمل، والحد من الصراعات، وتعزيز الالتزام بأهداف المنظمة.

3- سلوك القادة المساندة للمرؤوسين : يُعد الدعم القيادي أحد المكونات المهمة في مفهوم الدعم التنظيمي، فسلوك العاملين ما هو إلا انعكاس لسلوك قادتهم، حيث يؤثر السلوك القيادي في سلوك العاملين في المنظمة، فالعلاقة التبادلية بين ربّ العمل والعامل لا تعتمد فقط على الجوانب الشخصية، مثل النفوذ والخدمة والمعلومات، وإنما تعتمد أيضاً على الجوانب الاجتماعية الشعورية المتمثلة في الاحترام والتقدير والتوافق والدعم.

4- دعم وتأكيد ذات العاملين : يشير هذا البعد إلى اعتقاد العاملين أن بمقدورهم تلبية وتحقيق احتياجاتهم عن طريق المشاركة الإيجابية في أدوار متنوعة داخل المنظمة، وقد فرق الباحثون بين دعم وتأكيد الذات لدى العاملين، ودعم وتأكيد الذات المرتبط بمهامٍ محددةٍ، ذلك أنَّ تأكيد الذات لدى العاملين يرتبط بالكيان العام والشامل للفرد طوال فترة تواجده داخل المنظمة، بينما يشير تأكيد الذات المرتبط بمهام محددة بأنّه ذلك الذي ينتهي بمجرد الانتهاء من نشاطٍ أو مهمةٍ معينةٍ أو دورٍ محددٍ داخل المنظمة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على هذه الأبعاد في تحديد مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم- قمينس، حيث تتوقع الباحثة أن يكون لهذه الأبعاد تأثير في تحديد مستوى إدراك الدعم التنظيمي لدى العاملين.

ثانياً/ سلوك المواطنة التنظيمية:

- **مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية:** ظهر مصطلح (سلوك المواطنة التنظيمية) أو كما يُشار إليه في بعض المراجع بعدة مسميات (كالدور الإضافي، والسلوك الحضاري، والمشاركة التطوعية، والسلوك غير المكلف أو سلوك التلقائية المؤسسية)، ظهر لأول مرة في نهاية السبعينيات على يد "Organ" عندما عرفه بأنه سلوكيات مرتبطة بالعمل ولا يتضمنها الوصف الوظيفي الرسمي، وهي لا ترتبط بنظام المكافآت الرسمية، وهي تدعم الأداء الفعال للمنظمة " (الفرجاني: 100: 2017).

أو هو" السلوك الوظيفي الذي يؤديه الموظف طواعية، ويتعدى حدود الواجبات الوظيفية المحددة له، كما أنه لا يتم مكافأته من خلال هيكل الحوافز الرسمية بالمنظمة " (أبو حشيش :106: 2018).

كما عُرف بأنه " سلوك إيجابي يمارسه الفرد، ويساعد على إنجاز العمل بنجاح، ويتضمن مساعدة الزملاء، والمحافظة على أنظمة العمل، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات، وتحمل الظروف القاسية للعمل دون تذمر" (أحمد :2017 :6).

ورغم تعدد تعريفات سلوك المواطنة فإنها اجمعت بأن كل ما يقوم به العامل من سلوكيات في المنظمات هي سلوكيات طواعية اختيارية أي برغبةٍ منه، ولا تندرج في التوصيف الوظيفي الخاص به، حيث لا تتم مكافأته من خلال نظام الحوافز الرسمية أو معاقبته ما لم يقم بها، وأن من شأن هذا السلوك أن يسهم في زيادة فعالية المنظمة والارتقاء بمستوى أدائها.

– **أهمية سلوك المواطنة التنظيمية:** تأتي أهمية سلوك المواطنة التنظيمية في أنها تساعد في تحسين الأداء الكلي للمنظمة عن طريق إدارة العلاقات التبادلية بين العاملين في الأقسام والإدارات، مما قد يسهم في زيادة حجم المخرجات الكلية المنجزة، وإتاحة الفرصة أمام الفرد لممارسة الديمقراطية من حيث اختياره لنوع النشاط الذي يرغب المشاركة فيه واختيار التوقيت المناسب له (نوح: 2012).

كما أنها توطد العلاقات بين الأفراد والجماعات مما ينعكس إيجابياً على الأداء المتميز، ويزيد من كفاءة وفاعلية العاملين في العمل، كذلك تسهم في تعزيز روح الولاء والانتماء، وتقليل معدل دوران العمل وتحسين مستوى الأداء (أمين :2021).

– **أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية:** تناول الباحثون أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية من أوجه مختلفة فنهاك من يختزلها في بعدين رئيسين وهما: **البعد الفردي، والبعد التنظيمي**، وهناك من يحددها في خمسة أبعاد رئيسة هي:

1– الإيثار: ويقصد به المساهمة التي يقدمها الفرد للأشخاص الذين من حوله كمساعدة زميل له أو رئيسيه في المهام المتعلقة بالعمل، دون أي مقابل أو توقع نوع من المكافأة، مما يعكس تفضيل أو إيثار الفرد للآخرين على نفسه (الخرشه : 2015).

2– الكياسة: وتعني محاولة الفرد منع وقوع المشكلات المتعلقة بالعمل، وإدراك الفرد مدى تأثير سلوكه على الآخرين، وعدم الاستغلال أو التعدي على حقوق الآخرين، وتجنب إثارة المشاكل معهم.

3– الروح الرياضية: ويقصد بها تحمل أي أوضاع سيئة في العمل، أو متاعب شخصية مؤقتة كانت أو بسيطة ومحاولة التغلب على المعوقات القائمة دون تذمر أو شكوى، واستغلال الوقت في العمل وخدمة الآخرين (الشنطي : 2015).

4- السلوك الحضاري: أو ما يطلق عليها بفضيلة المدنية، ويشير إلى سلوكيات ونشاطات يبديها الفرد، من خلال المساهمة البناءة في إدارة أمور المنظمة، وتقديم مقترحات تفيدها وتطورها، وتأدية العمل بصورة تساعد في المحافظة على سمعتها (نجم وآخرون : 2018).

وعليه فإن الدراسة الحالية قد تبنت الأبعاد السابقة لقياس مستوى سلوك المواطنة التنظيمية.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرض لكل الدراسات التي تناولت الدعم التنظيمي المدرك وسلوك المواطنة التنظيمية والتي أجريت في مؤسسات التعليم العالي، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات من الأقدم إلى الأحدث:

أولاً/ الدراسات التي تناولت الدعم التنظيمي المدرك:

هدفت دراسة (الشعلان : 2014) إلى معرفة الدعم التنظيمي المدرك لدوافع الموظفات الإداريات، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية للدعم التنظيمي المدرك لدوافع الموظفات السابقة، تُعزى إلى متغيرات : (العمر، الوظيفة، المؤهل العلمي، المرتبة الوظيفية، سنوات الخبرة)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، وخلُصت الدراسة إلى أن الدعم التنظيمي المدرك لدوافع التقدير والإنجاز لدى الموظفات الإداريات، قد جاء في المرتبة الأولى يليها محوري الدعم التنظيمي لدوافع العلاقات الإنسانية ثم الدعم التنظيمي للحوافز، وأخيراً الدعم التنظيمي لدوافع تقدير الذات، وقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدعم التنظيمي المدرك لدوافع الموظفات، لمحاور الدراسة تبعاً للمتغيرات (العمر، المؤهل، المرتبة الوظيفية، سنوات الخبرة)، بينما وجدت فروق ذات دلالةٍ احصائيةٍ تعزى إلى الوظيفة حيث ارتفعت الحاجة إلى الدعم التنظيمي لدوافع الموظفات عند الموظفات اللاتي يشغلن وظائف غير إشرافية عنها لمن يشغلن وظائف إشرافية.

بينما هدفت دراسة (جلاب وآخرون: 2016) إلى تحديد الدور الذي يؤديه الدعم التنظيمي المدرك في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى عينة من تدريسي الكليات الأهلية، حيث بلغ حجم العينة (248) تدريسياً، واعتمدت على الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات من أهمها، أن هناك دعماً تنظيمياً واضحاً لدى التدريسيين في الكليات الأهلية أسهمت بتقديمه الكليات للتدريسيين، وأن زيادة الدعم التنظيمي المدرك له دلالة في تعزيز الانغماس الوظيفي.

أما دراسة (العجارمة : 2020) فقد هدفت إلى التعرف على الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمخرجات العمل من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، واختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك، وعلاقته بمخرجات العمل وفقاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة)، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (240) رئيس قسم أكاديمي، وأظهرت النتائج أن درجة توافر الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية في العاصمة عمان من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، قد جاءت متوسطة، كذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة بين متوسطات استجابة رؤساء الأقسام الأكاديميين، لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك، ودرجة توافر مخرجات العمل في الجامعات الأردنية في العاصمة عمان. كما أظهرت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة رؤساء الأقسام الأكاديميين، لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك، بالجامعات الأردنية في العاصمة عمان، باختلاف متغيري(الجنس، والكلية) على الدرجة الكلية لصالح الإناث، والكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغيرات (مصدر الحصول على آخر مؤهل، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة).

ثانياً/ الدراسات التي تناولت سلوك المواطنة التنظيمية:

سعت دراسة (الطبولي وآخرين : 2015) إلى معرفة مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيأة التدريس في جامعة بنغازي، وتوضيح علاقة الإحساس بالعدالة التنظيمية بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (276) عضو هيأة تدريس، واعتمدت الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيأة التدريس في جامعة بنغازي وفي جميع الأبعاد المكونة لهذا السلوك، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في ذلك الإحساس تُعزى لمتغيري (النوع، والمؤهل العلمي)، وعلى خلاف ذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيأة التدريس بجامعة بنغازي تُعزي لمتغير (الدرجة العلمية).

أما دراسة (الفرجاني: 2017) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاده (الإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ووعي الضمير) لدى العاملين في المعهد العالي للمهن الطبية بمدينة بنغازي، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى العاملين في المعهد العالي للمهن الطبية بمدينة بنغازي تُعزى لبعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، مدة الخدمة). وقد استخدمت الاستبانة،

وبلغ حجم مجتمع الدراسة (110) موظفاً وقد أشارت النتائج إلى أن المستوى العام لسلوك المواطنة التنظيمية في جميع أبعاده لدى العاملين بالمعهد، قد جاء بمستوى مرتفعٍ، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطات آراء أفراد العينة نحو سلوك المواطنة وأبعاده تعزى إلى (النوع الاجتماعي والعمر ومدة الخدمة بالمعهد).

في حين هدفت دراسة (الشهري : 2019) إلى الكشف عن مستوى ممارسة أعضاء هيأة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الحكومية الجزائرية من وجهة نظر قادتها الأكاديميين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وعلى أداة الاستبانة، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تمثلت في (100) موظف ممن يشغلون مناصب قيادية بجامعتي (بومرداس) و(الجزائر)، وكشفت النتائج عن وجود مستوياتٍ متوسطةٍ من ممارسة أعضاء هيأة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، كما أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تقدير المبحوثين لمستوى ممارسة أعضاء هيأة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية، تعزى فقط للمتغير الشخصي (المؤهل العلمي)، في حين لم تسجل باقي المتغيرات (الجنس، العمر، الخبرة، الجامعة) أي فروقٍ تذكر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مفهومي الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمي، يمكن القول إن تلك الدراسات قد أسهمت إلى حدٍ كبيرٍ في تعزيز الدراسة الحالية، وتوضيح مساراتها، وذلك من حيث مساهمتها في صياغة المشكلة، وتحديد المنهجية المناسبة لها، وبناء خلفيةٍ معرفيةٍ للإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة وتحليل وتفسير النتائج.

وفي الوقت ذاته تتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بدراستها لمستوى الدعم التنظيمي المدرك، وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية؛ مما يكسب هذه الدراسة أهميةً وإضافةً علميةً، إذ لم تتطرق الدراسات السابقة على حد علم الباحثة إلى دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين، حيث إنَّ كل تلك الدراسات تطرقت إما لكل متغير بشكلٍ منفردٍ أو مع متغيراتٍ أخرى.

إجراءات الدراسة الميدانية:

يتناول هذا الجزء وصفاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي تم القيام بها لتحقيق أهداف الدراسة.

أولاً/ منهج الدراسة: تحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب لهذه الدراسة.

ثانياً/ مجتمع الدراسة وعينتها: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس والبالغ عددهم (65) فرداً، ونظراً لنقص ردود أفراد العينة تم اختيار نوع عينة الدراسة عشوائية نسبية أي ما نسبته (50%) وعليه تكونت عينة الدراسة من (34) فرداً، وفيما يلي عرض لخصائص عينة الدراسة كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (1)

النسبة المئوية والتكرارات لعينة الدراسة حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دبلوم	15	%1.44
بكالوريوس/ ليسانس	13	%1.38
ماجستير/ دكتوراه	6	%1.17
المجمـوع	34	%100
سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	1	%1.02
من 6 إلى 10 سنوات	13	%1.38
أكثر من 11 سنة	20	%1.58
المجموع	34	%100

يشير الجدول إلى أنّ ما نسبته (1.44%) من مجموع المبحوثين هم ممن يحملون مؤهل الدبلوم، في حين شكل حملة البكالوريوس/ ليسانس ما نسبته (1.38%)، وممن يحملون مؤهل الماجستير/ دكتوراة ما نسبته (1.17%)، وعليه فإن ذلك يُعطي مؤشراً إيجابياً مفاده أن هنالك نسبة لا بأس بها من حملة الشهادات العليا في مناصب إدارية مختلفة بالكلية.

كما يتبين من الجدول أن نسبة الأفراد المبحوثين ممن خبرتهم (أكثر من 11 سنة) قد بلغت (1.58%)، وهذا يعني أن غالبية المبحوثين هم ممن يتمتعون بخبرةٍ جيدةٍ، بينما بلغت نسبة من خبرتهم (6 إلى 10 سنوات) (1.38%)، في حين شكل من تقل خبرتهم عن **5 سنوات ما نسبته** (1.02%).

ثالثاً/ أداة الدراسة: تم الاعتماد على الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات والتي تألفت من قسمين:

- **القسم الأول:** يحتوي على معلوماتٍ عامةٍ تمثلت في البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة وهي : (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

- **القسم الثاني:** يتألف من محورين : **المحور الأول** ويتناول أبعاد الدعم التنظيمي المدرك، و**المحور الثاني** يتناول أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية، وقد خصصت للقسم الثاني بدائل للإجابة هي : (موافق بشدة، موافق ،محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

رابعاً/ صدق الأداة: تم الاعتماد على صدق **(الاتساق الداخلي)** لمحاور الاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبعد نفسه، فكانت النتائج كالآتي :

- المحور الأول (الدعم التنظيمي المدرك) : وجود ارتباط إيجابي دال احصائياً بين كل فقرة للبعد والدرجة الكلية لـهُ، حيث تراوحت ما بين (0.554 – 0.860) مما يشير إلى صدق وملائمة (المحور الأول) لأغراض البحث أو لما وضعت لقياسه.

- المحور الثاني (سلوك المواطنة التنظيمية) : وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين كل فقرة للبعد والدرجة الكلية لهُ، حيث تراوحت ما بين (0.602 – 0.901) مما يشير إلى صدق وملائمة (المحور الأول) لأغراض البحث أو لما وضعت لقياسه.

رابعاً/ ثبات أداة الدراسة : تم حساب معامل الثبات من خلال استخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، وكذلك حساب التجزئة النصفية للاستبانة، وتبين أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدعم التنظيمي تراوحت ما بين (0.830- 0.717)، بينما معامل ارتباط (بيرسون) بين النصف الفردي والزوجي، لأبعاد الدعم التنظيمي تراوح ما بين (0.783- 0.624)، وتعد هذه القيم عالية ومناسبة للتحقق من ثبات الاستبانة، وبالنسبة لأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية يتضح أن قيم معامل ثبات (ألفا كرونباخ) تراوحت ما بين (0.883- 0.643)، بينما معامل ارتباط (بيرسون) بين النصف الفردي والزوجي لأبعاد المواطنة التنظيمية تراوح ما بين (0.783- 0.624)، وتعد هذه القيم عالية وبذلك فإن الأداة المستخدمة في الدراسة تتميز بالثبات ويمكن استخدامها علمياً.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

السؤال الأول : ما مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي بكلية الآداب والعلوم– قمينس، ومقارنة المتوسط المحسوب بمدى الاختيارات لمقياس (ليكارت الخماسي)، والذي يساوي أكبر قيمة – أصغر قيمة (5– 1=4)، والناتج يقسم على أكبر قيمة لبدائل الاستبانة (4÷5 = 0.8)، ومن ثم جمع الناتج مع أصغر قيمة (0.8+ 1= 1.8)، وبالآتي يكون مدى الاختيارات الذي يمثل المحك المعتمد بالمقارنة بين المتوسطين كما في الجدول الآتي :

جدول (2)

مدى الاختيارات المستخدمة بالاستبانة

أقل من 1.8	من 1.8– 2.6	من 2.7– 3.4	من 3.5– 4.2	من 4.3– 5
متدني جداً	متدنٍ	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

وبتطبيق ذلك على نتائج تساؤلات الدراسة تبين الآتي :

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد العدالة التنظيمية

م	البعد الأول : العدالة التنظيمية محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
1	أعتقد أن عبء العمل الخاص بي مناسب جداً.	2. 83	1. 53	متوسط
2	يتم توزيع المهام الوظيفية بين العاملين بعدالة.	2.06	0.82	متدنٍ
3	يتم تطبيق كل القرارات الإدارية على العاملين بدون استثناء.	2.51	1. 52	متدنٍ
4	تتصف المعايير المستخدمة في تقييم أدائي بالعدالة والموضوعية.	2.20	1.50	متدنٍ
5	تطبق إجراءات الترقية على الجميع بعدالة.	2.05	1. 62	متدنٍ
	الدرجة الكلية حول مستوى الدعم التنظيمي للبعد الأول	**1.99**	**1.47**	**متدنٍ**

من خلال الجدول يتضح أن الفقرة رقم (1) يشكل مستوى الدعم التنظيمي فيها درجة متوسطة، بينما شكلت الفقرات (2،3،4،5) مستوى متدنٍ من الدعم التنظيمي، وهذا يعكس شعور العاملين بالكلية بتدنٍ مستوى العدالة التنظيمية في الوظيفة التي يمارسونها، وقد يرجع السبب إلى عدم وجود عدالة في توزيع المهام الوظيفية، وتطبيق القرارات الإدارية على عاملين معينين دون سواهم، وغياب العدالة والموضوعية في المعايير المستخدمة في تقييم الأداء، أو في تطبيق إجراءات الترقية على بعض العاملين، مقارنة مع بقية الزملاء في بيئة العمل.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد الحوافز والمكافآت

م	البعد الثاني : الحوافز والمكافآت محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
6	يشجع نظام المكافآت المعمول به على الابداع.	1.81	1. 25	متدنٍ
7	يتم تقدير جهودي عبر الاشادة بإنجازاتي في العمل.	1.93	0.86	متدنٍ
8	توفر الكلية للعاملين فرص الترقية.	2.76	1.01	متوسط
9	تحدد الكلية الاحتياجات التدريبية للعاملين فيها.	2.84	1. 10	متوسط
10	تقدم إدارة الكلية الحوافز بما يتلاءم مع الجهد المبذول.	2.37	1. 45	متدنٍ
الدرجة الكلية حول مستوى الدعم التنظيمي للبعد الثاني		**2.39**	**1.31**	متدنٍ

يتضح من الجدول أنّ الفقرتين (8،9) مستوى الدعم التنظيمي فيها يشكل درجةً متوسطةً إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.76–2.84) على التوالي، في حين شكلت الفقرات (6،7،10) مستوى متدنٍ من الدعم التنظيمي مقارنةً بالمحك، مما يعكس تدني مستوى الدعم التنظيمي المتعلق بالحوافز والمكافآت، وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة منطقية؛ ذلك لأن نظام الحوافز والمكافآت لا يرتبط بالكلية بشكلٍ مباشرٍ، وإنما بالجهة التنفيذية فيه، وهي إدارة الجامعة، الأمر الذي ينعكس على توافر الدعم التنظيمي المدرك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد المشاركة في اتخاذ القرار

م	البعد الثالث : المشاركة في اتخاذ القرار محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
11	أشارك بقدر كبير في القرارات المرتبطة بواجباتي الوظيفية.	2.95	1. 53	متوسط
12	تحرص الكلية على تحقيق الصالح العام عند اتخاذ قراراتها.	1.70	1. 31	متدنٍ
13	تحرص الكلية على تبادل الآراء مع العاملين قبل أن تتخذ أي قرار يخص العمل.	2.61	1. 37	متدنٍ
14	تمنح الكلية العاملين بعض الصلاحيات التي تخولهم لتأدية أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة.	3.89	1.02	مرتفع
15	لدى العاملين الحرية الكافية للاعتراض على بعض القرارات التي تخصهم.	2.53	1.63	متدنٍ
	الدرجة الكلية حول مستوى الدعم التنظيمي للبعد الثالث	**2.79**	**1.44**	**متوسط**

من الجدول يتضح أن الفقرة رقم (11) مستوى الدعم التنظيمي فيها يشكل درجة متوسطة إذ بلغ متوسطها (2.95)، بينما شكلت الفقرة رقم (14) مستوى مرتفعاً من الدعم التنظيمي، أما الدرجة الكلية لمستوى الدعم التنظيمي للمشاركة في اتخاذ القرار فقد بلغت (2.79)، مما يعني أن مستوى الدعم التنظيمي المتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرار جاء متوسطاً، مقارنة بالمحك؛ وذلك قد يرجع إلى أن رؤساء المكاتب بالكلية يمارسون الإدارة الديمقراطية التي تتيح المجال أمام العاملين بالمشاركة في اتخاذ القرارات في منظومة العمل الإدارية.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد تأكيد الذات لدى العاملين

م	البعد الرابع : تأكيد الذات لدى العاملين محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
16	تقدر الكلية الساعات الاضافية التي أقوم بها لأداء العمل.	2.20	1. 24	متدنٍ
17	تحرص الكلية على توفير جميع الإمكانات التي تساعدني على الأداء الجيد.	2.70	1. 31	متوسط
18	تقدم الكلية المساعدة المطلوبة لي عندما أواجه مشكلة ما.	2.50	1. 17	متدنٍ
19	تهتم الكلية بما لدي من شكاوى وتظلمات.	2.49	1.92	متدنٍ
20	تراعي الكلية قيمي وأهدافي الشخصية.	2.39	1.33	متدنٍ
	الدرجة الكلية حول مستوى الدعم التنظيمي للبعد الرابع	**2.60**	**1.15**	**متدنٍ**

يتضح من الجدول أنّ كل فقرات هذا البعد تحصلت على درجة مستوى متدنٍ من الدعم التنظيمي باستثناء الفقرة رقم (17) حيث جاءت بمستوى متوسطٍ، وهذا يعكس حرص الكلية على توفير الامكانيات التي تساعد على الأداء الجيد للمسؤوليات في حدود استطاعتها، في حين كانت الدرجة الكلية لمستوى الدعم التنظيمي فيما يتعلق بتأكيد الذات متدنية؛ وقد يرجع ذلك إلى إحساس العاملين بالكلية بغياب التقدير لمجهوداتهم المبذولة، بسبب غياب التواصل الفعال، الذي يتيح لهم تحقيق قيمهم وأهدافهم، في ضوء قيم الكلية وأهدافها، ويساعدهم على تحديد مشكلاتهم بشكلٍ واضحٍ حتى يتسنى للكلية القدرة على معالجتها.

جدول (7)

مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم- قمينس

م	أبعاد الدعم التنظيمي المدرك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
1	العدالة التنظيمية	1.99	1.47	متدنٍ
2	الحوافز والمكافآت	2.39	1.31	متدنٍ

3	المشاركة في اتخاذ القرار	2.79	1.44	متوسط
4	تأكيد الذات لدى العاملين	2.60	1.15	متدنٍ
الدرجة الكلية لمستوى الدعم التنظيمي المدرك		**2.44**	**1.35**	متدنٍ

يتضح من الجدول أنَّ مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس متدنٍ، وذلك لغياب توفر متطلبات أبعاد الدعم التنظيمي بالكلية.

السؤال الثاني : ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم– قمينس من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس، ومقارنة المتوسط المحسوب بمدى الاختيارات لمقياس ليكارت الخماسي (المستوى القطعي)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد الإيثار

م	البعد الأول : الايثار محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
1	أساعد زملائي الذين لديهم أعباء عمل كثيرة	3. 01	1. 41	متوسط
2	أحوال القيام بأداء عملي على أحسن وجه	2.93	1.24	متوسط
3	أقوم بمساعدة زملائي الذين تغيبوا عن العمل	2.89	1. 02	متوسط
4	أضحي باهتماماتي الشخصية من أجل مصلحة العمل	2.70	1.30	متوسط
5	أهتم بمساعدة العاملين الجدد في التأقلم مع أجواء العمل	3.05	1. 42	متوسط
	الدرجة الكلية حول مستوى المواطنة التنظيمية	**3.21**	**1.17**	**متوسط**

يتضح من الجدول أنّ جميع فقرات بعد الإيثار ذات مستوى متوسطٍ، مما يعني ممارسة العاملين لسلوكيات المواطنة التنظيمية التي تتحلى بالإيثار بمستوى متوسط، والتي تظهر من خلال مساعدة الأفراد لبعضهم البعض بدون توقع أي مكافآت مادية أو معنوية نظير ذلك، وقد يرجع ذلك إلى أن الكلية توجد ببيئة اجتماعية تسودها علاقات اجتماعية جيدة، كون معظم العاملين بالكلية هم من المنطقة نفسها.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد الكياسة

م	البعد الثاني : الكياسة محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
6	أحاول جاهداً منع حدوث مشكلات تتعلق بالعمل.	3.41	1. 20	مرتفع
7	أتجنب إثارة المشكلات مع الآخرين.	2.93	1.66	متوسط
8	أساهم في التوظيف المناسب للإمكانات المتاحة.	2.76	1.01	متوسط
9	أحرص دوماً على التنسيق مع الآخرين لإنجاز العمل بوتيرة أفضل.	2.74	1. 27	متوسط
10	أتعامل مع المستفيدين من خدمات الكلية بشكل يعكس السمعة الطيبة للكلية.	3.00	1. 14	متوسط
	الدرجة الكلية لمستوى المواطنة التنظيمية	**3.07**	**1.22**	**متوسط**

يتضح من الجدول أنّ درجة مستوى الكياسة لدى العاملين بالكلية قد جاء بمستوى متوسط، مما يعكس توافر مستوىً متوسطٍ من المواطنة التنظيمية، وهذا ناجم عن الشعور بالانتماء الوظيفي داخل الكلية، وتمتعهم بشعورٍ عالٍ من المسئولية، تجاه عملهم والآخرين، وسعيهم بأن يكونوا الأفضل في سلوكياتهم داخل الكلية، مما ينعكس بشكل إيجابي على سمعتها.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد الروح الرياضية

م	البعد الثالث : الروح الرياضية محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
11	لدي استعداد لتحمل الضغوط الناشئة عن العمل دون تذمر.	2.73	1. 09	متوسط
12	أتقبل المساءلة عن أخطائي في العمل.	2.09	0. 99	متدنٍ
13	أنفذ الأعمال الاضافية دون تذمر.	2.43	1. 34	متدنٍ
14	أوظف كل الجهود لإنجاز الواجبات والأدوار المهنية المتوقعة مني.	3.02	1.47	مرتفع
15	أتقبل الانتقادات البناءة التي توجه لي بصدر رحب.	2.93	1.66	متوسط
	الدرجة الكلية لمستوى المواطنة التنظيمية	**2.99**	**1.08**	**متوسط**

يتضح أنَّ الفقرتين رقم (12،13) في الجدول أن مستوى المواطنة التنظيمية يشكل درجة متدنية، بينما تشكل الفقرة رقم (14) مستوىً مرتفعاً من المواطنة التنظيمية، في حين بلغت الدرجة الكلية لمستوى الروح الرياضية لدى العاملين بالكلية (2.99) ما يعني أن مستوى المواطنة التنظيمية المتعلق بالروح الرياضية جاء متوسطاً، مقارنةً بالمحك؛ وقد يرجع ذلك إلى أنَّ العاملين بالكلية يمتلكون القدرة على تقبل الانتقادات، بكل رحابة صدرٍ، والمقدرة على التكيف مع كل الأمور، إيجابيةً كانت أم سلبيةً وتقبلهم لمعطيات بيئة العمل.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد السلوك الحضارة

م	البعد الرابع: السلوك الحضاري	المتوسط	الانحراف	مستوى

	محتوى الفقرة	الحسابي	المعياري	الفقرة
16	لديَّ استعداد للقيام بالمهام المطلوبة في ظروف عمل غير مناسبة دون شكوى.	2.90	1. 44	متوسط
17	أحرص على حضور الاجتماعات المتعلقة بالعمل.	3.70	1. 49	مرتفع
18	أحرص على تقديم المبادرات لتحسين الأداء بالكلية.	2.90	1. 44	متوسط
19	أحترم الأنظمة والتعليمات المعمول بها داخل الكلية.	2.79	1.30	متوسط
20	أتفاعل بإيجابية مع كل التغييرات التي تحدث بالكلية.	2.70	1.70	متوسط
	الدرجة الكلية لمستوى المواطنة التنظيمية	**2.70**	**1.20**	**متوسط**

يتضح من الجدول أنَّ كل فقرات هذا البعد تحصلت على درجة مستوى متوسطٍ، باستثناء الفقرة (17) حيث تحصلت على مستوى مرتفعٍ أي بمتوسط حسابي (3.70)، مما يدل على مواظبة العاملين واهتمامهم بحضور الاجتماعات والمشاركة فيها، للاطلاع على ما هو متعلق ببيئة العمل، كما يدل ممارسة السلوك الحضاري من قبل العاملين بالكلية بدرجةٍ متوسطةٍ على حرص العاملين على تحسين الأداء الكلي للكلية، وذلك من خلال مساهمتهم في تقديم المبادرات والأفكار لتحسين العمل، وعدم التذمر أو الشكوى عند العمل في ظروفٍ غير مناسبةٍ، واحترامهم للأنظمة والتعليمات المعمول بها.

جدول (12)

مستوى المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس

م	أبعاد المواطنة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
1	الإيثار	3.21	1.17	متوسط
2	الكياسة	3.07	1.22	متوسط
3	الروح الرياضية	2.99	1.08	متوسط
4	السلوك الحضاري	2.70	1.20	متوسط

الدرجة الكلية لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية	2.99	1.56	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أن مستوى سلوك المواطنة لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس متوسطٍ؛ وذلك لتوافر متطلبات أبعاد المواطنة التنظيمية لدى العاملين بالكلية بدرجةٍ متوسطةٍ.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية كما يدركه العاملون بكلية الآداب والعلوم – قمينس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين متغيري الدعم التنظيمي المدرك وسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (13)

معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين مستوى الدعم التنظيمي المدرك، ومستوى سلوك المواطنة لدى عينة الدراسة

م	المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط	P– Value
1	الدعم التنظيمي المدرك	34	2.44	1.35	0.72	*0.04
2	سلوك المواطنة التنظيمية	34	2.99	1.56		

(*) قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05

يتبين من الجدول أنَّ قيمة معامل بيرسون قد بلغت (0.72)، وهي قيمة دالة على وجود علاقة ارتباطيةٍ طرديةٍ بين المتغيرين، كما أن قيمة P– Value (0.04) وهي أقل من مستوى الدلالة، مما يعني وجود ارتباط، وتعكس هذه العلاقة أنه كلما زاد مستوى الدعم التنظيمي لدى العاملون بكلية الآداب والعلوم / قمينس أدى ذلك إلى زيادة سلوك المواطنة التنظيمية، وهذه النتيجة تفسر منطقية أن مستوى الدعم التنظيمي المتدني أدّى إلى مستوى سلوك مواطنة متوسط عند العاملين بكلية الآداب والعلوم – قمينس.

السؤال الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول ادراكهم للدعم التنظيمي قد تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (F) (تحليل التباين الأحادي)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يُعزى لمتغير المؤهل العلمي

م	أبعاد الدعم التنظيمي	المؤهل العلمي	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (F)	P–Value
1	العدالة التنظيمية	دبلوم	15	2.71	1.83	32	4.271	0.25
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.77	1.20			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.51	1.43			
2	الحوافز والمكافآت	دبلوم	15	3.40	1.25	32	1.331	0.59
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.61	1.60			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.04	1.22			
3	المشاركة في اتخاذ القرار	دبلوم	15	2.93	1.23	32	2.355	0.19
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.45	1.20			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.09	1.66			
4	تأكيد الذات لدى العاملين	دبلوم	15	3.01	1.19	32	3.266	0.51
		بكالوريوس/ ليسانس	13	3.31	1.84			

			1.13	2.67	6	ماجستير/ دكتوراه	
0.32	**2.375**	**32**	**1.35**	**2.44**	**34**	**المجموع**	

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (F) الجدولية (2.375) وبدرجة الحرية (32)، وأن القيمة الاحتمالية المقابلة لها أكبر من (0.05) أي من مستوى المعنوية المعتمد بالدراسة، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول ادراكهم للدعم التنظيمي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المبحوثين من ذوي المؤهلات المختلفة على حدٍ سواء لمستوى الدعم التنظيمي، والاتفاق في وجهات نظرهم على مستوى هذا الدعم.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول إدراكهم للدعم التنظيمي قد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية تم استخدام اختبار (F) (تحليل التباين الأحادي)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يُعزى لمتغير سنوات الخبرة

م	أبعاد الدعم التنظيمي	سنوات الخبرة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (F)	P–Value
1	العدالة التنظيمية	أقل من 5 سنوات	1	2.28	1.49	32	2.607	0.99
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.45	1.76			
		أكثر من 11 سنة	20	2.66	1.47			
2	الحوافز والمكافآت	أقل من 5 سنوات	1	2.62	1.75	32	1.057	0.40
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.71	1.25			
		أكثر من 11 سنة	20	2.61	1.31			

3	المشاركة في اتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	1	2.93	1.23	32	2.891	0.28
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.45	1.20			
		أكثر من 11 سنة	20	2.09	1.66			
4	تأكيد الذات لدى العاملين	أقل من 5 سنوات	1	3.01	1.19	32	1.341	0.21
		من 6 إلى 10 سنوات	13	3.31	1.84			
		أكثر من 11 سنة	20	2.67	1.13			
المجموع			**34**	**2.44**	**1.35**	**32**	**2.941**	**0.47**

بتضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) الجدولية (2.941) بدرجة الحرية (32)، وأن القيمة الاحتمالية المقابلة لها أكبر من (0.05) أي من مستوى المعنوية المعتمد بالدراسة، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول ادراكهم للدعم التنظيمي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة العملية، وتدل هذه النتيجة على الاتفاق بين وجهات نظر المبحوثين على مستوى هذا الدعم بصرف النظر عن متغير سنوات الخبرة العملية إذ إنَّ تقديرهم ومشاعرهم تجاه الدعم التنظيمي لا تتغير بتغير سنوات الخبرة.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية قد تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (F) (تحليل التباين الأحادي)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يعزى لمتغير المؤهل العلمي

م	أبعاد المواطنة التنظيمية	المؤهل العلمي	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار	P–Value

							(F)	
1	الإيثار	دبلوم	15	2.93	1.75	32	4.421	0.43
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.72	1.63			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.55	1.16			
2	الكياسة	دبلوم	15	2.53	1.71	32	4.057	0.80
		بكالوريوس/ ليسانس	13	3.01	1.21			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.64	1.52			
3	الروح المعنوية	دبلوم	15	2.78	1.54	32	2.457	0.23
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.89	1.56			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.41	1.34			
4	السلوك الحضاري	دبلوم	15	2.77	1.50	32	4.033	0.60
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.89	1.24			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.44	1.53			
المجموع			**34**	**2.99**	**1.56**	**32**	**2.416**	**0.52**

بلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (F) الجدولية بدرجة الحرية (32) والتي تساوي (2.416) وأن القيمة الاحتمالية المقابلة لها والتي تساوى (0.52) أكبر من (0.05) أي من مستوى المعنوية المعتمد بالدراسة، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين، حول تقديرهم للمواطنة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة؛ لأنهم يعملون داخل بيئة عمل لا تميز بين مؤهلاتهم حيث تتم معاملتهم بنفس القوانين والأنظمة.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية قد تعزى لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار (F) (تحليل التباين الأحادي)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يعزى لمتغير سنوات الخبرة

م	أبعاد المواطنة التنظيمية	سنوات الخبرة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (F)	P-Value
1	الإيثار	أقل من 5 سنوات	1	2.84	1.10	32	2.845	0.13
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.32	1.43			
		أكثر من 11 سنة	20	2.79	1.32			
2	الكياسة	أقل من 5 سنوات	1	2.36	1.05	32	1.999	0.34
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.84	1.90			
		أكثر من 11 سنة	20	2.71	1.42			
3	الروح المعنوية	أقل من 5 سنوات	1	2.88	1.82	32	2.142	0.50
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.19	1.08			
		أكثر من 11 سنة	20	2.09	1.66			
4	السلوك الحضاري	أقل من 5 سنوات	1	2.71	1.59	32	3.341	0.90
		من 6 إلى 10 سنوات	13	3.41	1.32			
		أكثر من 11 سنة	20	2.94	1.48			
المجموع			**34**	**2.99**	**1.56**	**32**	**2.941**	**0.47**

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) الجدولية (2.941) بدرجة الحرية (32)، وأن القيمة الاحتمالية المقابلة لها والتي تساوي (0.47) أكبر من (0.05) أي من مستوى المعنوية المعتمد

بالدراسة، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول تقديرهم للمواطنة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية، وقد يرجع السبب إلى ثقافة وطبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء العاملين والذي يحبذ العطاء والإيثار ومساعدة الاخرين، يدون أي مقابلٍ، حيث تعدُّ سلوكيات المواطنة التنظيمية تابعةً من المبادرة الذاتية، وتخضع للإرادة الشخصية للأفراد.

- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية يمكن وضع مجموعة من التوصيات، والتي يمكن أن تسهم في تعزيز مستوى الدعم التنظيمي، وبما يسهم بالآتي في تنمية مستويات سلوك المواطنة التنظيمية، وهذه التوصيات هي كما يأتي:

1- أن تعمل إدارة الكلية على توفير العوامل التي قد تؤدي إلى زيادة مستوى إدراك العاملين للدعم التنظيمي، كزيادة إشراكهم في اتخاذ القرارات التي تخص وظائفهم، والعمل على تحقيق العدالة التنظيمية، وتأكيد الذات لدى العاملين، واعتماد الموضوعية في تقييم الأداء، مما يسهم في تنميتهم لسلوكيات المواطنة التنظيمية.

2- ضرورة منح العاملين الدعم اللازم، وقياس مدى ادراكهم لهذا الدعم بشكل دوري ومستمر، لكون الدعم له أثر دال في سلوك المواطنة التنظيمية.

3- أن تُشعر الكلية عامليها بأهمية دورهم وتعتز بإنجازاتهم، وأن تعمل على تشجيعهم من خلال منحهم الحوافز المادية والمعنوية اللازمة.

4- نشر مفاهيم الثقافة الداعمة للدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية، وإيضاح مدى أهميتهما، وتعزيز الممارسات والاتجاهات الايجابية نحوها.

- المقترحات:

1- إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية في موضوع الدعم التنظيمي المدرك للتعرف على علاقته بمتغيرات أخرى، مثل التعلم التنظيمي، والولاء التنظيمي، والثقافة التنظيمية، ونمط القيادة، والمناخ التنظيمي.

2- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى، كالنوع، وعدد الدورات التدريبية، والرتبة الوظيفية.

3- إعداد مقترح حول سبل تعزيز الدعم التنظيمي لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس.

المراجع:

- أبو حشيش، بسام محمد (2018)، أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط على قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية – دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد 11، العدد 37، ص99 – 123.

- أحمد، محمد أحمد أمين (2017)، أثر الصمت التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام التابعين لقطاع التعليم بجامعة المنصورة، مجلة التجارة والتمويل، المجلد 2، العدد 37، ص 2 – 51.

- أمين، مصطفى أحمد (2021)، مدى التزام أعضاء هيأة التدريس بكلية التربية جامعة دمنهور بسلوك المواطنة التنظيمية وأثره على الحد من سلوك العمل غير المنتج لديهم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد 9، ص541 – 612.

- بن رجم، إدريس (2018)، العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى موظفي معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة المسيلة، مجلة الإبداع الرياضي، المجلد 9، العدد 2، 182ص – 197.

- جلاب، إحسان دهش وآخرون (2016)، دور الدعم التنظيمي المدرك في تعزيز الانغماس الوظيفي دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسيي الكليات الأهلية بمحافظات الفرات الأوسط، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 13، العدد 39، ص 137 – 186.

- الخرشه، ياسين كاسب (2015)، أثر العدالة التنظيمية في سلوكيات المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية في شركة الكهرباء الوطنية الأردنية، المجلة العربية للإدارة، مجلد 35، العدد 2، ص 225 – 256.

- الزعبي، خالد يوسف، الكريديس، صالح عبد الله (2012)، مدى تأثير الدعم التنظيمي والاجتماعي في ضغوط العمل : دراسة ميدانية على العاملين في مراكز الدوائر الحكومية في محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز : الاقتصاد والإدارة، مجلد 26، العدد 1،ص 221 – 280 .

- شلابي، وليد (2016)، دور الولاء التنظيمي في تنمية سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من موظفي الادارة المحلية بولاية مسيلة، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة.

– الشعلان، مضاوي محمد (2014)، الدعم التنظيمي المدرك لدوافع العمل لدى الموظفات الاداريات بكلية الآداب بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن : دراسة تطبيقية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 3، العدد 12، ص 149 – 170.

– الشهري، مينة سليمان (2019)، سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الجزائرية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 15، العدد 3، ص 373 – 402.

– الشنطي، محمود عبد الرحمن (2015)، دور الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط في العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية (دراسة تطبيقية على العاملين بوزارة الداخلية – الشق المدني – قطاع غزة)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد 23، العدد 2، ص 41 – 59.

– الطبولي، محمد عبد الحميد وآخرون (2015)، الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، نقد وتنوير، العدد 2، ص 66 – 100.

– العبد اللطيف، ثامر بن عبد الله، القرني، صالح بن علي (2018)، مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، المجلة العربية لكلية التربية، المجلد 34، العدد 4، ص 334 – 371.

– العجارمة، عبد الله فايز فهد (2020)، الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمخرجات العمل من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.

– العنزي، حجي بن سليمان، القرني، صالح علي يعن الله (2018)، مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 1، ص 49 – 73.

– الفرجاني، فاطمة علي بالقاسم (2017)، مدى توافر سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى العاملين في المعهد العالي للمهن الطبية بمدينة بنغازي، مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية، العدد 9، ص 90 – 130.

– الكعبي، حميد سالم غياض (2016)، دور الدعم التنظيمي المدرك في تقليل التهكم التنظيمي دراسة تحليلية لآراء عينة من التدريسيين في كلية الرافدين، كلية الرافدين الجامعة، بغداد.

- المالكي، حامد بن جعفر عبد الله (2019)، الدعم التنظيمي وعلاقته بالالتزام لدى معلمي التعليم العام بمحافظة أضم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 3، ص 145-188.

- المهيوب، تمام (2018)، أثر البيئة التنظيمية على الاستعداد التنظيمي للتغيير في الجامعات الحكومية السورية، رسالة دكتوراه، جامعة طرطوس.

- منصور، طاهر محسن، عاشور، محمود شاكر (2016)، الدعم التنظيمي المدرك متغيراً وسيطاً بين إدارة الاحتواء العالي للموارد البشرية والالتزام التنظيمي : دراسة استطلاعية لآراء من العاملين في شركة نفط الجنوب، مجلة الاقتصادي الخليجي، المجلد 32، العدد 30، ص 31 – 77.

- نوح ، هوزان بنت محمد عبد الوهاب (2012)، سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 30، ص 217 – 239.

- نجم، نجيب عبد المجيد وآخرون (2018)، دور الثقة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تشخيصية تحليلية لآراء عينة من العاملين في مديرية بلدية كركوك، مجلد جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 8، العدد 2، ص 307 – 330.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

جلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقليا بمجمع الرعاية الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الاجتماعية بمدينة المرج

فاطمة حسين أبوبكر العقيلي

قسم الدراسات التربوية النفسية

الدرجة العلمية: محاضر

كلية التربية المرج / جامعة بنغازي

Fatima Hussain Abo baker Alaqily

Department of Psychoeducational Studies

College of education Al-Marj / University of Benghazi

البريد الإلكتروني : fatimaalaqily80@gmail.com

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقلياً في مجمع الرعاية الاجتماعية المرج من وجهة نظر أولياء الأمور، والتعرف على الفروق فاستجابة أفراد العينة تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية للأطفال المعوقين عقلياً تعزى للمتغيرات الشخصية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتوضيح الدراسة ومتغيراتها وتحليلاتها وتحقق أهداف الدراسة، وعينة الدراسة جميع أولياء مور الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية، وتم توزيع 30 استمارة استبانة، تم الحصول على 20 استمارة، ولقد تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الجزء الثاني) الذي قام بتغييره على البيئة المصرية (فاروق صادق 1985) ويتكون من أربعة عشر مظهراً سلوكياً غير تكيفي، وقد تم إيجاد صدق وثبات له مقبولين لأغراض هذه الدراسة أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود مستويات متوسطة ومنخفضة للسلوك اللاتكيفي عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور، واتضح أن المظاهر السلوكية الأكثر انتشاراً بين الأطفال جاءت بمستويات متوسطة وهي العادات الصوتية غير المقبولة، والعادات الانسحابية، والعادات الشخصية غير المقبولة، وسلوك التنمر والعصيان، والعادات الغريبة، والسلوك العصبي، أما السلوكيات اللاتكيفية التي جاءت بمستويات منخفضة فتتمثل في: السلوك الاجتماعي غير المناسب، والاضطرابات النفسية والسلوكية، والعدوانية، والسلوك المضاد للمجتمع، واستعمال الأدوية، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : السلوك اللاتكيفي– الأطفال المعوقين عقليا– أولياء أمور الأطفال المعوقين عقليا – مجمع الرعاية الاجتماعية – المتغيرات الشخصية

Summary :

This study sought to reveal the maladaptive behavioral manifestations of mentally disabled children in the Al-Marj Social Care Complex from the parents point of view , and to identify the differences in the response of the sample members towards the children`s maladaptive behavioral manifestations .

The study sample was all parents of mentally disabled children in the social care complex .30 questionnaire forms were distributed, 20 forms were obtained,and the adaptive behavior scale was applied . According to the American Society on Mental Retardation (part two) , which was adapted to the Egyptain environment (Farouk Sadiq (1985)) and consists of fourteen maladaptive behavioral manifestations . its validity and reliability were found acceptable for the purposes of this study . the results of the current study indicated the presence of moderate and low levels of behavior. Maladaptive behavior among mentally disabled children in the social care complex from the point of view of parents. It became clear that the most widespread behavioral manifestations among children were at moderate levels, which were unacceptable vocal habits , withdrawal habits, unacceptable personal habits , bullying and disobedience behavior, western

customs , and nervous behavior . Maladaptive behaviors that came in at low levels were : inappropriate social behavior , psychological and behavioral disorders, aggression, anti-social behavior , and proposals .

Keywords : maladaptive behavior , mentally disabled children- Parents of mentally disabled children – complex social care and personal variables.

المقدمة:

يعد الاهتمام بتربية الأجيال الصاعدة ورعايتهم من أهم مؤشرات تقدم الأمم، ويظهر هذا التقدم في مدى اهتمام الأمم بفئة ذوي الإعاقة العقلية، ومدى اهتمامها بتحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم في جميع جوانب الشخصية، وتنمية قدراتهم وإمكانيتهم، وتأهيلهم نفسياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً، وتعاني هذه الفئة من الأفراد من عدم القدرة على التكيف الاجتماعي، وقيامهم ببعض السلوكيات غير المرغوب فيها، التي تختلف عن سلوكيات أقرانهم الأصحاء.

والإعاقة العقلية من المظاهر التي توجد في جميع المجتمعات بمختلف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بحيث لا يخلو منها أي مجتمع أو طبقة من الطبقات؛ وهذا ما جعل الباحثين في جميع المجالات يهتمون بالأفراد ذوي الإعاقة العقلية؛ لما يحتاجونه من رعاية طبية وصحية ونفسية واجتماعية وتأهيلية ومهنية، وهذا الأمر يتطلب التعاون بين الجهات المعنية المختلفة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه هذه الفئة، وخصوصاً المشكلات السلوكية.

مشكلة الدراسة:

يعاني الكثير من الأشخاص المعاقين من تدني في المهارات التكيفية والاجتماعية والسلوكية، وهذه المظاهر تظهر في شكل استجابات غير مرغوبة من خلال علاقة الشخص مع البيئة المحيطة به، وتؤدي بدورها إلى مستويات متباينة من القصور في السلوك التكيفي للفرد، فالإعاقة العقلية عادة ما تتصل بسلوك الفرد وقدرته في التعامل مع المجتمع المحيط، والأشخاص المعاقون عقلياً هم أشخاص يكون لديهم مستوى متدنٍ وخلل في الأداء الوظيفي العقلي، وهذا الخلل يكون واضحاً في السلوك التكيفي للفرد، ويظهر في المراحل النمائية منذ الميلاد حتي سن 18 عاما يمنعه من القيام بوظائفه العقلية، سواء كان هذا العائق نتيجة أسباب وراثية أو مكتسبة ؛ مما يؤدي إلى ضعف في القدرة العقلية (اليازوري، 2012: 5).

والأفراد ذوو الإعاقة العقلية يظهرون أنواع مختلفة من السلوكيات اللاتكيفية مثل العدوان والسلوك النمطي وإثارة الذات والتمرد والفوضى وإيذاء النفس وإتلاف الممتلكات، وهذه السلوكيات من أهم الأسباب وراء فشل المعاقين عقلياً في التكيف الشخصي والاجتماعي وتحول دون دمجهم في المجتمع، والعجز في السلوك التكيفي من أهم المعايير في تعريف التخلف العقلي (الخطيب، 1988: 164).

وهناك العديد من الدراسات مثل دراسة السرطاوي وآخرين (2012)، ودراسة Nicholls(2020)، ودراسة Fauth, et al. (2017) أن من أهم خصائص الطلاب المعاقين عقلياً إظهارهم للمشكلات السلوكية، حيث تظهر هذه السلوكيات بمعدلات أعلى من أقرانهم العاديين، مثل السلوكيات التخريبية، وعدم الانتباه والتخريب والعدوانية، ونوبات الغضب، والاكتئاب.

وتعد السلوكيات غير المرغوبة أو السلوك اللاتكيفي من المشكلات التي ترتبط بالإعاقة العقلية، فكلما زادت حدة الإعاقة العقلية زادت المشكلات السلوكية، وهذه السلوكيات تتمثل في سلوك فوضوي، وعدم النضج، ومشكلات شخصية، والقلق والانسحاب، وهذه المشكلات قد تؤدي إلى ترك آثار نفسية على الشخص المعاق وعلى الأشخاص المحيطين به، وقد اهتم الباحثون في مجال التربية الخاصة بدراسة السلوكيات اللاتكيفية لدى المعاقين ذهنيا، وبينت الدراسات أنّ الأشخاص المعاقين لديهم مجموعة من المشكلات السلوكية، وتباينت تلك الدراسات في تحديد نوعية هذه السلوكيات فمنها ما كانت تشير إلى القلق؛ والانسحاب والعدوان، وعدم النضج والنشاط الزائد، ومنها ما أشارت إلى الاضطرابات الانفعالية والسلوك العدواني والتمرد والعصيان (الشبراوي، 2019: 124).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بدراسة السلوكيات اللاتكيفية للأطفال المعاقين عقلياً، مثل دراسة (Remington, 1991) ودراسة (Heward, 2000) حيث يرى الباحثون أنّ الأطفال المعاقين عقلياً لديهم عجز سلوكي، ويعانون من السلوكيات اللاتكيفية، لذلك فقد اهتمت الدراسات بتعديل هذه السلوكيات(جريج، 2013: 146) ؛ ونظراً لأهمية السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الحقل التربوي والنفسي، كان لابد من دراسة المظاهر السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، لذلك جاءت الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج من وجهة نظر أولياء الأمور؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية، تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزى للمتغيرات الشخصية؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج من وجهة نظر أولياء الأمور

2- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزى للمتغيرات الشخصية

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من دراستها لواحدة من القضايا التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في شتى المجالات، ولا سيما في المجال التربوي والنفسي، حيث إنّ دراسة السلوك اللاتكيفي من أهم المحددات للإعاقة العقلية، كما أن دراسة مظاهر السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً وما تشكله من تحد كبير للقائمين على تربية هذه الفئة، حيث إنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أكثر تعرضاً للمشكلات السلوكية عن غيرهم، وهذه السلوكيات تكون في العادة نتيجة عدم تكيفهم مع متطلبات المجتمع المحيط بهم، ونقص الإدراك العقلي أو الحسي للمثيرات المحيطة بهم وعدم فهمها بشكل مناسب مع الإطار الاجتماعي المتعارف عليه، وهذه المشكلات السلوكية تعوق تعامل هذه الفئة مع غيرهم، وتعوق نشاطاتهم اليومية، وهذا ما جعل المجتمعات المتحضرة من السعي وراء حل هذه المشكلات ووضع حلول مناسبة لتلك المشكلات ؛ فنشطت العديد من الأبحاث والدراسات في العقدين الماضيين للتدخل في شأن هذه المشكلات، مما يجعل دراسة مظاهر هذه السلوكيات لدى الأطفال المعوقين عقلياً أهمية كبري.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مجمع الرعاية الاجتماعية بمدينة المرج.

الحدود البشرية: أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

السلوك اللاتكيفي: يعرف السلوك اللاتكيفي على أنه تصرفات الفرد وأفعاله التي تعدّ بعيدة عن حدود معايير المجتمع المقبولة اجتماعيا (الشخص،2010 :280)

ويقصد بالسلوكيات اللاتكيفة أو أنماط السلوك اللاتكيفي إجرائياً في الدراسة الحالية مجموعة من الأفعال والتصرفات التي تعيق تكيف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع الآخرين مثل (العادات الانسحابية، والعادات الشخصية غير المقبولة، وسلوك التنمر والعصيان، والعادات الغريبة، والسلوك العصبي) ويمكن قياسها باستخدام مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الجزء الثاني) الذي قام بتغييره على البيئة المصرية (صادق، 1985)

الأطفال المعاقون عقلياً: هم الأطفال الذين يعانون من نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني ووظيفي دون المتوسط، يكون متلازماً في واحد أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية كالتواصل، والعناية الشخصية، والحياة اليومية المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية، وتظهر هذه المظاهر قبل سن ال18

الخلفية النظرية للدراسة:

مقدمة:

تعد الإعاقة العقلية (Mental J,N LK LSJ,DHJ HBUHRM HGURRetardation) واحدة من أولى الإعاقات الرئيسة التي عرفتها المجتمعات البشرية وقدمت لها الرعاية الخاصة (الخطيب، 2007 : 11)

فما الإعاقة العقلية ؟ وما أسبابها ؟ وما الخصائص السلوكية المميزة لهذه الفئة من المعوقين؟

1 تعريف الإعاقة العقلية : في العام 2007 غيرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي اسمها إلى الجمعية الأمريكية، للإعاقة العقلية والتطورية (American Association on Intellectual And Developmental Disabilities

وينص التعريف الجديد للجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية على الآتي:

الإعاقة العقلية هي إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشرة من عمره (AAIDD .2008)

تصنيف الإعاقة العقلية:

تتعدد فئات الإعاقة العقلية تبعا لتعدد أبعادها وتعدد الأسباب المؤدية إليها وتعدد المظاهر المميزة لحالات الإعاقة العقلية والتي تختلف بدورها تبعا لدرجة الإعاقة ووقت حدوثها.

ولا مجال هنا لنتناول كل هذه التصنيفات بالتفصيل، ولكن يكون من المناسب الحديث عن التصنيف الذي تبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي وهو التصنيف الوثيق الصلة بموضوع الدراسة، إذ يسمى أحياناً باسمها، حيث تصنف حالات الإعاقة العقلية حسب متغيري درجة الذكاء والسلوك التكيفي معا وذلك لأهمية كل من متغيري نسبة الذكاء والسلوك التكيفي في اعتبار الحالة تمثل مستوى من مستويات الإعاقة العقلية، ويشترط أن يكون أداء الطفل ممثلا لأداء الأطفال العاديين المناظرين له في العمر الزمني على مقياس السلوك التكيفي (AAMR.2002)

انتشار ظاهرة التخلف العقلي:

تأثرت الإحصاءات حول نسب انتشار الإعاقة العقلية وشيوعها في العقود الماضية بجملة من المتغيرات منها: تغير تعريفات هذه الإعاقة، وتغير اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة (حيث أصبحت اقل تحفظا من ذي قبل بشان الإفصاح عن وجود طفل ذي إعاقة في الأسرة) والتطور المتسارع في نظم الرعاية الطبية والتكنولوجيا. وتعتمد النظم النظرية لتحديد نسبة الإعاقة العقلية في المجتمع على منحى التوزيع ألاعتدالي أو الطبيعي من خلال تقدير أعداد الأفراد الذين يتوقع أن يكون معامل الذكاء لديهم دون المتوسط بواقع انحرافيين معياريين. ولكن هذه التقديرات لا تأخذ بالحسبان مهارات السلوك التكيفي. (الخطيب، 2003 : 26)

خصائص المعوقين عقليا:

الإعاقة العقلية تعريفا: هي حالة تجعل الطفل يواجه مشكلات في المهارات التواصلية والاجتماعية حيث يتوقع أن يجعل الضعف العقلي الشخص عرضة للمشكلات الاجتماعية المختلفة ومن الأمور المعروفة أن العجز في المهارات الاجتماعية المناسبة وفرط الاستجابات الاجتماعية غير المناسبة من الخصائص المميزة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية (Matson , Dempsy & Lovullo 2009,) فهم يظهرون سلوكيات غير مقبولة اجتماعيً قد تقود إلى نفور الآخرين منهم ورفضهم لهم أو تجنبهم(Reiter & Lapidot , Lefer ,2007) .

والمشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال لا تعود لتدني القدرات العقلية فقط ولكنها تنتج جزئياً عن اتجاهات الآخرين نحوهم وطرائق معاملتهم وتوقعاتهم منهم كذلك فإنّ الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات بالغة في بناء العلاقات الاجتماعية المناسبة مع الآخرين وتفاعلاتهم الاجتماعية غالبا ما تكون محدودة مقارنة بالتفاعلات الاجتماعية للأفراد غير المعاقين (Crane ,2001) فقليلة هي الفرص التي تتاح للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية للانخراط في حياة الأسرة والمجتمع وقليلة هي العلاقات بين الشخصية والاجتماعية التي ينجحون في إقامتها (Kampert & Goreczny , 2007)

كذلك فالكثير منهم يواجهون على المستوى السلوكي مشكلات سلوكية تزيد كثيراً عن تلك التي يواجهها الأطفال عموماً (Lorinek & Polloway ,1993) و تتنوع المظاهر السلوكية اللاتكيفية التي يظهرها الأطفال المعاقون عقلياً، وهي بحسب ما ورد في مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي الجزء الثاني (المشكلات السلوكيه) على سبيل المثال لا الحصر: إيذاء الذات، السلوك النمطي، والسلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي، وعلى الرغم من أن تفسيرات عديدة قدمت لهذه الأنماط السلوكية فإنّ العوامل المسؤولة عن تطورها تبقى غير معروفة بالكامل إلى يومنا هذا (Symons

et al , 2005) كذلك تتنوع وجهات النظر المفسرة للسلوكيات غير المرغوبة الشائعة بين الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية .

تعريف السلوك اللاتكيفي:

يعرف السلوك اللاتكيفي على أنه تصرفات الفرد وأفعاله التي تعد بعيدة عن حدود معايير المجتمع المقبولة اجتماعياً (الشخص، 2010 :280) .

ويشير السلوك اللاتكيفي إلى أنماط السلوك التي تمنع قدرة الفرد على التوافق مع هذه الأنماط من السلوك لخفض القلق لدى الأفراد وتظهر غالباً هذه الأنماط من السلوك لخفض القلق لدى الأفراد ولكنها ليست ذات جدوى، المواقف المحددة وربما تسبب مشكلات أكبر فيما بعد، ويستخدم (الشخص، 2010 : 10) مصطلح "سلوك غير مقبول" لوصف أنماط السلوك اللاتكيفي على أنها "تصرفات غير ملائمة تتضمن طاقة أكثر من تلك التي يتضمنها النشاط العادي للإنسان، وقد تكون هذه الأنشطة ذات طبيعة تدميرية أو عدوانية".

مظاهر السلوك اللاتكيفي لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية: ومن بين مظاهر السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أنّ عدداً منهم يبدون غير مستقرين وعدوانيين ومخربين. إلخ، ولا يتأثرون بما يدور حولهم (نبيه ،2006 :240)

كما يمكن تحديد عدد من أنماط السلوك اللاتكيفي التي أكدت نتائج دارسات وبحوث سابقة وجودها ضمن مظاهر السلوك اللاتكيفي المنتشرة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، وهي: السلوك العدواني، وسلوك إيذاء الذات ،و السلوك التدميري، وسلوك العناد والتحدي، وسلوكيات غير أخلاقية ومضادة للمجتمع السلوك الانسحابي، ورغم وجود كل هذه السمات التي تدل على أنّ السلوك غير التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، هو أحد العناصر المرتبطة بإعاقتهم العقلية والدالة عليها، فإنّ السلوك العدواني يعد من أكثر أنماط السلوك اللاتكيفي انتشاراً لديهم. (المولى ،2013 :17)

الدراسات السابقة:

دراسة (القحطاني، 2013): بعنوان فاعلية برامج الدمج في خفض بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لدى التلاميذ ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، والهدف منها التعرف على الفروق في الأداء على مقياس السلوك اللاتكيفي بين التلميذات المدمجات وغير المدمجات من ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وعينة الدراسة مكونة من 70 تلميذة من ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، واعتمد الباحث على مقياس السلوك اللاتكيفي بصفته أداة للدراسة، وبينت الدراسة أنّ هناك فروقاً بين الطالبات المدمجات وغير المدمجات من ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية لصالح المدمجات في السلوك العدواني، والسلوك الانسحابي، والسلوك الإيذائي.

دراسة (الخطيب، 1988): بعنوان المظاهر السلوكية غير التكيفية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس التربية الخاصة، واستهدفت هذه الدراسة مظاهر السلوك غير التكيفي المنتشرة بين الأطفال المعاقين عقلياً، وعلاقة هذه السلوكيات بعوامل شخصية مثل الجنس والعمر وشدة الإعاقة، وقد طور الباحث قائمة تقديرية سلوكية اشتملت على اثني عشر سلوكاُ وتوزيعها على أربع مؤسسات وبخاصة في مدينة عمان، وكانت عينة الدراسة مكونة من 144 طفل وطفلة من هذه المؤسسات، وبينت الدراسة أن نسبة انتشار مظاهر السلوك اللاتكيفي منخفضة نسبياً، وعدم وجود علاقة في مستوى السلوك بمتغير الجنس، ولكن هناك علاقة بين مستوى السلوك وعمر الطفل.

دراسة (السرطاوي وآخرون، 2012): بعنوان فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وكان الهدف من الدراسة توضيح أثر برنامج تم إعداده من قبل الباحثين لخفض مستويات المشكلات العقلية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، واستخدام اختبار وكسلر ومقياس بركس، تكونت عينة الدراسة من 6 أطفال من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم الملتحقين بأحد مراكز التأهيل للمعاقين بدولة الإمارات، وباستخدام التطبيق القبلي والبعدي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة المشكلات السلوكية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده لصالح القياس البعدي، وأوصت الدراسة بأهمية تعميم البرنامج السلوكي على مراكز تأهيل المعاقين والتشجيع على استخدامه للتخفيف من المشكلات السلوكية لدى المعاقين عقلياً.

دراسة (جريج، وأبو فخر، 2013): بعنوان المظاهر السلوكية اللاتكيفة لدى الأطفال المعاقين عقلياً وعلاقتها ببعض المتغيرات، كالجنس والعمر ودرجة الإعاقة، وشملت الدراسة عينة مكونة من 133 طالب وطالبة، وتطبيق مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الجزء الثاني)، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط السلوكية اللاتكيفية الشائعة بين الأطفال المعاقين عقلياً هو سلوك التمرد والعصيان والسلوك غير المناسب اجتماعياً والميل للحركة الزائدة والسلوك المدمر والعنيف، والانسحاب الاجتماعي والسلوك المضاد للمجتمع، وبينت الدراسة وجود فروق في مستوي السلوك تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور ، وكلما زادت درجة الإعاقة العقلية زادت مستويات المظاهر السلوكية اللاتكيفية.

دراسة (الهويدي، واليماني، 2007): بعنوان السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، واستهدفت الدراسة عينة مكونة من 249 معلم ومعلمة من العاملين مع تلاميذ الصف الثالث والسادس بالمدارس الابتدائية العامة، وتم توزيع استمارة استبانة مكونة من 54 بنداً يمثل كل بند سلوك غير مقبول على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أكثر السلوكيات غير المقبولة شيوعاً بين الطلاب تتعلق بالسلوكيات الموجهة نحو تلاميذ الصف

الدراسي، ثم الموجة نحو ممتلكات الصف، ثم الموجهة نحو المعلم، وتزداد السلوكيات غير المقبولة بتغير جنس المعلم عن جنس التلميذ.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين مما تقدم أهمية الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة أو ما يشبه ذلك سواء من حيث المنهجية المتبعة، أم من حيث الأهداف وأدوات الدراسة، أم من حيث عينة الدراسة والنتائج التي توصلت إليها، كما أغنت الدراسات السابقة معلومات الباحثة من حيث تقديم الخلفية النظرية، مستفيداً من الإيجابيات التي وردت في هذه الدراسات، والجوانب التي أغفلتها، مضيفاً إليها دراسة جديدة على البيئة المحلية من الممكن أن تسهم في دفع حركة البحث في مجال الإعاقة العقلية من خلال ما تقدمه من نتائج قد تفيد الباحثين في مجال تقييم المشكلات السلوكية وعلاجها لدى الأطفال المعوقين عقلياً .

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى التعرف على مظاهر السلوك اللاتكيفي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية، وجهة نظر أولياء الأمور وعلى هذا الأساس تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمل على توضيح متغيرات الدراسة، مع استخدام المنهج التحليلي في الدراسة الميدانية؛ لأنه يعمل على التحليل والربط بين النتائج التي توصل إليها ويعمل على تفسيرها ثم إصدار الأحكام المناسبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج، حيث استخدمت الدراسة أسلوب العينات العشوائية البسيطة من أجل الحصول على بيانات الدراسة من خلال توزيع أداة الدراسة والمتمثلة في استمارة الاستبانة حيث تم توزيع 30 استمارة وتم استرجاع 20 استمارة وهي التي تم عليها إجراء التحليل الإحصائي بنسبة 66.7 % من العدد الذي تم توزيعه وهي نسبة مرتفعة.

خصائص عينة الدراسة:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقا للخصائص للشخصية

الخصائص	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	12	60

	أنثي	8	40
العمر	أقل من 30 سنه	7	35
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	3	15
	من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة	5	25
	50 سنه فأكثر	5	25
المؤهل العلمي	متوسط	14	70
	بكالوريوس	6	30

الأساليب الإحصائية:

قام البحث باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل بيانات الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل الفاكرونباخ لحساب مستوى ثبات أداة الدراسة
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مستوى الاتساق الداخلي وصدق أداة الدراسة
- النسب والتكرارات لوصف خصائص عينة الدراسة
- الوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لعبارات أداة الدراسة
- اختبار (t) واختبار (ANOVA) للتعرف على الفروق في استجابة أفراد عينة الدراسة التي تعزى للخصائص الشخصية

أداة الدراسة:

مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الجزء الثاني

وصف المقياس (محتوى المقياس) يتكون المقياس من 110 سؤال من جزأين: الجزء الأول منها 10 مجالات ويضم 66 سؤالاً، والجزء الثاني ويشمل أربعة عشر مجالاً، ويضم44 سؤالاً

الجزء الأول ويشمل المجال النمائي والاستقلالي ويتكون من نواحي النمو المختلفة وهي: التصرفات الاستقلالية، والنمو الجسمي، والنشاط الاقتصادي، والنمو اللغوي، ومفهوم العد والزمن، والأعمال المنزلية، والنشاط المهني، والتوجه الذاتي، والمسؤولية، والتنشئة الاجتماعية.

أما الجزء الثاني فهو الجزء المعتمد في الدراسة الحالية ويشمل الاضطرابات السلوكية وهي: السلوك العدواني، والسلوك المضاد للمجتمع، والسلوك الاجتماعي غير المناسب سلوك التمرد والعصيان، والسلوك ألانسحابي، والسلوك التشككي، والعادات الشخصية غير المقبولة، والعادات الصوتية غير المقبولة، والعادات الغريبة، والسلوك العصابي، والاضطرابات النفسية والسلوكية، واستعمال الأدوية.

ويقوم المقياس على الملاحظة المتتابعة لسلوك الطفل، وتسجيل سلوكه الفعلي، ويمكن أن تستعين فيه بالوالدين أو المشرفين على الطفل والأخصائي النفسي في تطبيق المقياس، الأمر الذي يسهل استخدام المقياس، حيث يستعان هنا بملاحظة سلوك الطفل، الأمر الذي يمكن من خلاله تجنب صعوبات من جانب الطفل من حيث اللغة أو فهم تعليمات وبنود المقياس (صادق 1985: 4)

وتكونت استمارة الاستبانة بناءً على خطوات المقياس السالفة الذكر من قسمين يتضمن القسم الأول البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي) ويشتمل القسم الثاني علي العبارات المتعلقة بمظاهر السلوك اللاتكيفي والتي تضمنت 12 محورا واشتملت على 60 عبارة وتم استخدام مقياس ليكرت ذي الخمس درجات الذي يتكون من موافق جداً (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق جداً (1) في الإجابة عن أسئلة محاور الدراسة.

جدول (2) مستويات موافقة عينة الدراسة على عبارات أداة الدراسة

المستوى	الدرجة
منخفضة جداً	1.79 – 1
منخفضة	2.59 – 1.80
متوسطة	3.39 – 2.60
مرتفعة	4.19 – 3.40
مرتفعة جداً	5.00 – 4.20

صدق أداة الدراسة

تم حساب صدق عبارات استمارة الاستبانة عن طريق تحديد مستوى التجانس الداخلي من خلال التعرف على الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (3) معاملات الارتباط لعبارات أداة الدراسة

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	Sig
العدوانية			
1	يقوم بضرب زملائه	0.550*	0.012
2	يقوم بشد شعر زملائه	0.832**	0.000
3	يقول ألفاظ بذيئة لزملائه	0.755**	0.000
4	يقوم بالصراخ في وجه زملائه	0.683**	0.000
5	يقوم بتهديد زملائه	0.658**	0.000
السلوك المضاد للمجتمع			
6	يقوم بتكسير الممتلكات العامة	0.850**	0.001
7	يقوم بتمزيق الكتب والمجلات في المكتبة	0.781**	0.000
8	يقوم بتكسير الشبابيك	0.699**	0.000
9	يقوم بإتلاف الأثاث	0.436*	0.045
10	يقوم بنشر الإشاعات	0.478*	0.033
السلوك الاجتماعي غير المناسب			
11	يقوم بمضايقة الآخرين	0.624**	0.003
12	يطحن أسنانه خلال الليل أو النهار	0.642**	0.002
13	لا يهتم باحترام مشاعر الآخرين	0.720**	0.000
14	يقوم باستخدام ممتلكات الآخرين دون استئذان	0.681**	0.001
15	يحلف في مواقف غير مناسبة	0.398*	0.049
سلوك التمرد والعصيان			

16	يقوم بمخالفة التعليمات	**0.778	0.000
17	يقوم بالهروب من المدرسة	**0.635	0.003
18	لا يهتم بتنفيذ الأوامر	*0.413	0.047
19	لا يهتم بممارسة الأنشطة الجماعية	*0.437	0.045
20	يعرقل نشاط الآخرين	**0.598	0.005
	السلوك ألانسحابي		
21	يقف بدون عمل	**0.568	0.009
22	يعاني من الخمول والكسل	*0.391	0.049
23	لا يهتم بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية	*0.557	0.011
24	يميل إلى العزلة	**0.730	0.000
25	لا يحب الكلام مع الآخرين	*0.447	0.048
	السلوك التشككي		
26	يقوم بأخذ ممتلكات الآخرين دون إذن	**0.644	0.002
27	يغش في اللعب	*0.483	0.031
28	يكذب على زملائه	**0.568	0.002
29	لا يقوم بتأدية المهام التي تطلب منه	*0.468	0.045
30	يضحك او يبكي بسهولة بالغة	**0.866	0.000
	العادات الشخصية غير المقبولة		
31	يقوم بالحديث في وجه الآخرين	**0.656	0.002
32	يقوم بتقبيل الآخرين دون رغبتهم	**0.610	0.004
33	يقوم بمعانقة الآخرين	*0.466	0.038

34	يقوم بالتعلق في ملابس الآخرين	0.638**	0.002
35	يقوم بالبصق على الآخرين	0.647**	0.002
	العادات الصوتية غير المقبولة		
36	يتحدث بصوت مرتفع مع الآخرين	0.711**	0.000
37	يقوم بإزعاج الآخرين	0.616**	0.004
38	يضحك بشكل غير مناسب	0.533*	0.016
39	يقوم بتقليد أصوات الآخرين	0.474*	0.046
40	مندفع للغاية	0.481*	0.045
	العادات الغريبة		
41	يقوم بعض الأصابع وقضم الأظافر	0.743**	0.000
42	يملأ جيوبه بأغطية والعاب	0.685**	0.001
43	يقوم بتمزيق ملابسه باستمرار	0.539*	0.014
44	يقوم بالصراخ دون سبب	0.720**	0.000
45	يشعر بالخوف بدون سبب	0.620**	0.004
	السلوك العصابي		
46	يقوم بسلوك مبالغ فيه	0.647**	0.002
47	يقوم دائما بإلقاء اللوم على الآخرين	0.488*	0.029
48	يقوم دائما بنوبات غضب	0.586**	0.007
49	يهتم دائما بجذب الانتباه	0.445*	0.049
50	يشعر دائما بالاضطهاد	0.501*	0.024
	الاضطرابات النفسية والسلوكية		

51	يعاني من نشاط زائد	0.542*	0.014
52	يعاني من اضطرابات في الأكل	0.730**	0.000
53	يعاني من اضطراب في النوم	0.672**	0.001
54	يعاني من كآبة شديدة	0.742**	0.000
55	غير واعي لما يحدث حوله	0.496*	0.048
	استعمال الأدوية		
56	يقوم بتناول المهدئات بصفة دائمة	0.631**	0.003
57	يتناول الأدوية المضادة للتشنجات	0.716**	0.000
58	يهتم بتناول العقاقير المخدرة	0.747**	0.000
59	لا يستطيع العمل دون الحصول على مهدئات	0.625*	0.003
60	يتناول أدوية للعديد من الأمراض العصبية	0.696**	0.001

**** ذات دلالة احصائية عند 0.01**

*** ذات دلالة احصائية عند 0.05**

وتبين أنّ جميع معاملات الارتباط لجميع عبارات أداة الدراسة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستويات معنوية (0.05، 0.01) وهذا يعني أنّ عبارات أداة الدراسة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي وهي صالحة لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

كما تم استخراج معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة الثبات (0.966) لإجمالي أداة الدراسة، وهي قيمة ممتازة واعلي من 0.7 وتوضح ارتفاع مستوى ثبات أداة الدراسة مما يجعلها صالحة للتطبيق في الدراسة.

نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على " ما هي المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة وللأداة ككل وجاءت النتائج كما يلي:

تبين أنّ هناك مستوى منخفضاً للمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية بمدينة المرج من وجهة نظر أولياء الأمور حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 2.515 بانحراف معياري 1.171 وعند دراسة المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية بمدينة المرج تبين أنّ هناك ستة مظاهر في المستوى المتوسط وست مظاهر في المستوى المنخفض وجاءت (العادات الصوتية غير المقبولة) في المرتبة الأولي بمتوسط حسابي 3.050 بانحراف معياري 1.099 ومستوى موافقة متوسط بينما جاء (السلوك الانسحابي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 2.860 بانحراف معياري 1.242 ومستوى موافقة متوسط في حين جاءت (العادات الشخصية غير المقبولة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 2.740 بانحراف معياري 1.132 ومستوى موافقة متوسط بينما جاء (سلوك التمرد والعصيان) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 2.700 بانحراف معياري 1.201 ومستوى موافقة متوسط في حين جاءت (العادات الغريبة) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 2.650 بانحراف معياري 1.155ومستوى موافقة متوسط في حين جاء (السلوك العصابي) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي 2.650 بانحراف معياري 1.343 ومستوى موافقة متوسط وجاء (السلوك التشككي) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي 2.560 بانحراف معياري 1.011 ومستوى موافقة منخفض في حين جاء (السلوك الاجتماعي غير المناسب) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي 2.530 بانحراف معياري 1.242 ومستوى موافقة منخفض بينما جاء (الاضطرابات النفسية والسلوكية) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي 2.410 بانحراف معياري 1.211 ومستوى موافقة منخفض بينما جاءت (العدوانية) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي 2.130 بانحراف معياري 1.099 ومستوى موافقة منخفض في حين جاء (السلوك المضاد للمجتمع) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي 1.970 بانحراف معياري 1.182 ومستوى موافقة منخفض في حين جاء (استعمال الأدوية) في المرتبة الثانية عشر والأخيرة بمتوسط حسابي 1.930 بانحراف معياري 1.130 ومستوى موافقة منخفض وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
العدوانية	2.130	1.099	10	منخفض
السلوك المضاد للمجتمع	1.970	1.182	11	منخفض
السلوك الاجتماعي غير المناسب	2.530	1.242	8	منخفض
سلوك التمرد والعصيان	2.700	1.201	4	متوسط
السلوك الانسحابي	2.860	1.242	2	متوسط
السلوك التشككي	2.560	1.011	7	منخفض
العادات الشخصية غير المقبولة	2.740	1.132	3	متوسط
العادات الصوتية غير المقبولة	3.050	1.099	1	متوسط
العادات الغريبة	2.650	1.155	5	متوسط
السلوك العصابي	2.650	1.343	6	متوسط
الاضطرابات النفسية والسلوكية	2.410	1.211	9	منخفض
استعمال الادوية	1.930	1.130	12	منخفض
المتوسط	2.515	1.171	منخفض	

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محاور أداة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي:

1- العدوانية:

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات العدوانية

العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة

يقوم بضرب زملائه	2.250	1.333	2	منخفض
يقوم بشد شعر زملائه	2.100	1.071	4	منخفض
يقول ألفاظ بذيئة لزملائه	2.100	0.912	3	منخفض
يقوم بالصراخ في وجه زملائه	2.350	1.137	1	منخفض
يقوم بتهديد زملائه	1.850	1.040	5	منخفض
المتوسط	2.130	1.099	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات العدوانية أنّ جميع العبارات في مستوى الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات العدوانية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بالصراخ في وجه زملائه) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.350 وانحراف معياري 1.137 وكانت العبارة (يقوم بتهديد زملائه) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 1.850وانحراف معياري 1.040.

2-السلوك المضاد للمجتمع:

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك المضاد للمجتمع

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بتكسير الممتلكات العامة	2.200	1.473	2	منخفض
يقوم بتمزيق الكتب والمجلات في المكتبة	2.350	1.309	1	منخفض
يقوم بتكسير الشبابيك	1.800	0.951	3	منخفض
يقوم بإتلاف الأثاث	1.700	0.979	5	منخفض جدا
يقوم بنشر الإشاعات	1.800	1.196	4	منخفض
المتوسط	1.970	1.182	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات السلوك المضاد للمجتمع أنّ اربع عبارات في مستوى الموافقة المنخفض وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض جدا وتم ترتيب عبارات السلوك المضاد للمجتمعين حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بتمزيق الكتب والمجلات في المكتبة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.350 وانحراف معياري 1.309ومستوى موافقة منخفض بينما كانت العبارة (يقوم بإتلاف الأثاث) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 1.700 بانحراف معياري 0.979 ومستوى موافقة منخفض جدا

3-السلوك الاجتماعي غير المناسب:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك الاجتماعي غير المناسب

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بمضايقة الآخرين	2.450	1.504	4	منخفض
يطحن أسنانه خلال الليل أو النهار	2.650	1.309	3	متوسط
لا يهتم باحترام مشاعر الآخرين	2.700	0.979	1	متوسط
يقوم باستخدام ممتلكات الآخرين دون استئذان	2.650	1.137	2	متوسط
يحلف في مواقف غير مناسبة	2.200	1.281	5	منخفض
المتوسط	2.530	1.242	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات السلوك الاجتماعي غير المناسب أنّ ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات السلوك الاجتماعي غير المناسب من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (لا يهتم باحترام مشاعر الآخرين) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.700 وانحراف معياري 0.979 ومستوى موافقة متوسط في حين كانت العبارة (يحلف في مواقف غير مناسبة) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.200 بانحراف معياري 1.281 ومستوى موافقة منخفض.

4-سلوك التمرد والعصيان:

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات سلوك التمرد والعصيان

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بمخالفة التعليمات	3.150	1.309	1	متوسط
يقوم بالهروب من المدرسة	2.400	1.231	4	منخفض
لا يهتم بتنفيذ الأوامر	3.050	1.356	2	متوسط
لا يهتم بممارسة الأنشطة الجماعية	2.600	1.188	3	متوسط
يعرقل نشاط الآخرين	2.300	0.923	5	منخفض
المتوسط	2.700	1.201	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات سلوك التمرد والعصيان أنّ ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات سلوك التمرد والعصيان من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بمخالفة التعليمات) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.150 وانحراف معياري 1.309 ومستوى موافقة متوسط في حين كانت العبارة (يعرقل نشاط الآخرين) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.300 بانحراف معياري 0.923 ومستوى موافقة منخفض

5-السلوك الانسحابي:

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك الانسحابي

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقف بدون عمل	2.750	1.293	5	متوسط
يعاني من الخمول والكسل	2.850	1.182	2	متوسط

لا يهتم بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية	2.750	1.164	3	متوسط
يميل إلى العزلة	3.200	1.322	1	متوسط
لا يحب الكلام مع الآخرين	2.750	1.251	4	متوسط
المتوسط	2.860	1.242	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات السلوك الانسحابي أنّ جميع العبارات في مستوى الموافقة المتوسط وتم ترتيب عبارات السلوك الانسحابي من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يميل إلى العزلة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.200 وانحراف معياري 1.322في حين كانت العبارة (يقف بدون عمل) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.750 بانحراف معياري 1.293

6-السلوك التشككي:

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك التشككي

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بأخذ ممتلكات الآخرين دون إذن	2.550	1.099	3	منخفض
يغش في اللعب	2.150	0.813	4	منخفض
يكذب على زملائه	2.000	0.918	5	منخفض
لا يقوم بتأدية المهام التي تطلب منه	2.900	1.119	2	متوسط
يضحك أو يبكي بسهولة بالغة	3.200	1.105	1	متوسط
المتوسط	2.560	1.011	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات السلوك التشككي أنّ عبارتين في مستوى الموافقة المتوسط وثلاث عبارات في مستوى الموافقة المنخفض، وتم ترتيب عبارات السلوك التشككي من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يضحك أو يبكي بسهولة بالغة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.200 وانحراف معياري 1.105 ومستوى موافقة

متوسط في حين كانت العبارة (يكذب على زملائه) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.000 بانحراف معياري 0.918 ومستوى موافقة منخفض .

7-العادات الشخصية غير المقبولة:

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات العادات الشخصية غير المقبولة

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقوم بالحديث في وجه الآخرين	3.150	1.309	2	متوسط
يقوم بتقبيل الآخرين دون رغبتهم	2.500	0.946	4	منخفض
يقوم بمعانقة الآخرين	3.350	1.226	1	متوسط
يقوم بالتعلق في ملابس الآخرين	3.000	1.257	3	متوسط
يقوم بالبصق على الآخرين	1.700	0.923	5	منخفض جدا
المتوسط	2.740	1.132	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات العادات الشخصية غير المقبولة أنّ ثلاث عبارات في مستوي الموافقة المتوسط وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض جداً وتم ترتيب عبارات العادات الشخصية غير المقبولة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بمعانقة الآخرين) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.350 وانحراف معياري 1.226 ومستوى موافقة متوسط بينما كانت العبارة (يقوم بالبصق على الآخرين) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 1.700 بانحراف معياري 0.923 ومستوى موافقة منخفض جدا

8-العادات الصوتية غير المقبولة:

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات العادات الصوتية غير المقبولة

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يتحدث بصوت مرتفع مع الآخرين	3.400	1.314	1	مرتفع
يقوم بإزعاج الآخرين	3.200	1.005	2	متوسط
يضحك بشكل غير مناسب	2.850	0.988	4	متوسط
يقوم بتقليد أصوات الآخرين	3.100	1.210	3	متوسط
مندفع للغاية	2.700	0.979	5	متوسط
المتوسط	3.050	1.099	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات العادات الصوتية غير المقبولة أنّ عبارة واحدة في مستوى الموافقة المرتفع وأربع عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وتم ترتيب عبارات العادات الصوتية غير المقبولة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يتحدث بصوت مرتفع مع الآخرين) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.400 وانحراف معياري 1.314 ومستوى موافقة مرتفع في حين كانت العبارة (مندفع للغاية) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.700 بانحراف معياري 0.979 ومستوى موافقة متوسط

9-العادات الغريبة:

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات العادات الغريبة

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بعض الأصابع وقضم الأظافر	3.250	1.585	1	متوسط
يملأ جيوبه بأغطية والعاب	2.450	1.099	4	منخفض
يقوم بتمزيق ملابسه باستمرار	2.150	0.587	5	منخفض
يقوم بالصراخ دون سبب	2.600	0.995	3	متوسط
يشعر بالخوف بدون سبب	2.800	1.508	2	متوسط

المتوسط	2.650	1.155	متوسط

تبين عند دراسة عبارات العادات الغريبة أنّ ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوي الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات العادات الغريبة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بعض الأصابع وقضم الاظافر) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.250 وانحراف معياري 1.585 ومستوى موافقة متوسط في حين كانت العبارة (يقوم بتمزيق ملابسه باستمرار) هي أقل العبارات اهمية بقيمة 2.150 بانحراف معياري 0.587 ومستوى موافقة منخفض

10 – السلوك العصابي:

جدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك العصابي

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقوم بسلوك مبالغ فيه	2.750	1.517	2	متوسط
يقوم دائما بإلقاء اللوم على الآخرين	2.450	1.234	5	منخفض
يقوم دائما بنوبات غضب	2.400	1.353	4	منخفض
يهتم دائما بجذب الانتباه	2.900	1.165	1	متوسط
يشعر دائما بالاضطهاد	2.750	1.446	3	متوسط
المتوسط	2.650	1.343	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات السلوك العصابيتين أنّ ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات السلوك العصابي من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (يهتم دائما بجذب الانتباه) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.900 وانحراف معياري 1.165 ومستوى موافقة متوسط بينما كانت العبارة (يقوم دائما بإلقاء اللوم على الآخرين) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.450 بانحراف معياري 1.234 ومستوى موافقة منخفض.

11 – الاضطرابات النفسية والسلوكية:

جدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات الاضطرابات النفسية والسلوكية

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يعاني من نشاط زائد	2.950	1.234	1	متوسط
يعاني من اضطرابات في الاكل	2.550	1.395	2	منخفض
يعاني من اضطراب في النوم	2.150	1.040	4	منخفض
يعاني من كآبة شديدة	2.300	1.174	3	منخفض
غير واعى لما يحدث حوله	2.100	1.210	5	منخفض
المتوسط	2.410	1.211	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات الاضطرابات النفسية والسلوكية أنّ عبارة واحدة في مستوى الموافقة المتوسط وأربع عبارات في مستوي الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات الاضطرابات النفسية والسلوكية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يعاني من نشاط زائد) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.950 وانحراف معياري 1.234 ومستوى موافقة متوسط في حين كانت العبارة (غير واعى لما يحدث حوله) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.100 بانحراف معياري 1.210 ومستوى موافقة منخفض

12 – استعمال الأدوية:

جدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات استعمال الادوية

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقوم بتناول المهدئات بصفة دائمة	2.100	1.373	1	منخفض
يتناول الادوية المضادة للتشنجات	2.050	1.050	2	منخفض

يهتم بتناول العقاقير المخدرة	1.850	1.089	4	منخفض
لا يستطيع العمل دون الحصول على مهدئات	1.900	1.119	3	منخفض
يتناول ادوية للعديد من الامراض العصبية	1.750	1.020	5	منخفض جدا
المتوسط	1.930	1.130	منخفض	

عند دراسة عبارات استعمال الأدوية تبين أنّ أربع عبارات في مستوى الموافقة المنخفض وعبارة واحدة في مستوي الموافقة المنخفض جداً وتم ترتيب عبارات استعمال الأدوية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (يقوم بتناول المهدئات بصفة دائمة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.100 وانحراف معياري 1.373 ومستوى موافقة منخفض في حين كانت العبارة (يتناول أدوية للعديد من الامراض العصبية) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 1.750 بانحراف معياري 1.020 ومستوى موافقة منخفض جداً.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية بمدينة المرج تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزي للمتغيرات الشخصية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت)للفروق التي تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي) واختبار تحليل التباين الاحادي للفروق التي تعزي لمتغير (الفئة العمرية)

أ. الفروق وفق متغيرات (النوع، المؤهل العلمي)

جدول (17) اختبار الفروق التي تعزي لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي)

المتغيرات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
النوع	ذكر	12	156.333	0.717	0.483
	أنثي	8	142.750		
المؤهل العلمي	متوسط	14	145.571	0.883	0.389
	بكالوريوس	6	163.333		

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية ،تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزي لمتغير النوع عند مستوى (0.05)وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من افراد عينة الدراسة في مستوى الوعي بالمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج، وكذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزي لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى 0.05 وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي بالمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية .

ب. الفروق وفق متغير (الفئة العمرية)

جدول (18) اختبار الفروق التي تعزي لمتغير العمر

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ف	مستوى الدلالة
أقل من 30 سنه	7	143.000	0.364	0.780
من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	3	153.000		
من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة	5	144.200		
50 سنه فأكثر	5	167.400		

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزي لمتغير الفئة العمرية عند مستوى(0.05) وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات العمر لأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي بالمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية.

يتبين مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعاقين عقلياً تعزي للمتغيرات الشخصية (النوع، الفئة العمرية، المؤهل العلمي) عند مستوى 0.05 وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة.

مناقشة النتائج:

هناك مستوى منخفض للمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 2.515 بانحراف معياري 1.171 وتبين أنّ هناك ستة مظاهر في المستوى المتوسط وستة مظاهر في المستوى المنخفض وجاءت (العادات الصوتية غير المقبولة) في المرتبة الاولي بمستوى موافقة متوسط ثم (السلوك الانسحابي) بمستوى موافقة متوسط ثم (العادات الشخصية غير المقبولة) بمستوى موافقة متوسط يليه (سلوك التمرد والعصيان) بمستوى موافقة متوسط ثم (العادات الغريبة) بمستوى موافقة متوسط يليه (السلوك العصابي) بمستوى موافقة متوسط ثم (السلوك التشككي) بمستوى موافقة منخفض يليه (السلوك الاجتماعي غير المناسب) بمستوى موافقة منخفض ثم (الاضطرابات النفسية والسلوكية) بمستوى موافقة منخفض يليه (العدوانية) بمستوى موافقة منخفض ثم (السلوك المضاد للمجتمع) بمستوى موافقة منخفض وأخيراً (استعمال الأدوية) بمستوى موافقة منخفض وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعاقين عقلياً تعزي للمتغيرات الشخصية (النوع، الفئة العمرية، المؤهل العلمي) عند مستوى (0.05) وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة .

توصي الباحثة بما يلي:

–العمل على زيادة مستوى وعي أولياء الأمور بكيفية التعامل مع الأطفال المعاقين عقلياً من خلال توفير البرامج والدورات التدريبية لهم .

–الاهتمام بتوفير بيئة العمل المناسبة للعاملين في مجمع الرعاية الاجتماعية لزيادة قدرتهم على تأدية أعمالهم بكفاءة وفاعلية تجاه الأطفال المعاقين عقلياً.

وفي ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة مجموعة من المقترحات :

–الأبحاث والدراسات المتعلقة بكيفية التعامل مع الأطفال المعوقين عقلياً

–الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتعرف على التجارب العالمية في مجال التعامل مع الأطفال المعاقين عقلياً والاستفادة منها وتطبيقها في الواقع الليبي.

قائمة المراجع:

1-اسماعيل، إبراهيم نبيه (2006) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

2-جريج، فادي، وأبو فخرغسان(2013)المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، مج(29)، ع(1).

3-الخطيب، جمال، منى الحديدي وآخرون(2007) مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر، عمان، ط1

4-الخطيب، جمال (2003) تعديل السلوك الإنساني دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة فلاح، ، عمان ،ط1

5-الخطيب، جمال (1993) تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين، دار إشراق للتوزيع والنشر، عمان.

6-الخطيب، جمال(1988)المظهر السلوكية غير التكيفية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس التربية الخاصة، مجلة دراسات، كلية العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، مج(15)، ع(8).

7-السرطاوي، وآخرون(2012) فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، مج(9)، ع(3).

8-الشبراوي، مريم عيسى (2019) المشكلات السلوكية وعلاقتها بالنوع الاجتماعي والمرحلة العمرية ومستوى الإعاقة لدى الافراد ذوي الاعاقة الذهنية في مركز الشفلج بدولة قطر، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، مج (4)، ع(1)

9-الشخص، عبد العزيز السيد(2010) قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، مطبعة العمرانية ،الجيزة،ط4

10-صادق، فاروق محمد (1985) دليل مقياس السلوك التكيفي، مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهره، ط2 .

11-القحطاني، هنادي حسين(2013) فاعلية برنامج الدمج في خفض بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لدى تلاميذ ذوي الشلل لدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، المجلة الدولية لأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع(33).

12–المولى، أحمد محمد جاد (2013) فاعلية برنامج تدريبي باستخدام جدول النشاط المصور في تنمية بعض المهارات قبل المهنية وتعديل السلوكيات اللاتكيفية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

13–الهويدي، محمد، واليماني، سعد(2007). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية ولنفسية، مج(8)، (ع1)،

14–اليازوري، محمد علي(2012)الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، قسم علم النفس ،كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

15-Nicholls, G., Hastings, R. P., & Grindle, C,(2020) Prevalence and correlates of challenging behaviour in children and young people in a special school setting, European Journal of Special Needs Education, vol(35), NO(1)

16-Fauth, R. C., Platt, L., & Parsons, S,(2017) The development of behavior problems among disabled and non-disabled hildren in England, Journal of Applied Developmental Psychology.pp

جامعة بنغازي –كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



الأسلوبية الصوتية في سورتيْ التكوير والانفطار

Vocal stylistics in the suras of Al-Takweer and Al-Intiftar\

د. أحمد مصباح سالم اسحيم

عضو هيأة تدريس بكلية الآداب جامعة بنغازي

Dr- ahmed musbah salem suhaim

university stuff member- faculty of art- Benghazi university

Email: ahmedasheem4@gmal.com

الملخص

الأسلوبية الصوتية في سورتي التكوير والانفطار

يقوم هذا البحث بدراسة الأسلوبية الصوتية باعتبارها عنصراً جديداً من عناصر علم الأساليب الذي اعتبره كثر من أهل الأدب وعلماء النقد بديلاً عن البلاغة العربية القديمة، ومجال تطبيقها.

وتمثلت الأسلوبية الصوتية في القرآن الكريم أجمل تمثيل في سورتي التكوير والانفطار.

الكلمات المفتاحية: الأسلوبية- الصوتية - الأسلوبية الصوتية.

abstract

Vocal stylistics in the suras of Al-Takweer and Al-Intiftar

This research studies phonological Stylistics as a new element of Stylistics, which was considered by many literary and critical scholars as an alternative to the old Arabic rhetoric, and its application.

The vocal stylistics in the Holy Qur'an is best represented in the suras of Al-Takwir and Al-Infitar.

Key words: Stylistics, phonological, phonological Stylistics.

مقدمة البحث

الحمد لله العالمين، والصلاة والسلام علي أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلي آله وصحبه أجمعين، وبعد :

فللصوت العربي قيمةٌ كبيرة من حيث الوصف والمعني والوظيفة التعبيرية قديماً وحديثاً، ومن بين ثمراته على مستوى الدرس اللساني الحديث ظهور الأسلوبية الصوتية (الاسلوبية الصوتية فرع من علم الأسلوبية stylistcs يهتم بالجانب الصوتي والفونولوجي في النصوص الجميلة حيث يساعد في كشف التوظيف الصوتي لتجسد الخيال وتحقيق الصورة شارحاً أبعاد التكرار والتقابل والتوازي في مستوي الأصوات المفردة ومستوي السياق الصوتي تتابعاً وتطريزاً معتمداً علي مصطلحات علم الأصوات phonetics والفونولوجيا) (الضائع ،2002: 15)

(phonosty listics) التي انبثقت عن الدرس الأسلوبي بعد ما اتسعت أبعاد الدرس اللساني واشتركت مع ميادين معرفيه أخري.

● **إشكالية البحث** : تتحدد اشكالية البحث في إبراز قيمة الصوت العربي دلالياً عن طريق ربط وصفه نظرياً بقيمته الإيقاعية من خلال ما يحدثه من توازنٍ صوتيٍ أو موسيقي داخل النص ، ومجال هذا البحث هو النص القرآني؛ باعتباره معجزاً عن الصعد اللغوية كَافةً، إذ أن هناك ظواهر صوتيةً كالتنغيم والوقف والنبر .....اعْتُبِرت مجال بحث على مستوى الأسلوبية الصوتية، وقد أمكن تطبيقها في بحوث عملية كثيرة، والمجال التطبيقي لهذه البحوث هو القرآن الكريم والشعر العربي منذ ظهور هذا المصطلح – الأسلوبية الصوتية – وحتي يوم الناس هذا.

● **أهداف البحث**: يهدف هذا البحث إلي:

1. إبراز قيمة الظواهر الصوتية في القران الكريم وأثرها في المعني.
2. التعرف على القيمة الجمالية للأصوات العربية داخل النص القرآني.
3. إظهار قيم دلالية وأسلوبية في سور القرآن الكريم وإثباتها صوتياً عن طريق الأسلوبية الصوتية باعتبارها أحد طرائق البحث الأسلوبية الوافدة إلينا من الدرس اللساني الحديث.

● **الدراسات السابقة**: باعتبار أنّ الأسلوبية الصوتية فرعٌ عن الأسلوبية التي ظهرت منتصف القرن العشرين، والذين عارضوا هذا المصطلح ولادةً وتفاعلاً هم في طالعة من كتبوا فيه وطبقوه على النصوص العربية، ومن بين هؤلاء:

1- د. تمام حسان في دراسته الصادرة سنه 1993م بعنوان: **البيان في روائع القران دراسة اسلوبية في النص القرآني**، حيث أثبت من خلال دراسته قيمة الظواهر الصوتية في بيان جماليات النص كالفاصلة، والسجع، وما تضيفه الظواهر التركيبية كالتقدم والتأخر والحذف.... الخ من جماليات على صعيد بنية النص بكامله تجسدت عنده في النص القرآني الكريم.

2- د. محمد إبراهيم شادي في دراسة له بعنوان: **البلاغة الصوتية في القران الكريم** – الصادرة سنة 988 م – مؤسسة الرسالة – القاهرة وهي دراسة تؤصل للظواهر الصوتية في القرآن الكريم ضمن مستوى البلاغة وتحديداً عند علماء الاعجاز، وما سجله الشيخ عبد الجرجاني 471 هـ من ممارسات صوتية لعلماء البلاغة والتي تمس جانب الإعجاز، وعنده أن البلاغة الصوتية: هي كل وسيلة صوتية تتحقق فيها البلاغة بمعناها المصطلح عليه عند البلاغيين وعليه لابد من ملاحظة أمرين:

الأول: أنّ البلاغة الصوتية تتجاوز الإطار الصوتي بجرسه وإيحائه وإيقاعه واعتداله إلى ما يحدثه من ابراز المعني وتأكيده وتسلسله وانتظامه.

الثاني: أن يتحقق بالأداء الصوتي مطابقة الكلام لمقتضي الحال (**شادي**، 1988م: 11)

هذا عن الإطار النظري لدراسة لدكتور محمد إبراهيم شادي وهي وإن كانت سابقة على دراسة تمام حسان إلا أنني قدمت دراسة تمام حسان عليها؛ كونها معتمدة على الأسلوبية الصوتية الجديدة بخلاف دراسة محمد إبراهيم شادي المبنية على التراث البلاغي.

ثم فتحت هاتان الدراستان الباب على مصراعيه في دراسة الأسلوبية الصوتية بالوجهتين البلاغية القديمة والأسلوبية الجديدة ومن هذه الدراسات:

3- دراسة الدكتور سيد خضر بعنوان: **الفواصل القرآنية دراسة بلاغية الصادرة العام** 2000م عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة، هذه الدراسة متكئة على التراث اللغوي عامة، والبلاغي خاصة مبرزة دور الظواهر الإيقاعية في نهايات الجمل العربية، ثم ربط هذه الظواهر بمبحث الفاصلة القرآنية من وجهة نظر بلاغية في سورتي البقرة والأسراء.

4- دراسة جامعية للبحث: عثمان لا لوسي (رسالة ماجستير) بإشراف: أ. د. عيسي لحيلح، جامعة منتوري – قسنطينة – 2009 م بعنوان: **الإعجاز الإيقاعي في القرآن الكريم**، متخذة من الفاصلة القرآنية، ومبحث السجع والتناسب مجالا تطبيقا لهذا البحث.

5- دراسة الباحث مبارك حنون بعنوان : **في التنظيم الإيقاعي للغة العربية نموذج الوقف** الصادرة عن الدار العربية للعلوم ناشرون، ودار الأمان بالرباط عام 2010م قدمت هذه الدراسة تأصيلا للمسائل الإيقاعية في اللغة العربية ،مبيناً فيها أصول البحث الصوتي عند العرب للأسلوبية

الصوتية، معرّفاً بمجال اللسانيات الصوتية في الدراسات الأوروبية، مع إمكان مقارنتها في اللغة العربية، وذلك ضمن مباحث عديدة سبق له بحثها، ومن بينها ما خصصه في هذه الدراسة ألا هو نموذج الوقف وهي دراسة تجمع ما بين الوجهتين التراثية واللسانية الحديثة، وقد كان في مستوى البحث التراثي متنقلاً ما بين اللغويين والنحاة والقراء؛ باعتبارهم قد اشتركوا فيما بينهم ببحث الإيقاع والصوت العربي للغة العربية ، وقد أطلق على هذا الاشتراك بين علماء العربية في بحثهم للمسائل الصوتية اسم التطريز الصوتي .

6- دراسة جامعية للباحثة: غادة فوارته خارف، (رسالة ماجستير) بإشراف أ. د. محمد جواد النوري – جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين عام 2021 م بعنوان: **الأسلوبية الصوتية في سورة القصص**، وفي هذا البحث أرَّخ الباحث للأسلوبية الصوتية من خلال علم الأسلوب الموضح سابقا، وانحصر مجال البحث في سورة القصص جامعة في ذلك بين وجهتي البحث البلاغية والصوتية الجديدة.

هذا عن الدراسات السابقة في موضوع الأسلوبية الصوتية هذا الوافد الجديد الذي أثرى مجال البحث لبلاغة النص من مستوى الصوت والتزامن والإيقاع والتوافق تنغيماً ونبراً وجهراً وهمساً وابتداء ووقفاً، وكلها بضاعتنا ردت إلينا، وقدا أفدت منها في إعداد هذا البحث على مستوى التأطير والمنهج.

- **المنهجية** :-

اتبع في بحث (الأسلوبية الصوتية في سورتي التكوير والانفطار) دراسة بلاغية إيقاعية المنهج الوصفي، وقد تم تعزيزه أيضاً بالتحليل والمناقشة للمصطلحين الصوتي والبلاغي، إسوة بالدراسات السابق ذكرها، وتمشياً مع أهداف هذه الدراسة.

- **خطة البحث:** وضعت خطة هذا البحث بدءاً بعنوانه: **الأسلوبية الصوتية في سورتي التكثر والانفطار** على النحو الآتي:

1 – مقدمة عامة تضم الهيكل العلمي لفكرة البحث وأهدافه ومنهجيته والدراسات السابقة في هذا الموضوع.

2 – مدخل البحث وعنوانه: **من بلاغة الإيقاع إلى الأسلوبية الصوتية عرض وتوضيح**، اشتمل هذا المدخل علي التعريف بالإيقاع وعلاقته ببناء النصوص وإظهار قيمتها مع بيان العلاقة بينه وبين الأسلوبية اختلافها وتنوعها.

3 – المبحث الأول وعنوانه:

الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير (بلاغة وإيقاعاً) ويشتمل على مطلبين اثنين هما:

* المطلب الأول: **البنية الأسلوبية لسورة التكوير**

* المطلب الثاني: **الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير**

يُعْنَى هذا البحث بإبراز مظاهر الإيقاع الصوتي في سورة التكوير، وذلك بتتبع خصائص الأصوات المؤسسة لبنية المفردات والتراكيب في أي السورة محدداً أبرز سماتها ضمن مفهوم الأسلوبية الصوتية.

4 – المبحث الثاني وعنوانه: **الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار**

ويشتمل على مطلبين اثنين هما:

* المطلب الأول: **البنية الأسلوبية لسورة الانفطار من خلال (البلاغة الإيقاعية)**

* المطلب الثاني: **الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار.**

خُصِّصَ هذا المبحث بمطلبيْه للحديث عن الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار ضمن مستوى الإيقاع البلاغي والأسلوبية الصوتية من خلال أصواتها وتراكيبها المنتظمة والمتوافقة إلى حد كبير مع ما جاء في سورة التكوير.

5 – خاتمة تضم أهم نتائج هذا البحث.

6 – قائمة بالمصادر والمراجع

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

مدخل الدراسة: من بلاغة الإيقاع إلى الأسلوبية الصوتية – عرض وتوضيح

اعتني علماء العربية بالأصوات اللغوية عناية بالغة، وقد خص البلاغيون من بينهم الأصوات العربية بعناية خاصة بدءاً بشروط الفصاحة وعدم التنافر إلى قوة المعنى بناء على قوة الألفاظ يقول الجاحظ 205 هـ: "إنّ المعنى إذا اكتسى لفظاً حسناً وأعاره البليغ مخرجاً سهلاً، ومنهجه المتكلم دالاً متعشقاً صار في قلبك أحلى ولصدرك أملى" (الجاحظ، د ت: 1 / 254)

ويتصاعد به الإصرار على قيمة الصوت بلاغيا حين يقول: " ومن حروف الكلام وأجزاء الشعر ما نراها سهلة لينة ورطبة مواتية، سلسة النظام، خفيفة على اللسان حتى كأن البيت بأسره كلمه واحدة وحتى كأن الكلمة بأسرها حرف واحد " (الجاحظ، د ت: 1 / 255)

وقد أكد هذا المبدأ أيضاً أبو الفتح بن جني 389 هـ حيث اهتم اهتماماً ملحوظاً بمحاكاة اللفظ للمعنى، ولم يكن اهتمامه بالمحاكاة لذاتها، وإنما لما يستتبع ذلك من قوة الدلالة؛ لأنّ اللفظ كلما كان

أشبه بالمعنى وأكثر محاكاة له كان أدل عليه " فكلما ازدادت العبارة شبها بالمعنى كانت أول عليه وأشهد لا لغرض فيه" (ابن جني، د.ت: 2/ 154).

وعن هذا النص يقول د. محمد شادي إبراهيم: "وهذا من صميم البلاغة الصوتية التي تلتقي مع موضوعات علم البيان في غرض أصيل هو قوة الدلالة ووضوحها"(شادي،1988 م: 15).

هذا عن بعض الأصول النظرية لمفهوم البلاغة الصوتية أو الإيقاعية وإن كانت كلمة إيقاع تقترب كثيراً من الاصطلاح العروضي، المختص بالشعر إلا أنه لا مشاحة في الاصطلاح، فالإيقاع من مصطلحات علم الأصوات كذلك، ودلالته التعبيرية استخدمت في القرآن الكريم وكلام العرب.

من أبرز البلاغيين الذين تعرضوا لقيمة الأصوات في بحث مسألة التعبير وجودته – ابن سنان الخفاجي رحمه الله 466هـ – " فهو يرى بأنّ حاجة الناظر في علم الفصاحة والبلاغة لمعرفة مخارج الحروف وأوصافها أمر ضروري؛ لأنّ الكلام ينتظم منها" (ابن سنان الخفاجي رحمه الله، 1952 م : 21 ، ضيف، 1990م : 152).

وهو هنا متأثر بعلماء التجويد، هذا من حيث التأصيل للبلاغة الصوتية عند الأسلاف، وقد لاقت في العصر الحديث انفتاحاً كبيراً من جهتي التطبيق والتنظير، فمن ناحية التطبيق عمد كثير من الباحثين إلى إبراز هذا الجانب كما سبق بيانه في الدراسات السابقة من هذا البحث، وأما من ناحية التنظير فقد أجرى على مصطلح البلاغة الصوتية عدة مقاربات مع مصطلحات اللسانية الحديثة وصولاً إلى الأسلوبية الصوتية والسؤال الآن: ما الأسلوب الصوتية؟ ومتى استخدمت؟

مصطلح الأسلوبية الصوتية هو أحد فروع علم الأسلوبية stylistics يهتم بالجانب الصوتي والفونولوجي في النصوص الجميلة حيث يساعد في كشف التوظيف الصوتي لتجسيد الخيال وتحقيق الصورة شارحاً أبعاد التكرار والتقابل والتوازي في مستوى الأصوات المفردة ومستوى السياق الصوتي تتابعاً وتطريزاً معتمداً على مصطلحات كل من علم الأصوات والفولولوجيا (الضالع، 2002: 15)

ويتحدد مجاله في دراسة النواحي اللسانية التعبيرية من جهة:

* التشكيل الصوتي اللغوي والصوتي والبلاغي في النصوص عامة يضاف إليها التشكيل الصوتي العروضي في النصوص الشعرية خاصة.

* التطريز الصوتي في الاستغراق الزمني والوقف الابتداء والتنغيم والإيقاع

* فن إلقاء النصوص وأدائها، وطرائق عرضها، ومهارات الإقناع الخطابي (الضالع، 2002: 15 بتصرف)

وهذه المحددات مما أغنى به الأسلاف رحمهم الله مجال البحث في علوم اللسان من قراءات وتجويد وأصوات، وما نراه اليوم من انفتاح هو امتداد لها.

أول من استخدم مصطلح photo stylistic هو نيقولاي تروبتسكوى في كتابه أصول الفونولوجيا الذي ظهر أول مرة في ألمانيا العام 1936 م في مطبوعات جماعية براغ اللغوية، ثم ترجم إلي الفرنسية بعد ذلك بعشر سنوات، ثم إلى الإنجليزية بعد ذلك بعشرين سنة أخرى (ميلكاالينتش، 2000 م: 237)

يقع هذا العلم – الأسلوبية الصوتية – ضمن ثلاثة مستويات:

1 – المستوى التعبيري

2 – الناحية التأثيرية

3 – الناحية التي تتناول طريقة عرض الأصوات (مستوى الشكل) وثلاثتها طبقت على النصوص النثرية والشعرية، وقد لاقت صدى واسعاً في نصوص العربية حتى على مستوى الخطاب السياسي والديني المعاصر (الضالع، 2002: 16)

هذه المستويات الثلاثة تتحدد من خلالها الأسلوبية الصوتية والبلاغة الإيقاعية، ومجالها التطبيقي النصوص على تنوّعها وتعددها، والنصان المختاران للتطبيق هما: الأول سورة التكوير، والثاني سورة الانفطار (يُنظر على سبيل المثال دراسة الحلوة، 2012 م)

المبحث الأول:

الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير (بلاغة وإيقاعا)

* المطلب الأول: البنية الأسلوبية لسورة التكوير

* الطلب الثاني: الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير

1.1 البنية الاسلوبية لسورة التكوير (الإيقاعية البلاغية)

سورة التكوير مكية وعدد آياتها تسع وعشرون آية، بدأت بأسلوب الشرط المتضمن لمعنى الظرف مبرزة علامات يوم القيامة، وقد جاء أسلوب الشرط في أربع عشرة آية إلي قوله تعالى: {عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا أَحْضَرَتْ} التكوير آية "14".

وختام الآي على فاصلة تاجية مما أحدث توازنا إيقاعيا، والتوازن: هو تماثل لغوي قائم على تعادل المباني أو المعاني المترابطة في سطور متطابقة الكلمات والعبارات والأصول، يحكمها توزيع صوتي واحد، فيحدث ذلك إيقاعاً وتنغيماً منسجماً يسهم في ترابط النص وتماسكه (العمري، 2001: 121).

{إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ}	{بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ}
{وَإِذَا النُّجُومُ انْكَدَرَتْ}	{وَإِذَا الصُّحُفُ نُشِرَتْ}
{وَإِذَا النُّجُومُ سُيِّرَتْ}	{وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ}
{وَإِذَا الْعِشَارُ عُطِّلَتْ}	{وَإِذَا الْجَحِيمُ سُعِّرَتْ}
{وَإِذَا الْوُحُوشُ حُشِرَتْ}	{وَإِذَا الْجَنَّةُ أُزْلِفَتْ}
{وَإِذَا الْبِحَارُ سُجِّرَتْ}	{عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا أَحْضَرَتْ}
{وَإِذَا النفوس زُوِّجَتْ}	{وَإِذَا الموؤد سُئِلَتْ}

سورة التكوير كما يقول القاضي الكرماني رحمه الله 505 هـ: "سورة التكوير من أولها شرط وجزاء وقسم وجواب " (الشيخ ، 1999 م: 7)

ومن جهة البلاغة الإيقاعية: ففي السورة استفهام ورد في قوله تعالى {بِأَيِّ ذَنَبٍ قُتِلَتْ} آية9 والحديث عن المؤودة وهي البنت التي دفنت وهي حية، وهذه منتهى الوحشية من سفهاء الجاهلية، وفي هذا الاستفهام التوبيخ، وقد ناسب التهويل في كثرة أساليب الشرط في سورة التكوير هنا وقلته في الانفطار ، ففظاعة الجرم متناسبة من حيث المعنى مع كثرة أسلوب الشرط الذي يُعدّ بمثابة

التهويل والتخويف لمرتكبي هذه الجريمة، وناسبت ما قبلها ((وَإِذَا النُّفُوسُ زَوِّجَتْ)) آية: 7؛ لتكون بمثابة السبب والنتيجة المترتبة عليه بولادة البنت التي صارت موؤدة ثم قتلت .

أما القسم فقد جاء في قوله تعالى: {وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ وَالصُّبْحِ إِذَا تُنَفَّسَ} الآية 17 ،18

ومعنى عسعس أقبل بظلامه، وتنفس أضاء وأشرق، وفي هذه الآية من جمال الاستعارة البديعية ما يأخذ بالألباب فقد شبه النور ينبلج به الصبح بنسمات الهواء العليل، يحيي القلب والنفس، وشبه الفجر بالنائم يغط في سبات عميق، والفجر حيٌّ يتنفس أنفاسه (النور والحركة الضياء) كأنه كان نائما ثم استيقظ، فاستنشق الهواء المنعش للنفس واستعاد نشاطه وحيوية (الصابوني، 2006: 396).

وجواب هذا القسم في قوله تعالى: {إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ} آية 19 وأضيف القرآن هنا إلى جبريل وهو في الحقيقة قول الله –عز وجل–؛ لأنه نزل به من عند الله فإسناده إليه مجاز باعتبار أنه السبب في نزوله كما قال تعالى: {نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ} الشعراء الآية: 193 (الصابوني، 2006: 397).

وفيه – أي إضافة القرآن إلى جبريل – دليل على وصف جبريل بالقوة والمكانة عند الله تعالى

هذا عن بناء السورة الكريمة من حيث الشرط والجزاء والقسم والجواب في السورة أيضاً ملامح بلاغية تتمثل في:

الكناية في قوله تعالي: {وَمَا صَاحِبُكُمْ بِمَجْنُونٍ} آية 22 حيث لم يقل جل وعلا: وما محمد بمجنون، وإنما كنى عنه بقوله: (صاحبكم) دون اسمه الشريف؛ لتوبيخهم وبيان سخافة ما افتروا به عليه من الكذب ورميهم له بالجنون.

وفي قوله تعالى: {وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ فَأَيْنَ تَذْهَبُونَ} الاستفهام للتوبيخي والمعنى فيه: ليس هذا القران المعجز من قول بعض الشياطين كما افتري وزعمتم فأين تذهب عقولكم في تكذيبكم لهذا القران مع سطوع بيانه وروعة وإعجازه كمايكل لتارك الجادة اعتسافاً أو وذهاباً في بينات الطريق: أين تذهب؟ (الزمخشري، د. ت: 4 / 713).

ومظهر التناسب الإيقاعي بلاغياً من خلال بنية الأسلوب في سورة التكوير:

الشرط، والقسم، والجزاء والجواب.

* التناسب التعبيري من خلال تكرار أسلوب الشرط، للتهويل.

* التصاعد الصوتي تبعاً للقسم والجزاء والجواب.

* والتغاير الصوتي إلى فاصلتي الميم والنون في جوابي القسم تأكيداً لمضامين أفعال الخصم

ما صاحبكم بمجنون ——— تذهبون

ما هو بقول شيطان رجيم ——— تذهبون

وهما: (الميم والنون) من حيز نطقي واحد.

هذا عن البنية الأسلوبية والإيقاعية البلاغية.

1- 2 الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير:

تأسياً على الإيقاعية البلاغية في المطلب السابق والممتثلة في التوازن في الأساليب المشار إليها سابقا: الشرط، والجزاء والقسم والجواب، بالإضافة ما تخللها من:

أ – التسميط: وهو أن يكون في صدر الكلام أو الرسالة أو البيت أبيات مشطورة أو منهوكة أو مقفاة، ثم تجمعها قافية مخالفة لازمة للقصيدة حتى تنقضي، أو الرسالة حتى تنتهي فتصبر كالسمط الذي احتوى علي جواهر متشاكلة (ابن النقيب، 1995: 478)، وهو ما أشار إليه ابن رشيق رحمه الله 456 هـ نقلا عن أبي القاسم الزجاجي أنه سمي بذلك تشبيها بسمط اللؤلؤ وهو سلكه الذي يضمه ويجمعه مع تفرق حبه (ابن رشيق ،1990: 16/ 180) ، يقول ابن النقيب رحمه الله ، ومنه : قوله تعالى : {إِذَا الشَّمسُ كُوِّرَتْ وَاذَا النُّجُومُ اِنْكَدَرَتْ} إلي قوله تعالى : {عَلَمَتْ نَفْسُ ما أَحْضَرتْ}، وقوله تعالى: ﴿ فَلَا أُقْسُمْ بِالْخُنسّ الْجَوَارِ الْكُنَّسِ وَاللَّيْلَ إِذَا عَسْعَسَ وَالصُّبْحَ اذا تُنَفَّسُ﴾.

ب- تجنيس التصريف: وهو أن يكون الحرف فرقاً بين الكلمتين ومنه قوله تعالى: ﴿فَلَا أُقْسُمْ بِالْخُنّسِ وَالْجَوَار الْكُنَّسِ﴾ (ابن النقيب ،1995: 500)

الأمر الذي ترتب عليه مسارٌ إيقاعي خاص أظهر هذا المسار الإيقاعي تنغيماً صوتياً ما بين فاتحة السورة ممثلة في أسلوب الشرط المتوازنة على فاصلة تائية وانتقالا إلى القسم بمغايرة فواصل آيه إلى السين؛ ليدل علي سهولة اختفاء النجوم الموصوفة بالخنس نهاراً، وظهورها في الليل ضياء، والكنس نجوم تسير في أفلاكها ثم تدخل في كناسها وهو – الكُناس – الكهف الذي تأوي إليه الظباء.

هذان المظهران: التسميط وتجنيس التصريف ألّفا نوعا من التراتبية الأسلوبية من جهة الصوت الموافق تمام الاتفاق مع جودة المعنى التعبيري، وفيما يلي توضيح ذلك في النقاط الآتية:

1. ناسب مطلع السورة المتضمن للشمس والنجوم حقائق ما في نفوس المشركين باعتبار اختفائها وظهورها كونهم يظهرون الإيمان تارة ويخفونه تارة.

2. تُعدّ النجوم آيات واضحة للمشركين تهديهم في مسالكهم وأسفارهم وهي من صنع الله فناسب ذلك أن أقسم الله بها؛ دلالة على عظمتها وتعزيزاً للمشركين بها وبمساراتها.
3. مَثَّلَ صوت السين مبدأ السهولة والحركة ذهاباً وإياباً باعتبار أنّ ذلك من صفات النجوم وسير الكواكب في أفلاكها.
4. أدى هذا الإيقاع البلاغي إلى توازن نصي بين تراكيب الآي في سور القرآن بما فيها سورتا التكوير والانفطار.
5. هذا الإيقاع كما بَيَّنَ الدكتور تمام حسان –رحمه الله– أنه واقعٌ في نطاق التوازن لا في نطاق الوزن، فالوزن في العربية للشعر والتوازن في الإيقاع للنثر، والذي في القرآن إيقاع متوازن لا موزون .

إنّ الناظر في الأسلوبين الإيقاعين على مستوى البلاغة والاسلوبية الصوتية في سورة التكوير سيرى ذلك الأثر موجوداً أيضاً في سورة الانفطار، وهو ما سيبحث في الجانب الثاني من هذا البحث.

المبحث الثاني:

الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار

- المطلب الأول: البنية الاسلوبية لسورة الانفطار من خلال (البلاغة الإيقاعية)

- المطلب الثاني: الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار

1.2 البنية الاسلوبية لسورة الانفطار (من خلال البلاغة الإيقاعية)

اشتملت سورة الانفطار على ملمح أسلوبي عام تحدد في: الشرط والجزاء، والقسم وجوابه (الشيخ، 1999: 246).

هذا باعتبار التوافق بين الصوتين – سورة التكوير – وسورة الانفطار – وللتوافق وجوه سبق بيانها، فماذا عن الاختلاف؟

فمثلاً في التكوير ﴿وَإِذا الْبِحَارُ سُجرتْ﴾ الآية 6، وفي الانفطار:

﴿وإِذَا الْبِحارُ فُجرت﴾ الآية 3؛ لأنّ معنى سُجِّرت عند أكثر المفسرين أُوقِدَتْ فصارت ناراً من قولهم: سُجِّرَت التنورُ، وقيل: هي حجار جهنم تملأ حميماً فيعاقب بها أهل النار فخُصَّت هذه السورة سُجِّرَت موافقة لقوله: ﴿سُعِرَتْ﴾ ليقع الوعيد بتسعير النار وتسجير البحار (الشيخ، 1999: 246)

كذلك في التكوير ﴿وَإِذَا النُّجُومُ اِنْكَدَرَتْ﴾ الآية: 2، وفي الانفطار: ﴿وَإِذَا الْكَوَاكِبُ أَنْتَرَتْ﴾ الآية: 2 أي تساقطت، وفي الكواكب الانفطار استعارة مكنية (الاستعارة المكنية: هي التي حذف فيها المشبه وأُشير إلية بإحدى لوازمه مثل قول أبي ذؤيب الهذلي : وإِذَا الْمنَيةُ أَنْشَبَتْ أَظفَارهَاَ أَلْفَيْتَ كُلَّ تَمِيمةٍ لاَ تنْفَعُ (يُنظر، **التلخيص في علوم البلاغة**، ص139) : حيث شبه النجوم بجواهر منتظمة في عقد قُطع سلك هذا العقد، فتناثرت متفرقة وطوى ذكر المشبه به وهو العقد المنظوم ورُمِز له بشيء من لوازمه وهو الانتشار وعلى طريقة الاستعارة المكنية (الصابوني، 2006م: 398).

وفي الانفطار: ﴿وَإِذَا الْقُبُورُ بَعْثَرَتْ﴾ الآية 4، وفي التكوير كان المقابل: ﴿إِذَا المودة سُئِلَتْ بِأَيّ ذَنْبٍ قَتَلَتْ﴾، وهي أي الكواكب والبحار والقبور قلبت وأثيرت وهذه كلها زايلت أماكنها فلاقت كل واحدة قرائنها (الشيخ، 1999 م: 246).

كذلك في التكوير: ﴿عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا قَدَّمَتْ وَأُخْرُتْ﴾ الآية 14، وفي الانفطار: ﴿ما قَدَّمَتْ وَأُخْرُتْ﴾ الآية 5؛ لأنّ ما في السورة متصل بقوله: ﴿وَإِذَا الصُّحُفُ نَشَرَتْ﴾ فقرأها أربابها فعملوا ما أحضرت، وفي الانفطار متصل بقوله: ﴿وَإِذَا الْقُبُورُ بَعْثَرَتْ﴾ والقبور كانت في الدنيا، فيذكرون ما قدموا في الدنيا وما أخروا في العقبى (الشيخ، 1999: 246)

كذلك الاستفهام في قوله تعالي ﴿يأَيُّهَا الْإِنْسَانُ ما غرك بُؤبك الْكَرِيمَ﴾ الانفطار الآية 6، وهو للعتاب والتوبيخ بمعني: كيف تجرأت عل عصان ربك مع إحسانه إليك والمقصود بالإنسان هنا هو الكافر؛ بدليل التوبيخ (الصابوني ، 2006م: 398)

أيضاً تكرار لفظ الاستفهام في قوله تعالي: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الدِّينِ ثُمَّ مَا أَدْرَاكَ ما يوم الدِّينِ﴾ الانفطار الآية 18، 19 لزيادة التهويل والتعظيم لأمر يوم القيامة كأنه من الهور والشدة فوق الوصف والخيال (الصابوني ، 2006م: 398)

والناظر لفواصل سورة الانفطار سيري حسن انتظام وتوازن ليس فقط من جهة الفاصلة القرآنية، بل على مستوى التصاعد والترتيب، موافقاً موازياً لما في سورة التكوير، وبما أن طالعة السورتين شرطية فقد تميزت مطالع سورة القرآن المبدوءة بأسلوب الشرط بخصائص عدة ذكرها الدكتور عبد العظيم المطعني هي:

1- أنّ الطابع الغالب عليها أنها مكية النزول ماعدا سورة الزلزلة حيث نزلت في المدينة، والنصر التي فيها رأيان.
2- أنّ معظم هذه السور تتحدث عن يوم القيامة ومقدماتها مع ما اقترن به الحديث عنها من أغراض أخرى لها بالمقام نسبٌ ورحمٌ.
3- أنّ هذه السور السبع المجموعة الشرطية أو في القسم الشرطي موضوعاتها أمور مستقبلية في الغالب استقبالاً حقيقياً.
4- أنّ الحديث فيها عن مشهد أو مشاهد من يوم القيامة أوعن أمر يتكرر من مظاهر الطبيعة، وسنة الله في الكون أوعن مصير محتوم فالأداة المفصلة هي (إذا) المؤذنة بتحقيق شرطها وحوابها.
5- أما القيمة البيانية لهذا المطلع الشرطي فهي أنّ الأسلوب الشرطي يمتاز بربطه بين أجزاء الكلام ربطاً ملاحظاً فيه ترتيب السبب على المسبب فإذا ذكرت أداة الشرط وأردفت بفعل الشرط تشوقت النفس إلي ذكر ما سيكون (المطعني، 2014م: 198/1)

هنا عن القيمة البلاغية لمضامين الأسلوب في سورة الانفطار.

2-2 الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار

لا يخفى على القارئ لسورتي التكوير والانفطار ما بينهما من التقارب والتماثل على المستوى الصوتي وكذلك التركيبي.

وقد مضى في المبحث الخاص بالأسلوبية الصوتية لسورة التكوير القيمة الصوتية لمفهوم التوازن، وقد ذكر الدكتور محمد العمري له شروطاً ثلاثة هي: الكثافة ،والفضاء والتفاعل ، وثلاثتها متفقة

في نص سورة الانفطار لاسيما عنصر التفاعل الذ ي حدده تمام حسان– رحمه الله– في الوزن والتوازن معتبراً إياها من صور الإيقاع وهي "من القيم الصوتية التي تصلح أن تكون مجالاً للفن والجمال، أما الوزن فحسبك أن تتأمل ما يمنحه من الجمال للشعر والموسيقى ونحوها ، وأما التوازن فيكفي أن تنصت إلى صوت قارئ مجيد يرتل القرآن الكريم ولا أقصد ترتيل التطريب بل الترتيل بدون تطريب وسترى عندئذ أن ما في القرآن من جمال التوازن قد يجاوز أحياناً جمال الوزن، وانظر كذلك إلى الكثير من أساليب الترتيل وبخاصة ما بني منها على قصار الجمل وسوف ترى لها جاذبية خاصة تجتذب إليها انتباهك ، وتمنح أذنك من المتعة ونفسك من الارتياح ما لا تجده في بعض الشعر والغناء" (تمام حسان ،1993م: 270)

أما ما يخص الكثافة من حيث التعبير فقد بينها الدكتور عبد العظيم المطعني بقوله: " لنتأمل الشرط الذي بدئت به ولننظر إلى الأشباه والنظائر التي عطفت عليه " (المطعني، 2014م: 200/1) فمن خلالها أدت المتواليات الصوتية لفاصلة التاء دورها التأثيري في المتلقي، ففواصل الآيات هي التاء الساكنة، وهي من الحروف المهموسة وتجاورت الوحدات الصوتية فصارت كالأنغام الموسيقية سريعة الحركة لاهثة الإيقاع تشترك بتصويرها الصوتي في تجسيد المشهد وتمثيله للخيال" (المطعني، 2014م: 201/1)

ولاستخدام حرف التاء سر خاص يقول الدكتور عبد العظيم المطعني: ولعل السر في ختم هذه الفواصل بالتاء الساكنة الهامسة الإشارة إلى انقضاء حركة الحياة الأولى في الكون، والإيذان بسيطرة الخوف والدهشة على النفوس والوجوم الذي يغشى الناس {وخشعت الأصوات للرحمن فلا تسمع إلا همسا} (المطعني، 2014م: 201/1)

والناظر إلى فواصل القرآن وبخاصة سورتي التكوير والانفطار سيرى أنها قد جاءت على أسهل الأصوات وأخفها، وقد اختصت – الفاصلة – بعدة أمور:

1 – ختمها في الغالب بحروف المد واللين وإلحاق النون والميم بها وحكمته التمكن من التطويب، قال سيبويه: " إنهم – أي العرب – إذا ترنموا يلحقون الألف والياء والنون يريدون مد الصوت، ويتركون ذلك إذا لم يترنموا " (سيبويه، 1988م: 2 /298)

2 – أما في القرآن فقد جاءت على أسهل موقع وأعذب مقطع، فالحروف التي تقع بها الفواصل إما متماثلة أو متقاربة، ولا تخرج عنهما كما قال فخر الدين الرازي. (الرازي ، 1989م: 87)

3 – فاصلة النون وقعت أيضاً في السورتين، ولا يخفى ما فيه من التنغيم على مستوى الأداء والوقف فضلا عن جرسه المعبر.

وعلى مستوى خاتمة السورة – الانتظار – فقد اختمت بالاستفهام الذي أجيب عنه بقوله تعالى : { ومَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمَ الدِّينِ ثُمَّ مَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الدِّينِ ، يَوْمَ لَا تَمْلِكُ نَفْسٌ لِنَفْسٍ شَيْئاً وَالْأَمْرُ يَوْمَئِذٍ لِلهِ }الانفطار الآيات 17، 18، 19، وفي الاستفهام تكرار كما مضى سابقاً أفاد التعظيم ليوم الدين، وقيل: أحدهما للمؤمن والثاني للكافر، في مقابل خاتمة سورة التكوير بوصفه جواباً للقسم، ومن خلال النظر إلى خاتمة السورتين فقد ختمتا بالجواب، الأولى جوابا للقسم ، والثانية جواباً للاستفهام عن يوم الدين

الخاتمة

خلص البحث إلى نتائج منها:

1- يُعد بحث (الأسلوبية الصوتية) مجالاً رحباً لبحث بلاغة القرآن الكريم بالرؤيتين التراثية الحديثة.

2- تمثل الأسلوبية الصوتية مع البلاغة الإيقاعية عنصرا تطبيقيا ومجالا دراسيا على النصوص العربية قرآنا وحديثا وشعرا ونثراً.

3- أبرزت الأسلوبية الصوتية مع البلاغة الإيقاعية في سورتي التكوير والانفطار جوانب كثيرة من القيم الأسلوبية والإيقاعية تتحدد في:

- التوازن
- الجناس الاشتقاقي وجناس التصريفي
- التوافق على مستوى الفواصل
- التسميط
- التناسب الصوتي ممثلاً في حروف التاء والسين والنون والميم.

4- تعد الأصوات المتفقة في السورتين من حيث الفاصلة مؤدية للمعنى على مستوى الدلالة، ومحققة للتصوير اللغوي لمضامين الموضوعات المعروضة في السورتين.

قائمة المصادر والمراجع

- القران الكريم

1- الجاحظ، البيان والتبين، تحقيق عبدالسلام هارون، د ت .

2- الحسن بن رشيق، البلاغة العربية تطور وتاريخ، دار المعارف، المطبعة الثامنة، 1990م.

3- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تحقيق عبد المتعال الصعيدي، القاهرة 1952 م

4- سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخاتجي بالقاهرة، مصر، 1988م.

5- شوقي ضيف، البلاغة العربية تطور وتاريخ، دار المعارف، الطبعة الثامنة، 1990م.

6- عبدالواحد بن الشيخي، البديع والتوازي، مطبعة الاشعاع الفنية، ط، 1999 م.

7- عثمان بن جنى، الخصائص، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مؤسسة الرسالة، دت.

8- عمرو بن عثمان بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة مطبعة المدني، 1991م،

9- عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مؤسسة الرسالة، دت.

10- الكرماني، أسرار التكرار في القرآن الكريم.

11- محمد إبراهيم شادي – البلاغة الصوتية في القران الكريم مؤسسة الرسالة القاهرة 1988 م

12- محمد بن حمزة الكتاني، أسرار التكرار في القران الكريم ، تحقيق عبدالقادر أحمد عطأ، دار الفضيلة، 1977 م .

13- محمد بن سليمان ابن النقيب، مقدمة تفسير ابن النقيب في علم المعاني والبيان والبديع واعجاز القران كشف عنها وعلق علي حواشيها زكريا سعيد علي، مكتبة الخانجي، القاهرة ، 1995 م

14- محمد بن صالح الضالع – الأسلوبية الصوتية في القرآن الكريم، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة، 2002 م.

15- محمد علي الصابوني، الإبداع البياني في القرآن العظيم، المكتبة العصرية، بيروت ، 2006 .

16- محمد بن عمرو الرازي، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، دراسة وتحقيق: أحمد حجازي السقا المكتب الثقافي، القاهرة ، 1989 م .

17- محمد العمري، الموازنات الصوتية، في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية، أفريقيا الشرق، 2001.

18- محمد المطعني، خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية، مكتبة وهبة، القاهرة ، 2014 م.

19- محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وغوامض التأويل في وجوه الأقاويل، دار الكتاب العربي ، د ت

20- مليكا ايفتش، اتجاهات البحث اللسان، ترجمة سعيد مصلوح ووفاء كامل فايد الطبعة الثانية ، القاهرة ، 2000 م .

21- ابن النقيب، مقدمة تفسير ابن النقيب في علم البيان والمعاني والبديع واعجاز القران، كشف عنها وعلق على حواشيها: زكريا سعيد علي، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط ، 1995 م.

22- د. نوال بنت إبراهيم الحلوة، التطوير الصوتي لسطح النص دراسة البني التوازن في خطبة الشيخ الدكتور صالح بن حميد إمام وخطيب الحرم الملكي، (مقاربة نصية) الرياض – 2012 م منشورات المجمع ، المملكة العربية السعودية.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



وصف الشعراء لصنعة الشعر

د. فوزي إبراهيم صالح حمد

عضو هيأة التدريس بجامعة أجدابيا، بدرجة أستاذ مشارك

ورئيس قسم اللغة العربية بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا، فرع أجدابيا

Poets describe the making of poetry

Dr.. Fawzi Ibrahim Saleh Hamad

Member of the teaching staff at Ajdabiya University. college of Literature.

the department of Arabic language. Head of the Arabic Language Department at the Libyan Academy for Postgraduate Studies. Ajdabiya branch.

ملخص البحث

يصنف البحث ضمن الدراسات النقدية، ويتناول موضوعاً نقدياً جديداً، وهو وصف الشعراء لصنعتهم، ودقائقها وكل ما يتعلق بها، بذلك جاز أن يُطلق على الشعر بأنه صنعة يمكن تعلمها وإتقانها، بعد الموهبة الفطرية، وهي في رأيي لا تكفي، لكون الموهبة تحتاج إلى صقل وتثقيف.

فنجد الشعراء قد أشاروا إلى وسائلهم لاستدعاء الشعر، أو استحضاره، ووجدناها مختلفة، بحسب طبيعة كل شاعر، وبحسب المؤثرات التي تحيط به، والبيئة، والنشأة الأدبية. كما تناول البحث وصف الصنعة ذاتها، وطرق الشعراء في نظمهم، وبما شبهوا به صنعتهم الشعرية، بل وجدناهم يمدحون شعرهم، ويعتزون بأساليبهم في نظم قصائدهم، وكل هذا يمكن الاستفادة منه في الدراسات النقدية والبلاغية، والأدبية عموماً.

الكلمات الافتتاحية: الشعر، الشعراء، الصنعة، البلاغة، الطبع.

Research Summary

The research is classified within critical studies and deals with a new critical topic, which is the poets' description of their craft, its subtleties, and everything related to it. Thus, it is permissible to call poetry a craft that can be learned and mastered after innate talent, which in my opinion is not enough because talent needs refinement and education. We find that poets have referred to their methods for summoning or evoking poetry, and we found them to be different according to the nature of each poet and according to the influences that surround him, the environment and his literary upbringing. The research also dealt with a description of the craft itself and the methods of poets in their poetic craftsmanship. Rather, we found them praising their poetry and taking pride in their methods in composing their poems and all of this. It can be used in critical, rhetorical, and literary studies in general.

Kay word: Poetry, poets, craft, eloquence.

مقدمة

إنّ للشعر عند العرب مكانة عالية، ومنزلة سامية، وله أبلغ الأثر في نفوسهم، يروونه ويحفظونه، ويحثون أبناءهم على حفظه والاحتكام إليه، وفهم معانيه، لأنّ فيها حثاً على كل مكرمة، وقديماً أنشدوا:

ولولا خِلال سنها الشعر ما درى بغاة العلا من أين تؤتى المكارم

قال ابن رشيق في مستهل كتابه العمدة: "وجدت الشعر أكبر علوم العرب، وأوفر حظوظ الأدب، وأحرى أن تُقبل شهادته، وتمتثل إرادته". (القيرواني، 1981: 16/1).

أما عن مكانة الشاعر، فهو عندهم أمير مؤمّر، يفرحون بمقدمه، ويبتهجون لنبوغه، ويحتكمون إلى شعره، ويكرمون وفادته، وقد سُئل أحد المتقدمين عن الشعراء فقال: "ما ظنك بقوم الاقتصاد محمود إلا منهم، والكذب مذموم إلا فيهم". ابن رشيق القيرواني، 1981: 24/1).

ورووا عن الخليل قوله: "الشعراء أمراء الكلام، يصرفونه أنى شاؤوا، وجاز لهم فيه ما لا يجوز لغيرهم، من إطلاق المعنى وتقييده، ومن تسهيل اللفظ وتعقيده، ومد مقصوره وقصر محدودة، والجمع بين لغاته، والتوصيف بين صلاته، واستخراج ما كلت الألسن عن نعته، والأذهان عن فهمه. يبعدون القريب، ويقربون البعيد، يحتج بهم ولا يحتج عليهم". (الزمخشري، 1992: 1/ 454).

وصف الشعراء أشعارهم، وصنعتهم، وما يكابدونه في نظم شعرهم، وعدّوه صنعة كغيره من الصناعات، وهذا ظاهر جلي عندما يصفون أشعارهم، ويجعلونها نقشاً ونحتاً وسبكاً ونظماً ونسجاً وصياغة، ويقارن النقاد بين إبداع الشاعر في صناعة الشعر، وإبداع النساج والرسام، وصانع الحلي، وضارب الدنانير.

فالشعر صناعة وثقافة وفن، أكد ذلك ابن سلام الجمحي في قوله: "وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم كسائر العلوم والصناعات". ولعل قوله تعالى في علاقة نبيه عليه الصلاة والسلام بالشعر: {وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ} [يس:69] دليل على أنّ الشعر صناعة يمكن تعلمها.

وقد ورد مصطلح (الصنعة) في عناوين المصنفات التي عُنيت بصنعة الشعر، منها:

- كتاب الصناعتين، لأبي هلال العسكري
- اللمعة في صنعة الشعر، لأبي البركات ابن الأنباري
- الممتع في صنعة الشعر، لعبد الكريم النهشلي القيرواني
- ميزان الذهب في صناعة الشعر ونقده، لأحمد الهاشمي

وتحاول هذه الدراسة الموجزة قراءة أوصاف الشعراء أنفسهم لصنعتهم، وتحليلها، ولا شك أنّ من يصف صنعته جدير بأن يُؤخذ برأيه؛ لأنه أخبرُ الناس بها، وأعلم الخلق بأسرارها وخفاياها. قال ابن رشيق في هذا المعنى: "وأهل صناعة الشعر أبصر به من العلماء بآلته من نحو وغريب ومثل وخبر وما أشبه ذلك. ولو كانوا دونهم بدرجات، وكيف إن قاربوهم أو كانوا منهم بسبب". (ابن رشيق القيرواني، 1981:1/ 117).

فنجد الشعراء قد أشاروا في أشعارهم إلى صنعتهم أو فيما روي عنهم من آثار، ووصفوا أحوالهم الغريبة عند نظم قصائدهم، كما أشاروا إلى بواعث الشعر ووسائلهم لاستدعائه، إذا ما أجبل عليهم أو امتنع عنهم، كل هذه القضايا وغيرها أحاول دراستها دراسة وصفية أولا ثم تحليله. ثانياً. وأقمتها على مبحثين: الأول: **وصف الشعراء وسائل استدعاء الشعر**. والثاني: **وصف الشعراء للشعر وصنعته.**

والله ولي التوفيق

المبحث الأول

وسائل الشعراء لاستدعاء الشعر

باعتبار أنّ الإبداع الشعري حالة انفعالية تعبّر عن معاناة الشاعر النفسية تجاه قضية ما، فإنّ ثمة وسائل تساعد الشعراء على الإبداع، وقد أشار الشعراء في أشعارهم أو فيما أُثر عنهم، عن الأوقات التي تسنح فيها نفوسهم، وتجود فيها قرائحهم بالشعر، كما أشاروا إلى وسائلهم لاستدعائه، وتختلف هذه الوسائل اختلافاً كبيراً؛ بحسب طبيعة كل شاعر، فتشحذ القرائح، وتنبه الخواطر، وتلين عريكة الكلام، وتسهل طرائق المعاني، كل شاعر بحسب طبعه وعادته. وباستقراء آراء الشعراء في ذلك اتضح أنّ وسائلهم لاستدعاء الشعر عديدة ومختلفة، منها:

الزمن:

فللزمن أثر مهم في الشاعر يقول ابن قتيبة: "وللشعر أوقاتٌ يسرع فيها أتيه، ويسمح فيها أبيه. منها أول الليل قبل تغشى الكرى، ومنها صدر النهار قبل الغداء، ومنها يوم شرب الدواء، ومنها الخلوة في الحبس والمسير". (الدينوري، بلا تاريخ:1/ 16).

ومن أشهر أوقاتهم التي ينقاد فيها الشعر (الليل)، وهذا ما أشار إليه أبو تمام في قوله:

خُذْهَا ابْنَةَ الفِكْرِ المُهَذَّبِ في الدُّجَى واللَّيلُ أسودُ رُقْعةِ الجلبابِ

لأن الليل وقت هدوء الأصوات وسكون الحركات، واجتماع الفكر، لخلو الخاطر، وصفاء القريحة.

قالوا "كان جرير إذا أراد أن يؤبد قصيدة صنعها ليلاً، يشعل سراجه ويعتزل، وربما علا السطح وحده، فاضطجع وغطى رأسه؛ رغبة في الخلوة بنفسه، ويُحكى أنه صنع ذلك في قصيدته التي أخزى بها بني نمير". (ابن رشيق القيرواني، 1981 :1/ 207).

والليل بطبيعته الخاصة يمارس سحره على نفوس المبدعين، ويتيح للشاعر الانعزال وحيداً بعيداً عن كل ما يشوش التفكير ويكد الذهن.

فللزمن أثره في قريحة الشاعر وطبعه وسجيته، قال ابن رشيق: "وعلى كل حال فليس يفتح بحار الخواطر مثل: مباكرة العمل بالأسحار عند الهبوب من النوم؛ لكون النفس مجتمعة لم يتفرق حسها في أسباب اللهو أو المعيشة أو غير ذلك مما يعييها؛ وإذ هي مستريحة جديدة كأنما أُنشئت نشأة أخرى؛ ولأنّ السحر ألطف هواء، وأرق نسيماً، وأعدل ميزاناً بين الليل والنهار". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/208).

المكان:

كذلك أشار الشعراء لأثر المكان في قرائحهم الشعرية، قيل لكثير: "يا أبا صخر كيف تصنع إذا عسر عليك قول الشعر؟ قال: أطوف في الرباع المحيلة، والرياض المعشبة، فيسهل عليّ أرصنه، ويسرع إليّ أحسنه". (الدينوري، بلا تاريخ: 1/ 14).

وقال الأصمعي في هذا المعنى: "ما استدعي شارد بمثل الماء الجاري، والشرف العالي، والمكان الخالي". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 206).

ومن طرائف الروايات في ذلك ما رواه ابن رشيق قال: "حدثني بعض أصحابنا من أهل المهدية وقد مررنا بموضع بها يُعرف بالكدية، هو أشرفها أرضاً وهواء، قال: جئت هذا الموضع مرة فإذا عبد الكريم على سطح برج هناك قد كشف الدنيا، فقلت: أبا محمد؟ قال: نعم، قلت: ما تصنع ههنا؟ قال: ألقح خاطري، وأجلو ناظري، قلت: فهل نتج لك شيء؟ قال: ما تقر به عيني وعينك إن شاء الله تعالى، وأنشدني شعراً يدخل مسام القلوب رقة". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 206/1).

الخلوة:

ذكر الشعراء أنّ من وسائلهم لاستدعاء الشعر الخلوة أي أن يخلو الشاعر بنفسه أو مع أحبابه فتجود قريحته بكل ما يرتضيه "وقد سُئل ذو الرمة: كيف تصنع إذا انقفل دونك الشعر؟ فقال: كيف ينقفل دوني وعندي مفتاحه؟ قيل له: وعنه سألناك ما هو؟ قال: الخلوة بذكر الأحباب". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 206).

قال ابن رشيق: "فهذا لأنه عاشق، ولعمري إنه إذا انفتح للشعر نسيب القصيدة فقد ولج من الباب، ووضع رجله في الركاب، على أن ذا الرمة لم يكن كثير المدح والهجاء، وإنما كان واصف أطلال، ونادب أظعان، وهو الذي أخرجه من طبقة الفحول". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 206).

اتخاذ أوضاع معينة:

للشعراء أحوال خاصة وغريبة في استدعاء الشعر كاتخاذ مواضع معينة أو حركات مضطربة، يزعمون أنها تعينهم على بغيتهم من القريض. من ذلك التقلب، روى أحد ندماء أبي تمام قال: "استأذنت عليه فإذا هو في بيت مصهرج قد غسل بالماء يتقلب يميناً وشمالاً، فقلت: لقد بلغ بك الحر مبلغاً شديداً، قال: لا، ولكن غيره، ومكث كذلك ساعة ثم قام كأنما أطلق من عقال، فقال: الآن وردت، ثم استمد وكتب شيئاً لا أعرفه، ثم قال: أتدري ما كنت فيه مذ الآن؟ قلت: لا، قال: قول أبي نواس: كالدهر فيه شراسة وليان .....

أردت معناه فشمس عليّ حتى أمكن الله منه فصنعت:

شرستَ بل لنتَ بل قانيتَ ذاك بذا فأنت لا شك فيك السهل والجبلُ"

(ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 209).

ومنها ما روي عن جرير أن الفرزدق صنع شعراً "يقول فيه:

فإني أنا الموت الذي هو ذاهب بنفسك فانظر كيف أنت محاوله

وحلف بالطلاق أنّ جريراً لا يغلبه فيه، فكان جرير يتمرغ في الرمضاء ويقول: أنا أبو حرزة حتى قال:

أنا الدهر يفني الموت والدهر خالد فجئني بمثل الدهر شيئاً يطاوله"

ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 209).

الشراب:

ذكر الشعراء أن ملذات الشراب من وسائلهم في استدعاء الشعر، روي عن أبي نواس وقد قيل له: " كيف عملك حين تريد أن تصنع الشعر؟ قال: أشرب حتى إذا كنت أطيب ما أكون نفساً بين الصاحي والسكران صنعت، وقد داخلني النشاط وهزتني الأريحية ". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 209).

العشق:

قال ابن رشيق: "قال بعضهم: من أراد أن يقول شعراً فليعشق فإنه يرق، وليرو فإنه يدل، وليطمع فإنه يصنع ". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 212).

هذه بعض وسائلهم في استدعاء الشعر وشحذ القرائح، وهي وسائل تختلف من شاعر لآخر، بحسب طبعه وشاعريته وموهبته قال ابن رشيق: "ثم إن للناس فيما بعد ضروباً مختلفة يستدعون بها الشعر، فتشحذ القرائح، وتنبه الخواطر، وتلين عريكة الكلام، وتسهل طرق المعنى، كل امرئ على تركيب طبعه، واطراد عادته. (ابن رشيق القيرواني، 1981: 205).

ما يستحق أن يقال فيه الشعر:

ومن أطرف ما أثر عن الشعراء في وسائل استدعاء الشعر، أن الشاعر تجود قريحته إذا وجد ما يستحق القول فيه، من الشجاعة أو البذل أو المواقف المحمودة عامة، قال رؤبة ابن العجاج في الحرب التي كانت بين تميم والأزد: يا بني تميم أطلقوا من لساني، أي افعلوا ما أقول فيه. وقالت بنو تميم لسلامة بن جندل، مجدنا بشعرك فقال: افعلوا حتى أقول.

وقال شاعر في استدعاء ما يكون من القوم ليقول فيه:

وقافية قيلت لكم لم أجد لها جواباً إذا لم تضربوا بالمناصلِ

فأنطق في حق بحق ولم يكن ليدحض عنكم قالة الحق باطلِ

(ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 205).

المبحث الثاني

وصف الشعراء للشعر وصنعته

لا شك أنّ للشعراء مسالكهم في نظم قصائدهم وقد أشاروا إلى ذلك في معاطف شعرهم، ووصف متذوقو الشعر والمعنيون به بعض أساليب الشعراء وطرائقهم في النظم.

قال الجاحظ: "ووصفوا كلامهم في أشعارهم فجعلوها كبرود العَصب، وكالحلل والمعاطف، والديباج والوشي، وأشباه ذلك" (الجاحظ، بلا تاريخ:1/ 222).

ونقل ابن رشيق عن بعض من نظر بين أبي تمام وأبي الطيب: "إنما حبيب كالقاضي العدل، يضع اللفظة موضعها، ويعطي المعنى حقه، بعد طول النظر والبحث عن البنية، أو كالفقيه الورع يتحرى في كلامه ويتحرج خوفاً على دينه، وأبو الطيب كالملك الجبار يأخذ ما حوله قهراً وعنوة، أو كالشجاع الجريء يهجم على ما يريده ولا يبالي ما لقي ولا حيث وقع ". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 128).

فحبيب عنده كالقاضي الحريص والدقيق في وضع اللفظ موضعه وإعطائه حقه، أو هو كالفقيه الورع الذي يحرص على أن يكون حكمه مصيباً وموافقاً لمصادر الشريعة التي يستنبط منها الأحكام، بحيث لا يقصر في استنباط الحكم الشرعي بعد جمع الأدلة والترجيح بينها، كما هو حريص على ألا يدخل في الشرع ما ليس منه.

أما المتنبي فقد شبهه بالملك الجبار الذي امتلك ناصية اللغة وانصاعت له الألفاظ، بحيث يأخذ منها ما يريد، ويدع ما يريد. وهذا من الوصف الدقيق لصنعة الشعراء ومناهجهم في نظم شعرهم.

وقال ابن رشيق: " وإنما سُمي الشاعر شاعراً؛ لأنه يشعر بما لا يشعر به غيره، فإذا لم يكن عند الشاعر توليد معنى ولا اختراعه، أو استظراف لفظ وابتداعه، أو زيادة فيما أجحف فيه غيره من المعاني، أو نقص مما أطاله سواه من الألفاظ، أو صرف معنى إلى وجه عن وجه آخر، كان اسم الشاعر عليه مجازاً لا حقيقة، ولم يكن له إلا فضل الوزن، وليس بفضل عندي مع التقصير". (ابن رشيق القيرواني، (1981: 1/ 119).

وقال الجمحي في نعت صنعة الشعر وحقيقة العلم به: "وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم، كسائر أصناف العلم والصناعات؛ منها ما تثقفه العين، ومنها ما تثقفه الأذن، ومنها ما تثقفه اليد، ومنها ما يثقفه اللسان.

من ذلك اللؤلؤ والياقوت لا تعرفه بصفة ولا وزن دون المعاينة ممن يبصره، ومن ذلك الجهبذة بالدينار والدرهم؛ لا تعرف جودتهما بلون ولا مس ولا طراز ولا وسم ولا صفة، ويعرفه الناقد عند المعاينة، فيعرف بهرجها وزائفها وستوقها ومفرغها... يعرف ذلك العلماء عند المعاينة والاستماع له بلا صفة ينتهي إليها، ولا علم يوقف عليه، وأنّ كثرة المدارسة لتعين على العلم به، فكذلك الشعر يعلمه أهل العلم به". (الجمحي، بلا تاريخ:1/ 6، 7).

كما وصفوا صعوبة عمل الشعر ومكابدة الشعراء في صنعتهم "قيل: عمل الشعر على الحاذق به أشد من نقل الصخر، ويُقال: إن الشعر كالبحر أهون ما يكون على الجاهل، أهول ما يكون على العالم، وأتعب أصحابه قلباً من عرفه حق معرفته، وأهل صناعة الشعر أبصر به من العلماء بآلته من نحو وغريب ومثل وخبر وما أشبه ذلك. ولو كانوا دونهم بدرجات وكيف إن قاربوهم أو كانوا منهم بسبب". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 117).

ومن آرائهم حول عمل الشعر ما روي عن بعض الحذاق بهذه الصنعة قال: " قُلْ من الشعر ما يخدمك، ولا تقل منه ما تخدمه". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 133).

يريد لا تتكلف وتجهد نفسك عند نظم شعرك، ولا تبالغ في التحري والمراجعة، لأنّ ذلك مدعاة للتكلف وغياب الماء والرونق والطبع فيما تقول. وهذا ما قصده الأصمعي بقوله: " زهير والنابغة من عبيد الشعر، يريد أنهما يتكلفان إصلاحه ويشغلان به حواسهما وخواطرهما". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 33).

وشعراء العرب يرسلون كلامهم دون تكلف أو تصنع فالعرب "لا تنظر في أعطاف شعرها بأن تجنّس أو تطابق أو تقابل، فتترك لفظة للفظة، أو معنى لمعنى... ولكن نظرها في فصاحة الكلام وجزالته، وبسط المعنى وإبرازه". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 206).

* * * *

ومع تلك الآراء القيمة للأدباء ونقاد الشعر والعلماء به، إلا أن للشعراء آراءهم المعتبرة حول صنعتهم؛ ومها بلغت قيمة وأهمية آراء نقاد الشعر ومتذوقيه، فلن تكون في دقة أو قيمة أصحاب الصنعة أنفسهم –أعني الشعراء. وقديماً قالوا في الأمثال: "اعط القوس باريها".

شبّه الشعراء عملهم في الغالب بنسج البرُود والحلل والديباج، أو بنظم الجواهر والعقود؛

من ذلك قول أبي الجماهر الهلالي:

لا يُشترى الحمدُ أمنيّةً ولا يشترى الحمد بالمقْصِرِ

ولكنما يشترى غالياً فمن يعط قيمته يشترِ

وممن يعتطفه على مئزر فنعم الرِّداءُ على المئزرِ

فقد شبه شعره في البيت الأخير بالرداء، والرداء فيه معنى النسج والنقش، والألوان والتصاوير.

كما جاء في قول شاعر آخر:

ولو كنتُ نسّاجاً سددت خصاصها بقولٍ كطعم الشهد بالبارد العذب

فأشار إلى أن القول نسج والشاعر نسّاج وأن الكلام يُذاق ويجد المتذوق له طعماً كطعم الشهد بالبارد العذب.

وقال آخر:

فإن أهلكْ فقد أبقيتُ بعدي قوافي تعجب المتمثلينا

لذيذاتِ المقاطع محكماتٍ لو انّ الشعر يُلبس لارتدينا

وصف قوافيه بأنها لذيذات المقاطع، وأنها محكمة النظم والصنعة، تكاد تلبس من جمالها وروعتها.

وقال أبو قردودة يرثي ابن عمار قتيل النعمان ووصف كلامه وقد كان نهاه عن منادمته:

إني نهيت ابن عمار وقلت له لا تأمنْ أحمر العينين والشعرَهْ

إن الملوك متى تنزلْ بساحتهم تطِرْ بنارك من نيرانهم شررَهْ

يا جفنة كإزاء الحوض قد هدموا ومنطقاً مثل وشي اليمنة الحبِرَهْ

ومنطقاً أي قولاً وشعراً مثل: اليمنة الحبرة. جاء في اللسان: والحبرة: ضرب من برود اليمن منمر، والجمع حبر وحبرات، برود حبرة ضرب من البرود اليمانية. يقال: برد حبير وبرد حبرة، مثل عنبة، على الوصف والإضافة، والحبير من البرود: ما كان موشياً مخططاً.

(ينظر: ابن منظور، بلا تاريخ: حبر).

وقال الشاعر في مديح أحمد بن أبي دؤاد:

وعويص من الأمور بهيم غامض الشخص مظلمٍ مستورِ

قد تسهلت ما توعر منه بلسان يزينه التحبيرُ

مثل وشي البرود هلهله النس ـج وعند الحجاج دُرّ نثيرُ

حسنُ الصمت والمقاطع إمّا أنصت القومُ والحديث يدورُ

ثم من بَعدُ لحظةٌ تورث اليـ سرَ وعِرض مهذّب موفورُ

يحكي الشاعر براعته في نظم أبياته، وكيف سَهُل عليه ما توعر على غيره، بقصيد مثل وشي البرود أي نقش الثياب وزخرفتها، وهي في الاحتجاج مبهرة أخاذة، مثل الدر الثمين. (الجاحظ، بلا تاريخ: 1/ 223).

وممن وصف شعره وافتخر بصنيعه فيه أبو حية النميري:

إنّ القصـائد قد علمن بأنني صَنَعُ اللسان بهنّ لا أتنحّلُ

وإذا ابتدأتُ عروض نسجٍ ريّضٍ جعلتْ تذلُّ لما أريد وتُسْهِلُ

حتى تطاوعني ولو يرتاضها غيري لحاول صعبةً لا تَقْبَلُ

يذكر أنّ قصائده من صنعته فهو لا ينتحل شعر غيره ويدعيه لنفسه، انظر إلى كلمة نسج، وما فيها من إشارة إلى أن الشعر ينسج كنسج الثياب، واستعارة العروض للشعر، أي الناقة التي لم تذلل، لكنها لديه ذلول ومنقادة سهلة.

ومنها قول أبي يعقوب الخُريمي في صفة شعره:

من كل غائرةٍ إذا وجهتُها طلعتْ بها الركبانُ كل نِجاد

طوراً تمثلها الملوك وتارةً بين الثُديّ تُراض والأكباد

يعني بالغائرة قصيدة يقولها في الغور، ثم يوجهها فتسير بها الركبان مصعدة في كل نجد، ويتناشدها ملوك الناس ومولوك البيان، ويتمثلون بها، ويُفتن بها أهل الغناء، فيروضنها بالتلحين، فهي تلحّن على العيدان المحتضنة بين الثدي والأكباد شغفاً بها. (ينظر: الجرجاني، 1992: 511)

وكقول البحتري:

بمنقوشة نقش الدنانير يُنتقى لها اللفظ مختاراً كما يُنتقى التبرُ

يؤكد الشاعر هنا الصلة بين النقش وصناعة الشعر، وأنّ ألفاظه تُنتقى كما يُنتقى الذهب.

وكقول عَديُّ بنُ الرِّقاع:

وقَصيدةٍ قد بِتُّ أجْمَعُ بَيْنَها حَتَّى أُقوِّمَ مَيْلَها وسِنادَها

نَظَرَ المثقِّفِ في كُعُوبِ قَناتِه حتَّى يُقيمَ ثِقافُهُ مُنْآدَها

يحكي الشاعر مكابدته في إنشاء قصيدته، فهو يصوب عيوب القافية، واستعار الثقاف وهو ما تُعدل به الرماح وتسوى، حتى يستقيم منآدها أي اعوجاجها.

وكقول بشار:

وشعرٍ كنور الروض لاءمت بينه بقولٍ إذا ما أحزنَ الشعرُ أسهلا

أي ألّفَ وأحدث تلاؤماً بين مفردات شعره، وإن كان ظاهرها صعباً ولكنها تسهل علي صناعتها. ومنها قول أبي تمام:

خُذْها مُثَقَّفَةَ القَوافي رَبُّها لسَوابِغِ النَّعْمَاءِ غَيْرُ كَنُودِ

حذّاءَ تملأ كلَّ أذْنٍ حكمةً وبلاغةً وتُدِرُّ كلَّ وريدِ

كالدُّرِّ والمَرْجانِ أُلِّفَ نظمُهُ بالشَّذْرِ في عُنقِ الفتاةِ الرُّودِ

كَشقيقةِ البُرْدِ المُنمنَمِ وشيُهُ في أرضِ مَهْرةَ أو بلادِ تَزِيدِ

يصف الشاعر قصيدته بأنها مثقفة أي منقحة، وصاحبها معترف لك بالفضل شاكر لأنعمك عليه غير كنود أي غير جاحد للنعمة. وحذاء أي خفيفة السير في البلاد، يطرب لها كل من سمعها لما تضمنته من حكمة وبلاغة، وتقطع وريد كل من يحاول أن يصنع مثلها. وأحسن الشاعر نظمها وأتقنه كما يُنظم الدر والمرجان وشذر الذهب، ويوضع في عنق الفتاة الرود، أي الناعمة المدللة، وهذه القصيدة، كقطعة من البرود المنمنمة أي المنقوشة بدقة، من بلاد اليمن أو من بني قضاعة التي تُنسب إليهم البرود النفيسة.

وطالما أكثر أبو تمام من وصف شعره وصنعته والاعتزاز به، وحقاً هي ظاهرة في شعره تستحق أن تُفرد بالدراسة.

وله كذلك في وصف صنعة الشعر:

إليكَ أرَحنا عازِبَ الشعرِ بعدَما تمهَّلَ في رَوْضِ المعاني العجائبِ

غرائبُ لاقَتْ في فِنائكَ أنسَها مِنَ المَجْدِ فهْيَ الآنَ غيرُ غرائبِ

ولو كان يَفنى الشِّعرُ أفناهُ ما قَرَتْ حِياضُكَ منهُ في السّنين الذَّواهِبِ

ولكنّهُ صَوْبُ العقولِ إذا انْجلتْ سَحائبُ منه أُعْقِبَتْ بِسَحائبِ

(ينظر: الجرجاني، 1992: 511 .517).

وكذلك البحتري وصف صنعته مقتدياً بأستاذه أبي تمام منها:

بِمَنْقوشَةٍ نَقْشَ الدَّنانيرِ يُنْتَقى لها اللَّفظُ مُختاراً كما يُنتقَى التِّبْرُ

فهو يجود وشعره وينقشه، كما تُنقش الدنانير، ويختار ألفاظه بعناية، كما تنتقى شذور الذهب، الخالية من كل مما يشوبها أو ينقص قيمتها.

ومن شعره أيضاً في وصف صنعته:

أيذهبُ هذا الدَّهرُ لم يَرَ مَوْضِعي ولم يَدْرِ ما مقدارُ حَلّي ولا عَقْدي

ويَكْسَدُ مِثْلي وهْو تاجرُ سُؤْدَدٍ يبيعُ ثَمينـاتِ المَكارمِ والمجدِ

سَوائرُ شِعْرٍ جامـعٍ بَدَدَ العُلى تَعَلَّقْنَ مَنْ قَبلي وأَتْعَبنَ مَنْ بَعدي

يُقَدِّرُ فيهـا صانـعٌ متعمِّلٌ لإحكامِها تقديرَ دَاودَ فـي السَّرْدِ

في البيت الأخير صرّح الشاعر بمكابدته في عمل الشعر، وأن ألفاظ الشعر ومعانيه منقادة طيعة له، كانقياد الحديد لداود في صناعة الدروع. (ينظر: الجرجاني، 1992: 516)

وجدير بالذكر أنّ أوصاف الشعراء لصنعتهم كانت من أهم مصادر البلاغيين في تقرير قواعدهم البلاغية، فهذا إمام البلاغيين عبد القاهر الجرجاني استخرج ثمانية ألفاظ توارد عليها علماء البلاغة وتكررت في مصنفاتهم قبله وهي: النظم، والترتيب، والتأليف، والتركيب، والنسج، والتحبير، والصياغة، والتصوير. أكد أنّ تفسير هذه الألفاظ واستبطان معانيها وفهم مرادهم منها هو الذي يهدي إلى معرفة الفصاحة والبلاغة. وبالتتبع والاستقراء اتضح له أنّ هذه الألفاظ مما وصف بها الشعراء الشعر.

وقد رجع الإمام عبد القاهر بهذه الكلمات إلى أصول استعمالها، وأخذ يراجع معانيها الحقيقية وما يقارب المراد بها في هذا الاستعمال المجازي، واختار من بينها كلمة النظم لأنها أجمع للمعاني، ولأنّ العلماء قبله قد أفردها بعضهم في عناوين كتبهم كنظم القرآن للجاحظ وغيره.

واستطاع بهذه المقابلات والتدقيق في المعنى الحقيقي لنظم الدر وغيره، ووضع ذلك بإزاء صناعة الكلام أن يكشف غشاوة هذه الكلمة التي فتحت له باب العلم. وهو أنّ هذه الألفاظ الثمانية التي وجد عبد القاهر كلام العلماء يدور حولها ليست مما استخرجه العلماء، وإنما هي مما وصف بها الشعراء الشعر يعني بلاغته وفصاحته، فإذا كان جذر عمل عبد القاهر فالواجب أن نقول: إنّ هذا الجذر من صناعة الشعراء، وأن الشيخ عبد القاهر وهو يشرح مراد العلماء بالفصاحة والبلاغة كان يشرح مراد الشعراء، وأن وصف البلاغة الذي هو كالرمز والإيماء، والإشارة في خفاء هو وصف الشعراء لهذه البلاغة. (ينظر: أبو موسى، بلا تاريخ: 98)، وفي ذلك دلالة ظاهرة على اعتبار وصف الشعراء لصنعة الشعر كان من أهم مصادر شيخ البلاغيين في تقرير نظريته وأصولها البلاغية.

الخاتمة

حقاً وصدقاً إنّ هذا الشعر علم العرب إذ لم يكن لهم علم، وبه تميزت الأمة العربية عن باقي الأمم في عصورها القديم، ثم رفع الله قدرها أن أنزل عليها كتابه المجيد قال تعالى: {لَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ} [الأنبياء: 10].

والشعر من أهم مصادر علوم العرب في وقت مبكر، لذلك انصب عليه اهتمامهم، وحفظوه، وخافوا عليه من الضياع أو الإهمال، فاستظهروه في صدورهم ودونوه؛ لأنهم يعرفون قيمته، ولا زال الشعر منبعاً ثرّاً ينهلون من معينه الذي لا ينضب.

وحاولت في هذه الدراسة أن أسلط الضوء على صنعة الشعر، متخذاً من آراء الشعراء أنفسهم مصدراً؛ لأنه في اعتقادي لن تجد أفضل من صاحب الصنعة عندما يصف صنعته. كذلك هم الشعراء فقد بينوا أصول صنعتهم وما يكابدونه من أجلها، في سبيل أن تخرج القصيدة في صورة مرتضاة.

واتضح أنّ لهم وسائلهم في استدعاء الشعر، وهذه الوسائل عديدة ومختلفة من شاعر لآخر، بحسب طبيعة كل شاعر وشاعريته، وقريحته وبيئته.

كذلك أشار الشعراء إلى صنعتهم وكيفية نظمهم لقصائدهم، وشبّهوا صناعتهم بصنع البرود والثياب، أو بالنقش والزخرفة...إلخ. وافتخروا بصنيعهم في انتقاء ألفاظهم، وما تصنعه معانيهم في قلوب مستمعيهم.

كما اتضح أنّ هذا الشعر هو أحد مصادر البلاغيين في تقرير قواعدهم، بل من أهم مصادر علماء العربية على وجه العموم.

اللهم علمنا ما ينفعنا، وانفعنا مما علمنا، وزدنا علماً.

مصادر البحث ومراجعه

1. البيان والتبيين، للجاحظ، تحـ: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت. بلا تاريخ.

2. دلائل الإعجاز، لعبد القاهر الجرجاني، تحـ: محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة. ط 3، 1992م.

3. ربيع الأبرار للزمخشري، تحـ : عبد الأمير مهنا، مؤسسة الأعلمي، بيروت ، ط 1، 1992م.

4. الشعر والشعراء، لابن قتيبة، تحـ : أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة. بلا تاريخ.

5. طبقات فحول الشعراء، لابن سلام الجمحي، تحـ: محمود شاكر، دار المدني، جدة. بلا تاريخ.

6. العمدة، لابن رشيق، تحـ : محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل ، بيروت، ط 5، 1981م.

7. لسان العرب لابن منظور، تحـ: عبد الله الكبير، دار المعارف، القاهرة. بلا تاريخ.

8. مراجعات في الدرس البلاغي، لأبي موسى، مكتبة وهبة، القاهرة. بلا تاريخ.

جامعة بنغازي – كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



المسائل اللغويّة في بعض كتب مُشكِل القرآن

Linguistic issues in some literature on the text ambiguity of the Holy Quran.

أ. سليمان عبد النبي عطيّة.

Researcher name: Suliman Abdelnabi Atea.

جامعة بنغازي/ كليّة الآداب والعلوم – قسم اللغة العربيّة والدراسات الإسلاميّة – سلوق، ليبيا.

Benghazi University, Faculty of Art and Sciences, Department of Arabic Language and lslamic Studies, Sulug, Libya.

Faculty member. عضوهيأة تدريس.

Academic degree: Lecturer. الدرجة العلمية: محاضر.

التخصّص: نحو وصرف.

Specialty; Grammar and morphology.

E- mail: sulayman.ateeyah@uob.edu.ly:البريد الالكتروني

الملخّص:

في بيان مشكل القرآن الكريم وشرح غامضه، فوائدُ جليلةٌ لعامّة المسلمين وخاصّتهم، وتزداد أهمّيّة ذلك مع مرور الزمان، وانتشار الجهل، واضطراب العقيدة، ويكون هذا البيان بتفسير المجمَل، وشرح المشكِل، وذلك عن طريق اللغة العربيّة التي خصّها الله تعالى من بين اللغات فأنزل بها خاتمة كتبه، المنزّل على أفضل رسله، وجعله معجزاً بأسلوبه خلافاً لغيره من الكتب السماويّة، تشريفاً لهذه اللغة وإعلاءً لشأنها .

تضع هذه الدراسة يدك على الفوائد الجليلة التي تقدّمها كتب مشكل القرآن، التي توضّح دقّة أسلوب هذا الكتاب العزيز، وتنفي الإشكال عن آياته الكريمة وتعارضها، وذلك ببيانها طرائق العرب في كلامهم، وإبراز ما تشتمل عليه اللغة من المجاز، والاستعارة، والذكر، والحذف، والوجوه المختلفة للتعبير الأدبي، وما فيها من الصور البلاغيّة، وغير ذلك، ممّا يمكن عدّه تطبيقاً عمليّاً لمسائل اللغة العربيّة وقواعدها، حثّاً على فهم الآيات القرآنيّة وتدبّرها.

الكلمات المفتاحيّة: التعارض، اشتقاق، أساليب، اختلاف، الألفاظ.

Abstract:

It is of a great benefit to clarify the ambiguities in the Holy Quran and explain it's some vague language to the Muslim general public and to those who are specialized in the Islamic scholar studies. The importance of this increases over time as ignorance and puzzlement of faith is widespread among the nation. The clarification is accomplished by interpretation of the general meaning and elucidation of the unclear terms. This can only be done via utilization of the Arabic language, which Allah, glorified and exalted be He, has bestowed upon it among other languages, to be the language of his last holy script that was revealed to his best messengers and made it a miracle in its context unlike other holy scripts. This is an honour to the Arabic language and recognition to its high status.

This study puts your hand on the great benefits of the literature on Quranic studies that explains the text accuracy of the holy book and refutes any apparent contradictories in its noble verses. The study has done this through describing Arabs speech methods and highlighting the richness of the Arabic language with metaphors and various forms of literary expressions including rhetorical images and so forth of what can be considered a practical application of the rules of the Arabic language to encourage a correct understanding and contemplation of the Quran holy verses.

Key words: Conflict, deriving, Techniques, difference, Words.

مُقدّمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيّد الأولين والآخرين محمد بن عبد الله الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه أجمين، أما بعد:

فقد نال القرآن الكريم عناية العلماء قديماً وحديثاً، فقاموا بدراسته، وتفسيره والتأليف فيه، على امتداد العصور، ومن الدراسات المتخصّصة التي حظي بها كتابُ الله تعالى: دراسة مشكِله، وتعدّد أساليبه، فألّفت العديد من الكتب في هذا الجانب، منها ما وصل إلينا، ومنها ما لم يصل حتى الآن.

وتُعنى هذه الدراسة الموجزة ببعض كتب مشكل القرآن الكريم التي وصلت إلينا ابتداءً من القرن الثالث حتى السادس الهجريّ، وقد اتخذت هذه الدراسة ثلاثة كتب نماذج لها، هي:

- تأويل مشكل القرآن، لابن قتيبة (213 – 276هـ).
- مشكل إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب (355 – 437هـ).
- باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن، للنيسابوري (ت بعد 553هـ).

وقد رُتّبت هذه الكتب الثلاثة حسب الأسبقيّة، من حيث التسلسل الزمني، وبُيّنت بعض المسائل الإشكالية الواردة فيها، والمناهج التي اتبعها مؤلفوها في عرض كتبهم وترتيبها، وما تضمّنته من الشواهد اللغويّة في تحليل مشكل القرآن، وبيان موقف كل من ابن قتيبة، ومكي القيسي، والنيسابوري منها.

مشكلة الدراسة:

قد يجد القارئ لكتاب الله تعالى بعض الأساليب المستغلقة، التي تبدو مشكِلة، أو أموراً يراها متناقضة بحسب فهمه. فهل يمكن عن طريق اللغة حل هذا الإشكال؟ وكيف تُوظّيف الأساليب اللغويّة في خدمة القرآن الكريم، بتوضيح غامضه، وبيان المقصود منه؟ تحاول الدراسة الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهمّيّة الدراسة فيما يلي:

- الإشارة إلى الفوائد القيّمة التي تقدّمها كتب مشكل القرآن، من حيث تقعيد بعض القواعد، وتصحيح نظرة القارئ نحو الآيات القرآنية التي يوهِم ظاهرُها الإشكال.

- بيان دقّة أسلوب القرآن الكريم، ودقّة الحركات على كلماته من كسرة وفتحة وضمّة، وضرورة الاعتناء بهذه الحركات؛ لأن الخطأ فيها يودّي إلى اضطراب المعنى، المؤدي أحياناً إلى الكفر.
- نفي الإشكال عن آيات القرآن الكريم، فهو كتاب كريم منزّل من لدن حكيم خبير، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

منهج الدراسة:

اتّبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفيّ، بوصف الكتب المؤلفة في هذا الموضوع، من حيث: مؤلفها، ومنهجها، وبعض المسائل التي تناولتها، كما اتّبع المنهج التحليليّ في بعض الأحيان لتحليل النواحي اللغويّة.

الدراسات السابقة:

لا توجد دراسات تذكر تُعنى بهذا الجانب، لكن هناك دراسات في موضوعات ذات صلة بهذا الموضوع، مثل:

1. منهج ابن قتيبة في تأويل مشكل القرآن وأثره في الدراسات القرآنية، للدكتور: فادي بن محمود الرياحنة، وهو يدرس منهج ابن قتيبة في كتابه المذكور.
2. دراسة المسائل النحويّة في كتاب باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن للنيسابوري، للدكتور: يوسف صايل السلمي، وهذا درس جانباً من جوانب هذا الكتاب.
3. كتب مشكل القرآن حتى القرن السادس الهجري، دراسة لغويّة تحليليّة، للدكتور: حامد أدينوي جمعة، (رسالة دكتوراه)، وهو بحث يشتمل على دراسة عامّة لبعض كتب مشكل القرآن، فهو غير متخصص في دراسة المسائل اللغويّة، وتختلف هذه الدراسة عن غيرها بتركيزها على دراسة المسائل اللغويّة في كتبٍ ثلاثةٍ من كتب مشكِل القرآن الكريم.

هيكلة الدراسة:

فرضت طبيعة الموضوع أن تكون الخطّة الدراسيّة مكوّنة من: مقدّمة، وتمهيد، وثلاثة فصول، ثم خاتمة، يلي ذلك قائمة المصادر والمراجع.

في المقدّمة: بيان أهمّيّة موضوع الدراسة، والمنهج المتّبع فيها، والدراسات السابقة.

وفي التمهيد: التعريف بمصطلح المشكل، وسبب الإشكال، وأهم الكتب المؤلفة في هذا الموضوع، وحكم البحث فيه.

ويُخصّص كلّ فصل من الفصول الثلاثة للحديث عن كتاب من الكتب المختارة في الدراسة بالتعريف بمؤلفه، وبيان منهجه، وبعض المسائل اللغوية الواردة فيه، وهي مرتبة زمنيّاً على حسب وفيات مؤلفيها.

فالفصل الأول: يتناول الحديث عن كتاب تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة.

ويتناول الفصل الثاني: كتاب مشكل إعراب القرآن لمكي القيسي.

وفي الفصل الثالث: الحديث عن كتاب باهر البرهان للنيسابوري.

والخاتمة: تحتوي على أهم نتائج البحث. هذا، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت، وإليه أنيب.

المسائل اللغويّة في بعض كتب مشكل القرآن:

تمهيد

تعريف المشكل:

المشكل في اللغة مشتق من الفعل أشكل، جاء في مقاييس اللغة: "الشين والكاف واللام معظم بابه المماثلة، تقول: هذا شكل هذا أي مثله، ومن ذلك يقال: أمرٌ مشكل، كما يقال: أمرٌ مشتبه، أي هذا شابه هذا" ، (ابن فارس، 1979: 3/ 204).

وجاء في لسان العرب: "الشكل: المثل، تقول: هذا على شكل هذا، أي على مثاله ... وأشكل الأمر: التبس" ، (ابن منظور، د:ت: 11/ 357).

فالمُشكِل عند أهل اللغة اسم فاعل وزنه (مُفعِل) من الفعل (أشكل) الرباعي المزيد بالهمزة، مادّته اللغوية (ش ك ل)، ومصدره: الإشكال، أي الملتبس، أو الإلباس، ومعناه: خفاء الأمر واختلاطه، والتشابه بين الشيئين يقود الى الالتباس أحياناً، ومن ذلك قول العرب في الإبل والغنم: الأشكل، وهو الذي تختلط فيه الحمرة بالبياض، كأنّ لونه قد أشْكِل على الناس، لذا فإن كلّ مختلط مشكِل، ومنه قيل للأمر المشتبه: مشكل.

وفي الاصطلاح: هو ما خفيَ المراد منه، من الألفاظ لدخوله في أشكاله، بحيث لا يُدرك معناه إلا بقرينة تميّزه عن غيره، قال ابن فارس: "المشكل هو الذي يأتيه الإشكال من غرابة لفظه، أو أن تكون فيه إشارة إلى خبر لم يذكره قائله على جهته، أو أن يكون الكلام في شيء غير محدّد، أو أن يكون وجيزاً في نفسه غير مبسوط، أو تكون ألفاظه مشتركة" ، (ابن فارس، 1993: 74)، فقد حصر ابن فارس الإشكال في هذه الأمور الخمسة: غرابة اللفظ، أو الإشارة إلى خبر لم يُنَصّ عليه، أو عدم تحديد الشيء الذي يتكلم عليه، أو الكلام على الشيء بإيجاز يحصل منه غموض في المعنى، أو يكون اللفظ له أكثر من معنى.

فلفظ الإشكال مصطلح عام يُعنى بدراسة ما يطرأ على الآية من إشكال، سواء كان في اللفظ، أم في المعنى، أم في توهم تعارض، أم في الإعراب، أم في القراءات، وسنقتصر في هذه الدراسة على ما ورد في الكتب الثلاثة المشار إليها من هذه الإشكالات الخمسة، وهي ثلاثة، هي:

1- الإشكالات المتعلقة بالمعنى.
2- الإشكالات المتعلقة بتوهّم التعارض، وهذان النوعان عند ابن قتيبة في (تأويل مشكل القرآن)، والنيسابوري في (باهر البرهان).
3- الإشكالات المتعلقة بالإعراب، عند مكي بن أبي طالب في (مشكل إعراب القرآن).

أسباب المشكل وأهمّ الكتب المؤلفة فيه:

الأسباب التي ذكرها العلماء والتي لها أثر في الإشكال في فهم معاني الآيات القرآنية كثيرة، ما يهمّنا منها هو ما يتعلق بالناحية اللغوية، كالتقديم، والتأخير، والمجاز، والإظهار في موضع الإضمار، وعكسه، والتأويل، والغريب، والتعارض، والاشتقاق، والتضادّ، والترادف، وما إلى ذلك.

وهناك كتب عديدة ألّفت في هذا الموضوع، وما تمكّن الباحث من الوصول إليه من هذه الكتب والاطلاع على بعضها، ما يلي:

1. مشكل القرآن، لقطرب (ت205هـ).
2. تأويل مشكل القرآن، لابن قتيبة (ت276هـ).
3. مشكل إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ).
4. مشكل القرآن، لمحمد بن أحمد بن مطرّف الكناني (ت454هـ).
5. البرهان في مشكلات القرآن، لابن عبد المالك (ت494هـ).
6. البديع والبيان عن غوامض القرآن، لحسن بن فتح بن حمزة (ت500هـ).
7. باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن، للنيسابوري (ت553هـ).
8. فوائد في مشكل القرآن، للعز بن عبد السلام (ت660هـ).
9. تفسير آيات أشكلت، لأحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، المعروف بابن تيمية (ت768هـ)، وغيرها.

حكم البحث في مشكل القرآن:

إنّ في بيان مشكل القرآن، وشرح غامضه فوائد جليلة لعامّة المسلمين، والدارسين منهم خصوصاً، لهذا فهو أمرٌ واجبٌ على العلماء، لقوله تعالى: "فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون بالبيّنات والزبر وأنزلنا إليك الذكر لتبيّن للناس ما نزّل إليهم ولعلهم يتفكّرون"، (النحل: 43، 44)، فبيان ما نزّل يكون بتفسير المجمَل، وشرح المشكِل، كما جاء في السنة وبيانها لأمر الشريعة، ويكون أيضاً بالبحث والنظر في القرائن الدّالّة على المعنى المراد من اللفظ المشكل، والعمل بما يؤدي إليه البحث والنظر، من ذلك قول صاحب (كشف الأسرار) علاء الدين بن عبد العزيز البخاري (ت730هـ): "أن معنى الطلب والتأمل أن يُنظر أولاً في مفهومات اللفظ جميعاً فيضبطها، ثم يتأمل في استخراج المراد منها، كما إذا نظر في كلمة (أنّى) فوجدها مشتركة بين معنيين لا ثالث لهما، هما: كيف، وأين؟ فهذا هو الطلب، ثم تأمّل فيهما فوجدها بمعنى (كيف) دون (أين) فحصل المقصود"، (البخاري علاء الدين، 97: 85).

ولهذا النوع من الدراسة أصلٌ في السنة النبويّة، فعن عبد الله بن مسعود قال: "لما نزلت هذه الآية: "الذين آمنوا ولمْ يَلْبِسُوا إيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أولئكَ لَهُمُ الأمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ" ، (الأنعام، 82) شقّ ذلك على الناس، فقالوا: يا رسول الله، أيّنا لم يظلم نفسه؟ قال: إنه ليس الذي تعنون، ألم تسمعوا ما قال العبد الصالح: "يا بُنَيّ لا تُشْرِكْ بِاللهِ إنَّ الشّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ" (لقمان، 13) ، إنّما هو الشرك" ، (ابن كثير، 2000: 6/ 101).

المبحث الأول:

المسائل اللغويّة في كتاب (تأويل مشكل القرآن) لابن قتيبة:

1. تعريف موجز بابن قتيبة:

هو أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة بن مسلم الدينوري (نسبة إلى دينور المدينة التي تولى بها القضاء)، المروزيّ الأصل، البغداديّ الولادة والنشأة" (القفطي، 1986: 2/ 143)، له مصنفات عديدة في علومٍ شتّى، تقارب الخمسين مصنّفاً، ذكر منها ابن النديم في فهرسه ثلاثين كتاباً (ابن النديم، د، ت: 115)، وللدكتور عبد الله الجبوري دراسة في جزأين بعنوان: (دراسة كتب ابن قتيبة) تناول فيها مؤلفاته المخطوطة منها والمطبوعة، "والحق – كما يقول محقق كتاب مشكل القرآن لابن قتيبة – أن كتب ابن قتيبة دائرة معارف شاملة، تمثّل أرقى ما وصل إليه الفكر الإسلامي، في القرن الثالث الهجري، (صقر، 1973: 2).

قضى ابن قتيبة حياته ذابّاً عن دينه، مسخّراً عقله وفكره في سبيل الدّفاع عن لغته، ودرء شبه الأعداء الذين يتربّصون بها، كما فعل في كتبه: (في غريب الحديث ومشكله)، و(الاختلاف في اللفظ والردّ على الجهمية والمشبّهة)، و(فضل العرب والتنبيه على علومها)، محاولا من خلال كتبه ودروسه الرفع من شأن هذه اللغة وتمكينها في قلوب المسلمين. توفي – رحمه الله – سنة (276هـ) ، (القفطي، 1986: 2/ 146) ببغداد.

2. منهج ابن قتيبة في كتابه: تأويل مشكل القرآن:

إن من متمّمات هذا الدين، ومن علامات حبّ الله ورسوله، حبَّ اللغة العربيّة، الذي يتجلى بصرف الهمّة إليها، بخدمتها والعناية بها، فقد اصطفى الله تعالى محمداً (صلى الله عليه وعلى آله وسلم) من بين الرسل، والعرب من بين الأمم، وخصّ العربيّة من بين اللغات، فأنزل بها خاتمة كتبه، المنزّل على أفضل رسله، فالعربيّة لهذا أفضل اللغات وأشرفها، أدرك هذه الحقيقة أسلافنا، والمنصفون من علماء الغرب، يقول الجاحظ (ت255هـ): "لا بدّ من ذكر الدليل على أن العرب

أنطق، وأن لغتها أوسع، وأن لفظها أدل، وأن أقسام تأليف كلامها أكثر، والأمثال التي ضربت فيها أجود وأسير" ، (الجاحظ، د، ت: 1/ 384).

ومن أوائل الذين بيّنوا فضل العربيّة وما لها من مزيّة، الإمام عبد الله بن مسلم بن قتيبة في بعض كتبه التي من بينها: (تأويل مشكل القرآن) الذي عدّه بعض مؤرخي البلاغة العربيّة فيما بعد من المصنفات الأولى التي نشأ في رحابها هذا العلم، وأخذت فنونه شكلها الاصطلاحي المعروف، وتكوّن علماً مستقلاً له شواهده وركائزه التي يقوم عليها، فأسهم بنقاشاته المستفيضة، وبما طرحه من قضايا مهمّة دفاعاً عن النص القرآني، في تشييد صرح علم البلاغة.

يقوم هذا الكتاب على الردّ على الطاعنين في القرآن الكريم، الذين يرون – حسب آرائهم ونظرتهم في كتاب الله تعالى – أن فيه تناقضاً واختلافاً، وأموراً ذكروها تدلّ على عدم تدبّر، وسوء معتقد، ومثل هذه المطاعن والشبهات لا نجدها إلا عند الملاحدة وأشباههم الذين كانوا يثيرون ما يثيرون بسبب سوء مقصدهم، بإثارة الفتن والشكوك ونشرها بين الناس، وبسبب جهلهم بوجوه التعبير الأدبي في العربيّة، ودلالات صوره البلاغية، ونقص معرفتهم بتصاريف اللغة وضروب استعمالها، وجهلهم بطرائق العرب – الذين نزل القرآن بلسانهم – في التعبير، وتوسّعهم في لغتهم، وفهم بعضهم عن بعض بالإشارة والوحي، يقول الجاحظ: "للعرب أمثال واشتقاقات وأبنية، ومواضع كلام يدلّ عندهم على معانيهم وإراداتهم، ولتلك الألفاظ مواضع أخر، فمن لم يعرفها جهل تأويل الكتاب والسنة والشاهد والمثل"، (الجاحظ، د، ت، 2/ 253)، ومن ثَم ألف ابن قتيبة هذا الكتاب ليحقّ الحق ويبطل الباطل، وله كتابٌ آخر صنوٌ لهذا الكتاب، هو (تفسير غريب القرآن) يدور حول الموضوع نفسه، وهو إزالة الإشكال والغموض عمّا في كتاب الله تعالى من كلمات وألفاظ تثير اللبس والغرابة، ولهذا جمعهما ابن المطرّف الكنانيّ في كتاب واحد تحت اسم: (كتاب القرطين).

من هذه الأمور التي أثاروها ما أورده المؤلف في (باب الحكاية عن الطاعنين)، حيث انطلقوا من القرآن نفسه لإثبات هذه الأباطيل فقالوا: يقول الله تعالى: "ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً" (النساء: 39)، وقد وجدنا هذا الخلاف بين القرآن، من ذلك: قرأ ابن عباس: "بعد أمهٍ"، وقرأ غيره: "بعد أمّةٍ"، وكان ابن مسعود يقرأ: "إن كانت إلا زقية واحدة"، ويقرأ: "كالصوف المنفوش" ، (ابن قتيبة، 1973: 24).

وقالوا: والتناقض مثل: قوله تعالى: (فيومئذٍ لا يُسأل عن ذنبه إنسٌ ولا جان) ، (الرحمن: 38)، وهو يقول في موضع آخر: "فوربّك لنسألنّهم أجمعين عما كانوا يعملون" (الحجر: 92، 93) (ابن قتيبة، 1973: 26).

وقوله: :وبلغت القلوب الحناجر" (الأحزاب: 10) ، قالوا: كيف تبلغ القلوب الحلوق، والقلب إذا زال عن موضعه مات صاحبه، وقالوا: ماذا أراد بإنزال المتشابه من القرآن، من أراد لعباده الهدى والبيان ، (ابن قتيبة، 1973: 32)، وغير ذلك.

فتصدّى – رحمه الله – لهذه الشّبَه وغيرها بالرّدّ عليها ودحضها واحدة واحدة، من خلال أبواب أربعة عقدها لهذا الغرض، هي:

- باب الرّدّ عليهم في أبواب القراءات.
- باب ما ادّعيَ على القرآن من اللحن.
- باب التناقض والاختلاف.
- باب تأويل الحروف التي ادّعى على القرآن بها الاستحالة وفساد النظم.

وتكلّم في أثناء ذلك عن المتشابه، والمجاز، والاستعارة، والمقلوب، والحذف والاختصار، وتكرار الكلام، والكناية والتعريض، ومخالفة ظاهر اللفظ، والإخفاء، والإظهار، والإفصاح .. ونلمح هنا تأثّره بأبي عبيدة وكتابه (مجاز القرآن)، وبخاصة في استعماله لمصطلح المجاز بمعناه الواسع.

لقد اجتهد ابن قتيبة في هذه الردود المقنعة المدعّمة بالبراهين، معتمداً في ذلك على لغة العرب وما تتميّز به من تنوّع في الأساليب، ولطافة في المعاني، مبيّناً الحكمة ممّا يبدو – في الظاهر – تناقضاً واختلافاً؛ دفاعاً عن النصّ القرآنيّ، وتبريراً لأسلوبه المُحكَم، فألزمهم بذلك الحجّة التي تبيّن فساد مذهبهم، قال: "وتعلّقوا بكثير منه لطُف معناه، لما فيه من المجازات، بمضمر لغير مذكور، أو محذوف من الكلام متروك، أو مزيد فيه يوضّح معناه حذفُ الزيادة، أو مقدّم يوضّح معناه التأخير، أو مؤخر يوضّح معناه التقديم، أو مستعار، أو مقلوب ... وقد ذكرت الحجّة عليهم في جميع ما ذكروا وغيره ممّا تركوا، وهو يشبه ما أنكروا؛ ليكون الكتاب جامعاً للفن الذي قصدت له" (ابن قتيبة، 1973: 32).

3. بعض المسائل اللغويّة من كتاب: تأويل مشكل القرآن:

سلك ابن قتيبة في ردوده على هذه الشبهات طريقتين: طريقة مباشرة، وأخرى غير مباشرة، جعل الردود المباشرة في الأبواب الأربعة المشار إليها، وجعل غير المباشرة في فصول تتبعها، وسنقتصر فيما يلي على بعض الردود اختصاراً، فقد تنوّعت هذه المسائل ما بين أساليب لغويّة تركيبيّة، وذكر منها اثنين وخمسين موضعاً، وألفاظ مفردة تأتي لمعانٍ مختلفة، وذكر منها خمسة وأربعين لفظاً.

أولاً– تأويل التراكيب اللغويّة:

أ– قال في باب (الرّد عليهم في القراءات): "وقد تدبّرت وجوه الخلاف في القراءات فوجدتها سبعة أوجه" ، (ابن قتيبة، 1973: 26)، ثم ذكر هذه الأوجه السبعة التي من بينها:

- "أن يكون الاختلاف في إعراب الكلمة وحركات بنائها بما يُغيّر معناها، ولا يزيلها عن صورتها في الكتاب، نحو قوله تعالى: "ربنا باعِدْ بين أسفارنا" (سبأ: 19) ، وربنا باعَدَ بين أسفارنا ... "وادّكر بعد أمّةٍ"، (يوسف: 45)، وبعد أمَهٍ" ، (ابن قتيبة، 1973: 27)، فـ(باعَدَ) بالألف وفتح العين والدال قراءة يعقوب بن إسحاق الحضرمي (ت205هـ) من القراء العشرة ، (الدمياطي، 2001: 459)، وأما (أَمَهٍ) بفتح الهمزة وتخفيف الميم وبهاء منوّنة من الأَمَه وهو النسيان، فهي قراءة الحسن البصريّ (ت110هـ) ، من القراء الأربعة عشر (الدمياطي، 2001: 332).

والاختلاف نوعان: اختلاف تضاد، وهذا لا يجوز، ولا يوجد منه شيء في كتاب الله تعالى، واختلاف تغاير، أي تنوّع، وذكر منه ابن قتيبة الآية السابقة: (وادّكر بعد أمّةٍ)، قال: "أي: بعد حين، و(بعد أمَهٍ) أي: بعد نسيانٍ له، والمعنيان جميعاً وإن اختلفا صحيحان،؛ لأن أمر ذكر يوسف بعد حين وبعد نسيان له، فأنزل الله على لسان نبيّه صلى الله عليه وسلم بالمعنيين جميعاً في غرضين ، (ابن قتيبة، 1973: 40).

- "أن يكون الاختلاف في الكلمة بما يغيّر صورتها في الكتاب، ولا يغيّر معناها، نحو قوله: "إن كانت إلا زقية" و "صيحة" ، (يس: 29)، و(كالصوف المنفوش) و(العهن) ، (القارعة: 5)، (ابن قتيبة، 1973: 37) فـ(زقية) بمعنى صيحة، و (العهن) بمعنى الصوف، وكلاهما قراءتان مرويتان عن عبد الله بن مسعود (رضي الله عنه).

ب– أورد في باب: **التناقض والاختلاف**، قولهم: وهل التناقض إلا مثل قوله: (فيومئذ لا يُسأل عن ذنبه إنسٌ ولا جان) ، وهو يقول في موضع آخر: (فوربّك لنسألنّهم أجمعين عما كانوا يعملون)

قال: "فالجواب في ذلك: أنّ يوم القيامة يكون كما قال الله تعالى: (مقداره خمسين ألف سنة)، (المعارج: من الآية 4)، ففي مثل هذا اليوم يُسألون وفيه لا يسألون؛ لأنهم حين يُعرضون يوقفون على الذنوب ويُحاسبون، فإذا انتهت المسألة ووجبت الحجّة، (انشقّتِ السماءُ فكانت وردة كالدّهان)، (الرحمن، من الآية 37) وانقطع الكلام، وذهب الخصام، واسودّت وجوه قومٍ، وابيضّت وجوه آخرين ..." ، (ابن قتيبة، 1973: 65).

ج- وفي: **باب القول في المجاز** يردّ اعتراضهم على قوله تعالى:

1- (وبلغت القلوب الحناجر) بأسلوب العربية وطريقتها في تقريب المعنى وإيضاحه، يقول: "أكثر ما في القرآن من هذا فإنه يأتي بكاد، فما لم يأت بكاد ففيه إضمارها، كقوله: (وبلغت القلوب الحناجر)، أي كادت من شدّة الخوف تبلغ الحلوق، وقد يجوز أن يكون أراد أنها ترجف من الفزع ... وهم يصفون القلوب بالخفقان والنزو عند المخافة والذعر، قال الشاعر (هو: المَرّار ابن سعيد الفقعسي ت نحو 75هـ) في وصف مفازة تنزو من مخافتها قلوب الأدلاء:

كأنّ قلوب أدلائها معلّقة بقرون الظباء" ، (ابن قتيبة، 1973: 171، 172).

وقال في موضع آخر: "وهكذا يفعلون في كل ما أرادوا أن يعظموه ويستقصوا صفته، ونيتهم في قولهم: أظلمت الشمس، أي كادت أن تظلم، وكسف القمر، أي كاد أن يكسف" ، (السابق: 68).

فهو يسوّغ ما يرِد من هذا الأسلوب في الشعر العربيّ ووُصف بالإفراط وتجاوز الحد، ويراه جائزاً على ما ذهب إليه، واحتجّ له، أي أنّ هذا من قَبيل المبالغة غير المذمومة.

2- قوله تعالى: "قل ما يعبأ بكم ربي لولا دعاؤكم .." ، (الفرقان: 77)، في هذه الآية إشكال من ناحيتين:

الأولى: الحذف، وهو ما عبّر عنه ابن قتيبة بـ(المضمر)، وهو الحذف المجازي الذي يؤدّي إلى نقل حكم، يقول: "في هذه الآية مضمر وله أشكلت، أي ما يعبأ بعذابكم ربّي" ، (ابن قتيبة، 1973: 438) بحذف المضاف (عذاب)، مثّل له في فصل (الحذف والاختصار) بقوله تعالى: "واسأل القرية التي كنا فيها" ، (يوسف: 82)، أي: سل أهلها، و: "وأشرِبوا في قلوبهمُ العجلَ" (البقرة: 93)، أي: حبّه، و"الحج أشهرٌ معلوماتٌ" ، (البقرة: 197) ، أي: وقت الحج، هذا كله مبنيّ على حذف المضاف، من هذا ما سماه البلاغيون بالمجاز المرسل، إطلاق المحل وإرادة الحالّ، كما في آية سورة يوسف (عليه السلام)، وكما في قوله تعالى: "فليدعُ ناديه" بسورة العلق، أي مَن في النادي من قومه.

الثانية: المصدر المضاف (دعاء) في قوله: (لولا دعاؤكم) هل هو مضاف إلى فاعله، فيكون المخاطبون داعون، والمعنى: ما يعبأ بكم ربي لولا عبادتكم له، أو هو مضاف إلى مفعوله، وعليه يكون المخاطبون مدعوون لا داعون، ويكون المعنى: ما يعبأ بكم ربي لولا دعاؤه إياكم إلى توحيده وعبادته على ألسنة رسله عليهم الصلاة السلام.

في هذه المسألة أربعة أقوال ذكرها العلامة الشنقيطي في تفسيره (الشنقيطي، د، ت: 6/ 397)، وغيره، وعليه فإن هذا الإضمار الذي قال به ابن قتيبة ليس بلازم، إذ يصحّ أن يكون المعنى: أن الله لا يبالي ولا يكترث بكم إذا لم تعبدوه، ويؤيّد هذا ما نقله ابنُ كثير عن مجاهد وعمرو بن شعيب قال: "(ما يعبأ بكم) يقول: ما يفعل بكم ربي" ، (ابن كثير، 2000: 10/ 335)، من غير تقدير مضمر.

3- قوله تعالى: "والشمس تجري لمستقرٍ لها ذلك تقدير العزيز العليم" (يس: 37)

قال: "قوله: (تجري لمستقر لها) أي: إلى مستقرّها، كما تقول: هو يجري لغايته وإلى غايته" (ابن قتيبة، 1973: 316) ، فالفعل (جرى – يجري) يتعدّى بـ(إلى) وباللام أيضاً، قال الله تعالى: "وسخّر الشمس والقمر كلٌّ يجري إلى أجلٍ مسمّى) ، (لقمان: 28) وقال في آية أخرى: (وسخّر الشمس والقمر كلٌّ يجري لأجلٍ مسمّى) ، (فاطر: 13).

نجد في اللغة العربيّة أفعالاً تتعدّى بأكثر من حرف، من غير تغيير في المعنى، سواء أكانت متضمّنة معانى أفعالٍ آخر أم لا، كهذا الفعل (جرى)، أما من حيث دلالة حرفي الجر (إلى واللام) في هاتين الآيتين فكلاهما يدلّ على انتهاء الغاية، إلا أن الأصل في الدلالة على هذا المعنى لـ(إلى)، أما استعمال اللام للانتهاء فقليل كما تقول كتب النحو، ولذلك اختُلف هل المراد بمستقر الشمس هو مطالعها ومغاربها، أي أن جريها يكون لحدٍّ معيّن، أو هو الوقت الذي تستقرّ فيه وينقطع جريها، وهو يوم القيامة؛ لأن الشمس في الدنيا لا تستقرّ، وإن كانت لها مشارق ومغارب مختلفة، يرى ابن قتيبة الأول، يقول: "ومستقرّها: أقصى منازلها في الغروب، وذلك لأنها لا تزال تتقدّم في كلّ ليلة حتى تنتهي إلى أبعد مغاربها ثم ترجع، فذلك مستقرّها لأنها لا تجاوزه" ، (ابن قتيبة، 1973: 316) ، وذكر الزمخشري في كشافه المعنيين، قال: "(لمستقرٍ لها) لحدٍّ لها مؤقت مقدّر تنتهي إليه من فلكها في آخر السنة، شبّه بمستقرّ المسافر إذا قطع مسيره ... وقيل الذي تستقرّ فيه وينقطع جريها، وهو يوم القيامة" ، (الزمخشري، 1983: 3/ 322).

ثانياً- تأويل الألفاظ المفردة، ونذكر منها ما يلي:

1. **الاشتراك**، من القضايا اللغويّة التي ذكرها ابن قتيبة في (باب اللفظ الواحد للمعاني المختلفة)، قضية الاشتراك، والمشترك في اللغة هو: أن يكون للّفظِ الواحد أكثر من معنى، عرّفه علماء الأصول بأنّه "اللفظ الواحد الدالّ على معنيين مختلفين فأكثر، دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة" ، (السيوطي، المزهر، د، ت: 1/ 369)، ونذكر من هذه الألفاظ ما يلي:

أ- **الهدي**: وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم لمعانٍ مختلفة، وأصل دلالتها الإرشاد كما في قوله تعالى: "عسى ربّي أن يهديَني سواء السبيل" (القصص: 22)، أي: يُرشدني، وتأتي لمعانٍ أخرى كالإرشاد بالبيان في قوله تعالى: "وأما ثمود فهديناهم" (فصلت: 17)، أي: بيّنّا لهم، والإرشاد بالدعاء كقوله: :وجعلناهم أئمّة يهدون بأمرنا" (الأنبياء: 73)، أي: يدعون، والإرشاد بالإلهام كقوله تعالى: "الذي أعطى كلّ شيءٍ خلْقه ثم هدى" (طه: 50)، وقوله: "والذي قدّر فهدى" (الأعلى: 3)، بمعنى ألهم، والإرشاد بالإمضاء كقوله: "وأنّ الله لا يهدي كيد الخائنين" (يوسف: 52) أي: لا يمضيه ولا يُنفّذه.

ب- **(الأمّة)** وتأتي في اللغة العربيّة لمعانٍ عدّة، فقد وردت في القرآن الكريم بدلالات مختلفات، اذ الأصل في دلالة الأمّة: هو الصنف من الناس والجماعة، ومن دلالاتها الأخرى: الحين، والإمام الربّاني، وجماعة العلماء، والدين، (ابن قتيبة، 1973: 446).

جـ- ومنها أيضاً: **(العهد)** ومن معاني هذا اللفظ: الأمان، قال تعالى: "فأتمّوا إليهم عهدهم إلى مُدّتِهم" ، (التوبة: 4)، اليمين، قال تعالى: "وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم" ، (النحل: 91)، الزمان، يقال: كان ذلك بعهد فلان، والعهد: الميثاق، ومنه قوله تعالى لإبراهيم عليه السلام: "قال إني جاعلك للناسِ إماماً قال ومن ذرّيّتي قال لا ينال عهدي الظالمين" (البقرة: 124)، قال: "أي لا ينال ما وعدتك من الإمامة الظالمين من ذرّيّتك، والوعد من الله ميثاق" (ابن قتيبة، 1973: 448).

د- ومنها: **(القنوت)** وذكر من معانيه: طول القيام، والصلاة، والدعاء، والإمساك عن الكلام، والطاعة، ثم قال: "ولا أرى أصل هذا الحرف إلا الطاعة؛ لأنّ جميع هذه الخلال من الصلاة، والقيام فيها، والدعاء، وغير ذلك يكون عنها" (ابن قتيبة، 1973: 452).

هـ- ومن الالفاظ المشتركة كلمة **(المولى)**، وهي أنها تحمل دلالات كثيرة، يذكر ابن قتيبة منها: المولى بمعنى المُعتِق، والمولى: المُعْتَق، والمولى: عصبة الرجل، وولي الأمر والحليف' (السابق: 455).

2. **التضاد**، ويسميه (المقلوب)، وهو أن يوصف الشيء بضدّ صفته، وهو نوع من العلاقة بين المعاني، عرّفه أبي الطيّب اللغوي في كتابه (الأضداد في كلام العرب) فقال: الأضداد "جمع ضدّ، وضدّ كلّ شيءٍ ما نافاه، نحو: البياض والسواد، والسخاء والبخل، والشجاعة والجبن" (أبو الطيّب اللغوي، 1963: 1/ 1).

تكلم ابن قتيبة عن سبب نشأة التضادّ في اللغة، فذكر منها: التطيّر والتفاؤل، كقولهم للّديغ: السليم، تطيّراً من السقم، وتفاؤلاً بالسلامة، أو السخرية كقوله تعالى: "إنّك لأنت الحليم الرشيد" (هود: 87)، ثم قال: "ومن ذلك أن يُسمّى المتضادان باسم واحد، والأصل واحد، فيقال للصبح:

صريم، ولليل: صريم، قال الله سبحانه: "فأصْبحَتْ كالصّريمِ" (القلم: 20)؛ لأن الليل ينصرم عن النهار، والنهار ينصرم عن الليل" (ابن قتيبة، 1973: 187)، ومنها: يقال لليقن ظن، وللشك ظن؛ لأنّ في الظن طرفاً من اليقين، قال الله عزّ وجل: "قال الذين يظنون أنهم ملاقوا الله" (البقرة: من الآية: 249)، أي يستيقنون، وكذلك: "إنّي ظننتُ أنّي ملاقٍ حسابيه" (الحاقة: 20)، "ورأى المجرمون النار فظنوا أنّهم مواقعوها" (الكهف، من الآية: 53)، و "إن ظنا أن يقسما حدود الله" ، قال: "هذا كله في معنى اليقين" (ابن قتيبة، 1973: 187)، وللمشتري شارٍ، وللبائع شارٍ؛ لآن كلّ واحدٍ منهما اشترى، قال: "لأنّه باع وأخذ عوضاً ممّا دفع، فهو شارٍ وبائع" ، (السابق، الصفحة نفسها)، وأورد قوله تعالى: "وشروه بثمنٍ بخسٍ دراهم معدودة وكانوا فيه من الزاهدين" (يوسف: 20)، وقوله تعالى: "ولبئس ما شروا به أنفسهم لو كانوا يعلمون" (البقرة: 102)، قال: قال ابن مفرّغ (الحميري):

وشـــريتُ بــرداً ليتـــني من بعدِ بـردٍ كنتُ هــامه (ابن قتيبة، 1973: 187)، و(الشعر والشعراء، 1980م: 1/ 278، وبرد غلام كان له فباعه وندم على بيعه).

ويئستُ بمعنى علمتُ من قوله تعالى: "أفلم ييأس الذين آمنوا أن لو يشاء الله لهدى الناس جميعاً" (الرعد: 31) ؛ "لأنّ في علمك الشيء وتيقّنك له يأسك من غيره"، واستشهد بقول لبيد:

حتّى إذا يئس الرّماةُ فأرسلوا غضفاً دواجنَ قافلاً أعصامُها (لبيد بن ربيعة، 1425هـ – 2004م: 112)

(ابن قتيبة، 1973: 192)، وذكر ممّا يسمّيه المقلوب التقديم والتأخير، قال: "أن يُقدّم ما يوضّحه التأخيرُ، ويؤخّرُ ما يوضّحه التقديم" ومثّل لذلك بقوله تعالى: "فلا تحسبنّ الله مُخلِفَ وعدِهِ رسُلَه" (إبراهيم: 47)، وقوله: "ثُمّ دنا فتدلّى" (النّجم: 8)، "أي: تدلّى فدنا؛ لأنّه تدلّى للدّنوّ، ودنا بالتّدلّي" ، ابن قتيبة، 1973: 193) .

المبحث الثاني:

المسائل اللغويّة في كتاب (مشكل إعراب القرآن) لمكّي بن أبي طالب القيسي:

1. تعريف موجز بمكّي بن أبي طالب:

هو أبو محمد مكي بن أبي طالب (حمّوش) بن محمد بن مختار القيسي المقرئ القيرواني الأندلسي، ولد سنة (355هـ) بالقيروان، سافر إلى مصر عدة مرات، وإلى الشام طلباً للعلم، ثم سافر إلى مكة، وأقام بها إلى آخر سنة (390هـ)، ثم عاد إلى القيروان.

قدم الأندلس سنة (393هـ) وجلس للإقراء بمسجد النخيلة بقرطبة، ثم قلّده ابن جهور الصلاة والخطبة بالمسجد نفسه، وبقي خطيباً إلى أن مات – رحمه الله – سنة (437هـ).

"كان من أهل التبحّر في علوم القرآن والعربيّة، حسن الفهم، جيّد الدين، كثير التأليف في علوم القرآن والعربيّة" (القفطي، 1986، 3/ 313)، ذكروا له مؤلفات كثيرة تربو على الثمانين مصنّفاً كلها تدور حول القرآن وعلومه، إعرابه وقراءاته ، (القفطي، 1986: 3/ 315، وابن خلكان، 1994: 5/ 275).

2. منهج مكّي بن أبي طالب في كتابه: مشكل إعراب القرآن:

بيّن مكّي منهجه في مقدّمة كتابه، فذكر أنه قصد في هذا الكتاب إلى تفسير مشكل الإعراب في القرآن الكريم، وذكْر علله وصعبه ونادره، ليكون خفيفَ المَحْمل، سهل المأخذ، قريبَ المتناوَل لمن أراد حفظه والاكتفاء به، لكنه لم يتقيّد في ثنايا كتابه بما رسمه لنفسه، فذكر في مواضع كثيرة منه مسائل ليست من المشكل في شيء، تتضح لكل من يطالع الكتاب، ويقول بأنه ألف هذا الكتاب لمن أخذ طرفاً من علم النحو، وجملاً من عوامله، لا من اقتصر على معرفة الخافض والمخفوض، والفعل والفاعل والمفعول...

وهذه بعض السمات التي تبيّن في مجموعها وصفاً لمنهج مكي بن أبي طالب الذي اتّبعه في تأليف هذا الكتاب، وتحدِّدُ معالمه:

1. إعراب الآيات المشكلة حسب وجهة نظره، مراعياً ترتيب السور والآيات قدر الإمكان، ويذكر خلال ذلك خلاف النحاة البصريين والكوفيين أحياناً، وكثيراً ما ينقل آراء من سبقه، فجمعَ كثيراً من آراء النحويين واللغويين، فكانت هذه الآراء منهلاً لعدد ممّن جاء بعده من المؤلفين.

2. اهتمامه بالقضايا الصرفيّة.
3. نادراً ما يستشهد بالحديث النبوي والشعر، فلم يستشهد بالحديث إلا في موضعين، ويستشهد كثيراً بالآيات القرآنية.
4. كثرة الاستطرادات.
5. الإحالة على كتبه الأخرى.
6. الميل إلى الإيجاز في ذكر المسائل المشكلة.
7. اختيار الوجه المناسب في الإعراب، وهذا غالبٌ في جميع كتبه، والأمثلة على كل ما سبق كثيرة لا تتسع لها هذه الدراسة.

3- بعض المسائل اللغويّة من كتاب مشكل إعراب القرآن:

يعدّ كتاب مشكل إعراب القرآن لمكّي بن أبي طالب من الكتب المتخصّصة في إعراب الآيات القرآنيّة التي قد تشْكُل على القارئ، فهو من الكتب التي توظّف علم الإعراب في بيان الدلالة اللغويّة للألفاظ القرآنية، كما مرّ بنا في منهجه، فهو ليس كتاب لغة بقدر ما هو كتابُ إعرابٍ، لكن يمكن تصيّد بعض المسائل اللغويّة التي كانت سبباً لهذا المشكل من خلال استطراداته؛ لأنه كثيراً ما يجنح للمسائل الصّرفيّة واللغويّة، وذكر أصل الألفاظ من حيث الاشتقاق، والخلاف في ذلك، وما يؤدّي إليه من اختلاف في الوزن والمعنى، وفي ما يلي ذكر لبعض هذه المسائل التي استطاع الباحث الوصول إليها، ورأى أنها ذات صلة بموضوع الدراسة:

أ- أصل اشتقاق لفظة (اسم):

اسم أصله عند البصريين: سُمْو، بضم السين أو كسرها (سِمْو)، فعلى الضم يكون أصل اشتقاقه من سما يسمو، وعلى الكسر يكون من: سمى يسمى، بمعنى ارتفع، حُذف آخره، وسُكّن أوله اعتلالاً على غير قياس، وزيدت الهمزة أولاً عوضاً عن المحذوف، بدليل تصغيره على (سُمَيّ)، ووزنه: (افل). وعند الكوفيين مشتق من السّمة، أي العلامة، وأصله: وسْم، ثم أعلّ بحذف أوله، وحُرّكت العين على غير قياس أيضاً، ووزنه (اعل)، فيصغّر في هذا القول على: وُسيم؛ لأن التصغير يرد الأشياء إلى أصولها ، (مكي، 1984: 66).

ب- أصل لفظ الجلالة (الله):

ذكر في هذا اللفظ ثلاثة أقوال:

1. إما أن يكون أصله : إلاه، ثم دخلت عليه الألف واللام فصار الإلاه، وبعد التخفيف والإدغام بقصد التعظيم والتفخيم صار (الله).

2. وإما أن يكون أصله (لاه)، ثم حدث فيه ما حدث في السابق، ودليل هذا قولهم: لهي أبوك، بمعنى لله أبوك، وقول الشاعر:

لاه ابن عمّك لا أفضلت في حسبٍ

3- ما نقله عن الزجاج وهو أن أصله (ولاه)، ثم أبدل من الواو همزة كما قالوا في وِشاح: إشاح، فصار: الله (مكي، 1984: 66، 67)..

ج- "الطاغوت" ، (البقرة: 256)، قال: إنه مشتق من طغى، لكنه مقلوب، أصله (طغيوت) إن كان أصل لامه ياءً، أو طغووت إن كان أصلها واواً؛ لأنه يقال: طغا يطغو، وطغى يطغى، وطغيت، وطغوت، أقول: والأرجح أن يكون أصل لامه ياءً؛ لأن مصدره (طغيان). وعلى كلا الاحتمالين فإن وزنه (فعلوت) (مكي، 1984: 137).

د- "الشيطان يعدكم الفقر" (البقرة: 268):

شيطان: فيعال، من شطن إذا بعُد، ولا يجوز أن يكون فعلان من تشيّط وشاط؛ لأن سيبويه حكى: شيطنته فتشيطن، على وزن تفيْعَلَ من شطن، إذ لو كان من شاط لكان شيطنته على وزن فعلنته، وليس هذا البناء في كلام العرب، فالنون فيه أصليّة، والياء زائدة، فلابدّ أن يكون النون لاماً، (مكي، 1984: 140).

هـ- قوله: "فنعمّا هي" (البقرة: 271):

ذكر أن في (نعم) أربع لغات: ـ نَعِمَ مثل عَلِم، ـ ونِعِم بكسر النون إتباعاً لكسرة العين، ـ ونَعْم بترك النون مفتوحة على أصلها وتسكّن العين استخفافاً، ـ ونِعْم بكسر النون لكسرة العين، ثم تسكّن العين استخفافاً، (مكي، 1984: 141).

هـ- "ولا يلتكم" (الحجرات: 14):

ذكر أن في هذا الفعل أربع لغات:

الأولى: يألتكم، من ألت – يألت.

الثانية: يلِتكم، من لات – يليت، ككال يكيل.

الثالثة: آلت – يألت.

الرابعة: الت – يولت. (مكي، 1984: 681).

وذكر في كتابه الكشف أنّ اللغة الأولى قرأ بها أبو عمرو بن العلاء، والثانية قرأ بها باقي القراء السبعة، والثالثة قرأ بها ابن كثير في سورة الطور(آ: 19)، والرابعة نقلها عن التوزي، عبد

الله ابن محمد (ت233هـ)، ثم قال: "وكله بمعنى النقصان" (مكي، 1984: 681، والكشف لمكي 1997: 2/ 284) .

المبحث الثالث:

المسائل اللغويّة في كتاب (باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن) للنيسابوري:

1. تعريف موجز بابن أبي الحسن النيسابوري:

هو: أبو القاسم محمود بن أبي الحسن النيسابوري الغزنوي، ذُكرت له عدة ألقاب أشهرها: بيان الحق، كان مولده – كما تذكر المصادر – في نهاية القرن الخامس بنيسابور، تولى القضاء والخطابة والتدريس في حلب، وكان كثير التصنيف ممّا يدل على تبحّره وغزارة علمه.

لم تذكر كتب التراجم تاريخ وفاته، لكنها ذكرت أنه كان حياً في عام 553هـ بمدينة الخجند، في أقصى بلاد الشرق، رحل بعدها إلى الشام، ومكث في حلب مدّة، ثم انتقل إلى دمشق حيث توفي بها، وهذا يدلّ على أنه توفي بعد هذا التاريخ بزمن ليس باليسير، (القفطي، 1986: 2/ 138، والسيوطي البغية، 1965: 2/ 277).

2. منهج النيسابوري في كتابه: باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن:

رتّب المؤلف الحديث في هذا الكتاب عن سور القرآن وآياته وفق ترتيب المصحف الشريف، وهذا منهج المفسرين في تناولهم لآيات القرآن الكريم، وسار فيه مراوحاً بين الإيجاز والإطناب، متتبعاً آيات كل سورة، ذاكراً ما يُشكل فيها، موضحاً الغامض منها، مدعّماً آراءه بالآيات القرآنيّة، والأحاديث النبويّة، والمأثور من أقوال الصحابة – رضوان الله عليهم – مع عنايته بالقراءات واللغة والنحو وغيرها من العلوم، كما استشهد بالشعر كثيراً، وبخاصة في ما يُشكل من الألفاظ التي لم يرد فيها أثر عن النبيّ الكريم، أو أحد من صحابته، نتيجة لصدق إيمانهم، وسلامة عقيدتهم، وعلمهم باللغة وأسرارها، لكنها ظهرت فيما بعد، وتزايدت مع مرور الوقت، فأسهب في هذه المسائل، فاتضحت بذلك قدرته العلميّة، وبراعته في التحقيق والتدقيق ورد الأشياء إلى أصولها، ويمكن رصد سمات منهجه في النقاط التالية:

- اعتماده على القرآن الكريم اعتماداً واضحاً، على اعتبار أن القرآن يفسّر بعضه بعضاً، فما جاء مجملاً في آية يُفسّر في آية أخرى، وما جاء مطلقاً أو عاماً في آية، جاء مقيّداً أو مخصصاً في آية أخرى، وهكذا.

- اعتماده على الأحاديث الشريفة والأقوال المأثورة عن الصحابة والتابعين، دون اهتمام بذكر أسانيد هذه الأقوال.
- عنايته بذكر القراءات القرآنية، المتواترة منها، والشاذة أحياناً، حتى صار الكتاب منبعاً خِصباً، ومرجعاً قيّماً في هذا الجانب.
- اهتمامه بالمسائل العقديّة، ما يخصّ منها الألوهية، أو الوحدانية، أو صفات الله سبحانه وتعالى، أو وصف الغيبيات كيوم القيامة وما فيه، مع ملاحظة أنه كان ماتريديّ العقيدة كما سبق ذكره، يسير على منهجهم، فنفى عن الله تعالى الزمان والمكان، وأوّلَ بعض الصفات كالقدرة، واليد، والعين، والمحبّة، والغضب، وهذا بسبب اتجاهه الفلسفيّ، واعتماده على علم الكلام، وأخذه ببعض أفكار المعتزلة وآرائهم.
- عنايته ببيان بعض مباحث علوم القرآن، كبيان المكيّ والمدنيّ، وأول ما نزل من القرآن، وأسباب النزول لكثير من الآيات، وما تكرّر نزوله، والوقف والابتداء، وغير ذلك.
- عنايته بالمباحث اللغويّة والصرفيّة، يبيّن المعنى اللغويّ للكلمة، يوضّحها ويزيل الإشكال فيها، ثم يعرّج بعد ذلك على اشتقاقها وتصريفها.
- اهتمامه بإعراب الآيات وتوجيهها، وهذه سمة بارزة في الكتاب، عوّل في هذا كثيراً على سيبويه، والكسائي، والفراء، والأخفش، وأبي إسحاق الزجاجي، وغيرهم من النحاة، ينحو في ذلك منحى المدرسة البصريّة، وإن كان يستخدم بعض المصطلحات الكوفيّة مثل: النصب على القطع، والتعبير عن الزيادة بالصلة.
- عنايته بالاستشهاد بالشعر والأمثال.
- يُنبّه كثيراً على مذاهب العرب وتفنّنهم في أساليب كلامهم.
- عنايته بذكر جملة من النكات البلاغية، وبيان الفروق بين بعض الحروف.

3. بعض المسائل اللغويّة من كتاب: باهر البرهان:

تنوّعت المسائل التي تم اختيارها في هذه الدراسة ما بين مفردات مبهمة، ومشترك لفظي، واشتقاق، واختلاف المعاني لاختلاف الحركات، وفيما يلي عرض لنماذج من هذه الأنواع:

1. **مفردات مبهمة** فسّرها مستدلاً على ذلك ببعض الشواهد:

أ- الحنف، من قوله تعالى: "بل ملة إبراهيم حنيفاً"، (البقرة: 135).

ذكر لهذه اللفظة معنيين: الميل، والاستقامة، واستشهد لكل منها.

الأول: أصل الحنف: الميل في الرجل، تميل كل واحدة من الإبهامين إلى صاحبتها ... فكأن الملة الحنيفية مالت من الأديان الباطلة إلى الحق"، (النيسابوري، 1997: 145)، واستشهد لهذا بقول أم الأحنف وهي ترقّصه: والله لولا حنفٌ برجله ودقة في ساقه من هزله

ما كان في فتيانكم من مثله

الثاني: أن أصله الاستقامة، قال عمر بن الخطاب (رضي الله عنه):

حمدتُ الله حين هدى فؤادي إلى الإسلام والدين الحنيف.

وقيل للمعوّج من الإبهامين (أحنف) بالهمزة، إما عن طريق السلب كالتمريض، والتقذية، والإشكال، والإعتاب، في سلب هذه المعاني وإزالتها، وإما عن طريق النقل بالضدّ، كما يُقال للمهلكة: المفازةُ، وللديغ: السليمُ، (النيسابوري، 1997: 146).

ب– العضل، من قوله تعالى: "فلا تعضلوهنّ أن ينكحن أزواجهنّ"، (البقرة: 232).

قال: "العضل: المنع والتضييق، أعضل الأمرُ: أعيا، وعضلت المرأة وأعضلت: عسرت ولادتها"، (النيسابوري، 1997: 228).

ج – الغبن، من قوله تعالى: "ذلك يوم التغابن" ، (التغابن: 9).

يذكر أن لهذ الأصل في اللغة معنيين:

الأول: معناه اللغوي: مطلق الإخفاء، ومنه مغابن الجسد: ما خفي منه.

الثاني: معناه في الآية الكريمة إخفاء أمر المؤمن على الكافر في الدنيا، الكافر يغبن المؤمن بنعيم الدنيا، والمؤمن يغبن الكافر بنعيم الآخرة، ومن هنا جاء التفاعل (التغابن)، أحدهما ظنٌّ، والآخر حقيقة ، (النيسابوري، 1997: 1508 بتصرّف)، وعلى هذا المعنى ما جاء في مقاييس اللغة، أن هذا الأصل "الغين والباء واللام كلمة تدلّ على ضعف واهتضام"، (ابن فارس، 1979: 4/ 411).

2. **الاشتراك اللفظي،** عند قوله تعالى: " إذ قالت الملائكة يا مريم إن الله يُبشّركِ بكلمةٍ منه اسمه المسيح بن مريم ..."، (آل عمران: 45).

قال: "المسيح من الأسماء المشتركة"، وذكر له المعاني الآتية:

- المسيح: سبائك الذهب.
- والمسيح: ما دون الفود من الرأس.
- والمسيح: الكثير الجماع.

- والمسيح: المنديل الأخشن.
- والمسيح: الذراع.
- والمسيح: الكذاب، وبه سمي الدجال.
- والمسيح: الصّدّيق، وبه سُمّيَ المسيحُ عليه السلام، أو لأنه مُسح بالبركة، أو بالدهن.

"فهو على هذه الأقاويل (فعيل) بمعنى (مفعول) مثل: الصريع والجريح" ، (النيسابوري، 1997: 291، 293).

3. اختلاف المعاني لاختلاف الحروف:

من المعلوم أن تغيير أحد حروف الكلمة يؤثر في معناها؛ لأنه جزء من بنيتها ، وهو يسمى في علم اللغة الحديث بـ(الفونيم) phoneme ، وهو أصغر وحدة صوتيّة يمكن عن طريقها التفريق بين المعاني، فتغييره يؤدي إلى تغيير معنى الكلمة، ذكر من هذا القبيل بعض الألفاظ عند قوله تعالى: "ذلك بأن منهم قسيسين ورهباناً"، (المائدة: 82)، نورد منها ما يلي:

يقال في اتباع الحديث: **قس**، وفي اتباع أثر الطريق: **قص**.

كما قالوا: **الوصيلة** في الاتصال والمماسة الحسيّة، و**الوسيلة** في القربة.

وقالوا: **صَعِد** في الجبل لما يُشاهد، و**سَعِد** لما لا صعود فيه حساً ولكن في صعود الجَدّ. ولجدّ معناه: الحظ والبخت.

وكذلك **الفسيل** في النخل التي التلاقح والنتاج فيه خفي، و**الفصيل** في الإبل، (النيسابوري، 1997: 431، 432).

3. **الاشتقاق الأكبر**. عند قوله تعالى: "... وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط"، (البقرة: 136).

قال: السبط عند المبرّد من سبط عليه العطاء، إذا أكثر ووالى، كأنه مقلوب بسط، وكلاهما من الكثرة، وهذه طريقة الاشتقاق الأكبر، وهي رجوع معاني الكلمة على اختلاف تركيبها، مثلاً في الثلاثي إذا تصرّف على ستة قوالب، إلى أصلٍ واحد، ومادّةٍ واحدةٍ، (النيسابوري، 1997: 146، 147).

الخاتمة:

بعد هذه الجولة السريعة مع هذه النماذج الثلاثة لكتب مشكل القرآن الكريم، التي رأينا فيها جهود أهل اللغة ودورهم في بيان إشكالات القرآن ودفعها برجوعهم إلى طريقة العرب في كلامها، وأن من قال بوجود هذا الاختلاف والتناقض إنما أوتي من قلة معرفته بوجوه الكلام ومجازاته، وجهله بتصاريف اللغات، نصل بعد هذا إلى النتائج التي توصل إليها البحث، التي أهمّها:

1. أن كتاب: تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة، أول ما ألف في هذا المجال، فهو مصدر مهم لما جاء بعده من الكتب، كإعراب مشكل القرآن، وباهر البرهان في معاني مشكلات القرآن، وغيرهما، وإن كان لها فضل الإضافة.
2. أن وجود الإشكال في القرآن أمرٌ نسبيّ، لأنه يعود إلى القارئ أو المفسر، فما يشكل عند أحد قد لا يُشكل عند غيره، فالله تعالى أنزل الكتاب محكماً لا اختلاف فيه ولا تعارض، لكن الفرق في الفهم والتدبّر.
3. أن كتب مشكل القرآن الكريم، فضلاً عن دفعها الإشكال عن كتاب الله تعالى، أضافت للدراسات اللغويّة ما يمكن عدّه تطبيقاً عمليّاً لمسائل اللغة، ببيان أساليبها، وتصاريفها المختلفة.
4. اشتمال هذه الكتب وغيرها من كتب مشكل القرآن الكريم على عديدٍ من المسائل اللغويّة المهمّة، ممّا يجعلها مصدراً من المصادر الأصيلة في علوم اللغة، لا يستغني عنها الباحث والمتخصّص؛ لغناها ولحفاظها على أنواع من الأساليب اللغويّة البليغة، مع تعليلها وتوضيحها، والتمثيل لها من النصوص اللغويّة شعراً ونثرا.
5. معرفة المشكل في القرآن الكريم وطريقة دفعه، من العلوم المهمّة لكل من يتصدى لدراسة ألفاظ القرآن الكريم.
6. الحاجة إلى بيان المشكل تزداد مع مرور الوقت، وتراكم الجهل بالبعد عن آثار النبوّة، وتقل إذا انتشر العلم، وسلمت العقيدة.

قائمة بأهم المصادر والمراجع:

- القرآن الكريـم.
- أحمد بن فارس، أبو الحسين:

- الصاحبي في فقه اللغة، ت: د. عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت – لبنان، ط1، 1414هـ - 1993م.

- معجم مقاييس اللغة، ج3، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م،
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر:
- البيان والتبين، ج1، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، د: ت.
- الحيوان، ج2، ت: عبد السلام هارون، مطبعة مصطفى الحلبي، ط2، 1384هـ - 1965م.
- جار الله محمود بن عمر الزمخشري: الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون التأويل، ج3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1403هـ - 1983م.
- جلال الدين السيوطي:
- المزهر في علوم اللغة، ج1، ت: محمد أحمد جاد المولى وآخريْن، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، د: ت.
- الأشباه والنظائر في النحو، ج1، ت: د. عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، ط1، 1406هـ - 1985م.
- خير الدين الزركلي: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان، ط7، 1986م.
- الدمياطي: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1422هـ - 2001م: 459.
- أبو الطيب اللغوي: الأضداد في كلام العرب، ج1، ت: عزة حسن، دمشق، 1963م.
- علاء الدين بن عبد العزيز البخاري: كشف الأسرار، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ - 1997م.
- القفطي، أبو الحسن علي بن يوسف: إنباه الرواة على أنباه النحاة، ج2، ت: أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1406هـ - 1986م.
- ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج10، مؤسسة قرطبة للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1421هـ - 2000م.
- محمد الأمين الشنقيطي: أضواء البيان، ج6، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، د: ت.
- محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي: لسان العرب، ج11، دار صادر، بيروت، د: ت.
- ابن النديم (385هـ): الفهرست، دار المعرفة ، بيروت – لبنان، د، ت.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024

منهجية الاقتباس في بعض كتب التراث

دراسة وصفية تحليلية

Citation methodology in some heritage books

Descriptive analytical study

أ.علي أمير علي المالكي

Ali Amir Ali Almaliki

جامعة بنغازي / كلية التربية / قسم اللغة العربية / محاضر مساعد

University of Benghazi / College of Education / Department of Arabic Language / Assistant Lecturer

Email: ali.almaliki@uob.edu.ly

ملخص

من السمات البارزة في كُتب العلوم: نَقْلُ بعضِها مِن بعض؛ وذلك تَبَعًا لطبيعة هذه العلوم، التي تتنامى وتتطور على مَرِّ الزمان، فتحتاج مسائلُها إلى الإضافة، أو الشرح، أو الاختصار، أو الترتيب، أو التحرير، أو النقد، أو غير ذلك؛ فيعتمد المتأخِّر على ما كتبه المتقدمون، ويحصل التراكم والنمو المعرفي.

وإنَّ نقلَ المصنفين بعضهم من بعض ليس ذا سمةٍ واحدةٍ، إنما يأخذ أشكالًا تختلف باختلاف الكتب والمؤلفين والعصور.

وهذا البحث يسلط الضوء على ثلاثة أزواج من الكتب التي اعتمد بعضُها على بعضها الآخر، وهي: «تفسير النسفي» و«الكشاف»، و«مغني اللبيب» و«الجنى الداني»، و«الاقتراح» و«لمع الأدلة»؛ وذلك لوصف هذه الظاهرة وتحليلها.

الكلمات الدلالية: الاقتباس – الأمانة العلمية – السرقات العلمية – الاعتماد – تطور العلوم.

Abstract:

One of the prominent features of science books is the quotation of some of them from others. This depends on the nature of these sciences, which grow and develop over time, so their issues need addition, explanation, abbreviation, arrangement, editing, criticism, or something else. The later ones depend on what the earlier ones wrote, and accumulation and cognitive growth occur.

Compilers' quotation from one another does not have a single characteristic, but rather takes forms that differ according to books, authors, and eras.

This research highlights four pairs of books that depend on each other. In order to describe and analyze this phenomenon.

Keywords: citation - scientific honesty - scientific theft - accreditation - development of science.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين!

أما بعد:

فإن الناظر في العلوم التي وضعها البشر –على اختلاف أنواعها– يجد أنها –في الغالب– تمر بمراحل مختلفة، وأطوار متدرجة؛ فتبدأ بطور النشأة، الذي تكون فيه قليلةَ الكَمّ، شحيحةَ المعلوماتِ والموضوعاتِ، محتاجةً إلى الترتيب والتنقيح، غيرَ مستقرةِ المصطلحات أو ربما مضطربتَها ... إلى غير ذلك من السمات الغالبة على مصنفاتِ هذا الطور، ثم تأخذ هذه العلوم في النمو والتطور والازدياد تدريجيًّا على يد أهلِها والمشاركين فيها، كلٌّ يرمي فيها بسهم، ويضع فيها لبِنَةً جديدة، ويستدرك على مَن سبقه، ويعترض عليه ويناقشه، أو يستدل له ويؤيده، ... وهكذا، حتى تصل إلى مرحلة الاكتمال والاستقرار، وتستوي على سوقها. وهذا التراكم للخبرات والمعارف على مر القرون يقتضي أن كل عالمٍ من أولئك العلماء سيطلع على ما قاله مَن قبلَه، ويعتمد عليه، ويفيد منه، ويتأثر به وفاقًا أو خلافًا، ويظهرُ أثرُ ذلك في كلامه ومصنفاته؛ بالتناصّ، أو بالنقل والاقتباس، أو بما هو نحو ذلك. لكن ليس كل مؤلّف يشير إلى مصادره التي يستقي منها، وإنما يختلف المؤلفون في ذلك، ولعله يمكن للباحث –من خلال قراءاته في كتب العلماء– تصنيفهم إلى ثلاثة اتجاهات عامة:

– فمنهم من يعزو كلَّ ما ينقله مطلقا؛ سواء أكان النقل باللفظ أم بالمعنى، وسواء أكان المنقول مشتهرًا عن قائله أم لم يكن، وسواء أكان المنقول عنه عالمًا بعينه أم جماعةً من العلماء.

– ومنهم لا يعزو إلا أشياء معينة، كنتائج اجتهادات بعض العلماء الخاصة، أو آرائهم التي تفردوا بها، أو كلامهم الذي اختصوا به، أو الفوائد التي تفردوا بنقلها، أو نحو ذلك، وأما ما كان معروفًا نِسْبتُه من الكلام، أو ما كان من الكلام عاما شائعا بين العلماء، أو نحو ذلك؛ فلا يعزوه عادةً.

– ومنهم من لا يعزو مطلقا، حتى إن بعضهم ربما نقل كتابا كاملًا دون أن يعزو شيئا منه إلى صاحبه.

وهذه الاتجاهات ليست أمرا مطردا عند كل فريق، فقد يخالف الواحد منهم نهجَه الغالب عليه في مواضع تقلّ أو تكثر.

والاتجاه الأول هو –في نظر الباحث– الأفضلُ، والأقربُ إلى روح العلم والأمانة العلمية، والأبعدُ عن الظِّنَّة، والأسلمُ من التَّبِعة، وقد شاع بين المتقدمين قولهم: «من بركة العلم عزوه إلى قائله»، ولذلك كانوا يحرصون على العزو والإسناد قدر المستطاع.

لكنهم في الوقت نفسه لم يجعلوا العزوَ واجبًا محَتَّمًا فيقولوا بمفهوم المخالفة لتلك المقولة ويجعلوا كل مَن لم يَعزُ سارقًا، وإنما الذي يَظهر أنهم جعلوا ذلك من باب الاستحباب والاستحسان فحسب، لا سيما في الأمور التي يكون مصدرها معروفًا عند العلماء ومشتهرًا. وإلا وُصِفَ جماعةٌ من أفاضل العلماء وأعلامِهم بأنهم سارقون؛ لأنهم كانوا في كثير من الأحيان ينقلون ولا يعزون، وأمثلةُ ذلك في التراث أكثر من أن تُحصر، وقد حدث ذلك في مصنفات كل العلوم، ومع ذلك لم يتهم أحدٌ من القدماء هؤلاء العلماءَ بالسرقة العلمية؛ لأن هذا الأمر كان منتشرًا ومعروفًا، لا كما يفعله بعضُ الناس اليوم ممن لم يدركوا هذا الأمر فأخذوا يتهمونهم بالسرقة تلميحًا وتصريحًا، ويسيئون القول في حقهم.

وهذا البحث يسلط الضوء على ظاهرة الاقتباس في بعض مؤلفات القدماء، وهي ثلاثة أزواجٍ من الكتب اختيرت بشكل عشوائي: «تفسير النسفي» و«الكشاف»، و«مغني اللبيب» و«الجنى الداني»، و«الاقتراح» و«لمع الأدلة»، وذلك للوصول إلى إجابات عن الأسئلة الآتية:

- هل اعتمد متأخرُ كلِّ زوج من تلك الكتب على متقدمه؟
- وما مدى هذا الاعتماد ومقدارُه؟
- وكيف كان ينقل عنه ما أخَذ منه؟
- وثَمَّ سؤال خاص بالمتعاصرَيْن ابن هشام والمرادي، وهو: مَن الذي نَقل عن الآخر منهما؟

فيَنظر الباحث فيما قاله أصحاب تلك الكتب عنها، وما قاله العلماء والباحثون والمحققون الذين قارنوا بين محتويات هذه الكتب، إضافة إلى مقارنةِ نماذج عشوائية من تلك الكتب؛ لذلك سيُتَّبع في هذا البحث المنهجُ الوصفي والمنهجُ المقارن.

وقد جاء هذا البحث في تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، أما التمهيد ففيه تعريف بمفهوم الاقتباس، وأما المباحث فكل مبحث يتناول الكلام عن زوج من الأزواج المذكورة، وأما الخاتمة فتتناول خلاصة البحث ونتائجه.

وإن هذه الظاهرة قد تناولها بالبحث والدراسة عددٌ من الباحثين، استقلالا وضمنًا، بتعميم وتخصيص؛ فمنهم من تناولها بالعموم في البحث العلمي عمومًا، ومنهم من تناولها فيما يخص المؤلفات المذكورة، وهذا سرد موجز لأهم ما وقف عليه الباحث من هذه الدراسات:

- دراسة زيقم وبن ميلة (2021) بعنوان: «أخلاقيات الإحالة العلمية في منهجية البحث العلمي؛ الاقتباس والتهميش أنموذجًا»، وهي تتناول الضوابط الأخلاقية التي ينبغي للباحث أن يلتزمها في البحث العلمي لتحقيق الأمانة العلمية، والممارسات المخالفة لذلك، وكيفية مواجهتها، مع التركيز على مسألة الاقتباس والتهميش.
- دراسة كعنيت (2022): «الاقتباس والتهميش في البحث العلمي ودورهما في تحقيق الأمانة والوقاية من السرقة العلمية»، وهي تبحث في مدى إسهام عمليات الاقتباس في البحث العلمي في التخفيف والوقاية من السرقة العلمية، وتعرّف بضوابط الاقتباس والتهميش، وعلاقتهما بالأمانة العلمية، وكذلك مفهوم السرقة العلمية، والآليات القانونية التي تسهم في الوقاية منها.
- دراسة عيدان (2020) بعنوان: «قواعد وأسس الاقتباس والتوثيق في البحث العلمي»، وهي تتناول التعريف بالبحث العلمي وأهميته، وبيان القواعد الأساسية في كتابة البحوث العلمية، والتعريف بطرق الاقتباس من المصادر والمراجع العلمية، وآليات التوثيق، إلى جانب توضيح الأساليب العلمية في استخدام عمليات الترقيم في كتابة البحوث العلمية.

التمهيد

الاقتباس في التأليف والبحث العلمي

إن أيّ كاتب أو باحث لا يبدأ –في الغالب– من فراغ، بل هو مسبوق بأعمال مَن سبقَه من العلماء والباحثين وتجاربهم، والبحث العلمي هو عملية بناء متتابعة يقوم بها الباحثون، بحيث يضيف كل واحد منهم إلى هذا البناء المعرفي لبنةً، ويكمل كلّ واحدٍ ما بدأه أسلافُه في ذلك العلم، وهذا يجعل من الاقتباس عنصرًا ذا أهمية بالغة في البحث العلمي، وهو من العناصر الجوهرية في كتابة البحوث قديمًا وحديثًا، ومن أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات والأفكار من المصادر والمراجع ذات العلاقة، إما بالنقل الحرفي، أو الاختصار، أو الإفادة من الفكرة لتصاغ بعد فهمها من الباحث وبأسلوبه، وهنا يأتي دور الباحث وإبداعه وأسلوبه ومهاراته اللغوية والعلمية في الصياغة (عيدان، 2010: 307؛ جريو، 2020: 194).

ويمكن تعريف الاقتباس بأنه: نقل نصوص مأخوذة من أعمال مؤلفين أو باحثين آخرين إلى نصوص أخرى بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، أو جزئية، أو بإعادة الصياغة؛ لأهداف متنوعة؛ مثل تأكيد فكرة معينة، أو توجيه نقد، أو مقارنة.

وقد استُخدمت مصطلحات أُخرى للدلالة على هذا المعنى مرادفة للاقتباس، مثل: الاستشهاد، الإيراد، النقل.

فوائد الاقتباس:

تباينَتْ مواقفُ العلماء والباحثين تجاه الاقتباس من أعمال الآخرين وتضمينها في بحوثهم ومؤلفاتهم:

– فمنهم من لا يرى فيه فضيلةً، ويراه من مظاهر ضعف التأليف، ولا سيما عندما يكون النقل لفصل كامل وأوراق عديدة بحيث تختفي شخصية الباحث بين النقول الطويلة والمتعددة.

– ومنهم من يرى فيه دليلًا على القراءة الواسعة والمعرفة التامة بما كُتب حول الموضوع، وأنه ينال بذلك ثقة القارئ ويجعله يطمئن لأفكاره وآرائه.

– وهناك من توسط ورأى أن يكون الاقتباس في حدود معقولة، وأن شخصية الكاتب كما تظهر من آرائه وأسلوب عرضه فإنها تتجلى أيضًا في طريقة نقله واقتباسه ودمجها في محتوى البحث (أبو سليمان، 2005: 130– 131).

وللاقتباس فوائد عدّة يجنيها المؤلف والباحث، منها (شلبي، 1968: 101؛ أبو سليمان، 2005: 142، بازمول، 2007: 57):

– الاعتراف بفضل السابقين الذين اقتبس منهم وانتفع بجهودهم، وذكر أسمائهم.

– الدلالة على أنه وقف على مصادر مهمة جَمَع منها مادةَ عَمَلِه العلمي.

– أنه يُكسب الثقة والأصالة والقوة والحجة.

– أنه يتيح للقارئ معرفة مصدر المعلومة، والرجوع إليها، والتثبت منها، وتوسيع قراءته ودراسته.

ولِمَا للتوثيق من أهمية في البحث العلمي فإن المؤسسات والهيئات العلمية تحاول جاهدة أن توجِد الطرق الميسرة الوافية بهذا الغرض، التي تضمن تحقيق الأمانة العلمية، وتوفير جهد الباحث ووقته، وتزويد القارئ بالمعلومات التي تُحقِّق استفادتَه ومتابعتَه العلمية (أبو سليمان، 2005: 142).

أنواع الاقتباس:

للاقتباس صورٌ عِدَّةٌ، لعل أهمَّها ما يأتي:

1– الاقتباس المباشر / الحرفي / النصّي / التضمين: وهو نقل الكلام من مصدره الأصلي بنصِّه كما هو، من دون تغيير، حتى وإن تخللته أخطاء تعبيرية أو فكرية. وهنا يجب الإشارة إلى ذلك، ووضع النص بين علامتي تنصيص (أبو سليمان، 2005: 187– 188).

وقد كان القدماء أيضًا يتبعون طرقًا للإشارة إلى ذلك؛ كأنْ يُصَدِّروا النقل بعبارةٍ توحي بأن النص منقول وتبيِّنُ بدايةَ النقل، كقولهم: (قال فلان) أو (وفي كتاب فلان)، أو (وقد نص فلان على ذلك فقال)، أو (ونَصُّ كلامه)، ويختمون النص أيضًا بعبارة موحيَة، كقولهم: (انتهى كلامه)، أو (انتهى بحروفه)، أو (انتهى بنصه) (بازمول، 2007: 114).

وبعض العبارات السابقة تحتمل النقلَ النصيَّ وغيرَ النصيِّ، والذي يُحدِّد أحدَهما هو النظر إلى القرائن أو الرجوع إلى النص الأصلي.

2– الاقتباس الحرفي المنتقى: وهو اقتباس عبارة مطوَّلة تتضمن جملًا مهمة وجملًا غير ضرورية، فيلجأ الناقل إلى حذف ما ليس ضروريًّا من دون التأثير على الفكرة الأصلية، وفي هذه الحال كذلك يوضع النص المقتبَس بين قوسين، ويضع علامة الحذف مكان ما يُحذف (عيدان، 2010: 307).

3– الاقتباس غير المباشر / المعنوي / اقتباس الفكرة / الاستيعاب: وهو نقل الكلام من مصدره بالاقتصار على فكرته ومعناه دون نَصِّه ومبناه؛ فيتصرف الناقل في العبارة ويغيّرها ويكتبها بأسلوب جديد، سواء بإعادة الصياغة، أو بالتلخيص، أو بالشرح، أو بالتحليل، أو غير ذلك، مع المحافظة على معنى الفكرة ومضمونها.

وفي هذه الحال لا بد من الإشارة إلى ذلك، وذكر المصدر، وتمييز كلام الناقل عن كلام المصدر الأصلي، ولا يوضع النص المنقول بين علامتي اقتباس (أبو سليمان، 2005: 187؛ عيدان، 2010: 307؛ جريو، 2020: 195).

وقد كان القدماء يشيرون إلى ذلك أيضًا، كقولهم: (انتهى مختصرا)، أو (أو كلامًا نحوًا من ذلك)، أو (انتهى بمعناه) ... إلى غير ذلك. وقد يشيرون إلى ذلك في مقدمة مؤلفاتهم فيذكرون أنّهم اعتمدوا على كتاب ما أو كُتُبٍ، ويذكرون مقدار هذا الاعتماد وكيفيتَه.

4- الاقتباس بلغة أخرى: وذلك أن يكون النص المقتبَس مكتوبًا بلغة غير اللغة التي يكتب بها الناقلُ بحثَه؛ فيحتاج حينئذ إلى ترجمة النص الذي ينقله، وقد يحتاج مع ذلك إلى نقل النص الأصلي إلى جانب النص المترجم، في المتن أو الحاشية أو الملحق؛ وذلك إذا رأى أن الفكرة أو النص يمكن أن يتأثر بالترجمة (عيدان، 2010: 307).

شروط الاقتباس وآدابه:

قد كان للقدماء عناية بمسألة الاقتباس وحفظ حقوق المصنفين الفكرية؛ فقد قالوا: (من بركة العلم عزوه إلى ناقله)، وكانوا يقولون فيما لم يقفوا عليه في أصله الأول: (في كتاب فلان عن كتاب فلان)، وعَدُّوا مَن ينقل كلامَ غيرِه وينسبُه إلى نفسه من غيرِ واسطةِ كتابٍ – سارقًا، وذلك إن تضمنَ الكلامُ المنقولُ استنباطَ أشياء مسلمة لمن نُقل عنه لم يُسبَق إلى استنباطها، أو استدلال بأدلة، فهذه لا يجوز لأحد أن يوردها غير معزوة إلى من استنبطها (السيوطي، 1989: 33- 38).

وفي العصور المتأخرة عُني العلماء والباحثون بذكر شروط الاقتباس وآدابَه؛ لأنها من الأهمية بمكان؛ حتى لا يصبح الأمر فوضى وغير مقنَّن.

ويمكن إجمال أهم ما ذكروه في هذه المسألة فيما يأتي:

- الأمانة العلمية، ومن ذلك مراعاة الدقة في النقل، وتمييز الأفكار التي هي نتاج الباحث عن الأفكار المقتبسة، وعدم الخلط بينهما، والإشارة إلى أصحاب الأفكار المقتبسة بوضوح وموضوعية ودقة وصدق، وإذا حذف شيئًا من النص المنقول بنصه وضَع مكانه نقاط الحذف (...)، وإذا احتاج إلى إضافة عبارة أو جملة للتوضيح داخل النص المقتبَس وضَعها بين معقوفتين [ ].

- إظهار شخصية الباحث من خلال أفكاره وإسهاماته في البحث، وتجنب كثرة الاقتباسات التي قد تخفي شخصيته (عيدان، 2010: 308؛ جريو، 2020: 195).

- أن تكون الأفكار المقتبسة ذات علاقة مباشرة بالبحث، والابتعاد قدر الإمكان عن الحشو الذي لا داعي له، وعن الإسهاب والإفراط في كَمّ المعلومات المقتبَسة؛ حتى لا ينعكس ذلك سلبًا على القيمة العلمية للبحث.

- أن يكون الاقتباس من مصادر علمية رصينة موثقة علميًّا (عيدان، 2010: 308).

- الإحالة إلى المصادر الأصيلة، وعدم الاعتماد على مصادر وسيطة إلا إذا تعذر الوقوف على المصادر الأصلية.

- الدقة في بيان طريقة الإحالة بالنص أو المعنى.

– تعديد مصادر المعلومة فيما يحتاج إلى ذلك (بازمول، 2007: 57).

– إذا كان النقل كثيرًا نصف صفحة فأكثر فينبغي تمييزه بخط مغاير، وحجم أصغر، وزيادة حجم الهوامش من الجانبين (بازمول، 2007: 114– 115).

– الحذر عند النقل بالمعنى؛ لأنه قد يَقْصُر فهمُ الناقل عن استيعاب مراد المتكلم الأول؛ فيقع في تحريف المعنى.

كما ينبغي مراعاة السياق وعدم اجتثاث العبارات من سياقاتها من دون النظر إلى ما يسبقها أو يلحقها من عبارات (ابن حمدان، 1960: 105– 106؛ بازمول، 2007: 119).

– استخدام عبارات مناسبة للربط بين الفقرات، ومراعاة أن يكون هناك ترابط وانسجام بين الأفكار المقتبَسة وما قبلَها وما بعدَها من أفكار الباحث، وتجنب التعارض بين محتوى البحث ومضمونه (عيدان، 2010: 308).

– عند النقل من ترجمة ينبغي الإشارة إليها ويذكر المترجم الأصلي.

– عند النقل من مرجع بلغةٍ غير لغة البحث ينبغي أن يترجم النقل إلى لغة البحث، وإذا احتيج إلى وضع النص الأصلي مع النص المترجم فيوضع في الهامش أو مع النص في الأعلى (جريو، 2020: 195).

المبحث الأول

منهجية الاقتباس بين الكشاف وتفسير النسفي

تفسير «الكشاف عن غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل» لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ) يُعدّ من التفاسير التي اعتنت بالجانب اللغوي؛ إذْ جمع فيه الزمخشري بين النحو والبلاغة، وبخاصة علم المعاني، وهو من أشهر التفاسير التي طبقت نظرية النظم التي وضعها عبدُ القاهر الجرجاني؛ وهذا جعل كثيرًا من المفسرين واللغويين يقبلون عليه للوقوف على ما فيه من النكت البلاغية والفوائد اللغوية، ولكن كان ما فيه من الآراء الاعتزالية التي ملأه بها، وما فيه من التعرض لمقام النبي –صلى الله عليه وسلم– وأصحابِه، وغير ذلك – كانت حائلًا دون استفادة كثيرين منه؛ فحاول بعضهم أن يستخلص زبدة هذا التفسير دون تلك الأمور، ومن هؤلاء – فيما يظهر –: أبو البركات، عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي، الحنفي (ت701هـ)، الذي اختصر تفسيرَه «مدارك التنزيل وحقائق التأويل» من كتابين: «الكشاف» للزمخشري و«أنوار التنزيل وأسرار التأويل» للبيضاوي، وكان اعتماده على الزمخشري أكبر؛ فهو مصدره الأساس، وقد ضمّن تفسيرَه ما اشتمل عليه «الكشافُ» من النكت البلاغية، والمحسنات البديعية، والاستطرادات الأدبية، والكشف عن المعاني الدقيقة الخفية، حتى إن بعض الباحثين يذكر أنه تبنى كل ما كتبه الزمخشري في البلاغة القرآنية، كما أنه ضمنه ما في «الكشاف» من الأسئلة والأجوبة، لكنه لم يَصُغها على طريقة: (فإن قيل: ... قلت: ...)، بل جعل ذلك في الغالب كلاما مدرجا في ضمن شرحه للآية، كما أنه لم يقع فيما وقع فيه الزمخشري من ذكر الأحاديث الموضوعة في فضائل السور، وزاد على ذلك كثيرا من أقوال النحاة والأعاريب ووجوه القراءات، تاركًا ما في «الكشاف» من الاعتزاليات، وإن كان هو على مذهب الماتريدية في معتقده (ابن عاشور، 1970: 107؛ النسفي 1998: 11– 16؛ الذهبي، 2000: 216).

هذه خلاصة ما وجده الباحث من كلامٍ عن تفسير النسفي وعلاقتِه بتفسير «الكشاف».

وقد عَقَدَ مقارنةً بين التفسيرين فيما كتباه في تفسير سورة الفاتحة؛ فوَجد أن أكثر من 90% من كلام النسفي مأخوذ من الزمخشري، إما بحروفه وإما بمعناه، وهو دائرٌ بين الاختصار والتلخيص، وبين التقديم والتأخير. ومع ذلك فإن النسفي لم يذكر في مقدمة تفسيره أنه اختصره من تفسير الزمخشري، ولا أشار إلى ذلك أدنى إشارة. ولم يعزُ الكلام إلى الزمخشري خلال التفسير كله إلا أربع عشرة مرة، عزا في ثلاث منها إلى الزمخشري، وفي سائرها إلى «الكشاف»، وبعض هذه المواضع هي في مقام الرد على الزمخشري.

وأيضا وَجَد النسفيَّ قد ترك عددًا من القراءات التي ذكرها الزمخشري في تفسير سورة الفاتحة، فما ذكرها ولا أشار إليها، بخلاف ما ذكره بعض الباحثين –وقد مرّ كلامهم– من أنه زاد على ما يذكره الزمخشري من القراءات، حتى لقد ترك النسفي بعضا من وجوه القراءات التي لها علاقة بالجانب اللغوي، كما في قراءة: ﴿الصِّرَاطَ﴾ و﴿صِرَاطَ﴾ بالسين[1] وبالصاد المشمة زايًا[2]، وقراءة: ﴿عَلَيْهِمْ﴾ بضم الميم وإشباعها وصلًا مع كسر الهاء[3]، وبضم الهاء[4]، بل إنه ترك قراءات مما ذكره الزمخشري فلم يوردها، كما في قراءة: {الحمدِ لله} بكسر الدال إتباعا لكسرة اللام[5]. أما بقية ما ذُكر آنفًا فهو صحيح إلى حد كبير.

(1) وهي رواية رويس عن يعقوب، ورواية قنبل عن ابن كثير بخُلفٍ عنه (الجزري: 1/ 271– 272).

(2) وهي رواية خلف عن حمزة في جميع القرآن، واختلف عن خلاد في إشمام الأول فقط، أو حرفي الفاتحة خاصة، أو المعروف باللام في جميع القرآن، أو لا إشمام في الحرف الأول (النشر: 1/ 272).

(3) وهي قراءة ابن كثير، ورواية قالون عن نافع بخلف عنه (النشر: 1/ 272).

(4) وهي قراءة حمزة ويعقوب (النشر: 1/ 272).

(5) وهي قراءة الحسن البصري (الزمخشري، 1986: 1/ 10).

المبحث الثاني

منهجية الاقتباس بين الجنى الداني ومغني اللبيب

من أشهر الكتب المؤلفة في معاني الحروف: كتاب: «الجنى الداني في حروف المعاني» لأبي محمد، بدر الدين، حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي، المصري، المالكي، المعروف بابن أم قاسم (ت749هـ)، وكتاب: «مغني اللبيب عن كتب الأعاريب» لأبي محمد، جمال الدين، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام، الأنصاري، المصري، الحنبلي (ت761هـ)، ولعله ليس من المبالغة أن يقال: إنهما أشهر كتابين في هذا الباب على الأطلاق.

وقد لاحظَ العلماء والدارسون أن بين «الجنى الداني» والجزءِ الأول من «المغني» تشابها كبيرًا وواضحًا، لا يقتصر على المضمون فقط، بل قد يتعداه إلى العبارات والجمل أيضًا؛ فثَمَّ تشابهٌ في تقسيم معاني الأدوات، وترتيب هذه المعاني، وعددها، وكذا في الشواهد التي يستشهد بها كلا الرجلين، وفي المذاهب والأقوال والنقول التي يوردانها، وفي التوجيهات النحوية والمعنوية، وفي الاستدراكات والتعقيبات (المرادي، 1992: 5- 6).

وهذا القدر من التشابه يُحيل أن يكون الأمر مجردَ توارُدِ أفكار، ويحمل على الجزم بأن أحد المؤلفَيْن نقَلَ عن الآخر، أو أنهما نَقَلَا من مصدر واحد. والاحتمال الأول أقوى، في وقتنا هذا على الأقل؛ لأنه ليس فيما بين أيدينا اليوم من الكتب التي توسعت في الكلام عن معاني الحروف قَبْل المرادي وابن هشام كتابٌ يصح الحكم بأن الكتابين قد نقلا منه، مع أننا نجد في الكتابين نقولًا عن كتب سابقة –لا سيما كتب ابن مالك وابن عصفور وأبي حيان–، لكن نلاحظ أن اللفظ في الكتب السابقة يختلف عنه في الكتابين ثم هو يتقارب أو يتحد بين الكتابين، مما يؤكد وجود علاقة مباشرة بينهما، وعليه فلا يبقى إلا الاحتمال الأول، وهذا الأمر شغَلَ أذهان عدد من الباحثين رغبةً في معرفة حقيقته.

وقد ذهب الأكثرون إلى أن ابن هشام هو الذي نقل من كتاب المرادي، منهم:

1- الحاج خليفة (حاجي خليفة)، إذْ قال عن «الجنى الداني»: «وهو مأخَذُ «المغني» لابن هشام» (خليفة، 1941: 1/ 607).

2- محمد عبد الخالق عضيمة، إذْ قال: «نقل ابنُ هشام «الجنى الداني» بنصه وفصه إلى كتابه «المغني» دون أن يشير ولو مرة إلى اسم الكتاب أو اسم مؤلفه» (عضيمة: 96).

لكن التعبير الذي استخدمه عضيمة غيرُ مسلّم؛ فإن ابن هشام قد ترك مما في «الجنى الداني» حروفًا لم يذكرها، وعددًا من الأقوال والنقول والمعاني والشواهد، وكذا ترك الأبياتَ التي يوردها المرادي

في أواخر عدد من الأبواب يَنْظم فيها معانيَ الحروف، إضافة إلى أن كثيرًا من كلام المرادي موجود في «المغني» بمعناه لا بحروفه.

وقد ضرب عضيمة مثالا يوضح به اعتماد ابن هشام على المرادي، وهو قول ابن هشام: «(جلل) حرف بمعنى (نعم)، حكاه الزجاج في كتاب «الشجرة»» (ابن هشام، 2012: 163).

ثم قال عضيمة معلقًا: «وقد ذكر هذا المرادي، وربما لا يكون ابن هشام قد رأى كتاب «الشجرة» للزجاج» (عضيمة: 96).

نعَم الكلامُ في الكتابين متطابق، لكن هذا لا يعني أن المرادي هو الذي نقل الكلام عن كتاب: «الشجرة»، فربما هو أيضا لم يره؛ لأن هذا الكلام قد سبقهما إليه المالقي (ت702هـ) في كتابه: «رصف المباني» (المالقي، 2002: 252)، وهو أحد مصادر «الجنى الداني».

3- محققَا «الجنى الداني»: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، إذْ قالا: إن ابن هشام ذكر في مقدمة كتابه أن كتابَه نسيج وحدِه، وفريد أصله وفرعه. وهذا الدعوى تحملنا على الميل إلى أن المرادي اعتمد في «الجنى الداني» على ما جمعه ابن هشام، غير أن إن القرائن التاريخية تجعلنا نرجح العكس؛ وذلك لأن ابن هشام صنّف كتابه مرتين: أولاهما سنة 749هـ، والثانية سنة 756هـ، وقد نُكب ابن هشام بالتأليف الأول في طريقه إلى مصر، فلم يبق للكتاب بين الناس إلا التأليف الثاني، وهو متأخر عن وفاة المرادي الذي توفي سنة التأليف الأول. مع أنه ذكر كتبا كثيرة استقى منها، وعددا كبيرا من العلماء نَقل عنهم أو أخذ بأقوالهم، ولم يكن للمرادي وكتابه من ذلك نصيب ولو مرة واحدة (ابن هشام، 2012: 5- 6).

لكن ما ذكراه من الجزم بأن ابن هشام ألف «المغني» مرتين فيه نظرٌ؛ ذلك لأن ابن هشام ذكر أنه أنشأ في عام 749 كتابًا في قواعد علم الإعراب، لكن لم يذكر اسمه ولا طريقة تأليفه، ويغلب على الظن أنه على نمط الجزء الثاني من «المغني» لا الجزء الأول؛ لأنه ذكر أنه في معنى كتابه: «الإعراب عن قواعد الإعراب»، وهذا الكتاب هو بمنزلة المقدمة للجزء الثاني، ولم يضمنه معاني الحروف (ابن هشام، 2012: 11).

ثم ذكر ابن هشام أنه لما عاد إلى مكة واستقر بها وضع التصنيفَ الجديد وهو «مغني اللبيب»، وأنه يحوي زيادات وإضافات على ما كان في التصنيف الأول (ابن هشام، 2012: 11).

فغالب الظن أن الشكل الثاني من الكتاب –وهو الموجود بين أيدينا اليوم– هو الذي تضمن الكلام عن معاني الحروف. وهذا الاستنتاج يقوّي كونَ ابن هشام هو الذي نقل من المرادي لا العكس.

كذلك قولهم بأن عبارة ابن هشام توهم أولويّته في التأليف – ليس قولًا دقيقًا؛ وذلك لأن ابن هشام ومن في عصر ابن هشام يعلمون أن هناك كتبًا كثيرة في معاني الحروف سبقت ابن هشام، وهذا يجعلنا نحتاج إلى حمل كلامه على معنى آخر غير أصل الوضع، مثل أن نحمله على الشكل الذي

انتهى إليه، وما جمعه فيه مما لم يوجد مجتمعا إلا عنده. تماما كما سيأتي من كلام السيوطي عن كتابه: «الاقتراح».

4- محقق «توضيح المقاصد والمسالك»، إذ ذكر أن المرادي هو الذي سبق ابن هشام، وأن ابن هشام سار على نهج المرادي واتبع طريقته في التنظيم والتقسيم وبيان معاني الحروف، وقد ينقل اللفظ في بعض الأحيان، أو المعنى (المرادي، 2001: 94، 119).

5- عبد اللطيف الخطيب محقق «المغني»؛ حيث ذكر «أن ابن هشام قد ينسب الرأي لنفسه وهو مسبوق إليه، وتكرر هذا في عدة مواضع من الكتاب، ... ومن هذا ... المسائلُ الكثيرة التي أخذها عن المرادي من كتابه: «الجنى الداني»، ولم يذكر اسم الكتاب هذا ولو مرة واحدة».

6- صاحبا البحث الموسوم بـ«بين الجنى الداني ومغني اللبيب؛ دراسة موازنة»، إذ عقَدَا موازنة بين الكتابين في بحث مستقل، وجزمَا بأن المرادي سابق لابن هشام في ذلك (بادع وخلف، 2009: 107)، ثم أخذا يوازنان بين مناهج كلا الكتابين من نواح عدة، تتجلى فيها أوجه الشبه والاختلاف. ويمكن اختصار ما قالوه عما نحن بصدده فيما يأتي:

أ- اختلف الكتابان في منهج البحث؛ فالمرادي جعل كتابه خالصا لدراسة معاني الحروف، وابن هشام قسم كتابه على قسمين: الأول منهما لدراسة معاني الحروف، والثاني لدراسة الأحكام النحوية (بادع وخلف، 2009: 115).

ب- من حيث التنظيم والترتيب: المرادي شرح الحروف على حسب تركيبها الصرفي، فقسم كتابه -بناء على ذلك- إلى خمسة أبواب: الحروف الأحادية، والحروف الثنائية، والحروف الثلاثية، والحروف الرباعية، والحروف الخماسية، مرتبا إياها في كل ذلك ترتيبًا هجائيا.

وأما ابن هشام فإنه لم يقسم إلى أبواب، وإنما سرد الحروف سردًا هجائيا متواليا بقطع النظر عن عدد الحروف التي تبنى منها (بادع وخلف، 2009: 107- 108).

ت- أغفل ابن هشام حروفا أفرد المرادي لكل منهما بحثًا، هي: الشين، الميم، ذا، مَن، وَي، أي، هيا، أيا، هلَّا (بادع وخلف، 2009: 115).

ث- اجتمع الكتابان في أنهما كُتِبا بأسلوب تعليمي (بادع وخلف، 2009: 108).

ج- نجد في الكتابين كثرة إهمال اسم العالم، والاكتفاء بذكر كنيته أو لقبه، وكذا الأمر بالنسبة إلى الشعراء، فيقل فيهما تسمية الشعراء، والغالب فيهما الإبهام (بادع وخلف، 2009: 108، 113).

ح- اهتم المرادي برأي شيخه أبي حيان، ويصدّر اسمه دائما بكلمة: (الشيخ)، وهو في العادة لا يحاول مناقشته أو الرد عليه، إنما يذكر آراءه على أنها آراء مسلم بصحتها.

في حين أن ابن هشام -مع أنه تلميذ لأبي حيان أيضا- لا يهتم بآرائه، بل هو في أغلب الأحيان يخالفه ويحاول تفنيد آرائه؛ لأنه كان صاحب عقل متحرر لا يسلّم بكل ما يرد إليه إلا بعد أن يمحصه، وكان يرد القول الذي لا يرى صوابه ولو كان صدر من شيوخه، كما أنه لا يصدّر اسم

أبي حيان بكلمة: (الشيخ) أو نحوها من الألفاظ، بل إنه في بعض الأماكن يشير بما يُشعر القارئ بأن أبا حيان لم يكن على مستوى عال من الحذق والفطنة (بادع وخلف، 2009: 108– 109).

خ– كان المرادي يستعمل النظم في ختام حديثه عن معاني عدد من الحروف؛ لتسهيل حفظ القاعدة، بخلاف ابن هشام الذي لم يستخدم هذا الأسلوب إلا مرة واحدة (بادع وخلف، 2009: 109)، ولم يكن هذا الموضع في كتاب المرادي.

د– الشواهد عند ابن هشام أكثر بكثير منها عند المرادي، فمثلا: بلغ عدد الشواهد القرآنية عند المرادي ما يقرب من 489 موضعًا، في حين أنها عند ابن هشام 1035 موضعا (بادع وخلف، 2009: 110– 111).

وقد قارن الباحث بين نماذجَ من الكتابين عشوائيةٍ متفرقةٍ، لا سيما الأبواب الطوال –كالباء، والواو، والكاف، واللام–؛ للتأكد من صحة ما قيل آنفًا، فوجد أن النتائج مقارِبة لما قيل، فثَمَّ شبه بين الكتابين في المحتوى ليس بالقليل، لكنه في الأكثر معنوي لا لفظي، أو هو مقارب للفظ «الجنى الداني» لكن لا يتطابق وإياه مطابقةً تامة، إضافة إلى أن ابن هشام في كثير من الأحيان يرتب المعاني بترتيب المرادي نفسه دون تقديم أو تأخير، ويورد الأدلة نفسها والأمثلة نفسها، وإذا زاد شيئًا من المعاني وضعَها في مؤخرة المعاني (ابن هشام، 2012: 104، 109)، وأحيانًا ينقص منه.

ويرجح الباحث ما عليه الأكثرون من أن ابن هشام هو الذي نقل عن المرادي؛ وذلك للأدلة الآتية:

1– أن تاريخ تأليف «المغني» في صورته الأولى هو نفسه تاريخ وفاة المرادي، هذا إن سلّمنا بأن «المغني» في صورته الأولى يحوي معاني الحروف ولا يقتصر على القسم الثاني المتعلق بعلم الإعراب. فما بالنا لو قارنّا تاريخ تأليف الإبرازة الأولى من «المغني» بتاريخ تأليف «الجنى الداني»؟ بل ما بالنا لو عرفنا أن المرادي في بعض المواضع كان يحيل على كتبه الأخرى التي ألّفها قبل «الجنى الداني»؟ (المرادي، 1992: 193، 278، 312، 324، 517).

2– أن ابن هشام يُكثر من النقول عمن سبقه دون العزو إليهم، فمثلا: نراه نقل كثيرا من أعاريب أبي حيان في «البحر المحيط» ولم يشر إليه. وقال عضيمة: «وأكاد أقطع بأن كل إعراب لآيات القرآن مبسوط ف «المغني» إنما كان من «البحر المحيط» (عضيمة: 99).

وذكر ذلك أيضًا بعضُ الباحثين الذين درسوا أقوال ابن هشام في التفسير في «مغني اللبيب»، وزاد على ذلك أنه استفاد من «أمالي ابن الشجري»، و«أمالي ابن الحاجب»، و«التبيان في إعراب القرآن»، وغيرها، في مواضع كثيرة لم يكن منه أدنى إشارة في كثير منها (أبو يمن، 2015: 13). فليس من الغريب إذن أن ينقل ابن هشام عن المرادي دون أن يعزو إليه.

ولا بد في هذا المقام من التماس العذر لابن هشام فيما فعل، بشكل أو بآخر؛ لأننا لا نعلم ما كان يحيط به من ظروف وملابسات، ولا نعلم ما كان يدور في قلبه حين فعل ذلك؛ فالأولى إذن أن نتوقف في الحكم عليه، وألا نتوجه باللوم إليه؛ لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره.

المبحث الثالث

منهجية الاقتباس بين لمع الأدلة والاقتراح

كان لأبي البركات كمال الدين عبد الرحمن بن محمد الأنصاري، الأنباري (ت577هـ) دورٌ كبيرٌ في تأصيل علم أصول النحو، والوصول به إلى مراحله الأخيرة من النضج والاكتمال، وكان أولَ مَن أَفرد فيه مصنفًا مستقلًّا، وقد جَمَع في رسالته: «لمع الأدلة في أصول النحو» شتاتَ هذا العلم مِن كُتُب المصنفين، إضافةً إلى ما أودعه فيها من إضافات جديدة في مجال التعريفات والتقسيمات؛ فأرسى بذلك مبادئَ هذا العلم وقواعدَه، وأصبح علمًا مستقلًّا له أدلته ومنهجه، وأصبحت رسالتُه مرجعًا رئيسًا لكل مَن كَتب في هذا العلم (صالح، 2006: 5).

كما كان له الفضل في فصل مباحث علم أصول النحو عن مباحث علم جدل الإعراب؛ فأفرد لهذا الأخير رسالةً أخرى سماها: «الإغراب في جدل الأعراب»، جمع فيها أصول الجدل النحوي، وفرّق بذلك بين مباحثَ ظلت متداخلةً إلى عصره (صالح، 2006: 5- 6).

وبعد الأنباري توقفت عجلةُ التأليف في علم أصول النحو نحوَ أربعة قرون، إلى أن جاء جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ) فصنّف كتابه: «الاقتراح في أصول النحو»، ليكون ثاني كتابٍ في علم أصول النحو-فيما نعلم-.

ومعهودٌ عن السيوطي سعةُ الاطلاع، وكثرةُ الجمع والاستقصاء للآراء والأقوال المختلفة من بطون الكتب المتنوعة، وغلبةُ الطابع النقلي على تآليفه -شأن العلماء المتأخرين-؛ لذا فمن غير المستغرَب أن يكون ما تركه الأنباريُّ في هذا الباب أحدَ أهم مصادر السيوطي في التأليف في أصول النحو، وهذا ما وقع بالفعل؛ فقد اعتمد عليه اعتمادًا كبيرًا (أحمد، 2015: 108، 134- 135)، وقد أشار في مقدمته الاقتراح» إلى أنه أَخَذ من ثلاثةٍ من كتب الأنباري، هي: «الإغراب في جدل الإعراب»، و«لمع الأدلة»، و«الإنصاف»، وذكر أنه كان أكمل تأليفَ «الاقتراح» قبل أن يقف على الكتابين الأوّلَين، وكان قد تطلَّبهما حتى وقف عليهما، وقارن ما فيهما بما في كتابه، فوجد أن كتابَه حوى من المسائل والفوائد والقواعد الفقهية ما لم يُسبق إليه، ثم أخذ في إضافة زوائد كتابَي الأنباري، فأخذ من الكتاب الأول لُبَابَه، وأخذ من الثاني خلاصة ما فيه من مباحث العلة، مع العزو إليه في جميع ذلك؛

ليُعرِّف الناسَ بمقامِ كتابِه من كتاب الأنباري، ويتميز عند أولي التمييز جليلُ نصابه (السيوطي، 2006: 8– 12).

وإن الناظر في «الاقتراح» يلمح كثرة النقول عن كتب الأنباري المذكورةِ وتأثرَه البالغَ بما فيها، حتى لقد نقَلَ السيوطي من فصول «لمع الأدلة» ما يقرب من ثمانية عشر فصلا، وهو ما يمثل أكثر من نصف الكتاب، وأخذَ خلاصةَ ما تطرق إليه الأنباري من موضوعات: كأقسام النحو، ومعنى النقل، وانقسام النقل إلى متواتر وآحاد، وشروط الرواية، وكذلك نقَلَ خلاصةَ ما ذكره الأنباري في الرد على من أنكر القياس، وتحديد أركان القياس، وقياس الشبه وقياس الطرد، واختلاف العلماء في جواز القياس على الأصل المختلف في حكمه ... وغير ذلك؛ فكانت كُتُب الأنباري أبرزَ مصادر السيوطي في «الاقتراح»، ولعل السيوطي أبرز مَن تأثَّر بما أضافه الأنباري في هذا الباب، وهذا التأثُّر لم يقتصر على إفراد مصنف مستقل لعلم الأصول، وإنما تعدى ذلك إلى النقل المباشر من مؤلفات الأنباري، بل كان يختار رأي الأنباري أو يميل إليه كثيرًا (السيوطي، 2006: 13؛ صالح، 2006: 539– 540؛ أحمد، 2015: 58)، مثال ذلك: قوله في حكم الاحتجاج بشعر أو نثر لا يُعرف قائله: «لا يجوز الاحتجاج بشعر أو نثر لا يعرف قائله. صرح بذلك ابن الأنباري في «الإنصاف» ...» (السيوطي، 2006: 149).

وقد كان السيوطي معروفًا بأمانته في النقل، وقال عن نفسه: «وقد عَلِمَ اللهُ والناسُ من عادتي في التأليف أني لا انقل حرفًا من كتاب أحدٍ إلا مقرونًا بعزوه إلى قائله، ونِسْبَتِه إلى ناقله؛ إداءً لشكر نعمته، وبراءةً من درْكِه وعُهْدَته» (السيوطي، 1989: 2/ 949– 950).

بل إنه لتشدده في هذا الباب لم ينس أن يعقد له بابًا خاصًّا في «المزهر»، عَنْوَنَ له بـ(من شكر العلم عزوه إلى قائله)، وكان مما قال فيه: «ولهذا لا تراني أذكر في شيء من تصانيفي حرفا إلا معزوا إلى قائله من العلماء، مبينا كتابه الذي ذكر فيه» (السيوطي، 1998: 2/ 273).

كما ألف كتابا بعنوان: «الفارق بين المصنف والسارق»، ذمَّ فيه سرّاق الكتب، وعاب عليهم صنيعهم.

ومن أمانته في النقل أنه ينقل النص كاملا، وفي نهاية النص يختمه بكلمة: (انتهى) (السيوطي، 2006: 62– 66)، وتارة ينص على أن النقل بحروفه (السيوطي، 2006: 98)، وإذا اختَصر يشير إلى ذلك (السيوطي، 2006: 113)، وتارة يذكر اسمَ صاحب الكلام واسمَ الكتاب (السيوطي، 2006: 64، 89)، وتارة يذكر اسم الكتاب فقط (السيوطي، 2006: 95)، وتارة يذكر اسم صاحب الكلام فقط (السيوطي، 2006: 99– 109)، وربما نقل بواسطة فيشير إليها (السيوطي، 2006:

62- 66)، إلى غير ذلك من طرق النقل عنده. وهذا الجانب عنده كان من أهم الأمور المساعِدة للباحثين على معرفة مصادره في مؤلفاته.

وهو في نقله عن الأنباري كان تارة يعيّن اسم الكتاب الذي أَخذ عنه منه، وتارة يكتفي بذكر اسم الأنباري دون تعيين الكتاب، وتارة يقرنهما. وكان كثيرا ما يبدأ بقول الأنباري، وقد فعل ذلك في مقدماتِ كُتُبِ «الاقتراح» السبعة (أحمد، 2015: 57، 68، 123- 125)، وكان غالبا ما يأخذ بقول الأنباري ثم يُجمل القول بقوله: «وقال آخرون» أو نحوها من العبارات (أحمد، 2015: 125).

فالحقّ أن السيوطي كان أمينا فيما أخذه عن الأنباري؛ فما من موضع نقله عنه –بلفظه أو بمعناه أو بخلاصته– إلا نسبه إليه (صالح، 2006: 539- 540)، مما دفع سعيدًا الأفغاني إلى الاعتماد على «الاقتراح» عند تحقيق «لمع الأدلة» لإكمال ما بمخطوطته من نقص، فنقَل الفصل الأول كاملا من الاقتراح، والرابعَ وأكثرَ الخامسِ من «المزهر» (الأنباري، 1971: 74).

كما دفعت هذه الأمانة العلميةُ للسيوطي صاحبَ كتاب: «أصول النحو: دراسة في فكر الأنباري» إلى الاعتماد عليه في بيان موقف الأنباري من العلة القاصرة، حيث نقل السيوطي نصا ذكر فيه الأنباريُّ اختلاف العلماء في التعليل بالعلة القاصرة، وذكر أنه فصلٌ ساقطٌ من نسخة الأفغاني لـ«لمع الأدلة»، وألحقه عطية عامر في آخر تحقيقه لـ«اللمع» ناقلا إياه من الاقتراح (السيوطي، 2006: 5).

وإن ما ذُكر لا يتنافى مع ادّعاءِ السيوطي الأسبقيةَ في التأليف في علم أصول النحو حين قال عن كتابه في مقدمته: «لم تسمح قريحة بمثاله، ولم يَنسِج ناسجٌ على منواله، في علمٍ لم أُسبق إلى ترتيبه، ولم أُتَقدم إلى تهذيبه، وهو أصول النحو» (السيوطي، 2006: 5)؛ لأن الذي يَظهر أنه قَصَد بالأوليّة أولية الترتيب والتبويب في الفصول والأدلة؛ إذ إن منهجه في ترتيب الأدلة ربما جاء أكثر اتساقا وسلامة، كما أن الكتاب من حيث الحجم أكبر من كتاب الأنباري وأكثر معلومات منه، فبهذا جاء الكتاب جامعا لكل المحاولات السابقة عليه وزيادة. وهذا الاحتمال أقرب. ويحتمل أن يكون أراد بالأولية الأوليةَ العامة وأنه كتب هذا الكلام في المقدمة قبل أن يقع على كتابَيِ الأنباري ثم نسي أن يعدّله بعد الإضافة (أحمد، 2015: 58).

الخاتمة

ظهر للباحث من خلال هذا التطواف السريع في أركان هذا الموضوع عدة نتائج، أهمها:

- أن ظاهرة النقل لا يكاد يخلو منها كتاب من كتب العلم، قلت أو كثرت.
- أنّ كل كتاب متأخر من أزواج الكتب التي قام عليها البحث قد نَقَلَ عن سابقه، وهذا النقل يختلف من نموذج لآخر؛ فمنهم من يصرح بالنقل أو يشير إليه، ومنهم لا يفعل.
- أن تفسير النسفي حوي خلاصة «الكشاف» تقريبا، ولم يشر إلى ذلك ولم يعز إلى الزمخشري إلا في مواضع قليلة.
- أن ابن هشام هو الذي نقل عن المرادي، وقد نقل عنه أكثر كتابه باللفظ أو بالمعنى، ولم يشر إليه، إضافة إلى مشابهته في المنهج والترتيب إلى حد ما.
- أن السيوطي كان حريصا على العزو إلى الأنباري في كل ما نقله عنه، وقد نقل عنه ما يقرب من ثلث الكتاب.

وهنا أضع القلم، راجيا أن أكون في هذا البحث قد وفيتُ بالمقصود، وأصبتُ فيما هو فيه موجود. وصلى الله على نبينا الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين!

المصادر والمراجع

أولا- الكتب:

1- الأنباري كمال الدين عبد الرحمن بن محمد: الإغراب في جدل الإعراب، ولمع الأدلة في أصول النحو، تحقيق وتقديم: سعيد الأفغاني، دار الفكر، ط2، 1391هـ- 1971م.

2- الأنباري كمال الدين عبد الرحمن بن محمد: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار - الزرقاء - الأردن، ط3، 1405هـ- 1985م.

3- بازمول، محمد بن عمر: منهج البحث العلمي وكتابته، دار سبيل المؤمنين - القاهرة، ط1، 1428هـ- 2007م.

4- الجزري، محمد بن محمد بن محمد بن يوسف: النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى - مصر (تصوير دار الكتب العلمية - بيروت)، د ط، د ت.

5- جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر: الاقتراح في علم أصول النحو، قرأه وعلق عليه: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية - مصر، د ط، 1426هـ- 2006م.

6- خليفة، حاجي: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى - بغداد، د. ط، 1941م.

7- الذهبي، محمد حسين: التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة - القاهرة، ط7، 1421هـ- 2000م.

8- ابن حمدان، أحمد الحراني: صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، المكتب الإسلامي - دمشق، ط1، 1380هـ- 1960م.

9- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي - بيروت، ط3، 1407هـ.

10- أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم: كتابة البحث العلمي؛ صياغة جديدة، مكتبة الرشد - الرياض، ط9، 1426هـ- 2005م.

11- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: الاقتراح في أصول النحو، قرأه وعلق عليه: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية - مصر، د. ط، 1418هـ- 1998م.

12- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: شرح مقامات السيوطي، تحقيق: سمير محمود الدروبي، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط1، 1426هـ- 2006م.

13- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: الفارق بين المصنف والسارق، تحقيق: هلال ناجي، عالم الكتب - بيروت، ط1، 1419هـ- 1989م.

14- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1418هـ- 1998م.

15- شلبي، أحمد: كيف تكتب بحثًا أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ط6، 1968م.

16- صالح، محمد سالم: أصول النحو: دراسة في فكر الأنباري، دار السلام – مصر، ط1- 1427هـ- 2006م.

17- ابن عاشور، محمد الفاضل: التفسير ورجاله، مجمع البحوث الإسلامية – مصر، د. ط، 1390 – 1970م.

18- عضيمة، محمد عبد الخالق: دراسات لأسلوب القرآن الكريم، دار الحديث – القاهرة، د.ط، د.ت.

19- المالقي، أحمد بن عبد النور: رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد بن محمد الخراط، دار القلم – دمشق، ط3، 1423هـ- 2002م.

20- المرادي، الحسن بن قاسم: الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1413هـ-1992م.

21- المرادي، الحسن بن قاسم: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق وشرح: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي – القاهرة، ط1، 1422هـ- 2001م.

22- النسفي، عبد الله بن أحمد: تفسير النسفي = مدارك التنزيل وحقائق التأويل، حققه وخرج أحاديثه: يوسف علي بديوي، راجعه وقدم له: محي الدين ديب مستو، دار الكلم الطيب – بيروت، ط1، 1417هـ- 1998م.

23- ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر – بيروت، ط1، 1433هـ-2012م.

ثانيا- الرسائل العلمية:

24- أحمد، هبة محمد علي: منهج السيوطي في كتابه الاقتراح في علم أصول النحو؛ دراسة تطبيقية تحليلية (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة الخرطوم، 1432هـ- 2011م.

25- أبو يمن: إبراهيم خالد إبراهيم آراء ابن هشام الأنصاري في التفسير في كتابه مغني اللبيب: جمعا ودراسة (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، 2015م.

ثالثا- الدوريات:

26- بادع، نجاح حشيش، وخلف، يعقوب يوسف: بين الجنى الداني ومغني اللبيب: دراسة موازنة، مجلة جامعة ذي قار- العراق، العدد1، المجلد 5، حزيران 2009م.

27- جريو، خيرة: الاقتباس وطرق التوثيق، التعليمية، المجلد7، العدد1، مايو 2020م.

28- عيدان، عماد خليل: القواعد الأساسية في كتابة البحث العلمي وتوثيقه، المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز، المجلد10 رقم 2، 2021م.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



تقييم المحتوى الكيميائي للعضلات الهيكلية لأنواع من الأسماك العظمية المجمعة من محلات تجارية بمدينة مصراتة، ليبيا

هدى الأصيفر[1]، هدى شعبان القبي[3]، إسماعيل محمد الهمالي[2]

[1]قسم التقنيات الحيوية، كلية العلوم، جامعة مصراتة، ليبيا

[2]كلية البيئة والموارد الطبيعية، جامعة مصراتة، مصراتة، ليبيا

[3]قسم علم الحيوان، كلية العلوم، جامعة مصراتة، مصراتة، ليبيا

[1]esmail74science@gmail.com

Estimation of chemical continents of lateral muscles for teleost fish species collection from supermarket in Misurata, Libya

Huda salem Alasefer [1], Huda Shaaban Algubbi [2], Esmail Mohamed Alhemmali[3]

[1]Biotechnology Department, Faculty of science, Misurata university, Misurata, Libya

[2]Faculty of environmental science and Natural Resources, Misurata university, Misurata, Libya

[3] Biology Department, Faculty of science, Misurata university, Misurata, Libya

الملخص

تناولت الدراسة الحالية أربعة أنواع من الأسماك العظمية، لتقدير المحتوى الكيميائي، وتركيز البروتينات، إضافة للتعرف على نوع الليبيفات العضلية في أسماك المرجان (*Pagrus pagrus*)، والقزل (*Sparisoma cretense*)، والبطاطا (*Siganus rivulatus*)، والرزام المخطط (*Euthynnus alletteratus*). تم تقدير المحتوي الكيميائي للعضلات والعناصر الأساسية لليبيفات العضلية الهيكلية بواسطة جهاز Flame photometer (JENWAY), No: 11573) في مركز البحوث الحيوية بكلية العلوم جامعة مصراتة. نتائج الدراسة الحالية أشارت لتباين نسب المحتوى الكيميائي للأسماك، حيث كانت أعلى نسبة لبروتين الليبيفات العضلية لأسماك المرجان (23.18%) وأقلها لأسماك القزل (23.03%). في حين احتلت أسماك القزل أعلى نسبة للدهون (8.471%) مقارنة بأقل نسبة لأسماك البطاطا (7.641%)، في حين كانت نسبة الرماد (2%) أعلى في أسماك القزل وأقلها (1%) في أسماك البطاطا، أما نسبة الرطوبة فقد كانت الليبيفات العضلية لأسماك القزل 79.73% أعلى محتوى بالمقارنة مع أسماك المرجان75.07% ذات المحتوى الأقل (البطاطا 76.32% والرزام 77.71% على التوالي). علاوة على ذلك، كان هناك تباين في العلاقة بين المعادن الأساسية (Ca، K وNa) ومحتوى البروتينات في جميع الليبيفات العضلية الهيكلية للأسماك المدروسة. نستنتج أنّ فحص المحتوى الكيميائي لعضلات الهيكلية للأسماك يمكن استخدامه كمعيار تصنيفي للتمييز بين الأسماك.

الكلمات المفتاحية: عضلات، أسماك، لبيفات، بروتين، معادن.

Aabstract

The current study was conducted on four teleost species. The chemical content was detected, protein precipitation and identified types of myofibres in the lateral muscles of study fishes. Furthermore, studying the concentration of essential metals in the lateral muscles in *Pagrus pagrus*, *Sparisoma cretense*, *Siganus rivulatus* and *Euthynnus alletteratus*. Essential metals were estimated by Flame photometer (JENWAY, No: 11573), in the Biological Research Center (Faculty of science, Misurata university). The present study indicated that, a difference in the percentage of chemical content between the studded fishes. Where the highest percentage of protein content in myofibrils of *P. pagrus* (23.18%), while the percentage was lowest in *S. cretense* (23.03%). Lipid content in all the four species ranged between 7.64-8.47. While the percentage of ash was highest in *S. cretense* (2%) and the lowest in *S. rivulatus* (1%). The percentage of moisture content in all the four species ranged between 75.07-79.73%. Moreover, there was a variation in the relationship between the essential metals (Ca, K and Na) and continental of proteins in all myofibrils of fishes. in conclusion, The chemical content of lateral muscles were different between fish species can be used to taxonomic criterion to differentiate among fishes.

Keywords: Muscle; Myofibrils, Fishes; Protein; Metals.

مقدمة

تعد الأسماك مصدراً أساساً للعديد من المكونات ذات القيمة الغذائية العالية للإنسان كالبروتين في أغلب دول العالم (Powar and Sonawane, 2013)، بالإضافة للعديد من المعادن والمكونات الكيميائية التي تدخل بشكل أساس في تركيب الليفات العضلية في الأسماك، وتسهم في تنظيم استقلاب السكر وتقوية الجهاز المناعي ضد العديد من الكائنات الممرضة، بالإضافة للمحافظة على مستوى طبيعي لضغط الدم، وتعمل على تعزيز مستوى الهيموجلوبين (Fjeldheim, 2019; Mishra, 2020).

يشكل النسيج العضلي في الأسماك ميزة فريدة عن الفقريات الأخرى، حيث تتراوح نسبته ما بين 30–60% من كتلة جسم السمكة (Okagaki et al. 2005). تترتب عضلات الأسماك في شكل حزمتين إحداها علوية والأخرى سفلية، وكل منهما مكونة من مئات الليفات العضلية في شكل كتل عضلية (Myotomes) موازية للمحور الطولي للجسم، وتكون مفصولة على شكل قطع بواسطة صفائح من نسيج ضام وتسمى بالحواجز العضلية (Myosepta) (Alam, 2007). تختلف عضلات الأسماك عن الثدييات بكونها تحتوي على نسيج ضام أقل من طبقة من الألياف الغروية لها دور في ربط النسيج العضلي بالجلد (Myocomata)، كما أن عضلات الأسماك من النوع الهيكلي أو ما يعرف بالعضلات المخططة (Striated muscle)، والتي تمتاز خلاياها بسركوبلازم (Sarcoplasma) تنتشر فيه عدد من الأنوية، وحبيبات الجلايكوجين (Glycogen)، والميتوكوندريا وعدد كبير من الليفات (Myofibrils) يزيد عن 1000 لليفة عضلية. حيث إنّ الفحص المجهري لليف العضلي يظهر أنه مكون من ألياف عضلية ذات أقطار ما بين 150–300 ميكرومتر تحتوي بدورها على الليفات أدق بقطر 10–20 ميكرومتر (Alam, 2007).

اهتمت العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة بدراسة التركيب الكيميائي للأسماك، حيث أشار البعض الى وجود اختلافات في قيم الأحماض الأمينية والدهنية بين أنواع الأسماك، وأكدوا أنّ لدراسة التركيب الكيميائي أهمية حيث يمكن من خلالها تقييم الأسماك من حيث محتواها من الأحماض الأمينية والدهنية، كذلك تسهم مثل هذه الدراسات في التعرف على أفضلها من الناحية الغذائية والاقتصادية (Aursand et al., 1994; Badiani et al., 1996). كما أنّ التعرف على التركيب الكيميائية للنسيج العضلي له أهمية في تحديد الطريقة المثلى في تخزين الأسماك والحفاض على جودتها ومنعها من التلف (Alam, 2007).

هناك العديد من العوامل التي تأثر في التركيب الكيميائي لليفات العضلية للأسماك كالعمر، والنضج الجنسي، ودرجة الحرارة، والملوحة، وتوفير الغذاء ونوعيته (Endersen et al., 2014). كذلك

يختلف التركيب الكيميائي في الأسماك بشكل كبير بين الأنواع المختلفة أو بين أفراد النوع الواحد حسب العمر والجنس والبيئة وموسم الصيد (Huss, 1995). تساعد الدراسات التي تهتم بالتركيب الكيميائي للنسيج العضلي للأسماك في معرفة الحالة الفسلجية للأسماك، ويعد المحتوى البروتيني من الأمور المهمة في دراسة التركيب الكيمائي (Weatherly and Gill, 1987)، حيث تعتبر البروتينات هي المصدر الرئيس الذي تستمد منه الأسماك الطاقة (Khan et al., 2019).

المحتوى الكيميائي لعضلات أسماك التونة ذات الزعانف الصفراء (*Thunnus albacares*)، والتونة الكبيرة العين (*Thunnus Obesus*) حسب دراسة Peng et al. (2013) أشارت لوجود نسبة عالية من البروتين (23.52–23.72٪)، ورطوبة (73.57% و72.89%)، في حين احتوت عضلاتها على نسبة قليلة من الدهون (1.93–2.06٪)، وبلغت نسبة الرماد 1.54%، و1.77%، في كلا من التونة ذات الزعانف الصفراء والتونة كبيرة العين على التوالي.

العديد من الدراسات تشير لوجود تأثير للموسم في المحتوى الكيميائي لعضلات الأسماك. حيث أظهرت أسماك للماكريل الأطلسي في الساحل الشرقي التونسي، تبينا في محتواها من الرطوبة، والدهون، والبروتين، والرماد باختلاف الموسم، مع الحصول على قيم أعلى في الربيع لمحتوى الدهون (16.03٪)، كما تباينت نسبة الرماد والرطوبة في الصيف (2.54٪ و72.12٪) وكانت أعلى نسبة للبروتين في الشتاء (26.99٪) (Salma et al., 2015)؛ لذا هدفت الدراسة لتقدير بعض المكونات الكيمائية في عضلات أنواع من الأسماك الموجودة ضمن المياه الإقليمية الليبية (الرطوبة، الدهن، البروتين والرماد)، وتحديد تركيز العناصر الأساسية (Na، K، Ca).

المواد وطرق العمل:

جمعت عينات الأسماك (*P. pagrus*، *S. cretense*، *S. rivulatus*، *E. alletteratus*) خلال شهري أكتوبر – نوفمبر، 2021، بواقع 5 أسماك من كل نوع. نقلت الأسماك في أكياس بولي إثيلين داخل حافظة يدوية مغطاة بالثلج للحفاظ على سلامة أنسجتها لحين وصولها إلى معمل شعبة علم الحيوان بكلية العلوم بجامعة مصراتة. عرفت أنواع الأسماك المدروسة (Species description) بعد الفحص الخارجي اعتماداً على قاسم وآخرون (2009) و(2023) FishBase. أخذت العضلات البيضاء من الجزء الأمامي الجانبي، وأزيلت آثار العضلات الملونة بعناية، وأخذ وزن 1جم من النسيج العضلي وحفظ في قناني بلاستيكية معقمة، مع كتابة البيانات الخاصة بكل سمكة ورقمت الحافظات بشكل متسلسل وحفظت في درجة حرا ره –20م°، لحين استخدامها لدراسة التركيب الكيميائي.

تم دراسة المحتوى الكيميائي لعينات الدراسة (الرطوبة، والبروتين، والدهن والرماد) استنادا على الطرق المذكورة من قبل Brewer (1974)، واستخدمت المعادلات التالية:

الرطوبة النسبية=

$$\frac{\text{وزن العينة قبل التجفيف} - \text{وزن العينة بعد التجفيف}}{\text{وزن العينة قبل التجفيف}} \times 100$$

الرماد الكلى=

$$\frac{\text{وزن العينة الجافة قبل الحرق} - \text{وزن العينة الجافة بعد الحرق}}{\text{وزن العينة الجافة قبل الحرق}} \times 100$$

$$\text{البروتين الخام} = \frac{\text{المعايرة حجم} \times 0.014 \times 6.25}{\text{وزن العينة}} \text{ X } 100$$

حيث يمثل 6.25 كمية النيتروجين في كل 1 جم نيتروجين في البروتين الخام، في حين أنَّ 0.014 الوزن الذري للنيتروجين بالجرام.

$$\text{النسبة المئوية للدهن} = \frac{\text{الزيادة في الوزن}}{\text{وزن العينة}} \times 100$$

لتقدير العناصر الأساسية استخدمت طريقة الهضم الرطب بوضع نصف جم من كل عينة من عينات العضلات في كأس سعة 250 مل ثم يضاف إليه 10 مل من حمض النيتريك (65%) وذلك حسب ما ذكره Tiimub and Afua (2013)، ويترك لمدة 24 ساعة في درجة حرارة الغرفة. بعد ترشيح العينات المهضومة تسخن على صفيحة ساخنة (Hot plate) مع إضافة ماء مقطر حوالي (25) مل للتخلص من حمض النيتريك، وتوضع في أنابيب لتقدير تركيز المعادن في النسيج لأسماك الدراسة وهي (Ca، Na، K).إضافة للعينة الصفرية، أو عينة الشاهد (Blank)، بواسطة جهاز (Flame photometer)، من شركة JENWAY (رقمه التسلسلي 11573، تاريخ الصنع jun07، موديل pfp7)، بمركز البحوث الحيوية بكلية العلوم جامعة مصراتة.

التحليل الاحصائي

استخدم تحليل (ANOVA) للمقارنة بين أطوال الأسماك وأوزانها ومحتواها من الرطوبة والرماد والدهن والبروتين والعناصر المعدنية كما استخدم في هذه الدراسة برنامج Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) الإصدار 20. كما عدت قيمة P أقل من 0.05 ذات دلالة إحصائية (P>0.05).

النتائج:

أظهرت نتائج دراسة التركيب الكيميائي لأنواع الأسماك المدروسة (المرجان والقزل والبطاطا والرزام)، اختلافاً في قيم المعدلات الكلية الكيميائية المتمثلة بالبروتين والدهن والرطوبة والرماد فيما بينها في عضلات كل الأنواع السمكية المدروسة، حيث لوجود تباين بين هذه الأنواع. حيث تظهر النتائج (جدول 1)، نسبة محتوى البروتين في عينات الدراسة كان يتراوح في المدي بين 23.18 % و 23.03 %. أعلى نسبة من البروتين كانت لأسماك *P. pagrus*، حيث بلغت 23.18% وأقل نسبة للبروتين 23.03% كانت لأسماك S. cretense، في حين تراوحت نسبة المحتوى البروتيني ما بين 23.07% و23.13% لأسماك *E. alletteratus* و *S. rivulatus* على التوالي. التباين في نسب محتوى البروتين في أسماك الدراسة لم تكن ذات أهمية إحصائية، (P=0.05).

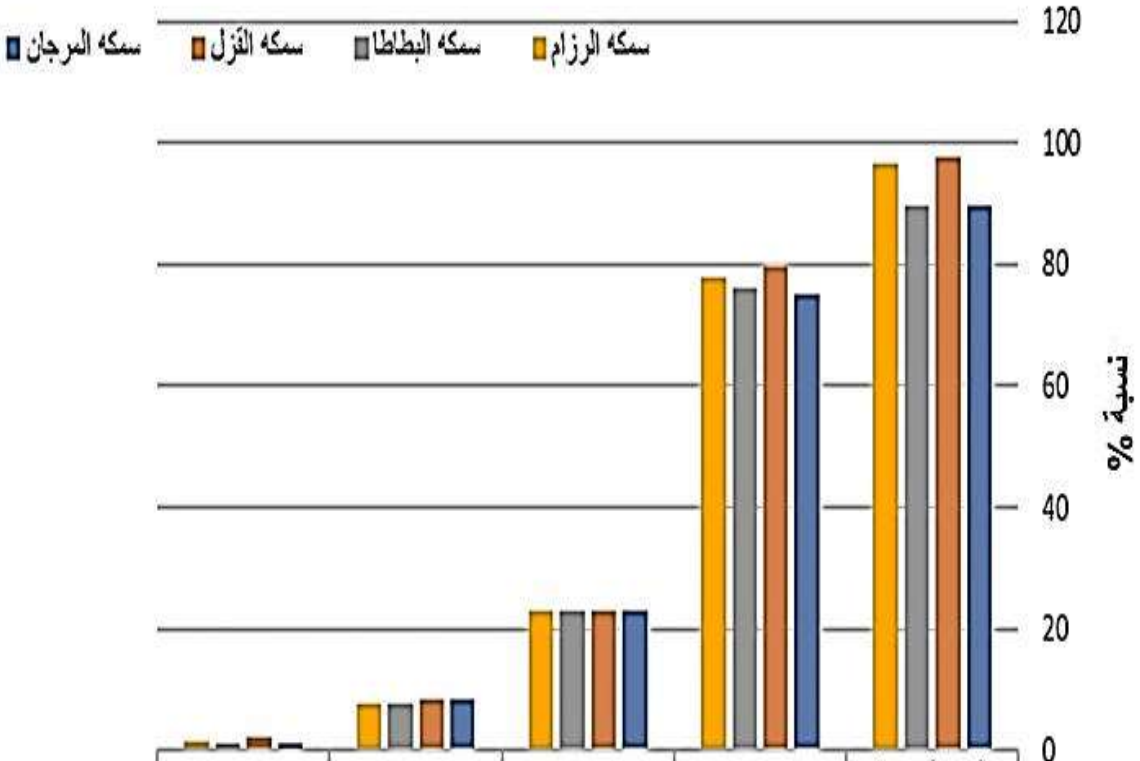
يشير جدول (1) وشكل (1) لوجود تباين بين نسب محتوى الدهون في النسيج العضلي لأسماك الدراسة، حيث كانت أعلى قيمة لأسماك *S. cretense* وكانت نسبة محتواها من الدهون 8.471%، بينما أقل نسبة كانت لأسماك *S. rivulatus* بمحتوى 7.641%. أسماك *E. alletteratus* و *P. pagrus* تراوح نسب محتواها من الدهون بين 7.813% و7.641% على التوالي. حيث تظهر النتائج أنّ أسماك المرجان وأسماك القزل أسماك عالية الدهون وأسماك البطاطا، وأسماك الرزام أسماك متوسطة الدهون.

نسبة الرطوبة في جميع عينات أسماك الدراسة، كانت أعلاها في سمكة القزل *S. cretense* (79.73%)، بينما كانت أقل نسبة للرطوبة في أسماك المرجان (75.07%) *P. pagrus*، وتراوحت نسبة الرطوبة في أسماك *S. rivulatus* و*E. alletteratus* ما بين 76.32% و77.71% على التوالي.

جدول (1): النسب المئوية للمادة العضوية، والرطوبة، والبروتين، والدهن، والرماد لأسماك الدراسة.

أنواع الأسماك Species	النسب المئوية (%) للمحتوى الكيميائي (Parameters)				
	المادة العضوية%	الرطوبة %	البروتين%	الدهون%	الرماد%
المرجان *P. pagrus*	%89.84	%75.07	%23.18	%8.420	%1.3
القزل *S. cretense*	%97.8	%79.73	%23.03	%8.471	%2
البطاطا *S. rivulatus*	%89.7	%76.32	%23.13	%7.641	%1
الرزام *E. alletteratus*	%96.6	%77.71	%23.07	%7.813	%1.6

شكل (1): تركيب المحتوى الكيميائي لعضلات أسماك الدراسة (المرجان، القزل، البطاطا، الرزام).



	الرماد%	الدهن%	البروتين%	الرطوبه%	المادة العضوية %
سمكه المرجان	1.3	8.42	23.18	75.07	89.84
سمكه القزل	2	8.471	23.03	79.73	97.8
سمكه البطاطا	1	7.641	23.13	76.32	89.7
سمكه الرزام	1.6	7.813	23.07	77.71	96.6

أكدت النتائج الموضحة في جدول (1) والشكل (1)، أنّ كمية الرطوبة في عضلات أسماك الدراسة (المرجان والقزل والبطاطا والرزام) بلغت 75.1%، 79.7%، 76.0%، 76.2% على التوالي (جدول 1 وشكل 1). بينما كانت نسبة الرماد في النسيج العضلي لأسماك المرجان والقزل والبطاطا والرزام، بلغت 1.2% و2% و1% و1.6% على التوالي، كما تشير نتائج التحليل الإحصائي لعدم وجود أهمية إحصائية ($P<0.05$) بين نسب الرماد في عضلات أسماك الدراسة باستثناء أسماك البطاطا حيث تبين وجود فرق معنوي عند مقارنتها بسمكة القزل (جدول 1 وشكل 1).

نتائج التحليل الإحصائي لعينات الدراسة تظهر أهمية إحصائية (P=0.01) بين أسماك المرجان وأسماك القزل وكذلك بين أسماك المرجان وأسماك الرزام، في حين لم تلاحظ أي أهمية إحصائية (دلالة معنوية) بين أسماك المرجان وأسماك البطاطا ويوجد فرق عالي المعنوية بين أسماك القزل وأسماك الرزام ويوجد فرق عالي المعنوية بين أسماك البطاطا وأسماك القزل ولا يوجد فرق معنوي بين أسماك البطاطا وأسماك المرجان وأسماك الرزام.

أكدت النتائج الخاصة بالبروتينات والموضحة الموضحة في جدول (1) والشكل (1) أن نسبة البروتين في النسيج العضلي للأسماك الدراسة (المرجان والقزل والبطاطا والرزام) بلغت 23.18%، و23.03%، و23.13%، و23.07% علي التوالي. تحليل البيانات لنتائج بروتين عضلات أسماك الدراسة لم يشير لوجود دلالة إحصائية. كذلك نسبة الدهون في النسيج العضلي للأسماك المرجان والقزل والبطاطا والرزام، بلغت 8.4 %، و8.5 %، و7.6%، و7.8% على التوالي، كما لوحظ وجود أهمية إحصائية (P=0.01) بين نسبة الدهون لأسماك المرجان بالمقارنة مع أسماك البطاطا، في حين كانت غير مهمة إحصائيا (P<0.05) بين أسماك المرجان والرزام والقزل (جدول1 والشكل1).

يشير جدول (2) لتباين تراكيز المعادن الأساسية المختارة (الصوديوم والبوتاسيوم والكالسيوم) في نسيج عضلات أسماك الدراسة (المرجان، والقزل، والبطاطا، والرزام). حيث لوحظ من الجدول أعلى تركيز لمعدن الصوديوم (Na) كان في عضلات أسماك المرجان حيث بلغ 186±3.84 ملجم/جم، بينما توسطت أسماك الرزام والبطاطا أسماك الدراسة حيث بلغ تركيزه 118±3.46 ملج/جم و153.2±4.84 ملجم/جم، على التوالي، في حين لوحظ انخفاض في تركيز معدن Na في أسماك القزل حيث بلغ 100.4±4.53 ملجم/جم.

جدول (2): تركيز معادن الدراسة في عضلات أسماك المرجان والقزل والبطاطا والرزام

أنواع الأسماك Species	تركيز معادن الدراسة ملجم/جم (متوسط±الخطأ القياسي)		
	الصوديوم	البوتاسيوم	الكالسيوم
P. pagrus	186±3.84	302 ± 12.32	17.6 ±1.32
S. cretense	100.4 ± 4.53	202.4 ± 8.54	12.4 ± 2.31
S. rivulatus	153.2 ± 4.84	234.8 ± 2.05	10.4 ± 0 .74
E. alletteratus	118 ± 3.46	234.8 ± 13.04	10.4 ± 0 .74

المناقشة:

دراسة التركيب الكيميائي للأسماك يساعد على تحديد القيمة الغذائية والتخطيط لاستغلالها في الصناعة بكفاءة، كما يوفر المعلومات التقنية اللازمة لتداول وتسويق الأسماك (الفضلي وآخرون، 2011). حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود اختلافات في المحتوى الرطوبي بين أنواع أسماك الدراسة تراوحت ما بين 75.07%–79.73%، اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل اليه (الحمداني وآخرون، 2021)، حيث يختلف المحتوى المائي للأسماك باختلاف فصول السنة وكذلك موسم التزاوج (الطائي وآخرون، 1987).

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أنّ المحتوى البروتيني في العينات المدروسة على اساس الوزن الرطب كان متقاربا (23.03–23.18%) هذه النتيجة اتفقت مع ما توصل اليه Mahaliyana et al. (2015)، و(2015) Hantoush et al. في حين اختلفت مع نتائج Mazumder et al. (2008) عند دراسة مجموعة من أسماك المياه العذبة والتي أشارت محتوى البروتين في هذه الأسماك بين 16.78%–18.69%. يرجع التباين في نسبة البروتين بين الأسماك للاختلاف في البيئة، والحالة الفسيولوجية، والعمر ونوع الغذاء (Simpkins, 2003 و Khan et al., 2019).

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى اختلاف كمية المحتوي الدهني بين أسماك الدراسة الحالية حيث كانت أعلاها في أسماك القزل 8.471%، وأدناها في أسماك البطاطا 7.641%. وهو متفق مع ما توصل اليه (Ackman, 1989) عند دراستهم لأنواع من الأسماك حيث قسمها الي 4 مجاميع حسب محتواها من الدهون وتضم المجموعة الأولي الأسماك أقل من 2% و المجموعة الثانية 2–4%، بينما المجموعة الثالثة من 4–8%، وأكبر من 8% للمجموعة الرابعة.

لوحظ من نتائج الدراسة الحالية وجود تباين في نسبة الرماد والتي كانت أقلها لأسماك البطاطا (1%) وأعلاها لأسماك القزل (2%). هذه النتيجة اتفقت مع دراسة Abimbola (2010)، و(2008) Mazumder et al. تختلف نسبة الرماد في النسيج العضلي لأسماك الدراسة لاختلاف طبيعة التغذية لهذه الأسماك وكذلك العمر ومعدل التمثيل الغذائي (Abdallah, 2007).

عضلات الأسماك مصدر معدني جيد، وذلك لمحتواها المعدني (K و Na و Ca)، والتي تصل إلى أعلي من 1 مجم/100 جم (Paul and Southgate, 1978)، وهي ذات أهمية لصحة الإنسان لدورها الحيوي المهم. أشارت نتائج الدراسة الحالية الي اختلاف كمية المحتوي المعدني بين أسماك الدراسة الحالية. فالنسبة الكالسيوم كانت أعلاها في أسماك المرجان 17.6 وأقلها في أسماك البطاطا وأسماك الرزام 10.4، حيث هذه النتيجة اختلفت مع دراسة (الحمداني وآخرون، 2021 و Salma et al., 2015) فكانت كمية الكالسيوم أكثر من الدراسة الحالية. يشارك الكالسيوم في

التفاعلات الأنزيمية، وهو ضروري لنمو العظام والأسنان، وينظم معدل ضربات القلب ويساهم في عمل الجهاز العصبي.

حسب الدراسة الحالية كان أعلى تركيز للصوديوم في عضلات أسماك المرجان 186 مجم/100 جم، وأقلها في أسماك القزل 100.4 مجم/100 جم حيث هذه النتيجة اختلفت مع دراسة Salma et al. (2015) ودراسة Ersoy and Celik (2010) فكانت كمية الصوديوم أقل من نتائج الدراسة الحالية. يرجح هذا التباين لدور الصوديوم في الجهاز الأيضي والجهاز العصبي العضلي.

متوسط تركيز البوتاسيوم بلغ أعلاه في عضلات أسماك المرجان وأقلها في أسماك القزل، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة Ersoy and Celik (2010) حيث يتراوح ما بين 4428–2994 مجم/100 جم. بينما كانت نتائج الدراسة الحالية متقاربة مع دراسة Salma et al, (2015) في عضلات أسماك الماكريل حيث بلغت 245.97 مجم 100/جم. يرجع التباين في تركيز المعادن في عضلات الأسماك لتأثره بعوامل عدة كالحجم والعمر والجنس والنضج الجنسي ومنطقة الصيد وتوافر الغذاء ووجود الملوثات (Noël et al., 2011, Alhemmali et al., 2018).

المراجع:

الحمداني، قصي حامد علي طه ياسين عبد الكريم طاهر ياسر علي وفيق علي (2021): التركيب الكيميائي والمعدني لعشر أنواع من الأسماك ذات الأهمية الاقتصادية في نهر شط العرب والمياه البحرية العراقية شمال غرب الخليج العربي. مجلة العلوم الزراعية العراقية. 52(3): 632–639.

الطائي، منير عبود جاسم (1987): تكنولوجيا اللحوم والأسماك. مطبعة دار الكتب، جامعة البصر ة، 421 ص.

الفضلي، نوال خالد والشطي، صباح مالك حبيب وصالح، يحيى عاشور (2011): تمليح وتجفيف أسماك الضلعة *Scomberoides commersonianus* ودراسة خصائصها الكيميائية والنوعية. مجلة البصرة للعلوم الزراعية. 24 :(1). 273 – 289.

قاسم، أحمد السنوسي، بن عبد الله، عبد الله رجب، التركي، أكرم علي، وبن موسى، محمد ناصر (2009): دليل الأسماك العظمية بالمياه الليبية، مركز بحوث الأحياء البحرية، تاجوراء.

Abdallah, M. A. M. (2007): Speciation of trace metals in coastal sediments of El-Max Bay South Mediterranean Sea-west of Alexandria, (Egypt). Environmental Monitoring Assessment. Vol. 132: 111-123.

Abimbola, A.O.; Kolade, O.Y.; Ibrahim, A.O.; Oramadike, C.E. and Ozor, P.A. (2010): "Proximate and Anatomical Weight Composition of Wild Brackish Tilapia guineensis and *Tilapia melanotheron*. J. Food Safety.12. Nigerian Institute for Oceanography and Marine Research, Victoria Island, Lagos, pp. 100-103.

Ackman, R. G. (1989): Nutritional Composition of fats in seafood's. Progress in Food and Nutrition Science. Vol. 13(3-4): 161-289.

Alam, A. A. (2007): Structure of Fish Muscles and Composition of Fish. Participatory Training of Trainers- A New Approach Applied in Fish Processing (pp.329). Available at https://www.researchgate.net/publication/342231886_Structure_of_Fish_Muscles_and_Composition_of_Fish. [Online January, 2023].

Alhemmali, E. M.; Abudabos, A. O.; Alfagi, H. M. and Alshitshat, H. A. (2018): Bioaccumulation of Some Metals in Different Organs of Frozen Spotted Seabass. Virol. Immunol. J. ISSN: 2577-4379. Available at: https:// https://medwinpublishers.com/VIJ/VIJ16000159. [Online, March, 2023].

Aursand, M.; Blevik, B. ;Rainuzzo, J.R.; Jorgensen, L. and Mohr, V. (1994): Lipid distribution and composition of commercially farmed Atlantic Salmon (*Salmo salar*). J. Sci. Food Agric. Vol. 64(2): 239-24.

Badiani, A.; Anfossi, P.; Fiorentini, L.; Gatta, P. P.; Manfredini M.; Nanni N.; Stipa, S. and Tolomelli, B. (1996): Nutritional composition of cultured sturgeon (*Acipenser spp*). J. Food Comp. Anal. Vol. 9(2): 171-190.

Brewer, J. M. (1974). General techniques: preparation of Materials In: Brewer, J. M.; Pesce, A.J. and Ashwor, R.B. (Eds.). Experimental techniques in biochemistry. practice Techniques in biochemistry. Practice. Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall, 1974. Pp 374.

Endersen, L.; Thorsrud, A. K.; Jellume, E.; Willard, K. E. and Rngstad, H. E. (2014): Protein mapping of two metallo thronein rich cell strains and their parent lines using resolution two dimensional electrophoresis. Anal. Biochem. Vol. 143: 170-178.

Ersoy, B. and Celik, C. (2010): The essential and toxic elements in tissues of six commercial demersal fish from Eastern Mediterranean Sea. Food Chem. Toxicol. Vol. 48(5):1377-82. Doi: 10.1016/j.fct.2010.03.004.

FishBase (2023): Available at: https://www.fishbase.se/summary/sparisoma-cretense#. [Online April, 2023].

Fjeldheim, H. D.; Madsen, L. and Lied, G. A. (2019): Fish–derived proteins and their potential to improve human health. Nutrition Reviews, Volume 77(8): 572–583. Available at: https://doi.org/10.1093/nutrit/nuz016. [Online, March, 2022].

Hantoush, A. A.; Al-Hamadany, Q. H.; Al Hassoon, A.S. and Al Ibadi, H. J. (2015): Nutritional value of important commercial fish from Iraqi waters. International Journal of Marine Science. Vol. 5(11): 1-5.

Huss, H. H . (1995): Quality and quality changes in fresh fish FAO fisheries technical paper No 348 Roma, FAO 195 pp.

Khan, U.K.; Rodrigues, A. T.; Mansano, C. F. M.; Queiroz, D. M. A.; Sakomura, N. K.; Romaneli, R. S.; Nascimento, T. M. T. and Fernandes, J. B. K. (2019): Dietary protein quality and proper protein to energy ratios: a bioeconomic approach in aquaculture feeding practices. Lat. Am. J. Aquat. Res. vol.47(2): Available at: http://dx.doi.org/10.3856/vol47-issue2-fulltext-3. [Online, March, 2023].

Mahaliyana, A. S.; Jinadasa, B. K. K. K.; Liyanage, N. P. P.; Jayasinghe, G. D. T. M. and Jayamanne, S. C. (2015): Nutritional Composition of Skipjack Tuna (*Katsuwonus pelamis*) Caught from the Oceanic Waters around Sri Lankae . American Journal of Food and Nutrition, Vol. 3(4): 106-111.

Mazumder, M. S. A.; Rahman, M. M.; Begum, M.; Ahmed, A. T. A. and Hossain, M. A. (2008): Proximate Composition of Some Small Indigenous Fish Species (SIS) in Bangladesh. Int. J. Sustain. Crop Prod. Vol. 3(3):18-23.

Mishra, S. P. (2020): Significance of fish nutrients for human health. International Journal of Fisheries and Aquatic Research. Vol. 5(3): 47-49.

Noël, L.; Chafey, C.; Testu, C.; Pinte, J.; Velge, P. and Guerin, T. (2011): Contamination levels of lead, cadmium and mercury in imported and domestic obsters and large crab species consumed in France: differences between white and brown meat. J. Food. Comp. Anal. Vol. 24: 368–375.

Okagaki, T.; Takami, M.; Hosokawa, K.; Yano, M.; Higashi-Fujime, S.; Ooi, A. (2005): Biochemical properties of ordinary and dark muscle myosin from carp skeletal muscle, J. Biochem. Vol. 138: 255–262.

Paul, A. A. and Southgate, D. A. T. (1978): McCance and Widdowson's the Composition of Foods, fourth ed. Her Majesty's Stationery Office, London.

Peng, S.; Chen, C.; Shi, Z. and Wang, L. (2013): Amino Acid and Fatty Acid Composition of the Muscle Tissue of Yellowfin Tuna (*Thunnus albacares*) and Bigeye Tuna (*Thunnus obesus*). Journal of Food and Nutrition Research, Vol. 1(4): 42-45. DOI: 10.12691/jfnr-1-4-2.

Powar, S. M. and Sonawane, S. R. (2013): Fish muscle protein highest source of energy. International J. Biodiversity and Conservation. Vol. 5(7): 433-435. Doi: 10.5897/IJBC12.043.

Salma, G; Oudiani, E. and Moujahed, N. (2015): Atlantic mackerel amino acids and mineral contents from the Tunisian middle eastern coast . International Journal of Agricultural Policy and Research, Vol.3 (2): 77-83.

Simpkins, D. G. and Hubert, W. A.(2003): Effect of swimming active on relative weight and body composition of juvenile rainbow trout. North American Journal of Fisheries Management. Vol. 23(1): 283-289.

Tiimub, B. M. and Afua, M. A. D. (2013): Determination of selected heavy metals and iron concentration in two common fish species in Densu River at Weija District in grater Accra region of Ghana. American International Journal of Biology. Vol. 1(1): 45-55.

Weatherly, A. H. and Gill, H. S .(1987): The Biology of fish growth .Academic Press, London.

شكر وتقدير

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور غيث الدرسي مدير مركز البحوث الحيوية لسماحه بإجراء التحليل الكيميائية بالمركز التابع لجامعة مصراتة كلية العلوم على السماح بتحليل العينات الخاصة بالدراسة.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين

Common errors in solving quadratic equations in mathematics among first year secondary student from the point of view of teachers in Benghazi

د. حنان سالم عبد الحفيظ قسم الرياضيات–كلية التربية– جامعة بنغازي

الإيميل: hanan_e_m74@yahoo.com

أ. كاملة العبد عثمان/ قسم الإحصاء – كلية الآداب والعلوم المرج–جامعة بنغازي

الإيميل:Kamla.alabd@uob.edu.ly

أ. ندى عطية عبد القادر محمد حامد

قسم الرياضيات–كلية التربية– جامعة بنغازي

الإيميل:ghorfa1998@gmail.com

Common errors in solving quadratic equations in mathematics among first year secondary student from the point of view of teachers in Benghazi

Hanan Salem Abd Alhafied (Abd Alhafid, H. S.), Department of Mathematics, Faculty of Education, University of Benghazi, Libya, hanan_e_m74@yahoo.com.

Najat Abdulqadir Abdullah Alajjali. Department of Educational Studies, Faculty of Education, University of Benghazi, Libya,

nagat.alshreef@uob.edu.ly

Kamilah A. Othman. Department of Statistic, Faculty of Arts and

Sciences Al-Marg, University of Benghazi, Libya,

Kamla.alabd@uob.edu.ly

Nada Atia Abdul Gader. Department of Mathematics, Faculty of Education, University of Benghazi, Libya, ghorfa1998@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين بمدينة بنغازي، ومعرفة إذا كانت هناك فروق لتقديرات معلمي الرياضيات للأخطاء عند حل المعادلات التربيعية من وجهة نظرهم تعزى إلى (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وكذلك هدفت إلى اقتراح سبل علاج هذه الأخطاء في حل المعادلات التربيعية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدو أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من 26 فقرة مقسمة على محورين الأول الأخطاء الشائعة لحل المعادلة التربيعية، والثاني طرائق علاج هذه الأخطاء وطبقت أداة الدراسة على عينة بلغ حجمها 70 معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدينة بنغازي وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود أخطاء لدى الطلبة بدرجة عالية في حل المعادلات التربيعية من وجهة نظر المعلمين ، كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء عند حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي تعزى الى المتغيرات (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات لعلاج الاخطاء في حل المعادلات التربيعية، وقد أوصت الدراسة بضرورة التشخيص المستمر للمشكلات التي تواجه الطلبة في حل المعادلات التربيعية والتركيز على ترجمة المسائل اللفظية للمعادلات التربيعية أثناء الشرح، كما أوصت المعلمين بتبني طرائق واستراتيجيات للتدريس تسهم في تلافي المشكلات التي تواجه الطلبة في حل المعادلات التربيعية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الشائعة، المعادلات التربيعية، الرياضيات، طرائق العلاج.

Abstract :

The study aimed to identify the common errors in solving quadratic equations among first year secondary student from the point of view of teachers in Benghazi, and to find out if there are differences in the estimates of mathematics teachers for errors when solving quadratic equations from their point of view due to (type, specialization, academic qualification, years of experience), as well as it aimed to suggest ways to treat some of these errors in solving quadratic equations among students from the point of view of teachers. The researcher used the descriptive analytical approach, as he prepared the study tool, which is a questionnaire consisting of 26 paragraphs divided into two axes, the first is the common errors in solving the quadratic equation, and the second is the methods of treating these errors. The study tool was applied to a sample of 70 teachers of mathematics teachers at the secondary level in the city of Benghazi. The study has concluded: existence a common errors in solving quadratic equations among first year secondary student from the point of view of teachers in Benghazi, and nonexistence statistically significant differences in the estimates of mathematics teachers for errors when solving quadratic equations from their point of view due to

(type, specialization, academic qualification, years of experience), the study has concluded proposals considered that the methods of treating some of these errors were rewarding. The recommend the need for continuous diagnosis of the problems that students face in solving quadratic equations and focus on translating the verbal problems of quadratic equations during the explanation. It also recommend that teachers adopt methods and strategies for teaching that contribute to avoiding the problems that the bitch faces in solving quadratic equations.

Key word: Common errors, quadratic equations, mathematics, treatment methods.

المقدمة

تحتل الرياضيات مكانة مهمة بين مختلف المواد الدراسية لدى القائمين على العملية التعليمية، فضلا عن مكانتها الخاصة بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور، وتأخذ هذه الأهمية ذروتها عندما تعترض الطلبة صعوبات تعلم وخاصة صعوبات في دراسة مادة الرياضيات، لذلك نجد أن جميع الأجهزة التربوية التزمت بالاهتمام بمناهج الرياضيات المدرسية ومحتواها وبالصعوبات التي تعيق تعلمها في المراحل الدراسية المختلفة، وتُعدّ مادة الرياضيات من أكثر المواد التي تحتوي على العديد من العمليات الرياضية الدقيقة والقوانين التي يحتاج الطالب إلى فهمها لتجنب وقوعه في الأخطاء، لذلك نجد أن معرفة الأخطاء التي يقع فيها الطالب عند حل أي معادلة والتي تؤثر على مسيرته التعليمية أمر يدعو إلى الاهتمام ونخص هنا المعادلة التربيعية الأمر الذي يحتم علينا البحث عن أسباب هذه الأخطاء وطرائق علاجها لدى الطالب لما لها من إفادة لكل من المعلم ومن يضع المنهج وكذلك مؤلفي الكتب المدرسية.

وقد أشارت بعض الأدبيات التربوية كدراسة عبد العزيز(2017) ودراسة توفيق (1993) على أنّ معرفة المعلم لأسباب الأخطاء تمكنه من مساعدة التلاميذ علي التخلص منها، من خلال أسلوب موجه يشتمل علي خطة لعلاج الأخطاء أولاً بأول ووضع الأساليب المناسبة للوقاية من الوقوع فيها.

وذكرت بعض الدراسات أخطاء المعادلات التربيعية منها (ترهي 2010) بأنّ الطالب يخطئ في تحليل بعض العبارات الأولية فمثلا: يحلل المقدار الجبري ($س^2+4$)بصورة خاطئة هكذا (س+2)(س−2)، ويرتكب طلبة الصف السابع الأساسي أخطاء في استخراج أحد العوامل المشتركة، وليس العامل المشترك الأكبر عند تحليل المقدار الجبري، كما ذكر بأنه يخفق طلبة الصف الثامن في تمييز مفهوم الفرق بين مربعين، وذكر أيضاً بأن يرتكب الطلبة أخطاء في عدم تمييز الصورة العامة عبارة التربيعية ، وعدم التمييز بين صورة العبارة التربيعية و صورة المربع

الكامل وغيرهم، إضافة إلى أنه يخطئ الطلبة في تحليل العبارة التربيعية في صورة فرق بين مربعين عند الحل باستخدام طريقة إكمال المربع.

وذكرو أيضا بأنّ الطالب يقع في أخطاء عند حل المعادلات التربيعية منها خطأ في كتابة قيمة المميز والقانون العام، إضافة إلى ارتكاب أخطاء إيجاد معامل س^2 ، ومعامل س، والحد الثابت عند الحل باستخدام القانون العام وتستمر أخطاء الطلبة في عدم كتابة (= صفر) عند تحليل المعادلة التربيعية .(ترهي، 2010: 61-62).

وأيضا ذكر (G.K. Tonui, L. Ayiro, K. Ongeti 2022) عن وجود أخطاء في إيجاد جذور المعادلة والخطأ في الرسم البياني وإيجاد الإحداثيات، ووجدت (Effandi Zakaria, Siti Mistima Maat 2010) أخطاء في حل المعادلات بسبب ضعف في مبادئ الطالب الأساسية في الجبر والكسور والتحليلات الجبرية.

إنّ أهم طرائق العلاج للأخطاء الشائعة والوقاية منها تتعلق أساساً بالجانب الذي يمكن التحكم فيه وهو أسلوب التدريس وبخاصة في أساس الطالب، فوقوع الطلبة في الأخطاء يكون بمثابة القيد الذي يحد من تقدم الطالب ويعوق حركة نموهم في الرياضيات ويبعدهم عن دراستها، فالبداية السليمة في تدريس الرياضيات يساعد كثيراً على النمو السريع وكسب الطلبة فهماً للرياضيات وميلاً نحو دراستها وفتح المجال لكثير من الاستعدادات الرياضية وتوجيههم التوجيه السليم واكتشاف الموهوبين منهم، وتتضمن خطة العلاج والوقاية أساليب كثيرة منها :

(1) معرفة المعلم لأنماط الأخطاء الشائعة وأسبابها.

(2) مراعاة الخصائص العامة لطرائق التدريس الجيدة.

(3) مراعاة المعنى والفهم عند تدريس المعلومات والمهارات الرياضية.

(4) مراعاة الاستخدام السليم للأدوات الهندسية (العملة،2013: 23-25)

مشكلة الدراسة:

التخوف من دراسة الرياضيات أصبح منتشراً الآن بشكل أوسع من ذي قبل لدى طلبة المدارس، وأنّ نسبة كبيرة من الطلبة لا يفضلون دراسة الرياضيات، ولا يتحمسون لها، بل أصبحوا يبتعدون عنها، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الشعور الذي قد يبديه هؤلاء الطلبة حينما يواجهون بمشكلة حسابية أو رياضية بسيطة، ومن ضمن هذه المشكلات التي لوحظت أثناء التربية العملية أنّ

الأخطاء الشائعة في حل المسألة تتسبب في صعوبة في عملية التعلم وكذلك الوصول إلى الناتج الصحيح، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- ما الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين به؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع ، التخصص ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

3- ما أهم طرائق علاج الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها؟

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين به.

2- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع ، التخصص ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

3- معرفة أهم طرائق علاج الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في معرفة الأخطاء الشائعة التي واجهت معلمي ومعلمات الرياضيات عند تدريس المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، والتي من خلالها يتم التعرف على المقترحات المقدمة لعلاج هذه الأخطاء أول بأول، ومساعدة الطلبة في بذل المزيد من الجهد لتفادي هذه الأخطاء والوصول للمستوى المطلوب، وأيضا تزويد القائمين على تنفيذ البرامج التعليمية بالمقترحات المقدمة لعلاج هذه الأخطاء والتي من شأنها توجيه عمل دورات تدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى أنها قد تفيد الباحثين في الكشف عن أخطاء شائعة أخرى واجهن المعلمين في مواضيع أخرى في المنهج الدراسي.

ويمكن تحديد الاهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النقاط الآتية:

1- تسلط الدراسة الضوء على موضوع مهم وهو الاخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لذلك قد تفيد نتائجها في مساعدة المعلمين والمعلمات في معرفة الأسباب ومقترحات الحلول التي قد تسهم في التخفيف من هذه المشكلة.

2- يُؤمل أن تسهم هذه الدراسة في وضع حلول ومقترحات تساعد معلمي الرياضيات على معرفة الاسباب الحقيقة التي تسبب حدوث الأخطاء عند تدريس المعادلات التربوية.

3- تُعدّ هذه الدراسة الاولى –حسب علم الباحثين– وقاموا بدراسة هذا الموضوع في مدينة بنغازي

4- قد تفيد نتائج الدراسة المهتمين في مجال تدريس الرياضيات لتطوير اساليب وتدريس المعادلات التربيعية.

5- تفتح هذه الدراسة المجال أمام باحثين آخرين لدراسة مثل هذه المشكلات في تدريس الرياضيات

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلمو الرياضيات للصف الأولى الثانوي بمدينة بنغازي.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021-2022.

الحدود المكانية: مدارس الثانوية بوزارة التربية والتعليم في مدينة بنغازي.

الحدود الموضوعية: حل المعادلات التربيعية في الجزء الثاني من الكتاب المدرسي للصف الأول الثانوي.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف وتحديد مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

الخطأ الشائع: هو" الحل غير الصحيح الشائع لدى طلبة الصف الأول الثانوي عند حلهم للمعادلة التربيعية في منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي".

المعادلات التربيعية: "هي معادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد ويمكن حلها بطرائق مختلفة"(كتاب معجم العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في التعليم الثانوي :312).

التعريف الإجرائي للخطأ الشائع في المعادلات التربيعية (هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة عند إجابتهم على استبانة الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية والذي أُعد لهذا الغرض والمستخدم في هذه الدراسة)

الرياضيات: هي طريقة ونمط في التفكير ولغة عالمية تستخدم رموزاً وتعابير محددة ومعروفة منظمة في بيئة لها أصوها، وتعنى بدراسة الأنماط، أي التسلسل والتتابع في الأشكال والأعداد والرموز، وهي فن ويتضح ذلك في تناسقها وترتيب الأفكار الواردة منها(عباس والعبسى:2007،ص 13)

طلبة الصف الأول الثانوي: هم طلبة الصف العاشر(حسب تدرج الصفوف الدراسية بدولة ليبيا) الذين تتراوح أعمارهم بين (16–17) عاما ويجلسون علي مقاعد الدراسة في مدارس (مدينة بنغازي) التابعة لوزارة التربية والتعليم .

طرائق العلاج: هي طرائق لعلاج هذه الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية التي تتمثل في الخطوات الصحيحة التي يتبعها المعلم لتذليل هذه الأخطاء.

المعلم: عرفه حمادة(2009) كما أشار مهاني (2010) بأنه: الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التدريس وكونه قائداً تربوياً يستوجب مسايرته ومواكبته التجديد والتغيير الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية الطالب على أسس علمية سليمة، ومشجعاً فيه خصائص الإنسان الصالح المفيد لنفسه ومجتمعه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الخطأ الشائع: عرف (ترهي،2010: 34) الخطأ الشائع بأنه " الحدث الذي يمكن ملاحظته أو أنه أي أداء يصدر الحكم عليه بطريقة معينة لأنه مختلفة عن الفكرة الصحيحة المتوقعة".

أنواع الأخطاء عند حل المعادلات الرياضية: أشار (ترهي،2010: 34) أنواع الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في حل المعادلات الرياضية ومن ضمنها:

1– ضعف في التحليل إلى العوامل كالأخطاء في التحليل وفك الأقواس .

2– ضعف في استخدام القانون العام لحل المعادلات التربيعية كأن يخطئ في كتابة المميز والقانون العام .

3– أخطاء التخمين كأن يعوض الطالب بأرقام مباشرة في المعادلة دون أن يحلها بالشكل الصحيح.

4- أخطاء أخرى يصعب تصنيفها كعدم إتمام الإجابة الصحيحة للسؤال.

أسباب الأخطاء الشائعة: أشارت بعض الأدبيات التربوية كدراسة توفيق (1993) على أنّ معرفة المعلم لأسباب الأخطاء تمكنه من مساعدة التلاميذ على التخلص منها، من خلال أسلوب موجه يشتمل علي خطة لعلاج الأخطاء أولاً بأول ووضع الأساليب المناسبة للوقاية من الوقوع فيها.

ومن أسباب الأخطاء الشائعة:

(1) أسباب تتعلق بالمعلم وطرائق تدريسه: يُعدّ المعلم وطريقة تدريسه من أهم المحاور الرئيسية في أسباب الأخطاء، كما أنه الجانب الذي يمكن التحكم فيه وتوجيهه التوجيه السليم من خلال التدريب أثناء الخدمة وكذلك عن طريق إعداد المعلم إعداداً سليماً ومتابعه هذا الإعداد بالتدريب الموجه والمتابعة المستمرة. فإذا زود المعلم في مرحلة الإعداد بالطرائق و الأساليب التي تساعده علي تقديم الرياضيات بأسلوب مبني علي الفهم مستخدما الوسائل التعليمية المناسبة وربط الرياضيات بحياة التلاميذ حتى يكون لها معنى بالنسبة لهم، والعمل على معالجة ما قد يظهر من نقص في الكتب المدرسية وسد الثغرات اللازمة في توضيح العمليات والعلاقات، ومحاولة الكشف عن الأخطاء أولاً بأول وعدم تركها تتراكم فيصبح علاجها أمراً صعباً

(2) أسباب تتعلق بالطالب: قد يرجع السبب للطالب نفسه نتيجة كثرة تغيبه عن المدرسة لسبب أو لأخر أو لمستوى نموه العقلي أو نتيجة لمعاملة المدرس له أو لظروف خارجة عن إرادته ومن واجب معلم الرياضيات أن يبحث السبب المباشر ويحاول من جانبه أن يقدم يد العون و المساعدة في مواجهتها ويمكن أن يأتي ذلك بتنوع أساليب تدريسه ومعاملة الطالب المعاملة التي تحببه في مادة الرياضيات وكما يجب أن يكون المعلم على اتصال دائم مع كل من ولى الأمر والأخصائي الاجتماعي لبحث عن حالة الطالب والتعاون معهم في مواجهة مثل هذه الأسباب.

(3) أسباب تتعلق بطبيعة المادة الدراسية: تبنى الرياضيات كغيرها من العلوم على حقائق ومفاهيم ومصطلحات وتعميمات وعمليات خاصة بها. ويجب تدريس الرياضيات بأسلوب متكامل ومترابط ومبنى على الفهم والانتقال من مستوى وإلى مستوى آخر بما يتناسب مع نمو التلاميذ دون فجوات أو ثغرات تعوق تقدم الدراسة.

الأخطاء في حل معادلات التربيعية بمتغير واحد: بأنه يخطئ الطلبة في تحليل عبارة الأولية فمثلا: يحلل المقدار الجبري ($س^2$ +4)بصورة خاطئة هكذا (س+2)(س-2)،وذكر أبو عواد (2006) بأنه يرتكب طلبة الصف السابع الأساسي أخطاء في استخراج أحد العوامل المشتركة، وليس العامل المشترك الأكبر عند تحليل المقدار الجبري، كما ذكر بأنه يخفق طلبة الصف الثامن

في تمييز مفهوم الفرق بين مربعين، وذكر أيضاً بأن يرتكب الطلبة أخطاء في عدم تمييز الصورة العامة عبارة التربيعية ، وعدم تمييز بين صورة عبارة التربيعية على صورة مربع كامل وغيرها، إضافة إلى أن يشير الضبابات (1999) بأنه يخطئ الطلبة في تحليل العبارة التربيعية على صورة فرق بين مربعين عند الحل باستخدام طريقة إكمال المربع حيث العبارة الأولية هي مقدار لا يمكن تحليله، والعبارة التربيعية هي معادلة التربيعية. وذكر ابو ريدة (1993) وكذلك دراسة عبد العزيز (2017) بأنه يقع الطلبة في أخطاء عند حل المعادلات التربيعية منها خطأ في كتابة المميز والقانون العام، إضافة إلي ارتكاب أخطاء إيجاد معامل س2، ومعامل س، والحد الثابت عند الحل باستخدام القانون العام وتستمر أخطاء الطلبة في عدم كتابة (= صفر) عند تحليل المعادلة التربيعية .(ترهي، 2010: 61-62)

طرائق العلاج والوقاية من الأخطاء: علاج الأخطاء الشائعة والوقاية منها يتعلق أساساً بالجانب الذي يمكن التحكم فيه وهو أسلوب التدريس، فوقوع التلاميذ في الأخطاء يكون بمثابة القيد الذي يحد من تقدم التلاميذ ويعوق حركة نموهم في الرياضيات ويبعدهم عن دراستها. فالبداية السليمة في تدريس الرياضيات يساعد كثيراً على النمو السريع وكسب التلاميذ فهماً للرياضيات وميلاً نحو دراستها وفتح المجال لكثير من ذوي الاستعدادات الرياضية وتوجيههم التوجيه السليم واكتشاف الموهوبين منهم، وتتضمن خطة العلاج والوقاية أساليب كثيرة منها:

(1) معرفة المعلم لأنماط الأخطاء الشائعة وأسبابها.

(2) مراعاة الخصائص العامة لطرائق التدريس الجيدة.

(3) مراعاة المعنى والفهم عند تدريس المعلومات والمهارات الرياضية.

(4) مراعاة الاستخدام السليم للأدوات الهندسية. (العملة،2013: 23-25)

الدراسات السابقة: تستعرض الباحثة هنا ملخص للدراسات السابقة التي تم الاستعانة بها وعلاقتها بالدراسة الحالية، حيث تم ترتيب هذه الدراسات حسب السنوات من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة المشهراوي (2003) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام البرنامج المقترح على تنمية القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، حيث اتبع في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت مجتمع الدراسة كل طلبة الصف التاسع وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ عددهم (80) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة حسن سلامة العليا (ب) حيث اختارت المدرسة قصدياً لتقوم بتطبيق البرنامج بنفسها و اختارت من المدرسة فصلين اختياراً عشوائيا، موزعة على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى

تجريبية، أتضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنمية القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية لصالح المجموعة التجريبية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ذوات التحصيل المرتفع ،لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المرتفع، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ذوات التحصيل المنخفض لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المنخفض، مما دل على فاعلية البرنامج المقترح في ضوء هذه النتائج كما أوصت الدراسة بالاهتمام بالمسائل الجبرية اللفظية .

دراسة رصرص (2007) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بغزة، واتبع الباحث المنهجين الوصفي و التجريبي وحيث تكون مجتمع الدراسة من (3027) طالب وطالبة في الصف الأول الثانوي الأدبي بمحافظة رفح وسحبت منه عينة عشوائية طبقية بلغ عددها(303) طالب وطالبة ،حيث قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي لتحديد الأخطاء الأكثر شيوعا لدى الطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي وذلك في ضوء الأدب التربوي ونتائج استبانة مفتوحة موجه إلى معلمي الرياضيات والبالغ عددهم (20) معلماً ومعلمة، حيث تم رصد الأخطاء الشائعة وبلغ عددها (8) أخطاء شائعة وفي ضوء هذه الأخطاء أعد الباحث برنامجاً مقترحاً لعلاج هذه الأخطاء و تم اختيار عينة تجريبية قصديه مكونة من (4) شعب ،شعبتين للذكور واحدهما ضابطة و الأخرى تجريبية ، وشعبتين للإناث احدهما ضابطة والأخرى تجريبية وبلغ حجم العينة (165) طالب وطالبة، وقام الباحث بتطبيق اختبار تشخيصي للأخطاء قبلياً و بعدياً على عينة الدراسة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح على علاج الأخطاء الشائعة في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي تمكن من خلالها التوصل إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية ،بينما اتضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

الاختبار البعدي بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي التحصيل في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطلاب مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وبينما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات الطلاب منخفضي التحصيل في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطلاب منخفضي التحصيل في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وكما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأكدت هذه النتيجة على فاعلية البرنامج المقترح وقد أوصت الدراسة باستخدام البرنامج المقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية وزيادة اهتمام المعلمين بالمسألة الرياضية واستراتيجيات حلها.

دراسة ترهي (2010) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة في المفاهيم الجبرية الأساسية وأنماط تكرارها في كل الصفين الثامن والعاشر الأساسيين، كما هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء، إضافة إلى التعرف على مدى ثبات هذه الأخطاء لدى الطلبة عند حل نفس المسائل أو مسائل مشابهة مرة أخرى وبعبارات محددة، اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الكمي والكيفي(الوصفي)، تكونت مجتمع الدراسة جميع طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسين في مدارس الحكومية التابعة لمديرية القدس ومدارس وكالة الغوث الدولية في مدينة القدس الشرقية وبلغ عددهم (2844) طالب وطالبة وسحبت منه عينة عشوائية وبلغ عددها 529 طالباً وطالبة من 20 شعبة من الصفين الثامن والعاشر الأساسين أُستخدمت أداتان للإجابة عن أسئلة الدراسة اختبار مقالي من قبل الباحثة في المفاهيم الجبرية الأساسية، أحدهما للصف الثامن والأخر للصف العاشر، وإجراء مقابلات فردية مع 10 طلاب من الصف الثامن ومثلهم من الصف العاشر، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود عدد كبير من الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المفاهيم الجبرية الأساسية وقدمت ذخيرة معرفية واسعة عن الأخطاء الجبرية الشائعة وأنماط تكرارها لدى الطلبة، حيث كان أكثر الأخطاء شيوعاً استخدام خصائص غير صحيحة للنظام الجبري ،والتطبيق الخاطئ لتعميمات، أو إجراءات صحيحة، والخلط بين المفاهيم ، واستخدام تعميمات جبرية خاطئة، بالإضافة إلى عدم إكمال الحل "الحل المنقوص"، و لقد جاءت الأخطاء في صورة أربعة أنواع وهي : أخطاء مفاهيمية، وأخطاء التعميمات ، وأخطاء إجرائية، وأخطاء متنوعة أخرى والتي سميت "أخطاء أخرى"

حيث كانت أعلى نسبة مئوية للأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثامن في الأخطاء المفاهيمية بينما لدى طلبة الصف العاشر في أخطاء تعميمات بفارق طفيف عن الأخطاء المفاهيمية وتعد الأخطاء الأخرى أقلها ظهوراً لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر، كما أظهرت النتائج أن أكثر من 75% من الطلبة الذين تمت مقابلتهم تمسكوا باستراتيجيات الحل المصاحبة لأخطاء ، مما يُدلل على أنّ هذه الاستراتيجيات ثابتة بدرجة كبيرة ولها أصول عميقة في البنية المعرفية، حيث لوحظ أنّ مستوى تمسك الطلبة بالاستراتيجيات الخاطئة كان مرتفعاً جداً لدى طلبة الصفين، وقد تتراوح بين 50% إلى 100% ، وقد وُجد في بعض الحالات تغيير الطلبة للاستراتيجيات أثناء المقابلات وذلك بتقديمهم لاستراتجيات حل الصحيحة، وحيث أوصت هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات من أجل الكشف عن الأسباب الكامنة وراء وجود هذا الكم الهائل من الأخطاء ومعرفة طرائق معالجتها.

دراسة بركات (2010) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة وأنماط تكرارها لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع في مفاهيم الكسور والعمليات عليها ورصد استراتيجيات التفكير المؤدية إلى هذه الأخطاء، وكذلك معرفة مدى ثبات هذه الأخطاء من خلال ملاحظة مدى تمسك هؤلاء الطلبة بهذه الاستراتيجيات، واتبع المنهج الكمي و الوصفي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع الأساسية في المدارس الحكومية في مدينة الخليل البالغ عددهم (12136) طالب وطالبة، وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (1178) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود عدد كبير من الأخطاء لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المفاهيم الكسور العادية والعشرية والعمليات عليها، وكما بينت النتائج إلى وجود تنوع في استراتيجيات تفكير الطلبة حيث وصلت إلى ما يقارب خمس عشرة طريقة تختلف باختلاف المفهوم والعملية الحسابية التي يجريها الطالب، وكما أظهرت أن نصف الطلبة الذين تمت مقابلتهم تمسكوا باستراتيجيات الحل المصاحبة للأخطاء الشائعة في مفاهيم الكسور والعمليات عليها، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات من أجل الكشف عن الأسباب الكامنة وراء وجود هذا الكم الهائل من الأخطاء ومعرفة طرائق معالجتها.

دراسة شبير (2011) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وأتبع الباحث المنهجين(المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي)، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن بالمدارس الحكومية بمحافظة خان يونس وبلغ عددهم (3214) طالب وطالبة وتكونت عينة الدراسة من (613) طالب وطالبه اختيروا عشوائياً من طلبة الصف الثامن الأساسي من ستة مدارس من المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس بفلسطين، لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات

لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، بالإضافة إلى (139) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي اختيروا عشوائياً من مدرستين قسموا لمجموعتين لتطبيق الدراسة، حيث أنّ إحداهما المجموعة التجريبية وتكونت من (69)طالبًا وطالبه، والأخرى المجموعة الضابطة وتكونت من(70)طالباً وطالبة، واقتصرت الدراسة على الوحدة السابعة وحدة (حساب المثلثات) من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثامن الأساسي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011/2010م، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إنّ وحدة المثلثات هي أكثر وحدات المقرر صعوبة في تعلمها لدى الطلبة من وجهة نظر معلميهم، وإن جميع فقرات الاختبار التشخيصي لوحدة حساب المثلثات تشكل صعوبة تعلم لدى الطلبة عدا فقرة واحدة، كما اتضحت نتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختيار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختيار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي ولصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختيار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج توصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة واتباع استراتيجيات مناسبة لعلاجها، وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء شرح المعلمين توظيف استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي وكذلك اكتساب الطلبة وتعلمهم لمهارات حل المشكلات، لكي تتحقق الأهداف المنشودة من تعلمهم للرياضيات، والتأكيد على توضيح معاني الرموز والمصطلحات الرياضية الواردة في حساب المثلثات بدقة حتى يتنسى للطلبة فهمها والتفاعل معها بشكل أفضل وعلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية حل المشكلات في التدريس من خلال الدورات التدريبية، وكما أوصت إلى تقليل نصاب المعلم من عدد الحصص الأسبوعية، لكي يتنسى له توفير الوقت اللازم لتشخيص صعوبات تعلم لدى الطلبة، ومن ثم توظيف استراتيجيات حديثة لعلاج هذه الصعوبات، وكذلك عرض محتوى منهاج الرياضيات بحيث يكون مراعياً استخدام استراتيجية حل المشكلات.

دراسة العملة (2013) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة

الخليل، حيث اتبع المنهج الوصفي التحليلي، في ضوء متغيرات (النوع، التخصص، المديرية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الخليل وبلغ عددهم (419) معلماً ومعلمة وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ عددهم (251) معلم ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من محورين رئيسين الأول يتعلق بعوامل ذاتية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ويحتوي على (26) فقرة والثاني يتعلق بطبيعة بناء مسألة اللفظية وتحتوي على (10) ، أظهرت الدراسة نتائج عدة ومن أهمها: أنّ الدرجة الكلية للأخطاء الشائعة في حل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت (متوسطة) وبمتوسط حسابي مقداره (3.50) كما أنّ الأخطاء الشائعة الناتجة عن عوامل ذاتية في ترجمة وتخطيط وتنفيذ المسألة والتأكد من صحة الحل جاءت بدرجة متوسطة و كانت أكثر الأخطاء شيوعاً في التخطيط لحل المسألة الرياضية اللفظية وقراءة وفهم المسألة الرياضية اللفظية علي التساوي وكما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة الأخطاء الشائعة تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المديرية، الدرجة العلمية، بينما تبين وجود فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات متغير سنوات الخبرة، على ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة زيادة تركيز المعلمين أثناء تدريس المسائل الرياضية اللفظية على كل من فهم المقروء وتحديد العلاقة بين أجزاء المسألة الرياضية ، وتنظيم خطوات حل المسألة، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المسائل الرياضية اللفظية، واكتشاف الأخطاء المنطقية في الحل كما يجب حث المعلمين على استخدام أساليب وطرائق تعليمية جذابة تحفز الطلبة على استخدام استراتيجية حل المشكلة في حل المسائل الرياضية اللفظية.

دراسة حسني (2015) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية على التحصيل الرياضي لطلاب الصف السابع الأساسي في وحدة الجبر وآرائهم فيها، استخدم الباحث المنهج التجريبي، إذا تألف مجتمع الدراسة من طلاب الصف السابع الأساسي في محافظة طولكرم البالغ عددهم (3420) طالب وطالبة، وتم اختيار (112) طالب من مدرستي ذكور سامي حجازي الثانوية وذكور بلعا الأساسية العليا كعينة من مجتمع الدراسة موزعين على مجموعتين : الضابطة (الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية) وبلغ عددهم (57) طالباً، و التجريبية (الطلبة الذين درسوا باستخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية) وبلغ عددهم (55) طالباً، كما قام الباحث بإجراء مقابلة مع مجموعة طلاب من عينة الدراسة، وثم اختيارهم عشوائياً وبلغ عددهم (40)طالباً، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدى طلاب الصف

السابع الأساسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة الجبر باستخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبين النظرة الإيجابية لطلاب الصف السابع الأساسي نحو استراتيجيات حل المسألة الرياضية، وأوصت هذه الدراسة لضرورة إثراء كتب الرياضيات المدرسية باستراتيجيات حل المسألة الرياضية، ووضع أدلة للمعلمين غنية باستراتيجيات حل المسألة الرياضية للاستفادة منها في شرح الدروس عقد دورات تدريبية يتم من خلالها تعريف المعلمين على استراتيجيات حل المسألة الرياضية وتوضيح كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات في الصف.

في ضوء الدراسات السابقة والتي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية يتضح ما يلي:

• استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسة المشهراوي(2003) ودراسة حسني (2015)، واستخدم المنهج الكمي والكيفي(الوصفي) في دراسة ترهي(2010)، وفي دراسة شبير(2011) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وشبه تجريبي و في دراسة رصرص(2007) استخدم المنهج الوصفي والتجريبي معاً، أما دراسة العملة(2013) فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وهي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج و ملاءمتها لطبيعة الدراسة.

• تنوعت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث العينة فبعضها كانت العينة على الطلاب كدراسة المشهراوي(2003)ودراسة شبير(2011)ودراسة رصرص (2007) وكذلك دراسة ترهي (2010) ودراسة حسني(2015)، وبينما كانت دراسة العملة (2013) على المعلمين وقد اتفقت مع الدراسة الحالية .

• اختلفت الدراسات السابقة من حيث دراسة الأخطاء الشائعة في مواضيع عدة في حين كانت الدراسة الحالية عن الأخطاء الشائعة في "حل المعادلات التربيعية".

• أُجريت الدراسات السابقة على مختلف المراحل التعليمية فدراسة العملة(2013) تناولت المرحلة الابتدائية، بينما دراسة المشهراوي(2003) وشبير(2011)و حسني(2015) تناولت المرحلة الإعدادية، ودراسة ترهي (2010) تناولت الصفين الثامن والعاشر، ودراسة رصرص(2007) تناولت الصف العاشر (الأول الثانوي) وهي التي اتفقت مع الدراسة الحالية.

تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الأولى في هذا الموضوع بمدينة بنغازي– حسب علم الباحثة– وبهذا فإنّ هذه الدراسة قد تقوم بسد الفجوة البحثية المتمثلة في ندرة الدراسات المحلية عن الرياضيات وتدريسها وخصوصا حل المعادلات التربيعية

الإطار العملي للدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج الذي يناسب أغراض الدراسة، واستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS في اختبار صحة الفروض الخاصة بمتغيرات الدراسة، ويُعدّ هذا المنهج أنسب المناهج للدراسة الحالية وذلك لطبيعة أهداف الدارسة ومجتمعها الذي يناسبهما المنهج الوصفي التحليلي تحديداً.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من (317) معلم ومعلمه، يُعلمون في المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات، خلال العام الدراسي (2021_2022) موزعين على مدارس التابعة للمكاتب التعليمية، (البركة_ السلاوي _ بنغازي المركز _ سيدي خليفة).

عينة الدراسة: قامت الباحثة باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة وذلك نظراً لتجانس مفردات المجتمع بلغ حجمها (70) معلماً ومعلمة كما يوضح الجدول التالي:

جدول(1) يبين عدد أفراد العينة

المدرسة	عدد المعلمين
فاطمة الزهراء	6
السيدة سمية	4
خديجة الكبرى	5
بنغازي بنين	4
بنغازي بنات	6
الفويهات	2
شهداء يناير	6
نسيبة بنت كعب	8
الخالدات	7
عبيدة بن جراح	10
عبد الرازق الشيخي	2
الشيماء	10
المجموع	70

خصائص عينة الدراسة: لقد تم تصنيف عينة الدراسة إلى متغيرات عدة، وذلك كما يلي:

أ- **العينة حسب النوع:** صنفت عينة الدراسة إلى ذكور وإناث، والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب النوع.

الجدول (2)

يبين توزيع العينة حسب النوع.

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة
ذكر	16	%22.9
أنثى	54	%77.1
المجموع	70	%100

يتبين من الجدول السابق أنّ نسبة الذكور في العينة بلغت (22.9%) ونسبة الإناث في العينة بلغت (77.1%) وهي تمثل النسبة الأكبر.

ب- العينة حسب المؤهل العلمي: صنفت عينة الدراسة حسب المؤهل إلى (دبلوم عالي، بكالوريوس) والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الجدول (3)

يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي .

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	57	%81.4
دبلوم عالي	13	%18.6
المجموع	70	%100

يتبين من الجدول السابق أنّ المتحصلين على بكالوريوس هي النسبة الأكبر ويمثلون (81.4%)، يليها المتحصلون على مؤهل دبلوم عالي ب(18.6%).

ج- العينة حسب التخصص:. صنفت عينة الدراسة حسب التخصص إلى (الرياضيات، الهندسة ،اقتصاد، أخرى) والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب متغير التخصص.

جدول (4)

يبين توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة
الرياضيات	36	%51.4
الهندسة	11	%15.7
اقتصاد	12	%17.1
اخرى	11	%15.7
المجموع	70	%100

يتبين من الجدول السابق أن تخصص الرياضيات شكل أكبر نسبة في عينة الدراسة ويمثلون (51.4%) وبنسب متقاربة لباقي التخصصات.

د- **العينة حسب الخبرة المهنية:** صنفت عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية إلى (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10سنوات و، أكثر من 10سنوات) و الجدول التالي يبين توزيع العينة حسب الخبرة

جدول (5)

يبين توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	8	%11.4
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	23	%32.9
أكثر من 10 سنوات	39	%55.7
الخبرة المهنية	**العدد**	**النسبة**

يتبين من الجدول السابق أنّ (55.7%) من أفراد العينة لديهم خبرة في مجال عملهم أكثر من 10 سنوات ، وأن (32.9%)منهم خبرتهم تتراوح من 5 سنوات إلى 10 سنوات ، تليها المعلمين الذين تقل خبرتهم المهنية عن 5 سنوات حيث بلغت نسبتهم (11.4%).

أداة الدراسة: بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والادبيات التي تناولت موضوع الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (23) بنداً، وفقاً لسلم ليكرت (Likert) الخماسي أُنجز على مراحل كالآتي:

1- **مرحلة جمع المعطيات:** والتي كانت بالرجوع للكتاب المدرسي المتمثلة في المنهج الرياضيات للصف الأول الثانوي.

2- **مرحلة الدراسة الاستطلاعية :** تم التوجه إلى المدارس التي وجدت بها تسهيلات من أجل إجراء الدراسة، حيث بلغ عدد معلمين الدراسة الاستطلاعية ستة معلمين، يدرسون الصف الأول الثانوي وذلك بهدف تحديد أهم الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية وطرائق علاجها وبناءً على الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة توصلت إلي وجود أخطاء لدى الطلبة في حل المسألة التربيعية وتم إعداد أداة الدراسة في صياغتها الأولية .

3- **مرحلة التحكيم:** في هذه المرحلة تم توزيع الاستبانة الأولية على مجموعة من المحكمين وبلغ عددهم (10)، وقد أسفرت هذه المرحلة عن بعض الملاحظات والتوجيهات بحيث تم تعديل بعض البنود وحذف بعضها وكذلك إضافة بعض البنود التي لم تتطرق لها الباحثة ، وبعد هذه العملية وصلت عدد بنود الاستبانة (23) بنداً.

4- **مرحلة التوزيع:** بعد القيام بكل هذه الخطوات أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، وبالتالي تم توزيعه على عينة الدراسة.

مفتاح التصحيح: قامت الباحثة بوضع مفتاح تحليل فقرات الاستبانة وفق هذا المقياس، والجدول (6) يبين مفتاح التحليل حيث وزعت قيم المتوسط الحسابي على ثلاث درجات :(عالية، متوسطة، منخفضة).

جدول (6)

يبين مفتاح التحليل

الدرجة	المتوسط الحسابي
عالية	أكبر من 3.67
متوسطة	2.34 - 3.66
منخفضة	أقل من 2.33

ثبات الأداة: يقصد بالثبات إمكان الاعتماد على أداة القياس أو الاختبار، ويعنى أن يعطى نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت الظروف نفسها، وللتأكد من ثبات أداة القياس، استخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، ويبين الجدول التالي أنّ معاملات الثبات مرتفعة

جدول (7)

يبين صدق وثبات الأداة

م	المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي
1	الأخطاء الشائعة	17	0.866	0.930
2	طرائق العلاج	6	0.826	0.908

الوسائل الإحصائية المستخدمة :تنوعت الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات حسب أهداف الدراسة، حيث تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعوم الاجتماعية(spss)، فقد تم استخدام المتوسط الحسابي، والتكرار النسبي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار مان وتني، واختبار (Kruskal- wallis).

نتائج الدراسة وتفسيرها: يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأهدافها وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين به؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول للاستبانة وتم ترتيبها ترتيباً تنازليا، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول للاستبانة مرتبة ترتيباً تنازليا.

الفقرة الأخطاء الشائعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
ضعف الطالب في قاعدة الإشارة.	4.42	0.92	عالية
خطأ في ترجمة المسائل اللفظية إلى معادلات جبرية.	4.28	0.80	عالية
ضعف الطالب في اكتشاف أخطائه بنفسه.	4.27	0.93	عالية
إهمال الجذر السالب للعدد عند إيجاد جذور العدد.	4.07	1.06	عالية
يخطئ في التفريق بين التحليل إلى العوامل وحل المعادلة التربيعية.	4.07	0.98	عالية
يخطئ في معرفة نوع الجذور في المعادلة التربيعية عند معرفة إشارة المميز.	4.07	0.88	عالية
ضعف قدرة الطالب على التحقق من صحة الحل.	4.02	0.90	عالية
يخطئ في تحديد الجذور للمعادلة التربيعية عن طريق الرسم البياني	4.02	0.81	عالية
عدم كتابة ما يطلب منه بشكل صحيح.	4.01	0.99	عالية
يخطئ في التمييز بين الأعداد الحقيقية و التخيلية.	3.95	1.02	عالية
عدم استخدام الأدوات الهندسية عن تطبيق الحل بيانياً.	3.92	1.01	عالية
يخطئ في حل المعادلة التربيعية المكتوبة بصورة حاصل ضرب عاملين	3.91	1.03	عالية
عدم إضافة الثابت في طرفي المعادلة عند الحل بطريقة إكمال المربع.	3.88	1.04	عالية
الخطأ عند التعويض في القانون العام لحل المعادلة التربيعية	3.82	0.97	عالية
خطأ في إيجاد $س^2$ ومعامل س والحد الثابت عند الحل باستخدام القانون العام.	3.81	1.13	عالية
يخطئ في اختيار العددين عند حل المعادلة التربيعية .	3.80	1.01	عالية
خطأ في عدم كتابة يساوي صفر عند تحليل المعادلة التربيعية.	3.65	1.11	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالسؤال الأول و حسب إجابات افراد العينة توجد أخطاء بنسب عالية وأنّ أهم الأخطاء الشائعة التي واجهت معلمي ومعلمات الرياضيات عند تدريس المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظرهم كانت كالتالي:

1. ضعف الطالب في قاعدة الإشارة.
2. خطأ في ترجمة المسائل اللفظية إلى معادلات جبرية.
3. ضعف الطالب في اكتشاف أخطائه بنفسه.

4. إهمال الجذر السالب للعدد عند إيجاد جذور العدد.
5. الخطأ في التفريق بين التحليل إلى العوامل وحل المعادلة التربيعية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (ترهي 2010) التي أظهرت نتائجها(إلى وجود عدد كبير من الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المفاهيم الجبرية) ومع دراسة (بركات 2010) التي أظهرت نتائجها إلى(وجود عدد كبير من الأخطاء لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المفاهيم الكسور العادية والعشرية والعمليات عليها)، وتختلف مع دراسة (العملة 2013) التي أظهرت نتائجها إلى(أنّ الدرجة الكلية للأخطاء الشائعة في حل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع ، التخصص ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال و لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق متغيرات الدراسة الحالية تم استخدام الاختبارات الإحصائية اللامعلمية نظراً لأنّ البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي ، وفي هذه الحالة تم استخدام اختبار(مان– وتني) (mann– whitney) وهو بديل لاختبار (t–test) في الاختبارات المعلمية، وهو يصلح لمقارنة متوسطي مجتمعين من البيانات في حالة الاختبارات الإحصائية اللامعلمية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذو دلالة إحصائية، كذلك تم استخدام اختبار (Kruskal–wallis) وهو بديل لاختبار (ANOVA) في الاختبارات المعلمية، وهو يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر.

أولاً– متغير النوع: لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق لمتغير النوع، تم استخدام اختبار(مان– وتني) (mann– whitney) وذلك كما هو بالجدول التالي:

جدول(9) نتائج اختبار –مان وتني – النوع

المحاور	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية–sig
	ذكر	انثى		
الأخطاء الشائعة	34.84	35.69	421.5	0.883
طرائق العلاج	42.06	33.56	325	0.126

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أكبر من (0.05) لجميع المحاور وبالتالي يمكن استنتاج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول

هذه المحاور تُعزى إلى متغير النوع (الجنس). بمعنى آخر لا فرق بين الذكو والإناث في تقديراتهم للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم، وأن أفراد العينة ذكوراً وإناثاً يتفقون على وجود أخطاء بنسب عالية في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العملة 2013) التي بينت نتائجها(عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات درجة الأخطاء الشائعة تبعاً لمتغير الجنس)

ثانياً- متغير التخصص: لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق لمتغير التخصص تم استخدام اختبار (Kruskal-wallis) لاستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (10) نتائج اختبار - Mann- whitney – للتخصص

المحاور	المتوسطات				قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية-sig
	الرياضيات	الهندسة	اقتصاد	اخري		
الأخطاء الشائعة	33.90	39.59	38.83	33.0	1.156	0.763
طرائق العلاج	33.14	30.73	42.54	40.32	3.287	0.349

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أكبر من (0.05) لجميع المحاور وبالتالي يمكن استنتاج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول هذه المحاور تُعزى إلى متغير التخصص للمعلم . وتظهر هذه النتيجة أن المعلمين والمعلمات افراد العينة يتفقون على وجود أخطاء بنسب عالية في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم، وأنّ أفراد عينة الدراسة لهم الرأي نفسه تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (العملة 2013) التي بينت نتائجها(عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات درجة الأخطاء الشائعة تبعاً لمتغير التخصص).

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي: لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (Kruskal-wallis) لاستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (11) نتائج اختبار - Mann- whitney – للمؤهل العلمي

المحاور	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية- sig
	بكالوريوس	دبلوم عالي		
الأخطاء الشائعة	36.13	32.73	334.5	0.586
طرق العلاج	36.68	30.35	303.5	0.301

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أكبر من (0.05) لجميع المحاور وبالتالي يمكن استنتاج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول هذه المحاور تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لمعلم، وتظهر هذه النتيجة أنّ المعلمين والمعلمات أفراد العينة يتفقون على وجود أخطاء بنسب عالية في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، بغض النظر عن متغير المؤهل العلمي، وأنّ أفراد عينة الدراسة لهم الرأي نفسه ، تختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث لا توجد دراسة وصفية تناولت متغير المؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات.

رابعًا– متغير سنوات الخبرة : لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار (Kruskal–wallis) لاستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (12) نتائج اختبار – Mann– whitney – لسنوات الخبرة

المحاور	المتوسطات				قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية–sig
	الرياضيات	الهندسة	اقتصاد	اخري		
الأخطاء الشائعة	33.90	39.59	38.83	33.0	1.156	0.763
طرائق العلاج	33.14	30.73	42.54	40.32	3.287	0.349

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أكبر من (0.05) لجميع المحاور وبالتالي يمكن استنتاج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول هذه المحاور تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتظهر هذه النتيجة أنّ المعلمين والمعلمات افراد العينة يتفقون على وجود أخطاء بنسب عالية في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، بغض النظر عن اختلاف سنوات خبرتهم التدريسية ، وأنّ أفراد عينة الدراسة لهم الرأي نفسه تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (العملة 2013) التي بينت نتائجها(وجود فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات درجة الأخطاء الشائعة تبعاً لمتغير الخبرة).

السؤال الثالث: ما أهم طرائق علاج الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الثاني للاستبانة وتم ترتيبها ترتيباً تنازلياً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الثاني للاستبانة مرتبة ترتيباً تنازليا

فقرات طرائق علاج الأخطاء الشائعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تأسيس الطالب رياضياً في مرحلة التعليم الأساسي.	4.94	0.23	عالية
الاطلاع على الوسائل التعليمية الحديثة وتطبيقها.	4.72	0.62	عالية
توضيح خطوات الحل بشكل أسهل.	4.71	0.48	عالية
إعطاء نبذه مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية لمحتاجة في الدرس.	4.58	0.71	عالية
إعطاء نبذه مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية المحتاجة في الدرس.	4.58	0.71	عالية
تحفيز الطالب لحل العديد من التمارين والمناقشة المستمرة معه.	4.44	0.47	عالية
التحفيز على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل برامج الحاسوب لحل العديد من التمارين (جبرياً وبيانياً).	4.30	0.80	عالية

يتضح من الجدول السابق و بعد ترتيب الفقرات تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية أنّ أعلى متوسطات في استجابات أفراد العينة كانت الفقرة التي تنص على " تأسيس الطالب رياضياً في مرحلة التعليم الأساسي " بمتوسط حسابي مقداره (4.94) وهي درجة عالية، وقد كانت أقل المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة تعود للفقرة التي تنص على " التحفيز على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل برامج الحاسوب لحل العديد من التمارين (جبرياً وبيانياً)" بمتوسط حسابي مقداره(4.30) وهي درجة عالية.وبناء على ذلك رأى أفراد العينة أن أهم طرائق علاج الأخطاء في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بها من وجهة نظرهم كانت كالتالي:

1. تأسيس الطالب رياضياً في مرحلة التعليم الأساسي.
2. الاطلاع على الوسائل التعليمية الحديثة وتطبيقها.
3. توضيح خطوات الحل بشكل أسهل.
4. إعطاء نبذة مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية لمحتاجة في الدرس.

إن هذه المقترحات تدعمها مأ وصت بها دراسة (رصرص2007) حيث أوصت (بزيادة اهتمام المعلمين بالمسألة الرياضية واستراتيجيات حلها).وكذلك مع ما أوصت به دراسة (العملة 2013) التي أوصت (زيادة تركيز المعلمين أثناء تدريس المسائل الرياضية اللفظية على كل من فهم المقروء وتحديد العلاقة بين أجزاء المسألة الرياضية ، وتنظيم خطوات حل المسألة، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المسائل الرياضية اللفظية، واكتشاف الأخطاء المنطقية في الحل كما

يجب حث المعلمين على استخدام أساليب وطرائق تعليمية جذابة تحفز الطلبة على استخدام استراتيجية حل المشكلة في حل المسائل الرياضية اللفظية.)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الحالية إلى ما يلي

1. إنّ أهم الأخطاء الشائعة عند تدريس المعادلات التربيعية من وجهة نظر المعلمين كانت كالتالي:
   أ. ضعف الطالب في قاعدة الإشارة.
   ب. خطأ في ترجمة المسائل اللفظية إلى معادلات جبرية.
   ج. ضعف الطالب في اكتشاف أخطائه بنفسه.
   د. إهمال الجذر السالب للعدد عند إيجاد جذور العدد.
   هـ. يخطئ في التفريق بين التحليل إلى العوامل وحل المعادلة التربيعية.
   و. يخطئ في معرفة نوع الجذور في المعادلة التربيعية عند معرفة إشارة المميز.
   ز. ضعف قدرة الطالب على التحقق من صحة الحل.
   ح. يخطئ في تحديد الجذور للمعادلة التربيعية عن طريق الرسم البياني
   ط. عدم كتابة ما يطلب منه بشكل صحيح.
   ي. يخطئ في التمييز بين الأعداد الحقيقية و التخيلية.
   ك. عدم استخدام الأدوات الهندسية عن تطبيق الحل بيانياً.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء عند حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي تعزى الى المتغيرات (النوع (الجنس)، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
3. إنّ أهم طرائق العلاج من وجهة نظر المعلمين كانت:

تأسيس الطالب رياضياً في مرحلة التعليم الأساسي.

الاطلاع على الوسائل التعليمية الحديثة وتطبيقها.

أ. توضيح خطوات الحل بشكل أسهل.
ب. إعطاء نبذه مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية لمحتاجة في الدرس.
ج. إعطاء نبذه مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية المحتاجة في الدرس.
د. تحفيز الطالب لحل العديد من التمارين والمناقشة المستمرة معه.
هـ. التحفيز على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل برامج الحاسوب لحل العديد من التمارين (جبرياً وبيانياً).

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكننا وضع عدد من التوصيات التي يمكن أن تفيد مجتمع الدراسة والعملية التعليمية على العموم:

1- دعوة معلمي الرياضيات للتركيز على المسائل اللفظية للمعادلات التربيعية أثناء الشرح ، والتأكد على أن ترجمة هذه المسائل إلى صورتها الجبرية يشكل جزءاً مهماً في حل المسألة.

2- تنبيه المعلم للطالب للتأكد من حله بالصور الصحيحة ومتابعة قاعدة الإشارات قد يحد من الأخطاء في حل المعادلات التربيعية.

3-إلحاق الحل البياني للعادلات التربيعية للحل الجبري قد يساعد في حل بعض الأخطاء الشائعة للمعادلات التربيعية .

4- إجراء دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تشخيص الأخطاء لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

5- حث المعلمين على استخدام أساليب وطرائق تعليمية حديثة تحفز الطلبة لتفادي هذه الأخطاء في حل المعادلة التربيعية.

مقترحات الدراسة: استكمالا لموضوع الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

1- إجراء دراسة حول أثر كل من طريقة التدريس والمنهاج على وجود أخطاء شائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

2- دراسة علاجية فعالة لمواجهة الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

3- دراسات مماثلة للكشف عن الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

4- دراسة أخرى مماثلة تتناول علاج الأخطاء التي لم يتعرض لها الباحث في دراسته.

المراجع:

- بركات، فداء(2010):"الأخطاء الشائعة في مفاهيم الكسور والعمليات عليها واستراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء"، **رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، فلسطين.**
- ترهي، نيفين(2010):" الأخطاء الشائعة في المفاهيم الجبرية الأساسية واستراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء لدى الصفين الثامن والعاشر في القدس"، **رسالة ماجستير، فلسطين.**
- توفيق، أبو ريدة (1993): "تشخيص مواطن الضعف لطلبة الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى في المفاهيم و المهارات الأساسية في مادة الرياضيات بالمدارس الأردنية"، **رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.**
- حسني، حمزة (2015):"أثر استخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي وآرائهم فيها في مدارس محافظة طولكرم"، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.**
- رصرص، حسن(2007):" برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية لدى طلبة الأول الثانوي الأدبي بغزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.**
- السعيد محمود السعيد عراقي، أحمد عفت مصطفى قرشم، محمد أحمد عيسى، وليد محمد أبو المعاطي(2010): " برنامج مقترح في ضوء التقنيات الحديثة لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات واللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية" **مجلة بحوث التربية النوعية، Issue 16، page 81-128.**
- شبير، عماد(2011):"أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.**
- عباس محمد خليل، والعبسي محمد مصطفى (2007): *مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية*، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، حبيب تيليون (2017): "الأخطاء الشائعة في تعلم الرياضيات" **مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة وهران2(الجزائر).**
- عدنان محمود موسى، علي محمد الزعبي(2019): " فاعلية نموذج ستابانز في تعديل الأخطاء المفاهمية الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في تحسين مستوى مهارات ماوراء المعرفة" **دراسات، المجلد 46، العدد 1، ملحق2.**

- العملة، سحر(2013):"الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الخليل"، **رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.**
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت.(2013): *معجم العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في التعليم العام.*
- المشهراوي، عفاف(2003): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة"، **رسالة ماجستير، كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غزة.**
- مهاني، رندة (2010) : "دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة" ، **رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.**

- Effandi Zakaria, Siti Mistima Maat (2010):"Analysis of Students' Error in Learning of Quadratic Equations" International Education Studies, Vol. 3.

- G.K. Tonui, L. Ayiro, K. Ongeti (2022):"LEARNER DIFFICULTIES IN SOLVING WORD AND GRAPHICAL PROBLEMS IN QUADRATIC EQUATIONS", International Journal of Recent Research in Physics and Chemical Sciences (IJRRPCS),Vol.8, Issue 2, pp: (13-25).

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The Fifteen number May 2024



Improving Scrum Methodology Management using the Kano Model

تحسين إدارة منهجية سكروم باستخدام نموذج كانو

محمد حجل

1st Mohamed Hagal

Faculty of Information Technology

University of Benghazi, Libya
Mohamed.hagal@uob.edu.ly

حواء امحمد مفتاح

2nd Hawa Emhamed Mftuh
Computer department
College of Education, University of Benghazi,
Libya
abdulsalambenghazi@gmail.com

Abstract:

The software development process requires the use of methodologies and methods that contribute to its construction in a way that ensures the achievement of its required quality. The Scrum methodology is one of these methodologies. Still, this methodology needs a mechanism to ensure a clear structure for its organization. Therefore, the goal of this paper is to improve the work of this methodology, as the Scrum methodology was integrated with the Kano model to work as an organized framework that facilitates developers to use it easily by integrating the Scrum methodology with the Kano model, which strategically aims to enhance software development practices and enhance the effectiveness of Scrum. Through practicality in a real-world scenario, this framework demonstrates exceptional stability and clarity in alignment with system requirements.

The main purpose of this study is to integrate the Scrum methodology with the Kano model to improve the performance of the Scrum methodology, clarify requirements, reduce the constant change in requirements, facilitate meetings, and organize teams and their work that is directly related to system requirements

The proposed framework was applied to a case study involving an e-commerce site evaluated using assessment tools, including GTMetrix, PageSpeed Insights, and Pingdom, which collectively highlights the system's powerful optimization potential, displaying excellent results in performance, structural audits, and load times. This research measures the effectiveness of the framework in improving the software development process, which leads to the development of a high-performance, user-centric e-commerce platform the results confirm that this approach can contribute significantly to the evolving landscape of agile methodologies and software development.

Keywords: Scrum, Kano, Agile, Software development, E-commerce website

ملخص الدراسة

تتطلب عمليه تطوير البرمجيات استخدام منهجيات وأساليب تسهم في بنائها بطريقه تضمن تحقيق المطلوب منها بجودة عالية، وتعد منهجيه سكرم إحدى هذه المنهجيات إلا إنّ هذه المنهجية تحتاج إلى آلية تضمن هيكليه واضحة لتنظيمها، وعليه فإنّ الهدف من هذه الرسالة هو تحسين عمل هذه المنهجية، حيث تم دمج منهجية سكرم مع نموذج كانو لتعمل كإطار عمل منظم يسهل على المطورين استخدامها بطريقه سهله وذلك بتحقيق التكامل بين منهجية سكرم مع نموذج كانو، والذي يهدف بشكل استراتيجي إلى تعزيز ممارسات تطوير البرمجيات وتعزيز فعالية سكرم. من خلال التطبيق العملي في سيناريو العالم الحقيقي، يُظهر هذه الإطار استقرارًا ووضوحًا استثنائيين في التوافق مع متطلبات النظام .

الغرض الرئيس من هذه الدراسة هو تحقيق التكامل بين منهجية سكرم ونموذج كانو لتحسين أداء منهجية سكرم وتوضيح المتطلبات وتقليل التغيير المستمر في المتطلبات وتسهيل الاجتماعات وتنظيم الفرق وعملهم الذي يرتبط بشكل مباشر بمتطلبات النظام.تم تطبيق الإطار المقترح على دراسة حالة

تتضمن موقعًا للتجارة الإلكترونية تم تقييمه باستخدام أدوات التقييم، بما في ذلك GTMetrix و Page Speed Insightsو Pingdom، والذي بدوره يسلط الضوء بشكل جماعي على إمكانات التحسين القوية للنظام، مما يعرض نتائج جيدة جدًا في الأداء وعمليات التدقيق الهيكلية وأوقات التحميل. يقيس هذا البحث مدى فعالية الإطار في تحسين عملية تطوير البرمجيات، مما يؤدي إلى تطوير منصة تجارة إلكترونية عالية الأداء تتمحور حول المستخدم تؤكّد النتائج على إمكانية هذا النهج على الإسهام بشكل كبير في المشهد المتطور للمنهجيات الرشيقة وتطوير البرمجيات.

I. INTRODUCTION

Agile software development methods have gained significant momentum and received global attention across various scientific communities and industries. The focal point of agile software development is the agile team. Several studies have been performed to obtain better insight and understanding of what influences agile teamwork performance and agile project success. Currently, Scrum is dominating the industrial agile software development practices. Yet, there is a lack of studies that directly explore the role of team maturity and key components of the Scrum framework in being successful at Scrum. This is its main goal. Scrum integrates the customer in all stages of project implementation, by involving him in all stages of work and conducting many interviews with the customer to know his needs. After knowing all his needs, we create a user story, and then we set priorities among these needs. In many cases, the required work is not done perfectly; hence the importance of Scrum towards contributing to satisfying the needs of the users satisfactorily. However, more improvement is needed to solve the problems facing Scrum, which will be addressed in our current topic (Sithambaram et al., 2021).

The current context of software development is complex and all the manual operations are moving toward automated solutions and new technology trends i.e. mobile and cloud. Thus, analytics are demanding for better life cycle management of software. One of the most important facts is that in traditional software development approaches the yearly delivery plan has come to two-week build cycles and then to daily builds (The sentence structure is not clear.) The systems are cautiously evolving with the rapid business requirement changes and stakeholders are demanding more transparency and measurements in the development (Samarawickrama & Perera , 2017).

Software has become essential in daily life, necessitating organizations to adapt to market changes and unstable business environments. Agile methods address traditional disadvantages by organizing complex multi-participant development while accommodating constant project change. Scrum is the most popular agile framework, involving a Scrum team, events, artifacts, and rules. (Zaimovic et al., 2021)

In today's competitive market, customer satisfaction is crucial for companies to remain competitive. In the era of popular shopping, customer feedback on products is vital for the company's bottom line. Satisfied customers bring benefits like repurchasing and promoting, and building a good reputation. Kano said that not all requirements/features have the same impact on customer satisfaction. So, the Kano model, as a two-dimensional model, considers both sides of the problem, the impact of this factor on customer satisfaction may be a positive increase, also possibly a negative reduction. Therefore,

Kano and his colleagues assigned different attributes to the factors affecting customer satisfaction in this two-dimensional model to analyze customer satisfaction efficiently and conveniently (Liu 2022).

Kano model is an effective tool for understanding and categorizing customer preferences according to their impact on customer satisfaction. It is a very useful tool for quality management and business planning and helps in assessing customer feelings regarding the presence and the sense of a particular product/service attribute. In other words, it helps in measuring customer satisfaction or dissatisfaction when a product/service/attribute is present or absent (Alaoui et al., 2022).

In his study, Zayat et al., (2020) explored the similarities and differences between Scrum and Kanban methodologies, based on personal experiences and guidelines from a focus group. The study highlights the challenges organizations face when implementing Scrum, including chaos among team members and poor initial time estimation, which can affect delivery timing.

Another study conducted by Anghel et al., (2022) aimed at comparing software development methodologies to identify potential improvements in project quality and whether the practical approach aligns with theoretical ones. This study was a comparative study of individuals from various software positions and companies to understand their personal experiences with these methodologies. The results aimed to provide a better understanding of their use. According to the results of this study's survey, Scrum was the most popular methodology. However, this is reflected in the responses. Scrum is not considered suitable for all types of projects. As is the case, the majority of participants complained that Scrum meetings require an extended period of time.

Agile software development is gaining popularity, with Scrum emerging as the leading approach. However, consensus on criteria influencing agile workgroup success remains challenging. An experimental study by Kadenic et al. (2023) involving 182 Scrum team members found that mature teams are more likely to succeed at Scrum, with teams that have undergone Scrum training, are fully allocated, have a low turnover rate, have all necessary skills and experience, and are self-managing. Teams that embody Scrum values, such as openness and courage, are more likely to view themselves as success stories. The success of Scrum is influenced by all three Scrum roles: the product owner's mandate, developers' ability to change plans daily, and the Scrum master's ability to ensure all events occur. Adhering to Scrum events as outlined in the framework impacts Scrum success. The study provides insights into internal dynamics and practices of Scrum teams, helping businesses and agile practitioners in agile development implementation and application.

In his study, Liu (2022) surveyed 100 OPPO mobile phone customers to test the Kano Model and assess customer satisfaction with the functional services of the company's mobile phones. Customer satisfaction is determined by the difference between what customers expect from a company and what they do. Customers have positive psychological hints about the product's functions and services before buying, indicating their needs. When they use the product, they compare their expectations with the actual situation, resulting in feedback that determines whether they will repeat the purchase in the future. The Kano Model analysis helps us understand customer 17 (?) satisfaction across OPPO mobile phone functions, aiming to enhance customer loyalty and satisfaction.

Pandey et al., (2022) conducted a systematic literature review and investigated the non-linear dimension of service quality and customer satisfaction in the different operative sectors of the tourism industry. The six broad operative sectors identified were: accommodation, attraction, food & services, outdoor recreation, transportation, and travel & trade. Results showed that three operative sectors – entertainment, event and tourism services – remain relatively unexplored in terms of identifying non-linear dimensions of service quality and customer satisfaction. The authors suggest expanding studies on tourism by employing Kano's model in the various operating sectors that remain unexplored. Doing so could help better understand tourists' complex behavior, improve existing service quality attributes, and explore new attributes that could further redefine and enhance tourist satisfaction.

The rest of this paper is organized into the following five sections: the proposed framework in section II. The results discuss the effectiveness of the proposed framework in the software development process in section III. Conclusion is discussed in section IV. Research recommendations are then presented in Section V.

II. Proposed Framework

The Kano Model in Scrum methodology enhances product development by prioritizing customer needs. It categorizes requirements into five categories, allowing stakeholders to collaborate on features. The team uses this priority backlog for sprint planning, focuses on key features, and adjusts the backlog based on customer feedback. This approach maximizes customer satisfaction.

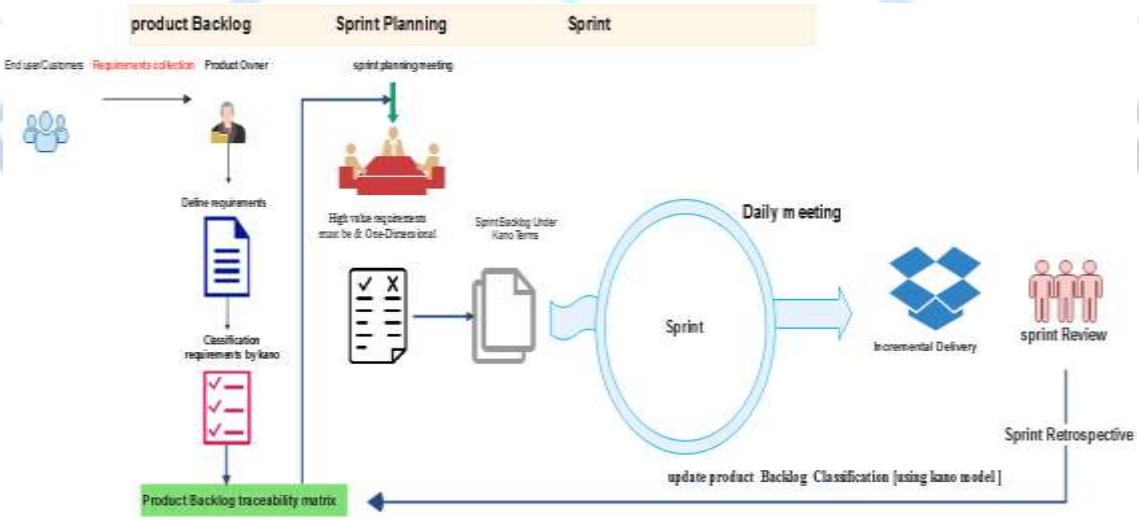


Fig1: The life cycle of the proposed framework

A) Lifecycle of the proposed framework

The life cycle of the proposed framework consists of the following phases derived from the integration of the Scrum methodology with the Kano model.

1) Product backlog: A key element of the proposed framework is the product backlog phase, where all the requirements or features that stakeholders want in the product are recorded. The Product Owner, in collaboration with stakeholders, develops and prioritizes these requirements into five categories using the Kano Model. The Kano model provides a

powerful tool for prioritizing product backlog items based on customer satisfaction. The model classifies requirements into necessary requirements, one-dimensional requirements, attractive requirements, indifferent requirements, and inverse requirements. This classification helps in analyzing the customer's needs and identifying the essential features of the product. Furthermore, the Kano model ensures that the backlog needs are properly identified and understood by the team. The team can avoid confusion or misunderstandings by analyzing the prerequisites and making sure, they are met. By prioritizing requirements based on customer satisfaction, the team can focus on the most important features and ensure that the product meets the customer's needs. Figure 1 shows the distribution of key elements in the backlog phase of the Scrum methodology.



Figure 2: product backlog phase with Kano model in proposed framework

2) Sprint Planning: Sprint Planning is a defining event that marks the beginning of a new sprint. During Sprint planning, the team working on the proposed framework collaboratively decides what work to carry out in the next sprint. Here are the steps involved in Sprint Planning in the proposed framework:

- The Product Owner ensures that the Product Backlog is updated and contains a priority list of important requirements
- The Scrum Master ensures that the team is prepared for the planning session and understands the purpose and objectives of the sprint.
- The team, including the Product Owner, Scrum Master, and Development Team members, gathers for the first part of the Sprint Planning meeting. The Product Owner presents the highest priority items from the Product Backlog traceability matrix and provides a clear understanding of their expectations and goals.

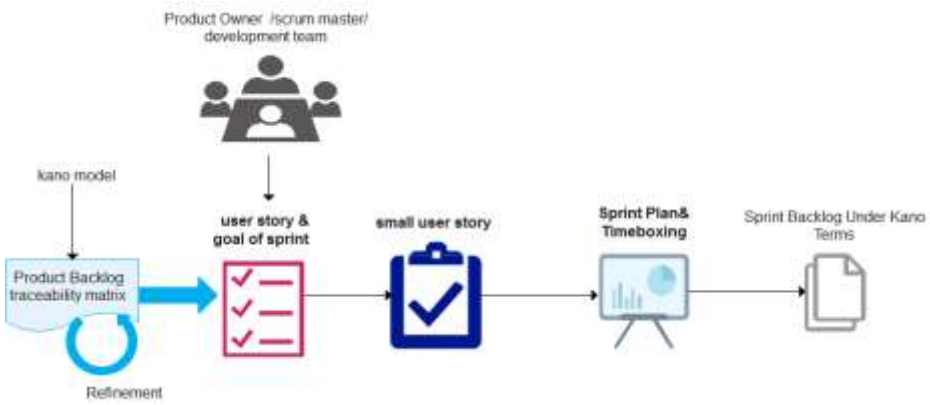


Figure 3: Sprint planning phase in the proposed framework

3) Sprint Backlog: In the proposed framework, the Sprint Backlog stage is a pivotal step. It follows the initial stages of project preparation and involves turning priority user stories, often categorized using the Kano model, into actionable tasks for the next enemy. This stage is where the development team collaborates to select and commit to specific user stories in line with customer needs and satisfaction levels. The Sprint Backlog crystallizes the sprint objectives, promoting a clear understanding of the action required and the path to achieving them. This process ensures that user stories are divided on each coming enemy in order of priority. This stage can be summarized in the following points:

- Define user stories that will be executed in the first sprint.
- Description of user stories in Enemy one.
- Collaborative Decision Making: During this phase, the development team. Collaborates to select and adhere to specific user stories, ensuring alignment with customer needs and satisfaction.
- Clarity in goals: The Sprint Backlog contributes to a clear understanding of the goals of the sprint, making it easier to identify necessary actions.

4) Sprint: In the proposed framework, the sprint phase plays a crucial role in the iterative development process. During this phase, the development team collaborates with various stakeholders to execute prioritized user stories based on the Kano model, ensuring the successful delivery of the product the following steps are followed:

- Showing User Stories: The sprint phase begins with the design of user stories, which capture user requirements and functionalities. These stories are prioritized based on their value according to the Kano mode.
- Implementation Process: Once user stories are defined, the development team initiates the implementation process, working collaboratively to turn these stories into functional software or product increments.
- Continuous Testing: The implemented features undergo continuous testing to ensure they meet specified requirements and maintain high quality. Testing methods can include both automated and manual processes.
- Continuous Feedback: Product owners, stakeholders, and users provide ongoing feedback during the sprint. This feedback is crucial for understanding stakeholder expectations and making necessary adjustments to the product, which may include changing feature priorities.
- Sprint Review: At the end of the sprint, a Sprint Review occurs. This review allows the team to present the implemented functions to product owners, stakeholders, and users. The primary focus is to assess customer satisfaction with the implemented features and collect feedback for future improvements.

Figure five Stages of the Sprint process. It all begins with the Sprint Backlog table as the initial input, followed by a seamless progression into the implementation of the first user stories, daily meetings, thorough analysis, meticulous design, and step-by-step task execution.

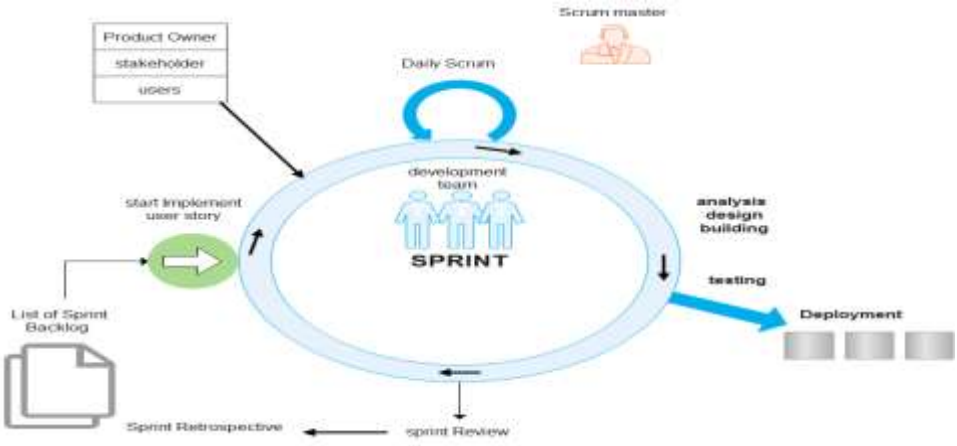


Figure 5: Sprint phase in the proposed framework

III. CASE STUDY SPECIFICATIONS

The proposed framework, combining Scrum methodology and the Kano model, is tested in a real-life case study of an e-commerce website system. The framework's effectiveness and applicability are demonstrated through its adaptability and ability to enhance key aspects of software development, such as project management efficiency, user satisfaction, system performance, and team performance.

A) Data Collection

Requirements gathering is a crucial stage in software development, ensuring project success by accurately understanding all aspects of the e-commerce website. As projects become more complex and user requirements diversify, it becomes more challenging to collect requirements, preventing potential problems in later stages.

- Personal interview: The personal interview is one of the most important and common methods of gathering requirements in software engineering.
- Observation: The observation method depends on observing the behavior and activities of the users and the processes related to the system to be developed.
- Previous studies: Previous studies are based on reviewing and analyzing similar previous projects and systems.

B) E-commerce website Case study

An e-commerce system is a platform for online stores to sell products like phones, computers, and books. It includes a user-friendly interface, a cart system, inventory management, and order and shipping management. The system allows customers to easily browse, select, and complete purchases, while also tracking inventory and ensuring timely delivery. The system's requirements are classified based on their importance.

1) Product backlog phase

In the context of an e-commerce system case study, the Product Backlog stage in the proposed framework is a critical stage where requirements from various stakeholders are collected and prioritized to create a comprehensive list of features and improvements needed for an e-commerce site.

In this step, the Kano Model is used to classify requirements. Huang (2017) introduced a questionnaire based on the Kano model and administered it to (42) respondents. During the Kano survey, the participants were business owners, store managers, boutiques, and

sales companies. The requirements were classified into five categories based on the Kano questionnaire. Finally, all questionnaires were collected.

Table 1: The results of Kano's questionnaire analysis

Product Backlog ID	Classification of requirements by Kano							
	M	**O**	**A**	**I**	**R**	**T**	**Si**	**Di**
PB1	27	8	3	3	1	42	0.2682926829	0.8536585366
PB2	31	6	4	1	0	42	0.2380952381	0.880952388
PB3	26	12	2	2	0	42	0.333333333	0.9047619048
PB4	24	9	2	7	0	42	0.2619047619	0.7857142857
PB5	25	11	4	2	0	42	0.3571428571	0.8571428571
PB6	26	9	3	4	0	42	0.2857142857	0.833333333
PB7	21	11	4	6	0	42	0.3571428571	0.7619047619
PB8	30	9	0	3	0	42	0.2142857143	0.9285714286
PB9	30	7	3	2	0	42	0.2380952381	0.880952381
PB10	23	14	1	4	0	42	0.3571428571	0.880952381
PB11	15	9	3	11	4	42	0.3157894737	0.6315789474
PB12	18	16	3	5	0	42	0.4523809524	0.8095238095
PB13	21	15	1	5	0	42	0.380952381	0.8571428571
PB14	13	22	5	1	1	42	0.658536585	0.8536585366
PB15	18	13	5	4	2	42	0.45	0.775
PB16	8	5	10	13	6	42	0.4166666667	0.3611111111
PB17	7	8	11	14	2	42	0.475	0.375
PB18	11	20	8	2	1	42	0.6829268293	0.756097561

Fig 6 categorizes requirements into one-dimensional, must, indifference, and attractive ones based on questionnaire results.

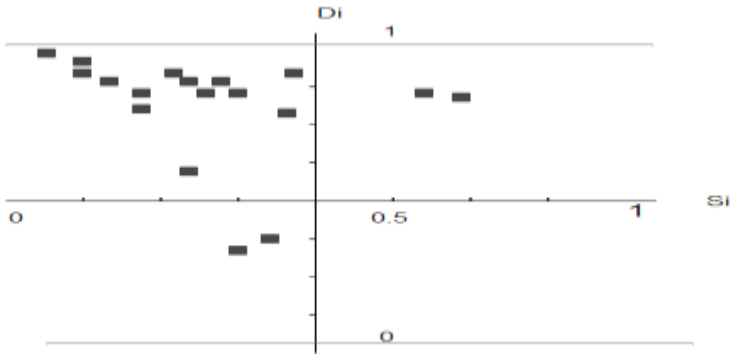


Fig 6: Coordinate system of requirements.

The classifications form the basis for the Product Backlog traceability matrix, a crucial tool for tracking requirements and testing stages, as illustrated in Table 2.

Table 4.2: Product Backlog traceability matrix

Product Backlog traceability matrix								
Online shopping site								
Product Backlog ID	**Product Backlog**	**Product Backlog description**	**Classification of requirements by Kano**					
			Must-be	One-dimensional	Attractive	Indifferent	Reverse	**Status**
1	Website response	The website should be responsive and adapt to different devices' screens, such as desktops, tablets, and smartphones, to provide an optimal user experience.	✓					
2	Provide detailed product specifications.	The website should display comprehensive and accurate product specifications, including features, technical details, images, and other relevant information	✓					
3	Integration with social media	The website should be integrated with popular social media platforms, enabling users to share products, content, or promotions easily	✓					
4	Add products to the site	The website should provide an easy-to-use interface for authorized users to add new products, update product information, and manage the product catalog efficiently.	✓					
5	Facilitate searches and filtering of products	The website should offer robust search and filtering functionality, allowing users to find products quickly	✓					
6	Easy payment methods.	the website should support secure and seamless payment methods	✓					
7	Track orders	The website should provide a tracking system that allows customers to monitor the status of their orders	✓					
8	Increase the download level	The website should be optimized for performance to ensure fast loading times and minimize any delays or downtime, providing a smooth user experience	✓					
9	ability to manage inventory	The website's inventory management system should be efficient and accurate, keeping track of product availability, stock levels	✓					
10	Provide the shopping cart feature to customers	The website should offer a user-friendly shopping cart feature that allows customers to add products, review their selected items, modify quantities, and proceed to checkout securely.	✓					

11	Create accounts for user	The website should enable users to create personal accounts, store their preferences, and order history, and facilitate a streamlined checkout process for returning customers.	✓					
12	Providing a featured products section	The website should have a dedicated section to display featured products, promotions, or special deals, attracting customers' attention and encouraging exploration of highlighted items.	✓					
13	Provide shipping and tracking information to customers	The website should display clear and transparent shipping information	✓					
14	Provide easy-to-use interfaces to manage products and inventory.	The website's backend should offer intuitive interfaces for administrators to manage products, update inventory, edit descriptions, and perform other administrative tasks efficiently.		✓				
15	Provide statistics on on-site operations and products.	The website shall contain analytics or reports to track the performance of the website	✓					
16	The importance of providing a news bulletin	The website should have a news or blog section to regularly publish updates				✓		
17	offer options for discounts and promotions.	The website should support the application of discounts, promotional codes, and special offers during the checkout process, encouraging customers to take advantage of exclusive deals.				✓		
18	Provide the site to clarify the return and refund policy	The website should have a clear and accessible return and refund policy		✓				

2) Sprint Planning

Sprint planning is crucial in e-commerce website development, aligning the development team with project goals and priorities. Agile planning is crucial for user experience, functionality, and site success. The Product Owner presents priority items from the product backlog, while the Scrum master prepares the team for a sprint planning session. Cross-functional members select user stories from the Product Backlog for development

Table 3 shows user stories, their classification, and priority

User Story ID	User	User Story Description	goal	Kano Category	Priority
US01	Customer	Log in to their account	The user needs to register a new account to enter the Website.	Must-be	Very High
US02	Customer	Access the website	View content comfortably on any device	Must-be	Very High
US03	Administrator	Log in to admin panel	Securely access product management features	Must-be	Very High

US04	Customer	View product details	View product details easily, clearly and in an organized manner	Must-be	Very High
US05	Administrator	Update product details	Create changes as needed for pricing and availability on products	Must-be	Very High
US06	Customer	Enter search keywords	Quickly find specific products based on search terms	Must-be	Very High
US07	Customer	Select payment method	Choose a preferred and secure payment option	Must-be	Very High
US08	Customer	Log in to account	Access personalized order tracking features	Must-be	Very High
US09	Customer	Access the website	Experience fast loading times for all pages	Must-be	Very High
US10	Administrator	Update product stock levels	Modify the available quantity of a product in the inventory	Must-be	Very High
US11	Administrator	Receive low stock alerts	Get notified when a product's stock level falls below a specified threshold	Must-be	Very High
US12	Administrator	Create a shopping cart	Create a shopping cart to facilitate the shopping process for the customer	Must-be	Very High
US13	Customer	Add products to the cart	Select items for purchase and place them in the cart	Must-be	Very High
US14	Customer	View shopping cart	Access an overview of selected items and their details	Must-be	Very High
US15	Customer	Access the homepage	View the prominently displayed section of featured products	Must-be	Very High
US16	Customer	Click on a featured item	Explore detailed information about the selected featured product	Must-be	Very High

US17	Customer	View product page or cart	Access information about shipping options, costs, and delivery times	Must-be	Very High
US18	Customer	Receive shipping confirmation	Obtain tracking details and updates about the order's shipping progress	Must-be	Very High
US19	Administrator	Edit product detail	Utilize an intuitive interface to update product information, including descriptions, prices, and availability	One-dimensional	High
US20	Administrator	Access analytics dashboard	Log in to view detailed reports and statistics on website performance and product-related metrics	Must-be	Very High
US21	Administrator	Post news articles	Use an easy-to-use interface to regularly publish updates and blog posts for customers to read	Indifferent	Desired
US22	Customer	View applied discounts	See the reduced prices due to the application of discounts and promotions during the checkout process	Indifferent	Desired
US23	Customer	Read return policy	Understand the terms and conditions of returning and getting a refund for purchased items	One-dimensional	High

3) Sprint Backlog

Table 4 shows the division of Sprint according to the priority of user stories in the Sprint Backlog phase

Sprint Backlog		
User Story ID	**User Story Description**	**SPRINT ID**
US1 US2 US3 US4	The user needs to register a new account to enter the website. Access the website and View the content comfortably on any device. Log in to admin panel securely and access product management features. View product details easily, clearly and in an organized manner.	SPRINT1

US5 US6 US7 US8	Update product details and Create changes as needed for pricing and availability on products. Enter search keywords and quickly find specific products based on search terms. Create a shopping cart to facilitate the shopping process for the customer. Select payment method and choose a preferred and secure payment option.	SPRINT2
US9 US10 US11 US12 US13	Access the website and Experience fast loading times for all pages. Update product stock levels and modify the available quantity of a product in the inventory. Receive low stock alerts and get notified when a product's stock level falls below a specified threshold. Log in to account and access personalized order tracking features. Add products, select items for purchase, and place them in the cart.	SPRINT3
US14 US15 US16 US17 US18	View shopping cart and Access an overview of selected items and their details. Display featured products in the featured section prominently. Click on a featured item to explore detailed information about the selected featured product. • View product page or cart and Access information about shipping options, costs, and delivery times. Receive shipping confirmation and Obtain tracking details and updates about the order's shipping progress	SPRINT4
US19 US20 US21	Edit product detail and Utilize an intuitive interface to update product information, including descriptions, prices, and availability Access analytics dashboard and Log in to view detailed reports and statistics on website performance and product-related metrics. Post news articles and Use an easy-to-use interface to regularly publish updates and blog posts for customers to read.	SPRINT5

US22 US23	View applied discounts and See the reduced prices due to the application of discounts and promotions during the checkout process. Read return policy and understand the terms and conditions of returning and getting a refund for purchased items.	

4) Sprint

The Sprint Backlog phase of the e-commerce site development process involves five cycles of sprints, each focusing on implementing user stories. In sprint 1, the focus is on implementing user stories. Unified Modeling Language (UML) diagrams provide a structured representation of the system's functions, such as shipping confirmation, product detail editing, analytics dashboard access, news article posting, discounts, and return policy. This visual language ensures a shared understanding among team members and stakeholders. Implementing user

Stories during sprint 1 marks progress in bringing the envisioned e-commerce site to life, enhancing communication and collaboration. This iterative approach aligns with Scrum methodology and focuses on customer-centric considerations

The software development process transitions from planning to execution, involving the design of the interface and programming. This pivotal stage involves crafting a visual and interactive layer, impacting user experience, and translating design concepts into functional code.

4.1 First Sprint



Fig 7: Home page



Fig 8: featured product part in home page

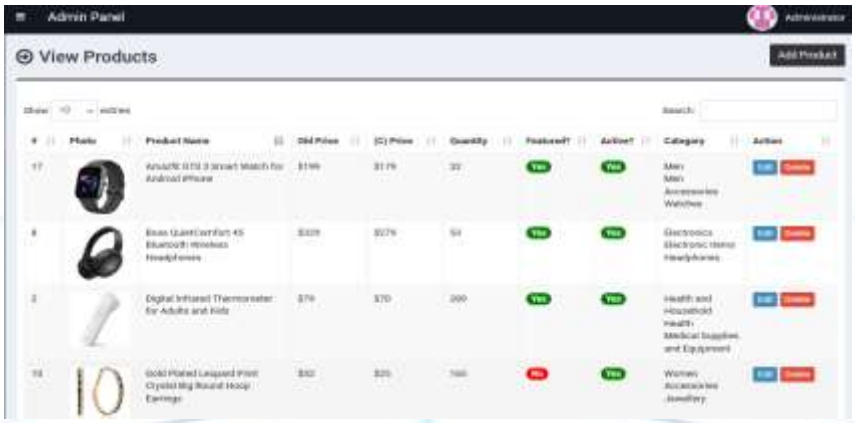


Fig 9: product management page

4.2 Second Sprint



Fig 10: Shopping cart page



Fig 11: Update product page



Fig 12: Search feature page

4.3 Third sprint

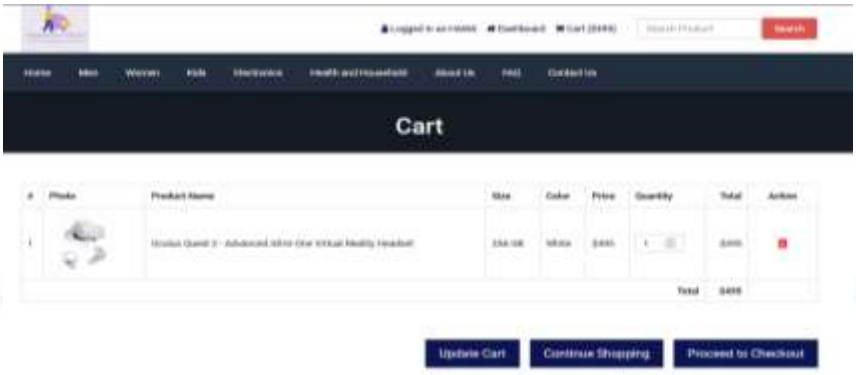


Fig 13: Adding products to the cart page

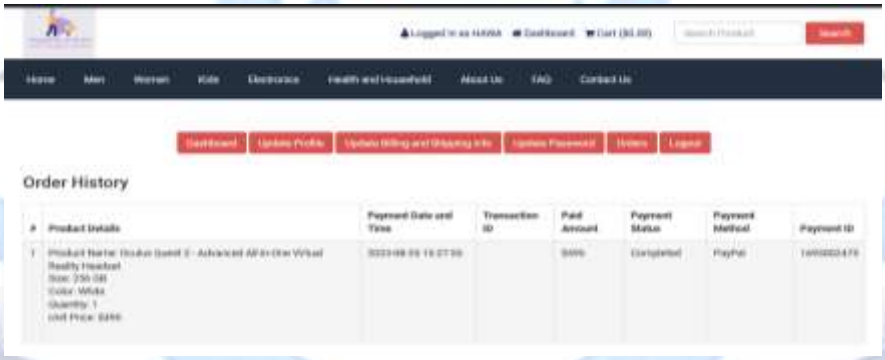


Fig 14: logging and tracking products page

4.4 Fourth sprint



Fig 15: featured products section page



Fig 16: product detail view feature page

4.5 Fifth sprint



Fig 17: displaying website performance statistics page



Fig 18: the return policy and discounts feature page

IV. RESULT AND DISCUSSION

This study examines the research questions and challenges of Scrum methodology, focusing on its intersection with the Kano model. It aims to enhance Scrum practices by incorporating customer-focused insights, promoting a more responsive and satisfaction-based approach, and revealing key stages and challenges

The challenges highlighted have a detrimental impact on the effective management of the Scrum methodology, with organizational factors being the most formidable, as emphasized by(Sithambaram et al. 2021). People-related issues also present significant hurdles. These challenges collectively impede the successful implementation of Scrum in organizations, underscoring the need for strategic solutions.

in the stage of Product Backlog, the proposed framework, requirements from various stakeholders are collected and prioritized to create a comprehensive list of necessary features and improvements, stakeholders are identified, and user stories are captured. This finding confirms that of Subih et al. (2019).

The Sprint Planning phase was also marked by the introduction of the Kano classification that reflects the opinion of stakeholders, and consistency requirements. This consistency in requirements contributes to setting a clear vision for the team. And the balance of their work on systems development, that's what the study lacks (Tupia-Astoray & Andrade-Arenas ,. 2021).

What distinguishes this study from the study by Adi and Permana (2015) was presented. Teams often use the Sprint Backlog during Sprint Planning meetings, without defining a clear Sprint Goal, leading to different Sprint Planning options such as multiple meetings, using only the Sprint Backlog, not setting goals, and not valuing stories in contrast to what this Goal Setting proposal offers. Clearly and fairly stable. The proposed framework presented the precise definition of user stories and explained the opposite of what was presented by the study (Khan 2016). In which he mentioned the shortcomings of this stage in that the product owner is unable to determine what it is most importantly, the items are not prioritized and the priority is not reviewed continuously and carefully. The developing team works on user stories for the next product shipment, chosen from the product backlog during planning meetings. Sprints are projects with specific objectives and features, usually lasting two to four weeks, but no more than one month. The sprint backlog is not allowed to change except for unresolved issues. Sprint durations can be revised with product owner coordination, but long sprints may lead to changes in the product backlog, increasing risks, costs, and complexity. Daily meetings ensure smooth progress (Zayat et al. 2020).

The proposed framework presented this stage an important phase during which all stakeholders cooperate and in which the user stories are implemented, which the Kano model presented as a top priority for implementation, which ensures stakeholder satisfaction and also the successful delivery of these stories. The e-commerce website was developed using an improved software development strategy, incorporating Scrum methodology and the Kano model, and evaluated using GTmetrix tool for performance, structural integrity, and load metrics. The performance evaluation achieved an impressive score of 93%, demonstrating the site's optimization prowess. The structural audit achieved a commendable score of 85%, demonstrating the effectiveness of the chosen framework in ensuring a flexible website structure

The site was evaluated using another evaluation tool the PageSpeed Insights tool has provided valuable insights into its overall performance. The obtained commendable performance score of 82% signifies the site's efficiency in delivering content promptly, contributing to a positive user experience. The Pingdom tool confirmed the site's performance with a 70% score, highlighting its well-balanced content, 1.0 MB page size, and swift loading times.

V. CONCLUSION

This study successfully integrates Scrum methodology with the Kano model, enhancing software development practices. The framework was applied to a dynamic e-commerce website, focusing on improving Scrum's effectiveness. The system includes a user-friendly interface, robust cart system, precise inventory management, and efficient ordering and shipping. The study highlights the transformative potential of integrating

Scrum with the Kano model in advancing software development methodologies. Therefore, The Scrum-Kano framework successfully streamlines and improves software development processes, leading to a high-performing, user-centric website. Comprehensive evaluation metrics validate the robustness of the approach.

The proposed framework contains the following stages derived from the integration of the Scrum methodology with the Kano model: 1. Product Backlog 2. Sprint Planning 3. Sprint Backlog 4. Sprint

It focused on the most important requirements identified by the customer and were identified using the Kano model to build and implement the system.

In conclusion, this research represents a significant achievement in both the implementation and evaluation of the Scrum-Kano framework within the dynamic environment of an e-commerce system. The study convincingly demonstrates the framework's effectiveness in not only streamlining but also markedly improving software development processes, culminating in the creation of a high-performing, user-centric website. The robustness of this integrated approach is underscored by the comprehensive evaluation metrics, which unequivocally validate its success in delivering a stable, optimized, and responsive online platform.

REFERENCES

Adi, Putu, and Guna Permana. 2015. “Scrum Method Implementation in a Software Development Project Management.” 6(9):198–204.

Alaoui, Youssef Lamrani, Adil ELFAKIR, and Mohamed TKIOUAT. 2022. “Prioritization of Customers’ Preferences in Islamic Banking System: An Artificial Intelligence Approach Using Kano Analysis.” Journal of Islamic Business and Management (JIBM) 12(01):18–31. doi: 10.26501/jibm/2022.1201-003.

Anghel, Iulia Ioana, Roberta Ș. C. Ă. Lin, Maria Lavinia Nedelea, Iulia Cristina, S. T. Ă. Nic, and Costin Anton Boiangiu. 2022. “SOFTWARE DEVELOPMENT METHODOLOGIES : A COMPARATIVE ANALYSIS.” 84.

Huang, Jiawen. 2017. “Application of Kano Model in Requirements Analysis of Y Company’s Consulting Project.” American Journal of Industrial and Business Management 07(07):910–18. doi: 10.4236/ajibm.2017.77064.

Kadenic, Maja Due, Konstantinos Koumaditis, and Louis Junker-jensen. 2023. “Mastering Scrum with a Focus on Team Maturity and Key Components of Scrum.” Information and Software Technology 153(April 2022):107079. doi: 10.1016/j.infsof.2022.107079.

Khan, Nosheen. 2016. “SCRUM Adoption : A Solution to Backlog Problems.” (October).

Liu, Xingbo. 2022. “Influence of Current OPPO Mobile Phone Functions on Customer Satisfaction Based on Kano Model.” 1011–15. doi: 10.2991/978-94-6463-036-7_148.

Pandey, Ashutosh, Rajendra Sahu, and Yatish Joshi. 2022. “Kano Model Application in the Tourism Industry: A Systematic Literature Review.” Journal of Quality Assurance in Hospitality and Tourism 23(1):1–31. doi: 10.1080/1528008X.2020.1839995.

Samarawickrama, Saliya Sajith, and Indika Perera. 2017. “Continuous Scrum: A Framework to Enhance Scrum with DevOps.” 17th International Conference on Advances in ICT for Emerging Regions, ICTer 2017 - Proceedings 2018-Janua:19–25. doi: 10.1109/ICTER.2017.8257808.

Sithambaram, Jayasaegaran, Mohd Hairul Nizam Bin Md Nasir, and Rodina Ahmad. 2021. "Issues and Challenges Impacting the Successful Management of Agile-Hybrid Projects: A Grounded Theory Approach." International Journal of Project Management 39(5):474–95. doi: 10.1016/j.ijproman.2021.03.002.

Subih, Muhammad Asaad, Babur Hayat Malik, Imran Mazhar, Izaz-ul-Hassan, Usman Sabir, Tamoor Wakeel, Wajid Ali, Amina Yousaf, Bilal-bin-Ijaz, Hadiqa Nawaz, and Muhammad Suleman. 2019. "Comparison of Agile Method and Scrum Method with Software Quality Affecting Factors." International Journal of Advanced Computer Science and Applications 10(5):531–35. doi: 10.14569/ijacsa.2019.0100569.

Tupia-Astoray, Anthony, and Laberiano Andrade-Arenas. 2021. "Implementation of an E-Commerce System for the Automation and Improvement of Commercial Management at a Business Level." International Journal of Advanced Computer Science and Applications 12(1):672–78. doi: 10.14569/IJACSA.2021.0120177.

Zaimovic, Tarik, Muharem Kozic, Amina Efendić, and Amel Džanić. 2021. "Self - Organizing Teams in Software Development – Myth or Reality." TEM Journal 10(4):1565–71. doi: 10.18421/TEM104-10.

Zayat, Wael, Ozlem Senvar, Wael Zayat, and Ozlem Senvar. 2020. "Accepted Manuscript to Appear in IJITM Accepted Manuscript International Journal of Innovation and Technology Management." doi: 10.1142/S0219877020300025.

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The Fifteen number May 2024

Physical and Thermoelectric Properties of Ternary Semiconducting $NiO–V_2O_5–TeO_2$ Glasses

Aghzeila B. Mohamed[a,c,*], Daefalla M. Tawati[b,c]

[a]Department of Physics, Faculty of Education, University of Benghazi, Benghazi, Libya

[b]Department of Physics, Faculty of Science, University of Benghazi, Benghazi, Libya

[c]Physics Research Group, Department of Physics, Faculty of Science, University of Benghazi, Benghazi, Libya

[*]Corresponding author email

: agzayil.mohamed@uob.edu.ly,

Egzeiltktash1985@gmail.com

الخصائص الفيزيائية والكهرو حرارية للزجاج الثلاثي شبه الموصل $V_2O_5–NiO–TeO_2$

أغزيل بوزيد محمد[a,c,*]، ضيف الله محمد التواتي[b,c]

[a]قسم الفيزياء–كلية التربية–جامعة بنغازى–بنغازى–ليبيا

[b]قسم الفيزياء–كلية العلوم–جامعة بنغازى–بنغازى–ليبيا

[c]مجموعة أبحاث الفيزياء – قسم الفيزياء – كلية العلوم – جامعة بنغازى – ينغازى – ليبيا

[*]الإيميل: Egzeiltktash1985@gmail.com,

agzayil.mohamed@uob.edu.ly

Abstract

Five samples of ternary semiconducting $65V_2O_5$ –xNiO–(35–x) TeO_2 glasses, with $5 \leq x \leq 25$ (x in mol%), were prepared using a press-quenching method from a glass melt. The thermoelectric Power (TEP), density (ρ), oxygen molar volume (V_m) and x-ray diffraction (XRD) were analyzed. TEP measurements were conducted within the temperature range of 300 – 506 K for the mentioned glass compositions. Information on the creation of polarons and the disorder energy arising from random fields was gathered. By applying Heikes' equation and the small polaron model theory to the TEP, the results obtained from experimental data were effectively explained. The study revealed that an increase in the NiO content in the glass led to a rise in density and a consistent decrease in molar volume. All glasses exhibited a singular phase structure.

Keywords:

TEP of semiconducting oxide glasses; tellurite glasses; structure of oxide glasses; glass density; Heikes formula

الملخص

تم تحضير خمس عينات من الزجاج ذو التركيب شبه الموصل الثلاثي V_2O_5 –xNiO–(35– TeO_2 65x) حيث $5 \leq x \leq 25$ (مول%) باستخدام طريقة الإخماد والضغط مع التبريد السريع للمصهور الزجاجي. تم تحليل كل من الطاقة الحرارية(TEP) ، الكثافة (ρ)، الحجم المولي للأكسجين (V_m) وحيود الأشعة السينية (XRD). تم إجراء قياس القدرة الكهروحرارية (TEP) ضمن نطاق درجة حرارة 300 – 506 كلفن للتركيبات الزجاجية المذكورة. تم جمع معلومات عن تكون البولارونات (Polarons) وطاقة الاضطراب الناشئة عن المجالات العشوائية. من خلال تطبيق معادلة هيكس (Heikes) ونظرية نموذج قفز البولارون الصغير "small polaron hoping model" على TEP، تم شرح النتائج التي تم الحصول عليها من البيانات التجريبية بشكل فعال. وكشفت الدراسة أن الزيادة في محتوى NiO في الزجاج أدت إلى ارتفاع الكثافة وانخفاض ثابت في الحجم المولي.

أظهرت النتائج أنّ جميع العينات الزجاجية بنيتها ذات الطور المفرد.

الكلمات المفتاحية:

القدرة الكهروحرارية لأكاسيد الزجاج الشبه موصلة، زجاج التيلورايت، بنية أكسيد الزجاج، كثافة الزجاج، قانون هيكس.

1. Introduction

Nowadays, there is an urgent need for **utilizing alternative sources of energy**, because of the depletion of the energy resources on our planet. Hence, humans are facing the challenge of the century to solve this problem. People **around the** world are running the risk of exhausting fossil fuel reserves. Scientists all over the world are working hard to solve this problem. Researchers at many Universities are banking heavily on properties of thermoelectric materials, which is of great importance for their practical applications (Quinn & Bos, 2023; Feng **et al.,** 2018; Zhang **et al.,** 2022; Yang **et al.,** 2023; Liu **et al.,** 2023; **and** Tao; 2023). This material **converts waste** heat into useful electricity more efficiently than anything available today. Hence development of materials which convert thermal energy to electrical energy with high efficiency (Thermoelectric conversion materials) is being promoted using technologies that can be applied realistically. In order to produce useable power, researchers are looking for ways to increase the thermoelectric conversion efficiency by employing charge carriers (Dadhich **et al.**, 2023). The focus on producing thermoelectric power from waste heat is in line with the global trend toward environmentally friendly energy sources and a reduction in environmental impact (Dadhich etal,2023; Saqlik,2023).

A good thermoelectric material should have three important qualities: large Seebeck coefficients, high electrical conductivity and low thermal conductivity (Beeforth & Goldsmith, 1970). The thermoelectric effect, which involves the conversion of thermal energy into electrical current, is observed in various materials, including semiconductors with small band gaps. Semiconductors with small or no band gaps, but high asymmetry between their conduction and valence bands, can exhibit large Seebeck coefficient values, making them attractive for thermoelectric applications (Song, 2023). Additionally, by tuning the band gap of semiconducting materials to an optimum value and breaking band symmetry, a high figure of merit (ZT) can be achieved, especially when combining different polynomial powers in the energy dispersion relations of the material (Adhidewata & Nugraha, 2022; **and** Alashkar & Alami, 2021). This research highlights the potential of semiconductors with specific band characteristics to enhance thermoelectric performance, **displaying** the importance of material properties in optimizing thermoelectric efficiency. Despite many researches that were carried out on thermoelectric power (TEP) properties for different materials especially on semiconducting chalcogenide glasses (EL-Sayed, 2009; **and** Goncalves, et al. 2010), the energy conversion efficiency of these materials was not enough to create more electricity.

Glassy materials with strong thermal stability, low susceptibility to air, and non-toxicity make transition metal oxide (TMO) glasses promising prospects for commercial thermoelectric applications (Jianxiao, 2008). Examples of some publications that have been done previously by different researchers on the thermoelectric power of semiconducting transition metal oxide (TMO) glasses of different materialsare by (Ghosh, 1989; Sakata, 1999; Tawati & Basha, 2003; Tawati & Adlan, 2004; Souri, 2008; Tawati **et al.**, 2019; Tawati **et al.**, 2020; **and** Tawati **et al.**, 2023). These reports came to the conclusion that there are significant Seebeck coefficients in various TMO glasses. As a result, researchers are now focused on studying the TEP of TMO glasses in order to produce better thermoelectric materials. This finding makes the topic of study much more fascinating. The current work aims to determine the TEP of ternary V2O5–NiO–P2O5 glasses across a temperature range of 300–506 K and a variety of compositions.

2. Experimental Procedures

The pure powder raw materials utilized were V2O5 (99.99%), CoO (99.99%), NiO (99.99%), CuO (99.99%), ZnO (99.99%), TeO2 (99.99%), and oxide powder in the appropriate weights. Research grade chemicals were also utilized. The appropriate mixes were combined in a platinum crucible and put in a furnace that was kept at 300 °C for an hour. **Afterwards**, the mixtures were transferred to a melting furnace that was kept at **a temperature between** 900 ˚**C and** 1150 ˚C and agitated periodically for about two hours. After dumping the melt onto a copper block, another copper block was utilized to press it down quickly. The resulting glasses were placed in an annealing furnace and heated to 400 ˚C for an hour before being allowed to cool gradually. The glass sample blocks that are produced from this process are roughly 2 cm in diameter and 2.5 mm in thickness, and they are black and opaque. The samples are then prepared for analysis by being ground with extremely fine lapping paper. The samples' amorphous nature was verified using **the** X-ray diffraction (XRD) examination. The densities of the glass samples were measured at room temperature using Archimedes' principle. The glass sample densities were determined by employing equation (1):

$$\rho_g = \frac{w_a \rho_t}{w_a - w_t} \tag{1}$$

In the equation, ρ_g **is** the glass density, w_a is the glass sample weighed in air, $w_t$is the glass sample weight in the toluene and ρ_t the density of toluene.

To evaluate thermoelectric power, disk-shaped samples having a diameter of around 2.5 cm and a thickness of approximately 2.3 mm were polished and sliced using extremely fine lapping paper. In Fig. 1, a schematic diagram of the custom-made sample container utilized for the TEP measurements is displayed. The sample was positioned between two electrodes: an aluminum hollow rod holding a copper probe on the positive electrode, which is isolated from the sample holder's base by a mica sheet. To guarantee correct electrical contact between two sample surfaces, there are springs at the bottom of the block. The TEP was ascertained by measuring the thermo-EMF that generated between the two parallel surfaces of the samples, which had a temperature differential of 5–10K.

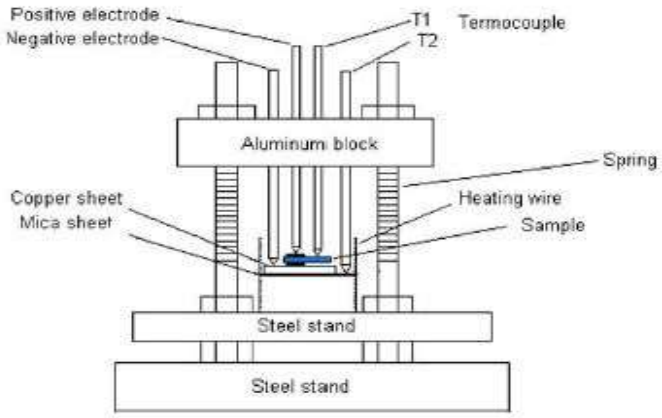


Fig. 1: shows the sample holder's schematic diagram for thermoelectric power measurements.

3. Results and discussion

3.1Structural Characterization of TMO Glasses

3.1.1 XRD Analysis

The amorphous nature of V_2O_5–NiO–TeO_2 glasses has been checked by XRD analysis. The XRD patterns shown in Fig.2 of all quenched samples indicate a homogeneous glassy character without showing any trace of crystallization. This confirms that all samples are non-crystalline with a short-range order.

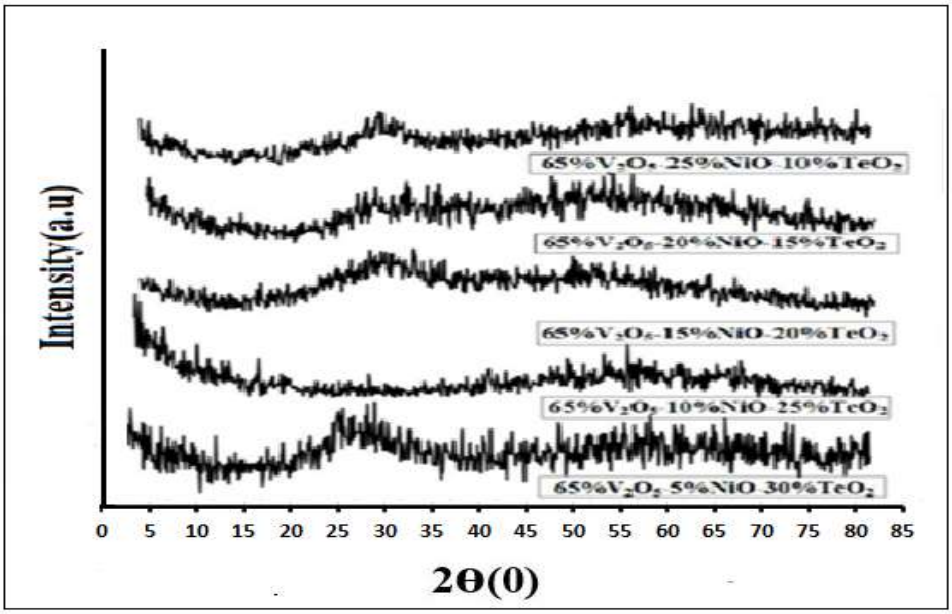


Fig.2: XRD patterns for V_2O_5-NiO-TeO_2glass of different compositions.

3.1.2: Density and Molar Volume

The density ρ and molar volume V_m dependency on the concentrations of the four glass systems are displayed in Figure 3. The link between an oxide glass system's composition and density can be stated in terms of the apparent volume Vm occupied by a single gram of oxygen. V_m is calculated from the density and composition of glass using equation (2):

$$V_m = \frac{M}{\rho} \qquad (2)$$

In the above equation, M is the molecular weight of the glass compositions given in [g/mol%], V_M is the molar volume of oxygen, and ρ is the density of the glasses.

It can be seen that while V_m decreases monotonically as the TM oxide content in the composition increases, ρ increases gradually as the TM oxide content increases in the glass compositions. This suggests that the network's topology is not greatly affected by composition.

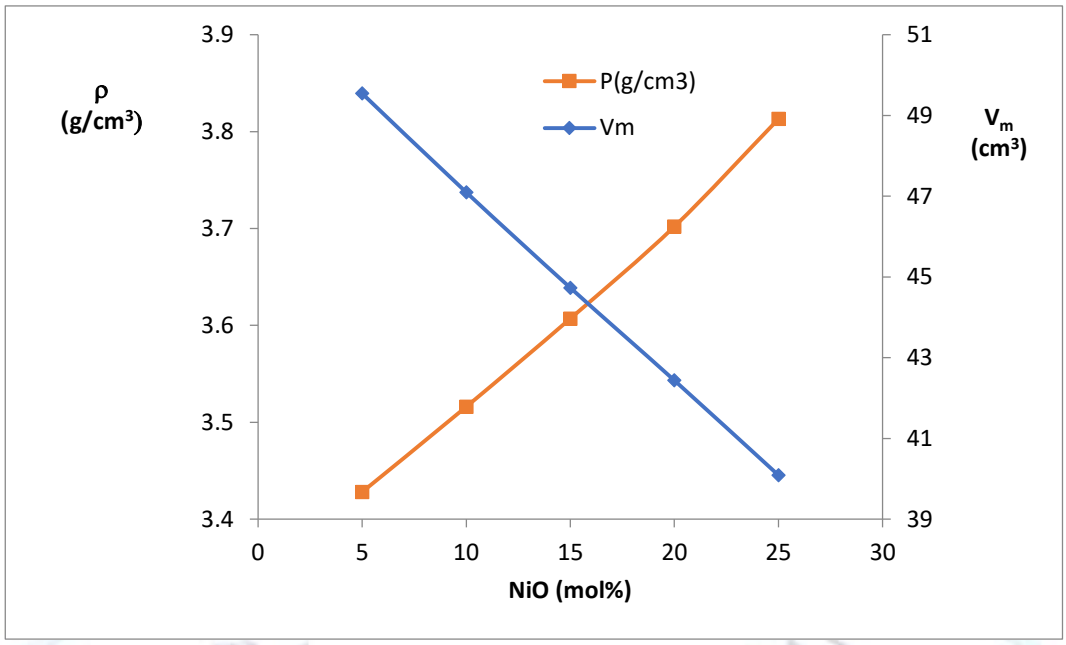


Fig. 3: Composition dependence of density (ρ) and molar volume (Vm) on NiO (mol%) contents.

3.2 Thermoelectric Power (TEP)

TEP as a function of temperature for ternary V_2O_5-NiO-TeO_2 glasses in the temperature range 300 –506 K is shown in Fig. 4. The results clearly indicate that the Seebeck coefficient (S) is independent of temperature for all these glass compositions. The sign of the TEP is negative for all **glass** compositions, showing that all glasses in present systems are n-type semiconductors and also suggesting an electron or polaronic nature of the charge carrier. The results of this work are in good agreement with the results reported for the same glass system but with different compositions (Mansingh & Dhawan, 1978; Mori & Sakata, 1996; Tawati **et al.**, 2019) **This suggests that Heikes's formula expressed in equation**:

(The above sentence is incomplete.)

$$S = \frac{K_B}{e}\left[In\left(\frac{C}{1-C} + \alpha\right)\right] \qquad (3)$$

In the equation above, c is the fraction of concentration of reduced Transition Metal Ions (TMIs) to the total TMIs, K_B is the Boltzmann constant, e is the electron charge and α is a constant of proportionality between the heat transfer and the kinetic energy of the electron.

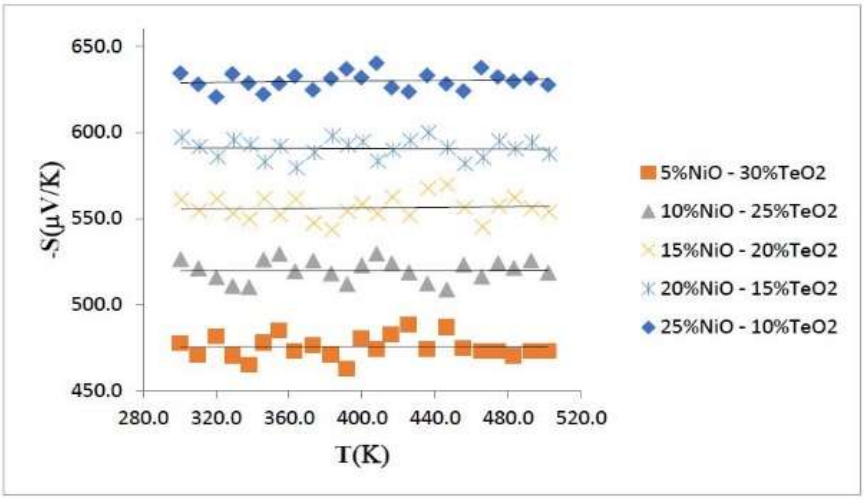


Fig. 4: Seebeck Coefficient(S) vs temperature T for five NiO glass composition.

The TEP dependence on the composition in the temperature range 300–506 K for all studied glasses is shown in Fig.5. It is clearly seen that for the glass systems V_2O_5-NiO-TeO_2 the magnitude of S increases with **the increase** of NiO content in the glass. This means that the compositions of the TMO glasses play the dominant role in the increase of the measured TEP. These results are in good agreement with results reported by different authors using various materials (Tawati & Adlan, 2004; Souri, 2008; Tawati **et al.**, 2019; Tawati **et al.**, 2020; **and** Tawati **et al.**, 2023)

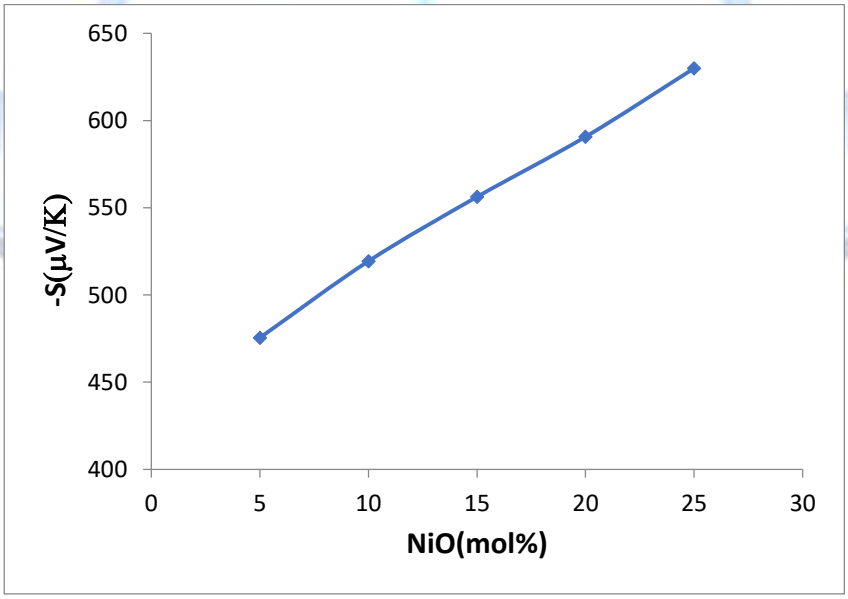


Fig. 5: Variation of the Seebeck coefficient with V2O5-NiO-TeO2 glass.

The Seebeck coefficient can be estimated theoretically for all glass systems using equation (3) with α=0 (Ghosh, 1989) and C values from Table 1. Although the estimated S values with $\alpha = 0$ are close to the measured S values, there appears to be a consistent difference between the calculated and measured values for all glass compositions. This supports Austin and

Mott's **(1969)** hypothesis that α makes a significant impact ~~**(Austin & Mott, 1969)**~~. They proposed **that** α ≥ 2 for large polaron creation**s** and α < 1 for small polaron formation**s**, following Mott's (1968) suggestion. The parameter α indicates whether small or large polarons are formed in the glasses. Other researchers (Sewell, 1963; Appe, 1968; **and** Klinger, 1968) have proposed that in the case of band polarons, the value of constant α is zero, indicating that the Seebeck coefficient should solely rely on C and be independent of the nature of TMI. If C is temperature independent, as in TMO glasses (Lynch eta, 1971), the Seebeck coefficient should also be temperature independent. According to Austin and Mott (1969), the term of α can only have a zero value if the system's disorder energy is also zero. If there is a disorder energy between the occupied and vacant sites, then the term α in equation (4) should be finite, as indicated by (Masingh & Dhawan, 1978):

$$\alpha = \frac{(1-\theta)W_H}{(1+\theta)k_B T} \qquad (4)$$

The constant θ correlates with the amount of disorder in the system, while W_H represents the polaron hopping energy. The unity value for θ implies zero disorder energy, while departure from unity measures the system's disorder. The parameter C plays an essential role in explaining the Seebeck coefficient. The results demonstrate good agreement between the measured values of S and those derived from equation (3). Table 1 shows that α has negative values, hence α<<1.

TeO_2-MoO_3 and TeO_2-V_2O_5-MoO glasses had comparable negative α values (Souri, 2008; Pal et al., 2001). The α results support the formation of small polarons in all glass systems. This result also confirms that the constant α in Equation (4) deviates from unity, showing that the system's disorder energy increases as the TMO composition increases in glass systems. Figure 6 illustrates how equation (3) relates to the measured S as a function of the current glass percent C. The theoretical equation (3) determines the slope of S as a function of [ln(C/(1-C)] K_B/e, resulting in 86.18 μV/K

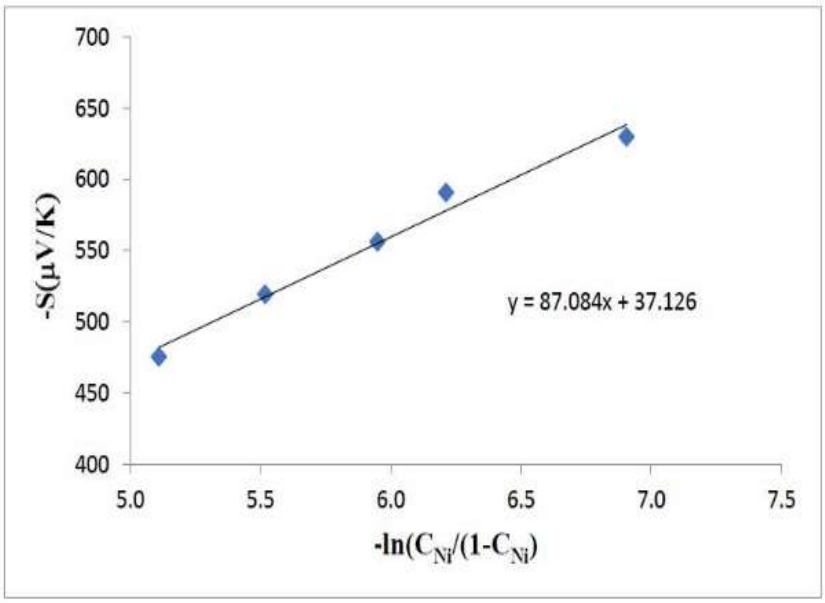


Fig. 6: Relationship between –S (μV/K) and [ln(C/(1-C)] for the five $65V_2O_5$-NiO-TeO_2 glass compositions.

Regarding Fig. 6, The slope for each glass system obtained from the experimental relationship between S and [ln(C/(1-C))] is equal to 87.084 µV/K. The outcomes nearly match the theoretical value (K_B/e = 86.18 µV/K) adequately. This demonstrates that the experimental data for the current glasses can be satisfactorily explained by the Hekikes Equation (3).

Table1: Seebeck coefficient and other related parameters of five V_2O_5–NiO–TeO_2 glasses.

Glass composition (mol%)			Density (g/cm^3)	C $\left[\frac{Ni^{2+}}{Ni_{Tot.}}\right]$	$-S_{exp.}$ (µV/K) Above 300 K	$-S_{cal.}$(µV/K) from eq.1 with α = 0	α
V_2O_5	NiO	TeO_2					
65	05	30	3.428	0.006	475	441	-0.402
65	10	25	3.516	0.004	519	476	-0.504
65	15	20	3.607	0.0026	556	513	-0.499
65	20	15	3.702	0.002	591	536	-0.636
65	25	10	3.813	0.001	630	596	-0.398

4. CONCLUSIONS

The Seebeck coefficient of ternary semiconducting V_2O_5 –CoO-TeO_2 glasses for different compositions at the temperature range 300-506 K was reported. The glasses were found to be n-type semiconductor with the Seebeck coefficient ranging from –475 to –630 μVK^{-1}. The TEP above 300 K does not vary strongly with temperature and can be adequately explained by Heikes' formal. The analysis of the seebeck coefficient data provides evidence for the polaron formation and confirms that small polaron hopping conduction occurs between 300 and 506 K for these glasses. The disorder energy was found to be increasing with NiO content in the glass.

5. References

Alashkar, A., & Alami, A. H. (2021). Overview of Thermoelectric Materials. In Encyclopedia of Smart Materials (pp. 319-325). Elsevier.

Appel J. (1968). Polarons. Solid State Physics, 21, 193-391. Academic Press.

Austin I. G. & Mott N. F. (1969). Polarons in crystalline and non-crystalline materials. Advances in physics, 18(71), 41-102.

Austin, I. G., & Mott, N. F. (1969). Polarons in crystalline and non-crystalline materials. Advances in physics, 18(71), 41-102.

Beeforth T. H. & Goldsmith H. J. (1970). Physics of Solid State Devices, London: Pion Limited.

Dadhich, A., Saminathan, M., Kumari, K., Perumal, S., Rao, M. R., & Sethupathi, K. (2023). Physics and technology of thermoelectric materials and devices. Journal of Physics D: Applied Physics.

Dongil Song(2023), Expansion of Thermoelectric Effect, https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3140872/v.

El-Sayed S. (2009). ELECTRICAL AND THERMOELECTRIC POWER PROPERTIES OF Cd23 Se43 S34. Chalcogenide Letters, PP. 241-249.

Feng, Y., Jiang, X., Ghafari, E., Kucukgok, B., Zhang, C., Ferguson, I., & Lu, N. (2018). Metal oxides for thermoelectric power generation and beyond. Advanced Composites and Hybrid Materials, 1, 114-126.

Ghosh A. (1989). Temperature–dependent thermoelectric power of semiconducting bismuth– vandate glasses. J. Appl. Phys. 65, 1: 227–230.

Gonçalves A. P. Delaizir, G. Lopes, E. B. Ferreira, L. M. Rouleau, O. & Godart, C. (2011). Chalcogenide glasses as prospective thermoelectric materials. Journal of electronic materials, 40(5), 1015-1017.

Jianxiao X. (2008). Thermoelectric Properties of transition Metal Oxides and Thallium Main. PhD Thesis University of Waterloo, Ontario, Canada.

Jyesta M.Adhidewata,& Ahamad R.T Nugraha (2022). Thermoelectric properties of semiconducting materials with parabolic and pudding-mold band structures. 31:103737-103737. doi: 10.1016/j.mtcomm.2022.103737

Saglik, K., Mete, B., Terzi, I., Candolfi, C., & Aydemir, U. (2023). Thermoelectric Borides: Review and Future Perspectives. Advanced Physics Research, 2(8), 2300010.

Klinger M. I. (1968). Problems of polaron transport theory in semiconductors. Rep. Prog. Phys., 30: 225.

Liu, Y., Zhi, J., Li, W., Yang, Q., Zhang, L., & Zhang, Y. (2023). Oxide materials for thermoelectric conversion. Molecules, 28(15), 5894.

Lynch G. F. Sayer, M. Segel, S. L. & Rosenblatt, G. (1971). Electron and nuclear magnetic resonance in semiconducting phosphate glasses. Journal of Applied Physics, 42(7), 2587-2591.

Mansingh A. and Dhawan, A. (1978). Thermoelectric Power in transition metal oxide glasses. J. Phys. C: Solid State Phys, 11, 3439–3445.

Mori H. & Sakata, H. (1996). Seebeck coefficient of V2O5 -R2O3-TeO 2 (R= Sb or Bi) glasses. Journal of materials science, 31(6), 1621-1624.

Mott N. F. (1968). Conduction in glasses containing transition metal ions. J. Non–Cryst. Solids, 1:1–17.

Pal M., Hirota, K., Tsujigami, Y. and Sakata, H. (2001). Structural and electrical properties of MoO3 – TeO2 glasses. J. Phys. D: Appl. Phys., 34 (4): 459

Quinn, R. J., & Bos, J. W. G. (2023). Recent progress in phosphide materials for thermoelectric conversion. Journal of Materials Chemistry A, 11(16), 8453-8469.

Sahar Ayachi, Xin He, Hyo Jea Yoon (2023),Solar Thermoelectricity for Power Generation, Advanced Engrgy Materials.

Sewell G. L. (1963). Model of thermally activated hopping motion in solids. Physical Review, 129(2), 597- 608.

Souri D. (2008). Seebeck coefficient of tellurite-vanadate glasses containing molybdenum. Journal of Physics D: Applied Physic, 41(10), 105102.

Tao, X. M. (2023). Ionic thermoelectric materials-powering future technology. Research Outreach, (135), 38-41.

Tawati, D. M. & Basha, M. J. (2003). Thermoelectric power of semiconducting cobalt–phosphate glasses. J. Solid St. and Technol. Letters, 10(2), 165-170.

Tawati, D. M., & Adlan, M. J. B. (2004). Thermoelectric power (TEP) of semiconducting CoO–NiO–P2O5 glasses. Ceramics international, 30(7), 1737-1739.

Tawati, D. M., Mohamed, A. B., Hussein, N. A. & Arof, A. K. (2019). Seebeck Coefficient of Ternary Semiconducting Vanadium–Cobalt–Tellurite Glasses. EPH-International Journal of Applied Science (ISSN: 2208-2182), 1(1), 169-175.

Tawati, D. M., Mohamed, A. B., Hussein, N. A., & Arof, A. K. (2019). Seebeck coefficient of ternary semiconducting vanadium–cobalt–tellurite glasses. EPH-International Journal of Applied Science, 7(3), 30-34.

Tawati, D., Saltani, H., Alshreef, F., Hamammu, I., Nagem, S., & Arof, A. (2023). Thermoelectric Power (TEP) of Semiconducting Cobalt–Tellurite Glasses. Journal of Pure & Applied Sciences, 22(3), 93-96.

Tawatia, D., Husseina, N. A., Ayada, A., Mohammeda, H. M., Saltania, H. A., & Arofb, A. A. A. (2020). Thermoelectric power (TEP) and structural properties of ternary semiconducting V2O5–NiO–TeO2 glasses 1. Libyan Journal of Science &Technology, 11(1).

Yang, M., Li, Y., Chen, Y., Song, Y., Jia, J., & Su, T. (2023). Optimizing Thermoelectric Performance of Tellurium via Doping with Antimony and Selenium. Molecules, 28(21), 7287.

Zhang, X., Zhang, Y., Wu, L., Tsuruta, A., Mikami, M., Cho, H. J., & Ohta, H. (2022). Ba1/3CoO2: A Thermoelectric Oxide Showing a Reliable ZT of~ 0.55 at 600° C in Air. ACS applied materials & interfaces, 14(29), 33355-33360.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



المقارنة المرجعية (Benchmarking) وأثرها في تطوير البرامج التعليمية

قسم الحاسوب بكلية التربية – جامعة بنغازي(حالة)

كلية التربية–جامعة بنغازي

ريم على سالم عبدالله السعيطي

محاضر بقسم الحاسوب

Reem.abdalla@uob.edu.ly

reemelsaetii@yahoo.com

حواء مفتاح إبراهيم العمامي

محاضر مساعد بقسم الحاسوب

Hawa.elamami@uob.edu.ly

Hawaomami@gmail.com

Hawa Moftah Elamami

Reem Ali Salem Assistant lecturer in the Computer Department

Abdalla Elsaetii

Lecturer in the Computer Department

Hawa.elamami@uob.edu.ly

Reem.abdalla@uob.edu.ly

كلية التربية–جامعة بنغازي

College of Education–University of Benghazi

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام المقارنة المرجعية في تطوير البرامج التعليمية لمؤسسات التعليم العالي ومعرفة مدى فعاليتها في الرفع من مستوى الجودة وتقييم أداء البرامج والخطط الدراسية في كلية التربية بجامعة بنغازي حيث تم اختيار قسم الحاسوب بالكلية حالة تمت دراستها والتطبيق الفعلي عليها.

اعتمدت الدراسة المنهجين التحليلي والوصفي وأسلوب دراسة الحالة ال Case Study حيث تم اختيار الأقسام المناظرة لقسم الحاسوب في ثلاث جامعات تنتمي إلى مدارس مختلفة منها المحلية والتي تمثلت في جامعة طرابلس، والعربية جامعة بغداد، والأخرى دولية مثلتها جامعة ال Middle East Technicalالتركية لتطبيق تقنية المقارنة المرجعية عليها وكانت المقررات الدراسية مجالاً للمقارنة والتقييم. وقد بينت نتائج المقارنة والتحليل أهمية المقارنة المرجعية وأثرها الكبير الذي سوف يزيد من معدلات الجودة والأداء مما سيسهم في تطوير البرنامج الدراسي لقسم الحاسوب بكلية التربية، وخلصت إلى أنّ جامعة بغداد هي الأقرب لأنّ تكون مرجعية اكاديمية لقسم الحاسوب بكلية التربية، كما أوصت باستمرار المقارنة دورياً على فترات منتظمة في مجالات التعليم العالي المختلفة وبخاصة في نطاق التقنية والمعلومات.

كلمات مفتاحية:

المقارنة المرجعية–بكالوريوس الحاسوب–كلية التربية–جامعة بنغازي–الخطة الدراسية–المقررات الدراسية

Benchmarking and its Impact on Developing Educational Programs

Computer Department, Faculty of Education - University of Benghazi (case)

Abstract

This study aims to determine and know the impact of using benchmarking in developing educational programs for universities and the extent of its effectiveness in increasing the quality and evaluating the performance of scientific programs in the Faculty of Education at the University of Benghazi, where the Computer Department in the Faculty of Education at the University of Benghazi was chosen as a case that was studied and applied in practice.

This study adopted the analytical and descriptive approaches and the case study method, where the departments corresponding to the computer department were selected in three universities belonging to different schools, including local, represented by the University of Tripoli, the Arab University of Baghdad, and the other international, represented by the Middle East Technical University. To apply the benchmarking technique, academic courses were designated as an area for comparison and evaluation. The results of the comparison and analysis showed the importance of benchmarking and its significant impact, which will increase quality and performance rates, which will contribute to developing the study program for the Computer Department at the

College of Education. It recommended continuing the comparison periodically at regular intervals, especially in the field of technology and information.

1.مقدمة:

تُعدّ المقارنة المرجعية (Benchmarking) من أهم الأدوات التي تُستخدم في إدارة الجودة وتطوير الأداء في المؤسسات والشركات، وتعود نشأتها إلى الثمانينيات، حيث بدأت المؤسسات تدرك أهمية مقارنة أدائها بأداء من حولها من منافسين ومن أجل ذلك بدأت بتبني فكرة النهج المرجعي. تاريخياً، يُعزى تطوير مفهوم المقارنة المرجعية إلى شركة Xerox في أوائل الثمانينيات، في تلك الفترة، كانت الشركة تواجه تحديات كبيرة ومنافسة من الشركات اليابانية في صناعة آلات التصوير للتغلب على هذه التحديات، قررت Xerox البحث عن أفضل الممارسات والعمليات لتحسين أدائها فقامت Xerox بزيارة لشركة Toyota في اليابان واكتشفت أسلوباً جديداً لإدارة العمليات، والذي يعرف حالياً بأسلوب "إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) " حيث استوحت Xerox الكثير من هذه النهج وقامت بتطبيقه داخل مؤسستها، لكن الخطوة التالية كانت استكشاف كيف يمكن لشركة Xeroxمقارنة أدائها بأداء الشركات الناجحة الأخرى في مجالها، ومن هنا بدأت فكرة المقارنة المرجعية (Heizer, et.al,2001:179) .

في البداية استخدمت Xerox المقارنة المرجعية بين شركاتها الشقيقة، ومن ثم، بدأت توسيع نطاقها لتشمل شركات أخرى خارج قطاع التصوير، وسرعان ما بدأت الشركات الأخرى في الاستفادة من هذا الأسلوب، حيث بدأت في تبنيه وتطويره لتناسب احتياجاتها الخاصة Chapman (,et.al,1995) .

منذ ذلك الحين، انتشرت مفاهيم المقارنة المرجعية في مختلف الصناعات والقطاعات، وأصبحت إحدى الأدوات الرئيسة لتحسين الأداء وتحقيق التميز و التنافس (Leandra, et.al,2000:28) .

كذلك استخدمت المقارنة المرجعية في مؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك البحث العلمي، والتقييم الأكاديمي، والمقارنات التجارية، والتقييم الأدائي في العمل، وغيرها، بحيث يتم تحديد معيار أو مجموعة من المعايير التي تستخدم لقياس أداء أو خصائص الموضوع المراد مقارنته، ومن ثم مقارنة الموضوع مع هذه المعايير لتقييم مدى توافقه أو اختلافه، ففي البحث العلمي، يمكن استخدام المقارنة المرجعية لتقييم نتائج دراسة ما مقارنة بالنتائج المتوقعة أو بالأبحاث السابقة في المجال نفسه (البطة، 2015: 19–26).

مشكلة الدراسة:

تقوم هذه الدراسة بتطبيق المقارنة المرجعية على كلية التربية بجامعة بنغازي وذلك بمقارنتها بكل من جامعة طرابلس و جامعة بغداد و جامعة الMiddle East Technical التركية، من ناحية المقررات الدراسية الجامعية، لغرض تطوير الخطة الدراسية لبرنامج البكالوريوس في الحاسوب بكلية التربية باكتشاف أوجه الاختلاف والتشابه بينه وبين البرامج العلمية في الأقسام المناظرة في الجامعات المشاركة، بحيث يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين البرنامج الدراسي والخطة الدراسية للقسم وتحديد ما إذا كانت هناك نقاط ضعف ومعالجتها، أو تعزيز نقاط القوة إذا كانت هناك نتائج إيجابية. تشمل هذه الإجراءات تحديث الخطة الدراسية، تطوير المقررات الأكاديمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ما يأتي: –

1. كلية التربية وسعيها لتطوير أدائها وتقديم خدمة متميزة للمجتمع.
2. مفهوم المقارنة المرجعية ودوره في رفع مستوى الجودة وتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي.
3. أهمية استخدام المقارنة المرجعية في التعليم العالي.
4. أثر استخدام المقارنة المرجعية في تطوير وتحسين البرنامج الدراسي لقسم الحاسوب في كلية التربية بجامعة بنغازي.

فرضية الدراسة:

تنطلق الدراسة من فرضية الدور المهم للمقارنة المرجعية في تطوير البرنامج التعليمي لقسم الحاسوب في كلية التربية بجامعة بنغازي.

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي لحل مشكلة البحث وإثبات فرضيته نظرياً واستخدام أسلوب دراسة الحالة ال case study من الجانب التطبيقي من خلال دراسة حالة على قسم الحاسوب بكلية التربية باستخدام المقارنة المرجعية بغرض تطوير المقررات الدراسية والبرنامج التعليمي خصوصاً في ظل التطور السريع في مجال الحاسوب وتقنية المعلومات، حيث تم تمحيص وعرض المقررات التدريسية (متطلبات جامعة–متطلبات كلية–متطلبات تخصصية– مقررات داعمة– مقررات اختيارية) ثم مقارنتها بالمقررات والخطط الدراسية في ثلاث جامعات من القطاع العام محلية ودولية وذلك لتقييم وتحسين الخطة الدراسية والمقررات الأكاديمية بقسم الحاسوب والوصول بها إلى المسار الصحيح.

الدراسات السابقة:

- دراسة (لطفي ومقدم،2021)

تُقدم هذه الدراسة مثالاً لاستخدام المقارنة المرجعية لتطوير المناهج الدراسية الجامعية في جامعة العلوم التطبيقية في مملكة البحرين حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك بمقارنة المناهج والمقررات الدراسية في جامعة العلوم التطبيقية مع المناهج والمقررات الدراسية في جامعات عربية معروفة في المجال نفسه. تُظهر الدراسة أنّ استخدام المقارنة المرجعية ساعد البحاث على تحديد مواطن القوة والضعف في الخطط الدراسية في جامعة العلوم التطبيقية .

كما أنّ المقررات الدراسية في جامعة العلوم التطبيقية كانت تتضمن مناهج ومحتوى علمياً حديثاً ملائماً للتطورات العلمية في التخصصات ذات العلاقة ورغم ذلك، أظهرت الدراسة أيضًا أنّ هناك بعض النقاط التي يمكن تحسينها في المقررات الدراسية، مثل إعطاء مساحة أكبر للمهارات والتطبيق العملي والتركيز على التفاعل مع سوق العمل بربط المقررات الدراسية ومحتواها باحتياجات سوق العمل.

-دراسة (عودة ومقدم،2021)

تُقيّم هذه الدراسة البحثية البرامج والأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية باستخدام الطرائق الحديثة للمقارنة المرجعية، بحيث تم استخدام عناصر مرجعية بصفتها معايير عالمية مثل تصنيف QS العالمي للجامعات لتقييم وتحليل جودة أداء البرامج الأكاديمية بالجامعة. تبين الدراسة وجود تباين في جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية بشكل واضح حيث كانت بعض الجامعات تقدم برامج اكاديمية ذات جودة عالية وفقًا للمعايير المرجعية العالمية، بينما كانت جودة برامج جامعات أخرى أقل بكثير من المطلوب، كما توصلت هذه الدراسة إلى أنّ الجامعات الحكومية عامة أفضل من البرامج الأكاديمية في الجامعات الخاصة بالإضافة إلى أنّ البرامج الأكاديمية في التخصصات العلمية والتقنية تتقدم في مستوى أدائها على البرامج الأكاديمية في مجالات العلوم الإنسانية والأدبية.

-دراسة (جاسم وهاشم،2021)

لخصت هذه الدراسة استخدام طرائق المقارنة المرجعية لتقييم أداء كلية الإدارة والاقتصاد في جامعتين عراقيتين (الكوفة والقادسية) بشكل عام من جميع النواحي سواء أكان من ناحية البرامج الأكاديمية والدرجات العلمية لأعضاء هيأة التدريس وأعداد الطلبة ومرافق الجامعتين. توصلت الدراسة إلى أنّ استخدام معايير مرجعية خارجية مثل التصنيف العالمي للجامعات ساعد في تحديد الاختلافات والتشابهات، بالإضافة إلى نقاط القوة والضعف في كليات الإدارة والاقتصاد في جامعة الكوفة

والقادسية. من أهم نتائج الدراسة أنّ تقييم أداء كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة الكوفة أفضل من تقييم أداء كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة القادسية من ناحية عدد أكبر من الطلاب وأعضاء هيأة التدريس ذوي المؤهلات العالية وبرامج أكاديمية أكثر حداثة وبنية تحتية أفضل، وقد تميزت كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة القادسية بموقع جغرافي أفضل وبتكلفة تعليمية أقل.

-دراسة (فاطمة آل الشيخ،2020)

حللت الباحثة 200 أطروحة ماجستير مقدمة في تخصصات مختلفة في الجامعة خلال الفترة من 2016 إلى 2020، لتقييم جودة استخدام المرجعيات الأكاديمية في أطروحات الماجستير المقدمة في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية، اعتمدت استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أنّ جودة استخدام المراجع كانت جيدة بشكل عام، استخدم الطلاب في بحوثهم عددًا كافياً من المراجع الحديثة والمتعلقة بقضايا دراساتهم.

كما أظهرت الدراسة تنوع مصادر المراجع حيث كانت جيدة إلى حد ما، تضمنت مصادر مختلفة منها عربية وأجنبية والمطبوعات والإلكترونية.

-دراسة (عليان والسيد،2019)

خصصت هذه الدراسية للتحليل والمقارنة بين معايير تقييم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الأردنية والجامعات المصرية، بحيث ركزت على الطرق المتبعة لتقييم عضو هيأة التدريس في البلدين. تُظهر الدراسة أنّ هناك تبايناً في المعايير المستخدمة في الجامعتين، لتقييم أداء أعضاء هيأة التدريس فالأردن تولي اهتماماً كبيراً للجانب الأكاديمي والإنتاج العلمي (البحث والنشر) للأساتذة القارين فيها، أما الجامعات المصرية مصر تركز على الجانب التعليمي (التدريس) وما يقدمه الأساتذة خدمة لمجتمعهم (خدمة المجتمع)، كما بينت الدراسة اعتماد التقييم بشكل كبير على آراء الطلاب، مع قلة مشاركة أعضاء هيأة التدريس والإدارة في عملية التقييم، ضعف ثقافة ربط الحوافز والمكافآت بأداء أعضاء هيأة التدريس بالإضافة إلى أنه لا يوجد معايير موحدة لتقييم أعضاء هيأة التدريس على مستوى الجامعات في كلتا الدولتين.

-دراسة (قمبر،2016)

كان الهدف من هذه الدراسة تقييم أداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية بدولة ليبيا باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية، من خلال تحليل ومقارنة كليتي اقتصاد (صرمان والعجيلات) مع كلية اقتصاد(الزاوية) من ناحية الرؤية والأهداف والخطط الاستراتيجية والإدارة وخدمة المجتمع والبحث العلمي من خلال استطلاعات الرأي والمقابلات مع الطلاب وأعضاء هيأة التدريس والإدارة تم تجميع

البيانات وتحليلها باستخدام أدوات إحصائية مختلفة. توصلت الباحثة إلى عدم وجود تخطيط استراتيجي واضح في جميع الكليات موضع الدراسة، كذلك لم يقم مديرو مكاتب الجودة بالكليات بدورهم الكامل إذ لا توجد آليات واضحة لتقييم جودة أداء الأقسام العلمية في جميع الكليات محل الدراسة.

يتضح من الدراسات السابقة أهمية المقارنة المرجعية وضرورتها لتحسين معدل أداء الجامعات والمعاهد العليا التابعة لوزارات التعليم العالي ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة والتي تعد الأولى من نوعها في جامعة بنغازي على حد علم الباحثتين إذ يوجد بعض الدراسات في الجامعات الليبية لكنها لم تخصص للبرنامج الدراسي والخطط الدراسية بشكل خاص. الدراسات السابقة المذكورة استخدمت المقارنات المرجعية على المستوى المحلي (جامعات عراقية فيما بينها، جامعات فلسطينية فيما بينها وليبية فيما بينها) عدا دراسة (لطفي ومقدم،2021) التي تضمنت مقارنة مرجعية بين جامعة محلية من القطاع الخاص مع جامعتين عربيتين إحداهما خاصة والأخرى حكومية.

ما يميز هذه الدراسة أنها ركّزت على القطاع العام وجمعت الجوانب المحلي، والإقليمي، والدولي حيث كان مجال المقارنة البرنامج الدراسي والمقررات الجامعية لقسم الحاسوب بكلية التربية بجامعة بنغازي بما يناظره في كليات التربية بكل من قسم الحاسوب بكلية التربية جامعة طرابلس ويمثل المشاركة المحلية في هذه الدراسة و أقليمياً قسم الحاسوب بكلية التربية بجامعة بغداد، ولمواكبة التطورات العالمية وإثراء للدراسة في هذا المجال تم اختيار قسم التعليم بالحاسوب وتكنولوجيا التعليم بجامعة Middle East Technical التركية لتمثيل المشاركة الدولية.

2.مفهوم المقارنة المرجعية:

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم المقارنة المرجعية اذ يعود أصلها إلى علم المساحة حيث اشتقت من مصطلح علامة الصفة (Bench Mark) التي تعد نقطة مرجعية (Reference Point) وتمثل المقارنة المرجعية عملية البحث عن أفضل الممارسات والأفكار المبتكرة والإجراءات التشغيلية الفعالة للغاية من خلال مراقبة نماذج وأساليب الأداء الجيدة في المؤسسات التي لديها خبرة في مجالات معينة ويمكن مقارنتها بشكل مشروع.

وفقاً للكاتب (Krishnamoorthy,2014) فإن مفهوم المقارنة المرجعية يتضمن مجموعة معايير قياسية تقيم معدل الأداء لتوضيح مدى التباين والتشابه من أجل أداء أفضل بمقارنة معدلات الأداء والممارسات ومن ثم التعلم من المؤسسات المناظرة لتحقيق التقدم في مؤسستك مع الاستمرار في التحسين وهو الهدف الأساسي من المقارنة المرجعية.

يُعرّف Helton وآخرون المقارنة المرجعية بأنها "عملية موضوعية ومنهجية لتقييم أداء مؤسسة من خلال مقارنتها بأداء مؤسسات أخرى أو بمعايير محددة مسبقاً. (Helton et al,2000:10)

أما (Homgren et. al,2009) فقد عرفوا المقارنة المرجعية بأنها" عملية مستمرة لتقييم أداء مؤسسة من خلال مقارنتها بأداء مؤسسات أخرى أو بمعايير محددة مسبقاً، وذلك بهدف تحسين الأداء". فيجب أن تُجرى المقارنة بشكل مستمر لضمان متابعة التطورات في المجال وتحسين الأداء بشكل مستمر، تُقارن المؤسسة بأداء مؤسسات أخرى أو بمعايير محددة مسبقا وتحسين الأداء من خلال تحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ إجراءات لتحسينها.

نلاحظ مما سبق أنّ المقارنة المرجعية ستؤدي إلى التحسين المستمر في أداء المؤسسات وذلك بمقارنة نفسها مع أداء مناظراتها والتي تتفوق عليها في مجال المقارنة وذلك بتحديد نقاط القوة والضعف بالتالي وضع الخطط الاستراتيجية للتحسين والتطوير وزيادة جودة ومعدل أدائها.

في التعليم العالي تعني مقارنة البرامج الدراسية والمؤسسات التعليمية بناءً على معايير ومؤشرات محددة بهدف فهم الاختلافات بين الأقسام والبرامج التعليمية بالمؤسسات الأكاديمية، وتحديد نقاط القوة والضعف لزيادة الجودة ومعدل الأداء في المؤسسات التعليمية، ترتكز المقارنة المرجعية في التعليم العالي على المعايير التالية:

1. **المناهج والمقررات الدراسية** :تقييم مدى ملاءمة المقررات الدراسية مع ما يتطلبه سوق العمل واحتياجات الطلبة، وتحليل المحتوى العلمي للمقررات وطرائق عرضها وتقديمها.
2. **التقييم والمراجعة الخارجية** :تقييم جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي (الجامعات والمعاهد العليا) من خلال استخدام تقنيات التقييم الخارجي والمراجعة الدائمة المستقلة.
3. **مرافق المؤسسة، البنية التحتية:** تقييم البنية التحتية للمؤسسات التعليمية بما في ذلك القاعات الدراسية، المكتبات، دورات المياه، والمختبرات، والمنشآت الرياضية، ومدى جاهزيتها لتلبية احتياجات الطلاب.
4. **الموارد المالية** :مقارنة وتقييم التمويل والموارد المالية المتوفرة للمؤسسات التعليمية، وتقدير تأثيرها على مستوى الجودة ومخرجات التعليم العالي.
5. **التميز في البحثي العلمي** :تقييم الأبحاث العلمية والنشر الأكاديمي لأعضاء المؤسسات ومدى فاعليتها للإسهام في التقدم العلمي والمجتمعي.
6. **الدعم الطلابي** :تقييم مستوى جودة الدعم الطلابي والخدمات المقدمة للطلاب من خلال عمل استطلاعات دورية لمعرف أراء الطلاب وتحليلها لتقييم التوجيه والدعم الطلابي.

7. **التوظيف والاندماج المهني** :تقييم مدى اندماج خريجي المؤسسات مهنياً في المجتمع وسوق العمل.

يمكن أن تكون المقارنة المرجعية في المؤسسات التعليمية أداة قوية لتحسين معدل الجودة تقييم الأداء وزيادة التنافسية، وفرص الوصول إلى أعلى درجات سلم الجودة والتميز، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتقييم مستوى جودة الخطة الدراسية لقسم الحاسوب بكلية التربية جامعة بنغازي اعتماداً على الأساليب الحديثة للمقارنة والتحليل.

2.1 أساليب المقارنة المرجعية:

من المعروف ان عملية المقارنة المرجعية تعد أداة مهمة من أدوات قياس وتقييم الأداء، وبما انه لا توجد طريقة محددة لإجراء عملية المقارنة المرجعية بل هناك سبع طرائق يمكن استخدامها لإجراء هذه العملية وهي (حمصي، 2016: 35-36)

1. الطريقة العامة في قياس المستوى (Public domain benchmarking): هذه الطريقة تعد من أبسط الطرائق لأنها تعتمد على آراء الأشخاص والصحف ذات الاختصاص.
2. واحد إلى واحد (One-to-one benchmarking): هذه الطريقة تعد الأكثر انتشاراً، حيث تكون المؤسسة الأولى قد تعرفت على الطرائق المستخدمة من قبل المؤسسة الثانية.
3. الطريقة الاستعراضية (Review benchmarking): في هذه الطريقة يجتمع فريق من المؤسسة ويقوم بتحديد نقاط الضعف والقوة لمؤسستهم ويضعوا بعض السياسات لإتباعها.
4. المقارنة باستخدام قواعد البيانات (Database benchmarking): في هذه الطريقة يقوم أحد أفراد فريق المؤسسة بمقارنة قاعدة بيانات مؤسسة أخرى مع مؤسسته وذلك لتحديد أداء مؤسسته، فهذه طريقة تعد صعبة؛ لأنه ليس من السهولة الوصول إلى قواعد بيانات المؤسسات الأخرى.
5. الطريقة التجريبية(Trial benchmarking): في هذه الطريقة يتم إجراء اختبار أو مقارنة لخدمات المؤسسات الأخرى مع المؤسسة المراد مقارنتها.
6. طريقة المسح أو الاستعراض (Survey benchmarking): في هذه الطريقة يقوم طرف آخر(منظمة) بعرض آراء الزبائن والتي منها ستصل لنقاط القوة والضعف.
7. نماذج التميز (Business Excellence Models benchmarking): في هذه الطريقة يتم تقييم المؤسسة من قبل طرف مستقل آخر حيث يتم هذا التقييم عن طريق استخدام نماذج التميز المختلفة مثل جائزة Baldridge Award أو EFQM نماذج التمايز الأوروبي.

2.2 مراحل تطبيق المقارنة المرجعية: –

هناك نماذج عدة بينت خطوات تطبيق المقارنة المرجعية في جميع المجالات، منها نموذج Camp Robert والذي يعد من أكثر النماذج المتبعة لتطبيق أسلوب المقارنة المرجعية في المؤسسات، حيث تم تحديد خمس مراحل رئيسة متتالية لتطبيق المقارنة المرجعية كالتالي(Robert,1996:41):-

1.التخطيط (Planning):

تعد هذه المرحلة مهمة جداً حيث فيها تحديد العمليات والإجراءات التي يراد تحسينها بحيث يتم تطبيقها بشكل مفصل بداية من مدخلات العملية حتى نصل إلى المخرجات.

2.التحليل (Analysis):

يتم في هذه المرحلة معالجة البيانات من حيث الفرز والتصنيف وكذلك تحديد سبب القصور في المؤسسة مقارنة بمؤسسة أخرى، ويتم خلال هذه المرحلة اقتراح عدة تحسينات لرفع مستوى أداء المؤسسة.

3.التكامل (Integration):

في هذه المرحلة يتم التركيز على الأهداف المطلوبة من المقارنة المرجعية لتحسين الأداء وكذلك وضع خطة لتطبيقـــها ومـــراقبة مدى تأثيرها ومستوى تنفيذها وتقييمها للحصول على النتائج والأهداف المرجوة منها.

4.التنفيذ (Implementation):

يتم في هذه المرحلة تنفيذ كل المراحل السابقة بشكل فعلي من حيث تعديل وتطوير واستخدام أفضل الطرائق من أجل الحصول على النتائج المطلوبة وتحسين الأداء.

5.النضوج (Maturity):

عند دمج أفضل الطرائق واستخدامها داخل المؤسسة نصل إلى مرحلة النضوج والتي ينتج عنها معالجة القصور والحصول على أفضل أداء.

3.تطبيق المقارنة المرجعية لتطوير برنامج البكالوريوس في الحاسوب بكلية التربية بجامعة بنغازي

3.1 نبذة عن كلية التربية بجامعة بنغازي

تأسست كلية التربية بموجب القرار رقم (200) للعام 2004 م بصفتها مؤسسة تعليمية وتدريبية تختص بإعداد ورفع كفاءة الدارسين بها وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في المجالات المهنية والتربوية التي يحتاجها المجتمع. تتبع الكلية جامعة بنغازي الليبية.

الرؤية:

تحقيق التميز والريادة التربوية التي تسهم في بناء مجتمع المعرفة، من خلال إخراج معلمين مؤهلين، وقادة تربويين فاعلين، وبحوث علمية رائدة؛ للنهوض بالعملية التعليمية والتربوية في مجتمعنا.

الرسالة:

إعداد وتدريب معلمي التعليم قبل الجامعي المؤمنين برسالتهم، والقادرين على الإبداع والمنافسة في سوق العمل، ليسهموا في بناء مجتمع معرفي قادر على المنافسة عالمياً، وذلك من خلال الارتقاء ببرامج الكلية، ووحداتها المختلفة، استجابةً لاحتياجات المجتمع المتنوعة، ومشكلات الميدان التربوي وتحديات التنمية الشاملة، بتقديم مبادرات للإصلاح التربوي بالبحوث العلمية الهادفة التي تسهم في تنمية المجتمع وخدمته، وفقاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي.

الأهداف:

1- إعداد المعلم المتمكن من أداء مهنته التربوية والعلمية والخلقية بكفاءة وتميز.

2- الإسهام في خدمة المجتمع، وتفعيل الشراكة بين الأقسام التربوية ومؤسسات المجتمع وقطاعاته المختلفة، من خلال المشاريع البحثية والخدمات الاستشارية، التي يمكن أن تسهم في تطوير التعليم وحل المشكلات المجتمعية.

3- الالتزام بالتميز والحداثة في تقديم المقررات والبرامج التعليمية والأنشطة التربوية ذات الجودة العالية بالأقسام العلمية والتربوية.

4- تأسيس وتطبيق نظام تقويمي تعليمي شامل؛ لتطوير كافة الخدمات الإدارية والبرامج الأكاديمية والتربوية والمهنية والأنشطة الطلابية; .

5- التحسين المستمر للفاعلية التعليمية والقدرة المؤسسية للكلية، ونشر ثقافة الجودة.

6- إعداد البرامج والدورات التدريبية للمعلمين بوزارة التربية والتعليم؛ بهدف صقل المهارات والقدرات والخبرات الذاتية لهم، مما يؤهلهم في الانخراط بنجاح في سوق العمل ومسايرة متطلباته المستقبلية.

7-التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيأة التدريس والإداريين، من خلال الدورات التدريبية وورش العمل المتنوعة.

8- تشجيع الباحثين ودعمهم؛ لإنتاج نوعية متميزة من الأبحاث العلمية، والمشاركة بها في المؤتمرات والندوات العلمية المحلية والإقليمية والدولية.

البرامج الاكاديمية:

- قسم اللغة العربية
- قسم العلوم النفسية والتربوية
- قسم الأحياء
- قسم الحاسوب
- قسم الرياضيات
- قسم الفيزياء
- قسم التربية الفنية
- قسم تكنولوجيا التعليم

تسعى الكلية إلى المضي قدما نحو برنامج الدراسات العليا (الماجستير) حيث بدأت بعض الأقسام العلمية مثل: اللغة العربية والعلوم النفسية والتربوية فعليا الدراسات العليا وتحصلت بقية الأقسام على الموافقة من إدارة جامعة بنغازي استعداد للبدء في البرنامج فعلياً حيث تضم الكلية عدد من أعضاء هيأة التدريس ذوي الخبرات والدرجات العالية، والخلفيات العلمية العالمية المختلفة.

3.2 مقررات برنامج البكالوريوس بقسم الحاسوب:

كما هو موضح بالجدول (2) يقدم قسم الحاسوب أنواع مختلفة من المقررات تصنف إلى أربع أقسام كالتالي:

- متطلبات الكلية الالزامية
- متطلبات التخصص الإلزامية
- المتطلبات الداعمة الإلزامية

• المتطلبات الاختيارية

حيث تمت مقارنة برنامج قسم الحاسوب بجامعة بنغازي بمناظراته في ثلاث جامعات، محلية وعربية ودولية للوقوف على أهم الممارسات التشغيلية ومواطن القوة فيها، والسبب الأساسي لاختيار هذه المؤسسات التعليمية أنها تحقق مجموعة من المعايير المعتمدة في كثير من المقارنات المرجعية المستخدمة في التعليم العالي (العجيل،2017)، أهمها:

• التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

• قوة الجامعات ومكانتها العلمية والبحثية وخاصة في مجال برامج الدراسات العليا.

• وضوح النشاط والأهداف وقابلية المقارنة.

• التقارب النسبي في التخصصات والدرجات العلمية بين الجامعات محل المقارنة.

ويوضح الجدول (1) مزيداً من المعلومات عن قسم الحاسوب بكلية التربية بجامعة بنغازي والتي كان مصدرها الوثيقة الخاصة بوصف البرنامج الدراسي للقسم والتي أعدها فريق عمل مكون من أعضاء هيأة التدريس القارين والمتخصصين في علوم الحاسوب.

جدول (1) معلومات المقارنة المرجعية

اسم البرنامج	الحاسوب
الشهادة العلمية الممنوحة	بكالوريوس الحاسوب
الجامعة	بنغازي
الكلية	التربية
مجال المقارنة	البرنامج التعليمي (المقررات الدراسية)
مدير البرنامج	د. أسماء على العريبي
معد البرنامج	أعضاء هيأة التدريس بقسم الحاسوب
تاريخ بدء الدراسة الفعلي	2004
المؤسسات التي تمت المقارنة معها	جامعة طرابلس

	جامعة بغداد Middle East Technical University
مصادر المعلومات	https://uot.edu.ly https://uobaghdad.edu.ic https://www.metu.edu.te https://uob.edu.ly
المرجعية الأكاديمية المقترحة	جامعة بغداد

جدول (2) وصف برنامج بكالوريوس الحاسوب في التربية

متطلبات الجامعة		متطلبات التخصص		المتطلبات الداعمة		المتطلبات الاختيارية	
المقرر	رمز المقرر	المقرر	رمز المقرر	المقرر	رمز المقرر	المقرر	رمز المقرر
اللغة العربية 1	10120	مقدمة في علم الحاسوب	30152	رياضة عامة 1	50164	تصميم و تطوير البرمجيات التعليمية	30754
الدراسات الاسلامية	10130	اساسيات البرمجة	30142	الفيزياء العامة	40174	تطوير تطبيقات الموبايل	35755
اللغة الانجليزية 1	20240	تصميم دوائر المنطقية	30352	رياضة عامة 2	50274	إدارة المشاريع البرمجية	35855
اللغة العربية2	10230	تطبيقات الحاسوب	30262	إحصاء 1	50321	مقدمة للذكاء الاصطناعي	30753
اللغة الإنجليزية 2	20330	المعالجات الدقيقة ولغة التجميع	30462	الجبر الخطي	50542	صيانة الحاسوب	30812
متطلبات الكلية		البرمجة الموجهة نحو الهدف	30342	احصاء 2	50411	برمجة المواقع الإلكترونية المتقدمة	35813

المقرر	رمز المقرر	هياكل رياضية منفصلة	30312	التحليل العددي	50844	تفاعل الإنسان مع الحاسوب	35814
علم النفس العام	80111	البرمجة المتقدمة نحو الهدف	30432				
مدخل إلي التربية	80211	أساسيات هندسة البرمجيات	30652				
علم النفس التربوي	80221	هياكل البيانات	30442				
أسس المناهج التربوية	80421	معمارية الحاسوب	30313				
القياس النفسي والتقويم التربوي	80521	شبكات الحاسوب	30562				
طرق التدريس العامة	80511	مقدمة لقواعد البيانات	30542				
التقنيات التربوية	80631	قواعد بيانات متقدمة	30642				
طرق البحث التربوي	80531	رسومات الحاسوب	30472				
التنمية البشرية	80611	نمذجة البرمجيات	30893				
الصحة النفسية	80621	أساسيات البرمجة المرئية	30632				
إدارة صف	80641	تصميم وبرمجة المواقع الإلكترونية	30552				
الإدارة المدرسية	80711	تطبيقات الحاسوب في التربية	30362				
التربية العملي	30732	تطوير التطبيقات باستخدام البرمجة المرئية	30722				

مشروع التخرج	30822	تحليل وتصميم النظم الموجهة	30742
		مدخل لأمن البيانات	30863
		التعليم الإلكتروني	30452
		نظم التشغيل	30752

3.3 المقارنة على بشكل عام للبرامج (عدد الوحدات المخصصة):

كان عدد وحدات متطلبات الجامعة أي المقررات العامة الإلزامية في قسم الحاسوب بكلية التربية جامعة بنغازي محل الدراسة (10) من العدد الكلي (141) بنسبة (7.09%) أما عدد وحدات المقررات الإلزامية غير التخصصية متطلبات الكلية كان (35) من مجموع الساعات الكلي بنسبة بلغت (24.82%) وعدد ساعات المواد التخصصية الإلزامية متطلبات القسم فكان (71) من إجمالي عدد الساعات الكلي بنسبة (50.35%) والمقررات الداعمة الإلزامية عدد وحداتها (19) بنسبة (13.47%) أما المواد الاختيارية فبلغ عدد ساعاتها (6) وبنسبة قدرها (4.25%).

بالنسبة لجامعة طرابلس فكان عدد وحدات متطلبات الجامعة أي المقررات العامة الإلزامية في قسم الحاسوب بجامعة طرابلس (16) من العدد الكلي (136) بنسبة (11.76%) أما عدد وحدات المقررات الإلزامية غير التخصصية متطلبات الكلية في جامعة طرابلس (24) من مجموع الساعات الكلي بنسبة مئوية قدرها (66.66%) و عدد ساعات المواد التخصصية الإلزامية متطلبات القسم فكان (79) من إجمالي عدد الساعات الكلي بنسبة (58.08%) والمقررات الداعمة الإلزامية عدد وحداتها (11) بنسبة (8.08%) أما المواد الاختيارية فبلغ عدد ساعاتها (6) وبنسبة قدرها (3.63%).

عدد وحدات (ساعات) المقررات العامة متطلبات الجامعة الالزامية في جامعة بغداد (8) من العدد الكلي (112) بنسبة (6.55) أما عدد وحدات المقررات الإلزامية الغير تخصصية متطلبات الكلية في جامعة بغداد (20) من مجموع الساعات الكلي بنسبة مئوية قدرها (17.85%) أما عدد ساعات المواد التخصصية الإلزامية متطلبات القسم فكان (71) من إجمالي عدد الساعات الكلي بنسبة (63.39%) أما المواد الاختيارية فبلغ عدد ساعاتها (6) وبنسبة قدرها (5.35%).

أما جامعة الشرق الأوسط التركية Middle East Technical فعدد الساعات بالنسبة لمتطلبات الجامعة الإلزامية (17) ساعة وبنسبة مئوية بلغت (11.40٪) بينما عدد الساعات للمقررات الغير التخصصية الالزامية (35) ساعة بنسبة (23.48٪) اما عدد ساعات المقررات التخصصية الإلزامية

هو (56) ساعة وبنسبة قدرها (37.58٪) بينما كان عدد وحدات المقررات الداعمة (18) بنسبة (12.08%) أما عدد وحدات المقررات الاختيارية كان (21) ساعة وبنسبة مئوية (14.09٪).

3.4 مقارنة نسبة المقررات وعددها في البرامج التعليمية:

عدد المقررات العامة بقسم الحاسوب جامعة بنغازي كان (5) مقررات من المجموع الكلي لعدد المقررات (53) بنسبة قدرها (9.43%) أما عدد المقررات الإلزامية غير التخصصية فكان (14) بنسبة (26.41%) وعدد المقررات التخصصية الإلزامية بلغ (25) مقرر بنسبة قدرها (47.16%) أما الداعمة فعددها (7) بنسبة (3.20) وعدد المواد الاختيارية فكان (2) من المجموع الكلي للمقررات بنسبة (3.77%). عدد المقررات العامة بجامعة طرابلس كان (8) مقررات من المجموع الكلي لعدد المقررات (55) بنسبة قدرها (14.54%) أما عدد المقررات الإلزامية غير التخصصية فكان (11) بنسبة (20%) وعدد المقررات التخصصية الإلزامية بلغ (30) مقرر بنسبة قدرها (54.54%) وعدد المواد الاختيارية فكان (2) من المجموع الكلي للمقررات بنسبة (7.31%).

أما عدد المقررات العامة بجامعة بغداد فكان (8) مقررات من المجموع الكلي لعدد المقررات (48) بنسبة قدرها (19.51%) وعدد المقررات الإلزامية غير التخصصية فكان (10) بنسبة (24.39%) وعدد المقررات التخصصية الإلزامية بلغ (19) مقرر بنسبة قدرها (46.34%) وعدد المواد الاختيارية فكان 3 مقررات من المجموع الكلي للمقررات بنسبة (7.31%). أما جامعة الشرق الأوسط التركية فكان عدد المقررات بالنسبة لمتطلبات الجامعة الإلزامية (9) وبنسبة بلغت (18.45٪) وعدد المواد الإلزامية غير التخصصية متطلبات الكلية هو (11) مقرر وبنسبة مئوية (22.91٪) وعدد متطلبات القسم التخصصية الإلزامية فكان (17) مقرر وبنسبة مئوية قدرها (35.41٪) والمواد الداعمة الإلزامية عددها (4) بنسبة بلغت (8.33%) اما عدد المقررات التخصصية الاختيارية (7) وبنسبة مئوية (14.58٪). يُنظر الجدول (3).

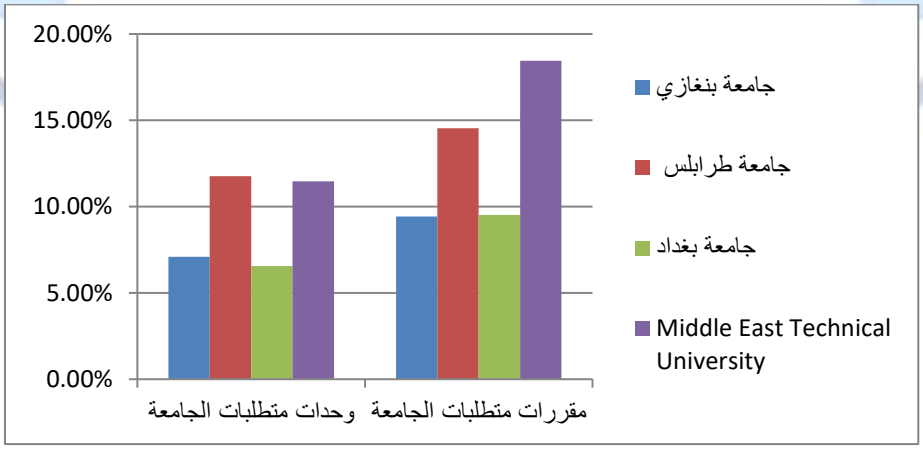
جدول (3) نتائج المقارنة المرجعية

معايير المقارنة	جامعة بنغازي		جامعة طرابلس		جامعة بغداد		Middle East Technical University	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
وحدات متطلبات الجامعة	**10**	**%7.09**	**16**	**%11.76**	**8**	**%6.55**	**17**	**%11.46**
مقررات متطلبات الجامعة	**5**	**%9.43**	**8**	**%14.54**	**8**	**%9.51**	**9**	**%18.45**

وحدات متطلبات الكلية	35	%24.82	24	%66.66	20	%17.85	35	%23.48
مقررات متطلبات الكلية	14	%26.41	11	%%20	10	%24.39	11	%22.91
وحدات متطلبات القسم	71	%50.35	79	%58.08	71	%63.39	65	%37
مقررات متطلبات القسم	25	%47.16	30	%54.54	19	%46.34	17	%35.41
وحدات المتطلبات الداعمة	19	%13.47	11	%8.08	7	%6.25	18	%12.08
مقررات المتطلبات الداعمة	7	%3.20	4	%7.27	2	%4.87	4	%8.33
وحدات المقررات الاختيارية	6	%4.25	6	%3.63	6	%5.35	21	%14.09
المقررات الاختيارية	2	%3.77	2	%7.31	3	%7.31	7	%14.58

3.5 نتائج تطبيق المقارنة المرجعية:

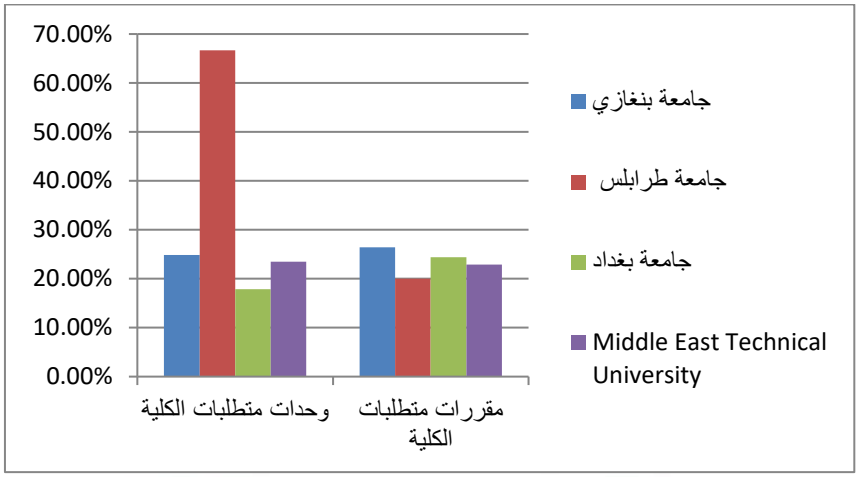
نلاحظ مما سبق أنّ عدد المقررات بالنسبة لمتطلبات الجامعة بقسم علوم الحاسوب بجامعة بنغازي (الحالة محل المقارنة) منخفض عن باقي الجامعات، وهذا يعد شيئاً جيد من وجهة نظر الباحثتين حيث إنّ كثرة المقررات العامة ربما تستهلك وقتاً وجهداً ربما يؤثر سلباً على مخرجات المؤسسة التعليمية، رغم أنّ عدد الوحدات أي الساعات المعتمدة جاء مرتفعاً قليلاً.



شكل (1) مخطط الرسم البياني لمتطلبات الجامعة

أما من ناحية متطلبات الكلية الإلزامية فكانت الجامعات المشاركة في المقارنة متقاربة نسبياً سواء في عدد الوحدات المعتمدة أو عدد المقررات حيث كان قسم الحاسوب أعلاها بعدد 14 مقرر متساوياً في عدد الوحدات مع جامعة الشرق الأوسط التركية Middle East Technical University وهذا

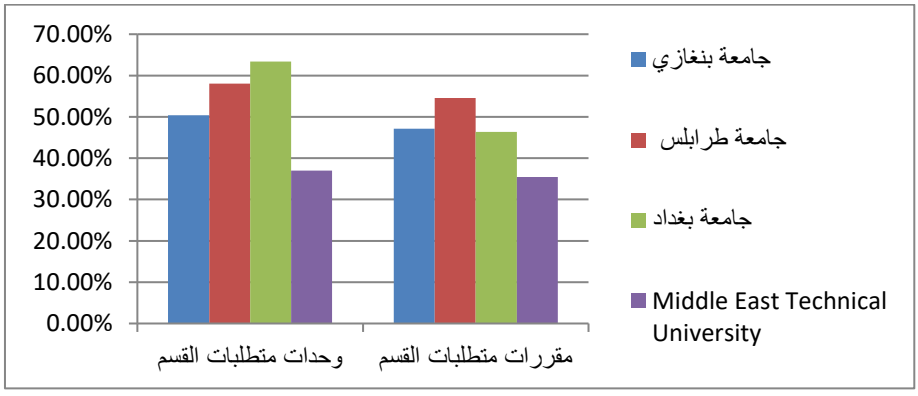
يرجع لطبيعة التخصص إذ يجب أن يهيأ المعلم تربوياً بجانب ما يكتسبه من معرفة في الجانب العلمي التخصصي.



شكل (2) مخطط الرسم البيانى لمتطلبات الكلية

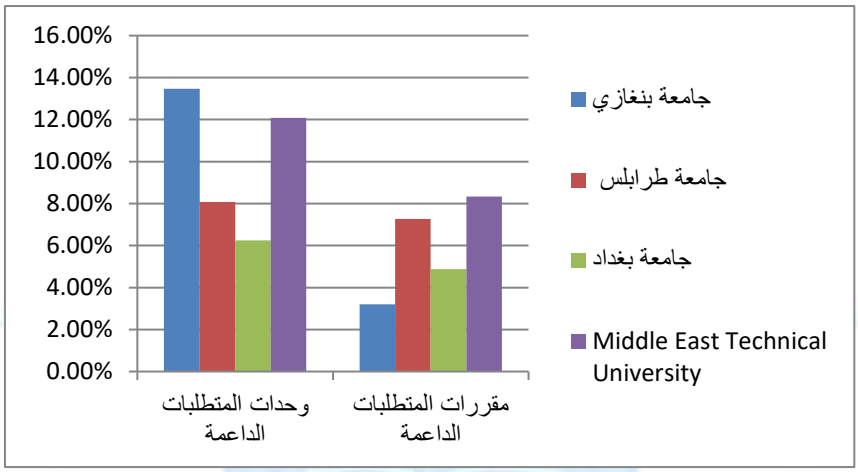
ومن ناحية متطلبات القسم التخصصية الإلزامية وهي المقررات اللازمة التخصصية البحتة والأساسية لنيل واستكمال درجة بكالوريوس الحاسوب حيث كانت جامعة طرابلس الأكبر عدداً (30) مقرر وبالتالي عدد وحدات مرتفعاً، تليها جامعة بنغازي ونلاحظ التقارب بين جامعتي بغداد وال Middle East Technical.

تعد المقررات الدراسية التخصصية الإلزامية لبرنامج الحاسوب بجامعة بنغازي معقولة إلى حد ما حسب رأي الباحثتين، ولكن تحتاج الخطة إلى إعادة ترتيب المقررات خصوصا في الفصلين الأول والثاني وكذلك التقليل مع المواد ذات العلاقة بكلية تقنية المعلومات مثلا (لغة التجميع –الصيانة) ويمكن الاستفادة من مواد أخرى تسهم في إعداد المعلم كالزيادة في الوقت والمساحة المخصصة للتربية العملي وزيارة المدارس والتركيز على الممارسة الفعلية للعملية التعليمية بجميع جوانبها وممارسة التعليم المصغر في جميع المقررات كالعروض التقديمية والتعليم التفاعلي بين الطلاب.



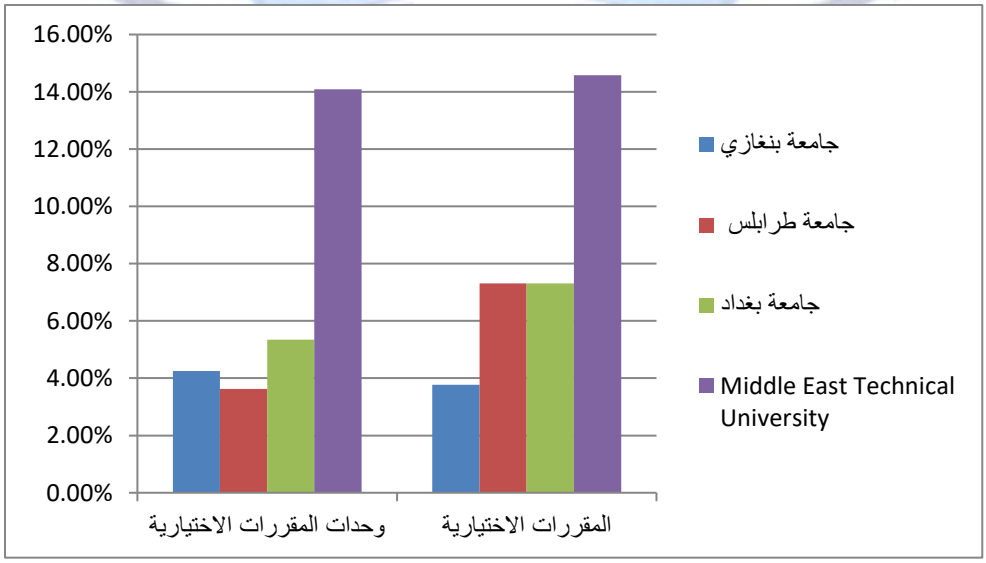
شكل (3) مخطط الرسم البياني لمتطلبات القسم

ومن حيث عدد المتطلبات الداعمة وهي المقررات المطلوبة من البرامج التعليمية من أقسام الكلية ذات العلاقة بالبرنامج محل المقارنة مثل قسمي الرياضيات والفيزياء بالنسبة لقسم الحاسوب بكلية التربية، فتقدمت جامعة بنغازي من حيث عدد المقررات بالتالي عدد الوحدات الذي تقاربت فيه مع جامعة الMiddle East Technical رغم أنّ عدد المقررات الداعمة فيها 4 فقط متساوية مع جامعة طرابلس وجاءت جامعة بغداد بعدد أقل من المواد حيث كان أكثر التركيز على مبادئ الرياضيات والفيزياء، كذلك الأمر بالنسبة لجامعتي بغداد و Middle East Technical.



شكل (4) مخطط الرسم البيانى للمتطلبات الداعمة

أما بالنسبة للمقررات الاختيارية تميزت جامعة Middle East Technical بالعدد الأعلى من المواد الاختيارية بينما تقاربت باقي الجامعات المشاركة في عدد قليل من المواد الاختيارية حيث إنّ المواد الاختيارية تسمح بتنوع المعلومات ومواكبة التطور بالتالي التحديث الغير مباشر في البرامج الدراسية خصوصاً في مجال الحاسوب الذي يشهد تطوراً سريعاً على جميع الأصعدة.



شكل (5) مخطط الرسم البياني للمقررات الاختيارية

جدول (4) متطلبات الكلية الإلزامية قبل التعديل

متطلبات الكلية			
المقرر	رمز المقرر	الساعات	الأسبقية
علم النفس العام	80111	2	-
اللغة العربية 1	10120	2	-
الدراسات الاسلامية	10130	2	-
اللغة الانجليزية 1	20240	2	-
مدخل إلي التربية	80211	2	-
علم النفس التربوي	80221	2	80111
اللغة العربية2	10230	2	10120
اللغة الإنجليزية 2	20330	2	20240
أسس المناهج التربوية	80421	2	80221
القياس النفسي والتقويم التربوي	80521	3	80421+50411
طرق التدريس العامة	80511	3	80421
التقنيات التربوية	80631	2	30362+80521
طرق البحث التربوي	80531	2	50411
التنمية البشرية	80611	2	80111
الصحة النفسية	80621	2	80221
إدارة صف	80641	2	80511
الإدارة المدرسية	80711	2	80641
التربية العملي	30732	4	80511
مشروع التخرج	30822	3	(90 Cr.Hrs) +30682

جدول (5) متطلبات الكلية الإلزامية بعد التعديل

متطلبات الكلية			
المقرر	الرمز	الأسبقية	الفصل
علم النفس العام	80111	-	الأول
اللغة العربية 1	10120	-	الأول
الدراسات الاسلامية	10130	-	الأول
اللغة الإنجليزية 1	20240	-	**الأول**
مدخل إلي التربية	80211	-	الثاني
علم النفس التربوي	80221	80111	الثاني
اللغة العربية2	10230	10120	الثاني
اللغة الإنجليزية 2	20330	20240	**الثاني**
أسس المناهج التربوية	80421	80221	**الثالث**
القياس النفسي والتقويم التربوي	80521	80421+50411	**الرابع**
طرق التدريس العامة	80511	80421	الخامس
التقنيات التربوية	80631	30362+80521	**الخامس**
طرق البحث التربوي	80531	50411	**الخامس**
التنمية البشرية	80611	80111	السادس
الصحة النفسية	80621	80221	السادس
إدارة صف	80641	80511	السادس
الإدارة المدرسية	80711	80641	السابع
التربية العملي	30732	30362+**80511**	**السابع والثامن**

مشروع التخرج	30822	**(90 Cr.Hrs) +30742**	الثامن

جدول (6) متطلبات القسم التخصصية الإلزامية قبل التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	Course Name	الساعات	متطلبات المقرر
1	30152	أساسيات علوم الحاسوب	Fundamentals of Computer Science	3	–
2	30252	أساسيات البرمجة	Principles of Programming	3	30152
3	30262	مبادئ التصميم الرقمي	Principles of Digital Design	3	30152–
4	30282	تطبيقات حاسوب	Computer Applications	2	–
5	30312	معمارية الحاسوب	Computer Organization and Architecture	3	30262
6	30342	البرمجة الموجهة إلى الهدف	Object Oriented Programming	3	30252
7	30352	الهياكل المنفصلة	Discrete Structures	3	50164
8	30362	تطبيقات الحاسوب في التربية	Computer Applications in Education System	2	30282
9	30432	البرمجة المتقدمة الموجهة نحو الهدف	Adv. Object Oriented Programming	3	30342
10	30442	أساسيات هندسة البرمجيات	Fundamental Of Software Engineering	3	30342
11	30452	هياكل البيانات	Data Structures	3	30342
12	30462	المعالجات الدقيقة ولغة التجميع	Microprocessors and Assembly Language	2	30312

13	30452	اتصالات البيانات والشبكات	Data Communication and Networking	3	30312
14	30542	مقدمة لقواعد البيانات	Introduction to Database	2	30432
15	30552	التعليم الالكتروني	Electronic Learning	2	30262
16	30562	نمذجة البرمجيات	Software Modeling and Methods	3	30432 -30442
17	30572	مقدمة لأمن البيانات	Int. to data and network security	3	30472
18	30652	رسومات الحاسوب	Computer Graphics	3	50542-30432
19	30662	قواعد بيانات متقدمة	Advanced Database	2	30542
20	30672	أساسيات البرمجة المتقدمة	Fundamental Of Visual Programming	3	30342
21	30682	تحليل وتصميم النظم الموجهة	Object-Oriented System Analysis and design	3	30562
22	30722	تطوير التطبيقات باستخدام البرمجة المرئية	Applications development using Visual Programming	3	30672-30662
23	30732	اللغات ونظرية الأوتوماتا	Formal Languages and Automata Theory	2	– 30352 30452
24	30742	مقدمة للذكاء الاصطناعي	Int. to Artificial Intelligence	2	–
25	30752	تصميم وبرمجة المواقع الالكترونية	Web Design & Programming	3	30662
26	30762	نظم التشغيل	Operating system concepts	2	30312 -30452
27	30772	تصميم وتطوير البرامج التعليمية	Design and development of educational software	2	–
28	30812	بنية المترجم	Compiler Construction	3	30732

جدول (7) متطلبات القسم التخصصية الإلزامية بعد التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	الساعات	متطلبات المقرر	ملاحظات
1	30152	أساسيات علوم الحاسوب	3	–	
2	30142	أساسيات البرمجة	3	30152	
3	30352	مبادئ التصميم الرقمي	3	30152	
4	30262	تطبيقات حاسوب	3	30152	
5	30313	معمارية الحاسوب	3	30462	
6	30342	البرمجة الموجهة إلى الهدف	3	30142	
7	30312	هياكل رياضية منفصلة	3	50164	
8	30362	تطبيقات الحاسوب في التربية	2	80511+30262	
9	30432	البرمجة المتقدمة الموجهة نحو الهدف	3	30342	
10	30652	أساسيات هندسة البرمجيات	3	30342	
11	30442	هياكل البيانات	3	30342	
12	30462	المعالجات ولغة التجميع	2	30312	تم الالغاء
13	30562	شبكات الحاسوب	3	30152	
14	30542	مقدمة لقواعد البيانات	3	30152	
15	30452	التعليم الإلكتروني	2	30262	الفصل الخامس
16	30893	نمذجة البرمجيات	3	30432–30562	
17	30863	مقدمة لأمن البيانات	3	30562	
18	30472	رسومات الحاسوب	3	50542–30432	
19	30642	قواعد بيانات متقدمة	3	30542	

20	30632	أساسيات البرمجة المرئية	3	30342	
21	30742	تحليل وتصميم النظم الموجهة	3	30893	
22	30722	تطوير التطبيقات باستخدام البرمجة المرئية	3	30642+30632	
23	30732	اللغات ونظرية الأوتوماتا			تم الالغاء
24	30753	مقدمة للذكاء الاصطناعي	2	30142	تمت الاضافة
25	30552	تصميم وبرمجة المواقع الإلكترونية	3	30642	
26	30752	نظم التشغيل	2	30313	
27	30754	تصميم وتطوير البرامج التعليمية	2	–	اختياري
28	30812	بنية المترجم	3	30732	تم الالغاء

جدول (8) المقررات الداعمة قبل التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	Course Name	الساعات	الاسبقيات
1	50164	رياضة عامة 1	General Mathematics 1	3	-
2	50274	رياضة عامة 2	General Mathematics 2	3	50164
3	50542	الجبر الخطي	Linear Algebra with CS. Applications	3	-
4	50844	تحليل عددي	Numerical Analysis	3	50274
5	50321	إحصاء1	Statistics 1	2	-
6	50411	إحصاء 2	Statistics 2	2	30282
7	40364	فيزياء عامة	General Physics	3	-

جدول (9) المقررات الداعمة بعد التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	الساعات	الاسبقيات	الفصل الدراسي
1	50164	رياضة عامة 1	3	-	الأول

2	50274	رياضة عامة 2	3	50164	الثاني
3	50542	الجبر الخطي	3	-	**الثالث**
4	50844	تحليل عددي	3	50274	الثامن
5	50321	إحصاء1	2	-	**الثاني**
6	50411	إحصاء 2	2	30282	**الثالث**
7	40364	فيزياء عامة	3	-	**الأول**

جدول (10) المقررات الاختيارية قبل التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	Course Name	الوحدات	الساعات	المتطلبات
1	30723	مقدمة لتنقيب البيانات	Introduction to Data Mining	3	3	30742
2	30733	إدارة مشاريع البرمجيات	Software Projects Management	3	3	30442
3	30743	تطوير تطبيقات الموبايل	Mobile Applications Development	3	3	30342 - 30472
4	30753	الشبكات العصبية	Neural Networks	3	3	30742
5	30813	برمجة ويب متقدمة	Advance Web Programming	3	4	30752
6	30823	الانظمة الموزعة	Distributed Systems	3	3	-
7	30833	تفاعل الإنسان والحاسوب	Human computer interaction	3	3	-
8	30863	معالجة الصورة	Image Processing	3	3	50542

جدول (11) المقررات الاختيارية بعد التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	Course Name	الوحدات	الساعات	المتطلبات
1	30753	أسس التعليم عن بعد	Foundations of Distance Education	3	3	–
2	30754	تطبيقات ذكية	Smart Applications	3	3	–
3	3075	تصميم وتطوير البرمجيات التعليمية	Design and Development of Educational Software	3	3	30742

4	3076	تطوير تطبيقات الموبايل	Mobile Applications Development	3	3	30442
5	3078	إدارة المشاريع البرمجية	Software Project Management	3	3	30342 – 30472
6	3080	برمجة المواقع الإلكترونية المتقدمة	Advance Web Programming	3	3	-
7	3081	مواضيع خاصة	Special Topic	3	3	–

4.الخلاصة:

يُلاحظ مما سبق فعالية أسلوب المقارنة المرجعية في إثراء وزيادة الممارسات التشغيلية الجيدة للمؤسسات محل المقارنة حيث يسمح بتطوير وتحسين الأداء للمؤسسة ويربطها بالعالم من حولها بتحديد أهم المميزات في التعليم ونشر المعرفة والخبرات بين الجامعات كذلك تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية، ومن خلال التجربة الفعلية في هذا العمل تؤكد الباحثتان على أهمية إجراء المقارنة المرجعية، فباستعراض تجارب الكليات وبرامجها المشاركة في نفس النطاق ومجال العمل نتمكن من تقييم أنفسنا أولا ثم العمل على تعزيز مواطن القوة ومعالجة نقاط الضعف أو الانحراف في مؤسساتنا.

لاحظنا من ناحية البرنامج الدراسي للقسم محل الدراسة التقارب الكبير بينه وبين جامعة طرابلس من حيث عدد المواد وتوزيعها على الخطة الدراسية ويوجد تشابه بنسبة كبيرة بينها وبين جامعة بغداد وتلتقي في بعض المتطلبات مع الجامعة التركية.

تعد الخطة الدراسية للقسم محل المقارنة جيدة نوعاً ما لكنها تتسم بكثرة المواد الداعمة ومواد التخصص التي قد لا تفيد الطالب المتوقع أن يكون معلم مثل لغة التجميع والصيانة وغيرها ويفضل استبدالها بمواد أخرى ذات علاقة بالتعليم مثل استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والتقنيات الحديثة وكذلك التركيز على التربية العملي كتحديد مقرر مخصص للتعامل مع المدارس الثانوية والابتدائية و الإدارات التعليمية، كما أنّ المواد الاختيارية قليلة مقارنة ببقية الجامعات وهذا يعد خللاً في الخطة لأن تنوع المعرفة المقدمة في المقررات الاختيارية يزيد من جودة مخرجات المؤسسة التعليمية كذلك زيادة مقرر مواضيع خاصة يفيد في مواكبة التقدم العلمي وإضافة ومتابعة ما يستجد من مواضيع في مجال التخصص رغم عدم تحديث البرامج الدراسية. تعد جامعة بغداد من وجهة نظر الباحثتين هي الأقرب أن تكون مرجعية أكاديمية لقسم الحاسوب بكلية التربية.

5.التوصيات:

• أهمية تطبيق أساليب المقارنة المرجعية وتعميمها والإعلان عنها بورش عمل وندوات لنشر ثقافة التحسين والتطوير الذاتي وزيادة جودة المخرجات بمؤسسات التعليم العالي أسوة بالدول المتقدمة والاستفادة من تجارب الآخرين خصوصاً في الدول الإقليمية.

• ضرورة تطبيق المقارنة المرجعية بشكل دوري على المؤسسات التعليمية بمختلف مكوناتها.

• تطبيق المقارنة المرجعية لقسم الحاسوب بكلية التربية في مجالات مقارنة أخرى مثل: أعضاء هيأة التدريس، و البحث العلمي، وأعداد الطلبة، ومرافق الجامعة.

المراجع:

– إبراهيم سلمان عودة، منذر مصطفى خريسات (2019)، استخدام أسلوب المقارنة المرجعية لتقييم البرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية، مجلة الدراسات العليا والبحوث.

– إسلام محمود عليان، أسماء محمد السيد (2019) ، معايير تقييم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعات: دراسة مقارنة بين الجامعات الأردنية والجامعات المصرية مجلة التربية المقارنة.

– اليانا حمصي (2016)، تطبيق اسلوب المقارنة المرجعية في المصارف السورية وأثر ذلك على جودة الخدمات المصرفية، ماجستير في إدارة الجودة. سورية: الجامعة الافتراضية السورية.

– بشر محمد موفق لطفي، هبة مقدّم (2021)، استخدام المقارنة المرجعية في تطوير المناهج الدراسية الجامعية: دراسة حالة جامعة العلوم التطبيقية (مملكة البحرين) مجلة الاستراتيجية والتطوير.

–جميلة سعيد قمبر (2016)، تقييم أداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا– جمهورية السودان.

–عبد الحكيم زكريا البطة (2015)، مدى إدراك الإدارة العليا والوسطى لأسلوب المقارنة المرجعية وأثر ذلك على تحقيق التفوق التنافسي لدى البنوك العاملة بقطاع غزة، ماجستير في ادارة الاعمال، الجامعة الاسلامية غزة.

– عدي عبد الحسين جاسم، زينب عدنان هاشم (2021)، استخدام أسلوب المقارنة المرجعية في تقويم الأداء الجامعي (دراسة مقارنة بين كلية الإدارة والاقتصاد/جامعة الكوفة وكلية الإدارة والاقتصاد/جامعة القادسية) مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية.

– فاطمة بنت عبد الرحمن آل الشيخ(2020) ، استخدام المرجعيات الأكاديمية في تقييم أطروحات

الماجستير في جامعة الملك عبد العزيز: دراسة تحليلية: مجلة الدراسات الإسلامية.

– محمد بن علي العجيل، خالد رجب عبدالتواب، جهاد عبدالله عفانة، فاتح إبراهيم دبلة وسعيد محمد عثمان شامي (2017)، تقرير لجنة المقارنة المرجعية في محال برامج الدراسات العليا جامعة الملك فيصل.

Reference

- Chapman & Hall (1995) "Total Quality Management the key to Business Improvement Acid" Free paper Manufactured, 2nd , ed , p. 51.

- Heizer ,J. , Barry& Render(2001)"Operations Management,6th.ed., Prentice-Hill, p. 176.

-Helton, M. L., Sweeny, J. K., & Beatty, R. P. (2000). Benchmarking: A strategic performance improvement tool. Prentice Hall.

-Homgren, C., Datar, S., & Rajan, M. (2000). Cost Accounting: A Managerial Emphasis.

-Krishnamoorthy, B. (2014). benchmarking as a measure of competitiveness. International Journal of Process Management and Benchmarking , pp. 342 – 359.

- Leandri, Suson, J.(2000) "Two Essential Tools for the New Internal Auditor. Bench making and Best Practices, http://www. And ersen .com/resource.Z. nsf/Vattachlu/Essential to olsinternal /Anditor GBP/ $ Fr/elst R27 28 . pdf.

-Robert,c.(1989)the Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance. Quality Press ISBN:97808738905880873.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



دور التكنولوجيا الرقمية في تطوير فن الميدالية وتشكيله

(دراسة وصفية – تحليلية)

أ. حنان أحمد رجب القاربولي

محاضر مساعد بكلية التربية – جامعة بنغازي

hanan.ilgaraboli@uob.edu.ly

:Prepared by the researcher

a. Hanan Ahmed Rajab Al-Qarabouli

Assistant lecturer at the Faculty of Education - University of Benghazi

University of Benghazi - College of Education, Benghazi

Department of Art Education

hanan.ilgaraboli@uob.edu.ly

ملخص البحث :

استخدمت التكنولوجيا الرقمية في العديد من الصناعات، وقد تم تطبيقها في وسائل الفن المختلفة، بما في ذلك فن الميدالية التي تُعدّ من أهم وسائل التكريم المختلفة في العالم، وذلك بما تحمله من معانٍ وأفكار شأنها في ذلك شأن الفنون الأخرى، فالميدالية وسيلة جيدة لإبداء الرأي والفكر ونشر الوعي لدى الجماعات والأفراد في الميادين المختلفة.

تم استخدام تكنولوجيا هذا العصر في إحداث تغيرات جذرية في مفاهيم وأساليب التعبير الفني ذات أهمية قصوى للوصول بتلك المستحدثات التكنولوجية من آلات وبرامج نحو تطوير مفاهيم وقيم جمالية وتشكيلية معاصرة في مجال فن الميدالية(وسام محمد–2022)، فالمشكلة في ما مدى تأثير الفن الرقمي ودوره على التقنيات والأدوات المستخدمة في تطوير الشكل الميدالية وتشكيلها للكشف عن مفاهيم ومعالجات تشكيلية وجمالية جديدة وتوافقها مع الأساليب الحديثة في فن الميدالية، وتفترض الباحثة أن استخدام البرمجيات الرقمية في مجال فن الميدالية بصفتها أدوات تكشف مفاهيم ومعالجات تشكيلية وجمالية جديدة تتوافق مع الأساليب المتطورة للتشكيل في فن الميدالية.

يهدف البحث إلى التعرف على تأثيرات الوسائط الرقمية – مع وجود الأساليب التقليدية – على الجانب التقني في فن الميدالية، وإلقاء الضوء على التقنية الرقمية واستخداماتها في فن الميدالية، والتعرف على الميدالية المنفذة من خلال التقنيات الرقمية؛ لذلك توصلت هذه الدراسة الى أن للتكنولوجيا الرِقمية تأثيراً ودوراً مهماً على فن الميدالية، فقد سهلت تطور عملية تشكيل العمل الفني بطريقة أسرع وأدق، بعد أن ارتبط فن الميدالية بالتكنولوجيا الرقمية، وخلق لنفسه عالماً افتراضياً مروراً بمراحل عدة تأثر بها فن الميدالية من جوانب عدة، كجانب التقنية والأدوات مما أدى إلى ظهور العديد من التشكيلات المتطورة لشكل الميدالية.

وختاماً قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات منها التشجيع على التكنولوجيا الرقمية بإدخالها في برامج تعليم الفنون المختلفة، وإنشاء برامج تدريب في الكليات المخصصة للفنون.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الرقمية – تطوير –تقنية – تشكيل– فن الميدالية .

Research Summary..

Digital technology has been used in many industries ، and is applied in various means of art ، including the art of the medal ، which is considered one of the most important various means of honor in the world ، due to the meanings and ideas it carries ، like other arts. The medal is a good way to express opinion and thought and spread awareness. Among groups and individuals in different fields.

Using the technology of this era to bring about radical changes in the concepts and methods of artistic expression is of utmost importance to reach these technological

innovations ، including machines and programs ، towards developing contemporary aesthetic and plastic concepts and values in the field of medal art. The problem is the extent of the role of digital art in the techniques and tools used to develop and form The medal form is to reveal new plastic and aesthetic concepts and treatments and their compatibility with modern methods in medal *art. The researcher assumes that the use of digital software in the field of medal art as tools reveals new plastic and aesthetic concepts and treatments that are compatible with advanced methods of formation in medal art.

The study aims to identify the role of digital media - in addition to traditional methods - on the technical side of medal art ، shed light on digital technology and its uses in medal art ، and identify the medal executed through digital technologies.

Therefore ، this study concluded that digital technology has an important role in the art of the medal ، as it has facilitated the development of the process of forming the artwork in a faster and more accurate way ، after the art of the medal was linked to digital technology and created a virtual world for itself ، passing through several stages in which the art of the medal was affected from several aspects ، such as the aspect of technology ، tools ، and this. Which led to the emergence of many advanced formations of the medal shape In conclusion ، the researcher developed a set of recommendations ، including encouraging digital technology by introducing it into various arts education programs ، and creating training programs in colleges dedicated to the arts..

Keywords: digital technology - development – formation- Technique - medal art.

مقدمة:

يُعدّ فن الميدالية من أقدم الفنون في تاريخ الحضارة الإنسانية وبتتابع العصور تطور الشكل والمحتوى ومن ثم الطرائق الأدائية كما صاحب ذلك مواكبه الأدوات والمعدات اللازمة لفن الميدالية احتياجات كل عصر على حده حيث انتقلت الأدوات من العصور القديمة إلى العصر الحديث من أدوات بدائية تقليديه تعتمد على البساطة وما تتيحه الطبيعة آنذاك إلى أن وصلت إلى ما يسمى بالنحت الميدالية الرقمي اعتماداً على برامج مسبقه وآلات خصصت للتعامل مع هذه البرامج بحيث أصبح فن الميدالية لغة برمجيه ومعلوماتية تنقل إلى أجهزه الكمبيوتر بواسطه ماسح ضوئي ثلاثي الأبعاد وهذا ما أتاح مظاهر بصريه ومعالجات مبهرة لم تكن في السابق إلا أن بعض أعمال الميدالية الرقمية تستعرض إمكانات غير مسبوقة من معالجات نحتيه أضفت على الخامة مظاهر بصريه تدمج بين تطور العلم والأساليب الأدائية والأدوات في فن الميدالية (وسام محمد–2022)، فمنذ بدء الخليقة ابتكر الإنسان وسائل متعددة للتعامل والتبادل المعرفي، وتطورت الأدوات المستخدمة في التعريف بكينونة المرسل وتوصيلها الى المتلقي تعبر عن الإبداع والابتكار والعلم المستجد وطرح الأفكار والمشاعر لصناعة أشياء مستجدة تواكب التطور البشري والحاجات والرغبات الإنسانية في كافة المجالات; ;.

وقد وظف الإنسان الابتكارات المتتالية في العلوم التقنية والميكانيكية للتسهيل والإسراع في التبادل الثقافي والمعرفي خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية، والتي دخلت في جميع مفاصل الحياة

المتمثل بتقنية جهاز الحاسوب، الذي يُعدّ مبرمج متكامل بما فيه من تقنيات الصور والألوان والمعلوماتية من خلال الإنترنت، اختصار المساحات الشاسعة بشاشة لآفاق غير محدودة من الأفكار ببرنامج وفق إدراك انتقائي

وقد تأثر فن الميدالية بالتطور سريع الخطى في كل نواحي الحياة، مما أثر أيضاً بشكل قوى وفعال فى الوسائط الإبداعية للفنان مما جعله يستطيع إبداع أشكال نحتية مصممة للميدالية على الحاسب ولها بيانات رقمية تستطيع مواكبة ذلك العصر، فظهرت في الآونة الأخيرة مصطلحات عدة جديدة على فن الميدالية وسرعان ما بدأت في الانتشار وربما كان من أهمها هو الطينة الرقمية (Digital clay) والنحت الافتراضي (virtual sculpture) وهى تعد احدث التقنيات في عالم النحت الرقمي للميدالية (Digital Sculpture) وربما كان من أهمها واحدثها هو الفورمتوجرافى (Formtography) وهو الاستنساخ بلا قوالب، وقد أسهمت تلك التقنيات في عبور الحواجز النفسية والعملية، التي كانت تباعد بين الفنان وبين تلك التقنيات بحيث أصبحت تعطى دفعة للفنان في سبيل ما يصبو اليه، من خلال استغلال الإمكانيات المتاحة كافة، بحيث يمكن وضع عدة تصورات للشكل الواحد، وتمكن الفنان من أن يستعيد الحلول التشكيلية التي يراها مناسبة.

مشكلة البحث: استخدام تكنولوجيا هذا العصر في إحداث تغيرات جذرية في مفاهيم وأساليب التعبير الفني ذات أهمية قصوى للوصول بتلك المستحدثات التكنولوجية من آلات وبرامج نحو مفاهيم وقيم جمالية وتشكيلية معاصرة في مجال فن الميدالية الحديثة فالمشكلة هي ما مدى تأثير الفن الرقمي على تقنيات وأدوات النحت الميدالية على الشكل الميدالية للكشف عن مفاهيم ومعالجات تشكيلية وجمالية جديدة وتوافقها مع الأساليب الحديثة في تشكيل الميدالية.

فرض البحث: من خلال استخدام البرمجيات الرقمية في مجال فن الميدالية كأدوات تكشف مفاهيم ومعالجات تشكيلية وجمالية جديدة تتوافق مع الأساليب الحديثة في الميدالية.

هدف البحث: تعرف على فن الميدالية.

- التعرف على تأثيرات الوسائط الرقمية على الجانب التقني في فن الميدالية.
- إلقاء الضوء على التقنية الرقمية واستخداماتها في فن الميدالية.
- التعرف على فن الميدالية المنفذ من خلال التقنيات الرقمية.

أهمية البحث: إثراء مجال فن الميدالية من خلال استخدام البرمجيات الرقمية واستحداث تقنيات عالية الجودة في التشكيل.

– انتشار تلك التقنيات الرقمية يمكن الاستفادة منها في المقررات الدراسية ببرامج الفنون المختلفة لتواكب متطلبات العصر.

منهجية البحث : الوصفي – تحليلي.

الدراسات السابقة: الدراسة الأولى بعنوان **(الحركة التقديرية في الفنون الرقمية بصفتها مصدر لإثراء القيم الفنية للتصميمات الزخرفية)** للباحثين **(عمرو أحمد كمال وإسلام محمد السيد هيبة)** مداخلة منشورة في المجلة العلمية لكلية التربية النوعية العدد 15 بمصر سنة 2018 م، ويتناول هذا البحث إشكالية كيف يمكن الاستفادة من الحركة التقديرية في الفنون الرقمية لتحقيق قيم فنية وجمالية تثري اللوحات الزخرفية؟ واعتمد الباحثان على فرضيتي أنه يمكن الاستفادة من الحركة التقديرية في الفنون الرقمية بصفتها مصدراً للتصميمات الزخرفية، ويمكن التوصل للقيم الفنية والتشكيلية من خلال الحركة التقديرية أي الإيهامية في الفنون الرقمية، مستخدمين المنهج الوصفي التحليلي، وخلصا في الأخير إلى أنه يمكن اعتبار الحركة التقديرية في الفنون الرقمية مصدراً للتصميمات الزخرفية، وأنّ البناء التصميمي يمثل القانون الذي تنظم على أساسه الأجزاء وتنفيذ هذه الدراسة في تحديد آفاق الفن الرقمي ومراحله.

الدراسة الثانية بعنوان **(استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفن التشكيلي المعاصر)** للباحثتين **(سلاف كبوط وآمنة قجالي)** مداخلة منشورة في مجلة **(مجلة جماليات)**المجلد 9 العدد 1 سنة 2022 م، ص 287 – 313 بالجزائر وتهدف الدراسة الي تحديد كيفية استخدام الفنان للتكنولوجيا مع التعرف علي ارتباط الفن التشكيلي المعاصر بالتكنولوجيا الرقمية ،وجوانب تأثر الفن التشكيلي الجزائري لها ،ومحاولة استخدام أهم انواع الخامات الحديثة المستخدمة وتوصلت الدراسة إلى أنّ للتكنولوجيا الرقمية تأثر الفن التشكيلي المعاصر واعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي و التحليلي والمنهج التاريخي وخلصت في الأخير إلى أنه قد تم استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفن التشكيلي المعاصر بطريقة تتماشى والطبيعة الديناميكية والمتجددة للفن ،ذلك من خلال تطور أساليبه وأدواته مع إدخال تقنيات وبرامج جديدة إلية ن من أجل أن يواكب التطور الحاصل ويفتح آفاقاً جديدة للإبداع لدى الفنانين المعاصرين.

الدراسة الثالثة بعنوان**(التحول الرقمي وأثره في الفنون المعاصرة)** للباحثة **(سلوى أحمد محمود رشدى)** مداخلة منشورة في مجلة **(العمارة والفنون الإنسانية)**– المجلد 8 – عدد 9 – أكتوبر 2023 م – ص 449– 460.وتناول هذا البحث مفهوم التحول الرقمي والفنون الرقمية واساليبها ومدارسها، مع عرض وتحليل مختارات من أعمال فنية اعتمدت على التقنيات الرقمية المتعددة ،فمن هذا المنطلق تقوم مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية: إلى أي مدى تأثرت الفنون المعاصرة بالتقنيات الرقمية؟ وتهدف الدراسة إلى التعريف بمفهوم التحول الرقمي وتاريخه

،وكذلك التعريف بمفهوم الفنون الرقمية وأساليبها ومدارسها وتجد فرض الدراسة في تقنيات التحول الرقمي ساهمت في اثراء الفنون المعاصرة ،اضطلاع دارسي الفنون بمداخل حديثة لتناول العمل الفني تتواكب والتطور التكنولوجي، وتقتصر حدود البحث فبدراسة مفهوم الفن الرقمي وتحليل أعمال بعض فنانين الفن الرقمي منذ ستينات القرن الماضي وتتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت الباحثة إلى أنّ التكنولوجيا الرقمية أتاحت التوسع الكبير من الإبداع سواء للفنان المحترف أو الهاوي لممارسة الفنون ،وتوصلت أيضاً إلى أنّ الفنون الرقمية ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد تساعد في الحفاظ على التراث والتاريخ من خلال المسح ثلاثي الأبعاد.

واشتركت الدراسات السابقة بصفة عامة في الحديث عن التكنولوجيا الرقمية والفن المعاصر، ولكنها لم تدرس تخصص فن الميدالية وتأثيرات الوسائط الرقمية عليه والأساليب التقليدية – والجانب التقني في فن الميدالية، والتقنية الرقمية واستخداماتها في فن الميدالية، وأيضاً لم تدرس فن الميدالية المنفذة من خلال التقنيات الرقمية المعاصرة.

الدراسة : استمر الإنسان في استعمال الأداة المباشرة على مر الزمن تطورت من أداة حجرية صوانة إلى أداة معدنية أكثر تطوراً تحركها الطاقة البشرية إلى أن أصبحت الأداة تتحرك بقوى غير بشرية، فأصبحت الآلة أكثر قوة واستمراراً وانتظاماً من اليد البشرية، فالتقدم التكنولوجي من أهم مقومات التطور للرؤية الفنية فباختلاف المفاهيم الفنية للميدالية يختلف الشكل الفني وتتباين خصائصه لتؤكد الجانب التقني في فن الميدالية، ومن ثم إبراز دور الادوات والمعدات الحديثة جعلت فن الميدالية أيسر مما سبق، وإن كان هذا لا يقلل من أهمية الأدوات التقليدية .

فالميدالية أصبحت لا تستغرق وقتاً طويلاً، فكثير من العمل اليدوي مطلوب، لكن الفنانين يعملون بوسائل أخرى ويتمتعون بمميزات التكنولوجيا لتجويد إبداعاتهم المتطورة، ولكن تظل المطرقة والإزميل من أهم أدوات النحت على الميدالية، فالأدوات البسيطة التي كان يستعين بها الفنان في عملة حل محلها آلة معقدة يستعملها الفنان لإنهاء عمله بسرعة مما أدى إلى تعديل طبيعة الفن من إنتاج يدوى إلى إنتاج آلي يتوافق مع عصر السرعة، فزاوج الفنان ما بين نتاج عصره الفكري والوجداني وبين ما قدمته التكنولوجيا له من أدوات ومعدات حديثة تعاونه في محاولة اكتشاف خاماته وخصائصها التي تتواءم مع طرائق التعبير المختلفة؛ ولعل هذا ما يؤكد قيمة التجريب والاستغراق التي يتمتع بها الفنان في العصر الحديث .

ففي ظل التطور العلمي والتكنولوجي وتلك الهيمنة القوية لمستحدثات الفكر في مجال التقنيات وصناعة وتشكيل الخامات، كان لزاما على الفنان التشكيلي وبخاصة النحات الميدالية أن يتساءل ويبحث باستمرار عن صياغات وتقنيات جديدة ينتج من خلالها تركيبات وهيئات شكلية مبتكرة تتماشى وتساير هذا الركب التكنولوجي الذى أثر تأثيراً واضحاً في الأساليب الفنية والتشكيلية لكثير

من الفنانين ممن لجأوا إلى تقنية الآلة وإمكاناتها التشكيلية في التعبير عن أفكارهم وتعبيراتهم ففي مجال فن الميدالية لم يعد الحاجة إلى إهدار الوقت والجهد في التعامل مع خامات صلبة وثقليه وغاية في صعوبة التشكيل طالما أنّ هناك البدائل التكنولوجية والوسائط التي يمكن من خلالها بصفتها أداة للتعبير عن الأفكار وتنفيذها .

ومن أساليب ومهارات التشكيل في فن الميدالية أسلوب النحت الغائر والبارز، واستخدم هذا الأسلوب في التشكيل على كثير من الخامات وخصوصاً المعادن المختلفة، ويحتاج هذا الأسلوب إلى مهارة وقدرة عالية في التشكيل وبخاصة أنّ كانت الخامة المستخدمة من الخامات الصلبة، وتطوراً لما يحتاجه هذا المجال في التشكيل وأسلوب التعبير بطريقة النحت الميدالية أيا كان بارزاً أو غائراً جاء هدف البحث هنا إلى إيجاد تقنيات وأساليب تشكيل متطورة لفن الميدالية عن طريق استخدام تقنيات الآلة والوسائط التكنولوجية الرقمية.

فن الميدالية: تُعدّ الميدالية من أهم وسائل التكريم المختلفة في العالم حتي الآن وذلك بما تحمله من معاني وأفكار كثيرة ومتنوعة، وأيضاً لكونها وسيلة مهمة مؤثرة في رفع الروح المعنوية لدى الأفراد والجماعات فهي ترمز للوفاء تجاه من أسهم في تقدم الدول من العلماء و المفكرين في المجتمعات المختلفة وأيضاً للرياضيين الذين تفوقوا في المسابقات المحلية والدولية أو غيرها من المسابقات الكثيرة الأخرى شوشان، 1992: 645 .

ولكون الميدالية عملا فنياً قائماً بذاته في الحيز والمساحة إلا أنها تعبّر عن معاني كثيرة، شأنها في ذلك شأن الفنون الأخرى كالنحت البارز والغائر والنحت المستدير، فالميدالية وسيلة جيدة لإبداء الراي والفكر ونشر الوعي لدى الجماعات والأفراد في الميادين المختلفة فالميدالية تنفذ عادة من معادن ثمينة كالذهب والفضة وهذه المعادن تعطي قيمة جمالية عالية للميدالية، وتجعلها من أهم الوسائل المستخدمة للإهداء والتكريم والتقدير، ولذلك مرت صناعة الميداليات بمراحل عديدة أدت في النهاية إلى إنتاج ميداليات عالية الجودة تكون بمثابة إبهار للمتلقي والمشاهد عن قرب، حيث تكون مشجعا لمن يريد أن يجد نفسه مكرما لتفوقه في مجال من مجالات الحياة التي تفيد البشرية و تقدمه شوشان،1988: 278.

والسنوات الأخيرة شهدت تطوراً سريعاً في تنفيذ الميداليات وبخاصة من قبل فنانين تخصصوا في هذا الفن الدقيق ،حيث قاموا بتنفيذ ميداليات كثيرة متنوعة طالت كل المجالات، ولزيادة الطلب على هذا النوع من الفن اضطر بعض الفنانين أثناء تنفيذ ميدالياتهم إلي اختصار بعض المراحل المفيدة والمهمة لإخراج الميداليات فقاموا بالاستغناء عن الإطار الخارجي للميدالية المتعارف عليه كالدائرة والمربع والمثلث واكتفوا بعمل الميدالية يحدها شكل التصميم نفسه، وأيضاً ثم الاستغناء عن كتابة بعض الكلمات والاكتفاء بما يوضحه ويعكسه التصميم ويعبّر عنه من معانٍ وأفكار.

يتضح مما سبق ذكره يتضح أنّ فن الميدالية فن كغيره من الفنون الأخرى يتأثر أيضاً بالتيارات الفنية المختلفة، وللميدالية دور مهم في حياة الشعوب والحضارات من حيث التمجيد والتخليد والتسجيل لأمجاد وانتصارات وأعياد الأمم والشعوب.

التكنولوجيا الرقمية وفن الميدالية:

إنّ أُولى محاولات إخراج عمل فني بواسطة الحاسوب كان العام 1965، على يد الفنان الألماني "فريدر ناك"، الذي صمم خوارزمية تتيح رسم مجموعة من الأشكال الفنية المختلفة، لتكون بذلك أول رسمة للفن الرقمي، على الرغم من غياب المصطلح الواصف له في ذلك الوقت.

اسُتخدم مصطلح الفن الرقمي لأول مرة العام 1980؛ لوصف برنامج الرسام AARON الذي استخدمه المهندسون في برمجة روبوت ذكي قادر على رسم رسومات كبيرة ومتنوعة على ورقة موضوعة على الأرض، ما لفت أنظار المصممين لاستغلال وتطوير هذا النوع الجديد من الفنون كبوط ، وقجالي، 2022: 287.

وحيث عرف العصر الحديث بعصر المعلومات أو عصر الكمبيوتر هذا الابتكار الذى غيّر وجه الحياة الإنسانية، فيعد الكمبيوتر من أهم وأحدث الوسائل التكنولوجية الحديثة، وهو جهاز قادر على استقبال البيانات وتخزينها واسترجاعها آلياً ويستخدم في شتى مجالات الحياة "حيث إنّ الحاسب الآلى يستخدم بصفتها أداة في يد الفنان – يوسع مجال قدرت المبدع في مجال الفنون المرئية عن طريق التفكير في وسائل جديدة وبتحليل الأفكار بحيث يتم إدخالها في الحاسب فيقوم ببرمجة الأفكار وبأمرة من الفنان يتم تنفيذ الأمر موفراً للجهد محققًا مجالًا أرحب وواسع للعمليات ببساطة لأنه يعمل بتأكيد وسرعة أكبر مما يأمل الفنان أن يفعله سميث : 1997: 13) فكان التحدي أمام النحات أن يحول ويترجم أفكاره ورؤيته الفنية للموضوعات التي يريد التعبير عنها إلى مجموعة من البيانات والمعلومات والمحتويات، لمجموع العناصر والخطوط الخاصة بفكرته وذلك من خلال مجموعة من البرامج الإلكترونية المتخصصة والمرتبطة بتلك الآلات والماكينات، والتي يمكن للتكنولوجيا عن طريق هذه البرامج المتخصصة تحويلها إلى تطبيقات عملية، لخلق أفكار جديدة تمكن النحات التعبير عن أفكاره بوسائط وتقنيات التكنولوجيا الحديثة، فمن خلال ما سبق يرى الباحث أنه من الضروري الاستفادة من المستحدثات في تكنولوجيا آلات الحفر على الخامات وما تتحه من تقنيات جديدة ومتقدمة للتعبير عن مفاهيم وقيم جمالية وتقنية في مجال النحت الميدالية.

التحكم الرقمي: التحكم الرقمي هو التحكم في ماكينات العدد بواسطة الأرقام، حيث تستقبل الماكينة الأوامر من وحدة تحكّم خاصة وتقوم بتنفيذها عبدالغفار، 2005: 684.

وتقبل الماكينة المعلومات في صورة شفرات coded information من وحدة التحكم، وتقوم بالتنفيذ طبقًا للأوامر المرسلة، ويتم تخزين هذه المعلومات بطريقة يمكن بها قراءتها واسترجاعها من لوحة البرنامج، وبرنامج التحكم الرقمي عبارة عن منفذ مجموعة من الأوامر يقوم بكتابتها المبرمج حيث يتم تحويل المعلومات الخاصة إلى قائمة مرتبة منطقيا لتوجيه الماكينة جزء معين من تشغيل العمل المطلوب، وتحتوى قائمة البرنامج على المعلومات الخاصة بالتشغيل مثل نوع العدة المستخدمة وسرعات القطع ..إلخ سلوى أحمد، 2023: 298.

ولقد كان لظهور تقنية التحكم الرقمي بمثابة التحول الجذري في طريقة التحكم في ماكينات العدد، وذلك استجابة لما بدأ جلياً من وجود محدودية في امكانيات هذه الماكينات، مما يفرض قيودا ثقيلة على التصميمات الهندسية ومتطلباته المتصاعدة من حيث الدقة والتعقيد، وفى السنوات التي تلت الحرب الكونية الثانية ثبت بوجه خاص عجز الماكينات التقليدية عن تحقيق متطلبات صناعة المعدات الجوية، مما فتح الباب على مصراعيه لظهور ما يسمى بالتحكم الرقمي عبدالغفار، 2005: 686، وقبل الشروع في تناول التعامل مع هذه التقنية وإنشاء برامج التشغيل اللازمة يكون من الضروري التعرف على الإطار الذى تعمل فيه تقنية التحكم الرقمي بالحاسب.

أنواع نظم التحكم الرقمى:

التحكم الرقمي :صورة من صور الآلية القابلة للبرمجة حيث يتم التحكم في معدات التصنيع بواسطة برنامج خاص بالقطعة المارد انتاجها، ويكون البرنامج في شكل أرقام وحروف ورموز، ويحفظ على هيأة شريط مثقب تتم قراءته بواسطة جهاز التحكم في الماكينة، وعندما يتغير العمل المطلوب تصنيعها يتغير أيضاً البرنامج، وهذه القابلية لتغيير البرنامج هي التي تجعل ماكينات التحكم الرقمي مناسبة للإنتاج المنخفض والمتوسط الحجم، وتقوم قاعدة التشغيل لكل هذه الأنواع من ماكينات التحكم الرقمي على مبدأ مشترك وهو التحكم في موقع أداة القطع بالنسبة للقطعة تحت التشغيل ،و التي يتم تنفيذها (سميث ،1997: 130).

التحكم الرقمي المباشر: هو عبارة عن نظام تصنيع يقوم فيه كمبيوتر واحد بالتحكم في ماكينات عدة تحكم رقمي بصورة مباشرة وحية، حيث ينتقل برنامج القطعة المعينة المراد إنتاجها من ذاكرة الكمبيوتر مباشرة إلى ماكينة التحكم الرقمي.

تحكم الرقمي بالكمبيوتر: CNC (انظر إلى شكل 1) عبارة عن نظام تحكم رقمي يستخدم فيه كمبيوتر – له ذاكرة لحفظ البرامج التي تسجل فيه – للتحكم في ماكينة التحكم الرقمي، ويمثل الكمبيوتر جزء لا يتجزأ من الماكينة، ويمكن برمجة ماكينة التحكم الرقمي مباشرة باستخدام لوحة مفاتيح الكمبيوتر أو بواسطة شريط مثقب Punched Tape يقوم الكمبيوتر بقراءته كما أن بعض ماكينات ال CNC يستطيع فيها الكمبيوتر بالإضافة إلى ما ذكر قراءة البرامج المسجلة اسطوانات" (http://www.flong.com/projects/aves) وتوجد أسباب عدة ادت إلى الانتشار الواسع لاستخدام ماكينات التحكم الرقمي بالكمبيوتر CNC فيمكنها تحقيق العديد من المزايا مثل: تقليل الزمن– استخدام تجهيزات تثبيت أكثر بساطة من المستخدمة في الماكينات التقليدية – تحقيق نظام إنتاج أكثر مرونة للتغييرات في جداول الإنتاج – السهولة في تقبل أي تغييرات في تصميم العمل المطلوب تنفيذه لأنّ ذلك يحتاج فقط إلى تغيير في البرنامج السابق للقطع – زيادة دقة الإنتاج والتقليل من الأخطاء .

ولكن على الرغم من تلك المميزات يجب ألا ننسى إذا أدخلنا نظام CNC للإنتاج فإنه لابد أن تواجه هذه المشاكل التالية: زيادة الصيانة الكهربائية وتنوعها. ارتفاع التكلفة الابتدائية لماكينات الـ CNC وارتفاع تكلفة تشغيل الماكينات – إجراء تدريب جديد للعاملين على كل المستويات لاستيعاب نظام الـ CNC ومتطلباته من برمجة وتشغيل وصيانة.

تشمل ماكينة أل CNC علي وحدة نظام تتضمن وحدة التحكم ووحدة المراقبة ووحدة لتوجيه آليات التشغيل وفقاً لتصميم مسار الآلة الذي يوفره برنامج متخصص كما يتضمن النظام عادة شاشة Monitor تستخدم في عرض برنامج التشغيل بغرض المراجعة والضبط ومتابعة العمل واستقبال الرسائل من الأعطال بالإضافة إلى مؤشرات أو مبينات بيان موضع أداة التشكيل tool machine في كل مرحلة من مراحل التشغيل، وكذا منضدة الماكينة Table Machine وتضم وحدة التحكم أيضاً الذاكرة الخاصة باستدعاء البرنامج وتخزينه وكذا جهاز أو برنامج تشخيص الأعطال Diagnosticsالذي يقوم بتحليل الأعطال وإجراء الاختبارات بالإضافة إلى العديد من مفاتيح

الوظـائف المختلفـة"(http://www.anamuhands.nel) أشـكال مختلفـة مـن النحـت البـارز والغائر بالطريقة النحت الرقمي للميدالية.



(شكل 1) ماكينة أل CNC

التقنية الحديثة لاستخدام الليزر في عمل الميدالية:

كان للتطور التقني أثره الكبير على طرائق تشكيل الميدالية بصورة دائمة فقديمًا كان النحاتون يقومون بعمل النماذج يدويًا فقط، باستخدام الإزميل والمطرقة أو استخدام الطين للتشكيل وهو ما يعرف بـ النحت المباشر على الميدالية ثم تطورت هذه التقنية شيئًا فشيئًا إلى أن اكتشفت أشعة الليزر.

ويعد الليزر أحد أهم صور التقدم العلمي الهائل لما له من استخدامات عديدة في مجالات الحياة كافة، ونحن نخص بالذكر كيفية الاستفادة منه في المجال الفني، وبالتحديد في نحت فن الميدالية.

كما طرأ هذا التطور على طريقة عمل النماذج الصغيرة، للميدالية من خلال آلة الينتوجراف

http://www.hazemsakeek.com/Physics_Lectures/Laser/LaserLectures_13.htm

وكانت هذه الآلة في بادئ الأمر مصنوعة من الخشب وبصورة مبسطة للغاية، ثم مرت بعد ذلك بمراحل عدة من التطور حيث كان النحات يقوم بعمل أشكاله بصورة يدوية ويدخلها إلى الآلة لعمل نماذج منها. وكانت هذه العملية تتم عن طريق استقراء لسطح النحت بصورة يدوية في خطوط متتالية ومتتابعة لتسجيل نقاط البروز والانخفاض تمهيدًا للقيام بعملية التنفيذ، ثم تطور (البنتوجراف) في القرن العشرين فعالج مشكلة استقراء أسطح المنحوتات بطريقة إلكترونية عن طريق استخدام الكمبيوتر (https://en.wikipedia.org/wiki/Laser)

نظراً للتطور الكبير لبرامج الكمبيوتر في هذا المجال، استطاع الفنان تنفيذ الميدالية من

خلال برامج الكمبيوتر، وبنتوجراف حديث بصورة مباشرة من الرسم المظلل دون الحاجة إلى عمل النموذج المنحوت يدويًا (انظر إلى شكل2)، ثم قراءة الأسطح النحتية بصورة أو بأخرى وقد تلى ذلك تطوراً هائلاً في هذا المجال في القرن الواحد والعشرين فأصبحت عملية قراءة أسطح الميدالية تتم عن طريق استخدام ماسح ضوئي بأشعة الليزر وحيد، 2005 .



(شكل 2) عمل نموذج جصى لميدالية يدويا

استخدام الليزر في المسح الضوئي وتشكيل الميدالية: وهنا نجد أنه من الممكن الاستفادة من تقنية استخدام الليزر في مجالين لنحت الميدالية:

المجال الأول: المسح الضوئي للأشكال الطبيعية أو الأعمال النحتية المنفذة للميدالية مسبقًا وإمكانية تحويلها إلى أشكال ثلاثية الأبعاد باستخدام البرامج المخصصة لذلك، ثم نقلها إلى ماكينات الفينتوجراف للقيام بعملية التنفيذ النهائية.

تقدم التكنولوجيا الحديثة في مجال المسح الضوئي بالليزر جهاز ليزر دبزاين (LDI) الذي يتميز بالسرعة العالية في مسح الأشكال ذات الأبعاد الثلاثية عن طريق استخدامه في حاسب آلي منفصل يتم توفيره مع نظام التشغيل لتجميع بيانات المسح الضوئي بالليزر ثلاثي الأبعاد من الجزء الذي تم مسحه ضوئيًا ثم يتم تنظيمه في نظام واحد بعد المسح الضوئي لجميع أسطح ذلك الجزء باستخدام مميزات برنامج المسح الضوئي متعدد الاستخدامات ويمكن بدء التنسيق اليدوي أو حركات المسح الضوئي المبرمجة بواسطة المشغل لمسح أجزاء تصل إلى 15 نقطة في الدقيقة، وتصل سرعة المسح الضوئي الخطي بالليزر من 1 إلى 2 بوصة في الثانية في جميع عمليات المسح الضوئي ويمكن المسح الضوئي الكامل للجزء المعني أو أجزاء منه فقط في دقائق معدودة، ويمكن مسح أكثر الأجزاء تعقيداً باستخدام رأس المسح اليدوي(www.lisetdesigh.com).

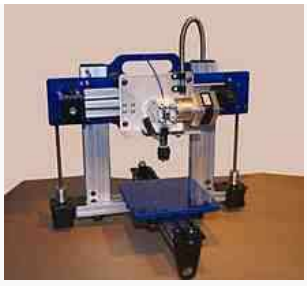
ويتمكن جهاز الماسح الضوئي بالليزر (LDI) من قراءة معلومات تحديد مواقع المسح وتحويلها إلى رموز، كما أنه يستطيع المسح المستمر بمعدلات عالية للحصول على بيانات تصل إلى 14 نقطة في الثانية مع درجة وضوح عالية، ويوجد برنامج ثلاثي الأبعاد يتحكم في ضبط الماسح الضوئي ويسمى (Data Sculpt) مصمم لمعالجة البيانات الخاصة بلغة الإحداثيات عالية

أو منخفضة الكثافة ثلاثية أو ثنائية الأبعاد، يدويًّا أو أتوماتيكيًّا ويتم استخدام هذا البرنامج لتحسين بيانات المسح الضوئي الأكثر تنظيمًا، وكذلك يتم ترتيبها واستكمالها وتتضمن وظائف الضبط ما يلي: التنعيم، الدمج، الترتيب، التقسيم، التهذيب، الفحص، النقل، التظليل.

كما يمكن استحضار ملفات الأوتوكاد وبيانات المسح الضوئي للأشياء الأخرى لإدخالها في برنامج Data Sculpt ومزجه بملف المسح الضوئي.

ويوفر هذا البرنامج بيانات قوية ثلاثية الأبعاد، وقدرات معالجة البيانات ويسمح هذا البرنامج بتجميع البيانات المستقاة من المسح الضوئي في قاعدة بيانات ثلاثية الأبعاد وبها خاصية الواجهة البيانية لضبط البيانات النقطية والتحكم فيها، وتتوافر للقياسات ثلاثية الأبعاد وحساب الأحجام وتحويل البيانات الضوئي إلى تطبيقات أخرى خاصية التفاعل مع المشغل، وتسمح الرؤية الديناميكية ثلاثية الأبعاد وضبط ملفات المسح الضوئي الكبيرة والتعامل معها كما يساعد على التحديد السريع لمكان المنحنيات الحدودية أو الحواف المثالية، كما أنه يكشف أتوماتيكيّاً عن الأركان ويتم تحديد وتنعيم النقاط لتكوين شكل كامل، ويتم إعادة ترتيب بيانات المسح الضوئي لهذا الشكل الغير مرتبة وتحويلها إلى هياكل خطية (http://ar.wikipedia.org/wik) .

والماسحات الضوئية تستخدم المسح الليزري المثلثي أي الذي يستخدم قواعد حساب هندسة المثلثات، وهو أسلوب تام للحصول على البيانات ثلاثية الأبعاد وهذا الأسلوب الهندسي هو أسلوب نشط تم فيه حساب بعد الشيء المراد مسحه ضوئيّاً بواسطة مصدر ضوء موجه وآلة تصوير فيديو وشعاع الليزر ينعكس من مرآة على الشيء المراد مسحه ضوئيًّا والذي يبعثر بدوره الضوء فيتجمع بواسطة آلة التصوير الموجودة على بعد هندسي معين من شعاع الليزر ثم يتم تحديد الإحداثيات س، ص، ع وهي إحداثيات مساحية ثلاثية الأبعاد للنقطة المسطحة وتلتقط آلة التصوير صورة السطح ويتحول جميع النقاط البيانية إلى صور رقمية تتكون من آلات النقاط، وتكون نموذجًا ثلاثي الأبعاد للشيء المراد مسحه ضوئيًّا في الحال (www.lisetdesigh.com)



(شكل 3)طابعة ثلاثية الابعاد

المجال الثاني: الطباعة ثلاثية الأبعاد: تنقسم الطباعة ثلاثية الأبعاد إلى نوعين: النوع الأول غير مباشر، انظر ‘إلى شكل(4)، وهو يعتمد على بثق نوع من الشموع والطبقات الداعمة لبناء شكل

من الشمع تمهيداً لسباكته بطريقة الشمع المفقود.

أما النوع الثاني من الطباعة ثلاثية الأبعاد فهو النوع المباشر للطباعة ويعتمد على بناء الشكل عن طريق صهر مسحوق لمعدن أو سبيكة في نقاط متوالية لبناء الشكل وتعد الطباعة ثلاثية الأبعاد إحدى التقنيات المستحدثة التي استفاد منها الفنان في العصر الحديث، فقد أحدثت ثورة في أداء الفنان بالإضافة إلى كونها قد أحدثت ثورة في التطبيقات الصناعية لعمل النماذج الأولية للميدالية للسباكة، ولقد استطاع الفنان الحديث أن يشق طريقه في استخدام هذه التقنية بأساليبه الخاصة والتي قد تكون مبتكرة على الرغم من القيود الهندسية والتكنولوجية المخصصة لأجلها هذه الآلات، فهو ينفذ نماذج عن طريق نفس البرامج التي تستخدمها المصانع في التصميم والتنفيذ ولكنه يطفى عليها نوعًا من الخصوصية في التعامل، نتيجة لمعرفته لهذه البرامج وقدرته على استخدامها في ابتكار تصوراته الإبداعية في فن النحت ثلاثي الأبعاد بشكل عام، وفي فن الميدالية بصفة خاصة (http://ar.wikipedia.org/wiki)



(شكل 4)

الطباعة ثلاثية الأبعاد غير المباشرة: لتنفيذ نموذج عملي لتصميم واتخاذه بصفته موديلاً طبيعياً ثم بنائه على آلة النموذج أولاً، والتي تعرف أولاً باسم الطابعة ثلاثية الأبعاد، وهي آلة مكلفة جدًّا تبنى عن طريقها النماذج طبقة واحدة في كل مرة عن طريق رسم شرائح متوالية.

وهذه العملية ليست عملية حفر فآلات الحفر ذات التحكم بالكمبيوتر أجهزة مألوفة أكثر منها فتلك الأجهزة تقوم بحفر التصميم على كتلة صلبة ولكن هذه الطريقة لا تعمل بشكل جيد بالنسبة للتصميمات المعقدة ذات التداخل أو الغائر بعمق.

وهناك أنواع عديدة من الطابعة ثلاثية الأبعاد (Three D. Printer) تستخدم طرقًا مختلفة وخامات مختلفة والنحات (باثشيبا) يستعمل (Module Maker II) وهي آلة متخصصة تستخدم في بناء أشياء ذات تفاصيل دقيقة من الشمع (http://ar.wikipedia.org/wiki).

النموذج المنفذ بالطباعة ثلاثية الأبعاد (Three D): ينقسم النحت النموذج المنفذ بالطباعة ثلاثية الأبعاد، يشتركان في خاصة واحدة هي أنهما بنائيان ولا يعتمدان على الحفر في عملية التنفيذ، بل من نقاط متوالية ناتجة عن إدخال الشكل المصمم على الكمبيوتر من خلال أحد برامج التصميم ثلاثية الأبعاد ويختلفان فيما بينهما في نوع الخامة حسب طبيعة التقنية المستخدمة، فإن

كان النموذج بنائياً مباشراً يتم استخدام مسحوق دقيق جدّاً من الخامة ولتكون أحد أنواع الصلب مثلاً ويكون المسحوق معدًا للاستخدام بما في ذلك المواد الصاهرة ويقوم شعاع الليزر بصهر النقطة التي يصل إليها عند عملية الطباعة حتى يتم اكتمال الشكل ويمكن ببساطة التخلص من المسحوق الذي لم يتعرض للصهر بالطرق اليدوية أو بمنفاخ وفي النهاية يحصل الفنان على عمل نحتي معدني بطريقة مباشرة وبالمعدن الذي يختاره سواء كان صلبًا أو من البرونز أو من اللدائن القابلة للصهر بدون أن يتعرض للعمليات والإجراءات المرتبطة بتقنية أي خامة مباشرة. أما النوع الثاني من النحت فهو غير مباشر، حيث يعتمد على خامات وسيطة مثل الشموع والبلاستيكيات وغيرها من المواد المعدة للبثق؛ حيث يمكن بناء الموديل من الشمع مع وجود مادة داعمة تبنى باستمرار مع بناء الشكل ثم يتم التخلص منها للحصول على النسخة الشمعية، ثم يتم بعد ذلك الحصول على التمثال أو لوحة النموذج بأسلوب الشمع المفقود. والأسلوب الثاني يعتمد على تشكيل الموديل بالمادة الوسيطة، ولكن بقية العمليات تُعدّ عمليات يدوية يقوم بها الفنان. وكلا النوعين لهما ما يبررهما من الأشكال الأخرى، والتقنيتان قابلتان للاحتفاظ بالشكل بدون الاحتفاظ بالقوالب المعتادة، نظراً لأنهما عبارة عن معلومات ما (Data) تتوافر فيها إمكانية التصغير والتكبير والتسوية بالاستطاعة أو بالاعوجاج أو غيرها لتحقيق أي غاية يرجوها الفنان مستقبلياً بإدخالاته الخاصة عن طريق البرامج أو أي طريقة أخرى تصويرية أو مسحية ويفضل الفنانون المحدثون عملية التصميم هذه تتطلب أساليب معينة مهما اختلفت من فنان إلى آخر إلا أنها لا بد وأن تحترم طبيعة البرامج ثلاثية الأبعاد، وكذلك آلات التنفيذ(http://aitnews.com/tag).

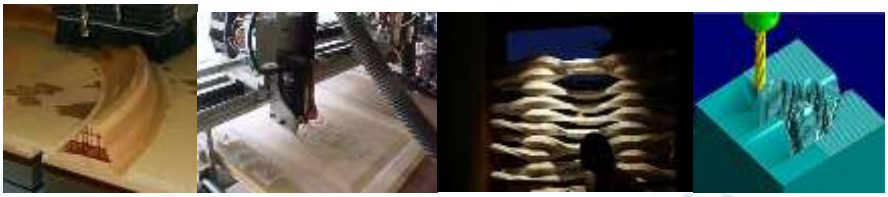
وبما أن فن النحت الميدالية تأثر بمعطيات التكنولوجيا والتقدم العلمي لارتباطه بالعديد من المستجدات في التقنيات والأساليب الأدائية لتكنولوجيا النحت البارز حيث أصبحت الآلات الكهربائية والإلكترونية استفاد منها النحات في تطويع الوسائط التقنية إلى إمكانات تعبيرية لأثراء إبداعه فكان الأكثر تأثراً بالتكنولوجيا وبرمجيات الرقمية العملة والميدالية فأصبحت التكنولوجيا أداة إبداعية وليست وسيلة حيث كان لها دور في بلورة تم وترجمة الخطوط والعناصر محتوى الفكرة إلى هيكل وبناء وجسد تشكيلة وصياغته بتقنية فائقة عبّرت بوضوح عن الفكرة التي صاغها الفنان عبر منظومة من الخطوط والمساحات والكتل والفراغ فكان للتكنولوجيا النحت الميدالية مجموعة من التقنيات وأساليب التشكيل على سطح الخامة محدث هيئات شكلية على العديد من الخامات والتشكيل في مجال النحت البارز والغائر على الميدالية والعملة أشتمل على تقنيات غاية في الدقة وأتاحت للفنان التعبير من خلال ما قدمته التقنيات من القديم إلى الحديث في تطور تلك التقنيات فأصبحت تلك التقنيات أداة للتعبير من خلال الوسائل التكنولوجية المستخدمة قديماً وحديثاً في الميداليات والعملات منها شكل تصنيع العملة والميدالية بعمل التصميم من قبل الفنان بالقلم

الرصاص، أو صورة فوتوغرافية باستخدام البرامج الرقمية.



أنواع من طبعات ثلاثية الأبعاد

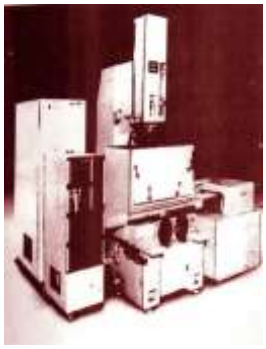
(شكل 5)



(شكل 6) أشكال مختلفة من النحت البارز والغائر بالطريقة النحت الرقمي



(شكل 7) نحت بطريقة d3 ميدالية مريم العذراء (جرانيت) –https://arabic.alibaba.com



(شكل 8) ماكينة الحفر بالشرارة الكهربائية لتنفيذ حفر قوالب الميدالية



(شكل 9) رحلة الرسم للنموذج استخدام " البانتوجراف " لنقل النموذج إلى الحجم الفعلي للعملة أو الميدالية عل نموذج صلب مكون من الوجهين



(شكل 10) مراحل تشكيل الميدالية بتكنولوجيا الرقمية على المعدن

تصاميم لأعمال فنية للميدالية بتقنية التكنولوجيا الرقمية:

وفى هذه التصاميم نلاحظ اختلاف شكل الميدالية المتعارف عليها سابقاً وبخاصة من قبل فنانين تخصصوا في هذا الفن الدقيق، فبعض الفنانين أثناء تنفيذ ميدالياتهم تم اختصار بعض المراحل المفيدة والمهمة لإخراج الميداليات فقاموا بالاستغناء عن الإطار الخارجي للميدالية المتعارف عليه كالدائرة والمربع والمثلث واكتفوا بعمل الميدالية يحدها شكل التصميم نفسه، وايضاً ثم الاستغناء عن كتابة بعض الكلمات والاكتفاء بما يوضحه ويعكسه التصميم ويعبّر عنه من معانٍ وأفكار وهذا ما سنعرضه من أشكال معاصرة للفن الميدالية في الأشكال التالية .



الميدالية الفنية لـ African Parks II، 2011 من تصميم Loes Schellekens

75 × 85 ملم، برونز



الميدالية الفنية لنادي الروتاري، 2005 لبيير فان ليست، 55 × 55 ملم من البرونز



جريمة الحضانة، 2012، إنتاج مشترك لكريستيان ولوسي نيجلاند، 82 ملم، تيرانوفا



Mevius :نقابة البناء الهولندية، 1962 لبرام روث (1916–1995)، 60 ملم من البرونز. الصور ، فريزنفين، هولندا Numisbooks



"تايم" مشروع دولي MEDAILLIC 2010

بولندا، البرتغال، كرواتيا، بلغاريا



وسام Competion فنلندا، سنة 2012 م من البرونز



وسام جائزة لهوكي الجليد بطولة العالم 2012 – فنلندا



الربيع تويتر الفنان :رون دوتون(بريطانيا)

النتائج والتوصيات :

– البرامج الرقمية لها إمكان التعديل في أي وقت للحصول على نسخ من كل مرحلة والاحتفاظ بكل مراحل التعديل.

– يمكن لفنان الميدالية أن يحول النموذج الرقمي إلى أي خامة ممكنه للميدالية.

– فنان الميدالية قادر على الاستفادة من التقنيات الرقمية بما يتفق وإبداعاته.

– يوصى بالتدريب على ما هو مستجد في مجال التقنيات والأجهزة الرقمية في المجال الفنون ونخص بفن الميدالية.

– يوصى بفتح قنوات اتصال بين الشركات المنتجة للتقنيات الرقمية لإقامة ورش تدريبية عليها في تخصصات الفنون المختلفة.

– يوصى بوجود مقررات للحاسب الآلي لمرحلة البكالوريوس بقسام الفنون المختلفة تختص بتدريب على تقنيات التكنولوجيا الرقمية الحديثة لمواكبة كل ما هو جديد.

المراجع:

- أحمد وحيد مصطفي، مقتطفات من كتاب (تقنيات مستحدثة في التصميم والتصنيع بالحاسبات) دار الفكر العربي 2005م
- ادوارد لوسي سميث: الحركات الفنية منذ 1945 –شركة لوتس للطباعة والنشر – ،1997م
- سامي عبد الغفار إسماعيل (ماجستير 2005). التقنيات الحديثة ومدى الاستفادة منها في فن النحت البارز. رسالة غير منشوره. كلية الفنون الجميلة قسم النحت. جامعة المنيا.
- سمير شوشان – أثر التطور التكنولوجي والتشكيلي على فن الميدالية –رسالة دكتوراه 1988 م
- سمير شوشان – الميدالية كقيمة تاريخية –بحث علمي منشور – 1992م
- سلوى أحمد محمود رشدي (2023). التحول الرقمي وأثره في الفنون المعاصرة –مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية –المجلد الثامن –عدد خاص (9)
- د.سلاف كبوط د. آمنة قجالي (2022)– استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفن التشكيلي المعاصر– مجلة جماليات– المجلد / 09 العدد:01 (صص287–313)
- وسام محمد محمود القدوسي(2022). فعالية التكنولوجيا المعاصرة في تحقيق بين الميدالية والتشكيل النحتي– مجلة بحوث التربية النوعية–جامعة المنصورة –عدد 65 (صص748–766)

مواقع إلكترونية:

/http://www.flong.com/projects/aves

http://www.anamuhands.net/2018/07/nc-cnc.html

https://arabic.alibaba.com/product-detail-img/--60194669567.html

-http://www.mmmpcc.org/jerrywalkosz/khan.htm .

http://www.mmmpcc.org/jerrywalkosz/khan/genghis.htm.

- http://home.att.net/~aturpat/tabriz.htm

http://www.theworkshop.ca/casting/casting.htm-

http://www.qantara med.org/qantara4/public/show_document.php?do_id=566&lang=ar

-https://www.pinterest.com/brusauce/tools

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The Fifteen number May 2024



Libyan Parents' Attitudes Towards Bilingualism

مواقف وأراء أولياء الأمور حول ازدواجية اللغة

ريم مرعي أمسلم
رقم الهاتف 0925806349
عضو هيأت تدريس بكلية التربية
محاضر
Reem Marai Imsallim
Faculty member at the faculty of Education Benghazi
Lecturer
reemimsallim@gmail.com

Abstract

In our globalized world, the demand and desire to Learn English is increasing. In Benghazi, individuals seek different educational institutions to enhance their English. Some parents choose to enrol their children in bilingual schools that provide education in both English and Arabic. The success of such education is influenced by a myriad of factors. One influential factor is attitudes towards bilingualism and bilingual education. Thus this study aims at exploring the attitudes of 119 parents whose children study at two bilingual schools in Benghazi. A questionnaire that consisted of 16 items was used to gage parents' attitudes. The data collected was analysed using descriptive statistics including the mean and standard deviation. The statistical results illustrated that parents have positive attitudes towards bilingualism.

Key Words: language attitudes, holistic bilingualism, fractional bilingualism, bilingual schools, Benghazi

ملخص الدراسة

في ظل الاستخدام الواسع للغة الإنجليزية أصبحت هناك حاجة ملحه لتعلّمها، مما دفع الكثير من الأفراد بمدينة بنغازي للاتجاه إلى المعاهد والمؤسسات التعليمية المختلفة للالتحاق بها لتعلّم اللغة الإنجليزية، كذلك فإنّ العديد من أولياء الأمور يميلون إلى تسجيل أبنائهم في مدارس دولية توفر تعليم مزدوج باللغتين العربية والإنجليزية، ويعتمد نجاح هذه المؤسسات في تعليم اللغة على العديد من المؤثرات منها على سبيل المثال مواقف الطلبة وأولياء أمورهم من ازدواجيه اللغة؛ لذلك فإنّ هدف هذه الدراسة هو استقصاء مواقف واراء 119 ولي أمر لأطفال يدرسون في مدارس دولية. تم استخدام استبانة مكونه من ست عشرة نقطة لجمع المعلومات اللازمة ثم تم تحليل هذه البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي وحساب المتوسط والانحراف المعياري، وقد أظهرت النتائج المتحصل عليها أنّ مواقف وآراء أولياء الأمور كانت إيجابية نحو ازدواجيه اللغة.

الكلمات المفتاحية: المواقف تجاه تعلم اللغة، ثنائية اللغة الشاملة، ثنائية اللغة الجزئية، مدارس دولية، بنغازي.

Introduction

Language constitutes a foundation for interaction not only within communities but also between countries despite their varying first languages. Thus there is a need for a lingua franca to facilitate understanding and communication between individuals of different language backgrounds. Moreover, due to the wide spread of English worldwide today, it is considered a leading language. Mackenzie (2007) states that English is increasingly dominating international business, scientific conferences in addition to official international communication. Similarly, in Libya, English is the prominent foreign language taught, learnt and used. There is an observable demand for studying English that is provided through language centres which supply English Language courses and private schools that offer additional English curriculums either instead of or in addition to *English of Libya* which is the curriculum chosen by Libya's Ministry of Education.

In 2011, the first bilingual school in Benghazi was founded. This school provided bilingual education in both the English language and the Arabic language. English was the medium of instruction for the majority of the school subjects including science, math and social studies while Arabic studies and Islamic studies were taught in Arabic. In recent years, the numbers of these schools have risen. As of 2024, the numbers of these schools have increased up to thirteen bilingual schools in Benghazi alone (Jumma, 2024).

Learning English is essential, and the success of language learning is influenced by a number of individual differences including the learner's motivation, personality, age and attitude (Cook, 1991; and Ellis, 2004); Moreover, the social context can influence language learning (Saville-Troike, 2012). Acknowledging both the roles of these individual differences and the social context in learning English, this paper seeks to investigate parental attitudes towards bilingual education.

Literature Review

The success of language learning has been investigated from different viewpoints. This paper will focus mainly on attitudes as an effective contributor to language learning. Thus both the attitudes of parents and the attitudes of students themselves towards second language learning will be discussed.

Gardner (1968) stressed the effect that student attitudes have on the success of language learning based on a series of research including Gardner (1960), Gardner & Lambert (1959), Lambert, Gardner, Olton & Tunstall (1960) and Gardner (1968). Furthermore, Baker (1992) recognizes that parents' attitudes towards bilingualism affect not only their children's attitudes towards learning but also their academic success at school. Gardner (1985) discussed the role that parents play in their children's language learning. He focused on the parents' attitudes and distinguished an active role and a passive role that parents could play. Gardner (1968) details the active role of a parent as that who motivates their child and extends help when needed. They also oversee their child's progress and provide praise when their child is successful. On the other side, parents can project a negative active role if they gave negative comments towards learning a language. In addition, Gardner (1968) describes the passive role of parents which is reflected in their attitudes towards the second language community whether positive or negative which in turn affects the child's integrative motivation and thus learning.

Burstall (1975) conducted a longitudinal study which investigated the teaching process of French in England and Wales for students at the primary level. The study periodically tested the students' language outcome. In this study which extended for ten years, the students received daily lessons in French using age appropriate lessons. He concluded that the parents' and students' positive attitudes towards French may have led to greater Second Language proficiency within students (Burstall, 2008). Moreover, students participating in that study gave comments that demonstrate the effect of their parents' attitudes on their own attitudes whether positively or negatively (Gardner, 1985).

Hosseinpour, Yazdani, and Yarahmadi, (2015) studied the relationship between Iranian parents' involvement, attitude and educational background and their children's academic achievement. A questionnaire was answered by the parents of 70 primary school

girls to gain an understanding of parental involvement and attitudes. Moreover, the students took an achievement test. The study analysed the data and found a high correlation between the parents' attitudes, involvement and educational background with the students' academic achievement.

Similarly, Ali (2022) investigated parental motivation and attitudes of secondary students in Nigeria using similar tools. The research concluded that parents' attitudes significantly affect the students' academic achievements. Furthermore, Mack (2013) explored parental attitudes towards their children studying the Irish language. Parents of children studying at Irish-medium schools were given questionnaires and interviews to attain their attitudes. One of the conclusions of this study was that the positive attitudes of parents towards Irish education yielded positive results in fostering bilingualism within their children.

Also, Jang (2012) studied the attitudes of 218 Korean parents. Their children study at an elementary school that provides bilingual education. This study used a modified version of Baker's (1992) questionnaire. This research concluded that the vast majority of the parents displayed positive attitudes towards both a holistic view and a fractional view of bilingualism. Their attitudes favoured the holistic view, however, more than they did the fractional view.

With the effect of both student and parent attitudes being established by previous research, this paper aims at investigating the attitudes of Libyan parents whose children are enrolled in bilingual schools.

Methodology

This study strived to investigate parental attitudes. This was initiated through posing the following question:

1. What are the parents' attitudes towards a holistic view of bilingualism?

2. What are the students' attitudes towards a fractional view of bilingualism?

For the purpose of answering the above questions, two bilingual schools in Benghazi, namely International School Benghazi and Al-Ryada International School, were randomly selected to participate in this study. Within each bilingual school, four classes were again randomly selected. A number of 300 surveys for parents were given to the students at both schools to take home for one of their parents to complete. The response rate yielded from the questionnaires was 40% equating to 119 participants. Although some of the parents forgot or neglected to complete the questionnaire. Therefore, only five statements had total participant answers that were a little less than 119.

The instrument used in this study was a questionnaire. The items of this questionnaire were based on a five-point Likert scale which was arranged as follows (1= Strongly disagree, 2= Disagree, 3= Neutral, 4= Agree, 5= Strongly agree). The questionnaire determined the parents' attitudes towards bilingualism and was adapted from Jang (2012) and Baker (1992). It was translated into Arabic to ensure that parents' answers were not affected by their comprehension of the questionnaire items. The translated questionnaire was revised by two professors at the University of Benghazi to ensure its

accurate translation. The research instrument consists of two sections; The first sought demographic information while the second section was a Likert-type questionnaire encompassing 16 items. Items from 1 to 8 reflected a holistic view of bilingualism. These items contained positive words regarding complimentary relationships between Arabic and English. Thus high scores would indicate favourable attitudes towards bilingualism. Items from 9 to 16 reflected a fractional view of bilingualism and contained unfavourable words regarding competitive relationships between Arabic and English; as a result, the scores of this section of the questionnaire were reverse-coded. As a consequence, high scores would indicate positive attitudes towards bilingualism.

Findings and Discussions

The data gathered from the questionnaire was analysed statistically using IBM SPSS version 21. The mean and standard deviation were used to derive answers for the two research questions. The data which is presented in Table 1 and Table 2 exhibit that parents retain high positive attitudes towards both the holistic view of bilingualism and the fractional view of bilingualism.

Research question one

1. What are the parents' attitudes towards bilingualism?

Table 1: Descriptive Analysis of the parents' holistic view of Bilingualism

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Mean	Standard deviation	Rank
1. I help my children to speak both Arabic and English.								
N	0	0	6	31	62	4.57	0.609	6
%	0%	0%	6.1%	31.3%	62.6%			
2. Speaking both Arabic & English helps children to be more knowledgeable about the world.								
N	0	0	1	33	65	4.65	0.501	2
%	0%	0%	1.0%	33.3%	65.7%			
3. Speaking Arabic and English is a valuable skill.								
N	0	1	2	30	66	4.63	0.582	3
%	0%	1.0%	2.0%	30.3%	66.7%			
4. If children know Arabic and English, they can have more friends and people.								

N	0	1	9	30	59	4.48	0.705	7
%	0%	1.0%	9.1%	30.3%	59.6%			
5. Both Arabic and English should be important in Libya.								
N	0	1	1	27	70	4.68	0.550	1
%	0%	1.0%	1.0%	27.3%	70.7%			
6. Speaking Arabic and English is significant for the future of Libya.								
N	0	2	5	24	68	4.60	0.684	4
%	0%	2.0%	5.1%	24.2%	68.7%			
7. Speaking Arabic and English helps children to reach their goals.								
N	0	0	6	40	73	4.56	0.591	5
%	0%	0%	5%	33.6%	61.3%			
8. Speaking Arabic and English makes children's lives more enjoyable.								
N	0	6	21	49	43	4.08	0.859	8
%	0%	5%	17.6%	41.2%	36.1%			
Weighted mean					4.54		Strongly agree	
Standard deviation					0.448			

The results in Table 1 shows that most parents expressed high favorable attitudes regarding the practical value of being bilingual. This is indicated by the ranks in the following items. Item 5 "Both Arabic and English should be important in Libya." (M=4.68; SD=0.550) was ranked number 1 which probably reflects the parents' beliefs that science, technology and education is mostly available in English. Thus, for Libya to advance as a country, Libyans need to be able to access such technology and scientific advancement. English is considered a vital tool that would improve the quality of life for Libyans. Item 2 "Speaking both Arabic and English helps children to be more knowledgeable about the world." (M=4.65; SD=0.501) was ranked 2 which illustrates beliefs that children who are able to speak English are at an advantage due to their ability to access any knowledge and information that is presented in English. Item 3 "Speaking Arabic and English is a valuable skill." (M=4.63; SD=0.582) was ranked 3. This presumably indicates that Libyans would find it possible to communicate with people of varying language backgrounds in situations when neither speaker is able to communicate in the others first language. Similar situations would arise when individuals travel to foreign countries. Item 6 "Speaking Arabic and English is significant for the future of Libya." (M=4.60; SD=0.684) was ranked 4. This

could be interpreted that Libyans aspire to improve education, health care system, economy among other things. That is especially true after the political unrest that the country has been through since the toppling of the ex-president Muammar Gaddafi. The statistics of these items coincide with the findings of Jang (2012) although not in the same order.

On the other side, the lowest parental attitudes indicated were towards those items regarding the pleasurable value of bilingualism on the children's lives; item 8 "Speaking Arabic and English makes children's lives more enjoyable." (M=4.08; SD=0.859) and item 4 "If children know Arabic and English, they can have more friends and people." (M=4.48; SD=0.705).

The results show that parents have the highest favorable attitudes in relation to the instrumental value of bilingualism for their children and slightly less favorable attitudes towards the quality of life brought about by being bilingual. These results support those found by Jang (2012) that found Korean parents favor the practical advantages of bilingualism over pleasure driven from bilingualism.

Research question two

2. What are the students' attitudes towards a fractional view of bilingualism?

Table 2: Descriptive Analysis of the parents' fractional view of Bilingualism

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Mean	Standard deviation	Rank
9. Children only become bilinguals if they learn both Arabic and English from childhood and have no accent.*								
N	63	46	7	2	1	1.59	0.753	8
%	52.9%	38.7%	5.9%	1.7%	.8%			
10. It is impossible to speak both Arabic and English well.*								
N	0	12	9	39	59	4.22	0.967	5
%	0%	10.1%	7.6%	32.8%	49.6%			
11. Children have to concentrate on only Arabic as their native language instead of learning English.*								
N	2	19	16	54	28	3.73	1.047	7
%	1.7%	16.0%	13.4%	45.4%	23.5%			

12. Children who speak English are not real Libyans.*								
N	0	0	1	42	76	4.63	0.502	3
%	0%	0%	.8%	35.3%	63.9%			
13. Children have to forget Arabic in order to learn English well.*								
N	1	0	0	18	100	4.82	0.504	1
%	.8%	0%	0%	15.1%	84.0%			
14. If children are not going to live abroad, they don't need to learn English.*								
N	1	0	1	29	88	4.71	0.573	2
%	.8%	0%	.8%	24.4%	73.9%			
15. If children learn both Arabic and English, they will suffer in the future.*								
N	4	3	0	23	89	4.60	0.896	4
%	3.4%	2.5%	0%	19.3%	74.8%			
16. The more English children use, the worse their Arabic will become.*								
N	1	11	16	41	50	4.08	1.001	6
%	.8%	9.2%	13.4%	34.5%	42.0%			
Weighted mean					4.0452	Agree		
Standard deviation					.38467			

Note. *These statements were reverse-coded; (1=strongly disagree; 2=disagree; 3=neutral; 4=agree; 5=strongly agree).

All the statements in Table 2 were reverse-coded due to negative nature of the words chosen in the questionnaire items. The results indicated that parental attitudes towards a fractional view of bilingualism were generally a little less approving. This is apparent in item 13 "Children have to forget Arabic in order to learn English well." (M=4.82; SD=0.504) which holds rank 1. It could be presumed that parents have no fear of their children losing Arabic since it is the national language of Libya and is used for all social functions. The second ranked statement was item 14 "If children are not going to live abroad, they don't need to learn English." (M=4.71; SD=0.573). It could be interpreted that parents believe that the English language is not restricted in use to English speaking countries; rather language travels beyond its borders through television and the internet

including social platforms. Item12 “Children who speak English are not real Libyans.” (M=4.63; SD=0.502) was ranked number 3 indicating that patriotism does not correlate with bilingualism. Item15 “If children learn both Arabic and English, they will suffer in the future.” (M=4.60; SD=0.896) and item 10 “It is impossible to speak both Arabic and English well.” (M=4.22; SD=0.967) held no true value to parents.

Moreover, parents disagreed with the two statements that indicated students would face problems when learning two languages simultaneously. Parents, thus, demonstrate attitudes that veer towards additive bilingualism rather than subtractive bilingualism. In item 16 “The more English children use, the worse their Arabic will become.” (M=4.08; SD=1.001), the mean score indicates that parents do not believe Arabic would be negatively affected by the acquisition of English which could be attributed to the abundant contexts where Arabic is used. The standard deviation is slightly high indicating a probability that some parents might fear Arabic literacy being affected by English literacy which are provided at educational contexts; more specifically the skills of reading and writing. Spoken Arabic surrounds the students in abundance unlike the requirement to read or write. This interpretation is further enhanced by the parents’ attitudes towards item 11 “Children have to concentrate on only Arabic as their native language instead of learning English.” (M=3.73; SD=1.047) which was ranked 7. These attitudes contradict those reported by Jang (2012) where parents feared the loss of the first language at the expense of English.

Parental attitudes sharply diverged in item 9 “Children only become bilinguals if they learn both Arabic and English from childhood and have no accent” (M=1.59; SD=0.753). The vast majority of parents either strongly agreed or just agreed indicating that they perceive early bilingual education and accurate pronunciation as an integral part of bilingualism which explains the tendency of enrolling children at bilingual schools from kindergarten.

In summary, the collective mean and standard deviation in Table 2 indicate that parents do not fear that Arabic will be negatively affected or lost as an expense of bilingual education and bilingualism (M=4.0452; SD=.38467).

Recommendations and Limitations

This study sought to probe parents’ attitudes towards the bilingual education of their children. The results of this study indicated that parents held strong holistic attitudes towards bilingualism. This result supports that of Hosseinpour, Yazdani, and Yarahmadi, (2015), Ali (2022), Mack (2013) and Jang, (2012). Parents who enroll their children in bilingual schools tend to have positive attitudes towards bilingualism.

At the onset of this research, the aim was not only to gain an understanding of parental attitudes towards bilingualism, but also to correlate those parental attitudes with their children’s academic achievements to better perceive the effect of the latter on the former. However, due to the privacy policy of the participating schools, it was not possible to gain access to students’ grades, and that investigation was excluded from the research goals.

That being clarified, it should be noted that the results of previous research also proved that the positive attitudes of parents led to enhanced academic performance (Hosseinpour, Yazdani, and Yarahmadi, 2015; Ali, 2022; Mack, 2013; and Jang, 2012).

Thus it is recommended that future research be carried out to investigate attitudes of both parents and students, in addition to, correlating those attitudes with the students' academic achievements in both the subjects taught in English and those taught in Arabic to better comprehend the effect of attitudes on bilingual education.

References

Ali, B. (2022). Influence of Parental Motivation and Attitude on the Academic Performance of Senior Secondary Students in Dutsinma Lga, Katsina State, Nigeria: The Role of the Counsellor. *International Journal of Advances in Engineering and Management*. 4 (8), 96-102.

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Burstall, C. (1975). Primary French in the Balance. *Educational Research*. 17, 193-198.

Burstall, C. (2008). Primary French in the Balance. *Foreign Language Annals*. Retrieved January 13, 2024, from https://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1977.tb02979.x.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold, London.

Ellis, R. (2004). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, China.

Gardner, R. C. (1960). *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Diss., McGill University.

Gardner, R. C. (1968). Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3), 141.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.

Gardner, R. C. & W. E. Lambert. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

Henning, K. (2009). *Attitudes and achievement: a study of parent and student attitudes towards education and their effects on achievement* [Unpublished Master's thesis]. Wichita State University.

Hosseinpour, V., Yazdani, S. and Yarahmadi, M. (2015). The Relationship Between Parents' Involvement, Attitude, Educational Background and Level of Income and Their Children's English Achievment Test Scores. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (6), 1370-1378.

Jang, B. (2012). *Korean Parents Attitudes, Motivation and Home Literacy Practices Towards Bilingualism between Korean and English in Korea* (unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Louisiana.

Jumma, B. (2024). Formal Letter Response from the Minstry of Education. *International Education in Benghazi* (24.2.3.ق.ت.ب). Unpublished Document.

Lambert, W. E., R. C. Gardner, R. Olton, & K. Tunstall (1960). A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Mimeo., McGill University.

Mack, V. (2013). *Language Attitudes of Parents in Irish-Medium Primary Schools in County Dublin* (unpublished master's thesis). University College Dublin, Ireland.

Mackenzie, J. (2007). English as an International Language: Illusions and Opportunities. *British and American Studies*, 13, 233-243.

Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, New York.

Appendix

استبيان لمعرفة موقف الاهل من تعلم أطفالهم للغة الإنجليزية

أولياء الأمور الافاضل،

أنا حاليا اقوم بدراسة حول التعليم المزدوج في بنغازي .اتمني ان تمنحوني قليلاً من وقتكم للإجابة على هذا الاستبيان الذي يستنبط مواقف أولياء الامور حول ازدواجيه اللغة (التحدث بلغتين).

أنا شاكرة لكم تعاونكم معي .

الشق الأول:

معلومات ديموغرافية

ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عنك.

1) ولي أمر الطالب:

أ. الأب

ب. الأم

2) المستوي التعليمي لولي الأمر

أ. الثانوي

ب. الثانوي

ج. ماجستير

د. دكتوراه

3) كم لغة تتكلم؟

أ. لغة واحدة

ب. لغتين إثنين

ج. ثلاث لغات

د. أكثر من ثلاثة

4) هل قامت الاسرة بالسفر الي الخارج سابقا؟

أ. نعم

ب. لا

الشق الثاني:

آراء ولي الامر حول ازدواجيه اللغة

قراء الجمل الاتية ثم ضع علامه (✓) في الخانة التي تعبر عن رايك.

		أخالف بشدة	أخالف	محايد	أتفق	أتفق بشدة
1	أساعد أطفالي بالتحدث باللغتين العربية والإنجليزية.					
2	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية يساعد الاطفال لكي يكونوا أكثر معرفة بالعالم.					
3	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية يعتبر مهارة قيمه.					
4	معرفة اللغتين العربية والإنجليزية يساعد الاطفال على تكوين صداقات أكثر والاندماج مع الناس					
5	يجب أن تكون كلتا اللغتين العربية والإنجليزية مهمتان في ليبيا					
6	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية ضروري لمستقبل ليبيا					
7	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية يساعد الاطفال على تحقيق أهدافهم					
8	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية يجعل حياة الاطفال أكثر مرحاً					
9	الأطفال يصبحون ثنائيي اللغة في حالة تعلمهم للغتين العربية والإنجليزية منذ الصغر					
10	من المستحيل التحدث باللغتين العربية والإنجليزية بطلاقة					

11	يجب على الاطفال التركيز على اللغة العربية عوضا عن تعلم اللغة الانجليزية					
12	الأطفال الذين يتحدثون الإنجليزية ليسوا ليبيين					
13	يجب على الأطفال نسيان اللغة العربية ليتمكنوا من تعلم اللغة الانجليزية					
14	لا يحتاج الأطفال لتعلم اللغة الإنجليزية لأنهم لن يعيشوا خارج ليبيا					
15	في حال تعلم الأطفال اللغتين العربية والإنجليزية سيعانون في المستقبل					
16	كلما استخدم الأطفال الإنجليزية سيؤثر ذلك سلباً على لغتهم العربية					

كلية التربية

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين السابع والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة

د.عبدالله المختار المبروك اللباد

أستاذ مشارك/ كلية الآداب الأصابعة

ABDUILAH ALMOKTAR LABAD

Department of Psychology

Gharyan University

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين السابع والتاسع من التعليم الأساسي، وأيضاً التعرف على الفروق بين التلاميذ في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي وفق متغيري الجنس (ذكور – إناث)، والسنة الدراسية (السابع– التاسع) من التعليم الأساسي، وشملت عينة البحث (220) تلميذ وتلميذة، بواقع (105) ذكر، و(115) أنثى، واستخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية إعداد عبدالحكيم جمعة 2014م، ومقياس التوافق النفسي إعداد زينب الأوجلي 1998م، كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات ومعالجتها، ومنها معامل ارتباط بيرسون، واختبار T.test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغير الحاجات النفسية، ومتغير التوافق النفسي. وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الحاجات النفسية ارتفع في المقابل مستوى التوافق النفسي والعكس صحيح. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياسي الحاجات النفسية والتوافق النفسي وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)، وكانت الفروق لصالح عينة الإناث، أي أن الإناث أكثر إشباعاً للحاجات النفسية، وأكثر توافقاً نفسياً من الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين السابع والتاسع في مستويي الحاجات النفسية، والتوافق النفسي حيث إن كلاهما ذو مستوى متوسط.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية – التوافق النفسي – طلاب الصفين السابع والتاسع

Psychological needs and their relationship to psychological adjustment among students in the seventh and ninth grades of basic education in the city of Al-Asaba

Abstract

This research aims to identify the relationship between psychological needs and psychological adjustment among students in the seventh and ninth grades of basic education. It also aims to identify the differences between students in the variables of psychological needs and psychological adjustment according to the variables of gender (males-females) and school year (seventh-ninth) of the basic education.The research sample included 220 male and female students, 1055 males, and 115 females. The researcher used the psychological needs scale prepared by Abdul Hakim Jumaa (2014) and the psychological adjustment scale prepared by Zainab Al-Awjali (1998). The researcher also used appropriate statistical methods in analyzing and processing the data, including the Pearson correlation coefficient. The T-test was used to calculate the significance of the differences between the means, the arithmetic mean, and the standard deviation.The results showed that there was a statistically significant correlation between the psychological needs variable and the psychological adjustment variable. This means

that the higher the level of psychological needs, the higher the level of psychological compatibility, and vice versa. There are significant differences instatistical significance between the average scores of students on the psychological needs and psychological adjustment scales according to the gender variable (males - females), and the differences were in favor of the female sample, meaning that females are more satisfied with psychological needs and more psychologically compatible than males. There are no statistically significant differences between the average scores of seventh and ninth grade students in the levels of psychological needs and psychological adjustment, as both are at a average level.

Key words- psychological needs- psychological agreement- students of two classes the seventh and the eighth

المقدمة :

تُعد الأسرة النموذج الأول للمجتمع الذي يتعامل معه الطفل، فمن بداية حياته يتعامل مع الأم والأب، ومن ثم الأخوة والأخوات في نفس محيط الأسرة، ويبدأ في اكتساب العادات السلوكية للفعل ورد الفعل أثناء التفاعل الاجتماعي في حدود المحيط الاجتماعي المحدود.

ويؤكد هذا التفاعل دور الأسرة بوصفها أصغر مؤسسة اجتماعية في بناء العادات السلوكية للأبناء والخصال والطباع الاجتماعية، وطريقة التعامل مع المجتمع الأكبر ككل، مما يلقي بالمسؤولية الكبرى على الأب والأم في الأسر كلها تجاه بناء شخصيات أبنائهم وتكوينها ونموها في الاتجاه الصحيح. (كامل، 2006: 3)

وبالحديث عن التنشئة الاجتماعية لا يمكن أن نغفل الطفل وحاجاته المتعددة، سواء أكانت حاجات جسمية عضوية، أم حاجات عقلية معرفية، أم حاجات نفسية اجتماعية، حيث إنه من خلال إشباع حاجات الطفل الجسمية العضوية الأولية تتم عملية التنشئة الاجتماعية. فالأم حين تقوم بمساعدة طفلها على إشباع هذه الحاجات إنما تكون بصدد وضع بذور التنشئة الاجتماعية الأولى للطفل التي تساعده على النمو والتطور... ثم تأتي المؤسسات المختلفة الموجودة في المجتمع لتشارك في إشباع حاجاته الأخرى، التي من خلالها تستكمل وتتكامل عملية التنشئة الاجتماعية. (قناوي، 2008: 89)

وتتوقف كثيراً من خصائص الشخصية على هذه الحاجات ومدى إشباعها، ولا شك أنّ فهم حاجات الفرد وطرائق إشباعها يضيف إلى قدرتنا على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو، والتوافق والصحة النفسية، وللفرد حاجات معينة ينشأ عنها حوافز معينة تؤدي بالفرد إلى محاولة الوصول لسد هذه الحاجات، والحرمان من إشباع الحاجات الفردية يؤدي إلى خلل في الاتزان.(سليمان، 2008: 149 -150)

ولما كان الإنسان دائم الاحتياج للمحافظة على توازنه الحيوي وتوافقه النفسي، فإنه لا يتصور أن يتحقق إشباع كل حاجاته– على اختلافها وتعارضها – بصورة تامة وفي آن واحد؛ خاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن بعض حاجات الفرد كدوافعه غير شعورية يترجمها سلوكه بمعزل عن العمليات المعرفية السوية الواعية؛ وبناءً على ذلك تتباين وجدانات الفرد بين طرفي متصل (الرضا – عدم الرضا)، وما يصاحبها من حالات انفعالية إيجابية أو سلبية، وتلك الأخيرة تفقد الفرد بدرجة ما اتزانه النفسي حيث الاحباط وما يولده من مشاعر سوء التوافق. (هويدي، 2005: 12).

المشكلة :

يُعد احترام حقوق الطفل في العيش الرغيد والحياة الهانئة السعيدة وحمايته من الأمراض والمخاطر والانحراف واحترام إنسانيته واجب كل مربٍ بل وواجب كل فرد راشد من أفراد المجتمع؛ لكي ينمو بشكل سليم وتتبلور شخصيته بصورة متكاملة ليصبح عضواً نافعاً في المجتمع يتمتع بصحة نفسية جيدة، ويتسم بالاتزان الانفعالي بعيداً عن الاضطرابات النفسية والسلوكية. (الحريري، بن رجب، 2008: 145)

ولاشك أنّ الطفل يتغير في كل مرحلة من مراحل نموه، ولكنه يحتفظ رغم هذا التغير باحتياجات جسمية أساسية، ومن خلال هذه الاحتياجات الجسمية يستطيع الآباء والمربون أن يقوموا بتنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سليمة، وتزويده بألوان من السلوكيات والأنشطة التي تساعد على نموه، واحتياج الطفل لهذه الأساسيات الفسيولوجية الجسمية التي لا يمكن الاستغناء عنها في أية مرحلة يختلف في درجته من فرد لأخر، ولكن توفير هذه الاحتياجات بأسلوب معين مدروس محدد يضع الأساس لبرنامج تربوي يتسم بالبناء والإنشاء. ومن ذلك نستطيع أن نفهم أطفالنا فهماً واضحاً إذا ما نظرنا إليهم على أنهم أناس يعتريهم التغير، وأن لديهم القدرة على اكتساب الخبرات الواسعة، وأنهم يتأثرون ببيئاتهم تأثراً سريعاً على الرغم من اختلافهم في مدى استجاباتهم؛ تبعاً لمراحل نموهم وقدراتهم الفردية. (قناوي، 2008: 95)

ولعل إشباع الحاجات النفسية يحتاج إلى نوع من التوجيه نتيجة لتنوع هذه الحاجات وتشابكها، وهناك العديد من الأسس النفسية التي تُعد بمنزلة إرشادات نفسية تساعد في رعاية الأفراد وإشباع حاجاتهم، وإذا لم يتم إشباع حاجاتهم النفسية، فإن ذلك يؤدي إلى خلل في مكونات شخصياتهم وإذا ما حصل ذلك، فإن النتيجة الحتمية تنعكس على أداء الفرد مما تجعله في أدنى مستوياته، وقد أنتهى علماء النفس إلى أن إحساس الفرد بالنقص في شيء ما إنما يُحدث توتراً نفسياً يؤدي إلى عدم الاتزان وسوء التوافق. (عباس، 2011: 313)

فالطفل في حاجة إلى الأمان، والحب كحاجته للأكل والشرب،.. وهو في حاجة إلى المدح والثناء حتى يشعر بأنه مرغوب فيه، وإن أفعاله ليست دائماً خاطئة. فالمعاملة القاسية والخوف الشديد من غضب الوالدين أو صياحهما في وجه الطفل يولد لديه اضطراباً نفسياً يشعر معه بأنه غير قادر على التصرف ويبدأ شعوره بالقلق وعدم الأمان، مما يؤدي إلى اضطراب سلوكه والجنوح إلى ارتكاب الخطأ.(محمد، 2010: 33)

فالأسرة هي المؤسسة التي يرجع إليها الفضل الأكبر في نحت القالب الذي ستصب فيه كل محتويات الشخصية فيما بعد من معتقدات وقيم واتجاهات، ويبدو أن أداة النحت تكمن في تلك الأساليب التي يتبعها الآباء في تعاملهم مع أبنائهم، ويقترب هذا القالب تارة من قطب السواء النفسي، وتارة من قطب عدم السواء، وفي القرب والبعد يختلف الناس كثيراً.(كايد، 1990م، 43–44)، فالأسرة إما أن تسهم في تنمية شخصية الطفل وتكسبها اتجاهات وقيماً إيجابية وميولاً علمية، أو تسهم في طمس شخصيته وتحطيمها من خلال سلبيتها وعدم تقديرها له، وإهمالها وعدم اعترافها بقدراته المتميزة.(حسن، 2002:384)

فمرحلة الطفولة تُعد أهم مرحلة في البناء الإنساني، ومن ثم يجب أن توجه جهود مؤسسات تربية ورعاية الطفل نحو إشباع حاجاته الأساسية، واحترام طبيعته الإنسانية الأمر الذي يتطلب توافر عوامل الأمن التربوي والاجتماعي والنفسي، وحماية الطفل من أشكال الإساءة والإهمال والتشرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية. (زهران، 2010: 7)

فالحاجة تمثل هدفاً لدى الإنسان، إذا وصل إليه يتحقق له التوازن، فهي بهذا المعنى تمثل مظهراً للدافع وتدل على نوعه، وعن طريق إلحاحها يمكن تحديد مدى شدة الدافع أو ضعفه، وهذه الحاجات يطلق عليها بالحاجات الدافعة، وهي التي تدفع الفرد إلى السلوك بطاقة دافعية ذات مصادر بيولوجية أو وجدانية أو اجتماعية، وهذه المصادر تمثل مجالات الدافعية بصفة عامة.(الفرماوي، 2008م، 11)، وإنّ الإنسان في كل لحظة تدفعه حاجات شتى، وهذه الحاجات تزيد من فهمنا للشخصية الإنسانية، وتمكننا من تفسير الاختلاف في السلوك سواء بين الجنسين أو بين المجموعات النوعية للجنس الواحد، كما أن الحاجات يمكن أن تؤدي وظيفة المتغير الوسيط بين عوامل التنشئة الاجتماعية وما يصدر عن الإنسان من سلوك. كما تتوقف كثيرا من خصائص الشخصية على حاجات الفرد وتتبع منها، وإن فهم الحاجات وطرائق إشباعها يساعدنا في الوصول إلى أفضل مستوى حاجات للنمو النفسي والتوافق والصحة النفسية.(العاني، الظفيري، 2013: 7)

وهناك العديد من علماء النفس الذين يعطون الأهمية الكبرى لما يقوم به الآباء في نقل الثقافة وتعلم عاداتها ولكن لاتجاهات الآباء نحو الأبناء وعلاقتهم بهم أهمية كبرى في هذا المجال، إذ لا تضطرب شخصية الطفل ولا يصيبه القلق من تعلّم عادات مهما كانت قاسية، إنما تضطرب شخصيته من

شعوره بفقدان حب الوالدين، وشعوره بقسوتهما عليه، فمن الثابت من دراسة كثير من الحالات التي تتردد على العيادات النفسية، أن كثيراً من مشاكل الكبار تعود إلى خبرات قاسية في الطفولة وعلاقتهم بالوالدين، والحرمان من إشباع حاجاتهم النفسية، إذ أدتَ هذه الخبرات إلى فقدان الطفل لأمنه وطمأنينته، وشعوره بأنه طفل غير مرغوب فيه.(فخري، 1998م: 46)، فالطفل يحتاج إلى من يدعم توافقه النفسي مع المحيطين به منذ اللحظات الأولى لبداية حياته، وفي مراحل تطوره العمري وارتباطه بالمجتمع، لذا يتطلب الأمر إشباع الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، وذلك للحد من قلقه واضطرابه من خلال تدعيم سلوكياته الإيجابية، وكذلك إشباع حاجته إلى تأكيد الذات من خلال تقدير مشاعره في حالات الغضب والفرح.(عبدالعال، 1992م:29)

والأسرة بما تتسم به من صفة الديمومة تعد الأمين الأول على صحة الأبناء النفسية والجسمية، بما توفره من فرص النماء الجسمي والصحي والنفسي، إذ تمتلك الأساس القوي والحاسم في وحدة المشاعر والميول والاتجاهات والتوافق والانسجام وإشباع حاجات الفرد، للحماية والأمان والانتماء والانجاز والإحساس بالعواطف والمشاعر الوجدانية التي يجد الفرد في أحضانها الراحة والسكينة والدفء والحنان. (عبدالمعطي ، 2008م: 4)

وانطلاقاً مما سبق فإنّ موضوع الحاجات النفسية يحظى باهتمام واسع في الوقت الحاضر، لاسيما وأنّ المجتمعات تسير في خطا حثيثة من أجل تقدمها، وعبر هذه المسيرة لابد من وجود إسهامات ومحاولات بحثية نظرية وتطبيقية من أجل دراسة الحاجات النفسية، ولفت أنظار المربين لأخذها بعين الاعتبار حيث من شأنها أن تؤدي إلى نمو شخصيات سوية واثقة تساعد على مواجهة تحديات المستقبل. ومن خلال اطلاع الباحث على حركة التطور السريع التي شملت المجالات كافة وطالت كل بقاع الأرض، وكان لليبيا نصيبٌ منه، كان شغله الشاغل هو كيفية الارتقاء بمستوى الأسرة الليبية للنهوض بمسؤوليتها الحقيقية في تربية النشء لمجاراة عصر العولمة . ومن وحي هذا الواقع تتحدد مشكلة البحث الحالي بدراسة: **العلاقة بين الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين السابع والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة.**

أهمية البحث:

تتجسد أهمية البحث الحالي في الاضافات النظرية والإسهامات التطبيقية في محاولة علمية تسعى إلى تسليط الضوء على الحاجات النفسية لتلاميذ الصفين: السابع والتاسع من التعليم الأساسي في نطاق مدينة الأصابعة التي تتمحور في سبع نقاط رئيسة:

1. من الناحية العلمية يقدم البحث أطر نظرية حول الحاجات النفسية: مفهومها، وأنواعها، والنظريات المفسرة لها. وحول التوافق النفسي: مفهومه، وأبعاده، والنظريات المفسرة له.

2. يشكل البحث من الناحية التطبيقية محاولة علمية تسعى إلى تسليط الضوء على الحاجات النفسية وتأثيرها على التوافق النفسي للتلاميذ؛ مما يوفر للباحثين والمسؤولين معلومات تفيد في التخطيط لبرامج الإرشاد والتوجيه النفسي.
3. تنبع أهمية هذا البحث في كونه يركز على شريحة مهمة من المجتمع وهم تلاميذ الشق الثاني من التعليم الأساسي، ومن كونه ينطلق من اهتمامه بدراسة ما يتعرضون له من مشكلات نفسية وسلوكية قد تنتج من ضعف في إشباع حاجاتهم النفسية؛ حيث تُعد الحاجات النفسية محركاً رئيساً في شخصية الفرد، وطريقاً لتحقيق أهدافه.
4. يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تقديم بعض المعلومات العلمية التي يمكن من خلالها توجيه أنظار المربين والقائمين على التعليم على أهمية إشباع الحاجات النفسية للتلاميذ وانعكاس ذلك على توافقهم وصحتهم النفسية.
5. قلة الدراسات في حدود علم الباحث التي تناولت الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى التلاميذ عينة البحث، فإنّ الباحث يأمل أن يكون هذا البحث إضافة إلى التراث السيكولوجي .
6. إثراء المكتبة بنوع من البحوث الوصفية الارتباطية التي تستمد أهميتها من أهمية دراسة الحاجات النفسية، وذلك لسد الثغرة ومعالجة النقص القائم الذي تعاني منه مكتباتنا، وبخاصةً البحوث المتعلقة بالحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي، فضلاً عما سيفضي إليه البحث من نتائج، وتوصيات، ومقترحات قد تسهم في إحياء هذا الميدان وتوجيه أنظار التربويين والباحثين للعناية به وإغنائه.
7. توضيح أهمية الحاجة للشعور بالأمن النفسي في بناء الشخصية المتزنة والمستقرة للتلاميذ وكونه من الحاجات المهمة، والضرورية التي لا بد من تحقيقها، فبانعدامه يشعر الفرد بالقلق، والخوف، وعدم الارتياح مما يؤثر في سلوكه وتوافقه النفسي، والاجتماعي وفي أدائه في شتى المجالات .

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث الحالي في :

1. التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية، والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة.
2. التعرف على الفروق بين التلاميذ في متغيري (الحاجات النفسية، والتوافق النفسي)، وفق متغير الجنس (ذكور – إناث).
3. التعرف على الفروق بين التلاميذ في متغيري (الحاجات النفسية، والتوافق النفسي)، وفق متغير السنة الدراسية (السابع – التاسع) من مرحلة التعليم الأساسي.

تساؤلات البحث:

1. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متغير الحاجات النفسية، ومتغير التوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى التلاميذ عينة البحث وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى التلاميذ وفق متغير السنة الدراسية (السابع – التاسع) من مرحلة التعليم الأساسي ؟

مصطلحات البحث:

1. **الحاجات النفسية:**

يعرفها أبو جادو (2000م، 324)، بأنها: تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، وتستثار هذه القوة بعوامل داخلية بالفرد نفسه، أو من البيئة المحيطة.

ويعرفها يونس (2004م، 326)، بأنها: حالة من حالات الشخصية مرتبطة دائماً بعدم الإشباع في الجوانب العضوية أو المادية أو الاجتماعية، وقد تختلف شخصية كل فرد عن الآخر في تنوع أساليب إشباع تلك الحاجات.

وتعرفها الشوربجي(2007م:141)، بأنها: رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة.

ويعرفها سليمان (2008م، 149)، بأنها: افتقار إلى شيء ما وإذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجات فسيولوجية)، أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية)، فالحاجة إلى الأكسجين ضرورية للحياة نفسها وبدون الأكسوجين يموت الفرد في الحال، أما الحاجة إلى الحب والمحبة، فهي ضرورية للحياة بأسلوب أفضل وبدون إشباعها يكون الفرد سيء التوافق، والحاجات توجه سلوك الكائن الحي سعياً لإشباعها.

وتعرفها شقير (2009م: 148)، بأنها استثارة داخل الكائن الحي، نتيجة نقص شيء ما لدى الكائن الحي، تدفعه إلى تنظيم سلوكه المرتبط بهذه المثيرات، بحيث يدفع نشاطه نحو خفض الاستثارة وتحقيق الهدف.

في حين يعرفها العريني (2009م: 11)، بأنها: نقطة الانطلاق في السلوك الإنساني والقوى الموجهة للسلوك، وبداية أي نشاط يسلكه الفرد؛ حيث تُحدث عدم اتزان داخل الإنسان، أما في الجانب

العضوي أو النفسي، فتدفعه إلى البحث عن هدف أو وسيلة لإشباع الحاجات، وخفض التوتر، وإعادة الاتزان للفرد.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس الحاجات النفسية المعتمد في البحث؛ تلك الدرجة التي تتأتى من مجموع إجاباته على فقرات المقياس.

2. **التوافق النفسي:**

يعرفه أبو عوض (2008)، بأنه: إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم المجتمع.

ويعرفه عبدالغني (2008)، بأنه: عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته.

كما يعرفه الداهري (2008)، بأنه: عملية ديناميكية كلية مستمرة يحاول بها الفرد عن طريق تغيير سلوكه لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه، وبين البيئة المحيطة به، بغية الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والبدني والتكيف الاجتماعي.

في حين يعرفه عبدالحميد (2011)، بأنه: الشعور النسبي بالرضاء، والإشباع الناتج عن الحل الناتج لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته، وظروفه المحيطة.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس التوافق النفسي المعتمد في البحث؛ تلك الدرجة التي تتأتى من مجموع إجاباته على فقرات المقياس.

3. **المرحلة الإعدادية:** هم التلاميذ المقيدون بالصفين السابع، والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على:

1. الحدود البشرية : تلاميذ وتلميذات الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة.
2. الحدود المكانية : مدينة الأصابعة .
3. الحدود الزمنية : العام الدراسي (2023م– 2024م).

أولاً/ الحاجات النفسية:

تمهيد:

تعد الحاجات النفسية ضرورة حتمية بالنسبة للإنسان من أجل تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية والاندماج الاجتماعي، والتوافق النفسي من أجل تحقيق الشخصية السوية غير المضطربة، ويتطلب ذلك من المربي خبرة من أجل توجيهها والتعامل معها بتوازن يحفظ تحقيقها بضوابط، فلا تقمع ولا تترك بدون ضوابط، وفي الوقت نفسه يستعين بها المربي لبناء الشخصية. ومن خلال تحقيق التوازن بين هذه الحاجات وتنميتها وفق ضوابط ومعايير تحقق التوافق والتكامل بين سائر الوظائف التي يواجه من خلالها الطفل كل الأزمات النفسية، والصدمات، والاضطرابات، والأحداث الطارئة بشكل إيجابي لا يترك أثراً سيئاً لديه.(أبو السعد، 2004: 7)

فالحاجة تمثل هدفاً لدى الإنسان، إذا وصل إليه يتحقق له التوازن، فهي بهذا المعنى تمثل مظهراً للدافع وتدل على نوعه، وعن طريق إلحاحها يمكن تحديد مدى شدة الدافع أو ضعفه. وهذه الحاجات يطلق عليها بالحاجات الدافعية وهي التي تدفع بالكائن الحي إلى السلوك بطاقة دافعية ذات مصادر بيولوجية أو معرفية أو وجدانية أو اجتماعية، وهذه المصادر تمثل مجالات الدافعية بصفة عامة. (الفرماوي، 2008: 11)، وسنعرض فيما يلي أبعاد هذه الحاجات ، والنظريات المفسرة لها:

- **أبعاد الحاجات النفسية:**

1. **الحاجات الأساسية المادية:** وهي الحاجات الفسيولوجية التي تمثل ضروريات الفرد التي لا يستطيع العيش بدونها، كالحاجة إلى الطعام والشراب، والجنس، والإخراج، وتتميز هذه الحاجات بعموميتها لدى الناس جميعاً بغض النظر عن اختلاف أعمارهم وجنسياتهم، ودخلهم. (محمود، 2016: 16)
2. **الحاجة إلى الأمن:** ويقصد بها التحرر من الخوف والقلق، فالفرد الذي يفقد الحب والحنان والأمان منذ صغره يعيش حزيناً مضطرباً قلقاً، وهذا بدوره يؤدي إلى سوء الصحة النفسية.
3. **الحاجة إلى الحب والتقدير:** الشعور بالحب والتقدير يدعم الصحة النفسية للفرد، فالطفل المحبوب طفل سعيد، والطفل المحروم من الحب والحنان لا ينتظر أن يكون طفلاً سوياً، لأنه لن يستطيع تقديم الحب للآخرين (فاقد الشيء لا يعطيه)، وهذا مما يجعل علاقته الاجتماعية غير سوية مع الغير. (زغير ، وصالح، 2010: 126-127)
4. **الحاجات الاجتماعية:** وتشمل الحاجة إلى إقامة علاقات الود والانتماء والصداقة، والحب مع الآخرين، بدءً من علاقات الفرد مع أسرته، وشريك حياته، وزملائه وجيرانه.
5. **الحاجة إلى التقدير والمكانة:** وتشير إلى حاجات الفرد إلى التقدير والمركز والاحترام، سواء من قبل الذات أو الآخرين، والحاجة إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس والاعتبار، وتُشبع الحاجة إلى التقدير

من خلال إنجاز مهام وأنشطة معينة بنجاح يترتب عليها تقدير الآخرين لقدرات ومهارات الفرد وصولاً إلى تكوين السمعة الطيبة، والمكانة الرفيعة. .(محمود، 2016: 16)

6. **الحاجة إلى الانتماء:** تزداد ثقة الفرد في نفسه، ويزداد شعوره بالأمن إذا انتمى إلى جماعة تقبله وتحقق له مكانة اجتماعية لديها، وعن طريق هذا الانتماء يستطيع الفرد أن يشبع حاجاته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، وهذه تعتبر من الأمور المهمة في تدعيم صحته النفسية وتوافقه النفسي.(زغير، وصالح، 2010: 127)
7. **الحاجة إلى تحقيق الذات:** تشير هذه الحاجات إلى تأكيد الأفراد لذواتهم وإظهارهم لإمكانياتهم، والتعبير عن تميزهم بالاستفادة من القدرات والمهارات والإبداعات الخاصة بهم حيث يسعى الأفراد الذين يستشعرون الحاجة إلى تحقيق الذات إلى البحث عن مهام تتحدى قدراتهم ومهاراتهم، وتسمح لهم بالتطور واستخدام الأساليب الإبداعية، وتوفر لهم فرص التقدم العام والنمو الذاتي.(محمود، 2016: 17)

- **النظريات المفسرة للحاجات :**

1. **نظرية فرويد (التحليل النفسي)**

إنّ نظريات المقاومة والكبت واللاشعور، وقيمة الحياة الجنسية في تحليل المرض وأهمية الخبرات الطفلية – هي العناصر الأساسية التي يتكون منها البناء النظري للتحليل النفسي. (الزبيدي، 2009: 36)

ويقسم فرويد الشخصية إلى ثلاثة أجهزة أو وظائف رئيسة، حيث تعمل متعاونة تيسر لصاحبها سبل التفاعل مع البيئة على نحو مرض بحيث يتم إشباع حاجاته الأساسية ورغباته أما إذا تنافرت وتشاحنت هذه الأجهزة ساء توافق الفرد وقل رضاه عن نفسه وعن العالم ونقصت كفايته. (محمد، 2010: 25)

فالحاجات البيولوجية حسب فرويد تسير ضمن مراحل متسلسلة خلال مراحل النمو السيكوجنسي الأربعة التي حددها من المرحلة الفمية إلى الشرجية ضمن المرحلة القضيبية ثم المرحلة التناسلية، ويمكن التعرف على الحاجات المشبعة والمكبوتات من خلال عملية التحليل النفسي بآليات (التداعي الحر، وتفسير الأحلام، وتحليل المقاومة، والتفسير). (ندى، كريمة، 2022: 17)

فالغريزة عند فرويد تعبّر عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي، وتنبع أصلاً من حاجات الجسم التي تتأتى عما يجري في أعضاء الجسم وأجزائه، بل فيه كله من عمليات بيولوجية لا يستغنى عنها الكائن الحي. وهذه الحاجات تؤدي إذا ما ثارت إلى حالة من التوتر يدفعه إلى تدبير المواقف التي تهيئ له ما يلتمسه من الإشباع، وتؤدي إلى التخلص أو التخفيف من ذلك التوتر.(الطيب، 1994: 194)

2. نظرية موراي :

يرى موراي أنّ الإنسان في كل لحظة تدفعه حاجات شتى (داخلية، وخارجية)، ومن شأن هذه الحاجات بقوتها وأنماطها أن تؤثر في إدراكنا للعالم من حولنا، وفيما نفكر فيه من الأشياء. والحاجات تتذبذب وترتب نفسها في أنماط مختلفة في الأوقات المختلفة، وهناك حاجات تؤدي عملها على الدوام بحيث نرى أن الشخص واقعاً تحت تأثيرها. (عباس، 2011: 322)

وبين موراي أنّ الحاجات لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، ولكن إذا ظهرت أكثر من حاجة بنفس الوقت فالأهمية في الإشباع للحاجات الأساسية. ووضع قائمة بالحاجات: الأساسية، والحاجات النفسية، ثم الحاجات العقلية، ثم الحاجات الاجتماعية، كما نظم قائمة بالحاجات التي تؤثر في حياة الطفل وعلاقاته مع الآخرين أسماها الحاجات البينشخصية. (العاني، الظفيري،2013م، 18)

والحاجة عند موراي مركب أو مفهوم فرضي يتمثل في منطقة بالمخ، ويرتبط بالعمليات الفسيولوجية الكامنة في المخ، ويتصور موراي أن الحاجات تستثار داخلياً أو خارجياً (نتيجة تنبيه خارجي)، وبكلتا الحالتين فإن الحاجة تؤدي إلى نشاط من الفرد يتم من خلاله إشباع حاجاته.

وميز موراي بين الحاجات من حيث خصائصها وفقاً لما يلي:

- حاجات أولية، وحاجات ثانوية:

- الحاجات الأولية: وهي الحاجات التي تولد وتنطفي بواسطة أحداث دورية مميزة أي أنها تتعلق بإشباع حاجات الجسم.
- الحاجات الثانوية: وهي الحاجات النفسية مثل (الحاجة إلى الاكتساب، والبناء والإنجاز، والسيطرة)، وتشتق الحاجات الثانوية من الحاجات الأولية إلا أنها لا ترتبط من ناحية إشباع فسيولوجي.

- الحاجات الظاهرة، والحاجات الكامنة:

_ الحاجات الظاهرة: وهي التي تعبر عن نفسها عادة في سلوك حركي جسمي أو لفظي، وتكون مرتبطة بموضوعات وأشياء حقيقية.

- الحاجات الكامنة: وهي الحاجات التي تقيد، أو تكف، أو تكبت بصفة عامة، ومن أمثلتها: الحاجة إلى لوم الذات، العدوان المكبوت، الإدراك والمعرفة المكبوتة، السيطرة المكبوتة، والاستعراض المكبوت.

ويرى موراي أنه ما لم يتم تثبيت أي حاجة بشكل غير اعتيادي فإن الحاجة قد تتغير فالحاجات لا تعمل بمنعزل عن بعضها البعض، ولكن إذا ظهرت أكثر من حاجة في الوقت نفسه فالأهمية في الإشباع للحاجات الأساسية. (الطيب، 1994م، 203-204) ، (القطناني، 2011: 12-13).

3. نظرية ماسلو Maslow:

كانت نظرية ماسلو في الدافعية تحتل مركز القلب في منهجه ومنحاه لفهم الشخصية، وكانت الفكرة الأساسية في نظريته في الدافعية واضحة المعالم. وقد كتب ماسلو أنّ هناك عدداً من الحاجات الفطرية التي تثير سلوك كل فرد وتوجهه، والحاجات نفسها غريزية، حيث يرثها الفرد عند الولادة. والسلوك الذي تستخدمه هنا لغرض إشباع هذه الحاجات ليس فطرياً ولكنه متعلم، وهو عرضة لأن يتباين باتساع بين فرد وآخر.(الزبيدي، 2009: 83)

يعتقد ماسلو أنّ الكائنات الحية البشرية تهتم بالنمو بدلاً من عملها على تجنب الاحباطات أو إعادة التوازن، وعلى هذا الاعتقاد وضع نظريته الشهيرة حول هرم الحاجات، حيث عدم تحقيق هذه الحاجات يودي سوء التوافق والاضطراب. (فرج، 2009 :141)

والحاجات وفقاً لقوتها هي: الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات. والمفهوم الضمني لهذا التخطيط هو افتراض أنّ هناك (قانون– أمر)، ويجب على الحاجات المسيطرة في النهاية أن ترتاح جزئياً قبل أن يصبح الشخص مدركاً أو مدفوعاً بأوامر الحاجات الأعلى. (شتا، 2006م، 24) وقد أضاف ماسلو في وقت لاحق إلى سلم حاجاته حاجتين هما: الحاجة إلى المعرفة، والحاجات الجمالية. أما عن أسلوب إشباع هذه الحاجات فيجب أولاً إشباع الحاجات الفسيولوجية ثم الانتقال صعوداً إلى الحاجات الأعلى فالأعلى أي لا يمكن إشباع الحاجة الأعلى إلا بعد إشباع الحاجة الأدنى، وهكذا إلى قمة الهرم. (الزبيدي، 2009: 83)

ولقد لخص ماسلو الفروق بين الحاجات العليا والحاجات الدنيا بما يلي:

- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها مرتفعاً في عملية التطور.
- الحاجة العليا تحدث متأخرة نسبياً في نمو الفرد.
- للحاجات علاقة بالبقاء أقل من تلك التي للحاجات الدنيا.
- على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالاً مباشراً بالبقاء إلا أن إشباعها مرغوب به بدرجة أكبر من الحاجات الدنيا. (القطناني، 2011: 16)

فالشخصية السوية بحسب ماسلو هي التي حققت إشباع حاجاتها الأساسية تباعاً حتى وصلت إلى قمة الهرم، أي أنها (الشخصية المحققة لذاتها)، وتحقيق الذات هو أن يعيش الفرد الفرد أقصى إمكاناته وقدراته؛ أي يصبح الشخص الذي يريد أن يكون عليه، فيعيش حياة ذات معنى وملبية لمتطلباته. (الزبيدي، 2009: 85)

4. نظرية كارين هورني:

تعتقد هورني أن القوى الاجتماعية في الطفولة ليست القوى البيولوجية التي تؤثر في نمو الشخصية، فليس هناك مراحل عالمية للنمو ولا صراعات طفولية لا يمكن تجنبها فالعلاقات الاجتماعية بين الطفل ووالديه هي بالأحرى العامل الأساسي. وفي هذا اختلفت مع فرويد على تفاصيل كيفية تكوين الشخصية على الرغم من اتفاقها معه من حيث المبدأ على الأهمية الأساسية للسنوات الأولى للطفولة في قولبت شخصية الكبير. (شلتز، 1983: 96)

وترى هورني أن المبدأ الذي يقرر سلوك الإنسان ليس غريزة الجنس أو العدوان كما اعتقد فرويد، بل هي حاجة الإنسان إلى الأمن والاطمئنان. فمنذ الطفولة إذا ما اضطربت علاقة الطفل بوالديه، فإن الطفل ينمو وهو يشعر بأن العالم هو مكان خطر وإيذاء له. كما ترى أن السعي في الحياة هو السعي وراء الأمن وضمن دافع البقاء تحت الأمن. ويكون الاندفاع وراء الأمن قوياً على نحو خاص عندما يواجه الشخص قلقاً أساسياً من الخبرات البشرية وهو مؤلم جداً بشكله الصارم. (الزبيدي، 2009: 54-55)

كما ترى أنّ أصول السلوك العُصابي موجودة في العلاقات بين الطفل ووالديه، فإذا خبر الطفل الحب والدفء فإنه يشعر بالأمن وينمو نمواً سليماً على الأغلب، وترى هورني أن الطفل إذا شعر بأنه محبوب حقيقةً فإنه يستطيع أن يتغلب على ما يلقاه من سوء المعاملة كتعرضه للعقاب البدني بين الحين والأخر دون أن تترك مثل هذه الخبرات لديه آثاراً مرضية. أما إذا لم يشعر بأنه محبوب، فإنه يشعر بالعداء نحو والديه، وهذا العداء سوف يسقط في النهاية على كل شيء وكل فرد ويصبح قلقاً أساسياً. (جابر، 2013: 129)

وأكدت هورني على عشر حاجات عصابية هي: الحاجات العصابية للعطف والقبول، والحاجات العُصابية لشريك يسير حياته، الحاجات العُصابية لأن يعيش الفرد حياته داخل حدود ضيقة، الحاجات العصابية إلى القوة، الحاجات العُصابية إلى الاستقلال عن الآخرين، الحاجات العُصابية إلى التقدير الاجتماعي، الحاجات العُصابية إلى الطموح والانجاز الشخصي، الحاجات العُصابية إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلال، الحاجات العُصابية إلى الكمال وعدم التعرض للهجوم.

وترى أن الأسوياء يخبرون معظم الحاجات السابقة إن لم يخبروها كلها دون مبالغة أو التركيز على حاجة بعينها، وأن الحاجات كلما بقيت بغير إشباع كلما أزداد شعور الفرد بالقلق وسوء التوافق. (شتا، 2006: 21-22)

ثانياً– التوافق النفسي:

تمهيد :

لاشك أنّ التوافق هو مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة، وفي الصحة النفسية بصفة خاصة، حيث إن معظم سلوك الإنسان هو محاولات من جانبه لتحقيق توافقه مع البيئة، إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي، كذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلا تعبيراً عن (سوء التوافق) أو الفشل في تحقيقه. (بطرس، 2008 : 111) فمعظم المشكلات النفسية ترجع في المقام الأول إلى سوء توافق الفرد مع نفسه، ومع بيئته؛ بسبب فشله في تحقيق أهدافه وإرضاء حاجاته النفسية والجسمية والاجتماعية. (الشيباني، 1987: 255)

وعملية التوافق ليست عملية جامدة ثابتة في موقف معين أو فترة معينة، بل إنها عملية مستمرة دائمة، فعلى الفرد أن يواجه سلسلة لا تنتهي من المشاكل والحاجات والمواقف مع البيئة. (شاذلي، 2001م،55) وهذا يعني أن الفرد مطالب بإعادة الاتزان والاحتفاظ بالعلاقة المنسجمة مع البيئة كلما أطاح بهذا الاتزان أو هذه العلاقة أي مثير داخلي أو خارجي، وهو ما نعنيه عندما نقول إن عملية التوافق عملية دينامية وظيفية. (عبدالحميد، 2007 :125)

وبهذا فإن التوافق يعتبر من المفاهيم الأساسية في الصحة النفسية، حيث إن جميع سلوكيات الإنسان الناجحة أو الفاشلة، ما هي إلا محاولات للتوافق من أجل خفض ما يعانيه الإنسان من توتر وخوف وصراعات وقهر. (أبو عوض، 2008: 202) وسنتعرض فيما يلي لأهم أبعاد التوافق النفسي، والنظريات المفسرة له :

- **أبعاد التوافق النفسي :**

يؤكد العديد من الباحثين في التراث السيكولوجي أن التوافق النفسي له أبعاد عدة هي :

1–التوافق الشخصي: يعني قدرة الفرد على تقبله لذاته والرضا عنها وقدرته على تحقيق احتياجاته ببذل الجهد والعمل المتواصل، وشعوره بالقوة والشجاعة، وإحساسه بقيمته الذاتية، وخلوه من الاضطراب العُصابي، وتمتعه باتزان انفعالي وهدوء نفسي. (شقير 2003: 5) بمعنى أن يكون الفرد راضياً عن نفسه غير كارهٍ لها، أو نافرٍ منها، أو ساخطٍ عليها، أو غير واثق فيها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات التي تقترن بمشاعر الذنب والضيق والشعور بالنقص. فالتوافق الشخصي هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاءً متزناً. (حشمت، و باهي، 2006 : 52–53)

2– التوافق الاجتماعي: والتوافق الاجتماعي يعني قدرة الفرد على النجاح في التعامل في المواقف الاجتماعية المتباينة من جانب الفرد، وهو يتعلق بالعلاقات بين الذات والآخرين، إذ أن تقبل الآخرين

مرتبط بتقبل الذات، ومما يساعد على ذلك قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مرضية، تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار، وتعتمد على ضبط النفس وتحمل المسئولية والاعتراف بحاجة الآخرين. (راجح، 1985 :624)

3- التوافق المهني: ويتعلق بالانسجام بين الفرد والمهنة أو العمل الذي يمارسه، وتقبله له ورضاه عنه وقدرته على إقامة علاقات مهنية وإنسانية مستمرة ومرضية مع زملائه ورؤسائه. (القريطي، 2003: 65) كما يتضمن الاختيار المناسب للمهنة عن قدرة واقتناع شخصي، والاستعداد لها نظرياً وعملياً للدخول فيها، مما يؤدي إلى تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة والإنتاج. (يونس، 2009م، 75)

ثانياً النظريات المفسرة للتوافق :

1. **نظرية التحليل النفسي :**

اعتقد" فرويد أن عملية التوافق النفسي غالباً ما تكون لا شعورية، أي أنّ الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية" للهو " بوسائل مقبولة اجتماعياً، ويرى أن العصاب أو الذهان ما هما إلا شكل من أشكال سوء التوافق، ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي (قوة الأنا – القدرة على العمل – القدرة على الحب. (عبدالحميد، 2011 : 86) وأن التوافق يتحقق عندما تكون "الأنا" بمثابة المدير المنفذ للشخصية أي أن "الأنا" هو الذي يسيطر على " الهو والأنا الأعلى" ويتحكم فيهما. أما إذا تخلى الأنا عن قدر أكبر مما ينبغي من سلطانه " للهو أو الأنا الأعلى" أو العالم الخارجي فإن ذلك يؤدي إلى انعدام الانسجام، وإلى سوء التوافق. (هول، مترجم، 1988 :27)

ويرى "أدلر" أن التوافق الناجح يتطلب إدراكات واقعية تمكن الفرد من التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة في حين يأتي سوء التوافق نتيجة تحاشي المواجهة والتعامل مع المشكلات. (خليفة، 2003 :111)

أما يونج فيرى أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، أو تعطل، كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة. كما قرر أن الصحة النفسية والتوافق السوي يتطلبان التوازن أو المرونة بين ميولنا الانطوائية وميولنا الانبساطية، وأكد على ضرورة تكامل العمليات الأربعة الأساسية في الحياة والعالم الخارجي وهي: الإحساس، والإدراك، والمشاعر، والتفكير.(محمد، 2004 : 195)

وترى " هورني " أن القوة الاجتماعية وليست البايولوجية هي التي تؤثر في الشخصية إذ إن شعور الطفل بالأمن النفسي، وغياب الخوف هو الذي يحدد مدى سوية شخصيته مستقبلاً، وأن

التوافق يتحقق عندما يكون لدى الفرد صورة مبنية على أساس تقويم واقعي لقدراته وإمكانياته وأهدافه وعلاقاته مع الآخرين، وهذه الصورة تزود الفرد الشعور بالتكامل، ثم الاقتراب مع الذات والآخرين وصولاً إلى الهدف الأسمى، وهو تحقيق الذات. (الخالدي، 2000 :95)

ويعتقد "فروم " أنّ الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجه في الحياة وأن تكون مستقبلة للآخرين، ومنفتحة عليهم، ولديها قدرة على التحمل والثقة. فشخصية الفرد هي نتاج لتفاعل العوامل البيئية والنفسية والاجتماعية، فالفرد ليس كائناً منعزلاً بل يحتاج إلى الآخرين لإشباع حاجاته، وليحقق الطمأنينة والأمن ويؤكد استمراره، كما أن الإنسان يرتبط بالمجتمع ارتباطاً ضرورياً من خلال عمله، لتحقيق شخصية لفرد اجتماعي. (كامل، 2003 :135–136)

وقرر أريكسون أن الشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية لابد وأن تتسم بـ (الثقة والاستقلالية، والتوجه نحو الهدف، والتنافس، والإحساس الواضح بالهوية، والقدرة على الألفة والحب). والحقيقة أن تقريره هذا بأن القدرة على مواءمة الذات للظروف المتغيرة يعد دليلاً على النضج يمكن وصفه بسهولة على أنه تعريف للتوافق. (عبدالحميد، 2011 :87–88) في حين تمثل مؤشرات سوء التوافق في النقيض من ذلك، وتشمل انعدام الثقة في الذات والآخرين، الاعتمادية الخجل والشك والمعاناة من مشاعر الذنب، وفقدان روح المبادرة، الشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على الإنجاز، وفقدان الهوية، واضطراب الدور، والعزلة، والركود، واليأس. (باربرا، مترجم، 1991: 39)

2. النظرية السلوكية :

اعتقد واطسون وسكينر أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثاباتها. (عبد الحميد، 2011:88)

أما باندورا وماهوني وهما من السلوكيين المعرفيين فقد رفضا هذا التفسير الكلاسيكي للسلوك الذي يقول بتشكيل الطبيعة الإنسانية بطريقة آلية ميكانيكية، حيث أكدا بأن السلوك وسمات الشخصية نتاج للتفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي المثيرات خاصةً الاجتماعية منها " النماذج " والسلوك الإنساني، والعمليات العقلية والشخصية، كما أعطيا وزناً كبيراً للتعلم عن طريق التقليد ولمشاعر الكفاية الذاتية حيث يعتقدا أن لمشاعر الكفاية أثرها المباشر في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية. (باربرا، 1991: 39)

ويرى شافر وشوبن، أنّ الكائن الحي يحاول من البداية إشباع دوافعه بأيسر الطرق، فإذا لم يتيسر ذلك راح يبحث عن أشكال جديدة للاستجابة فيلجأ إما لإحداث تعديل في البيئة أو تعديل

دوافعه نفسها، وبهذا المعنى تكون الحياة كلها عبارة عن عملية توافق مستمرة بالنسبة للكائن الحي، وهي عملية ضرورية فيما يتعلق بعملية البقاء الحيوي له. (حشمت، و باهي، 2006: 43) .

تعقيب على النظريتين السابقتين :

اختلفت النظريتان السابقتان في تناولهما لمفهوم التوافق، حيث ترى نظرية التحليل النفسي أن التوافق يتم من خلال إشباع الحاجات وكيفية التعامل مع الصراعات الداخلية. وأن الشخص المتوافق هو القادر على الحب والعمل، وعلى عقد علاقات مناسبة مع العالم ومع ذاته. في حين ترى النظرية السلوكية أن السلوك التوافقي ما هو إلا محصلة للتعليم السوي، وأن السلوك التوافقي هو الذي يؤدي إلى خفض التوتر، ويمكن دراسة التوافق من حيث هو سلوك أو عملية سلوكية تؤدي إلى التكيف، وأن الشخص المتوافق هو الذي استطاع أن يكون عادات سوية نتجت من خلال ارتباطات قوية بين مثيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية تم تدعيمها من خلال الإثابة المادية أو المعنوية.

الدراسات السابقة:

- **دراسة عطية (1994م)، بعنوان: الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الإسكندرية، وشملت عينة الدراسة (193) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية من إعداده، وأوضحت النتائج أن أهم الحاجات النفسية لدى عينة الدراسة هي (الحاجة إلى الأمن النفسي)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى الأمن بين الذكور والإناث.

- **دراسة السرسي، وعبدالمقصود (2000م)، بعنوان: الحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إشباع الحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة، وشملت عينة الدراسة 100 طفل وطفلة منهم 50 ذكراً و50 أنثى تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 12 سنة، واستخدمت الباحثتان مقياس الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (تعديل عيد العزيز الشخص1988م)، ومقياس الحاجات النفسية إعداد الباحثتان، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية وعلى المقياس ككل، وكانت الفروق لصالح عينة الإناث، أي أن الإناث أكثر إشباعاً للحاجات النفسية من الذكور.

- **دراسة محمد (2001م)، بعنوان: الحاجات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية بمحافظة الدمازين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الدمازين، وشملت عينة الدراسة (160) طالب وطالبة منهم 75 ذكراً و85 أنثى من طلاب السنة الثالثة ثانوي بمحافظة الدمازين، واستخدم الباحث استمارة المعلومات الأولية، ومقياس التفضيل الشخصي الممثل والامتحانات المدرسية الدورية. وأوضحت النتائج وجود مستوى إيجابي من الحاجات النفسية لدى التلاميذ عينة الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

- **دراسة مدني (2003م)، بعنوان: الحاجات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي بمحافظة جبل أولياء بالسودان.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وشملت عينة الدراسة 377 طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي بمدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جبل أولياء بالسودان، واستخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية إعداد فوزي مساعيد، ونتائج الامتحانات كأداة لقياس التحصيل الدراسي. وأوضحت النتائج وجود مستوى إيجابي من الحاجات النفسية لدى الطلاب عينة الدراسة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في الحاجات النفسية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).(عبدالقادر، 2021م، 42-43)

- **دراسة الوطبان، وعلي (2005م)، بعنوان: الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلاب وطالبات الجامعة في المجتمع السعودي.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلاب الجامعة في المجتمع السعودي، والحاجات النفسية التي شملتها الدراسة هي: (الحاجة إلى الاستقلال، والسيطرة، والتبعية، والانتماء، والمعاضدة، والمحبة، وتوكيد الذات، وفاعلية الذات، والحاجة إلى الإنجاز)، وشملت عينة الدراسة (264) طالب وطالبة منهم (131) ذكر من طلبة كلية العلوم العربية والاجتماعية بفرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم، و(133) أنثى من طالبات كلية التربية للبنات بالقصيم. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في: (الحاجة إلى الاستقلال، والسيطرة، والتبعية، والانتماء، وتوكيد الذات، وفاعلية الذات، والحاجة إلى الإنجاز)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الحاجة إلى المحبة والحاجة إلى المعاضدة لصالح عينة الإناث.

- **دراسة الكنج (2010م)، بعنوان الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية ومستوى التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص)، وأيضاً التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة 553

طالب وطالبة من كلية العلوم الأساسية والتطبيقية، والعلوم الإنسانية، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الحاجات النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي.

- **درسة القطناني (2011م)، بعنوان: الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات.**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات وارتباطهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، والتعرف على الفروق في الحاجات النفسية ومفهوم الذات، ومستوى الطموح، وفقاً لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)، وشملت عينة الدراسة (530) طالب وطالبة موزعين على جميع المستويات، والتخصصات. واستخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية تعريب وتقنين محمد عليان، ومقياس مفهوم الذات إعداد صلاح أبو ناهية 1999م، ومقياس مستوى الطموح إعداد الباحث، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الحاجات النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لأفراد العينة. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في: (الحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة للانتماء، والحاجة للكفاءة).

- **دراسة مكي (2016م)، بعنوان: الحاجات النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة 241 طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة مقياس الحاجات النفسية، ومقياس التفضيل الشخصي الممثل للحاجات إعداد إبراهيم الكناني، وسهام نعوم (1984م)، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى الاستقلال الذاتي، والحاجة إلى لوم الذات، والحاجة إلى الحماية لدى عينة الدراسة لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى العدوان، والحاجة الجنسية الغيرية لصالح عينة الذكور.

- **دراسة عبد القادر (2021م)، بعنوان: الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لدى المراهقين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي، وأيضاً التعرف على الفروق بين التلاميذ في الحاجات النفسية ومفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي وفق متغير الجنس (ذكور، إناث). وشملت عينة الدراسة 600 تلميذ وتلميذة بواقع 300 ذكر و300 أنثى من مدينة غليزان وتمنراست بالجزائر، واستخدمت الباحثة مقياس الحاجات النفسية إعداد ديسي وريان (2000م) ومقياس مفهوم الذات إعداد أحمد عبد الرحمن، والسيد أبو هاشم (2002م)، ومقياس التوافق العام إعداد إجلال سري (1986م). وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين

الحاجات النفسية والتوافق النفسي الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التوافق الدراسي لصالح عينة الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).

المنهج والإجراءات:

منهج البحث: أُعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه من أنسب المناهج لتحقيق أهداف البحث، حيث يهتم بتحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، وبالتالي، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً. فضلاً عن كونه يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية. (ملحم، 2010: 369، 411)

مجتمع البحث وعينته: تضمن مجتمع البحث تلاميذ وتلميذات الصفين السابع والتاسع من مدارس التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة. وقد بلغ حجم عينة البحث (220)، تلميذ وتلميذة. ولاختيار عينتي البحث استعان الباحث بالعينة العشوائية الطبقية، وباعتماد طريقة التوزيع المناسب لسحب عينات البحث التي قسمت إلى قسمين:

1. **عينة البحث الاستطلاعية** : لغرض تقنين الأداة على مجتمع البحث، وللتحقق من ثبات هذه الأداة تم سحب عينة بلغت (55) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة البحث الأساسية، من تلاميذ الصفين الثامن والتاسع بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة، بواقع (27) ذكراً، و(28) إناث .
2. **عينة البحث الأساسية:** تكونت من (220) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين السابع والتاسع بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة، بواقع (105) تلميذ، و (115) تلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

يوضح توزيع عينة البحث في ضوء متغير المدرسة وحجم العينة

ت	المدرسة	حجم العينة
1	الفاروق	25
2	الشرف	24
3	امحمد الوحيشي	25
4	موسى بن نصير	24
5	محمد الدره	23
6	عمر المختار	26
7	شهيرات العرب	24

8	طارق بن زياد	24
9	خالد بن وليد	25
	المجموع	220

أداة البحث:

أولاً مقياس الحاجات النفسية: إعداد عبد الحكيم محمد جمعة (2014م)، يتكون المقياس من (60) عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسية وهي:(الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والعطف، والحاجة إلى التقبل من الآخرين، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى المعرفة)، ويتم توزيع الدرجات بواقع درجتين للاستجابة بـ(نعم)، ودرجة واحدة للاستجابة بـ(لا)، ثم تُجمع في النهاية الدرجات التي حصل عليها المفحوص لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس. وتشير الدرجة من (1 – 60) إلى انخفاض الحاجات النفسية، وتشير الدرجة من (61 –120) إلى ارتفاع الحاجات النفسية.

صدق المقياس: قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه وثباته، ويقصد بصدق الأداة صلاحيتها لقياس الجانب الذي تدعي قياسه، وكلما تعددت مؤشرات الصدق كلما كان ذلك مدعاة لزيادة الثقة في الأداة. وقام الباحث الحالي بالتحقق من صلاحية المقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المختصين في علم النفس للتحقق من مدى ملاءمته لبيئة البحث، حيث اتفقوا على أن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه، بعد إجراء تعديلات طفيفة على بعض الفقرات.

ثبات المقياس:

1. **طريقة إعادة التطبيق:** حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (55) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصفين السابع، والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة، وبعد خمسة عشر يوماً أُعيد تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها، وتحت الظروف نفسها، حيث بلغت قيمة الارتباط بين مرتي التطبيق (0.85) وهو معامل ثبات دال عند مستوى (0.01) ويشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
2. **طريقة التجزئة النصفية:** قام الباحث بتجزئة مقياس أساليب المعاملة الوالدية إلى نصفين العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية، وتم حساب معامل ثبات المقياس وذلك بعد حساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية داخل المقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام، وبلغ معامل الثبات (0.92)، وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانياً مقياس التوافق النفسي: إعداد زينب الأوجلي (1998): يتكون المقياس من أربع صفحات تشمل الصفحة الأولى بيانات أولية عن المفحوص، وتتمثل في الاسم، والسن، والجنس، وتاريخ

التطبيق، ومكان التطبيق ، كما تتضمن توضيحاً لكيفية الإجابة عن أسئلة المقياس من خلال اختيار أحد الاستجابات التالية :

(تنطبق دائماً – تنطبق غالباً – تنطبق أحياناً –تنطبق نادراً –لا تنطبق أبداً) يمكن تطبيق المقياس بصورة فردية أو بصورة جماعية ، وقد قام الباحث بتطبيقه بالطريقة الجماعية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الأصابعة .

ويتكون المقياس من (69) عبارة حيث صيغت بنود المقياس في اتجاهين (الاتجاه الإيجابي – الاتجاه السلبي) وتأخذ البنود ذات الاتجاه الإيجابي التصحيح التالي:

تنطبق دائماً تأخذ (4 درجات)، وتنطبق غالباً تأخذ (3 درجات) وتنطبق أحياناً تأخذ (درجتين) وتنطبق نادراً تأخذ (درجة واحدة) لا تنطبق أبداً وتأخذ (صفراً)، أما البنود ذات الاتجاه غير المرغوب اجتماعياً أو السلبية فتأخذ التصحيح التالي:

تنطبق دائماً تأخذ (صفراً)، وتنطبق غالباً وتأخذ (درجة واحدة)، وتنطبق أحياناً وتأخذ (درجتين)، وتنطبق نادراً وتأخذ (3 درجات)، ولا تنطبق أبداً وتأخذ (4 درجات).

صدق المقياس:

قامت مُعدة المقياس بالتحقق من صدقه وثباته، وقام الباحث الحالي بالتحقق من صلاحية وصدق المقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس وعلم الاجتماع للتأكد من مدى ملاءمته لبيئة البحث، وقد أجريت تعديلات طفيفة حول بعض الفقرات.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث الحالي طريقتين هما:

1–طريقة إعادة تطبيق الاختبار: حيث قام الباحث بتطبيق مقياس التوافق النفسي على عينة قوامها (55) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصفين السابع، والتاسع من التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة موضوع القياس، وبعد خمسة عشر يوماً أُعيد تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها وتحت الظروف نفسها. وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وكان معامل ثباته (0.83) وهو معامل ثبات مرتفع.

2–طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة مقياس التوافق النفسي إلى نصفين العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية. وتم حساب معامل ثبات المقياس، وذلك بعد حساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية داخل المقياس وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام، وبلغ معامل الثبات (0.89) وهو معامل ثبات مرتفع.

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، واختبار T.test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

عرض النتائج وتفسيرها: اسفرت المعالجات الاحصائية للبيانات عن العديد من النتائج، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصل إليها الباحث وتحليلها:

* **السؤال الأول** : قام الباحث بعرض وتحليل نتائج السؤال الأول الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متغير الحاجات النفسية، ومتغير التوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالبحث عن العلاقة بين متغير الحاجات النفسية ومتغير التوافق النفسي لدى عينة البحث البالغ حجمها (220) تلميذاً وتلميذة، والجدول رقم (2) يوضح ذلك :

جدول (2)

يوضح العلاقة الارتباطية بين الحاجات النفسية، والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصفين (السابع، والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الأصابعة

المتغير	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الحاجات النفسية	ن =220	0.53	0.01
التوافق النفسي			

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الحاجات النفسية ومتغير التوافق النفسي حيث بلغت قيمة الارتباط (0.53)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أنه كلما أرتفع مستوى الحاجات النفسية كلما أرتفع في المقابل مستوى التوافق النفسي والعكس صحيح. تتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة الكنج (2010م) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الحاجات النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة بحثه. فإشباع الحاجات النفسية يُعد الأساس في عملية توافق الفرد مع بيئته بكل مكوناتها، إذ لا يمكن دراسة التوافق بمعزل عن دراسة الحاجات والعكس صحيح، فالتوافق يعكس علاقة الانسجام بين الفرد وبيئته بحيث يتضمن القدرة على إشباع معظم حاجاته، وتلبية معظم مطالبه البيولوجية والاجتماعية التي يكون الفرد مطالباً بتلبيتها، فالتوافق عملية تشتمل على كل التباينات والتغيرات السلوكية الضرورية الهادفة إلى إشباع الحاجات في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة سواء كانت داخلية أو خارجية. (محمود، 2016: 2)

السؤال الثاني: قام الباحث بعرض وتحليل نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى التلاميذ عينة البحث وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى دلالة الفروق بين التلاميذ (ذكور – إناث) في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي والجدول رقم(3) يوضح ذلك :

جدول (3)

يوضح حجم العينة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى دلالة الفروق بين الذكور والإناث في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي

المتغير	ذكور(ن=105)		إناث (ن=115)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الحاجات النفسية	101.6	18.3	126.9	19.12	7.4	219	0.01
التوافق النفسي	121.59	17.54	132.63	19.9	8.55		0.01

بالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الذكور والإناث نلاحظ وجود اختلافات واضحة بينهما، ولغرض الوقوف على نوعية تلك الاختلافات ومستوى دلالتها قام الباحث باستخدام اختبار الدلالة المعنوية للفرق بين متوسطات عينتين مستقلتين غير متجانستين، فبلغت قيمة (t) المحسوبة (7.4)، بالنسبة لمتغير الحاجات النفسية، و(8.55)، بالنسبة لمتغير التوافق النفسي وعند مقارنة هذه القيم بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (219)، وبمستوى دلالة (0.01) نلاحظ أنّ القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية. الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياسي الحاجات النفسية والتوافق النفسي وفق متغير الجنس (ذكور – إناث). وكانت الفروق لصالح عينة الإناث. فالإناث أكثر إشباعاً للجاجات النفسية، وأكثر توافقاً نفسياً من الذكور. تتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة السرسي، وعبد المقصود (2000م)، التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية وعلى المقياس ككل، وكانت الفروق لصالح عينة الإناث، أي أن الإناث أكثر إشباعاً للحاجات النفسية من الذكور. ودراسة الوطبان، وعلي (2005م)، التي أوضحت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الحاجة إلى المحبة والحاجة

إلى المعاضدة لصالح عينة الإناث. ودراسة مكي (2016م)، التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى الاستقلال الذاتي، والحاجة إلى لوم الذات، والحاجة إلى الحماية لدى عينة الدراسة لصالح الإناث. ودراسة عبد القادر (2021م)، التي أوضحت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التوافق الدراسي لصالح عينة الإناث.

السؤال الثالث: قام الباحث بعرض وتحليل نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الحاجات النفسية والتوافق النفسي لدى التلاميذ وفق متغير السنة الدراسية (السابع – التاسع) من مرحلة التعليم الأساسي ؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى دلالة الفروق لدى التلاميذ وفق متغير السنة الدراسية (السابع– التاسع) في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي والجدول رقم(4) يوضح ذلك :

جدول (4)

يوضح حجم العينة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى دلالة الفروق لدى التلاميذ وفق متغير السنة الدراسية(السابع– التاسع) في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي

المتغير	تلاميذ الصف السابع (ن=110)		تلاميذ الصف التاسع (ن=110)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الحاجات النفسية	36.32	6.21	38.48	7.12	6.23	219	غير دال عند مستوى 0.01
التوافق النفسي	48.72	15.01	49.14	14.48	3.12		غير دال عند مستوى 0.01

بالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الصفين: السابع، والتاسع في متغيري الحاجات النفسية، والتوافق النفسي نلاحظ وجود اختلافات طفيفة بينهما، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (**6.23**)، بالنسبة لمتغير الحاجات النفسية، و(3.12)، بالنسبة لمتغير التوافق النفسي وعند مقارنة هذه القيم بالقيم الجدولية عند درجة حرية (219)، نلاحظ أنّ القيمة التائية المحسوبة هي أقل من القيمة الجدولية. الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين السابع والتاسع في مستويي الحاجات النفسية، والتوافق النفسي حيث إن كلاهما ذو مستوى مرتفع متوسط.

نتائج البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغير الحاجات النفسية، ومتغير التوافق النفسي. وهذا يعني أنه كلما أرتفع مستوى الحاجات النفسية، كلما أرتفع في المقابل مستوى التوافق النفسي والعكس صحيح.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياسي الحاجات النفسية والتوافق النفسي وفق متغير الجنس (ذكور– إناث)، وكانت الفروق لصالح عينة الإناث، أي أنّ الإناث أكثر إشباعاً للجاجات النفسية، وأكثر توافقاً نفسياً من الذكور.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين السابع والتاسع في مستويي الحاجات النفسية، والتوافق النفسي حيث إن كلاهما ذو مستوى مرتفع متوسط.

التوصيات:

1. تفعيل دور الإرشاد النفسي بالمدارس، للاهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ أسوة بالجوانب المعرفية والعلمية، ولمساعدتهم في حل مشاكلهم النفسية والتربوية، وتعريفهم ببعض الطرائق والأساليب النفسية التي تدعم توافقهم النفسي.
2. العمل على اكساب التلاميذ مهارات التواصل الاجتماعي، بهدف رفع مستوى التوافق النفسي لديهم.
3. التأكيد على أهمية إشباع الحاجات النفسية وتأثيرها على سلوك التلاميذ، وإقامة الندوات والحلقات الدراسية، لإرشاد التلاميذ وتوجيههم لكيفية التعامل مع الأحداث البيئية المختلفة، ولتحقيق التوافق مع البيئة المدرسة.
4. التأكيد على استخدام الأساليب السوية في التعامل مع التلاميذ، والتواصل الجيد معهم وفهم حاجاتهم النفسية، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على توافقهم النفسي وتحصيلهم الدراسي.
5. على المعلمين الاهتمام بتنمية قدرات التلاميذ، ودوافعهم وميولهم بقدر الإمكان، وتشجيعهم على التعبير عن انفعالاتهم بصراحة، وتعليمهم كيف يتعاملون مع الصراعات والتوترات التي تقف كعائق أمام توافقهم النفسي والاجتماعي.
6. عمل برامج ترفيهية لتوجيه وتعديل سلوك التلاميذ، ومحاولة إيجاد نسق وبرنامج تعليمي يسهم في إشباع مختلف الحاجات النفسية والتربوية، ويحقق قدراً من التوافق النفسي لهم.
7. تدعيم العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، والابتعاد عن أساليب العقاب والتهجم اللفظي على الطفل.

البحوث المقترحة:

1. إجراء دراسة مماثلة على طلبة المرحلة الثانوية.
2. إجراء دراسة حول الحاجات النفسية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية.
3. إجراء دراسة حول الحاجات النفسية وعلاقتها التحصيل الدراسي.
4. إجراء دراسة حول الحاجات النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز.

المراجع:

1. أبو جادو، صالح محمد (2000م): علم النفس التربوي، ط2، عمان الأردن، دار المسيرة.
2. أبو السعد، مصطفى (2004م): الحاجات النفسية للطفل، ط2، الكويت، مكتبة الكويت الوطنية.
3. أبو عوض، سليم (2008م): التوافق النفسي للمسنين، عمان الأردن، دار أسامة.
4. باربرا، إنجلر (1991م): نظريات الشخصية (ترجمة) فهد عبدالله الدليم، الطائف، النادي الأدبي .
5. بطرس، بطرس حافظ (2008م): التكيف والصحة النفسية للطفل، عمان الأردن، دار المسيرة.
6. جابر، جابر عبدالحميد (2013م) نظريات الشخصية، الرياض، دار الزهراء.
7. الحريري، رافدة، و بن رجب، زهرة (2008م): المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، عمان الأردن، دار المناهج للنشر.
8. حسن، علاء الدين محمد (2002م): الأساليب اللازمة لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين، ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في اكتشافهم، المؤتمر العلمي الخامس، تربية الموهوبين والمتفوقين، المدخل إلى عصر التميز و الإبداع، كلية التربية، جامعة أسيوط.
9. حشمت، حسين أحمد، وباهى، مصطفى حسين (2006م): التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع .
10. الخالدي، أديب محمد (2000م) : المرجع في الصحة النفسية، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.
11. خليفة ،عبداللطيف محمد (2003م): علاقة الاغتراب بالتوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم والقلق والاكتئاب، دراسات عربية في علم النفس، المجلد الثاني، العدد الثاني، القاهرة، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع .
12. الداهري، صالح حسن (2008م): سيكولوجية الإبداع والشخصية، ط2، عمان الأردن، دار وائل.
13. داود، عزيز حنا، والطيب محمد عبد الظاهر (1991م): الشخصية بين السواء والمرض، القاهرة، الانجلو المصرية.

14. راجح، أحمد عزت (1985م) : أصول علم النفس، ط10، الإسكندرية، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر .

15. الزبيدي، كامل علوان (2009م): الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس، دمشق، دار علاء الدين.

16. زغير، رشيد حميد، وصالح، يوسف محمد (2010م): الانحراف والصحة النفسية، عمان الأردن، دار الثقافة.

17. زهران، منى محمد علي (2010م): فلسفة مؤسسات فاقدي الرعاية ودورها ظاهرة المشردين في الشوارع، القاهرة، دار النهضة العربية.

18. السرسي، أسماء، و عبد المقصود، أماني (2000م): دراسة للحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد24، ج4، ص ص151-178.

19. سليمان، شحاته محمد (2008م): تنشئته الطفل وحاجاته بين الواقع والمأمول، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

20. شتا، راوية هلال (2006م): حاجات المراهقين الثقافية الإعلامية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

21. شقير، زينب (2003م): مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لمتحدي الإعاقة، سمعياً، بصرياً، حركياً، سلوكياً، انفعالياً، تربوياً، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

22. شقير، زينب (2009م): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار الفكر العربي.

23. شلتز، داون (1983م): نظريات الشخصية(تر) حمدلي الكربولي، عبد الرحمن القيسي، بغداد، مطبعة التعليم العالي.

24. الشوربجي، نبيلة (2007م): المشكلات النفسية للأطفال، أسبابها، علاجها، القاهرة، دار النهضة العربية.

25. الشيباني، عمر التومي (1987م) : الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، ط3، ليبيا، الدار العربية للكتاب .

26. الطيب، محمد عبد الظاهر (1994م): مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

27. العاني، مها عبد المجيد، والظفير، سعيد سليمان (2013م): الحاجات النفسية والاجتماعية للمرأة العُمانية، يوم المرأة العُمانية، جامعة السلطان قابوس، ص ص 1 –88.

28. عباس، إلهام فاضل (2011م): الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 32، ص ص 310–357.

29. عبدالحميد، أشرف محمد (2007م): الصحة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، الرياض، دار الزهراء.

30. عبدالحميد، مدحت (2011م): الصحة النفسية والتوافق الدراسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

31. عبدالحميد، مدحت (2011م):الصحة النفسية والتوافق الدراسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

32. عبدالعال، هدى (1992م): الأسرة والطفولة في مجتمع متغير، القاهرة، دار السعد.

33. عبدالغني، أشرف محمد (2008م): الصحة النفسية بين الإطار النظري والتطبيقات الإجرائية، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

34. عبدالقادر، بن طاطة (2021م): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لدى المراهقين، دراسة مقارنة على عينة من المراهقين المتمدرسين بكل من تمنراست وغليزان، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2، أبو القاسم سعد الله.

35. عبدالمعطي، مصطفى حسن (2008م): الأسرة ومشكلات الأبناء، ط3، القاهرة، دار السحاب.

36. العريبي، صالح بن محمد (2009م): الحاجات النفسية ومدى إشباعها لدى الأطفال الأيتام في الدور الإيوائية والأسر الممتدة، حولية مركز البحوث والدراسات النفسية، الحولية الخامسة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

37. عطية، أحمد (1994م): الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، العدد 20، جامعة عين شمس، القاهرة.

38. فخري، إيناس محمد (1998م): القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بالقلق لدى الأبناء في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والتربوية، جامعة عين شمس.

39. فرج، عبداللطيف حسين (2009م): الاضطرابات النفسية، عمان الأردن، دار الحامد.

40. الفرماوي، حمدي علي (2008م): الحاجات النفسية في حياة الناس اليومية، القاهرة، دار الفكر العربي.

41. القريطي، عبدالمطلب أمين (2003م): في الصحة النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

42. القطناني، علاء سمير (2011م): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

43. قناوي، هدى محمد (2008م): الطفل تنشئته وحاجاته، القاهرة، الانجلو المصرية.

44. كامل، سهير (2003م): سيكولوجية الشخصية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب .

45. كامل، محمد علي(2006م): الآباء ومشكلات الأبناء في الميزان السيكولوجي بين الفهم والمواجهة، القاهرة، مكتبة أبن سينا.

46. كايد، ميسرة (1990م): بحوث نفسية وتربوية، الرياض، دار الهدى.

47. الكنج، أحمد (2010م): الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

48. محمد، محمد النوبي(2010م): التنشئة الأسرية، عمان الأردن، دار الصفاء.

49. محمد، محمد جاسم (2004م):النمو والطفولة في رياض الأطفال، عمان الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

50. محمود، ألاء عزت (2016م): مستوى إشباع الحاجات النفسية للنوع الاجتماعي وعلاقتها بمستوى التوافق المهني للعاملين في المؤسسات الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

51. مكي، منى إدريس عبدالمطلب (2016م): الحاجات النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، عمادة الدراسات العليا، الخرطوم، السودان.

52. ملحم، سامي محمد(2010م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6،عمان الأردن، دار المسيرة.

53. ندى، هيشر، و كريمة، دريالي (2022م): الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة حمة لخضر – الوادي، الجزائر.

54. هول، كالفين (1988م): علم النفس عند فرويد (ترجمة) أحمد سلامة، وسيد عثمان، القاهرة، الانجلو المصرية .

55. هويدي، عادل محمد (2005م): الدافعية وإشباع الحاجات والسلوك العدواني، مجلة دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، دار غريب، المجلد 4، العدد2، ص ص 11–52.

56. الوطبان، محمد، وعلي، جمال (2005م): الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الأساسية لدى طلاب وطالبات الجامعية في المجتمع السعودي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 49، ص ص 1– 18.

57. يونس، ربيع شعبان (2009م): الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الدحام المملكة العربية السعودية، مكتبة المتنبي .

58. يونس، محمد (2004): مبادئ علم النفس، عمان الأردن، دار الشروق.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية

لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي

Bullying and its link to mental health

among middle school students in Benghazi

د. عائشة الشارف عبدالله

استاذ مساعد بقسم علم النفس – جامعة بنغازي

Aisha abdalla

Benghazi university

البريد الإلكتروني: aishaabdallanew1982@ gmail.com

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي، والتعرف على الفروق العائدة للنوع في التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي، ومعرفة طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي. على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتم استخدام مقياس التنمر المدرسي لمجدي محمد الدسوقي (2016)، ومقياس الصحة النفسية لبركات (1996)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة مرتفع، بينما أنّ مستوى الصحة النفسية منخفض، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للذكور والإناث في كل من التنمر المدرسي والصحة النفسية، وأنّ هناك علاقة ارتباطية طردية بين التنمر المدرسي والصحة النفسية.

الكلمات المفتاحية : التنمر المدرسي – الصحة النفسية – طلاب المرحلة الإعدادية .

Bullying and its link to mental health among middle school students in Benghazi

Abstract:

The current study aimed to identify the level of school bullying and Mental health among a sample of middle school students in the city of Benghazi, and to identify differences due to gender in school bullying and Mental health among a sample of middle school students in the city of Benghazi, and to know the nature of the relationship between school bullying and Mental health in a sample of Preparatory school students in the city of Benghazi, and on a sample of 100 male and female students, the descriptive, comparative, correlational approach was followed, and the school bullying scale by “Magdy Muhammad Al-Desouki” (2016) and the mental health scale by “Barakat” (1996) were used. The results of the study reached: The level of school bullying in the study sample is high, while the level of mental health is low, and that there are no statistically significant differences for males and females in both school bullying and mental health, and that there is a direct relationship between school bullying and mental health.

Keywords: school bullying - Mental health - middle school students

المدخل إلى مشكلة الدراسة وأهميتها:

تعد ظاهرة التنمر المدرسي من أخطر الظواهر السلبية التي ظهرت في الآونة الأخيرة، والتي أثرت بشكل مباشر على أهداف النظام التربوي في جميع المجتمعات والدول سواء أكانت النامية أم المتقدمة. لقد لاقت هذه الظاهرة تفشياً ملحوظاً في البيئة المدرسية، والتي أصبحت بيئة خصبة لتطبيق سلوكيات التنمر وبشكل واضح وصريح بدل أن تكون بيئة إصلاح وتعديل السلوكيات السلبية. يُعدّ التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أو لفظية أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية على المتنمر والضحية وعلى البيئة المدرسية بأكملها إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي (العتيري،2018).وهو شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي الخاطئ الغير متوازن سواء نفسياً داخل من يقوم بفعل التنمر نفسه ،أومن يقع عليه فعل التنمر بمختلف أشكاله اللفظية أو الجسدية أو الإلكترونية، وقد حظى موضوع التنمر المدرسي على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس، وبخاصة المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقه في التفكير، ولهذا اختلفت الرؤى وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أنّ التنمر المدرسي ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد آخر قليل الحيلة ولا يقوى على المواجهة أو المجابهة أو الدافع على نفسه، وأنّ هذا السلوك الذى يوجه من المتنمر ضد آخر قد يأخذ أشكالاً متعددة، جسدية أو انفعالية أو لفظية مباشرة أو غير مباشرة (خوج ،2012).

ولما أوصت به نتائج بعض الدراسات العلمية بالخصوص ومنها دراسة حنان سعد (2012)، دراسة غفران عبد الكريم (2018)، دراسة أسامة حميد وفاطمة هاشم (2012)، دراسة أحمد فكرى (2015)، السيد عبد الدايم (2016)، من وجود مشكلة التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي التي تؤثر سلباً على شخصية التلاميذ وتحصيلهم العلمي وتكيفهم الاجتماعي ما يستوجب إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على العوامل المسببة وآثارها والحد منها (العتيرى،2018: 2).

وجاء الاهتمام بدراسة التنمر المدرسي متأخراً في عالمنا العربي، حتى أنه منذ حوالي خمس سنوات لم تكن المكتبة التربوية تحتوي على دراسات عربية عن التنمر إلا القليل جداً ، بل إنّ البعض من لم يكن يعرف المقصود تحديداً من التنمر هل هو ظاهرة العنف في المدارس أم استقواء فرد على فرد آخر أو جماعة على جماعة أخرى. (أحمد، عبدة: 2017).

وتشير الدراسات إلى أنّ أكثر المراحل التعليمية تأثيراً بظاهرة التنمر المدرسي هي المرحلة الإعدادية لما تشهده من تغيرات نمائية تحدث في شخصية الطالب وتؤثر عليه في المستقبل،

فالطالب الأكثر عدوانية يميل للتنمر والطالب المنعزل يكون أكثر عرضة للتنمر والطالب السلبي يفضل أن يكون متفرجاً وكل هذه النماذج من الشخصيات هي نماذج مرفوضة وتخرج للمجتمع شخصيات غير سوية وغير ناضجة على المستوى الشخصي والاجتماعي (القرني،2016).

إضافة لأهمية هذه المرحلة العمرية التي تقابل مرحلة المراهقة والتي تتميز بخصائص عامة منها السرعة في مظاهر النمو جسمياً وحركيا وعقليا وانفعاليا وهي الأكثر تأثيراً بظاهر التنمر لارتباطها بمرحلة المراهقة مما ينتج عنه مشكلات لدى التلاميذ تتطلب معالجتها تربوياً ونفسياً لمساعدتهم على النمو إلى اقصى حد ممكن.

مما لاشك فيه أنّ الصحة النفسية من أهم العوامل المؤثرة في العلاقات الأسرية وفي سلوك الأفراد مع ما يجري في المجتمع من تغير اجتماعي، فمن المعروف أنّ تمتع الإنسان بصحة النفسية له تأثير طيب على نموه الجسمي وعلى تحصيله العلمي وعلاقته مع الناس (المشهداني، 2020) كما أن التنمر المدرسي اثار سلبية على الصحة النفسية سواء أكان متنمراً أم ضحية للتنمر، وقد بين ستوري وسلابي أنّ التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثار خطيرة على الافراد فعندما يقع التلميذ ضحية للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الاجتماعية وقصور في تقدير الذات والغياب من المدرسة وانخفاض في التحصيل الدراسي (أحمد، عبدة: 2017)

من خلال العرض السابق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية: ما هو مستوى (التنمر–الصحة النفسية) لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي؟ هل هناك فروق عائدة (النوع) في التنمر والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي؟ هل هناك علاقة بين التنمر والصحة النفسية لدى عينه من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي؟

كما تتجسد أهمية الدراسة الحالية في متغيراتها من الجانبين النظري والتطبيقي؛ فمن المتوقع أن تفتح هذه الدراسة آفاق جديدة أمام الباحثين والمختصين في مجال علم النفس بشكل عام للقيام بدراسات وأبحاث مستقبلية في هذا المجال، كما ألقت الضوء على مفاهيم مهمة في علم النفس، وتنبثق أهمية البحث الحالي من كونها تبحث في سلوك التنمر المدرسي كونه مشكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة في مجتمعنا، وتنشق الدراسة أهميتها من العينة التي تعتني بها الدراسة وهم طلاب المرحلة الإعدادية والتي تمثل شريحة مهمة من شرائح المجتمع لعدهم ثروة بكل امه تنشد الرقي والتقدم والطاقة الحيوية المتدفقة التي لها القدرة علي رسم ملامح الحركة والتجدد، من الممكن أن تفيد هذه الدراسة العاملين في مجال علم النفس والتربويين على تقديم برامج وندوات توعية في كيفية الحد من ظاهرة التنمر بصفة عامة والتنمر المدرسي بصفة خاصة من خلال وضع تصور عن أنواع التنمر المنتشرة في البيئة المدرسية وبالتالي يسهل دوره في حلها والتخلص

منها وتطوير المناهج على وضع أنشطة جماعية تساعد في الحد من انتشاره ظاهرة التنمر في البيئة المدرسية .

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1- مستوى التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.
2- التعرف على الفروق العائدة للنوع في التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.
3- طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

مصطلحات الدراسة:

التعريق النظري للتنمر المدرسي: يُعرفه الصبحيين 2007 بأنه سلوك مقصود لا لحاق الاذى الجسمي او اللفظي او الجنسي ويحصل من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف، لا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة كذلك لا يبلغ عن حادثة الاستقواء للراشدين من حوله، وهذا هو سر الاستقواء على الضحية (الصبحيين ،2023: 10). **كما يعرف إجرائياً :** هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند تطبيقه لمقياس الدسوقي 2016.

التعريف النظري للصحة النفسية: حالة دائمة نسبيًا يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً وشخصياً وانفعالياً مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصي حد ممكن ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوياً (زهران،1988: 9)

التعريف الإجرائي للصحة النفسية: هي الدرجة التي يتحصل عليها المستجيب عند تطبيقه لمقياس الصحة النفسية الذي يعنى ارتفاع الدرجة فيه ارتفاع معدل الصحة النفسية.

التعريف النظري لطلاب المرحلة الإعدادية: ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصلية في أول السلم التعليمي والذي يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة إلى ما حول سن المراهقة بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية (العتيري،2018).

التعريف الإجرائي لطلاب المرحلة الإعدادية: يقصد بهم مجموعة الطلاب (ذكور– إناث) من الطلاب النظاميين المقيدين بالمدارس الإعدادية للعام الدراسي 2023– 2024، وتتراوح أعمارهم ما بين (13– 15) سنة وهى الفترة التي تقابل مرحلة المراهقة المبكرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اولاً: التنمر المدرسي: يعد التنمر المدرسي ظاهرة مستفحلة في كل الأوساط ونتائج تجاهلها واعتبارها ظاهرة لا مشكلة في ازدياد؛ غير أنها بصفتها مشكلة وظاهرة معاً لاقت في الآونة الأخيرة اهتمام الباحثين والخبراء في مجالات عدة، وبدت نقطة مهمة تستحق الدراسة (صادوقي ،2021: 21).

ويعرف التنمر المدرسي على أنه حالة إسقاطية أو انعكاسية لنوع من اختلال النمو النفسي والإدراكي لدى المعتدى والمعتدى عليه، نتيجة غياب أو ضعف مصادر تعزيز الثقة وتنمية القدرة على ضبط النفس والتحكم بالجانب العدائي للشخصية (شربت،2018: 6).

ويمكن تعريف التنمر المدرسي بانه تصرف سلبي ينتج من شخص غير سوي تجاه شخص آخر يكون أضعف منه جسمانيًا ونفسيًا ويكون هذا التصرف بغرض فرض السيطرة، وهى تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات والمضايقات كالتوبيخ والسخرية والتهديد بالضرب من قبل الشخص المتنمر.

النظريات المفسرة للتنمر المدرسي

- **نظرية التحليل النفسي:** سلوك التنمر وفقاً لنظرية التحليل النفسي هو نتاج للتناقض بين الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا. ويؤكد التحليليون القدامى أنّ الطفل في أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو حزينة ترتبط بالألم والموازنة، والتمييز ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، أما من وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد فيرى آدلر أنّ هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في عدم الشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي، يودى كذلك حول دماره هو نفسه، وهكذا فالتنمر يتطور منذ الرضاعة حتى ينمو عبر مراحل العمر، ولاسيما حين تظهر أحد المظاهر الآتية : مشاعر عدم الرغبة والترتيب الولادي، قدوم الطفل من دون رغبة أحد الوالدين، الفقر وغياب العناية اللازمة (شايع،2018).
- **النظرية المعرفية:** يختلف المتنمرين عن الضحايا في الجوانب والعمليات المعرفية فالمتنمرين يدركون أنفسهم بأن لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يعيشون فيها، فهم يدركون سلوكهم من خلال التمركز حول الذات وغالبا ما يبررون سلوك التنمر الذي يقومون به ضد الضحية من وجهه نظرهم حيث يزعمون أن الضحايا يستحقون هذا التنمر والعقاب، ويكون لديهم بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم حسب ما أشار دودج وكول، ولديهم مفهوم إيجابي عن الذات ومستويات مرتفعة من الثقة بالنفس ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف (بالهادى، 2020) .

- **نظرية الإحباط – والعدوان:** من أصحاب هذه النظرية جون دولارد ونيل ميلر، إذ يرى هذان المنظران أن السلوك العدواني بمختلف أنواعه المعروفة، ومنها التنمر، ينجم عن شكل من أشكال الإحباط، وقد أشار دولارد إلى أنّ استجابة التنمر حالة عدوان وكل نوع من أنواع العدوان يكون مسبوقاً بحالة إحباط إذ يعتبر السلوك العدواني في المواقف الإحباطية وسيلة فعالة للتغلب على العائق وعلى الرغم من أنّ دولارد وزملاءه يعتقدون أن العدوان أو التنمر فطري، فإنهم يرون أنه لا يحدث إلا في إطار شروط بيئية معينة (شايع ،2018) .
- **النظرية السلوكية** : ترى النظرية السلوكية أنّ التنمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرره مرة أخرى كي يحقق أهدافه. ومن ثم فإن هذه الاستجابات التي تبقى لتصبح جزءاً من سلوك الفرد هي الاستجابات التي دعمت، أي التي أعقبها أثر طيب وسار فالاستجابات التي يعقبها تدعيم وإثابة تثبت ويميل الفرد إلى تكرارها ، في حين أنَّ الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم تميل إلى الانطفاء والتلاشي ولا يميل الفرد إلى تكرارها .لذلك وفي ضوء النظرية السلوكية نجد أنّ التنمر عزز سلوكه الأفراد المحيطون به كالزملاء والأصدقاء وإحراز المتنمر على ما يريد يمثل تعزيزا، وهذا يدفعه إلى إنشاء مواقف تنمرية وبنائها في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملائه (دلال 2015من خلال أنفال2021) .
- **النظرية الاجتماعية** : ترى النظرية الاجتماعية أنّ التنمر في كثير من الأحيان ينحدر من الأوساط الفقيرة ومن العائلات التي تعيش في المناطق المحرومة والمعزولة التي تعانى من مشاكل اقتصادية في ظل وضع سوسيولوجي يتسم باتساع الهوة والفوارق بين الطبقات الاجتماعية ومن الناحية النفسية عادة ما يكون المتنمرين وخصوصا القادة منهم ذوى شخصيات قوية جدا ومن الشخصيات السيكوباتية المضادة للمجتمع، وتكمن خطورة هذا النوع من إمكانية تحوله إلى مشروع مجرم يهدد استقرار المجتمع، حيث غالباً ما يؤسس المتنمرين عصابات إجرامية أو ينضمون إلى عصابات إجرامية قائمة (بن شتي،2020) .

ثانيا: الصحة النفسية: الصحة النفسية هي حالة كاملة من الراحة العقلية والاجتماعية والنفسية، فهي ليست فقط غياب المرض، أو ظهور أي شكل من أشكال المعاناة، حيث إنّ الصحة النفسية للفرد تستلزم تحقيق التوازن بين مختلف المظاهر الجسمية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والمعرفية له (المشهداني،2020). ويكمن تعريف الصحة النفسية بأنها الانسجام بين الصورة (ما يراه الاخرون في الفرد)، والصورة الذاتية (ما يراه الفرد عن نفسه)، والصورة المثالية (ما يرغب الفرد أن يكونه) (عكاشة ،2009: 817). وتعرف الباحثة الصحة النفسية بأنها حالة من الراحة النفسية والجسمية والاجتماعية دائمة نسبيا تتمثل في درجة من توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته ومع الآخرين وقرته على إشباع حاجاته دون الوقوع في صراع مع نفسه أو غيره.

النظريات المفسرة للصحة النفسية:

- **نظرية التحليل النفسي** : يرى فرويد أن الإنسان السليم نفسيا هو الإنسان الذي يمتلك التوازن بين الهو والأنا والأنا الأعلى، ويضطرب عندما لا تتمكن الأنا من الموازنة بين الهو الغريزية والأنا العليا المثالية، ويرى فرويد أن عودة الخبرات المكبوتة يؤثر تأثيراً سلبياً، وأن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعية (رضوان ،2007: 36).
- **نظرية التحليل الوجودي:** ترى النظرية الوجودية أنّ الصحة النفسية تتمثل في أن يعيش الإنسان وجوده؛ أي أن يدرك معنى هذا الوجود، وأن يدرك إمكاناته وقدراته في تحقيق ما يريد، وبالأسلوب الذي يختاره ويدرك نواحي ضعفه ويتقبلها، فيكون مدركاً لطبيعة هذه الحياة بما فيها من تناقضات، فإذا فشل في ذلك، فذلك يعني أنه سيصبح مضطرباً نفسياً، وذي صحة نفسية سيئة (الرحو،2005).
- **النظرية السلوكية:** يفسر السلوك وفق هذه النظرية في ضوء ما يحدث من تغيرات فسيولوجية عصبية؛ وهو وحدات صغيرة يعبر عنها بالمثير والاستجابة، وأنّ الارتباط بين المثير والاستجابة ارتباط فسيوكيميائي والمحور الرئيس لهذه النظرية هو عملية التعلم ونمو الشخصية، وتطورها يعتمد على التمرين، ومن هنا فإنّ الصحة النفسية تتمثل في اكتساب عادات مناسبة وفعالة تساعده في التعاون مع الآخرين على مواجهة الموافق التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات سليمة (رزق الله ،2010).

تعقيب على النظريات التي تناولت التنمر المدرسي: سلوك التنمر وفقاً لنظرية التحليل النفسي هو نتاج للتناقض بين الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا، أما النظرية المعرفية فترى الشخص المتنمر على أنّ لديه بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم حسب ما أشار دودج وكول، ولديهم مفهوم إيجابي عن الذات ومستويات مرتفعة من الثقة بالنفس ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف، أما عن نظرية الاحباط والعدوان ففسرت التنمر على أنه شكل من أشكال الإحباط، وبخصوص النظرية الاجتماعية فأنها ترى أنّ التنمر في كثير من الأحيان ينحدر من الأوساط الفقيرة ومن العائلات التي تعيش في المناطق المحرومة والمعزولة التي تعانى من مشاكل اقتصادية، أما بخصوص **النظريات المفسرة للصحة النفسية:** من خلال استعراض النظريات التي اهتمت بالصحة النفسية نلاحظ أنها جميعها ترى أنّ الصحة النفسية تتمثل في تحقيق الفرد لإنسانيته تحقيقاً كاملاً، سواء لتحقيق حاجاته النسبية كما عند ماسلو ،أو المحافظة على الذات كما عند روجرز، وأنّ اختلاف الأفراد في مستويات صحتهم النفسية يرجع تبعاً لاختلاف ما يصلون إليه من مستويات في تحقيق إنسانيتهم . فبالنسبة إلى نظرية التحليل النفسي فيرى فرويد أنّ المشكلات والاضطرابات النفسية تكمن في الماضي من

خلال الصدمات المبكرة في الطفولة، وتنشأ في الحاضر لأنّ الغرائز الإنسانية كثيرة المتطلبات، ولكن المجتمع يجبر الفرد على التحكم في هذه الغرائز، أما النظرية السلوكية فترى أنّ السلوك مهما كان نوعه يقوم على التعلم، ويتجنب السلوكيين مفاهيم اللاشعور والصراع والكبت التي يستخدمها التحليل النفسي اضطراب الصحة النفسية.

الدراسات السابقة: وسيتم هنا عرض الدراسات التي تناولت المفهومين بالدراسة والبحث، وسيتم ترتيبها بناء على أهداف الدراسة الحالية:

دراسة جرادات (2008) هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار سلوك التنمر، والعوامل المرتبطة به تكونت عينة الدراسة من (656) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية بمدينة إربد بالأردن، أشارت النتائج إلى أن 18.9% من الطلبة صنفوا على أنهم متنمرين حيث وجده سلوك التنمر بشكل مرتفع، وإن الذكور أكثر تنمراً من الإناث، وأنّ تقدير الذات لدى الطلبة المتنمرين أعلى من الضحايا.

دراسة جريسي (2012) هدفت إلى الكشف عن مستوى سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتكونت العينة من (367) طالب وطالبة (156) ذكور و(208) إناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى سلوك التنمر مرتفع لدى عينة الدراسة، وأنّ متوسط مفهوم الذات لدى عينة الدراسة كان بدرجة تقدير متوسطة، بالإضافة إلى وجود فروق عائدة لنوع لصالح الذكور.

دراسة هادي وآخرون (2018) هدفت إلى التعرف على الفروق في التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية التابعين لمحافظة القادسية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة (30) إناث و (30) ذكور، وتم اختيار العينة بالطرية العشوائية، وأشارت النتائج إلى أنّ سلوك التنمر يمكن تغييره وتعديله عن طريق توفير البيئة الصحية، وجود عوامل مختلفة تشكل سلوك التنمر مثل المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة وإدارة المدرسة، سلوك التنمر يزداد لدى الذكور أكثر من الإناث.

دراسة إبراهيم (2002) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية والصحة النفسية، وشملت العينة (150) تلميذ وتلميذه بالمعاهد الأزهرية، واستخدمت الدراسية مقياس ضغوط البيئة المدرسية، ومقياس الصحة النفسية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة داله إحصائياً بين الضغوط المدرسية والصحة النفسية، وكذلك أنّ مستوى الصحة النفسية كان منخفضًا وعدم وجود فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في الصحة النفسية (إبراهيم، 2002: 90)

دراسة محروس (2002) بحثت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى الصحة النفسية والضغوط النفسية وشملت عينة الدراسة (120) فرد واستخدمت الدراسة مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومقياس جودة الصحة النفسية ومقياس عمليات تحمل الضغوط، وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج منها وجود علاقة سالبة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية، وكذلك عدم وجود فروق داله بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية والصحة النفسية.

دراسة شايع (2018) هدفت إلى التعرف على سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من مرحلة التعليم المتوسط (50) من الذكور و(50) من الإناث، فقد تم استخدام مقياس سلوك التنمر المدرسي (الصبحين2007) ومقياس (بركات 1978) لقياس الصحة النفسية، أظهرت النتائج ما يلي، أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمر ،وأنه لا توجد فروق بين الذكو والإناث في الصحة النفسية، وهناك علاقة ارتباطية طردية بين سلوك التنمر المدرسي والصحة النفسية فكلما زاد التنمر قلت الصحة النفسية .

تعقيب على الدراسات السابقة: من عرض الدراسات السابقة نستخلص نقاط أهمها

- اتفقت النتائج حول مستوى التنمر لدى عينات الدراسة فقد أشارت دراسة كل من جردات (2008)، ودراسة جريسي(2012) إلى أنّ مستوى سلوك التنمر لدى عينات الدراسة مرتفع، أما فيما يخص النتائج المتعلقة بالنوع فقد أشارت دراسة هادى وآخرون (2018) وكذلك دراسة جردات (2008)، ودراسة جريسي (2012)، الى ذات النتيجة وهي أنّ سلوك التنمر يزداد لدى الذكور أكثر من الإناث، وهذا عكس ما أشارت اليه دراسة شايع (2018) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمر.

أما النتائج المتعلقة بالصحة النفسية فقد أشارت دراسة إبراهيم (2002) إلى وجود مستوى منخفض من الصحة النفسية لدى عينة الدراسة، وفيما يتعلق بفروق النوع فقد أشارت دراسة كل من إبراهيم (2002)، ودراسة محروس (2002)، ودراسة شايع (2018) إلى عدم وجود فروق فى الصحة النفسية بين الذكور والإناث، أما فيما يخص العلاقة بين كل من التنمر والصحة النفسية فلم تتحصل الباحثة إلا على دراسة واحدة تتناول نفس العينة وهى طلاب المرحلة الإعدادية وهى دراسة شايع (2018) والتي أشارت الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين سلوك التنمر المدرسي والصحة النفسية فكلما زاد التنمر قلت الصحة النفسية .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وهو أكثر المناهج ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية حيث تهدف المناهج الوصفية إلى وصف الحالة الراهبة. بينما المنهج الارتباطي يوضح العلاقة بين المتغيرين بمستوى دلالة معين، والمنهج المقارن يستخرج بواسطته المقارنات والفروق

بين المتغيرات وبهذا نجد أنّ المنهج الوصفي الارتباطي المقارن أكثر المناهج إلماما بأغراض الدراسة الحالية.

- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي، من النوعين (ذكور –إناث) والتي تتراوح أعمارهم ما بين (12–14) سنة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينه الدراسة من (100) طالب وطالبة، (50) من الذكور و(50) من الإناث وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية باعتماد طريقة التوزيع المناسب لعينات البحث وتم اختيار العينة من أربعة مدارس من المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي للعام الدراسي 2023–2024 تحديدا منطقة القوارشة وذلك لقرب المكان التي تقيم فيه الباحث كما هو موضح بالجدول (1)

المدرسة	عدد الطلاب
مدرسة مسيرة النجاح الأولى للتعليم الحر بنات	25
مدرسة مسيرة النجاح الأولى للتعليم الحر ذكور	25
مدرسة الخويبية للتعليم الأساسي (ذكور)	25
مدرسة الضياء للتعليم الأساسي (إناث)	25

- **أدوات الدراسة:**

1–مقياس التنمر المدرسي (مجدي م حمد الدسوقي 2016)

يتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهى بعد التنمر المدرسي، وبعد التنمر اللفظي، وبعد التنمر الاجتماعي، وبعد التنمر الجسدي، ويتكون المقياس من خمسة بدائل وهي (لا يحدث مطلقا، يحدث أحيانا، يتكرر إلى حد ما، يتكرر كثيراً، يتكرر كثيرا جداً) تأخذ القيم التالية على التوالي (1–2–3–4–5)، ارتفاع الدرجة على المقياس يعنى ارتفاع السلوك التنمري والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي

للتأكد من صلاحية المقياس قام معد المقياس التحقق من صدقه من خلال حساب الصدق الذاتي للمقياس وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي للثبات والذي قدر ب 0.974، بالإضافة إلى حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس والتي دل على أنّ المقياس يتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضع لقياسه ويمكن القول بأن مقياس التنمر المدرسي يتمتع بصدق مقبول.

وللتأكد من ثبات المقياس تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل ألفا 0.95 وهو يشير لثبات مرتفع، وهذا يؤكد أن المقياس مناسب لاستخدامه بصفته أداة دراسية.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي في الدراسة الحالية:

للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) فرداً من مجتمع الدراسة لإجراء الدراسة الاستطلاعية واستمرت فترة التطبيق من18- 2- 2024 إلى 6- 3- 2024.

- **صدق الاتساق الداخلي الكلي للمقياس:**

قد تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الأربعة (التنمر المدرسي – اللفظي – الاجتماعي – الجسدي) والدرجة الكلية للمقياس بوجه عام، وأظهرت نتيجة هذا التحليل أن المقياس يتسم باتساق داخلي مرتفع؛ ذلك لأنّ جميع ارتباطات الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس بوجه عام كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (2) معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
التنمر المدرسي	14	0.85**
التنمر اللفظي	13	0.68**
التنمر الاجتماعي	7	0.77**
التنمر الجسدي	6	0.81**

**دال عند 0.01

نلاحظ من الجدول (2) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يعني أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مرتفع.

- **الثبات:**

تم تقدير الثبات بطريقتين: طريقة التجزئة النصفية للمقياس، وبطريقة ألفا كرون

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم استخدام معادلة سبيرمان براون وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الاسئلة الفردية ودرجات الاسئلة الزوجية وقد بلغ معامل الارتباط المصحح سبيرمان براون إلى (0.68) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرضيًا.

- معامل ألفا كرونباخ : بلغت قيمة ألفاكرونباخ (0.843) مما يدل على أنّ المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع .

2-مقياس الصحة النفسية (بركات 1996)

يتكون المقياس من (30) فقرة ويحتوى على ثلاثة بدائل وهى (تنطبق عليه دائما –تنطبق عليه أحيانا – لا تنطبق عليه أبدا) تأخذ القيم التالية على التوالي (3-2-1)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0- 60) وارتفاع الدرجة على المقياس يعنى ارتفاع معدل الصحة النفسية والعكس صحيح .

الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية:

قام معد المقياس من التحقق من صدقها باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وأظهرت النتائج أنّ جميع معاملات الارتباط مميزة.

ثبات المقياس

قام معد المقياس بتقدير الثبات بوجه عام باستخراج معامل ألفا كرونباخ وقد كان المعامل (0.80) وهو ثبات جيد.

الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية في الدراسة الحالية

- للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالب وطالبة، وكان الصدق والثبات كما يلي:
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يبين نتيجة هذا التحليل

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0.34	16	0.35
2	0.47	17	0.65
3	0.42	18	0.59
4	0.70	19	0.72
5	0.51	20	0.41
6	0.66	21	0.41

7	0.53	22	0.77
8	0.45	23	0.67
9	0.46	24	0.39
10	0.49	25	0.46
11	0.58	26	0.53
12	0.47	27	0.55
13	0.75	28	0.43
14	0.74	29	0.49
15	0.62	30	0.62

* معامل الارتباط أقل من 0.45 داله عند مستوى 0.05، وأعلى من 0.45 داله عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول (3) أنّ جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً مما يدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

- الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين هما (قيمة معامل ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية) الجدول (4) يبين معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

العينة	نوع الاختبار	قيمة الثبات
	ألفا كرونباخ	0.89
	التجزية النصفية	0.94

ويتضح من الجدول (4) أنّ المقياس يتمتع بدرجة مرضية جداً من الثبات

عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول: التعرف على مستوى التنمر والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

الجدول (5) يوضح مستوى التنمر لمعرفة ذلك تمت مقارنة متوسط العينة بالمتوسط النظري

المتغير	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
التنمر المدرسي	100	120	136	15.98	10.10

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط عينة الدراسة والمتوسط النظري للمقياس لصالح المتوسط الحسابي، وهذا يشير إلى أنّ مستوى سلوك التنمر مرتفع لدى عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من جرادات (2008) وجريسى (2012) في ارتفاع مستوى التنمر لدى العينة. ولعل ذلك يرجع أسباب عدة تجعل من التلميذ متنمراً داخل المدرسة وخارجها وهي عدم وجود دعم من الأسرة في حل مشاكلهم ومساندتهم اجتماعياً وانفعالياً مما يجعلهم يسلكون سلوكاً غير سوي في المدرسة كما أنّ حجم الأسرة وبنائها له علاقة باندماج الطالب في التنمر المدرسي.

الجدول (6) يوضح مستوى الصحة النفسية لمعرفة ذلك تمت مقارنه متوسط العينة بالمتوسط النظري.

المتغير	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	100	60	39.68	6.77	6.97	0.0001

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط عينة الدراسة والمتوسط النظري للمقياس لصالح المتوسط النظري، وهذا يشير إلى أنّ مستوى الصحة النفسية لدى عينة الدراسة منخفض، وتتفق هذه النتيجة من دراسة إبراهيم (2002).

الهدف الثاني: التعرف على الفروق العائدة للنوع في التنمر والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

المتغير	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	ذكور (50)	137.81	14.51	1.231	غير دالة
	إناث (50)	135.23	17.29		

يتضح من الجدول (7) انه لا توجد فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من جرادات (2008)، وجريسي (2012)، هادى وآخرون (2018)، ويمكن تفسير هذه النتيجة تشابه البيئة المدرسية وكذلك طبيعة الحياة الاسرية وتشابه الظروف بين الذكور والإناث الأمر الذى يودى الى عدم وجود فروق بينهما.

الجدول (8) يوضح الفروق العائدة للنوع في الصحة النفسية لدى عينة الدراسة.

المتغير	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	الذكور (50)	131.22	14.46	5.235	غير دالة
	الإناث (50)	133.25	15.78		

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في الصحة النفسية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من إبراهيم (2002)، ودراسة محروس (2002)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة سواء الذكور أو الإناث يتعرضون لنفس الظروف الثقافية البيئية والمدرسية الامر الذي يؤدى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

الهدف الثالث: التعرف على طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي والصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي.

الجدول (9) يوضح معامل الارتباط بين التنمر المدرسي والصحة النفسية

المتغير	معامل الارتباط
التنمر المدرسي	0.30
الصحة النفسية	

دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (9) أنّ هناك علاقة ارتباطية طردية بين التنمر المدرسي والصحة النفسية أي كلما زاد التنمر المدرسي قلت الصحة النفسية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شايع (2018).

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من النقاط وهي:

1- توعية المرشدين التربويين بسلوك التنمر المدرسي والتأكيد على دور المرشد التربوي في مساعدة الطلبة على حل مشاكلهم.

2- تصميم برامج إرشادية للخفض من سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية.

3- توجيه وتثقيف الآباء للتعامل مع أبناءهم المتنمرين وغير المتنمرين.

4- التأكيد على أهمية الصحة النفسية وتأثيرها على سلوك الطالب وإقامة الندوات والحلقات الدراسية لإرشاد الطلاب وتوجيههم لكيفية التعامل مع الأحداث البيئية المختلفة وتحقيق التوافق مع البيئة.

المقترحات:

1- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية مع مراحل عمرية مختلفة وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

2- إجراء دراسات عن التنمر المدرسي وعلاقته بالمستوى الثقافي لدى عينة المراهقين.

3- إجراء دراسات حول الصحة النفسية وعلاقتها بمتغيرات أخرى (التوافق الدراسي – الضغوط الحياتية – جودة الحياة).

قائمة المراجع:

- إبراهيم، رضوان جميل. (2002). الصحة النفسية بين السواء والاضطرابات، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- أحمد، عاصم كامل وإبراهيم سعد عبده (2017). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الاخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المجلد 44 العدد 86.
- بن شتي، سهيلة. (2020)، التنمر المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس.
- جرادات، عبد الكريم. (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد4 العدد 2.
- خوخ، حنان أسعد. (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 13، العدد 4.
- الرحو، جنان سعيد. (2005). أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، لبنان.

- رزق الله، حنان. (2010). أثر التمكين على تحسين جودة الخدمة التعليمية بالجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسطنطينة.
- زهران، حامد عبد السلام. (1988). الصحة النفسية والعلاج النفسي، عين شمس.
- شايع، رنا محسن. (2018). سلوك التنمر وعلاقته بالصحة النفسية لدي طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية، جامعة بابل، العدد 40.
- شربت، محمد أشرف. (2018). التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، العدد 2.
- الصبحين، على موسى ومحمد فرحان. (2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه – أسبابه)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- طرب، عيسى جريسى. (2019). تقنين مقياس التنمر على المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مولاي الطاهر .
- العتيري، منصور عمر. (2018). التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ المرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية الآداب، العدد 26.
- عكاشة، أحمد. (2009). الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية.
- القرني، محسن. (2016). برنامج الأمان الأسري الوطني، وزارة التربية والتعليم، بالمملكة العربية السعودية.
- محروس، عبد الله أحمد. (2002). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالرضا الوظيفي والصحة النفسية، جامعة أم القرى.
- المشهداني، وجدة عواد .(2020). الصحة النفسية والجسمية للمعلم، كلية التربية، جامعة مصراتة.
- أنفال، ديدي. (2021). التنمر المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد 2.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



التشوهات المعرفية بوصفها منبئاً بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين بمدينة بنغازي

cognitive distortions as a predictor of aggressive behavior among a sample of adolescents in the city of Benghazi

د. ابتسام مفتاح محمد الخفيفي

Abtesam muftah Mohamed

أستاذ مساعد بقسم علم النفس

Assistant Professor

كلية الآداب / جامعة بنغازي

art faculty – Benghazi university

Abtesam.muftah@uob.edu.ly

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على التشوهات المعرفية بوصفها منبئاً بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين بمدينة بنغازي، من خلال التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة أولاً ثم مدى تأثير أبعاد التشوهات المعرفية مجتمعة في السلوك العدواني، وثانياً التعرف على أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تأثيراً في السلوك العدواني، وحددت إجراءات الدراسة ونتائجها على العينة المستخدمة، والتي تكونت من (130) طالب من المرحلة الثانوية بمدينة بنغازي، ولجمع البيانات استخدم مقياس التشوهات المعرفية ومقياس السلوك العدواني، ولتحليل البيانات إحصائياً استخدمت حزمة العلوم الاجتماعية (spss)، حيث استخدمت معامل ارتباط بيرسون _تحليل الانحدار البسيط_ تحليل الانحدار المتعدد باكورد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني، وأنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية، وإن أكثر أبعاد التشوهات المعرفية اسهاماً في التنبؤ بالسلوك العدواني هي (لوم الذات / التجريد الانتقائي / التعميم الزائد).

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، السلوك العدواني.

Summary:

This study aimed to identify cognitive distortions as a predictor of aggressive behavior among a sample of adolescents in the city of Benghazi, by first identifying the relationship between the variables of the study and then the extent of the influence of the dimensions of cognitive distortions combined on aggressive behavior Secondly, to identify the dimensions of cognitive distortions that most influence aggressive behavior, and the study procedures and results were determined on the sample used, which consisted of (130) students from the secondary stage in the city of Benghazi. To collect data, the Cognitive Distortions Scale and the Aggressive Behavior Scale were used. To analyze the data statistically, I used the Social Sciences Package (spss), where I used the Pearson correlation coefficient, simple regression analysis, and multiple regression analysis. The results of the study concluded that there is a strong relationship between cognitive distortions and aggressive behavior, and that aggressive behavior can be predicted through cognitive distortions, and that the dimensions of cognitive distortions that contribute most to predicting aggressive behavior are (self-reproach / selective abstraction / over-generalization).

Keywords: cognitive distortions, aggressive behavior

المقدمة:

تُعدّ التشوهات المعرفية خلل وتشوه في بناء التصور المعرفي للفرد يؤثر في سلوكه مما يؤدي إلى وجود اضطراب انفعالي وسلوكي

وهي منتشرة عند الذين يعانون من الاضطرابات النفسية وحتى بين الأفراد العاديين لأن معظم الأفراد يمارسون التشوهات المعرفية في حياتهم بطريقة أو بأخرى وأن الفرق بينهم في الدرجة وليس في النوع (العنزي، 2020).

ولقد تم ذكر التشوهات المعرفية لأول مره في نظرية بك Back المعرفية التي تعتمد على مفهوم أساس وهو المخطط المعرفي، إذ تعد المخططات المعرفية الجزء الأكثر عمقاً في المتغيرات المعرفية، وهي تمثل مجموعة من المعتقدات الخاصة بالفرد وقواعد الحياة التي تستثير قراءة موجهة للموقف وتدخل تشوها في أصل المعارف (المعايطة، 2016).

هذا وبينت النظرية العقلانية الانفعالية أن الانفعالات والمشاعر لا تكونها الأحداث لكنها تحدث نتيجة الأفكار التي يحملها الفرد في عن تلك الأحداث (خضراوي، بونصلة، 2022).

وينظر كل من باتما وكوكبيك ويونسو إلى التشوهات المعرفية على أنها عمليات إدراكية لا تتكون من محتوى سوي، وإنها تسهم في تحويل المواقف وأحداث الحياة إلى أفكار سلبيه ولا شك أن نواتج الإدراك تعود إلى المكون المعرفي للفرد وهي مؤشرات دالة على طبيعة الشخصية (طموني، 2019).

والتشوهات المعرفية هي عقل الفرد الذي يقنعه بأن يصدق أشياء السلبية عن نفسه، وعن عالمه، وعن الآخرين أي أنها ليست بالضرورة أن تكون صحيحة، وهذه التشوهات تنشأ من الطفولة المبكرة حيث يرى المعرفيون أن معتقدات الأفراد تبدأ في التشكل منذ الطفولة المبكرة وتتطور مع التقدم في العمر (حسن، 2021).

فالخبرات المبكرة للأطفال تعمل على تشكيل عدد كبير من المخططات التي يتعلق البعض منها بالفرد وبعضها الأخر بالبيئة والتعامل مع مثيراتها، حيث تصبح هذه المخططات الأداة التي يدرك ويفسر بها الفرد ما يمر به من خبرات، وفي ذات الوقت يقرر من خلالها أي السلوكيات ستنطوي عليها ردود أفعاله تجاه واقعه، وقد تكون هذه المخططات جيدة أو سيئة التكيف مع الواقع (عبدالوهاب، السيد، 2017).

تعتقد الباحثة مما سبق أنه يمكن للتشوهات المعرفية أن تكون لها علاقة بالسلوك العدواني، ويمكن أن نتنبأ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية باعتبار أن التشوهات المعرفية لها دور كبير في تشكيل سلوك الفرد.

والسلوك العدواني يعد من المشكلات المنتشرة والتي تشكل خطر على الأسرة والمجتمع حيث تواجه العديد من الدول مشكلة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس، وهي تأخذ من إدارات المدارس الوقت للسيطرة عليها، حيث تشير سهام شهيد (2019)، إلى أن معدلات انتشار السلوك العدواني مرتفعة لدى المراهقين بشكل ملحوظ (شهيد، 2019).

هذا ويرى الرفاعي (1987) بأن السلوك العدواني نشط وفعال، وهو سلوك ينطوي على الاكراه والايذاء، وبهذا يكون العدوان اندفاعاً هجومياً يصبح معه ضبط الفرد لنوازعه الداخلية أمراً ضعيفاً وصعباً (العقاد، 2001).

ويعد سلوك العدواني من المواضيع الهامة في مجال البحث العلمي والإرشاد النفسي فهو موضوع جدير بالبحث حيث يرى العديد من الباحثين أنّ السلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد ومتشابك المتغيرات حيث لا يمكن رده إلى تفسير واحد وإنما قد تكون هناك عوامل عديدة تفسر السلوك العدواني (قعدان، 2010).

ونتيجة لما سبق تعتقد الباحثة أنه يمكن أن تكون أحد العوامل التي قد تؤدي إلى السلوك العدواني هي التشوهات المعرفية التي قد يعاني منها الفرد الذي لديه سلوك عدواني، وقد اختارت الباحثة عينة الدراسة لهذا الموضوع على المراهقين بالذات.

حيث تعد المراهقة مرحلة نمائية وهي من أهم المراحل العمرية وأكثرها حساسية لأنها مرحلة انتقالية تسير بالفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ويحدث فيها تغير شامل في جوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (حمداوي، 2020).

كما ان الفرد في هذه المرحلة النمائية لا يستطيع ضبط سلوكياته بشكل كبير حيث تتسم سلوكياته بعدم المبالاة والعصبية الزائدة والمخاوف وتشتت الانتباه والتوتر الدائم والمزاجية وعدم الاستقرار النفسي (أبو يونس، 2007).

كل هذه السمات قد ترجع لعوامل فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية عدة، وهنا تعتقد الباحثة أنه يمكن أن تكون إحدى العوامل التي لها دور في تشكل السلوك العدواني لدى المراهقين هي التشوهات المعرفية لديهم نظراً لأنه ليس كل المراهقين يتسمون بالسلوك العدواني.

تحديد مشكله الدراسة:

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في "التشوهات المعرفية بوصفها منبئاً بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين بمدينه بنغازي".

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1_ التعرف على العلاقة بين أبعاد التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

2_ التعرف على تأثير أبعاد التشوهات المعرفية مجتمعة في السلوك العدواني لدى أفراد العينة.

3_ التعرف على أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تأثيراً في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوع الدراسة ومتغيراتها والعينة المختارة وتمثل أهميتها النظرية والتطبيقية في النقاط التالية:

_ تسليط الضوء على السلوك العدواني المنتشر بين طلبة المدارس وبخاصة المرحلة الثانوية ورأي النظريات والعوامل التي تجعل الفرد يمارس السلوك العدواني.

_ تسليط الضوء على التشوهات المعرفية باعتبارها منتشرة حتى بين الأفراد العاديين، وأن الفرق فيها في الدرجة وليس النوع، وهي متغير مهم يمكن أن يؤثر في سلوك الفرد بشكل عام من خلال التعرف على أكثر أنواع التشوهات المعرفية انتشاراً بين أفراد العينة، وهل يمكن أن نتنبأ بالسلوك العدواني من خلال تشوهات المعرفية.

_ على الرغم من أن التشوهات المعرفية تحتل المكانة بارزة في النظريات المعرفية فإنّ هناك قله من الدراسات التي اهتمت بها وخاصة في علاقتها بالسلوك العدواني.

_ تسهم هذه الدراسة في تقديم معلومات قد تساعد المختصين والمرشدين في فهم السلوك العدواني، والتشوهات المعرفية، وكيف يمكن مساعدة المراهقين من تحسين التشوهات المعرفية لديهم والتخلص من السلوك العدواني من خلال المعلومات المقدمة في هذه الدراسة سواء الأدبيات أو الدراسات أو النتائج الخاصة بهذه الدراسة.

_ كما تتمثل أهمية الدراسة في العينة المختارة وهي فئة المراهقين حيث يمثلون ثروة وطنيه في غاية الأهمية باعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والبناء فهم بحاجه للرعاية الاجتماعية والنفسية والعلمية من أجل استثمار قدراتهم ليسهموا في تطوير المجتمع وتنميته.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التشوهات المعرفية Cognitive Distortions:

يعرفها (سكوت، وليماز، بيك 2002) بأنها "مجموعة من العمليات العقلية تمثل أخطاء في التفكير تثير أفكاراً ومعتقدات سلبية تبعث بدورها مشاعر سلبية وتتدخل في تشكيل استجابات الفرد السلوكية" وهي تتكون من ستة أبعاد وهي:

البعد الأول: الاستدلال الاعتباطي Arbitrary Inference:

"يقصد به الوصول إلى استنتاج معين من حالة أو حدث أو خبرة مثلاً نتنبأ أن شيئاً سيئاً سوف يحدث مع وجود دليل على ذلك".

البعد الثاني: التجريد الانتقائي Selective Abstraction:

"ويقصد به تركيز الفرد على التفاصيل ذات الطبيعة السلبية ويتجاهل المظاهر الإيجابية".

البعد الثالث: التعميم الزائد Over Generalization:

"ويقصد به استخلاص الفرد قاعدة أو فكرة على أساس خبرة أو حادث معين وتعميمها على مواقف غير متماثلة"

البعد الرابع: التسمية أو فقد التسمية Addressing or Lack of Addressing:

"يقصد بها أن يضع الفرد تسميات للأشخاص أو يفقد القدرة على إعطاء التسميات".

البعد الخامس: لوم الذات Self-Reproach:

"يقصد به إساءة تفسير الوقائع وفقاً لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية وفيه يحمل الفرد نفسه المسؤولية الفشل عن كل ما يدور حوله، ويعتبر نفسه مسؤولاً عن فشل الآخرين"

البعد السادس: الاستنتاجات الانفعالية Emotional Reasoning:

"يقصد به تفسير سلوك الآخرين تفسيراً انفعالياً لعجزه عن التفاعل الاجتماعي الفعال" (شندوخ، 2019: 527).

_ التعريف الإجرائي للتشوهات المعرفية:

هي الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: السلوك العدواني Aggressive Behavior:

"هو السلوك غير المقبول اجتماعياً يمكن ملاحظته وقياسه، ويظهر في صورة عدوان بدني أو لفظي، وتتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، وهو أي رد فعل بهدف إلحاق الأذى بالذات أو الآخرين أو بالممتلكات".

_ التعريف الإجرائي لسلوك العدواني:

هو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على المقياس سلوك العدواني المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: المراهقة Adolescence:

"وهي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج والتدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وتمتد من (13 إلى 19) سنة تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين أي بين (11 : 21) سنة (زهران، 2005: 337).

_ التعريف الاجرائي للمراهقة

المراهقة في الدراسة الحالية هم طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينه بنغازي الذين تتراوح اعمارهم ما بين (16 إلى 19) سنة.

حدود الدراسة

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفترة الزمنية من عام 2023 _ 2024.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على عينة من المدارس الثانوية بمدينه بنغازي.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على الطلبة المرحلة الثانوية الذكور بمدينه بنغازي.

الخلفية النظرية

أولاً: التشوهات المعرفية:

إن دراسة التشوهات المعرفية لها أهمية كبيرة عند المختصين وترجع أهمية دراستها كونها تعيق إدراك الفرد، مما يسبب في سوء فهم الأحداث وإعطاء أحكام غير سليمة وسلبية عن المواقف والمعلومات لا يحكمها المنطق، ومن أشهر العلماء الذين اهتموا بدراسة التشوهات المعرفية بك Beck فهو يرى أن الأفراد الذين لديهم تحيز السلبي في تفسيرهم لأحداث الحياة هم من لديهم تشوهات معرفية، كما ينظر العلاج المعرفي إلى أن المشكلات النفسية نابعة من عمليات التفكير الخاطئ والتي قد تكون أساسها الإدراك الخاطئ للمواقف الحياتية (طموني، 2019)، حيث تعتمد النظرية المعرفية بشكل عام على الافتراض القائل بأن الناس لا يضطربون بسبب الاحداث ولكن بسبب المعاني التي يسبغونها على هذه الأحداث (العصار، 2015)، وعرف العديد من المختصين مفهوم التشوهات المعرفية فقد عرفها كليمر Clemmer 2009 بأنها وصف لنمط من تفكير الفرد التلقائية عن أحداث الحياة في إطار سلبي وتؤدي إلى مشاعر سلبية مثل الحزن والغضب والخجل واليأس (الخضراوي، 2022). في حين يعرفها الهويش 2010 بأنها تيار من الأفكار الخاطئة وعير المنطقية والتي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنية على توقعات وتعميمات ذاتية وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل (العصار، 2015).

مما سبق ترى الباحثة أن التشوهات المعرفية هي إدراك الفرد إلى الأحداث بطريقة مشوهة وغير صحيحة، وهي التحريف والأخطاء المعرفية في معالجة المعلومات مما ينعكس على فهم للأحداث بطريقه غير منطقية.

وتعد تشوهات المعرفية همزه الوصل بين المخططات المعرفية والأفكار التلقائية لدى الفرد حيث تتضمن التشوهات المعرفية اخطاء في المحتوى المعرفي للفرد، فعندما يفكر الفرد في حل مشكلة معينة أو فهمها تحدث أخطاء في الفهم والتفسير مما يشوه صورة الواقع، ويؤدي ذلك إلى اضطرابات سلوكية (المعايطة، 2016)، ويقصد بالمخططات الأبنية المعرفية حيث لكل فرد منا مخزون معرفي من المعلومات والذكريات لذلك فإن الاستنتاجات التي يكونها الفرد تختلف من فرد لأخر، وكذلك الانفعالات التي يمارسها (العنزي، 2020)، حيث تعتمد النظرية المعرفية على كيفية التي تتم بها معالجة المعلومات، وتفترض أن وجود الاضطرابات لدى الفرد ناتجة عن أخطاء في معالجة المعلومات وتفترض بوجود أبنيه معرفية (مخططات) كامنة عاجزة عن التكيف وتسيطر عليه من خلال ما ينتج عنها من أفكار تلقائية تصاحب الاضطراب وتساعد على استمراره (العصار، 2015)، وهذا ما تعتمد عليه الباحثة في دراستها للموضوع الحالي فهي تعتقد بأن السلوك العدواني باعتباره

اضطراب سلوكي هو سلوك ناتج عن تشوهات معرفية تحدث في العقل نتيجة لمعتقدات خاطئة يحملها الفرد في الأبنية المعرفية الخاصة به.

حيث يرى المعرفيون أنّ كل ظاهرة نفسية إنما هي ظاهرة معرفية، وأن التكوين المعرفي للفرد وطريقة تفكيره يحددان مدى صحته النفسية، وإن ما يحمله الفرد من أراء وأفكار ومعتقدات عن نفسه وعن الاخرين والمواقف هي التي قد تكون أساساً للاضطرابات السلوكية والنفسية (عباره، رحال، موسى، 2018).

_ انواع التشوهات المعرفية: يقصد بأنواع التشوهات المعرفية الأفكار المشوهة، وسيتم في هذا الجزء عرض أكثر الأفكار شيوعاً لدى الأفراد من مختلف الأعمار:

1_الاستدلال الاعتباطي. 2_التجريد الانتقائي. 3_التعميم الزائد. 4_التسمية أو فقد التسمية. 5_لوم الذات. 6_الاستنتاجات الانفعالية. 7_التفكير الثنائي ذي القطبين. 8_التكبير والتصغير. 9_الشخصنة. 10_استخدام العبارات العاطفية. 11_القفز للنتائج أو الاستنتاج العشوائي. 12_التفكير الانتحاري (المعايطة، 2016).

ستقتصر الباحثة في هذه الدراسة على قياس الأنواع الستة الأولى وفقاً للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية، مع العلم أن الأفكار السلبية لدى الأفراد قد تنطوي على أكثر من نوع من التشوهات المعرفية السابقة الذكر، لكن متى تكون أفكار الفرد غير سلبية وتكون منطقية وعقلانية عندما تنسجم مع الواقع أي تكون مبنية على حقائق وليس انطباعات وتفسيرات ذاتية (الخضراوي، بوصله. 2022)، ويتفق العديد من المفسرين على تأثير التشوهات المعرفية على الأفراد الذين يحملون هذه الأفكار حيث أوضح آرجيل Argyle 2000 أن الطريقة التي يفكر فيها الفرد تحدد نمط تكيفه، فالفرد الذي يفكر بطريقة ايجابية في الأحداث التي يعيشها ينعكس على مزاجه ويتكيف مع بيئته، بينما التشوه المعرفي للأحداث وأخطاء التفكير تؤدي بالفرد إلى اضطرابات مزاجية وبالتالي إلى انخفاض مستوى التكيف لديه (طموني، 2019)، كما أن بعض الباحثين يروا أن التشوه المعرفي يؤثر في طريقة تفسير الأحداث وطريقة التعامل مع المعلومات فالفرد الذي لديه تشوه معرفي يميل إلى تشويه وتغيير المعلومات بطريقة تجعل منه ضحية لأفكاره المشوهة دون أي دليل واضح يدعم هذه الأفكار (حسن، 2021)، ولهذا وفقا لما سبق تعتقد الباحثة أنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة.

ثانياً: السلوك العدواني: يمثل العدوان ظاهرة سلوكية مهمة في حياة الفرد، وهو يعد مفهوماً غامضاً لتعدد وتداخل العوامل التي تمهد له وتنوع النظريات المفسرة لماهيته لهذا اختلفت الرؤى والتفسيرات التي حاولت تحديد مصادره ووسائله وغاياته ونتائجه (حسونة، 2013)، ويرى العديد من الباحثين

أنّ السلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد متشابك المتغيرات مختلف الأسباب أي لا يمكن رد هذا السلوك إلى تفسير واحد فقط بل يمكن أن تكون هناك عوامل عدة هي مصدر سلوك العدواني لدى الفرد (قعدان، 2010)، وقد ظهرت عده تعريفات للسلوك العدواني فقد عرفه ألبرت باندورا بأنه السلوك الذي يهدف إلى أحداث أعمال تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين (سلامه، 2016)، ومن العوامل التي تؤثر في تشكيل السلوك العدواني العوامل البيئية حيث يعتقد بعض المختصين أن استخدام اساليب خاطئة أثناء التعامل مع الطفل كالنقد والعنف وعدم احساس الطفل بوجوده داخل الأسرة أو بين أقرانه قد يولد لديه دافع قوي لممارسة العدوان (أبوعبد، 2003)، هذا ويصنف باثيرسون أشكال السلوك العدواني إلى:

_**الاستفزاز**: وهو القيام بحركات مكروهة من أجل استفزاز الآخرين.

_**العدوان الجسدي**: كمهاجمة شخص أخر بغية إلحاق الأذى به.

_**التدمير**: وهو تدمير الاشياء وتخريبها للآخرين.

_**القيادة والأوامر والسلبية**: طلب الإذعان من الشخص لأخر دون مناقشة (الزعبي، 2004).

وبالرغم من تعدد النظريات المفسرة للسلوك العدواني سواء النظرية التحليل النفسي أو النظرية السلوكية أو نظرية الإحباط ونظرية التعلم الاجتماعي إلا أن والترز ووتيت 1989 يعتقدان أن علم الجريمة قد أهمل الجانب الإدراكي والمعرفي لدى الفرد حيث يبرز دور التفكير العقلاني ليحدد شكل السلوك والنشاط الإنساني فهما يعتقدان أن الانحراف وجريمة وبالتالي سلوك العدواني نتيجة للتفكير الغير عقلاني (صالح، 2012)، لهذا تتبنى الباحثة وجهة النظر هذه في أنه يمكن للمخططات المعرفية والتشوهات المعرفية أن تشكل السلوك العدواني، ومن هنا ظهر موضوع الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

سيتم في هذا الجزء التطرق للدراسات السابقة التي تناولت التشوهات المعرفية وارتباطيها باضطرابات السلوك بشكل عام باعتبار أن السلوك العدواني من أشكال الاضطرابات السلوكية.

دراسة شوك (2010) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية والاضطرابات النفسية والسلوكية، وتكونت العينة من (385) من الرجال والنساء في مركز الصحة واللياقة البدنية، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية بين التشوهات المعرفية والاضطرابات النفسية والسلوكية، وإنّ التشوهات المعرفية تؤثر على إدارة المشاكل النفسية والسلوكية (العصار، 2015).

دراسة الغني وآخرين (2011) هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين التشويه المعرفي والاكتئاب وتقدير الذات بين المراهقين ضحايا الاغتصاب، وتكونت العينة من (119) من المراهقين في ماليزيا،

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين التشويه المعرفي والاكتئاب حيث كان التشوه المعرفي سبباً في زيادة الاكتئاب من خلال مظاهر نقد الذات واليأس والشعور بالعجز مما أدى إلى تدني تقدير الذات (العصار، 2015).

دراسة الحارث (2013) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والعدوان لدى مدمني مخدرات وغير مدمني للمخدرات، وتكونت العينة من (200) مدمن تم اختيارهم من مرضى مستشفى الأمل بجدة و(200) غير مدمن من عامة الناس بجدة مع التكافؤ المجموعتين في العمر والمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية والمهنية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية موجبة بين التشوهات المعرفية والعدوان في أبعاد التشوهات المعرفية (الاستدلال الاعتباطي / التعميم زائد / التفكير الثنائي / الشخصنة / إلقاء اللوم / الاستدلال الانفعالي والدرجة الكلية) وتوصلت النتائج إلى أن مدمني المخدرات أعلى درجة من التشوهات المعرفية وأعلى درجة في العدوان مقارنة بغير المدمنين (العصار، 2015).

دراسة أحمد (2014) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وكلاً من قلق المستقبل والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (97) طالباً و (224) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة بين التشوهات المعرفية وكل من قلق المستقبل وأعراض الاكتئاب، وأنه يمكن التنبؤ بكل من قلق المستقبل والاكتئاب من خلال التشوهات المعرفية (أحمد، 2014).

دراسة أحمد (2017) هدفت الدراسة للتعرف على إمكانية التنبؤ بالاضطرابات النفسية (قلق / اكتئاب / الوسواس) من خلال التشوهات المعرفية، تكونت العينة من (190) طالب وطالبة من كليات جامعة عين شمس، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالاضطرابات النفسية من خلال التشوهات المعرفية (أحمد، 2014).

دراسة أحمد (2019) هدفت الدراسة للتعرف على التشوهات المعرفية والتنظيم الانفعالي لدى المصابين باضطراب ما بعد الصدمة، وتكونت عينه الدراسة من (222) طالباً وطالبة من جامعتين، ممن تعرضوا للصدمة في فرنسا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التشوهات المعرفية والتنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة (حسن، 2021).

دراسة شيونج وآخرون (2020) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التفكير الانتحاري والتشوهات المعرفية، وتكونت العينة من (414) طالب جامعي بجامعة ماليزيا، وتوصلت النتائج إلى وجود العلاقة بين التفكير الانتحاري والتشوهات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة (المعايطة. 2016).

دراسة مقداد والشواشرة (2020) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين أعراض الشخصية الوسواسية القهرية والتشوهات المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (323) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة

اليرموك، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة بين أعراض الشخصية الوسواسية والتشوهات المعرفية في أبعاد (التعميم الزائد / الشخصنة / الاستنتاج الاعتباطي / الدرجة الكلية) (نجيب، هاشم، 2021).

دراسة الجندي وآخرون (2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (381) طالب وطالبة من المرحلة الأساسية العليا بمدينه الخليل، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة (الجندي، 2022).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أنه هناك علاقة طردية وقوية بين التشوهات المعرفية والاضطرابات النفسية والسلوكية، كما أوضحت نتائج دراسة كلاً من دراسة شوك (2010)، ودراسة الغني وآخرون (2011)، ودراسة الحارثي (2013)، ودراسة شيونج وآخرون (2020)، ودراسة مقدادي والشواشوة (2020)، ودراسة الجندي وآخرين (2022)، كما أوضحت دراسة كلاً من أحمد (2017)، ودراسة أحمد (2014)، أنه يمكن التنبؤ بالاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل والاكتئاب من خلال التشوهات المعرفية، هذا وأوضحت دراسة أحمد (2019)، أنّ هناك علاقة عكسية بين التشوهات المعرفية والتنظيم الانفعالي، أي بمعنى كلما زادت التشوهات المعرفية قل التنظيم الانفعالي، في حين أوضحت دراسة كلاً من الجندي وآخرون (2022)، ودراسة الحارثي (2013)، أن هناك علاقة طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني، أي بمعنى كلما زادت التشوهات المعرفية زاد سلوك العدواني، مما سبق يمكن ملاحظة أنّ نتائج الدراسات السابقة توصلت إلى أن التشوهات المعرفية يمكن أن تؤدي إلى اضطرابات سلوكية معرفية، وأنه يمكن التنبؤ بهذه الاضطرابات من خلال التشوهات المعرفية.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي من أجل التحقق من أهداف الدراسة في محاولة التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة، محاولة وصفها كما هي دون التدخل في تعديل أو تغيير متغيراتها والتنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبه الثانوية بمدينه بنغازي تم اختيارهم بطريقة غير عشوائية (المتاحة) من أجل استخدامهم في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدق وثبات مقاييس الدراسية، كما تم اختيار (150) طالب بنفس الطريقة من أجل التحقق من أهداف الدراسة، وبعد أن تم تصحيح الاستمارات تم استبعاد (20) استمارة غير كاملة الإجابات، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة الدراسة (130) طالب جميعهم من الذكور.

أدوات الدراسة: لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة الحالية تم استخدام أداتين هما:

أولاً: مقياس التشوهات المعرفية: للتحقق من أهداف الدراسة الحالية تم اختيار مقياس التشوهات المعرفية من إعداد (أحمد المعايطة، 2016)، ويتكون المقياس من (42) فقرة موزعة على ست أبعاد وهي:

_ الاستدلال الاعتباطي من فقرة 1 إلى 6.

_ التجريد الانفعالي من فقر 7 إلى 15.

_ التعميم الزائد من فقرة 16 إلى 20.

_ التسمية أو فقد التسمية من فقرة 21 إلى 27.

_ لوم الذات من الفقرة 28 إلى 33.

_ التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية من الفقرة 34 إلى 42.

يقوم المفحوصون بالإجابة عن فقرات المقياس بما يراه مناسب وذلك وفق للاختيارات الموجودة في المقياس وهي (دائماً _ غالباً _ أحياناً _ نادراً _ اطلاقاً)، ويكون التصحيح وفقا لأسلوب ليكارت ليكرت حيث تعطي الدرجات (5 / 4 / 3 / 2 / 1) على التوالي، حيث إن كل فقرات المقياس السلبية تكون أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص (210)، وأدنى درجة (42).

صدق مقياس التشوهات المعرفية

قام (المعايطة، 2016) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع البحث، ولقد حقق المقياس مؤشرات صدق جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.361 _ 0.797). وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق باستخدام صدق الاتساق الداخلي على أوراق (30) طالب تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة وهم ليسوا من أفراد العينة، ولقد تم حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لكل بعد وجاءت الارتباطات دالة، كما هو موضح بالجدول (1).

الجدول (1) صدق الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
الارتباط	*0.700	*0.610	0.584	0.520	0.180	*0.292	*0.375	*0.617	*0.567
الفقرة	10	11	12	13	14	15	16	17	18

الارتباط	*0.649	*0.632	*0.376	*0.367	*0.561	*0.345	*0.462	*0.482	0.576
الفقرة	19	20	21	22	23	24	25	26	27
الارتباط	*0.584	*0.570	*0.453	*0.508	*0.659	*0.333	*0.479	*0.706	*0.662
الفقرة	28	29	30	31	32	33	34	35	36
الارتباط	*0.652	*0.676	*0.764	*0.617	*0.545	*0.483	*0.662	0.578	*0.457
الفقرة	37	38	39	40	41	42			
الارتباط	*0.482	*0.611	*0.367	*0.570	*0.670	0.477			

_ثبات مقياس التشوهات المعرفية: تحقق (المعايطة، 2016) من ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على نفس العينة الاستطلاعية وتراوحت معدلات الثبات ما بين (0.48 _ 0.75).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس على أوراق العينة الاستطلاعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكانت المؤشرات تدل على ثبات مقياس التشوهات المعرفية كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2) الثبات باستخدام ألفا كرونباخ للتشوهات المعرفية

البعد	الثبات
الاستدلال الاعتباطي	0.46
التجريد الانفعالي	0.66
التعميم الزائد	0.66
التسمية أو فقد التسمية	0.70
لوم الذات	0.73
التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية	0.62
الدرجة الكلية	0.85

ثانياً: مقياس السلوك العدواني: للتحقق من أهداف الدراسة تم اختيار مقياس السلوك العدواني من إعداد (حمزة، 2001)، والذي يتكون من (30) فقرة موزعة على (3) أبعاد وهي:

_ بعد العدوان نحو الذات من فقرة 1 إلى 10.

_ بعد العدوان نحو الآخرين من الفقرة 11 إلى 20.

_ بعد العدوان نحو الأشياء من الفقرة 21 إلى 30.

يقوم المفحوص بالإجابة عن الفقرات المقياس بما يراه مناسب وذلك وفق الاختيارات الموجودة في المقياس وهي: (نعم / أحيان / لا)، تعطى الدرجة (3 / 2 / 1)، على التوالي وتكون أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص (90) وأدنى درجة (30) وكل فقرات المقياس سلبية.

صدق مقياس السلوك العدواني: قام (حمزة، 2001) باستخدام نوعين من الصدق للتأكد من صدق المقياس (الصدق المنطقي والصدق المحتوى) على أفراد العينة الاستطلاعية، حيث تأكد من خلال تحليله للدراسات المرتبطة بموضوع العنف والادبيات النظرية التي تناولت العنف والسلوك العدواني تأكد من أن فقرات المقياس تقيس السلوك العدواني، وبذلك تحقق من صدق المنطقي، كما تأكد من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص، وذلك أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة بعد أن كان (60) فقرة بعد أن اختار معد المقياس الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها (70%) فما فوق.

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق مقياس سلوك العدواني باستخدام صدق الاتساق الداخلي على أفراد العينة الاستطلاعية حيث تم حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية وجاءت الارتباطات داله كما هو موضح بالجدول (3).

جدول (3) صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8
الارتباط	**0.654	**0.681	**0.543	**0.652	**0.552	**0.519	**0.622	**0.615
الفقرة	9	10	11	12	13	14	15	16
الارتباط	**0.528	*0.295	**0.578	**0.518	**0.591	**0.481	**0.426	**0.548
الفقرة	17	18	19	20	21	22	23	24
الارتباط	**0.545	**0.738	**0.664	**0.414	**0.579	**0.462	0.618	**0.649

الفقرة	25	26	27	28	29	30		
الارتباط	0.713	**0.600	**0.516	0.576	**0.506	0.473		

ثبات مقياس السلوك العدواني: تحقق (حمزة، 2001) من ثبات المقياس باستخدام ثبات إعادة الاختبار وبفاصل ومني بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعان على عينة لديها سلوك عدواني بلغ عددهم (60) طالباً وكانت المؤشرات تتراوح بين (0.85 _ 0.88) على أبعاد المقياس.

وفي دراسة الحالية تم استخدام ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس السلوك العدواني على أفراد العينة الاستطلاعية وقد كانت مؤشرات الثبات عالية كما هو موضح ففي الجدول (4).

الجدول (4) ثبات ألفا كرونباخ لمقياس السلوك العدواني

الأبعاد	ألفا كرونباخ
العدوان نحن الذات	0.70
العدوان نحن الآخرين	0.75
العدوان نحن الأشياء	0.60
الدرجة الكلية	0.88

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية العلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام: معامل ارتباط بيرسون / تحليل الانحدار البسيط /حليل الانحدار المتعدد.

عرض النتائج ومناقشتها:

يعرض في هذا الجزء نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لترتيب أهدافها، وقد قامت الباحثة قبل تحليل بيانات الدراسة من التأكد من الشروط اعتدالية التوزيع، حيث بلغت نسبة اختبار التوزيع الطبيعي (S K) للسلوك العدواني والتشوهات المعرفية، وكذلك أبعادها كما هو موضح في الجدول (5)، وبما أن هذه النسب تقع ضمن المدى +3 SK –3 فإن هذا يدل على أن توزيع بيانات الدراسة يتبع التوزيع الطبيعي والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) توزيع البيانات الدراسة على توزيع الطبيعي

	السلوك العدواني	التشوهات المعرفية الدرجة الكلية	التفكير	اللوم	التسمية	التعميم	التجريد	الاستدلال
الالتواء	0.541	0.149	0.111	0.198	0.053	0.585	0.304	0.321
التفرطح	1.596	1.098	0.874	0.878	0.953	0.916	0.939	0.172

ونظراً لتحقق شروط استخدام الإحصاء البارامتري من حيث اعتدالية التوزيع البيانات البحث فإن الباحثة استخدمت في تحليل البيانات الأساليب الإحصائية البارامترية.

أولاً: عرض النتائج

_ الهدف الأول: هل توجد علاقة بين أبعاد التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة؟

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد التشوهات المعرفية والسلوك العدواني وبين الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية والسلوك العدواني والجدول (6) يوضح قيمة معامل الارتباط.

الجدول (6) معامل الارتباط بيرسون بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني

التشوهات المعرفية	التفكير	اللوم	التسمية	التعميم	التجريد	الاستدلال	الدرجة الكلية
السلوك العدواني	***0.579	***0.600	***0.574	***0.602	***0.587	***0.552	***0.679
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001

يتضح من الجدول (6) وجود علاقة دالة احصائياً بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني حيث بلغت (0.679) وبين كل بعد من أبعاد التشوهات المعرفية والسلوك العدواني فقد كانت قيم الارتباط (0.579 _ 0.600 _ 0.574 _ 0.602 _ 0.587 _ 0.552) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعنى هذا أنه كلما زادت التشوهات المعرفية زاد السلوك العدواني.

_ الهدف الثاني: هل تؤثر أبعاد التشوهات المعرفية مجتمعة في السلوك العدواني لدى أفراد العينة؟

من أجل تحليل البيانات الخاصة بهذا الهدف تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للتعرف على إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال أبعاد التشوهات المعرفية المجتمعة مع بعض الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) تحليل الانحدار الكلي للتنبؤ بالسلوك العدواني من خلال أبعاد التشوهات المعرفية مجتمعة.

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد	نسبة الاسهام في مربع الانحدار	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (T)	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	التشوهات المعرفية	0.693	0.480	0.480	18.910	<0.001	1.030	0.305

يتضح من الجدول (7) أنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية مجتمعة (الدرجة الكلية) حيث كانت نسبة اسهام التشوهات المعرفية في حدوث السلوك العدواني دالة عند مستوى الدلالة (0.01) حيث بلغت نسبة الاسهام (0.480)

_ الهدف الثالث: ما أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تأثيراً في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة؟

من أجل تحليل البيانات الخاصة بهذا الهدف تم استخدام (التحليل الخطي المتعدد باكورد) بهدف التعرف على أكثر أبعاد التشوهات المعرفية اسهاماً في السلوك العدواني، والجدول (8) ويوضح ذلك.

الجدول (8) تحليل الانحدار المتعدد باكورد لمعرفة أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تأثيراً في السلوك العدواني.

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد	نسبة الاسهام في مربع الانحدار	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (T)	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	التفكير، الاستدلال، اللوم، التسمية، التجريد، التعميم	0.693	0.480	0.480	18.910	<0.001	1.030	0.305

السلوك العدواني	التفكير، الاستدلال، اللوم، التسمية، التجريد، التعميم	0.692	0.479	0.479	22.846	<0.001	1.093	0.277
السلوك العدواني	التفكير، الاستدلال، اللوم، التسمية، التجريد، التعميم	0.691	0.478	0.478	28.610	<0.001	1.077	0.283
السلوك العدواني	التفكير، الاستدلال، اللوم، التسمية، التجريد، التعميم	0.686	0.470	0.470	37.258	<0.001	0.589	0.115

ويتضح من الجدول (8) أنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التشوهات المعرفية في كل الأبعاد حيث كانت نسبة الاسهام (0.480) وهي داله عند مستوى الدلالة (0.01) كما يتضح من خلال الجدول أن أكثر أبعاد التشوهات المعرفية تتنبأ بالسلوك العدواني هي (اللوم / التجريد / التعميم) حيث بلغت نسبة اسهامها في السلوك العدواني (0.470) وهي دالة احصائياً.

ثانياً: مناقشة النتائج:

تبين من خلال عرض نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، حيث كانت معاملات الارتباط كلها عالية تتراوح ما بين (0.552 إلى 0.600)، وهذا يعني الارتباط قوي بين متغيري الدراسة أي أنه كلما زادت التشوهات المعرفية زادت معها سلوك العدواني.

كما يتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية انه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال تشوهات المعرفية المجتمعة حيث كانت نسبة إسهام التشوهات المعرفية في السلوك العدواني يساوي (0.480) وهذه النسبة الدالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تتضح من خلال نتائج الدراسة أن أكثر أبعاد تشوهات المعرفية اسهاماً في السلوك العدواني هي (اللوم / التجريد / التعميم) حيث كانت نسبة الاسهام (0.470) وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

مما سبق نؤكد نتائج الدراسة الحالية ما تطرقت إليه الأدبيات السابقة من أن الأفراد الذين لديهم حيزاً سلبياً في تفسيرهم لأحداث الحياة هم من لديهم تشوهات معرفية وأن المشكلات النفسية نابعة من عمليات التفكير الخاطئ والتي يكون أساسها الادراك الخاطئ للمواقف الحياتية (طموني، 2019).

حيث ترى النظرية المعرفية بشكل عام بأن الأفراد يضطربون ويقومون بسلوكيات خاطئة بسبب المعاني التي يصيغونها على الأحداث التي يتعرضون لها (العصار، 2015).

كما أكدت دراسة أحمد (2011) أنه يمكن التنبؤ بالاضطرابات النفسية من خلال التشوهات المعرفية، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شيونج وآخرون (2020) في أنه نوجد علاقة بين التشوهات المعرفية والتفكير الانتحاري، في حين تتفق مع دراسة الحارثي (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني، وتتفق أيضا مع دراسة الجندي (2022) التي أظهرت وجود علاقة طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني.

وبناءً على ما سبق الوصول إليه تؤكد النتائج الدراسة الحالية ما أكدته النظرية المعرفية والنظرية العقلانية الانفعالية بأن الانفعالات والمشاعر لا تكونها الأحداث لكنها تحدث نتيجة الأفكار التي يحملها الفرد عن تلك الأحداث (الخضراوي، بونصله، 2022).

ويعني هذا أن تصرف الأفراد بطريقة عدوانية تجاه الأشياء والأفراد الآخرين ليس بسبب مواقف التي يتعرض لها، ولكن بسبب التشوهات المعرفية التي يعاني منها وهذا ما تما تأكيده وفقاً لنتائج الدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات

وفقاً لنتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بـ:

_ بضرورة تقديم خدمات الإرشاد والعلاج النفسي وتفعيله لغرض الاهتمام بطلاب المدارس من الإصابة بالتشوهات المعرفية.

_ مساعدتهم على حل مشاكلهم واكسابهم القدرة على تعلم المهارات المعرفية التي تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة.

_ كما توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بموضوع التشوهات المعرفية ودورها في سلوك الأفراد في المجتمع الليبي.

_ كما توصي الباحثة بإعداد برامج لتعديل التشوهات المعرفية والتعرف على فاعليتها في تحسين سلوك الأفراد من خلال بحوث تجريبية.

المراجع:

_ أبو عبد، مجاهد حسن محمد (2003): أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة النجاح الوطني.

_ أبو يونس، محمد (2007): أثر برنامج تدريبي في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين من أبناء الأسرة المفككة، رسالة ماجستير. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعه عمان العربية.

_ أحمد، أحمد هارون (2017): تصميم بطارية سيكومترية لتشخيص وقياس تشوهات المعرفية وأخطاء التفكير كمنبئ بالاضطرابات النفسية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعه عين شمس.

_ أحمد، لمياء (2014): التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.

_ الجندي، نبيل جبرين ومخامرة، فلسطين محمد وسعيد، شهد أحمد (2021): التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 16. (2). ص 194 _ 210.

_ حسن، دلفين (2021): التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلبتي العلوم والتربية في جامعة دمشق، مجلة جامعة البعث. 43. (37). ص 89 36.

_ حسونة، رامز ابراهيم السبع (2013): فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الجانحين في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

_ حمداوي، جميل (2020): المراهقة في علم النفس، دار الريف للطباعة والنشر الالكتروني، المملكة العربية السعودية.

_ حمزة، أحمد محمد (2001): فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف السلوك العنف لدى عينه من المراهقين ذكور من طلاب الثانوية العامة، رسالة ماجستير. جامعه عين شمس، القاهرة.

_ الخضراوي، حسنية. بوصله، عبير (2022): التشوهات المعرفية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بوضياف المسيلة.

_ زهران، حامد (2005): علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، مكتبة العبكات. القاهرة.

_ الزعبي، زهير حسين محمد (2004): أثر بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في ميل نحو السلوك العدواني لدى طلة الجامعة الهاشمية، رسالة الدكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

_ سكوت، جون ووليامز، مارك وليك، أرون (2002): العلاج المعرفي والممارسة الإكلينيكية، ترجمة: حسن عبد المعطي. مكتبة زهراء شرق، القاهرة.

_ شندوخ، علي رسن (2019): التشوهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجله كلية التربية. (36). ص 523 _ 556.

_ شهيد، سهام (2019): السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة القادسية، العراق.

_ صالح، تهاني (2012): درجة مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهه نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

_ طموني، عبد الرحمن أحمد محمود (2019): فعلية برنامج ارشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة.

_ العصار، إسلام أسامة محمود (2015): التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزه، رسالة ماجستير، كلية التربية الصحة النفسية مجتمعة، الجامعة الإسلامية، غزة، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا.

_ العقاد، عصام عبداللطيف (2001): سيكولوجيه العدوانية وترويضها _منحه العلاج العلاج المعرفي جيد_ دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

_ عبارة، هاني ورحال، مايو، وموسى، أحمد حاج (2018): التشوهات والمعرفية وعلاقتها بظهور أعراض الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 14. (4). ص 411 _ 427.

_ عبد الوهاب، داليا خيري والسيد، نبيل عبد الهادي احمد (2017): قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، 16. (7). ص 693 _ 781.

_ العنزي، مريم (2020): درجة التشوهات المعرفية لدى المرشدات في محافظة القويات بالسعودية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهن، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردن، عمادة البحث العلمي، 47. (1). ص 518 _ 534.

_ قعدان، هنادي احمد محمد (2010): أثر استخدام الموسيقى الهادئة في خفض السلوك العدواني طلبه المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير كليه العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

_ المعايطة، أحمد سالم عبد الحميد (2016): مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مدريه لواء القصر، رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا مؤتة.

_ نجيب، ساره حمدي وهاشم، دعاء فاروق (2021): الفروق في المخططات المعرفية اللاتكيفية والتشوهات المعرفية لدى مرضى الاكتئاب ومرضى الوسواس القهري واضطرابات الشخصية الوسواسية، مجلة كلية التربية، 37. (11). ص 633 _ 676.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



"درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها"

نجاة عبدالقادر عبدالله العجالي الشريف .

أستاذ مشارك – كلية التربية بنغازي

The degree of availability of the dimensions of the learning organization in the Libyan Academy for Postgraduate Studies – Benghazi branch .from the viewpoint of its employees

Dr. Najat Abdul Qadir Abdullah Alajjali Al-Sharif

Associate Professor – Faculty of Education Benghazi

nagat.alshreef@uob.edu.ly

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الإحصائية – إن وجدت_ عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير (النوع، المؤهل العلمي، الخيرة الوظيفية).

وتكون مجتمع الدراسة من(189) موظف وموظفة، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت استبانة مكونة من قسمين: الأول يشمل معلومات أولية عن الموظفين تمثلت في النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، والقسم الثاني تكون من الأبعاد السبعة لمقياس المنظمة المتعلمة (DLOQ) الذي طوَّره (Marsick1993&Watkins)، ولتحليل البيانات استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي (t.test) وتحليل التباين الأحادي.

وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة،)، وفي ضوء النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: (توافر- أبعاد المنظمة المتعلمة- الأكاديمية الليبية للدراسات العليا – مقياس المنظمة المتعلمة – موظفين)

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of the dimensions of the learning organization in the Libyan Academy for Postgraduate Studies - Benghazi branch from the viewpoint of its employees. It also aimed to determine whether there were statistical differences among the members of the study sample regarding to the degree of availability of the dimensions of the learning organization due to the variable (gender, academic qualification, job experience).

The study population consisted of (189) male and female , Simple random sample has been selected employees .To collect data for the study, a questionnaire consisting of two sections was used: the first included preliminary information about the employees, represented by gender, educational qualification, and specific experience, while the second section consisted of the seven dimensions of the Learning Organization Scale (DLOQ) developed by (Watkins & Marsick 1993). To analyze the data, some statistical methods were used, such as averages. Arithmetic, standard deviations, t-test, and one-way analysis, The results of the study showed a low degree of availability of the

dimensions of the learning organization in the Libyan Academy for Postgraduate Studies - Benghazi Branch from the point of view of its employees. The study also showed that there were no statistically significant differences among the members of the study sample regarding the degree of availability of the dimensions of the learning organization in the Libyan Academy for Postgraduate Studies - Benghazi Branch from The point of view of its employees is due to the variables of the study, which are (gender, academic qualification, experience) , in light of the results a set of recommendations were developed.

Keywords (availability - dimensions of the learning organization - Libyan Academy for Postgraduate Studies - The scale of the Learning organization - DLOQ – employees)

المقدمة

إنّ تحول المنظمات التقليدية إلى منظمات متعلمة يجب أن يصاحبه تحول في الهياكل من الرأسية إلى الأفقية، ومن المهام الروتينية إلى أدوار التمكين، ومن أنظمة الرقابة الرسمية إلى مشاركة المعلومات ومن استراتيجية المناقشة إلى استراتيجية التعاون(**العنزي، 2016 :71**) حيث تتميز المنظمات المتعلمة بقدرتها على المراجعة والمواءمة والتعديل المستمر من خلال تجريب الأفكار الجديدة ومن خلال التغيير المستمر في الهياكل التنظيمية والعمليات والأهداف في ضوء رؤى ونماذج عقلية مشتركة تجعل جميع أفرادها يعملون دائما على تحسين وتطوير قدراتهم بما يمكن منظماتهم من التهيؤ للمستقبل وتشكيله، كما أنها تستخدم بصفتها صيغة للتطوير والتحسين وإدارة الجودة، وتعد مدخلاً لتحقيق القدرة التنافسية والاهتمام بتنمية قيادات فاعلة تتيح أكبر قدر من المشاركة في صنع القرارات وتنمية ودعم قدرات الابتكار(**الفرهود ،2019، 120**)، وهذا يزيد من فرصة المؤسسات في الاستفادة من فلسفة منظمات التعلم ويجعل هذا التطوير الإداري مصدراً للتعلم والعمل وابتكار المعارف الجديدة، وإذا كان الإبداع هو التفكير بالأشياء الجديدة، والابتكار هو القيام بعمل أشياء جديدة، فإنّ التعلم هو اكتساب قدرة هؤلاء المبتكرين على القيام بعمل هذه الأشياء. **(نجم، 2004، 246).**

وهذا لا يتأتى إلا بالإيمان بمبدأ الاستثمار الجماعي لرأس المال البشري في مؤسسات التعليم وفي ذلك يشير **رمضان (2014 :2375)** إلى ضرورة" أن تتحول هذه المؤسسات سواء أكانت مدارس أو كليات أو معاهد أو جامعات إلى منظمات متعلمة، ليكون لديها القدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات والتحديات العالمية"

– مشكلة الدراسة:

لقد أصبح واجباً على المسؤولين وأصحاب القرار في الجامعات والاكاديميات تبني ثقافة المنظمة المتعلمة لمواكبة العصر والاطلاع على كل ما هو جديد، إنّ تحويل المنظمات إلى منظمات

متعلمة يمثل عملية ملحة في عصر عولمة الإدارة، وبخاصة مع بروز تنافسية حادة على معايير الجودة، مما يضع قدرة المنظمات على الاندماج في مسار التنمية والتحديث على المحك، لأنّ البديل لن يكون سوى الفشل المؤسساتي وغياب الفعالية والنجاعة التنظيمية في عالم يحتكم إلى الأفضل والأجود فالمنظمة المتعلمة تمثل بُعْداً تنظيمياً جديداً في ثقافة التسيير والقيادة، مختلفاً جذرياً عن الأنماط الكلاسيكية والبيروقراطية الجامدة التي أثرت سلباً في بيئة العمل، ودفعت نحو ترسيخ الثقافة العدمية لدى الموظفين، ووأد روح الإبداع، ومقاومة التغيير، والروتين القاتل، ومعاداة التحديث، وتوطين مظاهر الفساد الإداري. **(لخضر،2023)**

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في طرح التساؤلات الآتية:

1. ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها؟
2. هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع؟
3. هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية؟

– **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها؟
2. الكشف عن الفروق الإحصائية – إن وجدت_ عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع.
3. الكشف عن الفروق الإحصائية – إن وجدت_ عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4. الكشـف عن الفروق الإحصـائية – إن وجدت_ عند مسـتوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسـة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسـات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية.

– **أهمية الدراسة:** تأتي أهمية هذه الدراسة في:

1. تناولها لمفهوم المنظمة المتعلمة وهو من المفاهيم الحديثة التي تركز على العلم والتعلم ونشـر المعرفة نتيجة للثورات العلمية والمعلوماتية والتقنية وما يعكسـه تطبيق هذا المفهوم من آثار إيجابية على المنظمة.
2. قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين بوزارة التعليم العالي بمراجعة السياسات وخطط العمل واتخاذ القرارات المناسبة بشأن التوجه في التعليم العالي نحو ثقافة المنظمة المتعلمة.
3. يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسـة القادة الإداريين والأكاديميين في أكاديمية الدراسـات العليا بنغازي بشـكل خاص والأكاديميات والجامعات الليبية بشـكل عام، من خلال تعرفهم إلى أهمية تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة توافرها في مؤسسات التعليم العالي بليبيا.
4. من الناحية العلمية يؤمل أن توفر هذه الدراسة الأطر النظرية اللازمة لإجراء دراسات أخرى تتناول أبعاد المنظمة المتعلمة في المؤسسات التربوية وإداراتها.

– **مصطلحات الدراسة:**

المنظمة المتعلمة: عرفت بأنها " تلك المنظمة التي توفر فرص تعلم مسـتمرة لأفرادها وتشـجعهم على الاستفسار والحوار والتعاون والعمل الجماعي وتبادل الأفكار والخبرات " **(عبد الرزاق وعبد العليم 2013، 107)**

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة الكلية لاستجابات الموظفين والموظفات من أفراد عينة الدراسـة في الأكاديمية الليبية للدراسـات العليا على الأداة المسـتخدمة بالدراسة الحالية وهو مقياس (DLOQ).

– **مقياس (DLOQ)** هو مقياس وضعه ما رسيك وواتكنز (Watkins & Marsick) وتم تطويره في (2001) كأداة فاعلة لقياس مدى امتلاك أي منظمة لمعايير المنتظمة المتعلمة ويتضمن سبعة أبعاد يجب توافرها والالتزام بها من المنظمة السـاعية للتحول نحو المنظمة المتعلمة. وتم ترجمته وتقنينه وتطبيقه في بيئات مختلفة

ويمكن تعريف هذه الأبعاد إجرائيا كما يأتي:

- **إيجاد فرص مناسبة للتعلم:** ويقصد به درجة توافر التعلم داخل مواقع العمل بالأكاديمية الليبية، من خلال تصميم أنظمة وهياكل تشجع على زيادة الأداء المعرفي، وبما يسمح بتوليد المعارف الجديدة باستمرار وتحديث القديم منها
- **تشجيع الحوار والاستفسار:** ويقصد به درجة توافر ثقافة تنظيمية تحث على مشاركة المهارات والخبرات الموجودة لدى الأفراد العاملين بالأكاديمية الليبية، وتمكينهم من طرح الأسئلة التي تساعدهم على حل المشكلات والتعبير على آرائهم الشخصية.
- **تشجيع التعاون والعمل الجماعي:** ويقصد به درجة توافر تصميم للوظائف بالأكاديمية الليبية بشكل جذاب يسمح بتشكيل فرق عمل بغرض التعاون والتعلم الجماعي، في إطار مناخ تنظيمي مساعد على تطبيق هذه الثقافة.
- **إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم:** ويقصد به وجود نظام عمل مشترك يستخدم تكنولوجيا عالية وسهلة الاستعمال، بهدف استخدامها في مشاركة المعارف التنظيمية ودمجها في مختلف الممارسات.
- **تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة:** ويقصد به درجة سماح إدارة الأكاديمية الليبية بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبل الأكاديمية، وذلك من خلال توزيع المسؤوليات بين الأفراد بالتساوي بغية تحقيق هدف معين.
- **ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية:** ويقصد به درجة توافر روابط الاتصال بين الأفراد والأكاديمية وبيئتها الخارجية، حيث يتم استقبال المعلومات من الوسط الخارجي لتعديل ممارسات وسلوكيات العمل داخل الأكاديمية الليبية.
- **القيادة الاستراتيجية** الداعمة للتعلم: ويقصد به درجة توافر النمط القيادي الحاسم والذي يدعم ثقافة التعلم داخل الأكاديمية، فالقادة وذلك من خلال استخدام استراتيجية تعليمية مناسبة.

حدود الدراسة:

– **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على معرفة " درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها"

– **الحد البشري:** جميع موظفي وموظفات الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي

– **الحد الزمني:** وهو زمن إجراء الدراسة الميدانية حيث تم تطبيق الدراسة الميدانية سنة 2023

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم المنظمة المتعلمة: لقد شاع مفهوم المنظمة المتعلمة في أوائل تسعينات القرن العشرين، بعد أن وجد المجتمع الأمريكي نفسه غير قادر على مواجهة تحديات البيئة الخارجية في ظل سيادة الثقافات البيروقراطية غير المرنة والأعمال الروتينية التي تحد من التفكير الإبداعي، فأصبح مفهوم المنظمة المتعلمة يمثل أحدث نمط إداري انتشر مؤخراً ليحل محل الأشكال التقليدية في إدارة المنظمات. **(أبو العلا ،2017 :4449)**

وتمرّ المنظمات حكومية كانت أو خاصة بتغيرات سريعة ومعقدة في كافة الجوانب التقنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وقد دفعت تلك التغيرات هذه المنظمات إلى تبني المفاهيم العلمية، كمفهوم التخطيط الاستراتيجي، ومفهوم إدارة الجودة الشاملة، وبطاقة الأداء المتوازن وغيرها، ودفعها اللجوء للتحالفات الاستراتيجية والتفكير من منظور **(العرفج ،2011، 206)**

ولقد حدد كل من **واتكنز ومارسك (2004)** منظمة التعلم بأنها "منظمة تعتمد على تصميم هياكل تنظيمية مرنة تهيئ فرص التعلم المستمر لأعضائها من خلال تدعيم المناقشات الجادة والحوارات الهادفة، في بيئة تعاونية متسمة بروح الفريق والعمل الجماعي، وتؤسس أنظمة متعددة لمشاركة المعلومات وتدفق البيانات المهمة بصناعة القرارات التنظيمية الداعمة لمشاركة التعلم وبناء رؤية طموحة تشاركية لمستقبل المنظمة في ضوء التكيف مع متطلبات بيئتها المحيطة." **(غمري،2014: 446)**، كما عرفت منظمة التعلم "بأنها المنظمة التي تحدث تغيرات جوهرية في عناصرها وبنيتها لدعم ابتكاراتها، وزيادة قدرتها التنافسية من خلال تهيئة بيئة داعمة للتعلم التنظيمي"(**شفيق، 2006، 35)**،ويمكن تعريف المنظمة المتعلمة بأنها: منظمة متمكنة من اكتساب المعرفة وتسعى لتطوير المهارات المعززة لفهم وإدراك إدارتها، وتعبّر عن رؤية مستقبلية بتركيزها على أنّ المنظمة نشاط اجتماعي وأنها تبني العلاقات التعاونية من أجل تقوية المعرفة والخبرة والقدرات وأساليب الإنجاز **(النسور، 2010، 16)**.

الحاجة إلى المنظمة المتعلمة:

أدت التطورات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية المتعددة التي شهدها العقد الأخير من القرن الحادي والعشرين الميلادي إلى تغير بيئة العمل وظهور المنافسة الحادة بين المنظمات من أجل البقاء والاستمرار والانتشار والإنتاج والأرباح، واتضح أن المنظمات التي لا تستطيع التكيف المستمر مع تغيرات البيئة الداخلية والخارجية عن طريق التعلم التنظيمي وتسريع مستويات الأداء وتحسين جودته، سوف تنتهي في فترة قصيرة وأن نظيراتها التي تستطيع أن تحول نفسها إلى منظمات تعلم ستتعامل مع التغيير بنجاح تستطيع البقاء والاستمرار **(النسور، 2010، 38)**.

ويرى **الحواجرة (2010، 226)** أنّ المنظمة المتعلمة تتميز عن المنظمات التقليدية الأخرى بالقيادة والهيكلية التعليمية وتمكين العاملين من التحرك بمرونة وفاعلية وتبني استراتيجية المشاركة والسماح بإتاحة الفرص لتبادل المعرفة والمعلومات والثقافة التنظيمية المتكيفة

– **أهمية المنظمة المتعلمة:** مما هو جدير بالذكر أننا أصـــبحنا بحاجة إلى مثل هذه المنظمات المتعلمة حيث أنها : تنمي التفاعل الاجتماعي ومهارات الاتصـال بين الأشـخاص ؛ مما يوفر جواً من الانفتاح والثقة وتشـاطر الأفكار، تنسـاب فيه المعلومات والمعرفة بشـكل حر؛ مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، ومع مرور الوقت يتوافر للمنظمة مخزون من الخبرة والمعرفة يمكنها من مواجهة الظروف المستجدة والتخطيط للمستقبل بما يساعد في التحول إلى عصر اقتصاد المعرفة، و تكيف المنظمة المتعلمة مع البيئة حيث تلتقط إشـــارات التنبيه منها والتي تشـــير إلى الأنماط والأمور المتغيرة وتعمل على فهمها ومن خلال التفكير بطرق جديدة يمكنها إيجاد إمكانيات جديدة تســـتفيد منها وتواجه من خلالها التغيرات، يتعلم العاملون في المنظمة المتعلمة مهارات، ويكتســـبون معرفة تتجاوز المتطلبات الخاصة بعلمهم ؛ مما يجعلهم يتبنون أدوار ومهام الآخرين، كما يمكنهم ذلك من أداء أدوار ومهام تنسيقية أخرى غير تلك التي تقع ضمن اختصاصاتهم، يتوفر فيها المجال لتجريب الأفكار الجديدة دون الاصـــابة بالخوف من الخطأ ؛ لأنه ينظر فيها إلى الخبرة الجديدة على أنها فرصة للتعلم، تشجع أعضاءها على صقل مواهبهم والإفادة من خبراتهم الذاتية وخبرة غيرهم، وتحترم جميع الآراء ؛ مما يحفز على مزيد من الإنجاز، ويشـــجع على التفكير الحر، وإيجاد حلول جديدة للمشكلات **(الطويل وعبابنة ،2009، 91–93)**.

– **أبعاد المنظمة المتعلمة:** تتكون المنظمة المتعلمة من عدة أبعاد هي:

1. **البعد الفردي: يأتي المستوى الفردي في المقام الأول.**

حيث إنّ المنظمة المتعلمة تمتلك كلا من البيئة والقيادة التي تسهل التعلم المستمر بين الموظفين، فيصبح مكان العمل في هذا الصدد نوعا ما كالمدرسة: الموظفون يتعقبون التعلم، المديرون يدعمون تعلمهم، والمنظمة تدعم المديرين لدعم تعلم الموظفين، فالمنظمة المتعلمة مكان للتعلم المســـتمر، حيث يصبح التعلم حالة وعادة منعكسة.

2. **بعد المجموعة: على مستوى المجموعة.**

المنظمة المتعلمة تتطلع إلى إيجاد حركة في المعرفة والخبرة في أنحاء المنظمة وذلك عن طريق نقاش الفريق الذي يأخذ شـــكل الحوار المفتوح المعتمد على احترام التنوع في الآراء فينظر إلى

الأفكار بأنها فرصة للاستكشاف، والأخطاء فرصة للتعلم، ويتم تشجيع الفريق على التفكير في كيفية عمله، ليس فقط إنجاز الأعمال وإنما التحسينات المطلوبة التي يمكن تقديمها.

3. البعد التنظيمي: على مستوى المنظمة.

المنظمة المتعلمة تربط التعلم بالتحول التنظيمي، وهذا يعني ربط التعلم بتطوير المنظمة لنفسها وبالتالي فإنّ المنظمة المتعلمة أداة للتغيير، وهي تنظر للتعلم على أنه سائق للإنتاجية والاستثمار فهو ليس شيئا يحدث على هامش الحياة التنظيمية في مكان ما لبضعة أيام.

كما تتمثل أبعاد المنظمة المتعلمة في خلق فرص للتعلم الدائم، وتشجيع طرح الأسئلة والحوار، وتشجيع المشاركة والتعلم من خلال فرق العمل وتمكين العاملين نحو رؤية جماعية وبناء أنظمة لاكتساب واقتسام التعلم والتحام المنظمة مع البيئة وتوفير نظم القيادة الاستراتيجية للتعلم Egan, (2002, 2938) (أبو عفش، 2014، 38-39).

أبعاد المنظمة المتعلمة حسب نموذج (Marsiek& Watkins,1998):يعد مقياس **(DLOQ)**من أفضل المقاييس التي لها صلاحية وموثوقية في قياس مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مختلف أدبيات الدراسة كدراسة (علوش، 2016 :36) ولكي تصبح المنظمة(المؤسسة) متعلمة أو تتبنى ثقافة التعلم لابد لها من توافر سبعة وتتمثل هذه الأبعاد فيما يأتي:

1. التعلم المستمر: حيث يتم التعلم داخل مواقع العمل من خلال تصميم أنظمة وهياكل تشجع على زيادة الأداء المعرفي، مما يسمح بتوليد المعارف الجديدة باستمرار تحديث المعلومات القديمة.
2. الحوار والاستفسار: ويكون من خلال توفير ثقافة تنظيمية تحث على مشاركة المهارات والخبرات الموجودة لدى أفراد المنظمة، وتمكينهم من طرح الأسئلة التي تساعدهم على حل المشكلات والتعبير على آرائهم الشخصية.
3. تعلم الفريق: بحيث يتم تصميم الوظائف بشكل جذاب يسمح بتشكيل فرق عمل بغرض التعاون والتعلم الجماعي، في إطار توفر مناخ تنظيمي مساعد على تطبيق هذه الثقافة.
4. النظام المشترك: وذلك بتشكيل نظام عمل مشترك باستخدام تكنولوجيا عالية وسهلة الاستعمال، بهدف استخدامها في مشاركة المعارف التنظيمية ودمجها في مختلف الممارسات.
5. التمكين الشخصي: وذلك من خلال مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبل المنظمة، حيث يتم توزيع المسؤوليات بين الأفراد بالتساوي بغية تحقيق هدف معين.

6. الاتصـــال النظمي: حيث يلعب الاتصـــال دور الرابط بين الأفراد والمنظمة وبيئتها الخارجية، حيث يتم استقبال المعلومات من الوسط الخارجي لتعديل ممارسات وسلوكيات العمل.

7. القيادة الاســـتراتيجية: حيث يُعدّ النمط القيادي العنصـــر الحاســـم في دعم ثقافة التعلم داخل المنظمة، فالقادة هم قدوة الأفراد في حب التعلم باستخدام استراتيجية تعليمية مناسبة. **(بوروينة وحميدات، 2022، 200–201)**

إنّ هذه الأبعاد السبعة ضمت مستويات التعلم الثلاثة، حيث يشمل مستوى التعلم الفردي على بعدين اثنين وهما(التعلم المستمر والحوار والاستفسار) وهما أول بعدين، ويشمل المستوى الثاني – التعلم الفردي– على البعد الثالث وهو (بعد التعلم التعاوني الجماعي)، أما المستوى الثالث –التعلم المنظمي– من مســتويات التعلم فتشــمل على الأبعاد الأربعة الأخيرة وهي (بعد أنظمة مشــاركة المعرفة والتعلم ،و بعد الرؤية الجماعية المشتركة، وبعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، وبعد القيادة الاســتراتيجية الداعمة للتعل). ولقياس هذه الأبعاد قدمت واتكنز ومارســيك (Marsick 1997, &Watkins) مقياس (DLOQ) للوقوف على مدى اســتخدام المنظمة ودعمها لمســتويات للتعلم الســابق ذكرها–الفردي و الفرقي و المنظمي–؛ ولقد أشــارت العديد من الدراســات التربوية إلى مدى شـــموليـة وصـــدق وثبـات هـذا المقيـاس من حيـث تطبيق أبعـاد المنظمـة المتعلمـة على المؤسسات**(رمضان،2014 :2381)**

وبناءً على ما سبق، فإنه يمكن القول بأن هذا النموذج قد ركز على المستويات المختلفة للتعلم سواء أكانت على المســتوى المجتمعي أم التنظيمي أم الجماعي أم الفردي،" بالإضــافة إلى التركيز على نتائج عملية التعلم المتمثلة في هذه الحالة في تحقيق التنمية المســتمرة والعمل الجماعي، والإبداع، والتماســك التنظيمي، وتعزيز القدرة المجتمعية. ولعل أبرز ما يميز النموذج عن غيره من النماذج الأخرى هو التركيز على الربط ما بين البيئة التنظيمية الداخلية وبين المجتمع الخارجي للتأكيد على فكرة أن المنظمة جزء لا يتجزأ من البيئة المحيطة.

– خصائص المنظمة المتعلمة:

تصنف خصائص المنظمة المتعلمة؛ إلى خصائص رئيسية وكل خاصية لها مجموعة من العناصر كما يأتي:

أولا : الخصائص الاستراتيجية وتتضمن: الرؤية المشتركة وهي نظرة العاملين إلى أهداف المنظمة المتعلمة ومســتقبلها بمنظار واحد أو برؤية متشــابهة، ورصــد التغيرات البيئية، أي متابعة التغيرات والاستعدادات لوضع خطط للتكيف معها.

ثانيا: الخصـــائص الإدارية وتتضـــمن: توفير قيادة إدارية داعمة للتعلم، أي قيادة فعالة في توفير الحرية الكافية وإتاحة فرص التعلم، والدعم الإداري للتدريب والتمكين من خلال إعطاء العاملين صـــلاحيات كاملة في أداء الأعمال بالســـرعة والجودة المطلوبة وتنمية معارفهم ومهاراتهم وتطوير استراتيجيات التعلم والتدريب

ثالثا: الخصـائص التنظيمية وتتضـمن: التصـميم العضـوي للتنظيم، أي الاتجاه إليه كشـكل ملائم للظروف البيئيـة المتغيرة، وفرق العمـل ذاتيـة الإدارة ومتعـددة الوظـائف من خلال مجموعـة من العاملين المسـؤولين عن إدارة أنفسـهم وأنشـطتهم بشـكل يومي، كما تتضـمن الهيكل الأفقي والمرن الذي يتسـم بعدد أقل من المسـتويات الإدارية، كما يوفر حرية التجريب والابتكار وقادر على الوفاء باحتياجات البيئة المتغيرة.

رابعا: الخصـائص الثقافية وتتضـمن: توفير إطار قيمي للثقافة التنظيمية وذلك بتعزيز ثقافة التعلم وتوسـيع المعرفة والاسـتفادة من الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية، والبيئة المسـاندة للتعلم: والذي يعني قدرة المنظمة على الحصـول على المعلومات الجديدة وتنقيحها وحفظها، ثم العمل على اسـتخدامها في التعامل مع المشكلات التي تواجه أعضاء المنظمة. **(حسانين، 2011، 7-11)**

وذكر الحربي والعباســـي (2022) أنّ كل منظمة تتصـــف بخصـــائص تميزها عن غيرها من المنظمات، ولكن الجوهر في هذا الجانب هو امتلاك المنظمة القدر الأكبر من هذه الخصـــائص لتصبح منظمة متعلمة، ومن أهم خصائصها:

1. امتلاك الأداء المتميز على مسـتوى الفرد والمنظمة ككل، واسـتخدام البحث والتطوير لتحسـين الخدمات المقدمة وتميزها بأعضاء متماسكين كفريق واحد ويعملون بجد
2. تمكين العاملين نحو رؤية ولغة مشـتركة من خلال جعل القيادة تشـاركية، وتعزيز الثقة بينهم، واعتماد التفكير النظمي في اتخاذ القرارات وحل المشـكلات، وتعزيز ثقافة الحوار والتسـاؤلات والتفاعل وتقوية أواصر تعاملات المنظمة مع البيئة الخارجية. **(حجازي،2018، 117)**
3. القدرة على التكيف مع البيئـات والاحتيـاجـات المتغيرة من خلال هيكـل تنظيمي أفقي يتميز بمرونته وقلة المسـتويات الإدارية، مما يسـمح بحرية الابتكار والتجريب، والتخفيف من الرقابة الصـــارمة، والبعد عن الإجراءات الروتينية المعقدة، مما يتيح توليد ونشـــر المعرفة وزيادة استخدامها. **(خلف وإبراهيم، 2021)(الحربيو العباسي،2022: 8)**

الدراسات السابقة: هناك العديد من الدراسات التي تناولت بالدراسة والتحليل المنظمات المتعلمة فوصفت خصائصها ومناخات عملها عالميا ودوليا ومحليا، وقد تم ترتيبها زمنيا من الأحدث للأقدم، وكانت أول تلك الدراسات **دراسة كريم، وآخرون (2022)** التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة

ضوابط سينجي (1990) ، Senge للمنظمة المتعلمة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات في ضـوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، التخصـص، والخبرة المهنية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات، والبالغ عددهم (2761) معلم ومعلمة، سحبت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (160) معلم ومعلمة، وطورت استبانة لجمع بيانات الدراسـة ثم التحقق من الصـدق الظاهري لفقراتها، كما تم التأكد من ثباتها باسـتخدام (الفاكرونباخ)، واسـتخدمت بعض الوسـائل الإحصـائية لتحليل بيانات الدراسـة شـملت المتوسـط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي (t.test)، ومعامل أرتباطبيروسون، وأظهت نتائج الدراسة ممارسة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات لضوابط المنظمة المتعلمة بدرجة كبيرة، كما تبين من وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجة تلك الممارســـة تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، لصـــالح المعلمات، واتضـــح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في ممارسة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات لضوابط المنظمة المتعلمة، تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والتخصـــص، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة احصـــائية بين درجة ممارسة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات لضوابط المنظمة المتعلمة وخبرتهم المهنية.

أما دراسة نصار(2021) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإسـلامية بغزة من وجهة نظر أعضـاء هيأة التدريس، وقد استخدمت المنهج الوصـفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسـة من جميع أعضـاء هيأة التدريس بالجامعة الإسـلامية – غزة في الفصـل الدراسـي الثاني للعام الجامعي 2019 2020م، والبالغ عددهم (393) عضـو، وتكونت عينة الدراســة من (200) عضـــو، موزّعين حســب الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وزعت عليهم أداة الدراسة، تم استرجاع (180) منها، وقد أشارت نتائج الدراســة إلى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإســلامية في غزة بدرجة موافقة عالية، بمتوسـط (3.60) وبوزن نسـبي (72.01)، ووجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات تقديرات عينة الدراســة حول درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإســلامية تُعزى إلى الجنس وذلك لصـــالح أعضـــاء هيأة التدريس الإناث، ووجود فروق تعزى لنوع الكلية بين الكليات النظرية والعلمية ولصـالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات تقديرات عينة الدراســة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإســلامية تُعزى إلى الرتبة الأكاديمية

وفي هذا السـياق هدفت دراسـة البوسـعيدي(2018)إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السـلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر العاملين

بالكلية واستخدمت الدراسة المنهجي الوصفي، كما استخدمت استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) في جمع البيانات والمعلومات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة بلغت (42) عاملاً بالكلية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الكلية جاءت متوسطة بشكل عام ومتوسطة أيضاً في جميع محاور الدراسة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السلطان قابوس التعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تُعزى لمتغيرات النوع والمستوى الدراسي والخبرة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في استجابات عينة الدراسة، أما في متغير نوع الوظيفة فكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور ما عدا في محور ربط المنظمة بالبيئة الخارجية حيث كانت الفروق الإحصائية بين إدارة الكلية من جهة والإداريين من جهة أخرى لصالح إدارة الكلية.

وهدفت دراسة (المصري، 2018) إلى التعرف على واقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض والتعرف على معوقات تطبيقها وكذلك الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لواقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض ومعوقات تطبيقها. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة واستخدمت الاستبانة بصفتها أداة للدراسة. وتم اختيار عينة مكوّنة من (100) موظفة من موظفات الإدارات التابعة لإدارة التربية والتعليم بالرياض وبينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة ومعيقات تطبيقها في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض تبعاً لمتغير نوع الوظيفة وسنوات الخدمة، بينما توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لواقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لأهم العوامل المعيقة لتطبيقها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينما هدفت دراسة أبو العلا(2017) إلى معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق مقياس (DLOQ) في كلية التربية للبنات بجامعة الطائف من وجهة نظر الموظفات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفات الكلية البالغ عددهن(93) موظفة وتكونت عينة الدراسة من (91) موظفة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الموظفات في كلية التربية بجامعة الطائف يرين أنّ تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بشكل كلي متوسطاً، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا في استجابة العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغيري طبيعة العمل ،والمؤهل العلمي لصالح فئتي (أكاديمي، وإداري

أكاديمي) ولصالح حملة الدكتوراة والماجستير، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وأجرت العنزي (2017) دراسة هدفت الى الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات في تبوك وفق نموذج سينجي senge، والتعرف على الفروقات الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (311) معلمة توصلت الدراسة إلى أنّ ابعاد المنظمة المتعلمة متوافرة بدرجة كبيرة، وتبين أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي أو المدرسة .

اما دراسة السقا وآخرون (2016) فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض ودور مديرات المدارس في إدارة التغيير في المدرسة كمنظمة متعلمة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة بصفتها أداة لجمع المعلومات، واستخدمت الدراسة نموذج واتكنز ومارسيك (Watkins&Marsick) وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (947) مديرة، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (194) مديرة، وبينت نتائج الدراسة أنّ :درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض جاءت متوسطة، وأن دور مديرة المدرسة في إدارة التغيير نحو تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة جاء أيضاً بدرجة متوسطة، وقد تكونت أداة الدراسة من سبعة مجالات جاءت جميعها بدرجة متوسطة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير المرحلة التعليمية، كما أوصت الدراسة بتوعية مديرات المدارس بمفهوم وأبعاد المنظمة المتعلمة وتشجيعهن على القيام بإدارة التغيير نحو المدرسة المتعلمة.

و هدفت دراسة العتيبي وإبراهيم (2015) إلى معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين الموظفين بجامعة الطائف، ومعرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف المتغيرات النوع والتخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استبانة من (56) فقرة بصفتها أداة بحث، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بنسبة 30% وتمثل (897) عامل إداري وفني، وأظهرت أهم النتائج أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف من وجهة نظر العاملين كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (2.79)، ودرجة تمكين العاملين بجامعة الطائف من وجهة نظر العاملين كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.15)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

الإحصائية (0.05) بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وتمكين المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) تُعزى لمتغير النوع في بعد تشجيع التعاون والتعلم الجماعي للمنظمة المتعلمة لصالح الذكور، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة تعزى للتخصص وعدد الدورات التدريبية لصالح الإداري، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية فيبعد يتمكين العاملين: معنى العمل والتأثير.

وسعت دراسة (رمضان،2014) إلى معرفة مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها، استخدم المنهج الوصفي بالاعتماد على استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) ثم تطبيقها على عينة قوامها (434) عامل في المعاهد الأزهرية، وبينت النتائج أن جميع أبعاد المقياس قد حصلت على درجة متوسطة، جاء في المرتبة الأولى بعد تشجيع الحوار والاستفسار، بينما احتل المرتبة الأخيرة بعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم. وكانت الفروق دالة إحصائياً بشكل عام تبعا لمتغيرات نوع الوظيفة لصالح الإداريين، والمؤهل العلمي لصالح أقل من بكالوريوس، بينما لم توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أما دراسة أبو مدللة (2014) فسعت إلى التعرف على العلاقة بين تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة والتميز المؤسسي ومستوى تطبيق كل منهما في المؤسسات الأهلية الدولية العاملة في قطاع غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة طبقت على عينة مكوّنة من (7) مؤسسات تم اختيارها بناء على عدد الموظفين العاملين فيها تم اختيارها بطريقة قصدية بناءً على عدد العاملين، وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة من أبعاد المنظمة المتعلمة في المؤسسات الدولية العاملة في قطاع غزة بوزن نسبي 77%، ووجود درجة مرتفعة من التميز المؤسسي بوزن نسبي 80% في المؤسسات الدولية العاملة بقطاع غزة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة والتميز المؤسسي في المؤسسات الدولية العاملة في قطاع غزة تعزى للمتغيرات الديموغرافية الجنس المستوى التعليمي)، ماعدا عدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية لصالح الفئة الأكثر من 15 عاما.

واهتمت دراسة البنا و المزين (2012)بالتعرف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسُبل تفعيلها، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطور استبانة مكوّنة من (55) فقرة موزعة على سبعة مجالات، واستخدم عينة طبقية مكونة من (405) معلم ومعلمة من مجتمع يبلغ (4048) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012/2011) وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

بلغ المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة (3.21) وبدرجة توافر متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، التخصص، وسنوات الخدمة)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تلك التقديرات الى متغير المديرية .

وهدفت **دراسة أبو حشيش ومرتجى (2011)** إلى التعرف على مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات النوع – التخصص – سنوات الخدمة – طبيعة العمل، وقد حصلت جميع أبعاد المقياس (DLOQ)على درجة توفر متوسطة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق لصالح التخصص في بعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" لصالح كلية العلوم، ووجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة على بعد إنشاء أنظمة المشاركة المعرفة والتعلم " لصالح سنوات الخدمة أكثر من 10 سنوات وعلى البعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" حيث وجدت فروق لصالح سنوات الخدمة أقل من 5 سنوات، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب طبيعة العمل باستثناء البعد الأول " إيجاد فرص للتعلم المستمر " حيث وجدت فروق لصالح الإداريين، وكشفت النتائج فروقا تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع الأبعاد، وقد كانت الفروق لصالح الإناث باستثناء البعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم والبعد" القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم حيث تبين عدم وجود فروق بينهما.

بعد استعراض بعض الدراسات السابقة الي أجريت في بيئات تربوية متعددة يتضح أنها جميعها اتفقت معها في هدف الدراسة الحالية وهو معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مؤسسات مختلفة وطورت أدواتها اعتماداً على ادبيات نظرية تناولت المنظمة المتعلمة واستخدمت الاستبانة بصفتها أداة رئيسة لجمع البيانات واختلفت نتائجها ودرجاتها باختلاف بيئاتها التي تمت بها. وقد استفادت الدراسة الحالية منها جميعا في تعزيز الإطار النظري وتصميم الأداة، خصوصاً الدراسات التي أجريت على الموظفين والموظفات كدراسة مدلله (2014) ودراسة رمضان(2014) و دراسة العتيبي وإبراهيم (2015) و دراسة (المصري، 2018) ودراسة زيادة (2021)

– منهج الدراسة وأدواتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، فالمنهج الوصفي هو عملية البحث والتقصـــي حول الظواهر التعليمية كما هي قائمة في الواقع ووصـــفها وصـــفا دقيقا وتشـــخيصـــها وتحليلها وتفســيرها بهدف اكتشــاف العلاقات بين عناصــرها أو بينها وبين الظواهر

التعليمية الأخرى والتوصـــل من خلال ذلك إلى تعميمات ذات معنى بالنســبة لها (سـليمان، 2009، 140)

– **مجتمع الدراسـة وعينتها:** تكوّن مجتمع الدراسـة من جميع العاملين بالأكاديمية الليبية للدراسـات العليا فرع بنغازي والبالغ عددهم (189) موظف وموظفة، وتم الاعتماد على البيانات الواردة في الإحصائية الصادرة من الأكاديمية الليبية للدراسات العليا فرع بنغازي، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغت (100) موظف وموظفة بنسبة تمثل (52% تقريباً) من مجتمع الدراسة.

– **خصائص العينة:**

رابعاً: خصائص العينة: لقد تم تصنيف عينة الدراسة إلى عدة متغيرات، وذلك كما يأتي:

أ– **العينة حسـب النوع:** صـنفت عينة الدراسـة إلى ذكور وإناث، والجدول الآتي يبين توزيع العينة حسب النوع.

جدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع

النوع	العدد	النسبة %
ذكور	44	%44.0
إناث	56	%56.0
المجموع	100	100.0

يتبين من الجدول السابق أنّ عدد أفراد العينة من الإناث أكثر من الذكور فقد بلغ عدد الإناث(56) وبنسبة (56)، بينما بلغ عدد الذكور (44) وبنسبة (44%).

ب– **العينة حسب المؤهل العلمي :** صنفت عينة الدراسة حسب المؤهل إلى (دبلوم متوسط وعالي، وليســانس أو بكالوريس، ماجســتير أو دكتوراة) والجدول الآتي يبين توزيع العينة حســب المؤهل العلمي .

جدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
دبلوم متوسط او عالي	19	%19.0

ليسانس أو بكالوريس	58	%58.0
ماجستير أو دكتوراة	23	%23.0
المجموع	100	100.0

يتبين من الجدول السابق أنّ عدد أفراد العينة من حملة الدبلوم المتوسط والعالي أقل عدد فقد بلغ عددهم (19) وبنسبة (19%)، بينما بلغ عدد الذين يحملون مؤهل الليسانس أو البكالوريس (58) وبنسبة (58%) بينما بلغ حاملي الماجستير أو الدكتوراة (23) وبنسبة (23%).

ج- خصائص العينة حسب الخبرة الوظيفية : : صنفت عينة الدراسة حسب الخبرة الوظيفية إلى (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10سنوات و، أكثر من 10سنوات) و الجدول التالي يبين توزيع العينة حسب الخبرة الوظيفية.

جدول (3) يبين توزيع أفراد العينة حسب الخبرة الوظيفية

الخبرة	العدد	النسبة %
أقل من 5 سنوات	27	%27.0
من 5 إلى 10سنوات	19	%19.0
أكثر من 10سنوات	54	%54.0
المجموع	100	100.0

يتبين من الجدول السابق أن أكثر أفراد العينة لديهم مدة خبرة أكثر من 10 سنوات فقد بلغ عددهم (54) وبنسبة (54%)، ثم يليهم من لديهم مدة خبرة أقل من 5 سنوات حيث بلغ عددهم (27) وبنسبة (27%)، ويأتي أخيراً من لديهم مدة خبرة تقع بين 5 الى 10 سنوات فبلغ عددهم (19) وبنسبة (19%).

- **أداة الدراسة:** بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت مجالات المنظمة المتعلمة اعتمدت الباحثة على استبانة مكوّنة من قسمين: الأول ويشمل معلومات أولية عن الموظفين تمثلت في النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، والقسم الثاني تكون من الأبعاد

السـبعة لمقياس المنظمة المتعلمة (DLOQ) الذي طوره (Marsick1993&Watkins,) ويشـمل: إيجاد فرص للتعلم المسـتمر، وتشـجيع الحوار والاسـتفسـار، تشـجيع التعاون والعمل الجماعي، وإنشـاء أنظمة لمشـاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشـتركة، وربط المؤسسة بالبيئة الخارجية، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

وبعد إجراء التعديلات على صـياغة الفقرات لتتناسـب مع البيئة الليبية، وبعد ملاحظات المحكمين بلغ عدد فقرات الاسـتبانة (35) فقرة، وقد تم اعتماد خمسـة مسـتويات للحكم على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمؤسسة محل الدراسة (الأكاديمية الليبية للدراسات العليا – فرع بنغازي) التي تم تحديدها وفقا للمعادلة التالية (المدى الأعلى – المدى الأدنى / 5(5−1=5/4=1+0.080) والمستويات هي كالتالي:

جدول (4)

مستويات الحكم على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة

المتوسط المرجح لمقياس ليكرت الخماسي	البديل	الدرجة
من 1 إلى1.80	غير موافق بشدة	منخفضة جدا
أكبر من 1.80 إلى 2.60	غير موافق	منخفضة
أكبر من 2.60 إلى 3.40	محايد	متوسطة
أكبر من 3.40 إلى 4.20	موافق	مرتفعة
أكبر من 4.20 إلى 5	موافق بشدة	مرتفعة جدا

- **صـدق الاسـتبانة:** اعتمدت الباحثة على الصـدق الظاهري للأداة وذلك بعرضـها على محكمين من المختصين في مجال الإدارة التربوية بالجامعات الليبية والبالغ عددهم 5 خبراء وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها 89% منهم بتعديل وحذف وإضـافة فقرات في الاستبانة إلى أن تم اخراجه بالصورة النهائية والتي تم تطبيقها في هذه الدراسة.
- **ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام اختبار ألفا كرو نباخ.

جدول (5)

معامل ثبات الاستبيان باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ للفقرات والدرجة الكلية

ت	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
.1	إيجاد فرص مناسبة للتعلم	5	0.82
.2	تشجيع الحوار والاستفسار	4	0.66
.3	تشجيع التعاون والعمل الجماعي	6	0.83
.4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	4	0.74
.5	تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة	5	0.84
.6	ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية	6	0.85
.7	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	5	0.93
	الأداة ككل	35	0.92

يتضح من الجدول السابق أنّ جميع قيم معاملات الثبات لفقرات استبيان على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيهاعالية، حيث بلغ معامل والثبات الكلي (0.92)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

- **التصميم والمعالجة الإحصائية للبيانات:**

ولإعادة ترميز الاستبيان فقد وزعت الدرجات من 1– 5 على النحو الآتي:

- تعطى الدرجة (5) للاستجابة (موافق جداً).
- تعطى الدرجة (4) للاستجابة (موافق).
- تعطى الدرجة (3) للاستجابة (محايد)
- تعطى الدرجة (2) للاستجابة (غير موافق)
- تعطى الدرجة (1) للاستجابة (غير موافق بشدة)

ولأغراض التحليل الإحصائي، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط البسيط بيرسون، ومعامل الثبات ألفا كرو نباخ، واختبار (t) وتحليل التباين الأحادي.

– عرض نتائج الدراسة:

يمكن عرض نتائج الدراسة وفقا لتساؤلاتها، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها؟"

للإجابة عن هذا السؤال أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة– حيث تم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسطات المعتمدة بصفته محكاً للدراسة بالجدول رقم(4) الذي يوضح مستويات الحكم على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة–، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمرتبة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها

ت	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة توافرها
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	2.08	0.582	1	منخفضة
5	تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة	2.06	0.534	2	منخفضة
3	تشجيع التعاون والعمل الجماعي	2.04	0.552	3	منخفضة
6	ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية	2.00	0.557	4	منخفضة
1	إيجاد فرص مناسبة للتعلم	1.98	0.478	5	منخفضة
2	تشجيع الحوار والاستفسار	1.96	0.428	6	منخفضة
7	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	1.92	0.739	7	منخفضة
أبعاد المنظمة المتعلمة		**2.03**	**0.409**		**منخفضة**

يتضح من الجدول السابق إلى أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها كانت (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره **(2.03)**، وتراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين (1.92– 2.08)، وكان أعلاها توافرها بعد **إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم**، بمتوسط حسابي قدره (2.08) ثم **بعد تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة**، بمتوسط حسابي بلغ (2.06) في المرتبة الثانية، بينما ثم في المرتبة الثالثة بعد **تشجيع التعاون والعمل الجماعي**، بمتوسط حسابي بلغ (1.92)، وفي المرتبة الرابعة بعد **ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية**بمتوسط حسابي بلغ (2.00)، و في المرتبة الخامسة بعد **إيجاد فرص مناسبة للتعلم** بمتوسط حسابي (1.98) وفي المرتبة السادسة بعد **تشجيع الحوار والاستفسار** بمتوسط حسابي (1.96)، واخيراً في المرتبة السابعة بعد **القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم** بمتوسط حسابي(1.92)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **زيادة (2021)**، في حين تتعارض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي عرضت.

يتضح من الجدول السابق أيضاً أن درجة توفر بعد (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) كان منخفضا من وجهة نظر أفراد العينة ومعنى هذه النتيجة أن افراد عينة الدراسة يقرون بانخفاض ممارسة القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم بالأكاديمية، تلك القيادة التي تهدف إلى تحقيق التحسين المستمر والتطوير المستدام في المؤسسة التربوية، من خلال تحديد الرؤية والأهداف وتطوير الخطط والاستراتيجيات اللازمة وتوجيه الموظفين وإدارة التغيير عبر مشاركة المعلومات المحدثة باستمرار وتوفير فرص التدريب المناسبة ومنحهم سلطات تتناسب ومسؤولياتهم وتشجيعهم على التطور والتعلم المستمر، تلك القيادة التي تهتم بالتطوير المؤسسي بهدف تعزيز المركز التنافسي للأكاديمية.ويمكن تفسير درجة الممارسة المنخفضة لهذا البعد (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) من أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها لسيطرة النمط المركزي في إدارة التعليم العالي –والتي تكاد تكون صفة دائمة في إدارة النظم التربوية العربية بشكل عام والليبية بشكل خاص– مما جعل إدارة الأكاديمية عاجزة عن وضع خطط استراتيجية داعمة للتعلم حتى وإن تمتعت ببعض الاستقلالية إلا أنها استقلالية مقيدة بقيود المركزية والتبعية للتعليم العالي الذي يمنعها من البدء ببناء منظمة متعلمة وذلك لافتقارها "القيادة الإدارية المرتبطة بمنظومة المفاهيم والقيم التي تقوم عليها المنظمات المتعلمة وبمدى استعداد هذه القيادة لبذل الجهود الكبيرة، وممارسة العمل الجاد، والقدرة على الصبر لتحقيق بيئة المنظمة المتعلمة .

وفيما يتعلق ببعد (تشجيع الحوار والاستفسار) فإن أفراد العينة يقرون بانخفاض هذا درجة توافر هذا البعد ومعنى هذا أنّ هناك ضعفاً في الثقافة التنظيمية التي تحث على مشاركة المهارات والخبرات الموجودة لدى أفراد المنظمة، وتمكينهم من طرح الأسئلة التي تساعدهم على حل المشكلات والتعبير

على آرائهم الشخصية.، تلك الثقافة التي تتيح تبادل المعلومات بصراحة وشفافية وتشجع على إثارة الأسئلة والحوار الفعال وتقبل النقد بين موظفيها من خلال قنوات اتصال مفتوحة بينهم، ويمكن تفسير درجة الممارسة المنخفضة لهذا البعد من أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها لجمود الهيكل التنظيمي بالأكاديمية والذي يعيق عملية التواصل وتبادل المعلومات والحوار والاستفسار.

ويأتي بُعد (إيجاد فرص مناسبة للتعلم) كذلك بدرجة منخفضة ومعنى ذلك أن افراد العينة يقرون بضعف وانخفاض فرص التعلم داخل مواقع العمل الذي يتم من خلال تصميم أنظمة وهياكل تشجع على زيادة الأداء المعرفي، ويمكن تفسير درجة الممارسة المنخفضة لهذا البعد من أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها. لعدم وجود خطة تساند التدريب والتعلم والابتكار بصورة واضحة وواعية حيث تعتبر هذه الخطط والاستراتيجيات أحد أنشطة المنظمات المتعلمة الرئيسة وأهم مصادر بناء المزايا التنافسية والمحافظة عليها .

أما بُعد (ربط الأكاديمية بالبيئة الخارجية) فهو كغيره من الابعاد السابقة قد تحصل على درجة توافر منخفضة من وجهة نظر افراد العينة ،ومعنى هذه النتيجة افتقار ادارة الأكاديمية الى اليات الاتصال النظمي الذي يربط بين الأفراد والمنظمة وبيئتها الخارجية، حيث يتم استقبال المعلومات من الوسط الخارجي لتعديل ممارسات وسلوكيات العمل، وهذا يعني ضعف تشجع إدارة الأكاديمية الموظفين على الحصول على إجابات ومعلومات من الإدارات المختلفة وقلة اهتمام إدارة الأكاديمية بمعرفة أثر قرارتها في معنويات الموظفين وإهمالها مبدأ شمولية التفكير في العمل عند حل المشكلات، وعدم استفادة إدارة الأكاديمية من الخبرات والكفاءات العلمية للموظفين في حل المشكلات، ويمكن تفسير درجة الممارسة المنخفضة لهذا البعد من أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها إلى إدراك أفراد العينة لانخفاض فاعلية الدعم الخارجي في تطوير الأكاديمية على المستويين الاداري والاكاديمي، وحرص إدارة الأكاديمية على تطبيق الأنظمة واللوائح المعمول بها دون الالتفات إلى حاجات الموظفين الشخصية مما أدى إلى عدم الموائمة بين متطلبات العمل واحتياجاتهم الشخصية.

وفيما يتعلق ببُعد(تشجيع التعاون والعمل الجماعي) فهو ايضا تحصل على درجة توافر منخفضة كبقية الابعاد وقد ويعزى ذلك إلى عدم كفاية الدعم المقدم للموظفين مقابل إنجازاتهم نظراً لارتباط نظام المكافآت بجملة من اللوائح والأنظمة التي تعيق توافرها، وباعتبار أنّ البيروقراطية والروتين هما النمطان السائدان بشكل عام فإن ذلك قيد حرية التحفيز وسبب في انعدام الثقة في الإدارة وعدم رغبتهم في تطوير معلوماتهم ومعرفتهم والاكتفاء بتنفيذ الاستراتيجيات العتيقة والاكتفاء بما يتوفر لديهم من امكانيات.

ويأتي بُعد(تمكين الموظفين من رؤية جماعية مشتركة) أيضاً بدرجة توافر منخفضة من وجهة نظر أفراد العينة ومعنى هذه النتيجة أنهم يقرون بافتقار إدارة الأكاديمية لمهارة مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبل الأكاديمية، وتفسر الباحثة ذلك لغياب ثقافة الاهتمام بالمبادرات الفردية والجماعية المقدمة من الموظفين، وعدم دعم جهود الموظفين لتحقيق أفضل الممارسات في الأداء الإداري والأكاديمي، وعدم سماح الإدارات العليا للموظفين بتقديم خيارات متعددة لتنفيذ مهام العمل، وهذا كله بسبب عدم فهم الادارات معنى المسؤولية المشتركة لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف.

واخيراً بُعد(إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم) الذي رأى أفراد العينة أنّ درجة توافره منخفضة ومعنى هذه النتيجة ضعف استثمار استخدام التكنولوجيا في مشاركة المعارف التنظيمية ودمجها في مختلف الممارسات. ويمكن تفسير هذه النتيجة لعدم وجود توصيفات مكتوبة يدوياً تحد خطوط السلطة وقنوات الاتصال المعمول بها وعدم استخدام الإدارة لنظم اتصالات متبادلة بين موظفيها

أن أفراد عينة الدراسة من الموظفين والموظفات يقرون بتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق نموذج (DLOQ) بدرجة منخفضة، وبشكل عام فإنّ ذلك يعني وجود قصور شديد في نشر ثقافة المنظمة المتعلمة ومفهومها فهذه الثقافة من وجهة نظر الباحثة مازالت تحتاج إلى المزيد من الجهود لنشرها وممارستها، والأكاديمية الليبية للدراسات العليا بصفتها مؤسسة تُعدّ حديثة نسبياً تحتاج إلى تمكين قادتها وموظفيها ومنسوبيها من ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في سلوكياتهم وتعاملاتهم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراســـات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع؟

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها و التي يمكن أن تعزى إلى متغير النوع، استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، واستخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين، وذلك كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (9)

يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير (النوع)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة المعنوية
ذكر	44	2.09	0.378	98	1.246	* 0.216
أنثى	56	1.99	0.430			
المجموع	100					

*غير دالة عند مستوى 0.05

من الجدول نجد أنّ متوسط العينة الأولي هو (2.09)، ومتوسط العينة الثانية 1.99 وقيمة الاحتمال 0.216 وهي أكبر من مستوى المعنوية وبالتالي لا توجد فروق حول توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها و التي يمكن أن تُعزى إلى متغير النوع حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المصري، 2018)) والتي جاءت نتائجهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس

السؤال الثالث: هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها والتي يمكن أن تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (10)

يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها المتعلمة تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوى المعنوية

بين المجموعات	0.471	0.236	2	1.418	*0.247
داخل المجموعات	16.119	0.166	97		
المجموع	16.591		99		

*غير دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أنّ القيمة الفائية بلغت (1.418) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، نستخلص من ذلك عدم وجود فروق في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها و التي يمكن أن تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وقد يفسر ذلك إلى أنّ جميع العاملين على اختلاف مؤهلاتهم يعملون تحت قيادة واحدة وهي إدارة الأكاديمية التي تتبع نفس الوزارة، فيعملون تحت سياستها وقوانينها ولذلك جاءت استجاباتهم واحدة، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المصري، 2018)ودراسة السقا وآخرون (2016) التي جاءت نتائجهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراســـات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية؟

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في تقدير درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها و التي يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة الوظيفية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (10)

يوضح الفروق ذات الدلالة الاحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها المتعلمة تعزى لمتغير (الخبرة الوظيفية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوى المعنوية
بين المجموعات	0.516	.258	2	1.558	*0.216

داخل المجموعات	16.074	.166	97		
المجموع	16.591		99		

*غير دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أنّ القيمة الفائية بلغت (1.558) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، نستخلص من ذلك عدم وجود فروق في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي –من وجهة نظر موظفيها والتي يمكن أن تُعزى إلى متغير الخبرة الوظيفية، وقد يفسر ذلك إلى أنّ جميع العاملين على اختلاف خبراتهم يعملون تحت قيادة واحدة وهي إدارة الأكاديمية التي تتبع نفس الوزارة، فيعملون تحت سياستها وقوانينها ولذلك جاءت استجاباتهم واحدة، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المصري، 2018)ودراسة أبو العلا(2015) التي جاءت نتائجهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة الوظيفية.

- **النتائج والتوصيات:**

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها كانت منخفضة.
- لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تُعزى لمتغير النوع.
- لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للموظف.
- لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي من وجهة نظر موظفيها تُعزى لمتغير الخبرة الوظيفية للموظف.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:
- العمل على نشر ثقافة المنظمة المتعلمة في الأكاديمية الليبية للدراسات العليا–فرع بنغازي وبقية الاكاديميات بدولة ليبيا.

- استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطوير أنظمة الاتصال بما يسهل تبادل المعلومات والمعارف بيسر ودقة.
- زيادة فرص التدريب لتطوير القيادات الإدارية والموظفين بالمؤسسات الليبية على دعم وتشجيع أسلوب العمل الجماعي لمواجهه التحديات التي تواجه منظماتهم ومؤسساتهم التي ينتمون إليها.
- ضرورة إعادة النظر في الثقافة التنظيمية السائدة بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا بما يتلاءم مع متطلبات تطبيق ابعاد المنظمة المتعلمة.
- ضرورة تبني الجامعات والأكاديميات لمفهوم المنظمة المتعلمة والعمل على نشر ثقافتها بين أفرادها ومنسوبيها لمواجهة متطلبات الألفية الثالثة.
- منح حوافز ومكافآت لتشجيع الموظفين وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد والعمل من أجل دعم وتحقيق أهداف الأكاديمية مما يؤهلها لتكون منظمة متعلمة.

المقترحات:-

- إجراء دراسة مماثلة لمعرفة مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعات والأكاديميات الليبية العامة والخاصة.
- إجراء دراسة لمعرفة معوقات تطبيق المنظمة المتعلمة بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا بنغازي وغيرها من المؤسسات الجامعية.

المراجع

- أبو حشيش، بسام محمد عبد الرحمن، ومرتجى، زكي رمزي(2011): مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، 19(2)، ص ص397 –438.
- أبو العلا، ليلى محمد (2017): درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق مقياس (DLOQ) في كلية التربية للبنات بجامعة الطائف من وجهة نظر الموظفات، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،البحرين، مج 18، ع 1، ص ص 445–487.
- أبو مدللة، رنده نبيل مصطفى (2014) العلاقة بين تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة والتميز المؤسسي "دراسة ميدانية على المؤسسات الدولية العاملة في محافظات قطاع غزة "، **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر.

- البنا، شادي إبراهيم محمد، والمزين، سليمان حسين موسى (2012): درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية غزة.
- بوروينة، لبنى وحميدات نصالح(2022): أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في تحقيق الإبداع التنظيمي حسب مقياس() لموظفي سونلغاز –فرع جيجل، **المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات** ،م 5،ع1، ص ص 196–212.
- البوسعيدي سالم بن سليمان بن سالم(2018): درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، **رسالة ماجستير**، جامعة نزوى، عمان.
- حجازى، هناء شحات السيد إبراهيم (2018). المنظمة المتعلمة مدخل لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية:** جامعة بنها– كلية التربية، 29(116)، ص ص 113–227.
- الحربي، دينا مسفر، والعباسي، دلال عمر (2022): واقع تطبيق إدارة التعليم بمدينة جدة لمعايير المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر منسوباتها، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ **مجلة العلوم التربوية والنفسية** م6 ، ع44، ص ص 1–37.
- حسانين، جاد عبد الرب عبد السميع (2011): **خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية قدرات التفكير الابتكاري**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية.
- الحواجرة، كامل (2010): مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، م 6. ع2، ص ص 225–245.
- خلف، سعد حجاج وإبراهيم، رؤى أحمد(2021): تأثير متطلبات بناء المنظمة المتعلمة على التفوق المنظمي "دراسة ميدانية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية في جامعة تكريت. **مجلة دنانير**(44)، ص ص 464–492.
- رمضان، عصام (2014): مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)** 28(10)، 2373–2410.
- زياده، رانية محمد محمود(2021): المنظمة المتعلمة كمدخل لتحقيق الأداء الوظيفي المتميز (حالة دراسية) جامعة المنوفية من وجهة الموظفين فيها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، المجلد
- السقا، امتثال أحمد و السنيدي، نسيبة والزغيبي، هديل (2016) : دور مديرات المدارس الحكومية بالرياض في إدارة التغيير نحو المدرسة كمنظمة متعلمة . **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، ع52. ص69–98.

- سليمان، سناء محمد (2009): **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية**، القاهرة، عالم الكتب.
- شفيق، أحمد عبد المنعم(2006): مدى توفر مقومات المنظمة دائمة التعلم بالبنوك التجارية المصرية وأثره على الانتماء التنظيمي، **رسالة دكتوراة**، جامعة بنها.
- الطويل، هاني وعبابنة، صالح (2009): **المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الرزاق، فاطمة وأحمد عبد العليم: 2013، "المنظمة المتعلمة وعلاقتها بقوة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف". **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع(44)، الجزء (3)، ص ص158 – 105
- عبدالمطلب، مريم عبدالصمد(2020): المنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- العتيبي، تركي بن كديميس؛ إبراهيم، هيفاء بنت عيد العزيز سليمان (2015): درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف"، **مجلة الثقافة والتنمية**، (92)، ص ص 35 – 160 .
- العرفج، عبد المحسن حسين (2011): واقع تبني جامعة الملك فيصل لأبعاد المنظمة المتعلمة. **المجلة المصرية للدراسات التجارية**. جامعة المنصورة .34(4). 205–236.
- علوش، علا مصطفى(2016): تقييم واقع تطبيق المنظمة المتعلمة في جامعة تشرين– دراسة مسحية على كليات فرع جامعة تشرين في مدينة طرطوس– **رسالة ماجستير**، جامعة طرطوس، سورية.
- العنزي، سعود عيد (2016): مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس فيها، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع 7، ص ص 105–150.
- غمري، السيد اسماعيل(2014): المردود التربوي لتطبيق منظمات التعلم في مؤسسات التعليم الجامعي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع 55.
- الفرهود، صالح (2019): رؤية مقترحة لتحول الكليات التقنية في المملكة السعودية إلى منظمات متعلمة، **مجلة العلوم التقنية والتربوية**، 8(1)، ص ص 119–140
- كريم، رمضان سعد، وآخرون (2022): واقع ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة شحات. **مجلة كلية التربية جامعة سرت** 1(1) .ص ص 16–40.

- المصري، بدرية بنت عبدالعزيز إبراهيم (2018) : واقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض ومعوقات تطبيقها، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد التاسع عشر لسنة 2018.
- نجم، عبود نجم (2004): **ادارة المعرفة " المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات**"، عمان، مؤسسة الوراق للنشر .
- النسور، أسماء سالم (2010): أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. **رسالة ماجستير**، قسم إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- نصار، نور الدين محمد (2021): درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس)، **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، ع6، ص ص 1–31

- Egan,T,(2002): learning organization Dimensions and Motivation to Transfer learning Large Firm Information Technology Emplayees , University of Minanesota , PHD. V63-08A of Dissertation AbstractesInternationl ,2002,p2938.

–لخضر، حرز الله محمد (2023)المؤسسة التعليمية هي الأقدر على الصمود،

ttps://www.aljazeera.net/author/harzallah

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة

الاسم: د. سعيد فتوح محمد عطا

الدرجة العلمية: أستاذ مساعد

التخصص: مناهج وطرائق تدريس العلوم

الجامعة: عمر المختار الكلية: التربية

القسم: معلم الفصل

.Name: Said Fetouh Mohamed Atta

Research title: .The Questions Analysis in the Ninth Grade Class – Science Textbook in Libya in the light of Blooḿ s Modified Cognitive Levels

University: Omar Al-Mukhtar –

College: Education –

Department: Classroom teacher –

Academic degree: Assistant Professor –

البريد الإلكتروني: said.atta@omu.edu.ly

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة Blooḿ s Modified Cognitive Levels، استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis، وقد اشتملت الدراسة على جميع أسئلة كتاب التلميذ للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا بجزأيه (الأول والثاني) والتي تضم "أسئلة المراجعة" و"أسئلة ركن التفكير"؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: أن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في أسئلة الكتاب بصورة مجملة بما نسبته (69.11%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها ببقية النسبة حيث لا تتجاوز (30.90%) إلا أن مستوى التحليل بمفرده مثل (18.70%) من هذه النسبة، بينما كانت نسب مستويات التطبيق، والتقويم، والإبداع نسبًا ضئيلة وهي (5.69%)، (1.63%)، (4.88%) على الترتيب. وتعد النسبة المرتفعة لمستوى التحليل هي أهم ما تميز نتائج هذه الدراسة. وبصورة أكثر تفصيلاً فإن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في "أسئلة المراجعة" بما نسبته (81.18%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها بنسبة لا تتجاوز (18.82%) وزعت ما بين مستويي التطبيق، والتحليل، بنسبتي (7.06%)، (11.76%) على الترتيب، بينما لم يحصل مستويا "التقويم"، و"الإبداع" على أي نسبة. كما أن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في "أسئلة ركن التفكير" بما نسبته (42.10%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها ببقية النسبة حيث بلغت (57.89%) وهي نسبة مميزة تعكس مسمى هذه الأسئلة والمسماة بأسئلة "ركن التفكير"، وزعت هذه النسبة على مستويات التطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع بالنسب الآتية (2.63%) (34.21%)، (5.26%)، (15.79%) على الترتيب. وعليه فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة إعادة النظر من قِبل مطوري مناهج العلوم ومؤلفي كتب العلوم المدرسية في أسئلة كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي عمومًا و"أسئلة المراجعة" بصفة خاصة وبما يراعي مستويات بلوم المعرفية المعدلة وخصوصًا المستويات الأربعة الأخيرة، واقترحت الدراسة إجراء دراسات تحليلية مماثلة لمدى مراعاة محتوى كتاب العلوم للصف التاسع لمستويات بلوم المعدلة، وكذلك في مراحل تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: تحليل الأسئلة، كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا، مستويات بلوم المعدلة.

Abstract

The Questions Analysis in the Ninth Grade Class Science Textbook in Libya in the light of Bloom̀ s Modified Cognitive Levels

The current study aimed to identify the extent to which the questions of the science book for the ninth grade of basic education in Libya take into account Blooms Modified Cognitive Levels. The researcher used the descriptive approach through the content analysis method. The study included all the questions of the student's book for the ninth grade of education. The basic study in Libya, in its two parts (first and second), which includes "review questions" and "thinking corner questions"; The results of the study reached the following: The first level (remembering) and the second level (understanding) were taken into account in the book's questions in a general way, with a percentage of (69.11%), while the rest of the four levels, whose questions require the student to have higher mental abilities, were taken into account with the rest of the percentage. It does not exceed (30.90%), but the analysis level alone represented (18.70%) of this percentage, while the percentages of the application, evaluation, and creativity levels were small percentages, namely (5.69%), (1.63%), and (4.88%), respectively. The high level of analysis is the most important characteristic of the results of this study.

In more detail, the first level (remembering) and the second level (understanding) were taken into account in the "review questions" at a rate of (81.18%), while the remaining four levels, whose questions require the student to have higher mental abilities, were taken into account at a rate not exceeding (18.82%). It was distributed between the application and analysis levels, with percentages of (7.06%) and (11.76%), respectively, while the "evaluation" and "creativity" levels did not receive any percentage. The first level (remembering) and the second level (understanding) were taken into account in the "Thinking Corner Questions" with a percentage of (42.10%), while the rest of the four levels, whose questions require the student to have higher mental abilities, were taken into account with the rest of the percentage, which amounted to (57.89%). It is a distinct percentage that reflects the name of these questions, which are called "Thinking Corner" questions. This percentage was distributed at the levels of application, analysis, evaluation, and creativity in the following percentages (2.63%), (34.21%), (5.26%), and (15.79%), respectively. Accordingly, the study reached a set of recommendations, the most important of which is the need for science curriculum developers and science textbook authors to reconsider the questions of the ninth-grade basic education science textbook in general and the "review questions" in particular, taking into account Bloom's modified levels of knowledge, especially the last four levels. It was suggested The study conducted similar analytical studies on the extent to which the content of the ninth grade science textbook takes into account the modified Bloom levels, as well as at different educational stages.

Keywords: question analysis, ninth grade science book of basic education in Libya, modified Bloom's levels.

المقدمة

يبدأ أي عمل تدريسي بتحديد الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها؛ والتي لابد أن ترتبط بمحتوى الدرس، ثم هو يبحث عما يساعده في الوصول لهذه الأهداف من استراتيجيات، طرائق، أساليب تدريسية وتقنيات تربوية وأنشطة وخامات .. وغيرها، ولم ينته عمله بتنفيذ ذلك، وإنما لابد له أن يتأكد من حدوث التعلم بوسائل كثيرة من أهمها الأسئلة التي ترتبط بالأهداف والمحتوى والأنشطة وتُعد إجابة المتعلم عنها دليلاً على درجة حدوث التعلم.

والسؤال– في مفهومه التربوي– يمثل مجموعة من الكلمات التي توجه إلى التلميذ، بحيث يفهم المقصود منها، ويُعمل فكره فيها، ويتفاعل معها، ويستجيب لها بشكل ما. وتكمن قيمة السؤال وأهميته التربوية في مقدار ما يثيره من تفكير وما يستدعيه من استجابات لدى التلاميذ، وعلى هذا فإن السؤال يؤدي إلى تفاعل إيجابي يشترك فيه المعلم والتلاميذ بشكل هادف وفعال (الخليفة، 1996: 5).

وتؤكد كثير من الاتجاهات المعتبرة في التربية على أهمية الأسئلة في تنمية التفكير الناقد المستقل لدى التلاميذ وإثارة اهتمامهم وتشجيع الحوار والمناقشة بينهم لتحقيق المشاركة الصفية الناجحة وجذب انتباههم داخل الفصل (عدس، 1996: 203). والسؤال الجيد هو الذي يقود إلى إثارة تفكير التلاميذ ويتناسب مع الهدف الذي يُستخدم من أجله (الشيخ، 2011: 14).

مشكلة الدراسة

رغم التقدم التقني الذي طال جميع نواحي العملية التعليمية التعلمية فإن الكتاب المدرسي ما زال له مكانته الخاصة في هذه العملية باعتباره الأداة الرئيسة لتنفيذ المنهج المدرسي.

ويسرد ماكفري McCaffrey مبررات أهمية الكتاب المدرسي فيما يلي (نقلاً عن: طعيمة، 2004: 79):

1. يُعد الكتاب المدرسي وسيلة اقتصادية لأنه لا يحتاج إلى أجهزة أو معدات.
2. يُعد الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض الحقائق والمفاهيم والتعميمات في مجال أي موضوع من الموضوعات الدراسية.
3. يمكن أن يتكامل الكتاب المدرسي مع وسائل وأساليب التعليم والتعلم الأخرى بسهولة وبشكل ناجح؛ فهو–الكتاب المدرسي– لا يتعارض مع الأساليب الأخرى، بل قد يكون مكملاً لها ومتكاملاً معها.
4. يُعد الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي وخارجه، كذلك في التعلم الفردي، والتعلم الجمعي، كما يمكن استخدامه في أي وقت دون قيود.

5. يمكن بسهولة الاستجابة للتغيرات السريعة التي تطرأ على المعرفة من خلال الكتب المدرسية التي يسهل تعديلها بما يتمشى مع هذه التغيرات.

وتزداد أهمية تحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية من ارتباطها بالأهداف التربوية التي يسعى المعلمون لتحقيقها، ولذلك فهي على علاقة وثيقة بالمعلومات والاتجاهات والقيم والمهارات العقلية التي نسعى إلى تنميتها؛ فهي تشير إلى نوع ومستوى الأهداف، كما أن للأسئلة التقويمية تأثير كبير في مستوى كل من الكتاب المدرسي والمنهج والمعلمين وعملية التدريس، كما أنها تؤثر في مجالات ثلاثة رئيسة هي: مواقف الطلبة وعمليات التفكير والتحصيل الدراسي (Wilem, 1986: 139).

وانطلاقًا من أهمية الكتاب المدرسي باعتباره ترجمة وظيفية للمنهج، وأحد الوسائل الرئيسة التي يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم في عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق أهداف المنهج للفرد والمجتمع؛ فإنه من الضروري ألا تكون هذه المناهج عمومًا– والأسئلة على وجه الخصوص– بمنأى عما يحدث من حركات إصلاح تربوي في المناهج على الصعيد العالمي وخصوصًا في مرحلة التعليم الأساسي والتي تُعد أساس تشكيل شخصية التلميذ، وأن تخضع لعمليات تحديث مستمرة.

كما أنه بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت أسئلة كتب العلوم للمرحلة الأساسية في ليبيا وفقًا لمستويات بلوم المعرفية الأصيلة أو المعدلة فعلى حد علم الباحث تكاد تكون هذه الدراسات منعدمة، في حين أشارت بعض الدراسات في بعض أقطار الوطن العربي إلى أن أغلبية أسئلة الكتب المدرسية تتطلب من التلميذ استرجاع المعلومات فقط، وتركز على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، بينما لا تحظى المستويات العليا بمثل تلك العناية والتركيز (الخطايبة، 2001؛ الشيخ، 2015).

لذا فقد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي:

ما مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عما يأتي:

1. التعديلات التي تمت على مستويات بلوم المعرفية الأصيلة، واستدعت تسميتها بمستويات بلوم المعرفية المعدلة.
2. مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها مما يأتي:

1. عملية تحليل أسئلة الكتب المدرسية عملية مهمة؛ للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها، حيث يمكن تعزيز نقاط القوة ومحاولة معالجة نقاط الضعف بما يحقق الأهداف التربوية التي وضعت من أجلها.
2. تناولها لكتاب العلوم المدرسي؛ الذي ما زال يحظى بالاهتمام البالغ لاختصاصي التربية العلمية نظرًا لكونه يسهم بالجزء الأكبر من المعلومات التي يستقبلها المتعلمون (Chiappetta et al, 1991) ، ويشير الواقع في المدرسة العربية أيضًا، إلى أن كتاب العلوم المدرسي ما يزال هو المحدد الأساس لمنهج العلوم، ويرى فيه كل من المعلم والمتعلم مستودع المعرفة التي تنقلها المدرسة (فضل، 1998).
3. تناولها تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة، وهي تُعد من أوائل الدراسات التي تهتم بتحليل أسئلة كتاب العلوم لهذا الصف.
4. قد تساعد مخططي كتب العلوم في صياغة أسئلة كتاب العلوم بما ينسجم مع متغيرات القرن الحادي والعشرين.
5. قد تساعد مشرفي ومعلمي العلوم على إيجاد جوانب الضعف والقصور في كتاب العلوم للصف التاسع والعمل على معالجتها.
6. ليس هناك – في حدود علم الباحث– دراسات محلية هدفت بشكل خاص إلى تحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية، للوقوف على درجة تناولها لمستويات بلوم المعرفية المعدلة.
7. قد تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات أخرى تتناول أسئلة كتب العلوم لمراحل مختلفة محليًا وفي دول أخرى.

تحديد المفاهيم إجرائيًا

– **تحليل المحتوى:** أسلوب البحث المنهجي الذي اتبعه الباحث في تحليل أسئلة الكتاب عينة الدراسة.

– **الأسئلة:** مجموعة من الكلمات التي تبدأ بإحدى أدوات الاستفهام أو بفعل أمر تستلزم استجابة التلميذ عليها بشكل صحيح.

– **كتاب العلوم:** كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا.

– **مرحلة التعليم الأساسي:** الصفوف التسعة الأولى من التعليم من الصف الأول وحتى التاسع.

– **مستويات بلوم المعرفية المعدلة:** صنَّف بلوم المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي: التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم، ثم أجريت عليها بعض التعديلات فأصبحت في صورتها

المعدلة هي: التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التقويم– الابداع مع بعض التعديلات التفصيلية التي سيرد بيانها لاحقًا.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

1.تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا بجزأيه الأول والثاني من حيث مدى مراعاتها لمستويات بلوم المعرفية المعدلة: ستة مستويات رئيسة، وتسع عشر مستوى فرعي.

جدول (1): بيانات أسئلة الكتاب موضع الدراسة

الصف	الجزء	الطبعة	ترتيب الفصول	اسم الفصل	عدد الأسئلة المحللة[1]		المجموع
					أسئلة المراجعة	أسئلة ركن التفكير	
التاسع	الأول	2021 /2022	الأول	الضوء	18	5	23
			الثاني	الكهرباء	16	10	26
			الثالث	التكاثر في الإنسان والأمراض التي تنتقل جنسيًا	11	2	13
	الثاني	2021 /2022	الأول	التغيرات الكيميائية	11	7	18
			الثاني	الصوت	12	5	17
			الثالث	علم البيئة، وانتقال الطاقة داخل المنظومة البيئية	7	3	10
			الرابع	الدورات	10	6	16
المجموع					85	38	123

2. اقتصر التحليل على الكتاب المدرسي، دون التعرض لكراسة النشاط العملي.

3. أُجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2022/ 2023.

[1] بعض الأسئلة كانت مركبة (بها أكثر من جزئية)، ورأى الباحث اعتبار كل جزئية منها سؤالاً مستقلاً مما رفع عدد الأسئلة الكلي من (99) سؤالاً إلى (123) سؤالًا.

الإطار النظري

أهمية الأسئلة الصفية

يلخص كل من "كيسوك" و"كلارك" و"ستار" أهمية الأسئلة داخل حجرة الدراسة في النقاط التالية (نقلًا عن: الخليفة، 1996: 85- 86):

- تثير الأسئلة الصفية الدافعية والرغبة في التعلم، بتشجيع التلاميذ على الاشتراك في عملية التدريس.
- تنمي عمليات التفكير لدى التلاميذ.
- تكشف عن خلفيات التلاميذ السابقة، مما يؤدي إلى معرفة ميولهم وحاجاتهم.
- تشجع كلاً من المعلم والتلاميذ على طرح أفكارهم وآرائهم ومناقشتها بحرية وصراحة.
- تساعد في الحكم على أداء التلاميذ واستيعابهم للمادة الدراسية.
- تساعد المعلم على تقويم فاعلية تدريسه.
- تساعد في مراجعة الدروس وتثبيتها في أذهان التلاميذ.
- تساعد كلاً من المعلم والتلاميذ على إجادة التعبير وطلاقته.
- تجذب انتباه التلاميذ عند شرود أذهانهم عن الدرس، وتبعد عنهم الضيق والملل.
- تقدم الأسئلة الصفية تغذية راجعة عن مدى نمو التلاميذ وتقدمهم في التعلم.

تصنيف الأسئلة

يمكن تصنيف الأسئلة بطرائق عدة منها:

تُصنيف الأسئلة تبعًا لنوع الإجابة المتوقعة (عليان، 2010: 96) إلى نوعين رئيسين هما:

1. الأسئلة محددة الإجابة: لا تحتمل إلا إجابة صحيحة واحدة متفق عليها، وقد تصاغ الإجابة بعدة أساليب تعتمد على قدرة المتعلم اللغوية، لكن مضمون الإجابة الصحيحة يبقى واحدًا ومحددًا، وهذه الأسئلة تفيد في تذكر الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، ولذلك تكثر في دروس مراجعة المعلومات وتذكرها، ومن أمثلتها:

- ماذا يغطي أجسام الطيور؟
- ما عدد البروتونات والالكترونات في ذرة الهيدروجين؟
- اذكر نص قانون بويل.

2. الأسئلة مفتوحة الإجابة: تكون لها أكثر من إجابة مقبولة، وتستدعي غالبًا معلومات أوسع وأعمق مما هو متوافر في الكتاب، واستفادة التلاميذ من خبراتهم السابقة وخبراتهم الشخصية عند الإجابة، وتفيد في العصف الذهني الذي يؤدي إلى أفكار قيمة ومبتكرة، لذلك يُطلق عليها البعض أسئلة التفكير العليا، ومن أمثلتها:

– ما طرائق الحفاظ على البيئة؟

– ما الظواهر التي تتوقع حدوثها لو أن الضوء لا يسير في خطوط مستقيمة؟

– ما مضار استخدام الهرمونات في نمو النباتات؟

كما يمكن تصنيف الأسئلة تبعًا لمستويات التفكير التي تستجرها إلى ستة مستويات (عليان، 2010: 96– 98 بتصرف يسير) – مستويات بلوم المعرفية الأصيلة– وهي:

1. أسئلة في مستوى التذكر: تقيس قدرة المتعلم على تذكر واسترجاع الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين التي سبق تعلمها، ومن أمثلتها:

– اذكر اسم العملية التي يتم من خلالها خروج الماء الناتج عن عملية التمثيل الضوئي في النبات.

– عرف وزن الجسم.

2. أسئلة في مستوى الفهم: تقيس قدرة المتعلم على التعبير عن المعلومات التي يعرفها بلغته الخاصة، أو يلخصها ويعيد صياغتها، ويفسر سببها، ومن أمثلتها:

– عبر بأسلوبك الخاص عن مفهوم الطاقة.

– اشرح دورة الماء في الطبيعة.

3. أسئلة في مستوى التطبيق: تقيس قدرة التلميذ على استخدام المعلومات التي يعرفها في مواقف جديدة أو حل مشكلات معينة غير واردة في الكتاب المدرسي، ومن أمثلتها:

– أي من الذرات التالية أكبر حجمًا: الصوديوم Na أم البوتاسيوم K؟

– احسب الشغل اللازم لسحب صندوق كتلته (20) كغم من حفرة عمقها (15) متر.

4. أسئلة في مستوى التحليل: تقيس قدرة المتعلم على تحليل المادة العلمية إلى أجزائها أو عناصرها المكونة لها، واستقصاء العلاقة بين الأجزاء، ومن أمثلتها:

– قارن بين الصخور الرسوبية والصخور البركانية.

– تحدث عن دور كل من المعدة والأمعاء الدقيقة في هضم الطعام.

5. أسئلة في مستوى التركيب: يُطلب من التلاميذ فيها تشكيل علاقات ووضع الأشياء في أشكال جديدة وأصيلة، وتهدف إلى تشجيع الابتكار لدى التلاميذ، ومن أمثلتها:

– صمم تجربة تختبر فيها أثر الموسيقى على نمو النبات.

– اقترح طريقة لمعالجة النفايات المنزلية.

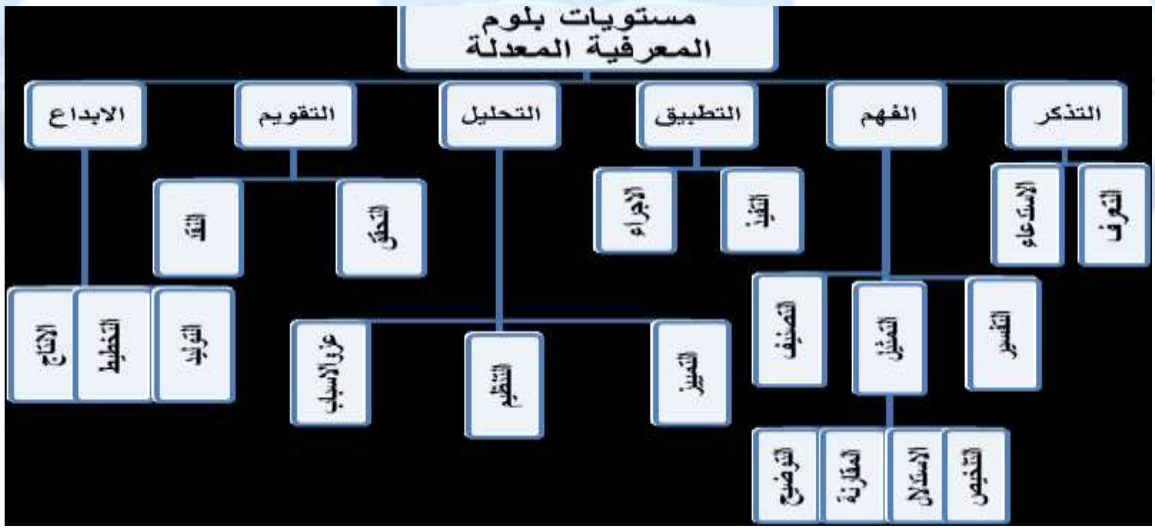
6. أسئلة في مستوى التقويم: يُطلب فيها من التلاميذ توظيف كل أشكال السلوك المستعملة في المستويات السابقة، وتقيس هذه الأسئلة قدرة التلميذ على تقدير قيمة فكرة أو مشكلة أو مادة وإصدار حكم حولها باستخدام معيار يقترحه التلميذ أو يعطيه المعلم، ومن أمثلتها:

– يشير البعض إلى أن الضوء هو عبارة عن جسيمات، والبعض الآخر يشير إلى أنه أمواج، من وجهة نظرك أي الرأيين أكثر صوابًا؟

– ما رأيك في فيزياء نيوتن؟

مستويات بلوم المعرفية المعدلة

أمكن تعديل مستويات بلوم المعرفية الأصيلة (علام، 2007: 103)؛ حيث يشتمل على ستة أقسام لبُعد (العملية المعرفية) وأجرى بعض التعديلات على مسميات ثلاثة أقسام منها، وتعديل ترتيب بُعدين آخرين؛ فكلمة (معرفة Knowledge) استبدلت بالفعل (يتذكر Remember)، وكلمة (فهم Comprehensions) استبدلت بالفعل (يفهم Understand)، وكذلك استبدلت كلمات التطبيق والتحليل والتقويم بالأفعال: يطبق Apply، يحلل Analyze، يقوم Evaluate، كما استبدل مستوى (التقويم Evaluation) بالفعل (يبدع Create) وأصبح يلي مستوى التقويم في الترتيب الهرمي مباشرة، ويوضح الشكل التخطيطي التالي (1) البنية المعدلة لمستويات بُعد العملية المعرفية في التصنيف الجديد (المعدل) وفقًا لما أورده (علام).



شكل (1): الأقسام الرئيسة والفرعية لبُعد العملية المعرفية (في: الشيخ، 2015: 36)

وسيتم تناول مستويات بلوم المعدلة وفقًا لما يلي (الشيخ، 2015: 36– 37 بتصرف يسير):

1. التذكر Remember: ويُعد أبسط العمليات المعرفية، ويتم من خلاله التعرف على معلومات معينة، ويمكن تمثيله بمستويين فرعيين هما: التعرف والاستدعاء. وأسئلة مستوى التذكر تطلب من التلميذ مجرد استدعاء واسترجاع المعلومات المتمثلة بالحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات

العلمية، كما تطلب منه أيضًا التعرف على خطوات العمل في مكون أو جهاز أو التعرف على الرسوم والأشكال التوضيحية واستكمال بياناتها ... وغيرها، ومن أمثلتها:

– ما اسم أقرب النجوم إلينا؟

– ما مقدار وزن الجسم الذي يطفو على الماء؟

– ما اسم العالم الذي اكتشف الأكسجين؟

– ذكر الكتاب المدرسي مثالاً على المركب الكيميائي. ما ذلك المثال؟

2. الفهم Understanding: إضفاء معنى على رسالة تواصل معينة ويشتمل الفهم بمنظوره الواسع على: التفسير، التمثيل، التصنيف، التلخيص، الاستدلال، المقارنة، التوضيح. وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ إظهار القدرة على إدراك معاني المواد التعليمية والتعبير عنها بلغته الخاصة وتوظيف استخدامها، ومن أمثلتها:

– ما المقصود بالمخلوط؟

– كيف يسري الدم في جسمك؟

– أعد كتابة الصيغة الجزئية Co2 بالكلمات.

– أي مما يلي لا ينتمي إلى مجموعته: أرنب، حصان، فيل، أسد، صقر؟

3. التطبيق Applying: يتعلق بتنفيذ أو استخدام إجراء مناسب في موقف معين ويتمثل بمستويين: التنفيذ والإجراء، وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ تطبيق المعارف العلمية والطرق التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة سواءً كان ذلك داخل الفصل أو خارجه، ومن أمثلتها:

– يزداد طول نبات الذرة بمعدل 2 سم في اليوم، كم يومًا يلزم له ليصبح طوله 16 سم؟

– مستخدمًا المعلومات التي درستها عن الأدوات البسيطة وضح كيف يمكن أن ترفع صندوقًا ثقيلاً من أرض الغرفة إلى سطح الطاولة.

4. التحليل Analysis: ويتعلق بتجزئة معلومة معينة إلى الأجزاء التي تتألف منها، وكشف كيفية ارتباط كل من الأجزاء بالآخر وبالنسبة الكلية أو الغرض التام، ويشتمل التحليل على: التمييز – التنظيم– عزو الأسباب، وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ تجزئة الفكرة أو المعلومة أو الموضوع إلى عناصره الفرعية وتحديد العلاقات بين هذه العناصر والتمييز بينها أو القيام بتنظيمها وإعادة ترتيبها وصياغتها، أو البحث عن أسباب نشوئها أو حدوثها، ومن أمثلتها:

– ادرس العلاقات التجريبية الآتية حول العلاقة بين شدة التيار الكهربائي المار في سلك وسمك هذا السلك ثم بين ماذا تستنتج منها.

– استخدم التفسير الاستنتاجي والاستقرائي.

5. التقويم Evaluation: وتتعلق بإصدار أحكام على محكات أو مستويات معينة متضمنًا التحقق والنقد، وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ إصدار حكم على موضوع، ظاهرة، موقف، إجراء معين، وفق معايير محددة، ومن أمثلتها:

– ما أهمية تجارب هندسة الوراثة في رأيك؟

– ما أهمية استخدام الطاقة الشمسية من وجهة نظرك؟

6. الإبداع Creating: ويتعلق بتوليف العناصر المختلفة على شكل كل متكامل، أو تكوين نتاج أصيل، ويقع تحته ثلاثة مستويات: التوليد– التخطيط– الإنتاج، وأسئلة هذا المستوى تطلب من التلميذ توليد فكرة معينة أو إجراء معين في ضوء ما يتم استعراضه في شروح عملية، أو القيام بعملية تخطيط لتنفيذ فكرة، أو إجراء، أو الوصول من خلالها إلى نتاج أصيل.

الدراسات السابقة

بالإضافة لما ورد من دراسات سابقة في مقدمة الدراسة ومشكلتها سنورد فيما يأتي بعض الدراسات المتعلقة بالدراسة الحالية فيما يأتي:

هدفت دراسة (زيتون، 1990) إلى تحليل وتقويم أسئلة كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي بالأردن، واستخدم الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي، وقد شملت الدراسة جميع أسئلة الكتاب، وتوصل الباحث إلى نتائج غدة من أهمها: أن محتوى الكتاب يركز بصورة كبيرة على الحقائق الجزئية، مما انعكس على الأسئلة، حيث ركزت على جانب التذكر بالدرجة الأولى، فالفهم ثم التطبيق وأهملت مستويات التحليل والتركيب والتقويم، وأهملت الجانب الوجداني، كما أنها لم تعطي الجانب المهاري الاهتمام الكافي. وقد أوصى الباحث بضرورة تأكيد الأسئلة على الجوانب المهارية والوجدانية وإعادة النظر في صياغة الأسئلة بحيث تراعي المستويات المعرفية العليا وتراعي التوازن بين المقالي والموضوعي.

وهدفت دراسة ريزنر وآخرون (Risner& etal, 1991) إلى تصنيف أسئلة كتب العلوم للصف الخامس الابتدائي حسب المستويات المعرفية الدنيا والعليا، حيث تم اختيار الأسئلة موضوع التحليل من أكثر من ثلاث سلاسل لكتب العلوم الشائعة في أمريكا على اعتبار أنها تمثل كل كتب العلوم، وقد تم تحليل (200) سؤال من كل كتاب تم اختيارها عشوائيًا، ومن نتائج الدراسة أن الأسئلة

موضع التحليل قد اهتمت بقياس المستويات الدنيا من التفكير (التذكر، الفهم) في حين لم تتعرض لقياس المستويات العليا في التفكير.

وهدفت دراسة (السعيد، 1993) إلى تقييم أسئلة كتب العلوم في المرحلة المتوسطة في السعودية ومدى اتساقها مع أهداف تدريس العلوم، ومدى شمولها للمستويات المعرفية المختلفة لتصنيف بلوم، ثم مدى مراعاتها لعمليات العلم المختلفة. واتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى، حيث قام بتحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية وتوصل إلى النتائج التلآتية: ركزت الأسئلة على المستويات المعرفية الثلاث الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) بينما أهملت المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم) ولم تتناول الأسئلة في الكتب الثلاثة أي من أهداف تدريس العلوم، وأهملت سبعًا من عمليات العلم (الملاحظة، القياس، التنبؤ، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب) بينما باقي العمليات فقد تواجدت بنسب ضئيلة.

وهدفت دراسة (أبو الفتوح، 1997) إلى تقويم الأسئلة المتضمنة في كتابي العلوم للصفين الرابع والخامس بالحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مصر، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكتابين بشكل عام لم يتناولا أسئلة المستويات العليا في التفكير، كما أن عدد الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر كانت مرتفعة، في حين أنَّ عدد الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم والتطبيق كانت منخفضة؛ ففي كتاب الصف الرابع كانت نسبة الأسئلة التي تقيس التذكر (63.9%) والفهم (28.4%) والتطبيق (7.7%). أما في كتاب الصف الخامس فقد كانت الأسئلة التي تقيس التذكر (72.5%) والفهم (23.5%) والتطبيق (4%).

وهدفت دراسة (أبو ندى، 2000) إلى تحديد الأوزان النسبية للمعايير الواجب مراعاتها عند وضع الأسئلة لكتب العلوم بالمرحلة الأساسية العليا (سابع، ثامن، تاسع) بمدارس محافظة غزة بفلسطين والمقررة من قِبل السلطة الفلسطينية، كما هدفت إلى معرفة مدى تمثيل هذه الأسئلة لأنواع الأسئلة المقالية والموضوعية، ومدى تمثيلها لفئات المحتوى، ومدى تمثيلها لمستويات بلوم المعرفية، ومدى تمثلها لعمليات العلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها: عدد أسئلة كتب العلوم للثلاثة صفوف بلغ (1293) سؤالاً صنفت حسب مستويات بلوم المعرفية وفقا لما يلي: أسئلة التذكر بنسبة (65.5%) وأسئلة الفهم (14.93%) والتطبيق (15.39%) وأسئلة التحليل (3.4%) وأسئلة التركيب (0.62%) وأسئلة التقويم (0.15%) وقد خلت معظم الأسئلة من عمليات العلم، وأوصى الباحث بضرورة تطوير أسئلة كتب العلوم بحيث تراعي المستويات المعرفية بشكل متوازن، وتقيس مدى امتلاك الطلبة لمهارات عمليات العلم.

وهدفت دراسة (أبو دقة، 2004) إلى التعرف على طبيعة ونوعية الأسئلة الموجودة في الكتب المدرسية التي يتم تدريسها في الصف السابع في فلسطين (العلوم العامة، الرياضيات، التكنولوجيا، اللغة العربية، التربية الإسلامية) وتحليلها حسب معايير محددة، وأجابت الباحثة عن الأسئلة الآتية: ما مجالات الأسئلة المتوافرة في هذه الكتب؟ وما نسبة كل من المجال المعرفي والوجداني والمهاري فيها؟ وما نسبة كل مستوى من المستويات المعرفية الستة؟ وما مدى التنوع في هذه الأسئلة من حيث الأسئلة المقالية والموضوعية. وتكونت عينة الدراسة من (421) سؤال في العلوم العامة، وبقية المواد فقد بلغت (1322) سؤالاً. وأظهرت النتائج أن أسئلة الكتب التي تم تحليلها غلب عليها المستويات المعرفية مقارنة بالمجالين الوجداني والمهاري، وأن التركيز في الأسئلة المعرفية كان على المستويات العقلية الدنيا، وأوصت بضرورة زيادة نسبة الأسئلة في المجالين المهاري والوجداني، والاهتمام بنوعية الأسئلة المتضمنة في الكتب المدرسية بحيث تشمل المستويات الدنيا والعليا من التفكير على حد سواء.

وهدفت دراسة (الشيخ، 2015) إلى التعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب علوم الصف التاسع أساسي في اليمن لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis بصفته أحد أساليب المنهج الوصفي، وقد اشتملت الدراسة على جميع أسئلة الدروس وأسئلة الوحدات لكتاب العلوم بجزأيه الأول والثاني، حيث بلغ عددها (287) سؤالاً، وتوصل الباحث إلى نتائج عدة من أهمها: أن أسئلة المستوى الأول (التذكر) بمستويها الفرعيين (التعرف- الاستدعاء) وأيضًا أسئلة المستوى الثاني (الفهم) وبمستوياته الفرعية الستة قد تم مراعاتهما بما نسبته (81.07%)، بينما بقية المستويات الأربعة (التطبيق- التحليل- التقويم- الإبداع) وبمستوياتها الفرعية العشرة قد تم مراعاتها بنسبة (18.93%) فقط وهي نسبة منخفضة، وهذه المستويات تتطلب من التلميذ قدرات عقلية عليا، وقد أوصى الباحث بإعادة النظر من قِبل الباحثين على تطوير مناهج العلوم ومؤلفي كتب العلوم المدرسية في أسئلة الدروس وأيضًا أسئلة تقويم الوحدات الدراسية لكتاب علوم الصف التاسع أساسي بجزأيه الأول والثاني، وبما يراعي مستويات بلوم المعرفية المعدلة، وخاصة المستويات الأربعة الأخيرة لما لها من أثر كبير في اكتساب المهارات التفكيرية، والقيم والاتجاهات، وأيضًا الميول العلمية، واقتراح إجراء دراسة تحليلية مماثلة لمدى مراعاة محتوى الكتاب المدرسي للصف التاسع أساسي لمستويات بلوم المعدلة.

من خلال العرض السابق للدراسات التي اهتمت بتحليل أسئلة كتب العلوم في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة يتضح ما يأتي:

-هدفت هذه الدراسات بشكل أساس إلى الكشف عن مدى مراعاة أسئلة كتب العلوم لمستويات بلوم

المعرفية الأصيلة أو المعدلة، وهذا ما يعزز العلاقة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية.

–تناولت الدراسات السابقة تحليل أسئلة كتب العلوم في مراحل تعليمية مختلفة.

–أن معظمها دراسات لم تتناول البيئة الليبية؛ إذ يفتقر الأدب التربوي محليًا لدراسات تتناول، بشكل خاص، تحليل أسئلة كتب العلوم للكشف عن مراعاتها لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذا الجانب المهم، ومن ثم تفتح آفاقًا أمام دراسات تحليلية أخرى، تتناول أسئلة كتب العلوم بجميع فروعها ولجميع المراحل الدراسية ليتسنى الإفادة من هذه الدراسة والدراسات اللاحقة في أي عمليات تطوير مستقبلية للمناهج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهج المستخدم في الدراسة: استخدم الباحث في الدراسة الحالية أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis وهو من أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في دراسة مواد الاتصال؛ "ومع تفاوت الأهداف الخاصة بكل دراسة يُستخدم فيها تحليل المحتوى، إلا أنَّ لاستخدامه فيها جميعًا هدفًا أساسيًا، مؤداه تعرف اتجاهات المادة التي يتم دراستها، والوقوف على خصائصها بطريقة علمية منظمة وليس إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية" (طعيمة، 2004: 17).

مجتمع الدراسة وعينتها: إن مجتمع الدراسة هو نفسه عينتها وهو أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا.

إجراءات الدراسة:

حتى يتم الإجابة عن مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، قام الباحث بتحليل "أسئلة المراجعة" و"أسئلة ركن التفكير" وفقًا لما يأتي:

1. **تحديد هدف التحليل:** تصنيف "أسئلة المراجعة" و"أسئلة ركن التفكير" في كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي وفقًا لمستويات بلوم المعدلة.

2. **تحديد مجتمع التحليل وعينته:** يمثل مجتمع التحليل (123) سؤالاً وهذا العدد يمثل مجموع أسئلة المراجعة (85 سؤالاً)، وأسئلة ركن التفكير (38 سؤالاً) في كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي بجزأيه الأول والثاني وهي نفس عينة التحليل.

3. **تحديد فئات التحليل:** لما كان هدف التحليل هو تصنيف الأسئلة وفقًا لمستويات بلوم المعدلة فإن فئات التحليل في هذه الدراسة تُمثل بست فئات تحليلية هي: التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التقويم– الإبداع.

4. تحديد وحدة التحليل: بعد إطلاع الباحث على الأدب التربوي في هذا المجال، وعلى عديد من الدراسات السابقة، قام بتحديد وحدة التحليل لهذه الدراسة ممثلة بالمستويات الفرعية لمستويات بلوم المعدلة مع مؤشرات للتدليل عليها كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2): مستويات بلوم المعدلة ومؤشرات التدليل عليها

المستوى الرئيس	المستوى الفرعي	المؤشرات – فقرة السؤال تطلب من التلميذ المؤشرات الآتية↓
التذكر	التعرف	تذكر شيء موجود أمام التلميذ، ومألوف لديه، كالتعرف على خطوات العمل أو الإجراءات أو التعرف على رسوم سبق عرضها، أو أشكال تم التعامل معها أو استكمال بياناتها. ومن الأمثلة التي يمكن أن تقيس القدرة على التعرف أسئلة "الاختيار من متعدد"، أو التعرف على العبارات إذا كانت صحيحة أم خاطئة.
	الاستدعاء	استرجاع معرفة علمية سبق دراستها كذكر قانون، أو التدليل على المواقف بحقيقة علمية أو ذكر تعريفات.
الفهم	التفسير	معالجة المعلومات وتحليلها، ويتضمن ذلك إدراك العلاقات الواردة في المعطيات المقدمة مثل تفسير الأشكال والرسوم البيانية، وتعرف العلاقات المتضمنة وتعليلها.
	التصنيف	تقسيم ما أُعطى إلى مجاميع أو أصناف حسب خصائص كاللون، والحجم، والشكل، أو القيام بالترتيب من الأعلى إلى الأسفل، أو العكس، أو الترتيب بزيادة ... وغيرها.
	التلخيص	استعراض المفاهيم والأفكار الواردة ومعالجتها بلغة التلميذ، بهدف استخلاص جوهر الموضوع وأفكاره الرئيسة المرتبطة به، ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح دون الإخلال بالمعنى، كما يتضمن أيضًا تقديم أمثلة.
	الاستدلال	في ضوء المعطيات الوصول إلى إجابة، أو الاستنتاج في ضوء مُعطى أو التأمل لما تم تقديمه، وفي ضوء ذلك يأتي بالإجابة وفقًا لفهمه.
	المقارنة	المقارنة لمكونين في ضوء معطيات محددة، أو المقارنة في ضوء أوجه الشبه أو الاختلاف بين شيئين أو أكثر، عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.
	التوضيح	إعادة ما تم التعامل معه من معطيات ولكن بشكل متوسع يعكس فيه وجهة نظره في ما يتم تقديمه من أجل توضيح معناه.

المستوى الرئيس	المستوى الفرعي	المؤشرات – فقرة السؤال تطلب من التلميذ المؤشرات الآتية↓
التطبيق	التنفيذ	تطبيق ما تم تعلمه من ممارسة في خطوات تعيد ما تم ممارسته.
	الإجراء	تطبيق ما تم تعلمه من حقائق ومفاهيم وقوانين نظرية أو عملية في مواقف تعليمية جديدة سواءً داخل الصف أو خارجه.
التحليل	التمييز	تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، ويتطلب ذلك تفسير العبارات والأسباب، والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والعلاقات.
	التنظيم	البحث عن المعلومات، وتجميعها، ومن ثم تنظيمها، ويتضمن ذلك عرض المعلومات أو البيانات بصورة جديدة، وعلى نحو يسهل معه فهمها.
	عزو الأسباب	التفسيرات السببية التي يقدمها التلميذ للأحداث والظواهر، ويتضمن ذلك البحث عن أسباب نشوء ظاهرة أو حدوثها والقيام بإعطاء مسببات لتكوينها.
التقويم	التحقق	جمع معلومات أو بيانات في ضوء ما تم دراسته للتأكد من صحة حقيقة علمية أو قانون، أو إجراء تجريبي للوصول إلى نتيجة تم معرفتها مسبقًا أو التحقق من حدوثها.
	النقد	يقوم التلميذ –في ضوء المعلومات التي مر بها– بنقد موضوع أو فكرة أو إجراء معين في ضوء معايير محددة، ويتضمن ذلك ذكر مكامن القوة والضعف، واقتراح حلول أحيانًا. ومهمة النقد هو النظر في قيمة الشيء وتقييمه، وبمعنى آخر: عدم قبول القول أو الرأي قبل تمحيصه.
الإبداع	التوليد	توليد الأفكار ، والتوصل إلى فروض (حلول مقترحة) لحل مشكلة قائمة.
	التخطيط	القيام بعملية التخطيط وتنفيذ فكرة أو إجراء مكون لما تم تقديمه، ويتضمن ذلك ما ينبغي القيام به، أو ما يجب البحث عنه، أو وضع إجراءات لأداء مهمة ما.
	الإنتاج	الوصول إلى حلول أو نتائج غير مألوفة في ضوء ما تم توليده من فروض (حلول مقترحة)، وما وضع من إجراءات للتحقق من أصالة تلك الحلول أو النتائج.

أداة التحليل: بعد إطلاع الباحث على الأدب التربوي في هذا المجال، وعلى عديد من الدراسات السابقة، تم استخدام استمارة تمثل القيام بتحديد مستويات بلوم المعدلة كفئات تحليلية وأمام كل منها مستويات فرعية كوحدات تحليلية (ملحق 1).

صدق الأداة وثباتها: تم عرض أداة التحليل على مجموعة من الزملاء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية– جامعة عمر المختار تخصصي المناهج وطرق التدريس، والتقويم والقياس[2]، حيث أبدوا وجهات نظر حولها تم الأخذ بمعظمها، ولمحدودية هذه الملاحظات تم للباحث اعتماد أداة التحليل وارتأى بعدم وجود حاجة لمعرفة ثباتها، كون الأداة الصادقة ثابتة.

القيام بعملية التحليل: قام الباحث بتحليل عينة صغيرة من أسئلة الكتاب تمثلت في "أسئلة المراجعة" للفصل الأول من الجزء الأول (فصل: الضوء) وقد مثلت ما نسبته أكثر من (14%) من عينة التحليل.

صدق التحليل: تم عرض ما تم تحليله على نفس الزملاء الذين عرضت عليهم الأداة لحساب صدق المحكين مع المؤشرات التدليلية لوحدات التحليل والتعريفات الإجرائية لوحدات التحليل وأيضًا الهدف من التحليل، وتم أخذ ما أبدوه من ملاحظات بعين الاعتبار وتأكد الباحث من صدق التحليل ظاهريًا.

ثبات التحليل: بعد أسبوعين من القيام بعملية التحليل "لأسئلة المراجعة" للفصل الأول من الجزء الأول (فصل: الضوء) قام البحث نفسه بتحليل نفس الأسئلة مرة أخرى لمعرفة مدى وصول التحليل إلى نفس النتيجة إذا ما أعيد تحليله بعد فترة (طعيمة، 2004: 227)، وذلك بقسمة عدد فئات الاتفاق على عدد فئات أداة التحليل ووجد الباحث بأن معامل الثبات تام (=1.00). ولاستبعاد الذاتية وضمان أكبر قدر من الموضوعية في حساب معامل الثبات حسب الباحث معامل الثبات بين تحليله وتحليل باحثة أخرى[3] لنفس العين الصغيرة وكان معامل الثبات (= 00.94) وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى ثبات عملية التحليل ويُطمئن الباحث لاستخدام أداة تحليل المحتوى. وفي ضوء ذلك أكمل الباحث عملية التحليل حتى الانتهاء والوصول إلى النتائج.

عرض النتائج ومناقشتها

نص تساؤل الدراسة الحالية على ما يأتي:

ما مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة؟

ونظرًا لاحتواء كل فصل من فصول الكتاب على نوعين من الأسئلة، هما "أسئلة المراجعة" و"أسئلة ركن التفكير"، رأى الباحث أن يعرض النتائج مجملة أولاً ثم بصورة تفصيلية "لأسئلة المراجعة"

[2] أ.د/ محمد عبد الفتاح سعيد– أستاذ مناهج وطرائق تدريس، د/ سليمان سعد صالح– أستاذ مشارك تقويم وقياس، د/ عبد السلام سرقيوه– أستاذ مساعد مناهج وطرائق تدريس.

[3] أ/ نجوى محمد علي بالقاسم– معيدة بقسم الأحياء بكلية التربية– جامعة عمر المختار وباحثة ماجستير مناهج وطرائق تدريس العلوم بالأكاديمية الليبية– فرع الجبل الأخضر.

و"أسئلة ركن التفكير" كل على حدة.

1. النتائج المجملة لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل:

جدول (3): نتائج مجملة لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	مجموع التكرارات	نسبة تكرارات الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
التذكر	التعرف	40	%32.52	55	%44.72
	الاستدعاء	15	%12.20		
الفهم	التفسير	11	%8.94	30	%24.39
	التصنيف	2	%1.63		
	التلخيص	0	%0		
	الاستدلال	10	%8.13		
	المقارنة	3	%2.44		
	التوضيح	4	%3.25		
التطبيق	التنفيذ	0	%0	7	%5.69
	الإجراء	7	%5.69		
التحليل	التمييز	4	%3.25	23	%18.70
	التنظيم	11	%8.94		
	عزو الأسباب	8	%6.50		
التقويم	التحقق	1	%0.81	2	%1.63
	النقد	1	%0.81		
الإبداع	التوليد	3	%2.44	6	%4.88
	التخطيط	2	%1.63		
	الإنتاج	1	%0.81		
6 مستويات	18 وحدة	123	%	123	%100

في ضوء هدف البحث بالتعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، ومن خلال نتائج التحليل في جدول (3)

الذي يبين تكرار تلك الأسئلة وفقًا لتلك المستويات اتضح ما يأتي:

أن الأسئلة بصورة مجملة قد راعت مستويات بلوم المعدلة وفقاً لما يأتي:

-التذكر: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (55) ومثلت ما نسبته (44.72%)، وزعت على مستويين فرعيين هما: التعرف: وبلغ (40) تكرارًا ومثلت ما نسبته (32.52%)، والاستدعاء: وبلغ (15) تكرارًا ومثلت ما نسبته (12.20%).

-الفهم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (30) ومثلت ما نسبته (24.39%)، وزعت على (5) مستويات فرعية هي: التفسير: وبلغ (11) تكرارًا ومثلت ما نسبته (8.94%)، والتصنيف: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (1.63%)، والاستدلال: وبلغ (10) تكرارات ومثلت ما نسبته (8.13%)، والمقارنة : وبلغ (11) تكرارًا ومثلت ما نسبته (8.94%)، والتوضيح: وبلغ (4) تكرارات ومثلت ما نسبته (3.25%)، في حين لم يمثل مستوى "التلخيص" بأي نسبة.

-التطبيق: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (7) ومثلت ما نسبته (5.69%)، وهي نفس نسبة المستوى الفرعي "الإجراء"، بينما لم يمثل مستوى "التنفيذ" بأي نسبة.

-التحليل: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (23) ومثلت ما نسبته (18.70%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التمييز: وبلغ (4) تكرارات ومثلت ما نسبته (3.25%)، والتنظيم وبلغ (11) تكرارًا ومثلت ما نسبته (8.94%)، وعزو الأسباب وبلغ (8) تكرارات ومثلت ما نسبته (6.50%)

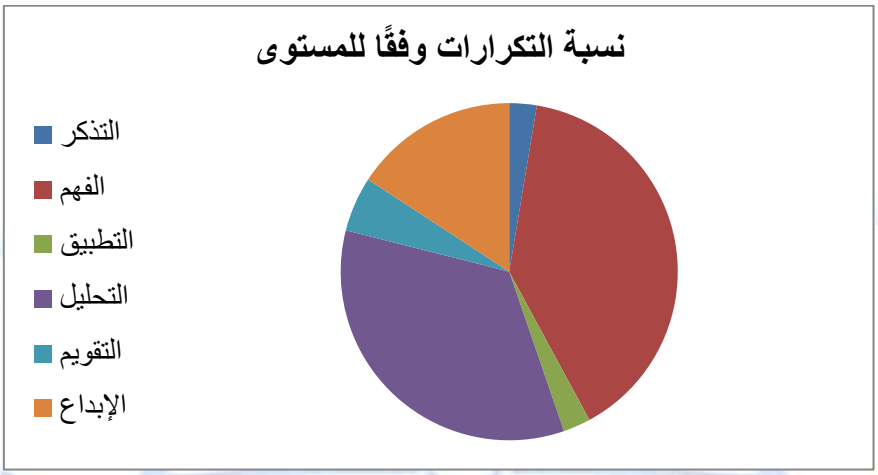
-التقويم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (1.63%)، وزعت على مستويين فرعيين هما: التحقق، والنقد وبلغ كل منهما تكرارًا واحدًا، ومثلت ما نسبته (0.81%) لكل منهما.

-الإبداع: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (6) ومثلت ما نسبته (4.88%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التوليد: وبلغ (3) تكرارات ومثلت ما نسبته (2.44%)، والتخطيط: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (1.63%)، والإنتاج وبلغ تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (0.81%).

ويلاحظ من خلال هذه النتيجة أنَّ المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في أسئلة الكتاب بما نسبته (69.11%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها ببقية النسبة حيث لا تتجاوز (30.90%) إلا أن مستوى التحليل بمفرده مثل (18.70%) من هذه النسبة، بينما كانت نسب مستويات التطبيق، والتقويم، والإبداع نسبًا ضئيلة وهي (5.69%)، (1.63%)، (4.88%) على الترتيب. وتعد النسبة المرتفعة لمستوى التحليل هي أهم ما تميز نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة (زيتون، 1990) حيث أن أسئلة

الكتاب ركزت على جانب التذكر بالدرجة الأولى، فالفهم ثم التطبيق وأهملت مستويات التحليل والتركيب والتقويم. ودراسة ريزنر وآخرون (Risner& etal, 1991) حيث أن الأسئلة موضع التحليل قد اهتمت بقياس المستويات الدنيا من التفكير (التذكر – الفهم) في حين لم تتعرض لقياس المستويات العليا للتفكير، كما تميزت نتائج الدراسة الحالية في مراعاة أسئلة الكتاب لمستوى التحليل (18.70%) عن دراسات (أبو ندى، 2000)، و(أبو دقة، 2004)، و (الشيخ، 2015) أيضًا.

ويوضح شكل (2) نسبة التكرارات وفقًا للمستوى للنتائج المجملة لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل.



شكل (2): نسبة التكرارات وفقًا للمستوى للنتائج المجملة لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل

2. النتائج التفصيلية لتحليل أسئلة الكتاب موضع التحليل:

وبصورة أكثر تفصيلاً يتناول الباحث فيما يأتي نتائج تحليل "أسئلة المراجعة"، و"أسئلة ركن التفكير" كل على حدة.

أ. نتائج تحليل "أسئلة المراجعة" للكتاب موضع التحليل:

جدول (4): نتائج تحليل "أسئلة المراجعة" للكتاب موضع التحليل

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	مجموع التكرارات	نسبة تكرارات الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
التذكر	التعرف	39	%45.88	54	%63.53
	الاستدعاء	15	%17.65		

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	مجموع التكرارات	نسبة تكرارات الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
الفهم	التفسير	6	%7.06	15	%17.65
	التصنيف	2	%2.35		
	التلخيص	0	%0		
	الاستدلال	4	%4.71		
	المقارنة	1	%1.18		
	التوضيح	2	%2.35		
التطبيق	التنفيذ	0	%0	6	%7.06
	الإجراء	6	%7.06		
التحليل	التمييز	2	%2.35	10	%11.76
	التنظيم	5	%5.88		
	عزو الأسباب	3	%3.53		
التقويم	التحقق	0	%0	0	%0
	النقد	0	%0		
الإبداع	التوليد	0	%0	0	%0
	التخطيط	0	%0		
	الإنتاج	0	%0		
6 مستويات	18 وحدة	85	%100	85	%100

في ضوء هدف البحث بالتعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، ومن خلال نتائج التحليل في جدول (4) الذي يبين تكرار "أسئلة المراجعة" وفقًا لتلك المستويات اتضح ما يأتي:

أن "أسئلة المراجعة" قد راعت مستويات بلوم المعدلة وفقاً لما يأي:

-التذكر: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (54) ومثلت ما نسبته (63.53%)، وزعت على مستويين فرعيين هما: التعرف: وبلغ (39) تكرارًا ومثلت ما نسبته (45.88%)، والاستدعاء: وبلغ (15) تكرارًا ومثلت ما نسبته (17.65%).

–الفهم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (15) ومثلت ما نسبته (17.65%)، وزعت على (5) مستويات فرعية هي: التفسير: وبلغ (6) تكرارات ومثلت ما نسبته (7.06%)، والتصنيف: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (2.35%)، والاستدلال: وبلغ (4) تكرارات ومثلت ما نسبته (4.71%)، والمقارنة: وبلغ تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (1.18%)، والتوضيح: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (2.35%)، في حين لم يمثل مستوى "التلخيص" بأي نسبة.

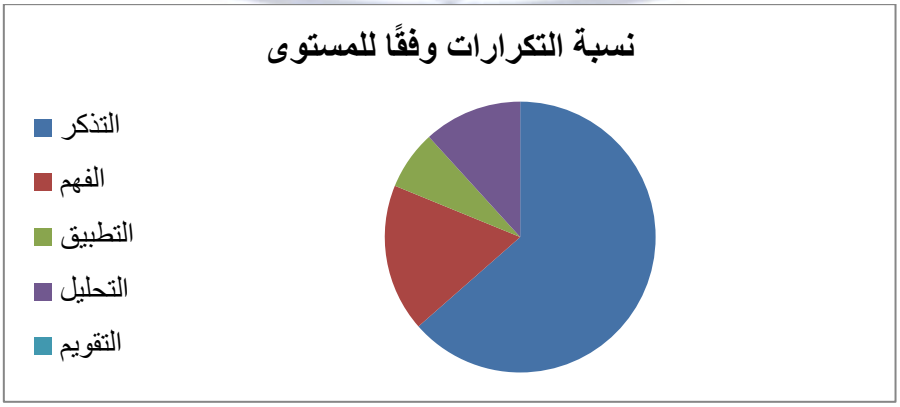
–التطبيق: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (6) ومثلت ما نسبته (7.06%)، وهي نفس نسبة المستوى الفرعي "الإجراء"، بينما لم يمثل مستوى "التنفيذ" بأي نسبة.

–التحليل: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (10) ومثلت ما نسبته (11.76%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التمييز: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (2.35%)، والتنظيم وبلغ (5) تكرارات ومثلت ما نسبته (5.88%)، وعزو الأسباب وبلغ (3) تكرارات ومثلت ما نسبته (3.53%)

–بينما لم يُمثل مستويا "التقويم" و"الإبداع " بمستوياتهما الفرعية بأي نسبة.

ويلاحظ من خلال هذه النتيجة أن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في "أسئلة المراجعة" بما نسبته (81.18%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها بنسبة لا تتجاوز (18.82%) وزعت ما بين مستويي التطبيق، والتحليل، بنسبتي (7.06%)، (11.76%) على الترتيب، بينما لم يحصل مستويا "التقويم"، و"الإبداع" على أية نسبة.

ويوضح شكل (3) نسبة التكرارات وفقًا للمستوى لنتائج تحليل "أسئلة المراجعة" للكتاب موضع التحليل.



شكل (3): نسبة التكرارات وفقًا للمستوى لنتائج تحليل "أسئلة المراجعة" للكتاب موضع التحليل

ب. نتائج تحليل "أسئلة ركن التفكير" للكتاب موضع التحليل:

جدول (5): نتائج تحليل "أسئلة ركن التفكير" للكتاب موضع التحليل

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	مجموع التكرارات	نسبة تكرارات الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
التذكر	التعرف	1	%2.63	1	%2.63
	الاستدعاء	0	%0		
الفهم	التفسير	5	%13.16	15	%39.47
	التصنيف	0	%0		
	التلخيص	0	%0		
	الاستدلال	6	%15.79		
	المقارنة	2	%5.26		
	التوضيح	2	%5.26		
التطبيق	التنفيذ	0	%0	1	%2.63
	الإجراء	1	%2.63		
التحليل	التمييز	2	%5.26	13	%34.21
	التنظيم	6	%15.79		
	عزو الأسباب	5	%13.16		
التقويم	التحقق	1	%2.63	2	%5.26
	النقد	1	%2.63		
الإبداع	التوليد	3	%7.89	6	%15.79
	التخطيط	2	%5.26		
	الإنتاج	1	%2.63		
6 مستويات	18 وحدة	38	%100	38	%100

في ضوء هدف البحث بالتعرف على مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لمستويات بلوم المعرفية المعدلة، ومن خلال نتائج التحليل في جدول (5) الذي يبين تكرار "أسئلة ركن التفكير" وفقًا لتلك المستويات اتضح ما يأتي:

أن أسئلة "ركن التفكير" قد راعت مستويات بلوم المعدلة وفقاً لما يأتي:

–التذكر: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى كانت تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (2.63%)، وهي نفس نسبة المستوى الفرعي "التعرف"، بينما لم يمثل مستوى "الاستدعاء" بأية نسبة.

–الفهم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (15) ومثلت ما نسبته (39.47%)، وزعت على (4) مستويات فرعية هي: التفسير: وبلغ (5) تكرارات ومثلت ما نسبته (13.16%)، والاستدلال: وبلغ (6) تكرارات ومثلت ما نسبته (15.79%)، والمقارنة: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (5.26%)، والتوضيح: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (5.26%)، بينما لم يمثل مستويا "التصنيف"، و"التلخيص" بأي نسبة.

–التطبيق: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى كانت تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (2.63%)، وهي نفس نسبة المستوى الفرعي "الإجراء"، بينما لم يمثل مستوى "التنفيذ" بأي نسبة.

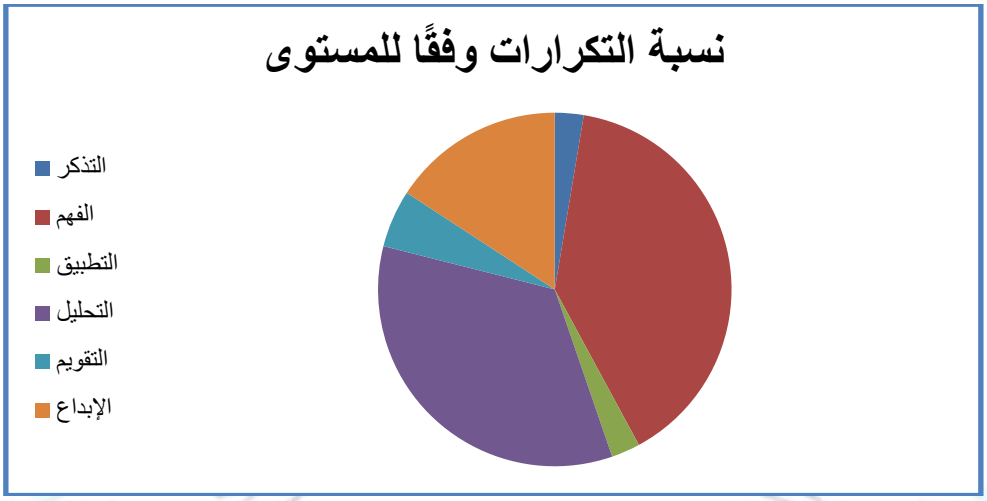
–التحليل: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (13) ومثلت ما نسبته (34.21%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التمييز: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (5.26%)، والتنظيم وبلغ (6) تكرارات ومثلت ما نسبته (15.79%)، وعزو الأسباب وبلغ (5) تكرارات ومثلت ما نسبته (13.16%)

–التقويم: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (2) ومثلت ما نسبته (5.26%)، وزعت على مستويين فرعيين هما: التحقق، والنقد وبلغ كل منهما تكرارًا واحدًا، ومثلت ما نسبته (2.63%) لكل منهما.

–الإبداع: تكرارات الأسئلة في هذا المستوى (6) ومثلت ما نسبته (15.79%)، وزعت على (3) مستويات فرعية هي: التوليد: وبلغ (3) تكرارات ومثلت ما نسبته (7.89%)، والتخطيط: وبلغ (2) من التكرارات ومثلت ما نسبته (5.26%)، والإنتاج وبلغ تكرارًا واحدًا ومثلت ما نسبته (2.63%).

ويلاحظ من خلال هذه النتيجة أن المستوى الأول (التذكر) والمستوى الثاني (الفهم) قد تم مراعاتهما في "أسئلة اركن التفكير" بما نسبته (42.10%) بينما بقية المستويات الأربعة والتي تتطلب أسئلتها من التلميذ قدرات عقلية عليا قد تم مراعاتها ببقية النسبة حيث بلغت (57.89%) وهي نسبة مميزة تعكس مسمى هذه الأسئلة والمسماة بأسئلة "ركن التفكير"، وزعت هذه النسبة على مستويات التطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع بالنسب الآتية (2.63%) (34.21%)، (5.26%)، (15.79%) على الترتيب.

ويوضح شكل (4) نسبة التكرارات وفقًا للمستوى لنتائج تحليل "أسئلة ركن التفكير" للكتاب موضع التحليل.



شكل (4): نسبة التكرارات وفقًا للمستوى لنتائج تحليل "أسئلة ركن التفكير" للكتاب موضع التحليل

الخاتمة

أولاً: توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- إجراء مراجعة لأسئلة كتاب العلوم المطور للصف التاسع وخصوصًا "أسئلة المراجعة" من قِبل القائمين على المناهج الدراسية، بحيث تراعي مستويات بلوم المعرفية المعدلة.
- زيادة أسئلة المستويات العقلية العليا (المستويات الأخيرة) لدورها في اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير والميول والاتجاهات العلمية.
- ضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية تتناول كيفية بناء الأسئلة بشكل عام وأسئلة كتب العلوم بشكل خاص.
- تشجيع معلمي العلوم على استخدام أسئلة الكتاب المدرسي كأداة تعليمية تعلمية.

ثانياً: الدراسات المقترحة

– ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المشابهة في مراحل دراسية أخرى.

الفئة التحليلية	وحدة التحليل	نتائج تحليل أسئلة كتاب علوم الصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا												مجموع تكرارات الوحدة التحليلية	نسبة تكرار الوحدة التحليلية	مجموع تكرارات المستوى	نسبة التكرارات وفقًا للمستوى
		الجزء الأول						الجزء الثاني									
		الفصول						الفصول									
		الأول		الثاني		الثالث		الأول		الثاني		الثالث		الرابع			
		جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار	جميع الأسئلة	تكرار		
التذكر	التعرف																
	الاستدعاء																
الفهم	التفسير																
	التصنيف																
	التلخيص																
	الاستدلال																
	المقارنة																
	التوضيح																

التطبيق	التنفيذ																		
	الإجراء																		
التحليل	التمييز																		
	التنظيم																		
	عزو الأسباب																		
التقويم	التحقق																		
	النقد																		
الإبداع	التوليد																		
	التخطيط																		
	الإنتاج																		
6 مستويات	18 وحدة		10 %0																10 %0

المراجع

– أبو دقة، سناء (2004). تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع أساسي، **المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين (متغيرات العصر)**، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

– أبو ندى، أحمد محمد (2000). تحليل أسئلة كتب العلوم بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظات غزة– فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية– غزة.

– أبو الفتوح، محمد (1997). تقويم الأسئلة المتضمنة في كتابي العلوم للصفين الرابع والخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **المجلة المصرية للتقويم التربوي**، المركز القومي للامتحانات والتقويم، المجلد (1)، العدد (5)، القاهرة.

– الخطايبة، عبد الله (2001). مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، **ورقة عمل غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

– الخليفة، حسن جعفر (1996). التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية "رؤية منهجية جديدة"، **منشورات جامعة عمر المختار**– ليبيا.

– زيتون، عايش (1990). دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى أسئلة كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، المجلد العاشر، القاهرة.

– السعيد، سعيد (1993) تقويم أسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، **مجلة التربية المعاصرة**، القاهرة.

– الشيخ، عبد الغني يحيى عبد الله (2011). **تحليل المحتوى في العلوم الطبيعية**، دمشق للطباعة والنشر، إب.

– الشيخ، عبد الغني يحيى عبد الله (2015). تحليل أسئلة علوم الصف التاسع أساسي في اليمن في ضوء مستويات بلوم المعدلة، **المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**، العدد (3) إبريل 2015، 23– 48.

– طعيمة، رشدي أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، **سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس**، الكتاب التاسع عشر، دار الفكر العربي، القاهرة.

– عدس، محمد (1996). **المعلم الفعال والتدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان.

علام، صلاح الدين (2007). **التقويم التربوي البديل "أسسه النظرية والمنهجية، وتطبيقاته الميدانية"**، دار الفكر العربي، القاهرة.

- عليان، شاهر ربحي (2010). **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها "النظرية والتطبيق"**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان.

- فضل، نبيل (1998). مقومات تنمية الثقافة العلمية واتخاذ القرار في تعليم العلوم (دراسة نقدية)، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجد 3، العدد 49، 235- 299.

- Chiappetta, L.; A. Fillman, and H. Sethna. (1991). A Method to Quantify Major Themes of Scientific Literacy in Science Textbooks. **Journal of Research in Science Teaching**, 28 (8): 713- 725.

- Risner G.P &et.al,(1991). Level of Questioning In Current Elementary Textbooks, What The Future Holds ? **An Abstract of ERIC**

- Wilem, W (1986). Questioning Skills for Teachers, Washington DC: **National Education Association**.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية

The level of perceived organizational support among employees at the College of Arts and Sciences in Qamnes and its relationship to organizational citizenship behavior

هالة حميد عبد السلام

Halah Hameed Abdulsalam

محاضر بقسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية الآداب والعلوم قمينس

Lecturer in the Department of Educational Administration and Planning - College of Arts and Sciences, Qamnes

halahamid2018@gmail.com

الملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم–قمينس، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين من وجهة نظرهم، كذلك الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمية كما يدركه العاملون بكلية الآداب والعلوم– قمينس، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في آراء المبحوثين، حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية الذي يمكن أن يُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة). وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة بالإضافة إلى الاستبانة بصفتها أداة للدراسة والتي تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (34) فرداً، وقد توصلت الدراسة بعد استخدام الأساليب الإحصائية إلى أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس قد جاء بمستوى متدنٍ، كما وأنَّ مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس جاء بمستوى متوسطٍ، وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم /قمينس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين أراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية الذي يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية : الدعم التنظيمي، المواطنة التنظيمية، سلوك المواطنة، العاملين.

Abstract

The current study aimed to identify the level of organizational support perceived by employees at the College of Arts and Sciences/Qaminis, and the level of organizational citizenship behavior among employees from their point of view, as well as to reveal whether there is a correlation between organizational support and organizational citizenship behavior as perceived by employees at the College of Arts and Sciences/Qaminis. And to reveal whether there is a difference between the responses of members of the research community regarding the level of perceived organizational support and the level of organizational citizenship behavior, which can be attributed to the variables (academic qualification - years of experience). The descriptive, correlational approach was also used, and the study also used a questionnaire, which was applied to a sample of (34) individuals After using statistical methods, the study concluded that the level of perceived organizational support among employees at the College of Arts and Sciences, Qaminis, was at a low level, and the level of organizational citizenship behavior among employees at the College of Arts and Sciences, Qaminis, was at a moderate level. The results also concluded that there was a correlation between perceived organizational support and And organizational citizenship behavior among employees at the College of Arts and Sciences / Qaminis. The results also showed that there is no difference between the responses of members of the research community regarding the level of perceived organizational support and the

level of organizational citizenship behavior that can be attributed to the variables (academic qualification - years of experience).

Key Words : Organizational support, organizational citizenship, citizenship behavior, employees..

المقدمة :

أصبح الاهتمام بالعنصر البشري يحظى بأهمية خاصة في المنظمات الحديثة، وبخاصةٍ مع اشتداد المنافسة، وتعقد المهام الوظيفية، كما أن نجاح المنظمات أو فشلها في تحقيق أهدافها يعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة العنصر البشري، الذي يمثل نقطة قوة في جميع المنظمات، ومن هذا المنطلق ركز الفكر الإداري والسلوكي المعاصر على الاستفادة من نتائج البحوث، التي تدرس سلوكيات الأفراد داخل المنظمات، ومحاولة ترسيخ القيم والسلوكيات الإيجابية لدى الأفراد في بيئة العمل (العنزي، القرني :2018).

وكثيراً ما تضمنت أدبيات الإدارة، كماً من الدراسات والبحوث، التي تسعى إلى فهم العلاقة بين الموظفين والمنظمات التي يعملون بها، ومن أبرز تلك المتغيرات التي أخذت الدراسات السلوكية تسلط الأضواء عليها في السنوات الأخيرة، هو ما عُرف بالدعم التنظيمي المدرك، والذي يعود في نشأته إلى نظريتي التبادل الاجتماعي والمنفعة المتبادلة (المالكي: 2019).

حيث تفترض نظرية الدعم التنظيمي وجود علاقة تبادلية بين المنظمة والعاملين بها، إذ ترى أن معتقدات العاملين بها تتفاعل وتتأثر بمدى تقدير المنظمة لإسهاماتهم وجهودهم، وذلك من خلال الاهتمام بالتعاملات المادية كالمكافآت والعلاوات والترقيات، وكذلك التعاملات الشخصية على حدٍ سواء كالعلاقات العامة بين أفراد المنظمة، وبذلك يُكونَ المرؤوسون بعض المعتقدات، والتي يطلق عليها مصطلح الإحساس أو إدراك الدعم التنظيمي (العبد اللطيف، القرني: 2018).

وهذا يعني أن العلاقات التبادلية مع المنظمة، تعد من الأمور بالغة الأهمية بالنسبة للفرد؛ لأنها إحدى الطرائق التي يمكن من خلالها تعزيز التزامه اتجاه المنظمة، وحثه على تقديم المزيد من العطاء والدعم للمنظمة، وذلك في مقابل الاحترام والتقدير الكافي، وتعتقد الباحثة أن الدعم التنظيمي له علاقة بمتغيرات تنظيمية أخرى، من ذلك متغير سلوك المواطنة التنظيمية، فالدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية يُعدان في الوقت ذاته عنصران أساسيان لنجاح أي منظمة وتحقيق أهدافها.

وقد حظي مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية باهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية بصفةٍ عامةٍ، وفي مجال الإدارة بصفةٍ خاصةٍ، نظراً للمزايا العديدة التي تعود على المنظمة نتيجة تبنَي العاملين بها لهذا السلوك (بن رجم : 2018).

وتبرز أهمية سلوك المواطنة بوصفه سلوكاً إضافياً في الآثار الإيجابية التي يتركها على المنظمات، إذ يخلق تفاعل إيجابي بين أعضاء المنظمة، ويعزز من انتمائهم إليها، ويرفع مستوى رضائهم الوظيفي وروحهم المعنوية، ومردوديتهم في الأداء، الأمر الذي يسهم في تحقيق أهداف المنظمة (شلابي : 2016).

وتأسيساً على كل ما سبق تأتي هذه الدراسة محاولةً للتعرف على مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس وما إذا كانت له علاقة بسلوك المواطنة التنظيمية.

مشكلة الدراسة:

تسعى معظم مؤسسات التعليم العالي إلى تكوين مشاعرٍ واتجاهاتٍ إيجابيةٍ لدى العاملين فيها، وذلك باعتبارهم المتغير الأهم في انطلاق أي عملٍ وضمان نجاحه، لذا فإن اعتقاد العاملين بأن المنظمة تهتم بهم، وتدعمهم بالقدر الكافي، وتقدر مدى إسهاماتهم في نجاحها وتحقيق أهدافها، سينعكس إيجابياً بزيادة الرضا والالتزام والانتماء للمنظمة، والوصول لسلوك المواطنة التنظيمية، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (أبو حشيش : 2018) حيث ترى أن هناك دوراً وسيطاً للدعم التنظيمي في قيم سلوك المواطنة التنظيمية، ورأت دراسة (المالكي : 2019) أيضاً أن اعتقاد الموظفين أن المنظمة تهتم بهم وتقدر مدى دورهم في إنجاحها وتحقيق أهدافها، وتوفر لهم الأمن الوظيفي والاستقلالية والتدريب، سينعكس أيضاً إيجاباً بزيادة الرضا والانتماء للمنظمة والوصول لسلوك المواطنة التنظيمية، وعليه تم تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي : **ما مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم- قمينس من وجهة نظرهم ؟

2- ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم- قمينس من وجهة نظرهم ؟

3- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية كما يدركه العاملون بكلية الآداب والعلوم/ قمينس ؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة جوانب، أهمها أنها تتناول متغيرين لم يتم تناولهما بالقدر الكافي من قبل الباحثين في مجال الإدارة التربوية في البيئة العربية عامةً والليبية خاصةً – في حدود علم الباحثة، مما قد يسهم في إثراء المكتبة العربية بموضوعٍ جديدٍ، كما تُعد هذه الدراسة مهمة، كونها تلقي الضوء على مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم– قمينس، وهذا من شأنه أن يوفر لإدارة الكلية معلوماتٍ مهمة، يمكن أن تساعد في التركيز على العناصر الحاكمة، لتحقيق مستويات مرتفعة من الإدراك، وما يترتب على ذلك من استقرار الكلية وزيادة فعاليتها، خاصةً وأن هذا الدعم يشكل حافزاً ودافعاً للعامل نحو بذل أقصى جهد لضمان سير العمل بالشكل الصحيح.

كما تكتسب أهميتها من أهمية تبني العاملين لسلوك المواطنة التنظيمية الذي يزيد من دافعية العامل واهتمامه بالعمل، ويؤمّل من نتائجها أن تضفي المزيد من الفهم لطبيعة العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في كلية الآداب والعلوم–قمينس.

أهداف الدراسة:

انسجاماً مع تساؤلات السابقة فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس.

2- الكشف عن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس.

3- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية كما يدركه العاملون بكلية الآداب والعلوم– قمينس.

4- الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

5- الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

حدود الدراسة :

- **الحد الموضوعي :** اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية.

- **الحدود البشرية :** اقتصرت الدراسة على العاملين بكلية الآداب والعلوم–قمينس.

- **الحدود المكانية:** تمثلت الحدود المكانية لهذه الدراسة بكلية الآداب والعلوم– قمينس.

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2022 –2023).

مصطلحات الدراسة:

- **الدعم التنظيمي المدرك:**

ويمكن تعريفه إجرائياً : بأنه الدرجة التي يدرك عندها العامل بأن الكلية التي يعمل بها، تهتم به وتثمن مجهوداته، وتقدر أفكاره، مما يخلق لديه مشاعر إيجابية ناحية المنظمة تنعكس في ممارستهم لسلوكيات تدعم أهداف الكلية.

- **سلوك المواطنة التنظيمية:**

ويعرف إجرائياً: بأنه ذلك السلوك الطوعي النابع من الفرد، والذي يُعبّر عنه في هذه الدراسة من خلال الأبعاد الآتية (الإيثار– اللطف والكياسة – الروح الرياضية – السلوك الحضاري).

الإطار النظري:

أولاً/ الدعم التنظيمي المدرك:

- **مفهوم الدعم التنظيمي المدرك:** قُدمت العديد من التعريفات والمفاهيم الخاصة بالدعم التنظيمي حيث عُرف " بأنه مدى تقدير المنظمة للعاملين بها، ومساهماتها بالاهتمام برفاهيتهم، والذي يتمثل بالتوزيع العادل لمكافآت العمل، مقابل الجهود المبذولة منهم، لتلبية أهداف المنظمة، والتي تدل على اهتمام المنظمة بمساهمات العاملين، وتشمل المكافآت المادية، مثل : الأجور، والبدلات، والمزايا الاجتماعية والعاطفية، مثل : الاحترام ودعم المشرفين " (منصور، عاشور: 2016 :45).

كما يُعرف بأنه " إدراك الفرد بأن المنظمة التي يعمل بها تكافئ الأداء الجيد، وتعتني به وترعاه، أو هي تلك العوامل التي تحمي الموظفين من الآثار الضارة من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم، من خلال اهتمام المنظمة بهم وتوفير الرفاهية لهم " (الكعبي : 2016 :7).

ومما تقدم يتضح أن هناك تفاوتاً في الطرح لمفهوم الدعم التنظيمي، حيث ترى بعض التعريفات أن العاملين يستخدمون إدراكهم لتقييم مدى اهتمام المنظمة بإرضاء وإشباع حاجاتهم وتعويض جهودهم، في مقابل تحقيق تطلعات وأهداف المنظمة، بينما يستند تعريف آخر على أن زيادة الاهتمام بالعاملين من خلال إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية تجعلهم متعلقين بالمنظمة، وذلك لأن الدعم التنظيمي يقوم برفع توقعات العاملين بأن المنظمة سوف تكافئ جهودهم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن إدراكات الدعم التنظيمي تتفاوت من عامل لآخر ضمن البيئة التنظيمية نفسها، فقد يبني البعض إحساسهم بالدعم التنظيمي على بعض العوامل، ومنها على سبيل المثال: استعداد المنظمة لتقديم المساعدة أو لمدى توفيرها لفرص تدريبية في المجالات المرتبطة بعملهم، أو التشجيع المستمر لهم، أو تهيئة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات والتأثير على سياسات العمل (الكعبي : 2016).

– **أهمية الدعم التنظيمي المدرك:** تتضح أهميته في النتائج التي يكمن أن يحققها، حيث يعزز من جهود العاملين في المنظمة؛ مما يؤدي إلى زيادة الجهد المبذول نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، ويقلل الآثار السلبية لبعض سلوكيات وتصرفات العاملين داخل المنظمة، مما يؤدي إلى انخفاض معدل التغيب وترك العمل في المنظمة، ويقلل من ظاهرة دوران العمل (العنزي، القرني :2018).

كما يسهم في تدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو العمل الإبداعي والابتكاري، ودعم الاتجاه نحو العمل الجماعي، كذلك يقود العاملين إلى زيادة اجتهادهم لأداء مهام وظيفية خارج ما هو مطلوب منهم، لتعزيز مشاركتهم في سلوكيات الدور الإضافية، كذلك له دور قوي ومؤثر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي (منصور، عاشور: 2016).

– **أبعاد الدعم التنظيمي المدرك** : تشير الدراسات العربية كدراسة (العبد اللطيف : 2018)، (المهيوب : 2018)، (الشعلان : 2014)، إلى أن أبعاد الدعم التنظيمي المدرك تتمثل في أربعة أبعاد رئيسة هي :

1– العدالة التنظيمية : تعود جذور هذا المفهوم إلى نظرية العدالة التي تفترض أن العامل يوازن ويقارن بين ما يحصل عليه بعدالة من الموارد مع معدل ما يحصل عليه الآخرين من تلك الموارد، وعندها يشعر العامل بالأمان والمساواة في آن واحد، وفي الجانب الآخر فغياب العدالة يمكن أن يؤدي إلى خلق حالة من التوتر وممارسة سلوكياتٍ سلبيةٍ تؤثر سلباً في المنظمة.

2– المشاركة في اتخاذ القرارات : إن مشاركة الإدارة للعاملين في اتخاذ القرارات يُعد مصدراً مهماً من مصادر إحساسهم بالدعم التنظيمي، حيث تجعلهم يشعرون بقيمتهم وإنسانيتهم، والاجتهاد في

طرح الأفكار التي من شأنها تحسين طرق العمل، والحد من الصراعات، وتعزيز الالتزام بأهداف المنظمة.

3- سلوك القادة المساندة للمرؤوسين : يُعد الدعم القيادي أحد المكونات المهمة في مفهوم الدعم التنظيمي، فسلوك العاملين ما هو إلا انعكاس لسلوك قادتهم، حيث يؤثر السلوك القيادي في سلوك العاملين في المنظمة، فالعلاقة التبادلية بين ربّ العمل والعامل لا تعتمد فقط على الجوانب الشخصية، مثل النفوذ والخدمة والمعلومات، وإنما تعتمد أيضاً على الجوانب الاجتماعية الشعورية المتمثلة في الاحترام والتقدير والتوافق والدعم.

4- دعم وتأكيد ذات العاملين : يشير هذا البعد إلى اعتقاد العاملين أن بمقدورهم تلبية وتحقيق احتياجاتهم عن طريق المشاركة الإيجابية في أدوار متنوعة داخل المنظمة، وقد فرق الباحثون بين دعم وتأكيد الذات لدى العاملين، ودعم وتأكيد الذات المرتبط بمهامٍ محددةٍ، ذلك أنَّ تأكيد الذات لدى العاملين يرتبط بالكيان العام والشامل للفرد طوال فترة تواجده داخل المنظمة، بينما يشير تأكيد الذات المرتبط بمهام محددة بأنّه ذلك الذي ينتهي بمجرد الانتهاء من نشاطٍ أو مهمةٍ معينةٍ أو دورٍ محددٍ داخل المنظمة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على هذه الأبعاد في تحديد مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم- قمينس، حيث تتوقع الباحثة أن يكون لهذه الأبعاد تأثير في تحديد مستوى إدراك الدعم التنظيمي لدى العاملين.

ثانياً/ سلوك المواطنة التنظيمية:

- **مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية:** ظهر مصطلح (سلوك المواطنة التنظيمية) أو كما يُشار إليه في بعض المراجع بعدة مسميات (كالدور الإضافي، والسلوك الحضاري، والمشاركة التطوعية، والسلوك غير المكلف أو سلوك التلقائية المؤسسية)، ظهر لأول مرة في نهاية السبعينيات على يد "Organ" عندما عرفه بأنه سلوكيات مرتبطة بالعمل ولا يتضمنها الوصف الوظيفي الرسمي، وهي لا ترتبط بنظام المكافآت الرسمية، وهي تدعم الأداء الفعال للمنظمة " (الفرجاني: 100: 2017).

أو هو" السلوك الوظيفي الذي يؤديه الموظف طواعية، ويتعدى حدود الواجبات الوظيفية المحددة له، كما أنه لا يتم مكافأته من خلال هيكل الحوافز الرسمية بالمنظمة " (أبو حشيش :106: 2018).

كما عُرف بأنه " سلوك إيجابي يمارسه الفرد، ويساعد على إنجاز العمل بنجاح، ويتضمن مساعدة الزملاء، والمحافظة على أنظمة العمل، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات، وتحمل الظروف القاسية للعمل دون تذمر" (أحمد :2017 :6).

ورغم تعدد تعريفات سلوك المواطنة فإنها اجمعت بأن كل ما يقوم به العامل من سلوكيات في المنظمات هي سلوكيات طواعية اختيارية أي برغبةٍ منه، ولا تندرج في التوصيف الوظيفي الخاص به، حيث لا تتم مكافأته من خلال نظام الحوافز الرسمية أو معاقبته ما لم يقم بها، وأن من شأن هذا السلوك أن يسهم في زيادة فعالية المنظمة والارتقاء بمستوى أدائها.

– **أهمية سلوك المواطنة التنظيمية:** تأتي أهمية سلوك المواطنة التنظيمية في أنها تساعد في تحسين الأداء الكلي للمنظمة عن طريق إدارة العلاقات التبادلية بين العاملين في الأقسام والإدارات، مما قد يسهم في زيادة حجم المخرجات الكلية المنجزة، وإتاحة الفرصة أمام الفرد لممارسة الديمقراطية من حيث اختياره لنوع النشاط الذي يرغب المشاركة فيه واختيار التوقيت المناسب له (نوح: 2012).

كما أنها توطد العلاقات بين الأفراد والجماعات مما ينعكس إيجابياً على الأداء المتميز، ويزيد من كفاءة وفاعلية العاملين في العمل، كذلك تسهم في تعزيز روح الولاء والانتماء، وتقليل معدل دوران العمل وتحسين مستوى الأداء (أمين :2021).

– **أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية:** تناول الباحثون أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية من أوجه مختلفة فنهاك من يختزلها في بعدين رئيسين وهما: **البعد الفردي، والبعد التنظيمي**، وهناك من يحددها في خمسة أبعاد رئيسة هي:

1– الإيثار: ويقصد به المساهمة التي يقدمها الفرد للأشخاص الذين من حوله كمساعدة زميل له أو رئيسيه في المهام المتعلقة بالعمل، دون أي مقابل أو توقع نوع من المكافأة، مما يعكس تفضيل أو إيثار الفرد للآخرين على نفسه (الخرشه : 2015).

2– الكياسة: وتعني محاولة الفرد منع وقوع المشكلات المتعلقة بالعمل، وإدراك الفرد مدى تأثير سلوكه على الآخرين، وعدم الاستغلال أو التعدي على حقوق الآخرين، وتجنب إثارة المشاكل معهم.

3– الروح الرياضية: ويقصد بها تحمل أي أوضاع سيئة في العمل، أو متاعب شخصية مؤقتة كانت أو بسيطة ومحاولة التغلب على المعوقات القائمة دون تذمر أو شكوى، واستغلال الوقت في العمل وخدمة الآخرين (الشنطي : 2015).

4- السلوك الحضاري: أو ما يطلق عليها بفضيلة المدنية، ويشير إلى سلوكيات ونشاطات يبديها الفرد، من خلال المساهمة البناءة في إدارة أمور المنظمة، وتقديم مقترحات تفيدها وتطورها، وتأدية العمل بصورة تساعد في المحافظة على سمعتها (نجم وآخرون : 2018).

وعليه فإن الدراسة الحالية قد تبنت الأبعاد السابقة لقياس مستوى سلوك المواطنة التنظيمية.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرض لكل الدراسات التي تناولت الدعم التنظيمي المدرك وسلوك المواطنة التنظيمية والتي أجريت في مؤسسات التعليم العالي، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات من الأقدم إلى الأحدث:

أولاً/ الدراسات التي تناولت الدعم التنظيمي المدرك:

هدفت دراسة (الشعلان : 2014) إلى معرفة الدعم التنظيمي المدرك لدوافع الموظفات الإداريات، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية للدعم التنظيمي المدرك لدوافع الموظفات السابقة، تُعزى إلى متغيرات : (العمر، الوظيفة، المؤهل العلمي، المرتبة الوظيفية، سنوات الخبرة)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، وخلُصت الدراسة إلى أن الدعم التنظيمي المدرك لدوافع التقدير والإنجاز لدى الموظفات الإداريات، قد جاء في المرتبة الأولى يليها محوري الدعم التنظيمي لدوافع العلاقات الإنسانية ثم الدعم التنظيمي للحوافز، وأخيراً الدعم التنظيمي لدوافع تقدير الذات، وقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدعم التنظيمي المدرك لدوافع الموظفات، لمحاور الدراسة تبعاً للمتغيرات (العمر، المؤهل، المرتبة الوظيفية، سنوات الخبرة)، بينما وجدت فروق ذات دلالةٍ احصائيةٍ تعزى إلى الوظيفة حيث ارتفعت الحاجة إلى الدعم التنظيمي لدوافع الموظفات عند الموظفات اللاتي يشغلن وظائف غير إشرافية عنها لمن يشغلن وظائف إشرافية.

بينما هدفت دراسة (جلاب وآخرون: 2016) إلى تحديد الدور الذي يؤديه الدعم التنظيمي المدرك في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى عينة من تدريسي الكليات الأهلية، حيث بلغ حجم العينة (248) تدريسياً، واعتمدت على الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات من أهمها، أن هناك دعماً تنظيمياً واضحاً لدى التدريسيين في الكليات الأهلية أسهمت بتقديمه الكليات للتدريسيين، وأن زيادة الدعم التنظيمي المدرك له دلالة في تعزيز الانغماس الوظيفي.

أما دراسة (العجارمة : 2020) فقد هدفت إلى التعرف على الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمخرجات العمل من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، واختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك، وعلاقته بمخرجات العمل وفقاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة)، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (240) رئيس قسم أكاديمي، وأظهرت النتائج أن درجة توافر الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية في العاصمة عمان من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، قد جاءت متوسطة، كذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة بين متوسطات استجابة رؤساء الأقسام الأكاديميين، لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك، ودرجة توافر مخرجات العمل في الجامعات الأردنية في العاصمة عمان. كما أظهرت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة رؤساء الأقسام الأكاديميين، لدرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك، بالجامعات الأردنية في العاصمة عمان، باختلاف متغيري(الجنس، والكلية) على الدرجة الكلية لصالح الإناث، والكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغيرات (مصدر الحصول على آخر مؤهل، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة).

ثانياً/ الدراسات التي تناولت سلوك المواطنة التنظيمية:

سعت دراسة (الطبولي وآخرين : 2015) إلى معرفة مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيأة التدريس في جامعة بنغازي، وتوضيح علاقة الإحساس بالعدالة التنظيمية بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (276) عضو هيأة تدريس، واعتمدت الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيأة التدريس في جامعة بنغازي وفي جميع الأبعاد المكونة لهذا السلوك، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في ذلك الإحساس تُعزى لمتغيري (النوع، والمؤهل العلمي)، وعلى خلاف ذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيأة التدريس بجامعة بنغازي تُعزي لمتغير (الدرجة العلمية).

أما دراسة (الفرجاني: 2017) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاده (الإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ووعي الضمير) لدى العاملين في المعهد العالي للمهن الطبية بمدينة بنغازي، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى العاملين في المعهد العالي للمهن الطبية بمدينة بنغازي تُعزى لبعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، مدة الخدمة). وقد استخدمت الاستبانة،

وبلغ حجم مجتمع الدراسة (110) موظفاً وقد أشارت النتائج إلى أن المستوى العام لسلوك المواطنة التنظيمية في جميع أبعاده لدى العاملين بالمعهد، قد جاء بمستوى مرتفعٍ، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطات آراء أفراد العينة نحو سلوك المواطنة وأبعاده تعزى إلى (النوع الاجتماعي والعمر ومدة الخدمة بالمعهد).

في حين هدفت دراسة (الشهري : 2019) إلى الكشف عن مستوى ممارسة أعضاء هيأة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الحكومية الجزائرية من وجهة نظر قادتها الأكاديميين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وعلى أداة الاستبانة، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تمثلت في (100) موظف ممن يشغلون مناصب قيادية بجامعتي (بومرداس) و(الجزائر)، وكشفت النتائج عن وجود مستوياتٍ متوسطةٍ من ممارسة أعضاء هيأة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، كما أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تقدير المبحوثين لمستوى ممارسة أعضاء هيأة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية، تعزى فقط للمتغير الشخصي (المؤهل العلمي)، في حين لم تسجل باقي المتغيرات (الجنس، العمر، الخبرة، الجامعة) أي فروقٍ تذكر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مفهومي الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمي، يمكن القول إن تلك الدراسات قد أسهمت إلى حدٍ كبيرٍ في تعزيز الدراسة الحالية، وتوضيح مساراتها، وذلك من حيث مساهمتها في صياغة المشكلة، وتحديد المنهجية المناسبة لها، وبناء خلفيةٍ معرفيةٍ للإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة وتحليل وتفسير النتائج.

وفي الوقت ذاته تتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بدراستها لمستوى الدعم التنظيمي المدرك، وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية؛ مما يكسب هذه الدراسة أهميةً وإضافةً علميةً، إذ لم تتطرق الدراسات السابقة على حد علم الباحثة إلى دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين، حيث إنَّ كل تلك الدراسات تطرقت إما لكل متغير بشكلٍ منفردٍ أو مع متغيراتٍ أخرى.

إجراءات الدراسة الميدانية:

يتناول هذا الجزء وصفاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي تم القيام بها لتحقيق أهداف الدراسة.

أولاً/ منهج الدراسة: تحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب لهذه الدراسة.

ثانياً/ مجتمع الدراسة وعينتها: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس والبالغ عددهم (65) فرداً، ونظراً لنقص ردود أفراد العينة تم اختيار نوع عينة الدراسة عشوائية نسبية أي ما نسبته (50%) وعليه تكونت عينة الدراسة من (34) فرداً، وفيما يلي عرض لخصائص عينة الدراسة كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (1)

النسبة المئوية والتكرارات لعينة الدراسة حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دبلوم	15	%1.44
بكالوريوس/ ليسانس	13	%1.38
ماجستير/ دكتوراه	6	%1.17
المجمـوع	34	%100
سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	1	%1.02
من 6 إلى 10 سنوات	13	%1.38
أكثر من 11 سنة	20	%1.58
المجموع	34	%100

يشير الجدول إلى أنّ ما نسبته (1.44%) من مجموع المبحوثين هم ممن يحملون مؤهل الدبلوم، في حين شكل حملة البكالوريوس/ ليسانس ما نسبته (1.38%)، وممن يحملون مؤهل الماجستير/ دكتوراة ما نسبته (1.17%)، وعليه فإن ذلك يُعطي مؤشراً إيجابياً مفاده أن هنالك نسبة لا بأس بها من حملة الشهادات العليا في مناصب إدارية مختلفة بالكلية.

كما يتبين من الجدول أن نسبة الأفراد المبحوثين ممن خبرتهم (أكثر من 11 سنة) قد بلغت (1.58%)، وهذا يعني أن غالبية المبحوثين هم ممن يتمتعون بخبرةٍ جيدةٍ، بينما بلغت نسبة من خبرتهم (6 إلى 10 سنوات) (1.38%)، في حين شكل من تقل خبرتهم عن **5 سنوات ما نسبته** (1.02%).

ثالثاً/ أداة الدراسة: تم الاعتماد على الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات والتي تألفت من قسمين:

- **القسم الأول:** يحتوي على معلوماتٍ عامةٍ تمثلت في البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة وهي : (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

- **القسم الثاني:** يتألف من محورين : **المحور الأول** ويتناول أبعاد الدعم التنظيمي المدرك، و**المحور الثاني** يتناول أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية، وقد خصصت للقسم الثاني بدائل للإجابة هي : (موافق بشدة، موافق ،محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

رابعاً/ صدق الأداة: تم الاعتماد على صدق **(الاتساق الداخلي)** لمحاور الاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبعد نفسه، فكانت النتائج كالآتي :

- المحور الأول (الدعم التنظيمي المدرك) : وجود ارتباط إيجابي دال احصائياً بين كل فقرة للبعد والدرجة الكلية لـهُ، حيث تراوحت ما بين (0.554 – 0.860) مما يشير إلى صدق وملائمة (المحور الأول) لأغراض البحث أو لما وضعت لقياسه.

- المحور الثاني (سلوك المواطنة التنظيمية) : وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين كل فقرة للبعد والدرجة الكلية لهُ، حيث تراوحت ما بين (0.602 – 0.901) مما يشير إلى صدق وملائمة (المحور الأول) لأغراض البحث أو لما وضعت لقياسه.

رابعاً/ ثبات أداة الدراسة : تم حساب معامل الثبات من خلال استخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، وكذلك حساب التجزئة النصفية للاستبانة، وتبين أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدعم التنظيمي تراوحت ما بين (0.830- 0.717)، بينما معامل ارتباط (بيرسون) بين النصف الفردي والزوجي، لأبعاد الدعم التنظيمي تراوح ما بين (0.783- 0.624)، وتعد هذه القيم عالية ومناسبة للتحقق من ثبات الاستبانة، وبالنسبة لأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية يتضح أن قيم معامل ثبات (ألفا كرونباخ) تراوحت ما بين (0.883- 0.643)، بينما معامل ارتباط (بيرسون) بين النصف الفردي والزوجي لأبعاد المواطنة التنظيمية تراوح ما بين (0.783- 0.624)، وتعد هذه القيم عالية وبذلك فإن الأداة المستخدمة في الدراسة تتميز بالثبات ويمكن استخدامها علمياً.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

السؤال الأول : ما مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي بكلية الآداب والعلوم– قمينس، ومقارنة المتوسط المحسوب بمدى الاختيارات لمقياس (ليكارت الخماسي)، والذي يساوي أكبر قيمة – أصغر قيمة (5– 1=4)، والناتج يقسم على أكبر قيمة لبدائل الاستبانة (4÷5 = 0.8)، ومن ثم جمع الناتج مع أصغر قيمة (0.8+ 1= 1.8)، وبالآتي يكون مدى الاختيارات الذي يمثل المحك المعتمد بالمقارنة بين المتوسطين كما في الجدول الآتي :

جدول (2)

مدى الاختيارات المستخدمة بالاستبانة

أقل من 1.8	من 1.8– 2.6	من 2.7– 3.4	من 3.5– 4.2	من 4.3– 5
متدني جداً	متدنٍ	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

وبتطبيق ذلك على نتائج تساؤلات الدراسة تبين الآتي :

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد العدالة التنظيمية

م	البعد الأول : العدالة التنظيمية محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
1	أعتقد أن عبء العمل الخاص بي مناسب جداً.	2. 83	1. 53	متوسط
2	يتم توزيع المهام الوظيفية بين العاملين بعدالة.	2.06	0.82	متدنٍ
3	يتم تطبيق كل القرارات الإدارية على العاملين بدون استثناء.	2.51	1. 52	متدنٍ
4	تتصف المعايير المستخدمة في تقييم أدائي بالعدالة والموضوعية.	2.20	1.50	متدنٍ
5	تطبق إجراءات الترقية على الجميع بعدالة.	2.05	1. 62	متدنٍ
	الدرجة الكلية حول مستوى الدعم التنظيمي للبعد الأول	**1.99**	**1.47**	**متدنٍ**

من خلال الجدول يتضح أن الفقرة رقم (1) يشكل مستوى الدعم التنظيمي فيها درجة متوسطة، بينما شكلت الفقرات (2،3،4،5) مستوى متدنٍ من الدعم التنظيمي، وهذا يعكس شعور العاملين بالكلية بتدنٍ مستوى العدالة التنظيمية في الوظيفة التي يمارسونها، وقد يرجع السبب إلى عدم وجود عدالة في توزيع المهام الوظيفية، وتطبيق القرارات الإدارية على عاملين معينين دون سواهم، وغياب العدالة والموضوعية في المعايير المستخدمة في تقييم الأداء، أو في تطبيق إجراءات الترقية على بعض العاملين، مقارنة مع بقية الزملاء في بيئة العمل.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد الحوافز والمكافآت

م	البعد الثاني : الحوافز والمكافآت محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
6	يشجع نظام المكافآت المعمول به على الابداع.	1.81	1. 25	متدنٍ
7	يتم تقدير جهودي عبر الاشادة بإنجازاتي في العمل.	1.93	0.86	متدنٍ
8	توفر الكلية للعاملين فرص الترقية.	2.76	1.01	متوسط
9	تحدد الكلية الاحتياجات التدريبية للعاملين فيها.	2.84	1. 10	متوسط
10	تقدم إدارة الكلية الحوافز بما يتلاءم مع الجهد المبذول.	2.37	1. 45	متدنٍ
الدرجة الكلية حول مستوى الدعم التنظيمي للبعد الثاني		**2.39**	**1.31**	متدنٍ

يتضح من الجدول أنّ الفقرتين (8،9) مستوى الدعم التنظيمي فيها يشكل درجةً متوسطةً إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.76–2.84) على التوالي، في حين شكلت الفقرات (6،7،10) مستوى متدنٍ من الدعم التنظيمي مقارنةً بالمحك، مما يعكس تدني مستوى الدعم التنظيمي المتعلق بالحوافز والمكافآت، وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة منطقية؛ ذلك لأن نظام الحوافز والمكافآت لا يرتبط بالكلية بشكلٍ مباشرٍ، وإنما بالجهة التنفيذية فيه، وهي إدارة الجامعة، الأمر الذي ينعكس على توافر الدعم التنظيمي المدرك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد المشاركة في اتخاذ القرار

م	البعد الثالث : المشاركة في اتخاذ القرار محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
11	أشارك بقدر كبير في القرارات المرتبطة بواجباتي الوظيفية.	2.95	1. 53	متوسط
12	تحرص الكلية على تحقيق الصالح العام عند اتخاذ قراراتها.	1.70	1. 31	متدنٍ
13	تحرص الكلية على تبادل الآراء مع العاملين قبل أن تتخذ أي قرار يخص العمل.	2.61	1. 37	متدنٍ
14	تمنح الكلية العاملين بعض الصلاحيات التي تخولهم لتأدية أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة.	3.89	1.02	مرتفع
15	لدى العاملين الحرية الكافية للاعتراض على بعض القرارات التي تخصهم.	2.53	1.63	متدنٍ
	الدرجة الكلية حول مستوى الدعم التنظيمي للبعد الثالث	**2.79**	**1.44**	**متوسط**

من الجدول يتضح أن الفقرة رقم (11) مستوى الدعم التنظيمي فيها يشكل درجة متوسطة إذ بلغ متوسطها (2.95)، بينما شكلت الفقرة رقم (14) مستوى مرتفعاً من الدعم التنظيمي، أما الدرجة الكلية لمستوى الدعم التنظيمي للمشاركة في اتخاذ القرار فقد بلغت (2.79)، مما يعني أن مستوى الدعم التنظيمي المتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرار جاء متوسطاً، مقارنة بالمحك؛ وذلك قد يرجع إلى أن رؤساء المكاتب بالكلية يمارسون الإدارة الديمقراطية التي تتيح المجال أمام العاملين بالمشاركة في اتخاذ القرارات في منظومة العمل الإدارية.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد تأكيد الذات لدى العاملين

م	البعد الرابع : تأكيد الذات لدى العاملين محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
16	تقدر الكلية الساعات الاضافية التي أقوم بها لأداء العمل.	2.20	1. 24	متدنٍ
17	تحرص الكلية على توفير جميع الإمكانات التي تساعدني على الأداء الجيد.	2.70	1. 31	متوسط
18	تقدم الكلية المساعدة المطلوبة لي عندما أواجه مشكلة ما.	2.50	1. 17	متدنٍ
19	تهتم الكلية بما لدي من شكاوى وتظلمات.	2.49	1.92	متدنٍ
20	تراعي الكلية قيمي وأهدافي الشخصية.	2.39	1.33	متدنٍ
	الدرجة الكلية حول مستوى الدعم التنظيمي للبعد الرابع	**2.60**	**1.15**	**متدنٍ**

يتضح من الجدول أنّ كل فقرات هذا البعد تحصلت على درجة مستوى متدنٍ من الدعم التنظيمي باستثناء الفقرة رقم (17) حيث جاءت بمستوى متوسطٍ، وهذا يعكس حرص الكلية على توفير الامكانيات التي تساعد على الأداء الجيد للمسؤوليات في حدود استطاعتها، في حين كانت الدرجة الكلية لمستوى الدعم التنظيمي فيما يتعلق بتأكيد الذات متدنية؛ وقد يرجع ذلك إلى إحساس العاملين بالكلية بغياب التقدير لمجهوداتهم المبذولة، بسبب غياب التواصل الفعال، الذي يتيح لهم تحقيق قيمهم وأهدافهم، في ضوء قيم الكلية وأهدافها، ويساعدهم على تحديد مشكلاتهم بشكلٍ واضحٍ حتى يتسنى للكلية القدرة على معالجتها.

جدول (7)

مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم- قمينس

م	أبعاد الدعم التنظيمي المدرك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
1	العدالة التنظيمية	1.99	1.47	متدنٍ
2	الحوافز والمكافآت	2.39	1.31	متدنٍ

3	المشاركة في اتخاذ القرار	2.79	1.44	متوسط
4	تأكيد الذات لدى العاملين	2.60	1.15	متدنٍ
الدرجة الكلية لمستوى الدعم التنظيمي المدرك		**2.44**	**1.35**	متدنٍ

يتضح من الجدول أنَّ مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس متدنٍ، وذلك لغياب توفر متطلبات أبعاد الدعم التنظيمي بالكلية.

السؤال الثاني : ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم– قمينس من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس، ومقارنة المتوسط المحسوب بمدى الاختيارات لمقياس ليكارت الخماسي (المستوى القطعي)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد الإيثار

م	البعد الأول : الايثار محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
1	أساعد زملائي الذين لديهم أعباء عمل كثيرة	3. 01	1. 41	متوسط
2	أحوال القيام بأداء عملي على أحسن وجه	2.93	1.24	متوسط
3	أقوم بمساعدة زملائي الذين تغيبوا عن العمل	2.89	1. 02	متوسط
4	أضحي باهتماماتي الشخصية من أجل مصلحة العمل	2.70	1.30	متوسط
5	أهتم بمساعدة العاملين الجدد في التأقلم مع أجواء العمل	3.05	1. 42	متوسط
	الدرجة الكلية حول مستوى المواطنة التنظيمية	**3.21**	**1.17**	**متوسط**

يتضح من الجدول أنّ جميع فقرات بعد الإيثار ذات مستوى متوسطٍ، مما يعني ممارسة العاملين لسلوكيات المواطنة التنظيمية التي تتحلى بالإيثار بمستوى متوسط، والتي تظهر من خلال مساعدة الأفراد لبعضهم البعض بدون توقع أي مكافآت مادية أو معنوية نظير ذلك، وقد يرجع ذلك إلى أن الكلية توجد ببيئة اجتماعية تسودها علاقات اجتماعية جيدة، كون معظم العاملين بالكلية هم من المنطقة نفسها.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد الكياسة

م	البعد الثاني : الكياسة محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
6	أحاول جاهداً منع حدوث مشكلات تتعلق بالعمل.	3.41	1. 20	مرتفع
7	أتجنب إثارة المشكلات مع الآخرين.	2.93	1.66	متوسط
8	أساهم في التوظيف المناسب للإمكانات المتاحة.	2.76	1.01	متوسط
9	أحرص دوماً على التنسيق مع الآخرين لإنجاز العمل بوتيرة أفضل.	2.74	1. 27	متوسط
10	أتعامل مع المستفيدين من خدمات الكلية بشكل يعكس السمعة الطيبة للكلية.	3.00	1. 14	متوسط
	الدرجة الكلية لمستوى المواطنة التنظيمية	**3.07**	**1.22**	**متوسط**

يتضح من الجدول أنّ درجة مستوى الكياسة لدى العاملين بالكلية قد جاء بمستوى متوسط، مما يعكس توافر مستوىً متوسطٍ من المواطنة التنظيمية، وهذا ناجم عن الشعور بالانتماء الوظيفي داخل الكلية، وتمتعهم بشعورٍ عالٍ من المسئولية، تجاه عملهم والآخرين، وسعيهم بأن يكونوا الأفضل في سلوكياتهم داخل الكلية، مما ينعكس بشكل إيجابي على سمعتها.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد الروح الرياضية

م	البعد الثالث : الروح الرياضية محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
11	لدي استعداد لتحمل الضغوط الناشئة عن العمل دون تذمر.	2.73	1. 09	متوسط
12	أتقبل المساءلة عن أخطائي في العمل.	2.09	0. 99	متدنٍ
13	أنفذ الأعمال الاضافية دون تذمر.	2.43	1. 34	متدنٍ
14	أوظف كل الجهود لإنجاز الواجبات والأدوار المهنية المتوقعة مني.	3.02	1.47	مرتفع
15	أتقبل الانتقادات البناءة التي توجه لي بصدر رحب.	2.93	1.66	متوسط
	الدرجة الكلية لمستوى المواطنة التنظيمية	**2.99**	**1.08**	**متوسط**

يتضح أنَّ الفقرتين رقم (12،13) في الجدول أن مستوى المواطنة التنظيمية يشكل درجة متدنية، بينما تشكل الفقرة رقم (14) مستوىً مرتفعاً من المواطنة التنظيمية، في حين بلغت الدرجة الكلية لمستوى الروح الرياضية لدى العاملين بالكلية (2.99) ما يعني أن مستوى المواطنة التنظيمية المتعلق بالروح الرياضية جاء متوسطاً، مقارنةً بالمحك؛ وقد يرجع ذلك إلى أنَّ العاملين بالكلية يمتلكون القدرة على تقبل الانتقادات، بكل رحابة صدرٍ، والمقدرة على التكيف مع كل الأمور، إيجابيةً كانت أم سلبيةً وتقبلهم لمعطيات بيئة العمل.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بكلية الآداب والعلوم– قمينس حسب بعد السلوك الحضارة

م	البعد الرابع: السلوك الحضاري	المتوسط	الانحراف	مستوى

	محتوى الفقرة	الحسابي	المعياري	الفقرة
16	لديَّ استعداد للقيام بالمهام المطلوبة في ظروف عمل غير مناسبة دون شكوى.	2.90	1. 44	متوسط
17	أحرص على حضور الاجتماعات المتعلقة بالعمل.	3.70	1. 49	مرتفع
18	أحرص على تقديم المبادرات لتحسين الأداء بالكلية.	2.90	1. 44	متوسط
19	أحترم الأنظمة والتعليمات المعمول بها داخل الكلية.	2.79	1.30	متوسط
20	أتفاعل بإيجابية مع كل التغييرات التي تحدث بالكلية.	2.70	1.70	متوسط
	الدرجة الكلية لمستوى المواطنة التنظيمية	**2.70**	**1.20**	**متوسط**

يتضح من الجدول أنَّ كل فقرات هذا البعد تحصلت على درجة مستوى متوسطٍ، باستثناء الفقرة (17) حيث تحصلت على مستوى مرتفعٍ أي بمتوسط حسابي (3.70)، مما يدل على مواظبة العاملين واهتمامهم بحضور الاجتماعات والمشاركة فيها، للاطلاع على ما هو متعلق ببيئة العمل، كما يدل ممارسة السلوك الحضاري من قبل العاملين بالكلية بدرجةٍ متوسطةٍ على حرص العاملين على تحسين الأداء الكلي للكلية، وذلك من خلال مساهمتهم في تقديم المبادرات والأفكار لتحسين العمل، وعدم التذمر أو الشكوى عند العمل في ظروفٍ غير مناسبةٍ، واحترامهم للأنظمة والتعليمات المعمول بها.

جدول (12)

مستوى المواطنة التنظيمية لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس

م	أبعاد المواطنة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
1	الإيثار	3.21	1.17	متوسط
2	الكياسة	3.07	1.22	متوسط
3	الروح الرياضية	2.99	1.08	متوسط
4	السلوك الحضاري	2.70	1.20	متوسط

الدرجة الكلية لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية	2.99	1.56	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أن مستوى سلوك المواطنة لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم قمينس متوسطٍ؛ وذلك لتوافر متطلبات أبعاد المواطنة التنظيمية لدى العاملين بالكلية بدرجةٍ متوسطةٍ.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية كما يدركه العاملون بكلية الآداب والعلوم – قمينس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين متغيري الدعم التنظيمي المدرك وسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (13)

معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين مستوى الدعم التنظيمي المدرك، ومستوى سلوك المواطنة لدى عينة الدراسة

م	المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط	P– Value
1	الدعم التنظيمي المدرك	34	2.44	1.35	0.72	*0.04
2	سلوك المواطنة التنظيمية	34	2.99	1.56		

(*) قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05

يتبين من الجدول أنَّ قيمة معامل بيرسون قد بلغت (0.72)، وهي قيمة دالة على وجود علاقة ارتباطيةٍ طرديةٍ بين المتغيرين، كما أن قيمة P– Value (0.04) وهي أقل من مستوى الدلالة، مما يعني وجود ارتباط، وتعكس هذه العلاقة أنه كلما زاد مستوى الدعم التنظيمي لدى العاملون بكلية الآداب والعلوم / قمينس أدى ذلك إلى زيادة سلوك المواطنة التنظيمية، وهذه النتيجة تفسر منطقية أن مستوى الدعم التنظيمي المتدني أدّى إلى مستوى سلوك مواطنة متوسط عند العاملين بكلية الآداب والعلوم – قمينس.

السؤال الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول ادراكهم للدعم التنظيمي قد تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (F) (تحليل التباين الأحادي)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يُعزى لمتغير المؤهل العلمي

م	أبعاد الدعم التنظيمي	المؤهل العلمي	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (F)	P–Value
1	العدالة التنظيمية	دبلوم	15	2.71	1.83	32	4.271	0.25
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.77	1.20			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.51	1.43			
2	الحوافز والمكافآت	دبلوم	15	3.40	1.25	32	1.331	0.59
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.61	1.60			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.04	1.22			
3	المشاركة في اتخاذ القرار	دبلوم	15	2.93	1.23	32	2.355	0.19
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.45	1.20			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.09	1.66			
4	تأكيد الذات لدى العاملين	دبلوم	15	3.01	1.19	32	3.266	0.51
		بكالوريوس/ ليسانس	13	3.31	1.84			

			1.13	2.67	6	ماجستير/ دكتوراه	
0.32	**2.375**	**32**	**1.35**	**2.44**	**34**	**المجموع**	

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (F) الجدولية (2.375) وبدرجة الحرية (32)، وأن القيمة الاحتمالية المقابلة لها أكبر من (0.05) أي من مستوى المعنوية المعتمد بالدراسة، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول ادراكهم للدعم التنظيمي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المبحوثين من ذوي المؤهلات المختلفة على حدٍ سواء لمستوى الدعم التنظيمي، والاتفاق في وجهات نظرهم على مستوى هذا الدعم.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول إدراكهم للدعم التنظيمي قد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية تم استخدام اختبار (F) (تحليل التباين الأحادي)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في آراء المبحوثين حول مستوى الدعم التنظيمي المدرك يمكن أن يُعزى لمتغير سنوات الخبرة

م	أبعاد الدعم التنظيمي	سنوات الخبرة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (F)	P–Value
1	العدالة التنظيمية	أقل من 5 سنوات	1	2.28	1.49	32	2.607	0.99
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.45	1.76			
		أكثر من 11 سنة	20	2.66	1.47			
2	الحوافز والمكافآت	أقل من 5 سنوات	1	2.62	1.75	32	1.057	0.40
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.71	1.25			
		أكثر من 11 سنة	20	2.61	1.31			

3	المشاركة في اتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	1	2.93	1.23	32	2.891	0.28
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.45	1.20			
		أكثر من 11 سنة	20	2.09	1.66			
4	تأكيد الذات لدى العاملين	أقل من 5 سنوات	1	3.01	1.19	32	1.341	0.21
		من 6 إلى 10 سنوات	13	3.31	1.84			
		أكثر من 11 سنة	20	2.67	1.13			
المجموع			**34**	**2.44**	**1.35**	**32**	**2.941**	**0.47**

بتضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) الجدولية (2.941) بدرجة الحرية (32)، وأن القيمة الاحتمالية المقابلة لها أكبر من (0.05) أي من مستوى المعنوية المعتمد بالدراسة، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول ادراكهم للدعم التنظيمي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة العملية، وتدل هذه النتيجة على الاتفاق بين وجهات نظر المبحوثين على مستوى هذا الدعم بصرف النظر عن متغير سنوات الخبرة العملية إذ إنَّ تقديرهم ومشاعرهم تجاه الدعم التنظيمي لا تتغير بتغير سنوات الخبرة.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية قد تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (F) (تحليل التباين الأحادي)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يعزى لمتغير المؤهل العلمي

م	أبعاد المواطنة التنظيمية	المؤهل العلمي	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار	P–Value

							(F)	
1	الإيثار	دبلوم	15	2.93	1.75	32	4.421	0.43
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.72	1.63			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.55	1.16			
2	الكياسة	دبلوم	15	2.53	1.71	32	4.057	0.80
		بكالوريوس/ ليسانس	13	3.01	1.21			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.64	1.52			
3	الروح المعنوية	دبلوم	15	2.78	1.54	32	2.457	0.23
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.89	1.56			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.41	1.34			
4	السلوك الحضاري	دبلوم	15	2.77	1.50	32	4.033	0.60
		بكالوريوس/ ليسانس	13	2.89	1.24			
		ماجستير/ دكتوراه	6	2.44	1.53			
المجموع			**34**	**2.99**	**1.56**	**32**	**2.416**	**0.52**

بلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (F) الجدولية بدرجة الحرية (32) والتي تساوي (2.416) وأن القيمة الاحتمالية المقابلة لها والتي تساوى (0.52) أكبر من (0.05) أي من مستوى المعنوية المعتمد بالدراسة، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين، حول تقديرهم للمواطنة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة؛ لأنهم يعملون داخل بيئة عمل لا تميز بين مؤهلاتهم حيث تتم معاملتهم بنفس القوانين والأنظمة.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية قد تعزى لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار (F) (تحليل التباين الأحادي)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في آراء المبحوثين حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يعزى لمتغير سنوات الخبرة

م	أبعاد المواطنة التنظيمية	سنوات الخبرة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (F)	P-Value
1	الإيثار	أقل من 5 سنوات	1	2.84	1.10	32	2.845	0.13
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.32	1.43			
		أكثر من 11 سنة	20	2.79	1.32			
2	الكياسة	أقل من 5 سنوات	1	2.36	1.05	32	1.999	0.34
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.84	1.90			
		أكثر من 11 سنة	20	2.71	1.42			
3	الروح المعنوية	أقل من 5 سنوات	1	2.88	1.82	32	2.142	0.50
		من 6 إلى 10 سنوات	13	2.19	1.08			
		أكثر من 11 سنة	20	2.09	1.66			
4	السلوك الحضاري	أقل من 5 سنوات	1	2.71	1.59	32	3.341	0.90
		من 6 إلى 10 سنوات	13	3.41	1.32			
		أكثر من 11 سنة	20	2.94	1.48			
المجموع			**34**	**2.99**	**1.56**	**32**	**2.941**	**0.47**

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) الجدولية (2.941) بدرجة الحرية (32)، وأن القيمة الاحتمالية المقابلة لها والتي تساوي (0.47) أكبر من (0.05) أي من مستوى المعنوية المعتمد

بالدراسة، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين حول تقديرهم للمواطنة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية، وقد يرجع السبب إلى ثقافة وطبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء العاملين والذي يحبذ العطاء والإيثار ومساعدة الاخرين، يدون أي مقابلٍ، حيث تعدُّ سلوكيات المواطنة التنظيمية تابعةً من المبادرة الذاتية، وتخضع للإرادة الشخصية للأفراد.

- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية يمكن وضع مجموعة من التوصيات، والتي يمكن أن تسهم في تعزيز مستوى الدعم التنظيمي، وبما يسهم بالآتي في تنمية مستويات سلوك المواطنة التنظيمية، وهذه التوصيات هي كما يأتي:

1- أن تعمل إدارة الكلية على توفير العوامل التي قد تؤدي إلى زيادة مستوى إدراك العاملين للدعم التنظيمي، كزيادة إشراكهم في اتخاذ القرارات التي تخص وظائفهم، والعمل على تحقيق العدالة التنظيمية، وتأكيد الذات لدى العاملين، واعتماد الموضوعية في تقييم الأداء، مما يسهم في تنميتهم لسلوكيات المواطنة التنظيمية.

2- ضرورة منح العاملين الدعم اللازم، وقياس مدى ادراكهم لهذا الدعم بشكل دوري ومستمر، لكون الدعم له أثر دال في سلوك المواطنة التنظيمية.

3- أن تُشعر الكلية عامليها بأهمية دورهم وتعتز بإنجازاتهم، وأن تعمل على تشجيعهم من خلال منحهم الحوافز المادية والمعنوية اللازمة.

4- نشر مفاهيم الثقافة الداعمة للدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية، وإيضاح مدى أهميتهما، وتعزيز الممارسات والاتجاهات الايجابية نحوها.

- المقترحات:

1- إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية في موضوع الدعم التنظيمي المدرك للتعرف على علاقته بمتغيرات أخرى، مثل التعلم التنظيمي، والولاء التنظيمي، والثقافة التنظيمية، ونمط القيادة، والمناخ التنظيمي.

2- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى، كالنوع، وعدد الدورات التدريبية، والرتبة الوظيفية.

3- إعداد مقترح حول سبل تعزيز الدعم التنظيمي لدى العاملين بكلية الآداب والعلوم/ قمينس.

المراجع:

- أبو حشيش، بسام محمد (2018)، أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط على قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية – دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد 11، العدد 37، ص99 – 123.

- أحمد، محمد أحمد أمين (2017)، أثر الصمت التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام التابعين لقطاع التعليم بجامعة المنصورة، مجلة التجارة والتمويل، المجلد 2، العدد 37، ص 2 – 51.

- أمين، مصطفى أحمد (2021)، مدى التزام أعضاء هيأة التدريس بكلية التربية جامعة دمنهور بسلوك المواطنة التنظيمية وأثره على الحد من سلوك العمل غير المنتج لديهم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد 9، ص541 – 612.

- بن رجم، إدريس (2018)، العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى موظفي معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة المسيلة، مجلة الإبداع الرياضي، المجلد 9، العدد 2، 182ص – 197.

- جلاب، إحسان دهش وآخرون (2016)، دور الدعم التنظيمي المدرك في تعزيز الانغماس الوظيفي دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسيي الكليات الأهلية بمحافظات الفرات الأوسط، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 13، العدد 39، ص 137 – 186.

- الخرشه، ياسين كاسب (2015)، أثر العدالة التنظيمية في سلوكيات المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية في شركة الكهرباء الوطنية الأردنية، المجلة العربية للإدارة، مجلد 35، العدد 2، ص 225 – 256.

- الزعبي، خالد يوسف، الكريديس، صالح عبد الله (2012)، مدى تأثير الدعم التنظيمي والاجتماعي في ضغوط العمل : دراسة ميدانية على العاملين في مراكز الدوائر الحكومية في محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز : الاقتصاد والإدارة، مجلد 26، العدد 1،ص 221 – 280 .

- شلابي، وليد (2016)، دور الولاء التنظيمي في تنمية سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من موظفي الادارة المحلية بولاية مسيلة، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة.

– الشعلان، مضاوي محمد (2014)، الدعم التنظيمي المدرك لدوافع العمل لدى الموظفات الاداريات بكلية الآداب بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن : دراسة تطبيقية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 3، العدد 12، ص 149 – 170.

– الشهري، مينة سليمان (2019)، سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الجزائرية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 15، العدد 3، ص 373 – 402.

– الشنطي، محمود عبد الرحمن (2015)، دور الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط في العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية (دراسة تطبيقية على العاملين بوزارة الداخلية – الشق المدني – قطاع غزة)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد 23، العدد 2، ص 41 – 59.

– الطبولي، محمد عبد الحميد وآخرون (2015)، الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، نقد وتنوير، العدد 2، ص 66 – 100.

– العبد اللطيف، ثامر بن عبد الله، القرني، صالح بن علي (2018)، مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، المجلة العربية لكلية التربية، المجلد 34، العدد 4، ص 334 – 371.

– العجارمة، عبد الله فايز فهد (2020)، الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمخرجات العمل من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.

– العنزي، حجي بن سليمان، القرني، صالح علي يعن الله (2018)، مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 1، ص 49 – 73.

– الفرجاني، فاطمة علي بالقاسم (2017)، مدى توافر سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى العاملين في المعهد العالي للمهن الطبية بمدينة بنغازي، مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية، العدد 9، ص 90 – 130.

– الكعبي، حميد سالم غياض (2016)، دور الدعم التنظيمي المدرك في تقليل التهكم التنظيمي دراسة تحليلية لآراء عينة من التدريسيين في كلية الرافدين، كلية الرافدين الجامعة، بغداد.

- المالكي، حامد بن جعفر عبد الله (2019)، الدعم التنظيمي وعلاقته بالالتزام لدى معلمي التعليم العام بمحافظة أضم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 3، ص 145-188.

- المهيوب، تمام (2018)، أثر البيئة التنظيمية على الاستعداد التنظيمي للتغيير في الجامعات الحكومية السورية، رسالة دكتوراه، جامعة طرطوس.

- منصور، طاهر محسن، عاشور، محمود شاكر (2016)، الدعم التنظيمي المدرك متغيراً وسيطاً بين إدارة الاحتواء العالي للموارد البشرية والالتزام التنظيمي : دراسة استطلاعية لآراء من العاملين في شركة نفط الجنوب، مجلة الاقتصادي الخليجي، المجلد 32، العدد 30، ص 31 – 77.

- نوح ، هوزان بنت محمد عبد الوهاب (2012)، سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 30، ص 217 – 239.

- نجم، نجيب عبد المجيد وآخرون (2018)، دور الثقة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تشخيصية تحليلية لآراء عينة من العاملين في مديرية بلدية كركوك، مجلد جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 8، العدد 2، ص 307 – 330.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

جلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقليا بمجمع الرعاية الاجتماعية وفق بعض المتغيرات الاجتماعية بمدينة المرج

فاطمة حسين أبوبكر العقيلي

قسم الدراسات التربوية النفسية

الدرجة العلمية: محاضر

كلية التربية المرج / جامعة بنغازي

Fatima Hussain Abo baker Alaqily

Department of Psychoeducational Studies

College of education Al-Marj / University of Benghazi

البريد الإلكتروني : fatimaalaqily80@gmail.com

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقلياً في مجمع الرعاية الاجتماعية المرج من وجهة نظر أولياء الأمور، والتعرف على الفروق فاستجابة أفراد العينة تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية للأطفال المعوقين عقلياً تعزى للمتغيرات الشخصية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتوضيح الدراسة ومتغيراتها وتحليلاتها وتحقق أهداف الدراسة، وعينة الدراسة جميع أولياء مور الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية، وتم توزيع 30 استمارة استبانة، تم الحصول على 20 استمارة، ولقد تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الجزء الثاني) الذي قام بتغييره على البيئة المصرية (فاروق صادق 1985) ويتكون من أربعة عشر مظهراً سلوكياً غير تكيفي، وقد تم إيجاد صدق وثبات له مقبولين لأغراض هذه الدراسة أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود مستويات متوسطة ومنخفضة للسلوك اللاتكيفي عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور، واتضح أن المظاهر السلوكية الأكثر انتشاراً بين الأطفال جاءت بمستويات متوسطة وهي العادات الصوتية غير المقبولة، والعادات الانسحابية، والعادات الشخصية غير المقبولة، وسلوك التنمر والعصيان، والعادات الغريبة، والسلوك العصبي، أما السلوكيات اللاتكيفية التي جاءت بمستويات منخفضة فتتمثل في: السلوك الاجتماعي غير المناسب، والاضطرابات النفسية والسلوكية، والعدوانية، والسلوك المضاد للمجتمع، واستعمال الأدوية، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : السلوك اللاتكيفي– الأطفال المعوقين عقليا– أولياء أمور الأطفال المعوقين عقليا – مجمع الرعاية الاجتماعية – المتغيرات الشخصية

Summary :

This study sought to reveal the maladaptive behavioral manifestations of mentally disabled children in the Al-Marj Social Care Complex from the parents point of view , and to identify the differences in the response of the sample members towards the children`s maladaptive behavioral manifestations .

The study sample was all parents of mentally disabled children in the social care complex .30 questionnaire forms were distributed, 20 forms were obtained,and the adaptive behavior scale was applied . According to the American Society on Mental Retardation (part two) , which was adapted to the Egyptain environment (Farouk Sadiq (1985)) and consists of fourteen maladaptive behavioral manifestations . its validity and reliability were found acceptable for the purposes of this study . the results of the current study indicated the presence of moderate and low levels of behavior. Maladaptive behavior among mentally disabled children in the social care complex from the point of view of parents. It became clear that the most widespread behavioral manifestations among children were at moderate levels, which were unacceptable vocal habits , withdrawal habits, unacceptable personal habits , bullying and disobedience behavior, western

customs , and nervous behavior . Maladaptive behaviors that came in at low levels were : inappropriate social behavior , psychological and behavioral disorders, aggression, anti-social behavior , and proposals .

Keywords : maladaptive behavior , mentally disabled children- Parents of mentally disabled children – complex social care and personal variables.

المقدمة:

يعد الاهتمام بتربية الأجيال الصاعدة ورعايتهم من أهم مؤشرات تقدم الأمم، ويظهر هذا التقدم في مدى اهتمام الأمم بفئة ذوي الإعاقة العقلية، ومدى اهتمامها بتحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم في جميع جوانب الشخصية، وتنمية قدراتهم وإمكانيتهم، وتأهيلهم نفسياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً، وتعاني هذه الفئة من الأفراد من عدم القدرة على التكيف الاجتماعي، وقيامهم ببعض السلوكيات غير المرغوب فيها، التي تختلف عن سلوكيات أقرانهم الأصحاء.

والإعاقة العقلية من المظاهر التي توجد في جميع المجتمعات بمختلف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بحيث لا يخلو منها أي مجتمع أو طبقة من الطبقات؛ وهذا ما جعل الباحثين في جميع المجالات يهتمون بالأفراد ذوي الإعاقة العقلية؛ لما يحتاجونه من رعاية طبية وصحية ونفسية واجتماعية وتأهيلية ومهنية، وهذا الأمر يتطلب التعاون بين الجهات المعنية المختلفة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه هذه الفئة، وخصوصاً المشكلات السلوكية.

مشكلة الدراسة:

يعاني الكثير من الأشخاص المعاقين من تدني في المهارات التكيفية والاجتماعية والسلوكية، وهذه المظاهر تظهر في شكل استجابات غير مرغوبة من خلال علاقة الشخص مع البيئة المحيطة به، وتؤدي بدورها إلى مستويات متباينة من القصور في السلوك التكيفي للفرد، فالإعاقة العقلية عادة ما تتصل بسلوك الفرد وقدرته في التعامل مع المجتمع المحيط، والأشخاص المعاقون عقلياً هم أشخاص يكون لديهم مستوى متدنٍ وخلل في الأداء الوظيفي العقلي، وهذا الخلل يكون واضحاً في السلوك التكيفي للفرد، ويظهر في المراحل النمائية منذ الميلاد حتي سن 18 عاما يمنعه من القيام بوظائفه العقلية، سواء كان هذا العائق نتيجة أسباب وراثية أو مكتسبة ؛ مما يؤدي إلى ضعف في القدرة العقلية (اليازوري، 2012: 5).

والأفراد ذوو الإعاقة العقلية يظهرون أنواع مختلفة من السلوكيات اللاتكيفية مثل العدوان والسلوك النمطي وإثارة الذات والتمرد والفوضى وإيذاء النفس وإتلاف الممتلكات، وهذه السلوكيات من أهم الأسباب وراء فشل المعاقين عقلياً في التكيف الشخصي والاجتماعي وتحول دون دمجهم في المجتمع، والعجز في السلوك التكيفي من أهم المعايير في تعريف التخلف العقلي (الخطيب، 1988: 164).

وهناك العديد من الدراسات مثل دراسة السرطاوي وآخرين (2012)، ودراسة Nicholls(2020)، ودراسة Fauth, et al. (2017) أن من أهم خصائص الطلاب المعاقين عقلياً إظهارهم للمشكلات السلوكية، حيث تظهر هذه السلوكيات بمعدلات أعلى من أقرانهم العاديين، مثل السلوكيات التخريبية، وعدم الانتباه والتخريب والعدوانية، ونوبات الغضب، والاكتئاب.

وتعد السلوكيات غير المرغوبة أو السلوك اللاتكيفي من المشكلات التي ترتبط بالإعاقة العقلية، فكلما زادت حدة الإعاقة العقلية زادت المشكلات السلوكية، وهذه السلوكيات تتمثل في سلوك فوضوي، وعدم النضج، ومشكلات شخصية، والقلق والانسحاب، وهذه المشكلات قد تؤدي إلى ترك آثار نفسية على الشخص المعاق وعلى الأشخاص المحيطين به، وقد اهتم الباحثون في مجال التربية الخاصة بدراسة السلوكيات اللاتكيفية لدى المعاقين ذهنيا، وبينت الدراسات أنّ الأشخاص المعاقين لديهم مجموعة من المشكلات السلوكية، وتباينت تلك الدراسات في تحديد نوعية هذه السلوكيات فمنها ما كانت تشير إلى القلق؛ والانسحاب والعدوان، وعدم النضج والنشاط الزائد، ومنها ما أشارت إلى الاضطرابات الانفعالية والسلوك العدواني والتمرد والعصيان (الشبراوي، 2019: 124).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بدراسة السلوكيات اللاتكيفية للأطفال المعاقين عقلياً، مثل دراسة (Remington, 1991) ودراسة (Heward, 2000) حيث يرى الباحثون أنّ الأطفال المعاقين عقلياً لديهم عجز سلوكي، ويعانون من السلوكيات اللاتكيفية، لذلك فقد اهتمت الدراسات بتعديل هذه السلوكيات(جريج، 2013: 146) ؛ ونظراً لأهمية السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الحقل التربوي والنفسي، كان لابد من دراسة المظاهر السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، لذلك جاءت الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج من وجهة نظر أولياء الأمور؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية، تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزى للمتغيرات الشخصية؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج من وجهة نظر أولياء الأمور

2- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزى للمتغيرات الشخصية

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من دراستها لواحدة من القضايا التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في شتى المجالات، ولا سيما في المجال التربوي والنفسي، حيث إنّ دراسة السلوك اللاتكيفي من أهم المحددات للإعاقة العقلية، كما أن دراسة مظاهر السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً وما تشكله من تحد كبير للقائمين على تربية هذه الفئة، حيث إنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أكثر تعرضاً للمشكلات السلوكية عن غيرهم، وهذه السلوكيات تكون في العادة نتيجة عدم تكيفهم مع متطلبات المجتمع المحيط بهم، ونقص الإدراك العقلي أو الحسي للمثيرات المحيطة بهم وعدم فهمها بشكل مناسب مع الإطار الاجتماعي المتعارف عليه، وهذه المشكلات السلوكية تعوق تعامل هذه الفئة مع غيرهم، وتعوق نشاطاتهم اليومية، وهذا ما جعل المجتمعات المتحضرة من السعي وراء حل هذه المشكلات ووضع حلول مناسبة لتلك المشكلات ؛ فنشطت العديد من الأبحاث والدراسات في العقدين الماضيين للتدخل في شأن هذه المشكلات، مما يجعل دراسة مظاهر هذه السلوكيات لدى الأطفال المعوقين عقلياً أهمية كبري.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مجمع الرعاية الاجتماعية بمدينة المرج.

الحدود البشرية: أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

السلوك اللاتكيفي: يعرف السلوك اللاتكيفي على أنه تصرفات الفرد وأفعاله التي تعدّ بعيدة عن حدود معايير المجتمع المقبولة اجتماعيا (الشخص،2010 :280)

ويقصد بالسلوكيات اللاتكيفة أو أنماط السلوك اللاتكيفي إجرائياً في الدراسة الحالية مجموعة من الأفعال والتصرفات التي تعيق تكيف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع الآخرين مثل (العادات الانسحابية، والعادات الشخصية غير المقبولة، وسلوك التنمر والعصيان، والعادات الغريبة، والسلوك العصبي) ويمكن قياسها باستخدام مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الجزء الثاني) الذي قام بتغييره على البيئة المصرية (صادق، 1985)

الأطفال المعاقون عقلياً: هم الأطفال الذين يعانون من نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني ووظيفي دون المتوسط، يكون متلازماً في واحد أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية كالتواصل، والعناية الشخصية، والحياة اليومية المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية، وتظهر هذه المظاهر قبل سن ال18

الخلفية النظرية للدراسة:

مقدمة:

تعد الإعاقة العقلية (Mental J,N LK LSJ,DHJ HBUHRM HGURRetardation) واحدة من أولى الإعاقات الرئيسة التي عرفتها المجتمعات البشرية وقدمت لها الرعاية الخاصة (الخطيب، 2007 : 11)

فما الإعاقة العقلية ؟ وما أسبابها ؟ وما الخصائص السلوكية المميزة لهذه الفئة من المعوقين؟

1 تعريف الإعاقة العقلية : في العام 2007 غيرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي اسمها إلى الجمعية الأمريكية، للإعاقة العقلية والتطورية (American Association on Intellectual And Developmental Disabilities

وينص التعريف الجديد للجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية على الآتي:

الإعاقة العقلية هي إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشرة من عمره (AAIDD .2008)

تصنيف الإعاقة العقلية:

تتعدد فئات الإعاقة العقلية تبعا لتعدد أبعادها وتعدد الأسباب المؤدية إليها وتعدد المظاهر المميزة لحالات الإعاقة العقلية والتي تختلف بدورها تبعا لدرجة الإعاقة ووقت حدوثها.

ولا مجال هنا لنتناول كل هذه التصنيفات بالتفصيل، ولكن يكون من المناسب الحديث عن التصنيف الذي تبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي وهو التصنيف الوثيق الصلة بموضوع الدراسة، إذ يسمى أحياناً باسمها، حيث تصنف حالات الإعاقة العقلية حسب متغيري درجة الذكاء والسلوك التكيفي معا وذلك لأهمية كل من متغيري نسبة الذكاء والسلوك التكيفي في اعتبار الحالة تمثل مستوى من مستويات الإعاقة العقلية، ويشترط أن يكون أداء الطفل ممثلا لأداء الأطفال العاديين المناظرين له في العمر الزمني على مقياس السلوك التكيفي (AAMR.2002)

انتشار ظاهرة التخلف العقلي:

تأثرت الإحصاءات حول نسب انتشار الإعاقة العقلية وشيوعها في العقود الماضية بجملة من المتغيرات منها: تغير تعريفات هذه الإعاقة، وتغير اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة (حيث أصبحت اقل تحفظا من ذي قبل بشان الإفصاح عن وجود طفل ذي إعاقة في الأسرة) والتطور المتسارع في نظم الرعاية الطبية والتكنولوجيا. وتعتمد النظم النظرية لتحديد نسبة الإعاقة العقلية في المجتمع على منحى التوزيع ألاعتدالي أو الطبيعي من خلال تقدير أعداد الأفراد الذين يتوقع أن يكون معامل الذكاء لديهم دون المتوسط بواقع انحرافيين معياريين. ولكن هذه التقديرات لا تأخذ بالحسبان مهارات السلوك التكيفي. (الخطيب، 2003 : 26)

خصائص المعوقين عقليا:

الإعاقة العقلية تعريفا: هي حالة تجعل الطفل يواجه مشكلات في المهارات التواصلية والاجتماعية حيث يتوقع أن يجعل الضعف العقلي الشخص عرضة للمشكلات الاجتماعية المختلفة ومن الأمور المعروفة أن العجز في المهارات الاجتماعية المناسبة وفرط الاستجابات الاجتماعية غير المناسبة من الخصائص المميزة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية (Matson , Dempsy & Lovullo 2009,) فهم يظهرون سلوكيات غير مقبولة اجتماعيً قد تقود إلى نفور الآخرين منهم ورفضهم لهم أو تجنبهم(Reiter & Lapidot , Lefer ,2007) .

والمشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال لا تعود لتدني القدرات العقلية فقط ولكنها تنتج جزئياً عن اتجاهات الآخرين نحوهم وطرائق معاملتهم وتوقعاتهم منهم كذلك فإنّ الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات بالغة في بناء العلاقات الاجتماعية المناسبة مع الآخرين وتفاعلاتهم الاجتماعية غالبا ما تكون محدودة مقارنة بالتفاعلات الاجتماعية للأفراد غير المعاقين (Crane ,2001) فقليلة هي الفرص التي تتاح للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية للانخراط في حياة الأسرة والمجتمع وقليلة هي العلاقات بين الشخصية والاجتماعية التي ينجحون في إقامتها (Kampert & Goreczny , 2007)

كذلك فالكثير منهم يواجهون على المستوى السلوكي مشكلات سلوكية تزيد كثيراً عن تلك التي يواجهها الأطفال عموماً (Lorinek & Polloway ,1993) و تتنوع المظاهر السلوكية اللاتكيفية التي يظهرها الأطفال المعاقون عقلياً، وهي بحسب ما ورد في مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي الجزء الثاني (المشكلات السلوكيه) على سبيل المثال لا الحصر: إيذاء الذات، السلوك النمطي، والسلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي، وعلى الرغم من أن تفسيرات عديدة قدمت لهذه الأنماط السلوكية فإنّ العوامل المسؤولة عن تطورها تبقى غير معروفة بالكامل إلى يومنا هذا (Symons

et al , 2005) كذلك تتنوع وجهات النظر المفسرة للسلوكيات غير المرغوبة الشائعة بين الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية .

تعريف السلوك اللاتكيفي:

يعرف السلوك اللاتكيفي على أنه تصرفات الفرد وأفعاله التي تعد بعيدة عن حدود معايير المجتمع المقبولة اجتماعياً (الشخص، 2010 :280) .

ويشير السلوك اللاتكيفي إلى أنماط السلوك التي تمنع قدرة الفرد على التوافق مع هذه الأنماط من السلوك لخفض القلق لدى الأفراد وتظهر غالباً هذه الأنماط من السلوك لخفض القلق لدى الأفراد ولكنها ليست ذات جدوى، المواقف المحددة وربما تسبب مشكلات أكبر فيما بعد، ويستخدم (الشخص، 2010 : 10) مصطلح "سلوك غير مقبول" لوصف أنماط السلوك اللاتكيفي على أنها "تصرفات غير ملائمة تتضمن طاقة أكثر من تلك التي يتضمنها النشاط العادي للإنسان، وقد تكون هذه الأنشطة ذات طبيعة تدميرية أو عدوانية".

مظاهر السلوك اللاتكيفي لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية: ومن بين مظاهر السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أنّ عدداً منهم يبدون غير مستقرين وعدوانيين ومخربين. إلخ، ولا يتأثرون بما يدور حولهم (نبيه ،2006 :240)

كما يمكن تحديد عدد من أنماط السلوك اللاتكيفي التي أكدت نتائج دارسات وبحوث سابقة وجودها ضمن مظاهر السلوك اللاتكيفي المنتشرة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، وهي: السلوك العدواني، وسلوك إيذاء الذات ،و السلوك التدميري، وسلوك العناد والتحدي، وسلوكيات غير أخلاقية ومضادة للمجتمع السلوك الانسحابي، ورغم وجود كل هذه السمات التي تدل على أنّ السلوك غير التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، هو أحد العناصر المرتبطة بإعاقتهم العقلية والدالة عليها، فإنّ السلوك العدواني يعد من أكثر أنماط السلوك اللاتكيفي انتشاراً لديهم. (المولى ،2013 :17)

الدراسات السابقة:

دراسة (القحطاني، 2013): بعنوان فاعلية برامج الدمج في خفض بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لدى التلاميذ ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، والهدف منها التعرف على الفروق في الأداء على مقياس السلوك اللاتكيفي بين التلميذات المدمجات وغير المدمجات من ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وعينة الدراسة مكونة من 70 تلميذة من ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، واعتمد الباحث على مقياس السلوك اللاتكيفي بصفته أداة للدراسة، وبينت الدراسة أنّ هناك فروقاً بين الطالبات المدمجات وغير المدمجات من ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية لصالح المدمجات في السلوك العدواني، والسلوك الانسحابي، والسلوك الإيذائي.

دراسة (الخطيب، 1988): بعنوان المظاهر السلوكية غير التكيفية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس التربية الخاصة، واستهدفت هذه الدراسة مظاهر السلوك غير التكيفي المنتشرة بين الأطفال المعاقين عقلياً، وعلاقة هذه السلوكيات بعوامل شخصية مثل الجنس والعمر وشدة الإعاقة، وقد طور الباحث قائمة تقديرية سلوكية اشتملت على اثني عشر سلوكاُ وتوزيعها على أربع مؤسسات وبخاصة في مدينة عمان، وكانت عينة الدراسة مكونة من 144 طفل وطفلة من هذه المؤسسات، وبينت الدراسة أن نسبة انتشار مظاهر السلوك اللاتكيفي منخفضة نسبياً، وعدم وجود علاقة في مستوى السلوك بمتغير الجنس، ولكن هناك علاقة بين مستوى السلوك وعمر الطفل.

دراسة (السرطاوي وآخرون، 2012): بعنوان فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وكان الهدف من الدراسة توضيح أثر برنامج تم إعداده من قبل الباحثين لخفض مستويات المشكلات العقلية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، واستخدام اختبار وكسلر ومقياس بركس، تكونت عينة الدراسة من 6 أطفال من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم الملتحقين بأحد مراكز التأهيل للمعاقين بدولة الإمارات، وباستخدام التطبيق القبلي والبعدي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة المشكلات السلوكية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده لصالح القياس البعدي، وأوصت الدراسة بأهمية تعميم البرنامج السلوكي على مراكز تأهيل المعاقين والتشجيع على استخدامه للتخفيف من المشكلات السلوكية لدى المعاقين عقلياً.

دراسة (جريج، وأبو فخر، 2013): بعنوان المظاهر السلوكية اللاتكيفة لدى الأطفال المعاقين عقلياً وعلاقتها ببعض المتغيرات، كالجنس والعمر ودرجة الإعاقة، وشملت الدراسة عينة مكونة من 133 طالب وطالبة، وتطبيق مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الجزء الثاني)، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط السلوكية اللاتكيفية الشائعة بين الأطفال المعاقين عقلياً هو سلوك التمرد والعصيان والسلوك غير المناسب اجتماعياً والميل للحركة الزائدة والسلوك المدمر والعنيف، والانسحاب الاجتماعي والسلوك المضاد للمجتمع، وبينت الدراسة وجود فروق في مستوي السلوك تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور ، وكلما زادت درجة الإعاقة العقلية زادت مستويات المظاهر السلوكية اللاتكيفية.

دراسة (الهويدي، واليماني، 2007): بعنوان السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، واستهدفت الدراسة عينة مكونة من 249 معلم ومعلمة من العاملين مع تلاميذ الصف الثالث والسادس بالمدارس الابتدائية العامة، وتم توزيع استمارة استبانة مكونة من 54 بنداً يمثل كل بند سلوك غير مقبول على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أكثر السلوكيات غير المقبولة شيوعاً بين الطلاب تتعلق بالسلوكيات الموجهة نحو تلاميذ الصف

الدراسي، ثم الموجة نحو ممتلكات الصف، ثم الموجهة نحو المعلم، وتزداد السلوكيات غير المقبولة بتغير جنس المعلم عن جنس التلميذ.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين مما تقدم أهمية الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة أو ما يشبه ذلك سواء من حيث المنهجية المتبعة، أم من حيث الأهداف وأدوات الدراسة، أم من حيث عينة الدراسة والنتائج التي توصلت إليها، كما أغنت الدراسات السابقة معلومات الباحثة من حيث تقديم الخلفية النظرية، مستفيداً من الإيجابيات التي وردت في هذه الدراسات، والجوانب التي أغفلتها، مضيفاً إليها دراسة جديدة على البيئة المحلية من الممكن أن تسهم في دفع حركة البحث في مجال الإعاقة العقلية من خلال ما تقدمه من نتائج قد تفيد الباحثين في مجال تقييم المشكلات السلوكية وعلاجها لدى الأطفال المعوقين عقلياً .

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى التعرف على مظاهر السلوك اللاتكيفي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية، وجهة نظر أولياء الأمور وعلى هذا الأساس تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمل على توضيح متغيرات الدراسة، مع استخدام المنهج التحليلي في الدراسة الميدانية؛ لأنه يعمل على التحليل والربط بين النتائج التي توصل إليها ويعمل على تفسيرها ثم إصدار الأحكام المناسبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج، حيث استخدمت الدراسة أسلوب العينات العشوائية البسيطة من أجل الحصول على بيانات الدراسة من خلال توزيع أداة الدراسة والمتمثلة في استمارة الاستبانة حيث تم توزيع 30 استمارة وتم استرجاع 20 استمارة وهي التي تم عليها إجراء التحليل الإحصائي بنسبة 66.7 % من العدد الذي تم توزيعه وهي نسبة مرتفعة.

خصائص عينة الدراسة:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقا للخصائص للشخصية

الخصائص	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	12	60

	أنثي	8	40
العمر	أقل من 30 سنه	7	35
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	3	15
	من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة	5	25
	50 سنه فأكثر	5	25
المؤهل العلمي	متوسط	14	70
	بكالوريوس	6	30

الأساليب الإحصائية:

قام البحث باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل بيانات الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل الفاكرونباخ لحساب مستوى ثبات أداة الدراسة
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مستوى الاتساق الداخلي وصدق أداة الدراسة
- النسب والتكرارات لوصف خصائص عينة الدراسة
- الوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لعبارات أداة الدراسة
- اختبار (t) واختبار (ANOVA) للتعرف على الفروق في استجابة أفراد عينة الدراسة التي تعزى للخصائص الشخصية

أداة الدراسة:

مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الجزء الثاني

وصف المقياس (محتوى المقياس) يتكون المقياس من 110 سؤال من جزأين: الجزء الأول منها 10 مجالات ويضم 66 سؤالاً، والجزء الثاني ويشمل أربعة عشر مجالاً، ويضم44 سؤالاً

الجزء الأول ويشمل المجال النمائي والاستقلالي ويتكون من نواحي النمو المختلفة وهي: التصرفات الاستقلالية، والنمو الجسمي، والنشاط الاقتصادي، والنمو اللغوي، ومفهوم العد والزمن، والأعمال المنزلية، والنشاط المهني، والتوجه الذاتي، والمسؤولية، والتنشئة الاجتماعية.

أما الجزء الثاني فهو الجزء المعتمد في الدراسة الحالية ويشمل الاضطرابات السلوكية وهي: السلوك العدواني، والسلوك المضاد للمجتمع، والسلوك الاجتماعي غير المناسب سلوك التمرد والعصيان، والسلوك ألانسحابي، والسلوك التشككي، والعادات الشخصية غير المقبولة، والعادات الصوتية غير المقبولة، والعادات الغريبة، والسلوك العصابي، والاضطرابات النفسية والسلوكية، واستعمال الأدوية.

ويقوم المقياس على الملاحظة المتتابعة لسلوك الطفل، وتسجيل سلوكه الفعلي، ويمكن أن تستعين فيه بالوالدين أو المشرفين على الطفل والأخصائي النفسي في تطبيق المقياس، الأمر الذي يسهل استخدام المقياس، حيث يستعان هنا بملاحظة سلوك الطفل، الأمر الذي يمكن من خلاله تجنب صعوبات من جانب الطفل من حيث اللغة أو فهم تعليمات وبنود المقياس (صادق 1985: 4)

وتكونت استمارة الاستبانة بناءً على خطوات المقياس السالفة الذكر من قسمين يتضمن القسم الأول البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي) ويشتمل القسم الثاني علي العبارات المتعلقة بمظاهر السلوك اللاتكيفي والتي تضمنت 12 محورا واشتملت على 60 عبارة وتم استخدام مقياس ليكرت ذي الخمس درجات الذي يتكون من موافق جداً (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق جداً (1) في الإجابة عن أسئلة محاور الدراسة.

جدول (2) مستويات موافقة عينة الدراسة على عبارات أداة الدراسة

المستوى	الدرجة
منخفضة جداً	1.79 – 1
منخفضة	2.59 – 1.80
متوسطة	3.39 – 2.60
مرتفعة	4.19 – 3.40
مرتفعة جداً	5.00 – 4.20

صدق أداة الدراسة

تم حساب صدق عبارات استمارة الاستبانة عن طريق تحديد مستوى التجانس الداخلي من خلال التعرف على الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (3) معاملات الارتباط لعبارات أداة الدراسة

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	Sig
العدوانية			
1	يقوم بضرب زملائه	0.550*	0.012
2	يقوم بشد شعر زملائه	0.832**	0.000
3	يقول ألفاظ بذيئة لزملائه	0.755**	0.000
4	يقوم بالصراخ في وجه زملائه	0.683**	0.000
5	يقوم بتهديد زملائه	0.658**	0.000
السلوك المضاد للمجتمع			
6	يقوم بتكسير الممتلكات العامة	0.850**	0.001
7	يقوم بتمزيق الكتب والمجلات في المكتبة	0.781**	0.000
8	يقوم بتكسير الشبابيك	0.699**	0.000
9	يقوم بإتلاف الأثاث	0.436*	0.045
10	يقوم بنشر الإشاعات	0.478*	0.033
السلوك الاجتماعي غير المناسب			
11	يقوم بمضايقة الآخرين	0.624**	0.003
12	يطحن أسنانه خلال الليل أو النهار	0.642**	0.002
13	لا يهتم باحترام مشاعر الآخرين	0.720**	0.000
14	يقوم باستخدام ممتلكات الآخرين دون استئذان	0.681**	0.001
15	يحلف في مواقف غير مناسبة	0.398*	0.049
سلوك التمرد والعصيان			

16	يقوم بمخالفة التعليمات	**0.778	0.000
17	يقوم بالهروب من المدرسة	**0.635	0.003
18	لا يهتم بتنفيذ الأوامر	*0.413	0.047
19	لا يهتم بممارسة الأنشطة الجماعية	*0.437	0.045
20	يعرقل نشاط الآخرين	**0.598	0.005
	السلوك ألانسحابي		
21	يقف بدون عمل	**0.568	0.009
22	يعاني من الخمول والكسل	*0.391	0.049
23	لا يهتم بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية	*0.557	0.011
24	يميل إلى العزلة	**0.730	0.000
25	لا يحب الكلام مع الآخرين	*0.447	0.048
	السلوك التشككي		
26	يقوم بأخذ ممتلكات الآخرين دون إذن	**0.644	0.002
27	يغش في اللعب	*0.483	0.031
28	يكذب على زملائه	**0.568	0.002
29	لا يقوم بتأدية المهام التي تطلب منه	*0.468	0.045
30	يضحك او يبكي بسهولة بالغة	**0.866	0.000
	العادات الشخصية غير المقبولة		
31	يقوم بالحديث في وجه الآخرين	**0.656	0.002
32	يقوم بتقبيل الآخرين دون رغبتهم	**0.610	0.004
33	يقوم بمعانقة الآخرين	*0.466	0.038

34	يقوم بالتعلق في ملابس الآخرين	0.638**	0.002
35	يقوم بالبصق على الآخرين	0.647**	0.002
	العادات الصوتية غير المقبولة		
36	يتحدث بصوت مرتفع مع الآخرين	0.711**	0.000
37	يقوم بإزعاج الآخرين	0.616**	0.004
38	يضحك بشكل غير مناسب	0.533*	0.016
39	يقوم بتقليد أصوات الآخرين	0.474*	0.046
40	مندفع للغاية	0.481*	0.045
	العادات الغريبة		
41	يقوم بعض الأصابع وقضم الأظافر	0.743**	0.000
42	يملأ جيوبه بأغطية والعاب	0.685**	0.001
43	يقوم بتمزيق ملابسه باستمرار	0.539*	0.014
44	يقوم بالصراخ دون سبب	0.720**	0.000
45	يشعر بالخوف بدون سبب	0.620**	0.004
	السلوك العصابي		
46	يقوم بسلوك مبالغ فيه	0.647**	0.002
47	يقوم دائما بإلقاء اللوم على الآخرين	0.488*	0.029
48	يقوم دائما بنوبات غضب	0.586**	0.007
49	يهتم دائما بجذب الانتباه	0.445*	0.049
50	يشعر دائما بالاضطهاد	0.501*	0.024
	الاضطرابات النفسية والسلوكية		

51	يعاني من نشاط زائد	0.542*	0.014
52	يعاني من اضطرابات في الأكل	0.730**	0.000
53	يعاني من اضطراب في النوم	0.672**	0.001
54	يعاني من كآبة شديدة	0.742**	0.000
55	غير واعي لما يحدث حوله	0.496*	0.048
	استعمال الأدوية		
56	يقوم بتناول المهدئات بصفة دائمة	0.631**	0.003
57	يتناول الأدوية المضادة للتشنجات	0.716**	0.000
58	يهتم بتناول العقاقير المخدرة	0.747**	0.000
59	لا يستطيع العمل دون الحصول على مهدئات	0.625*	0.003
60	يتناول أدوية للعديد من الأمراض العصبية	0.696**	0.001

**** ذات دلالة احصائية عند 0.01**

*** ذات دلالة احصائية عند 0.05**

وتبين أنّ جميع معاملات الارتباط لجميع عبارات أداة الدراسة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستويات معنوية (0.05، 0.01) وهذا يعني أنّ عبارات أداة الدراسة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي وهي صالحة لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

كما تم استخراج معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة الثبات (0.966) لإجمالي أداة الدراسة، وهي قيمة ممتازة واعلي من 0.7 وتوضح ارتفاع مستوى ثبات أداة الدراسة مما يجعلها صالحة للتطبيق في الدراسة.

نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على " ما هي المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة وللأداة ككل وجاءت النتائج كما يلي:

تبين أنّ هناك مستوى منخفضاً للمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية بمدينة المرج من وجهة نظر أولياء الأمور حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 2.515 بانحراف معياري 1.171 وعند دراسة المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية بمدينة المرج تبين أنّ هناك ستة مظاهر في المستوى المتوسط وست مظاهر في المستوى المنخفض وجاءت (العادات الصوتية غير المقبولة) في المرتبة الأولي بمتوسط حسابي 3.050 بانحراف معياري 1.099 ومستوى موافقة متوسط بينما جاء (السلوك الانسحابي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 2.860 بانحراف معياري 1.242 ومستوى موافقة متوسط في حين جاءت (العادات الشخصية غير المقبولة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 2.740 بانحراف معياري 1.132 ومستوى موافقة متوسط بينما جاء (سلوك التمرد والعصيان) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 2.700 بانحراف معياري 1.201 ومستوى موافقة متوسط في حين جاءت (العادات الغريبة) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 2.650 بانحراف معياري 1.155ومستوى موافقة متوسط في حين جاء (السلوك العصابي) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي 2.650 بانحراف معياري 1.343 ومستوى موافقة متوسط وجاء (السلوك التشككي) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي 2.560 بانحراف معياري 1.011 ومستوى موافقة منخفض في حين جاء (السلوك الاجتماعي غير المناسب) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي 2.530 بانحراف معياري 1.242 ومستوى موافقة منخفض بينما جاء (الاضطرابات النفسية والسلوكية) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي 2.410 بانحراف معياري 1.211 ومستوى موافقة منخفض بينما جاءت (العدوانية) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي 2.130 بانحراف معياري 1.099 ومستوى موافقة منخفض في حين جاء (السلوك المضاد للمجتمع) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي 1.970 بانحراف معياري 1.182 ومستوى موافقة منخفض في حين جاء (استعمال الأدوية) في المرتبة الثانية عشر والأخيرة بمتوسط حسابي 1.930 بانحراف معياري 1.130 ومستوى موافقة منخفض وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
العدوانية	2.130	1.099	10	منخفض
السلوك المضاد للمجتمع	1.970	1.182	11	منخفض
السلوك الاجتماعي غير المناسب	2.530	1.242	8	منخفض
سلوك التمرد والعصيان	2.700	1.201	4	متوسط
السلوك الانسحابي	2.860	1.242	2	متوسط
السلوك التشككي	2.560	1.011	7	منخفض
العادات الشخصية غير المقبولة	2.740	1.132	3	متوسط
العادات الصوتية غير المقبولة	3.050	1.099	1	متوسط
العادات الغريبة	2.650	1.155	5	متوسط
السلوك العصابي	2.650	1.343	6	متوسط
الاضطرابات النفسية والسلوكية	2.410	1.211	9	منخفض
استعمال الادوية	1.930	1.130	12	منخفض
المتوسط	2.515	1.171	منخفض	

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محاور أداة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي:

1- العدوانية:

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات العدوانية

العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة

يقوم بضرب زملائه	2.250	1.333	2	منخفض
يقوم بشد شعر زملائه	2.100	1.071	4	منخفض
يقول ألفاظ بذيئة لزملائه	2.100	0.912	3	منخفض
يقوم بالصراخ في وجه زملائه	2.350	1.137	1	منخفض
يقوم بتهديد زملائه	1.850	1.040	5	منخفض
المتوسط	2.130	1.099	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات العدوانية أنّ جميع العبارات في مستوى الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات العدوانية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بالصراخ في وجه زملائه) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.350 وانحراف معياري 1.137 وكانت العبارة (يقوم بتهديد زملائه) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 1.850وانحراف معياري 1.040.

2-السلوك المضاد للمجتمع:

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك المضاد للمجتمع

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بتكسير الممتلكات العامة	2.200	1.473	2	منخفض
يقوم بتمزيق الكتب والمجلات في المكتبة	2.350	1.309	1	منخفض
يقوم بتكسير الشبابيك	1.800	0.951	3	منخفض
يقوم بإتلاف الأثاث	1.700	0.979	5	منخفض جدا
يقوم بنشر الإشاعات	1.800	1.196	4	منخفض
المتوسط	1.970	1.182	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات السلوك المضاد للمجتمع أنّ اربع عبارات في مستوى الموافقة المنخفض وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض جدا وتم ترتيب عبارات السلوك المضاد للمجتمعين حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بتمزيق الكتب والمجلات في المكتبة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.350 وانحراف معياري 1.309ومستوى موافقة منخفض بينما كانت العبارة (يقوم بإتلاف الأثاث) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 1.700 بانحراف معياري 0.979 ومستوى موافقة منخفض جدا

3-السلوك الاجتماعي غير المناسب:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك الاجتماعي غير المناسب

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بمضايقة الآخرين	2.450	1.504	4	منخفض
يطحن أسنانه خلال الليل أو النهار	2.650	1.309	3	متوسط
لا يهتم باحترام مشاعر الآخرين	2.700	0.979	1	متوسط
يقوم باستخدام ممتلكات الآخرين دون استئذان	2.650	1.137	2	متوسط
يحلف في مواقف غير مناسبة	2.200	1.281	5	منخفض
المتوسط	2.530	1.242	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات السلوك الاجتماعي غير المناسب أنّ ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات السلوك الاجتماعي غير المناسب من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (لا يهتم باحترام مشاعر الآخرين) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.700 وانحراف معياري 0.979 ومستوى موافقة متوسط في حين كانت العبارة (يحلف في مواقف غير مناسبة) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.200 بانحراف معياري 1.281 ومستوى موافقة منخفض.

4-سلوك التمرد والعصيان:

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات سلوك التمرد والعصيان

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بمخالفة التعليمات	3.150	1.309	1	متوسط
يقوم بالهروب من المدرسة	2.400	1.231	4	منخفض
لا يهتم بتنفيذ الأوامر	3.050	1.356	2	متوسط
لا يهتم بممارسة الأنشطة الجماعية	2.600	1.188	3	متوسط
يعرقل نشاط الآخرين	2.300	0.923	5	منخفض
المتوسط	2.700	1.201	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات سلوك التمرد والعصيان أنّ ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات سلوك التمرد والعصيان من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بمخالفة التعليمات) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.150 وانحراف معياري 1.309 ومستوى موافقة متوسط في حين كانت العبارة (يعرقل نشاط الآخرين) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.300 بانحراف معياري 0.923 ومستوى موافقة منخفض

5-السلوك الانسحابي:

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك الانسحابي

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقف بدون عمل	2.750	1.293	5	متوسط
يعاني من الخمول والكسل	2.850	1.182	2	متوسط

لا يهتم بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية	2.750	1.164	3	متوسط
يميل إلى العزلة	3.200	1.322	1	متوسط
لا يحب الكلام مع الآخرين	2.750	1.251	4	متوسط
المتوسط	2.860	1.242	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات السلوك الانسحابي أنّ جميع العبارات في مستوى الموافقة المتوسط وتم ترتيب عبارات السلوك الانسحابي من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يميل إلى العزلة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.200 وانحراف معياري 1.322في حين كانت العبارة (يقف بدون عمل) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.750 بانحراف معياري 1.293

6-السلوك التشككي:

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك التشككي

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بأخذ ممتلكات الآخرين دون إذن	2.550	1.099	3	منخفض
يغش في اللعب	2.150	0.813	4	منخفض
يكذب على زملائه	2.000	0.918	5	منخفض
لا يقوم بتأدية المهام التي تطلب منه	2.900	1.119	2	متوسط
يضحك أو يبكي بسهولة بالغة	3.200	1.105	1	متوسط
المتوسط	2.560	1.011	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات السلوك التشككي أنّ عبارتين في مستوى الموافقة المتوسط وثلاث عبارات في مستوى الموافقة المنخفض، وتم ترتيب عبارات السلوك التشككي من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يضحك أو يبكي بسهولة بالغة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.200 وانحراف معياري 1.105 ومستوى موافقة

متوسط في حين كانت العبارة (يكذب على زملائه) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.000 بانحراف معياري 0.918 ومستوى موافقة منخفض .

7-العادات الشخصية غير المقبولة:

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات العادات الشخصية غير المقبولة

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقوم بالحديث في وجه الآخرين	3.150	1.309	2	متوسط
يقوم بتقبيل الآخرين دون رغبتهم	2.500	0.946	4	منخفض
يقوم بمعانقة الآخرين	3.350	1.226	1	متوسط
يقوم بالتعلق في ملابس الآخرين	3.000	1.257	3	متوسط
يقوم بالبصق على الآخرين	1.700	0.923	5	منخفض جدا
المتوسط	2.740	1.132	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات العادات الشخصية غير المقبولة أنّ ثلاث عبارات في مستوي الموافقة المتوسط وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض جداً وتم ترتيب عبارات العادات الشخصية غير المقبولة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بمعانقة الآخرين) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.350 وانحراف معياري 1.226 ومستوى موافقة متوسط بينما كانت العبارة (يقوم بالبصق على الآخرين) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 1.700 بانحراف معياري 0.923 ومستوى موافقة منخفض جدا

8-العادات الصوتية غير المقبولة:

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات العادات الصوتية غير المقبولة

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يتحدث بصوت مرتفع مع الآخرين	3.400	1.314	1	مرتفع
يقوم بإزعاج الآخرين	3.200	1.005	2	متوسط
يضحك بشكل غير مناسب	2.850	0.988	4	متوسط
يقوم بتقليد أصوات الآخرين	3.100	1.210	3	متوسط
مندفع للغاية	2.700	0.979	5	متوسط
المتوسط	3.050	1.099	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات العادات الصوتية غير المقبولة أنّ عبارة واحدة في مستوى الموافقة المرتفع وأربع عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وتم ترتيب عبارات العادات الصوتية غير المقبولة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يتحدث بصوت مرتفع مع الآخرين) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.400 وانحراف معياري 1.314 ومستوى موافقة مرتفع في حين كانت العبارة (مندفع للغاية) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.700 بانحراف معياري 0.979 ومستوى موافقة متوسط

9-العادات الغريبة:

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات العادات الغريبة

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
يقوم بعض الأصابع وقضم الأظافر	3.250	1.585	1	متوسط
يملأ جيوبه بأغطية والعاب	2.450	1.099	4	منخفض
يقوم بتمزيق ملابسه باستمرار	2.150	0.587	5	منخفض
يقوم بالصراخ دون سبب	2.600	0.995	3	متوسط
يشعر بالخوف بدون سبب	2.800	1.508	2	متوسط

المتوسط	2.650	1.155	متوسط

تبين عند دراسة عبارات العادات الغريبة أنّ ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوي الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات العادات الغريبة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يقوم بعض الأصابع وقضم الاظافر) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 3.250 وانحراف معياري 1.585 ومستوى موافقة متوسط في حين كانت العبارة (يقوم بتمزيق ملابسه باستمرار) هي أقل العبارات اهمية بقيمة 2.150 بانحراف معياري 0.587 ومستوى موافقة منخفض

10 – السلوك العصابي:

جدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات السلوك العصابي

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقوم بسلوك مبالغ فيه	2.750	1.517	2	متوسط
يقوم دائما بإلقاء اللوم على الآخرين	2.450	1.234	5	منخفض
يقوم دائما بنوبات غضب	2.400	1.353	4	منخفض
يهتم دائما بجذب الانتباه	2.900	1.165	1	متوسط
يشعر دائما بالاضطهاد	2.750	1.446	3	متوسط
المتوسط	2.650	1.343	متوسط	

تبين عند دراسة عبارات السلوك العصابيتين أنّ ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات السلوك العصابي من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (يهتم دائما بجذب الانتباه) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.900 وانحراف معياري 1.165 ومستوى موافقة متوسط بينما كانت العبارة (يقوم دائما بإلقاء اللوم على الآخرين) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.450 بانحراف معياري 1.234 ومستوى موافقة منخفض.

11 – الاضطرابات النفسية والسلوكية:

جدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة على عبارات الاضطرابات النفسية والسلوكية

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يعاني من نشاط زائد	2.950	1.234	1	متوسط
يعاني من اضطرابات في الاكل	2.550	1.395	2	منخفض
يعاني من اضطراب في النوم	2.150	1.040	4	منخفض
يعاني من كآبة شديدة	2.300	1.174	3	منخفض
غير واعى لما يحدث حوله	2.100	1.210	5	منخفض
المتوسط	2.410	1.211	منخفض	

تبين عند دراسة عبارات الاضطرابات النفسية والسلوكية أنّ عبارة واحدة في مستوى الموافقة المتوسط وأربع عبارات في مستوي الموافقة المنخفض وتم ترتيب عبارات الاضطرابات النفسية والسلوكية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أنّ عبارة (يعاني من نشاط زائد) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.950 وانحراف معياري 1.234 ومستوى موافقة متوسط في حين كانت العبارة (غير واعى لما يحدث حوله) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 2.100 بانحراف معياري 1.210 ومستوى موافقة منخفض

12 – استعمال الأدوية:

جدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات استعمال الادوية

العـبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقوم بتناول المهدئات بصفة دائمة	2.100	1.373	1	منخفض
يتناول الادوية المضادة للتشنجات	2.050	1.050	2	منخفض

يهتم بتناول العقاقير المخدرة	1.850	1.089	4	منخفض
لا يستطيع العمل دون الحصول على مهدئات	1.900	1.119	3	منخفض
يتناول ادوية للعديد من الامراض العصبية	1.750	1.020	5	منخفض جدا
المتوسط	1.930	1.130	منخفض	

عند دراسة عبارات استعمال الأدوية تبين أنّ أربع عبارات في مستوى الموافقة المنخفض وعبارة واحدة في مستوي الموافقة المنخفض جداً وتم ترتيب عبارات استعمال الأدوية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (يقوم بتناول المهدئات بصفة دائمة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة 2.100 وانحراف معياري 1.373 ومستوى موافقة منخفض في حين كانت العبارة (يتناول أدوية للعديد من الامراض العصبية) هي أقل العبارات أهمية بقيمة 1.750 بانحراف معياري 1.020 ومستوى موافقة منخفض جداً.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية بمدينة المرج تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزي للمتغيرات الشخصية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت)للفروق التي تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي) واختبار تحليل التباين الاحادي للفروق التي تعزي لمتغير (الفئة العمرية)

أ. الفروق وفق متغيرات (النوع، المؤهل العلمي)

جدول (17) اختبار الفروق التي تعزي لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي)

المتغيرات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
النوع	ذكر	12	156.333	0.717	0.483
	أنثي	8	142.750		
المؤهل العلمي	متوسط	14	145.571	0.883	0.389
	بكالوريوس	6	163.333		

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية ،تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزي لمتغير النوع عند مستوى (0.05)وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من افراد عينة الدراسة في مستوى الوعي بالمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج، وكذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزي لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى 0.05 وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي بالمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية .

ب. الفروق وفق متغير (الفئة العمرية)

جدول (18) اختبار الفروق التي تعزي لمتغير العمر

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ف	مستوى الدلالة
أقل من 30 سنه	7	143.000	0.364	0.780
من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	3	153.000		
من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة	5	144.200		
50 سنه فأكثر	5	167.400		

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعوقين عقلياً تعزي لمتغير الفئة العمرية عند مستوى(0.05) وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات العمر لأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي بالمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية.

يتبين مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعوقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعاقين عقلياً تعزي للمتغيرات الشخصية (النوع، الفئة العمرية، المؤهل العلمي) عند مستوى 0.05 وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة.

مناقشة النتائج:

هناك مستوى منخفض للمظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 2.515 بانحراف معياري 1.171 وتبين أنّ هناك ستة مظاهر في المستوى المتوسط وستة مظاهر في المستوى المنخفض وجاءت (العادات الصوتية غير المقبولة) في المرتبة الاولي بمستوى موافقة متوسط ثم (السلوك الانسحابي) بمستوى موافقة متوسط ثم (العادات الشخصية غير المقبولة) بمستوى موافقة متوسط يليه (سلوك التمرد والعصيان) بمستوى موافقة متوسط ثم (العادات الغريبة) بمستوى موافقة متوسط يليه (السلوك العصابي) بمستوى موافقة متوسط ثم (السلوك التشككي) بمستوى موافقة منخفض يليه (السلوك الاجتماعي غير المناسب) بمستوى موافقة منخفض ثم (الاضطرابات النفسية والسلوكية) بمستوى موافقة منخفض يليه (العدوانية) بمستوى موافقة منخفض ثم (السلوك المضاد للمجتمع) بمستوى موافقة منخفض وأخيراً (استعمال الأدوية) بمستوى موافقة منخفض وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً بمجمع الرعاية الاجتماعية المرج تجاه المظاهر السلوكية اللاتكيفية عند الأطفال المعاقين عقلياً تعزي للمتغيرات الشخصية (النوع، الفئة العمرية، المؤهل العلمي) عند مستوى (0.05) وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة .

توصي الباحثة بما يلي:

–العمل على زيادة مستوى وعي أولياء الأمور بكيفية التعامل مع الأطفال المعاقين عقلياً من خلال توفير البرامج والدورات التدريبية لهم .

–الاهتمام بتوفير بيئة العمل المناسبة للعاملين في مجمع الرعاية الاجتماعية لزيادة قدرتهم على تأدية أعمالهم بكفاءة وفاعلية تجاه الأطفال المعاقين عقلياً.

وفي ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة مجموعة من المقترحات :

–الأبحاث والدراسات المتعلقة بكيفية التعامل مع الأطفال المعوقين عقلياً

–الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتعرف على التجارب العالمية في مجال التعامل مع الأطفال المعاقين عقلياً والاستفادة منها وتطبيقها في الواقع الليبي.

قائمة المراجع:

1-اسماعيل، إبراهيم نبيه (2006) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

2-جريج، فادي، وأبو فخرغسان(2013)المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، مج(29)، ع(1).

3-الخطيب، جمال، منى الحديدي وآخرون(2007) مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر، عمان، ط1

4-الخطيب، جمال (2003) تعديل السلوك الإنساني دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة فلاح، ، عمان ،ط1

5-الخطيب، جمال (1993) تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين، دار إشراق للتوزيع والنشر، عمان.

6-الخطيب، جمال(1988)المظهر السلوكية غير التكيفية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بمدارس التربية الخاصة، مجلة دراسات، كلية العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، مج(15)، ع(8).

7-السرطاوي، وآخرون(2012) فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، مج(9)، ع(3).

8-الشبراوي، مريم عيسى (2019) المشكلات السلوكية وعلاقتها بالنوع الاجتماعي والمرحلة العمرية ومستوى الإعاقة لدى الافراد ذوي الاعاقة الذهنية في مركز الشفلج بدولة قطر، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، مج (4)، ع(1)

9-الشخص، عبد العزيز السيد(2010) قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، مطبعة العمرانية ،الجيزة،ط4

10-صادق، فاروق محمد (1985) دليل مقياس السلوك التكيفي، مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهره، ط2 .

11-القحطاني، هنادي حسين(2013) فاعلية برنامج الدمج في خفض بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لدى تلاميذ ذوي الشلل لدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، المجلة الدولية لأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع(33).

12–المولى، أحمد محمد جاد (2013) فاعلية برنامج تدريبي باستخدام جدول النشاط المصور في تنمية بعض المهارات قبل المهنية وتعديل السلوكيات اللاتكيفية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

13–الهويدي، محمد، واليماني، سعد(2007). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية ولنفسية، مج(8)، (ع1)،

14–اليازوري، محمد علي(2012)الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، قسم علم النفس ،كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

15-Nicholls, G., Hastings, R. P., & Grindle, C,(2020) Prevalence and correlates of challenging behaviour in children and young people in a special school setting, European Journal of Special Needs Education, vol(35), NO(1)

16-Fauth, R. C., Platt, L., & Parsons, S,(2017) The development of behavior problems among disabled and non-disabled hildren in England, Journal of Applied Developmental Psychology.pp

جامعة بنغازي –كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



الأسلوبية الصوتية في سورتيْ التكوير والانفطار

Vocal stylistics in the suras of Al-Takweer and Al-Intiftar\

د. أحمد مصباح سالم اسحيم

عضو هيأة تدريس بكلية الآداب جامعة بنغازي

Dr- ahmed musbah salem suhaim

university stuff member- faculty of art- Benghazi university

Email: ahmedasheem4@gmal.com

الملخص

الأسلوبية الصوتية في سورتي التكوير والانفطار

يقوم هذا البحث بدراسة الأسلوبية الصوتية باعتبارها عنصراً جديداً من عناصر علم الأساليب الذي اعتبره كثر من أهل الأدب وعلماء النقد بديلاً عن البلاغة العربية القديمة، ومجال تطبيقها.

وتمثلت الأسلوبية الصوتية في القرآن الكريم أجمل تمثيل في سورتي التكوير والانفطار.

الكلمات المفتاحية: الأسلوبية- الصوتية - الأسلوبية الصوتية.

abstract

Vocal stylistics in the suras of Al-Takweer and Al-Intiftar

This research studies phonological Stylistics as a new element of Stylistics, which was considered by many literary and critical scholars as an alternative to the old Arabic rhetoric, and its application.

The vocal stylistics in the Holy Qur'an is best represented in the suras of Al-Takwir and Al-Infitar.

Key words: Stylistics, phonological, phonological Stylistics.

مقدمة البحث

الحمد لله العالمين، والصلاة والسلام علي أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلي آله وصحبه أجمعين، وبعد :

فللصوت العربي قيمةٌ كبيرة من حيث الوصف والمعني والوظيفة التعبيرية قديماً وحديثاً، ومن بين ثمراته على مستوى الدرس اللساني الحديث ظهور الأسلوبية الصوتية (الاسلوبية الصوتية فرع من علم الأسلوبية stylistcs يهتم بالجانب الصوتي والفونولوجي في النصوص الجميلة حيث يساعد في كشف التوظيف الصوتي لتجسد الخيال وتحقيق الصورة شارحاً أبعاد التكرار والتقابل والتوازي في مستوي الأصوات المفردة ومستوي السياق الصوتي تتابعاً وتطريزاً معتمداً علي مصطلحات علم الأصوات phonetics والفونولوجيا) (الضائع ،2002: 15)

(phonosty listics) التي انبثقت عن الدرس الأسلوبي بعد ما اتسعت أبعاد الدرس اللساني واشتركت مع ميادين معرفيه أخري.

● **إشكالية البحث** : تتحدد اشكالية البحث في إبراز قيمة الصوت العربي دلالياً عن طريق ربط وصفه نظرياً بقيمته الإيقاعية من خلال ما يحدثه من توازنٍ صوتيٍ أو موسيقي داخل النص ، ومجال هذا البحث هو النص القرآني؛ باعتباره معجزاً عن الصعد اللغوية كَافةً، إذ أن هناك ظواهر صوتيةً كالتنغيم والوقف والنبر .....اعْتُبِرت مجال بحث على مستوى الأسلوبية الصوتية، وقد أمكن تطبيقها في بحوث عملية كثيرة، والمجال التطبيقي لهذه البحوث هو القرآن الكريم والشعر العربي منذ ظهور هذا المصطلح – الأسلوبية الصوتية – وحتي يوم الناس هذا.

● **أهداف البحث**: يهدف هذا البحث إلي:

1. إبراز قيمة الظواهر الصوتية في القران الكريم وأثرها في المعني.
2. التعرف على القيمة الجمالية للأصوات العربية داخل النص القرآني.
3. إظهار قيم دلالية وأسلوبية في سور القرآن الكريم وإثباتها صوتياً عن طريق الأسلوبية الصوتية باعتبارها أحد طرائق البحث الأسلوبية الوافدة إلينا من الدرس اللساني الحديث.

● **الدراسات السابقة**: باعتبار أنّ الأسلوبية الصوتية فرعٌ عن الأسلوبية التي ظهرت منتصف القرن العشرين، والذين عارضوا هذا المصطلح ولادةً وتفاعلاً هم في طالعة من كتبوا فيه وطبقوه على النصوص العربية، ومن بين هؤلاء:

1- د. تمام حسان في دراسته الصادرة سنه 1993م بعنوان: **البيان في روائع القران دراسة اسلوبية في النص القرآني**، حيث أثبت من خلال دراسته قيمة الظواهر الصوتية في بيان جماليات النص كالفاصلة، والسجع، وما تضيفه الظواهر التركيبية كالتقدم والتأخر والحذف.... الخ من جماليات على صعيد بنية النص بكامله تجسدت عنده في النص القرآني الكريم.

2- د. محمد إبراهيم شادي في دراسة له بعنوان: **البلاغة الصوتية في القران الكريم** – الصادرة سنة 988 م – مؤسسة الرسالة – القاهرة وهي دراسة تؤصل للظواهر الصوتية في القرآن الكريم ضمن مستوى البلاغة وتحديداً عند علماء الاعجاز، وما سجله الشيخ عبد الجرجاني 471 هـ من ممارسات صوتية لعلماء البلاغة والتي تمس جانب الإعجاز، وعنده أن البلاغة الصوتية: هي كل وسيلة صوتية تتحقق فيها البلاغة بمعناها المصطلح عليه عند البلاغيين وعليه لابد من ملاحظة أمرين:

الأول: أنّ البلاغة الصوتية تتجاوز الإطار الصوتي بجرسه وإيحائه وإيقاعه واعتداله إلى ما يحدثه من ابراز المعني وتأكيده وتسلسله وانتظامه.

الثاني: أن يتحقق بالأداء الصوتي مطابقة الكلام لمقتضي الحال (**شادي**، 1988م: 11)

هذا عن الإطار النظري لدراسة لدكتور محمد إبراهيم شادي وهي وإن كانت سابقة على دراسة تمام حسان إلا أنني قدمت دراسة تمام حسان عليها؛ كونها معتمدة على الأسلوبية الصوتية الجديدة بخلاف دراسة محمد إبراهيم شادي المبنية على التراث البلاغي.

ثم فتحت هاتان الدراستان الباب على مصراعيه في دراسة الأسلوبية الصوتية بالوجهتين البلاغية القديمة والأسلوبية الجديدة ومن هذه الدراسات:

3- دراسة الدكتور سيد خضر بعنوان: **الفواصل القرآنية دراسة بلاغية الصادرة العام** 2000م عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة، هذه الدراسة متكئة على التراث اللغوي عامة، والبلاغي خاصة مبرزة دور الظواهر الإيقاعية في نهايات الجمل العربية، ثم ربط هذه الظواهر بمبحث الفاصلة القرآنية من وجهة نظر بلاغية في سورتي البقرة والأسراء.

4- دراسة جامعية للبحث: عثمان لا لوسي (رسالة ماجستير) بإشراف: أ. د. عيسي لحيلح، جامعة منتوري – قسنطينة – 2009 م بعنوان: **الإعجاز الإيقاعي في القرآن الكريم**، متخذة من الفاصلة القرآنية، ومبحث السجع والتناسب مجالا تطبيقا لهذا البحث.

5- دراسة الباحث مبارك حنون بعنوان : **في التنظيم الإيقاعي للغة العربية نموذج الوقف** الصادرة عن الدار العربية للعلوم ناشرون، ودار الأمان بالرباط عام 2010م قدمت هذه الدراسة تأصيلا للمسائل الإيقاعية في اللغة العربية ،مبيناً فيها أصول البحث الصوتي عند العرب للأسلوبية

الصوتية، معرّفاً بمجال اللسانيات الصوتية في الدراسات الأوروبية، مع إمكان مقارنتها في اللغة العربية، وذلك ضمن مباحث عديدة سبق له بحثها، ومن بينها ما خصصه في هذه الدراسة ألا هو نموذج الوقف وهي دراسة تجمع ما بين الوجهتين التراثية واللسانية الحديثة، وقد كان في مستوى البحث التراثي متنقلاً ما بين اللغويين والنحاة والقراء؛ باعتبارهم قد اشتركوا فيما بينهم ببحث الإيقاع والصوت العربي للغة العربية ، وقد أطلق على هذا الاشتراك بين علماء العربية في بحثهم للمسائل الصوتية اسم التطريز الصوتي .

6- دراسة جامعية للباحثة: غادة فوارته خارف، (رسالة ماجستير) بإشراف أ. د. محمد جواد النوري – جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين عام 2021 م بعنوان: **الأسلوبية الصوتية في سورة القصص**، وفي هذا البحث أرَّخ الباحث للأسلوبية الصوتية من خلال علم الأسلوب الموضح سابقا، وانحصر مجال البحث في سورة القصص جامعة في ذلك بين وجهتي البحث البلاغية والصوتية الجديدة.

هذا عن الدراسات السابقة في موضوع الأسلوبية الصوتية هذا الوافد الجديد الذي أثرى مجال البحث لبلاغة النص من مستوى الصوت والتزامن والإيقاع والتوافق تنغيماً ونبراً وجهراً وهمساً وابتداء ووقفاً، وكلها بضاعتنا ردت إلينا، وقدا أفدت منها في إعداد هذا البحث على مستوى التأطير والمنهج.

- **المنهجية** :-

اتبع في بحث (الأسلوبية الصوتية في سورتي التكوير والانفطار) دراسة بلاغية إيقاعية المنهج الوصفي، وقد تم تعزيزه أيضاً بالتحليل والمناقشة للمصطلحين الصوتي والبلاغي، إسوة بالدراسات السابق ذكرها، وتمشياً مع أهداف هذه الدراسة.

- **خطة البحث:** وضعت خطة هذا البحث بدءاً بعنوانه: **الأسلوبية الصوتية في سورتي التكثر والانفطار** على النحو الآتي:

1 – مقدمة عامة تضم الهيكل العلمي لفكرة البحث وأهدافه ومنهجيته والدراسات السابقة في هذا الموضوع.

2 – مدخل البحث وعنوانه: **من بلاغة الإيقاع إلى الأسلوبية الصوتية عرض وتوضيح**، اشتمل هذا المدخل علي التعريف بالإيقاع وعلاقته ببناء النصوص وإظهار قيمتها مع بيان العلاقة بينه وبين الأسلوبية اختلافها وتنوعها.

3 – المبحث الأول وعنوانه:

الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير (بلاغة وإيقاعاً) ويشتمل على مطلبين اثنين هما:

* المطلب الأول: **البنية الأسلوبية لسورة التكوير**

* المطلب الثاني: **الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير**

يُعْنَى هذا البحث بإبراز مظاهر الإيقاع الصوتي في سورة التكوير، وذلك بتتبع خصائص الأصوات المؤسسة لبنية المفردات والتراكيب في أي السورة محدداً أبرز سماتها ضمن مفهوم الأسلوبية الصوتية.

4 – المبحث الثاني وعنوانه: **الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار**

ويشتمل على مطلبين اثنين هما:

* المطلب الأول: **البنية الأسلوبية لسورة الانفطار من خلال (البلاغة الإيقاعية)**

* المطلب الثاني: **الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار.**

خُصِّصَ هذا المبحث بمطلبيْه للحديث عن الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار ضمن مستوى الإيقاع البلاغي والأسلوبية الصوتية من خلال أصواتها وتراكيبها المنتظمة والمتوافقة إلى حد كبير مع ما جاء في سورة التكوير.

5 – خاتمة تضم أهم نتائج هذا البحث.

6 – قائمة بالمصادر والمراجع

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

مدخل الدراسة: من بلاغة الإيقاع إلى الأسلوبية الصوتية – عرض وتوضيح

اعتني علماء العربية بالأصوات اللغوية عناية بالغة، وقد خص البلاغيون من بينهم الأصوات العربية بعناية خاصة بدءاً بشروط الفصاحة وعدم التنافر إلى قوة المعنى بناء على قوة الألفاظ يقول الجاحظ 205 هـ: "إنّ المعنى إذا اكتسى لفظاً حسناً وأعاره البليغ مخرجاً سهلاً، ومنهجه المتكلم دالاً متعشقاً صار في قلبك أحلى ولصدرك أملى" (الجاحظ، د ت: 1 / 254)

ويتصاعد به الإصرار على قيمة الصوت بلاغيا حين يقول: " ومن حروف الكلام وأجزاء الشعر ما نراها سهلة لينة ورطبة مواتية، سلسة النظام، خفيفة على اللسان حتى كأن البيت بأسره كلمه واحدة وحتى كأن الكلمة بأسرها حرف واحد " (الجاحظ، د ت: 1 / 255)

وقد أكد هذا المبدأ أيضاً أبو الفتح بن جني 389 هـ حيث اهتم اهتماماً ملحوظاً بمحاكاة اللفظ للمعنى، ولم يكن اهتمامه بالمحاكاة لذاتها، وإنما لما يستتبع ذلك من قوة الدلالة؛ لأنّ اللفظ كلما كان

أشبه بالمعنى وأكثر محاكاة له كان أدل عليه " فكلما ازدادت العبارة شبها بالمعنى كانت أول عليه وأشهد لا لغرض فيه" (ابن جني، د.ت: 2/ 154).

وعن هذا النص يقول د. محمد شادي إبراهيم: "وهذا من صميم البلاغة الصوتية التي تلتقي مع موضوعات علم البيان في غرض أصيل هو قوة الدلالة ووضوحها"(شادي،1988 م: 15).

هذا عن بعض الأصول النظرية لمفهوم البلاغة الصوتية أو الإيقاعية وإن كانت كلمة إيقاع تقترب كثيراً من الاصطلاح العروضي، المختص بالشعر إلا أنه لا مشاحة في الاصطلاح، فالإيقاع من مصطلحات علم الأصوات كذلك، ودلالته التعبيرية استخدمت في القرآن الكريم وكلام العرب.

من أبرز البلاغيين الذين تعرضوا لقيمة الأصوات في بحث مسألة التعبير وجودته – ابن سنان الخفاجي رحمه الله 466هـ – " فهو يرى بأنّ حاجة الناظر في علم الفصاحة والبلاغة لمعرفة مخارج الحروف وأوصافها أمر ضروري؛ لأنّ الكلام ينتظم منها" (ابن سنان الخفاجي رحمه الله، 1952 م : 21 ، ضيف، 1990م : 152).

وهو هنا متأثر بعلماء التجويد، هذا من حيث التأصيل للبلاغة الصوتية عند الأسلاف، وقد لاقت في العصر الحديث انفتاحاً كبيراً من جهتي التطبيق والتنظير، فمن ناحية التطبيق عمد كثير من الباحثين إلى إبراز هذا الجانب كما سبق بيانه في الدراسات السابقة من هذا البحث، وأما من ناحية التنظير فقد أجرى على مصطلح البلاغة الصوتية عدة مقاربات مع مصطلحات اللسانية الحديثة وصولاً إلى الأسلوبية الصوتية والسؤال الآن: ما الأسلوب الصوتية؟ ومتى استخدمت؟

مصطلح الأسلوبية الصوتية هو أحد فروع علم الأسلوبية stylistics يهتم بالجانب الصوتي والفونولوجي في النصوص الجميلة حيث يساعد في كشف التوظيف الصوتي لتجسيد الخيال وتحقيق الصورة شارحاً أبعاد التكرار والتقابل والتوازي في مستوى الأصوات المفردة ومستوى السياق الصوتي تتابعاً وتطريزاً معتمداً على مصطلحات كل من علم الأصوات والفولولوجيا (الضالع، 2002: 15)

ويتحدد مجاله في دراسة النواحي اللسانية التعبيرية من جهة:

* التشكيل الصوتي اللغوي والصوتي والبلاغي في النصوص عامة يضاف إليها التشكيل الصوتي العروضي في النصوص الشعرية خاصة.

* التطريز الصوتي في الاستغراق الزمني والوقف الابتداء والتنغيم والإيقاع

* فن إلقاء النصوص وأدائها، وطرائق عرضها، ومهارات الإقناع الخطابي (الضالع، 2002: 15 بتصرف)

وهذه المحددات مما أغنى به الأسلاف رحمهم الله مجال البحث في علوم اللسان من قراءات وتجويد وأصوات، وما نراه اليوم من انفتاح هو امتداد لها.

أول من استخدم مصطلح photo stylistic هو نيقولاي تروبتسكوى في كتابه أصول الفونولوجيا الذي ظهر أول مرة في ألمانيا العام 1936 م في مطبوعات جماعية براغ اللغوية، ثم ترجم إلي الفرنسية بعد ذلك بعشر سنوات، ثم إلى الإنجليزية بعد ذلك بعشرين سنة أخرى (ميلكاالينتش، 2000 م: 237)

يقع هذا العلم – الأسلوبية الصوتية – ضمن ثلاثة مستويات:

1 – المستوى التعبيري

2 – الناحية التأثيرية

3 – الناحية التي تتناول طريقة عرض الأصوات (مستوى الشكل) وثلاثتها طبقت على النصوص النثرية والشعرية، وقد لاقت صدى واسعاً في نصوص العربية حتى على مستوى الخطاب السياسي والديني المعاصر (الضالع، 2002: 16)

هذه المستويات الثلاثة تتحدد من خلالها الأسلوبية الصوتية والبلاغة الإيقاعية، ومجالها التطبيقي النصوص على تنوّعها وتعددها، والنصان المختاران للتطبيق هما: الأول سورة التكوير، والثاني سورة الانفطار (يُنظر على سبيل المثال دراسة الحلوة، 2012 م)

المبحث الأول:

الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير (بلاغة وإيقاعا)

* المطلب الأول: البنية الأسلوبية لسورة التكوير

* الطلب الثاني: الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير

1.1 البنية الاسلوبية لسورة التكوير (الإيقاعية البلاغية)

سورة التكوير مكية وعدد آياتها تسع وعشرون آية، بدأت بأسلوب الشرط المتضمن لمعنى الظرف مبرزة علامات يوم القيامة، وقد جاء أسلوب الشرط في أربع عشرة آية إلي قوله تعالى: {عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا أَحْضَرَتْ} التكوير آية "14".

وختام الآي على فاصلة تاجية مما أحدث توازنا إيقاعيا، والتوازن: هو تماثل لغوي قائم على تعادل المباني أو المعاني المترابطة في سطور متطابقة الكلمات والعبارات والأصول، يحكمها توزيع صوتي واحد، فيحدث ذلك إيقاعاً وتنغيماً منسجماً يسهم في ترابط النص وتماسكه (العمري، 2001: 121).

{إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ}	{بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ}
{وَإِذَا النُّجُومُ انْكَدَرَتْ}	{وَإِذَا الصُّحُفُ نُشِرَتْ}
{وَإِذَا النُّجُومُ سُيِّرَتْ}	{وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ}
{وَإِذَا الْعِشَارُ عُطِّلَتْ}	{وَإِذَا الْجَحِيمُ سُعِّرَتْ}
{وَإِذَا الْوُحُوشُ حُشِرَتْ}	{وَإِذَا الْجَنَّةُ أُزْلِفَتْ}
{وَإِذَا الْبِحَارُ سُجِّرَتْ}	{عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا أَحْضَرَتْ}
{وَإِذَا النفوس زُوِّجَتْ}	{وَإِذَا الموؤد سُئِلَتْ}

سورة التكوير كما يقول القاضي الكرماني رحمه الله 505 هـ: "سورة التكوير من أولها شرط وجزاء وقسم وجواب " (الشيخ ، 1999 م: 7)

ومن جهة البلاغة الإيقاعية: ففي السورة استفهام ورد في قوله تعالى {بِأَيِّ ذَنَبٍ قُتِلَتْ} آية9 والحديث عن المؤودة وهي البنت التي دفنت وهي حية، وهذه منتهى الوحشية من سفهاء الجاهلية، وفي هذا الاستفهام التوبيخ، وقد ناسب التهويل في كثرة أساليب الشرط في سورة التكوير هنا وقلته في الانفطار ، ففظاعة الجرم متناسبة من حيث المعنى مع كثرة أسلوب الشرط الذي يُعدّ بمثابة

التهويل والتخويف لمرتكبي هذه الجريمة، وناسبت ما قبلها ((وَإِذَا النُّفُوسُ زَوِّجَتْ)) آية: 7؛ لتكون بمثابة السبب والنتيجة المترتبة عليه بولادة البنت التي صارت موؤدة ثم قتلت .

أما القسم فقد جاء في قوله تعالى: {وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ وَالصُّبْحِ إِذَا تُنَفَّسَ} الآية 17 ،18

ومعنى عسعس أقبل بظلامه، وتنفس أضاء وأشرق، وفي هذه الآية من جمال الاستعارة البديعية ما يأخذ بالألباب فقد شبه النور ينبلج به الصبح بنسمات الهواء العليل، يحيي القلب والنفس، وشبه الفجر بالنائم يغط في سبات عميق، والفجر حيٌّ يتنفس أنفاسه (النور والحركة الضياء) كأنه كان نائما ثم استيقظ، فاستنشق الهواء المنعش للنفس واستعاد نشاطه وحيوية (الصابوني، 2006: 396).

وجواب هذا القسم في قوله تعالى: {إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ} آية 19 وأضيف القرآن هنا إلى جبريل وهو في الحقيقة قول الله –عز وجل–؛ لأنه نزل به من عند الله فإسناده إليه مجاز باعتبار أنه السبب في نزوله كما قال تعالى: {نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ} الشعراء الآية: 193 (الصابوني، 2006: 397).

وفيه – أي إضافة القرآن إلى جبريل – دليل على وصف جبريل بالقوة والمكانة عند الله تعالى

هذا عن بناء السورة الكريمة من حيث الشرط والجزاء والقسم والجواب في السورة أيضاً ملامح بلاغية تتمثل في:

الكناية في قوله تعالي: {وَمَا صَاحِبُكُمْ بِمَجْنُونٍ} آية 22 حيث لم يقل جل وعلا: وما محمد بمجنون، وإنما كنى عنه بقوله: (صاحبكم) دون اسمه الشريف؛ لتوبيخهم وبيان سخافة ما افتروا به عليه من الكذب ورميهم له بالجنون.

وفي قوله تعالى: {وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ فَأَيْنَ تَذْهَبُونَ} الاستفهام للتوبيخي والمعنى فيه: ليس هذا القران المعجز من قول بعض الشياطين كما افتري وزعمتم فأين تذهب عقولكم في تكذيبكم لهذا القران مع سطوع بيانه وروعة وإعجازه كمايكل لتارك الجادة اعتسافاً أو وذهاباً في بينات الطريق: أين تذهب؟ (الزمخشري، د. ت: 4 / 713).

ومظهر التناسب الإيقاعي بلاغياً من خلال بنية الأسلوب في سورة التكوير:

الشرط، والقسم، والجزاء والجواب.

* التناسب التعبيري من خلال تكرار أسلوب الشرط، للتهويل.

* التصاعد الصوتي تبعاً للقسم والجزاء والجواب.

* والتغاير الصوتي إلى فاصلتي الميم والنون في جوابي القسم تأكيداً لمضامين أفعال الخصم

ما صاحبكم بمجنون ——— تذهبون

ما هو بقول شيطان رجيم ——— تذهبون

وهما: (الميم والنون) من حيز نطقي واحد.

هذا عن البنية الأسلوبية والإيقاعية البلاغية.

1- 2 الأسلوبية الصوتية في سورة التكوير:

تأسياً على الإيقاعية البلاغية في المطلب السابق والممتثلة في التوازن في الأساليب المشار إليها سابقا: الشرط، والجزاء والقسم والجواب، بالإضافة ما تخللها من:

أ – التسميط: وهو أن يكون في صدر الكلام أو الرسالة أو البيت أبيات مشطورة أو منهوكة أو مقفاة، ثم تجمعها قافية مخالفة لازمة للقصيدة حتى تنقضي، أو الرسالة حتى تنتهي فتصبر كالسمط الذي احتوى علي جواهر متشاكلة (ابن النقيب، 1995: 478)، وهو ما أشار إليه ابن رشيق رحمه الله 456 هـ نقلا عن أبي القاسم الزجاجي أنه سمي بذلك تشبيها بسمط اللؤلؤ وهو سلكه الذي يضمه ويجمعه مع تفرق حبه (ابن رشيق ،1990: 16/ 180) ، يقول ابن النقيب رحمه الله ، ومنه : قوله تعالى : {إِذَا الشَّمسُ كُوِّرَتْ وَاذَا النُّجُومُ اِنْكَدَرَتْ} إلي قوله تعالى : {عَلَمَتْ نَفْسُ ما أَحْضَرتْ}، وقوله تعالى: ﴿ فَلَا أُقْسُمْ بِالْخُنسّ الْجَوَارِ الْكُنَّسِ وَاللَّيْلَ إِذَا عَسْعَسَ وَالصُّبْحَ اذا تُنَفَّسُ﴾.

ب- تجنيس التصريف: وهو أن يكون الحرف فرقاً بين الكلمتين ومنه قوله تعالى: ﴿فَلَا أُقْسُمْ بِالْخُنّسِ وَالْجَوَار الْكُنَّسِ﴾ (ابن النقيب ،1995: 500)

الأمر الذي ترتب عليه مسارٌ إيقاعي خاص أظهر هذا المسار الإيقاعي تنغيماً صوتياً ما بين فاتحة السورة ممثلة في أسلوب الشرط المتوازنة على فاصلة تائية وانتقالا إلى القسم بمغايرة فواصل آيه إلى السين؛ ليدل علي سهولة اختفاء النجوم الموصوفة بالخنس نهاراً، وظهورها في الليل ضياء، والكنس نجوم تسير في أفلاكها ثم تدخل في كناسها وهو – الكُناس – الكهف الذي تأوي إليه الظباء.

هذان المظهران: التسميط وتجنيس التصريف ألّفا نوعا من التراتبية الأسلوبية من جهة الصوت الموافق تمام الاتفاق مع جودة المعنى التعبيري، وفيما يلي توضيح ذلك في النقاط الآتية:

1. ناسب مطلع السورة المتضمن للشمس والنجوم حقائق ما في نفوس المشركين باعتبار اختفائها وظهورها كونهم يظهرون الإيمان تارة ويخفونه تارة.

2. تُعدّ النجوم آيات واضحة للمشركين تهديهم في مسالكهم وأسفارهم وهي من صنع الله فناسب ذلك أن أقسم الله بها؛ دلالة على عظمتها وتعزيزاً للمشركين بها وبمساراتها.
3. مَثَّلَ صوت السين مبدأ السهولة والحركة ذهاباً وإياباً باعتبار أنّ ذلك من صفات النجوم وسير الكواكب في أفلاكها.
4. أدى هذا الإيقاع البلاغي إلى توازن نصي بين تراكيب الآي في سور القرآن بما فيها سورتا التكوير والانفطار.
5. هذا الإيقاع كما بَيَّنَ الدكتور تمام حسان –رحمه الله– أنه واقعٌ في نطاق التوازن لا في نطاق الوزن، فالوزن في العربية للشعر والتوازن في الإيقاع للنثر، والذي في القرآن إيقاع متوازن لا موزون .

إنّ الناظر في الأسلوبين الإيقاعين على مستوى البلاغة والاسلوبية الصوتية في سورة التكوير سيرى ذلك الأثر موجوداً أيضاً في سورة الانفطار، وهو ما سيبحث في الجانب الثاني من هذا البحث.

المبحث الثاني:

الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار

- المطلب الأول: البنية الاسلوبية لسورة الانفطار من خلال (البلاغة الإيقاعية)

- المطلب الثاني: الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار

1.2 البنية الاسلوبية لسورة الانفطار (من خلال البلاغة الإيقاعية)

اشتملت سورة الانفطار على ملمح أسلوبي عام تحدد في: الشرط والجزاء، والقسم وجوابه (الشيخ، 1999: 246).

هذا باعتبار التوافق بين الصوتين – سورة التكوير – وسورة الانفطار – وللتوافق وجوه سبق بيانها، فماذا عن الاختلاف؟

فمثلاً في التكوير ﴿وَإِذا الْبِحَارُ سُجرتْ﴾ الآية 6، وفي الانفطار:

﴿وإِذَا الْبِحارُ فُجرت﴾ الآية 3؛ لأنّ معنى سُجِّرت عند أكثر المفسرين أُوقِدَتْ فصارت ناراً من قولهم: سُجِّرَت التنورُ، وقيل: هي حجار جهنم تملأ حميماً فيعاقب بها أهل النار فخُصَّت هذه السورة سُجِّرَت موافقة لقوله: ﴿سُعِرَتْ﴾ ليقع الوعيد بتسعير النار وتسجير البحار (الشيخ، 1999: 246)

كذلك في التكوير ﴿وَإِذَا النُّجُومُ اِنْكَدَرَتْ﴾ الآية: 2، وفي الانفطار: ﴿وَإِذَا الْكَوَاكِبُ أَنْتَرَتْ﴾ الآية: 2 أي تساقطت، وفي الكواكب الانفطار استعارة مكنية (الاستعارة المكنية: هي التي حذف فيها المشبه وأُشير إلية بإحدى لوازمه مثل قول أبي ذؤيب الهذلي : وإِذَا الْمنَيةُ أَنْشَبَتْ أَظفَارهَاَ أَلْفَيْتَ كُلَّ تَمِيمةٍ لاَ تنْفَعُ (يُنظر، **التلخيص في علوم البلاغة**، ص139) : حيث شبه النجوم بجواهر منتظمة في عقد قُطع سلك هذا العقد، فتناثرت متفرقة وطوى ذكر المشبه به وهو العقد المنظوم ورُمِز له بشيء من لوازمه وهو الانتشار وعلى طريقة الاستعارة المكنية (الصابوني، 2006م: 398).

وفي الانفطار: ﴿وَإِذَا الْقُبُورُ بَعْثَرَتْ﴾ الآية 4، وفي التكوير كان المقابل: ﴿إِذَا المودة سُئِلَتْ بِأَيّ ذَنْبٍ قَتَلَتْ﴾، وهي أي الكواكب والبحار والقبور قلبت وأثيرت وهذه كلها زايلت أماكنها فلاقت كل واحدة قرائنها (الشيخ، 1999 م: 246).

كذلك في التكوير: ﴿عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا قَدَّمَتْ وَأُخْرُتْ﴾ الآية 14، وفي الانفطار: ﴿ما قَدَّمَتْ وَأُخْرُتْ﴾ الآية 5؛ لأنّ ما في السورة متصل بقوله: ﴿وَإِذَا الصُّحُفُ نَشَرَتْ﴾ فقرأها أربابها فعملوا ما أحضرت، وفي الانفطار متصل بقوله: ﴿وَإِذَا الْقُبُورُ بَعْثَرَتْ﴾ والقبور كانت في الدنيا، فيذكرون ما قدموا في الدنيا وما أخروا في العقبى (الشيخ، 1999: 246)

كذلك الاستفهام في قوله تعالي ﴿يأَيُّهَا الْإِنْسَانُ ما غرك بُؤبك الْكَرِيمَ﴾ الانفطار الآية 6، وهو للعتاب والتوبيخ بمعني: كيف تجرأت عل عصان ربك مع إحسانه إليك والمقصود بالإنسان هنا هو الكافر؛ بدليل التوبيخ (الصابوني ، 2006م: 398)

أيضاً تكرار لفظ الاستفهام في قوله تعالي: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الدِّينِ ثُمَّ مَا أَدْرَاكَ ما يوم الدِّينِ﴾ الانفطار الآية 18، 19 لزيادة التهويل والتعظيم لأمر يوم القيامة كأنه من الهور والشدة فوق الوصف والخيال (الصابوني ، 2006م: 398)

والناظر لفواصل سورة الانفطار سيري حسن انتظام وتوازن ليس فقط من جهة الفاصلة القرآنية، بل على مستوى التصاعد والترتيب، موافقاً موازياً لما في سورة التكوير، وبما أن طالعة السورتين شرطية فقد تميزت مطالع سورة القرآن المبدوءة بأسلوب الشرط بخصائص عدة ذكرها الدكتور عبد العظيم المطعني هي:

1- أنّ الطابع الغالب عليها أنها مكية النزول ماعدا سورة الزلزلة حيث نزلت في المدينة، والنصر التي فيها رأيان.
2- أنّ معظم هذه السور تتحدث عن يوم القيامة ومقدماتها مع ما اقترن به الحديث عنها من أغراض أخرى لها بالمقام نسبٌ ورحمٌ.
3- أنّ هذه السور السبع المجموعة الشرطية أو في القسم الشرطي موضوعاتها أمور مستقبلية في الغالب استقبالاً حقيقياً.
4- أنّ الحديث فيها عن مشهد أو مشاهد من يوم القيامة أوعن أمر يتكرر من مظاهر الطبيعة، وسنة الله في الكون أوعن مصير محتوم فالأداة المفصلة هي (إذا) المؤذنة بتحقيق شرطها وحوابها.
5- أما القيمة البيانية لهذا المطلع الشرطي فهي أنّ الأسلوب الشرطي يمتاز بربطه بين أجزاء الكلام ربطاً ملاحظاً فيه ترتيب السبب على المسبب فإذا ذكرت أداة الشرط وأردفت بفعل الشرط تشوقت النفس إلي ذكر ما سيكون (المطعني، 2014م: 198/1)

هنا عن القيمة البلاغية لمضامين الأسلوب في سورة الانفطار.

2-2 الأسلوبية الصوتية في سورة الانفطار

لا يخفى على القارئ لسورتي التكوير والانفطار ما بينهما من التقارب والتماثل على المستوى الصوتي وكذلك التركيبي.

وقد مضى في المبحث الخاص بالأسلوبية الصوتية لسورة التكوير القيمة الصوتية لمفهوم التوازن، وقد ذكر الدكتور محمد العمري له شروطاً ثلاثة هي: الكثافة ،والفضاء والتفاعل ، وثلاثتها متفقة

في نص سورة الانفطار لاسيما عنصر التفاعل الذ ي حدده تمام حسان– رحمه الله– في الوزن والتوازن معتبراً إياها من صور الإيقاع وهي "من القيم الصوتية التي تصلح أن تكون مجالاً للفن والجمال، أما الوزن فحسبك أن تتأمل ما يمنحه من الجمال للشعر والموسيقى ونحوها ، وأما التوازن فيكفي أن تنصت إلى صوت قارئ مجيد يرتل القرآن الكريم ولا أقصد ترتيل التطريب بل الترتيل بدون تطريب وسترى عندئذ أن ما في القرآن من جمال التوازن قد يجاوز أحياناً جمال الوزن، وانظر كذلك إلى الكثير من أساليب الترتيل وبخاصة ما بني منها على قصار الجمل وسوف ترى لها جاذبية خاصة تجتذب إليها انتباهك ، وتمنح أذنك من المتعة ونفسك من الارتياح ما لا تجده في بعض الشعر والغناء" (تمام حسان ،1993م: 270)

أما ما يخص الكثافة من حيث التعبير فقد بينها الدكتور عبد العظيم المطعني بقوله: " لنتأمل الشرط الذي بدئت به ولننظر إلى الأشباه والنظائر التي عطفت عليه " (المطعني، 2014م: 200/1) فمن خلالها أدت المتواليات الصوتية لفاصلة التاء دورها التأثيري في المتلقي، ففواصل الآيات هي التاء الساكنة، وهي من الحروف المهموسة وتجاورت الوحدات الصوتية فصارت كالأنغام الموسيقية سريعة الحركة لاهثة الإيقاع تشترك بتصويرها الصوتي في تجسيد المشهد وتمثيله للخيال" (المطعني، 2014م: 201/1)

ولاستخدام حرف التاء سر خاص يقول الدكتور عبد العظيم المطعني: ولعل السر في ختم هذه الفواصل بالتاء الساكنة الهامسة الإشارة إلى انقضاء حركة الحياة الأولى في الكون، والإيذان بسيطرة الخوف والدهشة على النفوس والوجوم الذي يغشى الناس {وخشعت الأصوات للرحمن فلا تسمع إلا همسا} (المطعني، 2014م: 201/1)

والناظر إلى فواصل القرآن وبخاصة سورتي التكوير والانفطار سيرى أنها قد جاءت على أسهل الأصوات وأخفها، وقد اختصت – الفاصلة – بعدة أمور:

1 – ختمها في الغالب بحروف المد واللين وإلحاق النون والميم بها وحكمته التمكن من التطويب، قال سيبويه: " إنهم – أي العرب – إذا ترنموا يلحقون الألف والياء والنون يريدون مد الصوت، ويتركون ذلك إذا لم يترنموا " (سيبويه، 1988م: 2 /298)

2 – أما في القرآن فقد جاءت على أسهل موقع وأعذب مقطع، فالحروف التي تقع بها الفواصل إما متماثلة أو متقاربة، ولا تخرج عنهما كما قال فخر الدين الرازي. (الرازي ، 1989م: 87)

3 – فاصلة النون وقعت أيضاً في السورتين، ولا يخفى ما فيه من التنغيم على مستوى الأداء والوقف فضلا عن جرسه المعبر.

وعلى مستوى خاتمة السورة – الانتظار – فقد اختمت بالاستفهام الذي أجيب عنه بقوله تعالى : { ومَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمَ الدِّينِ ثُمَّ مَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الدِّينِ ، يَوْمَ لَا تَمْلِكُ نَفْسٌ لِنَفْسٍ شَيْئاً وَالْأَمْرُ يَوْمَئِذٍ لِلهِ }الانفطار الآيات 17، 18، 19، وفي الاستفهام تكرار كما مضى سابقاً أفاد التعظيم ليوم الدين، وقيل: أحدهما للمؤمن والثاني للكافر، في مقابل خاتمة سورة التكوير بوصفه جواباً للقسم، ومن خلال النظر إلى خاتمة السورتين فقد ختمتا بالجواب، الأولى جوابا للقسم ، والثانية جواباً للاستفهام عن يوم الدين

الخاتمة

خلص البحث إلى نتائج منها:

1- يُعد بحث (الأسلوبية الصوتية) مجالاً رحباً لبحث بلاغة القرآن الكريم بالرؤيتين التراثية الحديثة.

2- تمثل الأسلوبية الصوتية مع البلاغة الإيقاعية عنصرا تطبيقيا ومجالا دراسيا على النصوص العربية قرآنا وحديثا وشعرا ونثراً.

3- أبرزت الأسلوبية الصوتية مع البلاغة الإيقاعية في سورتي التكوير والانفطار جوانب كثيرة من القيم الأسلوبية والإيقاعية تتحدد في:

- التوازن
- الجناس الاشتقاقي وجناس التصريفي
- التوافق على مستوى الفواصل
- التسميط
- التناسب الصوتي ممثلاً في حروف التاء والسين والنون والميم.

4- تعد الأصوات المتفقة في السورتين من حيث الفاصلة مؤدية للمعنى على مستوى الدلالة، ومحققة للتصوير اللغوي لمضامين الموضوعات المعروضة في السورتين.

قائمة المصادر والمراجع

- القران الكريم

1- الجاحظ، البيان والتبين، تحقيق عبدالسلام هارون، د ت .

2- الحسن بن رشيق، البلاغة العربية تطور وتاريخ، دار المعارف، المطبعة الثامنة، 1990م.

3- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تحقيق عبد المتعال الصعيدي، القاهرة 1952 م

4- سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخاتجي بالقاهرة، مصر، 1988م.

5- شوقي ضيف، البلاغة العربية تطور وتاريخ، دار المعارف، الطبعة الثامنة، 1990م.

6- عبدالواحد بن الشيخي، البديع والتوازي، مطبعة الاشعاع الفنية، ط، 1999 م.

7- عثمان بن جنى، الخصائص، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مؤسسة الرسالة، دت.

8- عمرو بن عثمان بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة مطبعة المدني، 1991م،

9- عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مؤسسة الرسالة، دت.

10- الكرماني، أسرار التكرار في القرآن الكريم.

11- محمد إبراهيم شادي – البلاغة الصوتية في القران الكريم مؤسسة الرسالة القاهرة 1988 م

12- محمد بن حمزة الكتاني، أسرار التكرار في القران الكريم ، تحقيق عبدالقادر أحمد عطأ، دار الفضيلة، 1977 م .

13- محمد بن سليمان ابن النقيب، مقدمة تفسير ابن النقيب في علم المعاني والبيان والبديع واعجاز القران كشف عنها وعلق علي حواشيها زكريا سعيد علي، مكتبة الخانجي، القاهرة ، 1995 م

14- محمد بن صالح الضالع – الأسلوبية الصوتية في القرآن الكريم، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة، 2002 م.

15- محمد علي الصابوني، الإبداع البياني في القرآن العظيم، المكتبة العصرية، بيروت ، 2006 .

16- محمد بن عمرو الرازي، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، دراسة وتحقيق: أحمد حجازي السقا المكتب الثقافي، القاهرة ، 1989 م .

17- محمد العمري، الموازنات الصوتية، في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية، أفريقيا الشرق، 2001.

18- محمد المطعني، خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية، مكتبة وهبة، القاهرة ، 2014 م.

19- محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وغوامض التأويل في وجوه الأقاويل، دار الكتاب العربي ، د ت

20- مليكا ايفتش، اتجاهات البحث اللسان، ترجمة سعيد مصلوح ووفاء كامل فايد الطبعة الثانية ، القاهرة ، 2000 م .

21- ابن النقيب، مقدمة تفسير ابن النقيب في علم البيان والمعاني والبديع واعجاز القران، كشف عنها وعلق على حواشيها: زكريا سعيد علي، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط ، 1995 م.

22- د. نوال بنت إبراهيم الحلوة، التطوير الصوتي لسطح النص دراسة البني التوازن في خطبة الشيخ الدكتور صالح بن حميد إمام وخطيب الحرم الملكي، (مقاربة نصية) الرياض – 2012 م منشورات المجمع ، المملكة العربية السعودية.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



وصف الشعراء لصنعة الشعر

د. فوزي إبراهيم صالح حمد

عضو هيأة التدريس بجامعة أجدابيا، بدرجة أستاذ مشارك

ورئيس قسم اللغة العربية بالأكاديمية الليبية للدراسات العليا، فرع أجدابيا

Poets describe the making of poetry

Dr.. Fawzi Ibrahim Saleh Hamad

Member of the teaching staff at Ajdabiya University. college of Literature.

the department of Arabic language. Head of the Arabic Language Department at the Libyan Academy for Postgraduate Studies. Ajdabiya branch.

ملخص البحث

يصنف البحث ضمن الدراسات النقدية، ويتناول موضوعاً نقدياً جديداً، وهو وصف الشعراء لصنعتهم، ودقائقها وكل ما يتعلق بها، بذلك جاز أن يُطلق على الشعر بأنه صنعة يمكن تعلمها وإتقانها، بعد الموهبة الفطرية، وهي في رأيي لا تكفي، لكون الموهبة تحتاج إلى صقل وتثقيف.

فنجد الشعراء قد أشاروا إلى وسائلهم لاستدعاء الشعر، أو استحضاره، ووجدناها مختلفة، بحسب طبيعة كل شاعر، وبحسب المؤثرات التي تحيط به، والبيئة، والنشأة الأدبية. كما تناول البحث وصف الصنعة ذاتها، وطرق الشعراء في نظمهم، وبما شبهوا به صنعتهم الشعرية، بل وجدناهم يمدحون شعرهم، ويعتزون بأساليبهم في نظم قصائدهم، وكل هذا يمكن الاستفادة منه في الدراسات النقدية والبلاغية، والأدبية عموماً.

الكلمات الافتتاحية: الشعر، الشعراء، الصنعة، البلاغة، الطبع.

Research Summary

The research is classified within critical studies and deals with a new critical topic, which is the poets' description of their craft, its subtleties, and everything related to it. Thus, it is permissible to call poetry a craft that can be learned and mastered after innate talent, which in my opinion is not enough because talent needs refinement and education. We find that poets have referred to their methods for summoning or evoking poetry, and we found them to be different according to the nature of each poet and according to the influences that surround him, the environment and his literary upbringing. The research also dealt with a description of the craft itself and the methods of poets in their poetic craftsmanship. Rather, we found them praising their poetry and taking pride in their methods in composing their poems and all of this. It can be used in critical, rhetorical, and literary studies in general.

Kay word: Poetry, poets, craft, eloquence.

مقدمة

إنّ للشعر عند العرب مكانة عالية، ومنزلة سامية، وله أبلغ الأثر في نفوسهم، يروونه ويحفظونه، ويحثون أبناءهم على حفظه والاحتكام إليه، وفهم معانيه، لأنّ فيها حثاً على كل مكرمة، وقديماً أنشدوا:

ولولا خِلال سنها الشعر ما درى بغاة العلا من أين تؤتى المكارم

قال ابن رشيق في مستهل كتابه العمدة: "وجدت الشعر أكبر علوم العرب، وأوفر حظوظ الأدب، وأحرى أن تُقبل شهادته، وتمتثل إرادته". (القيرواني، 1981: 16/1).

أما عن مكانة الشاعر، فهو عندهم أمير مؤمّر، يفرحون بمقدمه، ويبتهجون لنبوغه، ويحتكمون إلى شعره، ويكرمون وفادته، وقد سُئل أحد المتقدمين عن الشعراء فقال: "ما ظنك بقوم الاقتصاد محمود إلا منهم، والكذب مذموم إلا فيهم". ابن رشيق القيرواني، 1981: 24/1).

ورووا عن الخليل قوله: "الشعراء أمراء الكلام، يصرفونه أنى شاؤوا، وجاز لهم فيه ما لا يجوز لغيرهم، من إطلاق المعنى وتقييده، ومن تسهيل اللفظ وتعقيده، ومد مقصوره وقصر محدودة، والجمع بين لغاته، والتوصيف بين صلاته، واستخراج ما كلت الألسن عن نعته، والأذهان عن فهمه. يبعدون القريب، ويقربون البعيد، يحتج بهم ولا يحتج عليهم". (الزمخشري، 1992: 1/ 454).

وصف الشعراء أشعارهم، وصنعتهم، وما يكابدونه في نظم شعرهم، وعدّوه صنعة كغيره من الصناعات، وهذا ظاهر جلي عندما يصفون أشعارهم، ويجعلونها نقشاً ونحتاً وسبكاً ونظماً ونسجاً وصياغة، ويقارن النقاد بين إبداع الشاعر في صناعة الشعر، وإبداع النساج والرسام، وصانع الحلي، وضارب الدنانير.

فالشعر صناعة وثقافة وفن، أكد ذلك ابن سلام الجمحي في قوله: "وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم كسائر العلوم والصناعات". ولعل قوله تعالى في علاقة نبيه عليه الصلاة والسلام بالشعر: {وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ} [يس:69] دليل على أنّ الشعر صناعة يمكن تعلمها.

وقد ورد مصطلح (الصنعة) في عناوين المصنفات التي عُنيت بصنعة الشعر، منها:

- كتاب الصناعتين، لأبي هلال العسكري
- اللمعة في صنعة الشعر، لأبي البركات ابن الأنباري
- الممتع في صنعة الشعر، لعبد الكريم النهشلي القيرواني
- ميزان الذهب في صناعة الشعر ونقده، لأحمد الهاشمي

وتحاول هذه الدراسة الموجزة قراءة أوصاف الشعراء أنفسهم لصنعتهم، وتحليلها، ولا شك أنّ من يصف صنعته جدير بأن يُؤخذ برأيه؛ لأنه أخبرُ الناس بها، وأعلم الخلق بأسرارها وخفاياها. قال ابن رشيق في هذا المعنى: "وأهل صناعة الشعر أبصر به من العلماء بآلته من نحو وغريب ومثل وخبر وما أشبه ذلك. ولو كانوا دونهم بدرجات، وكيف إن قاربوهم أو كانوا منهم بسبب". (ابن رشيق القيرواني، 1981:1/ 117).

فنجد الشعراء قد أشاروا في أشعارهم إلى صنعتهم أو فيما روي عنهم من آثار، ووصفوا أحوالهم الغريبة عند نظم قصائدهم، كما أشاروا إلى بواعث الشعر ووسائلهم لاستدعائه، إذا ما أجبل عليهم أو امتنع عنهم، كل هذه القضايا وغيرها أحاول دراستها دراسة وصفية أولا ثم تحليله. ثانياً. وأقمتها على مبحثين: الأول: **وصف الشعراء وسائل استدعاء الشعر**. والثاني: **وصف الشعراء للشعر وصنعته.**

والله ولي التوفيق

المبحث الأول

وسائل الشعراء لاستدعاء الشعر

باعتبار أنّ الإبداع الشعري حالة انفعالية تعبّر عن معاناة الشاعر النفسية تجاه قضية ما، فإنّ ثمة وسائل تساعد الشعراء على الإبداع، وقد أشار الشعراء في أشعارهم أو فيما أُثر عنهم، عن الأوقات التي تسنح فيها نفوسهم، وتجود فيها قرائحهم بالشعر، كما أشاروا إلى وسائلهم لاستدعائه، وتختلف هذه الوسائل اختلافاً كبيراً؛ بحسب طبيعة كل شاعر، فتشحذ القرائح، وتنبه الخواطر، وتلين عريكة الكلام، وتسهل طرائق المعاني، كل شاعر بحسب طبعه وعادته. وباستقراء آراء الشعراء في ذلك اتضح أنّ وسائلهم لاستدعاء الشعر عديدة ومختلفة، منها:

الزمن:

فللزمن أثر مهم في الشاعر يقول ابن قتيبة: "وللشعر أوقاتٌ يسرع فيها أتيه، ويسمح فيها أبيه. منها أول الليل قبل تغشى الكرى، ومنها صدر النهار قبل الغداء، ومنها يوم شرب الدواء، ومنها الخلوة في الحبس والمسير". (الدينوري، بلا تاريخ:1/ 16).

ومن أشهر أوقاتهم التي ينقاد فيها الشعر (الليل)، وهذا ما أشار إليه أبو تمام في قوله:

خُذْهَا ابْنَةَ الفِكْرِ المُهَذَّبِ في الدُّجَى واللَّيلُ أسودُ رُقْعةِ الجلبابِ

لأن الليل وقت هدوء الأصوات وسكون الحركات، واجتماع الفكر، لخلو الخاطر، وصفاء القريحة.

قالوا "كان جرير إذا أراد أن يؤبد قصيدة صنعها ليلاً، يشعل سراجه ويعتزل، وربما علا السطح وحده، فاضطجع وغطى رأسه؛ رغبة في الخلوة بنفسه، ويُحكى أنه صنع ذلك في قصيدته التي أخزى بها بني نمير". (ابن رشيق القيرواني، 1981 :1/ 207).

والليل بطبيعته الخاصة يمارس سحره على نفوس المبدعين، ويتيح للشاعر الانعزال وحيداً بعيداً عن كل ما يشوش التفكير ويكد الذهن.

فللزمن أثره في قريحة الشاعر وطبعه وسجيته، قال ابن رشيق: "وعلى كل حال فليس يفتح بحار الخواطر مثل: مباكرة العمل بالأسحار عند الهبوب من النوم؛ لكون النفس مجتمعة لم يتفرق حسها في أسباب اللهو أو المعيشة أو غير ذلك مما يعييها؛ وإذ هي مستريحة جديدة كأنما أُنشئت نشأة أخرى؛ ولأنّ السحر ألطف هواء، وأرق نسيماً، وأعدل ميزاناً بين الليل والنهار". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/208).

المكان:

كذلك أشار الشعراء لأثر المكان في قرائحهم الشعرية، قيل لكثير: "يا أبا صخر كيف تصنع إذا عسر عليك قول الشعر؟ قال: أطوف في الرباع المحيلة، والرياض المعشبة، فيسهل عليّ أرصنه، ويسرع إليّ أحسنه". (الدينوري، بلا تاريخ: 1/ 14).

وقال الأصمعي في هذا المعنى: "ما استدعي شارد بمثل الماء الجاري، والشرف العالي، والمكان الخالي". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 206).

ومن طرائف الروايات في ذلك ما رواه ابن رشيق قال: "حدثني بعض أصحابنا من أهل المهدية وقد مررنا بموضع بها يُعرف بالكدية، هو أشرفها أرضاً وهواء، قال: جئت هذا الموضع مرة فإذا عبد الكريم على سطح برج هناك قد كشف الدنيا، فقلت: أبا محمد؟ قال: نعم، قلت: ما تصنع ههنا؟ قال: ألقح خاطري، وأجلو ناظري، قلت: فهل نتج لك شيء؟ قال: ما تقر به عيني وعينك إن شاء الله تعالى، وأنشدني شعراً يدخل مسام القلوب رقة". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 206/1).

الخلوة:

ذكر الشعراء أنّ من وسائلهم لاستدعاء الشعر الخلوة أي أن يخلو الشاعر بنفسه أو مع أحبابه فتجود قريحته بكل ما يرتضيه "وقد سُئل ذو الرمة: كيف تصنع إذا انقفل دونك الشعر؟ فقال: كيف ينقفل دوني وعندي مفتاحه؟ قيل له: وعنه سألناك ما هو؟ قال: الخلوة بذكر الأحباب". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 206).

قال ابن رشيق: "فهذا لأنه عاشق، ولعمري إنه إذا انفتح للشعر نسيب القصيدة فقد ولج من الباب، ووضع رجله في الركاب، على أن ذا الرمة لم يكن كثير المدح والهجاء، وإنما كان واصف أطلال، ونادب أظعان، وهو الذي أخرجه من طبقة الفحول". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 206).

اتخاذ أوضاع معينة:

للشعراء أحوال خاصة وغريبة في استدعاء الشعر كاتخاذ مواضع معينة أو حركات مضطربة، يزعمون أنها تعينهم على بغيتهم من القريض. من ذلك التقلب، روى أحد ندماء أبي تمام قال: "استأذنت عليه فإذا هو في بيت مصهرج قد غسل بالماء يتقلب يميناً وشمالاً، فقلت: لقد بلغ بك الحر مبلغاً شديداً، قال: لا، ولكن غيره، ومكث كذلك ساعة ثم قام كأنما أطلق من عقال، فقال: الآن وردت، ثم استمد وكتب شيئاً لا أعرفه، ثم قال: أتدري ما كنت فيه مذ الآن؟ قلت: لا، قال: قول أبي نواس: كالدهر فيه شراسة وليان .....

أردت معناه فشمس عليّ حتى أمكن الله منه فصنعت:

شرستَ بل لنتَ بل قانيتَ ذاك بذا فأنت لا شك فيك السهل والجبلُ"

(ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 209).

ومنها ما روي عن جرير أن الفرزدق صنع شعراً "يقول فيه:

فإني أنا الموت الذي هو ذاهب بنفسك فانظر كيف أنت محاوله

وحلف بالطلاق أنّ جريراً لا يغلبه فيه، فكان جرير يتمرغ في الرمضاء ويقول: أنا أبو حرزة حتى قال:

أنا الدهر يفني الموت والدهر خالد فجئني بمثل الدهر شيئاً يطاوله"

ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 209).

الشراب:

ذكر الشعراء أن ملذات الشراب من وسائلهم في استدعاء الشعر، روي عن أبي نواس وقد قيل له: " كيف عملك حين تريد أن تصنع الشعر؟ قال: أشرب حتى إذا كنت أطيب ما أكون نفساً بين الصاحي والسكران صنعت، وقد داخلني النشاط وهزتني الأريحية ". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 209).

العشق:

قال ابن رشيق: "قال بعضهم: من أراد أن يقول شعراً فليعشق فإنه يرق، وليرو فإنه يدل، وليطمع فإنه يصنع ". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 212).

هذه بعض وسائلهم في استدعاء الشعر وشحذ القرائح، وهي وسائل تختلف من شاعر لآخر، بحسب طبعه وشاعريته وموهبته قال ابن رشيق: "ثم إن للناس فيما بعد ضروباً مختلفة يستدعون بها الشعر، فتشحذ القرائح، وتنبه الخواطر، وتلين عريكة الكلام، وتسهل طرق المعنى، كل امرئ على تركيب طبعه، واطراد عادته. (ابن رشيق القيرواني، 1981: 205).

ما يستحق أن يقال فيه الشعر:

ومن أطرف ما أثر عن الشعراء في وسائل استدعاء الشعر، أن الشاعر تجود قريحته إذا وجد ما يستحق القول فيه، من الشجاعة أو البذل أو المواقف المحمودة عامة، قال رؤبة ابن العجاج في الحرب التي كانت بين تميم والأزد: يا بني تميم أطلقوا من لساني، أي افعلوا ما أقول فيه. وقالت بنو تميم لسلامة بن جندل، مجدنا بشعرك فقال: افعلوا حتى أقول.

وقال شاعر في استدعاء ما يكون من القوم ليقول فيه:

وقافية قيلت لكم لم أجد لها جواباً إذا لم تضربوا بالمناصلِ

فأنطق في حق بحق ولم يكن ليدحض عنكم قالة الحق باطلِ

(ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 205).

المبحث الثاني

وصف الشعراء للشعر وصنعته

لا شك أنّ للشعراء مسالكهم في نظم قصائدهم وقد أشاروا إلى ذلك في معاطف شعرهم، ووصف متذوقو الشعر والمعنيون به بعض أساليب الشعراء وطرائقهم في النظم.

قال الجاحظ: "ووصفوا كلامهم في أشعارهم فجعلوها كبرود العَصب، وكالحلل والمعاطف، والديباج والوشي، وأشباه ذلك" (الجاحظ، بلا تاريخ:1/ 222).

ونقل ابن رشيق عن بعض من نظر بين أبي تمام وأبي الطيب: "إنما حبيب كالقاضي العدل، يضع اللفظة موضعها، ويعطي المعنى حقه، بعد طول النظر والبحث عن البنية، أو كالفقيه الورع يتحرى في كلامه ويتحرج خوفاً على دينه، وأبو الطيب كالملك الجبار يأخذ ما حوله قهراً وعنوة، أو كالشجاع الجريء يهجم على ما يريده ولا يبالي ما لقي ولا حيث وقع ". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 128).

فحبيب عنده كالقاضي الحريص والدقيق في وضع اللفظ موضعه وإعطائه حقه، أو هو كالفقيه الورع الذي يحرص على أن يكون حكمه مصيباً وموافقاً لمصادر الشريعة التي يستنبط منها الأحكام، بحيث لا يقصر في استنباط الحكم الشرعي بعد جمع الأدلة والترجيح بينها، كما هو حريص على ألا يدخل في الشرع ما ليس منه.

أما المتنبي فقد شبهه بالملك الجبار الذي امتلك ناصية اللغة وانصاعت له الألفاظ، بحيث يأخذ منها ما يريد، ويدع ما يريد. وهذا من الوصف الدقيق لصنعة الشعراء ومناهجهم في نظم شعرهم.

وقال ابن رشيق: " وإنما سُمي الشاعر شاعراً؛ لأنه يشعر بما لا يشعر به غيره، فإذا لم يكن عند الشاعر توليد معنى ولا اختراعه، أو استظراف لفظ وابتداعه، أو زيادة فيما أجحف فيه غيره من المعاني، أو نقص مما أطاله سواه من الألفاظ، أو صرف معنى إلى وجه عن وجه آخر، كان اسم الشاعر عليه مجازاً لا حقيقة، ولم يكن له إلا فضل الوزن، وليس بفضل عندي مع التقصير". (ابن رشيق القيرواني، (1981: 1/ 119).

وقال الجمحي في نعت صنعة الشعر وحقيقة العلم به: "وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم، كسائر أصناف العلم والصناعات؛ منها ما تثقفه العين، ومنها ما تثقفه الأذن، ومنها ما تثقفه اليد، ومنها ما يثقفه اللسان.

من ذلك اللؤلؤ والياقوت لا تعرفه بصفة ولا وزن دون المعاينة ممن يبصره، ومن ذلك الجهبذة بالدينار والدرهم؛ لا تعرف جودتهما بلون ولا مس ولا طراز ولا وسم ولا صفة، ويعرفه الناقد عند المعاينة، فيعرف بهرجها وزائفها وستوقها ومفرغها... يعرف ذلك العلماء عند المعاينة والاستماع له بلا صفة ينتهي إليها، ولا علم يوقف عليه، وأنّ كثرة المدارسة لتعين على العلم به، فكذلك الشعر يعلمه أهل العلم به". (الجمحي، بلا تاريخ:1/ 6، 7).

كما وصفوا صعوبة عمل الشعر ومكابدة الشعراء في صنعتهم "قيل: عمل الشعر على الحاذق به أشد من نقل الصخر، ويُقال: إن الشعر كالبحر أهون ما يكون على الجاهل، أهول ما يكون على العالم، وأتعب أصحابه قلباً من عرفه حق معرفته، وأهل صناعة الشعر أبصر به من العلماء بآلته من نحو وغريب ومثل وخبر وما أشبه ذلك. ولو كانوا دونهم بدرجات وكيف إن قاربوهم أو كانوا منهم بسبب". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 117).

ومن آرائهم حول عمل الشعر ما روي عن بعض الحذاق بهذه الصنعة قال: " قُلْ من الشعر ما يخدمك، ولا تقل منه ما تخدمه". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 133).

يريد لا تتكلف وتجهد نفسك عند نظم شعرك، ولا تبالغ في التحري والمراجعة، لأنّ ذلك مدعاة للتكلف وغياب الماء والرونق والطبع فيما تقول. وهذا ما قصده الأصمعي بقوله: " زهير والنابغة من عبيد الشعر، يريد أنهما يتكلفان إصلاحه ويشغلان به حواسهما وخواطرهما". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 33).

وشعراء العرب يرسلون كلامهم دون تكلف أو تصنع فالعرب "لا تنظر في أعطاف شعرها بأن تجنّس أو تطابق أو تقابل، فتترك لفظة للفظة، أو معنى لمعنى... ولكن نظرها في فصاحة الكلام وجزالته، وبسط المعنى وإبرازه". (ابن رشيق القيرواني، 1981: 1/ 206).

* * * *

ومع تلك الآراء القيمة للأدباء ونقاد الشعر والعلماء به، إلا أن للشعراء آراءهم المعتبرة حول صنعتهم؛ ومها بلغت قيمة وأهمية آراء نقاد الشعر ومتذوقيه، فلن تكون في دقة أو قيمة أصحاب الصنعة أنفسهم –أعني الشعراء. وقديماً قالوا في الأمثال: "اعط القوس باريها".

شبّه الشعراء عملهم في الغالب بنسج البرُود والحلل والديباج، أو بنظم الجواهر والعقود؛

من ذلك قول أبي الجماهر الهلالي:

لا يُشترى الحمدُ أمنيّةً ولا يشترى الحمد بالمقْصِرِ

ولكنما يشترى غالياً فمن يعط قيمته يشترِ

وممن يعتطفه على مئزر فنعم الرِّداءُ على المئزرِ

فقد شبه شعره في البيت الأخير بالرداء، والرداء فيه معنى النسج والنقش، والألوان والتصاوير.

كما جاء في قول شاعر آخر:

ولو كنتُ نسّاجاً سددت خصاصها بقولٍ كطعم الشهد بالبارد العذب

فأشار إلى أن القول نسج والشاعر نسّاج وأن الكلام يُذاق ويجد المتذوق له طعماً كطعم الشهد بالبارد العذب.

وقال آخر:

فإن أهلكْ فقد أبقيتُ بعدي قوافي تعجب المتمثلينا

لذيذاتِ المقاطع محكماتٍ لو انّ الشعر يُلبس لارتدينا

وصف قوافيه بأنها لذيذات المقاطع، وأنها محكمة النظم والصنعة، تكاد تلبس من جمالها وروعتها.

وقال أبو قردودة يرثي ابن عمار قتيل النعمان ووصف كلامه وقد كان نهاه عن منادمته:

إني نهيت ابن عمار وقلت له لا تأمنْ أحمر العينين والشعرَهْ

إن الملوك متى تنزلْ بساحتهم تطِرْ بنارك من نيرانهم شررَهْ

يا جفنة كإزاء الحوض قد هدموا ومنطقاً مثل وشي اليمنة الحبِرَهْ

ومنطقاً أي قولاً وشعراً مثل: اليمنة الحبرة. جاء في اللسان: والحبرة: ضرب من برود اليمن منمر، والجمع حبر وحبرات، برود حبرة ضرب من البرود اليمانية. يقال: برد حبير وبرد حبرة، مثل عنبة، على الوصف والإضافة، والحبير من البرود: ما كان موشياً مخططاً.

(ينظر: ابن منظور، بلا تاريخ: حبر).

وقال الشاعر في مديح أحمد بن أبي دؤاد:

وعويص من الأمور بهيم غامض الشخص مظلمٍ مستورِ

قد تسهلت ما توعر منه بلسان يزينه التحبيرُ

مثل وشي البرود هلهله النس ـج وعند الحجاج دُرّ نثيرُ

حسنُ الصمت والمقاطع إمّا أنصت القومُ والحديث يدورُ

ثم من بَعدُ لحظةٌ تورث اليـ سرَ وعِرض مهذّب موفورُ

يحكي الشاعر براعته في نظم أبياته، وكيف سَهُل عليه ما توعر على غيره، بقصيد مثل وشي البرود أي نقش الثياب وزخرفتها، وهي في الاحتجاج مبهرة أخاذة، مثل الدر الثمين. (الجاحظ، بلا تاريخ: 1/ 223).

وممن وصف شعره وافتخر بصنيعه فيه أبو حية النميري:

إنّ القصـائد قد علمن بأنني صَنَعُ اللسان بهنّ لا أتنحّلُ

وإذا ابتدأتُ عروض نسجٍ ريّضٍ جعلتْ تذلُّ لما أريد وتُسْهِلُ

حتى تطاوعني ولو يرتاضها غيري لحاول صعبةً لا تَقْبَلُ

يذكر أنّ قصائده من صنعته فهو لا ينتحل شعر غيره ويدعيه لنفسه، انظر إلى كلمة نسج، وما فيها من إشارة إلى أن الشعر ينسج كنسج الثياب، واستعارة العروض للشعر، أي الناقة التي لم تذلل، لكنها لديه ذلول ومنقادة سهلة.

ومنها قول أبي يعقوب الخُريمي في صفة شعره:

من كل غائرةٍ إذا وجهتُها طلعتْ بها الركبانُ كل نِجاد

طوراً تمثلها الملوك وتارةً بين الثُديّ تُراض والأكباد

يعني بالغائرة قصيدة يقولها في الغور، ثم يوجهها فتسير بها الركبان مصعدة في كل نجد، ويتناشدها ملوك الناس ومولوك البيان، ويتمثلون بها، ويُفتن بها أهل الغناء، فيروضنها بالتلحين، فهي تلحّن على العيدان المحتضنة بين الثدي والأكباد شغفاً بها. (ينظر: الجرجاني، 1992: 511)

وكقول البحتري:

بمنقوشة نقش الدنانير يُنتقى لها اللفظ مختاراً كما يُنتقى التبرُ

يؤكد الشاعر هنا الصلة بين النقش وصناعة الشعر، وأنّ ألفاظه تُنتقى كما يُنتقى الذهب.

وكقول عَديُّ بنُ الرِّقاع:

وقَصيدةٍ قد بِتُّ أجْمَعُ بَيْنَها حَتَّى أُقوِّمَ مَيْلَها وسِنادَها

نَظَرَ المثقِّفِ في كُعُوبِ قَناتِه حتَّى يُقيمَ ثِقافُهُ مُنْآدَها

يحكي الشاعر مكابدته في إنشاء قصيدته، فهو يصوب عيوب القافية، واستعار الثقاف وهو ما تُعدل به الرماح وتسوى، حتى يستقيم منآدها أي اعوجاجها.

وكقول بشار:

وشعرٍ كنور الروض لاءمت بينه بقولٍ إذا ما أحزنَ الشعرُ أسهلا

أي ألّفَ وأحدث تلاؤماً بين مفردات شعره، وإن كان ظاهرها صعباً ولكنها تسهل علي صناعتها. ومنها قول أبي تمام:

خُذْها مُثَقَّفَةَ القَوافي رَبُّها لسَوابِغِ النَّعْمَاءِ غَيْرُ كَنُودِ

حذّاءَ تملأ كلَّ أذْنٍ حكمةً وبلاغةً وتُدِرُّ كلَّ وريدِ

كالدُّرِّ والمَرْجانِ أُلِّفَ نظمُهُ بالشَّذْرِ في عُنقِ الفتاةِ الرُّودِ

كَشقيقةِ البُرْدِ المُنمنَمِ وشيُهُ في أرضِ مَهْرةَ أو بلادِ تَزِيدِ

يصف الشاعر قصيدته بأنها مثقفة أي منقحة، وصاحبها معترف لك بالفضل شاكر لأنعمك عليه غير كنود أي غير جاحد للنعمة. وحذاء أي خفيفة السير في البلاد، يطرب لها كل من سمعها لما تضمنته من حكمة وبلاغة، وتقطع وريد كل من يحاول أن يصنع مثلها. وأحسن الشاعر نظمها وأتقنه كما يُنظم الدر والمرجان وشذر الذهب، ويوضع في عنق الفتاة الرود، أي الناعمة المدللة، وهذه القصيدة، كقطعة من البرود المنمنمة أي المنقوشة بدقة، من بلاد اليمن أو من بني قضاعة التي تُنسب إليهم البرود النفيسة.

وطالما أكثر أبو تمام من وصف شعره وصنعته والاعتزاز به، وحقاً هي ظاهرة في شعره تستحق أن تُفرد بالدراسة.

وله كذلك في وصف صنعة الشعر:

إليكَ أرَحنا عازِبَ الشعرِ بعدَما تمهَّلَ في رَوْضِ المعاني العجائبِ

غرائبُ لاقَتْ في فِنائكَ أنسَها مِنَ المَجْدِ فهْيَ الآنَ غيرُ غرائبِ

ولو كان يَفنى الشِّعرُ أفناهُ ما قَرَتْ حِياضُكَ منهُ في السّنين الذَّواهِبِ

ولكنّهُ صَوْبُ العقولِ إذا انْجلتْ سَحائبُ منه أُعْقِبَتْ بِسَحائبِ

(ينظر: الجرجاني، 1992: 511 .517).

وكذلك البحتري وصف صنعته مقتدياً بأستاذه أبي تمام منها:

بِمَنْقوشَةٍ نَقْشَ الدَّنانيرِ يُنْتَقى لها اللَّفظُ مُختاراً كما يُنتقَى التِّبْرُ

فهو يجود وشعره وينقشه، كما تُنقش الدنانير، ويختار ألفاظه بعناية، كما تنتقى شذور الذهب، الخالية من كل مما يشوبها أو ينقص قيمتها.

ومن شعره أيضاً في وصف صنعته:

أيذهبُ هذا الدَّهرُ لم يَرَ مَوْضِعي ولم يَدْرِ ما مقدارُ حَلّي ولا عَقْدي

ويَكْسَدُ مِثْلي وهْو تاجرُ سُؤْدَدٍ يبيعُ ثَمينـاتِ المَكارمِ والمجدِ

سَوائرُ شِعْرٍ جامـعٍ بَدَدَ العُلى تَعَلَّقْنَ مَنْ قَبلي وأَتْعَبنَ مَنْ بَعدي

يُقَدِّرُ فيهـا صانـعٌ متعمِّلٌ لإحكامِها تقديرَ دَاودَ فـي السَّرْدِ

في البيت الأخير صرّح الشاعر بمكابدته في عمل الشعر، وأن ألفاظ الشعر ومعانيه منقادة طيعة له، كانقياد الحديد لداود في صناعة الدروع. (ينظر: الجرجاني، 1992: 516)

وجدير بالذكر أنّ أوصاف الشعراء لصنعتهم كانت من أهم مصادر البلاغيين في تقرير قواعدهم البلاغية، فهذا إمام البلاغيين عبد القاهر الجرجاني استخرج ثمانية ألفاظ توارد عليها علماء البلاغة وتكررت في مصنفاتهم قبله وهي: النظم، والترتيب، والتأليف، والتركيب، والنسج، والتحبير، والصياغة، والتصوير. أكد أنّ تفسير هذه الألفاظ واستبطان معانيها وفهم مرادهم منها هو الذي يهدي إلى معرفة الفصاحة والبلاغة. وبالتتبع والاستقراء اتضح له أنّ هذه الألفاظ مما وصف بها الشعراء الشعر.

وقد رجع الإمام عبد القاهر بهذه الكلمات إلى أصول استعمالها، وأخذ يراجع معانيها الحقيقية وما يقارب المراد بها في هذا الاستعمال المجازي، واختار من بينها كلمة النظم لأنها أجمع للمعاني، ولأنّ العلماء قبله قد أفردها بعضهم في عناوين كتبهم كنظم القرآن للجاحظ وغيره.

واستطاع بهذه المقابلات والتدقيق في المعنى الحقيقي لنظم الدر وغيره، ووضع ذلك بإزاء صناعة الكلام أن يكشف غشاوة هذه الكلمة التي فتحت له باب العلم. وهو أنّ هذه الألفاظ الثمانية التي وجد عبد القاهر كلام العلماء يدور حولها ليست مما استخرجه العلماء، وإنما هي مما وصف بها الشعراء الشعر يعني بلاغته وفصاحته، فإذا كان جذر عمل عبد القاهر فالواجب أن نقول: إنّ هذا الجذر من صناعة الشعراء، وأن الشيخ عبد القاهر وهو يشرح مراد العلماء بالفصاحة والبلاغة كان يشرح مراد الشعراء، وأن وصف البلاغة الذي هو كالرمز والإيماء، والإشارة في خفاء هو وصف الشعراء لهذه البلاغة. (ينظر: أبو موسى، بلا تاريخ: 98)، وفي ذلك دلالة ظاهرة على اعتبار وصف الشعراء لصنعة الشعر كان من أهم مصادر شيخ البلاغيين في تقرير نظريته وأصولها البلاغية.

الخاتمة

حقاً وصدقاً إنّ هذا الشعر علم العرب إذ لم يكن لهم علم، وبه تميزت الأمة العربية عن باقي الأمم في عصورها القديم، ثم رفع الله قدرها أن أنزل عليها كتابه المجيد قال تعالى: {لَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ} [الأنبياء: 10].

والشعر من أهم مصادر علوم العرب في وقت مبكر، لذلك انصب عليه اهتمامهم، وحفظوه، وخافوا عليه من الضياع أو الإهمال، فاستظهروه في صدورهم ودونوه؛ لأنهم يعرفون قيمته، ولا زال الشعر منبعاً ثرّاً ينهلون من معينه الذي لا ينضب.

وحاولت في هذه الدراسة أن أسلط الضوء على صنعة الشعر، متخذاً من آراء الشعراء أنفسهم مصدراً؛ لأنه في اعتقادي لن تجد أفضل من صاحب الصنعة عندما يصف صنعته. كذلك هم الشعراء فقد بينوا أصول صنعتهم وما يكابدونه من أجلها، في سبيل أن تخرج القصيدة في صورة مرتضاة.

واتضح أنّ لهم وسائلهم في استدعاء الشعر، وهذه الوسائل عديدة ومختلفة من شاعر لآخر، بحسب طبيعة كل شاعر وشاعريته، وقريحته وبيئته.

كذلك أشار الشعراء إلى صنعتهم وكيفية نظمهم لقصائدهم، وشبّهوا صناعتهم بصنع البرود والثياب، أو بالنقش والزخرفة...إلخ. وافتخروا بصنيعهم في انتقاء ألفاظهم، وما تصنعه معانيهم في قلوب مستمعيهم.

كما اتضح أنّ هذا الشعر هو أحد مصادر البلاغيين في تقرير قواعدهم، بل من أهم مصادر علماء العربية على وجه العموم.

اللهم علمنا ما ينفعنا، وانفعنا مما علمنا، وزدنا علماً.

مصادر البحث ومراجعه

1. البيان والتبيين، للجاحظ، تحـ: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت. بلا تاريخ.

2. دلائل الإعجاز، لعبد القاهر الجرجاني، تحـ: محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة. ط 3، 1992م.

3. ربيع الأبرار للزمخشري، تحـ : عبد الأمير مهنا، مؤسسة الأعلمي، بيروت ، ط 1، 1992م.

4. الشعر والشعراء، لابن قتيبة، تحـ : أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة. بلا تاريخ.

5. طبقات فحول الشعراء، لابن سلام الجمحي، تحـ: محمود شاكر، دار المدني، جدة. بلا تاريخ.

6. العمدة، لابن رشيق، تحـ : محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل ، بيروت، ط 5، 1981م.

7. لسان العرب لابن منظور، تحـ: عبد الله الكبير، دار المعارف، القاهرة. بلا تاريخ.

8. مراجعات في الدرس البلاغي، لأبي موسى، مكتبة وهبة، القاهرة. بلا تاريخ.

جامعة بنغازي – كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



المسائل اللغويّة في بعض كتب مُشكِل القرآن

Linguistic issues in some literature on the text ambiguity of the Holy Quran.

أ. سليمان عبد النبي عطيّة.

Researcher name: Suliman Abdelnabi Atea.

جامعة بنغازي/ كليّة الآداب والعلوم – قسم اللغة العربيّة والدراسات الإسلاميّة – سلوق، ليبيا.

Benghazi University, Faculty of Art and Sciences, Department of Arabic Language and lslamic Studies, Sulug, Libya.

Faculty member. عضوهيأة تدريس.

Academic degree: Lecturer. الدرجة العلمية: محاضر.

التخصّص: نحو وصرف.

Specialty; Grammar and morphology.

E- mail: sulayman.ateeyah@uob.edu.ly:البريد الالكتروني

الملخّص:

في بيان مشكل القرآن الكريم وشرح غامضه، فوائدُ جليلةٌ لعامّة المسلمين وخاصّتهم، وتزداد أهمّيّة ذلك مع مرور الزمان، وانتشار الجهل، واضطراب العقيدة، ويكون هذا البيان بتفسير المجمَل، وشرح المشكِل، وذلك عن طريق اللغة العربيّة التي خصّها الله تعالى من بين اللغات فأنزل بها خاتمة كتبه، المنزّل على أفضل رسله، وجعله معجزاً بأسلوبه خلافاً لغيره من الكتب السماويّة، تشريفاً لهذه اللغة وإعلاءً لشأنها .

تضع هذه الدراسة يدك على الفوائد الجليلة التي تقدّمها كتب مشكل القرآن، التي توضّح دقّة أسلوب هذا الكتاب العزيز، وتنفي الإشكال عن آياته الكريمة وتعارضها، وذلك ببيانها طرائق العرب في كلامهم، وإبراز ما تشتمل عليه اللغة من المجاز، والاستعارة، والذكر، والحذف، والوجوه المختلفة للتعبير الأدبي، وما فيها من الصور البلاغيّة، وغير ذلك، ممّا يمكن عدّه تطبيقاً عمليّاً لمسائل اللغة العربيّة وقواعدها، حثّاً على فهم الآيات القرآنيّة وتدبّرها.

الكلمات المفتاحيّة: التعارض، اشتقاق، أساليب، اختلاف، الألفاظ.

Abstract:

It is of a great benefit to clarify the ambiguities in the Holy Quran and explain it's some vague language to the Muslim general public and to those who are specialized in the Islamic scholar studies. The importance of this increases over time as ignorance and puzzlement of faith is widespread among the nation. The clarification is accomplished by interpretation of the general meaning and elucidation of the unclear terms. This can only be done via utilization of the Arabic language, which Allah, glorified and exalted be He, has bestowed upon it among other languages, to be the language of his last holy script that was revealed to his best messengers and made it a miracle in its context unlike other holy scripts. This is an honour to the Arabic language and recognition to its high status.

This study puts your hand on the great benefits of the literature on Quranic studies that explains the text accuracy of the holy book and refutes any apparent contradictories in its noble verses. The study has done this through describing Arabs speech methods and highlighting the richness of the Arabic language with metaphors and various forms of literary expressions including rhetorical images and so forth of what can be considered a practical application of the rules of the Arabic language to encourage a correct understanding and contemplation of the Quran holy verses.

Key words: Conflict, deriving, Techniques, difference, Words.

مُقدّمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيّد الأولين والآخرين محمد بن عبد الله الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه أجمين، أما بعد:

فقد نال القرآن الكريم عناية العلماء قديماً وحديثاً، فقاموا بدراسته، وتفسيره والتأليف فيه، على امتداد العصور، ومن الدراسات المتخصّصة التي حظي بها كتابُ الله تعالى: دراسة مشكِله، وتعدّد أساليبه، فألّفت العديد من الكتب في هذا الجانب، منها ما وصل إلينا، ومنها ما لم يصل حتى الآن.

وتُعنى هذه الدراسة الموجزة ببعض كتب مشكل القرآن الكريم التي وصلت إلينا ابتداءً من القرن الثالث حتى السادس الهجريّ، وقد اتخذت هذه الدراسة ثلاثة كتب نماذج لها، هي:

- تأويل مشكل القرآن، لابن قتيبة (213 – 276هـ).
- مشكل إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب (355 – 437هـ).
- باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن، للنيسابوري (ت بعد 553هـ).

وقد رُتّبت هذه الكتب الثلاثة حسب الأسبقيّة، من حيث التسلسل الزمني، وبُيّنت بعض المسائل الإشكالية الواردة فيها، والمناهج التي اتبعها مؤلفوها في عرض كتبهم وترتيبها، وما تضمّنته من الشواهد اللغويّة في تحليل مشكل القرآن، وبيان موقف كل من ابن قتيبة، ومكي القيسي، والنيسابوري منها.

مشكلة الدراسة:

قد يجد القارئ لكتاب الله تعالى بعض الأساليب المستغلقة، التي تبدو مشكِلة، أو أموراً يراها متناقضة بحسب فهمه. فهل يمكن عن طريق اللغة حل هذا الإشكال؟ وكيف تُوظّيف الأساليب اللغويّة في خدمة القرآن الكريم، بتوضيح غامضه، وبيان المقصود منه؟ تحاول الدراسة الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهمّيّة الدراسة فيما يلي:

- الإشارة إلى الفوائد القيّمة التي تقدّمها كتب مشكل القرآن، من حيث تقعيد بعض القواعد، وتصحيح نظرة القارئ نحو الآيات القرآنية التي يوهِم ظاهرُها الإشكال.

- بيان دقّة أسلوب القرآن الكريم، ودقّة الحركات على كلماته من كسرة وفتحة وضمّة، وضرورة الاعتناء بهذه الحركات؛ لأن الخطأ فيها يودّي إلى اضطراب المعنى، المؤدي أحياناً إلى الكفر.
- نفي الإشكال عن آيات القرآن الكريم، فهو كتاب كريم منزّل من لدن حكيم خبير، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

منهج الدراسة:

اتّبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفيّ، بوصف الكتب المؤلفة في هذا الموضوع، من حيث: مؤلفها، ومنهجها، وبعض المسائل التي تناولتها، كما اتّبع المنهج التحليليّ في بعض الأحيان لتحليل النواحي اللغويّة.

الدراسات السابقة:

لا توجد دراسات تذكر تُعنى بهذا الجانب، لكن هناك دراسات في موضوعات ذات صلة بهذا الموضوع، مثل:

1. منهج ابن قتيبة في تأويل مشكل القرآن وأثره في الدراسات القرآنية، للدكتور: فادي بن محمود الرياحنة، وهو يدرس منهج ابن قتيبة في كتابه المذكور.
2. دراسة المسائل النحويّة في كتاب باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن للنيسابوري، للدكتور: يوسف صايل السلمي، وهذا درس جانباً من جوانب هذا الكتاب.
3. كتب مشكل القرآن حتى القرن السادس الهجري، دراسة لغويّة تحليليّة، للدكتور: حامد أدينوي جمعة، (رسالة دكتوراه)، وهو بحث يشتمل على دراسة عامّة لبعض كتب مشكل القرآن، فهو غير متخصص في دراسة المسائل اللغويّة، وتختلف هذه الدراسة عن غيرها بتركيزها على دراسة المسائل اللغويّة في كتبٍ ثلاثةٍ من كتب مشكِل القرآن الكريم.

هيكلة الدراسة:

فرضت طبيعة الموضوع أن تكون الخطّة الدراسيّة مكوّنة من: مقدّمة، وتمهيد، وثلاثة فصول، ثم خاتمة، يلي ذلك قائمة المصادر والمراجع.

في المقدّمة: بيان أهمّيّة موضوع الدراسة، والمنهج المتّبع فيها، والدراسات السابقة.

وفي التمهيد: التعريف بمصطلح المشكل، وسبب الإشكال، وأهم الكتب المؤلفة في هذا الموضوع، وحكم البحث فيه.

ويُخصّص كلّ فصل من الفصول الثلاثة للحديث عن كتاب من الكتب المختارة في الدراسة بالتعريف بمؤلفه، وبيان منهجه، وبعض المسائل اللغوية الواردة فيه، وهي مرتبة زمنيّاً على حسب وفيات مؤلفيها.

فالفصل الأول: يتناول الحديث عن كتاب تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة.

ويتناول الفصل الثاني: كتاب مشكل إعراب القرآن لمكي القيسي.

وفي الفصل الثالث: الحديث عن كتاب باهر البرهان للنيسابوري.

والخاتمة: تحتوي على أهم نتائج البحث. هذا، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت، وإليه أنيب.

المسائل اللغويّة في بعض كتب مشكل القرآن:

تمهيد

تعريف المشكل:

المشكل في اللغة مشتق من الفعل أشكل، جاء في مقاييس اللغة: "الشين والكاف واللام معظم بابه المماثلة، تقول: هذا شكل هذا أي مثله، ومن ذلك يقال: أمرٌ مشكل، كما يقال: أمرٌ مشتبه، أي هذا شابه هذا" ، (ابن فارس، 1979: 3/ 204).

وجاء في لسان العرب: "الشكل: المثل، تقول: هذا على شكل هذا، أي على مثاله ... وأشكل الأمر: التبس" ، (ابن منظور، د:ت: 11/ 357).

فالمُشكِل عند أهل اللغة اسم فاعل وزنه (مُفعِل) من الفعل (أشكل) الرباعي المزيد بالهمزة، مادّته اللغوية (ش ك ل)، ومصدره: الإشكال، أي الملتبس، أو الإلباس، ومعناه: خفاء الأمر واختلاطه، والتشابه بين الشيئين يقود الى الالتباس أحياناً، ومن ذلك قول العرب في الإبل والغنم: الأشكل، وهو الذي تختلط فيه الحمرة بالبياض، كأنّ لونه قد أشْكِل على الناس، لذا فإن كلّ مختلط مشكِل، ومنه قيل للأمر المشتبه: مشكل.

وفي الاصطلاح: هو ما خفيَ المراد منه، من الألفاظ لدخوله في أشكاله، بحيث لا يُدرك معناه إلا بقرينة تميّزه عن غيره، قال ابن فارس: "المشكل هو الذي يأتيه الإشكال من غرابة لفظه، أو أن تكون فيه إشارة إلى خبر لم يذكره قائله على جهته، أو أن يكون الكلام في شيء غير محدّد، أو أن يكون وجيزاً في نفسه غير مبسوط، أو تكون ألفاظه مشتركة" ، (ابن فارس، 1993: 74)، فقد حصر ابن فارس الإشكال في هذه الأمور الخمسة: غرابة اللفظ، أو الإشارة إلى خبر لم يُنَصّ عليه، أو عدم تحديد الشيء الذي يتكلم عليه، أو الكلام على الشيء بإيجاز يحصل منه غموض في المعنى، أو يكون اللفظ له أكثر من معنى.

فلفظ الإشكال مصطلح عام يُعنى بدراسة ما يطرأ على الآية من إشكال، سواء كان في اللفظ، أم في المعنى، أم في توهم تعارض، أم في الإعراب، أم في القراءات، وسنقتصر في هذه الدراسة على ما ورد في الكتب الثلاثة المشار إليها من هذه الإشكالات الخمسة، وهي ثلاثة، هي:

1- الإشكالات المتعلقة بالمعنى.
2- الإشكالات المتعلقة بتوهّم التعارض، وهذان النوعان عند ابن قتيبة في (تأويل مشكل القرآن)، والنيسابوري في (باهر البرهان).
3- الإشكالات المتعلقة بالإعراب، عند مكي بن أبي طالب في (مشكل إعراب القرآن).

أسباب المشكل وأهمّ الكتب المؤلفة فيه:

الأسباب التي ذكرها العلماء والتي لها أثر في الإشكال في فهم معاني الآيات القرآنية كثيرة، ما يهمّنا منها هو ما يتعلق بالناحية اللغوية، كالتقديم، والتأخير، والمجاز، والإظهار في موضع الإضمار، وعكسه، والتأويل، والغريب، والتعارض، والاشتقاق، والتضادّ، والترادف، وما إلى ذلك.

وهناك كتب عديدة ألّفت في هذا الموضوع، وما تمكّن الباحث من الوصول إليه من هذه الكتب والاطلاع على بعضها، ما يلي:

1. مشكل القرآن، لقطرب (ت205هـ).
2. تأويل مشكل القرآن، لابن قتيبة (ت276هـ).
3. مشكل إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ).
4. مشكل القرآن، لمحمد بن أحمد بن مطرّف الكناني (ت454هـ).
5. البرهان في مشكلات القرآن، لابن عبد المالك (ت494هـ).
6. البديع والبيان عن غوامض القرآن، لحسن بن فتح بن حمزة (ت500هـ).
7. باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن، للنيسابوري (ت553هـ).
8. فوائد في مشكل القرآن، للعز بن عبد السلام (ت660هـ).
9. تفسير آيات أشكلت، لأحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، المعروف بابن تيمية (ت768هـ)، وغيرها.

حكم البحث في مشكل القرآن:

إنّ في بيان مشكل القرآن، وشرح غامضه فوائد جليلة لعامّة المسلمين، والدارسين منهم خصوصاً، لهذا فهو أمرٌ واجبٌ على العلماء، لقوله تعالى: "فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون بالبيّنات والزبر وأنزلنا إليك الذكر لتبيّن للناس ما نزّل إليهم ولعلهم يتفكّرون"، (النحل: 43، 44)، فبيان ما نزّل يكون بتفسير المجمَل، وشرح المشكِل، كما جاء في السنة وبيانها لأمر الشريعة، ويكون أيضاً بالبحث والنظر في القرائن الدّالّة على المعنى المراد من اللفظ المشكل، والعمل بما يؤدي إليه البحث والنظر، من ذلك قول صاحب (كشف الأسرار) علاء الدين بن عبد العزيز البخاري (ت730هـ): "أن معنى الطلب والتأمل أن يُنظر أولاً في مفهومات اللفظ جميعاً فيضبطها، ثم يتأمل في استخراج المراد منها، كما إذا نظر في كلمة (أنّى) فوجدها مشتركة بين معنيين لا ثالث لهما، هما: كيف، وأين؟ فهذا هو الطلب، ثم تأمّل فيهما فوجدها بمعنى (كيف) دون (أين) فحصل المقصود"، (البخاري علاء الدين، 97: 85).

ولهذا النوع من الدراسة أصلٌ في السنة النبويّة، فعن عبد الله بن مسعود قال: "لما نزلت هذه الآية: "الذين آمنوا ولمْ يَلْبِسُوا إيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أولئكَ لَهُمُ الأمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ" ، (الأنعام، 82) شقّ ذلك على الناس، فقالوا: يا رسول الله، أيّنا لم يظلم نفسه؟ قال: إنه ليس الذي تعنون، ألم تسمعوا ما قال العبد الصالح: "يا بُنَيّ لا تُشْرِكْ بِاللهِ إنَّ الشّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ" (لقمان، 13) ، إنّما هو الشرك" ، (ابن كثير، 2000: 6/ 101).

المبحث الأول:

المسائل اللغويّة في كتاب (تأويل مشكل القرآن) لابن قتيبة:

1. تعريف موجز بابن قتيبة:

هو أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة بن مسلم الدينوري (نسبة إلى دينور المدينة التي تولى بها القضاء)، المروزيّ الأصل، البغداديّ الولادة والنشأة" (القفطي، 1986: 2/ 143)، له مصنفات عديدة في علومٍ شتّى، تقارب الخمسين مصنّفاً، ذكر منها ابن النديم في فهرسه ثلاثين كتاباً (ابن النديم، د، ت: 115)، وللدكتور عبد الله الجبوري دراسة في جزأين بعنوان: (دراسة كتب ابن قتيبة) تناول فيها مؤلفاته المخطوطة منها والمطبوعة، "والحق – كما يقول محقق كتاب مشكل القرآن لابن قتيبة – أن كتب ابن قتيبة دائرة معارف شاملة، تمثّل أرقى ما وصل إليه الفكر الإسلامي، في القرن الثالث الهجري، (صقر، 1973: 2).

قضى ابن قتيبة حياته ذابّاً عن دينه، مسخّراً عقله وفكره في سبيل الدّفاع عن لغته، ودرء شبه الأعداء الذين يتربّصون بها، كما فعل في كتبه: (في غريب الحديث ومشكله)، و(الاختلاف في اللفظ والردّ على الجهمية والمشبّهة)، و(فضل العرب والتنبيه على علومها)، محاولا من خلال كتبه ودروسه الرفع من شأن هذه اللغة وتمكينها في قلوب المسلمين. توفي – رحمه الله – سنة (276هـ) ، (القفطي، 1986: 2/ 146) ببغداد.

2. منهج ابن قتيبة في كتابه: تأويل مشكل القرآن:

إن من متمّمات هذا الدين، ومن علامات حبّ الله ورسوله، حبَّ اللغة العربيّة، الذي يتجلى بصرف الهمّة إليها، بخدمتها والعناية بها، فقد اصطفى الله تعالى محمداً (صلى الله عليه وعلى آله وسلم) من بين الرسل، والعرب من بين الأمم، وخصّ العربيّة من بين اللغات، فأنزل بها خاتمة كتبه، المنزّل على أفضل رسله، فالعربيّة لهذا أفضل اللغات وأشرفها، أدرك هذه الحقيقة أسلافنا، والمنصفون من علماء الغرب، يقول الجاحظ (ت255هـ): "لا بدّ من ذكر الدليل على أن العرب

أنطق، وأن لغتها أوسع، وأن لفظها أدل، وأن أقسام تأليف كلامها أكثر، والأمثال التي ضربت فيها أجود وأسير" ، (الجاحظ، د، ت: 1/ 384).

ومن أوائل الذين بيّنوا فضل العربيّة وما لها من مزيّة، الإمام عبد الله بن مسلم بن قتيبة في بعض كتبه التي من بينها: (تأويل مشكل القرآن) الذي عدّه بعض مؤرخي البلاغة العربيّة فيما بعد من المصنفات الأولى التي نشأ في رحابها هذا العلم، وأخذت فنونه شكلها الاصطلاحي المعروف، وتكوّن علماً مستقلاً له شواهده وركائزه التي يقوم عليها، فأسهم بنقاشاته المستفيضة، وبما طرحه من قضايا مهمّة دفاعاً عن النص القرآني، في تشييد صرح علم البلاغة.

يقوم هذا الكتاب على الردّ على الطاعنين في القرآن الكريم، الذين يرون – حسب آرائهم ونظرتهم في كتاب الله تعالى – أن فيه تناقضاً واختلافاً، وأموراً ذكروها تدلّ على عدم تدبّر، وسوء معتقد، ومثل هذه المطاعن والشبهات لا نجدها إلا عند الملاحدة وأشباههم الذين كانوا يثيرون ما يثيرون بسبب سوء مقصدهم، بإثارة الفتن والشكوك ونشرها بين الناس، وبسبب جهلهم بوجوه التعبير الأدبي في العربيّة، ودلالات صوره البلاغية، ونقص معرفتهم بتصاريف اللغة وضروب استعمالها، وجهلهم بطرائق العرب – الذين نزل القرآن بلسانهم – في التعبير، وتوسّعهم في لغتهم، وفهم بعضهم عن بعض بالإشارة والوحي، يقول الجاحظ: "للعرب أمثال واشتقاقات وأبنية، ومواضع كلام يدلّ عندهم على معانيهم وإراداتهم، ولتلك الألفاظ مواضع أخر، فمن لم يعرفها جهل تأويل الكتاب والسنة والشاهد والمثل"، (الجاحظ، د، ت، 2/ 253)، ومن ثَم ألف ابن قتيبة هذا الكتاب ليحقّ الحق ويبطل الباطل، وله كتابٌ آخر صنوٌ لهذا الكتاب، هو (تفسير غريب القرآن) يدور حول الموضوع نفسه، وهو إزالة الإشكال والغموض عمّا في كتاب الله تعالى من كلمات وألفاظ تثير اللبس والغرابة، ولهذا جمعهما ابن المطرّف الكنانيّ في كتاب واحد تحت اسم: (كتاب القرطين).

من هذه الأمور التي أثاروها ما أورده المؤلف في (باب الحكاية عن الطاعنين)، حيث انطلقوا من القرآن نفسه لإثبات هذه الأباطيل فقالوا: يقول الله تعالى: "ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً" (النساء: 39)، وقد وجدنا هذا الخلاف بين القرآن، من ذلك: قرأ ابن عباس: "بعد أمهٍ"، وقرأ غيره: "بعد أمّةٍ"، وكان ابن مسعود يقرأ: "إن كانت إلا زقية واحدة"، ويقرأ: "كالصوف المنفوش" ، (ابن قتيبة، 1973: 24).

وقالوا: والتناقض مثل: قوله تعالى: (فيومئذٍ لا يُسأل عن ذنبه إنسٌ ولا جان) ، (الرحمن: 38)، وهو يقول في موضع آخر: "فوربّك لنسألنّهم أجمعين عما كانوا يعملون" (الحجر: 92، 93) (ابن قتيبة، 1973: 26).

وقوله: :وبلغت القلوب الحناجر" (الأحزاب: 10) ، قالوا: كيف تبلغ القلوب الحلوق، والقلب إذا زال عن موضعه مات صاحبه، وقالوا: ماذا أراد بإنزال المتشابه من القرآن، من أراد لعباده الهدى والبيان ، (ابن قتيبة، 1973: 32)، وغير ذلك.

فتصدّى – رحمه الله – لهذه الشّبَه وغيرها بالرّدّ عليها ودحضها واحدة واحدة، من خلال أبواب أربعة عقدها لهذا الغرض، هي:

- باب الرّدّ عليهم في أبواب القراءات.
- باب ما ادّعيَ على القرآن من اللحن.
- باب التناقض والاختلاف.
- باب تأويل الحروف التي ادّعى على القرآن بها الاستحالة وفساد النظم.

وتكلّم في أثناء ذلك عن المتشابه، والمجاز، والاستعارة، والمقلوب، والحذف والاختصار، وتكرار الكلام، والكناية والتعريض، ومخالفة ظاهر اللفظ، والإخفاء، والإظهار، والإفصاح .. ونلمح هنا تأثّره بأبي عبيدة وكتابه (مجاز القرآن)، وبخاصة في استعماله لمصطلح المجاز بمعناه الواسع.

لقد اجتهد ابن قتيبة في هذه الردود المقنعة المدعّمة بالبراهين، معتمداً في ذلك على لغة العرب وما تتميّز به من تنوّع في الأساليب، ولطافة في المعاني، مبيّناً الحكمة ممّا يبدو – في الظاهر – تناقضاً واختلافاً؛ دفاعاً عن النصّ القرآنيّ، وتبريراً لأسلوبه المُحكَم، فألزمهم بذلك الحجّة التي تبيّن فساد مذهبهم، قال: "وتعلّقوا بكثير منه لطُف معناه، لما فيه من المجازات، بمضمر لغير مذكور، أو محذوف من الكلام متروك، أو مزيد فيه يوضّح معناه حذفُ الزيادة، أو مقدّم يوضّح معناه التأخير، أو مؤخر يوضّح معناه التقديم، أو مستعار، أو مقلوب ... وقد ذكرت الحجّة عليهم في جميع ما ذكروا وغيره ممّا تركوا، وهو يشبه ما أنكروا؛ ليكون الكتاب جامعاً للفن الذي قصدت له" (ابن قتيبة، 1973: 32).

3. بعض المسائل اللغويّة من كتاب: تأويل مشكل القرآن:

سلك ابن قتيبة في ردوده على هذه الشبهات طريقتين: طريقة مباشرة، وأخرى غير مباشرة، جعل الردود المباشرة في الأبواب الأربعة المشار إليها، وجعل غير المباشرة في فصول تتبعها، وسنقتصر فيما يلي على بعض الردود اختصاراً، فقد تنوّعت هذه المسائل ما بين أساليب لغويّة تركيبيّة، وذكر منها اثنين وخمسين موضعاً، وألفاظ مفردة تأتي لمعانٍ مختلفة، وذكر منها خمسة وأربعين لفظاً.

أولاً– تأويل التراكيب اللغويّة:

أ– قال في باب (الرّد عليهم في القراءات): "وقد تدبّرت وجوه الخلاف في القراءات فوجدتها سبعة أوجه" ، (ابن قتيبة، 1973: 26)، ثم ذكر هذه الأوجه السبعة التي من بينها:

- "أن يكون الاختلاف في إعراب الكلمة وحركات بنائها بما يُغيّر معناها، ولا يزيلها عن صورتها في الكتاب، نحو قوله تعالى: "ربنا باعِدْ بين أسفارنا" (سبأ: 19) ، وربنا باعَدَ بين أسفارنا ... "وادّكر بعد أمّةٍ"، (يوسف: 45)، وبعد أمَهٍ" ، (ابن قتيبة، 1973: 27)، فـ(باعَدَ) بالألف وفتح العين والدال قراءة يعقوب بن إسحاق الحضرمي (ت205هـ) من القراء العشرة ، (الدمياطي، 2001: 459)، وأما (أَمَهٍ) بفتح الهمزة وتخفيف الميم وبهاء منوّنة من الأَمَه وهو النسيان، فهي قراءة الحسن البصريّ (ت110هـ) ، من القراء الأربعة عشر (الدمياطي، 2001: 332).

والاختلاف نوعان: اختلاف تضاد، وهذا لا يجوز، ولا يوجد منه شيء في كتاب الله تعالى، واختلاف تغاير، أي تنوّع، وذكر منه ابن قتيبة الآية السابقة: (وادّكر بعد أمّةٍ)، قال: "أي: بعد حين، و(بعد أمَهٍ) أي: بعد نسيانٍ له، والمعنيان جميعاً وإن اختلفا صحيحان،؛ لأن أمر ذكر يوسف بعد حين وبعد نسيان له، فأنزل الله على لسان نبيّه صلى الله عليه وسلم بالمعنيين جميعاً في غرضين ، (ابن قتيبة، 1973: 40).

- "أن يكون الاختلاف في الكلمة بما يغيّر صورتها في الكتاب، ولا يغيّر معناها، نحو قوله: "إن كانت إلا زقية" و "صيحة" ، (يس: 29)، و(كالصوف المنفوش) و(العهن) ، (القارعة: 5)، (ابن قتيبة، 1973: 37) فـ(زقية) بمعنى صيحة، و (العهن) بمعنى الصوف، وكلاهما قراءتان مرويتان عن عبد الله بن مسعود (رضي الله عنه).

ب– أورد في باب: **التناقض والاختلاف**، قولهم: وهل التناقض إلا مثل قوله: (فيومئذ لا يُسأل عن ذنبه إنسٌ ولا جان) ، وهو يقول في موضع آخر: (فوربّك لنسألنّهم أجمعين عما كانوا يعملون)

قال: "فالجواب في ذلك: أنّ يوم القيامة يكون كما قال الله تعالى: (مقداره خمسين ألف سنة)، (المعارج: من الآية 4)، ففي مثل هذا اليوم يُسألون وفيه لا يسألون؛ لأنهم حين يُعرضون يوقفون على الذنوب ويُحاسبون، فإذا انتهت المسألة ووجبت الحجّة، (انشقّتِ السماءُ فكانت وردة كالدّهان)، (الرحمن، من الآية 37) وانقطع الكلام، وذهب الخصام، واسودّت وجوه قومٍ، وابيضّت وجوه آخرين ..." ، (ابن قتيبة، 1973: 65).

ج- وفي: **باب القول في المجاز** يردّ اعتراضهم على قوله تعالى:

1- (وبلغت القلوب الحناجر) بأسلوب العربية وطريقتها في تقريب المعنى وإيضاحه، يقول: "أكثر ما في القرآن من هذا فإنه يأتي بكاد، فما لم يأت بكاد ففيه إضمارها، كقوله: (وبلغت القلوب الحناجر)، أي كادت من شدّة الخوف تبلغ الحلوق، وقد يجوز أن يكون أراد أنها ترجف من الفزع ... وهم يصفون القلوب بالخفقان والنزو عند المخافة والذعر، قال الشاعر (هو: المَرّار ابن سعيد الفقعسي ت نحو 75هـ) في وصف مفازة تنزو من مخافتها قلوب الأدلاء:

كأنّ قلوب أدلائها معلّقة بقرون الظباء" ، (ابن قتيبة، 1973: 171، 172).

وقال في موضع آخر: "وهكذا يفعلون في كل ما أرادوا أن يعظموه ويستقصوا صفته، ونيتهم في قولهم: أظلمت الشمس، أي كادت أن تظلم، وكسف القمر، أي كاد أن يكسف" ، (السابق: 68).

فهو يسوّغ ما يرِد من هذا الأسلوب في الشعر العربيّ ووُصف بالإفراط وتجاوز الحد، ويراه جائزاً على ما ذهب إليه، واحتجّ له، أي أنّ هذا من قَبيل المبالغة غير المذمومة.

2- قوله تعالى: "قل ما يعبأ بكم ربي لولا دعاؤكم .." ، (الفرقان: 77)، في هذه الآية إشكال من ناحيتين:

الأولى: الحذف، وهو ما عبّر عنه ابن قتيبة بـ(المضمر)، وهو الحذف المجازي الذي يؤدّي إلى نقل حكم، يقول: "في هذه الآية مضمر وله أشكلت، أي ما يعبأ بعذابكم ربّي" ، (ابن قتيبة، 1973: 438) بحذف المضاف (عذاب)، مثّل له في فصل (الحذف والاختصار) بقوله تعالى: "واسأل القرية التي كنا فيها" ، (يوسف: 82)، أي: سل أهلها، و: "وأشرِبوا في قلوبهمُ العجلَ" (البقرة: 93)، أي: حبّه، و"الحج أشهرٌ معلوماتٌ" ، (البقرة: 197) ، أي: وقت الحج، هذا كله مبنيّ على حذف المضاف، من هذا ما سماه البلاغيون بالمجاز المرسل، إطلاق المحل وإرادة الحالّ، كما في آية سورة يوسف (عليه السلام)، وكما في قوله تعالى: "فليدعُ ناديه" بسورة العلق، أي مَن في النادي من قومه.

الثانية: المصدر المضاف (دعاء) في قوله: (لولا دعاؤكم) هل هو مضاف إلى فاعله، فيكون المخاطبون داعون، والمعنى: ما يعبأ بكم ربي لولا عبادتكم له، أو هو مضاف إلى مفعوله، وعليه يكون المخاطبون مدعوون لا داعون، ويكون المعنى: ما يعبأ بكم ربي لولا دعاؤه إياكم إلى توحيده وعبادته على ألسنة رسله عليهم الصلاة السلام.

في هذه المسألة أربعة أقوال ذكرها العلامة الشنقيطي في تفسيره (الشنقيطي، د، ت: 6/ 397)، وغيره، وعليه فإن هذا الإضمار الذي قال به ابن قتيبة ليس بلازم، إذ يصحّ أن يكون المعنى: أن الله لا يبالي ولا يكترث بكم إذا لم تعبدوه، ويؤيّد هذا ما نقله ابنُ كثير عن مجاهد وعمرو بن شعيب قال: "(ما يعبأ بكم) يقول: ما يفعل بكم ربي" ، (ابن كثير، 2000: 10/ 335)، من غير تقدير مضمر.

3- قوله تعالى: "والشمس تجري لمستقرٍ لها ذلك تقدير العزيز العليم" (يس: 37)

قال: "قوله: (تجري لمستقر لها) أي: إلى مستقرّها، كما تقول: هو يجري لغايته وإلى غايته" (ابن قتيبة، 1973: 316) ، فالفعل (جرى – يجري) يتعدّى بـ(إلى) وباللام أيضاً، قال الله تعالى: "وسخّر الشمس والقمر كلٌّ يجري إلى أجلٍ مسمّى) ، (لقمان: 28) وقال في آية أخرى: (وسخّر الشمس والقمر كلٌّ يجري لأجلٍ مسمّى) ، (فاطر: 13).

نجد في اللغة العربيّة أفعالاً تتعدّى بأكثر من حرف، من غير تغيير في المعنى، سواء أكانت متضمّنة معانى أفعالٍ آخر أم لا، كهذا الفعل (جرى)، أما من حيث دلالة حرفي الجر (إلى واللام) في هاتين الآيتين فكلاهما يدلّ على انتهاء الغاية، إلا أن الأصل في الدلالة على هذا المعنى لـ(إلى)، أما استعمال اللام للانتهاء فقليل كما تقول كتب النحو، ولذلك اختُلف هل المراد بمستقر الشمس هو مطالعها ومغاربها، أي أن جريها يكون لحدٍّ معيّن، أو هو الوقت الذي تستقرّ فيه وينقطع جريها، وهو يوم القيامة؛ لأن الشمس في الدنيا لا تستقرّ، وإن كانت لها مشارق ومغارب مختلفة، يرى ابن قتيبة الأول، يقول: "ومستقرّها: أقصى منازلها في الغروب، وذلك لأنها لا تزال تتقدّم في كلّ ليلة حتى تنتهي إلى أبعد مغاربها ثم ترجع، فذلك مستقرّها لأنها لا تجاوزه" ، (ابن قتيبة، 1973: 316) ، وذكر الزمخشري في كشافه المعنيين، قال: "(لمستقرٍ لها) لحدٍّ لها مؤقت مقدّر تنتهي إليه من فلكها في آخر السنة، شبّه بمستقرّ المسافر إذا قطع مسيره ... وقيل الذي تستقرّ فيه وينقطع جريها، وهو يوم القيامة" ، (الزمخشري، 1983: 3/ 322).

ثانياً- تأويل الألفاظ المفردة، ونذكر منها ما يلي:

1. **الاشتراك**، من القضايا اللغويّة التي ذكرها ابن قتيبة في (باب اللفظ الواحد للمعاني المختلفة)، قضية الاشتراك، والمشترك في اللغة هو: أن يكون للّفظِ الواحد أكثر من معنى، عرّفه علماء الأصول بأنّه "اللفظ الواحد الدالّ على معنيين مختلفين فأكثر، دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة" ، (السيوطي، المزهر، د، ت: 1/ 369)، ونذكر من هذه الألفاظ ما يلي:

أ- **الهدي**: وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم لمعانٍ مختلفة، وأصل دلالتها الإرشاد كما في قوله تعالى: "عسى ربّي أن يهديَني سواء السبيل" (القصص: 22)، أي: يُرشدني، وتأتي لمعانٍ أخرى كالإرشاد بالبيان في قوله تعالى: "وأما ثمود فهديناهم" (فصلت: 17)، أي: بيّنّا لهم، والإرشاد بالدعاء كقوله: :وجعلناهم أئمّة يهدون بأمرنا" (الأنبياء: 73)، أي: يدعون، والإرشاد بالإلهام كقوله تعالى: "الذي أعطى كلّ شيءٍ خلْقه ثم هدى" (طه: 50)، وقوله: "والذي قدّر فهدى" (الأعلى: 3)، بمعنى ألهم، والإرشاد بالإمضاء كقوله: "وأنّ الله لا يهدي كيد الخائنين" (يوسف: 52) أي: لا يمضيه ولا يُنفّذه.

ب- **(الأمّة)** وتأتي في اللغة العربيّة لمعانٍ عدّة، فقد وردت في القرآن الكريم بدلالات مختلفات، اذ الأصل في دلالة الأمّة: هو الصنف من الناس والجماعة، ومن دلالاتها الأخرى: الحين، والإمام الربّاني، وجماعة العلماء، والدين، (ابن قتيبة، 1973: 446).

جـ- ومنها أيضاً: **(العهد)** ومن معاني هذا اللفظ: الأمان، قال تعالى: "فأتمّوا إليهم عهدهم إلى مُدّتِهم" ، (التوبة: 4)، اليمين، قال تعالى: "وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم" ، (النحل: 91)، الزمان، يقال: كان ذلك بعهد فلان، والعهد: الميثاق، ومنه قوله تعالى لإبراهيم عليه السلام: "قال إني جاعلك للناسِ إماماً قال ومن ذرّيّتي قال لا ينال عهدي الظالمين" (البقرة: 124)، قال: "أي لا ينال ما وعدتك من الإمامة الظالمين من ذرّيّتك، والوعد من الله ميثاق" (ابن قتيبة، 1973: 448).

د- ومنها: **(القنوت)** وذكر من معانيه: طول القيام، والصلاة، والدعاء، والإمساك عن الكلام، والطاعة، ثم قال: "ولا أرى أصل هذا الحرف إلا الطاعة؛ لأنّ جميع هذه الخلال من الصلاة، والقيام فيها، والدعاء، وغير ذلك يكون عنها" (ابن قتيبة، 1973: 452).

هـ- ومن الالفاظ المشتركة كلمة **(المولى)**، وهي أنها تحمل دلالات كثيرة، يذكر ابن قتيبة منها: المولى بمعنى المُعتِق، والمولى: المُعْتَق، والمولى: عصبة الرجل، وولي الأمر والحليف' (السابق: 455).

2. **التضاد**، ويسميه (المقلوب)، وهو أن يوصف الشيء بضدّ صفته، وهو نوع من العلاقة بين المعاني، عرّفه أبي الطيّب اللغوي في كتابه (الأضداد في كلام العرب) فقال: الأضداد "جمع ضدّ، وضدّ كلّ شيءٍ ما نافاه، نحو: البياض والسواد، والسخاء والبخل، والشجاعة والجبن" (أبو الطيّب اللغوي، 1963: 1/ 1).

تكلم ابن قتيبة عن سبب نشأة التضادّ في اللغة، فذكر منها: التطيّر والتفاؤل، كقولهم للّديغ: السليم، تطيّراً من السقم، وتفاؤلاً بالسلامة، أو السخرية كقوله تعالى: "إنّك لأنت الحليم الرشيد" (هود: 87)، ثم قال: "ومن ذلك أن يُسمّى المتضادان باسم واحد، والأصل واحد، فيقال للصبح:

صريم، ولليل: صريم، قال الله سبحانه: "فأصْبحَتْ كالصّريمِ" (القلم: 20)؛ لأن الليل ينصرم عن النهار، والنهار ينصرم عن الليل" (ابن قتيبة، 1973: 187)، ومنها: يقال لليقن ظن، وللشك ظن؛ لأنّ في الظن طرفاً من اليقين، قال الله عزّ وجل: "قال الذين يظنون أنهم ملاقوا الله" (البقرة: من الآية: 249)، أي يستيقنون، وكذلك: "إنّي ظننتُ أنّي ملاقٍ حسابيه" (الحاقة: 20)، "ورأى المجرمون النار فظنوا أنّهم مواقعوها" (الكهف، من الآية: 53)، و "إن ظنا أن يقسما حدود الله" ، قال: "هذا كله في معنى اليقين" (ابن قتيبة، 1973: 187)، وللمشتري شارٍ، وللبائع شارٍ؛ لآن كلّ واحدٍ منهما اشترى، قال: "لأنّه باع وأخذ عوضاً ممّا دفع، فهو شارٍ وبائع" ، (السابق، الصفحة نفسها)، وأورد قوله تعالى: "وشروه بثمنٍ بخسٍ دراهم معدودة وكانوا فيه من الزاهدين" (يوسف: 20)، وقوله تعالى: "ولبئس ما شروا به أنفسهم لو كانوا يعلمون" (البقرة: 102)، قال: قال ابن مفرّغ (الحميري):

وشـــريتُ بــرداً ليتـــني من بعدِ بـردٍ كنتُ هــامه (ابن قتيبة، 1973: 187)، و(الشعر والشعراء، 1980م: 1/ 278، وبرد غلام كان له فباعه وندم على بيعه).

ويئستُ بمعنى علمتُ من قوله تعالى: "أفلم ييأس الذين آمنوا أن لو يشاء الله لهدى الناس جميعاً" (الرعد: 31) ؛ "لأنّ في علمك الشيء وتيقّنك له يأسك من غيره"، واستشهد بقول لبيد:

حتّى إذا يئس الرّماةُ فأرسلوا غضفاً دواجنَ قافلاً أعصامُها (لبيد بن ربيعة، 1425هـ – 2004م: 112)

(ابن قتيبة، 1973: 192)، وذكر ممّا يسمّيه المقلوب التقديم والتأخير، قال: "أن يُقدّم ما يوضّحه التأخيرُ، ويؤخّرُ ما يوضّحه التقديم" ومثّل لذلك بقوله تعالى: "فلا تحسبنّ الله مُخلِفَ وعدِهِ رسُلَه" (إبراهيم: 47)، وقوله: "ثُمّ دنا فتدلّى" (النّجم: 8)، "أي: تدلّى فدنا؛ لأنّه تدلّى للدّنوّ، ودنا بالتّدلّي" ، ابن قتيبة، 1973: 193) .

المبحث الثاني:

المسائل اللغويّة في كتاب (مشكل إعراب القرآن) لمكّي بن أبي طالب القيسي:

1. تعريف موجز بمكّي بن أبي طالب:

هو أبو محمد مكي بن أبي طالب (حمّوش) بن محمد بن مختار القيسي المقرئ القيرواني الأندلسي، ولد سنة (355هـ) بالقيروان، سافر إلى مصر عدة مرات، وإلى الشام طلباً للعلم، ثم سافر إلى مكة، وأقام بها إلى آخر سنة (390هـ)، ثم عاد إلى القيروان.

قدم الأندلس سنة (393هـ) وجلس للإقراء بمسجد النخيلة بقرطبة، ثم قلّده ابن جهور الصلاة والخطبة بالمسجد نفسه، وبقي خطيباً إلى أن مات – رحمه الله – سنة (437هـ).

"كان من أهل التبحّر في علوم القرآن والعربيّة، حسن الفهم، جيّد الدين، كثير التأليف في علوم القرآن والعربيّة" (القفطي، 1986، 3/ 313)، ذكروا له مؤلفات كثيرة تربو على الثمانين مصنّفاً كلها تدور حول القرآن وعلومه، إعرابه وقراءاته ، (القفطي، 1986: 3/ 315، وابن خلكان، 1994: 5/ 275).

2. منهج مكّي بن أبي طالب في كتابه: مشكل إعراب القرآن:

بيّن مكّي منهجه في مقدّمة كتابه، فذكر أنه قصد في هذا الكتاب إلى تفسير مشكل الإعراب في القرآن الكريم، وذكْر علله وصعبه ونادره، ليكون خفيفَ المَحْمل، سهل المأخذ، قريبَ المتناوَل لمن أراد حفظه والاكتفاء به، لكنه لم يتقيّد في ثنايا كتابه بما رسمه لنفسه، فذكر في مواضع كثيرة منه مسائل ليست من المشكل في شيء، تتضح لكل من يطالع الكتاب، ويقول بأنه ألف هذا الكتاب لمن أخذ طرفاً من علم النحو، وجملاً من عوامله، لا من اقتصر على معرفة الخافض والمخفوض، والفعل والفاعل والمفعول...

وهذه بعض السمات التي تبيّن في مجموعها وصفاً لمنهج مكي بن أبي طالب الذي اتّبعه في تأليف هذا الكتاب، وتحدِّدُ معالمه:

1. إعراب الآيات المشكلة حسب وجهة نظره، مراعياً ترتيب السور والآيات قدر الإمكان، ويذكر خلال ذلك خلاف النحاة البصريين والكوفيين أحياناً، وكثيراً ما ينقل آراء من سبقه، فجمعَ كثيراً من آراء النحويين واللغويين، فكانت هذه الآراء منهلاً لعدد ممّن جاء بعده من المؤلفين.

2. اهتمامه بالقضايا الصرفيّة.
3. نادراً ما يستشهد بالحديث النبوي والشعر، فلم يستشهد بالحديث إلا في موضعين، ويستشهد كثيراً بالآيات القرآنية.
4. كثرة الاستطرادات.
5. الإحالة على كتبه الأخرى.
6. الميل إلى الإيجاز في ذكر المسائل المشكلة.
7. اختيار الوجه المناسب في الإعراب، وهذا غالبٌ في جميع كتبه، والأمثلة على كل ما سبق كثيرة لا تتسع لها هذه الدراسة.

3- بعض المسائل اللغويّة من كتاب مشكل إعراب القرآن:

يعدّ كتاب مشكل إعراب القرآن لمكّي بن أبي طالب من الكتب المتخصّصة في إعراب الآيات القرآنيّة التي قد تشْكُل على القارئ، فهو من الكتب التي توظّف علم الإعراب في بيان الدلالة اللغويّة للألفاظ القرآنية، كما مرّ بنا في منهجه، فهو ليس كتاب لغة بقدر ما هو كتابُ إعرابٍ، لكن يمكن تصيّد بعض المسائل اللغويّة التي كانت سبباً لهذا المشكل من خلال استطراداته؛ لأنه كثيراً ما يجنح للمسائل الصّرفيّة واللغويّة، وذكر أصل الألفاظ من حيث الاشتقاق، والخلاف في ذلك، وما يؤدّي إليه من اختلاف في الوزن والمعنى، وفي ما يلي ذكر لبعض هذه المسائل التي استطاع الباحث الوصول إليها، ورأى أنها ذات صلة بموضوع الدراسة:

أ- أصل اشتقاق لفظة (اسم):

اسم أصله عند البصريين: سُمْو، بضم السين أو كسرها (سِمْو)، فعلى الضم يكون أصل اشتقاقه من سما يسمو، وعلى الكسر يكون من: سمى يسمى، بمعنى ارتفع، حُذف آخره، وسُكّن أوله اعتلالاً على غير قياس، وزيدت الهمزة أولاً عوضاً عن المحذوف، بدليل تصغيره على (سُمَيّ)، ووزنه: (افل). وعند الكوفيين مشتق من السّمة، أي العلامة، وأصله: وسْم، ثم أعلّ بحذف أوله، وحُرّكت العين على غير قياس أيضاً، ووزنه (اعل)، فيصغّر في هذا القول على: وُسيم؛ لأن التصغير يرد الأشياء إلى أصولها ، (مكي، 1984: 66).

ب- أصل لفظ الجلالة (الله):

ذكر في هذا اللفظ ثلاثة أقوال:

1. إما أن يكون أصله : إلاه، ثم دخلت عليه الألف واللام فصار الإلاه، وبعد التخفيف والإدغام بقصد التعظيم والتفخيم صار (الله).

2. وإما أن يكون أصله (لاه)، ثم حدث فيه ما حدث في السابق، ودليل هذا قولهم: لهي أبوك، بمعنى لله أبوك، وقول الشاعر:

لاه ابن عمّك لا أفضلت في حسبٍ

3- ما نقله عن الزجاج وهو أن أصله (ولاه)، ثم أبدل من الواو همزة كما قالوا في وِشاح: إشاح، فصار: الله (مكي، 1984: 66، 67)..

ج- "الطاغوت" ، (البقرة: 256)، قال: إنه مشتق من طغى، لكنه مقلوب، أصله (طغيوت) إن كان أصل لامه ياءً، أو طغووت إن كان أصلها واواً؛ لأنه يقال: طغا يطغو، وطغى يطغى، وطغيت، وطغوت، أقول: والأرجح أن يكون أصل لامه ياءً؛ لأن مصدره (طغيان). وعلى كلا الاحتمالين فإن وزنه (فعلوت) (مكي، 1984: 137).

د- "الشيطان يعدكم الفقر" (البقرة: 268):

شيطان: فيعال، من شطن إذا بعُد، ولا يجوز أن يكون فعلان من تشيّط وشاط؛ لأن سيبويه حكى: شيطنته فتشيطن، على وزن تفيْعَلَ من شطن، إذ لو كان من شاط لكان شيطنته على وزن فعلنته، وليس هذا البناء في كلام العرب، فالنون فيه أصليّة، والياء زائدة، فلابدّ أن يكون النون لاماً، (مكي، 1984: 140).

هـ- قوله: "فنعمّا هي" (البقرة: 271):

ذكر أن في (نعم) أربع لغات: ـ نَعِمَ مثل عَلِم، ـ ونِعِم بكسر النون إتباعاً لكسرة العين، ـ ونَعْم بترك النون مفتوحة على أصلها وتسكّن العين استخفافاً، ـ ونِعْم بكسر النون لكسرة العين، ثم تسكّن العين استخفافاً، (مكي، 1984: 141).

هـ- "ولا يلتكم" (الحجرات: 14):

ذكر أن في هذا الفعل أربع لغات:

الأولى: يألتكم، من ألت – يألت.

الثانية: يلِتكم، من لات – يليت، ككال يكيل.

الثالثة: آلت – يألت.

الرابعة: الت – يولت. (مكي، 1984: 681).

وذكر في كتابه الكشف أنّ اللغة الأولى قرأ بها أبو عمرو بن العلاء، والثانية قرأ بها باقي القراء السبعة، والثالثة قرأ بها ابن كثير في سورة الطور(آ: 19)، والرابعة نقلها عن التوزي، عبد

الله ابن محمد (ت233هـ)، ثم قال: "وكله بمعنى النقصان" (مكي، 1984: 681، والكشف لمكي 1997: 2/ 284) .

المبحث الثالث:

المسائل اللغويّة في كتاب (باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن) للنيسابوري:

1. تعريف موجز بابن أبي الحسن النيسابوري:

هو: أبو القاسم محمود بن أبي الحسن النيسابوري الغزنوي، ذُكرت له عدة ألقاب أشهرها: بيان الحق، كان مولده – كما تذكر المصادر – في نهاية القرن الخامس بنيسابور، تولى القضاء والخطابة والتدريس في حلب، وكان كثير التصنيف ممّا يدل على تبحّره وغزارة علمه.

لم تذكر كتب التراجم تاريخ وفاته، لكنها ذكرت أنه كان حياً في عام 553هـ بمدينة الخجند، في أقصى بلاد الشرق، رحل بعدها إلى الشام، ومكث في حلب مدّة، ثم انتقل إلى دمشق حيث توفي بها، وهذا يدلّ على أنه توفي بعد هذا التاريخ بزمن ليس باليسير، (القفطي، 1986: 2/ 138، والسيوطي البغية، 1965: 2/ 277).

2. منهج النيسابوري في كتابه: باهر البرهان في معاني مشكلات القرآن:

رتّب المؤلف الحديث في هذا الكتاب عن سور القرآن وآياته وفق ترتيب المصحف الشريف، وهذا منهج المفسرين في تناولهم لآيات القرآن الكريم، وسار فيه مراوحاً بين الإيجاز والإطناب، متتبعاً آيات كل سورة، ذاكراً ما يُشكل فيها، موضحاً الغامض منها، مدعّماً آراءه بالآيات القرآنيّة، والأحاديث النبويّة، والمأثور من أقوال الصحابة – رضوان الله عليهم – مع عنايته بالقراءات واللغة والنحو وغيرها من العلوم، كما استشهد بالشعر كثيراً، وبخاصة في ما يُشكل من الألفاظ التي لم يرد فيها أثر عن النبيّ الكريم، أو أحد من صحابته، نتيجة لصدق إيمانهم، وسلامة عقيدتهم، وعلمهم باللغة وأسرارها، لكنها ظهرت فيما بعد، وتزايدت مع مرور الوقت، فأسهب في هذه المسائل، فاتضحت بذلك قدرته العلميّة، وبراعته في التحقيق والتدقيق ورد الأشياء إلى أصولها، ويمكن رصد سمات منهجه في النقاط التالية:

- اعتماده على القرآن الكريم اعتماداً واضحاً، على اعتبار أن القرآن يفسّر بعضه بعضاً، فما جاء مجملاً في آية يُفسّر في آية أخرى، وما جاء مطلقاً أو عاماً في آية، جاء مقيّداً أو مخصصاً في آية أخرى، وهكذا.

- اعتماده على الأحاديث الشريفة والأقوال المأثورة عن الصحابة والتابعين، دون اهتمام بذكر أسانيد هذه الأقوال.
- عنايته بذكر القراءات القرآنية، المتواترة منها، والشاذة أحياناً، حتى صار الكتاب منبعاً خِصباً، ومرجعاً قيّماً في هذا الجانب.
- اهتمامه بالمسائل العقديّة، ما يخصّ منها الألوهية، أو الوحدانية، أو صفات الله سبحانه وتعالى، أو وصف الغيبيات كيوم القيامة وما فيه، مع ملاحظة أنه كان ماتريديّ العقيدة كما سبق ذكره، يسير على منهجهم، فنفى عن الله تعالى الزمان والمكان، وأوّلَ بعض الصفات كالقدرة، واليد، والعين، والمحبّة، والغضب، وهذا بسبب اتجاهه الفلسفيّ، واعتماده على علم الكلام، وأخذه ببعض أفكار المعتزلة وآرائهم.
- عنايته ببيان بعض مباحث علوم القرآن، كبيان المكيّ والمدنيّ، وأول ما نزل من القرآن، وأسباب النزول لكثير من الآيات، وما تكرّر نزوله، والوقف والابتداء، وغير ذلك.
- عنايته بالمباحث اللغويّة والصرفيّة، يبيّن المعنى اللغويّ للكلمة، يوضّحها ويزيل الإشكال فيها، ثم يعرّج بعد ذلك على اشتقاقها وتصريفها.
- اهتمامه بإعراب الآيات وتوجيهها، وهذه سمة بارزة في الكتاب، عوّل في هذا كثيراً على سيبويه، والكسائي، والفراء، والأخفش، وأبي إسحاق الزجاجي، وغيرهم من النحاة، ينحو في ذلك منحى المدرسة البصريّة، وإن كان يستخدم بعض المصطلحات الكوفيّة مثل: النصب على القطع، والتعبير عن الزيادة بالصلة.
- عنايته بالاستشهاد بالشعر والأمثال.
- يُنبّه كثيراً على مذاهب العرب وتفنّنهم في أساليب كلامهم.
- عنايته بذكر جملة من النكات البلاغية، وبيان الفروق بين بعض الحروف.

3. بعض المسائل اللغويّة من كتاب: باهر البرهان:

تنوّعت المسائل التي تم اختيارها في هذه الدراسة ما بين مفردات مبهمة، ومشترك لفظي، واشتقاق، واختلاف المعاني لاختلاف الحركات، وفيما يلي عرض لنماذج من هذه الأنواع:

1. **مفردات مبهمة** فسّرها مستدلاً على ذلك ببعض الشواهد:

أ- الحنف، من قوله تعالى: "بل ملة إبراهيم حنيفاً"، (البقرة: 135).

ذكر لهذه اللفظة معنيين: الميل، والاستقامة، واستشهد لكل منها.

الأول: أصل الحنف: الميل في الرجل، تميل كل واحدة من الإبهامين إلى صاحبتها ... فكأن الملة الحنيفية مالت من الأديان الباطلة إلى الحق"، (النيسابوري، 1997: 145)، واستشهد لهذا بقول أم الأحنف وهي ترقّصه: والله لولا حنفٌ برجله ودقة في ساقه من هزله

ما كان في فتيانكم من مثله

الثاني: أن أصله الاستقامة، قال عمر بن الخطاب (رضي الله عنه):

حمدتُ الله حين هدى فؤادي إلى الإسلام والدين الحنيف.

وقيل للمعوّج من الإبهامين (أحنف) بالهمزة، إما عن طريق السلب كالتمريض، والتقذية، والإشكال، والإعتاب، في سلب هذه المعاني وإزالتها، وإما عن طريق النقل بالضدّ، كما يُقال للمهلكة: المفازةُ، وللديغ: السليمُ، (النيسابوري، 1997: 146).

ب– العضل، من قوله تعالى: "فلا تعضلوهنّ أن ينكحن أزواجهنّ"، (البقرة: 232).

قال: "العضل: المنع والتضييق، أعضل الأمرُ: أعيا، وعضلت المرأة وأعضلت: عسرت ولادتها"، (النيسابوري، 1997: 228).

ج – الغبن، من قوله تعالى: "ذلك يوم التغابن" ، (التغابن: 9).

يذكر أن لهذ الأصل في اللغة معنيين:

الأول: معناه اللغوي: مطلق الإخفاء، ومنه مغابن الجسد: ما خفي منه.

الثاني: معناه في الآية الكريمة إخفاء أمر المؤمن على الكافر في الدنيا، الكافر يغبن المؤمن بنعيم الدنيا، والمؤمن يغبن الكافر بنعيم الآخرة، ومن هنا جاء التفاعل (التغابن)، أحدهما ظنٌّ، والآخر حقيقة ، (النيسابوري، 1997: 1508 بتصرّف)، وعلى هذا المعنى ما جاء في مقاييس اللغة، أن هذا الأصل "الغين والباء واللام كلمة تدلّ على ضعف واهتضام"، (ابن فارس، 1979: 4/ 411).

2. **الاشتراك اللفظي،** عند قوله تعالى: " إذ قالت الملائكة يا مريم إن الله يُبشّركِ بكلمةٍ منه اسمه المسيح بن مريم ..."، (آل عمران: 45).

قال: "المسيح من الأسماء المشتركة"، وذكر له المعاني الآتية:

- المسيح: سبائك الذهب.
- والمسيح: ما دون الفود من الرأس.
- والمسيح: الكثير الجماع.

- والمسيح: المنديل الأخشن.
- والمسيح: الذراع.
- والمسيح: الكذاب، وبه سمي الدجال.
- والمسيح: الصّدّيق، وبه سُمّيَ المسيحُ عليه السلام، أو لأنه مُسح بالبركة، أو بالدهن.

"فهو على هذه الأقاويل (فعيل) بمعنى (مفعول) مثل: الصريع والجريح" ، (النيسابوري، 1997: 291، 293).

3. اختلاف المعاني لاختلاف الحروف:

من المعلوم أن تغيير أحد حروف الكلمة يؤثر في معناها؛ لأنه جزء من بنيتها ، وهو يسمى في علم اللغة الحديث بـ(الفونيم) phoneme ، وهو أصغر وحدة صوتيّة يمكن عن طريقها التفريق بين المعاني، فتغييره يؤدي إلى تغيير معنى الكلمة، ذكر من هذا القبيل بعض الألفاظ عند قوله تعالى: "ذلك بأن منهم قسيسين ورهباناً"، (المائدة: 82)، نورد منها ما يلي:

يقال في اتباع الحديث: **قس**، وفي اتباع أثر الطريق: **قص**.

كما قالوا: **الوصيلة** في الاتصال والمماسة الحسيّة، و**الوسيلة** في القربة.

وقالوا: **صَعِد** في الجبل لما يُشاهد، و**سَعِد** لما لا صعود فيه حساً ولكن في صعود الجَدّ. ولجدّ معناه: الحظ والبخت.

وكذلك **الفسيل** في النخل التي التلاقح والنتاج فيه خفي، و**الفصيل** في الإبل، (النيسابوري، 1997: 431، 432).

3. **الاشتقاق الأكبر**. عند قوله تعالى: "... وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط"، (البقرة: 136).

قال: السبط عند المبرّد من سبط عليه العطاء، إذا أكثر ووالى، كأنه مقلوب بسط، وكلاهما من الكثرة، وهذه طريقة الاشتقاق الأكبر، وهي رجوع معاني الكلمة على اختلاف تركيبها، مثلاً في الثلاثي إذا تصرّف على ستة قوالب، إلى أصلٍ واحد، ومادّةٍ واحدةٍ، (النيسابوري، 1997: 146، 147).

الخاتمة:

بعد هذه الجولة السريعة مع هذه النماذج الثلاثة لكتب مشكل القرآن الكريم، التي رأينا فيها جهود أهل اللغة ودورهم في بيان إشكالات القرآن ودفعها برجوعهم إلى طريقة العرب في كلامها، وأن من قال بوجود هذا الاختلاف والتناقض إنما أوتي من قلة معرفته بوجوه الكلام ومجازاته، وجهله بتصاريف اللغات، نصل بعد هذا إلى النتائج التي توصل إليها البحث، التي أهمّها:

1. أن كتاب: تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة، أول ما ألف في هذا المجال، فهو مصدر مهم لما جاء بعده من الكتب، كإعراب مشكل القرآن، وباهر البرهان في معاني مشكلات القرآن، وغيرهما، وإن كان لها فضل الإضافة.
2. أن وجود الإشكال في القرآن أمرٌ نسبيّ، لأنه يعود إلى القارئ أو المفسر، فما يشكل عند أحد قد لا يُشكل عند غيره، فالله تعالى أنزل الكتاب محكماً لا اختلاف فيه ولا تعارض، لكن الفرق في الفهم والتدبّر.
3. أن كتب مشكل القرآن الكريم، فضلاً عن دفعها الإشكال عن كتاب الله تعالى، أضافت للدراسات اللغويّة ما يمكن عدّه تطبيقاً عمليّاً لمسائل اللغة، ببيان أساليبها، وتصاريفها المختلفة.
4. اشتمال هذه الكتب وغيرها من كتب مشكل القرآن الكريم على عديدٍ من المسائل اللغويّة المهمّة، ممّا يجعلها مصدراً من المصادر الأصيلة في علوم اللغة، لا يستغني عنها الباحث والمتخصّص؛ لغناها ولحفاظها على أنواع من الأساليب اللغويّة البليغة، مع تعليلها وتوضيحها، والتمثيل لها من النصوص اللغويّة شعراً ونثرا.
5. معرفة المشكل في القرآن الكريم وطريقة دفعه، من العلوم المهمّة لكل من يتصدى لدراسة ألفاظ القرآن الكريم.
6. الحاجة إلى بيان المشكل تزداد مع مرور الوقت، وتراكم الجهل بالبعد عن آثار النبوّة، وتقل إذا انتشر العلم، وسلمت العقيدة.

قائمة بأهم المصادر والمراجع:

- القرآن الكريـم.
- أحمد بن فارس، أبو الحسين:

- الصاحبي في فقه اللغة، ت: د. عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت – لبنان، ط1، 1414هـ - 1993م.

- معجم مقاييس اللغة، ج3، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م،
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر:
- البيان والتبين، ج1، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، د: ت.
- الحيوان، ج2، ت: عبد السلام هارون، مطبعة مصطفى الحلبي، ط2، 1384هـ - 1965م.
- جار الله محمود بن عمر الزمخشري: الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون التأويل، ج3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1403هـ - 1983م.
- جلال الدين السيوطي:
- المزهر في علوم اللغة، ج1، ت: محمد أحمد جاد المولى وآخريْن، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، د: ت.
- الأشباه والنظائر في النحو، ج1، ت: د. عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، ط1، 1406هـ - 1985م.
- خير الدين الزركلي: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان، ط7، 1986م.
- الدمياطي: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1422هـ - 2001م: 459.
- أبو الطيب اللغوي: الأضداد في كلام العرب، ج1، ت: عزة حسن، دمشق، 1963م.
- علاء الدين بن عبد العزيز البخاري: كشف الأسرار، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ - 1997م.
- القفطي، أبو الحسن علي بن يوسف: إنباه الرواة على أنباه النحاة، ج2، ت: أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1406هـ - 1986م.
- ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج10، مؤسسة قرطبة للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1421هـ - 2000م.
- محمد الأمين الشنقيطي: أضواء البيان، ج6، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، د: ت.
- محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي: لسان العرب، ج11، دار صادر، بيروت، د: ت.
- ابن النديم (385هـ): الفهرست، دار المعرفة ، بيروت – لبنان، د، ت.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024

منهجية الاقتباس في بعض كتب التراث

دراسة وصفية تحليلية

Citation methodology in some heritage books

Descriptive analytical study

أ.علي أمير علي المالكي

Ali Amir Ali Almaliki

جامعة بنغازي / كلية التربية / قسم اللغة العربية / محاضر مساعد

University of Benghazi / College of Education / Department of Arabic Language / Assistant Lecturer

Email: ali.almaliki@uob.edu.ly

ملخص

من السمات البارزة في كُتب العلوم: نَقْلُ بعضِها مِن بعض؛ وذلك تَبَعًا لطبيعة هذه العلوم، التي تتنامى وتتطور على مَرِّ الزمان، فتحتاج مسائلُها إلى الإضافة، أو الشرح، أو الاختصار، أو الترتيب، أو التحرير، أو النقد، أو غير ذلك؛ فيعتمد المتأخِّر على ما كتبه المتقدمون، ويحصل التراكم والنمو المعرفي.

وإنَّ نقلَ المصنفين بعضهم من بعض ليس ذا سمةٍ واحدةٍ، إنما يأخذ أشكالًا تختلف باختلاف الكتب والمؤلفين والعصور.

وهذا البحث يسلط الضوء على ثلاثة أزواج من الكتب التي اعتمد بعضُها على بعضها الآخر، وهي: «تفسير النسفي» و«الكشاف»، و«مغني اللبيب» و«الجنى الداني»، و«الاقتراح» و«لمع الأدلة»؛ وذلك لوصف هذه الظاهرة وتحليلها.

الكلمات الدلالية: الاقتباس – الأمانة العلمية – السرقات العلمية – الاعتماد – تطور العلوم.

Abstract:

One of the prominent features of science books is the quotation of some of them from others. This depends on the nature of these sciences, which grow and develop over time, so their issues need addition, explanation, abbreviation, arrangement, editing, criticism, or something else. The later ones depend on what the earlier ones wrote, and accumulation and cognitive growth occur.

Compilers' quotation from one another does not have a single characteristic, but rather takes forms that differ according to books, authors, and eras.

This research highlights four pairs of books that depend on each other. In order to describe and analyze this phenomenon.

Keywords: citation - scientific honesty - scientific theft - accreditation - development of science.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين!

أما بعد:

فإن الناظر في العلوم التي وضعها البشر –على اختلاف أنواعها– يجد أنها –في الغالب– تمر بمراحل مختلفة، وأطوار متدرجة؛ فتبدأ بطور النشأة، الذي تكون فيه قليلةَ الكَمّ، شحيحةَ المعلوماتِ والموضوعاتِ، محتاجةً إلى الترتيب والتنقيح، غيرَ مستقرةِ المصطلحات أو ربما مضطربتَها ... إلى غير ذلك من السمات الغالبة على مصنفاتِ هذا الطور، ثم تأخذ هذه العلوم في النمو والتطور والازدياد تدريجيًّا على يد أهلِها والمشاركين فيها، كلٌّ يرمي فيها بسهم، ويضع فيها لبِنَةً جديدة، ويستدرك على مَن سبقه، ويعترض عليه ويناقشه، أو يستدل له ويؤيده، ... وهكذا، حتى تصل إلى مرحلة الاكتمال والاستقرار، وتستوي على سوقها. وهذا التراكم للخبرات والمعارف على مر القرون يقتضي أن كل عالمٍ من أولئك العلماء سيطلع على ما قاله مَن قبلَه، ويعتمد عليه، ويفيد منه، ويتأثر به وفاقًا أو خلافًا، ويظهرُ أثرُ ذلك في كلامه ومصنفاته؛ بالتناصّ، أو بالنقل والاقتباس، أو بما هو نحو ذلك. لكن ليس كل مؤلّف يشير إلى مصادره التي يستقي منها، وإنما يختلف المؤلفون في ذلك، ولعله يمكن للباحث –من خلال قراءاته في كتب العلماء– تصنيفهم إلى ثلاثة اتجاهات عامة:

– فمنهم من يعزو كلَّ ما ينقله مطلقا؛ سواء أكان النقل باللفظ أم بالمعنى، وسواء أكان المنقول مشتهرًا عن قائله أم لم يكن، وسواء أكان المنقول عنه عالمًا بعينه أم جماعةً من العلماء.

– ومنهم لا يعزو إلا أشياء معينة، كنتائج اجتهادات بعض العلماء الخاصة، أو آرائهم التي تفردوا بها، أو كلامهم الذي اختصوا به، أو الفوائد التي تفردوا بنقلها، أو نحو ذلك، وأما ما كان معروفًا نِسْبتُه من الكلام، أو ما كان من الكلام عاما شائعا بين العلماء، أو نحو ذلك؛ فلا يعزوه عادةً.

– ومنهم من لا يعزو مطلقا، حتى إن بعضهم ربما نقل كتابا كاملًا دون أن يعزو شيئا منه إلى صاحبه.

وهذه الاتجاهات ليست أمرا مطردا عند كل فريق، فقد يخالف الواحد منهم نهجَه الغالب عليه في مواضع تقلّ أو تكثر.

والاتجاه الأول هو –في نظر الباحث– الأفضلُ، والأقربُ إلى روح العلم والأمانة العلمية، والأبعدُ عن الظِّنَّة، والأسلمُ من التَّبِعة، وقد شاع بين المتقدمين قولهم: «من بركة العلم عزوه إلى قائله»، ولذلك كانوا يحرصون على العزو والإسناد قدر المستطاع.

لكنهم في الوقت نفسه لم يجعلوا العزوَ واجبًا محَتَّمًا فيقولوا بمفهوم المخالفة لتلك المقولة ويجعلوا كل مَن لم يَعزُ سارقًا، وإنما الذي يَظهر أنهم جعلوا ذلك من باب الاستحباب والاستحسان فحسب، لا سيما في الأمور التي يكون مصدرها معروفًا عند العلماء ومشتهرًا. وإلا وُصِفَ جماعةٌ من أفاضل العلماء وأعلامِهم بأنهم سارقون؛ لأنهم كانوا في كثير من الأحيان ينقلون ولا يعزون، وأمثلةُ ذلك في التراث أكثر من أن تُحصر، وقد حدث ذلك في مصنفات كل العلوم، ومع ذلك لم يتهم أحدٌ من القدماء هؤلاء العلماءَ بالسرقة العلمية؛ لأن هذا الأمر كان منتشرًا ومعروفًا، لا كما يفعله بعضُ الناس اليوم ممن لم يدركوا هذا الأمر فأخذوا يتهمونهم بالسرقة تلميحًا وتصريحًا، ويسيئون القول في حقهم.

وهذا البحث يسلط الضوء على ظاهرة الاقتباس في بعض مؤلفات القدماء، وهي ثلاثة أزواجٍ من الكتب اختيرت بشكل عشوائي: «تفسير النسفي» و«الكشاف»، و«مغني اللبيب» و«الجنى الداني»، و«الاقتراح» و«لمع الأدلة»، وذلك للوصول إلى إجابات عن الأسئلة الآتية:

- هل اعتمد متأخرُ كلِّ زوج من تلك الكتب على متقدمه؟
- وما مدى هذا الاعتماد ومقدارُه؟
- وكيف كان ينقل عنه ما أخَذ منه؟
- وثَمَّ سؤال خاص بالمتعاصرَيْن ابن هشام والمرادي، وهو: مَن الذي نَقل عن الآخر منهما؟

فيَنظر الباحث فيما قاله أصحاب تلك الكتب عنها، وما قاله العلماء والباحثون والمحققون الذين قارنوا بين محتويات هذه الكتب، إضافة إلى مقارنةِ نماذج عشوائية من تلك الكتب؛ لذلك سيُتَّبع في هذا البحث المنهجُ الوصفي والمنهجُ المقارن.

وقد جاء هذا البحث في تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، أما التمهيد ففيه تعريف بمفهوم الاقتباس، وأما المباحث فكل مبحث يتناول الكلام عن زوج من الأزواج المذكورة، وأما الخاتمة فتتناول خلاصة البحث ونتائجه.

وإن هذه الظاهرة قد تناولها بالبحث والدراسة عددٌ من الباحثين، استقلالا وضمنًا، بتعميم وتخصيص؛ فمنهم من تناولها بالعموم في البحث العلمي عمومًا، ومنهم من تناولها فيما يخص المؤلفات المذكورة، وهذا سرد موجز لأهم ما وقف عليه الباحث من هذه الدراسات:

- دراسة زيقم وبن ميلة (2021) بعنوان: «أخلاقيات الإحالة العلمية في منهجية البحث العلمي؛ الاقتباس والتهميش أنموذجًا»، وهي تتناول الضوابط الأخلاقية التي ينبغي للباحث أن يلتزمها في البحث العلمي لتحقيق الأمانة العلمية، والممارسات المخالفة لذلك، وكيفية مواجهتها، مع التركيز على مسألة الاقتباس والتهميش.
- دراسة كعنيت (2022): «الاقتباس والتهميش في البحث العلمي ودورهما في تحقيق الأمانة والوقاية من السرقة العلمية»، وهي تبحث في مدى إسهام عمليات الاقتباس في البحث العلمي في التخفيف والوقاية من السرقة العلمية، وتعرّف بضوابط الاقتباس والتهميش، وعلاقتهما بالأمانة العلمية، وكذلك مفهوم السرقة العلمية، والآليات القانونية التي تسهم في الوقاية منها.
- دراسة عيدان (2020) بعنوان: «قواعد وأسس الاقتباس والتوثيق في البحث العلمي»، وهي تتناول التعريف بالبحث العلمي وأهميته، وبيان القواعد الأساسية في كتابة البحوث العلمية، والتعريف بطرق الاقتباس من المصادر والمراجع العلمية، وآليات التوثيق، إلى جانب توضيح الأساليب العلمية في استخدام عمليات الترقيم في كتابة البحوث العلمية.

التمهيد

الاقتباس في التأليف والبحث العلمي

إن أيّ كاتب أو باحث لا يبدأ –في الغالب– من فراغ، بل هو مسبوق بأعمال مَن سبقَه من العلماء والباحثين وتجاربهم، والبحث العلمي هو عملية بناء متتابعة يقوم بها الباحثون، بحيث يضيف كل واحد منهم إلى هذا البناء المعرفي لبنةً، ويكمل كلّ واحدٍ ما بدأه أسلافُه في ذلك العلم، وهذا يجعل من الاقتباس عنصرًا ذا أهمية بالغة في البحث العلمي، وهو من العناصر الجوهرية في كتابة البحوث قديمًا وحديثًا، ومن أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات والأفكار من المصادر والمراجع ذات العلاقة، إما بالنقل الحرفي، أو الاختصار، أو الإفادة من الفكرة لتصاغ بعد فهمها من الباحث وبأسلوبه، وهنا يأتي دور الباحث وإبداعه وأسلوبه ومهاراته اللغوية والعلمية في الصياغة (عيدان، 2010: 307؛ جريو، 2020: 194).

ويمكن تعريف الاقتباس بأنه: نقل نصوص مأخوذة من أعمال مؤلفين أو باحثين آخرين إلى نصوص أخرى بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، أو جزئية، أو بإعادة الصياغة؛ لأهداف متنوعة؛ مثل تأكيد فكرة معينة، أو توجيه نقد، أو مقارنة.

وقد استُخدمت مصطلحات أُخرى للدلالة على هذا المعنى مرادفة للاقتباس، مثل: الاستشهاد، الإيراد، النقل.

فوائد الاقتباس:

تباينَتْ مواقفُ العلماء والباحثين تجاه الاقتباس من أعمال الآخرين وتضمينها في بحوثهم ومؤلفاتهم:

– فمنهم من لا يرى فيه فضيلةً، ويراه من مظاهر ضعف التأليف، ولا سيما عندما يكون النقل لفصل كامل وأوراق عديدة بحيث تختفي شخصية الباحث بين النقول الطويلة والمتعددة.

– ومنهم من يرى فيه دليلًا على القراءة الواسعة والمعرفة التامة بما كُتب حول الموضوع، وأنه ينال بذلك ثقة القارئ ويجعله يطمئن لأفكاره وآرائه.

– وهناك من توسط ورأى أن يكون الاقتباس في حدود معقولة، وأن شخصية الكاتب كما تظهر من آرائه وأسلوب عرضه فإنها تتجلى أيضًا في طريقة نقله واقتباسه ودمجها في محتوى البحث (أبو سليمان، 2005: 130– 131).

وللاقتباس فوائد عدّة يجنيها المؤلف والباحث، منها (شلبي، 1968: 101؛ أبو سليمان، 2005: 142، بازمول، 2007: 57):

– الاعتراف بفضل السابقين الذين اقتبس منهم وانتفع بجهودهم، وذكر أسمائهم.

– الدلالة على أنه وقف على مصادر مهمة جَمَع منها مادةَ عَمَلِه العلمي.

– أنه يُكسب الثقة والأصالة والقوة والحجة.

– أنه يتيح للقارئ معرفة مصدر المعلومة، والرجوع إليها، والتثبت منها، وتوسيع قراءته ودراسته.

ولِمَا للتوثيق من أهمية في البحث العلمي فإن المؤسسات والهيئات العلمية تحاول جاهدة أن توجِد الطرق الميسرة الوافية بهذا الغرض، التي تضمن تحقيق الأمانة العلمية، وتوفير جهد الباحث ووقته، وتزويد القارئ بالمعلومات التي تُحقِّق استفادتَه ومتابعتَه العلمية (أبو سليمان، 2005: 142).

أنواع الاقتباس:

للاقتباس صورٌ عِدَّةٌ، لعل أهمَّها ما يأتي:

1– الاقتباس المباشر / الحرفي / النصّي / التضمين: وهو نقل الكلام من مصدره الأصلي بنصِّه كما هو، من دون تغيير، حتى وإن تخللته أخطاء تعبيرية أو فكرية. وهنا يجب الإشارة إلى ذلك، ووضع النص بين علامتي تنصيص (أبو سليمان، 2005: 187– 188).

وقد كان القدماء أيضًا يتبعون طرقًا للإشارة إلى ذلك؛ كأنْ يُصَدِّروا النقل بعبارةٍ توحي بأن النص منقول وتبيِّنُ بدايةَ النقل، كقولهم: (قال فلان) أو (وفي كتاب فلان)، أو (وقد نص فلان على ذلك فقال)، أو (ونَصُّ كلامه)، ويختمون النص أيضًا بعبارة موحيَة، كقولهم: (انتهى كلامه)، أو (انتهى بحروفه)، أو (انتهى بنصه) (بازمول، 2007: 114).

وبعض العبارات السابقة تحتمل النقلَ النصيَّ وغيرَ النصيِّ، والذي يُحدِّد أحدَهما هو النظر إلى القرائن أو الرجوع إلى النص الأصلي.

2– الاقتباس الحرفي المنتقى: وهو اقتباس عبارة مطوَّلة تتضمن جملًا مهمة وجملًا غير ضرورية، فيلجأ الناقل إلى حذف ما ليس ضروريًّا من دون التأثير على الفكرة الأصلية، وفي هذه الحال كذلك يوضع النص المقتبَس بين قوسين، ويضع علامة الحذف مكان ما يُحذف (عيدان، 2010: 307).

3– الاقتباس غير المباشر / المعنوي / اقتباس الفكرة / الاستيعاب: وهو نقل الكلام من مصدره بالاقتصار على فكرته ومعناه دون نَصِّه ومبناه؛ فيتصرف الناقل في العبارة ويغيّرها ويكتبها بأسلوب جديد، سواء بإعادة الصياغة، أو بالتلخيص، أو بالشرح، أو بالتحليل، أو غير ذلك، مع المحافظة على معنى الفكرة ومضمونها.

وفي هذه الحال لا بد من الإشارة إلى ذلك، وذكر المصدر، وتمييز كلام الناقل عن كلام المصدر الأصلي، ولا يوضع النص المنقول بين علامتي اقتباس (أبو سليمان، 2005: 187؛ عيدان، 2010: 307؛ جريو، 2020: 195).

وقد كان القدماء يشيرون إلى ذلك أيضًا، كقولهم: (انتهى مختصرا)، أو (أو كلامًا نحوًا من ذلك)، أو (انتهى بمعناه) ... إلى غير ذلك. وقد يشيرون إلى ذلك في مقدمة مؤلفاتهم فيذكرون أنّهم اعتمدوا على كتاب ما أو كُتُبٍ، ويذكرون مقدار هذا الاعتماد وكيفيتَه.

4- الاقتباس بلغة أخرى: وذلك أن يكون النص المقتبَس مكتوبًا بلغة غير اللغة التي يكتب بها الناقلُ بحثَه؛ فيحتاج حينئذ إلى ترجمة النص الذي ينقله، وقد يحتاج مع ذلك إلى نقل النص الأصلي إلى جانب النص المترجم، في المتن أو الحاشية أو الملحق؛ وذلك إذا رأى أن الفكرة أو النص يمكن أن يتأثر بالترجمة (عيدان، 2010: 307).

شروط الاقتباس وآدابه:

قد كان للقدماء عناية بمسألة الاقتباس وحفظ حقوق المصنفين الفكرية؛ فقد قالوا: (من بركة العلم عزوه إلى ناقله)، وكانوا يقولون فيما لم يقفوا عليه في أصله الأول: (في كتاب فلان عن كتاب فلان)، وعَدُّوا مَن ينقل كلامَ غيرِه وينسبُه إلى نفسه من غيرِ واسطةِ كتابٍ – سارقًا، وذلك إن تضمنَ الكلامُ المنقولُ استنباطَ أشياء مسلمة لمن نُقل عنه لم يُسبَق إلى استنباطها، أو استدلال بأدلة، فهذه لا يجوز لأحد أن يوردها غير معزوة إلى من استنبطها (السيوطي، 1989: 33- 38).

وفي العصور المتأخرة عُني العلماء والباحثون بذكر شروط الاقتباس وآدابَه؛ لأنها من الأهمية بمكان؛ حتى لا يصبح الأمر فوضى وغير مقنَّن.

ويمكن إجمال أهم ما ذكروه في هذه المسألة فيما يأتي:

- الأمانة العلمية، ومن ذلك مراعاة الدقة في النقل، وتمييز الأفكار التي هي نتاج الباحث عن الأفكار المقتبسة، وعدم الخلط بينهما، والإشارة إلى أصحاب الأفكار المقتبسة بوضوح وموضوعية ودقة وصدق، وإذا حذف شيئًا من النص المنقول بنصه وضَع مكانه نقاط الحذف (...)، وإذا احتاج إلى إضافة عبارة أو جملة للتوضيح داخل النص المقتبَس وضَعها بين معقوفتين [ ].

- إظهار شخصية الباحث من خلال أفكاره وإسهاماته في البحث، وتجنب كثرة الاقتباسات التي قد تخفي شخصيته (عيدان، 2010: 308؛ جريو، 2020: 195).

- أن تكون الأفكار المقتبسة ذات علاقة مباشرة بالبحث، والابتعاد قدر الإمكان عن الحشو الذي لا داعي له، وعن الإسهاب والإفراط في كَمّ المعلومات المقتبَسة؛ حتى لا ينعكس ذلك سلبًا على القيمة العلمية للبحث.

- أن يكون الاقتباس من مصادر علمية رصينة موثقة علميًّا (عيدان، 2010: 308).

- الإحالة إلى المصادر الأصيلة، وعدم الاعتماد على مصادر وسيطة إلا إذا تعذر الوقوف على المصادر الأصلية.

- الدقة في بيان طريقة الإحالة بالنص أو المعنى.

– تعديد مصادر المعلومة فيما يحتاج إلى ذلك (بازمول، 2007: 57).

– إذا كان النقل كثيرًا نصف صفحة فأكثر فينبغي تمييزه بخط مغاير، وحجم أصغر، وزيادة حجم الهوامش من الجانبين (بازمول، 2007: 114– 115).

– الحذر عند النقل بالمعنى؛ لأنه قد يَقْصُر فهمُ الناقل عن استيعاب مراد المتكلم الأول؛ فيقع في تحريف المعنى.

كما ينبغي مراعاة السياق وعدم اجتثاث العبارات من سياقاتها من دون النظر إلى ما يسبقها أو يلحقها من عبارات (ابن حمدان، 1960: 105– 106؛ بازمول، 2007: 119).

– استخدام عبارات مناسبة للربط بين الفقرات، ومراعاة أن يكون هناك ترابط وانسجام بين الأفكار المقتبَسة وما قبلَها وما بعدَها من أفكار الباحث، وتجنب التعارض بين محتوى البحث ومضمونه (عيدان، 2010: 308).

– عند النقل من ترجمة ينبغي الإشارة إليها ويذكر المترجم الأصلي.

– عند النقل من مرجع بلغةٍ غير لغة البحث ينبغي أن يترجم النقل إلى لغة البحث، وإذا احتيج إلى وضع النص الأصلي مع النص المترجم فيوضع في الهامش أو مع النص في الأعلى (جريو، 2020: 195).

المبحث الأول

منهجية الاقتباس بين الكشاف وتفسير النسفي

تفسير «الكشاف عن غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل» لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ) يُعدّ من التفاسير التي اعتنت بالجانب اللغوي؛ إذْ جمع فيه الزمخشري بين النحو والبلاغة، وبخاصة علم المعاني، وهو من أشهر التفاسير التي طبقت نظرية النظم التي وضعها عبدُ القاهر الجرجاني؛ وهذا جعل كثيرًا من المفسرين واللغويين يقبلون عليه للوقوف على ما فيه من النكت البلاغية والفوائد اللغوية، ولكن كان ما فيه من الآراء الاعتزالية التي ملأه بها، وما فيه من التعرض لمقام النبي –صلى الله عليه وسلم– وأصحابِه، وغير ذلك – كانت حائلًا دون استفادة كثيرين منه؛ فحاول بعضهم أن يستخلص زبدة هذا التفسير دون تلك الأمور، ومن هؤلاء – فيما يظهر –: أبو البركات، عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي، الحنفي (ت701هـ)، الذي اختصر تفسيرَه «مدارك التنزيل وحقائق التأويل» من كتابين: «الكشاف» للزمخشري و«أنوار التنزيل وأسرار التأويل» للبيضاوي، وكان اعتماده على الزمخشري أكبر؛ فهو مصدره الأساس، وقد ضمّن تفسيرَه ما اشتمل عليه «الكشافُ» من النكت البلاغية، والمحسنات البديعية، والاستطرادات الأدبية، والكشف عن المعاني الدقيقة الخفية، حتى إن بعض الباحثين يذكر أنه تبنى كل ما كتبه الزمخشري في البلاغة القرآنية، كما أنه ضمنه ما في «الكشاف» من الأسئلة والأجوبة، لكنه لم يَصُغها على طريقة: (فإن قيل: ... قلت: ...)، بل جعل ذلك في الغالب كلاما مدرجا في ضمن شرحه للآية، كما أنه لم يقع فيما وقع فيه الزمخشري من ذكر الأحاديث الموضوعة في فضائل السور، وزاد على ذلك كثيرا من أقوال النحاة والأعاريب ووجوه القراءات، تاركًا ما في «الكشاف» من الاعتزاليات، وإن كان هو على مذهب الماتريدية في معتقده (ابن عاشور، 1970: 107؛ النسفي 1998: 11– 16؛ الذهبي، 2000: 216).

هذه خلاصة ما وجده الباحث من كلامٍ عن تفسير النسفي وعلاقتِه بتفسير «الكشاف».

وقد عَقَدَ مقارنةً بين التفسيرين فيما كتباه في تفسير سورة الفاتحة؛ فوَجد أن أكثر من 90% من كلام النسفي مأخوذ من الزمخشري، إما بحروفه وإما بمعناه، وهو دائرٌ بين الاختصار والتلخيص، وبين التقديم والتأخير. ومع ذلك فإن النسفي لم يذكر في مقدمة تفسيره أنه اختصره من تفسير الزمخشري، ولا أشار إلى ذلك أدنى إشارة. ولم يعزُ الكلام إلى الزمخشري خلال التفسير كله إلا أربع عشرة مرة، عزا في ثلاث منها إلى الزمخشري، وفي سائرها إلى «الكشاف»، وبعض هذه المواضع هي في مقام الرد على الزمخشري.

وأيضا وَجَد النسفيَّ قد ترك عددًا من القراءات التي ذكرها الزمخشري في تفسير سورة الفاتحة، فما ذكرها ولا أشار إليها، بخلاف ما ذكره بعض الباحثين –وقد مرّ كلامهم– من أنه زاد على ما يذكره الزمخشري من القراءات، حتى لقد ترك النسفي بعضا من وجوه القراءات التي لها علاقة بالجانب اللغوي، كما في قراءة: ﴿الصِّرَاطَ﴾ و﴿صِرَاطَ﴾ بالسين[1] وبالصاد المشمة زايًا[2]، وقراءة: ﴿عَلَيْهِمْ﴾ بضم الميم وإشباعها وصلًا مع كسر الهاء[3]، وبضم الهاء[4]، بل إنه ترك قراءات مما ذكره الزمخشري فلم يوردها، كما في قراءة: {الحمدِ لله} بكسر الدال إتباعا لكسرة اللام[5]. أما بقية ما ذُكر آنفًا فهو صحيح إلى حد كبير.

(1) وهي رواية رويس عن يعقوب، ورواية قنبل عن ابن كثير بخُلفٍ عنه (الجزري: 1/ 271– 272).

(2) وهي رواية خلف عن حمزة في جميع القرآن، واختلف عن خلاد في إشمام الأول فقط، أو حرفي الفاتحة خاصة، أو المعروف باللام في جميع القرآن، أو لا إشمام في الحرف الأول (النشر: 1/ 272).

(3) وهي قراءة ابن كثير، ورواية قالون عن نافع بخلف عنه (النشر: 1/ 272).

(4) وهي قراءة حمزة ويعقوب (النشر: 1/ 272).

(5) وهي قراءة الحسن البصري (الزمخشري، 1986: 1/ 10).

المبحث الثاني

منهجية الاقتباس بين الجنى الداني ومغني اللبيب

من أشهر الكتب المؤلفة في معاني الحروف: كتاب: «الجنى الداني في حروف المعاني» لأبي محمد، بدر الدين، حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي، المصري، المالكي، المعروف بابن أم قاسم (ت749هـ)، وكتاب: «مغني اللبيب عن كتب الأعاريب» لأبي محمد، جمال الدين، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام، الأنصاري، المصري، الحنبلي (ت761هـ)، ولعله ليس من المبالغة أن يقال: إنهما أشهر كتابين في هذا الباب على الأطلاق.

وقد لاحظَ العلماء والدارسون أن بين «الجنى الداني» والجزءِ الأول من «المغني» تشابها كبيرًا وواضحًا، لا يقتصر على المضمون فقط، بل قد يتعداه إلى العبارات والجمل أيضًا؛ فثَمَّ تشابهٌ في تقسيم معاني الأدوات، وترتيب هذه المعاني، وعددها، وكذا في الشواهد التي يستشهد بها كلا الرجلين، وفي المذاهب والأقوال والنقول التي يوردانها، وفي التوجيهات النحوية والمعنوية، وفي الاستدراكات والتعقيبات (المرادي، 1992: 5- 6).

وهذا القدر من التشابه يُحيل أن يكون الأمر مجردَ توارُدِ أفكار، ويحمل على الجزم بأن أحد المؤلفَيْن نقَلَ عن الآخر، أو أنهما نَقَلَا من مصدر واحد. والاحتمال الأول أقوى، في وقتنا هذا على الأقل؛ لأنه ليس فيما بين أيدينا اليوم من الكتب التي توسعت في الكلام عن معاني الحروف قَبْل المرادي وابن هشام كتابٌ يصح الحكم بأن الكتابين قد نقلا منه، مع أننا نجد في الكتابين نقولًا عن كتب سابقة –لا سيما كتب ابن مالك وابن عصفور وأبي حيان–، لكن نلاحظ أن اللفظ في الكتب السابقة يختلف عنه في الكتابين ثم هو يتقارب أو يتحد بين الكتابين، مما يؤكد وجود علاقة مباشرة بينهما، وعليه فلا يبقى إلا الاحتمال الأول، وهذا الأمر شغَلَ أذهان عدد من الباحثين رغبةً في معرفة حقيقته.

وقد ذهب الأكثرون إلى أن ابن هشام هو الذي نقل من كتاب المرادي، منهم:

1- الحاج خليفة (حاجي خليفة)، إذْ قال عن «الجنى الداني»: «وهو مأخَذُ «المغني» لابن هشام» (خليفة، 1941: 1/ 607).

2- محمد عبد الخالق عضيمة، إذْ قال: «نقل ابنُ هشام «الجنى الداني» بنصه وفصه إلى كتابه «المغني» دون أن يشير ولو مرة إلى اسم الكتاب أو اسم مؤلفه» (عضيمة: 96).

لكن التعبير الذي استخدمه عضيمة غيرُ مسلّم؛ فإن ابن هشام قد ترك مما في «الجنى الداني» حروفًا لم يذكرها، وعددًا من الأقوال والنقول والمعاني والشواهد، وكذا ترك الأبياتَ التي يوردها المرادي

في أواخر عدد من الأبواب يَنْظم فيها معانيَ الحروف، إضافة إلى أن كثيرًا من كلام المرادي موجود في «المغني» بمعناه لا بحروفه.

وقد ضرب عضيمة مثالا يوضح به اعتماد ابن هشام على المرادي، وهو قول ابن هشام: «(جلل) حرف بمعنى (نعم)، حكاه الزجاج في كتاب «الشجرة»» (ابن هشام، 2012: 163).

ثم قال عضيمة معلقًا: «وقد ذكر هذا المرادي، وربما لا يكون ابن هشام قد رأى كتاب «الشجرة» للزجاج» (عضيمة: 96).

نعَم الكلامُ في الكتابين متطابق، لكن هذا لا يعني أن المرادي هو الذي نقل الكلام عن كتاب: «الشجرة»، فربما هو أيضا لم يره؛ لأن هذا الكلام قد سبقهما إليه المالقي (ت702هـ) في كتابه: «رصف المباني» (المالقي، 2002: 252)، وهو أحد مصادر «الجنى الداني».

3- محققَا «الجنى الداني»: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، إذْ قالا: إن ابن هشام ذكر في مقدمة كتابه أن كتابَه نسيج وحدِه، وفريد أصله وفرعه. وهذا الدعوى تحملنا على الميل إلى أن المرادي اعتمد في «الجنى الداني» على ما جمعه ابن هشام، غير أن إن القرائن التاريخية تجعلنا نرجح العكس؛ وذلك لأن ابن هشام صنّف كتابه مرتين: أولاهما سنة 749هـ، والثانية سنة 756هـ، وقد نُكب ابن هشام بالتأليف الأول في طريقه إلى مصر، فلم يبق للكتاب بين الناس إلا التأليف الثاني، وهو متأخر عن وفاة المرادي الذي توفي سنة التأليف الأول. مع أنه ذكر كتبا كثيرة استقى منها، وعددا كبيرا من العلماء نَقل عنهم أو أخذ بأقوالهم، ولم يكن للمرادي وكتابه من ذلك نصيب ولو مرة واحدة (ابن هشام، 2012: 5- 6).

لكن ما ذكراه من الجزم بأن ابن هشام ألف «المغني» مرتين فيه نظرٌ؛ ذلك لأن ابن هشام ذكر أنه أنشأ في عام 749 كتابًا في قواعد علم الإعراب، لكن لم يذكر اسمه ولا طريقة تأليفه، ويغلب على الظن أنه على نمط الجزء الثاني من «المغني» لا الجزء الأول؛ لأنه ذكر أنه في معنى كتابه: «الإعراب عن قواعد الإعراب»، وهذا الكتاب هو بمنزلة المقدمة للجزء الثاني، ولم يضمنه معاني الحروف (ابن هشام، 2012: 11).

ثم ذكر ابن هشام أنه لما عاد إلى مكة واستقر بها وضع التصنيفَ الجديد وهو «مغني اللبيب»، وأنه يحوي زيادات وإضافات على ما كان في التصنيف الأول (ابن هشام، 2012: 11).

فغالب الظن أن الشكل الثاني من الكتاب –وهو الموجود بين أيدينا اليوم– هو الذي تضمن الكلام عن معاني الحروف. وهذا الاستنتاج يقوّي كونَ ابن هشام هو الذي نقل من المرادي لا العكس.

كذلك قولهم بأن عبارة ابن هشام توهم أولويّته في التأليف – ليس قولًا دقيقًا؛ وذلك لأن ابن هشام ومن في عصر ابن هشام يعلمون أن هناك كتبًا كثيرة في معاني الحروف سبقت ابن هشام، وهذا يجعلنا نحتاج إلى حمل كلامه على معنى آخر غير أصل الوضع، مثل أن نحمله على الشكل الذي

انتهى إليه، وما جمعه فيه مما لم يوجد مجتمعا إلا عنده. تماما كما سيأتي من كلام السيوطي عن كتابه: «الاقتراح».

4- محقق «توضيح المقاصد والمسالك»، إذ ذكر أن المرادي هو الذي سبق ابن هشام، وأن ابن هشام سار على نهج المرادي واتبع طريقته في التنظيم والتقسيم وبيان معاني الحروف، وقد ينقل اللفظ في بعض الأحيان، أو المعنى (المرادي، 2001: 94، 119).

5- عبد اللطيف الخطيب محقق «المغني»؛ حيث ذكر «أن ابن هشام قد ينسب الرأي لنفسه وهو مسبوق إليه، وتكرر هذا في عدة مواضع من الكتاب، ... ومن هذا ... المسائلُ الكثيرة التي أخذها عن المرادي من كتابه: «الجنى الداني»، ولم يذكر اسم الكتاب هذا ولو مرة واحدة».

6- صاحبا البحث الموسوم بـ«بين الجنى الداني ومغني اللبيب؛ دراسة موازنة»، إذ عقَدَا موازنة بين الكتابين في بحث مستقل، وجزمَا بأن المرادي سابق لابن هشام في ذلك (بادع وخلف، 2009: 107)، ثم أخذا يوازنان بين مناهج كلا الكتابين من نواح عدة، تتجلى فيها أوجه الشبه والاختلاف. ويمكن اختصار ما قالوه عما نحن بصدده فيما يأتي:

أ- اختلف الكتابان في منهج البحث؛ فالمرادي جعل كتابه خالصا لدراسة معاني الحروف، وابن هشام قسم كتابه على قسمين: الأول منهما لدراسة معاني الحروف، والثاني لدراسة الأحكام النحوية (بادع وخلف، 2009: 115).

ب- من حيث التنظيم والترتيب: المرادي شرح الحروف على حسب تركيبها الصرفي، فقسم كتابه -بناء على ذلك- إلى خمسة أبواب: الحروف الأحادية، والحروف الثنائية، والحروف الثلاثية، والحروف الرباعية، والحروف الخماسية، مرتبا إياها في كل ذلك ترتيبًا هجائيا.

وأما ابن هشام فإنه لم يقسم إلى أبواب، وإنما سرد الحروف سردًا هجائيا متواليا بقطع النظر عن عدد الحروف التي تبنى منها (بادع وخلف، 2009: 107- 108).

ت- أغفل ابن هشام حروفا أفرد المرادي لكل منهما بحثًا، هي: الشين، الميم، ذا، مَن، وَي، أي، هيا، أيا، هلَّا (بادع وخلف، 2009: 115).

ث- اجتمع الكتابان في أنهما كُتِبا بأسلوب تعليمي (بادع وخلف، 2009: 108).

ج- نجد في الكتابين كثرة إهمال اسم العالم، والاكتفاء بذكر كنيته أو لقبه، وكذا الأمر بالنسبة إلى الشعراء، فيقل فيهما تسمية الشعراء، والغالب فيهما الإبهام (بادع وخلف، 2009: 108، 113).

ح- اهتم المرادي برأي شيخه أبي حيان، ويصدّر اسمه دائما بكلمة: (الشيخ)، وهو في العادة لا يحاول مناقشته أو الرد عليه، إنما يذكر آراءه على أنها آراء مسلم بصحتها.

في حين أن ابن هشام -مع أنه تلميذ لأبي حيان أيضا- لا يهتم بآرائه، بل هو في أغلب الأحيان يخالفه ويحاول تفنيد آرائه؛ لأنه كان صاحب عقل متحرر لا يسلّم بكل ما يرد إليه إلا بعد أن يمحصه، وكان يرد القول الذي لا يرى صوابه ولو كان صدر من شيوخه، كما أنه لا يصدّر اسم

أبي حيان بكلمة: (الشيخ) أو نحوها من الألفاظ، بل إنه في بعض الأماكن يشير بما يُشعر القارئ بأن أبا حيان لم يكن على مستوى عال من الحذق والفطنة (بادع وخلف، 2009: 108– 109).

خ– كان المرادي يستعمل النظم في ختام حديثه عن معاني عدد من الحروف؛ لتسهيل حفظ القاعدة، بخلاف ابن هشام الذي لم يستخدم هذا الأسلوب إلا مرة واحدة (بادع وخلف، 2009: 109)، ولم يكن هذا الموضع في كتاب المرادي.

د– الشواهد عند ابن هشام أكثر بكثير منها عند المرادي، فمثلا: بلغ عدد الشواهد القرآنية عند المرادي ما يقرب من 489 موضعًا، في حين أنها عند ابن هشام 1035 موضعا (بادع وخلف، 2009: 110– 111).

وقد قارن الباحث بين نماذجَ من الكتابين عشوائيةٍ متفرقةٍ، لا سيما الأبواب الطوال –كالباء، والواو، والكاف، واللام–؛ للتأكد من صحة ما قيل آنفًا، فوجد أن النتائج مقارِبة لما قيل، فثَمَّ شبه بين الكتابين في المحتوى ليس بالقليل، لكنه في الأكثر معنوي لا لفظي، أو هو مقارب للفظ «الجنى الداني» لكن لا يتطابق وإياه مطابقةً تامة، إضافة إلى أن ابن هشام في كثير من الأحيان يرتب المعاني بترتيب المرادي نفسه دون تقديم أو تأخير، ويورد الأدلة نفسها والأمثلة نفسها، وإذا زاد شيئًا من المعاني وضعَها في مؤخرة المعاني (ابن هشام، 2012: 104، 109)، وأحيانًا ينقص منه.

ويرجح الباحث ما عليه الأكثرون من أن ابن هشام هو الذي نقل عن المرادي؛ وذلك للأدلة الآتية:

1– أن تاريخ تأليف «المغني» في صورته الأولى هو نفسه تاريخ وفاة المرادي، هذا إن سلّمنا بأن «المغني» في صورته الأولى يحوي معاني الحروف ولا يقتصر على القسم الثاني المتعلق بعلم الإعراب. فما بالنا لو قارنّا تاريخ تأليف الإبرازة الأولى من «المغني» بتاريخ تأليف «الجنى الداني»؟ بل ما بالنا لو عرفنا أن المرادي في بعض المواضع كان يحيل على كتبه الأخرى التي ألّفها قبل «الجنى الداني»؟ (المرادي، 1992: 193، 278، 312، 324، 517).

2– أن ابن هشام يُكثر من النقول عمن سبقه دون العزو إليهم، فمثلا: نراه نقل كثيرا من أعاريب أبي حيان في «البحر المحيط» ولم يشر إليه. وقال عضيمة: «وأكاد أقطع بأن كل إعراب لآيات القرآن مبسوط ف «المغني» إنما كان من «البحر المحيط» (عضيمة: 99).

وذكر ذلك أيضًا بعضُ الباحثين الذين درسوا أقوال ابن هشام في التفسير في «مغني اللبيب»، وزاد على ذلك أنه استفاد من «أمالي ابن الشجري»، و«أمالي ابن الحاجب»، و«التبيان في إعراب القرآن»، وغيرها، في مواضع كثيرة لم يكن منه أدنى إشارة في كثير منها (أبو يمن، 2015: 13). فليس من الغريب إذن أن ينقل ابن هشام عن المرادي دون أن يعزو إليه.

ولا بد في هذا المقام من التماس العذر لابن هشام فيما فعل، بشكل أو بآخر؛ لأننا لا نعلم ما كان يحيط به من ظروف وملابسات، ولا نعلم ما كان يدور في قلبه حين فعل ذلك؛ فالأولى إذن أن نتوقف في الحكم عليه، وألا نتوجه باللوم إليه؛ لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره.

المبحث الثالث

منهجية الاقتباس بين لمع الأدلة والاقتراح

كان لأبي البركات كمال الدين عبد الرحمن بن محمد الأنصاري، الأنباري (ت577هـ) دورٌ كبيرٌ في تأصيل علم أصول النحو، والوصول به إلى مراحله الأخيرة من النضج والاكتمال، وكان أولَ مَن أَفرد فيه مصنفًا مستقلًّا، وقد جَمَع في رسالته: «لمع الأدلة في أصول النحو» شتاتَ هذا العلم مِن كُتُب المصنفين، إضافةً إلى ما أودعه فيها من إضافات جديدة في مجال التعريفات والتقسيمات؛ فأرسى بذلك مبادئَ هذا العلم وقواعدَه، وأصبح علمًا مستقلًّا له أدلته ومنهجه، وأصبحت رسالتُه مرجعًا رئيسًا لكل مَن كَتب في هذا العلم (صالح، 2006: 5).

كما كان له الفضل في فصل مباحث علم أصول النحو عن مباحث علم جدل الإعراب؛ فأفرد لهذا الأخير رسالةً أخرى سماها: «الإغراب في جدل الأعراب»، جمع فيها أصول الجدل النحوي، وفرّق بذلك بين مباحثَ ظلت متداخلةً إلى عصره (صالح، 2006: 5- 6).

وبعد الأنباري توقفت عجلةُ التأليف في علم أصول النحو نحوَ أربعة قرون، إلى أن جاء جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ) فصنّف كتابه: «الاقتراح في أصول النحو»، ليكون ثاني كتابٍ في علم أصول النحو-فيما نعلم-.

ومعهودٌ عن السيوطي سعةُ الاطلاع، وكثرةُ الجمع والاستقصاء للآراء والأقوال المختلفة من بطون الكتب المتنوعة، وغلبةُ الطابع النقلي على تآليفه -شأن العلماء المتأخرين-؛ لذا فمن غير المستغرَب أن يكون ما تركه الأنباريُّ في هذا الباب أحدَ أهم مصادر السيوطي في التأليف في أصول النحو، وهذا ما وقع بالفعل؛ فقد اعتمد عليه اعتمادًا كبيرًا (أحمد، 2015: 108، 134- 135)، وقد أشار في مقدمته الاقتراح» إلى أنه أَخَذ من ثلاثةٍ من كتب الأنباري، هي: «الإغراب في جدل الإعراب»، و«لمع الأدلة»، و«الإنصاف»، وذكر أنه كان أكمل تأليفَ «الاقتراح» قبل أن يقف على الكتابين الأوّلَين، وكان قد تطلَّبهما حتى وقف عليهما، وقارن ما فيهما بما في كتابه، فوجد أن كتابَه حوى من المسائل والفوائد والقواعد الفقهية ما لم يُسبق إليه، ثم أخذ في إضافة زوائد كتابَي الأنباري، فأخذ من الكتاب الأول لُبَابَه، وأخذ من الثاني خلاصة ما فيه من مباحث العلة، مع العزو إليه في جميع ذلك؛

ليُعرِّف الناسَ بمقامِ كتابِه من كتاب الأنباري، ويتميز عند أولي التمييز جليلُ نصابه (السيوطي، 2006: 8– 12).

وإن الناظر في «الاقتراح» يلمح كثرة النقول عن كتب الأنباري المذكورةِ وتأثرَه البالغَ بما فيها، حتى لقد نقَلَ السيوطي من فصول «لمع الأدلة» ما يقرب من ثمانية عشر فصلا، وهو ما يمثل أكثر من نصف الكتاب، وأخذَ خلاصةَ ما تطرق إليه الأنباري من موضوعات: كأقسام النحو، ومعنى النقل، وانقسام النقل إلى متواتر وآحاد، وشروط الرواية، وكذلك نقَلَ خلاصةَ ما ذكره الأنباري في الرد على من أنكر القياس، وتحديد أركان القياس، وقياس الشبه وقياس الطرد، واختلاف العلماء في جواز القياس على الأصل المختلف في حكمه ... وغير ذلك؛ فكانت كُتُب الأنباري أبرزَ مصادر السيوطي في «الاقتراح»، ولعل السيوطي أبرز مَن تأثَّر بما أضافه الأنباري في هذا الباب، وهذا التأثُّر لم يقتصر على إفراد مصنف مستقل لعلم الأصول، وإنما تعدى ذلك إلى النقل المباشر من مؤلفات الأنباري، بل كان يختار رأي الأنباري أو يميل إليه كثيرًا (السيوطي، 2006: 13؛ صالح، 2006: 539– 540؛ أحمد، 2015: 58)، مثال ذلك: قوله في حكم الاحتجاج بشعر أو نثر لا يُعرف قائله: «لا يجوز الاحتجاج بشعر أو نثر لا يعرف قائله. صرح بذلك ابن الأنباري في «الإنصاف» ...» (السيوطي، 2006: 149).

وقد كان السيوطي معروفًا بأمانته في النقل، وقال عن نفسه: «وقد عَلِمَ اللهُ والناسُ من عادتي في التأليف أني لا انقل حرفًا من كتاب أحدٍ إلا مقرونًا بعزوه إلى قائله، ونِسْبَتِه إلى ناقله؛ إداءً لشكر نعمته، وبراءةً من درْكِه وعُهْدَته» (السيوطي، 1989: 2/ 949– 950).

بل إنه لتشدده في هذا الباب لم ينس أن يعقد له بابًا خاصًّا في «المزهر»، عَنْوَنَ له بـ(من شكر العلم عزوه إلى قائله)، وكان مما قال فيه: «ولهذا لا تراني أذكر في شيء من تصانيفي حرفا إلا معزوا إلى قائله من العلماء، مبينا كتابه الذي ذكر فيه» (السيوطي، 1998: 2/ 273).

كما ألف كتابا بعنوان: «الفارق بين المصنف والسارق»، ذمَّ فيه سرّاق الكتب، وعاب عليهم صنيعهم.

ومن أمانته في النقل أنه ينقل النص كاملا، وفي نهاية النص يختمه بكلمة: (انتهى) (السيوطي، 2006: 62– 66)، وتارة ينص على أن النقل بحروفه (السيوطي، 2006: 98)، وإذا اختَصر يشير إلى ذلك (السيوطي، 2006: 113)، وتارة يذكر اسمَ صاحب الكلام واسمَ الكتاب (السيوطي، 2006: 64، 89)، وتارة يذكر اسم الكتاب فقط (السيوطي، 2006: 95)، وتارة يذكر اسم صاحب الكلام فقط (السيوطي، 2006: 99– 109)، وربما نقل بواسطة فيشير إليها (السيوطي، 2006:

62- 66)، إلى غير ذلك من طرق النقل عنده. وهذا الجانب عنده كان من أهم الأمور المساعِدة للباحثين على معرفة مصادره في مؤلفاته.

وهو في نقله عن الأنباري كان تارة يعيّن اسم الكتاب الذي أَخذ عنه منه، وتارة يكتفي بذكر اسم الأنباري دون تعيين الكتاب، وتارة يقرنهما. وكان كثيرا ما يبدأ بقول الأنباري، وقد فعل ذلك في مقدماتِ كُتُبِ «الاقتراح» السبعة (أحمد، 2015: 57، 68، 123- 125)، وكان غالبا ما يأخذ بقول الأنباري ثم يُجمل القول بقوله: «وقال آخرون» أو نحوها من العبارات (أحمد، 2015: 125).

فالحقّ أن السيوطي كان أمينا فيما أخذه عن الأنباري؛ فما من موضع نقله عنه –بلفظه أو بمعناه أو بخلاصته– إلا نسبه إليه (صالح، 2006: 539- 540)، مما دفع سعيدًا الأفغاني إلى الاعتماد على «الاقتراح» عند تحقيق «لمع الأدلة» لإكمال ما بمخطوطته من نقص، فنقَل الفصل الأول كاملا من الاقتراح، والرابعَ وأكثرَ الخامسِ من «المزهر» (الأنباري، 1971: 74).

كما دفعت هذه الأمانة العلميةُ للسيوطي صاحبَ كتاب: «أصول النحو: دراسة في فكر الأنباري» إلى الاعتماد عليه في بيان موقف الأنباري من العلة القاصرة، حيث نقل السيوطي نصا ذكر فيه الأنباريُّ اختلاف العلماء في التعليل بالعلة القاصرة، وذكر أنه فصلٌ ساقطٌ من نسخة الأفغاني لـ«لمع الأدلة»، وألحقه عطية عامر في آخر تحقيقه لـ«اللمع» ناقلا إياه من الاقتراح (السيوطي، 2006: 5).

وإن ما ذُكر لا يتنافى مع ادّعاءِ السيوطي الأسبقيةَ في التأليف في علم أصول النحو حين قال عن كتابه في مقدمته: «لم تسمح قريحة بمثاله، ولم يَنسِج ناسجٌ على منواله، في علمٍ لم أُسبق إلى ترتيبه، ولم أُتَقدم إلى تهذيبه، وهو أصول النحو» (السيوطي، 2006: 5)؛ لأن الذي يَظهر أنه قَصَد بالأوليّة أولية الترتيب والتبويب في الفصول والأدلة؛ إذ إن منهجه في ترتيب الأدلة ربما جاء أكثر اتساقا وسلامة، كما أن الكتاب من حيث الحجم أكبر من كتاب الأنباري وأكثر معلومات منه، فبهذا جاء الكتاب جامعا لكل المحاولات السابقة عليه وزيادة. وهذا الاحتمال أقرب. ويحتمل أن يكون أراد بالأولية الأوليةَ العامة وأنه كتب هذا الكلام في المقدمة قبل أن يقع على كتابَيِ الأنباري ثم نسي أن يعدّله بعد الإضافة (أحمد، 2015: 58).

الخاتمة

ظهر للباحث من خلال هذا التطواف السريع في أركان هذا الموضوع عدة نتائج، أهمها:

- أن ظاهرة النقل لا يكاد يخلو منها كتاب من كتب العلم، قلت أو كثرت.
- أنّ كل كتاب متأخر من أزواج الكتب التي قام عليها البحث قد نَقَلَ عن سابقه، وهذا النقل يختلف من نموذج لآخر؛ فمنهم من يصرح بالنقل أو يشير إليه، ومنهم لا يفعل.
- أن تفسير النسفي حوي خلاصة «الكشاف» تقريبا، ولم يشر إلى ذلك ولم يعز إلى الزمخشري إلا في مواضع قليلة.
- أن ابن هشام هو الذي نقل عن المرادي، وقد نقل عنه أكثر كتابه باللفظ أو بالمعنى، ولم يشر إليه، إضافة إلى مشابهته في المنهج والترتيب إلى حد ما.
- أن السيوطي كان حريصا على العزو إلى الأنباري في كل ما نقله عنه، وقد نقل عنه ما يقرب من ثلث الكتاب.

وهنا أضع القلم، راجيا أن أكون في هذا البحث قد وفيتُ بالمقصود، وأصبتُ فيما هو فيه موجود. وصلى الله على نبينا الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين!

المصادر والمراجع

أولا- الكتب:

1- الأنباري كمال الدين عبد الرحمن بن محمد: الإغراب في جدل الإعراب، ولمع الأدلة في أصول النحو، تحقيق وتقديم: سعيد الأفغاني، دار الفكر، ط2، 1391هـ- 1971م.

2- الأنباري كمال الدين عبد الرحمن بن محمد: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار - الزرقاء - الأردن، ط3، 1405هـ- 1985م.

3- بازمول، محمد بن عمر: منهج البحث العلمي وكتابته، دار سبيل المؤمنين - القاهرة، ط1، 1428هـ- 2007م.

4- الجزري، محمد بن محمد بن محمد بن يوسف: النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى - مصر (تصوير دار الكتب العلمية - بيروت)، د ط، د ت.

5- جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر: الاقتراح في علم أصول النحو، قرأه وعلق عليه: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية - مصر، د ط، 1426هـ- 2006م.

6- خليفة، حاجي: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى - بغداد، د. ط، 1941م.

7- الذهبي، محمد حسين: التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة - القاهرة، ط7، 1421هـ- 2000م.

8- ابن حمدان، أحمد الحراني: صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، المكتب الإسلامي - دمشق، ط1، 1380هـ- 1960م.

9- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي - بيروت، ط3، 1407هـ.

10- أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم: كتابة البحث العلمي؛ صياغة جديدة، مكتبة الرشد - الرياض، ط9، 1426هـ- 2005م.

11- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: الاقتراح في أصول النحو، قرأه وعلق عليه: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية - مصر، د. ط، 1418هـ- 1998م.

12- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: شرح مقامات السيوطي، تحقيق: سمير محمود الدروبي، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط1، 1426هـ- 2006م.

13- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: الفارق بين المصنف والسارق، تحقيق: هلال ناجي، عالم الكتب - بيروت، ط1، 1419هـ- 1989م.

14- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1418هـ- 1998م.

15- شلبي، أحمد: كيف تكتب بحثًا أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ط6، 1968م.

16- صالح، محمد سالم: أصول النحو: دراسة في فكر الأنباري، دار السلام – مصر، ط1- 1427هـ- 2006م.

17- ابن عاشور، محمد الفاضل: التفسير ورجاله، مجمع البحوث الإسلامية – مصر، د. ط، 1390 – 1970م.

18- عضيمة، محمد عبد الخالق: دراسات لأسلوب القرآن الكريم، دار الحديث – القاهرة، د.ط، د.ت.

19- المالقي، أحمد بن عبد النور: رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد بن محمد الخراط، دار القلم – دمشق، ط3، 1423هـ- 2002م.

20- المرادي، الحسن بن قاسم: الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1413هـ-1992م.

21- المرادي، الحسن بن قاسم: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق وشرح: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي – القاهرة، ط1، 1422هـ- 2001م.

22- النسفي، عبد الله بن أحمد: تفسير النسفي = مدارك التنزيل وحقائق التأويل، حققه وخرج أحاديثه: يوسف علي بديوي، راجعه وقدم له: محي الدين ديب مستو، دار الكلم الطيب – بيروت، ط1، 1417هـ- 1998م.

23- ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر – بيروت، ط1، 1433هـ-2012م.

ثانيا- الرسائل العلمية:

24- أحمد، هبة محمد علي: منهج السيوطي في كتابه الاقتراح في علم أصول النحو؛ دراسة تطبيقية تحليلية (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة الخرطوم، 1432هـ- 2011م.

25- أبو يمن: إبراهيم خالد إبراهيم آراء ابن هشام الأنصاري في التفسير في كتابه مغني اللبيب: جمعا ودراسة (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، 2015م.

ثالثا- الدوريات:

26- بادع، نجاح حشيش، وخلف، يعقوب يوسف: بين الجنى الداني ومغني اللبيب: دراسة موازنة، مجلة جامعة ذي قار- العراق، العدد1، المجلد 5، حزيران 2009م.

27- جريو، خيرة: الاقتباس وطرق التوثيق، التعليمية، المجلد7، العدد1، مايو 2020م.

28- عيدان، عماد خليل: القواعد الأساسية في كتابة البحث العلمي وتوثيقه، المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز، المجلد10 رقم 2، 2021م.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



تقييم المحتوى الكيميائي للعضلات الهيكلية لأنواع من الأسماك العظمية المجمعة من محلات تجارية بمدينة مصراتة، ليبيا

هدى الأصيفر[1]، هدى شعبان القبي[3]، إسماعيل محمد الهمالي[2]

[1]قسم التقنيات الحيوية، كلية العلوم، جامعة مصراتة، ليبيا

[2]كلية البيئة والموارد الطبيعية، جامعة مصراتة، مصراتة، ليبيا

[3]قسم علم الحيوان، كلية العلوم، جامعة مصراتة، مصراتة، ليبيا

[1]esmail74science@gmail.com

Estimation of chemical continents of lateral muscles for teleost fish species collection from supermarket in Misurata, Libya

Huda salem Alasefer [1], Huda Shaaban Algubbi [2], Esmail Mohamed Alhemmali[3]

[1]Biotechnology Department, Faculty of science, Misurata university, Misurata, Libya

[2]Faculty of environmental science and Natural Resources, Misurata university, Misurata, Libya

[3] Biology Department, Faculty of science, Misurata university, Misurata, Libya

الملخص

تناولت الدراسة الحالية أربعة أنواع من الأسماك العظمية، لتقدير المحتوى الكيميائي، وتركيز البروتينات، إضافة للتعرف على نوع الليبيفات العضلية في أسماك المرجان (*Pagrus pagrus*)، والقزل (*Sparisoma cretense*)، والبطاطا (*Siganus rivulatus*)، والرزام المخطط (*Euthynnus alletteratus*). تم تقدير المحتوي الكيميائي للعضلات والعناصر الأساسية لليبيفات العضلية الهيكلية بواسطة جهاز Flame photometer (JENWAY), No: 11573) في مركز البحوث الحيوية بكلية العلوم جامعة مصراتة. نتائج الدراسة الحالية أشارت لتباين نسب المحتوى الكيميائي للأسماك، حيث كانت أعلى نسبة لبروتين الليبيفات العضلية لأسماك المرجان (23.18%) وأقلها لأسماك القزل (23.03%). في حين احتلت أسماك القزل أعلى نسبة للدهون (8.471%) مقارنة بأقل نسبة لأسماك البطاطا (7.641%)، في حين كانت نسبة الرماد (2%) أعلى في أسماك القزل وأقلها (1%) في أسماك البطاطا، أما نسبة الرطوبة فقد كانت الليبيفات العضلية لأسماك القزل 79.73% أعلى محتوى بالمقارنة مع أسماك المرجان75.07% ذات المحتوى الأقل (البطاطا 76.32% والرزام 77.71% على التوالي). علاوة على ذلك، كان هناك تباين في العلاقة بين المعادن الأساسية (Ca، K وNa) ومحتوى البروتينات في جميع الليبيفات العضلية الهيكلية للأسماك المدروسة. نستنتج أنّ فحص المحتوى الكيميائي لعضلات الهيكلية للأسماك يمكن استخدامه كمعيار تصنيفي للتمييز بين الأسماك.

الكلمات المفتاحية: عضلات، أسماك، لبيفات، بروتين، معادن.

Aabstract

The current study was conducted on four teleost species. The chemical content was detected, protein precipitation and identified types of myofibres in the lateral muscles of study fishes. Furthermore, studying the concentration of essential metals in the lateral muscles in *Pagrus pagrus*, *Sparisoma cretense*, *Siganus rivulatus* and *Euthynnus alletteratus*. Essential metals were estimated by Flame photometer (JENWAY, No: 11573), in the Biological Research Center (Faculty of science, Misurata university). The present study indicated that, a difference in the percentage of chemical content between the studded fishes. Where the highest percentage of protein content in myofibrils of *P. pagrus* (23.18%), while the percentage was lowest in *S. cretense* (23.03%). Lipid content in all the four species ranged between 7.64-8.47. While the percentage of ash was highest in *S. cretense* (2%) and the lowest in *S. rivulatus* (1%). The percentage of moisture content in all the four species ranged between 75.07-79.73%. Moreover, there was a variation in the relationship between the essential metals (Ca, K and Na) and continental of proteins in all myofibrils of fishes. in conclusion, The chemical content of lateral muscles were different between fish species can be used to taxonomic criterion to differentiate among fishes.

Keywords: Muscle; Myofibrils, Fishes; Protein; Metals.

مقدمة

تعد الأسماك مصدراً أساساً للعديد من المكونات ذات القيمة الغذائية العالية للإنسان كالبروتين في أغلب دول العالم (Powar and Sonawane, 2013)، بالإضافة للعديد من المعادن والمكونات الكيميائية التي تدخل بشكل أساس في تركيب الليفات العضلية في الأسماك، وتسهم في تنظيم استقلاب السكر وتقوية الجهاز المناعي ضد العديد من الكائنات الممرضة، بالإضافة للمحافظة على مستوى طبيعي لضغط الدم، وتعمل على تعزيز مستوى الهيموجلوبين (Fjeldheim, 2019; Mishra, 2020).

يشكل النسيج العضلي في الأسماك ميزة فريدة عن الفقريات الأخرى، حيث تتراوح نسبته ما بين 30–60% من كتلة جسم السمكة (Okagaki et al. 2005). تترتب عضلات الأسماك في شكل حزمتين إحداها علوية والأخرى سفلية، وكل منهما مكونة من مئات الليفات العضلية في شكل كتل عضلية (Myotomes) موازية للمحور الطولي للجسم، وتكون مفصولة على شكل قطع بواسطة صفائح من نسيج ضام وتسمى بالحواجز العضلية (Myosepta) (Alam, 2007). تختلف عضلات الأسماك عن الثدييات بكونها تحتوي على نسيج ضام أقل من طبقة من الألياف الغروية لها دور في ربط النسيج العضلي بالجلد (Myocomata)، كما أن عضلات الأسماك من النوع الهيكلي أو ما يعرف بالعضلات المخططة (Striated muscle)، والتي تمتاز خلاياها بسركوبلازم (Sarcoplasma) تنتشر فيه عدد من الأنوية، وحبيبات الجلايكوجين (Glycogen)، والميتوكوندريا وعدد كبير من الليفات (Myofibrils) يزيد عن 1000 لليفة عضلية. حيث إنّ الفحص المجهري لليف العضلي يظهر أنه مكون من ألياف عضلية ذات أقطار ما بين 150–300 ميكرومتر تحتوي بدورها على الليفات أدق بقطر 10–20 ميكرومتر (Alam, 2007).

اهتمت العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة بدراسة التركيب الكيميائي للأسماك، حيث أشار البعض الى وجود اختلافات في قيم الأحماض الأمينية والدهنية بين أنواع الأسماك، وأكدوا أنّ لدراسة التركيب الكيميائي أهمية حيث يمكن من خلالها تقييم الأسماك من حيث محتواها من الأحماض الأمينية والدهنية، كذلك تسهم مثل هذه الدراسات في التعرف على أفضلها من الناحية الغذائية والاقتصادية (Aursand et al., 1994; Badiani et al., 1996). كما أنّ التعرف على التركيب الكيميائية للنسيج العضلي له أهمية في تحديد الطريقة المثلى في تخزين الأسماك والحفاض على جودتها ومنعها من التلف (Alam, 2007).

هناك العديد من العوامل التي تأثر في التركيب الكيميائي لليفات العضلية للأسماك كالعمر، والنضج الجنسي، ودرجة الحرارة، والملوحة، وتوفير الغذاء ونوعيته (Endersen et al., 2014). كذلك

يختلف التركيب الكيميائي في الأسماك بشكل كبير بين الأنواع المختلفة أو بين أفراد النوع الواحد حسب العمر والجنس والبيئة وموسم الصيد (Huss, 1995). تساعد الدراسات التي تهتم بالتركيب الكيميائي للنسيج العضلي للأسماك في معرفة الحالة الفسلجية للأسماك، ويعد المحتوى البروتيني من الأمور المهمة في دراسة التركيب الكيمائي (Weatherly and Gill, 1987)، حيث تعتبر البروتينات هي المصدر الرئيس الذي تستمد منه الأسماك الطاقة (Khan et al., 2019).

المحتوى الكيميائي لعضلات أسماك التونة ذات الزعانف الصفراء (*Thunnus albacares*)، والتونة الكبيرة العين (*Thunnus Obesus*) حسب دراسة Peng et al. (2013) أشارت لوجود نسبة عالية من البروتين (23.52–23.72٪)، ورطوبة (73.57% و72.89%)، في حين احتوت عضلاتها على نسبة قليلة من الدهون (1.93–2.06٪)، وبلغت نسبة الرماد 1.54%، و1.77%، في كلا من التونة ذات الزعانف الصفراء والتونة كبيرة العين على التوالي.

العديد من الدراسات تشير لوجود تأثير للموسم في المحتوى الكيميائي لعضلات الأسماك. حيث أظهرت أسماك للماكريل الأطلسي في الساحل الشرقي التونسي، تبينا في محتواها من الرطوبة، والدهون، والبروتين، والرماد باختلاف الموسم، مع الحصول على قيم أعلى في الربيع لمحتوى الدهون (16.03٪)، كما تباينت نسبة الرماد والرطوبة في الصيف (2.54٪ و72.12٪) وكانت أعلى نسبة للبروتين في الشتاء (26.99٪) (Salma et al., 2015)؛ لذا هدفت الدراسة لتقدير بعض المكونات الكيمائية في عضلات أنواع من الأسماك الموجودة ضمن المياه الإقليمية الليبية (الرطوبة، الدهن، البروتين والرماد)، وتحديد تركيز العناصر الأساسية (Na، K، Ca).

المواد وطرق العمل:

جمعت عينات الأسماك (*P. pagrus*، *S. cretense*، *S. rivulatus*، *E. alletteratus*) خلال شهري أكتوبر – نوفمبر، 2021، بواقع 5 أسماك من كل نوع. نقلت الأسماك في أكياس بولي إثيلين داخل حافظة يدوية مغطاة بالثلج للحفاظ على سلامة أنسجتها لحين وصولها إلى معمل شعبة علم الحيوان بكلية العلوم بجامعة مصراتة. عرفت أنواع الأسماك المدروسة (Species description) بعد الفحص الخارجي اعتماداً على قاسم وآخرون (2009) و(2023) FishBase. أخذت العضلات البيضاء من الجزء الأمامي الجانبي، وأزيلت آثار العضلات الملونة بعناية، وأخذ وزن 1جم من النسيج العضلي وحفظ في قناني بلاستيكية معقمة، مع كتابة البيانات الخاصة بكل سمكة ورقمت الحافظات بشكل متسلسل وحفظت في درجة حرا ره –20م°، لحين استخدامها لدراسة التركيب الكيميائي.

تم دراسة المحتوى الكيميائي لعينات الدراسة (الرطوبة، والبروتين، والدهن والرماد) استنادا على الطرق المذكورة من قبل Brewer (1974)، واستخدمت المعادلات التالية:

الرطوبة النسبية=

$$\frac{\text{وزن العينة قبل التجفيف} - \text{وزن العينة بعد التجفيف}}{\text{وزن العينة قبل التجفيف}} \times 100$$

الرماد الكلى=

$$\frac{\text{وزن العينة الجافة قبل الحرق} - \text{وزن العينة الجافة بعد الحرق}}{\text{وزن العينة الجافة قبل الحرق}} \times 100$$

$$\text{البروتين الخام} = \frac{\text{المعايرة حجم} \times 0.014 \times 6.25}{\text{وزن العينة}} \text{ X } 100$$

حيث يمثل 6.25 كمية النيتروجين في كل 1 جم نيتروجين في البروتين الخام، في حين أنَّ 0.014 الوزن الذري للنيتروجين بالجرام.

$$\text{النسبة المئوية للدهن} = \frac{\text{الزيادة في الوزن}}{\text{وزن العينة}} \times 100$$

لتقدير العناصر الأساسية استخدمت طريقة الهضم الرطب بوضع نصف جم من كل عينة من عينات العضلات في كأس سعة 250 مل ثم يضاف إليه 10 مل من حمض النيتريك (65%) وذلك حسب ما ذكره Tiimub and Afua (2013)، ويترك لمدة 24 ساعة في درجة حرارة الغرفة. بعد ترشيح العينات المهضومة تسخن على صفيحة ساخنة (Hot plate) مع إضافة ماء مقطر حوالي (25) مل للتخلص من حمض النيتريك، وتوضع في أنابيب لتقدير تركيز المعادن في النسيج لأسماك الدراسة وهي (Ca، Na، K).إضافة للعينة الصفرية، أو عينة الشاهد (Blank)، بواسطة جهاز (Flame photometer)، من شركة JENWAY (رقمه التسلسلي 11573، تاريخ الصنع jun07، موديل pfp7)، بمركز البحوث الحيوية بكلية العلوم جامعة مصراتة.

التحليل الاحصائي

استخدم تحليل (ANOVA) للمقارنة بين أطوال الأسماك وأوزانها ومحتواها من الرطوبة والرماد والدهن والبروتين والعناصر المعدنية كما استخدم في هذه الدراسة برنامج Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) الإصدار 20. كما عدت قيمة P أقل من 0.05 ذات دلالة إحصائية (P>0.05).

النتائج:

أظهرت نتائج دراسة التركيب الكيميائي لأنواع الأسماك المدروسة (المرجان والقزل والبطاطا والرزام)، اختلافاً في قيم المعدلات الكلية الكيميائية المتمثلة بالبروتين والدهن والرطوبة والرماد فيما بينها في عضلات كل الأنواع السمكية المدروسة، حيث لوجود تباين بين هذه الأنواع. حيث تظهر النتائج (جدول 1)، نسبة محتوى البروتين في عينات الدراسة كان يتراوح في المدي بين 23.18 % و 23.03 %. أعلى نسبة من البروتين كانت لأسماك *P. pagrus*، حيث بلغت 23.18% وأقل نسبة للبروتين 23.03% كانت لأسماك S. cretense، في حين تراوحت نسبة المحتوى البروتيني ما بين 23.07% و23.13% لأسماك *E. alletteratus* و *S. rivulatus* على التوالي. التباين في نسب محتوى البروتين في أسماك الدراسة لم تكن ذات أهمية إحصائية، (P=0.05).

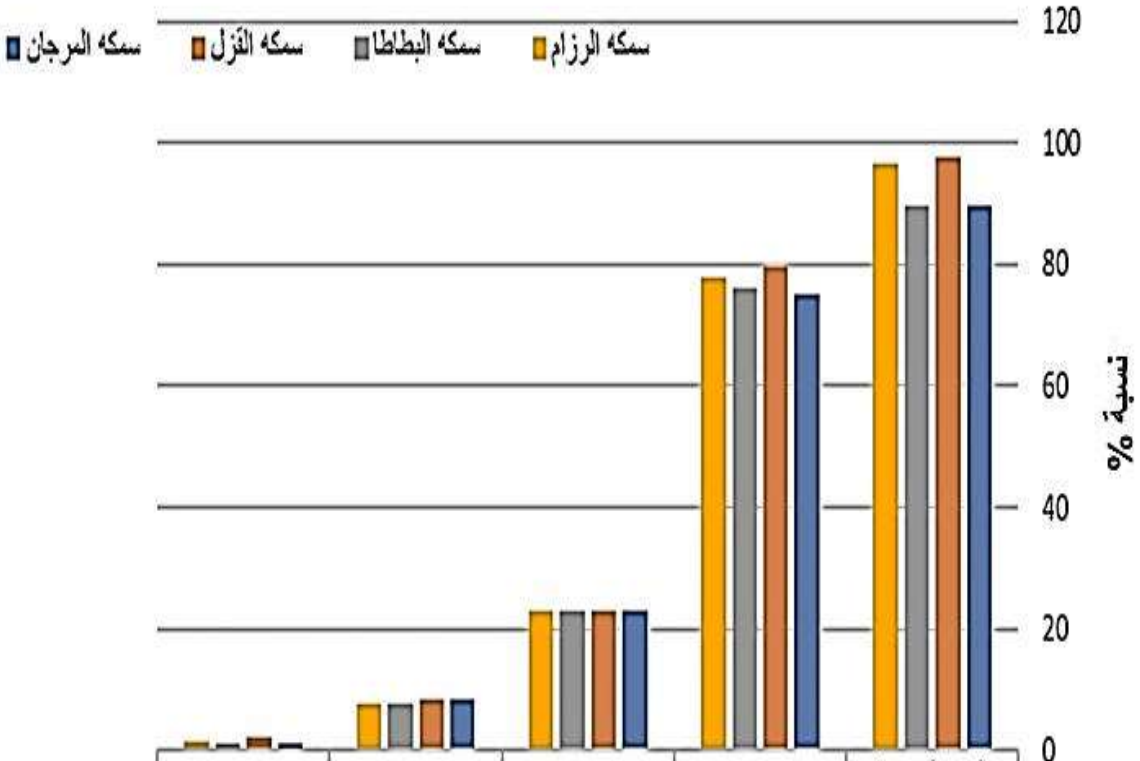
يشير جدول (1) وشكل (1) لوجود تباين بين نسب محتوى الدهون في النسيج العضلي لأسماك الدراسة، حيث كانت أعلى قيمة لأسماك *S. cretense* وكانت نسبة محتواها من الدهون 8.471%، بينما أقل نسبة كانت لأسماك *S. rivulatus* بمحتوى 7.641%. أسماك *E. alletteratus* و *P. pagrus* تراوح نسب محتواها من الدهون بين 7.813% و7.641% على التوالي. حيث تظهر النتائج أنّ أسماك المرجان وأسماك القزل أسماك عالية الدهون وأسماك البطاطا، وأسماك الرزام أسماك متوسطة الدهون.

نسبة الرطوبة في جميع عينات أسماك الدراسة، كانت أعلاها في سمكة القزل *S. cretense* (79.73%)، بينما كانت أقل نسبة للرطوبة في أسماك المرجان (75.07%) *P. pagrus*، وتراوحت نسبة الرطوبة في أسماك *S. rivulatus* و*E. alletteratus* ما بين 76.32% و77.71% على التوالي.

جدول (1): النسب المئوية للمادة العضوية، والرطوبة، والبروتين، والدهن، والرماد لأسماك الدراسة.

أنواع الأسماك Species	النسب المئوية (%) للمحتوى الكيميائي (Parameters)				
	المادة العضوية%	الرطوبة %	البروتين%	الدهون%	الرماد%
المرجان *P. pagrus*	%89.84	%75.07	%23.18	%8.420	%1.3
القزل *S. cretense*	%97.8	%79.73	%23.03	%8.471	%2
البطاطا *S. rivulatus*	%89.7	%76.32	%23.13	%7.641	%1
الرزام *E. alletteratus*	%96.6	%77.71	%23.07	%7.813	%1.6

شكل (1): تركيب المحتوى الكيميائي لعضلات أسماك الدراسة (المرجان، القزل، البطاطا، الرزام).



	الرماد%	الدهن%	البروتين%	الرطوبه%	المادة العضوية %
سمكه المرجان	1.3	8.42	23.18	75.07	89.84
سمكه القزل	2	8.471	23.03	79.73	97.8
سمكه البطاطا	1	7.641	23.13	76.32	89.7
سمكه الرزام	1.6	7.813	23.07	77.71	96.6

أكدت النتائج الموضحة في جدول (1) والشكل (1)، أنّ كمية الرطوبة في عضلات أسماك الدراسة (المرجان والقزل والبطاطا والرزام) بلغت 75.1%، 79.7%، 76.0%، 76.2% على التوالي (جدول 1 وشكل 1). بينما كانت نسبة الرماد في النسيج العضلي لأسماك المرجان والقزل والبطاطا والرزام، بلغت 1.2% و2% و1% و1.6% على التوالي، كما تشير نتائج التحليل الإحصائي لعدم وجود أهمية إحصائية ($P<0.05$) بين نسب الرماد في عضلات أسماك الدراسة باستثناء أسماك البطاطا حيث تبين وجود فرق معنوي عند مقارنتها بسمكة القزل (جدول 1 وشكل 1).

نتائج التحليل الإحصائي لعينات الدراسة تظهر أهمية إحصائية (P=0.01) بين أسماك المرجان وأسماك القزل وكذلك بين أسماك المرجان وأسماك الرزام، في حين لم تلاحظ أي أهمية إحصائية (دلالة معنوية) بين أسماك المرجان وأسماك البطاطا ويوجد فرق عالي المعنوية بين أسماك القزل وأسماك الرزام ويوجد فرق عالي المعنوية بين أسماك البطاطا وأسماك القزل ولا يوجد فرق معنوي بين أسماك البطاطا وأسماك المرجان وأسماك الرزام.

أكدت النتائج الخاصة بالبروتينات والموضحة الموضحة في جدول (1) والشكل (1) أن نسبة البروتين في النسيج العضلي للأسماك الدراسة (المرجان والقزل والبطاطا والرزام) بلغت 23.18%، و23.03%، و23.13%، و23.07% علي التوالي. تحليل البيانات لنتائج بروتين عضلات أسماك الدراسة لم يشير لوجود دلالة إحصائية. كذلك نسبة الدهون في النسيج العضلي للأسماك المرجان والقزل والبطاطا والرزام، بلغت 8.4 %، و8.5 %، و7.6%، و7.8% على التوالي، كما لوحظ وجود أهمية إحصائية (P=0.01) بين نسبة الدهون لأسماك المرجان بالمقارنة مع أسماك البطاطا، في حين كانت غير مهمة إحصائيا (P<0.05) بين أسماك المرجان والرزام والقزل (جدول1 والشكل1).

يشير جدول (2) لتباين تراكيز المعادن الأساسية المختارة (الصوديوم والبوتاسيوم والكالسيوم) في نسيج عضلات أسماك الدراسة (المرجان، والقزل، والبطاطا، والرزام). حيث لوحظ من الجدول أعلى تركيز لمعدن الصوديوم (Na) كان في عضلات أسماك المرجان حيث بلغ 186±3.84 ملجم/جم، بينما توسطت أسماك الرزام والبطاطا أسماك الدراسة حيث بلغ تركيزه 118±3.46 ملج/جم و153.2±4.84 ملجم/جم، على التوالي، في حين لوحظ انخفاض في تركيز معدن Na في أسماك القزل حيث بلغ 100.4±4.53 ملجم/جم.

جدول (2): تركيز معادن الدراسة في عضلات أسماك المرجان والقزل والبطاطا والرزام

أنواع الأسماك Species	تركيز معادن الدراسة ملجم/جم (متوسط±الخطأ القياسي)		
	الصوديوم	البوتاسيوم	الكالسيوم
P. pagrus	186±3.84	302 ± 12.32	17.6 ±1.32
S. cretense	100.4 ± 4.53	202.4 ± 8.54	12.4 ± 2.31
S. rivulatus	153.2 ± 4.84	234.8 ± 2.05	10.4 ± 0 .74
E. alletteratus	118 ± 3.46	234.8 ± 13.04	10.4 ± 0 .74

المناقشة:

دراسة التركيب الكيميائي للأسماك يساعد على تحديد القيمة الغذائية والتخطيط لاستغلالها في الصناعة بكفاءة، كما يوفر المعلومات التقنية اللازمة لتداول وتسويق الأسماك (الفضلي وآخرون، 2011). حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود اختلافات في المحتوى الرطوبي بين أنواع أسماك الدراسة تراوحت ما بين 75.07%–79.73%، اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل اليه (الحمداني وآخرون، 2021)، حيث يختلف المحتوى المائي للأسماك باختلاف فصول السنة وكذلك موسم التزاوج (الطائي وآخرون، 1987).

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أنّ المحتوى البروتيني في العينات المدروسة على اساس الوزن الرطب كان متقاربا (23.03–23.18%) هذه النتيجة اتفقت مع ما توصل اليه Mahaliyana et al. (2015)، و(2015) Hantoush et al. في حين اختلفت مع نتائج Mazumder et al. (2008) عند دراسة مجموعة من أسماك المياه العذبة والتي أشارت محتوى البروتين في هذه الأسماك بين 16.78%–18.69%. يرجع التباين في نسبة البروتين بين الأسماك للاختلاف في البيئة، والحالة الفسيولوجية، والعمر ونوع الغذاء (Simpkins, 2003 و Khan et al., 2019).

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى اختلاف كمية المحتوي الدهني بين أسماك الدراسة الحالية حيث كانت أعلاها في أسماك القزل 8.471%، وأدناها في أسماك البطاطا 7.641%. وهو متفق مع ما توصل اليه (Ackman, 1989) عند دراستهم لأنواع من الأسماك حيث قسمها الي 4 مجاميع حسب محتواها من الدهون وتضم المجموعة الأولي الأسماك أقل من 2% و المجموعة الثانية 2–4%، بينما المجموعة الثالثة من 4–8%، وأكبر من 8% للمجموعة الرابعة.

لوحظ من نتائج الدراسة الحالية وجود تباين في نسبة الرماد والتي كانت أقلها لأسماك البطاطا (1%) وأعلاها لأسماك القزل (2%). هذه النتيجة اتفقت مع دراسة Abimbola (2010)، و(2008) Mazumder et al. تختلف نسبة الرماد في النسيج العضلي لأسماك الدراسة لاختلاف طبيعة التغذية لهذه الأسماك وكذلك العمر ومعدل التمثيل الغذائي (Abdallah, 2007).

عضلات الأسماك مصدر معدني جيد، وذلك لمحتواها المعدني (K و Na و Ca)، والتي تصل إلى أعلي من 1 مجم/100 جم (Paul and Southgate, 1978)، وهي ذات أهمية لصحة الإنسان لدورها الحيوي المهم. أشارت نتائج الدراسة الحالية الي اختلاف كمية المحتوي المعدني بين أسماك الدراسة الحالية. فالنسبة الكالسيوم كانت أعلاها في أسماك المرجان 17.6 وأقلها في أسماك البطاطا وأسماك الرزام 10.4، حيث هذه النتيجة اختلفت مع دراسة (الحمداني وآخرون، 2021 و Salma et al., 2015) فكانت كمية الكالسيوم أكثر من الدراسة الحالية. يشارك الكالسيوم في

التفاعلات الأنزيمية، وهو ضروري لنمو العظام والأسنان، وينظم معدل ضربات القلب ويساهم في عمل الجهاز العصبي.

حسب الدراسة الحالية كان أعلى تركيز للصوديوم في عضلات أسماك المرجان 186 مجم/100 جم، وأقلها في أسماك القزل 100.4 مجم/100 جم حيث هذه النتيجة اختلفت مع دراسة Salma et al. (2015) ودراسة Ersoy and Celik (2010) فكانت كمية الصوديوم أقل من نتائج الدراسة الحالية. يرجح هذا التباين لدور الصوديوم في الجهاز الأيضي والجهاز العصبي العضلي.

متوسط تركيز البوتاسيوم بلغ أعلاه في عضلات أسماك المرجان وأقلها في أسماك القزل، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة Ersoy and Celik (2010) حيث يتراوح ما بين 4428–2994 مجم/100 جم. بينما كانت نتائج الدراسة الحالية متقاربة مع دراسة Salma et al, (2015) في عضلات أسماك الماكريل حيث بلغت 245.97 مجم 100/جم. يرجع التباين في تركيز المعادن في عضلات الأسماك لتأثره بعوامل عدة كالحجم والعمر والجنس والنضج الجنسي ومنطقة الصيد وتوافر الغذاء ووجود الملوثات (Noël et al., 2011, Alhemmali et al., 2018).

المراجع:

الحمداني، قصي حامد علي طه ياسين عبد الكريم طاهر ياسر علي وفيق علي (2021): التركيب الكيميائي والمعدني لعشر أنواع من الأسماك ذات الأهمية الاقتصادية في نهر شط العرب والمياه البحرية العراقية شمال غرب الخليج العربي. مجلة العلوم الزراعية العراقية. 52(3): 632–639.

الطائي، منير عبود جاسم (1987): تكنولوجيا اللحوم والأسماك. مطبعة دار الكتب، جامعة البصر ة، 421 ص.

الفضلي، نوال خالد والشطي، صباح مالك حبيب وصالح، يحيى عاشور (2011): تمليح وتجفيف أسماك الضلعة *Scomberoides commersonianus* ودراسة خصائصها الكيميائية والنوعية. مجلة البصرة للعلوم الزراعية. 24 :(1). 273 – 289.

قاسم، أحمد السنوسي، بن عبد الله، عبد الله رجب، التركي، أكرم علي، وبن موسى، محمد ناصر (2009): دليل الأسماك العظمية بالمياه الليبية، مركز بحوث الأحياء البحرية، تاجوراء.

Abdallah, M. A. M. (2007): Speciation of trace metals in coastal sediments of El-Max Bay South Mediterranean Sea-west of Alexandria, (Egypt). Environmental Monitoring Assessment. Vol. 132: 111-123.

Abimbola, A.O.; Kolade, O.Y.; Ibrahim, A.O.; Oramadike, C.E. and Ozor, P.A. (2010): "Proximate and Anatomical Weight Composition of Wild Brackish Tilapia guineensis and *Tilapia melanotheron*. J. Food Safety.12. Nigerian Institute for Oceanography and Marine Research, Victoria Island, Lagos, pp. 100-103.

Ackman, R. G. (1989): Nutritional Composition of fats in seafood's. Progress in Food and Nutrition Science. Vol. 13(3-4): 161-289.

Alam, A. A. (2007): Structure of Fish Muscles and Composition of Fish. Participatory Training of Trainers- A New Approach Applied in Fish Processing (pp.329). Available at https://www.researchgate.net/publication/342231886_Structure_of_Fish_Muscles_and_Composition_of_Fish. [Online January, 2023].

Alhemmali, E. M.; Abudabos, A. O.; Alfagi, H. M. and Alshitshat, H. A. (2018): Bioaccumulation of Some Metals in Different Organs of Frozen Spotted Seabass. Virol. Immunol. J. ISSN: 2577-4379. Available at: https:// https://medwinpublishers.com/VIJ/VIJ16000159. [Online, March, 2023].

Aursand, M.; Blevik, B. ;Rainuzzo, J.R.; Jorgensen, L. and Mohr, V. (1994): Lipid distribution and composition of commercially farmed Atlantic Salmon (*Salmo salar*). J. Sci. Food Agric. Vol. 64(2): 239-24.

Badiani, A.; Anfossi, P.; Fiorentini, L.; Gatta, P. P.; Manfredini M.; Nanni N.; Stipa, S. and Tolomelli, B. (1996): Nutritional composition of cultured sturgeon (*Acipenser spp*). J. Food Comp. Anal. Vol. 9(2): 171-190.

Brewer, J. M. (1974). General techniques: preparation of Materials In: Brewer, J. M.; Pesce, A.J. and Ashwor, R.B. (Eds.). Experimental techniques in biochemistry. practice Techniques in biochemistry. Practice. Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall, 1974. Pp 374.

Endersen, L.; Thorsrud, A. K.; Jellume, E.; Willard, K. E. and Rngstad, H. E. (2014): Protein mapping of two metallo thronein rich cell strains and their parent lines using resolution two dimensional electrophoresis. Anal. Biochem. Vol. 143: 170-178.

Ersoy, B. and Celik, C. (2010): The essential and toxic elements in tissues of six commercial demersal fish from Eastern Mediterranean Sea. Food Chem. Toxicol. Vol. 48(5):1377-82. Doi: 10.1016/j.fct.2010.03.004.

FishBase (2023): Available at: https://www.fishbase.se/summary/sparisoma-cretense#. [Online April, 2023].

Fjeldheim, H. D.; Madsen, L. and Lied, G. A. (2019): Fish–derived proteins and their potential to improve human health. Nutrition Reviews, Volume 77(8): 572–583. Available at: https://doi.org/10.1093/nutrit/nuz016. [Online, March, 2022].

Hantoush, A. A.; Al-Hamadany, Q. H.; Al Hassoon, A.S. and Al Ibadi, H. J. (2015): Nutritional value of important commercial fish from Iraqi waters. International Journal of Marine Science. Vol. 5(11): 1-5.

Huss, H. H . (1995): Quality and quality changes in fresh fish FAO fisheries technical paper No 348 Roma, FAO 195 pp.

Khan, U.K.; Rodrigues, A. T.; Mansano, C. F. M.; Queiroz, D. M. A.; Sakomura, N. K.; Romaneli, R. S.; Nascimento, T. M. T. and Fernandes, J. B. K. (2019): Dietary protein quality and proper protein to energy ratios: a bioeconomic approach in aquaculture feeding practices. Lat. Am. J. Aquat. Res. vol.47(2): Available at: http://dx.doi.org/10.3856/vol47-issue2-fulltext-3. [Online, March, 2023].

Mahaliyana, A. S.; Jinadasa, B. K. K. K.; Liyanage, N. P. P.; Jayasinghe, G. D. T. M. and Jayamanne, S. C. (2015): Nutritional Composition of Skipjack Tuna (*Katsuwonus pelamis*) Caught from the Oceanic Waters around Sri Lankae . American Journal of Food and Nutrition, Vol. 3(4): 106-111.

Mazumder, M. S. A.; Rahman, M. M.; Begum, M.; Ahmed, A. T. A. and Hossain, M. A. (2008): Proximate Composition of Some Small Indigenous Fish Species (SIS) in Bangladesh. Int. J. Sustain. Crop Prod. Vol. 3(3):18-23.

Mishra, S. P. (2020): Significance of fish nutrients for human health. International Journal of Fisheries and Aquatic Research. Vol. 5(3): 47-49.

Noël, L.; Chafey, C.; Testu, C.; Pinte, J.; Velge, P. and Guerin, T. (2011): Contamination levels of lead, cadmium and mercury in imported and domestic obsters and large crab species consumed in France: differences between white and brown meat. J. Food. Comp. Anal. Vol. 24: 368–375.

Okagaki, T.; Takami, M.; Hosokawa, K.; Yano, M.; Higashi-Fujime, S.; Ooi, A. (2005): Biochemical properties of ordinary and dark muscle myosin from carp skeletal muscle, J. Biochem. Vol. 138: 255–262.

Paul, A. A. and Southgate, D. A. T. (1978): McCance and Widdowson's the Composition of Foods, fourth ed. Her Majesty's Stationery Office, London.

Peng, S.; Chen, C.; Shi, Z. and Wang, L. (2013): Amino Acid and Fatty Acid Composition of the Muscle Tissue of Yellowfin Tuna (*Thunnus albacares*) and Bigeye Tuna (*Thunnus obesus*). Journal of Food and Nutrition Research, Vol. 1(4): 42-45. DOI: 10.12691/jfnr-1-4-2.

Powar, S. M. and Sonawane, S. R. (2013): Fish muscle protein highest source of energy. International J. Biodiversity and Conservation. Vol. 5(7): 433-435. Doi: 10.5897/IJBC12.043.

Salma, G; Oudiani, E. and Moujahed, N. (2015): Atlantic mackerel amino acids and mineral contents from the Tunisian middle eastern coast . International Journal of Agricultural Policy and Research, Vol.3 (2): 77-83.

Simpkins, D. G. and Hubert, W. A.(2003): Effect of swimming active on relative weight and body composition of juvenile rainbow trout. North American Journal of Fisheries Management. Vol. 23(1): 283-289.

Tiimub, B. M. and Afua, M. A. D. (2013): Determination of selected heavy metals and iron concentration in two common fish species in Densu River at Weija District in grater Accra region of Ghana. American International Journal of Biology. Vol. 1(1): 45-55.

Weatherly, A. H. and Gill, H. S .(1987): The Biology of fish growth .Academic Press, London.

شكر وتقدير

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور غيث الدرسي مدير مركز البحوث الحيوية لسماحه بإجراء التحليل الكيميائية بالمركز التابع لجامعة مصراتة كلية العلوم على السماح بتحليل العينات الخاصة بالدراسة.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين

Common errors in solving quadratic equations in mathematics among first year secondary student from the point of view of teachers in Benghazi

د. حنان سالم عبد الحفيظ قسم الرياضيات–كلية التربية– جامعة بنغازي

الإيميل: hanan_e_m74@yahoo.com

د. نجاة عبد القادر عبدالله الشريف/ أستاذ مشارك كلية التربية

أ. كاملة العبد عثمان/ قسم الإحصاء – كلية الآداب والعلوم المرج–جامعة بنغازي

الإيميل:Kamla.alabd@uob.edu.ly

أ. ندى عطية عبد القادر محمد حامد قسم الرياضيات–كلية التربية– جامعة بنغازي

الإيميل:ghorfa1998@gmail.com

Common errors in solving quadratic equations in mathematics among first year secondary student from the point of view of teachers in Benghazi

Hanan Salem Abd Alhafied (Abd Alhafid, H. S.), Department of Mathematics, Faculty of Education, University of Benghazi, Libya, hanan_e_m74@yahoo.com.

Najat Abdulqadir Abdullah Alajjali. Department of Educational Studies, Faculty of Education, University of Benghazi, Libya,

nagat.alshreef@uob.edu.ly

Kamilah A. Othman. Department of Statistic, Faculty of Arts and

Sciences Al-Marg, University of Benghazi, Libya,

Kamla.alabd@uob.edu.ly

Nada Atia Abdul Gader. Department of Mathematics, Faculty of Education, University of Benghazi, Libya, ghorfa1998@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين بمدينة بنغازي، ومعرفة إذا كانت هناك فروق لتقديرات معلمي الرياضيات للأخطاء عند حل المعادلات التربيعية من وجهة نظرهم تعزى إلى (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وكذلك هدفت إلى اقتراح سبل علاج هذه الأخطاء في حل المعادلات التربيعية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدو أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من 26 فقرة مقسمة على محورين الأول الأخطاء الشائعة لحل المعادلة التربيعية، والثاني طرائق علاج هذه الأخطاء وطبقت أداة الدراسة على عينة بلغ حجمها 70 معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدينة بنغازي وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود أخطاء لدى الطلبة بدرجة عالية في حل المعادلات التربيعية من وجهة نظر المعلمين ، كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء عند حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي تعزى الى المتغيرات (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات لعلاج الاخطاء في حل المعادلات التربيعية، وقد أوصت الدراسة بضرورة التشخيص المستمر للمشكلات التي تواجه الطلبة في حل المعادلات التربيعية والتركيز على ترجمة المسائل اللفظية للمعادلات التربيعية أثناء الشرح، كما أوصت المعلمين بتبني طرائق واستراتيجيات للتدريس تسهم في تلافي المشكلات التي تواجه الطلبة في حل المعادلات التربيعية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الشائعة، المعادلات التربيعية، الرياضيات، طرائق العلاج.

Abstract :

The study aimed to identify the common errors in solving quadratic equations among first year secondary student from the point of view of teachers in Benghazi, and to find out if there are differences in the estimates of mathematics teachers for errors when solving quadratic equations from their point of view due to (type, specialization, academic qualification, years of experience), as well as it aimed to suggest ways to treat some of these errors in solving quadratic equations among students from the point of view of teachers. The researcher used the descriptive analytical approach, as he prepared the study tool, which is a questionnaire consisting of 26 paragraphs divided into two axes, the first is the common errors in solving the quadratic equation, and the second is the methods of treating these errors. The study tool was applied to a sample of 70 teachers of mathematics teachers at the secondary level in the city of Benghazi. The study has concluded: existence a common errors in solving quadratic equations among first year secondary student from the point of view of teachers in Benghazi, and nonexistence statistically significant differences in the estimates of mathematics teachers for errors when solving quadratic equations from their point of view due to

(type, specialization, academic qualification, years of experience), the study has concluded proposals considered that the methods of treating some of these errors were rewarding. The recommend the need for continuous diagnosis of the problems that students face in solving quadratic equations and focus on translating the verbal problems of quadratic equations during the explanation. It also recommend that teachers adopt methods and strategies for teaching that contribute to avoiding the problems that the bitch faces in solving quadratic equations.

Key word: Common errors, quadratic equations, mathematics, treatment methods.

المقدمة

تحتل الرياضيات مكانة مهمة بين مختلف المواد الدراسية لدى القائمين على العملية التعليمية، فضلا عن مكانتها الخاصة بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور، وتأخذ هذه الأهمية ذروتها عندما تعترض الطلبة صعوبات تعلم وخاصة صعوبات في دراسة مادة الرياضيات، لذلك نجد أن جميع الأجهزة التربوية التزمت بالاهتمام بمناهج الرياضيات المدرسية ومحتواها وبالصعوبات التي تعيق تعلمها في المراحل الدراسية المختلفة، وتُعدّ مادة الرياضيات من أكثر المواد التي تحتوي على العديد من العمليات الرياضية الدقيقة والقوانين التي يحتاج الطالب إلى فهمها لتجنب وقوعه في الأخطاء، لذلك نجد أن معرفة الأخطاء التي يقع فيها الطالب عند حل أي معادلة والتي تؤثر على مسيرته التعليمية أمر يدعو إلى الاهتمام ونخص هنا المعادلة التربيعية الأمر الذي يحتم علينا البحث عن أسباب هذه الأخطاء وطرائق علاجها لدى الطالب لما لها من إفادة لكل من المعلم ومن يضع المنهج وكذلك مؤلفي الكتب المدرسية.

وقد أشارت بعض الأدبيات التربوية كدراسة عبد العزيز (2017) ودراسة توفيق (1993) على أنّ معرفة المعلم لأسباب الأخطاء تمكنه من مساعدة التلاميذ علي التخلص منها، من خلال أسلوب موجه يشتمل علي خطة لعلاج الأخطاء أولاً بأول ووضع الأساليب المناسبة للوقاية من الوقوع فيها.

وذكرت بعض الدراسات أخطاء المعادلات التربيعية منها (ترهي 2010) بأنّ الطالب يخطئ في تحليل بعض العبارات الأولية فمثلا: يحلل المقدار الجبري ($س^2+4$) بصورة خاطئة هكذا (س+2)(س−2)، ويرتكب طلبة الصف السابع الأساسي أخطاء في استخراج أحد العوامل المشتركة، وليس العامل المشترك الأكبر عند تحليل المقدار الجبري، كما ذكر بأنه يخفق طلبة الصف الثامن في تمييز مفهوم الفرق بين مربعين، وذكر أيضاً بأن يرتكب الطلبة أخطاء في عدم تمييز الصورة العامة عبارة التربيعية ، وعدم التمييز بين صورة العبارة التربيعية و صورة المربع

الكامل وغيرهم، إضافة إلى أنه يخطئ الطلبة في تحليل العبارة التربيعية في صورة فرق بين مربعين عند الحل باستخدام طريقة إكمال المربع.

وذكرو أيضا بأنّ الطالب يقع في أخطاء عند حل المعادلات التربيعية منها خطأ في كتابة قيمة المميز والقانون العام، إضافة إلى ارتكاب أخطاء إيجاد معامل $س^2$ ، ومعامل س، والحد الثابت عند الحل باستخدام القانون العام وتستمر أخطاء الطلبة في عدم كتابة (= صفر) عند تحليل المعادلة التربيعية .(ترهي، 2010: 61-62).

وأيضا ذكر (G.K. Tonui, L. Ayiro, K. Ongeti 2022) عن وجود أخطاء في إيجاد جذور المعادلة والخطأ في الرسم البياني وإيجاد الإحداثيات، ووجدت (Effandi Zakaria, Siti Mistima Maat 2010) أخطاء في حل المعادلات بسبب ضعف في مبادئ الطالب الأساسية في الجبر والكسور والتحليلات الجبرية.

إنّ أهم طرائق العلاج للأخطاء الشائعة والوقاية منها تتعلق أساساً بالجانب الذي يمكن التحكم فيه وهو أسلوب التدريس وبخاصة في أساس الطالب، فوقوع الطلبة في الأخطاء يكون بمثابة القيد الذي يحد من تقدم الطالب ويعوق حركة نموهم في الرياضيات ويبعدهم عن دراستها، فالبداية السليمة في تدريس الرياضيات يساعد كثيراً على النمو السريع وكسب الطلبة فهماً للرياضيات وميلاً نحو دراستها وفتح المجال لكثير من الاستعدادات الرياضية وتوجيههم التوجيه السليم واكتشاف الموهوبين منهم، وتتضمن خطة العلاج والوقاية أساليب كثيرة منها :

(1) معرفة المعلم لأنماط الأخطاء الشائعة وأسبابها.

(2) مراعاة الخصائص العامة لطرائق التدريس الجيدة.

(3) مراعاة المعنى والفهم عند تدريس المعلومات والمهارات الرياضية.

(4) مراعاة الاستخدام السليم للأدوات الهندسية (العملة،2013: 23-25)

مشكلة الدراسة:

التخوف من دراسة الرياضيات أصبح منتشراً الآن بشكل أوسع من ذي قبل لدى طلبة المدارس، وأنّ نسبة كبيرة من الطلبة لا يفضلون دراسة الرياضيات، ولا يتحمسون لها، بل أصبحوا يبتعدون عنها، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الشعور الذي قد يبديه هؤلاء الطلبة حينما يواجهون بمشكلة حسابية أو رياضية بسيطة، ومن ضمن هذه المشكلات التي لوحظت أثناء التربية العملية أنّ

الأخطاء الشائعة في حل المسألة تتسبب في صعوبة في عملية التعلم وكذلك الوصول إلى الناتج الصحيح، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- ما الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين به؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع ، التخصص ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

3- ما أهم طرائق علاج الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها؟

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين به.

2- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع ، التخصص ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

3- معرفة أهم طرائق علاج الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في معرفة الأخطاء الشائعة التي واجهت معلمي ومعلمات الرياضيات عند تدريس المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، والتي من خلالها يتم التعرف على المقترحات المقدمة لعلاج هذه الأخطاء أول بأول، ومساعدة الطلبة في بذل المزيد من الجهد لتفادي هذه الأخطاء والوصول للمستوى المطلوب، وأيضا تزويد القائمين على تنفيذ البرامج التعليمية بالمقترحات المقدمة لعلاج هذه الأخطاء والتي من شأنها توجيه عمل دورات تدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى أنها قد تفيد الباحثين في الكشف عن أخطاء شائعة أخرى واجهن المعلمين في مواضيع أخرى في المنهج الدراسي.

ويمكن تحديد الاهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النقاط الآتية:

1- تسلط الدراسة الضوء على موضوع مهم وهو الاخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لذلك قد تفيد نتائجها في مساعدة المعلمين والمعلمات في معرفة الأسباب ومقترحات الحلول التي قد تسهم في التخفيف من هذه المشكلة.

2- يُؤمل أن تسهم هذه الدراسة في وضع حلول ومقترحات تساعد معلمي الرياضيات على معرفة الاسباب الحقيقة التي تسبب حدوث الأخطاء عند تدريس المعادلات التربوية.

3- تُعدّ هذه الدراسة الاولى –حسب علم الباحثين– وقاموا بدراسة هذا الموضوع في مدينة بنغازي

4- قد تفيد نتائج الدراسة المهتمين في مجال تدريس الرياضيات لتطوير اساليب وتدريس المعادلات التربيعية.

5- تفتح هذه الدراسة المجال أمام باحثين آخرين لدراسة مثل هذه المشكلات في تدريس الرياضيات

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلمو الرياضيات للصف الأولى الثانوي بمدينة بنغازي.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021-2022.

الحدود المكانية: مدارس الثانوية بوزارة التربية والتعليم في مدينة بنغازي.

الحدود الموضوعية: حل المعادلات التربيعية في الجزء الثاني من الكتاب المدرسي للصف الأول الثانوي.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف وتحديد مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

الخطأ الشائع: هو" الحل غير الصحيح الشائع لدى طلبة الصف الأول الثانوي عند حلهم للمعادلة التربيعية في منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي".

المعادلات التربيعية: "هي معادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد ويمكن حلها بطرائق مختلفة"(كتاب معجم العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في التعليم الثانوي :312).

التعريف الإجرائي للخطأ الشائع في المعادلات التربيعية (هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة عند إجابتهم على استبانة الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية والذي أُعد لهذا الغرض والمستخدم في هذه الدراسة)

الرياضيات: هي طريقة ونمط في التفكير ولغة عالمية تستخدم رموزاً وتعابير محددة ومعروفة منظمة في بيئة لها أصوها، وتعنى بدراسة الأنماط، أي التسلسل والتتابع في الأشكال والأعداد والرموز، وهي فن ويتضح ذلك في تناسقها وترتيب الأفكار الواردة منها(عباس والعبسى:2007،ص 13)

طلبة الصف الأول الثانوي: هم طلبة الصف العاشر(حسب تدرج الصفوف الدراسية بدولة ليبيا) الذين تتراوح أعمارهم بين (16–17) عاما ويجلسون علي مقاعد الدراسة في مدارس (مدينة بنغازي) التابعة لوزارة التربية والتعليم .

طرائق العلاج: هي طرائق لعلاج هذه الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية التي تتمثل في الخطوات الصحيحة التي يتبعها المعلم لتذليل هذه الأخطاء.

المعلم: عرفه حمادة(2009) كما أشار مهاني (2010) بأنه: الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التدريس وكونه قائداً تربوياً يستوجب مسايرته ومواكبته التجديد والتغيير الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية الطالب على أسس علمية سليمة، ومشجعاً فيه خصائص الإنسان الصالح المفيد لنفسه ومجتمعه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الخطأ الشائع: عرف (ترهي،2010: 34) الخطأ الشائع بأنه " الحدث الذي يمكن ملاحظته أو أنه أي أداء يصدر الحكم عليه بطريقة معينة لأنه مختلفة عن الفكرة الصحيحة المتوقعة".

أنواع الأخطاء عند حل المعادلات الرياضية: أشار (ترهي،2010: 34) أنواع الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في حل المعادلات الرياضية ومن ضمنها:

1– ضعف في التحليل إلى العوامل كالأخطاء في التحليل وفك الأقواس .

2– ضعف في استخدام القانون العام لحل المعادلات التربيعية كأن يخطئ في كتابة المميز والقانون العام .

3– أخطاء التخمين كأن يعوض الطالب بأرقام مباشرة في المعادلة دون أن يحلها بالشكل الصحيح.

4- أخطاء أخرى يصعب تصنيفها كعدم إتمام الإجابة الصحيحة للسؤال.

أسباب الأخطاء الشائعة: أشارت بعض الأدبيات التربوية كدراسة توفيق (1993) على أنّ معرفة المعلم لأسباب الأخطاء تمكنه من مساعدة التلاميذ على التخلص منها، من خلال أسلوب موجه يشتمل علي خطة لعلاج الأخطاء أولاً بأول ووضع الأساليب المناسبة للوقاية من الوقوع فيها.

ومن أسباب الأخطاء الشائعة:

(1) أسباب تتعلق بالمعلم وطرائق تدريسه: يُعدّ المعلم وطريقة تدريسه من أهم المحاور الرئيسية في أسباب الأخطاء، كما أنه الجانب الذي يمكن التحكم فيه وتوجيهه التوجيه السليم من خلال التدريب أثناء الخدمة وكذلك عن طريق إعداد المعلم إعداداً سليماً ومتابعه هذا الإعداد بالتدريب الموجه والمتابعة المستمرة. فإذا زود المعلم في مرحلة الإعداد بالطرائق و الأساليب التي تساعده علي تقديم الرياضيات بأسلوب مبني علي الفهم مستخدما الوسائل التعليمية المناسبة وربط الرياضيات بحياة التلاميذ حتى يكون لها معنى بالنسبة لهم، والعمل على معالجة ما قد يظهر من نقص في الكتب المدرسية وسد الثغرات اللازمة في توضيح العمليات والعلاقات، ومحاولة الكشف عن الأخطاء أولاً بأول وعدم تركها تتراكم فيصبح علاجها أمراً صعباً

(2) أسباب تتعلق بالطالب: قد يرجع السبب للطالب نفسه نتيجة كثرة تغيبه عن المدرسة لسبب أو لأخر أو لمستوى نموه العقلي أو نتيجة لمعاملة المدرس له أو لظروف خارجة عن إرادته ومن واجب معلم الرياضيات أن يبحث السبب المباشر ويحاول من جانبه أن يقدم يد العون و المساعدة في مواجهتها ويمكن أن يأتي ذلك بتنوع أساليب تدريسه ومعاملة الطالب المعاملة التي تحببه في مادة الرياضيات وكما يجب أن يكون المعلم على اتصال دائم مع كل من ولى الأمر والأخصائي الاجتماعي لبحث عن حالة الطالب والتعاون معهم في مواجهة مثل هذه الأسباب.

(3) أسباب تتعلق بطبيعة المادة الدراسية: تبنى الرياضيات كغيرها من العلوم على حقائق ومفاهيم ومصطلحات وتعميمات وعمليات خاصة بها. ويجب تدريس الرياضيات بأسلوب متكامل ومترابط ومبنى على الفهم والانتقال من مستوى وإلى مستوى آخر بما يتناسب مع نمو التلاميذ دون فجوات أو ثغرات تعوق تقدم الدراسة.

الأخطاء في حل معادلات التربيعية بمتغير واحد: بأنه يخطئ الطلبة في تحليل عبارة الأولية فمثلا: يحلل المقدار الجبري ($س^2$ +4)بصورة خاطئة هكذا (س+2)(س-2)،وذكر أبو عواد (2006) بأنه يرتكب طلبة الصف السابع الأساسي أخطاء في استخراج أحد العوامل المشتركة، وليس العامل المشترك الأكبر عند تحليل المقدار الجبري، كما ذكر بأنه يخفق طلبة الصف الثامن

في تمييز مفهوم الفرق بين مربعين، وذكر أيضاً بأن يرتكب الطلبة أخطاء في عدم تمييز الصورة العامة عبارة التربيعية ، وعدم تمييز بين صورة عبارة التربيعية على صورة مربع كامل وغيرها، إضافة إلى أن يشير الضبابات (1999) بأنه يخطئ الطلبة في تحليل العبارة التربيعية على صورة فرق بين مربعين عند الحل باستخدام طريقة إكمال المربع حيث العبارة الأولية هي مقدار لا يمكن تحليله، والعبارة التربيعية هي معادلة التربيعية. وذكر ابو ريدة (1993) وكذلك دراسة عبد العزيز (2017) بأنه يقع الطلبة في أخطاء عند حل المعادلات التربيعية منها خطأ في كتابة المميز والقانون العام، إضافة إلي ارتكاب أخطاء إيجاد معامل س2، ومعامل س، والحد الثابت عند الحل باستخدام القانون العام وتستمر أخطاء الطلبة في عدم كتابة (= صفر) عند تحليل المعادلة التربيعية .(ترهي، 2010: 61-62)

طرائق العلاج والوقاية من الأخطاء: علاج الأخطاء الشائعة والوقاية منها يتعلق أساساً بالجانب الذي يمكن التحكم فيه وهو أسلوب التدريس، فوقوع التلاميذ في الأخطاء يكون بمثابة القيد الذي يحد من تقدم التلاميذ ويعوق حركة نموهم في الرياضيات ويبعدهم عن دراستها. فالبداية السليمة في تدريس الرياضيات يساعد كثيراً على النمو السريع وكسب التلاميذ فهماً للرياضيات وميلاً نحو دراستها وفتح المجال لكثير من ذوي الاستعدادات الرياضية وتوجيههم التوجيه السليم واكتشاف الموهوبين منهم، وتتضمن خطة العلاج والوقاية أساليب كثيرة منها:

(1) معرفة المعلم لأنماط الأخطاء الشائعة وأسبابها.

(2) مراعاة الخصائص العامة لطرائق التدريس الجيدة.

(3) مراعاة المعنى والفهم عند تدريس المعلومات والمهارات الرياضية.

(4) مراعاة الاستخدام السليم للأدوات الهندسية. (العملة،2013: 23-25)

الدراسات السابقة: تستعرض الباحثة هنا ملخص للدراسات السابقة التي تم الاستعانة بها وعلاقتها بالدراسة الحالية، حيث تم ترتيب هذه الدراسات حسب السنوات من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة المشهراوي (2003) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام البرنامج المقترح على تنمية القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، حيث اتبع في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت مجتمع الدراسة كل طلبة الصف التاسع وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ عددهم (80) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة حسن سلامة العليا (ب) حيث اختارت المدرسة قصدياً لتقوم بتطبيق البرنامج بنفسها و اختارت من المدرسة فصلين اختياراً عشوائيا، موزعة على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى

تجريبية، أتضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنمية القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية لصالح المجموعة التجريبية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ذوات التحصيل المرتفع ،لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المرتفع، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ذوات التحصيل المنخفض لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المنخفض، مما دل على فاعلية البرنامج المقترح في ضوء هذه النتائج كما أوصت الدراسة بالاهتمام بالمسائل الجبرية اللفظية .

دراسة رصرص (2007) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بغزة، واتبع الباحث المنهجين الوصفي و التجريبي وحيث تكون مجتمع الدراسة من (3027) طالب وطالبة في الصف الأول الثانوي الأدبي بمحافظة رفح وسحبت منه عينة عشوائية طبقية بلغ عددها(303) طالب وطالبة ،حيث قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي لتحديد الأخطاء الأكثر شيوعا لدى الطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي وذلك في ضوء الأدب التربوي ونتائج استبانة مفتوحة موجه إلى معلمي الرياضيات والبالغ عددهم (20) معلماً ومعلمة، حيث تم رصد الأخطاء الشائعة وبلغ عددها (8) أخطاء شائعة وفي ضوء هذه الأخطاء أعد الباحث برنامجاً مقترحاً لعلاج هذه الأخطاء و تم اختيار عينة تجريبية قصديه مكونة من (4) شعب ،شعبتين للذكور واحدهما ضابطة و الأخرى تجريبية ، وشعبتين للإناث احدهما ضابطة والأخرى تجريبية وبلغ حجم العينة (165) طالب وطالبة، وقام الباحث بتطبيق اختبار تشخيصي للأخطاء قبلياً و بعدياً على عينة الدراسة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح على علاج الأخطاء الشائعة في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي تمكن من خلالها التوصل إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية ،بينما اتضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

الاختبار البعدي بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي التحصيل في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطلاب مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وبينما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات الطلاب منخفضي التحصيل في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطلاب منخفضي التحصيل في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وكما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسط درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأكدت هذه النتيجة على فاعلية البرنامج المقترح وقد أوصت الدراسة باستخدام البرنامج المقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية وزيادة اهتمام المعلمين بالمسألة الرياضية واستراتيجيات حلها.

دراسة ترهي (2010) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة في المفاهيم الجبرية الأساسية وأنماط تكرارها في كل الصفين الثامن والعاشر الأساسيين، كما هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء، إضافة إلى التعرف على مدى ثبات هذه الأخطاء لدى الطلبة عند حل نفس المسائل أو مسائل مشابهة مرة أخرى وبعبارات محددة، اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الكمي والكيفي(الوصفي)، تكونت مجتمع الدراسة جميع طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسين في مدارس الحكومية التابعة لمديرية القدس ومدارس وكالة الغوث الدولية في مدينة القدس الشرقية وبلغ عددهم (2844) طالب وطالبة وسحبت منه عينة عشوائية وبلغ عددها 529 طالباً وطالبة من 20 شعبة من الصفين الثامن والعاشر الأساسين أُستخدمت أداتان للإجابة عن أسئلة الدراسة اختبار مقالي من قبل الباحثة في المفاهيم الجبرية الأساسية، أحدهما للصف الثامن والأخر للصف العاشر، وإجراء مقابلات فردية مع 10 طلاب من الصف الثامن ومثلهم من الصف العاشر، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود عدد كبير من الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المفاهيم الجبرية الأساسية وقدمت ذخيرة معرفية واسعة عن الأخطاء الجبرية الشائعة وأنماط تكرارها لدى الطلبة، حيث كان أكثر الأخطاء شيوعاً استخدام خصائص غير صحيحة للنظام الجبري ،والتطبيق الخاطئ لتعميمات، أو إجراءات صحيحة، والخلط بين المفاهيم ، واستخدام تعميمات جبرية خاطئة، بالإضافة إلى عدم إكمال الحل "الحل المنقوص"، و لقد جاءت الأخطاء في صورة أربعة أنواع وهي : أخطاء مفاهيمية، وأخطاء التعميمات ، وأخطاء إجرائية، وأخطاء متنوعة أخرى والتي سميت "أخطاء أخرى"

حيث كانت أعلى نسبة مئوية للأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثامن في الأخطاء المفاهيمية بينما لدى طلبة الصف العاشر في أخطاء تعميمات بفارق طفيف عن الأخطاء المفاهيمية وتعد الأخطاء الأخرى أقلها ظهوراً لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر، كما أظهرت النتائج أن أكثر من 75% من الطلبة الذين تمت مقابلتهم تمسكوا باستراتيجيات الحل المصاحبة لأخطاء ، مما يُدلل على أنّ هذه الاستراتيجيات ثابتة بدرجة كبيرة ولها أصول عميقة في البنية المعرفية، حيث لوحظ أنّ مستوى تمسك الطلبة بالاستراتيجيات الخاطئة كان مرتفعاً جداً لدى طلبة الصفين، وقد تتراوح بين 50% إلى 100% ، وقد وُجد في بعض الحالات تغيير الطلبة للاستراتيجيات أثناء المقابلات وذلك بتقديمهم لاستراتيجيات حل الصحيحة، وحيث أوصت هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات من أجل الكشف عن الأسباب الكامنة وراء وجود هذا الكم الهائل من الأخطاء ومعرفة طرائق معالجتها.

دراسة بركات (2010) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة وأنماط تكرارها لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع في مفاهيم الكسور والعمليات عليها ورصد استراتيجيات التفكير المؤدية إلى هذه الأخطاء، وكذلك معرفة مدى ثبات هذه الأخطاء من خلال ملاحظة مدى تمسك هؤلاء الطلبة بهذه الاستراتيجيات، واتبع المنهج الكمي و الوصفي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع الأساسية في المدارس الحكومية في مدينة الخليل البالغ عددهم (12136) طالب وطالبة، وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (1178) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود عدد كبير من الأخطاء لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المفاهيم الكسور العادية والعشرية والعمليات عليها، وكما بينت النتائج إلى وجود تنوع في استراتيجيات تفكير الطلبة حيث وصلت إلى ما يقارب خمس عشرة طريقة تختلف باختلاف المفهوم والعملية الحسابية التي يجريها الطالب، وكما أظهرت أن نصف الطلبة الذين تمت مقابلتهم تمسكوا باستراتيجيات الحل المصاحبة للأخطاء الشائعة في مفاهيم الكسور والعمليات عليها، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات من أجل الكشف عن الأسباب الكامنة وراء وجود هذا الكم الهائل من الأخطاء ومعرفة طرائق معالجتها.

دراسة شبير (2011) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وأتبع الباحث المنهجين(المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي)، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن بالمدارس الحكومية بمحافظة خان يونس وبلغ عددهم (3214) طالب وطالبة وتكونت عينة الدراسة من (613) طالب وطالبه اختيروا عشوائياً من طلبة الصف الثامن الأساسي من ستة مدارس من المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس بفلسطين، لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات

لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، بالإضافة إلى (139) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي اختيروا عشوائياً من مدرستين قسموا لمجموعتين لتطبيق الدراسة، حيث أنّ إحداهما المجموعة التجريبية وتكونت من (69)طالبًا وطالبه، والأخرى المجموعة الضابطة وتكونت من(70)طالباً وطالبة، واقتصرت الدراسة على الوحدة السابعة وحدة (حساب المثلثات) من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثامن الأساسي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011/2010م، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إنّ وحدة المثلثات هي أكثر وحدات المقرر صعوبة في تعلمها لدى الطلبة من وجهة نظر معلميهم، وإن جميع فقرات الاختبار التشخيصي لوحدة حساب المثلثات تشكل صعوبة تعلم لدى الطلبة عدا فقرة واحدة، كما اتضحت نتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختيار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختيار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي ولصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، وأقرانهم طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختيار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج توصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بصعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة واتباع استراتيجيات مناسبة لعلاجها، وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء شرح المعلمين توظيف استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي وكذلك اكتساب الطلبة وتعلمهم لمهارات حل المشكلات، لكي تتحقق الأهداف المنشودة من تعلمهم للرياضيات، والتأكيد على توضيح معاني الرموز والمصطلحات الرياضية الواردة في حساب المثلثات بدقة حتى يتنسى للطلبة فهمها والتفاعل معها بشكل أفضل وعلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية حل المشكلات في التدريس من خلال الدورات التدريبية، وكما أوصت إلى تقليل نصاب المعلم من عدد الحصص الأسبوعية، لكي يتنسى له توفير الوقت اللازم لتشخيص صعوبات تعلم لدى الطلبة، ومن ثم توظيف استراتيجيات حديثة لعلاج هذه الصعوبات، وكذلك عرض محتوى منهاج الرياضيات بحيث يكون مراعياً استخدام استراتيجية حل المشكلات.

دراسة العملة (2013) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة

الخليل، حيث اتبع المنهج الوصفي التحليلي، في ضوء متغيرات (النوع، التخصص، المديرية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الخليل وبلغ عددهم (419) معلماً ومعلمة وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ عددهم (251) معلم ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من محورين رئيسين الأول يتعلق بعوامل ذاتية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ويحتوي على (26) فقرة والثاني يتعلق بطبيعة بناء مسألة اللفظية وتحتوي على (10) ، أظهرت الدراسة نتائج عدة ومن أهمها: أنّ الدرجة الكلية للأخطاء الشائعة في حل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت (متوسطة) وبمتوسط حسابي مقداره (3.50) كما أنّ الأخطاء الشائعة الناتجة عن عوامل ذاتية في ترجمة وتخطيط وتنفيذ المسألة والتأكد من صحة الحل جاءت بدرجة متوسطة و كانت أكثر الأخطاء شيوعاً في التخطيط لحل المسألة الرياضية اللفظية وقراءة وفهم المسألة الرياضية اللفظية علي التساوي وكما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة الأخطاء الشائعة تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المديرية، الدرجة العلمية، بينما تبين وجود فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات متغير سنوات الخبرة، على ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة زيادة تركيز المعلمين أثناء تدريس المسائل الرياضية اللفظية على كل من فهم المقروء وتحديد العلاقة بين أجزاء المسألة الرياضية ، وتنظيم خطوات حل المسألة، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المسائل الرياضية اللفظية، واكتشاف الأخطاء المنطقية في الحل كما يجب حث المعلمين على استخدام أساليب وطرائق تعليمية جذابة تحفز الطلبة على استخدام استراتيجية حل المشكلة في حل المسائل الرياضية اللفظية.

دراسة حسني (2015) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية على التحصيل الرياضي لطلاب الصف السابع الأساسي في وحدة الجبر وآرائهم فيها، استخدم الباحث المنهج التجريبي، إذا تألف مجتمع الدراسة من طلاب الصف السابع الأساسي في محافظة طولكرم البالغ عددهم (3420) طالب وطالبة، وتم اختيار (112) طالب من مدرستي ذكور سامي حجازي الثانوية وذكور بلعا الأساسية العليا كعينة من مجتمع الدراسة موزعين على مجموعتين : الضابطة (الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية) وبلغ عددهم (57) طالباً، و التجريبية (الطلبة الذين درسوا باستخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية) وبلغ عددهم (55) طالباً، كما قام الباحث بإجراء مقابلة مع مجموعة طلاب من عينة الدراسة، وثم اختيارهم عشوائياً وبلغ عددهم (40)طالباً، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدى طلاب الصف

السابع الأساسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة الجبر باستخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبين النظرة الإيجابية لطلاب الصف السابع الأساسي نحو استراتيجيات حل المسألة الرياضية، وأوصت هذه الدراسة لضرورة إثراء كتب الرياضيات المدرسية باستراتيجيات حل المسألة الرياضية، ووضع أدلة للمعلمين غنية باستراتيجيات حل المسألة الرياضية للاستفادة منها في شرح الدروس عقد دورات تدريبية يتم من خلالها تعريف المعلمين على استراتيجيات حل المسألة الرياضية وتوضيح كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات في الصف.

في ضوء الدراسات السابقة والتي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية يتضح ما يلي:

• استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسة المشهراوي(2003) ودراسة حسني (2015)، واستخدم المنهج الكمي والكيفي(الوصفي) في دراسة ترهي(2010)، وفي دراسة شبير(2011) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وشبه تجريبي و في دراسة رصرص(2007) استخدم المنهج الوصفي والتجريبي معاً، أما دراسة العملة(2013) فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وهي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج و ملاءمتها لطبيعة الدراسة.

• تنوعت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث العينة فبعضها كانت العينة على الطلاب كدراسة المشهراوي(2003)ودراسة شبير(2011)ودراسة رصرص (2007) وكذلك دراسة ترهي (2010) ودراسة حسني(2015)، وبينما كانت دراسة العملة (2013) على المعلمين وقد اتفقت مع الدراسة الحالية .

• اختلفت الدراسات السابقة من حيث دراسة الأخطاء الشائعة في مواضيع عدة في حين كانت الدراسة الحالية عن الأخطاء الشائعة في "حل المعادلات التربيعية".

• أُجريت الدراسات السابقة على مختلف المراحل التعليمية فدراسة العملة(2013) تناولت المرحلة الابتدائية، بينما دراسة المشهراوي(2003) وشبير(2011)و حسني(2015) تناولت المرحلة الإعدادية، ودراسة ترهي (2010) تناولت الصفين الثامن والعاشر، ودراسة رصرص(2007) تناولت الصف العاشر (الأول الثانوي) وهي التي اتفقت مع الدراسة الحالية.

تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الأولى في هذا الموضوع بمدينة بنغازي– حسب علم الباحثة– وبهذا فإنّ هذه الدراسة قد تقوم بسد الفجوة البحثية المتمثلة في ندرة الدراسات المحلية عن الرياضيات وتدريسها وخصوصا حل المعادلات التربيعية

الإطار العملي للدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج الذي يناسب أغراض الدراسة، واستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS في اختبار صحة الفروض الخاصة بمتغيرات الدراسة، ويُعدّ هذا المنهج أنسب المناهج للدراسة الحالية وذلك لطبيعة أهداف الدارسة ومجتمعها الذي يناسبهما المنهج الوصفي التحليلي تحديداً.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من (317) معلم ومعلمه، يُعلمون في المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات، خلال العام الدراسي (2021_2022) موزعين على مدارس التابعة للمكاتب التعليمية، (البركة_ السلاوي _ بنغازي المركز _ سيدي خليفة).

عينة الدراسة: قامت الباحثة باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة وذلك نظراً لتجانس مفردات المجتمع بلغ حجمها (70) معلماً ومعلمة كما يوضح الجدول التالي:

جدول(1) يبين عدد أفراد العينة

المدرسة	عدد المعلمين
فاطمة الزهراء	6
السيدة سمية	4
خديجة الكبرى	5
بنغازي بنين	4
بنغازي بنات	6
الفويهات	2
شهداء يناير	6
نسيبة بنت كعب	8
الخالدات	7
عبيدة بن جراح	10
عبد الرازق الشيخي	2
الشيماء	10
المجموع	70

خصائص عينة الدراسة: لقد تم تصنيف عينة الدراسة إلى متغيرات عدة، وذلك كما يلي:

أ- **العينة حسب النوع:** صنفت عينة الدراسة إلى ذكور وإناث، والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب النوع.

الجدول (2)

يبين توزيع العينة حسب النوع.

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة
ذكر	16	%22.9
أنثى	54	%77.1
المجموع	70	%100

يتبين من الجدول السابق أنّ نسبة الذكور في العينة بلغت (22.9%) ونسبة الإناث في العينة بلغت (77.1%) وهي تمثل النسبة الأكبر.

ب- العينة حسب المؤهل العلمي: صنفت عينة الدراسة حسب المؤهل إلى (دبلوم عالي، بكالوريوس) والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الجدول (3)

يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي .

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	57	%81.4
دبلوم عالي	13	%18.6
المجموع	70	%100

يتبين من الجدول السابق أنّ المتحصلين على بكالوريوس هي النسبة الأكبر ويمثلون (81.4%)، يليها المتحصلون على مؤهل دبلوم عالي ب(18.6%).

ج- العينة حسب التخصص:. صنفت عينة الدراسة حسب التخصص إلى (الرياضيات، الهندسة ،اقتصاد، أخرى) والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب متغير التخصص.

جدول (4)

يبين توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة
الرياضيات	36	%51.4
الهندسة	11	%15.7
اقتصاد	12	%17.1
اخرى	11	%15.7
المجموع	70	%100

يتبين من الجدول السابق أن تخصص الرياضيات شكل أكبر نسبة في عينة الدراسة ويمثلون (51.4%) وبنسب متقاربة لباقي التخصصات.

د- **العينة حسب الخبرة المهنية:** صنفت عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية إلى (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10سنوات و، أكثر من 10سنوات) و الجدول التالي يبين توزيع العينة حسب الخبرة

جدول (5)

يبين توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	8	%11.4
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	23	%32.9
أكثر من 10 سنوات	39	%55.7
الخبرة المهنية	**العدد**	**النسبة**

يتبين من الجدول السابق أنّ (55.7%) من أفراد العينة لديهم خبرة في مجال عملهم أكثر من 10 سنوات ، وأن (32.9%)منهم خبرتهم تتراوح من 5 سنوات إلى 10 سنوات ، تليها المعلمين الذين تقل خبرتهم المهنية عن 5 سنوات حيث بلغت نسبتهم (11.4%).

أداة الدراسة: بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والادبيات التي تناولت موضوع الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (23) بنداً، وفقاً لسلم ليكرت (Likert) الخماسي أُنجز على مراحل كالآتي:

1- **مرحلة جمع المعطيات:** والتي كانت بالرجوع للكتاب المدرسي المتمثلة في المنهج الرياضيات للصف الأول الثانوي.

2- **مرحلة الدراسة الاستطلاعية :** تم التوجه إلى المدارس التي وجدت بها تسهيلات من أجل إجراء الدراسة، حيث بلغ عدد معلمين الدراسة الاستطلاعية ستة معلمين، يدرسون الصف الأول الثانوي وذلك بهدف تحديد أهم الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية وطرائق علاجها وبناءً على الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة توصلت إلي وجود أخطاء لدى الطلبة في حل المسألة التربيعية وتم إعداد أداة الدراسة في صياغتها الأولية .

3- **مرحلة التحكيم:** في هذه المرحلة تم توزيع الاستبانة الأولية على مجموعة من المحكمين وبلغ عددهم (10)، وقد أسفرت هذه المرحلة عن بعض الملاحظات والتوجيهات بحيث تم تعديل بعض البنود وحذف بعضها وكذلك إضافة بعض البنود التي لم تتطرق لها الباحثة ، وبعد هذه العملية وصلت عدد بنود الاستبانة (23) بنداً.

4- **مرحلة التوزيع:** بعد القيام بكل هذه الخطوات أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، وبالتالي تم توزيعه على عينة الدراسة.

مفتاح التصحيح: قامت الباحثة بوضع مفتاح تحليل فقرات الاستبانة وفق هذا المقياس، والجدول (6) يبين مفتاح التحليل حيث وزعت قيم المتوسط الحسابي على ثلاث درجات :(عالية، متوسطة، منخفضة).

جدول (6)

يبين مفتاح التحليل

الدرجة	المتوسط الحسابي
عالية	أكبر من 3.67
متوسطة	2.34 - 3.66
منخفضة	أقل من 2.33

ثبات الأداة: يقصد بالثبات إمكان الاعتماد على أداة القياس أو الاختبار، ويعنى أن يعطى نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت الظروف نفسها، وللتأكد من ثبات أداة القياس، استخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، ويبين الجدول التالي أنّ معاملات الثبات مرتفعة

جدول (7)

يبين صدق وثبات الأداة

م	المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي
1	الأخطاء الشائعة	17	0.866	0.930
2	طرائق العلاج	6	0.826	0.908

الوسائل الإحصائية المستخدمة :تنوعت الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات حسب أهداف الدراسة، حيث تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعوم الاجتماعية(spss)، فقد تم استخدام المتوسط الحسابي، والتكرار النسبي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار مان وتني، واختبار (Kruskal- wallis).

نتائج الدراسة وتفسيرها: يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأهدافها وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين به؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول للاستبانة وتم ترتيبها ترتيباً تنازليا، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول للاستبانة مرتبة ترتيباً تنازليا.

الفقرة الأخطاء الشائعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
ضعف الطالب في قاعدة الإشارة.	4.42	0.92	عالية
خطأ في ترجمة المسائل اللفظية إلى معادلات جبرية.	4.28	0.80	عالية
ضعف الطالب في اكتشاف أخطائه بنفسه.	4.27	0.93	عالية
إهمال الجذر السالب للعدد عند إيجاد جذور العدد.	4.07	1.06	عالية
يخطئ في التفريق بين التحليل إلى العوامل وحل المعادلة التربيعية.	4.07	0.98	عالية
يخطئ في معرفة نوع الجذور في المعادلة التربيعية عند معرفة إشارة المميز.	4.07	0.88	عالية
ضعف قدرة الطالب على التحقق من صحة الحل.	4.02	0.90	عالية
يخطئ في تحديد الجذور للمعادلة التربيعية عن طريق الرسم البياني	4.02	0.81	عالية
عدم كتابة ما يطلب منه بشكل صحيح.	4.01	0.99	عالية
يخطئ في التمييز بين الأعداد الحقيقية و التخيلية.	3.95	1.02	عالية
عدم استخدام الأدوات الهندسية عن تطبيق الحل بيانياً.	3.92	1.01	عالية
يخطئ في حل المعادلة التربيعية المكتوبة بصورة حاصل ضرب عاملين	3.91	1.03	عالية
عدم إضافة الثابت في طرفي المعادلة عند الحل بطريقة إكمال المربع.	3.88	1.04	عالية
الخطأ عند التعويض في القانون العام لحل المعادلة التربيعية	3.82	0.97	عالية
خطأ في إيجاد $س^2$ ومعامل س والحد الثابت عند الحل باستخدام القانون العام.	3.81	1.13	عالية
يخطئ في اختيار العددين عند حل المعادلة التربيعية .	3.80	1.01	عالية
خطأ في عدم كتابة يساوي صفر عند تحليل المعادلة التربيعية.	3.65	1.11	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالسؤال الأول و حسب إجابات افراد العينة توجد أخطاء بنسب عالية وأنّ أهم الأخطاء الشائعة التي واجهت معلمي ومعلمات الرياضيات عند تدريس المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظرهم كانت كالتالي:

1. ضعف الطالب في قاعدة الإشارة.
2. خطأ في ترجمة المسائل اللفظية إلى معادلات جبرية.
3. ضعف الطالب في اكتشاف أخطائه بنفسه.

4. إهمال الجذر السالب للعدد عند إيجاد جذور العدد.
5. الخطأ في التفريق بين التحليل إلى العوامل وحل المعادلة التربيعية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (ترهي 2010) التي أظهرت نتائجها(إلى وجود عدد كبير من الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المفاهيم الجبرية) ومع دراسة (بركات 2010) التي أظهرت نتائجها إلى(وجود عدد كبير من الأخطاء لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المفاهيم الكسور العادية والعشرية والعمليات عليها)، وتختلف مع دراسة (العملة 2013) التي أظهرت نتائجها إلى(أنّ الدرجة الكلية للأخطاء الشائعة في حل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع ، التخصص ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال و لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق متغيرات الدراسة الحالية تم استخدام الاختبارات الإحصائية اللامعلمية نظراً لأنّ البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي ، وفي هذه الحالة تم استخدام اختبار(مان– وتني) (mann– whitney) وهو بديل لاختبار (t–test) في الاختبارات المعلمية، وهو يصلح لمقارنة متوسطي مجتمعين من البيانات في حالة الاختبارات الإحصائية اللامعلمية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذو دلالة إحصائية، كذلك تم استخدام اختبار (Kruskal–wallis) وهو بديل لاختبار (ANOVA) في الاختبارات المعلمية، وهو يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر.

أولاً– متغير النوع: لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق لمتغير النوع، تم استخدام اختبار(مان– وتني) (mann– whitney) وذلك كما هو بالجدول التالي:

جدول(9) نتائج اختبار –مان وتني – النوع

المحاور	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية–sig
	ذكر	انثى		
الأخطاء الشائعة	34.84	35.69	421.5	0.883
طرائق العلاج	42.06	33.56	325	0.126

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أكبر من (0.05) لجميع المحاور وبالتالي يمكن استنتاج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول

هذه المحاور تُعزى إلى متغير النوع (الجنس). بمعنى آخر لا فرق بين الذكو والإناث في تقديراتهم للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم، وأن أفراد العينة ذكوراً وإناثاً يتفقون على وجود أخطاء بنسب عالية في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العملة 2013) التي بينت نتائجها(عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات درجة الأخطاء الشائعة تبعاً لمتغير الجنس)

ثانياً- متغير التخصص: لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق لمتغير التخصص تم استخدام اختبار (Kruskal-wallis) لاستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (10) نتائج اختبار - Mann- whitney – للتخصص

المحاور	المتوسطات				قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية-sig
	الرياضيات	الهندسة	اقتصاد	اخري		
الأخطاء الشائعة	33.90	39.59	38.83	33.0	1.156	0.763
طرائق العلاج	33.14	30.73	42.54	40.32	3.287	0.349

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أكبر من (0.05) لجميع المحاور وبالتالي يمكن استنتاج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول هذه المحاور تُعزى إلى متغير التخصص للمعلم . وتظهر هذه النتيجة أن المعلمين والمعلمات افراد العينة يتفقون على وجود أخطاء بنسب عالية في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم، وأنّ أفراد عينة الدراسة لهم الرأي نفسه تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (العملة 2013) التي بينت نتائجها(عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات درجة الأخطاء الشائعة تبعاً لمتغير التخصص).

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي: لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (Kruskal-wallis) لاستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (11) نتائج اختبار - Mann- whitney – للمؤهل العلمي

المحاور	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية- sig
	بكالوريوس	دبلوم عالي		
الأخطاء الشائعة	36.13	32.73	334.5	0.586
طرق العلاج	36.68	30.35	303.5	0.301

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أكبر من (0.05) لجميع المحاور وبالتالي يمكن استنتاج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول هذه المحاور تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لمعلم، وتظهر هذه النتيجة أنّ المعلمين والمعلمات أفراد العينة يتفقون على وجود أخطاء بنسب عالية في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، بغض النظر عن متغير المؤهل العلمي، وأنّ أفراد عينة الدراسة لهم الرأي نفسه ، تختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث لا توجد دراسة وصفية تناولت متغير المؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات.

رابعًا– متغير سنوات الخبرة : لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين للأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي وفق لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار (Kruskal–wallis) لاستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (12) نتائج اختبار – Mann– whitney – لسنوات الخبرة

المحاور	المتوسطات				قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية–sig
	الرياضيات	الهندسة	اقتصاد	اخري		
الأخطاء الشائعة	33.90	39.59	38.83	33.0	1.156	0.763
طرائق العلاج	33.14	30.73	42.54	40.32	3.287	0.349

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أكبر من (0.05) لجميع المحاور وبالتالي يمكن استنتاج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول هذه المحاور تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتظهر هذه النتيجة أنّ المعلمين والمعلمات افراد العينة يتفقون على وجود أخطاء بنسب عالية في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، بغض النظر عن اختلاف سنوات خبرتهم التدريسية ، وأنّ أفراد عينة الدراسة لهم الرأي نفسه تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (العملة 2013) التي بينت نتائجها(وجود فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات درجة الأخطاء الشائعة تبعاً لمتغير الخبرة).

السؤال الثالث: ما أهم طرائق علاج الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الثاني للاستبانة وتم ترتيبها ترتيباً تنازلياً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الثاني للاستبانة مرتبة ترتيباً تنازليا

فقرات طرائق علاج الأخطاء الشائعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تأسيس الطالب رياضياً في مرحلة التعليم الأساسي.	4.94	0.23	عالية
الاطلاع على الوسائل التعليمية الحديثة وتطبيقها.	4.72	0.62	عالية
توضيح خطوات الحل بشكل أسهل.	4.71	0.48	عالية
إعطاء نبذه مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية لمحتاجة في الدرس.	4.58	0.71	عالية
إعطاء نبذه مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية المحتاجة في الدرس.	4.58	0.71	عالية
تحفيز الطالب لحل العديد من التمارين والمناقشة المستمرة معه.	4.44	0.47	عالية
التحفيز على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل برامج الحاسوب لحل العديد من التمارين (جبرياً وبيانياً).	4.30	0.80	عالية

يتضح من الجدول السابق و بعد ترتيب الفقرات تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية أنّ أعلى متوسطات في استجابات أفراد العينة كانت الفقرة التي تنص على " تأسيس الطالب رياضياً في مرحلة التعليم الأساسي " بمتوسط حسابي مقداره (4.94) وهي درجة عالية، وقد كانت أقل المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة تعود للفقرة التي تنص على " التحفيز على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل برامج الحاسوب لحل العديد من التمارين (جبرياً وبيانياً)" بمتوسط حسابي مقداره(4.30) وهي درجة عالية.وبناء على ذلك رأى أفراد العينة أن أهم طرائق علاج الأخطاء في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بها من وجهة نظرهم كانت كالتالي:

1. تأسيس الطالب رياضياً في مرحلة التعليم الأساسي.
2. الاطلاع على الوسائل التعليمية الحديثة وتطبيقها.
3. توضيح خطوات الحل بشكل أسهل.
4. إعطاء نبذة مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية لمحتاجة في الدرس.

إن هذه المقترحات تدعمها مأ وصت بها دراسة (رصرص2007) حيث أوصت (بزيادة اهتمام المعلمين بالمسألة الرياضية واستراتيجيات حلها).وكذلك مع ما أوصت به دراسة (العملة 2013) التي أوصت (زيادة تركيز المعلمين أثناء تدريس المسائل الرياضية اللفظية على كل من فهم المقروء وتحديد العلاقة بين أجزاء المسألة الرياضية ، وتنظيم خطوات حل المسألة، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المسائل الرياضية اللفظية، واكتشاف الأخطاء المنطقية في الحل كما

يجب حث المعلمين على استخدام أساليب وطرائق تعليمية جذابة تحفز الطلبة على استخدام استراتيجية حل المشكلة في حل المسائل الرياضية اللفظية.)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الحالية إلى ما يلي

1. إنّ أهم الأخطاء الشائعة عند تدريس المعادلات التربيعية من وجهة نظر المعلمين كانت كالتالي:
   أ. ضعف الطالب في قاعدة الإشارة.
   ب. خطأ في ترجمة المسائل اللفظية إلى معادلات جبرية.
   ج. ضعف الطالب في اكتشاف أخطائه بنفسه.
   د. إهمال الجذر السالب للعدد عند إيجاد جذور العدد.
   هـ. يخطئ في التفريق بين التحليل إلى العوامل وحل المعادلة التربيعية.
   و. يخطئ في معرفة نوع الجذور في المعادلة التربيعية عند معرفة إشارة المميز.
   ز. ضعف قدرة الطالب على التحقق من صحة الحل.
   ح. يخطئ في تحديد الجذور للمعادلة التربيعية عن طريق الرسم البياني
   ط. عدم كتابة ما يطلب منه بشكل صحيح.
   ي. يخطئ في التمييز بين الأعداد الحقيقية و التخيلية.
   ك. عدم استخدام الأدوات الهندسية عن تطبيق الحل بيانياً.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات للأخطاء عند حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة بنغازي تعزى الى المتغيرات (النوع (الجنس)، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
3. إنّ أهم طرائق العلاج من وجهة نظر المعلمين كانت:

تأسيس الطالب رياضياً في مرحلة التعليم الأساسي.

الاطلاع على الوسائل التعليمية الحديثة وتطبيقها.

أ. توضيح خطوات الحل بشكل أسهل.
ب. إعطاء نبذه مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية لمحتاجة في الدرس.
ج. إعطاء نبذه مختصرة في بداية كل درس عن الأساسيات الرياضية المحتاجة في الدرس.
د. تحفيز الطالب لحل العديد من التمارين والمناقشة المستمرة معه.
هـ. التحفيز على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل برامج الحاسوب لحل العديد من التمارين (جبرياً وبيانياً).

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكننا وضع عدد من التوصيات التي يمكن أن تفيد مجتمع الدراسة والعملية التعليمية على العموم:

1- دعوة معلمي الرياضيات للتركيز على المسائل اللفظية للمعادلات التربيعية أثناء الشرح ، والتأكد على أن ترجمة هذه المسائل إلى صورتها الجبرية يشكل جزءاً مهماً في حل المسألة.

2- تنبيه المعلم للطالب للتأكد من حله بالصور الصحيحة ومتابعة قاعدة الإشارات قد يحد من الأخطاء في حل المعادلات التربيعية.

3-إلحاق الحل البياني للعادلات التربيعية للحل الجبري قد يساعد في حل بعض الأخطاء الشائعة للمعادلات التربيعية .

4- إجراء دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تشخيص الأخطاء لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

5- حث المعلمين على استخدام أساليب وطرائق تعليمية حديثة تحفز الطلبة لتفادي هذه الأخطاء في حل المعادلة التربيعية.

مقترحات الدراسة: استكمالا لموضوع الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

1- إجراء دراسة حول أثر كل من طريقة التدريس والمنهاج على وجود أخطاء شائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

2- دراسة علاجية فعالة لمواجهة الأخطاء الشائعة في حل المعادلات التربيعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

3- دراسات مماثلة للكشف عن الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

4- دراسة أخرى مماثلة تتناول علاج الأخطاء التي لم يتعرض لها الباحث في دراسته.

المراجع:

- بركات، فداء(2010):"الأخطاء الشائعة في مفاهيم الكسور والعمليات عليها واستراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء"، **رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، فلسطين.**
- ترهي، نيفين(2010):" الأخطاء الشائعة في المفاهيم الجبرية الأساسية واستراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء لدى الصفين الثامن والعاشر في القدس"، **رسالة ماجستير، فلسطين.**
- توفيق، أبو ريدة (1993): "تشخيص مواطن الضعف لطلبة الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى في المفاهيم و المهارات الأساسية في مادة الرياضيات بالمدارس الأردنية"، **رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.**
- حسني، حمزة (2015):"أثر استخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي وآرائهم فيها في مدارس محافظة طولكرم"، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.**
- رصرص، حسن(2007):" برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية لدى طلبة الأول الثانوي الأدبي بغزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.**
- السعيد محمود السعيد عراقي، أحمد عفت مصطفى قرشم، محمد أحمد عيسى، وليد محمد أبو المعاطي(2010): " برنامج مقترح في ضوء التقنيات الحديثة لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات واللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية" **مجلة بحوث التربية النوعية، Issue 16، page 81-128.**
- شبير، عماد(2011):"أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.**
- عباس محمد خليل، والعبسي محمد مصطفى (2007): *مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية*، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، حبيب تيليون (2017): "الأخطاء الشائعة في تعلم الرياضيات" **مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة وهران2(الجزائر).**
- عدنان محمود موسى، علي محمد الزعبي(2019): " فاعلية نموذج ستابانز في تعديل الأخطاء المفاهمية الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في تحسين مستوى مهارات ماوراء المعرفة" **دراسات، المجلد 46، العدد 1، ملحق2.**

- العملة، سحر (2013):"الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الخليل"، **رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.**
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت.(2013): *معجم العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في التعليم العام.*
- المشهراوي، عفاف(2003): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة"، **رسالة ماجستير، كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غزة.**
- مهاني، رندة (2010) : "دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة" ، **رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.**

- Effandi Zakaria, Siti Mistima Maat (2010):"Analysis of Students' Error in Learning of Quadratic Equations" International Education Studies, Vol. 3.

- G.K. Tonui, L. Ayiro, K. Ongeti (2022):"LEARNER DIFFICULTIES IN SOLVING WORD AND GRAPHICAL PROBLEMS IN QUADRATIC EQUATIONS", International Journal of Recent Research in Physics and Chemical Sciences (IJRRPCS),Vol.8, Issue 2, pp: (13-25).

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The Fifteen number May 2024



Improving Scrum Methodology Management using the Kano Model

تحسين إدارة منهجية سكروم باستخدام نموذج كانو

محمد حجل

1st Mohamed Hagal

Faculty of Information Technology

University of Benghazi, Libya
Mohamed.hagal@uob.edu.ly

حواء امحمد مفتاح

2nd Hawa Emhamed Mftuh
Computer department
College of Education, University of Benghazi,
Libya
abdulsalambenghazi@gmail.com

Abstract:

The software development process requires the use of methodologies and methods that contribute to its construction in a way that ensures the achievement of its required quality. The Scrum methodology is one of these methodologies. Still, this methodology needs a mechanism to ensure a clear structure for its organization. Therefore, the goal of this paper is to improve the work of this methodology, as the Scrum methodology was integrated with the Kano model to work as an organized framework that facilitates developers to use it easily by integrating the Scrum methodology with the Kano model, which strategically aims to enhance software development practices and enhance the effectiveness of Scrum. Through practicality in a real-world scenario, this framework demonstrates exceptional stability and clarity in alignment with system requirements.

The main purpose of this study is to integrate the Scrum methodology with the Kano model to improve the performance of the Scrum methodology, clarify requirements, reduce the constant change in requirements, facilitate meetings, and organize teams and their work that is directly related to system requirements

The proposed framework was applied to a case study involving an e-commerce site evaluated using assessment tools, including GTMetrix, PageSpeed Insights, and Pingdom, which collectively highlights the system's powerful optimization potential, displaying excellent results in performance, structural audits, and load times. This research measures the effectiveness of the framework in improving the software development process, which leads to the development of a high-performance, user-centric e-commerce platform the results confirm that this approach can contribute significantly to the evolving landscape of agile methodologies and software development.

Keywords: Scrum, Kano, Agile, Software development, E-commerce website

ملخص الدراسة

تتطلب عمليه تطوير البرمجيات استخدام منهجيات وأساليب تسهم في بنائها بطريقه تضمن تحقيق المطلوب منها بجودة عالية، وتعد منهجيه سكرم إحدى هذه المنهجيات إلا إنّ هذه المنهجية تحتاج إلى آلية تضمن هيكليه واضحة لتنظيمها، وعليه فإنّ الهدف من هذه الرسالة هو تحسين عمل هذه المنهجية، حيث تم دمج منهجية سكرم مع نموذج كانو لتعمل كإطار عمل منظم يسهل على المطورين استخدامها بطريقه سهله وذلك بتحقيق التكامل بين منهجية سكرم مع نموذج كانو، والذي يهدف بشكل استراتيجي إلى تعزيز ممارسات تطوير البرمجيات وتعزيز فعالية سكرم. من خلال التطبيق العملي في سيناريو العالم الحقيقي، يُظهر هذه الإطار استقرارًا ووضوحًا استثنائيين في التوافق مع متطلبات النظام .

الغرض الرئيس من هذه الدراسة هو تحقيق التكامل بين منهجية سكرم ونموذج كانو لتحسين أداء منهجية سكرم وتوضيح المتطلبات وتقليل التغيير المستمر في المتطلبات وتسهيل الاجتماعات وتنظيم الفرق وعملهم الذي يرتبط بشكل مباشر بمتطلبات النظام.تم تطبيق الإطار المقترح على دراسة حالة

تتضمن موقعًا للتجارة الإلكترونية تم تقييمه باستخدام أدوات التقييم، بما في ذلك GTMetrix و Page Speed Insightsو Pingdom، والذي بدوره يسلط الضوء بشكل جماعي على إمكانات التحسين القوية للنظام، مما يعرض نتائج جيدة جدًا في الأداء وعمليات التدقيق الهيكلية وأوقات التحميل. يقيس هذا البحث مدى فعالية الإطار في تحسين عملية تطوير البرمجيات، مما يؤدي إلى تطوير منصة تجارة إلكترونية عالية الأداء تتمحور حول المستخدم تؤكّد النتائج على إمكانية هذا النهج على الإسهام بشكل كبير في المشهد المتطور للمنهجيات الرشيقة وتطوير البرمجيات.

I. INTRODUCTION

Agile software development methods have gained significant momentum and received global attention across various scientific communities and industries. The focal point of agile software development is the agile team. Several studies have been performed to obtain better insight and understanding of what influences agile teamwork performance and agile project success. Currently, Scrum is dominating the industrial agile software development practices. Yet, there is a lack of studies that directly explore the role of team maturity and key components of the Scrum framework in being successful at Scrum. This is its main goal. Scrum integrates the customer in all stages of project implementation, by involving him in all stages of work and conducting many interviews with the customer to know his needs. After knowing all his needs, we create a user story, and then we set priorities among these needs. In many cases, the required work is not done perfectly; hence the importance of Scrum towards contributing to satisfying the needs of the users satisfactorily. However, more improvement is needed to solve the problems facing Scrum, which will be addressed in our current topic (Sithambaram et al., 2021).

The current context of software development is complex and all the manual operations are moving toward automated solutions and new technology trends i.e. mobile and cloud. Thus, analytics are demanding for better life cycle management of software. One of the most important facts is that in traditional software development approaches the yearly delivery plan has come to two-week build cycles and then to daily builds (The sentence structure is not clear.) The systems are cautiously evolving with the rapid business requirement changes and stakeholders are demanding more transparency and measurements in the development (Samarawickrama & Perera , 2017).

Software has become essential in daily life, necessitating organizations to adapt to market changes and unstable business environments. Agile methods address traditional disadvantages by organizing complex multi-participant development while accommodating constant project change. Scrum is the most popular agile framework, involving a Scrum team, events, artifacts, and rules. (Zaimovic et al., 2021)

In today's competitive market, customer satisfaction is crucial for companies to remain competitive. In the era of popular shopping, customer feedback on products is vital for the company's bottom line. Satisfied customers bring benefits like repurchasing and promoting, and building a good reputation. Kano said that not all requirements/features have the same impact on customer satisfaction. So, the Kano model, as a two-dimensional model, considers both sides of the problem, the impact of this factor on customer satisfaction may be a positive increase, also possibly a negative reduction. Therefore,

Kano and his colleagues assigned different attributes to the factors affecting customer satisfaction in this two-dimensional model to analyze customer satisfaction efficiently and conveniently (Liu 2022).

Kano model is an effective tool for understanding and categorizing customer preferences according to their impact on customer satisfaction. It is a very useful tool for quality management and business planning and helps in assessing customer feelings regarding the presence and the sense of a particular product/service attribute. In other words, it helps in measuring customer satisfaction or dissatisfaction when a product/service/attribute is present or absent (Alaoui et al., 2022).

In his study, Zayat et al., (2020) explored the similarities and differences between Scrum and Kanban methodologies, based on personal experiences and guidelines from a focus group. The study highlights the challenges organizations face when implementing Scrum, including chaos among team members and poor initial time estimation, which can affect delivery timing.

Another study conducted by Anghel et al., (2022) aimed at comparing software development methodologies to identify potential improvements in project quality and whether the practical approach aligns with theoretical ones. This study was a comparative study of individuals from various software positions and companies to understand their personal experiences with these methodologies. The results aimed to provide a better understanding of their use. According to the results of this study's survey, Scrum was the most popular methodology. However, this is reflected in the responses. Scrum is not considered suitable for all types of projects. As is the case, the majority of participants complained that Scrum meetings require an extended period of time.

Agile software development is gaining popularity, with Scrum emerging as the leading approach. However, consensus on criteria influencing agile workgroup success remains challenging. An experimental study by Kadenic et al. (2023) involving 182 Scrum team members found that mature teams are more likely to succeed at Scrum, with teams that have undergone Scrum training, are fully allocated, have a low turnover rate, have all necessary skills and experience, and are self-managing. Teams that embody Scrum values, such as openness and courage, are more likely to view themselves as success stories. The success of Scrum is influenced by all three Scrum roles: the product owner's mandate, developers' ability to change plans daily, and the Scrum master's ability to ensure all events occur. Adhering to Scrum events as outlined in the framework impacts Scrum success. The study provides insights into internal dynamics and practices of Scrum teams, helping businesses and agile practitioners in agile development implementation and application.

In his study, Liu (2022) surveyed 100 OPPO mobile phone customers to test the Kano Model and assess customer satisfaction with the functional services of the company's mobile phones. Customer satisfaction is determined by the difference between what customers expect from a company and what they do. Customers have positive psychological hints about the product's functions and services before buying, indicating their needs. When they use the product, they compare their expectations with the actual situation, resulting in feedback that determines whether they will repeat the purchase in the future. The Kano Model analysis helps us understand customer 17 (?) satisfaction across OPPO mobile phone functions, aiming to enhance customer loyalty and satisfaction.

Pandey et al., (2022) conducted a systematic literature review and investigated the non-linear dimension of service quality and customer satisfaction in the different operative sectors of the tourism industry. The six broad operative sectors identified were: accommodation, attraction, food & services, outdoor recreation, transportation, and travel & trade. Results showed that three operative sectors – entertainment, event and tourism services – remain relatively unexplored in terms of identifying non-linear dimensions of service quality and customer satisfaction. The authors suggest expanding studies on tourism by employing Kano's model in the various operating sectors that remain unexplored. Doing so could help better understand tourists' complex behavior, improve existing service quality attributes, and explore new attributes that could further redefine and enhance tourist satisfaction.

The rest of this paper is organized into the following five sections: the proposed framework in section II. The results discuss the effectiveness of the proposed framework in the software development process in section III. Conclusion is discussed in section IV. Research recommendations are then presented in Section V.

II. Proposed Framework

The Kano Model in Scrum methodology enhances product development by prioritizing customer needs. It categorizes requirements into five categories, allowing stakeholders to collaborate on features. The team uses this priority backlog for sprint planning, focuses on key features, and adjusts the backlog based on customer feedback. This approach maximizes customer satisfaction.

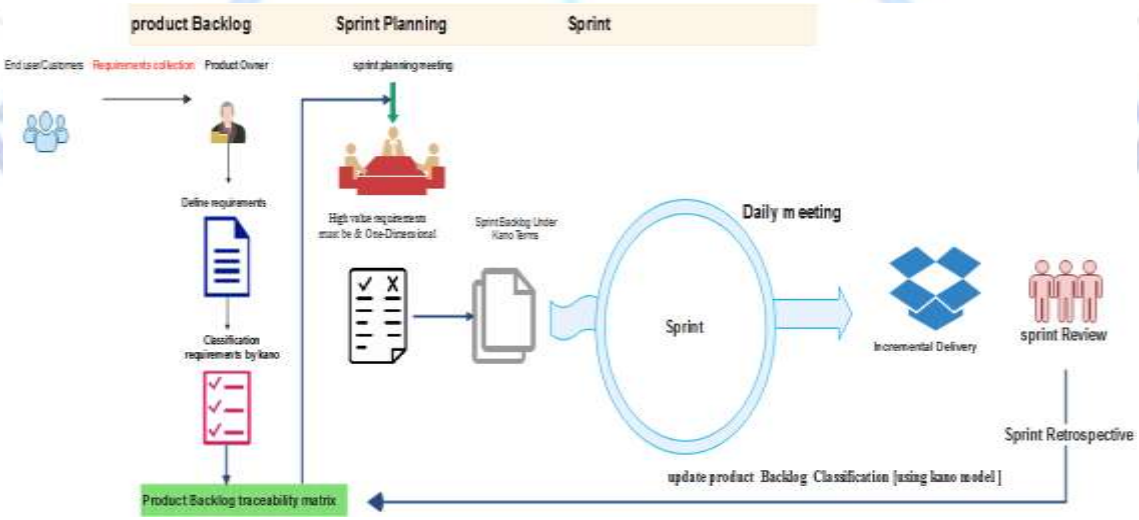


Fig1: The life cycle of the proposed framework

A) Lifecycle of the proposed framework

The life cycle of the proposed framework consists of the following phases derived from the integration of the Scrum methodology with the Kano model.

1) Product backlog: A key element of the proposed framework is the product backlog phase, where all the requirements or features that stakeholders want in the product are recorded. The Product Owner, in collaboration with stakeholders, develops and prioritizes these requirements into five categories using the Kano Model. The Kano model provides a

powerful tool for prioritizing product backlog items based on customer satisfaction. The model classifies requirements into necessary requirements, one-dimensional requirements, attractive requirements, indifferent requirements, and inverse requirements. This classification helps in analyzing the customer's needs and identifying the essential features of the product. Furthermore, the Kano model ensures that the backlog needs are properly identified and understood by the team. The team can avoid confusion or misunderstandings by analyzing the prerequisites and making sure, they are met. By prioritizing requirements based on customer satisfaction, the team can focus on the most important features and ensure that the product meets the customer's needs. Figure 1 shows the distribution of key elements in the backlog phase of the Scrum methodology.



Figure 2: product backlog phase with Kano model in proposed framework

2) Sprint Planning: Sprint Planning is a defining event that marks the beginning of a new sprint. During Sprint planning, the team working on the proposed framework collaboratively decides what work to carry out in the next sprint. Here are the steps involved in Sprint Planning in the proposed framework:

- The Product Owner ensures that the Product Backlog is updated and contains a priority list of important requirements
- The Scrum Master ensures that the team is prepared for the planning session and understands the purpose and objectives of the sprint.
- The team, including the Product Owner, Scrum Master, and Development Team members, gathers for the first part of the Sprint Planning meeting. The Product Owner presents the highest priority items from the Product Backlog traceability matrix and provides a clear understanding of their expectations and goals.

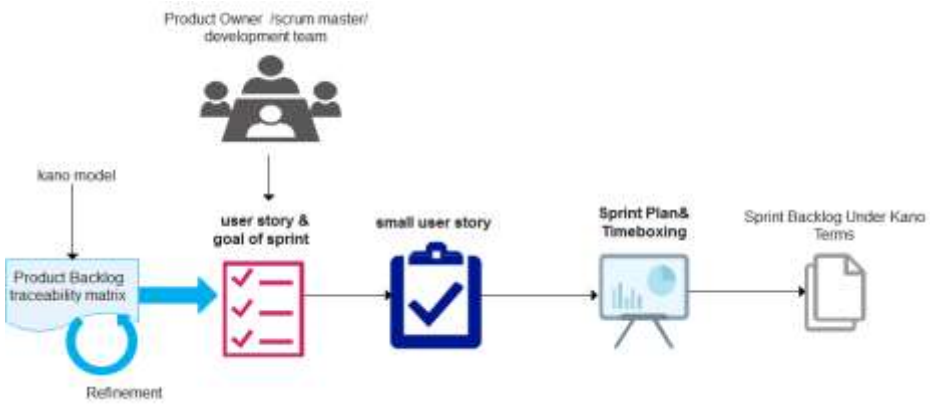


Figure 3: Sprint planning phase in the proposed framework

3) Sprint Backlog: In the proposed framework, the Sprint Backlog stage is a pivotal step. It follows the initial stages of project preparation and involves turning priority user stories, often categorized using the Kano model, into actionable tasks for the next enemy. This stage is where the development team collaborates to select and commit to specific user stories in line with customer needs and satisfaction levels. The Sprint Backlog crystallizes the sprint objectives, promoting a clear understanding of the action required and the path to achieving them. This process ensures that user stories are divided on each coming enemy in order of priority. This stage can be summarized in the following points:

- Define user stories that will be executed in the first sprint.
- Description of user stories in Enemy one.
- Collaborative Decision Making: During this phase, the development team. Collaborates to select and adhere to specific user stories, ensuring alignment with customer needs and satisfaction.
- Clarity in goals: The Sprint Backlog contributes to a clear understanding of the goals of the sprint, making it easier to identify necessary actions.

4) Sprint: In the proposed framework, the sprint phase plays a crucial role in the iterative development process. During this phase, the development team collaborates with various stakeholders to execute prioritized user stories based on the Kano model, ensuring the successful delivery of the product the following steps are followed:

- Showing User Stories: The sprint phase begins with the design of user stories, which capture user requirements and functionalities. These stories are prioritized based on their value according to the Kano mode.
- Implementation Process: Once user stories are defined, the development team initiates the implementation process, working collaboratively to turn these stories into functional software or product increments.
- Continuous Testing: The implemented features undergo continuous testing to ensure they meet specified requirements and maintain high quality. Testing methods can include both automated and manual processes.
- Continuous Feedback: Product owners, stakeholders, and users provide ongoing feedback during the sprint. This feedback is crucial for understanding stakeholder expectations and making necessary adjustments to the product, which may include changing feature priorities.
- Sprint Review: At the end of the sprint, a Sprint Review occurs. This review allows the team to present the implemented functions to product owners, stakeholders, and users. The primary focus is to assess customer satisfaction with the implemented features and collect feedback for future improvements.

Figure five Stages of the Sprint process. It all begins with the Sprint Backlog table as the initial input, followed by a seamless progression into the implementation of the first user stories, daily meetings, thorough analysis, meticulous design, and step-by-step task execution.

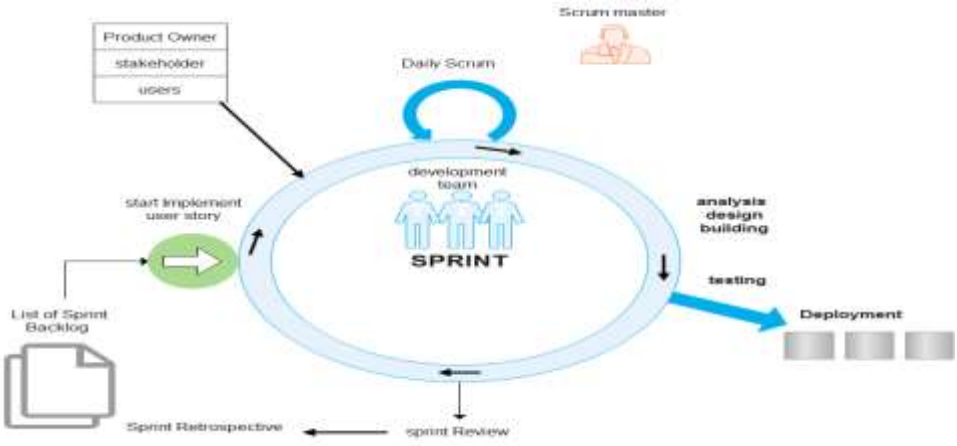


Figure 5: Sprint phase in the proposed framework

III. CASE STUDY SPECIFICATIONS

The proposed framework, combining Scrum methodology and the Kano model, is tested in a real-life case study of an e-commerce website system. The framework's effectiveness and applicability are demonstrated through its adaptability and ability to enhance key aspects of software development, such as project management efficiency, user satisfaction, system performance, and team performance.

A) Data Collection

Requirements gathering is a crucial stage in software development, ensuring project success by accurately understanding all aspects of the e-commerce website. As projects become more complex and user requirements diversify, it becomes more challenging to collect requirements, preventing potential problems in later stages.

- Personal interview: The personal interview is one of the most important and common methods of gathering requirements in software engineering.
- Observation: The observation method depends on observing the behavior and activities of the users and the processes related to the system to be developed.
- Previous studies: Previous studies are based on reviewing and analyzing similar previous projects and systems.

B) E-commerce website Case study

An e-commerce system is a platform for online stores to sell products like phones, computers, and books. It includes a user-friendly interface, a cart system, inventory management, and order and shipping management. The system allows customers to easily browse, select, and complete purchases, while also tracking inventory and ensuring timely delivery. The system's requirements are classified based on their importance.

1) Product backlog phase

In the context of an e-commerce system case study, the Product Backlog stage in the proposed framework is a critical stage where requirements from various stakeholders are collected and prioritized to create a comprehensive list of features and improvements needed for an e-commerce site.

In this step, the Kano Model is used to classify requirements. Huang (2017) introduced a questionnaire based on the Kano model and administered it to (42) respondents. During the Kano survey, the participants were business owners, store managers, boutiques, and

sales companies. The requirements were classified into five categories based on the Kano questionnaire. Finally, all questionnaires were collected.

Table 1: The results of Kano's questionnaire analysis

Product Backlog ID	Classification of requirements by Kano							
	M	**O**	**A**	**I**	**R**	**T**	**Si**	**Di**
PB1	27	8	3	3	1	42	0.2682926829	0.8536585366
PB2	31	6	4	1	0	42	0.2380952381	0.880952388
PB3	26	12	2	2	0	42	0.333333333	0.9047619048
PB4	24	9	2	7	0	42	0.2619047619	0.7857142857
PB5	25	11	4	2	0	42	0.3571428571	0.8571428571
PB6	26	9	3	4	0	42	0.2857142857	0.833333333
PB7	21	11	4	6	0	42	0.3571428571	0.7619047619
PB8	30	9	0	3	0	42	0.2142857143	0.9285714286
PB9	30	7	3	2	0	42	0.2380952381	0.880952381
PB10	23	14	1	4	0	42	0.3571428571	0.880952381
PB11	15	9	3	11	4	42	0.3157894737	0.6315789474
PB12	18	16	3	5	0	42	0.4523809524	0.8095238095
PB13	21	15	1	5	0	42	0.380952381	0.8571428571
PB14	13	22	5	1	1	42	0.658536585	0.8536585366
PB15	18	13	5	4	2	42	0.45	0.775
PB16	8	5	10	13	6	42	0.4166666667	0.3611111111
PB17	7	8	11	14	2	42	0.475	0.375
PB18	11	20	8	2	1	42	0.6829268293	0.756097561

Fig 6 categorizes requirements into one-dimensional, must, indifference, and attractive ones based on questionnaire results.

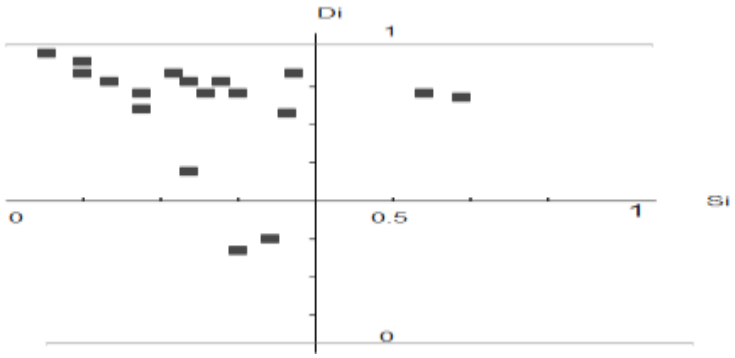


Fig 6: Coordinate system of requirements.

The classifications form the basis for the Product Backlog traceability matrix, a crucial tool for tracking requirements and testing stages, as illustrated in Table 2.

Table 4.2: Product Backlog traceability matrix

Product Backlog traceability matrix								
Online shopping site								
Product Backlog ID	**Product Backlog**	**Product Backlog description**	**Classification of requirements by Kano**					
			Must-be	One-dimensional	Attractive	Indifferent	Reverse	**Status**
1	Website response	The website should be responsive and adapt to different devices' screens, such as desktops, tablets, and smartphones, to provide an optimal user experience.	✓					
2	Provide detailed product specifications.	The website should display comprehensive and accurate product specifications, including features, technical details, images, and other relevant information	✓					
3	Integration with social media	The website should be integrated with popular social media platforms, enabling users to share products, content, or promotions easily	✓					
4	Add products to the site	The website should provide an easy-to-use interface for authorized users to add new products, update product information, and manage the product catalog efficiently.	✓					
5	Facilitate searches and filtering of products	The website should offer robust search and filtering functionality, allowing users to find products quickly	✓					
6	Easy payment methods.	the website should support secure and seamless payment methods	✓					
7	Track orders	The website should provide a tracking system that allows customers to monitor the status of their orders	✓					
8	Increase the download level	The website should be optimized for performance to ensure fast loading times and minimize any delays or downtime, providing a smooth user experience	✓					
9	ability to manage inventory	The website's inventory management system should be efficient and accurate, keeping track of product availability, stock levels	✓					
10	Provide the shopping cart feature to customers	The website should offer a user-friendly shopping cart feature that allows customers to add products, review their selected items, modify quantities, and proceed to checkout securely.	✓					

11	Create accounts for user	The website should enable users to create personal accounts, store their preferences, and order history, and facilitate a streamlined checkout process for returning customers.	✓					
12	Providing a featured products section	The website should have a dedicated section to display featured products, promotions, or special deals, attracting customers' attention and encouraging exploration of highlighted items.	✓					
13	Provide shipping and tracking information to customers	The website should display clear and transparent shipping information	✓					
14	Provide easy-to-use interfaces to manage products and inventory.	The website's backend should offer intuitive interfaces for administrators to manage products, update inventory, edit descriptions, and perform other administrative tasks efficiently.		✓				
15	Provide statistics on on-site operations and products.	The website shall contain analytics or reports to track the performance of the website	✓					
16	The importance of providing a news bulletin	The website should have a news or blog section to regularly publish updates				✓		
17	offer options for discounts and promotions.	The website should support the application of discounts, promotional codes, and special offers during the checkout process, encouraging customers to take advantage of exclusive deals.				✓		
18	Provide the site to clarify the return and refund policy	The website should have a clear and accessible return and refund policy		✓				

2) Sprint Planning

Sprint planning is crucial in e-commerce website development, aligning the development team with project goals and priorities. Agile planning is crucial for user experience, functionality, and site success. The Product Owner presents priority items from the product backlog, while the Scrum master prepares the team for a sprint planning session. Cross-functional members select user stories from the Product Backlog for development

Table 3 shows user stories, their classification, and priority

User Story ID	User	User Story Description	goal	Kano Category	Priority
US01	Customer	Log in to their account	The user needs to register a new account to enter the Website.	Must-be	Very High
US02	Customer	Access the website	View content comfortably on any device	Must-be	Very High
US03	Administrator	Log in to admin panel	Securely access product management features	Must-be	Very High

US04	Customer	View product details	View product details easily, clearly and in an organized manner	Must-be	Very High
US05	Administrator	Update product details	Create changes as needed for pricing and availability on products	Must-be	Very High
US06	Customer	Enter search keywords	Quickly find specific products based on search terms	Must-be	Very High
US07	Customer	Select payment method	Choose a preferred and secure payment option	Must-be	Very High
US08	Customer	Log in to account	Access personalized order tracking features	Must-be	Very High
US09	Customer	Access the website	Experience fast loading times for all pages	Must-be	Very High
US10	Administrator	Update product stock levels	Modify the available quantity of a product in the inventory	Must-be	Very High
US11	Administrator	Receive low stock alerts	Get notified when a product's stock level falls below a specified threshold	Must-be	Very High
US12	Administrator	Create a shopping cart	Create a shopping cart to facilitate the shopping process for the customer	Must-be	Very High
US13	Customer	Add products to the cart	Select items for purchase and place them in the cart	Must-be	Very High
US14	Customer	View shopping cart	Access an overview of selected items and their details	Must-be	Very High
US15	Customer	Access the homepage	View the prominently displayed section of featured products	Must-be	Very High
US16	Customer	Click on a featured item	Explore detailed information about the selected featured product	Must-be	Very High

US17	Customer	View product page or cart	Access information about shipping options, costs, and delivery times	Must-be	Very High
US18	Customer	Receive shipping confirmation	Obtain tracking details and updates about the order's shipping progress	Must-be	Very High
US19	Administrator	Edit product detail	Utilize an intuitive interface to update product information, including descriptions, prices, and availability	One-dimensional	High
US20	Administrator	Access analytics dashboard	Log in to view detailed reports and statistics on website performance and product-related metrics	Must-be	Very High
US21	Administrator	Post news articles	Use an easy-to-use interface to regularly publish updates and blog posts for customers to read	Indifferent	Desired
US22	Customer	View applied discounts	See the reduced prices due to the application of discounts and promotions during the checkout process	Indifferent	Desired
US23	Customer	Read return policy	Understand the terms and conditions of returning and getting a refund for purchased items	One-dimensional	High

3) Sprint Backlog

Table 4 shows the division of Sprint according to the priority of user stories in the Sprint Backlog phase

Sprint Backlog		
User Story ID	**User Story Description**	**SPRINT ID**
US1 US2 US3 US4	The user needs to register a new account to enter the website. Access the website and View the content comfortably on any device. Log in to admin panel securely and access product management features. View product details easily, clearly and in an organized manner.	SPRINT1

US5 US6 US7 US8	Update product details and Create changes as needed for pricing and availability on products. Enter search keywords and quickly find specific products based on search terms. Create a shopping cart to facilitate the shopping process for the customer. Select payment method and choose a preferred and secure payment option.	SPRINT2
US9 US10 US11 US12 US13	Access the website and Experience fast loading times for all pages. Update product stock levels and modify the available quantity of a product in the inventory. Receive low stock alerts and get notified when a product's stock level falls below a specified threshold. Log in to account and access personalized order tracking features. Add products, select items for purchase, and place them in the cart.	SPRINT3
US14 US15 US16 US17 US18	View shopping cart and Access an overview of selected items and their details. Display featured products in the featured section prominently. Click on a featured item to explore detailed information about the selected featured product. • View product page or cart and Access information about shipping options, costs, and delivery times. Receive shipping confirmation and Obtain tracking details and updates about the order's shipping progress	SPRINT4
US19 US20 US21	Edit product detail and Utilize an intuitive interface to update product information, including descriptions, prices, and availability Access analytics dashboard and Log in to view detailed reports and statistics on website performance and product-related metrics. Post news articles and Use an easy-to-use interface to regularly publish updates and blog posts for customers to read.	SPRINT5

US22 US23	View applied discounts and See the reduced prices due to the application of discounts and promotions during the checkout process. Read return policy and understand the terms and conditions of returning and getting a refund for purchased items.	

4) Sprint

The Sprint Backlog phase of the e-commerce site development process involves five cycles of sprints, each focusing on implementing user stories. In sprint 1, the focus is on implementing user stories. Unified Modeling Language (UML) diagrams provide a structured representation of the system's functions, such as shipping confirmation, product detail editing, analytics dashboard access, news article posting, discounts, and return policy. This visual language ensures a shared understanding among team members and stakeholders. Implementing user

Stories during sprint 1 marks progress in bringing the envisioned e-commerce site to life, enhancing communication and collaboration. This iterative approach aligns with Scrum methodology and focuses on customer-centric considerations

The software development process transitions from planning to execution, involving the design of the interface and programming. This pivotal stage involves crafting a visual and interactive layer, impacting user experience, and translating design concepts into functional code.

4.1 First Sprint



Fig 7: Home page



Fig 8: featured product part in home page

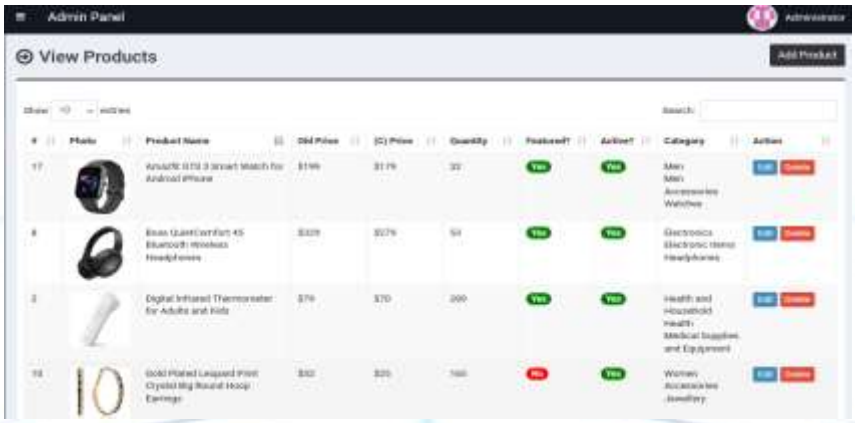


Fig 9: product management page

4.2 Second Sprint



Fig 10: Shopping cart page



Fig 11: Update product page



Fig 12: Search feature page

4.3 Third sprint

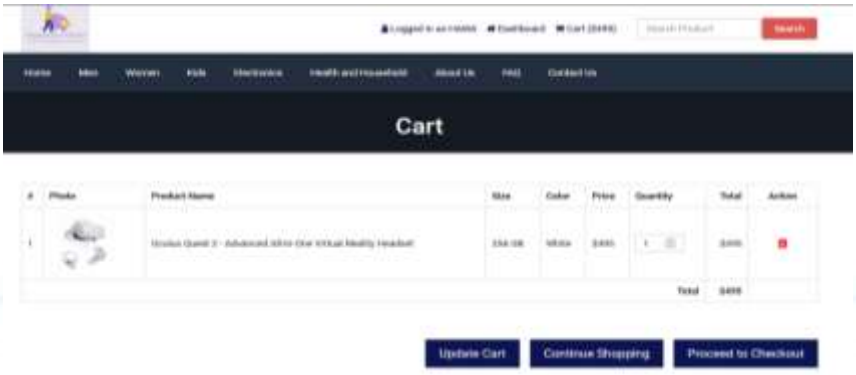


Fig 13: Adding products to the cart page

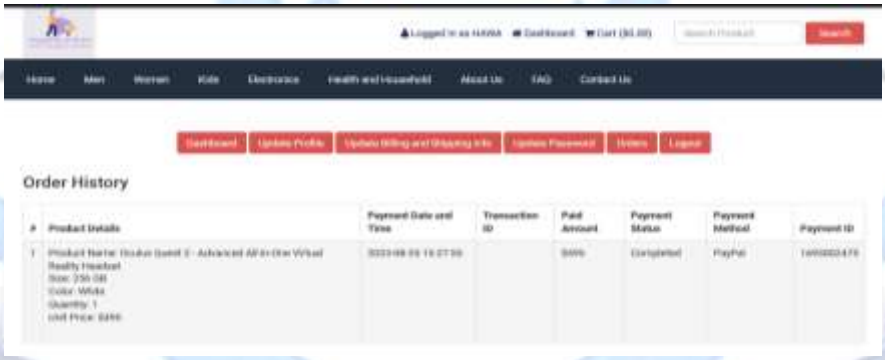


Fig 14: logging and tracking products page

4.4 Fourth sprint



Fig 15: featured products section page



Fig 16: product detail view feature page

4.5 Fifth sprint



Fig 17: displaying website performance statistics page



Fig 18: the return policy and discounts feature page

IV. RESULT AND DISCUSSION

This study examines the research questions and challenges of Scrum methodology, focusing on its intersection with the Kano model. It aims to enhance Scrum practices by incorporating customer-focused insights, promoting a more responsive and satisfaction-based approach, and revealing key stages and challenges

The challenges highlighted have a detrimental impact on the effective management of the Scrum methodology, with organizational factors being the most formidable, as emphasized by(Sithambaram et al. 2021). People-related issues also present significant hurdles. These challenges collectively impede the successful implementation of Scrum in organizations, underscoring the need for strategic solutions.

in the stage of Product Backlog, the proposed framework, requirements from various stakeholders are collected and prioritized to create a comprehensive list of necessary features and improvements, stakeholders are identified, and user stories are captured. This finding confirms that of Subih et al. (2019).

The Sprint Planning phase was also marked by the introduction of the Kano classification that reflects the opinion of stakeholders, and consistency requirements. This consistency in requirements contributes to setting a clear vision for the team. And the balance of their work on systems development, that's what the study lacks (Tupia-Astoray & Andrade-Arenas ,. 2021).

What distinguishes this study from the study by Adi and Permana (2015) was presented. Teams often use the Sprint Backlog during Sprint Planning meetings, without defining a clear Sprint Goal, leading to different Sprint Planning options such as multiple meetings, using only the Sprint Backlog, not setting goals, and not valuing stories in contrast to what this Goal Setting proposal offers. Clearly and fairly stable. The proposed framework presented the precise definition of user stories and explained the opposite of what was presented by the study (Khan 2016). In which he mentioned the shortcomings of this stage in that the product owner is unable to determine what it is most importantly, the items are not prioritized and the priority is not reviewed continuously and carefully. The developing team works on user stories for the next product shipment, chosen from the product backlog during planning meetings. Sprints are projects with specific objectives and features, usually lasting two to four weeks, but no more than one month. The sprint backlog is not allowed to change except for unresolved issues. Sprint durations can be revised with product owner coordination, but long sprints may lead to changes in the product backlog, increasing risks, costs, and complexity. Daily meetings ensure smooth progress (Zayat et al. 2020).

The proposed framework presented this stage an important phase during which all stakeholders cooperate and in which the user stories are implemented, which the Kano model presented as a top priority for implementation, which ensures stakeholder satisfaction and also the successful delivery of these stories. The e-commerce website was developed using an improved software development strategy, incorporating Scrum methodology and the Kano model, and evaluated using GTmetrix tool for performance, structural integrity, and load metrics. The performance evaluation achieved an impressive score of 93%, demonstrating the site's optimization prowess. The structural audit achieved a commendable score of 85%, demonstrating the effectiveness of the chosen framework in ensuring a flexible website structure

The site was evaluated using another evaluation tool the PageSpeed Insights tool has provided valuable insights into its overall performance. The obtained commendable performance score of 82% signifies the site's efficiency in delivering content promptly, contributing to a positive user experience. The Pingdom tool confirmed the site's performance with a 70% score, highlighting its well-balanced content, 1.0 MB page size, and swift loading times.

V. CONCLUSION

This study successfully integrates Scrum methodology with the Kano model, enhancing software development practices. The framework was applied to a dynamic e-commerce website, focusing on improving Scrum's effectiveness. The system includes a user-friendly interface, robust cart system, precise inventory management, and efficient ordering and shipping. The study highlights the transformative potential of integrating

Scrum with the Kano model in advancing software development methodologies. Therefore, The Scrum-Kano framework successfully streamlines and improves software development processes, leading to a high-performing, user-centric website. Comprehensive evaluation metrics validate the robustness of the approach.

The proposed framework contains the following stages derived from the integration of the Scrum methodology with the Kano model: 1. Product Backlog 2. Sprint Planning 3. Sprint Backlog 4. Sprint

It focused on the most important requirements identified by the customer and were identified using the Kano model to build and implement the system.

In conclusion, this research represents a significant achievement in both the implementation and evaluation of the Scrum-Kano framework within the dynamic environment of an e-commerce system. The study convincingly demonstrates the framework's effectiveness in not only streamlining but also markedly improving software development processes, culminating in the creation of a high-performing, user-centric website. The robustness of this integrated approach is underscored by the comprehensive evaluation metrics, which unequivocally validate its success in delivering a stable, optimized, and responsive online platform.

REFERENCES

Adi, Putu, and Guna Permana. 2015. “Scrum Method Implementation in a Software Development Project Management.” 6(9):198–204.

Alaoui, Youssef Lamrani, Adil ELFAKIR, and Mohamed TKIOUAT. 2022. “Prioritization of Customers’ Preferences in Islamic Banking System: An Artificial Intelligence Approach Using Kano Analysis.” Journal of Islamic Business and Management (JIBM) 12(01):18–31. doi: 10.26501/jibm/2022.1201-003.

Anghel, Iulia Ioana, Roberta Ș. C. Ă. Lin, Maria Lavinia Nedelea, Iulia Cristina, S. T. Ă. Nic, and Costin Anton Boiangiu. 2022. “SOFTWARE DEVELOPMENT METHODOLOGIES : A COMPARATIVE ANALYSIS.” 84.

Huang, Jiawen. 2017. “Application of Kano Model in Requirements Analysis of Y Company’s Consulting Project.” American Journal of Industrial and Business Management 07(07):910–18. doi: 10.4236/ajibm.2017.77064.

Kadenic, Maja Due, Konstantinos Koumaditis, and Louis Junker-jensen. 2023. “Mastering Scrum with a Focus on Team Maturity and Key Components of Scrum.” Information and Software Technology 153(April 2022):107079. doi: 10.1016/j.infsof.2022.107079.

Khan, Nosheen. 2016. “SCRUM Adoption : A Solution to Backlog Problems.” (October).

Liu, Xingbo. 2022. “Influence of Current OPPO Mobile Phone Functions on Customer Satisfaction Based on Kano Model.” 1011–15. doi: 10.2991/978-94-6463-036-7_148.

Pandey, Ashutosh, Rajendra Sahu, and Yatish Joshi. 2022. “Kano Model Application in the Tourism Industry: A Systematic Literature Review.” Journal of Quality Assurance in Hospitality and Tourism 23(1):1–31. doi: 10.1080/1528008X.2020.1839995.

Samarawickrama, Saliya Sajith, and Indika Perera. 2017. “Continuous Scrum: A Framework to Enhance Scrum with DevOps.” 17th International Conference on Advances in ICT for Emerging Regions, ICTer 2017 - Proceedings 2018-Janua:19–25. doi: 10.1109/ICTER.2017.8257808.

Sithambaram, Jayasaegaran, Mohd Hairul Nizam Bin Md Nasir, and Rodina Ahmad. 2021. "Issues and Challenges Impacting the Successful Management of Agile-Hybrid Projects: A Grounded Theory Approach." International Journal of Project Management 39(5):474–95. doi: 10.1016/j.ijproman.2021.03.002.

Subih, Muhammad Asaad, Babur Hayat Malik, Imran Mazhar, Izaz-ul-Hassan, Usman Sabir, Tamoor Wakeel, Wajid Ali, Amina Yousaf, Bilal-bin-Ijaz, Hadiqa Nawaz, and Muhammad Suleman. 2019. "Comparison of Agile Method and Scrum Method with Software Quality Affecting Factors." International Journal of Advanced Computer Science and Applications 10(5):531–35. doi: 10.14569/ijacsa.2019.0100569.

Tupia-Astoray, Anthony, and Laberiano Andrade-Arenas. 2021. "Implementation of an E-Commerce System for the Automation and Improvement of Commercial Management at a Business Level." International Journal of Advanced Computer Science and Applications 12(1):672–78. doi: 10.14569/IJACSA.2021.0120177.

Zaimovic, Tarik, Muharem Kozic, Amina Efendić, and Amel Džanić. 2021. "Self - Organizing Teams in Software Development – Myth or Reality." TEM Journal 10(4):1565–71. doi: 10.18421/TEM104-10.

Zayat, Wael, Ozlem Senvar, Wael Zayat, and Ozlem Senvar. 2020. "Accepted Manuscript to Appear in IJITM Accepted Manuscript International Journal of Innovation and Technology Management." doi: 10.1142/S0219877020300025.

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The Fifteen number May 2024

Physical and Thermoelectric Properties of Ternary Semiconducting $NiO–V_2O_5–TeO_2$ Glasses

Aghzeila B. Mohamed[a,c,*], Daefalla M. Tawati[b,c]

[a]Department of Physics, Faculty of Education, University of Benghazi, Benghazi, Libya

[b]Department of Physics, Faculty of Science, University of Benghazi, Benghazi, Libya

[c]Physics Research Group, Department of Physics, Faculty of Science, University of Benghazi, Benghazi, Libya

[*]Corresponding author email

: agzayil.mohamed@uob.edu.ly,

Egzeiltktash1985@gmail.com

الخصائص الفيزيائية والكهرو حرارية للزجاج الثلاثي شبه الموصل $V_2O_5–NiO–TeO_2$

أغزيل بوزيد محمد[a,c,*]، ضيف الله محمد التواتي[b,c]

[a]قسم الفيزياء–كلية التربية–جامعة بنغازى–بنغازى–ليبيا

[b]قسم الفيزياء–كلية العلوم–جامعة بنغازى–بنغازى–ليبيا

[c]مجموعة أبحاث الفيزياء – قسم الفيزياء – كلية العلوم – جامعة بنغازى – ينغازى – ليبيا

[*]الإيميل: Egzeiltktash1985@gmail.com,

agzayil.mohamed@uob.edu.ly

Abstract

Five samples of ternary semiconducting $65V_2O_5$ –xNiO–(35–x) TeO_2 glasses, with $5 \leq x \leq 25$ (x in mol%), were prepared using a press-quenching method from a glass melt. The thermoelectric Power (TEP), density (ρ), oxygen molar volume (V_m) and x-ray diffraction (XRD) were analyzed. TEP measurements were conducted within the temperature range of 300 – 506 K for the mentioned glass compositions. Information on the creation of polarons and the disorder energy arising from random fields was gathered. By applying Heikes' equation and the small polaron model theory to the TEP, the results obtained from experimental data were effectively explained. The study revealed that an increase in the NiO content in the glass led to a rise in density and a consistent decrease in molar volume. All glasses exhibited a singular phase structure.

Keywords:

TEP of semiconducting oxide glasses; tellurite glasses; structure of oxide glasses; glass density; Heikes formula

الملخص

تم تحضير خمس عينات من الزجاج ذو التركيب شبه الموصل الثلاثي V_2O_5 –xNiO–(35– TeO_2 65x) حيث $5 \leq x \leq 25$ (مول%) باستخدام طريقة الإخماد والضغط مع التبريد السريع للمصهور الزجاجي. تم تحليل كل من الطاقة الحرارية(TEP) ، الكثافة (ρ)، الحجم المولي للأكسجين (V_m) وحيود الأشعة السينية (XRD). تم إجراء قياس القدرة الكهروحرارية (TEP) ضمن نطاق درجة حرارة 300 – 506 كلفن للتركيبات الزجاجية المذكورة. تم جمع معلومات عن تكون البولارونات (Polarons) وطاقة الاضطراب الناشئة عن المجالات العشوائية. من خلال تطبيق معادلة هيكس (Heikes) ونظرية نموذج قفز البولارون الصغير "small polaron hoping model" على TEP، تم شرح النتائج التي تم الحصول عليها من البيانات التجريبية بشكل فعال. وكشفت الدراسة أن الزيادة في محتوى NiO في الزجاج أدت إلى ارتفاع الكثافة وانخفاض ثابت في الحجم المولي.

أظهرت النتائج أنّ جميع العينات الزجاجية بنيتها ذات الطور المفرد.

الكلمات المفتاحية:

القدرة الكهروحرارية لأكاسيد الزجاج الشبه موصلة، زجاج التيلورايت، بنية أكسيد الزجاج، كثافة الزجاج، قانون هيكس.

1. Introduction

Nowadays, there is an urgent need for **utilizing alternative sources of energy**, because of the depletion of the energy resources on our planet. Hence, humans are facing the challenge of the century to solve this problem. People **around the** world are running the risk of exhausting fossil fuel reserves. Scientists all over the world are working hard to solve this problem. Researchers at many Universities are banking heavily on properties of thermoelectric materials, which is of great importance for their practical applications (Quinn & Bos, 2023; Feng **et al.,** 2018; Zhang **et al.,** 2022; Yang **et al.,** 2023; Liu **et al.,** 2023; **and** Tao; 2023). This material **converts waste** heat into useful electricity more efficiently than anything available today. Hence development of materials which convert thermal energy to electrical energy with high efficiency (Thermoelectric conversion materials) is being promoted using technologies that can be applied realistically. In order to produce useable power, researchers are looking for ways to increase the thermoelectric conversion efficiency by employing charge carriers (Dadhich **et al.**, 2023). The focus on producing thermoelectric power from waste heat is in line with the global trend toward environmentally friendly energy sources and a reduction in environmental impact (Dadhich etal,2023; Saqlik,2023).

A good thermoelectric material should have three important qualities: large Seebeck coefficients, high electrical conductivity and low thermal conductivity (Beeforth & Goldsmith, 1970). The thermoelectric effect, which involves the conversion of thermal energy into electrical current, is observed in various materials, including semiconductors with small band gaps. Semiconductors with small or no band gaps, but high asymmetry between their conduction and valence bands, can exhibit large Seebeck coefficient values, making them attractive for thermoelectric applications (Song, 2023). Additionally, by tuning the band gap of semiconducting materials to an optimum value and breaking band symmetry, a high figure of merit (ZT) can be achieved, especially when combining different polynomial powers in the energy dispersion relations of the material (Adhidewata & Nugraha, 2022; **and** Alashkar & Alami, 2021). This research highlights the potential of semiconductors with specific band characteristics to enhance thermoelectric performance, **displaying** the importance of material properties in optimizing thermoelectric efficiency. Despite many researches that were carried out on thermoelectric power (TEP) properties for different materials especially on semiconducting chalcogenide glasses (EL-Sayed, 2009; **and** Goncalves, et al. 2010), the energy conversion efficiency of these materials was not enough to create more electricity.

Glassy materials with strong thermal stability, low susceptibility to air, and non-toxicity make transition metal oxide (TMO) glasses promising prospects for commercial thermoelectric applications (Jianxiao, 2008). Examples of some publications that have been done previously by different researchers on the thermoelectric power of semiconducting transition metal oxide (TMO) glasses of different materialsare by (Ghosh, 1989; Sakata, 1999; Tawati & Basha, 2003; Tawati & Adlan, 2004; Souri, 2008; Tawati **et al.**, 2019; Tawati **et al.**, 2020; **and** Tawati **et al.**, 2023). These reports came to the conclusion that there are significant Seebeck coefficients in various TMO glasses. As a result, researchers are now focused on studying the TEP of TMO glasses in order to produce better thermoelectric materials. This finding makes the topic of study much more fascinating. The current work aims to determine the TEP of ternary V2O5–NiO–P2O5 glasses across a temperature range of 300–506 K and a variety of compositions.

2. Experimental Procedures

The pure powder raw materials utilized were V2O5 (99.99%), CoO (99.99%), NiO (99.99%), CuO (99.99%), ZnO (99.99%), TeO2 (99.99%), and oxide powder in the appropriate weights. Research grade chemicals were also utilized. The appropriate mixes were combined in a platinum crucible and put in a furnace that was kept at 300 °C for an hour. **Afterwards**, the mixtures were transferred to a melting furnace that was kept at **a temperature between** 900 ˚**C and** 1150 ˚C and agitated periodically for about two hours. After dumping the melt onto a copper block, another copper block was utilized to press it down quickly. The resulting glasses were placed in an annealing furnace and heated to 400 ˚C for an hour before being allowed to cool gradually. The glass sample blocks that are produced from this process are roughly 2 cm in diameter and 2.5 mm in thickness, and they are black and opaque. The samples are then prepared for analysis by being ground with extremely fine lapping paper. The samples' amorphous nature was verified using **the** X-ray diffraction (XRD) examination. The densities of the glass samples were measured at room temperature using Archimedes' principle. The glass sample densities were determined by employing equation (1):

$$\rho_g = \frac{w_a \rho_t}{w_a - w_t} \tag{1}$$

In the equation, ρ_g **is** the glass density, w_a is the glass sample weighed in air, $w_t$is the glass sample weight in the toluene and ρ_t the density of toluene.

To evaluate thermoelectric power, disk-shaped samples having a diameter of around 2.5 cm and a thickness of approximately 2.3 mm were polished and sliced using extremely fine lapping paper. In Fig. 1, a schematic diagram of the custom-made sample container utilized for the TEP measurements is displayed. The sample was positioned between two electrodes: an aluminum hollow rod holding a copper probe on the positive electrode, which is isolated from the sample holder's base by a mica sheet. To guarantee correct electrical contact between two sample surfaces, there are springs at the bottom of the block. The TEP was ascertained by measuring the thermo-EMF that generated between the two parallel surfaces of the samples, which had a temperature differential of 5–10K.

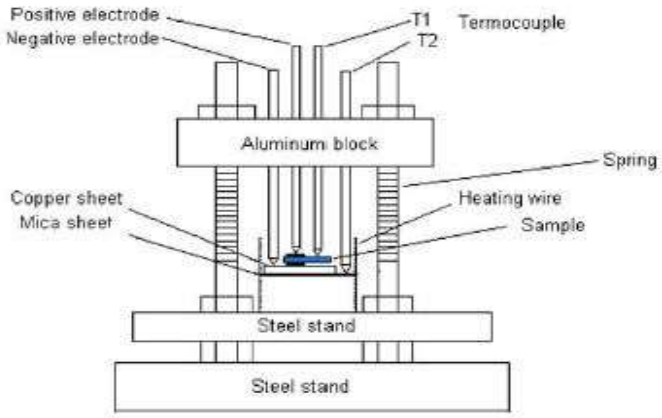


Fig. 1: shows the sample holder's schematic diagram for thermoelectric power measurements.

3. Results and discussion

3.1Structural Characterization of TMO Glasses

3.1.1 XRD Analysis

The amorphous nature of V_2O_5–NiO–TeO_2 glasses has been checked by XRD analysis. The XRD patterns shown in Fig.2 of all quenched samples indicate a homogeneous glassy character without showing any trace of crystallization. This confirms that all samples are non-crystalline with a short-range order.

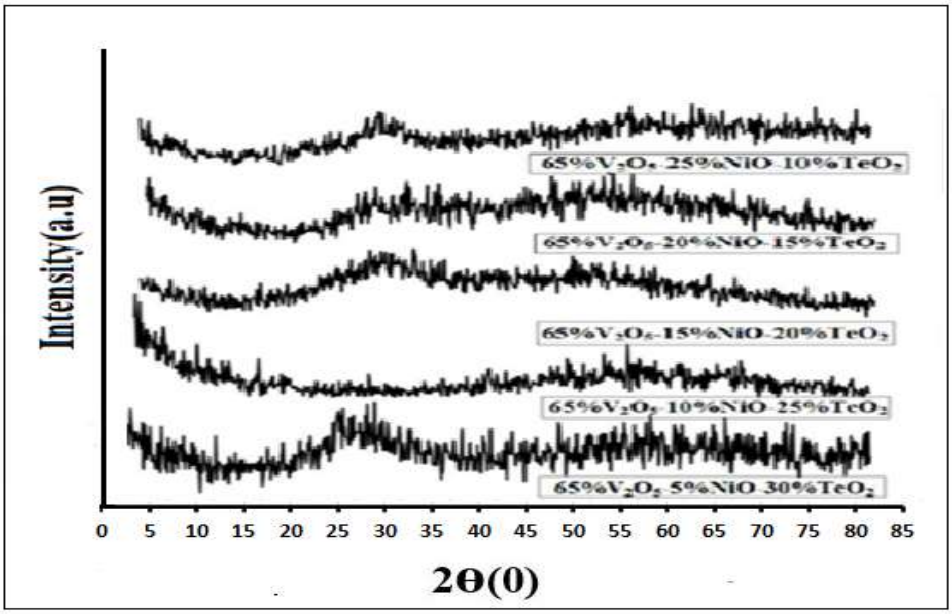


Fig.2: XRD patterns for V_2O_5-NiO-TeO_2glass of different compositions.

3.1.2: Density and Molar Volume

The density ρ and molar volume V_m dependency on the concentrations of the four glass systems are displayed in Figure 3. The link between an oxide glass system's composition and density can be stated in terms of the apparent volume Vm occupied by a single gram of oxygen. V_m is calculated from the density and composition of glass using equation (2):

$$V_m = \frac{M}{\rho} \qquad (2)$$

In the above equation, M is the molecular weight of the glass compositions given in [g/mol%], V_M is the molar volume of oxygen, and ρ is the density of the glasses.

It can be seen that while V_m decreases monotonically as the TM oxide content in the composition increases, ρ increases gradually as the TM oxide content increases in the glass compositions. This suggests that the network's topology is not greatly affected by composition.

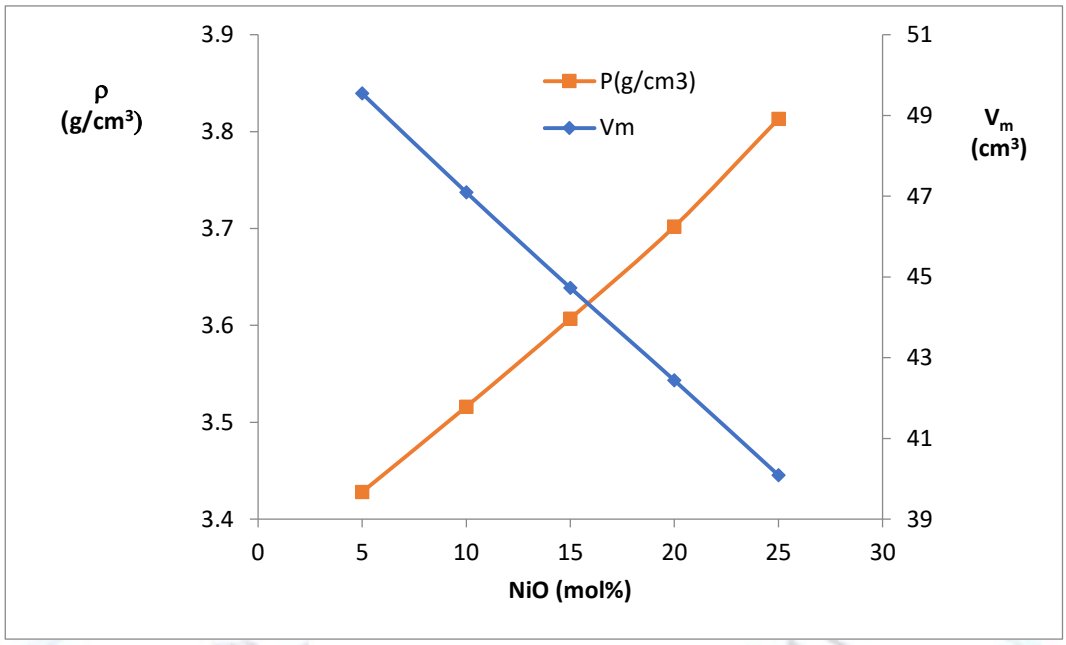


Fig. 3: Composition dependence of density (ρ) and molar volume (Vm) on NiO (mol%) contents.

3.2 Thermoelectric Power (TEP)

TEP as a function of temperature for ternary V_2O_5-NiO-TeO_2 glasses in the temperature range 300 –506 K is shown in Fig. 4. The results clearly indicate that the Seebeck coefficient (S) is independent of temperature for all these glass compositions. The sign of the TEP is negative for all **glass** compositions, showing that all glasses in present systems are n-type semiconductors and also suggesting an electron or polaronic nature of the charge carrier. The results of this work are in good agreement with the results reported for the same glass system but with different compositions (Mansingh & Dhawan, 1978; Mori & Sakata, 1996; Tawati **et al.**, 2019) **This suggests that Heikes's formula expressed in equation**:

(The above sentence is incomplete.)

$$S = \frac{K_B}{e}\left[In\left(\frac{C}{1-C} + \alpha\right)\right] \qquad (3)$$

In the equation above, c is the fraction of concentration of reduced Transition Metal Ions (TMIs) to the total TMIs, K_B is the Boltzmann constant, e is the electron charge and α is a constant of proportionality between the heat transfer and the kinetic energy of the electron.

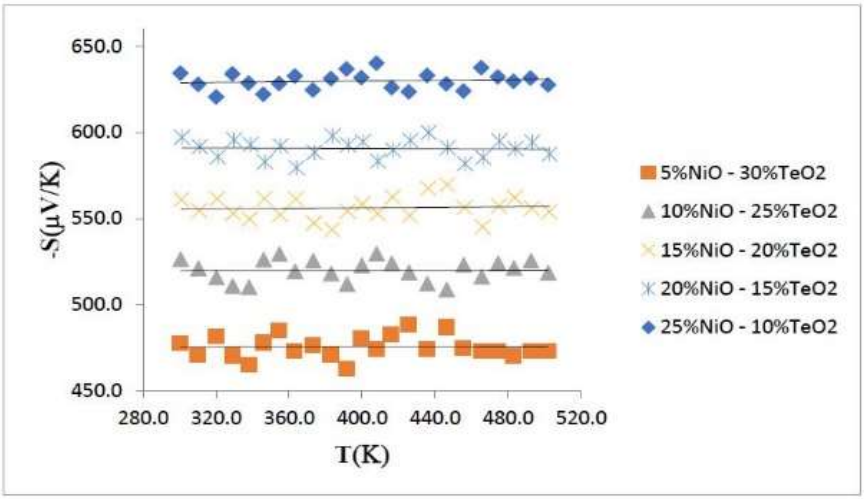


Fig. 4: Seebeck Coefficient(S) vs temperature T for five NiO glass composition.

The TEP dependence on the composition in the temperature range 300–506 K for all studied glasses is shown in Fig.5. It is clearly seen that for the glass systems V_2O_5-NiO-TeO_2 the magnitude of S increases with **the increase** of NiO content in the glass. This means that the compositions of the TMO glasses play the dominant role in the increase of the measured TEP. These results are in good agreement with results reported by different authors using various materials (Tawati & Adlan, 2004; Souri, 2008; Tawati **et al.**, 2019; Tawati **et al.**, 2020; **and** Tawati **et al.**, 2023)

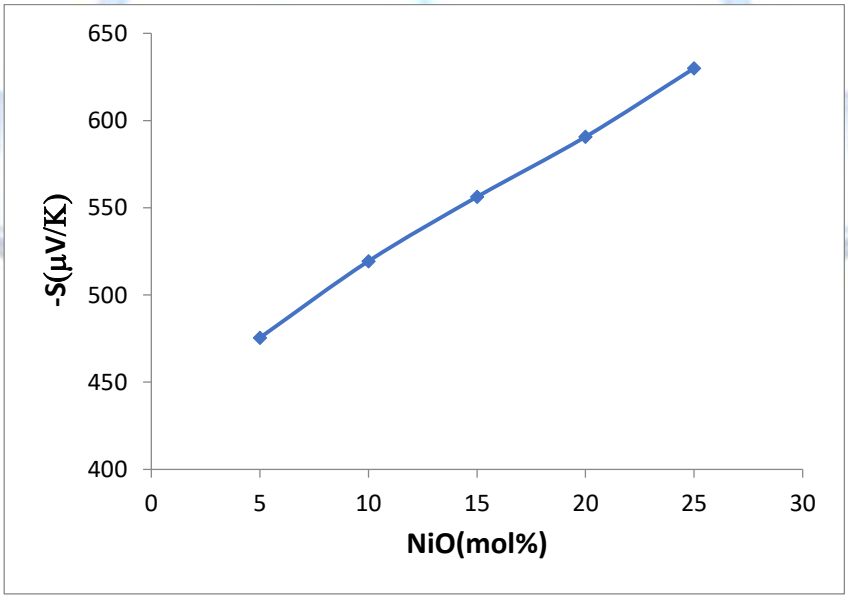


Fig. 5: Variation of the Seebeck coefficient with V2O5-NiO-TeO2 glass.

The Seebeck coefficient can be estimated theoretically for all glass systems using equation (3) with α=0 (Ghosh, 1989) and C values from Table 1. Although the estimated S values with $\alpha = 0$ are close to the measured S values, there appears to be a consistent difference between the calculated and measured values for all glass compositions. This supports Austin and

Mott's **(1969)** hypothesis that α makes a significant impact ~~**(Austin & Mott, 1969)**~~. They proposed **that** α ≥ 2 for large polaron creation**s** and α < 1 for small polaron formation**s**, following Mott's (1968) suggestion. The parameter α indicates whether small or large polarons are formed in the glasses. Other researchers (Sewell, 1963; Appe, 1968; **and** Klinger, 1968) have proposed that in the case of band polarons, the value of constant α is zero, indicating that the Seebeck coefficient should solely rely on C and be independent of the nature of TMI. If C is temperature independent, as in TMO glasses (Lynch eta, 1971), the Seebeck coefficient should also be temperature independent. According to Austin and Mott (1969), the term of α can only have a zero value if the system's disorder energy is also zero. If there is a disorder energy between the occupied and vacant sites, then the term α in equation (4) should be finite, as indicated by (Masingh & Dhawan, 1978):

$$\alpha = \frac{(1-\theta)W_H}{(1+\theta)k_B T} \qquad (4)$$

The constant θ correlates with the amount of disorder in the system, while W_H represents the polaron hopping energy. The unity value for θ implies zero disorder energy, while departure from unity measures the system's disorder. The parameter C plays an essential role in explaining the Seebeck coefficient. The results demonstrate good agreement between the measured values of S and those derived from equation (3). Table 1 shows that α has negative values, hence α<<1.

TeO_2-MoO_3 and TeO_2-V_2O_5-MoO glasses had comparable negative α values (Souri, 2008; Pal et al., 2001). The α results support the formation of small polarons in all glass systems. This result also confirms that the constant α in Equation (4) deviates from unity, showing that the system's disorder energy increases as the TMO composition increases in glass systems. Figure 6 illustrates how equation (3) relates to the measured S as a function of the current glass percent C. The theoretical equation (3) determines the slope of S as a function of [ln(C/(1-C)] K_B/e, resulting in 86.18 μV/K

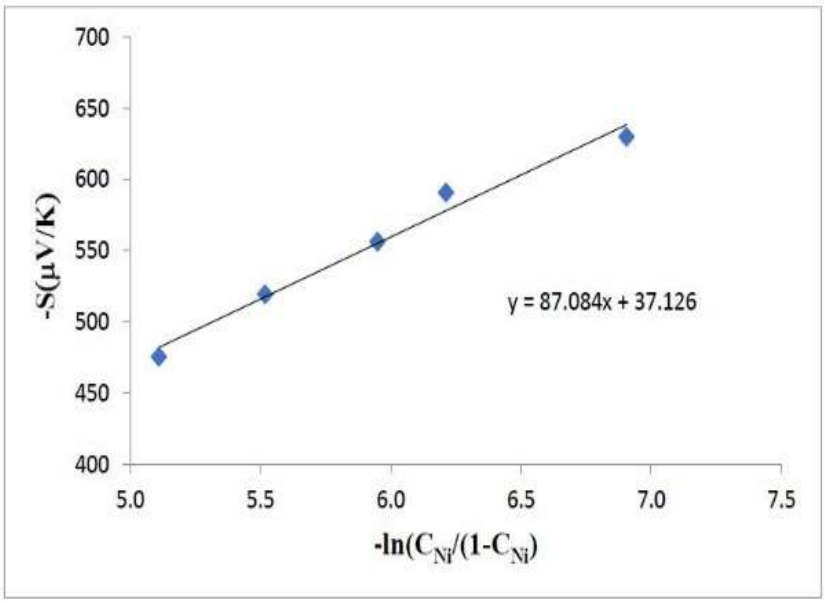


Fig. 6: Relationship between –S (μV/K) and [ln(C/(1-C)] for the five $65V_2O_5$-NiO-TeO_2 glass compositions.

Regarding Fig. 6, The slope for each glass system obtained from the experimental relationship between S and [ln(C/(1-C))] is equal to 87.084 µV/K. The outcomes nearly match the theoretical value (K_B/e = 86.18 µV/K) adequately. This demonstrates that the experimental data for the current glasses can be satisfactorily explained by the Hekikes Equation (3).

Table1: Seebeck coefficient and other related parameters of five V_2O_5–NiO–TeO_2 glasses.

Glass composition (mol%)			Density (g/cm^3)	C $\left[\frac{Ni^{2+}}{Ni_{Tot.}}\right]$	$-S_{exp.}$ (µV/K) Above 300 K	$-S_{cal.}$(µV/K) from eq.1 with α = 0	α
V_2O_5	NiO	TeO_2					
65	05	30	3.428	0.006	475	441	-0.402
65	10	25	3.516	0.004	519	476	-0.504
65	15	20	3.607	0.0026	556	513	-0.499
65	20	15	3.702	0.002	591	536	-0.636
65	25	10	3.813	0.001	630	596	-0.398

4. CONCLUSIONS

The Seebeck coefficient of ternary semiconducting V_2O_5 –CoO-TeO_2 glasses for different compositions at the temperature range 300-506 K was reported. The glasses were found to be n-type semiconductor with the Seebeck coefficient ranging from –475 to –630 μVK^{-1}. The TEP above 300 K does not vary strongly with temperature and can be adequately explained by Heikes' formal. The analysis of the seebeck coefficient data provides evidence for the polaron formation and confirms that small polaron hopping conduction occurs between 300 and 506 K for these glasses. The disorder energy was found to be increasing with NiO content in the glass.

5. References

Alashkar, A., & Alami, A. H. (2021). Overview of Thermoelectric Materials. In Encyclopedia of Smart Materials (pp. 319-325). Elsevier.

Appel J. (1968). Polarons. Solid State Physics, 21, 193-391. Academic Press.

Austin I. G. & Mott N. F. (1969). Polarons in crystalline and non-crystalline materials. Advances in physics, 18(71), 41-102.

Austin, I. G., & Mott, N. F. (1969). Polarons in crystalline and non-crystalline materials. Advances in physics, 18(71), 41-102.

Beeforth T. H. & Goldsmith H. J. (1970). Physics of Solid State Devices, London: Pion Limited.

Dadhich, A., Saminathan, M., Kumari, K., Perumal, S., Rao, M. R., & Sethupathi, K. (2023). Physics and technology of thermoelectric materials and devices. Journal of Physics D: Applied Physics.

Dongil Song(2023), Expansion of Thermoelectric Effect, https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3140872/v.

El-Sayed S. (2009). ELECTRICAL AND THERMOELECTRIC POWER PROPERTIES OF Cd23 Se43 S34. Chalcogenide Letters, PP. 241-249.

Feng, Y., Jiang, X., Ghafari, E., Kucukgok, B., Zhang, C., Ferguson, I., & Lu, N. (2018). Metal oxides for thermoelectric power generation and beyond. Advanced Composites and Hybrid Materials, 1, 114-126.

Ghosh A. (1989). Temperature–dependent thermoelectric power of semiconducting bismuth– vandate glasses. J. Appl. Phys. 65, 1: 227–230.

Gonçalves A. P. Delaizir, G. Lopes, E. B. Ferreira, L. M. Rouleau, O. & Godart, C. (2011). Chalcogenide glasses as prospective thermoelectric materials. Journal of electronic materials, 40(5), 1015-1017.

Jianxiao X. (2008). Thermoelectric Properties of transition Metal Oxides and Thallium Main. PhD Thesis University of Waterloo, Ontario, Canada.

Jyesta M.Adhidewata,& Ahamad R.T Nugraha (2022). Thermoelectric properties of semiconducting materials with parabolic and pudding-mold band structures. 31:103737-103737. doi: 10.1016/j.mtcomm.2022.103737

Saglik, K., Mete, B., Terzi, I., Candolfi, C., & Aydemir, U. (2023). Thermoelectric Borides: Review and Future Perspectives. Advanced Physics Research, 2(8), 2300010.

Klinger M. I. (1968). Problems of polaron transport theory in semiconductors. Rep. Prog. Phys., 30: 225.

Liu, Y., Zhi, J., Li, W., Yang, Q., Zhang, L., & Zhang, Y. (2023). Oxide materials for thermoelectric conversion. Molecules, 28(15), 5894.

Lynch G. F. Sayer, M. Segel, S. L. & Rosenblatt, G. (1971). Electron and nuclear magnetic resonance in semiconducting phosphate glasses. Journal of Applied Physics, 42(7), 2587-2591.

Mansingh A. and Dhawan, A. (1978). Thermoelectric Power in transition metal oxide glasses. J. Phys. C: Solid State Phys, 11, 3439–3445.

Mori H. & Sakata, H. (1996). Seebeck coefficient of V2O5 -R2O3-TeO 2 (R= Sb or Bi) glasses. Journal of materials science, 31(6), 1621-1624.

Mott N. F. (1968). Conduction in glasses containing transition metal ions. J. Non–Cryst. Solids, 1:1–17.

Pal M., Hirota, K., Tsujigami, Y. and Sakata, H. (2001). Structural and electrical properties of MoO3 – TeO2 glasses. J. Phys. D: Appl. Phys., 34 (4): 459

Quinn, R. J., & Bos, J. W. G. (2023). Recent progress in phosphide materials for thermoelectric conversion. Journal of Materials Chemistry A, 11(16), 8453-8469.

Sahar Ayachi, Xin He, Hyo Jea Yoon (2023),Solar Thermoelectricity for Power Generation, Advanced Engrgy Materials.

Sewell G. L. (1963). Model of thermally activated hopping motion in solids. Physical Review, 129(2), 597- 608.

Souri D. (2008). Seebeck coefficient of tellurite-vanadate glasses containing molybdenum. Journal of Physics D: Applied Physic, 41(10), 105102.

Tao, X. M. (2023). Ionic thermoelectric materials-powering future technology. Research Outreach, (135), 38-41.

Tawati, D. M. & Basha, M. J. (2003). Thermoelectric power of semiconducting cobalt–phosphate glasses. J. Solid St. and Technol. Letters, 10(2), 165-170.

Tawati, D. M., & Adlan, M. J. B. (2004). Thermoelectric power (TEP) of semiconducting CoO–NiO–P2O5 glasses. Ceramics international, 30(7), 1737-1739.

Tawati, D. M., Mohamed, A. B., Hussein, N. A. & Arof, A. K. (2019). Seebeck Coefficient of Ternary Semiconducting Vanadium–Cobalt–Tellurite Glasses. EPH-International Journal of Applied Science (ISSN: 2208-2182), 1(1), 169-175.

Tawati, D. M., Mohamed, A. B., Hussein, N. A., & Arof, A. K. (2019). Seebeck coefficient of ternary semiconducting vanadium–cobalt–tellurite glasses. EPH-International Journal of Applied Science, 7(3), 30-34.

Tawati, D., Saltani, H., Alshreef, F., Hamammu, I., Nagem, S., & Arof, A. (2023). Thermoelectric Power (TEP) of Semiconducting Cobalt–Tellurite Glasses. Journal of Pure & Applied Sciences, 22(3), 93-96.

Tawatia, D., Husseina, N. A., Ayada, A., Mohammeda, H. M., Saltania, H. A., & Arofb, A. A. A. (2020). Thermoelectric power (TEP) and structural properties of ternary semiconducting V2O5–NiO–TeO2 glasses 1. Libyan Journal of Science &Technology, 11(1).

Yang, M., Li, Y., Chen, Y., Song, Y., Jia, J., & Su, T. (2023). Optimizing Thermoelectric Performance of Tellurium via Doping with Antimony and Selenium. Molecules, 28(21), 7287.

Zhang, X., Zhang, Y., Wu, L., Tsuruta, A., Mikami, M., Cho, H. J., & Ohta, H. (2022). Ba1/3CoO2: A Thermoelectric Oxide Showing a Reliable ZT of~ 0.55 at 600° C in Air. ACS applied materials & interfaces, 14(29), 33355-33360.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



المقارنة المرجعية (Benchmarking) وأثرها في تطوير البرامج التعليمية

قسم الحاسوب بكلية التربية – جامعة بنغازي(حالة)

كلية التربية–جامعة بنغازي

ريم على سالم عبدالله السعيطي

محاضر بقسم الحاسوب

Reem.abdalla@uob.edu.ly

reemelsaetii@yahoo.com

حواء مفتاح إبراهيم العمامي

محاضر مساعد بقسم الحاسوب

Hawa.elamami@uob.edu.ly

Hawaomami@gmail.com

Hawa Moftah Elamami

Reem Ali Salem Assistant lecturer in the Computer Department

Abdalla Elsaetii

Lecturer in the Computer Department

Hawa.elamami@uob.edu.ly

Reem.abdalla@uob.edu.ly

كلية التربية–جامعة بنغازي

College of Education–University of Benghazi

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام المقارنة المرجعية في تطوير البرامج التعليمية لمؤسسات التعليم العالي ومعرفة مدى فعاليتها في الرفع من مستوى الجودة وتقييم أداء البرامج والخطط الدراسية في كلية التربية بجامعة بنغازي حيث تم اختيار قسم الحاسوب بالكلية حالة تمت دراستها والتطبيق الفعلي عليها.

اعتمدت الدراسة المنهجين التحليلي والوصفي وأسلوب دراسة الحالة ال Case Study حيث تم اختيار الأقسام المناظرة لقسم الحاسوب في ثلاث جامعات تنتمي إلى مدارس مختلفة منها المحلية والتي تمثلت في جامعة طرابلس، والعربية جامعة بغداد، والأخرى دولية مثلتها جامعة ال Middle East Technicalالتركية لتطبيق تقنية المقارنة المرجعية عليها وكانت المقررات الدراسية مجالاً للمقارنة والتقييم. وقد بينت نتائج المقارنة والتحليل أهمية المقارنة المرجعية وأثرها الكبير الذي سوف يزيد من معدلات الجودة والأداء مما سيسهم في تطوير البرنامج الدراسي لقسم الحاسوب بكلية التربية، وخلصت إلى أنّ جامعة بغداد هي الأقرب لأنّ تكون مرجعية اكاديمية لقسم الحاسوب بكلية التربية، كما أوصت باستمرار المقارنة دورياً على فترات منتظمة في مجالات التعليم العالي المختلفة وبخاصة في نطاق التقنية والمعلومات.

كلمات مفتاحية:

المقارنة المرجعية–بكالوريوس الحاسوب–كلية التربية–جامعة بنغازي–الخطة الدراسية–المقررات الدراسية

Benchmarking and its Impact on Developing Educational Programs

Computer Department, Faculty of Education - University of Benghazi (case)

Abstract

This study aims to determine and know the impact of using benchmarking in developing educational programs for universities and the extent of its effectiveness in increasing the quality and evaluating the performance of scientific programs in the Faculty of Education at the University of Benghazi, where the Computer Department in the Faculty of Education at the University of Benghazi was chosen as a case that was studied and applied in practice.

This study adopted the analytical and descriptive approaches and the case study method, where the departments corresponding to the computer department were selected in three universities belonging to different schools, including local, represented by the University of Tripoli, the Arab University of Baghdad, and the other international, represented by the Middle East Technical University. To apply the benchmarking technique, academic courses were designated as an area for comparison and evaluation. The results of the comparison and analysis showed the importance of benchmarking and its significant impact, which will increase quality and performance rates, which will contribute to developing the study program for the Computer Department at the

College of Education. It recommended continuing the comparison periodically at regular intervals, especially in the field of technology and information.

1.مقدمة:

تُعدّ المقارنة المرجعية (Benchmarking) من أهم الأدوات التي تُستخدم في إدارة الجودة وتطوير الأداء في المؤسسات والشركات، وتعود نشأتها إلى الثمانينيات، حيث بدأت المؤسسات تدرك أهمية مقارنة أدائها بأداء من حولها من منافسين ومن أجل ذلك بدأت بتبني فكرة النهج المرجعي. تاريخياً، يُعزى تطوير مفهوم المقارنة المرجعية إلى شركة Xerox في أوائل الثمانينيات، في تلك الفترة، كانت الشركة تواجه تحديات كبيرة ومنافسة من الشركات اليابانية في صناعة آلات التصوير للتغلب على هذه التحديات، قررت Xerox البحث عن أفضل الممارسات والعمليات لتحسين أدائها فقامت Xerox بزيارة لشركة Toyota في اليابان واكتشفت أسلوباً جديداً لإدارة العمليات، والذي يعرف حالياً بأسلوب "إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) " حيث استوحت Xerox الكثير من هذه النهج وقامت بتطبيقه داخل مؤسستها، لكن الخطوة التالية كانت استكشاف كيف يمكن لشركة Xeroxمقارنة أدائها بأداء الشركات الناجحة الأخرى في مجالها، ومن هنا بدأت فكرة المقارنة المرجعية (Heizer, et.al,2001:179) .

في البداية استخدمت Xerox المقارنة المرجعية بين شركاتها الشقيقة، ومن ثم، بدأت توسيع نطاقها لتشمل شركات أخرى خارج قطاع التصوير، وسرعان ما بدأت الشركات الأخرى في الاستفادة من هذا الأسلوب، حيث بدأت في تبنيه وتطويره لتناسب احتياجاتها الخاصة Chapman (,et.al,1995) .

منذ ذلك الحين، انتشرت مفاهيم المقارنة المرجعية في مختلف الصناعات والقطاعات، وأصبحت إحدى الأدوات الرئيسة لتحسين الأداء وتحقيق التميز و التنافس (Leandra, et.al,2000:28) .

كذلك استخدمت المقارنة المرجعية في مؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك البحث العلمي، والتقييم الأكاديمي، والمقارنات التجارية، والتقييم الأدائي في العمل، وغيرها، بحيث يتم تحديد معيار أو مجموعة من المعايير التي تستخدم لقياس أداء أو خصائص الموضوع المراد مقارنته، ومن ثم مقارنة الموضوع مع هذه المعايير لتقييم مدى توافقه أو اختلافه، ففي البحث العلمي، يمكن استخدام المقارنة المرجعية لتقييم نتائج دراسة ما مقارنة بالنتائج المتوقعة أو بالأبحاث السابقة في المجال نفسه (البطة، 2015: 19–26).

مشكلة الدراسة:

تقوم هذه الدراسة بتطبيق المقارنة المرجعية على كلية التربية بجامعة بنغازي وذلك بمقارنتها بكل من جامعة طرابلس و جامعة بغداد و جامعة الMiddle East Technical التركية، من ناحية المقررات الدراسية الجامعية، لغرض تطوير الخطة الدراسية لبرنامج البكالوريوس في الحاسوب بكلية التربية باكتشاف أوجه الاختلاف والتشابه بينه وبين البرامج العلمية في الأقسام المناظرة في الجامعات المشاركة، بحيث يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين البرنامج الدراسي والخطة الدراسية للقسم وتحديد ما إذا كانت هناك نقاط ضعف ومعالجتها، أو تعزيز نقاط القوة إذا كانت هناك نتائج إيجابية. تشمل هذه الإجراءات تحديث الخطة الدراسية، تطوير المقررات الأكاديمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ما يأتي: –

1. كلية التربية وسعيها لتطوير أدائها وتقديم خدمة متميزة للمجتمع.
2. مفهوم المقارنة المرجعية ودوره في رفع مستوى الجودة وتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي.
3. أهمية استخدام المقارنة المرجعية في التعليم العالي.
4. أثر استخدام المقارنة المرجعية في تطوير وتحسين البرنامج الدراسي لقسم الحاسوب في كلية التربية بجامعة بنغازي.

فرضية الدراسة:

تنطلق الدراسة من فرضية الدور المهم للمقارنة المرجعية في تطوير البرنامج التعليمي لقسم الحاسوب في كلية التربية بجامعة بنغازي.

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي لحل مشكلة البحث وإثبات فرضيته نظرياً واستخدام أسلوب دراسة الحالة ال case study من الجانب التطبيقي من خلال دراسة حالة على قسم الحاسوب بكلية التربية باستخدام المقارنة المرجعية بغرض تطوير المقررات الدراسية والبرنامج التعليمي خصوصاً في ظل التطور السريع في مجال الحاسوب وتقنية المعلومات، حيث تم تمحيص وعرض المقررات التدريسية (متطلبات جامعة–متطلبات كلية–متطلبات تخصصية– مقررات داعمة– مقررات اختيارية) ثم مقارنتها بالمقررات والخطط الدراسية في ثلاث جامعات من القطاع العام محلية ودولية وذلك لتقييم وتحسين الخطة الدراسية والمقررات الأكاديمية بقسم الحاسوب والوصول بها إلى المسار الصحيح.

الدراسات السابقة:

- دراسة (لطفي ومقدم،2021)

تُقدم هذه الدراسة مثالاً لاستخدام المقارنة المرجعية لتطوير المناهج الدراسية الجامعية في جامعة العلوم التطبيقية في مملكة البحرين حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك بمقارنة المناهج والمقررات الدراسية في جامعة العلوم التطبيقية مع المناهج والمقررات الدراسية في جامعات عربية معروفة في المجال نفسه. تُظهر الدراسة أنّ استخدام المقارنة المرجعية ساعد البحاث على تحديد مواطن القوة والضعف في الخطط الدراسية في جامعة العلوم التطبيقية .

كما أنّ المقررات الدراسية في جامعة العلوم التطبيقية كانت تتضمن مناهج ومحتوى علمياً حديثاً ملائماً للتطورات العلمية في التخصصات ذات العلاقة ورغم ذلك، أظهرت الدراسة أيضًا أنّ هناك بعض النقاط التي يمكن تحسينها في المقررات الدراسية، مثل إعطاء مساحة أكبر للمهارات والتطبيق العملي والتركيز على التفاعل مع سوق العمل بربط المقررات الدراسية ومحتواها باحتياجات سوق العمل.

-دراسة (عودة ومقدم،2021)

تُقيّم هذه الدراسة البحثية البرامج والأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية باستخدام الطرائق الحديثة للمقارنة المرجعية، بحيث تم استخدام عناصر مرجعية بصفتها معايير عالمية مثل تصنيف QS العالمي للجامعات لتقييم وتحليل جودة أداء البرامج الأكاديمية بالجامعة. تبين الدراسة وجود تباين في جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية بشكل واضح حيث كانت بعض الجامعات تقدم برامج اكاديمية ذات جودة عالية وفقًا للمعايير المرجعية العالمية، بينما كانت جودة برامج جامعات أخرى أقل بكثير من المطلوب، كما توصلت هذه الدراسة إلى أنّ الجامعات الحكومية عامة أفضل من البرامج الأكاديمية في الجامعات الخاصة بالإضافة إلى أنّ البرامج الأكاديمية في التخصصات العلمية والتقنية تتقدم في مستوى أدائها على البرامج الأكاديمية في مجالات العلوم الإنسانية والأدبية.

-دراسة (جاسم وهاشم،2021)

لخصت هذه الدراسة استخدام طرائق المقارنة المرجعية لتقييم أداء كلية الإدارة والاقتصاد في جامعتين عراقيتين (الكوفة والقادسية) بشكل عام من جميع النواحي سواء أكان من ناحية البرامج الأكاديمية والدرجات العلمية لأعضاء هيأة التدريس وأعداد الطلبة ومرافق الجامعتين. توصلت الدراسة إلى أنّ استخدام معايير مرجعية خارجية مثل التصنيف العالمي للجامعات ساعد في تحديد الاختلافات والتشابهات، بالإضافة إلى نقاط القوة والضعف في كليات الإدارة والاقتصاد في جامعة الكوفة

والقادسية. من أهم نتائج الدراسة أنّ تقييم أداء كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة الكوفة أفضل من تقييم أداء كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة القادسية من ناحية عدد أكبر من الطلاب وأعضاء هيأة التدريس ذوي المؤهلات العالية وبرامج أكاديمية أكثر حداثة وبنية تحتية أفضل، وقد تميزت كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة القادسية بموقع جغرافي أفضل وبتكلفة تعليمية أقل.

-دراسة (فاطمة آل الشيخ،2020)

حللت الباحثة 200 أطروحة ماجستير مقدمة في تخصصات مختلفة في الجامعة خلال الفترة من 2016 إلى 2020، لتقييم جودة استخدام المرجعيات الأكاديمية في أطروحات الماجستير المقدمة في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية، اعتمدت استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أنّ جودة استخدام المراجع كانت جيدة بشكل عام، استخدم الطلاب في بحوثهم عددًا كافياً من المراجع الحديثة والمتعلقة بقضايا دراساتهم.

كما أظهرت الدراسة تنوع مصادر المراجع حيث كانت جيدة إلى حد ما، تضمنت مصادر مختلفة منها عربية وأجنبية والمطبوعات والإلكترونية.

-دراسة (عليان والسيد،2019)

خصصت هذه الدراسية للتحليل والمقارنة بين معايير تقييم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الأردنية والجامعات المصرية، بحيث ركزت على الطرق المتبعة لتقييم عضو هيأة التدريس في البلدين. تُظهر الدراسة أنّ هناك تبايناً في المعايير المستخدمة في الجامعتين، لتقييم أداء أعضاء هيأة التدريس فالأردن تولي اهتماماً كبيراً للجانب الأكاديمي والإنتاج العلمي (البحث والنشر) للأساتذة القارين فيها، أما الجامعات المصرية مصر تركز على الجانب التعليمي (التدريس) وما يقدمه الأساتذة خدمة لمجتمعهم (خدمة المجتمع)، كما بينت الدراسة اعتماد التقييم بشكل كبير على آراء الطلاب، مع قلة مشاركة أعضاء هيأة التدريس والإدارة في عملية التقييم، ضعف ثقافة ربط الحوافز والمكافآت بأداء أعضاء هيأة التدريس بالإضافة إلى أنه لا يوجد معايير موحدة لتقييم أعضاء هيأة التدريس على مستوى الجامعات في كلتا الدولتين.

-دراسة (قمبر،2016)

كان الهدف من هذه الدراسة تقييم أداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية بدولة ليبيا باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية، من خلال تحليل ومقارنة كليتي اقتصاد (صرمان والعجيلات) مع كلية اقتصاد(الزاوية) من ناحية الرؤية والأهداف والخطط الاستراتيجية والإدارة وخدمة المجتمع والبحث العلمي من خلال استطلاعات الرأي والمقابلات مع الطلاب وأعضاء هيأة التدريس والإدارة تم تجميع

البيانات وتحليلها باستخدام أدوات إحصائية مختلفة. توصلت الباحثة إلى عدم وجود تخطيط استراتيجي واضح في جميع الكليات موضع الدراسة، كذلك لم يقم مديرو مكاتب الجودة بالكليات بدورهم الكامل إذ لا توجد آليات واضحة لتقييم جودة أداء الأقسام العلمية في جميع الكليات محل الدراسة.

يتضح من الدراسات السابقة أهمية المقارنة المرجعية وضرورتها لتحسين معدل أداء الجامعات والمعاهد العليا التابعة لوزارات التعليم العالي ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة والتي تعد الأولى من نوعها في جامعة بنغازي على حد علم الباحثتين إذ يوجد بعض الدراسات في الجامعات الليبية لكنها لم تخصص للبرنامج الدراسي والخطط الدراسية بشكل خاص. الدراسات السابقة المذكورة استخدمت المقارنات المرجعية على المستوى المحلي (جامعات عراقية فيما بينها، جامعات فلسطينية فيما بينها وليبية فيما بينها) عدا دراسة (لطفي ومقدم،2021) التي تضمنت مقارنة مرجعية بين جامعة محلية من القطاع الخاص مع جامعتين عربيتين إحداهما خاصة والأخرى حكومية.

ما يميز هذه الدراسة أنها ركّزت على القطاع العام وجمعت الجوانب المحلي، والإقليمي، والدولي حيث كان مجال المقارنة البرنامج الدراسي والمقررات الجامعية لقسم الحاسوب بكلية التربية بجامعة بنغازي بما يناظره في كليات التربية بكل من قسم الحاسوب بكلية التربية جامعة طرابلس ويمثل المشاركة المحلية في هذه الدراسة و أقليمياً قسم الحاسوب بكلية التربية بجامعة بغداد، ولمواكبة التطورات العالمية وإثراء للدراسة في هذا المجال تم اختيار قسم التعليم بالحاسوب وتكنولوجيا التعليم بجامعة Middle East Technical التركية لتمثيل المشاركة الدولية.

2.مفهوم المقارنة المرجعية:

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم المقارنة المرجعية اذ يعود أصلها إلى علم المساحة حيث اشتقت من مصطلح علامة الصفة (Bench Mark) التي تعد نقطة مرجعية (Reference Point) وتمثل المقارنة المرجعية عملية البحث عن أفضل الممارسات والأفكار المبتكرة والإجراءات التشغيلية الفعالة للغاية من خلال مراقبة نماذج وأساليب الأداء الجيدة في المؤسسات التي لديها خبرة في مجالات معينة ويمكن مقارنتها بشكل مشروع.

وفقاً للكاتب (Krishnamoorthy,2014) فإن مفهوم المقارنة المرجعية يتضمن مجموعة معايير قياسية تقيم معدل الأداء لتوضيح مدى التباين والتشابه من أجل أداء أفضل بمقارنة معدلات الأداء والممارسات ومن ثم التعلم من المؤسسات المناظرة لتحقيق التقدم في مؤسستك مع الاستمرار في التحسين وهو الهدف الأساسي من المقارنة المرجعية.

يُعرّف Helton وآخرون المقارنة المرجعية بأنها "عملية موضوعية ومنهجية لتقييم أداء مؤسسة من خلال مقارنتها بأداء مؤسسات أخرى أو بمعايير محددة مسبقاً. (Helton et al,2000:10)

أما (Homgren et. al,2009) فقد عرفوا المقارنة المرجعية بأنها" عملية مستمرة لتقييم أداء مؤسسة من خلال مقارنتها بأداء مؤسسات أخرى أو بمعايير محددة مسبقاً، وذلك بهدف تحسين الأداء". فيجب أن تُجرى المقارنة بشكل مستمر لضمان متابعة التطورات في المجال وتحسين الأداء بشكل مستمر، تُقارن المؤسسة بأداء مؤسسات أخرى أو بمعايير محددة مسبقا وتحسين الأداء من خلال تحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ إجراءات لتحسينها.

نلاحظ مما سبق أنّ المقارنة المرجعية ستؤدي إلى التحسين المستمر في أداء المؤسسات وذلك بمقارنة نفسها مع أداء مناظراتها والتي تتفوق عليها في مجال المقارنة وذلك بتحديد نقاط القوة والضعف بالتالي وضع الخطط الاستراتيجية للتحسين والتطوير وزيادة جودة ومعدل أدائها.

في التعليم العالي تعني مقارنة البرامج الدراسية والمؤسسات التعليمية بناءً على معايير ومؤشرات محددة بهدف فهم الاختلافات بين الأقسام والبرامج التعليمية بالمؤسسات الأكاديمية، وتحديد نقاط القوة والضعف لزيادة الجودة ومعدل الأداء في المؤسسات التعليمية، ترتكز المقارنة المرجعية في التعليم العالي على المعايير التالية:

1. **المناهج والمقررات الدراسية** :تقييم مدى ملاءمة المقررات الدراسية مع ما يتطلبه سوق العمل واحتياجات الطلبة، وتحليل المحتوى العلمي للمقررات وطرائق عرضها وتقديمها.
2. **التقييم والمراجعة الخارجية** :تقييم جودة وأداء مؤسسات التعليم العالي (الجامعات والمعاهد العليا) من خلال استخدام تقنيات التقييم الخارجي والمراجعة الدائمة المستقلة.
3. **مرافق المؤسسة، البنية التحتية:** تقييم البنية التحتية للمؤسسات التعليمية بما في ذلك القاعات الدراسية، المكتبات، دورات المياه، والمختبرات، والمنشآت الرياضية، ومدى جاهزيتها لتلبية احتياجات الطلاب.
4. **الموارد المالية** :مقارنة وتقييم التمويل والموارد المالية المتوفرة للمؤسسات التعليمية، وتقدير تأثيرها على مستوى الجودة ومخرجات التعليم العالي.
5. **التميز في البحثي العلمي** :تقييم الأبحاث العلمية والنشر الأكاديمي لأعضاء المؤسسات ومدى فاعليتها للإسهام في التقدم العلمي والمجتمعي.
6. **الدعم الطلابي** :تقييم مستوى جودة الدعم الطلابي والخدمات المقدمة للطلاب من خلال عمل استطلاعات دورية لمعرف أراء الطلاب وتحليلها لتقييم التوجيه والدعم الطلابي.

7. **التوظيف والاندماج المهني** :تقييم مدى اندماج خريجي المؤسسات مهنياً في المجتمع وسوق العمل.

يمكن أن تكون المقارنة المرجعية في المؤسسات التعليمية أداة قوية لتحسين معدل الجودة تقييم الأداء وزيادة التنافسية، وفرص الوصول إلى أعلى درجات سلم الجودة والتميز، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتقييم مستوى جودة الخطة الدراسية لقسم الحاسوب بكلية التربية جامعة بنغازي اعتماداً على الأساليب الحديثة للمقارنة والتحليل.

2.1 أساليب المقارنة المرجعية:

من المعروف ان عملية المقارنة المرجعية تعد أداة مهمة من أدوات قياس وتقييم الأداء، وبما انه لا توجد طريقة محددة لإجراء عملية المقارنة المرجعية بل هناك سبع طرائق يمكن استخدامها لإجراء هذه العملية وهي (حمصي، 2016: 35-36)

1. الطريقة العامة في قياس المستوى (Public domain benchmarking): هذه الطريقة تعد من أبسط الطرائق لأنها تعتمد على آراء الأشخاص والصحف ذات الاختصاص.
2. واحد إلى واحد (One-to-one benchmarking): هذه الطريقة تعد الأكثر انتشاراً، حيث تكون المؤسسة الأولى قد تعرفت على الطرائق المستخدمة من قبل المؤسسة الثانية.
3. الطريقة الاستعراضية (Review benchmarking): في هذه الطريقة يجتمع فريق من المؤسسة ويقوم بتحديد نقاط الضعف والقوة لمؤسستهم ويضعوا بعض السياسات لإتباعها.
4. المقارنة باستخدام قواعد البيانات (Database benchmarking): في هذه الطريقة يقوم أحد أفراد فريق المؤسسة بمقارنة قاعدة بيانات مؤسسة أخرى مع مؤسسته وذلك لتحديد أداء مؤسسته، فهذه طريقة تعد صعبة؛ لأنه ليس من السهولة الوصول إلى قواعد بيانات المؤسسات الأخرى.
5. الطريقة التجريبية(Trial benchmarking): في هذه الطريقة يتم إجراء اختبار أو مقارنة لخدمات المؤسسات الأخرى مع المؤسسة المراد مقارنتها.
6. طريقة المسح أو الاستعراض (Survey benchmarking): في هذه الطريقة يقوم طرف آخر(منظمة) بعرض آراء الزبائن والتي منها ستصل لنقاط القوة والضعف.
7. نماذج التميز (Business Excellence Models benchmarking): في هذه الطريقة يتم تقييم المؤسسة من قبل طرف مستقل آخر حيث يتم هذا التقييم عن طريق استخدام نماذج التميز المختلفة مثل جائزة Baldridge Award أو EFQM نماذج التمايز الأوروبي.

2.2 مراحل تطبيق المقارنة المرجعية: –

هناك نماذج عدة بينت خطوات تطبيق المقارنة المرجعية في جميع المجالات، منها نموذج Camp Robert والذي يعد من أكثر النماذج المتبعة لتطبيق أسلوب المقارنة المرجعية في المؤسسات، حيث تم تحديد خمس مراحل رئيسة متتالية لتطبيق المقارنة المرجعية كالتالي(Robert,1996:41):-

1.التخطيط (Planning):

تعد هذه المرحلة مهمة جداً حيث فيها تحديد العمليات والإجراءات التي يراد تحسينها بحيث يتم تطبيقها بشكل مفصل بداية من مدخلات العملية حتى نصل إلى المخرجات.

2.التحليل (Analysis):

يتم في هذه المرحلة معالجة البيانات من حيث الفرز والتصنيف وكذلك تحديد سبب القصور في المؤسسة مقارنة بمؤسسة أخرى، ويتم خلال هذه المرحلة اقتراح عدة تحسينات لرفع مستوى أداء المؤسسة.

3.التكامل (Integration):

في هذه المرحلة يتم التركيز على الأهداف المطلوبة من المقارنة المرجعية لتحسين الأداء وكذلك وضع خطة لتطبيقـــها ومـــراقبة مدى تأثيرها ومستوى تنفيذها وتقييمها للحصول على النتائج والأهداف المرجوة منها.

4.التنفيذ (Implementation):

يتم في هذه المرحلة تنفيذ كل المراحل السابقة بشكل فعلي من حيث تعديل وتطوير واستخدام أفضل الطرائق من أجل الحصول على النتائج المطلوبة وتحسين الأداء.

5.النضوج (Maturity):

عند دمج أفضل الطرائق واستخدامها داخل المؤسسة نصل إلى مرحلة النضوج والتي ينتج عنها معالجة القصور والحصول على أفضل أداء.

3.تطبيق المقارنة المرجعية لتطوير برنامج البكالوريوس في الحاسوب بكلية التربية بجامعة بنغازي

3.1 نبذة عن كلية التربية بجامعة بنغازي

تأسست كلية التربية بموجب القرار رقم (200) للعام 2004 م بصفتها مؤسسة تعليمية وتدريبية تختص بإعداد ورفع كفاءة الدارسين بها وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في المجالات المهنية والتربوية التي يحتاجها المجتمع. تتبع الكلية جامعة بنغازي الليبية.

الرؤية:

تحقيق التميز والريادة التربوية التي تسهم في بناء مجتمع المعرفة، من خلال إخراج معلمين مؤهلين، وقادة تربويين فاعلين، وبحوث علمية رائدة؛ للنهوض بالعملية التعليمية والتربوية في مجتمعنا.

الرسالة:

إعداد وتدريب معلمي التعليم قبل الجامعي المؤمنين برسالتهم، والقادرين على الإبداع والمنافسة في سوق العمل، ليسهموا في بناء مجتمع معرفي قادر على المنافسة عالمياً، وذلك من خلال الارتقاء ببرامج الكلية، ووحداتها المختلفة، استجابةً لاحتياجات المجتمع المتنوعة، ومشكلات الميدان التربوي وتحديات التنمية الشاملة، بتقديم مبادرات للإصلاح التربوي بالبحوث العلمية الهادفة التي تسهم في تنمية المجتمع وخدمته، وفقاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي.

الأهداف:

1- إعداد المعلم المتمكن من أداء مهنته التربوية والعلمية والخلقية بكفاءة وتميز.

2- الإسهام في خدمة المجتمع، وتفعيل الشراكة بين الأقسام التربوية ومؤسسات المجتمع وقطاعاته المختلفة، من خلال المشاريع البحثية والخدمات الاستشارية، التي يمكن أن تسهم في تطوير التعليم وحل المشكلات المجتمعية.

3- الالتزام بالتميز والحداثة في تقديم المقررات والبرامج التعليمية والأنشطة التربوية ذات الجودة العالية بالأقسام العلمية والتربوية.

4- تأسيس وتطبيق نظام تقويمي تعليمي شامل؛ لتطوير كافة الخدمات الإدارية والبرامج الأكاديمية والتربوية والمهنية والأنشطة الطلابية; .

5- التحسين المستمر للفاعلية التعليمية والقدرة المؤسسية للكلية، ونشر ثقافة الجودة.

6- إعداد البرامج والدورات التدريبية للمعلمين بوزارة التربية والتعليم؛ بهدف صقل المهارات والقدرات والخبرات الذاتية لهم، مما يؤهلهم في الانخراط بنجاح في سوق العمل ومسايرة متطلباته المستقبلية.

7-التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيأة التدريس والإداريين، من خلال الدورات التدريبية وورش العمل المتنوعة.

8- تشجيع الباحثين ودعمهم؛ لإنتاج نوعية متميزة من الأبحاث العلمية، والمشاركة بها في المؤتمرات والندوات العلمية المحلية والإقليمية والدولية.

البرامج الاكاديمية:

- قسم اللغة العربية
- قسم العلوم النفسية والتربوية
- قسم الأحياء
- قسم الحاسوب
- قسم الرياضيات
- قسم الفيزياء
- قسم التربية الفنية
- قسم تكنولوجيا التعليم

تسعى الكلية إلى المضي قدما نحو برنامج الدراسات العليا (الماجستير) حيث بدأت بعض الأقسام العلمية مثل: اللغة العربية والعلوم النفسية والتربوية فعليا الدراسات العليا وتحصلت بقية الأقسام على الموافقة من إدارة جامعة بنغازي استعداد للبدء في البرنامج فعلياً حيث تضم الكلية عدد من أعضاء هيأة التدريس ذوي الخبرات والدرجات العالية، والخلفيات العلمية العالمية المختلفة.

3.2 مقررات برنامج البكالوريوس بقسم الحاسوب:

كما هو موضح بالجدول (2) يقدم قسم الحاسوب أنواع مختلفة من المقررات تصنف إلى أربع أقسام كالتالي:

- متطلبات الكلية الالزامية
- متطلبات التخصص الإلزامية
- المتطلبات الداعمة الإلزامية

• المتطلبات الاختيارية

حيث تمت مقارنة برنامج قسم الحاسوب بجامعة بنغازي بمناظراته في ثلاث جامعات، محلية وعربية ودولية للوقوف على أهم الممارسات التشغيلية ومواطن القوة فيها، والسبب الأساسي لاختيار هذه المؤسسات التعليمية أنها تحقق مجموعة من المعايير المعتمدة في كثير من المقارنات المرجعية المستخدمة في التعليم العالي (العجيل،2017)، أهمها:

• التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

• قوة الجامعات ومكانتها العلمية والبحثية وخاصة في مجال برامج الدراسات العليا.

• وضوح النشاط والأهداف وقابلية المقارنة.

• التقارب النسبي في التخصصات والدرجات العلمية بين الجامعات محل المقارنة.

ويوضح الجدول (1) مزيداً من المعلومات عن قسم الحاسوب بكلية التربية بجامعة بنغازي والتي كان مصدرها الوثيقة الخاصة بوصف البرنامج الدراسي للقسم والتي أعدها فريق عمل مكون من أعضاء هيأة التدريس القارين والمتخصصين في علوم الحاسوب.

جدول (1) معلومات المقارنة المرجعية

اسم البرنامج	الحاسوب
الشهادة العلمية الممنوحة	بكالوريوس الحاسوب
الجامعة	بنغازي
الكلية	التربية
مجال المقارنة	البرنامج التعليمي (المقررات الدراسية)
مدير البرنامج	د. أسماء على العريبي
معد البرنامج	أعضاء هيأة التدريس بقسم الحاسوب
تاريخ بدء الدراسة الفعلي	2004
المؤسسات التي تمت المقارنة معها	جامعة طرابلس

	جامعة بغداد Middle East Technical University
مصادر المعلومات	https://uot.edu.ly https://uobaghdad.edu.ic https://www.metu.edu.te https://uob.edu.ly
المرجعية الأكاديمية المقترحة	جامعة بغداد

جدول (2) وصف برنامج بكالوريوس الحاسوب في التربية

متطلبات الجامعة		متطلبات التخصص		المتطلبات الداعمة		المتطلبات الاختيارية	
المقرر	رمز المقرر	المقرر	رمز المقرر	المقرر	رمز المقرر	المقرر	رمز المقرر
اللغة العربية 1	10120	مقدمة في علم الحاسوب	30152	رياضة عامة 1	50164	تصميم و تطوير البرمجيات التعليمية	30754
الدراسات الاسلامية	10130	اساسيات البرمجة	30142	الفيزياء العامة	40174	تطوير تطبيقات الموبايل	35755
اللغة الانجليزية 1	20240	تصميم دوائر المنطقية	30352	رياضة عامة 2	50274	إدارة المشاريع البرمجية	35855
اللغة العربية2	10230	تطبيقات الحاسوب	30262	إحصاء 1	50321	مقدمة للذكاء الاصطناعي	30753
اللغة الإنجليزية 2	20330	المعالجات الدقيقة ولغة التجميع	30462	الجبر الخطي	50542	صيانة الحاسوب	30812
متطلبات الكلية		البرمجة الموجهة نحو الهدف	30342	احصاء 2	50411	برمجة المواقع الإلكترونية المتقدمة	35813

المقرر	رمز المقرر	هياكل رياضية منفصلة	30312	التحليل العددي	50844	تفاعل الإنسان مع الحاسوب	35814
علم النفس العام	80111	البرمجة المتقدمة نحو الهدف	30432				
مدخل إلي التربية	80211	أساسيات هندسة البرمجيات	30652				
علم النفس التربوي	80221	هياكل البيانات	30442				
أسس المناهج التربوية	80421	معمارية الحاسوب	30313				
القياس النفسي والتقويم التربوي	80521	شبكات الحاسوب	30562				
طرق التدريس العامة	80511	مقدمة لقواعد البيانات	30542				
التقنيات التربوية	80631	قواعد بيانات متقدمة	30642				
طرق البحث التربوي	80531	رسومات الحاسوب	30472				
التنمية البشرية	80611	نمذجة البرمجيات	30893				
الصحة النفسية	80621	أساسيات البرمجة المرئية	30632				
إدارة صف	80641	تصميم وبرمجة المواقع الإلكترونية	30552				
الإدارة المدرسية	80711	تطبيقات الحاسوب في التربية	30362				
التربية العملي	30732	تطوير التطبيقات باستخدام البرمجة المرئية	30722				

مشروع التخرج	30822	تحليل وتصميم النظم الموجهة	30742
		مدخل لأمن البيانات	30863
		التعليم الإلكتروني	30452
		نظم التشغيل	30752

3.3 المقارنة على بشكل عام للبرامج (عدد الوحدات المخصصة):

كان عدد وحدات متطلبات الجامعة أي المقررات العامة الإلزامية في قسم الحاسوب بكلية التربية جامعة بنغازي محل الدراسة (10) من العدد الكلي (141) بنسبة (7.09%) أما عدد وحدات المقررات الإلزامية غير التخصصية متطلبات الكلية كان (35) من مجموع الساعات الكلي بنسبة بلغت (24.82%) وعدد ساعات المواد التخصصية الإلزامية متطلبات القسم فكان (71) من إجمالي عدد الساعات الكلي بنسبة (50.35%) والمقررات الداعمة الإلزامية عدد وحداتها (19) بنسبة (13.47%) أما المواد الاختيارية فبلغ عدد ساعاتها (6) وبنسبة قدرها (4.25%).

بالنسبة لجامعة طرابلس فكان عدد وحدات متطلبات الجامعة أي المقررات العامة الإلزامية في قسم الحاسوب بجامعة طرابلس (16) من العدد الكلي (136) بنسبة (11.76%) أما عدد وحدات المقررات الإلزامية غير التخصصية متطلبات الكلية في جامعة طرابلس (24) من مجموع الساعات الكلي بنسبة مئوية قدرها (66.66%) و عدد ساعات المواد التخصصية الإلزامية متطلبات القسم فكان (79) من إجمالي عدد الساعات الكلي بنسبة (58.08%) والمقررات الداعمة الإلزامية عدد وحداتها (11) بنسبة (8.08%) أما المواد الاختيارية فبلغ عدد ساعاتها (6) وبنسبة قدرها (3.63%).

عدد وحدات (ساعات) المقررات العامة متطلبات الجامعة الالزامية في جامعة بغداد (8) من العدد الكلي (112) بنسبة (6.55) أما عدد وحدات المقررات الإلزامية الغير تخصصية متطلبات الكلية في جامعة بغداد (20) من مجموع الساعات الكلي بنسبة مئوية قدرها (17.85%) أما عدد ساعات المواد التخصصية الإلزامية متطلبات القسم فكان (71) من إجمالي عدد الساعات الكلي بنسبة (63.39%) أما المواد الاختيارية فبلغ عدد ساعاتها (6) وبنسبة قدرها (5.35%).

أما جامعة الشرق الأوسط التركية Middle East Technical فعدد الساعات بالنسبة لمتطلبات الجامعة الإلزامية (17) ساعة وبنسبة مئوية بلغت (11.40٪) بينما عدد الساعات للمقررات الغير التخصصية الالزامية (35) ساعة بنسبة (23.48٪) اما عدد ساعات المقررات التخصصية الإلزامية

هو (56) ساعة وبنسبة قدرها (37.58٪) بينما كان عدد وحدات المقررات الداعمة (18) بنسبة (12.08%) أما عدد وحدات المقررات الاختيارية كان (21) ساعة وبنسبة مئوية (14.09٪).

3.4 مقارنة نسبة المقررات وعددها في البرامج التعليمية:

عدد المقررات العامة بقسم الحاسوب جامعة بنغازي كان (5) مقررات من المجموع الكلي لعدد المقررات (53) بنسبة قدرها (9.43%) أما عدد المقررات الإلزامية غير التخصصية فكان (14) بنسبة (26.41%) وعدد المقررات التخصصية الإلزامية بلغ (25) مقرر بنسبة قدرها (47.16%) أما الداعمة فعددها (7) بنسبة (3.20) وعدد المواد الاختيارية فكان (2) من المجموع الكلي للمقررات بنسبة (3.77%). عدد المقررات العامة بجامعة طرابلس كان (8) مقررات من المجموع الكلي لعدد المقررات (55) بنسبة قدرها (14.54%) أما عدد المقررات الإلزامية غير التخصصية فكان (11) بنسبة (20%) وعدد المقررات التخصصية الإلزامية بلغ (30) مقرر بنسبة قدرها (54.54%) وعدد المواد الاختيارية فكان (2) من المجموع الكلي للمقررات بنسبة (7.31%).

أما عدد المقررات العامة بجامعة بغداد فكان (8) مقررات من المجموع الكلي لعدد المقررات (48) بنسبة قدرها (19.51%) وعدد المقررات الإلزامية غير التخصصية فكان (10) بنسبة (24.39%) وعدد المقررات التخصصية الإلزامية بلغ (19) مقرر بنسبة قدرها (46.34%) وعدد المواد الاختيارية فكان 3 مقررات من المجموع الكلي للمقررات بنسبة (7.31%). أما جامعة الشرق الأوسط التركية فكان عدد المقررات بالنسبة لمتطلبات الجامعة الإلزامية (9) وبنسبة بلغت (18.45٪) وعدد المواد الإلزامية غير التخصصية متطلبات الكلية هو (11) مقرر وبنسبة مئوية (22.91٪) وعدد متطلبات القسم التخصصية الإلزامية فكان (17) مقرر وبنسبة مئوية قدرها (35.41٪) والمواد الداعمة الإلزامية عددها (4) بنسبة بلغت (8.33%) اما عدد المقررات التخصصية الاختيارية (7) وبنسبة مئوية (14.58٪). يُنظر الجدول (3).

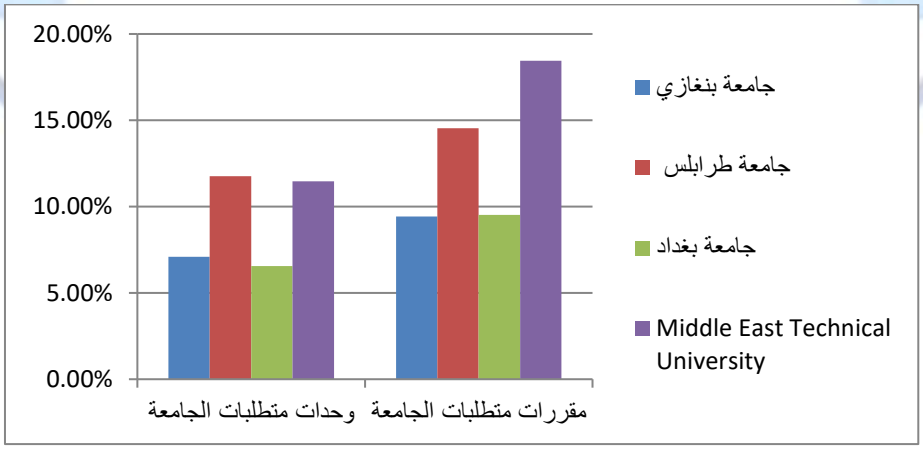
جدول (3) نتائج المقارنة المرجعية

معايير المقارنة	جامعة بنغازي		جامعة طرابلس		جامعة بغداد		Middle East Technical University	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
وحدات متطلبات الجامعة	**10**	**%7.09**	**16**	**%11.76**	**8**	**%6.55**	**17**	**%11.46**
مقررات متطلبات الجامعة	**5**	**%9.43**	**8**	**%14.54**	**8**	**%9.51**	**9**	**%18.45**

وحدات متطلبات الكلية	35	%24.82	24	%66.66	20	%17.85	35	%23.48
مقررات متطلبات الكلية	14	%26.41	11	%%20	10	%24.39	11	%22.91
وحدات متطلبات القسم	71	%50.35	79	%58.08	71	%63.39	65	%37
مقررات متطلبات القسم	25	%47.16	30	%54.54	19	%46.34	17	%35.41
وحدات المتطلبات الداعمة	19	%13.47	11	%8.08	7	%6.25	18	%12.08
مقررات المتطلبات الداعمة	7	%3.20	4	%7.27	2	%4.87	4	%8.33
وحدات المقررات الاختيارية	6	%4.25	6	%3.63	6	%5.35	21	%14.09
المقررات الاختيارية	2	%3.77	2	%7.31	3	%7.31	7	%14.58

3.5 نتائج تطبيق المقارنة المرجعية:

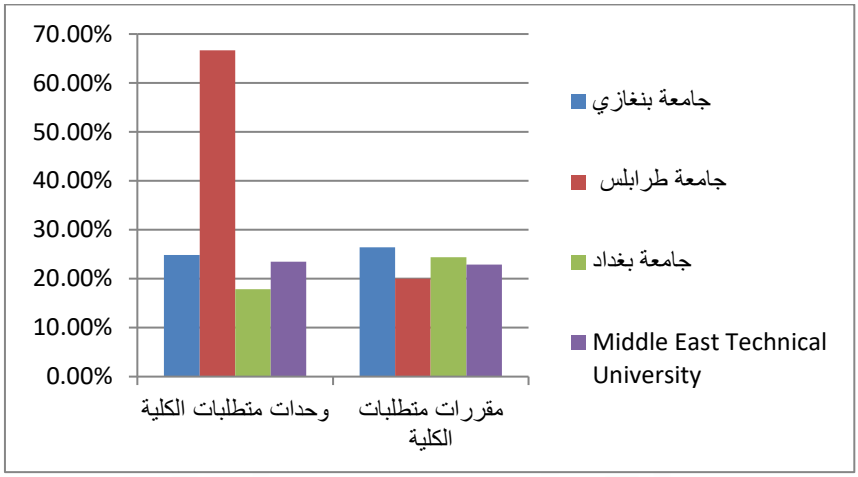
نلاحظ مما سبق أنّ عدد المقررات بالنسبة لمتطلبات الجامعة بقسم علوم الحاسوب بجامعة بنغازي (الحالة محل المقارنة) منخفض عن باقي الجامعات، وهذا يعد شيئاً جيد من وجهة نظر الباحثتين حيث إنّ كثرة المقررات العامة ربما تستهلك وقتاً وجهداً ربما يؤثر سلباً على مخرجات المؤسسة التعليمية، رغم أنّ عدد الوحدات أي الساعات المعتمدة جاء مرتفعاً قليلاً.



شكل (1) مخطط الرسم البياني لمتطلبات الجامعة

أما من ناحية متطلبات الكلية الإلزامية فكانت الجامعات المشاركة في المقارنة متقاربة نسبياً سواء في عدد الوحدات المعتمدة أو عدد المقررات حيث كان قسم الحاسوب أعلاها بعدد 14 مقرر متساوياً في عدد الوحدات مع جامعة الشرق الأوسط التركية Middle East Technical University وهذا

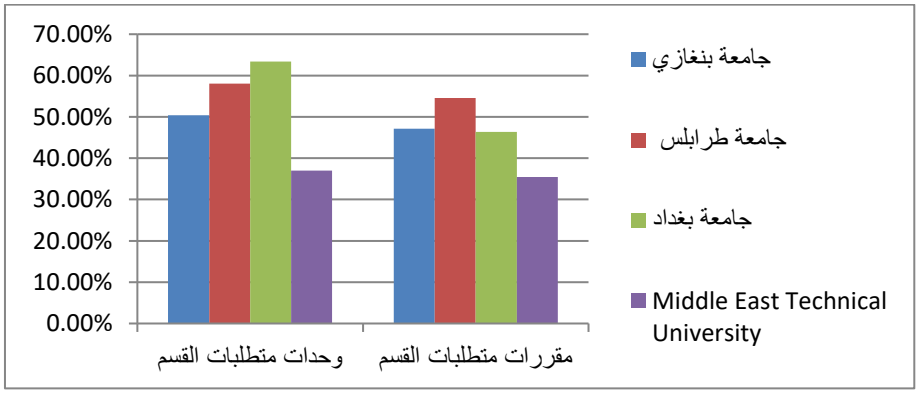
يرجع لطبيعة التخصص إذ يجب أن يهيأ المعلم تربوياً بجانب ما يكتسبه من معرفة في الجانب العلمي التخصصي.



شكل (2) مخطط الرسم البيانى لمتطلبات الكلية

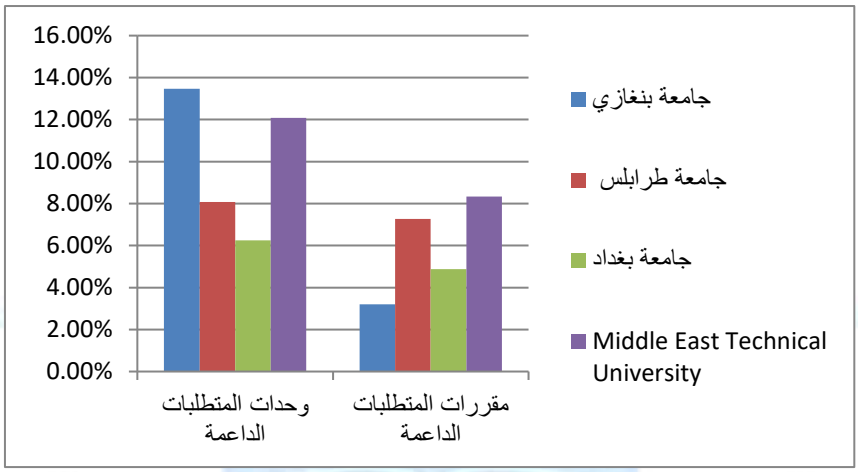
ومن ناحية متطلبات القسم التخصصية الإلزامية وهي المقررات اللازمة التخصصية البحتة والأساسية لنيل واستكمال درجة بكالوريوس الحاسوب حيث كانت جامعة طرابلس الأكبر عدداً (30) مقرر وبالتالي عدد وحدات مرتفعاً، تليها جامعة بنغازي ونلاحظ التقارب بين جامعتي بغداد وال Middle East Technical.

تعد المقررات الدراسية التخصصية الإلزامية لبرنامج الحاسوب بجامعة بنغازي معقولة إلى حد ما حسب رأي الباحثتين، ولكن تحتاج الخطة إلى إعادة ترتيب المقررات خصوصا في الفصلين الأول والثاني وكذلك التقليل مع المواد ذات العلاقة بكلية تقنية المعلومات مثلا (لغة التجميع –الصيانة) ويمكن الاستفادة من مواد أخرى تسهم في إعداد المعلم كالزيادة في الوقت والمساحة المخصصة للتربية العملي وزيارة المدارس والتركيز على الممارسة الفعلية للعملية التعليمية بجميع جوانبها وممارسة التعليم المصغر في جميع المقررات كالعروض التقديمية والتعليم التفاعلي بين الطلاب.



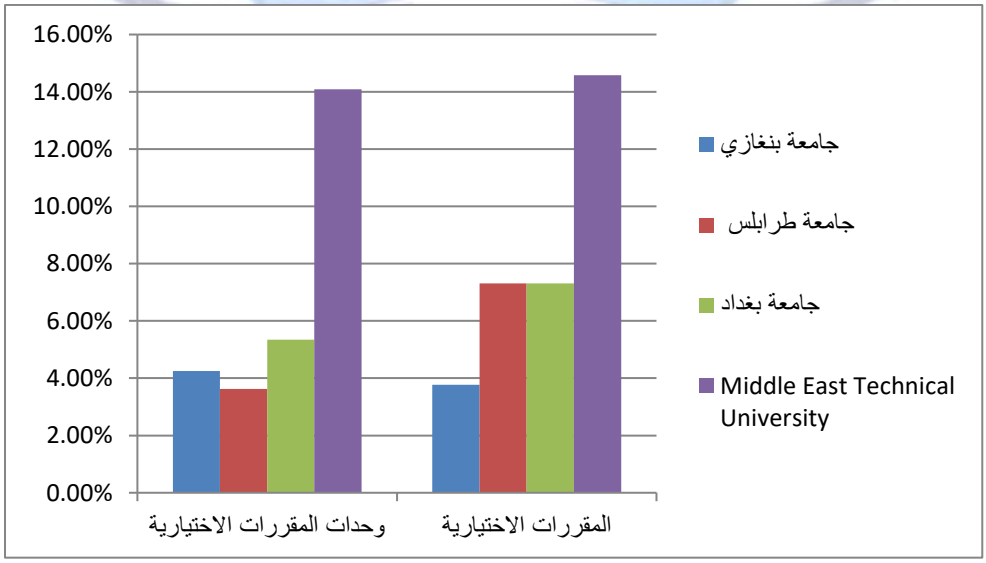
شكل (3) مخطط الرسم البياني لمتطلبات القسم

ومن حيث عدد المتطلبات الداعمة وهي المقررات المطلوبة من البرامج التعليمية من أقسام الكلية ذات العلاقة بالبرنامج محل المقارنة مثل قسمي الرياضيات والفيزياء بالنسبة لقسم الحاسوب بكلية التربية، فتقدمت جامعة بنغازي من حيث عدد المقررات بالتالي عدد الوحدات الذي تقاربت فيه مع جامعة الMiddle East Technical رغم أنّ عدد المقررات الداعمة فيها 4 فقط متساوية مع جامعة طرابلس وجاءت جامعة بغداد بعدد أقل من المواد حيث كان أكثر التركيز على مبادئ الرياضيات والفيزياء، كذلك الأمر بالنسبة لجامعتي بغداد و Middle East Technical.



شكل (4) مخطط الرسم البيانى للمتطلبات الداعمة

أما بالنسبة للمقررات الاختيارية تميزت جامعة Middle East Technical بالعدد الأعلى من المواد الاختيارية بينما تقاربت باقي الجامعات المشاركة في عدد قليل من المواد الاختيارية حيث إنّ المواد الاختيارية تسمح بتنوع المعلومات ومواكبة التطور بالتالي التحديث الغير مباشر في البرامج الدراسية خصوصاً في مجال الحاسوب الذي يشهد تطوراً سريعاً على جميع الأصعدة.



شكل (5) مخطط الرسم البياني للمقررات الاختيارية

جدول (4) متطلبات الكلية الإلزامية قبل التعديل

متطلبات الكلية			
المقرر	رمز المقرر	الساعات	الأسبقية
علم النفس العام	80111	2	-
اللغة العربية 1	10120	2	-
الدراسات الاسلامية	10130	2	-
اللغة الانجليزية 1	20240	2	-
مدخل إلي التربية	80211	2	-
علم النفس التربوي	80221	2	80111
اللغة العربية2	10230	2	10120
اللغة الإنجليزية 2	20330	2	20240
أسس المناهج التربوية	80421	2	80221
القياس النفسي والتقويم التربوي	80521	3	80421+50411
طرق التدريس العامة	80511	3	80421
التقنيات التربوية	80631	2	30362+80521
طرق البحث التربوي	80531	2	50411
التنمية البشرية	80611	2	80111
الصحة النفسية	80621	2	80221
إدارة صف	80641	2	80511
الإدارة المدرسية	80711	2	80641
التربية العملي	30732	4	80511
مشروع التخرج	30822	3	(90 Cr.Hrs) +30682

جدول (5) متطلبات الكلية الإلزامية بعد التعديل

متطلبات الكلية			
المقرر	الرمز	الأسبقية	الفصل
علم النفس العام	80111	-	الأول
اللغة العربية 1	10120	-	الأول
الدراسات الاسلامية	10130	-	الأول
اللغة الإنجليزية 1	20240	-	**الأول**
مدخل إلي التربية	80211	-	الثاني
علم النفس التربوي	80221	80111	الثاني
اللغة العربية2	10230	10120	الثاني
اللغة الإنجليزية 2	20330	20240	**الثاني**
أسس المناهج التربوية	80421	80221	**الثالث**
القياس النفسي والتقويم التربوي	80521	80421+50411	**الرابع**
طرق التدريس العامة	80511	80421	الخامس
التقنيات التربوية	80631	30362+80521	**الخامس**
طرق البحث التربوي	80531	50411	**الخامس**
التنمية البشرية	80611	80111	السادس
الصحة النفسية	80621	80221	السادس
إدارة صف	80641	80511	السادس
الإدارة المدرسية	80711	80641	السابع
التربية العملي	30732	30362+**80511**	**السابع والثامن**

مشروع التخرج	30822	**(90 Cr.Hrs) +30742**	الثامن

جدول (6) متطلبات القسم التخصصية الإلزامية قبل التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	Course Name	الساعات	متطلبات المقرر
1	30152	أساسيات علوم الحاسوب	Fundamentals of Computer Science	3	–
2	30252	أساسيات البرمجة	Principles of Programming	3	30152
3	30262	مبادئ التصميم الرقمي	Principles of Digital Design	3	30152–
4	30282	تطبيقات حاسوب	Computer Applications	2	–
5	30312	معمارية الحاسوب	Computer Organization and Architecture	3	30262
6	30342	البرمجة الموجهة إلى الهدف	Object Oriented Programming	3	30252
7	30352	الهياكل المنفصلة	Discrete Structures	3	50164
8	30362	تطبيقات الحاسوب في التربية	Computer Applications in Education System	2	30282
9	30432	البرمجة المتقدمة الموجهة نحو الهدف	Adv. Object Oriented Programming	3	30342
10	30442	أساسيات هندسة البرمجيات	Fundamental Of Software Engineering	3	30342
11	30452	هياكل البيانات	Data Structures	3	30342
12	30462	المعالجات الدقيقة ولغة التجميع	Microprocessors and Assembly Language	2	30312

13	30452	اتصالات البيانات والشبكات	Data Communication and Networking	3	30312
14	30542	مقدمة لقواعد البيانات	Introduction to Database	2	30432
15	30552	التعليم الالكتروني	Electronic Learning	2	30262
16	30562	نمذجة البرمجيات	Software Modeling and Methods	3	30432 -30442
17	30572	مقدمة لأمن البيانات	Int. to data and network security	3	30472
18	30652	رسومات الحاسوب	Computer Graphics	3	50542-30432
19	30662	قواعد بيانات متقدمة	Advanced Database	2	30542
20	30672	أساسيات البرمجة المتقدمة	Fundamental Of Visual Programming	3	30342
21	30682	تحليل وتصميم النظم الموجهة	Object-Oriented System Analysis and design	3	30562
22	30722	تطوير التطبيقات باستخدام البرمجة المرئية	Applications development using Visual Programming	3	30672-30662
23	30732	اللغات ونظرية الأوتوماتا	Formal Languages and Automata Theory	2	– 30352 30452
24	30742	مقدمة للذكاء الاصطناعي	Int. to Artificial Intelligence	2	–
25	30752	تصميم وبرمجة المواقع الالكترونية	Web Design & Programming	3	30662
26	30762	نظم التشغيل	Operating system concepts	2	30312 -30452
27	30772	تصميم وتطوير البرامج التعليمية	Design and development of educational software	2	–
28	30812	بنية المترجم	Compiler Construction	3	30732

جدول (7) متطلبات القسم التخصصية الإلزامية بعد التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	الساعات	متطلبات المقرر	ملاحظات
1	30152	أساسيات علوم الحاسوب	3	–	
2	30142	أساسيات البرمجة	3	30152	
3	30352	مبادئ التصميم الرقمي	3	30152	
4	30262	تطبيقات حاسوب	3	30152	
5	30313	معمارية الحاسوب	3	30462	
6	30342	البرمجة الموجهة إلى الهدف	3	30142	
7	30312	هياكل رياضية منفصلة	3	50164	
8	30362	تطبيقات الحاسوب في التربية	2	80511+30262	
9	30432	البرمجة المتقدمة الموجهة نحو الهدف	3	30342	
10	30652	أساسيات هندسة البرمجيات	3	30342	
11	30442	هياكل البيانات	3	30342	
12	30462	المعالجات ولغة التجميع	2	30312	تم الالغاء
13	30562	شبكات الحاسوب	3	30152	
14	30542	مقدمة لقواعد البيانات	3	30152	
15	30452	التعليم الإلكتروني	2	30262	الفصل الخامس
16	30893	نمذجة البرمجيات	3	30432–30562	
17	30863	مقدمة لأمن البيانات	3	30562	
18	30472	رسومات الحاسوب	3	50542–30432	
19	30642	قواعد بيانات متقدمة	3	30542	

20	30632	أساسيات البرمجة المرئية	3	30342	
21	30742	تحليل وتصميم النظم الموجهة	3	30893	
22	30722	تطوير التطبيقات باستخدام البرمجة المرئية	3	30642+30632	
23	30732	اللغات ونظرية الأوتوماتا			تم الالغاء
24	30753	مقدمة للذكاء الاصطناعي	2	30142	تمت الاضافة
25	30552	تصميم وبرمجة المواقع الإلكترونية	3	30642	
26	30752	نظم التشغيل	2	30313	
27	30754	تصميم وتطوير البرامج التعليمية	2	–	اختياري
28	30812	بنية المترجم	3	30732	تم الالغاء

جدول (8) المقررات الداعمة قبل التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	Course Name	الساعات	الاسبقيات
1	50164	رياضة عامة 1	General Mathematics 1	3	-
2	50274	رياضة عامة 2	General Mathematics 2	3	50164
3	50542	الجبر الخطي	Linear Algebra with CS. Applications	3	-
4	50844	تحليل عددي	Numerical Analysis	3	50274
5	50321	إحصاء1	Statistics 1	2	-
6	50411	إحصاء 2	Statistics 2	2	30282
7	40364	فيزياء عامة	General Physics	3	-

جدول (9) المقررات الداعمة بعد التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	الساعات	الاسبقيات	الفصل الدراسي
1	50164	رياضة عامة 1	3	-	الأول

2	50274	رياضة عامة 2	3	50164	الثاني
3	50542	الجبر الخطي	3	-	**الثالث**
4	50844	تحليل عددي	3	50274	الثامن
5	50321	إحصاء1	2	-	**الثاني**
6	50411	إحصاء 2	2	30282	**الثالث**
7	40364	فيزياء عامة	3	-	**الأول**

جدول (10) المقررات الاختيارية قبل التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	Course Name	الوحدات	الساعات	المتطلبات
1	30723	مقدمة لتنقيب البيانات	Introduction to Data Mining	3	3	30742
2	30733	إدارة مشاريع البرمجيات	Software Projects Management	3	3	30442
3	30743	تطوير تطبيقات الموبايل	Mobile Applications Development	3	3	30342 - 30472
4	30753	الشبكات العصبية	Neural Networks	3	3	30742
5	30813	برمجة ويب متقدمة	Advance Web Programming	3	4	30752
6	30823	الانظمة الموزعة	Distributed Systems	3	3	-
7	30833	تفاعل الإنسان والحاسوب	Human computer interaction	3	3	-
8	30863	معالجة الصورة	Image Processing	3	3	50542

جدول (11) المقررات الاختيارية بعد التعديل

م	رقم المقرر	اسم المقرر	Course Name	الوحدات	الساعات	المتطلبات
1	30753	أسس التعليم عن بعد	Foundations of Distance Education	3	3	–
2	30754	تطبيقات ذكية	Smart Applications	3	3	–
3	3075	تصميم وتطوير البرمجيات التعليمية	Design and Development of Educational Software	3	3	30742

4	3076	تطوير تطبيقات الموبايل	Mobile Applications Development	3	3	30442
5	3078	إدارة المشاريع البرمجية	Software Project Management	3	3	30342 – 30472
6	3080	برمجة المواقع الإلكترونية المتقدمة	Advance Web Programming	3	3	-
7	3081	مواضيع خاصة	Special Topic	3	3	–

4.الخلاصة:

يُلاحظ مما سبق فعالية أسلوب المقارنة المرجعية في إثراء وزيادة الممارسات التشغيلية الجيدة للمؤسسات محل المقارنة حيث يسمح بتطوير وتحسين الأداء للمؤسسة ويربطها بالعالم من حولها بتحديد أهم المميزات في التعليم ونشر المعرفة والخبرات بين الجامعات كذلك تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية، ومن خلال التجربة الفعلية في هذا العمل تؤكد الباحثتان على أهمية إجراء المقارنة المرجعية، فباستعراض تجارب الكليات وبرامجها المشاركة في نفس النطاق ومجال العمل نتمكن من تقييم أنفسنا أولا ثم العمل على تعزيز مواطن القوة ومعالجة نقاط الضعف أو الانحراف في مؤسساتنا.

لاحظنا من ناحية البرنامج الدراسي للقسم محل الدراسة التقارب الكبير بينه وبين جامعة طرابلس من حيث عدد المواد وتوزيعها على الخطة الدراسية ويوجد تشابه بنسبة كبيرة بينها وبين جامعة بغداد وتلتقي في بعض المتطلبات مع الجامعة التركية.

تعد الخطة الدراسية للقسم محل المقارنة جيدة نوعاً ما لكنها تتسم بكثرة المواد الداعمة ومواد التخصص التي قد لا تفيد الطالب المتوقع أن يكون معلم مثل لغة التجميع والصيانة وغيرها ويفضل استبدالها بمواد أخرى ذات علاقة بالتعليم مثل استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والتقنيات الحديثة وكذلك التركيز على التربية العملي كتحديد مقرر مخصص للتعامل مع المدارس الثانوية والابتدائية و الإدارات التعليمية، كما أنّ المواد الاختيارية قليلة مقارنة ببقية الجامعات وهذا يعد خللاً في الخطة لأن تنوع المعرفة المقدمة في المقررات الاختيارية يزيد من جودة مخرجات المؤسسة التعليمية كذلك زيادة مقرر مواضيع خاصة يفيد في مواكبة التقدم العلمي وإضافة ومتابعة ما يستجد من مواضيع في مجال التخصص رغم عدم تحديث البرامج الدراسية. تعد جامعة بغداد من وجهة نظر الباحثتين هي الأقرب أن تكون مرجعية أكاديمية لقسم الحاسوب بكلية التربية.

5.التوصيات:

• أهمية تطبيق أساليب المقارنة المرجعية وتعميمها والإعلان عنها بورش عمل وندوات لنشر ثقافة التحسين والتطوير الذاتي وزيادة جودة المخرجات بمؤسسات التعليم العالي أسوة بالدول المتقدمة والاستفادة من تجارب الآخرين خصوصاً في الدول الإقليمية.

• ضرورة تطبيق المقارنة المرجعية بشكل دوري على المؤسسات التعليمية بمختلف مكوناتها.

• تطبيق المقارنة المرجعية لقسم الحاسوب بكلية التربية في مجالات مقارنة أخرى مثل: أعضاء هيأة التدريس، و البحث العلمي، وأعداد الطلبة، ومرافق الجامعة.

المراجع:

– إبراهيم سلمان عودة، منذر مصطفى خريسات (2019)، استخدام أسلوب المقارنة المرجعية لتقييم البرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية، مجلة الدراسات العليا والبحوث.

– إسلام محمود عليان، أسماء محمد السيد (2019) ، معايير تقييم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعات: دراسة مقارنة بين الجامعات الأردنية والجامعات المصرية مجلة التربية المقارنة.

– اليانا حمصي (2016)، تطبيق اسلوب المقارنة المرجعية في المصارف السورية وأثر ذلك على جودة الخدمات المصرفية، ماجستير في إدارة الجودة. سورية: الجامعة الافتراضية السورية.

– بشر محمد موفق لطفي، هبة مقدّم (2021)، استخدام المقارنة المرجعية في تطوير المناهج الدراسية الجامعية: دراسة حالة جامعة العلوم التطبيقية (مملكة البحرين) مجلة الاستراتيجية والتطوير.

–جميلة سعيد قمبر (2016)، تقييم أداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا– جمهورية السودان.

–عبد الحكيم زكريا البطة (2015)، مدى إدراك الإدارة العليا والوسطى لأسلوب المقارنة المرجعية وأثر ذلك على تحقيق التفوق التنافسي لدى البنوك العاملة بقطاع غزة، ماجستير في ادارة الاعمال، الجامعة الاسلامية غزة.

– عدي عبد الحسين جاسم، زينب عدنان هاشم (2021)، استخدام أسلوب المقارنة المرجعية في تقويم الأداء الجامعي (دراسة مقارنة بين كلية الإدارة والاقتصاد/جامعة الكوفة وكلية الإدارة والاقتصاد/جامعة القادسية) مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية.

– فاطمة بنت عبد الرحمن آل الشيخ(2020) ، استخدام المرجعيات الأكاديمية في تقييم أطروحات

الماجستير في جامعة الملك عبد العزيز: دراسة تحليلية: مجلة الدراسات الإسلامية.

– محمد بن علي العجيل، خالد رجب عبدالتواب، جهاد عبدالله عفانة، فاتح إبراهيم دبلة وسعيد محمد عثمان شامي (2017)، تقرير لجنة المقارنة المرجعية في محال برامج الدراسات العليا جامعة الملك فيصل.

Reference

- Chapman & Hall (1995) "Total Quality Management the key to Business Improvement Acid" Free paper Manufactured, 2nd , ed , p. 51.

- Heizer ,J. , Barry& Render(2001)"Operations Management,6th.ed., Prentice-Hill, p. 176.

-Helton, M. L., Sweeny, J. K., & Beatty, R. P. (2000). Benchmarking: A strategic performance improvement tool. Prentice Hall.

-Homgren, C., Datar, S., & Rajan, M. (2000). Cost Accounting: A Managerial Emphasis.

-Krishnamoorthy, B. (2014). benchmarking as a measure of competitiveness. International Journal of Process Management and Benchmarking , pp. 342 – 359.

- Leandri, Suson, J.(2000) "Two Essential Tools for the New Internal Auditor. Bench making and Best Practices, http://www. And ersen .com/resource.Z. nsf/Vattachlu/Essential to olsinternal /Anditor GBP/ $ Fr/elst R27 28 . pdf.

-Robert,c.(1989)the Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance. Quality Press ISBN:97808738905880873.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الخامس عشر ... يونيو 2024



دور التكنولوجيا الرقمية في تطوير فن الميدالية وتشكيله

(دراسة وصفية – تحليلية)

أ. حنان أحمد رجب القاربولي

محاضر مساعد بكلية التربية – جامعة بنغازي

hanan.ilgaraboli@uob.edu.ly

:Prepared by the researcher

a. Hanan Ahmed Rajab Al-Qarabouli

Assistant lecturer at the Faculty of Education - University of Benghazi

University of Benghazi - College of Education, Benghazi

Department of Art Education

hanan.ilgaraboli@uob.edu.ly

ملخص البحث :

استخدمت التكنولوجيا الرقمية في العديد من الصناعات، وقد تم تطبيقها في وسائل الفن المختلفة، بما في ذلك فن الميدالية التي تُعدّ من أهم وسائل التكريم المختلفة في العالم، وذلك بما تحمله من معانٍ وأفكار شأنها في ذلك شأن الفنون الأخرى، فالميدالية وسيلة جيدة لإبداء الرأي والفكر ونشر الوعي لدى الجماعات والأفراد في الميادين المختلفة.

تم استخدام تكنولوجيا هذا العصر في إحداث تغيرات جذرية في مفاهيم وأساليب التعبير الفني ذات أهمية قصوى للوصول بتلك المستحدثات التكنولوجية من آلات وبرامج نحو تطوير مفاهيم وقيم جمالية وتشكيلية معاصرة في مجال فن الميدالية(وسام محمد–2022)، فالمشكلة في ما مدى تأثير الفن الرقمي ودوره على التقنيات والأدوات المستخدمة في تطوير الشكل الميدالية وتشكيلها للكشف عن مفاهيم ومعالجات تشكيلية وجمالية جديدة وتوافقها مع الأساليب الحديثة في فن الميدالية، وتفترض الباحثة أن استخدام البرمجيات الرقمية في مجال فن الميدالية بصفتها أدوات تكشف مفاهيم ومعالجات تشكيلية وجمالية جديدة تتوافق مع الأساليب المتطورة للتشكيل في فن الميدالية.

يهدف البحث إلى التعرف على تأثيرات الوسائط الرقمية – مع وجود الأساليب التقليدية – على الجانب التقني في فن الميدالية، وإلقاء الضوء على التقنية الرقمية واستخداماتها في فن الميدالية، والتعرف على الميدالية المنفذة من خلال التقنيات الرقمية؛ لذلك توصلت هذه الدراسة الى أن للتكنولوجيا الرِقمية تأثيراً ودوراً مهماً على فن الميدالية، فقد سهلت تطور عملية تشكيل العمل الفني بطريقة أسرع وأدق، بعد أن ارتبط فن الميدالية بالتكنولوجيا الرقمية، وخلق لنفسه عالماً افتراضياً مروراً بمراحل عدة تأثر بها فن الميدالية من جوانب عدة، كجانب التقنية والأدوات مما أدى إلى ظهور العديد من التشكيلات المتطورة لشكل الميدالية.

وختاماً قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات منها التشجيع على التكنولوجيا الرقمية بإدخالها في برامج تعليم الفنون المختلفة، وإنشاء برامج تدريب في الكليات المخصصة للفنون.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الرقمية – تطوير –تقنية – تشكيل– فن الميدالية .

Research Summary..

Digital technology has been used in many industries ، and is applied in various means of art ، including the art of the medal ، which is considered one of the most important various means of honor in the world ، due to the meanings and ideas it carries ، like other arts. The medal is a good way to express opinion and thought and spread awareness. Among groups and individuals in different fields.

Using the technology of this era to bring about radical changes in the concepts and methods of artistic expression is of utmost importance to reach these technological

innovations ، including machines and programs ، towards developing contemporary aesthetic and plastic concepts and values in the field of medal art. The problem is the extent of the role of digital art in the techniques and tools used to develop and form The medal form is to reveal new plastic and aesthetic concepts and treatments and their compatibility with modern methods in medal *art. The researcher assumes that the use of digital software in the field of medal art as tools reveals new plastic and aesthetic concepts and treatments that are compatible with advanced methods of formation in medal art.

The study aims to identify the role of digital media - in addition to traditional methods - on the technical side of medal art ، shed light on digital technology and its uses in medal art ، and identify the medal executed through digital technologies.

Therefore ، this study concluded that digital technology has an important role in the art of the medal ، as it has facilitated the development of the process of forming the artwork in a faster and more accurate way ، after the art of the medal was linked to digital technology and created a virtual world for itself ، passing through several stages in which the art of the medal was affected from several aspects ، such as the aspect of technology ، tools ، and this. Which led to the emergence of many advanced formations of the medal shape In conclusion ، the researcher developed a set of recommendations ، including encouraging digital technology by introducing it into various arts education programs ، and creating training programs in colleges dedicated to the arts..

Keywords: digital technology - development – formation- Technique - medal art.

مقدمة:

يُعدّ فن الميدالية من أقدم الفنون في تاريخ الحضارة الإنسانية وبتتابع العصور تطور الشكل والمحتوى ومن ثم الطرائق الأدائية كما صاحب ذلك مواكبه الأدوات والمعدات اللازمة لفن الميدالية احتياجات كل عصر على حده حيث انتقلت الأدوات من العصور القديمة إلى العصر الحديث من أدوات بدائية تقليديه تعتمد على البساطة وما تتيحه الطبيعة آنذاك إلى أن وصلت إلى ما يسمى بالنحت الميدالية الرقمي اعتماداً على برامج مسبقه وآلات خصصت للتعامل مع هذه البرامج بحيث أصبح فن الميدالية لغة برمجيه ومعلوماتية تنقل إلى أجهزه الكمبيوتر بواسطه ماسح ضوئي ثلاثي الأبعاد وهذا ما أتاح مظاهر بصريه ومعالجات مبهرة لم تكن في السابق إلا أن بعض أعمال الميدالية الرقمية تستعرض إمكانات غير مسبوقة من معالجات نحتيه أضفت على الخامة مظاهر بصريه تدمج بين تطور العلم والأساليب الأدائية والأدوات في فن الميدالية (وسام محمد–2022)، فمنذ بدء الخليقة ابتكر الإنسان وسائل متعددة للتعامل والتبادل المعرفي، وتطورت الأدوات المستخدمة في التعريف بكينونة المرسل وتوصيلها الى المتلقي تعبر عن الإبداع والابتكار والعلم المستجد وطرح الأفكار والمشاعر لصناعة أشياء مستجدة تواكب التطور البشري والحاجات والرغبات الإنسانية في كافة المجالات; ;.

وقد وظف الإنسان الابتكارات المتتالية في العلوم التقنية والميكانيكية للتسهيل والإسراع في التبادل الثقافي والمعرفي خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية، والتي دخلت في جميع مفاصل الحياة

المتمثل بتقنية جهاز الحاسوب، الذي يُعدّ مبرمج متكامل بما فيه من تقنيات الصور والألوان والمعلوماتية من خلال الإنترنت، اختصار المساحات الشاسعة بشاشة لآفاق غير محدودة من الأفكار ببرنامج وفق إدراك انتقائي

وقد تأثر فن الميدالية بالتطور سريع الخطى في كل نواحي الحياة، مما أثر أيضاً بشكل قوى وفعال فى الوسائط الإبداعية للفنان مما جعله يستطيع إبداع أشكال نحتية مصممة للميدالية على الحاسب ولها بيانات رقمية تستطيع مواكبة ذلك العصر، فظهرت في الآونة الأخيرة مصطلحات عدة جديدة على فن الميدالية وسرعان ما بدأت في الانتشار وربما كان من أهمها هو الطينة الرقمية (Digital clay) والنحت الافتراضي (virtual sculpture) وهى تعد احدث التقنيات في عالم النحت الرقمي للميدالية (Digital Sculpture) وربما كان من أهمها واحدثها هو الفورمتوجرافى (Formtography) وهو الاستنساخ بلا قوالب، وقد أسهمت تلك التقنيات في عبور الحواجز النفسية والعملية، التي كانت تباعد بين الفنان وبين تلك التقنيات بحيث أصبحت تعطى دفعة للفنان في سبيل ما يصبو اليه، من خلال استغلال الإمكانيات المتاحة كافة، بحيث يمكن وضع عدة تصورات للشكل الواحد، وتمكن الفنان من أن يستعيد الحلول التشكيلية التي يراها مناسبة.

مشكلة البحث: استخدام تكنولوجيا هذا العصر في إحداث تغيرات جذرية في مفاهيم وأساليب التعبير الفني ذات أهمية قصوى للوصول بتلك المستحدثات التكنولوجية من آلات وبرامج نحو مفاهيم وقيم جمالية وتشكيلية معاصرة في مجال فن الميدالية الحديثة فالمشكلة هي ما مدى تأثير الفن الرقمي على تقنيات وأدوات النحت الميدالية على الشكل الميدالية للكشف عن مفاهيم ومعالجات تشكيلية وجمالية جديدة وتوافقها مع الأساليب الحديثة في تشكيل الميدالية.

فرض البحث: من خلال استخدام البرمجيات الرقمية في مجال فن الميدالية كأدوات تكشف مفاهيم ومعالجات تشكيلية وجمالية جديدة تتوافق مع الأساليب الحديثة في الميدالية.

هدف البحث: تعرف على فن الميدالية.

- التعرف على تأثيرات الوسائط الرقمية على الجانب التقني في فن الميدالية.
- إلقاء الضوء على التقنية الرقمية واستخداماتها في فن الميدالية.
- التعرف على فن الميدالية المنفذ من خلال التقنيات الرقمية.

أهمية البحث: إثراء مجال فن الميدالية من خلال استخدام البرمجيات الرقمية واستحداث تقنيات عالية الجودة في التشكيل.

– انتشار تلك التقنيات الرقمية يمكن الاستفادة منها في المقررات الدراسية ببرامج الفنون المختلفة لتواكب متطلبات العصر.

منهجية البحث : الوصفي – تحليلي.

الدراسات السابقة: الدراسة الأولى بعنوان **(الحركة التقديرية في الفنون الرقمية بصفتها مصدر لإثراء القيم الفنية للتصميمات الزخرفية)** للباحثين **(عمرو أحمد كمال وإسلام محمد السيد هيبة)** مداخلة منشورة في المجلة العلمية لكلية التربية النوعية العدد 15 بمصر سنة 2018 م، ويتناول هذا البحث إشكالية كيف يمكن الاستفادة من الحركة التقديرية في الفنون الرقمية لتحقيق قيم فنية وجمالية تثري اللوحات الزخرفية؟ واعتمد الباحثان على فرضيتي أنه يمكن الاستفادة من الحركة التقديرية في الفنون الرقمية بصفتها مصدراً للتصميمات الزخرفية، ويمكن التوصل للقيم الفنية والتشكيلية من خلال الحركة التقديرية أي الإيهامية في الفنون الرقمية، مستخدمين المنهج الوصفي التحليلي، وخلصا في الأخير إلى أنه يمكن اعتبار الحركة التقديرية في الفنون الرقمية مصدراً للتصميمات الزخرفية، وأنّ البناء التصميمي يمثل القانون الذي تنظم على أساسه الأجزاء وتنفيذ هذه الدراسة في تحديد آفاق الفن الرقمي ومراحله.

الدراسة الثانية بعنوان **(استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفن التشكيلي المعاصر)** للباحثتين **(سلاف كبوط وآمنة قجالي)** مداخلة منشورة في مجلة **(مجلة جماليات)**المجلد 9 العدد 1 سنة 2022 م، ص 287 – 313 بالجزائر وتهدف الدراسة الي تحديد كيفية استخدام الفنان للتكنولوجيا مع التعرف علي ارتباط الفن التشكيلي المعاصر بالتكنولوجيا الرقمية ،وجوانب تأثر الفن التشكيلي الجزائري لها ،ومحاولة استخدام أهم انواع الخامات الحديثة المستخدمة وتوصلت الدراسة إلى أنّ للتكنولوجيا الرقمية تأثر الفن التشكيلي المعاصر واعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي و التحليلي والمنهج التاريخي وخلصت في الأخير إلى أنه قد تم استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفن التشكيلي المعاصر بطريقة تتماشى والطبيعة الديناميكية والمتجددة للفن ،ذلك من خلال تطور أساليبه وأدواته مع إدخال تقنيات وبرامج جديدة إلية ن من أجل أن يواكب التطور الحاصل ويفتح آفاقاً جديدة للإبداع لدى الفنانين المعاصرين.

الدراسة الثالثة بعنوان**(التحول الرقمي وأثره في الفنون المعاصرة)** للباحثة **(سلوى أحمد محمود رشدى)** مداخلة منشورة في مجلة **(العمارة والفنون الإنسانية)**– المجلد 8 – عدد 9 – أكتوبر 2023 م – ص 449– 460.وتناول هذا البحث مفهوم التحول الرقمي والفنون الرقمية واساليبها ومدارسها، مع عرض وتحليل مختارات من أعمال فنية اعتمدت على التقنيات الرقمية المتعددة ،فمن هذا المنطلق تقوم مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية: إلى أي مدى تأثرت الفنون المعاصرة بالتقنيات الرقمية؟ وتهدف الدراسة إلى التعريف بمفهوم التحول الرقمي وتاريخه

،وكذلك التعريف بمفهوم الفنون الرقمية وأساليبها ومدارسها وتجد فرض الدراسة في تقنيات التحول الرقمي ساهمت في اثراء الفنون المعاصرة ،اضطلاع دارسي الفنون بمداخل حديثة لتناول العمل الفني تتواكب والتطور التكنولوجي، وتقتصر حدود البحث فبدراسة مفهوم الفن الرقمي وتحليل أعمال بعض فنانين الفن الرقمي منذ ستينات القرن الماضي وتتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت الباحثة إلى أنّ التكنولوجيا الرقمية أتاحت التوسع الكبير من الإبداع سواء للفنان المحترف أو الهاوي لممارسة الفنون ،وتوصلت أيضاً إلى أنّ الفنون الرقمية ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد تساعد في الحفاظ على التراث والتاريخ من خلال المسح ثلاثي الأبعاد.

واشتركت الدراسات السابقة بصفة عامة في الحديث عن التكنولوجيا الرقمية والفن المعاصر، ولكنها لم تدرس تخصص فن الميدالية وتأثيرات الوسائط الرقمية عليه والأساليب التقليدية – والجانب التقني في فن الميدالية، والتقنية الرقمية واستخداماتها في فن الميدالية، وأيضاً لم تدرس فن الميدالية المنفذة من خلال التقنيات الرقمية المعاصرة.

الدراسة : استمر الإنسان في استعمال الأداة المباشرة على مر الزمن تطورت من أداة حجرية صوانة إلى أداة معدنية أكثر تطوراً تحركها الطاقة البشرية إلى أن أصبحت الأداة تتحرك بقوى غير بشرية، فأصبحت الآلة أكثر قوة واستمراراً وانتظاماً من اليد البشرية، فالتقدم التكنولوجي من أهم مقومات التطور للرؤية الفنية فباختلاف المفاهيم الفنية للميدالية يختلف الشكل الفني وتتباين خصائصه لتؤكد الجانب التقني في فن الميدالية، ومن ثم إبراز دور الادوات والمعدات الحديثة جعلت فن الميدالية أيسر مما سبق، وإن كان هذا لا يقلل من أهمية الأدوات التقليدية .

فالميدالية أصبحت لا تستغرق وقتاً طويلاً، فكثير من العمل اليدوي مطلوب، لكن الفنانين يعملون بوسائل أخرى ويتمتعون بمميزات التكنولوجيا لتجويد إبداعاتهم المتطورة، ولكن تظل المطرقة والإزميل من أهم أدوات النحت على الميدالية، فالأدوات البسيطة التي كان يستعين بها الفنان في عملة حل محلها آلة معقدة يستعملها الفنان لإنهاء عمله بسرعة مما أدى إلى تعديل طبيعة الفن من إنتاج يدوى إلى إنتاج آلي يتوافق مع عصر السرعة، فزاوج الفنان ما بين نتاج عصره الفكري والوجداني وبين ما قدمته التكنولوجيا له من أدوات ومعدات حديثة تعاونه في محاولة اكتشاف خاماته وخصائصها التي تتواءم مع طرائق التعبير المختلفة؛ ولعل هذا ما يؤكد قيمة التجريب والاستغراق التي يتمتع بها الفنان في العصر الحديث .

ففي ظل التطور العلمي والتكنولوجي وتلك الهيمنة القوية لمستحدثات الفكر في مجال التقنيات وصناعة وتشكيل الخامات، كان لزاما على الفنان التشكيلي وبخاصة النحات الميدالية أن يتساءل ويبحث باستمرار عن صياغات وتقنيات جديدة ينتج من خلالها تركيبات وهيئات شكلية مبتكرة تتماشى وتساير هذا الركب التكنولوجي الذى أثر تأثيراً واضحاً في الأساليب الفنية والتشكيلية لكثير

من الفنانين ممن لجأوا إلى تقنية الآلة وإمكاناتها التشكيلية في التعبير عن أفكارهم وتعبيراتهم ففي مجال فن الميدالية لم يعد الحاجة إلى إهدار الوقت والجهد في التعامل مع خامات صلبة وثقليه وغاية في صعوبة التشكيل طالما أنّ هناك البدائل التكنولوجية والوسائط التي يمكن من خلالها بصفتها أداة للتعبير عن الأفكار وتنفيذها .

ومن أساليب ومهارات التشكيل في فن الميدالية أسلوب النحت الغائر والبارز، واستخدم هذا الأسلوب في التشكيل على كثير من الخامات وخصوصاً المعادن المختلفة، ويحتاج هذا الأسلوب إلى مهارة وقدرة عالية في التشكيل وبخاصة أنّ كانت الخامة المستخدمة من الخامات الصلبة، وتطوراً لما يحتاجه هذا المجال في التشكيل وأسلوب التعبير بطريقة النحت الميدالية أيا كان بارزاً أو غائراً جاء هدف البحث هنا إلى إيجاد تقنيات وأساليب تشكيل متطورة لفن الميدالية عن طريق استخدام تقنيات الآلة والوسائط التكنولوجية الرقمية.

فن الميدالية: تُعدّ الميدالية من أهم وسائل التكريم المختلفة في العالم حتي الآن وذلك بما تحمله من معاني وأفكار كثيرة ومتنوعة، وأيضاً لكونها وسيلة مهمة مؤثرة في رفع الروح المعنوية لدى الأفراد والجماعات فهي ترمز للوفاء تجاه من أسهم في تقدم الدول من العلماء و المفكرين في المجتمعات المختلفة وأيضاً للرياضيين الذين تفوقوا في المسابقات المحلية والدولية أو غيرها من المسابقات الكثيرة الأخرى شوشان، 1992: 645 .

ولكون الميدالية عملا فنياً قائماً بذاته في الحيز والمساحة إلا أنها تعبّر عن معاني كثيرة، شأنها في ذلك شأن الفنون الأخرى كالنحت البارز والغائر والنحت المستدير، فالميدالية وسيلة جيدة لإبداء الراي والفكر ونشر الوعي لدى الجماعات والأفراد في الميادين المختلفة فالميدالية تنفذ عادة من معادن ثمينة كالذهب والفضة وهذه المعادن تعطي قيمة جمالية عالية للميدالية، وتجعلها من أهم الوسائل المستخدمة للإهداء والتكريم والتقدير، ولذلك مرت صناعة الميداليات بمراحل عديدة أدت في النهاية إلى إنتاج ميداليات عالية الجودة تكون بمثابة إبهار للمتلقي والمشاهد عن قرب، حيث تكون مشجعا لمن يريد أن يجد نفسه مكرما لتفوقه في مجال من مجالات الحياة التي تفيد البشرية و تقدمه شوشان،1988: 278.

والسنوات الأخيرة شهدت تطوراً سريعاً في تنفيذ الميداليات وبخاصة من قبل فنانين تخصصوا في هذا الفن الدقيق ،حيث قاموا بتنفيذ ميداليات كثيرة متنوعة طالت كل المجالات، ولزيادة الطلب على هذا النوع من الفن اضطر بعض الفنانين أثناء تنفيذ ميدالياتهم إلي اختصار بعض المراحل المفيدة والمهمة لإخراج الميداليات فقاموا بالاستغناء عن الإطار الخارجي للميدالية المتعارف عليه كالدائرة والمربع والمثلث واكتفوا بعمل الميدالية يحدها شكل التصميم نفسه، وأيضاً ثم الاستغناء عن كتابة بعض الكلمات والاكتفاء بما يوضحه ويعكسه التصميم ويعبّر عنه من معانٍ وأفكار.

يتضح مما سبق ذكره يتضح أنّ فن الميدالية فن كغيره من الفنون الأخرى يتأثر أيضاً بالتيارات الفنية المختلفة، وللميدالية دور مهم في حياة الشعوب والحضارات من حيث التمجيد والتخليد والتسجيل لأمجاد وانتصارات وأعياد الأمم والشعوب.

التكنولوجيا الرقمية وفن الميدالية:

إنّ أُولى محاولات إخراج عمل فني بواسطة الحاسوب كان العام 1965، على يد الفنان الألماني "فريدر ناك"، الذي صمم خوارزمية تتيح رسم مجموعة من الأشكال الفنية المختلفة، لتكون بذلك أول رسمة للفن الرقمي، على الرغم من غياب المصطلح الواصف له في ذلك الوقت.

اسُتخدم مصطلح الفن الرقمي لأول مرة العام 1980؛ لوصف برنامج الرسام AARON الذي استخدمه المهندسون في برمجة روبوت ذكي قادر على رسم رسومات كبيرة ومتنوعة على ورقة موضوعة على الأرض، ما لفت أنظار المصممين لاستغلال وتطوير هذا النوع الجديد من الفنون كبوط ، وقجالي، 2022: 287.

وحيث عرف العصر الحديث بعصر المعلومات أو عصر الكمبيوتر هذا الابتكار الذى غيّر وجه الحياة الإنسانية، فيعد الكمبيوتر من أهم وأحدث الوسائل التكنولوجية الحديثة، وهو جهاز قادر على استقبال البيانات وتخزينها واسترجاعها آلياً ويستخدم في شتى مجالات الحياة "حيث إنّ الحاسب الآلى يستخدم بصفتها أداة في يد الفنان – يوسع مجال قدرت المبدع في مجال الفنون المرئية عن طريق التفكير في وسائل جديدة وبتحليل الأفكار بحيث يتم إدخالها في الحاسب فيقوم ببرمجة الأفكار وبأمرة من الفنان يتم تنفيذ الأمر موفراً للجهد محققًا مجالًا أرحب وواسع للعمليات ببساطة لأنه يعمل بتأكيد وسرعة أكبر مما يأمل الفنان أن يفعله سميث : 1997: 13) فكان التحدي أمام النحات أن يحول ويترجم أفكاره ورؤيته الفنية للموضوعات التي يريد التعبير عنها إلى مجموعة من البيانات والمعلومات والمحتويات، لمجموع العناصر والخطوط الخاصة بفكرته وذلك من خلال مجموعة من البرامج الإلكترونية المتخصصة والمرتبطة بتلك الآلات والماكينات، والتي يمكن للتكنولوجيا عن طريق هذه البرامج المتخصصة تحويلها إلى تطبيقات عملية، لخلق أفكار جديدة تمكن النحات التعبير عن أفكاره بوسائط وتقنيات التكنولوجيا الحديثة، فمن خلال ما سبق يرى الباحث أنه من الضروري الاستفادة من المستحدثات في تكنولوجيا آلات الحفر على الخامات وما تتحه من تقنيات جديدة ومتقدمة للتعبير عن مفاهيم وقيم جمالية وتقنية في مجال النحت الميدالية.

التحكم الرقمي: التحكم الرقمي هو التحكم في ماكينات العدد بواسطة الأرقام، حيث تستقبل الماكينة الأوامر من وحدة تحكّم خاصة وتقوم بتنفيذها عبدالغفار، 2005: 684.

وتقبل الماكينة المعلومات في صورة شفرات coded information من وحدة التحكم، وتقوم بالتنفيذ طبقًا للأوامر المرسلة، ويتم تخزين هذه المعلومات بطريقة يمكن بها قراءتها واسترجاعها من لوحة البرنامج، وبرنامج التحكم الرقمي عبارة عن منفذ مجموعة من الأوامر يقوم بكتابتها المبرمج حيث يتم تحويل المعلومات الخاصة إلى قائمة مرتبة منطقيا لتوجيه الماكينة جزء معين من تشغيل العمل المطلوب، وتحتوى قائمة البرنامج على المعلومات الخاصة بالتشغيل مثل نوع العدة المستخدمة وسرعات القطع ..إلخ سلوى أحمد، 2023: 298.

ولقد كان لظهور تقنية التحكم الرقمي بمثابة التحول الجذري في طريقة التحكم في ماكينات العدد، وذلك استجابة لما بدأ جلياً من وجود محدودية في امكانيات هذه الماكينات، مما يفرض قيودا ثقيلة على التصميمات الهندسية ومتطلباته المتصاعدة من حيث الدقة والتعقيد، وفى السنوات التي تلت الحرب الكونية الثانية ثبت بوجه خاص عجز الماكينات التقليدية عن تحقيق متطلبات صناعة المعدات الجوية، مما فتح الباب على مصراعيه لظهور ما يسمى بالتحكم الرقمي عبدالغفار، 2005: 686، وقبل الشروع في تناول التعامل مع هذه التقنية وإنشاء برامج التشغيل اللازمة يكون من الضروري التعرف على الإطار الذى تعمل فيه تقنية التحكم الرقمي بالحاسب.

أنواع نظم التحكم الرقمى:

التحكم الرقمي :صورة من صور الآلية القابلة للبرمجة حيث يتم التحكم في معدات التصنيع بواسطة برنامج خاص بالقطعة المارد انتاجها، ويكون البرنامج في شكل أرقام وحروف ورموز، ويحفظ على هيأة شريط مثقب تتم قراءته بواسطة جهاز التحكم في الماكينة، وعندما يتغير العمل المطلوب تصنيعها يتغير أيضاً البرنامج، وهذه القابلية لتغيير البرنامج هي التي تجعل ماكينات التحكم الرقمي مناسبة للإنتاج المنخفض والمتوسط الحجم، وتقوم قاعدة التشغيل لكل هذه الأنواع من ماكينات التحكم الرقمي على مبدأ مشترك وهو التحكم في موقع أداة القطع بالنسبة للقطعة تحت التشغيل ،و التي يتم تنفيذها (سميث ،1997: 130).

التحكم الرقمي المباشر: هو عبارة عن نظام تصنيع يقوم فيه كمبيوتر واحد بالتحكم في ماكينات عدة تحكم رقمي بصورة مباشرة وحية، حيث ينتقل برنامج القطعة المعينة المراد إنتاجها من ذاكرة الكمبيوتر مباشرة إلى ماكينة التحكم الرقمي.

تحكم الرقمي بالكمبيوتر: CNC (انظر إلى شكل 1) عبارة عن نظام تحكم رقمي يستخدم فيه كمبيوتر – له ذاكرة لحفظ البرامج التي تسجل فيه – للتحكم في ماكينة التحكم الرقمي، ويمثل الكمبيوتر جزء لا يتجزأ من الماكينة، ويمكن برمجة ماكينة التحكم الرقمي مباشرة باستخدام لوحة مفاتيح الكمبيوتر أو بواسطة شريط مثقب Punched Tape يقوم الكمبيوتر بقراءته كما أن بعض ماكينات ال CNC يستطيع فيها الكمبيوتر بالإضافة إلى ما ذكر قراءة البرامج المسجلة اسطوانات" (http://www.flong.com/projects/aves) وتوجد أسباب عدة ادت إلى الانتشار الواسع لاستخدام ماكينات التحكم الرقمي بالكمبيوتر CNC فيمكنها تحقيق العديد من المزايا مثل: تقليل الزمن– استخدام تجهيزات تثبيت أكثر بساطة من المستخدمة في الماكينات التقليدية – تحقيق نظام إنتاج أكثر مرونة للتغييرات في جداول الإنتاج – السهولة في تقبل أي تغييرات في تصميم العمل المطلوب تنفيذه لأنّ ذلك يحتاج فقط إلى تغيير في البرنامج السابق للقطع – زيادة دقة الإنتاج والتقليل من الأخطاء .

ولكن على الرغم من تلك المميزات يجب ألا ننسى إذا أدخلنا نظام CNC للإنتاج فإنه لابد أن تواجه هذه المشاكل التالية: زيادة الصيانة الكهربائية وتنوعها. ارتفاع التكلفة الابتدائية لماكينات الـ CNC وارتفاع تكلفة تشغيل الماكينات – إجراء تدريب جديد للعاملين على كل المستويات لاستيعاب نظام الـ CNC ومتطلباته من برمجة وتشغيل وصيانة.

تشمل ماكينة أل CNC علي وحدة نظام تتضمن وحدة التحكم ووحدة المراقبة ووحدة لتوجيه آليات التشغيل وفقاً لتصميم مسار الآلة الذي يوفره برنامج متخصص كما يتضمن النظام عادة شاشة Monitor تستخدم في عرض برنامج التشغيل بغرض المراجعة والضبط ومتابعة العمل واستقبال الرسائل من الأعطال بالإضافة إلى مؤشرات أو مبينات بيان موضع أداة التشكيل tool machine في كل مرحلة من مراحل التشغيل، وكذا منضدة الماكينة Table Machine وتضم وحدة التحكم أيضاً الذاكرة الخاصة باستدعاء البرنامج وتخزينه وكذا جهاز أو برنامج تشخيص الأعطال Diagnosticsالذي يقوم بتحليل الأعطال وإجراء الاختبارات بالإضافة إلى العديد من مفاتيح

الوظـائف المختلفـة"(http://www.anamuhands.nel) أشـكال مختلفـة مـن النحـت البـارز والغائر بالطريقة النحت الرقمي للميدالية.



(شكل 1) ماكينة أل CNC

التقنية الحديثة لاستخدام الليزر في عمل الميدالية:

كان للتطور التقني أثره الكبير على طرائق تشكيل الميدالية بصورة دائمة فقديمًا كان النحاتون يقومون بعمل النماذج يدويًا فقط، باستخدام الإزميل والمطرقة أو استخدام الطين للتشكيل وهو ما يعرف بـ النحت المباشر على الميدالية ثم تطورت هذه التقنية شيئًا فشيئًا إلى أن اكتشفت أشعة الليزر.

ويعد الليزر أحد أهم صور التقدم العلمي الهائل لما له من استخدامات عديدة في مجالات الحياة كافة، ونحن نخص بالذكر كيفية الاستفادة منه في المجال الفني، وبالتحديد في نحت فن الميدالية.

كما طرأ هذا التطور على طريقة عمل النماذج الصغيرة، للميدالية من خلال آلة الينتوجراف

http://www.hazemsakeek.com/Physics_Lectures/Laser/LaserLectures_13.htm

وكانت هذه الآلة في بادئ الأمر مصنوعة من الخشب وبصورة مبسطة للغاية، ثم مرت بعد ذلك بمراحل عدة من التطور حيث كان النحات يقوم بعمل أشكاله بصورة يدوية ويدخلها إلى الآلة لعمل نماذج منها. وكانت هذه العملية تتم عن طريق استقراء لسطح النحت بصورة يدوية في خطوط متتالية ومتتابعة لتسجيل نقاط البروز والانخفاض تمهيدًا للقيام بعملية التنفيذ، ثم تطور (البنتوجراف) في القرن العشرين فعالج مشكلة استقراء أسطح المنحوتات بطريقة إلكترونية عن طريق استخدام الكمبيوتر (https://en.wikipedia.org/wiki/Laser)

نظراً للتطور الكبير لبرامج الكمبيوتر في هذا المجال، استطاع الفنان تنفيذ الميدالية من

خلال برامج الكمبيوتر، وبنتوجراف حديث بصورة مباشرة من الرسم المظلل دون الحاجة إلى عمل النموذج المنحوت يدويًا (انظر إلى شكل2)، ثم قراءة الأسطح النحتية بصورة أو بأخرى وقد تلى ذلك تطوراً هائلاً في هذا المجال في القرن الواحد والعشرين فأصبحت عملية قراءة أسطح الميدالية تتم عن طريق استخدام ماسح ضوئي بأشعة الليزر وحيد، 2005 .



(شكل 2) عمل نموذج جصى لميدالية يدويا

استخدام الليزر في المسح الضوئي وتشكيل الميدالية: وهنا نجد أنه من الممكن الاستفادة من تقنية استخدام الليزر في مجالين لنحت الميدالية:

المجال الأول: المسح الضوئي للأشكال الطبيعية أو الأعمال النحتية المنفذة للميدالية مسبقًا وإمكانية تحويلها إلى أشكال ثلاثية الأبعاد باستخدام البرامج المخصصة لذلك، ثم نقلها إلى ماكينات الفينتوجراف للقيام بعملية التنفيذ النهائية.

تقدم التكنولوجيا الحديثة في مجال المسح الضوئي بالليزر جهاز ليزر دبزاين (LDI) الذي يتميز بالسرعة العالية في مسح الأشكال ذات الأبعاد الثلاثية عن طريق استخدامه في حاسب آلي منفصل يتم توفيره مع نظام التشغيل لتجميع بيانات المسح الضوئي بالليزر ثلاثي الأبعاد من الجزء الذي تم مسحه ضوئيًا ثم يتم تنظيمه في نظام واحد بعد المسح الضوئي لجميع أسطح ذلك الجزء باستخدام مميزات برنامج المسح الضوئي متعدد الاستخدامات ويمكن بدء التنسيق اليدوي أو حركات المسح الضوئي المبرمجة بواسطة المشغل لمسح أجزاء تصل إلى 15 نقطة في الدقيقة، وتصل سرعة المسح الضوئي الخطي بالليزر من 1 إلى 2 بوصة في الثانية في جميع عمليات المسح الضوئي ويمكن المسح الضوئي الكامل للجزء المعني أو أجزاء منه فقط في دقائق معدودة، ويمكن مسح أكثر الأجزاء تعقيداً باستخدام رأس المسح اليدوي(www.lisetdesigh.com).

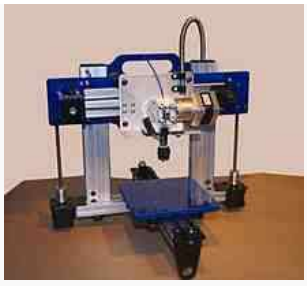
ويتمكن جهاز الماسح الضوئي بالليزر (LDI) من قراءة معلومات تحديد مواقع المسح وتحويلها إلى رموز، كما أنه يستطيع المسح المستمر بمعدلات عالية للحصول على بيانات تصل إلى 14 نقطة في الثانية مع درجة وضوح عالية، ويوجد برنامج ثلاثي الأبعاد يتحكم في ضبط الماسح الضوئي ويسمى (Data Sculpt) مصمم لمعالجة البيانات الخاصة بلغة الإحداثيات عالية

أو منخفضة الكثافة ثلاثية أو ثنائية الأبعاد، يدويًّا أو أتوماتيكيًّا ويتم استخدام هذا البرنامج لتحسين بيانات المسح الضوئي الأكثر تنظيمًا، وكذلك يتم ترتيبها واستكمالها وتتضمن وظائف الضبط ما يلي: التنعيم، الدمج، الترتيب، التقسيم، التهذيب، الفحص، النقل، التظليل.

كما يمكن استحضار ملفات الأوتوكاد وبيانات المسح الضوئي للأشياء الأخرى لإدخالها في برنامج Data Sculpt ومزجه بملف المسح الضوئي.

ويوفر هذا البرنامج بيانات قوية ثلاثية الأبعاد، وقدرات معالجة البيانات ويسمح هذا البرنامج بتجميع البيانات المستقاة من المسح الضوئي في قاعدة بيانات ثلاثية الأبعاد وبها خاصية الواجهة البيانية لضبط البيانات النقطية والتحكم فيها، وتتوافر للقياسات ثلاثية الأبعاد وحساب الأحجام وتحويل البيانات الضوئي إلى تطبيقات أخرى خاصية التفاعل مع المشغل، وتسمح الرؤية الديناميكية ثلاثية الأبعاد وضبط ملفات المسح الضوئي الكبيرة والتعامل معها كما يساعد على التحديد السريع لمكان المنحنيات الحدودية أو الحواف المثالية، كما أنه يكشف أتوماتيكيّاً عن الأركان ويتم تحديد وتنعيم النقاط لتكوين شكل كامل، ويتم إعادة ترتيب بيانات المسح الضوئي لهذا الشكل الغير مرتبة وتحويلها إلى هياكل خطية (http://ar.wikipedia.org/wik) .

والماسحات الضوئية تستخدم المسح الليزري المثلثي أي الذي يستخدم قواعد حساب هندسة المثلثات، وهو أسلوب تام للحصول على البيانات ثلاثية الأبعاد وهذا الأسلوب الهندسي هو أسلوب نشط تم فيه حساب بعد الشيء المراد مسحه ضوئيّاً بواسطة مصدر ضوء موجه وآلة تصوير فيديو وشعاع الليزر ينعكس من مرآة على الشيء المراد مسحه ضوئيًّا والذي يبعثر بدوره الضوء فيتجمع بواسطة آلة التصوير الموجودة على بعد هندسي معين من شعاع الليزر ثم يتم تحديد الإحداثيات س، ص، ع وهي إحداثيات مساحية ثلاثية الأبعاد للنقطة المسطحة وتلتقط آلة التصوير صورة السطح ويتحول جميع النقاط البيانية إلى صور رقمية تتكون من آلات النقاط، وتكون نموذجًا ثلاثي الأبعاد للشيء المراد مسحه ضوئيًّا في الحال (www.lisetdesigh.com)



(شكل 3)طابعة ثلاثية الابعاد

المجال الثاني: الطباعة ثلاثية الأبعاد: تنقسم الطباعة ثلاثية الأبعاد إلى نوعين: النوع الأول غير مباشر، انظر ‘إلى شكل(4)، وهو يعتمد على بثق نوع من الشموع والطبقات الداعمة لبناء شكل

من الشمع تمهيداً لسباكته بطريقة الشمع المفقود.

أما النوع الثاني من الطباعة ثلاثية الأبعاد فهو النوع المباشر للطباعة ويعتمد على بناء الشكل عن طريق صهر مسحوق لمعدن أو سبيكة في نقاط متوالية لبناء الشكل وتعد الطباعة ثلاثية الأبعاد إحدى التقنيات المستحدثة التي استفاد منها الفنان في العصر الحديث، فقد أحدثت ثورة في أداء الفنان بالإضافة إلى كونها قد أحدثت ثورة في التطبيقات الصناعية لعمل النماذج الأولية للميدالية للسباكة، ولقد استطاع الفنان الحديث أن يشق طريقه في استخدام هذه التقنية بأساليبه الخاصة والتي قد تكون مبتكرة على الرغم من القيود الهندسية والتكنولوجية المخصصة لأجلها هذه الآلات، فهو ينفذ نماذج عن طريق نفس البرامج التي تستخدمها المصانع في التصميم والتنفيذ ولكنه يطفى عليها نوعًا من الخصوصية في التعامل، نتيجة لمعرفته لهذه البرامج وقدرته على استخدامها في ابتكار تصوراته الإبداعية في فن النحت ثلاثي الأبعاد بشكل عام، وفي فن الميدالية بصفة خاصة (http://ar.wikipedia.org/wiki)



(شكل 4)

الطباعة ثلاثية الأبعاد غير المباشرة: لتنفيذ نموذج عملي لتصميم واتخاذه بصفته موديلاً طبيعياً ثم بنائه على آلة النموذج أولاً، والتي تعرف أولاً باسم الطابعة ثلاثية الأبعاد، وهي آلة مكلفة جدًّا تبنى عن طريقها النماذج طبقة واحدة في كل مرة عن طريق رسم شرائح متوالية.

وهذه العملية ليست عملية حفر فآلات الحفر ذات التحكم بالكمبيوتر أجهزة مألوفة أكثر منها فتلك الأجهزة تقوم بحفر التصميم على كتلة صلبة ولكن هذه الطريقة لا تعمل بشكل جيد بالنسبة للتصميمات المعقدة ذات التداخل أو الغائر بعمق.

وهناك أنواع عديدة من الطابعة ثلاثية الأبعاد (Three D. Printer) تستخدم طرقًا مختلفة وخامات مختلفة والنحات (باثشيبا) يستعمل (Module Maker II) وهي آلة متخصصة تستخدم في بناء أشياء ذات تفاصيل دقيقة من الشمع (http://ar.wikipedia.org/wiki).

النموذج المنفذ بالطباعة ثلاثية الأبعاد (Three D): ينقسم النحت النموذج المنفذ بالطباعة ثلاثية الأبعاد، يشتركان في خاصة واحدة هي أنهما بنائيان ولا يعتمدان على الحفر في عملية التنفيذ، بل من نقاط متوالية ناتجة عن إدخال الشكل المصمم على الكمبيوتر من خلال أحد برامج التصميم ثلاثية الأبعاد ويختلفان فيما بينهما في نوع الخامة حسب طبيعة التقنية المستخدمة، فإن

كان النموذج بنائياً مباشراً يتم استخدام مسحوق دقيق جدّاً من الخامة ولتكون أحد أنواع الصلب مثلاً ويكون المسحوق معدًا للاستخدام بما في ذلك المواد الصاهرة ويقوم شعاع الليزر بصهر النقطة التي يصل إليها عند عملية الطباعة حتى يتم اكتمال الشكل ويمكن ببساطة التخلص من المسحوق الذي لم يتعرض للصهر بالطرق اليدوية أو بمنفاخ وفي النهاية يحصل الفنان على عمل نحتي معدني بطريقة مباشرة وبالمعدن الذي يختاره سواء كان صلبًا أو من البرونز أو من اللدائن القابلة للصهر بدون أن يتعرض للعمليات والإجراءات المرتبطة بتقنية أي خامة مباشرة. أما النوع الثاني من النحت فهو غير مباشر، حيث يعتمد على خامات وسيطة مثل الشموع والبلاستيكيات وغيرها من المواد المعدة للبثق؛ حيث يمكن بناء الموديل من الشمع مع وجود مادة داعمة تبنى باستمرار مع بناء الشكل ثم يتم التخلص منها للحصول على النسخة الشمعية، ثم يتم بعد ذلك الحصول على التمثال أو لوحة النموذج بأسلوب الشمع المفقود. والأسلوب الثاني يعتمد على تشكيل الموديل بالمادة الوسيطة، ولكن بقية العمليات تُعدّ عمليات يدوية يقوم بها الفنان. وكلا النوعين لهما ما يبررهما من الأشكال الأخرى، والتقنيتان قابلتان للاحتفاظ بالشكل بدون الاحتفاظ بالقوالب المعتادة، نظراً لأنهما عبارة عن معلومات ما (Data) تتوافر فيها إمكانية التصغير والتكبير والتسوية بالاستطاعة أو بالاعوجاج أو غيرها لتحقيق أي غاية يرجوها الفنان مستقبلياً بإدخالاته الخاصة عن طريق البرامج أو أي طريقة أخرى تصويرية أو مسحية ويفضل الفنانون المحدثون عملية التصميم هذه تتطلب أساليب معينة مهما اختلفت من فنان إلى آخر إلا أنها لا بد وأن تحترم طبيعة البرامج ثلاثية الأبعاد، وكذلك آلات التنفيذ(http://aitnews.com/tag).

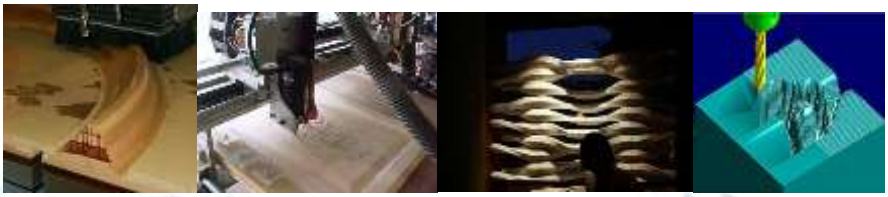
وبما أن فن النحت الميدالية تأثر بمعطيات التكنولوجيا والتقدم العلمي لارتباطه بالعديد من المستجدات في التقنيات والأساليب الأدائية لتكنولوجيا النحت البارز حيث أصبحت الآلات الكهربائية والإلكترونية استفاد منها النحات في تطويع الوسائط التقنية إلى إمكانات تعبيرية لأثراء إبداعه فكان الأكثر تأثراً بالتكنولوجيا وبرمجيات الرقمية العملة والميدالية فأصبحت التكنولوجيا أداة إبداعية وليست وسيلة حيث كان لها دور في بلورة تم وترجمة الخطوط والعناصر محتوى الفكرة إلى هيكل وبناء وجسد تشكيلة وصياغته بتقنية فائقة عبّرت بوضوح عن الفكرة التي صاغها الفنان عبر منظومة من الخطوط والمساحات والكتل والفراغ فكان للتكنولوجيا النحت الميدالية مجموعة من التقنيات وأساليب التشكيل على سطح الخامة محدث هيئات شكلية على العديد من الخامات والتشكيل في مجال النحت البارز والغائر على الميدالية والعملة أشتمل على تقنيات غاية في الدقة وأتاحت للفنان التعبير من خلال ما قدمته التقنيات من القديم إلى الحديث في تطور تلك التقنيات فأصبحت تلك التقنيات أداة للتعبير من خلال الوسائل التكنولوجية المستخدمة قديماً وحديثاً في الميداليات والعملات منها شكل تصنيع العملة والميدالية بعمل التصميم من قبل الفنان بالقلم

الرصاص، أو صورة فوتوغرافية باستخدام البرامج الرقمية.



أنواع من طبعات ثلاثية الأبعاد

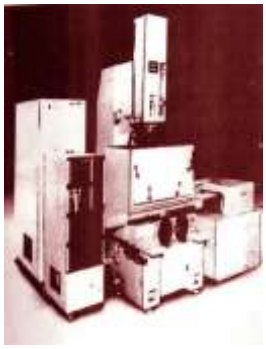
(شكل 5)



(شكل 6) أشكال مختلفة من النحت البارز والغائر بالطريقة النحت الرقمي



(شكل 7) نحت بطريقة d3 ميدالية مريم العذراء (جرانيت) –https://arabic.alibaba.com



(شكل 8) ماكينة الحفر بالشرارة الكهربائية لتنفيذ حفر قوالب الميدالية



(شكل 9) رحلة الرسم للنموذج استخدام " البانتوجراف " لنقل النموذج إلى الحجم الفعلي للعملة أو الميدالية عل نموذج صلب مكون من الوجهين



(شكل 10) مراحل تشكيل الميدالية بتكنولوجيا الرقمية على المعدن

تصاميم لأعمال فنية للميدالية بتقنية التكنولوجيا الرقمية:

وفى هذه التصاميم نلاحظ اختلاف شكل الميدالية المتعارف عليها سابقاً وبخاصة من قبل فنانين تخصصوا في هذا الفن الدقيق، فبعض الفنانين أثناء تنفيذ ميدالياتهم تم اختصار بعض المراحل المفيدة والمهمة لإخراج الميداليات فقاموا بالاستغناء عن الإطار الخارجي للميدالية المتعارف عليه كالدائرة والمربع والمثلث واكتفوا بعمل الميدالية يحدها شكل التصميم نفسه، وايضاً ثم الاستغناء عن كتابة بعض الكلمات والاكتفاء بما يوضحه ويعكسه التصميم ويعبّر عنه من معانٍ وأفكار وهذا ما سنعرضه من أشكال معاصرة للفن الميدالية في الأشكال التالية .



الميدالية الفنية لـ African Parks II، 2011 من تصميم Loes Schellekens

75 × 85 ملم، برونز



الميدالية الفنية لنادي الروتاري، 2005 لبيير فان ليست، 55 × 55 ملم من البرونز



جريمة الحضانة، 2012، إنتاج مشترك لكريستيان ولوسي نيجلاند، 82 ملم، تيرانوفا



Mevius :نقابة البناء الهولندية، 1962 لبرام روث (1916–1995)، 60 ملم من البرونز. الصور ، فريزنفين، هولندا Numisbooks



"تايم" مشروع دولي MEDAILLIC 2010

بولندا، البرتغال، كرواتيا، بلغاريا



وسام Competion فنلندا، سنة 2012 م من البرونز



وسام جائزة لهوكي الجليد بطولة العالم 2012 – فنلندا



الربيع تويتر الفنان :رون دوتون(بريطانيا)

النتائج والتوصيات :

– البرامج الرقمية لها إمكان التعديل في أي وقت للحصول على نسخ من كل مرحلة والاحتفاظ بكل مراحل التعديل.

– يمكن لفنان الميدالية أن يحول النموذج الرقمي إلى أي خامة ممكنه للميدالية.

– فنان الميدالية قادر على الاستفادة من التقنيات الرقمية بما يتفق وإبداعاته.

– يوصى بالتدريب على ما هو مستجد في مجال التقنيات والأجهزة الرقمية في المجال الفنون ونخص بفن الميدالية.

– يوصى بفتح قنوات اتصال بين الشركات المنتجة للتقنيات الرقمية لإقامة ورش تدريبية عليها في تخصصات الفنون المختلفة.

– يوصى بوجود مقررات للحاسب الآلي لمرحلة البكالوريوس بقسام الفنون المختلفة تختص بتدريب على تقنيات التكنولوجيا الرقمية الحديثة لمواكبة كل ما هو جديد.

المراجع:

- أحمد وحيد مصطفي، مقتطفات من كتاب (تقنيات مستحدثة في التصميم والتصنيع بالحاسبات) دار الفكر العربي 2005م
- ادوارد لوسي سميث: الحركات الفنية منذ 1945 –شركة لوتس للطباعة والنشر – ،1997م
- سامي عبد الغفار إسماعيل (ماجستير 2005). التقنيات الحديثة ومدى الاستفادة منها في فن النحت البارز. رسالة غير منشوره. كلية الفنون الجميلة قسم النحت. جامعة المنيا.
- سمير شوشان – أثر التطور التكنولوجي والتشكيلي على فن الميدالية –رسالة دكتوراه 1988 م
- سمير شوشان – الميدالية كقيمة تاريخية –بحث علمي منشور – 1992م
- سلوى أحمد محمود رشدي (2023). التحول الرقمي وأثره في الفنون المعاصرة –مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية –المجلد الثامن –عدد خاص (9)
- د.سلاف كبوط د. آمنة قجالي (2022)– استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفن التشكيلي المعاصر– مجلة جماليات– المجلد / 09 العدد:01 (صص287–313)
- وسام محمد محمود القدوسي(2022). فعالية التكنولوجيا المعاصرة في تحقيق بين الميدالية والتشكيل النحتي– مجلة بحوث التربية النوعية–جامعة المنصورة –عدد 65 (صص748–766)

مواقع إلكترونية:

/http://www.flong.com/projects/aves

http://www.anamuhands.net/2018/07/nc-cnc.html

https://arabic.alibaba.com/product-detail-img/--60194669567.html

-http://www.mmmpcc.org/jerrywalkosz/khan.htm .

http://www.mmmpcc.org/jerrywalkosz/khan/genghis.htm.

- http://home.att.net/~aturpat/tabriz.htm

http://www.theworkshop.ca/casting/casting.htm-

http://www.qantara med.org/qantara4/public/show_document.php?do_id=566&lang=ar

-https://www.pinterest.com/brusauce/tools

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The Fifteen number May 2024



Libyan Parents' Attitudes Towards Bilingualism

مواقف وأراء أولياء الأمور حول ازدواجية اللغة

ريم مرعي أمسلم
رقم الهاتف 0925806349
عضو هيأت تدريس بكلية التربية
محاضر
Reem Marai Imsallim
Faculty member at the faculty of Education Benghazi
Lecturer
reemimsallim@gmail.com

Abstract

In our globalized world, the demand and desire to Learn English is increasing. In Benghazi, individuals seek different educational institutions to enhance their English. Some parents choose to enrol their children in bilingual schools that provide education in both English and Arabic. The success of such education is influenced by a myriad of factors. One influential factor is attitudes towards bilingualism and bilingual education. Thus this study aims at exploring the attitudes of 119 parents whose children study at two bilingual schools in Benghazi. A questionnaire that consisted of 16 items was used to gage parents' attitudes. The data collected was analysed using descriptive statistics including the mean and standard deviation. The statistical results illustrated that parents have positive attitudes towards bilingualism.

Key Words: language attitudes, holistic bilingualism, fractional bilingualism, bilingual schools, Benghazi

ملخص الدراسة

في ظل الاستخدام الواسع للغة الإنجليزية أصبحت هناك حاجة ملحه لتعلّمها، مما دفع الكثير من الأفراد بمدينة بنغازي للاتجاه إلى المعاهد والمؤسسات التعليمية المختلفة للالتحاق بها لتعلّم اللغة الإنجليزية، كذلك فإنّ العديد من أولياء الأمور يميلون إلى تسجيل أبنائهم في مدارس دولية توفر تعليم مزدوج باللغتين العربية والإنجليزية، ويعتمد نجاح هذه المؤسسات في تعليم اللغة على العديد من المؤثرات منها على سبيل المثال مواقف الطلبة وأولياء أمورهم من ازدواجيه اللغة؛ لذلك فإنّ هدف هذه الدراسة هو استقصاء مواقف واراء 119 ولي أمر لأطفال يدرسون في مدارس دولية. تم استخدام استبانة مكونه من ست عشرة نقطة لجمع المعلومات اللازمة ثم تم تحليل هذه البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي وحساب المتوسط والانحراف المعياري، وقد أظهرت النتائج المتحصل عليها أنّ مواقف وآراء أولياء الأمور كانت إيجابية نحو ازدواجيه اللغة.

الكلمات المفتاحية: المواقف تجاه تعلم اللغة، ثنائية اللغة الشاملة، ثنائية اللغة الجزئية، مدارس دولية، بنغازي.

Introduction

Language constitutes a foundation for interaction not only within communities but also between countries despite their varying first languages. Thus there is a need for a lingua franca to facilitate understanding and communication between individuals of different language backgrounds. Moreover, due to the wide spread of English worldwide today, it is considered a leading language. Mackenzie (2007) states that English is increasingly dominating international business, scientific conferences in addition to official international communication. Similarly, in Libya, English is the prominent foreign language taught, learnt and used. There is an observable demand for studying English that is provided through language centres which supply English Language courses and private schools that offer additional English curriculums either instead of or in addition to *English of Libya* which is the curriculum chosen by Libya's Ministry of Education.

In 2011, the first bilingual school in Benghazi was founded. This school provided bilingual education in both the English language and the Arabic language. English was the medium of instruction for the majority of the school subjects including science, math and social studies while Arabic studies and Islamic studies were taught in Arabic. In recent years, the numbers of these schools have risen. As of 2024, the numbers of these schools have increased up to thirteen bilingual schools in Benghazi alone (Jumma, 2024).

Learning English is essential, and the success of language learning is influenced by a number of individual differences including the learner's motivation, personality, age and attitude (Cook, 1991; and Ellis, 2004); Moreover, the social context can influence language learning (Saville-Troike, 2012). Acknowledging both the roles of these individual differences and the social context in learning English, this paper seeks to investigate parental attitudes towards bilingual education.

Literature Review

The success of language learning has been investigated from different viewpoints. This paper will focus mainly on attitudes as an effective contributor to language learning. Thus both the attitudes of parents and the attitudes of students themselves towards second language learning will be discussed.

Gardner (1968) stressed the effect that student attitudes have on the success of language learning based on a series of research including Gardner (1960), Gardner & Lambert (1959), Lambert, Gardner, Olton & Tunstall (1960) and Gardner (1968). Furthermore, Baker (1992) recognizes that parents' attitudes towards bilingualism affect not only their children's attitudes towards learning but also their academic success at school. Gardner (1985) discussed the role that parents play in their children's language learning. He focused on the parents' attitudes and distinguished an active role and a passive role that parents could play. Gardner (1968) details the active role of a parent as that who motivates their child and extends help when needed. They also oversee their child's progress and provide praise when their child is successful. On the other side, parents can project a negative active role if they gave negative comments towards learning a language. In addition, Gardner (1968) describes the passive role of parents which is reflected in their attitudes towards the second language community whether positive or negative which in turn affects the child's integrative motivation and thus learning.

Burstall (1975) conducted a longitudinal study which investigated the teaching process of French in England and Wales for students at the primary level. The study periodically tested the students' language outcome. In this study which extended for ten years, the students received daily lessons in French using age appropriate lessons. He concluded that the parents' and students' positive attitudes towards French may have led to greater Second Language proficiency within students (Burstall, 2008). Moreover, students participating in that study gave comments that demonstrate the effect of their parents' attitudes on their own attitudes whether positively or negatively (Gardner, 1985).

Hosseinpour, Yazdani, and Yarahmadi, (2015) studied the relationship between Iranian parents' involvement, attitude and educational background and their children's academic achievement. A questionnaire was answered by the parents of 70 primary school

girls to gain an understanding of parental involvement and attitudes. Moreover, the students took an achievement test. The study analysed the data and found a high correlation between the parents' attitudes, involvement and educational background with the students' academic achievement.

Similarly, Ali (2022) investigated parental motivation and attitudes of secondary students in Nigeria using similar tools. The research concluded that parents' attitudes significantly affect the students' academic achievements. Furthermore, Mack (2013) explored parental attitudes towards their children studying the Irish language. Parents of children studying at Irish-medium schools were given questionnaires and interviews to attain their attitudes. One of the conclusions of this study was that the positive attitudes of parents towards Irish education yielded positive results in fostering bilingualism within their children.

Also, Jang (2012) studied the attitudes of 218 Korean parents. Their children study at an elementary school that provides bilingual education. This study used a modified version of Baker's (1992) questionnaire. This research concluded that the vast majority of the parents displayed positive attitudes towards both a holistic view and a fractional view of bilingualism. Their attitudes favoured the holistic view, however, more than they did the fractional view.

With the effect of both student and parent attitudes being established by previous research, this paper aims at investigating the attitudes of Libyan parents whose children are enrolled in bilingual schools.

Methodology

This study strived to investigate parental attitudes. This was initiated through posing the following question:

1. What are the parents' attitudes towards a holistic view of bilingualism?

2. What are the students' attitudes towards a fractional view of bilingualism?

For the purpose of answering the above questions, two bilingual schools in Benghazi, namely International School Benghazi and Al-Ryada International School, were randomly selected to participate in this study. Within each bilingual school, four classes were again randomly selected. A number of 300 surveys for parents were given to the students at both schools to take home for one of their parents to complete. The response rate yielded from the questionnaires was 40% equating to 119 participants. Although some of the parents forgot or neglected to complete the questionnaire. Therefore, only five statements had total participant answers that were a little less than 119.

The instrument used in this study was a questionnaire. The items of this questionnaire were based on a five-point Likert scale which was arranged as follows (1= Strongly disagree, 2= Disagree, 3= Neutral, 4= Agree, 5= Strongly agree). The questionnaire determined the parents' attitudes towards bilingualism and was adapted from Jang (2012) and Baker (1992). It was translated into Arabic to ensure that parents' answers were not affected by their comprehension of the questionnaire items. The translated questionnaire was revised by two professors at the University of Benghazi to ensure its

accurate translation. The research instrument consists of two sections; The first sought demographic information while the second section was a Likert-type questionnaire encompassing 16 items. Items from 1 to 8 reflected a holistic view of bilingualism. These items contained positive words regarding complimentary relationships between Arabic and English. Thus high scores would indicate favourable attitudes towards bilingualism. Items from 9 to 16 reflected a fractional view of bilingualism and contained unfavourable words regarding competitive relationships between Arabic and English; as a result, the scores of this section of the questionnaire were reverse-coded. As a consequence, high scores would indicate positive attitudes towards bilingualism.

Findings and Discussions

The data gathered from the questionnaire was analysed statistically using IBM SPSS version 21. The mean and standard deviation were used to derive answers for the two research questions. The data which is presented in Table 1 and Table 2 exhibit that parents retain high positive attitudes towards both the holistic view of bilingualism and the fractional view of bilingualism.

Research question one

1. What are the parents' attitudes towards bilingualism?

Table 1: Descriptive Analysis of the parents' holistic view of Bilingualism

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Mean	Standard deviation	Rank
1. I help my children to speak both Arabic and English.								
N	0	0	6	31	62	4.57	0.609	6
%	0%	0%	6.1%	31.3%	62.6%			
2. Speaking both Arabic & English helps children to be more knowledgeable about the world.								
N	0	0	1	33	65	4.65	0.501	2
%	0%	0%	1.0%	33.3%	65.7%			
3. Speaking Arabic and English is a valuable skill.								
N	0	1	2	30	66	4.63	0.582	3
%	0%	1.0%	2.0%	30.3%	66.7%			
4. If children know Arabic and English, they can have more friends and people.								

N	0	1	9	30	59	4.48	0.705	7
%	0%	1.0%	9.1%	30.3%	59.6%			
5. Both Arabic and English should be important in Libya.								
N	0	1	1	27	70	4.68	0.550	1
%	0%	1.0%	1.0%	27.3%	70.7%			
6. Speaking Arabic and English is significant for the future of Libya.								
N	0	2	5	24	68	4.60	0.684	4
%	0%	2.0%	5.1%	24.2%	68.7%			
7. Speaking Arabic and English helps children to reach their goals.								
N	0	0	6	40	73	4.56	0.591	5
%	0%	0%	5%	33.6%	61.3%			
8. Speaking Arabic and English makes children's lives more enjoyable.								
N	0	6	21	49	43	4.08	0.859	8
%	0%	5%	17.6%	41.2%	36.1%			
Weighted mean					4.54		Strongly agree	
Standard deviation					0.448			

The results in Table 1 shows that most parents expressed high favorable attitudes regarding the practical value of being bilingual. This is indicated by the ranks in the following items. Item 5 "Both Arabic and English should be important in Libya." (M=4.68; SD=0.550) was ranked number 1 which probably reflects the parents' beliefs that science, technology and education is mostly available in English. Thus, for Libya to advance as a country, Libyans need to be able to access such technology and scientific advancement. English is considered a vital tool that would improve the quality of life for Libyans. Item 2 "Speaking both Arabic and English helps children to be more knowledgeable about the world." (M=4.65; SD=0.501) was ranked 2 which illustrates beliefs that children who are able to speak English are at an advantage due to their ability to access any knowledge and information that is presented in English. Item 3 "Speaking Arabic and English is a valuable skill." (M=4.63; SD=0.582) was ranked 3. This presumably indicates that Libyans would find it possible to communicate with people of varying language backgrounds in situations when neither speaker is able to communicate in the others first language. Similar situations would arise when individuals travel to foreign countries. Item 6 "Speaking Arabic and English is significant for the future of Libya." (M=4.60; SD=0.684) was ranked 4. This

could be interpreted that Libyans aspire to improve education, health care system, economy among other things. That is especially true after the political unrest that the country has been through since the toppling of the ex-president Muammar Gaddafi. The statistics of these items coincide with the findings of Jang (2012) although not in the same order.

On the other side, the lowest parental attitudes indicated were towards those items regarding the pleasurable value of bilingualism on the children's lives; item 8 "Speaking Arabic and English makes children's lives more enjoyable." (M=4.08; SD=0.859) and item 4 "If children know Arabic and English, they can have more friends and people." (M=4.48; SD=0.705).

The results show that parents have the highest favorable attitudes in relation to the instrumental value of bilingualism for their children and slightly less favorable attitudes towards the quality of life brought about by being bilingual. These results support those found by Jang (2012) that found Korean parents favor the practical advantages of bilingualism over pleasure driven from bilingualism.

Research question two

2. What are the students' attitudes towards a fractional view of bilingualism?

Table 2: Descriptive Analysis of the parents' fractional view of Bilingualism

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Mean	Standard deviation	Rank
9. Children only become bilinguals if they learn both Arabic and English from childhood and have no accent.*								
N	63	46	7	2	1	1.59	0.753	8
%	52.9%	38.7%	5.9%	1.7%	.8%			
10. It is impossible to speak both Arabic and English well.*								
N	0	12	9	39	59	4.22	0.967	5
%	0%	10.1%	7.6%	32.8%	49.6%			
11. Children have to concentrate on only Arabic as their native language instead of learning English.*								
N	2	19	16	54	28	3.73	1.047	7
%	1.7%	16.0%	13.4%	45.4%	23.5%			

12. Children who speak English are not real Libyans.*								
N	0	0	1	42	76	4.63	0.502	3
%	0%	0%	.8%	35.3%	63.9%			
13. Children have to forget Arabic in order to learn English well.*								
N	1	0	0	18	100	4.82	0.504	1
%	.8%	0%	0%	15.1%	84.0%			
14. If children are not going to live abroad, they don't need to learn English.*								
N	1	0	1	29	88	4.71	0.573	2
%	.8%	0%	.8%	24.4%	73.9%			
15. If children learn both Arabic and English, they will suffer in the future.*								
N	4	3	0	23	89	4.60	0.896	4
%	3.4%	2.5%	0%	19.3%	74.8%			
16. The more English children use, the worse their Arabic will become.*								
N	1	11	16	41	50	4.08	1.001	6
%	.8%	9.2%	13.4%	34.5%	42.0%			
Weighted mean					4.0452	Agree		
Standard deviation					.38467			

Note. *These statements were reverse-coded; (1=strongly disagree; 2=disagree; 3=neutral; 4=agree; 5=strongly agree).

All the statements in Table 2 were reverse-coded due to negative nature of the words chosen in the questionnaire items. The results indicated that parental attitudes towards a fractional view of bilingualism were generally a little less approving. This is apparent in item 13 "Children have to forget Arabic in order to learn English well." (M=4.82; SD=0.504) which holds rank 1. It could be presumed that parents have no fear of their children losing Arabic since it is the national language of Libya and is used for all social functions. The second ranked statement was item 14 "If children are not going to live abroad, they don't need to learn English." (M=4.71; SD=0.573). It could be interpreted that parents believe that the English language is not restricted in use to English speaking countries; rather language travels beyond its borders through television and the internet

including social platforms. Item12 “Children who speak English are not real Libyans.” (M=4.63; SD=0.502) was ranked number 3 indicating that patriotism does not correlate with bilingualism. Item15 “If children learn both Arabic and English, they will suffer in the future.” (M=4.60; SD=0.896) and item 10 “It is impossible to speak both Arabic and English well.” (M=4.22; SD=0.967) held no true value to parents.

Moreover, parents disagreed with the two statements that indicated students would face problems when learning two languages simultaneously. Parents, thus, demonstrate attitudes that veer towards additive bilingualism rather than subtractive bilingualism. In item 16 “The more English children use, the worse their Arabic will become.” (M=4.08; SD=1.001), the mean score indicates that parents do not believe Arabic would be negatively affected by the acquisition of English which could be attributed to the abundant contexts where Arabic is used. The standard deviation is slightly high indicating a probability that some parents might fear Arabic literacy being affected by English literacy which are provided at educational contexts; more specifically the skills of reading and writing. Spoken Arabic surrounds the students in abundance unlike the requirement to read or write. This interpretation is further enhanced by the parents’ attitudes towards item 11 “Children have to concentrate on only Arabic as their native language instead of learning English.” (M=3.73; SD=1.047) which was ranked 7. These attitudes contradict those reported by Jang (2012) where parents feared the loss of the first language at the expense of English.

Parental attitudes sharply diverged in item 9 “Children only become bilinguals if they learn both Arabic and English from childhood and have no accent” (M=1.59; SD=0.753). The vast majority of parents either strongly agreed or just agreed indicating that they perceive early bilingual education and accurate pronunciation as an integral part of bilingualism which explains the tendency of enrolling children at bilingual schools from kindergarten.

In summary, the collective mean and standard deviation in Table 2 indicate that parents do not fear that Arabic will be negatively affected or lost as an expense of bilingual education and bilingualism (M=4.0452; SD=.38467).

Recommendations and Limitations

This study sought to probe parents’ attitudes towards the bilingual education of their children. The results of this study indicated that parents held strong holistic attitudes towards bilingualism. This result supports that of Hosseinpour, Yazdani, and Yarahmadi, (2015), Ali (2022), Mack (2013) and Jang, (2012). Parents who enroll their children in bilingual schools tend to have positive attitudes towards bilingualism.

At the onset of this research, the aim was not only to gain an understanding of parental attitudes towards bilingualism, but also to correlate those parental attitudes with their children’s academic achievements to better perceive the effect of the latter on the former. However, due to the privacy policy of the participating schools, it was not possible to gain access to students’ grades, and that investigation was excluded from the research goals.

That being clarified, it should be noted that the results of previous research also proved that the positive attitudes of parents led to enhanced academic performance (Hosseinpour, Yazdani, and Yarahmadi, 2015; Ali, 2022; Mack, 2013; and Jang, 2012).

Thus it is recommended that future research be carried out to investigate attitudes of both parents and students, in addition to, correlating those attitudes with the students' academic achievements in both the subjects taught in English and those taught in Arabic to better comprehend the effect of attitudes on bilingual education.

References

Ali, B. (2022). Influence of Parental Motivation and Attitude on the Academic Performance of Senior Secondary Students in Dutsinma Lga, Katsina State, Nigeria: The Role of the Counsellor. *International Journal of Advances in Engineering and Management*. 4 (8), 96-102.

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Burstall, C. (1975). Primary French in the Balance. *Educational Research*. 17, 193-198.

Burstall, C. (2008). Primary French in the Balance. *Foreign Language Annals*. Retrieved January 13, 2024, from https://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1977.tb02979.x.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold, London.

Ellis, R. (2004). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, China.

Gardner, R. C. (1960). *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Diss., McGill University.

Gardner, R. C. (1968). Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3), 141.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.

Gardner, R. C. & W. E. Lambert. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

Henning, K. (2009). *Attitudes and achievement: a study of parent and student attitudes towards education and their effects on achievement* [Unpublished Master's thesis]. Wichita State University.

Hosseinpour, V., Yazdani, S. and Yarahmadi, M. (2015). The Relationship Between Parents' Involvement, Attitude, Educational Background and Level of Income and Their Children's English Achievment Test Scores. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (6), 1370-1378.

Jang, B. (2012). *Korean Parents Attitudes, Motivation and Home Literacy Practices Towards Bilingualism between Korean and English in Korea* (unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Louisiana.

Jumma, B. (2024). Formal Letter Response from the Minstry of Education. *International Education in Benghazi* (24.2.3.ق.ت.ب). Unpublished Document.

Lambert, W. E., R. C. Gardner, R. Olton, & K. Tunstall (1960). A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Mimeo., McGill University.

Mack, V. (2013). *Language Attitudes of Parents in Irish-Medium Primary Schools in County Dublin* (unpublished master's thesis). University College Dublin, Ireland.

Mackenzie, J. (2007). English as an International Language: Illusions and Opportunities. *British and American Studies*, 13, 233-243.

Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, New York.

Appendix

استبيان لمعرفة موقف الاهل من تعلم أطفالهم للغة الإنجليزية

أولياء الأمور الافاضل،

أنا حاليا اقوم بدراسة حول التعليم المزدوج في بنغازي .اتمني ان تمنحوني قليلاً من وقتكم للإجابة على هذا الاستبيان الذي يستنبط مواقف أولياء الامور حول ازدواجيه اللغة (التحدث بلغتين).

أنا شاكرة لكم تعاونكم معي .

الشق الأول:

معلومات ديموغرافية

ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عنك.

1) ولي أمر الطالب:

أ. الأب

ب. الأم

2) المستوي التعليمي لولي الأمر

أ. الثانوي

ب. الثانوي

ج. ماجستير

د. دكتوراه

3) كم لغة تتكلم؟

أ. لغة واحدة

ب. لغتين إثنين

ج. ثلاث لغات

د. أكثر من ثلاثة

4) هل قامت الاسرة بالسفر الي الخارج سابقا؟

أ. نعم

ب. لا

الشق الثاني:

آراء ولي الامر حول ازدواجيه اللغة

قراء الجمل الاتية ثم ضع علامه (✓) في الخانة التي تعبر عن رايك.

		أخالف بشدة	أخالف	محايد	أتفق	أتفق بشدة
1	أساعد أطفالي بالتحدث باللغتين العربية والإنجليزية.					
2	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية يساعد الاطفال لكي يكونوا أكثر معرفة بالعالم.					
3	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية يعتبر مهارة قيمه.					
4	معرفة اللغتين العربية والإنجليزية يساعد الاطفال على تكوين صداقات أكثر والاندماج مع الناس					
5	يجب أن تكون كلتا اللغتين العربية والإنجليزية مهمتان في ليبيا					
6	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية ضروري لمستقبل ليبيا					
7	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية يساعد الاطفال على تحقيق أهدافهم					
8	التحدث باللغتين العربية والإنجليزية يجعل حياة الاطفال أكثر مرحاً					
9	الأطفال يصبحون ثنائيي اللغة في حالة تعلمهم للغتين العربية والإنجليزية منذ الصغر					
10	من المستحيل التحدث باللغتين العربية والإنجليزية بطلاقة					

11	يجب على الاطفال التركيز على اللغة العربية عوضا عن تعلم اللغة الانجليزية					
12	الأطفال الذين يتحدثون الإنجليزية ليسوا ليبيين					
13	يجب على الأطفال نسيان اللغة العربية ليتمكنوا من تعلم اللغة الانجليزية					
14	لا يحتاج الأطفال لتعلم اللغة الإنجليزية لأنهم لن يعيشوا خارج ليبيا					
15	في حال تعلم الأطفال اللغتين العربية والإنجليزية سيعانون في المستقبل					
16	كلما استخدم الأطفال الإنجليزية سيؤثر ذلك سلباً على لغتهم العربية					

كلية التربية