مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن :

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد التاسع

يناير 2021م – جمادى الأولى 1442

Email :

Faculty.Educ. @Uob.edu.Ly

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

العدد التّاسع

رئيس التّحرير :

د . جمال زيدان علي سرير

مدير التّحرير :

د . يونس إبراهيم أبو مصطفى

التّدقيق اللّغوي :

د . مريم بيد الله الحجازي

د . فتحية الشّعاب الفيتوري

الهيأة الاستشارية :

1- د . نجية معتيق الطّيرة

2- د . فائدة إمحمّد الورفلي

3- د . إنتصار محمّد البرعصي

4- د . سليمة فرج زوبي

5- د . سليمة عمر بن قدارة .

6- د . حنان سالم عبد الحفيظ .

7- أ . الناجي عمران المنصوري

8- أ . محمد عبد الكريم الحدّاد .

9. أ . جيهان علي بن رحيم

10. أ . هالة صالح قادربوه

11. أ . محسن زيدان مخلوف

جامعة بنغازي كليّة التّربية

مجلّة كليّة التّربية العلميّة – جامعة بنغازي

شروط النّشر

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

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

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

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

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

(عون وآخرون ، 2006 : 23) .

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

هيأة تحرير المجلّة

كلمة رئيس التّحرير

تسير مجلة كليّة التّربية العلميّة بخطاً ثابتة نحو الإبداع والتّألق والجودة.

إذا كان العدد الثّامن قد تأخّر صدوره، فإنّ العدد التّاسع يصدر في زمن قياسي، من أجل تحقيق أهداف المجلّة والالتزام بشروطها، وتحقيق مطالب أعضاء هيأة التّدريس، الّذين يسعون إلى نشر أبحاثهم، وصولاً إلى تحقيق طموحاتهم في الحصول على التّرقية العلميّة.

هذا العدد كغيره يحتوي على بحوث تربويّة مختلفة.

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
–	الافتتاحيّة	رئيس التّحرير	–
.1	متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في جامعة بنغازي	د. خديجة بحيح د. إيمان الفايدي	19 -1
.2	جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة بنغازي .	أ . فتحية إحطيبة الكاديكي	60 -20
.3	نمو ما بعد الصدمة (PTG)	أ. حنان حسين علي معتوق	89 -61
.4	تقييم مستوى الأداء الخططي في كرة السلة للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019	د. محمد عبد القادر الشيخي د. يوسف عمران النجار أ. نصيب هيبة الهواري	109 -90
.5	"دراسة تحليلية للإصابات الرياضية للألعاب الجماعية أثناء المحاضرات العملية لطلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي"	د. محمد سليمان عبدالمجيد المغربي	125 -110
.6	دراسة مقارنة لتطور النمو الحركي للأطفال في ليبيا وروسيا البيضاء لسن ما قبل المدرسة	د. حاتم سالم سليمان الشحومي – د. إيمان فرج بشير	138 -126
.7	الشَّاهِدُ الْحَدِيثِيّ في المُحْتَسَبِ لابْنِ جِنِّي	د. نجاة سعد محمد البكوش	170 -139
.8	الحبكة الدرامية في المسرحية الليبية (بحث في البناء الفني)	د. علي عياد محمد	196 -171
.9	التأليف المسرحي في ليبيا (البدايات والتأسيس)	د. نجية معيتيق خليل الطيرة	219 -197
.10	The existence and uniqueness of periodic solutions for nonlinear neutral dynamic equation with infinite delay on a Time Scale.	Haitham Makhzoum Hanan Jalgaf Aisha Imhemed	238 -220

متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في جامعة بنغازي

د. خديجة بحيح
أستاذ في جامعة بنغازي

د. إيمان الفايدي
محاضر في جامعة بنغازي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، إضافة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنغازي لمتطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة تعزى لمتغيري الدراسة (النوع الاجتماعي، والدرجة العلمية). كما تهدف إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها وخبرتهم المهنية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنغازي خلال العام الجامعي 2020– 2021، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان الاستبانة بعد أن تم تجميع فقراتها من الدراسات السابقة، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية المناسبة، حيث تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وأظهرت الدراسة في نتائجها تبؤ المتطلبات المادية المرتبة الأولى، تلتها متطلبات السياسة التعليمية في المرتبة الثانية، في حين جاءت المتطلبات البحثية بالمرتبة الثالثة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد متطلبات التحول التربوي لدى أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب في جامعة بنغازي تعزى لمتغيري (النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية)، كما أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية، بين متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها وخبرتهم المهنية.

Abstract

The study aimed to identify the requirement's for the educational transformation towards a knowledge economy in the Faculty of Arts at the University of Benghazi, in addition to identifying whether there are statistically significant differences between the average estimates of the faculty members in the Faculty of Arts at the University of Benghazi for the requirements of the educational transformation towards a knowledge economy attributable to the two variables of the study (Gender, degree). It also aims to reveal the significance of the correlative relationship between the requirements of the educational transformation towards a knowledge economy in the Faculty of Arts at the University of Benghazi, from the point of view of its faculty members and their professional experience. The study population consisted of all the faculty members in the Faculty of Arts at the University of Benghazi during the academic year 2020-2021, and to achieve the objectives of the study, the two researchers used the questionnaire after the paragraphs were collected from previous studies. Where the statistical package for the social sciences (spss) was used, Physical requirements came first, followed by educational policy requirements in second place, while research requirements came third. The results also showed that there are no statistically significant differences in determining the requirements for educational transformation among the faculty members in the Faculty of Arts at the University of Benghazi due to the two variables (gender, academic degree), and the results also demonstrated the existence of a positive and statistically significant correlation between the requirements of educational transformation. Towards a knowledge economy in the Faculty

of Arts, University of Benghazi, from the point of view of its faculty members and their professional experience.

مقدمة:

أظهرت الاكتشافات العلمية المتسارعة أهمية الدور الذي باتت تلعبه المعرفة على الأصعدة، والمستويات كافة، فكثرت الأبحاث الهادفة إلى امتلاك المعرفة واستثمارها، وإنَّ وجود معلومات مشتتة في مصادر عدة لا يشكل إضافة حقيقية للاقتصاد باعتبار أن المعلومات والبيانات المجردة لا تكون ذات مغزى ما لم يتم تحليلها ووضعها في إطار مفهوم، وحينها فقط تصبح المعرفة ذات قيمة لأنها بهذه الصفة يمكن أن تتحول إلى سلع وخدمات يكون الناس على استعداد مقابل الحصول عليها.

وتنطلق في هذا الكون جميع أشكال المعلومات في أنحاء المعمورة بسرعة فائقة من أي مكان وفي أي وقت ولأي فرد. ويتوقع الخبراء في هذا القرن أن تصبح المعلومات الركن الرابع في العملية الإنتاجية، وتتجاوز الأركان الثلاثة الأخرى (الملكية، ورأس المال، والعمل) في الأهمية.

ومن هنا تبرز أهمية إدارة المعرفة، حيث تلجأ بعض الشركات إلى تقليص حجمها في سبيل مواجهة المنافسة، مما يمكنها من تخفيض تكاليفها. وما لم تكن الشركات قد احتفظت بالمعارف التي يمتلكها العاملون لديها فإنَّ تصغير حجمها يمكن أن يؤدي إلى خسارة جزء مهم من المعلومات. وبسبب توسع الشركات وامتدادها على المستوى العالمي فإنَّ الحواجز الجغرافية يمكن أن تؤثر على تبادل المعرفة، وتحدّ من سهولة الوصول إلى المعلومات.

إنَّ هذه الأسباب وغيرها. تدفع الشركات للبحث عن طرائق أفضل لإدارة المعرفة. ومن أجل التحول إلى الاقتصاد المبني على المعرفة، تصبح إدارة المعرفة من أولى متطلبات هذا التحول.

ليست المعلومات وحدها هي القوة، بل القوة تكمن في التمكن من الحصول على أجزائها ومعالجتها واسترجاعها، وذلك بإجادة استعمال أدوات تقنية المعلومات مثل الحاسوب والبرمجيات والإنترنت وأجهزة الاتصالات الحديثة. والتقنيات وحدها لا تكفي، بل كذلك الاهتمام بالعلم وبالعنصر البشري متمثلاً في المستخدمين والمهندسين والتقنيين، ووعي المجتمع بأهمية التحول إلى مجتمع معلوماتي، ووعي صانعي القرار بوضع السياسات والتشريعات اللازمة وتبني عملية التحول.

مشكلة الدراسة

يعدّ موضوع التحول نحو اقتصاد المعرفة من المفاهيم المعاصرة ذات الأهمية البالغة، التي تلقى اهتماماً متزايدًا من المهتمين بالإدارات التربوية، في الوقت الحاضر ، الذي أصبح فيه التقدم العلمي والانفجار المعرفي والتطور في مختلف مجالاته من سماته البارزة، ولاسيما الجامعات التي يقع على عاتقها مسؤولية

تخريج الأجيال الذين تعتمد عليهم مجتمعاتهم لإحداث التنمية والتطوير، إذ لم يعد دور الجامعة مقتصراً على تخريج أفواج من الطلبة بتخصصات مختلفة، أو لسد الحاجة في سوق العمل بل ظهرت أدوار وتحولات أخرى لدور الجامعات في العملية التعلمية بعيداً عن الحفظ والتلقين؛ كدورها في خلق المعرفة وتنظيمها وإحداث التغيير المطلوب بطريقة متطورة بما تمتلكه من بنية أساسية معرفية قوية ترتكز على العناصر البشرية والتقنية، وبما تسهم به في خدمة المجتمع، وأصبح المطلوب إعداد وتأهيل جيل قادر على استخدام أسلوب التفكير العلمي، ولديه المهارة في الحصول على المعرفة وتوظيفها وتوليد معرفة جديدة. وربطها بما سبقها، قادر على الإبداع والابتكار، وهذا يتطلب العمل على إعادة النظر في الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتبعة إما بتعديلها وتطويرها أو بتغييرها إن لزم الأمر، ومع التحول من عصر الاقتصاد التقليدي إلى عصر اقتصاد المعرفة ومجتمعات المعرفة، ظهرت العديد من التحديات التي فُرضت على كل المؤسسات بشكل عام، والجامعات والمؤسسات التعليمية بوجه خاص. ومع ذلك نجد أنّ هناك قصوراً في اهتمام مؤسسات التعليم وعلى وجه الخصوص الجامعات بتوفير متطلبات اقتصاد المعرفة، وكذلك عدم الوعي في بعض الأحيان بهذه المتطلبات، الذي ينعكس سلباً علي أدائها، وكفاءة خريجيها، **وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:**

1- ما متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنغازي لمتطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية)؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها وخبرتهم المهنية؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، **وعليه يمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يأتي:**

1- تعدّ هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي وبالتالي قد يستفيد منها القائمون على العملية التعليمية والمخططون في الجامعات من حيث معرفة متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة أو الاقتصاد المبني على المعرفة.

2- يمكن عدّ هذه الدراسة بصفتها مصدراً للباحثين والدارسين الذين يودون التعرف على متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، وقد تشكّل هذه الدراسة نقطة انطلاق الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

3- محاولة جذب انتباه الباحثين من أعضاء هيأة تدريس وغيرهم بحيث تتحول الأبحاث إلى طبيعة إنتاجي وليس استهلاكياً، وبذلك يمكن الاستفادة منها في المستقبل.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها.

2- تحديد دلالة الفروق بين متوسط تقديرات أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنغازي لمتطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة تعزى لمتغيري الدراسة (النوع الاجتماعي، والدرجة العلمية).

3- الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها وخبرتهم المهنية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنغازي، وذلك خلال العام الجامعي 2019- 2020م.

مصطلحات الدراسة

اقتصاد المعرفة: "هو دراسة وفهم تراكم المعرفة وحوافز الأفراد لاكتشاف، وتعلم المعرفة، والحصول على ما يعرفه الآخرون"(برهوم، 2010، 41).

كما يعرف على أنه: "نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في جميع مجالات النشاط المجتمعي، وصولا لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية باطراد"(المحروق، 2009، 9).

ويعرف إجرائياً بأنه: الاقتصاد الذي يهدف إلى إنتاج المعرفة واستثمارها من خلال إصلاح شامل لمنظومة التعليم والبحث والتطوير والابتكار في كلية الآداب بجامعة بنغازي في بيئة تقنية تقوم على دعم وتشجيع اكتساب المعرفة، والمشاركة فيها واستخدامها وتوظيفها، وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة في مجالاتها كافة، وذلك كما تقيسه الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري

مفهوم اقتصاد المعرفة:

يشير مصطلح اقتصاد المعرفة إلى الاقتصاد الذي يرتكز على إنتاج المعرفة وإداراتها في إطار محددات اقتصادية معينة، وهو يختلف عن الاقتصاد القائم على المعرفة الذي يرمز إلى الاقتصاد الذي يستخدم تقنيات المعرفة كالهندسة المعرفية وإدارة المعرفة، ففي اقتصاد المعرفة تكون المعرفة مُنتجاً أما في الاقتصاد القائم على المعرفة فهي أداة، وبشكل عام فإن اقتصاد المعرفة يشير إلى التحول الاقتصادي العالمي الناجم عن مجتمع المعرفة وعن نجاح الاقتصاد الصناعي في إعادة صياغة أسسه وقواعده في إطار اقتصاد معولم ومتواصل، بحيث تكون مصادر المعرفة كأسرار العمل والخبرات أساسية كالمصادر الاقتصادية الأخرى (أبو الشامات، 2012).

كما ينظر إلى اقتصاد المعرفة على أنه فرع من العلوم الأساسية يهدف إلى تحسين رفاهية الأفراد والمجتمعات عن طريق دراسة نظم إنتاج وتصميم المعرفة ثم إجراء التدخلات الضرورية لتطوير هذه النظم، وبذلك فهو يولد نماذج نظرية من خلال البحث العلمي ويطور الأدوات العلمية والتقنية وتطبيقها على الواقع، وبناءً عليه فإنّ اقتصاد المعرفة يهتم بكل من: إنتاج المعرفة من خلال (ابتكار، واكتساب، ونشر، واستعمال، وتخزين المعرفة)، وصناعة المعرفة التي تعتمد على (التدريب، والاستشارات، والمؤتمرات، والبحث، والتطوير) (الخزرجي والبارودي، 2012).

عرف الشمري والليثي (2008: 14) اقتصاد المعرفة على أنه "الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، واستخدامها، وتوظيفها، وإبداعها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من أجل الاستفادة من التطبيقات التكنولوجية المتطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي، لإحداث مجموعة من التغييرات الإستراتيجية في المحيط الاقتصادي.

وعرف البنك الدولي اقتصاد المعرفة بأنه: "الاقتصاد الذي يحقق استخداماً فعالاً للمعرفة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية"(الزبير، 2011: 6).

وعرفته منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بأنه " ذلك الاقتصاد المبني على إنتاج ونشر واستخدام المعرفة والمعلومات"(الهاشمي والعزاوي، 2007: 25).

في حين عرفه كل من سليمان والعاتكي (2017: 257) على أنه "ذلك الاقتصاد الذي يعتمد على إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها في عملية تنمية المجتمع وتطوره المستمر والمطرد".

كما عرفته الصميلي (2011: 32) بأنه "الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال البشري من خلال تطوير وإصلاح التعليم في بيئة توظف فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات".

أهمية اقتصاد المعرفة:

تتجلى أهمية اقتصاد المعرفة في الوعي الكامل بدور المعرفة والتكنولوجيا في النمو الاقتصادي، فعلى الرغم من الأهمية المعطاة لرأس المال البشري والتكنولوجيا في عملية التنمية، فإنّ أهميتها النسبية قد تزايدت بصورة واضحة في السنوات الأخيرة، حيث يزداد الناتج والتوظيف في الصناعات ذات التقنية العالية في اقتصاديات العالم المتقدم، ويعد النظام التعليمي مكوناً أساسياً لعملية صناعة المعرفة ونقلها واستخدامها.

ففي الاقتصاد المبني على المعرفة تصبح عملية التعليم في غاية الأهمية بالنسبة لجميع الأفراد، حيث يحدد النظام التعليمي قدرة الأفراد على تعلم المهارات الجديدة، واستيعاب التقنيات الحديثة واستخدامها ومن ثم التأثير في الفرص المتاحة لهم في سوق العمل (الإبراهيم، 2004: 100).

ولاقتصاد المعرفة فوائده التي تعود على المؤسسات والأفراد والمعرفة والعمالة والإنتاج، ففي ظل سهولة التبادل الالكتروني وإمكانية التواصل بسهولة فإنّ اقتصاد المعرفة يلعب دوراً مهماً في نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها حيث تضطر المؤسسات إلى تغيير الوظائف القديمة بوظائف جديدة مستحدثة في الوقت الذي تقوم فيه المؤسسات التعليمية بالاهتمام بمخرجاتها بحيث تلبّي احتياجات سوق العمل، كما أنّ اقتصاد المعرفة يؤدي إلى انتشار البحث العلمي بما يحقق التطوير والتجديد والإبداع وارتفاع معدل التنمية. وفي السياق ذاته ذكر كل من حميض (2007،6) ومحمد (2014: 50) أنّ فوائد اقتصاد المعرفة تتمثل في:

دفع المؤسسات إلى التجديد والابتكار والاستجابة لاحتياجات المستهلك أو المستفيد من الخدمة، ويحقق نواتج تعليمية مرغوبة وجوهرية، ويقم على نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها في المجالات كافة، بما يحقق التبادل الكترونياً ويغير الوظائف القديمة ويستحدث أخرى جديدة ويعطي للمستهلك خيارات أوسع وثقة اكبر، ويصل إلى كل محل تجاري ومكتب وإدارة ومؤسسة تعليمية، وله أثر في تحديد: النمو، والإنتاج، والتوظيف، والمهارات المطلوبة، كما أنّ عائداته أعلى مع إمكانية الوصول إلى كل مكان وكل فرد وكل فئات المجتمع بسهولة، وإمكانية نشر المعرفة في مجالات الحياة للفرد وللمجتمع كافة، ونشر عمليات التجديد والإبداع وبشكل لا يقبل الانتظار، وانتشار عمليات البحث العلمي والتطوير بوصفها محرّكاً للتغيير والتنمية، ويفرض على مؤسسات العمل والإنتاج تطبيق المعرفة، واستخدام أفضل أساليب إدارة الأعمال، وأفضل أساليب التدريب في المؤسسة، كما أنه يتميز بعمالة منخفضة وبنفقات منخفضة.

ركائز الاقتصاد المعرفي

للاقتصاد المعرفي ركائز أساسية يمكن تلخيصها في الآتي:

1- **الابتكار والبحث والتطوير**: هو عبارة عن نظام فعال من الروابط التجارية مع المؤسسات الأكاديمية وغيرها من المنظمات التي تستطيع مواكبة ثورة المعرفة المتنامية واستيعابها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.

2- **التعليم:** هو من الاحتياجات الأساسية للإنتاجية والتنافسية الاقتصادية حيث يتوجب على الحكومات توفير اليد العاملة الماهرة والإبداعية أو رأس المال البشري القادر على دمج التكنولوجيات الحديثة في العمل، وتنامي الحاجة إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى المهارات الإبداعية في المناهج التعليمية، وبرامج التعليم مدى الحياة.

3- **البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** التي تسهل نشر وتجهيز المعلومات والمعارف وتكييفها والاحتياجات المحلية لدعم النشاط الاقتصادي، وتحفيز المشاريع على إنتاج قيم مضافة عالية.

4- **الحاكمة الرشيدة:** التي تقوم على أسس اقتصادية قوية تستطيع توفير كل الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو وتشمل هذه السياسات التي تهدف إلى جعل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أكثر إتاحة ويسراً، وزيادة القدرة التنافسية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة (الأغا وعساف، 2014: 148).

خصائص اقتصاد المعرفة

ذكر كل من (الهاشمي والعزاوي، 2007: 130) و(نجم، 2008: 192) أنّ للاقتصاد المعرفي العديد من الخصائص الأولية العامة ومن أبرزها الآتي:

1- تحول المعرفة إلى مورد اقتصادي متجدد يفوق في أهميته الأرض أو الموارد الاقتصادية والطبيعية والآلة.

2- الاعتماد على أصول إنتاجية معرفية لا تستهلك بالاستخدام، ولا تخضع للمبادلة.

3- الاستخدام الواسع والمكثف للتقنية الحديثة، وأنظمة المعلومات الرقمية عبر الشبكات السريعة، والانترنت، والأقمار الصناعية، والبرمجيات.

4- القدرة الفائقة على الانتشار في دول العالم كلها، وتخطي الحدود الجغرافية والسياسية والثقافية إلى أسواق العالم جميعها.

5- تحول اقتصاد المعرفة من سوق الطلب الذي ينشئ العرض إلى سوق العرض الذي ينشئ الطلب.

6- تغير خصائص القوى العاملة في اقتصاد المعرفة المتمثلة في تمتع القوى العاملة بمهارات وقدرات متميزة منها القدرة على الوصول إلى المعرفة وتحويلها إلى معلومات قابلة للاستخدام، وإتقان التعامل مع تنقية المعلومات، وامتلاك مهارات إضافية لأداء المهام، والقدرة على التكيف مع المتغيرات الجديدة، والقدرة على التعاون والعمل ضمن الفريق وما يتطلّبه ذلك من مهارات الاتصال المختلفة.

7- يتميز اقتصاد المعرفة بمستويات عالية من الاستثمارات في التعليم والتدريب، والبحث العلمي، والبرمجيات، ونظم المعلومات، والتقنية الرقمية الحديثة.

إلا أنّ هناك العديد من الميزات للاقتصاد المعرفي في مجال التربية قد لخصها (حيدر، 2004: 22-30) في الآتي:

- **المعرفة التخصصية:** حتى تكون المعرفة ذات أثر إيجابي فلابد لها من أن تكون على درجة عالية من التخصص، حيث إنّ المعرفة الحرة لا تعدّ معرفة.
- **منظمات التعلم:** وهي عبارة عن مجموعة من الأفراد يتفاعلون مع بعضهم، ومع العالم الخارجي المحيط بهم إذ يعملون بصفتهم فريقاً ضمن مؤسسة، ويشعرون بالانتماء إليها، وفيها تتاح لهم الفرص لاكتشاف المعرفة وإنتاجها وتطبيقها، ويتميزون بامتلاكهم القدرة والدافعية على التعلم المستمر، والانفتاح على الآخرين.
- **العمل في فريق:** وهذا ما دعت إليه الدراسات الدولية المقارنة ودراسات سوق العمل، إذ أكّدوا على ضرورة العمل في مجموعات متعاونة، وضرورة تعديل أساليب التعلم والتعليم لتتفق وما سيواجهه خريجوها في مواقف مستقبلية.
- **الاستقصاء:** إذ يتصف مجتمع المعرفة بأنه منتج للمعرفة ومستخدم لها، ولا يمكن أن يكون منتج للمعرفة دون توظيف الاستقصاء توظيفاً محكماً.
- **التعليم المستمر:** أكدّ تقرير البنك الدولي (2002) أن هناك حاجة ماسة لتقوية برامج التعلم المستمر بحيث يصبح مرادفاً للتعليم النظامي، ويقوم بمساعدة المهنيين على تجديد معارفهم وتحديثها بصورة مستمرة.
- **تقنية الاتصالات والمعلومات:** من أبرز الاقتصاد المعرفي التقدم الذي حدث ويحدث في مجال الاتصالات وتقنيات المعلومات، حيث إنها فرضت نفسها بشكل بارز في جميع نواحي الحياة الشخصية، والعملية، والاجتماعية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الكواز ومحمود(2007) إلى التعرف على اتجاهات تطور المعرفة في مجتمع المعلومات في الدول العربية ومدى إسهاماتها في الاقتصاد المعرفي، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها أنّ: الأداء الأمثل في حقل المعرفة يعمل على تعزيز التفوق المعرفي، وأنّ دور المعرفة هو ترجمة المعلومات إلى أداء منتج وهذه القدرة لا تكون إلا عند الأفراد ذوي الكفاءات العلمية المتخصصة، وأنّ المعرفة في الدول العربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنمية البشرية.

في حين هدفت دراسة العريضي(2012) إلى الكشف عن درجة استخدام أعضاء هيأة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي، واستخدم الباحث

المنهج المسحي، وقد اعتمد على الاستبانة بصفتها أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، واستخدم لغرض تحليل البيانات العديد من الوسائل الإحصائية منها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، تمثلت أبرز النتائج في أنّ درجة استخدام أعضاء هيأة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي في مجالي طرق التدريس والكفاية المهنية لعضو هيأة التدريس جاءت مرتفعة، في حين جاء في مجال تقييم الطلبة بدرجة أقل، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مجال تقييم الطلبة لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال طرائق التدريس وتقييم الطلبة لصالح حملة الماجستير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة العلمية في جميع المجالات لصالح حملة رتبة الأستاذ المشارك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في مجالي طرائق التدريس وتقييم الطلبة لصالح الفئة من (5–10)، ولصالح أكثر من عشر سنوات في مجال الكفاية المهنية لعضو هيأة التدريس، وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النشاطات في مجال طرائق التدريس لصالح تأليف الكتب ولصالح المؤتمرات العلمية في مجال الكفاية المهنية لعضو هيأة التدريس.

ودراسة الصمادي (2012) هدفت إلى الكشف عن درجة إمكانية تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتكونت عينة الدراسة من (45) قائدا أكاديمياً حيث استخدم الباحث الاستبانة بصفتها أداة لجمع بيانات الدراسة تكونت من (20) فقرة، واستخدمت العديد من الوسائل الإحصائية في تحليل بيانات الدراسة منها النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها أن إمكانية تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كانت عالية في مجالي (التخطيط والبنية التحتية)، في حين كانت إمكانية التطبيق في مجال (مخرجات التعليم) متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في إمكانية تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي.

وهدفت دراسة كل من الشورة، والضلاعين، والصرايرة (2012) إلى تعرف أسباب التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغ حجمها(90) رئيس قسم أكاديمي، من مجتمع الدراسة المكون من رؤساء الأقسام الأكاديمية العاملين في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة، و لجمع المعلومات تم بناء استبانة خاصة لهذه الغاية تكونت من (59) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه

يوجد لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية درجة عالية من التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي، كما أظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائيا في الأهمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لاقتصاد المعرفة تعزى لاختلاف الرتبة الأكاديمية خاصة رتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ، وأوضحت الدراسة بضرورة تطوير استخدام نظم المعلومات المتطورة في المؤسسات التعليمية لمساعدة الباحثين في ابتكار المعرفة وتغيير الأطر الفكرية بما يتناسب، مع متطلبات اقتصاد المعرفة.

أما دراسة الأغا (2013) فهدفت إلى التعرف على درجة توافر متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في فلسطين من وجهة نظر العاملين في الإدارات العليا بالجامعات الفلسطينية، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمتطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي تعزى إلى متغيرات (الرتبة العلمية، والجامعة، وسنوات الخبرة). استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي اختيرت عينة بالطريقة العشوائية، وبلغ حجمها (44) من العاملين في الإدارات العليا بالجامعات الفلسطينية (الأزهر، الأقصى، الإسلامية، القدس المفتوحة)، طبق الباحث استبانة تكونت من (46) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة من بينها المتوسط الحسابي الانحراف المعياري الوزن النسبي الفاكرونباخ واختبار كروسكال والاس بدلالة مربع كاي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة توافر متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في فلسطين من وجهة نظر العاملين في الإدارات العليا بالجامعات الفلسطينية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيري الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير الجامعة وكانت لصالح جامعة القدس في مجال المتطلبات المتعلقة بالسياسات التعليمية، ومجال المتطلبات البحثية والمعرفية.

ودراسة الأغا (2015) هدفت إلى التعرف على واقع التحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس لمفتوحة وعلاقته بالمناخ التنظيمي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس بجامعة القدس المفتوحة والبالغ عددهم (391) عضواً، تم تطبيق الدراسة عليهم بطريقة المسح الشامل وقام الباحث باستخدام استبانة تكوّنت من قسمين القسم الأول الاقتصاد المعرفي والقسم الثاني المناخ التنظيمي، واستخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي والثنائي واختبار شيفيه، وتلخصت أهم نتائج الدراسة في: أنّ درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس بجامعة القدس المفتوحة لواقع التحول نحو الاقتصاد المعرفي كانت درجة تقدير عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد العينة لواقع الثقافة الداعمة للتحول نحو الاقتصاد المعرفي والتخطيط للتحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمؤهل

العلمي، في حين كانت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيري سنوات الخدمة والفرع التعليمي.

أما دراسة عبد الله (2017) فهدفت إلى التعرف على متطلبات ومستلزمات التحول نحو اقتصاد المعرفة في مؤسسات المعلومات السودانية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس، والتعرف على الدور الذي يلعبه اقتصاد المعرفة في بناء مجتمع المعرفة والتعرف على معوقات اقتصاد المعرفة بمؤسسات المعلومات السودانية، استخدم الباحثان المنهج والوصفي التحليلي، بينما اعتمدا على الاستبانة بصفتها أداة رئيسة لتجميع المادة البحثية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: تعزيز القدرة على الحصول على المعرفة واستخدامها وتبادل الخبرات واستقطابها من الخارج وعقد الدورات التدريبية للباحثين حول عمليات إدارة المعرفة وتوفير بنية أساسية للاتصالات، امتلاك مهارات العمل الإدارية والتنفيذية والقيادية والاهتمام بأهمية التخطيط للعمل ورفع مستوى ثقافة المعرفة والتوسع في التعليم، وضعف الإنفاق على البحث العلمي وعدم الاهتمام بتوظيف رأس المال الفكري في عملية النمو الاقتصادي.

وقام العزيزي (2019) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة من خلال معرفة أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة، استخدم المنهج الوصفي باعتباره الأنسب، واعتمد على الاستبانة، واستخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة منها معامل ارتباط بيرسون الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي والاس والفاكرونباخ النسب المئوية واختبار كروسكال اختبار مان وويتني للمقارنات البعدية، تم سحب عينة قصدية، ودلت النتائج على اتفاق القيادات الأكاديمية على أهمية مجالات التصور المقترح لتطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة بكل فقراته ومكوناته بدرجة عالية ، كما اتفقت آراء القيادات على أن واقع أداء اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة منخفض جدا باستثناء مجال التعليم والتدريب فقد حصل على تقدير منخفض، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء القيادات حول أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة تعزى لمتغيرات (الخبرة، والرتبة الأكاديمية، والوظيفة) سواء فيما يتعلق بدرجة الأهمية أو بدرجة التحقق.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الأسلوب الوصفي التحليلي، لكونه أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع مثل هذا النوع من الدراسات، وذلك لمعرفة متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنغازي خلال العام الجامعي 2020– 2021م، والبالغ عددهم (213) عضواً، موزعين على جميع الأقسام العلمية بالكلية، وذلك وفقاً لما صدر عن قسم شؤون أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب، واختيرت عينة عشوائية طبقية

نسبية منهم بلغ حجمها (50) منهم (8) ذكور، و(42) من الإناث، ويشكل هذا العدد نسبة (23%) من مجتمع الدراسة، وقد تم استرجاع جميع الاستمارات، حيث بلغ عدد الاستمارات المسترجعة والقابلة للتحليل الإحصائي (50) استمارة.

أداة الدراسة:

تركّز هذه الدراسة على معرفة متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها، لذلك تكونت أداة الدراسة من استبانة وزّعت فقراتها على الأجزاء الآتية: الجزء الأول البيانات الشخصية: ويتضمن هذا الجزء بيانات عن النوع الاجتماعي، والدرجة العلمية، والخبرة المهنية للمشاركين، الجزء الثاني أداة قياس متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة وبعد مراجعة الدراسات، والأدبيات السابقة طورت أداة لقياس متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في جامعة بنغازي، وتكونت من (37) فقرة، حيث كان عدد فقرات المجال الأول(متطلبات السياسة التعليمية) (15) فقرة، في حين بلغ عدد فقرات المجال الثاني (المتطلبات البحثية والمعرفية) (11) فقرة، والمجال الثالث (المتطلبات المادية) تكون من (11) فقرة، ووضعت أمام فقرات الاستبانة بدائل الإجابة الآتية: موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، وأنها تقيس فعلاً ما أعدت لقياسه، استخدمت طريقة الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات العلوم الإنسانية، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم عن فقراتها، وبناءً على ملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات المناسبة. وللتحقق من ثباتها استخدمت معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ثبات أداة قياس متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة (**82%**)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α 0.05=

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

تنوّعت الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات حسب أهداف الدراسة، حيث تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعوم الاجتماعية (spss)، فقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي، واختبار (T) ومعامل ارتباط بيرسون، و معادلة ألفا كرونباخ.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأهدافها، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها؟

لمعرفة ذلك استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجالات المقياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال وفق الترتيب لكل مجال

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المتطلبات المادية	8.8400	1.81108	الأول
متطلبات السياسة التعليمية	8.8200	1.43839	الثاني
المتطلبات البحثية والمعرفية	8.6400	1.25779	الثالث
المجال العام	8.8600	1.45700	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط المجال العام للمقياس بلغ (8.8600) وبانحراف معياري (1.45700)، وأنّ المتطلبات المادية للتحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة بكلية الآداب بجامعة بنغازي تبوأت الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (8.8400) وانحراف معياري قدره(1.81108)، ويليها متطلبات السياسة التعليمية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (8.8200) وانحراف معياري قدره (1.43839)، في حين احتلت المتطلبات البحثية المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ قيمته (8.6400) وبانحراف معياري قيمته (1.25779).

ويمكن تأويل تبوء المتطلبات المادية في المرتبة الأولى بكونه يرجع إلى إحساس أعضاء هيأة التدريس بالرغبة والحاجة إلى تبادل الخبرات واستقطابها من الخارج أو إلى رغبتهم في أن يكون هناك تخصيص ميزانية من الميزانية العامة للاستثمار في البحث العلمي بشكل أكبر مما هو موجود على أرض الواقع لما له من تطوير قدراتهم المهنية، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى حاجتهم إلى التنسيق مع الجامعات في الداخل والخارج لتوفير قاعدة بيانات الكترونية متطورة ومتخصصة في جميع التخصصات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الأغا، (2013) من حيث ترتيب المتطلبات حيث جاءت متطلبات السياسة التعليمية في المرتبة الأولى، ثم تلتها المتطلبات البحثية والمعرفية، واحتلت المتطلبات المادية المرتبة الأخيرة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أعضاء هيأة التدريس بجامعة بنغازي لمتطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الدرجة العلمية)؟

أولاً: متغير النوع

لمعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي يمكن أن تعزى لمتغير النوع، حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (T)لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين، وذلك كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة وقيمة (T) ودرجة الحرية لتحديد الفروق التي يمكن أن تعزى لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T*	الدالة الإحصائية
ذكر	8	9.2500	.88641	48	.823	.414
أنثى	42	8.7857	1.53870			

*غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من الجدول(2) أنّ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من الذكور قد بلغ (9.2500) بانحراف معياري قدره(.88641)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من الإناث (8.7857) بانحراف معياري قدره(1.53870)، وباختبار دلالـة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمـة التائية (.823) وهي قيمة غير دالـة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ وقد يعزى ذلك إلى أنّ أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب بجامعة بنغازي رغم اختلاف نوعهم (ذكور/ إناث) يتعرضون للظروف نفسها سواء إدارية أو مالية أو تقنية، لذلك فإنّ متغير النوع الاجتماعي ليس من المتغيرات المؤثرة في تحديد متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة بكلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العريضي، (2012) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

ثانياً: الدرجة العلمية

لاختبار دلالة الفروق الإحصائية لتحديد متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة لدى عينة الدراسة والتي يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، وذلك كما هو مُبين بالجدول(3):

جدول رقم (3)

تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق الإحصائية لتحديد متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة لدى عينة الدراسة التي يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7.411	2	3.706	1.803(*)	.176
داخل المجموعات	96.609	47	2.056		
المجموع	104.020	49	---	---	---

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

يوضح الجدول (3) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت **(1.803)**، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =∝. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الرؤية للمتطلبات لا تتعلق بالدرجة العلمية بالقدر الذي تتعلق بالحاجة إلى هذه المتطلبات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العزيزي (2019)، ودراسة الأغا، (2015).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها وخبرتهم المهنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخراج قيمة معامل ارتباط بيرسون وذلك كما يبينه الجدول الآتي:

جدول (4)

يبين معامل ارتباط بيرسون لاختبار دلالة العلاقة الارتباطية بين متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي وسنوات الخبرة لدى عينة الدراسة

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل ارتباط بيرسون
سنوات الخبرة	50	8.8600	1.45700	.208

دالة إحصائيا عند مستوى دلالة**0.05= α**

من الجدول (4) يتضح أنّ قيمة المتوسط الحسابي بلغت (8.8600)، بانحراف معياري قيمته (1.45700)، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أعضاء هيأة التدريس على أداة الدراسة وسنوات خبرتهم حيث بلغت قيمته (.208) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة**α=0.05**، وتظهر هذه النتيجة أنّ هناك علاقة بين سنوات الخبرة ومتطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة في كلية الآداب بجامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس فيها، وقد يعزى ذلك إلى أنّ جميع أعضاء هيأة التدريس على اختلاف سنوات خبرتهم لديهم فهم ووعي ودراية بأهمية التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة وضرورة توفير المتطلبات المحققة لهذا التحول بغض النظر عن سنوات الخبرة.

التوصيات:

1- أنَّ يتم وضع استراتيجية مناسبة لتطبيق إدارة المعرفة في جامعة بنغازي بما يتفق مع تطلعاتها.

2- العمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق إدارة المعرفة في جامعة بنغازي.

3- العمل على تعزيز متطلبات تطبيق المعرفة والمتمثلة في (متطلبات السياسة التعليمية، والمتطلبات البحثية والمعرفية، والمتطلبات المادية) داخل كلية الآداب بجامعة بنغازي.

4- العمل على تنمية القيم والاتجاهات من خلال ممارسات وتقاليد تشجع أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنغازي على تطوير أفكارهم وخبراتهم بما يحقق توافر هذه المتطلبات.

المقترحات:

على صعيد البحث تدعو الباحثتان إلى الآتي:

1- إجراء مزيد من الدراسات حول الموضوع باستخدام مناهج بحثية أخرى.

2- القيام بدراسات مماثلة حول الموضوع تتناول بيئات تعليمية لم تتناولها هذه الدراسة كالمدارس.

3- إجراء دراسات مماثلة حول الموضوع تتناول متغيرات لم تتناولها هذه الدراسة كالدرجة العلمية.

المراجع

- الإبراهيم، يوسف حمد.(2004). التعليم وتنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة، **مركز الإمارات للبحوث والدراسات الاستراتيجية**، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- أبو الشامات محمد انس.(2012). اتجاهات اقتصاد المعرفة في البلدان العربية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، 28 (1)، 591- 610.
- لأغا، إياد سعدي محمد.(2015). واقع التحول نحو الاقتصاد المعرفي في جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بالمناخ التنظيمي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الأغا، صهيب كمال.(2013). متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر القيادات الجامعية في فلسطين، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، (5)، 37-62.
- الأغا، صهيب كمال، وعساف، محمود عبد المجيد.(2014). **اقتصاديات التعليم**، ط1، فلسطين: مكتبة سمير منصور.
- برهوم، إبراهيم.(2010). بناء برنامج تدريبي لرفع كفاءة معلمي الإدارة المعلوماتية في ظل مشروع الاقتصاد المعرفي في الأردن، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- حميض، خنين محمد جمال حافظ. (2007). **التنمية الوطنية والاستراتيجيات التي تسهل عملية الانتقال نحو الاقتصاد المعرفي في فلسطين**، ورقة عمل لمؤتمر اقتصاديات المعرفة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، نابلس، فلسطين.
- حيدر، حسين عبد اللطيف.(2004). الإدارة الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية، 19(21)، 31- 58.

- الخزرجي، ثريا عبد الرحيم، والبارودي شيرين بدري.(2012). **اقتصاد المعرفة الاسس النظرية والتطبيق في المصارف التجارية**، عمان: مؤسسة الوراق للنشر.
- الزبير، فوزية سبيت.(2011). **التعاون بين الجامعات والصناعة نحو اقتصاد المعرفة لتطوير البحث العلمي وتحقيق التنمية القابلة للاستدامة**، دراسة مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي(صناعة البحث العلمي في المملكة)، المنعقد بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن 26- 27 إبريل.
- سليمان، جمال، والعاتكي، سندس.(2017). مهارات الاقتصاد المعرفي المتوافرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم الصف في كليتي التربية بدمشق والتربية الرابعة بالقنيطرة، **مجلة جامعة دمشق**، 33(1)، 273- 281.
- الشمري، هاشم، والليثي نادية.(2008). **الاقتصاد المعرفي**، عمان: دار صفا.
- الشورة، محمد سليم، والضلاعين، علي فلاح، ومقدادي، يونس عبد العزيز، والصرايرة، خالد أحمد. (2012). التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، المجلد (62)، 73- 102.
- الصمادي، هشام محمد أحمد.(2012). درجة إمكانية تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، (7)، 125-144.
- الصميلي، حنان محمد علي ناجع.(2011). الممارسات الإشرافية اللازمة في ظل اقتصاد المعرفة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عبدالله، الصادق عبدالرحمن علي.(2017).المؤتمر الثامن: مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة .المسؤوليات . التحديات . الآليات . التطلعات، الرياض، المملكة العربية السعودية، **مجلد1**، نوفمبر، 645 – 625.
- العريضي، منيرة.(2012). درجة استخدام أعضاء هيأة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية لاستراتيجيات التدريس المبنية على الاقتصاد المعرفي، **دراسات- العلوم التربوية، الأردن**، 39(2)، 468- 486.
- العزيزي، محمود عبده حسن محمد.(2019). تصور مقترح لتطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة من خلال معرفة أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة، **مجلة الأندلس**، 6(23)، 6-78.

- الكواز، سـعد ومحمود، محمد.(2007). اتجاهات تطور المعرفة في الدول العربية، **مجلة مسـتقبل التربية العربية**،12(40)،37- 65.
- المحروق، ماهر.(2009). **دور اقتصـاد المعرفة في تعزيز القدرات التنافسـية للمرأة العربية**، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل القومية التي تعقدها منظمة العمل العربية 6-2009/7/8، دمشق.
- محمد، أحمد علي الحاج.(2014). **اقتصاد المعرفة واتجاهات تطويره**، عمان: دار المسيرة.
- نجم، عبود نجم.(2008).**إدارة المعرفة المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات**، القاهرة: الوراق للنشر.
- الهاشمي، عبد الرحمن، والغزاوي، فائزة.(2007). **المنهج والاقتصاد المعرفي**، عمان: دار المسيرة.

جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى

معلمي المدارس الثانوية في مدينة بنغازي .

إعداد :

أ . فتحية إحطيبة الكاديكي

Fatheeh.alkadeeki@uob.edu.ly

جامعة بنغازي / كلية التربية . بنغازي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي وكذلك معرفة مستوى الالتزام التنظيمي بمدينة بنغازي من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي، وكذلك معرفة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين جودة الحياة الوظيفية بمدارس التعليم الثانوي والالتزام التنظيمي لدى معلمي التعليم الثانوي بمدينة بنغازي.

وتكون مجتمع الدراسة من (20642) تم اختيار عينة بلغ حجمها (150) معلم ومعلمة من مدارس التعليم الثانوي في مدينة بنغازي ولجمع بيانات الدراسة استخدمت استبانة ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، بينما كان مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم فوق المتوسط، كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بها.

Study summary

The study aimed to know the quality of job life in secondary education schools as well as to know the level of organizational commitment in Benghazi from the point of view of secondary education school teachers in Benghazi, as well as to know the statistically significant relationship between the quality of job life in education schools

Secondary and organizational commitment of secondary education teachers in Benghazi. The study population consisted of (20642) a sample of (150) male and female teachers from secondary education schools in the city of Benghazi was selected. To collect the study data, a questionnaire was used. To analyze the study data, some statistical methods were used, such as arithmetic means and standard deviations. Quality of life in postgraduate schools

In the city of Benghazi, from the teachers 'point of view, it was what, and that the level of organizational commitment of the teachers of secondary education schools in Benghazi from the point of view was above the average.

And what is to be organizational with male and female teachers

an introductio

مقدمـة

يعدّ المورد البشري العامل الحاسم في أي نجاح تحققه المنظمة فمهما ازدادت درجة العلم والتكنولوجيا تبقى مهمة المحافظة على المورد البشري الملتزم تحدي يواجه المنظمات بشكل مستمر، ويعد الالتزام التنظيمي مهما في ضمان ارتباط العاملين في المنظمة، فمن خلاله يتم تنسيق جهود المرؤوسين في المنظمة من أفراد وجماعات لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمة، وهذا يستدعي تأمين بيئة عمل مشجعة تشعر الفرد بالانتماء والأمان والاحترام فالمنظمات مطالبة اليوم بتوفير بيئة عمل تسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتوفير حياة وظيفية أفضل للعاملين تحقق الإشباع لحاجاتهم وهذا يؤدي إلى رفع أداء العاملين وبالتالي رفع أداء المنظمة وتحقيق أهدافها .(زاهر، 2015:105)، وفي ضوء ذلك تواجه المؤسسات التعليمية في عصرنا الحالي الكثير من التغيرات المستمرة في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والثقافية، ولأن المعلمين هم جوهر موارد المؤسسات التعليمية، ومصدراً مهماً لتحقيق زيادة إنتاجيتها وجودتها اهتمت العديد من الدارسات في الآونة الأخيرة بقياس جودة الحياة الوظيفية تحت أبعاد مختلفة وتحديات جديدة متعمقة بتحفيز طاقات الأفراد الإبداعية، وتعزيز القدرة التنافسية، والمشاركة في تحقيق الأهداف التنظيمية، فجودة الحياة الوظيفية تسهم في تسهيل فرص التدريب للمعلمين وبالتالي تؤدي إلى رفع مستوى الالتزام التنظيمي لديهم، ورفع درجة الرضا الوظيفي من خلال مشاركتهم في عمليات الإدارة، واتخاذ القرارات، (ماضي ،2016 : 2).

وقد بدأ الاهتمام بموضوع الالتزام التنظيمي منذ مطلع القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر، واجتهد العديد من الباحثين في تفسير طبيعة وعلاقة الفرد بالمؤسسة وفقاً لتوافق القيم والأهداف بين الطرفين، كما يعد الالتزام التنظيمي من المفاهيم الراسخة في العلوم الإدارية والسلوكية والتنظيمية، آخذاً أبعاداً واتجاهات واسعة (hunter، 2004)(**البياري**، 2018 :2) ومن أهم تطبيق جودة الحياة الوظيفية هو زيادة انتماء وولاء العناصر البشرية للمؤسسة التي ينتمون إليها ويعملون بها، وحرصهم على الاندماج بها، واهتمامهم بالاستمرار فيها وهو ما يطلق عليه بالالتزام التنظيمي،

وفي ضوء ما سبق رأت **الباحثة** أهمية وحيوية هذا الموضوع في الواقع الحالي بمدارس التعليم الثانوي العام في مدينة بنغازي "نتيجة ما أفرزته التغيرات السياسية والاقتصادية من تحديات تعاني منها هذه المؤسسات وتؤثر سلباً على أدائها وإنجازاتها وفاعليتها، لذا فإن دور جودة الحياة الوظيفية في تحقيق الالتزام التنظيمي له أهمية كبيرة من خلال الإسهام في تحسين أدائها ومساعدتها في تحقيق رسالتها وأهدافها، ومساعدة صنّاع القرار من أجل تطوير الأداء المؤسسي الشامل لمؤسسات التعليم الثانوي".

مشكلة الدراسة

يواجه قطاع الثانوي العام بمدينة بنغازي في الآونة الأخيرة العديد من التحديات والإشكاليات التي تؤثر سلباً على أداء المعلمين وجودة الخدمات المدرسية المقدمة لهم تبعاً للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية المحيطةً التي تلقي بظلالها على المعلم ،عليه أصبح المعلم يعاني العديد من الإشكالات التي أصبحت تمثل تحدياً كبيراً لدى عموم المعلمين، مثل عدم الاستقرار الوظيفي والتخلف عن دفع الرواتب، والترقيات غير المتكافئة وعدم العدالة والمساواة بين المعلمين وهذا ما يؤثر على مستوى الالتزام التنظيمي نحو المؤسسة من خلال التأخر عن الدوام وعدم العودة للعمل بعد القيام بمهام عمل خارجية الأمر الذي أدى الى ضعف الالتزام التنظيمي اتجاه مؤسساتهم.

الأمر الذي يشير إلى ضعف إدراك أهمية جودة الحياة الوظيفية وتكاملها مع معايير جودة الحياة الوظيفية للمؤسسات.

وبناء على ما سبق فإن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية بالمدارس الثانوية العامة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين بهذه المدارس .

وتحاول الباحثة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

س1: ما مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها؟

س2: ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ؟

س3: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الوظيفية بمدارس التعليم الثانوي والالتزام التنظيمي لدى معلمي التعليم الثانوي بمدينة بنغازي؟

- **أهمية الدّراسة تكمن في:**

1. تعدّ هذه الدّراسة من أوائل الدّراسات على حدّ علم الباحثة، حاولت الكشف عن علاقة جودة الحياة الوظيفية بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة بنغازي، ولهذا يؤمل أن توجّه هذه الدّراسة الاهتمام إلى إجراء دراسات أخرى في مؤسسات جديدة كالمدارس الإعدادية أو الكليات أو الجامعات بصفه عامة.
2. تقدم هذه الدّراسة معلومات عن جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي، وبالتّالي يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدّراسة في تقرير هذا السّلوك التّنظيميّ وآثار ما تحققه من نجاح وتقدم للمنظمات.
3. قد تفيد هذه الدّراسة في توفير البنى النّظريّة والمعلومات والدّراسات الميدانيّة لوزارة التّعليم والقائمين والعاملين بها بخاصة في المدارس الثانوية ممّا يشجعهم على وضع البرامج والخطط الّتي تدعم جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات فيها.

4. قد تهتمّ هذه الدّراسة بتقديم بعض الإضافات للمعرفة النّظريّة في موضوعيّ جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي وتزويد المكتبة العربيّة بموضوعات تعدّ الدّراسات فيها محدودة وقد تكون نادرة.

أهداف الدراسة:

انسجاماً مع أسئلة الدارسة فإن الدارسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

5. 1: معرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها.
6. 2: معرفة مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي .
7. 3: معرفة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين جودة الحياة الوظيفية بمدارس التعليم الثانوي والالتزام التنظيمي لدى معلمي التعليم الثانوي بمدينة بنغازي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي .

الحدود البشرية: معلمو مدارس مرحلة التعليم الثانوي بمدينة بنغازي.

الحد المكاني: مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي.

الحد الزماني: الفترة الزمنية التي سيتم فيها جمع البيانات العام 2019 .2020.

مصطلحات الدراسة: يمكن تعريف مصطلحات هذه الدراسة اجرائياً وذلك على النحو الآتي:.

- **. جودة الحياة الوظيفية:** يمكن تعريفها إجرائياً بأنها مدى توافر ظروف العمل المادية الجيدة التي تهدف تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة الوظيفية والشخصية للمعلمين من خلال التغيير للأفضل وتحقيق الأمان الوظيفي والعدالة في نظام الأجور والحوافز والترقيات وتوفير البيئة التنظيمية الملائمة من خلال المشاركة في اتخاذ القرار مما ينعكس إيجابياً على المعلم فيشعر بالرضا والأمان الوظيفي، وذلك كما تقيسه الاستبانة المستهدفة في جمع بيانات هذه الدراسة.
- **. الالتزام التنظيمي:** يمكن تعريفه إجرائياً هي قيمة تنظيمية تعكس سلوك المعلم في بيئة العمل فيشعر المعلم بأن قيمه وأهدافه تتوافق مع قيم واهداف المدرسة ويرغب في تحقيق تلك الأهداف فينمى لديه التزام عاطفي وكذلك شعور المعلم بأنّ تركه للعمل في المدرسة سيكلفه الكثير من التضحيات فينمى لديه التزام استمراري والتزام معياري، وذلك كما تقيسه الاستبانة المستهدفة في جمع بيانات هذه الدراسة.

. الإطار النظري:

أولاً : جودة الحياة الوظيفية:

مفهوم جودة الحياة الوظيفية

تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم جودة الحياة الوظيفية بصفتها نتيجة لتنوع أبعاد المفهوم وإن كان مضمونها يصب في تحسين البيئة الوظيفية، حيث نورد منها ما يأتي:

"تعبر جودة الحياة الوظيفية على أنها توقعات الموظفين تجاه منظمات العمل من حيث العدالة والأجور والتعويضات ووجود بيئة آمنة وصحية وتنمية القدرات البشرية ووجود الاستقرار والأمان الوظيفي والتوازن بين الحياة الشخصية والعمل" (Walton,1974:18-17).

ويرى جاد الرب(2008م) بأنها "مجموعة من العمليات المتكاملة، والمخططة والمستمرة، التي تستهدف تحسين مختلف الجوانب المؤثرة على الحياة الوظيفية للعاملين والشخصية، التي بدورها تسهم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة والعاملين فيها والمتعاملين معها" (جاد الرب ،2008: 9)

وتعرف كذلك بأنها "مدى توافر الظروف وبيئة العمل المناسبة للموظفين من عدة جوانب تشمل النمو والتطور الوظيفي والمشاركة في اتخاذ القرارات وتوافر بيئة مادية مناسبة صحية" ويشير البعض إلى أنّ جودة الحياة الوظيفية هي" التوجه الذي يعتبر الموظفين أحد أصول المنظمة ً بدلا من اعتبارهم تكلفة عليها، ويفترض هذا التوجه أن أداء الموظفين يكون أفضل عند السماح لهم بإدارة عملهم بأنفسهم، والإسهام في اتخاذ القرار وهذا التوجه يحفز الموظفين إلى تلبية احتياجاتهم الفسيولوجية إلى جانب احتياجاتهم الاقتصادية (اشتيوي: 2014 : 14)

وهناك من يرى أنّ جودة الحياة الوظيفية عبارة عن "توفير الظروف وبيئة العمل الملائمة التي تعزز الرضا وفرص النمو، والسماح للعاملين، والأمن الوظيفي، من خلال توفير المكافآت، والأمن الوظيفي وفرص النمو والسماح للعاملين بالمشاركة في اتخاذ القرارات وتعزيز التعاون، وتحقيق العدالة بنظام الأجور فضلا عن سلامة، بيئة العمل، مما يؤدي إلى إشباع حاجات العاملين ورغباتهم، وبما يحقق ردود على إيجابية تتمثل بسعيهم لزيادة الإنتاجية" (قريشي وباديسي،2016: 216)

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أنّ جودة الحياة الوظيفية هي عملية مستمرة مخطط لها تهدف إلى تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة الوظيفية و الشخصية للمعلمين، من خلال التغيير للأفضل نحو الفاعلية والعدالة التنظيمية، وتحقيق الأمن الوظيفي والعدالة في نظم الأجور والحوافز ، والترقيات المبنية على أساس الكفاءة والمهنية، والتكامل الاجتماعي في عمل المدرسة، وتأمين ظروف عمل مناسبة وآمنة لهم، من أجل رفع مستوى معيشتهم، وتوفير البيئة التنظيمية الملائمة من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات مما ينعكس ذلك ً إيجاباً على المعلم فيشعر بالرضا والأمان الوظيفي، فيبذل أقصى جهد ممكن في خدمة

المدرسة لنقلها لمزيد من التطور والنجاح، والعمل بطريقة تؤمن قدرتها على تحقيق استراتيجيتها وكذلك تقدم أدائها التنافسي.

أهمية جودة الحياة الوظيفية تكمن أهمية جودة الحياة الوظيفية بالآتي:

- قدرة المؤسسة على استقطاب الكفاءات والاحتفاظ بها وبناء قدارتها لخدمة أهدافها.
- استثمار الكفاءات والتي تعدّ ميزة تنافسية عل المدى البعيد خصوصا بحالة ازدياد معدل رضا الموظفين مما يحقق الأهداف التنظيمية للمؤسسة.
- القدرة على ربط الأهداف الشخصية للموظفين بأهداف المؤسسة لتحقيق التوازن بينهم .

توفير بيئة عمل وسياسات وإجراءات عمل مناسبة للموظفين لزيادة الإنتاجية بالعمل والولاء والرغبة بالبقاء بالمؤسسة، مما يؤدي إلى جودة الإنتاج والخدمات المقدمة.

- زيادة رضا الموظفين يؤدي إلى تقليل معدلات حوادث العمل والإصابات والغياب وكذلك تقليل معدل دوران العمل.
- تحسين أداء الموظفين وزيادة ولاؤهم للمؤسسة، (السراج،2017 : 14)،(السالم،2009: 209) ،(جاد الرب،2008 : 10)

عناصر جودة الحياة الوظيفية

تتضمن عناصر الحياة الوظيفية أبعادا ومعاني مختلفة، طبقا لاختلاف طبيعة العمل حيث تتفاوت أهمية وأولوية كل عنصر من هذه العناصر طبقا لحاجة هؤلاء العاملين وملاءمتها لظروفهم من ناحية، وما العناصر التي يركز عليها الباحثون في دارساتهم المتعددة طبقا لذلك نجد تعدد مفاهيم الحياة الوظيفية وعناصرها، وستتناول الباحثة بعضاً من هذه الآراء والتعريفات التي كتبت حول عناصر الحياة الوظيفية كالآتي:

ذكر Walton بأنها" تمثل كل العناصر الآتية: عدالة الأجر والتعويض، ظروف عمل صحية وآمنة، الفرص المتاحة لتنمية وتطوير القدرات البشرية، الفرص المستقبلية للنمو والأمان الوظيفي، الحقوق الدستورية للعاملين، التكامل الاجتماعي، التوازن بين الحياة (الوظيفية والشخصية، والمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية للمنظمة" (Walton 1974 :17)، ورأى Afsar (2014) أنّ عناصر جودة الحياة الوظيفية تتمثل في "الصحة والسلامة والاقتصاد والعائلة، الاحتياجات الاجتماعية، تقدير الذات، الإدراك والمعرفة، والاحتياجات الكمالية"(Afsar 2014:137) ،أما الشنطي (2016) فحددها في "المشاركة في اتخاذ القرار، القيادة، الاستقرار والأمان الوظيفي، الأجور والمكافآت، التوازن بين الحياة والعمل وظروف العمل المادية (الشنطي، 2016: 7)، بينما رأى العمري والياقي (2017) بأنها "العلاقات الاجتماعية، بيئة العمل، الرضا الوظيفي، الحوافز المادية، تقييم الأداء" (العمري واليافي، 2017: 7)، أما أبو شمالة(2018) فقد حددها

في "ظروف العمل المادية، العوامل الوظيفية، عوامل مالية، العوامل الصحية والسلامة المهنية" (أبوشمالة، 2018 : 4).

وقد استعانت **الباحثة** بالدارسات السابقة في اختيار عناصر جودة الحياة الوظيفية، حيث رأت أهمية هذه الأبعاد تبعاً لطبيعة عمل المعلم في المدرسة الثانوية كالآتي (ظروف العمل المادية ، التوازن بين الحياة والعمل، الاجور والمكافآت، العدالة والمساواة، إتاحة الفرص للترقي والتقدم المهني، المشاركة في اتخاذ القرارات، الأمن والاستقرار الوظيفي).

1. ظروف العمل المادية :

يعدّ العنصر البشري المحور الأساس للإنتاج في مواقع العمل المختلفة، فالأجهزة والأدوات والآلات الضخمة، مهما بلغت درجة تطورها وتعقيدها، ستبقى لا تعمل مالم يتوافر العقل البشري الذي يحركها، ويوظفها، لذلك فإنه من العدل والإنصاف أن تتوافر له ظروف العمل الآمنة و الكفيلة بتحقيق الدرجة المناسبة في أدائه للعمل(الهابيل، وعايش، 2012 : 11)

ولأنّ ظروف العمل المادية في العمل تؤثر تأثيراً مباشراً على صحة العاملين وحالتهم بصفة خاصة، وعلى أدائهم بصفة عامة بالطرائق العلمية يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، كل ذلك يتطلب توفير ظروف عمل مناسبة تساعد العامل على أداء عمله. فجودة ظروف العمل المادية تساعد على جلب الكفاءات إلى العمل وتربطهم به. كما نجد أن معدل دوران العمل بترك الخدمة ومعدلات الغياب ترتفع بالأعمال التي تتصف بظروف عمل مادية سيئة، والعكس صحيح (حليمة، وهيبة، 2011 : 68).

ومن أهم الظروف المادية التي تؤثر على الأداء :.

- الإضاءة والألوان .
- الضوضاء .
- الظروف الجوية وتشمل الحرارة، التهوية .
- حوادث العمل .
- موقع المؤسسة وحسن مظهرها .
- توفير المعدات والأدوات اللازمة لإنجاز العمل .
- توفير بيئة عمل صحية قليلة المخاطر.(العنزي، 2013: 15)

2 .التوازن بين الحياة والعمل :

يعدّ التوازن بين الحياة الشخصية للموظف وحياة الوظيفية أهم وأكبر التحديات التي تواجه كل من أصحاب العمل والموظفين على حد سواء، وتحتاج إلى تبني إستراتيجية مميزة بخاصة بالتوازن بين العمل والحياة حيث صاحب العمل يواجه تحدي إيجاد ثقافة تنظيمية للمؤسسة، تتمثل في تركيز الموظفين على

واجباتهم الخاصة بالعمل أثناء العمل، والموظف يواجه تحدي تلبية التزاماته الشخصية دون تقصير في مسئوليات العمل (ماضي ، 2014: 94).

تُعرف مبادرات التوازن بين الحياة والعمل على أنها: "السياسات والإجراءات التي تضعها المؤسسة من أجل تمكين الموظفين من أداء أعمالهم بكفاءة وفي الوقت توفير المرونة للتعامل مع الشؤون الشخصية والعائلية" (Lockwood,2003 : 45) وأنّ متغيرات العمل مثل ساعات العمل، ومستوى الضغط الوظيفي، والانتماء المهني، وعدم توافر الدعم الكافي للعمال، وجداول العمل غير المرنة، تؤثر على التوازن بين العمل والأسرة، كذلك بعض العوامل الأسرية مثل الضغوط العائلية والصراع، والمدة التي يقضيها الموظف بعيداً عن العمل، وعدم وجود دعم أسري كاف كله يؤثر على التوازن بين الحياة والعمل. (Chaung 2009 Tang and م: 76).

وللتوازن بين الحياة والعمل أثر إيجابي على المؤسسة والموظفين، فهو يؤدي إلى الالتزام في المؤسسة، ويقلل من معدلات الدوران وضغوط العمل، ومعدلات الغياب عن العمل، وزيادة الرضا الوظيفي وتحسين الأداء وزيادة الإنتاجية (البلبيسي، 2012 : 12) .

ومن أهم البرامج التي يمكن تطبيقها لتحقيق التوازن بين الحياة والعمل.

- وجود برامج المساعدة التعليمية لدعم وتطوير الموظفين نحو الحصول على مؤهلات وشهادات تعليمية في المستقبل.
- دعم العاملين من خلال تقديم خدمات (استشارية، مالية، قانونية) .
- توفير برامج الرفاهية الاجتماعية للموظفين وعائلاتهم من (مطعم، حضانة، مسكن، 3 مواصلات، أماكن استراحة، نوادي).
- برنامج الأذن بالغياب.
- برنامج الإجازات الدينية والعطلات الرسمية والإجازات العادية من خلال إعطاء الموظف إجازات مدفوعة الأجر.
- الأجور والمكافآت . (جاد الرب، 2008 : 20)

3. الأجور والمكافآت .

"إنّ شعور الفرد بعدالة ما يتلقاه من أجر أو راتب يعدّ حافزاً في زيادة الالتزام بمهام، ويظهر ذلك من خلال المواظبة على الحضور في وقت الدوام، وأعباء العمل المكلف بها والحرص على إنجاز العمل دون تأخير، الرسمي وعدم التأخر، الالتزام بوقت الانصراف بخلاف شعور الفرد بضآلة وعدم كفاية أو إشباع الراتب أو الأجر أو الحافز لاحتياجاته الأساسية، مما يترتب عليه عدم الالتزام بوقت الدوام، إهمال العمل واللامبالاة بإنجازه في الوقت المحدد، فعدم شعور الفرد بأنه يحصل على مقابل عادل إزاء ما يبذله

من مجهود بسبب عدم فاعلية وعدالة نظام الأجور والرواتب والحوافز يخفض الالتزام التنظيمي" (الشمري، 2013 : 20).

وقد عرف الأجر على أنه:" المبلغ النقدي الذي يدفع للأفراد إزاء الأعمال التي يقومون بها" (ناصر،2004 : 11).

"إنّ أنظمة الأجور والمكافآت من أهم الأنظمة وأكثرها تأثيراً في استقرار الفرد واندماجه وتحقيق الرضا الوظيفي لديه، مما ينعكس في السلوك العام للأداء في المنظمة مثل، الاستقرار بالعمل وتقليل الغيابات والانتظام بالعمل، حيث إنّ الأجر يعدّ وسيلة لإشباع احتياجات الفرد المختلفة سواء أكانت احتياجات أساسية لحياته وبقائه أو لشعوره بالأمان والاندماج في المجتمع، وكذلك وسيلة يقيس بها الفرد مكانته وأهميته بالنسبة للمنظمة التي يعمل بها وكذلك مدى احترامه لذاته، فبقدر ما يحصل الفرد على أجر مرتفع فإنه يشعر بتقدير المنظمة له بشكل أكبر (البياري، 2018 :55)

كما يرى تايلور أن" معظم نواحي سلوك الفرد يمكن التأثير عليها من خلال الحوافز المادية، وفي السياق نفسه أكدت دارسات جرينبرج أن الحوافز المادية عامل أولي يمنع مشاعر الاستياء من العمل لكنها في الوقت ذاته لا تحقق الرضا عن العمل"(جرينبرج، 2014 : 208)

أما بالنسبة للمنظمة فإنّ الأجر يعدّ بمثابة وسيلة لجذب الكفاءات المناسبة للعمل وإبقائها في المنظمة ووسيلة لتحقيق العدالة بين العاملين (الكلالدة، 2012 : 131)وعليه فإنّ العناية بالأجر العادل يخلق علاقة جيدة بين العاملين والإدارة، إذ إنّ كثيراً من الإحصائيات تشير إلى أن معظم الخلافات العمالية مع الإدارة سببها الأجر.

4. العدل والمساواة:

لقد أدرك الباحثون في العلوم الاجتماعية والإنسانية الأهمية التي تلعبها قيم ومبادئ العدالة داخل المنظمة. ويذكر بأن الجذور التاريخية لمفهوم العدالة التنظيمية تعود لنظرية العدالة، التي تقوم على فرض أساسي مفاده أن الأفراد العاملين يميلوا إلى الحكم على العدالة من خلال مقارنة مدخلاتهم إلى المخرجات التي يتسلمونها ومقارنة نسبة المدخلات الخاصة بهم مع زملائهم الآخرين (جرينبرج ، 2014 : 175) . ووفقا لتلك النظرية يشعر الفرد بالرضا عندما يتساوى المعدلان، ويسود الشعور بالظلم والتوتر عندما لا يتساويان (Till and Karren, 2011 :14).

وتشير معظم الأدبيات التي تناولت موضوع العدالة التنظيمية بوجود أربع أبعاد رئيسة: هي(Rego& Cunha, 2006) :(العدالة التوزيعية ، عدالة التعاملات ، عدالة الإجراءات، وعدالة المعلومات).

أولا :العدالة التوزيعية: وتشير إلى عدالة المخرجات أو العوائد التنظيمية التي يحصل عليها الفرد وتعد الرواتب والحوافز وعبء العمل أمثلة على هذه المخرجات (جرينبرج، بارون، 2014 : 176).

ثانيا: عدالة التعاملات: وتشير إلى مدى إحساس الأفراد بعدالة المعاملة التي يحصلون عليها عندما تطبق عليهم الإجراءات وهل هي مبنية على الاحترام والتقدير من عدمه.

ثالثا: عدالة الإجراءات: ويقصد بها عدالة توزيع الأعباء وتقييم الأداء، ممثلة بالخطوات التفصيلية الرسمية المستخدمة في اتخاذ القرارات التي تكفل اعتماد سياسات عادلة في هذا الإجراء وآليات ومعايير واضحة لتحديد وتقييم نتائج المخرجات. وعليه يجب أن تكون هذه الإجراءات خالية من التحيز وتعتمد على معلومات دقيقة في اتخاذ القرار وتأخذ بالحسبان، وجهات النظر لكافة الأطراف المتأثرة بالقرار، (حواس، 2003 : 25) ،(جرينبرج ،2014 : 178).

رابعاً: عدالة المعلومات: تركز على كفاية المعلومات التي توضح الأسباب التي تم استخدام الإجراءات بطريقة معينة، أو كيف تم تحديد هذه المخرجات؟ ولماذا؟ ما يخلق شرحاً وتفسيراً لهذه القرارات إدراك لعدالة هذه الإجراءات (خرموش، 2014 : 30).

يلاحظ من جميع البنود السابقة أنّ كل بند يركز على جانب محدد، حيث عدالة التوزيع تركز على النتائج والمخرجات، وعدالة الإجراءات تركز على الوسائل والإجراءات، وعدالة التعاملات تركز على المعاملة الشخصية، بينما عدالة المعلومات تركز على كفاية المعلومات المتاحة للموظفين.

5. إتاحة الفرص للترقي والتقدم المهني:

يقصد بالترقية هي "إعادة تعيين الفرد في وظيفة ذات رتبة أعلى من وظيفته الحالية، وبالتالي يستلزم إعادة تحديد واجبات ومسؤوليات الفرد". وتعد الترقية نوع من الحوافز المادية والمعنوية في آن واحد لما يترتب على ذلك زيادة راتب الفرد بسبب شغله للوظيفة الجديدة. (المرنخ، 2004: 49) .

وببساطة الترقية هي التقدم في المنصب والزيادة في المسؤولية (Dessler,2011 :20) .

وتهدف المؤسسة من برامج الترقية إلى ما يأتي (حليمة وهيبة، 2011 : 104.102)

1 . خلق حافز قوي لدى الأفراد لبذل أقصى جهد في عملهم، وكذلك إشعارا لهم بالاستقرار والطمأنينة نتيجة التقدم المستمر في مستوى المعيشة.

2 . إشباع حاجات الأفراد من الأمن الوظيفي، وإثبات الذات والتقدم والتقدير بإتاحة فرص التطور.

3. تلبية احتياجات المؤسسة من الأفراد العاملين من حيث العدد والنوع .

4 . ضمان لبقاء أصحاب الكفاءات والخبرات في خدمة المؤسسة لشغل أعلى الوظائف.

ولنجاح سياسات الترقية في المؤسسة كان لابد من المؤسسة أن تراعي ما يأتي:

- توصيف دقيق للوظائف مبينا فيه شروط ومسؤوليات كل وظيفة.
- وضع قواعد واضحة للترقية معروفة لكل العاملين.
- وجود برامج تدريب وتنمية لقدرات العاملين المحتمل ترقيتهم.(حليمة وهيبة ، 2011 :104.102)

لذلك ترى الباحثة أنّ عملية الترقية تتطلب تركيز لتوفير فرص عادلة ومتكافئةً دقيقاً أمام الموظفين للتنافس على الترقية، بما يسهم في خلق بيئة تنافسية قائمة على العمل الدؤوب وتطوير الذات نظير الحصول على الترقية، والحرص الشديد على تحقيق العدل وعدم التحيز والظلم في منح الترقيات لما سيترك الأثر السيء على أداء الموظفين الذين وقع عليهم الظلم، والذي سينعكس على أداء عموم الموظفين في المؤسسة.

6. المشاركة في اتخاذ القرار:

من العوامل المهمة، التي تعد إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في اتخاذ القرارات من العوامل المهمة التي تؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم، وتعزيز انتمائهم للمؤسسة من خلال إشعارهم بأنهم شركاء حقيقيون في صنع القرار مما يجعلهم يبذلون كل ما في وسعهم لتطوير العمل والارتقاء بالمؤسسة إلى أفضل مستوى ممكن، كما تؤدي المشاركة في اتخاذ القرارات إلى تقليص الصراع داخل المؤسسة، الذي ينشأ نتيجة تضارب القرارات والمركزية في اتخاذها. (جرينبرج، 2009 : 179) .

كما أنّ مشاركة أكثر من شخص يعني أنّ هناك أفكاراً واقتراحات عديدة مما يتيح الفرصة لتقديم حلول أفضل وأكثر فعالية لكثير من المشكلات.

إنّ بعد الموظف عن اتخاذ القرار يؤدي إلى شعوره بأنه مهمش ومشاركته غير مهمة، مما يضفي عليه الشعور بالاغتراب، ولا قيمة لرأيه في المسائل والأحداث التي ترتبط بوظيفته والصراع الداخلي لعدم الاقتناع بالقرارات المتخذة، مما ينعكس سلباً على ردود أفعاله وإهماله وعدم اهتمامه بالقرارات المتخذة وقلة تحمّسه لتنفيذها ورفضه للتعاون مع الإدارة (لطفي، 2007 : 30). لذلك يجب على المديرين والرؤساء أن يحرصوا على تفعيل نظم المشاركة في اتخاذ القرارات من خلال اللجان وبرامج الشكاوى وبرامج المشاركة، وتفويض جزء من سلطاتهم لمرؤوسيهم فذلك يشعر المرؤوسون بقيمتهم وأهميتهم(الزهراني، 2013: 31)

للمشاركة في اتخاذ القرارات مزايا عديدة منها:

1 . تعزيز الرضا والالتزام لدى العاملين في المؤسسة .

2. زيادة الإنتاجية والتقليل من الحوادث .

3 . الحصول على آراء واقتراحات وأفكار إبداعية وابتكارية.

4. حل المشكلات واتخاذ القرارات بطريقة أكثر ديموقراطية.

5 . بناء كوادر وظيفية وتأهيلية للترقي في المناصب القيادية مستقبلاً .

6 . بناء علاقات متوازية وإيجابية مع النقابات العمالية. :(جاد الرب، 2008 : 31)

7. الأمان والاستقرار الوظيفي :

"يعد الإحساس بالأمان من العوامل المهمة التي تؤدي إلى الشعور بالراحة والاستقرار والانتماء لبيئة العمل والاطمئنان، فهو من الحاجات التي تقف وراء استمرار السلوك البشري واستقراره وتسهم في رفع الروح

المعنوية، وتحسين مستوى الأداء وتوثيق الالتزام التنظيمي، وزيادة الإنتاجية، وتحسين نوعية الخدمة المقدمة". (Mahapatro,2010, p402) .

فالعمل يسهم في تحقيق أهداف الأفراد واشباع رغباتهم وحاجاتهم، ولثبات الموظف واستقراره في عمله انعكاسات إيجابية عليه وعلى المؤسسة التي يعمل بها، فالموظف المستقر أكثر ما يشغله هو التكيف والتطبع بطباع جماعة العمل، وسرعان ما يتكيف معها ويتطبع بأساليبها، بعكس الموظف كثير التنقل فهو دائما ما يبحث عن التكيف والتلاؤم، التي سرعان ما يجد حلول لها حتى ينتقل إلى مكان آخر، علاوة على التفكير الدائم بعبء هذا التنقل ومكانه، ومقدرة هذا المكان على إشباع حاجاته، لذلك يلجأ إلى التغيب عن العمل نتيجة شعوره بالإحباط واليأس وعدم الاستقرار النفسي، الذي قد يرجع سببه إلى سوء العلاقة بين الموظفين، الشعور بالظلم في أخذ الحقوق، وعدم العدالة في المعاملة وتوزيع المهام ومنح الترقيات (حنفي، 2002 : 21). أما من مزايا استقرار الموظف في وظيفته هو التقدم المهني وبلوغ أعلى السلم التدرجي بحكم إتقانه وتفانيه لعمله، مما يشكل أهمية مضاعفة للمنظمة يمكنها من الاحتفاظ بالأيدي العاملة المدربة صاحبة الخبرة، ويعفيها من تكاليف الإحلال والبحث عن الخبرات والكفاءات البديلة، كما يساعد في تقليص تكاليف التعيين والتدريب (بن منصور، 2014 : 22).

ثانياً : الالتزام التنظيمي

يعدّ الالتزام التنظيمي من الأحداث السلوكية التي احتلت مكانة رفيعة، واستحوذت على الاهتمام والرعاية البالغة لكثير من الكتاب والباحثين، لكونه يتعلق بأهم عناصر العمل المؤثرة، ولدوره الكبير في الارتقاء بالمؤسسة، ونجاحها واستمرارها. وقد أكدت الكثير من الدارسات والأبحاث العلمية الحديثة، أن ارتفاع مستوى الالتزام في بيئة العمل، يقلل من وجود جملة من الظواهر السلبية، وفي مقدمتها ظاهرتي الغياب، ودوران العمل.(البياري، 2018: 22)

"إنّ الوضع الذي تعيشه المنظمات في وقتنا الحاضر من متغيرات عديدة وتحديات داخلية أو خارجية تتطلب من تلك المنظمات أن تحدث الكثير من المتغيرات في أنظمتها الإدارية.

هذه المتغيرات لها ارتباط وثيق بكثير من سلوكيات العاملين وبوصفهم عنصر أساس يساعد في تحقيق الأهداف المحددة للمنظمة، لذلك تم التركيز على هذا العنصر ودراسة سلوكه ومحاولة التأثير على هذا السلوك ليتوافق مع سلوك التنظيم" (جودة ، الياقي ، 2007 : 417) .

"وقد حظي موضوع الالتزام التنظيمي بأهمية كبيرة لدى الباحثين في مجال السلوك التنظيمي في العقود الثلاثة الأخيرة و حيث أصبحت إدارة المنظمات لا تعتمد في تحقيق أهدافها على درجة ولاء الموظفين للمنظمة وأهدافها، و أصبح يمتد ليشمل درجة التزامهم بتحقيق تلك الأهداف، ومن ثمّ وجب على إدارة المنظمات الحديثة أن تبحث عن ما هو أكثر من تكوين اتجاهات ومشاعر إيجابية لموظفيها وذلك

من خلال التهيئة الجيدة لمناخ العمل لديها بوضع نظام عمل جيد يلتزمون به، و يعزز لديهم سلوك الالتزام فينعكس على أدائهم وتطوير قدارتهم الإبداعية" (غالي، 2015: 40)

مفهوم الالتزام التنظيمي

"في الآونة الأخيرة أولى الباحثون اهتماما بموضوع الالتزام التنظيمي لتأثيره الواضح على فعالية المنظمة وزيادة إنتاجها ومنذ مطلع النصف الثاني من القرن العشرين تحديدا عام 1950م، ركزت أغلب الدارسات والبحوث على تفسير طبيعة وعلاقة العاملين بالمنظمةً وفقا لتوافق القيم والأهداف بين الطرفين. وبدأ الاهتمام ملحوظاً بموضوع الالتزام التنظيمي من قبل المختصين في العالم الغربي في نهاية الستينيات وأوائل السبعينيات من هذا القرن (العبيدي، 2012 : 84)

ويُعرّف الالتزام التنظيمي بأنه" درجة اندماج الفرد بالمنظمة واهتمامه بالاستمرار فيها" (جرينبرج، 2014: 215) .

أما دودين(2012) فيعرف الالتزام التنظيمي بأنه "الإيمان بالقضية التي يكرس التنظيم نفسه من أجلها، وبالأهداف التي يتخذها، وبتصورات الوصول إلى هذه الأهداف، وهو الاستعداد الكامل للانضمام إلى تنظيم وفقا لهذا الايمان، وتحمل التبعات والمسؤوليات المترتبة على ذلك".(دورين ،2011: 180)

أما الخرشوم (2011) فيعرفه بأنه "نوعية العلاقة بين الفرد والمنظمة، ويرسخ الشعور الإيجابي لدى الموظف تجاه منظمته، ويعكس مدى ارتباطه بها ورغبته في أن يبقى عضو فاعلاً فيها". (الخرشوم ، 2011: 73)

ويعرّفه كذلك فليه وعبدالمجيد (2005) بأنه "عملية الإيمان بأهداف المنظمة وقيمها والعمل بأقصى طاقة لتحقيق هذه الأهداف وتجسيد تلك القيم".(فليه وعبدالمجيد، 2005 : 286)

وعرّفه حريم (2004) بأنه "الرغبة الشديدة للاستمرار عضوا في منظمة معينة واستعداداً لبذل مجهود عال للمنظمةً بمعنى آخر إنه اتجاه حول ولاء وانتماء الموظفين للمنظمة، وهو عملية مستمرة معينة للمنظمة ، يقوم العاملون في المنظمة من خلالها بالتعبير عن اهتمامهم و حرصهم على المنظمة واستمرار نجاحها وبقائها"(حريم ، 2004 : 66)

أهمية الالتزام التنظيمي

"للالتزام التنظيمي أهمية لدى متخذي القرار في المنظمات كونه أحد المتغيرات التي يجب تنميتها لدي العاملين لما في ذلك مخرجات إيجابية" (الغرباوي، 2014 : 14) حيث يلعب دواً كبيراً في نجاح المنظمة واستمرارها وتميزها في البيئة التنافسية الشديدة، حيث لا تجد منظمة قادرة على التميز إلا إذا كان أفردها ملتزمين بأهدافها وقيمها معتزّين بالانضمام إليها، وتظهر أهمية الالتزام التنظيمي في النقاط الآتية:

1. . يسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين، الذي ينعكس على انخفاض معدل دورانهم ومستوى الغياب، والشعور بالاستقرار الوظيفي لديهم على اعتبار أنّ الموظف الملتزم يكون أكثر التصاق بالمؤسسة، وينمي النظرة الإيجابية للذات، والقدرة على تحديد الأهداف. (قويدر: 2017: 70)
2. تظهر أهمية الالتزام التنظيمي بين المنظمة والعاملين في الأوقات التي لا تقدم فيها المنظمات الحوافز الملائمة لتحفيز الأفراد للعمل وتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز. (بياضي، 2015 : 35)
3. . يعدّ ولاء الموظفين لمؤسستهم من أهم عوامل التنبؤ بفاعلية المؤسسة كارتفاع احتمالية الاستمرارية في المؤسسة والعمل بجد.
4. . يحافظ العاملون الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي على أصول و موجودات المؤسسة . (Leow, and Kong, 2009 : 164)

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أنّ للالتزام التنظيمي أهمية كونه يمثل أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بالعديد من النواحي السلوكية كمعدل الدوران، حيث الموظفين الملتزمين سيكونون أطول بقاء في المؤسسةً وأكثر عملا نحو تحقيق أهدافها، وكلما زاد معدل توافق القيم، والأهداف بين الموظفين والمؤسسة أدى ذلك إلى ارتفاع الرضا لدى الموظفين وبالتالي زيادة الإنتاجية.

أنواع الالتزام التنظيمي

يفرق الخبراء بين ثلاثة أنواع من الالتزام التنظيمي هي:

1. الالتزام الاستمراري: "ويشير إلى قوة رغبة الفرد في البقاء بالعمل بمنظمة ما لاعتقاده بأنّ تركه لها يكلفه الكثير، فكلما طالت مدة الخدمة في المنظمة فإنّ تركه لها سيفقده الكثير مما استثمره فيها على مدار الوقت مثل الدخل الشهري، خطط المعاشات، الصداقة لبعض الأفراد وكثير من الأفراد لا يرغب في التضحية بتلك الأمور"(ريان، 2000 : 460).
2. الالتزام العاطفي: "ويعبر عن قوة رغبة الفرد في الاستمرار بالعمل في منظمة معينة، لأنه موافق على أهدافها وقيمها ويريد المشاركة في تحقيق تلك الأهداف "(سلطان ،2004 : 209).
3. الالتزام المعياري: "وهو يشير إلى شعور الفرد بأنه ملتزم بالبقاء في المنظمة بسبب ضغوط الآخرين، فالأشخاص الذين يقوى لديهم الالتزام المعياري يأخذون في حسابهم إلى حد كبير ماذا يمكن أن يقوله الآخرون لو ترك العمل بالمنظمة، إذن فهو لا يريد أن يسبب قلقا لمنظمته أو يترك انطباعا سيئا لدى زملائه بسبب تركه العمل، وبالتالي هو التزام أدبي حتى ولو على حساب نفسه" (جرينبرج، 2009 : 216).

إنّ الالتزام التنظيمي هو ذلك الربط بين الفرد العامل والمؤسسة إذا كان هذا الالتزام نابعاً من داخل الفرد العامل مرتكزاً على قيمه الخاصة بالعمل الجاد، فإنّ الطرف الآخر وهو المؤسسة، بتشكيلها الهرمي الإداري مسؤول عن تنمية هذا الالتزام عند أفرادها، فمن خلال نظم المكافآت والحوافز، والترقيات، وتقييم

الأداء، والإجازات بأنواعها فإنّ ذلك يساعد على تكوين كل أنواع الالتزام: الاستمراري، والعاطفي، والمعياري عند الموظفين مما يوطّد علاقة الفرد بمؤسسته.(البياري، 2018: 25)

خصائص الالتزام التنظيمي:

بعد مراجعة عامة لأدبيات الالتزام التنظيمي، ومن خلال الاطلاع على ما ذكره الباحثون عن الخصائص التي تميز الالتزام التنظيمي، يمكن استخلاص خصائص عدة لمفهوم الالتزام التنظيمي كما يأتي:

1. الالتزام التنظيمي هو استعداد الفرد لبذل أقصى جهد ممكن لصالح المؤسسة، ورغبته في الاستمرار بها، ومن ثم قبوله وإيمانه بأهدافها وقيمها (حمادات،2006: 68).
2. وكذلك الالتزام التنظيمي يعبّر عن الرغبة التي يبديها الفرد للتفاعل الاجتماعي من أجل تزويد المؤسسة بالحيوية والنشاط ومنحها الولاء.
3. . ويمثل شعوراً داخلياً يضغط على الفرد للارتباط بالمؤسسة والعمل بالطريقة التي من خلالها تحقق المؤسسة مصالحها، ويتضمن الالتزام التنظيمي ثلاثة أبعاد رئيسة (الرباط العاطفي أو الوجداني بين الفرد والمؤسسة، والاستمرار والبقاء والعمل، الشعور بالواجب تجاه المنظمة).
4. يعبّر الالتزام التنظيمي عن حالة غير محسوسة تستدل عليها من خلال ظواهر تنظيمية معينة تتضمن سلوك الأفراد وتصرفاتهم، وتجسد مدى ولائهم لمؤسساتهم (المدهون والجزراوي ،1995 : 508) .
5. يستغرق الالتزام التنظيمي وقتا طويلا لتحقيقه لأنه يلزم حالة قناعة تامة للفرد، كما أنّ التخلي عنه لا يكون نتيجة لتأثير عوامل سطحية طارئة، بل قد يكون نتيجة لتأثيرات إستراتيجية ضاغطة (حنونة، 2006 : 14) .

العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي

هناك بعض العوامل التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر على تكوين الالتزام التنظيمي، بعضها يتعلق بالبيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة، والبعض يتعلق بالخصائص الشخصية للفرد، وخصائص الوظيفة، وإدراكه لظروف بيئة العمل، العوامل التنظيمية الأخرى، وهذه العوامل كما يأتي:

1. العوامل المتعلقة بالصفات الشخصية: وهي كل ما يتعلق بالفرد من قدرات ومهارات ويتم معرفتها عن طريق تحليل خصائص العمل مثل: العمر ، الجنس، الحالة الاجتماعية، ودوافع وقيم العاملين ومعتقداتهم عن العمل، المؤهل العلمي، مدة الخدمة في المؤسسة والحاجة إلى الإنجاز. كذلك يسعى الفرد لإشباع حاجاته الفسيولوجية الأساسية كحاجته للأمن والطمأنينة في التنظيم كما يسعى أن يكون ذات مكانة بالمؤسسة محبوباً، يسعى للانتماء إلى جماعة معينة وتحقيق ذاته من خلالها (الكتبي، 2005 : 276) ،(بياضي ،2016 : 54).

2 . العوامل المتعلقة بالعوامل الخارجية "فرص العمل البديلة": ويقصد بها مدى توافر فرص عمل أخرى في البيئة الخارجية للمؤسسة، حيث إنّ البيئة التي توفر ظروف عمل بديلة أفضل من ناحية الأجر وساعات العمل فكلما كانت الأوضاع الاقتصادية جيدة وهناك فرص عديدة متاحة وكانت الخيارات كثيرة تقل الضغوط الخارجية على الفرد مما أدى إلى انخفاض مستوى الالتزام التنظيمي لدية، ومن ناحية أخرى يؤثر ارتفاع مستوى البطالة، وانخفاض الفرص الوظيفية المتاحة على مستوى الالتزام التنظيمي بالارتفاع (خطاب،2001 : 147) ،(حلس، 2012: 43).

إنّ مدى دقة وكمية المعلومات المتاحة عن الوظيفة، ومدى إدراك المعلم لإمكانية التنقل لوظائف أخرى داخل وخارج المؤسسة، تؤثر على مستوى الالتزام بخاصة في بدء العمل بالنسبة للمعلمين الجدد.

3. العوامل المتعلقة ببيئة العمل الداخلية: فالإدارة الناجحة هي تلك الإدارة التي يقودها أكفاء، يمتلكون مهارات عالية، والكثير من الدارسات بحثت عن علاقة العوامل الداخلية كالأجور، والإشراف والقيادة، وجماعة العمل حيث الأجور العادلة التي تتناسب مع عبء العمل، والتحفيز المستمر، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ووجود فريق عمل متعاون يؤثر ذلك إيجاباً على فاعلية المؤسسة، والشعور بالرضا، مما يزيد من مستوى الالتزام. (خطاب ،2001 : 149).

4. العوامل المتعلقة بخصائص الوظيفة: وهي جميع العوامل المتعلقة بالعمل ذاته ومتطلباته فتنوع مجال الوظيفة، والاستقلالية، والتحدي، والتغذية الراجعة، والشعور بالأهمية والمسؤولية، يزيد من درجة الالتزام التنظيمي وعكس ذلك صحيح، فكلما زادت درجة التوتر، والصراع في الوظيفة، أو عدم وجود دور الموظف ينخفض مستوى الالتزام التنظيمي (خطاب،2001 : 151)، (قويدر،2017 : 96).
5. العوامل المتعلقة بالخصائص التنظيمية: وهي تلك العوامل المتعلقة بالتنظيم وما يسوده من أوضاع أو علاقات ترتبط بالموظف والوظيفة، التي يمكن للمنظمة الحد من تأثيرها أو زيادتها وذلك مثل: الأجر، ونمط العمل، وحرية اختيار جماعة العمل (الكتبي، 2005 : 276)، (الخرشوم، 2011 :27) .

جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي

"يعدّ تحسين ظروف العمل هو الهدف الأساس من برامج جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر الموظفين، بينما الهدف الأساس من وجهة نظر المؤسسة هو زيادة الفاعلية التنظيمية، حيث بينت الدراسات بأنّ لبرامج جودة الحياة الوظيفية آثار إيجابية على المؤسسة، من حيث تخفيض معدلات الغياب والدوران الوظيفي، وزيادة الرضا الوظيفي بين الموظفين لما له الأثر في الارتقاء بالأداء الوظيفي، وتعزيز الالتزام بلوائح العمل، ويمكن المؤسسة من جذب الكفاءات، وكما تزيد من دافعية وولاء الموظفين الذين هم جوهر المؤسسة" (الدحدوح، 2015 : 46)، (البربري، 2016: 28)، (الشنطي ، 2016 : 19).

كما أظهرت العديد من الدارسات التي أجريت على جودة الحياة الوظيفية، أنّ تحسين الحياة الوظيفية والاهتمام بأبعادها وبرامجها سيؤدي إلى تعزيز الالتزام التنظيمي، والارتقاء بمستويات الرضا كدارسة (الشمري، 2013.) ودراسة (Eren&Hisar,2016)،(Afsar, 2014) .

يتبين من خلال هذا المبحث أنّ الالتزام التنظيمي يمكن تعريفه بأنه : هو حالة شعورية وجدانية تدفع الفرد للارتباط بالمؤسسة التي يعمل فيها، وتبني أهدافها، والإخلاص بعمله من أجل تحقيق هذه الأهداف، يلغي فيها الفرد نفسه وأنانيته وينصهر داخل الجماعة.

للالتزام التنظيمي أهمية على مستوى الفرد، وعلى مستوى المنظمة، وهناك أنواع للالتزام التنظيمي هي: (الالتزام العاطفي، والالتزام المعياري، والالتزام الاستمراري) وهناك مجموعة من الخصائص للالتزام التنظيمي تم تناولها بالمبحث، وكما هناك عوامل مؤثرة بالالتزام التنظيمي مثل: (العوامل المتعلقة بالصفات الشخصية، والعوامل المتعلقة بخصائص العمل، والعوامل المتعلقة بالخصائص التنظيمية، والعوامل المتعلقة بالعوامل الخارجية/ فرص العمل البديلة).(البياري ، 2018 : 30)

الدارسات السابقة:

فيما يأتي الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة وسيتم تقديم ملخص عن كل دارسة يشمل أهداف الدارسة ونتائجها .

. قد قام (**الدحدوح ، 2015**) بدارسة هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، ومستوى أدائهم والكشف عن العلاقة بين متوسطات درجات تقدير أفارد العينة لمستوى جودة الحياة الوظيفة وعلاقتها بمستوى أدائهم. وقد توصلت الدارسة إلى نتائج عدة من أهمها أنّ المتوسط الحسابي لمستوى جودة الحياة الوظيفية لمعلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم كان متوسطاً، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدارسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية عزت لمتغيري الدارسة) المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، كما بينت النتائج بعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدارسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية.

. وقام (العمري والياقي 2017م) " بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر عناصر جودة الحياة الوظيفية على أداء موظفي الخدمة المدنية في المملكة، وقد توصلت الدارسة إلى نتائج عدة من أهمها: تبين أنّ عناصر جودة الحياة الوظيفية الأكثر تأثيراً على الأداء وبدرجة كبيرة هي (العلاقات الاجتماعية التي تجمع الموظف مع الرؤساء وزملاء العمل، والرضا الوظيفي، والحوافز المادية، وتقييم الأداء)، كما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي، والرضا الوظيفي، والعلاقات الاجتماعية، والحوافز المادية، والمعنوية، وبيئة العمل تعزي لاختلاف بالمرتبة الوظيفية، والعمر، والمؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

. **بينما هدفت دارسة (قرديشي وباديسي، 2016 م)** إلى تقييم أثر جودة الحياة الوظيفية على الأداء الوظيفي بكلية العلوم الاقتصادية. وقد توصلت الدارسة إلى نتائج عدة من أهمها أنه هناك انخفاض نسبي في مستوى جودة الحياة الوظيفية بالكلية، وكما أظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الأداء الوظيفي.

اما **دارسة (المرشد 2013م)** فقد هدفت إلى تقييم العلاقة بين مدى إدراك الموظفين لجودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي في القطاع العام والخاص بالمملكة السعودية.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها أن هناك اختلافات كبيرة في إدراك الموظفين لجودة الحياة الوظيفية في القطاعين العام والخاص، وأظهرت الدارسة أنّ موظفي القطاع العام لديهم المزيد من الالتزام التنظيمي مقارنة بموظفي القطاع الخاص.

كما أظهرت النتائج أنّ الانخراط الوظيفي هو أقوى مؤشر للالتزام التنظيمي في القطاع الخاص.

إنّ العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي يتم توسطها جزئياً من خلال الشعور بالفاعلية والانخراط الوظيفي.

كما بينت الدارسة أنّ الالتزام التنظيمي للموظفات الأصغر سناً هو أعلى من الالتزام بين نظرائهن من الذكور في المنظمة، والالتزام التنظيمي للموظفين الذكور الأكبر سنا أعلى من الإناث الأكبر سناً.

. **وأجرى البياري (2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لموظفي وزارتي العمل والتنمية الاجتماعية بقطاع غزة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للدارسة، حيث تم تصميم استبانة الد راسة بصفتها وسيلة لجمع البيانات اللازمة، توزيعها على عينة الدارسة باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية. أهم النتائج التي توصلت إليها الدارسة: أنّ المتوسط الحسابي لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى موظفي وازرتي العمل والتنمية 48.44% وهي درجة متوسطة وأنّ مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي وازرتي العمل والتنمية كان عالياً، ودلت على وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الالتزام التنظيمي في وازرتي العمل والتنمية الاجتماعية.

. **بينما دارسة (الشنطي 2016 م)** هدفت إلى التعرف على واقع جودة الحياة الوظيفية في وازرة الأشغال العامة والإسكان وعلاقتها بأخلاقيات العمل لدى موظفي الوازرة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدارسة، حيث اعتمد الباحث الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات من مجتمع الدارسة وقد توصلت الدارسة إلى عدة نتائج من أهمها أنه تتوافر جودة الحياة الوظيفية في وازرة الاشغال العامة والإسكان بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة حول مدى توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية تعزى إلى متغير (الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

الدراسات الأجنبية .

دارسة Eren & Hisar (2016) هدفت الدارسة إلى تحديد جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر الممرضون وتحديد مستويات التزامهم التنظيمي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدارسة، حيث اعتمد الباحثان الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات من مجتمع الدارسة المكون من 163 ممرض يعمل في مشفى جامعة إسطنبول، حيث استخدما أسلوب الحصر الشامل.

وقد توصلت الدارسة إلى نتائج عدة من أهمها: جودة الحياة الوظيفية للممرضين ومستوى التزامهم التنظيمي في المستوى المتوسط، كذلك تبين أنّ هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي.

بينما دارسة Rai (2015) هدفت إلى الكشف عن طبيعة العوامل المتنوعة لجودة الحياة الوظيفية في القطاع المصرفي في دارجيلنغ وسيليجوري (الجزء الشمالي من ولاية البنغال الغربية).

وقد توصلت الدارسة إلى نتائج عدة من أهمها: لا يزال هناك فرق كبير بين مستويات الإدراك لدى المصرفيين من القطاع الخاص والعام فيما يتعلق "بالدخل الكافي والتعويض العادل"، فالأجر الكافي هو مكون أساس في جودة الحياة الوظيفية، وينبغي أن تكون سياسة المرتبات عادلة ومنصفة وتتفق مع مستوى معيشي مرغوب فيه لغرض تلبية احتياجات الأفراد.

أما دارسة Ojedokun, Idemudia& Desouza (2015) فقد هدفت إلى سد الفجوة البحثية من خلال تحديد دور المكانة الخارجية المتصورة في العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي بين موظفي القطاع العام في غانا.

وقد توصلت الدارسة إلى نتائج عدة من أهمها: تدعم النتائج الفرضية القائلة بأنّ جودة ، الحياة الوظيفية مرتبطة بشكل إيجابي بكل من المكانة الخارجية المصورة والالتزام التنظيمي أيضاً وجدت المكانة الخارجية المتصورة للتنبؤ بالالتزام التنظيمي، حيث وجد أنّ المكانة الخارجية المتصورة تتوسط جزئياً في العلاقة بين جودة الحياة العملية والالتزام التنظيمي، وتشير النتائج إلى أنّ إحدى الطرائق المؤكدة لتعزيز الالتزام التنظيمي للعاملين هي من خلال تحسين جودة الحياة الوظيفية وتعزيز فهمهم للمكانة الخارجية المصورة للمنظمة .

بينما هدفت دارسة Farid, & Izadi Alipour (2014) إلى التحقق من مستوى العلاقة بين جودة حياة العمل والالتزام التنظيمي بين أعضاء هيأة التدريس في إحدى الجامعات البحثية العامة في قرية كلانج بماليزيا.

وقد توصلت الدارسة إلى نتائج عدة من أهمها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي، يلعب كل من الابعاد الآتي في تحسين جودة الحياة الوظيفية لدى المحاضرين

(التعويضات العادلة، ظروف العمل، تطوير القدرات البشرية، فرص النمو والأمن، الاندماج الاجتماعي، المبادئ الدستورية، التوازن بين الحياة والعمل، المكانة الاجتماعية).

بعد استعراض الدارسات السابقة، التي تعد من ركائز البحث العلمي التي تساعد الباحث في طريقة البحث عن منهجية العمل لموضوع الدارسة والاطلاع على النتائج التي توصلت اليها الدارسات السابقة لتحقيق التكامل، ومعرفة الأدوات المستخدمة، والقطاعات التي تناولتها الدارسات السابقة، ولتحقيق أكبر قدر من الاستفادة.

اتفقت هذه الدارسة مع كافة الدارسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، من حيث أداة الدارسة: اتفقت هذه الدارسة مع كافة الدارسات السابقة في استخدامها للاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات، من حيث نتائج الدارسة: اتفقت هذه الدارسة مع كافة النتائج في الدارسات السابقة التي تؤكد على أهمية جودة الحياة الوظيفية، وضرورة تطبيق برامج وأبعاد جودة الحياة الوظيفية في العمل من أجل تحقيق بيئة ملتزمة تنظيميا، وأنّ كافة الدارسات السابقة التي تناولت جودة الحياة الوظيفية تؤكد ذلك.

- تم الاستفادة من الدارسات السابقة في إثراء الدارسة الحالية من خلال التعرف على الأدوات المستخدمة، وطرائق عملية الإحصاء ومعالجة البيانات، كذلك أفادت بالمراجع الأصلية لمجال الدارسة.
- تم تحديد المتغيرات المناسبة لهذه الدارسة، وكذلك تحديد الفجوة البحثية.

أوجه الاستفادة من الدارسات السابقة كان للدراسات السابقة فائدة كبيرة في تكوين تصور شامل لموضوع الدارسة الأمر الذي أسهم في صياغة مشكلة الدارسة وإثراء الجزء النظري من الدراسة، وبناء أداة الدارسة الحالية (الاستبانة) وتفسير نتائج الدارسة الحالية والتزود ببعض المراجع والتأكد من أنّ هذه الدارسة لا تمثل تكرار لأي من الدراسات السابقة.

- **الطريقة والإجراءات:**

تحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظرًا لملاءمته لموضوع الدراسة حيث يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة وتفسيرها ومعرفة ارتباط المتغيرات ببعضها.

- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة جميع معلمي مدارس المرحلة الثانوية في مدينة بنغازي، البالغ عددهم (20642) موزعين على أربعة مراكز تعليمية بواقع 29 مدرسة في البركة و 14 مدرسة ثانوية في بنغازي المركز و 11 مدرسة ثانوية في السلاوي و3 مدارس ثانوية في سيدي خليفة.

. عينة الدراسة: قامت الباحثة باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية حيث تم توزيع (150) استبانة، وقد تم استرداد 121 استبانة بنسبة (72 %).

. أداة الدراسة: لقياس مستوى جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التعليم الثانوي بمدينة بنغازي استخدمت الاستبانة التي صممها (البياري ،2018) ،الذي تكون من 28 فقرة موزعة على سبعة مجالات ،التي بلغت صدقها وثباتها في دراسته (0.99) (0.97) على التوالي.

ولقياس مستوى الالتزام التنظيمي تم تصميم استبانة مكونة من (25) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (الالتزام العاطفي ، الالتزام الاستمراري ، الالتزام المعياري) .

صدق أداة الدراسة وثباتها : للتأكد من صدق الأداة تم توزيع الاستبانتين على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة وعلم النفس ، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم لتعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها لغوياً ولقياس ثبات أداتي الدراسة تم حساب معامل الفاكرونباخ لأداتي الدراسة ،كما هو موضح بالجدول الآتي (1) ، وتم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها .

جدول (1)

قيم الثبات لاستبانة جودة الحياة الوظيفية

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
1	ظروف العمل المادية.	6	0.90
2	التوازن بين الحياة والعمل.	6	0.88
3	الأجور والمكافآت.	6	0.89
4	العدالة والمساواة.	6	0.89
5	إتاحة الفرص للترقي والتقدم المهني.	8	0.88
6	المشاركة في اتخاذ القرارات.	6	0.92
7	الأمانة والاستقرار الوظيفي.	6	0.90
	الدرجة الكلية	44	0.90

جدول (2)

قيم الثبات لاستبانة الالتزام التنظيمي

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
1	الالتزام العاطفي،	9	0.93
2	الالتزام الاستمراري.	8	0.89
3	الالتزام المعياري.	8	0.91
	الدرجة الكلية	25	0.92

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لتساؤلاتها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بها؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم ولكل مجال على حده والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبات تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	المشاركة في اتخاذ القرارات.	2.31	.60	1
7	الأمانة والاستقرار الوظيفي.	2.08	.65	2
4	العدالة والمساواة.	2.06	.40	3
5	إتاحة الفرص للترقي والتقدم المهني.	2.02	.51	4
3	الأجور والمكافآت.	1.95	.30	5
2	التوازن بين الحياة والعمل.	1.92	.35	6
1	ظروف العمل المادية.	1.77	.53	7
	الدرجة الكلية	**2.02**	**.37**	

من خلال نتائج الجدول السابق(3) نلاحظ أنّ مستوى جودة الحياة الوظيفية وجهة نظر عينة الدارسة كان في المستوى المتوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.02) وبانحراف معياري (.37)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين المجالات بين (2.31) و (1.77) ، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال المشاركة في اتخاذ القرارات بمتوسط حسابي (2.31) وبانحراف معياري (.60)، وفي المرتبة الثانية جاء المجال الأمانة والاستقرار الوظيفي بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (.65) وفي المرتبة الاخيرة المجال ظروف العمل المادية بمتوسط حسابي (1.77) وبانحراف معياري (.53) وفيما يأتي يتم عرض كل مجال على حدة .

1- ظروف العمل المادية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول (4)

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	تتبنى المدرسة إجراءات فاعلة لتجنيب المعلمين للأضرار الصحية.	2.09	1.00	1
1	تهتم المدرسة توفير بيئة مريحة ومناسبة للعمل من حيث (الأثاث، الإضاءة، التهوية، النظافة).	1.98	.77	2
3	توفير المدرسة التجهيزات المكتبية اللازمة لإتمام العمل	1.84	.99	3
4	تعمل المدرسة على توفير التسهيلات للمعلمين لإنجاز أعمالهم مثل (وسائل تكنولوجيا، مواصلات، وسائل اتصال...إلخ).	1.84	.91	4
5	توفر المدرسة عناصر الأمن والحماية من الأخطار المهنية في مكان العمل.	1.46	.60	5
2	تحرص إدارة المدرسة على إتباع المعلمين لإجراءات الوقاية والسلامة أثناء العمل.	1.41	.60	6
	الكلي	1.77	.53	

- يتضح من جدول (4) أنّ الفقرة الاولى " تتبنى المدرسة إجراءات فاعلة لتجنيب المعلمين للأضرار الصحية "تحصلت على متوسط حسابي (2.09 %) " ويساوي درجة موافقة متوسطة من قبل أفراد عينة الدارسة في فقرات هذا المجال، وهذا يعني أنّ أفراد عينة الدراسة ترى أنّ المدرسة تقوم أحياناً بتوفير اجراءات صحية فاعلة لحماية المعلمين من الأضرار الصحية، ويمكن القول بأنّ ذلك يرجع إلى ندرة توفير البرامج الارشادية والتوعوية للمعلمين بالمدرسة في مجال الصحة والسلامة لتجنب الأضرار الصحية، لتعزيز وتعميق ثقافة الأمن والسلامة والصحة المهنية لمعلميها، وتأمين بيئة عمل صحية، بينما تحصلت الفقرة الثانية "تهتم المدرسة توفير بيئة مريحة ومناسبة للعمل من حيث (الأثاث، الإضاءة، التهوية، النظافة)على متوسط حسابي (1.98 %) " وهذا يساوي درجة استجابة منخفضة من قبل أفراد العينة تدل على عدم حرص المدرسة على توفير بيئة تعليمية مريحة ومناسبة، وكذلك تحصلت الفقرة الثالثة " توفير المدرسة التجهيزات المكتبية اللازمة لإتمام العمل" على متوسط حسابي (1.84 %) وهي درجة متوسطة تدل على قلة إمكانيات المدرسة في توفير المكتبة المدرسية وتجهيزها لإتمام العمل .

2- التوازن بين الحياة والعمل :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول (5)

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	تهتم المدرسة ببناء شبكة علاقات اجتماعية بين المعلمين من خلال الزيارات الاجتماعية والرحلات الترفيهية.	2.26	.71	1
10	تقدم المدرسة التسهيلات والبرامج التدريبية المساعدة لدعم وتطوير المعلمين.	2.11	.75	2
7	أجد وقتاً كافياً بعد انتهاء الدوام الرسمي للقيام بواجباتي الشخصية والاجتماعية.	2.07	.80	3
12	توفر المدرسة جداول مرنة لتأدية المهام المطلوبة.	1.96	.85	4
8	تهتم المدرسة بميول المعلمين ورغباتهم من خلال توفير برامج ثقافية وتوعوية وتعليمية ورياضية.	1.63	.61	5
11	تأخذ المدرسة بعين الاعتبار الظروف الشخصية للمعلمين عند النظر لتقييم أدائهم.	1.47	.60	6
	الكلي	1.92	.35	

من خلال جدول (5) يلاحظ أنّ الفقرة الاولى " تهتم المدرسة ببناء شبكة علاقات اجتماعية بين المعلمين من خلال الزيارات الاجتماعية والرحلات الترفيهية" أنها تحصلت على متوسط حسابي (2.26) وهي درجة مرتفعة ،وهذا يدل على اهتمام المدرسة بالعلاقات الاجتماعية بين المعلمين من خلال إقامة رحلات ترفيهية، والزيارات بين المعلمين من خلال مشاركاتهم الاجتماعية بينما تحصلت الفقرة" تقدم المدرسة التسهيلات والبرامج التدريبية المساعدة لدعم المعلمين وتطويرهم " على متوسط حسابي (2.11) وهي درجة متوسطة وهذا يدل على قلة توفير المدرسة للبرامج والدورات التدريبية التي تساعد على تطوير أداء المعلمين، بينما تحصلت الفقرة " أجد وقتاً كافياً بعد انتهاء الدوام الرسمي للقيام بواجباتي الشخصية والاجتماعية" على متوسط حسابي (2.07) وهي درجة متوسطة تدل على قلة الوقت الكافي للقيام بالواجبات الشخصية بعد انتهاء الدوام الرسمي واتفقت هذه النتائج مع بعض الدارسات كدارسة (الشنطي،2016) التي أظهرت موافقة بدرجة متوسطة لوجود توازن بين العمل والحياة الشخصية داخل المؤسسات الحكومية.

كذلك اتفقت الدارسة مع دارسة (Rai*, 2015) التي أوصت بإدخال المرونة للتوازن بين الحياة (الخاصة والحياة المهنية حيث إنّ ثقافة العمل في القطاعات الخاصة جامدة للغاية.

3 – الأجور والمكافآت :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
17	لدى ثقة وارتياح تام بأن راتبي مهما تأخر أو تجزأ فإن حصولي عليه أمر مضمون حتماً.	2.30	.87	1
13	اشعر بالرضا عن التعاملات والزيادات التي تضاف للرواتب سنوياً .	2.19	.68	2
18	تحرص المدرسة على تقديم الإعانات وكذلك الإكراميات والعيديات في المناسبات.	1.97	.93	3
15	تصرف الرواتب دائماً بانتظام وكاملة دون أية تأخير.	1.79	.91	4
14	أشعر باكتفاء الدخل الذي أحصل عليه من التدريس أي لا يراودني أية تفكير في توفير دخل آخر مساعد له.	1.76	.88	5
16	أعتقد بأنه تتوافر الموارد المادية والاقتصادية لدى وزارة التعليم بشكل يمكنها من الإيفاء بالتزاماتها المالية تجاه رواتب المعلمين.	1.67	.82	6
	الكلي	1.95	.30	

من خلال جدول (6) تحصلت الفقرة الأولى " لدي ثقة وارتياح تام بأنّ راتبي مهما تأخر أو تجزأ فإن حصولي عليه أمر مضمون حتماً "على متوسط حسابي (2.30) وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة مما يدل على ثقة وارتياح المعلمين اتجاه حصولهم على الراتب في حال التأخير أو التجزئة، بينما تحصلت الفقرة الثانية " أشعر بالرضا عن التعاملات والزيادات التي تضاف للرواتب سنويا" بمتوسط حسابي (2.19) وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة ، بينما تحصلت الفقرة الثالثة" تحرص المدرسة على تقديم الإعانات وكذلك الإكراميات والعيديات في المناسبات" بمتوسط حسابي (1.97)

على فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة مما يدل على قلة رضا أفراد العينة على الأجور والمكافآت نظراً لعدم صرف الرواتب بانتظام، ولعدم رضاهم على العلاوات التي تضاف للراتب، وبالتالي عدم شعورهم

باكتفاء الدخل، جميع ما سبق انعكس سلبيا على جودة الحياة الوظيفية بما يخص مجال الأجور والمكافآت.

4- العدالة والمساواة :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول (7)

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الرابع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
23	أشعر بالعدالة في طريقة تقييم أداء المعلمين السنوية.	2.42	.60	1
24	أشعر بأن مدير المدرسة يسعى دوماً لإشاعة روح التعاون والمحبة بين المعلمين في المدرسة.	2.36	.82	2
22	تعمل إدارة المدرسة على تعزيز مبادئ الإخاء والتعاون بين المعلمين.	2.23	.79	3
20	يتم تحديد الأجر وفقاً للأداء.	1.94	.84	4
21	أرى أنّ هناك عدالة في توزيع واجبات العمل بين المعلمين.	1.92	.87	5
19	- أشعر بعدالة الأجر إلى ما يحصل عليه المعلمون الآخرون.	1.49	.60	6
	الكلي	2.06	.40	

يتضح من جدول (7) أن الفقرة الأولى" أشعر بالعدالة في طريقة تقييم أداء المعلمين السنوية" تحصلت على متوسط حسابي (2.42) وهذا يعني موافقة بدرجة عالية من قبل أفراد العينة وهذا يدل على شعور المعلمين بالعدالة والمساواة في تقييم أدائهم مقارنة ببعضهم.

بينما تحصلت الفقرة " أشعر بأنّ مدير المدرسة يسعى دوماً لإشاعة روح التعاون والمحبة بين المعلمين في المدرسة "على متوسط حسابي (2.36) وهذا يعني موافقة بدرجة مرتفعة وهذا يدل على أسلوب المدير الديمقراطي ونمطه، الذي يعمل على إشاعة روح التعاون والمشاركة بين المعلمين، وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة مما يدل على شعورهم بالعدالة والمساواة في مكان عملهم، نظراً لعدالة الأجر، وتوزيع الواجبات بين المعلمين بالتساوي، وتطبيق عدالة تقييم الأداء، وجميع ما سبق انعكس إيجابيا على جودة الحياة الوظيفية بما يخص مجال العدالة والمساواة.

5- إتاحة فرص الترقي والتقدم :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول (8)

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الخامس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
26	تركز سياسة وزارة التعليم على تنفيذ برامج تدريبية تؤهل المعلمين للتقدم في مساراهم الوظيفي.	2.29	.83	1
28	يوجد فرص مستقلة للترقي والتقدم الوظيفي متاحة بعدالة لجميع المعلمين.	2.22	.81	2
29	تمنح الترقيات للمعلم على أساس الكفاءة والمهنية في الأداء.	2.16	.86	3
31	تطبق إدارة المدرسة سياسة وضع المعلم المناسب في المكان المناسب.	2.02	.88	4
27	تمنح الترقيات الوظيفية بعدالة وإنصاف بين جميع المعلمين.	1.93	.81	5
30	تحديد سياسة الترقية المعتمدة من حدوث النزاعات بين المعلمين.	1.93	.87	6
25	تعتمد أنظمة الترقية والتقدم الوظيفي في المدرسة على أسس ومعايير واضحة لكل المعلمين.	1.83	.75	7
32	يوجد توافق إيجابي بين مؤهلي العلمي وقدراتي العملية ودرجتي الوظيفية.	1.81	.88	8
	الكلي	**2.02**	**.51**	

من الجدول (8) يتضح أنّ الفقرة الاولى " تركز سياسة وزارة التعليم على تنفيذ برامج تدريبية تؤهل المعلمين للتقدم في مساراهم الوظيفي" تحصلت على متوسط حسابي (2.29) وهذا يعني موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة تدل على قلة حرص الوزارة على توفير كافة البرامج والدورات التدريبية لرفع كفاءة المعلمين لتحسين ادائهم ، بينما تحصلت الفقرة الثانية " يوجد فرص مستقلة للترقي والتقدم الوظيفي متاحة بعدالة لجميع المعلمين" على متوسط حسابي (2.22) وهي درجة متوسطة تدل على قلة توفير وحرص الوزارة على تقديم البرامج والدورات التدريبية للمعلمين للترقي والتقدم في مسارهم الوظيفي .

6 . المشاركة في اتخاذ القرار:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال السادس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
38	يشجع مدير المدرسة المناقشة الجماعية لأساليب العمل.	2.51	.74	1
33	تشجعني المدرسة للتعبير عن رأي بما يتعلق بحل مشكلات العمل.	2.46	.75	2
35	يفوض مدير المدرسة جزءاً من صلاحياته للمعلمين.	2.32	.90	3
36	يعطي مدير المدرسة معلومات كاملة للمعلمين عن أهداف الأعمال ونتائجها.	2.23	.84	4
37	يتمتع مدير المدرسة بقدرة عالية على تشجيع المعلمين لبذل أقصى جهد ممكن.	2.22	.79	5
34	أشارك في اتخاذ القرارات التي تمس عملي في المدرسة.	2.14	.83	6
	الكلي	2.31	.60	

يتضح من الجدول (9) أنّ الفقرة الاولى " يشجع مدير المدرسة المناقشة الجماعية لأساليب العمل" تحصلت على متوسط حسابي (2.51) وهذا يعني موافقة بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة وهذا يدل على أنّ المدير يتمتع بقدرة عالية على تشجييع المعلمين لبذل أقصى جهد ممكن وهذا يدل على أنّ هناك موافقة كبيرة من قبل أفراد العينة وأنها بحاجة إلى تعزيز واهتمام، بينما تحصلت الفقرة الثانية " تشجعني المدرسة للتعبير عن رأي بما يتعلق بحل مشكلات العمل" على متوسط حسابي (2.46) وهذا يدل على الجو السائد بين إدارة المدرسة والمعلمين، الذي يتسم بالمشاركة والتعبير عن الرأي بكل حرية، وهذا إن دل فإنه يدل على النمط الاجتماعي الديمقراطي المتبع في إدارة المدرسة لإشاعة روح الفريق بين المعلمين .

7 . الأمان والاستقرار الوظيفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال السابع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
39	أشعر بالاستقرار والأمان الوظيفي ولا أعاني من هاجس الاستغناء عن خدماتي مستقبليا في وظيفتي بصفتي مدرساً.	2.34	.83	1
40	أتوقع مستقبلاً أفضل في التدريس .	2.31	.82	2
42	أعمل في مناخ عمل يتسم بالثقة والأمان المتبادل بين جميع المعلمين.	2.05	.92	3
41	أشعر بالارتياح في عملي ولا تتوافر لدي رغبة مستقبلية في البحث عن فرصة عمل بديلة خارج قطاع التعليم.	2.01	.80	4
44	تتبع إدارة المدرسة سياسة التحضير للاحتفاظ بالمعلمين المهرة.	1.95	.89	5
43	تتبع إدارة المدرسة سياسة الدورات التدريبية من باب تنمية المعلمين في المدرسة وتطويرهم.	1.80	.94	6
	الكلي	**2.08**	**.65**	

من الجدول (10) تحصلت الفقرة الأولى " أشعر بالاستقرار والأمان الوظيفي ولا أعاني من هاجس الاستغناء عن خدماتي مستقبليا في وظيفتي بصفتي مدرساً" على متوسط حسابي (2.34) وهي درجة موافقة مرتفعة من قبل أفراد العينة وهذا يدل على شعور المعلم بالاستقرار والأمان في وظيفته ولا يفكر مستقبلاً في تغيير أو الاستغناء عن وظيفته، بينما تحصلت الفقرة الثانية " أتوقع مستقبلاً أفضل في التدريس" على متوسط حسابي (2.31) وهذا يدل على شعور المعلم بمستقبل أفضل لمهنته في التعليم وهذا ناتج من شعوره بالأمن والاستقرار في وظيفته بصفته معلماً.

بصفة عامة ومن استعراض الجداول السابقة يتضح أنّ مستوى جودة الحياة الوظيفية كان متوسطاً وقد يرجع ذلك إلى الظروف الاقتصادية السياسية التي تمر بها البلاد، وقد تبين من الجداول السابقة أنّ المتوسط الحسابي لجميع فقرات جودة الحياة الوظيفية كانت موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على فقرات جودة الحياة الوظيفية بشكل عام ، ذلك يعني أنّ جميع مجالات جودة الحياة الوظيفية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين فيها بحاجة الى التطوير والتعزيز. وتفسر **الباحثة** ذلك بأنه ناجم عن الظروف التي يعيشها مجتمعنا الليبي من تجاذبات سياسية، وانقسامات وقلة الموارد المادية والمالية التي تمتلكها المدارس الثانوية لتوفير جودة حياة وظيفية مناسبة مما أسهم بشكل كبير في تدني الصورة المرجوة للمجال.

واتفقت هذه النتائج مع بعض نتائج دارسات كدارسة (الياقي، 2017م) ودراسة (الشنطي، 2016) ودراسة (البياري ، 2018) دراسة (الدحدوح ،2015) ودراسة (Rai*, 2015).

،التي كانت الموافقة على جميع فقرات جودة الحياة الوظيفية من جميع أفراد عينة الدارسة في جميع الدراسات بدرجة متوسطة .

السؤال الثاني : ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم ولكل مجال على حده والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبات تنازلياً للمجالات ككل

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الالتزام العاطفي.	2.61	1.12	1
3	الالتزام الاستمراري.	2.45	.59	2
2	الالتزام المعياري.	2.26	.71	3
الدرجة الكلية		2.45	.74	

من خلال نتائج الجدول السابق(11) نلاحظ أنّ مستوى الالتزام التنظيمي وجهة نظر عينة الدارسة كان فوق المتوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.45) وبانحراف معياري (.74)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين المجالات بين (العاطفي) و (المعياري) ، حيث جاء في الرتبة الأولى المجال العاطفي بمتوسط حسابي (2.61) وبانحراف معياري (1.12)، وفي المرتبة الثانية جاء المجال الاستمراري بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (.59) وفي المرتبة الأخيرة المجال المعياري بمتوسط حسابي (2.26) وبانحراف معياري (.71) وفيما يأتي يتم عرض كل مجال على حدة.

1- الالتزام العاطفي :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول (12)

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
51	أشعر بارتباط عاطفي تجاه المدرسة التي أعمل بها.	4.57	8.13	1
50	المناخ الودي في مدرستي يدفعني إلى التمسك بالبقاء فيها.	2.62	.73	2
52	أشعر بأني جزء من أسرة تتكون منها هذه المدرسة.	2.55	.74	3
49	انتمائي إلى مدرستي لا تعوضه مدرسة أخرى.	2.47	.83	4

53	تتوافق قيمي الذاتية مع القيم السائدة في المدرسة.	2.42	.83	5
46	ينتابني الفخر كلما تحدثت عن مدرستي أمام الآخرين.	2.33	.61	6
47	أشعر بأن أهدافي الخاصة تتوافق مع أهداف المدرسة التي أعمال بها.	2.26	.89	7
48	انتمائي إلى مدرستي يدفعني إلى التمسك بالبقاء فيها.	2.26	.80	8
45	أشعر بالسعادة في عملي الحالي.	2.06	.79	9
الكلي		**2.61**	**1.12**	

يتضح من جدول (12) أنّ متوسط الالتزام العاطفي يتحقق بدرجة متوسطة حيث بلغت النسبة المئوية للمتوسط (2.61%) حيث بلغت العبارة " أشعر بارتباط عاطفي تجاه المدرسة التي أعمل بها" على نسبة (4.57)وهي تدل على شعور المعلم بالراحة والطمأنينة داخل المدرسة الأمر الذي جعله يرتبط عاطفياً بمدرسته بينما تحصلت العبارة " المناخ الودي في مدرستي يدفعني إلى التمسك بالبقاء فيها" على (2.62) وهي درجة موافقة مرتفعة وهذا يدل على أنّ المناخ السائد داخل المدرسة مناخ ديمقراطي يبعث في النفس الراحة والأمان للمعلم مما يدفعه إلى البقاء والتمسك بها ، بينما العبارات التي تحصلت على نسب أقل فقد تعزو الباحثة ذلك إلى عدم إتاحة الفرص للمعلمين للمشاركة والتغيير والرقي بالمدرسة وعدم تشجيعهم على العمل الجماعي وعدم وجود الوقت الكافي بسبب ظروف التدريس وأعبائه مما جعلهم غير سعداء وفخورين بمدرستهم.

2. الالتزام الاستمراري :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول (13)

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
60	في حال توافرت فرصة عمل مشابهة لعملي أفضل الاستمرار في عملي الحالي.	2.49	.83	1
58	المكاسب المادية ليست هي التي تستحوذ على اندفاعي نحو عملي.	2.38	.89	2
56	لدي استعداد للاستمرار في عملي حتى بلوغ سن التقاعد.	2.35	.72	3
59	سأقبل أي وظيفة أكلف بها مقابل استمراري في العمل بمدرستي الحالية.	2.33	.91	4
55	سأبقى في عملي حتى لو أنّ الزملاء الآخرين فضلوا العمل في مدرسة أخرى.	2.25	.81	5

61	أحرص على الالتزام بالدوام الرسمي.	2.20	.93	6
57	ستصاب حياتي بالارتباك إذا تركت عملي الحالي.	2.07	.88	7
54	لن أقبل العمل في مدرسة أخرى لو كانت ظروف العمل بها أفضل.	2.05	.87	8
الكلي		**2.26**	**.71**	

يتضح من جدول (13) أنّ الالتزام الاستمراري يتحقق بدرجة متوسطة فقد تحصلت الفقرة " في حال توافرت فرصة عمل مشابهة لعملي أفضل الاستمرار في عملي الحالي" على نسبة (2.49) وهي درجة موافقة مرتفعة بينما تحصلت الفقرة " المكاسب المادية ليست هي التي تستحوذ على اندفاعي نحو عملي" على نسبة (2.38) وهي درجة موافقة مرتفعة وهذا يدل على شعور المعلم بالراحة داخل مدرسته بالرغم من إتاحة الفرص له أمامه للانتقال إلى مدرسة أخرى براتب أعلى، فقد تعزو الباحثة ذلك لارتباطهم المادي والمعنوي بمدرستهم ومدى حرصهم على تحقيق أهدافها، وأنّ المكاسب المادية ليست هي هدفهم الأساس، وأنّ التزامهم وارتباطهم لمدرستهم أقوى من أي شيء.

3- الالتزام المعياري :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذا المجال كما موضح بالجدول (14)

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
65	أشعر بأن لدي التزام قوي للاستمرار بالعمل في المدرسة.	2.70	.71	1
64	أحرص على ما يجعل مدرستي تبلغ أهدافها.	2.61	.73	2
69	أعدّ وجودي في المدرسة مؤشراً لكفاءتي.	2.55	.74	3
63	هناك فضل لمدرستي في بناء حياتي الوظيفية.	2.49	.63	4
62	تربطني بعملي رابطة معنوية تجعلني أتمسك به.	2.47	.83	5
66	توفر مدرستي فرصة إظهار طاقتي في العمل.	2.47	.74	6
67	التزامي الأخلاقي تجاه زملائي يدفعني للبقاء في المدرسة.	2.31	.82	7
68	احرص على بقائي في المدرسة حتى لو خسرت مادياً.	1.99	.76	8
الكلي		**2.45**	**.59**	

يتضح من جدول (14) أنّ الالتزام المعياري تحقق بنسبة متوسطة حيث تحصلت الفقرة " أشعر بأن لدي التزام قوي للاستمرار بالعمل في المدرسة" على نسبة (2.70) وهي درجة موافقة مرتفعة بينما تحصلت الفقرة " أحرص على ما يجعل مدرستي تبلغ أهدافها" على نسبة (2.61) وهي كذلك درجة موافقة بدرجة مرتفعة وهذا يدل على مدى التزام المعلم وحرصه

المستمر على تحقيق أهداف المدرسة وكذلك ارتباطه الاخلاقي مع زملائه وبناء علاقات اجتماعية وثقافية مع بعضهم البعض وتعزيز هذه العلاقات لرفع مستواهم ومستوى المدرسة .

بصفة عامة ومن خلال استعراض الجداول السابقة يتضح أنّ مستوى الالتزام التنظيمي كان فوق المتوسط ومعنى ذلك أنه يوجد التزام تنظيمي لدى المعلمين، وقد يعود ذلك إلى وعيهم وانتمائهم لمدارسهم، واستشعارهم بالمسؤولية تجاه عملهم، وحرصهم على تأديته على النحو المطلوب منهم بالرغم من الظروف الصعبة التي يمرون بها واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المرشد (2013).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الوظيفية بمدارس التعليم الثانوي والالتزام التنظيمي لدى معلمي التعليم الثانوي بمدينة بنغازي؟

للإجابة عن هذا السّؤال استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي لدى افراد عينة الدراسة والجدول الآتي بيّن هذه المعاملات.

جدول(15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري الدراسة جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة الحياة الوظيفية	121	2.02	.37
الالتزام التنظيمي	121	2.45	.74

جدول(16)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى جودة الحياة الوظيفية والالتزام التّنظيميّ

المجال	العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي	**121**	***0.653***	***0.000***

يوضح الجدول السّابق (16) درجات العلاقة بين مستوى جودة الحياة الوظيفية والالتزام التّنظيميّ ، وقد جاء قيمة معامل الارتباط دالة معنويّة عند مستوى دلالة 0.000 α وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي، وقد يكون ذلك راجع إلى اهتمام المدرسة وتوفيرها لجميع الإمكانيات وتهيئتها للظروف المناسبة التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلم وبالتالي تؤدي إلى تنمية وزيادة ولائه والتزامه اتجاه مدرسته واتفقت هذه النتائج مع دراسة **(البياري :2018)** ودراسة **Farid, & Izadi Alipour (2014)** في وجود علاقة بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي .

- **ملخص النتائج والتوصيات: يمكن إنجاز نتائج الدّراسة وذلك على النحو الآتي:**

1. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً.
2. كشفت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم كان فوق المتوسط.
3. وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (α 0.000) بين جودة الحياة الوظيفية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات.

وبناء على هذه النتائج وبمراجعة الأدب النظري يمكن تقديم بعض التوصيات التي من شأنها أن تعمل على تحسين جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين وتعزيز التزامهم التنظيمي، وذلك نحو الآتي:

1. تحسين ظروف العمل المادية من خلال توفير الإمكانيات المريحة للعمل وتوفير عناصر السلامة والصحة المهنية وتوفير البرامج التدريبية لدعم وتطوير المعلمين.
2. الاهتمام برغبات وميول المعلمين من خلال توفير برامج ثقافية وتوعوية وتعليمية.
3. تحسين الظروف المعيشية للمعلمين من خلال صرف الرواتب بانتظام وكاملة دون أية تأخير.
4. الاهتمام بتحسين مستوى الرواتب لتتلاءم مع غلاء المعيشة في ظل الظروف الحالية حتى تكفي لإشباع حاجات المعلمين.
5. تشجيع المعلمين للتعبير عن آرائهم بما يتعلق بالقرارات التي تمس عملهم، وتعزيز مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار.
6. توفير مناخ عمل يتسم بالثقة والأمان المتبادل بين جميع الأطراف من خلال عمل لقاءات وورش عمل دورية بين جميع المعلمين.
7. استخدام طرائق النقد الإيجابي مع المعلمين عند ارتكاب الأخطاء، مما يمنح المعلمين الثقة بأنفسهم ويزيد من إقبالهم على العمل والشعور بالاطمئنان والراحة النفسية، وبالتالي يعزز التزامهم التنظيمي.
8. إجراء دراسات أخرى تتناول جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي في مراحل تعليمية أخرى ومؤسسات أخرى كالجامعات والمعاهد ووزارات التعليم.

المصادر :.

1. أبـو شـمالة، ناصـر (2018)، واقـع الثقافـة التنظيميـة السـائدة فـي وزارة التربيـة والتعلـيم العـالي فـي قطـاع غـزة وأثرهـا علـى جـودة الحيـاة الوظيفيـة **رسـالة ماجسـتير** ، الجامعـة الإسلامية، غزة.
2. اشـتيوي ، محمـد (2014)، اتجاهـات العـاملين نحـو جـودة العمـل فـي بلـدة غـزة **رسـالة دكتوراه**. جامعة القدس المفتوحة، غزة.
3. البربـري، مـروان. (2016) دور جـودة الحيـاة الوظيفـة فـي الحـد مـن ظـاهرة الاختـراق الـوظيفي لـدى العـاملين فـي شـبكة الأقصـى والأعـلام والإنتـاج الفنـي **رسـالة ماجسـتير** أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.
4. البلبيسـي، أسـامة (2012) جـودة الحيـاة الوظيفيـة وأثرهـا علـى الأداء الـوظيفي للعـاملين فـي المنظمـات غيـر الحكوميـة فـي قطـاع غـزة **رسـالة ماجسـتير** الجامعـة الإسـلامية، غـزة فلسطين.
5. بـن منصـور، رفيقـة (2014)، الاسـتقرار الـوظيفي وعلاقتـه بـأداء العـاملين فـي القطـاع الخاص **رسالة ماجستير** جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
6. بيـاحتى، صـفاء (2016). دور إدارة الأداء البشـري فـي تحقيـق الالتـزام التنظيمـي **رسـالة ماجستير** جامعة محمد خضير، الجزائر.
7. البياري، سمر سعيد (2018) ، جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لموظفي وزارتي العمل والتنمية الاجتماعية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
8. بياضي، صفاء.(2015). دور إدارة الأداء البشري في تحقيق الالتزام التنظيمي، دراسة حالة " رسالة ماجستير ، جامعة محمد خضير، الجزائر.
9. جـاد الـرب، سـيد محمـد (2008) **جـودة الحيـاة الوظيفيـة فـي منظمـات الأعمـال العصـرية** (د . ط). مصر: دار الفكر العربي للنشر والطباعة.
10. جرينبـرج، بـارون (2014م) **إدارة السـلوك فـي المنظمـات** (ترجمـة د. رفـاعي ، د. إسماعيل بسيوني). الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.
11. جـودة، اليـاقي (2007) العلاقـة بـين الأسـلوب القيـادي والالتـزام التنظيمـي وصـراع الـدور جمهوريـة مصـر العربيـة، دراسـة ميدانيـة **المجلـة العربيـة للعلـوم الإداريـة** 11 (3)، 219-250.

12. حريم، حسين محمود. (2004)- مبادئ السلوك التنظيمي " سلوك الأفراد والمنظمات" الأردن، عمان: دار زهران للنشر والطباعة.
13. حلس، صقر (2012) دور إدارة التغيير في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين. في بلدية غزة **رسالة ماجستير** الجامعة الإسلامية، غزة.
14. حليمة، بوسيالة وهيبة، بوزرزور (2011) – أثر إدارة بيئة العمل على الرضا الوظيفي ، دراسة حالة بمركب هنكل – شلغوم العيد ، رسالة ماجستير ، جامعة منتوري قسطنطينية ، الجزائر.
15. حمادات، محمد (2006). **قيم العمل والالتزام التنظيمي لدى المديرين والمعلمين في المدارس الأردن**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
16. حنفي، عبد الغفار (2002). **السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية**، مصر الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.
17. حنونة، سامي. (2006) قياس مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين والجامعات الفلسطينية **رسالة ماجستير** الجامعة الإسلامية، غزة.
18. حواس، أميرة أحمد (2003) أثر الالتزام التنظيمي والثقة التنظيمية على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية **رسالة ماجستير**، جامعة القاهرة، مصر.
19. الخرشوم، محمد (2011)، تأثير مناخ الخدمة في الالتزام التنظيمي دراسة ميدانية على العاملين في المعاهد التقنية التابعة لجامعة حلب، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، 27 (3)، 199-169.
20. خرموش، رمزي (2014). دور العدالة التنظيمية في الحراك المعني للعاملين في القطاع الصناعي الخاص **رسالة ماجستير غير**، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
21. خطاب، عايدة (2001). العولمة ومشكلة إدارة الموارد البشرية، مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
22. الدحدوح، حسني فؤاد (2015م). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.
23. الدحدوح، حسني فؤاد. (2015) – جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدئهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

24. دوديـن، أحمـد يوسـف (2012). **إدارة التغييـر والتطـوير التنظيمـي الأردن**، عمـان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
25. ريـان، عـادل ريـان (2000) أثـر إدراك الأفـراد للـدعم التنظيمـي كمتغيـر وسـيط علـى العلاقـة بـين الالتـزام التنظيمـي الوجـداني وبعـض المتغيـرات دراسـة ميدانيـة، **مجلـة البحـوث بأسيوط** (29) (1)(221:250) .
26. الزهرانـي، محمـد عبـد الله. (2013). البيئـة الداخليـة وعلاقتهـا بضـغوط العمـل بـإدارات شـؤون المـوظفين فـي هيئـة التحقيـق والادعـاء العـام بمنطقـة الريـاض **رسـالة ماجسـتير**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
27. السـالم، مؤيـد سـعيد. (2009) **إدارة المـوارد البشـرية مـدخل إسـتراتيجي تكـالي**. الأردن، عمان. إثراء للتوزيع والنشر.
28. السـراج، ألاء عبـد الله رجـب (2017)، القيـادة الإسـتراتيجية وأثرهـا فـي تحسـين جـودة الحيـاة الوظيفيـة، دراسـة ميدانيـة علـى المنظمـات غيـر الحكوميـة بقطـاع غـزة **رسـالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة.
29. سـلطان، محمـد سـعيد (2004) **السـلوك التنظيمـي**، مصـر، الإسـكندرية: دار الجامعـة الجديدة.
30. الشـمري، عيـادة (2013) دور البيئـة العمـل. الداخليـة فـي تحقيـق الالتـزام التنظيمـي لـدى منسوبي قيادة حرس الحدود **رسالة ماجستير** جامعة نايف، السعودية.
31. الشـنطي، نهـاد (2016) واقـع جـودة الحيـاة الوظيفيـة فـي وزارة الأشـغال العامـة والإسـكان وعلاقتهـا بأخلاقيـات العمـل لـدى مـوظفي وزارة الأشـغال العامـة والإسـكان **رسـالة ماجستير**، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليان غزة.
32. العبيـدي، نمـاء. (2012) أثـر العدالـة التنظيميـة وعلاقتهـا بـالالتزام التنظيمـي– دراسـة ميدانيـة فـي وزارة التعلـيم العـالي والبحـث العلمـي، **مجلـة تكريـت للعلـوم الإداريـة والاقتصادية**، 8 (24) 107 – 74.
33. العمـري، محمـد، اليـاقي ، رنـده (2017)، أثـر عناصـر جـودة الحيـاة الوظيفيـة علـى أداء الموظـف العـام: دراسـة تطبيقيـة علـى مـوظفي الخدمـة المدنيـة فـي المملكـة العربيـة السعودية، **المجلة الأردنية في إدارة العمال**، 13 (1)، 65 – 94.
34. العنـزي والفضـل (2013) فلسـفة نوعيـة حيـاة العمـل فـي الألفيـة الثالثـة، **مجلـة العلـوم الاقتصادية والإدارية**، 13 (45)، 85 – 68.

35. غالي، محمد (2015). القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي – دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة **رسالة ماجستير** الجامعة الإسلامية، غزة.

36. الغرباوي، محمد (2014). دور الالتزام التنظيمي في تحسين جودة الخدمة– دراسة تطبيقية على الشق المدني. في وزارة الداخلية والأمن الوطني **رسالة ماجستير** الجامعة الإسلامية، غزة.

37. فلية، فاروق عبده وعبد المجيد (2005) **السلوك التنظيمي في إدارات للمؤسسات التعليمية الأردن**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

38. قريشي، بادببسي (2016) جودة الحياة الوظيفية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي، دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية، **مجلة الدراسات الاقتصادية**، 2 (3)، 222-212.

39. قويدر، منال (2017). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة للتمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء الهيأة التدريسية **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.

40. الكتبي، محسن (2005)، **السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق** (د – ط). (د – م). (د – ن).

41. الكلالدة ، طاهر محمود (2012) **إدارة الموارد البشرية**. ط1 عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

42. لطفي، طلعت إبراهيم. (2007) علم اجتماع التنظيم ، مصر، دار غريب للطباعة.

43. ماضي، خليل (2014)، متطلبات المنظمة الأخلاقية وجودة الحياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الفساد الإداري ، دراسة تطبيقية على المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة ، **مجلة إئتلاف من أجل النزاهة والمسائلة (أمان)**، 1(غ.خ) ، 52- 1.

44. المدهون، الجزراوي (1995)، **تحليل السلوك التنظيمي سيكولوجياً وإداريا للعاملين**، الأردن، عمان: المركز العربي للخدمات الطلابية.

45. المرشد (2013م) العلاقة بين مدى إدراك الموظفين لجودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي في القطاع العام والخاص **(رسالة دكتوراه غير منشورة)** جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

46. المرنخ، مرفت. (2004) تقييم مدى تأثير بيئة العمل على الرضا الوظيفي للعاملين وأدائهم لأعمالهم في منشآت القطاع الصناعي في غزة **(رسالة ماجستير غير منشورة)** الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

47. ناصر، عبد الحميد (2004) جودة الحياة الوظيفة وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي، **مجلة الدراسات والبحوث التجارية**، جامعة الزقازيق، مصر، 1 (2). 1-51.

48. الهابل وعايش (2012)، تقييم إجراءات السلامة والصحة المهنية، دراسة ميدانية على العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، 20 (2)، 83 – 143.

المراجع الأجنبية:

- Afser, S.T. (2014). Tmpact of the Quality of work
- Cheung, F. you, L. and Tong, G., (2009) "Quality of life as a Mediator between Emotional labor and work Family Tnter faience" J Bus pschol, I (24), 245-255.
- Dressler, G., 2011, Human resource management. (13th Ed.). India: publishing as prentice Hall.
- Erne. H. and Hisar. Friar. F.(2016) Quality of work life perceived by nurses and their organizational commitment level. International Journal of Human Sciences, 13 (1) , 1123-1132.
- Farid, H., Izadi, Z., Ismail, I.A., and Alipcur, F (2015). Relationship between quality of work life and Organizational Commitment a mong lecturers in a malaysian public research university. The Science Journal, 52 (1), 54-61.
- Farid. H. Izadi, Z, Ismail. I.A. and Alipour. F.(2014). Relationship between quality of work life and organizational Commitment among Lecturers in a Malayzian Public research. University. The Social science Jornal , 52 (1), 54-61.
- Fren, H. and Hisar , F (2016). Quality of work life perceived by nurses and their Organizational commitment level. International Journal of Humag sciences, 13 (1), 1123-1132.
- Leow, K.L., and Khong, K.W. (2009). Organizational commitment: The Study of Organizational Justice and leader - member exchange (LMX) a many anditors in Malaysian Tnder national Journal of business and information, 4 (2), 161-198.
- Life on Organizational Commitment: A Comparative Study in Turkey, International Jaurnal of Social Sciences, 3 (4), 124 - 152.
- Lockwood, Nace R., (2003), "work I life Balance chanllenges and Sdutions " , USA: Society for Human Resource Management (SHRM).

- Mahapatto, Bibhusan (2010) " Human Resource Managmant" New Dehi, Publishers. New Age International (P) Ltd.
- Ojedokun, O.,Idemadia, E. S., and Desouza , M. (2015). Perceived external prestige as a mediator between quality of work life Organizational.
- Rai., G.D. (2015) An Emprical understanding of Quality of work life of bank employees. International Journal of Advanced Research in Managmant and Social Sciences, 4. (5), 234 -246.
- Rego, A. and Cunba, M. (2006). Organizational Justice and Citizenship Behaviors: a study in a Feminine High power Distance Culture, Submission of popers for publication, University de Santiago: Aveiro Protugal.
- Till, R. and Karren, R. 2011. Organzational Justice perceptions and pay level Satis facrions Journal of Managerial Psychology, 26 (1), 42-57.
- Walton, R.E. (1974). QWL indicators - prospects and problems. Studies in perspnnel psychology, 6 (1), 1-18.

" نمو ما بعد الصدمة (PTG) "

مُقدم من الباحثة:

أ/ حنان حسين علي معتوق

ماجستير إرشاد وعلاج نفسي

مُحاضر بجامعة بنغازي

كلية االتربية / قمينس/ قسم التربية وعلم النفس

البريد الإلكتروني Hananhaldrooage@gmail.com

ملخص البحث:

شهدت دول العالم في الفترة الأخيرة بخاصةً الدّول العربيّة أحداثاً وتغيرات حادة وسريعة، بدءاً من الثورات ووصولاً إلى الحروب والمعاناة، وتعدّ دولة ليبيا واحدة من تلك الدول التي عانت ويلات ومأسي الحروب، فمنذ سنة 2011 م والمجتمع الليبي يعاني من عدم الاستقرار الأمني والسياسي والاقتصادي، الأمر الذي نتج عنه انتشار العديد من الأزمات والصدمات النفسية، التي هي: عبارة عن حدوث ضرر أو أذى نفسي يُصيب الشخص بسبب حالة من التوتر، وهذه الأزمات والصدمات هي السبب الرئيس وراء الإصابة بالكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تصيب الشخص، إذا لم يتهيأ ويتعلم الطرائق والأساليب لتقبلها وكيفية التعامل معها، فاستجابات الأشخاص وقدرة تحملهم وتقبلهم لهذه الأزمات والصدمات تتفاوت من شخص لآخر بحسب اختلاف مجالاتهم، فالبعض منهم تؤثر على حياته تأثيراً سلبياً وهو ما يسمى **باضطراب ما بعد الصدمة**، أما البعض الآخر فتؤثر على حياته تأثيراً إيجابياً وهذا ما يسمى **بنمو ما بعد الصدمة**، الذي يحدث نتيجة تعرض الفرد لخبرة صادمة، ويؤدى إلى تطور ونمو إيجابي بشخصيته.

نظراً لأهمية موضوع نمو ما بعد الصدمة؛ يركّز البحث الحالي عليه بوصفه موضوعاً حديثاً نسبياً في الدراسات العربية، ولعدم وجود بحوث ودراسات حوله في البيئة الليبية، فهذا البحث يعدّ اللبنة الأولى والبحث الأول من نوعه–على حد علم الباحثة–، الذي تطرق لموضوع نمو ما بعد الصدمة في البيئة الليبية.

من هذا المنطلق تناولت الباحثة في بحثها هذه الناحية النظرية فقط لموضوع نمو ما بعد الصدمة، حيث تطرقت إلى التعرف على مفهوم نمو ما بعد الصدمة، والتعرف على التطور التاريخي لعلم النفس الإيجابي، ومعرفة أبعاد نمو ما بعد الصدمة، وكيف يحدث نمو ما بعد الصدمة، والعوامل التي ترتبط بارتفاع نمو ما بعد الصدمة، مع التعرف على مجالات نمو ما بعد الصدمة، والوقوف على خصائص الأفراد الذين يطورون نمو ما بعد الصدمة، ومعرفة عناصر نمو ما بعد الصدمة واستراتيجيات التعزيز، وإيضاح العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة، واختتم البحث في نهايته بصياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي أكدت على أهمية دراسة موضوع نمو ما بعد الصدمة وضرورة إجراء بحوث ودراسات متنوعة حوله في البيئة الليبية.

Research Summary

In the recent period, the world's countries, especially the Arab countries, have witnessed sharp and rapid events and changes. From revolutions to wars and suffering, the state of Libya is considered one of those countries that have suffered from the scourge and tragedies of wars, and since 2011 CE, the Libyan society has been suffering from security, political and
This has resulted in the spread of many crises and psychological trauma; .economic instability
Which is: It is the occurrence of psychological harm or harm that affects a person due to a state of stress, and these crises and traumas are the main reason behind many psychological
As he did not prepare and learn the methods and ؛and social problems that afflict a person methods to accept them and how to deal with them, the responses of people and their ability to tolerate and accept these crises and shocks vary from person to person according to their different fields, some of them have a negative impact on their lives, which is called post-traumatic stress disorder, while others have a positive effect on their lives. This is called post-traumatic growth. Which occurs as a result of a person experiencing a traumatic experience; .And it leads to a positive development and growth of his personality
Given the importance of the topic of PTSD; The current research focuses on it as it is a relatively recent topic in Arab studies, and due to the lack of research and studies on it in the Libyan environment. This research is the first building block and the first research of its kind - as far as the researcher knows -. Which dealt with the topic of post-traumatic growth in the .Libyan environment
From this point; In her research, the researcher addressed this theoretical aspect only to the topic of posttraumatic development, as she touched upon the concept of posttraumatic growth, learning about the historical development of positive psychology, knowledge of the dimensions of posttraumatic development, how post-traumatic growth occurs, and the factors that are related Posttraumatic growth increases, with identification of areas of posttraumatic growth, identification of the characteristics of individuals who develop post-traumatic growth, knowledge of elements of post-traumatic growth and strategies of reinforcement, and clarification of the relationship between PTSD and PTSD, and the research was concluded in Its conclusion was by formulating a set of recommendations and proposals that emphasized the importance of studying the topic of post-traumatic growth and the need to conduct various .research and studies about it in the Libyan environment

مُقدمـــــة:

تمر الشعوب على مدار التاريخ بالعديد من الأزمات والتقلبات كالأمن والسلم والتطور والحروب، بالإضافة إلى تقلب الطبيعة وقسوتها ، ولا شك أن الإنسان عبر تاريخ حياته يتعرض للكثير من هذه الأزمات، وكلاً منها تؤثر عليه وعلى من حوله، وتترك أثاراً متعددة على جميع مناحي الحياة، ومن أهم هذه الآثار "الصدمات النفسية"، التي يُقصد بها الحوادث الشديدة المؤذية والقوية جداً والمهددة للحياة – صدمة تتخطى حدود التجربة الإنسانية المألوفة – كعيش الحروب ورؤية أعمال العنف، أو حوادث القتل والتعرض للتعذيب والاعتداء الجسدي الخطير والاغتصاب أو الاعتداء على أحد أفراد العائلة...إلخ، أو عيش كارثة طبيعية في منطقة تعرضت لزلازل أو براكين أو فيضانات، وهذه الحوادث تحتاج من الشخص إلى مجهود غير عادي لمواجهتها والتغلب عليها، وقد تؤثر هذه الأحداث الصعبة والصادمة وغير المرغوبة بشكل سلبي على جوانب متعددة في حياة الفرد، بينما قد تؤثر على فرد آخر تأثيراً إيجابياً وتؤدي إلى نمو ونضج وتطور بشخصيته وتصقلها وتنمي خبراته، وهذا ما يسمى **بنمو ما بعد الصدمة**، الذي يُعدّ من المصطلحات الحديثة في علم النفس بشكل عام، وعلم النفس الإيجابي بشكل خاص، فمفهوم نمو ما بعد الصدمة ينبثق من علم النفس الإيجابي ويرتبط ارتباطاً وثيقاً به، من منطلق (أنّ الضربة التي لا تكسرك من الممكن ان تقويك)، ويُقصد بهذا العلم "الدراسة العلمية ذات الطبيعة النظرية والتطبيقية للخبرات الإيجابية وللخصال أو السمات الشخصية الفردية الإيجابية وللمؤسسات النفسية والاجتماعية التي تعمل على تيسير وتنمية هذه الخبرات والخصال والارتقاء بها لخلق إنسان ذي شخصية فعالة ومؤثرة تهتم بالإضافة إلى ما هو كائن بما ينبغي أن يكون" (الصبوة، 2006: 21).

وحسب وجهة نظر الباحثة قد تكون المحنة منحة، فكثيراً ما نرى أناساً ازداد تقديرهم للحياة بعد نجاتهم من حادث أو صدمة مروا بها؛ وجعلتهم أكثر قوة بعيداً عن الإحباط والفشل واليأس وقريباً من الأمل والنجاح والمعنويات المرتفعة، هؤلاء الناس لا تنهار حياتهم عندما يتعرضون لمصيبة، بل بالعكس قد يحدث لهم ارتقاء نفسي إيجابي؛ ونجدهم يقومون بمساعدة الآخرين بعد أن ذاقوا بأنفسهم مرارة المعاناة، ولا تؤثر تلك الصدمات على جميع الأشخاص بدرجة واحدة ، اذ يعتمد ذلك على عمر الشخص ونضجه وخبراته السابقة ومدى التزامه الديني، وصلابته النفسية، وعلى تفكيره وقدرته على إدراك الأمور وفهمها وتقييمها وتفسيرها؛ وعلى مستوى الدعم الاجتماعي المقدم له ، فالأشخاص يتفاوتون في قدرة تحملهم للصدمات، فبعضهم لا يستطيع تحمل هذه الصدمات، وتتوقف حياته عندما يتعرض لصدمات عنيفة، حيث يرى هذه الصدمات عائقاً يجعل الحياة تتوقف حسب وجهة نظره، وهناك العكس فمنهم من يستطيع أن يتجاوز هذه الصدمات ولا تُشكّل عائقاً أمامه، بل تزيده إصراراً على المواصلة، ويحدث له تطور نفسي إيجابي بعد هذا الابتلاء، ويحتسب أجره على الله، إيماناً بقوله تعالى: (ولنبلونكم بشيء من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات وبشر الصابرين) "سورة البقرة 155"وهذا يتفق مع استراتيجية الأمل التي أمرنا الله بها، فالصبر على المحنة ابتغاء لوجه الله – تعالى – هو بحد ذاته نمو للصدمة،

والألم والتجارب المريرة هي في الحقيقة أسمدة قوية لبناء نمونا الشخصي العميق؛ فالمحن والضغوط قد تدفع البشر والمجتمعات إلى إخراج أفضل ما لديها من إمكانات وقدرات، وذلك عن طريق التعبير عن مشاعر الألم والضعف وعدم كبتها أو التحايل عليها، وأيضا مقارنة الفرد نفسه بالآخرين الذين تعرضوا للحوادث نفسها، حيث يُقارن الذين فقدوا ممتلكات مادية أنفسهم بمن خسروا أحباءهم، ومن خسر فرداً من أسرته يقارن نفسه بمن خسر عائلته بأكملها وهكذا، والأمثلة كثيرة من الطبيعة؛ فالنبتة الخضراء تنمو وتزدهر بينما جذورها ضاربة في الأرض حتى جعلتها تتصدع وتتشقق، فرغم هذا الصدع فالنمو يستمر، وكذلك الأمثلة التاريخية في الحياة تمثل وتعبّر عن هذه الحقيقة، فمثلًا: كارثة هيروشيما والحرب العالمية الثانية التي حلت بدولة اليابان أدت إلى صمود شعبها، فبعد هذه الكارثة استعادت اليابان عافيتها، وأثبت قدرتها على النهوض لتصبح من أكبر الكيانات الاقتصادية والصناعية والمعرفية في العالم.

وبالرغم من أهمية موضوع نمو ما بعد الصدمة كما سبق إيضاحها من جهة، وعلى الرغم من اهتمام العديد من الدراسات العربية والأجنبية بدراسته من جهة أخرى، وبرغم ما مر ومازال يمر به مجتمعنا الليبي من أزمات وحروب وأوضاع صعبة ومتذبذبة وتغيرات سريعة أثرت ومازالت تؤثر على العديد من أفراده، فإنه لم يتم التطرق بعد للاهتمام بدراسته في البيئة الليبية – على حد علم الباحثة – ؛ **لذا** سيكون البحث الحالي الأول من نوعه وخطوة إيجابية في هذا الاتجاه، بتناوله لموضوع نمو ما بعد الصدمة من الجانب النظري فقط.

– مشكلة البحث وتساؤلاتها:

يُعاني الكثير من الناس من أحداث صادمة أخذت معهم سنوات وشهوراً ومازال يغمرهم شعور بعدم تصديق ما حدث، ومجتمعنا الليبي منذ سنة 2011م، مر ومازال يمر حتى الآن بمثل هذه الأحداث الصادمة من عدم استقرار وحروب وقتل وتهجير وتدمير وغيرها من الظروف والأزمات، التي يزداد الاهتمام والتركيز فيها على السلبيات أكثر من الإيجابيات؛ سواء إعلامياً أو اجتماعياً أو نفسياً، الأمر الذي يؤدي إلى انتشار اليأس والإحباط والفشل بصورة سريعة في هذه الفترة ، ولكن لأننا نؤمن بأنّ الأمل يتمخض من بين الآلام، كان تركيزنا في بحثنا هذا على الجانب الإيجابي وهو موضوع نمو ما بعد الصدمة، **لذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:**

ما نمو ما بعد الصدمة؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية، التي سيتم الإجابة عنها في هذا البحث، وهي:

– ما مفهوم نمو ما بعد الصدمة؟

– ما الجذور التاريخية لعلم النفس الإيجابي؟

- ما أبعاد نمو ما بعد الصدمة؟
- كيف يحدث نمو ما بعد الصدمة؟
- ما العوامل المرتبطة بارتفاع نمو ما بعد الصدمة؟
- ما مجالات نمو ما بعد الصدمة؟
- ما خصائص الأفراد الذين يطورون نمو ما بعد الصدمة؟
- ما عناصر نمو ما بعد الصدمة واستراتيجيات التعزيز ؟
- ما العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة؟

- أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من الناحية النظرية، ذلك في عدد من النقاط نلخصها فيما يأتي:

1- أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو نمو ما بعد الصدمة، بخاصةً في المرحلة الراهنة التي تمر بها أغلب الدول في العالم والوطن العربي بشكل عام ومجتمعنا المحلي (الليبي) بشكل خاص؛ نتيجة ما مر به المواطن الليبي من أحداث مؤلمة وقاسية، أدت إلى خسائر مادية وبشرية كبيرة ، كالعنف، والقتل، والنزوح، والأوضاع السياسية و الاقتصادية والمادية والاجتماعية الصعبة وغيرها من أحداث أثّرت ومازالت تؤثّر فيه.

2- يكتسب البحث الحالي أهميته، من الأهداف الذي يسعى إلى تحقيقها.

3- تنبع أهمية البحث الحالي من كونه إضافة للمكتبة العلمية الليبية، فبالرغم من تواصل الاهتمام على مستوى العالم وعلى مستوى العديد من الدول العربية بدراسة موضوع نمو ما بعد الصدمة لما يُشكّله من تأثير مهم على المصدومين أنفسهم، فإنه لم يتم تطرق المختصين في البيئة الليبية للموضوع وتفاعلاته الإيجابية، إذ لا توجد أية دراسة تناولت الموضوع؛ لذا يعد هذا البحث الأول – على حد علم الباحثة– الذي يُسلط الضوء على موضوع نمو ما بعد الصدمة.

4- يُمكن أن يكون البحث الحالي لبنة بناء وتشجيع للباحثين والمُهتمين تُسهم في بداية بحوث ودراسات أخرى نظرية وتطبيقية لموضوع نمو ما بعد الصدمة، من خلال الاستفادة من التوصيات والمقترحات الواردة والمضمّنة فيه.

5- قد يُسهم البحث الحالي في توجيه أنظار وزارة الصحة والمؤسسات النفسية والاجتماعية، بشأن إقامة دورات للأخصائيين النفسيين لإرشاد الأشخاص الذين تعرضوا لصدمات نفسية ووضع البرامج والخدمات النفسية لهم؛ حتى يتحقق لديهم نمو نفسي إيجابي.

- أهدف البحث:

يمكن توضيح أهداف البحث في النقاط الآتية:

1- التعرف على مفهوم نمو ما بعد الصدمة.

2- معرفة التطور التاريخي لعلم النفس الإيجابي.

3- أهم أبعاد نمو ما بعد الصدمة.

4- كيف يحدث نمو ما بعد الصدمة.

5- معرفة العوامل المرتبطة بارتفاع نمو ما بعد الصدمة.

6- التعرف على مجالات نمو ما بعد الصدمة.

7- معرفة خصائص الأفراد الذين يطورون نمو ما بعد الصدمة.

8- معرفة عناصر نمو ما بعد الصدمة وإستراتيجيات التعزيز.

9- التعرف على علاقة نمو ما بعد الصدمة باضطراب ما بعد الصدمة.

-الدراسات السابقة التي اهتمت بمفهوم نمو ما بعد الصدمة:

تحصلت الباحثة على عدد من الدراسات العربية والأجنبية، التي اهتمت بموضوع نمو ما بعد الصدمة، **مع ملاحظة بأنه** (بالرغم من اهتمام هذه الدراسات بدراسة الموضوع ، فإنه لا توجد أية دراسة في البيئة الليبية حتى تاريخ كتابة هذا البحث _ وفي حدود علم الباحثة _ اهتمت بدراسة موضوع نمو ما بعد الصدمة).

وستقوم الباحثة بعرض هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

1-**دراسة أبو عيشة (2017):بعنوان" نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان"** هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان والتعرف على مستوى نمو ما بعد الصدمة ومستوى الاضطراب النفسي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية، وتكونت العينة من "120" مريضاً من مرضى السرطان، واستخدمت الدراسة، استمارة البيانات الشخصية، ومقياس تايلور للقلق العام، ومقياس بيك المصغر للاكتئاب، ومقياس عبدالخالق لقلق الموت، ومقياس نمو ما بعد الصدمة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة تُعزى لأعراض الاضطراب النفسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة تُعزى للعمر والحالة الاجتماعية ومستوى التعليم ومستوى الدخل ومدة المرض ومكان المرض ونوع العلاج، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أعراض الاضطراب النفسي تُعزى للعمر والحالة الاجتماعية ومستوى التعليم ومستوى الدخل ومدة المرض ومكان المرض ونوع العلاج.

2- **دراسة أبو القمصان (2016): بعنوان " نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى مبتوري الأطراف بعد الحرب الأخيرة على غزة (حرب عام 2014)"** وهدفت للتعرف على مستوى نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى حالات البتر في الحرب الأخيرة على غزة " حرب2014" وتأثيرها ببعض المتغيرات الديموغرافية، واستخدمت الدراسة مقياس نمو ما بعد الصدمة ومقياس فعالية الذات على عينة قوامها " 40 " فرداً وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبينت

النتائج وجود علاقة طردية متوسطة بين نمو ما بعد الصدمة وفعالية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب على غزة، وإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة تعزى لبعض لكل من الجنس ومكان السكن والمستوى التعليمي ومكان البتر والحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في فعالية الذات لدى مبتوري الأطراف تعزى لكل من الجنس، والحالة الاجتماعية، ومكان البتر والمستوى الاقتصادي والعمر، في حين أظهرت النتائج وجود فروقً واضحة في فعالية الذات في البعد الانفعالي تعزى لمكان السكن، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الانفعالي لدى مبتوري الأطراف تعزى إلى المستوى التعليمي.

3- دراسة العبادسة وآخرين (2015):"بعنوان نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى النازحين من مراكز الإيواء بمحافظة خانيونس"

هدفت إلى معرفة مستوى نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى النازحين في مراكز الإيواء في محافظة خان يونس بعد الحرب على غزة "2014"، والتعرف على العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي والكشف عن الفروق في نمو ما بعد الصدمة، التي تعزى إلى متغيرات الدراسة مثل: (الجنس ، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، مكان السكن) ، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من "202" من الأفراد النازحين لمراكز إيواء وكالة غوث وتشغيل اللاجئين بعد حرب 2014، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي ومقياس نمو ما بعد الصدمة من إعداد تيديشي وكالهون ترجمة عبدالعزيز ثابت، ومقياس قائمة الأعراض المعدلة من إعداد البحيري 2005، وقد بينت النتائج وجود مستوى متوسط من نمو الصدمة وأعراض الاكتئاب لدى النازحين لمراكز الإيواء، بالإضافة لوجود علاقة عكسية بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي، كما أظهرت الدراسة أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأعراض المرضية لصالح الأشخاص الذين لا يمتلكون عملاً من عينة الدراسة، كذلك وجود بعض الفروق في أعراض العدوان لصالح الإناث، في حين أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة في نمو ما بعد الصدمة والأعراض المرضية تُعزى لمتغير مكان السكن والتعليم والعمر.

4- وذكر أبو عيشة دراسة Manne,2014 بعنوان " نمو ما بعد الصدمة بعد الإصابة بسرطان الثدي: وجهات نظر المريض والآباء و الأزواج" هدفت إلى تقييم نمو ما بعد الصدمة لمريضات سرطان الثدي والأشخاص القريبين منهم في فترة ستة أشهر إلى سنة من بعد التشخيص، حيث تم دراسة العمليات المعرفية والعاطفية في نمو ما بعد الصدمة، وبلغت عينة الدراسة "162" من النساء المصابات بسرطان الثدي وآبائهم، وذلك لقياس نمو ما بعد الصدمة والعمليات المعرفية والحالة الاجتماعية على مدى ثلاث سنوات في أوقات متباعدة مدتها تسعة أشهر، وبينت النتائج زيادة نمو ما بعد الصدمة لآباء المريضات في خلال تلك الفترة، حيث كان من المتوقع للمريض في سن أصغر ظهور نمو ما بعد الصدمة، والتفكير في أسباب السرطان بشكل أكبر والتغيرات العاطفية في الوقت

نفسه، حيث إن المريض في سن مبكر يتوقع منه ظهور للأفكار الإقحامية بشكل أكبر، كذلك زيادة استخدام إعادة التقييم الإيجابي والمعالجة العاطفية في الوقت نفسه(أبو عيشة،2017: 80).

5-وذكرت أبو القمصان دراسة Cordova & Other,2001 بعنوان " نمو ما بعد الصدمة الآتية لسرطان الثدي: دراسة مقارنة" ،التي هدفت إلى التعرف على نمو ما بعد الصدمة الآتية لسرطان الثدي وعمل دراسة مُقارنة بين عينة من النساء المصابات بالسرطان والنساء السليمات، وقد تكونت العينة من " 50" سيدة "؛ (25) سيدة منهم من النساء المصابات بالسرطان و(25) منهم من النساء السليمات، وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج منها: يحدد ارتباط نمو ما بعد الصدمة بين النساء السليمات من سرطان الثدي أنها لم تختلف فيما بينها في الاكتئاب ، بينما المجموعة المصابة بالمرض أظهرت نموذجاً كبيراً جداً من نمو ما بعد الصدمة، وإن ارتبط نمو ما بعد الصدمة لدى النساء المريضات بشكل كبير بتهديد الحياة المتصور (أبو القمصان، 2016: 63).

تعقيب على الدراسات السابقة ومدى استفادة البحث الحالي منها:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح أهمية دراسة موضوع نمو ما بعد الصدمة، وقد اختلفت هذه الدراسات وتشابهت في العديد من الجوانب، **التي سنوضحها في الآتي:**

من حيث الهدف: فقد تنوعت الأهداف التي سعت إليها الدراسات السابقة، فمثلاً دراسة أبو عيشة (2017) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان والتعرف على مستوى نمو ما بعد الصدمة ومستوى الاضطراب النفسي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية ، أما دراسة أبو القمصان(2016)؛ فقد هدفت للتعرف على مستوى نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى حالات البتر، بينما هدفت دراسة العبادسة وآخرين (2015) إلى معرفة مستوى نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى النازحين في مراكز الإيواء في محافظة خان يونس بعد الحرب على غزة "2014"، والتعرف على العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي والكشف عن الفروق في نمو ما بعد الصدمة ، التي تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية ، أما دراسة (Manne,(2014 ، فقد هدفت إلى تقييم نمو ما بعد الصدمة لمريضات سرطان الثدي والأشخاص القريبين عليهم، بينما هدفت دراسة (Cordova & Other,(2001؛ إلى التعرف على نمو ما بعد الصدمة الآتية لسرطان الثدي وعمل دراسة مُقارنة بين عينة من النساء المصابات بالسرطان والنساء السليمات، **أما البحث الحالي** بوصفه البحث الأول في البيئة الليبية –حسب علم الباحثة– فإنه تناول موضوع نمو ما بعد الصدمة من الناحية النظرية فقط من خلال التعرف على مفهوم نمو ما بعد الصدمة، ومعرفة التطور التاريخي لعلم النفس الإيجابي، وكيف يحدث نمو ما بعد الصدمة، وأهم أبعاده ، مع معرفة العوامل المرتبطة بارتفاع نمو ما بعد الصدمة، والتعرف على مجالات نمو ما بعد الصدمة، ومعرفة خصائص الأفراد الذين يطورون نمو ما بعد

الصدمة، والتعرف على عناصر نمو ما بعد الصدمة واستراتيجيات التعزيز، والعلاقة بين نمو ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة.

أما من حيث العينة فقد وجدت الباحثة اختلافاً في العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث عدد أفراد العينة والجنس ، فمثلاً من حيث **عدد أفراد العينة** كانت العينة مكونة من "120" مريضاً من مرضى السرطان في دراسة أبو عيشة (2017) ، أما في دراسة أبو القمصان (2016) فقد كانت العينة مكونة من " 40" فرداً، بينما كانت العينة مكونة من "202" فرداً في دراسة العباسة وآخرين(2015)، وبلغت العينة "162" فرداً في دراسة (Manne,(2014)، بينما تكونت العينة من " 50" في دراسة (Cordova & Other,(2001)، **أما من حيث الجنس** فقد تشابهت دراسة أبو عيشة (2017)، ودراسة أبو القمصان (2016) ودراسة العبادسة وآخرين(2015)، من حيث الجنس فكانت العينة مكونة من الجنسين الذكور والإناث، واختلفت هذه الدراسات مع دراسة (Manne,(2014 ودراسة(Cordova & Other,(2001 والتي اقتصرت عينة الدراسة فيها على الاناث فقط.

ومن حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة: فقد تنوعت واختلفت وتشابهت الأساليب والأدوات المستخدمة فيها، فجميعها تشابهت في استخدام مقياس نمو ما بعد الصدمة، واختلفت فيما بينها في استخدام المقاييس الأخرى تبعاً لمتغيرات الدراسة، فمثلاً استخدمت دراسة أبو عيشة(2017) استمارة البيانات الشخصية، ومقياس تايلور للقلق العام، ومقياس بيك المصغر للاكتئاب، ومقياس عبدالخالق لقلق الموت، ومقياس نمو ما بعد الصدمة، بينما استخدمت دراسة أبو القمصان (2016) مقياس نمو ما بعد الصدمة ومقياس فعالية الذات، واستخدم الباحثون في دراسة العبادسة وآخرين (2015) مقياس نمو ما بعد الصدمة، ومقياس قائمة الأعراض المعدلة.

أما من حيث المنهج: فقد تشابهت أغلب الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم فيها، فقد اعتمدت دراسة أبو عيشة (2017)، ودراسة أبو القمصان(2016)، ودراسة العبادسة وآخرين(2015)، على المنهج الوصفي التحليلي.

أما من حيث النتائج: فقد توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج عديدة ومختلفة، تبعاً لاختلاف الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فدراسة أبو عيشة(2017) توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة تُعزى لأعراض الاضطراب النفسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة تُعزى للعمر والحالة الاجتماعية ومستوى التعليم ومستوى الدخل ومدة المرض ومكان المرض ونوع العلاج، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أعراض الاضطراب النفسي تُعزى للعمر والحالة الاجتماعية ومستوى التعليم ومستوى الدخل ومدة المرض ومكان المرض ونوع العلاج، أما دراسة أبو القمصان(2016)، فقد أظهرت نتائجها وجود علاقة طردية متوسطة بين نمو ما بعد الصدمة وفعالية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب على غزة،

وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو ما بعد الصدمة تعزى لبعض كل من الجنس ومكان السكن والمستوى التعليمي ومكان البتر والحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في فعالية الذات لدى مبتوري الأطراف تعزى لكل من الجنس والحالة الاجتماعية ومكان البتر والمستوى الاقتصادي والعمر، في حين أظهرت النتائج وجود فروق واضحة في فعالية الذات في البعد الانفعالي تعزى لمكان السكن، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الانفعالي لدى مبتوري الأطراف تعزى إلى المستوى التعليمي ، وبينت دراسة العبادسة وآخرين(2015)، وجود مستوى متوسط من نمو الصدمة وأعراض الاكتئاب لدى النازحين لمراكز الإيواء، بالإضافة لوجود علاقة عكسية بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي، كما أظهرت الدراسة أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأعراض المرضية لصالح الأشخاص الذين لا يمتلكون عملا من عينة الدراسة، كذلك وجود بعض الفروق في أعراض العدوان لصالح الإناث، في حين أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة في نمو ما بعد الصدمة والأعراض المرضية تُعزى لمتغير مكان السكن والتعليم والعمر، أما دراسة Manne,2014 فقد بينت نتائجها زيادة نمو ما بعد الصدمة لآباء المريضات في خلال تلك الفترة، حيث كان من المتوقع للمريض في سن أصغر ظهور نمو ما بعد الصدمة، التفكير في أسباب السرطان بشكل أكبر والتغيرات العاطفية في نفس الوقت، حيث إنّ المريض في سن مبكرة يتوقع منه ظهور للأفكار الإقحامية بشكل أكبر، كذلك زيادة استخدام إعادة التقييم الإيجابي والمعالجة العاطفية في الوقت نفسه، كما أظهرت دراسة (Cordova & Other,(2001 مجموعة من النتائج منها: يحدد ارتباط نمو ما بعد الصدمة بين النساء السليمات من سرطان الثدي أنها لم تختلف فيما بينها في الاكتئاب والرفاه، بينما المجموعة المصابة بالمرض أظهرت نموذجاً كبيراً جداً من نمو ما بعد الصدمة، وأنه ارتبط نمو ما بعد الصدمة لدى النساء المريضات بشكل كبير بتهديد الحياة المتصور.

أما البحث الحالي، فيتميز بكونه البحث الأول الذي تناول موضوع نمو ما بعد الصدمة في البيئة الليبية(حسب علم الباحثة)، على أن يكون هذا البحث بداية لبحوث ودراسات أخرى ستُجرى في المستقبل، تتناول الموضوع نفسه بالدراسة.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة بما ورد في الدراسات السابقة سواء العربية منها أو الاجنبية، في إعداد بحثها الحالي، بالإضافة إلى الاستناد على الأدبيات والمراجع السابقة.

الإطار النظري:

مُقدمة:

ستتناول الباحثة في هذا الجزء الخلفية النظرية وما ورد في التراث السيكولوجي حول موضوع نمو ما بعد الصدمة، الذي يُعدّ مصطلحاً وحقلاً بحثياً جديداً في علم النفس بخاصةً في علم النفس الإيجابي، حيث اقترح هذا المصطلح أستاذ علم النفس بجامعة نورث كارولينا " ريتشارد ديتشي"، و يُقصد به بناءٌ من التغير الإيجابي النفسي الذي يحدث نتيجة تعرض الإنسان لصراع مع حالة صعبة للغاية، حيث يتجه نحو الإيجابية في حياته فيحدث التعاطف والألفة مع الآخرين ويُحدث أدواراً اجتماعية جديدة.

ومصطلح نمو ما بعد الصدمة انبثق من علم النفس الإيجابي، الذي يُسمى بعلم مكامن القوة، وعلم السعادة، وعلم الانفعالات الإيجابية، وبالسيكولوجية الإيجابية "وهو العلم الذي يدرس جوانب القوة في شخصية الإنسان لتعينه على مواجهة الضغوط وحل المشكلات وتحقيق الوجود الأفضل" (محمد، 2013 : 42).

وترى الباحثة أنه رغم حداثة الاهتمام بعلم النفس الإيجابي في الدراسات والحقول البحثية العربية بشكل عام، فإنّ الاهتمام به نادر في البيئة المحلية الليبية بشكل خاص، الأمر الذي دفع الباحثة إلى الاهتمام بهذا الجانب والتطرق لمصطلح حديث بصفته مصلح نمو ما بعد الصدمة، الذي لم يتم التطرق لدراسته بعد في البيئة الليبية.

أولاً/ التطور التاريخي لعلم النفس الإيجابي:

إنّ أقدم الجذور التاريخية لعلم النفس الإيجابي تكمن في فكرة مفادها أنّ الإنسان بصفته مخلوقاً كريماً كرمه الله ونزل إلى الأرض ليعيش حياة جادة حسنة تحقق له كل طموحاته، دون أن يكون ذلك على حساب الآخرين، ومن ثم أصبح البحث عن هذه الحياة الكريمة أحد أبرز الأسئلة التي تتصدى للإجابة عنها الأديان السماوية وجميع أنواع الفلسفات بعد ذلك، وحاول الإنسان بمختلف ثقافاته وحضاراته أن يصل إلى إجابة صحيحة لهذا السؤال وهو: كيف نعيش حياة كريمة سعيدة؟

ونجد أنّ في عصر النهضة بصفة عامة، وفي القرون الثامن عشر والتاسع عشر والعشرين بعد ظهور علم النفس كانت لعلم النفس الإيجابي جهود سبقتها إرهاصات دينية وفلسفية، بخاصة في عصر النهضة، وظل الحال على هذا المنوال بحيث كان يرى الفقهاء أنّ الحياة السعيدة تكمن في القناعة والرضا بالقليل والإنتاج والإنجاز والتدين وعمل الصالحات، بينما رأى الفلاسفة أنّ السعادة تكمن في معرفة الحقيقة حدسياً أو فكرياً، أو في الإشباع المادي، أو في الإشباع النفسي، إلى أن ظهر علم النفس في أواخر القرن التاسع عشر، وبدأت تظهر إسهاماته الحقيقية في القرن العشرين، وقدم مذاهب ومدارس كالتحليل النفسي والسلوكية والبنائية والمعرفية والإنسانية الوجودية والظاهرياتية، وطرحت تفسيرات نفسية للحياة السعيدة الكريمة والخبرة الإنسانية بشكل عام.

ومن ثم أصبح الجذر الثاني لعلم النفس الإيجابي هو إسهامات بعض فروع علم النفس الأساسية والتطبيقية في تشكيل تراكم لا بأس به انطلق منه هذا العلم، وكانت أهم هذه الإسهامات تتمثل في أعمال سيجموند فرويد وآرائه حول مبدأ السرور (اللذة أو المتعة) وأفكار كارل يونج حول مبدأ الكمال الشخصي والروحي، وتنظير آدلر حول الجهاد أو الكفاح الفردي المدفوع باهتمامات وميول اجتماعية، وأعمال فرانكل في البحث عن المعنى في ظل أسوأ ظروف الحياة حزناً وهماً وكآبة (أبو القمصان، 2016: 11-12).

أما الجذر الثالث؛ فيتمثل في إسهامات علم النفس الإنساني، وهي الإسهامات التي بلورت وجهة النظر الأساسية لهذا العلم في البحث عن الذات وأهمية الخبرات الإنسانية الإيجابية في الحفاظ على الإنسان ووقايته من الإصابة بالاضطرابات النفسية والأمراض الجسمية وتنشيط جهاز المناعة لديه.

أما الجذر التاريخي الرابع، فهو جذر حديث إلى حد كبير بلغة علم التاريخ، ويتمثل في الكتاب الرائع الذي أصدرته" ماري جاهودا"، وهي من العلماء الذين عاصروا كارل روجرز وابراهام ماسلو، وهو كتاب المفاهيم المعاصرة للصحة النفسية الإيجابية، وهو كتاب يمثل دراسة حالة حقيقية لأسس الفهم العلمي للتنعيم النفسي وليس مجرد غياب الكرب النفسي والمعاناة منه، وقد اعترف لبترسون وسيليجمان أنّ الرؤية العلمية التي طرحتها ماري هي إحدى اللبنات الأساسية في حركة تأسيس علم النفس الإيجابي حتى اليوم ومستقبلاً.

وأخيراً الجذر الخامس، وهو جذر تاريخي معاصر، ويتمثل في أعمال الاستشارة النفسية وعياداتها، وكان من طليعة الباحثين الذين طبقوا مفاهيم أقرب ما تكون لمفاهيم علم النفس الإيجابي في برامج الوقاية التي تنطلق من نظريات العافية أو التمتع بالصحة الإيجابية، أمثال ألبي، وكوين، بالإضافة إلى هايز وزملائه الذين وضعوا أساليب علاجية وطوروها، لكي تساعد الحالات المرضية على التخلص من المعاناة النفسية، بالإضافة إلى تنمية الشخصية الإيجابية التي تقيهم من الانتكاس، وتجعل منهم أشخاصاً سعداء أكفاء اعتماداً على تمثلهم لقيمهم الإيجابية، وتطوير كفاءتهم الذاتية، وتحسين نوعية حياتهم، وتوظيف أساليب تفكيرهم الإيجابية التفاؤلية(الصبوة، 2006: 21).

وقد رصد علماء النفس ثلاثة أنواع من الإفادة التي يمكن أن يتوصل إليها الأشخاص من خلال تعاملهم مع الصدمات ومنهم AFFECK" وزملاؤه" الذين توصلوا إلى ذلك بعد دراسة على عدد من الأشخاص الذين تعرضوا لأزمة قلبية؛ وهذه الإفادة تتمثل فيما يأتي:

1-التغيير الإيجابي في الشخصية.

2- الاتجاه الإيجابي في العلاقة مع الآخرين.

3- التغيير الإيجابي في فلسفة الحياة.

واستخلاص العبر من عيش ازمات الحياة والصدمات؛ قد يكون لها دور مهم في نمو الشخصية، وكذلك التطور في مهارات التعامل والتكيف، فقد وجد MCMILEN" وزملاؤه، 1997" بأنّ الأشخاص الذين

يستفيدون من الكوارث والصدمات يستطيعون التخلص من اضطراب ما بعد الصدمة، بحيث يتلاشى مع الوقت، أما الذين لا يستفيدون من الصدمة؛ فإنّ اضطراب ما بعد الصدمة سوف يستمر لديهم ولسنوات طويلة، بحيث يلاحظ أنّ من لديه القدرة على التكيف مع حلاوة الحياة وصعوباتها يكون أكثر إفادة من التجارب؛ ويتحقق النمو في شخصيته، وهذا الأمر متعلق بسمات شخصية عديدة كان قد كونها الشخص عبر تنشئته السابقة قبل الأحداث والصدمات الصعبة والمفاجئة، كتحقيق قيمة لذاته من كونها نمت لديه دوافع جيدة لتحقيق فعل الإرادة في نيل طموحاته، فالسلوك على الدوام مدفوع بدافع سواء أكان هذا الدافع بالسلب أو الإيجاب تبعاً لعلم النفس الإيجابي الذي يعد من أحدث فروع علم النفس في الفترة الأخيرة، من كونه الفرع المتخصص بتحفيز التكيف والمواءمة مع مشكلات العصر الحديث (مرسيلنا،2013: 228).

وتتمثل أركان التصور النظري لعلم النفس الإيجابي في:

1-الحياة السعيدة السارة. 2-الحياة الإيجابية ذات المعنى.

2-الحياة النشطة المثمرة الفعالة الدؤوبة (الانشغال أو الذوبان الإيجابي).

قد تسبب الصدمة معاناة وألماً نفسياً، لكنها قد تكون دافعاً لإعادة الحسابات والوصول لدرجة أعلى من النضج والنمو والارتقاء النفسي، فيخرج المرء من المشكلة أكثر رقياً وصلابةً مما كان قبلها(الصبوة، 2006 : 31).

ومن خلال عرض النموذج النظري لعلم النفس الإيجابي، الذي ينبثق عنه نمو ما بعد الصدمة بصفته مصطلحاً إيجابياً، **وترى الباحثة** أنّ جميع أركان هذا العلم تنصب حول تحقيق حياة كريمة للفرد لكي يواجه بها الصدمات والمصاعب المختلفة، فالشخص المتفائل دائماً ستكون لديه فرصة تطوير نمو ما بعد الصدمة أكبر وأفضل من فرصة الشخص المتشائم، وهذا يبين أنّ طبيعة الشخصية تؤثر على مدى تطوير الشخص لتغيرات إيجابية وللتوظيف الكامل والفعال لما يملكه ـ حتى لو كان مريضاً نفسياً يتحمل من الأعباء النفسية ما لا تستطيع أن تحمله الجبال ـ من مهارات وقدرات وخصال شخصية، بحيث لا يتمكن من التخلص من مرضه النفسي أو الجسمي أو كليهما فحسب، بل يتمكن كذلك من تطوير حياة ملؤها الرضا والسعادة والإنجاز بما يُشبع ذاته ويحققها ويكون نافعاً لنفسه وللآخرين.

ثانياً/ مفهوم نمو ما بعد الصدمة:

هناك تعريفات عديدة لمفهوم نمو ما بعد الصدمة منها:

عرّفه Richard & Other (2014) بأنه: تجربة التغيير الإيجابي الذي يحدث نتيجة الصراع مع أزمات الحياة الصعبة، ويتجلى ذلك من خلال مجموعة متنوعة من الطرائق بما في ذلك زيادة التقدير للحياة في العلاقات العامة بين الأحداث، ويصبح الفرد أكثر وضوحاً ولديه شعور متزايد من قوة الشخصية، ولديه تغير في الأولويات، وظهور حياة وجودية وروحية أكثر ثراءً "(أبو القمصان،2016: 10).

وعرّف Sarah, 2011 نمو ما بعد الصدمة بأنه" تغير إيجابي من ذوي الخبرة نتيجة الصراع مع درجة عالية من ظروف الحياة الصعبة؛ فهو كل عملية ونتيجة التغير الإيجابي بعد تجربة الحياة المؤلمة المؤلمة"(Sarah،4 :2011).

وتُعرّفه الباحثة بأنها "قدرة الفرد الذي مر بصدمة ما وكيفية تصرفه في المواقف الجديدة ومواجهة حياة جديدة بظروف جديدة فيتجه نحو الإيجابية في حياته، ويُحدث التعاطف والألفة مع الآخرين، ويُحدث أدواراً اجتماعية جديدة، وبمعنى آخر فإن نمو ما بعد الصدمة يُحدث نمواً وتطوراً نفسياً إيجابياً شاملاً بجوانب شخصية الفرد"

ثالثاً/ أبعاد نمو ما بعد الصدمة:

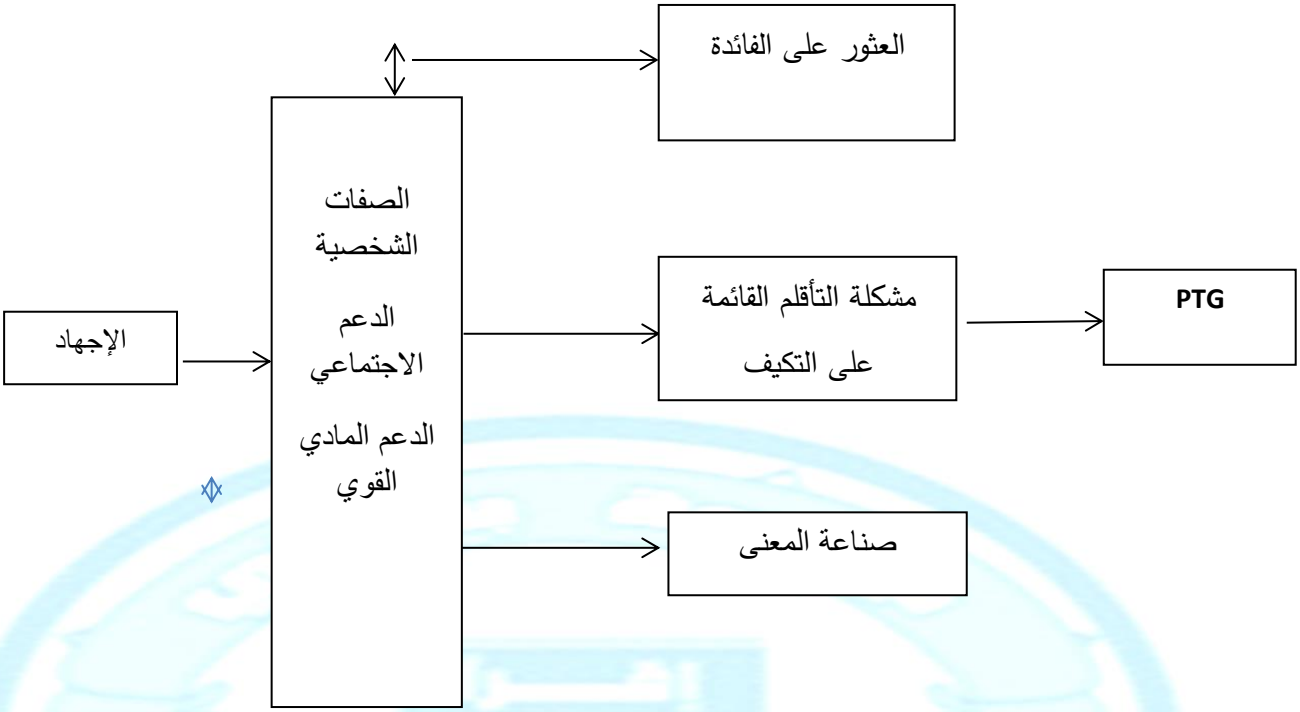
أشار علماء النفس إلى أنّ هناك ثلاثة أبعاد واسعة لنمو ما بعد الصدمة تتمثل في:

أ-نمو في العلاقات الشخصية والاجتماعية: طبيعة الإنسان تفرض عليه الوجود بدائرة من التفاعل الاجتماعي؛ لتحقيق قدر من الارتياح الوجداني، وذلك بتلقي الدعم من الآخرين الذين الذي يقيم علاقاته معهم، حيث يشعر الإنسان بحاجته للارتباط بالآخرين بخاصة عند التعرض لقلق أو خوف أو حدث صادم؛ فحاجة الإنسان للبعد عن الوحدة التي تقلل من الراحة النفسية هي التي تجبره على تكوين علاقات شخصية (أبوسريع،1993: 84)، فالعلاقات تساعد الإنسان على إيجاد حاجاته الأساسية في الحياة للوصول لدرجة الرضا، لذلك العلاقات الشخصية ليست عبارة عن خبرة يحصل عليها الإنسان من خلال الحياة والممارسة فقط ؛ ولكنها أصبحت فناً يتم التعامل به مما يؤدي إلى رفع المعنويات والتعزيز، كذلك النمو السليم والتكيف مع الآخرين والتكيف مع المجتمع (المحمدي، 2014: 12).

ب- نمو إدراك الذات الإيجابي: إنّ الفرد الذي يتمتع بمفهوم إيجابي عن ذاته، ويدرك صورة ذاته من خلال نفسه، وذلك بإدراك طموحاته وقدراته، التي توثقه بقدرته على إنجازها وتحقيقها رغم كل التحديات، تلك الصورة هي التي تقود الفرد للتغيير والإبداع نحو الأفضل، لكن عندما يعاني الفرد من قلة الثقة بنفسه وإحساسه بالدونية وعدم القدرة، فذلك يقلل من قدرة الفرد على التكيف مع الصعوبات التي يواجهها من الناحية النفسية، فتغيير الذات نحو الأفضل والوصول للإبداع والأصالة، والتعبير عن النفس بصراحة وأمانة يوصل الفرد لتحقيق ذاته والتكيف مع الصدمات والتغيرات التي تؤثر في ذاته وصحته النفسية، ويُدرك الذين تحقق لهم النمو بعد الصدمة والمعاناة أنفسهم ويُقيمونها بطريقة أفضل (أبو عيشة ،2017: 60).

ج- نمو في فلسفة الحياة: عندما يصبح الشخص مقدراً لحياته ويقدر الأشياء التي كانت أقل أهمية في الماضي بأنها ذات أهمية كبيرة في هذا الوقت يقوده هذا إلى تغير كبير في طبيعة الحياة التي يعيشها بخاصة عندما يهتم بالجانب الروحي والديني، الذي أصبح ذا أهمية كبيرة ذلك يعكس تحولاً كبيراً في معتقداته ونظرته للعالم والآخرين، وبذلك يحصل التحول الكبير في حياة الفرد (العباسة وآخرين، 2015: 184).

وقد أوضح Rama & Other,2011 **أبعاد نمو ما بعد الصدمة في الشكل الآتي:**



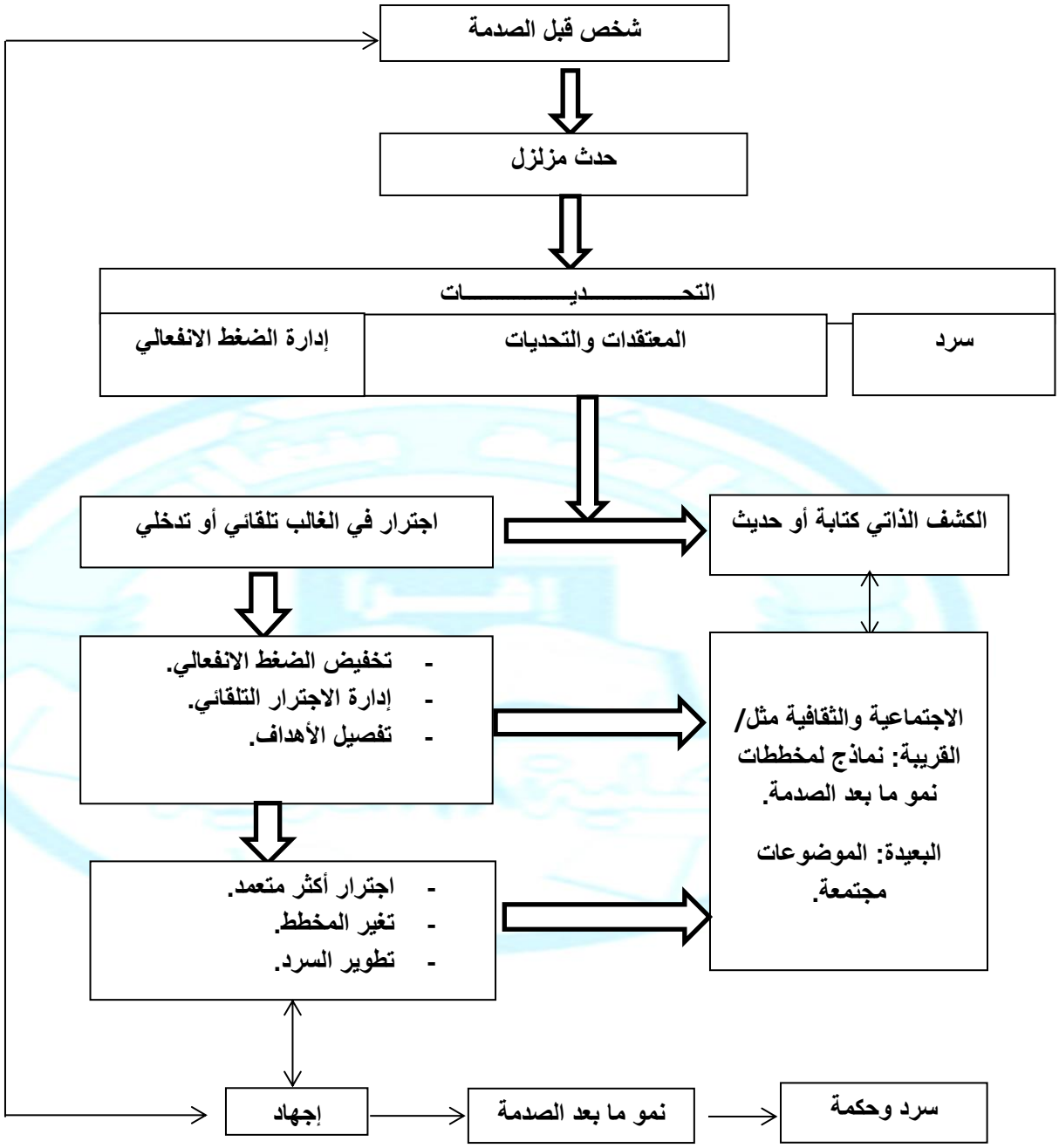
الشكل رقم (1) أبعاد نمو ما بعد الصدمة

يُظهر هذا النموذج مفهوماً متعدد الأبعاد لنمو ما بعد الصدمة، حيث تتأثر عمليات التكيف المختلفة في مراحل الصدمة المختلفة، لذلك يمكن أن نطبق التدخلات المحتملة في مراحل مختلفة من الصدمة لتوفير المزيد من مواجهة العمليات التي تُسهل تطوير نمو ما بعد الصدمة (Rama & Other,2011: 587) ومن خلال مخطط أبعاد نمو ما بعد الصدمة **ترى الباحثة** أنّ بحث الفرد عن الشيء الإيجابي في الشيء السلبي بحد ذاته يعدّ نمواً، فعندما يُصاب الفرد بصدمة ما تقف بجانبه أسرته وأصدقاؤه، فيكتشف حجم حب أسرته وأصدقائه له ويشعر بالتفافهم حوله ودعمهم له، كذلك بحث الفرد عن البدائل المختلفة في الحياة الجديدة التي اختلفت عن حياته السابقة نتيجة لتعرضه لخبرة صادمة، يُعزز بشكل كبير مفهوم نمو ما بعد الصدمة لدى الفرد، وتظهر العديد من الإيجابيات في حياته اليومية، وهذا ما بينه المخطط المتعدد الأبعاد؛ فالصفات الشخصية والدعم الاجتماعي والمادي القوي توصلنا لصناعة المعنى ومن تم التأقلم والتكيف والوصول لمفهوم ما بعد الصدمة.

رابعاً / كيف يحدث نمو ما بعد الصدمة:

حدد Richard,2004 نموذجاً شاملاً حول كيفية حدوث نمو ما بعد الصدمة، حيث ركّز على تعرض الشخص للصدمات ومروره بالعديد من التحديات واجترار الأنماط الفكرية وصولاً لظهور التغيرات

الإيجابية التي قد تظهر نتيجة التكيف مع الصدمات، **والشكل الآتي يوضح كيف يحدث نمو ما بعد الصدمة:**



الشكل رقم (2) يوضح كيفية حدوث نمو ما بعد الصدمة(Richard,2004:P19)

والمُخطط الموضح أعلاه يُشير إلى أنه عندما يتعرض الفرد للحدث الصادم يبدأ حدوث خلل في البنية المعرفية، وينتج عن هذا الخلل تغيرات عديدة في الحياة الاجتماعية والأكاديمية والمهنية وغيرها من

النواحي، وبالتالي يحتاج الفرد المتعرض لمثل هذه الصدمات لعلاج نفسي من قبل الأخصائيين من أجل الوصول للتكيف مع التغيرات الجديدة، مما ينتج تغيرات إيجابية بعد الأحداث الصادمة.

خامساً/ العوامل المرتبطة بارتفاع نمو ما بعد الصدمة :-

1-مستوى الصدمة ونوعيتها: إنّ شدة الصدمة تؤدي إلى أعراض أكثر شدة وذلك بإجماع عدد كبير من الباحثين، والصدمات في الغالب عبارة عن كوارث طبيعية وكوارث من صنع البشر، وتختلف ردود الأفعال حسب الضغط الواقع على الفرد، وكذلك استجابات الأفراد تختلف من شخص لآخر وذلك يعتمد على: أ-ظروف الصدمة كالمدة والنوعية والأحداث. ب- الفروق الفردية بين الأحداث.

ج- طرائق مواجهة المشكلات والتعامل مع المواقف الصادمة.

وهناك عاملان يجعلان الحدث حدثاً صادما هما: أ- التهديد بالموت أو إصابة خطيرة تلحق بالشخص.

ب- الشعور القوي بالخوف والعجز (أبو عيشة،2017: 53).

وينتج عن التجربة المؤلمة مجموعة من الظروف السلبية التي قد تؤدي إلى الضيق والإحساس بالضعف، وعدم القدرة على التنبؤ، وعدم السيطرة على حياة المرء- الذي يسمى بالمحنة- على الرغم من هذا قد يكون لدى الفرد في الوقت نفسه تصور من الفوائد، كنتيجة من يعانون من الصدمة السلبية، والدراسات افترضت وجود علاقة سلبية بين المحنة ونمو ما بعد الصدمة، مما يعني أنه إذا طور الناجي مستوى عالياً من نمو ما بعد الصدمة ينبغي أن يكون قادراً على التغلب على اضطراب الإدراك ومن ثم خفض في مستوى المحنة(مرسيلنا، 2013: 17).

2- الخصائص الشخصية: الكشف عن الاستجابات العاطفية للصدمات يُسهل معالجة الإدراك لأنه عندما يصف الحدث يكون مفهوماً للآخرين، ويكون الفرد على استعداد لقبول وجهات نظر أخرى، حيث إنّ هذه تيسر من وضع الإدراك في التجارب المؤلمة، وقد أظهرت الدراسات الحديثة أنّ الكشف العاطفي من الظروف ذات الصلة الرئيسة للأحداث المجهدة تؤثر على مستوى النمو التي أبلغ عنها الناجون، وعلاوة على ذلك فإنّ فوائد الكشف عن الذات ارتبطت آثارها بزيادة الأداء البدني، وانخفاض الشدة، وتعزيز أداء الجهاز المناعي، ويرى آيزنك في نظريته حول الشخصية أنّ طبيعة الشخصية تتسق مع تعريفات شاملة فهو يعرف الشخصية بأنها" المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الكائن" كما تحتل السمة والطراز مكاناً مركزياً في نظرية آيزنك للسلوك، فهو يعرف السمة باعتبارها تجمعاً ملحوظاً من النزعات الفردية للفعل، أما الطراز فيعرفه بأنه " تجمع ملحوظ أو سمة ملحوظة من السمات" والطراز نوع ملحوظ من التنظيم الأكثر عمومية وشمولاً، ويضم السمة بوصفها جزءاً مكوناً، وقد وضع آيزنك تصوره الهرمي للشخصية، بحيث يوجد في قمة هذا الهرم أنماط الشخصية التي وضعها وهي " الانبساط- الانطواء" وتختصر أحياناً إلى الانبساط لسهولة التعبير الاستخدامي، و" العصابية- الاتزان"،

العصابية للاختصار و" الذهانية– السواء"، وهذه السمات متواجدة لدى جميع الناس، ولكن بنسب متفاوتة، أي أنّ الفرق بين الناس في السمات الشخصية إنما يفرق في الدرجة، لذلك فإنّ الأسوياء من الناس يتواجدون في منتصف المنحنى الاعتدالي وهي المنطقة التي يسميها علماء النفس منطقة السواء، بينما يتواجد العصابيون و الذهانيون في الطرفين، هذا ما أكده آيزنك نفسه عندما وضح تواجد السمات الشخصية بدرجات متفاوتة ومختلفة لدى جميع البشر، ولا يمكن انعدامها تماماً، وهكذا فإنّ آيزنك يرى أنّ السمات لا يمكن الحكم على وجودها لدى الشخص بالقول أنها موجودة أو غير موجودة ، إذ إنّ السمات موجودة لدى جميع الأفراد، ولكنها تختلف في الدرجة، ومن ناحية أخرى يؤكّد آيزنك أيضاً على أنه لا الأنماط ولا السمات يمكن الحكم عليها بأنها صحيحة أو خاطئة، حسنة أو سيئة؛ اذ يوجد نقاط جيدة وسيئة في كل واحدة منها على حدة ، فالدرجات العالية جداً أو المنخفضة جداً في أي سمة من هذه السمات تعكس اختلالاً وعدم سواء في الشخصية، وهكذا – كما يرى آيزنك– لا يؤدي بالضرورة للمرض النفسي، ولكنه يحتاج إلى أخذه بعين الاعتبار وعدم إهماله حتى لا يتحول فعلاً إلى مرض نفسي(هول وليندي، 1987 : 499–497).

3–استراتيجيات التكيف: نوع من أنواع التكيف يُستخدم فوراً بعد الصدمة ويرتبط مع معالجة المعرفة، وهذا يعتمد ويحدد مستوى النمو الذي سيتم الإبلاغ عنه، في الواقع المشكلة والعاطفة مركز التكيف بالإنكار، والقمع، وإخماد العاطفة، ويرتبط بنتائج صحية أسوأ، ويُعدّ التكيف الاجتماعي مفهوماً مستمداً أساساً من علم البيولوجيا على نحو حددته نظرية دارون المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء، ويشير هذا المفهوم عادة إلى أنّ الكائن الحي يحاول أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه محاولة منه من أجل البقاء، ووفقاً لهذا المفهوم يمكن أن يوصف سلوك الإنسان بكونه ردود أفعال للعديد من المطالب والضغوط البيئية التي يعيش فيها كالمناخ وغيرها من عناصر البيئة الطبيعية ومتغيرات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان من أفراد وجماعات(أبو القمصان، 2016: 21).

وترى الباحثة أنّ الصدمة تتدرج بدءاً من التبلد" تبلد العاطفة" مروراً بالإنكار، فالغضب، فالحزن، فالتكيف، وهذا يوصلنا لحالة يتكيف فيها الفرد مع وضعه الحالي، فيتقبل التغيرات الجديدة التي طرأت سواء أكانت فقداناً أو بتراً أو إصابة أو حتى قصفاً للبيت، ومن هنا يبدأ بالبحث عن الجديد؛ فتبدأ معالم نمو ما بعد الصدمة تتضح لديه على عكس الأفراد الذين قد يحدث لديهم تثبيت في هذه المرحلة ومن ثم يطورون اضطراب ما بعد الصدمة.

4–الدعم والمساندة الاجتماعية: يؤثّر الدعم والمساندة الاجتماعية في عمليات التكيف ليصبح أنجح في التكيف مع التجارب المؤلمة، ومن ثم مؤشراً لنمو ما بعد الصدمة، بدلاً من ذلك إدراك تغيرات إيجابية في العديد من المجالات في حياة الباقين على قيد الحياة قد خلق الفرصة لعلاقات مقربة، وسلوكيات أكثر عطفاً، واتصالات وصداقات جديدة ، التي بدورها تؤدي إلى نتائج الدعم الاجتماعي؛ فالعلاقة بين الرضا والدعم الاجتماعي ونمو ما بعد الصدمة تنشأ بوصفها عملية ثنائية الاتجاه ، ومع ذلك لا توجد دراسات

كافية لتحديد ما إذا كان الدعم الاجتماعي يُعزز نمو ما بعد الصدمة ، أو إذا كانت النتائج عن النمو متصورة بتحسين الرضا في العلاقات الاجتماعية، ويُشير الدعم النفسي الاجتماعي إلى الترابط المشترك بين العمليات النفسية والاجتماعي، وإلى حقيقة أنّ كل منها يتفاعل مع الآخر باستمرار ويؤثر فيه، وباستخدام مصطلح " الصحة النفسية للدعم النفسي والاجتماعي" في هذه الوثيقة لوصف أي شكل من أشكال الدعم المحلي أو الخارجي، الذي يهدف إلى حماية الرفاه النفسي والاجتماعي أو تعزيزه، والوقاية من الاضطرابات النفسية أو معالجتها(مرسيلنا،2013: 19).

وترى الباحثة أنّ هناك دوراً كبيراً للعلاقات الاجتماعية في تحسين نفسية الفرد الذي تعرض لصدمة نفسية، فمن خلال هذه العلاقات يشعر الفرد بالثقة بالنفس والاحترام والتقدير والدعم، فللأسرة وللمحيطين به دور مهم في تفعيل الجوانب الإيجابية لدى الفرد؛ وهذا يزيد من قدرته على تجاوز المحنة وتحملها.

5-الخصائص البيئية: ثلاثة عوامل بيئية ارتبطت مع النمو المتصور: الجنس، العمر، المستوى التعليمي، وتشير الدراسات التجريبية أنّ النساء والشباب وذوي المستويات التعليمية العليا عموماً هم الأكثر عرضة أن يُقدموا تقريراً للنمو، أو يستفيدوا من النتائج، وتتكون البيئة من الناحية النفسية من المجموع الكلي للمؤثرات التي يتلقاها الفرد منذ لحظة الإخصاب إلى الوفاة ، ولعل أكثر الدراسات تأثيراً على الفرد هي البيئة الاجتماعية وهي المؤثرات البشرية التي توجه للوليد، وأول هذه المؤشرات ما تقوم به الأم من إشباع حاجات الطفل البيولوجية من غذاء وماء ونوم ودفء، وكذلك وجود الأب والأخوة والأخوات، وربما الجد والجدة في حالة الأسرة الممتدة كما يمتد إلى الأخوة والأخوات وجنس هؤلاء ذكوراً وإناثاً وإلى ترتيب الطفل بين إخوته، وإلى كونه طفلاً ذكراً أو أنثى أو وحيداً، وهكذا يصبح تركيب الأسرة له الدور الأكبر في إيجاد الفروق بين الأفراد، كذلك ترتبط بالبيئة الاجتماعية ثقافة المجتمع بوصفها أنماط السلوك التي يكتسبها الفرد بواسطة التعلم الاجتماعي، ويُسهم عمر الشخص في تحديد مقدار نمو ما بعد الصدمة، فبعض الدراسات وجدت أنّ البالغين سجّلوا مقداراً أعلى في نمو ما بعد الصدمة مقارنة بكبار السن، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ صغار السن لديهم مرونة أكبر في تقبل تغيرات الحياة (عبدالباسط ،2009: 19).

6- القدرة على تقدير المعتقدات: إنّ فهم الشخص لما يمتلك من قدرات وامكانيات تؤدي إلى الإنجاز والنجاح والقدرة على التعامل مع المواقف الصعبة، بذلك يكون لها تأثير في عملية تطور ونمو ما بعد الصدمة (خطاب، 2011: 125).

7- القدرة على البحث عن معنى جديد للحياة: إنّ إدراك الفرد لقيمة حياته وأن لديه أهداف يريد تحقيقها بالرغم من صعوبتها ومشقتها، يؤدي للارتباط بأداء إيجابي في الحياة النفسية والصحية والجسدية للفرد (عبدالحليم ،2010: 337).

8- فعالية الذات: وهي حكم الفرد على سلوكياته في المواقف الغامضة، ومعرفة ردة فعله لتلك المواقف حيث يتم فيها مواجهة صعوبات وبذل جهد للوصول للإنجاز(حجازي ، 2013: 423).

9- المزاج: فمزاج الفرد يتغير من وقت لآخر، ويُستخدم المزاج بصفته عاملاً تنبؤياً لنمو ما بعد الصدمة و وبصفته مقياساً لمخرجاته، فقد بينت بعض الدراسات التي تم تطبيقها على مجموعات من النساء المصابات بأمراض مزمنة وطلبة الجامعات الذين تعرضوا لصدمات متنوعة بأنّ هناك علاقة ذات صلة بين المزاج الإيجابي ونمو ما بعد الصدمة.

10- خصائص الحدث الصادم: للحدث الصادم أهمية في تحول حياة الإنسان سواء على المستوى الجيد أو السيئ، فكلما كان الحادث الصادم قوياً زاد تشتّت الشخص في حياته، وبالتالي زادت الفرص لحدوث نمو ما بعد الصدمة (أبو عيشة ، 2017: 55-56).

11- العالم مُسلَّم به: الحدث المهدد للحياة بالضرورة يُعطل الطرائق السابقة من التفكير، وافتراضات الإدراك، فعندما يواجه الفرد الظروف الصادمة يجد نفسه بحاجة للانخراط في العمليات المعرفية من أجل فهم الوضع الساحق، فأحداث الحياة المُجهدة للغاية التي تتحدى العالم المُسلَّم به من قبل شخص تميل لتحريك المشاركة الإدراكية، ولكن في بعض الحالات حتى أقل الظروف المؤلمة قد تظهر استفادة ناتجة.

12- اجترار نمط: في أعقاب الصدمة الناجون يشعرون بالانزعاج من الأفكار الدخيلة ومعظمها سلبية حول الحدث الذي اجتاح المعالجة المعرفية دون إذن أو عمد، هذا النوع من التفكير يحدث دون رغبة الشخص، ويكون دائماً مرتبطاً مع مستوى عالٍ من المحنة، وضمن العملية المعرفية قد يحدث شكل آخر من أشكال الاجترار، وهو اجترار متعمد للأفكار، يعني أنّ الفرد يفكّر عن طيب خاطر عن الصدمة مع الهدف الواضح لمحاولة فهم هذا الحدث والتغيرات التي ظهرت وآثار ذلك على المستقبل، كلا النوعين من الاجترار قد يُعاش خلال العملية المعرفية لفهم الصدمة على الرغم من أنّ بعض النظريات تُشير إلى أن التفكير الدخيل هو الأكثر انتشاراً على الفور (أبو القمصان ، 2016: 23).

سادساً/ مجالات نمو ما بعد الصدمة:

هناك خمسة مجالات لنمو ما بعد الصدمة هي:

1-زيادة التقدير للحياة بشكل عام: امتلاء الحياة بالحيوية والأحداث ذات القيمة والجديدة، التي تقلل من الملل وتدفع الإنسان لمواصلة الإنجازات بوجود حوافز القدرة والاستطاعة والتقدير للحياة وإحساسه بامتلاك طاقة تمكنه من تحقيق ذلك، هذا يدفع الإنسان للمشاركة مع الآخرين والخبرات في خوض التجارب، التي يحقق بها إنجازاته وهذا نابع من تقديره للحياة وأهميتها(العصار، 2015: 31).

2- وضوح أكثر في العلاقات الشخصية: تعدّ العلاقات الشخصية أكثر تأثيراً من الأفكار والمشاعر والسلوكيات في حياة الناس، وفي الغالب تعدّ الروابط العاطفية هي الأساس في تعزيز وتنمية الخبرات الحياتية

(العنزي ، 2006: 80).

3- زيادة الشعور بقوة الشخصية: إنّ القدرة على الاحتمال كتحمل الأزمات والصدمات والنقد والإحباط والفشل تعدّ من خصائص الشخصية الناضجة والقوية، التي تتسم كذلك بالاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

(المليجي،2001: 208) وذلك يزيد من الشعور بقوة الشخصية.

4- تغير الاولويات: يتوجه الإنسان نحو التغيير في الأولويات الروتينية وذلك بتغيير الأشياء في الحياة، وفي الغالب يكون التوجه نحو التغيير في الحياة من السلبية إلى الإيجابية، لذلك أولئك الناس يجب أن يكونوا على بينة بالأشياء السلبية والإيجابية حتى يتم المقارنة ويتم الترتيب فيما يتعلق بجوانب الحياة المختلفة، ويكون التغير حول الأشياء المهمة في الحياة واكتشاف إمكانيات ومسارات جديدة لحياة الإنسان (أبو عيشة ،2017: 62).

5-التغيير في الفكر الوجودي للوصول إلى الثراء الروحاني والديني في الحياة ويشتمل على:

أ/ التغيرات في الوجودية والإحساس بمعنى الحياة: فالإنسان بقوة إرادته هو الوحيد القادر على تحقيق ذاته من خلال بحثه عن معنى الحياة، الذي يعدّ الدافع الأساس بالنسبة له في تحقيق إنجازاته ومهامه(العصار، 2015: 83)

ب/ التغيرات الروحانية والدينية: يرى Kallay,2004 أنّ التغيرات الروحانية وتأثيرها في الوظائف النفسية تلعب دوراً مهماً للتعجيل في عملية التأقلم الجيدة، وبالتالي هي تبرهن أنّ التدخلات الدينية والروحانية لها أهمية ضخمة في إعادة التأقلم مع الأحداث السلبية وعملية تقدم النمو، والمجال الديني والروحاني وحالات الأفراد قبل الصدمة ومعتقداتهم لها أثر في هذا المجال وفي نمو ما بعد الصدمة بشكل إيجابي (أبو عيشة،2017: 63).

سابعاً/ خصائص الأفراد الذين يطورون نمو ما بعد الصدمة:-

هناك عدد من الخصائص للأفراد الذين يطورون نمو ما بعد الصدمة وهي كالآتي:

1- أن يكون الشخص اجتماعياً: أكثر الناس قابلية للنمو بعد الصدمة، هم أولئك الاجتماعيون الذين يحبّون مخالطة الناس ، فما السبب؟؟ ، لأنّ الناس يمدوننا بالدعم الاجتماعي الذي نحتاجه لاتزاننا النفسي، فالتفاف من نحبهم حولنا بعد حدوث الصدمة، قد يساعدنا في تخطي المحنة والارتقاء بعدها أيضاً، لأنّ التفسيرات المختلفة التي قد يقولها لنا الناس وهم يهونون علينا، قد تجعلنا نرى المشكلة من منظور مختلف، قد لا يكون بديهياً ونحن تحت وطأتها، قد يعطوننا "معنى" لما يحدث يجعلنا أكثر فهما لأنفسنا وللحياة من حولنا باستخلاص حكمة مما جرى، كما أنّ وجود علاقات متينة في حياتنا قد يجعلنا ندرك أننا لانزال محبوبين وأنّ الصدمة لم تدمّر كل شيء وهناك ما ينبغي أن نقدره في هذه الحياة، ألا وهو حب الناس لنا، والدراسات تقول إنّ النساء عموماً يعرفن "نمو ما بعد الصدمة" أكثر من الرجال، أحد التفسيرات الممكنة لهذا الأمر هو أنّ النساء -ببساطة- يمارسن التواصل الاجتماعي أكثر من الرجال، وقد أظهرت دراسة الزور،2001 أنّ من أهم استراتيجيات التغلب على المصاعب عند الشباب ما يأتي:

أ-الإيمان بالله والاعتماد على التعليم. ب- دعم الأفراد. ج- الدعم والتضامن العائلي.
(أبو القمصان ، 2016: 14-15).

2- أن يكون الشخص متفائلاً: التفاؤل هو توقع أن يكون المستقبل إيجابياً، حتى إن لم يكن هناك دليل على هذا، فقد تم اعتقال عالم النفس الشهير فيكتور فرانكل، ورأى أصدقاءه يُعذّبون ويموتون حوله في معتقلات النازية. عاش أياماً مريرة في هذا المكان لكنه لاحظ شيئا مهماً غيّر مسار حياته، لاحظ أنّ المعتقلين الذين فقدوا الأمل ماتوا كمداً و قهراً ، أما من كانوا يتطلعون للغد بتفاؤل -رغم عدم وجود دليل- كانت معنوياتهم مرتفعة، وحين نجا من هذه التجربة المريعة قام بتأسيس مذهب نفسي جديد -اسمه العلاج بالمعنى- ينادي بأنّ تطلعنا للغد مهم كي نتمتع بالصحة النفسية لنقاوم الصدمات، وأنّ الأمل هو ما يجعلنا موقنين أنّ الصدمة ليست نهاية الكون لأنّ المستقبل سيكون أفضل بشكل ما، فنبدأ في استخلاص العبرة والمعنى، و نعمل على تطوير أنفسنا كي نتأقلم مع هذه الأفكار الجديدة ، لذلك يساعدنا الدين في تخطي المحن، فهو يعطي معنى متماسكا للحياة ومبرراً لنأمل خيراً في الغد، ببساطة قم بدورك في الحياة على أكمل وجه، ثم كن متفائلا مؤمناً أنّ الغد سيكون أفضل وليكن هذا من ثوابتك، لتتقبل عثرات الحياة وتقلباتها وتدرك أنّ المصائب -مهما طالت- ليست دائمة.

3- أن يتدرب الشخص على مواجهة الحياة: وجد العلماء أنّ المنفتحين على الحياة الذين يسعون لاكتساب الخبرات الجديدة ، يكونون أكثر قابلية من غيرهم للنمو بعد الصدمة ، ربما لأنّ هؤلاء الناس يكسرون روتين حياتهم ويتعرضون لمواقف جديدة أكثر تنوعاً مما يتعرض له الشخص العادي، فيتعرضون -بالتالي- لمشاكل أكثر ويضطرون للتعامل معها، فتتكون لديهم خبرات أوسع تساعدهم على تخطي الصعاب وفهم الحياة ، فمن اعتادوا التعرض لمشاكل مختلفة خفيفة الوطأة، يكتسبون مناعة نفسية، و يعرفون كيفية التعامل بشكل أفضل مع الصدمات حين تحدث، فلا تعزل نفسك عن الحياة كي تتجنب مشاكلها.. بل خض غمارها و اسعَ للتجديد لتكتسب خبرات أكثر تجعلك أقدر على المواجهة، فمن لم يعتد التعامل مع الصدمات يكون أكثر عرضة للكسر.

4- أن يكون الشخص ثرياً: قد تبدو هذه الاستراتيجية غريبة بعض الشيء، نتحدث هنا عن المستوي المادي و الاجتماعي، فتقول الدراسات أنّ من يتمتعون بمستويات عالية منه يكونون أقدر على تخطى الصدمات والنمو بعدها بشكل أفضل، فما السبب يا ترى؟ تعددت الإجابات في هذا الشأن، فقيل إنّ المستوى المادي يخفف من وطأة الصدمة؛ فمثلاً حين يعرف شخص أنه مصاب بمرض خطير، لو كان ثرياً مالكاً لثمن العلاج قد يكون أقل توتراً من شخص لا يستطيع توفير قوت عياله، رغم ما يقال دوماً عن ذم الماديات، فإنّ الواقع والدراسات النفسية تقول: إنّ للعامل المادي علاقة في تخطي محن تعوق سعادتنا، المستوى المادي/ الاجتماعي مفيد في هذا الشأن، فحاول أن تتمتع بقدر منه لأنه يخفّف من وقع صدمات من هذا النوع.

5-أن يكون الشخص فرِحاً: على عكس ما يُشاع ، السعداء -الذين يشعرون بمشاعر إيجابية أكثر- يكونون أكثر قابلية لتخطي المحن، يحدث هذا لأنّ المشاعر الإيجابية تلغي التأثير الصحي المدمر للكرب والغم، كما تجعلنا ننظر للأمور بعين مختلفة، من منظور أكثر شمولية دون التركيز في التفاصيل، فنرى الصدمة بشكل عام - نحاول أن يكون متسقاً مع فهمنا لحياتنا ككل- بدلاً من التدقيق في تفاصيلها المؤلمة، والإيجابية مفيدة لحياتنا عموما، فالمشاعر الإيجابية يجب أن تكون أكثر من المشاعر السلبية (على الأقل ثلاث مرات) كي نكون سعداء، ونكون أكثر قابلية لأن نتطور بعد حدوث الصدمة، فقد بينت دراسة كلاً من" Huebner & Dew,1996 " التي تم إجراؤها على "266" طالباً تتراوح اعمارهم ما بين" 15-18" سنة، أنّ المشاعر الإيجابية لدى الفرد تؤدي إلى زيادة إدراكه لجودة الحياة بينما تؤدي المشاعر السلبية إلى انخفاضها (أبو القمصان، 2016: 15- 17).

ثامناً/ عناصر نمو ما بعد الصدمة واستراتيجيات التعزيز:

هناك عدد من العناصر التي تقود لنمو ما بعد الصدمة وآليات التعزيز وهي:

1-فهم استجابة الصدمة يبشر بنمو ما بعد الصدمة: تعدّ استجابة الفرد للضغوط مسألة نسبية في تحديد استجابة الفرد لتلك الضغوط، فتعرض شخصين لصدمات عنيفة تؤدي لاختلاف استجابة وردود فعل كل منهما، حيث إنّ ذلك يعتمد على بعض العوامل التي يتم تحديدها من خلال الصدمة، فلا توجد علاقة مباشرة بين التعرض للصدمة وحتمية المعاناة النفسية، وذلك يرجع لبعض المتغيرات والعوامل التي تتمثل في القدرات العقلية والعلاقة الوالدية والفاعلية السلوكية (الحواجري، 2003: 16).

2- تعزيز التنظيم العاطفي: العاطفة هي عملية تفاعل للقلب مع العقل والتفكير والمنطق، وهي شعور يتولد لدى الفرد عند تعرضه لحادث أو موقف فيصحبه بعض التغيرات والتعبيرات، ويؤكّد Tedeschi et al.,2011 أنّ الطريقة الأساسية لخفض القلق والتحكم في الأفكار الإقحامية ومعرفة المرحلة وعملية البناء والتقييم للأحداث الصادمة وعواقبها، وتحديد العناصر في هذه الجزئية يحتوي على طريقة إدارة استجابة الجهاز العصبي السيمباثاوي غير المنظم للأفكار الإقحامية، فالقيام بعمل برامج تدريبية للمهارات التي تؤدي إلى تنظيم المشاعر تكون مهمة في تعزيز نمو ما بعد الصدمة (أبو عيشة ،2017: 65).

3- بناء الكشف الذاتي: استمرار الفرد في اكتشاف الجوانب الجديدة في ذاته يساعده في عملية النمو، التي بدورها تسهم في تغيير مفهومه عن ذاته واكتشافها (جابر، 2002: 121).

4- إنشاء سرد للحدث الصادم في مجالات نمو ما بعد الصدمة: يرى Pals & Mcdams,2004 أنّ الصدمة قد تتطلب عملاً بطولياً لإعادة تشكيل أنظمة الاعتقاد المتهشمة والتحرر من الأهداف غير القابلة للتحقيق، ومراجعة خط سير الحياة، هذه العملية يمكن أن تحتوي على مظاهر لمجالات نمو ما بعد الصدمة التي يمكنها أن تزود الشخص بأهداف جديدة وطريقة للعيش، **وبعض هذه العناصر تشمل:**

أ/ تنظيم طريقة سرد الحدث الصادم بصفته عاملاً محفزاً ونقطة ارتكاز أو رجوع.

ب/ تعزيز المقدرة على الانخراط في التفكير الجدلي وتقدير الاختلافات مثلاً " اختلاف رؤيتنا لمبدأ الربح والخسارة، وكيف أنّ النتائج المترتبة على الأحداث الصادمة تتطلب دعماً من الآخرين، لكن في الوقت نفسه فإنّ القوة الداخلية للشخص قد ترفض مثل هذا الدعم، وكيف للحزن أن يمتزج مع الامتنان، والقوة مع الضعف".

ج- تقديم أنواع التغيير التي يمكن أن تصبح واضحة بإرجاعها إلى المجالات الخمس لنمو ما بعد الصدمة وهي: القوة الشخصية، وتعزيز العلاقات مع الآخرين، والتغير الروحاني، وتقدير الحياة، والفرص الجديدة في الحياة ، وبالتالي يكون هناك تطور ومن خلاله يتم بناء قصة للمكاسب التي تم تحقيقها من توابع الصدمة.

د- استعراض قصص الآخرين الذين عانوا من تبعات أحداث صادمة وكيف طوّروا نمو ما بعد الصدمة لتوضيح إمكانية التغيير.

5-تطوير مبادئ الحياة العصية على التحديات: نمو ما بعد الصدمة يعطي الناس القدرة على تطوير طرائق مختلفة في التفكير والفعل لتحقيق متطلبات المستقبل والتغلب على التحديات وتعزيز المقاومة والتطور الحياتي الإيجابي، فالصراع في جوهره خبرة تغير حياة الأحداث وتحركهم لمستويات وظيفية أفضل من مستويات ما بعد الصدمة، ويجب أن يتم استعراضها بصفتها عملية متكاملة وليست هدفاً خاملاً؛ **والعناصر التي يمكن أن تشتملها هذه العملية هي:**

أ/ إيجاد طرائق تعزز إيثار النفس لتقييم عملية التعلم لتوابع ما بعد الحدث الصادم، وكيف يمكنها إنشاء طرائق وفرص جديدة.

ب/ قبول عملية النمو دون الشعور بالذنب لأنّ الفائدة ليست فقد النجاة من الصدمة بل تحرير الآخرين من الشعور بنفس الذنب.

ب/ قبول وخلق هوية اجتماعية جديدة كشخص قد نجا من الصدمة، أو خلق شخص متعاطف وحكيم لديه القدرة على التكيف مع الظروف الإنسانية.

د/ اعتبار مفاهيم القدماء حول " البطل" بأنه شخص عادي واجه ظروفاً غير عادية ونجا منها، ومارس حياته بشكل طبيعي عارفاً حقيقة الحياة، فمثل هذه المفاهيم هي التي تعزز مفاهيم الحياة وتتضمن مظاهر روحانية مهمة وجيدة في حياة الأفراد (أبو عيشة ،2017: 65-66).

تاسعاً / علاقة نمو ما بعد الصدمة (PTG) باضطراب ما بعد الصدمة(PTSD):

يبدو منطقياً أنّ نمو ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة في اتجاهين متضادين، فنمو ما بعد الصدمة تكون نتائجه إيجابية ، أما اضطراب ما بعد الصدمة فعادةً يكون له نتائج سلبية، وتشير نظريات اضطراب ما بعد الصدمة إلى أنّ أعراض نمو ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة غالباً ما تجتمع عند الأحداث الذين تعرضوا لأحداث صادمة، التي لا تُطوّر أعراض اضطراب ما بعد الصدمة فقط، بل من الممكن أن تتجه نحو نمو ما بعد الصدمة الذي يُحدث تغيرات إيجابية، فبالرغم من أنّ الأحداث

الصادمة صعب التحكم فيها، فإنه يمكن التأقلم والتكيف مع الصدمة، ويظهر الأفراد الذين عليهم أعراض شديدة لاضطراب ما بعد الصدمة قابلية أعلى لنمو ما بعد الصدمة من أولئك الذين تعرضوا لأعراض أقل حدة ، ومع ذلك فبعض الباحثين يرون النقيض من ذلك، فقد وجدوا أنّ الأفراد الذين تعرضوا لأعراض شديدة من اضطراب ما بعد الصدمة كانت لديهم قابلية أقل لنمو ما بعد الصدمة، وفي بعض الدراسات لم يتم إيجاد علاقة ذات دلالة بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة ونمو ما بعد الصدمة؛ فنفس الشخص لا يُطور الاثنين معاً، فمن يُطور اضطراب ما بعد الصدمة يكون عاجزاً عن اكتشاف ما هو جديد وإيجابي في ذاته، ولا يُطور نمو ما بعد الصدمة وما يتبعه من استعادة الإنسان لاستقراره النفسي بشكل إيجابي.

ولتتبع العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة ونمو ما بعد الصدمة حدد Levine et al.,2008 أربعة أشكال وهي: 1-أنّ أعراض اضطراب ما بعد الصدمة يقلل من الأداء الوظيفي ويُدني من جودة الحياة، وبالتالي يرتبط سلباً بالنمو.

2-النمو لا يحدث إلا في ظل وجود أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وبالتالي يفترض علاقة إيجابية.

3-اضطراب ما بعد الصدمة والنمو نتائجهما منفصلة ومتباعدة، لكن يُمكن أن تتعايشا مستقبلاً.

4-العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والنمو تتبع منحنى مقلوب، حيث إنّ ارتفاع وانخفاض مستويات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة تُطور نمو ما بعد الصدمة أكثر من المستويات المتوسطة لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة (Levine et al.,2008:492).

- تـــــوصيات البـحث:

1-أن تقوم وزارة الصحة والمؤسسات النفسية والاجتماعية بتعيين أطبّاء وأخصائيين نفسيين واجتماعيين للتعامل مع الأحداث الذين مروا بأزمات وصدمات نفسية، والاهتمام بإعداد وعمل جلسات دعم طبي ونفسي واجتماعي للأشخاص الذين تعرضوا لمثل هذه الأزمات والصدمات نفسية.

2- أن يتمتع المختصون العاملون بوزارة الصحة وبالمؤسسات النفسية والاجتماعية، بنظرة إيجابية للأمور لنقلها للمصدومين بشكل إيجابي، وأن يتم التعاون بينهم لتقديم الدعم النفسي للمصدومين، فالدعم المقدم من البيئة يمكن أن يكون له تأثير في التطور الإيجابي في نمو ما بعد الصدمة، وذلك من خلال طمأنتهم ودفعهم إلى المضي قدماً والاستمرار بالحياة ، فحتى لو فقدوا ما هو عزيز عليهم فالحياة مستمرة ، ومن حقهم نعم أن يحزنوا، ولكن من حقهم أيضاً أن يعيشوا وأن يتطلعوا للتعويض عما خسروه ، وذلك بتحقيقهم لإنجازات جديدة ، فهذا هو أساس البحث عن الكمال والسعادة الحقيقية، لأنهم سيجدون في هذه الإنجازات، أساس نموّهم الفكري والعاطفي والروحي، والمثال على ذلك عند وفاة شخص قريب لنا، لو استطاع الميت إبداء رأيه لكان طلب منا الاستمرار والتعويض عما خسرناه برحيله، بدل من أن نبكيه

ماحيينا، فقد حدث ما حدث ولله الحكمة في ذلك، وما على الإنسان سوى اكتشاف هذه الحكمة الإلهية، ومن ثم المضي قدماً وربما أقوى مما كان قبل.

3- تعاون وزارة الصحة والمؤسسات النفسية والاجتماعية مع أُسر وعائلات الأحداث الذين تعرضوا لصدمات نفسية للوصول إلى تحقيق تطور نفسي إيجابي لأبنائهم، وبالتالي تحقيق نمو ما بعد الصدمة.

4- أن تقوم وزارة الصحة والمؤسسات النفسية والاجتماعية بنشاطات ترفيهية باستمرار تلائم فئات الأحداث الذين تعرضوا لصدمات نفسية سواء أكانت هذه الصدمات نتيجة للحروب أو الازمات الاجتماعية أو الاقتصادية، أو نتيجة لتعرضهم للأمراض الخطيرة ، حتى يتم مساعدتهم على تطور وحدوث نمو بعد الصدمة.

5-ينبغي على الشخص الذي تعرض لصدمة نفسية، أن يُدرك حياته الحالية بما فيها من قدرات وضغوط وما فيها من آمال وفرص ومخاطر، وأن يُحدّد إلى أي مدى يمكن أن يُحسن استثمار ما لديه من طاقات وإمكانات، وأن يُدرك جدوى الحياة، وأن يُقدر كل ما يحدث له، من أشياء جيدة وسيئة، لأنّ كل ذلك يؤثر بصورة مباشرة على سعادته وتكيفه وشعوره بالاستقرار وعلى مدى إيجابيته، أو تُعيقه عن أداء أدواره الطبيعية في الحياة، فلكي ننمو بصفتنا بشراً بعد تعرضنا للصدمة وتنمو المجتمعات كذلك، لابد لنا أن نستبدل السؤال المؤلم وعديم الفائدة، لماذا أنا من يحدث له ذلك؟ بسؤال لماذا لا أكون أنا من يحدث له ذلك؟.

- مـقترحـــــات البحث:

1-إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي وبتوسعة أكبر تشمل الجانب التطبيقي لدراسة نمو ما بعد الصدمة لدى الكثير من المرضى بأمراض مزمنة كالسرطان/ والأحداث المتضررين الذين تعرضوا لإصابات مفاجئة كالبتر، وللذين عانوا من ويلات الحروب والقتل والنزوح والتهجير وحققوا مستويات عالية من نمو ما بعد الصدمة بعد تعرضهم لصدمات قوية.

2-بناء وتصميم مقاييس مقننة لقياس نمو ما بعد الصدمة تكون متوافقة مع البيئة الليبية، وتراعي خصوصية التأثيرات الثقافية وتغطي جوانب هذه الظاهرة.

3- تأسيس وإعداد دبلوم أكاديمي حول التوافق الإيجابي ونمو ما بعد الصدمة.

4- الاجتهاد في إعداد برامج مقننة ومُصاغة بطريقة علمية، واعتماد أساليب مستندة إلى دراسات علمية، بالاشتراك بين جميع التخصصات كالطب وعلم النفس وعلم الاجتماع لدراسة علم النفس الإيجابي ونمو ما بعد الصدمة وإجراء البحوث واعداد البرامج المتعلقة بذلك.

5- إجراء دراسات مسحية للتعرف على العوامل المؤثرة بنمو ما بعد الصدمة.

6- إجراء دراسات وبحوث لمتابعة مدى الاستقرار والتغير في ظاهرة نمو ما بعد الصدمة.

الخاتمة:

يعدّ موضوع نمو ما بعد الصدمة من الموضوعات الحديثة والمهمة في المرحلة الراهنة والمستقبلية التي يجب على العلماء والباحثين الاهتمام به والتركيز على دراسته، لما له من أهمية وتأثير كبير على شخصيات الأفراد المعرضين للإصابة بالأزمات والصدمات النفسية المتوسطة والشديدة منها، وبما يساعد المصابين على تخطي الصعوبات الناتجة عن تلك الأزمات والصدمات النفسية والتأقلم والتعايش والتعامل مع تلك الصدمات بشكل إيجابي بما يحقق لهم التكيف النفسي والاجتماعي مع أنفسهم ومع الآخرين داخل المجتمع.

- المراجع:

-القرآن الكريم.

اولاً/ المراجع باللغة العربية:

1- أبو سريع ، أسامة سعد(1993).الصداقة من منظور علم النفس- الكويت- المجلس الوطني.

2- أبو عيشة، محمد سمير (2017). نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-الجامعة الإسلامية- غزة.

3- أبو القمصان، آلاء أحمد(2016). نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب الأخيرة على غزة حرب عام2014، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة.\

4- جابر، جودة(2002). علم النفس الاجتماعي، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

5- حجازي، جولتان(2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد التاسع، العدد الرابع.

6- الحواجري، أحمد(2003). مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من آثار الصدمة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

7- خطاب ، كريمة(2011). فعالية الذات كمحدد نفسي لكل من الإفصاح عن الذات وأنماط السلوك الصحي لدى عينة من الراشدين (بحث محكم)، دراسات عربية في علم النفس، مجلة دورية علمية سيكولوجية ربع سنوية محكمة، العدد الأول.

8- الصبوة ، محمد نجيب(2006). علم النفس الإيجابي" تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له"، مجلة علم النفس، المجلد الرابع .

9- العبادسة، أنور وآخرين(2015). نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى النازحين في مراكز الإيواء في محافظة خانيونس، بحث مُقدم للمؤتمر التربوي الخامس، الجامعة الإسلامية- غزة.

10- عبد الباسط، إبراهيم لطفي(2009). الفروق الفردية والقدرات العقلية بين القياس النفسي وتجهيز المعلومات- مصر العربية للنشر والتوزيع.

11- عبد الحليم ، أشرف(2010). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب، المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد، جامعة عين شمس- مصر.

12- العصار، إسلام(2015). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

13- العنزي، فلاح (2006). علم النفس الاجتماعي، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الرابعة.

14- المحمدي، زياد موسى(2014).دور العلاقات الإنسانية في تعزيز سلوك العاملين بالشرطة العسكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية- السعودية.

15- المليجي، حلمي(2001). علم نفس الشخصية، بيروت-لبنان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

16- محمد ، جبر(2013). أرشيف نشرة فلسطين اليوم، تشرين الثاني، مركز الزيتونة للدراسات.

17- مرسيلنا، شعبان(2013).الدعم النفسي ضرورة مجتمعية، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية- الإمارات.

18- هول وليندي(1978). نظريات الشخصية، ترجمة أحمد فرج وآخرين، القاهرة، دار الفكر العربي.

ثانياً/ المراجع باللغة الأجنبية:

19-Rama Krsna Rajandram & Josef Jenewein & Colman McGrath & Roger Arthur Zwahlen(2011): Coping processes relevant to posttraumatic .growth: an evidence-based review, Support Care Cancer 19:587

20-Richard G.Tedeschi, crystal L. Park, lawrence G. Calhoun (2004) Posttrmaumatic growth: conceptual foundations & empirical,evidence, University of nourth Carolina charlotte, Pychological inquiry .(19).

21- Sarah L. Jirek (2011): posttraumatic growth in the lives of young ،adult trauma survivors: relationships with cumulative adversity narrative reconstruction, and survivor missions. A dissertation

submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Doctor of Philosophy (Social Work and Sociology) in The University of Michigan.
22 – Levine, Stephen Z, Laufer, Avital, Hamama-Raz, Yaira, Stein, Einat, & Solomon, Zahava. (2008). Posttraumatic growth in adolescence: Examining its components and .relationship with PTSD. Journal of traumatic stress, 21(5), 492

تقييم مستوى الأداء الخططي في كرة السلة للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

د. محمد عبد القادر الشيخي* د. يوسف عمران النجار* أ. نصيب هيبة الهواري*

* كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة – جامعة بنغازي.

ملخص البحث:

إنّ تقييم الأداء الخططى للفرق الرياضية يمثل وسيلة مهمة لتحديد القدرات البدنية والمهارية والذهنية والنفسية التي يحتاجها اللاعبون طبقاً لظروف المباراة للحد من مميزات الفرق المنافسة والاستفادة من نقاط ضعفها لتحقيق الفوز في الإطار القانوني للعبة، لذلك يهدف هذا البحث إلى تقييم مستوى الأداء الخططي الهجومي في كرة السلة للاسترشاد بذلك في وضع معايير محددة ومستويات تتطلبها البرامج التدريبية التي تتعلق بالنواحي الخططية للفرق الليبية في كرة السلة.

استخدم المنهج الوصفي في البحث على عينة اشتملت جميع المباريات المسجلة للأدوار النهائية للبطولة العربية لكرة السلة 2018 وجميع المباريات المسجلة للأدوار النهائية لبطولة العالم لكرة السلة 2019، وتم تصميم استمارة تسجيل لغرض تقييم الأداء الخططى الهجومي والدفاعي، حيث شملت الاستمارة قياس عديد المحاور بتسجيل تكرار جميع المهارات الهجومية والواجبات الدفاعية التي قام بها اللاعبون خلال المباريات المسجلة للأدوار النهائية المستهدفة سواء بالنجاح أو الفشل.

أظهرت النتائج تفوق الفرق الأجنبية على الفرق العربية في الأداء الخططي الهجومي والدفاعي من حيث معدل حالات النجاح وعدد حالات الفشل، كما اتضح بشكل محدد إعداد الهجمات الناجحة لكل فريق، وأيضا مجموع حالات الدفاع الناجحة والفاشلة بالنسبة للفرق العربية والأجنبية، لذلك يوصي الباحثون بضرورة اعتماد برامج تحليل الأداء للفرق الرياضية أثناء المباريات كونه يوضح العدد الإجمالي لهجمات الفريق ونسب حالات النجاح والفشل في الواجبات الهجومية والدفاعية، مع ضرورة الاهتمام بإجراء بحوث مماثلة لتحليل الأداء الحركي للفرق الرياضية أثناء المباريات في مناشط وفعاليات رياضية أخري.

Abstract:

The assessment of the planned performance of the sports teams represents an important means of determining the physical, skill, mental and psychological capabilities that the players need according to the circumstances of the match to reduce the advantages of the competing teams and take advantage of their weaknesses to achieve victory in the legal framework of the game, so this research aims to assess the level of offensive tactical performance in basketball To guide this in setting specific standards and levels required for training programs related to the planning aspects of Libyan teams in basketball.

The descriptive approach was used in the research on a sample that included all recorded matches for the final rounds of the Arab Basketball Championship 2018 and all matches recorded for the final

rounds of the World Basketball Championship 2019, and a registration form was designed for the purpose of assessing offensive and defensive plans, as the form included measuring several axes by recording the repetition of all skills Offensive and defensive duties performed by the players during the recorded matches for the final targeted rounds, whether with success or failure.

The results showed the superiority of foreign teams over Arab teams in offensive and defensive planning performance in terms of the rate of success cases and the number of failures. The number of successful attacks for each team as well as the total number of successful and failed defense cases for Arab and foreign teams, therefore, the researchers recommend the need to adopt performance analysis programs. For sports teams during matches, as it shows the total number of team attacks and the rates of success and failure in offensive and defensive duties, with the need to conduct similar research to analyze the kinematic performance of sports teams during matches in other sports activities and events.

المقدمة ومشكلة البحث

شهدت لعبة كرة السلة تطوراً كبيراً من حيث القواعد والمهارات والخطط مما أدى إلى إحداث تطور مماثل في إعداد اللاعبين من أجل الوصول بهم إلى المستويات العليا في اللعبة، وبذلك فهي تتطلب من لاعبيها أن يكونوا على قدر جيد من الأداء وهذا بالطبع لا يتأتى إلا من خلال اكتساب الصفات البدنية الخاصة: كالسرعة والرشاقة والقوة بأنواعها والتحمل وغيرها من المكونات اللياقة البدنية الأخرى، التي تكون مطلوبة بدرجات متباينة لتحسين مستوى الأداء والإنجاز.

يذكر السيد عبد المقصود (103:1994،109) وعبدالمنعم بدير (1986) أنّ قدرة الرياضي على الإنجاز عبارة عن حالة ديناميكية تتكون من العديد من العناصر التي تتحدد تبعاً لمستوى إعداده البدني والفسيولوجي والخططي، ومدى اكتمال قدرته ومهارته الضرورية وهذه العملية الكلية المنظمة والمخططة، التي تهدف للوصول بالرياضي إلى أعلى المستويات التنافسية تنقسم إلى عوامل داخلية وهى عبارة عن إمكانيات اللاعبين والحالة الفعلية لمستوى الإنجاز وعوامل خارجية عبارة عن طرائق ووسائل ومستويات التدريب التي يحاول المدرب أن يؤثر بها على مسار تطور الإعداد والتدريب من خلال التقدم الذي يحدث في المستوى نتيجة أداء الأحمال التدريبية المختلفة.

يؤكد كل من بسطويسى أحمد (45:1999) وعلى فهمى البيك وشعبان إبراهيم (21:1996) على أنّ وصول اللاعب إلى الحالة التدريبية المثلى أي الفورمة الرياضية، يجب أن يصل إليها خلال موسم

المنافسات وبذلك يكون اللاعب معدّاً إعداد بدنياً ومهارياً وخططياً بأعلى مستوى ممكن، أي يكون في الفورمة الرياضية " In form " وإذا لم تكتمل حالة اللاعب التدريبية بذلك يكون خارج الفورمة "out of form" وبذلك لا يسمح له بالاشتراك في المنافسات حتى تكتمل فورمته الرياضية لما لذلك من آثار سيئة على اللاعب، ويشير هنا مفتى ابراهيم (29:1997) إلى أنّ الأداء الخططي هو وسيلة لاستخدام القدرات البدنية والمهارية والذهنية والنفسية للاعبي الفريق من خلال تحركات معينة طبقاً لظروف المباراة بهدف الحد من مميزات الفريق المنافس والاستفادة من نقاط ضعفه لتحقيق الفوز للفريق في الاطار القانوني للعبة، وهذا ما يؤكده ايضا على عبد المجيد (1991) الذي يري أن محتوى العمل الخططي في كرة السلة يبدأ بمجرد استحواذ الفريق على الكرة حيث يتوجب عليه القيام بهجوم خاطف سريع أو هجوم منظم موقعي يرتبط بشكل مباشر بالواجبات الخططية التخصصية لكل مركز، ومن هنا يبدأ التكامل بين الوجبات الخططية الفردية في إطار جماعي أو فريقي بغرض بناء الهجمة أو إنهائها، هذا التكامل يجب أن يتم خلال أداء المهارات بصورة مقننة تتم أثناء الإعداد الخططى في التدريب .

يشير ماريو بلازونى Mario Blasone (1996) إلى انه عندما يتساوى الفريقان في الإمكانات البدنية والمهارية فأن العامل المهم الذى يلعب دوراً كبيراً في تحديد الفوز هو كيفية اختيار التصرف الخططى المناسب للموقف المتغير دائما وهو التصرف الخططى، ويؤكّد وتين مورجان Wootten Morgan (63:2003) على أهمية الجانب الهجومي من امتلاك لاعب كرة السلة للمهارات الأساسية الهجومية بالإضافية إلى المهارات الهجومية الخاصة بمركزه بالإضافة إلى الأداء الخططي الهجومي أثناء المباراة، ويضيف كل من فيرناندو ونيوبيو Fernando and Nubio (2001) أنّ مراحل الهجوم في كرة السلة هي:

1 . مرحلة الهجوم الخاطف وتستغرق ما بين (4 ـ 6 ث)

2 . مرحلة الهجوم الموقعي وتستغرق ما بين (13 ـ 18 ث)

حيث إنّ بداية الهجوم يمثل الهجوم الخاطف وإذا لم ينجح الفريق في إنهاء الهجمة به تبدأ المرحلة الثانية للهجوم وهي الهجوم المنظم الموقعي، وتعدّ كرة السلة من الألعاب التي تتطلب سرعة إدراك العلاقات والقدرة على حل المشكلات Problem Solving في مواقف اللعب المختلفة والمتعددة، التي تحتاج إلى سرعة وحسن التصرف ويحتاج لاعبي كرة السلة إلى ما يسمى بالذكاء العلمي Practical Intelligence الذى يتطلب القدرة على اكتشاف المشكلة وسرعة إصدار القرار الخططى للتغلب على المنافس كما يكون لديه القدرة العقلية على استيعاب خطة اللعب أو تشكيلاتها في مواقف اللعب ثم العمل على تنفيذ هذه الخطط وأن يكون بمقدوره تعديلها طبقا لظروف الأداء المتغيرة وسلوك المنافسة .

يذكر محمد عبدالرحيم إسماعيل (11:2004،19) أنه من الواجب على المدرب الا يغفل أهمية الدفاع في الفوز بالاهتمام بمهارته سواء الدفاع الفردي أو الفريقي، فالعامل الأساسي في الاختلاف ما بين

الفرق ذات المستوي العالي والفرق المتواضعة من حيث المستوي تكمن في القدرة على لعب الدفاع، ويضيف أنّ الخطط الدفاعية الفريقية تعتمد في المقام الأول على المقدرة الدفاعية الفردية لكل لاعب، فنجاح أو فشل الفريق إنما يعتمد في المقام الأول على المقدرة الدفاعية الفردية .

انتشرت لعبة كرة السلة في الدول العربية منذ وقت بعيد ، فيما أسس أول أتحاد لكرة السلة في ليبيا عام 1961 وتم الانضمام رسمياً إلى الاتحاد الدولي عام 1962 ورغم ذلك كانت مشاركات المنتخب الليبي على الصعيد الأفريقي محدودة جداً مما انعكس تأثير ذلك على إخفاق المنتخب الليبي في شرف المشاركة في كأس العالم لكرة السلة أو تحقيق الإنجاز المطلوب سواء على الصعيد العربي أو الأفريقي فالمستوى دون المتوسط وذلك يتضح من خلال إخفاق المنتخب الليبي في تصفيات كأس أفريقيا لكرة السلة لمدة 38 سنة حيث لم يتأهل للمشاركة منذ سنة 1978 إلى سنة 2019 وحصول المنتخب الليبي على الترتيب الحادي عشر في بطولة أفريقيا التي أقيمت في ليبيا سنة 2009 وكانت مشاركته شرفية بحكم استضافته للبطولة، وشارك أيضاً المنتخب الليبي في الدورة العربية، التي أقيمت في مصر سنة 2008 والمغرب سنة 2009 وظهر بمستوي ضعيف لا يتوافق مع مستور الفرق المشاركة، وهو ما يبين مدى البعد والتأخر بين مستوى المنتخب الليبي والفرق الأفريقية وأغلب الفرق العربية، وقد تأكّد ذلك بشكل واضح في التصنيف العام للاتحاد الدولي لكرة السلة للمنتخبات على مستوى العالم الذى صدر في سنة 2019 حيث حظيت ليبيا بالمرتبة 162 على المستوى العالمي دون وجود فارق كبير من حيث الترتيب بالفرق العربية.

بسبب إخفاقات المنتخب الليبي لكرة السلة سواء بالمشاركة بالبطولات الدولية أو تحقيق أي مستويات متقدمة في بعض مشاركاته المتواضعة فقد استدعى ذلك انتباه الباحثين لإجراء دراسة تعني بتقييم مستوى الأداء الخططي (الهجومي والدفاعي) في كرة السلة للبطولة العربية سنة 2018 وبطولة العالم لسنة 2019 من أجل الوقوف على مستوي الفارق بين أداء المنتخبات العربية القريبة من أداء المنتخب الليبي وأداء بعض المنتخبات الدولية المشاركة في الأدوار النهائية ببطولة كأس العالم وذلك للاسترشاد بالنتائج في وضع واقتراح برامج خططية ومعايير ومستويات للفرق الليبية للمشاركة في تلك البطولات.

أهداف البحث :

1ـ تقييم مستوى الأداء الخططي الهجومي في كرة السلة للبطولة العربية سنة 2018 وبطولة العالم لسنة 2019 للتعرف على جوانب الضعف والقوة في أداء الفرق المتأهلة للأدوار النهائية.

2 . تقييم مستوى الأداء الخططي الدفاعي الفردي في كرة السلة للبطولة العربية سنة 2018 وبطولة العالم لسنة 2019 للتعرف على جوانب الضعف والقوة في أداء الفرق المتأهلة للأدوار النهائية.

3ـــ الاسترشاد بالنتائج التي يتوصل إليها هذا البحث في وضع معايير محددة ومستويات تتطلبها البرامج التدريبية خصوصا ما تعلق بالنواحي الخططية للفرق الليبية في كرة السلة.

الدراسات السابقة :

1 ـــ دراسة بازانوف وآخرون Bazanov, B et al (2006) : وعنوانها " العوامل المؤثرة على قوة العمل الفريقى في كرة الســـلة " والهدف من الدراســـة هو تحليل فعالية العمل الهجومي من خلال نظام تحليل للعملية الهجومية ، من خلال تحليل مباريات فريق جامعة تالين لعدد 600 هجمة في عدد (8) مباريات للفريق في الموسم وتم تحليل البيانات الآتية (عدد الهجمات عند استحواذ الفريق على الكرة ـــ مهارة المحاورة ـ التمرير ـ الحجز . زمن التحول من الدفاع للهجوم ـ زمن الهجوم بأنواعه (الهجوم الخاطف ـــ الهجوم الموقعي) وأظهرت النتائج أنّ زمن امتلاك الفريق للكرة من أكثر العوامل تأثيراً في نجاح العمل الهجومي الفريقي.

2 ـــ دراسة بازانوف وأخرون Bazanov ,B et al (2005) :وعنوانها " تأثير الهجوم الفريقي على نتيجة المباراة في كرة السلة "وتهدف هذه الدراسة للتعرف على أفضل الطرق الخططية مثالية وتحديد زمن الهجوم المثالي، وذلك من خلال تحليل مباريات فريق جامعة تالين لعدد 600 هجمة في عدد(8) مباريات للفريق في البطولة ، وأظهرت أهم النتائج أن أفضل زمن للهجوم في المنطقة الأمامية هو 8.75 ث .

3 ـــ دراسة ماكس وآخرون Mexas . K te al (2005) : وعنوانها مقارنة فعالية الهجوم المنظم بين أثنين من البطولات ذات المستوي العالي في كرة السلة . والهدف من هذه الدراسة هو مقارنة الفعالية الهجومية الفرق المشاركة في كرة السلة على مستوي عالي التقييم تحدد على أساس نوع الدفاع ومركز اللاعب في الهجوم ومنطقة المحدد للهجوم والتصويب، تم التحليل في عدد 25 مباراة في الدوري اليوناني للأندية و25 مباراة في بطولة أوروبا للمنتخبات وأظهرت أهم النتائج أن الهجوم يتم من خلال ثلاث مناطق وأن دفاع رجل لرجل هو أكثر أنواع الدفاع اســـتخداما في بطولة أوروبا ، أن الفارق بين بطولة أوروبا والدوري اليوناني غير معنوي .

4 ـ دراسة إفانجلوس وآخرون Evangelos ,T et al (2005) : وعنوانها تحليل الهجوم الخاطف في كرة السلة ، وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل وإحصاء الهجوم الخاطف والتعرف على تأثيره على نتيجة المباراة ، ثم التحليل باستخدام الفيديو والكمبيوتر باستخدام برنامج خاص للتحليل ، وكانت عينة الدراسة عدد 26 مباراة من مباريات فرق كرة السلة للرجال في بطولات عالمية تابعة للاتحاد الدولي لكرة السلة والمقامة في الفترة من 2002 ـــــ 2004 ، وأظهرت اهم النتائج أنّ موقف ثلاثة لاعبين مهاجمين على اثنين مدافعين (3 على 2) وموقف واحد مهاجم بمفرده (1 على 0) من أكثر مواقف الهجوم الخاطف تكراراً، وأنّ أغلب هجمات الهجوم الخاطف تنتهي بتصـــويبه ثنائية ، وأنّ الهجوم الخاطف من العوامل المهمة في تحديد نتيجة المباراة .

5 ـــ دراسة شعبان إبراهيم و محمد بلال (2005) : وعنوانها " تصميم وتنفيذ برنامج حاسب إلى لتقييم الأداء الخططي الهجومي في كرة السلة " وقد تحدد هدف البحث في إيجاد وسيلة سريعة ودقيقة توفر أكبر قدر من المعلومات حول الأداء الخططي الهجومي أثناء الوقت الفعلي لمباريات كرة الســـلة ، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي بالطريقة المسحية في الدراسات الاستطلاعية والمنهج التجريبي في تصـــميم وتنفيذ البرنامج ، حيث قاما بتصـــميم برنامج الحاســـب الآلي الخاص لتقييم الأداء الخططي الهجومي لكرة السلة ليعمل تحت أنظمة التشغيل (Windows)،وأسفرت النتائج البحث عن صلاحية برنامج الحاسب الآلى (E .O .B) في تقييم الأداء الهجومي لكرة السلة .

منهج البحث :

اســتخدم الباحثان المنهج الوصــفي بالطريقة المســحية لملاءمته وطبيعة البحث في تحقيق أهدافه بتقييم مستوى الأداء الخططي في كرة السلة.

عينة البحث :

اشتملت عينة البحث جميع المباريات المسجلة للأدوار النهائية للبطولة العربية لكرة السلة 2018 المقامة بالسعودية للفرق المتأهلة (مصر ـ البحرين ـ السعودية ـ الجزائر) وبواقع 4 مباريات وأيضا جميع المباريات المســـجلة للأدوار النهائية لبطولة العالم لكرة الســـلة 2019 المقامة بالصـــين للفرق المتأهلة (إسبانيا– أستراليا ـــــ فرنسا ـــــ الأرجنتين) بواقع عدد 4 مباريات، وبذلك يكون المجموع الكلي للمباريات المستهدفة بالتقييم 8 مباريات كما هو مبين بالجدول رقم 1.

جدول رقم 1 يوضح مباريات الأدوار النهائية في كرة السلة للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

البطولة	مرحلة المباريات	المباريات	النتيجة	الفريق الفائز
بطولة العالم لكرة السلة لسنة 2019	الدور نصف النهائي	إسبانيا × أستراليا	88 : 95	إسبانيا
		الأرجنتين × فرنسا	66 : 80	الأرجنتين
	مباراة الثالث والرابع	فرنسا × أستراليا	59 : 62	فرنسا
	مباراة الأول والثاني	الأرجنتين × إسبانيا	95 : 75	إسبانيا
البطولة العربية لكرة السلة لسنة 2018	الدور نصف النهائي	السعودية × مصر	69 : 70	السعودية
		البحرين ×الجزائر	74 : 66	الجزائر
	مباراة الثالث والرابع	البحرين × مصر	84 : 72	مصر
	مباراة الأول والثاني	السعودية × الجزائر	81 : 85	السعودية

أدوات جمع البيانات :

انطلاقاً من اهداف البحث قام الباحثان بتصميم استمارة تسجيل لغرض تقييم الأداء الخططي الهجومي و الدفاعي أيضاً وبذلك تكونت الاستمارة من محأور متنوعة لقياس الجانب الخططي الهجومي والدفاعي بتسجيل تكرار جميع المهارات الهجومية والواجبات الدفاعية التي قام بها الاعبون خلال المباريات المسجلة للأدوار النهائية المستهدفة سواء بالنجاح أو الفشل، وكانت على النحو الآتي:

1 . الهجوم بنوعيه :

- **هجوم خاطف *Fast break* ويشتمل على الآتي :**
  - بعد إحراز نقاط *After scoring* من الفريق المنافس.
  - بعد الاستحواذ على المتابعة *After possessing rebounding* من الفريق المنافس.
  - بعد قطع تمريرة أو محأورة *After cutting a pass or dribbing* من الفريق المنافس.
- **هجوم موقعي منظم** *Basic Offence* **:**

في حالة انتهاء الهجمة بنجاح :

- إنهاء الهجمة بنجاح بتصويب ثنائي حر *2points shot*.
- إنهاء الهجمة بنجاح بتصويب ثلاثي حر *3points shot*.
- الحصول على رميات حرة *Free Through*.
- تصويب حر ولم يحرز نقاط *Missing free shoot*.
- فشل التصويب واستحواذ المهاجم علىها *fail to score and offensive*.
- تصويب غير حر وإحراز نقاط *Shooting with defense and scoring*.

في حالة انتهاء الهجمة بالفشل :

- فشل التصويب واستحواذ المدافع على الكرة *Fail to score and defensive possession*
- خطاء على المهاجم *Offensive foul*.
- مخالفة على المهاجم *Violation on offence*.
- انتهت الهجمة بمخالفة الـ *24* ث *Ended 24 Sec*.
- تمريرة مقطوعة *cutting a pass*.
- محأورة مقطوعة *Cutting a dribbling*.

2 . الدفاع الفردي ويتكوّن من الآتي :

- دفاع ضد المحاور.
- دفاع ضد القاطع.
- دفاع ضد مصوب.
- دفاع ضد لاعب الارتكاز.
- الاستحواذ على الكرات المرتدة من الهدف.

الدراسة الأساسية للبحث :

تم تقييم جميع المباريات المسجلة للأدوار النهائية للبطولة العربية لكرة السلة 2018 التي أقيمت في مصر وبطولة العالم لكرة السلة المقامة بالصين سنة 2019 طبقاً لاستمارة التسجيل المصممة من قبل الباحثين بما يحقق هداف البحث، حيث تم تحليل الأداء الخططي الهجومي والدفاعي لكل فريق على حدي بما يحقق درجات عالية من الدقة، وبعد انتهاء التســـجيل للمباراة يتم إعادته لتحليل أداء الفريق المنافس بنفس الطريقة، يتم بعد ذلك جمع البيانات لكل فريق على حدي حسب المباريات التي شارك بهما في الأدوار النهائية للبطولة ليتم تطبيق المعالجات الإحصائية التي تبيّن مستوي الفرق وترتيبها سواء على المستوي العربي أو العالمي.

المعالجات الإحصائية المستخدمة :

لتحقيق اهداف البحث استخدم الباحثون المعالجات الاحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي للمتغيرات قيد البحث.
- التوزيعات التكرارية للأداء الخططي الهجومي لكل الفرق المستهدفة.
- اختبار مان وتيني للقياسات اللابارامترية للفروق بما يتناسب مع حجم العينة.

عرض النتائج ومناقشتها :

جدول رقم 2 يوضح مجموع الهجمات الخاطفة (الناجحة والفاشلة) بكرة السلة للفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

العمليات الإحصائية للمتغيرات قيد البحث	الفرق العربية						فرق العالم					
	البحرين	مصر	السعودية	المغرب	المجموع	متوسط	إسبانيا	الأرجنتين	فرنسا	استراليا	المجموع	متوسط
الهجوم الخاطف الناجح بعد الاستحواذ على المتابعة	6	7	7	6	26	3.25	5	6	5	5	21	2.63
الهجوم الخاطف الناجح بعد قطع تمريرة أو محاورة	6	5	6	6	23	2.88	4	4	6	7	21	2.63
الهجوم الخاطف الفاشل بعد الاستحواذ على المتابعة	9	7	9	9	34	4.25	12	6	4	4	26	3.25
الهجوم الخاطف الفاشل بعد قطع تمريرة أو محاورة	8	6	7	7	28	3.50	8	5	6	6	20	2.50

جدول رقم 3 يوضح متوسط الرتب واختبار مان وتينى لبيان الفروق في الهجوم الخاطف بكرة السلة بين الفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

العمليات الإحصائية للمتغيرات قيد البحث	متوسط الرتب للفرق العربية	متوسط الرتب لفرق العالم	اختبار مان وتيني
الهجوم الخاطف الناجح بعد الاستحواذ على المتابعة	6.25	2.75	1.00
الهجوم الخاطف الناجح بعد قطع تمريرة أو محاورة	4.88	4.13	6.50
الهجوم الخاطف الفاشل بعد الاستحواذ على المتابعة	5.50	3.50	4.00
الهجوم الخاطف الفاشل بعد قطع تمريرة أو محاورة	5.38	3.63	4.50

جدول رقم 2 يوضح مجموع أنواع الهجمات الخاطفة (الناجحة والفاشلة) بكرة السلة للفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019، فيما يوضح جدول رقم 3 عدم وجود أي فروق معنوية لاختبار مان ويتني للفروق في الهجوم الخاطف بكرة السلة بين الفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019 سواء الهجوم الذي انتهي بنجاح أو فشل، ويرجع الباحثين ذلك إلى سرعة الارتداد من الهجوم إلى الدفاع للفرق العربية وفرق العالم، الذي غالبا ما يبدأ بالتنظيم الهجومي للفريق لأنّ ذلك يؤهله لسرعة الارتداد، ويتأكد ذلك من عدم حدوث أي حالة للهجوم

الخاطف بعد أحراز نقاط حيث تركز الخطط الهجومية لفرق كرة السلة على التنظيم الهجومي أكثر من تركيزها على الهجوم الخاطف باعتبار أنّ فاعليته ونسب حدوثة تعتبر قليلة.

جدول رقم 4 يوضح مجموع الهجمات الموقعية المنظمة (الناجحة والفاشلة) بكرة السلة للفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

العمليات الإحصائية للمتغيرات قيد البحث	الفرق العربية						فرق العالم					
	البحرين	مصر	السعودية	الجزائر	المجموع	متوسط	إسبانيا	الأرجنتين	فرنسا	استراليا	المجموع	متوسط
هجوم موقعي ناجح انتهي بتصويب ثنائي وإحراز نقاط	16	18	19	18	71	8.88	30	19	12	12	73	9.13
هجوم موقعي ناجح انتهي بتصويب ثلاثي وإحراز نقاط	10	13	11	14	48	6	18	13	13	15	59	7.38
هجوم موقعي ناجح انتهي بالحصول على رميات حرة	18	19	20	16	73	9.13	27	20	19	22	88	11
هجوم موقعي ناجح انتهي بتصويب حر بدون مدافع ولم يحرز نقاط	5	4	3	6	18	2.25	23	24	26	20	93	11.6
هجوم موقعي ناجح انتهي بفشل التصويب ومتابعة هجومية	18	18	17	20	73	9.13	25	20	11	19	75	9.38
الهجوم موقعي ناجح انتهي بتصويب غير حر وإحراز نقاط	16	20	19	17	72	9	24	18	13	13	68	8.50
إجمالي هجمات الهجوم ناجح ألموقعي	83	92	89	91	355	46.4	147	114	94	101	456	57
هجوم موقعي فاشل انتهي بالإخفاق في التصويبة والمتابعة الدفاعية	29	33	45	65	172	21.5	20	21	15	26	82	10.25
هجوم موقعي فاشل انتهي بخطاء قانوني على المهاجم	5	7	4	2	18	2.25	5	6	4	4	19	2.38
هجوم موقعي فاشل انتهي بمخالفة قانونية على المهاجم	9	9	6	8	32	4	4	4	3	5	16	2
هجوم موقعي فاشل انتهي بمخالفة 24 ث	3	3	4	3	13	1.63	0	1	0	2	3	0.38
هجوم موقعي فاشل انتهي بتمريرة مقطوعة	12	11	15	15	53	6.63	9	13	15	13	50	6.25
هجوم موقعي فاشل انتهي بمحاورة مقطوعة	1	2	6	7	16	2	0	0	2	0	2	0.25
إجمالي هجمات الهجوم الموقعي الفاشل	59	65	80	100	304	38	38	45	39	50	172	21.5

جدول رقم 5 يوضح متوسط الرتب واختبار مان وتينى لبيان الفروق في الهجوم الموقعي بكرة السلة بين الفرق العربية (2018) وفرق العالم (2019) المشاركة في الأدوار النهائية

العمليات الإحصائية للمتغيرات قيد البحث	متوسط الرتب للفرق العربية	متوسط الرتب للفرق العالم	اختبار مان وتيني
هجوم موقعي ناجح انتهي بتصويب ثنائي وإحراز نقاط	4.63	4.38	7.50
هجوم موقعي ناجح انتهي بتصويب ثلاثي وإحراز نقاط	3.25	5.75	3.00
هجوم موقعي ناجح انتهي بالحصول على رميات حرة	3.00	6.00	2.00
هجوم موقعي ناجح انتهي بتصويب حر بدون مدافع ولم يحرز نقاط	2.50	6.50	0.00 *
هجوم موقعي ناجح انتهي بفشل التصويب ومتابعة هجومية	3.88	5.13	5.50
الهجوم الموقعي ناجح انتهي بتصويب غير حر وإحراز نقاط	5.00	4.00	6.00
إجمالي هجمات الهجوم الموقعى ناجح	2.50	6.50	0.00*
هجوم موقعي فاشل انتهي بفشل التصويبة ومتابعة دفاعية	6.50	2.50	0.00 *
هجوم موقعي فاشل انتهي بخطاء قانوني على المهاجم	4.38	4.63	7.50
هجوم موقعي فاشل انتهي بمخالفة قانونية على المهاجم	6.50	2.50	0.00 *
هجوم موقعي فاشل انتهي بمخالفة 24 ث	6.50	2.50	0.00 *
هجوم موقعي فاشل انتهي بتمريرة مقطوعة	4.75	4.25	7.50
هجوم موقعي فاشل انتهي بمحاورة مقطوعة	5.00	4.00	6.00
إجمالي هجمات الهجوم الموقعي الفاشل	6.50	2.50	0.00*

* هناك فرق معنوي في اختبار مان وتيني عند 0.05

يتضح من جدول رقم 4 مجموع أنواع الهجمات الموقعية المنظمة (الناجحة والفاشلة) بكرة السلة للفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019، فيما يتضح من جدول رقم 5 عدم وجود أي فروق معنوية لاختبار مان ويتني للفروق في الهجوم الموقعي الناجح الذي انتهي بتصويب ثنائي أو ثلاثي أو حتي الذي انتهي بالحصول على رميات حرة وذلك بين الفرق العربية والأجنبية، كما يتضح من جدول رقم 4 اعتماد الفرق العربية على التصويب الثنائي أكثر من التصويب الثلاثي بينما نجد اعتماد الفرق الأجنبية على التصويب الثلاثي أكثر من التصويب الثنائي وذلك ربما راجع لقوة دفاعات الفرق الأجنبية وللقدرات المهارية العالية لدي اللاعبين في التصويب مع وجود ثلاث نقاط، حيث أنّ إجمالي الهجمات التي انتهت بتصويب ثلاثي ناجح متحرراً من الدفاع للفرق الأجنبية 88 بينما الفرق العربية 48 هجمة، ويتأكد ذلك أيضاً من خلال جدول رقم 5 بوجود فروق معنوية لصالح فرق بطولة العالم في إجمالي هجمات الهجوم الموقعى الناجح وايضا الفاشل مما يدل على وجود فوارق واضحة في التكتيكات الهجومية وقدرات اللاعبين.

كما يتبين من جدول رقم 5 وجود فروق معنوية في الهجوم الموقعي الناجح والفاشل سواء الذي انتهي بنجاح بتصويب حرّ بدون مدافع ولم يحرز نقاط أو بفشل التصويبة ومتابعة دفاعية مما يدل على اخفاقات اللاعبين العرب بفشل التصويبات وعدم دقتها وارتكاب المخالفات القانونية في الأداء كما يتأكّد من نفس الجدول وجود فروق معنوية لصالح فرق بطولة العالم في الهجوم الموقعي الفاشل سواء الذي انتهي بمخالفة قانونية على المهاجم أو الذي انتهي بمخالفة 24 ث مما يدل على كثرة مخالفات اللاعبين العرب.

وبالنظر بشكل عام إلى الجدولين رقم 4،5 نجد أنّ متوسط الرتب للفرق الأجنبية أعلى من الفرق العربية فوصل إجمالي الهجمات التي انتهت بتصويب حرّ بدون مدافع وعدم إحراز نقاط إلى 93 هجمة للفرق الأجنبية في حين وصلت الهجمات إلى 18 هجمة فقط للفرق العربية، ويعزي الباحثان ذلك إلى قوة الجانب الخططي الهجومي للفرق الأجنبية، التي ساعدت على تحرر المهاجم من المدافع للتصويب، ولم يظهر أي فرق معنوي بين الفرق العربية والأجنبية في اختبار مان ويتني في الهجمات التي انتهت بفشل التصويب وحدوث متابعة دفاعية أو الهجمات التي انتهت بتصويب غير حرّ وإحراز نقاط كما كان ذلك مع الهجوم الموقعي الفاشل الذي انتهي بخطأ قانوني على المهاجم أو فيما تعلق بالهجوم الموقعي الفاشل المنتهي بتمريرة أو محأورة مقطوعة.

ويتأكد من الجدول رقم 5 تفوق الفرق الأوربية على الفرق العربية في إجمالي هجمات الهجوم الموقعى الناجح حيث ظهر أن ترتيب الرتب للفرق الأجنبية أعلى من الفرق العربية، كما ظهر من جدول رقم 4 أن إجمالي هجمات الفرق الأجنبية الناجحة وصل إلى 456 هجمة في حين وصل إجمالي هجمات الفرق العربية الناجحة إلى 355 هجمة ويعزي الباحثان ذلك إلى قوة الجانب الخططي الهجومي الموقعي للفرق الأجنبية على طرائق الدفاعات المختلفة، الذي ساعدت على تحرر المهاجم من المدافع للتصويب رغم قوة دفاعات الفرق المشاركة في الأدوار النهائية.

جدول رقم 6 يوضح مجموع الهجمات (الناجحة والفاشلة) التي قامت بها فرق كرة السلة المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

العمليات الاحصائية للمتغيرات قيد البحث	الفرق العربية						فرق العالم					
	البحرين	مصر	السعودية	المغرب	المجموع	متوسط	إسبانيا	الأرجنتين	فرنسا	استراليا	المجموع	متوسط
إجمالي الهجمات الناجحة	95	104	102	103	404	50.5	158	124	105	113	500	62.5
إجمالي الهجمات الفاشلة	76	78	96	116	366	45,8	58	56	49	60	223	27.9
إجمالي الهجمات الناجحة والفاشلة	171	182	198	119	670	83,8	216	180	155	173	724	90.5

جدول رقم 7 يوضح متوسط الرتب واختبار مان وتيني لبيان الفروق بين إجمالي الهجمات التي قامت بها فرق كرة السلة المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

العمليات الإحصائية للمتغيرات قيد البحث	متوسط الرتب للفرق العربية	متوسط الرتب للفرق العالم	اختبار مان وتيني
إجمالي الهجمات الناجحة	2.50	6.50	*0.00
إجمالي الهجمات الفاشلة	6.50	2.50	*0.00
إجمالي الهجمات الناجحة والفاشلة	4.25	4.75	7.00

*هناك فرق معنوي في اختبار مان وتيني عند 0.05

يتضح من الجدول رقم 7 وجود فرق معنوي في اختبار مان ويتني في إجمالي الهجمات الناجحة وإجمالي الهجمات الفاشلة حيث ظهر ترتيب الرتب للفرق الأجنبية أعلى من الفرق العربية إجمالي الهجمات الناجحة فيما أظهرت النتائج ترتيب اعلى للفرق العربية من الفرق الأجنبية في إجمالي الهجمات الفاشلة بينما لم تظهر النتائج أي فروق معنوية في حجم أو أعداد الهجمات بين الفرق العربية والأجنبية، كما يظهر الجدول رقم 6 أنّ إجمالي عدد الهجمات الفاشلة للفرق العربية في المباراة 366 هجمة وبمتوسط بلغ 45.8

والفرق الأجنبية 223 ومتوسط بلغ 27.9 لكل فريق، وهذا الفارق الكبير يدل على ضعف الجانب الخططي الهجومي للفرق العربية بالمقارنة بالفرق الأجنبية التي تتميز بالتنظيم الهجومي القوي على أنواع الدفاعات المختلفة، وإذا نظرنا إلى إجمالي حالات النجاح في الهجوم الموقعي لدي الفرق الأجنبية نجد أنه يصل إلى 500 هجمة وبمتوسط بلغ 62.5 هجمة لكل فريق بينما كان إجمالي الهجمات للفرق العربية 404 هجمة وبمتوسط بلغ 50.5، ويعزو الباحثون ذلك إلى ضعف الجانب الخططي الهجومي للفرق العربية وعدم وجود تنظيم هجومي للفرق العربية في حين تميّزت الفرق الأجنبية بالتنظيم الهجومي وامتلاك الفرق لزمن الهجمة وعدم التسرع في إنهائها وهو ما أكدته النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم 8 يوضح محاولات الدفاع الفردي (الناجح والفاشل) بكرة السلة للفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

العمليات الإحصائية للمتغيرات قيد البحث	الفرق العربية						فرق العالم					
	البحرين	مصر	السعودية	الجزائر	المجموع	متوسط	إسبانيا	الأرجنتين	فرنسا	استراليا	المجموع	متوسط
دفاع ضد المحاور الناجح	13	15	17	14	59	14.75	22	21	22	19	84	21
دفاع ضد القاطع الناجح	12	17	15	13	57	14.24	19	22	20	18	79	19.75
دفاع ضد مصوب الناجح	9	12	13	12	46	11.5	23	20	19	25	87	21.75
دفاع ضد لاعب الارتكاز الناجح	10	14	13	11	48	12	18	20	22	21	81	20.25
الاستحواذ على الكرات المرتدة من الهدف الناجح	11	12	13	15	51	12.75	19	18	20	21	78	6.25
إجمالي الدفاع الناجح	55	70	71	65	261	65.25	101	101	103	104	409	102.25
دفاع ضد المحاور الفاشل	19	23	21	26	89	22.25	12	11	15	17	55	13.75
دفاع ضد القاطع الفاشل	18	22	19	15	74	18.5	11	12	14	11	48	12
دفاع ضد مصوب الفاشل	24	23	26	20	93	23.25	12	14	18	19	63	15.75
دفاع ضد لاعب الارتكاز الفاشل	14	14	13	15	56	14	7	8	9	10	34	8.5
الاستحواذ على الكرات المرتدة من الهدف الفاشل	15	15	18	19	67	16.75	11	9	8	13	41	10.25
إجمالي الدفاع الفاشل	90	97	97	95	379	94.75	53	54	64	70	241	60.25

جدول رقم 9 يوضح متوسط الرتب واختبار مان وتينى لبيان الفروق في محاولات الدفاع الفردي بكرة السلة بين الفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019

العمليات الإحصائية للمتغيرات قيد البحث	متوسط الرتب للفرق العربية	متوسط الرتب للفرق العالم	اختبار مان وتيني
دفاع ضد المحاور الناجح	2.50	6.50	0.00 *
دفاع ضد القاطع الناجح	2.50	6.50	0.00 *
دفاع ضد مصوب الناجح	2.50	6.50	0.00 *
دفاع ضد لاعب الارتكاز الناجح	2.50	6.50	0.00 *
الاستحواذ على الكرات المرتدة من الهدف الناجح	2.50	6.50	0.00 *
إجمالي الدفاع الناجح	2.50	6.50	0.00 *
دفاع ضد المحاور الفاشل	6.50	2.50	0.00 *
دفاع ضد القاطع الفاشل	6.50	2.50	0.00 *
دفاع ضد مصوب الفاشل	6.50	2.50	0.00 *
دفاع ضد لاعب الارتكاز الفاشل	6.50	2.50	0.00 *
الاستحواذ على الكرات المرتدة من الهدف الفاشل	6.50	2.50	0.00 *
إجمالي الدفاع الفاشل	6.50	2.50	0.00 *

*هناك فرق معنوي في اختبار مان وتيني عند 0.05

أظهرت النتائج ضعف جانب آخر للفرق العربية وتميز للفرق الأجنبية يتعلق بالجانب الدفاعي، وهو ما تأكده نتائج المباريات للبطولتين في الجدولين 8، 9 فبنظرة تحليلية نجد أنّ معدل التسجيل من خلال جمع النقاط في الأربع مباريات لكل بطولة وعمل المتوسط تلاحظ أنّ مجموع النقاط المسجلة لمباريات العينة الخاصة بالبحث في بطولة العالم قد بلغت 620 نقطة بمتوسط بلغ 77.5 نقطة لكل فريق في المباراة، فيما كان مجموع النقاط المسجلة في البطولة العربية 601 وبمتوسط بلغ 75.13 نقطة ، وهذا يؤكد أنّ مستوي الدفاع في البطولة الأجنبية أقوي منه في البطولة العربية، ويؤكّد ذلك أيضاً النتائج الخاصة بالهجوم الخاطف في جدول رقم 2، 3 حيث بلغ إجمالي مرات الهجوم الخاطف في بطولة العالم 88 هجوماً فقط بمتوسط بلغ 22 للفريق في المباراة ، بينما كان الإجمالي في البطولة العربية 111 وبمتوسط 27.75 للفريق في المباراة، وزيادة عدد مرات الهجوم الخاطف يدل على ضعف مستوي الدفاع لدى الفرق العربية مقارنة بمستوي الفرق الأجنبية.

كما يتضح من الجدول رقم 8،9 وجود فروق معنوية في اختبار مان ويتني في جميع المتغيرات الخاصة بالدفاع الفردي الناجح والفاشل بين الفرق العربية والأجنبية حيث كان متوسط الرتب للفرق الأجنبية أعلى من الفرق العربية حيث وصل مجموع الدفاع الفرق الأجنبية في متغير دفاع ضد المحاور الناجح 84 بينما كان للفرق العربية 59 فيما وصل عدد مجموع الدفاع في متغير دفاع ضد القاطع الناجح للفرق الأجنبية 57 بينما كان لدي للفرق العربية 79، ويرجع الباحثون ذلك إلى عدم قدرة اللاعبين في اختراق الدفاعات القوية للفرق الأجنبية مما يساعد على مزيد من رفع الروح المعنوية للفريق المدافع ويقل حافز النجاح للفريق المهاجم مما يكون له تأثير سلبى واضح في الأداء الخططى والذى ينعكس بصورة كبيرة على النواحي المهارية والبدنية نظراً للضغط الدفاعي النفسي على اللاعبين ويشير محمد عبد الرحيم إسماعيل (22 (2004:أنّ الدفاع القوى المتماسك له أهمية في تحديد مخرجات المباراة وأنّ هذا الدفاع يكون له تأثير في حالة تساوي الفريقين في النواحي الهجومي .

ويتضح من الجدول رقم 8،9 أيضاً وجود فروق معنوية في اختبار مان ويتني في دفاع ضد مصوب ناجح لصالح الفرق الأجنبية حيث وصلت مجموع للفرق الأجنبية 87 بينما وصل مجموع للفرق العربية 46 وأوضح جدول 9 وجود فروق معنوية في اختبار مان ويتني لمتغير دفاع ضد لاعب الارتكاز الناجح لصالح الفرق الأجنبية حيث بلغ مجموع 81 بينما الفرق العربية بلغ مجموع 48 وفى متغير الاستحواذ على الكرات المرتدة من الهدف الناجح تبين وجود فروق معنوية في اختبار مان ويتني لصالح الفرق الأجنبية حيث بلغ المجموع 78 بينما كان المجموع لدي الفرق العربية 51، فقد تبين أيضاً وجود فروق معنوية في اختبار مان ويتني لمتغير إجمالي الدفاع الناجح لصالح الفرق الأجنبية حيث بلغ مجموع مرّات الدفاع الناجح 409 بينما بلغ مجموع مرات الدفاع الناجح للفرق العربية 261 .

يتضح من الجدول رقم 9 وجود فروق معنوية في اختبار مان ويتني في المتغيرات الدفاع الفردي الفاشل لصالح الفرق العربية حيث كان متوسط الرتب للفرق الأجنبية أقل من الفرق العربية حيث وصل مجموع الدفاع الفردي للفرق الأجنبية في متغير دفاع ضد المحاور الفاشل 55 محاولة بينما كان للفرق العربية 89 ووصلت عدد مجموع الدفاع في متغير دفاع ضد القاطع الفاشل للفرق الأجنبية 48 بينما كان للفرق العربية 74 وفي متغير دفاع ضد مصوب الفاشل لصالح الفرق العربية حيث وصلت مجموع الفرق الأجنبية 63 بينما وصل مجموع للفرق العربية 93 وفي متغير دفاع ضد لاعب الارتكاز الفاشل لصالح الفرق العربية حيث بلغ مجموع الفرق الأجنبية 34 بينما الفرق العربية بلغ مجموع 56 وفى متغير الاستحواذ على الكرات المرتدة من الهدف الفاشل تبين وجود فروق معنوية في اختبار مان ويتني لصالح الفرق العربية حيث بلغ مجموع الفرق الأجنبية 41 بينما بلغ مجموع الفرق العربية 67 وتبين وجود فروق معنوية في

اختبار مان ويتني لمتغير إجمالي الدفاع الفردي الفاشل لصالح الفرق لعربية حيث بلغ مجموع الدفاع الفردي الفاشل 379 بينما بلغ مجموع الدفاع الفاشل للفرق لأجنبية 241.

ويعزي الباحثان ذلك إلى ضعف الجانب الدفاعي الفردي لدي الفرق العربية مقارنته بالفرق الأجنبية؛ لذا كان المفهوم قديماً بأنّ " الهجوم هو خير وسيلة للدفاع " فإنّ هذا المفهوم يختلف في مجال كرة السلة ليصبح " الدفاع هو خير وسيلة للهجوم" فالفريق الذي يمتلك الأداء الدفاعي الجيد يستطيع أن يبدأ هجوماً ناجحاً ضد الفريق المنافس ويشير محمد عبد الرحيم إسماعيل (004: 20) بأنّ الدفاع الفردي هو القدرة على منع المهاجم من أداء المهارات الهجومية سواء بكرة أو بدونها وتعطيل استمراريتها وفعاليتها.

الاستنتاجات :

بتحليل النتائج ومناقشتها يستنتج الباحثون النقاط الآتية:

1. تفوّق الفرق الأجنبية على الفرق العربية في الأداء الخططي الهجومي والدفاعي من حيث معدل حالات النجاح وعدد حالات الفشل، فقد اتضح بشكل محدد أعداد الهجمات الناجحة لكل فريق من الفرق المشاركة في الأدوار النهائية للبطولة العربية 2018 وبطولة العالم 2019 وأيضاً مجموع حالات الدفاع الناجحة بالنسبة للفرق العربية والأجنبية.

2. لم تكن هناك فروق معنوية من حيث حجم الهجمات بين الفرق العربية والأجنبية إلا أنّ هناك وجوداً لفروق معنوية بين مجموع حالات الدفاع الفاشلة لدى الفرق الأجنبية والفرق العربية وكانت لصالح الفرق الأجنبية.

3 . بينت النتائج أيضاً اعتماد الفرق الأجنبية على التصويب الثلاثي أكثر من التصويب الثنائي بحكم أنه يؤدي إلى كسب ثلاث نقاط، وأيضاً لقوة الدفاع لدى تلك الفرق.

4 . اتضح أيضاً أنّ الهجوم الخاطف لم يعد من العوامل المؤثرة في نتيجة المباريات بالمقارنة بالهجوم الموقعي، وذلك لانخفاض نسب حدوثه ولاهتمام الفرق بسرعة التحوّل من الهجوم للدفاع.

5 . أوضحت النتائج التي تم التوصل إليها أنّ هناك ضعفاً في الجانب الدفاعي للفرق العربية بالمقارنة بالفرق الأجنبية مما يستدعي زيادة الاهتمام بتدريباته.

التوصيات :

استنادا لما تم التوصل إليه من استنتاجات يوصي الباحثون بما يأتي:

1. يجب أن تعتمد برامج تحليل الأداء للفرق الرياضية أثناء المباريات كونه يوضح العدد الإجمالي لهجمات الفريق ونسبة حالات النجاح والفشل في الواجبات الهجومية والدفاعية.

2. الاهتمام بالإعداد المهارى الهجومي للفرق العربية بخاصة التصويب الثلاثي كونه يمثل أهمية كبيرة في تحقيق الفوز بالمباريات.

3. الاهتمام أيضاً بالجوانب الخططية للهجوم الموقعي المنظم للفرق العربية أكثر من الاعتماد على الهجوم الخاطف كونه أقلّ فاعلية وأقلّ حدوثاً في المباراة.

4. الاهتمام كذلك بالجانب الخططي الدفاعي للفرق العربية بخاصة الدفاع الفردي من خلال التدريبات المركبة التي تهتم بتنمية الواجبات الدفاعية للاعبين.

5- يوصي الباحثون أيضاً بضرورة الاهتمام بإجراء بحوث مماثلة لتحليل الأداء الحركي للفرق الرياضية أثناء المباريات في مناشط وفعاليات رياضية أخرى، مع الاسترشاد بنتائج هذا البحث في وضع المعايير والمستويات التي تتطلبها البرامج التدريبية المتعلقة بالنواحي الخططية للفرق الليبية في كرة السلة.

المراجع المستخدمة في البحث :

1- – السيد عبد المقصود: نظريات التدريب الرياضي، مكتبة الحسناء، القاهرة 1994.

2- بسطويسي أحمد: أسس ونظريات التدريب الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

3- شعبان إبراهيم محمد و محمد عبد الحميد بلال: تصميم وتنفيذ برنامج حاسب إلى لتقييم الأداء الخططي الهجومي في كرة السلة، مجلة نظريات وتطبيقات، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الإسكندرية ، 2005 .

4- عبد المنعم بدير: دراسة تكيف الجهازين الدوري والتنفسي لأداء المجهود البدني لدى الرياضيين، المؤتمر الأول دور التربية الرياضية في المجتمع المصري المعاص، كلية التربية الرياضية للبنين، بالإسكندرية، جامعة حلوان ديسمبر، 1986.

5- على فهمي البيك، وشعبان إبراهيم: تخطيط التدريب في كرة السلة، منشاة المعارف، الإسكندرية، 1996.

6- على محمد عبد المجيد: التصرف الخططى وعلاقته بمستوى الأداء المهارى لدى لاعبي كرة السلة " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنات , القاهرة ، 1991م.

7- محمد عبد الرحيم اسماعيل: الدفاع في كرة السلة أساسيات حركية إستراتيجيات دفاعية، ط 2، الإسكندرية، 2004.

8- مفتى إبراهيم : الجديد في الإعداد المهارى والخططى للاعب كرة القدم ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997 م .

9- Bazanov, B.; Võhandu, P.; Haljand, R. : Factors influencing the teamwork intensity in basketball , International Journal of Performance Analysis in Sport, Volume 6, Number 2, November 2006 , pp. 88-96(9)

10- Bazanov, Boris; Haljand, Rein; Võhandu, Priit : Offensive teamwork intensity as a factor influencing the result in basketball , International Journal of Performance Analysis in Sport, Volume 5, Number 2, November 2005 , pp. 9-16(8)

11- Evangelos, Tsamourtzis; Alexandros, Karypidis; Nikolaos, Athanasiou : Analysis of fast breaks in basketball , International Journal of Performance Analysis in Sport, Volume 5, Number 2, November 2005 , pp. 17-22(6)

12- Fernando Tavares and Núbio Gomes : The Offensive process basketball – a study in high performance junior teams , The Conference Pass.com –Performance Analysis – Sport Science – Computers. 26 – 29 June 2001, Cardiff, University of Wales Institute.

13- Mario Blasone**:** Let's build a team. F. I. B. A, Wabe, 1996.

14- Mexas, K.; Tsitskaris, G.; Kyriakou, D.; Garefis, A. : Comparison of effectiveness of organized offences between two different championships in high level basketball, International Journal of Performance Analysis in Sport, Volume 5, Number 1, June 2005 , pp. 72-82(1)

15- Wootten Morgan : Coaching Basketball Successfully, Human Kinetics , 2003 .

جامعة بنغازي

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

بعنوان

"دراسة تحليلية للإصابات الرياضية للألعاب الجماعية أثناء المحاضرات العملية لطلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي"

من قبل:

د. محمد سليمان عبدالمجيد المغربي

عضو هيأة التدريس بكلية التربية البدينة وعلوم الرياضة

جامعة بنغازي

2020

Abstract

The researcher has conducted an analytical study examining team sport- injuries sustained by the students of the College of Physical Education and Sport Science during practical sessions. The study aims to explore the causes and types of sport- injuries and determine which types of team sports account for the highest sport- injury rates.

Owing to the nature of this research, a descriptive research method has been adopted. Besides, the study sample consists of

70 students who have received sports-injuries during the practical sessions. of team sport modules in the College of Physical Education and Sport Science.

A questionnaire has been distributed, submitted, and statistically analyzed and processed. Accordingly, **the following research findings have been reached:**

- The causes of sport- injuries are as follows: inadequate pre-match warm up period, poor fitness levels, poor playground conditions, inadequate sports equipment, student mental and emotional health issues, rough play, and inadequate lecture timetabling.

- The types of sport- injuries sustained by the research subjects involve the following: muscle tears, bruises, tendon ruptures, muscle spasms, disarticulation, dislocation, and bone fracture.
- The team sports with the highest risk of injuries are as follows: football, handball, basketball, and volleyball

The following recommendations are based on the above- mentioned research findings:

1. Allowing enough time, in order for the students to warm up properly in the beginning of the practical sessions.
2. Enforcing team sport rules and prohibiting rough play.
3. Making sure that the sports equipment, tools, and playgrounds (e.g. football fields and handball and volleyball courts) are in good condition and making them available to the students.
4. Improving and increasing the students' fitness levels.
5. Taking care of the students' mental and emotional health.
6. Making sure the students wear proper team sport shoes.

ملخص

"دراسة تحليلية للإصابات الرياضية للألعاب الجماعية اثناء المحاضرات العملية لطلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي

أجرى الباحث دراسة تحليلية لفحص الإصابات الرياضية الجماعية التي لحقت بطلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة خلال الجلسات العملية .

تهدف الدراسة إلى استكشاف أسباب الإصابات الرياضية وأنواعها وتحديد أنواع الرياضات الجماعية التي تمثل أعلى معدلات الإصابة الرياضية .

نظرا لطبيعة هذا البحث، فقد تم اعتماد منهج بحث وصفي إلى جانب ذلك، تتكون عينة الدراسة من 70 طالبا تعرضوا لإصابات رياضية خلال الدورات العملية لوحدات الرياضات الجماعية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة .

تم توزيع الاستبانة وتقديمها وتحليلها ومعالجتها إحصائياً، وبناء عليه تم التوصل إلى نتائج البحث الآتية :

- أسباب الإصابات الرياضية هي كما يأتي: عدم كفاية فترة الإحماء قبل المباراة، ومستويات اللياقة البدنية السيئة، وظروف الملعب السيئة، وعدم كفاية المعدات الرياضية، وقضايا الصحة العقلية والعاطفية للطلاب، واللعب القاسي، وعدم كفاية الجدول الزمني للمحاضرات .
- تشمل أنواع الإصابات الرياضية التي يتعرض لها الأشخاص موضوع البحث ما يأتي: تمزق العضلات، والكدمات، وتمزق الأوتار، وتشنجات العضلات، والانفصال، والخلع، وكسر العظام .
- الرياضات الجماعية الأكثر عرضة للإصابة هي كما يأتي: كرة القدم وكرة اليد وكرة السلة والكرة الطائرة .

تستند التوصيات الآتية إلى نتائج البحث المذكورة أعلاه :

1. إتاحة الوقت الكافي حتى يتمكن الطلاب من الإحماء بشكل صحيح في بداية الجلسات العملية .
2. تطبيق قواعد الرياضة الجماعية وحظر اللعب الخشن .
3. التأكّد من أنّ المعدات والأدوات والملاعب الرياضية (مثل ملاعب كرة القدم وملاعب كرة اليد والكرة الطائرة) في حالة جيدة وإتاحتها للطلاب .
4. تحسين ورفع مستويات اللياقة البدنية لدى الطلاب .
5. العناية بالصحة النفسية والعاطفية للطلاب .
6. التأكد من ارتداء الطلاب لأحذية رياضية جماعية مناسبة.

المقدمة ومشكلة البحث :

بالرغم من التقدم الكبير في علوم الطب الرياضي وتطور الأدوات والأجهزة الرياضية وتعدد طرق الوقاية ووسائل الاستشفاء من الإصابات الرياضية، فإنه أصبح معدل انتشار الإصابات بين ممارسي الأنشطة الرياضية بخاصة الأنشطة الجماعية ظاهرة تستدعي الانتباه .

يذكر **محمد كمال بدر(1999)** لقد ازداد اهتمام الباحثين والمتخصصين في الإصابات الرياضية لِما لها من آثار سلبية في استبعاد الطلاب عن الأداء البدني خلال المحاضرات العملية بكليات التربية البدنية ، مما تسبب أثارها على التحصيل العلمي للطلاب وفقْد الكفاءة الوظيفية للأداء المهاري وما يصاحبها من قلق وتوتر وفقْد الثقة بالنفس والشعور بالفشل لعدم الاستمرار في المحاضرات العملية ، مما يدفع الطلاب المصابين إلى الاشتراك في المحاضرات العملية رغم شعورهم بالإجهاد البدني وعدم المثول التام للشفاء من الإصابة ، مما يؤدي إلى تكرارها ،التي قد تتطلب التدخل الجراحي، وبالتالي يحتاج إلى وقت أكبر للشفاء والعودة للحالة الطبيعية (14 : 277) .

ويشير **إبراهيم كساب (1999)** أنّ النشاط الذي يمارسه الطالب في المحاضرات العملية الجماعية يكون عُرضة للاحتكاك بالزميل أو الأدوات أو الأجهزة، فاحتمال تعرضه للكسور شبه مؤكد، بالإضافة إلى إصابة الأربطة وإصابة الجهاز العضلي والعظمي (29:2) .

كما يؤكد **عمر علي سالم ، إبراهيم علي مختار (2007)** أنّ الإصابات الرياضية تحدث بمختلف أنواعها نتيجة ممارسة النشاط البدني ، سواء أكان ذلك بشكل تنافس أو أثناء المحاضرات العملية بكليات التربية البدنية ، أو من خلال التدريب اليومي، من أجل إعداد الرياضي، وكذلك تحدث الإصابة عندما تكون العضلة غير مهيأة لتحمل مجهود زائد، أو لعدم كفاءة العضلة على القيام بواجباتها، أو نتيجة لضعف العضلة أو تعرضها لإصابة سابقة، أو إقحام اللاعب في التدريب قبل إتمام فترة الشفاء من الإصابة ، وقد تحدث الإصابة نتيجة الانقباض المفاجئ ، أو عدم توافر المرونة الكافية للمفصل ، التي لا تسمح بحركة مطاطية العضلة بحركة إيجابية لمدى المفصل لتنفيذ الأداء الحركي (7: 117-118) .

وتُشكل الإصابات الرياضية أثناء المحاضرات العملية حجر عثرة أمام استمرار الطالب بالمحاضرات العملية بكفاءة عالية، والإهمال في علاج أو تأهيل الإصابات يؤدي إلى تعرض ممارسي بعض الألعاب لتشوهات قوامية مختلفة، كما أنّ الاهتمام بالإصابات والوقاية منها يبث روح الثقة بين الممارسين، ويزيد من كفاءة الأجهزة الحيوية، ويقوي عضلات الجسم .

تظهر من خلال مما سبق الأهمية والحاجة إلى التعرف على أسباب وأنواع الإصابات الرياضية، ولمعرفة أكثر رياضة جماعية تحدث فيها الإصابات للطلاب أثناء المحاضرات العملية بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي

أهداف البحث :

1. التعرّف على أسباب الإصابات الرياضية التي يتعرّض لها الطلاب أثناء المحاضرات العملية في الألعاب الجماعية .
2. التعرّف على أنواع الإصابات الرياضية التي يتعرّض لها الطلاب أثناء المحاضرات العملية في الألعاب الجماعية
3. التعرّف على أكثر لعبة جماعية تحدث فيها الإصابات الرياضية أثناء المحاضرات العملية.

تساؤلات البحث :

1. ما أسباب حدوث الإصابات الرياضية التي يتعرض لها الطلاب أثناء المحاضرات العملية في الألعاب الجماعية .
2. ما أهم أنواع الإصابات الرياضية التي يتعرض لها الطلاب أثناء المحاضرات العملية في الألعاب الجماعية .
3. ما أكثر لعبة جماعية تحدث فيها الإصابات الرياضية أثناء المحاضرات العملية .

مصطلحات البحث :

الإصابة الرياضية :

هي تعطيل سلامة أنسجة وأعضاء ومفاصل الجسم وتحدث منها تغيرات تشريحية وفسيولوجية لبعض الوظائف الحيوية ونادراً ما تؤدي الحركة المتكررة إلى حدوثها (5: 91)

التمزق العضلي :

يُعرفه **فؤاد السمرائي، وهشام إبراهيم (1988)** بأنه عبارة عن تمزق العضلات أو الأوتار نتيجة انقباضها المفاجئ لعدم توافق بين مجموعة العضلات المتجانسة والمضادة أو نتيجة حمل ثقل أكبر من قدرة العضلة (9: 33) .

التشنج العضلي :

يحدث في نهاية المباراة غالباً، ويكون اللاعب عرضة لهذا التقلص بشكل كبير عندما تكون درجة الحرارة مرتفعة، ونتيجة فقدان كمية كبيرة من السوائل التي تؤدي إلى نقص الأملاح في الجسم مما يسبب هذا التقلص (12: 68) .

الكدم العضلي :

يحدث نتيجة عنف خارجي يسببها الخصم أو يسببها اللاعب لنفسه نتيجة ارتطامه بجسم صلب (1: 128) .

الكسر : يحدث بسبب عنف مباشر والخشونة المتعمدة أو نتيجة سقوط (3: 157) .

الملخ : عرّفه **فريدة الحزراوي وآخرون (1993)** هو عبارة عن تمزق جزئي أو كلي لرباط أو أكثر من أربطة المفصل نتيجة زحزحة مؤقتة أو التواء بالمفصل (8: 100) .

الخلع : يعرّفه محمد السيد شطا (1976) بأنه خروج أو انتقال أحد العظام المكونة للمفصل بعيداً عن مكانها الطبيعي وبقائها في هذا الوضع ، ويكون ذلك إثر إصابة مباشرة أو غير مباشرة (10: 12)

المنهج المستخدم :

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث .

عينة البحث :

شملت عينة البحث على (70) طالباً تمّ اختيارهم من المصابين أثناء المحاضرات العملية في الألعاب الجماعية بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة – جامعة بنغازي .

مجالات البحث :

المجال الزمني : العام الدراسي 2018 – 2019 .

المجال المكاني : قاعات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي .

المجال البشري : الطلاب المصابين أثناء المحاضرات العملية بالألعاب الجماعية بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي .

أدوات جمع البيانات :

اعتمد الباحث على استمارة استبانة في جمع البيانات حيث طلب من أفراد العينة كل على حدة أن يحدّد أسباب الإصابة ونوعها، وأي من الألعاب الجماعية التي حدثت فيها الإصابة أثناء المحاضرات العملية.

حيث تكونت الاستمارة من ثلاثة محاور متنوّعة وهي كالآتي :

المحور الأول :

أسباب حدوث الإصابات الرياضية التي يتعرض لها الطلاب أثناء المحاضرات العملية .

المحور الثاني :

أنواع الإصابات الرياضية التي يتعرض لها الطلاب أثناء المحاضرات العملية .

المحور الثالث :

أكثر لعبة جماعية تحدث فيها الإصابات الرياضية التي يتعرض لها الطلاب أثناء المحاضرات العملية .

الدراسة الأساسية للبحث :

تمّ توزيع استمارات الاستبانات على أفراد عينة البحث المصابين وعددهم (70) طالباً من طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بقاعات الكلية بجامعة بنغازي ، ثم تمّ تجميع الاستمارات وتفريغها ومعالجتها إحصائياً .

المعالجات الإحصائية المستخدمة :

لمعالجة البيانات استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية :

التكرارات والنسب المئوية

الدراسات السابقة :

الدراسة الأولى : دراسة جمال أحمد زريبة (1995) : (3)

عنوان البحث: التعرف على أكثر الإصابات حدوثاً لدى لاعبي كرة القدم وعلاقتها ببعض الانحرافات القوامية .

هدف البحث: التعرف على أكثر الإصابات حدوثاً لدى لاعبي كرة القدم وعلاقتها ببعض الانحرافات القوامية.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي .

عينة البحث: تمّ اختيار عينة البحث من أندية مدينة طرابلس وبلغ عددهم (190) لاعباً .

أهم نتائج البحث: توصل الباحث إلى النتائج الآتية :

1. جاء في المرتبة الأولى الملخ بنسبة 61.6%
2. المرتبة الثانية التهاب منشأ العضلات بنسبة 23.3%
3. المرتبة الثالثة تمزق عضلات الفخذ بنسبة 11.6%
4. المرتبة الرابعة كدمات والتواء مفصل القدم بنسبة 10%

الدراسة الثانية :

دراسة محمد سعد محمد (1988) : (11)

عنوان البحث: نوعية الإصابات الشائعة في رياضة المبارزة .

هدف البحث: التعرف على الإصابات الشائعة بين لاعبي المبارزة .

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج المسحي.

عينة البحث: كانت عينة البحث عمدية وعددها (60) لاعباً من الدرجة الأولى .

أهم نتائج البحث:

1. ضعف اللياقة البدنية .
2. قلة فترة الإحماء .
3. الحركات الخطيرة المفاجئة .
4. سوء الملاعب والأجهزة .

الدراسة الثالثة :

دراسة ناجي قاسم سلامة وآخرون (2004) : (15)

عنوان البحث : أكثر الإصابات شيوعاً لدى لاعبي كرة القدم بالدرجة الأولى .

هدف البحث: التعرف على أكثر الإصابات شيوعاً لدى لاعبي كرة القدم بالدرجة الأولى .

منهج البحث: استخدم الباحثون المنهج الوصفي .

عينة البحث: عينة عمدية من لاعبي أندية الدرجة الأولى لكرة القدم بمدينة طرابلس وكان عددهم (120) لاعباً .

أهم نتائج البحث: توصل الباحثون إلى النتائج الآتية :

1. قلة فترة الإحماء .
2. ضعف اللياقة البدنية .
3. الخشونة .

التعليق على الدراسات السابقة :

أكدت نتائج الدراسات السابقة على:

أهم أسباب حدوث الإصابات هي:

1. ضعف اللياقة البدنية .
2. قلة فترة الإحماء .
3. قلة فترة التدريب .
4. سوء أرضية الملاعب .
5. الحركات المفاجئة والعنيفة .

أكثر الأجزاء تعرضها للإصابة هي :

- العضلات .
- المفاصل .
- الأربطة .

أنواع الإصابات هي :

- التمزق .
- الكدمات .
- الخلع .
- الالتواء .

عرض ومناقشة النتائج :

أولاً : عرض النتائج :

المحور الأول :

تضمن هذا المحور (6) أسباب للإصابة، استهدفت لتعرف من الطلاب على أهم الأسباب التي تسبب الإصابة أثناء المحاضرات العملية .

جدول (1)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لمعرفة أكثر الأسباب حدوثاً للإصابة أثناء المحاضرات العملية

م	أسباب الإصابة أثناء المحاضرات العملية	التكرارات	النسبة المئوية %
1	فترة الإحماء غير كافية	30	%42.85
2	انخفاض مستوى اللياقة البدنية	15	% 21.42
3	سوء أرضية الملاعب والأجهزة والأدوات	10	% 14.28
4	الحالة النفسية للطلاب	8	% 11.42
5	الخشونة	4	% 5.71
6	وقت المحاضرة غير مناسب	3	% 4.28
المجموع		70	% 100

يتضح من الجدول (1) أهم أسباب الإصابات الرياضية أثناء المحاضرات العملية لطلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة كانت أكثر الأسباب هي (فترة الإحماء غير كافية أثناء المحاضرة العملية بتكرار (30) ونسبة مئوية (42.85%) وجاء في المرتبة الثانية (انخفاض مستوى اللياقة البدنية بتكرار (15) ونسبة مئوية (21.42 %) وفي المرتبة الثالثة (سوء أرضية الملاعب والأجهزة والأدوات بتكرار (10) وبنسبة مئوية (14.28 %) وفي المرتبة الرابعة (الحالة النفسية بتكرار (8) ونسبة مئوية (11.42

%) وفي المرتبة الخامسة (الخشونة بتكرار (4) ونسبة مئوية (5.71 %) وفي المرتبة السادسة (وقت المحاضرة غير مناسب بتكرار (3) ونسبة مئوية (4.28 %) .

المحور الثاني :

تضمن هذا المحور (7) أنواع من الإصابات الرياضية، استهدفت لتعرف من الطلاب على أكثر نوع من الإصابات الرياضية التي يتعرضون لها أثناء المحاضرات العملية .

جدول (2)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لمعرفة أكثر أنواع الإصابات الرياضية حدوثاً أثناء المحاضرات العملية

م	نوع الإصابة الرياضية	التكرارات	النسبة المئوية %
1	تمزق عضلي	46	% 65.71
2	الكدمات	7	% 10
3	تمزق الأوتار	7	% 10
4	تشنج عضلي	5	% 7.14
5	الملخ	3	% 4.28
6	الخلع	1	% 1.42
7	الكسر	1	% 1.42
المجموع		70	% 100

يتضح من الجدول (2) أنّ أكثر الإصابات الرياضية التي يتعرض لها الطلاب أثناء المحاضرات العملية كالآتي:

في المرتبة الأولى (تمزق عضلي بتكرار (46) ونسبة مئوية (65.71 %) .

وفي المرتبة الثانية (الكدمات بتكرار (7) ونسبة مئوية (10 %) .

وفي المرتبة الثالثة (تمزق الأوتار بتكرار (7) ونسبة مئوية (10%) .

وفي المرتبة الرابعة (تشنج عضلي بتكرار (5) ونسبة مئوية (7.14 %) .

وفي المرتبة الخامسة (الملخ بتكرار (3) ونسبة مئوية (4.28%) .

وفي المرتبة السادسة (الخلع بتكرار (1) ونسبة مئوية (1.42 %) .

وفي المرتبة السابعة (الكسر بتكرار (1) ونسبة مئوية (1.42 %) .

المحور الثالث :

تضمن هذا المحور (4) ألعاب جماعية، استهدفت لتعرف من الطلاب على أكثر لعبة جماعية تحدث فيها الإصابات أثناء المحاضرات العملية .

جدول (3)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لمعرفة أكثر لعبة جماعية تحدث فيها الإصابات الرياضية أثناء المحاضرات العملية

م	الألعاب الجماعية	التكرارات	النسبة المئوية %
1	كرة القدم	48	%68.57
2	كرة اليد	10	% 14.28
3	كرة السلة	8	% 11.42
4	كرة الطائرة	4	% 5.71
	المجموع	70	% 100

يتضح من الجدول (3) أنّ لعبة كرة القدم أكثر المواد العملية التي حدثت فيها الإصابات أثناء المحاضرات العملية بتكرار (48) ونسبة مئوية (68.57%) وجاءت في المرتبة الثانية (لعبة كرة اليد بتكرار (10) ونسبة مئوية (14.28 %) وفي المرتبة الثالثة (لعبة كرة السلة بتكرار (8) وبنسبة مئوية (11.42 %) وجاءت في المرتبة الرابعة (لعبة كرة الطائرة بتكرار (4) ونسبة مئوية (5.71 %) .

ثانياً : مناقشة النتائج :

يتضح من بيانات جدول (1) أنّ أسباب حدوث الإصابات الرياضية لأفراد عينة البحث أثناء المحاضرات العملية بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، كانت إصابات مختلفة ومتنوعة، وكان أكثر الأسباب لحدوث الإصابات (فترة الإحماء غير كافية) ، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم إعطاء بعض أعضاء هيأة التدريس الوقت المناسب والكافي لفترة الإحماء ، وكذلك عدم مراقبة الطلاب أثناء فترة الإحماء ، وهذا يؤدي إلى عدم جاهزية واستعداد العضلات والمفاصل للقيام بالمجهود البدني المطلوب منها ، حيث بلغت بتكرار الإصابات (30) إصابة وبنسبة مئوية (42.85 %) وجاء في المرتبة الثانية (

انخفاض مستوى اللياقة البدنية بتكرار (15) إصابة وبنسبة مئوية (21.42 %) وفي المرتبة الثالثة من الإصابات سوء أرضية الملاعب والأجهزة والأدوات وبلغت بتكرار (10) وبنسبة مئوية (14.28 %) وفي المرتبة الرابعة الحالة النفسية بتكرار (8) وبنسبة مئوية (11.42 %) وفي المرتبة الخامسة الخشونة بلغت بتكرار (4) وبنسبة مئوية (5.71 %) وفي المرتبة السادسة وقت المحاضرة غير مناسب بلغ بتكرار (3) وبنسبة مئوية (4.28 %) .

يتضح من بيانات جدول (2) أنّ النسب الأعلى في نوع الإصابات التي تعرضت لها عينة البحث في المحاضرات العملية هي تمزق عضلي بتكرار (46) وبنسبة مئوية (65.71) ويعزي الباحث سبب حدوث هذا النوع من الإصابة لضعف اللياقة البدنية وقلة فترة الإحماء ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه **ناجي سلامة(2004)** حيث أكّد في نتائج دراسته أنّ ضعف اللياقة البدنية وقلة فترة الإحماء من الأسباب الرئيسية لحدوث الإصابات (15 : 110) ، وتتفق هذه الدراسة مع ما أكدته **سميعة خليل (2008)** أنّ الإصابات العضلية بأنواعها تعدّ من الإصابات الرياضية الكثيرة الحدوث والانتشار بين الرياضيين وأنّ 90 % من الإصابات الرياضية عضلية ، وذلك لأنّ العضلة هي الأداة الرئيسية المنفذة لمتطلبات الأداء البدني ، وتشكّل إصابات التمزق العضلي والأوتار 50% من مجموع الإصابات العضلية (6 : 123) .

بينما تأتي في المرتبة الثانية الكدمات حيث بلغت بتكرار (7) وبنسبة مئوية (10 %) ويرجع الباحث سبب هذه الإصابة إلى سوء الملاعب والأجهزة والأدوات، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **محمد سعد محمد (1988)** حيث توصل إلى أنّ سوء أرضية الملاعب والأجهزة والأدوات تسهم بدرجة كبيرة في حدوث الإصابات (11 : 113) .

أما في المرتبة الثالثة جاءت إصابة تمزق الأوتار بتكرار (7) وبنسبة مئوية (10 %) ويعزو الباحث سبب مثل هذه الإصابة إلى قلة فترة الإحماء والمرونة وضعف العضلات.

وجاء في المرتبة الرابعة إصابة التشنج العضلي بلغ بتكرار (5) وبنسبة مئوية (7.14 %) ، ثم في المرتبة الخامسة الملخ بتكرار (3) وبنسبة مئوية (4.28 %) وأخيراً إصابات الملخ والكسر لكل منهما بتكرار (1) وبنسبة مئوية (1.42 %) .

يتضح من جدول (3) أنّ أكثر لعبة جماعية تحدث فيها الإصابات هي لعبة كرة القدم بتكرار (48) وبنسبة مئوية (68.57 %) ويعزو الباحث سبب كثرة حدوث الإصابات في لعبة كرة القدم يرجع ذلك لطبيعة اللعبة لما فيها من احتكاك والتحامات بين الطلاب وكذلك لسوء أرضية الملاعب وعدم الإحماء الكافي لجميع أعضاء الجسم كل ذلك يزيد من نسبة حدوث الإصابة حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة محمد قدري بكري (1984) الذي كانت أعلى نسبة هي إصابات لعبة كرة القدم بنسبة

مئوية (43.6 %) (13 : 18) ، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **حياة روفائيل (1986)** أنّ لاعبي كرة القدم هم أكثر لاعبين يتعرضون للإصابة وذلك بسبب عدم الاهتمام بالإحماء وتمرينات المرونة والإطالة وتمرينات التوافق العضلي العصبي مما يؤثر على أداء اللاعبين ويعرضهم للإصابة (4 : 87) .

وجاءت في المرتبة الثانية لعبة كرة اليد بتكرار (10) وبنسبة مئوية (14.28 %) ويرجع الباحث ذلك بسبب وجود احتكاك بين الطلاب وكذلك سوء أرضية الملاعب .

وجاءت كرة السلة في المرتبة الثالثة بتكرار (8) وبنسبة مئوية (11.42 %) .

وفي المرتبة الرابعة كرة الطائرة بتكرار (4) وبنسبة مئوية (5.71 %) ويعزو الباحث سبب قلة الإصابات في كرة الطائرة إلى طبيعة اللعبة فهي لا يوجد بها احتكاك وتلاحم بين الطلاب .

الاستنتاجات والتوصيات :

أولاً : الاستنتاجات :

في حدود عينة البحث ووسائل جمع البيانات توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

1. أكثر الأسباب حدوثاً للإصابات هي :

* قترة الإحماء غير كافية أثناء المحاضرات العملية بنسبة مئوية (42.85 %) .
* انخفاض مستوى اللياقة البدنية لدى طلاب الكلية بنسبة مئوية (21.42 %) .
* سوء أرضية الملاعب والأجهزة والأدوات بنسبة مئوية (14.28 %) .
* الحالة النفسية للطلاب بنسبة مئوية (11.42 %) .
* الخشونة بنسبة مئوية (5.71 %) .
* وقت المحاضرة غير مناسب بنسبة مئوية (4.28 %) .

2. نوع الإصابات التي تعرض لها الطالب أثناء المحاضرات العملية :

* تمزق عضلي بنسبة مئوية (65.71 %) .
* الكدمات بنسبة مئوية (10 %) .
* تمزق الأوتار بنسبة مئوية (10%) .
* تشنج عضلي بنسبة مئوية (7.14 %) .

* الملخ بنسبة مئوية (4.28%) .
* الخلع بنسبة مئوية (1.42 %) .
* الكسر بنسبة مئوية (1.42 %) .

3. اللعبة الجماعية الأكثر إصابات :

* كرة القدم بنسبة مئوية (68.57 %) .
* كرة اليد بنسبة مئوية (14.28 %) .
* كرة السلة بنسبة مئوية (11.42%) .
* كرة الطائرة بنسبة مئوية (5.71 %) .

ثانياً : التوصيات :

يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1. إعطاء وقت كافٍ للإحماء الجيد في المحاضرات العملية لطلاب الكلية .
2. ضرورة إرشاد الطلاب والالتزام بقوانين اللعب وعدم استخدام الخشونة .
3. العمل على توفير أجهزة وأدوات وأرضية ملاعب آمنة وصالحة للاستعمال .
4. العمل على رفع اللياقة البدنية لطلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة .
5. ضرورة مراعاة الحالة النفسية لطلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة .
6. ارتداء الأحذية المناسبة لمزاولة اللعبة .

المراجع :

1. إبراهيم البصري: الطب الرياضي، إصابات كرة القدم، ط 2، دار النضال ، بيروت 1984 .
2. إبراهيم كساب: تحديد بعض أسباب الإصابات الرياضية الأكثر شيوعاً لدى طالبات كلية التربية البدنية بالزاوية ، مجلة المؤتمر العلمي الأول ، جامعة سبها ، كلية التربية البدنية غات 1999 .
3. جمال أحمد زريبة: التعرف على أكثر الإصابات حدوثاً لدى لاعبي كرة القدم وعلاقتها ببعض الانحرافات القوامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية البدنية ، جامعة طرابلس ، 1995 .
4. حياة روفائيل : إصابات الملاعب والوقاية والإسعاف، ط 1، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1986 م .
5. زينب العالم : التدليك الرياضي وإصابات الملاعب ، منشأة المعارف بالإسكندرية .1996
6. سميعة خليل محمد: إصابات الرياضيين ووسائل العلاج الطبيعي، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد ، 2008 .
7. عمر علي سالم، وإبراهيم علي مختار: الإصابات الرياضية وآثارها السلبية على متسابقي ألعاب القوى في زيادة حدة أعراض حالة الاحتراف النفسي وانسحابهم المبكر من الممارسة، مجلة تخصصية ثقافية للعلوم الرياضية والاجتماعية، منشور كلية التربية البدنية، طرابلس، العدد السابع ، 2007 .
8. فريدة الحرزاوي وآخرين: المواد الصحية في المجال الرياضي، الجزء الأول، الطبعة الثانية، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عُمان ، 1993 .
9. فؤاد السمرائي وهشام إبراهيم: الإصابات الرياضية والعلاج الطبيعي، الطبعة الأولى، شركة الشرق الأوسط للطباعة، القاهرة ، 1988 .
10. محمد السيد شطا: الإصابات الرياضية والعلاج الطبيعي، دار المعارف، القاهرة ، 1976
11. محمد سعد محمد: نوعية الإصابات الشائعة في رياضة المبارزة، مجلة علمية العدد الرابع، كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية، جامعة حلوان، 1988 .
12. محمد عادل رشدي: علم إصابات الرياضيين، الطبعة الثانية، مؤسسات شباب الجامعة، الإسكندرية ، 1992 .
13. محمد قدري بكري: الإصابات الرياضية بالأنشطة الجماعية والفردية من واقع الدروس العملية بكلية التربية الرياضية بالقاهرة، 1984 .

14. محمد كمال بدر: دراسة تحليلية عن الإصابات الرياضية خلال البرنامج العملي بكلية التربية البدنية، المؤتمر العلمي الأول، الرياضة الجماهيرية من أجل الفرد والمجتمع 1999 .

15. ناجي قاسم سلامة وآخرين: أكثر الإصابات شيوعاً لدى لاعبي كرة القدم بالدرجة الأولى، مجلة علمية متخصصة بحوث التربية البدنية، كلية التربية البدنية، العدد الثاني، طرابلس، 2004 .

جامعة بنغازي

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

بحث مقدم إلى

مجلة كلية التربية جامعة بنغازي

بعنوان:

دراسة مقارنة لتطور النمو الحركي للأطفال في ليبيا وروسيا البيضاء لسن ما قبل المدرسة

من قبل

د . حاتم سالم سليمان الشحومي – د. إيمان فرج بشير

عضو هيأة تدريس بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

جامعة بنغازي

2020

Abstract

A comparative study of growth of the evolution of activist for the children of pre-school in Libya and Belarus

A summary of research: The research aims to identify the dynamic growth of children in the kindergarten stage in Libya and Belarus ،It has selected a sample research of children enrolled in one of kindergartens in the city of Benghazi as well as the city of Minsk for the year 2009/2010 numbered 30 a child، It has been used in this study descriptive approach in the way the surveyors، The researcher used a measure of motor development and is composed of tests throw the ball soft consistency، running a distance of 20 meters، running inhibitions 20 meters، long jump، Partridge the man left، the man left Partridge on the right leg، partridge on the left leg، Have resulted in the most important results of the existence of significant differences in motor development between children of the Libyan and the Republic of Belarusian children ،The researcher used statistical treatment appropriate to find the results، The researcher recommends the need to develop special programs and the development of kinetic and physical education in kindergarten، for its active role in the development of our children's health and physical health.

ملخص

دراسة مقارنة لتطور النمو الحركي للأطفال في ليبيا وروسيا البيضاء لسن ما قبل المدرسة

ملخص البحث : **يهدف البحث إلى التعرف على النمو الحركي للأطفال في مرحلة الرياض في ليبيا وجمهورية روسيا البيضاء، وقد اختيرت عينة البحث من الأطفال الملتحقين بإحدى رياض الأطفال في مدينة بنغازي، وكذلك مدينة مينسك للعام 2013 والبالغ عددهم 30 طفل، وقد استخدم فى هذه الدراسة المنهج الوصفي بالطريقة المسحية، كما استخدم الباحث مقياس النمو الحركي و المتألف من الاختبارات رمي الكرة الناعمة من الثبات، جري مسافة 20 متر، جري الموانع 20 متر، الوثب الطويل، الحجل على الرجل اليمين ، الحجل على الرجل اليسار وقد اسفرت أهم النتائج عن وجود فروق معنويه في النمو الحركي بين أطفال ليبيا وأطفال جمهورية روسياء البيضاء. وقد استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية المناسبة لإيجاد النتائج، ويوصي الباحثان بضرورة تطوير البرامج الخاصة بالتربية الحركية والبدنية في رياض الأطفال وتنميتها، وذلك لدورها الفعال في تنمية قدرات أطفالنا الصحية والبدنية**

1- المقدمة ومشكلة البحث

1-1 المقدمة

تعد حياة الطفل ونموه ومشكلات تربيتة، دائما مثار اهتمام العلماء والباحثين في مختلف المجالات على مر العصور.

حيث شهد بزوغ القرن العشرين اهتمامًا متزايدًا بما يتعلق بالدراسات والبحوث التي تعنى بدراسة نمو الأطفال ومشكلات هذا النمو، ويُعد النمو الحركي من أكثر مظاهر النمو والتطور أهمية في حياة الطفل، حيث يقصد به التغيرات التي تحدث فى السلوك الحركي للفرد خلال المراحل السنية المختلفة، التي تعكس تفاعله ككائن حي مع بيئتة.

ولقد استخدم الباحثون في دراستهم لتطوير نمو المهارات الحركية الأساسية العديد من الطرائق ومنها طريقة تحديد واجبات حركية معينة ترتبط بتطور العمر الزمني للطفل بحيث تزداد صعوبة هذه الواجبات الحركية مع زيادة العمر، ولعل أكثر الطرائق استخدامًا وشيوعًا هي طريقة القياس الكمي لتحديد الإنجاز الحركي لأداء الطفل للمهارات الحركية الأساسية حيث تقيس هذه الطريقة ناتج الأداء مثل مسافة الوثب أو زمن الجري اذ تسمح مثل هذه القياسات الكمية بعقد المقارنات بين الأطفال في عمر معين ، كذلك المقارنة بين الجنسين ، فضلاً عن إمكانية إجراء القياسات نفسها على أعمار مختلفة لتطور نمو أداء الطفل للحركات الأساسية .

1-2 مشكلة البحث:

يعد الاهتمام بدراسة مرحلة الطفولة هو الاهتمام بدراسة تطور المجتمع، ولكن رياض الأطفال تعمل على إعداد الطفل في مجالاته كافة؛ لذا لابد من الاهتمام بهذه المرحلة؛ لأنها تُعد أم المراحل حيث تعمل على تكوين شخصية الإنسان فيما بعد، ولكوننا حاليًا نقوم بدراسة مشكلة اختيار الناشئين من حيث تصميم وتطوير بطاريات اختبار تناسب المرحلة العمرية ما قبل المدرسة وذلك بلاستفادة من خبارات المدرسة البيلاروسية في كيفية تطوير وتصميم برامج التربية البدنية.

وعليه تبرز مشكلة البحث في تحديد مقدار التطور للمهارات الأساسية للأطفال في ليبيا وجمهورية روسيا البيضاء وهل أنّ الأطفال في ليبيا يخضعون فعلاً للبرامج التي وضعت من أجلهم ومن جميع الدراسات والأبحاث التي أُجريت عليهم.

1-3 أهداف البحث:

1- التعرف على النمو الحركي للأطفال في ليبيا لدى الأطفال من خمس إلى ست سنوات.

2- التعرف على النمو الحركي للأطفال في جمهورية روسيا البيضاء لدى الأطفال من خمس إلى ست سنوات.

3- التعرف على الفروق فى النمو الحركي بين الأطفال في كل من الدولتين.

1-4 **فروض البحث :**

1- توجد فروق ذات دلالة معنوية فى النمو الحركي بين الأطفال ما قبل المدرسة ولصالح أطفال روسيا البيضاء.

1-5 **مجالات البحث:**

المجال البشري: مجموعة من الأطفال الذكور روضة زهور بنغازي بعمر (5- 6) سنوات وروضة الأطفال رقم (502) بمدينة مينسك.

المجال الزماني:1- في ليبيا 2013/9/20 الى2013 /10/5.

2- في روسيا البيضاء 2013 /5/13 الى 2013 /5/20 .

المجال المكاني : 1- مركز إعداد الناشئين للجمباز المدينة الرياضية ببنغازي.

2- مركز إعداد الناشئين رقم (6) بمدينة مينسك .

2 - الإطار النظري

2 -1 المقدمة:

تبدأ عملية الاستقرار فى النمو تقريباً فى سن الثالثة من عمر الطفل حيث التشكيل المرفولوجي، وكذلك التوازن الاجتماعي، وفى الرابعة من عمر الطفل يتزايد حبه للحركة والنشاط، حيث يكون لدية الرغبة فى تجربة أي شيء قد يراه من أنواع الأنشطة المختلفة وبوصوله إلى الخامسة من عمره يكون قد تخطى أصعب درجة فى سلم النمو ويكون بذلك قد وضع نفسه على بداية مدرج النمو نحو البلوغ، ويظهر التوافق والانسجام بين أعضاء جسمه.

وقد أثبتت الدراسات بأنّ الأولاد الذكور يختلفون عن الإناث في تطور مهارة اللعب، فالإناث لديهن ميل وكفاءة أفضل في الحجل وركوب الدراجات بينما يميل الذكور للوثب ورمي الكرة والتسلق.

وفي دراسة قامت بها هيلدريت لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة وجدت أنّ استعمال اليدين يتكرر أثناء سنوات الطفولة المبكرة أكثر من أي مرحلة أخرى، ولقد لاحظت أنّ استخدام اليد اليمني يتطور عند اندماجهم بمواقف اجتماعية تشجعهم على ذلك كالمصافحة مثلاً.

والصفات البدنية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يمكن تطويرها عن طريق:

1- التمارين الحرة التى يكون فيها الطفل حر الحركة ويعمل بما يرغب به.

2- تمارين الأدوات وهي التمارين التي تستعمل فيها الأدوات كالإشارات والكرات .

3- تمارين مع الأطفال إن كانوا على شكل مجموعة أو مع طفل آخر لتنمية الروح الجماعية.

4- تمارين الأجهزة و الموانع وهي أفضل التمارين التي تُعطى للأطفال بخاصة إذا كانت هذه الأجهزة أدوات بسيطة من آدوات الجمباز كالصناديق والمقاعد السويدية.

5- تمارين التتابع وهذا نشاط يرى فيه الطفل حب المنافسة .

6- تمارين المنافسات.[1]

2-2 أهمية الحركات الأساسية في مرحلة الرياض:

لقد فطن علماء التربية حديثاً لأهمية الحركة في مرحلة الطفولة وعدّها ميزة يجب استغلالها، ففي المراحل الأولى من حياة الطفل تنمو وتتطور كل المهارات الحركية الطبيعية الأساسية من (مشي و جري وحجل و رمي و لقف وتسلق و تزحلق و توازن) مما يشكل الهياكل الأساسية في بيئة الطفل العامة .

وقد أشار (أسامة كامل راتب 1990) إلى أهمية إتقان الطفل للحركات الأساسية قبل وصوله لسن المدرسة، فالحركات التي تتطور لديه تُعد قاعدة أساسية للمهارات الحركية في الأنشطة الرياضية المختلفة، حيث يصبح من السهل أن يتعلم الطفل أية مهارة حركية معقدة طالما أن النمط موجود و مكتسب لديه. [2]

كما أنّ المهارات الأساسية في مرحلة الرياض تعمل على تطوير حركات الطفل وإيصاله إلى الأداء المتقن للحركات الأساسية، التي تعدّ العمود الفقري للحركات المتقدمة في التعبير والاكتشاف وتفسير ذاته وتنمية قدراته التي تزداد في هذه المرحلة.

2-3 مميزات طفل ما قبل المدرسة:

ينمو الطفل بطريقة متكاملة ومتداخلة لأنه كل لا يتجزأ وما يؤثر في جانب من جوانب نموه له آثاره البعيدة في نواحي النمو الأخرى [9. 26].

يتميز الطفل بالدافع الشديد و التعطش نحو الحركة ويتبقى إعطاؤه حرية الحركة لممارسة مختلف المهارات الحركية البسيطة التي لا تتميز بالخطورة . [7. 252]

تكاد حواس الطفل تبلغ نموها الكامل وبالتالي تبلغ عنده الملاحظة درجة ممتازة فهو يكتسب من خلال أدائه للمهارات الحركية مفاهيم على الحجم و يكتشف الأشياء مثل الجاذبية والتوازن .[16. 234]

يتميز الطفل بعدم قدرته عن التركيز والانتباه والمثابرة لمدة طويلة، لذا لابد من تفسير الألعاب والأنشطة وتبسيطها بصورة مستمرة والإكثار من الأدوات المستخدمة في الألعاب .[8. 65]

تتطور لدى الطفل القوة والسرعة وتتأخر المطاولة ويلاحظ عليه التعب السريع كما تتطور قابلية التوجيه وقابلية التعلم والتصور الحركي والانسيابية وتصل المرونة لديه إلى درجة عالية جداً بخاصة في المفاصل الكبيرة .[12. 112]

إنّ حركات الطفل في عمر (5–6) سنوات تكون أسرع وتؤدى بقوة ومجال حركة أكبر من حركات الطفل بعمر (3–4) سنوات، كما يتحسن بناء الحركة ووزن الحركة والنقل الحركي ومرونة الحركة، وإن تحسن الحركات يكون واضحاً خصوصاً الحركات أو الألعاب التي يمارسها الطفل يومياً كما يكون هناك ضعف في الحركات التي لا يستخدمها في حياته اليومية أو الحركات التي لم يمرن عليها إلا قليلاً وإن الضعف في عدم الإتقان يكون في ربط الحركات المركبة، التي تشمل بناء الحركة والوزن الحركي انسيابية الحركة، وكذلك توقع الحركة.[10. 229].

3– إجراءات البحث

3–1 منهج البحث :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بطريقة المسحية لملاءمته لطبيعة البحث.

3–2 مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث من الأطفال الملتحقين بروضة زهور بنغازي بليبيا وروضة رقم 6 بمدينة مينسك في جمهورية روسيا البيضاء للعام 2013 والبالغ عددهم 38 طفلاً.

3–3 عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على 24 طفلاً بواقع 12 طفلاً من ليبيا و12 طفلاً من روسيا البيضاء فقد تم استبعاد 6 أطفال لم يكملوا الاختبارات، والجدول الآتي يوضح متغيرات البحث.

جدول رقم 1

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة لمتغيرات البحث

المتغيرات	أطفال ليبيا		أطفال روسيا البيضاء		قيمة ت المحسوبة
	س~	ع	س~	ع	
العمر بالشهور	52.60	4.343	53.20	5.617	1.328
الطول بالسم	104.121	4.868	102.342	5.914	1.046
الوزن بالكغم	17.340	2.196	16.654	2.642	0.446

* قيمة ت المحسوبة 2.07 عند نسبة خطآ 0.05 وعند درجة حرية 24

3-3 أدوات البحث:

بعد تحليل محتوي الكتب والمصادر العلمية وكذلك البرامج الخاصة برياض الأطفال التي تفتقر إليها موسساتنا العلمية والتربوية، وترجمة بعض المراجع الروسية وجدت بعضاً من الاختبارات التي أجريت على بيئتنا العربية منها مصر والعراق تتفق مع بعض الاختبارات التي تجرى على الأطفال في البيئة الروسية حيث روعي فيها سهولة التطبيق وعدم التعقيد ومناسبتها لبيئتنا الليبية.

وكانت الاختبارات كالآتي :

1- رمي الكرة الناعمة من الثبات.
2- جري التتابع لمسافة 20 متر.
3- جري الموانع لمسافة 20 متر.
4- الوثب الطويل.
5- الحجل على الرجل اليمين.
6- الحجل على الرجل اليسار.[13 . 267]

3-4 **صدق الاختبارات الخاصة بالنمو الحركي** وثباتها:

3-4-1 صدق الاختبارات:

استخدم الباحثان صدق المحتوى للتأكد من ملاءمة الاختبارات للمرحلة السنية وذلك باستطلاع رأى الخبراء والمحكمين والدراسات السابقة .

وقد تم إيجاد صدق المحتوى للاختبارات بعد حصرها وعرضها على الخبراء للتحقق من صدقها ومدى تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله وملاءمتها للمرحلة السنية.

3-4-2 ثبات الاختبارات:

من أجل حساب معامل الثبات اختار الباحثان طريقة إعادة الاختبارات ، اذ تم تطبيق الاختبارات على عينة مكونة من 8 أطفال بعمر 5 – 6 سنوات منهم 4 أطفال من ليبيا و4 من روسيا البيضاء وهم من مجتمع البحث وخارج العينة الأساسية بتأريخ 9/24 / 2013 وبعد ستة أيام بتأريخ 2013/10/3 تم إعادة الاختبارات على نفس العينة حيث كان ذلك في ليبيا، أما في روسيا البيضاء فكانت الاختبارات بتاريخ 2013/5/13 وبعد ستة أيام تم إعادة الاختبارات بتأريخ 2013/5/19 على نفس العينة والجدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بين الاختبارين .

جدول رقم 2

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط لاختبارات النمو الحركي

الاختبارات	الاختبار الاول		الاختبار الثاني		معامل الارتباط
	س~	ع	س~	ع	
رمي الكرة الناعمة من الثبات	4.28	0.984	4.30	2.618	0.727
جري التتابع لمسافة 20 م	10.5	1.23	10.7	1.341	0.904
جري الموانع لمسافة 20 م	12.5	1.952	12.9	1.871	0.781
الوثب الطويل من الثبات	65.0	11.751	62.0	11.739	0.987
الحجل على الرجل اليمين	11.4	5.967	11.0	5.696	0.989
الحجل على الرجل اليسار	8.9	5.898	8.7	5.370	0.897

- قيمة ر الجدولية 0.632 عند نسبة خطأ 0.05 وأمام درجة حرية 7.

يتضح من الجدول 2 أن قيمة معامل الارتباط أكبر من قيمة ر الجدولية عند نسبة خطأ 0.05 وأمام درجة حرية 8 والبالغة 0.632 ، وهذا يدل على وجود ارتباط عال بين اختبارات النمو الحركي.

3-6 الوسائل الإحصائية المستخدمة:

1 - المتوسط الحسابي .

2 الانحراف المعياري.

3 معامل الارتباط البسيط.

4 اختبار ت لعينتين غير مرتبطين ومتساويتين بالعدد .

4- عرض ومناقشة النتائج :

4- 1 عرض النتائج:

بعد تطبيق كل الاختبارات تم التوصل إلى نتائج وتمت معالجتها إحصائياً للحصول على نتائج البحث وهي كالآتي:

جدول رقم 3

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة في اختبارات النمو الحركي للأطفال في ليبيا وروسيا البيضاء

الاختبارات	ليبيا		روسيا البيضاء		قيمة ت المحسوبة
	س~	ع	س~	ع	
رمي الكرة الناعمة من الثبات	3.785	0.821	3.987	0.801	0.512
جري التتابع لمسافة 20 م	9.971	0.902	10.7	1.089	*1.396
جري الموانع لمسافة 20 م	11.5	1.452	11.9	1.551	0.895
الوثب الطويل من الثبات	63.0	11.751	59.0	12.739	*1.531
الحجل على الرجل اليمين	11.4	5.267	10.2	5.696	*0.989
الحجل على الرجل اليسار	8.9	5.898	8.7	5.370	0.897

مستوى الدلالة عند نسبة خطأ 0.05 وعند درجة حرية 23 ،

يتضح من الجدول رقم 3 أنّ هناك ثلاثة اختبارات للنمو الحركي قيمتها أكبر من قيمة ت الجدولية عند نسبة خطآ 0.05 وعند درجة حرية 23 ، وبما أنّ قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية إذن توجد فروق معنوية بين المجموعتين وهذا يحقق صحة فرض البحث.

2-4 مناقشة النتائج :

بعد تطبيق الاختبارات الخاصة بالنمو الحركي تم الحصول على البيانات التى تمت معالجتها إحصائياً للحصول على نتائج البحث كما هو مبين في الجدول رقم (3) التي أشارت إلى وجود بعض الفروق فى بعض الاختبارات وهي (جري التتابع لمسافة 20 م ، الوثب الطويل من الثبات ، والحجل على الرجل اليمين) وهي كالآتي :

1 - فيما يتعلق باختبار جري التتابع 20 م يعزو الباحثان سبب وجود الفرق المعنوي لصالح الأطفال في روسيا البيضاء إلى احتواء برنامج التربية البدنية و برنامج الألعاب الخاص بالأطفال على بعض الألعاب التي تنمي وتطور الرشاقة والقدرة على التحكم فى أطراف الجسم وذلك من خلال اللعب على الثلج فى فصل الشتاء .

2 - بينما في اختبار الوثب الطويل من الثبات يعزو الباحثان سبب وجود الفرق المعنوي لصالح الأطفال في ليبيا وذلك إلى أن فترة ممارسة الأنشطة في الهواء الطلق واللعب لفترة أطول والتعرض لأشعة الشمس يسهم في تقوية العظام وتنميتها وإكساب الجسم عنصر القوة.

3- أما بالنسبة لاختبار الحجل على الرجل اليمين فقد أظهرت النتائج وجود فرق معنوي بين الأطفال لصالح أطفال ليبيا حيث يعزو الباحثان هذا الفرق إلى الأسباب نفسها الخاصة باختبار الوثب الطويل من الثبات ، حيث تشير جميع الدراسات إلى أنّ الأطفال في سن الرابعة والخامسة يكون التطور الطبيعي لهذه المهارات أسرع إذ تعرضوا لظروف طبيعية تشمل الشمس والهواء النقي وكذلك التغذية السليمة .

5 – الاستنتاجات والتوصيات:

5 –1 الاستنتاجات:

1– كانت نتائج الاختبارت (جري لمسافة 20 متر و الحجل علي الرجل اليمين) لأطفال ليبيا أفضل من أطفال روسيا البيضاء، بينما اختبار(الوثب الطويل من الثبات) كانت نتائجه أفضل لأطفال روسيا البيضاء، وعليه فإنّ الاختبارات السابقة تبين بعض الفروق في تطور بعض المهارات الحركية التى قد تعزى إلى محتوى برامج التعلم الحركي ومدى تطويرها بما يتمشى مع الأهداف التعليمية والتربوية.

2 – علي الرغم من اختلاف البيئة الجغرافية، وكذلك طرائق التربية وأساليبها داخل دور رياض الأطفال والمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال فيها لم يكن هناك فرق كبير في بعض الاختبارات، الأمر الذي لم يعطِ دلالة إحصائية كبيرة عن تلك الفوارق .

5–2 التوصيات:

1 – ضرورة الاهتمام وتطوير برامج التعلم الحركي في مرحلة رياض الأطفال؛ وذلك لأهميتها في تربية الأطفال تربية بدنية وعقلية سليمة.

2 – التنوع فى مواقف اللعب وذلك باستخدام أدوات مختلفة، وقصص حركية متطورة من شأنها بناء اللياقة الحركية وتنمية المهارات الحركية الأساسية للطفل.

3 – وضع معايير وضوابط من شأنها إعطاء صورة واضحة عن حالة الطفل ومستوى تطوره الحركي.

4– إجراء دراسات تتبعية لتطور نمو القدرات البدنية والحركية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وذلك للوقوف على مدى تطور هذه المرحلة ونموها بوصفها مرحلة نستطيع من خلالها أن نتنبأ بقدراته ومهاراته الحركية.

المراجع العربية والأجنبية:

1- أحمد عبد الرحمن السرهيد : الأسس العلمية للتربية الحركية وتطبيقاتها لرياض الأطفال و المرحلة الابتدائية ، الطبعة الأولى ، دار القلم ، الكويت . 1990.

2- أسامة كامل راتب : النمو الحركي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1990.

3- أمين الخولي و أسامة كامل راتب : التربية الحركية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1982.

4- الين فرج وديع : خبرات في الألعاب للصغار و الكبار ، منشأة المعارف بالأسكندرية ، الطابعة الثانية ،القاهرة، 2002 .

5- بسمة نعيم محسن الكعبي : تأثير منهاج مقترح في التربية الحركية لتطوير بعض المهارات الحركية الأساسية لأطفال ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية ، جامعة بغداد. 2001.

6- بيرفان عبد الله المفتي : أثر استخدام برنامج مقترح للتربية الحركية في تنمية القدرات الإدراكية (الحس – الحركية) لأطفال ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ،جامعة الموصل. 2000.

7- عدنان جواد الجبوري و آخرون : المبادئ الأساسية في طرق تدريس التربية الرياضية ، مطبعة التعليم العالي في البصرة 1988. .

8- عنايات محمد أحمد : مناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية و إدارة النشاط الخارجي ، دار الفكر العربي ، القاهرة. 1988.

9- فهيم مصطفى : الطفل والقراءة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة. 1994 .

10- كورت ماينل : التعليم الحركي ، (ترجمة)عبد علي نصيف ، مديرية دار الكتب للطباعة و النشر ، الطبعة الثانية ، جامعة الموصل ، الموصل. 1987.

11- منير سامي الرحائي : دراسة مقارنة لبعض المهارات الحركية الطبيعية الأساسية لأطفال الصف الأول من التعليم الأساسي ، بحوث مؤتمر رؤية مستقبلية للتربية الرياضية التدريسية ، المجلة العلمية للتربية البدنية و الرياضية ، جامعه حلوان. 1992.

12- هدى مصطفى درويش : تأثير النشاط الحركي المنظم على بعض الحركات الأساسية والتكيف العام لمرحلة رياض الأطفال ، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية ، العدد 16 ، كلية التربية الرياضية للبنات جامعة الإسكندرية . 1999.

13- وجيه محجوب : علم الحركة والتطور الحركي منذ الولادة و حتى سن الشيخوخة ' الجزء الثاني ،مطبعة جامعة بغداد. 1987.

14- وديع ياسين التكريتي و حسن محمد عبد العبيدي : التطبيقات الإحصائية في بحوث التربية الرياضية ' مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ' جامعة الموصل ' الموصل. 1996.

15- وزارة التربية : تعليمات لمعلمات رياض الأطفال ' مديرية المناهج والكتب ،بغداد . 1976.

16- Baron of، t. 1979: Kindergarten Minute by minute، Fearonpitman publishing، Inc، Belmont، California.

17- Евсеев، В.П. Спортивная гимнастика (мужчины): программа для детско- юношеских спортивных школ и специализированных спортивных школ олимпийского резерва /В.П. Евсеев، Э.В. Ветошника. – Минск، 2005.- 93 с.

الشَّاهِدُ الْحَدِيثِيّ في المُحْتَسَبِ لابْنِ جِنِّي

الدكتورة نجاة سعد محمد البكوش

أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب / جامعة بنغازي

2021 - 2020

ملخَّص البحث

جاءت الشـواهد الحديثية في مواضـع مختلفة من المحتسـب؛ فمنها ما جاء شـاهدًا على صـحة رواية القراءات الشـاذة التي نقلها الصـحابة والتابعون، رضـوان الله عليهم، ومنها ماجاء شـاهدا على الاشـتقاق والتغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة، ومنها ماجاء شاهدا على المعاني، كما جاء شاهد حديثي واحد على نمط من أنماط الجملة العربية. وبرزت قيمة الشـاهد الحديثي في هذا البحث؛ إذ اعتمد ابن جني عليه في تفسـير مفردات، وتحليل أبنية، وإيضـاح اسـتعمالات لغوية؛ فجاء الشـاهد الحديثي منفردا، أو مصـاحبا لشواهد أخرى لإثبات قاعدة، أو بيان رأي.

Research Summary

The hadith evidence came as arguments in different places of the account, including what came as a witness to the story of the abnormal readings conveyed by the companions and followers, the satisfaction of God on them, including what came as a witness to the derivation and changes in the structure of the word, including what came as a witness to the meanings, as one witness to the pattern of the Arabic sentence. The value of the modern witness was highlighted in this research; Ibn Jani relied on him to interpret vocabulary, analyse buildings and clarify linguistic uses.

مقدمة

كتاب المحتســـب في تبيين وجوه شـــواذ القراءات والإيضـــاح عنها لمؤلفه أبي الفتح عثمان بن جني (392هـ) أول مصـــنَّف يُعنى بالاحتجاج للقراءات الشـــاذة، (ابن جني، 2004: 1/ 33) وعنوان الكتاب دالٌّ على مضـــمونه، حيث تصـــدَّى مؤلفه للاحتجاج لشـــواذ القراءات، واشـــتمل على قضـــايا لغوية، في المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، واستشهد بشواهد قرآنية، وحديثية، وشواهد من منظوم كلام العرب ومنثوره. وتهدف دراسة الشاهد الحديثي في محتسب ابن جني إلى تفسير مواضع الاستشهاد بالحديث الشريف في هذا الكتاب، أما إشكالية البحث فتدور حول بيان قيمة الشاهد الحديثي فيه.

تساؤلات البحث

1. ما مواضع الاستشهاد بالشواهد الحديثية في المحتسب؟
2. ما قيمة الشاهد الحديثي في المحتسب؟
3. كيف تعامل ابن جني مع الشاهد الحديثي؟
4. هل يوجد تناسب في المستويات اللغوية بين عدد الشواهد الحديثية في كل مستوى؟

مصطلحات البحث:

الشاهد الحديثي: مصطلح الشاهد يعني دليلا "يُساق في سياق يروم منه المُسْتَشْهِدُ إثبات رؤية أو قاعدة أو حكم على وجه القطع والثبوت." (الصـالحي، 2006: 100) أما الحديث فمصـطلح يدل على مانُسِبَ إلى النبيّ، صلّى الله عليه وسلّم، فعلا كان أو تقريرا، أو صفةً خِلْقيّة أو خُلُقيّة، أو مانُسِبَ إلى الصحابيّ أو التابعي. (زعتر، 2011: 29). و**الشـــاهد الحديثي:** مركبٌ وصـــفيٌّ دالٌ على نوع من الشـــواهد التي اعتمدها اللغويون في إثبات صحة استعمال لغوي، أو إثبات قاعدة، أوفهم معنى، أو إيضاح رأي.

الاستشهاد: "عملية منهجية، أو طريقة مخصوصة في التأليف، مؤسسة على جلب أو استحضار شاهد منثور أو شاهد منظوم أو هما معا في سياق مبني على: شاهد مُسْتَشْهَد به، ومُسْتَشْهِد، ومُسْتَشْهَد له، ومُتَلَقٍ لهذا الشاهد." (الصالحي، 2006: 92 . 93)

القراءات الشاذة: قراءاتٌ خرجت عن القراءات التي أودعها أبو بكر أحمد بن موسى بن مجاهد (324هـ) كتابه الموسوم بالسبعة في القراءات. و**الشذوذ في القراءات:** الخروج عن قراءة القراء السبعة التي جمعها ابن مجاهد. (ابن جني، 2004: 1/ 32 . 33)

الاحتجاج للقراءات الشاذة: ذكر الحُجَج على صحة القراءات الشاذة في العربية، وبيان عللها.

هيكل البحث

- مقدمة
- المبحث الأول: قراءة في مقدمة المحتسب
- المبحث الثاني: قيمة الشاهد الحديثي في المحتسب
- المبحث الثالث: الشاهد الحديثي في صحة رواية القراءة الشاذة
- المبحث الرابع: الشاهد الحديثي في الاشتقاق
- المبحث الخامس: الشاهد الحديثي في تغيّرات بنية الاسم
- المبحث السادس: الشاهد الحديثي في تغيّرات بنية الفعل
- المبحث السابع: الشاهد الحديثي في تطابق المعنى بين اسم كان وجملة خبرها
- المبحث الثامن: الشاهد الحديثي في المعنى
- خاتمة.

المبحث الأول: قراءة في مقدمة المحتسب

أفصحت مقدمة المحتسب عن اعتقاد مؤلفه في القراءات القرآنية، إذ قسّم القراءات القرآنية قسمين، قسم أجمع عليه أكثر علماء الأمصار في عصره، وهو ما أودعه أبو بكر أحمد بن موسى بن مجاهد، رحمه الله، كتابَه الموسوم بقراءات السبعة، وقسم آخر سُمِّي في زمان ابن جني شاذا؛ أي: خارجا عن قراءة القراء السبعة التي جمعها ابن مجاهد، كما قسّم القراءات الشاذة قسمين: قسم عارٍ عن الصنعة، وليس فيه لطائف وغرائب، وهذه القراءات مستبعدة عن محتسبه، وقسم آخر يحتاج إلى توضيح غوامضه، وبيان لطائفه، حيث وصفه ابن جني فقال: "ما شذّ عن السبعة، وغمُض عن ظاهر الصنعة، وهو المعتمد المعوَّل عليه،" وهي القراءات التي احتج لها ابن جني.

نفى ابن جني أن يكون الغرض من تأليفه المحتسب إجازةً للقراءات الشاذة، أوتسويغا لمخالفة إجماع القراء الثقات من أهل الأمصار مُوكِّدًا أن هدفه بيان وجوه قوة القراءات الشاذة، فهي صحيحة الرواية، ولها أصول في العربية. قال ابن جني: "غرضنا منه أن نُري وجه قوة ما يسمَّى الآن شاذا، وأنه ضارب في صحة الرواية بِجِرانه [أي: بثقله] آخذ من سمت العربية مهلة ميدانه." (ابن جني، 2004: 1/ 32) وأقرّ ابن جني أنّه لا يُقرأ بالشاذ في التلاوة، مخافة الانتشار؛ ولكنه وقف مدافعا عن شواذ القراءات في كتابه، لأنه يعتقد قوة إعراب هذا المسمّى شاذا؛ وخروجها عن السبعة ليس غضا من شأنها، أو تهمة لها؛ فهي قراءات صحيحة الرواية والسند إلى رسول الله، صلى الله عليه وسلم، وإن قصُر بعضها عن صحة السند

فإنّ له وجهاً من الإعراب يدعو إلى البحث والغوص في نفائس العربية، وهذا يعني أنه قد تحرّى الصحة في رواية شواذ القراءات؛ وعدّه من قبيل ﴿ما آتاكم الرسول فخذوه﴾ (الحشر: 7) فالشواذ من القراءات ـــ عنده ـ تستوي مع السبعة لابن مجاهد في أنهما جميعا مرويان مسندان إلى السلف، رضي الله عنه، وأنهما متساويان في قوة الإعراب، أما الفرق بينهما فحدَّده بأنّ القارئ بالسبعة شاعت قراءته، واعتاد الناس الأخذ عنه، وشواذ القراءات خلاف ذلك. (ابن جني، 2004: 1/ 33) كما يُفهم من قوله: "فإن قصُر شيءٌ منه عن بلوغه إلى رسول الله، صلى الله عليه وسلم، فلن يقصُر عن وجه من الإعراب داعٍ إلى الفسحة والإسهاب."(ابن جني، 2004: 1/ 33) أنّ كتاب المحتسب ضم بين دفتيه قراءات صحيحة السند إلى رسولنا الكريم، صلوات الله وسلامه عليه، وقراءات مقطوعة السند، ولكنها لها وجوه في العربية، وهذا يفسّر تعقيبه على بعض القراءات التي أوردها في كتابه، نحو قوله: "وللقراء في نحو هذا عادة." (ابن جني، 2004: 2/ 24) فالقراءة الصحيحة سُنّة متبعة، وليست عادة، وكذلك قوله: "وهذا يدل على أنّ بعض القراءة يُتخيَّر بلا رواية، ولها نظائر." (ابن جني، 2004: 2/ 15) والخلاصة أنّ شواذ القراءات التي احتج لها ابن جني ضربان: ضرب موثوق في قرّائه، وتواتر الروايات فيه، وضرب غير موثوق في روايته، وهو عادة القراء من دون رواية موثوق فيها.

المبحث الثاني: قيمة الشاهد الحديثي في المحتسب

دافع ابن جني عن شواذ القراءات، واحتجّ لها معتمدا على الاستشهاد بالقرآن الكريم، والحديث الشريف، وكلام العرب شعرا ونثرا، وقد بينت فهارس تحقيق كتاب المحتسب أنّ استشهاده بالشعر فاق استشهاده بغيره من الشواهد، وجاء الاستشهاد بالقرآن الكريم في المرتبة الثانية بعد الشعر من حيث عدد الشواهد؛ أما استشهاده بالحديث فقد كان في اثنين وعشرين موضعا من كتابه، برزت فيها قيمة الشاهد الحديثي، التي تتلخص في العرض الآتي:

أولا: أمانة الصحابة والتابعين في نقل القراءات القرآنية:

أورد ابن جني واقعة تَسْفِرُ عن قيمة الشاهد الحديثي وقعت بين الأعمش (أبو محمد سليمان بن مهران، تابعيّ، عالمٌ بالقرآن والحديث والفرائض، 148هـ)، وأبي عمرو بن العلاء (زبَّان بن عمّار التميميّ، من أئمة اللغة والأدب، وأحد القراء السبعة، 154هـ). (الزركلي، 2002: 3/ 41، 135) ملخصها أنّ الأعمش روى حديثا عن النبي، صلى الله عليه وسلم، في حلقة درس له، وكان أبو عمرو بن العلاء حاضرا، واعترض مُخَطِّئا رواية الحديث؛ فأصرّ الأعمش على صحة روايته، ولما سأل عن المُعْتَرِضِ

أُخْبِر أنه أبو عمرو بن العلاء؛ فعظّمه وأصْـــغَى إليه، فالأعمش متيقّن من روايته، ولكنّ إصـــغاءه لأبي عمرو إجلالٌ لعالم بالقرآن واللغة والأدب. والمهم في عرض هذه الواقعة توظيف ابن جني لها في كتابه؛ فقد جاء بها لبيان خُلُق السلف الصالح، وقوّة عربية مايروونه، فرواية الحديث التي رواها الأعمش "يتخولنا بالموعظة" صحيحة في العربية، وذكر ابن جني أنّ معنى يتخولنا: يتعهدنا، واستشهد لهذه الرواية بشاهد شعري. (ابن جني، 2004: 1/ 86) فكما بدا الأعمش ثقة في رواية الحديث؛ فهو كذلك في رواية القراءة القرآنية.

وتتجلّى قيمة الشاهد الحديثي عند ابن جني، عندما ينقل استشهاد السلف به على صحة القراءة، حيث نقل استشهاد أنس بن مالك بالحديث على صحة قراءاته (وأنس بن مالك صاحب رسول الله وخادمه، وكنيته أبو ثمامة، وأبو حمزة روى عنه رجال الحديث ألفين ومئتين وســـتة وثمانين حديثا. (93هـ) (الزركلي، 2002: 2/ 25) ويعقّب ابن جني على استشهاد أنس بالحديث أنَ مثل هذا الحديث هو الذي سوّغ انتشار القراءات الشاذة، فكلها مرفوعة إلى رسول الله، صلى الله عليه وسلم. (ابن جني، 2004: 2/ 367) وتنبغي الإشارة هنا إلى أنّ ابن جني لم يعقب بمثل ذلك على أبي السَّمَّال (قعنب العدوي إمام في العربية، وله قراءة شـــاذة. 160 هـ) (الســـيوطي، 1965: 2/ 265) عندما فُسِّـــرت قراءته لقوله تعالى ﴿فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ﴾ (الإسراء: 5) بقوله "حاسوا وجاسوا واحد." وإنما عقّب بقوله: "هذا يدل على أنّ بعض القراءة يتخير بلا رواية، ولذلك نظائر." (ابن جني، 2004: 2/ 15) وكأنه لا يثق في قراءة أبي الســـمّال، ويتأكد ذلك بقول الإمام القرطبي:"وأما مايؤثر عن أبي السَّـــمَّال ومن قارنه فإنه لا يوثق به."(القرطبي، 1965: 1/ 47) ولقوة الشاهد الحديثي لدى ابن جني صار حُجَّة ينتصر به لصحة سند القراءة القرآنية؛ فهو لم يســـتشـــهد بالحديث على قراءة أبي السّـــمَّال، كما فعل مع قراءة أنس وموضـــع الاستشهاد واحد.

ثانيا: وظيفة الشاهد الحديثي في المحتسب:

انفرد الشاهد الحديثي عند ابن جني دليلا على توجيه القراءة الشاذة؛ فكان كافيا لإثبات قوة استعمالها في العربية؛ مثل: اشتقاق مرغم من الرغم، (ابن جني، 2004: 1/ 195) والحذف من بنية الاسم، (ابن جني، 2004: 1/ 343) وبيان معنى كلمة، أو تركيب، (ابن جني، 2004: 1/ 351، 360 ـــــ 2/ 246، 361) والدلالة على صحة مذهب سيبويه في "أنّ الألف والنون إذا جاءتا بعد المضاعف كانتا بحالهما وهما بعد غير المضاعف،" نحو رشدان وغيَّان. (ابن جني، 2004: 1/ 88) كما أخذ الشاهد الحديثي الترتيب الثاني في الاستشهاد بعد بالقرآن الكريم في بعض مواضع الاستشهاد، (ابن جني،

2004: 343/1، 360) وأخذ الترتيب الأول؛ فيأتي قبل الشاهد الشعري في الاستشهاد، (ابن جني، 2004: 1/ 91) وقد يأتي ابن جني بالشاهد الحديثي، ليوضح مافيه من شذوذ عن القاعدة الصرفية، وذلك عندما استحسن تفسير الحديث (ارجعن مأزورات) على وجهين: الأول: قلب الواو ألفا، والآخر: قلب الواو همزة للإتباع. (ابن جني، 2004: 2/ 332) أو يأتي به مفسِّرا للفظة وردت في الشعر، (ابن جني، 2004: 1/ 334) أو يأتي به تقوية لإعراب الجملة، وقد حدث ذلك في موضع واحد عندما وافق أحد الشواهد الحديثية التركيب الإسنادي لقراءة قرآنية؛ فأخذه ابن جني مجالا لتحليل النص، وبيان الأوجه التي يحتملها الإعراب، وهو من شواهد سيبويه الحديثية مع اختلاف موضع الاستشهاد عند سيبويه. (ابن جني، 2004: 2/ 33) وتتّضح أهمية الشاهد الحديثي عند ابن جني في استشهاده بثلاثة أحاديث في موضع واحد، وذلك في تفسير قراءة الضم في قوله تعالى ﴿والغوا فيه﴾ ففسر اللغو باختلاط القول في تداخله، واعتمد في تفسيره هذا على حديث " من قال في الجمعة صه فقد لغا،" وفسر الحديث بإطالة الكلام والتخليط فيه، ودعّم تفسيره بحديث "إياكم وملغاة أول الليل" والملغاة مَفْعَلة تحمل دلالة كثرة الحدث في المكان: فدلت على كثرة الحديث، واستدل على هذا المعنى بحديث عمر بن الخطاب، رضي الله عنه، "فجدب لنا السَّمَرَ، أي: عابه." (ابن جني، 2004: 2/ 246) وكذلك استشهاده بحديثين على موضع واحد (ابن جني، 2004: 2/ 16، 17)

ثالثا: نسبة الشاهد الحديثي في المحتسب:

اختلف طرائق عرض الشاهد الحديثي في المحتسب، فقد يأتي مسبوقا بلفظ "الحديث المرفوع،" (ابن جني، 2004: 1/ 195 ـ 2/ 246) والمرفوع مصطلح يدل على الحديث الذي ينتهي إلى الرسول صلى الله عليه وسلم في نقل رواة الحديث، (الصالح، 1988: 10 ـ 11) وهذا دليل على تحرّي ابن جني صحة سند المرويّ عن رسول الله، صلى الله عليه وسلم. وقد يذكر لفظ الحديث من دون وصف، نحو "في الحديث" (ابن جني، 2004: 1 / 91، 186، 360 ـ 2/ 118، 246) وقد نسبه إلى الرسول، صلى الله عليه وسلم، في أكثر من موضع: "قال" أو "قول النبي، صلى الله عليه وسلم." (ابن جني، 2004: 1/ 343، 351 ـــ 2/ 17، 33، 45، 205، 361) وقد يذكر الضمير الدال على الرسول، صلى الله عليه وسلم، وذلك في: "قوله عليه السلام،" أو "قال عليه السلام." (ابن جني، 2004: 1/ 334 ـــ 2/ 332) وقد جاء شاهد حديثي واحد غير منسوب، واكتفي بذكر: "ومنه قولهم..." والضمير المضاف إلى القول (هم) يحتمل في مدلوله أن يكون المراد قول العرب، أو قول اللغويين، أو قول رواة الحديث. وعلى الاحتمال الأخير يكون الحديث ذائعا على الألسنة فلم يتقيّد بنسبته. (ابن جني، 2004: 2/ 16)

رابعا: رواية نص الشاهد الحديثي في المحتسب:

لم يتبع ابن جني طريقة واحدة في رواية الشـــاهد الحديثي؛ فتارة يأتي نصـــا كاملا موافقا لروايته في بعض كتب الحديث، وتارة أخرى تختلف بعض ألفاظه، والنص يكون كاملا. (ابن جني، 2004: 1/ 88 ، 195 ـــــــ 2/ 16) وقد خالفت رواية شاهد حديثي واحد روايته في بعض كتب الحديث في موضع الاستشهاد نفسه، وعلى رواية كتب الحديث يبطل الاستشهاد به. (ابن جني، 2004: 2/ 17) ولعل بعض الأحاديث الشريفة كانت شائعة في عصر ابن جني؛ فلم يُعنَ بكتابة نص الحديث كاملا، فجاءت الشواهد أجزاء من نصوص الحديث. (ابن جني، 2004: 1/ 91، 186، 343، 351، 360 ـ 2/ 33، 45،118، 205، 246، 332، 361)

المبحث الثالث: الشاهد الحديثي في صحة رواية القراءة الشاذة

أولا: حسن الظن بالعلماء في صحة الرواية:

قال ابن جني: "روى الأعمش أنّ النبيّ، صـــلّى اللهُ عليه وســـلّم، كان يتخوَّلُنا بالموعظة" (ابن جني، 2004: 1/ 86) وفي بعض كتب الحديث ورد أنه "... حدثنا ســـفيان عن الأعمش، عن أبي وائل، عن عبد الله، قال : كان رسول الله ، صلى الله عليه وسلم، يتخوَّلنا بالموعظة في الأيام مخافة السآمةِ علينا." (الترمذي، 1996: 4/ 534) ومما جاء أنه "كانَ ابنُ مسعود، رضي الله عنه، يُذَكِّرُنا في كُلِّ خَمِيسٍ فقالَ له رَجُلٌ: يا أبا عبدِ الرَّحْمَنِ لَوَدِدْتُ أنَّكَ ذَكَّرْتَنا كُلَّ يَومٍ؟ قالَ: أما إنَّه يَمْنَعُنِي مِن ذلكَ أنِّي أكْرَهُ أنْ أُمِلَّكُمْ، وإنِّي أتَخَوَّلُكُمْ بالمَوْعِظَةِ، كما كانَ رسـول الله، صَـلَّى اللهُ عليه وسـلَّمَ، يَتَخَوَّلُنا بها، مَخافَةَ السَّـآمَةِ عَلَيْنا. متفق عليه." (النووي، رقم الحديث 699 ، 198 / موقع البوابة الحديثية، 13/ 3/ 2020 ـــ البخاري، كتاب العلم: رقم الحديث 70)

موضع الاستشهاد:

حكم ابن جني بالشـذوذ على قراءة فتح الشـين من عشـرة في قوله تعالى ﴿اثْنَتَا عَشْـرَةَ عَيْنًا﴾ (البقرة: 59) ونسب هذه القراءة إلى الأعمش،(ابن جني، 2004/ 1: 85) كما قرأها بكسر الشين وإسكانها، وكلها في لغات العرب. (البناء، 2001: 180) وتنبغي الإشـــارة إلى أنّ معظم اللهجات العربية تنفر من توالي المقاطع المتحركة، وتختلف نســبة النفور من موضـــع إلى آخر؛ فبنو تميم "يســكنون العين المكســورة والمضمومة من الكلمة الثلاثية اسما كانت أو فعلا؛ فيقولون في رجُل، ونمِر، وظرُفَ، وعَلِمَ: رجْل، ونمْر، وظرْفَ، وعَلْمَ. (ابن مالك، 1990: 3/ 440) والأصل تحريكها، وهذا ما صرح به سيبويه عندما وضع بابا في كتابه، عنوانه: باب ما يُسكّن استخفافا، وهو في الأصل متحرك، وهو في الأسماء الثلاثية نحو:

فَخِذ وكَبِد وعَضُد والرجُل؛ فقالوا فيها: فخْذ، وكَبْد، وعَضْد والرَّجْل،(سيبويه، 1975: 4/ 113) والمقصود هنا تسكين المضموم والمكسور، أما المفتوح فلا يُسكَّن؛ "لأن الفتح أخفّ من الضم والكسر."(سيبويه، 1975: 4/ 115) وقد كثرت التغيرات في ألفاظ العدد؛ قال ابن جني: "ينبغي أن يُعلم أنَّ ألفاظ العدد قد كثُر فيها الانحرافات والتخليطات، ونُقِضَتْ في كثير منها العادات؛"(ابن جني، 2004: 1/ 85) فعلى سبيل المثال العدد عشرة، حدثت فيه تغيرات، وخالف اللسان العربي عادته، وانحرف عن دأبه مع الكلمات المشابهة عند نطقه للعدد عشرة؛ فأهل الحجاز يكسرون الحرف الثاني، ويقولون: نَبِقة، وفَخِذ. وبنو تميم يسكنونه، نحو نَبْقة، وفخْذ. والعدد عشرة ـ لما رُكِّبَ أحد عشر واثنا عشر ـ تغيّر حاله؛ فبنو تميم يكسرون الشين: اثنتا عشِرة، والحجازيون يسكنونها: اثنتا عَشْرة. ولما جازت هذه التغيرات في أحد عشر ساغ أن يقال: اثنتا عَشَرة، بفتح الشين، وهي قراءة الأعمش. (ابن جني، 2004: 1/ 85)

بعد أن بيّن ابن جني توجيه شذوذ قراءة الأعمش، ووضح أصلها في كلام العرب؛ قال: "وينبغي أن يكون قد روى ذلك رواية، ولم يره رأيا لنفسه [أي الأعمش]. وعلى ذلك ما يُروى: من أنّ أبا عمرو حضر عند الأعمش؛ فروى الأعمش: أنّ النبيّ، صلى الله عليه وسلم، كان يَتَخَوَّلُنا بالموعظة. فقال أبو عمرو: إنما هو يَتَخَوَّنُنا بالنون، فأقام الأعمش على اللام، فقال له أبو عمرو إن شئت أعلمتك أنّ الله لم يعلمك من هذا الشأن حرفا فعلت، فسأل عنه الأعمش، فلما عرف أبا عمرو كبُر عنده وأصغى إليه، وعلى هذا الذي أنكره أبو عمرو صحيح عندنا؛ وذلك أن معنى يتخولنا: يتعهدنا."(ابن جني، 2004: 1/ 86) ويفهم من نص ابن جني أمورٌ: أولها: حضورُ أبي عمرو بن العلاء (154هـ) حلقة درس للأعمش (148هـ) دليلٌ على علوّ مكانة الأعمش العلمية في القرآن والحديث والفرائض. ثانيها: إصغاء الأعمش لأبي عمرو ابن العلاء وتوقيره. ثالثها: لم يتراجع الأعمش عن رواية حديث رسول الله، صلى الله عليه وسلم؛ وإنما أصغى لأبي عمر بن العلاء احتراما، وتوقيرا له، وهذا من قبيل إجلال العلماء، وتعظيمهم. ورابعها: إقرار ابن جني صواب لفظ (يتخولنا)، مع حسن ظنه في صحة رواية الأعمش، وهو موضع الاستشهاد بالحديث.

وجدير بالذكر أنّ الرواية في معظم كتب الحديث باللام (يتخولنا)، حيث أخرجه البخاري، في كتاب العلم، باب من جعل لأهل العلم أياما معلومة، برقم (70) وأخرجه مسلم في صحيحه رقم 2821 ، وفي صحيح ابن حبان رقم 4524 ، وعند الطبراني في المعجم الأوسط 88 / 6 ، وفي مسند ابن حنبل 55 / 6 ، وفي جامع الترمذي برقم 2855. (موقع البوابة الحديثية، 15 / 3 / 2020)

ثانيا: دفع شبهة قراءة القرآن بالمعنى عن الصحابة:

ذكر ابن جني: "قوله عليه السلام: نزل القرآن بسبعة أحرف كلها شاف كاف."(ابن جني، 2004: 1: 296) وجاء في بعض كتب الحديث أنّه سَمِعَ أُبيٌّ بن كعب قراءةً من رجلٍ يُخالف فيها قراءته؛ فسأله عن مصدر قراءته؛ فأخبره الرجل أنها قراءة رسول الله، صلى الله عليه وسلم؛ فقال أُبيّ: "لا تفارقني حتى نأتيَ رسول الله، صلى الله عليه وسلم، فأتيتُه؛ فقلت: يارسول الله، إنّ هذا خالف قراءتي في السورة التي علّمتني، فقال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: اقرأ يا أُبيّ، فقرأتُها، فقال لي رسول الله، صلى الله عليه وسلم: أحسنت، ثم قال للرجل: اقرأ، فقرأ، فخالف قراءتي، فقال له رسول الله، صلى الله عليه وسلم: أحسنت، ثم قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: يا أُبَيُّ، إنّه أُنْزِلَ القرآنُ على سبعة أحرفٍ كُلُّهُنَّ شافٍ كافٍ."(النَّسائي، 1: 153 ـ 154)

موضع الاستشهاد:

احتجّ ابن جني بجزء من حديث رسول الله، صلى الله عليه وسلم، على صحة قراءة أنس بن مالك، وهو صاحب رسول الله، صلى الله عليه وسلم، وخادمه، كناه الرسول، عليه الصلاة والسلام، بأبي حمزة، (91هـ). (العسقلاني، 1995: 1/ 275 ـ 276) حيث روى الأعمش،(148هـ) قراءة أنس (يَجْمِزون) من قوله تعالى: ﴿لَوَلَّوا إليه وَهُمْ يَجْمَحُونَ﴾ (التوبة: 57) وذكر أنّ بعضهم عقّب على أنس؛ فقال له: "وما يجمزون؟ إنما هي يجمحون. فقال [أنس]: يجمحون ويجمزون ويشتدون واحد."(ابن جني، 2004: 1/ 296) قال ابن جني: "ظاهر هذا أنّ السلف كانوا يقرأون الحرف مكان نظيره من غير أن تتقدم القراءة بذلك، لكنه لموافقته صاحبه في المعنى. وهذا موضع يجد الطاعن به إذا كان هكذا مطعنا." (ابن جني، 2004: 1/ 296)

وهنا عرض ابن جني شبهة قراءة القرآن بالمعنى، وافترض أن يقول الطاعن: "ليست هذه الحروف كلها عن النبي، صلى الله عليه وسلم، ولو كانت عنه لما ساغ إبدال لفظ مكان لفظ، إذ لم يثبت التخيير في ذلك عنه، ولما أنكر أيضا عليه: يجمزون." (ابن جني، 2004: 1/ 296)

والمعنى أنّ الطاعن في القراءة يقول: إنّ أنس بن مالك، رضي الله عنه، غيّر لفظ القرآن، وجاء بمرادفه، ولم يذكر أنه اختار إحدى القراءات التي سمعها عن رسول الله، صلى الله عليه وسلم، وإنّ الأفعال (يجمحون) و(يجمزون) و(يشتدون) لم تُسمع كلها عن النبي، صلى الله عليه وسلم.

ويدفع ابن جني هذه الشبهة بقوله: "إنّ حُسْنَ الظن بأنس يدعو إلى اعتقاد تقدُّم القراءة بهذه الأحرف الثلاثة التي هي (يجمحون) و(يجمزون) و(يشتدون)؛ فيقول: اقرأ بأيّها شئت، فجميعها قراءة مسموعة عن النبيّ، صلى الله عليه وسلم؛ لقوله عليه السلام: نزل القرآن بسبعة أحرف كلها شاف كاف."(ابن جني،

2004: 1/ 296) ويستطرد ابن جني في دفع شبهة قراءة القرآن بالمعنى دون سماع عن رسول الله، صلى الله عليه وسلم؛ فيفترض الاعتراض على قراءة الأحرف الثلاثة: (يجمحون) و(يجمزون) و(يشتدون) بأنها أحرف لم تسمع إلا عن أنس بن مالك؛ فيقول: "فإن قيل: لوكانت هذه الأحرف مقروءا بجميعها، لكان النقل بذلك قد وصل إلينا. قيل: أوَ لا يكفيك أنسٌ موصّلا لها إلينا؟ فإن قيل: إن أنسا لم يَحكِها قراءة وإنما جمع بينها في المعنى، واعتل في جواز القراءة بذلك، لا بأنه رواها قراءة متقدمة. قيل: قد سبق من ذكر حسن الظن ما هو جواب عن هذا."(ابن جني، 2004: 1/ 296) والاعتراض هنا يكمن في جواب أنس، رضي الله عنه، فلم يقل: إنه سمع من رسول الله، صلى الله عليه وسلم، وإنما علل القراءة باتحاد المعنى في الأحرف الثلاثة. وابن جني يؤكد أنّ أنس بن مالك سمع الأفعال (يجمحون) و(يجمزون) و(يشتدون) كلها عن رسول الله، صلى الله عليه وسلم، مستندا على حُسْن الظن بأنس، وعبّر عن ذلك في صورة بيانية "إنّ حُسْنَ الظن بأنس يدعو...؛ فيقول..." فيجعل حُسْنَ الظن إنسانا يدعو، ويقول: اقرأ بأيّها شئت، فجميعها قراءة مسموعة عن النبيّ، صلى الله عليه وسلم ويستشهد بحديث الرسول، عليه الصلاة والسلام.

وعلى صحة رواية القراءة الشاذة جاء الشاهد الحديثي: "إنّ جبريل أتى النبيّ، صلى الله عليه وسلم، فقال: اقرأ على سبعة أحرف، مالم تخلط مغفرة بعذاب، أو عذابا بمغفرة." (ابن جني، 2004: 2/ 367) فقد رُوي أنّ جبريل، عليه السلام، جاء إلى "النبيّ، صلى الله عليه وسلم، فقال: اقرأ على حرف، قال: فقال ميكائيل: استزده، فقال: اقرأ على حرفين، فقال ميكائيل: استزده، حتى بلغ إلى سبعة أحرف، فقال: اقرأه، فكلٌّ كافٍ شافٍ إلا أن تَخْلِطَ آية رحمةٍ بآية عذاب، أو آية عذاب بآية رحمة، على نحو: هَلُمَّ، وتعالَ، وأَقْبِلْ، واذْهَبْ، وأَسْرِعْ وعجِّلْ."(الطحاوي، 8/ 126 ــ 127) ومعنى الحديث قريب مما ورد "عن أم أيوب عن النبيّ، صلى الله عليه وسلم، قال: نزل القرأن على سبعة أحرف، أيها قرأت أصبت."(الهيثمي، 7: 154)

موضع الاستشهاد:

نقل ابن جني استشهاد أنس بن مالك بالحديث على توضيح قراءته (حَطَطْنَا عنك وزرك) من قوله تعالى: ﴿وَوَضَعْنَا عَنْكَ وِزْرَكَ﴾ (الشرح: 2) حيث قيل لأنس بن مالك، رضي الله عنه: "يا أبا حمزة ﴿ووضعنا﴾ قال: وضعنا وحللنا وحططنا عنك وزرك سواء. إنّ جبريل أتى النبيّ، صلى الله عليه وسلم، فقال: اقرأ على سبعة أحرف، مالم تخلط مغفرة بعذاب، أو عذابا بمغفرة." (ابن جني، 2004: 2/ 367)

فهذه الأحرف نقلها أنس بن مالك عن رسـول الله، صـلى الله عليه وسـلم، وهي المسـوّغ لانتشـار القراءة الشاذة.

وجدير بالذكر أنّ الصحابة قد استغنوا عن رخصة قراءة القرآن على سبعة أحرف "بكثرة الحفظة للقرآن، ومن نشـأ على حفظه صـغيرا؛ فحسـموا مادة ذلك بنسـخ القرآن على اللفظ المنزل غير اللفظ المرادف له، وصـار الأصـل ما استقرت عليه القراءة في السَّنَة التي توفي فيها رسول الله، صـلى الله عليه وسلم، بعدما عارضـه به جبريل، عليه السـلام، في تلك السـنة مرتين، ثم اجتمعت الصـحابة على إثباته بين الدفتين، وبقي من الأحرف السـبعة التي كان أبيح القراءة عليها ما لا يخالف المرسـوم، وهو ما يتعلق بتلك الألفاظ من الحركات والسكنات والتشـديد والتخفيف وإبدال حرف بحرف يوافقه في الرسـم، ونحو ذلك."(المقدسـي، 2003: ص 85)

المبحث الرابع: الشاهد الحديثي في الاشتقاق

أولا: اشتقاق مَرْغَم من الرَّغْم:

قال ابن جني: "ومنه الحديث المرفوع إذا صلى أحدكم فليُزِم جبهته وأنفه الأرض حتى يخرج منه الرَّغْمُ، أي حتى يَذلّ ويخضـع لله، عز وجلّ." (ابن جني، 2004: 1/ 195) ورواية الحديث عنده موافقة للرواية في بعض كتب الحديث: "إذا صَـلَّى أَحَدُكُم فلْيُلْزِمْ جَبْهَتَه وأَنْفَه الأرضَ حتى يَخْرُجَ منه الرَّغْمُ، أي: حتى يَظْهَرَ ذُلُّه وخُضوعُه."(ابن الأثير، ص 1645)

موضع الاستشهاد:

ذكر ابن جني قراءة (مَرْغَم) في قوله تعالى ﴿وَمَنْ يُهَاجِرْ فِي سَـبِيلِ اللهِ يَجِدْ فِي الْأَرْضِ مُرَاغَمًا كَثِيرًا وَسَعَةً﴾(النساء: 99) وقال: "ينبغي أن يكون هذا إنما جاء على حذف الزيادة من راغَمَ، فعليه جاء مَرْغَم، كمضـرب من ضَـرَبَ ومَذَهب من ذهب. وأصـل هذه المادة ر غ م ؛ فمنه الرغام: التراب، وهو إلى الذل والشـدة، والمُراغِم: المُعارُّ الذي يروم إذلال صـاحبه، ومنه الحديث..."(ابن جني، 2004: 1/ 195) ويتضـح أنّ اسـتشـهاده بالحديث يدور حول الاشـتقاق من مادة ر غ م؛ فالرّغْم: التراب، بدليل ماجاء في الحديث "حتى يخرج منه الرَّغْم" أي: يخرج التراب، وتعقيب ابن جني بقوله: "حتى يَذلّ ويخضـع لله عز وجلّ" فيه دلالة على اسـتعارة الرّغْم للذل والخضـوع. والرَّغام: "التراب الرقيق، ورَغِمَ أنفُ فلان رَغْمًا: وقع في الرَّغام، وأَرْغَمَهُ غَيرُه... ثم تُستعار المُراغَمَة للمنازعة."(الأصفهاني، ص205) كما أنّ مَرْغَما قد يكون اسـم مكان أو مصـدراً ميميا؛ حيث جعله مثل مضـرب ومذهب؛ فالمصـدر الميمي من الثلاثي على وزن مفْعَل، وكذلك اسم المكان من الثلاثي يُشتق على وزن مَفْعَل إذا كان مفتوح العين، نحو: "قد رَغِمَه ورَغَمَه

يَرْغَم."(ابن منظور، 1997: ر غ م) وفسّر ابن جني اسم الفاعل من راغم (مُراغِم) بقوله: المُعارّ الذي يروم إذلال صاحبه، أي: المقاتل الذي يطلب إذلال من يقاتل؛ من مادة ع ر ر؛ وفي اللسان "عارّه مُعارّة وعِرارا: قاتله وآذاه."(ابن منظور، 1997: ع رر) وذكر الفراء أنّ مُراغَما ومُراغَمَة مصدران، وهما المذهب في الأرض.(الفراء، 1980: 1/ 284) وفي التفسير: "أن يُرغِم كلٌّ واحد من المتنازعين أنف صاحبه، بأن يغلبه على مراده؛ فكأنّ كفار قريش أرغموا أنوف المحبوسين بمكة؛ فلو هاجر منهم مهاجرٌ لأرغم أنوف قريش لحصوله في منعة منهم، فتلك المنعة هي موضع المراغمة."(القرطبي، 1965: 5/ 348)

وخلاصة القول: إنّ (مَرْغَما) و(مُراغَمًا) يتضمنان المعنى نفسه، فكلاهما اسم مشتق ر غ م، الأول: من الثلاثي المجرد رَغِم، والآخر: من الثلاثي المزيد رَاغَمَ.

ثانيا: اشتقاق الزّي من زوى:

قال ابن جني: "من قول النبيّ، صلى الله عليه وسلم، زُوِيت لي الأرض، أي جُمِعت."(ابن جني، 2004: 2/ 45) والحديث "عن ثوبانَ مولى رسول الله، صلى الله عليه وسلم، قال: زُوِيت لِيَ الأرْضُ حتَّى رأيتُ مَشَارِقَها ومَغَارِبَها، وأُعْطِيتُ الكَنْزَينِ الأصفرَ والأبيض."(الطبراني، 1995: 8/ 200)

موضع الاستشهاد:

في قوله تعالى ﴿وكَمْ أَهْلَكْنا قَبْلَهم مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَحْسَنُ أثاثًا وريًّا﴾ (مريم: 73) وَرَدَتْ قراءات في (رِيًّا): الأولى: رئيا، بالهمز، والثانية: ريًّا، بتشديد الياء من غير همز، والثالثة: رياء، بياء بعدها ألف ممدودة، الرابعة: ريا، من غير همز ولا تشديد، والخامسة: زيّا، بالزاي وتشديد الياء. (الفراء، 1980: 2/ 171. البناء، 2001: ص379، ص 380) وفسّر ابن جني القراءة الأخيرة بقوله: "وأما الزّيّ، بالزاي ففِعْل من زَوَيْت؛ وذلك أنّه لا يقال لمن له شيء واحد زِيّ، حتى تكثر آلته المستحسنة؛ فهي إذًا من زَوَيْت، أي جمعت. ومن قول النبيّ، صلى الله عليه وسلم، زُوِيت لي الأرض، أي جُمِعت."(ابن جني، 2004: 2/ 45) ويتضح أنّه استشهد بالحديث على اشتقاق الزّيّ من الفعل زَوَى؛ فقلبت الواو ياء، وأدغمت في الياء. و"الزِّيُّ: هو البزَّة الحسنة والأدوات المجتمعة مأخوذُ من زَوَى كذا يَزْويه أي جمعه؛ لأنّ صاحب الزِّيّ يجمع مايزينه."(السمين الحلبي، 1996: 2: 155)

المبحث الخامس: الشاهد الحديثي في تغيرات بنية الاسم

أولا: زيادة الألف والنون في المضعف الثلاثي:

قال ابن جني: "ورد في الخبر عن النبي، صلى الله عليه وسلم، أنَّ قوما وردوا عليه، فقال لهم: من أنتم؟ فقالوا: بنو غيَّان، فقال عليه السلام: بل أنتم بنو رشدان." (ابن جني، 2004: 1/ 88) وفي كتب الأثر أن وفد قبيلة جُهنية قدم إلى مدينة رسول الله، صلى الله عليه وسلم، وفيهم "عبد العُزَّى بن بدر بن زيد بن معاوية الجُهني من بني الرَّبَعَة بن رشدان بن قيس بن جهينة، ومعه أخوه لأمّه أبو رَوْعة، وهو ابن عم له، فقال رسول الله، صلى الله عليه وسلم، لعبد العُزَّى: أنْتَ عَبْدُ الله، ولأبي رَوْعة: أنت رُعْتَ العدُوَّ إن شاء الله، وقال: من أنتم؟ قالوا: بنو غيَّان، قال: أنتم بنو رَشْدان، وكان اسم واديهم غوَى فسمَّاه رسول الله، صلى الله عليه وسلم، رُشْدا."(ابن سعد، 2001: 1/ 287)

موضع الاستشهاد:

عرض ابن جني قراءة ضم القاف في (قُثَّائها) من قوله تعالى ﴿وإذْ قُلْتُمْ يا مُوسَى لَنْ نَصْبِرَ عَلى طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا﴾ (البقرة: 60) وبيّن أنّ وجه قراءة الضم كثرة استعمال صيغة فُعّال في أسماء الأعشاب؛ فقال: "الضم في القُثاء حَسن الطريقة؛ وذلك أنه من النوابت، وقد كثر عنهم في هذه النوابت الفُعّال كالزُّبَّاد، والقُلَّام، والعُلَّام، والثُّقَّاء."(ابن جني، 2004: 1/ 87) وهذه أسماء أعشاب؛ فالزُّبَّاد: نبات له ورق عراض، يأكله الناس.(ابن منظور، 1997: ز ب د) "والعُلَّام: الحنّاء، ... والقُلَّام: ضرب من الشجر، وهو من الحَمض،"(الفارابي، 2003م: ص 179. 180) أما الثُّقَّاء فقيل: الخردل، أو حبّ الرّشاد.(ابن منظور، 1997: ث ف ء)

ووجد ابن جني في ذلك علة لأبي الحسن الأخفش الذي "يقول في رُمَّان: إنّه فُعَّال؛ لأنه من النبات، وقد كثُر فيه الفُعَّال على ما مضى؛"(ابن جني، 2004: 1/ 87) وكثرة وزن فُعَّال عنده في النبات، وليست في الأبنية؛(ابن منظور، 1997: ر م ن) فرُمَّانٌ اسم من مادة (ر م ن) ولا يُمنع من الصرف إذا جاء علما لرجل. وهذا مخالف لما جاء عند سيبويه إذ سأل الخليل عن رُمان؛ "فقال: لا أصرفُه، وأحملُه على الأكثر إذا لم يكن له معنى يُعرف."(سيبويه، 1973: 3/ 218)وهنا الخليل ذهب إلى اشتقاق رُمّان من (ر م م)، وحكم بزيادة النون، لأنه لا يوجد دليل على أصالتها، ولا يُعرف معنى لرمن. وفسّر ابن جني ذلك بقوله: "وأما قياس مذهب سيبويه فأنْ يكون فُعْلان بزيادة النون؛ لغلبة زيادة النون في هذه المواضع بعد الألف،"(ابن جني، 2004: 1/ 87) وبذلك يحمله على الأكثر، وهو زيادة الألف والنون. مرجّحا مذهب سيبويه بأنّ له وجه من القياس؛ فهو من مادة (ر م م) التي تحمل دلالة الاجتماع، والتضام،

والرُّمَّان "من معنى رَمَمْتُ الشـــيء: إذا جمعت أجزاءه، وهذه حال الرمان."(ابن جني، 2004: 1/ 87) أي: أنّ قِشِر الرمان يجمع حباته، ويجعلها متصلة مع بعضها. وقد رجح ابن جني مذهب سيبويه في أنّ زيادة الألف والنون بعد المضاعف مثل زيادتهما مع غيره، واستدل على صحته بماورد في نص الحديث: "أنَّ قوما وردوا عليه فقال لهم: من أنتم؟ فقالوا: بنو غيَّان، فقال عليه السلام: بل أنتم بنو رشدان." وعقّب على الحديث بقوله: "أفلا تراه كيف اشـــتق الاســـم من الغيّ والغواية حتى حكم بزيادة النون؛ لأنه قابله بضـده، وهو قوله: رشـدان، وترك أن يشـتقه من الغَيْن، وهو إلباس الغيم." (ابن جني، 2004: 1/ 88) وسـياق الحديث يدل على اشـتقاق غيّان من الغي، لأنه نقيض الرشـد، وغيّان مثل رمّان من المضـعف الثلاثي، فكما زيدت الألف والنون في رشـــدان ومَرْجان وسَـــعدان زيدت في غيّان ورمّان. أما موضـــع الاستشهاد بالحديث هنا فيلخصه قول ابن جني: "فكما يُحكم بزيادة النون في مثل هذا من غير التضعيف كذلك حُكِمَ بزيادتها مع التضعيف."(ابن جني، 2004: 1/ 88)

ثانيا: نيابة المصدر عن اسم المفعول:

ذكر ابن جني "قول النبي، صـلى الله عليه وسـلم: الراجع في هبته؛ أي موهوبه،" (ابن جني، 2004: 1/ 343) ورواية الحديث: "عن النبي، صلى لله عليه وسلم، قال: مَثَلُ الرَّاجع في هِبَتِهِ كالكلب، أكل حتى إذا شَبِعَ قَاءَ، ثم رَجَعَ فِيه، فأكله." (الطبراني، 1995: 4/ 173)

موضع الاستشهاد:

من سنن العرب في كلامها استعمال المصدر في موضع اسم المفعول، إذ جاء في تفسير قوله تعالى: ﴿وَجَاءُوا عَلَى قَمِيصِـــهِ بِدَمٍ كَذِبٍ﴾(يوســـف: 18) كَذِبٌ: "معناه مكذوب، والعرب تقول للكذب: مكذوب، وللضـعف: مضـعوف، وليس له عَقْدُ رأي ومعقود؛ فيجعلون المصـدر في كثير من كلامهم مفعولا."(الفراء، 1980: 2/ 38) وجدير بالذكر أنّ هذا الاسـتعمال لا يخص المصـدر فقط؛ وإنما تنوب بعض المشـتقات الأخرى عن اســم المفعول، منها: فَعيل، نحو جريح، ومعناه مجروح. وفِعْل، نحو قِطْف، ومعناه مقطوف، وفَعُولـة، نحو ركوبـة، ومعنـاه مَركوبـة، وفِعـال، نحو كتـاب، ومعنـاه مَكْتُوب، وفُعَـال، نحو حُطَـام، ومعنـاه محطوم،(أبو المكارم، 2006: ص 248) وفِعَل، نحو شِـــرَى، ومعناه مَشْـــريّ، وهذا أحد الوجهين اللذين فسّر بهما ابن جني قراءة (بِشِرَى).(ابن جني، 2004: 1/ 343) من قوله تعالى ﴿مَا هَذَا بَشَرًا﴾ (يوسف، 31) حيث قال: "أراد ما هذا بِمَشْرِيٍّ، من قوله تعالى: ﴿وشَرَوْهُ بِثَمَنٍ بَخْسٍ﴾ أي باعوه، أي ما ينبغي لمثل هذا أن يباع؛ فوُضِـعَ المصـدر موضـع االمفعول."(ابن جني، 2004: 1/ 343) والباء حرف جر زائد،

ومجروره لفظ شرى، وهو مصدر سماعي لفعل ثلاثي، وقد جاء في اللسان "شرى الشيء يَشْرِيه شِرًى وشِراءً، واشتراه سِواءٌ، وشراه واشتراه: باعه."(ابن منظور، 1997: ش ر ي)

واستشهد ابن جني على هذا الاستعمال بقوله تعالى: ﴿أُحِلَّ لكم صيدُ البحر﴾ (المائدة: 98) أي: مَصيده، وقوله تعالى: ﴿وهو الذي يبدأ الخلْقَ ثم يعيده﴾ (الروم: 26) أي: المخلوق، وأردفه بحديث "النبي، صلى الله عليه وسلم، الراجع في هِبتِه، أي: في موهوبه،" ثم قول العرب: هذا نسج اليمن، أي: منسوجه، وغفر الله لك عِلْمَه فيك، أي: معلومه، وهذا الدرهم ضرْبُ الأمير، أي: مضروبه.(ابن جني، 2004: 1/ 343) والملاحظ هنا أنّ الشاهد الحديثي جاء بعد الاستشهاد بالقرآن، وقبل الاستشهاد بمنثور العرب؛ وهذا دليل على قيمة الاستشهاد بكلام المصطفى، عند ابن جني؛ فهو في المرتبة الثانية بعد القرآن؛ وذلك ليثبت أنّ المصدر قد ينوب عن اسم المفعول في كلام العرب.

ثالثا: الحذف من بنية الاسم:

نقل ابن جني: "قول النبي، صلى الله عليه وسلم، كفى بالسيف شا." (ابن جني، 2004: 2/ 204) وروى الحسن البصري (110هـ) "في الرجل يجد مع امرأته رجلا، قال: قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: كفى بالسيف شا ـــــ يريد أن يقول: شاهدا، فلم يتم الكلام ـــــ حتى قال: إذًا يتبايع فيه السكران والغيران." (الصنعاني، 1972: 9/ 434) و"قال سعد بن عبادة، رضي الله عنه: إن رأى رجلٌ مع امرأته رجلا، فيقتله، تقتلوه، وإن أَخْبَرَ يُجْلَد ثمانين، أفلا يَضْرِبُه بالسيف؟ فقال النبيُّ، صلى الله عليه وسلم: كفى بالسيف شا، أراد أن يقول: شاهدا، فأمسك. ثم قال: لولا أن يتَتَايَعَ الغَيْرانُ والسَكْرانُ في القتل. وجواب لولا محذوف، أراد: لولا تهافُتُ الغيران والسكران في القتل لتَمَّمْتُ على جعله شاهدا، أو لحكمت بذلك." (ابن الأثير، ص 488) ويروى "كفى بالسيف شاهدا." (السجستاني، 2009: 6/ 468)

<u>موضع الاستشهاد:</u>

قراءة رفع النون في قوله تعالى ﴿يس﴾ (يس: 19) حيث احتمل ابن جني تفسيرات لها؛ أولها: التقاء الساكنين، الياء والنون في ياسينْ؛ فحركت النون بالضم، (ياسينُ والقرآن)، وثانيها: إيسان، ومعناه إنسان في لغة طيئ، ويجمعونه على أياسين." (الأزهري، مادة أ س ن: 13/ 90) ثالثها: الحذف، والمقصود يا إنسان، فحذفت أحرف الكلمة ولم يبق إلا السين، وبني على الضم، لأنه منادى مثل قولنا : يازيدُ. وهذا هو موضع الاستشهاد بالحديث؛ قال ابن جني: "أراد يا إنسان؛ إلا أنه اكتفى من جميع الاسم بالسين؛ فقال: يَا سِينُ؛ فـــ (يا) فيه الآن حرف نداء، كقولك يارجلُ. ونظير حذف بعض الاسم قول النبيّ، صلى

الله عليه وسلم: كفى بالسيف شا، أي: شاهدا؛ فحذف العين واللام. وكذلك حذف من إنسان الفاء والعين، غير أنّه جعل ما بقي منه اسما قائما برأسه، وهو السين؛ فقيل: يا سِينُ."(ابن جني، 2004: 2/ 204)

رابعا: قلب الواو همزة:

قال ابن جني: "... وينبغي أن يحمل على هذا قوله عليه السلام: ارجعن مأزورات غير مأجورات، يريد: موزورات." (ابن جني، 2004: 2/ 332) وفي الحديث "خرج رسول الله، صلى الله عليه وسلم، فإذا نسوة جُلُوسُ، فقال: ما يُجْلِسُكُنَّ؟ قلن: ننتظر الجنازة. قال: هل تغْسِلْنَ؟ قلن: لا. قال: هل تُدْلِينَ فيمن يُدْلي؟ قلن: لا. قال: فارْجِعْنَ مأْزوراتٍ غَيْرَ مأجُوراتٍ."(ابن ماجة، 1/ 502- 503)

موضع الاستشهاد:

بيّن ابن جني وجه قراءة (أُحِيَ) في قوله تعالى ﴿قُلْ أُوحِيَ﴾ ، (الجن: 1) فقال: "يقال أوحيت إليه، ووحَيتُ إليه."(ابن جني، 2004: 2/ 331) وفَعَلَ بمعنى أَفْعَلَ؛ حيث يقال: "وَحَيْتُ إليه وحْيًا وأوحيتُ: أشرت، وأيضا: كلمته بكلام يَخْفَى على غيره، وأيضا: كتبت إليه، و[وَحَى وأوحى] الله إلى أنبيائه: أرسل."(ابن القوطية، 2001: ص 152)وفسّر التغيير الذي طرأ على وَحَى بأنّ الواو ضمت ضما لازما للبناء (وُحِيَ)؛ فقُلِبَتْ همزة. وجاء بأمثلة لتوضيح ذلك، فقال: "ومثله أُعِدَ فهو مَوْعود، وأُرِثَ المالُ، فهو مَوْروث، ولا يجوز مأْعود لا مأْروث؛ لزوال الضمة عن الواو."(ابن جني، 2004: 2/ 331) وهنا يتضح أنّ الضم اللازم علةٌ لقلب الواو همزة، وهذا جائز ومطرّد؛ "لأنّ الضمة بعض الواو، فكأنه اجتمع واوان،"(الأستراباذي، 1982: 3/ 78) نحو وواصل وأواصل، واستبعد الهمز في المَأْموق، لأنه من المَوْموق؛ فالواو ساكنة، وماقبلها مفتوح؛ فقلبت ألفا، كما قلبت في يَوْجَل؛ فقالوا ياجل، واستحسن أن تُفسَّر كلمة مأزورات في الحديث على هذا النحو؛ حيث قال: "وينبغي أن يُحمل على هذا أيضا قوله، عليه السلام، : ارجعن مأزورات غير مأجورات، يريد: موزورات، ثم تقلب الواو ــ لما ذكرنا ــ ألفا،" (ابن جني، 2004: 2/ 332) يريد أنّ أصل الكلمة مَوْزورات، الواو ساكنة، وهي فاء الكلمة، وماقبلها متحرك بالفتح؛ فقلبت الواو ألفا، فصارت مازورات، ثم قلبت الألف همزة. كما أعطى تفسيرا آخر لقلب الواو همزة، وهو إتباع مأزورات لمأجورات، وقال: "يمكن أن يكون قلب الواو همزة هنا إتباعا لمأجورات."(ابن جني، 2004: 2/ 331) ومأزرات من الوزر، ومأجورات من الأجر، و"العرب إذا وازت حرفا بحرف أو قابلته أجرته على بنيته."(المؤدب، 2004: ص 348)

المبحث السداس: الشاهد الحديثي على تغيرات في بنية الفعل

أولا: افتعل بمعنى فعل:

قال ابن جني: "... وفي الحديث من اكْتَتَبَ ضَمِنًا كان له كذا." (ابن جني، 2004: 2/ 118) ورواية الحديث: "من اكتتب ضَـمِنًا بعثه الله زَمِنًا،" (الخطابي، 1982: 1/ 408) وعن "ابن عمر، رضـي الله عنهما، من اكتتب ضَمِنًا بعثه الله ضَمِنًا يوم القيامة. أي: كتب نفسه زَمِنًا، وأرى أنه كذلك، وهو صحيح؛ ليتخلّف عن الغزو."(الزمخشري، الفائق: 3/ 246. وينظر: ابن الأثير، ص 2484)والمعنى: أرى الضَّمِنُ الناسَ أنه مريض وهو يكذب؛ ليتخلف عن الجهاد. وجاء في شـرح الحديث "من كتب نفسـه في ديوان الزَّمْنَى ليُعْذَرَ عن الجهاد، ولا زَمَانة به، بعثه الله يوم القيامة زَمِنًا، ومعنى اكتتب أي سـأل أن يُكتب في جملة المعذورين،"(ابن الأثير، ص 2484) والزمانة: الضـمانة، وهي داء في الجسـد، والزَّمِنُ: الضَّـمِنُ، وهو المُبْتَلى، وقوم ضَـمْنَى أي زَمْنَى.(ابن منظور، 1997: ض م ن) وقيل: هو من باب إبدال الزاي ضادا.(ابن فارس، 3/ 372)

موضع الاستشهاد:

قرئ الفعل اكتتب في قوله تعالى ﴿وَقَالُوا أَسَـاطِيرُ الْأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيهِ بُكْرَةً وَأَصِـيلًا﴾ (الفرقان: 5) بضم الألف والتاء الأولى وكسر الثانية، أي: بالبناء للمجهول.

قال ابن جني: "اكتَتَبها معناه اسْـتَكْتَبَها، لأنّه لم يكن أحد من المشـركين يدَّعي أنّه [صـلى الله عليه وسـلم] يقرأ الكتب، وإذا كان كذلك فمعنى (أُكْتُتِبَها) إنما هو أُسْـتُكْتِبَها، وهو على القلب، أي أُسْـتُكْتِبَتْ له."(ابن جني، 2004: 2/ 117) وافْتُعِلَ معناه أُسْـتُفْعِلَ له، وذكر أنه من باب القلب في كلام العرب؛ ففي (أُكْتُتِبَها) لم يَنُبِ المفعول به عن الفاعل، فالهاء العائدة على الأساطير في محل نصـب مفعول به، ونائب الفاعل هو الفاعل نفسه، والتقدير: أساطير الأولين أُكْتُتِبَها، والمعنى أساطير الأولين أُسْتُكْتِبَتْ له.

وهنا إشارة إلى أن افتعل قد يحمل دلالة الطلب التي في استفعل، فالفعل استكتب معناه طلب الكتابة، والدليل إيضاح قراءة (أُكْتُتِبَها) بأُسْتُكْتِبَها، أي أُسْتُكْتِبَتْ له.

كما ذكر ابن جني إيضاحا آخر لهذه القراءة، وهو أُكْـتُـتِـبَها بمعنى كُتِبَتْ له مستدلا بالحديث "من اكْتَتَبَ ضَـمِنًا كان له كذا." وقال: "ليس ممتنعا أن يكون قوله (اكتتبها) كتبها وإن لم يلِ ذلك بيده، إلا أنه لما كان عن رأيه أو أمره نُسِبَ ذلك إليه، كقولنا: ضرب الأميرُ اللصَّ وإن لم يله بيده."(ابن جني، 2004: 2: 118) وقيل: الاكتتاب كناية عن الاختلاق.(السـمين الحلبي، 1996: 3/ 374) وكأنه لم يكتبها على

وجه الحقيقة. أما القلب الذي حدث بين المرفوع والمنصوب في قراءة (أساطير الأولين أُكْتُتِبَهَا) ـــــ ببناء الفعل للمجهول ـ فتفسيره على النحو الآتي:

الهاء الواقعة مفعولا به في اكْتتبها عند البناء للمجهول تظل مفعولا به اكْتُتِبَها، والفاعل ضمير مستتر تقديره هو يعود على النبي، صلى الله عليه وسلم، فقد افترى المشركون على النبي أنه اكتتب أساطير الأولين، وعند البناء للمجهول: أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ أُكْتُتِبَهَا، ونائب الفاعل ضمير يعود النبي، صلى الله عليه وسلم، أي: أنّ الفاعل هو نائب الفاعل بعد البناء للمجهول؛ لذلك فسّر ابن جني قراءة (أُكْتُتِبَهَا) بالقلب في التركيب، ومثلها كثير في كلام العرب نحو قولهم: خرق الثوبُ المسمارَ.

ثانيا: التعدية بتغيير وزن الفعل:

قال ابن جني: "يروى في الحديث أنه أُتِيَ بشاة مَصْلِيَّة، أي مشوية."(ابن جني، 2004: 1/ 186) وجاء في نص الحديث أنَّ "صِلة بن زُفَر قال: كُنَّا عند عمَّارِ بن ياسرٍ فَأُتِيَ بشاةٍ مَصْلِيّة، فقال: كُلُوا. فَتَنَحَّ بعضُ القوم؛ فقال: إني صائم، فقال عمَّارٌ: من صام اليومَ الذي يَشُكُّ فيه الناسُ فقد عصى أبا القاسم، صلى الله عليه وسلم."(الترمذي، 1996: (2/ 65)

موضع الاستشهاد:

استشهد ابن جني على قراءة (نَصْليه) بفتح النون وسكون الصاد من قوله تعالى ﴿فسوف نُصْلِيه نارا﴾ (النساء: 30) بحديث "أُتِيَ بشاة مَصْلِيَّة،" ومَصْلِيّ: اسم مفعول من صَلِيَ، وفسّر معنى الفعل صَلِيَ بقوله: "صلاه يَصْلِيه إذا شواه، ويكون منقولا من صَلِيَ نارا وصَلَيْتُه نارا، كقولك: كَسِيَ ثوبا، وكَسَوْتُه ثوبا، ومثله ـ إلا أنه قبل النقل غير متعد ـ شَتِر وشَتَرْتُه، وغارت عينُه، وغُرْتُها."(ابن جني، 2004: 1/ 187)

أشار ابن جني في هذا النص إلى التعدية بتغيير الوزن؛ فالفعل صَلِيَ فعل متعدّ لمفعول واحد، نحو: صَلِيَ نارا، وبفتح حركة عينه صار منقولا بالوزن متعديا لمفعولين، صَلَيْتُه نارا؛ وبهذا تتفسّر قراءة نَصليه نارا، فالهاء: المفعول الأول، ونارا: المفعول الثاني. وذكر أنّ الفعل اللازم يتعدّى بالنقل إلى مفعول واحد، والفعل المتعدي لواحد يتعدي لاثنين، وهكذا؛ حيث يُنْقَل الفعل بتغيير وزنه، أو بهمزة التعدية، أو بتضعيف عينه. أما النقل بتغيير الوزن فنحو: صَلِيَ وصَلَى، وكَسِي زيدٌ ثوبا، وكسوتُه ثوبا. واستشهد بقراءة الجمهور ﴿فسوف نُصْلِيه نارا﴾ على النقل بهمزة التعدية؛ فالفعل نُصلي بضم النون ماضيه أَصْلَى، مزيد بهمزة في أوله، قال فيه: "هو منقول من صَلِي أيضا، إلا أنه نُقِلَ بالهمزة لا بالمثال، كقولك: طَعِمَ خبزا، وأطْعَمْتُه خبزا، وعلم الخبر وأعلمته إياه،"(ابن جني، 2004: 1/ 187) ويقصد بالمثال هنا الوزن، أما النقل بتضعيف العين مثّلَ له بقوله: "عرف وعرَّفْته."(ابن جني، 2004: 1/ 187)

وبهذا يتضح أنّ الثلاثي صَلِيَ بناؤه على وزن فَعِلَ يفْعَل، صَلِيَ يَصْلَى مثل بناء رَضِيَ يرْضَى، ومنه قوله تعالى﴿سَيَصْلَى نَارًا ذاتَ لَهَبٍ﴾ (المسد: 3) ويَصْلَى فعل متعد لمفعول واحد. أما إذا تغيرت حركة العين بالفتح فهو فَعَلَ يَفْعِل، صَلَى يَصْلِي مثل بناء قَضَى يَقْضِي، ومنه قراءة فتح نون المضارع (نَصليه نارا) ويَصْلِي فعل متعد لمفعولين. وجدير في هذا المقام عرض بعض استعمال العرب لهذا الجذر؛ حيث يأتي "أصل الصّلْي لإيقاد النار، ويقال: صَلِيَ بالنار، وبكذا، أي بُلِيَ بها، واصطلى بها، وصَلَيْتُ الشاةَ، أي شويتُها، وهي مَصْلِيَّة."(الأصفهاني، ص 287) وصَلَى اللحم يَصْلِيه صَلْيًا: شواه، مثل بناء رَمَيْتُه رَمْيًا، وصَلِيَ فلانٌ بالنار يَصْلَى صِلِيًّا."(ابن منظور، 1997: ص ل ي)

ثالثا: استعمال لغا يلغو:

قال ابن جني: "ومنه الحديث من قال في الجمعة: صَـــهْ، فقد لغا."(ابن جني، 2004: 2/ 246) ورُوِيَ قول عليّ بن أبي طالب، كرّم الله وجهه، أنّه سمع رسول الله، صلى الله عليه وسلم، يقول: "من قال يوم الجمعة لصاحبه: صَهْ، فقد لغا، ومن لغا فليس له في جمعته تلك شيءٌ."(السجستاني، 2009: 2/ 283)

موضع الاستشهاد:

في قوله تعالى: ﴿وقال الذين كفروا لاتَسْمَعُوا لِهَذا القرآنِ والْغَوا فيه لعلكم تَغْلِبون﴾ (فصلت: 26) ذكر ابن جني قراءة ضـــم الغين في الفعل (الْغُوا)، وقال: "اللغو اختلاط القول في تداخله، يقال منه: لغا يلغو، وهو لاغٍ، ومنه الحديث من قال في الجمعة: صَهْ، فقد لغا. يراد بذلك توقيرها، وتوفيتها حقها من الخشوع والإخبات فيها، أي: فهو بمنزلة من أطال الكلام، وخلط فيه."(ابن جني، 2004: 2/ 246) و"يقال: لغَا يَلْغُو لَغْوًا، ويقال: لَغِي يلْغَى لغْوًا، إذا تكلم باللغو، وهو الكلام الذي لا يُحَصَّلُ، ولا تُفهم حقيقته."(الزجاج، 2004: 4/ 291) والشاهد الحديثي يوضح استعمال العرب للفعل لغا يلغو، والأمر منه: الغُ، ومثله: عفا يعفو والأمر منه: اعفُ، وسما سمو والأمر منه: اسمُ، ودعا يدعو والأمر منه: ادعُ. وبه فُسِّرت القراءة بضـــم الغين من (الغُوا) أما قراءة الجمهور بفتح الغين (الغَوا) فهي من لغِيَ يلْغَى، والأمر منه الغَ، ومثله: رضِـــيَ يرْضَـــى والأمر منه ارضَ، ولَقِي يَلْقى والأمر منه: القَ، وخَشِـــي يخْشـــى والأمر منه: اخشَ. وعند الإسناد إلى واو الجماعة يتضح الفرق بين الفعلين: لغا يلغو، ولَغِي يلغَى؛ فإذا كانت لام المضارع الناقص واوًا تحذف الواو ويبقى ما قبلها مضـــموما، وذلك نحو: يَلْغُون ويعفُون ويســـمُون ويدعُون، والأمر: الغُوا واعفُوا واســـمُوا وادعُوا. وإذا كانت لام المضـــارع الناقص ألفا تحذف ويبقى ما قبلها مفتوحا، وذلك نحو: يَلْغَون ويَرْضَون ويَلْقَون ويَخْشَون، والأمر: الْغَوا وارْضَوا والْقَوا واخْشَوا.

رابعا: معنى زيادة الألف في الفعل هادَى يهادي:

قال ابن جني: "ومنه قولهم في الحديث: مر بنا يُهادى بين اثنين" (ابن جني، 2004: 1/ 91) وجاء الفعل يُهادى في أحاديث كثيرة، (موقع البوابة الحديثية، 4/ 4/ 2020) منها "عن أنس أنّ النبي، صلى الله عليه وسلم، رأى رجلا يهادى بين رجلين، فسأل عنه، فقالوا: نذر أن يحج ماشيا، قال: مروه فليركب."(البزار، 2005: 13/ 144) وكذلك الأحاديث الذي جاءت في وصف مرض رسول الله، صلى الله عليه وسلم، الذي مات فيه، حيث ورد أنه، عليه الصلاة والسلام، "قام يُهادى بين رجلين."(موقع البوابة الحديثية، 11/ 4/ 2020)

موضع الاستشهاد:

فسّر ابن جني قراءة فتح الدال من (هادَوا) في قوله تعالى ﴿والذين هَادُوا﴾ ؛ (البقرة: 61) فقال: "ينبغي أن يكون فاعَلوا من الهداية؛ أي : رامُوا أن يكونوا أهدى من غيرهم، كقولك: رامَوا من رميت، وقاضَوا من قضيت، وساعَوا من سعيت."(ابن جني، 2004: 1/ 91) وبالتحليل الصرفي يتضح أنّ الفعل هدى ثلاثي مجرد من الهِداية، وهي الدَّلالة بلطف،(الأصفهاني، ص516) أما الفعل المزيد هَادَى ففعل ثلاثي مزيد بالألف بعد الفاء، ومعناه مشى ببطء وضعف وتمايل، واختلفت دلالته عن دلالة مجرده؛ فهو مشتق من الهَدْي؛ ومعناه: "السكون... والتهادِي: مَشْيُ النساء والإبل الثّقال، وهو مشيٌ فيه تمايلٌ وسكون، وجاء فلان يُهادَى بين اثنين إذا كان يمشي بينهما معتمدا عليهما من ضعفه وتمايله."(ابن منظور، 1997: هـ د ي) ولعله مشتق من الهَدْي، وهو ما يُهدَى إلى الكعبة؛ إذ يقال: "تهادتِ المرأة إذا مشت مشيَ الهَدْي."(الأصفهاني، ص 519) والفعل هَادَى عند إسناده إلى واو الجماعة تحذف لامه، ويبقى ما قبلها مفتوحا، ومصدره مهاداة على وزن مفاعلة، أما قراءة الجمهور بضم الدال فالفعل أجوف: هاد يهود هَودا بمعنى تاب يتوب توبةً.(ابن منظور، 1997: هـ و د) وضّح ابن جني ذلك بقوله: "في مصدر هادَوا: مهاداة، كقاضَوا مقاضاة، وساعَوا مساعاة" (ابن جني، 2004: 1/ 91) وفَاعَل عند بنائه للمفعول تُقلب ألفه واوًا، نحو شاهد وشوهد، وهَادَى وهُودِيَ. قال ابن جني: "وقد هُوْدِيَ الرجلُ يُهادَى مهاداةً، إذا كان حوله من يمسكه ويهديه الطريق، ومنه قولهم في الحديث: مر بنا يُهادى بين اثنين."(ابن جني، 2004: 1/ 91) ويفهم من هذا النص أنّ الفعل هادى يتضمن معنى الهداية بلطف، وأنه لا يستعمل في العربية إلا مبنيا للمفعول، و(الذين هادَوا) الذين طلبوا أن يكونوا أهدى من غيرهم، بوجود هداية الأنبياء لهم.

المبحث السابع: الشاهد الحديثي في تطابق المعنى بين اسم كان وجملة خبرها

جاء شاهد حديثي واحد في الاستشهاد على أحد تراكيب الجملة العربية، وهو مجيء اسم كان ضمير الشأن، وخبرها جملة متطابقة مع اسم كان في المعنى.

قال ابن جني: "... ومثله قول النبيّ، صلى الله عليه وسلم، كل مولود يولد على الفطرة حتى يكون أبواه هما اللذان يُهَوِّدانِهِ ويُنَصِّرانِهِ."(ابن جني، 2004: 2/ 33) والحديث "عن أبي هريرة قال: قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: كل مولودٍ يُولدُ على الفطرة، فأبواه يُهَوِّدانِهِ ويُنَصِّرانِهِ، كما تناتَجُ الإبلُ من بهيمةٍ جمعاءَ، هل تُحِسُّ مِنْ جَدْعاءَ؟ قالوا: يارسول الله، أفرأيتَ مَن يموتُ وهو صغيرٌ؟ قال: الله أعلمُ بما كانوا عاملين."(مالك، كتاب الجنائز،رقم الحديث 53، ص 165 ـ السجستاني، 2009: 7/ 97)

موضع الاستشهاد:

استشهد ابن جني بالحديث على إضمار اسم كان في قراءة رفع (مؤمنان) من قوله تعالى ﴿وأَمَّا الْغُلامُ فَكَانَ أَبَواهُ مُؤْمِنَينِ﴾ (الكهف: 79) وذكر وجهين في تقدير اسم كان، الأول: اسم كان ضمير مستتر جوازا تقديره هو يعود على المولود، و(أبواه مؤمنان) جملة اسمية في محل نصب خبر كان، والرابط الذي يربط جملة الخبر باسم كان الضمير الواقع في محل جر. والوجه الآخر: اسم كان ضمير الشأن محذوف، والتقدير: كان الشأن أبواه مؤمنان، وجملة (أبواه مؤمنان) في محل نصب خبر كان، والرابط الذي يربط جملة الخبر باسم كان رابط معنوي؛ وعلل ابن جني ذلك بقوله: "ضمير الأمر والشأن، لا يحتاج من الجملة التي هي بعده خبر عنه إلى ضمير عائد عليه منها، من حيث كان هو الجملة في المعنى." وجاء بالحديث مثالا على أنّ اسم كان ضمير الشأن، وخبرها جملة اسمية تتطابق مع ضمير الشأن في المعنى. حيث قال: "ومثله قول النبيّ، صلى الله عليه وسلم، كل مولود يولد على الفطرة حتى يكون أبواه هما اللذان يُهَوِّدانِهِ ويُنَصِّرانِهِ."(ابن جني، 2004: 2/ 33) وفصّل أوجه الإعراب في الحديث، فذكر أنّه يجوز في اسم يكون ثلاثة أوجه:

الأول: أن يكون ضميرا عائدا على المولود، والعائد في جملة الخبر الضمير في (أبواه). والثاني: أن يكون ضمير الشأن محذوف، والذي يربط جملة الخبر بالاسم تطابق المعنى بين اسم كان، وجملة الخبر. والثالث: أبواه اسم يكون، والجملة التي بعده خبر يكون. (ابن جني، 2004: 2/ 33 ــ 34) وقد استشهد سيبويه بالحديث على جواز رفع الاسم الواقع بعد ضمير الفصل ونصبه، في نحو الحديث (هما اللذان، وهما اللذين) وذكر وجهين لرفع (اللذان) التي جاءت في الحديث، وقال:"أحد وجهي الرفع: أن يكون المولود مضمرا في يكون، والأبوان مبتدآن، وما بعدهما مبني عليهما، كأنه قال: حتى يكون المولود أبواه

اللذان يهوِّدانه. "(سـيبويه، 1968: 2/ 393) وهذا يعني أنّ ضـمير الفصـل لا محل له من الإعراب. والوجه الآخر للرفع: "أن تُعمِل يكون في الأبوين، ويكون هما مبتدأ وما بعده خبرا له. "(سـيبويه، 1968: 2/ 394) أي: تُعرب أبواه اسم يكون، وهما مبتدأ، واللذان خبر المبتدأ، وجملة هما اللذان في محل نصب خبر يكون. أما النصب فالإعراب فيه على النحو الآتي: أبواه اسم يكون، وهما ضمير فصل لا محل له من الإعراب، اللذين خبر يكون منصـوب، وهو ملحق بالمثنى. قال سـيبويه: "والنصـب أن تجعل هما فصـلا."(سـيبويه، 1968: 2/ 394) وهنا يلاحظ اختلاف موضـع الشـاهد الحديثي، فسـيبويه اسـتعمله شاهدا على حالتي إعراب الاسم الواقع بعد ضمير الفصل، أما ابن جني فقد استشهد بالحديث في تفسير الاسمين المرفوعين بعد كان، نحو قراءة (كان أبواه مؤمنان).

المبحث الثامن الشاهد الحديثي في المعنى

أولا: معنى اللحن في كلام العرب:

ذكر ابن جني "قوله عليه السـلام: فلعل أحدكم يكون ألحن بحجته."(ابن جني، 2004: 1/ 334 ـــــ 335) وهذا جزء من حديث رسول الله، صـلى الله عليه وسلم: "إنما أنا بَشَرٌ، وإنَّكم تَختَصِمُون إليّ، ولعلّ بعضَكُم أن يكون ألْحَنَ بحجَّته من بعض، فأقضـي له على نحو ما أسمع منه، فمن قضيتُ له بشيء من حقّ أخيه فلا يأخُذْه، فإنَّما أقطَعُ له قطعةً من النار."(الشافعي، 2001: 8/ 185)

موضع الاستشهاد:

فسّر ابن جني معنى اللحن في قول الشاعر:

وحديث ألَذُّه هو ممـا تشتهيه النفوس يُوزَن وزنـا

مَنطِقٌ صائب وتلحن أحيا نا وخير الحديث ما كان لحنا

فقال: "تارة تُورِد القول صـائبا مسـددا، وأخرى تُحرف فيه وتلحن، أي: تعدل عن الجهة الواضـحة معتمدة لذلك تلعُّبا بالقول، وهو من قوله عليه السـلام: فلعل أحدكم يكون ألحن بحجته؛ أي أنهض بها وأحسـن تصـرُّفا فيها، وليس من اللحن الذي هو إفسـاد الإعراب، ذلك حديث غير هذا."(ابن جني، 2004: 1/ 334 ـــــ 335) وقوله: "ذلك حديث غير هذا" فيه إشارة للمشترك اللفظي؛ وأراد بذلك توضيح أنّ لفظة اللحن لها معنيان؛ الأول: "صَـرْفُ الكلام عن سَـنَنِه الجاري عليه، إما بإزالة الإعراب أو التصـحيف وهو المذموم،"(الأصـفهاني، ص 452) مثل رفع المنصـوب، ونصـب المرفوع. والآخر: إزالة الكلام "عن االتصـريح وصَـرْفه بمعناه إلى تعريض وفحوى، وهو محمود،"(الأصـفهاني، ص 452) أي: التلعُّب في

القول، والتفنُّن في عرض الحديث. ومعنى "ألحن بحجته" التي جاءت في حديث رسول الله، صلى الله عليه وسلم: "ألسَنُ وأفْصَحُ وأبْيَنُ كلاما، وأقْدَرُ على الحُجَّة."(الأصفهاني، ص 453)

ثانيا: معنى صنو:

ذكر ابن جني "قول النبي، صلى الله عليه وسلم: العباس عمي وصنو أبي."(ابن جني، 2004: 1/ 351) ويروى عن العباس، رضي الله عنه، أنه " أتى النبي، صلى الله عليه وسلم، فلمّا رآه النبي، صلى الله عليه وسلم، قام إليه، فقبَّل ما بين عينيه، ثم قال: هذا عَمّي، فمن شاء فيلباهِ بعمّهِ، فقال العباسُ: بعض القول يارسول الله، قال: ولِمَ لا أقول هذا ياعمّ، وأنت عَمّي وصِنْوُ أبي."(الطبراني، 1995: 9/ 102)

موضع الاستشهاد:

استشهد ابن جني على مدلول لفظ صِنْو بجزء من حديث رسول الله، صلى الله عليه وسلم؛ حيث قال: "أما الواحد فصِنْو، بكسر الصاد، وأما الجمع فصِنْوَانٌ، بكسرها، وصُنْوانٌ، بضمها، والصِنْو: النخلة لها رأسان، وأصلها واحد، ومنه قول النبي، صلى الله عليه وسلم: العباس عمي وصنو أبي؛ فكأنه قال: هما فرعان من أصل واحد." (ابن جني، 2004: 1/ 351)

ثالثا: معنى استفتح:

ذكر ابن جني: "أنّ النبي، صلى الله عليه وسلم، كان يستفتح بصعاليك المهاجرين."(ابن جني، 2004: 1/ 360) ويروى في بعض كتب الحديث أن رسول الله، صلى الله عليه وسلم، قال لجماعة من فقراء المهاجرين يستمعون لقراءة القرآن: "أبشروا يامعشر صعاليك المهاجرين بالنور التام يوم القيامة، تدخلون الجنة قبل أغنياء الناس بنصف يوم، وذاك خمس مئة سنة."(السجستاني، 2009: 5/ 507) كما يُروى عنه، صلى الله عليه وسلم، " أنّه كان يستفتِحُ بصعاليك المهاجرين، أي يستنصر بهم."(ابن الأثير، ص 3106)

موضع الاستشهاد:

فسّر ابن جني قراءة ﴿واسْتَفْتِحُوا﴾ من قوله تعالى ﴿واسْتَفْتَحُوا وخَابَ كُلُّ جَبَّارٍ عَنِيدٍ﴾ ؛ (إبراهيم: 18) فقال: "هو معطوف على ماسبق من قوله تعالى ﴿فأوحَى إليهم ربُّهم﴾ أي؛ قال لهم: اسْتَفْتِحُوا، ومعناه اسْتَنْصِرُوا الله عليهم، واسْتَحْكِموه بينكم وبينهم، والقاضي اسمه الفتاح."(ابن جني، 2004: 1/ 359 ـــ 360) والقراءة التي ذكرها ابن جني للفعل استفتح كانت "بكسر التاء الثانية على صيغة الأمر،"(البناء، ص 342) والقراءة المشهورة بفتحها على صيغة الفعل الماضي، والزيادة تدل على معنى الطلب في

الصيغتين؛ فالأمر: اطلبوا الفتح، والماضي: طلبوا الفتح، والفتح معناه النصر. وتوجيه القراءة عنده على تضمين معنى القول في الفعل (أوحى)، وعطف جملة استفتحوا على جملة (أوحى إليهم ربهم) من قوله تعالى: ﴿وقال الذين كفروا لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُودُنَّ في مِلَّتِنَا فأوحَى إليهِمْ رَبُّهُمْ لَنُهْلِكَنَّ الظالمين ولَنُسْكِنَنَّكُمُ الأَرْضَ مِنْ بَعْدِهِمْ ذَلِكَ لِمَنْ خَافَ مَقَامِي وخَافَ وَعِيدِ واسْتَفْتَحُوا وخاب كلُّ جبار عنيد﴾ (إبراهيم: 15 ـ 16) ومعنى القراءة بصيغة الأمر: قال ربهم: استفتِحوا؛ أي: اطلبوا الفتح. والملاحظ هنا أنّ العطف فسرت به القراءة المشهورة بصيغة الماضي؛ إذ جاء في التفسير أنّ جملة ﴿واستفتحوا﴾ يجوز أن تكون معطوفة على جملة ﴿فأوحى إليهم ربهم﴾ ويجوز أن تكون جملة اعتراضية بين ﴿لنسكننكم﴾ و ﴿وخاب كل جبار عنيد﴾ والضمير الفاعل في ﴿استفتحوا﴾ يعود على الرسل، ويجوز أن تكون معطوفة على جملة ﴿وقال الذين كفروا لرسلهم﴾ والضمير الفاعل في ﴿استفتحوا﴾ يعود على ﴿الذين كفروا﴾ أي: قال الذين كفروا وطلبوا النصر.(ابن عاشور، 13/ 209) وقد بيَّن ابن جني وجه القراءة بصيغة الأمر؛ ففسّر جملة ﴿اسْتَفْتِحُوا﴾ بأنَّها مقول قول تضمنه الفعل أوحى، وعقب على ذلك بالاستشهاد على مجيئ الاستفتاح بمعنى الاستنصار في قوله تعالى ﴿إِنْ تَسْتَفْتِحُوا فقد جاءَكُم الفتحُ﴾ (الأنفال: 19) وفي تسمية العرب الظفر بالعدو فتحا، وقال: "ومنه الحديث أنّ النبي، صلى الله عليه وسلم، كان يستفتح بصعاليك المهاجرين: أي يستنصر بهم،" ونقل معنى الحديث بأنه، صلى الله عليه وسلم، كان "يقدّمهم ويبدأ أمرَه بهم." (ابن جني، 2004: 1/ 360) وبهذا يكون موضع الاستشهاد بالحديث أن الاستفتاح معناه طلب النصر، الفتح معناه النصر.

رابعا: معنى الفعل أمِر:

قال ابن جني: "ومنه قولهم: خير المال سكّة مأبورة أو مُهْرة مأمورة."(ابن جني، 2004: 2/ 16) و"قال أبو عُبَيدٍ في حديث النَّبِيِّ، صَلّى اللهُ عليه وسلَّمَ، خَيرُ المال سِكَّةٌ مأبورةٌ، وفرسٌ مَأْمُورةٌ."(الهروي، 1989: 3/ 366)

موضع الاستشهاد:

عرض ابن جني ثلاث قراءات في ﴿أَمَرْنَا﴾ من قوله تعالى ﴿وإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيها فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاهَا تَدْمِيرًا﴾ (الإسراء: 16) الأولى: (آمَرْنا) بزيادة الهمزة في أول الفعل، والثانية: (أَمَّرْنا) بتضعيف عين الفعل، والثالثة: (أَمِرْنا) بكسر عين الفعل الثلاثي. وجاء في تفسير الآية ﴿أَمَرْنَا مُتَرْفِيها ففسقوا فيها﴾ أنّ الأمر بالفسق مجاز، ووجهه "أنّه صبّ عليهم النعمة صبا، فجعلوها ذريعة إلى المعاصي، واتّباع الشهوات؛ فكأنهم مأمورون بذلك لتسبب إيلاء النعمة فيه."(الزمخشري،

الكشـــاف: 2/ 654) كما جاء في التفســـير أنّ الأمر حقيقيّ على تقدير محذوف؛ أمرنا مترفيها بالطاعة ففسقوا فيها. وكذلك فسّر (أمَرْنا) بـ (كثرنا)."(الزمخشري، الكشاف: 2/ 654 . العكبري، 2/ 815 . 816) قال ابن جني: "يقال: أمِرَ القومُ إذا كثروا، وقد أمَرَهُم اللهُ أي كثّرهم،" واستشهد بـــ "خير المال سكّة مأبورة أو مُهْرة مأمورة،" على أنّ أَمِرَ الشيء معناه كثر، ولم يذكر أنّ الشاهد من الحديث، واكتفى بـــقوله: "ومنه قولهم: خير المال ..." وفسّـره؛ فقال: "السـكّةُ: الطريقة من النخل، ومأبورة أي: مُلْقَحَة، ومهرة مَأْمُورة أي: مُكثرة النســـل." (ابن جني، 2004: 2: 16) وأمِر: فعل لازم، وبزيادة همزة التعدية: (آمرنا) أي: أكثرنا، أما في قراءة تضـعيف العين (أمَّرنا) فالزيادة بمعنى التصـيير أي: جعلناهم أمراء، وقد تكون للتعدية أي: كثّرنا.(العكبري، 2/ 816) ومأمورة في الحديث اسـم مفعول على غير قياس؛ لأنّ اسـم المفعول من أمر الثلاثي المجرد مأمور، أما آمَر بمعنى أكثر، فهو فعل مزيد بهمزة في أوله، وقياس اســـم المفعول منه مُؤْمَر؛ وقد نبّه ابن جني إلى ذلك؛ فقال: "كان يجب أن يقال: مُؤمَرة؛ لأنه من آمرهاالله، لكنه أتبعها قوله: مأبورة."(ابن جني، 2004: 2: 16)

وفي الموضـع نفسـه اسـتشـهد ابن جني بحديث آخر: "قال أبو حاتم: ورووا عن الحسن أنّ رجلا من المشركين قال للنبي، صـلى الله عليه وسلم، إني أرى أمرك هذا حقيرا؛ فقال عليه السلام: إنه سَيَأْمَرُ أي: ينتشـر." (ابن جني، 2004: 2: 17) وورد هذا الحديث في تفسـير الزمخشـري بالرواية التي ذكرها ابن جني، ورواية الحديث عند ابن حجر "أنّ رجلا من المشركين قال لرسول الله، صـلى الله عليه وسلم، إني أرى أمرك هذا حقيرا؛ فقال: إنه يسار." وبهذه الرواية يبطل الاستشهاد بالحديث؛ حيث لا يوجد فيها الفعل (يأمَر) مضارع أَمِرَ. وعقّب ابن حجر على الحديث وقال: "لم أجده." (العسقلاني، الكافي: ص 98)

موضع الاستشهاد

استشهد ابن جني بالحديث "إنه سيأمَر" على أنّ الفعل (أمِر)، والفعل (آمَرَ) بمعنى واحد؛ يقال: أمِرَ الله مالَه وآمَرهُ، وفسّـر يأمَر بمعنى ينتشـر،(ابن جني، 2004: 2/ 17) وماضـيه المجرد الثلاثي أمِرَ الذي يحمل دلالة الكثرة والانتشار.

خامسا: معنى اللغو:

قال ابن جني: "وفي الحديث أيضـا إياكم ومَلْغَاةَ أول الليل. أي كثرة الحديث." (ابن جني، 2004: 2/ 246) ووافقت رواية الحديث روايته في بعض كتب غريب الحديث، حيث فُسِّرت "المَلْغاةُ: مفعلة من اللغو والباطل، يريد السهر فيه، فإنه يمنع من قيام الليل."(ابن الأثير، 3795)

موضع الاستشهاد:

استشهد ابن جني بالحديث على معنى لغا يلغو التي وردت في حديث" من قال في الجمعة صه فقد لغا،" أي: أطال الكلام وخلط فيه. وهنا جاء بشاهد حديثي على تفسير كلمة في شاهد حديثي آخر، فاللغو: تخليط الكلام والإطالة فيه، وهو مدلول ملغاة موضع الاستشهاد.

سادسا: معنى المركب الإضافي (ملغاة أول الليل):

قال ابن جني: "... هذا كالحديث المرفوع: خرج علينا عمر؛ فَجَدَبَ لنا السَّمَرَ، أي عابه."(ابن جني، 2004: 2/ 246) وفي المسند "حدثنا هَمَّامُ، عن عطاء بن السائب، عن أبي وائل، عن عبد الله، قال: جَدَبَ إلينا رسولُ اللهِ، صلى الله عليه وسلم، السَّمَرَ بعد صلاة العَتَمَة." (الطيالسي: 1/ 204)

موضع الاستشهاد:

استشهد ابن جني بالحديث على توضيح دلالة (ملغاة أول الليل) بأنها السَّمَرُ، وهو الكلام الذي لا طائل من ورائه.

سابعا: دلالة يد على الجماعة:

قال ابن جني: "... فيصير كقول النبي، صلى الله عليه وسلم، وهم يدٌ على من سواهم، أي متضافرون متعاونون." (ابن جني، 2004: 2/ 361) وجاء في الحديث أنه سئل عليٌّ، كرّم الله وجهه، "هل عَهِدَ إليك نبيّ الله، صلى الله عليه وسلم، شيئا لم يعهده إلى الناس عامة؟ قال: لا، إلا ما كان في كتابي هذا؛ فأخرج كتابا من قِرابِ سيفه؛ فإذا فيه: المؤمنون تَكَافَأُ دماؤهم، وهم يَدٌ على من سواهم، ويسعى بذمَّتهم أدناهم، ألَا لا يُقتلُ مؤمنٌ بكافر، ولا ذو عهدٍ بعهده، من أحدث حَدَثا فعلى نفسه، أو آوى مُحْدِثا فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين."(النسائي، 8/ 19)

موضع الاستشهاد:

ذكر ابن جني توجيها لقراءة (عَبْدِي) في قوله تعالى ﴿فادخلي في عِبَادِي﴾ (الفجر: 32) و(عبدي) مفرد، والجمع (عبادي) ؛ فقال: "إنما خرج بلفظ الواحد ليس اتساعا أو اختصارا عاريا من المعنى، وذلك أنه جعل عباده كالواحد، أي لا خلاف بينهم في عبوديته كما لا يخالف الإنسان نفسه، فيصير كقول النبي، صلى الله عليه وسلم: وهم يدٌ على مَن سواهم، أي: متضافرون متعاونون، لا يقعد بعضهم عن بعض، كما لا يخون بعض اليد بعضا." (ابن جني، 2004: 2/ 361) وهذا تعبير مجازي، فاليد تعبر عن القوة، وعن التعاون والتضافر.

الخاتمة

1. بلغ عدد الشـــواهد الحديثية في المحتســـب اثنين وعشـــرين شـــاهدا حديثيّا، وتنوّع توظيفها بين الاستشـهاد في الاشـتقاق، والتصـريف والحذف والزيادة في بنية الكلمة، وبين الاسـتشـهاد في نمط من أنماط الجملة العربية، وبين الاستشهاد في دلالات بعض المفردات والتراكيب.
2. مواضع الاستشهاد بالشواهد الحديثية في الأبنية ثمانية استُشْهِد فيها بثمانية أحاديث شريفة.
3. مواضع الاستشهاد بالشواهد الحديثية في المعنى سبعة استُشْهِد فيها بثمانية أحاديث شريفة.
4. موضعان اثنان في الاشتقاق استُشْهِد فيهما بشاهدين حديثيين.
5. موضع واحد في النحو استُشْهِد فيه بشاهد حديثي واحد.
6. من أبرز المواضع التي أسفرت عن قيمة الشاهد الحديثي في المحتسب الاستشهاد بثلاثة أحاديث احتجاجا للقراءات الشاذة التي بُنِيَ على أساسها كتابُ المحتسب.
7. حرص ابن جني على نسبة الشاهد الحديثي إلى رسول الله، صلى الله عليه وسلم، ولم يهمل ذلك إلا في موضع واحد.
8. حسن الظن في الصحابة والتابعين، رضوان الله عليهم، كان سببا في قبول بعض القراءات الشاذة التي خالفت قراءات القراء السبعة التي جمعها ابن مجاهد.
9. البحث في توظيف الشـــاهد الحديثي في العربية لا تكفيه هذه الدراســـة؛ بل يحتاج إلى دراســـات متعددة تبحث في مواضـــع الاســـتشـــهاد بالحديث في كتب التراث اللغوي؛ أي: في المعاجم وكتب النحو والصرف، والبلاغة.

المصادر والمراجع

1. ابن الأثير، مجد الدين المبارك بن محمد الجزري(606هـ): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: أحمد بن محمد الخراط، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.
2. الأزهري، أبو منصـــور محمد بن أحمد (370 هـــــ): تهذيب اللغة، تحقيق: أحمد عبد العليم البردوني، مراجعة: علي محمد البجاوي، الدار المصرية للتأليف والترجمة.
3. الأستراباذي، رضي الدين محمد بن الحسن، (686 هـ) : شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن، محمد الزقراف، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م.
4. الأصـفهاني، الراغب أبو القاسـم الحسـين بن محمد(502هـ): المفردات في غريب القرآن، تحقيق: وائل أحمد عبد الرحمن، المكتبة التوقيفية، القاهرة.
5. البزار، أبو بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق العتيكي(292هـــ): البحر الزخار، مسند البزار، تحقيق: عادل بن ســـعد، مراجعة: بدر بن عبد الله البدر، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط: 1، 2005م.
6. البناء، شهاب الدين أحمد بن محمد الدمياطي: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، وضع حواشيه: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
7. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى(279 هـ): الجامع الكبير، تحقيق: د. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: 1، 1996م.
8. ابن جني، أبو الفتح عثمان: المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: علي النجدي ناصـف، د. عبد الحليم النجار، د. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، وزارة الأوقاف، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، 2004م.
9. الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم (388هـــ): غريب الحديث، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، دار الفكر، دمشق، 1982م.
10. الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري (311 هـــ) : معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: د. عبد الجليل عبده شلبي، دار الحديث، القاهرة، 2004م.
11. الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط: 15، 2002م.
12. زعتر، د. نور الدين: منهج النقد في علوم الحديث، دار الفكر، دمشق، 2011م.

13. الزمخشري، محمود بن عمر (538 هـــ): الفائق في غريب الحديث، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط: 2.

14. الزمخشري: الكشاف، رتبه، وضبطه، وصححه مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي.

15. السجستاني، أبو داود، سليمان بن الأشعث (275هـــ): سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، محمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، دمشق، ط: 1، 2009م.

16. ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الزهري(230 هـــ): كتاب الطبقات الكبرى، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: 1، 2001م.

17. السمين الحلبي، أحمد بن يوسف (756هـ): عمدة الحفّاظ في تفسير أشرف الألفاظ، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1، 1996م.

18. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر: كتاب سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الكاتب العربي، القاهرة، الجزء الثاني، 1968م ـــــ الهيأة المصرية العامة للكتاب، الجزء الثالث، 1973/ الجزء الرابع، 1975م.

19. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (911ه): بغية الوعاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط:1، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، 1965.

20. الشافعي، الإمام محمد بن إدريس (204 هـــ): االأم، تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط: 1، 2001م.

21. الصالح، د. صبحي : علوم الحديث ومصطلحاته، دار العلم للملايين، ط:17، 1988م.

22. الصالحي، عبد الرازق: مصطلحا الشاهد والاستشهاد، المفهوم والأنواع والوظائف، معهد الدراسات المصطلحية، المغلاب، دراسات مصطلحية العدد السادس 1427ه . 2006م.

23. الصنعاني، أبو بكر عبد الرازق بن همام (211 هـــ): المصنف، تحقيق: الشيخ حبيب الرحمن الأعظمي، منشورات المجلس العلمي، ط: 1، 1972م.

24. الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد (360هـ): المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين، القاهرة، 1995م.

25. الطحاوي، أبوجعفر أحمد بن محمد بن سلامة(321هـــ): شرح مشكل الآثار، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط:1، 1994م.

26. الطياليسي، سليمان بن داود بن الجارود (204 هـ): مسند أبي داود الطيالسي، تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي، هجر للطباعة والنشر.

27. ابن عاشور، الشيخ محمد الطاهر: التحرير والتنوير، دار سحنون، تونس.

28. العسقلاني، ابن حجر(852هـ): الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1995م.

29. العسقلاني: الكافي الشافي في تخريج أحاديث الكشاف.

30. العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين(616هـ): التبيان في إعراب القرآن، دارالشام للتراث، بيروت.

31. الفارابي، أبو إبراهيم إسحاق بن إبراهيم(350هـ): ديوان الأدب، تحقيق: د.أحمد مختار عمر، مراجعة: د.إبراهيم أنيس، الشركة المصرية العالمية، لونجمان، ط:1، 2003م.

32. ابن فارس، أبو الحسن (395 هـ): معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.

33. الفراء، أبو زكرياء يحيى بن زياد (207هـ): معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار، الهيأة المصرية العامة للكتاب، 1980م.

34. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (671هـ): الجامع لأحكام القرآن، دار إحياء التراث، بيروت، 1965م.

35. ابن القوطية، أبو بكر محمد بن عمر (367 هـ): كتاب الأفعال، تحقيق: علي فوده، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: 3، 2001م.

36. المؤدِّب، أبو القاسم بن محمد بن سعيد (بعد 338 هـ): دقائق التصريف، تحقيق: حاتم صالح الضامن، دار البشائر، ط: 1، 2004م.

37. ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (275 هـ): سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية.

38. مالك، الإمام مالك بن أنس: الموطأ، صححه ورقمه، وخرّج أحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي.

39. ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله (672 هـ): شرح التسهيل، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، دار هجر، ط: 1، 1990.

40. المقدسي، أبو شامة شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم (665 هـــ): المرشد الوجيز إلى علوم تتعلق بالكتاب العزيز، قدم له ووضـــع حواشـــيه: إبراهيم شـــمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط: 1، 2003م.

41. أبو المكارم، د. علي: اللتعريف بالتصريف، مؤسسة المختار، القاهرة، ط: 1، 2006م.

42. ابن منظور، محمد بن مكرم(711ه): لسان العرب، دار إحياء التراث، بيروت، ط: 2، 1997م.

43. موقع البوابة الحديثية / الدُّرر السَّنيَّة https://dorar.net .

44. النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب(303هـــ): سنن النسائي، اعتنى به ورقمه: عبد الفتاح أبوغدة، مكتب المطبوعات الإسلامية حلب.

45. النووي، أبو زكرياء يحي بن شرف: رياض الصالحين، مكتبة برهام أيوب، نيجيريا ـــ كانو، رقم الحديث 699، ص 198.

46. الهروي، أبو عبيد القاسم بن سلام، (224هـــ): غريب الحديث، تحقيق: حسين محمد شرف، مراجعة: محمد مهدي علام، الهيأة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1989م.

47. الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر (807 هـــــ): مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت.

الحبكة الدرامية في المسرحية الليبية

(بحث في البناء الفني)

د . علي عياد محمد

أستاذ الأدب العربي المشارك

جامعة بنغازي

كلية الآداب والعلوم . المرج

d.aliarab2018@gmail.com

- توطئة :

تعاني بعض المفاهيم الدرامية من تداخل جمّ في تشريحها، وهذا الأمر خلق مزجاً بين بعض عناصرها أربك المهتمين بالحالة البنائية للنص المسرحي، وأنتج تشويشاً ظهر جلياً في دراسة الحبكة والبنية الدرامية ، فمفهوم هذين العنصرين كما اعتمدته الدراسات المعجمية والنقدية يُظهر تقارباً شديداً، أوقع البعض في وهدة الخلط بينهما، واستخدامهما بشكل مشوش(الألوسي ، 1998م ، 83) ، وقد حدّد صاحب هذا الرأي خصائص كلٍّ منهما، ومايز بين وظيفتيهما، وخلص إلى أن الحبكة تعكس صورة خطة الحدث الدرامي عبر حلقاته وتفصيلاته المرتبطة على أساس من السبب والنتيجة ، في حين تتابع خطوط البنية الدرامية الأسباب الخفية وراء تلك الحلقات ، والدوافع والعلاقات التي تربطها، وعليه تكون الحبكة كالبدن والبنية كالروح منه ، فلا البدن يحيا ويتحرك بلا روح ، ولا الروح يمكن تلمسها دون هيكل يجسدها (الألوسي، 1998م، 86)، وعلى هذا تُشكِّل الحبكة الإطار الرئيس للفعل ، وخط تطور القصة ، وخطة الفعل التي عن طريقها تكشف العناصر المكونة للعمل الدرامي عن نفسها،(هوايتنج، 1970م، 177) ، على ألا تسوق الأحداث المتفرعة عن الحدث الرئيسي اضطراباً يخل بسير البناء ، بمعنى أن تكون "**ملتزمة بضرورة وجودها في المسرحية**" (النادي، 1993م، 56) ، وعليها أن تكون طاقة دفع إيجابية نحو النمو والتطور، بعد خضوعها للاختيار والترتيب والتطوير منذ البداية إلى النهاية، (راغب، 1996م، 34).

وببساطة يمكن القول: إن الحبكة هي الشكل أو الهيكل الذي يصوغ فيه المؤلف المسرحي موضوعه وفق منظور منطقي من الأسباب والمحصّلات، والاحتفاظ بدوائر التواصل، بما يربط كل حدث بما يسبقه ويليه أيضاً.

Summary

The plot forms the main framework for the action,a line of development , and the plan of the action through which the components of the drama are revealed. The event branching out from the main event must cause a disturbance that disrupts the construction process, meaning that it is committed to the necessity of it is presence in the play, and it must be a positive momentum towards growth and development , after undergoing selection , arrangement and development from beginning to end . the plot is the form or structure in which the playwright formulates his subject according to a logical perspective of causes and shops , and to maintain the circles of communication , including linking each event with what preceded and followed it as well. Study is an attempt to explore it is depth in the libyan play , and to explain the areas of beauty and creativity in it .

مشكلة الدراسة :

بما أن كثيراً من الدراميين في العالم اتجهوا للمسرحية ونهلوا منها وقدموها على شاشات السينما وعلى خشبات المسرح، إلا أن المشتغلين في مجال الدراما الليبية، وعلى وجه الخصوص العاملين في المسرح – قياساً على نوعية المضمون الذي تعالجه المسرحية – الذي ظل يعاني لسنوات من أزمة النصوص– لم يتجهوا للاهتمام بالبناء الدرامي– كما فعل رصفائهم– لينهلوا منه ؛ وذلك بالاطلاع على تطوره عندهم.

لذا تكمن **أهمية الدراسة** في محاولتها الدخول في عالم الحبكة الدرامية في المسرحية الليبية باعتبارها الأساس للبناء الدرامي والمسرحي، وذلك بدراستها وتشريحها بغرض الوصول إلى مكوناتها وتحديد أنواعها ، معتمدة على **المنهج الوصفي التحليلي** وصولا إلى ذلك .

ومن خلال ما تقدم يمكن أن تتمثل مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

– ما طبيعة الحبكة ؟ وما هي أنواعها في المسرحية الليبية ؟

– ماهي المراحل التي تمر بها الحبكة المسرحية ؟ وكيف تكون حركة بنائها الداخلي؟

– ما الدور الذي تلعبه في تحقيق جودة العمل الفني ؟

وتبعا لذلك يرى الباحث تقسيم الدراسة على مبحثين، هما:

– **المبحث الأول: أنواع الحبكة في المسرحية الليبية:**

إن المسرحية عمل أدبي متكامل لا يسهل تقسيمه على عناصر مستقلة، حيث إن كل عنصر من عناصرها لا ينسلخ عن العناصر الأخرى، بل يتفاعل معها، وتنعدم فعاليتها دونه.

وتقوم المسرحية على فكرة، ينسجها الكاتب في حكاية محبوكة الأطراف، تقوم على شخصيات تجسدها من خلال الحوار والصراع والأحداث، والكاتب المبدع هو الذي لا يهتم بعنصر من هذه العناصر على حساب العناصر الأخرى، بل يجب أن تمتزج جميع العناصر لتبدو في شكل منسجم وفي توازن تام، ولا يعني حصر هذه العناصر حتمية التقارب في الشكل والمضمون، فقد اختلفت زوايا الرؤية من عصر لآخر، ومن كاتب لغيره، فاهتمت بعض المذاهب بإعلاء شأن عنصر منها دون العناصر الأخرى.

والحبكة بطبيعتها هي التنظيم العام للمسرحية ، وهي عملية هندسة وبناء لأجزاء المسرحية، وربطها ببعضها بهدف الوصول إلى تحقيق تأثيرات فنية وانفعالية ، وكل مسرحية حتى لو كانت عبثية لا تخلو من الحبكة ، أي من الاشتمال المرتب على شخصيات وأحداث ولغة وحركة موضوعة

في شكل معين ، وبالتالي فإن الحبكة لا يمكن فصلها عن جسم المسرحية إلا نظريا فقط ؛ لأنها روح العملية الدرامية، والحبكة الدرامية أو العقدة لها بداية ووسط ونهاية، والاتصال بين حادثة وأخرى ينبغي أن يُبنى على المعقولية والاحتمالية، مما يعني أن تلتزم كل حادثة بضرورة وجودها، حتى إذا ما حُذفت ، أو غُير مكانها ، أصيب بناء المسرحية بالخلل.

وقد تضمنت الكثير من المسرحيات حبكة رئيسة، وحبكة أو أكثر ثانوية، وقد تتوازى الحبكة الثانوية مع الحبكة الرئيسة، وقد تتناقض معها، وتكون مهمتها في الحالتين تعميق الإدراك بالحبكة الرئيسية وتكريس التأثير العام.

لذا تمّ تقسيم الحبكة على ثلاثة أنواع رئيسة هي: البسيطة والمعقدة والمركبة، (راغب ، 1996 م ، 34)، وبيانها كالآتي:

1- الحبكة البسيطة:

وهي التي تقوم على تطور مباشر للأحداث من نقطة بداية محددة إلى خاتمة يتيسر التكهن بها، وعلى هذا النوع ترتكز غالباً نصوص الأحداث والشخصيات التاريخية ' (راغب ، 1996 م ، 34)، ومن نماذجها على سبيل المثال نصا (الخليفة العادل)،(المجراب ، 1984 م ، مسرحية) ، الذي يتناول حقبة تولّي (عمر بن عبد العزيز) الخلافة، و(أصحاب الكهف) ،(المجراب ، 1984 م ، مسرحية) ، عن قصة فتية الكهف الواردة في القرآن الكريم، ومثل هذه النصوص التي تقدم أحداثاً يعرفها المتلقون سابقاً، تعتمد أساليب التشويق والإثارة في عرض مادتها، ففي نص (الخليفة العادل) مثلاً يؤجل (عمر بن عبد العزيز) دخول أقاربه من بني مروان إلى مجلسه، حتى يقضي حاجات الناس، وينظر في شؤونهم، وهذا يخلق توقاً لمعرفة ما سيفعلونه إزاء ما عدّوه إهانة لهم، وزيادة في إثارة التشويق لا يظهرهم المؤلف بشكل مباشر في الصراع، عدا ما كان من تآمر (الرجل الملثّم) مع الخادم (غصين) في نهاية المشهد الرابع، لتدبير مكيدة قتل (عمر)، ويستمر الفضول حول ما سيقدم عليه (غصين)، لكن المشهد الخامس يبدأ بدخول (عبد الملك) ابن (عمر) ناقلاً رسالة من بني مروان تجدّد شكواهم مما فعله بهم (عمر)، إذ منع عنهم العطايا، وجرَّدهم من الأموال التي أخذوها ظلماً من الناس، ولم يجعل لهم وصاية أو منصباً، وهذا يدفع إلى تساؤل مؤداه هل تقاعس (غصين) عن مهمته طلباً للمزيد من المال الذي أغروه به؟ أم أن وساطة (عبد الملك) كانت درءاً للشبهة حين تقع واقعة القتل؟ لينتقل المشهد بعد ذلك إلى بيت (عمر)،

فيظهر محتضراً دون أن يصور الكاتب الكيفية التي اتبعها (غصين) في دسّ السُم له، وتنتهي الأحداث بعفو (عمر) عن (غصين) وعتق رقبته، قبل أن يسلم أنفاسه الأخيرة.

ومن النصوص ذات الحبكة البسيطة أيضاً تلك التي تتكئ على وقائع الحياة اليومية، والتي قد تعتمد على مواقف متتابعة مفعمة بالحيوية، أو يحكمها تطور منطقي محكم يفضي إلى نهاية متوقعة، وعلى هذا جرت معظم نصوص الأديب (مصطفى الأمير)، التي اتكأت على الواقع الأسري، فقدمت نماذج من الخلافات العائلية، المدفوعة بالجشع والحسد والتسلّط، وتباين الاتجاهات والرؤى في خطوط متوازية، مثّلت نزعتي الخير والشر، وقادت جميعها إلى انتصار الطرف الخيّر كما هو مألوف غالباً.

2- الحبكة المعقدة:

وفيها تأتي الخاتمة مخالفة للتوقعات التي هيأها اطراد الأحداث فيها، هذا الاطراد الذي يدخل في منحنيات وتعقيدات تُحدث في اتجاهه تغيرات غير متوقعة (راغب ، 1996 م ، 35)، مع الانتباه للحتمية المنطقية الناجمة عن ذلك التحول المفاجئ، ويمثل نص (الشّاهد البحر) ، (شلّوف ، 2006 م ، مسرحية) أنموذجاً لهذا النوع، فالمعطيات جميعاً كانت في صالح المتآمرَين (الدركي) و(السجين)، ففريستهما حارس المنارة رجل طاعن في السن، مضياف، يعيش وحيداً معزولاً، وقد هدّته ذكريات انتحار زوجته العاجزة، ورحيل ابنه، وهذا سهّل خطة أن ينقلا الصّفد المفتوح من يد (السجين) بعد أن يخنقا (العجوز)، ويغلقاه على يديه، ويوهما الدورية أنه السجين المطلوب الذي تحمل مفتاح صفده، لكن (العجوز) تمكن أثناء الهجوم عليه من إغلاق الصّفد على يدي (السجين) على غير توقع منهما، راسماً نهاية غير التي أراداها، وهي خاتمة تتفق مع حيوية البحر التي شكّلت عمر (العجوز) الوحيد، فسنوات عمله في تلك المنارة جبلته بالفطنة والحذر، قدر ما صبغته بالجود والكرم.

وفي نص (زائر المساء) (الفقيه ، 1997م ، مسرحية) يأتي قتل (دونالد) للسيدة (إليزابيث) مخالفاً لما ينتظره المتابع، بعد حالة اللهفة والشوق التي عاشتها في انتظاره، وبعد أن كشفت الأحداث أنه أحد الأيتام الذين رعتهم ضمن ملاجئها، وأنه كان مقرباً منها، محبباً إليها، لكن انتهاء مدة كفالته في تلك الدور، وانطلاقه في الحياة وحيداً أسلمه لنوازع الشر، وتكشف الأحداث الأخيرة أن السيدة (إليزابيث) كانت تتابع جرائمه، وتعرف ما آل إليه من سوء، فتعرض عليه المكوث عندها، لكن (دونالد) كان له رأي مخالف، إذ حمّلها كل ما قام به من أوزار، ورمى على عاتقها ذنب إخراجه من الميتم، وأقدم على قتلها خنقاً.

3- الحبكة المركبة:

هي التي تؤلف بين اثنين من سياقات الأحداث أو أكثر، فينتج عن ذلك بناء متكامل مقنع، وأحياناً تُحدث الأحداث المختلفة أثرها الكلي من خلال التوازنات المتبادلة بينها، فتتحول في الخاتمة إلى خطٍّ واحد، وأحياناً تلتحم في نسيج محكم، بحيث يؤدي التغيير في أيٍّ منها إلى تغيير شامل في كل السياق، والحبكة المركبة قد تتكون من حبكتين بسيطتين أو معقدتين أو حبكتين إحداهما بسيطة والأخرى معقدة ، وكلما زادت عن اثنتين كان احتمال أن تجمع بين الحبكات البسيطة والمركبة (راغب ، 1996 م ، 37 ، 38) ، ومن النصوص التي ارتكزت على هذا الاتجاه (فجر كالرعد) (ناصر، 1983م، مسرحية) ، وفيه غرق المؤلف في لجة الوقائع التاريخية لحكم الأسرة القرمانلية*، مركزاً على دور البحرية الليبية في البحر المتوسط خلال حرب السنوات الخمس (1801-1805م)، وقد التزم بتفاصيل عديدة، فجاء النص محملاً بأكثر من حبكة بسيطة، كاقتران حكم القرمانليين بالفساد الذي بلغ من استشرائه أن انتشرت الأوبئة جراء الفقر المدقع، ووقوع الشعب تحت طائلة الضرائب الباهظة، والنزاعات والاغتيالات التي مُني بها أفراد هذه الأسرة، في سبيل تشبّث كلٍّ منهم بكرسي العرش، ودور اليهود في التآمر ضد الثائرين وتعذيبهم حيناً، وتحالفهم مع أمريكا والغرب، ومدّهم بالأموال للقضاء على القرمانليين حيناً آخر، وقد اعتمدت هذه الحبكات على المعقولية، عبر استرسال شهد تكامل الشخصيات وتصادمها.

وكذلك تكوّن نص (الزنجي الأبيض) (حقيق ، 1970 م ، مسرحية) من حبكتين سارتا في خطٍّ متوازٍ إلى النهاية ، تمثلت الأولى في اضطهاد حاكم إنجليزي لسكان مستعمرة أفريقية ، وإغراق المواطن (جومو) في وهم التفضيل والقرب ، حتى طوّعه جاسوساً على بني جلدته ، وتبدّت الحبكة الثانية في مطامح الصحفي الإنجليزي (تشارلي) في الحكم ، وسعيه لفضح جرائم (الحاكم)، مستغلاً الوقيعة التي جرت بين هذا الأخير و(جومو)، وشكلت نقطة التحول في النص، ليزيد من مساحة التحريض ضد (الحاكم)، ظاناً أن ذلك سيكسبه ورقة رابحة في الانتخابات، لكن ذلك أحدث انقلاباً في حياة (جومو)، فتبدلت خيانته وطنيةً قادته لتزعم ثورة طردت المستعمرين، في نهاية منطقية تتوافق مع مسيرة الأحداث وتتابعها.

* للمزيد عن هذه الأسرة وحكمها لليبيا ينظر: شارل فيرو، الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي، ترجمة وتقديم محمد عبد الكريم الوافي، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الطبعة الثانية، الجماهيرية، 1983م، ص459.

والحبكة أياً كان نوعها تتكون من مجموعة حلقات، يمكن التمييز بينها عند ظهور شـــخصـــيات جديدة ، أو خروج أخرى من المشـــهد ، أو اعتزالها صـــنع الأحداث ، أو ظهور قوة دافعة جديدة تتقدم بالسياق نحو وجهة جديدة ، وظهور الشخصيات هو ما اعتمد عليه المؤلف في نص (القادمون) (القويري، 2000م ، مسرحية) ، ففي الفصـل الأول تتابعت الحلقات، فبعد أن بدأ المشـهد في دكان عريق للعطارة ونفائس المصـنوعات وذخائر الكتب والورق، ودار حوار علمي عن علوم النبات والمخطوطات العلمية بين العطار (مروان) والعالم (رسـتم) ، دخلت الشـخصـيات إلى مسـرح الأحداث دون أن تلتقي معاً، فكان أن دخل (الفتى) الجبلي المهتم باقتناء العاديات وشراء الكتب، ثم الحمّال (صفوان) التاجر الجوّال الباحث عن رزقه على أرصـفة المرافئ ، ثم (المرأة) الميسـورة وما أبانت عنه من ثقافة وإلمام بالعطور واسـتخداماتها ، ثم دخول (الدرك) جنود الســـلطان الغلاظ الأجلاف ، وقد حدث على دفعتين، كمنوا في الأولى للحمّال (صـفوان) وألقوا عليه القبض دون أن يشـعر بهم أحد ، وفي الثانية أسـروا العطار والعالم بصـورة مهينة ، واقتادوهما إلى السـجن بعد أن عاثوا في الدكان فسـاداً ، وكلٌّ من هؤلاء جميعاً مهّد لما هو قادم بما أوقعه من حدث ، وهذه الحلقات بعددها القليل أســـهمت في معقولية التعقيد والقدرة على اســـتيعاب المواقف ، والتركيز عليها، والربط بينها، فكما هو معروف هناك ضـــوابط تحدّ من تكثيف عدد الحلقات في العمل الدرامي، منها قدرة المتابعين العقلية المحدودة على الاســـتيعاب والتذكّر، ونطاق تجاوز الحدود المعقولة لتعقيد الحبكة، وعامل الزمن في العرض(راغب ، 1996 م ، 40) ، وكل حلقة تؤثر في الأخرى مكونة "**سلسلة متصلة من الأسباب والنتائج**" (راغب ، 1996 م ، 41)، فإلقاء القبض على الحمّال (صفوان) أدى إلى اعتقاله مع (مروان) و(رسـتم) ، وفي السـجن التقى الثلاثة بالعالمين (ماغنولان) و(إيسـكوريدس)، اللذين يُعنى (رستم) بترجمة كتبهما الشهيرة، وتمحيص آرائهما، وتبني نظرياتهما، وكان هذا اللقاء سبباً في تحقيق حلمه بالقيام بجولات علمية عالمية، صـــحبة عالمه المفضـــل (إيســـكوريدس)، وبمتابعة أثر هذه الحلقات يتضـــح أنه لولا جنوح سـفينة العالمين لما تحصّـــل الحمّال على الصـــندوق العتيق، ولما باعه لـ (مروان)، ولما ألقى رجال الدرك القبض عليهم، ولما سُجنوا، ولما تحقق حلم (رستم).

وأحياناً لا تترك الحلقة تأثيراً، ولا تخلق نتائج، ومن ثم تكون قابلة للحذف بســـهولة، مثل حلقة دخول (المرأة)، إذ فيما عدا ما أوحته بوجود زبائن يطرقون دكان العطارة، فإنها لا تشكل أي أثر في السياق كله، ولو حُذفت لما تزعزع البناء أو المواقف.

وينبغي إبراز كل الحلقات في مقدمة الفصل، وعدم تأخير ظهورها ؛ لأن ذلك يسبب اضطراباً وتعثراً في تطور الأحداث ونموها، مثل الهزّة التي سببها ظهور قضية الثأر الخفية بين الأبوين (عبد السلام) و(سالم) يوم عقد قران ولديهما (محمود) و(زكية) ، إذ لم يكشف عنها المؤلف إلا في الفصل الأخير من نص (ما يصح إلا الصحيح) (الأمير، 1980 م ، مسرحية) ، وهي حلقة مهمة كان يمكن أن تغني السياق، وتسهم في تغذية الصراع لو أنها وُظّفت منذ البداية، فبدل أن يوافق (عبد السلام) على مخططات الخال (سعيد) لإفشال هذا الزواج ، كانت لديه حجة قوية لعدم الموافقة عليه من الأساس، وهذا كان سيضفي تنوعاً على النص، يحدّ من الحوار الممطوط الذي سيطر على الفصلين الأولين، ويعمق شخصية الأم (خدوجة) كونها لبّ قضية الثأر.

وإضافة إلى الأسباب والنتائج هناك أيضاً شرايين رديفة تسهم في مدّ الحبكة بالاتساق ومنطقية الاستمرار، من مثل التواصل (راغب ، 1996 م ، 42) ، الذي يتم بإحدى ثلاث سبل هي: فاعلية شخصيات معينة في كل الحلقات، بحيث تشكل رابطاً بينها (راغب ، 1996 م ، 43)، ومن ذلك الدور الحيوي لشخصية (فتحي) في نص (ما يصح إلا الصحيح) (الأمير، 1980 م ، مسرحية) ، فقد شكّل صوت الحق في علاقة أمه المتوترة مع أخيه غير الشقيق (محمود)، ودافع عنه أمام اتهاماتها الزائفة الظالمة (الحلقة الأولى)، وازدادت فاعليته في (الحلقة الثانية)، إذ سجّل حماساً واندفاعاً كبيرين للقضية الوطنية بمشاركاته في المظاهرات المنددة بالحكم الإنجليزي في البلاد ، وفي (الحلقة الثالثة) وقف بالمرصاد لمخططات خاله (سعيد) لتزويج أخته (زكية) من تاجر موسر عجوز، وكان اليد اليمنى والدعم المطلق للبطل الوطني الغيور الجدّ (جابر) في (الحلقة الرابعة) ، ومن ذلك مساندة إتمام زواج (زكية) و(محمود)، فحركة (فتحي) الإيجابية بين تأييد المجريات ونبذها، خلقت تواصلاً ملموساً بين الشخصيات والأحداث، مقروناً بتحركه وانتقاله بين أماكن وقوعها المختلفة (بيته – أماكن المظاهرات – السجن – بيت جابر – مكتب المأذون...).

والسبيل الثاني للتواصل استخدام قائد الكورس كرابط بين الحلقات (راغب ، 1996 م ، 43) ، وهذا ما تمثّل في نص (العاشق) (الدنّاع ، 1986 م ، مسرحية) مثلاً ، إذ قام بالربط بين الفصلين الأول والثاني حين أخبر عن عملية الاسترجاع ، ليؤكد أن التاريخ يعيد نفسه ، وفي الفصل الثاني أوضح الدور الفعال لشيخ الأمة (الأول) في التمهيد لاستمرار الغزو الصليبي، وفق خطة محبوكة، اعتماداً على روح المسالمة لديه.

والســـبيل الثالث الاحتفاظ بوجود أفراد الكورس في كل المشـــاهد (راغب، 1996 م ، 43)، ومن النصوص المعتمدة على هذا الرابط مثلاً (أحزان أفريقيا) (الفيتوري ، 1969م ، مسرحية).

ومن الشـرايين المغذية للحبكة أيضـاً الفصـل بين أجزاء السـياق عبر إنشـاء الفصـول التي تنتهي بإسـدال السـتار (راغب ، 1996 م ، 43)، كما في نصـوص (يقظة الضـمير) (المجراب ، 1981م ، مسرحية) ، و(عودة أبي ذر الغفاري من منفاه في عصر الجماهير) المجراب ، 1984 م ، مسرحية) ، أو خروج الشـخصـيات جميعاً أو الإظلام (راغب ، 1996 م ، 43)، ومثال ذلك نصـوص (السّـور) (العماري والبوسـيفي ، 1425هـ ، مسـرحية)، و(تفاحة العمّ قريرة) (عبد الله ، 1990م ، مسـرحية) ، و(الخروج من الجبّ) (شـلّوف ،2006 م ، مسـرحية)، وهناك نصـوص جمعت بين إسـدال السـتار والإظلام، ومنها مثلاً (وأخيراً هطلت الأمطار)، و(حتى يعود القمر) (ابن زابيه ، 2006 م ، مسرحيتان)، ونصـوص جمعت بين خروج الشـخصـيات في ختام المشـاهد، وإسـدال السـتار في نهاية الفصـول، ومن نماذجها (فجر كالرعد) (ناصر ،1983 م ، مسرحية) ، و(القادمون) (القويري ، 2000 م ، مسرحية).

ويتجنب المؤلفون غالباً الوقوع في الرتابة والتكرار، بإحداث شـــكل من التنوع في الحلقات المتتابعة، سـواء "**في الإيقاع أو الإحسـاس أو الحوار أو الحركة أو الاسـتمرار الزمني**" (راغب ، 1996 م ، 44)، فمثل هذا التنوع يكسر حدّة الرتابة، وينقذ النص من الملل بما يبثه من علاقات قد تصل إلى درجة التناقض، وهذا يعمل على زيادة جذب الاهتمام، ومن النصوص التي كسرت تلك الحدّة (سويلمة) (الأمير، 1980 م ، مســـرحية) ، ففيه تبدأ الأحداث بحلقة هادئة متمثلة في محاولة (عبد الحميد) التقرب من (سويلمة) أرملة أخيه (الصـادق)، وخطب ودّها بغية الزواج منها، وقد أطال المؤلف الحوار حتى دخل في مرحلة الملل، وهذا ما حدا به إلى أن يتبعها بحلقة صـــاخبة حين رفض الأخوان (عبد الحميد) و(عبد القادر) اقتران ابنيهما (نجاة) و(شـكري) بالزواج، لكن هذا الإيقاع المرتفع ما لبث أن هدأ من جديد بدخول حلقة جديدة، يعود فيها (محمود) شقيق (سويلمة) من رحلة علاج نفسي إثر تعرضـه لصـدمة عاطفية، ثم ترتفع وتيرة الأحداث في الحلقة التالية بمحاولة (عبد القادر) تزويجه من (نجاة)، تقرباً منه، كي يحظى هو الآخر بالزواج من (سويلمة).

ويعمل الكورس عادة على خلق هذه المهمة من التنويع.

وتشـكل بداية الصـراع ونهايته قطبي الحبكة، وما يجري بينهما هو تطور الأحداث وتقلبها صـعوداً وهبوطاً (النادي ، 1993 م ، 68) ، والصراع الدرامي في الحبكة يدور في فلكين: مباشر، يصل ذروته

في حلقة قد تأتي مبكرة أو متأخرة طبقاً لحتميات السـياق (راغب 1996 م ، 49)، ولابد أن يُحسـم لصـالح أحد الطرفين، وهذا النوع كثير الدوران في النصـوص، ومنها على سـبيل المثال نص (تفاحة العمّ قريرة)(عبد الله ، 1990م ، مسـرحية) ، وفيه يخوض (قريرة) صـراعاً طويلاً متشـعباً، بدءاً من وحم زوجته، مروراً برحلة الحصـول على تفاح من أثينا يزيل ذاك الوحم، وصـولاً إلى جمارك مطار بلاده، واختفاء التفاحة اليتيمة التي ظفر بها، كل ذلك الصـراع من أجل أن يولد ابنه صـحيحاً معافى من أي تشـويه، كي يحقق المهام العظيمة التي نذر نفسـه لها، والتي يريد لأبنائه التصـدي لها من أجل تحرير الأراضي المحتلة، وقد تبدت ملامح هذا الصراع منذ (النقلة الأولى) التي وضعت تفاحة (قريرة) في مقارنة غير منصـفة مع أشـهر تفاحات العالم (آدم – هرقل – نيوتن)، فهي بينهن تمثل شـخصـاً يفتقد الجاذبية وجلال الموقف، وغير مؤهل للخلود ؛ لأنه مواطن بسـيط، يعمل محصـلاً في مؤسـسـة للكهرباء في دولة عربية نامية، مثقل بعار البطولات الإعلامية الوهمية التي صاحبت أحداث نكسة حزيران، فكيف سيحظى بدخول سـجل الخالدين؟، لكن دافع (قريرة) كان قوياً، وحوافزه مؤثرة، إذ حمل على عاتقه قضـية الأمة، محاولاً عبر رد فعل فردي أن يعيد إشـراقة المجد للأوطان المسـتباحة، بتكوين جيل خلي من الأوجاع والتشـوهات والاضـطرابات الخُلقية والخَلقية، وتمهيد الأرض أمامه كي يجدّ الخُطا لإنهاض الأمة من كبوتها، وإقالة عثراتها، ولذلك شـدّ (قريرة) الرحال إلى أثينا ليحضـر التفاح، وفي ظنه أن الأمر ميسـور مادام المال في الجيب والتفاح في السـوق، لكن الرياح تجري بما ليس في صـالحه، فقد تزامنت رحلته مع إضـراب في البلاد أُقفلت فيه كل الأسـواق، وهنا تشـكلت العقبة الأولى، التي دفعت به مرغماً إلى براثن صاحب الفندق الانتهازي، الذي باعه بسعر باهظ آخر أربع تفاحات في مطبخه، قضى الفساد على اثنتين فرماهما، وحرص على الأخريين، فوضـعهما في جيبه، لكن عيوناً متلصـصـة لطفل مشـاكس في طائرة العودة ترصـدت التفاحتين، فصـبّ اسـتعراضـاً من الإزعاج والصـراخ انتهى بتنازل (قريرة) عن إحداهما، وأغرق في النوم، ليبدأ حلم اختفت فيه التفاحة اليتيمة أثناء عبوره للجمارك، فيشتد التوتر ويحتد الصراع، فـ (ضابط الجمارك الشاب) الذي وجد التفاحة في أحد أركان القاعة يصر على إهدائها لخطيبته (الضابطة)، في حين يحاول (قريرة) منع ذلك بكل قواه، لكن سـكين (ضـابط الجمارك الشـاب) كان الأسـرع للتفاحة، ويصـحو (قريرة) ليفاجأ بواقع اختفائها من جيبه، وتختلط عليه الأمور، فيرى في (المضـيف) صـورة (الضـابط الشـاب)، فيهجم عليه، لكن الأخير يعاجله بضـربة يسـقط على إثرها خائراً بين المقاعد، ومعها سقطت رغبته في الأبوة، إذ إنه فضّل ظلمة الرحم على نقيصة الوحم.

والفلك الآخر الذي يدور فيه الصراع غير مباشر، يبلغ ذروته في حلقة النهاية أو قبلها بلحظات وجيزة السياق (راغب 1996 م ، 49) ، لكنه لا يصل إلى درجة الحسم المطلق، "**فالمنتصر له متاعبه الشخصية التي تقلل من إحساسه بالانتصار**" (راغب 1996 م ، 47)، كما في نص (إصبع الاتهام) (المجراب ، 1987م ، مسرحية) ، وفيه يخطط (كامل) لاختلاس مبلغ مالي من الشركة التي يديرها، وينجح في توجيه دفة الاتهام نحو المحاسب (محسن)، لكن وفاة الأخير قبل مباشرة النيابة للتحقيقات أضعفت ثقة (كامل)، واطمئنانه لانتصاره، فرضي بخيار تقديم رشوة كبرى في حال اكتشاف أمره.

وهذا النوع من الصراع غالباً ما ينطلق من مواجهات الأفكار والميول والخطط (راغب 1996 م ، 48)، ومن نماذجه نص (أشباح المعبد) (المجراب ، 1987م ، مسرحية) ، وفيه يخطط أحد الرعايا (الشخص الأول) لتدمير الراهب (سيدهم) وأخذ مكانه، متظاهراً أمام صديقه (الشخص الثاني) بأن الواقع السيئ الذي يعيشه في ظل سيادة (سيدهم) أفضل من ذلك المأمول الذي يئس من الوصول إليه، في الوقت الذي يبحث فيه عن مفتاح المعبد الذي سرقه في غفلة من (سيدهم)، محاولاً استباق بزوغ الشمس، التي تزعم الأساطير أنها تبطل مفعول المفتاح، دون أن يتوقف عن جدال صديقه، المناهض لأفكار (سيدهم)، المتمرد على نهجه، الداعي للحدّ من طغيانه، الذي يبادلهم خبزهم بالحنظل، وأثناء جدالهما يخرج (طيف) ينادي أن (سيدهم) مات حين أدرك فقدانه المفتاح، وحينئذ يشتد بحث (الشخص الأول) المحموم، لكنه يفاجأ بصديقه يعلن حيازته للمفتاح، وأنه سيغلق على نفسه ذاك المعبد، ويمنع الناس من دخوله، ويحرمهم من دفء تعويذاته.

وينبغي أن يأتي انكشاف الشخصيات بالتدريج مع تطور الحبكة والأحداث (راغب 1996 م ، 61)؛ لأن حدوثه دفعة واحدة يضعف البناء الفني، وهذا يدعو المؤلف لاصطناع مواقف خارجية تثقل كاهل النص أكثر من شحنه بالحيوية الدرامية، ومن النصوص التي اضطر مؤلفها إلى هذا السلوك (السماسرة)(حميد ، د . ت ، مسرحيتان) ، فشخصية (عطية) يتكامل تكوينها منذ بداية النص، ويتضح سلوكها المتسم بالخنوع والرضا بالذّل أمام الشقيق المتسلط (محمود)، ولا يعود لها تأثير فاعل في الأحداث المتلاحقة، مع أنها من الشخصيات المهمة في خلق الفعل الدرامي، إذ كان من المفترض أن تضع حدّاً لسطوة (محمود) وتماديه في الجشع، وتسهم في نمو حلقات الحبكة، لكن حالة الاستكانة التي خيمت عليها أبعدتها عن بؤرة التوتر المباشر، وهذا ما دعا المؤلف لمحاولة إنقاذها ببعض الحلقات الخارجية، كاستدانة المال من (اليهودي) لعلاج الابن (خالد)، والتشبث بالسكن في الكوخ الآيل للسقوط أمام تهديدات

مالك الأرض المقام عليها، وهي مواقف تقع خارج دائرة الموضـوع الرئيسـي للنص، وحذفها لا يشـكل فرقاً يذكر في مجرى الأحداث.

واللغة الفصـــحى إذا لم تُوظف طبقاً للحتميات الدرامية فســتبدو متقعرة ومفتعلة (راغب 1996 م ، 69)، كما في نص (اللعب على حجم الصُـدفة) (الفلاح ، 2000 م ، مسـرحية) مثلاً، إذ كيف للصّ معدم من القرن العشرين أن يفيض في الحديث بلغة فصـيحة بليغة، وظّف فيها فنون القول بدقة متناهية، لا تتوازن مع بنائه النفســي والاجتماعي، وواقع العصــر الذي يعيش فيه، لا لشــيء إلا لأنه وجد نفســه محاطاً بعفريتين ادّعيا أنهما من خدم النبي سليمان عليه السلام، كما أن التفات (العفريتة) للهجة المحلية، واستخدام تركيباتها الهزلية أحياناً أضعف من أثر بعض المواقف وجديتها.

وسواء استخدم الكاتب المسرحي الفصحى أم المحلية أم مزج بينهما في النص الواحد، فإن العبرة تبدو في ملاءمة كلٍّ منها لمستوى الشخصية، ومن هنا تأتي عملية التناسب وتبيان الفروق بين الشخصيات في النص (راغب 1996 م ، 69) ، ففي نص (الجسر) (بطاو، 1986م ، مسرحية) مثلاً يختار المؤلف الفصحى لغة للجندي الفار من حرب حزيران في حواره مع (كاتب التاريخ)، لكن لغة (الجندي) تنحدر إلى مسـتوى آخر حين يلتقي مع مجموعة الشـباب العابثين (ضـارب الدف – الحشّـاش – عازف المزمار – المخمور – حامل المجلات الخليعة) ، فهذه الطائفة التائهة، المشتتة الأفكار، المفككة القيم، لا تستقيم لها لغة رســمية فصــيحة، ولذا تواصــل معها (الجندي) بلغة محلية تتناســب مع ما يمثلونه من واقع الأمة المأزوم، الهاربين منه، حتى إذا اقتنعوا بضـــرورة الإفلات من وهدة الإحباط، ومواجهة هزيمة حزيران، والسـعي لجعل أجسـادهم الخائبة جسـراً يعبر عليه جيل الغد للنصـر، عاد الحوار للفصـحى، في إشـارة للاستقامة والتوافق الذي جمعهم.

وتسهم المناجاة إذا وُظّفت كأداة لغوية في الدفع بعجلة الأحداث، وتطور الشخصيات، فهي عادة تمدّ المتلقي بالسرّ في نقاط التحول التي تمر بها المواقف والشخصيات (راغب 1996 م ، 70)، ومن ذلك ما مرّ به (كامل) في نص (إصـــبع الاتهام) (المجراب ، 1987 م ، مســـرحية) ، فقد كشـــف حديثه الجانبي عن الآلية التي اتبعها لإبعاد الشبهة عنه، وإلصاقها بغيره في قضية الاختلاس، وهي آلية اعتماد الذكاء، ومع تطور الأحداث، وشـــكّه في انفلات الزمام من يديه اندفع لآلية أخرى، أســـهمت في تطور الموقف وتعقيده، إذ لجأ إلى الخبث والدهاء، كل ذلك عبر فواصـــل من المناجاة، امتدت بموازاة الأحداث من أول النص إلى آخره.

وغني عن القول إن اللغة المجبولة بالإيقاع والصور والرموز والإيحاءات، خليقة بترك أثر مضاعف في البناء الفني، سواء أكانت في شكلها شعراً أم نثراً، ويعد نص (القاتلات) (عبدالله ، 2004 م ، مسرحية) أنموذجاً للغة الفنية الراقية، الغنية بالصور والأخيلة والتشبيهات والاستعارات والرموز الفاعلة، التي رسمت ملامح النص بما يتلاءم ومادته التراثية، المستوحاة من قصص ألف ليلة وليلة.

ولا توجد قاعدة مثلى لنوع الحوار المستخدم، ففاعليته تتحدد بقدرته على تمثيل الموقف الوارد فيه، إلا أن هناك نصوصاً مسّها الإطناب، الذي كان من الممكن تلافيه بدل إرباك تماسك الحبكة، كما في نص (حلم الجعّانين) (الأمير ، 1985 م ، مسرحية) مثلاً، فهو حافل باستطرادات مملة، وتعقيبات وعبارات فارغة، شكلت حيزاً واسعاً في ثنايا الحلقات، وكان يمكن حذف الكثير دون أن يتأثر البناء الفني للنص، وكذلك الأمر في نص (زيارة ذات مساء) (الزني ، 2008 م ، مسرحية) فعديد الفقرات أثقلت كاهل هذه المونودراما، وجذبتها نحو الرتابة المملة.

- المبحث الثاني : مكونات الحبكة في النص المسرحي الليبي :

مما لا شك فيه أن الحبكة تمزج بِنى المسرحية بهندسة فنية بديعة، عبر خطٍّ له بداية ووسط ونهاية يشمل مكوناتها وملامحها العامة المتمثلة في العرض التمهيدي، والتعقيد، والأزمة، ونقطة التحول، والذروة ،والحل، ويمكن تتبع هذه المكونات في النص المسرحي الليبي على النحو الآتي:

1- العرض التمهيدي:

هو ذلك التقديم الذي تبدأ به المسرحية ، وتتوافر فيه معلومات كثيفة عن الموضوع ، والشخصيات تبعث الاهتمام والتشويق لمتابعة ما سيتلو من أحداث، وتتعدد قنوات هذا التقديم فقد تقوم به الشخصيات ، أو يتم عبر المناجاة والمونولوج ، ومن أمثلة النصوص التي اختارت هذه القناة (الجوع) (القويري ، 1980 م ، مسرحية)، ففيه تعرِض (العجوز) ما جرى في الفترة السابقة لتلك الليلة التي بدأت منها الأحداث، ويتضح من نجواها ما حلّ بأهل بلدتها في ذاك العام الذي قضت فيه الحرب على كل شيء، ولعب القحط بالناس، فتبدلت نفوسهم، واستشرت السرقة والقتل بينهم، وخيّمت الكآبة على حياتهم، وفرّت أرواحهم من الخوف والجوع.

ومن وظائف العرض التمهيدي المهمة وضع أسس تطوير الحبكة، فهو يهيئ السبيل من ناحية البناء المسرحي إلى التطوير المهم الذي سيعقبه ، والإسراع في بعث التشويق وتعميقه (ميليت ، د.ت ، 408)،

عبر عناصره الأربعة وهي "**الإصغاء بأوسع معانيه، وأكثرها إبهاماً، وحب الاستطلاع والترقب، والإحساس بالعطف أو النفور**" (ميليت، د.ت، 408)، ففي نص (هند ومنصور) (الفقيه، 1977 م، مسرحية) مثلاً نجح المؤلف في شدّ الانتباه للأحداث القادمة، حين رسم صورة للسحر الذي أفشاه عشق (هند) و(منصور) المغتال على أسنة التآمر، إذ يتغنى الكورس بهذا الحب الذي أمسى حكاية تنشدها النساء على إيقاع الرحايا، فتجود بالخير، وتهزم ثقل الليالي، ويشدو بها رعاة الأغنام أوان السقي ، فتغدو الدلاء خفافاً، وتهمس بها الصبايا على حواف عيون الماء، فتتبلور صور فرسان الأحلام، ويرويها الشيوخ فتعيد إليهم ماء الشباب، وتهزجها الأمهات، فينام الأطفال وادعين، ويرددها الفلاحون فيذهب عناؤهم، ويتضاعف إنتاجهم، وتجبلها العرافات تعويذة تزيل وعثاء الغيرة، فيمضي المتلقي متشوقاً لمعرفة جليّة ذاك العشق، الذي أورث كل تلك الأحاسيس، منحازاً بكل قواه لشخصيتي (هند) و(منصور)، مباركاً هذا الدفق العاطفي.

ومن مهام العرض التمهيدي أيضاً "**الإيماء أو الإنذار بقرب وقوع شيء ما**"(ميليت ، د.ت ، 413)، وهو التلميح بكلمة أو إشارة أو فعل ما يهيئ الذهن لما قد يحدث لاحقاً (النادي ، 1993 م ، 60) ، فعلى سبيل المثال حاول المؤلفان في نص (السّور) (العماري والبوسيفي ، 1425 هـ، مسرحية) التمهيد للأحداث الحاسمة كي تأتي مبررة ، بأن أشارا على لسان (الأحدب) المخمور إلى التميز العقلي للشاب الصامت الذي ينقر السّور بإزميله في حركة آلية دون توقف، ودون أن يحادث أحداً، أو يأبه لأحد من حوله، من أولئك الأشخاص الذين وضعتهم ظروفهم في ذلك المكان الصحراوي القاحل، فلجوا في الأحاديث، وانثيال الأسئلة واجترار الأماني، دون أن يحدثوا فعلاً، أو يأتوا بحراك ملموس، وبتسلسل الأحداث ينجح (الشاب الناقر) في إحداث صدع في السّور، أدى إلى تدفق الماء العذب، ورويداً رويداً اتسع الصّدع، وتساقطت أحجار السّور، وظهر الأفق الحي، في دلالة بينة على أن العمل والمثابرة أساس الوصول للنجاح.

2- التعقيد:

يعد من العناصر المهمة في تطوير الحبكة، وهو كل "**ما يعرقل السير الطبيعي للأحداث**" (النادي ، 1993 م ، 60) من مواقف أو أشخاص يكونون حجر عثرة أمام أحد طرفي الصراع، أو يعملون على تصعيده ، وقد يكون التعقيد خارجياً يتصل بمواقف ماضية جرت قبل أحداث المسرحية، وأياً كان التعقيد داخلياً أو خارجياً، فهو النتيجة الحتمية للعامل الذي يتدخل في سير الحدث لتغيير مجراه (حمادة 1978م،21) ، ومن جانب آخر يعمل التعقيد على الإيغال في مدّ التشويق والمفاجأة والترقب (النادي،

1993م ، 61) ، ومن النصوص التي اتضح فيها هذا العنصر نص(الغجر غجر)(مبارك ، 2008م ، مسرحية)، فالتعقيد الخارجي انطلق من أحلام الصبي الغجري (نيران)، وتطلعاته للاستقرار في وطن واحد، والانتماء إليه، وقد شكّل موته المزعوم الذي بدأت به المسرحية نقطة التحول في مسار القبيلة، إذ اندفعت للتفكير في اللحاق به، بحثاً عن طمأنينة الاستقرار وراء الأفق الذي يحدهم، ومن هنا بدأ التعقيد الداخلي، فأحلامهم الجديدة تصطدم بفقرهم، ولا يجدون مندوحة عن الاستعانة بمدبر الدواهي الشاب (ذئاب)، وهنا تسلك الأحداث طريقاً آخر، إذ يقبل (ذئاب) مساعدتهم شرط أن يقتل كل غني يستدرجه إليهم، وبذلك تزداد الأمور تعقيداً، إذ تتحول الحاجة إلى المال من هدف إلى غاية، لممارسة الانتقام الدموي من أهل الحضر المتعالين على الغجر، وتتعدد قنوات التشويق التي يرسمها المؤلف لتشابك هذا التعقيد، بدءاً من إعداد الأشراك للضحايا، واكتشاف نقاط ضعفهم لاستغلالها في الإقناع، ويبرز عنصر المفاجأة حين يعلن (تاجر الذهب) الضحية الأولى، بعد أن عبّ من الشراب المسموم، أنه جاء رفقة حارسيه للتفاوض حول شراء الكِلْية، ولم يحضر المال بعد، ويزداد الترقب بموت (تساهيل) ابن (خيزران)، أحد أسياد القبيلة مسموماً بالشراب نفسه، وحالة الجنون التي دخلها الشاب (هجرس) شقيق (ذئاب) إثر رؤيته سقوط الضحايا و(تساهيل) صرعى الموت، فالمتلقي ينتظر بلهفة ردة الفعل: هل يتراجع سادة الغجر والمجرم (ذئاب) عن خططهم بعد أن خسروا ولديهما، وثمرة الجولة الأولى ؟ أم يستمرون فيما عزموا عليه ؟.

3- الأزمة:

الأزمة عنصر رئيس وفعال في نمو الحبكة واضطرادها، وهي لحظة التوتر التي تحدثها الأقطاب المتصارعة (حمادة، 1978 م، 21) ، ولابد لها من خلق مزيد من الترقب، وشدّ الاهتمام في إطار تكوّن ردّ الفعل ونشوء الانفعالات، وقد تتعدد الأزمات وتتنوع بين صغيرة وكبيرة ، لكن هذا لا يمنع حقيقة كونها تسهم جميعاً في تطوير الشخصية ، وتركيز العواطف وتعقيدها، وإحداث أقصى أثر ممكن من التأثير، سواء أثناء تطورها أم في اضمحلالها (ميليت، د . ت ، 419 ، 420) ، وفي نص (رقصة البندول) (ناصر، 2006 ، 2007 م ، مسرحيتان) على سبيل المثال تتبلور الأزمة منذ البداية ، حين يشدّ (آدم) الرحال بحثاً عن بركان الحب كي يفجره ، إذ تستنفر أطراف الصراع كل قواها في حربها الأزلية من أجل استمرار الحياة كما هي، بخلافاتها وتناقضاتها، وترمي تلك الأطراف العراقيل في طريق (آدم)، فيجد نفسه في دوامة المؤامرات والدسائس والأحابيل، الناضحة بالكره الساري في أعماق سكان الديار

المحيطة بذلك البركان، وقد ارتكز المؤلف على مجموعة من الأزمات الصـــغيرة، منها مثلاً هروب (آدم) من سـكان الديار الباردة ، ومقايضــة الإخوة المعوقين (الأعمى– الأعرج – الأخرس) (لآدم) حول منحهم أجزاء من جسـده، مقابل إيصــاله إلى البركان المقصــود وإيقاع (الشــخص) في فخّ (المســؤول) ، واتفاق المعوقين مع سكان الديار الحارة للقبض على (آدم)، وعبر اشـتداد وطأة التطاحن الذي خاضـه (آدم) مع تلك الأطراف المتضـادة، ترسـخت قناعته بضـرورة تحقيق مبتغاه، ليصـد ذلك السـيل العرم من الضـغائن والأحقاد والكراهية.

في حين اعتمدت معظم نصوص الفصل الواحد على أزمة واحدة ، تشتبك عندها الخطوط وتتعارض، كما في نص (غناء النجوم) (الفقيه ، 1997 م ، مسـرحية) مثلاً، فبعد ليلة مسـروقة من الزمن قضـاها العاشـقان (الرجل – المرأة) في أرض خلاء على أطراف المدينة، يحمل لهما الصـباح كابوسـاً مفجعاً، إذ تبين أنهما كانا يلهوان ويرقصـــان بل ويناما أيضـــاً في حقل من الألغام، الأمر الذي أحدث تراكماً مضــغوطاً من المشــاعر والشــجون، تجمدت فيه الحركة والانطلاق، وتبخرت الســعادة، وخيّم الشــقاء، وتضعضع الحب والأحلام، وكشفت النفوس عن دخائلها إثر صدمة حتمية الموت المؤكدة.

4- نقطة التحول والذروة:

تعد نقطة التحول "**اللحظة الأشد حسماً بين قوى الصراع**"(الألوسي ، 1998م ، 94) حيث تصل المكونات الدرامية من أفكار ومواقف وأزمات إلى ذروة تتفجر فيها قبيل بلوغ النهاية، باعثةً "**الحد الأعلى من الإحســاس والتوتر**"(ميليت ، د.ت ، 422)، ومتســمة بالمنطقية والإقناع لإشــباع حوافز التشــويق والترقب التي واكبتها عبر تواتر معطياتها، وبعد أن تثبت فيها القوة المســيطرة تفوقها أو تفقده باندحارها (ماركس ، 1965 م ، 101)، ففي نص (هند ومنصــور) (الفقيه ، 1977 م ، مســرحية) على ســبيل المثال شكلت الإشاعات التي التهمت حياة أسرة الشيخ (عامر) نقطة التحول، إذ لم يعد قادراً على مواجهة أقاويل القبيلة وظنونها، التي تُلفق سـراً وعلناً، شـارخة عرضـه، بعد إعلان الراعي الفقير (منصـور) حبّه لابنته (هند) وتشــبيبه بها في الأعراس، فانفجر بركان غضــب الشــيخ (عامر) إزاء ما يُعد تحدياً ســافراً لنواميس الشرف والعفة، وبلغ هذا الانفجار الذروة بقتله ابنته، حاسماً الصراع الذي رسمه المؤلف بصورة تربص لا مرئي، فأهالي البلدة يتلصـصـون على حركات (عامر) وسكناته، ويُعرضـون عن الاحتكاك به، ويُعدون لعزله عن قيادتهم، إن لم يضـع حداً لانتظارهم ما يتوقعونه منه، وبهذه الجريمة انتصـرت الأعراف والتقاليد، وازداد رسـوخ أقدامها، ووُئد طرف الصـراع الثاني (منصـور)، وتلاشـت فاعليته، وسـقط إيمانه

بالمســاواة والحب أمام جبروت المنظومة الاجتماعية، وهي ذروة قابلة للتصــديق، ومحل ترحيب، قياســاً بمجتمع ينكر إلى حدّ التكفير الصـــلات العاطفية بين المرأة والرجل، وإشـــهار الغزل وما في حكمه خارج إطار الزواج.

5- الحل:

هو نهاية مبرّرة لمطاف النسـيج المسـرحي، متسـقة مع عوامل الصـراع ، منسـجمة مع المضـمون الفكري، فتكون فاجعة في المأســاة، فرحة وبهيجة في الملهاة حســب المتوقع ، ففي نص (جنرال الجيش الميت) (أبو مزيريق ، 2009م ، مسـرحية) مثلاً جاءت الخاتمة فاجعة، فـــ (الجنرال الابن) المتعالي المفاخر ببطولات أســـلافه ، الملتحف بمجد والده ، يُصـــاب بالتِّيه ، ويمضـــي حاملاً كيس عظام والده (الجنرال) عبر الأراضـي الملغمة، بعد أن تفاقمت حدة الانكسـار في نفسـه، باكتشـاف الحقيقة المرة التي أذهلته، فبعد أربعين عاماً تبين الأحداث أن (الجنرال) الأب الذي أرعب العالم، وأقام الدنيا ولم يقعدها، وحيكت حول شراسته الحكايا حتى لُقّب بالسفاح، لقي مصرعه على يد امرأة فلاحة استدرجته لخدرها، كي تنتقم لمقتل زوجها وطفلتها الرضيعة، وشرفها المهدور، وها هي المرأة نفسها تضع عظامه في كيس ترميه عند قدمي ابنـه (الجنرال) القادم للملمة رفات جنود بلاده ، والعودة بها إلى أرض الوطن، وهي نهاية واضـحة لتشـويش نفسـي لازم (الجنرال الابن) منذ وقت مبكر، وزادته تغلغلاً الإشـاعات التي صـاحبت اختفاء الأب قبل المعركة الحاسمة، إذ وصمته بالفرار جبناً.

ومن الخواتيم المأساوية أيضاً نهاية نص (الغجر غجر) (مبارك، 2008 م، مسرحية) فبعد خمسة وعشـرين عاماً قضـتها القبيلة في القتل والسـلب ؛ لتجمع مالاً يخدم هدفها في الرحيل وراء (نيران) الابن الهارب نحو آفاق أفضـل من الانتماء ، يعود (نيران) لمضـاربهم في الليلة الأخيرة لمقامهم رجلاً ناضـجاً متزوجاً، ودون أن يدركوا هويته يقتلونه ضمن سلسلة جرائمهم ، وبإعلان (الزوجة) أن القتيل هو (نيران) ، تدق معاول الكارثة في حياتهم وأحلامهم التي دفنوها بأيديهم وتدبيرهم ، ومع ما في هذا الحلّ من فاجعة مؤلمة إلا أنه الطريق التي رآها المؤلف معقولة لوضـــع نهاية لانثيالات الدماء التي أدمنوها، وهو أيضـــاً إقرار بفشل الغجر في توطين الجذور التي نشدها (نيران) منذ صغره ، المتمثلة بأن يكون لهم وطن ثابت، وديار عامرة مستقرة، عوض أن يلازمهم الشعور بأنهم ساقطون مع الأمطار.

ومن النصـوص الجادة التي حظيت بنهاية سـعيدة نص (مجرم في القصـر) (القمّودي، 1973م ، مسرحية)، ففيه تعود لوزير الداخلية (البي) وطنيته التي فقدها تحت سياط الضـغوط السياسية والمادية،

ويبارك زواج ابنته (سعاد) من الشاب الثائر (حسن)، واعداً بأن يتخذ من منصبه الوزاري وسيلة للتخفيف من شر طغيان النظام الحاكم، وهي عودة معقولة تتفق مع الصورة التي رسم بها المؤلف هذه الشخصية ، إذ ركز على إبراز الجانب الأبوي فيها، وجعل اتكاءها في تنفيذ مهام الوزارة على أحد القادة العسكريين (المقدم سالم)، فخرجت من التهم المنسوبة إليها من قبل الوطنيين نظيفة اليدين، وهذا الأمر هيّأها لاسترداد المشاعر الوطنية التي حجبها الشر بضع سنين.

والوظيفة الرئيسة للحل كما يراها صاحبا كتاب (فن المسرحية) (ميليت ، د.ت ، 422) هي "**العودة المسرحية**" (ميليت ، د.ت ، 434)، إذ تشير إلى مجموع ما وقع من مواقف، وتحبك نهايات الدوافع بما يحول دون هلهلتها، وتُظهر المسرحية وحدة متماسكة مؤثرة (ميليت ، د.ت ، 435)، فتحل العقدة بزوال الخطر، أو تحقيق الهدف، أو حلول الكارثة، ويعد نص (الخروج من الجبّ) (شلوف ، 2006 م ، مسرحية) مثالاً للنهاية المنسجمة مع معطيات الأحداث وصيرورتها، بما قدمته من إحقاق العدل والإنصاف، بعد أن حاد ميزان الحق (المحكِم) عن القسط، ودحر الطرف الأضعف (الأخ الأصغر)، وهذا الأمر يلقي بظلال من الكآبة والنفور في نفس الملتقي، إذ بعد كل المعاناة التي خاضها، وبعد كل محاولاته إصلاح ذات البين مع أخيه (الأكبر)، ومدّ يد التعاضد والتراحم والمحبة، يقع ضحية تآمر أقطاب الطرف الأقوى (العم – المحكِم – الأخ الأكبر)، ويلقى حتفه قرب جبّ الموت بوادي المجاديب، وهي ذروة كان لابد منها، فمنذ البداية رسم المؤلف شخصية (الأخ الأصغر) في إطار المرض، معلولة، ضعيفة البنية، عاجزة قانعة بقدرها، غير أن تكالب (الأخ الأكبر) وجشعه اللامحدود أسهم في نمو هذه الشخصية، ودفعها لطلب المساواة والإنصاف، وفي سعيها لإقامة العدل تنطلي عليها حيل الطرف الثاني في إلباس الباطل ثوب العدل، ومن ثم تقع في مصيدة النزول لذلك الوادي المخيف، وكان أن نجا (الأخ الأصغر) من غوائله وأنياب حيّاته، لكن (الأخ الأكبر) عاجل بقتله خنقاً.

ولم يكن الكاتب ليغفل عن ردة الفعل لدى المتلقي على هذه الفاجعة، التي هزّت قيم الحق والعدالة، وأصابت فيها شرخاً، فقدّم الحل من جنس العمل، وجعل (الأخ الأكبر) يموت بلدغة ثعبان كان مخبأً في (الصندوق) محل الخلاف، بدل المال والكنوز المزعومة، وقد كان واضحاً منذ البداية ما سيؤول إليه مصير (الأخ الأصغر)، فإصراره على تحقيق هدفه، والحصول على نصف ما في الصندوق، كان يُجابه بالرفض القاطع من (الأخ الأكبر) وزوجته، ويزداد الشعور بعواقب هذا الرفض باتساع دائرة الطرف الأقوى، إذ انضم إليها عمّ الأخوين، صهر الأكبر، ومحكِم البلدة، ومن ثم قادت كل هذه المعطيات نحو

النهاية المحتومة، إذ لا سبيل للمقارنة بين القوتين، فالأولى ضعيفة وحيدة لا شأن لها، والثانية ذات حظوة، تدير بمالها ميزان الأمور كما تبغي، وعليه لم يكن ميسوراً نجاح القوة الأولى في تجاوزها.

ولم ينسحب الانسجام بين النهاية وحلقات الحبكة على بعض النصوص، ومنها مثلاً نص (سبب بسيط) (المجراب، 1987 م ، مسرحية) ، فالمؤلف ضحى بخاصية الوضوح في الحل حين وجّه الزوج (سالم) إلى أن يطلب من زوجته (عائشة) مغادرة المنزل دون أن يبين ما سيؤول إليه هذا القرار، ولم تتكون صورة الفراق بينهما، أهو مؤقت أم دائم ؟. وهي حيرة تلبست النص في أزمته أيضاً، فكل ما قُدّم امرأة متعلمة تعاني نوبات عصبية أحياناً، تنعكس سلباً على طفلتها (ليلى) وزوج متذمر من تلك النوبات ونتائجها دون أن يغوص المؤلف في أعماق هذه الأزمة، أو يوضح أسبابها، فجاءت العلاقة بين الزوجين غامضة، يزيد من إبهامها التوتر الذي صاحب رؤية الحلّ وطبيعته.

وأحياناً تكون النهاية حافلة بالنقاش بدل الحلّ التقليدي، استناداً إلى أن مثل هذا النقاش هو عرض المشكلة، وتبيان ظروفها، ووجوهها المختلفة (فهمي، د.ت ، 156) ، كما في نص (كولاج) (عون ، 2006 م ، مسرحية) على سبيل المثال ، ففيه يعود الصراع الجدلي ذاته الذي جرى قبل سنوات عدة في أول الأحداث، دون أن يفضي إلى نتيجة أو حلّ.

وقد تقتضي طبيعة الموضوع أن تأتي نهايته مفتوحة، تحتمل أكثر من حلّ، ودون أن يُحسم فيها الصراع لصالح قطب ضد آخر، ومن ذلك مثلاً بعض نصوص البطولات التحررية ضد الاستعمار الغربي، فمؤلفوها لم يجعلوا موت أبطالها هو الخاتمة ، بل قدموا صوراً لاستمرار حركات المقاومة ، ورموزاً لديمومتها، تستمر باستمرار وجود المستعمر، كما في نصوص (حتى يعود القمر) (ابن زابيه ، 2006م ، مسرحية)، و(عمر المختار) (القويري ، 1980 م ، مسرحية) ، و(سعدون) (الدناع ، 1986 م ، مسرحية) ، والنصوص المتعلقة بالقضايا الإنسانية، كقضايا التمييز العنصري والزنوج مثلاً، ومنها نص (محاكمة العبدان) (عبدالصمد ، 1986 م ، مسرحية)، فما تزال دول العالم النامي تعاني مدّ الجبروت التقدمي، ومازال ميزان القوى يحكم العلاقات البشرية، وأيضاً قضايا السطوة باسم الدين، إذ لا يعدم من يتخذه ساتراً لارتكاب الآثام والشرور، كما في نص (اللعنة) (إبودبوس ، 1992م ، مسرحية) ، إضافة إلى القضايا الفكرية، ومن نماذجها ما حمله نص (الصوت والصدى) (القويري ، 1980 م ، مسرحية) مثلاً.

وأياً كانت النهاية محدّدة أو مفتوحة، يجب أن تكون منطقية، تقود إليها المقدمات والأسـباب بالتدرج، حتى لا تقع فجأة، ويكون أثرها صادماً.

والحبكة نادراً ما تسير في خط مستقيم، فأحياناً يتأخر وقوع حدث حاسم متوقع، أو تطول الفترة الزمنية بين وقوعه وتداعي نتائجه (راغب 1996 م ، 70) ، وهذا الأمر يبعث على إثارة التشويق، ويخلق لدى المتلقي حالة من التنبؤ بما سيقع، أو مشاعر الرهبة مما قد يقع، أو نفاد الصبر لتأخر ما سيقع، وحدوث الانكشاف، ومن نماذج النصوص التي عملت على إثارة مكامن الفضول والتشويق بهذه الطريقة (إصبع الاتهام) (المجراب ، 1987 م ، مسرحية) ففي لهفة المدير المسؤول (كامل) على إخفاء حادثة اختلاس خزانة الشركة عن وسائل الإعلام ، والتريث في إخطار النيابة العامة، تتوالى أحداث مفارقة ، تثير الرهبة والارتباك، وتشير إلى تحقق مخاوفه، ووقوع المحظور، ثم يكتشف أن لا علاقة لها بقضية الاختلاس ، بعد أن عملت على جذب الاهتمام وتوقع الحسم ، فحالة اللبس التي وقع فيها (كامل) و(أنور) حول ما نُشر في الجريدة ، أوقعت في ظن المتلقي أن الموضوع حُسم، فـ (كامل) ظن أن الاختلاس فضح أمره ، ولذا طالب (أنور) بسرعة التصرف لتلافي النتائج ، دون ذكر تفاصيل عما يريد تلافيه، في حين يشكل فهم (أنور) لهذا الطلب على أنه نشر تعزية في وفاة المحاسب (محسن) إبعاداً للحسم المتوقع ، وبذلك تأخرت لحظة الانكشاف، ومن المواقف الشائقة كذلك حالة الخوف الحرجة التي عاشها المديران والمستشار القانوني (كامل) و (رمزي) و (محمد) إزاء اتصال هاتفي من النيابة، دفعهم للظن أن الأمر كشف، فسارعوا لمحاولة تلفيق الأعذار، مختبئين وراء المستشار، وهذا قرّب من توقع النهاية، لكن الحدث يسير في اتجاه آخر، حين يتضح أن الاتصال بخصوص حادث سير لأحد السائقين في الشركة، وهذا أيضاً أخَّر لحظة الانكشاف، وفي ثنايا هاتين الحالتين تتزاحم أسئلة المتلقي من مثل كيف سيعالج (كامل) موضوع الصحف؟ هل يكذّب الخبر؟ وما إثباتاته؟ أم سيؤكد وقوعه، ويقع في دائرة التشهير وتداعي أركان الشركة؟ وما المبررات التي ستُقدم للنيابة للتستر عن قضية الاختلاس؟ وكيف سيدافع (كامل) عن هذا التستر، وغيرها من الأسئلة التي كثفتها مماطلة المؤلف في الوصول إلى لحظة الحسم.

ومما يُخرج خط الحبكة عن مساره أيضاً عامل المفاجأة ، الذي يبرز من الجانب الخفي للأحداث ليحدث أثره في جانبها الظاهر (راغب 1996 م ، 52) ، وهو يعتمد في إحداث وقعه الإيجابي على حسن اختيار التوقيت الملائم لتفعيله، ومن النصوص التي أحسنت توظيف هذا العامل (أحزان أفريقيا) (الفيتوري ، 1969 م ، مسرحية) ، فالجارية (سولارا) تقع في غرام آسرها ومعذب قومها التاجر الفرنسي

(إدجار) وتحبل منه، وهذا شـــكّل مفاجأة صـــادمة لشـــقيقها (دينج) وأبناء جلدتها الذين خطفهم (إدجار) وعصـبته من التجار والضـباط الفرنسـيين ، وسـاقوهم من أدغال أفريقيا في أغلال الهوان والاضـطهاد، فـ (سولارا) كانت مبعث فخرهم ، ورمز مقاومتهم ، لذا حاكموها لينفذوا فيها حكم الموت ، لكنها تزيح الغشاوة عن عيونهم ، حين تحيل الاتهام إليهم ، وتُظهر أن ضعفهم وعجزهم عن سماع صوت الوعي داخلهم هو الذي سـلمها لعار قلبها ، ويُحدث دفاع براءتها وتجريمهم أثره في مسـار الأحداث، التي تُتوج بثورة الزنوج على الحاكم الفرنسي وحاشيته في جزيرة هاييتي.

- الخاتمة :

وبعد، فيمكن في هذه الخاتمة إبراز أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بعد تحليل النصوص المسرحية ونقدها، وهي كالآتي:.

- أبان البحث اهتمام الكتاب المسرحيين الليبيين بالطود الفني لعناصر النص المسرحي، وإفادتهم من عديد النظريات في الخصوص، وبين الصواب ومجانبته جاء تشكيل الأحداث، وإدارة الصراعات، وإحكام الحبكات، وبناء الشخصيات، وغيرها من أسس البناء الفني الدرامي للمسرحية الليبية .

إذ إن تداخل الأجناس الأدبية مع الدراما لا يعني الإطاحة بأي منهما بقدر ما يؤسس لاستحداث أنماط فنية ترتكز على أرضية صلبة تمثلها تلك الأصول التي تكون منوطة بقدرة المبدع التعبيرية وحسن توظيفه لعناصر البناء الدرامي، والأديب الليبي لم يعمد إلى الفن الدرامي ليوظفه في عمله الفني؛ لأنه قد يقتل الإبداع فيه، بل إن ذلك التوظيف جاء عفو الخاطر مولّداً أنموذجات فنية تلقائية.

-وظف الكاتب المسرحي الليبي الحكبة الدرامية: شخصياتها وأبطالها ومغازيها، ففجّر طاقات كامنة مثلت جزءاً من رؤاه الذاتية والثقافية والفكرية، فكانت رموز حكايته مجالاً خصباً يجد فيها من ملامح البطل ما يعكس رؤيته ويبلور تصوراته، وقدّم تلك المسرحيات التي بث فيها الحياة تقديماً مفعماً بالإحساس والوعي بما تحمله من رؤية فكرية، وبقدرات الكاتب المسرحي على تقديمها في أداء درامي جذاب بما يحمله من درامية وتشويق.

- يقف النص المسرحي الليبي على قدم المساواة مع النصوص العربية السامقة من حيث البناء الفني، فقد حقق مبتغاه الدرامي والجمالي.

- تصاعدت مراحل النضج الفني للنصوص المسرحية، وحققت وظائفها الدرامية، وإن تباينت مستويات الإجادة في رسمها.

- ثبت المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

ـ النصوص المسرحية:

. ابن زابيه: خليفة:

- حتى يعود القمر، ضـــمن مجموعة الأعمال المســـرحية الكاملة، مجلس الثقافة العام، الجماهيرية العظمى، 2006م.

ـ أبو دبوس: رجب:

- إعلان الرفض، مجلة قورينا، العدد الخامس، السنة الثالثة، (أبريل - مايو)1969م.

- السـقوط، ضـمن كتاب أدبيات، الدار الجماهيرية للنشـر والتوزيع والإعلان، مصـراتة، الطبعة الأولى، الجماهيرية العظمى، 1992م.

ـــ أبو مزيريق: عبد الباسط، جنرال الجيش الميت، دار الطليعة الجديدة، دمشق، الطبعة الأولى، سورية، 2009م.

ـ الأمير: مصطفى:

- ثلاث مسرحيات ليبية، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى، الجماهيرية، 1980م.

- الأعمال الكاملة، المجلد الأول، المنشـــأة العامة للنشـــر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الطبعة الأولى، الجماهيرية، 1980م.

- الأعمال الكاملة، المجلد الثاني، المنشـــأة العامة للنشـــر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الطبعة الأولى، الجماهيرية، 1984م.

-الأعمال الكاملة، المجلد الثالث، المنشـــأة العامة للنشـــر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الطبعة الأولى، الجماهيرية، 1985م.

ـ بطاو: عبد الحميد:

- الجسر، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الطبعة الأولى، سلسلة الكتاب المسرحي، العدد الخامس، الجماهيرية، 1986م.

ـ حقيق: عبد الرحمن:

- الزنجي الأبيض، الدار العربية للكتاب، ليبيا - تونس، الطبعة الأولى، 1976م.

ـ حميد: الأزهر أبو بكر:

- وتحطمت الأصنام، السماسرة، (مسرحيتان)، دار الجميل للنشر والتوزيع والإعلام، القاهرة، د.ت.

ـ الدنّاع: عبد الكريم:

- الأعمال الكاملة، الدار الجماهيرية للنشـــر والتوزيع والإعلان، مصـــراتة، الطبعة الأولى، الجماهيرية

العظمى، 1986م.

ـ الزني: عبد العزيز:

– زيارة ذات مساء – الصّرع (مسرحيتان)، مجلس الثقافة العام، الجماهيرية العظمى، 2008م.

ـ شلوف: عبد العظيم:

– الأعمال المسرحية الكاملة، مجلس الثقافة العام، الجماهيرية العظمى، 2006م.

ـ عبد الله: البوصيري:

– تفاحة العمّ قريرة، الدار الجماهيرية للنشـــر والتوزيع والإعلان، مصـــراتة، الطبعة الأولى، الجماهيرية العظمى، 1990م.

– القاتلات (تكوينات درامية مســـتوحاة من ألف ليلة وليلة)، مجلس تنمية الإبداع الثقافي، الطبعة الأولى، الجماهيرية العظمى، 2004م.

ـ عبد الصمد: عبد الباسط:

– ملك يبيع أنفه، وأصحاب الكهف (مسرحيتان) المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الطبعة الأولى، سلسلة كتاب الشعب، العدد الثامن والثمانون، الجماهيرية، 1984م.

– محاكمة العبدان، المنشـأة العامة للنشـر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الطبعة الثانية، سـلسـلة الكتاب المسرحي، العدد السادس، شهر نوفمبر، الجماهيرية، 1986م.

ـ العماري: مفتاح، البوسيفي: مجاهد:

– الســـور، الدار الجماهيرية للنشـــر والتوزيع والإعلان، ســـرت، الطبعة الأولى، الجماهيرية العظمى، 1425م.

ـ عون: فيروز:

ثلاث مسرحيات تجريبية، مجلس الثقافة العام، سلسلة مسرحيات ليبية، العدد الثاني، الجماهيرية العظمى، 2006م.

ـ الفقيه: أحمد إبراهيم:

– هند ومنصور، الدار العربية للكتاب، ليبيا ـ تونس، 1977م.

– غناء النجوم، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، 1997م.

ـ الفلاح: علي:

– التحطيم، اللعب على حجم الصُدفة، (مسرحيتان)، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، الطبعة الأولى، الجماهيرية العظمى، 2000م.

ـ الفيتوري: محمد:

– أحزان أفريقيا (سولارا)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1969م.

ـ القمّودي: محمد صالح،

– مجرم في القصر، دار مكتبة الفكر، طرابلس، الطبعة الأولى، ليبيا، 1973م.

ـ القويري: عبد الله:

– عشر مسرحيات، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الثالثة، الجماهيرية، 1980م.

ـ القويري: يوسف:

– القادمون، الدار الجماهيرية للنشـــر والتوزيع والإعلان، مصـــراتة، الطبعة الأولى، الجماهيرية العظمى، 2000م.

ـ مبارك: خميس:

– الغجر غجر، مجلس الثقافة العام، الجماهيرية العظمى، 2008م.

ـ المجراب: عبد الحميد:

– يقظة الضمير، الكتاب والتوزيع والإعلان والمطابع، الطبعة الثانية، سلسلة كتاب الشعب، العدد الثاني، الجماهيرية، 1981م.

– سـبب بسـيط، الدار الجماهيرية للنشـر والتوزيع والإعلان، مصـراتة، الطبعة الأولى، سـلسـلة الكتاب المسرحي، العدد التاسع، شهر الماء (مايو) الجماهيرية العظمى، 1987م.

ـ ناصر: علي:

– فجر كالرعد، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، سلسلة كتابات جديدة، العدد التاسع، الجماهيرية، 1983م.

– زفاف العنكبوت ـــ رقصة البندول(مسرحيتان)، منشورات اللجنة الشعبية العامة للثقافة والإعلام، الطبعة الأولى، الجماهيرية العظمى، 2006 ،2007م.

ثانياً المراجع:

أ. الكتب العربية:

ـــــ الألوسي: تيسير عبد الجبار، تطور البنية الدرامية في المسرحية العراقية، جامعة قاريونس، بنغازي، الطبعة الأولى، 1998م.

. حمادة: إبراهيم، طبيعة الدراما، دار المعارف، القاهرة، سلسلة كتابك،العدد السادس والعشرون، 1978م.

ـــ راغب: نبيل، أساسيات فن العرض المسرحي، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، بيروت – القاهرة، الطبعة الأولى، 1996م.

ـ شلوف: عبد العظيم، ديوان قصائد الحزن والموت، دار الحقيقة، بنغازي، الطبعة الأولى، 1976م.

ـــــ فهمي: فوزي، المفهوم التراجيدي والدراما الحديثة، هلا للنشر والتوزيع، القاهرة، سلسلة المسرح، العدد

الثامن عشر، د.ت.
ـ النادي: عادل، مدخل إلى فن كتابة الدراما، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثانية، 1993م.
ب . الكتب المترجمة:
ـــــ فيرو: شارل، الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي، ترجمة وتقديم محمد عبد الكريم الوافي، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الطبعة الثانية، الجماهيرية، 1983م.
ـــــ ماركس: ملتون، المسرحية كيف ندرسها ونتذوقها، ترجمة: فريد مدوّر، دار الكتاب العربي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، بيروت، نيويورك، 1965م.
ـــــ ميليت: فرد. ب – بنتلي: جيرالد ايدس، فن المسرحية، ترجمة: صدقي حطّاب، دار الثقافة، بيروت، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر، نيويورك، د.ت.
ـــــ هوايتنج: فرانك.م، المدخل إلى الفنون المسرحية، ترجمة دريني خشبة وآخرون، دار المعرفة، القاهرة، 1970م.

التأليف المسرحي في ليبيا

(البدايات والتأسيس)

إعداد / د. نجية معيتيق خليل الطيرة

الملخص

التأليف مرحلة لاحقة من مراحل تطور الكتابة الأدبية، والتأليف المسرحي شكل من أشكال الإبداع الأدبي يتطلب فهم خصوصياته ومعرفة قواعده وأسسه الفنية ذات الخاصية الثنائية التركيب، التي تجمع بين النص الدرامي والعرض الحركي.

Authorship is a Later Stage in The development of litery Writing, Theatrical Writing is a form of Literary Creativity That requires understanding of its Peculiarities and Knowledge of its rules and artistic Foundering With The dual-Structure Characteristic That Combine The dramatic text and Theatrical Performance .

المقدمة

التأليف المسرحي مرحلة متقدمة من مراحل تطور الكتابة الأدبية، وهو شكل من أشكال الإبداع الأدبي يتطلب فهم خصوصياته، ومعرفة قواعده، وأسسه الفنية ذات الخاصية الثنائية التركيب، التي تجمع بين النص الدرامي والعرض الحركي.

فرضية الدراسة: جاءت فرضية الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. هل كان التأليف المسرحي في ليبيا ظاهرة مستقلة عن التأليف المسرحي في البلاد العربية، أم أنه عاش نفس الظروف، ومرّ بذات المراحل ؟
2. هل حققت عمليتا الإعداد والاقتباس تأثيراً على المسرح الليبي تأليفاً وعرضاً ؟
3. ما مدى مشاركة الخبرات العربية، والنخب الثقافية في ليبيا في النشاط المسرحي؟ وما دور كل منهما في تشكّل انطلاقة التأليف المسرحي في ليبيا؟

أسباب الاختيار :

لقد تظافرت عوامل عدة كانت الدافع لاختيار هذا العنوان، أبرزها:

1. التأليف المسرحي في ليبيا نشاط إبداعي يتميز بجودته الفنية، وقيمته الفكرية، وتعدد مذاهبه وتياراته واتجاهاته، ويغري بالدارسة والبحث، لكنه لم ينل حقه من الاهتمام توثيقاً ونقداً؛ لأنّ مؤسسة المسرح في بلادنا بخلاف المؤسسات الثقافية الأخرى لم تشدّ انتباه المجتمع والدولة.
2. استجابة لطموح علمي يحاول أن يرسم الطريق لسدّ فراغ معرفي، مرده نقص الدراسات النقدية في الأدب المسرحي في ليبيا .
3. رصد المنجز الليبي في مجال الكتابة المسرحية، وربطة بالنقد الأكاديمي، المتميز بضوابطه العلمية الرصينة، وأسسه النقدية المتينة التي تتسم بالمنهجية والموضوعية.
4. تتبع مراحل تطور التأليف المسرحي في ليبيا، ومعرفة مرجعياته الفكرية، وتحليل سماته الأسلوبية، وخصائصه الفنية.

منهج الدراسة :

فرضت طبيعة الموضوع الأخذ بالمنهج التحليلي القائم على التحليل والتفسير والنقد، كما لم تهمل المنهج التاريخي الذي يرتكز على سياقات النص وتتبع نشأته ومراحل تطوره.

الدراسات السابقة :

تعدّ الدراسات السابقة منارات تنير للباحث الطريق، وتساعده على فهم جزئيات بحثه، ومعرفة حيثياته، وتنقل له نتائج من سبقوه في مجال دراسته، وتجنبه مشقة التكرار، والوقوع في أخطاء من سبقه.

ومن أهم المراجع التي استفادت منها هذه الدراسة ما يأتي:

1. فرحان بلبل. مراجعات في المسرح العربي منذ النشأة حتي اليوم. منشورات اتحاد الكتاب العربي دمشق، 2001م.
2. سيد علي إسماعيل. تاريخ المسرح في العالم العربي. ومؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة القاهرة، 1999م.

ومما لا شك فيه أنّ طريق البحث العلمي لا تخلو من الصعوبات وفي هذا الإطار، واجهت الدراسة بعض العوائق لعل من أهمها عدم توفير البيئة العليمة المناسبة للبحث العلمي، في ظل الظروف العامة للوطن، والحظر المنزلي نتيجة جائحة كورونا.

لقد كانت تجربة الإعداد والاقتباس بداية أولية ومنطقية لتأسيس النص المؤلف، وتوطين المسرح في البلاد العربية.

هذا الأمر لا ينقص من قيمة المسرح العربي؛ لأنّ الثقافة والآداب والفنون لا حدود لها، وإنّ تنوع الثقافات، وتباين الرؤى، وتبادل المعارف، أمر ضروري لارتقاء الشعوب، وهو يبعد عن التماثل والتكرار الذي يفضي إلى السأم والملل، ويوقف عجلة الإبداع والابتكار.

والإعداد والاقتباس ليس بدعة اختص بها المسرح العربي دون غيره من المسارح العالمية، " لقد كانت بعض الفرق المسرحية في العصر الأليزابثي تعيد عرض مسرحيات شكسبير بنص آخر مختلف عن

ما كتبه شكبير بنفسه، وتتصرف بالحذف، والإضافة، وبالتغير في بعض الأحداث وفي لغة الحوار "(سلام، 1993م: 81).

يُجمع العديد من النقاد والدارسين على أنّ البداية الفعلية للمسرح العربي كانت مع النهضة الحديثة التي أعقبت الحملة الفرنسية على مصر (يُنظر، نجم ، 1980 : 17.) . وهذا لا ينفي وجود مظاهر تمثيلية، وأشكال فرجة شعبية امتلكت المقومات الدرامية، وشكّلت النواة الأولى لميلاد المسرح العربي.

" لكن هذه الفنون التي شابهت المسرح في بعض عناصره لم تكن لتنشئ أدباً، ومن ثمة تخّلف تراثاً أدبياً، ولهذا شكّل الإعداد والاقتباس مرحلة ضرورية، واستجابة طبيعية لتوفير النص الأدبي المفتقر تأليفاً " (راجح ، 1996: 102).

ولم تكن الساحة الليبية باستثناء من اعتماد تقنية الإعداد والاقتباس في بدايات ممارستها للنشاط المسرحي، الذي يؤرخ لبداياته العلمية سنة 1932 بتأسيس الفرق المسرحية الرائدة في ليبيا، وهي على التوالي (فرقة هواة التمثيل الدرناوية، فرقة الشاطئ بنغازي، فرقة مكتب الفنون والصنايع بطرابلس)، لقد مثلث ظاهرتا الإعداد والاقتباس بواكير الكتابة المسرحية، وتوافر من خلالهما النصوص التأسيسية لحركة التأليف المسرحي في ليبيا.

مثّل التاريخ والتراث العربي رافدين أساسين من روافد الإعداد والاقتباس في المسرح الليبي، ولقد تنبه رواد المسرح الليبي إلى ما يزخر به التاريخ من أحداث، وموضوعات، ومواقف، وشخصيات، اعتمدوا عليه في إعداد واقتباس نصوص درامية تلبي حاجة العروض التمثيلية، كما استفادوا بما في التراث العربي من قصص وحكايات لها خصائص درامية، وعناصر مسرحية، ومواقف تتسم بديناميكية الفعل والتشويق، فاستثمروا خصائصها الأدبية، وسماتها القصصية، وصاغوها فقرات حوارية تنطبق بها شخوص المسرحية." (يُنظر ، الكساندروفنا، 1981: 67) .

إلى جانب ما سبق عرف المسرح الليبي أيضاً النص المقتبس من خلال عناصر مصرية استعان بها في وقت مبكر من ظهوره، وأسهمت في عروضه على مختلف مستويات العمل المسرحي.

يقول بشير محمد عريبي (من مواليد مدينة طرابلس سنة 1922. ومن الممثلين الذين أنظموا لفرقة خريجي مكتب الفنون والصنائع التي تأسست بطرابلس في أواخر سنة 1936، ينظر، عريبي، 1981 : 82-83) :" انضم (حسن يوسف الشريبني) لفرقة مكتب

الفنون والصنائع بدافع قوي ، فقد عرف التمثيل منذ حداثته، فهو من مواليد القاهرة سنة 1916 وقد جاء إلى طرابلس مع والده المبعد من مصر؛ لأنه يحمل الجنسية الإيطالية سنة 1935 وفي سنة 1937 سجّل نفسه في سجل نفوس بلدية طرابلس باعتباره مواطناً ليبياً"(المرجع السابق ، 1981: 108) .

ويضيف بشير عريبي أنّ حسن يوسف كان يقول: " إنه أحب الفن منذ صغره وخاصة الفن التمثيلي وكان يحضر أغلب الأعمال المسرحية التي تقدم على مسارح القاهرة ومن شغفه بالمسرح استطاع أن يحفظ الكثير من المسرحيات التي شاهدها بخاصة الفصول الفكاهية".(المرجع السابق ، 1981: 109) .

وعن رحلة حسن يوسف مع المسرح الليبي يقول بشير عريبي:" عاش حسن يوسف مع المسرح من سنة 1938 حتى سنة 1962، لازمه طوال هذه المدة كظله، وقدم للمسرح خلال هذه المدة الكثير من الروايات المقتبسة، والفصول الفكاهية، التي قدمتها فرقة الفنون والصنائع والفرقة الوطنية وفرقة نادي العمال" (المرجع السابق ، 1981: 109 – 110) .

ويشير بشير عريبي إلى التنوع الذي أحدثه حسن يوسف في العروض المسرحية، وإلى اللغة المستعملة فيقول: "... أمدها بالروايات العاطفية والرمزية والمأساوية وقدمت الفرقة أغلب مسرحياته إما باللغة العربية أو باللهجة المصرية، وكانت مسرحيات الملهاة كلها باللهجة المصرية ولم يقدّم أي مسرحية باللهجة الليبية، لأنّ اللهجة الليبية في ذلك الوقت كانت خليطاً من اللغات الأجنبية والعربية، ولم تتطور إلا بعد خروج الطليان من ليبيا سنة 1942" (المرجع السابق ، 1981: 110) .

ثم يستعرض ما اقتبسه من الأعمال مسرحية قدمتها الفرق المسرحية الليبية، منها رواية (عصمان البحري) التي يقول عنها إنه: "بعد إصدار الأمر التعسفي من الحاكم بتغيير اسم الفرقة باسم فاشستي، ورضوخاً لما ليس منه مفر، قدمت الفرقة بتاريخ 1940/12/22م رواية (عصمان البحري) وهي ملهاة مضحكة جداً ذات ثلاثة فصول، من روايات على الكسار، اقتباس وإخراج حسن يوسف" (المرجع السابق، 1981: 143 ، 144 ، 145 ، 149 ، 157 ، 165 ، 191 ، 202).

كما تعّرف المسرح الليبي على بعض النصوص المسرحية من خلال الممثل (عبد الحميد البدوي) الذي تم إحضاره من مصر بصحبة العنصر النسائي الذي تفتقر إليه فرقة الفنون والصنائع والاستعانة به لغرض تدريب عناصرها، (المرجع السابق، ص 149.) وعن طريقه "عرف أفراد الفرقة حقيقة التمثيل على المسرح الليبي، وكيف يكون الإلقاء والحوار وكيف تقع إدارة المسرح عملياً، من حيث الإضاءة والمكياج والتنسيق" (يُنظر، المرجع السابق ،1981: 11 ،111) .

ويوضح بشير محمد عريبي نوع المسرحيات التي أحضرها عبدالحميد البدوي معه بقوله: "قدم عبدالحميد البدوي حاملاً معه ثلاث روايات عاطفية، وخمس روايات هزلية"، (المرجع السابق، 1981 ، ص 114.) وكانت "تمثيلية (عصمان في الجيش) آخر هدية قدمها الأستاذ عبدالحميد البدوي للفرقة " (مرجع سابق، 1981: 111) .

من خلال هذين الفنانين المصريين تعرف المسرح الليبي على بعض المسرحيات المقتبسة التي سبق أن قدمها المسرح المصري، التي قيّمها أحد النقاد بقوله: "أما الاقتباس بخاصة الخفي المتنكر منه فقد استشرى بنوع خاص خلال الحرب العالمية الأولى وفي أعقابها مباشرة، وكان هذا الاقتباس يسطو بالبداهة على المسرحيات الأجنبية، بخاصة الفرنسية غير المشهورة وبالتالي الرديئة حتى لا يفتضح أمر المقتبس" (محمد مندور ، لا ت : 31) .

وبازدياد عدد الفرق المسرحية الليبية وتضاعف نشاطها، أخذ رجال المسرح الليبي ومن يعاضدهم ويساندهم من محبيه، يبحثون عن نصوص تشبع حاجة هذه الفرق وتحقق لها الاستمرارية والتنوع، فكثرت المسرحيات المقتبسة غير المشار إلى أصولها ومصادرها، وذلك لضعف الثقافة المسرحية، وإهمال حقوق المؤلفين، فضلاً عن أنه لم يكن المقصود منها أن تكون أدباً مقروءاً؛ لذلك أهمل توثيقها والمحافظة عليها فضاعت فرصة دراستها وتقييمها.

كذلك ضمت بعض الفرق المسرحية عناصر أدركت أهمية المسرح ودوره في توعية المجتمع، فعملت على توجيه فرقها نحو الأعمال المسرحية ذات المضامين الهادفة، وانتقاء النصوص العربية والغربية التي تفسح مجال الإبداع والتألق للممثلين، وتحقق التميز والانتشار للفرقة، كما فعلت ذلك فرقة جمعية عمر المختار بدرنه التي قدمت مسرحية (سهاد) أو (اللحن التائه) لمحمود تيمور (ولد محمود تيمور في 16 يونيه 1994، في (درب سعادة) وهو الحي الذي يقع بين الموسكي وباب الخلق في مدينة القاهرة . وهذا الحي أصيل في شعبيته يجمع أشتاتاً من الطوائف والفئات ... ثم انتقلت أسرته إلى ضاحية (عين شمس) وبعد ذلك عادت الأسرة إلى القاهرة فسكنت حي الحلمية. تزوج سنة 1920، ورزق بثلاثة أطفال بنتين وولد) (الأبياري، 1961: 106)، ومسرحية (العباسة) ومسرحية (أميرة الأندلسي) لأمير الشعراء أحمد شوقي. (من مواليد عام 1868م، سليل أسرة قاهرية تجري في عروقها الدماء التركية والكردية مختلطة بدماء يونانية عربية. عندما اكتملت الحلقة السابعة عشر من عمره بدأ في دراسة القانون، وحظى بمنحة دراسية إلى فرنسا استثمرها إلى جانب دراسته في الاطلاع على الأدب الفرنسي. نُفي شوقي من مصر وارتحل إلى أسبانيا أبان الحرب العالمية الأولى، توّج أميراً للشعراء في أبريل 1927م، وتوفي في عام 1932م (لنداو، 1972: 218) .

قال الأستاذ البوصيري عبدالله في مكالمة هاتفية مع الباحثة بتاريخ 2009/03/25: " إنّ اسم الفرقة ورد خطأ في هذا الخبر والصحيح فرقة نادي الاتحاد) .

كما أنّ الفرقة الاتحادية اختتمت الموسم المسرحي بمسرحية (الفرسان الثلاثة) (للإسكندر دوماس (ولد ألكسندر دوماس Alexandra Dumas Prere سنة 1802 وقيل 1813م، بقرية فيلاركوتراث وكان أبوه قائد جيش أصله من جزيرة الرثبنيك قضى ألكسندر طفولته في مسقط رأسه ثم انتقل إلى باريس وهناك أخذ يبحث عن وسائل يحقق بها قوته قبل أن يفكر في البحث عن طالعه. في السابعة عشرة من عمره بدأ ينتج فقدمت له الفرقة القومية الفرنسية مسرحية كريستين ثم في سنة 1829 مسرحية هنري الثالث وبلاطه ولم يتوقف عن النتاج طيلة ثمانِ وأربعين سنة، وتوفي سنة 1870م. وكان أخصب مؤلف عرفته فرنسا في ذلك العهد حيث ترك ما يربو عن الأربعمائة مجلد بين قصص ومسرحيات وهو الذي ابتكر القصة والمسرحية التاريخيتين. أما مسرحياته فإنها ماتت بموت المسرح الابتداعي، وبقيت بين دفات الكتب ولم يبق يذكر منها إلا عدد قليل على الرغم مما لاقته في عصرها من إقبال واستحسان. لم يعده النقاد مؤلفاً مسرحياً بارعاً ولا روائياً بارزاً، وإنما عدوه قصاصاً شعبياً تقرأ قصصه للتسلية والترفيه عن النفس ولقتل الوقت دون ضجر. (ينظر: أ– نيل، 1967. ب –غلاب ، لا ت.) .

(أ) Nikolal Gogol 1809–1852: قصاص وروائي ومؤلف مسرحي روسي أشهر رواياته الارواح الميتة ... وكانت مسرحيته المفتش العام رائعة من روائع المسرح العالمي، بحيث جعلته عن حق وريثاً للتقاليد المسرحية. (قاموس المسرح، 104–141.)

وقدمت فرقة نادي الاتحاد مسرحية (جناب المفتش)، لنكولاي غوعول، وقد حظيت هاتين المسرحيتين باهتمام صحفي واسع.

((أ) يُنظر، حول برنامج الاتحاد التمثيلي، جريدة طرابلس الغرب، 15 يوليو، 1947: 2).

(ب) ملخص لرواية جناب المفتش، جريدة طرابلس الغرب، 19 يوليو، 1947: 2 .

(ج) رواية جناب المفتش على مسرح الحمراء ، جريدة طرابلس الغرب ، 23 يوليو ، 1947 : 2.

(د) حول تمثيلية الفرسان الثلاثة، جريدة طرابلس الغرب، الجمعة 31 يناير 1947 : 2.

(هـ) حول برنامج الاتحاد التمثيلي جريدة طرابلس الغرب ، 15 يوليو ، 1947 : 2.

(و) حول تمثيلية الفرسان الثلاثة ، جريدة طرابلس الغرب ، 31 يناير ، 1947 : 2.

(ز) حول برنامج الاتحاد التمثيلي جريدة طرابلس الغرب ، 15 يوليو ، 1947 : 2 ، ينظر، المجراب ، 1986: 106 ، 130 ، 138) .

(ح) رواية جناب المفتش على مسرح الحمراء ، جريدة طرابلس الغرب ، 23 يوليو ، 1947 : 2) .

كان الدافع الأول لمثل هذه الاختيارات ما توفره هذه النصوص العالمية من مساحة إبداعية تتيح للممثل إبراز مواهبه وقدراته الفنية، وتحقيق إقبال جماهيري واسع، وقد خضعت عروضها لإجراء بعض التحسينات والتعديلات، واشتملت على الموسيقا والغناء، وقد قامت المقالة الصحفية بدورها الإعلامي في الإشادة بفن التمثيل، والثناء على من يبدع من الممثلين، وسار الشعراء مع المقالة في هذا الاهتمام.

(ينظر ما يأتي:– (أ) قصيدة التمثيل والممثلون لشاعر الوطن احمد رفيق المهدوي التي يقول في مطلعها:

(أنظروا فقد ضربوا لك الأمثالا *** لكنهم جعلوا الحديث فعالا)، (المهدوي، 1962: 115–116)

(ب) قصيدة عبد الغني البشتي (من وحي التمثيل) التي يقول في مطلعها : (ابعثوا الفن فخاراً وجمالا *** وبهاءً يملأ الدنيا جمالا)

(عريبي، 1981: 152–153) .

(جـ) قصيدة الفنان الصغير للشاعر إبراهيم الأسطى عمر التي يقول في مطلعها:

(لله أنت وهل لفنك *** يا مجاهد من نظير) (الأسطى عمر، 1967).

للمزيد من المعلومات عن هذا الشاعر ينظر ما يلي:–

1. المصراتي، 1957.
2. محمد الصادق عفيفي، الشعر والشعراء في ليبيا، 1957: 148.
3. محمد عبد المنعم خفاجي، قصة الأدب في ليبيا العربية، 1992: 365.
4. عبد الحميد الصادق المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، 1986: 87.

لقد حاول مؤسسو الفرق المسرحية والعناصر البارزة فيها مد فرقهم بالنصوص اللازمة لاستمرارها ومواصلة نشاطها، فألف رجب البكوش (ولد في مدينة بنغازي سنة 1915، أسس فرقة الشاطئ للتمثيل المسرحي، التي أجرت التجارب على مسرحية الوفاء العربي، لكنها لم تعرضها حيث رفض الحاكم العسكري الإيطالي عرض المسرحية وأمر بحل الفرقة، ولاحق أعضائها، وبعد أشهر قليلة أُعيد تكوين الفرقة وقدمت مسرحية (الشيخ إبراهيم). (ينظر، المجراب، 1986: 105، 133، 135) مسرحيتي (الشيخ إبراهيم) و(حسن البخيل) وأعد محمد عبد الهادي مسرحية (شهر زاد مع العفريت والصياد) ومسرحية (آه لو كنت ملكاً) (المجراب، 1986: 130) .

وكتب أحمد قنابة مسرحية (حلم المأمون) (تنحدر أسرته من أشراف بلدة ودان، انتقل جدة حسن قنابة إلى أفريقيا الغربية حيث اشتغل بالتجارة بمدينة زندر بالنيجر وبها ولد أحمد قنابة سنة 1898م، وبعد ولادته بأشهر قليلة تعرضت المدينة لغزو الفرنسة فانتقلت الأسرة إلى مدينة كانوا بنيجيريا، وبعد أربع أو خمس سنوات قدم والده إلى طرابلس حيث استقر فيها .

اشتغل أحمد قنابة بالتجارة والتدريس بمدرسة حزب الإصلاح الوطني ونشرت له قصائد عدة على صفحات جريدة الرقيب العتيد وجريدة العدل، وكانت تنشر جل هذه القصائد بتوقيع الشاب الطرابلسي. (ينظر، دليل المؤلفين العرب الليبيين، 1977: 28) ، للمزيد من المعلومات راجع ما يأتي:

1- أبو ديب، 1968.
2- المجراب، 1986: 91-95.
3- خفاجي، 1992: 413.
4- عفيفي، 1957: 186.

وأعد مسرحية،(عبدالرحمن الناصر) وألّف مصطفى العجيلي(ولد في مدينة طرابلس سنة 1916 ميلادي، وتلقى تعليمه في المدارس القرآنية ثم دخل مكتب الفنون والصنائع واكتسب خبرة وثقافة سافر بعدها إلى إيطاليا إبّان الاحتلال الايطالي وتحصل على درجة علمية عن البحث الذي قدمه في مجال الفنون الشعبية، أسس مع نخبة من الأساتذة والخريجين فرقة مكتب الفنون والصنائع للتمثيل والموسيقا سنة 1936 م. ينظر، المجراب، 1986: 97. ينظر، كذلك: عريبي، 1981: 81 وما بعدها) ما يزيد عن خمس عشرة مسرحية، خلال الفترة من 1936 إلى 1942، وقام بإخراج أغلبها لفرقة مكتب الفنون والصنائع (المجراب، 1986: 130)

ظلت مصطلحات الكتابة المسرحية في بداية تعرّف الثقافة الليبية على المسرح متشابكة الاستعمال، متداخلة المفهوم والدلالة، ومتداولة في الوسط المسرحي، بصورة عشوائية، ينقصها الدقة والتحديد، الأمر الذي يجعلنا نأخذ ما وصل إلينا من مسرحيات مؤلّفة بحذر، كذلك نتحفظ في إطلاق مصطلح المسرحية على تلك المحاولات، بالمعنى الدقيق لهذا المصطلح، بما يحمله من معايير وأسس فنية، فهي لا تعدو أن تكون البداية، التي ينقصها الكثير بطبيعتها، وظروفها، ومعطياتها.

إنّ معرفة الخصائص الفنية لنصوص هذه المرحلة لا يمكن التوصل إليها إلا بالوقوف على نماذج منها، وقد سبق أن قدّم عبد الحميد الصادق المجراب في فصل من كتابه (المسرح الليبي في نصف قرن) مقتطفات ونماذج من مسرح الرعيل الأول، استهله بعرض لخصائص لتلك النماذج، وضّح فيه الظروف العامة والمضامين الرئيسة لنتاج هذه المرحلة، تلته نبذة مختصرة لمسرحيتي (هارون الرشيد وخليفة الصياد)، ومسرحية (أه لو كنت ملكاً)، شملت النبذة عنوان المسرحية، واسم مؤلفها، وعدد فصولها، وتلخيصاً لمضمونها، وتحديداً لمصدرها. كما عرض ملخصاً للمسرحيات الآتية: (سهاد أو اللحن التائه) لمحمود تيمور، (عبدالرحمن الناصر) للشاعر أحمد قنابة، و(الولد العبيط) للدكتور مصطفى العجيلي.

أما عن النصوص في حد ذاتها، فلم يعرض منها سوى المشهد الأخير من مسرحية (الخطيئة) لرجب البكوش، وهو مشهد المحكمة الذي أورده في أخر الفصل.

غير أنّ القراءة المتفحصة لهذا المشهد تشير إلى أنه مستوى متقدم من الكتابة، تدل على عقلية صاحبها، وأنه على قدر من التعليم والثقافة، والبكوش ليس كذلك، لذا فإنّ هذا المشـــهد، ما هو إلا تفريغاً لإحدى كتاباته (ذكر المشاركون في (احتفالية البكوش) التي أقامتها رابطة الفنانين في بنغازي بتاريخ 2006/07/25، بالمسرح الشعبي، أنه كان رجلاً أمياً، وكان وزملاؤه يرتجلون أعمالهم المسرحية. بعد ذلك بدأ الاهتمام بتدوين المشاهد التمثيلية، فكان البكوش يملي حوار المشهد على أحد أصحابه الذي يقوم بكتابته، وفي أوائل السـبعينات أعدت الإذاعة المسـموعة برنامجاً بعنوان (من المسـرح) قدمت من خلاله الفنان رجب البكوش مع تفريغ لمؤلفاته، وكان من المهتمين بهذا الموضـوع، إبراهيم العريبي، عوض السـمين، لكن هذا العمل لم يكلل بالنجاح لظروف فنيه، فقد تم تسـجيل أعمال أخرى على الأشرطة التي ضـمت تفريغ مؤلفات البكوش)، وهذه العملية لجأ إليها المهتمون بالمسرح بوصـفها خطوة أولى لتوثيق نتاج الرواد، وهي على أهميتها لا تحمل صفة الأصالة.

وأغلب الظن أنه قد تعذّر على عبد الحميد المجراب الحصول على النصوص المدونة لنتاج الرعيل الأول، من المسرحيين، فقال قبل تعريفه، بالمسرحيات الأولى والبارزة التي عرفها المسرح الليبي: "ولمن يريد التوسع حتى يتقصّى آثارها البحث عنها للدراسة والتحليل" (المجراب، 1986: 115) .

وتعدّ مجلة ليبيا المصورة النافذة الثقافية الأبعد تاريخاً فقد تمكّنا من خلالها أن نقف على صورة حية من تلك النماذج المبكرة، فهذه المجلة " تعتبر من أهم المصادر العربية لدراسة الحياة الثقافية والفكرية"، فضلاً عن أنها مصدر لا يستهان به في دراسة الأحوال الإدارية والسياسية والاجتماعية في ليبيا في تلك الفترة، وتجدر الاشارة إلى أنها مجلة ليبية محضة استقطبت أقلام الكتّاب والأدباء والشعراء من مختلف أنحاء ليبيا، فكانت بذلك مجلة مفتوحة أمام الجميع (مجموعة من الأساتذة والباحثين ، 1984: 417) .

لقد نشر محمد الهنقاري (ولد بالزاوية سنة 1906م. لما شب التحق بمعهد مزران فكلية أحمد باشا. ولما تخرج اشتغل مدرساً وإماماً بمسجد عروة بجنزور حتى سنة 1923. عين قاضياً بمدينة غات جنوب فزان ثم مدينة هون ومنها إلى صبرات والعجيلات والزاوية ومصراته. وقد تأثر بشعر المتنبي وشوقي وحافظ ، والرصافي... وهو يميل إلى القصة ولاسيما القصة التاريخية، ولقد أخرج في ذلك عدة روايات مسرحية نثرية وكان يجملها ببعض الأناشيد والمقطوعات الغنائية من الشعر" (عفيفي، لا. ت: 230) في هذه المجلة روايتين مسرحيتين غرامتين تاريخيتين أدبيتين، الأولى بعنوان (عمر بن أبي ربيعة) (الهنقاري، 1938: 12)، والثانية حملت عنوان (وضّاح اليمن) (الهنقاري، 1939 : 29) .

وضح الهنقاري في هامش الحلقة الأولى من رواية (عمر بن أبي ربيعة) دافعه لكتابة الروايات الأدبية بقوله: "...إننا رأينا أن نستخرج من (مطالعاتي) التي ستنشر تباعاً لقراء ليبيا المصورة الغراء روايات أدبية نزولاً عند رغبة بعض الأصدقاء الأدباء" (الهنقاري، 1938: 21) .

يلاحظ القارئ لهاتين الروايتين ما يأتي :-

1. استعمل المؤلف مادة الروايتين من المصادر الأدبية العربية القديمة التي عُنيت بأخبار الشاعرين، وأهمها كتاب الأغاني . (ويُنظر ما يأتي : أ- زيتون، 1939 : 21) .

ب- (المرجع السابق ، ص 26) .

ج- (زيتون ، 1939: 27).

د- (زيتون ، 1939: الصفحة نفسها) .

2. أطلق المؤلف على عمله مصطلح (الرواية) لدلالة على ما عُرِف لاحقاً(بالمسرحية). وكتب أسفل العنوان الرئيس عنواناً أخر فرعي نصه (غرامية – تاريخية – أدبية) (محمد الهنقاري، 1938: 30) وقد خالف المؤلف بهذه الصياغة للعنوان الفرعي ، ما دأب عليه معاصروه من إضافة كلمة (تشخيصية) أو (تمثيلية) لتأكيد خاصة التمثيل للنص المكتوب ، وتمييزاً له عن الرواية السردية.
3. استخدم المؤلف مصلح (الفصل) لتقسيم المسرحية ، والفصل من التقسيمات المتعارف عليها منذ زمن طويل للمقاطع ذات الأهمية المتكافئة في المسرحية، وقد جاءت مسرحيـــة (عمر بن ربيعة) في خمسة فصول ، ويعد الناقد الروماني هوراس (Horaces) (ناقد روماني ولد سنة 65ق.م كان يرى في الأدب اليوناني النموذج الذي ينبغي مجاراته ، وفي النقد الأرسطي الضابط الذي ينبغي مراعاته (يُنظر، هوراس ، 1988: 63) أول من أدخل تقسيم المسرحية إلي خمسة فصول، وكذلك الناقد الألماني نحو غوستاف فرتياج الذي رسم نمو الحدث الدرامي خلال الفصول الخمسة للمسرحية على النحو الآتي:

ويُلاحظ القارئ أنّ المؤلف كتب بعد تعريفه للشخصيات في مسرحية (عمر بن ربيعه) جملة (الفصل الخامس) (الهنقاري، 1938: 30)(أسفلها بخط رفيع جملة (المنظر الأول) (المصدر السابق، 1938: الصفحة نفسها) وأسفل منها وروت الجملة التالية (في منزل عمر بن أبي ربيعة في حي بن مخزوم) ولا شك أنّ هذا خطأ في الطباعة فلا يمكن أن يكون الفصل الخامس بعد التعريف بالشخصيات، التي يجب أن يتم التعريف بها في بداية المسرحية .

4. اتبعت المسرحيتان الشكل التقليدي للقصيدة العربية، وهو الذي يقوم على نظام الشطرين ووحدة البيت، وهذا الشكل الفني ذو إيقاع أفقي أحادي لا يساعد على رسم الشخصيات، ولا يكشف نوازعها النفسية، وتباين حالاتها الشعورية، ولا يعمل على تطوير الحدث الدرامي والدفع به نحو نقطة الذروة والتأزم.
5. ضمّ كل فصل عدداً من المناظر، مثّل كل منظر تغير في مكان الأحداث، كتب المؤلف في رواية (وضاح اليمن) بعد تعريفة للشخصيات جملة (جملة الفصل الأول) (الهنقاري، 1938: 30) .تحتها جملة (المنظر الأول) الذي وصفه على النحو الآتي: "على الماء الخصيب روضة تستقي في جملة فتيان ورعاة بينما كان وضاح مستلقياً تحت شجرة عظيمة قريبة من البئر مستغرقاً في نومه وأحلامه يفيق على صوت أولئك الذين يسقون"(المصدر السابق، 1938: الصفحة نفسها) .
6. جمعت الشخصيات في المسرحتين فئات اجتماعية متباينة، واحتفظ البطل في المسرحيتين بمكانته الاجتماعية المتميزة، ولم يكن من عامة الناس كما هو في المسرحية الواقعية، وقد خلق التضاد في طبيعة الشخصيات ثنائيات ضدية، ومواقف متباينة، ومصالح متغايرة لذا كان الصراع على أشدّه داخلياً وخارجياً.
7. حدّد المؤلف زمان كل رواية ومكانها وعرّف بشخصياتها فكتب في بداية (عمر بن ابي ربيعة) ما يأتي:

"زمن الرواية: حوالي النصف الثاني من القرن الأول للهجرة

مكان الرواية: مكة، المدينة، الطائف، الشام، العراق، اليمن

أشخاص الرواية:

عمر بن أبي ربيعة:

عمر بن عبدالعزيز: بطل الرواية

ابن عتيق: الخليفة الشهير

يزيد بن عبد الملك:

الحرث بن خالد: سيد من سادات قريش ومن أصدقاء ابن ابي ربيعة

الغريض: الخليفة الشهير.

صديق عمر وعديلة في الشعر والغزل

مُغَنٍ شهير

الأحوص:

نصيب:

جميل:

جرير:

شعراء

بثينة: معشوقة جميل

ابن سريج: مُغَنٍ وصديق عمر وهو مولى بني نوفل مخنث

معبد:

سكينة بنت الحسين: مُغَنٍ شهير

جميلة: أميرة من أميرات العرب ومرجع للأدب والادباء

مغنية ومن أديبات المدينة

كلثم:

سبيعة:

الثريا:

هند:

الرباب:

فاطمة:

عائشة بنت طلحة:

زينب:

لبابة:

من خليلات عمر وصديقاته

نساء مجهولات:

خالد الخريف: غلام مخنث يتراسل بين عمر وعشيقاته

جناد: غلام عمر وخادمة الخاص

خدم ، قوافل، حداة، حجاج، خيم ، أشخاص مجهولة" (الهنقاري، 1938: 30) .

كما كتب تمهيداً لرواية (وضاح اليمن) ذكر فيه اسم (وضاح) وشهرته ونسبه، الذي اختلفت حوله الروايات التاريخية، أما هو فقد نسبه إلى عرب اليمن مقرراً أنّ هذا هو الصحيح دون أن يشير إلى مصادره التي اعتمد عليها في ذلك كما أشار إلى خاتمة الرواية فقال: "عبد الرحمن بن إسماعيل المشهور بوضاح اليمن قد اضطربت الروايات التاريخية في نسبه فمنها ما يثبت أنه متحدراً من أصل فارسي، ومنها ما يثبت عربيته، بنسبته إلى عرب اليوم، وهو الصحيح. وكان وضّاح هذا ثالث ثلاثة في زمانه كانوا يتنقبون ويتلثمون خوفاً من المرأة وحذراً من العين، وكان أشدهم حذراً وأكثرهم تنكباً لميادين المرأة وأجملهم وضاح، ولكن من سوء حظ هذا المخلوق أنه كان يتنكب مظان الحب والحب يطارده ولم يزل يمعن في مطاردته حتى قضى نحبة في هذا السبيل مما ستراه مبسوطاً في هذه الرواية إن شاء الله"(الهنقاري، 1938: 30) .

أعقب المؤلف هذا التمهيد بتعريف شمل زمان ومكان المسرحية وكذلك شخصياتها، جاء فيه:

"زمن الرواية: حوالي أواخر القرن الأول وأوائل القرن الثاني للهجرة الشريفة.

مكان الرواية: اليمن، الشام، الحجاز

أشخاص الرواية:

وضاح: بطل الرواية

روضة: عشيقة وضاح

عمرو الوليد بن عبد الملك: أبو روضة

عبد العزيز: الخليفة الشهير

أم البنين: الأمير ابن الخليفة.

غاضرة:

سماعة:

كثير: زوجة الخليفة (الملكة)

بديح: جارية أم البنين

ابن قيس الرقيات: أخو وضاح

حبابة: الشاعر الشهير

راوية للشعر ومن أدباء الحجاز

شاعر

جارية يزيد بن عبد الملك

نكرات ، خدم ، نساء ، رجال قوافل، حداة، ... الخ". (الهنقاري، 1938: 31) .

ويلاحظ مما سبق أنّ المؤلف قد سار على نهج المسرحية الرومنسية فيما يتعلق بوحدتي الزمان والمكان.

8. لم يعمل الحوار على بناء الحدث، وتصوير أبعاد الشخصيات، وتوضيح تطورها مع تتابع الأحداث، واتسمت الجمل الحوارية بضعف الأسلوب وتكرار معنى المفردات دون مبرر، كما في الحوار الآتي من مسرحية وضّاح اليمن .

"وضّاح : هكذا كان وهذه كانت صورتي قبل الآن يا روضة أما الآن فقد بدا لي

روضة : ماذا بدا لك ? قل بربك يا وضّاح ما الذي عولت عليه؟

وضّاح بدا لي أن أعبد المرآة واركع قدامها إكراماً لعين روضة وتقديساً لجمالها وقوامها الرشيق .

روضة روضة (في استحياء): إذا أنت سوف تحبني يا وضاح وسوف تكون لي؟

وضّاح : أجل وسوف أحبك ما دام في حياتي مرضاة لروضة وتحقيقاً لرغائبها.

روضة : وما هو برهان حبك يا وضاح وبماذا استوثق منك فإن بني عمي كثار وأخوتي عدد نجوم الثريا وأبي رجل غائر" (الهنقاري، 1938: 30) .

2- كانت بعض الجمل الحوارية في رواية (وضاح اليمن) مقاطع مقتبسة من شعر الشاعر وضعها المؤلف بين علامتي تنصيص لتميزها عن بقية جمل الحوار كما في الحوار الآتي:

وضاح : كلا إني سوف لا أنقطع عن زيارتك وليكن ما يكون

روضة : لا، إني أشفق عليك من أبي فهو رجل غيور ولا يبالي بما يهدده من الخطر في الذود عن عرينه

وضّاح : وأني لا أخاف الردى في سبيل لقياكِ، "وسيفي صارم باتر"

روضة :أنت لم تقدر الحصن يا وضّاح فأنهم منعوني حتى الخروج من القصر ووراء الأقفال والحراس

وضّاح :هذا لا يعجزني فأني أقدر القصر وأعرف منعته "ولكني فوقة ظاهر"

روضة :والحراس يا وضاح أنسيتهم "فأنّ لي أخوة سبعة"

وضّاح :"وأني غالب قاهر"

روضة :" فليث رابض بيننا"

وضّاح :" وأني أسد عاقر"

روضة :" فإن البحر من دوننا"

وضّاح :"وأني سابح ماهر"

روضة : "فإن الله من فوقنا"

وضّاح : "وربي راحم غافر" (الهنقاري، 1938: 30) .

9. كان المؤلف يضيف بيت أو أكثر على قصائد معروفة للشاعر عمر بن أبي ربيعة فقد أضاف على سبيل المثال البيت الثالث والأخير للأبيات الآتية للشاعر كما استبدل فيها أيضاً بعض المفردات بمفردات أخرى:

عرفت مصيف الحي والمتربعا ببطني حليات دوارس بلقعا
(وردت في الرواية كلمة (الدار) بدلاً من كلمة (الحي) التي وردت في كتاب الأغاني.)
إلى السفح من وادي المغمس بُدِّلت معالمه وبلا ونكباء زعزعا

فينحلن أو يخبرن بالعلم بعدما فكأن فؤاداُ كان قوما مفعما
لهند وأتراب لهند إذ الهوى جميع وإذا لم نخش أن يتصدعا
وإذ نحن مثل الماء كان مزاجه كما (ورد في الرواية الحرف (إذا) بدلاً من كلمة (كما) الذي ورد في كتاب الأغاني) صفق الساقي الرحيق الشعشعا

وإذ لا نطيح الكاشحين ولا نرى لواش لدينا يطلب الصرم موضعا
فلما توافقنا وسلمت أشرقت وجوهُ زهاها الحسن أن تتقنعا
تبا لهن بالعرفان لما رأيننني وقلنا امرؤ باغٍ أكلّ وأوضعا
(وردت في الرواية كلمة (عرفنني) بدلاً من كلمة (رأينن) التي وردت في كتاب الأغاني.)
وقربن أسباب الهوى لمتيم يقيس ذراعاً كلما قِسن أصبعا
ولما تواضعن الأحاديث قلن لي أخفت علنا أن نغر ونخدعا"

وقد كرر ما فعله في هذه القصيدة مع قصيدة وردت في رواية وضاح اليمن يقول في مطلعها :-

يا روضة الوضاح قد عنيت وضاح اليمن

(الهنقاري، 1938: 31).

10. كان المؤلف يؤثر صدر بيت على صدر بيت آخر ورد في رواية أخرى للقصيدة فقد آثر على سبيل المثال صدر البيت القائل:

"زعموها سألت جاراتها" (الأصفهاني، 1952: 2293، 2295. ينظر كذلك، الهنقاري، 1938: 30–31) على صدره الآخر القائل: "ولقد قالت لجارات لها"، (الأصفهاني، 1952: 194) وذلك في الأبيات التي وردت على لسان الأعرابي في مسرحية (عمر بن ربيعة) في الحوار الآتي:

النسوة : ما أحلاك يا عمر وما أشهاك !!

عمر : (مستأذناً) آن لي أن أنصرف يا آنساتي فأذن لي وللخريت جزاؤه على هذه الحيلة الحبيبة إلى قلبي.

النسوة : مصحوباً بالسلامة وإلى اللقاء

عمر : إلى اللقاء إلى اللقاء

هند : (إلى عمر) لو نظرت يوماً إلى محاسني فناديت واعمراه ! ما ذا كنت صانعاً يا ابا الخطاب ماذا كنت صانعاً ?

عمر : إلى هند إذ لقيت يا البيكا يا البيكاه ورفعت بالثالثة يا سيدة الملاح

(يتضحكن ثم ينصرف عمر وهو يكرر)

عمر : ليت هندا أنجزتنا ما تعد وشفت أنفسنا مما تجد
واستبدت مرة واحدة إنما العاجز من لا يستبد
زعموها سألت جاراتها ذات يوم وتعرت تبترد
أكما ينعتني تبصرني عمركن الله أولا يقتصد
فتضاحكن وقد قلن لها حسن في كل عين من تود
حسداً حملته من أجلها وقديماً كان في الناس الحسد

(الأصفهاني، 1952: 2296. ينظر كذلك، الهنقاري، 1938: 30)

11. الشخصيات المذكورة في كل رواية لم يرد أغلبها في الحوار، ولعل هذا راجع إلى عدم اكتمال الفصول، وكان تركيز المؤلف في معظم الحوار على البطل وصاحبته.
12. كذلك يُلاحظ إهماله لهمزة القطع في أغلب – إن لم يكن – في كل ما ورد في الروايتين من حوار ومن أبيات شعر ولعلامات الترقيم بخاصة النقطة، فضلاً عن ورود علامات نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1. تأسس المسرح الليبي بفضل مجهودات رواده الذين تحدوا الصعاب ونذروا أنفسهم لترسيخ هذا الفن الوافد على الثقافة العربية بشكل عام.
2. اعتمد المسرح الليبي في بداية تأسيسه على آليتي الإعداد والاقتباس دون أن يقترب في التأليف – كغيره من المسارح العربية– وذلك للأسباب الآتية:

أ. صعوبة الكتابة المسرحية، فهي إبداع مزدوج يجمع بين الأدب والتمثيل، وغايته التواصل مع المتلقي عبر العرض المسرحي.

ب. فراغ المكتبة العربية من النصوص المسرحية، ورغبة المسرحين في مد المسرح الناشئ بالنص الأدبي المفتقر تأليفاً.

ج. إدراك أهل المسرح أهمية النص المسرحي، وإصراهم على توفير نصوص مسرحية تلبّي حاجة النشاط المسرحي وتكون وفق متطلبات فنية وفكرية تناسب عقل ووجدان المتلقي.

3. لجأ رواد المسرح الليبي إلى عملتي الإعداد والاقتباس في أولية الممارسة المسرحية، بوصفها ضرورة واجبة الوجود ومرحلة طبيعية من مراحل تحولات التأليف المسرحي عبر مساره الإبداعي المتطور ، الذي كان على النحو الآتي:

أ. مرحلة الارتجال .

ب. مرحلة الإعداد والاقتباس.

ج. مرحلة الكتابة والتأليف.

4. تعرّف المسرح الليبي في وقت مبكر من نشأته على ما كان يعرض على المسارح العربية من نصوص معدة وقضيتة، وذلك من خلال الخبرات العربية التي استعان بها في نشاطه المسرحي.
5. تنوّعت مصادر الإعداد والاقتباس وروافدهما في النص المسرحي الليبي، فمنها المحلي وما يعكسه الواقع المعاش من أحداث وقضاياً، وكان للموروث العربي حضوراً متميزاً في تجربة التأليف المسرحي في ليبيا، ولم تكن التجربة الإبداعية الغربية بمعزل عن تناول أقلام المسرحتين.
6. تميّزت الكثير من النصوص المعدة أو المقتبسة تبدئ مستواها الفني سواء في صورتها الأصلية، أو في تشكّيلها الثاني، لأنّ المعيدين والمقتبسين لم يكن لديهم مشروعاً فكرياً من وراء هذا العمل،

وانصب اهتمامهم على توفير المادة الدرامية اللازمة للنشاط المسرحي، الذي كان له تأثيره الفعّال في التعريف بالمسرح، ودوره في تنمية المجتمع ونهضته.

7. أسهمت النخب الثقافية الليبية بخاصة الشعراء (إبراهيم الأسطى عمر – أحمد قنابة – محمد الهنقاري) وغيرهم من الأدباء والمثقفين في مد المسرح الليبي بالمؤلفات المسرحية، ومن هنا بدأ التأليف المسرحي يتخلّى عن الطالع الاستعجالي لكتابة، وأصبح أكثر حرفية وإتقاناً، ونزع نحو الأعمال العربية والعالمية الهادفة، وتعدّ مسرحتي (عمر بن ربيعة) (وضاح اليمني) محمد الهنقاري أول محاولة ليبية منشورة يمكن الاعتداد بها لتاريخ التأليف المسرحي في ليبيا، وبنشر هاتين المسرحيتين تحصل النص المسرحي الليبي على مكانة متقدمة بين عناصر العمل المسرحي بعد فترة تجاهل طويلة، ساد فيها الارتجال، وسيطرة الإعداد والاقتباس على ساحة التأليف المسرحي.
8. حازت المسرحية الشعرية الليبية بنشر هذين العملتين – قصب السبق على المسرحية النثرية، التي تأخّر ظهورها إلى عام 1954م بنشر مسرحية (غلاً للعار) لعبدالقادر أبو الهروس على صفحات جريدة طرابلس الغرب.
9. تعدّ المسرحتين وثيقة تاريخية للتأليف المسرحي في ليبيا، وهما تمثّلان البدايات بكل ظروفها ومعطياتها ومستواها الفني، لذا فإنّ المقاربة النقدية لها يجب أن تكون في ضوء هذه المعطيات.

المصادر والمراجع :

أولاً : المصادر

1. إبراهيم الأسطى عمر، ديوان البلبل والوكر، جمعه عبد الباسط الدلال وعبد اللطيف محمد شاهين، مطبعة م. ك، ط1 الاسكندرية، 1967.
2. أحمد رفيق المهدوي ديوان شاعر الوطن الكبير (الفترة الثالثة 1946/25) المطبعة الأهلية بنغازي 1962.
3. بشير محمد عريبي ،الفن والمسرح في ليبيا.، الدار العربية للكتاب، ط1، ليبيا / تونس، 1981.
4. تمارا الكساندروفنا ، ألف عام وعام عام على المسرح العربي . ترجمة توفيق المؤذن دار الفارابي، ط 6 ، بيروت 1981 .

5. جون ماستر إدوارد ، قاموس المسرح ترجمة مؤنس الرزاز، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1 ، 1982م
6. أبو الحسن عبد الحميد سلام. حيرة النص المسرحي بين الترجمة والاقتباس والإعداد والتأليف، مركز الإسكندرية للكتاب ط2، 1993م،
7. دار الكتب. دليل المؤلّفين العرب الليبيين . ط1 1977.
8. سارة راجح– أزمة المسرح العربي (شهادات حية) مجلة المسرح، ديسمبر 1996م.
9. الصيد محمد أبو ديب، أحمد أحمد قنابة، دراسة وديوان، دار الكتاب اللبناني، ط1، بيروت، 1968.
10. عبدالحميد الصادق المجراب، المسرح الليبي في نصف قرن، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، 1986.
11. علي مصطفى المصراتي، شاعر من ليبيا، إبراهيم الأسطى عمر، منشورات مكتبة الشرق، ط1، طرابلس الغرب، ليبيا، نوفمبر – تشرين الثاني، 1957.
12. فتحي الأبياري، محمود تيمور وفن الاقصوصة العربية، مطبعة الاستقامة في القاهرة، ط1، يونيه، 1961.
13. أبو فرج الأصفهاني، الأغاني. تحقيق إبراهيم الأنباري، دار الكتب بمصر، طبعة خاصة تصدرها دار الشعب، ج1، 1952م.
14. محمد الصادق عفيفي، الشعر والشعراء في ليبيا، لا ط ، القاهرة ، 1957 .
15. محمد عبد المنعم خفاجي، .قصة الأدب في ليبيا العربية.، دار الجيل، ط1، بيروت، 1992،
16. محمد غلاب أدباء الرومانتكية الفرنسية مكتبة نهضة مصر بالفجالة، لا ت.
17. محمد مندور، في المسرح المصري المعاصر، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط1 ، القاهرة ، لا ت .
18. محمد يوسف نجم – المسرحية في الأدب العربي الحديث 1847–1914– دار الثقافة ، بيروت لبنان ، ط3 ، 1980 .
19. مجموعة من الأساتذة والباحثين، بحوث ودراسات في التاريخ الليبي، 1911–1943، لا ط، طرابلس، الجماهيرية الليبية، 1984.
20. هوراس، فن الشعر ترجمة لويس عوض، ط3 الهيأة العربية العامة للكتاب، 1988م .

21.يعقوب م لنداو، دراسات في المسرح والسينما عند العرب، ترجمة أحمد المغازي، الهيأة المصرية العامة للكتاب، 1972.

ثانيا : المراجع :

أ. **المراجع العربية :**

1. السّعيد الورقي: تطوّر البناء الفنّي في أدب المسرح العربي المعاصر، دار المعرفة الجامعية ج. م. ع. 2002.
2. سيد علي إسماعيل. تاريخ المسرح في العالم العربي. ومؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة القاهرة، 1999م.
3. فرحان بلبل. مراجعات في المسرح العربي منذ النشأة حتي اليوم. منشورات اتحاد الكتاب العربي دمشق، 2001م.

ب. **المراجع الأجنبية :**

1. Gustag Freytag . Technique of Drama chicage . s.c cnggs company 1968
2. J.L Styan The elements of Drama cambridge . u.k. 1960

ثالثاً : الرسائل الجامعية :

1. سالمة عبدالعال الجاضرة، الجماعات السياسية الليبية، 1943 – 1951م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاريونس، بنغازي 1983.

رابعاً : الدوريات :

1. محمد زيتون "الأغاني وأبن أبي ربيعة" مجلة ليبيا المصورة، ع 4، السنة الرابعة، ذو القعدة، 1357، يناير، 1939.
2. محمد زيتون، على هامش مطالعاتي، مجلة ليبيا المصورة، ع 3 ،السنة الرابعة، شوال، 1357، ديسمبر ، 1939.
3. محمد الهنقاري، عمر بن أبي ربيعة، مجلة ليبيا المصورة، ع1، السنة الرابعة، شعبان – رمضان، 1357، أكتوبر، 1938.

4. محمد الهنقاري، وضّاح اليمن، مجلة ليبيا المصورة ع1، السنة الرابعة، شعبان – رمضان، 1357، أكتوبر، 1938.

5. جريدة طرابلس الغرب، (الجمعة 31 يناير 1947. 8 يونيو ، 1947م. 20 يونيو ، 1947 م. 31 يونيو ، 1947 م . 15 يوليو، 1947. 19 يوليو، 1947 . 23 يوليو ، 1947 . 16 ديسمبر ، 1947 . 20 فبراير ، 1949 م. 24 إبريل، 1949 م. 9 ديسمبر ، 1949 م).

The existence and uniqueness of periodic solutions for nonlinear neutral dynamic equation with infinite delay on a Time Scale.

Haitham Makhzoum[a*], Hanan Jalgaf [b], Aisha Imhemed[c]

a,b,c: Benghazi University, Faculty of Science, Mathematics Department, Benghazi, Libya

*** Corresponding author. Tel.: +218- 0944919881;**

e-mail: haitham.makhzoum@uob.edu.ly

Abstract.

Let $\mathbb{T}$ be a periodic time scale. We study the following nonlinear neutral dynamic equation with infinite delay

$$x^{\Delta}(t) = -a(t)x^{\sigma}(t) + \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t - g(t)\right)\right)^{\Delta} + \int_{-\infty}^{t} (D(t,s)f(x(s)) + h(s))\Delta s, t \in \mathbb{T}$$

by using a fixed point theorem due to Krasnoselskii, we show that the nonlinear neutral dynamic equation with an infinite delay has a periodic solution. In addition, through utilizing the contraction mapping principle, we have shown that this periodic solution is unique.

Key words: Fixed point, infinite delay, time scales, periodic solution.

الملخص

تختص هذه الورقة بدراسة المعادلة الديناميكية المحايدة غير خطية ذات تأخير لانهائي على فضاء يعرف ب **(Time Scale)**

$$x^{\Delta}(t) = -a(t)x^{\sigma}(t) + \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t - g(t)\right)\right)^{\Delta} + \int_{-\infty}^{t} (D(t,s)f(x(s)) + h(s))\Delta s, t \in \mathbb{T}$$

باستخدام نظرية كراسنوليسكى تم إيجاد حل دوري للمعادلة الديناميكية المحايدة غير خطية ذات تأخير لا نهائي ويتم ذلك عن طريق إنشاء مشغلين مناسبين، أحدهما مضغوط والآخر له خاصية الانكماش، كذلك تم استخدام نظرية بناخ لنقطة الثابتة لضمان وجود حل وحيد.

1. Introduction

In recent decades, scientific researchers have been able to explore other avenues that help to show the existence of solution of nonlinear neutral dynamic equation with infinite delay such as fixed-point theory, Picard's successive approximation and the non-expansive operators technique. Fixed points has been revealed as a very effective and useful method for the study of nonlinear neutral dynamic equation. Moreover, the fixed-point theory establish conditions to which maps have solutions and applied in variety of fields and mathematics. Recently, **(Makhzoum, H. A and Elmansouri, R. A, 2018)**, studied the existence of solutions for the nonlinear neutral dynamic equation with an infinite delay,

$$\frac{d}{dt}x(t) = -a(t)x(t) + \frac{d}{dt}\sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t - g(t)\right)\right) + \int_{-\infty}^{t}(D(t,s)f(x(s)) + h(s))ds. \qquad (1.1).$$

By the use of the Krasnoselskii's fixed-point theorem and proved the existence of periodic solutions of Eq (1.1). Then they used the contraction mapping principle to show the existence of a unique periodic solution of Eq (1.1).

In the present paper, we show the following the nonlinear neutral dynamic equation with an infinite delay, for $t \in \mathbb{T}$

$$x^{\Delta}(t) = -a(t)x^{\sigma}(t) + \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t - g(t)\right)\right)^{\Delta} + \int_{-\infty}^{t}(D(t,s)f(x(s)) + h(s))\Delta s \qquad (1.2),$$

by assuming $a(t)$ is a continuous real-valued function.Taking into consideration $Q: \mathbb{R} \times \mathbb{R} \to \mathbb{R}$, $D: \mathbb{R} \times \mathbb{R} \to \mathbb{R}$, $f: \mathbb{R} \to \mathbb{R}$, $x: \mathbb{R} \to \mathbb{R}$ and $h: \mathbb{R} \to \mathbb{R}$ are continuous function, and to ensure periodicity the following assumption has been made

$a(t)$, $g(t)$, $D(t,x)$, $Q(t,x)$are periodic functions.

We are interested to study the existence of periodic solutions of Eq (1.2) on the space called Time scale. Time scale is a relatively new subject it has been presented by the following definition a time scale $\mathbb{T}$ is a closed nonempty subset of $\mathbb{R}$. The main point of this space is unifying the theory of difference equations with that of differential equations. Let $0 \in \mathbb{T}$ and g: $\mathbb{T} \to \mathbb{R}$, $id - g : \mathbb{T} \to \mathbb{T}$ is strictly increasing this leads that $x(t - g(t))$ is well-defined over $\mathbb{T}$. The work is inspired and motivated by the works done by (**Ardjouni, A and Djoudi, A, 2016)**, for a wealth of reference material on the subject, we refer to [3, 4, 5, 6, 7, 8] and [11], and the references in them.

To achieve the intended result we have to follow the requirements of Krasnoselskii's fixed point where the theory asks for $z = Az + Bz$ yields $z \in M$ where M is a convex set and Az is continuous and compact, Bz is a contraction. The methodology used in this paper is transformed Eq (1.2) into an integral equation that allows us to create two mappings and it is the condition of the fixed-point theorem of Krasnoselskii and this is done in lemma 3.2. Afterward, we proved that Az is continuous and compact, Bz is a contraction. It helped us to implement Krasnoselskii's theorem and to grant us to prove the existence of periodic solutions. In the end, we show the uniqueness of the periodic solution by the use of the contraction mapping principle.

This paper structured as follows. In Section 2, we present outlines some preliminary background material to be used in the upcoming sections. In addition, some facts will provide about the exponential function on a time scale well. The main result has been presented in Section 3.

2. Preliminaries

This section focus to provide the significant notations related to concepts concerning the calculus on time scales for dynamic equations mostly all definitions, lemmas, and theorems can be found in **(Bohner, M, and Peterson, A, 2001 and 2003)**. A time scale $\mathbb{T}$ is a closed nonempty subset of $\mathbb{R}$. For $t \in \mathbb{T}$ the forward jump operator σ, and the backward jump operator ρ, respectively, are defined as

$$\sigma(t) = inf\{s \in \mathbb{T} : s > t\} \; and \; \rho(t) = sup\{s \in \mathbb{T} : s < t\}.$$

These operators allow elements in the time scale to be classified as follows. We say t is

i. right scattered if $\sigma(t) > t$,
ii. right dense if $\sigma(t) = t$,
iii. left scattered if $\rho(t) < t$,
iv. left dense if $\rho(t) = t$.

The graininess function $\mu: \mathbb{T} \to [0, \infty)$, is defined by $\mu(t) = \sigma(t)$-t and gives the distance between an element and its successor. We set inf $\emptyset$ = sup $\mathbb{T}$ and sup $\emptyset$ = inf $\mathbb{T}$. If $\mathbb{T}$ has a left scattered maximum M, we define $\mathbb{T}^k = \mathbb{T} \setminus \{M\}$. Otherwise, we define $\mathbb{T}^k = \mathbb{T}$. If $\mathbb{T}$ has a right scattered minimum m, we define $\mathbb{T}_k = \mathbb{T} \setminus \{m\}$. Otherwise, we define $\mathbb{T}_k = \mathbb{T}$.

Let $t \in \mathbb{T}^k$ and let $f: \mathbb{T} \to \mathbb{R}$. The delta derivative of $f(t)$, denoted by $f^{\Delta}(t)$, is defined to be the number (when it exists), with the property that, for each $\epsilon > 0$, there is a neighborhood U of t such that

$$\left|f(\sigma(t)) - f(s) - f^{\Delta}(t)[\sigma(t) - s]\right| \leq \epsilon|\sigma(t) - s|$$

for all $s \in U$. If $\mathbb{T} = \mathbb{R}$ then $f^{\Delta}(t) = f'$ (t) is the usual derivative. If $\mathbb{T} = \mathbb{Z}$ then $f^{\Delta}(t) = \Delta f(t) = f(t+1) - f(t)$ is the forward difference of f at t.

A function f is right dense continuous (rd-continuous), $f \in C_{rd} = C_{rd}(\mathbb{T}, \mathbb{R})$, if it is continuous at every right dense point $t \in \mathbb{T}$ and its left-hand limits exist at each left dense point t ∈ T. function $f : \mathbb{T} \to \mathbb{R}$ is differentiable on $\mathbb{T}^k$ provided $f^{\Delta}(t)$ exists for all t ∈ $\mathbb{T}^k$.

We are now able to state some properties of the delta-derivative of f. Note that f^{σ}(t) = $f(\sigma(t))$.

Theorem 2.1. [7]. Assume that $f, g: \mathbb{T} \to \mathbb{R}$ are differentiable at $t \in \mathbb{T}^k$ and let α be a scalar.

i. $(f+g)^{\Delta}(t) = f^{\Delta}(t) + g^{\Delta}(t)$.
ii. $(\alpha f)^{\Delta}(t) = \alpha f^{\Delta}(t)$.
iii. $(fg)^{\Delta}(t) = f^{\Delta}(t)g(t) + f^{\sigma}(t)g^{\Delta}(t)$.
iv. $(fg)^{\Delta}(t) = f(t)g^{\Delta}(t) + f^{\Delta}(t)g^{\sigma}(t)$. (The product rules)
v. If $g(t)g^{\sigma}(t) \neq 0$ then

$$\left(\frac{f}{g}\right)^{\Delta}(t) = \frac{f^{\Delta}(t)g(t) - f(t)g^{\Delta}(t)}{g(t)g^{\sigma}(t)}.$$

The first two theorems deal with the composition of two functions. The first theorem is the chain rule on time scales **(Bohner, M, and Peterson, A, 2001: Theorem 1.93)**.

Theorem 2.2 (Chain Rule). Assume, v: $\mathbb{T} \to \mathbb{R}$ is strictly increasing and $\widetilde{\mathbb{T}} := v(\mathbb{T})$ is a time scale.

Let w: $\widetilde{\mathbb{T}} \to$ R. If $v^{\Delta}(t)$ and $w^{\grave{\Delta}}(v(t))$ exist for t ∈ $\mathbb{T}^k$, then $(w \circ v)^{\Delta} = (w^{\acute{\Delta}} \circ v)v^{\Delta}$.

In the sequel, we will need to differentiate and integrate functions of the form $f\big(t-g(t)\big)=f(v(t))$, where $v(t):=t-g(t)$. The second theorem is the substitution rule **(Bohner, M, and Peterson, A, 2001: Theorem 1.98)**.

Theorem 2.3 (Substitution). Assume $v:\mathbb{T}\to\mathbb{R}$ is strictly increasing and $\widetilde{\mathbb{T}}:=v(\mathbb{T})$ is a time scale. If $f:\mathbb{T}\to\mathbb{R}$ is an rd-continuous function and v is differentiable with rd-continuous derivative, then for $a,b\in\mathbb{T}$,

$$\int_a^b f(t)v^{\Delta}(t)\Delta t=\int_{v(a)}^{v(b)}(f\circ v^{-1})(s)\,\tilde{\Delta}s$$

A function $p:\mathbb{T}\to\mathbb{R}$ is said to be regressive provided $1+\mu(t)p(t)\neq 0$ for all $\in\mathbb{T}^k$. The set of all regressive rd-continuous functions $f:\mathbb{T}\to\mathbb{R}$ is denoted by $\mathcal{R}$ while the set $\mathcal{R}^+$ is given by

$$\mathcal{R}^+=\{f\in\mathcal{R}:1+\mu(t)f(t)>0\quad for\ all\ t\in\mathbb{T}\}.$$

Let $p\in\mathcal{R}$ and $\mu(t)\neq 0$ for all $t\in\mathbb{T}$. The exponential function on $\mathbb{T}$ is defined by

$$e_p(t,s)=\exp\left(\int_s^t\frac{1}{\mu(z)}log\big(1+\mu(z)p(z)\big)\,\Delta z\right). \qquad (2.1)$$

It is well known that if $p\in\mathcal{R}^+$, then $e_p(t,s)>0$ for all t $\in T$. Also, the exponential function $y(t)=e_p(t,s)$ is the solution to the initial value problem $y^{\Delta}=p(t)y, y(s)=1$. Other properties of the exponential function are given in the following lemma, **(Bohner, M, and Peterson, A, 2001: Theorem 2.36)**.

Lemma 2.4. Let $p, q \in \mathcal{R}$. Then

i. $e_0(t,s) = 1 \; and \; e_p(t,t) = 1$,

ii. $e_p(\sigma(t),s) = (1+\mu(t)p(t))e_p(t,s)$,

iii. $\frac{1}{e_p(t,s)} = e_{\ominus p}(t,s), \; where \ominus p(t) = -\frac{p(t)}{1+\mu(t)p(t)}$,

iv. $e_p(t,s) = \frac{1}{e_p(s,t)} = e_{\ominus p}(s,t)$,

v. $e_p(t,s)e_p(s,r) = e_p(t,r)$,

vi. $(\frac{1}{e_p(.,s)})^{\Delta} = -\frac{p(t)}{e_p^{\sigma}(.,s)}$.

The notion of periodic time scales and the next two definitions are quoted from **(Atici, F.M *et al*, 1999)** and **(Kaufmann, E.R and Raffoul, Y.N, 2006)**.

Definition 2.5. We say that a time scale $\mathbb{T}$ is periodic if there exists $p > 0$, such that, if $\in \mathbb{T}$, then $t \pm p \in \mathbb{T}$. For $\mathbb{T} \neq \mathbb{R}$, the smallest positive p with this property called the period of the time scale.

Example 2.6. The following time scales are periodic.

1. $\mathbb{T} = \bigcup_{i=-\infty}^{\infty}[2(i-1)h, 2ih], h > 0 \; has \; period \; p = 2h.$
2. $\mathbb{T} = hZ \; has \; period \; p = h.$
3. $\mathbb{T} = \mathbb{R}$
4. $\mathbb{T} = \{t = k - q^m : k \in z, m \in N_0\}, \; where \; 0 < q < 1 \; has \; period \; p = 1.$

Remark 2.7 ([11]). All periodic time scales are unbounded above and below.

Definition 2.8. Let $\mathbb{T} \neq \mathbb{R}$ be a periodic time scale with period p. We say that the function $f: \mathbb{T} \to \mathbb{R}$ is periodic with period T if there exists a natural number n such that $T = np, f(t \pm T) = f(t)$ for all $t \in \mathbb{T}$and T is the smallest number such that $f(t \pm T) = f(t)$.

If $\mathbb{T} = \mathbb{R}$, we say that f is periodic with period $T > 0$ if T is the smallest positive number such that $f(t \pm T) = f(t)$ for all $t \in \mathbb{T}$.

Remark 2.9 ([11]). If $\mathbb{T}$ is a periodic time scale with period p, then

$$\sigma(t \pm np) = \sigma(t) \pm np.$$

Consequently, the graininess function μ $satisfies$

$$\mu(t \pm np) = \sigma(t \pm np) - (t \pm np) = \sigma(t) - t = \mu(t),$$

and so, is a periodic function with period p.

3. Existence of periodic solutions

In this section, we will present the main result. The following conditions should be assumed, Let $C(\mathbb{T},\mathbb{R})$ be the space of all real-valued continuous functions on $\mathbb{T}$.
Define

$$\mathcal{H}_T = \{\varphi \epsilon C(\mathbb{T},\mathbb{R}): \varphi(t+T) = \varphi(t)\}, where\ T > 0;\ T \in \mathbb{T},$$

then $\mathcal{H}_T$ is a Banach space with the supremum norm

$$\|x\| = sup|x(t)|, \quad t \in [0,T].$$

If $\mathbb{T} \neq \mathbb{R}$, $T = np$ for some $n \in \mathbb{N}$. By the notation [a, b] we mean

$$[a,b] = \{t \in \mathbb{T}: a \leq t \leq b\},$$

unless otherwise specified. The intervals $[a,b), (a,b], and\ (a,b)$are defined similarly. For all $\in \mathbb{T}$, let $a(t) > 0$ and $a \in \mathcal{R}^+$, where $a(t)$ is a continuous, and

$$a(t+T) = a(t), g(t+T) = g(t), D(t+T,u+T) = D(t,u) \qquad (3.1)$$

where id is the identity function on $\mathbb{T}$. We also assume that $Q(t,x)$ and $f(x)$ are continuous and periodic in t and Lipschitz continuous in x. That is,

$$Q(t+T,x) = Q(t,x) \qquad (3.2)$$

and there are positive constants E_1, E_2, $E_3 and\ E_4$ such that

$$\sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,x) - Q_i(t,y)| \leq E_1\|x-y\|\ , \qquad (3.3)$$

$$|f(x) - f(y)| \leq E_2\|x-y\|\ , \qquad (3.4)$$

and, $$\int_{-\infty}^{t}|D(t,u)|\,\Delta u \leq E_3\ ,\ \ h(s) \leq E_4, \qquad (3.5)$$

Lemma 3.1. [11]. Let $x \in \mathcal{H}_T$. Then $\|x^\sigma\|$ exists and $\|x^\sigma\| = \|x\|$.

The following lemma allow us converting Eq (1.2) to an equivalent integral equation,

Lemma 3.2. Suppose (3.1), (3.2) hold, $if\ x\ \in \mathcal{H}_T$ then x is a solution of Eq (1.2) if and only if

$$x(t) = \sum_{i=1}^{p} Q_i(t, x(t-g(t)) + (1 - e_{\ominus a}(t, t-T))^{-1}$$
$$\times [\int_{t-T}^{t} -a(u) \sum_{i=1}^{p} Q_i^\sigma \left(u, x(u-g(u))\right) e_{\ominus a}(t,u)\Delta u$$
$$+ \int_{t-T}^{t} \int_{-\infty}^{u} \left(D(u,s) f(x(s)) + h(s)\right) \Delta s\, e_{\ominus a}(t,u)\Delta u].$$

.

Proof. Let $x\ (t)\ \in \mathcal{H}_T$ be a solution of Eq (1.2). By writing Eq (1.2) as

$$[x(t) - \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x(t-g(t))\right)]^\Delta = -a(t)x(t) + \int_{-\infty}^{t} [D(t,s) f(x(s)) + h(s)]\Delta s$$

Adding $a\ (t) \sum_{i=1}^{p} Q^\sigma\ ((t, x(t-g(t)))$ to both sides of the last equation, we obtain

$$\left[x(t) - \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x(t-g(t))\right)\right]^\Delta =$$
$$-a(t)\left[x^\sigma(t) - \sum_{i=1}^{p} Q_i^\sigma\ ((t, x(t-g(t)))\right]$$
$$- a(t) \sum_{i=1}^{p} Q_i^\sigma\ ((t, x(t-g(t)))$$
$$+ \int_{-\infty}^{t} [D(t,s) f(x(s)) + h(s)]\Delta s \qquad (3.6)$$

Multiply both sides of (3.6) by $e_a(t,0)$and then integrate from $t\ -\ T\ to\ t$ to get

$$[x(t)-\sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t,x\left(t-g(t)\right)\right)]e_a(t,0)-[x(t-T)$$
$$-\sum_{i=1}^{p} Q_i(t-T,x(t-T-g(t-T)))]e_a(t-T,0)$$
$$=\int_{t-T}^{t}[-a(u)\sum_{i=1}^{p} Q_i^{\sigma}\left(u,x\left(u-g(u)\right)\right)e_a(u,0)\Delta u$$
$$+\int_{-\infty}^{u}(D(u,s)f(x(s))+h(s))\Delta s]e_a(u,0)\Delta u$$

By dividing both sides of the above equation by $e_a(t,0)$, and due to the fact that $x(t)$ is a periodic function of period *T* and using equations (3.1), (3.2), we arrive at

$$x(t)=\sum_{i=1}^{p} Q_i(t,x\left(t-g(t)\right)+(1-e_{\ominus a}(t,t-T))^{-1}.$$
$$\times[\int_{t-T}^{t}-a(u)\sum_{i=1}^{p} Q_i^{\sigma}\left(u,x\left(u-g(u)\right)\right)e_{\ominus a}(t,u)\Delta$$
$$+\int_{t-T}^{t}\int_{-\infty}^{u}\left(D(u,s)f\left(x(s)\right)+h(s)\right)\Delta s\, e_{\ominus a}(t,u)\Delta u]$$

We will introduce the state of Krasnoselskii's fixed-point theorem and apply this theorem to prove the existence of a periodic solution

Theorem 3.3 (Krasnoselskii). Let $\mathbb{M}$be a closed convex nonempty subset of a Banach space $(B,\|.\|$ Suppose that A and B are two mappings from $\mathbb{M}$ into $\mathbb{B}$ such that

(i) $x,y\in\mathbb{M}, implies\ Ax+By\in\mathbb{M}$

(ii) A is compact and continuous,

(iii) B is a contraction mapping.

Then there exists $z\in\mathbb{M}\ with\ z=Az+Bz$.

For its proof, we refer the reader to **(Smart, D.R, 1980).** As the structure hypothesis of theorem 3.3 states, there are two mappings, one is a contraction and the other is compact. Therefore, we will define an operator as following، let $P:\mathcal{H}_T \to \mathcal{H}_T$ such that,

$$(P\varphi)(x) = \sum_{i=1}^{p} Q_i(t, \varphi(t-g(t))) + \Big(1 - e_{\ominus a}(t, t-T)\Big)^{-1} \Big[\int_{t-T}^{t} -a(u) \sum_{i=1}^{p} Q_i^{\sigma}\Big(u, \varphi\big(u - g(u)\big)\Big)\, e_{\ominus a}(t,s)\Delta u + \int_{t-T}^{t}\int_{-\infty}^{u} \Big(D(u,s) f\big(\varphi(s)\big) + h(s)\Big)\Delta s\; e_{\ominus a}(t,s)\Delta u\Big].$$

By using the same steps in **(Althubiti, S *et al*, 2013)**, we can prove that, $(P\varphi)(x)$ is periodic in t of period T.

Now by expressing equation (3.7) as

$$(P\varphi)(t) = (B\varphi)(t) + (A\varphi)(t);$$

where A and B are given by

$$(B\varphi)(t) = \sum_{i=1}^{p} Q_i(t, \varphi(t-g(t))), \tag{3.8}$$

and,

$$(A\varphi)(t) = \Big(1 - e_{\ominus a}(t, t-T)\Big)^{-1} \Big[\int_{t-T}^{t} -a(u) \sum_{i=1}^{p} Q_i^{\sigma}\Big(u, \varphi\big(u - g(u)\big)\Big)\, e_{\ominus a}(t,s)\Delta u + \int_{t-T}^{t}\int_{-\infty}^{u} \Big(D(u,s) f\big(\varphi(s)\big) + h(s)\Big)\Delta s\; e_{\ominus a}(t,s)\Delta u\Big] \tag{3.9}.$$

We are trying to achieve that $(B\varphi)(t)$ is contraction and $(A\varphi)(t)$ is compact this can be done by providing these two lemmas. Before introducing the lemmas we define the following constants

$$\tau := max_{t\in[0,T]} \Big|\big(1 - e_{\theta a}(t, t_T)\big)^{-1}\Big|,$$
$$\nu := \big|\, max_{u\in[t-T,t]}\, e_{\theta a}(t,u)\big|, \tag{3.10}$$
$$\rho := max_{t\in[0,T]}|a(t)|.$$

Lemma 3.4. *If A is defined by (3.9), then A is continuous and the image of A is contained in a compact set.*

Proof. We will start by proving A is continuous we define A as (3.9). Let $\varphi, \psi \in \mathcal{H}_T$, for a given $\varepsilon > 0$, take $\delta = \frac{\varepsilon}{\mathrm{N}}$ with $N = \tau\nu T[\rho E_1 + E_2 E_3]$, now for $\|\varphi - \psi\| < \delta$, and by using (3.3) into (3.5), we get

$$\left\|A_\varphi - A_\psi\right\| \leq \tau\nu T[\rho E_1 + E_2 E_3]\|\varphi - \psi\| \leq \mathrm{N}\|\varphi - \psi\| \leq \mathrm{N}\delta \leq \varepsilon.$$

This shows that A is continuous. The second step is showing A is a compact set using Ascoli-Arzela's theorem **(DiBenedetto, E, and Debenedetto, E, 2002)** which states that for $A \subset X$, A is compact if and only if A is bounded, and equicontinuous.

Let $\Omega = \{\varphi \in \mathcal{H}_T : \|\varphi\| \leq \Upsilon\}$, where Υ is any fixed positive constant, from (3.3) and (3.4) we have,

$$\begin{aligned}\sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,x)| &= \sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,x) - Q_i(t,0) + Q_i(t,0)| \\ &\leq \textstyle\sum_{i=1}^{p}[|Q_i(t,x) - Q_i(t,0)| + |Q_i(t,0)|] \\ &\leq E_1\|x\| + \alpha,\end{aligned}$$

where $\alpha = sup_{t\in[0,T]} \sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,0)|$.

In the same way,

$$|f(x)| = |f(x) - f(0)| \leq E_2\|x\|.$$

Taking into consideration, $f(0) = 0$. Let $\varphi_n \in \Omega$ where n is a positive integer with $L = \tau\nu T[\rho(E_1\Upsilon + \alpha) + \Upsilon E_2 E_3 + E_4]$ where $L > 0$, Therefore,

$$\|A_{\varphi_n}\| = \left|\left(1 - e_{\ominus a}(t, t-T)\right)^{-1}\left[\int_{t-T}^{t} -a(u)\sum_{i=1}^{p} Q_i^{\sigma}\left(u, \varphi_n\left(u - g(u)\right)\right) e_{\ominus a}(t,s)\Delta u\right.\right.$$
$$\left.\left. + \int_{t-T}^{t}\int_{-\infty}^{u}\left(D(u,s)f\left(\varphi_n(s)\right) + h(s)\right)\Delta s\, e_{\ominus a}(t,s)\Delta u\right]\right|$$
$$\leq max_{t\in[0,T]}\left|\left(1 - e_{\ominus a}(t, t-T)\right)^{-1}\left[\int_{t-T}^{t} -a(u)\sum_{i=1}^{p} Q_i^{\sigma}\left(u, \varphi_n\left(u - g(u)\right)\right) e_{\ominus a}(t,s)\Delta u\right.\right.$$
$$\left.\left. + \int_{t-T}^{t}\int_{-\infty}^{u}\left(D(u,s)f\left(\varphi_n(s)\right) + h(s)\right)\Delta s\, e_{\ominus a}(t,s)\Delta u\right]\right|$$

$$\leq \tau\nu \int_{t-T}^{t}[\rho(E_1\|\varphi_n\| + \alpha) + \int_{-\infty}^{u}|D(u,s)f(\varphi_n(s)) + h(s)|\Delta s]\,\Delta u$$
$$\leq \tau\nu \int_{t-T}^{t}[\rho(E_1\|\varphi_n\| + \alpha) + E_2E_3\|\varphi_n\| + E_4]\,du$$
$$\leq \tau\nu T[\rho(E_1\|\varphi_n\| + \alpha) + E_2E_3\|\varphi_n\| + E_4]$$
$$\leq \tau\nu T[\rho(E_1\Upsilon + \alpha) + \Upsilon E_2E_3 + E_4] \leq L.$$

This is showing that A is bounded. To prove A is equicontinuous we need to find $(A\varphi_n)^{\Delta}(t)$ and prove that it is uniformly bounded. Therefore, after derivative (3.9) with using (3.3) - (3.5) we get,

$(A\varphi_n)^{\Delta}(t)=$

$$-a(t)A(\varphi_n)^{\sigma}(t) - a(t)\sum_{i=1}^{p} Q_i^{\sigma}\left(t, \varphi_n\left(t - g(t)\right)\right) + \int_{-\infty}^{t}(D(t,s)f(\varphi_n(s)) + h(s))\Delta s.$$

The above expression yields $\|(A\varphi_n)^{\Delta}\| \leq Z$ where Z is some positive constant. Hence, by Ascoli-Arzela's theorem $A\varphi$ is compact.

Lemma 3.5. If B is given by (3.8) with $E_1 < 1$, and (3.3) hold, then B is a contraction.

Proof. Let B be defined by (3.8). Then for $\varphi, \psi \in \mathcal{H}_T$ we have

$$\|(B\varphi)(t) - (B\psi)(t)\| = sup_{t\in[0,T]}|(B\varphi)(t) - (B\psi)(t)|$$
$$= sup_{t\in[0,T]}\sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,\varphi(t-g(t))) - Q_i(t,\psi(t-g(t)))|.$$

By using (3.3), then

$$\|(B\varphi)(t) - (B\psi)(t)\| \le E_1 sup_{t\in[0,T]}\|\varphi(t-g(t)) - \psi(t-g(t))\|$$

As $E_1 < 1$ therefore, B defines a contraction.

Theorem 3.6. Suppose (3.1)-(3.5) hold. Let α=$sup_{t\in[0,T]}\sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,0)|$, and let $\mathcal{K}$ be a positive constant satisfying the inequality

$$\tau\nu T[\rho(E_1\mathcal{K}+\alpha) + E_2E_3\mathcal{K}+E_4] + E_1\mathcal{K} + \alpha \le \mathcal{K}$$

Let $\mathcal{M} = \{\varphi \in \mathcal{H}_T : \|\varphi\| \le \mathcal{K}\}$. Then Eq (1.2) has a solution in $\mathcal{M}$.

Proof. First, we will define $\mathcal{M} = \{\varphi \in \mathcal{H}_T : \|\varphi\| \le \mathcal{K}\}$. By knowing, that A is continuous and AM contained in a compact set from lemma (3.4). In addition, the mapping B is a contraction from lemma (3.5). It is clear that $A, B: \mathcal{H}_T \to \mathcal{H}_T$. The aim is showing that $\|A_\varphi + B_\psi\| \le \mathcal{K}$. Let $\varphi, \psi \in \mathcal{M}$, with $\|\varphi\|, \|\psi\| \le \mathcal{K}$. Then,

$$\|A_\varphi + B_\psi\| \le \|A_\varphi\| + \|B_\psi\|$$

Lemma 3.4 says that,

$$\|A_{\varphi_n}\| \le \tau\nu T[\rho E_1(\|\varphi_n\| + \alpha) + E_2E_3\|\varphi_n\| + E_4]$$

Therefore,

$$\|A\| + \|B\| \le \tau\nu T[\rho E_1(\|\varphi_n\| + \alpha) + E_2E_3\|\varphi_n\| + E_4] + E_1\|\psi\| + \alpha$$
$$\le \tau\nu T[\rho E_1(\mathcal{K} + \alpha) + E_2E_3\mathcal{K} + E_4] + E_1\mathcal{K} + \alpha \le \mathcal{K}.$$

Hence, all conditions of Theorem 3.3 are proven. Thus, there exists a fixed point z in $\mathcal{M}$. By Lemma 3.2, this fixed point is a solution of Eq (1.2). Therefore, Eq (1.2) has a T-periodic solution**.**

Theorem 3.7. Let (3.1)-(3.5) hold if

$$E_1+\tau\nu T(\rho E_1) + TE_3E_2 < 1$$

Then Eq (1.2) has a unique T-periodic solution.

Proof. Let $\varphi, \psi \epsilon\, \mathcal{H}_T$. We define P as Eq (3.7). We have,

$$\|P_{\varphi -}P_{\psi}\| < [E_1+\tau\nu T(\rho E_1) + TE_3E_2]\|\varphi - \psi\|.$$

This completes the proof of Theorem 3.7.

CONCLUSION

The aim of this study to convert Eq (1.2) into an integral equation and employ Theorem 3.3, provide the existence of periodic solutions. The integral equation helps us to create two mappings, one of them is a contraction and the other is completely continuous. Besides, we show the uniqueness of the periodic solution by using the contraction mapping principle that has been mentioned in theorem 3.7.

Acknowledgment

The authors would like to express their sincere thanks to referees for reading the manuscript, correcting errors, and valuable hints.

References

[1] Althubiti, S; Makhzoum, H.A and Raffoul, Y. N (2013). Periodic solution and stability in a nonlinear neutral system with infinite delay. Appl. Math. Sci. 7(136), 6749-6764.

[2] Ardjouni, A, and Djoudi, A (2016). Periodicity and Stability in Nonlinear Neutral Dynamic Equations with Infinite Delay on a Time Scale. Khayyam Journal of Mathematics. 2 no. 1, 51-62.

[3] Ardjouni, A, and Djoudi, A (2012). Existence of periodic solutions for nonlinear neutral dynamic equations with variable delay on a time scale. Commun. Nonlinear Sci. Numer. Simul. 17, 3061-3069.

[4] Ardjouni, A, and Djoudi, A (2013). Existence of periodic solutions for nonlinear neutral dynamic equations with functional delay on a time scale. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Rerum Naturalium. Mathematica, V 52 , No. 1, 5-19

[5] Ardjouni, A, and Djoudi, A (2010). Periodic solutions in totally nonlinear dynamic equations with functional delay on a time scale. Rend. Semin. Mat. Univ. Politec. Torino. 68 no.4, 349-359.

[6] Atici, F.M; Guseinov, G.S, and Kaymakcalan, B (1999). Stability criteria for dynamic equations on a time scale with periodic coefficients. Proceedings of the International Conference on Dynamic Systems and Applications III. 43-48.

[7] Bohner, M, and Peterson, A (2001). Dynamic Equations on Time Scales, An introduction with Applications. Boston: Birkhäuser.

[8] Bohner, M, and Peterson, A (2003). Advances in Dynamic Equations on Time Scales. Boston: Birkhäuser.

[9] DiBenedetto, E and Debenedetto, E (2002). *Real analysis*. Boston: Birkhäuser.

[10] Kaufmann, E.R and Raffoul, Y.N (2007). Stability in neutral nonlinear dynamic equations on a time scale with functional delay. Dynam. systems Appl. 16, 561-570.

[11] Kaufmann, E.R and Raffoul, Y.N (2006). Periodic solutions for a neutral nonlinear dynamical equation on a time scale. J. Math. Anal. Appl. 319 no. 1, 315-325.

[12] Makhzoum, H. A and Elmansouri, R. A (2018).The existence and uniqueness of periodic solutions for a nonlinear neutral first-order differential equation with functional delay. *Libyan Journal of Science & Technology*. 2(7), pp. 114–117.

[13] Smart, D.R (1980). Fixed Point Theorems Cambridge Univ. Press. Cambridge.