دولة ليبيا
وزارة التعليم والبحث العلمي
جامعة بنغازي
كلية التربية قمينس

مجلة المنارة العلمية

مجلة المنارة العلمية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية قمينس

العدد: الثالث نوفمبر 2021

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ
وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

مجلة المنارة العلمية

مجلة علمية محكمة تعنى بالدراسات الإنسانية والتطبيقية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

د. سامي سليمان حامد

مدير التحرير

د. جيهان فرج عبد الحميد

الإدارة الإلكترونية

أ. جلال عوض السنوسي

الهيئة الاستشارية للمجلة

الاسم	التخصص	الكلية	الجامعة
أ.د . فوزي إبريك	رياضيات	العلوم	بنغازي
أ.د. عبدالكريم إجويلي عبدالعالي	تربية وعلم نفس	الآداب	بنغازي
أ.د. صبحي محمد قنوص	علم الاجتماع	الآداب	بنغازي
أ.د. عبدالكريم عبدالله بالقاسم	فلسفة	الآداب	بنغازي
أ.د. سعد العبار	قانون	القانون	بنغازي
د. اللافي إدريس الرفادي	إعلام	الإعلام	بنغازي
د. منصور شعت ضيف الله	دراسات إسلامية	الآداب	**بنغازي**
د. المبروك محمد الشريف	حاسوب	التربية / قمينس	بنغازي
أ.د. رمضان سعد كريم	إدارة تربوية	الآداب	بنغازي
د. علي البكوش	علم نبات	العلوم	بنغازي
د. ناجي محمود الحمري	اللغة الإنجليزية	اللغات	بنغازي
د. أحمد عمران بن سليم	اللغة العربية	الآداب	بنغازي
د. أبوبكر مبروك الغزالي	إعلام	الإعلام	بنغازي
أ.د عبدالقادر البدري	اقتصاد	الاقتصاد	بنغازي
د. محمد صالح فاضل	تخطيط تربوي	الآداب	بنغازي

شروط كتابة البحث العلمي في مجلة المنارة العلمية

1- ملخص البحث باللغة العربية وباللغة الإنجليزية على أن لا يقل عن (150كلمة)

2- مقدمة البحث وتشمل التالي:

أ- مشكلة البحث

ب- أهمية البحث

ج- أهداف البحث

د- المنهج العلمي المتبع في البحث

هـ- أسباب اختيار الموضوع

3- نتائج البحث

4- توصيات ومقترحات البحث

5- قائمة المصادر والمراجع

6- عدد صفحات البحث لا يزيد عن (25) صفحة متضمنة المراجع والملاحق

قواعد النشر في مجلة المنارة العلمية

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في مجالات العلوم الإنسانية والتطبيقية وفقاً للقواعد التالية:

1- تخضع البحوث والدراسات العلمية المقدمة للمجلة للتحكيم العلمي من نخبة من الأساتذة المختصين.

2- أن يكون البحث أو الدراسة مراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال، إن وجدت، ومطبوعاً على ملف ورد، حجم الخط (14) وبخط (Traditional Arabic) للغة العربية، وحجم الخط (12) بخط (Times New Roman) للغة الإنجليزية.

3- أن تقدم نسخة ورقية من البحث أو الدراسة المطلوب نشرها، ونسخة (CD)، مرفقاً بطلب كتابي موقع عليه من الباحث يطلب فيه نشر بحثه في المجلة، علماً بأن المادة العلمية لا تسترجع لصاحبها سواء قبلت للنشر أو لم تقبل.

4- لا يجوز تقديم البحوث والدراسات العلمية المقدمة للنشر في المجلة إلى أية جهة أخرى.

5- أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية.

6- تكتب الهوامش داخل المتن حسب نظام جمعية علم النفس الأمريكية APA، ويكون التوثيق في نهاية البحث على النحو التالي:

- اسم المؤلف (سنة النشر): عنوان الكتاب، مكان النشر، دار النشر.

- اسم المؤلف (سنة النشر): "عنوان المقال" عنوان المجلة، المجلد، العدد، رقم الصفحة .

7- توجه جميع المراسلات والاشتراكات إلى رئيس تحرير مجلة المنارة العلمية .

8- تنشر المجلة البحوث أو الدراسات التي تمت من خلال المؤتمرات والندوات العلمية بما يحقق خدمة المجتمع

9- يقدم الباحث ملخص باللغتين العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة متضمنة المنهجية والأهداف، والنتائج.

10- لمجلة المنارة العلمية الحق في أسلوب إخراج البحث عند نشره.

إجراءات النشر في مجلة المنارة العلمية

1- يرسل البحث الكترونياً، إلى مجلة المنارة العلمية على البريد الإلكتروني (samr86890@jmail.com)، أو نسخة على (CD)، بحيث يظهر في البحث الاسم الرباعي للباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه، ووظيفته، ومكان عمله.

2- لا يقبل استلام البحث العلمي ألا بشروط مجلة المنارة العلمية.

3- في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها شهر.

4- يخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث، وبتاريخ النشر، والعدد الذي سينشر فيه البحث، ويمكن أن يصدر العدد قبل، أو بعد الموعد الذي تم اخطار الباحث به، فالقرار يرجع لهيئة تحرير المجلة.

5- جميع المواد المنشورة في مجلة المنارة العلمية تخضع لقانون حقوق الملكية الفكرية للمجلة

كلمة العدد

يسر هيئة مجلة المنارة العلمية بكلية التربية قمينس "جامعة بنغازي" أن تُقدم للباحثين والأكاديميين العدد الأول والذي يُعتبر باكورة إنتاجها العلمي، فهي مجلة علمية مُحكمة تسعى لنشر الدراسات والأبحاث العلمية وتبادل المعارف في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والتطبيقية.

وقد اختارت كلية التربة قمينس لهذه المجلة اسم " المنارة العلمية" استشرافا منها أن تكون منارة للعلم تضيء طريق الباحثين، وتشع بنورها في فضاء المعرفة، وتهيب المجلة بجميع الباحثين في مختلف المجالات العلمية إلى المشاركة بدراساتهم وبأبحاثهم؛ لإرساء أسس هذه المنارة العلمية الجديدة والتي ما يكون لها أن ترسو إلا بتلك المساهمات العلمية القيمة.

وقد استعانت المجلة في سبيل تقييم الأبحاث التي تصل إليها وتحكيمها بنخبة من الأساتذة المتخصصين الذين أبدوا تعاونهم العلمي، والذي كان له الأثر الملموس في الارتقاء بنوعية الأبحاث وجودتها، وما يميز هذا العدد هو تنوع الأبحاث التي سوف يتم نشرها . .

وفي الختام تتوجه هيئة تحرير المجلة بجزيل الشكر والتقدير إلى كل من ساهم في ميلاد هذه المجلة وخروج هذا العدد إلي نور المعرفة.

رئيس هيئة التحرير

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة في إقليم الجبل الأخضر: دراسة في جغرافيا الأخطار والكوارث الطبيعية د. محمود سعد إبراهيم	21 - 1
Digraphs Associated with Cartisian Product of Finite Commutative Rings. د. حمزة الهادي صالح داعوب	31 - 22
Lexical Analysis Implementation by Using Deterministic Finite Automata (DFA) أ. حسن خليفة محمد أ. فتحية عبدالله الفضيل أ. رجاء عبدالعاطي محمد	39 - 32
الاندماج الجامعي وعلاقته بكل من إدارة الوقت والتحصيل لدى طلبة جامعة بنغازي د. عائدة منصور صالح د. شوق صالح حسين سويسي	58 - 40
الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطلبة بمركز الجبل للمتفوقين د. حسنية محمد آدم الجياش	70 - 59
مادة (فَرَضَ) واشتقاقاتها في القرآن الكريم دراسة دلالية من خلال كتاب (تأويلات أهل السُّنة) للمَاتُرِيدِي (333هـ) د. منصور عبد السلام عبد الكريم فرج د. ميرة علي محمد حمد	82 - 71
جدل الهوية في الحضارة الغربية (البنية و حدود القدرة) د . السعيدي أمبارك عبدالكريم	100 - 83
تقويم الأداء الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم المتوسط بمدينة المرج من وجهة نظر المديرين أنفسهم والموجهين. أ. محمد شعيب محمد	115 - 101
الاكتئاب لدي الاطفال المحرومين من بيئتهم الاسرية (بمدينة بنغازي) أ. هناء افليفل السنوسي حمد	132 - 116
عقدة النسب وأثرها في شعر الحطيئة وأبي نواس د. أمينة عبدالله أحمد الحشاني	145 - 133
مختارات من الفصيح في العامية الليبية د. إمحمد علي أبوغنيمة	160 - 146
الأصالة و التجديد في شعر بشار بن برد و السمات المميزة لشعره د .رجب عبد الله خليفة د .عبد المقصود أحمد بدوي	176 - 161
معوقات الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم. د . فرج محمد سليمان	189 – 177
The Importance of Using Computer Assisted Language Learning (CALL) in Learning and Teaching English Language Skills A case study of English department in faculty of Arts and Science-Ghemines-Benghazi University أ. ناجي مفتاح عطية القداري	197 – 190

الصعوبات التي تواجه إدارة مدارس التعليم العام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية بنغازي د. دارين صالح سليمان أ. مرعي عبدالقادر مسعود أ. سلوى فتحي الورفلي	198 – 216
معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية د. يوسف عمران النجار د. محمد عبدالقادر الشيخي أ. علي محمد بوخروبة العبدلي	217 – 238
دراسة ميدانية لإصابات الطرف السفلي وأسباب حدوثها في كرة السلة لدى طلبة كلية التربية البدنية جامعة سبها د. حسين الشيخ أحمد د. محمد بركة عبدالله د. المختار أبوبكر محمد	239 - 257

المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة في إقليم الجبل الأخضر: دراسة في جغرافيا الأخطار والكوارث الطبيعية

Natural Hazards On the Land Roads in The ALjabal Alkhdar: A Study in The Geography of Natural Hazards and Disasters.

د. محمود سعد إبراهيم. أستاذ الجغرافيا المشارك. كلية الآداب والعلوم. جامعة عمر المختار.

Dr: Mahmoud . S. Ibrahim. Associate Professor of Geography. College of Arts and Sciences. Omar Mukhtar University.

Email: as.mahmod75@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9 / 13	2021 /10 /19	2021 / 11 / 7

الملخص: تتعرض الطرق البريّة في إقليم الجبل الأخضر، ومستخدميها إلى العديد من المخاطر الطبيعية التي تحدث بفعل عوامل طبيعية، أو عومل طبيعية تسبب الإنسان في تغيير خصائصها تتمثل في خطر حركة المواد على السفوح المجاورة للطرق، ومخاطر السيول التي تحدث في الأودية التي تقطعُها الطرق، أو تمتد في بطونها، بالإضافة إلى خطر كثرة تعرجات الطرق؛ لتفادي التضاريس الوعرة، مما يؤدي إلى انخفاض مدي الرؤية، وأخيراً الأخطار الناتجة عن هبوط التربة الذي يتسبب في حدوث تموجات في الطرق، وقد اعتمدت الدراسة على الزيارات الميدانية في المقام الأول التي امتدت على مدى عدة سنوات؛ لتحديد مواقع المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة، بالإضافة إلى تحليل الصور الفضائية لدراسة مؤشر الغطاء النباتي الطبيعي وعلاقته بحدوث بعض المخاطر مثل: السيول، وكذلك حساب ارتفاعات سطح الأرض وانحداراتها، وتحديد مواقع المخاطر الطبيعية، وتوقيها بدقة على الخريطة، ولدراسة خطر تعرجات الطرق تم حساب مؤشر الانعطاف للعديد من الطرق في منطقة الدراسة.

مصطلحات داله: المخاطر الطبيعية، خطر تساقط المواد الصخرية، السيول، تعرجات الطرق، هبوط التربة.

Abstract: There are many natural hazards that occur due to natural factors and that causes also by many human users which resulting the dangers such as; degradations, mass wasting on the slopes in the adjacent to the roads.

Roads crossed by streams' channels, or stretching, in addition to heavy dangers of the many road meanders with poor visions, and finally the danger resulting arising from the landslides with mudflow and soil creeping, which results surface tension and waves along the roads.

The study has based on the felid work over the area land roads. In addition to analyzing stalliate images, the study has also calculating and applied the disasters indicators to study the vegetation cover, floods and slops of the land features. The research has also determined the danger in space and time at the areas road citing map such as; risk of the road meanders, road erosion and it has calculated de tour index of the network roads in the study areas.

KEY W0ARDS; Natural hazards, Risk of floods, Danger of rocky falling, risk of roads detour, soil creeping and road depressions risk.

المقدمة: تُعرف المخاطر الطبيعية (Natural Hazards) بأنها ظواهر يترتب عليها ظهور مخاطر محتملة على الناس وممتلكاتهم، وقد عرفها مكتب الأمم المتحدة لتخفيف الكوارث الأندرو (UNDRO) عام 1982م بأنها حدوث محتمل لظاهرة ضارة (Damaging Phenomenon) في فترة محدودة من الزمن، وفي منطقة معينة، ومن ثم فإن المخاطر الطبيعية هي حدث فيزيائي يتسبب في حدوث أضرار للإنسان، وما يحيط به من بيئة، ولولا وجود الإنسان أصلاً في منطقة الحدث مهما كانت قوته التدميرية فلن يكون هناك في واقع الأمر أي خطر، أو أية كارثة (Disaster)، فالكارثة هي تلك الأحداث الضارة، أو المفجعة بالنسبة للإنسان ،وممتلكاته، ومصالحة (محسوب، 2009م، ص 18). وهناك من يرى بأنها حدث طبيعي يهدد المجتمع، ويحدث في فترة زمنية وجيزة، وفي منطقة، أو مساحة جغرافية محددة، ويكون الإنسان عنصراً في حدوث الحدث، وفي مجال التدمير (التركماني، 2011م، ص 15).

يتصف إقليم الجبل الأخضر ببيئة جبلية وعرة تقطعُها العديد من الأودية الكبيرة، ومن ثم تتعدد أنواع المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة ومستخدميها، وهي تختلف من مكان لآخر، وتتباين في درجة خطورتها وتأثيرها على المناطق التي تتعرض لها تبعاً للعوامل والعمليات التي تحُدثها، فبالإضافة إلى تساقط المواد الصخرية، هناك مخاطر السيول المتكررة، وكثرة تعرجات الطرق وانخفاض مدى الرؤية، ثم هبوط التربة الذي يؤدي إلى تشكيل تموجات في الطرق، وهذه المخاطر ناتجة عن عوامل طبيعية، أو عوامل طبيعية أثر الإنسان فيها مما أدي إلى حدوث تغيّرات في خصائصها؛ ونظراً للتركز السكاني، والعمراني الكبيرين في الإقليم، وما يتطلبه هذا التركز، والأنشطة البشرية بين المستوطنات الحضرية من حركة دائمة على الطرق البريّة التي يتعرض مستخدميها للعديد من الخسائر البشرية، والمادية المفجعة الناتجة عن المخاطر الطبيعية المتعددة، والمتنوعة في خصائصها ومسبباتها. فكان ذلك من الأسباب الملحة، والدوافع الرئيسة للبحث، ومحاولة الفهم العلمي لطبيعة تلك المخاطر التي تحدث بشكل متكرر؛ لنشر الوعي بين السكان، وتفادي آثارها السلبية.

مشكلة الدراسة: تتعرض الطرق البريّة في الجبل الأخضر إلى العديد من الظواهر الطبيعية الخاصة بهذه المنطقة دون غيرها في ليبيا، تتسبب في إلحاق الكثير من الأضرار بالإنسان وممتلكاته، تتمثل في مخاطر تساقط المواد الصخرية، والسيول المتكررة، وكثرة تعرجات الطرق، وهبوط التربة. علماً بأن هناك ارتباطاً موجباً بين الكثافة السكانية، وبين الآثار السلبية لتلك المخاطر، فكلما زادت الكثافة زادت شدة الأضرار في الإنسان ومنشآته؛ ونظراً للأهمية البيئية، والاقتصادية، والسياحية، والاجتماعية الكبيرة التي يحظى بها الجبل الأخضر، وتوجه السكان نحو الزيادة، وعدم الإلمام من جانب الكثير من السكان، وصناع القرار بخصائص المخاطر الطبيعية وأسبابها، فالمتوقع حتماً هو المزيد من الخسائر البشرية والمادية، فكانت الحاجة ضرورية لدراسة هذه المشكلة؛ للتعرف على أنواع المخاطر الطبيعية ومسبباتها، وتوزيعها الجغرافي، وآثارها السلبية، ومن ثم اقتراح بعض الوسائل والسُبل العلاجية، والوقائية لكيفية مواجهة هذه المخاطر بأسلوب علمي، وعملي لتقليل آثارها إلى أدني حد ممكن.

- التساؤلات:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

أ_ ما المقصود بالمخاطر الطبيعية؟ وماهي أنواعها، وتوزيعها الجغرافي، وآثارها السلبية على الطرق البريّة في إقليم الجبل الأخضر؟

ب_ ما هي الأساليب، والوسائل العلاجية، والوقائية المقترحة لمواجهة المخاطر الطبيعية في منطقة الدراسة؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة في إقليم الجبل الأخضر، ومحاولة الفهم العلمي لطبيعة هذه المخاطر من حيث أنواعها، وخصائصها، وتوزيعها المكاني، والمردودات السلبية الناتجة عنها، ومن ثم اقتراح بعض الوسائل التي قد تسهم في زيادة الإمكانات العلمية، ونشر الوعي بين الناس على كيفية مواجهة تلك المخاطر مما يقلل من آثارها السلبية.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة ومبرراتها في النقاط الآتية:

أ_ يتسم الجبل الأخضر بأهمية كبيرة في النواحي البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياحية، ويُعد مركز ثقل سكاني. إذ يضم العديد من التجمعات السكانية الكبيرة مثل: البيضاء، والمرج، ودرنة، والقبة، وشحات التي شهدت، ومازالت تشهد في الوقت الحالي تطوّرات سكانية كبيرة، مما يتطلّب زيادة في أعداد وسائل النقل، ويجعل السكان يواجهون العديد من المخاطر الطبيعية التي ترتبط بالطرق البريّة، خاصةً مع بقاء تلك الطرق على حالها دون تطوير، وجهل الناس بخصائص هذه الأخطار وأنواعها، ومن ثم تفاقم آثارها السلبية، فقد لوحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن مشكلة المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة لم تُدرس من قبل.

ب_ أنّ دراسة المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة تُعد من الضرورات التي ينبغي التأكيد عليها، بهدف نشر الوعي بين الناس، وتعليمهم على كيفية الاستعداد لمواجهة أية أخطار، أو كوارث محتملة، خاصةً الأنواع التي يكثر حدوثها، ففي كثير من الأحيان يتعرض الناس إلى حدوث كارثة من نوع معين وسرعان ما يتناسونها إلى أن تأتى أخرى ربما من النوع نفسه، أو نوع آخر؛ نتيجة تدني مستوى الوعي، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة قد تكون عاملاً مساعداً لصناع القرار، والمخططين المعنيين بمكافحة المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة.

منهجية الدراسة:

يمكن تلخيص منهجية الدراسة في الخطوات الآتية:

أ_ المصادر والمراجع:

تتمثل في الكتب، والبحوث العلمية، والتقارير، والإحصائيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة مثل: الإحصائيات المناخية الصادرة عن المركز الوطني للأرصاد الجوية بطرابلس، 2017م.

ب_ الدراسة الميدانية:

تشتمل الدراسة الميدانية على العديد من الزيارات التي امتدت على مدى عدة سنوات، تم خلالها تحديد مواقع المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة، وتسجيل أنواعها في إقليم الجبل الأخضر التي تتمثل في مخاطر تساقط المواد الصخرية، والسيول، وكثرة تعرجات الطرق، وهبوط التربة، ومن ثم تحديدها بدقة عالية على صورة فضائية، وتوقيعها على الخريطة، لتوضيح توزيعها الجغرافي، بالإضافة إلى المشاهدات الميدانية؛ للتعرف على ما تعانيه طرق المنطقة من الآثار السلبية لتلك المخاطر مثل: تساقط الكتل الصخرية، وانجراف الطرق وتقطعُها؛ بفعل السيول، وتحديد مناطق التعرجات الخطرة، وهبوط التربة في بعض الطرق، وتسجيل أهم خصائص تلك المواقع مثل: أنواع الصخور، وانحدارات السفوح، ودرجة استقرارها، ونوع حركة المواد السائدة عليها، ودرجة خطورتها، وحالة الغطاء النباتي، والتقاط الصور الفوتوغرافية التوضيحية، وكذلك إجراء مقابلات شخصية مع بعض المهندسين في وزارة المواصلات للحصول على معلومات عن عقود إنشاء بعض الطرق وصيانتها.

ج_ الأساليب الكميّة:

تعتمد الدراسة على تحليل البيانات، والمعلومات باستخدام عدة أساليب إحصائية تشمل ما يأتي:

1_ دليل التعرج (مؤشر الانعطاف) (Detour Index):

يُستخدم لقياس تعرج، أو انحناء مسار الطرق، عن طريق تطبيق الصيغة التالية:

دليل التعرج = الطول الفعلي (المتعرج) للطريق الواصل بين نقطتين معلومتين (بالكم) / أقصر مسافة تربط بين نفس النقطتين المعلومتين (الطول الافتراضي المستقيم بالكم) × 100.

إنّ تعرج مسار الطريق لمسافة محددة تجنباً لبعض العقبات، أو الحواجز الطبيعية مثل: التضاريس المرتفعة التي قد تكون بارزا من سطح الأرض، أو شديدة الانحدار تؤدي إلى كثرة التعرجات في مسارات العديد من الطرق، ومن ثم لا تكفل الامان لمركبات النقل. فانخفاض قيمة دليل التعرج تعني قلة تعرجات الطريق، والعكس صحيح، فارتفاع قيمة الدليل تشير إلى كثرة الانحناءات. فعندما تكون القيمة تساوي (100%)، فذلك يعني أن الطول الفعلي للطريق يتخذ شكل الخط المستقيم، أما إذا تجاوزت القيمة (100%)، فإن ذلك يعني وجود تعرجات كثيرة في مسار الطريق تُقلل من درجة كفاءته (الزوكة، 2000م، ص 85).

2_ مؤشر الغطاء النباتي الطبيعي (Normalized Difference Vegetation Index) (NDVI):

يُعد الغطاء النباتي الطبيعي عاملاً مهماً في تنظيم حركة الجريان السطحي للمياه، وزيادة معدلات الرشح، وحماية التربة من الانجراف المتسارع، ومن ثم تقليل مخاطر السيول على الطرق، بالإضافة إلى التأثير الإيجابي لكثافة الغطاء في الحد من حركة المواد الصخرية، والرواسب في المناطق شديدة الانحدار؛ لذا تم حساب مؤشر الغطاء النباتي الذي يُعبر عن كثافة الغطاء النباتي الطبيعي في مواقع المخاطر الطبيعية من صورة فضائية التقطت في شهر أغسطس (8) سنة 2020م لمنطقة الدراسة من نوع لاندسات (Land sat 8)، وبدقة مكانية (30م)، وكانت نسبة تغطية السحب تساوي (صفر)، وقد تم الحصول على هذه الصورة من هيأة المساحة والجيولوجيا الأمريكية (USGS)، وتحليلها باستخدام برنامج نظم المعلومات الجغرافية أرك ماب (ArcMap V 10.5)، وبرنامج انفي (Envi V.5)، واستخدام المعادلة الآتية:

NDVI = (NIR_R) / (NIR+R) .

حيث إنَّ:

(NDVI) مؤشر الغطاء النباتي الطبيعي.

(NIR) تمثل قيمة (DN" Digital Number") في نطاق الأشعة تحت الحمراء القريبة.

(R) تمثل قيمة (DN" Digital Number") في نطاق الأشعة تحت الحمراء المرئية.

تتراوح قيمة هذا المؤشر بين القيمتين (+1، و _1)، فكلما زادت كثافة الغطاء النباتي، كلما اقتربت قيمة المؤشر من (+1). أمّا في حالة ضعف الغطاء النباتي، أو تعرُضه للتدهور فإن قيمة المؤشر تقترب من (_1)، (بوحسون، وآخرون، 2010م، 36). وبالاعتماد على المؤشر النباتي تم تصنيف الغطاء النباتي في مواقع المخاطر الطبيعية بمنطقة الدراسة إلى ثلاث أصناف هي:

1_ قيمة المؤشر تساوي (0_0.1) غطاء نباتي ضعيف.

2_ قيمة المؤشر تساوي (0.1_0.15) غطا نباتي متوسط.

3_ قيمة المؤشر تساوي (0.15_0.25) غطاء نباتي جيد.

3_ معادلة النمو السكاني:

تم استخدام هذه المعادلة؛ لمعرفة علاقة تزايد السكان بتطور المستوطنات الحضرية، ووسائل النقل، وذلك وفقاً للصيغة الآتية:

نسبة التغيّر السكاني = (س ب _ س أ) ز/ (س ب + س أ) 2 × 100.

حيث إنَّ:

(س أ) = مجمل عدد السكان في التعداد السابق.

و(س ب) = مجمل عدد السكان في التعداد اللاحق.

و(ز) = الزمن، أو عدد السنوات الفاصلة بين التعدادين (الكيخيا، 2002م، ص302).

د_ تحديد مواقع المخاطر الطبيعية، وحساب ارتفاعاتها ودرجات انحداراتها:

تم تحديد المواقع الفلكية لمناطق المخاطر الطبيعية في منطقة الدراسة بعد زيارتها ميدانياً على صورة فضائية تم الحصول عليها من برنامج قوقل أرث (Google Earth)، سنة 2021م، ومن ثم توزيعها مكانياً على خريطة باستخدام برنامج نظم المعلومات الجغرافية أرك ماب (ArcMap V 10.5)، بالإضافة إلى حساب ارتفاعات المواقع، وانحداراتها من صورة فضائية نوع (Dem)، سنة 2016م.

منطقة الدراسة:

أولاً: الموقع:

يقع إقليم الجبل الأخضر في شمال شرق ليبيا، بين خطي طول (30َ–20ْ و00َ-23ْ) شرقاً، ودائرتي عرض (00َ_32ْ و56َ_32ْ) شمالاً. ويمتد جغرافياً من ساحل البحر المتوسط شمالاً إلى جنوب بلدات: الخروبة، والمخيلى، والعزيات جنوباً عند نهاية المنحدر الجنوبي للجبل الأخضر، وبين مدينة الأبيار غرباً، وخليج البمبه شرقاً، شكل (1).

ثانياً: التكوينات الجيولوجية:

تتألف صخور الجبل الأخضر من عدة تكوينات جيولوجية ترجع إلى أواخر الزمن الجيولوجي الثاني، والزمنين الثالث والرابع، وهي بشكل عام تتكون من صخور جيرية مثل: الحجر الجيري الدولوميتي، بالإضافة إلى طبقات من الرمل، والطمي، والحصى، والرواسب الكلسية، والكالكاريناييت (Calcarenite) (كثبان رملية متماسكة)، ويمكن تقسيم التتابع الطبقي للتكوينات الجيولوجية بالمنطقة من الأقدم إلى الأحدث، كما هي موضحة في الجدول (1).

ثالثاً: الشكل العام للسطح:

يمتد الجبل الأخضر على شكل هضبة عظيمة الاتساع مموجة السطح يبلغ أقصى ارتفاعها عند قمة الحمري حوالي (880 متراً فوق مستوى سطح البحر). ومن الشكل (2) يتضح أن أرض الهضبة تنحدر نحو الشمال انحداراً فجائياً على شكل حافات، ومصاطب (مدرجات) متتابعة تُشرف على البحر بحواف شديدة الانحدار يظهر منها بشكل واضح مصطبتين وحافتين يفصلهُما عن ساحل البحر المتوسط شريط ضيق يختفي تماماً في مواضع كثيرة، وتقطعهُما مجموعة من الأودية التي تصب في البحر مثل: أودية الباكور، والكوف، والبطوم، والناقة، وأبو مسافر، وأبو الضحاك، ووادي درنة، في حين تنحدر الهضبة انحداراً تدريجياً هيّناً نحو الجنوب، ويغلب على سطحها المظهر التلالى، وتقطعُها العديد من الأودية التي تنتهي مصباتها في أرض البلايا (البلط) مثل: أودية الرملة، وخريف، وبالعطر، أو تتجه شرقاً وتنتهي مصباتها في البحر مثل: أودية المعلق، والدواي، والحناوي.

إنّ تضاريس الجبل الأخضر تؤثر بشكل واضح على تخطيط الطرق من حيث اتجاهاتها، وانحداراتها، وأساليب إنشائها. فالطرق تمتد بمحاذاة الجبال، أو تقطعُها في كثير من الأحيان لتربط المناطق الساحلية بالمناطق الداخلية مثل: الطريق الواصل بين رأس الهلال ولملودة، وبين سوسة وشحات، ودرنة والقبة، وتمتد الطرق داخل الأودية الكبيرة، مما يؤدي إلى كثرة تعرجاتها، وانخفاض مدى الرؤية عليها، كما أن ضيق السهل الساحلي أدي إلى إنشاء الطرق تحت أقدام السفوح الجبلية مثل: الطريق الرابط بين درنة، ورأس الهلال، وسوسة، مما يُعرض هذه الطرق، ومستخدميها إلى كثير من المخاطر الطبيعية التي قد تتعدد أنواعها على الطريق الواحد.

رابعاً: الأحوال المناخية:

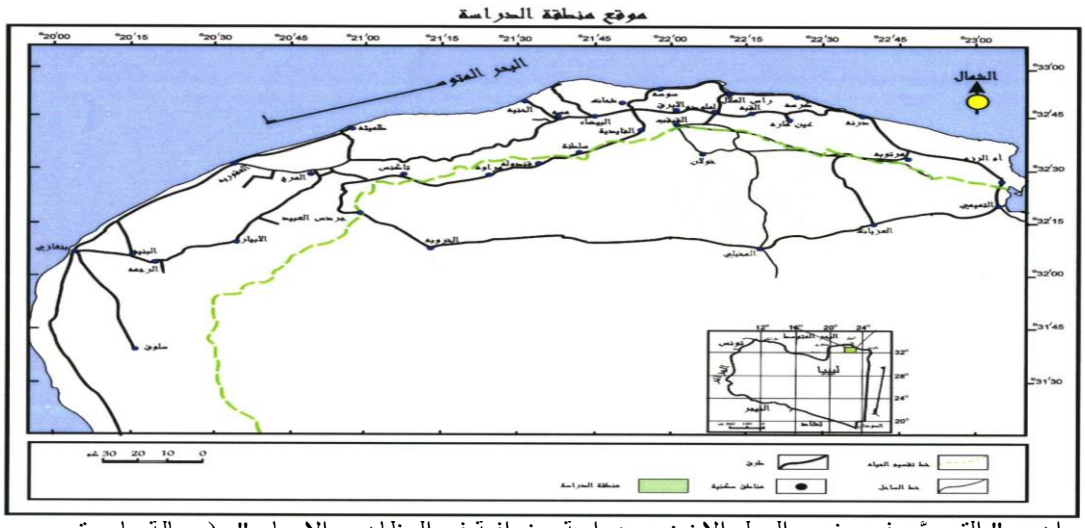
تتسم العناصر المناخية في منطقة الدراسة بالتباين المكاني تبعاً لتباين ارتفاع سطح الأرض، واتجاه الساحل، والبعد عن البحر، وتأثُر المنطقة بالمناخ الصحراوي جنوباً، فمن خلال الجدول (2) يلاحظ أن المتوسط السنوي لدرجات الحرارة يصل إلى (20.1مْ) في كل من بنينا ودرنة، وينخفض في شحات إلى (16.5مْ)، وترتفع درجة الحرارة تدريجياً بالاتجاه جنوباً،

ويتراوح المتوسط السنوي لعدد ساعات سطوع الشمس ما بين (8_8.8 ساعة/ يوم)، ويزداد عدد ساعات سطوع الشمس خلال النصف الدفيء من السنة، ويتناقص في فصل الشتاء؛ نتيجة تغطية السحب، أمّا المتوسط السنوي لسرعة الرياح فإن أعلى سرعة تصل إلى (12.2 عقدة) في درنة، وأقل سرعة تصل إلى (9.0 عقدة) في شحات، وتزداد سرعة الرياح بالاتجاه نحو الجنوب؛ بسبب عدم وجود عائقاً طبيعياً يخفف من سرعتها في تلك المناطق، ويصل أعلى متوسط سنوي للرطوبة النسبية إلى (71.2 %) في درنة، ويصل أقل متوسط سنوي لها في بنينا إلى (65.4 %)، وتتناقص نسبة الرطوبة بالاتجاه جنوباً، ويبلغ أعلى متوسط سنوي للتبخر حوالي (6.4 ملم) في بنينا، وأقل متوسط (5.0 ملم) في شحات، وتعد أمطار المنطقة من نوع الوابل، أو ما يطلق علية بالأمطار الإعصارية الفجائية العنيفة التي تتسم بسقوط كميات كبيرة من الأمطار في فترة زمنية قصيرة (إبراهيم، 2006م، ص62).

خامساً: السكان:

تشير الإحصاءات السكانية إلى أن معدلات النمو السكاني في الجبل الأخضر في تزايد مستمر، فعلى سبيل المثال بلغ عدد سكان مدينة البيضاء سنة 1973م حوالي (35967 نسمة)، وتزايد سنة 2006م إلى (91110 نسمة)، بمعدل نمو سكاني بلغ نحو (2.6 %) سنوياً، وفي مدينة المرج بلغ عدد السكان سنة 1973م حوالي (23124 نسمة) زاد سنة 2006م إلى حوالي (58575 نسمة)، بمعدل زيادة سكانية بلغ نحو (2.6%) سنوياً، وفي مدينة درنة كان عدد السكان سنة 1973م حوالي (31957 نسمة)، وتطور عام 2006م إلى (75344 نسمة) بنسبة زيادة بلغت نحو (2.4%) سنوياً، وفي مدينة القبة ارتفع عدد السكان ارتفاعاً كبيراً، ففي التعداد الأول بلغ حوالي (4143 نسمة)، ووصل إلى (23875 نسمة) في التعداد الثاني، أي تزايد العدد إلى عدة أضعاف، بنسبة تغيّر بلغت نحو (4.3%) سنوياً، أمّا شحات فقد كان عدد سكانها سنة 1973م حوالي (7672 نسمة)، زاد عددهم سنة 2006م فبلغ حوالي (27010 نسمة)، وبمعدل نمو سنوي قدره نحو (3.4%)، (نتائج التعداد العام للسكان، عام 1973م، ص 29، 30)، و(النتائج الأولية للتعداد العام للسكان، 2006 م، ص1)، وهكذا بالنسبة للمستوطنات الحضرية الأخرى؛ ويمكن إرجاع السبب في هذه الزيادة السكانية إلى تحسن مستوى المعيشة، وتحسن الخدمات الصحية، مما أدى إلى ارتفاع عدد المواليد، وانخفاض عدد الوفيات خلال هذه الفترة.

الشكل (1)



المصدر: محمود سعد إبراهيم، " التصحّر في جنوب الجبل الاخضر: دراسة جغرافية في المظاهر والاسباب"، (رسالة ماجستير - غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة قار يونس (بنغازي)، 2006م، ص10.

جدول (1) خصائص التكوينات الجيولوجية في إقليم الجبل الأخضر

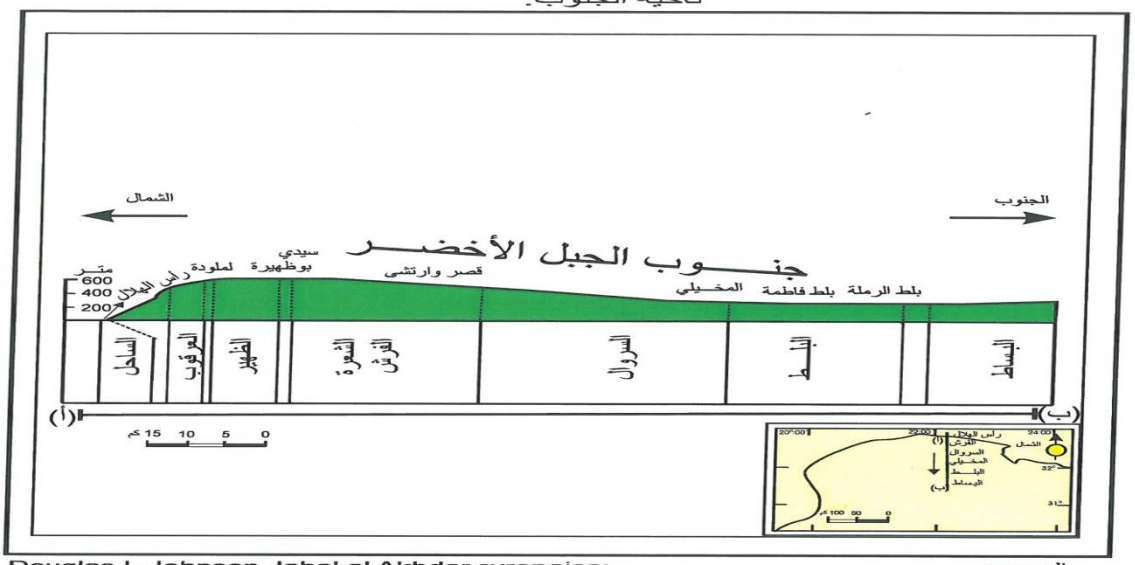
الحقب (الزمن)	اسم التكوين	العمر	المكونات الصخرية	التوزيع المكاني
أواخر الحقب الجيولوجي الثاني (الطباشيري العلوي)	تكوين الهلال	الكونياسي– سينوماني	مارل، وطفل كلسي	ينتشر في الساحل
	الأثرون	ماستريختي – كونياسي	حجر جيري يحتوي على طبقات رقيقة، وعدسات من الصوان	الساحل
	قصر العبيد	سينوماني	مارل، وطين كلسي	الوسط والجنوب
	البنيـة	كونياسي– سينوماني	حجر جيري، وحجر جيري دولوميتي، ومارل	الوسط والجنوب
	المجاهير	ماستريختي– كامباتي	حجر جيري، وحجر جيري دولوميتي إلى دولوميت، وحجر جيري مارلي، ومارل	الوسط والجنوب
	وادي دخان	ماستريختي	دولوميت إلى حجر جيري دولوميتي	الوسط والجنوب
الحقب الثالث	العويلية	باليوسيني (لانديني– داني)	طباشير، وحجر جيري طباشيري، ومارل	الساحل والوسط والجنوب
	أبولونيا (سوسه)	آيوسيني (لوتيتي – ابريزي)	حجر جيري بيتيوميت جزئياً، وحجر جيري مارلي، وحجر جيري سيليسي، ودرنات من الصوان	الساحل
	درنة	آيوسيني (بريابوني– لوتيتي)	حجر جيري، وحجر جيري نومولیتي	الساحل والوسط والجنوب
	البيضاء	أوليجوسيني سفلي	حجر جيري، وحجر جيري يحتوي على حفريات، ومارل يشمل عضو مارل شحات، وعضو الحجر الجيري	الساحل والوسط والجنوب

			الطحلبي	
	الأبرق	أوليجوسيني علوي – أوسط	كالكارينايت، وحجر جيري إلى دولوميت، ومارل	الساحل والوسط والجنوب
	الفائدية	ميوسيني سفلي –أوليجوسيني علوي	حجر جيري، وحجر جيري مارلي، وطين كلسي	الساحل والوسط والجنوب
	الرجمة	ميوسيني أوسط		الجنوب الغربي
الحقب الرابع	رواسب نهرية وشاطئية قديمة	البليستوسين	طفل رملي، وغرين، وحصى، وحصى متماسك، وكالكارينايت، رمال الشاطئ، وطين ملحي، ورمل	الساحل والوسط والجنوب

المصدر: أُعد الجدول بناءً على معلومات جُمعت من خريطة ليبيا الجيولوجية مقياس 1: 250.000، لوحة البيضاء ش ذ 34 – 15 ولوحة درنة ش ذ 34– 16، (طرابلس، 1974 م).

شكل (2)

قطاع تضاريسي من رأس الهلال شمالا الى المخيلي جنوبا يوضح الانحدار التدريجي ناحية الجنوب.



المصدر: Douglas L.Johnson,Jabal al Akhdar,cyrenaica: An Historical Geography of Settlement and Livelihood, (Chicago :University,of Chicago, 1973),pp.3F

جدول (2) المتوسطات الشهرية، والسنوية لبعض العناصر المناخية في منطقة الدراسة خلال الفترة من (1945_2010م)

المحطة	التوزيع الفصلي، والشهري لعناصر المناخ	فصل الشتاء			فصل الربيع			فصل الصيف			فصل الخريف			المتوسط السنوي
		ديسمبر (12)	يناير (1)	فبراير (2)	مارس (3)	أبريل (4)	مايو (5)	يونيو (6)	يوليو (7)	أغسطس (8)	سبتمبر (9)	أكتوبر (10)	نوفمبر (11)	
بنينا	درجة الحرارة (مْ)	14.3	12.7	13.1	15.1	18.9	22.6	25.6	26.2	26.8	25.5	22.6	18.2	20.1
	عدد ساعات سطوع الشمس	5.6	5.8	6.8	7.9	8.8	10.3	11.5	12.2	11.7	9.9	8.5	7.0	8.8
	سرعة الرياح بالعقدة	9.5	9.3	9.8	10.7	11.7	11.4	11.0	11.0	10.3	9.5	9.4	9.1	10.2
	الرطوبة النسبية (%)	73.9	76.1	73.0	67.0	58.2	54.8	55.6	64.9	65.6	63.2	64.2	68.8	65.4
	التبخر (بالملم)	4.0	3.5	4.4	5.7	8.3	9.3	9.1	6.9	6.8	7.2	6.7	5.1	6.4
شحات	درجة الحرارة (مْ)	11.1	9.4	9.8	11.5	14.8	18.6	22.1	23.0	23.4	21.7	18.7	14.7	16.5
	عدد ساعات سطوع الشمس	5.1	4.7	5.8	6.6	8.2	9.9	11.5	11.7	11.0	9.0	7.4	6.2	8.1
	سرعة الرياح بالعقدة	11.6	11.3	11.4	11.1	10.7	8.3	7.0	6.5	6.4	6.3	7.9	9.9	9.0
	الرطوبة النسبية (%)	77.2	78.5	74.8	71.7	63.6	57.1	56.1	66.6	69.4	70.6	71.3	73.7	69.2
	التبخر (بالملم)	3.3	2.7	3.5	4.6	6.7	7.7	7.7	5.7	4.7	4.7	4.6	4.2	5.0
درنة	درجة الحرارة (مْ)	15.8	14.2	14.5	15.6	17.9	20.5	23.7	25.6	26.4	25.3	22.8	19.3	20.1
	عدد ساعات سطوع الشمس	4.9	5.1	6.1	7.0	8.0	9.6	10.9	11.0	10.5	9.0	7.6	6.3	8
	سرعة الرياح بالعقدة	12.9	12.7	13.0	12.6	12.0	10.4	11.4	14.3	13.9	11.2	10.0	11.4	12.2
	الرطوبة النسبية (%)	69.5	71.8	69.5	68.6	68.4	71.5	72.5	74.9	74.4	73.3	70.9	68.7	71.2
	التبخر (بالملم)	5.9	5.2	5.8	5.7	6.2	5.8	6.2	6.4	6.1	5.8	5.9	6.0	5.9
الفتائح	درجة الحرارة (مْ)	13.2	11.8	11.5	12.7	16.3	19.7	23.3	25.1	25.6	23.8	20.6	16.6	18.3
	عدد ساعات سطوع الشمس	5.8	5.7	6.6	7.7	9.1	10.4	11.9	12.3	11.7	9.9	8.5	7.0	8.8
	سرعة الرياح بالعقدة	9.5	9.3	10.4	10.4	11.3	10.4	11.3	13.0	12.4	10.2	8.9	9.4	10.5
	الرطوبة النسبية (%)	72.9	74.3	72.6	69.2	60.6	58.3	57.8	64.9	67.1	68.1	67.2	67.5	66.7
	التبخر (بالملم)	4.3	3.7	4.2	4.8	6.4	7.2	8.5	8.5	7.5	6.6	6.1	5.2	6.1

المصدر: أُعد الجدول بناءً على بيانات المركز الوطني الليبي للأرصاد الجوية، إدارة المناخ والتغيّرات المناخية، طرابلس، 2017م.
ملاحظة: عدد ساعات سطوع الشمس ساعة/ يوم، والعقدة = (1.85 كم).

مناقشة النتائج: يمكن حصر المخاطر الطبيعية التي تتعرض لها الطرق البريّة، ومستخدميها في إقليم الجبل الأخضر، والموضحة في الشكل (3)، والجدول (3)، فيما يأتي:

أولاً: خطر حركة المواد على السفوح المجاورة للطرق:

تُعد حركة المواد على السفوح من المخاطر الطبيعية الجيومورفولوجية التي تتعرض لها الطرق البريّة في الجبل الأخضر، وتتضمن مجمل عمليات نقل المواد الصخرية بأحجمها المختلفة من (كتل صخرية، وجلاميد، وهشيم، وتُرب) بتأثير مجموعة من العوامل يأتي في مقدمتها الجاذبية الأرضية (Gravity) بوصفها عاملاً رئيساً، بالإضافة إلى عوامل أخرى مساعدة تؤدي إلى اضطراب استقرار المنحدرات، مما يتسبب في حركة المواد عليها تشمل: عوامل جيولوجية مثل: نوع الصخور التي تتكون منها السفوح، والحركات التكتونية، وميل الطبقات، والشقوق والفواصل، وعوامل جيومورفولوجية تتمثل في نشاط عمليات التجوية الميكانيكية، والكيميائية، والحيوية، ودرجة انحدار السفوح وطولها، وعوامل مناخية تشمل: التفاوت في درجات الحرارة، وكميات الأمطار التي تؤثر في عمليات التجوية، وعامل كثافة الغطاء النباتي وعلاقته بتماسك المواد وانجرافها، وأخيراً فعل الإنسان الذي يسهم في حركة المواد على السفوح من خلال الأنشطة التي يقوم بها، وتُصنف حركة المواد حسب سرعتها إلى بطيئة مثل: زحف التربة (Soil Creep)، ومعتدلة كزحف الهشيم (Tauls Creep)، وشديدة مثل: الانزلاق الصخري (Rock Slide)، وتُصنف حسب نوعية المواد المتحركة مثل: تدفق التربة (Solifluction)، والهشيم الصخري (Tauls Cones)، والتساقط الصخري (Rock Fall)، والدحرجة الصخرية (Slumping)، والكتل الصخرية كبيرة الحجم مثل: الانزلاق الأرضي (Land Slide)، (سلامة، 2013م، ص ص 151_156). وتتمثل خصائص المواضع المعرضة لحركة المواد في منطقة الدراسة فيما يلي:

1_ يتضح من خلال تتبع التاريخ الجيولوجي لمنطقة الجبل الأخضر أنها كانت جزءاً من بحر تيثس القديم، وقد تأثرت بعدة حركات تكتونية بدأت من العصر الطباشيري العلوي حتى أواخر الزمن الثالث، ومرت بالعديد من دورات الترسيب، أُرسب خلالها عدة تكوينات جيولوجية، تتألف من صخور جيرية تأثر تتابعها الطبقي وبنيتها بالحركات التكتونية، مما أدي إلى ظهور العديد من الصدوع والشقوق باتجاهات مختلفة (P.Rohlich, 1980, pp 924 f)، ومن ثم فإن الكثير من تلك المواقع تترافق فيها نوعية الصخور الجيرية التي تتكون منها السفوح، مع ميل الطبقات وعلاقتها باتجاه السفوح وشدة انحدارها، ومجاري الأودية التي تقطع الطبقات الصخرية، وكثرة الشقوق والفواصل التي تتسع؛ بفعل زيادة نشاط التجوية بأنواعها المختلفة، مما يؤثر في حجم المواد المنفصلة من الكتل الصخرية وكميتها، وسرعة حركتها، ويؤدي إلى تزايد نشاط عملية تساقط الكتل الصخرية والمفتتات التي تنفصل منها، فعلى سبيل المثال يُعد وادي قرطابلس الذي تسير فيه طريق رأس الهلال لملوده وادي شديد الانحدار متعرج، وضيق في كثير من قطاعاته، وتنحدر حافاته نحو القاع بشكل يكاد يكون رأسي، وتكثر فيها الشقوق والفواصل، ومن ثم كثيراً ما تكون جوانبه عرضة لحدوث حركة المواد الأرضية التي تشكل خطراً على الطريق ومستخدميها، خاصةً في أعقاب سقوط الأمطار، الصورتين (1، 2). كما أن السهل الساحلي الضيق يحُتم إنشاء الطرق تحت أقدام السفوح الجبلية مثل: الطريق الذي يصل بين درنة، ورأس الهلال، وسوسة، مما يُعرضها، ومستخدميها إلى خطر تساقط المواد، الصورتين (3، 4).

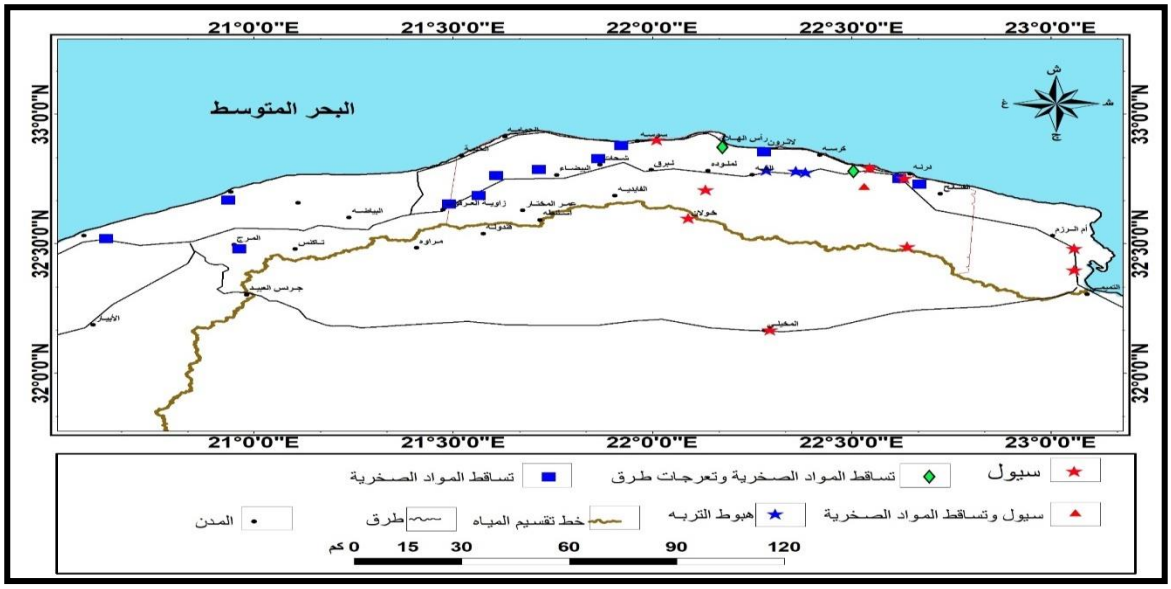
2_ تُعد معرفة خصائص المنحدرات (Slopes) من الأمور المهمة في تخطيط الطرق بالمناطق الجبلية؛ وذلك من أجل تقليص حجم المخاطر الطبيعية الناتجة عنها، وقد صُنفت المنحدرات حسب درجة انحدارها إلى: منحدرات خفيفة تكون درجة الانحدار فيها (أقل من 2°)، ومنحدرات معتدلة تتراوح درجة انحدارها بين (2_5°)، ومنحدرات معتدلة إلى شديدة تتراوح درجة انحدارها بين (5_10°)، ومنحدرات شديدة تتراوح درجة انحدارها بين (18_30°)، ومنحدرات شديدة جداً تتراوح درجة انحدارها بين (30_40°)، ويُصنف نوع الانحدار على أنهُ جرف إذا كانت درجة الانحدار (أكثر من 45°)، (سلامة، 2013م، ص 141). ومن ثم تُعد درجة انحدار السفح وطوله من العوامل المهمة في حركة المواد على السفوح، فالعلاقة بين درجة انحدار السفح وطوله، وعدم استقرار المواد على السفوح علاقة عكسية، إذ كلما اشتدت درجة انحدار السفح وقل طوله، كان أقل استقراراً، وفي كثير من المواضع التي تمت دراستها يظهر واضحاً تأثير شدة انحدار السفوح وطولها على درجة استقرارها، ففي طريق وادي أبو الضحاك بلغت درجة الانحدار (21.73°)، وبلغ الارتفاع (188م) فوق مستوى سطح البحر، وفي الطريق الذي يصل بين رأس الهلال ولملوده وصلت درجة الانحدار إلى (22.60°)، وبلغ الارتفاع (223م)، وتتصف هذه السفوح بقلة طولها، وكثرة شقوقها وفواصلها الصخرية، وشدة فعل التجوية الميكانيكية، والكيميائية، والحيوية التي تؤدي إلى اتساع الشقوق والفواصل، وتوفير كميات كبيرة من المفتتات الصخرية بأحجمها المختلفة، تتحرك أثناء هطول الأمطار نحو الطرق المجاورة، مما يجعلها ومستخدميها عُرضة للخطر.

3_ تُمثل الظروف المناخية السائدة في منطقة الدراسة عاملاً مهماً في حدوث حركة المواد على السفوح المجاورة للطرق، وذلك من خلال التفاوت في درجات الحرارة اليومية والفصلية (بين الليل والنهار، والصيف والشتاء)، مما يؤدي إلى زيادة نشاط التجوية، وتفتت الكتل الصخرية وتحركها على السفوح، بالإضافة إلى الأمطار التي تتسم بتعاقب الفترات الرطبة والجافة، وبشدتها وفجائيتها عند سقوطها، مما يتسبب في تكوّن جريان سطحي قوي يعمل عل تحريك الصخور، والمفتتات، والتربة على السفوح، كما تؤثر الظروف المناخية في تماسك المواد على السفوح من خلال تأثيرها على كثافة الغطاء النباتي ونوعيته.

4_ يُعد الغطاء النباتي الطبيعي من العوامل التي تعمل على تماسك المواد على السفوح، خاصةً التربة، من خلال إعاقة الانجراف المتسارع الذي يتزايد في النشاط مع تناقص كثافة الغطاء النباتي، ومن ثم فإن ضعف الغطاء النباتي الطبيعي، أو إزالته، وتعرية السفوح في كثير من تلك المواقع عن طريق الحرائق المتكررة، والقطع، والتوسع الزراعي على حساب الغطاء النباتي الطبيعي، والرعي الجائر، وتركها دون حماية، تؤدي إلى تعرّض الطرق لمخاطر حركة المواد على السفوح، خاصةً عند سقوط الأمطار الغزيرة. فقد تدنت قيمة المؤشر النباتي في موقع الفتائح إلى (0.11)، وفي وادي الناقة إلى (0.12)، والظهر الحمر (0.12)، ووادي الباكور (0.13)، والوسيطة (0.13).

5_ يُسهم الإنسان بشكل مباشر في عدم استقرار السفوح المجاورة للطرق، ومن ثم تعرّض موادها للحركة من خلال نشاطاته المتنوعة في تلك البيئات الجبلية مثل: إزالة الغطاء النباتي، وإنشاء المحاجر والكسّارات، وشق الطرق، وحركة السيارات الثقيلة على الطرق المجاورة للسفوح.

شكل (3) التوزيع الجغرافي للمخاطر الطبيعية على الطرق البريّة في إقليم الجبل الأخضر



المصدر: أُعد الشكل بناءً على المصادر الآتية:

1_ الدراسة الميدانية، 2010 _ 2021م.

2_ تم تحديد المواقع من صورة فضائية تم الحصول عليها من برنامج قوقل أرث (Google Earth)،2021م.

جدول (3) الخصائص المكانية لمواقع المخاطر الطبيعية على الطرق البريّة في منطقة الدراسة

اسم الموقع	الموقع الفلكي للموقع		ارتفاع الموقع (بالمتر)	درجة انحدار الموقع	مؤشر الغطاء النباتي الطبيعي	تصنيف مؤشر الغطاء النباتي الطبيعي	نوع المخاطر الطبيعية
	خط طول شرقاً	دائرة عرض شمالاً					
وادي المعلق قرب (التميمي)	23° 3' 31.913"	32° 23' 54.407"	11	1.36	0.09	ضعيف	سيول
وادي الحناوي قرب (أم الرزم)	23° 3' 33.389"	32° 28' 54.816"	33	4.06	0.13	ضعيف	سيول
وادي المعلق (المسلقون)	22° 38' 21.060"	32° 29' 20.916"	306	0.38	0.10	ضعيف	سيول
الفتائح (درنة)	22° 40' 11.639"	32° 43' 52.765"	246	1.51	0.11	ضعيف	تساقط مواد صخرية وتعرجات الطرق
وادي أبومسافر (درنة)	22° 32' 45.558"	32° 47' 33.379"	16	2.03	0.07	ضعيف	سيول
وادي الناقة (درنة)	22° 30' 16.808"	32° 46' 48.848"	283	14.07	0.12	ضعيف	تساقط مواد صخرية وتعرجات وسيول
وادي البطوم (سوسة)	22° 0' 36.298"	32° 54' 3.444"	17	7.92	0.11	ضعيف	سيول
سوسة	21° 55' 15.394"	32° 52' 48.115"	198	14.16	0.20	متوسط	تساقط مواد صخرية وتعرجات الطرق
المنصورة (شحات)	21° 51' 48.026"	32° 49' 46.922"	484	16.21	0.16	متوسط	تساقط مواد صخرية وتعرجات الطرق
وادي الرملة (خولان)	22° 5' 24.753"	32° 35' 53.145"	605	3.56	0.11	ضعيف	سيول
وادي الرملة (المخيلي)	22° 17' 39.843"	32° 10' 0.107"	196	2.39	0.10	ضعيف	سيول
وادي الدواي	22° 8' 1.595"	32° 42' 27.924"	622	5.60	0.14	ضعيف	سيول

المصدر: أعد الجدول بناءً على المصادر الآتية:

1_ الدراسة الميدانية، 2010 _ 2021م.

2_ تحديد المواقع الفلكية من صورة فضائية تم الحصول عليها من برنامج قوقل أرث (Google Earth)، 2021م.

3_ حساب الارتفاعات، والانحدارات من صورة فضائية نوع (Dem)، 2016م، وحساب قيمة مؤشر الغطاء النباتي من صورة فضائية، 2020م.

تابع جدول (3)

اسم الموقع	الموقع الفلكي للموقع		ارتفاع الموقع (بالمتر)	درجة انحدار الموقع	مؤشر الغطاء النباتي الطبيعي	تصنيف مؤشر الغطاء النباتي	نوع المخاطر الطبيعية
	خط طول شرقاً	دائرة عرض شمالاً					
الدبوسية –الأثرون	22° 16' 46.185"	32° 51' 20.581"	109	16.62	0.22	متوسط	تساقط مواد صخرية وتعرجات الطرق
طريق رأس الهلال – لملوده	22° 10' 33.441"	32° 52' 22.907"	223	22.60	0.18	متوسط	تساقط مواد صخرية وتعرجات الطرق

وادي الكوف (الطريق البديل)	21° 33' 47.737"	32° 41' 15.388"	315	8.29	0.25	جيد	تساقط مواد صخرية وتعرجات الطرق
زاوية العرقوب	21° 29' 20.029"	32° 39' 17.697"	355	14.99	0.20	متوسط	تساقط مواد صخرية
الشليوني (المرج)	20° 57' 40.769"	32° 28' 54.834"	417	14.58	0.16	متوسط	تساقط مواد صخرية وتعرجات الطرق
طلميثة	20° 56' 3.310"	32° 40' 9.396"	186	3.58	0.17	متوسط	تساقط مواد صخرية
وادي الباكور	20° 37' 40.385"	32° 31' 17.582"	178	21.01	0.13	ضعيف	تساقط مواد صخرية
وادي درنة قرب سد أبومنصور	22° 37' 56.892"	32° 45' 10.904"	44	14.83	0.23	متوسط	سيول
الظهر الحمر قرب درنة	22° 37' 11.136"	32° 45' 9.535"	216	14.71	0.12	ضعيف	تساقط مواد صخرية
الوسيطة	21° 42' 50.025"	32° 47' 16.351"	481	17.70	0.13	ضعيف	تساقط مواد صخرية
البيضاء –الحنية	21° 36' 24.097"	32° 45' 52.638"	479	14.96	0.15	متوسط	تساقط مواد صخرية
وادي الضحاك	22° 31' 53.235"	32° 43' 2.422"	188	21.73	0.16	متوسط	تساقط مواد صخرية
القبة رأس تاجو	22° 17' 6.571"	32° 47' 0.799"	556	0.84	0.10	ضعيف	هبوط في التربة
بيت ثامر	22° 21' 38.021"	32° 46' 51.014"	472	6.49	0.15	متوسط	هبوط في التربة
عين مارة	22° 17' 6.571"	32° 47' 0.799"	556	0.84	0.10	ضعيف	هبوط في التربة

المصدر: المصدر نفسه.

الصورتان (1، 2) تساقط المواد الصخرية على طريق رأس الهلال لملوده قرب وادي قرطابلس

المصدر: الدراسة الميدانية، شتاء، 2010م.

الصورتان (3، 4) إنشاء الطرق تحت أقدام السفوح الجبلية المشرفة على البحر قرب منطقة الأثرون

المصدر: الدراسة الميدانية، خريف، 2021م.

ثانياً: خطر السيول:

يُقصد بالسيول مياه الأمطار التي تهطل بكميات كبيرة، وسرعات عالية، وفي وقت قصير على مساحات من الأراضي الجافة المتفاوتة في درجات الانحدار، ومن ثم تجرى على شكل جريان سطحي قوي لمسافات متفاوتة حسب خصائص سطح الأرض من تربة، وتضاريس، وغطاء نباتي، وتتجمع في المناطق المنخفضة مكونةً البرك، والمستنقعات، أوتنتهي مصباتها في البحر، وتضعُف قوة السيول، وتقل كميات مياهها بالابتعاد عن مصدرها، وتُعد البيئات الجبلية التي تسقط فيها الأمطار الفصلية ذات الطبيعة الإعصارية من أهم مناطق حدوثها، وتجرف السيول في طريقها كميات كبيرة من مواد سطح الأرض

مثل: الحصى، والتربة، والمواد العضوية، وتأتي خطورتها من خلال تكرارها، وحدوثها بشكل مفاجئ، ويمكن حصر أهم العوامل التي تشارك في حدوث السيول بمنطقة الدراسة فيما يأتي:

1_ تتصف أمطار المنطقة بأنها ذات طبيعة إعصارية تهطل بغزارة على شكل أشابيب عالية الكثافة، والسرعة، وتنهمر بشكل فجائي في فترة قصيرة، فقد تسقط كمية أمطار في مدة (24 ساعة) تفوق، أو تعادل المتوسط السنوي العام لكميات الأمطار الهاطلة، مما يؤدي إلى حدوث سيول جارفة بالأودية الجافة التي يكثر انتشارها في منطقة الدراسة، الأمر الذي يجعل الأمطار تمثل قدراً كبيراً من الضرر بوصفها مصدراً رئيساً لأحد أنواع المخاطر الطبيعية التي تتسبب في حصول العديد من الخسائر البيئية، والمادية، والبشرية الجسيمة، خاصةً في فصل الخريف عندما يكون سطح الأرض خالياً من الغطاء النباتي الطبيعي الموسمي، والمحاصيل الزراعية الموسمية، وفي فصل الشتاء الذي يعقب فصل الجفاف الطويل (أكثر من 6 أشهر)، وتكون مواد سطح الأرض جافة، ومهيأة للانجراف المتسارع؛ بفعل السيول الناتجة عن الأمطار الإعصارية الفجائية العنيفة، فمن خلال تتبع أكبر كمية من المطر سقطت في يوم واحد على محطات المنطقة خلال الفترة من (1945_2010م)، يتضح أنها ظاهرة متكررة الحدوث، وتصل إلى كميات متطرفة إذا ما قورنت بكميات الأمطار المألوفة، ففي بنينا بلغت في شهر نوفمبر سنة 1979م حوالي (108.7ملم)، وفي شهر ديسمبر سنة 2003م حوالي (50.5ملم)، وفي شحات وصلت في شهر أكتوبر سنة 1954م إلى حوالي (103.3ملم)، وإلى حوالي (94ملم) في شهر أكتوبر سنة 1995م، وفي درنة بلغت في شهر أكتوبر سنة 1959م حوالي (145.7ملم)، وفي شهر يناير سنة 1990م حوالي (105.7ملم)، وفي الفتائح بلغت في شهر يناير سنة 1990م حوالي (196ملم)، وفي شهر يناير سنة 1993م إلى حوالي (171ملم)، (المركز الوطني الليبي للأرصاد الجوية، 2017م).

2_ تُسهم بعض الخصائص الطبيعية، والكيميائية للتربة في حدوث السيول بالتظافر مع غزارة الأمطار، فبالإضافة إلى زيادة كميات الأمطار الهاطلة عن معدلات تسرب المياه في التربة؛ نتيجة انخفاض معدل الرشح، هناك وجود طبقات صخرية صماء تحت سطح التربة تجعلها تتشبع بالماء بعد فترة قصيرة من سقوط الأمطار، وهناك أيضًا تصلب سطح التربة، أو آفقها تحت السطحية؛ بسبب وجود ترسبات كربونات الكالسيوم بكميات كبيرة، ثم نقص نسبة المادة العضوية في التربة، وارتفاع نسبة محتواها من الطين الذي يؤدي إلى شدة تماسكها، ويحد من التسرب المائي عبر مسامها، وكذلك انضغاط التربة وتزايد مقاومتها للاختراق؛ بفعل حركة الآليات الثقيلة، والرعي الجائر، وقلة الغطاء النباتي، والعامل الأخير هو انتشار التُرب الصخرية مثل: الليثوسول (Lithosols)، والريجوسول (Regosols) على العديد من السفوح والمنحدرات، وهي تُرب قليلة العمق تكون فيها نسبة الصخور أكثر من التربة، مما يقُلل من معدل الرشح، ويؤدي إلى زيادة نصيب الجريان السطحي من مياه الأمطار.

3_ تشارك درجة انحدار سطح الأرض، والتضاريس الوعرة في سرعة الاستجابة لهطول الأمطار الغزيرة، وتحولها إلى سيول، فكلما زادت درجة انحدار سطح الأرض تزايدت سرعة اندفاع المياه، ومن ثم تزايدت قدرتها على أحداث السيول الجارفة، ففي تلك المناطق الجبلية كثيراً ما تجري مياه الأمطار على سطوح صخرية شديدة الانحدار تقل فيها معدلات التسرب المائي، ثم تتجمع المياه في المجاري الرئيسة للأودية الجافة التي تنقلها إلى مناطق أخرى، ويساعد على حدوث الجريان السطحي القوي في أراضي المنحدرات ضعف الغطاء النباتي، أو إزالته بفعل الأنشطة البشرية غير المخطط لها، وغياب، أو ضعف إجراءات الحد من مخاطر السيول، كما تُسهم الخصائص الهيدروجيومورفولوجية للأودية مثل: مساحات الأحواض، وأطوالها، وعرضها، ومحيطها، وشدة انحدارها، وعدد المجاري، وكثافة تصريف الوادي، وتكرار الجريان في حدوث السيول، واختلاف آثارها من موقع إلى آخر. فالأودية التي تتصف بصغر مساحتها، وقصر طولها، وشدة انحدار جوانبها نحو القاع تكون فيها قوة اندفاع المياه أكبر، مما يؤدي إلى حدوث تدميراً شاملاً للطرق.

4_ يُعد الغطاء النباتي عاملاً مهماً في حماية سطح الأرض من التأثير المباشر للأمطار التي تنهمر بقوة شديدة في فترة قصيرة، وذلك من خلال تنظيم حركة المياه على سطح التربة، واعطائها وقت كافٍ لامتصاص كميات كبيرة من هذه المياه، مما يُقلل كثيراً من فرص تكوّن الجريان السطحي. فالمواقع المعرضة لمخاطر السيول بمنطقة الدراسة تعاني من ضعف الغطاء النباتي، فعلى سبيل المثال تدنت قيمة المؤشر النباتي في موقع وادي أبو مسافر إلى (0.07)، وفي وادي المعلق قرب التميمي إلى (0.09)، وفي وادي الرملة قرب المخيلي إلى (0.10)؛ ويعزي ذلك إلى تظافر الظروف المناخية القاسية مع تعاقب الممارسات البشرية الخاطئة كالحرائق المتكررة، والقطع، والتوسع الزراعي على حساب الغطاء النباتي الطبيعي، والرعي الجائر.

5_ يتسبب التطور الحضري في زيادة كمية الجريان السطحي، وحدوث السيول من خلال تغطية مساحات واسعة من سطح الأرض بالإنشاءات الإسمنتية، والإسفلتية مثل: المباني، والطرق، والمطارات التي تشكل سطوح اعتراض لمياه الأمطار، مما

يؤدي إلى تناقص مساحة الأرض التي ترشح من خلالها المياه، ومن ثم تتحول كميات كبيرة من مياه الأمطار الغزيرة عند هطولها إلى سيول عارمة، كما أن التوسع الزراعي في أراضي المنحدرات، خاصةً الزراعة الموسمية، وممارسة أنشطة قطع الأشجار والشجيرات، والرعي الجائر تُسهم في حدوث السيول، وانتقال كميات كبيرة من الرواسب مثل: الحصي، والتربة إلى مجاري الأودية التي تنقلها مياه السيول وترسبها داخل عبارات الطرق، مما يتسبب في انسدادها.

تتسبب السيول المتكررة بالمنطقة في حدوث العديد من الأضرار بالطرق البريّة ومستخدميها، فهي تؤدي إلى إعاقة حركة المرور على الطرق عند جريانها، الصورة (5)، وتدمير السيارات والآلات وجرفها في طريقها، كما حدث في سيول وادي درنة سنة 2010م، الصورة (6)، ووادي الرملة سنة 2019م، وفي بعض الحالات يصل تأثيرها إلى الخسائر البشرية، كما حدث في وادي البطوم سنة 1992م، ووادي الرملة سنة 2019م، وفي كثير من المناطق تزداد كمية مياه السيول عن السعة التصميمية لعبارات الطرق، مما يؤدي إلى حدوث تدمير جزئي، أوكلي للطرق مثل: تدمير طريق وادي الناقة سنة 1986م، والطريق التي تقطع مجري وادي الحناوي سنة 2010م، حيث سقطت أمطار فجائية غزيرة في فصل الشتاء من السنوات المذكورة، تسببت في حدوث سيول في شكل تدفق مائي عنيف بسرعة عالية أدي إلى تدمير تلك الطرق تدميراً شاملاً، واقتلاع كتل خرسانية من عبارات الطرق يصل وزنها إلى عدة أطنان تم تحريكها بدفع المياه لمسافات بعيدة تصل إلى أكثر من (50م) عن موضعها، الصورتين (7، 8)، وتُعد الطرق التي تقطع الأودية، أوتمتد داخل مجاريها، أوتتقاطع معها في بعض المنعطفات، هي الأكثر تعرضاً لمخاطر السيول، خاصةً في المواقع التي تعاني فيها الطرق من غياب، أوضعف وسائل الحماية، ومن أمثلتها: الطريق التي تعبر وادي المعلق عند منطقة المسلقون، والطريق التي يقطعُها وادي الحناوي شرق مدينة أم الرزم، وتقاطع الطريق مع مجري وادي الرملة قرب بلدتي خولان والمخيلى.

الصورتان (5، 6) إعاقة حركة المرور في مدينة البيضاء، وجرف إحدى الآلات في وادي درنة بفعل السيول

المصدر: الدراسة الميدانية، شتاء، 2010م.

الصورتان (7، 8) السيول وآثارها على الطريق التي تقطع مجري وادي الحناوي شرق مدينة أم الرزم

المصدر: الدراسة الميدانية، شتاء، 2010م.

ثالثاً: خطر تعرجات الطرق:

إنَّ النمو السكاني السريع، والمستمر في إقليم الجبل الأخضر ترافق مع تزايد في الطلب على المرافق العمرانية، ومن ثم شهدت المستوطنات الحضرية توسعاً ملحوظاً، وإنشاء شبكة كثيفة من طرق الموصلات البريّة؛ لتلبية احتياجات السكان، وتنقسم الطرق في المنطقة إلى طرق معبدة إسفلتية مزدوجة وفردية، وطرق ممهدة حصوية، أو ترابية، وقد تم التركيز في هذه الدراسة على الطرق الرئيسة المرصوفة التي من أهمها: طريق العروبة الرابط بين مدن درنة، والقبة، وشحات، والبيضاء، والمرج، ويبلغ طوله الفعلي حوالي (185.50 كم)، والطريق الذي يربط بين المدن الساحلية من التميمي إلى أم الرزم ثم درنة رأس الهلال وسوسة بطول فعلي بلغ حوالي (135.62كم)، والطريق الصحراوي الذي بلغ طوله الفعلي من التميمي إلى الخروبة مروراً بالعزيات والمخيلي حوالي (202.97 كم)، بالإضافة إلى بعض الطرق الفرعية التي تربط بين المدن الساحلية والداخلية، وهي أكثر انتشاراً، وأهمها: طريق رأس الهلال لملوده بطول حوالي (13.68 كم). أما الطرق الممهدة، فهي التي تربط بين التجمعات السكانية الصغيرة داخل الأودية، والمناطق الجبلية مثل: طريق الدبوسية الأثرون.

يمتد الجبل الأخضر على شكل قوس من الغرب إلى الشرق يتكون من مصطبتين، وحافتين تقطعهُما مجموعة من الأودية الكبيرة تحجب المناطق الساحلية عن الداخلية، مما فرض على الطرق البريّة حتمية عبورها، وأثر كثيراً في تخطيطها. فمن الجدول (4) يلاحظ أن أطوال الطرق الفعلية تزيد عن أطوالها الافتراضية؛ بسبب تعرجاتها الناتجة عن شدة التضاريس، فعلى سبيل المثال تزايد الطول الفعلي للطريق الرابط بين مدينتي درنة والقبة عن الطول الافتراضي بنسبة (14.7%)، وفي طريق البيضاء المرج بنسبة (11.3%)، وبلغت نسبة الزيادة إلى (27.3%) في الطريق الواصل بين خليج البمبه والعزيات، وبلغ الطول الفعلي لمجموع الطرق المختارة حوالي (771.07 كم)، والطول الافتراضي (682.9 كم)، بنسبة زيادة بلغت (11.4%)، كما يتضح أن مؤشرات الانعطاف للعديد من الطرق المختارة تبتعد كثيراً عن نسبة (100%)، ففي الطريق الرابط بين التميمي وأم الرزم بلغ المؤشر (123.0%)، وفي طريق البمبه العزيات بلغ (137.5%)، ووصل إلى (147.7%) في طريق سوسة شحات، وبلغ مؤشر الانعطاف لمجموع الطرق المختارة (112.9%)، مما يدل على أن الطرق تعاني من التعرجات ولا تسير في خط مستقيم في معظم الأحيان، فالطرق تحاول تفادي مجاري الأودية، وقمم المرتفعات، والسفوح شديدة الانحدار وتدور حولها، مما يؤدي إلى كثرة تعرجاتها، وزيادة الخطورة على مستخدميها مثل: طريق درنة القبة (وادي

الناقة)، وطريق رأس الهلال لملوده اللذان يُعدان من أكثر الطرق خطورة، الصورتين (9، 10)؛ نتيجة كثرة التعرجات، والانحدارات الشديدة، والأودية العميقة قليلة العرض مثل: وادي قرطابلس، ووادي الناقة، مما يجعل الرؤية مفاجئة لسائقي السيارات، ويؤدي إلى زيادة عدد الحوادث المرورية؛ بسبب تصادم السيارات في هذه المناطق، أو تصادمها بالجروف الصخرية المجاورة للطريق، وفي بعض الحالات تتعرض السيارات للسقوط في الأودية القريبة من هذه الطرق، وتزداد الخطورة عندما تجتمع تعرجات الطريق مع شدة الانحدار، والرؤية المفاجئة، وسقوط الأمطار بكميات كبيرة، وعدم توفر وسائل الحماية اللازمة للطرق، وعدم تحديد سرعة السيارات ومراقبتها على هذه الطرق، مما يؤدي إلى انزلاق المركبات على جانبي الطريق ووقوع الحوادث المرورية. كما أن شدة تضاريس المنطقة تتسبب في ارتفاع تكلفة إنشاء الطرق وصيانتها، فقد بلغت تكلفة إنشاء الطريق الرابط بين الدبوسية والأثرون بطول حوالي (4 كم) سنة (2018م) حوالي (17.700 مليون دينار ليبي)، وبلغت تكلفة صيانة الطريق الواصل بين رأس الهلال ولملوده بطول حوالي (13.68 كم) سنة (2018م) حوالي (21.700 مليون دينار ليبي).

جدول (4) أطوال بعض الطرق البريّة المهمة، ونسبة مؤشر انعطافها في إقليم الجبل الأخضر

اسم الطريق (النقطتين)	الطول الفعلي (المتعرج) للطريق (بالكم)	الطول الافتراضي (المستقيم) للطريق (بالكم)	نسبة مؤشر الانعطاف (%)
التميمي – أم الرزم	27.25	22.15	123.0
أم الرزم – درنة	43.25	39	110.9
درنة – القبة	38.7	33	117.3
القبة – البيضاء	48.3	42	115
البيضاء – المرج	100.25	88.9	112.8
درنة – رأس الهلال	40.12	36.47	110.0
رأس الهلال – سوسة	25	21.14	118.3
سوسة – شحات	19.5	13.2	147.7
الحنية – الحمامة	14.05	12.52	112.2
طلميثة – العقورية	12.5	11.4	109.6
البمبه – العزيات	57.19	41.6	137.5
العزيات – المخيلي	38.33	37.16	103.1
المخيلي – الخروبة	107.45	102.41	104.9
رأس الهلال – لملوده	13.68	11.70	116.9
درنة – المرج	185.50	170.25	108.9
المجموع	771.07	682.9	112.9

المصدر: أُعد الجدول بناءً على حساب أطوال الطرق من صورة فضائية تم الحصول عليها من برنامج قوقل أرث (Google Earth)، 2020م، وحساب مؤشر الانعطاف.

الصورتان (9، 10) تعرجات الطريق، وأثر اصطدام إحدى السيارات بالحماية الجانبية وسقوطها في وادي الناقة

المصدر: الدراسة الميدانية، خريف، 2021م.

رابعاً: خطر هبوط التربة:

يُعد هبوط التربة أحد أشكال الانهيارات الأرضية البطيئة التي تحدث على شكل زحف للتُرب (Soils Creep) الطينية الرمادية القاتمة، أو السوداء التي تكونت مادة أصلها من الحجر الجيري الذي يحتوي على شوائب مما يُعطها هذا اللون، وتتصف هذه التُرب بقلة محتوها من الحصى والأحجار في الآفاق العليا، وارتفاع محتواها من الطين، وبنائها الحبيبي المفتت في الطبقات السطحية، والكتلي في الطبقات تحت السطحية، وبتماسكها الصلب في الحالة الجافة، والمتماسك والمرن جداً في الحالة المبللة، وتظهر فيها شقوق بسمك يتراوح عادةً ما بين (1 _ 3سم)، وبعمق قد يصل إلى أكثر من (1م) في فترات الجفاف (فصل الصيف)، وتختفي في فترات الرطوبة (موسم سقوط الأمطار)؛ وهذا يرجع إلى وجود معادن الطين المتمددة بكميات كبيرة مثل: السمكتايت، والكورايت، التي تتعرض للانتفاخ (التمدد) أثناء الرطوبة، وإلى الانكماش وتكوين الشقوق أثناء الجفاف، وتتسم هذه التُرب بطبوغرافية سطحها المنتفخة المتموجة التي تحدث عندما تتساقط حبيبات التربة من السطح إلى داخل الشقوق إلى أن تملأ هذه الشقوق جزئياً، أو كلياً في فترات الجفاف، وفي فترات الرطوبة تبدأ معادن الطين في الانتفاخ، ويزداد حجمها، وتضغط على التربة المجاورة لها في اتجاه السطح مكوّنة طبوغرافية منتفخة ومتموجة (بن محمود، 1995م، ص ص 347 _ 357)، وبتعاقب فترات الجفاف والرطوبة، وما ينتج عنها من حركة رأسية وأفقية لحبيبات التربة بصورة فصلية تتحرك فيها حبيبات التربة إلى أعلى في حالة الرطوبة، وإلى الأمام والأسفل في حالة الجفاف، وبتكرار هذه العملية تحدث في النهاية حركة إجمالية للتربة بمعدلات بطيئة لا يمكن متابعة آثارها بشكل يومي، غير أن مظاهرها تظهر خلال فترة زمنية طويلة نسبياً، ومن أهمها: ميلان أعمدة الطاقة الكهربائية، وتموج سطح التربة على شكل مصاطب رسوبية صغيرة، ومن ثم تشقق الطرق البريّة وهبوطها، وتكوين مطبات خطرة تتسبب في خروج المركبات الآلية بشكل فجائي عن الطرق، وقد يحدث احتكاك بين سطح المركبة والطريق، مما يؤدي إلى اشتعال الحرائق، وحدوث حوادث مرورية مفجعة، ويكثُر انتشار هذه المشكلة على طرق الجبل الأخضر في الأماكن التي تنتشر فيها هذه التُرب مثل: الطريق الواصل بين مدينتي القبة وعين مارة، الصورتين (11، 12).

تتظافر جملة من العوامل البشرية في تفاقم الآثار السلبية للمخاطر الطبيعية في منطقة الدراسة، فبالإضافة إلى النمو السكاني المتزايد الذي أدي، ومازال يؤدي إلى زيادة عدد السيارات التي باتت مطلباً شخصياً، مما يفرض ضغطاً مرورياً متزايداً على

الطرق التي تعاني في كثير من المواقع من قلة كفاءتها؛ لعبورها مناطق جبلية، وضعف تخطيطها من حيث الاتساع، ودرجة الرصف، وقلة العلامات المرورية الدالة على المخاطر الطبيعية، هناك عدم توفر وسائل الحماية اللازمة للطرق ومستخدميها، وعدم تحديد سرعة السيارات ومراقبتها على هذه الطرق من جانب الجهات المختصة، والتهاون في تطبيق القوانين المرورية على المخالفين، وتهالك بعض المركبات وعدم صلاحيتها للاستعمال، واتلاف الطرق بأعمال الحفر الخاصة بالمواطنين، وإزالة العلامات المرورية ووسائل الحماية مثل: الإشارات والحماية الحديدية المستخدمة على جوانب الطرق في أماكن المنعطفات والجسور، وضعف اللياقة الصحية لبعض السائقين، ثم الأخلاقيات المرورية الخاطئة التي تشمل: التهور والطيش في قيادة السيارات، وقلة الخبرة في القيادة، وعدم الالتزام بقواعد المرور من السائقين، والحلول الاجتماعية التي تساعد سائقي السيارات على عدم الاكتراث في التهور بالقيادة، وأخيراً تدني مستوى الوعي والتربية المرورية الذي يؤدي إلى كثير من الأخطاء المرورية.

الصورتان (11، 12) تشقق الطريق وتموجها بين القبة وعين مارة لاحظ آثار احتكاك السيارات بسطح الطريق

المصدر: الدراسة الميدانية، خريف، 2021م.

التوصيات والمقترحات:

1_ تكثيف التوعية المرورية للسكان، وإشعارهم بخطورة عدم الالمام بخصائص المخاطر الطبيعية، وذلك من خلال إصدار مطبوعات متنوعة، وإنتاج برامج مرئية ومسموعة، وتنظيم الندوات العلمية، وإدخال موضوع المخاطر الطبيعية المعاصرة، والثقافة المرورية ضمن مقررات المنهج الدراسي في مراحل التعليم الأساسي، والمتوسط، والجامعي، بالإضافة إلى تحديد السرعة على الطرق ومراقبتها، وتطبيق القانون على المخالفين، ومراقبة حالة الطرق بشكل مستمر، وإنشاء مراكز للإنذار المبكر تحذر السكان من المخاطر الطبيعية قبل وقوعها، وتوفير ما تحتاجه من إمكانات مادية، وعلمية، وفنية؛ لتحقيق سرعة الاستجابة.

2_ يجب اتباع الإجراءات والآليات الوقائية، والعلاجية؛ لمواجهة خطر حركة المواد على السفوح المجاورة للطرق التي تشمل: مراعات جيولوجية المواقع عند إنشاء الطرق، وتجنب المناطق شديدة الانحدار، أو التي يتفق فيها انحدار السطح مع ميل الطبقات الصخرية، أو تعرضت صخورها للتشقق، وايجاد الحلول الهندسية المناسبة، وكذلك إزالة المواد الناتجة عن عوامل التجوية، والتعرية وتنظيف السفوح بشكل دوري حتى تصل إلى درجة الاستقرار، وتثبيت الكتل الصخرية المعرضة للانفصال باستخدام قضبان الشد الحديدية؛ لمنعها من التساقط، وتقسيم السفوح شديدة الانحدار إلى مدرجات تثبت بالإسمنت، ووضع كتل خرسانية عند أقدام السفوح التي تتصف بنشاط حركة المواد؛ لمنع الصخور المتساقطة من الوصول إلى الطريق،

وتخفيف تأثير الاهتزازات الناجمة عن حركة السيارات الثقيلة على الطرق المجاورة للسفوح، وإنشاء نظام لتصريف مياه الأمطار مثل: بناء قنوات تتجمع فيها المياه السطحية وتنتهي مصباتها في الأودية المجاورة؛ للحد من تسربها عبر التكوينات الصخرية، مما يؤدي إلى أضعاف الصخور وتساقطها، وملأ الشقوق والفواصل الصخرية بالإسمنت؛ لزيادة قدرة السفوح على الاستقرار، وتشجير جوانب السفوح، وتجنب الأنشطة البشرية التي تؤدي إلى حدوث حركة المواد عليها مثل: إزالة الغطاء النباتي.

3_ توفير قاعدة بيانات عن حالة الطقس بصورة يومية تشتمل على خرائط الطقس، وخرائط طبقات الجو العليا (التيار النفاث)، وصور الأقمار الصناعية، وتتبع التغيّرات التي تتعرض لها، بهدف التنبؤ بحالة الجو التي تسبق حدوث السيول، وإجراء دراسة تفصيلية مسبقة عن الخصائص الهيدروجيومورفولوجية للأودية مثل: مساحات الأحواض، وشدة الجريان السطحي، وتوفير محطات لقياس خصائص الجريان مثل: السرعة، والتكرار، وتصميم وسائل حماية الطرق مثل: العبارات على قيم تكرار السيول وقوتها، وتجنب إقامة الطرق في مخارج الأودية، أو داخلها، ومحاولة توسيع الأماكن الضيقة في الأودية التي تخترقها الطرق البريّة؛ لاستيعاب كميات أكبر من الجريان المائي، وكذلك يجب أن يمُد الطريق على منسوب أعلى من منسوب بطن الوادي الذي هو أكثر الأجزاء عُرضة للتدمير بفعل السيول، والتوسع في إنشاء شبكة من العبارات، والجسور على الأودية الكبيرة ذات التصريف المائي الكبير، وتزويدها بدفاعات قوية؛ لمواجهة قوة الجريان والنحت، وصيانتها بشكل دوري بعد حدوث السيول، وكذلك التوسع في إنشاء السدود التعويقية للاستفادة من مياه السيول والحد من مخاطرها، ومحاولة السيطرة على المسببات البشرية لحدوث السيول مثل: إزالة الغطاء النباتي.

4_ يجب إقامة جدران إستنادية في مناطق الطرق كثيرة التعرج، أو وضع كتل خرسانية على جوانب الطرق لحماية السيارات عند الانزلاقات من السقوط في الأودية المجاورة للطرق، وإزالة جميع معوقات الرؤية، وتبني التصاميم الهندسية الإنشائية التي تفرضها طبيعة تضاريس المنطقة على تخطيط الطرق، أما الطرق التي تتعرض لهبوط التربة، فإن أفضل الوسائل لمعالجتها تتمثل في التصليب المسبق من خلال تجريف الطبقة السطحية للتربة ووضع طبقات متتابعة من الصخور الصلبة قبل إنشاء الطرق فوقها، وبناء قواعد خرسانية أسفل الطريق؛ لمنع حدوث أي تسرب للمياه بهذه التربة.

1_ المصادر والمراجع العربية:

أ_ المصادر والتقارير الرسمية:

1_ ليبيا، مركز البحوث الصناعية، خريطة ليبيا الجيولوجية مقياس 1: 250.000 لوحة البيضاء ش ذ34 -15 ولوحة درنة ش ذ 34-16، طرابلس: 1974م.

2_ ليبيا، أمانة التخطيط، مصلحه الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان عام 1973م بلدية درنة، طرابلس: 1973م.

3_ ليبيا، أمانة التخطيط، مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان عام 1973م بلدية الجبل الأخضر، طرابلس: 1973م.

4_ ليبيا، الهيأة العامة للمعلومات، النتائج الأولية للتعداد العام للسكان عام 2006م، طرابلس: 2006م.

5_ ليبيا، المركز الوطني الليبي للأرصاد الجوية، إدارة المناخ والتغيّرات المناخية، "البيانات المناخية لمحطات بنينا، وشحات، ودرنة، والفتائح"، بيانات غير منشورة، طرابلس: 2017م.

6_ الولايات المتحدة الأمريكية، هيأة المساحة والجيولوجيا الأمريكية (USGS)، صورة فضائية لمنطقة الدراسة سنة 2016م، واشنطن: 2021م.

7_ الولايات المتحدة الأمريكية، هيأة المساحة والجيولوجيا الأمريكية (USGS)، صورة فضائية لمنطقة الدراسة سنة 2020م، واشنطن: 2021م.

8_ برنامج قوقل أرث (Google Earth)، صورة فضائية لمنطقة الدراسة، 2021م

9_ الدراسة الميدانية، عدة زيارات ميدانية من عام 2010م _ 2021م.

ب_ الكتب:

1_ بن محمود، خالد رمضان، التُرب اللّيبيّة: تكوينها _ تصنيفها _ خواصها _ إمكانياتها الزراعيّة، (طرابلس: الهيئة القومية للبحث العلمي، الطبعة الأولى، 1995م).

2_ التركماني، جودة فتحي، جغرافيا الأخطار والكوارث الطبيعية، (القاهرة: دار الثقافة العربية، الطبعة الثالثة، 2011م).

3_ الزوكة، محمد خميس، جغرافية النقل، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الأولى، 2000م).

4_ العزابي، أبو القاسم، وفوزي الأسدي، وبشير أبو قيلة، دليل الباحث، (طرابلس: المنشأة العامة للنشر، والتوزيع، والإعلان، الطبعة الثانية، 1982م).

5_ سلامة، حسن رمضان، جغرافية الأقاليم الجافة: منظور جغرافي _ بيئي، (عمان: دار المسيرة، للنشر، والتوزيع، والطباعة، الطبعة الأولى، 2010م).
6_ سلامة، حسن رمضان، أصول الجيومورفولوجيا، (عمان: دار المسيرة، للنشر، والتوزيع، والطباعة، الطبعة الرابعة، 2013م).
7_ الكيخيا، منصور محمد، جغرافية السكان: أسسها ووسائلها، (بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، الطبعة الأولى، 2002م).
8_ محسوب، محمد صبري، الأخطار والكوارث الطبيعية الحدث والمواجهة: دراسة جغرافية، (القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2009م).

ج _ الرسائل العلمية:

1_ إبراهيم، محمود سعد، "التصحُّر في جنوب الجبل الأخضر: دراسة جغرافية في المظاهر والأسباب"، (رسالة ماجستير- غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة قاريونس، (بنغازي)، 2006م.

د_ الدوريات:

1_ بوحسون، منيف سعد الدين، وإبراهيم السماوي، وسامي محب الدين، وأمين الصمح، وحيد الصراري، "مراقبة تدهور الغطاء النباتي باستخدام القرينة النباتية (NDVI) في محافظتي صنعاء وأمانة العاصمة بين 1990 و2000م: الجمهورية اليمنية"، مجلة عالم الاستشعار عن بعد، رابطة مراكز الاستشعار عن بعد في الوطن العربي (طرابلس)، المجلد الأول، العدد الثاني، (يونيو 2010م).

2_ المصادر والمراجع الأجنبية:

1_ L. Johnson, Douglas, Jabal Al-Akhdar- Cyrenaica: An Historical Geography of Settlement and Livelihood, (Chicago: University of Chicago, 1973).
2_ P. Rohlich, Tectonic Development of ALjabal Alkhdar, The Geology of Libya, Volume III, Editors, M.d. salem and M.T. Busrewil, (Tripoli: University Al- Fateh, 1980).

Digraphs Associated with Cartisian Product of Finite Commutative Rings

الرسوم البيانية الموجهة المرتبطة بالضرب الديكارتي للحلقات التبادلية المنتهية

د. حمزة الهادي صالح داعوب. أستاذ الرياضيات المساعد مساعد. كلية العلوم. جامعة الزاوية .

DR: Hamza. A. S. daoub**.** Assistant Professor of Mathematics. College of Science. Zawia University.

Email: h.daoub@zu.edu.ly

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9 / 22	**2021 / 10 / 17**	**2021 / 11 / 7**

الملخص: بالنسبة للحلقة التبديلية المنتهية R، نعين الراسم $\varphi: R \times R \to R \times R$ على الشكل $(a,b) \to (a+b, ab)$ لأي $(a,b) \in R \times R$. يمكن تفسير هذا التعيين على أنه رسم بياني موجه محدود ذي رؤوس $R \times R$ وأسهم محددة بواسطة φ . بعض النتائج الجديدة لوحظت وأثيتت باستخدام الحلقات $R = \mathbb{Z}_n \times \mathbb{Z}_n$، علاوة على ذلك تم استخدام Mathematica Software® لحساب ورسم الرسم البياني الموجه لـ$G = G(R)$.

الكلمات الداله: تشابه الرسم البياني الموجه، كثيرة حدود تربيعية، طول الدورة، حلقة منتهية، ضرب كارتيزي، حلقة تبديلية.

Abstract: For a finite commutative ring R, we define a mapping $\varphi: R \times R \to R \times R$, by $(a,b) \to (a+b, ab)$ for any $(a,b) \in R \times R$. This mapping can be interpreted as a finite digraph $G = G(R)$ with vertices $R \times R$ and arrows defined by φ. Some new results are noticed and proved using the rings $R = \mathbb{Z}_n \times \mathbb{Z}_n$. Furthermore, Mathematica Software® is used to calculate and drow the directed graph $G = G(R)$.

Keywords: *Digraph Homomorphism, Quadratic polynomial, Cycle Length, Finite ring, Cartisian Product , Commutative Rings*

1. Introduction

Studing the relationship between the algebraic structure of rings $\mathbb{Z}_n$ using properties of graphs associated to them has become an interesting topic in the last years. There are many papers on assigning a graph to a ring, see ([1], [2], [4], [5], [6]). We focus on an association between digraphs and finite rings has been studied and proposed by Lipkovski [e.g [1], [2]]. However, further properties and results are presented here using only the finite commutative ring $R = \mathbb{Z}_n \times \mathbb{Z}_n$. Some results are quoted from [4] for the sake of completeness.

Let $n < \infty$ be a natural number. Define the mapping $\varphi: R \times R \to R \times R$ by $\varphi(a,b) = (a+b, a.b)$. Since R is finite, so this mapping forms a finite digraph $G_n = G(\mathrm{R})$ with vertices $\mathrm{R} \times \mathrm{R}$ and arrows defined by φ.

The outgoing (incoming) degree of a vertex (a,b) is the number of arrows going out (coming in) this vertex. Since φ is a function, so it is clear that the outgoing degree of each vertex is one. The incoming degree of the vertex (a,b) is the number of different roots of $x^2 - ax + b$.

2. Basic Properties

In this section we present some fundamental concepts in graph theory and some properties of the graph defined by Lipkovski [1].

Definition 2.1. *A walk is a sequence of vertices and edges of a graph i.e. if we traverse a graph then we get a walk.*

Definition 2.2. *A directed path (dipath) in* a directed graph *is a finite or infinite sequence of edges which joins a sequence of distinct vertices, but with the added restriction that the edges be all directed in the same direction.*

Definition 2.3. *A directed cycle in a* directed graph is a non-empty directed trail in which the only repeated vertices are the first and last vertices.

It is known in graph theory that a closed walk might be a cycle, so according to the mapping φ, we have the following:

Corollary 2.1.[4] *A mapping $f: V(\vec{C}_k) \to V(G)$ is a homomorphism of $\vec{C}_k$ to G if and only if $f(1), f(2), \ldots, f(k)$ is a cycle in G.*

Definition 2.4. *A directed graph is weakly connected (or just connected) if the undirected underlying graph obtained by replacing all directed edges of the graph with undirected edges is* a connected graph.

Definition 2.5. A directed graph *that has* a path *from* each vertex *to every other vertex is called strongly connected graph*

Let $p(x)$ be a monic quadratic polynomial (a monic quadratic means a quadratic expression with the coefficient of x^2 is 1) with integer coefficients modulo n. We shall confirm that $p(x) \equiv 0 \ (mod\ m)$ is solvable for every $m > 1$ by showing that for each prime p and positive integer j, the congruence $p(x) \equiv 0 \ (mod\ p^j)$ is solvable. General solvability follows from the Chinese Remainder Theorem.

Theorem 2.1.[3] *If p is an odd prime, then the solutions to the quadratic congruence $x^2 - ax + b = 0 \ \ mod\ p$ with a non-congruent to 0 $mod\ p$ are given by*

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}.$$

In particular, if $b^2 - 4ac$ is a quadratic non-residue $mod\ p$ then $x^2 - ax + b = 0$ has no solutions $mod\ p$.

We let $\mathrm{N}(m)$ denote the number of solutions of $x^2 - ax + b = 0 \ \ mod\ m$. If $m = p^{n_1} p^{n_2} \ldots p_k^{n_k}$ is the prime decomposition of m, then $\mathrm{N}(m) = \mathrm{N}(p^{n_1})\mathrm{N}(p^{n_2}) \ldots \mathrm{N}(p_k^{n_k})$.

Theorem 2.2.[4] *Consider that $n \cong 1 \ (mod\ m)$. The function $f: \mathbb{Z}_m \to \mathbb{Z}_{mn}$ given by $f([x]_m) = [nx]_{mn}$ is an injective homomorphism .*

Since the incoming degree of a vertex (a, b) is the number of roots of the quadratic polynomial $x^2 - ax + b = 0 \ \ mod\ p$, then we have the following.

Theorem 2.3.[4] *Let $p_1, p_2, \ldots, p_k$ be the prime component of the number n. Then the highest degree of a vertex (a, b) in the graph $G(\mathbb{Z}_n)$ is less than or equal to 2^k.*

Definition 2.6.[1] The sequence

$$(a_1, b_1) \to (a_2, b_2) \to \ldots \to (a_k, b_k) \qquad (1)$$

of arrows in G defines a cycle of length k (or *k-cycle*) if $(a_k + b_k, a_k b_k) = (a_1, b_1)$, and $(a_i + b_i, a_i b_i) \neq (a_j, b_j)$ for all $j \leq i < k$. In addition, $\overrightarrow{C_k}$ will be referred to directed cycle with vertices $v = 0,1, \ldots, k-1$.

3. Main Results

Let p and q be relatively prime numbers, such that $n = pq$. We denote the longest cycle in the digraph

$G(\mathbb{Z}_n)$ by $\overrightarrow{C_\gamma}$ for short, and all our discussion later will be based on the construction of f_1 and f_2. Furthermore, we will refer to $\mathbb{Z}_n$, $\mathbb{Z}_p$, and $\mathbb{Z}_q$ sets of natural numbers.

If we suppose that $\alpha|\beta$, $\alpha \neq 1$ (α might equal to β), then it is not proved yet that the maps f_1 and f_2 send the longest cycle $\vec{C}_\gamma$ in $G(\mathbb{Z}_n)$ to longest cycles $\vec{C}_\alpha$ and $\vec{C}_\beta$ in $G(\mathbb{Z}_p)$ and $G(\mathbb{Z}_q)$ respectively. Because the cycles in $G(\mathbb{Z}_p)$ and $G(\mathbb{Z}_q)$ which are smaller than $\vec{C}_\alpha$ and $\vec{C}_\beta$ might have a pre-image which is a cycle with length longer than the pre-image of $\vec{C}_\alpha$ and $\vec{C}_\beta$ themselves. For instance, in $G(\mathbb{Z}_{47})$ the longest cycle is $\vec{C}_{12}$, and in $G(\mathbb{Z}_{11})$ the longest cycle is $\vec{C}_6$. While in $G(\mathbb{Z}_{517})$ the longest cycle is $\vec{C}_{30}$. Because there is a cycle $\vec{C}_{10}$ in $G(\mathbb{Z}_{47})$ that has a pre-image with $\vec{C}_6$ in $G(\mathbb{Z}_{517})$; that is exactly a multiple of these two. The computer calculations show that for n from 1 to 200 this exception case does not exist. However, if cycles $\vec{C}_\epsilon$ and $\vec{C}_\theta$in $G(\mathbb{Z}_p)$ and $G(\mathbb{Z}_q)$ respectively are divisors of $\vec{C}_\alpha$ and $\vec{C}_\beta$ or they are loops, so the case like in $G(\mathbb{Z}_{517})$ can not happen again. Therefore, $1 < \epsilon < \alpha, 1 < \theta < \beta$, and $\epsilon|\alpha,\ \theta|\beta$ is considered in the following results.

Theorem 3.1 *Let p and q be any two prime numbers. Then the longest cycle in the graph $G(\mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_q)$ is a cycle of length $n = LCM(\alpha, \beta)$, where α is the length of the longest cycle in $G(\mathbb{Z}_p)$ and β is the length of the longest cycle in $G(\mathbb{Z}_q)$.*

Proof. The projection map $\varphi_1: \mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_q \to \mathbb{Z}_p$, where $\varphi_1((a,b)) = [a]_p$ is a homomorphism. Also, the map $\varphi_2: \mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_q \to \mathbb{Z}_q$, where $\varphi_2((a,b)) = [b]_q$ is a homomorphism.

Suppose that $(a_1, b_1) \to (a_2, b_2) \to \ldots \to (a_n, b_n)$ is the longest cycle in the graph $G(\mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_q)$, where $a_i, b_i \in Z_p \times \mathbb{Z}_q$. Since φ_1 is a homomorphism then,

$$\begin{aligned}\varphi_1((a_1, b_1)) &= (\varphi_1(a_1), \varphi_1(b_1))\\ &= (\varphi_1(a_n + b_n), \varphi_1(a_n . b_n))\\ &= (\varphi_1(a_n) + \varphi_1(b_n), \varphi_1(a_n) . \varphi_1(b_n)) \qquad (2)\end{aligned}$$

From the definition of φ_1, we observe that $\varphi_1(a_i)$ is the first coordinate of a_i, we will refer to it by a_{i1}. Similarly, $\varphi_1(b_i)$ is the first coordinate of b_i, we will refer to it by b_{i1}. In addition, $\varphi_2(a_i)$ is the second coordinate of a_i, we will refer to it by a_{i2}. Similarly, $\varphi_2(b_i)$ is the second coordinate of b_i, we will refer to it by b_{i2}.

Thus, from (2) we get

$$(a_{11}, b_{11}) = (a_{n1} + b_{n1}, a_{n1} . b_{n1}). \qquad (3)$$

It is clear that $\varphi_1(\overrightarrow{C_n})$ is a cycle in $G(\mathbb{Z}_p)$, also it satisfies (3). That shows us $\varphi_1(\overrightarrow{C_n})$ divides $\overrightarrow{C_n}$.

If we repeat the same procedure on φ_2, we get

$$\begin{aligned}\varphi_2((a_1, b_1)) &= (\varphi_2(a_1), \varphi_2(b_1))\\ &= (\varphi_2(a_n + b_n), \varphi_2(a_n . b_n))\\ &= (\varphi_2(a_1) + \varphi_2(b_n), \varphi_2(a_n) . \varphi_2(b_n)) \qquad (4)\end{aligned}$$

Therefore,

$$(a_{12}, b_{12}) = (a_{n2} + b_{n2}, a_{n2} . b_{n2}). \qquad (5)$$

It is clear that $\varphi_2(\overrightarrow{C_n})$ is a cycle in $G(\mathbb{Z}_q)$, also it satisfies (5). That shows us $\varphi_2(\overrightarrow{C_n})$ divides $\overrightarrow{C_n}$.

That means $\overrightarrow{C_n}$ is a multiple of $\varphi_1(\overrightarrow{C_n})$ and $\varphi_2(\overrightarrow{C_n})$. Observe that α and β are the lengths of the longest cycles in the graphs $G(\mathbb{Z}_p)$ and $G(\mathbb{Z}_q)$ respectively. Furthermore, the maps φ_1 and φ_2 are onto and the multiple of these two cycles is longer than any other two cycles. Therefore, By using the Chinese Remainder Theorem, we find that the length of $\overrightarrow{C_n}$ is the Least Common Multiple of $\varphi_1(\overrightarrow{C_n})$ and $\varphi_2(\overrightarrow{C_n})$. ■

Remark 3.1. Let p and q be any two prime numbers. Then the longest cycle in the graph $G(\mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_q)$ has a length $l_{pq} = l_{qp}$, where l_{qp} is the length of the longest cycle in $G(\mathbb{Z}_q \times \mathbb{Z}_p)$. That can be noted from the isomorphism; $\mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_q \cong \mathbb{Z}_q \times \mathbb{Z}_p$.

Theorem 3.2. *Let p be a prime number, and $\overrightarrow{C_\alpha}$ is the longest cycle in the graph $G(\mathbb{Z}_p)$. The longest cycle in the graph $G(\mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_p)$ is $\overrightarrow{C_k}$ such that,*

1. $k = LCM(\alpha, \gamma)$, if there is a cycle of length γ such that $1 < \gamma < \alpha$ and $(\alpha, \gamma) = 1$.
2. $k = \alpha$ if there is no such a cycle $\overrightarrow{C_\gamma}$, $1 < \gamma < \alpha$, or the only cycles which are shorter than $\overrightarrow{C_\alpha}$ are cycles of length divides α.

Proof. Define the maps $\varphi_1: \mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_p \to \mathbb{Z}_p$, by $\varphi_1((a,b)) = [a]_p$, and $\varphi_2: \mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_p \to \mathbb{Z}_p$, by $\varphi_2((a,b)) = [b]_p$.

The maps φ_1 and φ_2 are homomorphisms and onto. Consider that $\overrightarrow{C_r}$ is the longest cycle in $G(\mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_p)$; that is, $(a_1, b_1) \to (a_2, b_2) \to \ldots \to (a_r, b_r)$, where $a_i, b_i \in Z_p \times \mathbb{Z}_p$.

Since φ_1 is a homomorphism then,

$$\begin{aligned} \varphi_1((a_1, b_1)) &= (\varphi_1(a_1), \varphi_1(b_1)) \\ &= (\varphi_1(a_r + b_r), \varphi_1(a_r . b_r)) \\ &= (\varphi_1(a_r) + \varphi_1(b_r), \varphi_1(a_r) . \varphi_1(b_r)) \end{aligned} \tag{6}$$

We use the same notations as we mentioned in the Theorem 3.1. a_{i1} refers to the first coordinate in the element a_i. Similarly, b_{i1} refers to the first coordinate of b_i. a_{i2} refers to the second coordinate of a_i. Similarly, b_{i2} refers to the first coordinate of b_i.

Thus, from (6) we get

$$(a_{11}, b_{11}) = (a_{r1} + b_{r1}, a_{r1} . b_{r1}). \tag{7}$$

It is clear that $\varphi_1(\overrightarrow{C_r})$ is a cycle in $G(\mathbb{Z}_p)$, also it satisfies (7). That shows us $\varphi_1(\overrightarrow{C_r})$ divides $\overrightarrow{C_r}$.

If we repeat the same process on φ_2, we get

$$\begin{aligned} \varphi_2((a_1, b_1)) &= (\varphi_2(a_1), \varphi_2(b_1)) \\ &= (\varphi_2(a_r + b_r), \varphi_2(a_r . b_r)) \\ &= (\varphi_2(a_1) + \varphi_2(b_r), \varphi_2(a_r) . \varphi_2(b_r)) \end{aligned} \tag{8}$$

Therefore,

$$(a_{12}, b_{12}) = (a_{r2} + b_{r2}, a_{r2} . b_{r2}). \tag{9}$$

It is clear that $\varphi_2(\overrightarrow{C_r})$ is a cycle in $G(\mathbb{Z}_q)$, it satisfies (9). That shows us $\varphi_2(\overrightarrow{C_r})$ divides $\overrightarrow{C_r}$.

Considering that φ_1 and φ_2 are onto, and $\overrightarrow{C_r}$ is multiple of $\varphi_1(\overrightarrow{C_r})$ and $\varphi_2(\overrightarrow{C_r})$. Then, by Chinese Reminder Theorem we have the following:

1. If $G(\mathbb{Z}_p)$ contains at least a cycle $\overrightarrow{C_\gamma}$, such that $1 < \gamma < \alpha$, and $(\alpha, \gamma) = 1$. Then $m = LCM(\alpha, \gamma)$.
2. If $G(\mathbb{Z}_p)$ contains no cycles or contains cycle $\overrightarrow{C_\gamma}$ such that $1 < \gamma < \alpha$, or $\gamma | \alpha$ Then $m = LCM(\alpha, \gamma) = \alpha$.

The largest multiple that we can get is the longest cycle in $G(\mathbb{Z}_p)$, which means that the length of $\overrightarrow{C_r}$ is exactly the length of the longest cycle in $G(\mathbb{Z}_p)$. ■

The following two theorems can be proved immediately from Theorem 3.2 by induction and using the Chinese Remainder Theorem.

Theorem 3.3 *Let $p_1, p_2, \ldots, p_n$ are distinct prime numbers. Then the longest cycle in the graph $G(\mathbb{Z}_{p_1} \times \mathbb{Z}_{p_2} \times \ldots \times \mathbb{Z}_{p_n})$ is a cycle of length $l_p = LCM(l_{p_1}, l_{p_2}, \ldots, l_{p_n})$, where $l_{p_1}, l_{p_2}, \ldots, l_{p_n}$ are the length of the longest cycles in $G(\mathbb{Z}_{p_1})$, $G(\mathbb{Z}_{p_2})$, ..., $G(\mathbb{Z}_{p_n})$.*

Theorem 3.4. *Let $p_1^{n_1}, p_2^{n_2}, \dots, p_r^{n_r}$ be coprimes, such that $p_i \neq p_j$ for $i \neq j$, Then, the longest cycle $\overrightarrow{C_n}$ in $G(\mathbb{Z}_{p_1^{n_1}} \times \mathbb{Z}_{p_2^{n_2}} \times \dots \mathbb{Z}_{p_r^{n_r}})$ has a length $m = LCM(\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n)$, where $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n$ are the lengths of the longest cycles in $G(\mathbb{Z}_{p_1^{n_1}})$, $G(\mathbb{Z}_{p_2^{n_2}})$, ..., $G(\mathbb{Z}_{p_r^{n_r}})$ respectively.*

Theorem 3.5. *Suppose that $n \cong 1 \pmod{m}$. There is a cycle of length $r, r \geq 1$ in the graph $G(\mathbb{Z}_{mn})$(and not necessarily the longest one) if and only if the longest cycle in $G(\mathbb{Z}_m)$ is of length r.*

Proof. Assume that $\overrightarrow{C_{l_r}}$ is the longest cycle in the graph $G(\mathbb{Z}_m)$, that is

$$(a_1, b_1) \to (a_2, b_2) \to \dots \to (a_r, b_r)$$

Since f is a homomorphism. Then $f(\overrightarrow{C_{l_r}})$ is a cycle in the graph $G(\mathbb{Z}_{mn})$. Since every element in $Im\, f$ is of the form $[na]_{mn}, a \in \mathbb{Z}_m$, therefore, we notice that

$$f((a_1, b_1)) = (f(a_1), f(b_1)) = (na_1, nb_1) = (n(a_n + b_n, n(a_n . b_n)$$

Since f is injective. Then $f(\overrightarrow{C_{l_r}})$ is a cycle of length r.

(⇒) This direction can be proved easily by taking a map $g: \mathbb{Z}_{mn} \to \mathbb{Z}_m$, where $g(a) = [a]_m$. ■

4. Computer Calculations

A computer program has been written and runs on a PC to calculate some properties of the graph G_n. Some notations are used, such as c_n (number of components), l_c (length of the longest cycle), $N.l_c$ (number of longest cycles), and p_n (the longest path).

Some observations can be seen in Table 1 and Table 2 such as;

1. In case, when $n_1 = n_2$; the construction of the digraphs $G(\mathbb{Z}_{n_1 n_2})$ and $G(\mathbb{Z}_{n_1} \times \mathbb{Z}_{n_2})$ is completeley different.
2. In the construction of the digraphs $G(\mathbb{Z}_{pq})$ and $G(\mathbb{Z}_p \times \mathbb{Z}_q)$, we have that both have the same number of components, the number of longest cycles, length of longest cycle, and length of the longest path, which has been partly proved in chapter 3.
3. In the digraph $G(\mathbb{Z}_{n_1} \times \mathbb{Z}_{n_2})$, where n_1 is prime and $n_2 = 2,3,7$; the number of components $c_{n_1 n_2} = c_{n_1} \times c_{n_2}$; the longest cycle $l_{n_1 n_2} = l_{n_1}$; the number of cycles N.$l_{n_1 n_2} = n_2$the length of the longest path $p_{n_1 n_2} = p_{n_1}$.

Table 1: Results for $1 \leq n \leq 20$

n	c_n	l_c	$N.l_c$	p_n
1	1	1	1	1
2	4	1	4	3
3	9	1	9	5
4	26	2	10	4
5	39	4	14	8
6	36	1	36	5
7	49	1	49	9
8	168	4	64	8
9	213	6	12	10
10	156	4	56	8
11	149	6	28	19
12	234	2	90	6
13	199	4	30	22
14	196	1	196	9
15	351	4	126	8
16	1232	8	448	10
17	375	20	4	34

18	852	6	48	10
19	704	8	46	34
20	1154	4	504	8

Table 2: Results for $1 \leq n_1, n_2 \leq 20$

n_1	n_2	c_n	l_c	$N.l_c$	p_n	n_1	n_2	c_n	l_c	$N.l_c$	p_n
2	3	6	1	6	5	4	13	71	4	6	22
2	4	10	2	2	4	4	14	70	2	14	9
2	5	12	4	2	6	4	15	93	4	18	8
2	6	12	1	12	5	4	16	164	8	24	10
2	7	14	1	14	9	4	17	97	10	6	18
2	8	24	4	4	6	4	18	146	6	4	6
2	9	28	3	4	6	4	19	101	8	6	34
2	10	24	4	4	6	4	20	166	4	36	6
2	11	24	6	2	14	5	6	36	4	6	8
2	12	30	2	6	6	5	7	42	4	7	12
2	13	28	4	2	22	5	8	80	4	30	8
2	14	28	1	28	9	5	9	87	12	2	14
2	15	36	4	6	8	5	10	78	4	28	8
2	16	60	8	8	10	5	11	73	12	2	18
2	17	38	10	2	18	5	12	93	4	18	8
2	18	56	3	8	6	5	13	87	4	22	22
2	19	40	8	2	34	5	14	84	4	14	12
2	20	62	4	12	6	5	15	117	4	42	8
3	4	15	2	3	6	5	16	206	8	36	12
3	5	18	4	3	8	5	17	118	20	2	24
3	6	18	1	18	5	5	18	174	12	4	14
3	7	21	1	21	9	5	19	132	8	9	34
3	8	36	4	6	8	5	20	209	4	84	8
3	9	42	3	6	7	6	7	42	1	42	9
3	10	36	4	6	8	6	8	72	4	12	8
3	11	36	6	3	14	6	9	84	3	12	7
3	12	45	2	9	6	6	10	72	4	12	8
3	13	42	4	3	22	6	11	72	6	6	14
3	14	42	1	42	9	6	12	90	2	18	6
3	15	54	4	9	8	6	13	84	4	6	22
3	16	90	8	12	12	6	14	84	1	84	9
3	17	57	10	3	18	6	15	108	4	18	8
3	18	84	3	12	7	6	16	180	8	24	12
3	19	60	8	3	34	6	17	114	10	6	18
3	20	93	4	18	8	6	18	168	3	24	7
4	5	31	4	6	6	6	19	120	8	6	34
4	6	30	2	6	6	6	20	186	4	36	8
4	7	35	2	7	10	7	8	84	4	14	12
4	8	64	4	12	6	7	9	98	3	14	11
4	9	73	6	2	8	7	10	84	4	14	12
4	10	62	4	12	6	7	11	84	6	7	14
4	11	61	6	6	15	7	12	105	2	21	10
4	12	78	2	30	6	7	13	98	4	7	22

Table 3: Results for $1 \leq n_1, n_2 \leq 20$

n_1	n_2	c_n	l_c	$N.l_c$	p_n	n_1	n_2	c_n	l_c	$N.l_c$	p_n
7	14	98	1	98	9	11	15	219	12	6	18
7	15	126	4	21	12	11	16	374	24	8	30
7	16	210	8	28	16	11	17	230	30	2	36
7	17	133	10	7	18	11	18	350	6	42	16
7	18	196	3	28	11	11	19	241	24	2	50
7	19	140	8	7	34	11	20	383	12	12	18
7	20	217	4	42	12	12	13	213	4	18	22
8	9	180	12	4	14	12	14	210	2	42	10
8	10	160	4	60	8	12	15	279	4	54	8
8	11	148	12	4	18	12	16	492	8	72	12
8	12	192	4	36	8	12	17	291	10	18	18
8	13	176	4	46	22	12	18	438	6	12	10
8	14	168	4	28	12	12	19	303	8	18	34
8	15	240	4	90	8	12	20	498	4	108	8
8	16	440	8	80	10	13	14	196	4	14	22
8	17	240	20	4	24	13	15	261	4	66	22
8	18	360	12	8	14	13	16	446	8	68	26
8	19	248	8	20	34	13	17	270	20	2	38
8	20	440	4	180	8	13	18	398	12	4	30
9	10	174	12	4	14	13	19	283	8	17	34
9	11	175	6	21	16	13	20	457	4	132	22
9	12	219	6	6	10	14	15	252	4	42	12
9	13	199	12	2	30	14	16	420	8	56	16
9	14	196	3	28	11	14	17	266	10	14	18
9	15	261	12	6	16	14	18	392	3	56	11
9	16	462	24	8	26	14	19	280	8	14	34
9	17	272	30	2	34	14	20	434	4	84	12
9	18	426	6	24	10	15	16	618	8	108	12
9	19	283	24	2	50	15	17	354	20	6	24
9	20	467	12	12	14	15	18	522	12	12	16
10	11	146	12	4	18	15	19	369	8	27	34
10	12	186	4	36	8	15	20	627	4	252	8
10	13	174	4	44	22	16	17	610	40	8	34
10	14	168	4	28	12	16	18	924	24	16	66
10	15	234	4	84	8	16	19	642	8	148	34
10	16	412	8	72	12	16	20	1156	8	216	12
10	17	236	20	4	24	17	18	544	30	4	34
10	18	348	12	8	14	17	19	384	40	2	66
10	19	246	8	18	34	17	20	623	20	12	24
10	20	418	4	168	8	18	19	566	24	4	50
11	12	183	6	18	15	18	20	934	12	24	14
11	13	169	12	2	30	19	20	643	8	54	34
11	14	168	6	14	14	-	-	-	-	-	-

5. Graphs for $1 \leq n \leq 3$

In this section we present figures of the directed graphs $G(\mathbb{Z}_n \times \mathbb{Z}_n)$ for some integer number $1 \leq n \leq 3$. In these three digraphs, v_i refers to the element of ith position in the cartesian product of $\mathbb{Z}_n \times \mathbb{Z}_n$.

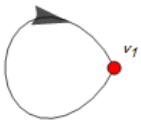


Figure 1: Shown is the Directed graph of $\mathbb{Z}_1 \times \mathbb{Z}_1$

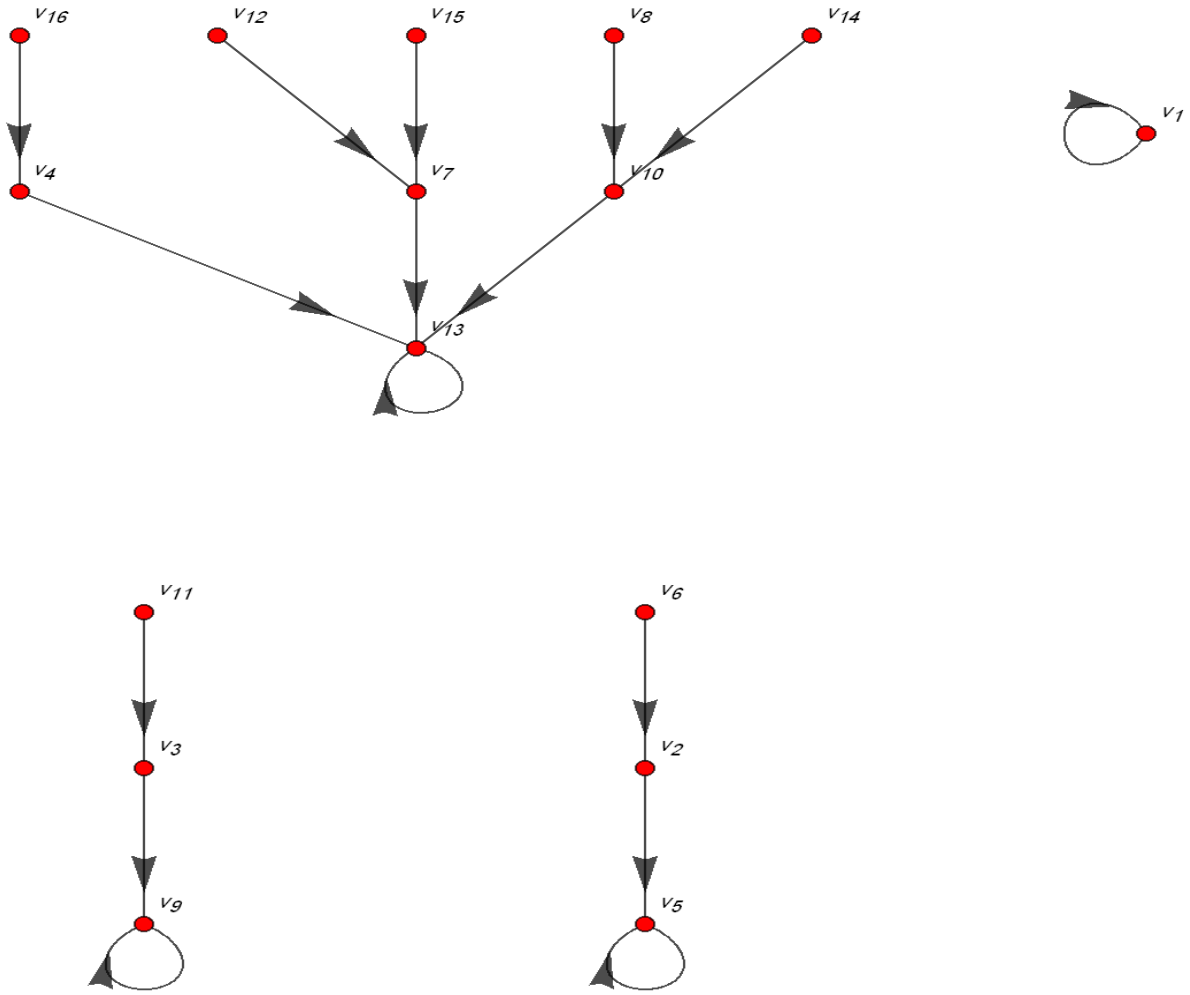


Figure 2: Shown is the directed graph of $\mathbb{Z}_2 \times \mathbb{Z}_2$

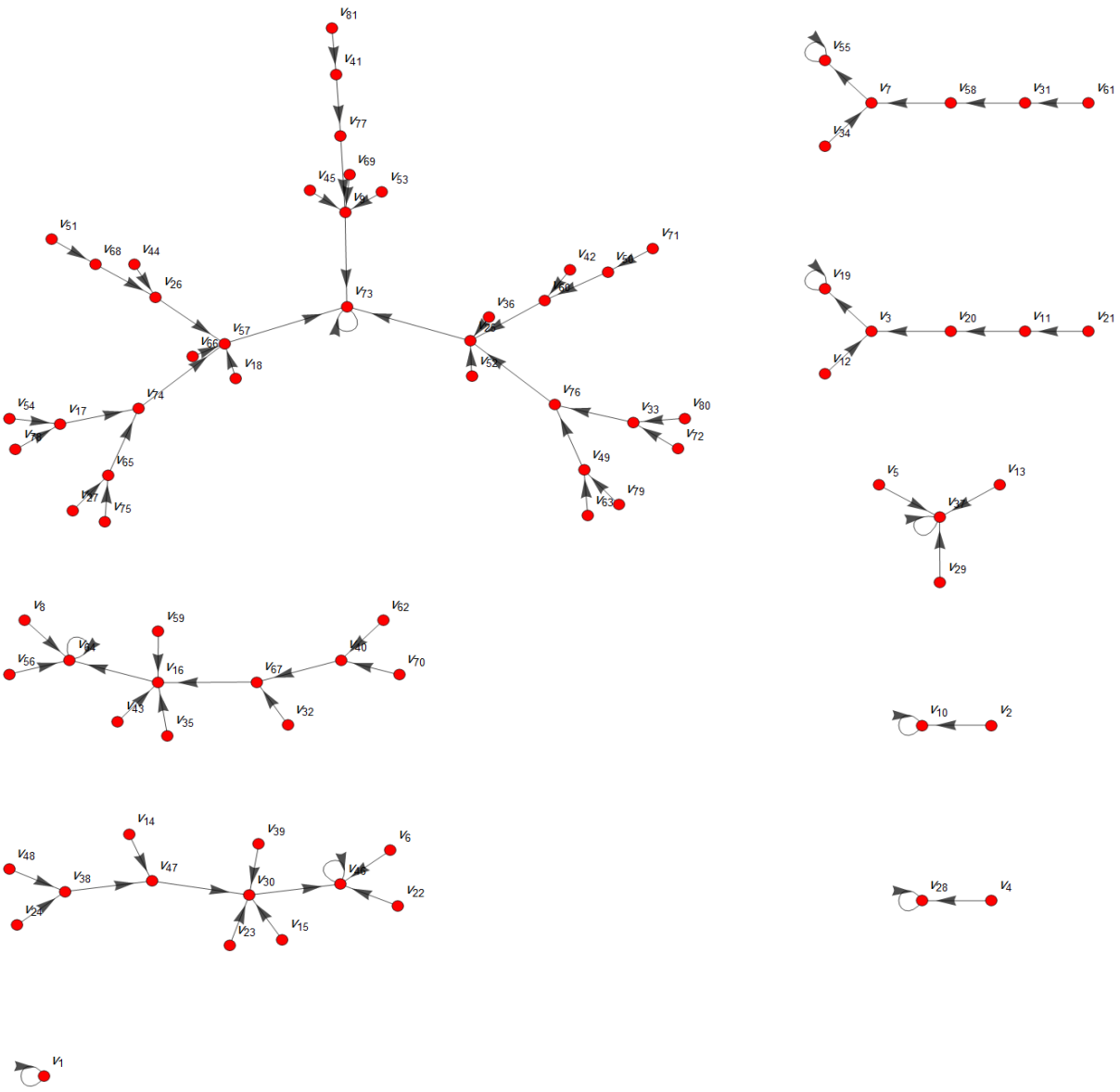


Figure 3: Shown is the directed graph of $\mathbb{Z}_3 \times \mathbb{Z}_3$

References

[1] Lipkovski, Aleksandar T. "*Digraphs associated with finite rings*." Publications de l'Institut Mathematique 92.106 (2012): 35-41.

[2] A. Lipkovski, O. Shafah, H. Daoub, *Vychislenie grafov konechnyh kolec. International Conference "Mathematical and informational technologies"*, Report 177, Vrnjacka Banja Serbia - Budva Montenegro, August 27-September 5, 2011.

[3] Benjamin Fine, Gerhard Rosenberger, *Number Theory: An Introduction via the Distribution of Primes*, Birkhauser Boston, 2007.

[4] Daoub, Hamza. "Finite *Rings and Digraphs: Further Development of Theory and Algorithms*." (2013).

[5] Rogers, Thomas D. "*The graph of the square mapping on the prime fields*." Discrete Mathematics 148.1-3 (1996): 317-324.

[6] Wei, Yangjiang, and Gaohua Tang. "*The iteration digraphs of finite commutative rings*." Turkish Journal of Mathematics 39.6 (2015): 872-883.

Lexical Analysis Implementation by Using Deterministic Finite Automata (DFA)

تنفيذ التحليل المعجمي باستخدام الأوتوماتا المحدودة الحتمية (DFA)

MA: Hassan .k. Mohamed. Assistant Lecturer, Computer Department. College of Arts and Sciences Sluk. Benghazi University.
EmailL: Hassn.efakhari@uob.edu.ly
MA: Fathia . A. A. Albadri. Lecturer at the Faculty of Arts and Sciences. Benghazi University.
Email:Fathia.Elbadre@uob.edu.ly
MA: Raja . A. Mohamed. Lecturer at the Faculty of Information Technology. Benghazi University.
Email: Raja.moftah@uob.edu.ly

أ. حسن خليفة محمد. محاضر مساعد بقسم الحاسوب. كلية الآداب والعلوم سلوق. جامعة بنغازي.
أ. فتحية عبدالله الفضيل البدري. محاضر بكلية الآداب والعلوم الأبيار. جامعة بنغازي.
أ. رجاء عبدالعاطي محمد. محاضر بكلية تقنية المعلومات . جامعة بنغازي.

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 /9 /22	2021 / 10 / 10	2021 / 11 / 7

Abstract: A compiler is a computer program (or set of programs) that transforms source code written in a programming language into another computer language known as the target language, often having a binary form identified as object code. The compiler has some phases and the main concern of this report is about the implementation of Lexical Analysis using the Deterministic Finite Automata (DFA) that is a finite state machine that accepts or rejects finite strings of symbols and only produces a unique computation of the automaton for each input string.

Through building a Finite Automata using a model known as JFLAP and utilizing it to execute some patterns, which were integer number, real number, operators, and some keywords. This model approved that DFA is accurate to produce a unique computation for each input string. In addition, using JFLAP approved that the time-consuming.

Keywords: Automata, Lexical, Deterministic Finite Automata, Token, Lexical Analyzer.

الملخص: المترجم هو برنامج كمبيوتر (أو مجموعة من البرامج) يقوم بتحويل الشفرة المصدر المكتوبة بلغة برمجة إلى لغة كمبيوتر أخرى تُعرف باسم اللغة الهدف، وغالبًا ما يكون لها نموذج ثنائي يتم تحديده على أنه شفرة الهدف. يحتوي المترجم على بعض المراحل ويكون الشاغل الرئيسي لهذا التقرير حول تنفيذ التحليل المعجمي باستخدام الأوتوماتيكية المحدودة المحددة (DFA)وهي عبارة عن آلة ذات حالة محدودة تقبل أو ترفض سلاسل محدودة من الرموز وتنتج فقط حسابًا فريدًا للأتمتة لكل سلسلة إدخال.

من خلال بناء آلية محدودة باستخدام نموذج يعرف باسم JFLAP واستخدامه لتنفيذ بعض الأنماط، والتي كانت عبارة عن عدد صحيح، وعدد حقيقي، وعوامل تشغيل، وبعض الكلمات الرئيسية. وافق هذا النموذج على أن DFA دقيق لإنتاج حساب فريد لكل سلسلة إدخال. بالإضافة إلى ذلك، باستخدام JFLAP وافق على أن يستغرق وقتا طويلا.

الكلمات الداله: الأوتوماتا، معجمي، الأوتوماتا المحددة المحدودة، الرمز المعجمي، محلل معجمي.

1. Introduction

The computer has some stages, which have to be done to convert the program to the machine code, which is understandable, by the computer. The machine code is faster than the other programming languages, but it could be

challenging to write a program using it; the compiler does this job to change the program from any programming language to machine code. The stages involved in this action are Lexical Analysis, Syntax Analyzer, Semantic Analyzer, Intermediate Code Generator, Code Optimizer, Code Generator, and Out Target Program. The output of each phase is the input of the next stage. The first stage is Lexical Analysis, which breaks up a program into tokens, and then sends these tokens to the next stage. The stage can be modeled using a Finite State Machine. This study will use a model program to generate and simulate automata because using pen and paper could be difficult, error-prone, and consuming of time. In more detail, it will be discussed in the following sections [1].

2. Lexical Analysis

Lexical Analysis takes a stream of characters and generates a stream of tokens (names, keywords, punctuation, etc.). This is a key task is to remove all the white spaces and comments. This will make parsing much easier. A lexical token is a sequence of characters that can be treated as a single unit. Some tokens have a value, this is called a lexeme. A scanner is the piece of code that performs the lexical analysis. If any incorrect input is provided by the programmer, Lexical Analysis correlates the error with the source file and line number. A key issue for scanners is speed. Scanners can be automatically generated using a combination of regular expression and finite automata [2][3].

2.1 Terminology used in Lexical Analysis

1. Token:
   A set of input strings that are related through a similar pattern.
2. Lexeme:
   The actual input string, which represents the Token.
3. Pattern
   The rule, which a Lexical Analysis follow to create a Token.

2.2 Types of Token

Each keyword is a token
Each punctuation symbol is a token
Each operator is a token
An identifier is a token (and we are interested in its value)
An integer literal is a token (and we are interested in its value)
Spaces, new lines, tabs and comments are ignored.

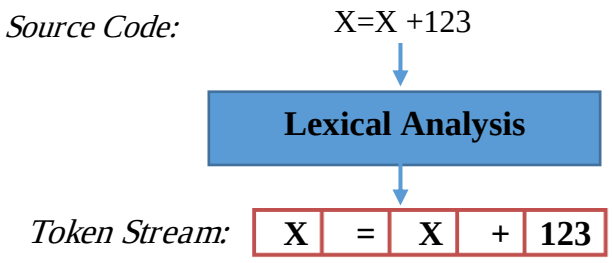


Fig1: Example of Lexical Analysis

2.3 Lexical Analysis flow of events

Syntax Analyzer in the compiler serve as the master program, so it first send a request to get a valid token from the lexical analyzer.
Scanner (Lexical Analyzer) do its pattern matching to create a valid token if possible and sends back to the Syntax Analyzer and get suspended.
Syntax Analyzer do the grammar check over the Token and asks for next Token.
This process continues recursively till input string is consumed

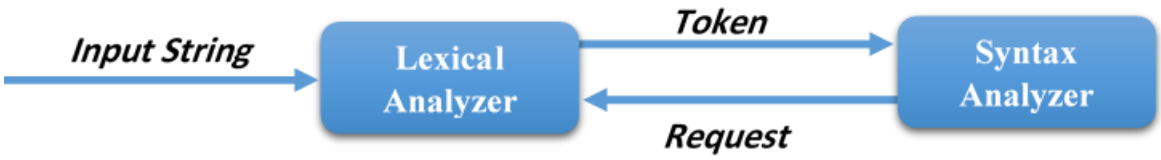


Fig2: Work of Lexical Analysis

2.4 Building a scanner (Lexical Analyzer)

Specify the valid tokens of a given language in terms of Regular Excretion.
Create a NFA (None Deterministic Finite Automata) from the previous Regular Expression.
Convert from the previous NFA to a DFA (Deterministic Finite Automata) and try to minimize it if possible.
Translate a DFA to program with any of programming languages.

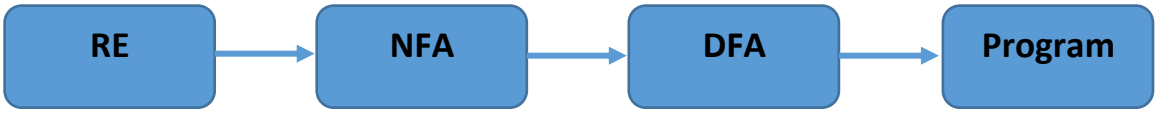


Fig3: Stages of building Lexical Analysis

These steps could be time consuming, so there are some software, which convert the Regular Expiration automatically to program in different languages like C or Java. Flex Scanner Generator is one of these software

The input to the flex program (known as flex compiler) is a set of patterns or specification of the tokens of the source language. Actions corresponding to different matches can also be specified.
The output from the flex software compiles the regular expression specification to a DFA and implements it as a C program with the action codes properly embedded in it [4].

3. Model of Some Patterns

This section is about some pattern that will be used to determine the Token by the Lexical Analysis, this model will be use a DFA since it could recognize a specific rule over input string. The pattern first construct as a Regular Expiration, so let define the basic RE pattern.

3.1 The Following Abbreviations are generally used:

[axby] means (a|x|b|y)
[a − e] means [abcde]
M? means (M | ε)
M+ means (MM*)
. Means any single character except a newline character
”a+*” is a quotation and the string in quotes literally stands for itself.

3.2 Disambiguation Rules for Scanners

Is do99 and identifier or a keyword (do) followed by a number (99)? Most modern lexical-analyzer generators follow 2 rules to disambiguate situations like above.
• ***Longest match:*** The longest initial substring that can match any regular expression is taken as the next token.
• ***Rule priority:*** In the case where the longest initial substring is matched by multiple regular expressions, the first regular expression that matches determines the token type. So do99 is an identifier. See table1 below.

Regular Expiration	*Represent*
If	if(Key Word)
While	while(Key Word)

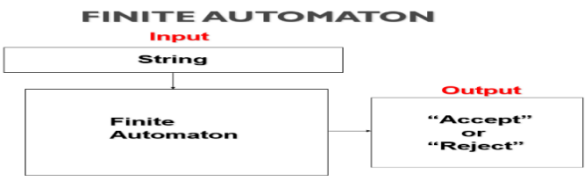
+	Operator (Addition)
/	Operator (Subtraction)
[a − zA − Z][a − zA − Z0 − 9]*	Identifier
[0 − 9]+	Integer number
([0 − 9] +”.” [0 − 9]*) | ([0 − 9] *”.”[0 − 9]+)	Real number
”//”[a − zA − Z0 − 9]* ”\n” | (”””|”\n”|”\t”) +	comment or white space

Table 1: Regular expression abbreviations

3.3 Finite Automata

Regular expressions are good for specifying lexical tokens. Finite automata are good for recognizing regular expressions. A finite automata consists of a set of nodes and edges. Edges go from one node to another node and are labelled with a symbol. Nodes represent states. One of the nodes represents the start node and some of the nodes are final states. A deterministic finite automaton (DFA) is a finite automaton in which no pairs of edges leading away from a node are labelled with the same symbol. A nondeterministic finite automaton (NFA) is a finite automaton in which two or more edges leading away from a node are labelled with the same symbol. Consequently, DFA is a single state after reading any sequence of inputs. The number of states of the DFA can be exponential in the number of states of the NFA. Where NFA has the facility to be in several states at once. As mentioned in section 2. Each state of DFA has always one exiting transition arrow for every symbol in the alphabet. In other words, Labels on the transition arrows are symbols from the alphabet. DFA works could be summarized in Fig1. Below. When input string and finite automata model are applied, the output has accepted or rejected.

Fig 1. Show Finite Automation process.



3.4 DFA Model

The patterns, which are used as an Integer number, Real number, Operators, and some keywords.

DFA D= $(Q, \sum, \delta, q0, F)$

$Q = \{q0, q1, q2, q3, q4, q5, q6, q7, q8, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21, q22, q23\}$

$\sum = \{[0\text{-}9], [a\text{-}z], [A\text{-}Z], +, -, /, *, =, ==, w, h, i, l, e, n, t, f, m, a, .\}$

$\delta = Q \times \Sigma \rightarrow Q$

$q0 \in Q = \{q0\}$

$F \subseteq Q = \{q1, q3, q4, q9, q11, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q23\}$

Where JFLAP program create and simulate automata. Additionally, it is easy along with it supports creation of DFA and NFA, Regular Expressions, PDA, Turing Machines, Grammars and more. See Fig2. That is clear transition diagram. Along with table2. Transition Table.

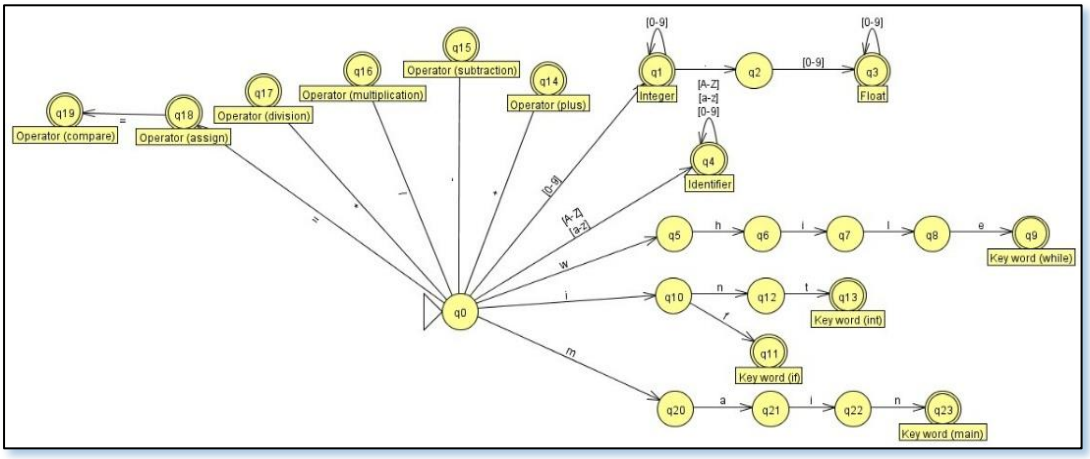


Fig2: Transition Diagram

	[0–9]	[a–z]	[A-Z]	+	-	/	*	=	= =	w	h	i	l	e	n	t	f	m	a	.
>q0	q1	q4	q4	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q5	–	q10	–	–	–	–	–	q20	–	–
q1*	q1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q2
q2	q3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q3*	q3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q4*	q4	q4	q4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q6	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q7	–	–	–	–	–	–	–	–
q7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q8	–	–	–	–	–	–	–
q8	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q9	–	–	–	–	–	–
q9*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q10	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q12	–	q11	–	–	–
q11*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q12	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q13	–	–	–	–
q13*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q14*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q15*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q16*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q17*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q18*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q19*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
q20	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q21	–
q21	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q22	–	–	–	–	–	–	–	–
q22	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	q23	–	–	–	–	–
q23*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Table 2: Transition Table

Fig3. Clarifying simulation using JFLAP

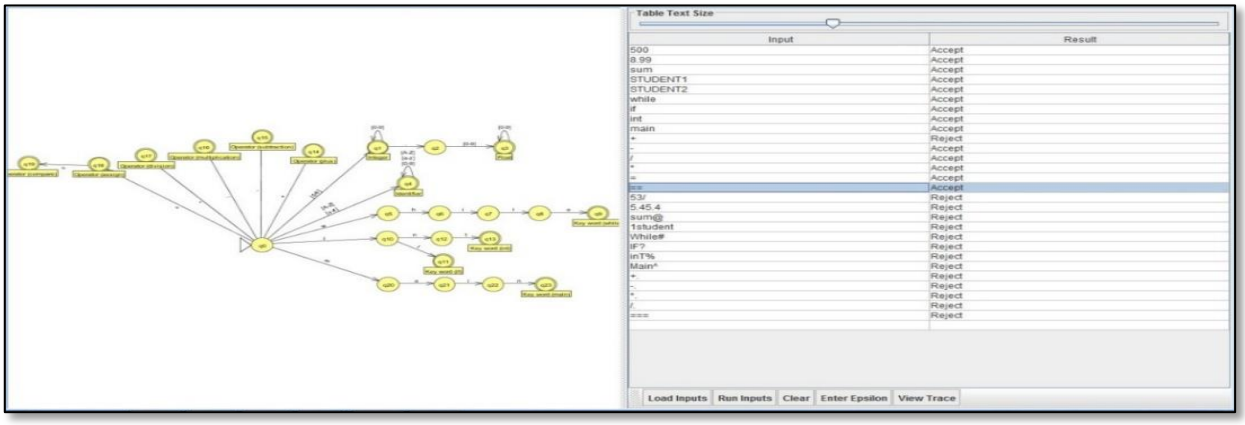


Fig5: Simulation Using JFLAP

3.5. Some Accepting and Rejecting Scenarios

3.5.1. Accepting Strings

a- ==. b- 23.5. c- Sum1. d- While.

Here through using the JFLAP program after input string of expression the program checks it. Systematically via each symbol when examines all expressions related to language consequently the results explain it accepts. For example, the program checking section a. == operation in Fig6. Start from the initial state. Along with moving through transition to check, the next symbol and so on until examining all symbols and typing its acceptance. Fig 7. Showed acceptance expression and given the name of the string. Where b- 23.5 shows if float. c- Sum1 here shows its identifier. d- While where are keywords.

1 2

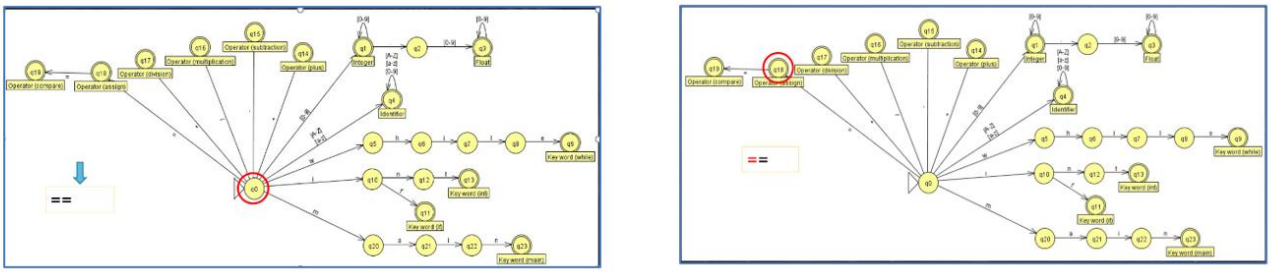


Fig6. Start from initial state

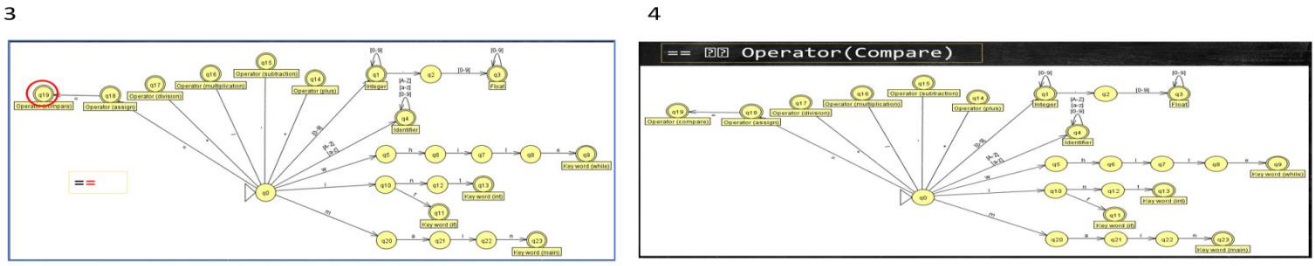


Fig 7. Showed acceptance expression and given the name of string

3.5.2. Unacceptable String

By using JFLAP program after input string of expression the program check it. Gradually for each symbol when examine all and shows that expression are incorrect and do not related to language. Example the program check 1sum. Here in Fig8. Shows that initial state check an integer symbol. After accept look to another symbol, which is S. Fig.9. Shows that rejected the expression.

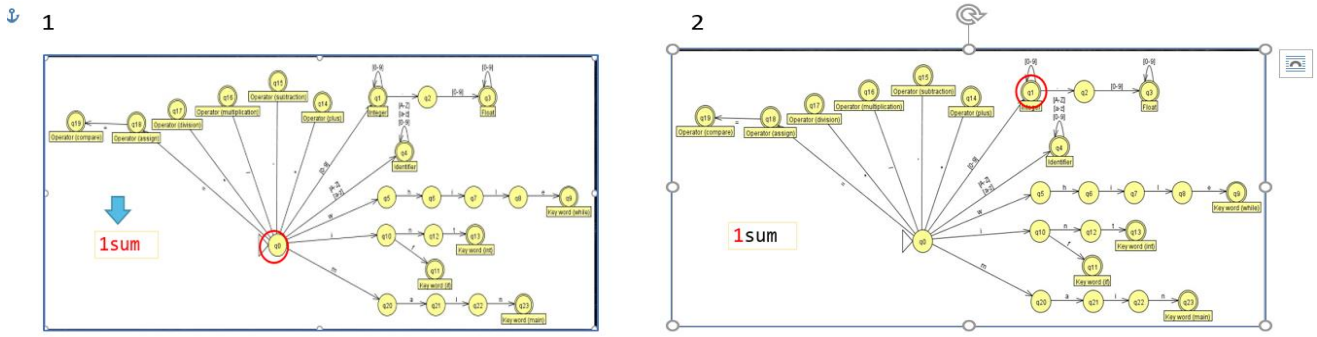


Fig8. Shows that initial state check integer symbol

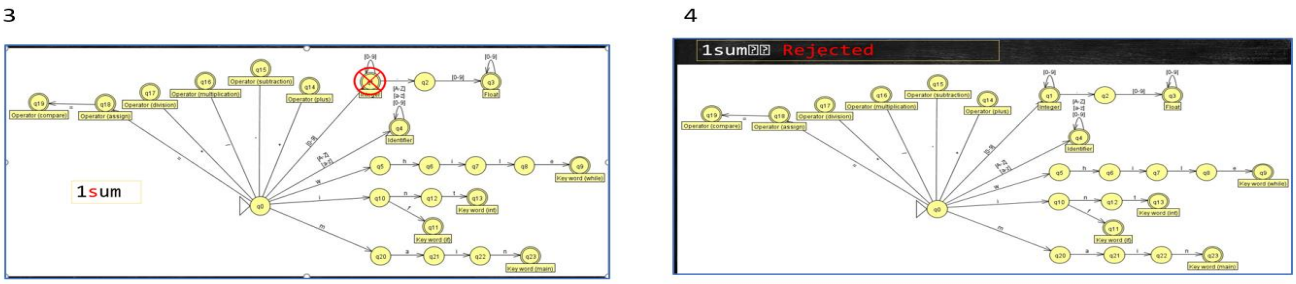


Fig.9. shows that rejected the expression.

4. Conclusion

Automata models are being used in different types of software development phases and its benefit are that it can be reused as a general model for some software development phases and it could reduce the cost of using the real system first and diagnoses for reliability for example. Searching to use of automata theory in complier found many usages of it and the main concern was about using DFA in Lexical Analysis phase in complier.

5. References

http://en.wikipedia.org/wiki/Automata_theory.

Jacquemard, F., Klay, F., & Vacher, C. (2009). Rigid tree automata. In *Language and Automata Theory and Applications* (pp. 446-457). Springer Berlin Heidelberg.

Ezhilarasu, P., & Krishnaraj, N. (2015). Applications of Finite Automata in Lexical Analysis and as a Ticket Vending Machine–A Review. *Int. J. Comput. Sci. Eng. Technol*, *6*(05), 267-270.

Abdulnabi, N. L., & Ahmad, H. B. (2019). Data type Modeling with DFA and NFA as a Lexical Analysis Generator. *Academic Journal of Nawroz University*, *8*(4), 415-420.

Ipate, F. (2012). Learning finite cover automata from queries. *Journal of Computer and System Sciences*, *78*(1), 221-244.

Fraser, C. W., & Hanson, D. R. (1995). *A retargetable C compiler: design and implementation*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc..

Steven S. Muchnick. (1997). *Advanced compiler design implementation*. Morgan Kaufmann.

Lesk, M. E., & Schmidt, E. (1975). Lex: A lexical analyzer generator.

الاندماج الجامعي وعلاقته بكل من إدارة الوقت والتحصيل لدى طلبة جامعة بنغازي

University integration and its relationship to both time management and achievement among Benghazi University students

د. عائدة منصور صالح. أستاذ مساعد بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة بنغازي
د. شوق صالح حسين سويسي. محاضر بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة بنغازي
Dr: Aida M.S.Bader. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Benghazi
Email: msbadeaidar@gmail.com
Dr: Shoug .S. H. Suwesey**.** Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Benghazi.
Email: shogswesey@hotmail.com.

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021/ 9 / 28	2021 / 10 / 15	2021 / 11 / 7

الملخص : هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الاندماج ومستوى إدارة الوقت والعلاقة بينهم وعلاقتهما بالتحصيل والتخصص والمرحلة الدراسية. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن . كما تم استخدام مقياس الاندماج الاجتماعي \ لخضير و محيبس(2017) ، كذلك تم أعداد مقياس أدارة الوقت وتطبيقهما بعد استخراج الصدق والثبات على عينة عشوائية طبقية من طلاب جامعة بنغازي بلغت111 طالب وطالبة . واتضح من نتائج الدراسة أن كل من مستوى الاندماج الجامعي وإدارة الوقت مرتفع لدى طلبة جامعة بنغازي ، وأيضا توجد علاقة ايجابية متوسطة بينهما ، كما اظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين كلا من الاندماج الجامعي وإدارة الوقت والتحصيل ، وكذلك اظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الاندماج الجامعي لدى الطلاب يعزى لمتغير التخصص في حين اظهرت النتائج فروق في مستوى إدارة الوقت تعزى لمتغير للتخصص لصالح تخصص العلوم الانسانية ، وايضا اظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الاندماج الجامعي يعزى للمرحلة ، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى أدارة الوقت لصالح المرحلة الثانية ضد الثالثة .

الكلمات الداله : الاندماج الجامعي – إدارة الوقت، التحصيل الدراسي

Abstract: The current study aimed to reveal the level of university integration, the level of time management and the relationship between them and their relationship to academic achievement, specialization and academic stage. To achieve this goal, the correlative and comparative method was used. The social integration scale was also used for (Khudair and Muhaibes, 2017). The time management scale has also been prepared . The tools were applied after verifying validity and reliability on a stratified random sample of students from the University of Benghazi in Benghazi, which amounted to 111 male and female students. The results of the study showed that the level of university integration and time management are high among Benghazi University students. Also, there is a medium positive relationship between them.as the results showed that there was no relationship between university integration, time management and achievement. The results also showed that there were no differences in the level of university integration due to the stage, while the results showed that there were differences in the level of time management in favor of the second stage against the third.

Keywords: university integration - time management, achievement.

المقدمة: ينتقل الطالب عند التحاقه بالجامعة إلى عالم جديد يختلف كثيرا بأنظمته وانماط علاقاته وثقافته عن ما اعتادوا عليه سواء في المجتمع الذي يعيش فيه، أو المدرسة التي كان يدرس بها .وغالبا ما يواجه العديد من المشاكل والصعاب ، مما يتطلب منه التعامل معها وهنا تختلف الاساليب والطرق التي يستخدمها الطلاب من فرد لأخر.

فلكل فرد هويته الخاصة به ، وأفكاره وذكرياته وطباعه ومستواه الثقافي والاجتماعي والاقتصادي الذي يحمله معه ، والطالب الجامعي يحمل معه كل هذه الخصوصيات إلى المجتمع الذي أختار أن يتعلم فيه ، وهنا تأتي عليه كيف يحافظ على تلك الخصوصيات ، وفي الوقت نفسه يحاول جاهداً التأقلم و الاندماج ، والبدء في بناء مستواه الاجتماعي والثقافي ، وإقامة علاقات اجتماعية ، والتعود على نمط عيش قد يكون مختلفاً نوعا ما عما كان في مجتمعه الأصلي ، وإن التنقل من مجتمع لآخر أحيانا

يكون له إحساس مؤلم ،وقد يؤدي بالفرد إلى عدة صراعات وحالات مرضيه كضعف الاندماج أو العصاب أو العنف والعدوان ، وقد يساعد الشعور بالتأقلم والاندماج إلى الإبداع في العمل وتجنب الصراعات سواء على المستوى الشخصي أو على مستوى الأفراد. (ال حبيط وأحمد ،2018: 332).

كما أن مسألة الاندماج الجامعي مسالة مهمة في الحياة الجامعية لدى الطلبة لما له من آثار إيجابية في التفاعل الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي في الجامعة ، فتوافق الطالب مع متطلبات الحياة الجامعية يتأثر بجنسه وبحاجاته الشخصية والاجتماعية وقدرته العقلية ،ومهاراته الدراسية والاجتماعية وظروفه الأسرية ،لذا فإن الطالب يتأثر بطبيعة الحياة في الجامعة ، وما فيها من أنظمة وتعليمات ومناهج وعلاقات مع الزملاء والأساتذة ، فضلا عما تقدمه الجامعة من خدمات في مجالات التوجيه والإرشاد في اختيار التخصص ، وفي تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والدراسية التي تعمل على تشكيل هوية (الأنا) لدى الطالب الجامعي.(حبايب ، وأبو مرق،2009: 859)، حيث اظهرت الدراسات الحديثة ان الحياة الاجتماعية خارج الدراسة الاكاديمية لها تأثير قوي على الاندماج الأكاديمي. (Nilsson,2019: 36).

لقد ادركت الكثير من الجامعات اهمية الاندماج للطالب الجامعي خاصة الجامعات التي تضم طلاب من ثقافات مختلفة مما دعاه إلى إجراء دراسات وابحاث بشكل مستمر مثل دراسة (Su,2017)، و(Ahtarieva & others. 2018)، و & (Kolesnikov others,2019) ، حيث ركز الباحثون والتربويون بشكل متزايد على الاندماج الاكاديمي و الجامعي للطلاب باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات سلوكية كالتسرب الدراسي وتدني مستوى التحصيل ، و وجود مستويات عالية من مشاعر الملل والكسل لدى الطلاب، وشعورهم بالاغتراب ، كما أصبح الاندماج الجامعي للطلاب هدفاً يتم من خلاله تعزيز قدرات جميع الطلاب على تعلم كيفية التعلم والاستفادة من كل ما لديهم من إمكانيات لكي يصبحوا متعلمين مدى الحياة في مجتمع يعتمد على المعرفة.(النجار، 2019: 95).

كما أنه قامت بعض الجامعات بتصميم برامج لتحسين اندماج طلاب السنة الاولى في محاولة للاحتفاظ بالطلاب لكي يتمكنوا من استكمال دراستهم والتخرج من الجامعة . (Arends & Petersen,2018). إلا انه لا تنتهي مشكلة الطلاب عند عدم القدرة على الاندماج وما يتبعها من مصاعب فقط قد تواجه ، فهناك عامل اخر ترى الباحثتان انه مهمة جدا ولعل له دور كبير في تحقيق الاندماج الجامعي للطلاب ، وقد تكون احد الاساليب التي يحاول الطلاب من خلالها الاندماج ألا وهو إدارة الوقت .

حيث يعتبر الوقت من أهم الموارد التي منحها الله – سبحانه وتعالى لكل إنسان وحثه على اغتنامه فهو بمثابة الجوهرة الثمينة، والفريدة في نوعها، إذ أن كل شخص يملك منه نفس المقدار، وكل عمل يحتاج إلى وقت، كما أنه موزع بالتساوي بين جميع الناس، وقد تعرف الإنسان منذ القدم على أهمية الوقت في حياته، حيث تعتبر مراقبة الوقت وتنظيمه ركناً أساسياً لأداء الإنسان السليم . وقد ازداد اهتمام الأفراد بالوقت؛ نتيجة لسرعة معدلات التغير في عالمنا المعاصر، ولزيادة توقعات الأفراد بما يجب أن يحققوه لأنفسهم، هذا إلى جانب تعقد بيئة العمل بمختلف أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مع الحاجة إلى نزعة الاستقلال الفردي، ومن ثمّ الحاجة إلى السيطرة على الوقت وتوجيهه (الفريحات و أخرون ، 2010 :448).

ويعد إدارة الوقت وتنظيمه من أسس نجاح الطالب وتفوقه من الناحية الدراسيّة والحياة أيضاً؛ إذ تعين الطالب على الاستفادة من الزمن المتاح ليحقق أهدافه وطموحاته، ويخلق توازناً بين الحياة الأكاديمية والاجتماعية، بما يعود عليه بالنجاح والسعادة في حياته، كما يسهم تنظيم الوقت في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب؛ من خلال تخصيص وقت كاف لكل مادة دراسية ومتطلباتها، والعمل على إنجازها بنجاح، فالطالب المتفوق في دراسته هو شخصٌ مدرك للوقت وأهميته، ويعرف كيف يتصرّف معه ويتحكّم به، اما الطالب المُشتت لا يعرف كيف ينظم وقته؛ فعدم إدارة الوقت تعني أن يكون وقتك ملكاً للآخرين والملهيات. (المومني، 2017: 434)

وعلى الرغم من أن هناك دراسات كثيرة درست الاندماج الجامعي و إدارة الوقت في ضوء علاقته بعدة متغيرات مثل المرحلة الدراسية ، والتخصص والتحصيل الدراسي ، وغيرها من المتغيرات إلا انه النتائج كانت متضاربة ومتباينة فيما بينها مما دعا الباحثتان إلى دراسة الاندماج الجامعي وعلاقته بإدارة الوقت وبعض المتغيرات في محاولة للكشف عن هذه العلاقة ومستويات كلا من الاندماج الجامعي و إدارة الوقت .

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة البحث الحالي في كل من:

يعد الاندماج الجامعي من المتغيرات التي تتميز بطابع خاص حيث هناك فروق بين التقاليد والعادات والمفاهيم الثقافة الأصلية للطالب ، وبين تقاليد وعادات ومفاهيم الثقافة في المجتمع الجامعي شكلت مشكلة كبيرة لدى كثير من هؤلاء الطلبة ،حيث يقفون حائرين أمام الاختيار بين نمطين قد يختلفان إلى حد كبير في الأساليب الثقافية والأنماط السلوكية، وبالتالي يؤثر في مدى اندماجهم فيه.

شكوة الكثير من الطلاب بسبب عدم توفر بيئة وخدمات تسهل و تساعد على الاندماج الجامعي حيث تفتقد جامعة بنغازي الكثير من الخدمات من اهمها مراكز الارشاد النفسي والاجتماعي والمكتبات وسوء بعض المرافق العامة داخل الجامعة وذلك بسبب الدمار الذي حل بها مما جعلها تخسر الكثير من المرافق والامكانيات .

فقد أشارت عدة دراسات منها القاضي(2012) ، وجاسم(2014) و حسن(2019) بأن الطلبة قد يواجهون في بداية حياتهم الجامعية ظروفاً ومشكلات في مختلف الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وهم مطالبون بالتوافق مع هذه الظروف والمشكلات ، كما أن الحياة الجامعية قد تعد تحدياً صعباً بالنسبة لبعض الطلبة الجدد ، وقد يتعرض الطلبة خلالها للأزمات النفسية التي تسبب لهم صعوبات في توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي ،كما أن الطلبة الذين لا يستطيعون الاندماج مع الحياة الجامعية الجديدة والمشاكل التي تواجههم يكونون أما معلقي أو مشتتي الهوية.

الفروق الكبيرة في أعداد الخريجين والمنظمين للدراسة الجامعية .

بالإضافة إلى أن مفهوم إدارة الوقت من الأمور الحياتية التي له أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وتحتاج إلى بحث ودراسة فهو من المتغيرات البيئية الخارجية التي لا يستطيع كل الطلاب أن يمتلكها ، إلا إذا أحكما استخدامها ،لان البعض يشعر بأن الوقت طويل وممل وهو لا يستطيع استثماره واستخدامه بالشكل الأمثل ، والبعض الآخر يشعر بأن الوقت قصير وسريع ،لأن مهماتهم كثيرة ومسؤولياتهم متشعبه ويحاولون تنظيم وقتهم ليحتوي على كل مهماتهم ونشاطاتهم (أبو شيحه(1991 :25) والدوري(2002 :20)و حسن(2019: 21).

ندرة الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الاندماج الجامعي و أدارة الوقت و بعض المتغيرات الديمغرافية خاصة في بيئة الجامعات الليبية والتي من الممكن ان يكون هناك علاقة تأثير متبادلة بينهما , وبالتالي من خلال أحدهما أو بعضهن يمكن اعداد برامج ارشادية و توعوية وتدريبية تفضي للمحافظة على استمرار الطالب بالدراسة وعدم تأخره عن التخرج .

تضارب نتائج الدراسات السابقة حول الاندماج الجامعي وإدارة الوقت وعلاقتهما ببعض المتغيرات فقد اظهرت دراسات أن مستوى الاندماج الجامعي مرتفع ودراسات اخرى منخفض . وكذلك إدارة الوقت اظهرت بعض الدراسات ان مستوى إدارة الوقت مرتفع واخرى ودراسات اخرى منخفض وايضا اختلفت النتائج حول العلاقة بين هذين المتغيرين والتخصص والمرحلة الدراسية ونوع الكلية .

و بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي :

ما طبيعة العلاقة بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة بنغازي ؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات التالية :

ما مستوى الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة بنغازي.؟

ما مستوى إدارة الوقت لدى طلبة جامعة بنغازي ؟

ما طبيعة العلاقة بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت والتحصيل الدراسي ؟

هل توجد فروق بين افراد عينة الدراسة في في الاندماج الجامعي تعزى إلى (التخصص ، السنة الدراسية)؟

هل توجد فروق بين افراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الوقت يعزى إلى (التخصص ، السنة الدراسية)؟

أهداف الدراسة:

التعرف على مستوى الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة بنغازي.

التعرف على مستوى إدارة الوقت لدى طلبة جامعة بنغازي.

الكشف عن العلاقة بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة بنغازي.

التعرف على الفروق بين افراد عينة الدراسة في مستوى الاندماج الجامعي وفق لمتغير التخصص(علمي / انساني)

التعرف على الفروق بين افراد عينة الدراسة في مستوى الاندماج الجامعي وفق لمتغير السنة الدراسية (الاولى/ الثانية/ الثالثة/ الرابعة).

التعرف على الفروق بين افراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الوقت وفق لمتغير التخصص(علمي / انساني).

التعرف على الفروق بين افراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الوقت وفق لمتغير السنة الدراسية(الاولى/ الثانية/ الثالثة/ الرابعة)

أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تناولتها ، فمفهوم الاندماج الجامعي أصبح من المواضيع النفسية والتربوية ذات الأهمية البالغة، والذي حظي باهتمام الباحثين لأثرها البالغ في التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي والثقافي والدراسي للطلاب وبالإضافة إلى تحصيلهم الدراسي وتحديد مسارهم الأكاديمي.

بالإضافة إلى أن مفهوم إدارة الوقت من الأمور الحياتية التي له أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وتحتاج إلى بحث ودراسة فهو من المتغيرات البيئية الخارجية التي لا يستطيع الطلاب أن يمتلكها ، إلا إذا أحكم استخدامها ،لان البعض يشعر بأن الوقت طويل

وممل ، وهو لا يستطيع استثماره واستخدامه بالشكل الأمثل ، والبعض الآخر يشعر بأن الوقت قصير ،لأن مهماتهم كثيرة ومسؤولياتهم متشعبه ويحاولون تنظيم وقتهم ليشمل كل مهماتهم ونشاطهم.

كما تعود اهمية الدراسة إلى أهمية الفئة المستهدفة من الدراسة في المجتمع وهم طلاب الجامعة، الذين يمثلون قطاعاً مهماً من القوى والإمكانات البشرية المهمة التي تقوم ببناء المجتمع وتطوره .

وايضا تساهم هذه الدراسة في توفير قاعدة معرفية يمكن الانطلاق منها للبحث في مجال الاندماج الجامعي وإدارة الوقت وارتباطهما بمتغيرات أخرى.

كذلك تفيد في لفت انتباه المسئولين في مجال الارشاد النفسي والاكاديمي إلى أهمية وضع برامج إرشادية لاطلاع الطلاب على طبيعة الحياة الجامعية ومتطلبات الاندماج معها ،وأهمية هذا الاندماج للنجاح في الحياة الجامعية ،وتبصرهم بدور كل من إدارة الوقت في تحقيق الاندماج الجامعي.

وايضا تفيد النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الخبراء والمختصين في تقديم البرامج والندوات والدورات المناسبة لمساعدة الطلاب على التأقلم و الاندماج مع بيئة الجامعة وتطوير مستوى إدارة الوقت لديهم بشكل أكثر فاعلية وكفاءة .

تساهم في توفير قاعدة معرفية يمكن الانطلاق منها للبحث في مجال الاندماج الجامعي وإدارة الوقت وارتباطهما بمتغيرات أخرى.

حدود الدراسة : تتمثل الحدود البشرية والمكانية والزمنية للدراسة في عينة من طلاب وطالبات جامعة بنغازي بالكليات الكائنة بمنطقة قاريونس للعام الجامعي 2021/2020. بينما تتمثل الحدود الموضوعية في متغير الاندماج الجامعي و إدارة الوقت والتحصيل والمرحلة والتخصص الدراسي .

مصطلحات الدراسة:

الاندماج الجامعي: عرف الاندماج على أنه مدى انسجام الطالب وتوافقه مع الحياة الجامعية في كافة مجالاته الأكاديمية والتربوية والنفسية والانفعالية والاجتماعية داخل إطار الجامعة .(خضير ,راضي ،2017: 369). وتعرف الباحثتان الاندماج الجامعي نظريا .بأنه قدرة الطالب على التكيف مع الحياة الجامعية وتلبية الاحتياجات والمتطلبات الاكاديمية والنفسية والاجتماعية ، وحل المشكلات التي تواجهه بشكل ايجابي. ويحدد الاندماج الجامعي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند استجابته لفقرات مقياس الاندماج الجامعي المستخدم في الدراسة الحالية.

إدارة الوقت :تعرف بأنها "عملية تخطيط الطالب لوقته وتنظيمه ومتابعته وإنجاز الواجبات والنشاطات المطلوبة منه بما يحقق هدفه من التحاقه بالجامعة " (الرحيمي،توفيق ،2014: 22) . وتعرف الباحثتان نظريا إدارة الوقت على أنه القدرة على وضع الاهداف و التخطيط وتنظيم الوقت واستخدام استراتيجيات التوجيه الذاتي للتحكم في الوقت والتخلص من المضيعات بحيث يتمكن الفرد من استثمار الوقت بشكل إيجابي وانجاز المهام في الوقت المحدد كما تم التخطيط له . ويحدد ادارة الوقت إجرائياً : بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب على مقياس إدارة الوقت الذي تم بنائه في الدراسة .

الخلفيـــــة النظرية

اولاً : الاندماج الجامعي : يعد مفهوم الاندماج الجامعي من المفاهيم التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين والمؤسسات الجامعية خاصة الجامعات التي يدرس فيها طلاب من بيئات ذات طابع ثقافي متعدد ومختلف . ويعود هذه الاهتمام في أساسه كون ان الطالب بشكل خاص والفرد بشكل عام لا يمكن له الاستمرار في التواجد في مكان لا يستطيع الاندماج فيه . كما يعتبر الاندماج الجامعي من المفاهيم التي يعول عليها في النجاح الاكاديمي ، ومن العوامل التي قد تدفع الطالب الجامعي من التسرب أو التأخر عن استكمال دراسته.

النظريات المفسرة للاندماج :لقد حاول الكثير من الباحثين والعلماء تفسير ظاهرة الاندماج الجامعي مما أسفر العديد من النماذج كلا منها فسرة الاندماج من زوايا مختلفة من هذه النماذج **نظرية المشاركة لأستن (Astin)** :حيث افترض أستن أن الطلاب يتعلمون عندما يشاركون ، فالطالب الذي يشارك بدرجة عالية هو الطالب الذي يبذل طاقة كبيرة في الدراسة ويقضي الكثير من الوقت في الحرم الجامعي ، ويشارك بفاعلية في المنظمات الطلابية . ويتفاعل كثيرا مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب . كما حدد استن ثلاث مجالات للمشاركة تتمثل في المشاركة الاكاديمية والمشاركة مع اعضاء هيئة التدريس والمشاركة مع الاقران .(القاضي،2012 : 53) كذلك هناك **نظرية النموذج لتينتو (Tinto)** حيث افترض تينتو أن لكل طالب سمات أسرية وشخصية ومستوى تحصيل دراسي سابق يهيئ الطالب للالتزام بالنظم الاكاديمية التي تهدف إلى التنمية المعرفية والوجدانية وهذا يحقق ما يعرف بالاندماج الاكاديمي . كذلك يدخل الطالب في مجتمع الدراسة بالجامعة في تفاعلات مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس مما يحقق الاندماج الاجتماعي و كل من الاندماج الاجتماعي والاكاديمي لهما تأثير في اتخاذ الطالب القرار بالاستمرار في الدراسة أم التوقف . لقد ركز تينتو في تفسيره للاندماج الجامعي من عدمه على العوامل التي تؤثر على الطالب بحيث تدفعه لقرار

الاستمرار في الدراسة ام التوقف فقد ركز على ما يحدث داخل الجامعة من احداث وتفاعلات اكاديمية واجتماعية من الطالب والحياة الجامعية على المستوى الرسمي وغير الرسمي (فايد وقاسم ،2012: 233). وايضا هناك **نظرية نوعية الجهد لبايس pace** حيث افترض بايس أن نوعية الجهد هي المنبئ الأفضل لتقدم الطالب نحو تحقيق أهداف تربوية مهمة. ويتمثل هذا الجهد في مشاركة الطالب خلال السنة الدراسية في أنشطة متنوعة مرتبطة باستخدامه للمرافق والفرص التي يوفرها الحرم الجامعي في سبيل تعلمه وتطوره، وعلى خلاف معظم الدراسات التي حملت الكلية أو الجامعة كل المسؤولية في فشل الطالب نجد أن بايس يحمل الطالب قسماً كبيراً من المسؤولية ، ويوضح ذلك بقوله إن الجامعة مسئولة عن كثير من الأشياء مثل توفير المصادر والمرافق ، والإجراءات البرامج المثيرات ، والمعايير لنمو الطالب وتعلمه ، لكن الطالب مسئولاً أيضا عن مقدار ونوع ونوعية الجهد الذي يستثمره في تعلمه ونموه، وبشكل خاص استثمار المرافق والفرص المتوفرة في الجامعة الذي يتعلق بالإنجاز بما توفره المؤسسة التعليمية من فرص وبما يفعله الطالب للاستفادة من هذه الفرص(عباس،2019: 2071).

ثانياً : أدارة الوقت : يعتبر الوقت من أهم الموارد التي منحها الله للإنسان ، غير أن هذا المورد لا يمكن التحكم فيه بإعادته أو إيقافه ولكن يمكن استثماره عن طريق إدارته بشكل جيد وإيجابي ما لم يمضي منه . ويعتبر أدارة الوقت من أهم مفاتيح النجاح لأي طالب خاصة الطالب الجامعي فإذا قام الطالب بإدارة وقته والتخطيط له وتنظيمه ومراقبته أستطاع استثماره بشكل إيجابي وتحقيق اهدافه . فقد أشارت العديد من الدراسات أن وجود مهارات مفيدة في إدارة الوقت يزيد من دافعية الطلاب وأدائهم ونتائجهم الاكاديمية (DEMIRDAĞ . 2012:41).

وتوجد عدة تصنيفات للوقت منها أنه يصنف إلى وقت يصعب إدارته وتنظيمه و وقت يمكن تنظيمه و إدارته و وينقسم الاخير إلى وقت الذروة و وقت الخمول (الغراز ، 2009: 173)

النظريات المفسرة لإدارة الوقت : لقد حظت أدارة الوقت باهتمام الباحثين والعلماء في علم النفس والاجتماع وهناك العديد من النظريات التي حاول تفسير هذا المتغير منها **نظرية العلاقات الإنسانية لالتون مايو**Elton mayo : حيث افترض مايو إن إعطاء وقت راحة للطالب وأخر للدراسة ينعكس إيجابا على روحه المعنوية وبالتالي على الانجاز الدراسي وذلك من خلال اشعارهم بمسؤولياتهم وأهمية الدور الذي يؤدونه لتحقيق الاهداف التربوية . وأكد ضرورة العمل على إقناع الاستاذ والطالب بأن تنظيم الوقت يؤدي إلى نجاحهم وأنه جزء هام من العملية التربوية وأن نجاحه يرتبط بنجاح هذه العملية ككل وعلى كيفية استغلال الوقت في أنشطة أخرى.(حسين .2013 :72). وهناك **نظرية الادارة العلمية لفردريك تيلور** Fredrick Talor . حيث افترض تيلور أن الانسان لا يمكن أن يكون مطلقا في إي عمل يقوم به ولابد ان ينتج عنه وقت ضائع ، كما انه يحتاج إلى قليل من الراحة لضمان الاستمرار فيه ولكن هناك فترات زمنية معيارية إذا زادت عن الحد الطبيعي اعتبرت هدرا للوقت .(بواشرية و حدادي . 2019: 19). ومن بين النظريات المفسر للإدارة الوقت **نظرية الحاجات لماسلو** Abraham Maslow: افترض ماسلو أن الحاجات تترتب في سلم هرمي متسلسلا في الاهمية في خمس مستويات مرتب تصاعديا الحاجات(الفسيولوجية – الامن – الاجتماعية – الحاجة للتقدير – تحقيق الذات) . وبناء على هذه الترتيب يمكن ان يحدد الفرد الحاجات الضرورية في الوقت الحالي والحاجات التي يمكن تأجيلها، فهذه النظرية مفيدة كثيرا في التخطيط للوقت وخاصة تحديد الاولويات من الاعمال للقيام بها ومن ثم القيام بوضع الخطط لتحقيق هذه الاولويات في وقتها وتجنب تضييع المجهودات والوقت .(حبيبو . 2019: 65). وايضا **نظرية الوقت المنتج لولبرغ** Wallberg حيث افترض وبرغم أنه لا يمكن تحديد وقت محدد لتعليم جميع الطلاب في آن واحد فهناك فارقا في قدراتهم العقلية وبيئاتهم الثقافية. حيث أعطى اهتمام بالغا لتنظيم الوقت و الاستفادة منه. فقد اكد على استثمار الوقت استثمارا منتجا وتوظيفه في خدمة العملية التعليمية وتقليل الجهد المبذول من المعلم. لذا على المعلم ان يقوم بتنظيم الوقت بحيث يستفيد منه الطلاب .(حسن .2019: 26)

-الدراسات السابقة :

الدراسات المتعلقة بالاندماج الجامعي :

دراسة عبد اللطيف (2009) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التكيف الجامعي والفروق وفقا للصف الدراسي(الأول والثاني والثالث) لدى طلبة الاقسام الداخلية بجامعة المستنصرية .وتكونت عينة الدراسة من 320 طالبة من طلاب الصفوف الاولى والثانية والثالثة تم اختيارهم بشكل عشوائي . وبعد التأكد من صدق وثبات أداة الباحث تم تطبيقها. وقد أظهرت النتائج أن مستوى التكيف للحياة الجامعية مرتفع كما اظهرت النتائج فروق في مستوى التكيف لصالح الصف الاول ضد الثاني و الصالح الصف الثالث ضد الاول والثاني .

دراسة القاضي(2012) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الاندماج الجامعي ، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني بالاندماج الجامعي ، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في المتغير الجنس والتخصص، وتكونت عينة البحث من (340) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والانسانية في كلية التربية ، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة

ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى الطلبة، ووجود فروق في الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق ترجع للتخصصات (علمية- إنسانية).

دراسة السواط (2015): هدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا عن خدمات الارشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي و المعرفي ، والفروق في مستوى الرضا والاندماج وفقا لمتغيرات (النوع والتخصص و المستوى الدراسي) لدى طلبة جامعة الطائف وقد تكونت عينة الدراسة من 832 طالب وطالبة. وكشفت النتائج ان مستوى الرضا متوسط كما توجد علاقة بين المتغيرين . وايضا اظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الرضا والاندماج تعزى لمتغير (النوع والتخصص) في حين اظهرت فروق تعزى للمستوى الدراسي لصالح المستوى الرابع .

دراسة لعوبي ومنيغد(2015) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الاندماج الجامعي لطلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة جيجل في الوسط الجامعي، في ضوء تخصصهم والقوانين التي تحكم سير وتنظيم الحياة الجامعية ، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالب وطالبة ، وتوصلت نتائجها إلى أن طلبة السنة الأولي علوم اجتماعية بجامعة جيجل محدودي التوافق مع تخصصاتهم.

دراسة خضير و راضي(2017): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة كركوك كذلك الكشف عن مستوى الاندماج يعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية (الثانية والرابعة) والقومية (عربية ، كردية ، تركمانية)، وتكونت عينة البحث من 600 طالب وطالبة . وقد اظهرت النتائج أن مستوى الاندماج لدى طلبة الجامعة مرتفع وجود فروق في الاندماج تعزي لمتغيرات الدراسة .

دراسة الزهراني(2018): هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى شيوع الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز ، بالإضافة إلى معرفة مدى اختلاف كل من مستوى الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية باختلاف الجنس والتخصص و توصلت الدراسة إلى شيوع الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية ، وجود ارتباط دال بينهما كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق في الاندماج والقيم تعزى للجنس في حين وجدت فروق تعزى للتخصص .

دراسة ال حبيط و احمد(2018) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة تكريت وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، وتكونت عينة البحث من (600) طالب وطالبة من جامعة تكريت، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الاندماج الجامعي لدى افراد العينة، ووجود فروق ترجع إلى الجنس حيث لصالح الذكور ، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع للتخصص في الاندماج الجامعي.

دراسة عباس (2019) :هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الاندماج والفروق في مستوى الاندماج تعزى لمتغير الجنس والتخصص والصف الدراسي (الاول والرابع). وبعد التأكد من صلاحية الاداة تم التطبيق على عينة بلغت 198 طالب وطالبة وقد اظهرت النتائج مستوى مرتفع من الاندماج لدى عينة البحث ،وعدم وجود فروق في مستوى الاندماج يعزى لجنس الطالب بينما توجد فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح الاقسام العلمية ، وكذلك توجد فروق تعزى للصف الدراسي لصالح الصف الاول .

دراسة حسن(2019): هدفت هذه الدراسة معرفة مستوى الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة ، ومعرفة دلالة الفروق في الاندماج الجامعي وفق لمتغير الجنس، فضلاً عن إيجاد العلاقة بين الاندماج الجامعي وتنظيم الوقت، وطبق مقاييس الدراسة على عينة قوامها (400) طالب وطالبة من جامعة المستنصرية، وتوصلت الدراسة إلى ان طلبة الجامعة يتمتعون باندماج جامعي، بالإضافة إلى وابضا وجوع علاقة بين الاندماج وتنظيم الوقت، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الجامعي وفق لمتغير الجنس، كما توصلت إلى ان طلبة الجامعة لديهم القدرة على تنظيم الوقت.

الدراسات المتعلقة بتنظيم الوقت وتتمثل في دراسة كل من :-

دراسة أبودنيا(2003) :هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير تنظيم الوقت ودقة تقديره على التحصيل الدراسي والشخصية والأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة، حيث تكونت عينة الدراسة من (193) طالبة انقسمت إلى (98) طالبة متفوقة، (95) طالبة ضعيفة التحصيل، ومن بين النتائج وجود تأثير دال إحصائياً بين المتفوقات والمتأخرات تحصيلياً في تنظيم الوقت تعزى لكل من التحصيل والشخصية، وكذلك عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تنظيم الوقت ودقة تقديره .

دراسة الشاوي و أبوسلطانة (2003): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن مدى توافر القدرة على تنظيم الوقت وإدارته لدى طلبة جامعة اليرموك، بمختلف التخصصات في الكليات، وكذلك العلاقة بين هده المهارة والتحصيل الدراسي في ضوء كل من الجنس والمستوى الدراسي والكلية، وتوصلت إلى وجود مستوى متوسط من مهارة تنظيم الوقت لدى الطلاب جامعة اليرموك، ووجود دلالة إحصائية بين مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مهارة تنظيم الوقت

والتحصيل الدراسي بالنسبة إلى متغير الكلية عند كل من طلبة كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية وكلية العلوم فقط ، وعدم وجود فروق في متغير الجنس والمستوى الدراسي والكلية.

دراسة فخرو(2005) :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات إدارة الوقت لدى طالبات جامعة قطر وتخصصهن الجامعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي ، والرضا عن الحياة، حيث تكونت عينة الدراسة من (759) طالبة من كليات (التربية الإنسانيات، العلوم ، الشريعة، اقتصاد، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التخصص الاكاديمي ومستويات ادارة الوقت، كما بيت وجود فروق دالة بين التحصيل الاكاديمي ومستويات إدارة الوقت، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والرضا عن الحياة وعلاقتهما بمستويات إدارة الوقت.

دراسة بركات(2007): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب الجامعين الذين يدرسون عن بعد نحو إدارة الوقت وعلاقتها ببعض المتغيرات (التحصيل الاكاديمي، النوع، العمر، التخصص، الحالة الاجتماعية، نوع العمل، الانشطة اليومية) ،وتكونت العينة من (260) طالب وطالبة من الملتحقين ببرامج وتخصصات مختلفة في جامعة القدس المفتوحه، واظهرت النتائج ان الطلاب اظهروا اتجاهات ايجابية نحو إدارة الوقت بنسبة (32.7%) بينما (167.3) منهم اتجاهات سلبية .كما اظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والعمل والتخصص.

دراسة صالح (2009) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر القدرة على تنظيم الوقت لدى طلاب وطالبات جامعة أم درمان الإسلامية ن وكذلك معرفة العلاقة بين القدرة على تنظيم الوقت وكل من الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسة في ضوء متغيرات (النوع، والتخصص العلمي والاخفاق الدراسي، وتكونت العينة من (246) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تنظيم الوقت بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في مستويات تنظيم الوقت بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

دراسة عبدالعال(2009): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى إدارة الوقت لدى طلاب كلية المعلمين بحائل بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بالتحصيل، وإلقاء الضوء على كيفية تنظيم الطلبة لأوقاتهم ، واهم المعوقات التي تحول بينهم وبين الاستفادة من الوقت المتاح لهم، وقد بلغت عينة الدراسة (82) طالباً وفق التخصصات الأدبية والعلمية ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين إدارة الوقت والتحصيل الدراسي، كما توصلت إلى ان بعض الطلاب مما شملتهم عينة الدراسة يديرون بعض وقتهم بكفاءة في بعض الأحيان.

دراسة الفريحات وأخرون (2010): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغير مستوى الطلبة (دبلوم متوسط أو بكالوريوس)،وقد تكونت عينة الدراسة من (460)طالبة منهن (260)طالبة لمستوى البكالوريوس ،و(200) طالبة لمستوى الدبلوم، وقد أسفرت الدراسة إلى أن درجة فاعلية إدارة الوقت لدى عينة الدراسة كانت متوسطة على جميع محاور الدراسة ،كما بينت وجود ارتباط بين مجال الاتجاه نحو الوقت والتحصيل ، أما باقي المجالات فلم يكن هناك ارتباط.

دراسة حمرون و الحضبي(2010):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع إدارة طلاب جامعتي تبوك وشقراء لأوقاتهم من خلال معرفة درجة امتلاك الطلاب لمهارات إدارة الوقت والنمط السائد لدى طلاب في إدارة اوقاتهم، ومعرفة ابرز معوقات إدارة الوقت لديهم، وتم تطبيق الاستبانة على (670) طالباً وطالبة، واظهرت النتائج إلى امتلاك الطلاب الجامعين لمهارات إدارة الوقت كانت بدرجة متوسطة، وان النمط السائد في إدارة وقتهم هو النمط المستقبلي والنمط المتموج، وتمثلت ابرز مضيعات الوقت لدى الطلاب في الجلوس مع الأصدقاء، والانترنت، والتسويف او التأجيل، وعدم القدرة على قول لا، كما أكدت النتائج على وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي ،بينما لا توجد فروق دالة عند بقية المتغيرات لكافة المحاور.

دراسة المزين(2012) :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة في زيادة فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات ، وطبق أداة الدراسة على (240) طالب وطالبة من الجامعة الإسلامية موزعين على ثلاث تخصصات (التعليم الأساسي، الدراسات الإسلامية، الإرشاد التربوي) ، وتوصلت إلى ان وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة حول فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات ، وكذلك متغير الاختصاص (تعليم أساسي، إرشاد نفسي، دراسات إسلامية) لصالح التعليم الأساسي ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة صالح وصالح(2013): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التسويف وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية ، وبلغ عدد أفراد العينة 368طالبا وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي ذو التوزيع المتساوي وتم تطبيق الادوات

بعد التأكد من شروط الصدق والثبات . وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة ليس لديهم تسويف وأنهم يعانون من ضعف في أدارة وقتهم .كما اظهرت النتائج ضعف العلاقة بين المتغيرين.

دراسة الرحيمي و المارديني(2014): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر الطلبة في كيفية ادارة الوقت من حيث التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وأثر ذلك في تحصيلهم الأكاديمي، وأثر المتغيرات الشخصية في تحصيلهم الأكاديمي ، وتحديد الأسباب والمعوقات التي تحول دون ذلك، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (300) طالب وطالبة، وتوصلت الى ان مجال التخطيط كان له التأثير الأكبر في التحصيل الاكاديمي ، و وجود علاقة ايجابية دالة إحصائية بين إدارة الوقت والتحصيل الاكاديمي.

دراسة السيوف (2014):هدفت هذه الدراسة الى استقصاء استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وطبق الباحث أداة البحث بعد التأكد من صدقها وثباتها على (237) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الطلبة الاستراتيجيات إدارة الوقت تعزى للمعدل التراكمي لصالح ذوي المعدلات العليا (جيد جداً وممتاز).

دراسة جواد(2015):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الوقت والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة المستنصرية ، والتعرف على الفروق في إدارة الوقت بين الطلاب والطالبات بالجامعة المستنصرية، وبلغت العينة (80) طالب وطالبة بالكلية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق تعزى للمتغير الجنس لصالح الطالبات في إدارة الوقت وعلاقته بالتحصيل، ووجود علاقة ارتباطية بين إدارة الوقت والتحصيل الدراسي.

دراسة الرويس(2015) :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي بأهمية الوقت ومضيعاته لدى طلبة التربية الميدانية بكلية التربية بمحافظة عفيف، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (179) طالب وطالبة، وتوصلت إلى ان الطلبة لديهم وعي بأهمية الوقت بدرجة مرتفعة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة حول محور مستوى وعي الطلبة بأهمية الوقت تعزي لمتغير الجنس والتخصص العام والتقدير الاكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة حول مضيعات الوقت الذاتية تعزي لمتغير الجنس والتخصص العام والتقدير الاكاديمي ، ووجود فروق ذات دلالة احصائية حول محور مضيعات الوقت البيئية تعزي لمتغير الجنس ولصالح الذكور، والتخصص العام لصالح التخصصات العلمية والتقدير الاكاديمي لصالح لتقدير مقبول.

دراسة الناهي وعساف(2016): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات إدارة الوقت لدى طلبة كليتي القانون والصيدلة، والتعرف على الفروق في الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من(100) طالباً وطالبة بكليتي القانون والصيدلة، وتوصلت إلى ان طلبة كليتي القانون والصيدلة يتمتعون بمستوى جيد من مهارات إدارة الوقت ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط تعزي لمتغير المرحلة الدراسية وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والتخصص .

دراسة ضاري و جميل(2016) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الداخلية الاكاديمية وإدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وفقاً لمتغير الجنس والتخصص، وتكونت العينة من (350) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الداخلية الاكاديمية وإدارة الوقت لدى طلاب الجامعة ، وعدم وجود فروق ترجع للتخصص، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور .

دراسة المومني(2017) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم في الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، وقد طور الباحث أداة مكونة من (42) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتمّ اختبار صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (386) طالباً وطالبةً في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم في الجامعة الهاشمية متوسطة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية إدارة الوقت تعزي لمتغير الجنس ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية إدارة الوقت تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في جميع المجالات عدا مجال معوقات إدارة الوقت لصالح طلبة الدراسات العليا

دراسة قيسفاند (Ghiasvand, 2017): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مهارات إدارة الوقت و القلق كسمة وحالة و دافع الانجاز لدى طلاب كليات التمريض بالجامعات الطبية في طهرن عام 2015. وتكونت عينة الدراسة من 441 طالب وطالبة من ثلاث جامعات طبية تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية الطبقية .وقد اظهرت النتائج أن عينة الدراسة لديها مستوى متوسط من مهارات إدارة الوقت ،و القلق كسمة و حالة، كذلك دافع الانجاز . كما اظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين مستوى مهارات إدارة الوقت والقلق كسمة وحالة . بينما توجد علاقة ايجابية بين دافع الانجاز ومهارات إدارة الوقت .

دراسة عويني(2018) : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مهارات إدارة الوقت لدى طلاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة، والتعرف على القواعد العامة لإدارة الوقت وكيفية التعامل على مضيعات الوقت بأنواعها، ومعرفة الفروق في متغير الجنس والعمر والتخصص وطبقت أداة البحث على عينة قوامها (150) طالب وطالبة من جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، واظهرت النتائج ان مستوى مهارة إدارة الوقت لدى الطلبة مرتفع، وكذلك لا يوجد فروق في مهارة إدارة الوقت تعزى لكل من الجنس والعمر والتخصص لدى الطلبة .

دراسة احمد وأخرون (Ahmad &others, 2019): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أدارة الوقت و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعلم عن بعد ,و قد تكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعة فيرتول (الافتراضية)، وجامعة العلامة إقبال المفتوحة ، وبعد التأكد من صلاحية أداة الدارسة تم التطبيق على عينة عشوائية قدرها 400 طالب وطالبة وقد اظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين أدارة الوقت والتحصيل الدراسي .

دراسة كهان وأخرون(Khan& others , 2020) : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير إدارة الوقت على التحصيل الدراسي لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي في إسلام أباد . وتم اختيار عينة عشوائية من الطلاب بلغت 171 طالب وطالبة وقد اظهرت النتائج أن الدراسة الذاتية ترتبط ايجابيا بأدائهم الاكاديمي ويشير أن الاداء الاكاديمي يزداد مع زيادة ساعات الدراسة الذاتية .

دراسة راشد وأخرون(Rashid& others,2020): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التصورات الذاتية لسلوك إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من 1050 طالب تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية الطبقية . وقد اظهرت نتائج الدراسة ان الطلاب لديهم مستوى متوسط إلى مرتفع من مهارات إدارة الوقت كما اظهرت النتائج وجود علاقة كبيرة بين التحصيل الدراسي وإدارة الوقت .

منهجية الدراسة : يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن.

مجتمع الدراسة : يتمثل مجتمع الدراسة في طلاب جامعة بنغازي والجدول (1) يوضح أعداد الطلاب

الجدول (1) اعداد الطلاب بكليات جامعة بنغازي بمنطقة قاريونس

الكلية	الهندسة	العلوم	تقنية المعلومات	الاقتصاد	القانون	الآداب	اللغات	الإعلام	الاجمالي
العدد	1927	2482	1345	11487	1968	2430	1625	3959	27223
التخصص	علمي				أدبي				
العدد	17241				9982				

العينة الاستطلاعية : تكونت العينة الاستطلاعية من 90 طالب وطالبة مما يدرسون في جامعة بنغازي، وقد تم استخدامها بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

العينة الأساسية : لتحقيق أهداف البحث تم استخدام العينة العشوائية الطبقية و قد تم اختيار كليتين عن طريق القصاصات الورقية ، ثم تم تحديد نسبة 3% من مجموع الكلي لكل كلية، وقد تم تطبيق 150 استبيان لتجنب الفاقد لعدم صلاحيته وقد بلغت عينة البحث 111 طالبة وطالبة و وتم استثناء باقي الاستمارات لعدم صلاحيتها كما موضح بالجدول(2).

الجدول (2) عينة البحث

	الآداب	الوزن النسبي	تقنية المعلومات	الوزن النسبي	الاجمالي
عدد الطلاب	2430	%64	1345	%36	3775
العينة وفقا للوزن النسبي	73	%3	40	%3	113
العينة بعد التطبيق	74	%3.1	37	%2.8	111

أدوات الدراسة : لتحقيق اهداف الدراسة تم أعداد استمارة تتضمن البيانات الشخصية للطالب و إعداد مقياس إدارة الوقت واستخدام مقياس الاندماج الجامعي إعداد (خضير ومحيبس،2017).

مقياس إدارة الوقت : تم إعداد مقياس إدارة الوقت بعد الاطلاع على المقاييس المستخدمة في دراسة كل من(جعو،2018)، و(جواد ، 2015)، و(مرون و الخصيبي، 2014)، و(حبيبو ,2019)، و(السيوف،2014)، و(لطيفة وبني مرعي ،2019). وقد تكون المقياس من 56 فقرة موزعة على أربعة ابعاد و الجدول(3) يوضح ذلك

الجدول (3) يوضح ابعاد مقياس إدارة الوقت

	عدد الفقرات	موقع الفقرات	الفقرات الايجابية	الفقرات السالبة
التخطيط وتحديد الاهداف والأولويات لإدارة الوقت	12	1 - 12	جميعها	
استراتيجيات وأساليب تنظيم وتنفيذ إدارة الوقت	12	13 - 24	جميعها	
استراتيجيات متابعة وتقييم أدارة الوقت	12	25 - 36	جميعها	
استراتيجيات التحكم في مضيعات الوقت	20	37 - 56	37،38،39،40،49،52،53،54،55	41،42،43،44،45، 46،47،48،50،51، 56

وللتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الوقت قامت الباحثتان باستخراج :

الصدق الظاهري للمقياس : من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال التخصص وقد اكدوا صلاحيته ،وإمكانية تطبيقه على عينة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي : تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط كل بعد بالمقياس ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (4) اتساق درجة الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	التخطيط وتحديد الاهداف والأولويات لإدارة الوقت	استراتيجيات وأساليب التنظيم والتنفيذ	استراتيجيات المتابعة والتقييم أدارة الوقت	استراتيجيات التحكم في المضيعات
الدرجة	0.801	0.842	0.833	0.752

كما تم حساب درجة ارتباط كل فقرة بالبعد المنتمية له ، كما في الجدول التالي:

الجدول (5) اتساق الفقرة مع البعد المنتمية له

الفقرة	الدرجة	الفقرة	الدرجة	الفقرة	الدرجة	الفقرة	الدرجة	الفقرة	الدرجة	الفقرة	الدرجة	الفقرة	الدرجة
1	*0.65*	10	*0.75*	19	*0.77*	28	*0.75*	37	*0.83*	46	*0.366*	55	*0.525*
2	*0.61*	11	*0.61*	20	*0.65*	29	*0.67*	38	0.19	47	*0.334*	56	*0.692*
3	*0.62*	12	*0.54*	21	*0.64*	30	*0.58*	39	*0.47*	48	*0.356*	57	*0.367*
4	*0.67*	13	*0.69*	22	*0.74*	31	*0.52*	40	*0.49*	49	**0.55	58	**0.48
5	*0.48*	14	*0.58*	23	*0.62*	32	*0.78*	41	*0.38*	50	**0.67		

6	*0.69*	15	*0.44*	24	**0.6	33	0.13	42	*0.28*	51	*0.26		
7	*0.47*	16	*0.47*	25	*0.71*	34	*0.68*	43	*0.49*	52	*0.23		
8	*0.63*	17	*0.47*	26	*0.63*	35	*0.82*	44	*0.42*	53	**0.42		
9	*0.68*	18	*0.63*	27	*0.76*	36	*0.74*	45	*0.43*	54	**0.43		

و بعد اجراء صدق الاتساق الداخلي تم حذف الفقرات ذات الارتباطات الضعيفة وهن فقرتان (33) و (38) ذات اللون الغامق بالجدول(5) .

الثبات : كما تم حساب معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ ، حيث تم حساب ثبات درجة الابعاد المقياس ككل، وقد تحصل على درجات ثبات مناسبة ، وهذا يدل على جودة المقياس وصلاحياته، الجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (6) درجة حساب الثبات باستخدام الفا كرونباخ

	التخطيط وتحديد الاهداف والأولويات	الاستراتيجيات وأساليب التنظيم والتنفيذ	استراتيجيات المتابعة والتقييم	استراتيجيات التحكم في مضيعات الوقت	الدرجة الكلية
الفا كرونباخ	0.851	0.839	0.892	0.733	0.928

طريقة تصحيح المقياس :يتم تصحيح المقياس وفقاً للجدول التالي

الجدول (7) طريقة تصحيح **مقياس إدارة الوقت**

	تنطبق علي				**لا تنطبق**
	دائماً	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	
الفقرات الموجبة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
الفقرات السالبة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
الدرجة	**225-280**	**-224 169**	**1113-168**	**57-112**	**56**

مقياس الاندماج الجامعي : تم استخدام المقياس الذي اعده (خضير ومحيبس،2017) وهو مكون من 24 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد لكل بعد ثمان فقرات ويتم الاجابة فيه وفق مدرج خماسي البدائل (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، لا أبدا)

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الجامعي في الدراسة الحالية

صدق الاتساق الداخلي : تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب ارتباط البعد بالمقياس له كما موضح بالجدول التالي :

الجدول (8) اتساق درجة الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	المجال الاكاديمي	المجال النفسي	المجال الاجتماعي
الدرجة	**0.874	**0.829	**0.854

الثبات :تم حساب الثبات باستخدام الفا كرونباخ حيث بلغت الدرجة 0.793 وهي درجة مناسبة ، تدل على إمكانية الوثوق في نتائجه.

نتائج الدراسة :

مناقشة وتفسير نتائج الهدف الأول : المتمثل في " التعرف على مستوى الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة بنغازي" : لتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار تي (T Test) لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط النظري ومتوسط العينة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (9) اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط النظري على مقياس الاندماج الجامعي وابعاده

المقياس وابعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	الدرجة التائية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	99.69	12.12	72	110	24.08	0.000
المجال الاكاديمي	34.7	4.15	24		27.18	0.00
المجال النفسي	32.43	4.84	24		18.368	0.000
المجال الاجتماعي	32.56	4.73	24		19.085	0.000

يتضح من الجدول(9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لصالح العينة ، وهذا يعني أن مستوى الاندماج الجامعي مرتفع لدى عينة البحث ويمكن أن نفسر هذه النتيجة وفق لنظرية تينتو التي ترى بأن لكل طالب يكتسب من البيئة الأسرية سمات أسرية وشخصية ومستوى تحصيل دراسي سابق يهيئ الطالب للالتزام بالنظم والقوانين واللوائح والعلاقات التي تهدف إلى التنمية المعرفية والوجدانية وهذا يحقق ما يعرف بالاندماج الأكاديمي . كما يمكن أن نرجع ذلك إلى استخدام طلبة الجامعة لمواقع التواصل الاجتماعي والتعلم الإلكتروني ،بحيث ساعدهم على سهولة التفاعل وتبادل المعلومات والخبرات التي تتعلق بالجامعة ، وهذا ما اكدته دراسة Pan & others (2019) ؛ حيث اظهرت نتائجه هذه الدراسة إسهام الاستخدامات المختلفة لمواقع التواصل الاجتماعي في الاندماج الاجتماعي ، كما أن هذه الدراسة جاءت فترة جائحة كوفيد 19 مما جعل إتاحة المعلومات عبر وسائل التواصل الاجتماعي والمواقع اكثر فاعلية مما سبق . وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كلا من عبد اللطيف (2009) و الحبيط وأحمد (2018) و خضير ،و راضي(2017) ، و الرفوع و القرارعة(2004)، والزهراني (2018) ، و حسن(2019) و عباس (2019) حيث اظهرت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى اندماج جامعي مرتفع ، بينما اختلفت دراسة لعوبي ومنيغد(2015) مع نتائج الدراسة الحالية .

مناقشة وتفسير نتائج الهدف الثاني : الذي ينص على "التعرف على مستوى إدارة الوقت لدى طلبة جامعة بنغازي : لتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار ت (T Test) لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط النظري ومتوسط العينة والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (10) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط النظري على مقياس إدارة الوقت وابعاده

المقياس وابعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الدرجة التائية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	198.11	35.21	168	9.009	0.000
التخطيط وتحديد الاهداف والأولويات	41.14	10.4	36	5.203	0.000
استراتيجيات وأساليب التنظيم والتنفيذ	46.56	8.4	36	13.25	0.000
استراتيجيات المتابعة	42.43	11.39	36	5.952	0.000

والتقييم					
استراتيجيات التحكم في المضيعات	67.98	12.42	60	6.773	0.000

يتضح من هذه النتائج بالجدول(10) أنه توجد فروق بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لصالح العينة ؛ وهذا يعني أن مستوى إدارة الوقت مرتفع لدى عينة البحث ويمكن تفسير ذلك إلى أن التنشئة الاجتماعية للطلبة التي ساعدتهم على ترسيخ تكوين مفاهيم عديدة لديهم منها تنظيم الوقت، كما أن أفراد العينة وصلوا إلى مرحلة عمرية تتسم بالنضج والاستقرار النفسي والعقلي الذي يجعلهم يحافظوا على الوقت واستثماره بما يناسب سير حياتهم الدراسية.

كما يمكن ان نرجع ذلك إلى أن الطلبة لديهم مساحة كبيرة من الفراغ الناتج عن الاستراتيجيات والاليات التي تزامنت مع جائحة كوفيد 19 الذي وافق فترة تطبيق ادوات الدراسة، كما أن الطلبة تعرضوا لفترات طويلة من إيقاف الدراسة مما دفهم ربما إلى أتخاذ قرار تنظيم وقتهم لكي يتمكوا من الانتهاء من الدراسة وتحسبا لأي برنامج يتم معه أيقاف الدراسة . وايضا تتفق هذه النتائج مع ما اكدته نظرية ولبرغ والتي تؤكد ضرورة تنظيم الوقت واستثماره في العملية التعليمية، وذلك لأن المتعلم لديهم قدرات مختلفة ولا يمكن أن يتعلموا كلهم في نفس الوقت. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الرويس (2015) ودراسة الناهي، وعساف(2016) ودراسة عويني(2018) ودراسة راشد Rashid واخرون (2020) بينما اختلفت مع دراسة الشاوي و أبوسلطانة(2003) ، ودراسة الفريحات وأخرون (2010)، و دراسة حمرون و الحضبي(2010) ، و دراسة صالح وصالح(2013)، ودراسة المومني (2017) ، ودراسة Ghiasvand جيسفاند (2017).

مناقشة وتفسير نتائج الهدف الثالث : الذي ينص على " ما طبيعة العلاقة بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت والتحصيل الدراسي ؟" : لتحقيق هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وفقا للخطوات التالية :

تم استخراج العلاقة بين الاندماج الجامعي وابعاده وبين أدارة الوقت وأبعادها والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (11) العلاقة بين إدارة الوقت وابعاده وبين الاندماج وابعاده

	إدارة الوقت	التخطيط وتحديد الاهداف والأولويات	استراتيجيات تنظيم وتنفيذ إدارة الوقت	استراتيجيات متابعة وتقييم أدارة الوقت	استراتيجيات التحكم في مضيعات الوقت
الاندماج الجامعي	**0.442	**0.38	**0.269	**0.36	*0.233
المجال الأكاديمي	**0.396	**0.305	* 0.2	**0.294	*0.271
المجال النفسي	**0.365	**0.334	*0.202	**0.286	0.18
المجال الاجتماعي	**0.413	**0.364	**0.306	**0.373	0.176

من الجدول(11) يتضح وجود علاقة ايجابية متوسطة بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن(2019) ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن الطلاب الذين يستطيعون إدارة وتنظيم وقتهم بشكل جيد وفقاً لمتطلبات الدراسة بالمرحلة الجامعية يمكن ان يجدوا الوقت لكي يتفاعلوا ويندمجوا في الحياة الجامعية والعكس صحيح.

للتعرف على العلاقة بين الاندماج وإدارة الوقت والتحصيل الدراسي تم استخدام معامل الارتباط المتعدد والجزئي والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (12) العلاقة بين إدارة الوقت والاندماج والتحصيل

المتغيرات	الاندماج الجامعي و إدارة الوقت	الاندماج الجامعي	إدارة الوقت
التحصيل	0.032	-0.035	-0.015

من الجدول(12) يتضح عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي و الاندماج الجامعي وإدارة الوقت .ويمكن تفسير ذلك نتيجة للظروف التي يمر بها المجتمع والعالم المتمثل في جائحة كوفيد(19) . مما اسفر عنها تغيير في العادات والانماط المعيشية على مستوى الفرد والاسرة والمجتمع أو يمكن ان نوع العلاقة بين هذه المتغيرات قياسها بالأساليب الاحصائية التي تعتمد على العلاقة غير الخطية . هذا وتختلف هذه النتيجة جزئيا مع دراسةبوراس و رويم (2020) حيث اكدت ووجود علاقة موجبة ضعيفة بين الاندماج الاكاديمي والتحصيل الدراسي وتختلف هذه النتائج مع دراسة كلا من أبودنيا(2003) ، والشاوي و أبوسلطانة (2003) ، و عبدالعال(2009) ، و عبدالعال(2009) ، والرحيمي، المارديني(2014) ، و جواد(2015) والمومني (2017) ، و Ahmad أحمد وأخرون (2019) ، وكهان وأخرون Khan (2020) ، و Rashid راشد وأخرون (2020.) ؛ حيث اكدت على وجود علاقة بين إدارة الوقت والتحصيل الدراسي في حين اتفقت هذه النتائج مع فخرو(2005) حيث اكدت عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وإدارة الوقت .

مناقشة وتفسير نتائج الهدف الرابع :الذي ينص على " التعرف على الفروق في مستوى الاندماج يعزى لمتغير التخصص" : لتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار(T Test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح ذلك

الجد ول (13) اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في مستوى الاندماج الجامعي يعزى لمتغير التخصص

التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار T	مستوى الدلالة	القرار
العلمي	37	101.73	11.59	109	1.255	0.212	غير دالة
الانساني	74	98.68	12.32				

من الجدول(13) يتضح عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلا من القاضي (2012) ، و السواط (2015) . بينما اختلفت مع دراسة كلا من خضير ،و راضي(2017) ، والزهراني (2018) ، وال حبيط، احمد(2018) ، و عباس (2019). وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الطلاب يعيشون في نفس البيئة ولهم أفكار متقاربة.

مناقشة وتفسير نتائج الهدف الخامس : الذي ينص على " التعرف على الفروق في مستوى الاندماج تعزى المتغير السنة الدراسية" : لتحقيق الهدف تم استخراج تحليل التباين احادى الاتجاه كما موضح بالجدول (13).

الجدول (14) تحليل التبان احادي الاتجاه للاندماج الجامعي وفقا السنة الدراسية

الفصل	السنة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	F	الدلالة
الاول	الأولى	28	98.96	14.6	2.773	0.045
الثاني						
الثالث	الثانية	31	104.74	8.59		
الرابع						
الخامس	الثالثة	16	97.5	8.85		
السادس						
السابع	الرابعة	36	96.89	12.92		
الثامن						
	الكلية	111	99.69	12.12		

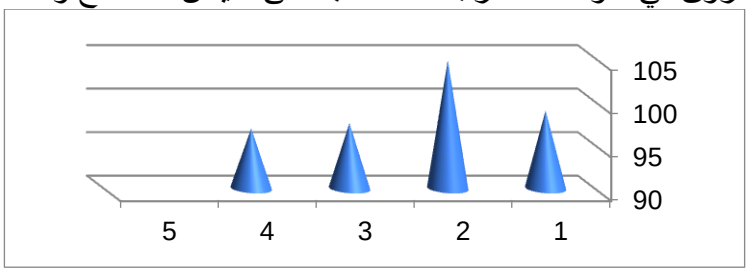
من الجدول(14) يتضح وجود فروق دالة إحصائية، حيث جاءت الدرجة الفائية دالة عند مستوى أقل من 0.05 ، ولمعرفة سبب الفروقات نستخرج المقارنات البعدية ، كما في الجدول التالي :

الجدول (15) المقارنات البعدية للمتوسطات(شيفية)

الاندماج تبعا للسنة الدراسية	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة	القرار
الاولى - الثانية	-5.78	0325	غير دالة
الاولى - الثالثة	1.46	0.984	غير دالة
الأولى - الرابعة	2.08	0.922	غير دالة
الثانية - الثالثة	7.24	0.273	غير دالة
الثانية - الرابعة	7.85	0068	غير دالة
الثالثة – الرابعة	0.61	0.999	غير دالة

من الجدول(15) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمقارنات البعدية للمتوسطات باستخدام اختبار شيفيه . في حين يوضح الرسم البياني بالشكل (1) الفروق في المتوسطات لصالح السنة الدراسية الثانية غير ان هذه الفرق لا يعد كبيراً

الشكل (1) الفروق في متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاندماج وفقا للسنة الدراسية



وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة خضير وراضي(2017) فقد اظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين المرحلة الثانية والرابعة . واختلفت مع دراسة كلا من عباس(2019)، و عبد اللطيف (2009) و السواط (2015) حيث اظهرن نتائج هذه الدراسات فروق لتعزى للمرحلة الدراسية . ويمكن أن يرجع ذلك إلى الفترة التي تتزامن فيها الدراسة مع فرض الحجر الصحي بسبب جائحة كوفيد (19) ، وفُرضت على الطلاب استخدام المجموعات الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي بين جميع الطلاب بمختلف السنوات والفصول الدراسية ، وزيادة التفاعل مع كل من الزملاء بمختلف السنوات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس وكل من له صله بالجامعة حتى الخريجين من الجامعة ، هذا ما خفض مستوى الفروق في الاندماج الجامعي بين السنوات الدراسية لطلاب الجامعة .

مناقشة وتفسير نتائج الهدف السادس: الذي ينص على " التعرف على الفروق في مستوى إدارة الوقت يعزى لمتغير التخصص " : لتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار (T Test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح ذلك :

الجد ول (16)اختبار(ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات إدارة الوقت وفقا لمتغير التخصص

التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار T	مستوى الدلالة
العلمي	37	184.76	36.55	109	2.92	0.004
الانساني	74	204.78	32.77			

من الجدول(16) يتضح وجود فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي ويمكن تفسير ذلك ان طلبة الاقسام العلمية لديهم متطلبات و واجبات وتكليفات دراسية تدفعهم إلى تنظيم وقتهم أدرته بشكل جيد . هذا وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من صالح(2009) ، و المزين(2012) ، و حمرون والحضبي(2010) فقد أكدت إلى وجود فروق تعزي للتخصص في إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة . بينما اختلفت مع دراسة كلا من الشاوي و أبوسلطانة(2003) ، وفخرو(2005) ، والرويس(2015) ، و الناهي وعساف(2014) ، و عويني(2018) ، وبركات(2007) فقد اكدت هذه الدراسات عدم وجود فروق تعزى للتخصص

مناقشة وتفسير نتائج الهدف السابع : الذي ينص على "التعرف على الفروق في مستوى أدارة الوقت تعزى المتغير السنة الدراسية " : لتحقيق هذه الهدف تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه كما موضح بالجدول التالي :

الجدول (17)تحليل التبان احادي الاتجاه لإدارة الوقت حسب متغير السنة الدراسية

الفصل	السنة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	f	الدلالة	القرار
الاول	الأولى	28	187.57	42.67	4.776	0.004	دالة
الثاني							
الثالث	الثانية	31	210.9	30.71			
الرابع							
الخامس	الثالثة	16	177.88	35.3			
السادس							
السابع	الرابعة	36	204.28	29.39			
الثامن							
	الكلية	111	198.11	35.21			

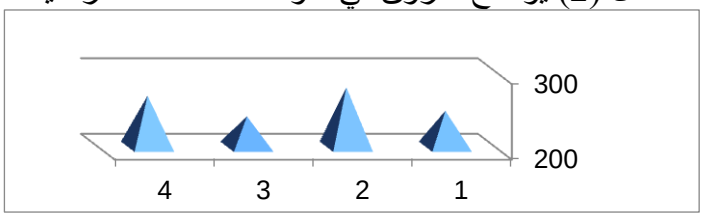
من الجدول(17) يتضح وجود فروق دالة حيث جاءت قيمة الدرجة الفائية دال عند مستوى أقل من 0.05 ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنات البعدية شيفيه والجدول (18) يوضح ذلك

الجدول (18) نتائج المقارنات البعدية شيفيه

إدارة الوقت تبعا للسنة الدراسية	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة	القرار
الاولى - الثانية	- 23.33	0.074	غير دالة
الاولى - الثالثة	9.7	0.837	غير دالة
الأولى - الرابعة	- 16.71	0.277	غير دالة
الثانية - الثالثة	*33.03	0.002	دالة
الثانية - الرابعة	6.63	0885	غير دالة
الثالثة – الرابعة	-26.4	0.082	غير دالة

من الجدول(18) يتضح ان سبب الفروق هي السنة الدراسية الثانية ضد السنة الثالثة حيث جاء مستوى الدلالة أقل من 0.05 ويمكن تفسير ذلك أو ان السنة الثانية هي المرحلة التي يقوم فيها الطالب باتخاذ قرار إدارة وقته ربما لكثرة المتطلبات والواجبات الاكاديمية وحدثتها بالنسبة له ، وذلك لكي يتمكن من الاستمرار وتحقيق النجاح أما السنة الثالثة فيكون الطالب قد اعتاد على أدارة وقته ، أو أن التكليفات لا تشكل عبء كبير عليه وذلك لأنهم قد كونوا المهارات الأساسية في تنفيذ المهام والواجبات والتكليفات دون هدر للوقت والشكل (2) يوضح الفروق في المتوسطات بين السنوات

الشكل (2) يوضح الفروق في متوسطات السنة الدراسية



وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلا من الناهي، وعساف(2016) والمومني (2017) وتختلف مع دراسة كلا من الشاوي و أبوسلطانة (2003) ، و المزين (2012).

التوصيات والمقترحات : في ضوء النتائج والاطلاع على الدراسات السابقة توصي وتقترح الباحثتان الآتي :

اعداد برامج تثقيفية وتأهيلية للطلاب الجدد لتعريفهم بالنظام الجامعي والقواعد والقوانين وطرق استخدام المرافق العامة داخل الجامعة

استحداث مكاتب الارشاد الاكاديمي والنفسي الاجتماعي داخل الكليات .

إعداد ورش لتنمية مهارات استثمار الوقت لدى الطلاب .

اجراء دراسات مقارنة للتعرف على العلاقة بين الاندماج الجامعي و ادارة الوقت وفقا لمستويات المعدلات المختلفة .

دراسة علاقة الاندماج بمتغيرات نفسية مثل جودة الحياة الجامعية والمرونة النفسية .

المراجع :

أبودنيا ، نادية (2003) أثر كل من التحصيل الاكاديمي وبعض خصائص الشخصية على تنظيم الوقت ودقة تقديره والأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج(13), ع(39) , ص ص25-50.

ال حبيط، قيصر متعب، وأحمد، شاكر محمد (2018) الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة تكريت، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مج (25)، ع (1)،ص ص 332-352

بركات، زياد(2007) اتجاهات الطلاب الجامعيين الذين يدرسون عن بعد نحو إدارة الوقت مجلة دراسات العلوم التربوية، مج (34) ع (1) .ص ص 160- 175.

بواشرية ، آسية و حدادو، فايزة .(2019). استراتيجية إدارة الوقت وعلاقتها بالأداء التدريس عند الاستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة . رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية العلوم الاجتماعية والانسانية . جامعة الجيلاني بونعامة – خميس مليانة .

جعو ، محمد عبد الكريم .(2018).إدارة الوقت وعلاقتها بفاعلية الذات لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعة المستنصرية .مجلة كلية التربية الأساسية . مج (24). ع (100).ص ص 655-696.

جواد ، سندس موسى (2015). دراسة مقارنة لفاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بين طلاب وطالبات المرحلة الأولى والرابعة لكلية التربية الرياضية في الجامعة المستنصرية . مجلة كلية التربية الرياضية للبنات . مج (14) .ع(1) .ص ص 1- 12.

حبايب ،علي وأبو مرق ، جمال . (2009) التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات . مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية . مج (23)ع(3) .ص ص 857-879.

حبيبو ، حسين (2019) إدارة الوقت و الأداء " دراسة ميدانية بمؤسسة عمر بن عمر للمصبرات الغذائية ببوعاتي محمود – قالمة. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية . جامعة 8 ماي 1945- قالمة .

حسن، طالب خلف (2009) الاندماج الجامعي وعلاقته بتنظيم الوقت لدى طلبة الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الأساسية. مج(25) ع (105) .ص ص20-39.

حمرون ، ضيف الله غضيان و الحضيبي، إبراهيم بن عبد الرحمن (2014) إدارة الوقت لدى طلاب جامعتي تبوك وشقراء .مجلة رسالة الخليج " بحوث ودراسات ".مج(35) ع(130) . ص ص 29- 54.

خضير ، عبد المحسن عبد الحسين و راضي ، نجلاء عبد الكاظم محيبس (2017) الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة (بناء وتطبيق). مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية .مج (42). ع (2) . ص ص 363- 398.

الرحيمي ، سالم و المارديني، توفيق (2014) أثر إدارة الوقت في التحصيل الاكاديمي بجامعة أربد الاهلية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج(30)، ع(1). ص ص 225- 250.

الرويس، فيصل بن عبدالله (2015) مستوى وعي الطلبة بأهمية الوقت ومضيعاته الذاتية والبيئة دراسة على عينة من طلبة التربية الميدانية بكلية التربية في محافظة عفيف، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع مج (3) ع (1).ص ص75- 92.

الزهراني ، شروق غرم الله .(2018) . الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية. مج 27 .ع1. ص 253-271.

السواط ، وصل الله بن عبد الله حمدان (2015) مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر .ع(165).الجزء الثاني . ص ص 367- 406.

السيوف ، احمد على (2014) استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية .مجلة دراسات العلوم التربوية . مج (41). ع(2).ص 960- 973.

الشاوي، رعد لفتة، و ابو سلطانة، نجلاء سعيد (2003) مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة أبحاث اليرموك مج(19)، ع(1) . ص ص 401- 428.

صالح، مهدي (2009) تنظيم الوقت وعلاقتها بالدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي رسالة ماجستير(غير منشورة،). كلية التربية .جامعة ام درمان الاسلامية .
صالح ، على عبد الرحيم صالح و صالح، زينة (2013) التسويف الاكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية .مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس . ع (38). الجزء(2) . ص ص243- 271.
عبدالعال، عنتر محمد احمد (2009) فعالية إدارة الوقت لدى طلاب كلية المجلس بحائل في المملكة العربية السعودية وعلاقته بالتحصيل. مجلة العلوم الإنسانية .ع (20).السنة (6) . ص ص112-133.
عبد اللطيف ،على (2009) التكيف للحياة الجامعية وعلاقته بالصف الدراسي لدى طالبات الاقسام الداخلية في الجامعة المستنصرية .مجلة البحوث التربوية والنفسية ع(22).ص ص 240 – 278.
عويني ، مريم (2018) مهارة إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة دراسة استكشافية على عينة من طلاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة . رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح . الجزائر.
الغراز ،أشرف إبراهيم محمد (2009) فاعلية برنامج تدريب في إدارة الوقت في تنمية مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة .مجلة كلية التربية ببور سعيد .ع(6).ص ص166- 205.
فايد، فريد علي و قاسم ، عبد المريد عبد الجابر محمد (2012).التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة .مجلة الارشاد النفسي - مركز الارشاد النفسي .ع(32) .ص ص 227- 273.
الفريحات ،عمار عبدالله ،و الربابعة ،عمر عبد الرحيم ، والدعوم ،حامد محمد(2010) درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ،مجلة الجامعة الإسلامية ،مج8،ع 2،ص447-478.
فخرو، حصة عبدالرحمن (2005) مستويات إدارة الوقت لدى طالبات جامعة قطر وتخصصهن الجامعي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والرضا عن الحياة، مجلة قطر. مج (14). ع(27). ص ص 33- 95
القاضي، عدنان محمد (2012) الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، مج (3) .ع (4) ، ص 26-80.
لطيفة ، رائد فخري و بني مرعي ، احمد صالح (2019) درجة وعي طلبة كلية العلوم التربوية بدلالات مفهوم الوقت في الاسلام وعلاقة ذلك بدافعيتهم للإنجاز الأكاديمي في عصر التقنية .مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية .مج (27). ع (5).ص ص 253-273.
لعوبي، يونس و منيغد ، أحمد(2015) واقع الاندماج الجامعي لطلبة السنة الأولي علوم اجتماعية بجامعة جيجل . مجلة العلوم الإنسانية. ع (4).ص ص 133-153.
المزين ، سليمان حسين (2012) فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية .مج(20). ع (1). ص ص 369 – 404.
المومني ،خالد (2017) فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم في الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي . مجلة المنارة مج (23).ع (2). ص ص 433-472.
الناهي، بتول غالب، وعساف، نوال محمد (2016) مهارات إدارة الوقت بين طلبة كليتي القانون والصيدلة، مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية) مج(41). ع(3). ص368- 398.
النجار ،حسني زكريا السيد (2019) اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية ببنها.ع(120) .ج(3) . ص ص91-155.
Ahmad, Saghir & Batool, Ayesha& Ch, Abid Hussain.(2019). Path Relationship of Time Management and Academic Achievement of Students in Distance Learning Institutions . Pakistan Journal of Distance & Online Learning.vol (5).no(2) . pp191-208.
Ahtarieva, Raziya& bragimova, Elmira& Sattarova, Gulnaz & Turzhanova , Gulmira.(2018). Integration as a Form of Acculturation of Foreign Student – Future Teacher in the Polyethnic Educational Environment of University. Journal of Social Studies Education Research.vol(9).no(3) .p p317-331.
Arends, Delia & Petersen, Nadine F.(2018). The role of first-year experience excursion in promoting social integration at university: Student teachers' views. South African Journal of Childhood Education.8(1).pp1-9. https:// doi.org/10.4102/sajce. v8i1.543
Demirdag , Seyithan.(2021). Communication Skills and Time Management as the Predictors of Student Motivation. International Journal of Psychology and Educational Studies. Vol(8).no(1). pp 38-50.

Ghiasvand,Arezoo Mohamadkhani & Naderi, Manijeh & Tafreshi, Mansoureh Zagheri & Ahmadi, Farzane & Hosseini, Meimanat (2017) Relationship between time management skills and anxiety and academic motivation of nursing students in Tehran. Journal Electronic Physician. Vol(9).no(1) pp3678 – 3684.

Khan ,Muhammad Jehagir. Ashraf, Aqsa. Nadeem , Aamir .(2020). The Effect of Time Management on the Academic Performance of Students in the Higher Educational Institutions of Islamabad. International Review of Management and Business Research. vol (9).no(3).pp202-211.

Kolesnikov, Alexey A& Nikulina, Darya E & Danilenko, Ilya A & Zimovets, Natalya V.(2019). Social and psychological features of inter-cultural adaptation of Russian students in different universities. Cypriot Journal of Educational Sciences.vol(14).no(1).pp90-98.

Nilsson, Per A.(2019). The Buddy Programme : Integration and Social Support for International Students.Journal of Comparative and International Higher Education.no(11).pp36- 43.

Rashid, Abdur& harif, Ilyas & Khan, Shakeel & Malik, Fazal.(2020). Relationship between Time Management Behavior and Academic Performance ofUniversity Students. Journal of Business and Social Review in Emerging Economies. Vol(6). No(4).pp1497-1504.

Su , Xiaoqing.(2017). The Intercultural Adaptation of the Pakistani Students at Chinese Universities. Universal Journal of Educational Research.vol(5)no(12).pp2236-2240.

الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطلبة بمركز الجبل للمتفوقين

Psychological Safety and its relationship to the level of ambition among students at Al Jabal Center for Outstanding Students

د. حسنية محمد آدم الجياش. أستاذ الارشاد وعلم النفس المساعد. كلية الآداب. جامعة عمر المختار.

Dr: Hosnya .M. A. Algyash. Professor of Counseling and Assistant Psychology. college of Literature. Omar Mukhtar University.
Email: hosnya.mohammed@omu.edu.ly

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9/ 23	2021 / 10 / 17	2021 / 11 / 7

الملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الامن النفسي ومستوى الطموح لدى طلبة بمركز الجبل للمتفوقين من المرحلة الاعدادية و الثانوية, تكونت العينة من(60) طالب وطالبة للعام الدراسي 2018- 2019. توصلت الدراسة إلى أنه يوجد لدى الطلبة المتفوقين مستوى جيد من الأمن النفسي، وكذلك يوجد لدى الطلبة المتفوقين مستوى مرتفع جداً من الطموح. كما بينت أنه توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الأمن النفسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المتفوقين، بينما لا توجد فروق بين الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين في مستوى الأمن النفسي عند مستوى دلالة(0.05)، كذلك لا توجد فروق بين الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين في مستوى الطموح عند مستوى دلالة(0.05).

الكلمات الداله: الأمن النفسي، مستوى الطموح، المتفوقين.

Abstract: The study's conclusion sought to identify the relationship between psychological security and the level of ambition of students at ALGABAL Center for High School and Secondary Students, the sample was made up of 60 students for the 2018-2019 academic year. The study reached, Outstanding students have a good level of psychological security, Outstanding students have a very high level of ambition, There is a positive and statistically significant expulsion relationship at the level (0.01) between psychological security and the level of ambition of outstanding students. There are no differences between males and female students who excel in the level of psychological security at the indicative level (0.05), There are no differences between males and female students who excel in the level of ambition at the indicative level (0.05)

Key words: psychological safety, Level of Ambition, The Superior.

المقدمة: يعتبر الأمن النفسي مطلبا ضروريا يحتاج إليه الفرد والجماعة حيث يعد من الحاجات الهامة للنمو النفسي السوي والمتزن والصحة النفسية والمجتمعية وحيث أن الشعور بالطمأنينة يورث الرخاء النفسي وبالتالي يولد انسجاما تاما بين شعور الفرد بالطمأنينة ودرجة الطموح لديه.

وتبدو أهمية الحاجة إلى الأمن في تقسيم ماسلو للحاجات الإنسانية حيث وضعها في المستوى الثاني من النموذج الهرمي للحاجات، فلا يمكن مطلقا أن تقوم حياة إنسانية وتنهض إلا إذا اقترنت بأمن وطمأنينة(أبو عمرة،2012).

ويعد الأمن النفسي من الحاجات المهمة لبناء الشخصية الإنسانية، حيث أن جذوره تمتد من الطفولة حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة، وأمن المرء يصبح مهددا إذا ما تعرض إلى ضغوطات نفسية و اجتماعية لا طاقة له بها في مرحلة من المراحل مما يؤدي إلى الاضطرابات لذا فالأمن النفسي يعد من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان ولا يتحقق إلا بعد ما تتحقق الحاجات الدنيا للإنسان(جبر، 1996).

وعند النظر في الإنجازات التي حققها الأفراد وأسهموا بها في تطور البشرية والوصول بالعلم ومجالاته في الأدب والفن إلى ما نحن عليه اليوم من تقدم ورفاهية، لا يمكننا إلا أن نلاحظ سمات مختلفة لدى هؤلاء الأفراد ميزتهم عن الآخرين، وأوصلتهم إلى مصاف المجد والشهرة والثروة، وأبرز هذه السمات مستوى عال من الطموح (خياطة، 2015).

ويعتبر مستوى الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور الذي شاهده العالم في الآونة الأخيرة، فهو الدافع الذي يقوم بترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى أخرى متقدمة، ومادام الطموح موجودا لدى الإنسان فلا يوجد سقف للتطور العلمي والحضاري لأنه من العوامل الهامة المؤثرة فيما يصدر عن الإنسان من نشاطات و أفكار، ويعتبر أيضا من المتغيرات التي لها تأثير في الحياة اليومية للفرد من خلال ما يتحقق له من توافق وتكيف نفسي واجتماعي, ومستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف، كم يكون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، كما أنه عرضة للنكوص والارتداد إذا دعا الموقف إلى ذلك (يوسف،1980).

و يتأثر مستوى طموح الفرد بما يمتلكه من قدرة عقلية فكلما كان الفرد أكثر قدرة استطاع تحقيق أهداف أكثر صعوبة، وأن الفرد الأكثر ذكاء قادر على فهم قدراته وإمكاناته ورسم مستوى طموح لنفسه بحيث يتناسب مع هذه القدرات، وذلك على عكس الأقل ذكاء فهو غير قادر على تحقيق أهدافه حتى يضع مستوى طموح لنفسه أكثر أو أقل عما يستطيع تحقيقه بالفعل.

أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعا عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض. (أبو عمرة،2012).

لذلك فالدراسة الحالية تهدف الى التعرف على مستوى الطموح والأمن النفسي لدى الطلبة المتفوقين

فقضية التفوق الدراسي تعتبر من القضايا التي تلفت الانتباه على المستويين المجتمعي والعلمي معا، فالمجتمع في حاجة إلى مزيد من أبنائه المتفوقين القادرين على مواصلة التقدم في كافة المجالات ومن ثم الارتقاء والنهوض بهم إبان مراحل تعليمهم، حتى يتسنى له الاستفادة الإجرائية من عقولهم وأفكارهم عقب تخرجهم (بن الزين،2005).

فهم يتسمون بصفات قيادية مثل "الثقة بالنفس والأصالة والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية والاستقرار النفسي والاتزان والنضج الانفعالي والمبادرة والتفكير الإبداعي والدافعية نحو الإنجاز المتميز والاستقلالية الذاتية وضبط النفس" (عجيلات،2016).

وتؤثر السمات الشخصية بشكل كبير على عملية التفوق الدراسي ومنها الدافعية التي تدفع الطالب نحو التفوق الدراسي وأهمها (الدافعية الدراسية-مستوي الطموح – والأمن النفسي).

مشكلة الدراسة : أن البعض من الناس لديهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة (جويدة،2015).

ويلعب الطموح دورا هاما في حياة الفرد ويعد مؤشرا يوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع بيئته ومجتمعه، والطموح يحدد نشاط الأفراد وعلاقاتهم بالآخرين (التويجري،2002).

وإن عدم الشعور بالأمن النفسي يؤثر على النمو بصفة عامة فقد أظهرت الدراسات أن عدم الشعور بالأمن النفسي يؤثر على تطور ونمو الشخصية وعلى النمو المعرفي. (fati and keddy,1985)

كما أشارت دراسة جوشى Joshi إلى ان الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى زيادة الإنجاز والتحصيل، والأفراد الذين يشعرون بالأمن النفسي يكون انجازهم أعلى من الأفراد الذين لا يشعرون بالأمن النفسي(joshi,1985).

وبما أن المجتمع الليبي يمر بظروف صعبة اقتصادية وأمنية واجتماعيه وسياسية والحرب ضد التنظيمات المتطرفة وما يعانيه الطلبة من مشكلات انفعالية وظهور العنف الطلابي وانتشار الانحراف, فالفرد الذي لا يشعر بالأمن النفسي لن يكون متوافقا مع ذاته ولا مجتمعه ولن ينجز اعماله بالشكل المطلوب وسيشعر بالقلق ويكون عرضه للأمراض النفسية والجسمية لذلك وجب تناول الامن النفسي بالدراسة خاصة لدى المتفوقين لأنهم هم من تعول عليهم الامم في تطورها وتقدمها وبناء حضارتها, و بما أن

مستوى الطموح يؤدي دورا مهما في حياة الفرد والمجتمع نظرا لأنه أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط, و لعل الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح والأمن النفسي وكذلك الاهتمام بالفئات الخاصة تحديدا المتفوقين لدورهم المهم في النهوض بالمجتمع الى الافضل. ولذلك فمشكلة الدراسة تتمثل في التساؤلات الآتية:-

ما مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة بمركز المتفوقين؟
ما مستوى الطموح لدى الطلبة بمركز المتفوقين؟

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة المتفوقين على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الطموح؟
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين في درجاتهم على مقياس الأمن النفسي وفقا للنوع؟
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين في درجاتهم على مقياس مستوى الطموح وفقا للنوع؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في أهمية الأمن النفسي للشباب المراهقين (المرحلة الإعدادية والثانوية) ومدى تأثير هذا الأمن النفسي على مستوى الطموح لديهم.
إن الأمن النفسي والطموح من الموضوعات الهامة في العلوم التربوية والنفسية وهذا الذي أعطى أهمية لدراستها على الطلبة المتفوقين.
قد يستفيد منها المعلمون والمرشدون النفسيون والعاملون بمراكز المتفوقين الذين يتعاملون مع الطلبة المتفوقين.
قد يستفيد منها أولياء الأمور في التعامل مع أبنائهم من خلال التعرف علي العوامل التي تساعد على رفع مستوى الأمن النفسي و تأثير ذلك على رفع مستوى الطموح.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الى :-

التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة بمركز الجبل للمتفوقين.
التعرف على مستوى الطموح لدى الطلبة بمركز الجبل للمتفوقين.
التعرف على نوع العلاقة بين الأمن النفسي و مستوى الطموح لدى الطلبة بمركز الجبل للمتفوقين.
التعرف على دلالة الفروق بين المتفوقين في درجاتهم على مقياس الأمن النفسي وفقا للنوع.
التعرف على دلالة الفروق بين المتفوقين في درجاتهم على مقياس مستوى الطموح وفقا للنوع.

مصطلحات الدراسة: سيتم فيما يلي التعريف بمصطلحات الدراسة

الأمن النفسي:

يعرف الامن النفسي في منظور علم النفس بأنه شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين له مكان بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق(الدلبحي, 2009: 12).

ويعرف ايضا بأنه سكون النفس و طمأنينتها عند تعرضها لازمة تحمل في ثناياها خطر الاخطار و كذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للأخطار الاجتماعية و الاقتصادية و العسكرية المحيطة به(الصنيع, 1993: 33).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي سيتحصل عليها أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي المستخدم في الدراسة.

مستوى الطموح:

يعرفه راجح(1987 :103) بأنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر انه قادر على بلوغه و هو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة لا نجاز أعماله اليومية.

وتعرفه موسوعة علم النفس بان مستوى الطموح مستوى الانجاز الذي يرغب الفرد في الوصول إليه و الذي يشعر انه يستطيع تحقيقه (فاخر عاقل, 1985 :65).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي سيتحصل عليها أفراد العينة على مقياس الطموح المستخدم في الدراسة.

الطلبة المتفوقين: هو الطفل الذي يعتبر فوق العادة بالنسبة لعدد من الصفات والقدرات الخاصة تلك المتعلقة بالأطفال الذين يبدون قدرات ذكاء متميزة وتطور اجتماعي وعضوي أكثر من العادة(صوص، 2010).

التعريف الإجرائي: هم الطلبة الذين يدرسون في مركز الجبل للمتفوقين فرع البيضاء حيث سيتم تطبيق مقاييس الدراسة عليهم .

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالطلبة المتفوقين في مركز الجبل للمتفوقين، البيضاء، ليبيا، من طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية, 2018 - 2019.

الدراسات السابقة:

سيتم التطرق إلى دراسات تناولت دراسة الأمن النفسي ومستوى الطموح. وتم ترتيب الدراسات من حيث الاقرب لأهداف الدراسة الحالية.

دراسة أبو عمرة(2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الأمن النفسي ومستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة بين أبناء الشهداء وأقرانهم تبعا لمتغيرات (الجنس، الأب) واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من جميع طلاب وطالبات الثاني عشر للمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (320) طالب وطالبة وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الثانوية العامة من أفراد العينة العاديين وبين متوسطات أقرانهم من أبناء الشهداء على مقياس الأمن النفسي و مقياس مستوى الطموح و التحصيل الدراسي. عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات طلبة الثانوية العامة من أفراد العينة العاديين من الذكور وبين متوسطات أقرانهم من الإناث على مقياس الأمن النفسي . وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات طلبة الثانوية العامة من الإناث من أفراد العينة العاديين وبين متوسطات أقرانهم من أبناء الشهداء على مقياس الطموح لصالح العاديين ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات طلبة الثانوية العامة من أفراد العينة العاديين من الذكور وبين متوسطات أقرانهم من الإناث على التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

دراسة حامدين(2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح لدى طلاب قسم الآثار في كلية الآداب بجامعة النيلين تبعا لمتغيرات (النوع، المستوى الصفي) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب و طالبات قسم الآثار والبالغ عددهم (482) طالب وطالبة، حيث اشتملت الدراسة على مقياس للأمن النفسي ومقياس لمستوى الطموح وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية: يتسم طلاب قسم الآثار بمستوى مرتفع من الأمن النفسي و بمستوى مرتفع من الطموح . وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب قسم الآثار في الأمن النفسي تبعا لمتغير النوع. عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات طلاب قسم الآثار في مستوى الطموح تبعا لمتغير النوع. وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات طلاب قسم الآثار في مستوى الطموح تبعا لمتغير الصفي .

دراسة مقيرحى(2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح بتقدير الذات لدى المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية تم اختيار عينة بطريقة قصدية من المتفوقين بلغت (173) من تلاميذ متفوقين ببعض ثانويات ولاية الوادي وتوصلت الدراسة الى عدو وجود علاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح بتقدير الذات لدى المتفوقين دراسيا. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور و الاناث على مقياس الدافعية للتعلم ومستوى الطموح تقدير الذات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الدافعية للتعلم ومستوى الطموح تقدير الذات وفقا للتخصص العلمي و الادبي لصالح التخصص العلمي.

دراسة سعد (1998): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والتفوق الدراسي على عينة قوامها (39)طالبا متفوقا، و (44) طالبة متفوقة بنسبة 53% من عدد المتفوقين والمتفوقات، و (80) طالبا غير متفوق، و(92) طالبة غير متفوقة

بنسبة 3% من الطلبة بكليات الطبية والهندسية والتطبيقية والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق واستخدم الباحث اختبار (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي والتفوق التحصيلي . وجود فروق في مستويات الأمن النفسي بين المتفوقين، و غير المتفوقين حسب التخصص والجنس لكنها كانت ضعيفة لا يمكن الآخذ بها .

دراسة البنا(1998): هدفت الدراسة إلى دراسة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً من طلاب الجامعة المصريين والفلسطينيين وتكونت العينة من (275) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة. توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور. توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتخلفين تحصيليا في مستوى الطموح لصالح المتفوقين .

دراسة(توزي ليزا Tusi,Lisa,1995): هدفت الدراسة إلى التعرف علي مستوى الطموح والتنافس وعلاقة ذلك بتنوع التخصصات في الكليات واختلاف الخلفيات الثقافية وقد تكونت عينة الدراسة من (1550) طالبة من المستوى الرابع مختارة من (392) كلية وجامعة، وتوصلت الدراسة إلى :ان التنوع في الخلفيات الثقافية له علاقة بالطموح فقد ارتفعت درجة الطموح لدى الإناث البيض. بينما كان كل من التنافس وضرورة الاعتقاد بالمساواة بين جنسين أقل أهمية على مستوى الطموح عند العينة(توفيق،2005) .

تعقيب على الدراسات السابقة : إن الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ساعدت في تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة. أن الدراسات التي جمعت بين المتغيرين (الأمن النفسي، مستوى الطموح) هي دراسة أبو عمرة(2012) و دراسة (حامدين،2016) حيث تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في متغيرات الدراسة ومنهج الدراسة مع الاختلاف في العينة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة سعد(1998) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والتفوق الدراسي على عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب الجامعة وبذلك اختلفت معها من حيث المرحلة الدراسية المستهدفة، وكذلك دراسة مقيرحى(2018) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين دافعية التعلم و تقدير الذات ومستوي الطموح لدى المتفوقين في المرحلة الثانوية وبذلك تتفق مع الدراسة الحالية في تناول متغير مستوى الطموح لدى الطلبه المتفوقين في المرحلة الثانوية, اختلفت معها في دراسة متغير تقدير الذات والدافعية للتعلم. ودراسة (البنا،1998) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً من طلاب الجامعة حيث تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في دراسة متغير الطموح وكذلك دراسة المتفوقين و لكنها اختلفت معها في أنها درست المتفوقين من طلاب الجامعة أما الدراسة الحالية فقد درست المتفوقين من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية وأيضا اختلفت معها في دراسة متغير تقدير الذات وفي دراسة المتخلفين تحصيلياً ، وتوجد أيضا دراسة (توزي و ليزا،1995) التي هدفت إلى التعرف على مستوي الطموح والتنافس وعلاقته بتنوع التخصصات والكليات حيث تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في دراسة متغير الطموح واختلفت معها في عينة الدراسة. **اما من حيث النتائج** فقد وجدت دراسة حامدين(2016) ان طلاب قسم الآثار يتمتعون بمستوى مرتفع من الأمن النفسي و بمستوى مرتفع من الطموح . وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والاناث في مستوى الطموح لصالح الاناث كما في دراسة أبو عمرة(2012) ودراسة البنا(1998) التي وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور. ودراسة أبو عمرة(2012) لم تجد فروق في الامن النفسي بخلاف دراسة حامدين(2016) ودراسة سعد(1998) التي وجدت فروق دالة احصائيا في الامن النفسي وفقا للنوع ولم تجد فروق في مستوى الطموح وفقا للنوع وكذلك دراسة مقيرحى(2018) ولم تجد فروق في مستوى الطموح وفقا للنوع. وسوف تناقش هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسة الحالية لاحقاً.

إجـراءات الدراسـة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وذلك للتعرف على نوع العلاقة بين متغيرين هما(الأمن النفسي، مستوى الطموح)، و التعرف على الفروق في المتغيرين وفقا للنوع . ويعرف المنهج الوصفي بأنه عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة المتفوقين بمركز الجبل للمتفوقين في مدينة البيضاء من طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية والذين يبلغ عددهم (80) طالب وطالبة للعام الدراسي (2018-2019).

عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة إلى:

عينة استطلاعية: تم اختيار عينة بطريقة عشوائية عددها (30) طالب وطالبة من مركز الجبل للمتفوقين وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وتم استخراج معاملات الصدق و الثبات لأدوات الدراسة.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، ولأن مجتمع الدراسة يتألف من ذكور وإناث فقد تم اختيار العينة بنسبة (4:6) وبذلك فإن: عدد الذكور=10/6×60=36 طالب وعدد الإناث=10/4×60=24 طالبة وبذلك تم الاختيار بالطريقة العشوائية (36) طالب و(24) طالبة من مركز الجبل للمتفوقين، والجدول التالي يوضح وصف لأفراد العينة من حيث العدد والمتوسط والانحراف المعياري على متغيرات الدراسة.

جدول(1) وصف لأفراد عينة الدراسة

الجنس	العدد	متوسط الأمن النفسي	الانحراف المعياري	متوسط مستوى الطموح	الانحراف المعياري
ذكور	36	134.1	2.23	130.7	13.9
إناث	24	137.3	2.74	130.7	15.5
مجموع	60	135.4	13.4	130.7	14.45

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الأمن النفسي لدى الذكور بلغ (134.1) بانحراف معياري بلغ(2.23) وهو أقل من متوسط الإناث الذي بلغ (137.3) بانحراف بلغ (2.74) وقد بلغ متوسط الأمن النفسي للعينة ككل (135.4) بانحراف (13.4) ، كما يتضح أيضا من الجدول أن متوسط مستوى الطموح لدى الذكور بلغ (137.7) بانحراف بلغ (13.9) وهو يتساوى مع متوسط الإناث الذي بلغ(137.7) بانحراف (15.5) وبلغ متوسط مستوى الطموح للعينة ككل (130.7)بانحراف بلغ (14.45) وهو أقل من متوسط الأمن النفسي للعينة ككل.

أدوات الدراسة. استخدمت الباحثة نوعين من الأدوات هما:

1.مقياس الأمن النفسي: إعداد أبو عمرة(2012) :

وصف المقياس : يتكون المقياس من (46) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد(من العبارة رقم1 إلى العبارة رقم18 يمثل البعد الانفعالي ، ومن العبارة رقم 19 إلى العبارة رقم 34 يمثل البعد الاجتماعي والأسري، ومن العبارة رقم 35 إلى العبارة رقم 46 البعد الاقتصادي، ويعطي المقياس درجة كلية فقط للمفحوص على المقياس.

-صدق المقياس: قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس على النحو الاتي:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعيين في التربية ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة حيث قاموا بإبداء آرائهم حول مناسبة فقرات المقياس ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس.

صدق الاتساق الداخلي : جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكذلك درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث وجد أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقياس ترتبط ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي .

-ثبات المقياس: استخدم معد المقياس للتحقق من ثبات المقياس طريقتين :

طريقة التجزئة النصفية : حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك النصف الثاني من الدرجات وذلك بحسب معامل ارتباط بين النصفين ثم جري تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون ووجد أن معامل الثبات الكلي (0.80) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

طريقة آلفا كرونباخ : استخدم معد المقياس هذه الطريقة لحساب معمل الثبات حيث حصل على قيمة معامل آلفا لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ووجد أن معمل الثبات الكلي (0.71) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس في ضوء خمس اختيارات هي (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً) حسب التدرج (1.2.3.4.5) وعليه تصبح الدرجة الكلية القصوى للمستجيب (5×46=230)، وأدنى درجة للمستجيب هي (1×46=46).

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (10) محكمين من أساتذة قسم الإرشاد وعلم النفس والذين أجمعوا على صلاحية المقياس لأغراض الدراسة الحالية، وتم اجراء التعديلات المطلوبة وتم وضع المقياس في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي تم استخراج الصدق بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين الفقرة ودرجة الكلية للمقياس والفقرة والبعد وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.153) و (0.599) وهذه معاملات ارتباط جيدة وكان اغلبها دال عند مستوى 0.05 و 0.01.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من الثبات للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددهم (30) طالب وطالبة وتم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وبلغ معامل الثبات باستخدام معادلة آلفا كرونباخ (0.61)، كما تم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة جتمان براون وبلغ معامل الثبات (0.47) وهذه معاملات ثبات جيدة وبذلك اطمئنت الباحثة لاستخدام أداة الدراسة الحالية مع عينة الدراسة.

2.مقياس مستوى الطموح: إعداد أبو عمرة(2012) :

-وصف المقياس: لقد تم بناء المقياس ضمن الخطوات التالية :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وبعد تحديد التعريف الإجرائي لمستوى الطموح، واستطلاع عينة من المتخصصين في علم النفس عن طريق عينة من المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قام الباحث ببناء المقياس وفق الخطوات التالية: صياغة فقرات المقياس :

-إعداد المقياس في صورته الأولية والتي شملت (36) فقرة .

-عرض المقياس على المشرفين من أجل اختيار مدى ملائمتها لجمع البيانات وتعديلها بشكل أولي

-عرض المقياس على (9) من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر .

-بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين تم حذف فقرتين من فقرات المقياس، وكذلك تم تعديل وصياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها النهائية (34) فقرة ، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً) .

صدق المقياس: قام من اعد المقياس بالتحقق من صدق المقياس من خلال :

صدق المحكمين :تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين متخصصين في علم النفس ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ومدى انتماء الفقرات إلى موضوع الدراسة. **صدق الاتساق الداخلي :** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس

على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة من طلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر في محافظة عزة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ووجد أن معاملات الارتباط محصورة بين (0.149-0.560) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي .

ثبات المقياس: تم التحقق من الثبات بطريقتين :

طريقة التجزئة النصفية :

حيث احتسبت درجات النصف الأول للمقياس وكذلك درجة النصف الثاني وذلك بحساب معامل ارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون ووجد أن معامل الثبات الكلي (0.86) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

طريقة آلفا كرونباخ : استخدم الباحث طريقة أخرى لحساب معامل الثبات حيث وجد أن معامل الثبات الكلي (0.77) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس في ضوء خمس اختيارات هي (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً ،نادراً) حسب التدرج التالي (5, 4, 3, 2, 1) وعليه تصبح الدرجة القصوى للمستجيب (5×34=170)، وأدنى درجة هي (1×34=34) .

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (10) محكمين من أساتذة قسم الإرشاد وعلم النفس والذين أجمعوا على صلاحية المقياس للدراسة الحالية، وتم وضع المقياس في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي تم استخراج الصدق بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين الفقرة ودرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بين(0.183) و (0.633) وهذه معاملات ارتباط جيدة وكان اغلبها دال عند مستوى 0.05 و 0.01.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الثبات للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالب وطالبة وتم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وبلغ معامل الثبات باستخدام معادلة آلفا كرونباخ (0.73) كما تم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان براون وبلغ معامل الثبات (0.79) وهذه معاملات ثبات مرتفعة وبذلك اطمئنت الباحثة لاستخدام أداة الدراسة مع عينة الدراسة .

نتائج الدراسة تحليلها وتفسيرها:

التساؤل الأول ونتائجه وتفسيرها: ما مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة بمركز المتفوقين؟ وللتحقق من هذا التساؤل باستخدام الاختبار التائي البسيط لعينة واحدة One- sample t , testكانت النتائج كالآتي :

جدول(2) مستوى الأمن النفسي لدى عينة الدراسة

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة "t"	الدلالة
الأمن النفسي	60	138	135.4	13.4	-1.525	0.133

يتضح من الجدول(2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط الفرضي ومتوسط الأمن النفسي لدى عينة الدراسة وبذلك فإن لدى الطلبة المتفوقين مستوى جيد من الأمن النفسي وهذا يدلل على أن المتفوقين عادة ما يتمتعون بالأمن النفسي مما يسهم في تحقيق طموحهم وتفوقهم. فالفرد المراهق بحاجة إلى أن يشعر بالأمن النفسي الذي ينتج عن شعوره بالحب والقبول وإلا فإنه لن يصبح ناضجا. فكلما كانت الأرض التي يعيش فيها المراهق ثابتة ترحب به ساعد ذلك على نموه وتوافقه مع البيئة(نعيسة،2014). وأن الفرد الأكثر ذكاء قادر علي فهم قدراته وإمكاناته ورسم مستوى طموح لنفسه بحيث يتناسب مع هذه القدرات ويحقق له نوعا من الامن النفسي. وبذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة حامدين(2016) التي وجدت ان طلاب قسم الآثار يتمتعون بمستوى مرتفع من الأمن النفسي. اما باقي الدراسات لم تهدف الى التعرف على مستوى الامن النفسي.

التساؤل الثاني ونتائجه وتفسيرها: ما مستوى الطموح لدى الطلبة بمركز المتفوقين؟ وللتحقق من هذا التساؤل باستخدام الاختبار التائي البسيط لعينة واحدة One- sample t , test كانت النتائج كالآتي :

جدول (3) مستوى الطموح لدى عينة الدراسة

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة "t"	الدلالة
مستوى الطموح	60	102	130.7	14.45	15.397	0.000

كما نلاحظ من الجدول، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين المتوسط الفرضي ومتوسط مستوى الطموح لدى عينة الدراسة لصالح مستوى الطموح وهذا يدلل على أن أفراد العينة من الطلبة المتفوقين لديهم مستوى مرتفع جدا من الطموح وهذا يتفق مع القول بأن الطلبة المتفوقين يتمتعون بمستوى عالي من الطموح وأن طموحهم لا يتوقف عند حد معين فهم دائما يتطلعون للأفضل، ويرى خياطه (2015)انه عند النظر في الإنجازات التي حققها الأفراد وأسهموا بها في تطور البشرية والوصول بالعلم ومجالاته وفي الأدب والفن إلى ما نحن عليه اليوم من تقدم ورفاهية، لا يمكننا إلا أن نلاحظ سمات مختلفة لدى هؤلاء الأفراد ميزتهم عن الآخرين، وأوصلتهم إلى مصاف المجد والشهرة والثروة، وأبرز هذه السمات مستوى عال من الطموح.

ويتأثر مستوى طموح الفرد بما يمتلكه من قدرة عقلية فكلما كان الفرد أكثر قدرة استطاع تحقيق أهداف أكثر صعوبة، وأن الفرد الأكثر ذكاء قادر علي فهم قدراته وإمكاناته ورسم مستوى طموح لنفسه بحيث يتناسب مع هذه القدرات، وذلك على عكس الأقل ذكاء فهو غير قادر على تحقيق أهدافه حتى يضع مستوى طموح لنفسه أكثر أو أقل عما يستطيع تحقيقه بالفعل.

أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعا عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض. (أبو عمرة،2012).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حامدين(2016) التي وجدت ان طلاب يتمتعون بمستوى مرتفع من الطموح. وما يدعم هذه النتيجة ايضاً ما توصلت اليه دراسة البنا (1998) التي وجدت فروقاً دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً في مستوى الطموح لصالح المتفوقين. اي ان المتفوقين يتمتعون بمستوى عالي من الطموح.

2 **التساؤل الثالث ونتائجه وتفسيرها**: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة المتفوقين على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الطموح؟ وللتحقق من هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كالتالي :

جدول (4)معامل الارتباط بين الأمن النفسي ومستوى الطموح

المتغير	الأمن النفسي	مستوى الطموح
مستوى الطموح	**0.467** **	**1**
الأمن النفسي	**1**	**0.467** **

** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من الجدول(4) أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين الأمن النفسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المتفوقين وهذا يدل على أنه كلما ارتفع الأمن النفسي ارتفع مستوى الطموح وبالعكس أي أن العلاقة طردية بين المتغيرين وهذا يدل ان الطلبة المتفوقين إذا تحصلوا على درجات مرتفعة على الأمن النفسي فإنهم يتحصلون على درجات مرتفعة على مستوى الطموح وأن هذه السمات تعتبر من سمات المتفوقين فتحقيق نوع من الطموح يحتاج إلى شعور المتفوق بالأمن النفسي حتى يحقق أهدافه وتطلعاته بشأن المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حامدين(2016) بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح. اما دراسة مقيرحي (2018) ودراسة البنا (1998) فقد هدفت الى التعرف على نوع العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة. وهذا يتفق مع الدراسة الحالية بان مستوى الطموح عادة ما يرتبط بالسمات الايجابية للشخصية التي منها الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات.

ويرى جويدة (2015) ان الإنسان السوي والمتوافق نفسيا هو الشخص الأكثر استبصارا بذاته وقدراته والعوائق التي تواجهه في تحقيق أهدافه، وأكثر تقبلا لحدود إمكاناته وذلك بسبب إدراكه الموضوعي لذاته والعالم مما يساعده علي وضع مستوى طموح أكاديمي واقعي يتناسب مع إمكاناته وقدراته.

التساؤل الرابع ونتائجه وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين في درجاتهم على مقياس الأمن النفسي وفقا للنوع؟ تم استخراج دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كالآتي:

جدول (5) دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الأمن النفسي

المتغير	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة "t"	الدلالة
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
الأمن النفسي	134.1	137.3	2.23	2.74	0.909	0.367

يتضح من الجدول(5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على أن المتفوقين من الذكور والإناث لا يختلف مستوى الأمن النفسي لديهم كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو عمرة(2012) التي لم تجد فروق في الامن النفسي بخلاف دراسة حامدين(2016) ودراسة سعد(1998) التي وجدت فروق دالة احصائيا في الامن النفسي وفقا للنوع. وربما يرجع ذلك إلى ان المجتمع الليبي مجتمع متمسك بعاداته وتقاليده وقيمه وتتشابه ظروف أفراده إلى الحد الكبير فيسود الجو الأسري المودة والاحترام وكذلك نتشابه في الظروف الاقتصادية مما جعل الطلبة يشعرون بالأمن النفسي فنحن لا نعيش أزمات او ظروف صعبة أو أزمات أسرية ممكن أن تؤثر على الشعور بالأمن النفسي لدى الأبناء كما نتشابه في الظروف المعيشية في المجتمع الليبي بين الذكور والإناث فنحن نعلم بوجود صلة وثيقة بين الأمن النفسي والتنشئة الاجتماعية. وربما يرجع ايضا الى كونهم من الطلبة المتفوقين الذين تتشابه صفاتهم وعادة ما يتمتعون بالأمن النفسي مما يسهم في تحقيق طموحهم وتفوقهم. حيث يتسمون بصفات قيادية مثل الثقة بالنفس والأصالة والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية والاستقرار النفسي والاتزان والنضج الانفعالي والمبادرة والتفكير الإبداعي والدافعية نحو الإنجاز المتميز والاستقلالية الذاتية وضبط النفس.

التساؤل الخامس ونتائجه وتفسيرها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين في درجاتهم على مقياس مستوى الطموح وفقا للنوع؟ و تم استخراج دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كالآتي:

جدول(6) الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح

المتغير	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة "t"	الدلالة
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
مستوى طموح	130.7	130.7	13.9	15.5	-0.022	0.983

يتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على أن الطلبة المتفوقين من الذكور والإناث يمتلكون نفس المستويات المرتفعة من الطموح وربما يرجع ذلك إلى أن المتفوقين يدرسون في بيئة دراسية واحدة ويعيشون في بيئة اجتماعية متشابهة كما أن لديهم نفس الطموحات والأحلام التي يجتهدون في تحقيقها فهم يتميزون بوضوح الأهداف والطموحات ورؤية واضحة للمستقبل. كما قد تتشابه اساليب التربية الاسرية للطلبة المتفوقين من الذكور و الاناث حيث تعتبر الأسرة الخلية الأولى التي عرفها المجتمع الإنساني والتي مرت بعدة مراحل وأشكال، فأسلوب التربية عند الأسرة المتضمن للقسوة والعقاب والحرمان وسوء المعاملة لا تسمح لأفرادها بالتعبير عن أنفسهم وسيؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح، حيث أكدت الدراسات بأن هناك علاقة ايجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل والديمقراطية، وعلاقة سلبية بين مستوى الطموح والاتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط (جويدة،2015).

وبذلك فإن هذه النتيجة تتفق مع دراسة حامدين(2016) ودراسة سعد(1998) التي لم تجد فروق في مستوى الطموح وفقا للنوع وكذلك دراسة مقيرحى(2018) التي لم تجد فروق في مستوى الطموح وفقا للنوع. وتختلف مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والاناث في مستوى الطموح لصالح الاناث كما في دراسة أبو عمرة(2012) ودراسة البنا(1998) التي وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور.

التوصيات: بناءاً على نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات الآتية :

1.إعطاء موضوع دراسة الطلبة المتفوقين قدرا مناسبا من الأهمية وذلك لأهمية التفوق في العصر الحالي ودراستهم من جوانب أخرى حيث اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة جانبين فقط وهما (الأمن النفسي، مستوى الطموح) .

2.إجراء ندوات إرشادية لآباء الطلبة المتفوقين حول كيفية التعامل مع أبنائهم بالطرق السليمة التي تؤدي إلى رفع مستوى الأمن النفسي والذي يؤثر بدوره على مستوى الطموح .

3.العمل على تعريف العاملين مع الطلبة المتفوقين بكيفية تهيئة بيئة مناسبة لهم تدعم طموحاتهم للوصول بها إلى أعلى المستويات.

المراجع

أبو عمرة، عبد المجيد(2012): الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة. غزة, جامعة الأزهر، رسالة ماجستير.
البنا، أنور(1998): دراسة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً من طلاب الجامعة الفلسطينية. مصر, رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
بن الزين، نبيلة(2005): مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.
توفيق، توفيق محمد(2005): دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية. غزة, كلية التربية.

التويجرى، أسماء(2002):المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات الطموح الاجتماعي. السعودية, الرياض، رسالة دكتوراه، مكتبة الملك عبد العزيز العامة.
جبر، محمد(1996): بعض المتغيرات الديموغرافية بالأمن النفسي. مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب.
جويدة، أحمد(2015): علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بمركز التعليم والتكوين عن بعد. رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو.
حامدين، حليمة(2016): العلاقة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح لدى طلاب قسم الآثار. رسالة ماجستير، جامعة النيلين.
خياطة، هبة الله(2015): الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات. سوريا, حلب, رسالة ماجستير.
الدلبحي, ضيف الله(2009): الامن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز في العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة (بنين) بمدينة الرياض. السعودية, رسالة ماجستير(غير منشورة), جامعة نايف للعلوم الامنية.
راجح, احمد عزت(1987): أصول علم النفس. القاهرة, المكتب المصري الحديث, ط.9.
سعد، علي(1998): مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي. بحث ميداني عبر حضاري مقارن، مجلة جامعة دمشق.
الصنيع, صالح(1993): استراتيجيات الامن النفسي في الازمات. السعودية, مجلة الامن العدد السادس.
صوص ، فاطمة (2010): استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية .
عجيلات، عبد الباقي(2016): دراسة الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين – المتفوقين دراسيا، كلية العلوم الإنسانية، ولاية سطيف.
فاخر, عاقل(1985): معجم علم النفس. لبنان, بيروت, دار العلم للملايين.
مقيرحي, شيماء(2018): علاقة دافعية التعلم و مستوى الطموح بتقدير الذات لدى المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية. كلية التربية, جامعة الوادي, رسالة ماجستير في علوم التربية.
نعيسة، رغداء (2014): مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى الأحداث المقيمين في دار الإصلاح، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
يوسف، محمد (1980): القابلية للتعلم الذاتي ومستوى الطموح وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة المفتوحة، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس .
Fatil ,R .and Keddy (1985):Study of Feeling of Security –in security among Professional and non Professional Students Of Gulbarg city .
Joshi ,(1985): ROLE of security – insecurity feeling in academic achievement .

مادة (فَرَضَ) واشتقاقاتها في القرآن الكريم دراسة دلالية من خلال كتاب (تأويلات أهل السُّنة) للمَاتُرِيدِي (333هـ)

The subject (Fardh) and its derivations in the Noble Qur'an, a semantic study through the book (Interpretations of Ahl al-Sunnah) by al-Matridi (333 AH)

د. منصور عبد السلام عبد الكريم. محاضر بقسم اللغة العربية. كلية التربية البيضاء. جامعة عمر المختار.
د. ميرة علي محمد حمد. محاضر بقسم اللغة العربية. كلية التربية البيضاء. جامعة عمر المختار.

Dr: Mansour. A. Abdoulkarim**.** Lecturer, Department of Arabic Language. White College of Education. Omar Mukhtar University**.**
Email: omu.edu.ly@mansour.elhemre
Dr: mera .A. M. hamad. Lecturer, Department of Arabic Language. White College of Education. Omar Mukhtar University**.**
Email: mera.ali@omu.edu.ly

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 8 / 27	2021 / 9 / 23	2021 / 11 / 7

الملخص: يتناول هذا البحثُ مادةَ (فَرَضَ) ومشتقاتها في الاستعمال القرآني في محاولة لفهم معنى اللفظة ودلالاتها المختلفة باستقرائها في القرآن الكريم من خلال مواطن ورودها، ووصف صيغها التي وردت بها، وتحليلها من أجل الوصول إلى معانيها في سياقاتها من خلال تفسير (تأويلات أهل السنة) للماتُريدي، وكان من أهداف هذا البحث إظهار جزء من الجانب اللغوي عند الماتريدي من خلال تأويلاته، ويمكننا إيجاز نتائج البحث في النقاط التالية:

أن مادة (فَرَضَ) واشتقاقاتها في القرآن الكريم جاءت ثماني عشرة مرة على خمسة أبنية في سبع سور من القرآن.

أنها جاءت على صيغة اسم الفاعل (فَارِض) مرة واحدة للدلالة على التقدُّم في السن، وجاء على صيغة اسم المفعول (مَفْرُوض) مرتين للدلالة على معنى المعلوم البيِّن، وأُخرى بصيغة الصفة المشبهة: فَعِيلَة (فَرِيضَة) بمعنى مفعول ستَّ مرات للدلالة على الوجوب.

أنها جاءت على صيغة الفعل الماضي المبني للمعلوم المتصل بالضمائر أربع مرات: مرة للدلالة على معنى الوجوب، ومرة للدلالة على معنى الوجوب ومعنى (نَزَّلَ)، ومرة للدلالة معنى الحِلِّ ومعنى البيان، وكذلك جاءت بمعنى الإباحة والسَّعة.

أنها جاءت على صيغة الفعل الماضي المبني للمعلوم المتصل بالضمائر أربع مرات:

-جاءت متصلة بـ (تاء) الفاعل مرتين للدلالة على معنى التسمية المعلومة للصداق.

-جاءت متصلة بـ (نا) الدالة على الفاعلين مرة واحدة للدلالة على معنى الوجوب والبيان.

- جاءت متصلة بـ (نا) الدالة على الفاعلين و(ها) الغائب (وَفَرَضْنَاهَا)، مرة واحدة للدلالة على خمسة معانٍ: التكثير، والتفصيل، الإلزام، والبيان، والنزول.

5. أنها جاءت على صيغة المضارع المبني للمعلوم مقرونًا بحرف المضارعة (التاء) متصلًا بـ (واو) الجماعة مرة واحدة للدلالة على معنى التسمية المعلومة للصداق.

الكلمات الداله: الماتريدي، تأويلات، أهل السنة، اشتقاقها على صيغة، وردت كلمة.

Abstract: This research deals with the subject (fard) and its derivatives in the Qur'anic usage in an attempt to understand the meaning of the word and its various connotations by extrapolating it in the Holy Qur'an through the places of its occurrence, describing its formulas in which it was mentioned, and analyzing them in order to reach their meanings in their contexts of interpretations of the people through the interpretations (One of the objectives of this research was to show part of the linguistic aspect of al-Maturidi through his interpretations, and we can summarize the results of the research in the following points:

1- The article (assumption) and its derivatives in the Holy Qur'an came eighteen times on five buildings in seven chapters of the Qur'an.

2- It came to the participle noun form (fard) once to indicate advancing age, and it came to the passive noun form (imposed) twice to denote the meaning of the clear known, and the other in the form of the suspicious adjective: failah (obligatory) meaning an object six times to indicate obligation. .
3- It came in the form of the past tense of the predicate verb that is related to the pronouns four times: once to denote the meaning of obligation, and once to denote the meaning of obligation and the meaning of (came down), and once to denote the meaning of solution and the meaning of statement, and it also came in the sense of permissibility and capacity.
4- It came in the form of the past tense of the predicate relative to the pronouns four times:
- It was connected to the subject (Taa) twice to denote the meaning of the known name for the pony.
It was connected with (na), which indicates the two actors once, to denote the meaning of obligation and the statement.
- It came connected with (na) denoting the doers and (haa) absent (and we imposed it), once to denote five meanings: multiplicity, detail, compulsion, eloquence, and revelation.
5- It came on the form of the present building for the active, coupled with the present letter (Taa) and connected with (waw) the group once to indicate the meaning of the known name for the pony.
Keywords: Almaturidi, Interpretations, Ahlal, Sunnah, Itsderivation on a formulam the word is recived.

المقدمة: الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد: فلمَّا كانت معرفة معاني الألفاظ ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمعرفة ما دلَّت عليه؛ كان علم الدلالة من أهم العلوم التي عنيت بدلالات تلك المعاني، ولعلَّ من الكتب التي أَوْلَتْ عنايتها بهذا الاتجاه، إلى جانب كتب أهل اللغة، كتبَ المفسرين الذين كان لهم فضلُ التحري والاجتهاد في معرفة دلالات الألفاظ القرآنية؛ لما يترتب عليها من تعلُّقٍ بالأحكام الشرعية، ومن كتب المفسرين في هذا الجانب كتابُ (تأويلات أهل السُّنة) لأبي منصور الماتريدي، اهتمَّ فيه صاحبُهُ ببيان الدلالات اللغوية للألفاظ القرآنية، وأَكْثَرَ فيه من ذكر أقوال العلماء في بيان معاني الألفاظ، ومن خلال كتابه تخيَّرنا مادةً لهذا البحث، وهي مادة (**فَرَضَ**)؛ فكان العنوان: **"دلالات مادة (فَرَضَ) واشتقاقاتها في القرآن الكريم، دراسة دلالية من خلال كتاب تأويلات أهل السنة لأبي منصور الماتريدي (ت333هـ)"**، وقد اقتضت منهجية البحث تقسيمه على مدخل تمهيدي في التعريف بالماتريدي وكتابه، وثلاثة مطالب، **الأول**: في معرفة استعمالات مادة (فَرَضَ) في لسان العرب والقرآن الكريم، **الثاني**: دلالة مادة (فَرَضَ) واشتقاقاتها في الأسماء، **الثالث**: دلالة مادة (فَرَضَ) واشتقاقاتها في الأفعال، وبعض الخطوات المنهجية منها:

ذكر الصيغة التي وردت بها لفظة (فَرَضَ)، وعدد مرات ورودها، ثم ذكر الآية القرآنية التي وردت فيها في القرآن الكريم، مع توثيق الآية القرآنية في متن البحث بكتابة اسم السورة ورقم الآية.

ذكر سياق الآية التي وردت فيه اللفظة، ودلالة أو دلالات اللفظة فيه، مع ذكر نص الماتريدي الذي دلَّل فيه على معنى اللفظة.

ترجيح معنى من المعاني التي أوردت الماتريدي مع ذكر سبب الترجيح، أو الجمع بين المعاني مع ذكر المعنى العام للآية.

عزو الأقوال والقراءات القرآنية التي لم ينسبها الماتريدي إلى أصحابها ما وجدنا إلى ذلك سبيلًا.

جعل النصِّ المنقول حرفيًا بين علامتي التنصيص.

ثم خاتمة جمعت نتائج البحث والتوصيات.

مشكلة البحث: تكمن إشكالية البحث في معرفة الدلالة اللغوية لمادة (فَرَضَ) واشتقاقاتها المتنوعة في القرآن الكريم، وما أفادته من خلال تنوعها الدلالي من خلال السياقات القرآنية التي وردت فيها، والتي ذكرها الماتريدي في كتابه نصًّا له أو ما نقله عن غيره من العلماء.

أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في الكشف عن الأوجه الدلالية لمادة (فَرَضَ) بحسب ورودها في السياقات القرآنية المتنوعة من خلال كتاب الماتريدي والذي يجعل من هذا البحث لونًا من ألوان التفسير الموضوعي اللغوي الدلالي للقرآن الكريم، ولبنةً تضاف إلى علم الدلالة.

أهداف البحث: يسعى هذا البحث إلى الكشف عن دلالات الجذر (فَرَضَ) في النص القرآني من خلال كتاب (تأويلات أهل السنة) لأبي منصور الماتُريدي في محاولة لاستقراء وتحليل دلالاتها في النص، مستعينًا بالسياق الذي وردت فيه في محاولة لإبراز جماليات التعبير القرآني ودقته، كما يهدف إلى إبراز القيمة العلمية لهذا الكتاب، وبيان أهميته من أجل الالتفات إليه بالبحث والدراسة.

منهج البحث: اعتمد البحثُ على المنهج الاستقرائي، وذلك من خلال تتبع لفظة (فَرَضَ) ومشتقاتها، حسب ورودها في القرآن الكريم، كما اعتمد على المنهج التحليلي، وذلك ببيان وتحليل وتفسير الآيات التي وردت فيها لفظة (فَرَضَ) ومشتقاتها؛ فهما أنسب المناهج لهذا النوع من الدراسات.

الدراسات السابقة

بعد البحث والتحري لم نقف على دراسة قرآنية أو رسالة علمية، أو دراسة تفسيرية موضوعية متخصصة أَفْرَدَتْ موضوعَ دلالات (فَرَضَ) ومشتقاتها في القرآن الكريم بالبحث العلمي، مما يؤكد أن هذه الدراسةَ جديدةٌ وتثري المكتبة العربية.

الماتريدي (ت 333ه) وكتابه تأويلات أهل السنة

هو أبو منصور محمد بن محمد بن محمود الماتُريدي، نسبةً إلى مَاتُرِيد، وهي قرية من قرى سمرقند، ولا يُعرَف تاريخ مولده على وجه اليقين، وكانت وفاته في سمرقند سنة (333ه) (ابن قطلوبغا، 1992م، تاج التراجم:250، الزركلي، 2002م، الأعلام:19).

والناظر في كتب التراجم يجد أنها لا تذكر إلا الشيء القليل عن حياته ونشأته، ولم تذكر من شيوخه إلا قليلًا، ومنهم: أبو بكر أحمد بن إسحاق الجوزجاني، وأبو نصر أحمد بن العياضي، ومحمد بن مقاتل بن سليمان، ونصير بن يحيى البلخي الذي تلقى عنه علوم الفقه الحنفي وعلوم الكلام (البياضي، 2007م، إشارات المرام:11،12. القرشي، 1993م، الجواهر المضية:360). ولعل ذلك بسبب تأخر عهد التأليف في طبقات العلماء، إذ كان أول مُصنَّف أُلِّفَ في طبقات الحنفية هو كتاب "الجواهر المضيَّة في طبقات الحنفيَّة" لأبي محمد محيي الدين عبد القادر بن محمد بن نصر الله القرشي (ت775ه)، الذي علل تأليف كتابه أنه رأى "أرباب المذاهب المتبوعة كلٌّ منهم أفرد أصحاب إمام مذهبه، ولم أرَ أحدًا تتبع طبقات أصحابنا، وهم أمم لا يُحصَون" (القرشي، 1993م، الجواهر المضية:5/1).

نرى أيضًا شح كتب التراجم بذكر تلامذته، فلا نجد منهم إلا أبا القاسم محمد بن إسحاق بن إسماعيل السمرقندي، وقد أخذ عنه الفقه والكلام (اللكنوي، 1324ه، الفوائد البهية: 44)، وأبا محمد عبد الكريم بن موسى البزدوي (اللكنوي، 1324ه، الفوائد البهية:101)، وأبا العصمة بن أبي الليث البخاري (اللكنوي، 1324ه، الفوائد البهية:116).

وذكر حاجي خليفة مجموعة من مصنفات الماتريدي، منها: بيان وهم المعتزلة، (حاجي خليفة، 1941م، كشف الظنون:262). وكتاب تأويلات أهل السنة، (حاجي خليفة، 1941م، كشف الظنون:335)، وهو كتاب الدراسة. وكتاب الدرر في أصول الدين، (حاجي خليفة، 1941م، كشف الظنون: 751). وكتاب مأخذ الشريعة، (حاجي خليفة، 1941م ، كشف الظنون:1573)، وهو كتاب في أصول الفقه. كما ذكر كتاب التوحيد وإثبات الصفات، (حاجي خليفة، 1941م، كشف الظنون:1406)، وكتاب الجدل، وهو متعلق بأصول الفقه، (حاجي خليفة، 1941م، كشف الظنون:1408)، وأخيرًا كتاب المقالات (حاجي خليفة، 1941م، كشف الظنون:1782).

وتدلنا نقولات العلماء عنه والألقاب التي وصفوه بها على مكانته العلمية، فقد نقل عنه أصحاب كتب التفاسير وعلوم القرآن، فالقرطبي نقل عنه ووصفه بالشيخ الإمام (القرطبي، 1964م، جامع البيان:38/6)، ونقل عنه النسفي ووصفه بالشيخ (النسفي، 1998م، مدارك التنزيل:116/1)، ونقل عنه الرازي كذلك في مواضع عدة (الرازي، 1420ه، مفاتيح الغيب:6/5،526/316، 24/14،24/353،27/492،612/593). وأَكْثَرَ أبو حيان الأندلسي من النقل عنه، وبلغت أقواله التي نقلها عنه تسعة وخمسين قولًا (أبو حيان الأندلسي، 1420ه، البحر المحيط، انظر مثلًا:1/1،494/411، 516/500:1/1)، ونقل عنه ابن عادل الحنبلي الدمشقي (ابن عادل الحنبلي، 1998م، اللباب في علوم الكتاب:6/4،490/303). والنيسابوري (النيسابوري، 1416ه، غرائب القرآن:5/3،265/314). ونقل عنه الثعالبي واصفًا إياه بالإمام (الثعالبي، 1418ه، الجواهر الحسان:130/4). والزركشي (الزركشي، 1957م، البرهان في علوم القرآن:4/2،192/430). وجلال الدين السيوطي (السيوطي، 1981م، الإكليل في استنباط التنزيل:67/1). ونجد الألوسي يصفه بالشيخ، واستشهد بكلامه في سبعة عشر موضعًا في روح المعاني، يصفه مرة بـ (إمامنا) (الألوسي،1415ه، روح المعاني:77/1)، ومرة بـ (الشيخ) (الألوسي،1415ه، روح المعاني:15/9،492/169)، ومرة بـ (علم الهدى) (الألوسي، 1415ه، روح المعاني:425/15، 429/15).

كما نقل عنه أصحاب كتب اللغة والمعاجم، فقد استشهد الكفوي بكلامه في أحد عشر موضعًا في كتابه (الكليات)، ووصفه بقوله: "رئيس مشايخنا الإمام أبو منصور الماتريدي" (الكفوي، ب.ت، الكليات:524)، ومرة يصفه بـ (الشيخ) (الكفوي، ب.ت، الكليات:474،106)، ومرة بـ (الإمام) (الكفوي، ب.ت، الكليات:645)، ونقل عنه أيضًا السمين الحلبي (السمين، ب.ت، الدر المصون:32/4، 459/4)، وكذلك نقل عنه أبو هلال العسكري (العسكري، 1412ه، الفروق اللغوية:130/1).

أما كتابه (تأويلات أهل السنة)، فقد ذكره بعضُ أصحاب التراجم والطبقات باسم (تأويلات القرآن)، وهو كتاب يقع في عشرة أجزاء، وصفه صاحب الجواهر المُضيَّة بأنه: "كتاب لا يوازيه فيه كتاب، بل ولا يدانيه شيء من تصانيف من سبقه في ذلك الفن" (عبد القادر بن محمد القرشي، 1993م، الجواهر المضية:130/2). والدارس لكتاب (تأويلات أهل السنة) يجد أن الماتريدي في

تفسيره يفسر القرآن بالقرآن وقراءاته أو بالسنة النبوية أو بالمأثور من أقوال الصحابة والتابعين وكبار الفقهاء والمحدثين، يجده كذلك يُكْثِرُ من عدم ذكر السند في نقله للمرويات، بقوله: قال بعضهم، أو أن يأتيَ بالفعل مبنيًّا للمجهول، نحو: قيل، أو ذُكِرَ، أو اخْتُلِفَ فيه، غير أن طريقة الماتريدي في تفسيره ـــ كما ذكر الدكتور مجدي باسلوم في مقدمة تحقيقه لكتاب تأويلات أهل السنة ـــ انتهج نهجًا متفردًا، واختطَّ لنفسه أسلوبًا متميزًا يتَّسمُ بالشمولية والوضوح يقوم على استقصاء الآية من كافة وجوهها، ويقوم بعرض المعنى الذي يريد في وضوح ويسر، فيبدو للقارئ أنه أمام تفسير حديث، وليس تفسيرًا كُتِبَ في القرن الرابع الهجري (تأويلات أهل السنة، 2005م، مقدمة المحقق:330/1).

وفي كتاب (تأويلات أهل السنة) نجد اعتناء الماتريدي ببيان معاني الألفاظ، وتفسيره غني، وهذا ما دعانا إلى دراسته، ومن ذلك تفسيره لقوله تعالى: "كَأَنْ لَمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ" (يونس:24). قال: "المغاني: المنازل، واحدها مغنى. وقال بعضهم: كأن لم تغنَ، أي: لم تنعم. وقيل: لم تعمر". (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:30/6). أو يذكر تعدد القراءات في لفظة، فيأتي ببيان معانيها، وقد يجمع بين المعاني كما فعل في تفسيره لقوله تعالى: "فَاذْكُرُوا اسْمَ اللهِ عَلَيْهَا صَوَافَّ" (الحج:36)، قال الماتريدي: "وقوله: (صَوَافَّ)، فيه لغات ثلاث: إحداها: (صَوَافِي): أي بالياء، وهو من الإخلاص لله، والصفو له. والثانية: (صَوَافِن) بالنون، وهو من عُقِلَ ثلاث قوائم منها، وترك أخرى مطلقة. والثالثة: (صَوَافٍ) بالتنوين، أي: قياما مصطفّة. وكأن جميع ما ذكر يراد أن يُجمع فيها من الإخلاص له وعقل القوائم، والقيام، وكذلك جاءت السنة والآثار. وفي حرف ابن مسعود: (صَوَافِن)، بالنون، وتأويله ما ذكرنا" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة: 420/7).

<u>المطلب الأول</u>: استعمالات مادة (فَرَضَ) في لغة العرب لسانهم والقرآن الكريم.

<u>الفرع الأول</u>: مادة (فَرَضَ) في لغة العرب ولسانهم:

كلمة (فَرَضَ) واشتقاقاتها في أصلها اللغوي تدلُّ على حزِّ الشيء الصلب وقطعه والتأثير فيه، قال ابن فارس: "(فَرَضَ) الْفَاءُ وَالرَّاءُ وَالضَّادُ أَصْلٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى تَأْثِيرٍ فِي شَيْءٍ مِنْ حَزٍّ أَوْ غَيْرِهِ. فَالْفَرْضُ: الْحَزُّ فِي الشَّيْءِ... وَمِنَ الْبَابِ اشْتِقَاقُ الْفَرْضِ الَّذِي أَوْجَبَهُ اللَّهُ تَعَالَى، وَسُمِّيَ بِذَلِكَ؛ لِأَنَّ لَهُ مَعَالِمَ وَحُدُودًا" (ابن فارس، 2000م، معجم مقاييس اللغة:489،488). وذكر أن مما شذَّ عن ذلك ولم يكن بمعنى الحزِّ والقطع هو مجيء (الفَارِض) بمعنى المُسِنَّة، فقال: "وَمِمَّا شَذَّ عَنْ هَذَا الْأَصْلِ الْفَارِضُ: الْمُسِنَّةُ، فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: "لَا فَارِضٌ وَلَا بِكْرٌ" (ابن فارس، 2000م، معجم مقاييس اللغة:489/4). إلا أنه يمكن عدم عده شاذًا إذا أخذناه بمعنى: فَرْضُ الأرضِ، أي قَطْعُها وتشقيقُها في الحراثة، فلا يكون شاذًا حينئذ، وقد ذَكَرَ نحوًا من ذلك الراغبُ الأصفهاني، فقال: "إنما سمّي فَارِضًا لكونه فارضًا للأرض، أي: قاطعًا، أو فارضًا لما يحمّل من الأعمال الشاقّة" (الراغب الأصفهاني، 1419ه، المفردات في غريب القرآن:631).

وتوسَّع ابن منظور في مادة (فَرَضَ)، فذكر أنها تأتي بمعنى: أَوْجَبَ وُجوبًا لازمًا، يقال: فَرَضْتُ عليه كذا، أي أَوْجَبْتُهُ. وتأتي بمعنى: بيَّن وفَصَّل، وفَرائضُ اللهِ: حُدودُهُ التي أَمَرَ بها ونَهَى عنها، وتأتي بمعنى: التقدير أي: قدَّر كلَّ شيء وبيَّنه، والفرض: التوقيت، وكلُّ واجبٍ مؤقت، فهو مفروضٌ (ابن منظور، لسان العرب، 203،202/2). والفَرِيضَةُ عند الزبيدي: الحِصَّة المَفْرُوضَةُ، اسْمٌ من فَرَضَ الشَّيْءَ يَفْرِضُهُ فَرْضاً: أَوْجَبَهُ عَلَى إِنْسَانٍ بِقَدْرٍ مَعْلُومٍ (الزبيدي، ب.ت، تاج العروس:483/14). وهناك معنيان وجدناهما في كتب الغريب والتفسير، وأحدهما: النزول والإنزال (أبو عمر الزاهد، 198م، العشرات في غريب اللغة:112)، والآخر: أن تأتي بمعنى: أحلَّ الله له (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:393/8).

<u>الفرع الثاني</u>: مادة (فَرَضَ) في القرآن الكريم:

وردت مادة (فَرَضَ) في القرآن الكريم على خمسة أبنية، أما عدد الألفاظ التي جاءت بها هذه الأبنية فهي ثماني عشرة لفظةً موزعة على سبع سور.

أولًا: <u>أسماء:</u>

جاءت مادة (فَرَضَ) على صيغة الأسماء في تسعة ألفاظ، موزعة على ثلاثة أبنية:

على زنة (فَاعِل) في موضع واحد:
في قوله تعالى: "قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَا فَارِضٌ وَلَا بِكْرٌ عَوَانٌ بَيْنَ ذَلِكَ" (البقرة:68).
على زنة (مَفْعُول) في موضعين:
في قوله تعالى: "مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا" (النساء:7).
وفي قوله تعالى: "وَقَالَ لَأَتَّخِذَنَّ مِنْ عِبَادِكَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا" (النساء:118).

على زنة (فَعِيلَة) في ستة مواضع:

في قوله تعالى: "لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً" (البقرة:236).
وفي قوله تعالى: "وَإِنْ طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمَسُّوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ إِلَّا أَنْ يَعْفُونَ" (البقرة:23).
وفي قوله تعالى: "آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لَا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعًا فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا" (النساء:11).
وفي قوله تعالى: "فَمَا اسْتَمْتَعْتُمْ بِهِ مِنْهُنَّ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ فَرِيضَةً" (النساء:24).
وفي قوله تعالى: "وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا تَرَاضَيْتُمْ بِهِ مِنْ بَعْدِ الْفَرِيضَةِ" (النساء:24).
وفي قوله تعالى: "وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ" (التوبة:60).

ثانياً: أفعال:

جاءت مادة (فَرَضَ) على صيغة الأفعال في تسع ألفاظ، وهذه الصيغ هي:

الماضي المبني للمعلوم مجردًا من الضمائر في أربعة مواضع:
في قوله تعالى: "فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ" (البقرة:197).
وفي قوله تعالى: "إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ" (القصص:85).
وفي قوله تعالى: "مَا كَانَ عَلَى النَّبِيِّ مِنْ حَرَجٍ فِيمَا فَرَضَ اللَّهُ لَهُ" (الأحزاب:38).
وفي قوله تعالى: "قَدْ فَرَضَ اللَّهُ لَكُمْ تَحِلَّةَ أَيْمَانِكُمْ وَاللَّهُ مَوْلَاكُمْ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ" (التحريم:2).
الماضي المبني للمعلوم متصلًا بتاء الفاعل في موضعين في آية واحدة:
في قوله تعالى: "وَإِنْ طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمَسُّوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ إِلَّا أَنْ يَعْفُونَ" (البقرة:237).
الماضي المبني للمعلوم متصلًا بـ (نا) الدالة على الفاعلين في موضع واحد:
في قوله تعالى: "قَدْ عَلِمْنَا مَا فَرَضْنَا عَلَيْهِمْ فِي أَزْوَاجِهِمْ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ" (الأحزاب:50).
الماضي المبني للمعلوم متصلًا بـ (نا) الدالة على الفاعلين و(ها) الغائب في موضع واحد:
في قوله تعالى: "سُورَةٌ أَنزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنزَلْنَا فِيهَا آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ" (النور:1).
المضارع المبني للمعلوم مقرونًا بحرف المضارعة (التاء) متصلًا بـ (واو) الجماعة في موضع واحد:
في قوله تعالى: "لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً" (البقرة:236).

المطلب الثاني: دلالة مادة (فَرَضَ) واشتقاقاتها في الأسماء

وردت مادة (**فَرَضَ**) في القرآن الكريم من حيث اشتقاقها الاسمي على ثلاث صيغ: اسم فاعل، اسم مفعول، صفة مشبهة، وبيانها فيما يلي

الفرع الأول:

اشتقاقها الاسمي على صيغة اسم الفاعل (فَاعِل)

وردت كلمة (**فَرَضَ**) على زنة اسم الفاعل (**فَارِض**) في موضع واحد في قوله تعالى: "قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَا فَارِضٌ وَلَا بِكْرٌ عَوَانٌ بَيْنَ ذَلِكَ فَافْعَلُوا مَا تُؤْمَرُونَ" (البقرة:68)، في سياق وصف البقرة التي أُمِرَ بنو إسرائيل بذبحها من أجل الفصل في واقعة قتلٍ حدثت في زمن موسى، عليه السلام، وجاءت للدلالة على معنى التقدُّم في السنِّ، ونقل الماتريدي القول أن معناها: لَا فَارِضٌ، أي: لا كبيرة. وَلَا بِكْرٌ، أي: ولا ما لا تلد. عَوَانٌ بَيْنَ ذَلِكَ، أي: قد ولدت بطنًا أو بَطنَين (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:493/1). ولم يعزُ الماتريدي هذا النقل لأحد من العلماء، ومن خلال البحث تبيَّن أن هذا القول نسبه ابن جرير إلى ابن عباس ومجاهد (ابن جرير الطبري، 1415ه، جامع البيان:191/2)، ونسبه السيوطي إلى ابن عباس (السيوطي، ب.ت، الدر المنثور:190/1) فالمعنى العام للآية أن قوم موسى سألوا موسى عن عمر البقرة التي أمروا بذبحها، فقال: إنها ليست كبيرة ولا صغيرة وسط بين الوصفين، فامتثلوا لأمر الله واذبحوا البقرة.

الفرع الثاني: اشتقاقها الاسمي على صيغة اسم المفعول (مفعول)

وردت كلمة (**فَرَضَ**) على زنة اسم المفعول (**مَفْرُوض**) في موضعين:

الأول: في قوله تعالى: "لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا" (النساء:7). في سياق بيان أحكام المواريث بعد بيان الأحكام المتعلقة بأموال اليتامى التي آلت إليهم بالميراث، للدلالة على معنى معلوم، قال الماتريدي: "قوله: (مَفْرُوضًا) أي: معلومًا بما أوجب في كل قبيل". (الماتريدي،

2005ه، تأويلات أهل السنة:30/3). وعليه فالمعنى العام للآية أن لكل وارث حقَّه في تركة الوالدين والأقربين من غير تفريق بين الذكور والإناث والصغار والكبار، سواء كان المال المتروك قليلًا أو كثيرًا، فلكل واحد مقدار معلوم من الميراث.

الثاني: في قوله تعالى: " إِنْ يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا إِنَاثًا وَإِنْ يَدْعُونَ إِلَّا شَيْطَانًا مَرِيدًا لَعَنَهُ اللَّهُ وَقَالَ لَأَتَّخِذَنَّ مِنْ عِبَادِكَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا" (النساء:118). في سياق التحذير من الشيطان، ووصف وساوسه ودسائسه، والنهي عن متابعته والسير في ركابه، وقد وردت كلمة (مَفْرُوضًا) للدلالة على معنى المقدار المبيّن المعلوم، قال الماتريدي: "وقوله - عَزَّ وَجَلَّ -: (نَصِيبًا مَفْرُوضًا)، أي: مبينًا معلومًا" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:364/3). وعليه فإن المعنى العام: أن المشركين لا يعبدون من دون الله إلا أصنامًا اتخذوا لها أسماء إناث، وما يطيعون في عبادتهم إلا شيطانًا مطرودًا من رحمة الله أقسم أن يجعل له من بني آدم مقدارًا معلومًا يطيعونه وينقادون له فيصرفهم عن طريق الحق البيّن.

الفرع الثالث: اشتقاقها الاسمي على صيغة الصفة المشبهة (فَعِيلَة)

وردت كلمة (**فَرَضَ**) على زنة الصفة المشبهة (**فَعِيلَة**) في ستة مواضع:

الأول: في قوله تعالى: "لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً وَمَتِّعُوهُنَّ عَلَى الْمُوسِعِ قَدَرُهُ وَعَلَى الْمُقْتِرِ قَدَرُهُ مَتَاعًا بِالْمَعْرُوفِ حَقًّا عَلَى الْمُحْسِنِينَ" (البقرة:236). حيث وردت مرتين في سياق بيان حكم المطلقة قبل الدخول بها ولم يسمَّ لها صداق، مرةً بصيغة المضارع المسند إلى واو الجماعة (تَفْرِضُوا) ــ وسيأتي الحديث عنها في اشتقاق مادة (فَرَضَ) في باب الأفعال في المطلب الثالث بحول الله ــ ومرةً بصيغة الصفة المشبهة (فَعِيل) بمعنى مَفْعُول؛ لأنه مفروض بأمر الله، للدلالة على معنى الصداق. قال الماتريدي: "ذكر في الطلاق قبل الدخول نصف المفروض، وفي الدخول كل المفروض؛ فعلى ذلك ما أوجب من الحكم في التي لم يدخل بها ولم يسم لها مهرًا دون ما أوجب في حكم الدخول". (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:205/2). فأفاد المعنى العام للآية أن الرجل إذا طلق امرأته قبل الدخول بها، ولم يسمِّ لها صداقًا فليس عليهما شيء إلا المتعة يعطيها الرجل لها حتى يطيب بها خاطرها بحسب حاله، على الموسع قدره وعلى المقتر قدره.

الثاني: في قوله تعالى: "وَإِنْ طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمَسُّوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ إِلَّا أَنْ يَعْفُونَ أَوْ يَعْفُوَ الَّذِي بِيَدِهِ عُقْدَةُ النِّكَاحِ وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلَا تَنْسَوُا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ" (البقرة:237). ورد الجذر (فَرَضَ) في الآية الكريمة ثلاث مرات: مرتين على صيغة الفعل الماضي (فَرَضْتُمْ)، وسنأتي على ذكرها في اشتقاق مادة (فَرَضَ) في باب الأفعال، ومرةً على(فَرِيضَة) على صيغة (فَعِيلَة) بمعنى مفعول؛ لأنه مفروض بأمر الله، للدلالة على معنى الصداق. قال الماتريدي: "وأوجب قوم في المسماة بعد النكاح نصف المسمى إذا طلق قبل الدخول استدلالًا بظاهر الآية. ولكن التسمية عند الناس إنما تكون في العقد حتى لا يعرف لها وجود غيرها، وهي التسمية في العقد، فهي المرادة في الخطاب، إذ هي المعروفة من الفرض (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:201/2).

وقال في موضع آخر: "إن كان سمى لها صداقًا، فليس لها إلا نصف الصداق" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:400/8). وعليه فإن المعنى العام للآية أن الرجل إذا طلق امرأته قبل أن يجامعها، وقد سمَّى لها صداقًا، فالواجبُ عليه هو نصفُ الصداق الذي تراضيا عليه إلا أن تعفوَ المرأة عن حقها، أو يعفوَ الزوجُ الذي بيده عقده النكاح.

الثالث: في قوله تعالى: "يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ فَإِنْ كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ وَإِنْ كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ الثُّلُثُ فَإِنْ كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ السُّدُسُ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْنٍ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لَا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعًا فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا" (النساء:11). حيث وردت كلمة (فَرِيضَة) على صيغة (فَعِيلَة) بمعنى مفروضة في سياق تفصيل القسمة الشرعية في المواريث بعد أداء الديون عن الميت، للدلالة على معنى الوجوب، قال الماتريدي: "(فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ)، ولأنه شيء تولى اللَّه إيجابه من غير اكتساب أهله؛ فهو كالفرائض التي أوجبها اللَّه على عباده من غير اكتساب أهلها؛ فعلى ذلك سمى هذه فريضة؛ لأن اللَّه تعالى أوجبه" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:36،37/3). وعليه فإن المعنى العام أن الله تولى قسمة المواريث بنفسه وبيَّن من يستحق الميراث تفصيلًا، وذلك بعد أداء الديون عن الميت وأداء الوصية، وأن الإنسان لا يدري من أين تأتيه المنفعة، ولا من أين يرجوها، فلهذا أوجب الله المواريث وأكدَّ على تنفيذها.

الرابع والخامس: في قوله تعالى: " وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ كِتَابَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَأُحِلَّ لَكُمْ مَا وَرَاءَ ذَلِكُمْ أَنْ تَبْتَغُوا بِأَمْوَالِكُمْ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَافِحِينَ فَمَا اسْتَمْتَعْتُمْ بِهِ مِنْهُنَّ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ فَرِيضَةً وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا تَرَاضَيْتُمْ بِهِ مِنْ بَعْدِ الْفَرِيضَةِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا" (النساء:24). ورد الفعل (فَرَضَ) في هذه الآية مرتين على صيغة (فَعِيل) مرة نكرة، ومرة معرفة بالألف واللام في سياق ذكر ما يحل للمسلم من النساء بعد أن بيَّن ما يَحْرُمُ منهنَّ، ولم يأتِ الماتريدي بمعنى لكلمة (فَرِيضَة) التي جاءت في صيغة التنكير، ثم نجده يأتي بمعناها في صيغة التعريف (الفريضة)، قال الماتريدي: "في الآية دلالة أن الزيادة في المهر جائزة؛ لأن الفريضة هي التسمية" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:119/3). أي تسمية الصداق، وإذا

تأملنا النص القرآني نستطيع أن نقول أن المراد بـ (فَرِيضَة) لازمة واجبة؛ لأن معنى الاستمتاع هنا على رأي الماتريدي هو النكاح لقوله: "وأمّا عندنا: فإنها نزلت في النكاح" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة: 115/3). فالصداق واجب للنكاح، فعليه يكون المعنى العام للآية: إذا نكحتم النساء فآتوهن مهورهن التي أوجبها الله عليكم وألزمكم بها، ولا حرج عليكم بعد عقد الزواج من الاتفاق والتراضي على تسمية المهر بزيادة أو نقصان.

السادس: قال تعالى: "إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ" (التوبة:60). وردت (فَرَضَ) على صيغة (فَعِيلَة) بمعنى مفروضة في سياق بيان من تجب في حقه الزكاة، قال الماتريدي: "وقوله: (فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ) يحتمل: بيانًا من الله وإعلامًا أهل الصدقات منهم من غيرهم، ويحتمل قوله: (فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ) أي: واجبًا من الله وفرضًا (وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ)" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:410/5).

ونحن نرى أن (فَرِيضَة) جمعت بين المعنيين: معنى أن الله بيَّن لنا مصارف الزكاة وحصرها في ثمانية مصارف، ومعنى أن الله أوجب صرف الزكاة لمستحقيها، فيكون المعنى العام للآية أن في أموال المسلمين حقًا واجبًا لهذه الأصناف الثمانية التي بيَّنها الله لنا.

المطلب الثالث: دلالة مادة (فرض) واشتقاقاتها في الأفعال

وردت مادة (**فَرَضَ**) في القرآن الكريم من حيث اشتقاقها الفعلي على خمس صيغ، ماضٍ مبني للمعلوم مجردًا من الضمائر، ماضٍ مبني للمعلوم متصلًا بتاء الفاعل، وماضٍ مبني للمعلوم متصلًا بـ (نا) الدالة على الفاعلين، وماضٍ مبني للمعلوم متصلًا بـ (نا) الدالة على الفاعلين و(ها) الغائب، مضارع مبني للمعلوم مقرونًا بحرف المضارعة (التاء) متصلًا بـ (واو) الجماعة، وبيانُها فيما يلي :

الفرع الأول: اشتقاقها على صيغة الماضي المبني للمعلوم مجردًا من الضمائر

وردت كلمة (**فَرَضَ**) على صيغة الفعل الماضي المبني للمعلوم مجردًا من الضمائر في أربعة مواضع:

الأول: في قوله تعالى: "الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَعْلُومَاتٌ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ" (البقرة:197). وردت كلمة (فَرَضَ) في سياق بيان مناسك الحج للدلالة على معنى الإيجاب والإلزام، قال الماتريدي: "سماه حجّا بعد سبب الإلزام، فثبت أن ما بعد الإحرام حج" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:88/2). أي ألزم نفسه بالإحرام. وقد أورد ابن جرير إجماع أهل التأويل على أن معنى فرض هنا هو الإيجاب والإلزام (ابن جرير الطبري، 1415ه، جامع البيان:121/4). وعليه فالمعنى العام للآية أن من أوجب على نفسه الحج بإحرامه خلال أشهر الحج فعليه أن يلزم نفسه بشروط الإحرام؛ فلا رفث ولا فسوق ولا جدال في الحج.

الثاني: في قوله تعالى: "إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ قُلْ رَبِّي أَعْلَمُ مَنْ جَاءَ بِالْهُدَى وَمَنْ هُوَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ" (القصص:85). ورد الفعل (فَرَضَ) بصيغة الماضي المبني للمعلوم ولم يذكر الفاعل إيجازًا؛ لكونه معلومًا في سياق بشارة من الله تعالى لنبيه الكريم برده إلى مكة قاهرًا لأعدائه، وقد نقل الماتريدي الخلاف في معنى: (فَرَضَ) على ثلاثة أقوال، ولم ينسبها إلى أصحابها:

القول الأول: نزّل عليك.

القول الثاني: فرض عليك العمل بالقرآن.

القول الثالث: فرض تبليغ ما أنزل عليك من القرآن والرسالة إلى الناس (الماتريدي، تأويلات أهل السنة:204/8). ومن خلال البحث تبيَّن أن القول الأول هو قول مقاتل والفراء وأبي عبيدة، والقول الثاني هو قول عطاء بن أبي رباح وابن قتيبة، وقد نسب أبو الفرج الجوزي هذه الأقوال إليهما (أبو الفرج الجوزي، 1422ه، زاد المسير في علم التفسير:396/3). أما القول الثالث فلم نقف على قائليه، والذي نميل إليه هو الجمع بين الأول الثلاثة، وعليه يكون المعنى العام أن الذي أنزل عليك القرآن وفرض عليك العمل به وتبليغه للناس وتبيينه لهم بما أراك الله؛ ليعملوا به ويحكموه في شؤونهم لرادك إليه وسائلك عنه يوم القيامة، وهذا المعنى مناسب ومتفق مع سياق قوله تعالى: "فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ" (الأعراف:6).

الثالث: في قوله تعالى: "مَا كَانَ عَلَى النَّبِيِّ مِنْ حَرَجٍ فِيمَا فَرَضَ اللَّهُ لَهُ سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَرًا مَقْدُورًا" (الأحزاب:38). ورد الفعل (فَرَضَ) في سياق دفع الحرج واللوم والمؤاخذة عن النبي ـ ﷺ ـ في فعل ما أحلَّه الله له من زواجه من زينب بنت جحش بعد أن طلَّقها ابنُهُ بالتبني زيد بن حارثة، وقد أورد الماتريدي لـ (فَرَضَ) ثلاثة معان:

الأول: (فَرَضَ اللَّهُ)، أي: بيَّن اللَّه.

والثاني: (فَرَضَ اللَّهُ)، أي: أوجب اللَّه عليه.

والثالث: (فَرَضَ اللَّهُ له)، أي: أحلَّ له (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:393/8). ونميل إلى معنى الحِلِّ؛ لاتساقه مع المعنى العام للآية، أي: ما كان على النبي ـ ﷺ ـ من ذنب فيما أحلَّ الله له من زواج امرأة متبناه بعد طلاقها مثلما أباحه للأنبياء قبله.

الرابع: في قوله تعالى: "قَدْ فَرَضَ اللَّهُ لَكُمْ تَحِلَّةَ أَيْمَانِكُمْ وَاللَّهُ مَوْلَاكُمْ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ" (التحريم:2). وردت كلمة (فَرَضَ) في سياق عتاب لطيف من رب العالمين للنبي الكريم في التحريم والتحليل قبل ورود وحي سماوي، وقد جاءت للدلالة على معنى الإباحة والتوسع، قال الماتريدي: "(فَرَضَ لكم)، فهو في موضع الإباحة والتوسيع" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:78/10). وكفارة اليمين وردت في قوله تعالى: "فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَساكِينَ مِنْ أَوْسَطِ ما تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ" (المائدة:89). وعليه فالمعنى العام للآية أن الله قد أباح للمؤمنين إذا حرَّموا شيئًا مما أحلَّه الله لهم أن يُكَفِّرُوا أيمانَهم بإطعام عشرة مساكين أو كسوتهم أو تحرير رقبة رحمةً من الله لهم وتوسعةً عليهم.

<u>الفرع الثاني:</u> اشتقاقها على صيغة الماضي المبني للمعلوم مسندةً للضمائر

أولًا: مسندةً إلى (تاء) الفاعل:

وردت كلمة (**فَرَضَ**) على صيغة الفعل الماضي المبني للمعلوم المتصل بتاء الفاعل مرتين بآية واحدة في قوله تعالى: "وَإِنْ طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمَسُّوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ إِلَّا أَنْ يَعْفُونَ أَوْ يَعْفُوَ الَّذِي بِيَدِهِ عُقْدَةُ النِّكَاحِ وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلَا تَنْسَوُا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ" (البقرة:237). في سياق بيان حكم المطلقة قبل الدخول بها وقد سمِّي لها صداق للدلالة على تسمية مقدار الصداق في عقد الزوجية، ووردت (فَرِيضَة) مرة واحدة، وقد فصّلنا فيها القول في اشتقاق مادة (فَرَضَ) في باب الأسماء في الموضع الثاني من الفرع الثالث في المطلب الثاني. قال الماتريدي: "وأوجب قوم في المسماة بعد النكاح نصف المسمى إذا طلق قبل الدخول استدلالًا بظاهر الآية. ولكن التسمية عند الناس إنما تكون في العقد حتى لا يعرف لها وجود غيرها، وهي التسمية في العقد، فهي المرادة في الخطاب، إذ هي المعروفة من الفرض (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:201/2). وقال في موضع آخر: "إن كان سمى لها صداقًا، فليس لها إلا نصف الصداق" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:400/8). وعليه فإن المعنى العام للآية أن الرجل إذا طلق امرأته قبل أن يدخل بها، وقد سمَّى لها صداقًا فالواجب عليه هو نصف الصداق الذي تراضيا عليه إلا أن تعفو المرأة عن حقها، أو يعفو الزوج الذي بيده عقده النكاح.

ثانيًا: مسندةً إلى (نا) الدالة على الفاعلين:

وردت كلمة (**فَرَضَ**) على صيغة الفعل الماضي المبني للمعلوم المتصل بـ (نا) الدالة على الفاعلين في موضع واحد، وذلك في قوله تعالى: "قَدْ عَلِمْنَا مَا فَرَضْنَا عَلَيْهِمْ فِي أَزْوَاجِهِمْ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ لِكَيْلَا يَكُونَ عَلَيْكَ حَرَجٌ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا" (الأحزاب:50). وردت كلمة (فَرَضَ) في سياق خطاب المؤمنين وبيان أحكام الزواج وما يحل لهم فيه وما يحرم عليهم، وذلك للدلالة على معنيين، قال الماتريدي: "(فَرَضْنَا): أي بينا ما يجوز وما لا يجوز، أي: بين ذلك كله في الأزواج، أو (فَرَضْنَا): أوجبنا عليهم في أزواجهم من الأحكام والحقوق ونحوها" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة: 403/8،402). فساق الماتريدي معنيين لكلمة (فَرَضْنَا):

الأول: معنى التبيين، وهو اختيار مقاتل كما نقل عنه ذلك النيسابوري (الواحدي، 1430ه، التفسير البسيط:22/9).
الثاني: معنى الوجوب، وهو اختيار أُبَيّ بن كعب وقتادة كما نقل عنهما ذلك القرطبي (القرطبي، 1964م، الجامع لأحكام القرآن:214/14).
والمعنى العام للآية أن أحكام المؤمنين مع نسائهم عند الله علمها، وسيبيّنها لهم حسب مقتضى الحكمة والمصلحة، وأن ما سبق من أحكام خاصة بالنبي إنما هي لدفع الضيق والمشقة عنه.

ثالثًا: مسندةً إلى (نا) الدالة على الفاعلين و(ها) الغائب:

وردت كلمة (**فَرَضَ**) على صيغة الماضي المبني للمعلوم متصلًا بـ (نا) الدالة على الفاعلين و(ها) الغائب وذلك في موضع واحد في قوله تعالى: "سُورَةٌ أَنْزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنْزَلْنَا فِيهَا آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ" (النور:1). وردت كلمة (فَرَضَ) في سياق الإشادة بسورة النور وبيان مقامها وعظم ما تحتويه من أحكام وتشريعات، وقد ذكر الماتريدي: (وَفَرَضْنَاهَا). بالتخفيف: وهي قراءة نافع وعاصم وابن عامر وحمزة والكسائي، (وَفَرَّضْنَاهَا) بالتشديد، وهي قراءة ابن كثير وأبي عمرو ولم يعزها الماتريدي لهم (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:504/7، ابن مجاهد، 1400ه، السبعة في القراءات:452).

ثم ذكر الماتريدي أقوال العلماء في تخريج معنى (فَرَضْنَاهَا)، فقال: "وقال الزجاج: قوله (وَفَرَّضْنَاهَا)، بالتشديد، يخرج على وجهين: أحدهما، أي: كثَّرنا فيها الفرائض والأحكام، والثاني: (وفَرَّضناها)، أي: فصَّلنا فيها بين ما يُؤتَى وبين ما يُتقَى، وبيَّن ما أَمَرَ فيها وبيَّن ما نَهَي عنه. وقال: وأما التخفيف: (وَفَرَضْنَاهَا)، أي: الزموا ما فيها من الفرائض وآدابها. وقَالَ الْقُتَبِيُّ: فَرَضْنَا، بالتخفيف، أي: بيَّنا فيها الفرائض. وقال أَبُوعَوْسَجَةَ: من قرأها بالتخفيف: (وَفَرَضْنَاهَا)، أي: أنزلنا فيها فرائض مختلفة، ومن قرأها: (وَفَرَّضْنَاهَا)، بالتشديد، يقول: فرَّضناها عليكم وعلى من بعدكم؛ على التكثير، والله أعلم" (الماتريدي، 2005ه، تأويلات أهل السنة:504،505/7).

القول الأول: وهو قول الزجَّاج على قراءة من ضعّف الراء يكون لـ (فَرَضَ) معنيان:

المعنى الأول: على معنى التكثير، أي فرَّضنا فيها فروضًا كثيرة.

المعنى الثاني: بيَّنا وفصَّلنا ما فيها من الحلال والحرام.

ومن قرأ بالتخفيف فعلى معنى ألزمناكم العمل بما فُرِضَ فيها (الزجاج، 1988م، معاني القرآن وإعرابه:27/4).

القول الثاني: وهو قول القُتَبِي في مَنْ خفَّف الراء أن معناها بيَّنا فيها الفرائض، ولعله أرد بالقُتَبي ابنَ قتيبة فقد وجدنا عند القرطبي ما نصه: " وقال القُتبيُّ في أدب الكاتب: يقال للحامضة خَمْطة" (القرطبي، 1964م، الجامع لأحكام القرآن:287/14). ومعلومٌ أن كتاب (أدب الكاتب) لابن قتيبة.

القول الثالث: وهو قول أبي عَوْسَجَة، على قراءة تخفيف (فَرَضَ) أن معناها أنزلنا فيها فرائض مختلفة، ومن قرأها بالتضعيف أن معناها فرضها عليكم وعلى الناس من بعدكم إلى يوم القيامة، ولم نقف على ترجمة موسعة لأبي عَوْسَجَة، الذي أكثر الماتريدي من سرد أقواله حتى بلغت أربعمائة وستة عشر قولًا، وكل ما ذكر عنه أنه صحابي راوٍ لأحاديث عن الرسول ــــ ﷺ ــــ وقد ذُكِر في كتب التراجم والسير باسم أبي عوسجة الضبي. (ابن حجر العسقلاني، 1415ه، الإصابة في تمييز الصحابة:244/7- ابن الجوزي، 2005م، جامع المسانيد والسنن:113/10). ونحن نميل إلى الجمع بين هذه الأقوال، وذلك أن الله قد فصل السورة وأنزل فيها شرائعَ وأحكامًا، وأمر فيها ونهى، وفرض على عباده فيها فرائضَ، فنجمع بذلك بين الفرض والتفريض. وعليه يكون المعنى العام للآية أن هذه السورة الكريمة أنزلها الله على نبيه مفصِّلًا فيها أحكامًا شرعية، وبيَّن فيها الحلال والحرام، وألزمنا العمل بما فيها من أحكام.

<u>الفرع الثالث:</u> اشتقاقها على صيغة المضارع مبني للمعلوم مقرونًا بحرف المضارعة (التاء) متصلًا بـ (واو) الجماعة

وردت كلمة (**فَرَضَ**) على صيغة مضارع مبني للمعلوم مقرونًا بحرف المضارعة (التاء) متصلًا بـ (واو) الجماعة مرتين، وذلك في قوله تعالى: "لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً وَمَتِّعُوهُنَّ عَلَى الْمُوسِعِ قَدَرُهُ وَعَلَى الْمُقْتِرِ قَدَرُهُ مَتَاعًا بِالْمَعْرُوفِ حَقًّا عَلَى الْمُحْسِنِينَ" (البقرة:236). في سياق بيان حكم المطلقة قبل الدخول بها ولم يسمَّ لها صداق، وذلك للدلالة على تسمية مقدار الصداق في عقد الزوجية، حيث ووردت في الآية كلمة (فَرِيضَة) مرة واحدة، وقد فصّلنا فيها القول في اشتقاق مادة (فَرَضَ) في باب الأسماء في الموضع الأول من الفرع الثالث في المطلب الأول، قال الماتريدي: "ذكر في الطلاق قبل الدخول نصف المفروض، وفي الدخول كل المفروض؛ فعلى ذلك ما أوجب من الحكم في التي لم يدخل بها ولم يسم لها مهرًا دون ما أوجب في حكم الدخول" (الماتريدي، 2005م، تأويلات أهل السنة:205/2). وعليه فإن المعنى العام للآية أن الرجل إذا طلق امرأته قبل أن يجامعها، ولم يسمِّ لها صداقًا فليس عليهما شيء إلا المتعة يعطيها الرجل لها حتى يطيب بها خاطرها بحسب حاله، على الموسع قدره وعلى المقتر قدره.

<u>الخاتمة:</u> الحمد لله الذي تتم بفضله الصالحات، في ختام هذا البحث تَمَّ التوصل إلى عدة نتائج وتوصيات:

أولًا: <u>النتائج</u>:

1. تنوُّع الثراء الدلالي للجذر العربي والذي يعدُّ سرَّ نماء اللغة العربية وازدهارها.

2. أن مادة (فَرَضَ) في القرآن الكريم وردت على خمسة أبنية، وبثماني عشرة لفظةً موزعةً على سبع سورٍ من القرآن الكريم، وهي: البقرة، والنساء، والتوبة، والنور، والقصص، والأحزاب، والتحريم.

3. تنوُّع مادة (فَرَضَ) من حيث ورودها بين الاسم والفعل؛ حيث جاءت بالاشتقاق من الأسماء في تسعة ألفاظ على ثلاثة أبنية، هي: زنة (فَاعِل ــــ فَارِض) مرةً واحدةً، وعلى زنة (مَفْعُول ــ مَفْرُوض) مرتين، وعلى زنة (فَعِيلَة ــــ فَرِيضَة) ست مراتٍ، وكذلك جاءت بالاشتقاق من الأفعال في تسعة ألفاظ وبصيغتي الماضي والمضارعة، حيث جاءت مع الفعل الماضي المبني للمعلوم المجرد من الضمائر أربع مرات على زنة (فَعَلَ ــــ فَرَضَ)، ومع الفعل الماضي المبني للمعلوم المتصل بالضمائر، فقد

وردت متصلةً بـ (تاء) الفاعل مرتين، ومتصلةً بـ (نا) الدالة على الفاعلين مرةً واحدةً، ومتصلةً بـ (نا) الدالة على الفاعلين مع (ها) الغائب مرةً واحدة، بينما جاءت مع فعل المضارعة المتصل بـ (واو) الجماعة المقرون بحرف المضارعة (التاء) مرةً واحدةً فقط.

4. أن اشتقاق مادة (فَرَضَ) مع الأسماء في القرآن الكريم تنوَّعت دلالته على المعاني بحسب الصيغ المشتقة، فتارةً بصيغة اسم الفاعل (فَاعِل ـــ فَارِض) للدلالة على التقدُّم في السن، وتارةً أخرى بصيغة اسم المفعول (مَفْعُول ـــ مَفْرُوض) للدلالة على العلم والبيان، أي: ما كان قد عُلِمَ وُبِّينَ، وأُخرى بصيغة الصفة المشبهة (فَعِيلَة) بمعنى مفعول (فَرِيضَة) للدلالة على الوجوب في النكاح، وفي الطلاق قبل الدخول بالزوجة، وفي المواريث، وفي الزكاة.
5. أن اشتقاق مادة (فَرَضَ) مع الأفعال في القرآن الكريم تنوَّعت دلالته على المعاني، وكذلك بحسب الصيغ المشتقة، فجاءت بصيغتي الماضي المبني للمعلوم المجرد من اتصال الضمائر، وكذلك مع الفعل الماضي المتصل بـ (تاء) الفاعل و(نا) الدالة على الفاعلين، و(نا) الدالة على الفاعلين مع (هاء) الغائب:
أ. اشتقاقها مع الماضي المبني للمعلوم مجردًا عن الضمائر:
إفادة مادة (فَرَضَ) عدة معانٍ تنوَّعت فكانت لها دلالة على الوجوب والإلزام، كما في آية الحج في قوله تعالى: "فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ " (البقرة:197). وكما في قوله تعالى: "إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ" (القصص:85)، غير أنها هنا دلت على معنى آخر عند الماتريدي نقله ولم يعزه، وهو إفادتها لمعنى (نَزَّلَ)، وكذلك أفادت الوجوب على وجه عند الماتريدي في قوله تعالى: "مَا كَانَ عَلَى النَّبِيِّ مِنْ حَرَجٍ فِيمَا فَرَضَ اللَّهُ له" (الأحزاب:38)، ومن وجهين آخرين عنده أفادت البيان والحِلُّ، وكذلك من معانيها بصيغة الماضي الإباحة والسعة في قوله تعالى: "قَدْ فَرَضَ اللَّهُ لَكُمْ تَحِلَّةَ أَيْمَانِكُمْ " (التحريم:2).
ب. اشتقاقها مع الفعل الماضي المبني للمعلوم المتصل بـ (تاء) الفاعل و(نا) الدالة على الفاعلين، و(نا) الدالة على الفاعلين مع (هاء) الغائب:
- دلت مادة (**فَرَضَ**) في اتصالها بـ (تاء) الفاعل على معنى التسمية المعلومة في صداق المطلقة قبل الدخول في قوله تعالى: "وَإِنْ طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمَسُّوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً" (البقرة:237). وهذا ما ذكره الماتريدي، ولكن المعنى يحتمل التقدير والجعل كذلك.
- دلت مادة (**فَرَضَ**) في اتصالها بـ (نا) الدالة على الفاعلين على معنى الوجوب والبيان، كما في قوله تعالى: "قَدْ عَلِمْنَا مَا فَرَضْنَا عَلَيْهِمْ فِي أَزْوَاجِهِمْ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ" (الأحزاب:50).
- دلت مادة (**فَرَضَ**) في اتصالها بـ (نا) الدالة على الفاعلين و(ها) الغائب (وَفَرَضْنَاهَا)، على معنى التكثير والتفصيل بقراءة التشديد (وَفَرَّضْنَاهَا)، وبقراءة التخفيف (وَفَرَضْنَاهَا)، دلَّت على معنى الإلزام والبيان والنزول.
6. أن اشتقاق مادة (فَرَضَ) على صيغة المضارع المبني للمعلوم مقرونًا بحرف المضارعة (التاء) متصلًا بـ (واو) الجماعة دلَّ على معنى التسمية المعلومة في قوله تعالى: "لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً" (البقرة:236)، وهو ما حكاه الماتريدي، إلا أنه يحتمل التقدير والجعل بمعنى: قدَّرتم لهنَّ أو سميتم أو جعلتم.
ومن هذا التنوع الدلالي لمادة (فَرَضَ) تبيَّن أنَّ اللفظة في اللغة العربية التي أكرمها الله بأن جعلها لغة القرآن الكريم تزخر بوفرة دلالية مما يجعل منها لغةً نامية قابلة للتطور في الحقول الدلالية عامة.

ثانيا: <u>التوصيات:</u>

يوصي الباحثان بما يلي:

الاهتمام بالدراسات المتعلقة بدراسة الألفاظ القرآنية؛ لما في ذلك من أهمية في الفهم الدقيق لمراد الله تعالى، والوقوف على معاني كلامه، وتدبر آياته.
ضرورة دراسة الجوانب اللغوية والقراءات القرآنية في تفسير تأويلات أهل السنة، فهو غنيٌّ بمثل هذه المواضيع.
جمع الماتريديُّ في تأويلاته كثيرًا من الأقوال والآراء، يعزو بعضَها تارةً، ويترك أخرى، ونرى في ثنايا كتابه آراءً معللةً وغيرَ معلَّلةٍ، وكلُّ ذلك حريٌّ بالدراسة.

<u>المراجع</u>

أولاً: القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
ثانياً: <u>كتب التفاسير:</u>

الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني (ت1270ه)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1415ه.
ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت597هـ)، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1422هـ.
ابن حيان، أثير الدين محمد بن يوسف بن علي بن يوسف الأندلسي (ت745هـ)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420هـ.
ابن عادل، أبو حفص، سراج الدين، عمر بن علي الحنبلي الدمشقي النعماني (ت775هـ)، اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1998م.
الثعالبي، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف (ت875هـ)، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، تحقيق: الشيخ محمد علي معوض، والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1418هـ.
الرازي، أبو عبد الله فخر الدين، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين (ت606هـ)، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1420هـ.
الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل، (ت311هـ)، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1988م.
السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (ت911هـ)، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، دار الفكر، بيروت.
الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير (ت310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 2000م.
القرطبي، أبو عبد الله شمس الدين، محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري (ت671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1964م.
الماتريدي، أبو منصور محمد بن محمد بن محمود (ت333هـ) تأويلات أهل السنة، تحقيق: د. مجدي باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2005م.
النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود حافظ الدين (ت710هـ)، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، تحقيق يوسف علي بديوي، دار الكلم الطيب، بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.
النيسابوري، نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي (ت850هـ)، غرائب القرآن ورغائب الفرقان، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1416هـ.
الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي النيسابوري ، الشافعي (ت468هـ)، التفسير البسيط، تحقيق: أصل تحقيقه في (15) رسالة دكتوراه بجامعة الإمام محمد بن سعود، ثم قامت لجنة علمية من الجامعة بسبكه وتنسيقه، الناشر: عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة الأولى، 1430هـ.

ثالثًا: كتب القراءات القرآنية:

ابن مجاهد، أبو بكر أحمد بن موسى بن العباس التميمي البغدادي (ت324هـ)، كتاب السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية، 1400ه.

رابعًا: المعاجم اللغوية:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي الأنصاري (ت711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1414ه.
الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف (ت502هـ) المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى، 1412هـ.
الزاهد، أبو عمر محمد بن عبد الواحد (ت345ه)، العشرات في غريب اللغة، تحقيق: يحيى عبد الرؤوف جبر، الطبعة الأولى، 1984م.
الزَّبيدي، أبو الفيض محمد بن محمد بن عبد الرازق الحسيني الملقب بمرتضي (ت1205ه)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران (ت395هـ)، معجم الفروق اللغوية، تحقيق: الشيخ بيت الله بيات، ومؤسسة النشر الإسلامي، الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بـ(قم)، الطبعة الأولى، 1412هـ.

الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني القريمي (ت1094هـ)، الكليات، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت.

خامسًا: السير وتراجم الأعلام:

ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت597هـ)، جامع المسانيد، تحقيق: الدكتور علي حسين البواب، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، 1426م.

ابن قُطْلُوبغا، أبو الفداء زين الدين أبو العدل قاسم السودوني الجمالي الحنفي (ت879ه)، تاج التراجِم، تحقيق: محمد خير رمضان يوسف، دار القلم، دمشق، 1992م.

الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي الدمشقي (ت1396ه)، الأعلام، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة عشر، 2002م.

القُرشي، أبو محمد محيي الدين عبد القادر بن محمد بن نصر الله الحنفي (ت775ه)، الجواهر المضية في طبقات الحنفية، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو، دار هجر، الطبعة الثانية، 1993م.

العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر (ت852هـ)، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلى محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1415هـ.

اللكنوي، أبو الحسنات محمد عبد الحي الهندي، الفوائد البهية في تراجم الحنفية، عنى بتصحيحه وتعليق بعض الزوائد عليه: محمد بدر الدين أبو فراس النعساني، مطبعة دار السعادة، الطبعة الأولى، 1324ه.

سادسًا: كتب أصول الدين:

البياضي، كمال الدين أحمد بن حسن بن سنان الدين البسنوي (ت1097ه)، إشارات المرام من عبارات الإمام أبي حنيفة النعمان، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2007م.

سابعًا: الموسوعات المعجمية:

حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي القسطنطيني (ت1067ه)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى، بغداد، 1941م.

ثامنًا: علوم القرآن:

الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر (ت794هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابى الحلبي وشركائه، الطبعة الأولى، 1957م.

السمين الحلبي، أبو العباس شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم (ت756هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت911هـ)، الإكليل في استنباط التنزيل، تحقيق: سيف الدين عبد القادر الكاتب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1981م.

جدل الهوية في الحضارة الغربية (البنية و حدود القدرة)

Defending identity in Western civilization

(infrastructure and borrowing limits)

د . السعيدي أمبارك عبدالكريم. أستاذ مساعد بقسم الفلسفة. كلية الآداب. جامعة بنغازي.

Dr: Saeidy . A. Abdolkarm. Assistant Professor, Department of Philosophy. college of Literature. Benghazi University.

Emil: Saeidy.abdolkarm@uob.edu.ly

تاريخ تسليم البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 8 / 29	2021 / 10 / 2	2021 / 11 / 7

الملخص: يتناول البحث الحضارة الغربية بنيتها و حدود قدرتها على التعبير عن هويتها، و مدى تتطابق هذا التعبير مع بنيتها، و تأثيره على التفاعل بين المنضوين تحت مظلتها من جهة و الحضارات الأخرى من جهة أخرى. و ذلك من خلال منهجٍ تحليلي نقدي مقارن ، تاريخي عند الضرورة لاسترداد بعض الشواهد التاريخية ذات العلاقة بموضوع البحث.

و يهدف البحث لتشخيص هذه الحضارة لمعرفة مواطن القوة و الضعف بها و إمكان الاستفادة منها، كونها تمثل إحدى الفضاءات الحضارية التي تثير جدل حول حدود فاعليتها في عصرنا الحالي .

يخلص البحث إلى نتيجةٍ مفادها إن مفهوم الغرب غير متجانس و طبيعة الهوية الحضارية و أسس بنائها ، لاحتوائه على مكونات ثقافية متعددة و تذبذب الخريطة الثقافية بين انضمام و خروج المجتمعات منه. فهو ائتلاف مصلحي أكثر من كونه تعبير عن الهوية الحضارية واحدة .

الكلمات الداله: الحضارة الغربية - المنهج تحليلي نقدي - البنية و حدود القدرة .

Abstract: The Western civilization deals with its structure and limits of their ability to express their identity, and how this expression is concentrated with its structure and its impact on the interaction between the two under the larger and other civilizations on the other.

Through a comparative approval approach, historical if necessary to recover some historical reality of the research subject The research aims to diagnose this civilization to seek and vulnerably and strengthened, including being a cultural space that is raised over the limits of its effectiveness in our current time. The research concludes that the concept of the West is not homogenous and the nature of the civilized identity and founding its construction , to contain multiple cultural components and the scarcity of the culture of the conviction of the accession and exit of societies. It is an optional coalition than being a term of cultural auditing one.

Keywords: Western civilization - Cash analyzing - infrastructure and base limits .

المقدمة: يتناول البحث الحضارة الغربية من حيث بنية النسق الحضاري الذي مرت به، من خلال تشخيص واقعها البنيوي و حدود قدرتها الإبداعية التي توفر لها القدرة على الاستمرار على الوجود كحضارة لها قيمة بين الحضارات. و يستدعي تحديد عدد من الأسس التي يفترض أن تكون أداة قياس كي يتسنى لنا تحديد هويتها، و بمعنى أخر الإجابة على تساؤل : إلى حد يمكن تطابق الهوية الحضارية للغرب و محددات مفهوم الحضارة؟. و ما الطور الذي وصلت إليه من صيرورة الحضارة ؟. و ما حدود القدرة على الاستمرار في التقدم الحضاري بثنائيته الروحية و المادية؟ . من خلال هذه التساؤلات يهدف البحث لتشخيص هذه الحضارة و تحديد مواطن القوة و الضعف فيها مما يتح الاستفادة منها كتجربة مرت بها إحدى الجماعات البشرية و عبرت من خلالها عن ذاتها.

يستند البحث على فرضيات عدة :

ان الحضارة الغربية مُتأرجحة من حدود الهوية بين القومي و الإمبراطوري و لم تستقر حتى الآن على نسق لهوية موحدة

وجود خلل بنيوي في التراث الحضاري الغربي .
أن الغرب كهوية ثقافية حضارية مفهوم افتراضي أكثر منه واقعي .
أن النزعة التسلطية جزءٌ من بنية الحضارة الغربية و لها جذور تاريخية و لها إطار فلسفي حربي في الوسط الغربي
المنهج المتبع : تحليلي نقدي مقارن و تاريخي عند الضرورة

المباحث التي يتناولها البحث هي على النحو التالي :

محددات الهوية الحضارية. و يتناول مفهوم الحضارة و حدود الهوية الحضارية.
محددات الهوية الحضارية للغرب. و يتناول مفهوم الحضارة و تعدد التسميات و علاقته بصراع الهوية في الغرب، و دور الفكر الفلسفي في جدل الهوية الحضارية للغرب .
حدود الهوية الحضارية لمفهوم الغرب و حالة الانفصام في الهوية و أثرها في مواجهة الأزمات
طبيعة الفضاء الحضاري للغرب.
الخاتمة .

محددات الهوية الحضارية :

مفهوم الحضارة :

يُعتبر مفهوم الحضارة مُحدِداً لماهية الحضارات و مُحدداً لموقعها بين الحضارات . كما أن تسمية الحضارات بمسمى بعينه يرتبط بالجوهر الأساسي لماهية تلك الحضارة، أحياناً بمعتقدها الديني بوصفه علامة فارقه تميزها عن غيرها ، مثل الحضارة الإسلامية أو الحضارة المسيحية، و أحياناً بثقافتها المتمثلة في اللغة مثل اللغة العربية مثل الحضارة العربية، أو الجغرافيا مثل الحضارة الأوربية كونها قارة تحتل موقعاً جغرافياً، و في حالة الحضارة الأوروبية كثيراً ما توصف بالمسيحية و الغربية، و وفقاً لمحددات محتوى التقدم والانهيار الحضاري فإن الحضارة الغربية في وضع مُتباين بين من يراها في حالة تقدم و بين من يرى فيها حالة انهيار حضاري . و قبل تناول هذه الحكمين بالتحليل لابدَ من تحديد مفهوماً عاماً للحضارة ليكون قاعدة يمكن الاعتماد عليها في التحقق من أيهما أقرب إلى الصواب . الحضارة بمكونتها و طبيعتها ثنائية الطبيعة ، إذ أنها تجمع بين التكوين الروحي (المعنوي) و بين التكوين المادي ، حيث نجد فيها الجانب الثقافي من دين و لغة و فن و عادات و تاريخ ، و بمعنى آخر كل ما تحمله النفس البشرية داخلها ، في حين أن التكوين المادي مرتبط بالواقع الحياتي خارج النفس أو ما تبدعه النفس من أشكال مادية كالمعمار و نحت الآثار التي تخلفها ، بالإضافة الجغرافيا من حيث موقعها و حساسية ذلك الموقع في تعاملها مع باقي الحضارات تأثره البيئي على الإنسان ، من حيث كونه عاملاً محفزاً أم معيقاً لتفاعل الإنسان الحضاري (توينبي:1960، 317) . فالحضارة ليست هبة إلهية بل هي جهد إنساني و نتاج التعامل مع الذات أولاً ثم مع المحيط ثانياً . مع الذات من خلال تنمية القدرات المجتمع و تنظيمه وفق قيمٌ و ثقافةٌ تميز و تعبر بها حضارياً عن ذاتها ، و مع المحيط بوصفه آخر فرضت عليها ضرورة الوجود التعامل معه كحضارة مغايره ، أو طبيعة يسعى لتسخيرها لمصلحته . من هنا يبرز السؤال عن محددات هذا التعامل المنهجي بالركون إلى أسس تُعَدُّ ركائز لبناء الحضارة ، بحيث يمكن الحكم بتقدم أو انهيار الحضارة ؟ على سبيل المثال بين اكتشاف نوبل للبارود كأدت للقتال ، و وضع جائزته للسلام فارق كبير حسب التقييم الأخلاقي الإنساني للحضارة . فإذا كانت الحضارة ((هي ثمرة أي مجهود يقوم به الإنسان لتحسين ظروف حياته على وجه الأرض مادياً و معنوياً ، و إذا مقياس الحضارة هو مدى ذلك التحسن مادياً و معنويا و من الواضح أن التحسن المعنوي مقدم على التحسن المادي ، لأن الغاية القصوى هي شعور الإنسان بأمان و الاطمئنان و الكفاية و قيام مجتمعه على التعاون و المحبة . بدل من قيامه على التحايل و الأنانية و القانون الذي تنفذه قوة غالبة)) (مؤنس:1978 ، 48). فالأمان و الطمأنينة و الكفاية يمكن جمعها تحت مظلة الاستقرار الذي هو غاية الحضارة و أمل الجماعات الإنسانية في صراعها البيني الداخلي لترويض الذات الاجتماعية على تبني ثقافة ورؤى موحدة تحفظها من التشظي والتمزق و في صراعها مع الآخرين لأجل البقاء في أضعف الحالات أو من أجل التقدم عليه حضارياً . قد تزدهر الحضارة ((فتبلغ أوج التقدم و الرفاهة الاقتصادي إنما ترتفع بعد أن تنمي في نفسها صفات خاصة بينما الأمم الأخرى التي زحزحت عن مجال الوجود المؤثر إنما أصابت هذا الحظ لأن فيها مواضع ضعف نخرت بنيان مجتمعها و قوى الحياة فيها ، إن الذي ينظر نظرة سطحية إلى هذا الانهيار يرى أنه ينتج عن هجوم خارجي أو عن خيانة بعض رؤسائها . و الحقيقة أن التدهور نتيجة فساد بطئ أو انحطاط لا يشعر بهما المرء و هما فساد و انحطاط يتجليان في كل جوانب حياة الأمة)) (صدقي: ب ت ، 37) . إذا كان الرأيان السابقان يقدمان التحسن المعنوي على المادي يبدو مقبولاً نسبياً إلا أنه لا يحظى بالكفاية من حيث الوجهة ، فالحضارة و لم يصنعها الإنسان ترفاً بل تلبية لحاجاته وفقاً لطبيعته الثنائية . و لكونه ليس روحاً ملائكية و ليس جسماً غرائزيا . و بمعنى آخر ليس آحادي التكوين ، لذلك فإن لكل طبيعة حاجاتها . فهي إذاً عمليةٌ جدليةٌ مركبةٌ تتطلب نوعاً من الوعي لتحقيق التوازن بين الجانبين ، و إن كانت

منظومة القيم بطابعها الروحي تُعَدُّ هي محرك الدافع نحو التقدم و الانهيار كونها تحدد معيار المباح و المحظور . إلا أن تقدم الجوانب المادية من علوم أو تقنية مالم يرافقه تقدم في الأفق الروحي قد يدفع بالحضارة إلى الانهيار. و كذلك الحال بالنسبة للجانب الروحي مالم يدفع القوى الفكرية والإمكانيات الطبيعية و توظيفها لتحقيق ابتكارات مادية لخدمة الإنسان يعد إخفاق حضاري (توينبي : 1960 ، 314) . فالحضارة بثنائيتها البشرية فهي جدلية الطابع في الصراع مع الحضارات الأحرى ، فالأمم تُنافس و تُصارع من أجل الحفاظ على ذاتها و التفوق على الأمم الأخرى في آنٍ واحد ، من خلال صيرورة لا تعرف الداعة و السكون . فالصراع بين الأمم و حضارات ليس سياسياً أو عسكرياً فحسب بل يأخذ طابعاً ثقافياً قد لا يبدو للبعض ظاهراً أحياناً ، نتيجة الانبهار بحضارة ما و استخدام منتجاتها الفكرية ، و هو ما يُعرف بالغزو الثقافي الذي يؤثر على هوية الحضارة و قد يؤدي إلى صراع داخل الحضارة ذاتها ، فالمجتمعات بقدر الانفتاح الذي فرضته طبيعة الحاجات المتجددة والتقدم في وسائل التواصل ، إلا أنها تبقى مُتحفظة - بقدر قوة حضارتها - على ما يطرح أمامها من منتجات حضارية ، أيا كان نوعها ، سياسية ، و اقتصادية أو تربوية اجتماعية أو تكنولوجية تتطلب تقيماً من خلال القيم أو تعديل و تكييف في أوجه استخدامها و مشروعية ذلك الاستخدام وفق الإطار الثقافي للهوية الحضارية . فليس ثمة حضارة مكتفية بذاتها مثلما لا وجود للإنسان فرد مكتف بذاته ، و لكن هذا التبادل أو التلاقح بين الحضارات بقدر ما يُفيد تلك الأمم فان الحضارات لكل منها طبيعةٍ ذات حدودٍ ثقافية و جغرافية وعرقية متفردة بها عن غيرها ، و هذا يضعنا أمام تساؤل حول ماهية الحضارة : هل ثمة حضارة جامعة للإنسانية قاطبة ؟ أم أننا أمام حضارات لكل منها طبيعة متفرد بها عن غيرها ؟

الحضارات و حدود الهوية :

تاريخاً لم يخضع العالم الإنساني تحت مظلة حضارة واحدة سواءً أن كان ذلك وفق صيغة ثقافية ، أو بقوة الغلبة العسكرية فقد تتحالف أمم متقاربة ثقافياً لمواجهة خطر داهم ، أو تجمع بينها مصالح حيث تلتف مجموع الأمم حول أمة تُعد الأقوى مع وجود ربطة دينية أو جغرافية في صراعها مع حضارات أخر تمثل خطر عليها ، أو تسعى للسيطرة عليها أو على ثرواتها . فلقد شهد العالم الكثير من هذه الصراعات والحروب . مثل الحربين العالميتين الأولى والثانية ، والحروب التي يشهدها العالم الآن ، هذا من الناحية التاريخية ، أما الناحية الفلسفية والفكرية تتباين الآراء بين الخصوصية لكل حضارة و بين عالمية الحضارة التي تدعي الطابع الإنساني المشترك هو المحدد لهذه الطبيعة العالمية للحضارة . فأنصار نظرية التقدم يرون أن الحضارة إنسانية عالمية الطابع يسود فيها العقل والعلم (راجع. صبحي : 1989 ، 184 - 185) . أن هذه الفكر متأثرة بعصر النهضة وما حدث فيه من تقدم علمي و محاولة تحييد القيم من مجال دراسة الإنسان لأنها لا تخضع لمنهج العلوم الطبيعية ، وبالتالي فإن مفهوم العقل الذي استخدام كمحدد من محددات الهوية في الحضارة اقرب لمفهوم الشيئية (المادية) منه لمفهوم الإنسان بطبيعته الثنائية المتمثلة في الروح بما تحمله من بنية فكرية ثقافية متباينة حسب المجتمعات الحضارية . و يرى " هيجل " بان الحضارة هي تعبير الروح عن رحلة وعيها العالمي من أجل تحقيق حريتها . بينما يرى " ماركس " بأنها تعبير عن الصراع الطبقي الذي يصل في نهايته إلى الشيوعية الواعية . ففي المعنى الفلسفي المذهبي ((اتخذ مفهوم التقدم طابع نظرية شاملة في فلسفة التاريخ فهو تقدم نحو حرية الروح بوعيها لذاتها لدى هيجل ونحو المجتمع اللاطبقي لدى ماركس)) (صبحي: 1989، 72) . ولعل أخرها مشروع العولمة الذي اصطدم بالحمائية التي وضعتها الدول التي صاغت ذلك الطرح فلقد راء المفكر الفرنسي " سيرج لاتوش " في كتابه تغريب العالم أن العولمة خطر على الهويات الثقافية للحضارات وتمثل تغريباً للإنسان عن محيطِه الثقافي . فالثقافة من أهم محددات الهوية الحضارية ، حيث يصفها بقوله ((أنها الاستجابة التي أسهمت بها الجماعات البشرية إزاء مشكلات وجودها الاجتماعي ..... وصفها مجموع التصورات والرموز التي تمنح الإنسان بواسطتها معنى الحياة ، للتجارب العينية)) (لاتوش:1992 ، 44 - 45) . و فقدان معنى الحياة هو الاغتراب والوهن الذي يصيب المحددات الثقافية للهوية . و بالتالي يمكن اعتبار غلبت المادية على القيم الثقافية بما فيها من قيم أخلاقية ودينية واجتماعية تراثية خاصة تعني انهيار الحضارة كما يرى " شبنغلر " في حديثه عن المدنية (راجع شبنغلر : 1964، 312 - 313) .

فمن من تلك الإجراءات الحمائية السعي للحد من الهجرة لحماية الهويات الحضارية. و كذلك رفعت بعض الدول قيمة الحماية الجمركية على بعض الشركات والدول ، مثال على ذلك الإجراءات الأمريكية على الصين. فهذا الطرح إمكانية نجاحه ضئيلة أن لم تكن معدومة، ذلك لأن الأمم لا تقبل بذوبان هويتها إلا إذا كانت مرغمة على ذلك بسبب ضعفها، بل تسعى لأن تكون تبعية الأمم لها وليست تابعه . وهذا ما يعني العودة لحالة الصراع بين الحضارة التي أشار إليها العديد من الفلاسفة منهم " توينبي" ، ولعل أخرها طرح " هنتنغتون " في كتابه صدام الحضارات. فالعولمة أراد منها منظروها أن تكون من خلالها سيطرة الأقوى و خصوصاً اقتصادياً وعسكرياً ليدور باقي العالم في فلك ثقافته المادية . ولذلك عندما ردَّ "هارالد موللر" على "هنتنغتون" رافضاً لفكر صدام الحضارات ومؤيداً للعولمة قال ((في السنوات الأخيرة بدأت القيم الغربية تنتشر في كلتا القارتين، وفيما يتعلق بإفريقيا

فإن من الصعب التغلب على هذا الانقلاب بسبب النقص الشديد في تطورها)) (موللر : 2005، 165) . فالعولمة بهذه الصورة تبدو نسخة متحورة لنظرية التقدم حيث الاعتماد على القوة العلمية والاقتصادية والطموح المتجه نحو السيطرة على بقي الحضارات التي يعتبرها الغرب على أنها الأضعف سواء كان ذلك بدعوى نشر الحضارة أو بالقوة العسكرية ، مثلما حدث في بداية القرن الماضي ، فهو يرى فيها مخزن من الموارد التي تمثل مواد خام لاقتصاديات الصناعية ويرى فيه سوق استهلاكية لسلعه . لدى ينبغي طمس القيم الثقافية تمثل حاجزاً أمام تغلغله في المجتمعات الحضارية الأخرى ، ((فيما يراه الغرب عالمياً أو كونياً ، يراه غير الغربيين غربياً و ما يرحب به الغربيون كتكامل كونياً حميد مثل انتشار الأعلام على مستوى العالم ، يستنكره غير الغربيين كاستعمار غربي شائن . وبقدر ما يرى الغربيين وحدة واحدة ، يرونه خطراً)) (هنتنغتون : 2005، 109) . و لذلك يمارس الغرب نوعاً من الضغط العسكري والاقتصاد للتأثير في هذه الحضارات . يقول " فوكوياما " ((فمن المفارقات أن يكون استمرار الحروب و التنافس العسكري بين الأمم من العوامل الكبرى لتوحيد الأمم . فمع أن الحروب تؤدي إلى الدمار ، فهي تجبر الدول على قبول الحضارة التكنولوجية الحديثة والهياكل الاجتماعية التي تدعمها . والعلوم الطبيعية الحديثة فرضت نفسها على الإنسان ، سواء كان مبالياً أم لا . وما من خيار أمام معظم الأمم غير قبول العقلانية التكنولوجية للحداثة ، إن شاءت الحفاظ على سيادتها القومية)) (فوكوياما :1993، 80 - 81) . فهو يهدف إلى استبعاد القوة الغضبية (الثيموس) و التركيز على القوتين الشهوانية والعالقة في الإنسان كي لا يكون هناك أي ردّ فعل لدى المجتمعات ، فالقوتين الأخيرتين بدون الغضبية تقود إلى حب الحياة و التمسك بها . فالشهوة تعبر عن رغباتها و العقل يبحث عن السبل لتحقيق تلك الرغبات . في حين أن القوة الغضبية هي الهيبة و الشجاعة التي تجعل الإنسان مقبل على الموت في سبيل نيل التقدير و الاحترام و تحقيق الاعتزاز بالذات . (راجع. فوكوياما : 1993، 12 - 13) . وهذا الأمر مرتبط بالقيم الثقافية للحضارة التي يصعب طمسها حتى و إن قَبِلتْ تلك الحضارات الضعيفة استخدام بعض أدوات الحضارة القوية بما فيها من نظام اقتصادي و تكنولوجي ، فهي غالباً ما تُعِيد تكييف هذه الأدوات وفقاً لقيمها الثقافية الدينية و الأخلاقية و إلا ستدخل في حالة من الصراع الداخلي بين القيم الأصلية و القيم الدخيلة . فالعولمة تقوم على استخدام الحضارة القوية مادياً (اقتصادياً عسكرياً) لقيمها القائمة على حرية السوق للسيطرة على باقي الحضارات. و انصار فكرة التقدم و "هيجل" و " ماركس " ونظرية العولمة اتفقت على عالمية الحضارات و أنها مسار لحضارة عالمية جامعة للإنسانية قاطبة . ألا أنها اختلفت على الأساس القائمة عليه . ف "هيجل" يقيم فكرته على أساس روحي ، بينما الآخرين تقوم فكرتهم على أساس مادي (الاقتصاد والتكنولوجية) و إن اختلفوا في الغاية . حيث الرأسمالية تهدف إلى ترسيخ النظام الطبقي بينما الماركسية تهدف إلى تجاوزه وصولا الى الشيوعية . و بالتالي فإن السؤال لماذا تعد الثقافة محدد لماهية الحضارة ؟ سؤال مشروعاً . وهذا يقضى بالضرورة الاعتراف بوجود ثقافات و حضارات متعددة التوجهات والآفاق . لأن الأشياء والأفكار غالباً ما تكون تسميات قائمة على الدلالات المميز لها عن غيرها . و هذا يعني ضرورة الحديث عن التصور الذي يؤكد على وجود حضارات متعدد بصرف النظر - مبدئيا - عما إذا كانت متصارعة أم متعايشة أم متنافسة حسب درجة الارتباط المصلحي و المصيري . فعندما يتحدث " فوكوياما " عن القومية في أوروبا لا يرى مانع من وجودها كهوية ثقافية ، و لكن يمانع وجودها كقوة سياسية حيث يقول ((لو قُدِّر للقومية أن تنحسر كقوة سياسية ، فالواجب أن تضحى متسامحة شأن الدين من قبل بوسع الجماعات القومية أن تحتفظ بلغاتها المستقلة و بإحساسها بهويتها ، غير أن التعبير عن تلك الهوية ينبغي أن يكون بصفة أساسية في ميدان الثقافة لا السياسة ..... و رغم أن القومية في المجتمعات الأوروبية المعاصرة لا تزال قوية ، فهي شديدة الاختلاف في طباعها عن القومية في القرن الماضي ، حين كان مفهوم الشعوب ، و الهويات القومية جديد نسبياً)) (فوكوياما : 1993، 238). فهو يعول بذلك على الطابع المصلحي ، أو على الخوف على المصير المشترك . ولذلك لا يعترض على وجود الهوية القومية و لكن يبعدها عن الإطار السياسي في أوروبا من أجل التوحد الأوروبي ونبذ الصراع . يرى " شبنغلر " أن الحضارة ناتج الروح بما تحمله من قيم ثقافية جامعة لا فرداها وطموح تسعى إلى تحقيقه تعبيراً عن وجودها مدفوعة بما أسماه الجزع أو الخوف على المصير (راجع. شبنغلر:1964، 170 - 171). و يرى أن الثقافة من إبداعات الروح و لكل حضارة ثقافتها الخاصة التي تميزه، و لا يمكن استيرادها ولا نقلها إلى مجتمعات أخر، لأن بلوغ كنهها أمر مستحيل، فكل ما يمكن نقله هو منتجاتها المادية (راجع . شبنغلر: 1964، 306). يتفق " توينبي"مع" شبنغلر" على أن لكل حضارة خصوصيتها التي تميزها عن غيرها من الحضارات. و الحضارة بمحتواها الروحي والثقافي لا يمكن استيرادها من الحضارات الأخرى . فمحاولة تقليد الحضارات لن تعطي سوى صورة مشوهة لا تجدي نفعاً وهو ما يسمى بحالة المسيرة التي تلجأ إليها بعض المجتمعات عند انهيار حضارتها أحياناً (راجع توينبي ج3: 1960، 135) و يذهب إلي أن الأديان بوصفها ركن هاماً من محددات الهوية الحضارية للمجتمعات. على الرغم من أنها عالمية وليست خاصة بمجتمع بعينه إلا أنها عندما تنتقل إلى مجتمع أخر لتكون مكوناً ثقافياً له فإنها تصبغ بثقافة الحضارة التي دخلت عليها، فالبوذية في الهند ليست بصورتها في الصين، و المسيحية في الغرب ليست بصورتها في المشرق ويرجع ذلك إلى أن ما يهب الأديان طابعاً حضارياً و ثقافياً وجود مجتمعاً متبنى لها كنهج حضاري (بن نبي: 1986، 71). كما

أنه ميز بين الحضارات على أساس تنوعها الثقافي الديني والعرقي. واستعرض في دراسته للحضارات حالات عديدة من الصراع بين الحضارات. ولذلك كان حديث " هنتنغتون " عن صراع أو صدام الحضارات ليس بجديد بقدر ما هو تشخيص للحالة العالمية المعاصرة . فتناوله للدين و اللغة بوصفها أهم محددات اللهوية الحضارية (راجع هنتنغتون : 2005، 98) . و كذلك الجغرافيا والمصالح الاقتصادية ، هو بمثابة تأكيد لتلك المحددات و توظيفاً لها في تحليل نسق الحضارات في العالم ، و تعبير عن أن الغرب بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية ابتعدت عن مشروع العولمة في مواجهة قوى إقليمية يرى فيها خطر داهماً قد ينال منها . و من هذه القوى الصين بما تملكه من ثقافة خاصة و قوة بشرية وعلمية و اقتصادية و عسكرية . و يرى أن الحضارات ((هي كيانات ثقافية سوف يكون لها أهمية متزايدة باطراد في النزاعات الراهنة و المقبلة ؛ فالحضارة هي : أرقى تجمع ثقافي لشعب ما ، و أوسع مستوى للهوية الثقافية ، و التي يتميز بها البشر و تمايزهم عن غيرهم من الأنواع ، يتحدد معناها على أساس كل من عناصر موضوعية مثل اللغة و التاريخ و الدين و الأعراف و المؤسسات على أساس التعريف الذاتي بالنفس)) (باترسون:2001، 9) . و هو بهذا الوصف التعريفي يضع محددات للهوية الحضارية وحدودها . غير أن هذا التعريف يبدو مختصراً بعض الشيء إذا ما قُرِنَ بتعريف " شبنغلر" الذي يصف الحضارة بقوله ((هي فكرة الوجود Inxistenc وهي بمثابة الجسد لهذه الفكرة جسد كل ما هو منظور و محسوس و مدرك من تعابيرها . كالأعمال ، والآراء ، الدين ، و الدولة ، و العلوم ، و الشعوب ، و المدن ، و الاقتصاد ، و الأحول الاجتماعية ، و المناطق والعادات و التقاليد و الطبائع و خطوط الوجه ، والأزياء)) (شبنغلر: 1964، 126) . فمن خلال التوصيف الذي يتخذه كلاهما تتضح محددات الهوية الحضارية والغاية من الحضارة المتمثلة في إثبات الوجود المتمثلة في فكرة " شبنغلر" و التعريف الذاتي بالنفس عند " هنتنغتون " . فكليهما يجيب على السؤال لدى الإنسان من أنا ؟ أو من هذه الذات حضارية المواجهة لي ؟ . إذا كنا أمام حضارات متباينة الهوية ، قائمة على فعل إنساني ، فإن ذلك يعني أنها متفاوتة المستوى من حيث التقدم بتفاوت القدرة الإنسانية على الفعل ، و استمراريتها في الوجود متوقفة على القدرة التي يمتلكها المنتمين لتلك الحضارة على الإبداع و الترابط بين الأفراد . ف " ابن خلدون " يرى في الإفراط في الترف سبب من أسباب انهيار الحضارات حيث يقول ((أن غاية العمران هي الحضارة والترف وأنه إذا بلغ غايته انقلب إلى الفساد ..... أن الأخلاق الحاصلة من الحضارة و الترف هي عين الفساد لأن الإنسان إنما هو إنسان باقتداره على جلب منافعه و دفع مضاره و استقامة خلقه للسعي في ذلك ، و الحضريُّ لا يقدر على مباشرته حاجاته إما عجزاً لما حصل عليه من الوادعة أو ترفعاً لما حصل له من المربى في النعيم و الترف وكلا الأمرين دميمين)) (إبن خلدون: 1988، 374) . و " "شبنغلر" يرى أن الحضارة عندما تستنفد طاقاتها الروحية وتركن إلى المدنية فإن مآلها إلى الانهيار (راجع شبنغلر :1964، 307)و كذلك " توينبي " يرى أن انعدام التوازن بين الجانب الروحي و المادي يكون سبب في انهيار الحضارة ، و أن المدنية هي شكل من أشكال انهيار الحضارات . غير أنه يذهب إلى مكان عودة الحضارة إلى إثبات ذاتها و الانبعاث من جديد إذا ما بحثت عن مواطن الخلل بداخلها و ابتكرت حول جديدة لها (راجع توينبي ج3، 434 - 436) . و من محددات قوة الحضارة ذلك الموقع الذي تحتله في النسق الحضاري . إذ أن الحضارات ديناميكية وجدلية من حيث النسق ، وتتبدل أحوالها من حيث الموقع بين الحضارات من ازدهار و إبداع إلى انهيار و تحجر . ف ((أحوال العالم والأمم و عوائدهم و نحلهم لا تدوم على و ثيرة واحدة و منهاج مستقرة ، إنما هي الاختلاف على الأزمنة وانتقال من حال إلى حال)) (ابن خلدون: 1988، 18) . و هذا الأمر مرتبط بمحدودية القدرة الإبداعية عند الإنسان والقدرة على تحدي الصعاب كما يؤكد " شبنغلر" على أن انهيار الحضارة مرجعة إلى نفاد القدرات و العجز عن الإتيان بجديد لأن تلك الروح استنفدت ما لديها قدرة على الابداع و ركنت إلى المدنية التي يرى فيها انهيار للحضارة ، ومن هنا يتبين أن الثقافة من أهم مقومات الحضارة و استمراريتها ، في حين أن المدنية بمغريتها يمكن تكون معول لهدم الحضارة بإفلاسها الأخلاقي و الانجرار نحو العنف و الحرب المدمر لإثبات الذات ((و إذا فسد الإنسان في قدرته على أخلاقه و دينه فقد فسدت إنسانيته و صار مسخاً على الحقيقة)) (ابن خلدون: 1988، 374) .

محددات الهوية للحضارة الغربية:

مفهوم الحضارة و تعدد التسميات :

المفهوم الجغرافي القاري (الحضارة الأوروبية) : عُرِفت قارة أوروبا مند القدم بحضاراتها مثل الإغريق و الرومان ، و لكن أوروبا لم تكن موحدة قديماً بل كانت حضاراتها تعبر عن حضارات لأعراق متصارعة . و كان من الناحية الجغرافية إمكانية أو بمعنى فلسفي وجوداً بالقوة لم يصل إلى طور الوجود المتحقق أي الوجود بالفعل ، فالترابط و انعدام الحواجز الجغرافية جعل منها قابلة لأن تشكل وحدة حضارية ، مستندة على ذلك إمكان التواصل الثقافي رغم تباين اللغات والأعراق . بيد إن هذا التباين العرقي كان سبب صراعاتها التي وصلت إلى حد الاقتتال ، و مثال على ذلك حرب المائة عام . وكأن من بين مفارقات التاريخ أن

ما قبل التوحد و من بعده لابد من تحوض الشعوب إلى صراعات دامية فلم تنخرط أوروبا في حضارة واحدة إلا في زمن الامبراطورية الرومانية ثم ما لبثت أن إنساقت الحرب من جديد.

المفهوم الديني (الحضارة المسيحية) : و هو دلالة ارتباط الحضارة بالدين ، أي أن الحضارة الأوروبية حققت وحدتها و وجودها الحضاري يوم تبنت الامبراطورية الرومانية الديانة المسيحية و لعل أبرز من يأخذ بهذا الرأي " توينبي " الذي يقسم الحضارات على أساس ديني ، حيث يرى أن الدين محور أساسي ترتكز عليه الحضارات بوصفه مكون روحي وثقافي يوحد أفراد المجتمع على رؤية تخلق روح التحدي فيه و تُظِهر معالم الذات الحضارية للمجتمع

المفهوم الديني الجغرافي (الغرب المسيحي) : ويجمع بين الدين والموقع الجغرافي حيث التصور الديني للكنيسة الغربية بعد انتقال المسيحية أوروبا زمن الامبراطورية الرومانية مغاير للتصورات الدينية في موطنها الأصلي المشرق العربي ، فالاختلاف على روحانية السيد المسيح كان لها أثر كبير في التصور الديني المسيحي حيث جمعت بين الروحانية والحسية في فكرة التجسيد (راجع قرم :133،2011) . و يذهب " جاك لوغوف " إلى القول ((هنا الخط الفاصل الكبير الذي أطلقته العصور الوسطى و تفاقم مند الإمبراطورية الرومانية ، و هو الخط الفاصل بين أوروبا شرقية و أوروبا غربية ، و هو خط فاصل لغوي و ديني و سياسي)) (قرم:2007، 141) . فيما يخص الدين ليس الخط الفصل دينياً بالمعنى الحرفي للكلمة ، بل اختلاف في التصور الديني (مذهبي) فالديانة المسيحية هي الغلبة على الجغرافيا الأوروبية باسرها.

المفهوم الجغرسياسي (الحضارة الغربية) : حيث يجمع بين الجغرافيا و السياسة وهو الأكثر تداولاً في عصرنا الحالي وهذا المفهوم يستثنى آسيا حاليا و قبلها الإتحاد السوفيتي قبل انهياره و يعتبر الولايات المتحدة الأمريكية و كندا جزاً منه بل أن أمريكيا تُعَد أكثر الدول تأثيراً فيه . و استبعدت روسيا منه (على الرغم من الاتصال الجغرافي و الديني و الثقافي) بعد انهيار الكنيسة الكاثوليكية و بروز التوجهات القومية في أوروبا . حيث يمكن اعتبارها أنها الابن العاق للقارة الأوروبية مذهبيا (سياسيا دينيا) ، فنتيجة للانقسامات التي شاهدتها أوروبا بعد العصور الوسطى و بروز عصور النهضة و ما تابعه من انقسام الكنيسة إلى كنائس أرثوذكسية في روسيا مغايرة للبروتستنتية السائدة في جلّ الدول الأوروبية وما تبع ذلك الانقسام من حروب كان أخرها الحرب العالمية الثانية جعلت من روسيا كيان سياسي و ثقافي خارج الفضاء الغربي .

الغرب و صراع الهوية :

المفاهيم السابقة الذكر بقدر ما تشير إلى وجود حضاري إلا أنها تُثير جدلاً حول تطابقها مع تحقيق الذات الحضارية للحضارة الأوروبية . و بمعنى أخر تدفع للتساؤل حول ما الذي يحقق الانتماء لهذه الهوية الحضارية ؟ . تتباين الآراء بهذا الصدد إلى حد يمكن وصفه بالقطيعة بين من يرى الحضارة الرومانية تعبير عن الهوية الحضارية للغرب و بين من يرى أن بانهيارها برزت الهوية الغربية و تحدد و عيها بذاتها .

الرأي الأول : انصار الرأي القائل بأن الحضارة الأوروبية حقق ذاتها في الحضارتين الإغريقية و الرومانية. يرون أنها انهيارات بعد دخول المسيحية إليها، ففي نهاية القرن الثاني شدد " سلسوس Ceisus " من هجومه على الكنيسة المسيحية في الوقت التي كانت فيه الإمبراطورية الرومانية في طور الانهيار . ثم تبعه " رويتليوس ناماتيوس " عام م معبرا عن كرههما للكنيسة (راجع توينبي ج3 : 1960، 141) . و يساند المؤرخ " جيبون" هذا الرأي حيث ((نصب نفسه مؤيداً لسلسوس و روتيليوس وعنده ذروة التاريخ الهليني الثقافية ـ وهي عصر الانطونيين ـ تبرز واضحة المعالم ، عبر فترة قدّرها بستة عشر قرناً ، يتداخل بعضها بالبعض الآخر . وتمثل هذه الفترة عند جيبون خوضاً ثقافياً ..... و استطاعت عقيدة الأم هذهِ تمزيق أوصال الحضارة القديمة كلها بتلقيح الشعوب الأوروبية بآراء غربية عن الحياة)) (توينبي ج3: 1960، 144). فالمجتمع الروماني و قبله اليوناني كان مجتمعاً طبقياً و تسود فيه سيطرة الدول أو الجماعة على الأفراد . و كانت سلامة الدولة أهم من سلامة الفرد ، و الحفاظ على الجماعة الغاية الأسمى لكن دخول المسيحية حسب رأي " جيبون " جعلتهم منقسمين بين منساقٍ نحو منفعته الذاتية و آخر منكفئ على ذاته باحتقاره للحياة الدنيا و الخدمة العامة متطلع بزهده نحو الآخر(راجع توينبي ج3: 1960، 144 – 145) . كما يتبنى " فريزر" هذا الرأي ، متسائلاً بقوله ((فلو فرض تحول الاهتمام البشري من المثل العليا التي تهدف إلى تحقيق الحضارات ، إلى المثل العليا التي تسعى لبلوغها الأديان العليا ، فهل يعني هذا بالضرورة أن تكابد القيم التي تظاهرها الحضارات ؟ . و إذا كان خلاص النفس البشرية هو هدف الحياة الأسمى فهل يتطلب ذلك تفويض البناء الحضاري ؟)) (توينبي ج3: 1960، 147) . ربما تكون الإجابة على تساؤل " فريزر" متاحة عند " شبنغلر" ، حيث يرى أن الحضارات قد أنهت دورتها ولكن ليس بسبب دخول المسيحية بل لأنها استنفدَّ كل إمكانية الثقافة . و بمعنى أخر حققت وجودها الذاتي ببلوغها الطابع الكلاسيكي من دين و

نمط حياة اجتماعية و فكر و فن و اقتصاد و دولة . و كان أن توجهه قدرها المحتوم بأن تبلغ شيخوختها ، و لا تبقى منها سوى أشكال ميتة من خلال المدنية اكتملت لن تعود لأن الزمن لا يعرف الارتداد (راجع شبنغلر: 1964، 217، 223، 255) . فهناك فارق بين الإبداع المرتبط بالنفس و الإلهام و بين المعروفة بالفعل المستند إلى قاعدة العلة و المعلول . فالحضارة الغربية استنفدت النفس فيها إمكاناتها وركنت إلى الربط السبب الذي تنبه النفس الحرة المبدعة . و يتضح ذلك من قوله ((أن كل شيء أصبح صيراً هو رمز وتعبير لنفس ما ، و هو لا يلقي بالقناع عن وجهه إلا أمام الشخص الوثيق المعرفة بالأشخاص ، وهو يشمئز من كبح القانون ، و يطالب به فإنما هو جواب التحسس بمغزاه ..... أن الاتجاه و التحديد و التنظيم و التعريف بواسطة العلة و المعلوم هي أمور يستطيع المرء القيام بها فيما إذا رغب في ذلك ؛ فهذه الأشياء كلها تمثل عملا . بينما أن تلك تحتل إبداعاً فللشكل و القانون ؛ و التصوير و الإدراك ، و للرمز و المعادلة أعضاء مختلفة و تعارض هذه الأعضاء هو كتعارض الموت و الحياة ، و تعارض الإنتاج والتدمير . أن العقل و المنهاج والإدراك ، كل هذه تقتل حينما تعرف ، فالشيء المعروف يصبح ذاتاً متخشبة متحجرة قابلة للقياس و التجزئة ، أما الرؤيا الوجدانية فإنها من جهة أخرى ، تحيي و تنعش وتمتص التفاصيل و تصوغها في وحدة حية محسوسة باطنياً)) (راجع شبنغلر: 1964، 113) .

مما سبق يتبين إن الحضارة الغربية استنفدت قدراتها ، و محاولة إنقاذها بالديانة المسيحية التي دخلت عليها من المشرق قد أكملت انفراط العقد ـ إذا جاز التعبير ـ بتحول المجتمع من خضوعه لسيطرة الدولة إلى متجهٍ نحو فرديةٍ المادية و أخر منكفئ زاهدٌ يرجو نعيم الآخرة . لكن الحقيقة حسب رأي " شبنغلر" متمثلة في الحضارة الغربية وصلت إلى مدنيتها التي تمثل حلول العقل محل الرؤية الروحانية الوجدانية للنفس . و الفارق بين من أبدعوا الحضارة و من يبكون عليها يحدده " شبنغلر" بقوله ((بينما كان يقاد اليوناني ليعبر عن نبذه للمواقف المطلقة باحتقاره للماضي الفكري ، نقاد نحن للحذو حذوه بواسطة أدركنا لذلك الماضي كنظام)) (شبنغلر: 1964، 113) . فالحضارة إبداع و تمرد على الماضي يبعث على التجديد في روح الحضارة لا في أشكالها الميتة . فإذا كانت طبيعة الحضاريتين الإغريقية و اليونانية خضوع الفرد للجماعة، فإن الكنيسة على ما يبدو حاولت تحقيق ذلك ، بأن توحد الغرب تحت سلطانها بوصفها ممثلة الدول أو الجماعة ، إلا أنها فشلت في إنقاذ المجتمع الغربي من ضياعه و وصلت ما إلى يسمى بالعصور المظلمة ، و ربما يعود الأشكال إلى تركيبة الامبرطورية حيث أخضع الرومان قوميات متعددة الثقافات لسلطانهم مما أسهم في خلق حالة من الصراع داخل تلك الامبرطورية . وبالمفهوم المنطقي يبدو إننا أمام إحدى الأغاليط المنطقية و هي اغلوطة بعدما بسبب. فقد أدت إلى الاعتقاد بأن الحضارة الرومانية انهارت بعد دخول المسيحية إليها في الحقيقة الأمر تشير إلى أنها قد اكتملت دورتها كما أوضح " شبنغلر " في قوله السلف الذكر . و قد يعود هذا الفشل لأحد الاحتمالين : أما أن المسيحية بطابعها الروحاني لم تستطع اختراق الطابع المادي الواقعي الحسي الذي يؤمن بالتجسيد ، بل أكثر من ذلك أن ذلك الفكر الواقعي الحسي أثر في صلب العقيدة المسيحية من خلال أدخال فكر التثليث إلى صلب العقيدة المسيحية، وبالإضافة إلى محاولة الكنيسة لتوحيد اللغة من خلال اعتماد اللاتينية لغة لأوروبا و إقصاء اللغات القومية و الثرات الروماني و الإغريقي و تحريمه ، و إبقائها على الإقطاع كنظام اقتصادي ترعاه الكنيسة فحسب قول " توينبي " ((أن التي خلقت الامبرطورية الرومانية في الغرب ، ليس اظهر المستفيدين ..... فإن الكنيسة المسيحية هي أظهر المستفيدين من الخدمة العامة الرومانية ، و قد اقتبسته جزئياً دفعة واحدة)) (توينبي ج3 : 1960، 132) مما زاد الأحول تأزماً و أدى إلى ظهور عصر النهضة.

أما لاحتمال الثاني هو الفهم الخاطئ للمسيحية الذي برز في السلوك الذي ساد بعد دخول المسيحية حيث انقسم المجتمع بين الولاء للمنفعة الذاتية و بين الاعتكاف وازدراء الحياة الاجتماعية . ففي كلا الحالتين لم يبقى الغرب على ثقافته السابقة و لم يستوعب الثقافة المسيحية بتصورها الذي دخلت عليه به. يبقى احتمال ثالث يساند الاحتمال السابق و يمكن اعتباره داعماً له و يظهر ذلك في التناقض بين قولين في ثنايا المسيحية . الأول يدعو إلى المحبة في إنجيل متى أصحاح 22 الآيات 37 -39 ((أحب الرب إلهك من كل قلبك ومن كل روحك ومن كل فكرك هذه هي الوصية الأولى والعظمى و الثانية قبلها أحب جارك كما تحب نفسك)) (توينبي ج3: 1960، 148 – 149) . في حين أن القول الثاني المنسوب إلى المسيح مناقض للأول حيث يقول في إنجيل متى 10 الآيات 34 - 36((لا تضنوا أني جئت لألقي سلاماً على الأرض . ما جئت لألقي سلاماً بل سيفاً)) ((فإني جئت لا فرق الإنسان ضد أبيه والابنة ضد أمها و الكنة و حماتها و أعداء الإنسان أهل بيته)) (توينبي ج1: 1960، 257) . فتمت تناقض بين القولين . وهذا التناقض ينسحب أثرة على العلاقات و الحياة الاجتماعية داخل المجتمع بين داعٍ إلى السلام و داعٍ إلى العنف . فالقول الثاني ربما يناسب المسيطر النظام الإقطاعي الروماني و يبرر الخضوع أو إخضاع الأفراد لسلطان الدولة و هذا القول يعطي المشروعية لحالة العنف و الحروب التي شاهدتها أوروبا ، ومن ثم أجزاء كبيرة من العالم خلال ما يسمى بالحرب العالمية الأولى و تليها الثانية وتبعهما من احتلال لمناطق عديدة في العالم أخضعت قسراً لسلطان دول غربية ، أنها تعبير عن الحالة من التطرف ، بينما الأول يقيم العلاقة على أساس المحبة و الأخوة ، فالهوة شاسعة بينما . و في كل الأحوال تكون النتيجة أن تلك الحضارة قد بلغت

منتهاها و ليس لديها شيء جديد . و يقر" توينبي " بانهيار الحضارة الغربية و لكن ليس بسبب دخُول المسيحية . فهو يرى أن الأديان هي جوهر الحضارات وعامل توحيد للمجتمعات . بل يعزو ذلك الانهيار إلى عوامل ذاتية داخل المجتمع منها ما يعود إلى ضعف السلطة الحاكمة و ترهلها . و انعدام المحاكاة بينها و بين موطنها ، و عجز الأقلية المبدعة و انعدام التوازن بين الجانب الروحي المادي و أن عودتها إذا قُدِرَ لها العودة رهن بقدرتها على فهم حقيقة الأزمة التي تعانيها من تغول المدنية فيها، و ذلك من خلال القوة المبدعة فيها ، التي عليها أن تضع حلولاً لازمة الحضارة و تجبر الآخرين على إتباعها هذا من ناحية و عونٌ إلهيٌ من ناحية أخرى . (راجع توينبي ج1: 1960، 357 - 358) و بهذا يمكن اعتبار " توينبي " يمثل الرأي مخالف لأنصار الرأي القائل بان سبب انهيار الحضارة الرومانية دخول المسيحية . فهو عندما يتحدث عن الغرب يصفه المسيحي في تمييزه عن غيره من الحضارات. و يرى أن المسيحية نتيجة وليست سبب لانهيار الحضارة الرومانية حيث يقول ((لقد انبعث المسيحية من بين ثنايا العناء الروحي الذي جاء نتيجة لانهيار الحضارة الهلينية . غير أن هذا كان أخر فصل من قصة طويلة . فإن للمسيحية جذورا من الديانتين اليهودية و الزرادشتية)) (توينبي ج 1: 1960، 163) .

الرأي الثاني: انصار الرأي بأن أوروبا قد تحددت هويتها و أدركت وعيها بذاتها بعد انهيار الامبرطورية الرومانية وسلطة الكنيسة . يرى المؤرخ الفرنسي " مارك بلوك " (Morc Bloch 1886_ 1944) أن ((أوروبا برزت إلى الوجود يوم انهيارات الامبرطورية الرومانية)) (قرم: 2011، 107) . كما يرى " لوسيان فيفر" (Lucien Febvre1878 -1956) ((أن أوروبا أصبحت إمكانية ما أن بدأت الامبراطورية بالتفكك)) (قرم: 2011، 107) . و يستدل المؤرخ الفرنسي " جاك لوغوف " على صحة رؤيته بالرأيين السابقين .حيث يقول ((أوضحت العصور الوسطى ، و غالباً ما شكلت المميزات الحقيقية او الإشكالية العائدة لأوروبا ، و التي هي على التولي : تداخل الواحدة الكامنة بتنوع أساسي ؛ اختلاط الشعوب الانقسامات و التناقضات بين الغرب والشرق ، والشمال والجنوب ؛غموض الثغور الشرقي و الأولية الموحدة للثقافة)) (قرم : 2011، 107) . هنا نلاحظ أنه يرى أن انهيار الامبراطورية هو انهيار السد العائق للحضارة الغربية و أن المسيحية فتحت الباب أمام حركة الاتفاق والاختلاف في جدلية حددت المعالم الثقافية للحضارة الأوروبية و شكلت الوعي الأوربي الموحد عبر صراع مرير أدى إلى تغيرات طالت حتى الكنيسة ذاتها ، فمن سيطرة الكنيسة إلى الخروج من سلطانها من خلال بروز الدول القومية ، والكنائس المتعدد بتعددها مذاهبها و ظهور عصر النهضة و الحداثة وما رفقها من تقدم علمي وصناعي وحروب صراعات ، كل ذلك كان نتيجته تشكيل الوعي الأوروبي بعد تحرره من سلطان الكنيسة (قرم: 2011، 107) . أن هذا الرأي يثير تساؤلات عدة :هل تحرت حقاً أوروبا من سلطان الكنيسة أم طوعت المفهوم الديني الوظيفي للكنيسة لمصالحها ؟ أما أن الكنيسة كيفت نفسها مع السياق التاريخي للأحدث حفاظاً على وجودها في المجتمع الغربي ؟ . إذا كانت الكنيسة وريثة الامبرطورية الرومانية في نمط الإدارة و التنظيم في كافة جوانب الحياة، فإن رجال الدين قد استفادوا إلا إن التطور السياسي للأحدث بعد ذلك تأرجح بين الاستفادة وبين استغلالها من قبل رجال الدول القومية - فيما بعد - لشرعنه نظامهم السياسي و لتبرير توجهاتهم السياسية و الاقتصادية . إذ أن العلاقة بين الكنيسة الممثلة للديانة المسيحية وبين المجتمعات الغربية مرتبطة بديناميكية الحياة بما فيها من ثقافة و متطلبات حياتية و صراعات داخل المجتمع .ومثال على ذلك ، فإن الكنيسة رغم الطابع الروحي للمسيحية وجدت نفسها مضطرة لإثبات وجودها مدفوعة للخوض في القضايا الحياتية لكسب قلوب الناس والمشاركة في الدولة إن لم يكن السيطرة عليها في الشؤون العامة . وذلك بتنصير بعض السياسيين وادخل بعض عناصرها في دوائر الدولة بل وصل الأمر إلى حد السيطرة على الجيش بدخول العديد من التابعين لها ضمن صفوف الجيش، بل وصل الصراع بين الكنيسة والدول للعداء المباشر باستخدام المنشورات ثم باستخدام الموارد المتاحة من أموال وسلاح . و هذه الحالة تمثل حالة من النكوص الروحي للمسيحية حيث أقحمت نفسها في أساليب العمل الدنيوية . (راجع توينبي ج3: 1960، 208) . و يبرر ذلك بقوله ((فلا عجب والحال هذه ، إذا رأينا الكارثة تحل بالقواعد الأمامية للكنيسة. وهي لا تستطيع أن تؤدي واجبها الروحي إلا بعد مكابدة المشكلات الدنيوية ، متذرعة بما تصنعه الدول من سلاح)) (توينبي ج3: 1960، 207) . فالكنيسة أصبحت طرفاً في صراع التيارات الفكرية في أوروبا وليست حكماً أو جهة تشريعية محايدة ،حيث عُدَّتْ مناصرة للإقطاع في العصور الوسطى اعتبرت اكتشافات العلماء المخالفة لفكرها هرطقةٍ و زندقةٍ ، ما افرز تيارات فكرية وسياسية مناهضة لها أدت إلى ظهور عصور النهضة ، و برزت معه كنائس متعددة ومنشقة عن الكنيسة الكاثوليكية الأمم ،تماشيً مع التغيرات التي طرأت على أوروبا ، بل يمكن اعتبارها مشرعنة لتوجهات تلك الدولة . وبالتالي فإن توصيف المؤرخ الفرنسي " جاك لوغوف " للحالة الأوروبية صحيح إلى حد ما ، فالمجتمعات الأوروبية خرجت من عباءة البابوية و لكن إلى أين ؟. أن الإنسان فرداً كان أم جماعة في أي حضارة لا بدله من مرجعية روحية يبني عليها حضارته ، وتسهم في تشكيل وعيه المشترك بالذات الحضارية التي ينتمي إليها . فهذا التحرر والخروج من عباءة البابوية هل يشير إلى تجديداً في الهوية الحضارية ؟ أما هو نكوصاً حضارياً ؟ تتبدى للعيان أبجديات النكوص في الأفق المسيحي مع دخوله الحياة العملية في

المجتمعات الأوروبية حيث لم يبتكر آليات خاصة به تواكب طرحه الحضاري بل استعاد بالمورث الإغريقي واليهودي والروماني ، و بمعنى تسرب الطابع المادي المناقض للطابع الروحي للمسيحية . فعلي المستوى الإصلاحي استعارت مصطلح المجمع (ecciesia) ذو المعنى السياسي لدى اليونان حيث يتم طرحه ومناقشة الآراء السياسية في الجمعية العامة للسكان و أكسبته الكنيسة معناً دينياً بقصد به الجماعة المسيحية محلياً والدين العالمي آنٍ واحد . بل أن الأمر تعدى الاستعارة الاصطلاحية إلى استعارة الطقوس الدينية . فالقداس (Leitourg) الذي كان موجود في ق١٥ قبل الميلاد في أتينا استخدمته المسيحية في القربان المقدس و المشاركة في الغشاء الرباني . والمشاركة في الخدمة الدينية والضرائب الاختيارية . والمشاركة أخذت من اليونان حيث كانت يعني المشاركة في المصلحة الاجتماعية من خلال جماعة السياسية، و يرى " توينبي" أن ذلك يمثل نوع من التسامي لما هو مادي و الارتقاء به إلى المستوى الروحي (راجع توينبي ج3: 1960، 198 – 200) . و بمعنى أخر فإن الحضارة الرومانية صبغت المسيحية يطابعها الثقافي الوثني بنوعٍ من المقاربة بين مورثها الحضاري وبين المسيحية الوافد إليها من الشرق . وذروة هذه المقاربة تبرز في فكرة التثليث والتجسيد التي نزلت بما هو روحي إلى المستوى المادي . فلم تتقبل العقلية الحسية الواقعية لأوروبا فكرة أن يكون المسيح من غير أبٍ . من هنا يمكن القول أن المسيحية الغربية امتداد للحضارة الرومانية ، بما فيها من إشكاليات حاولت إيجاد حلول لها بإلباسها العباءة الإلهية بقداستها، و أصبحت الكنيسة ناطقة باسم الرب . وبقدر ما استعانت بالموروث الإغريقية والروماني سعت إلى بسط سلطنها الدنيوي على أوروبا المتعددة العراق و الثقافات و اللغات لتجعل منه شعب واحد ، ليس بتوافق والانسجام والانصهار ، بل بالقوة و القهر . وهي بذلك كانت وريثة الإقطاع من حيث فرض الولاء والطاعة للجماعة أو الدولة التي لا يشعر الفرد بانتمائه إليها . ربما يرجع الشعور بعدم الانتماء إلى الطبيعة البشرية المتناقضة التي بقدر ما تميل إلى الاجتماع بقدر ما تنفر من المغاير لهويتها بوصفه أخر ((خُلِقَ الإنسان ليعيش في مجتمعات صغيرة جداً ، وكون المجتمعات البدائية على هذه الصورة ، .... ما تزال النفس البشرية يحيا في ذاتها تختفي تلك العادات التي لولاها ما قدر للحضارات أن تخرج إلى الوجود ..... أن الإنسان المتحضر يختلف عن الإنسان البدائي بذلك القدر الهائل من المعارف والعادات التي اكتسبها ..... غير أن الإنسان الطبيعي ما يزال يرقد تحت تلك الطبائع المكتسبة ، ولم يصبه تغير من الناحية العملية ..... أن الطبيعة البدائية ـ إن تبدّت خامدة مكبوتة ـ تبقى في أعماق الشعور ..... و رغم ما يبدو من اتساع الحضارات أن قورنت بالجماعات الضئيلة التي هُيئنا لها بالغريزة ، فإن لها مع ذلك نفس الخاصية ، وهي أنها تضم بين ظهرانيها أقواماً و تقصي آخرين . أن بين الأمة ـ أياً ما تكون ضخامتها ـ وبين البشرية من البعد ما بين المتناهي و اللامتناهي ، بين المغلق والمفتوح)) (توينبي ج3: 1960، 92) . هذه الطبيعة وغيرها من الظروف ساعدت على العودة إلى المتناهي المتمثل في الهوية القومية والدولة القومية في أوروبا هذا من ناحية ، ومن ناحية أخر يقول " توينبي " ((أن الحضارات المنتمية إلى الجيل الحضاري الثالث ـ وهي التي طفق تاريخها يحمل بين طياته نهضة الحضارة السالفة وينقلها على طول المدى ـ كان ينبغي لها ـ لذلك ـ أن توفق غاية التوفيق في أن تخلّص من شباك العقيدة الدينية التي بعثتها الحضارة السالفة إلى الوجود)) (توينبي ج3: 1960، 205) . و بالتالي ما حدث من تغيرات بعد انهيار سلطان الكنيسة هو حالة من حالات الارتداد . ولكن هذا الارتداد بقدر ما هو تحرر كما يصفه " جاك لوغوف " إلا أنه لم يعود إلى ما قبل المسيحية بشكل كامل بقدر ما هي عودة جزئية لما كان من تراث الغريق واليونان بعباءة مسيحية ويمكن القول أن هذا التحرر أطلق العنان للاقتصاد الرأسمالي و الاكتشافات العلمية والتحديث الصناعي والاتجاه نحو الفردية وليس الخضوع للجماعة كما كان في المجتمع الروماني وظهرت الصراعات القومية بين الدول الغربية . فهو تحرر مادي من ناحية ومن ناحية أخر إطلاق العنان للهويات القومية من خلال عودة الدول القومية المتصارعة من أجل السيطرة على موارد الطاقة وموارد الخام لتغذية الاقتصاد الرأسمالي الآخذ في الصعود مع ظهور الثروة الصناعية والحديث ، مع ملاحظة أن الغزو الحروب جزء من التاريخ الروماني وما قبله . وإذا كانت الكنيسة تمارس القهر في أوروبا و تحتكر التجارة الخارجية والتي كان أغلبها بحرياً ، فإن التمرد على الكنيسة كان في جزء منه متمثل في أعمال القرصنة التي كان يقوم بها الأسبان و البرتغاليين وبغطاء ديني، فكما كان يقول المؤرخ " جان ميشال سليمان" ((أبداً لم يفصل البرتغاليون و الاسبانيون هذين الوجهين لما كانوا يعتبرونه رسالة إلهية : غزو الأسواق العالمية وغزو النفوس بالتبشير الإنجيلي وهو تمهيد لسيطرتها السياسية ومنتهاها)) (قرم: 2007، 116) .

دور الفكر الفلسفي في جدل الهوية الحضارية:

هذا المخاض لم ينشأ نتيجة تفاعلات اعتباطية في أوروبا بل أسهمت فيه الفلسفات التي رافقت تلك الأزمة ، فبالرغم من أن تلك الفلسفات كانت متناقضة إلى حد ما إلا أنها بمجملها تحدو نحو تغيير الواقع الحضاري المتحقق و المتأزم في العصور الوسطى . فالثورات الذي حدثت برغم شعبيتها إلا أنها قامت على مجموعة من المبادئ التي أسس لها مجموعة من الفلاسفة أمثال " جان جاك روسو" . إلا أن التناقضات الفكرية بين الفلسفات خلقت اتجاهات سياسية واجتماعية وتكوينات حضارية متباينة دعمت تباين

حدود الهويات القومية وساهمة في تشكيل محاور و تحالفات أوروبية متصارعة على حدود التحكم والسيطرة على الأسواق و الثروات في العالم لتغذية الاقتصاديات الأخذة في النمو. فلقد شكل الاقتصاد والدين قضيتين أسياسيتين في الأزمة الأوروبية . فالاقتصاد بوجه الاجتماعي افرز صرع حضارياً بين طبقات المجتمع ، كما افرز نظريات متناقضة في تفسير الصراع القائم والحلول الفلسفية . و ابرز هذا التناقض ذلك التناقض بين الماركسية وبين الرأسمالية كما نراها عند " آدم اسمث ". فرغم الوحدة الجغرافية والدينية والتقارب الثقافي وصلت أوروبا إلى الانقسام إلى محورين متصارعين .

أما من الجانب الديني فإن الانتماء إلى دين واحد (المسيحية) فقد كان يحمل بين طياته اختلافاً من حيث التصورات اللاهوتية نتج عنها اتجاهين مذهبين . فبالإضافة إلى الكاثوليكية الأم فابرز معاقل الأرثدوكسية روسيا واليونان بينما اتجه أغلب أوروبا البروتستنتية التي انتفضت على سلطان الكنيسة الديني و الدنيوي حيث راءت في علمانية الدول (فصل الدين عن الدولة) ضرورة من ضرورات التحرر والتقدم .

حدود الهوية الحضارية لمفهوم الغرب:

من هنا بدأ يظهر المفهوم أكثر وضوحاً من الناحية الجغرافية والدينية إلا أنه من الناحية السياسية والعسكرية لم يكتمل إلا بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية. و تشكيل الحلفي وارسو و الأطلسي، والتحول إلى الحرب الباردة. و زعامة الغرب تحولت من أوروبا إلى الولايات المتحدة الأمريكية هذه النقلة التحولية التي استمرت عقود من الزمن و تُعدُّ من نتاج فكر التنوير ، أنتجت فكر الحداثة وما بعد الحداثة . و كان لهما أثر في مدنية الغرب وتوسعه الاستعمار. فإذا كانت الحداثة تركز على الناحية التنظيمية في تكوين المجتمعات والمدن والمعمار فإن ما بعد الحداثة ركز على الناحية الجمالية . فالحداثة تركز ((على ضرورة إعطاء الأولوية لبعض المكونات كالقول بأسبقية الوظيفة على الشكل ومراعاة الجوانب العاطفية والصحية باعتبارهما عمليات لا يمكن حصول الإنتاج بدونها ، في حين أن فلسفة ما يعد الحداثة الرأسمالية على تحديد وتشكيل و توحيد الصورة باعتبارهم آليات تشكيل الوعي البشري الذي ليس سوى وعي الشكل الطبقي الجديد ..... لقد أصبح وعيها ذاك محاصراً بشكل و مضمون الصورة)) (بوجنال: 2010، 14 - 15) أن هذا يشير إلى الاعتماد على قوتين لدى الإنسان وهما الشهوانية والعقلية وابتعاد الوسط بينهما المتمثل في القوى الغضبية (الثيموس) وبالتالي ضمان الإنسان لحبه للحياة وعدم استعداده للموت من أجل القضايا التي تمس كرامته . ويبقى استخدام العقل فقط لتلبية رغبة النزعة الشهوانية ، وهنا تلعب الدعاية للشكل الجمالي دور هام في فاعلية حركة السوق ورأس المال وتشن الحروب في الخارج لفتح الأسواق لرأس المال ويماس الضغط داخل المجتمع من أجل توحيده لغاية وهي إعداد الجيوش لشن الحروب للحد من منافسة الآخرين . فمن المفارقات أن ما تطرحه فلسفة التنوير من مبادئ أراد لها الغرب أن تكون عالمية و لا يتطرق الشك لإنسانيتها ، ولكن الممارسة الغربية مناقضة تماماً لها ، وكأننا أمام أسطورة النبي الكاذب التي تحدث عنها الكاتب الساخر " لوسيان " في ق2م ((في أحد مؤلفاته الناجحة جداً حلل بتفصيل شديد النجاح الحقيقي للنبي الكذاب ، اسكندر أبونوتيكوس و لثعبانه الإله جليكون ،الحية القاتلة التي تتلوى حسب رغباته والتي كان النبي الكذاب يخفي رأسها الحقيقي تحت معطفه ويستبدل بها رأساً أخرى اصطناعية تقوم بالتنبؤات بواسطة بعض الحيل المتقنة . وفي المناسبة نفسها كان لوسيان يعرض على خشبة المسرح شخصية ساذجة ،تؤمن بالخزعبلات)) (بورجوه: 2015: 29) . ففي حديث " فوكوياما " عن آلية الرغبة يشير إلى ترك البحث مؤقتاً فيما إذا كان للتاريخ غاية أخلاقية وإنسانية أم لا ؟. و يرى أن التاريخ يسير سير تقدمياً بفضل التراكم المعرفي والمنهج العلمي ، و أن تمت وسيلتان لتحقق العلوم الطبيعية الحديثة تغيرات تاريخية تُعَدُّ غاية وعالمية الوسيلة الأولى : التنافس العسكري الذي يرى فيه وسيلة لتطور البحث العلمي نتيجة للحاجة الحربية إلى تكنلوجيا الحروب و التي يمكن من خلالها أن تتحول المجتمعات إلى العقلانية والتوحد ، فالدول التي تسعى إلى الحفاظ على سيادتها لابد أن تمتلك تكنولوجيا القوة التي تمنحها القدرة على خوض الحروب .

الوسيلة الثانية : التدليل المستمر والمرحلي للطبيعة لإشباع الحاجات الإنسانية و ذلك من خلال التنمية الاقتصادية بالاستغلال الأمثل للعقل في حلّ مشاكل التنظيم الاجتماعي و حلّ مشاكل تقسيم حي فرضته ضرورات الحياة و الخوف من ويلات الحروب التي عاشتها . و العمل من أجل تحقيق نمو اقتصاد هائل قادر على توسيع حجم الأسواق (راجع فوكوياما: 1993، 77 - 81) . عليه يمكن القول أن ما تشكل من وجود أطلق عليه الغرب لم يستند إلى بنية ثقافية حضارية واحدة بل ائتلاف مصلحي . هذا التصور المادي للحضارة و صيرورتها يكشف عن تناقضات نتجت عن طبيعة الأزمة التي عاشتها الحضارة الأوروبية . فهو مادي بتركيزه على جوانب ذات طبيعة حسية ولغابات حسية تجعل من الإنسان مجرد آلة و غرائز لا روح فيها إلا روح القهر للآخر ، والخوف جزء من كيانه . أنها المدنية الموغلة في التوحش و ازدواجية الخطاب المصاب بالانفصام في الشخصية بين المبادئ المعلنة بإنسانيتها والأفعال المناقضة لها. وإذا جاز التعبير بين القدر المرجوة و بين القدرة المتحققة . ف " فكوياما "

يتحدث عن العلم المتاح للإنسانية وعن أن الدول قد تستورده من أعدائها لتحصين نفسها ، وأن التنافس العسكري مجال استثماري رائد للاقتصاد و العلم على حد سواء . وهذا يعني انعدام الغاية الأخلاقية الإنسانية للحضارة الغربية و أن الغاية تبرر الوسيلة ، وهذا منافٍ للقيم الدينية والحضارية . إذ أن القيم الحضارية تهدف استمرار النوع البشري والحفاظ عليه و ليس التنافس العسكري وانتشار الحروب المدمرة التي ليس لها أي وجه قيمي في القيم الحضارية ، بل تُعدُّ أزمة من الأزمات الناشئة عن حالة انعدام التوازن بين الجانبين الروحي و المادي . وهذا الانفصام بين الخطاب و بين الواقع يولد انعدام الثقة بين المجتمعات ويزيد من حدة الصراع بين الحضارات . فكيف لمجتمع أن يتق في مخرجات الحضارة الغربية الثقافية ـ هذا إذا سلمنا مجازاً بقبول المجتمعات الثقافة مغايرة لها ـ وهو يلحظ تناقض الطرح التنوري بما فيه من قيم إنسانية من عدالة ومساواة وحرية و إخاء ... الخ من جهة ، ومن الناحية الواقعية يرى صورة الاستعمار و القهر ؟ . ليس سهلاً تصديق قول الجماعي الفرنسي " البير باتية " ، و أخذه على علّاته ـ بما يحمله من نزعة تبريرية ـ حين قال في مؤتمر رابطة حقوق الإنسان ، المكرَّس للاستعمار سنة 1931 م ((الاستعمار يكون شرعياً عندما يحمل معه الشعب المُستعمِر كنزاً من الأفكار والمشاعر يغني شعوباً أخر، وعندها لا يكون استعماراً حقاً بل يكون واجباً ..... يبدو لي أن فرنسا الحديثة ، بنت النهضة ، وريثة القرن السابع عشر و الثورة ، تمثل مثالاً في العالم له قيمة خاصة به ، و يجب عليها أن تنتشر في الكون)) (قرم: 2007، 87 - 88) . في هذا القول تبرز النزعة العدوانية المغلفة بالنزعة الإنسانية ، و الخلط بين الخصوصية الحضارية بوصفها قيمة خاصة به و بين عدم الاعتراف بخصوصية الحضارات الأخر، ويبرز معه السقوط في أوهام الكهف والقبيلة التي هي من بنات المنهج العلمي للفيلسوف " بيكون " حيث يبرز تمجيد الذات المنافي للعلم والمنطق . يقول " بيكون " ((تلك الأوهام والتصورات الزائفة ـ استحوذت على الذهن البشري وما زلت متجذرة فيه بعمق ، ..... ، تمت أربعة أنواع من الأوهام تحدق بالعقل البشري ..... النوع الأول القبيلة ..... النوع الثاني أوهام الكهف ..... الثالث أوهام السوق ..... الرابع أوهام المسرح .... من طبيعة الفهم البشري الخاصة أنه يميل إلى أن يفترض في العالم نظاماً واطراداً أكثر مما يجده فيه . و رغم وجود أشياء كثيرة في الطبيعة فريدة في نوعها وعديمة النظير . فإن الذهن البشري عندما يتبنى رأياً (سواء لأنه الرأي السائد أو لأنه يروقه ويَسُرُّوه) أن يقصر كل شيء عداه على أن يهمل هذه الشواهد السلبية أو يستخف بها . وأما أن يختلق تفرقة تسول له أن يزيحها ويندبها)) (بيكون: 2017، 20 - 22) . هذه الأوهام التي حذر منها " بيكون " هي ذاتها التي حذر منها " فيكو " في نظرية التقدم عند دراسته للحضارة و هي : وهم التهويل والتفخيم الذي يعبر عن تمجيد الذات الحضارية وتضخم أمجادها وثرائها وقوتها وهو ما اسماه " بيكون " وهم القبيلة . ووهم الثقافة الأكاديمية : وهو الاعتقاد بأن الشخصيات التي أثرت في مسار التاريخ هي بأنها على قدر من الثقافة والعلم . ويرى " فيكو" أن المجد التاريخي والثقافة الفكرية غير مرتبطين بالضرورة ، غير أن كون المؤرخ مثقف قاده ذلك إلى الاعتقاد بأن تلك الأفعال لا يقوى عليها الا مثقف وهذا الوهم هو ذاته ما الطلق عليه " بيكون " وهم الكهف (راجع صبحي: 1988، 156 – 157) . فالحقيقة تتطلب بحثاً موضوعياً بعيداً عن الانحياز للذات ، لأن ذلك لن يغير الحقيقة بقدر ما يكشف عن وجود تظليل و مجافة للموضوعية . يقول " شبنغلر " ((أن أي سؤال فلسفي فعلاً رغبة مقتنعة على تصريح واضح حازم عما هو مضمر في السؤال نفسه ، أن الأسئلة الكبرى لأي مرحلة من المراحل هي مائعة وراء كل مفهوم وأنه لذلك لا نستطيع أن نبلغ الأسرار النهائية إلا فقط بواسطة الوصول إلى مجموعة من الحلول المحدودة تاريخياً و وزنها بميزان متحرر من كل عامل شخصي تحرراً مطلقاً . أن من يدرس الجنس البشري لا يعالج أية وجهة نظر بوصفها على الصواب أو خطأ مطلقين . ولا يكفي أمام مشاكل خطيرة ، كالزمان ، أو الزواج أن يتوجه الإنسان إلى الخبرة الشخصية أو إلى الصوت الباطني أو العقل أو راء الأجداد أو المعاصرين . فهؤلاء قد يقولون ما هو صحيح بالنسبة إلى المستجوب نفسه أو بالنسبة إلى زمانه ، و لكن ليس هذا كل ما في الأمر . فالظاهرات في الحضارة تتحدث بلغة مختلفة ، و بالنسبة إلى الرجال الآخرين هناك حقائق مختلفة ، وعلى أن يقر بصحة جميعها أو أن لا صحة أية واحدة منها)) (شبنغلر: 1964، 74) .

الانفصام في الشخصية للهوية الحضارية للغرب :

أن الانفصام في الشخصية الحضارية الذي تعاني منه الحضارة الأوروبية يمكن في الهوة الواقع بين السطح والعمق . بين المظهر الذي يعبر عن القوة والمجد والواحدة و الانطلاقة الإنسانية العالمية وبين العمق الممزق باختلاف الهويات الثقافية ذات الأهداف المتباينة ، والقلق والخوف المزدوج (خوف داخلي بيني وخوف من الحضارات أخر) و خوف من العودة إلى الماضي المظلم فنحن أمام افتراضيتين: أما أن هذه الحضارة تعاني من أزمة التعبير عن الذات برؤية موحدة وأما أنها لم تمتلك تلك الهوية الجديدة بعد . أنها واقعة تحت سطوة الإقطاعي و لكن في حلّة جديدة يحاول من خلالها أن يمارس سطوته على العالم بعد أن كان يمارس سطوته على الأرياف في أوروبا . وبمعنى أخر ، خمرة قديمة في كأس جديدة ، فالتقنية التي حلّت محل المزارع والإقطاعي حل محله الرأسمالي ، والدين والسلاح لإضفاء المشروعية . فإذا كانت الدولة التي تدعوا إلى العولمة تخشى منها ،

رغم ادعائها بقوة حضارتها وتسعى لنشرها خدمة للبشرية ، فكيف يمكن تفسير ذلك ؟ . فبالإضافة إلى رأي " سيرج لأتوش " الذي طرحة في كتابة تغريب العالم (تناوله البحث عند الحديث عن العولمة في بداية البحث) ، ففرنسا تعني من أزمة هوية وواقعة في أزمة سببها التناقض والهوة بين مفهوم الأمة و المواطنة وبين التعددية العرقية والدينية الناتجة عن الهجرة الوافدة إلى فرنسا والمُحَّملة بروافد ثقافية ودينية مغايرة للثقافة الفرنسية . فاشتراط تعلم اللغة واحترام القانون الفرنسي غير كافٍ لأن يكون المهاجر فرنسياً أو غربياً من حيث الهوية الحضارية (راجع بوستي: 2019، 184) . فالحضارة بما تحويه من قيم ليست جلباب يمكن للمهاجر أن يستبدله متى شاء أو يرغمه أحد على خلعه وقتما شاء ، فهو جزء من بنية الداخلية المميز له بوصفه إنسانٍ حاملٍ لقيم . حتى في الولايات المتحدة الأمريكية التي يتمحور عليها الغرب ، و الناشئة من أعراق متعددة ، وحديثة العهد بالنشأة مقارنة بغيرها من الحضارات نجد هذا التنافس بين التسويق للعولمة وبين الخوف منها . إذ يطالعنا المتحدث باسم مجلس النواب الأمريكي " نيوت جنجريتش " بحديثة المناقض للعولمة حيث يرى أن الحضارة الأمريكية تظهر عليها بوارد التحلل ((و يعتقد جنجريتش ..... ان الحضارة الأمريكية يتهددها خطر التنوع الثقافي الذي ظهر في الولايات المتحدة في أواخر القرن العشرين ، ويعتقد كذلك أن هذا التنوع جاء من ناحية نتيجة الهجرات الواسعة إلى داخل الولايات المتحدة من الستينات ، وكذلك نتيجة حركة الحقوق المدنية التي طالبت بالمساواة في المعاملة والحقوق بالنسبة للنساء والأقليات ، ويذهب جنجريتش إلى أن الدولة يجب أن تسيطر على التنوع وتنظمه على جوهر ما هو أمريكي لكي تبقى أمريكيا كحضارة يجب أن تكون الانجليزية لغتنا المشتركة . فإذا سمحنا بأن تكون الهيمنة لنموذج متعدد الثقافات في أمريكيا ذات اللغات المتعددة فإن المجتمع ما له إلا التفكك)) (باترسون: 2001، 6 – 7) و ُيعتبر " جنجريتش " متأثراً بآراء " هنتنغتون" و يتفق معه على (أن قدر كبير من الديمقراطية يشكل خطراً ، وأن قيادة الدول لابد وأن تكون في يدي النخبة المنظمة) (باترسون: 2001، 8 – 9) .

فإذا كانت هذه الدول التي ترى في نفسها تمثل حضارة كونية ـ كما يصفها " هنتنغتون " وباقي الحضارات إقليمية (راجع هنتنغتون: 2005، 37 – 133) أو كما يصفها "موللر" (وهو معارض لهنتنغتون ومؤيد للعولمة) بأنها الأقوى (راجع موللر: 2005، 154) . فكيف تخشى على ذاتها الحضارية المتمثلة في ثقافتها من الحضارات الأخر ؟ وهل أعاد "جنجريتش" قرع أجراس الخطر الذي قرعه " شبنغلر" ؟ . فبالإضافة إلى خطر التنوع الثقافي الذي راء فيه "جنجريتش" خطر على أمريكيا يضيف إليه فشل المؤسسات والبرامج التي صاغتها التنظيم المجتمع في الستينات عن القرن العشرين و التي نشرت ثقافة العنف والفقر مما يهدد سلامة الحضارة الأمريكية (باترسون: 2001، 6) . أن ما سبق يجعل من الفرضيتين السابقتين موضع القبول إلى حد ما . فكون أن الغرب لم يمتلك هوية جديدة فإن ذلك يتضح من أن هذه الحضارة ما زلت تدور في فلك السيطرة المادية والتي كانت سبب في الصراعات التي شهدتها أوروبا وسبق الحديث عنها وعن كيفية تطوير أدوات هذه السيطرة . ثم أن افتراض امتلاك هوية جديدة يعني قيم ثقافية جديدة أو حلَّ الأزمات التي تعاني منها الثقافة القديمة ، وليس الهروب من مواجهة الأزمات من خلال الاعتداد بالتقدم العلمي بالرغم من المنافع التي يجلبها ، إلا أنه قد يكون سبب في دمار الحضارات . وإذا كانت الحضارة الغربية ليست بجديدة فهل هذا يعني أن الأزمة التي يعيشها ذات صلة بالعجز عن التعبير عن الذات برؤية موحدة ؟ . يمكن القول بأن انعدام الرؤية الموحد يعود إلى تعدد الهويات الثقافية فكل منهم يريد الاحتفاظ بهويته وأن تكون له القدرة جعل الآخرين يدورن في فلكه . فالعلاقة بينهم علاقة نفعية رأسمالية مادية مع وجود حالة من الخوف المشترك من الحضارات الأخرى . فعندما يقول الرئيس الأمريكي السابق " ترامب " أمريكيا أولاً . فهو ليس تعبيراً شخصياً بل هو شعور داخل المجتمع . فلقد سبقه " جنجريتش " في ذلك عند حديثه عن إشكالية التنوع الثقافي وأثره على الحضارة الأمريكية ، و يفرق بين الحضارة الأمريكية والأوروبية و يرى أن ((الولايات المتحدة الحضارة لها مبادئها الأساسية المتمثلة في القوة الذاتية والمشروعات الحرة وروح الابتكار والاكتشاف وتفرد الخيرة الأمريكية . و يرى أن هذه المبادئ وضعت الولايات المتحدة في مسار انطلاق مغاير لأوروبا)) (باترسون: 2001، 8) . وبالتالي يمكن القول أن الأزمة الغربية مازالت قائمة و أنها تمثل حالة من الهروب المتسارع ، وحالة من الإشغال لكسب الوقت لإيجاد حلول تحول دون الانهيار والسعي من أجل تحقيق التوازن الحضاري ، لقد وفقت الحضارة الغربية أمام تحداً كان سببه مادياً متمثل في الصراع الطبقي الاقتصادي الحسي الذي لم تستطع تجاوزه حتى مع دخول المسيحية بل زادت من حدته ، بإضافة إلغاء الهويات الثقافية الحضارية . فلقد راكم الصراع المادي ـ رغم إسهامه في تطور الغرب علمياً وتكنولوجياً ـ صراعات كان أخرها الانقسام إلى معسكرين الأطلسي والاتحاد السوفيتي ، فهي لم تستطع الارتقاء بالمستوى الروحي الثقافي في موازاة التقدم المادي ، فكان التحدي القاتل للحضارة الغربية فكما يرى "شبنغلر" ((أن عصراً تسود فيه الآلية وتسيطر عليه الاتجاهات اللادينية لهو عصر تدهور واضمحلال)) (صبحي: 1989، 242) . و هذا يمثل هشاشةٌ في بنية الحضارة الغربية . و بالرغم من ذلك فنحن أمام قوة تفرض وجودها في شكل خطاب موحد يتجاوز الاختلاف البيني داخل هذا الفضاء الافتراضي المسمى بالغرب ، فما الطبيعة الخصوصية لهذا الفضاء الافتراضي ؟

طبيعة الفضاء الحضاري للغرب :

المدنية و الحرب في الحضارة الغربية :

المدنية الغربية الماضية سريعاً في التقدم لم تترك مجال للروح أن تلتقط أنفاسها لترتقي إلى مستوى التقدم المادي أو تكييف ذلك التقدم مع قيمها الروحية . فقمع الكنيسة للفكر والعلم ولّد نفوراً من الدين والقيم السائدة وانقساماً داخل الحضارة الغربية ((فما أن بدأ العلم الحديث في أبان القرن السابع عشر في التحرر من سحر فلسفة اليونان ، وأخذ يشق لنفسه أرضاً جديدة في مجال الفكر والثقافة ، كان أول ما خطر على بال كنيسة رومة أن أصدرت خطراً على " العدوان" الفكر الغربي المناقض لحليفها القديم وهو الفكر اليوناني ، كما لو كانت النظرية اليونانية التي تقرير أن الأرض مركز النظام الشمسي دعامة من دعائم العقيدة المسيحية أو إن تصحيح جاليلو وبطليموس خطئة دينية)) (توينبي ج3: 1960، 178) . و إذا كان هذا هو واقع فما الذي يعطي الغرب ذلك الشكل الموحد و لو بشكل افتراضي ؟ . قد تكون كلمة الغرب ذات المدلول الجغرافي شكلاً من أشكال الوحدة الأوربية . إلا أن التجاور وكونها قارة كان سبب في صراع مرير عاشته أوروبا ردحاً من الزُهن ، وبمعنى أخر أن الجغرافيا باتصالها بقدر ما تكون سبب في اتفاق قد تكون سبب في الاختلاف . وإذا كان للجغرافيا دورٍ في توحيد الغرب ، فإن ذلك يعود للانقسام الناتج الناشئ بعد الحرب العالمية الثانية حيث أصبح مفهوم الغرب يتجاوز الحدود الأوروبية ليشمل أمريكيا وكندا وأستراليا . فهو بمثابة الحلف العسكري السياسي والاقتصادي في مواجهة الآخر(المعسكر الشرقي) الذي هو في الواقع جزء من الجغرافيا الأوروبية . فالمدنية الغربية اخد طابعاً اقتصادياً تكنولوجياً يستدعي المنافسة الأسواق و المواد الخام تطلب دخول السياسية و الحرب كعاملين لخدمة الاقتصاد. ف ((الحرب ليست ظاهرة مستقلة ، بل استمرار للسياسة بوسائل مختلفة)) في نظر الغرب)) (كلاوزفيتز: 1997، 18) . فالغاية تبرر الوسيلة، فلا مكان للقيم الأخلاقية و الإنسانية للحضارة.

الشعور بالعالمية والكبرياء:

الحديث السابق عن توحد الغرب بعد حروب و تَزَعُمْ أمريكيا لهذا الغرب والشعور بالعالمية والكبرياء يعود بنا إلى زمن الامبراطورية الرومانية ، فبعد الاضطرابات والحروب التي شاهدتها أوروبا استطاعت الامبراطورية الرومانية أن تشكيل دولتها التي وُصِفت بالعالمية ولم يمكن ذلك بتوسع سلطاتها الجغرافي فحسب ، بل بانبهار الناس بها ، وأسرتْ القلوب والعقول على حدّ سواء . فأثارت إعجاب خصومها اليونانيين و وصفها "جيبون " فيما بعد بقرون بأنها تمثل فترة الهناء البشري . وأصبحت علاقة أوروبا بروما علاقة تبعية بوصفها القوة الحامية والرادعة . وعُدت روما ربان السفينة التي لا يمكن لأحدٍ من الغرب التخلي عنها (راجع توينبي ج3: 1960، 12) . فهو ذات الحال الذي يعشه الغرب اليوم رغم تبدل الزمن موسوم بذات الافتتان والكبرياء والغرور الذي هو طريق الانتحار . يقول" توينبي " ((أن النفس الواعية تستطيع أن تكون أداة الله المختارة لتحقق للإنسان تقدماً روحانياً معجزاً . لكنها قادرة كذلك على أن تقود نفسها إلى هاوية مؤسفة ، إن قادها إدراكها بأنها خلقت على صورة الإله ،إلى عبادة ذاتها . الافتتان بالذات بمثابة انتحار و هو ثمن خطيئة الكبرياء ، ضلال تتعرض له نفس الإنسان دوماً)) (توينبي ج3: 1960، 190). هذا الافتتان مصدره القوة الحربية والقوة المدنية المتمثلة في التكنولوجيا ، كأدوات للسيطرة وفرض الهيمنة . لكنا فقدان الرقي الثقافي للهوية ووحدتها المفترضة يبقى عائقاً أمام جعل هذه الهوية حقيقة واقع لا يتطرق إليها الشك . فتعدد الهويات الحضارية يعني أن تلك الوحدة قائمة على المصلحة الاقتصادية تساندها الجغرافيا . يقول " توينبي " ((أن الحضارة العلمانية الغربية الحديثة قد بلغت مؤخراً في المجالين الاقتصادي والتكنولوجي مكانة عالمية الطابع دون أن تدرك نجاحاً مشابهاً في المجالين السياسي والثقافي . بل أصبح التوحيد السياسي أمراً مشكوك فيه ، بعد ما كابده العالم من تجربة مدمّرة خلال حربين عالميين . دون أن يتعرض لتلك الضربة القاضية المألوفة التي ما برحت الثمن التقليدي للوحدة العالمية في تواريخ الحضارات))) توينبي ج3: 1960، 191) . و كأنه يود القول بأنه كان من الضرورة بمكان أن يتكرر الفعل الروماني من جديد لتتشكل تلك الامبراطورية التي تسبي النفوس و تخضعها لأردتها . فالهويات الثقافية لم تخفي و لم تنصهر في هوية موحدة لكن ضرورة الصراع العالمي بين القطبين فرض عليها قبول الدوران في فلك الولايات الأمريكية . وربما تكون مقولة الرئيس الأمريكي الأسبق " ترامب " ـ أمريكيا أولاً ـ أيقظت شيء من الخوف الأوروبي منها والتفكير في إنشاء قوة عسكرية أوروبية لحماية ذاتها قد تكون بديلاً لحلف الناتو . و الذي سبقه الاتحاد الأوروبي وقبلها السوق الأوروبية المشتركة . وهذا يشير إلى بوادر تصدع . فأمريكيا وأستراليا ليست ضمن الاتحاد الأوروبي إضافة إلى انسحاب بريطانيا منه . يضاف إلى ذلك انسحاب القوات الأمريكية المفاجئ من أفغانستان أغسطس 2021م يعطي حلفاها أحساس بعدم الأمن وشعور بإمكانية التخلي عنهم أن الحرب والصراع القائم على الردع ليس الدرع الكافي لحماية المجتمعات . فالمنتصر غالباً ما يكون متشردماً من الناحية الاجتماعية . فلقد كان من سلسلة الرهانات الأمريكية العشر في الربع الأخير من القرن الماضي ، انهيار الاتحاد السوفيتي (الاخبار -11 -5 -1981 سلسلة الرهانات الأمريكية – مجلة الاسبوع العربي العدد 1126 و قد تحقق ذلك و كان الإنفاق العسكري سبب من أسباب الانهيار ، إلا

أن الولايات المتحدة لم تدرك آن ذاك أنها أمام خيارين أحلاهما مرٌّ . حيث كان إما الانكفاء على الذات والاهتمام بقضاياها الداخلية وأما أن تلعب دور الشرطي العالم ، فاختارت الخيار الثاني وما يرتب عليها من زيادة في الإنفاق العسكري ، هذا الإنفاق الذي يرى فيه " فوكوياما " دعما للتكنولوجيا والاقتصاد في الدولة ، نعم هو مدعم و لكن للشركات الرأسمالية بينما كان مرهق و مستنزفاً لخزينة الدولة ، بينما الصين على سبيل المثال حافظة على نموها الاقتصادي وأصبحت تشير إليها العين الأوروبية بأنها الخطر الأصفر . هذا الخوف يأخذنا إلى الحديث عن عنصر أخر يعطي الغرب هذا الشعور من الوحدة .

الخوف من الخطر المشترك :

يعتبر الخوف حالة طبيعية لدى الإنسان ، فهو يمثل الرعب أو التحدي الذي يحث الإنسان على السعي لإيجاد حلول لتلك الأخطار التي تواجهه . إلا أن للخوف في الحضارة الغربية له جذور أسطورية خرافية كان لها تأثير في رسم صورته ذات الطابع الحسي والاهتمام بما هو واقعي متجسد ، و لها دور في تشكيل الروح الكلاسيكية الغربية . ((هناك خرافة إغريقية فريدة في نوعها وأهميتها ، وهذه الخرافة تقول بأن الرجل الأول الذي نزع القناع عن غموض اللامعقول المستتر لاقى حتفه نتيجة لجنوح سفينة . وذلك لأنه من المتوجب أن يترك كل ما لا شكل له أو مستعص على التعبير مستوراً ..... كان الشعور الديني في الإغريقي يركز ذاته يوماً بعد يوم على الحاضر المجسد)) (شبنغلر: 1964، 144 – 145) . هذا الخوف جعل اهتمام الحضارة الغربية منصب على ما هو قابل للقياس الحسي لم يخرج من إطاره حتى التصور الديني . ولذلك لم يكن سهل على اليونان تقبل فكرة أن هناك عالم أخر وحياة أخر بعد الموت كما طرحها سقراط الذي أُتُهم بالزندقة . كذلك جعل من أدمية المسيح عليه السلام غير مقبول من العقل المسيحي الغربي لأنها تجاوزت حدود العقل الغربي المرتبط بما هو سببي ومتجسد و مألوف . فالقاعدة السببية المألوفة لا ولاءة من غير أب وأمٌّ ، فكان السبب أن نُسِب إلى الله ابناً . فالمعجز خرق لقوانين العقل السببية. كل ذلك انعكس على العقلية الغربية و قيمها ، فرسم حالة من القلق وحالة من عدم الأمان النفسي من المجهول . وازداد عمق هذا القلق مع بلوغ الحضارة الغربية مرحلة المدنية بما تحمله من واقعية متوحشة لا مكان للضعف فيها . فتاريخ الغرب مثقل بالحروب الداخلية و الخارجية ، منها باسم الدين كالحروب الصليبية ومنها باسم الحضارة الإنسانية التي تُحتم ـ حسب راء الغرب ـ استعمار الشعوب البربرية من أجل نقل الحضارة إليها، إلا أن الشعوب التي وقعة تحت سطوة الاستعمار لم ترى في ذلك الفعل الغربي غير حقيقة واحدة واضحة وجلية ، أنه استعمار و يعني مساس بالهوية الحضارية وسلب للثروات ، فكان نتاج ذلك أن تلك الشعوب واجهت الاستعمار الغربي في حروب دامية ، وبعد التحرر تشكل لدى الطرفين خوف من الأخر . فالغرب يخشى من ردّ فعل الشعوب التي وقع عليها الاستعمار ، والشعوب التي احتلها الغرب تخشى من تكرار الأمر المرير . فرغم امتلاك الغرب العلم والتقنية ويستخدمها سلاح في وجهة الآخرين ؛ إلا أن أوجه الصراع ليست تقنية فحسب ، فلها وجوه عدة منها هو ثقافي وما هو ديني . و هذه الخشية ليست وليدة العصر الحالي بل هي منذ أيام الإمبراطوري الرومانية حيث قال " جوفينالJeven l " في القرن الثاني ميلادي ((نهر العاصي يصب نهر التيران)) (توينبي: ج3: 1960، 214) . في عصرنا الحالي ظهور ما يسمى بالإسلام فوبيا أو الخطر الصيني و قبلها الخطر الشيوعي كلها أخطار تعبر عن حالة الخوف والإحساس المشترك تفاديا لانفرط العقد الغربي من جهة ، ومن جهة أخر تجريم الأخر وجعله تحت الضغط الدائم . فالخطر الصيني ربما يكون حقيقة إما الإسلام فوبيا ففيه شيء من التهويل . و ذلك يعود إلى الخشية من انتشار الإسلام في أوروبا ، و في الوقت ذاته وسيلة تبرر التدخل في الدول الإسلامية سواءً كان عسكرياً مثلما حدث في العراق و أفغانستان ، أو ثقافياً مثل الضغط من أجل حذف الآيات القرآنية من المناهج التربوية لعلاقتها بفكر الجهاد مما يترتب عليه في حال قبوله أمرين ، الأول : حالة من الصراع الداخلي في تلك الدول التي عدَّلت مناهجها التربوية انصياعاً لذلك الضغط ، كونه يخلق حالة من الرفض بوصفه مساس بالعقيدة الدينية و يُسهم في خلق حالة من التطرف المضاد يجعل الدولة في موضع اتهام بالخنوع وقد يصل إلى حد التكفير، وهذا في حد ذاته غاية يهدف إليها الغرب بأن يجعل من هذه الشعوب منشغلة بذاتها مما يبعد شبح الخوف عنه ، ويسهل عليه التدخل فيها، وهذا هو الأمر الثاني سياسياً بخلق تسويات في منطقة الشرق الأوسط تخدم مصالح الغرب هذا من ناحية ، و من ناحية أخرى خلق حالة من الخوف داخل المجتمع الغربي من الإسلام بغية اصطناع حاجزاً نفسياً وثقافياً ، يُنفِّر الإنسان الغربي منه ، و يدعم حالة الغرور والكبرياء لديه و ترسخ فكرة أن قيمه هي الرائدة في العالم و ينبغي أن تسود العالم ، لذلك فإن الطرح الذي قدمه " هنتنغتون " عن الصراع الحضارات حدد فيه عنصرين هامين يرتكز عليها هذا الصراع ، هما اللغة بوصفها تعبر عن الثقافة والدين بوصفه موجه لقيم وسلوكيات المجتمعات . فالخشية من هذه القيم المغايرة لقيمة بحيويتها قوة تبعث على الخوف من تسربها إلى ثقافة المدنية فيفقده ما تبقى من هويته ، التي يرى " شبنغلر " أنها قد اكتملت ببلوغها صورتها النهائية (الكلاسيكية) في العصر الروماني . فبلوغها حالة المدنية ندير بالانهيار الروحي حيث يقول ((أن هذا الاكتمال الباطني والظاهري ، الخاتمة ،التي تنتظر كل حضارة حية ، هو مغزى جميع الانحطاطات التاريخية ، بما فيها الانحطاط الكلاسيكي الذي نعرف به معرفة تامة ، وبما فيها من انحطاط أخر يشابه الانحطاط

الكلاسيكي في مجراه ، وديمومته ، هذا الانحطاط الذي سيشغل القرون الأولى من دورة اللاليفية القادمة من الأعوام ، لكننا نرى الآن طلائعه ونحس به حولنا ، أعني أن به انحطاط الغرب)) (شبنغلر: 1964، 218) . فقراءته هذه بموضعيتها لامست الحقيقة رغم نعته من قبل الكثيرين بأنه ذو نزعة تشاؤمية . لكن الحقيقة التي أشار إلها يدركها الغرب تمام الإدراك ، وهي تشكل باعث للخوف على المصير المشترك فإذا كانت المصالح المشتركة ساهمت في تشكيل الفضاء الغربي بعد الحرب العالمية الثانية بوصفه فضاءٍ مسيحياً فهو أيضاً متعدد الهويات الثقافية من ناحية ومن ناحية أخر فإن إشارة " توينبي " حين شكك في إمكان بلوغ الغرب مرحلة الثقافية والسياسية كونه لم يكن هناك منتصر انتصار حاسم يجبر الأخرين على الانصياع لسلطانه ، لذلك تبقى المصلحة الاقتصادية التي كانت سبباً في الحربين العالميتين عاملاً لتوحيده ، ولذلك نجد في قول " غوسدور" تأكيد على ذلك و تعبير عن الخوف من انفراط العقد الغربي . حيث يقول ((أن الشكل الجغرافي للغرب يتخذ له ميدانيا شكلاً محدد ، من شأن أي تعديل فيه أن يفتعل صراعاً و يقتضي تفاوضاً . فالفضاء الذهبي يغتني بالاكتسابات الأساسية والعلوم والمؤسسات التي ستنظّم تطور المعرفة ونموها)) (قرم: 2011، 115) . فالتعديل في تصور الغرب يعني تضارب في المصالح ، وبالتالي العودة إلى زمن الحرب . أن ما سبق وخصوصاً رأي " توينبي " يعود بنا إلى رأي " ابن خلدون " الذي يرى قوة العصبية بقدرتها على قهر وإخضاع الأخرين تُعَدُ عاملاً من عوامل قيام الدولة بوصفها تعبيرٍ عن بلوغ الحضارة . و مع عدم وجود ذلك السلطان القاهر استعاض عنه الغرب بالمصالح الاقتصادية . لكن انعدام الترابط الثقافي والسياسي ، وعدم التخلي عن الهويات القومية بجعل من هذه الصور المعبرة عن الوحدة باعث على التخوف . هذا التخويف جعل من الغرب برسم صورة مقيتة للقومية ، إذ يساوي بين القومية وبين العنصرية وربطها أحياناً بالنازية والفاشية وويلات الحروب التي عاشتها أوروبا في ق20 . وهو نوع من التخويف يسعى الغرب إلى ترسيخه في وعي الإنسان الغربي بوصفها منافية للمدنية وتبعت على التعصب الذي تؤدي إلى الحرب التي لم تغب مآسيها عن الذاكرة ، ويسعى لترسيخ في ذهن الشعوب الأخر ليسهل عليه التدخل في شؤونها ، وصهرها في بوتقة الغرب بدعوى المدنية والإنسانية ،مستفيداً من سطوته ونفوده في المؤسسات المنظمات الدولية . فما لم يؤخذ بالمدنية (المنظمات الدولية) يؤخذ بالحرب و كان القاعدة القانونية للقانون الروماني القائلة بأن ((القوة تنشئ الحق وتحميه)) هي التي يرسم بها الغرب خريطته وتوجهاته استخدمت استخدماً سيئاً . و وفقا لمحددات قوة الحضارة و قدرتها على مواجهة التحديات ، فإن الحضارة الغربية يمكن وصفها بأنها عرجاء فاقدة للتوازن بين الجانبين الروحي و المادي . فالقوة مفهوم حمَّال أوجه ، الحضارة ثنائية القوى (الروحية و المادية) و الحضارة الغربية غلبت عليها النزعة المادية، و ربما كان هذا هو سر تخوفها من ثقافة الحضارات الأخرى و عدولها عن مشروع العولمة ، فالقوة الاقتصادية ليست كافية لبناء حضارة ، خصوصا مع وجود حضارات لها من القدرات الروحية و المادية ما يكفي للمنافسة .

التاريخ ذكرة الخوف الغربي :

أن اعتبار القومية تحمل طابعاً عنصرياً أو نازياً أو فاشياً ، يعتبر توصيفاً مبتسر مجاف للحقيقة . إلا أن الغرب يستخدم هذا التوصيف بسبب ما تحمله الذكرة الغربية من مآسي الحروب القومية داخل أوروبا . فهزيمة النازية والفاشية تمثل انتصار المدنية على القومية التي هي في نظر الغرب ضرب من ضروب التعصب . لكنا هذه القوميات لم تخفي حتى حين بلغ الغرب في أوروبا الاتحاد الأوروبي . هذه المخاوف المرتسمة في ذاكرة الوعي الغربي بما يحمله التاريخ الغربي من حروب منذ العصر الإغريقي كما يسردها المؤرخ (هوميروس) في الإلياذة و الأويسة و حرب المئة عام ... الخ من الحروب . بالإضافة إلى ذلك الحروب الخارجية منها على سبيل المثال ما قام به الرومان من احتلال لمحيطه العربي . كذلك حركة الاستعمار في نهاية ق19 م و بداية قرن 20 م . كل ذلك شكل حالة من الخوف من تفكك الغرب بسبب صراعات داخلية كالتي مر بها في الماضي من ناحية . من ناحية أخر الخوف من المحيط الجغرافي بأن يقوم بردِّ فعل اتجاه الغرب كونه قد مارس صور الاستعمار والاضطهاد عليه . و كأن حال الحضارات كما يصفه " توينبي " بأنه حالة من الصراع متأرجح بين فعل ورد فعل ، بل أن ردّ الفعل يكون فيه نوعاً من المغالاة، فالدول التي كانت تحت الاحتلال لا تكتفي باسترجاع أراضيها بل تتعدها إلى احتلال جزء من الدول الآخر ،فاحتلال الرومان للمنطقة العربية ترتب عنه قيام العرب باسترجاع أراضيهم واحتلال جزءً من أوروبا ثم أعاد الأوروبيين الكرة واحتلوا المنطقة العربية ومازال العرب تحت الضغط الغربي ببقاء فلسطين وسبتة ومليلة تحت الاحتلال و يتسأل " توينبي" عما إذا كان هناك رد عربي ؟ (راجع توينبي ج3 : 1960، 388 – 392) . الجدير بالذكر إن غاية المسلمين نشر الدين بوصفه رسالة إلهية ينبغي نشرها لكن الفهم الغربي عده احتلال . وهذا في حد ذاته يشكل نوع من التخوف الذي صنعه التاريخ و بصياغة الغربية انعكست الفعل الغربي لجعل هذا الخوف وسيلة تسهم في الحفاظ على وحدته . وإذا كان التعارض سمة من سمات الطبيعة مثلما ((عبرت اللغة المسيحية عن التعارض بين الشعورين بالعالم (الحنين إليه والرعب منه) بالجملة التالية :فلتخف الله ولتحبه)) (شبنغلر: 1964، 170) فالمدنية الغربية أوصلها الكبر إلى الاعتقاد تمتلك كل شيءً مادياً ووصلت ثقافتها الشيئية (المادية) إلى

حب الحياة والخوف الموت الذي ترسمه صورة الخشية من عودة الحروب الداخلية والخوف من الحضارات الأخرى . هذا الخوف هو ما أقام عليه " هنتنغتون" أثافي طرحه حول صراع الحضارات ـ حسب وصفه " موللر "المعارض له و المؤيد للعولمة ـ حيث يقول واصفاً ما اسماه بعالم " هنتنغتون " ((البشر خائفون فالحياة بضاعة هشة عرضة للعطب ، ومحفوفة بالمخاطر. هذا ينطبق بشكل أكبر على الرفاه والأمان ، الأمان الاجتماعي والاستقرار الثقافي والهوية ، أن الناس في حاجة للهوية فهم يردون أن يعرفوا من هم ولأية جهة ينتمون . والهوية تعني رسم الحدود ..... و في أزمان الانطلاق والأزمان والشدة يلتقي هذان الاحساسان الرئيسان معاً : الخوف و تغدو الحدود أكثر أهمية ، و يصبح البحث عن عدو أو كبش فداء حاجة أساسية ، و هذه الحاجة تتجه نحو الآخر . أن الأعداء يشكلون تهديداً مروعاً غير أن هناك أيضاً حنياً لا يقل ترويعاً إليهم وخصوصاً في الأوقات السيئة)) (موللر: 2005، 23) . و يرى أن هذه هي الثغرة التي يُقِيم عليها " هنتنغتون " رؤيته للحضارات ، و يرفض هذه الفكرة مُتبنيهاً نهج العولمة وتعايش الحضارات ، لكنه من خلال سيره في البحث عن أدلة تدحض رؤية " هنتنغتون " لتأكيد صحة رؤيته ، وقع في عدة تناقضات . فهو يتحدث عن العولمة والكونية الحضارية وتعاشيها ثقافياً من جهة ، ومن جهة أخرى يُظهِر نوعاً من المطمئنة للغرب بأنه الأقوى و ان الحضارات الأخر ضعيفة ومتصارعة . و أن الغرب مترابط و متفوق و بذلك يستطيع أن يُرسِ قِيمه كقيم عالمية (راجع موللر: 2005، 23) . فهو يريد بذلك أن يطمئن الغرب مما راء فيه حالة من الخوف ساقها " هنتنغتون " للعالم الغربي قبل العالم بأسره و هذا يُعد تناقضاً مجاف للموضوعية . ففي الوقت الذي يرفض فكرة الصراع يسعى إلى أن يفرض الغرب سطوته على العالم بنشر قيمة بناءً على قدراته الاقتصادية والعلمية وهيمنته على المؤسسات الدولية ، دون وعي أو تجاهل عن قصد ، أن لكل فعل ردَّ فعل مضاد وقد يكون أكثر قوة . هذا يعني أن نظرية الصراع وحالة الخوف لم تنتهي . بالإضافة إلى ذلك فهو بقد ما تحدث عن الغرب كوحدة واحدة ، إلا أنه في الوقت ذاته يقر بهشاشة مفهوم الغرب. فبعد استفاضة في إظهار قدرات الغرب ومثانة علاقته الداخلية . يعود ليقول ((و مع ذلك صحيحاً ما قيل حول الأزمة الداخلية للمجتمعات الغربية ، فنحن لا نمتلك أي صفة مقنعة لتحقيق الكافية والتكافل والشرعية في الوقت نفسه . و لكن السعي نحو ذلك سيكون أكثر سهولة أقام مجتمعاتنا انطلاقاً من تنوعها المقرر دستورياً ، لأن التنوع هو شرط الإبداع والإبداع المؤسسي هو فقط ما يعد بحلول المشكلات القرن الحادي والعشرين)) (موللر: 2005، 23). هذا القول يظهر عمق الأزمة الغربية في تحديد هويتها بشكل ثقافي موحد و يظهر الخشية حالة الصراع التي قد تؤدي إلى تفكك هذا الائتلاف المسمى بالغرب و يسعى إلى طمأنة الغرب بأن الغد أفضل بناءً على ما يتملكه الغرب من قوة دستورية ، و ليس قوة ثقافية حضارية واحدة ، فهو فضاء عسكري قائم على الرعب الداخلي حتى لا ينمو تعارض المصالح الذي يؤدي العودة إلى سالف العهد القريب من الحروب ، فمازالت عقلية العصور الوسطى المادية و الحربية الخالية من القيم الأخلاقية تضع غلافها السميك على الضمير الاخلاقي لديها، فكما يقول " بن نبي " ((لعل من الغريب أن نقول : إن الرجل المتحضر تزيد لديه هذه الاغلفة أو القشور. والإنجيل لم يدع شيئا غريباً حين وجه إلى الفرنسيين الذين طبعتهم على الحرمان ثقافتهم و خرافاتهم ، هذه الآية المشهورة التي قال فيها : طوبى لبسطاء العقول فإن لهم ملكوت السموات)) (بن نبي: 2001، 25) هذا من ناحية ، من ناحية أخرى، الرعب الخارجي لجعل العالم منشغل بالخوف من الغرب و بقضايا داخلية يفتعلها الغرب مع وجود بوادر ضعف في تلك المجتمعات. و كأن الغرب يُحاكي ماضية البائس المثخن بالحروب والتطرف . وتجسيده في العالم لجعله يعاني التخلف ليبقى في موضع القوة ، القول المنسوب إلى المسيح في إنجيل متى الآية (34) ((ما جئت لألقي سلاماً على الأرض ما جئت لألقى سلاماً بل سيفاً)). و كأن رسالة عيسى عليه السلام ليست رسالة سلام و محبة .

مما سابق يتضح أن الحرب و المدنية توأم سكن الحضارة الرومانية و لايزال مهيمناً على الفضاء الغربي . فإذا كان السياسي الفرنسي " تاليران – Talleyrand " (1754 – 1738) يرى ((أن السياسية غير مثمرة – لأنها مجافية للأخلاق ـ تقود حتماً إلى حرب مجافية للأخلاق ، و بالتالي غير مثمرة، وهذه تؤول مرة أخرى إلى السياسة ترى أن الخطأ أقبح من الجريمة)) (بن نبي: 2001، 21) فإن هذا الرأي تفسير و تأكيد لرأي معاصره الألماني " كلوزفتز – Clausevitz " الذي يرى أن الحرب و السياسية وسيلتان لا يمكن الفصل بينهما فما تعجز عن تحقيقه السياسة تحققه الحرب ، فالحرب وسيلة من وسائل السياسة (كلاوزفيتز: 1997، 96) . بيد أن السياسية أداة من أدوات التعبير عن رؤية الذات الحضارية للمجتمعات و قيمها الثقافية ، لذلك عجز الغرب عن اقناع المجتمعات الأخرى بمخرجات عصر النهضة ـ خصوصا بعد ظهور النزعة الاستعمارية الموافقة له ـ جعلت من حدود القدرة الحضارية للغرب مادية بامتياز ، و عاجزة عن تحقيق التوازن بين الجانبين الروحي و المادي لديها .

الخاتمة :

الحضارة بطبيعة تكوينها ثنائية التكوين تزاوج بين التكوين الروحي و المادي تلبية لحاجات الإنسان ، و بالتالي فهي تعبير رؤية المجتمعات تجاه الواقع الذي مرت به و ما تطمح إلى لتحقيقه إذا امتلكت القدرة على بلوغه ، و بتفاوت القدرة الإنسانية و اختلافها تتباين الهويات الحضارية مما يعني أننا أمام حضارات لا تقبل بذوبان هويتها في حضارة جامعة باسم الإنسانية أو العالمية . إن

العولمة والكونية التي طرحها الغرب ما هي الا إعادة صياغة لفكرة التقدم التي ظهرت في أوروبا في عصر النهضة بدعوى الإنسانية و يغلب عليها الطابع المادي الاقتصادي فكليهما طرح يهدف إلى السيطرة على بقي الحضارات .

الحضارة الغربية مفهوم مبتسر مجاف لطبيعة بنية الحضارة ، ذلك لأن الأسس التي تقوم عليها الحضارة تقضي وجود بنية ثقافية مشتركة تحقق الانتماء للحضارة . فالغرب بتعدد اللغات و الأعراق و الثرات الحضاري هو ائتلاف مصلحي يشكل فضاء توافقي بين الحضارات تربطها مصالح و مخاوف مشتركة، من جهة و جهة أخرى تحاشياً للعودة إلى حالة الحرب المدمرة التي مرت بها.

الحضارة الأوروبية حققت وجودها الذاتي ببلوغها الطابع الكلاسيكي و استفادت قدرتها الإبداعية الروحية و دخلت في طور الأزمة بركونها إلى المدنية . فهو فضاء حضاري افتراضي يحاول أن يحاكي صور الامبرطورية الرومانية التي بسطت سلطانها أوروبا و امتدت إلى محيطِها العربي ، و هذا يستدعي و جود قيصر يخضع الغرب لسلطانه ، و بما أن ذلك تجاوز حدود القدرة لدى المجتمعات الغربية لجاءت إلى الاستخدام المغلوط و المتداول لمصطلح الغرب (الحضارة الغربية) كتعريف لها .

إن ما أكسب الغرب صفة الحضارة الواحدة بالإضافة التفاهم المبدئ على المصالح امتلاك للقوة المادية الاقتصادية و العلمية و الحربية و تسخير المؤسسات الدولية للضغط على المجتمعات الأخرى و تسويق رؤيته المشتركة للمدنية على أنها عالمية .

الفضاء الغربي يعاني من الانفصام في الشخصية الحضارية نتيجة انعدام التوازن الحضاري بين الجانب الروحي و المادي ، فالصدمة التي تلقاها في العصور المظلمة خلفت لديه رد فعل مضاد لكل ما هو ديني و أخلاقي . و بمنهج برقمياتي نفعي مستند إلى مخرجات عصر النهضة ، أصبحت الغاية تبرر الوسيلة قاعد من قواعد الفضاء الغربي .

المراجع

المرجع و المصدر العربية
ابن خلدون - 1988 - مقدمة ابن خلدون – بيروت – دار إحياء الثرات
بو جنال ، محمد - 2010م - الفلسفة السياسية للحداثة وما بعد الحداثة - التنوير للطباعة والنشر - ص 14 - 15
تحرير- بوستي ، توفيق ، و زملائه - تأليف مجموعة باحثين - 2019– الاسلاموفوبيا في أوروبا الخطاب والممارسة – ط1 - برلين – المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية و السياسية و الاقتصادية.
صبحي ، أحمد محمود - 1989م - في فلسفة التاريخ – ط2 - بنغازي - جامعة بنغازي .
مؤنس ، حسين - 1978م - الحضارة : دراسة في أصول عوامل قيامها وتطورها - الكويت - عالم المعرفة

المرجع و المصدر المترجمة.

باترسون ، توماس سي - ترجمة - شوقي جلال-2001 - الحضارة الغربية الفكر و التاريخ - القاهرة - المجلس الأعلى للثقافة.
.بن نبي ، مالك - ترجمة - عبدالصبور شاهين - 1986 - ميلاد مجتمع (شبكة العلاقات الاجتماعية) – ط 3 - دمشق - دار الفكر .
بن نبي ، مالك - ترجمة - عبد الصبور شاهين - 2001 - فكرة الأفريقية الأسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ - دمشق - دار الفكر
بورجوه ، فليب - ترجمة - فوزية العشماوي - 2015 - منابع تاريخ الأديان - ط1 - القاهرة - المركز القومي للترجمة.
بيكون ، فرانسيس - ترجمة - عادل مصطفى -2017 - الاورجانون الجديد (إشارات صادقة في تفسير الطبيعة) القاهرة - مؤسسة هنداوي .
توينبي ، أرنولد – ترجمة فؤاد احمد شبل - 1960م - مختصر دراسة للتاريخ - ج1 ،ج 3 - ط 1 -القاهرة - جامعة الدول العربية .
شبنغلر ، أسوالد - ترجمة - أحمد الشيباني - 1964 - تدهور الحضارة الغربية - ج1 - بيروت - مكتبة الحياة
صدقي ، عبد الحميد - ترجمة - كاظم الجوادي - ب ت - تفسير التاريخ - الكويت - دار الكويت للطباعة والنشر .
فوكوياما ، فرانسيس - ترجمة - حسين أحمد أمين -1993م - نهاية التاريخ و ختام البشر - القاهرة - مركز الأهرام للترجمة والنشر .
فرم ،جورج - ترجمة – رلي دبيان - 2011 - تاريخ أوروبا و بناء أسطورة الغرب - ط1 - بيروت – دار الفارابي.
قرم ، جورج - 2007 - ترجمة - خليل أحمد خليل – 2007 - المسألة الدينية في ق21- بيروت - دار الفاربي.
كلاوزفيتز ، كارل - ترجمة - سليم شاكر الأمامي - 1997 - عن الحرب - ط1 - عمان - دار الفارس للنشر والتوزيع .
لاتوش ، سيرج - ترجمة - خليل كلفية – 1992 - تغريب العالم - القاهرة - دار العالم الثالث

موللر ، هارالد - 2005 - ترجمة - إبراهيم أبو هشهش - تعايش الثقافات ، مشروع مضاد لهنتنغتون - بيروت - دار الكتاب الجديد
هنتنغتون ، صامويل - 1999م - ترجمة - طلعت الشايب - صدام الحضارات (إعادة صنع النظام العالمي) – ط2 - القاهرة - شركة سطور
المجلات :
الاخبار -11 -5– 1981 سلسلة الرهانات الأمريكية – بيروت - مجلة الاسبوع العربي – العدد 1126 .

تقويم الأداء الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم المتوسط بمدينة المرج من وجهة نظر المديرين أنفسهم والموجهين.

Evaluating the job performance of managers and principals of middle education shools in AL-Marg city from the point of view of the principals themselves and their mentors

أ.محمد شعيب محمد. محاضر مساعد. بقسم علم النفس-كلية الآداب والعلوم. المرج- جامعة بنغازي.

MA. Mohammed Shuayb Mohammed. Department of psychology-Colleege of Literature and Sciences Almarg University of Benghazi.

Email: mohammed.shuayb@uob.edu.ly

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9 / 27	2021 / 10 /13	2021 / 11 / 7

الملخص: تهدف الدراسة إلى معرفة الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم المتوسط بمدينة المرج، من خلال البحث في بعض وظائف الإدارة وهي: التخطيط والتنظيم والتوجيه، وذلك من خلال معرفة آراء المديرين أنفسهم في أدائهم، ومعرفة آراء الموجهين الذين يقومون بزيارة تلك المدارس للقيام بمهام التوجيه للمدرسين والمدرسات والاحتكاك بعمل هؤلاء المديرين .

يتكون مجتمع الدراسة من المديرين الذين يديرون تلك المدارس، وكذلك الموجهين الذين يقومون بالتوجيه في تلك المدارس، ولمحدودية المجتمع المدروس فقد استخدم الباحث طريقة المسح الشامل سواء للمديرين أو للموجهين، وكان عدد المديرين 12 مديراً ومديرة، منهم 7 إناث و5 ذكور، وكان مجتمع الموجهين يتكون من 68 موجهاً منهم 20 إناثا و48 ذكورا.

استخدم الباحث استبيان تم تقسيمه إلى ثلاث وظائف وهى: التخطيط والتنظيم والتوجيه ،ولكل وظيفة 11 فقرة ،ووضعت بدائل للإجابة وهي: (موافق-غيرموافق-لا أدري) وذلك حسب المقياس الثلاثي.

وقد تم إجراء الصدق والثبات للاستمارة، وتم توزيع الاستمارة على مجتمع المديرين ومجتمع الموجهين، وتم استرجاع 11 استمارة من المديرين وفقدان واحدة، كذلك تم استرجاع 61 استمارة من الموجهين وفقدان 7 استمارات .

قدمت الدراسة النتائج التالية :

- يستخدم مديرو المدارس في التعليم المتوسط وظيفة التخطيط بشكل كبير .
- يستخدم مديرو المدارس في التعليم المتوسط وظيفة التنظيم بشكل متوسط .
- يستخدم مديرو المدرس في التعليم المتوسط وظيفة التوجيه بشكل أقل .
- التأثير الواضح لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة في الأداء لصالح المؤهل الأعلى والخبرة الأطول.

الكلمات الدالة : التقويم، الأداء الوظيفي، المدير، الموجهين.

Abstract: This study aimed to know the job performance of principals of middle education schools in Al-Marj city by researching some of the management functions, which are planning, organizing and directing, through knowing the opinions of the managers themselves in their performance and knowing the opinions of mentors who visit schools to carry out the tasks of guidance for teachers in those schools and friction The work of these managers.

The study community consisted of administrators who run these schools as well as mentors who provide guidance in those schools and due to the limitations of the studied community, the researcher used the comprehensive survey method, whether for directors or mentors, and the number of directors was 12 directors and directors, including 7 females and 5 males, and the mentor community consisted of 68 mentors, 20 of whom were females and 48 Males.

The researcher used a questionnaire that was divided into three axes: planning, organizing and directing. Each axis has 11 paragraphs, and alternatives to the answer have been developed, which are (agree - disagree - see) according to the triple scale.

The validity and consistency of the form was performed. The form was distributed to the community of managers and the community of mentors. 11 forms were retrieved from managers and one was lost. Also, 61 forms were retrieved from the mentors and 7 were lost.

The study presented the following results:

1-schoolmasters,in the intermediaeducation use the job of planning great deal .

2-schoolmasters in the intermediate education ,use gob organization in an average way.
3-Schoolmasters ,in the intermediate education,use job of instruction in a less manner.
4-The clear impact of the variables of the scientific qualification and experience in performance of the higher qualification and mor experience.

Key Words: Evaluating, job performance, manager, mentors.

المقدمة: تعد الإدارة بشكل عام من أهم الأنشطة التي تعمل من خلال التخطيط والتنظيم للجهود البشرية، من أجل إنجاز الأعمال والمهام التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التي تعود على المؤسسة بالنفع، وتلك الأهداف تتمحور في إعداد وتأهيل العنصر البشري، للقيام بالأعمال التي يمكن أن تسهم في خدمة المجتمع وبنائه، ويلاحظ أن المجتمعات المختلفة تركز على إعداد العنصر البشري في شكل يقبل التسويق ومؤهل بشكل جيد، وهذا يعني الاهتمام بالمؤسسة التي تعد ذلك العنصر، وتلك المؤسسة هي المدرسة وقيادتها التي تتمحور في مدير المدرسة، ومن ثم كان النظر إلى الإدارة المدرسية بشكل مباشر وتحليل دورها وأثرها في إعداد وتأهيل العنصر البشري الذى يعد من أهم أهدافها، ومن ثم فهي تؤثر في عملية التنمية.

إن الإدارة المدرسية وعلى رأسها مدير المدرسة من أهم العناصر التي يجب الاهتمام بها في المجتمع، وذلك لدورها في إعداد وتأهيل العنصر البشري، كما أن لها دور مهم ورئيسي في العمل المدرسي، وهى المسؤول الأول والأخير عن الأعمال والمهام والواجبات بين العاملين فيها، حيث أن كل الأفراد من موظفين وعاملين و معلمين ومعلمات هم مكلفون بأداء واجبات وأعمال تحقق الأهداف المنتظرة من تلك المؤسسة لصالح المجتمع، ويمكن القول إن مدير المدرسة في التعليم المتوسط له دور قيادي في العمل التربوي الممارس في داخل مدرسته، ومن ثم فهو يسعى إلى تحسين الأداء المدرسي، وتنفيذ الخطة التعليمية، وحل المشاكل والصعوبات وغير ذلك من الواجبات التي يفترض أن تؤدي، ويرى الفقي "أن الإدارة المدرسية لها دور مهم في تنفيذ السياسة التعليمية والتربوية، والسعي إلى تحقيق الأهداف، وأن يكون المديرون والمديرات لديهم وعى بالأسس العلمية والحضارية والإنسانية التي يجب أن توجد في العمل التربوي " (الفقي .1994 .26)ويذكر الشيباني "أن مدير المدرسة يحرص على توفير الأمن والطمأنينة والتعاون والاستقرار الوظيفي وتنفيذ القوانين وتوفير الأموال والإمكانيات وإيجاد فرص التعاون والاندماج بين أفراد المجتمع المدرسي" (الشيباني .1992 .88) إن هذا يعنى أن مدير المدرسة له دور مهم في إنجاز الأهداف وتنفيذ الخطط والبرامج بشكل يؤدي إلى المشاركة الفعالة لمدرسته في تحقيق آمال وتطلعات المجتمع، وبناء قوى عاملة مؤهلة تسهم في خدمة مجتمعها .

إن مدير المدرسة يستخدم أدوات معينة في تنفيذ تلك الأعمال والمهام، وتلك الأدوات هي ما تسمى بوظائف الإدارة وهي التي يمكن من خلالها تقييم عمل المديرين وكيفية الأداء لديهم .

مشكلة الدراسة: نظراً للدور المهم والمؤثر الذي يقوم به مدير المدرسة في مدرسته من ممارسة وظائف الإدارة وهى التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة في تنفيذ الخطط والبرامج المكلف بها من السلطة والمجتمع ،ولما لدوره من أهمية في القيام بذلك ،فإن هذه الدراسة تأتي لتبحث في مدى ممارسة مدير المدرسة لبعض وظائف الإدارة وهى التخطيط والتنظيم والتوجيه والوصول إلى فهم لكيفية استخدام هذه الوظائف من قبل مدير المدرسة الثانوية، ولتضع جملة من التساؤلات التي تحدد كيفية قيام مدير المدرسة الثانوية بتلك الوظائف، ودورها في أداء الواجبات والأعمال بالشكل السليم والمطلوب، ومدى استخدام وظائف الإدارة بشكل الذى يؤدى الى تحقيق الأهداف ، وكذلك التعرف على رأي فئة لديها احتكاكاً به وهي الموجهين وتلك التساؤلات تتمحور في :

هل يستخدم مدبر المدرسة وظيفة التخطيط في أداء أعماله وواجباته حسب رأى الموجهين ؟
هل يستخدم مدير المدرسة وظيفة التنظيم في أداء أعماله وواجباته حسب رأى الموجهين ؟
هل يستخدم مدير المدرسة وظيفة التوجيه في أداء أعماله وواجباته حسب رأى الموجهين ؟
ما هو تقييم الموجهين لأداء المديرين لتلك الوظائف ؟
هل يوجد اختلاف بين المديرين في ممارسة هذه الوظائف مرجعه إلى المؤهل العلمي ؟
هل يوجد اختلاف بين المديرين في ممارسة هذه الوظائف مرجعه إلى الخبرة ؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الوصول إلى الآتي:

1. استخدام مدير المدرسة الثانوية لوظيفة التخطيط في أداء تلك الأعمال والواجبات التي يقوم بها حسب رأى الموجهين.
2. استخدام مدير المدرسة الثانوية لوظيفة التنظيم في أداء تلك الأعمال وواجباته التي يقوم بها حسب رأى الموجهين.
3. استخدام مدير المدرسة الثانوية لوظيفة التوجيه في أداء تلك الأعمال والواجبات حسب رأى الموجهين.
4. معرفة تقييم الموجهين لأداء مدير المدرسة الثانوية لتلك الوظائف .

5.تأثير المؤهل العلمي لدى مدير المدرسة الثانوية في أداء هذه الوظائف.
6. تأثير الخبرة لدى مدير المدرسة الثانوية في أداء هذه الوظائف .

أهمية الدراسة : تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة الواجبات والأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة، ومدى استخدام مدير المدرسة لوظائف للتخطيط والتنظيم والتوجيه التي تساعد في وصول المجتمع المدرسي والمدرسة إلى تحقيق الأهداف، كما أن هذه الدراسة تبرز أهمية دور مدير المدرسة وتعطي الانطباع الذى يمكن الخروج به عن هذا الدور للآخرين، وتقدم صورة عن التفاعل الإيجابي لمدير المدرسة مع واجباته وأعماله وخدمة الآخرين من أفراد وجماعات وخدمة المجتمع بكامله، كما أن هذه الدراسة تبين نوعية الأعمال والواجبات التي يؤديها مدير المدرسة، ودور تلك الأعمال والواجبات في حصول خريجي المدرسة على القدرات والمهارات والتأهيل اللازم لممارسة مهامهم ووظائفهم مستقبلاً، كذلك تقدم هذه الدراسة رأي الموجهين التربويين في أداء مدير المدرسة لتلك الواجبات والأعمال وملاحظاتهم عن ذلك والأمور التي يرونها أنها مهمة لكي يستطيع مدير المدرسة أن يؤدي دوره كما يجب .

حدود الدراسة :

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في مدينة المرج، ويتحدد مجتمع الدراسة في مدارس التعليم المتوسط في المدينة .
الحدود البشرية: هذه الدراسة تشمل مديري ومديرات وموجهي مدارس التعليم المتوسط بمدينة المرج .2019/2018 .

منهج الدراسة : سوف يستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذى يقوم بدراسة الظاهرة وتحليلها وتفسيرها .

مصطلحات الدراسة:

التقويم : يعنى تقدير قيمة الشيء أو هو التعرف على قيمة الشيء، وورد في المعجم الوسيط أن (تقوّم) الشيء أي تعدل واستوى أو تبينت قيمته (المعجم الوسيط : 768) ويعرفه جابر بأنه تحديد القيمة الفعلية للمتغيرات التي تصاحب الجهود التي تبذل في النواحي التي تتعلق بالمهنة أو بالعمل المهني على ضوء وظيفة المؤسسة التي يجب أن تحدد على أساس حاجة البيئة " (جابر: 85:1973).

الأداء : أي قام بالعمل، وورد في المعجم الوسيط أن أصلها (أدى) الشيء، تعنى قام به وتعنى فعله (المعجم الوسيط : 10) وذكرت المنظمة العربية أن تعريف الأداء هو الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعرفة والتمكن الجيد من أدائها، تبعاً للمعايير الموضوعية .(المنظمة العربية للتربية : 1989 :158) .

الأداء الوظيفي

يعنى الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور والمهام، وهو السلوك الذي يؤديه الأفراد أو مجموعة الأفراد أو مؤسسة لتحقيق هدف معين، ويتضح هذا السلوك في أعمال وتصرفات الأفراد وحركاتهم (المليجي91 .2011.).

-**التعليم المتوسط** : هو تعليم ينتظم فيه الطلاب لمدة ثلاث سنوات بعد التعليم الأساسي، ويقسم إلى عام وفني، حيث أن العام يتجه خريجوه إلى الجامعة، أما الفني فقد تمكن شهادته من الحصول على عمل أي يوجه نحو سوق العمل للمهن المتوسطة .

- **مدير المدرسة**: "هو المسؤول بشكل تام عن إدارة المدرسة وتنظيمها ورفع تقارير عن سيرها وعملها وعن كل ما يحدث داخل نطاق حدود المدرسة التي يشرف عليها .(شرير .رندة . 2003 . 9) .

الموجه : هو ذلك الشخص ذو الخبرة الذى يقوم بملاحظة وتقييم أعمال المعلمين والمعلمات والقيام بإرشادهم إلى أفضل الطرق في الأداء وتصحيح انحرافاتهم (أحمد .1994. 74) .

التعريف الإجرائي لتقويم الأداء الوظيفي

يقصد به معرفة كيفية قيام مدير المدرسة الثانوية بممارسة بعض لوظائف الإدارية في أداء أعماله وواجباته .

الدراسات السابقة:

تناول هذا الموضوع العديد من الباحثين وتم إجراء العديد من الدراسات حول الموضوع، ويقدم الباحث بعضها بإيجاز، فقد قدم الحكيمي دراسة في سنة 2000، استهدفت تقويم أداء مديري مدراس التعليم الثانوي العام في مدينة تعز في اليمن للمهام الوظيفية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين والمديرين والتعرف على تأثير النوع والخبرة والمؤهل العلمي على الأداء، وقد تكونت عينة الدراسة من 19 مدير ومديرة و45 موجه وموجهة و87 معلم ومعلمة ،وكانت النتائج أن مديري المدارس يمارسون المهام الوظيفية المتصلة بالجانب الإداري والمالي بدرجة أولى، واتفق المعلمون والمديرات على أن المهام المتصلة بالتوجيه الفني حصلت على أعلى درجة من حيث الممارسة، وانفرد الموجهون التربويون في المهام المتصلة بالطلاب، وقد جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الممارسة، وأن هناك اختلاف ذو دلالة في تقدير الأفراد للأداء الوظيفي تبعاً لمتغير النوع، وكانت لصالح

الإناث في المهام المتصلة بالتوجيه الفني والطلاب وأولياء الأمور في المجتمع. وقدم عدنان 2002 بدراسة استهدفت تقييم أداء مديري المدارس الثانوية المهنية لمهامهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين أنفسهم في مديريات شمال الأردن، وتكونت عينة الدراسة من 52 مشرفاً تربوياً ومدير مدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت نتائج الدراسة أن مستوى أداء مديري المدارس كان متوسطاً، وكان التخطيط في المرتبة الأولى، والمجتمع المحلي في المرتبة الثانية، ووجدت فروق دالة إحصائياً في أن مديري المدارس الثانوية المهنية كانوا أعلى في الأداء، وكانت تلك الفروق تعزى إلى النوع والخبرة الإدارية.وقدم القواسمة دراسة في 2003 هدفت إلى تقويم الأداء لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين في دولة البحرين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هدف الدراسة، وتم تجميع البيانات من خلال تطبيق استبانة تألفت من 20 فقرة، وتكونت عينة الدراسة من 33 مديراً ومديرة، و432 معلماً يعملون في المدارس الابتدائية والإعدادية الحكومية في دولة البحرين، وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء الوظيفي لعينة الدراسة من المديرين والمديرات في تلك المدارس، بلغ قيمة دون المستوى المتوقع بقليل ولم يظهر فرق جوهري في مستوى الأداء حسب المرحلة الدراسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق في مستوى الأداء حسب متغيري الجنس والمدرسة إلا عند تفاعلهم معاً، وقدم آل الشيخ دراسة في سنة 2010 استهدفت التعرف على دور التقويم للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في المجالين الفني والإداري، والتعرف على ما حققه التقويم الشامل للمدرسة خاصة أداء المدير، وقدمت مقترحات لكي تسهم في زيادة فاعلية دور التقويم الشامل للمدرسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع المعلومات وكانت نتائج الدراسة أن تقويم المدرسة في تحسن الأداء يأتي بدرجة كبيرة، وهذا يعني فاعلية التقويم الشامل للمدرسة في تحسن الأداء الفني لمدير المدرسة، كما أن هناك فروق دالة إحصائياً في دور التقويم الشامل في تحسن أداء مديري المدارس الفني والإداري، وذلك وفقاً لمتغير طبيعة العمل وتأثير الخبرة في ذلك، كما قدم الحمادي 2008 دراسة هدفت للتعرف إلى واقع الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، والوقوف على الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان والوقوف على طبيعة العلاقة بين واقع الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام، وبين الأنماط القيادية الموجودة للمديرين واستخدام الباحث المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة كأدة للدراسة، وقد شملت محورين أساسين الأول العوامل والتواصل والقوانين والتعليمات التربوية، والمرافق المدرسية، والإذاعة المدرسية والمناهج والاختبارات المدرسية واستراتيجيات وتقنية التدريس والمحور الثاني توصيف الأنماط القيادية من خلال عبارات الاستبانة، وكان مجتمع الدراسة من1701 معلم ومعلمة بواقع 55مدرسة وكانت عينة الدراسة تكونت من250 معلم ومعلمة، وكانت النتائج أن مستوى الأداء الوصفي للمعلمات والمعلمين في مدارس التعليم العام في السلطنة متوسط، وأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين الأداء الوظيفي للمعلمين والنمط القيادي، وكذلك بينت النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي عند المديرين والمديرات تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة الدراسية .

الإطار النظري للدراسة

يعد تقويم الأداء من الأمور الضرورية في جميع المؤسسات سواء الإنتاجية أو الخدمية، وذلك لمعرفة درجة الوصول إلى تحقيق الأهداف ومعرفة الصعوبات التي تواجه ذلك، ويكون الأمر أشد ضرورة في المؤسسات الخدمية خاصة المؤسسات التعليمية والتدريبية، ذلك أن التعليم والتدريب يعد أمراً مهماً في بناء التنمية والتقدم وإعداد الكوادر البشرية بالشكل الصحيح والمفيد للمجتمع وللدولة، ومن أهم المؤسسات في التعليم مدارس التعليم الثانوي أو المتوسط، حيث تعد ركيزة مهمة كأحد مدخلات التعليم الجامعي، وتقدم علوم ومعارف بشكل أكثر تخصص، وهذا التعليم يتشكل من خلاله الطالب، الأمر الذى يبرز قدراته ومهاراته ،حيث أن الطالب يأتي من مرحلة التعليم الأساسي، وهو مزود بالإمكانيات الأولية التي يعمل التعليم الثانوي على صقلها وإعدادها بشكل أكبر مما يكسبها القوة والتمكن، ومن ثم فإن التعليم الثانوي يقدم نتائجه في ذلك الفرد الناضج عقليا وبدنياً ووجدانياً.

إن التعليم الثانوي يعتبر مرحلة مهمة في إعداد وصقل مهارات وقدرات الطالب، لكي ينجح في المعاهد العليا والجامعات، وكذلك إن التعليم الثانوي يعد من المراحل التي يبدأ فيها المجتمع بزرع قيمه وأفكاره ومفاهيمه بشكل أكثر فعالية، وصقل العقول وإعداد الإمكانيات اللازمة لمراحل التعليم القادمة، إن تقويم الأداء الوظيفي يعد من الموضوعات التي يجري الحديث عنها في البحوث والدراسات، وإن كانت لم تنل حقها من البحث والدراسة، ولقد قدمت العديد من التفسيرات لهذا المفهوم أي الأداء الوظيفي، وكذلك التعريفات منها تعريف لدى المنظمة العربية للعلوم بأنه "الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة والقدرة أو المعرفة والتمكن الجيد من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية " (1989 : 158)، وعرفه عيسى بأنه " المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين " ويرى الفتلاوي أن الأداء " ما ينجز من مهام ومسؤوليات بكفاية وفعالية " (1995الفتلاوي :41) إن تقويم الأداء كما يرى العديد من التربويين هي عملية اتخاذ قرار بناء على ملاحظات، وقياس لمعدلات من خلالها يمكن التطوير

والتصحيح والسعي إلى الأفضل ،وتقويم الأداء هو عملية منظمة وهادفة تسعى إلى تنفيذ العمل بخطوات تحقق الأهداف، ومن خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات والبحوث في هذا المجال، وجد أن تقويم الأداء هو العملية التي نستطيع من خلالها تحقيق الغايات المنشودة، والوصول إلى النتائج بطريقة واضحة، ومن ثم تحقيق الأهداف المخطط لها مع التحكم في التكلفة والوقت، وإن كان ذلك يظهر للبعض أنه صعب، ولكن من خلال التعرف على سير العمليات واكتشاف الأخطاء ومعالجتها في وقتها يكون الإنجاز أفضل.

وتقويم الأداء في المجال التربوي يعد أمراً مهماً، ويذكر عطوي أن " تقويم الأداء هو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة " (عطوى: 26:2004)

يسير مع العمل ومن خلال متابعة العملية التعليمية نلاحظ أن عملية تقويم الأداء هي جزء لايتجزأ من العمل التعليمي، وأنه التعليمي في جميع تحركاته، بدءاً من الأهداف إلى التغيرات المطلوبة إلى النتائج المحققة، وكل ذلك خاضع للتقويم وللملاحظة، وبهذا نستطيع القول إن التقويم هو عملية هادفة، أي أنها تعمل من أجل الوصول إلى نتائج معينة، يفترض الوصول إليها، وبهذا نصل إلى قرار أو حكم بتحسين الأداء وتصحيح الأساليب وتحديد البرامج الأكثر نفعاً ونجاحاً، وبهذا يمكن القول إن تقويم الأداء قد قدم للتعليم فائدة كبيرة من خلالها يكون للتعليم قد حقق النتائج التي أراد الوصول إليها في مختلف برامجه وخطواته.

وتقويم الأداء يعتمد على أساليب وطرق تسهم إلى حد كبير في معرفة المشاكل والصعوبات التي تعترض الأهداف، وتنحرف بها عن مسارها المحدد لها، أو عن النتائج المنتظر الوصول إليها، ومن هنا يكون التقويم فعالاً من خلال معرفة تلك المشاكل وتحليلها وكيفية التغلب عليها، والوصول إلى الفعالية وتقوية الدافعية، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين النتائج والوصول إلى الأهداف التي نسعى إليها .

أهداف تقويم الأداء في التعليم :

يمكن القول إن تقويم الأداء في التعليم يسعى إلى معرفة المشاكل التعليمية والتربوية، وإيجاد الحلول لها، كذلك تقديم المعلومات الصحيحة لاتخاذ القرار، كما أن التقويم يسعى إلى زيادة القدرات ورفع مستوى المهارات بمعرفة النقص وتعويضه، وذلك عن طريق إيجاد البرامج التي ترفع من مستوى المهارات والقدرات، كما أن التقويم يضع خطوات العمل الصحيح، ويسعى إلى إيجاد التوافق بين الفرد وعمله ،لكي يمكن الخروج بنتائج أفضل، وبهذا يمكننا القول إن التقويم له مكانة مهمة، وبالتالي فإن جميع المؤسسات تهتم به وتعطيه الأهمية المناسبة له، وتوفر له جميع الإمكانيات والوسائل لكي يعطى الفائدة المرجوة منه.

تقويم الأداء الإداري لمديري المدارس :

إن هناك العديد من وجهات النظر حول هذا المفهوم ونتعرض لهذا المفهوم بإيجاز فهو يحتوى العديد من الجوانب من حيث أنه يوجه الأنشطة والعناصر المختلفة في الادارة نحو تحقيق الأهداف ،ويعتمد في ذلك على التوجيه للعنصر البشرى بناء على إيجاد نسق من التعاون بين الجهود، وهو يبنى على تفاعل متوازن لعدد من العناصر المادية والبشرية، ويعمل الأداء الإداري على تحقيق أهداف التنظيم. وقد ينظر إلى الأداء الإداري على أنه مجموعة عمليات يفترض أن يقوم بها مدير المدرسة لكي يصنع تمازج بين مختلف العناصر وصولا إلى تحقيق الأهداف في ضوء الإمكانيات، وهذا ليس موضوع هذه الورقة فهي لاتقيم الأداء الإداري لمدير المدرسة الثانوية، ولكن موضوعها هو أداء مدير المدرسة الثانوية لبعض وظائف الادارة في ممارسة أعماله وواجباته .

مرتكزات التقويم الفعال :

لكي يكون للتقويم أثر وفعالية خاصة في قطاع التربية والتعليم، يفترض أن تكون له أسس أو مرتكزات يعتمد عليها، وذلك أن يكون له علاقة بأهداف العمل مثلاً في النظام التربوي والتعليمي، أن يكون له علاقة مع البرامج التعليمية المعمول بها وكذلك مع الخطط التي يتم الانطلاق منها، ومن هنا يكون التقويم فعال، كما يجب أن يعتمد على معلومات وبيانات حقيقية وصحيحة، وليس أفكار أو تصورات مغلوطة وأن تكون هناك مصداقية في عملية التقويم دون تدخل للجوانب العاطفية أو الشخصية أي عدم إسقاط الأفكار الشخصية أو المرجعية الاجتماعية على عملية التقويم، وإلا فإن ذلك يؤدي إلى ولادة تقويم مشوه نتائجه سيئة على الفرد والمجتمع، وحتى يكون التقويم فعالاً يفترض اعتماده على معايير علمية وصحيحة وقوية، تحدث الأثر المطلوب ،وأن تتماشى تلك المعايير مع فلسفة التربية المعتمدة، كما أن التقويم يشترك فيه العديد من الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالعملية التعليمية، وبهذا نصل إلى عملية تقويم لها فعالية وتأثير، وينظر إليها على أنها حققت التأثير المفترض حدوثه كذلك إن عملية التقويم هي وسيلة لكي يحدث التجديد والتحسين في العملية التربوية والتعليمية، كما يجب أن تكون هناك معرفة لواقع العمل التعليمي، لكي نصل إلى إحداث التقدم والتطور من خلال إجراء عملية التقويم، ويجب التأكيد على أن هذه العملية ليست صورية بل هي عملية فعلية واقعية تنطلق من الواقع وإحداثه، ومن هنا يحدث الأثر المطلوب من هذه العملية، وأننا في عملية التقويم في المؤسسات التعليمية نراعي المصالح المجتمعية والاجتماعية لكل الأطراف، بالشكل الذي يؤدي إلى إيجاد تطور ورقى نحو

الأفضل في العملية التعليمية، ويرى عطوى "إن عملية التقويم تتطلب أفراد أكفاء لإجراء عملية التقويم" (عطوى:73:2004)، وهذا يعنى أن الأفراد الذين يقومون بالتقويم يفترض أن تكون لديهم كفاية أي مستوى من القدرات والمهارات تسهم في رفع مستوى الإمكانيات لدى من يقومون بإجراء التقويم لهم، كما أن التقويم له صور عديدة منها: التقويم التكويني والتقويم الوظيفي والتقويم الجزئي والتقويم المتنوع والتقويم الشامل أو النهائي والتقويم المقارن، كما أن هناك صور أخرى للتقويم مثل تقويم الأفراد وتقويم الأداء وتقويم المؤسسة وتقويم الأهداف، ويجب معرفة أن التقويم في عملياته ينظر إلى أداء الأفراد والاختلاف بينهم في عملية الأداء والفروق الفردية، والاختلافات البيئية بينهم، الذي يؤثر على مستوى أداء لديهم وهذا يؤثر على آلية الأداء واختلاف النتائج الظاهرة من هذه العملية .

إجراءات الدراسة:

يقدم الباحث الخطوات التي تم العمل من خلالها من حيث المجتمع والعينة والأداة، وهي من الأمور المهمة التي يعول عليها، وهي صلب كل دراسة والعمود الفقري الذى تعتمد عليه الدراسة في التعامل مع الحقائق وتقديم النتائج .

مجتمع الدراسة : تمت هذه الدراسة في مدارس التعليم الثانوي في مدينة المرج، وكان مجتمعها المديرين والمديرات لتلك المدارس، والموجهين والموجهات الذين يقومون بالتوجيه لتلك المدارس، وذلك في نطاق المنطقة التعليمية (المرج) ويبلغ عدد مدارس التعليم الثانوي في مدينة المرج 12 مدرسة أما الموجهون فقد بلغ عددهم68 موجهاً لمدارس التعليم الثانوي في مدينة المرج.

ولقد استخدم الباحث طريقة المسح الشامل بدلاً عن طريقة العينة، وذلك لمحدودية المجتمع المدروس سواء أكان من الموجهين أو المديرين، وعليه فسوف يبلغ عدد مجتمع المديرين ومجتمع الموجهين بالكامل محل الدراسة 12 مديرا و68 موجها.

أداة الدراسة : لقد استخدم الباحث استبيانين أحدهما موجه للمديرين والآخر للموجهين، ويتناول ثلاثة جوانب رئيسية من أعمال المدير وهى التخطيط والتنظيم والتوجيه وهى جوانب يفترض أن يقوم بها مدير المدرسة ووضعت على شكل محاور لكل محور 11 فقرة ووضعت بدائل للإجابة هي(موافق ، غير موافق ،لا أدري) ووضعت درجات قياس لها وهى(3، 2، 1).

صدق الأداة : تم عرض الأداة على عدد5 من المتخصص في مناهج البحث و3 أساتذة من متخصصي الإدارة التعليمية، وقد حصلت على تأكيد صحة الاستمارة وبالتالى صدق المحتوى .

ثبات الأداة: حيث استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبلغت نسبة الثبات 87% وهى نسبة ثبات عالية .

تطبيق الأداة : تم توزيع الاستمارة على مديري المدارس الثانوية محل الدراسة كذلك الموجهين في نفس الفترة حيث وزعت12 استمارة على المديرين، وتم استرجاع 11 استمارة، كذلك تم توزيع 68 استمارة على الموجهين وتم استرجاع 61 استمارة.

خصائص المبحوثين

يقدم الباحث الخصائص العامة لمجتمع المديرين ومجتمع الموجهين.

1. الخبرة :

جدول (1) يبين سنوات الخبرة لدى المبحوثين

البيان	أقل من 5سنوات	من 5 الى 9 سنوات	من 10 إلى14 سنة	من 15 سنة فما فوق	المجموع
الموجه التربوي	7	5	8	41	61
النسبة	11.5	8.2	13.1	67.2	100
مدير مدرسة	0	3	4	4	11
النسبة	_	27.2	36.4	36.4	100

من خلال الجدول السابق يتبين توزيع الخبرة من خلال فئات السنوات لدى المبحوثين، حيث توزعت الخبرة بينهم كالتالي: من هم أقل من 5سنوات 7 أي بنسبة 11.5% من المبحوثين من الموجهين، وكان عدد من خبرتهم فوق 15 سنة 41 شخصاً، أي بنسبة 67.2 %، وهذا يعني أن آراء الموجهين هي نتاج ممارسة وتفاعل في مجال التوجيه، وهذا يؤكد مصداقية ما يطرح من آراء، وكونها تمتاز بالموضوعية، وكذلك الحال بالنسبة للمديرين، حيث نجد أن عدد من هم خبرتهم أقل من 9 سنوات 3 أشخاص بنسبة 27.3 % ، أما من كانت خبرتهم من 15 سنة فما فوق 4 أشخاص، أي ما نسبته 36.4% وهذا يعنى أن هؤلاء لديهم خبرة وممارسة طويلة في ميدان العمل ،وهذا يعني ثبوت الخبرة

2. المؤهل العلمي :

جدول(2) يبين المؤهل العلمي لدى المبحوثين

البيان	إجازة تدريس عامة بعد الابتدائية	إجازة تدريس عامة نظام سنتين	إجازة تدريس عامة نظام 4 سنوات	إجازة تدريس خاصة نظام 5 سنوات	مؤهل جامعي غير تربوي	مؤهل جامعي تربوي	مؤهل ما بعد الجامعي	المجموع
موجه تربوي	4	10	6	7	3	28	3	61
النسبة	6.6	16.4	9.8	11.5	4.9	459.	49.	100
مدير المدرسة	__	__	2	____	1	8	__	11
النسبة	____	____	18.2	____	9.1	.7	____	100

نتبين من الجدول السابق توزيع المؤهل العلمي، حيث نجد أن عدد الأفراد ممن لديهم مؤهل جامعي تربوي من الموجهين28، وكانت نسبتهم 45.9 % ،أما ذوو مؤهل إجازة التدريس العامة فقد كان عددهم 4، أي ما نسبتهم 6.6% وهذا يعني أن الموجهين يتصفون بمؤهل علمي عالي، أما المديرون فإن عدد الأفراد ممن لديهم مؤهل تربوي 8أشخاص، أي ما نسبته 72.7%، وكان عدد المديرين ممن لديهم مؤهل غير تربوي أي بنسبة9.1 % ،وهى تدل على أن المديرين ممن يمتلكون مؤهل تربوي أعلى نسبة.

التحليل والنتائج

فيما يلى يقدم الباحث تحليل البيانات واستخلاص النتائج حسب تساؤلات الدراسة ومدى تحقق أهدافها كما يلى :

السؤال الأول :

هل يستخدم مدير المدرسة وظيفة التخطيط في أداء أعماله وواجباته ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لوظيفة التخطيط وكان الجدول التالي :

جدول (3) يبين ممارسة وظيفة التخطيط من قبل مدير المدرسة

البيـــــــــان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
موجه تربوي	61	2.66	406.	88.7
مدير مدرسة	11	2.66	304.	89.0

من خلال الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدى الموجهين 2.66 بانحراف معياري قدره 406. وبوزن نسبي قدره 88.7 وهذا يعنى أن الموجهين يرون أن مديري المدارس يعملون بوظيفة التخطيط ،وأنهم يؤدون أعمالهم وواجباتهم في ضوء الاعتماد على التخطيط ،وهذا يعزز نظرة المديرين لأنفسهم، فمن خلال الاطلاع على المتوسط الحسابي نجد أن المديرين كان لديهم المتوسط الحسابي 2.66 وذلك حسب تقييمهم لأنفسهم من حيث اعتمادهم على وظيفة التخطيط ، وبانحراف معياري قدره 304. وبوزن نسبى 89.0 أي أن المديرين يؤكدون أن أداءهم لأعمالهم وواجباتهم وفق وظيفة التخطيط، ومن خلال ذلك نتبين اتفاق الموجهين والمديرين حول هذه الوظيفة وهذا يعززه تقارب الوزن النسبي بينهم، وهذا يحقق الهدف الأول من أهداف الدراسة ويؤكد ذلك الجدول التالي للفقرات الأعلى في الاستجابة بالنسبة للموجهين .

جدول (4) يبين الفقرات الأعلى في الاستجابة حسب رأي الموجهين

رم	الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يحدد مدير المدرسة مواعيد الاجتماعات المدرسية	61	2.80	572.	93.4
2	يسعى مدير المدرسة الى بناء اتصال جيد مع المجتمع	61	2.72	609.	90.7
3	يعد مدير المدرسة تصور لاحتياجات مدرسته قبل بداية العام الدراسي	61	2.86	427.	95.6
4	يضع مدير المدرسة خطة لأداء أعمال الامتحانات المدرسية	61	2.72	661.	90.7

ومن خلال الفقرات السابقة نلاحظ أن الموجهين يرون أن مديري المدارس يعتمدون على وظيفة التخطيط عند تحديد مواعيد الاجتماعات، وذلك بوضع الاجتماعات والإعداد لها والابتعاد عن الارتجالية ،ولكون مدير المدرسة يتوافر لديه استعداد والتزام بها، وكذلك تحديد النقاط التي يجب أن تتم مناقشتها في الاجتماع، وهذا يعنى توافر الخطوة الأولى في نجاح الاجتماع وهى الإمكانيات، كذلك إن وظيفة التخطيط يعتمد عليها مديري المدارس في بناء اتصال جيد مع الاخرين من أولياء الأمور والمؤسسات الأخرى، ذلك التخطيط يعتمد عليه مديرو المدارس في وضع تصور لما تحتاجه المدرسة قبل بداية العام الدراسي من إمكانيات، إضافة إلى أن الامتحانات المدرسية تسير وفق تخطيط من حيث مواعيدها واحتياجاتها والتوقيت، وجداول المواد والإشراف على الامتحانات وإعداد الطلاب، كل ذلك يتم وفق تخطيط مسبق، ونجد أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تتدرج بين 2.86 إلى 2.72 وبانحراف معياري قدره 661. إلى 427. ويعزز ذلك الوزن النسبي للفقرات ما بين 95.6 إلى 90.7 وهذه المعدلات العالية تدل على وجود التخطيط ودوره في أداء مدير المدرسة لأعماله وواجباته.

ونجد أن هناك فقرات حصلت على وزن نسبي أقل من الفقرات السابقة بانخفاض في المتوسطات الحسابية والوزن النسبي، وهى فقرات توضح دور التخطيط في أعمال الصيانة وملاحظة الأداء واختيار المعلمين والمعلمات، وتنفيذ الخطة الرسمية للوزارة ومساعدة المعلمين والمعلمات في أداء واجباتهم وتقويم أعمالهم وكذلك العاملين في المدرسة وتحديد أدوارهم .

جدول (5) يبين الاقل استجابة حسب رأي الموجهين

رم	الفقرات	العدد	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي
1	يقدم مدير المدرسة المساعدة الازمة للمعلمين والمعلمات عند الحاجة	61	2.67	651.	89.6
2	يضع مدير المدرسة الخطط الازمة لإجراء الصيانة قبل بدية العام الدراسي	61	2.67	651.	89.1
3	يحرص مدير المدرسة على اختيار المعلمين والمعلمات الاكفاء للعمل	61	2.60	736.	86.9
4	يعد مدير المدرسة الخطط الازمه لتحسين الأداء المدرسي	61	2.65	680.	88.6
5	يحرص مدير المدرسة على تنفيذ الخطة العامة للوزارة	61	2.55	806.	83.6
6	يضع مدير المدرسة خطط التقويم للمعلمين والمعلمات والعاملين في مدرسته	61	2.50	808.	83.6
7	يعد مدير المدرسة التقارير اليومية عن مدرسته	61	2.49	721.	83.1

نلاحظ في الجدول السابق أن مساعدة المعلمين والمعلمات تتحصل على وزن نسبي أعلى، تليها مباشرة وضع الخطط لإجراء الصيانات قبل بداية العام الدراسي ،وهذا يعني أن هناك اهتمام بالمعلمين والمعلمات، حيث أنهم يمثلون طرفاً مهماً ومؤثراً في العملية التعليمية في المدرسة، ومن ثم فإن مدير المدرسة يهتم بتقديم المساعدة لهم سواء أكانت في مجال العمل أم التخصص من حيث توفير متطلبات العملية التعليمية، وكذلك تقدير الظروف سواء أكانت اجتماعية أم صحية، وهذا يؤكد وجود النمط الإنساني في إدارة المدرسة، والسعي إلى وصولها لأفضل المستويات من تقدير الدولة والمجتمع، أما الفقرات التي تتحدث عن حرص مدير

المدرسة على اختيار المعلمين والمعلمات الأكفاء، وكذلك الاهتمام بتحسين الأداء المدرسي، فقد حازت على وزن نسبي أقل من الفقرات السابقة، وهذا لايعني أن مدير المدرسة لا يهتم بتلك النقاط ،ولكن أقل اهتمام من النقاط السابق ذكرها لنجاح العملية التعليمية، كما أن هناك فقرات تحدثت عن أمور مثل تنفيذ الخطة المرسومة من الوزارة، وإن هناك تقويم للمعلمين والمعلمات وإعداد التقارير اليومية عن سير الدراسة، وقد حازت تلك الفقرات على وزن نسبي أقل من الفقرات السابقة، ويرجع ذلك إلى تنفيذ الخطة التي تشترك فيها إدارة المدرسة مع جهات أخرى، و كذلك التقويم الذي يشارك فيه مدير المدرسة مع الموجهين، أيضاً أولياء الأمور والتقارير اليومية، وهى عمل روتيني مكرر لا يشكل عبئاً على المدير، ويؤدي بصورة نمطية، وهذه الفقرات كانت الأدنى في الحصول على وزن نسبى.

نستطيع تفسير ما سبق أن مديري مدارس التعليم المتوسط يمارسون وظيفة التخطيط وهذا يتضح من كون خطوات العمل فى المدرسة تسير بشكل واضح ومخطط ذلك أن آلية الاجتماعات ومواعيدها وكيفية انعقادها والامتحانات وتكوين اللجان المشرفة واستغلال المساحات غير مستغلة لبناء قاعات جديدة وإعداد المعامل المدرسية وتجهيزها قبل بداية العام الدراسي والتخطيط لكتابة التقارير وإعداد تصورات لما يتم من أعمال خلال العام الدراسي كل ذلك وهذا هو ما يراد من ممارسة عملية التخطيط وهذا يعنى ممارسة الإدارة بشكل علمي .

السؤال الثاني –

هل يستخدم مدير المدرسة وظيفة التنظيم في أداء اعماله وواجباته ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، وذلك لمعرفة مدى ممارسة مدير المدرسة لوظيفة التنظيم وكان الجدول التالي:

جدول (6) يبين ممارسة وظيفة التنظيم من قبل مدير المدرسة

رم	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	موجه تربوي	61	2.73	385.	91.2
2	مدير مدرسة	11	2.59	397.	86.5

من خلال الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدى الموجهين مرتفع يبلغ 2.73، وانحراف معياري 385. وبوزن نسبي قدره 91.2 وهو وزن نسبي عالي لهذا المحور، وهذا يعني أن الموجهين التربويين يرون أن مديري المدارس يعملون وفق مبدأ التنظيم، وأنهم يديرون مدارسهم وفق هذه الوظيفة، من حيث الحضور لطابور الصباح والجولة التفقدية في المدرسة، وفى الفصول وحصر الغياب وتحديد أعمال المعلمين والمعلمات وإجراء المقابلات وإقامة العلاقات وإعداد الجداول للحصص، إلى غير ذلك وهذا في جل الفقرات، ولكن المديرين يرون أنهم يعملون وفق هذه الوظيفة، ولكن بمستوى اقل من وظيفة التخطيط ،ويدل على ذلك الانخفاض في المتوسط حيث كان 2.59 وانحراف معياري 397. وبوزن نسبي 86.5 وهو متدنى عن الوزن النسبي لدى الموجهين وهذا يحقق الهدف الثاني للدراسة .

جدول (7) يبين الفقرات الأعلى استجابة حسب رأى الموجهين

رم	الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يحضر مدير المدرسة طابور الصباح	61	2.85	511.	95.1
2	يحرص مدير المدرسة على النظام اليومي للمدرسة	61	2.75	595.	91.8
3	يقوم مدير المدرسة بمتابعة غياب المعلمين والمعلمات	61	2.72	661.	90.7
4	يحدد مدير المدرسة المهام والاعمال للموظفين والعاملين	61	2.85	511.	95.1
5	يحرص مدير المدرسة على إجراء مقابلات ولقاءات مع أولياء الأمور	61	2.75	567.	91.8
6	يحرص مدير المدرسة على بناء علاقات جيدة وبناء مع العاملين اولياء الأمور	61	2.81	500.	94.0
7	يقوم مدير المدرسة بإعداد التقارير المدرسية عن العملية التعليمية في مدرسته	61	2.73	629.	91.3

من خلال النظر إلى الجدول السابق نجد أن الوزن النسبي للفقرات يتراوح بين95.1 الى90.7 وذلك بوجود متوسط حسابي تراوح بين 2.85 و2.72 ،وهى تدل على ارتفاع المعدلات مما يؤكد نظرة الموجهين نحو أداء المديرين مرتفعة، في حين هناك فقرات تنخفض فيها المتوسطات الحسابية والوزن النسبي وهذا ما يظهر في الجدول رقم7 .

جدول (8) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الوزن النسبي

رم	الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يقوم مدير المدرسة بجولة صباحيه على الفصول المدرسية	61	2.62	710.	87.4
2	يحرص مدير المدرسة على حصر الغياب اليومي للتلاميذ	61	2.63	731.	88.0
3	يقوم مدير المدرسة بأعداد جداول الحصص اليومية	61	2.67	723.	89.1
4	يعد مدير المدرسة احصائيات عن التلاميذ والمعلمين والمعلمات والعاملين في المدرسة	61	2.68	696.	89.6

إن هذه الفقرات توضح الوزن النسبي المنخفض حيث يتروح بين87.4 الى 89.6 بوجود متوسط حسابي يتراوح بين2.68 و2.62، وهى أقل من الفقرات السابقة وتدل على أن تركز اهتمام مدير المدرسة بهذه الأمور أقل من أمور أخرى أكثر أهمية حسب تقديره أن هذا يعنى هناك اعتماد على وظيفة التنظيم حيث أن مدير المدرسة يعمل على تنظيم الجداول المدرسية بشكل دقيق، فهو يشكل الآلية المنظمة للعمل داخل المدرسة والتكليف بالعمل داخل المدرسة يعد حسب تنظيم وفق ضوابط يراها مدير المدرسة، وإعداد طابور الصباح والانصراف وكل ذلك وغيرها يعنى أن هناك تنظيم يمارس وهذا يعنى أن الإدارة تمارس بالشكل العلمي .

السؤال الثالث: هل يستخدم مدير المدرسة وظيفة التوجيه في أداء أعماله وواجباته ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ليتبين مدى ممارسة مدير المدرسة لوظيفة التوجيه وكان الجدول التالي :

جدول (9) يبين ممارسة وظيفة التوجيه من قبل مدير المدرسة

رم	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	موجه تربوي	61	2.71	407.	90.6
2	مدير مدرسة	11	2.54	314.	84.8

من خلال الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدى الموجهين مرتفع بلغ 2.71، بانحراف معياري عام قدره 407. وكان الوزن النسبي يقدر90.6 ،وهو وزن نسبي مرتفع، أي أن الموجهين التربويين يرون أن مدير المدرسة يعمل وفق وظيفة التوجيه وأنه يؤدى أعماله وواجباته بشكل جيد، بناء على ما تفرضه هذه الوظيفة ولكن في جانب المديرين من حيث تقييمهم لأنفسهم نجد أن هناك انخفاض في المتوسط الحسابي، حيث كان 2.54 وبانحراف معياري قدره 314. وبوزن نسبي 84.8 ،هذا يعنى أن المديرين حسب تقييمهم لأنفسهم أقل في العمل بوظيفة التوجيه، ومن ثم فإن تقدير المديرين لأنفسهم في العمل بوظيفة التوجيه أقل من تقدير الموجهين لهم، بمعنى أنهم أقل ممارسة لها، وهذا يحقق الهدف الثالث لهذه الدراسة من حيث ممارسة وظيفة التوجيه من قبل المديرين، كما أن الفقرات نجدها تنقسم إلى فقرات تحوز وزناً نسبياً عالياً، وأخرى لديها وزن نسبى أقل كما في الجدول رقم(10) .

جدول (10) يبين الفقرات الأعلى في المتوسطات والأوزان النسبية لوظيفة التوجيه

رم	الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يتابع مدير المدرسة الغياب اليومي للمعلمين والمعلمات	61	2.77	.616	92.3
2	يوجه مدير المدرسة الموظفين والعاملين إلى أفضل طرق الأداء	61	2.70	641.	90.2
3	يسعى مدير المدرسة الى سيادة التعاون داخل المجتمع المدرسي	61	2.77	559.	92.3
4	يوجه مدير المدرسة المعلمين والمعلمات الى تحسين الأداء	61	2.81	500.	94.0
5	يراقب مدير المدرسة عمل المعلمين والمعلمات في ضوء الخطة العامة للمواد الدراسية	61	2.72	609.	90.7
6	يبنى مدير المدرسة علاقات جيدة مع المدارس الأخرى في المجتمع المحلى	61	2.73	629.	91.3
7	يؤمن مدير المدرسة بالإخلاص والصدق في أداء المهام الاعمال	61	2.88	369.	96.2

فمن خلال هذه الفقرات نجد أن مدير المدرسة يتابع الغياب للمعلمين والمعلمات، ويهتم بطرق الأداء للعاملين والموظفين ووجود العلاقات الجيدة مع المجتمع المحلي، ووضع خطة جيدة للمواد كذلك الإخلاص والصدق، كل ذلك يعني أن الموجهين يرون أن مدير المدرسة قد أدى تلك الأعمال والمهام بشكل جيد ،ويتضح ذلك في ارتفاع الوزن النسبي لتلك الفقرات، وذلك يعزز نظرة المديرين لأنفسهم حيث يظهر ذلك في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لوظيفة التوجيه لدى المديرين كما يوضحه الجدول التالي :

جدول(11) يبين المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لتقييم المديرين لأنفسهم

رم	الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يتابع مدير المدرسة الغياب اليومي للمعلمين والمعلمات	11	2.81	603.	93.9
2	يوجه مدير المدرسة الموظفين والعاملين إلى أفضل طرق الاداء	11	2.72	646.	90.9
3	يؤمن مدير المدرسة بالإخلاص والصدق في أداء الاعمال والمهام	11	2.72	646.	90.9

ففي هذه الفقرات نجد أن المديرين يرتفع لديهم تقديرهم لأنفسهم في فقرات معينة، ويرتفع فيها الوزن النسبي والمتوسطات الحسابية، حيث كان المتوسط الحسابي يتراوح بين 2.81 و2.72 ، وحيث أن الوزن النسبي لهذه الفقرات بين 93.9 الى 90.9 ،وأن المديرين ينخفض تقديرهم لأنفسهم في عدد كبير من الفقرات ويرتفع في الفقرات الثلاث السابقة. إن ممارسة المديرين لهذه الوظيفة يعني أن هناك اهتمام بممارسة هذه الوظيفة حيث الاهتمام بكيفية أداء الواجبات والسعي إلى أفضل طرق الإداء والإرشاد إلى كيفية العمل بالطرق الأكثر عطاء وإنتاجية، وبناء علاقات مع الأطراف الأخرى خارج المدرسة. إن كل ذلك يوافق ما تراه الإدارة التعليمية في القيام بوظيفة التوجيه .

السؤال الرابع –

ما هو تقييم الموجهين لأداء المديرين لتلك الوظائف ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لتلك الوظائف- التخطيط والتنظيم والتوجيه - وكان الجدول التالي:

جدول (12) يبين المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري والوزن النسبي لتلك الوظائف

رم	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تخطيط	61	2.66	406.	88.7
2	تنظيم	61	2.73	397.	91.3
3	توجيه	61	2.71	407.	90.6

من خلال الجدول السابق يظهر أن الموجهين يرون أن المديرين يرتفع لديهم الأخذ بمبدأ التنظيم، أي أن لديهم اهتمام بوضع البرامج والترتيبات اللازمة لأداء الأعمال والمهام، ومن ثم تعد وظيفة التنظيم هي الأولى في العمل المدرسي، حيث أن المديرين يعملون من خلال التنظيم طوال اليوم الدراسي، أما وظيفة التخطيط فهي تكون على فترات وليست بشكل دائم ،وحازت وظيفة التنظيم على المتوسط الحسابي الذى يبلغ 2.73 وبانحراف معياري 397. وبوزن نسبي قدره 91.3 ،ثم تليها وظيفة التوجيه حيث يظهر أنها تأتي في المرتبة الثانية في العمل المدرسي بالنسبة للمديرين ،وتتم من خلال الإرشاد والمتابعة والسعي إلى أفضل أداء للأعمال والمهام ،وبالتالي فقد حازت وظيفة التوجيه بشكل عام على متوسط حسابي قدره 2.71 ،وبانحراف معياري 407.وبوزن نسبي قدره 90.6 ،ويأتي بعدها وظيفة التخطيط الذى يبلغ المتوسط الحسابي لها 2.66 وبانحراف معياري 406. مع وزن نسبى قدره 88.7 ويعمل من خلالها المدير ولكن على فترات، فهو لا يقوم بالتخطيط يوميا ولكن يقوم بأعمال التنظيم والتوجيه يوميا، بمعنى أن المديرين حسب رأى الموجهين ينخفض اهتمامهم بالتخطيط، و لا يشكل التخطيط محور الاهتمام لديهم إلا في بعض الأمور الخاصة بالمدرسة، ذلك أنه بشكل عام يخضعون لخطة عامة من الوزارة، ولكن يمكن ين يكون التخطيط في مجال العمل اليومي أو الشهري أو السنوي، في حدود المدرسة التي يديرها فقط ،ولكن الوظيفتين التنظيم والتوجيه أوسع مجالاً وأكثر حركة من وظيفة التخطيط، ذلك أن كلا الوظيفتين التنظيم والتوجيه يكون لهما تأثير أكثر في المدرسة سلباً أو إيجاباً وكلاهما يعطى المدير مكانة جيدة أو مكانة سيئة من خلال ممارسة هاتين الوظيفتين، وذلك أنهما أكثر وضوحاً في مكان العمل ويرى الموجهين أن الوظائف الثلاث التخطيط والتنظيم والتوجيه هي تمارس من قبل مديري المدارس في التعليم المتوسط بالشكل الذى يوافق علميا ما يراد من هذه الوظائف .

السؤال الخامس –

هل يوجد اختلاف بين المديرين في ممارسة هذه الوظائف مرجعه إلى المؤهل العلمي ؟

جدول(13) يبين أثر المؤهل العلمي في ممارسة المديرين للوظائف الثلاث

رم	الوظيفة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	التخطيط	إجازة تدريس عامة مؤهل جامعي تربوي	3 8	2.45 2.75	181. 310.	81.8 91.7
2	التنظيم	إجازة تدريس عامة مؤهل جامعي تربوي	3 8	2.39 2.67	104. 445.	79.8 89
3	التوجيه	إجازة تدريس عامة مؤهل جامعي تربوي	3 8	2.21 2.67	104. 270.	73.7 89.0

من خلال النظر إلى الجدول السابق نلاحظ أن المؤهل العلمي لدى المديرين ينقسم إلى قسمين هما: إجازة التدريس والمؤهل الجامعي التربوي، وكان عدد المديرين من حملة إجازة التدريس 3 ،أما حملة المؤهل الجامعي التربوي فهم 8 ،ومن خلال النظر إلى المتوسط الحسابي نجد أن حملة إجازة التدريس كان المتوسط الحسابي لهم 2.45 بانحراف معيارى181. مع وزن نسبى81.8

أما حملة المؤهل الجامعي التربوي، فإن المتوسط الحسابي لهم 2.75 بانحراف معيارى310. مع وزن نسبى91.7 ،إن هذا يعني أن المؤهل الجامعي التربوي أكثر ممارسة لوظيفة التخطيط من حملة إجازة التدريس، بمعنى أن هناك تناسب طردي بين المؤهل وممارسة وظيفة التخطيط ،فكلما ارتفع المؤهل كلما زادت درجة ممارسة الوظيفة في أداء الأعمال والواجبات ،وكذلك الحال في ممارسة وظيفة التنظيم، فمن خلال النظر إلى المتوسط الحسابي نجد أن حملة إجازة التدريس كان متوسطهم الحسابي 2.39 مع انحراف104. وبوزن نسبى 79.8 ،أما حملة المؤهل الجامعي التربوي فقد كان المتوسط الحسابي لهم2.67 بانحراف445. وبوزن نسبى 89 من هنا نقول إن حملة المؤهل الجامعي أكثر ممارسة لوظيفة التنظيم من حملة إجازة التدريس في أداء أعمالهم وواجباتهم، أما بالنسبة لوظيفة التوجيه فمن خلال النظر إلى المتوسط الحسابي نجد أن حملة إجازة التدريس بلغ متوسطهم الحسابي 2.21 بانحراف104. وبوزن نسبى قدره73.7 ،أما حملة المؤهل الجامعي التربوي فقد بلغ المتوسط الحسابي لهم 2.67 وبانحراف270. وبوزن نسبى قدره89.0 ،ومن ثم يمكننا القول إن حملة المؤهل الجامعي أكثر ممارسة لوظيفة التوجيه من حملة إجازة التدريس في أداء أعمالهم وواجباتهم هذا من ناحية الممارسة بالنسبة للمؤهل العلمي، أما من ناحية الوظيفة الأكثر أهمية في نظر المديرين من الوظائف الثلاث، فإن نسبة كبيرة منهم ترى أن وظيفة التخطيط تحوز متوسطاً أعلى ،وكذلك الوزن النسبي مرتفع وهم حملة المؤهل الجامعي التربوي، إذ هي الأكثر اهتماماً في حين يقل المتوسط والوزن النسبي لدى حملة إجازة التدريس ،كذلك الحال في وظيفة التنظيم وكذلك وظيفة التوجيه وهذا يعزز فكرة أن حملة المؤهل الجامعي التربوي أكثر اهتماماً بوظيفة التخطيط ،إضافة إلى ما سبق من كونها أكثر ممارسة من الوظائف الأخرى، ويصدق القول على بقية الوظائف أي التنظيم ولتوجيه .

السؤال السادس: هل يوجد اختلاف بين المديرين في ممارسة هذه الوظائف مرجعه إلى الخبرة ؟

جدول (15)يبين أثر الخبرة في الوظائف الثلاث

رم	المحور	الخبرة بالسنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	التخطيط	من 5 الى9	3	2.54	396.	84.6
		من10 الى14	4	2.59	310.	86.4
		من 14 فما فوق	4	2.84	214.	94.7
2	المجموع العام		11	2.66	304.	89.0
3	التنظيم	من5 الى9	3	2.48	547.	82.8
		من10 الى14	4	2.50	228.	83.3
		من 14فما فوق	4	2.77	454.	92.4
4	المجموع العام		11	2.59	397.	86.5
5	التوجيه	من5 الى 9	3	2.48	292.	82.8
		من 10 الى 14	4	2.38	358.	79.5
		من 14فما فوق	4	2.75	227.	91.7
6	المجموع العام		11	2.54	314.	84.8

من خلال الجدول السابق يتضح أن وظيفة التخطيط لها الأولوية في عمل المديرين ذوى الخبرة الأكثر، حيث نجد أن المتوسط العام 2.66 وبانحراف معياري 304. وبوزن نسبي 89.0 وهو أعلى قيمة من الوظيفتين التنظيم والتوجيه، حيث أن المتوسط العام لوظيفة التنظيم 2.59 وبانحراف 397. وبوزن نسبي قدره 86.5 أما المتوسط العام لوظيفة التوجيه فهو2.54 وبانحراف معياري 314. وبوزن نسبى 84.8 وهذا يعنى أن المديرين الأكثر خبرة يكون لوظيفة التخطيط دور مهم في أداء أعمالهم وواجباتهم، وكلما زادت سنوات الخبرة أثر ذلك في الاتجاه نحو التخطيط، حيث أن المديرين من 14 سنة فما فوق يرتفع المتوسط الحسابي لديهم، مقارنة بالفئات الأقل في سنوات الخبرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهؤلاء 2.84 وبانحراف معياري 214. وبوزن نسبي 94.7، ثم الأقل في سنوات الخبرة من فئة 10 إلى 14 ،حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.59 ،وبانحراف معياري قدره 310. وبوزن نسبي 84.4 ثم تأتى الفئة الأقل في سنوات الخبرة من فئة5 الى 9، حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.54 وبانحراف معياري 396. وبوزن نسبي 84.6، إن ذلك يعنى أن الخبرة لها دور مهم في ممارسة هذه الوظائف، كذلك إن هذه الوظائف تتدرج في الأهمية حيث أن وظيفة التخطيط تأتى في المقام الأول، وكان متوسطها 2.66 ثم تأتى وظيفة التنظيم ومتوسطها 2.59 وأخيراً وظيفة التوجيه ومتوسطها2.54 .

النتائج :

تبين من خلال التحليل السابق جملة من النتائج يمكن أن نجملها في الآتي :

إن مديري مدارس التعليم المتوسط حملة المؤهل الجامعي التربوي يستخدمون التخطيط بشكل كبير في أداء أعمالهم، وواجباتهم والقيام بالأدوار المنوطة بهم، أكثر من حملة إجازة التدريس حسب رأى الموجهين وهذا يعد امر جيد بحكم اتساع المحتوى العلمي لديهم ولا يتوافر لدى حملة اجازة التدريس .

إن مديري المدارس في التعليم المتوسط من حملة المؤهل الجامعي التربوي يستخدمون التنظيم ولكن بدرجه أقل وذلك من خلال وضع السياسات والبرامج والخطوات المنظمة للعمل أكثر من حملة إجازة التدريس حسب رأى الموجهين وهذا ناتج عن الإدراك لكيفية الممارسة للأعمال في ضوء هذا المفهوم بالنسبة للجامعيين .

إن مديري مدارس التعليم المتوسط من حملة المؤهل الجامعي التربوي يستخدمون التوجيه ولكن بدرجة اقل من التخطيط والتنظيم وذلك في إرشاد المعلمين والمعلمات والعاملين إلى أفضل طرق الأداء اعتمادا على رأي الموجهين، هذا يعنى فهم خريجي الجامعة التربويين لكيفية استخدام هذا المفهوم.

إن هؤلاء المديرين في ممارستهم لأعمالهم وواجباتهم يخضعون لتفاوت المؤهل العلمي، والخبرة فيما بينهم، وإن هذين المؤثرين لهما دور كبير في القيام بالواجبات والمهام، وهذا يؤكد كذلك بأن المؤهل العلمي والخبرة لهما دور كبير في أداء الأعمال وفق وظائف الإدارة .

إن هؤلاء المديرين يمارسون تلك الوظائف بشكل يومي في أداء أعمالهم وواجباتهم وهذا يؤكده رأي الموجهين وبالتالي فإن وظائف الإدارة تمارس بشكل واقعى وهذا هو المطلوب من قبل المديرين .

إن المديرين الأكثر خبرة أقدر على أداء الوظائف والقيام بالأعمال والواجبات من المديرين الأقل خبرة وهذا يؤكده الجدول (15) ذلك أن كلما زادت الخبرة كان مستوى المهارات أعلى.

إن المديرين الأعلى في المؤهل التربوي هم الأقدر على أداء الوظائف والقيام بالأعمال والواجبات من المديرين الأقل في المؤهل التربوي.

التوصيات والمقترحات:

- إعداد برامج لتدريب المديرين والمديرات على استخدام وظائف الإدارة بشكل جيد.
- التوسع في إجراء دراسات أخرى عن تقويم أداء هذه الوظائف (التخطيط – التنظيم – والتوجيه) في مدارس التعليم الأساسي .
- إجراء دراسات عن تقويم البرامج الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط .
- إجراء دراسات عن تقويم المقررات الدراسية في مراحل التعليم المختلفة.

المراجع

- أحمد، إبراهيم أحمد ،نحو تطوير الإدارة المدرسية ، دار المطبوعات الجديدة ،الاسكندرية 1994.
- آل الشيخ ، على بن عبدالله ، دور التقويم للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية، دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة الملك خالد، المملكة السعودية 2010.
- جابر ،عبد الحميد جابر، محمد مصطفى، علم النفس التعليمي والصحة النفسية ،القاهرة، دارالنهضة العربية، مصر، 1973
- الحكيمى .خالد شرف سعد، تقويم أداء مديري مدارس التعليم الثانوي في مدينة تعز من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين والمديرين، رسالة ماجستير، جامعة عدن ،اليمن 2000.
- الحمادي،عيسى بن صالح بن علي، الأداء الوظيفي للمعلمين وعلاقته بالنمط القيادي لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة الباطن جنوب سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الدول العربية، الأردن 2008.
- شرير، رندة ، الأدوارالمتوقعة والواقعية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس ،مصر.2003.
- الشيباني ،عمر التومي، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ،طرابلس .1985 .
- صوالحة .فتحي محمد مصطفى، بناء أداة تقويم اداريه لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة ،الجامعة الاردنية، الأردن.2012.
- عتوم ،عدنان، تقييم أداء مديري المدارس المهنية في مديريات منطقة شمال الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية ،عمان ، الأردن 2000.

- عطوى ، جودت عزت، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن .2004
- عيسى ، مصباح الحاج ،مكان وسائل الاتصال التعليمية في قائمة وارانسون للكفايات التدريسية قبل وبعد تقنينها ، مجلة التربية ، المجلد الرابع ،العدد13
- الفتلاوي، سهيلة محسن ، أثر فاعلية التدريس في أداء الطالب /المعلم للكفايات التدريسية ،جامعة بغداد، كلية التربية ،بغداد 1995
- الفقي، عبد المؤمن فرج الفقي ،الإدارة المدرسية المعاصرة ،جامعة قاريونس، بنغازي ،1994
- القواسمة ،أحمد، تقويم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين، دراسات العلوم التربوية.30.(1).187 – 198. .2003
- المنظمة العربية للعلوم والثقافة ، آراء حول الإدارة المدرسية ،تونس 1989.
- الهدهود، دلال ،الكفايات الاساسية لمدير المدرسة في التعليم العام في دولة الكويت ،مجلة دراسات تربوية ،المجلد السابع ،ج37 ،1991 .
- هلال، إيمان محمد، برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن. 2007.

الاكتئاب لدي الاطفال المحرومين من بيئتهم الاسرية (بمدينة بنغازي)

Depression among children deprived of their family environment (in the city of Benghazi)

أ. هناء افليفل السنوسي حمد. مساعد محاضر بكلية الآداب والعلوم قمينس. جامعة بنغازي
MA: Hana.A. A. Hamed. Assistant Lecturer, Faculty of Arts and Sciences, Qamens. Benghazi University.
Email: jwryaalbd38@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 8 / 27	2021 / 10 / 15	2021 / 11 / 7

الملخص: هدفت الدراسة إلى معرفه مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية في مدينة بنغازي، وكذلك التعرف على مدى اختلاف مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية باختلاف متغير(الجنس، وعمر الطفل، والمستوى التحصيلي)، وتم إجراء مسح شامل للأطفال المتواجدين بدور الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي والذين تتراوح إعمارهم من (8-15) سنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسح ، وتم الاعتماد على مقياس الاكتئاب إعداد ماريا كوفاكس (Kovacs, 1983, 1985)، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية بمدينة بنغازي كان منخفضاً.

الكلمات المفتاحية : الاكتئاب - الحرمان من البيئة الاسرية

abstract: The study aimed to know the level of depression among children deprived of their family environment in the city of Benghazi, as well as to identify the extent to which the level of depression among children deprived of their family environment varies according to the variable (gender, child's age, and achievement level), and a comprehensive survey was conducted for children in social care homes. In the city of Benghazi, whose ages range from (8-15) years, the study used the descriptive survey method, and the depression scale was prepared by Maria Kovacs, 1983, 1985)), and the study reached the following results: The level of depression among children deprived of their family environment in Benghazi was low.

key words : Depression - Deprivation of the family environment

المقدمة : الأسرة هي المنظومة الرئيسية المسئولة عن تربية الأطفال وتنشئتهم اجتماعياً ، وهي المسئولة عن صحتهم النفسية وحمايتهم من الامراض مثل الاكتئاب والقلق وكذلك المسئولة عن توفير الملبس والمأكل والمسكن لهم، واشباع جميع حاجاتهم، فالأسرة هي الملاذ الأول والأخير في توفير الرعاية للأطفال .

وتمثل الأسرة شبكة من العلاقات الانسانية الاجتماعية وينشأ الطفل في هذه الشبكة ويعتمد عليها اعتماداً كاملًا في سنوات حياته الباكرة وهي السنوات ذات الأهمية البالغة في تشكيل شخصيته فالإنسان يعتمد على الكبار المحيطين به فترة أطول في اشباع حاجاته بالقياس الي بقية الكائنات الحية ، ويعتمد الطفل في بداية حياته على الأم في توفير الطعام والدفء والراحة والنظافة وسائر ألوان الرعاية ، مما يجعل الأم – أو من يقوم مقامها- شخصا مميزاً ذو مكانه خاصة لدية، ثم ينتقل في اعتماده وتفاعله من الأم إلى الآخرين من بقيه أفراد الأسرة من والد وأخوه ، ثم تتسع دائرة معارفه ومجال احتكاكه إلى الرفاق من الجيرة وزملاء المدرسة ، ثم إلى المجتمع الكبير بمؤسساته المختلفة (كفالي ، 2009: 73- 74).

لقد اكتشف رواد الارشاد والعلاج الأسرى أنه من الصعب انتزاع الفرد المسترشد أو المريض من سياقة الأسري وارشاده أو علاجه بعيدا عن أسرته، وعودته مرة أخرى إلى الأسرة التي كانت أحد العوامل الفاعلة والأساسية في انحرافه أو اضطرابه (كفالى، 2009: 52).

وتبين دراسة (ياسر: 2009، 115) أن نسبة الاكتئاب لدي الاطفال المحرومين قد بلغت 32.3% أي ما يعادل ثلث أطفال مؤسسات الايواء لديهم اعراض اكتئابيه ، في حين أن (21.9) من الاطفال لديهم اضطرابات الاكتئاب وتلك نسبة غير بسيطة وان لديهم باستمرار أعراض اكتئابيه .

وتشير معطيات الدراسات الاكلينيكية وكتابات المتحدثين عن الاكتئاب إلى أنه مرض طبى نفسي قديم ، يصاب به عدد غير قليل من الناس قد تصل نسبتهم إلى حوالي 5% من عموم أفراد المجتمع ، وأن عدم وجود الأطفال الاسرة ووجودهم في دور الرعاية وهذه الدور لا تحميهم ولا توفر لهم الأمن والاستقرار النفسي سوف يعرضهم لخطر الاضطراب النفسي وللأمراض النفسية ،(كفالي ، 2009: 14).

وادراكاً منا لأهمية وحيوية الدور الذي تلعبه الأسرة في تكوين شخصية ابنائها على النحو السوي أو النحو غير السوي فأننا نسلط الضوء على دراسة الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من البيئة الأسرية بمدينة بنغازي.

مشكلة الدراسة : يعتبر الاكتئاب من أكثر الظواهر النفسية انتشاراً ، ونستطيع القول إن أي فرد منا قد يتملكه في وقت من الأوقات شعور بالحزن أو الضيق ، أو إننا نشعر أحياناً باضطراب يمنعنا من ممارسة أنشطة الحياة المعتادة كالعمل وتناول الطعام والنوم وزيارة الأصدقاء؛ كل هذه العلامات هي في الغالب دلالة على الاكتئاب النفسي (الشربيني ، :15).
واتسع مصطلح الاكتئاب ليكون أكبر من ذلك ، فهو حالة اضطرابيه لها عواقبها الوخيمة ولابد من معالجتها عند الفرد المصاب وهذه الحالة بمثابة استجابة لفقدان انسان عزيز أو شيء مهم ، وأن الشعور بالاكتئاب لهذا الفقدان يقويه في النفس حالات مماثلة حدثت للفرد في طفولته (الخالدي ،2007 : 481) وكون الاسرة هي المسئول الأول عن توفير بيئة إنسانيه واجتماعية لأطفالها ، فأن الأطفال الذين حرموا من الرعاية الوالدية داخل أسرهم الطبيعية ممن نشئوا في مؤسسات ودور الرعاية أيا كان نوعها ومستواها تضررت لديهم معظم جوانب النمو في شخصياتهم ابتداء من النمو الجسمي وانتهاء بالنمو الخلقي والاجتماعي مرورا بالنمو في اللغوي والمعرفي والانفعالي (كفالي ،2009 : 74) ؛ ومن هذا المنطلق رأت الباحثة ضرورة دراسة الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية في مدينة بنغازي؛ من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية في مدينة بنغازي؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله احصائية في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية يعزى إلى الجنس ؟
3. هل توجد فروق ذات دلاله احصائية في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية يعزى إلى عمر الطفل أثناء الحرمان من البيئة الأسرية؟
4. هل توجد فروق ذات دلاله احصائية في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية يعزى إلى المستوي التحصيلي للطفل المحروم من البيئة الأسرية؟

فروض الدراسة :

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى إلى متغير الجنس.
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى إلى عمر الطفل أثناء الحرمان من البيئة الأسرية.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى إلى المستوى التحصيلي.

أهداف الدراسة : تتمثل أهداف الدراسة في:

1. معرفه مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية في مدينة بنغازي.
2. التعرف على مدى اختلاف مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية باختلاف متغير(الجنس، وعمر الطفل، والمستوى التحصيلي).

أهمية الدراسة :

1. الوقوف على مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بمدينة بنغازي.
2. أن تطبيق منهج البحث العلمي للوقوف على مدى الاكتئاب للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية أمر بالغ الأهمية يمكننا من وضع قاعدة بيانات لمضطربين نفسياً من الأطفال المتواجدين بدور الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي.
3. تساعد نتائج هذه الدراسة المختصين وأصحاب القرار في مؤسسات الرعاية الاجتماعية على تحسين الخدمة التربوية المقدمة للأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية ، مما يعود بالفائدة على الأطفال وعلى المجتمع.

حدود الدراسة : تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- **الحد الموضوعي** : الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية .
- **الحد البشري** : جميع الاطفال الموجودين في دور الرعاية الاجتماعية ببنغازي من عمر 8 سنوات الي خمسة عشر سنة .
- **الحد المكاني** : دور الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي .
- **الحد الزماني** : أجريت الدراسة خلال العام 2021.

مصطلحات الدراسة :

الاكتئاب: يعرف بأنه " مرض يتضمن الأفكار السوداوية ، والتردد الشديد ، وفقدان الشهية للطعام ، والشعور الآثم ، والتقليل من قيمة الذات ، وعدم القدرة على اتخاذ القرار والمبالغة في الأمور التافهة ، والأرق الشديد ، والشعور بالأوهام مرضية المعاناة من الأفكار الانتحارية".

وكذلك يعرف بأنه "حالة من الألم النفسي يصل في المالينخوليا إلى ضرب من جحيم العذاب مصحوباً بالإحساس بالذنب ، وانخفاضاً ملحوظاً في تقدير النفس لذاتها ، ونقصاناً في النشاط العقلي والحركي والحشوي". (الخالدي ،2007: 482)

وتعرفة الباحثة اجرائياً: بأنه حالة من الحزن الشديد المستمر، التي تصيب الأطفال الأيتام الموجودين في دور الرعاية بمدينة بنغازي وتعبر عن شيء مفقود .

الحرمان الأسري: هو " الانفصال عن الوالدين وما إلى ذلك من فقدان الأثر الخاص الذي يستتبع الرباط العائلي ،فالحرمان من الوالدين هو حرمان من سبل الحياة الأسرية الطبيعية بما ينطوي علية من انقطاع العلاقات والتبادل الوجداني الدائم مع الوالدين " (اسماعيل ، 2009: 8).

وتعرفة الباحثة اجرائياً: بأنه الانفصال عن الوالدين والحرمان من العلاقات الأسرية والتبادل الوجداني والبقاء في بيئة مغايرة للبيئة الأسرية وتتمثل هذه البيئة في دور الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي.

الأيتام (الاطفال المحرومين) : هم من يفقدون والديهم (الأب والأم معاً) منذ الولادة ، الأمر الذي يفقدهم شكل الحياة الأسرية، مما يؤدي إلى إيداعهم في إحدى المؤسسات (اسماعيل ، 2009 : 9، اشار لها قاسم ،2002: 19)

ويعرف اجرائياً: بأنهم الأطفال الذين فقدو الأب والأم لسبب من الأسباب مما يؤدي إلى إيداعهم في دور الرعاية بمدينة بنغازي .

الإطار النظري :

أولاً: **الاكتئاب**:

تعود الجذور التاريخية لمرض الاكتئاب منذ فجر التاريخ وذكرت أعراضه في كتابات المصريين القدماء والإغريق والبابليين وعند العرب (ابن سينا) وفي ألوان الشخصيات المكتئبة التي وردت في مسرحيات شكسبير وأخيراً في قصص القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وأما الأبحاث التي تناولت هذا الاضطراب فيعود عهدها إلى القرنين الماضيين.

وقد ميز أبقراط في قديم الزمان مالا يقل عن ستة أنواع من مرض الماليخوليا (الاكتئاب) غير أن الصورة الإكلينيكية التي أعطاها لبعض هذه الأنواع يمكن أن تنطبق في ضوء الطب العقلي الحديث على ذهان الاضطهاد وذهان الفصام والعصاب وفي القرن الأول الميلادي وصف اريثايوس هذا المرض غير أن بعض أوصافه إذ محصت لا تنطبق على مرض الاكتئاب كما معروف حاليا، واستمر الخلط حول طبيعته وأسبابه وعلاجه على مر العصور.

وقد استخدام هذا المصطلح بوصف خبرة ذاتية وجدانية تسمى حالة مزاجية أو انفعالية والتي قد تكون عرضا دالا على اضطراب جسمي أو اجتماعي وجملة مركبة من أعراض معرفية ونزوعيه (إرادية) وسلوكية وفيولوجية بالإضافة إلى الخبرة الوجدانية , وقد أصبحت وجهة النظر الأخيرة هذه أكثر شيوعا وبخاصة في الطب النفسي كما إن مفهوم الاكتئاب فيما يبدو انتشر في نطاق أبعد من انتشار مفهوم المرض ليصبح (اضطراباً في الشخصية). (محمد العبيدي ، 2009: 383،382)

مفهوم الاكتئاب:

يعرفه عبد المنعم الحنفي (1978) في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي "باعتباره توجه انفعالي أو موقف وجداني , وقد يكون مزيجا من الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية وهو كذلك حالة مزاجية تتسم بالإحساس بالخوف الشديد والانقباض والنظرة

التشاؤمية ,ويصاحب الاكتئاب أحيانا هبوط في القوى الحيوية (كالشعور بالخمول والكسل وفقدان الشهية وانخفاض النشاط الوظيفي) ويمثل في صعوبة التفكير وتدهور الذاكرة وضعف التركيز".

أما في المعجم الوجيز فيتم الكشف عن الاكتئاب في الفعل "كئب " كأبة وتعني تغيرت نفسه وانكسرت من شدة الهم والحزن فهو كئيب .

ويعرف الاكتئاب في الموسوعة النفسية باعتباره مصطلح يصف مزاج وعرض وزملة أعراض خاصة باضطرابات وجدانية . فالاكتئاب كمزاج يشير إلى حالة عابرة من الشعور بالحزن والكأبة واليأس وفقدان السعادة والتعاسة وانقباض الصدر . أما الاكتئاب كعرض فيشير إلى شكوى غالبا ما تصاحب بمشكلات بيولوجية نفسية اجتماعية والاكتئاب كزملة أعراض تشير إلى طائفة أعراض من الاختلافات البيولوجية النفسية التي تختلف في التكرار والشدة والفترة الزمنية (النجار،2011 :11- 12).

يعرف (بيك Beck z 1977)الاكتئاب بأنه حالة من الاضطراب فى التفكير حيث تتوالى أعراض الاكتئاب طبقا لفاعلية الأنماط المعرفية السالبة ويرتبط بالوجدان بصفة أساسية مع العنصر المعرفي بين بحدث ما ورد الفعل العاطفي بهذا الحدث على المستوى المعرفي للوجدان الاكتئابي الحادث وعندما تكون غير المعارف المستدعاة مضطربة في تقديرها للحدث فإن المشاعر الواردة ستكون غير ملائمة للحدث أو مبالغا فيها .

وكذلك يعرف الاكتئاب بأنه يفترض وجود تقدير سلبى للذات لدى الاكتئابين مع انخفاض معدلات التدعيم الذاتي وارتفاع معدلات معاقبة الذات، وكلها أمور تقف خلف انخفاض معدل السلوك الذى يتسم به الأفراد الاكتئابين (كحلة،2009: 11).

وإن أبسط تعريف يمكن أن نسوقه وهو أقرب إلى الوصف منه إلى التعريف هو : اضطراب عاطفي يتمظهر بأعراض نفسية وبدنية سريرية تعكس مزاج المريض ومعاناته وتتدخل في هذا الاضطراب عوامل بيئية وثقافية وبيو كيميائية (العبيدي ،2009: 383).

أشكال الاكتئاب عند الأطفال :

ينقسم الاكتئاب لدى الأطفال إلى ثلاثة أنواع (زكريا الشربيني،2001: 144- 145):

1. الاكتئاب الحاد: وفيه تظهر الأعراض التي ذكرت أو بعضها بشكل مفاجئ نتيجة حادث طارئ كفقدان شخص عزيز، ولا تكثر لدى الأطفال الواقعين في مثل هذا النوع حالات اكتئاب بين أفراد الأسرة , ويكون الطفل قبل الوقوع في مثل هذا النوع مشهورا بنشاطه وعلاقاته الطبيعية .
2. الاكتئاب المزمن: وفية تظهر الأعراض التي ذكرت أو بعضها وإن كان يستمر فترة طويلة, ويكون الطفل معروفاً عنه قبل ظهور الأعراض التباطؤ الحركي, ولا يسبق الأغراض حادثة أو أزمة نفسية يمكن أن تكون سبباً فيه , وينتظر وجود حالات الاكتئاب في عائلة هذا النوع من الأطفال .
3. الاكتئاب المقنع : لا تظهر فيه الأعراض المعروفة للاكتئاب , بل تظهر علامات أخرى مثل كثرة الحركة والعبث بالأشياء التي تظهر أمامه, وربما تكسيرها دون قصد, وأفعال تدل على ميول عدوانية .

أسباب الاكتئاب لدى الأطفال : (زكريا الشربيني،2001: 145):

هناك أسباب كثيرة خلف الاكتئاب نذكر منها:

1. وقوع حادث فراق شخص عزيز مثل المربية أو الصديق أو ما يسمى الفقدان المبكر لموضوع الحب أو فقدة شيئا عزيزا مثل قطته أو لعبته أو طيرة الجميل المحبب loss of loved OPjects
2. وقوع حادث وفاة شخص عزيز مثل الأب أو الأم أو الجد أو ما يسمى بالفقدان الفيزيائي لموضوع الحب .
3. انشغال أحد الوالدين بزواج جديد أو عدم التوافق الزواجي بين الوالدين .
4. انتقاد الوالدين أو أحدهما للطفل والتقليل من قيمته وبخاصة أمام الغرباء .
5. وجود الاكتئاب لدى أحد الوالدين , وتشير النتائج إلى أن 50% من الأطفال المكتئبين لهم أباء مكتئبين .
6. الأمراض الجسمية المزمنة والحوادث التي تسبب الإعاقات الشديدة والتشوهات .
7. شعور الطفل بالذنب, وأنه فاسد أو سيء يستحق العقاب , أو السبب في مرض أو وفاة أخية مثلاً.
8. عدم تحبيذ الكبار للاستماع لتعبير الأطفال أنفسهم وأسباب غضبهم, مما يجعلهم يلجئون إلى الصمت والخّذلان, ومن ثم بعض أعراض الاكتئاب نتيجة شعورهم بالعجز عن إفهام الأخرين والتعامل مع المشكلات.
9. إن بعض الأسباب الفسيولوجية قد تؤدى إلى الاكتئاب مثل عدم توازن الهرمونات وفقر الدم وعدم انتظام السكر في الدم .

وهناك أسباب أخرى للاكتئاب (العبيدي ،2009: 384):

وتتمثل في العوامل المنحدرة الفاعلة في حدوث المتلازمة الاكتئابية؛ وهي:

1. عامل الوراثة : يرى سلاتر أن الجين الصبغي الوحيد المسيطر (Single aunt Osomal Dominant gene) بنفوذية متناقضة له علاقة بالذهان الاكتئابي الهوسى (Manic Depressive psychosis).

2. العوامل الكيميائية :

- الامينات الدفاعية: يرى أكرين أن النتائج العلاجية المثمرة بالأدوية المضادة للاكتئاب وبالصدمة الكهربائية وغيرها تؤكد دور العوامل الكيميائية الحيوية في حدوث متلازمة الاكتئاب .
- الهرمونات الغددية– الصحية: نلاحظ اضطراب المزاج (العاطفة) في خلل وظيفة الجهاز الغدي الصحي, مثلا مرض ارسون متلازمة كوشنيك والأزمة المخاطية Myxedema وما إلى ذلك؛ وكذلك الاكتئاب في أعقاب الولادة نتيجة الهبوط الشديد في مستويات البروجستيرون المصنع في المشيمة .
- الشوارد : من المعروف أن كون العمل والراحة للخلايا العصبية والعضلية تسيطر عليها مستويات تركيز الصوديوم والبوتاسيوم وغيرهما من الشوارد . ولهذه الشوارد أيضا تأثيرا على استقلاب مواد الثقل العصبية Neurotransmittersوقد أثبت كل من كوين وجماعته وجود اضطراب في الصوديوم والبوتاسيوم في اكتئاب الذهان أي زيادة الصوديوم داخل الخلايا ويستوى الصوديوم بعد الشفاء أما البوتاسيوم فتنخفض نسبته داخل الخلايا نتيجة لزيادة الصوديوم .

أساليب التغلب على مشكلة الاكتئاب (الشربيني ، 2001: 146):

1. حماية الأطفال من الوقوع فريسة للحزن والعجز عن طريق تخطيط مناشط وإشراكهم في جماعات للعب أو الرحلات أو النوادي .
2. عدم تركيز الأهل على سلبيات الطفل ونقاط ضعفه .
3. تعويد الطفل التفاؤل والبعد عن الندم والتشاؤم .
4. إذا كان الطفل تحت سن المدرسة فلا يحتاج الأمر الى أكثر من علاج الوالدين أو أحدهما أو علاج الطفل عن طريقهما بمناقشتهما في أسباب ظروفه وكيف يتعاملون معها .
5. للعلاج الجماعي فائدة بحيث يشرك الإخوة والأخوات والوالدين .
6. ثبتت صلاحية العلاج الدوائي مع حالات كثيرة من الأطفال المكتئبين وبدون أعراض جانبية شريطة أن يحال دون وجود نفس الظروف والمكدرة لحالة الطفل .

تصنيف الاكتئاب لدى الأطفال :

لم يحظ تشخيص وتصنيف الاضطرابات النفسية لدى الأطفال بصفة عامة بالاهتمام إلا في القرن الحالي وذلك نظراً للاعتقاد السائد بعدم اختلاف الصغار عن الكبار في الأغراض المختلفة للاضطرابات النفسية .

إلا أن تصنيف الاضطرابات النفسية ودراساتها بالنسبة للأطفال والمراهقين قد حدث فيه تطوراً ملحوظاً في العقود الثلاثة الأخيرة .

وقد سعى العديد من علماء النفس إلى وضع عدة محاولات لتصنيف الاكتئاب لدى الصغار , ومنها(النجار ، 2011: 14-15).

1. تصنيف منظمة الصحة العالمية :

فقد عرض عكاشة (1992) تصنيف منظمة الصحة العالمية (1991) في التصنيف الدولي العاشر نقلا عنها حيث تم تصنيف الاضطرابات السلوكية والعاطفية لدى الأطفال معاً في محور واحد DSM-IV.

2. تصنيف زكريا الشربيني (1991):

حيث صنف الاكتئاب لدى الأطفال من خلال ثلاثة أنماط تختلف وفقاً لمظاهر وأعراض الاكتئاب .

النمط الاول : الاكتئاب الحاد Acute Depression.

ويظهر في صورة أعراض عدة منها : الكسل – فتور الهمة – انحراف – المزاج – الشعور بالفشل – زيادة الحساسية – الانسحاب الاجتماعي – الهروب – التشاؤم – فقدان الشهية –شكاوى والآم جسدية – توهم المرض – صعوبة التركيز سرعة التأثر والبكاء – عدم الرغبة في الحياة .وتظهر تلك الأعراض بصورة مفاجئة نتيجة حادث طارئ كفقدان شخص عزيز .

النمط الثاني :الاكتئاب المزمن Chronic depression.

وتظهر فيه الاعراض السالف ذكرها أو بعضها وإن كان يستمر فترة طويلة ,ولا يسبق الأعراض حادثة أو أزمة نفسية ومن المحتمل وجود حالات اكتئابيه بين أفراد أسر هؤلاء الأطفال .

النمط الثالث : الاكتئاب المتخفي أو المقنع Masked Depression.

ويتسم هذا النوع من الاكتئاب بالمظاهر السلوكية مثل : كثرة الحركة – العدوان –العبث بالأشياء ، فالطفل في هذا النمط محتفظاً بنشاطه.

3. تصنيف تونيك Toniak وفيليف (1997)Philip:

حيث قاما بتصنيف الاكتئاب إلى فئتين وهما :

الفئة الأولى: يتشابه فيها نمط الاكتئاب لدى الأطفال مع الكبار من حيث الأعراض والتي تتمثل في : سيطرة وسيادة مشاعر الحزن بصورة مزمنة –تدني تقدير الذات –تدنى الأداء الأكاديمي _اضطرابات الأكل والنوم –الشعور بالتعب والإجهاد لأدنى مجهود- شكاوى جسدية –عدوان .

الفئة الثانية : فئة الاكتئاب المقنع Masked Depression .وقد أطلق علية الباحثان راسم صعوبات التعلم Learning Disability ، ويتسم هذا النوع ببعض المظاهر منها : مشكلات الانتباه _مشكلات التركيز – تدني الأداء الأكاديمي _النشاط الزائد .

أعراض الاكتئاب: (محمد العبيدي ، 2009: 385- 386)

1. أعراض اكتئابيه : حيث يصحو المريض من نومه في حالة شديدة من الانقباض والضيق ويبدا في التحسن التدريجي وسط النهار .
2. أعراض سيكولوجية نفسية : وتبدو في هيئة سرحان وعدم القدرة على التركيز والارتباك والتردد في أتخاذ القرارات وشعور المريض بتفاهة ذاته .
3. أمراض عضوية (فسيولوجية): اضطراب النوم حيث لا يخلد إلى النوم إلام لفترة قصيرة وفقد الشهية , الكسل العام الذي يصيب الجهاز العصبي والهضمي وباقي أجهزة الجسم مما يؤذي إلى نقص الوزن .
4. أعراض سلوكية : تبدو علية سمة الحزن عيناه مرهقتين تبدو عليه الانتحار من أكثر أعراض الاكتئاب خطورة وعادة يكون الانتحار مصاحبا لنوبة اكتئاب شديدة وقد يقتل المريض أفراد عائله أو بعض منهم قبل أن يقدم على الانتحار لإنقاذهم من هذه الحياة المظلمة وليس بدافع عدواني .

علاج الاكتئاب :

1. العلاج بالعقاقير المضادة للاكتئاب(محمد العبيدي ، 2009: 388) :

قواعد عامة في استعمال العقاقير المضادة للاكتئاب :

- اختيار الدواء المناسب يعتمد على بخبرة الطبيب والمريض بالأدوية , ويعتمد أيضا على التأثير العلاجي والجانبي لها وكذلك على نوع الاكتئاب وشدته .
- يبدأ التأثير العلاجي لأدوية الاكتئاب بعد فترة خمول تمتد لأسبوعين في بداية العلاج .
- جرعات الأدوية المضادة للاكتئاب تختلف من شخص لأخر, معظم الأدوية الحلقية لها تأثير طويل ويمكن وصفها في جرعة واجدة مسائية .
- مداومة العلاج يعتمد على مسيرة المرض . لكن معظم الحالات يستمر العلاج بأدوية الاكتئاب لمدة شهرين إلى ثلاثة شهور ثم يبدأ التقليل التدريجي لكمية الدواء.

2. العلاج بالتحليل الكهربائي : يعطى العلاج الكهربائي تأثيراً فعالاً وسريعاً في علاج الاكتئاب الذهاني خاصة في الحالات الحادة المصحوبة بالانتحار والاكتئاب المتهيج الذي يغلب فيه وجود أعراض بدنية .
3. العلاج النفسي : يفيد العلاج النفسي السطحي في كل أنواع الاكتئاب خاصة الاكتئاب التفاعلي , من الطبيعي أن يلجأ الطبيب إلى مساندة المريض وطمأنينته إظهار الاهتمام بحالته إعطائه النصيحة .

ثانياً: **الحرمان الأسري:**

تعد الضغوط النفسية والحرمان في مرحلة الطفولة من أسوا الأمور التي يمكن أن يتعرض لها الطفل وربما تترك اثارا تلازم الطفل بقية حياته على المستوى النفسي والجسدي

تتفق الابحاث أن أول أساس لصحة النفس تستمد من العلاقة الوثيقة الدائمة التي تربط الطفل بأمه او من يقوم مقامها بصفة دائمة ،وأي حالة تحرم الطفل من هذه العلاقة تسمي الحرمان الأمومي ، وهذا الحرمان يأخذ اتجاهين :

الاتجاه الأول: أما أن يكون حرماناً كاملاً، كأن يكون الطفل منفصلا عن أمه.

الاتجاه الثاني: أو يكون حرماناً جزئياً ، كأن يعيش معها ولكنه لم تستطيع أن تمنحه الحب الذي يحتاج إليه ، وهذا النوع من الحرمان يحدث في أحد الحالات الآتية :

- عدم وجود الجو الأسري اطلاقاً ،ويحدث بسبب التقلب الانفعالي للولدين وعجزهما عن إقامة علاقات أسرية صحيحة ، ويرجع ذلك بدوره إلى أنهم حرموا أثناء طفولتهم من الحياة البيئية السوية .

- وجود الجو الأسري مع عجزه لسبب ما عن أداء وظيفته أداء مستمر وهذه الأسباب أما أن تتأثر بالظروف الاقتصادية (الفقر) المرض المزمن ،انهيار الجو الأسري بسبب التحاق الأم بعمل يشغل كل وقتها. (عوض،2020)

مظاهر الحرمان الاسري وأثاره: (https://www.hellooha.com)

1.الانفصال بين الوالدين، وينعكس أذى الانفصال وأثره العميق بوضوح في نفس الطفل إذا كان الطفل على علاقة وثيقة بأمه قبل الانفصال (يتعرض هذا الطفل هنا للخبرة الصارمة بحرمانه من الأم) أما الاطفال الذين لم تكن علاقاتهم بالأم طيبة، فإن الانفصال هنا لن يؤذيهم لسبق اصابتهم بالألم والأذى من العلاقة السيئة قبل الانفصال .

2. الحرمان في السنتين الثانية والثالثة يصيب الطفل بأذى بالغ الشدة وأما إذا حدث الانفصال في العام الأول من الحياة وقام على العناية بالطفل بديل للأم فيمكن تجنب النتائج السيئة تجنباً جزئياً .

3. الأطفال في سن الخامسة والثامنة فقلة منهم يعانون الأذى إذا انفصلوا عن الأم .

أثار الحرمان الأسري :

1. إعاقة النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي: يترك الحرمان الأمومي أثار سيئة على هذه النواحي من النمو كما أثبتت دراسات عديدة في مجتمعات متباينة في بلدان كثيرة كما يتضح من الآتي:

أ. بحث أجري علي 30 طفلا ، اعمارهم بين 34-35 شهرا ونصف كان يعيش في مؤسسات ، والنصف الاخر كان يعيش في بيوت للكفالة بسبب انفصال الاب والام في الشهر الرابع من عمرهم ،وكانت النتيجة أن كان نمو أطفال المؤسسات أقل من المتوسط .
ب.تم اجراء دراسة علي عينة من 113 طفلا تراوحت اعمارهم بين عام وأربعة أعوام قضوها في مؤسسات مختلفة وتم مقارنتهم بأطفال من نفس أعمارهم ويذهبون للحضانة نتيجة عمل أمهاتهم وكانت النتيجة تأخر أطفال المؤسسات عن مستوى النمو العادي.
2.إعاقة النمو النفسي : يتعرض الطفل في السنوات حياته الاولى لعملية تربوية لها من الأثر ما يفوق أثر أي عملية تربوية أخرى، وذلك أنه خلال العامين الثاني والثالث تتكون الذات الشعورية للطفل التي تكاد تكون صورة للواقع الذي تقره البيئة ، ويرجع الفضل في تكوين هذه الذات إلى المربية الاولي (الام) والذي يحدث أن تهتم بطفلها فتعطف عليه وتشبع حاجاته الجسمية والنفسية ،فهي التي تحمله وتعطيه الثدي لإرضاعه وتضمه بين ذراعيها وفي صدرها وتلمس أجزاء من جسمه المختلفة عندما تغسله أو تغير له ملابسه.

ومن الاثار الناتجة عن الحرمان الاسري ما يلي:

- الشعور بالنقص وقلة الثقة بالنفس: حيث أن شعور الطفل بأي من أنواع الحرمان والضعف ،وخاصة بالأشياء البسيطة التي يرى أنها من أبسط حقوقه وهي متوفرة للأطفال الاخرين ، سوف ينمي لديه شعور بأنه أقل منهم ولا يستحق ما يستحقونه وبالتالي يفقد ثقته بنفسة ومحبته لذاته .
- الشعور بالغيرة والحسد: وهذا يحدث عندما يلاحظ الطفل بان كل ما هو محروم منه متوفر ببساطة لغيره من الاطفال بمحيطه سواء من أقربائه أو زملائه في المدرسة أو حتي أصدقائه المربين وهذا ما ينمي لديه شعورا بالغيرة منهم ومن كل شخص يملك ما ليس لديه .
- تعلم السرقة والسلوكيات السيئة: فحتى يعوض الطفل ما هو محروم منه من الأشياء المادية قد يلجأ في بعض الحالات للسرقة للحصول على ما يريده كأن يسرق من ذويه ليشتري بعض الأطعمة المحروم منها ، أو قد يسرق من زملائه أغراضهم وألعابهم حتى يشبع رغباته .
- الإصابة بالإمراض: في حالات حرمان الطفل من ضروريات الحياة الأساسية كاللعب والراحة والرعاية الصحية واللباس الجيد والحركة قد يصاب الطفل بالعديد من الأمراض أو مشاكل النمو بسبب هذه المسائل ، مثل ضعف الجسم والمناعة ، فضلاً عن الأمراض النفسية والعقلية التي قد تكون نتيجة مباشرة للحرمان في الطفولة .

- السلوكيات العدوانية: فالطفل الذي يشعر بالحرمان من أي شيء مادي أو عاطفي أو اجتماعي ، يشعر دائماً بعدم الثقة بالآخرين وأن علية الدفاع عن نفسه بكافة الطرق ، وهذا ما ينمي لديه سلوكيات عدوانية بالإضافة لاتصافه بالعصبية والغضب كنتيجة لشعور بالظلم .
- العزلة في حال الحرمان الاجتماعي: من الأصدقاء والزيارات بسبب ظروف الأسرة والعائلة ومشاكلها أو سمعتها .

ثالثاً: الاسرة :

الأسرة هي وحدة المجتمع الأولى ، وهي حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع ، والاسرة هي الوسط "الاول الذي ينشأ فيه الطفل ، ويكتسب في نطاقها أول أساليبه السلوكية التي تمكنه من اشباع حاجاته وتحقيق إمكانياته والتوافق مع المجتمع (كفالي ،2009: 73).

وتتضح قيمة الاسرة في كونها توفر للوليد بيئة انسانية اجتماعية ، فالأطفال الذين حرموا من الرعاية الوالدية داخل أسرهم الطبيعية ممن نشئوا في مؤسسات ودور رعاية أيا كان نوعها ومستوها تضررت لديهم معظم جوانب النمو في شخصياتهم ابتداء من النمو الجسمي وانتهاء بالنمو الخلقي والاجتماعي مروراً بالنمو اللغوي والمعرفي والانفعالي (كفالي ، 2009: 74).

تلعب البيئة الأسرية دوراً أساسياً في توفير الشروط الأفضل لنمو الطفل بعد الولادة فهيا تشبع حاجات الطفل ومطالب نموه البيولوجية والنفسية والاجتماعية، وفيها يتعلم الطفل تناول الأطعمة والمشي والكلام وضبط عمليات الإخراج والتمييز بين الجنسين ،والتهيؤ لتعلم القراءة والكتابة والتمييز بين الخطأ والصواب، وتعلم والمهارات واللعب، وتنمي قدرته على تطوير اتجاهات نحو الذات. (الريماوي 2003:39).

أهمية الاسرة كوحدة نفسية واجتماعية :

الأسرة هي الخلية الأولى للمجتمع وهي التي تحفظ للمجتمع تراثه ، وهي تلقن الطفل مبادئ الحياة الاجتماعية ،وفيها يتعلم أيضاً معنى المسئولية ، وهي التي تربي لديه الوعي الاجتماعي ، وعنها يأخذ مبادئ السلوك الاجتماعي ، كما تعلب الأجواء الأسرية دوراً رئيسياً في ترسيخ القيم والمعتقدات في نفوس الأطفال وتقوم الأسرة في مجتمعنا الراهن بوظائف أربعة يمكن حصرها فيما يلي:(محمد خليل،2000 : 13):

1. أنها تكفل للعلاقات الجنسية أكبر قيمة عاطفية ممكنة .
2. أنها تتعهد الاطفال بالتربية في جو من التعاطف القائم علي الحكمة والتعقل .
3. أنها تعد الفرد للحياة المجتمعية القائمة علي الاخذ والعطاء .
4. أنها تعد الطفل بطريقة لا شعورية لحياة زوجية مستقبلية مرضية .

دور المناخ الاسري في اشباع حاجات للأبناء :

يعمل المناخ الأسري الصحي على اشباع حاجات الأبناء بطريقة سوية دون افراط أو تفريط وبشكل متوازن حسب أولوية الحاجات وأهميتها لكل مرحلة نمائية ، كما يعمل المناخ الأسري المرضي المتوتر على سوء اشباع الحاجات النفسية للأبناء ، أو إحباطها بشكل يدفع الأبناء إلى القلق والتوتر والاندفاع نحو السلوك السلبي المنحرف.(خليل ،2000: 16).

المناخ الأسري والصحة النفسية للأبناء :

يقصد بالمناخ الأسري : "الطابع العام للحياة الأسرية من حيث توفر الأمان والتضحية والتعاون ،ووضوح الأدوار وتحديد المسئوليات ،وأشكال الضبط ونظام الحياة ،وكذلك أسلوب اشباع الحاجات الإنسانية ،وطبيعة الحياة الأسرية ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة مما يعطي شخصية أسرية عامة حيث نقول أسرة سعيدة ،وأسرة قلقة ،وأسرة مترابطة ، وأسرة متصدعة ، وهكذا.

أن الخبرات الأسرية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من عمره تؤثر تأثيراً هاما في نموه النفسي وتلعب الأسرة دور مهم على الصحة النفسية للطفل فيما يلي:

- الأسرة تؤثر على النمو النفسي (السوي وغير السوي) للطفل ، وتؤثر في تكوين شخصيته وظيفيا وديناميا ، فهي تؤثر في نموه الجسمي ،ونموه العقلي ، ونموه الانفعالي والاجتماعي .
- الأسرة السعيدة تعتبر بيئة نفسية صحية للنمو تؤدي إلى سعادة الطفل وصحته النفسية .
- الأسرة المضطربة تعتبر بيئة نفسية سيئة للنمو ، فهي تكون بمثابة مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية والاجتماعية .(خليل، 2000 :18)

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاكتئاب وفق المتغيرات التي تعرضت لها كل دراسة والأهداف والأدوات التي استخدمتها كل دراسة، حيث هدفت دراسة سامر رضوان (2001) إلى تحديد علاقة كل من التشاؤم والاكتئاب ببعضهما وعلاقتهما

بالمتغيرات النفسية التالية : العصابية ، الانبساط ، الذهانية ، الأعراض المرضية ، القلق الاجتماعي ، الوسواس القهري ، اليأس ، تحديد الفروق بين الجنسين والمراحل الدراسية في كل من الاكتئاب والتشاؤم ، وتحديد نسب انتشار كل من الاكتئاب والتشاؤم لدى عينات الدراسة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس بيك للاكتئاب ،ومقياس التشاؤم ؛ وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ايجابية دالة بين كل من الاكتئاب والتشاؤم ،وجود ارتباط دال بين الجنسين والاكتئاب في حين لم يرتبط الجنس بالتشاؤم ، كما لم يظهر ارتباط بين السن والاكتئاب أو التشاؤم ، وكانت هناك فروق دالة بين الجنسين في بعض بنود قائمة الاكتئاب والتشاؤم ، وظهرت فروق بين طلاب المرحلة الجامعية والثانوية فيما يتعلق بالاكتئاب والتشاؤم ، بينما هدفت دراسة اسماعيل (2009) إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعا لدى أطفال مؤسسات الايواء والأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية ، وأيضا التعرف على مدى اختلاف تلك المشكلات لدى المحرومين باختلاف متغير فترة الفقدان ،ونوعه ، وعمر الطفل وعمر الطفل أثناء الفقدان ،والجنس ،ونوع الرعاية المؤسسية ، والمستوى الدراسي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وبلغت عينة الدراسة (133) طفل وطفلة من مؤسسات الايواء في قطاع غزة وأعمارهم ما بين (6-10) سنوات، وتم استخدام مقياس التحديات والصعوبات واختبار العصاب ومقياس الاكتئاب لدى الأطفال لجمع البيانات، وقد أظهرت الدراسة أن أكثر المشكلات التي يعاني منها المحرومين من بيئته الأسرية هي "السلوك السيء ،العصاب ، الاكتئاب ، الاعراض العاطفية (بالدرجة الأولى) ومشكلات الأصدقاء ، زيادة الحركة (بالدرجة الثانية) ، وجد هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في زيادة الحركة لصالح الاناث من وجهة نظر الامهات البديلات ومختصين رعاية الطفل ، وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين من وجهة نظر الطفل في الاكتئاب والعصاب لصالح الذكور ، وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير نوع الرعاية لصالح مؤسسات الفصل بين الجنسين ، حيث أظهرت النتائج أن الأسرة البديلة أقل في المشكلات السلوكية وخاصة الاعراض السلوكية والعاطفية ، في حين تناولت دراسة الهندي (2010) الحرمان من الوالدين أو أحداهما وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (جوانب النمو – الادوار الجنسية –الاضطرابات الانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة) وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الأطفال المحرومين من (الأم – الأب – الاثنين معاً) وبين غير المحرومين في جوانب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة، وفي الادوار الجنسية في مرحلة الطفولة المبكرة في الاضطرابات الانفعالية في هذه المرحلة ومعرفة الفروق بين الذكور والاناث المحرومين في جوانب النمو والادوار الجنسية والاضطرابات الانفعالية ،معرفة الفروق في الدين وحالة الطلاق ، الوفاه ذات الظروف الخاصة ، وفي الاضطرابات الانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة ، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة : أن هناك فروق دالة احصائيا بين الأطفال المحرومين والأطفال العاديين في جميع جوانب النمو وجميعها كان لصالح الأطفال العاديين ، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأدوار الجنسية بين الأطفال المحرومين والأطفال العاديين لصالح الأطفال العاديين ، كما أن هناك فروق ذات دلالة الاضطرابات والمشكلات الانفعالية بشكل عام بين الأطفال المحرومين والأطفال العاديين لصالح الأطفال المحرومين، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في النمو الكلي وفي مجالات ، النمو الاجتماعي والانفعالي المعرفي والاخلاقي بين الذكور والاناث المحرومين لصالح الاناث المحرومات ولا توجد فروق بينهما في البعد الحركي والنمو اللغوي وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأدوار الجنسية بين الذكور والاناث المحرومين لصالح الاناث ، وأنه توجد فروق في الاضطرابات الانفعالية في مجالات الخوف والغضب والخجل بين الذكور والاناث المحرومين لصالح الاناث هناك فروق دالة احصائيا في درجة النمو الكلية وفي جميع جوانب النمو باستثناء النمو الحركي حسب نوع الحرمان (الانفصال والوفاة والظروف الأخرى كانت جميعها لصالح الأطفال المحرومين بسبب الانفصال أو الوفاة مقارنة مع الحرمان بسبب الظروف الأخرى هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة الأدوار الجنسية بين الأطفال المحرومين حسب نوع الحرمان وكانت لصالح الأطفال المحرومين بسبب الانفصال أو الوفاة ، وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاضطرابات الانفعالية بشكل عام وفي جميع جوانبها (الخوف ،والغيرة ، والعناد والغضب، والخجل) حسب نوع الحرمان لصالح الأطفال المحرمين بسبب الظروف الأخرى، بينما تعرضت دراسة ماجدة محمد (2013) لمعرفة بعض المشكلات النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى التلاميذ الأيتام ،وعلاقتها بنظرة الطفل إلى نفسة وتكوين مفاهيم ايجابية عن ذاته ،كما هدفت إلى التقصي عن أسباب هذه المشكلات وانعكاسها على شخصية الطفل اليتيم والسعي لإيجاد الحلول المناسبة التي تجعل من الطفل اليتيم شخصا سويا صالحا لنفسة ومجتمعه ، تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على مقياس المشكلات النفسية ومقياس مفهوم الذات وبلغت العينة (200) تلميذا من تلاميذ (الحلقة الثالثة) بمدارس الأساس بالمحلية وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : إن السمة العامة للمشكلات النفسية في ضوء مفهوم الذات لدى التلاميذ الأيتام منخفضة ، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيا بين المشكلات النفسية ومفهوم الذات لدى التلاميذ الأيتام ،كما توجد فروق ذات دلاله احصائية في متوسط درجات انتشار المشكلات النفسية بين الذكور والاناث ، توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات اختبار مفهوم الذات تعزى لمتغير النوع (ذكر/ انثي) ولصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط انتشار المشكلات النفسية تعزى لمتغير البيئة

(ريف / حضر) لصالح الحضر، وقد ركزت دراسة مني هبد (2013) على دراسة الاعراض الشائعة لاضطراب الاكتئاب لدى أطفال (مرحلة رياض الأطفال – والمرحلة الابتدائية) وهدفت الدراسة إلى تحديد المظاهر الشائعة لاضطراب الاكتئاب في الأطفال في كل من مرحلتي (رياض الاطفال- والمرحلة الابتدائية) ومثل المنهج الوصفي منهج الدراسة معتمداً على أداة نفسية إلكترونية تتمتع بدلالات صدق وثبات تسهم في الكشف عن اعراض الاكتئاب التي يعاني منها بعض الأطفال في عمر (4- 10) سنوات، تكونت عينة المفحوصين من(54) طفل من أطفال مرحلة رياض الأطفال وتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وأهم النتائج التي تمخضت عن الدراسة وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال مرحلة رياض الأطفال على المقياس الإلكتروني للاكتئاب وفقا لمتغير الجنس – لصالح الأطفال الذكور ، وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال مرحلة رياض الأطفال ودرجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على المقياس الإلكتروني للاكتئاب ، وقد تناولت دراسة مي بقري (2015) اساءة المعاملة البدنية والاهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اساءة المعاملة البدنية والاهمال الوالدي وكل من الطمأنينة النفسية والاكتئاب الاكتئاب ، ومعرفة الفروق في متوسط درجات كل من الطمأنينة النفسية والاكتئاب بين التلميذات اللاتي تعرضن للإساءة والتلميذات اللاتي لم يتعرضن لها وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (780) تلميذة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس إساءة معاملة الطفل البدنية واهماله ، مقياس الطمأنينة النفسية ، مقياس اكتئاب الأطفال وتمخضت عن الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اساءة المعاملة والاهمال الوالدي والاكتئاب لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة، وتوجد فروق في متوسط درجات الاكتئاب بين التلميذات اللاتي تعرضن للإساءة والتلميذات اللاتي لم يتعرضن لها ، وتوجد فروق في متوسط درجات الطمأنينة بين التلميذات اللاتي تعرضن للإساءة والتلميذات اللاتي لم يتعرضن لها.

مناقشة الدراسات السابقة:

اشتمل العرض السابق على العديد من الدراسات التي اهتمت بتناول موضوع الاكتئاب لدى الأطفال ، وإن تباينت في أهدافها وتعددت طرق تناولها إلا أن معظمها تشابهت إذ أن كل الدراسات تناولت موضوع الاكتئاب والعديد من الدراسات استخدمت في أدوات البحث (مقياس الاكتئاب) مثل دراسة سامر رضوان (2001) ودراسة اسماعيل (2009) ، وجل الدراسات استخدمت المنهج الوصفي أما من حيث الفروض اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة اسماعيل (2009) في صياغة بعض الفروض لها علاقة بالعمر والمستوى الدراسي وجنس الطفل واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم العينة إذ بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية (16) طفل، في حين أن كل الدراسات السابقة لم تتناول في عناوين بحثها الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية ماعدا دراسة اسماعيل (2009)، وقد استفادت الباحثة من اطلاعها على الدراسات السابقة التي تم عرضها والتعقيب عليها في اختيار الاطار النظري ومنهج البحث وتحديد الاساليب الاحصائية واجراءات الدراسة وتحديد حجم العينة .

الإجراءات المنهجية :

منهج الدراسة : استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) وهو منهج يهدف إلى دراسة الحاضر ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيدا للإجابة عن تساؤلات محددة سابقا بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والاحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمن اجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة .

عينة الدراسة : تم استخدام المسح الشامل لدراسة الاطفال المودعين داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية والتي تهتم برعاية دائمة للمحرومين في العام (2020_ 2021)، وقد تراوحت اعمارهم بين(8 – 15) سنة وبلغ عددهم 16 طفل من الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية.

خصائص عينة الدراسة:

تعرض الدراسة خصائص العينة بناء على المتغيرات المدروسة وفق العرض التالي:

- **عمر الطفل:**

جدول (1) النسب المئوية والتكرار لوصف عمر طفل عينة الدراسة

عمر الطفل	التكرارات	النسبة المئوية
8	1	٪6.3
10	1	٪6.3
12	5	٪31.3
13	4	٪25.1
14	2	٪12.5
15	3	٪18.8
المجموع	16	٪100

- **المستوى الدراسي :**

تم تحديد المستوى الدراسي من خلال النتائج التي تحصل عليها الأطفال في دراستهم ، وذلك وفقاً للجدول التالي:

جدول (2) النسب المئوية والتكرار لوصف المستوى الدراسي لعينة الدراسة

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
جيد	11	٪68.8
ممتاز	5	٪31.2
المجموع	16	٪100

- **نوع الجنس**

جدول (3) النسب المئوية والتكرار لوصف الجنس في عينة الدراسة

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	11	٪68.8
أنثى	5	٪31.2
المجموع	16	٪100

- **فترة وجود الطفل في المؤسسة**

جدول (4)النسب المئوية والتكرارات لوصف فترة وجود الطفل في المؤسسة

فترة وجود الطفل في المؤسسة	التكرارات	1. النسبة المئوية
أكثر من 6 سنوات	16	٪100

- عمر الطفل أثناء دخوله للمؤسسة:

جدول (5)النسب المئوية والتكرارات لوصف عمر الطفل أثناء دخوله في المؤسسة

عمر الطفل أثناء دخوله المؤسسة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من ثلاثة سنوات (صغير)	13	٪81.2
مـا بين ثلاثة حتى خمسة سنوات (متوسط)	3	٪18.8
المجموع	16	٪100

أداة الدراسة : استخدمت الدراسة مقياس الاكتئاب لدى الأطفال نقلا عن ياسر يوسف اسماعيل من إعداد ماريا كوفاكس (Kovacs, 1983, 1985)، وقد قامت الباحثة بعرضه على عدد من المحكمين لغرض ضمان تكييفه ليتماشى مع البيئة الليبية.

الاساليب الاحصائية : من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضيتها قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية : التكرارات والنسب المئوية. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. اختبار عينة واحدة .اختبار عينتين مستقلتين .

عرض النتائج وتفسيرها: تم الاعتماد على مقياس القطع لتحديد مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية بمدينة بنغازي ، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (6) مقياس القطع لتحديد مستوى الاكتئاب

1.66-1	من 1.67-2.33	من 2.34-3.0
عالي	متوسط	منخفض

وعليه فإن عبارة تحصل على متوسط يتراوح بين 1- 1.66 يعني أن هذه العبارة ذات مستوى عالي، ولو تحصلت العبارة على متوسط يتراوح بين 1.67- 2.33 يعني ذلك أن هذه العبارة ذات مستوى متوسط، بينما إذا تحصلت الفقرة على مستوى يتراوح بين 2.34- 3.0 فإن متوسط الفقرة منخفض.

السؤال الأول : ما مستوى الاكتئاب لدي الاطفال المحرومين من بيئتهم الاسرية في مدينة بنغازي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ايجاد النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي :

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول مقياس الاكتئاب

	الفقرات	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أنا حزين في أوقات كثيرة	1	6.3	2.9375	0.25	منخفض
	أنا حزين أحيانا	15	93.8			
2	أنا غير متأكد من أن الأشياء والظروف جيدة بالنسبة لي	4	25.0	2.75	0.447	منخفض
	الأشياء والظروف ستظل جيدة بالنسبة لي	12	75.0			
3	أنا أقوم بعمل الأشياء بطريقة خاطئة	1	6.3	2.8750	0.5	منخفض
	أنا أقوم بعمل الأشياء بطريقة صحيحة	15	93.8			
4	بعض الأشياء تعمل على تسليتي	4	25.0	2.75	0.447	منخفض
	الكثير من الأشياء تسليني	12	75.0			
5	معظم الأحيان لا أكون بخير	16	100.0	3.0	0.00	منخفض
6	أشعر بلقلق من أن بعض الأشياء السيئة ستحدث معي	4	25.0	2.75	0.447	منخفض
	أحيانا أشعر بأن أشياء سيئة ستحدث معي	12	75.0			
7	أنا أحب نفسي	16	100.0	3.0	0.00	منخفض
8	الأشياء السيئة لا تكون بسببي أحيانا	16	100.0	3.0	0.00	منخفض
9	لا أفكر في قتل نفسي	16	100.0	3.0	0.00	منخفض
10	أشعر بالرغبة في البكاء أحيانا	16	100.0	3.0	0.00	منخفض
11	أحياناً أشعر بالضيق	16	100.0	3.0	0.00	منخفض
12	أحب أن أكون مع الناس	16	100.0	3.0	0.00	منخفض
13	لا أستطيع أن أقرر أو أحدد رأي في الأشياء	10	62.5	1.5	0.73	عالي
	من الصعب أن أقرر أو أحدد رأي في الأشياء	4	25.0			
	أنا أقرر أو أحدد رأي في الأشياء	2	12.5			

	بسهولة					
14	لا تعجبني بعض الأشياء في مظهري	1	6.3	2.9375	0.25	منخفض
	يعجبني مظهري	15	93.8			
15	أدفع نفسي طوال الوقت كي أنجز واجبات المدرسة	7	43.8	1.9375	0.92871	متوسط
	أدفع نفسي أكثر من مرة كي أنجز واجبات المدرسة	3	18.8			
	واجبات المدرسة ليست مشكلة كبيرة بالنسبة لي.	6	37.5			
16	أنا أنام جيداً	16	100.0	3.0000	0.00	منخفض
17	بأشعر في الكثير من الأوقات بأني مجهد أو متعب	1	6.3	2.9375	0.25	منخفض
	أشعر أحيانا بأني مجهد أو تعبان	15	93.8			
18	أنا آكل جيداً	16	100.0	3.0000	0.00	منخفض
19	أشعر بالقلق طول الوقت من الآلام والأوجاع	1	6.3	2.5625	0.63915	منخفض
	في الكثير من الأحيان أشعر بالقلق من بعض الآلام والاوجاع	5	31.3			
	لا أعاني من الآلام أو الأوجاع	10	62.5			
20	في الكثير من الأحيان أشعر بالوحدة	1	6.3	2.9375	0.25	منخفض
	أنا لا أشعر بالوحدة	15	93.8			
21	في الكثير من الأحيان أشعر بالوحدة في المدرسة	3	18.8	1.9375	0.25	متوسط
	أحيانا أشعر بالمتعة في المدرسة	11	68.8			
	أنا لا أشعر بالمتعة في المدرسة	2	12.5			
22	لدي بعض الأصدقاء ولكن أتمنى أن يكون عندي أصدقاء أكثر	6	37.5	2.6250	0.5	منخفض
	أنا لدي الكثير من الأصدقاء	10	62.5			
23	لم يعد أدائي المدرسي جيد كما كان من قبل	1	6.3	2.8750	0.5	منخفض
	أدائي المدرسي جيد	15	93.8			
24	أناجيد كباقي زملائي	16	100.0	3.0000	0.00	منخفض
25	أنا متأكد من أن بعض الأشخاص يحبوني	16	100.0	3.0000	0.00	منخفض
26	أغلب الأوقات لا أعمل ما يطلب مني	1	6.3	2.9375	0.25	منخفض
	أنا عادة أعمل ما يطلب مني	15	93.8			
27	أنا أنسجم مع الناس	16	100.0	3.0000	0.00	منخفض
	المتوسط العام			2.7870	0.08920	منخفض

يلاحظ من الجدول السابق أن المستوى العام لاكتئاب الأطفال المحرومين من البيئة الأسرية (منخفض)، قد يعزى ذلك إلى أن المؤسسة التي يتوجد بها الطفل تمتلك القدرة على توفير بيئة أسرية للأطفال التي تحتضنهم بسبب قدرة المربيات وتمتعهن بالعاطفة

والحنان وهذا يرجع إلى غريزة المرأة فكل امرأة بداخلها أم حسب النظريات العلمية ، كما يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الاكتئاب عالي عند الفقرة (13) من الصعب أن أقرر أو أحدد رأيي في الأشياء وكذلك مستوى الاكتئاب متوسط مقارنة بمستوى القطع عند الفقرة (15) أدفع نفسي طوال الوقت كي أنجز واجبات المدرسة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله احصائية في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية يعزى إلى الجنس ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين حول مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (8) الفروق في استجابات العينة يرجع لمتغير الجنس

Group Statistics				
	الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الاكتئاب	ذكر	11	2.7744	.10271
	أنثى	5	2.8148	.04536

من الجدول السابق يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس مما يدل على أن كلا النوعين يتأثر بنفس الدرجة اتجاه الحرمان من البيئة الأسرية .

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية يعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك لكشف الفروق بين الذكور والاناث في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية ، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (9) اختبار عينتين مستقلتين

Independent Samples Test اختبار عينتين مستقلتين										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F اختبار	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
مستوى الاكتئاب	Equal variances assumed	.950	.346	-.831-	14	.420	-.04040-	.04861	-.14467-	.06386
	Equal variances not assumed			-1.091-	13.986	.294	-.04040-	.03702	-.11982-	.03901

من الجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية بمدينة بنغازي ترجع لمتغير الجنس وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالبديل (عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بين الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلاله احصائية في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية يعزى إلى عمر الطفل أثناء الحرمان من البيئة الأسرية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين حول مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى لمتغير عمر الطفل أثناء الحرمان من البيئة الأسرية ، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (10) : الفروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغير العمر أثناء الحرمان من البيئة الأسرية

Descriptives								
مستوى الاكتئاب								
	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
8	1	2.7778	.	.	.	.	2.78	2.78
10	1	2.8889	.	.	.	.	2.89	2.89
12	5	2.7407	.13095	.05856	2.5782	2.9033	2.52	2.85
13	4	2.8148	.08001	.04000	2.6875	2.9421	2.74	2.93
14	2	2.7963	.02619	.01852	2.5610	3.0316	2.78	2.81
15	3	2.7901	.05658	.03266	2.6496	2.9307	2.74	2.85
Total	16	2.7870	.08920	.02230	2.7395	2.8346	2.52	2.93

من الجدول السابق يلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي المتغير العمر مما يشير إلى أن مستوي الاكتئاب يتأثر بعمر الطفل المحروم فدرجة الحرمان التي يعاني منها الطفل تختلف في كل المراحل العمرية ، فكلما زاد عمر الطفل كان أكثر دراية ومعرفة بمساوئ الحرمان من البيئة الاسرية مقارنة بأقرانه من الاطفال المتواجدين بين أسرهم، وهذا يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة وهو: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى إلى عمر الطفل اثناء الحرمان من البيئة الأسرية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (11) : اختبار f للتحقق من صحة الفرض القائل بوجود فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر أثناء الحرمان من البيئة الأسرية

ANOVA					
مستوى الاكتئاب					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.024	5	.005	.516	.759
Within Groups	.095	10	.009		
Total	.119	15			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق تعزى لمتغير العمر ولصالح الفئات الأكبر عمراً من ثمانية سنوات ، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية للدراسة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلاله احصائية في مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية يعزى إلى المستوى التحصيلي للطفل المحروم من البيئة الأسرية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين حول مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (12) : الفروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغير المستوى التحصيلي للطفل المحروم من البيئة الأسرية.

Descriptives								
مستوى الاكتئاب								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
جيد	11	2.7980	.04790	.01444	2.7658	2.8302	2.74	2.89
ممتاز	5	2.7630	.15181	.06789	2.5745	2.9515	2.52	2.93
Total	16	2.7870	.08920	.02230	2.7395	2.8346	2.52	2.93

من الجدول السابق يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوي التحصيلي للطفل المحروم من البيئة الاسرية الاطفال مما يشير إلى ان مستوي الاكتئاب يتأثر بالمستوي التحصيلي للطفل المحروم من بيئته الاسرية حيث يتبن من الجدول السابق ان الاطفال الذين مستواهم الدراسي (ممتاز) هم اكثر اكتئابا من الأطفال الذين مستواهم الدراسي جيد.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في مستوي الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى إلى المستوى التحصيلي للطفل المحروم من البيئة الاسرية.

للتحقق من الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (تحليل التباين الاحادي) لدراسة الفروقات بين المستويات الدراسية المختلفة للأطفال بالنسبة لمستوى الاكتئاب ويوضح الجدول التالي النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

جدول (13) تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في متغير المستوي الدراسي

ANOVA					
مستوى الاكتئاب					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.004	1	.004	.513	0.486
Within Groups	.115	14	.008		
Total	.119	15			

يشير الجدول إلى وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطفل المحروم من البيئة الأسرية ولصالح المستوى الدراسي الأعلى ممتاز مما يعني أن إدراك الطفل بالحرمان بالبيئة الأسرية يزداد كلما كان المستوى الدراسي للطفل عالي مما يزيد لدية من الشعور بالاكتئاب ، وفقا للجدول فأننا نقبل الفرضية القائلة بوجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ملخص النتائج:

1. أن مستوى الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية بمدينة بنغازي كان منخفضاً.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى لمتغير الجنس.
3. توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى لمتغير العمر ولصالح الأطفال الأكبر عمرا من ثمانية سنوات.
4. توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى لمتغير المستوى التحصيلي ولصالح الأطفال المتفوقين تحصيلياً.

توصيات الدراسة : توصي الدراسة بالآتي:

1. دورات تدريبية للأمهات البديلات : وتكون هذه الدورات شاملة في تربية الاطفال منذ ولادتهم حتي خروجهم للحياة منفصلين وتكون في جميع جوانب شخصية التربوية ، الاجتماعية ، السلوكية ، المهارات الحياتية .
2. تنمية حب الطفل لمؤسسات رعاية الايتام وتنمية شعور الطفل بالدور الكبير التي تقوم به المؤسسة القائمة على تربيته وأنها تقوم بدور قد أمرها الله عز وجل بالقيام به .

مقترحات الدراسة:

1. دراسة الاثار بعيدة المدى التي يتركها الحرمان من البيئة الأسرية على الشباب مستقبلا .
2. دراسة أساليب التربية داخل المؤسسات وتحديد أفضلها، والعمل على تطوير بعض الاساليب المطبقة بالفعل .

المراجع :

- أديب محمد الخالدي (2007) مرجع في علم النفس الاكلينيكي ، ط2، دار الكتب الوطنية ، بنغازي .
- ألفت كحلة (2009).العلاج المعرفي السلوكي عن طريق التحكم الذاتي لمرضي الاكتئاب ،ط1،ايترك للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة.
- اعتماد بنت عبد المطلب بن عبد السبحان الهنيدي (2010) الحرمان من الوالدين أو احداهما وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية : جوانب النمو – الادوار الجنسية –الاضطرابات الانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة ، رسالة دكتوراه.
- زكريا الشربيني (2001) المشكلات النفسية عند الاطفال ،دار الفكر العربي ، القاهرة .
- سامر جميل رضوان (2001) الاكتئاب والتشاؤم دراسة ارتباطية مقارنة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية بعبري سلطنة عمان .
- علاء الدين كفالي (2009) علم النفس الأسري ،ط1،دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان.
- فاطمة الزهراء النجار (2011) مشكلات الاطفال السلوكية والانفعالية ،ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الاسكندرية .
- ماجدة طه عبد القادر محمد (2014) بعض المشكلات النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدي التلاميذ الايتام ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الجزيرة.
- محمد جاسم العبيدي (2009)علم النفس الاكلينيكي ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان.
- محمد عودة الريماوي (2003) في علم النفس الطفل ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
- محمد محمد خليل بيومي (2000) سيكولوجية العلاقات الأسرية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- مني محمد ابراهيم هبد (2013) دراسة الاعراض الشائعة لاضطراب الاكتئاب لدي اطفال (مرحلة رياض الاطفال – المرحلة الابتدائية) مجلة كلية التربية ، العدد الرابع عشر.
- مي بنت كامل بن محمد بقري (1430) اساءة المعاملة البدنية والاهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدي عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير،، كلية التربية، جامعة ام القرى .
- هاني رمزي عوض (2020) الحرمان في الطفولة تؤدي الي تغيرات في الجهاز العصبي ،الجمعة 24 يناير ، جريدة العرب الدولية الشرق الاوسط.
- ياسر يوسف اسماعيل (2009) المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

عقدة النسب وأثرها في شعر الحطيئة وأبي نواس

The kinship knot and its impact on the poetry Al-Hutay'a and Abu nawas

د. أمينة عبدالله أحمد الحشاني. محاضر بقسم اللغة العربية. كلية التربية بنغازي. جامعة بنغازي .

Dr: Amina. A.A. Al hashani. Lecturer, Department of Arabic Language. Benghazi College of Education. Benghazi University
Email: abdallahamena4@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9 / 28	2021 / 10 / 19	2021 / 11 / 7

الملخص: لقد كانت الصلة وثيقة بين دراسة الأدب وعلم النفس، والإشارات النفسية موجودة في كتب النقد القديمة لكنها لم تتبلور بصورة واضحة إلا في العصر الحديث، وقد أضفت على الدراسات النقدية مسحة جديدة، وأصبح علم النفس أكثر مساهمة في دراسة الأدب، وقد تجلى هذا الاتجاه في دراسة العقاد لابن الرومي وبشار وأبي العلاء وأبي نواس، ودراسة المازني لابن الرومي في كتابه حصاد الهشيم، والنويهي في دراسته عن أبي نواس ودراسته شخصية بشار ، كما تناول النقاد كثيرا من الشعراء وفق مناهج النقد الحديثة لكن دراساتهم لا تخلو من وجهات نظر نفسانية .

قد سعت هذه الدراسة التي تناولت الشاعرين (الحطيئة وأبأ نواس) إلى إيضاح أثر عقدة النسب في شعر الشاعرين، وقد أظهرت الدراسة أن عقدة النسب كانت هي البذرة الأولى التي أثمرت ما نقرأه لهذين الشاعرين، لكن عقدة النسب اقترنت عند الحطيئة بعقدة تسمى(عقدة نابليون) لما اعترى جسده من اختلال ولذلك اتجه إلى الهجاء المقذع أما أبونواس فقد كان تكوينه الجسماني يختلف عن الحطيئة إذ إن دلالات تكوينه الجسماني إضافة إلى دلالات العصر أحالته إلى شخصية إباحية عاشقة للخمر والمجون .

الكلمات الداله: العقدة، النسب المغموز، الحطيئة، أبونواس، الشعر.

Abstract: There is a close relationship between the study of literature psychology, and psychological references are found in the ancient books of criticism, but it did not crystallize clearly except in the modern era. That there in Al-Akkad's study of Ibn Al-Roumi, Bashar, Abu Al-Ala and Abu Nawas, Al-Mazini's study of Ibn Al-Roumi in his book Harvest Al-Hashim, and Al-Nuwaihi in his study of Abu Nawas and his study about Bashar's personality.

This study, which deals with the two poets (Al-Hutay'a and Abu Nawas), seeks to clarify the effect of the lineage knot in the poetry of the two poets, When his body was disturbed and therefore he turned to abhorrent satire. As for Abu Nawas, his physical composition was different from Al-Hutay'a, as the indications of his physical formation in addition to the indications of the era referred him to a pornographic personality who loves alcohol and promiscuity.

Keywords: knot, incorrect origin, Al-Hutay'a, Abu Nawas ,Poetry.

المقدمة: أبت ظروف النشأة إلا أن تضع بصمتها على شخصيتي الحطيئة وأبي نواس، وإن اختلفت نهاية كلاهما، فالحطيئة مات ميتة أشبه بميتة الجاهلية، وذلك راجع إلى شخصيته المضطربة، كما أنه لم يكن واضحا في إسلامه فقد ارتد وأعلن ذلك في شعره، أما أبونواس فقد وجدت له أشعار تنم عن ندم بالغ، وهي ليست زهديات كما يراها بعض النقاد، وإنما هي نوبات ندم تنتابه بين الفينة والفينة، وهي يقظة ضمير، ترجع إلى ثقافته التي تلقاها في البصرة، فقد كان مترددا مابين حلقات العلم، ورُوي أنه" كان عالما فقيها عارفا بالأحكام والفتيا، بصيراً بالاختلاف ، صاحب حفظ ونظر ومعرفة بطرق الحديث، يعرف ناسخ القرآن ومنسوخه ومحكمه ومتشابهه" (ابن المعتز، 201،1950)، هذه الثقافة لابد أن يكون لها الأثر البالغ في هذه الصحوة المتقطعة.

مفهوم عقدة النسب:

العقدة في علم النفس هي مجموعة أفكار مشحونة إلى حد قوي بالانفعال، وهي أجزاء قاتمة في اللاوعي، وتوجه الفرد من دون معرفة منه في بعض أعماله (فضل الله،2011،ص35)، وفي مدرسة التحليل النفسي تعرف بأنها المبعث على تصرفات لا واعية تصدر عن الشخص (رفيق،2021،ص88)، أو هي اتجاه انفعالي لا شعوري لايبرح يؤثر في التفكير والسلوك على الرغم مما أصابه من الكبت والنسيان (مراد،2020،ص195).

لقد وجه الله الإنسان إلى استجلاء أسرار النفس في قوله تعالى:" وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا، قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا ".(سورة الشمس:الآيات7- 10) دفعت هذه الدعوة العلماء إلى التأمل في النفس البشرية محاولين سبر أغوارها والإلمام ببعض جوانبها، وباعتبار أن الإنتاج الأدبي مرآة لحياة الإنسان وصورة صادقة لمشاعره فقد أخذت الدراسات النقدية منحى نحو إقحام الدراسات النفسية في دراسة الشخصيات و الظواهر الأدبية .

إن الصلة وثيقة بين دراسة الأدب وعلم النفس والإشارات النفسية موجودة في كتب النقد القديمة، لكنها لم تتبلور بصورة واضحة إلا مع بداية العصر الحديث، وقد أضفت على الدراسات النقدية مسحة جديدة، وأصبح علم النفس أكثر مساهمة في دراسة الأدب.

وقد كان الشاعران علمين من أعلام الشعر العربي، وقد أبدع كلاهما في فن من فنون الشعر وعلا نجمها فيه، الحطيئة هجَّاء، والنواسي شاعر الخمريات دون منازع، وهذا التميز جعلهما موضوعا لهذه الدراسة التي تخضع لمناهج النقد التاريخي والنفسي والاجتماعي إذ إن تبني منهجا معينا في دراسة الشخصيات الأدبية كثيرا ما يوقع الدارس في أحكام خاطئة.

وعلى هذا الأساس كان بحثي الموسوم ب(عقدة النسب وأثرها في شعر الحطيئة وأبي نواس) وقد حاولت في هذا البحث تبيان أثر هذه العقدة في توجه الحطيئة إلى الهجاء والنواسي إلى المجون والخمر .

وكانت الإشكاليات الأساسية التي يطرحها موضوع البحث تكمن في كيف ساهمت عقدة النسب في جعل الحطيئة هجاءً والنواسي شاعر مجون وخمر تزعم ريادة هذا الفن في تاريخ الشعر العربي دون منازع .

إن دراسة مقارنة بين هذين الشاعرين الكبيرين توقفنا عند نقاط كثيرة قد التقي عندها هذان الشاعران، جعلت من الأول هَجَّاءً يخشاه الناس ويتجنب لسانه، ومن الآخر حاملا لواء التجديد ومتمردا على مجتمعه ، وثائرا على كل قديم، حتى زُجَّ به في زمرة الشعوبيين، كما جعلته في صدارة شعراء الخمريات بل زعيمهم دون منازع، ولقد كانت عقدة النسب البذرة الأولى التي أثمرت ما نقرأه عن هاتين الشخصيتين بما فيهما من انحراف، وبما عُرِفَ عنهما من هجاء مقذع في الأولى ومجون و تهتك في الثانية.

الحطيئة:

جرول بن أوس بن مالك العبسي(النويري،2005،ص173)، ينتهي نسبه إلى مُضَر، يلقب بالحطيئة، ويكنَّى بأبي مُليكة، ومُلَيْكة ابنته، شاعر مخضرم، أدرك الجاهلية والإسلام فأسلم ثم ارتدَّ (الأصفهاني، د.ت، 149) لكن المطلع على سيرته" يدرك أنه لم يتأثر تأثراً قويا بالإسلام ولم يظهر إلا النزر القليل من صور ذلك التأثر في حين يبدو فيه جليا جفاؤه لأهل الإسلام" (الحطيئة،18،1993) .

صفاته الجسدية:

كان قصيرا قريبا من الأرض لذلك سمي بالحطيئة، ضئيل الجسد، كان أفقم أي أن فكه الأسفل كان بارزا، كما أن الدمامة كانت تغلب على سائر ملامحه، الاختلال يعتريه في جسده ويجعله يتوهم أنه في حالةٍ تخالف أحوال سائر الناس؛ فهو لايشبههم أو بالأحرى يراهم ينعمون بما يستحيل عليه أن ينعم به من شعور التكافؤ، وصحة البدن، والظهور بمظهر الرجولة، ولعل حامل هذه الصفات يصنفه علماء النفس ضمن المرضى النفسيين الذين يعانون عقدة نفسية يطلق عليها عقدة (نابليون) وهي" اعتقاد قديم مفاده أن الذكور قصار القامة يعوضون شعورهم بقصر قامتهم من خلال تصرفات أكثر عدوانية من نظرائهم طوال القامة"(زيدان،2015،ص86) وهو ما يعرف في علم النفس بعقدة نابليون.(معلوف،2003،ص72)، وقد استخدم رائد علم النفس النمساوي الفريد أدلر نابليون بونابرت مثالا على شخص أراد تعويض عقدة نقصه، فقد كان نابليون يشعر بعيب خلقي ويظن أنه قصير القامة، وقد قاده هذا الشعور إلى الانجراف إلى السلوك الاستبدادي والعدوان عبر الحروب والمعارك.(المسلماني،2018،ص305)، ويقال إن هتلر وموسوليني وفرانكو وستالين كانوا على شاكلة نابليون من قصر القامة، وقد حاولوا تعويض شعورهم بالنقص من خلال الحصول على شخصية قوية عن طريق النفوذ السياسي والحروب بعد أن عز عليهم أن يغيروا من أجسامهم وقاماتهم (محسن،1979،ص89).

نسبٌ مغموز

إلى جانب الدمامة وقصر القامة تطل عقدة أشد على نفس أي إنسان فما بالك بشاعر يحمل بين أضلعه قلباً رقيقا، وروحا حساسة، قد حتَّمَ عليه القدر أن يعيش مغموزا في نسبه في بيئة تتعالى فيها الصيحات القبلية والاعتزاز بالأنساب، ينقل الاصفهاني عن الكلبي قولَه : " كان الحطيئة مغموز النسب وكان من أولاد الزنا الذين شَرُفُوا"(الأصفهاني، د.ت،ج2 ،150) ، وكانت أمُهُ – الضَّرَاء- أَمَةً لأوس بن مالك فأعلقها بالحطيئة ورحل عنها، وكان لأوس امرأة ذُهْلية هي بنت رباح بن عمرو بن عوف بن الحارث، وكان لها أخٌ يقال له : الأفقم، يذكر الأصفهاني أنه كان: " طويلاً أفقم، صغير العينين، مضغوط اللحيين، فولدت الضراء الحطيئة فجاءت به شبيها بالأفقم، فقالت لها مولاتها : من أين هذا الصبي؟ فقالت لها: من أخيك، وهابت أن تقول لها من زوجك فشبهته بأخيها " (الأصفهاني،د.ت، ج2، 151) ومات أوس دون أن يعترف به .

الطعن في النسب والبعد النفسي

الطعن في نسبه جعله متذبذبا يتنقل بين القبائل، ليجد له نسباً وكان يدرك أن نسبته لاتَصُح في بني عبس، كما أنها لا تصح في بني ذُهْل، وأنه متدافع الأصل مشبوب، فهو حينا ينتمي إلى هؤلاء وحينا آخر ينتمي إلى أولئك دون أن يستقر على حال من الأحوال، ذُكِرَ أنه قَدِمَ مرة إلى أهل القرية وهم من بني ذُهْل وطلب ميراثه من الأفقم ومدحهم بقوله: (الحطيئة ،1993، 171)

لأمدحنَّ بمدحة مذكورةٍ أهلُ القُرَيَّةِ من بني ذُهْلِ
الضامنون لمال جارهمِ حتى يتمَّ نواهضُ البقْلِ
قومٌ إذا انتسبوا ففرعُهُمُ فَرْعِي وأثْبَتُ أصْلِهُمْ أصلي

وقد أشفق عليه بنو الأفقم وأعطوه ثلاث نخلات، دُعِيتْ نخلات أم مُلَيْكة، وهي امرأة الحطيئة، لكنه لم يقنع بها، وظلَّ يطالب بميراثه ويلح بذلك، فامتنع عليه أبناء الأفقم، فثار عليهم، وحول مدحه لهم هجاءً بقوله:(الأصفهاني،د.ت، ج2،ص150)

إن اليمامة شرُّ ساكنها أهل القُرَيَّةِ من بني ذُهْلِ

وقيل إنه أتى أخويه من أوس بن مالك وقد كانت أمه لما أعتقتها بنت رباح اعترفت أنها اعتلقت من أوس بن مالك، فقال لهم : أفردوا إلي من مالِكم قطعة فقالا : لا، ولكن أقم معنا فنحن نواسيك فقال: (الأصفهاني،د.ت، ج2، 152)

أأمَرْتُماني أنْ أُقِيمَ عليكُمَا كلَّا لَعَمْرُ أبيكما الحَبَّاقِ
عبدَانِ خيرُهُمَا يُشَلُّ بضَبْعِهِ شَلَّ الأجير قلائصَ الوَرَّاقِ

ثم انتسب إلى بكر بن وائل وقال في ذلك:(الحطيئة،1993،ص 184)

قومي بَنُو عمرو بنِ عَوفٍ إن أراد العلم عالمْ
قومٌ إذا ذَهَبَتْ خضارمُ منهمُ خَلَفَتْ خَضَارِمْ
لا يفْشَلُون ولا تبيـــــــتُ على أنُوفِهِمُ الخواطِـمْ

ثم هجاهم فقال:(الحطيئة، 1933، ص169)

تمنيتُ بَكْرا أن يكونوا عِمَارتي وقومِي وبكرٌ شرُّ تلك القَبائلِ
إذا قلتُ بَكْرِيٌّ نَبُوتُمْ بحاجتي فياليتني مِنْ غيرِ بكرِ بنِ وائلِ

قيل وسأل أمه مَنْ أبوه ، فخلطت عيه فقال: (الحطيئة، 1993،ص 140)

تقول لي الضراء لست لواحد ولا اثنين فانظر كيف شِرْكُ أولئكا
وأنت امرؤ تبغي أبا قد ضللتَه هبلت، ألمَّا تستفق من ضلالكا

ثم إنه قَدِمَ الكوفة فنزل في بني عوف بن عامر بن ذُهْلٍ يسألهم وكان يزعم أنه منهم وقال في ذلك: (الحطيئة،1993،ص ص114،115)

سيري أُمَامَ فإنَّ المال يجمعُه سيْبُ الإله وإقبالي وإدباري
إلى معاشرَ منهم يا أُمام أبي من آل عوف بُدُوءٍ غيرِ أشرارِ
نمشى على ضوء أحسابٍ أضأن لنا ما ضوَّأتْ ليلةُ القَمْراءِ للسَّاري

هذا التنقل بين القبائل ينم عن معاني البؤس التي تقض مضجعه وتُصغِّرُ شأنه حتى صار يسعى من قبيلة إلى أخرى، ليتعين له أصلاً ويستقر في حمى قوم من الأقوام، لكنهم جميعا يزْورُّون عنه، وإذا ما عطفتهم الشفقة عليه نراهم لا يُعتِّمون أن ينبذوه ويتنكروا له، ويعود الشاعر فيرى نفسه مغفل الوالد من دون سائر القوم فينقم على نفسه، وعلى واقعه، وعلى أولئك الذين يتعصبون عليه وينكرونه، وهذا جعله لا يتورع عن هجاء بني عبس وبني هذيل اللتين انتسب إليهما لأن نسبه غير

واضح وليس كما يرى النقاد أنه لم يخلص لقبيلته، فأي قبيلة يختار وقد ظل نسبه مغمورا وأمه لم تصدقه القول، ولو صدقته القول لبقي في قبيلته، يدافع عنها ، ويخلص لها ويتعصب إليها في زمن الفخر بالعصبيات (الراوي،2007،ص184).

نفسية مضطربة:

أحاطت بهذا الرجل ظروف قاسية فهو حين استفاق على الحياة وجد نفسه موضع غمزٍ في نسبه ووجد صورةً خِلْقِية مشوهة ، أخبر محمد بن الحسن بن دريد قال: أخبرني عبدالرحمن ابن أخي الأصمعي عن عمه قال: " كان الحطيئةُ جَشِعَاً سَؤولاً مُلْحِفَاً، دنيءَ النَّفْسِ، كثيرَ الشَّرِّ، قليلَ الخيرِ، بخيلاً، قَبيحَ المنْظَرِ، رَثَّ الهيئةِ، مَغْمُوزَ النَّسَبِ، فاسدَ الدِّينِ" (الأصفهاني، د.ت، ج2،ص155)كل هذه الصفات اجتمعت في هذا الرجل، فكانت مصدر قلق له إذ باتت تشعره بالدونية أمام أقرانه، وتجعل منه نفسية متذبذبة بشعورها بالمنكر، تكاد لا تتحرر منه، إلا في ثورة على ما دأب الإنسان على تقديسه جميعا.

لقد كانت عقدة النسب من أقوى البواعث إلى هذا القلق والاضطراب، " إن اختفاء الأب عنه، وانسلاخه عن الأم بعد انجابهما جرولاً- في ما بعد الحطيئة - العلة الكبرى في توجيه مسار الحطيئة في هذه الحياة وبما أن الشعر صورة لنفس الشاعر، وتعبيراً عما يجول في نفسه وخاطره، فإن هذا الأمر سيظل المطارد له ومنبع الشؤم في نفسه مدى الحياة."(هصيص، 2015،ص55) ولعلها هي التي دعته إلى غلبة الهجاء عليه، فصار يخشاه الناس لسلاطة لسانه حتى عاد صورة مشوهة مذمومة لدى النقاد القدامى والمحدثين.

لم تكن حياته الاجتماعية طبيعية، إنما كانت مريرة تملؤها شكوى الزمان بكل أوقاته وتكشف عن "نظرة تشاؤمية لا مرحلة مؤقتة بل مستمرة ما عاش هذا الإنسان في ذلك العصر الذي ازدراه وجفاه"(هصيص،2015،ص55).

إن هذه النفس المضطربة التي يلف جنباتها القلق لا تتورع في هجاء حتى من مدحتهم ، فقد كانت تهجو دون أن تؤمن بما مدحت به، لأن ضعف النسب أبْعَدها عن العصبية التي كانت في أصل الحفاظ على الشرف والتعصب للمبادئ السامية.

وفي هجائه لا تجد ضعفا أو ركاكة في قول أو غضاضة في معنى أو اضطرابا في قافية، فقد سخَّرَ ملكتَه الشعرية الفذة لهذا الغرض فانصاعت له الألفاظ والمعاني، لكن معاناته النفسية جبلته على استثمارها في الهجاء دفاعا عن نفسه التائهة لا في خدمة الصفات المحمودة كالمروءة والخلق النبيل.(قميحة،2003،ص ص18،19)، ولقد كان عنيفا في هجائه، سليط اللسان يخيف هجاؤه سادات العرب، وحين وفد على المدينة رصدت قريش له العطايا خوفا من شرّهِ (الأغاني،د.ت،ج2، ص156) .

شمل تيار هجائه الجارف أقرب الناس إليه ، فلم يسلم والداه من سلاطة لسانه، هجا أمه عندما علم أنها تزوجت برجل يدعى كلب بن كُنيس بن جابر بن نهشل، وكان ولد زنى، وقد كان الحطيئة يرى أنها تستحق هذا الهجاء فقد كانت السبب الأساسي في تشكيل حياته الاجتماعية على ذلك النحو المخزي، إذ تلاعبت في نسبه لأبيه بين إنكار واعتراف، وجعلته يتخبط في نسبه بين قبيلتين ولم يغنم منهما شيئاً، وهو حين يهجوها يدعو عليها أن تلاقي العقوق من البنين: (الحطيئة، 1993،ص ص187، 188)

جزاكِ اللهُ شَراً مِن عَجُوزٍ ولقَّاكِ العُقُوقَ من البنينن
فقد سوّستِ امرَ بنيكِ حتى تَرَكتِهِمُ أدقَّ مِن الطَّحينِ
لسانُك مبْرَدٌ لم يبق شيئاً ودرُّكِ دَرُّ جاذبَةٍ دَهِينِ
وإن تُخْلَيْ وأمرَك لا تَصُو ني بمُشتدٍّ قُواهُ ولا مَتِين

وقال يهجوها أيضا: (الحطيئة، 1993،ص187)

تَنَحَّيْ فاجْلِسي مني بَعِيداً أراحَ اللهُ مِنْكِ العَالمينا
أغِرْبَالاً إذا اسْتودَعْتِ سِراً وكانوناً على المُتَحدِّثينا
ألم أوضح لك البغضاء مني و لكن لا أخالك تعقلينا
حياتُكِ ما عَلِمْتُ حياةُ سُوءٍ وموتُكِ قَد يَسُرُ الصَّالِحِينا

وقال يهجو والده: (الحطيئة،1993، ص ص167،168)

لحاك الله ثم لحاك حقا أبا ولحاك من عم وخال
فنعم الشيخ أنت لدى المخازي وبئس الشيخ أنت لدى المعالي
جمعت اللؤمَ لا حياك ربي وأبوابَ السفاهةِ والضلالِ

لا يعقل من إنسان سويّ أن يهجو والديه، لكن هذه العقدة ملأت نفسه ألماً وحياته خيبات، وهو يرى أنهما أساس لهذه النفسية المضطربة، وهذه الآلام المنغصة لحياته، ففي قرارة نفسه شعور بالوضاعة والنقص الذي منعه أن يجارى أقرانه الذين يفخرون بأحسابهم وأنسابهم، فما كان منه إلا أن يلجأ إلى هذا السلاح حماية لنفسه علَّها تجد لها موقعاً في هذا المجتمع، وإن رأى محقق ديوانه أن الحطيئة أدرك أن" الكلمة وحدها قادرة على أن توفر له الكرامة وتزيل عنه الشعور بالمهانة والانتقاص اللذين لحقاه بسبب ذلك النسب المغموز" (الحطيئة، 1993،ص 10)، ومن ثم التحق بمدرسة زهير بن أبي سلمى تلك المدرسة التي أعارت الكلمة اهتماما خاصاً، وبذلك يرى أن" شراكة النسب وضِعَته لم تجعل الحطيئة يقف مكتوف الأيدي أمام غمز الغامزين، كما لم تجعله يرضى أن يكون ضعيفاً بين أقوياء وهو الذي يجد في نفسه القدرة على امتلاك الكلمة التي كانت تمثل آنذاك أمضى الأسلحة وأشدها فعالية وتأثيراً." (الحطيئة، 1993،ص 10).

ربما هذه وسيلة لجأ إليها الحطيئة، لكن عقدة النسب فرضت نفسها في مجتمع قبلي لا صوت يعلو فيه سوى صوت المفاخرة بالقبيلة والنسب ، وإن استطاع الحطيئة أن يملك زمام الكلمة التي كانت تمثل أمضى الأسلحة لكنه بسبب هذه العقدة استثمرها في الهجاء الذي فرَّغَ من خلاله مكبوتاته النفسية ، وأعلن فيه ثورته الاجتماعية، سعيا لتحقيق الذات وتلبية لاحتياجاتها التي سُلِبتْ بفعل تقاليد اجتماعية تنظر بعين النقص والازدراء إلى أبناء الإماء والجواري، إضافة إلى تنقله في نسبه بين قبيلتين تنكرتا له فضاع نسبه بين الناس وضاع ماله بين القبيلتين، وربما تنقل بين أنساب قبائل العرب (الصفدي،1987،ص63)، فلو سلم له نسبه إلى قبيلة لاستثمر ملكته الشعرية فيما يخدم المروءة والخلق والصفات المحمودة كما عُرِفَ عن زهير لاسيما أنه راوية شعره وأنه تخرج عليه.

قال يهجو زوجته: (الحطيئة، 1993،ص 128)

لها جسم برغوث وساق بعوضة ووجه كوجه القرد بل هو أقبح
تَبْرِقُ عيناها إذا ما رأيتَهَا وتَعْبِسُ في وجه الجليسِ وتكْلَحُ
لها مضحك كالحَشِّ تَحْسِبُ أنَّهَا إذا ضَحِكَتْ في أوجهِ النَّاسِ تسلحُ
إذا عاين الشيطان صورة وجهها تعوَّذَ منها حين يُمسي و يُصْبِحُ

وهجاها أيضا بقوله: (الحطيئة، 1993،ص 128)

أطوف ما أطوف ثم آوي إلى بيت قعيدته لكاعِ

كما امتد هجاؤه إلى نفسه، فقد أخبر ابن دريد قال حدثنا أبو حاتم قال : قال أبو عبيدة: كان الحطيئة بذياً هجاءً فالتمس ذات يوم إنساناً يهجوه فلم يجد وضاق عليه ذلك فأنشأ يقول :

أَبَتْ شَفَتاي اليومَ إلا تكلُّما بشرٍّ فما أدري لمنْ أنَا قَائلُهْ

وجعل يدهور هذا البيت في أشداقه ولا يرى إنسانا، إذ اطلع في ركي أو حوض فرأى وجهه فقال: (الحطيئة، 1993، ص172)

أَبَتْ شَفَتاي اليومَ إلا تكلُّما بشرٍّ فما أدري لمنْ أنَا قَائلُهْ
أرى لي وجْهَاً شوَّه اللهُ خَلْقَهُ فَقُبِّحَ مِنْ وجْهٍ وقُبِّحَ حَامِلُهْ

لقد استقل بالهجاء واعتمده في قصائد تامة غير أن الميزة التي ينفرد بها لم تكن في اقتصاره على موضوع الهجاء بقدر ماكان في تلك الأبعاد النفسية التي تدْلهمُّ وراء معانيه ، ولعله لا قبل لنا بتمثل شعر الحطيئة إلا إذا تتبعنا الجذور الخفية التي كانت تتفاعل وتتقمص بعضا ببعض وراء وجدانه، صادرة إلى الخارج بتلك المعاني المشوهة الكثيرة الغرابة والمنكر ،ففي قوله " أبت شفتاي إلا تكلما" يشعرنا بأنه يود أن يهجو أحداً من الناس دون أن يقوى على التحرر من هذا الشعور وهذا يؤكد أن الشاعر كان يعيش حالة توتر ونقمة دائمين وأن الهجاء كان نوعا من التخفيف والإجهاض بالألم الداخلي(إيليا حاوي،د.ت،ص37)، وليس صحيحا ما ذهب إليه بعض النقاد من أن شهوة الهجاء قد تملكته حتى أنه لم ير حرجاً من هجاء نفسه" ذلك أن هذا التعليل يميل إلى إظهار الحطيئة بمظهر طريف غريب كان المؤرخون العرب يحرصون على تمثيله في كل أمر من الأمور ألتي تولوا تاريخها. والواقع أن انصراف الحطيئة للحط من قيمة أهله وقيمته هو بالذات ليس سوى تنفُّس عن تلك الحالة السوداء التي تكبله وترهقه دون أن يرى بداً من التعبير عنها "(إيليا حاوي،د.ت،ص 36)، وفي مخاطبته لأخويه بعد اعتراف أمه له بعد وفاة أوس بن مالك بأنها حملت منه :

لاتجمعا مالي وعرضي باطلا كلا لعمر أبيكما حبَّاق (الحطيئة،1993،ص138)

يكشف هذا البيت عن الألم الذي يعتصر قلب الحطيئة نتيجة جريرة أمه وأبيه، يقول لهما لا تأكلا مالي بالباطل وكأنه يريد أن يقول لهما يكفيني ما أعانيه من باطل النسب، وتريدان أن تأكلا أيضا مالي بالباطل ! (هصيص، 2015،ص14)

وهو حين يخاطب زوجته قائلا : (الحطيئة،1993،ص 36)

وقد قالت امامة هل تعزي فقلت اميم قد غلب العزاءُ
إذا ما العين فاض الدمع منها أقول بها قذىً وهو البكاء
إذا ما المرء بات عليه وكفٌ من الحدثان ليس له كفاء
لعمرُك ما رأيتُ المرء تبقى طريقتُهُ وإنْ طَالَ البَقَاءُ
على ريب المنون تداولته فأفنتهُ وليس لها فناء
يَصَبُّ إلى الحياة ويشتهيها وفي طول الحياة له عناءُ
فمنها أن يقاد به بعيرٌ ذلولٌ حين يهترشُ الضَّراءُ
ومنها أن ينوءَ على يديه ويظهرُ في تراقيهِ انحناءُ
ويأخذه الهُداجُ إذا هداه وليدُ الحي في يده الرِّداءُ

يخبرها أن الصبر قد نفد ولا عزاء لي حتى يصل الأمر به حد البكاء، لكن رجولته تأبى عليه البكاء، فيقول لها إن هذا الدمع الذي فاض إنما هو بسبب القذى... ثم يلتفت ليخاطب متخيلا أو يخاطب نفسه فيقول إن المرء لايبقى حاله كما هو مهما طال بقاؤه، فالموت يأخذه ويفنيه وليس للموت فناء، والقصيدة كما تبدو من ظاهرها أنها تصف حال الشيخ الكبير ، ولكن " الغرض النفسي الذي يلح عليه – على الأغلب- هو إلحاح اللاوعي عنده وهو حاله التي مضت ولكنه جرح نازف لا يبرأ في نفسه وهو عدم معرفته النسب، فالحرمان من الأب، فتتابع المرازي عليه يوما بعد يوم." (هصيص، 2015،ص50)

إن نفسا عاشت ظروفا صعبة كالتي ألمت بالحطيئة الذي :" كان ذا شرٍّ وسَفَهٍ، ونسبُهُ مُتَدَافَعٌ بين قبائل العرب، وكان ينتمي إلى كلِّ واحدة منها إذا غضب على الآخرين."(الأصفهاني، د.ت،ج2، ص149) لابد أن يغمرها الحزن والشتات النفسي والفكري، لقد عانى غموضا واسعا لفَّه من كل جانب، لا أهل ولا يعرف له أب ولا أصل، مقطوع الجذور عاش منفردا بأحزانه وحيدا مرفوضا بين القبائل (عبدالفتاح،1998،ص31)، وربما حتى المرأة التي اعتنت به لم تكن أمه الحقيقية لأنه لم يعرف له أصل، ظلت تقلقه رواسب الماضي، وتنغص حياته ، وتجعله يثور على من حوله وعلى ذاته، ويتسلح بالهجاء المقذع الذي لم يسلم منه حتى من مدحهم ، لقد جعل من شعره " سلاحاً ذا حدين حتى ينال فإن لم ينل أخاف المانع من سطوة لسانه لأنه كان يعلم مدى تأثير الشعر في نفوس العرب مدحاً كان أم هجاء، فلم يجد سلاحا غيره بعد أن فقد النسب والمال ولم يكن ذا هيئة حسنة." (هصيص، 2015، ص22)

إن تذبذب هذه الشخصية وقلقها امتدَّ إلى العقيدة أيضا، فتذبذبَ إسلامُهُ ، فلم يكن مسلماً صادقاً وإنما جارى به واقع العصر لأنه في نقمته وتقلبه لم يكن يسيغ الإيمان الغيبي الذي يكرّسُ المثل العليا والأخلاق السامية . فالحطيئة خرج على حدود الأخلاق والدين؛ لأن شخصيته المضطربه كانت تدفعه أبدا إلى الشك فلا يوفق إلى الإيمان بما كان يؤمن به سائر الناس ،ولم يكد يموت النبي حتى ثار على أبي بكر وأعلن النقمة التي لم يكن يجرؤ على التصريح بها قبلا يقول: (الحطيئة، 1993،ص109).

أطعنا رسول الله إذ كان بيننا فيا لِعِبادِ الله ما لأبي بكرِ
أيُورثُهَا بكراً إذا مات بعده وتلك لعمرُ اللهِ قاصِمَةُ الظَهْرِ

هذان البيتان من قصيدة أعلن فيها ردته، يدلان على أن الشاعر لم يكد يفقه معنى الدين الجديد ولم يتمثل روحه، إنما كان ينظر إليه كقيد يضيق به حتى إذا مات النبي تنفس الصعداء ثم عاد إلى الإسلام بعد أن أخفق المرتدون .

كان الشعراء الهجاؤون يتخذون من شعر الهجاء غرضا للدفاع عن أنفسهم وعن قبائلهم كما يتخذونه هدفا للكسب وجمع المال، لكن موقف الإسلام من هذا الشعر قد جعل جذوته تخفت، فقد منعه، وجعله مقتصراً على الرد والمنافحة عن الإسلام ونبيه، ضد مطاعن شعراء الكفر والضلال، لكن بعض الشعراء خرجوا عن هذا التحذير، ولم يذعنوا له، ومنهم الحطيئة الذي استمر يخوض في أعراض الناس وسبابهم.

لم يغير الإسلام من طبيعته المنحرفة، فبقي على حاله يهجو ويشتم، وقد سبب له لسانه السليط متاعب كثيرة، وبسبب شخصيته المضطربة لم يفِ أحيانا بوعوده التي أخذها على نفسه بعدم التعرض لأعراض الناس، فكان كثيراً ما يتخلى عنها ويعود إلى الهِجَاء، فقد عاد إلى الهجاء بعد أن تعهد للخليفة عمر بعدم التعرض لأعراض المسلمين مقابل مبلغ من المال دفعه له الخليفة عمر.

لقد حبسه الخليفة عمر بن الخطاب حين شكاه الزِّبْرِقَان بن بدْر، قال عمر بن الخطاب بم هجاك، قال: قال لي:(الحطيئة 1993،ص 119)

دع المكارمَ لا ترحلْ لبُغيتِها واقْعُدْ فإنَّك أنت الطَّاعِمُ الكَاسي
منْ يفْعلِ الخيرَ لا يَعْدَمْ جوازِيه لا يذهبُ العُرفُ بين الله والنَّاسِ

فقال عمر: ما أسمع هجاء، ولكنها معاتبة، فقال الزِّبْرِقان: أوما تبلغ مروءتي إلا أن آكل وألبس! سل ابن الفريعة " يعني حسان بن ثابت" فقال عمر: عليَّ بحسَّان ، فجيء به، فقال: فقال:" أتراه هجاء؟" قال فقد هجاه وأقبح به ويقال: إنه سأل لبيداً عن ذلك فقال: ما سرني أنه لحِقني من هذا الشعر ما لحِقَه وأن لي حُمُرَ النَّعَم – فأمر به عمر فجُعِلَ في نقير في بئر ثم أُلقي عليه شيءٌ، قال "فجعل الحطيئة يستعطف عمر بالشعر قال وهو أول ما قاله: (الحطيئة،1993، ص164).

أعوذُ بجَدِّك إني امرؤٌ سَقتني الأعادي إليكَ السِّجَالا
فإنَّكَ خيرٌ من الزِّبْرِقان أشدُّ نكالا وأرْجَى نوالا
تحنَّن عليَّ هَدَاكَ المليكُ فإنَّ لكلِّ مقامٍ مَقَالا
ولا تأخُذَنِّي بقول الوُشاةِ فإنَّ لكلِّ زمانٍ رِجالا

فلم يلتفت إليه عمر حتى قال:(الحطيئة،1993،ص ص 101، 102)

ماذا تقولُ لأفراخٍ بذي مَرَخٍ زُغْبِ الحَواصَلَ لاماءٌ ولا شَجَرٌ
غيبت كَاسِبَهُمْ في قَعْرِ مُظْلِمَةٍ فاغْفِرْ عليكَ سَلامُ اللهِ يا عُمَرُ
أنت الأمين الذي مِنْ بعدِ صَاحِبِهِ ألقَى إليْكَ مَقَاليدَ النُّهى البَشَرُ
لمْ يُؤثِرُوكَ بَهَا إذ قدَّمُوكَ لَهَا لَكنْ لأنْفُسِهِمْ كانَتْ بَكَ الأُثَرُ

وشفع له عبدالرحمن بن عوف، فرقَّ له وأخرجه وقال له: إياك وهجاء الناس؛ قال إذاً يموت عيالي جوعا هذا مكسبي ومنه معاشي" (الأصفهاني، د.ت، 182)،وقيل كلمه فيه عمرو بن العاص وغيره فأخرجه من السجن. وروى عن عبدالله بن المبارك أن عمر- رضي الله عنه- لما أطلق الحطيئة أراد أن يؤكد عليه الحجة فاشترى منه أعراض المسلمين جميعا بثلاثة آلاف درهم ؛ فقال الحطيئة في ذلك: (الحطيئة، 1993،ص 180)

وأخذتَ أطرار الكلام فلم تَدَعْ شَتْماً يضُرُّ ولا مَديحا ينْفَعُ
وحَميتَني عِرْضَ اللئيمِ فلمْ يخَفْ دمِّي وأصبح آمناً لا يفْزَعُ

وقام بعهده مدة حياة عمر ثم رجع إلى الهجاء بعد وفاته، وقد هاجر إلى حوران قاصداً واليها علقمة بن علاثة بعد أن منعه الخليفة عمر من هجاء المسلمين واشترى منه أعراضهم، وما أن نفذ إلى حوران حتى لقي علقمة قد توفي، فوقف على قبره وأنشد قصيدة أجازه عليها ابنه بمئة ناقة مع مئة من أولادها، وبعدئذ نراه ينصرف إلى مدح الأشعري، و ينتصر بقصيدة للوليد بن عقبة والي العراق.

فهذه النفسية القلقة التي تعاني عقد جعلتها تنحرف بسلوكها فلا ترعى القيم ولا تعيرها وزنا ولهذا أنهى حياته بشتم نفسه وذمها.

وإلى جانب الهجاء الذي اتخذه سلاحا للدفاع عن نفسه نقف على قصيدة مناسبتها قصة كرم ربما هي من نسج الخيال لما عرف عن الحطيئة أنه شاعر متكسب وأنه كان جشعا بخيلا، وربما أراد أن يرسم للناس مثلا أعلى بالكرم ليحذوا الناس حذوه و أن يحقق مقصوده الذي يرمي إليه فقد تجب ما عهده الناس عنه من بخل ودناءة نفس.

هذه القصة الشعرية التي نظمها الحطيئة ونسج أحداثها تظهره كريما جوادا لا يتوانى في إكرام ضيفه حتى لو كلفه أغلى ما يملك ، وهذا يتعارض مع صفات البخل والجشع التي عُرِف بها، وربما دفعه هذا التعارض إلى شحذ خياله وإضفاء سعة عليه مكنته من نسج قصة لها بعدها الاجتماعي إذ إن صفة الكرم من الصفات التي يفتخر بها العربي الكريم وفي قصته يظهر نفسه أنه لايقل عن غيره ممن يؤثرون الضيف ويكرمونه .

يهيئ الحطيئة لقصته المبتدعة التي تُعد ملمحا واضحا من ملامح السرد في الشعر العربي القديم ، حيث استهلالية رسم فيها البيئة ؛ تلك الصحراء القاحلة التي نزل فيها مع زوجه وأبنائه وفي هذه البيئة القاحلة لم يذوقوا طعاما منذ ثلاث ليال حتى صاروا من الجوع كالأشباح .

يقول: (الحطيئة ،1993،ص 178)

وطاوي ثلاثٍ، عاصب البطن مزمل ببيداءَ لم يَعرفْ بها ساكنٌ رَسما
أخو جفوةٍ، فيه من الإنس وحشةٌ يرى البؤس فيها، من شَراسَته نُعْمَى
تفرَّد في شِعْبٍ عجوزا إزاءَها ثلاثُ أشباحٍ تخالُهمُ يَهْما
حفاةٌ، عراةٌ ما اغتدوا خُبز ملَّة ولا عرفوا للَّبْرِّ، مُذ خُلِقوا، طعْما

وهم على هذا الحال يأتيهم الضيف .. مجيء الضيف هذه هي العقدة التي تحتاج إلى حل

الضيف يتطلب إكرامه، وهذه صفة محمودة عند العرب، يفتخرون بها وهنا يتطلب من الحطيئة أن يكرم ضيفه وإلا يكون مسبةً عند العرب يعيرونه بالبخل في مجالسهم .

رأى شبحاً، وسط الظلام، فراعه فلما بدا ضيفاً، تصوَّر واهتمَّا
فقال ابنه، لما رآه بحَيرةٍ أيا أبتِ اذبحني ويسِّر له طعْما
ولا تعتذرْ بالعُدمِ، علَّ الذي طرا يَظنُ لنا مالاً، فيُوسِعُنا ذَما

إن إكرام الضيف في هذه القصة وهذه الأزمة التي خلقها الحطيئة كانت تحمل معنى واضحا وهو أنه برغم هذا الظرف القاهر فقد سعى إلى إكرام ضيفه ولو كلفه الإقدام على تجربة قاسية (ذبح ابنه) وهنا وجد الحطيئة فرصة سانحة تشفي غليل نفسه فيعيد توازنها ومكانتها بين القبائل التي تزدريه فتتغاضى عن عيوبه، ولعله في كرمه فرصة للفخر بعد أن عجز عن ا لفخر بالنسب الذي ظل مبهما له ما جعله يتنقل بين القبائل فيهجو هذا ويمدح ذاك.

وإذ هو في حيرة، متوتر الأعصاب تجاه هذه الأزمة – أيذبح ابنه أم لا يذبحه؟ تأتي لحظة حاسمة لحل هذه العقدة ، ويأتي الحل على دفعتين:

ظهور قطيع من حمر الوحش وهذا يجعل توتر المتلقي يخف فيقول في نفسه إن الأب سيقتل إحدى هذه الحمر ويقدمها لضيفه ويسلم ابنه من الذبح.

فبينا همُ، عَنَّتْ على البُعدِ عانةٌ قد انتظمت مِنْ خلفِ مِسْحَلِهَا نظما
ظماءٌ تريدُ الماءَ، فانساب نحوها على أنه منها إلى دَمِها أظما

ولكن تبقى الحيرة قائمة، هل يصيب الأب إحداها أم يخفق في ذلك؟

فأمهلها حتى تروتْ عِطاشُها فأرسلَ فيها من كنانته سَهْما
فخرَّتْ نحوصٌ، ذات جحشٍ، فتية قد اكتنزتْ لحماً، وقد طبَّقتْ شحْما
فيا بِشْرهُ إذ جرَّها نحو أهلِهِ ويا بِشرَهُمْ لما رأوا كلْمَها يَدْمَى

لقد تمكن الأب من إصابة إحدى هذه الحُمُر وانفرجت الأزمة وأطمأن الأبناء وقرىءالضيف .

فباتوا كراما قد قضَوا حق ضيفِهِم ولم يَغْرَموا غُرْما، وقد غنموا غُنْما
وبات أبوهم من بشاشته أباً لضيفهمُ، والأم مِنْ بِشرها أُمَّا

وصيته:

أما وصيته فقد تجرأ فيها بشيء يشبه تجرؤ أبي نواس في بعض أبياته الماجنة ، وهذا يدل على نفسية حائرة مريضة ألمت بها ظروف النشأة القاسية

يروي الحطيئة وصيته قبل موته رواية عميقة الدلالة على واقع نفسيته

قال صاحب الأغاني: " لما حضرت الحطيئة الوفاة اجتمع إليه قومه فقالوا :" يا أبا مُليكة أوصِ " فقال: " ويل للشعر من رواية السوء" قالوا " أوص رحمك الله يا حطي" قال: من الذي يقول:

إذا أنبض الرَّامون عنها ترنمت ترنُّمَ ثكلى أوجعتها الجنائز.

قالوا : الشماخٌ قال: " أبلغوا غطفان أنه أشعر العرب". قالوا :" ويحك أهذه وصية! أوص بما ينفعك! " قال: أبلغوا أهل ضابىء أنه شاعر حيث يقول:

لكل جديد لذةٌ، غيرَ أنني رأيتُ جديدَ الموتِ غيرَ لذيذ

قالوا: " أوص ويحك بما ينفعك! " قال: أبلغوا أهل امرئ القيس أنه أشعر العرب حيث يقول :

فيا لكَ منْ ليلٍ، كأن نجومه بكُلِّ مُغارِ القتلِ شُدَّتْ بيذبُلِ

قالوا:" اتق الله ودع عنك هذا" قال: ابلغوا الأنصار أن صاحبهم أشعر العرب حيث قال:

يغشون حتى ما تهرُّ كلابُهم لا يسألون عن السَّوادِ المقْبِلِ

قالوا: " هذا لايغني عنك شيئا، فقل غير ما أنت فيه، فقال:

الشعر صعبٌ، وطويلٌ سلَّمه، إذا ارتُقى فيه الذي لا يعْلمُه
زلتْ به إلى الحضيض قدمُه يريد أن يُعْرِبَه، فيُعْجِمُه

قالوا:" هذا مثل الذي كنت فيه" فقال:

قد كُنتُ أحياناً شديدَ المُعْتمدْ وكنتُ ذا غربٍ على الخصمِ ألد
فوردتْ نفسي وما كادت تَرِد

قالوا:" يا أبا مليكة ألك حاجة؟" قال : لا والله ولكن أجزع على المديح الجيد يمدح به من ليس له أهلاً" قالوا: فمن أشعر الناس؟ " فأومأ بيده إلى فيه وقال: " هذا الجُحير إذا طمع في خير " يعني فمه، واستعبر باكياً فقالوا له: " قل لا إله إلا الله" فقال:

قالتْ وفيها حيدةٌ وذُعْرُ عوذٌ بربي منكمُ وحُجْرُ

فقالوا له:" وما تقول في عبيدك وإمائك؟" فقال:" هم عبيدُ قن" ما عاقب الليل والنهار" قالوا: " فأوصِ للفقراء بشيء" قال:" أوصيهم بالإلحاح في المسألة فإنها تجارة لا تبور" قالوا: " فما تقول في مالك؟" قال: للأنثى من ولدي مثل حظ الذكر " قالوا " ليس هكذا قضى الله لهن" قال: " ولكني هكذا قضيتُ" قالوا :" فما توصي لليتامى" قال:" كلوا أموالهم" قالوا فهل شيء تعهد فيه غير هذا؟ قال:" نعم تحملونني على أتان وتتركونني راكبها حتى أموت، فإن الكريم لا يموت على فراشه والأتان مركب لم يمُتْ عليه كريم قط " فحملوه على أتان وجعلوا يذهبون به ويجيئون عليها حتى مات وهو يقول:

لا أحدٌ الأمُ من حطيئة هجا بنيه وهجا المُرَيَّة

من لُؤمِهِ مات على فريَّة

تفاصيل هذه الوصية كما يرى محقق ديوانه تظهر مخالفته لتعاليم الإسلام وحنينه إلى ميتة جاهلية (الحطيئة، 1993،ص 19).

لقد تساوت لديه القيم فلم تعد مجدية بالنسبة له، فقد ضيقت هذه العقدة عليه حياته فما عادت لنفسه مكانة يعتد بها .. نعم تساوت عنده الأنوار والظلم .

أبو نواس:

الحسن بن هانئ _ ويكني بأبي نواس _ يذكر ابن عساكر أن ولادته كانت خمس وأربعين ومائة بالأهواز بالقرب من الجبل المقطوع(ابن عساكر،1332هـ، ص279) وقيل إن أباه دمشقي كان من جند مروان بن محمد وقيل إن أمه عجمية نبَّاذة في الفرات وقيل : سندية يقالُ لها جُلَّبان.(ابن عساكر،1332هـ،ص27).

عاش طفولة معذبة جعلت منه ماجناً متمرداً، فقد كانت الشبهات تلازمه منذ صغره، يبدأ رحلة حياته بنسب مغمور في وقت تعالت فيه صيحات المفاخرة بين القبائل بأنسابها وأحسابها، وتعالت المفاخرة بين الشعوبيين والعرب أجمعين، ومفاخرة بين العدنانيين والقحطانيين، ومناجزة بين العلويين والعباسيين، لقد تركت هذه المشكلة أثراً سيئاً في نفسه، إلى جانب هذه الشبه التي يعانيها وقعت عليه شبه من جهة أمه، تلك المرأة الفارسية التي نقلته بعد وفاة والده إلى البصرة وهو ابن ست سنين، (ابن منظور، د.ت،ص11) وكانت أمه ذات سمعة سيئة فقد اتخذت من التعريس بين الرجال والنساء مهنة لها، وكان أبونواس صغيراً يبصر المجان والخلعاء في عرس دائم من الإباحية والفجور، وقد لصقت هذه السمعة به وصارت سُبَّةً عليه إلى ما بعد شبابه حتى قال فيه الشاعر الرقاشي :

أبونواس ابن هانبي وأمُّهُ جُلَّبان

والناس أفطنُ شيءٍ إلى دَقيق المعاني

إنْ زدْتُ حرفاً على ذا يا صاحِ فاقطعْ لساني

يريد : أنه ليس لجُلَّبان أب يُعرف.

وكانت الجارية عنان تغري به السفهاء والعيارين أن يصيحوا به كلما رأوه:

أبونواس اليماني وأمُّهُ جُلَّبَان

والنغلُ أفطنُ شيءٍ إلى حُروفَ المعاني

هذا النغل هو" أبونواس"، وجُلْبَانُ أمُّهُ التي كانت كما قيل ترضع أولاد الزنا وتربيهم ،ولعل قدر هذا الفتي كان سيئا أيضا حين أسلمته أُمُّهُ إلى عطار يُبرئ العود، ليتعرف على بدر البراء صاحب الدكان الذي كان صاحب غلمان(ابن منظو، د.ت،ص35) وأصبح أبونواس أحد غلمانه، (ابن منظور، د.ت،ص14) وهذا يعني أن رفقاء أبي نواس ليسوا سُوى غِلْمَان مخنثين، ثم ساقه القدر ليتعرف على والبة بن الحُبَاب هذا الماجن الذي حثَّه على أن يصطحبه إلى الكوفة،(ابن خلكان،1948،ص274) وكان والبة أحد مجانها المشهورين وعنه أخذ أبونواس الفسق العملي والنظري(طه حسين.د.ت،ص30) وفيها أيضا التقى عصبة المجان الفساق منهم: الرقاشي ومسلم بن الوليد والحسين الخليع والعباس بن الأحنف، وكلهم كانوا " لايستترون في معصية ولايكفون عن فاحشة، وكانوا يتنقلون بمعاصيهم وآثامهم بين بغداد والكرخ والبصرة والكوفة والرقة، وكانوا يأخذون اللذة حيث وجدوها فإذا أخذوها لم يتركوها حتى تتركهم، وكانوا لايخشون في ذلك خلقا ولا ديناً" (طه حسين. د.ت،ص30) إضافة إلى هذه العوامل المتضافرة التي أثرت في نفسية أبي نواس نضيف نقطة ذات تأثير سيئ في نفسه ألا وهي حبه للجارية جِنان، فقد كانت تهزأ به وتضطهده ، لقد مثل هذا الحب عقدة مزدوجة في نفسه فقد أشعره هذا الحب بأنه عاجز عن التحرر من واقع الناس الذين يهزأ بهم و هو يعاني مصيرهم (إيليا حاوي، د.ت،ص212). وإن شكك بعض النقاد في صدق هذا الحب (طه حسين، د.ت،ص107) يقول :(أبونواس، 1984،ص263)

ملأتْ قلبي نُدُوبَا فصِرْتُ صَبَّاً كئيبَا

عَلَّمْتِ دَمْعِي سَكْبَاً ومُقلتـيَّ نَحيبـا

لقد تضافرت هذه العوامل التي أهمها هذا النسب المغمور في خلق هذه الشخصية المضطربة التي جعلت تتنقل بين القبائل باحثة عن نسب. يقول ابن منظور في نسبه :" كان دعياً يخلط في دعوته "(ابن منظور،د.ت، 23) كما أنه ادعى أنه من ولد عبيد الله بن زياد بن ظبيان من تيم الله فقيل له إن الرجل مات ولا عقب له، فاستحى وهرب من تيم الله (ابن منظور،د.ت،ص ص24.25)، ثم جعل يتنقل بنسبه بين القبائل حتى ادعى اليمانية يقول:(أبونواس،88،1984)

وخمَّارٍ طرقتُ بلا دَليلٍ سوى ريح العتيقِ الخسرواني
فقامَ إليَّ مذْعُورا يلبِّي وجَونُ اللَّيلِ مثلُ الطَّيلَسانِ
وقال: أمِنْ تميمٍ؟ قلتُ :"كلا ولكنِّي من الحيِّ اليَمَاني

ثم تنزَّرَ وادَّعى للفرزدق ، وقدَّم نزاراً عليهم يقول: (أبونواس، 1984، 552)

يا هاشمُ بنُ حُدَيجٍ لو عددتَ أبا مثل القَلَمَّس لم يعلقْ بك الدنسُ

وقال يهجو اليمانية أيضاً: (أبونواس،1984، 546)

لأزْدِ عُمانٍ بالمُهَلَّبِ نَزْوةٌ إذا افتخرَ الأقْوامُ ثم تَلينُ
وبَكْرٌ ترى أنَّ النُّبوَّةَ أُنْزِلَتْ على مسْمَعٍ في الرَّحمِ وهو جَنينُ
وقالتْ تميمٌ لا نرى أنَّ واحِداً كأحْنَفِنَا حتَّى المماتِ يكُونُ

ثم ندم على هجاء اليمن ، ووجدهم له أنصر ولدعوته أقبل؛ فاعتذر إلى هاشم بن حُديج، فقال : (ابن منظور،د.ت،ص29)

أهاشمُ خذْ مني رضاكَ وإن أتى رضاكَ على نفسي فَغَير ملوم
فأُقسِمُ ما جَاوزتُ بالشَّتْمِ والدي وعِرْضي وما مزَّقْتُ غيرَ أديمي.

ثم هجا نزارا :(أبونواس، 1984،ص508)

واهْجُ نزاراً وأفر جِلدتَها وهتِّكِ السِّتْرَ عنْ مَثالِبِهَا

وفي هذه القصيدة يفخر بقحطان :

فافخَرْ بقحطَانَ غيرَ مُكْتئبٍ فحاتمُ الجُودِ مِنْ مَنَاقِبِهَا
ولاتَرى فَارسَاً كفَارِسِهَا إذْ زَالت الهَامُ عَنْ مَناكِبِهَا
عمرٌو وقيسٌ والأشْتَرانِ وزَيْدُ الخيلِ أُسدٌ لدى مَلاعِبِهَا

ثم لا يتحرج في أن ينكر العرب جميعا ليفخر ببني الأحرار: (الديوان، 1984، 102)

تراثُ أنوشروانَ كسرى، ولم تكنْ مَواريثَ ما أبْقَتْ تميمٌ ولا بَكْرُ

عانى أبونواس آلام هذه العقدة التي بقيت تزعجه في كل مجلس وجعلته يحمل مقتاً وبغضاً لمن ينتقص قدره بسببها ولمن يتفاخر عليه بالنسب، ولهذا هجا القبائل التي تفتخر بنسبها وافتخر ببني الأحرار حين قال: (الديوان، 1984،ص193)

ولفارس الأحرارِ أنْفَسُ أنْفُسٍ وفَخَارُهمْ في عِشْرَةٍ معْدُومُ
وإذا أُنَادمُ عُصْبَةً عَربِيةً بَدَرَتْ إلى ذِكْرِ الفِخَارِ تَمِيمُ
وعدَتْ إلى قَيْسٍ، وعدَّتْ قَوسَهَا سُبِيتْ تَميمُ، وجَمْعُهمْ مَهْزُومُ

لقد جنت هذه العقدة على الشاعر جنايات عدة ، قادته إلى المجون حتى صار إباحياً وإن كانت العقد النفسية لاتعيش في دخائل الإباحيين، إذ كانت العقدة بطبيعتها كبتاً وكتماناً ، وكانت الإباحية مجاهرة بما يكبته الناس ويكتمونه، لكن مشكلة النسب شيء لايباح به ولايكشف إلا على المغالطة والتحدي وهذا ما فعله أبونواس.

نعم لقد قادته إلى التحدي والتمرد، تمردٌ على المجتمع وعاداته وتقاليده، وتهجمٌ على القيم الأخلاقية والدينية واستخفافٌ بالقيم الشعرية المعتبرة، كل هذا جعل منه العدو الأول للمجتمع الذي حال دون تحقيق أمانيه ورغباته ولاسيما الجارية جنان التي أحبها وحرم منها والذين حرموه كانوا يمثلون القيم الاجتماعية المعتبرة.

لقد انحدرت هذه الإخفاقات وما تبعها من كره وتمرد على تقاليد المجتمع إلى عقله الباطن، فكان استهجانه لحياة العرب وأطلالهم استدعاء لما في عقله الباطن وكانت الخمر وسيلته التي يستدعي بها هذا التهجم أثناء غيبوبته بنشوة الخمر. (أبونواس،1984،ص11)

ولا تأخذْ عَنِ الأعْرابِ لهواً ولا عَيْشَاً فعيشُهُمُ جَدِيبُ
دَعْ الألبانَ يَشْرَبُها رِجالٌ رَقيقُ العَيشِ بَينَهمُ غَريبُ
فأطيبُ مِنْهُ صافيةٌ شَمُولٌ يَطُوفُ بكأسِهَا سَاقٍ أدِيبُ

ويقول: (أبونواس،1984،ص46)

عَاجَ الشقيُّ على دارٍ يُسائلُهَا وعُجْتُ أسألُ عن خمَّارةِ البلدِ

لايُرْقِئُ اللهُ عَيْنَيْ مَنْ بَكَى حَجَراً ولا شَفَى وَجْدَ مَنْ يَصْبُو إلى وَتَدِ
قالوا: ذَكَرْتَ دِيَارَ الحيِّ من أسَدِ لا دَرَّ دَرُّكَ قلْ لي مَنْ بَنو أسَدِ
ومَنْ تميمٌ، ومَنْ قَيسٌ وإخوتُهُمْ ليس الأعاريبُ عِنْدَ اللهِ مِنْ أحَدِ
دَعْ ذا عَدمْتُكَ، واشْرِبْهَا مُعَتَّقَةً صَفْرَاءَ تُعْتِقُ بَيْنَ الماءِ والزَّبَدِ

وسخر من الواقفين على الأطلال، يقول: (أبونواس،1984، 698)

مالي بدَارٍ خَلَتْ من أهْلِهَا شُغُلُ ولا شَجَاني لها شَخْصٌ ولا طَلَلُ
ولا رُسُومٌ، ولا أبْكي لمنْزِلةٍ للأهْلِ عَنْهَا، وللجيرانِ مُنْتَقَلُ
بيداءَ مُقْفِرَةً يَوماً – فأنْعَتها ولا سرى بي فأحكيهِ بها جَمَلُ
ولا شَتَوتُ بها عاماً فأدْركني فيها المصيفُ فلي عن ذاك مُرْتحَلُ
ولا شَدَدْتُ بها من خيمةٍ طُنُباً جاري بها الضَّبُ والحَرْبَاءُ والوَرَلُ

كان يزعجه التفاخر والتعالي القبلي ويوقظ في نفسه الألم الدفين ، فقد كانت هذه العقدة من أقوى بواعث أبي نواس إلى معاقرة الخمرحيث يختار المجالس التي لاتسمع فيها المفاخرة بالأنساب : (أبونواس،1984،ص193)

ولفارس الأحرارِ أنْفَسُ أنْفُسٍ وفَخَارُهمْ في عِشْرَةٍ معْدُومُ
وإذا أُنَادمُ عُصْبَةً عَربِيةً بَدَرَتْ إلى ذِكْرِ الفِخَارِ تَمِيمُ
وعدَتْ إلى قَيْسٍ، وعدَّتْ قَوسَهَا سُبِيتْ تَميمُ، وجَمْعُهمْ مَهْزُومُ

وأمام هذه الصيحات وهذا التعالي لم يكن أمام أبي نواس المغموز النسب إلا أن يرى رؤية ويختط منهجا ويصدح به ويشحذ لسانه دفاعا عنه، فهولم يكن صغيرا عند نفسه فيعترف عليها بالصغر والمهانة لذا فقد أرخى للسانه العنان في هذا المضمار، فذم القديم ونادى بالثورة عليه وسخر من حياة البداوة وجاهر بمجونه وبمعاقرة الخمر مناديا إلى ترك المقدمة الطللية مستبدلا بها المقدمة الخمرية.

هذه الدعوة إلى نبذ القديم رأى فيها بعض النقاد شعوبية ، والحقيقة أن القول بشعوبية الشاعر بعيدة عن الصواب فلو "كان شعوبيا للمحنا في شعره حنينا إلى دين آبائه وأجداده المجوسيين وعبدة النار وما إليها ولكننا لم نجد شيئا من ذلك في ديوانه، بل العكس وجدنا ما يوحي بكرهه للنار وللمجوس ذلك من خلال مناجاته للخمرة (محمد الخشمان، 1977،ص84) "، كان يذم القديم الذي تمسك به الشعراء ، وكان الفخر بالنسب ركيزة هذا القديم، وقد دفعه هذا الى الثورة عليه والدعوة إلى التجديد ، بل ثار على المقدمة الطللية التي تعد رمزاً لهذا ا لقديم، وسخر من الباكين على الأطلال منادياً بتركها ومواكبة الحياة الجديدة. أما القول بأن تنقل أبي نواس بين قبائل العرب باحثا عن نسب فيمدح قبيلة ويهجو أخرى أمكنه من هجائها جميعها وبذلك استطاع بدهائه السياسي أن يحمل هجاءه على أنه تعصب لقبيلة عربية ضد قبيلة عربية أخرى ولا يحمل على تعصب لقومه الفرس ضد العرب، فإن في هذا القول تعسفا، فأبونواس كان يبحث عن نسب له ولو سلم له ما تنقل بين القبائل باحثا عنه، لكن تنقله بين قبائل العرب ينم عن لهفته على هذا النسب (العقاد، د.ت،ص103).

لقد خلقت عقدة النسب عداء بين أبي نواس وهذا المجتمع القبلي فأدى هذا العداء إلى التصدع بينه وبين المجتمع ، وقد قاده هذا التصدع إلى الإبداع والتجديد ذلك أن الباحثين في الدراسات النفسية يؤيدون النظرة القائلة بأن الابداع والتجديد ينتجان عن خلل في التكيف بين الفنان ومجتمعه، فيذهب" لنجفيلد" إلى أن الإبداع الفني ينشأ بوجود صراع وأن حياة الفنان زاخرة بضروب من الصراع لايحسن التغلب عليها إلا في ميدان التعبير الفني، وأن الإبداع الفني الدقيق يقوم على حياة ملؤها مشكلات تثير القلق والاضطراب(سويف،1970، ص124).

نعم لقد كانت حياته مثالا لهذا التصدع ومن ثم ثار على كل قديم مناديا بالتجديد فعُدَّ ناقدا خبيراً بتأثير الحضارة في الشعر والأدب (قدامة بن جعفر،د.ت،ص28) وتسنم زعامة الشعر الخمري دون منازع و جاهر بحبها،:(أبونواس، 1984،ص28)

ألا فاسْقِني خَمْراً، وقلْ لي هي الخَمْرُ ولا تسْقِني سرَّاً إذا أمْكَنَ الجَهرُ

وأفصح عن سبب إقباله عليه بنهم فهي التي تبعث السرور إلى قلبه وهي التي تدفع الهموم وتبددها يقول: (أبواس، 1984،ص131)

إذا خَطَرَتْ فيكَ الهُمومُ فَدَاوهَا بكأسِكَ حتى لا تَكُونَ هُمُومُ
هلاَّ استَعنْتَ على الهُمومِ صفراءَ، من حَلَبِ الكُرومِ

ويقول: (أبونواس،1984،ص،137)

ووهبْتَ للعيشِ الحمِيــدِ بقيَّةَ العيشِ الذَّميمِ

وقد فسر بعض النقاد هذا الحب اعتمادا على ما يسميه علماء النفس بـ (التثبيت الفمي- oral- fixation) ويحدث إما نتيجة إشباع مسرف في مرحلة معينة أو نتيجة إحباط شديد يؤدي بالطفل إلى الصعوبة في تجاوز هذه المرحلة، وبالنظر إلى حياة أبي نواس فقد كانت حياته مثالا للإحباط الشديد ذلك أنه حُرِمَ حنان الأبوين منذ طفولته وأنه عانى خسة في النسب وبالتالي لم تكن أمامه سوى الخمر إشباعا لهذا الإحباط، وبها حقق وظيفتين: الهروب من واقعه المؤلم الذي يتضمن فشله في التواصل مع النساء، وعقدة النسب التي عانى منها الكثير إضافة إلى أنه حقق إشباعا لميوله الفمية الطفلية التي حرم من إشباعها في طفولته الأولى(درويش،1987،ص 378).

عدد من الدراسات تناولت شخصية أبي نواس وفقا لمعطيات مدرسة التحليل النفسي فتعددت الآراء في شخصيته لكنها اتفقت في أن دلالات النشأة البيتية إضافة إلى دلالات التكوين الجسدي ودلالات المجتمع والعصر بحذافيره قد أسهمت في تكوين هذه الشخصية وما اعتراها من خلل.

أما نهاية الشاعر فقد اختلفت عن نهاية الحطيئة، ففي "الفرح والتهاني " يروى عن مسعود بن همام أنه قال:" ما رأيت أحداً أشد اعترافاً بذنوبه عند موته ولا جزعا مما أتاه من أبي نواس، ولقد قرأت وصيته فكانت: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ هذا ما أوصى به المسرف على نفسه المغتر بأمله المعترف بذنوبه الحسن بن هاني أوصى أنه يشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ولا ضد ولا مثل وكل معبود سواه باطل (هدارة، 1969،ص245، – نقلا عن الفرح واتهاني ورقة مخطوط) وقد تحدث أبونواس عن نفسه فصورها أصدق تصوير: (أبونواس، 611،1984)

رَضِيتَ لنفْسِكَ سَوآتَها ولم تألُ جُهْدَاً لمرْضَاتِهَا
وحَسَّنْتَ أقْبحَ أعْمَالِهَا وصَغَّرتَ أكْبَرَ زَلاتِهَا
وكَمْ مِنْ طَرِيقٍ لأهلِ الصِّبَا سَلَكْتَ سَبيلَ غِوايَاتِهَا
فَأيّ دَواعِي الهَوى عِفْتَهَا ولم تَجْرِ في طُرْقِ لذَّاتِهَا
فأيّ المَحَارِمِ لم تَنْتَهِكْ وأيّ الفَضَائحِ لم تَأتِهَا
وهذي القَيامَةُ قَدْ أشْرَفَتْ تُريكَ مَخَاوفَ فَزْعَاتِهَا

الخاتمة:

ظهر من خلال البحث في الصلة بين دراسة الأدب وعلم النفس، وجود إشارات نفسية موجودة في كتب النقد القديمة وفي أشعار الأقدمين والمخضرمين، وفي ثنايا البحث إشارات إلى النشأة وعقدة النسب اللتين تركتا بصمتهما على شخصيتي الحطيئة وأبي نواس، وإن اختلفت نهاية كل منهما، فالحطيئة مات ميتة أقرب إلى الجاهلية، والتي تبين من خلال البحث أنها عائدة إلى شخصيته المضطربة، عطفاً على أنه لم يكن واضحاً في إسلامه فقد ارتد وأعلن ذلك في شعره، بيد أن أبا نواس له أشعار تنم عن ندم بالغ، وقد تبين أنها ليست بزهديات كما يزعما البعض، وإنما هي صور للندم تنتابه بين الفينة والفينة، ويقظة ضمير مردها إبى تكوينه النفسي وسعه ثقافته.

كما وأظهرت الدراسة أن عقدة النسب كانت هي المؤشر الأول على ما كان يختلج في نفس الشاعرين، مع اختلاف بينته الدراسة بين تأثير العقدة المتعلقة بالنسب لدى كل منهما، فقد اقترنت عند الحطيئة بعقدة تسمى(عقدة نابليون) لما اعترى جسده من اختلال مرده إلى قصر القامة، وربما كان ذلك الشعور دافعه الأكبر إلى الهجاء المقذع، أما أبونواس فقد كان غير الحطيئة في الجسد والخليقة، وربما كان ذلك مما أغراه بانتهاج طريق المجون والسكر، في ظل وجود مظاهر المجون واللهو في بيئته التى عاشها.

وأبرز البحث الآثار النفسية في شخصية أبي نواس في أخريات أيامه، حين جزع على ما كان منه، وأظهر تباريح ندم وتحسر، والتي انعكست في تأسفه لحظات احتضاره، وندمه على حياته التي لم يحسن العمل والخلق حين كانت الأيام سانحة وفسحة العمر مانحة.

بينما تبين من خلال نهاية الحطيئة أن الدنيا في زعمه بلا قيم، ففيها تساوت المثل والمثالب، ولا فرق بين هداية وظلال، ففي أواخر عمره لم تندثر آثار عقده النفسية المتعلقة بنظرته للناس ونظرة الناس إليه، فانتهى أمده ونفسه تتنازعها أنوار الإيمان وظلمات النقص وأوهام النفس الأمارة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

_ أبو نواس: الحسن بن هانيء الحكمي.(1984)، ديوان أبي نواس، تحقيق أحمد عبد المجيد الغزالي، بيروت، دار الكتاب.
_ الأصفهاني: أبوالفرج علي بن الحسين، الأغاني.(د.ت) ، شرحه وكتب هوامشه عبد علي مهنا، الجزء الثاني، بيروت، دار الفكر .
_ الحطيئة: أبو مليكة جرول بن أوس بن مالك. (1993). ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت، دراسة وتبويب مفيد محمد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية.
_ ابن خلكان: أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد.(1948), وفيات الأعيان، الجزء الأول، الطبعة الأولى، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
_ الصفدي: صلاح الدين خليل بن أيبك.(1987) ، جنان الجناس في علم البديع، تحقيق سمير حسين حلبي، بيروت، دار الكتب العلمية.
_ ابن عساكر: أبو القاسم علي بن الحسن.(1332هـ)، التاريخ الكبير، الجزء الرابع، دمشق، دار روضة .
_ قدامة بن جعفر: أبوالفرج قدامة بن جعفر بن قدامة بن زياد البغدادي (د.ت). ، نقد الشعر، تحقيق محمد خفاجي، بيروت، دار الكتب العلمية.
_ ابن المعتز:عبد الله بن محمد بن المعتز العباسي.(1950)، طبقات الشعراء : تحقيق عبدالستار أحمد فراج، القاهرة، دار المعارف.
_ ابن منظور: جمال الدين محمد بن الخزرجي. (د.ت)،أخبار أبي نواس،(ملحق مطبوع مع الأغاني) الطبعة الثانية، ، بيروت، دار الفكر.
_ النويري: شهاب الدين أحمد بن عبدالوهاب.(2005)، نهاية الأرب في فنون الأدب، الجزء الثاني، تحقيق مفيد قميحة وحسن نور الدين، بيروت، دار الكتب العلمية.

ثانياً: المراجع:
_ حاوي: إيليا. (د.ت)، فن الشعر الخمري وتطوره عند العرب، بيروت، دار الثقافة.
_ حسين: طه. (د.ت) حديث الأربعاء الجزء الثاني، القاهرة، دار المعارف.
_ حمدان: محمد زياد.(2015)، توافق الشخصية والسلوك المدني، دمشق، دار التربية الحديثة.
_ الخشمان: محمد،(1977)، شعوبية أبي نواس ، مجلة أفكار، العدد 35، عمان، منشورات دائرة الثقافة والفنون.
_ درويش: العربي حسن.(1987)، أبو نواس وقضية الحداثة في الشعر العربي، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
_ الراوي: بان حميد فرحان.(2007)، الحطيئة في معيار النقد قديما وحديثا، بغداد، دار دجلة.
_ رفيق: محمد بن أحمد.(2021) ، العنف ضد المرأة : تاريخه - أسبابه – علاجه، بيروت، دار العلم للملايين.
_ سويف: مصطفى.(1970)،الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، القاهرة، دار المعارف.
_ عبدالفتاح: علي.(1998)، شخصيات أدبية، القاهرة، مكتبة ابن كثير.
_ عرفة: الشيخ محمد.(أغسطس.1936)،المناقضة في شعر أبي نواس، مجلة الهلال، العدد العاشر، السنة 44، القاهرة، منشورات دار الهلال.
_ العقاد: عباس محمود. (د.ت)، أبونواس، القاهرة، دار النهضة.
_ فضل الله: إبراهيم.(2011)، علم النفس الأدبي، الطبعة الأولى، بيروت، دار الفارابي.
_ مراد: يوسف.(1948)، مبادئ علم النفس العام، القاهرة، دار المعارف.
_ المسلماني: أحمد.(2018)، الهندسة السياسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
_ معلوف: رفيق.(2003)، مفكرة الأيام: كتابات صحفية مختارة في أدب السياسة وثقافة الرأي والفكر، المجلد الثاني، بيروت، دار بيسان للنشر.
_ هدَّارة: محمد مصطفى.(1969)،اتجاهات الشعر العربي في القرن الثاني الهجري، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف.
_ هصيص: علي سعيد.(2015)، وجه الحطيئة مرايا الاتهام والبراءة، عمان، دار عالم الثقافة.

مختارات من الفصيح في العامية الليبية

Selections from the Eloquent in the Libyan colloquial

د. إمحمد علي أبوغنيمة . أستاذ اللغة العربية المشارك. كلية الآداب. جامعة الزاوية.

Dr : Muhammad A. Abu Ghanima. Associate Professor of Arabic Language. college of Literature. zawia University.

Email: abwghnymtamhmd@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9 / 20	2021 / 10 / 3	2021 / 11 / 7

الملخص: ليس القصد من الكتابة عن اللهجات المحلية، وإرجاع بعض المفردات إلى اللغة الأم "الفصحى" تأكيد بعد هذه اللهجات عنها، ومحاولة إلصاقها بها؛ وليس المقصود من الكتابة عن هذه اللهجة بخاصة واللهجات الأخرى بعامة الدعوة إلى استعمال العامية بديلا للفصحى بل على العكس وهو إثبات أن هذه اللهجات وإن تفاوتت في مستوياتها فهي ترجع في أصولها إلى العربية الفصحى، لغة العرب التي نزل كتاب الله القرآن الكريم، على الرغم مما يدعيه بعض المغالين في دعواتهم للتفريق بين الشعوب العربية فيما يتعلق باللغة التي تعد من الروابط المهمة بين أبناء الأمة العربية، فهم يستغلون هذه الفروق اللهجوية لنشر سمومهم وأفكارهم الداعية إلى التفريق بينهم، ونرى أن أغلب اللهجات العربية مرتبطة بالعربية الفصحى وبنسب متفاوتة بناء على المؤثرات التي وقعت فيها هذه البلاد، إلا أن الفصحى هي الأساس الذي تنطلق منه كل اللهجات في أصل مفرداتها وبناء تراكيبها، فعندما تدعو شخصا للمجيء تقول في الليبية " تعال" وفي التونسية تقول: "إجئ" وفي الجزائرية تقول: "ارّاح" فالأفعال الثلاثة في الاستعمالات الثلاثة استعمالات لها أساس من الفصاحة.

الكلمات الداله: الفصيح ـ العامية ـ اللهجات ـ الليبية

Abstract:It is not the intention of writing about local dialects, and returning some of the vocabulary to the mother tongue, “standard” to confirm the remoteness of these dialects from them, and an attempt to attach them to them; The purpose of writing about this dialect in particular and other dialects in general is to call for the use of the vernacular as a substitute for the formal, but on the contrary, which is to prove that these dialects, even if they vary in their levels, go back in their origins to Classical Arabic, the language of the Arabs in which the Book of God was revealed, the Holy Qur’an, despite what it claims Some of those who go to extremes in their calls to differentiate between the Arab peoples with regard to the language, which is one of the important ties between the sons of the Arab nation. These countries, except that the classical is the basis from which all dialects are based on the origin of their vocabulary and the construction of their structures. When you invite someone to come, you say in Libyan “come,” and in Tunisian it says: “come,” and in Algerian it says: “relax.” The three verbs in the three uses are uses for them. basis of eloquence.

key words: Eloquent - Colloquial - Libyan dialects

المقدمة: اللهجة التي يتحدث بها الليبيون هي إحدى اللهجات العربية التي ترجع أصول أغلب مفرداتها إلى الفصحى، وهذا ما نريد تأكيده وإثباته بالدليل القاطع، وقد رأينا من خلال اطلاعنا المتواضع على المعاجم وأمهات الكتب اللغوية ومن خلال الاستعمال اليومي لهذه المفردات الترابط الوثيق بين ما هو مستعمل وما مصنف ومبوب في هذه الكتب، ولعل هناك من سبقني في الكتابة في هذا المجال إلا أني رأي أن ما كتب كان مشتتا في بعض المجلات العلمية، لا يمكن أن يطلع عليه كل المحتاجين لهذه الجوانب العلمية ويمكن الحصول عليه بسهولة، ومن خلال ما قام به مجمع اللغة العربية القاهري في أحد أعداده التي خصصها للهجات العربية ومن بينها اللهجة الليبية والتي أثبت فيها صاحب البحث اللغوي حول اللهجة الليبية أن هذه اللهجة هي أقرب اللهجات الحديثة للفصحى، وما قام به مجمع اللغة العربية في ليبيا في تنظيمه لندوتين بعنوان: "اللهجة الليبية في فضائها العربي

الأوسط بين المشرق والمغرب" في آخر عام2006م وفي عام 2007م وكان موضوع الندوتين يدور حول " الفصيح المتداول في اللهجة الليبية".

فلهجات ليبيا على وجه العموم سلالات صافية من لهجات عربية فصيحة، ولعل ما يؤكد ذلك أن المستعمل على ألسنة العامة من هذه اللغة قد احتفظ في تطوره ببعض المميزات التي لم تحتفظ بها بعض اللهجات العربية الأخرى ـ بل قد فقدت أغلبها ـ

ـ صحة النطق بالأحرف الثاء والذال والظاء في العامية الليبية وتحريفها في بعض اللهجات الأخرى كاللهجة المصرية واللبنانية.

ـ التقديم والتأخير في بعض الحروف في الكلمة الواحدة، ـ هذا في غير اللهجة الليبية ـ كقولهم فحرة وهم يقصدون حفرة، وقولهم يشلع في يشعل، والأصل فيه شعل واشتعل، قال تعالى:﴿ وَاشْتَعَلَ ٱلرَّأْسُ شَيْباً وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَآئِكَ رَبِّ شَقِيّاً ﴾ مريم:3.

إن اللهجة الليبية بصفة عامة ولهجة بدوها بصفة خاصة هي من سلالة عربية خالصة ما تزال تحتفظ بأغلب خصائص العربية الفصحى ولم تتأثر بالمتغيرات التي مرت عليها، وقد اعترتها بعض المتغيرات كتغير بعض الأساليب والتخفيف من التقيد بمخارج الأصوات، وتسكين الآخر دائما دون مراعاة ضوابط وقواعد الإعراب، ومع ذلك بقيت المفردة كما هي محافظة على شكلها ومعناها.

وكان الهدف من ذلك إثبات أن هذه الكلمات المستعملة ـ وهي ليست بالقليلة ـ كلمات عربية فصيحة، صحيح أن هناك بعض الكلمات قد تغير ضبطها وحركتها بسبب أو بلا سبب؛ إلا أنها ما زالت محافظة على عربيتها، ومما يعتمد عليه من مصادر لهذا الموضوع العديد من المعاجم اللغوية كتاج العروس للزبيدي، والصحاح للجوهري، والجمهرة لابن دريد، والتهذيب للأزهري وأساس البلاغة للزمخشري، واللسان لابن منظور، وأغلب كتب اللغة كالمزهر للسيوطي، وخزانة الأدب للبغدادي وغيرها من الكتب التي سيرد ذكرها في مظانّها إن شاء الله، إلا أن الاعتماد الكلي كان على معجم لسان العرب لابن منظور؛ لأن هذا المعجم أخذ من كل المعاجم التي سبقته، وعلى هذ الأساس فإن كل ما اعتمدنا عليه من هذا المعجم فلن نذكر في الهامش، بينما المصادر الأخرى سنذكرها سنهمش لها عند النقل عنه، وسيتم ترتيب هذه المفردات ترتيبا ألفبائيا مع مراعاة الأحرف الأصلية.

ـ الإدام: ما يؤتدم به الطعام، والخبز خاصة، وهو ما يؤكل بلا خبز أي شيء كان، وفي الحديث: "نعم الإدام الخل" و"سيد إدام أهل الدنيا والآخرة اللحم"، وأَدَم الخبز يأدمه يخلطه بالأدم والإدام، وأدَم القوم: أدم لهم خبزهم، ويكون الإدام باللحم وبغيره قال الشاعر:

إذا ما الخبز تَأْدَمُه بِلَحْمٍ فذاك أمانة الله الثريد(1)

ـ أَرَّثَ: أرث النار أوقدها، وتأرثت النار اتقدت، والتأريث: إيقاد النار وإذكاؤها، والإراث والأريث النار، والإراث: ما أعد للنار من حراقة ونحوها، وقيل: النار نفسها، والأُرْثة: عود أو سرجين أو حبل من ليف أو غيره يدفن في الرماد ويوضع عنده ليكون ثقوبا للنار، والإراث: الرماد، وأرَّثَها أوْقدها، والإِرْث: الميراث وهو ما يتركه الميت من مال أو غيره، وهو البقية من أصل الشيء، وهمزة الإرث أصلها واو؛ لأنه من ورث يرث، وأصل مضارعه: يَوْرِث وقعت الواو بين عدوتيها الياء والكسرة فحذفت.

ـ أَرِقَ: الأرق السهر، وهو ذهاب النوم بالليل، لعلة ولغير علة، وأرقه أي: أسهره، ومنه قولهم:

يا أبت أرقني القذَّان فالنَّوْم لا تَأْلَفُه العَيْنان(2)

واليَرَقَان دَاء يصيب الزرع والنخل، واليرقان: آفة تصيب الإنسان، يصيبه منها الصفار في جسده.

ـ أزق: المأزق المضيق الحرج، والموضع الضيق الذي يقتتلون فيه، ويقولون فلان في مأزق: إذا كان في شدة وضيق، وفي مأزق حرج، وتأزق الصدر: ضاق، ويجمع على مآزق.

ـ أزم: الأزمة شدة العض بالأسنان، وقيل: بالأنياب، وكأن الأصل فيه الشد بالأسنان ثم انتقل للشد بالأيدي، ومنه فعل الأمر: زِمْ بمعنى ارفع، وماضيه زم بمعنى حمل الثقل، والزَّمُّ: حمل الثقل بالأيدي، والأزمة الشدة والقحط، والسنة المجدبة، وأزم العام اشتد وقل خيره، والمأزم: كل طريق ضيق بين جبلين، مأخوذ من القوة والشدة، والأزمة الأكلة الواحدة في اليوم كالوجبة، ومنه الأزمة المالية الاقتصادية وهو ما تعانيه البلاد أو الشركات من نقص في الموارد المالية، قال الشاعر:

اشْتدّي يا أزمةُ تنفرجي قد آذن ليلك بالبلج (3)

ووضع متأزم يعاني من ضائقة، ومنه وضع أمني متأزم ووضع مالي متأزم، من الأزمة وهي الضايقة.

ـ الأشْفَى: حديدة مدببة من الأمام، ومن الخلف تركب على مقبض من الخشب، وهي إحدى الأدوات التي تستعمل في النسيج، خففت في العامية كغيرها من الكلمات المهموزة فيقال " اليشفة".

ـ بَتَرَ: البتر: استئصال الشيء قطعا، والبتر: قطع الذنب ونحوه إذا استأصله، والأبتر أيضا: المقطوع الذنب من أي موضع كان من جميع الدواب، والمبتورة وهي التي قطع ذنبها، وقيل كل قطع بتر، وبترت الشيء بترا: قطعته قبل التمام، والأبتر: من لا عقب له، أو لا ولد له، والأبتر: الذي لا عروة له من المزاد والدلاء.

ـ بَجْبَجَ: البَجْبَاج والبَجبَاجة: البدن الممتلئ المنتفخ، وجارية بجباجة: سمينة وقيل: كثير اللحم غليظه، قال الشاعر:

دَارٌ لِبيضاءَ حَصَان السِّتْرِ بَجْبَاجَة الْبَدَن هَضِيم الْخِصْر(4)

البجباج الضخم، ويقولون: شحم ولحم مبجبج إذا كان كثيرا، ورمل بجباج: مجتمع ضخم.

ـ بَحْبَحَ: التبحبح السعة في المال، وتبحبح في المجد أي أنه في مجد واسع، وتبحبح إذا تمكن وتوسط في المنزل والمقام، وبحبوحة كل شيء وسطه وخياره، وفي الحديث: أنه ـ ﷺ ـ قال: "مَنْ سَرَّهُ أَنْ يَسْكُنَ بُحْبُوحَةَ الْجَنَّةَ فَلْيَلْزَمِ الْجَمَاعَةِ...الحديث"(5).

ـ بحَّ: البَحَّة غلظ في الصّوت وخشونة بسبب المرض، وربما كان خلقة، وقيل: إن كان من داء البُحاح، ورجل أبح بين البحح إذا كان ذلك فيه خلقة، ويقال رجل أبح ولا يقال باح، وامرأة بحَّاء، وفي صوته بُحّة بضم الباء.

ـ بَخَرَ: البخر الرائحة المتغيرة من الفم، والبخَر: النتن في الفم وغيره، ويقال للرجل: أبخر، وللمرأة بخراء، وكل رائحة من نتن وما أشبهه بخر، والبخْر بتسكين الخاء فعل البخار، ومنه بخار القدر، وبخار القدر ما ارتفع منها، وكذلك بخار الدخان، وكل دخان يطلع من ماء حار فهو بخار، وكذلك النَّدى، وبُخار الماء: ما يرتفع منه كالدُّخَان، وتبخَّر بالطِّيب: تَدَخَّن، والبَخور بفتح الباء: ما يُتَبَخَّر به، ويقال بخر علينا من بخور العود أي: طيب.

ـ بَخْنَق: البُخْنُق برقع يغشي العنق والصدر، والبرنس الصغير يسمى بُخْنُقاً، وبخنوقا، والبُخْنُق: خرقة تلبسها المرأة فتغطي رأسها ما قبل منه وما دبر غير وسط رأسها، وقيل: هي خرقة تقنع بها وتخيط طرفيها تحت حنكها، وتخيط معها خرقة على موضع الجبهة.

ـ بَدَّدَ: التبديد التفريق يقال: شمل مبدد، وبدد الشيء فتبدد فرقه فتفرق، وتبدد القوم إذا تفرقوا ، وتبدد الشيء تفرق، وفي الدعاء: اللهم أحصهم عددا، واقتلهم بددا، أي متفرقين في القتل واحدا بعد واحد من التبديد.

ـ بَدَّل: التبديل التغيير والتحويل، وتبديل الشيء: تغييره وإن لم تأت ببدل، والمبادلة التبادل، والأصل في التبديل تغيير الشيء عن حاله، والأصل في الإبدال جعل شيء مكان شيء غيره، قال تعالى:﴿بَدَّلْنَٰهُمْ جُلُوداً غَيْرَهَا لِيَذُوقُواْ ٱلْعَذَابَۗ﴾ النساء:55، والعرب تقول للذي يبيع كل شيء من المأكولات بدال، وقال أبوالهيثم، والعامة تقول بقّال، وسُميَ البدّال بدّالا؛ لأنه يبدلّ بيعا بيع، فيبيع اليوم شيئا وغدا شيئًا آخر، وهو ما كان يبدل الحبوب بالحبوب وزنا بوزنين أو رأسا برأسين، وتستعمل منه صيغة الفعل الماضي بَدَّلَ والمضارع يُبَدِّلُ، والأمر بدِّلْ، وتصاغ منه صيغ المبالغة: بدَّال.

ـ البَرذعة: بالدال والذال المُعْجَمة الْحِلْس الذي يلقى تحت الرحل، والجمع براذع، وقد خص به الحمار.

ـ الْبُرَاز: المكان الفضاء من الأرض البعيد الواسع، وإذا خرج إلى ذلك الموضع قيل: برز أي خرج إلى البَرَاز بفتح الباء والبِراز بكسر الباء كناية عن ثفل الغذاء وهو الغائط.

ـ الْبِسْر: الغض من كل شيء، وهو التمر قبل أن يرطب لغضاضته، واحدته بُسْرة، وتجمع على بُسْر، وبسرات، وسيبويه يرى أنها لا تكسر، لقلة هذا المثال في كلامهم، فلا تجمع إلا جمع مؤنث سالما، وتكسر باؤه في العامية، وقيل البُسْر: ما لون ولم ينضج.

ـ بَدَن: بدن الإنسان: جسده والبدن من الجسد: ما سوى الرأس، وجمعه أبدان، ورجل بادن: سمين جسيم، والأنثى بادن وبادنة، والبدانة كثرة اللحم، وبدنت سمنت وضخمت، وأكثر ما يطلقونه على الحيوان إذا سمن وضخم بعد ضعف.

ـ بَنَّك: البنك: أصل الشيء، وقيل خالصه، وتبنّك الرجل إذا صار له أصل، وتبنّك بالمكان أقام وتمكّن، ويقال تبنّك في عزّه أي تمكن فيه، وتبنّكُوا في موضع كذا أقاموا فيه، وتبنك فلان في عز راتب، والبنك: مؤسسة تقوم بعمليات الإتمان بالاقتراض والإقراض، وقيل: إن البنك كلمة دخيلة عن العربية، إلا أن العلاقة بين مدلول الكلمتين "البنك والتبنك" وثيقة الارتباط ، فالذي عنده أموال في البنك يكون له أصل ويعيش في عز ويتمكن فيه.

ـ الْبَيْت: الخباء الصغير من الشعر أو الصوف، وبيت الرجل داره، والبيت عيال الرجل، وبيت الرجل امرأته، والبيت التزويج، ومنه تبيت فلان أي تزوج، وبات فلان في مكان كذا نام فيه، ويكنى بـ"بات" عن قلة النوم، يقال: باتت عيني مفتوحة إلى الصباح، وبت أراعي النجوم النجوم، وبات يفعل كذا أي ظل يفعله ليلا وليس من النوم، ويستعمل منه اسم الفاعل كثيرا، فيقال: بايت عندنا وبايت في الطريق، وأنا لا آكل البايت، أي طعام الأمس، ويكنى بآكل البايت بعدم الحفظ، والمبيت: الموضع الذي يبات فيه.

ـ الْبَوَّاب: الحاجب، ورجل بواب ملازم للباب، وحرفته البِوَابَة، والبَوَّابة المنفذ أو المدخل لكل شيء، فيقال البوابة الشمالية أو الجنوبية أو غيرها.

ـ البَوَار: أصله الهلاك، وبار الشيء يبور بُورًا بالضم هلك، وبار الشيء بوارا كسد، وكساد السوق كالبوار فيها، وما بار من الأرض فلم يعمر كالبائرة، وبارت الأيِّم إذا لم تتزوج، أو لم يرغب فيها، وكان رسول الله ـ ﷺ ـ يتعوذ من بوار الأيم، وتستعمل في العامية الليبية بالمعنى نفسه، أي التي لم يرغبها أحد.

ـ البَوَّ: ولد الناقة ويسمى "حوار" وأيضا جلد الحوار يحشى تبا أو حشيشا لتعطف عليه الناقة إذا مات ولدها ثم يقرب إلى أم الفصل لترأمه فتدر عليه، والْبَوُّ: الرجل الأحمق، والْبَوُّ الفارغ من الداخل.

ـ التَّاروكة: حبل يجعل في طرفي القيد، وتكون في أطراف الهجار الثلاثة تربط به الدابة في أرجلها الثلاثة.

ـ ثَرَد: الثرد الهشم، والثريدة: خبز يهشم ويبل بماء القدر أو بالإدام، الثريدة ما يثرد من الخبز، وثرد الخبز كسره، والثرد الفتّ، والمثرد: قصعة الثريد وهي المصنوعة من الطين، وتسمى المعجنة لعجن الطعام بها.

ـ ثَرَم: انكسرت سنه وسقطت من أصلها فهو أثرم، وهي ثرماء، وتجمع على ثُرْم، وفي الحديث: "نهى أن يضحى بالثرماء"(6)، وانثرم صار أثرما وثنيته انكسر بعضها فصارت ثرماء وفي العامية تقلب ثاؤها فاء.

ـ الثَّرْثَار: الذي يكثر الكلام في تكلف وخروج عن الحد، والتخليط والترديد في الكلام، وفي الحديث: "أبغضكم إلي الثرثارون المتفيقهون"(7)، وهو وصف أكثر ما يطلق على المرأة.

ـ الثَّفر: سير في مؤخرة السرج أو البرذعة يشد به على عجز الدابة تحت ذنبها وجمعه أثفار، وأثفر الدابة عمل لها ثفرا أو شدها به، وفي العامية تقلب ثاؤه تاء، يقولون : "يطول السفر ويرتخي الثفر" بالثاء المثلثة.

ـ ثَقَب: الخرق النافذ والمثقب الآلة التي يثقب بها، والثقاب ما تشعل به النار من دقاق العيدان، وزند ثاقب وهو الذي قدح ظهرت ناره، والثقب: فتحة في الستر أو الحائط على مقدار العين ينظر منه، ويغلب على استعمال العامة لاسم المفعول "مثبوق".

ـ جَبَر: الجَبَّار صغار النَّخل الذي فات يد المتناول، وقال الجوهري: الجَبَّار من النَّخل ما طال وفات اليد، ونخلة جبَّارة: عظيمة وسمينة، وجبَّارة: فتية قد بلغت غاية الطول وحملت، قال أبوحنيفة: الجَبَّار الذي قد ارتقى فيه ولم يسقط كرمه، وهو أفتى النَّخْل وأكرمه، وفي العاميَّة يطلق على الصَّغير والكبير من النخل.

ـ الجَابِيَة: الحوض الذي يجبى فيه الماء للإبل، والجابية الحوض الضخم الذي تصب فيه المياه من الميدة، التي يصب فيها الدلو، وجمعها "جواب" قال تعالى:﴿وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ﴾سبأ:13.

ـ الجُدْرِي: الجدري بضم الجيم وفتح الدال وبفتحهما معا: قروح في البدن تظهر من باطن الجلد، تنفط عن الجلد ممتلئة ماء وتتقيح، ويبقي أثرها عل الجلد، وأول من عُذّبَ بهذا المرض قوم فرعون ثم بقى بعدهم.

ـ الجُدُولَة: مربع من الأرض للزراعة توضع له سدود من جميع جوانبه، ويكون له مدخل صغير تأتي منه المياه للسقاية غمرا، ثم يقفل ويحال منه الماء إلى جدولة أخرى، وتجمع على جداول، وقد أخوذ من الجدول وهو النهر الصغير، والأنهار الصغير تسمى جداول.

ـ جَفَر: انقطع عن الضِّرَاب أو الجماع، وهو لفظ في العامية يستعمل في الدعاء على الحيوان.

ـ جَفَل: الجفل: هو قشر اللحم عن العظم، وجفلت اللثة عن الأسنان: تعرت أصولها، وجفل الظليم: ذهب في الأرض وأسرع هاربا، والجافل: المنزعج، والجافل: الجبان، والجفول سرعة الذهاب والهروب، وأجفل القوم: هربوا مسرعين، ورجل إجفيل: نفور جبان يهرب من كل شيء، والجافل المنزعج، وفي المثل الشعبي: يمشي الجافل وإجي الغافل.

ـ جلب: الجلب سوق الشيء من موضع لآخر، والجلب والأجلاب الذين يجلبون الإبل والغنم للبيع، والجَلَب: ماجلب من خيل وإبل ومتاع، والجلب: ما جلبه القوم من غنم أو سبي، والجليب: الي يجلب من بلد أو غيره، والجلوبة ما يجلب للبيع، والجلوبة بفتح الجيم: ما يجلب للبيع من كل شيء، والجمع جلائب، ويقال في المثل الشعبي: "جلب وإلا حلب؟" ويقال في الفصيح: "أجلبت أم أحلبت؟" والمراد بالجلب هو الذكور؛ لأنها تجلب للسوق كي تباع، والمراد بالحلب الإناث، وجلب لأهله يجلب وأجلب كسب وطلب واحتال، وج لّب: وصف خاص بالحيوان إذا رفع يديه ليضرب بهما، أو رفعهما ليقفز.

ـ جَلْبَبَ: الجلباب: القميص، وثوب أوسع من الخمار، دون الرداء، تغطي بع المرأة رأسها وصدرها، وقيل هو ثوب واسع تلبسه المرأة يغطي كل جسدها، قال تعالى: ﴿يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَٰبِيبِهِنَّ)الأحزاب:59.

ـ جَلَفَ: الجلف: قطع الخبز الغليظ اليابس الذي ليس بلين ولا مأدوم، وواحدته جلفة والجلف: الغليظ الجافي، والأحمق(8).

ـ جَلَم: الجلم الذي يجز به الشعر والصوف، والجَلْم: القطع، وتسمى شفرتاه جلمان، والجَلَمُ اسم يقع على الجلمين، كما يقال: المقراض والمقرضان، والمقص والمقصان وجلمه: جزه، والجلامة ما جز.

ـ جَلْمَط: جلمط رأسه حلق شعره، وجلمط الباب أغلقه بشدة، وجعل فيه أقفالا كثيرة منعا لفتحه، والفعل ومشتقاته مستعمل كثيرا، فيقال: جلمط الباب، ومجلمط، وفعل الأمر جلمط.

ـ جَمَحَ: جمحت المرأة تجمح جماحا من زوجها: خرجت من بيته إلى أهلها قبل أن يطلقها، ومثلها طمحت، وفرس جموح إذا لم يثن رأسه، وجمح الفرس بصاحبه جمحا وجماحا: ذهب يجري جريا غالبا، واعتز فرسه وغلبه، وفرس جامح وجموح الذكر والأنثى فيه سواء، وكل شيء مضى على وجهه فقد جمح وهو جموح، والجموح من الرجال: الذي يركب هواه فلا يمكن رده.

ـ حَذَفَ: الحذف يكون بالحصى والقذف يكون بالحجارة وفي العامية يسمى كله حذف سواء أكان بالحصى أم بالحجارة أم بغيرها.

ـ حَرّش: الحرش والتحريش الإغراء بين القوم، وكذلك بين الكلاب، وهو إغراؤها وتهييج بعضها على بعض، كما يفعل بين الجمال والكباش والديوك حيث تقام المسابقات في بعض البلدان، وفي حديث علي ـ رضي الله عنه ـ في الحج " فذهبت إلى رسول الله ﷺ ـ محرشا على فاطمة، فإن التحريش هنا ذكر ما يوجب عتابه لها، وهذا نفسه ما يستعمل في العامية من نقل للكلام حتى يعاتب أو يلام أو يعاقب، فيقال: حرش فيه أباه أو أخاه حتى يعاقبه، والحارش:بثور تخرج في ألسنة الناس والحيوانات، وفي العامية يسمى "الأحيرش" يمنع من أصيب به من الأكل.

ـ حزَرَ: التقدير والخرص، والحازر الخارص، وحزر الشيء يحزره حزرا: قدره بالحدس، تقول أنا احزر هذا الطعام كذا وكذا قفيزا، وهو تقدير الشيء على وجه التقريب عددا أو وزنا، وغالبا ما يكون قريبا من الحقيقة.

ـ حزّ: الحز قطع في علاج، وقيل هو في اللحم ما كان غير بائن، وقيل الحز القطع من الشيء في غير إبانة، والحزة ما قطع من اللحم طولا، وفي العامية يستعمل الحز بمعنى الفصل بين المتخاصمين أو المتعاركين، ويقال حز عليه إذا كان معه ضد الخصم، ومنه قولهم "حزاز ومحامي" أي أنه كان مع طرف دون الآخر.

ـ حط: الحزم ضبط الإنسان أمره والأخذ فيه بالثقة، ورجل حازم عاقل مميز ذوحنكة، ويقال تحزم في أمرك، أي: اقبله بالحزم والوثاقة، والحزم ضبط الرجل أمره والحذر من فواته، والتحزم ربط الوسط بحزام، أو حبل، والحزم حزمك الحطب حُزمة، وحزم الشيء يحزمه حزما يشدة، والحزمة ما حزم، والمحزم والمحزمة والحزامة والحزامية اسم ما حزم به، واحتزم الرجل وتحزم شد وسطه بحبل أو حزام.

ـ المحلب: المحلب بكسر الميم والحلاب: الإناء الذي يحلب فيه اللبن، وجمعه محالب، والحلب بتحريك الحاء واللام: اللبن المحلوب، والمِحلب: شجر له حب يجعل في الطيب يتعطر به، وكان يعجن مع بعض المواد الأخرى لتنتج عنه ريحا طيبة تستعمله النساء.

ـ حطم: رجل حطم وحطمة إذا كان قليل الرحمة بالماشية، يهشم بعضها ببعض، وفي المثل: "شر الرعاء الحطمة"(9) وهو العنيف في السوق والإيراد والإصدار، وقيل هو الراعي الذي لايمكن رعيته من المراتع الخصبة ولا يدعها تنتشر في المرعى، وحطم إذا كان عنيفا كأنه يحطمها أي يكسرها إذا ساقها أو أسامها يعنف بها.

ـ الحِمْل: وعاء يصنع من شَعْر ووبر، تحمل فيه الحبوب، وينقل على ظهور الدواب، يعادل في وزنه قنطارين تقريبا.

ـ حام: حام يحوم الطير على الماء حوما إذا كان يدور حوله من العطش، وحامت الإبل حول الماء، أي: تطوف حول الماء فلا تجد ماء ترده وتصل إليه، وكل من رام أمرا فقد حام عليه حوما وحياما، وكل عطشان حائم، ومنه قولهم: حوّم يحوم إذا ذهب ليتفقد زرعه.

ـ حانة: الحانة موضع بيع المشروبات والخمور، وهناك من يرى أنها فارسية، أصلها خانة.

ـ الحوية: كساء محشو بالتبن، يوضع حول سنام البعير، ولا تكون إلا للبعير، وهو مركب يهيأ للركوب على البعير، ولا يمكن الركوب على البعير إلا بها.

ـ حار: حار بصرة يحار حيرة، إذا نظر إلى الشيء فعشى بصره، وتحير في نومه جفاه النوم، واستحار وحار: لم يهتد لسبيله، ورجل حائر بائر إذا لم يتجه لشيء، والحائر: الذي لا يستطيع قرار أو رأي في تصرف ما، وتحيرت الأرض بالماء: إذا امتلأت، وعنما يريدون سكوتك عن أي حديث: لا تحير التراب، وتراب محير: متحرك.

ـ الحيل: القوة ما له حيل أي قوة، والواو أعلى، والحيل والحول يقال: لا حيل ولا قوة إلا بالله لغة في "لا حول ولا قوة إلا بالله"، وفي الدعاء الذي يرويه ابن عباس عن النبي ـ ﷺ ـ "اللّهم ذا الحيل الشديد"، والمحدّثون يروونه: ذا الحبل الشديد بالباء، قال ابن الأثير: "ولا معنى له، والصواب ذا الحيل الشديد بالياء، أي ذا القوة ويقال إنه لشديد الحيل أي القوة"(10)، ويقال: لا حيلة له ولا احتيال ولا محالة ولا محيلة قال ذو الرّمّة:

أمن أجل دار صير البين أهلها أيادي سبأ بعدي وطال احتيالها(11)

قوله طال احتيالها، يقال: احتالت من أهلها أي لم ينزل به.

ـ الأدغم من الكباش: ما اسودت أرنبته وما تحت حنكه، والدغمة السواد، ويقال إنما سمي أدغم؛ لأنه أدغم في السواد أي أدخل فيه، ومنه إدغام الحروف قال الهذلي:

بِمُقَرّبَات بِأَيْديهم أَعِنَّتِها خوص إِذَا فَزَعُوا أُدْغِمْنَ فِي اللُّجَمِ(12).

وقال أبوزيد: إذا اسْودّت نخرة الشاة وحكمتها فهي دغماء، فإن اسْوَدَّ رأسها فهي رأساء، فإن ابْيضَّ رأسها من بين جسدها فهي رخماء ومرخمة، فإن اسْوَدَّ العنق فهي درعاء، فإن كان بعرض عنقها سوادُ فهي لَعْطَاء(13).

ـ الرِّبَاط: تشد به الدابة، يقال قطعت الدابة رباطها، وقطع الظبي رباطه أي حبالته.(14)

ـ الرّذَاذ: المطر، وقيل: المطر الساكن الدائم الصغار القطر، كأنه غبار، وقيل هو بعد الطل، وقيل: أخف المطر وأضعفه الطل ثم الرذاذ.

ـ الرَّسْلَة: المجموعة من الأغنام أو القطيع من الغنم أو الإبل، ويستعمل أيضا في البشر فيقال: جاء القوم أرسالا أي رسلا بعد رسل.

ـ الرَّسَن: ما كان من الأزمة على الأنف، وما تربط به الدابة في رأسها أو في أنفها وتقاد به.

ـ الرّوشَن: الرف والكوة والشرفة، ولا يستعمل في العامية إلا في معنى النافذة وتجمع وبالصيغة نفسها على رواشن.

ـ رَعَشَ: ارتعد وارتجف واضطرب، ورعش بضم الراء وكسر العين اعترته رعشة، فهو مرعوش، وهي مرعوشة، والرعاش: رعشة تعتري الإنسان من داء يصيبه لا يسكن عنه، ومنه الشلل الرعاش يصيب الأطراف فيجعلها ترتعش دائما والشفاء منه نادر.

ـ رَعَصَ: ارتعد وتحرك واضطرب وانتفض وتلوى، ورعص عليه جلده: اختلج واضطرب وانتفض، والشيء: هزه وحركه ونفضه وجذبه.

ـ الرغيدة: الحليب يغلى ثم يذر عليه دقيق حتى يختلط ويصير طعاما يلعق لعقا، وأظن أنه غير مستعمل الآن؛ لأنه لا حاجة له بعد توفر جميع أنواع الأكل وأصنافه.

ـ رغا: البعير رغوا ورغاء: صوَّت وضجَّ، والرغاء صوت الإبل، ويطلق على غيره من الأصوات، ويقال: سمعت رغاء الرعد وأتاك خير له رغاء إذا كان كثيرا وللسيارة رغاء كثير فهي "ترغي" إذا كانت مرتفعة الصوت، والرغاء: كثير الكلام، أو جهير الصوت شديده.

ـ الرفس: الضرب بالرجل، ويقال: دابة رفوس، إذا كان من شأنها الرفس، يستوي فيه المذكر والمؤنث، ويجمع للمذكر رفس، ورفس ورفائس للمؤنث،ورفسه ضربه في صدره برجله، ورفس الطعام رفسا دقه، والاسم الرفاس والرفيس.

ـ الرفادة: الدعامة للسرج والرحل وغيرهما، والروافد خشب السقف، وما يكون داعما له، وتجمع على رفائد.

ـ الرفّ: ما يجعل عليه طرائف البيت، والرفرف: الجناح الذي فوق العجلة، ورفرف الطائر بسط جناحيه وحركهما، ورفرف العلم: اضطرب وتحرك من شدة الرياح.

ـ رَقَد: المرقد موضع الرقاد والقبر، قال تعالى: ﴿مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا﴾يس:52، وقال تعالى:﴿ وَتَحْسِبُهُمْ أَيْقَاظاً وَهُمْ رُقُودٌ﴾ الكهف:18، ويقولون في الدعاء: ارقد مرقد، فالمَرقد بفتح الميم مكان الرقاد، وهو المضجع، وإذا كان بضم الميم وكسر القاف فهو ذاك الدواء الذي يعطى للمريض ليخدره وينومه.

ـ رقّ: الضعف يقال رجل فيه رق إذا كان قليل المال، ويقولون حالته رقيقة إذا كان فقيرا، والشخص المملوك كله أو بعضه يسمى رقيقا، وفي الاستعمال العامي يعنى به ضعف الحال والفقر.

ـ الرَّكِيك: البخيل بجهده، والبخيل في عطائه، ويقال للرجل إذا كان ضعيف العقل ركيك، والأصل فيه المطر الضعيف، يقال: مطر رِكٌّ وركيك، وجمعه رِكاك ورَكَائك، قال ذوالرُّمة:

تَوَضَحْنَ في قَرْنِ الْغَزَالَةِ بَعْدمَا تَرَشَّفْنَ دِرَّاتِ الذَّهابِ الرَّكَائِك

وفي رواية أخرى "ذرات الرِّهَام"(15).

ـ رَهَصَ: رهصت الدابة أصابتها الرهصة، وهو مرهوص، ورهيص وهي مرهوصة ورهيص وهو أن يصيب باطن حافر الدابة شيء يوهنه، أو ينزل فيه الناء من الإعياء، ويقال لمن يكثر عثره وسقوطه: رهصة ومرهوص، والرواهص من الحجارة التي ترهق الدواب إذا وطئتها، وتطلق الرواهص كناية عن الأرجل والأيدي بالنسبة للإنسان، ويقال لمن تسقط الأشياء من يديه مرهوص.

ـ رَهَف: رهافة ورهفا رق ولطف فهو رهيف وهي رهيفة، ويقال: سيف رهيف، وحس رهيف، والمرهف الرقيق، وحس رهيف ومرهف لطيف، وفرس مرهف خامص البطن متقارب الأضلاع، ومرهوف البدن رقيقه ولطيفه.

ـ رَهَم: رهمت الأرض أصابها الرهام، يقال: مكان مرهوم، وروضة مرهومة، ولا يقال مرهم ولا مرهمة، والرهمان السير في تمايل من ضعف وهزال، والرهمة المطرة الضعيفة الدائمة جمعها رهم ورهام، والرهوم المهزولة من الغنم، وداء يصيب الدواب في أرجلها يجعلها لا تستطيع الوقوف، ويكنى باسم هذا الداء عن هذه الحيوانات التي تصاب به فيقولون الرهيمات ويراد به مجموعة من الأغنام.

ـ راب: راب اللبن روبا خثر ومخض فخرج زبده، وأرأب اللب جعله رائبا، وروب اللبن أرابه، ويقال لمن فترت نفسه من شبع أو نعاس أو من شرب اللبن الرائب رائبا، والمروب وعاء يروب فيه اللبن وجمعه مراوب.

ـ مرود: حديدة تدور في اللجام ومحور البكرة إذا كان من حديد، وفي حديث ماعز: كما يدخل المرود في المكحلة(16)، والمرود: ما يكتحل به، ويصنع من زجاج أو معدن أو خشب، وميمه زائدة.

ـ روز: الروز: التقدير والامتحان، يقال: رزت ما عند فلان إذا اختبرته وامتحنته، وراز الحجر روزا ليعرف ثقله، ورازه عرف قيمته بالوزن، وعرف قيمته بالعمل، والدينار عرف قيمته، وروز في كلامه ورأيه: تروى في تقديره وترتيبه، وهمّ بشيء بعد شيء.

ـ روض: راض الدابة يروضها روضا ورياضة وطأها وذللها، أو علمها السير والركوب، ورضت المهر أروضه: رياضا ورياضة فهو مروض، وروضته بالتشديد للمبالغة، والعامة تشدد فتقول: روضه ويروض ترويضا، وتستعمل خاصة في ترويض وتدريب الخيل على السباق، ويقولون: طاب بمعنى أصبح جاهز للركوب.

ـ روع: الروعة والروع والرواع والتروع: الفزع، وراعني الأمر يروعني روعا، وكل شيء يروعك منه جمال أو كثرة فهو رائع، والروعة الفزعة، وروعه أفزعه، قال تعالى: ﴿فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَٰهِيمَ ٱلرَّوْعُ﴾هود:42، والروعة الجمال، ويقال أكثر من رائع إذا كان شديد الجمال، ويقال راعني جماله، وراعني كلامه، ويقال: كانت كلمة رائعة.

ـ سحق: بمعنى أبعد أو بمعنى ارتفع، تقول: أسحق الضرع: ارتفع لبنه، وسحقه: دقه أشد الدق، والشيء الشديد لينه، والشيء أهلكه وأبلاه، وسحق سحقا: بعد أشد البعد، قال تعالى: ﴿فَتَخْطَفُهُ ٱلطَّيْرُ أَوْ تَهْوِى بِهِ ٱلرِّيحُ فِى مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾الحج:31، والسحيقة: المطرة العظيمة تجرف ما تمر به وجمعها سحائق، وتستعمل في الدعاء بكثرة، فيقولون: سحيقة، لغرض الإبعاد والإزالة،

ـ سرب: المسرب مكان السروب أي: المرور، وهو الممر الضيق الذي تكونه الأرجل من كثرة المشي عليه، أي مواضع آثار الأرجل، ومسارب الحيات مواضع آثارها إذا انسابت في الأرض على بطونها، ويجمع على مسارب.

ـ سف: سف الدواء سفًّا، والدقيق تناوله يابسا غير معجون فهو سفوف بفتح السين، وكل دواء يؤخذ غير ملتوت فهو سفوف.

ـ ساقط: اللئيم في حسبه ونسبه، والمتأخر عن غيره في الفضائل، وصاحب السلوك السّيء، ويجمع على سُقّاط وساقطين.

ـ سكَّع: تمادى في الباطل، وتخبط في أمره، ولم يهتد لوجهته... والتواجد في الطرق والأماكن العامة دون عمل ومضايقة الآخرين.

ـ السِّكَّة: حديدة المحراث التي يحرث بها ومساحة من الأرض، بقال: لفلان في المكان الفلاني سكة أو سكتان أو غير ذلك، ولعل إطلاق لفظ السكة على الأرض من إطلاق لفظ اسم الآلة على ما تعمل فيه، والسكة مسار القطار.

ـ السِّلْسِلة: حلقات حديدية يتصل بعضها ببعض لشد وجذب وتعليق الأشياء الثقيلة، ويعبر بها على الأشياء المتتابعة والمترابطة، ويضرب بها المثل في قوة الشد فيقال: "كان جت اتجبها سبيبة، وكان مشت اتقطع السلاسل" وتطلق العمود الفقري، وعلى الهيكل العظمي فيقولون: بقى مثل السلسلة، إذا ضعف وذاب شحمه ولحمه، قال المتنبي معبرا عن حاله من الضعف:

كفى بجسمي نحولا أنني رجل لولا مخاطبتي إياك لم ترني(17).

ـ السِّلاَّء: شوك النخل واحدته سلاءة، وقد حدث في هذه الكلمة تغير كأنه هروب إلى الخفة فيقولون: سلة بكسر السين وتشديد اللام مفتوحة، وتجمع على "سل" بكسر السين، وقد تجمع جمع مؤنث سالما فيقال: "سلات".

ـ السَّلَطة: أكل يصنع من الخضر المقطعة، وقد تضاف إليها بعض الفواكه، يضاف إليها بعض المشهيات كالخل والليمون والملح وزيت الزيتون.

ـ السَّلَف: بكسر السين مشددة، وتسكين اللام زوج أخت المرأة بالنسبة للرجل وهو ما يسمى "بالعديل" ، وللمرأة زوجة أخي زوجها، وفي العامية: للمرأة أخو زوجها يسمى سلفا، وزوجات الإخوة سلفات لبعضهن، أما بتشديد السين وفتحها فأخذك المال من شخص على أن ترجعه إليه متى طلبه، أو بالاتفاق على تأديته في وقت معين، دون أخذ المسلّف عوضا مقابل ذلك، ويستعمل منه اسم الفاعل بكثرة فيقال: مسلف بتشديد اللام مع الكسر، وماضيه سلّف، يقال: سلفني فلان وسلفت فلانا مبلغا من المال، وقد يكون السلف في غير المال، وفي الغالب كل ما يتعامل به بين الناس يكون فيه سلف.

ـ المَسْلُوق: المطبوخ من اللحم أو الدجاج، وغالبا ما يكون السلق بالماء وحده قبل وضعه فيما يشهيه.

ـ السِّلْك: الخيط الذي ينظم فيه الخرز، والذي تخاط به الملابس وما شابهها، وخيط من المعدن يكون دقيقا، ويكون غليظا يوصل به التيار الكهربائي، مغطى بمادة بلاستيكية عازلة، ومنه غير المغطى بهذه المادة، ونبات شديد الخضرة عريض الأوراق ليس له سيقان تلف بداخله بعض أنواع الأكل المشكلة ولا تؤكل إلا بعد طهيها.

ـ المَسْلَك: الممر أو الطريق الضيقة، وفي الغالب يطلق على ما يمكن أن يمر منه الشخص أو الشخصان، ومنه مسالك المياه أي مجاريها الضيقة.

ـ المِسْوَقة: عصا غليظة تساق بها الدواب وتجمع على مساوق، وقد حدث في هذه الكلمة بعض التغير حيث أصبحت مذكرا ومدت واوها بالألف وتنطق: مسواق، وتجمع على مساويق، وتستعمل أيضا في بعض المآرب الأخرى.

ـ سَيّبَ: ترك وخلى، يقال: سيبه أي تركه، وفعل الأمر منه "سَيِّبْ" واسم الفاعل منه سايب، والسائبة من الإبل التي تترك ولا تركب، وتطلق هذه اللفظة أيضا على الشيء المهمل، يقولون: "الرزق السايب يعلم الخنبة" والخنبة السرقة.

ـ شِبْت: الشبت نبات عشبي تستعمل أوراقه في إكساب الأطعمة نكهة طيبة.

ـ شِبْر: الشبر ما بين أعلى الإبهام وأعلى الخنصر وهو من القياس تقاس به الأطوال، ووصف للقصير، وكان من أهم وسائل القياس عند العامة.

ـ شَبَك: الشباك النافذة بعد أن تشبك بشبابيك من حديد أو من خشب، وتطلق على النافذة سواء كانت مشبكة أم غير مشبكة، والشبكة ما يصاد بها في البر والبحر، وأكثر ما تتخذ من خيط، وشبكة تنقل بها الحبوب في سنابلها وتبنها بعد أن يدرس، والمشبك أداة من خشب أو معدن يشبك به الشيء ويمسك، والشبيكة مكان.

ـ شتل: الشتلة النبتة الصغيرة تنقل من منبتها إلى مغرسها، وشتل الزرع شتلا نبت البذر في مكان ليغرسه في مكان آخر، ومنه المشتل المكان الذي تغرس فيه الشتول لتنقل فيما بعد وتغرس في مكان آخر.

ـ شَبَحَ: الشبح ما يبدو من صورة غير جلية من بعد، وشبح الشيء ظله وخياله، ويقال شبح الموت وشبح الحرب، والسبح الشخص، وجمعه أشباح.

ـ شَحَبَ: شحب لونه وجسمه يشحب تغير من مرض أو هزال أو سفر أو عمل، والشاحب المتغير اللون من مرض أو سفر أو غيره، والشاحب وصف غالبا ما يطلق على الوجه، فيقال وجه شاحب.

ـ شَحَّ: شح الماء شحا قل وعسر الحصول عليه، والشح البخل مع الحرص، وشحيح بخيل، وشح فلان بخل، وشحت البضاعة من السوق نفدت، وشح الأنفس بخلها، قال تعالى:﴿وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾الحشر:9. وكأن الشح صفة ملازمة للنفس البشرية.

ـ شَحَذَ: الشحذ التحديد، وشحذ السكين يشحذه شحذا أحده بالمسن وغيره مما يخرج حده فهو شحيذ ومشحوذ والمشحذ المسن.

ـ شَحَطَ: الشحط في المساومة الغلو فيها حتى مجاوزة القدر، والشحط مجاوزة الحد في كل شيء، والشحط الشد القوي بالحبال وغيرها، وتشحط القتيل في دمه اضطرب، وتشحط تكاسل في الحركة.

ـ شَحَمَ: الشحم من جسم الحيوان الأبيض الدهني المسمن له كسنام البعير، وإلية الخروف، وهي مادة دهنية تستخرج من جسم الحيوان، والشحمة القطعة منه، والشحمة المرأة الجميلة، وشحمة العين مقلتها التي تجمع السواد والبياض، وشحمة الأذن ما لان من أسفلها، وهو معلق القرط، ورجل شحيم ممتلئ شحما، ورجل شحيم لحيم أي سمين، وشحمة النخلة جمارتها.

ـ شَخَبَ: الشخب الدفعة من اللبن عند الحلب، وقيل الشخب صوت اللبن في الإناء عند الحلب، والأصل فيه ما يخرج من تحت يد الحالب عند كل عصرة لضرع الشاة أوغيرها.

ـ شَخَّ: شخ ببوله يشخ شخًّا مد به وصوت، وشخ الشيخ ببوله لم يقدر أن يحبسه فغلبه، وشخ ببوله إذا لم يقدر على حبسه، وكل من ذهب لقضاء حاجته فقد ذهب ليشخ.

ـ شَخَرَ: الشخير صوت من الحلق، وقيل من الأنف، وقيل من الفم دون الأنف يكون أثناء النوم، والشخير كثير الشخير، وهو مرض عضال لا علاج له، فالشخير من الفم والنخير والنخيط من الأنف والكرير من الصدر.

ـ شَخَصَ: الشّخصية صفات تميّز الشّخص من غيره، ويقال فلان ذو شخصية قوية أي: ذو صفات متميزة، أو ذو شخصية ضعيفة، ويقال: ليست له شخصية إذا كانت شخصيته متأثرة بكل شيء وغير مؤثرة في شيء، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ ٱلْأَبْصَٰرُ﴾ إبراهيم:42.

ـ شَخَمَ: الأشخم لون ما بين السواد والبياض، وفلان أشخم الرأس إذا علا بياض رأسه سواده، وعام أشخم لا ماء فيه ولا مرعى.

ـ شَكْبَنَ: عبأ البضاعة بالشكابين، واحده شكبان وهي الجوالق، والشكبنة في العامية الأربطة التي تخاط بها أكياس الحبوب، وتكون تلك الخياطة متفاوتة وغير متناسقة.

ـ الشَّكِيمَة: شكم الفرس شكما وضع الشكيمة في فمه وهي الحديدة المعترضة في فم الفرس من اللجام، وهي أيضا حبل يوضع على رأس الدابة تقاد به.

ـ شَيَّطَ: شيط القدر لزق بأسفلها شبه الجلبة السوداء يحبه بعض الناس كثيرا وهو ما يعرف بالحكاكة.

ـ الصُّرّة: الخرقة التي يجمع فيها الشيء ويلف بها ويصر كالدراهم والثياب وغيرها.

ـ الصُّل: بكسر الصاد وتشديده حية رقيقة صفراء تعيش في الرمل، وفي العامية بضم الصاد والتشديد.

ـ الطَّاجِن: الطاجين بكسر الجيم بعدها ياء: المقلى، وصحفة من صحاف الطعام مستديرة تتخذ في الغالب من الفخار، أو الألمونيوم ينضج فيها الطعام سواء في الفرن أو على النار مباشرة، والمطجن المقلى في الطاجن، وجمعه طواجن وطواجين، وتستعمل الطاجن الحديدية في المخابز الحديثة.

ـ طَحَرَ: طحرا وطحارا وطحيرا زحر وعلا نفسه للضيق أو الثقل، والشيء طحرا قدفه، وطحرت عين الماء الطحالب، الطحار الرجيب يعلو فيه النفس ويشتد.

ـ الطُّحْلُب: خضرة تعلو الماء الآسن، وهي نباتات بسيطة لازهرية، غير مميزة بسوق أو أوراق أو جذور منها الأخضر والأصفر والبني والأحمر والأزرق، تعيش في الماء العذب والملح وفي الأرض الرطبة، ويجمع على طحالب، ومؤنثه طحلبة.

ـ المَطْرَح: اسم مكان من الفعل طرحه، ومنه يقال للمسكن والمجلس مطرح، ويمد في العالمية فيقال للمكان: مطراح وجمعه مطاريح، والمطرح المفرش، وجمعه مطارح.

ـ الأَطْرَش: الأصم، وهي طرشاء، وتجمع على طُرُش، والطَّرَش بتشديد الطاء وفتح الراء: ثقل السمع، وتستعمل اللفظة علما بكثرة في المنطقة الغربية من ليبيا.

ـ الطَرَف: بتشديد الطاء وفتح الراء من كل شيء منتهاه، والناحية أو الجانب، قال تعالى:﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفاً مِّنَ ٱلَّيْلِۚ ﴾هود:114، وطرفي النهار صباحه ومساؤه، والطرف المكان البعيد، وأطراف الإنسان يداه ورجلاه، والقطعة من الشيء، وأحد المتعاقدين ويجمع على أطراف، أما الطَّرْف بتشديد الطاء وتسكين الراء فهو البصر قال تعالى: :﴿ أَنَا ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَۚ ﴾ النمل:40.

ـ الطرفاء: جنس من النبات منه أشجار وجنبات من الفصيلة الطرفاوية يغرس مصدات للرياح، ومن هذه الفصيلة الأثل وهو شجر بري ينبت في بعض الأودية، وقد سمي واد به لكثرة هذه الأشجار فيه، وهو "وادي الأثل".

ـ المطراق: آلة الطرق، والمطرق عصاة تتخذ من شجر الزيتون، وآلة من حديد أو خشب تطرق بها الأجسام الصلبة من حديد وغيره، وتؤنث في العامية، ويجمع المطرق والمطرقة على مطارق.

ـ الطري: اللين الغض الجديد، والنقي الخالص، وطرو اللحم، ولحم طري، وطراه جعله طريا، وتطلق غالبا على الخضروات فيقال: خضرة طرية.

ـ الطازج: الجديد الحديث، والطزاجة مشتقة من الطازج وهي الطراوة والحداثة والجدة والنقاء، وتستعمل غالبا في الفواكه والخضروات.

ـ الطَّعَام: كل ما يؤكل وبه قوام البدن، وكل ما يتخذ منه القوت، ويطلق خاصة على القمح، والطعم ما تدركه حاسة الذوق من طعام أو شراب كالحلاوة والمرارة والحموضة وما بينهما، ويقولون في العامية: "اللي إودك بالطعام وده بأكله" وكلمة "اللي" في العامية بمعنى الذي، وقد يستعمل الطعم في الجانب المعنوي فيقال: تغير طعم فلان خرج عن وضعه الخلقي والطبيعي، وفلان ذو طعم إذا كان ذا عقل وحزم، وما هو بذي طعم إذا كان غثا، وهو لا طعم له ولا يطَّعَّم إذا لم يكن مقبولا، وطعّم الطير فراخه، إذا أطعمها، وتطعم الطعام ذاقه ليعرف طعمه، والطّعم ما يلقى من أجل الصيد سواء للأسماك أو غيرها ولكنه أكثر استعمالا في الأسماك، ويطلق مجازا على كل ما يتوصل به إلى شيء كالرشوة والهدية، ومن الطعم استحدثت كلمة الطعم التي يعنى بها المصل الذي يحقن به الجسم ليكتسب مناعة من المرض.

ـ الطَّاعُون: داء وبائي ورمي سببه ميكروب يصيب الفئران، تنقله منها البراغيث إلى فئران أخرى أو إلى الإنسان، وقد انتشر هذا الوباء في بعض الأماكن فقضى على أهلها ولم يبق ولم يذر، والآن أصبح من الأمراض التي قضي عليها بالعلاجات.

ـ الطَّاغِيَة: العظيم الظلم الكثير الطغيان، والذي يتجاوز الحد في كل شيء، والتاء فيه للمبالغة، وهو اسم كالعاقبة والعافية، والطاغوت: الشيطان والكاهن وكل رأس في الضلال، قال تعالى:﴿ فَأَمَّا ثَمُودُ فَأُهْلِكُواْ بِالطَّاغِيَةِۖ ﴾الحاقة:5، وقال تعالى:﴿إِنَّا لَمَّا طَغَا ٱلْمَآءُ حَمَلْنَٰكُمْ فِے ٱلْجَارِيَةِ ﴾ الحاقة: 11، ويجمع الطاغية على طواغ.

ـ طَفَحَ: طفح الإناء يطفح طفحا امتلأ وارتفع حتى يفيض، والطافح الممتلئ المرتفع، ومنه طفح الكيل إذا جاوز الحد، وفي العامية الفعل المضارع "يطفح" واسم الفاعل "طافح" أكثر استعمالا من غيرهما.

ـ طففَ: ما فوق المكيال، وما طفا من زبد القدر ودسمها، يقال للقدر طفافة، وليس به طفافة وخذ شيئا من الطفافة، وفي الفصيح الطفاوة: ما طفا على القدر من الدسم، حيث قلبت الواو فاء، وهي ما علا القدر أثناء الغليان، ويشبه بالزبد، وطفاف الإناء أعلاه، وطفّف: أنقص الوزن أو الكيل، قال تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ ١ ٱلَّذِينَ إِذَا ٱكْتَالُواْ عَلَى ٱلنَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ٢ ﴾المطففين:1،2.

ـ تطَفل: إذا دخل مع القوم في مآدبهم وولائمهم دون أن يدعى إلى ذلك، وهو طفيلي ومنه استعمل المتطفل وهو الذي يتدخل في شؤون الآخرين؛ حيث انتقل استعمال هذه الكلمة من الجانب المادي إلى الجانب المعنوي.

ـ طَلَحَ: الطالح خلاف الصالح، ورجل طالح فاسد لا خير فيه، وهو طالح: بين الطلاح، والطلح شجر طويل له ظل يستظل به الناس والحيوان له أغصان طوال وورق قليل تأكله الإبل.

ـ الطَّلّ: المطر الخفيف أو البلل الذي يلحق بعض الأشياء، وأطلت أصابها الطل، وطلت: نديت، والطل هو ما ينزل من السماء في الصحو، والمطلل الضباب، والطل: الندى الذي تخرجه عروق الشجر إلى غصونها.

ـ الطَّلّة: طلة الرجل امرأته، والطلة الطلعة والشخوص، يقال: حَيّ الله طللك وطلالتك أي شخصك، ويقال حسن الطلة والطلالة، أي: جميلها، ويقال: ليس لفلان طلة أو طلالة أي: ليست له حال حسنة وهيئة حسنة، والطلالة الفرح والسرور، والطلالة الحسن والماء، وعلى منطقه طلالة الحسن أي بهجته.

ـ طَلَى: طلى الشيء بالهنء وغيره طليا لطخه، والطلاء: الهناء، وهو القطران وكل ما طليت به، والطلي: المطلي بالقطران وطليت البعير أطليه طليا، والطِّلاء الاسم.

ـ طمَح: طمحت المرأة تطمح طماحا، وهي طامح نشزت ببعلها، والطماح مثل الجامح، وطمحت المرأة مثل جمحت، فهي طامح، أي تطمح إلى الرجال، والطامح من النساء التي تبغض زوجها وتنظر إلى غيره.

طَمَر: المطمور والمطمورة حفيرة تحت الأرض، أو مكان تحت الأرض يهيئ لتخبأ فيه الحبوب، وهي حفر تحفر في الأرض توسع أسافلها وتغلف جوانبها بتبن الشعير حتى تحفظها من الرطوبة؛ لتخزين الحبوب أو غيرها، وجمعها مطامير، وتسمى الحفر التي تحفر لغرس الأشجار مطامير.

ـ طُنُب: الطنب حبل الخباء والسرادق ونحوهما، وما يشد به البيت من الحبال بين الأرض والطرائق، والأطناب الطوال من حبال الأخبية، وقيل هو الوتد، أو هو العود اليابس، وجمعه أطناب وطنبة.

ـ العَلْقَم: كل شيء مر، ونبات الحنظل، غير أنهم يقولون: مر كالعقلم ولا يقولون: مر كالحنظل، وواحدته علقمة، وقيل هو شحم الحنظل، وعلقم طعامه: أمرّه، والعلقم: أشد الماء مرارة، والعلقمة: النبقة المرة، ولذلك يقال لكل شيء فيه مرارة شديدة كأنه العلقم.

ـ العِلك: مضغ ما لا يطاوع الأسنان، وسمي العلك لأنه يعلك، وعن الزبيدي:" أن رسول الله ـ ﷺ ـ مرّ برجل وبُرْمَتُه تفور على النار، فقال له: أطابت بُرْمَتك؟ قال نعم بأبي أنت وأمي، فتناول منها بضعة، فلم يزل يعلكها حتى أحرم بالصلاة، أي يمضغها(18)، وفلان يعلك أُرَّمَه: إذا صرف بأضراسه من الغيظ، ومنه العلك: وهو ضرب من صمغ الشجر كاللبان يمضغ فلا يذوب، يضرب به المثل في شدة التماسك والليونة.

ـ الغَمْر: الماء الكثير، وسمي غمرا؛ لأنه يغمر من يدخله ويغطيه، والغمر أحد وسائل الري الزراعي، وفي الحديث الشريف:"مثل الصلوات الخمس كمثل نهر جار عذب غمر على باب أحدكم"(19)، وغامر فلان: رمى بنفسه في الشدائد، والمغامر: الذي رمى بنفسه في الأمور المهلكة، والمغمور من الرجال غير المشهور وكأنه غمر حتى لا يعرفه أحد لعدم تجريبه للأمور، ويقال: غمرني بعطفه وحبه.

ـ فَلَى: فلى رأسه فلان يتهمم رأسه أي يفليه، وهممت المرأة في رأس زوجها فلته، وفليت رأسه فليا أي: أسقط منه القمل، والتفالي التعاون عليه، والتفلي تكلف ذلك(20).

ـ فَيَحَ: الفائحة المتضوعة بالرائحة الزكية، تقول هذه رائحة فائحة أي تفوح منها رائحة طيبة، وفاحت ريح المسك: انتشرت حتى تأخذ بالنفس، وفاحت رائحة الأمر: انتشرت له سمعة سيئة.

ـ قَحَفَ: القدح، والقحف الكسرة من القدح، وقال الأزهري: القحف عند العرب الفِلْقَة من فِلَق القصعة، أو القدح إذا انثلمت، قال: ورأيت أهل النعم إذا جربت إبلهم يجعلون الخضخاض في قحف ويطلون الأجرب بالهناء الذي جعلوه فيه، قال الأزهري: وأظنهم شبهوه بقحف الرأس فسموه به، وقال الجوهري: القحف إناء من الخشب على مثال القحف كأنه نصف قدح، يقال ما له قد ولا قحف فالقد قدح من جلد، والقحف من خشب.

ـ قَبَصَ: القبْصُ التناول بالأصابع بأطرافها، قبص يقبص قبصا تناول بأطراف الأصابع وهو دون القبض، وقرأ الحسن قوله تعالى (فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِّنْ أَثَرِ ٱلرَّسُولِ) طه: 96، وقيل هو اسم الفعل، وقراءة العامة:"فقبصت قبصة" الفراء: القبضة بالكف

والقبصة بأطراف الأصابع، والقبصة والقبضة اسم ما تناولته بعينه، والقبيصة ما تناولته بأطراف الأصابع، والقبصة من الطعام ما حملت كفاك(21).

ـ قَدُوم: أداة للنجار ينحت بها الخشب، وهي مخففة مؤنثة، قال ابن السكيت: ولا تقل قدوم بالتشديد، قال المرقّش الأصغر:

يا بِنتَ عَجْلَانَ مَا أَصْبَرَنِي عَلَى خُطُوبٍ كنَحْتٍ بالقَدُوم (22)

وقيل قدوم بالتخفيف والتشديد قَدُّوم النجار، وتجمع على "قدائم" لا على "قدم" كما يرى سيبويه وجميع النحويين.

ـ القَوْز: الكثيب من الرمل ويجمع على أقواز وقيزان، وهو المرتفع من الرمل يصعب الصعود إليه ولا ينبت فيه شجر ولا عشب.

ـ اللُّمة: بضم اللام المشددة الرفقة والجماعة من الناس بعضهم إلى بعض، يقال: "لا تسافروا حتى تصيبوا لمّة" وفي العامية اللمة بفتح اللام وتشديدها، بالمعنى نفسه كما وردت في المعاجم.

ـ المَرَاح: الموضع الذي يروح منه القوم، أو يروحون إليه، وهو مأوى الماشية وأكثر استعمالاته في هذا المعنى.

ـ مَصمَصَ: غسل الثوب والإناء، وهو أن يصب الماء في الإناء ثم يحركه من غير أن يغسله بيده، ويستعمل في العامية بمعنى الغسل أيضا.

ـ المِلَّة: الحفرة التي توقد فيها النار، وسمي نوع من الخبز بالملة؛ لأنه يتم إنضاجها في هذه الحفرة.

ـ الندى: البلل وما يسقط بالليل، وندت الليلة فهي ندية، وأرض ندية أصابها الندى، والندى ما أصابك من البلل، ومنه يوم ندي وليله ندية، والمصدر الندى.

ـ نَسَفَ: النسف تفريق الشيء وتذريته، وغربلته وتنقيته، ونسف الحب بالمنسف، ومنه نسفت الريح التراب، ويقال عند اشتداد الحر مع الريح: قبلي ينسف، ويقال أيضا نسف الإناء نسفا إذا لم يبق فيه لا ماء ولا طعاما، وفي الفصيح: نسف الإناء: امتلأ وفاض، قال تعالى: ﴿ ثُمَّ لَنَنسِفَنَّهُۥ فِى ٱلْيَمِّ نَسْفًا﴾طه:97، أي: يفرقه ويذريه إلى أجزاء وغالبا ما يكون في تنظيف الحبوب كالقمح والشعير، ومنه قوله تعالى: ﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْجِبَالِ فَقُلْ يَنسِفُهَا رَبِّى نَسْفًا﴾طه:103.

ـ وَرَط: الورطة الهلكة، وكل غامض ورطة، وقيل: الأمر تقع فيه من هلكة أو غيرها، وقال أبو عبيد: أصل الورطة أرض مطمئنة لا طريق فيها، وأورطه وورطه، توريطا وتوريطة أوقعه في الورطة فتورط فيها، وأورطه: أوقعه فيما لا خلاص منه، وفي حديث ابن عمر: "إن من ورطات الأمور التي لا مخرج منها سفك الدم الحرام بغير حل"(23)، وتورط فلان في الأمر واستورط فيه إذا ارتبك فلم يسهل له المخرج، والورطة: الوحل والردغة تقع فيها الغنم فلا تقدر على التخلص منها، قال يزيد بن طعمة الخطمي:

قَذَفُوا سَيِّدَهُم فِي وَرْطَةٍ قَذْفك الْمُقْلَةَ وَسطَ الْمُعْتَرَك(24)

ـ وَزَفَ: وزف البعير وزفا ووزيفا أسرع المشي، وقيل قارب الخطى، وزف وأوزف إذا أسرع في مشيه، والوزيف: سرعة المشي مثل الزفيف، ومنه قراءة بعضهم قوله تعالى:﴿فَأَقْبَلُوا إِلَيْهِ يَزِفُونَ﴾ الصافات:94، بتخفيف الفاء، أي: يستعجلون، من وزف يزف إذا أسرع مثل: زف يزف، ووزفه وزفا استعجله، ووزف إليه: دنا منه، وتوازف القوم: دنا بعضهم من بعض.

ـ وَسَخ: الوسخ: ما يعلو الثوب والجلد من الدرن وقلة التعهد بالماء، وسخ الجلد يَوْسَخ وسخا وتوسّخ واتّسخ واستوسخ، وكذلك الثّوب، وأوسخه ووسّخه ووسّخته أنا.

ـ وسّد: الوساد والوسادة: والمخدة، والجمع وسائد ووسد، والوساد المتكأ، وقد توسد ووسده إياه، فتوسد إذا جعله تحت رأسه، وتوسد فلان ذراعه إذا نام عليها وجعلها كالوسادة، والوساد: كل ما يوضع تحت الرأس وإن كان من تراب أو حجارة، وفي حديث أبي الدرداء: " قال له رجل: إني أريد أن أطلب العلم وأخشى أن أضيعه، فقال: لأن تتوسد العلم خير لك من أن تتوسد الجهل"(25)، ويقال: توسد فلان ذراعه، إذا نام عليها وجعله كالوسادة، وتجمع الوسادة على وسائد.

ـ وَسَمَ: الوَسم: أثر الكي، والجمع وسوم، ووسمه وسما وسمة إذا أثر فيه بسمة وكي، واتسم الرجل: جعل لنفسه سمة يُعْرَف بها، والسمة والوسام ما وسم به البعير من ضروب الصور، والميسم: المكواة أو الشيء الذي توسم به الدواب، والجمع مواسم ومياسم، ومنه وسمه إذا ألبسه الوسام، وكأنه وضع عليه علامته، ليعرف بها، وتكون السمة إما بكي، أو بقطع في أذن، أو قرمة تكون علامة له، قال تعالى:﴿سَنَسِمُهُۥ عَلَى ٱلْخُرْطُومِ﴾القلم:16، وقد تكون السمة في الجوانب المعنوية كما جاء في الحديث:" بئس ـ لعمر الله ـ عمل الشيخ المتوسم والشاب المتلوم"(26)المتوسم: المتحلي بسمة الشيوخ، وفلان موسوم بسمة الخير إذا ظهر على سلوكه عمل الخير، وقد توسمت فيه الخير أي تفرست، وتوسم فيه الشيء: تخيله، يقال: توسمت في فلان خيرا أي رأيت فيه أثرا منه، وتوسمت في الخير أي تفرست مأخذه من الوسم، ومنه الوسامة: وهي أثر الحسن الثابت كأنه قد وسم به.

ـ وَقَر: الوَقْر بفتح الواو وسكون القاف الثِّقل في الأذن والصَّمَم، قال تعالى:﴿ كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْرًا﴾ لقمان:7، وفي العاميّة بالتأنيث "وقرة" وتستعمل اللفظة في الدعاء كثيرا، أي: بمعنى أثقل الله سمعك.

الخاتمة

من خلال عرضنا لهذه المفردات في هذا البحث على الرغم من محدودية عددها وقلته؛ فإننا نؤكد ارتباط العامية الليبية بالعربية الفصحى ارتباطا وثيقا، يظهر ذلك جليا من عرض شواهد العربية الفصحى أعلاها القرآن الكريم، ويأتي بعد ذلك النثر والنظم العربيين، مع تسليمنا بأن هناك بعض التغيرات في بعض الكلمات ومع ذلك فإن هذه الكلمات ما زالت مرتبطة بالفصحى، وهذا ما كانت عليه اللهجات العربية القديمة في عصر الرقي والنتاج الضخم للغة العربية من تنوع واختلاف في بعض الكلمات، من حيث التقديم والتأخير، والاختلاف في بعض حركاتها.

واختم بقول الخطابي في كتابه غريب الحديث:

"فأما سائر ما تكلمنا عليه واستدركناه بمبلغ أفهامنا وأخذناه عن أمثالنا فإنا أحقاء بألا نزكيه، وألا نؤكد الثقة به، وكل من عثر منه على حرف أو معنى يجب تغييره فنحن نناشده الله في إصلاحه، وأداء حق النصيحة فيه، فإن الإنسان ضعيف لا يسلم من الخطإ إلا أن يعصمه الله بتوفيقه" (27).

الهوامش

ـ لعل البيت مصنوع، وقيل وضعه النحويون، وهو من شواهد المفصل:92/9، ولسان العرب: أ.د.م، وفتح البارئ:135/7.

ـ البيت من الرجز مجهول القائل، وهو من شواهد التصريح على التوضيح:7/1، وهمع الهوامع للسيوطي:49/1.

ـ البيت في الهمع:43/3، وقد نسبه المحقق للشيخ يوسف التوزي في قصيدته المنفرجة، وهو من شواهد الدرر اللوامع:149/1.

ـ البيت لأبي النجم وهو في اللسان وتاج العروس وتهذيب اللغة: (بجج).

ـ أخرجه ابن ماجة:64/2، والطحاوي في شرح المعاني:284/2، وابن حبان:2282، والحاكم في المستدرك:114/1.

ـ سنن أبي داود: 362/3، حديث رقم:2803، كتاب الأضاحي، باب ما يكره من الضحايا.

ـ الأدب المفرد للبخاري، باب فضول الكلام، رقم: 1308.

ـ .غريب الحديث للخطابي:179/1.

ـ صحيح مسلم:1461/3، حديث رقم:1830.

ـ سنن الترمذي:419/5، حديث رقم:3419، وكتاب أبواب الدعوات، باب ما يقال إذا قام من الليل للصلاة.

ـ الديوان، ص:183، والكتاب:304/3، وشرح أبيات سيبويه:252/2، والمقتضب:26/4.

- شرح أشعار الهذليين:2/.1233
- غريب الحديث:185/1.
- مجمع الأمثال للميداني:1/.37
- البيت في الديوان:419، وفي اللسان: (ركك).
- سنن أبي داود:96/5، حديث رقم: 4428.
- ديوان المتنبي، ص:7.
- أخرجه أبوداود:49/1.
- صحيح مسلم:463/1، حدبث رقم:668، ومسند الإمام أحمد:426/2.
- المخصص لابن سيده:76/1.
- معاني القرآن للفراء:190/3.
- ديوان المرقشين: 94، ولسان العرب: قدم، وبلا نسبة في المخصص:25/11.
- صحيح البخاري:2/9.
- البيت في اللسان (مقل) و(ورط) ونسبه إلى يزيد بن طعمة الخطمي، والتهذيب: 184/9، والمخصص:75/13.
- تاريخ مدينة دمشق لابن عساكر:367/67، 368.
- معجم ابن الأعرابي:980/3، حديث رقم:2087، وينظر تاريخ مدينة دمشق:344/73.
- غريب الحديث للخطابي:49/1.

الأصالة و التجديد في شعر بشار بن برد و السمات المميزة لشعره

Originality and renewal in Bashar Ibn Bard's poetry and the distinctive features of his poetry

د .رجب عبد الله خليفة. محاضر بقسم اللغة العربية كلية التربية القبة. جامعة عمر المختار.

د .عبد المقصود أحمد بدوي. محاضر بقسم اللغة العربية كلية التربية القبة. جامعة عمر المختار.

Dr. Rajab. A. Khalifa. Lecturer, Department of Arabic Language, College of Education, Al-Qubba. Omar Mukhtar University.
Email: rajab.abdullah@omu.edu.ly
Dr. Abd alMaqsod. A. Badwi. Lecturer, Department of Arabic Language, College of Education, Al-Qubba. Omar Mukhtar University.
Email: ebada5060@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021/ 9 / 3	2021 / 10 / 25	2021 / 11 / 7

الملخص: استهدف البحث التعرف على مظاهر الحياة المختلفة التي ميزت العصر العباسي الأول عن العصور السابقة له، وتحديد مظاهر تجديد شعراء العصر العباسي الأول في بناء القصيدة و ألفاظها و أوزانها و معانيه، وتحديد سمات التجديد و مخالفة النسق المألوف في بناء القصيدة العربية في شعر بشار بن برد، و من خلال الأسئلة التي يسعى البحث إلى الإجابة عنها، فقد تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي، و استعرض البحث مظاهر الحياة : (السياسية، و الاجتماعية، و العقلية، و الأدبية) التي سادت إبان حكم الدولة العباسية في عصرها الأول، و من أهم نتائج البحث ما يلي :

يعد بشار بن برد رائد المجددين في الشعر ، فبشار بحق إمام المحدثين ، وهو أكده ابن رشيق بأنه أول من فتق البديع من المحدثين ولذلك يعد بشار بن برد إمام المحدثين وزعيم المجددين .

أخذت حركة التجديد تسري في مطلع القرن الثاني الهجري ، وتصطدم بعنف مع عمود الشعر القديم ومنهجه ، وقد استحدث شعراء هذا العصر بعض مظاهر التجديد التي شملت : (التجديد في الألفاظ، و بنية القصيدة، و الأوزان و القوافي، والأغراض و المقاصد، و التجديد في المعاني و الأخيلة)، و لم يكن بشار بن برد بمنأى عن شعراء عصره ، بل حمل لواء التجديد ، وسبق شعراء عصره في كثير من الأغراض .

ولشعر بشار بن برد بشكل عام وفي مجال الهجاء بشكل خاص سمات وخصائص فنية عديدة اتسم بها، وأضفت عليه طابعًا فريدًا في نهجه وفي موضوعه، ويمكن حصر ذلك فيما يلي: (تزكية النزعة الشعوبية، المقطوعات القصيرة، تذييل القصائد بالحكم و الأمثال، سخريته اللاذعة في هجائه، بلاغته في شعره) .

الكلمات المفتاحية : الأصالة ، التجديد ، السمات .

Abstract: The aim of the research is to identify the different aspects of life that distinguished the first Abbasid era from its previous eras, and to identify the manifestations of the renewal of the poets of the first Abbasid era in constructing the Arabic poem in its weights, words and meanings, and identifying the features of renewal and violating the familiar pattern in building the poem in Bashar Ibn Bard's poetry

Through the questions that the research seeks to answer, it was relied on the descriptive approach and the research reviewed the aspects of the political, social, mental and moral life that prevailed in the rule of the Abbasid state in its first era. The most important results of the research are the following

Bashar Ibn Burd is considered the pioneer of the modernists in the street, and this is what prompted Dr. Abdullah Al-Tayeb to say that Bashar is the right of the Imam of the Muhadditheen, as Ibn Rashiq affirmed that he was the first to herniate the Badi' among the Muhadditheen. Therefore, Bashar Ibn Baad is considered the Imam of the Muhadditheen

The movement of renewal took effect at the beginning of the second century AH and clashed violently with Mahmoud, the ancient poet and his method. The poets of this era introduced some aspects of renewal in poetry, which included renewal in words and the construction of the poem, weights, strength in abortion, meanings and imaginations. The logo has many purposes

Bashar's poetry in general, and in the field of satire in particular, has many artistic features and characteristics that characterize it and set his poetry a unique character in its approach and subject matter. This can be summed up in the following: Rekindling the populist tendency

Key words: Authenticity . Renewal . Features .

شعراء العصر العباسي الأول بين الأصالة و التجديد " بشار بن برد أنموذجاً "

بدأَ الحكمُ العبَّاسِيُّ قويّاً فِي بسطِ سيادتِهِ، وفرضِ إرادتِهِ، ونقل العبَّاسيُّونَ الشَّيءَ الكثيرَ عنِ الفرسِ فِي تنظيمِ شئون الدَّولةِ، ودونَ أنْ يبتعدوا فِي نظامِ حكمِهِم عنْ نهجِ الأمويينَ فكانَ توريثُ الخلافةِ مبدأهم، وظهرَ فيهِم خلفاءُ عظام منْ مثْل : أبِي جعفرٍ المنصورِ وهارونَ الرَّشيدِ والمأمونِ والمعتصمِ وغيرِهِم 0 ولكن الخلافةِ العبَّاسيَّةِ منيت بالمعارضةِ الدَّاخليَّةِ و منهم العلويينَ وغيرِهِم منَ العناصرِ الحاقدةِ، كمَا راحَتْ تُجابهُ خارج البلاد الغزواتِ المتكرِّرةَ منَ البيزنطيينَ وغيرِهِم.

و برغم ذلك فقد كان العصر العباسي الأول يمثل قمة المستوى الذي ازدهرت فيه الحضارة العربية في جميع مجالاتها، وتنامت فيه العلوم والمعارف والثقافات والآداب بمختلف روافدها، فانصهرت فيه مجموعة من السمات الجديدة، التي لم تكن موجودة من قبل، ومجموعة أخرى من السمات القديمة، التي اعتاد الشعراء القدماء اتباع نسقها، فأشرق عن هذا التناغم نموذجًا مثاليًا للشعر العربي.

" كما كان خلفاء العصر العباسي الأول مصدر أدب و علم، كانوا مصدر سياسة و نفوذ، فهم أهل حذق للأدب ومعرفة بالغة بفنونه يروون الشعر و ينتقدونه، و يستمعون إلى الشعراء، و يجزلون لهم العطاء، و يؤرثون بينهم نار التنافس و التسابق بما يبينون من فاضل و مفضول، و لهذا تزاحمت على أبوابهم الشعراء من عامة الأقطار فكانت للشعر نهضة كثر فيها القصيد و جاد" (بيومي، 1937، 9) .

" فقد كان الخلفاء في العصر العباسي الأول أهل علم، يخالطون العلماء مخالطة حوار و نقاش، عارفين لقيمتهم، حافظين لمكانتهم، حافزين لهم، مشجعين إياهم على مد الدولة الجديدة بما تتطلبه حضارتها من علوم و فنون منذ عهد خليفتهم الثاني أبي جعفر المنصور، الذي لم يأل جهدا في وضع الأساس لنشأة العلوم المختلفة من شرعية، و لسانية، و فلسفية، و قفاه من بعده خلفاؤه الأقربون" (بيومي، 1937، 10) .

يأتي الشعر في هذا العصر العباسي الأول و قد اكتسى حلته الأنيقة، حيث تقطرت عذوبته و فاض منه أسمى الأغراض، فقد نبت في أرض خصبة، تجود بالنعم الغزيرة التي تهيأت منها سبل الحياة، كما زاده إشراقًا عمق المعاني والألفاظ والصور الفنية الرائعة، إضافة إلى سهولة الأوزان وعذوبة الموسيقى، فتذوق العرب جماله الخلاب، وشربوا من معينه الصافي، حيث كان الشعر سر حياتهم، و منبع بهجتهم، وبغير الشعر لا يجد العرب لحياتهم معنى، فهو أصدق صورة لفكرهم، وأجمل نقدًا لحياتهم .

" و يعد بشار بن برد من فحول الشعراء و سابقيهم المجودين، فقد كان غزير الشعر، سمح القريحة، كثير الافتنان، قليل التكلف، و لم يكن من الشعراء المولدين أطبع منه، و لا أصوب بديعا ، واتته الموهبة، و أسعفه الخيال، فطاع له القول و برع في تشقيق الكلام، و كان شاعرا راجزا و شجاعا خطيبا، و صاحب منثور و مزدوج، و له رسائل معروفة، و كان بشار يعد من البلغاء الفصحاء، و جعله الأقدمون رأس الشعراء المولدين، و أشادوا ببدائعه "(الفحام،1983، 19) .

و قد ظهر بشار مولعاً بالحياة الواقعية، واقفاً شعره على تصوير حياته، وأنه قد شهد البيئة في جميع مرافقها، إثر الانقلاب الذي حدث في جميع مرافق الحياة، وقد صادف هذا الانقلاب ميلاً ملائماً في نفس بشار، وهو الجنوح إلى الانطلاق من القيود والتقاليد، ومخالفة الأوضاع الجامدة، المتطلع إلى التمتع بالحياة، في حرية ونهم، و هو الفنان الماهر في تكييف شعره على ما يريده من الألوان ليبلغ منه شتى غاياته.

وهذا ما دفع الدكتور عبد الله الطيب إلى القول بأن "بشاراً بحق إمام المحدثين" (الطيب، د/ت،264)، كما أكد ابن رشيق أنه أول من فتق البديع من المحدثين (ابن رشيق، د/ت،131) ولذلك يعد بشار بن برد رائد التجديد وإمام المحدثين وزعيم المجددين .

ولذلك يستهدف البحث الحالي تعرف ما تميز به الشعر في العصر العباسي الأول من مظاهر التجديد، بالإضافة إلى تحديد سمات التجديد و مخالفة النسق المألوف في بناء القصيدة العربية في شعر بشار بن برد .

و يشتمل هذا البحث على جزأين، و هما : (الإطار العام للبحث، الإطار النظري للبحث) .

أولاً : <u>الإطار العام للبحث</u>، و يتضمن ما يلي :

أ ـ <u>اسئلة البحث</u> :

<u>السؤال الرئيس</u> : إلى أي مدى استطاع شعراء العصر العباسي الأول المزج بين الأصالة و التجديد في نهج القصيدة و بنائها ؟

و يتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية، و هي :

1 – ما مظاهر الحياة المختلفة التي ميزت العصر العباسي الأول عن العصور السابقة له ؟

2 – ما مظاهر تجديد شعراء العصر العباسي الأول في بناء القصيدة و ألفاظها و أوزانها و معانيها ؟

3 – ما سمات التجديد الشعري و مخالفة النسق المألوف في بناء القصيدة العربية في شعر بشار بن برد ؟

ب ـ <u>أهداف البحث</u> :

تمثلت أهداف البحث الحالي فيما يلي :

1 – التعرف على مظاهر الحياة المختلفة التي ميزت العصر العباسي الأول عن العصور السابقة له .

2 – تحديد مظاهر تجديد شعراء العصر العباسي الأول في بناء القصيدة و ألفاظها و أوزانها و معانيها .

3 – تحديد سمات التجديد و مخالفة النسق المألوف في بناء القصيدة العربية في شعر بشار بن برد .

<u>أهمية البحث</u> :

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

أهمية فترة العصر العباسي الأول التاريخية، و أثرها على الحياة الأدبية في تلك الفترة، و تعرف ما تميز به الشعر في العصر العباسي الأول من مظاهر التجديد، بالإضافة إلى حرص كثير من الشعراء على التمسك بالقديم .

قد يستفيد من نتائج هذا البحث معلمو اللغة العربية و المهتمون بتاريخ اللغة العربية و آدابها، ومتخذو القرار في وزارة التعليم، وإدارات ومكاتب التعليم في وضع المناهج التعليمية من خلال التعرف على مظاهر الحياة المختلفة بالعصر العباسي الأول و موقف الشعراء من الالتزام بنهج القصيدة و بنائها، و توجهاتهم نحو التجديد في المعاني و الألفاظ بما يتماشى مع ظروف العصر الذي عايشوه و طبيعته

قد يسهم هذا البحث في فتح أفاقاً جديداً للباحثين الجدد؛ حيث يتيح لهم معلومات حول مظاهر الحياة المختلفة بالعصر العباسي الأول بصفة عامة، و مظاهر التجديد التي تطرق إليها الشعراء في المعاني و الالفاظ في الشعر بصفة خاصة، مما قد يوجههم إلى تناول جوانب اختيار موضوعاتهم البحثية التي ترتبط بهذا العصر .

<u>منهج البحث</u> :

انطلاقاً من طبيعة موضوع البحث و المعلومات المراد الحصول عليها للكشف عن مظاهر الحياة المختلفة بالعصر العباسي الأول، و مظاهر التجديد في الشعر التي تطرق إليها شعراء هذا العصر، و سمات التجديد و مخالفة النسق المألوف في بناء

القصيدة العربية في شعر بشار بن برد، و من خلال الأسئلة التي يسعى البحث إلى الإجابة عنها، فقد تم الاعتماد في هذا لبحث على المنهج الوصفي ، و الذي " يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة" (العساف،2003، 191) .

ثانياً . <u>الإطار النظري للبحث</u> : و يتضمن هذا الجانب التأطير النظري لمشكلة البحث من خلال الإجابة عن تساؤلاته :

مظاهر الحياة المختلفة التي ميزت العصر العباسي الأول عن العصور السابقة له :

<u>الحياة السياسية:</u>

" خالطت العرب بعد تمام الفتح في العهد الأموي أشتاتا من الأمم مختلفين في أجناسهم و دياناتهم و في لغاتهم و اجتماعاتهم، فتأثروا بهم كما أثروا فيهم، و لكن تأثرهم لم يبد واضحا جليا في ذلك العهد لقصره نسبيا، و لترفع العرب عن مخالطة الأعاجم اقتداء بحلفائهم و ذوي الأمر فيهم، فكانت الأمة العربية ملوكا و سوقة ذات عصبية لجنسها و نعرة لقوميتها، و لكن ذهاب تلك العصبية و هذه النعرة بمجيء العهد العباسي جعل هذا الاختلاط يعمل عمله و يؤثر تأثيره في كثير من نواحي الحياة ذات التأثير البين في اللغة و آدابها و علومها "(بيومي، 1937، 24) .

ويعتبر العصر العباسي الأول بداية الفترة الأولى من هذا العصر حيث تميزت بقوة الخلافة ومجد الدولة، فقد ثبتت قواعد الدولة " منذ أن أعلن أبو العباس السفاح في الكوفة قيام الخلافة العباسية، وأخذ في توطيد دعائم الدولة الجديدة وتثبيت أركانها "(مكي،1999،49)، " وتبايع الخلفاء من بعده حيث امتد نفوذها في أيام المهدي، وتألقت حضارتها وعظمت هيبتها أيام هارون الرشيد والمأمون، أما المعتصم فتوالت في عهده الانتصارات العسكرية واستمر ذلك حتى عصر الواثق والمتوكل، وقد اعتبرت الفترة الأولى من العصر العباسي، فترة السيادة والسلطة بامتياز" (عماري،2018،15) .

" وفي هذه الفترة من حكم الدولة العباسية اعتمد الخلفاء على العنصر الفارسي وكان بيد هؤلاء الفرس مقاليد الأعمال وتصريف شؤون الدولة، وكان لهم نفوذ كبير وتأثير على سياسة الخلفاء، ومن مظاهر نفوذ العنصر الفارسي نقل العاصمة إلى بغداد لقربها من خراسان، ونقلهم نظام الفرس الكسروي في الدواوين الساسانية وأساليب الحرب، وقد أخذ العباسيون نظام الوزارة عن ملوك بني ساسان إضافة للنظم الإدارية والسياسية، وتوسع الخلفاء في محاكاة الدواوين الساسانية، وكان في كل ولاية ديوان للخراج يقوم عليه موظف ينفق منه على الولاية، ويرسل ما تبقى من الأموال إلى بغداد، حيث كان لكل ولاية ديوان خاص، وسمي مجموع هذه الدواوين باسم بيت المال وقد عُهد أمره إلى خالد بن برمك وتولى أيضاً ديوان الجند" (ضيف،(د/ت)، 22).

<u>الحياة الاجتماعية:</u>

" عاش خلفاء بني العباس حياة مترفة كلها بذخ، وكانت خزائن الدولة هي المعين الذي هيأ لكل هذا الترف، فقد كانت تحمل إليها حمول الذهب والفضة من أطراف الأرض "(الأصفهاني،1935،22)، " وكان من أهم آثار ذلك انشغال الخلفاء بالترف والملذات؛ مما أدى إلى انهيار الدولة العباسية، وانقسم المجتمع حينها إلى فئتين،: فئة يعمها البؤس والشقاء، وأخرى النعيم والترف" (الجاحظ،(د/ت)،69) .

" فقد كانت الحياة الاجتماعية في العصر العباسي بشكل عام حياةَ ترف ونعيم، ويكاد الأمر كله يشمل جميع طبقات المجتمع كلٌّ بحسب طبقته. ولقد برزت في العصر العباسي عدة مظاهر تتمثل فيما يلي (السلامة،2008،10) :

هور طبقتين متغايرتين في المجتمع : طبقة تنعم بالرخاء وسعة العيش، وأخرى تجد صعوبة في حياتها اليومية.
ازدياد حركة العمران، من بناء القصور الفاخرة، والمساجد الفخمة، وتزيين العاصمة زينة لم تَلْقها مدينة أخرى.
شيوع كثير من مظاهر اللهو الترف مثل : الشطرنج، والنرد، وصيد الغزلان والطيور، ومشاهدة القرَّادين، وازدهر الغناء، وكثر الموسيقيون، وتطورت آلاتهم وألحانهم.
ازدياد الشُّعُوبيَّة التي لم تعد المفاضلة فيها بين العرب والفرس، بل تعدَّى ذلك إلى المفاضلة بين العرب وغيرهم من أبناء الشعوب الأخرى.

انتشار المجون والانحلال والزندقة؛ بسبب اختلاط العرب بغيرهم من أبناء الأمم الأخرى، ومع ذلك لم يكن المجتمع كله مجتمع لهو وترف، فقد كان المجتمع مجتمعاً إسلاميًّا، وكانت الغالبية فيه مقيمة على الإسلام متمسكة بفرائضه، وسننه وشعائره، فكانت ساخطة على مظاهر اللهو والترف والشعوبية والزندقة .

" و قد قضت هذه المدنية على كثير من مناقب العرب التي شبوا عليها في بداوتهم و هذبها الإسلام في صدر إسلامهم و حاطها الأمويون بالرعاية في دولتهم، كالشجاعة و النجدة و الألفة و العفة و غيرها، مما جبلوا علي مدحه، و التفاني في نصرته، و تجلت له في أدابهم صور رائعة باهرة فأصبح الناس بعد هذا العصر تشاهد الضعف و الخور و الاستسلام و الغدر و الخداع و ذهاب الغيرة من نفوس الرجال، و ضعف الثقة بهم في قلوب النساء، حتى غاض معين طاهر صاف، و فاض آخر كله رجس و أقذار" (بيومي،1937،31) .

الحياة العقلية:

أغدق الخلفاء العباسيون الأموال على العلماء والأطباء والمترجمين، والشعراء والمغنيين، و كان لذلك أثر كبير في نهضة العلوم والآداب والفنون، جعلت هذه الأموال حياة هؤلاء الناس نعيماً خالصاً، و تمتعوا بمباهج الحياة، وبأشكال الترف التي أحدثتها المدنية الحديثة .

" على أن العرب على ما آتتهم به تلك المدنيات في نواحي الاجتماع، قد استفادوا من ورائها مغانم في العلم و الأدب، عادت عليهم و على لغتهم بالخير و الصلاح، فقد جارى أبناء أممها سلائل العرب في مضمار الأدب، فكان منهم الكتاب و الشعراء ثم بذوهم في مضمار العلم فكانوا أكثر منهم عددا و نتاجا في التأليف و التصنيف " (بيومي،1937،34) .

وكان تشجيع العلم ومكافأة أهله سمة من سمات هذا العصر، لذلك تنافس الناس عليه، وطلبوه في المساجد وغيرها من الأماكن، فكان العلماء يختارون المساجد أماكن يقصدهم فيها طلاب العلم والمعرفة .

و كانت الأماكن التي يرتادها الناس للعلم، سوق البصرة، المعروف بالمربد، وكان الشباب يغدون ويروحون للقاء الفصحاء من الأعراب، والتحدث إليهم تدريباً لألسنتهم، ومحاولة لاكتساب السليقة العربية الخالية من شوائب العجمة، وكان من الشباب من يرحل إلى البادية ليأخذ اللغة والشعر من ينابيعهما الأصلية .

" و أصبحت المساجد ساحات العلم الكبرى فلم تكن بيوتاً للعبادة فحسب بل كانت أيضاً معاهد لتعليم الشباب حيث يلتفون حول الأساتذة في شكل حلقة، ومن هنا أتت عبارة حلقات العلم، ويقال أنه كان يحضر حلقة ابن الإعرابي الكوفي من علماء الكوفة زهاء مائة شخص" (الفقطي،1955، 83) .

" وساعد نضج العقول و اتساع الأفكار في تدوين العلوم و ترجمتها، و كان عاملا مهما في تفسيح ميادين المعاني و تفجير ينابيعها، كما كانت الملاحاة الدائبة بين الجماعات و الخصومة القائمة بين الزهاد و المستمتعين من أقوى البواعث على نشر المباحثة و المناظرة، و خلق القدرة على الجدل و السفسطة في النفوس، فلم يعد الناس يتقبلون القضايا المجردة دون الحجة و الدليل، و كل هذا عاد على المعاني و الأخيلة بتقدم واضح و رقي كبير" (بيومي،1937، 376) .

" كما ساعدت حلقات العلم هذه على وجود ظاهرتين أولها : كثرة العلماء المتخصصين في علم واحد، وثانيها : نشوء طائفة من العلماء والأدباء الذين نوعوا معارفهم، إذ أنهم مضوا يختلفون إلى جميع الحلقات، آخذين بطرق من كل لون من ألوان المعرفة"(ضيف،(د/ت)،100) وكان يطلق على هذه الطائفة المسجديين وقد عرض الجاحظ في كتاب البخلاء (الجاحظ،1419ه، 29) صورة من حياتهم تناولوا فيها الاقتصاد في النفقة .

فالحياة في العصر العباسي الأول كانت غنية بمختلف أنواع العلوم والفنون والآداب تتميز عن غيرها من العصور الأخرى، لما فيها من تأثير وتأثر واختلاط بين العرب وغيرهم من الأجناس الأخرى، فتنوعت اتجاهات الشعر ما بين أهل البديع وأهل الصنعة، وما بين جاهلي وإسلامي ومحدث ومولد، وأهل اللفظ أو المعنى، و قد شكلت كل هذه الظواهر للشعر العباسي صورة مميزة للحياة الأدبية في هذا العصر .

الشعر في العصر العباسي الأول

في العصر العباسي ظهر كثير من الشعراء الذين نهجوا بالشعر مناهج جديدة في المعاني والموضوعات والأساليب حتى فاقوا في ذلك من سبقهم من الشعراء الإسلاميين والمخضرمين والجاهليين – ومن أشهر هؤلاء الشعراء بشار بن برد و أبو نواس .

" و قد لحق القصيدة تطوير وتجديد بداية من التخلي عن المقدمات الطلية والتي عرفها العصر الجاهلي واستبدالها بمقدمات تلائم الواقع العباسي بما في ذلك من مقدمات حكمية وطبيعية نظرا لبيئة العصر العباسي، و التي تميزت بالحضارة والرقي والقصور والرياض" (عماري،2018،78).

و شاعت اللغة العربية في جميع المناطق الخاضعة للنفوذ العربي– واتخاذها أداة للتعبير عن جميع القضايا الفنية والعلمية والدينية واعتماد الشعوب الدخيلة عليها في اكتساب المعارف والإبانة عنها " وظهرت المدارس بقواعدها وبرزت المذاهب الأدبية في هذا العصر وشملت الشعراء والناثرين، وتمثلت بعدد من المشاهير أمثال أبي نواس والمعري والجاحظ وبديع الزمان الهمذاني –وتغيرت الأغراض والفنون والمضامين الشعرية التقليدية – وقام مقام الشعر السياسي نوع جديد من الصراع متخذًا الدعوة الشعوبية موضوعًا له، وغالى الأدباء الخصوم في إظهار براعتهم، وظهرت المغالاة في التصريح بالزندقة والإلحاد والفحش والخلاعة، وتخصيص الخمر بقصائد كاملة " (الفاضل،2003،174) .

" إنّ النمط المعرفي الذي كان يحكم، هو الذي أثر في قابلية الشعراء على الإبداع، وعلى التواصل المؤثّر في المتلقي، فالشعراء العباسيون ومنهم بشار بن برد لم يجمدوا على الصور النمطية، التي غزت ذاكرتهم الشعرية، بل أبدعوا صوراً جديدة " (السامرائي،2014، 2)

" فابتعد الشعراء عن القصائد المطولة واستبدالها بمقطوعات شعرية قصيرة ربطت فيما بعد بالموسيقى، وتطور العديد من الأغراض الشعرية مثل الوصف والمديح والزهد التي كتب فيها مجموعة معتبرة من القصائد عالجت مواضيع مهمة عرفها الأدب واعتبرت تجارب شعرية هامة" (عماري،2018،79) .

كما ظهرت أنواع شعرية لم تكن موجودة من قبل مثل شعر :الحكمة، الفلسفة، الزهد، التصوف، الخمريات، والشعر التعليمي بمختلف مظاهره، وقد لقيت هذه الأنواع الشعرية رواجا كبيرا وسط المجتمع، فقد تناسبت مع روح العصر وكانت بمثابة انعكاس للواقع، وهذا في شكل قوالب شعرية أبدع أصحابها في تقديمها، و أنقسم الشعراء و الأدباء بن معارض للحديث و مؤيده .

و ذكر الأصفهاني أنه " لم يخل العصر من النظرات الموضوعية، فلابد في كل عصر من أن تجد من يقف مع هذا الحدث الجديد، ويعجب به ويتذوقه ويحكم عليه، ولكن من الأمور اللافتة للنظر أن بعض المتعصبين للقديم نجد منهم من ينصف الحديث ويتراجع عن رأيه ويبدو أن مثل هذه المواقف التي لا تثبت على رأي ربما تدل على عدم الانخراط في الحياة الجديدة والتعلق في الماضي يشده إلى الوراء فيعيش في تناقض ومنهم أبو عمرو بن العلاء الذي كان من المتعصبين للقديم إلا أننا نجده يختم الشعراء ببشار بن برد، فهو يروي ديوان ذي الرمة ويختم به الشعراء الذين يحتج بشعرهم في اللغة والنحو والغريب، ويختم الشعراء بشاعر أحدث وهو كما ذكرت سابقا بشار بن برد. ومثله خلف الأحمر فيذكر الأصفهاني :"أن بشارا أنشد خلف الأحمر قصيدته في سلم بن قتيبة، فلاحظ فيها إكثاره من الغريب، وسأله عن سبب ذلك، فقال له: إن سلما يتباصر بالغريب، وأحببت أن أورد عليه ما لا يعرفه" (الأصفهاني1955،90) .

" كما بلغ النثر في هذا العصر رتبة رفيعة من حيث الصياغة والمضمون، وأصبح قادرًا على الإفصاح عن أدق المعاني الفلسفية والأدبية والعلمية، وصاغ العبارات في زخارف مدهشة حتى بلغوا في صنيعهم حد الإعجاز – ووضعوا الرسائل المطولة والأخبار والتاريخ والجغرافيا والعلوم والأدب – ونقدوا في المجتمع وعيوبه، وصنعوا في القصص، واكتشفوا في أغراضهم اللغوية والقصصية فنًا جديدًا هو المقامات" (الفاضل،2003،175) " وكثرت الترجمة وازدهرت في عصر المأمون؛ لاهتمامه بالثقافات الأجنبية وضرورة نقل علوم الأمم الاخرى وبخاصة علم اليونان، وترجمت في عصره والعصور التالية مئات الكتب مما استفادت منه الثقافة الإسلامية، وأثمرت ثمرات يانعات في تقدم العلوم العقلية والطبيعية والهندسية والفلك والرياضيات، بل وساعدت كثيرًا في تطور وازدهار العلوم الشرعية بتوسيع الرؤيا، وأنارت البصيرة ولعب علم التاريخ دورًا هامًا في تزويد العقل الاسلامي بزاد مثمر في التعرف على الأمم السابقة من: فرس ويونان وروم ومصريين وعرب قدماء، مما ساعد على فهم وتغيير كثير من قصص القرآن وأخبار الأمم الغابرة فيه " (سلام،1993،144).

مظاهر تجديد شعراء العصر العباسي الأول في بناء القصيدة و ألفاظها و أوزانها و معانيها:

أخذت حركة التجديد تسري في مطلع القرن الثاني الهجري ، وتصطدم بعنف مع عمود الشعر القديم – ومنهجه وقوالبه، ومما أعان على ذلك ظهور طبقة جديدة في المجتمع من ناحية جنسها؛ اذ كانت مزيجًا بين العرب والأجناس الأخرى التي أخضعها المسلمون في فتوحاتهم، إذ اختلفت طريقة تفكيرهم عن العرب.

ففي بداية القرن الثاني الهجري ظهر الشعراء المولدون، الذين يحسنون العربية إلى حد البراعة في قول الشعر مثل زياد الأعجم وغيره، كما يحسنون لغتهم الأخرى، فثقافة اللغتين تولد روح التجديد، التي لا تنظر إلى التراث الشعري القديم نظرة التقديس والرهبة.

" وأول مظهر من مظاهر التجديد هو البعد الى حد ما عن القصائد المطولة، التي كانت أساسًا في الشعر الجاهلي القديم، واختيار المقطوعات الصغيرة، التي لاتتجاوز بضعة أبيات" (زيدان،1912،148)، و من مظاهر التجديد في الشعر العربي في تلك الفترة، ما يلي :

أولا : التجديد في الألفاظ

" تدل اللغة علي الحياة العقلية من ناحية أن لغة كل أمة في كل عصر مظهر من مظاهر عقلها، فلم تخلق اللغة دفعة واحدة، ولم يأخذها الخلف عن السلف كاملة، وإنما يخلق الناس في أول أمرهم ألفاظًا علي قدر حاجتهم ، فإذا ظهرت أشياء جديدة خلقت لها ألفاظًا جديدة، وإذا اندثرت أشياء قد تندثر ألفاظها، واشتقاقات وتعبيرات اللغة تنمو وترتقي تبعًا لرقي الأمة" (أمين، 1996، 50) .

لقد جدد الشعراء في العصر العباسي جل الأمور من حيث البديع والموضوعات والصور والمجازات ، واشتقوا ألفاظا لم يعهدها اللغويون، فكانت المشكلة أنهم لم يحتجوا بلغتهم ولا بشعرهم ؛ لأنهم خرجوا عن المعيار، وحوى شعرهم ألفاظا دخيلة، وخالطوا غير العرب ، وأتوا بالغريب، وتكلفوا البديع .

فالمجتمع العباسي خلق ذوقًا جديدًا لإنسان العصر، و كان لهذا الذوق تأثير في تغير كثير من التصورات والمفاهيم الأدبية، إن الذوق الجديد في العصر العباسي استطاع-علي الرغم من كل شيء – أن يفرض نفسه علي الحياة الأدبية .

"وكان تأثر اللغة في هذه الناحية أظهر من غيره، و كان من صور ذلك " (بيومي،1937،45) :

حدوث لغة تأليفية لتعليم العلوم، و أخرى فنية لتعليم الصناعات، روعي في كلتيهما مقياس المنطق و الفلسفة، لا مقياس الأدب و البلاغة .
نقل كلمات عربية إلى معان جديدة بطريق التجوز أو الاشتقاق أو القياس، لمصطلحات العلوم و الفنون و الصناعات، و ما إلى ذلك من إدارات الحكومة و دواعي العرف العام
دخول كثير من الكلمات الأعجمية، و بخاصة على أيدي المترجمين و المؤلفين فيما نقل من علوم، و ذلك بعد تغييرها إلى ما يجعلها متفقة مع العربية .
الدقة في انتقاء الألفاظ السهلة الرشيقة الممثلة للمعنى كل التمثيل .
التأنق في صوغ العبارات المحكمة الرائعة المفهمة للغرض في شدة أسر و قوة أداء .
التوسع في استخدام أنواع التشبيه و التمثيل و الكناية و المجاز .
الإكثار من المحسنات البديعية اللفظية و المعنوية مع الإزدواج المصحوب كثيرا بالسجع
الشغف باستعمال ألفاظ القرآن الكريم و محاكاة أساليبه و اقتباس آياته و الاستشهاد بها
الانحدار إلى استعمال كثير من ألفاظ السخف و البذاءة و عبارات الخلاعة و المجون .
ظهور جديد في الوزن و القافية لم يكن معروفا من قبل .
و يرى عطوان (عطوان،1987، 35) "أن دخول الأجانب بلاد العرب قد أحدث تمازجًا ثقافية واجتماعيًا أدى إلي تغير لغوي كبير في التركيب والدلالات والألفاظ ، التي تعددت فلم تكن فارسية فقط، فجاءت في أشعارهم كلمات رومية، يونانية نبطية ".

ونتيجة لطغيان الفارسية على غيرها من الحضارات الأجنبية، وتأثيرها اللغوي في البصرة والكوفة، وهما مركزان إسلاميان خطيران في الحياة الثقافية والعقلية والعربية، وبالرغم من انتشار العامية والدخيل، إلا أن الكلمات الفارسية الدخيلة انحصرت في

الأسماء، فلم تكن هناك حروف أو أفعال إلا في القليل النادر، فقد عرب العرب ما احتاجوا اليه مما ليس في لغتهم من أسماء الأطعمة والأدوية والنبات والأدوات .

و قد تسربت الكثير من الألفاظ والأفكار إلى الساحة الأدبية من (الأقوام الذين امتزجوا بالعرب، وتصاهروا مع الكثيرين منهم)، ومن يراجع الكتب يجد ألفاظا كثيرة أصبحت مألوفة في الشعر والنثر مثل : الفالوذج، والديباج .. و هي ألفاظ فارسية. و تجاوز بعض الشعراء المعجم الشعري الأصيل، واستخدموا تراكيب وألفاظ أعجمية، فضلاً عن المصطلحات العلمية والفقهية والفلسفية. و استخدموا السليقة مما هيأ لظهور اللحن والخروج عن القياس الصرفي، فكان علماء اللغة لهم بالمرصاد، كلما انحرفوا دلوهم على انحرافهم .

وكان العنصر الفارسي من القوة والانتشار بحيث جعل للغته مكانًا في المجتمع الاسلامي منذ القرن الأول، فتأثرت بها العربية بعض التأثر، وظهر أثر ذلك في الشعر نفسه، فنجد مثلا الصبيان في أزقة البصرة يسألون يزيد بن مفرغ حين عاقبه عبيد الله بن زياد : إين جِيست؟) أي ما هذا؟ (فيجيبهم بالفارسية:

آب است نبيــذ است

عصارات زبيب است

سميه روسبيــد است

أي هذا نبيذ وعصارة زبيب وسمية البغي (الجاحظ،1960،80) .

ثانيا ـ التجديد في بنية القصيدة

" للشعر الموزون إيقاع يطرب الفهم لصوابه، وما يرد عليه من حسن تركيبه واعتدال أجزائه فإذا اجتمع الفهم مع صحة وزن الشعر وصواب المعنى وحسن اللفظ، كان مسموعًا ومقبولا، واشتماله عليه وإن نقص جزء من أجزائه التي يعمل بها وهي اعتدال الوزن، وصواب المغزى، وحسن الألفاظ، وللأسفار الحسنة علي اختلافها مواقع لطيفة عند الفهم لا تحد كيفيتها كالريح القائمة المختلفة الطيب والنسيم، لأن الحكمة غذاء الروح " (سلام، والعلوي،1956،15)، وقد قال النبي الكريم : " إن من الشعر لحكمة "

" فلم تكن محاولات التجديد في الموضوعات التقليدية هي الظاهرة الوحيدة في هذا العصر، فقد صاحبتها محاولات التجديد في أسلوب الشعر ونهجه، وكانت التطورات التي طرأت على هذا العصر دافعاً قويًّا إلى ظهور هذا التجديد، وكان أول من دعا إليه الشعراء المولَّدون، فقد كان الشعراء العرب حريصين على تقاليد شعرهم الموضوعية والفنية القديمة، مستجيبين لعواطفهم، محافظين على تُرَاثهم، أما المولَّدُون فلم تكن هناك عاطفة تربطهم بهذا التراث، ولم يكونوا حريصين على شكله ومضمونه "(السلامة،2008،23) .

" كما لعب التطور الحضاري والاجتماعي دورا كبيرا في نفسية الشاعر، فقد أدى به هذا الى الابتعاد عن ذكر الاطلال ووصفها وكذا البكاء عليها، ومن جهة أخرى مجون هؤلاء الشعراء أغلبهم يعتبر من المولدين، الذين لا تربطهم أي علاقة مع البيئة العربية في الجاهلية، وبالتالي غير معنيين بوصف وكتابة وتصوير أشياء غير موجودة في المجتمع الذي يعيشون فيه حاليا" (عماري،2018،64) .

من ذلك يتضح أن بنية القصيدة من أهم مظاهر التجديد في العصر وهي تصوير حي لبيئة الشاعر الثقافية بواقعية تتجه للذاتية، وخير مثال قصيدة المدح في هذا الاتجاه في ذلك العصر.

أما بناء القصائد عند بشار فقد كان تقليديا، حيث أنه سار على نهج سابقيه في بناء القصيدة العربية، وقد انصرفت عنايته إلى حسن الربط بين الأقسام التي تتضمنها القصيدة، وحسن الانتقال بين الأغراض، إضافة إلى حسن البدء. فقد استطاع بشار المزاوجة بين الماضي والحاضر، و الملاءمة بينهما، وقد أزدهر في هذا العصر التيارات الفكرية، تيار القديم بنصاعته، وقوة

بلاغته، ودقة تراكيبه، وتيار الجديد برقته، وتحضر ذوقه، وبهذا التفاعل ربط بين الماضي والحاضر بمخزونه التقليدي، ورصيده الحضاري.

ثالثا ـ التجديد في الأوزان والقوافي وبحور الشعر :

للشعر خصائص موسيقية تأتيه من الوزن والقافية، وقد ألمّ الشعراء العباسيون بالأوزان التي أخرجها الخليل بن أحمد، ونظموا على تفعيلاتها، وكان الميل إلى الأوزان القصيرة و المجزوءة، التي تستدعي الرشاقة، والعذوبة، وتلائم حياة القصور والحانات والخمائل، لذلك ظهر جدال عظيم بين من يؤيد الجديد من الأدباء و من يعارضه .

" تتجلى هذه الخصومة بين القدماء والمحدثين على أشدها في الصراع بين القديم والجديد، والواقع أنه لم يشهد عصر من عصور الأدب العربي صراعا بين القديم والجديد مثلما شهد العصر العباسي، فقد كان هنا صراع عنيف وشديد بين رجال اللغة والأدب والشعراء المجددين" (ضيف،2001، 183) " منذ بشار بن برد نجد اللغويين يتعقبون الشعراء في أساليبهم فكلما بدا من أحدهم انحراف عن جادة الفصحى أعلنوا النكير عليه " (الحديدي،1995، 30) .

إن انتشار الموسيقى والغناء ساعد على التجديد في الأوزان والجرس الداخلي، فجاء الشعر سهلا رقيقًا خفيفًا حسن التقسيم؛ حتى يسهل للغناء ويلائم الموسيقى، فمال الشعراء إلى الإيجاز الراقص والنغم القصير كما في قول مطيع بن إياس:

خرجنا نمتطي الّزهرَا ونجعل سقفنا الشجرا

ونشربهـــا معتقـــــــــــــة تخال بكأسهـــا شررا

وجوهر عندنا تحكـي بذازة وجههـــا القمرا (شلبي،1979،77)

" ولم تكن الموضوعات والأساليب وحدهما مجال التجديد في هذا العصر ، فقد شاعت لدى كثير من الشعراء الأوزان الخفيفة لنظم قصائدهم، كأبيات البحتري، أما في مجال القوافي فقد ظهرت المزدوجات التي تتحد فيها القافية في شطري البيت، وتختلف من بيت إلى بيت، وكذلك نظم الشعراء الرباعيات والمسمَّطات والمخمسات، وجميعها أشكال مختلفة في استعمال القوافي، ويرى بعض النقاد أن هذه الأشكال بداية لظهور فن(الموَشَّحَات) في الأندلس" (السلامة،2008، 27) .

" ومال الشعراء إلى الإيجاز الراقص والنغم القصير، و يلاحظ أيضًا في قصيدة بشار التي أولها:

تحمل الظاعنون فأدلجوا والقلب مني الغداة مختلج (حجاب،1961، 270)

هذه من بحر المنسرح، والمعروف عن المنسرح أن تكون عروضته صحيحة وضربه مطويًا :مستفعل مفعولات مستفعل مستفعل مفعولات مفتعل، وبشار استعملها بعروض مطوية وضرب مطوي فعروضها :مفتعل وضربها مفتعل في جميع أبياته، وقد تكرر ذلك منه في قصائده التي من بحر المنسرح في قوله (حجاب،1961، 254) :

لا فجع إلا كما فجعت به من فارس كان دوننا حدبا

و تصرف بعض الشعراء بالأوزان، كما استحدثوا أوزاناً أخرى تنسجم مع روح العصر، و أبو العتاهية من أشهر الذين ابتكروا في الأوزان، التي تليق بما يقول من الشعر، قال ابن قتيبة فيه : وكان لسرعته وسهولة الشعر عليه ربما قال شعراً موزونا يخرج به عن أعاريض الشعر وأوزان العرب"

رابعاً ـ ناحية الأغراض و المقاصد :

لقد تجددت موضوعات الشعر القديمة كما تجددت في معانيها و أغراضها، فقد أخذ الشاعر العباسي ينمي بعض جوانب الشعر حتى تخرج منه فروع جديدة كثيرة، وتناول موضوعات مختلفة أخذا يفردها بمقطوعات أو قصائد في أغراض كثيرة و متعددة، و أحيانا أغراض جديدة لم يسبق إليها القدماء .

"فقد اتسعت مقاصد اللغة و أغراضها في العصر العباسي اتساعاً كبيراً، ساعد عليه امتزاج المدنية الآرية بالسامية امتزاجاً تاماً، و كان من وراء ذلك أن تناول التغيير أغراضا بالإيجاد، و أخرى بالسعة و الازدياد، كانت منها هذه الأغراض" (بيومي،1937، 40) :

تدوين العلوم على اختلاف أنواعها من شرعية و لسانية و عقلية .
الترجمة من اللغات الأجنبية إلى العربية و بخاصة الفارسية ثم اليونانية .
إشاعة المذهب الشعوبي و الرد عليه .
نشر الزندقة و الإلحاد و مقاومتها .
تعبيد طرق البحث و المناظرة و الجدل و المحاضرة .
التحريض على متع الحياة و تحسين المجانة و الخلاعة و امتداح الشراب و الغناء .
الوعظ و الإرشاد عن طريق التزهيد في الدنيا و الترغيب في الاخرة .

خامساً ـ التجديد في المعاني و الأخيلة :

إن التغير الذي حدث في الحياة العباسية أحدث تغيرًا واضحًا في الشعر العباسي من حيث الأغراض والمعاني والألفاظ، والأساليب.

فاتسعت الثقافة في العصر العباسي، فظهر أثر ذلك على الحياة الفكرية، فتميزت الصورة الشعرية بالجدة والطرافة، و أبيات بشار بن برد مثال على التجديد والإبداع:

لم يطل ليلي ولكن لم أنم ونفى عني الكرى طيفٌ ألم

ختم الحب لها في عنقي موضع الخاتم من أهل الذمم

في البيت الأخير، تشبيه نادر، ولغة الأبيات سهلة وأسلوبها مألوف، و قد حلَّق خيال الشاعر العباسي في فضاء ما صنعته يد الحضارة، بسبب ألوان الترف والنعيم الذي أسس لحياة جديدة، إلى جانب الطبيعة الخلابة.

" و قد سلك الشعر في أيام بني العباس طريقًا يكاد يخالف كل المخالفة طريقته أيام بني أمية، فنشأت معان جديدة وذهب الشعراء مذاهب مختلفة في وصف المعاني والتعبير عنها، ونشأ عن هذه المذاهب المختلفة ضروبًا من التصرف في فنون القول والاختيار بين ألوان الكلام" (حسين،1937،20) .

" كما فتح التوسع في المقاصد و تعدد الأغراض أمام الناس أبوابا جديدة للمعاني و التخيلات، إذ كان تدوين العلوم و ترجمتها عاملا على نضج العلوم و سعة الأفكار، ثم كان وضع القصة و خلق الرواية فاتحا أمام الخيال أودية بعيدة ما بين الأطراف، كما كانت طبيعة البلاد الخصبة مطلقة للتصوير الحسي كل عنان، فعاد هذا و غيره على المعاني و الأخيلة بأطيب الثمرات، و كان من ثمار ذلك (بيومي،1937،44) :
الإكثار من المعاني الدقيقة و الجديدة التي تدل على حصافة عقل و غوص فكر و طول دراسة للعلوم العقلية و تفهم لمناحي الفلسفة .
استخدام الحجج العقلية و البراهين الفلسفية التي أصبحت أذهانهم الناضجة لا ترضى بغيرها و لا تقنع بسواها .
الإبداع في التصوير و الإغراب في الخيال، و قد كثرت موادهما و تعددت ألوانهما في النثر و الشعر .
الإقدام دون تهيب على المبالغة و التهويل جريا على ما كان للفرس بهذا النوع من ولوع حملهم إليه التباعد بين الطبقات .
و من المعاني الدقيقة التي تظهر عليها الجدة مع دقتها قول بشار بن برد ينسب العشق إلى الأذن كالعين :

يا قوم أذني لبعض الحي عاشقة و الأذن تعشق قبل العين أحيانا

قالوا بمن لاترى تهذي فقلت لهم الذن كالعين توفي لقلب ما كانا .

و قال في إهلاك ماله بعدوى كفه من كف ممدوحه :

لمست بكفي كفه أبتغي الغنى و لم أدر ان الجود في كفه يعدي

فلا أنا منه ما أفاد ذوو الغنى أفدت و أعداني فأتلف ما عندي

سمات التجديد و مخالفة النسق المألوف في بناء القصيدة العربية في شعر بشار بن برد:

الشاعر بشار بن برد :

" ولد بشار بن برد بن يرجوخ بالبصرة، وكان جده يرجوخ من طخارستان من سبايا المهلب بن أبي صفرة والي خراسان، فنشأ ابنه برد عبدًا وهبته جدة القشيرية امرأة المهلب لامرأة من بني عقيل، وفي ملكها ولد لبرد بشار على الرق هو الآخر، فكان يحس في قرارة نفسه أنه قن ابن قن، وأنه من أسرة فقيرة وضيعة في المجتمع، ثم كان مولى لبني عقيل عندما أعتقته العقيلية، كما كان منظره وعماه يجعلان الناس آنذاك يسخرون منه ويستهزئون به، فانطوى على مرارة في نفسه ولدت فيه ميلا قويًا للعدوان، فجاء هجاؤه مقزعًا وغزله فاحشًا ماجنًا، قال فيه الدكتور طه حسين : ليس وجه بشار بذلك الوجه المشرق الجذاب الذي يستميلك ويستهويك، وإنما هو فيما اعتقد رجل ثقيل الظل " (حسين،1937،188).

و أورد عن برد والد بشار فيقول " كان بشار مولى لبني عقيل بن كعب ... وقع أبوه برد في الفيء في سبي المهلب، من أعجام ما وراء النهر في حدود 80ه، و أصله من طخرستان، فصار عبدا لخيرة القشيرية زوج المهلب بن أبي صفرة " (الفحام،1983، 34) .

بشار بن برد شاعر أكمه، وُلِدَ أعمى، يقول في ذلك (ناصر الدين،2010،609) :

إذا وُلِدَ المولـــــــــــــــــود أعمى وجَدْتَه وجَدُّكَ أهدَى من بَصـــــيرٍ وأحوَلا

عمِيتُ جَنِيْنَاً والذكاءُ من العـــــــــــــمَى فجئتُ عجيبَ الظنّ للعلمِ مَعقلا

وغاضَ ضياءُ العينِ للقلب فاغتدى بقلبٍ إذا ما ضيَّعَ النّاسُ حصَّل

عرف الشعر وهو في الصغر منذ العاشرة من عمره، وهو يهجو الناس وكان يخشى من سلاطة لسانه وافحاشه في الهجاء، كان ضخمًا عظيم الخلق، مجزور الوجه، جاحظ المقلتين، تغشاهما لحم أحمر، فكان أقبح الناس عمى وأفظعهم منظرًا،، حتى إنه قال في وصف نفسه: والله إني لطويل القامة، عظيم الهامة، تام الألواح، أسجع الخدين، كما كان بشار رجلا حاد الطباع سيء الخلق، متبرمًا بالناس، مفطورًا على استعدائهم، متقلب المزاج سريع الاستجابة لما حوله، شديد الانفعال، يمكن أن يثور لأقل الأسباب .

لم يختلف الباحثون على أن بشارًا هو من طليعة المحدثين، ويرى شوقي ضيف (ضيف،2004، 207) " أن الرواة والنقاد اجتمعوا على أنه زعيم الشعراء المحدثين، وابن المعتز يرى أنه : سيدهم ومن لا يقدم عليه، ولا يجارى في ميدانه، أستاذ أهل عصره من الشعراء، غير مدافع، ويجتمعون إليه وينشدونه ويرضون بحكمه (ابن المعتز،1939، 4)، ويرى الأصمعي :أن بشارًا سلك طريقًا لم يسلك، وأحسن فيه وتفرد به، وهو أكثر تصرفًا وفنون شعر، وأغزر وأوسع بديعًا (الأصفهاني، (د/ت)، 35)

" وتزوج بشار، وكان له جارية أو أكثر، و كان عماه قبيحا، وجسمه كبيرا، و كان ذا شخصية، نشأ مدللا بين نساء بني عقيل بعد أن حرره القوم من الرق، و كان مولد بشار و طفولته و شبابه في العصر الأموي، و قد ظل لهذا النظام أثر في العصر العباسي إلى أن قويت شوكة الفرس فيما بعد" (حجازي،2017،17) .

ولشعر بشار بن برد بشكل عام وفي مجال الهجاء بشكل خاص سمات وخصائص فنية عديدة اتسم بها، وأضفت عليه طابعًا فريدًا في نهجه وفي موضوعه، ويمكن حصر ذلك فيما يلي:

1 - تزكية النزعة الشعوبية :

وهي نزعة نجمت عن كونه فارسي الأصل، وأودت به إلى أن يقف موقفًا عدائيًا حاقدًا ضد العرب والإسلام، وضد كل ما يمت لهما بصلة، فقد كان بشار بن برد شعوبيًا زنديقًا متشبعًا بالتعاليم المانوية، وكان يميل إلى التفكير الحر، ويأخذ بالشك والجبر، وقد أورثته عاهته تبرمًا بالناس ونقمة عليهم، بل ولقد كان جريئًا على التعاليم الإسلامية والتقاليد العربية، وكان يجد في هذه الجرأة متنفسًا للتعبير عن حقده على العرب، والتشنيع بعاداتهم، والسخرية من أحوالهم، الذين جاءوا بالدين الإسلامي، وقضوا على حضارة آبائه وأجداده الفرس من جهة وللتعبير عن من جهة أخرى عن نقمته على الأقدار التي أبتلت ه بعاهة العمى منذ ولادته،

ومن أهاجيه التي تكشف عن شعوبيته قوله في هجاء من افتخر من الأعراب :

أحين كسيت بعد العري خزًا ونادمت الكـــرام على العقارِ

تفاخر يابن راعيـــةٍ وراعٍ بني الأحرار حسبك من خسارِ

وكنت إذا ظمئت إلـــى قراحٍ شركت الكلـب في ولغ الإطار

بشار بن برد في هذه الأبيات يعبر عما في نفسه من حقد وكره تجاه العرب، وهو يتخذ من هجائه لهذا الأعرابي منطلقًا ومتنفسًا لذلك، فهو يذكر الأعرابي بماضيه الذي لم يكن ناصعًا، ويعيبه به وبحياته البدوية الخشنة والعفنة في الصحراء، والتي كان فيها راعيًا للغنم، وشبه عار من الثياب التي لا يجد ما يلبس منها، ويشارك الكلب في الشرب من إناء واحد، ويسخر من التحول الذي طرأ على حياة الأعرابي، فأصبح يعيش في ترف وبحبوحة، حتى انتهى به الأمر إلى منافسة بني الأحرار – أي الفرس – الذين يعتبر بشار واحدًا منهم .

" و تزيد الشعوبية في شعر بشار إذ لم يقف عند رفع نسبته إلى ملوك الفرس، و تجميل ما قبح من خلقته، و تقريب ما بعد بينه و بين النساء خاصة، بل تعداه إلى أحكامهم على شعره ففيها الإفراط و الغلو المسرف "(محمود و الشريف، 2009، 319) .

2- المقطوعات القصيرة :

إن بشار بن برد في كثيرٍ من شعره الهجائي الذي اشتهر به وتفوق فيه يكتفي غالبًا بما قل ودل من الأبيات، التي عادة لا تتجاوز أصابع اليد الواحدة بل وفي كثير من الأحيان يكتفي بالبيت أو البيتين أو الثلاثة فقط طالما هي تؤدي الغرض وتفي بالمقصود منها، وقد كانت كذلك بالفعل، فقد كانت قصيرة لاذعة، وهذا يعكس عمق ثقافة بشار بن برد، وإلمامه بأصول الفصاحة العربية، و أجاب لما سئل :لمَ لمْ تطل الهجاء، فقال : لم أجد المثل السائر إلا بيتًا واحدًا" ،

ومن الشواهد على ذلك – فضلا عما ورد في سياق هذا الموضوع - قوله في هجاء سويد وتولب:

عددت سويدًا إذ فخرت وتولبًا وللكلـــب خير من سويد وتولبِ

وقال في هجاء عمرو بن العلاء التميمي – النحوي المعروف:

أرفق بنسبة عمرو حين تنسبه فإنه عـــــربي مـــن قواريـــرِ

مازال في كيـــر حـــدادٍ يردده حتـــى بدا عربيًـــا مظلـــم النورِ

إن جاز آباؤه الأنذال من مضرٍ جازت فلوس بخارى في الدنانيرِ(القيرواني،1981، 182)

3 - تذييل القصائد بالحكم والأمثال

مما يميز شعر بشار بن برد أن كثيرًا من أهاجيه المقذعة تأتي أحيانًا مذيلة بالحكمة والمثل، نحو قوله يهجو محمد بن العباس (مصطفى، 1937،424)

ظل اليسار على العباس ممدود وقلبه أبـــدا بالبخـــل معقـــود

إن الكريم ليخفي عنـك عسرته حتى تـــراه غنيًـــا، وهو مجهود

وللبخيـــل علـــى أمـــواله عللٌ زرق العيون عليهـــا أوجـــه سـود

إذا تكرهت أن تعطى القليل ولم تقدر على سعةٍ لم يظهر الجـــود

أورق بخيـــرٍ ترجـــى للنـــوال فما ترجى الثمار إذا لم يورق العود

بث النـوال ولم تمنعـك قلتـــه فكل ما سد فقـــرًا فهـــو محمـــود

فهذه الأبيات وإن كان موضوعها الهجاء، وإن بخل عليه العباس ولم يعطه شيئًا إلا أنها تميل نحو الحكمة، كما أن قوله " زرق العيون عليها أوجه سود " و " فكل ما سد فقرًا فهو محمود " كل منهما تذييل يجري مجرى المثل،

ويعتبر هذا – بجانب قصر المقطوعات - من عوامل ذيوع شعره وانتشاره في الآفاق وجريانه على ألسنة الناس، وكثرة التذييل بالحكم والأمثال في شعر بشار يدل على " كمال العقل وكثرة التجارب ودقة الحس وشدة الملاحظة وصفاء الذوق وتمام الرشد .

4 - سخريته اللاذعة في هجائه :

أضفى بشار بن برد على شعره الهجائي ألوانًا من السخرية اللاذعة بالمهجو، التي تزيد من مهانته والتشنيع به، فهو يكثر من وصف المهجو بأوجه العار الشائعة، ويتعرض لنسبه العربي، ويجعل مهجوّه ضحكة، وذلك في عبارة قريبة المأخذ، سهلة الحفظ، وأسلوب رشيق، بل وصل إلى حدّ القذف والسباب , وهذا ما لم يفعله الشعراء السابقون له . خليلي من كعبٍ أعينـا أخاكما على دهـــــره إن الكريمَ معين (http://www.alnoor.)، و قال بشار :

ولا تبخلا بخل ابن قزعة إنّـه مخافـــة أن يرجى نداه حزين

إذا جئته للعرف أغلــق بابه فلم تلقـــه إلا وأنـــت كميـــن

فقل لأبي يحي متى تبلغ العلا وفي كل معروف عليك يميـــن

إذا سلم المسكين طار فـؤاده مخافة سؤلٍ، واعتـراه جنون

كـأن عبيد اللـــه لم ير ماجدًا ولم يدر أن المكرمـــات تكـون

وفي هجاء ابن قزعة يقول أيضًا (ابن قتيبة،1964، 759) :

بجدك يا بن قزعـــة نلت مالا ألا أن اللئـــام لهم جدود

ومن حذر الزيادة في الهدايا أقمت دجاجة فيمن يزيد

ومن باب تلك السخرية اللاذعة قوله أيضا يهجو مسعودًا:

وسائلٍ عن ندي مسعود قلت له هو الجواد ولكن ليس في الجودِ

غيث الروابي إذا حلـت بساحتهِ وآفة المـــالِ بيـــن الزقِ والعودِ

" وكان الأخفش يطعن على بشار، ويأخذ عليه خطأه في اللغة، وقياسه غير مقيس، فبلغ ذلك بشارًا فقال :ويلي على القصار ابن القصارين – متى كانت اللغة والفصاحة في بيوت القصّارين؟ فبلغ ذلك الأخفش فبكى، فقيل له :ما يبكيك؟ قال : وقعت في لسان الأعمى، فذهب أصحابه إلى بشار، فكّذبوا عنه، وسألوه ألا يهجوه فقال :وهبته للوم عرضه، قال : فكان الأخفش بعد ذلك يحتج في كتبه بشعره، يبلغه ذلك وكيف عنه " (المرزباني، 1995، 246) .

بلاغته في شعره

لقد أحتفظ بشار للشعر العربي بأصوله التقليدية، ومضى يطور في أغراضه ومعانيه تطوراً يختلف قلة وكثرة وسعة وعمقاً. فقد استطاع بشار في المواضيع الشعرية التقليدية أن يضيف إلى العناصر البدوية عناصر مستحدثة مستمدة من البيئة العباسية المتحضرة. بالإضافة إلى ذلك فقد تطرق إلى الموضوعات الشعرية المستحدثة في هذا العصر متناولاً في قصائده المجون والزندقة، فقد كان داعياً إلى الفسق محرضاً على الفساد وتصدره حركة الإنحلال الأخلاقي الذي هو الخطوة الأولى نحو الزندقة والإلحاد.

" وقد وصل بشار إلى درجة عالية من الروعة في تصوير صوره الشعرية، فهو يضع كل لون في موضعه، ممسكًا بريشته الذهبية التي لا تنسى أدق الأشياء، إنّ شاعرًا وُلِدَ بمثل عاهته كان من الممكن أن يركن إلى صور تقليدية بعيدة عن الوصفية؛ يلوك فيها صور المبصرين، لينأي عن فقدانه لبَصَرِه بالاستتار خلف الآخرين، أو استعمال حواس أخرى غير حاسّة البَصَر، في حين أنّ الشاعر بشار وظّف الحواس جميعاً، بل استعان بالغيبيات في شعره، يقول(ناصر الدين،2010،609) :

الجِنان ثمَرُ حديثَها كأنّ معَدٍّ من المحاجِرِ ودعجاءِ
خَـيزرانٍ من عِظَامَها كأنَّ تَثَنَّتْ لِمَشْيَتِها قامـــتْ إذا
يُنَسِّيكَ المـُنى نَظَرٌ إليها وَيَصْرِفُ وَجْهها وَجْه الزَمانِ

أما أوزانه فقد مضى بشار ينظم الأوزان المعروفة، مستفيداً من تنويعه وتجزئته وتقطيعه، مما وفر له ألحاناً كثيرة كان يختار منها ما يلائم عواطفه، و أقبل بشار على الأوزان القصيرة السلسلة لإقبال الناس على التلحين والغناء، حيث شغف بعضهم باللهو والمجون، وسلك بشار هذا المنحى لترقيق شعره، وترك الأوزان الطويلة لأشعار المناسبات الرسمية كالمديح والفخر وما إلى ذلك. وأما في مجال القوافي، ففي أوائل الدولة العباسية نشأ ضربان جديدان من الرجز الأول سمي بـ(المزدوج) والثانية سمي بـ(المخمسة). والظاهر أن بشار هو أول من استعمل التخميس.

" والشاعر بشار لم يركن إلى المألوف من الصياغة، أو ينقاد إلى أعراف الشعراء قبله، فيه شاعر امتلك موهبة ميّزته استطاع بوساطتها أن يحيك أنسجة منمّقة وموشّحة، بل أن يصنع فسيفساء رقية تنحني لها قامة الكلمات، وتذوب لحلاوته سدودُ الأتباع أمام دفق العبارات، ونحت الصور، وفرادة الصياغة" (السامرائي،2014، 17) .

يقول بشار

وان نال منّي الشَّوقُ واجهتُ بابها بإنْسانِ عيْنٍ ما يُفيقُ من السَّكْبِ
كما ينْظُرُ الصَّـادي أطال بمنْهلٍ فحـلأهُ الـوِرادُ عنْ باردٍ عَذْبِ

إنّ الشاعر بشار قد رسم في البيتين صورتين متقابلتين : الأولى بصرية خالصة، فهو ينظر بإنسان عينه، وانسان العين هو (السواد ينعكس عليه المثال) نظرا غير فاتر ولا متكاسل، في مقابلة صورة تذوّقية بامتياز، يصور فيها العطشان الذي طال عطشه، ومُنِعَ الريّ، فهما صورتان من حاسّتين مختلفتين يربطهما رابط هو الحرمان الشديد (ناصر الدين،2010،72) .

" إنّ شاعرية بشار بن برد الطاغية، ولّدت معاني من أشد الحواسّ تنافراً، وتباعداً، فارتقت المشاهد المصورة ؛ لتنتج صوراً رقيقة مؤثرة، كان لحاسّة البصر الدور الأوضح في رسمها، و يقول بشار بن برد (السامرائي،2014، 4) :

يا ليلتي تزداد نُكـرا مِن حُبٍّ من أَحْبَبْتُ بِكْرا
حَوْراءُ إنْ نَظَرَتْ الي كَ سَقَتْكَ بالعـينين خَمْرا
وكأنَّ رَجْـعَ حديثها قِطَعُ الرِّيَاضِ كُسِينَ زَهرا
وكأن تحـــت لسانها هاروتَ يَنْفُثُ فيو سِـحْرا
وَتَخَال ما جَمَعَتْ عَل يه ثيابَها ذَهبـاً وعِطْرا
وكأَنَّيـــها بَرْدُ الشرا بصفا ووافق منك فِطرا
جِنيَّـــةٌ إنْسِـــــية أو بين ذاك أجـــلُّ أمرا

الخاتمة

لقد ظهر الشعراء المجددون (المولَّدون) مع بداية العصر العباسي الأول بنهج شعري يحمل بذور التجديد، تدفعهم الرغبة في التعبير عن ظروف عصرهم وحقيقة مشاعرهم، وقد عاصروا في زمانهم ثمار الحضارة، والازدهار العلمي والرقي الفكري، و قد تناول البحث بعض جوانب الحياة التي سادت بالعصر العباسي الأول، و هي (الحياة السياسية، و الاجتماعية، و العقلية، و الدينية)، و قد كان لتلك الجوانب أثر كبير في تطور الشعر و اتجاه الشعراء نحو التجديد، فاندفعوا يبحثون عن الجديد في موضوعات الشعر وأسلوبه، فجددوا في نهج القصيدة و بنيتها، و ألفاظها، و امتد هذا التجديد فشمل بحور الشعر و أوزانه، و صوره و معانيه و أخيلته، ومنذ بداية هذا العصر ، **و من أهم نتائج البحث ما يلي :**

يعد بشار بن برد رائد المجددين في الشعر ، وهذا ما دفع الدكتور عبد الله الطيب إلى القول بأن "بشارا بحق إمام المحدثين ، كما أكد ابن رشيق أنه أول من فتق البديع من المحدثين ولذلك يعد بشار بن برد إمام المحدثين وزعيم المجددين .

أخذت حركة التجديد تسري في مطلع القرن الثاني الهجري ، وتصطدم بعنف مع عمود الشعر القديم ومنهجه ، وقد استحدث شعراء هذا العصر بعض مظاهر التجديد التي شملت : (التجديد في الألفاظ، و بنية القصيدة، و الأوزان و القوافي، والأغراض و المقاصد، و التجديد في المعاني و الأخيلة)، و لم يكن بشار بن برد بمنأى عن شعراء عصره ، بل حمل لواء التجديد ، وسبق شعراء عصره في كثير من الأغراض .

ولشعر بشار بن برد بشكل عام وفي مجال الهجاء بشكل خاص سمات وخصائص فنية عديدة اتسم بها، وأضفت عليه طابعًا فريدًا في نهجه وفي موضوعه، ويمكن حصر ذلك فيما يلي: (تزكية النزعة الشعوبية ، المقطوعات القصيرة ، تذييل القصائد بالحكم و الأمثال ، سخريته اللاذعة في هجائه ، بلاغته في شعره) .

المراجع :

ابن المعتز (1939) : **طبقات الشعراء المحدثين**، مطبعة جامعة آمبردج .

القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق (د/ت) : **العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده** – مطبعة السعادة – مصر ، ،ط، 5 /131

المرزباني، أبو عبد الله محمد بن عمران: **الموشح** – تحقيق محمد علي البجاوي، دار الفكر العربي، القاهرة .

الفاضل، أحمد (2003) : **تاريخ وعصور الأدب العربي**، دار الفكر اللبنالني، بيروت .

أمين، أحمد (1996) : **فجر الاسلام**، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان .

الأصفهاني، على بن الحسن: (1935) : **الأغاني**، ج 6، دار الكتب .

الجاحظ،أبو عثمان عمرو بن بحر: **آتاب البخلاء**– تحقيق محمد الاسكندراني – دار الكتاب العربي – بيروت .

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر **البيان والتبيين**، -مكتبة الخانجي، القاهرة، ج 1، ط 4 د،ت،

زيدان، جرجي (1912): **تاريخ آداب اللغة العربية** – مطبعة الهلال بالفجالة – مصر، ص148

محمود، حسن أحمد ؛ و الشريف، أحمد إبراهيم (2009) : **العالم الإسلامي في العصر العباسي الأول**، مطبعة المدني، ط 1 .

عطوان، حسين (1987) : **مقدمة القصيدة العربية في العصر العباسي الثاني**، دار الجيل، مصر .

السلامة، حمود بن عبد الله (2008) : **الأدب العربي**، وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية، التطوير التربوي .

بيومي، السباعي (1937) : **تاريخ الأدب العربي في العصر العباسي بغير الأندلس و المغرب**، ط 2، مطبعة العلوم بشارع الخليج، بجنينة لاظ .

شلبي، سعد اسماعيل (1979) : **الشعر العباسي التيار الشعبي**، دار غريب للطباعة و النشر، الفجالة، القاهرة .

الفحام، شاكر (1983) : **نظرات في ديوان بشار بن برد**، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط 2

ناصر الدين، مهدي محمد (2010) : **شرح ديوان بشار بن برد**،دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2

ضيف، شوقي (2001) : **تاريخ الأدب العربي العصر العباسي الثاني**، ط 12، القاهرة، دار المعارف

ضيف، شوقي (2004): **تاريخ الأدب العربي في العصر العباسي الأول**، دار المعارف، القاهرة، ط 16

العساف، صالح محمد (2003) : **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط 3، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية .

مكي، طاهر احمد (1999) : **الشعر العربي في أسبانيا وصقلية**، دار الفكر العربي، جزء1 ، مصر.

حسين، طه (1937) : **حديث الاربعاء**، ط2-، دار المعارف، مصر.

حجاوي، عارف (2017) : **تجدد الشعرزبدة الشعر العباسي من بشار إلى البحتري**، دار المشرق، القاهرة .

البغدادي، عبد القادر بن عمر – **خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب** – تحقيق عبد السلام هارون،3 / 230

الحديدي،عبد اللطيف (1995) :**الخصومة بين القدماء والمحدثين في العصر العباسي الأول**، ط1،مصر :دار السعادة، .

الطيب، عبد الله–(د / ت)، **مع أبي الطيب**، ص 264

بن قتيبة، عبد الله بن مسلم (1964) : **الشعر والشعراء** – دار الثقافة – بيروت

الفقطي، الوزير جمال الدين أبو الحسن على يوسف (1955) : **أنباه الرواة على أنباء النحاة**، تحقيق العميد الفضل إبراهيم،130 / ج 3

الأسدي، كريم مرزة: التجديد في الشعر العربي - العصر العباسي... بشار بن برد : المجدد العباسي الأول، متاح عاى الموقع http://www.alnoor.se/article.asp?id=197969

عماري، كريمة (2018) : **بنية القصيدة في العصر العباسي و خصائصها الفنية و الجمالية**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، كلية الآداب و اللغات و الفنون، الجزائر .

سلام، محمد زغلول (1993) : **الأدب في عصر العباسيين**، الاسكندرية، ص114

سلام، محمد زغلول ؛ و العلوي، محمد بن أحمد طباطبا (د/ت) :**عيار الشعر**، بتحقيق وتعليق طه الحاجري . الناشر: دار الجيل، الطبعة: الخامسة،، ص 182/1

حجاب، محمد نبيه (1961) :**مظاهر الشعوبية في الأدب العربي حتى نهاية القرن السادس الهجري**، مطبعة نهضة مصر .

مصطفى، محمود (1937) : **الأدب العربي وتاريخه في العصر العباسي**، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، مصر، ط 2 .

السامرائي، يوسف طارق (2014) : **الصور البصرية و تداخلاتها في شعر الأكمه بشار بن برد تطبيقات أسلوبية**، المجلد 10، العدد 38، السنة العاشرة .

معوقات الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم.

Obstacles of School Administration in Elementary Schools at Derna City in Viewpoint Principals and Assistant Principals

د . فرج محمد سليمان. أستاذ الإدارة التعليمية المساعد. كلية التربية القبة. جامعة درنة.

Dr. Faraj M. Suleiman. Assistant Professor of Educational Administration. Al-Qubba College of Education. Derna University.

Email: farag.solman@onu.edu.ly

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9 / 15	2021 / 10 /25	2021 / 11 / 7

الملخص: هدفت الدراسة إلي التعرف على المعوقات الإدارية والشخصية والمادية للإدارة المدرسية لمدراس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم، استخدم المنهج الوصفي، وتم إجراء مسح شامل لمجتمع الدراسة البالغ عددهم(64) مديراً ومساعداً وزعت عليهم استبانة تكونت من (26) عبارة وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات الإدارية كثرة الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة، والمعوقات الشخصية ضعف قدرة بعض مديري المدارس على أتباع الأساليب القيادية، أما وجود المعوقات المادية فقد جاءت بدرجة مرتفعة.

الكلمات الداله: الإدارة المدرسية، التعليم الأساسي، مديري المدارس.

abstract: The study aimed to identify the administrative, personal and financial obstacles to the school administration of basic education schools in the city of Derna from the point of view of the principals and their assistants. The descriptive approach was used, and a comprehensive survey of the 66 principals and assistant principals was conducted. A 26-questions questionnaire was distributed. Findings showed that the most important administrative obstacles were the large number of burdens and tasks assigned to the school principal, and personal obstacles, the weakness of the ability of some school principals to follow leadership styles. As for the presence of financial obstacles, it came to a high degree with .

Key words: school administration, basic education, school principals.

المقدمة: تعد التربية في المفهوم الحديث عملية مستمرة باستمرار الحياة، لا تقتصر على فترة عمرية معينة، ولا على مرحلة دراسية محددة، تهتم بكل جوانب شخصية الفرد، وتتضمن جوانبها: النظرية والتطبيقية، مستندةً إلى أسس علمية مستمدة من علوم: الاجتماع والنفس والإدارة وغير ذلك من العلوم، فالمدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية، التي تسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الفرد ومساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته .

لذلك حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في الدراسات التربوية، وبرزت اتجاهات جديدة في الإدارة، تمحورت في العناية بكل المجالات ذات الصلة بالعملية التربوية، فبرزت الإدارة كمهارة في القيادة، وفي العلاقات الإنسانية، وتنظيم العمل الجماعي، وتهيئة الظروف الملائمة للعمل (الطيطي:2010، 28)، وعليه فإن الإدارة المدرسية تعتبر بمثابة الأساس، الذي يعتمد عليه المجتمع في تحقيق أهدافه الإستراتيجية في إعداد الأجيال للحياة الكريمة القادرة على مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومن أجل إتمام هذا البناء بنجاح فإن الإدارة المدرسية تحتاج إلى الإدارة ذات الكفاءة، والشخصية القيادية القادرة على قيادة العملية التعليمية؛ من أجل تحقيق الأهداف بأسهل الطرق وأقل التكاليف، ومدير المدرسة يلعب دور أساسي في قيادة هذه الجهود، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، ويعمل على توحيد القوى وبذل الطاقات من أجل الارتقاء بالعاملين معه وبطلابه من جهة، والمجتمع كله من جهة أخرى (بلبيسي:2007، 22).

ومن هذا المنطلق يزداد اليوم الاهتمام بدور مدير المدرسة، باعتباره يقوم بالدور القيادي التربوي كونه مشرفاً تربوياً مقيماً في مدرسته، لذلك يقع على عاتق مدير المدرسة عبء كبير في تنفيذ المدرسة لوظائفها وواجباتها؛ حيث يتوقع منه القيادة والمهارة والإبداع في تحسين العملية التربوية وتطويرها، وتطوير المدرسة لمنحها الطابع الملائم لحاجات المجتمع الأصلي (الأغبري:2000، 16)

غير أن مدير المدرسة تواجه العديد من المعوقات، التي تحول دون قدرته على تحقيق الأهداف المنشودة في سبيل تسيير العملية التعليمية و تطويرها، حيث تعد الإدارة المدرسية العنصر المهم في تحقيق أهداف المجتمع وسياساته في تحديث التعليم وتطويره، ولن يستطيع المجتمع أن يحقق النجاح في هذا المجال ما لم تكن هناك إدارة مدرسية ناجحة، وقادرة على تحقيق أهداف المجتمع وطموحاته، لذلك يجب أن تتضافر كافة الجهود في سبيل علاج أوجه القصور، والقضاء على كافة المعوقات و الصعوبات التي تحد من قدرة الإدارة المدرسية على تحقيق أهدافها .

الإحساس بالمشكلة:

أحس الباحث بوجود مشكلة، تتمثل في جملة من المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة، و تحد من قدرتها على تحقيق أهدافها، من خلال عدة مصادر تتمثل فيما يلي:

أولا - **الدراسات السابقة**:

إن الاطلاع على نتائج الأبحاث التي تناولت معوقات الإدارة المدرسية، قد يثري هذا العمل ويفيد في معرفة الخطوط العريضة التي سارت على نهجها هذه الأبحاث، وإعداد أدوات الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات: دراسة أبو عاشور(2002) واستهدفت الكشف عن معوقات الإدارة المدرسية التي تواجه مديري المدارس ومديراتها في مديرية بني كنانة بالأردن، وتم استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من(68) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات الإدارة تمثلت في قلة المخصصات المالية، وقلة توافر الأجهزة والمعدات والمواد والوسائل التعليمية.

كما أجرت تسكا (Taska 2003) دراسة بعنوان " القيادة الفاعلة بمديرية التربية والتعليم من خلال التواصل في ديترويت " استهدفت تعرف الوسائل التي يستخدمها مديري الإدارة ذوي الكفاءة العالية في ديترويت، وأساليب الاتصال المستخدمة من جانبهم، وتم استخدام معيار تدريب القيادات الفاعلة الذي طوره توماس وجوردن كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطبيق اداة الدراسة على عينة من مديري التعليم في ديترويت والذين يوصفون بدرجة عالية من الكفاءة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عملية الاتصال تترجم قدرة المدير على تحقيق الأهداف، حيث يستطيع المدير الكفء التواصل مع العاملين والمجتمع بطريقة تؤهله لتعرف الاحتياجات اللازمة للآخرين، وتساعده على إقناعهم بأهمية تبني الرؤى التربوية للإدارة التعليمية .

كما أجرت مارليت (Marlette 2004) دراسة بعنوان " خصائص مديري التربية والتعليم الذين يعتبرون قادة أكفاء في كاليفورنيا " استهدفت تحديد خصائص مديري التربية والتعليم بكاليفورنيا والذين يعتبرون على درجة عالية من الكفاءة الإدارية، والتعرف على الأساليب والاستراتيجيات التي يتبعونها للوصول لهذه الدرجة من الكفاءة، واعتمدت الدراسة على المقابلة الشخصية كأداة لجمع البيانات، حيث تم المقابلة مع خمسة من أكفأ مديري التعليم بكاليفورنيا، وتوصلت الدراسة إلى أن هؤلاء القادة التربويين يعملون على: التعرف على المشاكل الطلابية ومناقشة الطلاب فيها وصولا إلى أفضل الطرق لحلها، ومحاولة التواصل مع جميع الاطراف الفاعلة في العملية التعليمية وصولا إلى مشاركة مجتمعية فعالة، والتأكيد علي أهمية تنفيذ الأهداف التربوية بأفضل الطرق العلمية، ومحاولة هؤلاء القادة ترك سجل مشرف مهنيا لهم بعد ترك الخدمة .

أما دراسة أبو عودة (2004) فقد استهدفت التعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية بقطاع غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأسلوب المسح الشامل على مديري المدارس بواقع (74) مديراً ومديرة، وعينة من المعلمين بلغت (279) معلماً ومعلمة واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلي أن أهم المعوقات تمثلت في: شكوي المعلمين من قلة الحوافز المقدمة من قبل وزارة التعليم، وقلة توافر شبكة انترنت خاصة بالمدارس، اولنقص الشديد في الأجهزة والمعدات التي تستخدم في العملية التعليمية.

أما دراسة اللهواني (2007) فقد استهدفت التعرف على المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (27) مديراً ومديرة و(221) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلي أن أهم معوقات الإدارة تمثلت في قلة المخصصات المالية، والنقص الشديد في الوسائل والمعدات المستخدمة في العملية التعليمية.

و في هذا الصدد أجرت توني بوش دراسة (Tony Bush (2008 بعنوان " القيادة والتنمية الإدارية في التربية والتعليم " استهدفت تطوير المهارات القيادية والتعرف على نماذج مختلفة من المهارات القيادية في العملية التعليمية فى كل من أوربا، وأمريكا الشمالية وأسيا والمحيط الهادي واستراليا ونيوزيلاندا وافريقيا، كما تناول الباحث الآثار المترتبة على قيادة المدرسة

ومخرجاتها، وتناولت الدراسة جوانب التنمية، وتحسين المدارس والقيادة، والتعرف على نماذج القيادة، وأهمية القيادة والإدارة والمناهج الدراسية وتنمية المهارات القيادية .

أما دراسة كي شاندرسكار (K, Chandreskar 2011) فقد استهدفت تعرف بيئة العمل في المنظمات الحكومية العامة، و تعرف تأثير الظروف البيئية على مستوى أداء العاملين في تلك المنظمات، كما استهدفت تقديم مجموعة من التوصيات لجعل بيئة العمل أكثر تشجيعا وتحفيزا للعاملين، واعتمدت الدراسة على الاستبانة، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (285) من العاملين في القطاع العام الحكومي في مختلف القطاعات في الهند، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن بيئة العمل عامل مهم في مستوى الأداء لدى العاملين في القطاع العام الحكومي، حيث كانت هناك علاقة ارتباطية بين مستوى جودة بيئة العمل ومستوى أداء العاملين، كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لجعل بيئة العمل أكثر جاذبية وتشجيعا لمزيد من الأداء، كما أجرى دراسة سافورا وأخرون (Safura et al 2014) استهدفت تناول العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية المدرسية للمعلمين ومستوى فاعلية الأداء لدى معلمي المدارس العليا بمدينة شارفان بإيران، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، حيث استخدمت الدراسة استبانه لتعرف مستوى جودة الحياة المدرسية، واستبانه أخرى لتعرف فاعلية الأداء لدى المعلمين، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية تتكون من (108) من المعلمين، وقد أكدت نتائج الدراسة دور جودة الحياة في البيئة المدرسية ومستوى أداء معلمي المدارس العليا بمدينة شارفان، حيث كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة المدرسية ومستوى فاعلية الأداء لدى المعلمين .

وفي السياق نفسه دراسة عبد الدائم(2017) هدفت التعرف على واقع مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية ببلدية زليتن بليبيا، استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات، وتم إجراء مسح شامل لمدراء المدارس بلغ عددهم(28) مديراً، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية ضعف التجهيزات المالية المخصصة للمدارس مثل الوسائل التعليمية والأجهزة والمعدات التي تستخدم بالعملية التعليمية.

بينما استهدفت الشمري والحربي(2019) التعرف على أهم المعوقات الإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل بالسعودية، استخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (90) مديراً وباستخدام الاستبانة توصلت الدراسة إلي أن أهم المعوقات الإدارية:

كثرة الأعباء والمهام الموكلة إلي مدير المدرسة، وضعف قدرة المدير على التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة في مجال المعوقات الفنية، والنقص في الامكانيات المادية المخصصة للمدارس.

وفي السياق نفسه استهدفت دراسة الخليفة وأبو إدريس (2019) معرفة معوقات الإدارة المدرسية بالمدارس التابعة لعمادة المدارس والرياض بجامعة الخرطوم من وجهة نظر المديرين والمعلمين، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واختيرت عينة عشوائية بلغت (40) معلماً ومديراً، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات المطلوبة وتوصلت الدراسة إلي أن أكثر المعوقات وجوداً كانت المعوقات الاقتصادية.

بينما استهدفت دراسة شعبيات وأخرون(2020) الكشف عن الصعوبات الإدارية والمالية التي يواجهها مديروا المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (140) مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلي أن من أهم المعوقات النقص الحاد في الميزانيات التي ترصد للمدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة :

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع مشكلات الإدارة المدرسية، ومنها: دراسة أبو عودة (2004)، ودراسة اللهواني (2007) ، ودراسة عبد الدائم(2017)، ودراسة الشمري والحربي(2019) ، ودراسة الخليفة وأبو إدريس (2019) ، ودراسة شعبيات وأخرون(2020) .كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة ، و استخدام الاستبيان كأداة للدراسة و جمع المعلومات .

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

شملت عينة الدراسات السابقة طلاب من مختلف المراحل التعليمية بداية من المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

اختلفت البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة أدواتها، ولم تطبق إلا دراسة واحدة إجراءاتها في البيئة الليبية .

تصميم الأدوات في كل دراسة من الدراسات السابقة يتبع لأهداف كل دراسة .

لم تحظ الدراسات التي اهتمت بمعوقات الإدارة المدرسية في البيئة الليبية بقدر كاف من الاهتمام، ولعل هذه الدراسة محاولة للإسهام في سد حاجات المكتبة العربية من الدراسات والأبحاث التي تهتم بتعرف واقع الإدارة المدرسية في ليبيا، حيث يعد هذا

الموضوع مهما في إثراء المكتبة العربية ومراكز البحث العلمي وخاصة المهتمة بالدراسات التربوية، كما يمكن أن توفر هذه الدراسة قاعدة بيانات لمساعدة الباحثين والدارسين لأجراء المزيد من البحوث في هذا المجال .

ثانيا - **الدراسة الاستكشافية**: قام الباحث بدراسة استكشافية على عدة محاور للتعرف على واقع معوقات الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة، وهي كما يلي: -

1 – أجرى الباحث مقابلات شخصية في (أبريل2021) مع سبعة موجهين تربويين بمراقبة تعليم درنة، و تسعة عشر مديراً و مساعداً للمدير بمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة، و وجه إليهم الباحث بعض الأسئلة التي ترتبط بموضوع البحث و هدفه، و كانت هذه الأسئلة هي:

- ما أهم المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة ؟
-هل تختلف هذه المعوقات بمدارس التعليم الحكومي عنها بمدارس التعليم الحر؟
- هل يمتلك مدير المدرسة صلاحيات كافية تمكنه من علاج هذه المعوقات والحد منها ؟

و كانت نتائج هذه المقابلات كالتالي:

1. أكد عدد كبير من المدراء ومساعديهم على وجود معوقات متعددة تواجه الإدارة المدرسية بمدينة درنة، و بلغ عددهم أربعة عشر(14) مديراً ومساعداً بنسبة مئوية تصل إلى (73.7%) من أجمالي عدد المديرين الذين طبقت عليهم الدراسة الاستكشافية .
2. أكد عدد من المدراء ومساعديهم بلغ عددهم ثمانية عشر(18) من إجمالي عدد المدراء و المساعدين والموجهين بنسبة مئوية تصل إلى (69.2%) أن مدارس التعليم الحكومي تواجه معوقات أكثر من مدارس التعليم الحر .
3 .أكد عدد واحد و عشرون(21) من أجمالي عدد الموجهين والمدراء ومساعديهم بنسبة مئوية تصل إلى (80.8%) أن الإدارة المدرسية لا تمتلك صلاحيات و إمكانيات كافية لمواجهة هذه المعوقات .

مما أكد للباحث وجود معوقات متعددة تواجه الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة، يجب تحديدها بدقة، ووضع خطة استراتيجية فاعلة؛ لعلاج هذه المعوقات والحد منها .

ثالثا – الخبرة الشخصية: حيث قام الباحث بمراجعة الدراسات و البحوث السابقة، وتبين للباحث ندرة الدراسات التي أجريت على الواقع الليبي فيما يتعلق بتحديد معوقات الإدارة المدرسية وبخاصة في العشر سنوات الأخيرة، ومن خلال شكاوى المدراء ومساعديهم المتكررة من ضعف الإمكانيات، وقلة الصلاحيات الممنوحة لهم وكثرة الأعباء، والمسئوليات الملقاة على عاتقهم في مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة، إضافة إلى ملامسة الباحث لتلك المشكلة من واقع احتكاكه بإدارات تلك المدارس خلال فترة الإشراف على التربية العملية بمدارس التعليم الأساسي بدرنة .

مشكلة الدراسة:

إن العصر الحاضر الذي نعيشه يمر بمتغيرات سريعة من خلال نمو متسارع للمعرفة العلمية، والتطور المذهل للتقنية في مختلف المجالات، لا سيما مجال الإدارة المدرسية، فإن هذا الأمر يتطلب منها أن تغير من اتجاهاتها التقليدية، و تطور من نشاطاتها، وتنوع في أساليبها وبرامجها؛ بغرض استيعاب ما يستجد من تطورات متلاحقة، وحتى يتحقق ذلك يجب الأخذ بمنهجية ومفهوم الإدارة الحديثة، والتغلب على كل ما يواجهها من معوقات .

وتعد الإدارة من أولى اهتمامات المجتمعات الحديثة في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، حتى باتت تشمل مجمل النظم في البنيان الاجتماعي وما تتضمنه من عمليات التنظيم والتنسيق والتوجيه والتقويم والمتابعة، سواء كانت أنشطة أو فعاليات، تصب في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة (صقر:2016، 351)

كما تعتبر الإدارة بصفة عامة الركيزة الأساسية في تطوير الأفراد والجماعات، والعامل والحاسم في تحقيق التنمية في كافة المجالات(الأغا وآخرون:2009 ، 3) .

وحيث أنّ الإدارة المدرسية هي حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فهي التي تنير الطريق، وتفتحً أذهان العاملين في الميدان التربوي لتصل بهم نحو تحقيق الأهداف التي وضعت لها، كما تعمل على توفير مناخ صحي عام بالمدرسة، يعمل فيه كل أفراد المدرسة بارتياح تام، تسود فيه علاقات طيبة بينهم، وتسعى إلى تحقيق النظام والاستقرار بالمدرسة، وتزيد من دافعتيهم للعمل وتحقيق الانجازات(الحارثى:2010، 20) .

وفي الوقت الذي تبرز فيه أهمية مدير المدرسة من خلال ما يقوم به من دور أساسي في تسيير العملية التعليمية وإنمائها، لأنه القائد التربوي المسئول عن تصريف الأمور الإدارية المتعددة في البيئة التربوية من جهة، وهو المشرف التربوي المقيم الذي يتابع سير العملية التعليمية بمدرسته ويشرف عليها بانتظام واهتمام، أضف إلى ذلك أنه قد بات واضحاً أن الممارسات التربوية لمدير المدرسة تعمل على تحسين الأساليب التربوية للمعلمين وتحفيزهم مهنياً (السعود:251,2009).

فإن الإدارة المدرسية تواجه العديد من المعوقات و الصعوبات، التي تحد من قدرتها على مواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي، الذي أصبح سمة العصر، وتضعف قدرتها على إنتاج مخرجات تعليمية تتحقق فيها طموحات المجتمع وتطلعاته، لذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

ما معوقات الإدارة المدرسية لمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المعوقات الإدارية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم؟
- ما المعوقات الشخصية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم؟
- ما المعوقات المادية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم؟
- ما مقترحات التغلب على المعوقات التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة سواء أكانت إدارية أم شخصية أم مادية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

- المعوقات الإدارية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم.
- المعوقات الشخصية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم.
- المعوقات المادية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم.
- مقترحات التغلب على المعوقات التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة سواء أكانت إدارية أم شخصية أم مادية.

أهمية الدراسة:

أ . **الأهمية النظرية**: تكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوعا مهما له تأثير كبير على العملية التعليمية، ويسهم في تحديد معوقات الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي، وبالتالي تسهم في مساعدة المهتمين بجودة العملية التعليمية وأصحاب القرار في الإدارة التربوية بما تقدمه لهم من نتائج وتوصيات، وتضعهم أمام أبرز معوقات الإدارة المدرسية.

ب .**الأهمية التطبيقية**: من المتوقع أن يفيد هذا البحث في مجال الإدارة المدرسية كلا من:

القيادات العليا بمرحلة التعليم الأساسي بدولة ليبيا؛ حيث يوجه البحث أنظارهم إلى المعوقات التي تواجه مدارس هذه المرحلة، الأمر الذي يدفعهم نحو توحيد الجهود ووضع الخطط والرؤى التي تسهم في علاج هذه المعوقات والحد منها .

مدراء مدارس التعليم الأساسي ومساعديهم؛ حيث يوجه عنايتهم إلى معرفة المعوقات التي تواجه إدارة المدارس، بما يسمح لهم بالاستعداد لها، وتعبئة الجهود لمواجهتها، وتدارك أخطارها قبل أن تستشري ويتسع أثرها، ويؤثر على طلاب المدارس وموظفيها .

الباحثين، حيث يفتح هذا البحث بابا أمام العديد من الدراسات الأخرى، التي يمكن أن تتناول المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بمختلف جوانبها لإجراء المزيد من الدراسات لتعزيز نتائج هذه الدراسة أو نفيها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة المعوقات الإدارية والشخصية والمادية.

الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة.

الحدود البشرية: مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعديهم بمدينة درنة.

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2020-2021م

مصطلحات الدراسة:

الإدارة المدرسية:

ويعرفها حسين(2006، 19) بأنها عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه كل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطوير وتقدم التعليم، أو هي نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل داخل المدرسة " .

ويعرفها الشمراني (2008، 7) بأنها " تخطيط وتنظيم وتوجيه كل عمل تعليمي أوتربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطوير وتقدم التعليم فيها "

المعوقات:

يعرفها المغيدي(1997، 23) بأنها جميع العوائق المالية والإدارية والشخصية التي تعوق المسؤول عن تحقيق أهدافه وبرامجه الإدارية والتي تساعد في عمليتي التعلم والتعليم وتطويرهما.

وتعرف إجرائياً: على أنها مجموعة العوامل والظروف الإدارية والمالية والشخصية التي تمنع أو تقيد الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة وذلك وفقاً لمجالات أداة الدراسة.

الإطار النظري

مفهوم الإدارة المدرسية وأهميتها:

للإدارة المدرسية دور تربوي وتعليمي مهم من حيث أنها الإدارة التي تشرف علي تنفيذ السياسات التعليمية، وتحقيق أهدافها، فهي تقود العمل التعليمي والتربوي بالمدرسة، وتوجه سلوك ونشاطات الأفراد في المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية، فنجاح الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة دليل على نجاح العملية التربوية في أداء مهماتها ووظائفها(راغب:2011،59)

وعرفت الإدارة المدرسية بأنها: مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل وهي تتكون من مدير المدرسة ونائبه والمعلمين، وكل فرد يعمل في حدود إمكانياته لتحسين العملية التربوية والتعليمية، وتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة(محمد:2008،25) .

وعرفت بأنها: الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية وهي جزء من الإدارة التعليمية ويقوم علي راسها مدير ومسؤوليته الرئيسة هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة (البدري:2008،52) .

وعرفها الدعيلج(2009) بأنها: جميع المجهودات والامكانات المتاحة والأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين من معلمين وإداريين من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة(الدعيلج2009:،153).

وباستقراء تعريفات الإدارة المدرسية السابقة يرى الباحث أنها تتفق فيما يلي:

1 . أنها تتكون من مجموعة منظمة من العاملين والموظفين يرأسهم المدير .
2 . هؤلاء الموظفون يؤدون أنشطة وعمليات منسقة تؤثر في سلوك التلاميذ .
3 . يسعى هؤلاء الموظفون إلى تحقيق أهداف على مستوى المدرسة، وعلى مستوى المجتمع .

وبناء على ما تقدم يرى الباحث أن الإدارة المدرسية هي « جميع الجهود والأنشطة العملية والعلمية المقصودة التي توظف نتائج علم الإدارة في توجيه العمل بالمدرسة نحو تحقيق أهداف المجتمع من العملية التعليمية، كما أن الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التعليمية، وعلاقة الأولى بالثانية هي علاقة الخاص بالعام، وتتحدد الإدارة المدرسية بأنها على مستوى المدرسة، ولكنها في نفس الوقت لها ارتباطها بالمستويات العليا للإدارة التعليمية كما أن لها صلتها بالمجتمع والبيئة التي تحيا فيها .

أهمية الإدارة المدرسية:

يرتبط نجاح المؤسسات على اختلاف ميادينها وتعدد إشكالها وتباين ظروفها في تحقيق أهدافها والمحافظة على مستوي التقدم والنجاح بوجود أدارة فعالة, وترجع أهمية الإدارة بالنسبة للمنظمة باستثمار ما لديها من موارد مادية وبشرية بغية تحقيق أهدافها المرجوة.

وأشار العردان(2007، 49) إلى أهمية الإدارة المدرسية من حيث أنها أحد عوامل نجاح العملية التربوية، وأنها الوحدة التربوية التي تتعامل مباشرة مع المعلم، والطالب، والمنهج، والمجتمع المحلي، وبالتالي فأن نجاح العملية التربوية مرهون إلى حد كبير بمدي قدرة الإدارة المدرسية وفاعليتها في تلبية احتياجات وميول المعلمين والمتعلمين والعاملين داخل المدرسة في أطار الحرية المسئولة والتعاون المستمر.

وذكر الحربي (2011، 12) نقلا عن مصطفى أن أهمية الإدارة المدرسية تتمثل في:

أن الإدارة المدرسية لازمة لكل مدرسة: حيث أن وجود عدد من المدرسين والموظفين والطلاب وقدر من المال لا يؤدي إلى إتمام إعداد هؤلاء الطلاب، إذ لابد من إنسان قادر على أن يضع الأهداف ويحققها بالمشاركة مع الآخرين، ويقوم بالتوجيه والتنسيق والإرشاد ورفع الروح المعنوية

الإدارة نشاط يتعلق بتنفيذ الأعمال بواسطة آخرين بتخطيط تنظيم وتوجيه ورقابة مجهوداتهم وتصرفاتهم، ويقوم مدير المدرسة بتحديد من سيقوم بأداء كل جزء من أجزاء العمل .

إشباع الحاجات الكاملة والرغبات الإنسانية للمدرسين والطلاب والمجتمع الذي توحد في المدرسة

الاستخدام الأمثل للقوى المادية والبشرية من طلاب ومدرسين وموظفين وأدوات تعليمية وأموال لتحقيق الأهداف المحددة .

كما أكد ماهر(2006،11) إلى أهمية الإدارة المدرسية تكمن في تحقيق درجة مميزة في استخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية، خاصة توظيف التكنولوجيا، وتقنية المعلومات في انجاز مهام ومسئوليات الإدارة.

كما أن للإدارة المدرسية دور مهم في تنمية ورعاية الطلاب الذين يعدون الركيزة الأساسية في العمل الإداري المدرسي، حيث تعمل على توفير ما يلزم من متطلبات ترتبط بالعملية التعليمية لتنمية معارف وقدرات ومواهب ومهارات الطلاب المختلفة، فضلاً عن دورها الكبير في مواجهة المشكلات والقضايا التي تقود إلي تغير أفكار الطلاب وانحرافهم عن القيم والمعتقدات الفكرية السليمة(السميح:2010،41).

إن كثيرا من أنشطة الإدارة تتضمن تشخيص المشكلات وتحليلها والتعرف على أبعادها والعمل على حلها والتغلب عليها، والمدير الناجح هو الذي يعمل على تحويل المشكلات إلى فرص يتم من خلالها المواجهة والمعالجة الإيجابية لهذه المشكلات، ومن ثم العمل على تطوير العمل وتحسينه والارتفاع بمستواه، والإدارة تتعلق بالتغيير والتطوير والتحسين أكثر مما تتعلق بالمحافظة على الوضع الراهن (صقر:2016، 353).

ونتيجة لأهمية الإدارة المدرسية فأنها تعد العملية التي تواجهه المشكلات والمعوقات بأسلوب علمي لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية، وتقييم الواقع ودراسته ووضع الخطط اللازمة للتطوير وتخطي العقبات والفجوات التي تعيق مسيرة الإدارة المدرسية.

أهداف الإدارة المدرسية:

يرى الطنطاوي (2011، 131) أن الإدارة المدرسية تهدف إلى تحقيق:

بناء شخصية التلميذ بناءً متكاملاً, جسمياً , عقلياً, نفسياً, واجتماعياً , وهذا يعني أن صالح الطالب هومحور العملية التعليمية ومحور اهتمام المدرسة, وأنه – صالح الطالب – المعيار الأول الذي يقاس عليه كل الأهداف التنفيذية للإدارة المدرسية .

تنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية بالمدرسة بما يحقق سرعة إنجاز الأعمال وتنسيقها, وتوافر العلاقات الإنسانية الطيبة بين العاملين في المدرسة .

وضع خطط التطور والنمو المستقبلي للمدرسة .

الإشراف على تنفيذ المشروعات المدرسية الحالية والمستقبلية .

توفير العلاقات الجيدة بين المدرسة والبيئة من خلال مجالس الآباء والجمعيات والمؤسسات الثقافية الموجودة في البيئة , مع العمل على معاونة البيئة على حل ما قد يوجد بها من مشكلات .

توفير الأنشطة التي تساعد الطلاب على نموشخصيتهم في كافة المجالات .

ويضيف أبوالريش(2008، 44) أن من بين أهداف الإدارة المدرسية ما يلي:

1- زيادة الاهتمام ببناء شخصية التلميذ ونموه في جميع الجوانب الخلقية والعقلية والاجتماعية والثقافية والبدنية والحرص على توعيته وتوجيهه.

2- زيادة الاهتمام بتعويد التلاميذ الالتزام بالنظام وحسن التعامل واحترام حقوق الآخرين

3- زيادة الاهتمام بالتربية الصحية للتلاميذ من خلال برنامج للصحة المدرسية بكل مدرسة, تبصير التلاميذ بضرورة الاهتمام بصحتهم والمحافظة عليها وطرق الوقاية من الأمراض والحوادث, وتنمية ثقافتهم الصحية والوقائية والغذائية .

4- متابعة الطلاب على اختلاف مستوياتهم دراسياً وسلوكياً, والاهتمام بمستوى تحصيلهم وادائهم للواجبات والتي يجب تنسيقها بين المعلمين, وتتبع حالات التأخر الدراسي, وبحث أسبابها والعمل على حلها .

دور مدير المدرسة:

ويرى الغامدي (2011، 25) أن دور الإدارة المدرسية يتضح من خلال الدور الذي يقوم به مدير المدرسة والوكلاء من حيث عملية الإشراف والمتابعة والتوجيه والتنسيق للمهام الادارية والفنية والاجتماعية المتعلقة بالطالب.

ويعد مدير المدرسة هو القائد الأول في المدرسة، وهو المسؤول عن كل كبيرة وصغيرة فيها، ويقع عليه نجاحها ونجاح طلبتها، وتحقيق أهدافها، ورفع مستوي المدرسة، وهذا لا يتحقق إلا إذ كان المدير على قدر عال من الكفاءة والمسؤولية والتفهم والتعاون والعلم بشؤون الإدارة، وما يتبعها من اتخاذ قرارات تطويرية، والمعرفة بالنفس البشرية، وما تحتاجه من الثواب والدعم، والتشجيع والتعامل بديمقراطية، وتفضيل مصلحة المؤسسة العامة على المصلحة الذاتية، فنجاحه يعتمد على تفهمه وأداركه للكفاءات التي لديه، مستفيداً منها في تطوير المدرسة واضعاً إياها في المكان المناسب، ولا يمكن أن يكون قوياً إلا إذا دعم موظفيه، واعترف بكفاءتهم، وشاركهم في تطوير المدرسة، وصنع القرار.

وينبغي عليه أن يقوم بتطوير سياسات وممارسات وخطط المدرسة ويضع المرافق والمدخرات والمصادر التعليمية بالمدرسة في خدمة العاملين وفي خدمة العملية التعليمية بكافة عناصرها.

كما يجب إلا يهمل علاقة مدرسته بالعالم الخارجي، فلابد أن يهتم بقضايا التربية والتعليم، وعليه أيضاً أن يشرك أولياء الأمور ويطلعهم ليس فقط على وضع أبنائهم التعليمي، وأنما السماع إلى أراءهم من خلال إنشاء لجان تتضمن أعضاء من أولياء الأمور لمناقشة قضايا المدرسة التعليمية(حليمة:2013، 352).

معوقات الإدارة المدرسية:

من المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية ما يلي:

ضعف توفر الامكانيات البشرية والمادية اللازمة للعمل المدرسي.

عدم وضوح لبعض النظم واللوائح المنظمة لعمل الإدارة المدرسية.

المركزية التي تستدعي مراجعة الإدارة التربوية العليا ومكاتب الوزارة للبث في العديد من الأمور المادية والتقنية .

زيادة النزعة التسلطية أو الدكتاتورية في الأساليب الإدارية لبعض إدارات المدارس.

ضعف اتباع المشاركة في اتخاذ القرارات المنظمة للعمل الإداري على مستوي المدرسة.

واضاف العردان(2007، 44) عدداً من المشكلات والمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتمثلت بمايلي:

اتباع النمط التقليدي والروتين في متابعة سير العمل داخل الإدارات دون اللجوء إلي التطوير.

الفشل في التخطيط للعمل الإداري داخل الإدارة.

قلة التنوع في أساليب الإشراف من زيارات وورش عمل واجتماعات.

عدم تنظيم الوقت وحسن توزيعه بين المهام الإدارية والمهام الرقابية.

ضعف تنسيق العمل بين الإدارة المدرسية والإدارات التعليمية العليا.

ضعف الخلفية الثقافية والاجتماعية لبعض مديري المدراس.

التسلط في العمل وعدم اعطاء العاملين فرصة للمشاركة في إدارة العمل.

وذكر أبو عودة (2004) أنه يمكن تصنيف المشكلات أو المعوقات التي تواجه مديري المدارس إلى:

مشكلات وصعوبات شخصية ذاتية تخص المدير نفسه، ومن أمثلتها قلة المعرفة بالأساليب الإشرافية، وعدم القدرة على إدراك الذات، وتوقف التطور الشخصي وعدم القدرة على التدريب، وضعف مهارة حل المشكلات، وضعف القدرة على العمل الجماعي.

مشكلات وصعوبات بيئية تتنوع وتزداد باستمرار مع زيادة التغيرات والتطورات في الحياة المعاصرة مثل مشكلات التطور التكنولوجي والمعرفي وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم وغيرها.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي لكونه انسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع مثل هذا النوع من الدراسات وذلك لوصف معوقات الإدارة المدرسية لمدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين ومساعديهم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة ومساعديهم والبالغ عددهم (64) مديراً ومساعداً وذلك خلال العام الدراسي 2020-2021م.

أداة الدراسة:

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات التي اهتمت بموضوع معوقات الإدارة المدرسية تم إعداد أداة قياس مع إعادة صياغة بعض الفقرات بما يتلاءم مع البيئة الليبية واشتملت الأداة على (26) عبارة شملت ثلاث مجالات كما يلي:

المجال الأول: المعوقات الإدارية وعدد عباراته(9).

المجال الثاني: المعوقات الشخصية وعدد عباراته(8).

المجال الثالث: المعوقات المادية وعدد عباراته(9).

وقد وضعت أمام كل عبارة البدائل التالية، وذلك كما في الجدول (1).

جدول(1) بدائل الإجابة لعبارات الاستبانة

موافق	محايد	غير موافق
3	2	1

صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق أداة الدراسة، انها تقيس فعلاً ما اعدت لقياسه، استخدمت طريقة الصدق الظاهري وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات العلوم الإدارية لا بداء آرائهم وملاحظاتهم على فقراتها، وبناء على ملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات على العبارات التي لم تحصل على نسبة موافقة (80%) فأكثر من أراء المحكمين.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات الأداة تم حساب الثبات للأداة ككل ولكل مجال على حدة من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وذلك كما في الجدول (2).

جدول (2) حساب الثبات للأداة ككل ولكل مجال على حدة.

المجال	عدد الفقرات	قيمة الثبات
المعوقات الإدارية	9	%83
المعوقات الشخصية	8	%82
المعوقات المادية	9	%80
الأداة ككل	26	%84

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع استمارات الاستبانة والتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي، تم تفريغها في الحاسب الآلي باستخدام الحقيبة الإحصائية (spss)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، لمعرفة أهم المعوقات الإدارية والشخصية والمادية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما المعوقات الإدارية لمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المبحوثين حول المعوقات الإدارية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة، وذلك كما في الجدول (3)

جدول(3) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجتمع البحث وفقاً لفقرات محور المعوقات الإدارية.

العبارات أولاً: المعوقات الإدارية	درجة الموافقة					
	موافق	محايد	غير موافق	المجموع	النسبة	المتوسط
1..كثرة الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة.	60	3	1	187	%96	2.9
2. ضعف التنسيق والتواصل بين إدارة التعليم والمدرسة.	57	3	4	181	%93	2.8
3. ضعف مهارات المديرين في اتخاذ القرارات.	40	20	4	164	%83	2.5
4. ضعف الاتصال بين العاملين بالمدرسة.	20	30	14	134	% 69	2.9
5. نقص الكادر الإداري المعاون لمدير المدرسة.	50	10	4	174	%90	2.7
6.أتباع نظام المركزية في الإدارة التعليمية .	59	2	3	184	%93	2.8
7.ضعف تفويض الصلاحيات لمدير المدرسة من قبل الإدارة العليا .	42	8	14	156	%80	2.4
8. تعدد الجهات الرقابية على أعمال مدير المدرسة..	10	40	14	135	%70	2.1
9.غياب مبدأ المحاسبية مع المعلمين المقصرين..	8	50	6	130	%66	2

يلاحظ من جدول(3) أن أعلى المعوقات الإدارية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة هي كثرة الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة بمتوسط (2.9) ونسبة (96%)، ويليها ضعف التنسيق والتواصل بين إدارة التعليم والمدرسة بمتوسط (2.8) ونسبة مئوية (93%)، ثم أتباع نظام المركزية في الإدارة التعليمية بمتوسط (2.8) ونسبة مئوية (93%) ويمكن تفسير ذلك بان الإدارة المدرسية تعاني من معوقات إدارية متمثلة في غياب وسائل الاتصال الحديث بين الإدارات التعليمية والمدرسة، وضعف الصلاحيات الممنوحة للمدارس، وكثرة المهام الإدارية الروتينية الموكلة لمدير المدرسة وتتفق بعض هذه النتائج مع دراسة الشمري (2019) .

أما أقل العبارات من حيث الأهمية العبارة رقم(8) ونصها: تعدد الجهات الرقابية على أعمال مدير المدرسة، ثم العبارة رقم(9) ونصها: غياب مبدأ المحاسبية مع المعلمين المقصرين، ثم العبارة رقم(7) ونصها: ضعف تفويض الصلاحيات لمدير المدرسة من قبل الإدارة العليا قد يكون السبب حسب رأي مجتمع الدراسة حصول هذه العبارات على أقل ترتيب بان الجهات المكلفة بمراقبة المدارس عادة إدارة التعليم بالمنطقة، أيضاً هناك وسائل محاسبية تتبعها إدارة المدارس من لفت النظر والخصم وغيرها من الوسائل الرادعة لمخالفات العمل، أما ضعف الصلاحيات الممنوحة فعادة مدير المدرسة مرهق بالإعمال الإدارية الروتينية وقد لا يحتاج إلى تفويض وخاصة في ظل النظام المركزي للإدارة التي تتبعه وزارة التعليم بليبيا.

السؤال الثاني: ما المعوقات الشخصية لمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المبحوثين حول المعوقات الشخصية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة، وذلك كما في الجدول (4)

جدول(4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجتمع البحث وفقاً لفقرات محور المعوقات الشخصية.

العبارات ثانياً: المعوقات الشخصية	درجة الموافقة					
	موافق	محايد	غير موافق	المجموع	النسبة	المتوسط
ضعف قدرة بعض مديري المدارس على أتباع الأساليب القيادية	62	1	1	189	%96	2.9
معاناة بعض المديرين من مشكلات صحية تؤثر على أدائهم.	4	10	50	82	%40	1.2
ضعف بعض المديرين في فهم قوانين وأنظمة العمل الإداري بالمدرسة.	60	2	2	186	%96	2.9
تأثر المدير بالمشكلات الشخصية مما يضعف من أدائه.	5	10	49	84	%43	1.3
سوء العلاقة بين المعلمين ومدير المدرسة .	59	1	4	183	%93	2.8
انعكاس نمط شخصية المدير على إدارة المدرسة.	7	3	54	81	%40	1.2
إهمال بعض المديرين للمشكلات الاجتماعية للعاملين بالمدرسة .	8	2	54	82	%40	1.2
ضعف إلمام المدير بلائحة السلوك والمواظبة في حل مشكلات الطلاب	10	20	34	104	%53	1.6

يلاحظ من خلال جدول(4) الخاص بالمعوقات الشخصية فأن أعلي العبارات في هذا المحور العبارة رقم (1) ونصها: ضعف قدرة بعض مديري المدارس على أتباع الأساليب القيادية المناسبة بمتوسط (2.9) ونسبة مئوية 96% أما الترتيب الثاني العبارة رقم (3) ونصها: ضعف قدرة بعض المديرين في فهم قوانين وأنظمة العمل بمتوسط(2.9) ونسبة مئوية 96% والعبارة رقم (5) في الترتيب الثالث ونصها: سوء العلاقة بين المعلمين ومدير المدرسة بمتوسط (2.8) ونسبة مئوية 93% .

ويمكن تفسير ذلك بأن المديرين لا تكون لهم سمات قيادية بالإدارة نتيجة عدم تخصصهم بعلم الإدارة أو لقلة الخبرة مما يترتب عليه ضعف فهمهم باللوائح والقوانين المنظمة للعمل وإتباع أساليب إدارية دكتاتورية تكون نتائجها سلبية في العلاقة بين مدير المدرسة والمعلمين وبالتالي تعيق عملية تحقيق الأهداف وهذا ما أكد عليه دراسة تسكا (2003).

أما أقل العبارات من حيث الأهمية العبارة رقم(2) ونصها: معاناة بعض المديرين من مشكلات صحية تؤثر على أدائهم بمتوسط (1.2) ونسبة مئوية 40%، ثم العبارة رقم(6) ونصها: انعكاس نمط شخصية المدير على إدارة المدرسة بمتوسط (1.2) ونسبة مئوية 40% .، ثم العبارة رقم(7) ونصها: إهمال بعض المديرين للمشكلات الاجتماعية للعاملين بالمدرسة بمتوسط (1.2) ونسبة مئوية 40%، وقد يعود عدم اهتمام مجتمع البحث بهذه العبارات بأنها لا تشكل معوقات لان مدراء المدارس ومساعديهم يعملون وفق قوانين تنظمها وزارة التعليم من ناحية سن التعاقد وبالتالي لا يصلون إلى سنة متقدمة بالعمر تؤثر على أداءهم، أو على نمط

شخصيتهم أثناء ممارسة مهامهم، أما المشكلات الاجتماعية عادة تكون حلولها خارج العمل بما يتميز به مجتمع الدراسة من دور للقبيلة والعرف في حل القضايا الاجتماعية.

السؤال الثالث: ما المعوقات المادية لمدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المبحوثين حول المعوقات المادية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة، وذلك كما في الجدول (5).

جدول(5) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجتمع البحث وفقاً لفقرات محور المعوقات المادية.

العبارات ثالثاً: المعوقات المادية	درجة الموافقة					
	موافق	محايد	غير موافق	المجموع	النسبة	المتوسط
التجهيزات المادية غير مناسبة للمباني المدرسية.	62	1	1	189	%96	2.9
قلة توافر ملاعب مناسبة لممارسة الأنشطة المختلفة بالمدرسة.	60	3	1	187	%96	2.9
ضعف استيعاب مساحة المبني المدرسي لمتطلبات العملية التعليمية.	59	1	4	183	%93	2.8
إهمال توفير شبكة انترنت بالمدرسة.	64	-	-	192	%100	3
اشتراك أكثر من مدرسة في مبني واحد مما يؤدي لضعف جودة العملية التعليمية	64	-	-	192	%100	3
ضعف إجراءات الأمن والسلامة داخل المدارس.	40	20	4	164	%83	2.5
ضعف نظام الحوافز المشجعة للمعلمين على تحسين أدائهم.	61	2	1	188	%96	2.9
قلة توافر التقنيات التربوية الحديثة بالمدرسة.	62	-	2	188	%96	2.9
ضعف خدمات الصيانة للمبني المدرسي.	60	1	3	185	%93	2.8

يلاحظ من جدول (5) الخاص بالمعوقات المادية أن جميع العبارات تحصلت على متوسط مرتفع ويمكن تفسير ذلك بان مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة تعاني من نقص الإمكانيات المادية اللازمة للعملية التعليمية من حيث قلة توفر الأجهزة والمعدات والمتطلبات المالية والوسائل التعليمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو عودة (2004)، ودراسة اللهواني(2007) وعبد الدائم(2017)، والشمري وأبو إدريس(2019)، وشعبيات وآخرون(2020) .

ملخص النتائج:

1. أن أكثر المعوقات الإدارية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة هي كثرة الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة، ويليها ضعف التنسيق والتواصل بين إدارة التعليم والمدرسة، ثم أتباع نظام المركزية في الإدارة التعليمية .
2. أن أقل المعوقات الإدارية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة هي تعدد الجهات الرقابية على أعمال مدير المدرسة، ويليها غياب مبدأ المحاسبية مع المعلمين المقصرين، ثم ضعف تفويض الصلاحيات لمدير المدرسة من قبل الإدارة العليا.
3. أن أكثر المعوقات الشخصية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة هي ضعف قدرة بعض مديري المدارس على أتباع الأساليب القيادية المناسبة، ويليها ضعف قدرة بعض المديرين على فهم قوانين وأنظمة العمل، ثم سوء العلاقة بين المعلمين ومدير المدرسة.
4. أما أقل المعوقات الشخصية التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة هي معاناة بعض المديرين من مشكلات صحية تؤثر على أدائهم، ويليها انعكاس نمط شخصية المدير على إدارة المدرسة، ثم إهمال بعض المديرين للمشكلات الاجتماعية للعاملين بالمدرسة.

5. أن إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة تعاني من نقص الإمكانيات المادية اللازمة للعملية التعليمية من حيث قلة توفر الأجهزة والمعدات والمتطلبات المالية والوسائل التعليمية، وهذا يعني أن المعوقات المادية هي أكثر المعوقات التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة درنة.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإنها تقترح وتوصي بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بمديري المدارس ومساعديهم بالقدر الذي يمكنهم من مواجهة معوقات العمل وايجاد الحلول المناسبة لها في وقتها.
- يجب على مديري المدارس إشراك المعلمين في العمل الإداري تجبناً للضغوط الكبيرة التي تواجههم داخل المدارس.
- يجب على وزارة التعليم الاهتمام بصيانة مباني المدارس بصورة دورية.
- توفير التجهيزات والأجهزة اللازمة لمتطلبات العمل في الإدارة المدرسية.
- التأكيد من قبل وزارة التعليم على تنمية المهارات القيادية لمدراء المدارس ومساعديهم لتحسين أداءهم وفاعلية تعاملهم مع مرؤوسيهم.

المراجع:

أولا – المراجع العربية :

أبو عاشور، خليفة مصطفي(2002). معوقات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها فى مديرية تربية بني كنانة الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد(18) العدد(2)، ص ص107-148.

أبو عودة، فوزي حرب(2004). المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في قطاع غزة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين كلية التربية، جامعة عين شمس، وكلية العلوم التربوية، جامعة الأقصى.

أبوالريش , صفوان حامد: أساليب تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب الأيتام ذوي الظروف الخاصة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة مسحية لأراء الطلاب , جامعة أم القرى ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، رسالة ماجستير ، 1429 هـ.

الأغا، صهيب وآخرون(2009).الإدارة التربوية والتخطيط الاستراتيجي، ط1 غزة :دار المقداد للطباعة، ص 3.

الأغبري ، عبدالصمد (2000) : الإدارة المدرسية ، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر ، دار الضفة الغربية، بيروت.

البدري، طارق عبد الحميد(2008). الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، ط2، عمان، دار الثقافة للنشر.

بلبيسي ، فاتنة جميل (2007م) : درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية في نابلس ، فلسطين .

الحارثى , منال بنت حسين .(2011). العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي و الالتزام التنظيمي للمعلمات بمحافظة جدة . رسالة دكتوراه غير منشور . كلية التربية . جامعة أم القرى .

الحربي ، سلطان مجاهد (2011) : دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس ، جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط .

حليمة، أحمد مصطفي(2013). جودة العملية التعليمية أفاق جديدة لتعليم معاصر، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الخليفة، الزين الخليفة، أبو أدريس، عادل محمد(2019). معوقات الإدارة المدرسية بالمدارس التابعة لعمادة المدارس والرياض بجامعة الخرطوم من وجهة نظر المديرين والمعلمين، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(52) أبريل. ص ص 41-58.

الدعيلج، أبراهيم عبد العزيز(2009).الإدارة العامة والإدارة التربوية، عمان، دار الرواد للنشر والتوريع.

راغب، أحمد راغب(2011).الإدارة التربوية في القطاع المدرسي، عمان، دار البداية للطباعة والنشر.

السعود ، راتب. (2009) . أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت (نظام 1-نظام 4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

السميح، عبد المحسن(2010). دراسات في الإدارة المدرسية، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

شعبيات، محمد، حرفوش، يوسف، وعيسي، خالد، (2020) الصعوبات الإدارية والفنية التي يواجهها مديرو المدارس الحكومية في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية المجلد(34) العدد(1) ص ص 116-158.
الشمراني ، عبد الله دوس (2008) : أبرز مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس الأهلية للبنيين بمكة المكرمة من وجهة نظر الملاك والمديرين والمشرفين التربويين ،جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط .
الشمري، عبد العزيز سويلم، الحربي، عارف بن محمد(2019). المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد(11)، يوليو، ص ص 193-232.
صقر ، عبد العزيز محمد علي (2016) : تطوير الأداء الإداري للقيادات الجامعية في ضوء م\خل إدارة التغيير ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، ع 33، ص 351
الطنطاوى , أحمد عابد والسيد , هدي سعد (2011): التربية المقارنة والإدارة المدرسية, جامعة طنطا , كلية التربية .
الطيطي، محمد عبد الإله (1431هـ): العلاقة بين الكفاءة الإدارية لمديري المدارس الثانوية والانتماء التنظيمي للمعلمين ، دراسة ميدانية في المدارس الثانوية بيت لحم، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 7 ، العدد 1 .
عبد الدائم، عمر سالم(2017). واقع مشكلات الإدارة المدرسية فى المدارس الثانوية ببلدية زليتن، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد الأول، العدد السابع، جامعة مصراتة، ليبيا، ص ص 262-285.
العردان، بدر بن عبد الله(2007).الأصول العلمية للإدارة والتخطيط التربوي، المملكة العربية السعودية، دار الاندلس للنشر والتوزيع.
الغامدى ، فهد محمد (2011) : دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم دراسة ميدانية علي المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس ومحضري المختبرات في محافظة الطائف ، جامعة أم القرى ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، رسالة ماجستير .
اللهواني، هنية يوسف(2007). المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظة شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، الوطنية، فلسطين.
ماهر، أحمد(2006).الإدارة، المبادئ والمهارات، جمهورية مصر العربية، الدار الجامعية.
محمد، مجيد جاسم(2008). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
المغيدي، الحسن محمد(1997).معوقات الأشراف التربوي كما يراه المشرفون والمشرفات في محافظة الأحساء التعليمية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة قطر، قطر.

ثانيا - المراجع الأجنبية :

- Teska ,Jane Ellen.(2003) "The Superintendency : Effective Leadership Through Communication ." www Lib .U.M.I .comL \dissertion, DALA64\ 05,P.1488, Nov ,Superintendency ,19-4-2004

- Marlette Stephen George (2004): Charateristics of Managers of Education who are Leader Educational :Actors in the State of Calefornia, D,A,I,Vol. 5 no (5) .

- Tony ,Bush (2008) : Leadership & Management Developpement in Education , Education , Leadership for Social change , source SAGE Publications (CA) 7-04-2008 (ED500261).

- K,Chandraseker (2011) : Workplace Environment &Its Impact on Organisational Performance in Public Sector Organisations ,International Journal of Enterprise Computing and Business Systems, Vol. 1 Issue 1 January 2011)

- Safura. Taghavi, Fariman Ebrahimzadeh , HosseinAli Bhramzadh , Hosseini Masoumeh(2014) : A study of the relationship between quality of work life and erformance effectiveness of high school teachers' in Shirvan , International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences January 2014, Vol. 4, No. 1 ISSN: 2222-6990

The Importance of Using Computer Assisted Language Learning (CALL) in Learning and Teaching English Language Skills

أهمية استخدام تقنية الحاسوب في تعلم و تدريس مهارات اللغة

A case study of English department in faculty of Arts and Science-Ghemines-Benghazi University

أ. ناجي مفتاح عطية القداري. محاضر بقسم اللغة الانجليزية. كلية الآداب و العلوم / قمينس جامعة بنغازي

MA: Naji M. Algaddari. Lecturer in the English Department. Faculty of Arts and Sciences. Qamenes University of Benghazi
Email:naji.alqaddari@uob.edu.ly

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 8 / 22	2021 / 10 / 12	2021 / 11 / 7

الملخص: تم العرض و على نطاق واسع استخدام الحاسوب في بيئة التعلم و التدريس لإيجاد طريقة افضل لتطبيق الانشطة القائمة على الحاسوب و المهام في الفصل الدراسي. ظهر جليا, في الآونة الاخيرة, اهمية استخدام الحواسيب في تعلم و تدريس اللغة الانجليزية. يحاول الباحث في هذه الورقة فحص و استخدام CALL (تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب) في تعلم و تعليم اللغة عموما و في تعلم و تدريس مهارات اللغة على وجه الخصوص مبينا نوع النشاطات و المهام التي يمكن ل CALL (تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب) تقديمها في كل مهارة. يحاول الباحث ايضا ايضاح كيف يستطيع معلم اللغة دمج النشاطات في دروسه و معرفة العقبات التي تعيق مرونة عملية التعلم باستخدام CALL.

استخدم في هذه الورقة استبيان تضمن بعض الاسئلة التي تساعد في الالمام بهذا الموضوع بشكل اكبر و خاصة في مهاراتي التحدث و الاستماع. صممت هذه الاسئلة للطلبة الدارسين في قسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب و العلوم قمينس و سيتم إظهار النتائج في هذه اخر هذه الورقة البحثية.

الكلمات الداله: الحاسب الآلي، التدريس، مهارات اللغة.

Abstract: Using computers in learning and teaching environment has been widely presented to find a better way to implement computer-based activities and tasks in classrooms. Lately the significance of using computers appeared directly in learning and teaching English language and in this paper the researcher tries to investigate and understand usage of CALL (Computer Assisted Language Learning) in language learning in general and in learning and teaching language skills in particular providing which type of activities and tasks that CALL may offer in each skill and how the language teacher can integrate these activities in his/her lesson(s) with finding out any obstructions that can oppose the flexibility of the learning process with using CALL.The survey method used for the collection of data to investigate the effectiveness of CALL in learning and teaching English at the graduate level. This questionnaire is designed to students who were studying in English department in faculty of Arts & Science in Ghemines. The results that found will be showed at the end of this work. It concludes that English language teaching through the CALL technique assist English teachers to provide quality-based language education along with the improvement of English language teaching skills. It also empowers the students to learn and appropriate knowledge of the English language.

Keywords: computer, teaching, language skills.

1.1 Introduction

Technology in the classroom is widely believed to help teachers to promote a communicative class environment and it is viewed by many researchers to have an influence on the teaching and learning process. Moreover, teachers and learners view computer can facilitate needs and challenge students' learning practices. In

terms of language instruction, the uses of computers have great influence in education, especially in teaching and learning the second language. Computer-based learning environment is predicted to be one of the ways to give an authentic learning environment to the students and this condition helps them to learn English better than the daily traditional classroom context. Computer-assisted language learning (CALL) is a very effective tool to explore new ideas and deliver proper knowledge to the student in this modern world of the 21st century. By the integration of advanced technology in language teaching and learning it makes the learning process much easier and fruitful. In the trend of learning language there are many different materials that can be taught through CALL programs such as, grammar, speaking and pronunciation, writing, and any other required skills.

Technique of CALL in English language teaching has also increased the effectiveness of English language teaching and learning both for teachers and students. This present study is conducted with participants who were not selected randomly and therefore, a convenience study sample had been used. However, one can repeat the same study model and the process with a large number of students to maximize the area of the integration of CALL in language teaching process in non-native countries, such as, our country.

1.2 Objectives of the Study

This paper aims to highlight and understand the importance and the significance of the usage of CALL in learning and teaching English language, and to present the activities offered by CALL which can be used in this category. Furthermore, it aims to prove that learning by using CALL is beneficial to improve language learning skills specially listening and speaking skills. It aims to answer whether it is useful to implement CALL or not in class and will it enhance the student's listening and speaking skills.

Motteram (2014) is famous to link acknowledged influences about the current situation of language teaching programs in the education field. It helps the students to develop the listening skills, which considered the first in LSRW (Learning, Speaking, Reading and Writing). Stockwell (2012) argues that all teachers should be agreed to use CALL effectively to transfer technology in traditional classrooms and motivates the students to exercise these new techniques to get proper knowledge.

1.3 Literature Review

With the essential development of information technology, computers are widely used in various fields including language learning and teaching. In this regard, researchers have concluded that CALL has a great impact on traditional language learning and teaching approaches to some extent. Although language learning and teaching approaches are different, the goal is the same; to develop the abilities of the learners to be as the same as the native speakers.

Computer-Assisted Instruction (CAI) is a term introduced in the 1960s when people first time used computers in education systems. Although the most commonly used acronym for the attempt had been the generic CAI, there had also been increasingly frequent references to Computer-Assisted Language Learning (CALL).

Tabassum and Farooq (2011) enlighten the benefits of educational computer-assisted instruction in the field of science offered assistance to learn new knowledge of ESL through CALL. It is an approach, which used for teaching and learning especially for languages in which a computer used to deliver proper knowledge for learning languages particularly second languages and strengthening the instructional material to learn a proper language. With the substantial development of information technology, computers are widely used in various areas including language teaching and learning area.

Second-language acquisition (SLA) theory widely studies how formal instruction and developmental sequences are present. Studies were done to explore the effects of CALL by using it in teaching English as a second language and include the previous studies done by many researchers in this section.

This study also discusses the role of CALL in language learning and teaching. It shows how the use of the modern technics are important in learning and teaching languages. The study explains that CALL provides suitable situations for both learners and teachers.

1.4 Methodology

The descriptive research method is chosen to conduct this study. The survey method used for the collection of data to investigate the effectiveness of CALL in teaching English at the graduate level. This study focuses to discuss the research methodology including the research design, participants and research instruments. Data for said study collected from the faculty of Science and Arts/Ghemines at the University of Benghazi.

The population is a collective term used to describe the total quantity of the case of the type, which is the subject of this study. The population of said research is the English Department which the researcher chooses for data collection. Preferably, the researcher tried to select unbiased samples from the population because according to Walliman and Buckler (2008) types of samples affects greatly on reliability and subsequent generalities of research. There are many types of sampling but purposive sampling (also known as judgment, selective or subjective sampling) was used for the data collection and we can define it as a sample or technique in which a researcher relies on his or her judgment when choosing members of the population to participate in the study. The targeted population for this study was male and female students of under graduate class at the University. The researcher gets 20 responses from the target population.

2.0 CALL

CALL (Computer Assisted Language Learning) is perceived as an approach in which the computer is used as an aid to language teaching and learning in terms of the presentation, reinforcement and assessment of material to be learned, usually including many interactive elements. And others defined it as a tool that is used by language instructors and their students to describe the use of computer as a fundamental tool in language teaching (Levy 2009).

CALL is briefly defined as the group of applications of the computer which are used in language learning and teaching process and CALL provides a wide number of information, communicative applications and approaches to teaching and learning second languages from the traditional drill and practice activities that characterized CALL in the 1960s and 1970s to more recent destinations of CALL, e.g. as used today`s learning environment and web based distance learning. The usage of corpora and concordances, interactive boards and computer mediated communications (CMC) is considered as an extensive form of CALL (Graham Davis 2002).

2.1 The Nature of Computer Assisted Language Learning

CALL emerged in 1950 to help teachers to find their ways around Information and Communication Technology (ICT) in language teaching practice. It designed to educate and encourage teachers to use ICT and computers in particular when teaching a foreign language we reach these important points:

1. A foreign/ second language teacher creates and maintains language-learning routines.
2. A foreign/ second language teacher facilitates and adjusts the process of language learning following learner's needs and expectations. For regardless of which language is the objective of acquisition, a teacher has the same roles. Thus, it is rather obvious that no existing equipment or software can substitute a human teacher completely in any of these roles.

3. Using CALL in Teaching English Language Skills

Computer assisted language learning is one of the many tools and techniques that can help improving the students' language competencies. This new technology in language education has increased learner autonomy, creativity, productivity and team work. After lots of research, CALL has a great impact on language learning and teaching approaches to some extent. In spite of the difference of language learning and teaching approaches, the goal is the same; which is to develop the learners' abilities to be as the same as native speakers. (Irshad et al 2013).

3.1 Teaching Listening by Using CALL

It can be argued that listening can be taught much more efficiently with the utilization of computer and technology especially the internet. However, the computer alone (i.e. without other peripherals) cannot offer as many useful benefits as it can do in that of reading or writing. The use of computers in teaching and learning listening skills depends on the kind of hardware, i.e., the computer with additional devices, e.g. a sound card and a

loud speaker, using multimedia, PC with a sound card, CD ROM or DVD drive, the internet, and voice recognition technology, can be the best way of tackling all kinds of listening activities.

3.2 Teaching Speaking by Using CALL

We can use CALL or technology in teaching and learning this skill in two modes, tutorial CALL and CMC (Computer Mediated Communication). The former can facilitate memory storage of the language with its constructions and show if there are any phonemic, morphological, syntactic or semantic contrasts. The latter gives the learner an opportunity to engage in self-directed actions interactions, safe environment and privacy in which mistakes get corrected and rich feedback is given.

3.3. Teaching Reading by Using CALL

Most reading instructions on disk and the web have involved the use of meaning technologies, such as hypertext glossaries, translations, and notes (on grammar, usage, culture). It is an online reading activity where students work independently or with a partner, each group with their own computer. Each quest will present students with a goal that they will achieve by looking at the information on different web pages. For example a web quest will ask students to look up bands, TV shows, presidents and households items used in the 60s and each group will have to put their information in a word document then the teacher has to check each web quest.

3.4. Teaching Writing by Using CALL

Computers are used as tools to accomplish writing activities such as word processing and power point presentation. Most of the time, students use computers for typing the end product of the tasks and PowerPoint to present the result of their group discussion. Also, Email is an excellent module for learning and teaching interactive writing. You can interact and communicate with native speakers through pen-pal. It is software that helps the learner to write collaboratively on computers, which are linked in a local area network.

4. Data Collection Process

For this study, a survey method used to conduct the research. The researcher used the questionnaire as a tool for data collection. The questionnaire designed to obtain information about the effective role of CALL in teaching English at the undergraduate level at the University of Benghazi. The students rated each question based on their opinion towards the effectiveness of CALL in teaching English at the undergraduate level from lowest to highest. To collect data, the researcher visited the class at the University. Firstly, the researcher told the participants about what the questionnaire is and how they are to fill it. Participants asked to read the questions carefully and then tick according to their perception. The researcher in the case of any confusion properly guided participants.

4.1 Participants

The participants were 20 students from University of Benghazi, Faculty of Science and Arts/Ghemines, Department of English and there were in different levels. They enrolled classes in listening and speaking in the traditional way.

4.2 Data Analysis Procedure

Quantitative research methodology utilized to collect and analyze data. It enables the researcher to have a broader perspective on data collection and its analysis. In addition, during this process, the researchers gained deeper insights into the views of the participants within the research area. After collecting all the data from participants, the researchers analyzed all the data with the help of the table, which comprehensively explains the interest of the students towards the CALL.

Finally, the researchers discuss the findings of this study according to the objectives. Firstly, the table shows the frequency of respondents according to every question and then the detail of every question discussed below. Findings of this study are.

S. No.	Statements	SD	D %	N %	A %	SA%
1	CALL increases student's motivation to learn the English language property.	4	3	18	55	20
2	Using CALL in teaching the English Language improved the presentation skills of teachers.	7	2	7	55	29
3	The use of CALL in teaching can improve the quality of English Language teaching.	6	2	14	58	20
4	The use of CALL makes language teaching much easier.	2	0	24	51	23
5	Using CALL in English teaching has improved the learning process of learners.	0	2	17	67	20
6	Learning English through CALL based instructions gives students' positive attitude towards the English subject.	0	11	42	29	18
7	CALL provides great opportunities for better language teaching.	4	4	18	47	27
8	CALL has become an essential aid in all linguistic disciplines of English language teaching.	2	7	22	53	16
9	Teachers who know the usage of CALL applications have advantages for teachers that do not.	2	5	21	49	23
10	CALL increases interaction with students while teaching English.	2	0	27	44	27
11	CALL helps to recognize grammar types used in the text.	4	18	26	44	8
12	The use of CALL helps students to memorize vocabulary words.	2	14	26	49	9
13	English language teaching through CALL has helped the students in understanding the complex structures of English language.	25	0	29	56	13
14	Teaching by the integration of CALL helps students to improve their concrete vocabulary.	0	9	24	43	24
15	Students enjoy learning English through CALL.	2	7	18	40	33
16	Teaching by CALL has improved the writing skills of students.	9	20	32	26	13
17	Teaching by CALL has improved the oral skills of students.	7	15	20	35	23
18	I feel comfortable when I teach through CALL.	5	5	15	42	33
19	Teaching by the using of CALL has improved the students' listening skills.	2	7	22	36	33
20	Teaching by the using of CALL has improved the reading skills of learners.	7	9	40	31	13

Keys: SD = strongly disagree, D = disagree, N = neutral, A = agree, SA = strongly agree.

1) CALL increases students' motivation to learn the English language. The analysis of question one shows that participants think that CALL increases students' motivation to learn the English language; 4% strongly disagree, 3% disagree, 18% are neutral, 55% agree and 20% strongly agree.
2) CALL in teaching English as a second language improves the presentation skills of teachers. The results of question three depict that participants agree that English language teachers improved their presentation skills by using CALL in teaching. 7% strongly disagree, 2% disagree, 7% are neutral, 55% agree and 29% strongly agree.
3) Using CALL in teaching English as a second language has improved the quality of English Language teachers. In statement two, the participants' think that the teachers who use CALL in teaching deliver the proper knowledge for learning a language. 6% strongly disagree, 2% disagree, 14% are neutral, 58% agree and 20% strongly agree.
4) The use of CALL makes English language teaching much easier. The outcome of question four shows that participants think that the use of CALL makes English language teaching much easier; 2% strongly disagree, 0% disagree, 24% are neutral, 51% agree and 23% strongly agree.
5) Using CALL in English teaching has improved the learning process of learners. The result of question six shows that participants think that using CALL in English teaching has improved the learning process of learners; 0% strongly disagree, 2% disagree, 17% are neutral, 67% agree and 20% strongly agree.
6) Learning English through CALL based instructions gives a student's positive attitude towards the English subject. The analysis of question five shows that participants think that learning English through CALL based instructions give student's a positive attitude towards the English subject; 0% strongly disagree, 11% disagree, 42% are neutral, 29% agree and 18% strongly agree.
7) CALL provides great opportunities for better language teaching. The study of question seven shows that participants think that CALL provides great opportunities for better language teaching; 4% strongly disagree, 4% disagree, 18% are neutral, 47% agree and 27% strongly agree.
8) CALL has become an essential aid in all linguistic disciplines of English language teaching. The answer to question eight shows that participants think that CALL has become an essential aid in all linguistic disciplines of English language teaching; 2% strongly disagree, 7% disagree, 22% are neutral, 53% agree and 16% strongly agree.
9) The English teachers who know the usage of CALL applications have advantages of teaching on those teachers that are unable to use this new technology. The result of question nine shows that participants think that the teachers who can use CALL technology have an advantage on those teachers that do not know the use of this new technology. 2% strongly disagree, 5% disagree, 21% are neutral, 49% agree and 23% strongly agree.
10) CALL increases interaction with students while teaching English. The study of question ten shows that participants think that CALL increases my interaction with my students while teaching English. 2% strongly disagree, 0% disagree, 27% are neutral, 44% agree and 27% strongly agree.
11) The use of CALL helps students to memorize vocabulary words. The reply of question eleven shows that participants think that the use of CALL helps students to memorize vocabulary words; 2% are strongly disagreed, 14% d disagree, 26% are neutral, 49% are agreed and 9% d strongly agree.
12) CALL helps to recognize grammar types used in the text. The result of question twelve shows that participants think that CALL helps to recognize grammar types used in the text; 4% strongly disagree, 18% disagree, 26% are neutral, 44% agree and 8% strongly agree.
13) Teaching using CALL has helped the students to understand complex structures of the English language. The analysis of question thirteen shows that participants think that teaching using CALL has helped the students to understand complex structures of English; 25% strongly disagree, 0% disagree, 29% are neutral, 56% agree and 13% strongly agree.
14) Teaching by the integration of CALL helps the students to improve their concrete vocabulary. The results of question fourteen show that participants think that teaching by the integration of CALL helps the students to improve their vocabulary; 0% strongly disagree, 9% disagree, 24% are neutral, 43% agree and 24% strongly agree.
15) Students enjoy learning English through CALL. The study of question fifteen shows that participants think that students enjoy learning English through CALL; 2% strongly disagree, 7% disagree, 18% are neutral, 40% agree and 33% strongly agree.

16) Teaching through CALL improves the writing skills of students. The result of question sixteen shows that participants think that teaching by CALL can improve the writing skills of students; 9% strongly disagree, 20% disagree, 32% are neutral, 26% agree and 13% strongly agree.

17) Teaching by CALL has improved the oral skill of students. The analysis of question seventeen shows that participants think that teaching by CALL has improved the speaking skill of students; 7% strongly disagree, 15% disagree, 20% are neutral, 35% agree and 23% strongly agree.

18) I feel comfortable when I teach through CALL. The result of question eighteen shows that participants think that they feel comfortable when they teach through CALL. 5% strongly disagree, 5% disagree, 15% are neutral, 42% agree and 33% strongly agree.

19) Teaching by the using of CALL has improved the students' listening skills. The answer to question nineteen shows that participants think that teaching by the using of CALL has improved the students' listening skills. 2% strongly disagree, 7% disagree, 22% are neutral, 36% agree and 33% strongly agree.

20) Teaching by the using of CALL has improved the reading skill of learners. The analysis of question twenty shows that participants think that teaching by the using of CALL has improved the reading skill of learners; 7% strongly disagree, 9% disagree, 40% are neutral, 31% agree and 13% strongly agree.

5. Observations and Discussion

This study discovered the effectiveness of CALL in teaching English at the undergraduate level in Libya. It also suggests using new tools to explore and enhance the English language teaching abilities that are very important in delivering accurate and concrete knowledge of English to students.

This study enlightens the positive attitudes in CALL based instructions while (Yasmeen, 2018) explored the challenges of university students in learning English with the help of CALL in linguafranca situation. Presentation skills are a very important factor of this study as it makes teaching easy and Rachid et al. (2017) examines digital practices on undergraduates to improve students commitment in learning. As the study explains that CALL provides suitable situations for better teaching but (Rashid, 2017) examines the role of teachers and their relations to use CALL in teaching at the high school level.

The present study highlights that CALL provides aid linguistically to improve concrete vocabulary. Socio-cultural factors and pedagogical benefits of CALL make an influence on ESL learners (Irshad & Ghani 2015). The element of comfortable teaching feelings discussed in the present study and (Rashid, 2017) evaluates the attitudes and the insights of English teachers about CALL.

6.0 Conclusion

It concludes that English language teaching through the CALL technique assists English teachers to provide quality-based education along with the development of English language teaching skills like speaking, writing, etc. Using technologies in learning and teaching English language has become a real necessity nowadays. This paper has reviewed how CALL and technology is used in the field of teaching and learning, how the teacher can integrate a variety of computer-based activities and as a result a noticed progress in the students learning skills will be achieved. I recommend that CALL should be developed as well as assessed to accomplish what it is intended to be used for, and CALL facilities should be available in all educations institutions. It also explored participants' perceptions and feelings about implementing CALL in classrooms and provided a holistic picture about uses of CALL to enhance listening and speaking skills. It has been noticed that all participants supported using CALL. For future research suggestions, this present study is conducted with participants who were not selected randomly and therefore, a convenience study sample had been used.

Bibliography

Halliday and Hasan's Model of Cohesion: A Discourse Analysis. International Journal of English.

Irshad, S., & Ghani, M. (2011). Effectiveness of computer-assisted language learning (CALL) in ESL perspective: A quasi-experimental study. Paper published and Presented at the 3rd International Conference of Teaching and Learning.

Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. The Modern Language Journal, 93, 769-782.

Motteram, G. (2014). Re-aligning research into teacher education for CALL and bringing it into the mainstream. Language Teaching, 47(3), 319-331.

Muir-Herzig, R. G (2004) Technology and its impact in the classroom. Psychology and Computer Sciences Journal.

Rashid, S. (2017). Computer Assisted Language Learning in Pakistan: Teachers' Perspectives. Journal of Asia TEFL, 14(4), 802.

Stockwell, G. (2012). Computer-assisted language learning: Diversity in research and practice: Cambridge University Press.

Tabassum, R., & Farooq, R. A. (2011). Effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on Secondary School Students' Achievement in Science. Language in India,

Walliman, N., & Buckler, S. (2008). Your dissertation in education: Sage. Egbert, J & Jessup, J. (1996) Analytic and systematic analyses of computer-supported language learning environment TESL. EJ 2(2) 1978.

Warschauser, M. CALL for 21st Century LATEFL and ESADE Conference 2 July 2000. Barcelona, Spain.

www.researchgate.net/puplication/320486566

elt.wikia.com>wiki>computerassised-language-learning

https://www.researchgate.net/puplication/315790125-technology-in teachingspeaking-skill

http://www.duluth.umn.edu/~hrallis/guides/computerideas.html

www.tesl-ej.org.pdf

الصعوبات التي تواجه إدارة مدارس التعليم العام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية بنغازي

Difficulties facing the management of general education schools integrating people with special needs in the municipality of Benghazi

د. دارين صالح سليمان . محاضر. كلية التربية قمينس. جامعة بنغازي

أ. مرعي عبدالقادر مسعود. مساعد محاضر. كلية التربية قمينس. جامعة بنغازي.

أ. سلوى فتحي الورفلي. محاضر بكلية التربية قمينس. جامعة بنغازي.

Dr: Dareen S. Soliman: lecturer. Faculty of Education Qamens. Benghazi University
Email: dareenz2561979@gmail.com

MA: Marei . A. Masoud: Assistant Lecturer. Faculty of Education Qamens. Benghazi University

Email: mariali1112011@gmail.com

MA: Salwa. F. elwarfaaly: lecturer. Faculty of Education Qamens. Benghazi University

Email: Salwa.elwarfaaly@uob.edy.ly

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 8 / 28	2021 / 10 / 18	2021 / 11 / 7

الملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجهه مدراء مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من خلال تحديد متطلبات الدمج بالمدارس و ضوابط تنفيذه وعملت الدراسة على اقتراح جملة من سبل التغلب على الصعوبات التي تواجه إدارة المدراس في عملية الدمج ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث وزعت على عينة عشوائية حجمها (367) مفردة من مجتمع الدراسة الكلي حسب جدول مورغان، وتم استرداد (271) استمارة، واستبعدت (5) استمارات لعدم صلاحيتها للتحليل ، وبذلك أصبح عدد الاستمارات المسترجعة (268) استمارة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- تواجهه إدارة مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي العديد من الصعوبات تتعلق بالبيئة المدرسية ، وبنوعية وكمية الخدمات المدرسية التي تقدم من المدرسة الدامجة إلى ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما توجد صعوبات تعليمية تواجهه معلمي المدرسة الدامجة تمنعهم من القدرة على التفاعل، وتقديم تعليم متكامل لذوي الاحتياجات الخاصة أسوة بنظرائهم من الطلاب الأسوياء.
- حددت الدراسة جملة من المتطلبات التي ينبغي توفرها من المجتمع ، والمدرسة الدامجة ، ومن الطلاب العاديين ، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حتى تتمكن مدارس التعليم العام من القيام بالدمج بشكل فعلى.
- تمكنت الدراسة من تحديد جملة من سبل التغلب على الصعوبات التي تواجهه إدارة مدارس التعليم العام في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارسهم العادية.

الكلمات الداله: الصعوبات، الإدارة المدرسية، ذوي الاحتياجات الخاصة.

Abstract: The study aimed to determine the difficulties faced by the principals of general education schools in the municipality of Benghazi in integrating people with special needs in schools by defining the requirements for inclusion in schools and the controls for its implementation. The study relied on the analytical descriptive approach, and used the questionnaire as a tool for data collection, as it was distributed to a random sample of (367) individuals from the total study population according to Morgan's table. The retrieved forms (268) forms, and the study reached several results, including:

-The administration of general education schools in the municipality of Benghazi faces many difficulties related to the school environment, and the quality and quantity of school services that are provided from the inclusive school to people with special needs, and there are educational difficulties faced by teachers of the inclusive school that prevent them from being able to interact, and provide integrated education for people with special needs likewise. their peers from normal students.

-The study identified a set of requirements that should be met by the community, the inclusive school, ordinary students, and students with special needs so that public education schools can effectively integrate.

-The study was able to identify a number of ways to overcome the difficulties faced by the management of general education schools in integrating people with special needs in their regular schools.

Keywords: difficulties, The school administration, People with special needs.

المقدمـة : يُعدّ الإعلان العالمي لحقوق الطفل الأكثر قبولاً واعتماداً من دول العالم، ومن مبادئه عدم التمييز؛ أي أن يتمتع الأطفال بجميع حقوقهم بغض النظر عن العرق، أو اللون، أو الجنس، أو اللغة، أو الدين، أو الانتماء السياسي، أو الموطن، أو الملكية، أو الإعاقة، أو مكان الولادة (اليونسكو،1994)

والأطفال جميعاً لهم الحق في التعليم ، بغض النظر عن طبيعتهم وخصائصهم الفردية، هذا الحق له ما يبرره تربوياً وهو الزامية التعليم وضرورة تهيئة جميع البرامج التعليمية وفقا للفروق الفردية لكل طالب،,وما يبرره اجتماعياً أنّ تعليم الأطفال جميعهم يكون القاعدة لمجتمع أكثر عدلا ويساعد الناس على العيش بسلام، أما اقتصاديا يكون تعليم الطلبة جميعهم في صف واحد أقل تكلفة من إنشاء مدارس متعددة المجالات والاختصاصات التعليم الجامع يعني نهاية تصنيفات التربية الخاصة والصفوف الدراسية الخاصة، ولكن ليس لنهاية توفير الدعم والخدمات الضرورية الواجب تقديمها في الصفوف الدراسية المدمجة، وقد أصبح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية هو أحد المفاهيم التربوية الحديثة في العديد من الدول بسبب انتقادات عزل الطفل ذي الإعاقة عن الأطفال غير المعاقين، مما أدى إلى ظهور أشكال متعددة من الدمج الأكاديمي ، والمتمثلة في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية ، وفي الدمج الأكاديمي الذي أخذ شكلا مختلفاً عن الدمج الاجتماعي.

إنّ السياسات التعليمية في الوقت الحاضر تولي اهتماما كبيراً لتلبية الفروق الفردية لجميع الطلاب الذين هم جزء مهم من العملية التعليمية، بحيث يمكنهم أن يتعلموا معاً في المجتمع نفسه، وفي نموذج التعليم الجامع أو الدامج إذ لا توجد شروط مسبقة لاختيار الأطفال الذين يجب دمجهم في نظام التعليم، وبالتالي لا يوجد أي تمييز في هذا الشأن، و يعطي الطلاب حقهم في التعليم للجميع، والمساواة في الفرص والمشاركة، والمساواة في المعاملة، وهذا أقرته أيضا الجمعية العامة للأمم المتحدة في ميثاق الحقوق الإنسانية لذوي الإعاقة، بالإضافة إلى ذلك يعني تحديد المعيقات التي تحول دون تحويل نظام التعليم لتلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة لجميع الأطفال وإزالتها، بمن فيهم ذوي الإعاقة من خلال ضمان جودة التعليم للجميع.(خيران،2019)

مشكلة الدراسة : يعد التعليم وسيلة لتطور المجتمعات وازدهارها والارتقاء بحياة الفرد والمضي قدماً نحو الأفضل، و تأكيدا على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم جاءت فكرة الدمج التربوي باهتمام القائمين على التعليم في جميع دول العالم، فصدرت العديد من الاتفاقيات و القوانين و القرارات ، لإتاحة الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في نظام التعليم العام ضمن المدارس العادية وفقاً لأساليب ومناهج ووسائل تعليمية يشرف على تقديمها فريق متخصص، وليبيا ليست ببعيد على هذه الدول فقد خاضت هذه التجربة في السنوات الأخيرة، حيث صدرت العديد من القرارات منها قرار وزير التعليم رقم (441) لسنة (2020) بشأن الزام الجامعات والمعاهد والكليات والمدارس بمراقبات التعليم على توفير التعليم للأشخاص ذوي الاعاقة في جميع المراحل التعليمية ولا ريب أن نجاح التعليم الدامج في المدارس يعتمد بالدرجة الأولى على مجتمع المدرسة الذي يتمسك برؤية إيجابية لإمكانات جميع الطلبة، فالدمج لا يعني تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية وحدها بل يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة وذلك من خلال الحاقهم بالبيئة الاقل تعقيداً والاكثر ملائمة على تلبية حاجاتهم، والتأكيد على أهمية متابعة قيادة المدرسة المستمرة لترسيخ المفاهيم والمواقف وتقويم أثرها على إزالة عوائق إنجاز التعليم الدامج وترسيخه، وتتأتى هذه الدراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه الدمج بالمؤسسات التربوية وذلك من خلال السؤال الرئيسي الآتي: ما الصعوبات التي تواجه إدارة مدارس التعليم العام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية بنغازي؟ ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة و ضوابط تنفيذه بمدارس التعليم العام ؟
- ما الصعوبات التي تواجه إدارة مدارس التعليم العام في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

- ما سبل التغلب على الصعوبات التي تواجه إدارة مدراس التعليم العام ببلدية بنغازي في عملية الدمج؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجهه مدراء مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من خلال الآتي:

- التعرف على متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة و ضوابط تنفيذه بمدراس التعليم العام.
- تحديد الصعوبات التي تواجه مدراء المدارس لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدراس التعليم العام.
- التوصل إلى سبل التغلب على الصعوبات التي تواجه إدارة المدراس في عملية الدمج .

أهمية الدراسة :

- مواكبة للتوجهات التربوية المعاصرة، و تأكيداً على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم,والتي تدعو للاهتمام بهذه الشريحة .
- اهتمت ليبيا بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في السنوات الأخيرة وتحتاج العديد من الابحاث حتى يتمكن القائمين عليه من تنفيذه بالشكل المطلوب .
- يعتمد نجاح الدمج على المجتمع المدرسي إذ لابد من الوقوف على الصعوبات التي تواجه إدارة المدرسة لاستيعاب هذه الفئات .

حدود الدراسة : تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة على تحديد الصعوبات التي تواجهه مدراء مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على إيجاد سبل التغلب على هذه الصعوبات.

الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على إدارة مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي.

الحدود المكانية : اقتصر التطبيق الميداني لهذه الدراسة على مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي.

الحدود الزمنية : تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2020 / 2021).

مصطلحات الدراسة :

ذوي الاحتياجات الخاصة:" كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم من التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين".

تعرفهم الدراسة إجرائياً بأنهم: طلبة يعانون اعتلال جسدي أو عقلي أو حسي بنسب متفاوتة، يؤثر على نشاطهم وتفاعلهم في المدرسة، لتحول دون ممارسة حياتهم اليومية بشكل طبيعي وسلس، ويترتب عليها الحاجة لتأهيلهم للانخراط في المجتمع وممارسة حياتهم اليومية.

الدمج:" هو إتاحة الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في نظام التعليم كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ، ويهدف الدمج بشكل عام إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن إطار المدرسة العادية ووفقا لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية مناسبة، ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إضافة إلى كادر التعليم في المدرسة العامة.(الديب، ب. ت، 495)

تعرفه الدراسة إجرائياً بأنه: إتاحة الفرص للأطفال ذوي الإعاقة للانخراط في نظام التعليم الحكومي كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم بدمجهم مع أقرانهم زمنيا وتعليميا واجتماعياً، وذلك بتعديل تجهيزات البيئة التعليمية والمنهاج والوسائل الدراسية التعليمية المناسبة حسب حاجة كل طالب على حده والتأهيل المناسب للكادر البشري الذي يتولى القيام بذلك.

وتعرف الصعوبات التي تواجه إدارة المدارس إجرائياً: كل ما يمنع إدارة مدارس التعليم العام الدامجة ببلدية بنغازي لذوي الاحتياجات الخاصة لتصبح مدارس مرحبة بالجميع .

إدارة المدرسة إجرائياً: تحددها الدراسة في المستوى التنفيذي وهم مجموعة الأفراد العاملون في بيئة المدرسة، وتتألف من مدير المدرسة ، ومساعده، والإداريين، والاخصائيين، والمعلمين، كل حسب مسئوليته ومهامه ومتطلبات عمله، حيث يتعاون الكل لتحقيق أهداف التعليم العام.

الدراسات السابقة :

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع التطوير التنظيمي وفق المتغيرات التي تعرضت لها كل دراسة والأهداف والأدوات التي استخدمتها كل دراسة، دراسة بتول (2015): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الخدمات التربوية، المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع بعض العاملين في مديرية تربية جنين، وبعض المعلمين، وتم تصميم استمارة مكونة من (45) عبارة، وزع منها (50) استمارة

على مجتمع الدراسة، بنسبة 45%، تم الحصول على (36) استمارة صالحة للتحليل، بنسبة 32% ، والتي شكلت عينة الدراسة، بينت نتائج الدراسة مدى ادراك المبحوثين لأهمية تقديم الخدمات التربوية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والمتمثلة في(كفايات معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بيئة التعلم المدرسية وغرفة الصف، الأنشطة والوسائل التعليمية، استراتيجيات وطرق التدريس) كما بينت نتائج الدراسة مدى إيمان المعلمين في التعامل الحسن مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهمية توفير بعض الاحتياجات الاساسية لهم، وكان من أهم التوصيات التي خرجت فيها الدراسة ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين للتعامل مع الطلبة، وتوفير بعض المستلزمات الخاصة بهم من خلال توفير موازنة لهم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لتلبية احتياجاتهم .في حين تبين للباحثة أن من أكثر المعيقات التي تواجه المعلمين في التعامل مع هؤلاء الطلبة، يتمثل في ندرة توفر أنشطة ووسائل تعليمية مناسبة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما تناولت دراسة الرفاعي (2018) معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم، تألف مجتمع البحث من (105) المعلمين المعّينين في المدارس الدّامجة في دمشق في العام الدراسي وشملت عينة البحث (80) معلماً، وقد صّممت الباحثة لتحقيق هدف البحث مقياساً مؤلفاً من(79) فقرة ذا تدّرج خماسّي، وأظهرت النتائج المعوقات مرتبة وفقاً لأهميتها كالآتي: المعوقات المتعلّقة بالمناهج والمقررات الدراسية، يليها المعوقات التي تتعلق بالتلاميذ، ثم المعوقات التي تتعلق بطرائق التدريس وتقنيات التعليم والبيئة الصفية، ومن ثم المعوقات التي تتعلق بمعلم الصف في المدارس الدامجة، وكذلك المعوقات التي تتعلق بالمجتمع، ويليها المعوقات التي تتعلق بالتشخيص في المدارس الدامجة، ومن ثم المعوقات التي تتعلق بأولياء أمور التلاميذ، وفي المرتبة الأخيرة المعوقات التي تتعلق بغرف المصادر في المدارس الدامجة.

أما دراسة البعيرات (2018) هدفت إلى معرفة جاهزية المدارس العادية الحكومية لإنجاح دمج الطلبة ذوي الاعاقة في الأردن بما يتوافر فيها من استعدادات وتجهيزات وعناصر ، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) مدرسة يطبق فيها الدمج، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الميسرة ضمن الاقليم الثلاثة شمالا، ووسطا، وجنوبا، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد أداة لقياس الجاهزية المدرسية في المدراس العادية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد تكونت الأداة من أربعة مجالات هي: العاملون وهم المديرون والمعلم العادي، ومعلم التربية الخاصة، ومجال أولياء الأمور، ومجال الطلبة العاديين، ومجال البيئة المادية، وقد تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب هدف الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم جاهزية المدارس العادية الحكومية لدمج الطلبة المعاقين في الأردن، اذ جاءت الجاهزية المرتبطة بالمديرين في المرتبة الأولى، بينما جاءت الجاهزية المرتبطة بمعلم التربية الخاصة في المرتبة الأخيرة، كما أشارت الدراسة إلى اختلاف جاهزية المدراس العادية الحكومية باختلاف أثر جنس المعلم وجاءت لصالح مدارس الإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة اختلاف جاهزية المدارس العادية باختلاف أثر عدد الطلبة العاديين في صفوف الدمج و لصالح العدد الأقل (20 طالبا) فأقل، في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم اختلاف جاهزية المدارس العادية الحكومية باختلاف أثر نوع الإعاقة التي يعاني منها الطلبة المعاقين.

في حين هدفت دراسة العنزي واخرون (2019) إلى التعرف على الوضع الحالي والوضع المأمول لتطبيق استراتيجية الدمج التربوي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت ، وقد تكونت عينة الدراسة من (125) مفردة من العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة(مراقب ، مدير المدرسة ، رئيس قسم ، معلم) وقد طبقت على عينة الدراسة استبانة مكونة من(24) بنداً موزعة على (4) اسئلة وقد اتضح من نتائج الدراسة أن هناك فجوة كبيرة بين الوضع الحالي والوضع المأمول بالنسبة للأسئلة الأربعة حيث تراوح متوسطها بين (1.368) و(2.59) أي موافق بدرجة قليلة بالنسبة للوضع الحالي مما يدل على عدم رضا أفراد العينة عن الوضع الحالي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، أما بالنسبة للوضع المأمول فقد تراوحت بين (3.533) و (3.80) أي موافق بدرجة كبيرة ؛ وهذا يدل على وجود فجوة كبيرة بين الوضع الحالي والوضع المأمول لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة حسب رأي أفراد العينة.

وكذلك سعت دراسة حريري (2019) إلى الكشف عن مشكلات القيادات المدرسية في مدارس الدمج بمنطقة الحدود الشمالية ، والتي تتعلق بمحاور (تخطيط برامج الدمج، والكادر التعليمي، وأولياء الأمور، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والطلاب العاديين في مدارس الدمج، والإمكانيات المادية) ومعرفة أهم الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة والتي تعزي لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، المرحلة التعلمية)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على عدد من المحكمين والأساتذة في الميدان التربوي كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي أيضا للعبارات وتم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرو نباخ ، وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على مجتمع الدراسة المكون من (29) قائد مدرسة دمج في منطقة الحدود الشمالية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن المتوسط العام للمشكلات التي تواجه القيادات المدرسية في برامج الدمج بمنطقة الحدود الشمالية بلغ

(51.3) أي بدرجة تقدير مرتفعة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.005) في المحور السادس (الإمكانيات المدرسية) لمتغير الجنس تعزى لصالح الذكور، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.005) في أي من المحاور أو الدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، كما وجدت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.005) في المحور الربع (مشكلات تتعلق بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة) والمحور الخامس (مشكلات تتعلق بالطلاب العاديين في مدارس برامج الدمج لمتغير سنوات الخبرة التعليمية ، تعزى لصالح من تتراوح خبرتهم بين (5- 10 سنوات)، (أكثر من 10سنوات)، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.005) في أي من المحاور أو الدرجة الكلية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

بينما تطلعت دراسة المصري وعجوة (2020) إلى تحديد مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلميهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة ، منهم (48) معلمة تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية، حيث اشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وعلى جميع فقرات المقياس كان بدرجة عالية، واشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، واوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس العادية بغرف مصادر خاصة بذوي الإعاقة بحيث يتعلمون فيها ما لا يستطيعون تعلمه في الغرف العادية .

وقد هدفت دراسة العنزي ، واخرون (2020) إلى فحص طبيعة اتجاهات الطلبة المعاقين نحو دمجهم مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام وذلك باختلاف الجنس ونوع الإعاقة. حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (607) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية المختصة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وقد شملت العينة الفئات التالية:(اضطراب النطق والكلام، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة الحركية، صعوبات التعلم، بط التعلم) واستخدم الباحثون مقياسا من تصميمهم لقياس اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نحو الدمج التربوي يحتوي على (24) بندا ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الإعاقات التعليمية (صعوبات تعلم، بطء تعلم) هي الأكثر قبولا للدمج تليها الاعاقات الحسية (بصرية، سمعية) وأتت فئة اضطراب النطق والكلام في المرتبة الأخير، كما توصلت الدراسة إلى أن طبيعة اتجاهات أفراد العينة كانت إيجابية بشكل عام نحو الدمج، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الدمج تعزى لمتغير الجنس.

بينما عملت دراسة قاسمي (2020) على الكشف عن أهم مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية بولاية تبسة من وجهة نظر المعلمين، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وشمل مجتمع الدراسة (25) معلمة، وقد تم اعتماده نظرا لصغر حجمه، ولجمع البيانات أعدت الباحثة استبيان يتضمن (41) بندا موزع على خمس محاور وهي: مشكلة متعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف، مشكلات النفسية ، ومشكلات السلوكية، مشكلات الاجتماعية ، ومشكلات الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن المشكلات السلوكية التي جاءت في المرتبة الأولى، ثم تليها المشكلات الاجتماعية التي جاءت في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة جاءت المشكلات النفسية، ثم تليها المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الأكاديمية، وقد خلصت إلى تقديم جملة من المقترحات التي قد تساعد المعلمات على أداء وظيفتهم على أكمل وجه في نجاح عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية.

مناقشة الدراسات السابقة :

اشتمل العرض السابق على العديد من الدراسات التي اهتمت بتناول موضوع الدمج وأن تباينت في أهدافها وتعددت في طرق تناولها للموضوع فمثلاً هدفت دراسة (بتول : 2015 هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الخدمات التربوية، المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية ، أما دراسة (الرفاعي : 2018) هدفت إلى تحديد معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق ، أما دراسة (الحريري :2019) فقد سعت إلى الكشف عن مشكلات القيادات المدرسية في مدارس الدمج بمنطقة الحدود الشمالية وفي السياق نفسه استهدفت دراسة (العنيزي : 2020) إلى فحص طبيعة اتجاهات الطلبة المعاقين نحو دمجهم مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام ، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تستهدف تحديد الصعوبات التي تواجهه إدارة مدارس التعليم العام عند دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومن ثم تحديد متطلبات وسبل التنفيذ الآمن لهذا الدمج وهذا لم يبحث من قبل في الدراسات الليبية حسب علم البُحاث ، أما من حيث منهج الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أداة جمع البيانات للدراسة الميدانية وهي الاستبانة ، كما تباين المجتمع والعينات من دراسة لأخرى تبعاً لنوع المبحوث فمن الدراسات السابقة ما تم تطبيقه على المعلمين ، ومنها ما تم تطبيقه على الطلبة وتتفق الدراسة الحالية مع

دراسة العنيزي التي تناولت القيادات التربوية وأن اختلفت التسميات وتنفرد الدراسة بتناولها المستوى التنفيذي لإدارة المدرسة ، من مدراء ومساعديهم ، واخصائيين اجتماعيين ونفسيين، ومعلمين.

الإطار المفاهيمي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

مع أوائل القرن العشرين تغيرت النظرة لذوي الاحتياجات الخاصة ، فلم يعد ينظر إليهم كعالة على المجتمع ، بل ينظر إليهم كأشخاص مؤثرين في المجتمع ، فلابد من مساعدتهم على المشاركة في المجتمع والقيام بدورهم الاجتماعي لكي يساهموا في عملية الإنتاج والمشاركة في بناء الاقتصاد الوطني من خلال المج.

أولاً مفهوم الدمج في التعليم:

تعددت التعريفات الخاصة بالدمج حيث يُعرف على أنه" عملية تعليم المعاقين "، وتدريبهم وتشغيلهم مع أقرانهم العاديين" ، كما يُعرف بأنه "عملية تشاركية بين مسئولي التعليم العام ومسئولي التربية الخاصة، وينحصر التركيز في عملية الدمج على توفير البدائل التعليمية للتلاميذ المعوقين داخل البيئة التعليمية النظامية وتقديم خدمة التربية الخاصة فقط حينما تتطلبها الاحتياجات الفردية للتلميذ" (جمال الدين، 2003، 23).

ويشير مصطلح الدمج إلي تحقيق المساواة والمشاركة وإتاحة الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وإزالة أي مظهر من مظاهر التمييز تجاههم، والدمج أسلوب تربوي يتم من خلاله إلحاق الطفل المعاق مع الطفل العادي بالمدارس العادية التي يمارس من خلالها مختلف الأنشطة التربوية بما فيها التعليمية والاجتماعية، وبذلك فهو" عملية تهدف إلي توفير الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ، بجانب أقرانهم الأسوياء من خلال الأنظمة التعليمية العامة" والدمج في جوهرة مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان العالمية ضد التمييز والعزل لأي فرد بسبب إعاقته.

ويشير مفهوم الدمج إلي التكامل الاجتماعي التعليمي المؤقت للأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم العاديين، وأنه يبني علي أساس قياس الاحتياجات التعليمية، ويتطلب توضيح المسئولية اللازمة للبرمجة والتخطيط المنسق بواسطة العاملين النظاميين ورجال التربية الخاصة .(الاتربي، 2017، 501)

وبناء على ما سبق يمكن تعريف الدمج التعليمي بأنه أحد أنماط التعليم الحديث الذي يتيح للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة تلقي تعليمهم داخل الفصول مع أقرانهم العاديين، وما يستوجبه ذلك من توفير متطلبات تحقيق التفاعل الصفي والاجتماعي والمشاركة في الأنشطة التربوية، بما يسهم في إتاحة فرص تُمكنهم من التواصل المجتمعي الإيجابي، وتُلبي وتُشبع ما لهم من حاجات تربوية متنوعة.

ثانياً: دواعي التعليم الدمجي للتلاميذ ذوي الإعاقة :(المجلس العربي للطفولة، 21-23)

1- دواع أخلاقية وتربوية ترتكز هذه الدواعي للتعليم الدمجي على مبدأ المساواة، أي أن التلاميذ جميعًا متساوون في الحقوق والواجبات، والحصول على الدعم في أي فترة من فترات حياتهم، وأن يقدم الدعم إلى المدارس المشاركة في التعليم الدمجي والمجتمع المحيط بها لتصبح قادرةُ على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة وتأهيلهم؛ مما يشعرهم بأنهم غير مختلفين عن أقرانهم؛ وينعكس إيجابيًا على رفع تقديرهم لذواتهم، ويكسبهم الثقة في النفس، ويحسن من تحصيلهم الدراسي، ونظرة المجتمع إليهم .

كما أشارت إحدى نتائج الدراسات العلمية إلى تحسن الأداء الأكاديمي لعينة من التلاميذ المدمجين من ذوي اضطراب التوحد في التعرف على الكلمات، والتهجئة، وإكمال الجمل، وإجراء العمليات الحسابية ، لذلك فكلما قضى التلاميذ ذوو الإعاقة وقتًا أطول في فصول المدرسة النظامية منذ الصغر، انعكس ذلك إيجابيًا على حصيلتهم الدراسية وأدائهم.

2- دواع قانونية : مثلت القوانين والتشريعات والمواثيق الدولية القاعدة القانونية لجميع التشريعات بحق الأطفال ذوي الإعاقة في الحصول على فرص متكافئة كتلك التي تتاح لأقرانهم، ومنها المؤتمر العالمي التعليم للجميع الذى عقد في تايلاند عام 1990 وحدد هدف التعليم للجميع بالمساواة بين الكافة في الوصول إلى التعليم ، فضلاً عن بيان "سالامنكا" المتعلق بالمبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة و اعتمدته اليونسكو في عام 1994 ، ويؤكد هذا البيان أنه لا يمكن تحقيق هدف التعليم للجميع من دون دمج جميع فئات المتعلمين في بيئة تعليمية واحدة.

3- دواع اقتصادية : يحقق الدمج التربوي من الناحية الاقتصادية توفير تكلفة إنشاء المدارس المخصصة للأطفال ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة و توفير ما يتم إنفاقه في شكل رواتب الإداريين، التجهيزات والاثاث والحاجة إلى الإدارات وأقسام بكل مدرسة من مدارس التربية الخاصة ، وفي المقابل فإن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدرسة النظامية لا يتطلب سوي تهيئة البيئة المدرسية لتكون ملائمة للاحتياجات التعليمية للتلاميذ، مع إعداد غرفة مصادر لتلبية الاحتياجات الفردية لهؤلاء التلاميذ ويحتاج تحقيق ما سبق على أرض الواقع ، توخي بناء مدارس مرحبة بالتعليم الدمجي، تراعي متطلبات الإتاحة والأمان والسلامة.

ثالثاً: **أهداف الدمج** : (أميرة، 2019، 438)

للدمج عدة أهداف يمكن إيجازها فيما يلي:

1. تعزيز مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال استكمال جميع الاطفال سواء العاديين أو ذو الاحتياجات الخاصة للمسار التعليمي.
2. تقليل الفوارق الاجتماعية والنفسية بين ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم وتخليصهم وأسرهم من الحرج بسبب وجودهم في مدارس خاصة .
3. إيجاد بيئة واقعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعشون فيه ، وتزيد من تقبلهم للمجتمع واعضائه.
4. تخفيف صعوبة انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة إلي مؤسسات ومراكز بعيدة عن اقامتهم وبخاصة المناطق الريفية والبعيدة عن مؤسسات ومراكز التربية الخاصة .
5. إتاحة الفرصة لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع غيرهم من الاطفال .
6. تزويد ذوي الاحتياجات الخاصة بالمهارات التي تمكنهم من ممارسة عمل يتفق وقدراتهم ويراعي التقدم التكنولوجي .
7. توفير التكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز ومؤسسات التربية الخاصة ، إذا يتطلب فتح مؤسسات التربية الخاصة تكلفة اقتصادية عالية .
8. تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من محاكاة وتقليد أقرانهم العاديين خاصة السلوكيات المرغوب فيها اجتماعياً ، مما يعمل على زيادة التقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة من قبل اقرانهم العاديين .

رابعاً: صعوبات دمج المعاقين بالمدارس العادية:

وتشير الدراسات التربوية إلى أن دمج المعاقين في المدارس العادية يواجه عددًا من والصعوبات منها:-

1. صعوبة التعرف إلى الحاجات التعليمية للطلبة بصورة عامة، وللمعاقين بصورة خاصة، حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لحاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الصفوف العادية.
2. صعوبة تغيير اتجاهات القائمين على تربية الطلبة نحو الغرض من المدرسة، وكيفية تحقيقها لأهداف واسعة النطاق تمتد لتشمل تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في ثناياها، حيث يتطلب ذلك إعداد المعلمين إعدادًا مناسبًا يمكنهم من التعامل وبفعالية مع أولئك الطلبة.
3. صعوبة وضع سياسة واضحة تحدد حقوق جميع الطلبة في الانتفاع من جميع المرافق، والتسهيلات التعليمية المتاحة بغض النظر عن إعاقتهم.(بتول، 2015، 261)
4. ندرة وجود نظام مرن لتقييم الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة غير قائم فقط على الامتحانات النهائية، وذلك ليتماشى مع الخطط الفردية الخاصة لكل حالة منهم.(فرج زيدية،2018)
5. عدم قدرة بعض الأطفال الاحتياجات الخاصة على الوصول إلى المدرسة بأنفسهم بسبب الإعاقة أو لبعد موقع الدراسة.
6. زيادة الهوة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال المدرسة خصوصا إذا اعتبر التحصيل التعليمي الأكاديمي معياراً للنجاح. قد يساهم في تدعيم فكرة الفشل عند ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي التأثير على مستوى دافعيتهم نحو التعلم خاصة إن كانت متطلبات المدرسة تفوق قدراتهم.(الزهرة بجادي، 2018)
7. محدودية الموارد المالية وقلة الكوادر البشرية المؤهلة في وزارة التربية والتعليم في مجال التعليم الدامج، وكذلك ندرة الكوادر البشرية المؤهلة في مديريات التربية والتعليم في الميدان والمدارس القادرة على تكييف المناهج وتطوير استراتيجيات التعليم لتناسب متطلبات الطلبة ذوي الإعاقة.
8. الاتجاهات السلبية من قبل بعض إدارات المدارس والمعلمين تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية، وضعف الوعي بأهمية إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة من قِبل الكوادر التعليمية والأسر بشكل عام و إساءة معاملة بعض التلاميذ العاديين لا قرانهم ذوي الإعاقات داخل المدرسة.
9. عدم وجود بيئة داعمة لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة من حيث توفير الترتيبات التيسيرية وإمكانية الوصول في المدارس، ومثال ذلك؛ عدم توفر الخبرات اللازمة في تكييف المناهج الدراسية واستراتيجيات التعليم مع المتطلبات التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة، وقلة توفر الخدمات الداعمة في المدارس(مثل لغة الإشارة، وطريقة برايل، وتوفير المناهج الدراسية بطرق ميسرة، وتوفير العالج النطقي، والعالج الطبيعي والوظيفي) (الاستراتيجية العشرية للتعليم،2019)

خامساً: **متطلبات الدمج:**(نصحي، الباز،2014، 66)

ان للدمج عدة متطلبات لكي ينجح يجب اخذها بعين الاعتبار :-

1. تفعيل القوانين و التشريعات والقوانين التي تكفل تطبيق الدمج بشكل مناسب.
2. يجب تجهيز المدارس العادية بالوسائل والأدوات المناسبة التي تسهل عملية الدمج.

3. يجب إعادة تأهيل المعلمين في المدارس العامة وكذلك إعادة تأهيل معلمي التربية الخاصة.
4. يجب تهيئة الطالب العاديين وأسرهم للتعامل مع الطالب ذوي الإعاقة.
5. هندسة المباني المدرسية التي تسهل انتقال الطلاب وتحركهم و توفير المواصلات والأجهزة وغرف المصادر.
6. تحديد المبادئ والأهداف والإجراءات التي يقوم عليها الدمج والتعريف باحتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الإجراءات المنهجية

- **منهج الدراسة**: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، فعلى صعيد البحث الوصفي تم إجراء المسح المكتبي للاطلاع على أهم ما توصل إليه الأدب الإداري في مجال الدراسة ، والوقوف على أهم الدراسات السابقة، والبحوث النظرية والميدانية التي تشكل روافد حيوية في هذه الدراسة، أما على صعيد البحث الميداني التحليلي، تم استخدام الاستبانة والتي تم تطويرها في ضوء الدراسات السابقة ، وجرى تحليلها إحصائياً باستخدام الأساليب الاحصائية التي تناسب أسئلة الدراسة ضمن الحقيبة الاحصائية (spss).
- **مجتمع الدراسة، وعينته**: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي، والبالغ عددهم (8000) معلم ومعلمة ، وذلك حسب الاحصائية الصادرة عن مراقب التعليم بنغازي لعام (2018)، أُختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ عدد أفراد العينة (367) مفردة من مجتمع الدراسة الكلي حسب جدول مورجان.

المتغير	تصنيف المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	97	٪0.42
	أنثى	171	٪0.63
العمل الحالي	إداري	33	٪0.12
	اخصائي اجتماعي	78	٪0.29
	اختصائي نفسي	37	٪0.14
	معلم	110	٪0.41
	منسق نشاط	10	٪0.04
	دبلوم (عام/خاص)	3	٪0.01

تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد عينة الدراسة ، وتم استرداد (271) استمارة، واستبعدت (5) استمارات لعدم صلاحيتها للتحليل ، وبذلك أصبح عدد الاستمارات المسترجعة (268) استمارة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1): النسب المئوية لوصف عينة الدراسة

المؤهل العلمي	بكالوريوس	130	٪0.48
	ليسانس	105	٪0.39
	دراسات عليا	30	٪0.11
المرحلة الدراسية	ابتدائي	100	٪0.37
	اعدادي	88	٪0.32
	ثانوي	80	٪0.29

يلاحظ من الجدول (1) أن معظم أفراد عينة الدراسة من الإناث ، وأن أغلبهم من يعملون بالجانب الإداري والفني من إداريين ،وإخصائيين اجتماعيين ونفسيين بلغ عددهم (148) ، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فإن حملة البكالوريوس يشكلون أعلى نسبة من أفراد العينة، يليها الحاصلون على درجة الليسانس، ثم حملة الشهادات العليا ، في حين أن حملة الدبلوم العام والخاص يشكلون اقل نسبة من أفراد عينة الدراسة، بينما يلاحظ أن مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي الأكثر تمثيلاً في عينة الدراسة وهذا ينسجم من التمثيل العيني للمجتمع الأصلي وبذلك تكون العينة قد مثلت التعليم الأساسي ، والتعليم الثانوي أيضاً وبنسب متقاربة.

- **أداة الدراسة**: استخدمت الدراسة الاستبيان والذي تم إعداده بالاعتماد على الأدب النظري الذي سبق عرضه في الدراسة، وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين وفي ضوء توجيهاتهم تم إجراء التعديلات المناسبة ، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية ، متضمنة ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

- البعد الأول: يتضمن المتطلبات اللازمة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة، وضوابط تنفيذها.

- البعد الثاني: يتضمن الصعوبات التي تواجه عملية الدمج للفئات الخاصة بمدارس التعليم العام متمثلة بثلاث محاور هي:

المحور الأول: صعوبات مرتبطة بالخدمات المدرسية.

المحور الثاني: صعوبات اجتماعية .

المحور الثالث: صعوبات تعليمية.

- البعد الثالث: يتضمن المعوقات التعليمية التي تحول دون تطبيق الدمج.

تضمن كل بعد سؤال مفتوح عن المتطلبات ، والصعوبات ، والحلول التي تقترحها العينة لتفعيل الدمج في مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي.

- صدق الأداة: تم الاعتماد على مؤشر صدق التكوين (الاتساق الداخلي) حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الأصلي بلغ حجمها (15) معلم ، وذلك من خلال

- حساب ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجداول التالية:

جدول (2): قيم معاملات ارتباط كل درجة مفردة بالدرجة الكلية للبعد الأول(متطلبات الدمج).

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.67	0.01	9	0.45	0.01
2	0.57	0.01	10	0.76	0.01
4	0.73	0.01	11	0.68	0.01
5	0.61	0.01	12	0.90	0.01
6	0.80	0.01	13	0.81	0.01
7	0.57	0.01	14	0.65	0.01

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على قوة العلاقة بين مفردات البعد الأول والدرجة الكلية له.

جدول (3): قيم معاملات ارتباط كل درجة مفردة بالدرجة الكلية للبعد الثاني(صعوبات الدمج).

ر. ف للمحور الأول	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ر. ف للمحور الثاني	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ر. ف للمحور الثالث	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.67	0.01	1	0.64	0.01	1	0.88	0.01
2	0.63	0.01	2	0.58	0.01	2	0.57	0.01
3	0.58	0.01	3	0.69	0.01	3	0.78	0.01
4	0.77	0.01	4	0.70	0.01	4	0.67	0.01
5	0.71	0.01	5	0.81	0.01	5	0.82	0.01
6	0.63	0.01	6	0.93	0.01	6	0.76	0.01
7	0.91	0.01				7	0.57	0.01
8	0.98	0.01				8	0.90	0.01
9	0.59	0.01						

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على قوة العلاقة بين مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية له.

جدول (4): قيم معاملات ارتباط كل درجة مفردة بالدرجة الكلية للبعد الثالث(سبل معالجة صعوبات الدمج).

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.59	0.01

2	0.67	0.01
4	0.80	0.01
5	0.64	0.01
6	0.80	0.01
7	0.66	0.01
8	0.74	0.01
9	0.78	0.01
10	0.88	0.01

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على قوة العلاقة بين مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية له.

- **ثبات الأداة**: يعد الثبات شرطاً ضرورياً لمعرفة مدى دقة المقياس في جمع البيانات، لذا فإن مصطلح الثبات يعني مدى دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المبحوثين، واعتمدت الدراسة الحالية على معادلة (ألفا كرونباخ) لحساب معامل الثبات ، حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الأصلي بلغ حجمها (15) معلم، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5): قيم معاملات الثبات للأبعاد والاستبانة ككل

البعد	البعد	قيمة ألفا كرونباخ
الأول	متطلبات الدمج	0.72
الثاني صعوبات الدمج	المحور الأول	0.84
	المحور الأول	0.69
	المحور الأول	0.71
الثالث	سبل التغلب على الصعوبات	0.83
معامل الثبات الكلي		0.79

يلاحظ من خلال استقراء قيم (ألفا كرونباخ) لمجالات الدراسة الواردة في الجدول أعلاه ؛ أنها مرتفعة نسبياً ومقبولة لغايات البحث العلمي، مما يشير إلى تجانس عينة الدراسة، وثبات (الاستبانة) وتحقيقها لأغراض الدراسة.

- **المعالجة الاحصائية**:

تمت المعالجة الاحصائية باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية (Spss) في حساب النسب المئوية للاستجابات (كبيرة- متوسطة- صغيرة) ،والأوزان النسبية، والترتيب ، حيث أعطيت موازين رقمية لمستوى الاستجابة وذلك كما في الجدول التالي:

جدول(6)

الموازين الرقمية لمستوى الاستجابة

كبيرة	متوسطة	صغيرة
3	2	1

تم حساب الوزن النسبي أي درجة الموافقة على كل عبارة بالمعادلة التالية: التقدير الرقمي = ك 1 ×3 + ك 2 × 2 + ك 3× 1

حساب الوزن النسبي = $\frac{\text{التقدير الرقمي} \times 100}{\text{ك}}$

حيث ك1، ك2، ك3، تكرارات الاستجابات (كبيرة – متوسطة – صغيرة)، ك عبارة عن مجموع التكرارات لهذه الاستجابات (حجم العينة)

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما هي متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وما هي ضوابط تنفيذها؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين للإجابة عن هذا التساؤل، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول متطلبات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام

متطلبات الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعداد وتدريب المعلمين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج	2.83	0.44
تهيئة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لتنفيذ عملية الدمج	2.57	0.46
تجهيز الصفوف الدراسية بما يلاءم عملية الدمج	2.78	0.54
إعادة تكييف المناهج الدراسية بما يتلاءم وقدرات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	2.72	0.52
توعية العاملين بالمدرسة بخصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	2.39	0.77
تفهم العاملين بالمدرسة لاحتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	2.69	0.60
توفير الخدمات المساندة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	2.63	0.60
تهيئة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة قبل الالتحاق بالمدرسة العادية	2.56	0.59
تهيئة البيئة المدرسية بما يتلاءم والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	2.70	0.62
الإيمان بقدرة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق النجاح داخل المدرسة العادية	2.78	0.54
توعية أولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية الدمج	2.32	0.73
إصدار تشريع ينظم عملية الدمج	2.71	0.51
تفهم الأسرة بحق ذوي الاحتياجات الخاصة في تلقي العملية التعليمية مع الطلاب العاديين	2.34	0.76
تطوير العاملين بالمدرسة بما يدعم عملية الدمج	2.42	0.76

المتطلبات ككل	2.49	0.45

من الجدول يتضح الآتي:
أن أكثر متطلبات الدمج أهمية إعداد وتدريب المعلمين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج، بمتوسط بلغ (2.83) ، ثم تجهيز الصفوف الدراسية بما يلاءم عملية الدمج، الإيمان بقدرة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق النجاح داخل المدرسة العادية بمتوسط بلغ (2.78)، ثم يتأتى متطلب إعادة تكييف المناهج الدراسية بما يتلاءم وقدرات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمتوسط (2.72) ومتطلب إصدار تشريع ينظم عملية الدمج بمتوسط بلغ (2.71)، يليها في الأهمية تهيئة البيئة المدرسية بما يتلاءم والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وبمتوسط يقدر بـ (2.70)، في مثلت المتطلبات المتعلقة بأولياء الأمور أهمية تتأتى بعد المتطلبات المتعلقة بالبيئة المدرسية والمتطلبات المتربطة بالمعلمين والإداريين.
أما فيما يتعلق بضوابط تطبيقها فقد ورد عدد قليل من الإجابات ، وكان من أهم ما دون في الاستبانة ما يلي:

- أن نبدأ أولاً بالعمل على توفير قاعدة بيانات صحيحة ودقيقة عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتحديد نوع الإعاقة بدقة من قبل متخصصين.
- سن التشريعات المتعلقة بالدمج ونشرها في الجريدة الرسمية وتحديد الجهات المختصة بمتابعة تنفيذها.
- تجهيز المدارس الحكومية لتكون بيئة صالحة للدمج ؛ وهذا التجهيز يتطلب القيام بتحقيق التالي:
  - إعداد وتأهيل الإدارة والمعلمين بالبرامج التربوية للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
  - توفير معلمي تربية خاصة مؤهلين تأهيل عالي في كل المدارس الحكومية.
  - ضمان وجود أعداد قليلة من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الواحد.
  - توفير جاهزية لكل الإعاقات المدمجة بالمدارس الحكومية.
- التقييم المستمر لعملية الدمج لتحديد الإشكالية التي تؤدي إلى وجود خلل في عملية الدمج ، والعمل على تقويمها بشكل دوري .
- تقليل نصاب المعلم لكي يبقى له الوقت الكافي للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

<u>السؤال الثاني</u>: ما هي صعوبات التي تواجهه الإدارة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في بمدارس التعليم العام ببلدية بنغازي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم عرض استجابات العينة للدراسة حول الصعوبات المتعلقة بكل محور وذلك على النحو التالي:

نتائج متعلقة بالمحور الأول: صعوبات مرتبطة بالخدمات المدرسية:

يتم عرض استجابات العينة حول الصعوبات المرتبطة بالخدمات المدرسية من خلال الجدول التالي:

جدول (8)
استجابات العينة حول صعوبات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام ترتبط بالخدمات المدرسية

م	الفقرة	متواجدة بدرجة			الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة%	متوسطة%	صغيرة%		
1	لا يتوفر لدى المعلمين معرفة كافية حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	42.5	38.1	19.4	223	6
2	القصور في توفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	50	26.9	23.1	227	4
3	عدم القدرة على توفير الأجهزة والمعدات التي يحتاجها الدمج	42.5	36.9	20.6	222	7
4	كثافة عدد الطلاب في الصف تمنع	56.3	30.6	13.1	243	1

	المعلم من الاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة				
5	عدم توفر طبيب متجول لمتابعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	38.1	38.8	23.1	215	9
6	عدم وجود غرف مصادر مجهزة بالمدرسة	51.9	25.6	22.5	229	3
7	عدم وجود معلم مساعد للضبط ولتقديم المساعدة للمعلم الأساسي	46.3	33.1	20.6	226	5
8	ندرة معلمي التربية الخاصة	48.8	36.2	15	234	2
9	عدم وجود اخصائي نفسي واجتماعي متخصص في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	43.1	33.1	23.8	219	8

من الجدول يتضح الآتي:
أن أكبر صعوبة مرتبطة بالخدمات المدرسية التي يمكن في ضوئها القيام بالدمج هي " كثافة عدد الطلاب في الصف مما يمنع المعلم من الاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة" حيث تحصلت هذه العبارة على أعلى وزن نسبي بلغ (243)؛ بينما تمثل "ندرة معلمي التربية الخاصة" صعوبة ذات أهمية كبيرة تواجهه الإدارة في عملية الدمج حيث بلغ الوزن النسبي لها (234) واحتلت الترتيب الثاني ، وأن عدم وجود غرف مصادر أصلاً في مدارس التعليم العام يمنع من القيام بالدمج في هذه المدارس إذ شكلت هذه العبارة وزنا نسبيا بلغ (229) ، بينما يعد ضعف العائد المادي للمعلمين نظير ما يقومون به من أعباء إضافية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبة مرتبطة بالخدمات المدرسية التي تعيق مدراء المدارس العامة على القيام بعملية الدمج، كما يعد عدم وجود معلم مساعد للمعلم الأساسي صعوبة مدرسية تؤثر على أداء المعلمين بالقيام بواجبهم التدريسي، كما تشير النتائج إلى أن عدم وجود اخصائي نفسي واجتماعي بالمدرسة متخصص في التعامل مع هذه الشريحة المجتمعية يشكل صعوبة رئيسية للدمج التعليمي؛ وتؤكد نتائج هذا المحور أن الصعوبات المرتبطة بالخدمات المدرسية تتطلب ايجاد بيئة مناسبة ومجهزة بالوسائل التعليمية المختلفة ، وتوفير الامكانات المادية والمالية للمعلمين والعمل على تأهيلهم علمياً لجعلهم متخصصين في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يسهل من عملية الدمج في مدارس التعليم العام ويقلل من هذه الصعوبات .
نتائج متعلقة بالمحور الثاني: صعوبات اجتماعية:

سيتم عرض استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات الاجتماعية التي تواجهه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام من خلال الجدول التالي:

جدول (9)
استجابات العينة حول الصعوبات الاجتماعية لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام

م	الفقرة	متواجدة بدرجة			الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة%	متوسطة%	صغيرة%		
1	ضعف الوعي المجتمعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة	46.3	35	18.8	228	1
2	ضعف الوعي الثقافي بالمجتمع بأهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة	41.3	42.5	16.3	225	2
3	قلة اهتمام المدرسة بالمناسبات المحلية والعالمية لذوي الاحتياجات الخاصة(المؤتمرات ، المسابقات، الندوات)	40	40.6	24.4	216	3
4	النظر إلى ذوي الاحتياجات الخاصة	30	40	30	200	6

	بأنهم غير أسوياء					
5	تأثير الأفكار المجتمعية الخاطئة على توجه الأسرة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية	37.5	33.1	29.4	208	4
6	غياب الوعي بالاحتياجات التربوية والنفسية والاجتماعية اللازمة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة	33.1	38.8	28.1	205	5

من خلال نتائج الجدول يتضح أن:

العبارة رقم (1) "ضعف الوعي المجتمعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة " تحصلت على أعلى وزن نسبي بلغ (228) ، يليها العبارة رقم (2) " ضعف الوعي الثقافي بالمجتمع بأهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة " بوزن نسبي (225) ، ثم الفقرة " قلة اهتمام المدرسة بالمناسبات المحلية والعالمية لذوي الاحتياجات الخاصة (المؤتمرات ، المسابقات، الندوات)" بوزن نسبي (216) ، وفي الترتيب الرابع جاءت عبارة " تأثير الأفكار المجتمعية الخاطئة على توجه الأسرة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية" ، يليها في الترتيب الفقرة رقم (6) بوزن نسبي بلغ (205) ، وفي المرتبة الأخيرة " النظر إلى ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم غير أسوياء" وهذا يشير على أن العينة تؤكد على أن ذوي الاحتياجات الخاصة متساوون مع الأفراد العاديين في الحقوق الاجتماعية والتعليمية ، ويحق لهم الحصول على الرعاية الكافية لتحقيق أقصى ما تصل إليه إمكاناتهم وقدراتهم ؛ وتؤكد نتائج هذا المحور على أن ضعف الوعي الثقافي لأفراد المجتمع سواء كانوا من أهالي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو أهالي الطلاب العاديين لكيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة دمجهم في المدارس العادية، وأن الفقرات الواردة في هذا المحور تشكل صعوبات اجتماعية تعيق إدارة مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي على الدمج التعليمي، وهذا يتطلب العمل على تثقيف المجتمع من خلال تنمية الاتجاهات الايجابية ولا سيما الطلاب العاديين وأولياء أمورهم، والمعلمين نحو دمج الفئات الخاصة، مشاركة المجتمع المدني بتوفير الخدمات المساندة والداعمة لتطبيق الدمج.

نتائج متعلقة بالمحور الثالث: الصعوبات التعليمية:

جدول (10): استجابات العينة حول صعوبات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام ترتبط بالخدمات المدرسية

م	الفقرة	متواجدة بدرجة			الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة%	متوسطة%	صغيرة%		
1	غياب آلية فعالة لتحديد الاحتياجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	34.4	35.6	30	204	4
2	القصور في برامج إعداد المعلم للتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	28.1	40	31.9	196	5
3	التجاوز في شروط قبول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	29.4	45.6	25	204	4
4	ضعف قدرة المعلم على توجيه الطلاب العاديين للتعامل الايجابي مع اقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة	23.1	84.1	28.8	194	7
5	قلة ملائمة المناهج وطرق التدريس لتحقيق الأهداف التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	35.6	38.8	25.6	210	3
6	ضعف دراية الطلاب العاديين بطبيعة ذوى الاحتياجات الخاصة وكيفية التعامل معهم	45	33.1	21.9	223	1
7	ضعف مهارات المعلم في استخدام	27.5	40	32.5	195	6

	الخطط العلاجية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
8	ضعف برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	36.9	37.5	25.6	211	2

من الجدول يتضح الآتي:

أن استجابات العينة للدراسة حول الصعوبات التعليمية التي تواجهه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام الفقرة رقم (6) " ضعف دراية الطلاب العاديين بطبيعة ذوى الاحتياجات الخاصة وكيفية التعامل معهم" تحصلت على أعلى وزن نسبي بلغ (223) ، وهي تؤكد على زيادة الهوة بين الطلاب العاديين ،وذوي الاحتياجات الخاصة في تقبل كل منهما للأخر مما يؤثر علي تحقيق الأهداف التعليمية ويزيد من صعوبة الدمج ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أميرة ، 2019)، يليها في الترتيب الفقرة رقم (8)" ضعف برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة" بوزن نسبي بلغ (211)، مما يدل ضعف الأعداد للمعلم لكي يكون متخصص بدرجة كافية في تحديد احتياجات ومتطلبات الدمج في المدارس العادية، بينما تحصلت الفقرة رقم (4) " ضعف قدرة المعلم على توجيه الطلاب العاديين للتعامل الايجابي مع اقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة" على أقل وزن نسبي بقيمة (194)،ويمكن تفسير ذلك بضعف تقديم برامج تدريبية للمعلمين تطلعهم على مستجدات التربية الخاصة ، وتمدهم بطرق وأساليب التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، وكيفية الجمع بين الأساليب الفردية والأساليب الجمعية في عملية التعلم، وتؤكد نتائج هذا المحور على أن العمليات التعليمية لفقرات هذا المحور تشكل صعوبات تعليمية تمنع عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي ، وتعيق الإدارة في هذه المدارس على تحقيق الدمج وتطبيق التشريعات الصادرة من الجهات الرسمية بذلك، مما يؤكد على أهمية وضع متطلبات الدمج موضع التنفيذ، ومن بينها تحديد معايير تربوية لدمج الأنواع المختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتجهيز غرف ومصادر تعلم مناسبة لهذه الفئة، بالإضافة إلى توفير فريق متخصص داخل المدرسة لمساعدة المعلم على متابعة هذه الفئات.

السؤال الثالث: ما هي سبل التغلب على الصعوبات التي تواجهه الإدارة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في بمدارس التعليم العام ببلدية بنغازي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج الوزن النسبي للحلول المقترحة كسبل للتغلب على الصعوبات وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (11): الوزن النسبي لاستجابات العينة لسبل للتغلب على الصعوبات التي تواجهه إدارة مدارس التعليم العام في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

م	سبل التغلب على الصعوبات	موافق بدرجة			الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة%	متوسطة%	صغيرة%		
1	تهيئة الطلاب العاديين وأسرهم قبل دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة معهم في المدرسة العادية	29.4	33.8	36.9	185	10
2	تقليل نصاب المعلم للتعامل مع ذوي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	32.5	47.5	20	213	6
3	توفير الأجهزة والمعدات التي يحتاجها الدمج بالمدارس العادية	42.5	36.9	20.6	222	3
4	تقليل كثافة عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الدراسي	26.9	47.5	25.6	201	8
5	إقامة دورات تدريبية للمعلمين والإداريين بالمدارس الدامجة	28.8	35.6	35.6	193	9
6	إنشاء غرف مصادر مجهزة بالمدرسة الدامجة	37.5	33.8	28.8	209	7

7	توفير اخصائي نفسي واجتماعي متخصص في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الدامجة	43.1	33.1	23.8	219	4
8	منح المدارس الدامجة حوافز مادية ومالية	51.9	25.6	22.5	229	2
9	توفير بيئة آمنة داخل المدارس الدامجة	56.3	30.6	13.1	243	1
10	تحديد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يناسبهم الدمج في البيئة العادية	38.1	38.8	23.1	215	5

من الجدول يتضح الآتي:
أن أكثر سبل التغلب على صعوبات الدمج هو توفير بيئة أمنة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الدامجة حتى لا يتأذى الطالب من عدم توفير بيئة صالحة لكافة الإعاقات ، كما أن توفير الامكانيات المادية والمالية سواء للمدرسة أو المعلمين الذين يتعاملون من ذوي الاحتياجات الخاصة، يعد عنصر فعال في دفعهم نحو انجاز أعمالهم بدقة ، حيث أنه من المعروف أن الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب جهد أكبر من التعامل من الطالب العادي بالنسبة للمعلمين فإذا ما لوقي هذا الجهد المبذول بمقابل مالي ومادي مجزي سيكون عون للمعلم لأداء هذه المهمة الصعبة.
كما تؤكد النتائج أن توفير الأجهزة والمعدات في غرف المصادر مهمة للتغلب على صعوبات الدمج لأن تنوع هذه الأجهزة وتوفرها يسهل من عملية الدمج ويجعلها ممكنة التحقيق، كما أن تحديد درجة ونوع الإعاقة التي يعاني منها ذوي الاحتياجات الخاصة يحدد امكانية دمجهم في المدارس العادية من عدمها حيث يوجد نوع من الاحتياجات الخاصة يصعب دمجها في البيئة العادية لتعقدها، ويعد تخفيف كثافة الطلاب في الفصل من الفئتين العادية وذوي الاختصاصات من المقترحات التي تحد من الصعوبات التي تواجهه الدمج، هذا وقد قدمت جُل المدارس في العينة عدد من السبل للتغلب على صعوبات المج تمثل في الآتي:

- نشر الوعي المجتمعي بأهمية الدمج ودوره في تحسين الطلاب المدمجين.
- تحديد الفئات المستهدفة بالدمج ، ومد الإدارة المدرسية بما يهيئها لاستقبالهم من تدريب وتأهيل، وقدرة على التفاعل معهم.
- توفير الامكانات اللازمة للدمج ، وإزالة الغموض الذي يحيط بهذا المصطلح، حيث أن عدم وضوح الرؤية المجتمعية حول الدمج يعيق الإدارة ، ويعيق المعلمين ، وكذلك الطلاب المدمجين والعاديين .

يتضح من هذه المقترحات الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في العديد من الاجراءات المتعلقة بالدمج، وأن هناك أولويات لابد من القيام بها قبل الدمج ومن بينها البرامج التدريبية للهيئة التدريسية وللإدارة والطلاب العاديين بالنسبة للمدارس الدامجة ونعني بالبرنامج هنا أن يكون متكاملاً بشقية النظري والعملي ، وأن يمنح شهادة تأهيلية لمتلقية ، وليس عبارة عن دورة تدريبية قصيرة لا يستفيد منها المتدربين، أن تحديد نوع ودرجة الإعاقة لذوي الاحتياجات الخاصة الممكن دمجهم في المدارس العادية يعد مهم جداً قبل البدء بعملية الدمج ؛ لأن هناك حالات يصعب دمجها ويعد دمجهم خطر عليهم وعلى المدارس المدمجين بها، يعد توفير بيئة داعمة للجميع أحد أهم سبل التغلب على صعوبات الدمج، وأن قلت الامكانيات .

ملخص النتائج :

1. توجد العديد من المتطلبات التي تحتاجها عملية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة منها:

- إعداد وتدريب المعلمين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج
- تهيئة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لتنفيذ عملية الدمج
- تجهيز الصفوف الدراسية بما يلاءم عملية الدمج
- إعادة تكييف المناهج الدراسية بما يتلاءم وقدرات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة
- توعية العاملين بالمدرسة بخصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة
- توفير الخدمات المساندة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة
- تهيئة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة قبل الالتحاق بالمدرسة العادية
- تهيئة البيئة المدرسية بما يتلاءم والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

- الإيمان بقدرة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق النجاح داخل المدرسة العادية
- توعية أولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية الدمج
- إصدار تشريع ينظم عملية الدمج
- تفهم الأسرة بحق ذوي الاحتياجات الخاصة في تلقي العملية التعليمية مع الطلاب العاديين
- تطوير العاملين بالمدرسة بما يدعم عملية الدمج.

2. تواجهه إدارة مدارس التعليم العام العديد من الصعوبات المتعلقة بعملية الدمج ، منها ما يتعلق بالخدمات التي تقدمها المدرسة للطلاب، وهناك ما يتعلق بالنواحي الاجتماعية للمجتمع ، ولذوي الاحتياجات الخاصة ولذويهم، وكذلك صعوبات اجتماعية ترتبط بالطلاب العاديين .

3. توجد عدة سبل للتغلب على صعوبات الدمج التي تواجهه إدارة مدارس التعليم العام سواء حددتها النظريات المرتبطة بالدمج أو اقترحتها عينة الدراسة منها:

- تهيئة الطلاب العاديين وأسرهم قبل دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة معهم في المدرسة العادية
- تقليل نصاب المعلم للتعامل مع ذوي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
- توفير الأجهزة والمعدات التي يحتاجها الدمج بالمدارس العادية
- تقليل كثافة عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الدراسي
- إنشاء غرف مصادر مجهزة بالمدرسة الدامجة
- توفير اخصائي نفسي واجتماعي متخصص في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الدامجة
- منح المدارس الدامجة حوافز مادية ومالية.
- توفير بيئة آمنة داخل المدارس الدامجة.
- تحديد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يناسبهم الدمج في البيئة العادية

التوصيات: خلصت الدراسة بعد استعراض النتائج والتعقيب عليها إلى جملة من التوصيات الآتية:

1. الاهتمام بتدريب معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. ايجاد بنية تربوية مناسبة لدمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية سواء أكان ذلك من معلمين مؤهلين، أو أنشطة ووسائل تعليمية ، أو غرف صفية مناسبة.
3. أهمية تضافر الجهود الرسمية وغير الر سمية ، وتوفير المتطلبات المادية والبشرية التي يبنى عليها الدمج ، مع توفير التوعية المستقبلية، وخلق الاتجاهات الايجابية لدى المجتمع بشكل عام ، والعاملين في المدارس بشكل خاص.
4. تقويم المناهج الحالية ومدى مناسبتها للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع :

- إبراهيم سليمان مصري ، محمد عبد الفتاح عجوة (2020) مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدراس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر معلميهم، مجلـة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 9 العدد (1) ص ص47-78
- أحمد نصحي أنيس الشربيني الباز(2014)، تصور مقترح لتفعيل العلاقة بين وسائط التربية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (3) ، العدد (12) ،ص ص 61-83.
- الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019-2029) وزارة التربية والتعليم ، المملكة الاردنية الهاشمية بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الاشخاص ذوي الاعاقة ، ص14
- اللجنة الشعبية العامة للقوى العاملة والتدريب والتشغيل، اعتماد الملاكات الوظيفية للمؤسسات التعليمية الأساسية، قرار(568)، المادة (3)، طرابلس، 2007.
- الزهرة بجادي(2018)، واقع دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية (الأقسام الخاصة) من وجهة نظر أخصائي المركز النفسي البيداغوجي، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية شعبة علوم التربية.
- أميرة عبدالله حامد ، مروة بكر مختار (2019)، بعض مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية وكيفية مواجهتها، المجلة التربوية ، العدد (الثامن و الستون) . ص ص 438

بتول مصلح غانم (2015) واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية ،(المجلد التاسع عشر)، (العدد الأول). ص ص257- 292

- دمج الطفل العربي ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع (دليل استرشادي المكون الثاني: تصور مقترح للتعليم الدمجي) المجلس العربي للطفولة والتنمية ،مدينة نصر – القاهرة 11762.

- راندا مصطفي الديب(ب. ت) المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية ،كلية التربية ،جامعة بنها .

- صالح هادي العنزي، واخرون (2019) الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين في نفس المجال، مجلة البحث العلمي فى التربية، العدد (20)، ص ص1094-1114

- عالية الرفاعي (2018)، معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد (السادس عشر) ، العدد (الثالث).

- فرج وليد زيدية(2018)، واقع البيئة التعليمية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الازهر غزة ،كلية الدراسات العليا ، قسم أصول التربية .

- محمد احمد البعيرات (2018) جاهزية المدارس العادية الحكومية لنجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الاردن ، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث ، عمادة البحث العلمي والدراسات المجلد(4) العدد (2) ص ص132-172

- نجلاء هاشم حريري (2019) لمشكلات التي تواجه القيادة المدرسية في مدارس برامج الدمج بمنطقة الحدود الشمالية، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد (181) الجزء الثالث ص ص91-144

- نادية جمال الدين (2003)، آليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار، القاهرة.

- نعمتي عدنان أبو خيران (2019) ،الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم، المجلة العربية للنشر العلمي ، العدد (13)، ص ص 112- 147

- هويدا محمد الاتربي (2017) ، فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد(السابع والثلاثون)، ص ص 485-578

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية

Obstacles to the application of total quality management in the offce of the ministry of sports in the Eastem province.

د. يوسف عمران النجار. أستاذ مشارك بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي.
د. محمد عبدالقادر الشيخي. أستاذ مشارك بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بنغازي.
أ. علي محمد بوخروبة العبدلي. مساعد محاضر بالأكاديمية الليبية بنغازي.

Dr : youssif .O. Elnagar. associate professor faculty of physical education and sports sciences university of Benghazi.
Email: youssif.elnagar@uob.edu.ly
Dr: Mohamed. A. M. Elshikhi. associate professor faculty of physical education and sports sciences university of Benghazi.
Email: shikym208@gmail.com
MA : Ali M. B. ALabdali . assistant lecturer libyan academy Benghazi
Email:alialabdly2022@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9 / 13	2021 / 10 /23	2021 / 11 / 7

الملخص: إن الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة يسهم في تحسين فرص المؤسسة الرياضية على مواكبة التطورات والتحديات الجديدة بالاستفادة المثلى من الموارد المادية والبشرية المتاحة واستخدم نظم المعلومات في حل المشكلات التي تعوق عمل هذه المؤسسة، لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضية بالمنطقة الشرقية ومحاولة تقديم الحلول التي ترتقي بمستوى الأداء الإداري بالمؤسسة الرياضية علاوة على تحديد حجم المتطلبات التي تحقق معدلات عالية من الجودة الشاملة، وتحسن مخرجات العملية الإدارية استخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لطبيعة المشكلة، كما قام الباحث بإعداد استمارة استبان وفقاً لأهداف البحث وقد اختار الباحث عينة البحث بالطريقة المسحية، حيث اشتملت العينة على جميع العاملين بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث اختبار T لاختبار الفروق، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية جاءت بدرجات منخفضة مع وجود عدة معوقات من أبرزها وجود ضعف في إدراك مفهوم الجودة وضعف الدعم المالي وضعف في تأهيل الكوادر البشرية وهذه المعوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة لذلك يوصي الباحثون بضرورة الاهتمام بتوفير متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بما يحقق نظاماً إدارياً شاملاً قائماً على أساس إحداث تغيرات إيجابية لكل إجراءات العمل داخل هذه المؤسسة.

الكلمات الداله: المعوقات، إدارة الجودة الشاملة، الرياضة

Abstract: The commitment to the principles of total quality management contributes to improving the chances of the sports organization to keep pace with new developments and challenges by making optimal use of the available material and human resources and using information systems to solve problems that hinder the work of this institution Therefore, the current study aims to identify the obstacles to the application of total quality management in the office of the Ministry of Sports in the Eastern Province, and to try to provide solutions that raise the level of administrative performance in the sports institution and trying to provide solutions that raise the level of administrative performance in the sports institution, in addition to determining the size of requirements that achieve high rates of total quality, and improve the outcomes of the administrative process The descriptive approach was used in the survey method for its relevance to the nature of the problem. The researcher also prepared a questionnaire according to the research objectives. The researcher chose the research sample by the survey method Where the sample included all employees of the Office of the Ministry of Sports in the Eastern Province, and to achieve the objectives of the research, the researcher used the T-test to test the differences, and The results of the research showed that the level of application of total quality management in the office of the Ministry of Sports in the Eastern Province came to low degrees with the presence of several obstacles, most notably the presence of weakness in the awareness of the concept of quality, poor financial support and weakness

in the qualification of human cadres, and these obstacles prevent the application of total quality management Therefore, the researchers recommend the need to pay attention to providing the requirements for the application of total quality management in order to achieve a comprehensive administrative system based on making positive changes to all work procedures within this institution.

Keywords: obstacles, total quality management, sports

مقدمة البحث وأهميته: تعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة التي استحوذت على اهتمام القياديين والأكاديميين والباحثين، بوصفها أحدي المفاهيم الإدارية المرغوب فيها وأكدت معظم الدراسات أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية له انعكاساته الإيجابية على تطوير وتحسين أداء المنظمة، كما أن تحقيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة بالهيئات الرياضة يمكن إن يحقق أهدافه من خلال توافر عدد من المقومات مثل: الأداء الإداري الصحيح، واستخدام نظم المعلومات في حل المشكلات، والتركيز على كل من العمليات والنتائج معاً، وكذلك تنمية الموارد البشرية فإدارة الجودة أصبحت موضوعا مهما وأساسياً لكافة الهيئات العامة، وكذلك حظيت باهتمام الكُتاب والمختصين بمجال الإدارة، وأصبح يشكل حقلا أساسيا من حقول التخصص في إدارة الأعمال ويشير محمود الربيعي (10:2010) إلى أن نجاح الإدارة بالهيئات الرياضية يؤدي إلى نجاح الرياضة ككل وذلك مرهون بمدى توافر متطلبات إدارة الجودة الشاملة والعمل بمبادئها على المستويات كافة، وذلك بدأ من وزارة الشباب واللجنة الأولمبية وصولاً إلى الأندية الرياضية ومنتديات الشباب، ولاشك فإن كثيراً من الهيئات الرياضية في حاجة إلى إحداث تغيرات لتواكب ثورة الإدارة الرياضية الحادثة على مستوى العالم في القرن الواحد والعشرين، ومن ثم فأنه من الواجب على هذه المؤسسات أن تمضي قدماً في سبيل تبني فلسفة وتوجهات إدارة تتماشى مع متطلبات الإنتاج الرياضي في مجالاتها كافة وعلى مستوياتها كافة، وهذا يأتي من تبني استراتيجية الجودة في الإدارة الرياضية، والتي تعني ذلك الأسلوب الذي يهدف إلى التعاون ومشاركة العاملين كافة بالهيئات الرياضية بهدف تحسين الخدمات والأنشطة بها مما يحقق رضا المستفيدين من الأنشطة وتحقيق أهداف الهيئة ذاتها، وعلى ضوء ما سبق، وتمشياً مع التقدم العلمي والتكنولوجي ومجاره العالم المتقدم صناعياً وتكنلوجياً وتربويا كان لزاماً على المؤسسات الرياضية أن تواجه هذه التحديات التي يمكن أن تعيق أو تؤثر على تحقيق مستويات عالية من الجودة والتركيز على توفر متطلباتها بما يحقق الأهداف المطلوبة.

لابد للمؤسسات الرياضية أن تواكب التطور العالمي في النواحي التقنية والعلمية حتى تحقق التطور النوعي بالمؤسسات الرياضية، وتنمية الموارد البشرية، ورفع فعاليتها بما ينسجم مع مستلزمات تحقق مهارات وكفاءة العاملون، وهذا يتطلب رفع إمكانيات التأهيل والتدريب وتوسيع قاعدتها بحيث تشمل مختلف الجوانب العلمية والمهارية والاختصاصية، وبالتالي فإن أهمية البحث تكمن في تحقيق الآتي:

1. إبراز أهمية الجودة الشاملة في تحسين وتطوير العمل الإداري بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية.
2. التأكيد على أهمية الجودة الشاملة بصفتها وسيلة لتحقيق الأهداف المنشود تحقيقها.
3. التعرف على معوقات تطبيق الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية.
4. يدفع هذه البحث الباحثين نحو إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تركز على متطلبات جودة الأداء.
5. يعد الوقوف على تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات الرياضية مهماً من النواحي العلمية كونه ينعكس إجاباً على مخرجات الإدارة الرياضية ومستوى أدائها.

مشكلة البحث: تلعب الهيئات الرياضية العامة ومراكز الشباب الدور البارز في إعداد جميع فئات المجتمع وتأهيلهم في الجوانب كافة, حيث إنها تهتم بوضع البرامج التدريبية لجميع فئات المجتمع, وتهيئة فرص النمو المتكامل للنشء والشباب داخل المجتمع ,والارتقاء بالمستوى الشبابي وتوعيتهم وملئ وقت الفراغ، وتعديل سلوكهم، وتجميع طاقاتهم حول الأهداف والمبادئ العامة للدولة، مع التركيز على تنمية القيم والمفاهيم التي تعزز الوحدة الوطنية، إضافة إلى دعم القيم الخلقية والروحية، وتنمية روح الولاء للوطن، والحفاظ على الممتلكات العامة، والنهوض بالشباب رياضياً واجتماعياً وثقافياً، وإبراز دورهم في أداء واجباتهم، كما أن لها دوراً في خلق حركة رياضية متطورة وتوسيع قاعدتها لتشمل كامل البلاد لتكون قادرة على تمثيل الوطن بشكل مشرف في المحافل العربية والقارية والدولية كافة، وتوفير الإمكانيات اللازمة لها بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة منها، وتنمية روح الإخوة والتعاون والصداقة بين بلادنا والبلدان الشقيقة والصديقة من خلال اللقاءات الشبابية والرياضية، ونجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها فأنه من الضروري التركيز على مستوى جودة خدماتها من خلال توفير متطلبات الجودة الشاملة.

ترى ريهام ممدوح (2008) أنه لكي تتحقق الجودة الشاملة في الهيئات الرياضية لابد أن يكون القائمون على العملية الإدارية والفنية:(الجهاز الإداري، والجهاز الفني، و اللاعبين) على دراية ومعرفة بمبادئ الجودة الشاملة بكل تفاصيلها وكيفية تطبيقها، فعندما تتحقق مبادئ الجودة الشاملة في العملية الإدارية والفنية تتحقق الأهداف الموضوعة، كما يؤكد عمر قشطة (2011) بأن الوصول إلى التفوق والأداء المتميز في المجال الرياضي يتطلب اتباع مجموعة من الأنظمة والأساليب العلمية المختلفة لتطوير الإداري، والمدرب، واللاعب، ومن خلال الجمع بين تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، ومبادئ التدريب وبوجود لاعب موهوب يملك مواصفات تؤهله للتفوق، وجهاز فني متكامل، وإدارة رياضية مميزة نتمكن من الوصول إلى الأداء المتميز والجودة المطلوبة لتحقيق الأهداف الموضوعة.

ومن خلال اطلاع فريق البحث واهتمامهم بمعرفة الهيكل التنظيمي بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية، تبين حجم القصور والعراقيل التي تحول دون القيام بالواجبات والمتطلبات التي من المفترض أن تقوم بها هذه المؤسسة العريقة بمعرفة ما يحيط بها من معوقات تواجه الإدارات وتعيفهم في أداء العمل بالصورة المطلوبة علاوة على التعرف على النقاط التي تتعلق بسير العمل ومخرجات العملية الإدارية الرياضية بما يحقق معدلات عالية من جودة الأداء ،ومن خلال العديد من الزيارات التي قام بها الباحثون لاحظوا بعض القصور في الأداء مما استدعى اهتمامهم بضرورة التركيز على إجراء دراسة للوقوف على تقييم مستوى تطبيق متطلبات الجودة، وتقديم الحلول اللازمة لحل أغلب المعوقات التي تعاني منها، من أجل الرقي بالمجال الرياضي في ليبيا الحبيبة، لذلك فأنه فريق البحث يسعى من خلال هذه الدراسة إلى محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية وفقا للأبعاد المحددة في البحث؟
2. ما معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية وفقا للأبعاد المحددة في البحث؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى معرفة الآتي:

- التعرف على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية وفقا للأبعاد المحددة في البحث.
- التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية وفقا للأبعاد المحددة في البحث.

الإطار النظري:

المبحث الأول: إدارة الجودة الشاملة:

مفهوم إدارة الجودة الشاملة (Concept of Quality Management):

لقد شاع استخدام مصطلح إدارة الجودة الشاملة، وهو مصطلح يوحي بأن ثمرات الجودة من زيادة البرمجة وزيادة في إرضاء المستهلك تتحقق نتيجة الإدارة الجيدة الشاملة لهذا النشاط ،ويذكر علي، الاقرط (2008) أن كلمة شاملة تعني انها مسؤولية الجميع، وتمثل الإدارة الشاملة للجودة استراتيجية ممتازة لتحقيق تنافس أفضل وإذ أنها توفر الأساليب والأدوات لهذا الوضع التنافسي، فإدارة الجودة تنمي المهارات وتطور المعرفة لجميع مستويات الإدارة، كما أنها تعمل على التحسين المستمر وذلك بأن تكون نظرتها بعيدة المدى لرغبات المستهلك ومواكبة التغيرات والتطورات التي تطرأ عليها.

حيث يشير خضير، كاظم محمود (2001) إلى أن إدارة الجودة الشاملة من أكثر المفاهيم الفكرية والفلسفية الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل الاختصاصيين والباحثين والإداريين والأكاديميين المهتمون بشكل خاص بتطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي في مختلف المنظمات الإنسانية، ومن هنا يتضح بأن إدارة الجودة الشاملة تعتبر مهمة أساسية لكل الأفراد العاملين في المنظمة.

فمفهوم إدارة الجودة الشاملة يعتبر أسلوب إداري يضمن تقديم خدمة للمستفيد الداخلي والخارجي من خلال التحسين والتطوير المستمرين للعمليات الإدارية بشكل صحيح من أول مرة وفي كل مرة، ويعتبر أيضاً انتاج منتجات أكثر مطابقة من خلال تحسين النظام التقني ونظام الأفراد في آناً واحد.

ويذكر كردي أحمد(2016) أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة حددها كول (1995) "بأنها نظام إداري يضع رضا العاملين على رأس قائمة الأولويات بدلاً من التركيز على الأرباح ذات المدى القصير إذ إن هذا الاتجاه يحقق أرباحاً على المدى الطويل أكثر ثباتاً واستقراراً بالمقارنة مع المدى الزمني القصير.

فضلاً عن ذلك تعد الجودة الشاملة أسلوب للقيام بالأعمال لتعظيم القدرة التنافسية للمنظمة من خلال التحسين المستمر لجودة منتجاتها وخدماتها وعملياتها وبيئاتها من خلال دمج أساليب الإدارة الأساسية وجهود التحسين الموجودة والأدوات الفنية في أسلوب منضبط يركز على التحسين المستمر للعملية المتمثلة في بلوغ رضا العميل من خلال نظام متكامل للأدوات والأساليب والتدريب.

فضلاً عن ذلك، يعود الفضل في تأسيس إدارة الجودة الشاملة إلى الامريكي "إدوارد ديمنج" الذي تبنت مؤسسات كثيرة في اليابان أفكاره ومفاهيمه وقاموا بتطبيقها عمليا في المنشآت الصناعية والخدمية استطاعوا النهوض بها حتى أنتجت النموذج الياباني للجودة.

وفي ضوء ما تقدم تعني الجودة من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة ما يلي: معيار مناسب للتمييز والكمال يتوجب تحقيقه وقياسه، وتقديم المؤسسة أفضل ما لديها لعملائها من اجل كسب رضاهم، والاهتمام بكافة الجوانب والتفاصيل على حد السواء بهدف الوصول إلى الكمال فلا مجال للصدفة والتخمين، والجودة ليست إرضاء للعملاء فحسب بل إدخال السعادة إلى نفسه، وللجودة علاقة بتوقعات الزبون من حيث الدقة والإتقان والأداء والمواصفات المتميزة، وتقديم المخرجات في الوقت المناسب للعملاء بكلفة مناسبة للحصول عليها.

يتفق الوادي، وآخرون(2011) على أن الجودة مؤشراً لكل من (الخلو من العيوب، تصميم متميز، رقابة فعالة شاملة، وضوح العمل، تكلفة منخفضة، استثمار أفضل للوقت، استخدام فعال للموارد، سرعة في الأداء، وأدنى حد للفاقد والهدر). وتبين الجودة المنخفضة مدى استجابة المؤسسة لرغبات الزبون، وعندما يتحقق رضا وسعادة الزبون من خلال جودة السلعة أو الخدمة المقدمة فهذا يعني أن إدارة الجودة الشاملة قد حققت أهدافها.

يذكر الوادي، وآخرون(2011) أن إدارة الجودة الشاملة مظلة تضم تحتها عدداً كبيراً من أساليب الجودة، والتي يمكن إداراتها وتشمل الضبط الإحصائي للعملية، ودوائر الجودة، وخدمة العميل، وتأمين ومراقبة الجودة، والوقت المحدد، وفي مجال التربية تشمل تحسين جودة النظام التعليمي، وقد استخدمت هذه الأساليب في المجالات الصناعية والحكومية والتعليمية, تحت مفهوم إدارة الجودة الشاملة, إلا إننا يجب أن نأخذ في الاعتبار أن استخدام أي من هذه الأساليب منفرداً لا يمثل إلا خطوة أولية نحو التطوير، ولا يعد بديلاً لإدارة الجودة الشاملة بمفهومها الواسع، وتعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة مبنية على مبادئ وأسس تتمثل في مشاركة الإداريين في خلق ثقافة تنظيمية تقود إلى الجودة، وتهتم بوعي العميل ورأيه، والبحث المستمر عن الأفضل، أما المبادئ التي ترتكز عليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة فهي مشاركة جميع العاملين في التنظيم.

يشير كردي أحمد(2016) إلى أن يتطلب تحقيق الجودة الشاملة على أرض الواقع تهيئة مناخ العمل والثقافة التنظيمية للمؤسسات والمعلومات، وكذلك الاستعانة بالاستشاريين وتوفير أدوات ووسائل مناسبة لقياس الجودة عبر إدارة فاعلة للموارد البشرية والمادية وتوفير تعليم وتدريب مستمرين للعاملين في المؤسسة وتبني أنماط قيادية مناسبة ومشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء، وتأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة.

مراقبة الجودة " ضبط الجودة إحصائياً " (1930 – 1970):

وهي النشاطات التي تستعمل لتنفيذ متطلبات الجودة، ومصطلح ضبط الجودة يشمل جميع عمليات الانتاج المختلفة بهدف مطابقتها للمواصفات المطلوبة، معتمداً لتحقيق ذلك على استخدام عدد من أجهزة القياس والضبط المختلفة نظراً لتباين عمليات الانتاج المطلوبة.

ويعد ديمنج من أكبر رواد الجودة الذين استخدموا اسلوب الاحتمالات باستخدام اسلوب العينات الاحصائي، حيث نقل أفكاره بعد أن طورها في اليابان في شهر جوان 1950م وعرضها في ملتقى دام ثمانية أيام، يتناول موضوع مراقبة الجودة وقد دعي من قبل السلطات اليابانية، وذلك لغرض مساعدة أرباب العمل ورفع فعاليتهم. واتسمت هذه المرحلة بعدة مميزات هي:

1. استخدام وظيفة المراقبة ومقارنة النتائج بالمتطلبات المحددة، لتحديث درجة تطابق إنتاج وفق المواصفات العالمية.
2. استخدام اساليب احصائية في انشطة ضبط الجودة.
3. تحليل نتائج عمليات الفحص باستخدام الاساليب الإحصائية والاستفادة منها في أجراء التعديلات المستقبلية على التصميم، والتنفيذ مما يسهم في تقليل او منع المنتجات غير المطابقة للمواصفات الموضوعة.

توكيد ضمان الجودة (1970م– 1985):

وهي جميع الأفعال والنشاطات المنظمة, والمخططة الضرورية لتقديم الثقة الكافية بأن السلعة أو الخدمة سترضي جميع المتطلبات المحددة للجودة, إن تأكيد ضمان الجودة يتطلب معرفة جيدة لحاجات الزبائن وهذا ما يدعم ثقتهم بما تقدم لهم المنظمة من سلع وخدمات, وهذا ما أكده المفكر " يوشيو كوندر ", حيث قال: الجودة الجيدة هي التي تؤدي الوفاء لمتطلبات الزبون وإرضاءه, وقال أيضاً إن حصول الرضا لدى الزبائن يدل على وجود ثقة في مصداقية المنتج والإحساس بالرضا أثناء الاستعمال, ومع اشتداد المنافسة اليابانية للولايات الامريكية المتحدة, أدى إلى ظهور إدارة الجودة وهي ما يعرف بإدارة الجودة الشاملة أو التسيير الكلي للجودة.

إدارة الجودة الشاملة في أواخر الثمانينات وبداية التسعينات:

بدأ الاهتمام بمدخل إدارة الجودة الشاملة الذي يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة لضمان جودة المنتج " سلعة أو خدمة "، وجودة العملية التي تتم من خلالها.

وتطبيق إدارة الجودة الشاملة يحقق عدة نتائج للمنظمة أهمها زيادة رضا العميل، ومشاركة الأفراد في اتخاذ القرار، وتطوير العمليات الانتاجية، وتخفيض التكاليف، ورفع حصة السوق.

أهمية إدارة الجودة الشاملة:

يشير دعمس(2009) إلى إن الهدف الأساسي من تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في المنشآت هو تطوير الجودة للمنشآت والخدمات مع تخفيض التكلفة والإقلال من الوقت والجهد الضائع لتحسين الخدمة المقدمة للعملاء وكسب رضاهم وذلك من خلال خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر وإشراك جميع العاملين في التطوير ومتابعة وتطوير أدوات قياس أداء العمليات، تقليل المهام والنشاطات اللازمة لتحويل المخلات من المواد الأولية إلى منتجات أو خدمة ذات قيمة للعملاء، تحسين نوعية المخرجات, زيادة الكفاءة بزيادة التعاون بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي, تحسين الربحية والإنتاجية، تعليم الإدارة والعاملين كيفية تجديد وترتيب وتحليل المشاكل وتجزئتها إلى مشاكل أصغر يمكن السيطرة عليها مع تعلم اتخاذ القرارات وتدريب الموظفين على اسلو ب تطوير العمليات وتحسين الثقة وأداء العمل للعاملين مما يؤدي إلى زيادة إنتاجية المتعلمين.

ويرجع الربيعي وداوود (2012) أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى الآتي:

زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات الرقابية والمجتمع.

تطوير النظام الإداري نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.

1. زيادة كفايات الإداريين ورفع مستوى أدائهم.
2. توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين.
3. زيادة الوعي بالانتماء إلى الجامعة والمؤسسة من قبل الطلبة والمجتمع.
4. الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعمل بروح الفريق.
5. زيادة الاحترام والتقدير للمؤسسات محلياً والاعتراف بها عالمياً.
6. توفير البيئة الراعية للأبداع والتميز والابتكار وصقل المواهب.
7. إعداد الكوادر المؤهلة والمتخصصة في ميادين المعرفة المختلفة لتلبية حاجات المجتمع.

دواعي الاهتمام بالجودة الشاملة:

يشير السلمي علي(2002) إلى انه تتعدد أساليب اهتمام الأعمال والمنظمات العامة والحكومية بصفة عامة بقضايا الجودة الشاملة، ولكنها تتركز في مجموعة الأساليب الآتية:

1. التطورات التقنية الحديثة التي جعلت الجودة الشاملة أمراً ممكناً مما لا يستساغ معه ممارسة العمليات الإنتاجية والإدارية عموماً بذات الأساليب التقليدية التي كانت تفتقد عنصر الجودة بالقدر الكافي.
2. التركيز في مختلف النظم الاقتصادية في العالم على أهمية احترام العملاء الذين تتعامل معهم المنظمات، وضرورة بذل أقصى الجهد والعناية في تقديم منتجات وخدمات متميزة وعلي جودة عالية إلي العملاء الحالين لإرضاء رغباتهم وتحقيقها، وكذلك لاجتذاب العملاء المرتقبين.
3. ارتفاع المستويات التعليمية والثقافية والاقتصادية لنسب متزايدة من أفراد المجتمعات المعاصرة، مما يجعلهم يتشددون في ضرورة الحصول على مستوى من الخدمة الجيدة يتفق مع تطلعاتهم وتوقعاتهم.
4. اشتداد الضغوط التنافسية وحدة الصراع بين المنظمات المختلفة على اجتذاب العملاء والفوز بنسب أكبر من الأسواق التي تتسع بدرجة هائلة باستخدام تقنيات المعلومات من ناحية، كما تتطور وتتسع بزيادة مستويات جودة المنتجات والخدمات التي تقدمها المنظمات المتميزة.

أسس الجودة الشاملة:

يتفق إبراهيم نزية(2004) و زين عبدالفتاح(1996) على أن تفعيل فلسفة إدارة الجودة الشاملة داخل منظمة ما سواء كانت سلعية أو خدمية يتطلب توافر عدة أسس تتناسب وتتكامل فيما بينهما لتحقيق أهداف المنظمة المباشرة منها وغير المباشرة منها، وذلك على المدى القريب والبعيد، التي تتمثل في النهوض بمستوى الأداء داخل المنظمة (المديرون والعاملون وخارجها الجمهور المتعامل معها) هذه الأسس هي:

- التخطيط السليم: تعتمد إدارة الجودة الشاملة في المقام الأول على الفكر الإداري الحديث الذي يقوم على التخطيط السليم، الذي يحقق الأهداف المرجوة للمنظمة في إطار إمكاناتها البشرية المتاحة، من خلال برنامج زمني يتميز بالمرونة في إجراءات تحسين جودة الأداء، ويراعي الارتقاء بقدرة العاملين على استيعاب مفاهيم الجودة وإجراءات التغيير.
- دعم وتأييد الإدارة العليا لبرنامج إدارة الجودة الشاملة: من أهم العوامل التي تساعد على التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة دعم الإدارة العليا لها وتأييدها، الذي ينبع من اقتناعها وإيمانها بضرورة التطوير والتحسين المستمر، وتعبر عن ذلك بالإعلان عن رغبتها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة أمام جميع المستويات الإدارية والعاملين واتخاذ الخطط والبرامج التي تكفل تنفيذ ذلك، وتوفر الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لعملية التطبيق كافة ،وتحديد السلطات والمسؤوليات وإيجاد الخطوط الفاصلة بينها، وتأكيداً لهذا المبدأ فإن أفراد الإدارة العليا في المنظمة هم عامل التغير الداخلي الأساسي الذين باستطاعتهم تشكيل قيم المنظمة وإنشاء ما يمكن أن تطلق عليه البنية التحتية الإدارية لإحداث التغير المطلوب.
- اختبار القيادة المناسبة لأعمال إدارة الجودة الشاملة: إن القيادة الملائمة لأعمال إدارة الجودة الشاملة داخل المنظمة وخارجها هي القيادة غير النمطية الخلقية والقادرة على العمل بروح الفريق، التي تجاهد من أجل توفير ودعم مناخ يسود منه العمل الجماعي المنسق، وتولي اهتماماً متوازناً بالعنصر البشري والجانب الهيكلي في التنظيم، وتحرص على غرض القيم الإيجابية في العلاقات، وتعظيم مصلحة الفرد والمنظمة.
- انتقاء العنصر البشري والارتقاء بأدائه: يشكل العنصر البشري مطلباً مهماً نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة داخل المنظمة، الأمر الذي يستوجب أن يكون محل عناية واهتمام في جميع النواحي الخاصة به ابتداء من وضع نظام الاختيار والتعيين وشغل الوظائف وتقييم الأداء وبرامج التعليم والتدريب المستمر للمستويات كافة وفقاً لنوعية المهارات السلوكية للأمة لكل مستوى، فضلاً عن تهيئة العنصر البشري بالمنظمة على مختلف مستوياته نفسياً لفهم وقبول مفاهيم وممارسات إدارة الجودة الشاملة ومردودها الإيجابي على العنصر البشري والمنظمة.

- شمولية وأداء الجودة معاً: لما كانت الجودة الشاملة لا تتحقق بمجهودات وإمكانات فرداً واحداً أو مجموعة محدودة من الأفراد ولا تقتصر على عملية أو مرحلة محدودة من مراحل إنتاج وتقديم السلعة أو الخدمة كان من الضروري أن تتضافر جهود العاملين في المنظمة كل في نطاق اختصاصه لتحقيق الجودة المنشودة في كافة مراحل إنتاج وتقديم ما تنتجه المنظمة وفي فروعها كافة.
- اتخاذ القرارات بناءً على الحقائق: تتبع المنظمات التي تعتمد على منهج الجودة الشاملة على تطبيق مدخل هيكلي لحل المشاكل كفرص التحسين، ويعترف منهج إدارة الجودة الشاملة بجميع الأفراد المشاركين في العملية بما فيهم المديرون التنفيذيون بالإدارة والقوى العاملة والعملاء، والاعتراف أيضاً بأنهم يستطيعون المشاركة في التوصل إلى حلولا استثنائية مفيدة، وهذا يعني فهم العملية التي تؤديها والعملية التي يؤديها من حولك، وفهم سبب مشاكلك وجمع المعلومات والبيانات التي ستبقى عليها قراراتك لتحسين تلك العملية، وتعتمد الجودة الشاملة على بناء فريق ممتاز وعلى الاتصال الفعال وتتخذ قرارات التحسين بناء على معلومات وبيانات مستمدة من حقائق ثابتة.

معايير الجودة الشاملة:

يحدد كروسبي فليب (2006) أحد مستشاري الجودة على المستوي العالمي أربعة معايير لابد منها لضمان وصول المؤسسات إلي الجودة الشاملة وهي:

1. التكيف أو التعديل وفقاً لمتطلبات الجودة.
2. وصف نظام تحقيق الجودة علي أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء:(الجيد، السيء، العالي، المنخفض).
3. تحديد مستويات الأداء، ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد.
4. تقويم الجودة، فإذا ما تم تحقيق الجودة يتم تقويمها من خلال قياسها بناء علي المعايير الموضوعية.

فوائد إدارة الجودة الشاملة:

أجمع كل من أحمد سيد والأنصاري(2002) أريدجي بوداندا(1997) والهلالي الشربيني(1998) أن هناك العديد من الشركات العالمية قد أثبتت تميزاً واضحاً في نتائجها من خلال تطبيقها لمفهوم الجودة الشاملة، وحققت نتائج مشجعة في هذا المجال، وقد تم رصد أهم الفوائد المتحققة من تجارب تلك الشركات، التي تتلخص في الآتي:

- انخفاض شكاوي العملاء من عدم وجود السلعة والخدمة المقدمة إليهم .
- تخفيض التكاليف المتعلقة بالجودة و زيادة عدد المستفيدين.
- انخفاض شكاوي العاملين وانخفاض نسب الحوادث في العمل.
- تخفيض عيوب الانتاج والخدمات وتحقيق الجودة وزيادة إرضاء العملاء.
- زيادة الفاعلية، وتخفيض المخزون، وتخفيض الاخطاء، وتخفيض تأخر التسليم أو موعد تقديم الخدمة.
- تحسين العلاقات الإنسانية، ورفع الروح المعنوية للمستفيدين، وتحسين الاتصال والتعاون بين وحدات المنظمة.
- تنمية القدرة على زيادة الابتكار والتحسين المستمر.
- تأهيل كافة العاملين من خلال وضع خطة للتدريب، وذلك لنشر ثقافة الجودة بين جميع أفراد المؤسسة .

المبادئ التي تنادي بها إدارة الجودة الشاملة:

تذكر فاطمة محمد مالك(13:2005) أن هناك مبادئ تنادي بها إدارة الجودة الشاملة وهي على النحو الآتي:

1. عمل الشي صحيحا من المرة الأولى، والسعي إلى تحسينه باستمرار مع الوضع في الاعتبار أن الجودة تختلف من شخص إلى آخر.
2. قياس كميات ومستويات الإنتاج، وتسجيلها وتوثيقها والاحتفاظ بالسجلات من أجل المقارنة والتحليل لتحسين الأداء في المستقبل.

3. الاتصال الجيد والتعليم المستمر بوضع العاملين في الصورة، وتنويرهم بما يدور في مجال العمل، وتعليمهم كيفية التعامل مع الزبائن.
4. التركيز على إرضاء الزبون من حيث الخدمات المقدمة لتلبية احتياجاتهم ورغباتهم.
5. التحسين المستمر لكل العمليات والأنشطة والخدمات المقدمة مع تجنب الأخطاء، وتحديد المشكلات ومحاولة منع حدوثها أو علاجها، وسيادة روح الفريق عن طريق استخدام فرق عمل تسمح بالتكامل بين الخبرات والفروق الفردية.
6. تكوين فريق عمل مترابط، وهذا يعد عنصراً اساسياً ومهماً لنجاح ثقافة الجودة الشاملة.
7. العمل الجماعي في شكل فرق (حلقات الجودة) ويراعي:

- أن تكون الإدارة العليا متابعة للعمل وظروفه، وليست بمعزل عن العاملين ومشاركتهم في اتخاذ القرارات الحاسمة.
- تفويض السلطات للعاملين حسب أدوارهم، وإبداء الثقة فيهم، وتنمية ثقتهم بالنفس، وهذا يدفع العميل للعمل بكل إصرار ورغبة.
- الحرص على أن يكون مكان العمل مريحاً للعاملين.
- بث روح الفريق بين العاملين وتنميتها اجتماعياً.
- تنظيم العمل بتسلسل وليست حسب الأدوار كل حسب مؤهلة العلمي أو الدورات المتحصل عليها .

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

يشير خالد بن سعد (135:1998) إلى أن المعوقات التي تحول دوت تطبيق إدارة الجودة الشاملة غياب وعي الإدارة العليا بأهمية الجودة والتعامل معها، وعدم وجود أدلة ومعايير محددة للقياس، وغياب الرغبة، وضعف المتابعة الإدارية على الوحدات التنظيمية المختلفة، ونقص الخبرة الإدارية لدى المسؤولين، والتعرض لأهم الأمراض المنتشرة ،والتي لا تحقق الجودة بالمنظمات بصفة عامة باعتبارها أساسية ومرتبطة مع هذه المعوقات، وهي كما حددها إدوارد و ديمنج Deming-Edwarb سماها بالأمراض القاتلة، وهي كالآتي:

1. عدم وجود استقرار في الهدف: فكثيراً ما تقسم الأهداف إلى شهرين، ربع سنوية، سنوية، وغيرها، دون العمل المستمر من أجل تحسين الجودة والوفاء باحتياجات المستهلك ورغباته.
2. التركيز على الارباح قصيرة الاجل: إن العامل الأساسي في فلسفة المنظمات، الذي أدى إلى عدم نجاحها هو التركيز على الأرباح دون النمو وعلى حساب الجودة.
3. إدارة المنظمة بالأرقام والزيادات الهامشية: مع تناسي الكثير من الاعتبارات الواجبة الأخرى مثل رضاء العميل، وتكوين انطباع جيد عن المنظمة، وتحسين الجودة، وزيادة النصيب السوقي، وغيره من الاعتبارات الأخرى.
4. زيادة التكلفة: زيادة تكاليف العلاج الطبي للموظفين والتكاليف الباهظة للصيانة وتجهيزات العمل.
5. عدم استقرار الإدارة وتغيرها الدائم: بمعنى حركية الإدارة أو كثرة القفزات الوظيفية فيما بين المديرين.
6. التركيز على تقييم الأداء: وليس على القيادة الواعية التي تساعد الأفراد في تحقيق جودة أعلى وبالتالي تتحول الإدارة إلى إدارة بالأرقام، وتأثير ذلك في تحول معدلات أداء العاملين إلى معدلات قصيرة الأجل.

ويرى رامي المصري (2012) أنه هناك العديد من الأسباب التي تحول دون تطبيقنا لنظام إدارة الجودة وهي:

1. صعوبة تغيير العادات القديمة، حيث تعود كل فرد على أسلوب خاص به لإنجاز الأعمال المطلوبة منه، وكل فرد يشعر بعدم الراحة إذا طلب منه أن يغير هذا الأسلوب، وإدارة الجودة تتطلب تغيير الأسلوب والاندماج مع جميع أفراد المؤسسة.
2. تتطلب إدارة الجودة تغيير أسلوب التفكير حيث يتم اتباع أسلوب تفكير جديد على أساس النظم، فالتفكير يجب أن يكون مركزاً على ما هو صالح للجميع وليس للفرد الواحد.
3. تتطلب إدارة الجودة قدراً من الصبر، حيث المديرون على البرامج ذات الأثر السريع ولكن إدارة الجودة تستغرق وقتاً مناسباً لتغيير اتجاهات الأفراد ونظم العمل بالمؤسسة.
4. عدم الخوف من التغيير، لأن الخوف من التغيير سببه توقع احتمالات للفشل، والنجاح يحتاج إلى جهد حيث يتطلب الاستفسار واكتساب المعلومات والمهارات الجديدة.

5. تتطلب إدارة الجودة معارف ومهارات جديدة، وتظهر الحاجة بوضوح إلى تنمية الموارد البشرية لتأهيلها للعمل بهذا النظام، وعلى إدارات التدريب العمل بسرعه لتحديد الاحتياجات التدريبية.
6. الحكمة إحدى متطلبات تطبيق إدارة الجودة، والمقصود بالحكمة هنا أن نذهب إلى ما وراء المعارف والمهارات المطلوب اكتسابها، فالحكمة هي نتائج تعلم المهارات الجديدة وتطبيقها في المواقف اليومية.
7. الاستعداد لمواجهة العمل الشاق فإدارة الجودة ليست عملاً سهلاً أو بسيطاً، ولكن النتائج أو المحصلة سوف يكون شيئاً عظيماً، ولذلك يجب الإعداد والاستعداد لذلك.

ويوضح عبدالله البطي (2000) أن من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والحول دون بلوغ الأهداف المنشودة يأتي:

1. ضعف بنية نظام المعلومات: والاعتماد على أساليب تقليدية في عملياته، وبذلك لا تتوافر البيانات، والمعلومات على نحو دقيق وسريع، وبذلك يفتقد الجهاز العصبي للتخطيط العلمي الصحيح، واتخاذ القرار.
2. عدم وجود الكوادر التدريبية: المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي، مع الأخذ في الاعتبار أن التدريب الكفء يعد ركيزة أساسية في تطبيق أساليب ومداخل النظام الجديد.
3. المركزية: في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرار، وذلك لأن إدارة الجودة الشاملة تعتمد بصفة أساسية على اللامركزية ومصدرها دائماً القاعدة وليست القمة (معلمين، وطلاب، وأولياء أمور، ورجال اعمال).
4. المعوقات المالية: بمعنى أنه إن لم يتم توفير الأموال اللازمة فلن يتم تنفيذ البرامج، وتوفير المعدات، وتدريب الكوادر واستقدام الخبراء.
5. المعوقات الثقافية: هي التي تتمثل في مقاومة التغيير المجتمعي، وذلك نظراً للخوف من الفشل، أو تحمل المسؤولية أو العقاب، أو عدم وضوح الرؤية، أو الخوف من المجهول، أو الركون للمألوف، أو عدم الثقة.
6. المعوقات الإدارية: تتمثل في تطبيق تجربة الجودة الشاملة قبل إعداد البيئة الملائمة، عدم نشر فلسفتها، وبيان أهميتها وفائدتها، والتقليد والمحاكاة لتجارب الدولة الأخرى المختلفة في التراث الثقافي والحضاري دون تكييفها لتناسب المجتمع، وعدم استقرار الإدارة التربوية، وكثرة التنقلات، وتعجل النتائج، وضعف الاتصال على المستويات الإدارية كافة.

<u>المبحث الثاني</u>: ديوان وزارة الرياضية:

مفهوم الهيئات الرياضية:

يذكر محمد عبدالعظيم (33:2006) أن الهيئات الرياضية هي "مؤسسات ينشئها المجتمع لخدمة القطاع الرياضي من جميع الجوانب، بحيث يكون لها هيكل تنظيمي يتفق مع حجم هذه المؤسسات وأهدافها بما يعود بالنفع لخدمة ذلك المجتمع متمشياً مع أهدافه، ويشير أشرف صبحي (25:2000) إلى أن "الهيئة الرياضية هي تكوين اجتماعي ترتبط بالمجال الرياضي بصفتها مهنة وصناعة وتحدد أهدافها بطبيعة الأنشطة التي تمارسها تلك المؤسسة وطبقا لأهداف تلك الأنشطة، ويرى أشرف صبحي محمد (24:2005) " بأنه الهيئات الرياضية تكوين اجتماعي يرتبط بالمجال الرياضي بصفته مهنة وصناعة تتحدد أهدافه بطبيعة النشاطات ومؤسسات المجتمع الأخرى، ويتضح من هذا المفهوم أن هناك ثلاثة أبعاد مرتبطة بمفهوم المؤسسة الرياضية وهي كالآتي:

1. التكوين الاجتماعي: المقصود به أن المؤسسة الرياضية مهما اختلف تصنيفها تتكون من مجموعات أفراد يتفاعلون فيما بينهم لإتمام وظائف تلك المؤسسة فضلاً عن الأهداف الاجتماعية التي تؤديها تلك المؤسسة لخدمة المجتمع الذي توجد فيه.
2. الفعاليات الممارسة للأهداف: تختلف طبيعة المؤسسة الرياضية طبقاً لنوع الفعاليات الممارسة وطبقاً لأهداف تلك الفعاليات، فالأندية تختلف عن الاتحادات، كذلك الرياضة في الشركات أو الجامعات أو المدارس، ونتيجة لذلك نجد أن كل مؤسسة من هذه المؤسسات لها أهدافها التي تحدد نشاطاتها وسياستها الخدمية أو الترويحية.
3. النظام البنائي للمؤسسة الرياضية: إن مفهوم المؤسسة الرياضية تعني مؤسسة كبرى من المؤسسات المجتمعية الأخرى محددة البناء تحدد بداخله الأقسام المختلفة للمؤسسة، وكذلك المستويات الإدارية داخل هذا التنظيم، مع تحديد الاختصاصات، والمسؤوليات للإدارات، والاقسام كافة.

تعريف هيئة الرياضة:

يوضح أبو المعاطي محمد (2001) نقلاً عن إبراهيم عبدالمقصود أن الهيئة الرياضة مؤسسة عامة تتيح ممارسة نشاطها في بسهولة ويسر هدفها تحقيق مواطن صالح، ودون تحديد أو تخصيص لنوع معين من النشاط لفئة بعينها من المواطنين، ويشير فؤاد محمد (2004) الى أنها تحقق أهداف الدولة في الحرص على تربية النشء والشباب وتوفير سبل الرعاية والارتقاء وتطوير الأداء لمستوى أفضل من الخدمات من خلال مجموعة النشاطات التي تهتم برعاية النشء والشباب، فإن الأمر يتطلب ضرورة تواجد أجهزة وظيفية للتخطيط الموحد، وأجهزة مركزية متخصصة في مجال خدمات الشباب والرياضة المتنوعة، بالإضافة إلى أجهزة الحكم المحلي(هيئة الشباب والرياضة) المهتمة برعاية النشء والشباب، وتؤكد وزارة الشباب(2004)على أن هيئة الشباب والرياضة هي التي تتولى تنفيذ السياسة العامة للدولة وأهداف وزارة الشباب في رعاية النشء والشباب والرياضة والقادة، باعتبارها قمة الجهاز الوظيفي لأجهزة وهيئات الشباب والرياضة على المستوى المحلي.

فلسفة هيئات الشباب والرياضة وأهدافها:

يذكر أبوناعم عبدالحميد(1999) أن يعتمد نجاح المنظمة في المستقبل على مظاهر عدة أساسية أهمها: فلسفة المنظمة وثقافتها ونظرتها إلى المستقبل، ومدى شيوع هذه الفلسفة والثقافة في أرجائها، إضافة إلى ذلك يجب أن تحدد المنظمة شكل المستقبل ونمط سلوكها للتعامل معه، وهل ستعتمد على رد الفعل أم على الفعل والمبادرة، وما هو وضعها في مجال أعمالها ونشاطها، وهل هي مقلد لم يقوم به المنافسون أم هي التي تضع القواعد التي يتبعها الجميع، هل ستركز المنظمة في تحقيق الميزة التنافسية على الكفاءة التشغيلية أم على التجديد والابتكار والنمو المستمر، هل ستخصص المنظمة أغلب وقتها لإصلاح العيوب ومعالجة المشاكل الحالية أم أن تركيزها الأساس ينصب على تشكيل المستقبل.

أشكال الهيئات الرياضية:

يذكر شريفي سلمى (48:2012) أن التنظيم الجديد للنشاط البدني والرياضي يجعل من الهيئات الرياضية تشتمل على هيئات حكومية وأخرى أهلية، وهي كالآتي:

بالنسبة للفرع الأول الهيئات الرياضية الحكومية: وهي مؤسسات تفوضها الحكومة عنها لإدارة وتسيير النشاطات البدنية الرياضية، منها وزارات الشباب والرياضة، أو هيئات عامة للشباب والرياضة أو مؤسسات حيث تختلف التسمية من دولة لأخرى، وإلى جانب هذه المؤسسات نجد وزارات التربية والتعليم بصفتها مسؤولة عن برامج تربية وتعليم النشء والشباب عبر مختلف مراحل التكوين والتعليم، أما الفرع الثاني: الهيئات الرياضية الخاصة (غير الحكومية) تعد صاحبة الحصة الكبرى لممارسة النشاط البدني الرياضي في المجتمع لاختلافها وتعددها وانتشارها، وتمثل الهيئة الرياضية الخاصة أو الأهلية كل جماعة ذات تنظيم مستمر تتألف من أشخاص عدة طبيعيين أو اعتباريين فالهيئات الرياضية الخاصة هي وحدات تحمل طابعاً رياضياً، اجتماعياً ثقافياً، صحياً وترويحياً، ويجب كذلك أن نشير إلى أنه مع المستجدات التي تشهدها الأنظمة الاقتصادية والانتقال إلى نظام الرأسمالية، أصبحت تلك الهيئات ذات طبيعة اقتصادية بصفتها تجمع بين كثير من عوامل الإنتاج بما فيها المادية والمعنوية.

الأداء في المؤسسات الرياضية:

من الموضوعات التي تناولتها العديد من الدراسات في مجال الإدارة الرياضية موضوع الأداء سواء كان إدارياً أو فنياً، إذ يتوقف نجاح أي مؤسسة رياضية في تحقيق أهدافها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على جانب كبير في مدى نجاح إدارييها في القيام بأعمالهم، إذ لا يمكن لأي منشاة رياضية أن تكون ناجحة وتحافظ على نجاحها الا اذا استخدمت الإدارة بفعالية، إذ يتوقف تحقيق الكثير من الأهداف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على قدرة الإداري ومهارته.

إدارة المؤسسات الرياضية:

يتفق كل من مفتي إبراهيم (2000) وسهيلة عبدالحميد(1984) على أن الموضوعات التي تناولتها العديد من الدراسات في مجال الإدارة الرياضية موضوع الأداء سواء كان إدارياً أو فنياً، إذ يتوقف نجاح أي مؤسسة رياضية في تحقيق أهدافها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على جانب كبير في مدى نجاح إدارييها في القيام بأعمالهم، إذ لا يمكن لأي منشاة رياضية أن تكون ناجحة وتحافظ على نجاحها إلا إذا استخدمت الإدارة بفعالية، إذ يتوقف تحقيق الكثير من الأهداف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على

قدرة الإداري ومهارته، حيث إن إدارة المؤسسات الرياضية لابد لها من إعادة صياغة للفكر الإداري التقليدي وتحويله إلى فكر حديث يتماشى مع متطلبات العصر الحديث، ولابد الأخذ ببعض الأمور لمواجهة الفكر القديم منها:

1. تبني أسلوب الجودة الشاملة.
2. البدء من المخرجات، وليس كما تعودنا في الإدارة الرياضية القديمة إذ يبدأ الأمر غالباً بالمدخلات.
3. يجب ان يكون الابتكار هو المدخل الرئيس للعمل في مجال الإدارة بالهيئات الإدارية.
4. ضرورة أن يكون المحك الأساس في التقويم هو كفاية الإنتاج وكمه.
5. من الأهمية بمكان أن تتبنى الإدارة في الهيئات الرياضية شعار "البحث عن التميز.

واذا ما أردنا أن نغير الفكر الإداري في المؤسسات الرياضية إلى الأفضل، فإن التغيير يجب أن يتم في أربعة اتجاهات رئيسة ،كما يأتي:

اولاً: التغيير الإنساني: يعني تغيير الأفكار، والاتجاهات ومفاهيم الأفراد العاملين في الهيئة.

ثانياً: التغيير في طبيعة أداء الوظائف: يعني تغيير الواجبات الوظيفية سواء على مستوى الكم أو الكيف.

ثالثاً: التغيير التنظيمي: يعني التغيير في البناء الهيكلي للهيئة الرياضية بكل ما تحتويه من إدارات وأقسام ووحدات، كما يتعلق أيضاً التغيير بالعلاقات الوظيفية.

رابعاً: التغيير التكنولوجي: يعني استعمال كل ما هو جديد في مجال تكنولوجيا المعلومات، والتكنولوجيا التطبيقية في المجال الرياضي بشكل عام.

أهداف الهيئات العامة الرياضة:

تشير وزارة الشباب والرياضة (2006) إلى أن هناك أهدافاً عدة لابد على الهيئات الرياضية الأخذ بيها، وهي في النقاط الآتية:

1. تأصيل قيم المواطنة لدى النشء والشباب والاهتمام بالمرأة.
2. تفعيل دور الهيئات الشبابية في إيجاد مصادر ذاتية لتمويل أنشطتها وتنفيذ البرامج.
3. التوسع في برامج البطولات في جميع المنافسات والرياضية.
4. الاهتمام بالبحوث والبرامج وإعداد القادة وصقلهم في مجال الشباب والرياضة.
5. تطوير المنشآت الشبابية والرياضية واستكمالها واستثمارها.
6. الاهتمام بالبحوث والبرامج وإعداد القادة في مجال الشباب والرياضة.
7. وضع برامج تدريب للقادة وفق احتياجات القطاعات والاجهزة المعينة والهيئات الشبابية، والتركيز على القادة مع تحديث الوسائل التعليمية المساعدة في التنفيذ.
8. تكثيف البرامج والندوات وورش العمل في مجال العمل الشبابي والرياضي.

الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية الموضوع الذى تتناوله الدراسة الحالية، لذلك أهتمت العديد من الدراسات والأبحاث بمعرفة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات من أجل التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات قد يستفيد منها المهتمون بهذا المجال في تطوير مستوي أداء العاملون في المؤسسات كافة، والكشف عن علاقته ببعض المتغيرات الشخصية والتنظيمية من أجل الارتقاء بمستوى القيادات الإدارية ، وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى دراسة العضاضي (2012) والتي هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من الكليات النظرية بجامعة الملك خالد، وكان أجمالي عدد الاستبانة 204 وصلت نسبة الردود الصالحة للتحليل 60% من اجمالي العينة، وتمت مراجعة وتحليل البيانات بواسطة مجموعة البرامج الاحصائية spss حيث تم استخدام الاساليب الاحصائية التالية: المتوسط المرجح بالأوزان، الانحراف المعياري، اختبار t لعينة واحدة، تحليل التباين، اختبار t المستقل، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها انه رغم التقارب بين المتوسطات إلا انه يلاحظ وجود اختلاف من حيث درجة الملاحظة ومن أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هي ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة وضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية، وضعف إمكانيات المكتبات وزيادة العبء التدريسي، كما انه

من أهم النتائج وجـود فروق في درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية وخدمـة المجتمع ترجع الى خبرة عضو هيئة التدريس، بينما لا توجـد فروق في بقيـة الجوانـب.

في حين هدفت دراسـة عشيبة فتحي درويش(2000) إلى التعرف علـى أبرز الصعوبات التي تواجه عملية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة، منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، أدوات الدراسة: المقابلة الشخصية واستمارة الاستبانة، عينة الدراسة: اشتملت على بعض عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والأساتذة والإداريين، وكانت أهم النتائج: لابد من وجود برامج تدريبية للقيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين، والتأكيد على العلاقات الإنسانية والمشاركة في اتخاذ القرار، وإزالة المعوقات التي تحول دون تقارب الأقسام وترابطها، وزيادة التمويل، وتكوين قاعدة بيانات دقيقة، واختيار القيادات في ضوء أسس موضوعية علمية وإدارية، والالتزام بالصدق والموضوعية في عرض الحقائق في التعليم الجامعي المصري.

وأجرى النجار وجواد (2013) دراسة تهدف إلى تسليط الضوء على أهم العقبات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الاهلية من خلال استطلاع أراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث كليات اهلية في بغداد، وهي كلية التراث وكلية المأمون وكلية الرافدين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت الدراسة اساليب الاحصاء الوصفي الاستدلالي في عرض نتائج الاستبانة وتتمثل عينة البحث العشوائية من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث كليات وزعت عليهم 60 استمارة استبيان تم استرجاع 49 استمارة كانت 45 منها صالحة للتحليل، واعتمد الباحثان على مجموعة ادوات احصائية منها: برمجية اكسل لحساب معامل الارتباط، برمجية اكسل لقياس الأثر، اختبار T لقياس معنوية العلاقة بين المتغيرات، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من الاستنتاجات أهمها: إزالة تلك العقبات لان ضمان جودة المخرجات يعد أمراً ضرورياً كونه من المؤشرات الرئيسية للتنمية الحقيقية في العراق وفي مواجهة متطلبات سوق العمل.

فضلاً عن ذلك هدفت دراسـة بهجت عطية (2002) إلى التعرف على مدى توافر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية، والتعرف على الالتزام وإيمان الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة، التعرف على مدى توافر نظام لتدريب العاملين، والتوصل إلى مدى مشاركة العاملين في عمليات التحسين، والتعرف على مدى توافر نظام معلومات متكامل، وقياس مستوى جودة الخدمات التي تقدمها إدارة النادي، منهج الدراسـة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، أدوات الدراسـة: استخدم الباحث الاستبانة، وكـانت أهم النتـائج: أن هناك فجوة بين التوقعات كل من الإدارة العليا والأعضاء العاملين بالنادي ورغباتهم، ولا توجد سياسة مكتوبة ومنشورة نحو تطوير الخدمات وتحسينها، وهناك نتائج تعلقت بمستوى جودة الخدمات التي تقدمها إدارة النادي، وهي الارتفاع بمستوى كل من الخدمات الرياضية والخدمات الاجتماعية والكوادر العاملة والخدمات الخاصة بجامعة حلوان.

كما هدفت دراسـة المهنا محمد حسن (2003) إلى التعرف علـى مدى إمكانية تطوير الأداء الإداري بالاتحادات الرياضية والأولمبية من خلال مدخل إدارة الجودة الشاملة، منهج الدراسـة: استخدم الباحث المنهج الوصفي، أدوات الدراسـة: استمارة استبانة، وكانت أهم النتائج: التوصل إلى أن إدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى الوعي من الإدارة العليا بفلسفة الجودة من القيام بوضع الخطط والبرامج المستقبلية، وهناك علاقة طردية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة والأداء التنظيمي بصورة أقل من المتوسطة داخل الاتحادات الرياضية.

في السياق ذاته هدفت دراسـة حسن محمد (2005) إلى التعرف علـى مدى توافر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة برعاية الطلاب بالمدن الجامعية من خلال فلسفة الجودة الشاملة، وذلك كمحاولة للوصول للنموذج المقترح لإدارة الجودة الشاملة من خلال: تقوي مستوى جودة الخدمات الطلابية من تقدم بالمدن الجامعية، والتركيز على العميل، التوصل إلى مدى توافر الإدارة الفعالة للعنصر البشري، والتعرف على مدى توافر نظام تدريب العاملين على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومدى توافر معلومات بإدارة الجودة الشاملة برعاية الطلاب، والتوصل إلى مدى مشاركة العاملين في عمليات تحسين الجودة، منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، عينة الدراسة: العاملون والطلاب بالمدن، وكان عددهم

1865، أدوات الدراسة: المقابلة الشخصية وفحص الوثائق والسجلات والزيارات الميدانية، وكانت أهم النتائج: لا تتوافر فلسفة التركيز على العميل، ولا تتوافر الإدارة الفعالة للعنصر البشري، ولا يتوافر نظام لتدريب العاملين على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ولا يتوافر نظام معلومات متكامل عن إدارة الجودة الشاملة، ولا يتوافر مشاركة العاملين في عمليات تحسين الجودة لطلاب المدن بجامعة حلوان.

كما سعت دراســـــــة سيد عادل ،وسيد عاطف (2005) إلى للتعرف على المعوقات التي تواجه إدارة الجودة الشاملة، منهج الدراسة: المنهج الوصفي، عينة الدراسة: اشملت العينة علي 1167فرداً،أدوات جمع البيانات: ثلاث استمارات استبانة، وكانت أهم النتائج: عدم ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة مع متطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، وذلك على مستوى الأبعاد الخمسة للثقافة التنظيمية:(القيادة، والهياكل، والنظم، والتوجيه بالعميل، والتحسين المستمر، والابتكار).

وكذلك أهتمت دراســـــــة احمد فهمي (2006) إلي كيفية استثمار مصطلح الجودة الشاملة في مجال الإدارة العامة بشكل عام والإدارة الجامعية بشكل خاص في الجامعة الأردنية منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي عينة الدراسة: أعضاء إدارات الجامعة الأردنية، وكانت أهم النتائج: الدوائر الإدارية في الدوائر والمؤسسات ذات العلاقة بالتعليم الجامعي تفتقد المشاركة في صنع القرارات وعدم توافر التدريب الكافي للعاملين وبالجودة المطلوبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض والمراجعة الدقيقة والمعمقة للدراسات السابقة التي كان لها الأثر البالغ في تطوير أداة الدراسة، والتعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية الليبية، وقد ساهم ذلك في وضع تفسيرات عديدة حول تحقيق القياديين الأكاديميين والإداريين لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتهم، وساهمت كذلك في تحديد مجتمع الدراسة المناسب للدراسة الحالية، فضلاً عن ذلك تم التعرف على ثقافة مجتمعات وبيئات أخري ومعرفة كيفية تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في إدارتهم، والتي يتم من خلالها تسيير مؤسساتهم الرياضية للاستفادة منها من أجل تطوير وتحسين المؤسسات الرياضية الليبية وقياداتها، والتطوير المستمر للبيئة المحلية.

الإجراءات المنهجية:

منهج البحث: استخدم فريق البحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لطبيعة البحث، بحيث يصف الوضع الراهن، ويحدد العلاقات التي توجد بين الظواهر، ويحاول التنبؤ بالأحداث المقبلة.

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث في جميع العاملين بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية وفقاً للإحصائية التي تحصل عليها فريق البحث من وزارة الرياضة ،التي بلغ عددها 100 موظفاً ما بين رئيس، ونائب رئيس، ومديري مكاتب، وموظفين.

عينة البحث: اشتملت العينة معظم العاملين بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية (بمدينة بنغازي) بمختلف الإدارات والأقسام والمكاتب التابعة للوزارة من مدير، ونائب مدير، ورؤساء اقسام، وموظفين، حيث كان عددهم 50 موظفاً، وقد بلغ عدد الاستمارات التي وزعت عليهم 50 استمارة، حيث جمع منها عدد 50 استمارة استبانة بنسبة 50% بدون وجود أي فاقد.

أداة جمع البيانات: استخدم الباحثون الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات الخاصة بالبحث، حيث يشير محمد علاوي وأسامة راتب (1999) إلى أن الاستبانة تمثل أحد أهم أدوات المسح المهمة لتجميع البيانات المرتبطة بموضوع بحثي معين من خلال إعداد مجموعة من الأسئلة المكتوبة يقوم المبحوث بالإجابة عليها بنفسه، لذلك وانطلاقاً من أهداف البحث وتساؤلاته وطبقاً للمراجع النظرية المتخصصة والدراسات السابقة والمرتبطة التي منها دراسة خالد المدني (2018) المتعلقة بقياس مستوى الجودة الشاملة بالهيئات الرياضية ،حيث تمت الاستعانة بها في بناء استمارة ديوان وزارة الرياضة الليبية، لتطابق الدراسة مع أهداف البحث الحالي، كما تم الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في مجال القياس والتقويم لتحديد أهم المحاور والأبعاد الرئيسية للتطابق مع متطلبات أداء ديوان وزارة الرياضة ،وقام فريق البحث بعرض محاور عدة وأبعاد مقترحة على الخبراء والمحكمين في المجال الرياضي بما يتناسب مع الهيكل التنظيمي لوزارة الرياضية لبناء اهم المقاييس والاختبارات حيث احتوت الاستمارة على محورين رئيسيين: كل محور يحتوي على خمسة أبعاد،بعد ذلك شرع فريق البحث في إعداد استمارة الاستبانة في صورتها المبدئية بإدراج الفقرات والعبارات لاستمارة الاستبانة تبعاً لكل ،التي تخدم أهداف البحث، بالاستعانة بالدراسات السابقة والمرتبطة، ليتم عرضها مرة اخرى على الخبراء والمحكمين لتحديد مدى مناسبة هذه العبارات وفقاً للأهمية النسبية المحددة من قبل الخبراء والمختصين،

وبعد إجراء الإضافات والتعديلات المقترحة من قبل الخبراء المحكمين، تم صياغة الفقرات في صورتها المبدئية والنهائية، بالإضافة إلى صلاحية الفقرات والتعديلات المقترحة لاستمارة وزارة الرياضة كما هو موضح بالجدول رقم (1).

الجدول رقم (1) يوضح عدد الفقرات في صورتها المبدئية والنهائية، بالإضافة إلى صلاحية الفقرات والتعديلات المقترحة لاستمارة وزارة الرياضة.

المحور الأول: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالهيئة العامة للشباب والرياضة						
ت	الأبعاد	عدد فقرات في الصورة الأولية	الفقرات غير الصالحة	فقرات تم تعديلها	فقرات مضافة	عدد فقرات في الصورة النهائية
1	التركيز على القيادات الفعالة.	7	2	3	-	5
2	التركيز على فرق العمل.	5	-	5	-	5
3	التركيز على التدريب والتعليم المستمر.	5	-	5	-	5
4	التركيز على التطوير والتحسين المستمر.	6	-	3	-	6
5	التركيز على المستفيدين.	6	-	5	-	6
		29				27
المحور الثاني:معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالهيئة العامة للشباب والرياضة						
ت	الأبعاد	عدد فقرات في الصورة الأولية	الفقرات غير الصالحة	فقرات تم تعديلها	فقرات مضافة	عدد فقرات في الصورة النهائية
1	النظم الإدارية.	12	5	-	-	7
2	الإدارة الفعالة للعنصر البشري.	4	-	-	2	6
3	الإمكانيات المادية.	3	-	-	-	3
4	مدى إلمام العاملين بمفهوم الجودة الشاملة	8	3	-	-	5
5	تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	8	1	-	-	7
		35				28

ومن خلال الاطلاع على ملاحظات الخبراء ومقترحاتهم تبين أن معظمهم متفقون على مناسبة تلك المحاور والأبعاد وارتباطها بأهداف البحث، مع قيامهم بتحديد الأهمية النسبية للمحاور والأبعاد لاستمارة الاستبانة، كما هو موضح بالجدول رقم (2):

الجدول رقم (2) يوضح الأهمية النسبية لمحاور وأبعاد استمارة الاستبانة ديوان وزارة الرياضة.

المحور الأول: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية.		%50
الأبعاد	عنوان البعد	الأهمية النسبية
1	التركيز على القيادات الفعالة.	%25
2	التركيز على فرق العمل.	%33
3	التركيز على التدريب والتعليم المستمر.	%20
4	التركيز على التطوير والتحسين المستمر.	%18
5	التركيز على المستفيدين.	%4
المحور الثاني: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية.		%50
الأبعاد	عنوان البعد	الأهمية النسبية
1	النظم الإدارية.	%15
2	الإدارة الفعالة للعنصر البشري.	%23
3	الإمكانيات المادية.	%33
4	مدى إلمام العاملين بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.	%14
5	تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	%15

المعاملات العلمية لاستمارات الاستبانة:

قام فريق البحث بإجراء دراسة استطلاعية من خارج المجتمع الأصلي للعينة للتحقق من صدق وثبات استمارات الاستبانة المصممة ومدى مناسبتها لأهداف البحث بعد القيام بزيارة ميدانية الى مدن عدة بالمنطقة الشرقية ومقابلة رؤساء مكاتب الرياضة ،حيث كان إجمالي عدد الاستمارات التي وزعت عليهم ثلاثون استمارة كانت مخصصة لثبات وصدق استمارة الاستبانة الخاصة بديوان وزارة الرياضة، للتأكد من الثقل العلمي الذي تتمتع بها أداة جمع البيانات وذلك على النحو الآتي:

معامل الثبات:

للتحقق من معامل ثبات استمارة جمع البيانات، استخدم فريق البحث طريقة إعادة التطبيق لحساب معامل ثبات استمارات الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين موظفاً، تم اختبارهم من جميع مكاتب الرياضة بالمنطقة الشرقية بمساعدة فريق عملحيث كان نصيب كل مكتب ما بين ثلاث إلى ست استمارات، وتم إعادة المقياس نفسه على نفس العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك لحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للعينة الاستطلاعية، وأوضحت النتائج وجود معامل ارتباط عالٍ دال إحصائياً كما هو موضح بالجدول رقم (3).

جدول رقم (3) يوضح معامل ثبات استمارات استبانة ديوان وزارة الرياضية.

الاستمارة	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
وزارة الرياضة	105.6	6.71	105.9	7.06	*0.83

*قيم معامل الارتباط الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ،N-1 = 0.56

معامل الصدق:

يعد معامل الصدق من أهم أدوات جمع البيانات، حيث يذكر كل من محمد علاوي و ومحمد نصرالدين (255:2000) إلى أن المقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس بدقة كافية الظاهرة التي صمم لقياسها ولا يقيس شيئاً بديلاً منها أو بالإضافة إليها، ويؤكد محمد الفاتح، أحمد أسماعيل (45:2010) على أهمية الاعتماد على طريقة صدق المحكمين(صدق المحتوى) من خلال عرض أداوت

جمع البيانات على عدد من والخبراء والمحكمين في المجال الذي يقيسه الاختبار، فإذا كانت نسبة الاتفاق بينهم عالية دل ذلك على مدى مناسبة المقياس للأهداف الموضوعة، وللتحقق من معامل صدق الاداة المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بالبحث اعتمد فريق البحث لتقدير صدق استمارة البحث على صدق المحكمين، وذلك بتحديد المحاور والأبعاد التي تم تجميعها والخاصة بمتطلبات ومعايير إدارة الجودة الشاملة بوزارة الرياضية وفقاً للاستمارة التي تم تصميمها، وقام فريق البحث بعرضها على السادة الخبراء والمحكمين البالغ عددهم عشرة خبراء متخصصين في بناء أدوات القياس، وبناءً علية قام فريق البحث بجمع جميع الآراء والملاحظات التي أبداها السادة الخبراء والمحكمين حيث قام فريق البحث بإعادة صياغة بعض الفقرات وحذف وإضافة بعض الفقرات بناءً على آراء الخبراء والمحكمين، ،كما استخدم فريق البحث أيضاً طريقة صدق التمايز لاستمارة البحث من خلال الدرجات التي تم جمعها، وتم تصنيف الدرجات وفقاً لإجابات المبحوثين قوام كل مجموعة عشرة أفراد، وتم اختيار أفضل عشر درجات وأقل عشر درجات من موظفي مكاتب الرياضة، لمعرفة مستوى الفروق بينهم وبيان القدرة التمييزية للاستمارة المستخدمة في البحث، إضافة على ذلك استخدم فرق البحث الصدق الذاتي، الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل ثبات استمارة البحث كما موضح بالجدول رقم (4).

جدول رقم (4) يوضح طريقة صدق التمايز والصدق الذاتي لاستمارة استبانة ديوان وزارة الرياضة.

الاستمارة	مجموعة تحظى بدرجات عالية		مجموعة تحظى بدرجات منخفضة		قيمة T	الصدق الذاتي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
وزارة الرياضة	112.2	33.3	98.7	5.56	6.5 *	*0.91

*قيم T الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = 0.01 ، 2.54 = N2+N1 2-

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: فيما يتعلق بعرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول للبحث والذي ينص على:

ما مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة وفقا للأبعاد المحددة في البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث عن كل بعد من أبعاد أداة قياس متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية، والمتوسط الفرضي لهذه الأبعاد، وقيمة (t) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات، ذلك كما هو موضح بالجدول رقم (5).

جدول رقم (5) يوضح المتوسط الحسابي والفرضي والانحراف المعياري ودلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات موظفي ديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية في المحور الأول.

المحور الأول: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية.					
أبعاد المحور	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة(t)
التركيز على القيادات الفعالة.	50	12.19	2.19	12.5	0.89
التركيز على فرق العمل.	50	12.68	2.59	12.5	0.49
التركيز على التدريب والتعليم.	50	12.22	2.82	12.5	0.70
التركيز على التطوير.	50	15.18	3.58	15	0.36
التركيز على المستفيدين.	50	15.82	3.46	15	1.68
المستوى الكلي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة	50	71.40	14.61	67.5	1.89

* قيم T الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة α 0.05 ، 2.00 = 1-N 49

يلاحظ من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية للأبعاد المتعلقة بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ،حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين 12.19 و 15.82 وفقاً لإجابات المبحوثين، فيما تراوحت الانحرافات المعيارية بين 2.19 و 3.58 بينما تراوحت أيضاً المتوسطات الفرضية للأبعاد بين 12.5 و 15 مما يدل على عدم اهتمام ديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية بتوفير المتطلبات المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لمحور متطلبات إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية والرياضة ككل، والمتوسط الفرضي للمحور، بحيث بلغ المتوسط الحسابي 71.40 والانحراف المعياري 14.61 بينما بلغ المتوسط الفرضي 67.5 وبالتالي يمكن القول أن مستوى متطلبات إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية كان منخفضاً سواء على مستوى الأبعاد أو على مستوى المحور بالكامل.

إن عدم الاهتمام و الحرص على تحقيق المستويات العالية بالهيئات الرياضية ينعكس سلباً على مستوى الأداء الإداري وحجم الإنجاز الوظيفي، وتقديم الخدمات والتسهيلات التي يتطلبها قطاع الرياضة، وبالنظر إلى ما أظهرته نتائج هذا البحث، التي توضح وجود انخفاض في مستوى توفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ،فإن فريق البحث يرجع ذلك إلى عدم حرص وزارة الرياضة على تحقيق الأهداف التي تتماشى مع احتياجات المجتمع في تطوير مهارات وقدرات العاملين واستثمارها، ووضع خطط واضحة المعالم وتوفير القناعة لدى القيادات العليا بتطبيق متطلبات الجودة الشاملة، وتزويد العاملين بنشرات توعوية دورية خاصة وبرامج واضحة للتحسين المستمر للخدمات التي تقدمها الوزارة مع حرصهم على توفير الإمكانيات المالية والتقنية اللازمة، وتشجيع العمل التعاوني وعمل حلقات نقاش وورش عمل تتعلق بالجودة الشاملة لغرض نشر ثقافة الجودة بين العاملين، مع الاهتمام بمبدأ حسن اختيار القيادات الإدارية، وتكافؤ الفرص بين العاملين، مع إقامة برامج تدريبية للعاملين لإيضاح الرؤية والرسالة التي تحرص وزارة الرياضة في إيصالها وتقديمها للمجتمع.

إن نتائج هذا البحث تتوافق مع ما توصلت إلية العديد من البحوث والدراسات السابقة كدراسة حسن عثمان(2005)،حيث تشير نتائجها أنه لا يوجد أي تركيز أو اهتمام بتحقيق الأهداف التي ترضي العملاء بالمؤسسات الإدارية الرياضية ،ولا تتوافر الإدارة الفعالة للعنصر البشري، ولا يتوافر نظام لتدريب العاملين على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأيضاً عدم توافر نظام معلومات متكامل عن إدارة الجودة الشاملة، مع عدم وجود مشاركة لدى العاملين في عمليات تحسين الجودة لطلاب المدن بجامعة حلوان، هذا ما يتوافق مع هذا البحث الذي يوضح عدم الاهتمام بالقيادات الفعالة للعنصر البشري وعدم تشكيل فرق عمل تؤدي إلى نجاح الأعمال ،وكذلك عدم التركيز على التدريب والتطوير مع عدم الحرص على تقديم الخدمات للمستفيدين، أما في دراسة عشيبة درويش(2000) التي أشارت نتائجها إلى الانخفاض في مستوى متطلبات الأداء مما يستوجب وجود برامج تدريبية للقيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين، والتأكيد على العلاقات الإنسانية والمشاركة في اتخاذ القرار وإزالة المعوقات التي تحول دون تقارب الأقسام وترابطها وزيادة التمويل وتكوين قاعدة بيانات دقيقة واختيار القيادات في ضوء أسس موضوعية علمية وإدارية والالتزام بالصدق والموضوعية في عرض الحقائق في التعليم الجامعي المصري، وكل ذلك يتوافق مع ما تم التواصل إليه من نتائج في هذا البحث الذي يبين عدم وجود أي تركيز في تقديم الخدمات لمتلقي الخدمة وعدم وجود أي برامج تدريبية تستهدف أداء القيادات او العاملين بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ،أما فيما يتعلق بدراسة بهجت عطية (2002) فقد أشارت نتائجها أن هناك فجوة بين التوقعات ورغبات كل من الإدارة العليا والأعضاء العاملين بالأندية الرياضية المصرية، ولا توجد سياسة مكتوبة ومنشورة نحو تطوير الخدمات وتحسينها، كما تبين النتائج ارتفاع مستوى جودة الخدمات التي تقدمها إدارات الأندية الرياضية، مما يدل على مستوى الوعي بقيمة الجودة وأهمية التركيز على القيادات الإدارية وتطوير عمل العاملين بها، وهذا ما نتمنى أن نراه يتجسد في المؤسسات الرياضية الليبية، أما في دراسة كل من سيد عادل ،وسيد عاطف (2005) حيث تشير نتائج دراستهما إلى عدم ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ،وذلك على مستوى الأبعاد الخمسة للثقافة التنظيمية: (القيادة، والهياكل ،والنظم، و التوجيه بالعميل، والتحسين المستمر، والابتكار) بكليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية ،مما ينعكس سلباً على مستويات الجودة الشاملة، هذا ما يتطابق مع المؤسسات الرياضية الليبية التي تشير النتائج إلى عدم الملاءمة بين الثقافة التنظيمية السائدة في العمل ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

ويمكن إيجاز نتائج هذا البحث بوجود انخفاض في مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ،مما يدل عدم الوعي والاهتمام بقيمة تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو توفير متطلباتها، مع عدم الحرص على نشر ثقافة الجودة الشاملة بين العاملين بهذه المؤسسة الرياضية العريقة، والاهتمام بعمليات التطوير والتحسين المستمر، وتقديم الخدمات المادية والمعنوية للعاملين، وتهيئة المناخ المناسب للعمل من أجل تسيير الأعمال بروح الفريق الواحد للارتقاء بوزارة الرياضة إلى أعلى مستويات الإنجاز.

ثانياً: فيما يتعلق بعرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني للبحث والذي ينص على:

ما معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية وفقا للأبعاد المحددة في البحث ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث عن كل بعد من أبعاد أداة قياس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ،والمتوسط الفرضي لهذه الأبعاد وقيمة (t) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (6).

جدول رقم(6) يوضح المتوسط الحسابي والفرضي والانحراف المعياري ودلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات موظفي ديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية في المحور الثاني.

المحور الثاني : معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية.					
أبعاد المحور	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة(t)
النظم الإدارية.	50	28.30	4.31	17.5	*17.72
العنصر البشري.	50	21.40	4.14	15	*10.91
الإمكانيات المادية.	50	11.98	2.27	7.5	*13.94
مدى إلمام العاملين بالجودة.	50	21.74	3.97	12.5	*16.42
تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	50	24.76	4.77	17.5	*10.76
المستوى الكلي لتطبيق إدارة الجودة.	50	108.18	8.17	70	*33.03

* قيم T الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 α ، 49 N-1 = 2.66

يلاحظ من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع المتوسطات الحسابية،والمتوسطات الفرضية للأبعاد المتعلقة بمعوقات بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين 11.98 و 28.30 فيما تراوحت الانحرافات المعيارية بين 2.27 و 4.77 وفقاً لإجابات المبحوثين،بينما تراوحت أيضاً المتوسطات الفرضية ما بين 7.5 و 17.5 وكانت الفروق لصالح المتوسطات الحسابية،مما يدفع نحو التأكيد على وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ،كما أشارت النتائج إلى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للمحور الكلي والمتوسط الفرضي، حيث بلغ المتوسط الحسابي 108.18 والانحراف المعياري 8.17، فيما بلغ المتوسط الفرضي 70، وكانت الفروق لصالح المتوسط الحسابي وفقاً لإجابات المبحوثين، مما يؤكد وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية سواء على مستوى الأبعاد أو على مستوى المحور بالكامل.

وبيان وجود المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة بهذه المؤسسة في جميع الأبعاد بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية ،فإنه يمكن القول أن المؤسسات الرياضية الليبية لا تكترث أو تهتم بجودة ما تقدمه من أعمال ما يجعلها تتبع نمط الإدارة التقليدية إذ تفتقر لأبسط المفاهيم الإدارية الحديثة الخاصة بإدارة الجودة الشاملة، كما أن غياب التدريب الكافي لإدارة الجودة جعلهم يجهلون جوانب أساسية ومهمة في إدارة الجودة الشاملة، فضلاً عن ذلك وجود قصور في استخدام الأساليب الحديثة في التقويم والقياس، وعدم تلبية الخدمات المقدمة لاحتياجات المجتمع المحلي كلياً، ووجود ضعف في إدراك مفهوم إدارة الجودة

الشاملة وضعف الدعم المالي، وضعف إمكانيات المكاتب الخدمية ،وزيادة العبء على الأعضاء والموظفين وعدم وجود خطط واضحه ومعرفة الإيجابيات والسلبيات، وتسهيل خدمات اللاعبين والمدربين والأعضاء واحتياجاتهم لتقديم أفضل النتائج بما يعطي صوره واضحة وحقيقية لإعادة النظر وصنع قرارات مستقبلية لوضع الخطط وإدارة الأنشطة، وهذا يعطي تصوراً واضحاً يؤدي إلى تسهيل في عملية اتخاذ القرارات بشكل ناجح للنهوض بواقع الهيئات الرياضية، كما أن أغلب الهيئات الرياضية لا تملك مستشارين متخصصين في كيفية تطوير الكوادر الفنية والإدارية ولا حتى المالي، ولا يوجد تنسيق مع المؤسسات الأكاديمية وكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة لإقامة الدورات التخصصية في تنمية كوادرها مما يؤثر على أدائها وتدني مستوها.

وبالنظر إلى نتائج هذا البحث نجد أنها تتفق مع العديد من البحوث والدراسات السابقة كدراسة المهنا محمد حسن (2003)،حيث تشير نتائج دراسته إلى أن إدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى الوعي من الإدارة العليا بفلسفة الجودة من القيام بوضع الخطط والبرامج المستقبلية، وهناك علاقة طردية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة والأداء التنظيمي بصورة أقل من المتوسطة داخل الاتحادات الرياضية، وأيضاً دراسة عمر قشطة(2012) التي تشير أهم نتائجها إلى ضرورة الاهتمام ببناء وتطبيق أدوات قياس رضا العاملين وفق معايير الجودة الشاملة من قبل الإداريين والمدربين والحكام ونشر ثقافة الجودة الشاملة بجميع الفئات، أما دراسة أسماء مصطفى (2013) فإن نتائجها تشير إلى أن مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر إدارات الأندية والمدربين في الاتحاد الفلسطيني لكرة السلة جاءت أقل من المتوسط لجميع مجالات إدارة الجودة الشاملة ،مما يشير إلى التدني في التطبيق ووجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وبالنظر إلى نتائج هذا البحث يتضح وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفقاً لإجابات المبحوثين، وتنحصر هذه المعوقات في النظم الإدارة من خلال استخدم أساليب رقابية تقليدية قائمة على عدم الثقة والشك، وتصيد الأخطاء، ومعوقات إدارية متعلقة بالعنصر البشري من خلال ترشيح القيادات واختيار الرجل المناسب في المكان المناسب، ومعوقات مالية تتعلق بمكافأة العاملين ومنح الحوافز لشخص دون الآخر، ومعوقات متعلقة بمدى فهم الجودة للعاملين بجميع مكاتب المؤسسة الرياضية، إذ يرى فريق البحث أنه من الضروري أن يعمل ديوان وزارة الرياضية بالمنطقة الشرقية على تطوير مستوه الإداري وتحسينه من خلال الإعداد السليم المتعلق بتأهيل الكوادر البشرية من مدربين ومساعدين وتطوير موظفيها، من خلال الدورات والتدريبية الخارجية والداخلية، وتوفير المستلزمات اللازمة كافة لتحقيق النتائج المتقدمة بما يليق بتاريخ الهيئات الرياضية وسمعتها، هذا بالتأكيد لا يتم إلا من خلال وضع رؤية مستقبلية واضحة وخطط استراتيجية قابلة للتطبيق والتغيير إذ ألزم الأمر ذلك، هذا لا يتم إلا من خلال تطبيق إدارة جودة متكاملة تحقق الأهداف المرسومة لوزارة الرياضية مما يؤدي إلى تحسين المناخ الرياضي، وتحقيق أداء أفضل لعمل المنظمة، وأيضاً تفعل مشاركة العاملين في المنظمة وتمكنهم من حل مشاكلهم المتعلقة بكل ما تحسن بيئة العمل لجعلها أكثر إيجابية،ولابد من العمل باستمرار على تنمية المناخ الرياضي الذي يعزز الاتجاه الإيجابي والتزام الإدارة العليا بعمليات المشاركة والتحسين المستمر، وأن تكنولوجيا المعلومات تعد البنية الأساسية التي تغذي الهيئات الرياضية، للاستفادة من الخبرات والمعارف المتوفرة لديها، وبالتالي تستطيع الهيئات العمل على تنشيط الانشطة التي تهتم بها، وتدريب العاملين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم ،وتوفير تكنولوجيا متطورة وحديثة لهم.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً: **الاستنتاجات**: في ضوء نتائج البحث وتساؤلاته وفي حدود عينة البحث والمنهج المستخدم ومن خلال الوسائل الإحصائية المستخدمة وعرض ومناقشة النتائج تم استنتاج ما يلي:

1. إن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية جاء بدرجة منخفضاً وفقاً لإجابات المبحوثين، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين المتوسطات الحسابية والفرضية سواء على مستوى الأبعاد أو على المستوى الكلي للمقياس.
2. أشارت النتائج إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية تتعلق بالنظم الإدارية والعنصر البشري والإمكانيات المادية، ومدى إلمام العاملين بالجودة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ثانياً: **التوصيات**: من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي العاملين بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية بالحرص على تطبيق إدارة الجودة الشاملة مع الأخذ في الاعتبار كل التوصيات التالية:

1. الاهتمام بتوفير متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة مع ضرورة وضع نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغيرات إيجابية لكل إجراءات العمل داخل ديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتهما .

2. ضرورة إعداد الكوادر البشرية وتدريبها وتأهيلها ليكون لديهم وعي كافٍ لتقبل التغيير لنظم الإدارة الحديثة ،هذا بدورة يؤدي إلى توفير المناخ الوظيفي المناسب لتسود روح الفريق الواحد بين العاملين.
3. تطوير الهيكل التنظيمي بما يناسب أنظمة الإدارة الحديثة مع ضرورة توفير مبادئ وتقنيات الإدارة الحديثة اللازمة لتدريب العاملين.
4. عقد اجتماعات مع العاملين لدراسة سلبيات وإيجابيات الخطط المنفذة، ووضع حلول بديلة للمشكلات الطارئة، واعتماد وسائل اتصال فعالة لمساعدة العاملين على تأدية مهامهم بكفاءة وفاعلية.
5. تشجيع العاملين على تقديم المقترحات والأفكار الجديدة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة للوصول إلى الجودة الشاملة لتحديد الأهداف العامة والخاصة بشكل واضح ومستمر، وإيجاد خطط واضحة المعالم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية.
6. إيجاد معايير دقيقة لقياس الجودة الشاملة وتزويد العاملين بنشرات توعوية دورية خاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
7. توفير الإمكانات المالية والمادية والتقنية اللازمة، وإقامة برامج تدريبية للعاملين للانتقال من مرحلة الإدارة التقليدية إلي إدارة الجودة الشاملة، ووضع برامج للخدمات التي يقدمها ديوان وزارة الرياضة بالمنطقة الشرقية.

المراجع

- إبراهيم نزية المسدي (2004) الجودة تطبيق أسلوب الفجوة في قياس جودة الخدمة بمراكز الشباب،(رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان.
- أبوالمعاطي محمد (2001) بناءاستراتجية لبرامج التنمية الإدارية للمدربين،(رسالة ماجستيرغير منشورة)،كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.
- أبوناعم عبدالحميد (1999) إدارة المستقبل في المنظمات المصرية،(دراسة تطبيقية في منظمات قطاع الأعمال العام)،القاهرة.
- أحمد سيد،محمد الأنصاري (2002) برامج إدارة الجودة الشامة وتطبيقاتها في المجال الرياضي ،المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ،الفترة من 26/23/جوان.
- أحمد فهمي الخطيب (2006) إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في الإدارة الجامعية بالجامعات الأردنية،بحث مقدم للمؤتمر العلمي(33) لمجلس اتحاد الجامعات العربية، بيروت،الجامعة اللبنانية،لبنان.
- أريدجي بوداندا باديرو (1997) ترجمة فؤاد هلال، دار الفجر للنشروالتوزيع، النزهة الجديدة،القاهرة.
- أسماء مصطفى (2013) معايير الجودة الشاملة في الاتحاد الفلسطيني لكرة السلة في الضفة الغربية من وجهة نظر إدارت والمدربين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، ناباس فلسطين.
- أشرف صبحي محمد (2000) نموذج مقترح لإدارة العلاقات العامة في المجال الرياضي(مذكرة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية البدنية للبنين، ص25 جامعةحلوان، القاهرة.
- أشرف صبحي محمد (2005) نموذج مقترح العلاقات العامة في المجال الرياضي (أطروحة دكتوراه)،كلية التربية الرياضية، ص24، جامعة حلوان، القاهرة.
- بهجت عطية بهجت (2002) إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الأندية الرياضية في ضوء التحويلات المعاصرة،(رسالة دكتوراه غير منشورة)،كلية التربية الرياضية،جامعة حلوان،القاهرة.
- حسن محمد عثمان (2005) نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة لرعاية الطلاب بالمدن الجامعية بجامعة حلوان،(رسالة ماجستيرغيرمنشورة)،كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان،القاهرة.
- خالد بن سعد عبدالعيز (1998) إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي،المكتبة الوطنية،الرياض.
- خالد محمد المدني (2018) معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمدرية الشباب والرياضة بمحافظةالغربية(رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية الرياضية للبنين قسم الإدارة الرياضية والترويح،جامعة طنطا، الاسكندرية.
- خضير، كاظم محمود (2011) إدارة الجودة الشاملة، منشورات الجامعة الهاشمية.
- دعمس، مصطفى نمر، (2009) إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، دار غيداء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،عمان.

- رامي المصري (2012) نموذج مقترح لإنشاء نظام الجودة بالمؤسسات الرياضية،(رسالة ماجستير غير منشورة)،دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر الطبعة الأولى،الإسكندرية.
- الربيعي، محمود داوود (2012) الفكر الإداري المعاصر في التربية والتعليم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- ريهام ممدوح أحمد (2008) تحسين معوقات العملية التدريبية في الجمباز الإيقاعي باستخدام نموذج مبادئ الجودة الشاملة،(رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية الرياضية للبنات،جامعة الإسكندرية.
- زين عبدالفتاح (1996) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، القاهرة.
- السلمي علي (2002) إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو، دار الغريب للطباعة والنشر،القاهرة.
- سهيلة عبدالحميد عبد المجيد (1984) دراسة مسحية لواقع مراكز الشباب في العراق وإمكانية تطوير الجانب الإداري والتنظيمي في المجال الرياضي فيها،(رسالة ماجستير)،كلية التربية الرياضية،ص56،جامعة بغداد.
- سيدعادل ، سيدعاطف عبدالرحمن (2005) دراسة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى الخدمة التعليمية بكليات التربية الرياضية في الجامعات المصرية،(بحث منشور). كلية التربية الرياضية، نوفمبر،جامعة أسيوط.
- شريفي سلمى (2012) أساسيات التمويل و الإدارة الاستراتيجية للأموال في المؤسسة الرياضية، دراسة حالة في مجموعة أندية احترافية لكرة القدم في القسم الوطني الأول،(أطروحة دكتوراة غير منشورة).معهد التربية البدنية والرياضية،ص48، جامعة الجزائر.
- عبدالله البطي (2000) إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي،وزارة التربية والتعليم،التوثيق التربوي،العدد42،الرياض.
- عشيبة فتحي درويش (2000) الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، (دراسة تحليلية)،مجلة اتحاد الجامعات العربية،العدد الثالث،عمان،الأردن.
- العضاضي، سعيد بن علي (2012) معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة ميدانية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد التاسع.
- علي، الارقط (2008) إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- عمر قشطة نصرالله (2011) استراتيجية تطبيق إدارة الجودة الشاملة للتدريب الرياضي بالاتحاداتالرياضية الفلسطينية،الطبقةالأولى، دارالوفاء،الإسكندرية.
- عمر قشطة نصرالله (2012) تقويم العمل الإداري بالاتحاد الفلسطيني لكرة اليد في ضوء معايير الجودة الشاملة (بحث منشور المؤتمر العلمي الفلسطيني الدولي الثاني)،جامعة النجاح ،فلسطين.
- فاطمة محمد مالك (2005) تجربة الهيئة القومية للكهرباء في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الفترة من 1997م،(رسالة ماجستير غير منشورة)،معهد الدراسات والبحوث الإنمائية،جامعة الخرطوم.
- فؤاد محمد (2004م) المناخ التنظيمي وأساليب تطويره لتحسين مستوى الأداء بمدريات الشباب والرياضة (رسالة دكتوراة غير منشورة)،كلية التربية الرياضية بالهرم،جامعة حلوان.
- كردي، أحمد (2016) مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومراحل تطورها وفلسفتها،(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التجارة، جامعة الأزهر.
- كروسيي فليب،(2006)، الجودة بلا معاناة، ترجمة، محسن إبراهيم الدسوقي، معهد الإدارة العامة،مركز البحوث،الرياض.
- محمد الفاتح ،احمد أسماعيل (2010) الصعوبات التي تواجة مدربي كرة القدم بأندية الدرجة الاولى بولاية الخرطوم،(رسالة ماجستيرغير منشورة)،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،الخرطوم.
- محمد عبد العظيم محمود (2006) خطة مقترحة لادارة المؤسسات الرياضية وفقا للأهداف التسويقية،(أطروحة دكتوراة)،كلية التربية الرياضية،ص33،جامعة أسيوط.
- محمد علاوي،أسامة راتب (1999) البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي ،دار الفكر العربي،القاهرة.

- محمد علاوي،محمد نصر الدين (2000) القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي ،دار الفكر العربي،القاهرة.
- محمود داود الربيعي (2010) التنظيم الإداري في العمل الرياضي،ط2،النجف ،دارالضياء للطباعة والتصميم،ص 10
- مفتي إبراهيم حماد (2000) التدريب الرياضي للجنسين في الطفولة وفي المراهقة،دار الفكر العربي،داخل الرسالة،القاهرة.
- المهنا محمد حسن (2003) إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير العمل الإداري بالاتحادات الرياضية والأولمبية بدولة البحرين،(رسالة ماجستير غير منشور)،كلية الرياضية، جامعة طنطا.
- ميرفت علي حسن (2006) بناء مقياس لتقويم إدارة الجودة الشاملة في مراكز الشباب المطورة، (رسالة ماجستير)،كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان.
- النجار، صباح وجواد مها كامل (2013) دراسة عقبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الاهلي، جامعة بغداد، مجلة كلية التراث الجامعة، العدد الرابع عشر.
- الهلالي الشربيني (1998) إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي (رؤية مقترحة) كلية التربية،المنصورة،العدد(37)
- الوادي، محمود حسين، والزعبي، علي فلاح (2011) أبعاد جودة التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (8).
- وزارة الشباب والرياضة (2004) الخطة التنفيذية قطاع التخطيط والمتابعة،مطبعة وزارة الشباب،القاهرة.
- وزارة الشباب والرياضة (2006) الخطة التنفيذية لوزارة الشباب والرياضة.

دراسة ميدانية لإصابات الطرف السفلي وأسباب حدوثها في كرة السلة لدى طلبة كلية التربية البدنية جامعة سبها

A field study of lower extremity injuries and the causes of their occurrence in basketball among students of the College of Physical Education Sebha University

د. حسين الشيخ أحمد. أستاذ العلوم الصحية المشارك. كلية التربية البدنية. جامعة سبها.

د. محمد بركة عبدالله. محاضر بكلية التربية البدنية . جامعة سبها

د. المختار أبوبكر محمد. أستاذ التدريب الرياضي المساعد . كلية التربية البدنية . جامعة سبها.

Dr: Hussein. SH. Ahmed. Associate Professor of Health Sciences. College of Physical Education. Sebha University.
Email: Hos.mohmed@sebhau.edu.ly

Dr: Mohamed. B. Abdullah. Lecturer at the Faculty of Physical Education. Sebha University
Email:mohamedemdeeksh1976@gmail.com

Dr: Almuktar . A. mohammed. Assistant Professor of Sports Training. College of Physical Education. Sebha University.
Email;moktar20w@gmail.com

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث	تاريخ نشر البحث
2021 / 9 / 29	2021 10 / 19	2021 / 11 / 7

الملخص: تعد الإصابات الرياضية إحدى المعوقات التي تواجه اللاعبين والمدربين والممارسين للأنشطة الرياضية وتحول دون تحقيق الاهداف المنشودة، فضلا عن التعرض لعامل الخوف من تكرار الإصابة مما يؤثر على الأداء المهارى والفني وما يلازمهم من حالات التوتر والقلق والإحباط وضعف الاستعداد النفسي والإداري، وقد تمتد هذه الاثار السلبية الي محاولة إشراك المصابين في التدريب رغم عدم اكتمال شفائهم مما يعرضهم لاحتمال تكرار الإصابة, لذا ارتأى الباحثون الخوض في الدراسة لتحديد إصابات الطرف السفلي وأسباب حدوثها عند طلبة كلية التربية البدنية جامعة سبها باعتبارها خطوة سابقة لمعرفة أساليب الوقاية من الإصابات والتقليل من احتمال حدوثها لضمان استمرارية الطلبة في التدريب والمحافظة على سلامة الطلبة وهو ما يمثل أحد اهم أهداف التربية البدنية وعلوم الرياضة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي من خلال بناء استمارة استبيان مقننة وزعت علي عينة البحث التي شملت 108 طالبا ممن تعرضوا لإصابات الطرف السفلي خلال العام الجامعي. واشارت النتائج الي ان اصابات الطرف السفلي كتمزق رسغ القدم والعضلات الضامة تمثل اكثر الاصابات انتشارا بين الطلبة وخصوصا في فترات الاعداد البدني والمنافسات التي تجري بين المراحل الدراسية بالكلية لذلك يوصي الباحثون بضرورة الاهتمام بتقوية العضلات والأربطة المحيطة لمفصل الكاحل والركبة حيث أنها الأكثر استخداما وأكثر تعرضا للإصابة كما يجب الاهتمام بالأحماء في بداية المحاضرات العملية أو الوحدة التدريبية علاوة علي ضرورة التكامل في تدريب عناصر اللياقة البدنية والتوافق في تدريبات المجموعات العضلية وخاصة العاملة والمشركة في الأداء الحركي.

الكلمات الداله: الإصابات ، الطرف السفلي، كرة السلة

Abstract: Sports injuries are one of the obstacles that face players, coaches and practitioners of sports activities and prevent them from achieving the desired goals, as well as exposure to the factor of fear of recurring injury, which affects skill and technical performance and the accompanying cases of tension, anxiety, frustration and poor psychological and administrative preparedness, and these negative effects may extend to Attempting to involve the injured in training despite their incomplete recovery, which exposes them to the possibility of recurring the injury, so the researchers decided to delve into the study to determine the injuries of the lower extremity and the reasons for their occurrence among students of the Faculty of Physical Education at Sebha University as a previous step to know methods of preventing injuries and reducing the possibility of their occurrence to ensure the continuity of students in Training and maintaining the safety of students, which represents one of the most important goals of

physical education and sports sciences. The researchers used the descriptive approach in the survey method by building a standardized questionnaire form distributed to the research sample, which included 108 students who were exposed to lower extremity injuries during the academic year. The results indicated that the lower extremity injuries, such as the wrist tear and the connective muscles, represent the most common injuries among students, especially in the periods of physical preparation and competitions that take place between school stages in the college. Therefore, the researchers recommend the need to pay attention to strengthening the muscles and ligaments surrounding the ankle and knee joint, as they are the most used and most vulnerable to injury. Attention should be paid to warming up at the beginning of the practical lectures or the training unit, in addition to the necessity of integration in training the elements of physical fitness and compatibility in the training of muscle groups, especially the working ones and those involved in motor performance.

Keywords: injuries, lower extremity, basketball

المقدمة: أصبح معدل انتشار الاصابات في مجال الأنشطة الرياضية ظاهرة تستدعي الانتباه لكل العاملين في المجال الرياضي. فبالرغم من معرفة ومتابعة كثير من الرياضيين للمعلومات المتعلقة بمجال الطب الرياضي، فإن هناك نسبة كبيرة منهم يرتكبون أخطاء جسيمة خلال حياتهم الرياضية وبالبحث والدراسة وجد أن هذا يرجع إلى انتشار كثير من المفاهيم الخاطئة والمتداولة في مجال التدريب الرياضي زكي محمد حسن (1998 :13).

ويشير (محمد إبراهيم شحاتة: 1973، 285) على إن الاصابات الرياضية هي إحدى المشكلات الهامة التي تحتاج الى مزيد من الدراسة، وكما أن خطورة الإصابة تتنوع من نشاط الاخر.

فظاهرة الإصابات الرياضية باتت تهدد الهدف الأساسي للتربية الرياضية التي ترمي إلى الاهتمام بالفرد عموما والفرد الرياضي بشكل خاص من جميع النواحي البدنية والمهارية والصحية والنفسية الاجتماعية، حيث أن الإصابات الرياضية الخاصة بلعبة معينة تعد من الأسباب الرئيسية والمهمة التي تكون الفيصل بين قدرة اللاعب على الاستمرارية في اللعب أو الابتعاد عن المنافسات الرياضية ، (ماجد فايز مجلي وماجد سليم صالح : 2007: 11).

أن نسبة الإصابة تكثر في الرياضات الجماعية التي بها وتقل بين المتنافسين في الرياضات التي ليس فيها احتكاك حيث تكاد تنعدم إصابة اللاعبين. وبالرغم من كل التدابير الاحتياطية المستخدمة في المجال الرياضي لمنع الإصابات، وتقليلها سواء أثناء التدريب أو المباريات إلا أننا نلحظ ارتفاع معدل هذه الإصابات بشكل مستمر نتيجة لشدة المنافسات والحماس الزائد بين اللاعبين بغرض الوصول إلى أفضل المستويات وتحقيق الانتصارات الرياضة. مما جعل اللاعبين في حال تنافس مستمر سواء مع أنفسهم أو غيرهم ضد الزمن أو المسافة أو الوزن أو إحراز الأهداف داخل مساحة محدودة وأدوات مختلفة من الثبات أو الحركة أو الاشتباك بالأيدي أو غير ذلك مما أدى هذا التنافس إلى خلق فرصة كبيرة لتعرض اللاعبين للإصابات المتكررة أكثر من غيرهم لدرجة أن هذه الإصابات أصبحت ظاهرة الملاعب الرياضية التي يتكرر حدوثها يوميا (1987م) (مختار سليم . 1987: 7).

من المعروف أن الإصابات تترافق دوما مع النشاط البدني الرياضي وان معدل الإصابات في بعض أنواع الرياضية هو أعلي من غيرها خصوصا في الرياضات التي تتطلب احتكاك اللاعبين مع بعضهم البعض كرياضة كرة السلة كما تزداد نسبة الإصابات إذا ما تم التدريب الرياضي بأسلوب غير علمي أو باستخدام أدوات رياضية غير ملائمة للعمر أو اللياقة البدنية للفرد وأخطاء إعداد الخطط التدريبية وزيادة الأحمال التدريبية (فريق كمونة .2002: 8).

وتعد الإصابات الرياضية من المعوقات الأساسية في عملية التدريب، والتي تسبب للرياضيين ولو بعد إتمام الشفاء لفترة قصيرة كانت أو طويلة الأداء الناقص والمهارة غير المكتملة وتقلل مستوى الأداء المهارى بسبب الابتعاد عن الملاعب وعدم التدريب لفترة طويلة (فراج عبدالحميد توفيق . 2004: 7).

كما ويؤكد عبد الرحمن زاهر (2004) أن الأنشطة البدنية والرياضية عامة قد تؤدي بممارسها إلى التعرض للإصابات الرياضية وتزداد نسبة الإصابات بين الرياضيين كلما ازدادت حده وشده المنافسات الرياضية وخاصة إصابات الجهاز العضلي العصبي حيث تشكل الممارسة الرياضية ضغطا على المفاصل والأربطة والأوتار العضلية والعضلات والعظام مما قد يسبب إصابات مزمنة (عبدالرحمن عبد الحميد زاهر . 2004: 4).

وتعد الإصابات الرياضية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى نهاية المستقبل الرياضي للاعب، ولهذا نالت ظاهرة الإصابات الرياضية اهتماما بالغا من المتخصصين في مجال التدريب الرياضي، وتحدث الإصابات الرياضية بأنواعها نتيجة ممارسته النشاط البدني سواء كان بشكل ترويحي أو أثناء التدريب أو المنافسات وهي لا تختلف كثيرا عن إصابات الحوادث والاهتمام بالإصابات وأسبابها وطرق الوقاية منها يأتي او لا وقبل حدوث الإصابة فعلا، فلا بد من أن يأتي هذا الاهتمام في مراحل سابقة لتفاديها أو الإقلال من حدوثها مسبقا وقد تنتج عن الإصابة البدنية إصابة نفسية قد تزيد من سوء حالتهم نتيجة الخوف (محمد فهد العجمي . 2006: 13).

تتعدد أسباب الإصابات الرياضية فمنها ما يكون نتيجة للإعداد السيئ بداية الموسم الرياضي ومنها ما يأتي من ضعف وقلة الإمكانيات والوسائل في الأندية مثل الحذاء الرياضي السيئ واللعب الأرضيات الغير المستوية والإضاءة الرديئة وأخرى لعد ممارسة الرياضة كما ينبغي مثل عدم الإحماء الجيد قبل التمرين وعدم الإبطالات الفعالة لعضلات الجسم وكذا الإفراط في استعمال أدوات التقوية والأجهزة والاحتكاك المباشر بين اللاعبين أثناء المباريات.

وعند حدوث الإصابة فإن علم الإصابات يرشد المدرب إلى اتخاذ الإجراءات المبكرة واللازمة للإسعافات الأولية ونقل المصاب إلى المراكز العلاجية بطرق سليمة وبدون مضاعفات كذلك اختيار أفضل الوسائل العلاجية التي تضمن الشفاء التام وسرعة العودة إلى النشاط الرياضي الممارس من قبل اللاعب (سميحة خليل محمد .2004: 5).

وعلى الرغم من تزايد وسائل الوقاية علمية، كانت أم عملية، إلا أن هناك تزايد مستمر في الإصابات الرياضية التي تؤثر على الإنجاز الرياضي و تعوقه، نتيجة لرغبة اللاعبين في تطوير قدراتهم البدنية والمهارية، أثناء التدريب والمنافسة في سبيل تحطيم الأرقام القياسية، التي لم تعد تثبيت نتيجة لتطوير العلوم الرياضية المختلفة (خالد المعايطة .2007: 2).

مشكلة البحث: تعد الإصابات الرياضية هي إحدى المعوقات التي تواجه اللاعبين والمدربين والممارسين للأنشطة الرياضية المختلفة، وكرة السلة من الألعاب التي تطورت تطورا سريعا واحتلت مكانة بارزة بين مختلف الألعاب الجماعية الأخرى لما تتميز به هذه اللعبة من إيقاع سريع ومناورات مستمرة ومتواصلة بين الهجوم والدفاع طيلة أشواط المباراة حتى أثار اهتمام الدول المتقدمة بتنمية اللياقة البدنية للاعبي كرة السلة لأنها الأساس التي يتأسس عليه إعداد اللاعبين (احمد عبد المجيد خلف . 2008: 40)

ويقول زكي محمد الحسن (2004م) بأن إصابات الملاعب تشكل جانبا مهاما في حياة الرياضي، حيث أن الرياضية والمنافسة كلاهما معني بالإصابة سواء في الملاعب أو خارجها (زكي محمد حسن . 2004: 13)"

إن أفضل وسيلة للتخلص من الإصابات هو الوقاية من حدوتها ولهذا فإن الكثير من وقت ومحاولات المدربين الرياضيين يجب أن ترتكز على الوقاية من الإصابات وهناك عوامل كثيرة تأخذ مجالا مهما في الوقاية من الإصابات الرياضية، ذلك أن التكييف الملائم مع التدريب الرياضي يعتبر الدواء الوقائي للرياضيين ومن واجب المدرب الرياضي تعديل المناهج الرياضية بما يناسب مع الرياضيون الذين يعمل معهم وفي كافة المواسم وكذلك يعتبر من صلب عمل المدرب الرياضي كحماية للاعبين هو مشاركته الفعلية في اختبار وتصميم ونصب وصيانة الأجهزة الرياضية (عبدالرحمن عبدالحميد زاهر . 2004: 4).

حيث أن حدوث ما يقرب من ثلاثة أرباع مليون أصابه بدنية رياضية بين الممارسين الرياضة المنافسات على مستوى المدارس والثانويات والجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية كل عام (اسامة رياض . 1999: 12).

ومن الاستخدامات المألوفة لبعض ما يستخدمه الرياضيين للحماية من الإصابات تتضمن كيفية استخدام الشريط الوقائي والباندج والجسور الوقائية وكيف ومتى يتم استخدامه ويجب على المدرب الرياضي مراقبة لاعبيه بشكل دقيق ومستمر إذ أن التعرف المبكر على المصاعب البسيطة التي ربما يتعرض لها الرياضيين يمكن علاجها بأقل ما يمكن من المتاعب بالنسبة للرياضي وبما لا يخل بالإنجاز والممارسة الرياضية الجيدة ، كذلك لاحظ الباحثون زيادة معدلات إصابات الرياضيين والمضاعفات المرضية الناتجة عنها رغم التطورات الهائلة في مجال العلاج الطبيعي. كما لاحظ الباحثون من خلال توجدهم في المحاضرات العملية وشيوع بعض الإصابات الرياضية بين لاعبي كرة السلة لكثرة اعتمادهم على الجزء السفلي من الجسم في الأداء، وهذا فضلا عن اتساع مساحة الملعب، واللعب في مختلف الظروف ولأحوال الجوية.

تعتبر الإصابات الرياضية جزء من مجموع إصابات الحياة اليومية للفرد، التي يمكن أن يتعرض لها حيث تعددت أنواعها ومستوياتها، من الخفيفة التي لا يتأثر بها الرياضي كثيرا كما أنها لا تقلل من مستوى أدائه بشكل كبير، إلى الإصابات الشديدة التي قد توثر بشكل كبير على مستوى إنجازه، كما إنها قد تكون سببا مباشرا عن توقفه لممارسة أي أنشطة رياضية وقد تستدعي مراجعة الطبيب للخضوع للراحة والعلاج.

تختلف الإصابات الرياضية تبعا لنوع النشاط الممارس وطبيعة الأداء ومستوى المنافسة، فضلا عن الجانب النفسي، الاستعداد المهارى، اللياقة البدنية ووعي الرياضي وإدراكه لخطورة الحركة المؤدة وإمكانية التسبب في الإصابة وكذلك معرفته بكيفية تفاديها والحد من وقوعها (فراج عبد الحميد توفيق . 2004 :7).

تعد الإصابة من المشكلات الأساسية التي تواجه عملية تقدم المستويات الرياضية وانتقالها من مستوى إلى أخر وإن قلة إلمام فئة من اللاعبين والمدربين بأسباب الإصابات وكيفية تجنب حدوثها بدفع اللاعبين. أحيانا كثيرة. إلى الوقوع في أخطاء قد تكون تكنيكية أو تكتيكية أو سوء تنظيم فيعمل التدريب أو قلة فيفي تهيئة أجهزة الجسم الداخلية والخارجية، يسعى الفرد إلى تحقيق الفوز والتميز في الأداء أثناء المنافسات الرياضية وتجده يميل كثيرا إلى ممارسة الأنشطة البدنية التي يغلب عليها طابع الإثارة والاندفاع البدني الكبير مما يزيد من فرصة حدوث الإصابات الرياضية لديه. على الرغم من أن البحوث العلمية في مجال سيكولوجية الإصابة الرياضية ترتبط بالعديد من الصعوبات إلا أن هناك بعض الباحثين في علم النفس الرياضي اهتموا بهذا المجال البحثي وأقاموا بإجراء بعض الدراسات والتجارب للكشف عن أسباب حدوث هذه الإصابات وتحديد الاستجابات النفسية للإصابة الرياضية واقتراح بعض الوسائل والأساليب التي يمكن بها مواجهة المظاهر النفسية للإصابة الرياضية وكذلك طرق الرعاية النفسية للاعبين في فترات العلاج والتأهيل (محمد حسن علاوي . 1998: 9).

والتي تعددت أسبابها فمنها التدريب الخاطئ الذي يعد أحد الأسباب المباشرة لوقوعها كالإحماء الخاطئ وعدم التدرج في الحمل وتحميل الرياضي قوى فوق إمكانياته البدنية وعدم مراعاة التكامل بين عناصر اللياقة البدنية في تحضير الرياضي تحضيرا شاملا، كما أن إهمال جانب الرقابة الطبية للممارس وعدم إخضاعه للفحوصات الدورية يكون سببا مباشرا لتعرض هذا الأخير للإصابة، علما بأن جهل الممارس للتدابير الوقائية والعاجية دورا كبير أيضا في حدوثها وكذا عامل التحلي بالروح الرياضية والانضباط وعدم احترام قوانين اللعبة والالتزام بها كذلك من الأسباب المؤدية إلي وقوع الإصابات الرياضية في الميادين والتي قد تكون بالغة الخطورة في غالب الأحيان، دون أن نهمل دور كل من الملابس والأحذية الرياضية وكذا المستلزمات الرياضية بشتى أنواعها وأرضيات الملاعب وعدم مراعاة العوامل البيئية المختلفة من البرد الشديد، الحرارة المرتفعة، الأمطار، الرياح، وتلوث الجو وخصوصية الممارسة الرياضية في الأماكن المرتفعة والتي تعتبر من الأسباب الحقيقية لحدوث الإصابات.

تختلف المنشآت الرياضية عن بعضها البعض بناء على ما تحتويه من أماكن تتعلق بممارسة النشاطات الرياضية ولهذا من الممكن تصنيفها إلى عدة أنواع وذلك من حيث الشكل العام فمنها المنشآت الخارجية أو ما يصطلح عليها بالمنشآت المكشوفة على الهواء الطلق وتلك التي تنجز داخل الفضاءات المغلقة إذ تعددت أهدافها ووظائفها فهناك منشآت معدة خصيصا للمنافسة، للتدريبات، للترويح، التأهيل العضلي والعلاج (ابو العلاء احمد عبدالفتاح وكمال عبدالحميد . 2001: 88)

تعد الإصابات الرياضية إحدى المعوقات التي تواجه اللاعبين والمدربين والممارسين للأنشطة الرياضية وتحقيق الهدف المنشود، فضلا عن التعرض لعامل الخوف من تكرار الإصابة مما يؤثر على الأداء المهارى والفني وما يلازمهم من حالات التوتر والقلق والإحباط وضعف الاستعداد النفسي والإداري، وقد تمتد هذه الاثار السلبية في محاولة إشراك المصابين في التدريب رغم عدم اكتمال شفائهم مما يعرضهم لاحتمال تكرار الإصابة (الإصابة المزمنة). لذا ارتأى الباحثون الخوض في الدراسة لتحديد إصابات الطرف السفلي وأسباب حدوثها عند طلبة كلية التربية البدنية – جامعة سبها باعتبارها خطوة سابقة لمعرفة أساليب الوقاية من الإصابات والتقليل من احتمال حدوثها لضمان استمرارية الطلبة في التدريب والمحافظة على سلامة الطلبة وهو أحد أهداف التربية البدنية (رائد سليم العجمي .1997: 285).

أهمية البحث: قد تساعد هذه الدراسة على معرفة بعض إصابات الطرف السفلي الأكثر شيوعا لدى طلبة كلية التربية البدنية – جامعة سبها وقد تفيد المدربين عند التخطيط ووضع البرامج ، إن ازدياد الاهتمام بالإصابات الرياضية يعزى إلى ارتفاع أعداد ممارسيها من جهة وارتفاع أسعار اللاعبين في مختلف الميادين الرياضية من جهة أخرى، فالكثير من الإصابات الرياضية

أرست برياضيها إلى سدة الاعتزال القصري المبكر أو الإعاقة الدائمة أو المؤقتة مما كان له الأثر السلبي الكبير على الصعيد الصحي والنفسي والاقتصادي والاجتماعي، ومع ازدياد الاهتمام بالتخصصات الرياضية وزيادة أعداد ممارسيها ولتحقيق نتائج رياضية أفضل بات التدريب الرياضي مبني على أسس علمية عميقة ودقيقة تشريحية وفسيولوجية وميكانيكية. فالرياضات المختلفة تصبغ ممارسيها أنماطها الشكلية وإصاباتها التخصصية. وكذلك الحال بالنسبة للإصابات الرياضية في حصص الألعاب فكل لعبة لها خصائصها وطبيعتها الميكانيكية أو الحركية والتي تحدد في كثير من الأحيان طبيعة الإصابة (اسامة رياض 1999: 20).

وتؤكد سميحة خليل (2004) أن دراسة الإصابات الرياضية من السبل المهمة لتطوير الرياضة، من خلال الوقاية منها من جهة وإرشاد المدرب إلى اتخاذ الإجراءات الصحيحة والمبكرة لحماية اللاعب من المضاعفات الخطيرة التي قد تحرمه من مواصلة نشاطه في حالة وقوع الإصابة من جهة أخرى (سميحة خليل محمد . 2004: 3).

هدف البحث: التعرف على أنواع وأسباب حدوث الإصابة الطرف السفلي في كرة السلة لدى طلبة كلية التربية البدنية جامعة سبها.

فرض البحث:

- توجد فروض داله إحصائية في الإصابات الشائعة تبعا لأماكن حدوث الإصابة والحالة البدنية والتفاعل بينهم.

تساؤلات البحث:

- ماهي الفروق لأماكن إصابة الرياضية بين طلبة كلية التربية البدنية؟
- ماهي أسباب حوث الإصابات الرياضية لدى الطلبة كلية التربية البدنية؟

الدراسات السابقة :

دراسة قام بها: عمران ملحم، معن الشعلان، مهند الزغيلات (2018) (26)

"الإصابات الرياضية الأكثر شيوعا لدى طلبة مسابقات كرة اليد في كلية علوم الرياضة جامعة مؤتة".

هدفت الدراسة التعرف إلى الإصابات الرياضية الأكثر شيوعا لدى طلاب مساقات كرة اليد في كلية علوم الرياضية بجامعة مؤتة، وتكونت عينة الدراسة من (75) طالبا وطالبة، واستخدام الباحثون المنهج الوصفي وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية (التكرارات، النسب المئوية، مربع كأي، تحليل التباين الثنائي (Tow Way Anova) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار شافية (وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الإصابات شيوعا لدى طلبة مساق كرة اليد في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، كانت الالتواءات والشد العضلي، وأن أهم الأسباب المؤدية للإصابات كانت التعب الناتج عن كثرة المحاضرات العملية وعدم ملائمة الأرضية، وان أكثر المواقع التشريحية عرضة للإصابة كانت مفصل الكاحل ومفصل الكتف وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الإصابات الرياضية تعزي لمتغير النوع الاجتماعي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الإصابات الرياضية وفقا لمستوى المساق ولصالح مساق كرة يد.

وأوصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالإحماء الجيد وتوجيه الطلاب إلى عدم تسجيل المواد العملية بمفصل واحد مع ضرورة وضع فترات ما بين المحاضرة والأخرى وصيانة أرضية الصالة الرياضية مع ضرورة ارتداء الأحذية الرياضية المناسبة.

دراسة قام بها: محمد سالم الحجايا (2016) (36)

" الأنماط الجسمية وأثرها في حدوث الإصابات الرياضية في الطرف السفلي لدى طلاب كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة".

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أكثر الإصابات الرياضية شيوعا، كذلك التعرف إلى أكثر الأنماط الجسمية شيوعا بين طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، بالإضافة إلى معدل تعرض طلاب كلية علوم الرياضة للإصابات الرياضية تبعا لمتغير النمط الجسمي ونوع اللعبة، وسنوات الخبرة والسنة الدراسية.

أجريت الدراسة على عينة تكونت من (115) طالبا من كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة للمفصل الدراسي الأول 2015/2014، وقد مثلت العينة ما نسبته 24% من مجتمع الدراسة، واستخدام الباحث المنهج الوصفي نظرا لمناسبته طبيعة هذه الدراسة، كما تم استخدام استمارة للإصابات الرياضية واستخدام جهاز قياس السمنة (Body fat analyze) لتحديد نوعية الأنماط الجسمية بين طلاب كلية علوم الرياضة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أكثر الإصابات شيوعا لدى طلبة كلية علوم الرياضة هي الجروح، وأكثر الأنماط الجسمية شيوعا بين الطلاب هو النمط الجسمي النحيف. وأن معدل الإصابات الرياضية وفقاً لمتغير النمط الجسمي كان لصالح النحيف ومعدل الإصابات الرياضية وفقاً لمتغير نوع اللعبة كان لصالح كرة القدم، ومتغير سنوات الخبرة كان لصالح الأقل خبرة ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير السنة الدراسية.

وفي ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصي الباحث بضرورة التركيز على القياسات الجسمية والنمط الجسمي عند قبول الطلاب في كليات التربية الرياضية وضرورة إجراء دراسات تتناول الكشف عن العلاقة ما بين الأنماط الجسمية والإصابات الرياضية وفقاً لمتغيرات أخرى.

دراسة قام بها: يونس إبراهيم الراوي، منيب عبد الله فتحي (2007) (41)

"دراسة تشخيصية لتحديد أهم إصابات أربطة مفصل الركبة لدى طلبة كلية الرياضة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الإصابات الرياضية في أربطة مفصلي الركبة والكاحل لدى طلبة كلية التربية الرياضية، تكونت عينة البحث من طلاب السنة الدراسية الرابعة تتراوح أعمارهم بين (21 – 24) سنة.

أستخدم الباحثان استمارة لجمع المعلومات عن حالات ونوع الإصابة من خلال الفحص السريري والفحوصات المختبرية التصويرية للكشف عن نوع الإصابة ومن ثم معالجتها.

وقام الباحثان بتسجيل الإصابات ونوعها وطريقة معالجتها وتعد بيانات البحث، توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الأتية:

أن نسبة مجموع الإصابات لمفصل الركبة أقل من نسبتها لمفصل الكاحل.

ظهر مجموع الإصابات في الألعاب الجماعية أكبر من الألعاب الفردية.

ظهور نسبة إصابات أربطة الكاحل أكبر من نسبة إصابات مفصل أربطة الركبة.

دراسة قام بها: سمير على إبراهيم محمد، سمية جعفر حميد سليمان (2004) (18)

"إصابات الطرف السفلي الأكثر شيوعا لدى لاعبي كرة القدم بأندية الممتاز بولاية الخرطوم."

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض إصابات الطرف السفلي الأكثر شيوعا لدى لاعبي كرة القدم بأندية الممتاز بولاية الخرطوم.

استخدام المنهج الوصفي لملامته لهذه الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من مدربي كرة القدم (المدرب الأول ومدرب اللياقة) بأندية الممتاز بولاية الخرطوم، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSSمعتمدا على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لتحليل البيانات، وجاءت أهم النتائج كما يلي: إن أكثر إصابات الطرف السفلي شيوعا لدى لاعبي كرة القدم بأندية الممتاز بولاية الخرطوم هي: إصابات الجلد والأنسجة لرخوة.. فقاعات الجلد، (السجحات والكدمات)، إصابات العظام (كسر أصابع القدم)، توسط إصابات خلع مفصل الركبة في الطرف السفلي للاعبي كرة القدم بأندية الممتاز، أوصي الباحثان بالآتي: الاهتمام بدراسة الإصابات التي تحدث للاعبين وتحليلها وتسجيلها أثناء التدريب

والمنافسة وبعده لمعالجتها وإدراكها، الاهتمام بمتابعة الحالة البدنية الصحية والنفسية والاجتماعية قبل المنافسات وأثناء وبعد. شابه بالبحث لموضوعنا في دراسة ميدانية لإصابات الطرف السفلي وأسباب حدوتها في كرة السلة لدى طلبة كلية التربية البدنية/ جامعة سبها.

اعتمدت الدراسات على المنهج الوصفي والتجريبي بأدوات مختلفة متمثلة في الاستبيان، اختبارات ومقاييس وتبين النتائج المتواصل إليها إلى أن الإصابات الرياضية مهما كان سبب وأماكن حدوتها لدى الاعب فهي تعتبر عائق كبير سواء نفسيا أو بدنيا في مشواره الرياضي، فهي تعمل على التقليل من قدراته وكفاءاته سواء في التدريبات أو المنافسات وأن مشاكل الإصابات الرياضية لها أسباب وعوامل مرتبطة ولها سوابق وخلفيات يجب تحديدها ومعالجتها بطرق علمية مضبوطة، والتغلب على هذه المشاكل يعتمد على تخطيط شامل وفق استراتيجية مدروسة للإصابات الرياضية والتي تعني بدورها توفر التكون الجيد ومعرفة ذات مستوى عالي للمدربين.

والهدف من كل هذا هو التوصل إلى نقاط أساسية مشتركة بين الدراسات السابقة والمتشابهة هي خلاصتها إن التقليل ومحاربة " الإصابات الرياضية " تتركز على تكوين المدرب في الطب الرياضي والإسعافات الأولية بشكل أساسي للتركيز على هذا الجانب بشكل أكبر لمواجهة الإصابات التي تعتبر من أكبر المشاكل التي يعاني منها الأشخاص بصفة عامة والممارسين بصفة خاصة.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدمت الباحثون المنهج الوصفي بأسلوب المسحي ذلك لملاءمته لطبيعة البحث.

مجالات البحث:

المجال البشري: الطلاب المصابين بالطرف السفلي بكلية التربية البدنية للعام الجامعي

المجال الزماني: اجريت الدراسة في الفترة من 2020/1/9 إلى 2020/1/20.

المجال المكاني: قاعة الألعاب الرياضية.

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية المقيدة ومن الطلاب المصابين بالطراف السفلي حصريا من كلية التربية البدنية – جامعة سبها، وبواقع (108) طالبا مصابا ومن الدراسية وتم استبعاد 8 من افراد عينة البحث.

جدول رقم (1)

يوضح توصيف عينة البحث

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
العمر(السنة)	22.24	1.62	0.02
الطول(سم)	165.30	13.29	0.24
الوزن(كجم)	62.27	12.46	1.36

يوضح الجدول رقم (1) مواصفات عينة البحث للمتغير العمر والوزن والطول، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمتغير العمر (22.24) وانحراف معياري (1.62) ومعامل التواء بلغ (0.02)، وبلغ المتوسط الحسابي لمتغير الطول (165.30) وانحراف معياري (13.29) ومعامل التواء بلغ (0.24)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمتغير الوزن (62.27) وانحراف معياري (12.46) ومعامل التواء بلغ (1.36)، مما يدل على تجانس افراد العينة في جميع المتغيرات.

جدول رقم (2)

يوضح توصيف العينة حسب الجنس والمستوى الدراسي

الجنس	التكرار	النسبة%
الذكور	54	54.0
الاناث	46	46.0
المجموع	100	100.0
السنة الدراسية		
الاولى	33	33.0
الثانية	11	11.0
الثالثة	12	12.0
الرابعة	44	44.0
المجموع	100	100.0

يوضح جدول رقم (2) توصيف عينة البحث حسب نوع الجنس، حيث بلغت نسبة الذكور (54.0%)، وفي حين بلغت نسبة الاناث (46.0%) ، كما يوضح الجدول ايضا توزيع عينة البحث حسب المستوى الدراسي على التوالي: نسبة (44.0%) من السنة الدراسية الرابعة ، ونسبة (33.0%) من السنة الاولى ، ونسبة (12.0%) طلبة السنة الثالثة، ونسبة (11.0%) من السنة الثانية.

وسائل جمع البيانات: استخدم الباحثون استمارة استبيان خضعت الاستمارة للصدق والثبات والموضوعية وكان محتوى استمارة الاستبيان والتي تقوم بالتعرف على الاصابات التي يتعرض لها الطرف السفلي للجسم وتضمنت استمارة الاستبيان محورين كالتالي :

المحور الاول : هل تعرضت للإصابة في الطرف السفلي من الجسم ؟

وقد تضمن المحور الاول سبع اصابات كلها تعرض لها اللاعب في الطرف السفلي من الجسم واشتملت العبارات (اصابة القدم – اصابة الركبة – اصابة الكاحل – اصابة مفصل الفخذ – اصابة التمزق العضلي – اصابة التقلصات العضلية – اصابة سحب التمزق العضلي).

المحور الثاني : ما نوع الاصابة الذي تعرضت له ؟

وتضمن المحور الثاني سبع اصابات كلها تعرض لها اللاعب في الطرف السفلى من الجسم واشتملت على (التمزقات العضلية – تمزقات الاربطة – تمزقات الاوثار – الشد العضلي – الرضوض – الالتواءات – الجروح).

الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة 2019/12/22 _ 2020/1/19 وذلك بهدف التعرف علي:

- إجراء مسح شامل لعدد المصابين لي الجزء السفلي.
- سلامة الأجهزة والأدوات المستخدمة في البحث.

- أجريت الدراسة الاستطلاعية على عدد (8) طلبة من اجمالي عينة الدراسة والتي تم استبعادهم من عينة البحث التي كان قوامها (108) طالبا .

الدراسة الأساسية: تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الفترة من 2020/1/22 إلى 29\2 \ 2020 واحتوت الدراسة على عدد (100) طالبا.

المعالجات الإحصائية: لمعالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. النسبة المئوية.
2. المتوسط الحسابي.
3. الانحراف المعياري.
4. معامل الالتواء.

عرض النتائج:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي بعنوان اصابات الطرف السفلي واسباب حدوثها لدى طلبة كلية التربية البدنية في جامعة سبها، وفقا لما تم تناوله من أسئلة وهي على النحو التالي.

جدول رقم (3)

يوضح نسبة التعرض للإصابة في الطرف السفلي من الجسم

مكان الاصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار
نعم	37	71.7	33	68.5	70	70.0
لا	17	28.3	13	31.5	30	30.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (3) هل تعرضت للإصابة في الطرف السفلي من الجسم؟

فكانت اغلب اجابات المفحوصين بأنهم تعرضوا للإصابة في الطرف السفلي من الجسم وبنسبة (70.0%) ، وفي المقابل (30.0%) لم يتعرضوا للإصابة في الطرف السفلي من الجسم.

جدول رقم (4)

يوضح أماكن حدوث الإصابة لطرف السفلي من الجسم

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%

اصابة القدم	9	16.7	11	23.9	20	20.0
اصابة الركبة	5	9.3	-	-	5	5.0
اصابات الكاحل	8	14.8	6	13.0	14	14.0
اصابات مفصل الفخذ	4	7.4	6	13.0	10	10.0
اصابات التمزق العضلي	1	1.9	2	4.3	3	3.0
اصابات تقلصات العضلية	10	18.5	7	15.2	17	17.0
سحب وتمزق عضلي	-	-	1	2.2	1	1.0
لا	17	31.5	13	28.3	30	30.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (4) في حالة الإجابة أين كانت الإصابة؟ فكانت الاستجابات على النحو التالي: إن اكثر مكان الاصابة كانت بمنطقة القدم و بنسبة (20.0%) ، وتلتها اصابات التقلصات العضلية بنسبة (17.0%) ، وجاءت بعدها اصابات الكاحل بنسبة (14.0%) ، وبعدها اصابات مفصل الفخذ بنسبة (10.0%) ، تم اصابة الركبة بنسبة (5.0%) ، ونسبة (3.0%) اصابات التمزق العضلي.

جدول رقم (5)

يوضح نوع الإصابة التي تعرض لها الطلبة

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
تمزقات عضلية	11	20.4	1	2.2	12	12.0
تمزقات الاربطة	2	3.7	1	2.2	3	3.0
تمزقات الاوتار	1	1.9	-	-	1	1.0
الشد العضلي	14	25.9	24	52.2	38	38.0
الرضوض	2	3.7	-	-	2	2.0
الالتواءات	7	13.0	2	4.3	9	9.0
الجروح	1	1.9	1	1	2	2.0
الكسور	3	5.6	-	-	3	3.0
لا	13	24.1	17	37.0	30	30.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يجيب الجدول رقم (5) ماهي نوع الاصابة التي تعرضت لها؟ حيث وجد أن اغلب انواع الاصابات كانت "الشد العضلي" وبنسبة (38.0%) ، تم جاءت بعدها اصابة "تمزقات عضلية" المرتبة الثانية وبنسبة (12.0%) ، و احتلت اصابة "الالتواءات" المرتبة الثالثة من بين انواعها وبنسبة (9.0%) ، وبعدها جاءت اصابات "تمزقات الاربطة و الكسور" بنسبة (3.0%) ، وكانت نسبة "الرضوض والجروح" بنسبة (2.0%) ، اما بالنسبة ل"تمزقات الاوتار" فنسبتها جاءت (1.0%). ونسبة (30.0%) من اجمالي الاستجابات اجابوا بأنهم لم يتعرضوا لأية إصابة خلال مرحلة الدراسة.

جدول رقم (6)

يوضح مكان حدوث الإصابة في مفصل الركبة لدى طلبة

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
الاربطة الجانبية	13	24.1	4	8.7	17	17.0
الرباط الصليبي الامامي	2	3.7	3	6.5	5	5.0
الرباط الصليبي الخلفي	1	1.9	-	-	1	1.0
تمزق غضروفي	-	-	1	2.2	1	1.0
لا يوجد	38	70.4	38	82.8	76	76.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (6) اين كانت اصابة مفصل الركبة؟ فكانت أعلب الاستجابات أنها كانت في "الأربطة الجانبية" وبنسبة بلغت (17.0%) ، وتلتها إصابة "الرباط الصلبي الامامي وبنسه (5.0%) ، وفي المقابل أن نسبة (76.0%) من المفحوصين اشاروا إنهم لم يتعرضوا لأية اصابة في مفصل الركبة.

جدول رقم (7)

يوضح مكان حدوث الاصابة في مفصل الكاحل

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
الداخل من الناحية الأنسية	3	5.6	5	10.9	8	8.0
الخارج من الناحية الوحشية	5	9.3	6	13.0	11	11.0
لا يوجد	46	85.2	35	76.1	81	81.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (7) هل كانت الاصابة في مفصل الكاحل؟ فكانت اغلب الاستجابات لم يتعرضوا الإصابة في مفصل الركبة وبنسبة (81.0%) ، وفي حين اشارا بعض المفحوصين أنهم تعرضوا الإصابة في مفصل الكاحل من الناحية الوحشية وبنسبة (11.0%) ، ونسبة (8.0%) من الناحية الأنسية.

جدول رقم (8)

يوضح مكان التقلص العضلي في الطرف السفلي من الجسم

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
عضلات الفخذ الامامية	18	33.3	15	32.6	33	33.0
عضلات الفخذ الخلفية	12	22.2	5	10.9	17	17.0
عضلات الساق الخلفية	4	7.4	5	10.9	9	9.0
لا يوجد	20	37.0	21	45.7	41	41.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (8) هل كان التقلص العضلي في العضلات الفخذ الامامية او الخلفية أو في عضلات الساق الخلفية؟ حيث يوضح الجدول إن نسبة (33.0%) من المفحوصين تعرضوا لإصابة التقلص العضلي في عضلات الفخذ الامامية ، وإن ما نسبته (17.0%) كانت الاصابة في عضلات الفخذ الخلفية ، ونسبة (9.0%) في عضلات الساق الخلفية ، في حين (41.0%) من المفحوصين لا توجد لديهم اصابات في هذه الاماكن من الجسم

جدول رقم (9)

يوضح أكثر الاصابات حدوثا الأجزاء الجسم السفلي

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
عظمية	4	7.4	4	8.7	8	8.0
مفصلية	12	22.2	5	10.9	17	17.0
عضلية	19	35.2	16	34.8	35	35.0
لا يوجد	19	35.2	21	45.7	40	40.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (9) ماهي الاصابات الاكثر تكرارا لديك؟ حيث كانت اغلب الاجابات أن اغلب الاصابات الاكثر تكرارا هي اصابات عضلية وبنسبة (35.0%) ، وتلتها الاصابات المفصلية وبنسبة (17.0%) ، و في حين بلغت الاصابات العظمية أقل نسبة (8.0%) فقط ، ونسبة (40.0%) من المفحوصين لا يوجد لديهم اصابات.

جدول رقم (10)

يوضح نوع الإصابة المفصلية في الطرف السفلي لطلبة

مكان الإصابة	الذكور	الاناث	الكلي

	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
التواء	18	33.3	10	21.7	28	28.0
خلع	2	3.7	-	-	2	2.0
لا يوجد	34	63.0	36	78.3	70	70.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (10) هل تعرضت لإصابة مفصلية؟ 28.0% من المفحوصين اشاروا الى انهم تعرضوا للالتواء وفي حين 2.0% فقط تعرضوا لإصابة الخلع، و 70.0% لا يوجد لديهم اية إصابة.

جدول رقم (11)

يوضح نوع الإصابات العظمية التي تعرض لها الطالب

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
كدم العظام	12	22.2	2	4.3	14	14.0
كسر العظام	6	11.1	2	4.3	8	8.0
لا يوجد	36	66.7	42	91.3	78	78.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (11) تعرضت لإصابة عضلية؟ حيث أن نسبة (78.0%) من المفحوصين لا يوجد لديهم اصابات ، في حين (14.0%) لديهم كدم العظام ، و (8.0%) تعرضوا لكسر في العظام.

جدول رقم (12)

يوضح درجة الإصابة التي تعرض لها الطلبة في الطرف السفلي من الجسم

درجة الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
شديدة	6	11.1	3	6.5	9	9.0
متوسطة	16	29.6	8	17.4	24	24.0
بسيطة	14	25.9	14	30.4	28	28.0
لا يوجد	18	33.3	21	45.7	39	39.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (12) ماهي درجة الاصابة على أي مستوى؟ حيث كانت الاجابات كالتالي (39.0%) لا يوجد، و (28.0%) كانت درجة الاصابة لديهم بسيطة، و (24.0%) كانت متوسطة، و نسبة (9.0%) كانت درجة الاصابة شديدة.

جدول رقم (13)

يوضح نوع إصابات القدم لدى الطلبة في الطرف السفلي

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
اصابة قوس القدم	5	9.3	4	8.7	9	9.0
كسر عظم العقب	3	5.6	1	2.2	4	4.0
تمزق رسغ القدم	3	5.6	5	10.9	8	8.0
لا يوجد	43	79.6	36	78.3	79	79.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (13) هل تعرضت لإصابة في القدم؟ وكانت الاجابات كالتالي: (79.0%) لم يتعرضوا لآية اصابة في القدم، و (9.0%) تعرضوا لإصابة قوس القدم، و (8.0%) تعرضوا لتمزق رسغ القدم، و في حين (4.0%) تعرضوا لإصابة كسر عظم العقب.

جدول رقم (14)

يوضح نوع إصابات الساق التي تعرض لها الطلبة

نوع الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
كدم	14	25.9	7	15.2	21	21.0
كسر	2	3.7	1	2.2	3	3.0
لا يوجد	38	70.4	38	82.6	76	76.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (14) هل تعرضت لإصابة في الساق؟ حيث كانت الاستجابات على النحو التالي: (76.0%) لم يتعرضوا لآية إصابة في الساق، و نسبة (21.0%) تعرضوا لإصابة الكدم في الساق، و(3.0%) تعرضوا لكسر في الساق.

جدول رقم (15)

يوضح مكان الإصابة للكاحل لطلبة

نوع الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%

التواء الكاحل	10	18.5	8	17.4	18	18.0
الشد او التمزق	3	5.6	4	8.7	7	7.0
الكدم	2	3.7	-	-	2	2.0
لا يوجد	39	72.2	34	73.9	73	73.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (15) هل تعرضت لإصابة في الكاحل؟ فكانت اجابات المفحوصين على النحو التالي: نسبة (73.0%) لا يوجد لديهم اصابات في مفصل الكاحل، بينما ما نسبته (18.0%) تعرضوا لإصابة التواء الكاحل، و(7.0%) لإصابة الشد او التمزق العضلي، و نسبة (2.0%) تعرضوا لإصابة الكدم في الكاحل.

جدول رقم (16)

يوضح توقيت حدوث الإصابة لدى الطلبة

وقت الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
المنافسة	13	24.1	6	13.0	19	19.0
التدريب	21	38.9	23	50.0	44	44.0
خارج النشاط	20	37.0	17	37.0	37	37.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح جدول رقم (16) هل الإصابة التي تعرضت لها كانت خلال؟ اغلب المفحوصين اجابوا أنهم تعرضوا للإصابة خلال فترة التدريب وبنسبة (44.0%) و الذين تعرضوا لإصابة خارج النشاط بلغت نسبتهم (37.0%)، و نسبة (19.0%) كانت اصاباتهم خلال فترة المنافسة.

جدول رقم (17)

يوضح أسباب حدوث الإصابة لدى الطلبة

مكان الإصابة	الذكور		الاناث		الكلي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
عدم كفاية الإحماء	15	27.8	17	37.0	32	32.0
عدم عوامل الامن والسلامة	12	22.2	14	30.4	26	26.0

عدم صلاحية الاجهزة	21	38.9	5	10.9	26	26.0
عدم مراعات الفروق الفردية	-	-	1	2.2	1	1.0
عدم اعطاء الراحة الكافية	3	5.6	1	2.2	4	4.0
الوزن الزائد	3	5.6	5	10.9	8	8.0
خطاء في الاداء التكنيك	-	-	3	6.5	3	3.0
المجموع	54	100.0	46	100.0	100	100.0

يوضح الجدول رقم (17) هل تعتقد إن سبب الاصابات ناتج لاحد الاسباب الاتية: فجاءت الاستجابات بالترتيب التالي: في المرتبة الاولى جاء سبب عدم كفاية الاحماء و بنسبة (32.0%)، و عدم عوامل الامن و اللامة وعدم صلاحية الاجهزة جاءت ثانيا وبنسبة (26.0%)، واحتل سبب الوزن الزائد ثالثا و بنسبة (8.0%)، ثم سبب عدم اعطاء الراحة الكافية بنسبة (4.0%)، و سبب خطاء في الاداء التكنيك بنسبة (3.0%)، وسبب عدم مراعات الفروق الفردية جاء في المرتبة الاخيرة بنسبة (1.0%).

مناقشة النتائج:

يتضح من خلال الجدول رقم (4) إن أكثر مكان الاصابة كانت بمنطقة القدم والتقلصات العضلية، واصابات في منطقة الكاحل، اصابات مفصل الفخذ، ثم اصابة الركبة واخيرا اصابات التمزق العضلي. ويعزي الباحثون هذه النتيجة الى ان اصابة منطقة القدم والتقلصات العضلية بين الطلبة نتج بسبب عدم كفاية الاحماء وعدم عوامل الامن والسلامة وعدم صلاحية الاجهزة، وكذلك الوزن الزائد لدى بعض الطلبة.

يوضح الجداول رقم (5) (10)(13) (14) (15) أن اغلب انواع الاصابات بين الطلبة بكلية التربية البدنية حسب اهميتها كانت الشد العضلي و التمزقات العضلية ، و الالتواءات المفصلية ، وهنا ترى الطالبتان أن أعلى نسبة من الإصابات تقع على مستوى العضلات باعتبارها الأداة الرئيسية المنفذة لمتطلبات الأداء البدني الرياضي وهي مكون رئيسي في الجهاز الحركي والتي تكون على شكل كدمات ، شد وتمزق و انقباضات أو تقلصات عضلية، و تحدث الإصابات على مستوى العضلات إما بشكل مباشر ناتج عن تدخل خارجي أو ارتفاع وزيادة في الضغط الناتج عن استمرار الجهد، وتنتج من الاحتكاك أو الاصطدام المباشر والبعض ناتج عن السقوط، وفي حالات أخرى تنتج إصابة العضلات من جراء العبء الناتج من الممارسة الرياضية. كما يبرز الكاتب "أسامة رياض" بعنوان "الطب الرياضي وإصابات الملاعب " أن هناك 3 أنواع للإصابة وهي الإصابات العضلية والإصابات المفصلية والإصابات العظمية (اسامة رياض:1998).

ويوضح الجداول رقم (6) (7) (8) (9) نوع الاصابة في مفصل الركبة تمثلت في "الأربطة الجانبية" وفي مفصل الكاحل كانت الاصابة من الناحية الوحشية، والتقلص العضلي في عضلات الفخذ الامامية. أن اغلب الاصابات الاكثر تكرارا لدى طلبة كلية التربية البدنية هي اصابات عضلية، ويعزي الباحثون أن الإصابة العضلية هي التي تتكرر بشكل دوري ومستمر لأي طالب او طالبة مهما كان مستوى التدريب لما أصبحت تتطلبا المنهاج العملي والدور الذي تلعبه في الاقتصاد أما الإصابات المفصلية والعظمية لا يمكن أن تتكرر إلا لأسباب محددة مثل تدخل الخصم أو حركة غير رياضية أو سوء المستلزمات.

يوضح الجدول رقم (12) مستوى الإصابة لدى طلبة كلية التربية البدنية كانت على درجة بسيطة ومتوسطة، وهي غالبا ما تتطلب الراحة والتوقف لفترة قصيرة تقل عن الأسبوع، وقد لا تمنع الطالب من استئناف الدراسة، ومن النتائج نجد أن درجات الإصابة متباينة بين طلبة التربية البدنية حيث نجد أن الإصابات الخفيفة هي التي تطغى على الساحة الدراسية. وتحدث الإصابات العضلية غالبا جراء العمل والمجهود المضاعف المبذول من طرف اللاعب سواء في التدريبات والمباريات مما يؤدي إلى خلل في وظيفة الجهاز العضلي. وهذا ما يتطابق مع قول الكاتب " شظا محمد السيد "في كتاب " الإصابات الرياضة والعلاج الطبيعي "أن هناك درجات متفاوتة للإصابة تبعا لنوعها وشدتها فمنها البسيطة ومنها القوية ومنها المتوسطة (شظا السيد:2010) يختلف نوع الإصابة من رياضي لآخر ومن سبب لآخر.

وتشير نتائج الجدول رقم (16) أن اغلب الطلبة تعرضوا لإصابة خارج النشاط، والبعض كانت اصاباتهم خلال فترة الدروس العملية. فليس هناك فرق كبير بين وقوع إصابات في أثناء التدريب أو أثناء المنافسة، فكلما ازداد مستوى المنافسة كلما ازدادت نسبة ودرجة احتمال حدوث الإصابات.

ونستنتج من الجدول رقم (17) أن الإصابات بنسبة كبيرة تحدث بسبب عدم كفاية الاحماء، كما أن من الأسباب البارزة في وقوع الإصابات تحدث أثناء التدريب وذلك راجع إلى عدم عوامل الامن والسلامة وعدم صلاحية الاجهزة وعدم اعطاء الراحة الكافية والتدريب غير العلمي والمتمثل في عدم التكامل في تدريبات تنمية عناصر اللياقة البدنية، عدم التنسيق والتوافق في تدريبات المجموعات العضلية للاعب. وهذا ما توضحه دراسة "تامر الداوودي " التي بينت بأن هناك أنواع مختلفة لأسباب الإصابات منها داخلية وكذا خارجية فاللاعب يركز اهتمامه دائما على تجنب هذه المسببات المختلفة التي قد تؤدي إلى إصابته وتوقفه عن ممارسة النشاط وهذا لا يأتي إلا بتحسين اللياقة البدنية، واتباع التعليمات وفق البرنامج التدريبي العلمي (تامر الداوودي .2012: 3).

وهذا ما يوضحه "أبو العلا أحمد عبد الفتاح" التي تبين أن سوء التنظيم والاحماء الجيد وطريقة التدريب تبلغ نسبتها من 30الى60 % من حالات الإصابات الرياضية (ابو العلاء احمد عبدالفتاح وكمال عبدالحميد .2001: 388).

ولقد أشار أيضا في دراسته إلى "العيوب في تنظيم التدريبات والمسابقات " أن طريقة التدريب العلمي لها دور فعال في تجنب الإصابة وذلك من خلال تنمية القدرات البدنية والمهارية لطالب وبالتالي تحسين الجانب الحركي المهارى له، وكذلك تطوير وتحسين الجانب الصحي وتعمل على توعية اللاعب بالمحافظة على هذا الجانب المهم لتفادي الإصابة (ابو العلاء احمد عبد الفتاح وكمال عبدالحميد .2001: 388).

وكما في كتاب " التدليك الرياضي وإصابات الملاعب "بإبراز الدور الفعال للسلوك حيث يمثل السلوك غير السليم ما نسبته 15 % من الإصابات الرياضية. كفقد الروح الرياضية والانفعال المؤدي إلى الخشونة المتعمدة قد يكون من أسباب الإصابة (زينب عبدالحميد .1998: 5).

وعلى ضوء النتائج المحصل عليها تبين أن معظم الطلبة أكدوا من خلال إجاباتهم على أن هناك أسباب متعددة للإصابة منها: سبب عدم كفاية الاحماء وعدم عوامل الامن واللامة وعدم صلاحية الاجهزة الوزن الزائد وعدم اعطاء الراحة الكافية، وخطاء في الاداء التكنيك، وعدم مراعات الفروق الفردية.

الاستنتاجات:

من خلال نتائج الاستبيان يمكن استخلاص الاتي:

- أكثر إصابات الطرف السفلي هي: تمزق رسغ القدم، تمزق العضلات الضامة.
- أكثر فترات الدراسة التي يتعرض فيه الطالب إلى الإصابة هي فترة الاعداد وفترة المنافسات بين السنوات الأربعة.

التوصيات:

- الاهتمام بتقوية العضلات والأربطة المحيطة لمفصل الكاحل والركبة حيث أنها الأكثر استخداما وأكثر تعرضا للإصابة.
- يجب الاهتمام بالأحماء في بداية المحاضرات العملية أو الوحدة التدريبية.
- الاهتمام بتنمية القوة العضلية بصورة شاملة لجميع عضلات الجسم.
- التكامل في تدريب عناصر اللياقة البدنية والتوافق في تدريبات المجموعات العضلية وخاصة العاملة والمشركة في الأداء الحركي.
- رفع معنويات الطلبة الذين يعانون من مخاوف تعرض للإصابات الرياضية.
- إجراء بحوث مماثلة لهذه الدراسة.

المراجع

- أسامة رياض: الطب الرياضي وإصابات الملاعب، دار الفكر العربي، القاهرة 1998.
- ــــــــــــ: الإسعافات الأولية للإصابات الملاعب دار الفكر العربي القاهرة, 2002.
- ــــــــــــ: الطب الرياضي والعلاج الطبيعي، الطبعة الأولى ' مركز الكتاب للنشر 1999.
- إمام حسن محمد، أحمد أمحمد خاطر، على بيك: القياس في المجال الرياضي، دار المعارف، القاهرة، 1978.
- أحمد عبد المجيد خلف عبد المجيد: دراسة ميدانية لإصابات الطرف السفلي وعلاقتها بالحالة البدنية للاعبي كرة السلة بمحافظة الإسكندرية، 2008.
- أبو العلاء أحمد عبد الفتاح، كمال عبد الحميد: الثقافة الصحية للرياضيين، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2001.
- بسام هارون، ساري حمدان، فائق أبو حليمة: الرياضية والصحة، ط1، مؤسسة ومكتبة وايل للنسخ السريع، الأردن، 1995.
- تامر الداوودي: أسباب الإصابات الرياضية وأسس الوقاية منها، المكتبة الرياضية الشاملة، 2012.
- حلمي حسين محمود: دراسة مقارنة لعناصر اللياقة البدنية للاعبي كرة القدم، جامعة الحلوان، 1990م.
- حياة عياد روفائيل: إصابات الملاعب وقاية – إسعاف – علاج طبيعي، الناشر منشأة المعارف بالإسكندرية.
- خالد المعايطة: الإصابات الرياضية الشائعة لدى لاعبي التايكواندو في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن. 2007.
- رائد سليم النعيمي: أهم أنواع الإصابات الرياضية الشائعة لدى طلبة كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل وأهم العوامل المؤثرة في حدوثها، مجلة التربية الرياضية العدد الخامس، 1997.
- رشدي محمد عادل: علم أصابات الرياضيين، ط1، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، طرابلس، 1992.
- رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن (2008).
- زكي محمد حسن: المدرب الرياضي أسس العمل في مهنة التدريب، ط1 , منشأة المعارف، الإسكندرية , 2004.
- ــــــــــــ: إصابات الملاعب 1998.
- زينب عبد الحميد العالم: التدليك الرياضي وإصابات الملاعب ' ط5، دار الفكر العربي، جامعة حلوان، القاهرة، 1998.
- سمير على إبراهيم: سمية جعفر حميد: إصابات الطرف السفلي الأكثر شيوعا لدى لاعبي كرة القدم بأندية الممتاز بولاية الخرطوم، 2004.
- سميعة خليل محمد: الإصابات الرياضية، كلية بغداد، 2004.
- ــــــــــــ: التشريح الوظيفي للرياضيين، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الصحية، 2013.
- شريط عبد الحكيم عبد القادر: دراسة الإصابات الرياضية ومدى تأثيرها على السلوك التقني للرياضي، 2008.
- شطا محمد السيد: الإصابات الرياضية والعلاج الطبيعي، دار المعارف، مصر، 2010.
- عبد الرحمن عبد الحميد زاهر: موسوعة الاصابات الرياضية وإسعافاتها الاولية القاهرة مركز الكتاب للنشر الطبعة الأولى 2004.
- ــــــــــــ: فسيولوجيا مسابقات الوثب والقفز مركز الكتاب للنشر 2000.
- عبد العظيم العوادلى: الجديد في العلاج الطبيعي والإصابات الرياضية، دار الفكر العربي /الطبعة الأولى 1999.
- عمران ملحم، معن الشعلان، مهند الزغيلات: الإصابات الرياضية الأكثر شيوعا لدى طلبة مسافات كرة اليد في كلية علوم الرياضة جامعة موتة، 2018 .
- عياد على المصراتي: يوسف كماش: الإصابات الرياضية، الوقاية، العلاج، دار الجامعة الجديدة، جامعة طرابلس، 2010.
- عصام حسنات: علم الصحة الرياضية، دار السلام للنشر والتوزيع الاردن-عمان\الطبعة الاولى ،2009.
- عادل مصطفي: تأثير برنامج مقترح للتدريبات التوافقية على الثلاث خطوات الأخيرة والارتقاء لمتسابقي الوثب الطويل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية البدنية الرياضية، للبنين الإسكندرية 2011م.
- فراج عبد الحميد توفيق: كيمياء الإصابات العضلية والمجهود البدني للرياضيين، موسوعة بيولوجية الرياضة. الجزء الأول، جمهورية مصر العربية، دار الوفاء لطباعة والنشر، 2004
- فريق كمونة: موسوعة الإصابات الرياضية وكيفية التعامل معها، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية للنشر. فريق كمونة، 2002.

- ماجد فايز مجلي، ماجد سليم الصالح: دراسة تحليلية لأسباب الإصابات الرياضية عند لاعبي المنتخبات الوطنية تبعا لفترات الموسم الرياضي في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، م34, العدد 2، 2007.
- محمد إبراهيم شحاتة: دراسة الإصابات بين للاعبي الجمباز وإجراءات الأمن والسلامة: رسالة ماجستير، المعهد العالي للتربية الرياضية للبنيين، الإسكندرية، 1973.
- محمد حسن علاوي: سيكولوجية الإصابة الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998.
- محمد حسين: الصحة النفسية في المجال الرياضي، الطبعة الأولى القاهرة مركز الكتاب للنشر ،2002.
- محمد سالم الحجايا: الأنماط الجسمية وأثرها في حدوث الإصابات الرياضية في الطرف السفلي لدى طلاب كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة، 2016.
- محمد فهد العجمي: العوامل النفسية المرتبطة بالإصابة في الأنشطة الرياضية الفردية والجماعية، جامعة الزقازيق، كلية التربية الرياضية.2006.
- مختار سالم: إصابات الملاعب، الإسكندرية، مطبعة دار نشر الثقافة، 1987.
- مجلة الوسط: الأساسيات في تشريح الإنسان، دار الفكر ناشرون تصميم قسم تقنية المعلومات 2009.
- نبيل عبدا لكاظم، عذاب المشيخي: الإصابات الرياضية جامعه بابل 2017.
- يونس إبراهيم الراوي، منيب عبد الله فتحي: دراسة تشخيصية لتحديد أهم إصابات أربطة مفصل الركبة لدى طلبة كلية الرياضة، 2007.

المراجع الأجنبية:

- Ways to Prevent Disease, health. clevelandclinic. or Retrieved 2018-8-15. Edited.

- Kapandji, l. (2009). funktionelle Anatomie der Gelenke. Rumpf und Wirbelsaule (Band). Stuttgart: Thiem.e

- Tittel, k. (2003). Beschreibende undfunktionelle Anatomie des Menschen (14. Aufl). Munchen Urban & Fischee.

المواقع الإلكترونية

-https://www.sport.ta4a.us/index.php

- web Development Departytment /Chancellor Office