جامعة بنغازي
كلية الآداب والعلوم - قمينس
University of Benghazi - Faculty of Arts and Sciences Qemines

مجلة المنارة العلمية
ALmanara Scientific Journal

مجلة المنارة العلمية

مجلة علمية محكمة
تصدر عن كلية الآداب والعلوم
قمينس - جامعة بنغازي

العدد: الثامن
يونيو 2025
ISSUE 8

E-ISSN 3005 -5199
P-ISSN 089X-2791
LDN 396/2022

+218924342994
https://journals.uob.edu.ly/ASJ
asj.journal@uob.edu.ly

مجلة المنارة العلمية

ALmanara Scientific Journal

مجلة علمية محكمة متخصصة

تُعنى بالدارسات العلوم الإنسانية والتطبيقية

تصدر نصف سنوية عن كلية الآداب والعلوم بقمينس جامعة بنغازي

العدد الثامن – يونيو 2025م

الإيداع

جامعة بنغازي- كلية الآداب والعلوم بقمينس

مجلة المنارة العلمية

ALmanara Scientific Journal

رقم الإيداع الدولي للطباعة ISSN(print): 089X-2791

رقم الإيداع الدولي الإلكتروني ISSN (Linking): 5199-3005

رقم الإيداع الوطني بدار الكتب الوطني: 396/2022

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة المنارة العلمية

إن البحوث والدراسات والمقالات المنشورة تعبر عن آراء كتابها

ولا تعكس بالضرورة رأي المجلة أو كلية الآداب والعلوم بقمينس - جامعة بنغازي

المراسلات: باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني أو التسجيل بالموقع الإلكتروني:

asj.journal@uob.edu.ly

https//:journals.uob.edu.ly/ASJ

مجلة المنارة العلمية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن كلية الآداب والعلوم بقمينس بجامعة بنغازي في شهر مايو وشهر نوفمبر من كل عام، وهي مختصة بنشر البحوث والدراسات في مجالات العلوم الإنسانية والتطبيقية، ويشرف على إدارتها نخبة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة.

رئيس التحرير

د.نزيهة حسين الهين

أستاذ علم النفس المشارك

بكلية الآداب والعلوم- قمينس- جامعة بنغازي

Email: nazeehah.mousay@uob.edu.ly

مدير التحرير

د. دارين صالح سليمان

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

بكلية الآداب والعلوم- قمينس- جامعة بنغازي

Email: daren.omer@uob.edu.ly

هيئة التحرير

د.محمد حسن محمد أمساعد
أستاذ علم الرياضيات المساعد
Email: mohamed.amsaad@uob.edu.ly

د.إيمان السيد جاد المولى الفايدي
أستاذ الإدارة التعليمية المشارك
Email: eman.elfidy@uob.edu.ly

بكلية الآداب والعلوم - قمينس - جامعة بنغازي

أ.منى مصباح سليمان مصباح
أستاذ التربية وعلم النفس المساعد
بكلية الآداب والعلوم - قمينس - جامعة بنغازي
Email: muna.mesbah@uob.edu.ly

د.نجوى حسن حامد انصبر
أستاذ كيمياء التحليلية المشارك
بكلية العلوم - جامعة بنغازي
Email: najwa.ansir@uob.edu.ly

د.ناصر جادالله سليمان المغربي
أستاذ علم النبات المساعد
بكلية العلوم - جامعة أجدابيا
Email: naser.gadallh@uob.edu.ly

أ.لطيفة عبد الحفيظ محمد يونس جويلي
أستاذ علم الأحياء الدقيقة المساعد
بكلية الآداب والعلوم - قمينس - جامعة بنغازي
Email: latifa.jwieli@uob.edu.ly

المدقق اللغوي للغة العربية

د. نجاة محمد سالم حداقة

أستاذ اللغة العربية المساعد

بكلية الآداب - جامعة بنغازي

Email: latifa.jwieli@uob.edu.ly

المنسق الفني للمجلة

أ. جلال عوض السنوسي

الهيئة الاستشارية

1.أ.د. أحمد عمران بن سليم

أستاذ اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة بنغازي

2.أ.د. عبد الكريم اجويلي عبد العالي

أستاذ التربية وعلم النفس بكلية الآداب بجامعة بنغازي

3.أ.د.الأمين عمر أبو فارس

أستاذ الدراسات الإسلامية - جمعية الدعوة الإسلامية العالمية

4.أ.د.بشير سالم عطية

أستاذ الدراسات الإسلامية - جامعة الزاوية

5.أ.د. نجوى يوسف جمال الدين

أستاذ التربية والتخطيط التربوي- مصر

6.أ.د. عمر علي دحلان

أستاذ التربية –فلسطين

7.أ.د. محمد حمزة أمين عبد الله

أستاذ علم الاجتماع –مصر

8.أ.د. عصام توفيق قمر

أستاذ التربية- مصر

9.أ.د. اسمهان السعيد محمد

أستاذ لغة عربية

10.أ.د. غريب موسى إبراهيم

أستاذ علوم- الأردن

11.أ.د. صلاح الدين عبد العظيم السري

أستاذ علم النفس وصحة نفسية

12.أ.د. الصديق عبد القادر علي الشحومي

أستاذ التربية وعلم النفس بكلية الآداب بجامعة طرابلس

سياسات النشر بالمجلة

تعتمد مجلة المنارة العلمية سياسة عامة في النشر تقوم على الأسس الآتية:

-يقتصر النشر في المجلة على التخصصات التالية: التخطيط التربوي والإدارة التنظيمية - اللغة العربية والدراسات الإسلامية - التربية وعلم النفس - رياض الأطفال - اللغة الإنجليزية - الرياضيات – الحاسوب - علم الأحياء – الكيمياء - علم النبات - علم الحيوان.

-المجلة نصف سنوية، تنشر عددين كل سنة، عدد في شهر مايو وعدد في شهر نوفمبر.

-النشر بالمجلة مجاني، إذ لا تتقاضي مجلة المنارة العلمية أي رسوم على النشر.

-مراعاة التنوع في أبحاث كل عدد، وعدم قصرها على فرع علمي بعينه، مما يدخل في نطاق النشر بالمجلة.

-الالتزام بخطوات النشر، وفي مواعيدها، وذلك بالإشارة بكل وضوح على صفحة غلاف البحث إلى: تاريخ استلام البحث -تاريخ قبوله للنشر- تاريخ نشره.

-مراعاة التنوع في التحكيم ضمانا للمصداقية والسرعة، فلا يكلف المحكم نفسه بتحكيم أكثر من بحث واحد في كل عدد، ولو احتوى على أكثر من بحث في نطاق تخصص المحكم العلمي، أو كان عددا خاصا بموضوع معين.

-الانفتاح على السادة الباحثين، وتقبل استفساراتهم واعتراضاتهم، وعرضها على هيأة التحرير، وأخذها في الاعتبار أو الرد عليها دون إبطاء.

-يجرى التحكيم وفق نموذج يرسل مع نسخة إلكترونية من البحث، محدداً فيها عناصر التقييم، مع وجوب تعليل الحكم الذي ينتهي إليه المحكم، سواء بالقبول أو الرفض أو طلب التعديل.

-لا يقبل البحث للنشر ما لم يتحصل على ثلثي الدرجة الكلية للتحكيم، ما لم يكن به إخلال بالأمانة العلمية، فإنه يرفض كليا، بغض النظر عن أي اعتبار آخر.

-في حال عدم قبول نشر البحث يبلغ مقدمه كتابةً بأسباب ذلك بصورة مجملة، ولا يخطر بأسباب الرفض تفصيلا إلا بعد تقدمه باعتراض مكتوب للمجلة، خلال ثلاثين يوما من الإخطار بالرفض، عن طريق لجنة متابعة عمل المجلات بالجامعة، يطلب فيه بيان أسباب الرفض، وعندئذ يحال البحث للتحكيم مرة أخرى

مقرونا بأسباب الرفض في التحكيم السابق، ويكون رأي المحكم الأخير نهائيا.

-لا يحول رفض البحث بعد إخطار مقدمه كتابيا تقديمه للنشر في أي وسيلة نشر أخرى..

-بعد نشر العدد على موقع الجامعة الإلكتروني يتعذر سحبه أو التعديل فيه، إلا بموافقة رئيس التحرير، وبعلم الباحث، ولأسباب جوهرية تبرر ذلك.

-تبادر المجلة إلى فحص ما يقدم إليها من أعمال قبل وبعد تحكيمها، ويتم رفض العمل المقدم لها إذا فاقت نسبة الإستلال الحد المسموح به في النشر العلمي 20%.

-تحت أي ظرف، وعبر أي صفة تحظر المجلة التعامل مع كل من ثبتت في حقة سرقة أدبية.

-الإشارة للباحث تكون باسمه الثلاثي ودرجته العلمية وفق البيانات التي أرسلها للمجلة عند تقديمه للبحث، دون أي إشارة لغير ذلك، مما تولاه من مناصب إدارية داخل الجامعة أو خارجها.

محتويات العدد الثامن - يونيو 2025م

01	افتتاحية العدد	10
02	فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس مفاهيم مادة الفيزياء وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدرسة الخنساء بمدينة بنغازي د.نجاة مفتاح فرج ارحومه خديجة فتح الله الشريف ريم العبد المسماري	40-11
03	منهج ابن قُرقُمَاس في التفسير (نماذج مختارة من كتابه فتح الرحمن في تفسير القرآن) د. خالد حسين إسماعيل	52-41
04	معوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس د.إيمان السيد جاد المولى الفايدي د.فاطمة سعد علي التاورغي	71-53
05	قلق المستقبل لدى طلبة جامعة عمر المختار وعلاقته ببعض المتغيرات د. يمنى محمد أحمد قاطون أ. محمد إدريس محمد الحداد	88-72
06	Investigating the Challenges of Understanding and Using English Phrasal Verbs by Foreign Language Learners MA. Rima Saleh M. Omar MA. Fathia Bobaker M. Othman	102-89

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

ها نحن نفتح لكم صفحات عددٍ جديد من مجلة المنارة، منارة العلم والثقافة والفكر، الصادرة عن كلية الآداب والعلوم – قمينس، لنواصل معكم رحلة العطاء المعرفي، ونضيء دروب البحث العلمي بالكلمة المُحكمة، والرؤية المتبصرة، والفكر المتجدد.

في هذا العدد، نسعى كما عهدتمونا إلى تقديم باقة من البحوث والمقالات والدراسات التي تعكس روح التخصص والانفتاح على قضايا المجتمع، وتجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتتنوع بين ميادين الأدب، واللغة ، والتربية ، والعلوم الاجتماعية، والبحوث البيئية ، والعلوم التطبيقة وغيرها من الحقول المعرفية التي تشكّل نسيجاً متكاملاً للهوية الأكاديمية التي نؤمن بها.

كما يسرّنا أن نحتفي بإسهامات أعضاء هيأة التدريس والباحثين والطلبة، ونسعد بما وصلنا من مشاركات قيّمة من جامعات ومؤسسات أكاديمية من داخل ليبيا وخارجها، مما يعزز من مكانة المجلة بوصفها منبراعلميا مفتوحا للحوار البنّاء والتبادل الثقافي.

إن المنارة- وهي تحمل هذا الاسم النبيل - لتسعى دوماً إلى أن تكون منارة للعلم والنقاش الرصين، ومنبراً للمتميزين والطامحين إلى الإضافة في مجال البحث التأليف.

وإنّا في هيأة التحرير، نؤكد التزامنا معايير الجودة في النشر الأكاديمي، كم نؤكد سعينا المستمر إلى تطوير المجلة شكلًا ومضمونًا، بما يليق باسم الكلية والجامعة، ويعزز مكانتهما في المحافل العلمية.

ختامًا

نرفع شكرنا لكل من أسهم في إخراج هذا العدد إلى النور: من كُتّاب، ومراجعين، وفنيين، وإداريين، ونأمل أن يجد القارئ في طياته ما ينفعه، ويثري فكره، ويحفزه على المزيد من البحث و الاكتشاف والإبداع.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

هيأة تحرير مجلة المنارة

كلية الآداب والعلوم – قمينس

مجلة المنارة العلمية ALmanara Scientific Journal
كلية الآداب والعلوم - قمينس بجامعة بنغازي Faculty of Arts and Sciences in Gamma- University of Benghazi
العدد: الثامن - يونيو 2025 ISSUE :Eighth JUNE 2025
E-ISSN 3006-8188 P-ISSN 3721-3831X LCN 388/2023 DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8

فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس مفاهيم مادة الفيزياء وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدرسة الخنساء بمدينة بنغازي

نجاة مفتاح فرج ارحومه[1] ، خديجة فتح الله الشريف[2]، ريم العبد المسماري[2]

1- محاضر في قسم الفيزياء كلية التربية بنغازي.

2- طالبتان بقسم الفيزياء كلية التربية بنغازي.

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8.7294

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس المفاهيم في مادة الفيزياء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة الخنساء بمدينة بنغازي. تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة تضم 50 طالبة، حيث تم اختيار المجموعتين عشوائيًا حسب تقسيمهم في الفصول الدراسية من قبل المدرسة، بحيث كانت هناك 30 طالبة في المجموعة التجريبية و 20 طالبة في المجموعة الضابطة

استمرت الدراسة لمدة شهر و أسبوع، بواقع حصة واحدة كل أسبوع لمدة 45 دقيقة وكانت الحصة الأخيرة اختبارًا تحصيليًا للطالبات لقياس مدى تأثير فاعلية العصف الذهني في المستوى الدراسي تم تطبيق مقياس التفكير المستقبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا وبعديًا، وأُجري اختبار تحصيل دراسي على 40 طالبة 20 من المجموعة التجريبية و 20 من المجموعة الضابطة بعد استبعاد 10 طالبات من المجموعة التجريبية بسبب غيابهم عن الامتحان.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت الدراسة فروقًا دالة في مهارات التخيل والتوقع المستقبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ومع ذلك، لم تظهر أي فروق دالة إحصائيًا في اختبار مقياس التفكير المستقبلي بين المجموعتين في مهارات التخطيط للمستقبل والتقييم المنظور وحل المشكلات بينما لم تظهر أي فروق دالة إحصائيًا في اختبار مقياس التفكير المستقبلي القَبلي والبعدي داخل المجموعة التجريبية نفسها تدعم النتائج فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارات التفكير المستقبلي مما يشير إلى ضرورة دمج هذه الاستراتيجية في المناهج الدراسية لتعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: (العصف الذهني – التفكير المستقبلي)

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

Abstract of the study

The study aimed to determine the effectiveness of the brainstorming strategy in teaching concepts in physics to develop future thinking skills among second-year secondary school female students at Al-Khansaa School in Benghazi. The study was conducted on a sample of 50 students, who were randomly selected based on their classroom divisions by the school, comprising 30 students in the experimental group and 20 in the control group. The study lasted for one month and one week, with one session each week lasting 45 minutes, and the final session was a performance test for the students to measure the impact of brainstorming effectiveness on academic achievement. A future thinking measure was applied to both groups pre- and post-intervention, and an achievement test was conducted on 40 students (20 from the experimental group and 20 from the control group) after excluding 10 students from the experimental group due to their absence from the exam.

Results showed statistically significant differences at the 0.05 level in the academic achievement test in favor of the experimental group. The study also revealed significant differences in imagination and future anticipation skills between the experimental and control groups in favor of the experimental group. However, no statistically significant differences were found in future thinking skills related to future planning, evaluative perspective, and problem-solving between the groups. Additionally, no significant differences were observed in the pre- and post-test future thinking measures within the experimental group itself. The results support the effectiveness of the brainstorming strategy in enhancing future thinking skills, indicating the necessity of integrating this strategy into educational curricula to promote critical and creative thinking among students.

Keywords: “brainstorming strategy” “future thinking skills

الإطار العام

مقدمة الدراسة:

يُعَد التعليم ركيزة أساسية لتحقيق التقدم الحضاري والاقتصادي والاجتماعي، حيث يسعى لتطوير المتعلم في جميع جوانب حياته. في ظل التقدم السريع في مجالات العلوم والتكنولوجيا، تواجه المؤسسات التعليمية تحديات تتطلب تحديث المناهج وتدريب المعلمين بطرق فعّالة، مما يعزز قدرة الطلاب على التفكير المستقبلي واستخدام معارفهم في حل المشكلات [آل شعشاع، أ. ع. خ.، & العجمي، ل. ح. ر. (2022)].

تعتبر مسألة التفكير في المستقبل قضية محورية تشغل الإنسان، حيث يتطلب تعزيز هذه القدرات في الأنظمة التعليمية تمكين الطلاب من التخطيط لمواجهة التحديات المرتبطة بالعولمة والتكنولوجيا. ورغم التطورات في العديد من الدول [ابراهيم، م. ع. ق. (2019)] ، لا يزال التعليم في ليبيا يعتمد على الحفظ والتلقين، مما يستدعي إعادة صياغة المناهج لتشمل تحليل الوضع الراهن وتمكين الطلاب من بناء رؤى مستقبليةعلمية.

تُعتبر الفيزياء من العلوم الأساسية لفهم الظواهر الطبيعية، وتدعو الدراسات إلى استخدام استراتيجيات تدريس مبتكرة لتعزيز الفهم والتفكير المستقبلي في هذا المجال [شبيب، ع. ك. (2017)]. من بين هذه الاستراتيجيات، تُبرز استراتيجية «العصف الذهني» كوسيلة فعالة لتحفيز التفكير المستقبلي.

وقد وضحت الدراسات السابقة، مثل دراسة [الأسدي، س. ع. ك. ج. أ. (2017)] ، إن نجاح التعليم يعتمد بشكل كبير على الأساليب المستخدمة، حيث تُعتبر الطرق التعليمية التي تعزز التفكير النقدي والتحليلي ضرورية لمواجهة التحديات المستقبلية. كما أشار [شبيب، ع. ك. (2017)] إلى أن الأساليب التقليدية لا تلبي متطلبات العصر، مما يستدعي البحث عن أدوات تعليمية مبتكرة لتحسين النتائج الدراسية .

تكشف رؤية [السوي لمبين، م. ب. (2024)] حول فوائد العصف الذهني في التعليم مدى تأثير هذه الاستراتيجية على تطوير التعلم وتهيئة بيئة تعليمية تفاعلية تُعزز دافعية الطلاب . من أبرز فوائد هذه الطريقة: زيادة الدافعية للعلم، وتنمية مهارات حل المشكلات، وتعزيز الإبداع، بالإضافة إلى تعزيز العمل الجماعي، وتحليل الأفكار، وتطبيق الخبرات السابقة.

علم الفيزياء (علم الطبيعة) تصفه هذه الدراسة علم قائم على التفكير و الابتكار و التحليل الدقيق و وضع الفرضيات و النظريات ومقارنة النظريات مع التجارب العملية و مناقشتها وبالتالي فان طرائق التدريس المستخدمة لتدريس هذا العلم من الأفضل أن تكون طرائق حديثة تنمي و تحفز مهارات التفكير لدى الطلاب وبالتالي يكتسب الطلاب القدرة على الإبداع في التخطيط و وضع الفرضيات وحل المشكلات والتنبؤ بنتائج أي مشروع يقبلون عليه في حياتهم ,. كما اشارت دراسات مختلفة مثل [التارقي، خ. ع. ق. (2024)] , و[شوري، ج. ع. م. أ. (2023)], و[الساعدي، ر. ج. ك. (2017)], و[الرقيق، ح. ب. م.، & عبد الرحمن، د. ج. م. (2017)] إلى نجاح استراتيجيات العصف الذهني في مختلف المقررات الدراسية، مما يبرز الحاجة الملحّة إلى إدماج هذه الطرق في تدريس الفيزياء لضمان تحقيق الفهم العميق والتحصيل العلمي الجيد.

تتجلى أهمية هذه الدراسة في تقييم فعالية استراتيجية العصف الذهني كأداة تربوية تعزز التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي ، مما يسهم في تطوير مهاراتهن الأكاديمية وحل المشكلات. بإدماج هذه الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الفيزياء، يمكن تحسين التحصيل العلمي وضمان

تهيئة الطلاب لمواجهة تحديات العصر. كما تساهم هذه الدراسة في تقديم رؤى عملية للمربين وصنّاع القرار لتحسين جودة التعليم في ليبيا.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في نقص الأبحاث العلمية التي تتناول طرق تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية في ليبيا، حيث تهيمن الأساليب التقليدية المعتمدة على الإلقاء المباشر والتلقين. تؤدي هذه الطرق إلى عدم تحقيق فهم عميق لدى الطلاب بشكل عام، مما يؤدي إلى تحصيل سطحي للمعرفة، حيث ينجح الطلاب في اجتياز الامتحانات دون اكتساب المهارات التحليلية والتفكير النقدي الضروريين. هذه الوضعية تؤثر سلبًا على استعدادهم الأكاديمي في مرحلة التعليم العالي، خاصة في المجالات العلمية التي تتطلب استيعابًا جيدًا لمفاهيم الفيزياء. لذا، تسعى هذه الدراسة إلى دراسة فعالية تقنية العصف الذهني كطريقة تعليمية مبتكرة في تعزيز التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي كعينية تجريبية في مدرسة الخنساء ببنغازي.

اسئلة الدراسة:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في إجابة على التساؤلات التالية:

1-ما فعالية استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الفيزياء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

2- ما تأثير استراتيجية العصف الذهني في تعزيز مهارة التخطيط المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

3-ما تأثير استراتيجية العصف الذهني على تطوير مهارة التخيل المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في درس الفيزياء؟

4-ما تأثير استراتيجية العصف الذهني في تحسين مهارة التقييم المنظور لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

5-ما تأثير استراتيجية العصف الذهني في تطوير مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفيزياء؟

6-هل هناك فروق في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي اللواتي تم استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريسهن بالمقارنة مع الطالبات اللواتي لم يتم استخدام هذه الاستراتيجية في تدريسهن؟

اهمية البحث :

تعتبر هذه الدراسة نقطة انطلاق لفهم أعمق حول كيفية تعزيز مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات تدريس مبتكرة، مما يدعم تحسين العملية التعليمية بشكل شامل.

الأهمية النظرية:

1.توسيع الأفق الأكاديمي:

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات الأكاديمية المتعلقة بأساليب التعلم النشط، وبخاصة العصف الذهني، من خلال تقديم رؤى جديدة حول كيفية تأثير هذه الاستراتيجيات على التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي.

2.دراسة العلاقة بين التفكير المستقبلي والتحصيل:

تساعد الدراسة في فهم العلاقة بين مهارات التفكير المستقبلي وأداء الطالبات الأكاديمي، مما يعزز من الفهم العلمي لكيفية تحسين التعليم.

3.تطوير نظرية التعلم التفاعلي:

تسلط الدراسة الضوء على أهمية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات، مما يعزز من قاعدة المعرفة المتعلقة بتطبيقات العصف الذهني في التعليم.

الأهمية التطبيقية:

1.تحسين استراتيجيات التدريس:

تتيح نتائج الدراسة للمعلمين تقييم فعالية استراتيجياتهم التعليمية، وتوفير معلومات قيمة تساعد في تحسين طرق التدريس وتكييفها لتلبية احتياجات الطلاب.

2.تعزيز التحصيل الدراسي:

من خلال إثبات العلاقة الإيجابية بين العصف الذهني والتحصيل الدراسي، يمكن استخدام نتائج الدراسة لتطبيق هذه الاستراتيجية في الفصول الدراسية لتحسين أداء الطالبات الأكاديمي.

3.تهيئة الطالبات لمواجهة تحديات المستقبل:

تسهم الدراسة في إعداد الطالبات لمواجهة التحديات المستقبلية من خلال تعزيز مهارات التفكير المستقبلي، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات مدروسة في حياتهن الأكاديمية والمهنية.

4.تنمية مهارات التفكير النقدي:

توفر الدراسة بتطبيق العصف الذهني أداة فعالة لتنمية المهارات النقدية والتحليلية، مما يعزز من قدرة الطالبات على التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

اهداف الدراسة:

1- تقييم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الثانوية في مادة الفيزياء

2- التعرف على ابعاد محددة لمهارات التفكير المستقبلي التي يتم تعزيزها من خلال تطبيق استراتيجية العصف الذهني في دروس الفيزياء

فروض الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات كلاً من المجموعة الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لصالح المجموعةالتجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات كلاً من المجموعة الضابطة و التجريبية في تطبيق مقياس مهارات التفكير المستقبلي بعدياً تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية نفسها في التطبيقين قبيلاً و بعدياً لمقياس التفكير المستقبلي لصالح القياس البعدي.

مصطلحات الدراسة :

مفهوم العصف الذهني :

العصف الذهني هو تقنية إبداعية تهدف إلى توليد الأفكار وحل المشكلات، وقد أصبح من المصطلحات الشائعة في مجالات متعددة. تم تطوير هذه الطريقة على يد أليكس أوزبورن في عام 1941، كرد فعل على الأساليب التقليدية التي لم تكن فعالة بما فيه الكفاية[البارودي، م. أ. (2015)]

من خلال العصف الذهني، يُشجع المشاركون في الجلسات على إطلاق أفكارهم بحرية ودون خوف من النقد، مما يساعد في تعزيز الإبداع والتعاون. تستخدم هذه الطريقة في شتى المجالات، بما في ذلك التعليم، الأعمال، التسويق، وغيرها، حيث تسهم في توليد حلول مبتكرة وتطوير أفكار جديدة. [نبهان، يحيى محمد. (2008)]

وفي هذه الدراسة يعرف العصف الذهني بأنه أسلوب يجمع بين التفكير الجماعي والفردي لتوليد الأفكار الإبداعية وحل المشكلات. وبانه أداة فعّالة تعزز من تبادل الأفكار وتفتح آفاق جديدة للابتكار من خلال مشاركة وجهات النظر المتنوعة.

التعريف الإجرائي للعصف الذهني في هذه الدراسة :

هو مجموعة من الإجراءات التي ينفذها المعلم بمشاركة الطلاب في بيئة تعليمية. يهدف هذا الأسلوب إلى توليد الأفكار من أذهان الطلاب (المجموعة التجريبية)، حيث يتم تشجيعهم على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار، مما قد يؤدي إلى حلول إبداعية.

مفهوم التفكير المستقبلي:

التفكير المستقبلي هو عملية تهدف إلى التعرف على التحديات والفرص الجديدة، والانطلاق نحو حلول مبتكرة. يعتمد هذا النوع من التفكير على تحليل الروابط بين المعلومات المختلفة، وتعديل الافتراضات، وإعادة صياغتها عند الحاجة.

يشمل أيضًا البحث عن النتائج المحتملة للأحداث، وتتطلب هذه العملية طرح الأسئلة والتأمل في الأمور، مما يساعد على تنمية الفهم والخيال اللازمين لابتكار أفكار جديدة. [حافظ، ع. ح. (2015)]

اختلف الباحثون في تناول مفهوم التفكير المستقبلي بناءً على وجهات نظرهم وأيديولوجياتهم والنظريات التي يتبنونها. تتنوع هذه المواقف في كيفية فهم التفكير المستقبلي وتطبيقه، مما يعكس اختلاف الخلفيات الثقافية والفكرية وأطر البحث العلمي لدى كل باحث. هذا الاختلاف يعزز الحاجة إلى استكشاف أبعاد متعددة لهذا المفهوم وتطويره ليشمل رؤى جديدة تناسب التغيرات المستقبلية.

وتعرفه [الشافعي، ج. أ. م. (2014)] بانه العملية العقلية التي يستخدمها الأفراد للتنبؤ والتوقع بشأن موضوع أو مشكلة قد تواجههم في المستقبل. يتضمن ذلك التخطيط لحل تلك المشكلات والوقاية من حدوثها، ويمتاز هذا التفكير بالاعتماد على المعلومات والبيانات المتوفرة للفرد في الوقت الراهن.

ويعرفه [السويلميين، م. ب. (2024)] نشاطًا عقليًا يتطلب توظيف المهارات والخبرات لإعادة تشكيل المعلومات من الماضي والحاضر يساعد هذا التفكير في معالجة المشكلات والقضايا التي قد تواجه الأفراد في حياتهم، ويتطلب استخدام العمليات العقلية العليا لتقديم حلول فعّالة.

وتشير [النعيم، ح. ب. ص.، & الشلهوب، س. ع. م. (2022)] بان التفكير المستقبلي يعتمد على عملية علمية تظهر في شكل مهارات تشمل التوقع، التنبؤ، والتصور للمشكلات المستقبلية يُعتبر التفكير المستقبلي منظومة من العمليات العقلية المتسلسلة والمتكاملة التي تستند إلى البيانات والخبرات والمعلومات، مستفيدة من الماضي والحاضر يهدف هذا التفكير إلى وضع حلول وتصورات مستقبلية مبنية على أسس حسية أو منطقية

وتعرف هذه الدراسة التفكير المستقبلي :

بأنه نشاط عقلي يستند إلى استخدام مهارات تحليلية وتخطيطية، والذي يتضمن جمع وتحليل المعلومات المتوفرة من الماضي والحاضر، بهدف الوصول إلى توقعات واستنتاجات حول مستقبل موضوع أو مشكلة معينة يتطلب التفكير المستقبلي استخدام العمليات العقلية العليا مثل التفكير النقدي والمستقل، مما يمكن الأفراد من تطوير استراتيجيات فعّالة وحلول مبتكرة لمواجهة التحديات التي قد تنشأ في المستقبل.

وتعرف هذه الدراسة التفكير المستقبلي أجرائياً : بانه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من اجابته على مقياس التفكير المستقبلي المطبق في هذه الدراسة .

التحصيل الدراسي:

تعرفه [الرقيق، ح. ب. م.، & عبد الرحمن، د. ج. م. (2017)]: بانه يعبر عن قدرة الطالب على اكتساب المعرفة

والفهم والمهارات المتعلقة بمادة دراسية معينة أو بمجموعة من المواد.

ويعرفه [القحطاني، ش. ب. س. م. (2018)]: بأنه مستوى الفهم الذي يحققه الطلاب من خلال تجربتهم التعليمية، بما يشمل المفاهيم والحقائق والقوانين. ويتم قياس هذا التحصيل من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات المعدة لهذا الغرض.

وتعرف هذه الدراسة التحصيل الدراسي اجرائياً :

بانه هو مستوى الأداء الأكاديمي للطالب، يقاس عادةً من خلال الدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات والتقييمات. يعكس هذا التحصيل مدى فهم الطالب للمحتوى الدراسي، وقدرته على تطبيق المعرفة المكتسبة في سياقات مختلفة. يتضمن أيضًا متابعة الأداء عبر فترات زمنية متعددة وتقييم المشاركة في الأنشطة الصفية. يُعتبر التحصيل الدراسي مؤشرًا مهمًا على فعالية العملية التعليمية وجودتها.

حدود الدراسة:

الحد البشري: اقتصر على طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة بنغازي .

الحد المكاني: مدرسة الخنساء في مدينة بنغازي في دولة ليبيا.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الاول لعام الدراسي (2025-2024).

الحد الموضوعي: تم تطبيق الدراسة الحالية على الوحدة الدراسية الثانية (النظرية الحركية للغازات) في كتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي طبعة 2019-2020 .

الإطار النظري

العصف الذهني و مهارات التفكير المستقبلي

العصف الذهني:

1.نشأة العصف الذهني

ابتكر أوزبورن (Alex F. Osborn) العصف الذهني عام 1938، وهو عالم في مجالات النشر والدعاية لم يركز أوزبورن على صياغة الأسس النظرية لهذه الطريقة، بل جاء عدد من الباحثين النفسيين ليشكلوا هذه الأسس فيما بعد..

استلهمت هذه الطريقة من تقنيات هندية قديمة تُعرف بـ «بَري بارشانا» (Prai-Barshana)، والتي تعني طرح الأسئلة حول ما هو خارج نطاق التفكير المعتاد. طور أوزبورن أيضًا تقنية اتخاذ القرار الجماعي عام 1939 لتعزيز الابتكار من خلال المناقشات الجماعية، موضحًا ذلك في كتابه «الخيال التطبيقي» (Applied Imagination)، الذي نُشر لأول مرة عام 1957 . [صغير، إ. ه. ((2020] .

2.أهمية استراتيجية العصف الذهني

تشير [القحطاني، ش. ب. س. م. (2018)] الي اهمية العصف الذهني و تتجلى في النقاط التالية:

1-تحفيز الإبداع: يعمل على إطلاق الطاقات الإبداعية لدى المشاركين، مما يؤدي إلى توليد أفكار جديدة وغير تقليدية.

2- تعزيز التعاون: يعزز العمل الجماعي ويشجع على تبادل الأفكار، مما يُمكن الأعضاء من الاستفادة من آراء وتجارب الآخرين.

3-توسيع نطاق التفكير: يساعد على التفكير خارج الصندوق، حيث يتمكن المشاركون من النظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة.

4-توفير بيئة آمنة: يوفر جوًا من التسامح والقبول، حيث يمكن للمشاركين التعبير عن أفكارهم دون خوف من النقد السلبي.

5- تطوير مهارات التواصل: يساهم في تحسين مهارات التواصل

لدى الأفراد، حيث يتعلمون كيفية التعبير عن أفكارهم بوضوح والاستماع إلى الآخرين.

6-إنتاج أفكار متنوعة: يُمكن أن يؤدي إلى إنتاج مجموعة واسعة من الأفكار، مما يوفر خيارات متعددة لحل المشكلات.

7-تحسين اتخاذ القرارات: من خلال استعراض وتقييم الأفكار المختلفة، يمكن للأفراد والجماعات اتخاذ قرارات أفضل وأكثر استنارة.

8-زيادة الوعي بالمشكلات: يساعد المشاركين على فهم وتحديد المشكلات بشكل أفضل، مما يمهد الطريق لإيجاد حلول فعالة.

9- دعم الابتكار في الأعمال: يمكن أن تكون نتائج العصف الذهني مفيدة في تطوير منتجات جديدة أو تحسين العمليات التجارية.

10- تطوير الثقة بالنفس: يعزز ثقة الأفراد في قدراتهم على الإبداع والمساهمة بأفكار جديدة، الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على أدائهم بشكل عام.

أهداف استراتيجية العصف الذهني: [مركز نون للتأليف والترجمة. (2011)]

تعتبر طريقة العصف الذهني أداة فعالة في التعليم، حيث تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتعزيز التعاون بين الطلاب، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف تعليميةمتعددة.

1- توليد الأفكار الإبداعية:

تهدف هذه الطريقة إلى تشجيع الطلاب على التفكير بحرية وابتكار أفكار جديدة وغير تقليدية.

2- تعزيز المهارات التعاونية:

تشجع جلسات العصف الذهني العمل الجماعي، مما يساعد الطلاب على تطوير مهارات التعاون والتواصل الفعّال مع الآخرين.

3- تحفيز التفكير النقدي:

من خلال الحوار ومناقشة الأفكار المختلفة، يتم تعزيز قدرة الطلاب على التحليل والنقد.

4- تطوير مهارات حل المشكلات:

تعمل هذه الطريقة على تدريس الطلاب كيفية التعامل مع المشكلات بطريقة منهجية وابتكارية.

5- تحسين المشاركة الفعالة:

تهدف إلى إشراك جميع الطلاب في العملية التعليمية، مما يعزز انخراطهم في التعلم.

6- تنمية مهارات التعبير:

تعزز من قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم وآرائهم بشكل واضح وفعّال.

7- تنويع أساليب التعلم:

تساهم في تقديم محتوى دراسي بطرق متنوعة، مما يسهم في تحقيق التعلم الذاتي.

8- زيادة الثقة بالنفس:

من خلال الإيجابية في المناقشات وتشجيع الجميع، يمكن للطلاب بناء ثقتهم في قدراتهم الفكرية.

<u>مبادئ استراتيجية العصف الذهني:</u>

العصف الذهني هو تقنية تستخدم لتوليد الأفكار وحل المشكلات من خلال تشجيع التفكير الجماعي وكما اشارت [القحطاني، ش. ب. س. م. (2018)] الي بعض المبادئ الأساسية للعصف الذهني هي:

1- تأجيل الحكم: يجب على المشاركين تأجيل أي حكم أو نقد للأفكار المطروحة خلال الجلسة، مما يساعد على خلق بيئة مفتوحة.

2- توليد أكبر عدد من الأفكار: الهدف هو إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، بغض النظر عن مدى غرابتها أو عدم قابليتها

للتطبيق

3- البناء على أفكار الآخرين: يُشجع المشاركون على تطوير أفكار الآخرين وإضافة لمساتهم الخاصة، مما يعزز التعاون والإبداع.

4- تنوع المشاركين: يُفضل أن تتكون المجموعة من أفراد ذوي خلفيات وتجارب متنوعة، مما يساهم في إثراء الأفكار المطروحة.

5- التركيز على الكمية وليس الجودة: في مرحلة العصف الذهني، يجب التركيز على كمية الأفكار بدلاً من جودتها، حيث يمكن تقييم الأفكار لاحقًا.

6- التحفيز الإبداعي: يجب أن تكون البيئة محفزة، حيث يمكن للمشاركين أن يشعروا بالراحة في التعبير عن أفكارهم دون خوف من النقد.

7- تدوين الأفكار: يجب توثيق جميع الأفكار المطروحة، حتى تلك التي قد تبدو غير عملية، لضمان عدم فقدان أي فكرة.

هذه المبادئ تساعد في تعزيز الإبداع والتفكير الجماعي، مما يؤدي إلى حلول مبتكرة وفعالة للمشكلات المطروحة.

استراتيجيات تعزيز العصف الذهني في الفصول الدراسية:

تتضمن استراتيجيات العصف الذهني مجموعة من الإجراءات المهمة التي ينبغي على المعلم اتباعها لتحقيق الأهداف المنشودة كما اشار اليها [سعادة، ج. أ.، عقل، ف.، زامل، م.، اشتية، ج.، وأبو عرقوب، ه. ((2011] في كتابه التعلم النشط بين النظرية والتطبيق كالتالي :

1- تحديد طريقة الجلوس والقواعد:

-ينصح بالجلوس على شكل دائرة.

-توضيح القوانين والقواعد الواجب احترامها.

-اجراء فترة إحماء (خمس دقائق) لمساعدة الطلبة على الاستعداد للنقاش.

-اختيار قائد ومسجل لكل مجموعة.

2- تحديد المشكلة:

-طلب من الطلبة اقتراح مشكلات مهمة بالنسبة لهم.

-عدم السماح بانتقاد أي اقتراح خلال هذه المرحلة.

-كتابة جميع المشكلات المقترحة على السبورة وتجميع المشكلات المتشابهة حسب الأولويات.

3- توليد الهدف العام:

-مناقشة حل المشكلة كهدف مهم.

-كتابة الهدف العام على السبورة مع تذكير الطلبة بأنهم حددوه.

4- تحديد الأهداف الخاصة:

-توضيح الفرق بين الهدف العام والأهداف الخاصة.

-طلب اقتراحات للأهداف الخاصة وتجميعها.

-ترتيب الأهداف حسب الأولوية مع تذكير الطلبة بأنهم هم من اقترحوها.

5- تحديد المصادر والصعوبات:

-طلب اقتراحات حول المصادر المهمة والمشكلات المرتبطة بالحصول عليها.

-تسجيل الاقتراحات على السبورة وتجميعها حسب الأهمية.

6- تحديد الاستراتيجية:

-طلب اقتراحات حول الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ النشاط.

-كتابة كل الاقتراحات وتجميع المقترحات المتشابهة وترتيبها حسب الأهمية.

7- تلخيص القرارات:

بعد الخطوات السابقة، على المعلم تلخيص القرارات التالية:

1- المشكلة التي تم تحديدها.

2- الهدف العام.

3- الأهداف الخاصة.

4- الموارد والمواد اللازمة.

5- العقبات المحتملة.

6- الاستراتيجية المختارة.

عوامل نجاح استراتيجية العصف الذهني:

1- وضوح المشكلة: يجب أن تكون المشكلة المدروسة واضحة، مع توفر المعلومات والمعارف الضرورية لدى المشاركين.

2- وضوح قواعد العمل: يتطلب الالتزام بمبادئ العمل، بحيث يتمكن كل مشارك من طرح أفكاره دون خوف من التعليق السلبي أو التجريح.

3- خبرة المنشط: يجب أن تتمتع الشخصية المنشطة بخبرة جيدة وقناعة بأهمية العصف الذهني، وكذلك قدرتها على تحفيز المشاركين وخلق جو من الحماس والراحة. [بوهـادي، ع. (2016)]

مزايا استراتيجية العصف الذهني.

1- سهولة التطبيق: تعتبر سهلة وبسيطة التنفيذ.

2- اقتصادية: لا تتطلب موارد كثيرة، فقط مكان مناسب ووسائل الكتابة.

3- قصيرة في الزمن: لا تحتاج إلى وقت طويل لإجرائها.

4- تنمية التفكير الإبداعي: تعزز التفكير الإبداعي والابتكاري بين المشاركين.

5- جودة من التسامح: توفر جوًا من التسامح والقبول بين الأعضاء.

6- تنمية الطلاقة: تنمي القدرة على التعبير وسرعة البديهة.

7- إدراك العلاقات: تعزز قدرة المشاركين على إدراك العلاقات بين الأشياء وتنوع الحلول.

8- إثارة وتحدي: تضفي روح الإثارة والتحدي على الدرس.

9- زيادة الثقة: تنمي ثقة المتعلمين بأنفسهم، حيث يتاح لهم طرح أفكارهم بحرية.

10- متعة وتسلية: تعتبر عملية ممتعة تزيد من نشاط المتعلمين. [بوهـادي، ع. (2016)]

حجج معارضة للعصف الذهني:

مدى فعالية العصف الذهني في تحسين التفكير المستقبلي لدى طلاب الفيزياء في المدارس الثانوية هو موضوع مثير للنقاش. على الرغم من الفوائد المحتملة لهذه الاستراتيجية التعليمية، هناك مجموعة من الحجج المعاكسة التي يجب أخذها في الاعتبار.

أولاً: يمكن أن تؤدي المعوقات الإدراكية إلى تشتت ذهن الطلاب، حيث يعتمد الأفراد على نمط واحد من التفكير، مما يحد من قدرتهم على استكشاف أفكار جديدة. عند عدم توجيه العصف الذهني بشكل صحيح، قد يحصل الطلاب على أفكار عشوائية أو غير ذات صلة، مما يجعل الوصول إلى نتائج فعالة أمراً صعباً.

ثانياً: العوائق النفسية تلعب دورًا في فعالية العصف الذهني. الخوف من الفشل وعدم الثقة بالنفس يمكن أن يثبط من قدرة الطلاب على إبداع أفكار جديدة، خاصة إذا هيمن فرد واحد على النقاش، مما يؤدي إلى إغفال أفكار الآخرين. هذا قد يجعل الطلاب الأكثر خجلاً يشعرون بأن آرائهم ليست ذات قيمة، مما يقلل من تنوع الأفكار المطروحة. نبهان

ثالثاً: في سياق الأنشطة الجماعية، يمكن أن يؤدي الإفراط في الاعتماد على بعض الأفراد إلى عدم تحقيق الفهم العميق للمواضيع، خاصة في مقررات الفيزياء التي تتطلب تحليلاً دقيقاً وتفكيرًا رياضيًا متقدمًا. في هذه الحالات، قد تكون المناقشات الفضفاضة غير مثالية.

رابعاً : إن التركيز على توافق الآراء غالباً ما ينشأ من الخوف من السخرية أو الرفض من قبل الزملاء، مما يدفع الأفراد إلى تكميم أفواههم وتجنب تقديم أفكار غير تقليدية أو مبتكرة. هذا الخوف يؤثر سلباً على الديناميكية الجماعية ويقلل من

تنوع الأفكار المطروحة.

خامساً : أما القيود المفروضة ذاتيًا، فهي تعكس ميل الأفراد إلى فرض حدود على قدرتهم الإبداعية، سواء كان ذلك بوعي أو بدون وعي. هذه القيود قد تجعلهم يتجنبون التفكير خارج الصندوق، مما يعرقل عملية معالجة المشكلات بشكل فعال.

سادساً : التسليم الأعمى للافتراضات يعد من العوامل التي تعيق التفكير النقدي، حيث ينزع الأفراد إلى قبول المسلمات الموجودة دون تمحيص أو تفكير نقدي، مما يقلل من فرص استكشاف حلول جديدة ومبتكرة.

سابعاً : يؤدي التسرع في تقييم الأفكار إلى إعاقة التطورات الإبداعية. عندما يقوم الأفراد بإصدار أحكام سريعة على المقترحات، فإنهم يفتقدون العديد من الأفكار القيمة التي قد تحتاج المزيد من الوقت والتنقيح قبل الوصول إلى نتائج واضحة. أخيرا تثير الطريقة التي يتم بها تقييم نتائج العصف الذهني مخاوف بشأن جودة الأفكار المطروحة. الحماس العام لإبداع الأفكار قد يأتي أحياناً على حساب دقتها العلمية. لذا، من الضروري التأكد من أن الأفكار ليست فقط جديدة، بل سليمة علمياًوقابلةللتطبيق.

لذا، في حين أن العصف الذهني يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتنمية التفكير المستقبلي، فإنه يتطلب تنظيمًا وتوجيهًا دقيقًا لتجاوز هذه المعوقات. من خلال تعزيز الوعي بتلك العوائق، مثل المعوقات الإدراكية والنفسية وتلك المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي، يمكن تحسين عملية العصف الذهني وضمان تحقيق النتائج المرجوة. [البارودي، م. أ. (2015)] , [حسنين، ح. م.(2014) أساليب]

التفكير المستقبلي.

-التفكير :

يعرف التفكير بأنه سلسلة من الأنشطة العقلية المستمرة التي يقوم بها الدماغ استجابةً للمثيرات الحسية، ويظل نشطًا طالما أن الإنسان في حالة يقظة. يُعتبر التفكير وظيفة طبيعية وهبة من الله للإنسان، تساعده في إعمار الكون وتطويره. يمر التفكير بمراحل نمو مختلفة تعكس تعقيد العقل البشري وتفرده، وهو ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات.

بفضل التفكير، استطاع الإنسان مواجهة تحديات متعددة منذ العصور البدائية مرورًا بالعصور الوسطى وصولًا إلى الحضارة الحديثة. وتزداد هذه التحديات تعقيدًا مع تطور المجتمع وتغيراته السريعة. بشكل عام، يشمل التفكير جميع أنواع النشاط العقلي والسلوك المعرفي الذي يعتمد على الرموز لمعالجة الأحداث والأشياء بدلًا من الطرق الحسية الملموسة.[الهيلات، م. ق. (2015)]

أصبح التفكير بالمستقبل أولوية في المجتمعات نتيجة للتغيرات السريعة التي يشهدها العالم. لذا، فإن التربية للمستقبل أصبحت ضرورة في الحياة اليومية، مما يستدعي إجراء بحوث وتطوير برامج تعليمية وتطبيقات تربوية ونفسية.

لذا، يجب بناء جيل يمتلك تفكيرًا متنوعًا وقادرًا على صياغة مستقبلهم بخطط وإبداعات سليمة. عليهم تعلم مفاهيم وقيم تعزز الربط بين الماضي والحاضر وتساعدهم في التخطيط للمستقبل، مما يتيح لهم حل المشكلات بطرق مبتكرة وإيجابية [حافظ، ع. ح. (2015)].

يعتبر الطلبة في التعليم ما قبل الجامعي من العناصر الأساسية في العملية التعليمية، مما يحتم على المعلمين والمختصين تدريبهم على أنماط التفكير المختلفة، بما في ذلك التفكير المستقبلي.

أصبح من الضروري أن يمتلك الطلاب مهارات التفكير المستقبلي استنادًا إلى أسس علمية وتوقعات مستقبلية، مما يساهم في قدرتهم على حل المشكلات المستقبلية بطرق مبتكرة. هذا التدريب يعزز إعمال العقل والخيال ويساعد الطلاب على الربط بين الأسباب والنتائج المتوقعة، ويطور حدسهم وتوقعاتهم، مما يساهم في تحقيق مستقبل أفضل في تعليمهم الجامعي وإعدادهم لمستقبلهم العملي. [الخروصي، ع. ب. خ. ب. ع. (2023)]

حيث يُقسم التفكير إلى مستويين رئيسيين حسب ما أكده: Paul 1984

المستوى البسيط: يشمل مهارات أساسية مثل الملاحظة، واكتساب المعرفة وفهمها، وتذكر المعلومات، وإجراء المقارنات والتصنيفات، بالإضافة إلى بعض مهارات التحليل والتركيب البسيطة.

المستوى المركب: يتضمن مهارات أكثر تقدماً مثل النقد، وإصدار الأحكام، والتعبير عن وجهات نظر وآراء، واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى الإبداع في تقديم أفكار وحلول جديدة، وتنظيم وإدارة التفكير وحل المشكلات.

كما تُبرز أهمية تحفيز التفكير من خلال مواجهة الفرد بمواقف جديدة أو طرح أسئلة تتطلب تفكيرًا نقديًا، مما يُحفز دافعيته للبحث عن حلول مبتكرة.[الهيلات، م. ق. (2015)]

نظريات التفكير المستقبلي :

1- نظرية هاريسون وبرانسمون (1982)

يوضح هاريسون وبرانسمون وجود عدة أساليب للتفكير تميز الأفراد بناءً على تفضيلاتهم. تتجمع هذه الأساليب في ثلاثة أنواع رئيسية يشمل التفكير التحليلي الواقعي، الذي يركز على تحليل المعلومات والبيانات بدقة وحل المشكلات بأساليب منهجية ثم يأتي التفكير التركيبي المثالي ، الذي يتعلق بدمج أفكار مختلفة لإنتاج حلول جديدة ويعتمد على الإبداع وأخيرًا يوجد التفكير التركيبي الواقعي الذي يجمع بين الأفكار والنظريات لتطبيقها في الحياة اليومية ويركز على النتائج العملية تشير الدراسات إلى أن معظم الأفراد يميلون لاستخدام مزيج من هذه الأساليب، مما يتيح لهم تكييف أسلوب التفكير بحسب الموقف.[الهيلات، م. ق. (2015)]

2- نظرية ستيرنبرغ في التفكير :

تقسم نظرية ستيرنبرغ الأشكال العقلية إلى ثلاثة أنماط رئيسية. الأشكال الخارجية تتعلق بالنماذج الاجتماعية والعلاقات مع الآخرين مع التركيز على تأثير العمل الجماعي في الحلول الأشكال الليبرالية تفضل التنوع والابتكار حيث تتقبل الأفكار الجديدة وتسعى دائمًا للبحث عن طرق جديدة للعمل أما الأشكال الحافظة، فهي تلتزم بالقواعد والأنظمة المستقرة وتعمل على تحقيق الأهداف بأساليب منهجية.

تشمل مستويات السلوك التصنيفات التي تنقسم إلى المستوى العالمي الذي يعالج القضايا بشكل شامل ويفضل الحلول الكبيرة، والمستوى المحلي، الذي يركز على التفاصيل والعلاقات الشخصية.

أما بالنسبة للجوانب الوظيفية فهناك أربعة أنماط الأسلوب التشريعي يفضل التفكير الإبداعي بينما يتعامل الأسلوب التنفيذي مع المهام اليومية والجانب القضائي يهتم بتحليل المشكلات وإصدار الأحكام هذه التصنيفات تسهم في فهم الاختلافات في أساليب التفكير بين الأفراد وتوجيه قدراتهم بشكل فعّال. .[الهيلات، م. ق. (2015)]

3- نظرية تورانس في التفكير:

تعتبر نظرية تورنس للتفكير المستقبلي نموذجاً يهدف إلى فهم كيفية معالجة الأفراد للمعلومات والتعامل مع

المهام المعقدة. تنقسم هذه النظرية إلى عدة مجالات رئيسية:

أنماط التفكير:

يحدد تورنس أن الأفراد يفضلون أساليب معينة في معالجة المعلومات، مما يؤثر على كيفية استجابتهم للمواقف الفكرية والمهنية.

عملية المعالجة:

تتمثل معالجة المعلومات في طريقة تناسب بين الفكر الإبداعي والإدراك. يعتبر تورنس أن هذا التوازن مهم في تحديد كيفية تفكير الأفراد في مجموعة متنوعة من المسائل.

التفكير النصف كروي:

تشير هذه الفكرة إلى وجود نوعين من التفكير، حيث يتسم نصف الدماغ الأيسر بالتحليل المنطقي والعملي، بينما يتسم النصف الأيمن بالإبداع والخيال. تُستخدم هذه الأبعاد لفهم كيفية استجابة الأفراد للتحديات.

تطبيقات عملية:

يركز تصنيف تورنس على كيفية تحسين التعليم والتعلم من خلال فهم أنماط التفكير وكيفية استغلالها بشكل فعّال في البيئات الأكاديمية والمهنية.

باختصار، تعد نظرية تورنس أداة لفهم كيفية عمل الدماغ في معالجة المعلومات، مما يُمكن الأفراد من تحسين مهاراتهم الابتكارية والتخطيط للمستقبل بفاعلية. .[الهيلات، م. ق. (2015)]

4- نظرية نيد هيرمان في التفكير :

نيد هيرمان قدم نظرية «الدماغ الكلي « التي تسلط الضوء على كيفية معالجة المعلومات من قبل الأفراد بطريقة متكاملة تشمل جميع أجزاء الدماغ و التصنيف الذي وضعه هيرمان معمقًا في انماط التفكير في الفقرة التالية.

أنماط التفكير:

1- نمط التفكير الدماغ الأيسر العلوي (A):

يفضل الأشخاص في نمط التفكير الأيسر العلوي العمل بشكل منطقي ومنظم. يتميز هؤلاء الأفراد بقدرتهم على معالجة المعلومات بدقة واتباع طرق ممنهجه لحل المشكلات.

يتضمن هذا الشكل من التفكير:

1.التركيز على العوامل المنطقية: يُفضل التحليل الدقيق للمعلومات.

2.التعامل المنهجي: يعتمد على استراتيجيات محددة لحل القضايا.

3.القدرة على التركيز: يميل الأفراد إلى العمل في بيئات منظمة.

بالتالي، يُعتبر هذا النمط مثاليًا للأعمال التي تتطلب دقة وتفكيرًا تحليليًا، مما يعزز الأداء والكفاءة في مختلف المجالات.

2- نمط التفكير الدماغ الأيسر السفلي (B):

هذا النمط يُظهر قدرة على تنظيم الأفكار والتفاعل مع الآخرين بفعالية، مما يجعله مثاليًا في العمل الجماعي والتعاون. و يتميز بالخصائص التالية:

1.التركيز على العلاقات: يفضل هذا النمط التعامل مع المشاعر والأفكار بطريقة متسلسلة ومترابطة.

2.الرضا والألفة: يميل الأفراد إلى العمل في بيئات تتسم بالراحة والتواصل الجيد.

3.التقدير للمحافظة والاستقرار: يفضلون الأساليب التقليدية والتجارب السابقة في التفكير.

4.السعي للإنجاز: يسعون لتحقيق الأهداف بطرق منهجية، مع التركيز على فعالية العمل خلال الأوقات المناسبة.

3- نمط التفكير الدماغ الأيمن السفلي (C) يتميز بالتالي:

1.الترابط العاطفي: يعتمد على الاتصال العاطفي مع الآخرين

ومعالجة المشاعر.

2.الحدس والإبداع: يمتلك الأشخاص في هذا النمط قدرة على فهم الأمور بطريقة حدسية وإيجاد حلول مبتكرة.

3.الشعور والحركة: يميلون إلى التعبير عن المشاعر من خلال الجسم ولغة الجسد.

4.التفاعل الاجتماعي: يفضلون العمل في بيئات تتطلب تفاعلاً إنسانياً ودعماً عاطفياً.

5.بالتالي، يُعتبر هذا النمط مثاليًا للوظائف التي تتطلب إبداعًا وعلاقات اجتماعية قوية.

4- نمط التفكير الدماغ الأيسر العالي (D) يتميز بالآتي:

1.هذا النمط يُعتبر مثاليًا في البيئات التي تتطلب تحليلاً دقيقًا وتوجيهًا منهجيًا.

2.التركيز على التفاصيل: يفضل الأفراد في هذا النمط السيطرة على الأمور بشكل كلي وبدقة.

3.سهولة الوصول للأفكار: يستخدمون طرقًا مباشرة للتوصل إلى الأفكار الجديدة.

4.القدرة على التعامل مع المخاطر: يمتلكون حساسية عالية للمشكلات.

5.إعادة تنظيم الأفكار: قادرون على التعامل مع الأفكار بطرق دقيقة وتنظيمية، مما يمنحهم القدرة على العمل بطرق فعّالة.

6.التزام بالنظم: يعتمدون على الإطار العام في الالتزام بالقوانين والأنظمة.

تساعد هذه الأنماط في فهم كيفية تفكير الأفراد وتفاعلهم مع العالم، مما يمكنهم من تعزيز التفكير الإبداعي وتحقيق نتائج أفضل في مجالاتهم. [الهيلات، م. ق. (2015)]

مهارات التفكير المستقبلي

وضحت الدارسات السابقة وجود مهارات مختلفة للتفكير المستقبلي وهي التخطيط للمستقبل - التنبؤ المستقبلي – التخيل المستقبلي – حل المشكلات المستقبلية – التقييم المنظور المستقبلي كما في دراسة [السويلميين، م. ب. (2024)] والتنبؤ والتصور المستقبلي و حل المشكلات المستقبلية كما في دراسة [النعيم، ح. ب. ص.، & الشلهوب، س. ع. م. (2022)] و[الشافعي، ج. أ. م. (2014)] إذ بين [الكعبي، ك. م. ك. م. (2022)] أن مهارات التفكير المستقبلي تقسم إلى خمس مهارات أساسية وهي مهارة التوقع ، مهارة التنبؤ ، مهارة التصور الذهني ، مهارة التخطيط ، مهارة اتخاذ القرار وغيرها كثيرة من الاقتراحات نجدها في دارسات سابقة الا انها جميعها تتفق جوهرياً حول مهارات التفكير المستقبلي وفي هذا البحث تما الاتفاق مع [السويلميين، م. ب. (2024)] في سياق مهارات التفكير المستقبلي و ما اشار اليها [الدرابكة، م. م. (2018)] و [السويلميين، م. ب. (2024)] و[الخروصي، ع. ب. خ. ب. ع. (2023)] و[النعيم، ح. ب. ص.، & الشلهوب، س. ع. م. (2022)] وغيرهم في دارسات عديدة حول مهارات التفكير المستقبلي تلخصه هذه الدراسة في الاتي :

1- التخطيط المستقبلي: هو عملية استراتيجية تهدف إلى استخدام أفكار الماضي والحاضر لإعداد خطط تتناسب مع المستقبل يتضمن:

-تحليل البيانات السابقة: فهم التجارب السابقة لتجنب الأخطاء.

-وضع أهداف محددة: تحديد ما يرغب الفرد أو المؤسسة في تحقيقه

-تطوير استراتيجيات: تخطيط خطوات واضحة لتحقيق هذه الأهداف.

-التكيف المستمر: مراجعة الخطط بناءً على التغيرات المستجدة.

يساعد التخطيط المستقبلي في تحديد الاتجاهات وتوجيه القرارات نحو النجاح.

2- التنبؤ المستقبلي: هو قدرة على توقع ما قد يحدث في

المستقبل بناءً على تحليل المعلومات والمعطيات المتاحة. يتضمن:

-تقدير الأحداث: توقع التطورات المستقبلية بناءً على معلومات سابقة.

-تحليل الواقع: دراسة الاتجاهات والتغيرات لفهم السياق.

-اعتماد على الأدلة: استخدام البيانات والحقائق في صنع التوقعات.

يساعد التنبؤ على اتخاذ قرارات مستنيرة وتطوير استراتيجيات للتعامل مع التحديات المستقبلية.

3- التخيل المستقبلي: هو مهارة عقلية تتيح للأفراد التفكير في المستقبل بطرق جديدة ومبتكرة. يتضمن:

-تصور وتحليل العلاقات: فهم الروابط بين الأحداث الحالية والمستقبلية.

-الاستفادة من الواقع: يعتمد على التفكير فيما يمكن أن يحدث بناءً على المعطيات الحالية.

-تطوير أفكار جديدة: يمكن استخدام هذه الأفكار لحل المشكلات وإدارة التحديات المستقبلية.

يساهم التخيل المستقبلي في تحقيق رؤية واضحة وإعداد استراتيجيات فعالة لتحقيق الأهداف المستقبلية.

4- حل المشكلات المستقبلية يتضمن:

-تحديد المشكلة: فهم جوهر المشكلة بشكل دقيق.

-استراتيجيات التفكير: استخدام أساليب متعددة لتحليل الوضع، سواء كانت داخلية أو خارجية.

-تعزيز الإبداع: فتح آفاق متعددة لابتكار حلول جديدة.

-تقييم الحلول: دراسة الحلول المقترحة لتحديد الأنسب والتأكد من فعاليتها.

تساهم هذه العملية في التكيف مع التغيرات المستقبلية وتلبية الاحتياجات المتجددة بشكل فعال.

5- التقييم المنظور

يُعرَّف على أنه قدرة الفرد على تقييم النتائج وتحليلها للوصول إلى حلول فعّالة. يتضمن:

-تحديد السلبيات والإيجابيات: تقييم الأفكار الجديدة المتعلقة بالمشاكل.

-معالجة جوانب القوة والضعف: التركيز على تعزيز النقاط الإيجابية ومعالجة السلبيات.

الوصول إلى حلول مستدامة: تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات

مراحل التفكير المستقبلي: [حافظ، ع. ح. (2015)]

1- الاستطلاع: تحديد القوى المؤثرة في المستقبل وفهم السياقات المحيطة بالموضوع.

2- التطلع للأمام: توضيح المؤثرات التغييرية وتخيل السيناريوهات المستقبلية الممكنة.

3- التخطيط : وضع استراتيجيات واضحة لتحقيق الأهداف والنتائج المرجوة، مع مراعاة الفجوة بين الحاضر والمستقبل.

4- التنفيذ: تطبيق الاستراتيجيات المتفق عليها ومتابعة المؤشرات لضمان تحقيق الأهداف المستقبلية.

العوامل المساعدة على تنمية التفكير المستقبلي في التعليم:

كما اشار اليها [الدرابكة، م. م. (2018)] هي:

1- المعلم المؤهل والفعال: ضرورة أن يتمتع المعلم بمهارات تدريس تسهم في تعزيز التفكير المستقبلي لدى الطلاب.

2- البيئة التعليمية: يجب أن توفر الصفوف والمدارس بيئة مشجعة على التفكير النقدي والاستكشاف.

3- أساليب التقويم: يجب استخدام أساليب تقويم تتناسب مع أهداف تنمية التفكير المستقبلي.

معيقات تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التعليم:

كما اشار اليها [الدرابكة، م. م. (2018)]:

1-سلطة المعلم: اعتقاد بأن المعلم هو الوحيد الذي يملك المعرفة، مما يحد من تفاعل الطلاب.

2- اعتماد مرجع واحد: الاقتصار على الكتاب المدرسي كمصدر وحيدللمعلومات.

3- الأسلوب التقليدي في التدريس: الاعتماد على السبورة فقط دون استخدام وسائل تعليمية متنوعة.

4- تساؤلات محدودة: توجيه الأسئلة لعدد قليل من الطلاب النشطين مما يحرم الآخرين من المشاركة.

5- رفض الآراء المختلفة: تمسك المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل مختلف الأفكار.

6- التركيز على التفكير الدنيا: طرح أسئلة لا تتطلب سوى الحفظ وليس التفكير العميق.

7- رفض الخروج عن الموضوع: عدم تقبل المعلم لمعلومات أو أسئلة ليست ضمن موضوع الدرس.

8- مكافأة الطاعة: تشجيع الطلاب الهادئين والطائعين، مما يؤدي إلى تنشئة جيل يميل للامتثال دون نقد.

أهمية مهارات التفكير المستقبلي: [الخروصي، ع. ب. خ. ب. ع. (2023)]

1- إعداد الأفراد للمستقبل: يساهم التفكير المستقبلي في دعم الأفراد للمشاركة الفعّالة في الحياة المدنية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

2- تشجيع التحليل النقدي: يحفز المعلم والطالب على التفكير النقدي تجاه الظواهر والتحدي للأفكار والرؤى النمطية حول المستقبل.

3- إيجاد الروابط بين الأزمنة: تساعد الأنشطة الطلابية في ربط الماضي والحاضر بالمستقبل، مما يساهم في تطوير أفكارهم حول ما هو قادم.

استجابة للتطورات التكنولوجية تعتبر مهارات التفكير المستقبلي ضرورية في عصر التطورات التكنولوجية المستمرة، حيث تتطلب معالجة المعلومات المكتسبة سابقًا للتنبؤ بمستقبل غير معروف.

إلى جانب ذلك يمكن للأفراد استكشاف وتحليل المعارف المستقبلية، مما يبرز أهمية تطوير هذه المهارات لدى المتعلمين. ينبغي على المعلمين تعزيز قدرة الطلاب على مواجهة التحديات المستقبلية من خلال ممارسة مهارات التفكير المستقبلي

الدراسات السابقة

التمهيد:

لقد تمت مناقشة أهمية تنمية مهارات التفكير في التعليم على نطاق واسع في الأدبيات. وقد سلطت العديد من الدراسات الضوء على أهمية تزويد الطلاب بالقدرة على توقع التحديات المستقبلية والتكيف معها في سياق تعليم الفيزياء، يعد تطوير مهارات التفكير المستقبلي أمرًا بالغ الأهمية لأنه يسمح للطلاب بتوقع التقدم التكنولوجي والتنبؤ بالتطبيقات المحتملة والمساهمة في التقدم العلمي من خلال دمج العصف الذهني في التعليم و يمكن للمعلمين تعزيز بيئة تعليمية فعّالة تهدف إلى تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب وتحضيرهم بشكل أفضل لمواجهة التحديات المستقبلية.

عرض الدراسات السابقة:

1- دراسة [محسن، ش. ع.، & الإبراهيمي، م. ف. ك. (2013)]:

دراسة تشير إلى أن استخدام استراتيجية رسم الخرائط الذهنية في تدريس الصفين التاسع والعاشر يعزز فهم الطلاب ونتائجهم الأكاديمية، خاصة عند مقارنتها بالتعليم التقليدي. وتؤكد على فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين

مشاركة الطلاب وتسهيل استيعاب المفاهيم المعقدة.

2-دراسة [الكساب، ع. ع. ك. (2013)] :

اظهرت الدراسة أن استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التربية الوطنية يحسن أداء الطلاب ومواقفهم، مع وجود تحسينات أكبر بين الطلاب من التخصصات العلمية وخلال السنة الثالثة والرابعة.

3- دراسة [عبدالله، ع. ي.، & برو، م. إ. س. ((2013] :

وجدت الدراسة أن طلاب الصف الرابع يملكون مستوى معتدل من مهارات التفكير العلمي، مع ارتباط قوي بين هذه المهارات ونجاحهم في الفيزياء، دون فروق ذات دلالة بين الجنسين.

4- دراسة [الجوالده د. ف. ع.، القمش د. م. ن. م.، & التل د. س. م. (2017)]:

أظهرت الدراسة أن استخدام استراتيجية العصف الذهني يعزز بشكل ملحوظ مهارات التفكير النقدي لدى طلاب الصف السابع، مقارنةً مع الطرق التقليدية، مما يؤكد فاعليتها في التعليم الابتدائي.

5- دراسة [القرارعة، أ. ع. (2014)] :

الدراسة أظهرت أن استخدام أسلوب العصف الذهني يعزز بشكل كبير مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع في مدارس الطفيلة، ويؤكد على فاعليته في تدريس العلوم وتحفيز الإبداع.

6- دراسة[نبي، م. ح.، & الخالدي، ع. خ. (2014)]:

الدراسة تؤكد أن استراتيجية العصف الذهني تحسن أداء وتحفيز طلاب الصف الثاني عشر في الأدب، مع زيادة ملحوظة في نتائج التعلم، وتوصي بدمجها في التدريس لتعزيز الإنجاز.

7- دراسة [الساعدي، ر. ج. ك. (2017)]:

أظهرت الدراسة أن استخدام استراتيجية العصف الذهني، مع تقييمات مسبقة وأدوات تقييم موثوقة، يساهم في تحسين أداء الطلاب في علم الأحياء ويعزز مشاركتهم في مستويات تصنيف بلوم، مما يدل على فعاليتها في تحسين النتائج التعليمية.

8- دراسة [الأسدي، س. ع. ك. ج. أ. (2017)] :

أظهرت الدراسة أن دمج مهارات التفكير في منهج الفيزياء يحسن بشكل ملحوظ أداء وفهم طلاب الصف الثالث المتوسط، مع نتائج إحصائية مفضلة للمجموعة التجريبية. وتوصي بتبني هذه الاستراتيجيات لتحسين نتائج التعلم.

9- دراسة [صافين، أ. (2017)] :

اشارت الدراسة على فاعلية نموذج العصف الذهني كاستراتيجية لتعزيز مهارات القراءة في النص العربي، حيث يسهم في تحسين الفهم القرائي، وتنمية التفكير الإبداعي والثقة بالنفس، ويُعدّ أداة سهلة التطبيق ومناسبة للدمج مع أنشطة تفاعلية، مما يجعل التعلم أكثر جاذبية وفعالية.

10- دراسة [الرقيق، ح. ب. م.، & عبد الرحمن، د. ج. م. (2017)] :

خلصت الدراسة إلى أن تطبيق استراتيجيات العصف الذهني في تدريس علم النفس يعزز بشكل كبير أداء الطلاب ويعمق فهمهم للمفاهيم، مع زيادة المشاركة والتفكير النقدي والإبداعي، مما يجعلها أسلوبًا فعالًا لتحسين نتائج التعلم وتحضير الطلاب لمواجهة التحديات الحياتية.

11- دراسة [بني فواز، س. م. ع. ر. (2019)] :

أظهرت الدراسة أن استخدام استراتيجية العصف الذهني يزيد بشكل ملحوظ من تحصيل طلاب الصف العاشر، حيث سجلت المجموعة التي درّست بهذه الطريقة نتائج أعلى

من المجموعة الضابطة. وتوصي الدراسة بضرورة تبني هذه الاستراتيجية في التدريس، وتنظيم برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز تطبيقها بفعالية، مع دعوة للمزيد من البحوث عبر المستويات التعليمية المختلفة.

12- دراسة [التارقي، خ. ع. ق. (2024)]:

أظهرت الدراسة أن استراتيجية العصف الذهني فعّالة في تحسين مهارات التفكير النقدي والأداء الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا بجامعة بنغازي، مع فروق إحصائية ملحوظة بين النتائج قبل وبعد التطبيق. وتوصي الباحثون باستخدام هذه الاستراتيجية لتعزيز جودة التعلم، مع مراعاة أن حجم العينة محدود ويحتاج إلى دراسات أوسع لتحقيق نتائج أكثر تعميمًا.

13- دراسة [شوري، ج. ع. م. أ. (2023)] :

أظهرت الدراسة أن استراتيجية العصف الذهني تعزز بشكل ملحوظ مهارات التفكير العليا والإبداعية لدى طلاب الصف السادس في مكة المكرمة، حيث تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في المهارات التحليلية والإبداعية، مع عدم وجود فرق في مهارة التقييم. وتوصي الدراسة بتبني أساليب تدريس حديثة لتعزيز التفكير الإبداعي والتنقيب، مع ضرورة متابعة فعاليتها المستمرة في التعليم.

14- دراسة [بهلول، ع. هـ (2023)]:

أظهرت الدراسة أن طريقة العصف الذهني تعزز بشكل كبير فهم الطلاب ونتائجهم في كليات العلوم الإسلامية، من خلال تشجيع المشاركة النشطة والتفكير النقدي. وتوصي بدمجها كاستراتيجية تدريسية منتظمة لتحسين الأداء الأكاديمي وجعل التعلم أكثر فعالية ومتعة.

15- دراسة [السويلميين، م. ب. (2024)] :

أظهرت الدراسة أن استراتيجية العصف الذهني فعالة في تعزيز مهارات التفكير المستقبلي وتحسين القدرات المعرفية لطلاب الصف التاسع في الفيزياء، مؤدية إلى أداء أفضل وتطوير مهارات حل المشكلات، مع التوصية بتبنيها في التدريس ومواصلة البحوث لتطوير طرق تعزز التفكير المستقبلي.

التعقيب على الدراسات السابقة :

الدراسة الحالية تناولت فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس الفيزياء لطالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة الخنساء ببنغازي تُكمل الصورة التي رسمتها الدراسات السابقة من حيث تأثير العصف الذهني على تطوير المهارات الفكرية لدى الطلاب.

أوجه التشابه

1- الهدف الرئيسي: جميع الدراسات تهدف إلى تقييم تأثير استراتيجية العصف الذهني على تطوير مهارات التفكير، سواء كان ذلك التفكير المستقبلي أو التفكير النقدي او التفكير العلمي.

2- العينة الصغيرة: تركز الدراسة على عينة صغيرة (50 طالبة)، مماثلة لبعض الدراسات السابقة، مما يعكس أهمية إجراء دراسات إضافية على عينات أكبر لتعزيز النتائج.

أوجه الاختلاف:

1- العوامل المقياس: بينما كانت الدراسات السابقة تركز بشكل أساسي على مهارات التفكير النقدي والتفكير العلمي، فإن هذه الدراسة تتناول بشكل محدد التفكير المستقبلي، مع تقييمٍ شاملٍ لمهارات التخيل والتوقع.

2- المدة الزمنية: تمت الدراسة على مدى شهر وأسبوع، مع حصة واحدة أسبوعياً، مما قد يؤثر على النتائج ويعزز أو يقلل من الفعالية، بالمقارنة مع الدراسات السابقة التي قد تكون قد استخدمت مددا زمنية مختلفة.

الاجراءات الدراسة

منهجية الدراسة :

تركز الدراسة على استخدام منهج تجريبي يُشبه المنهج القائم، وذلك لقياس فعالية طريقة «العصف الذهني» في تعليم مادة الفيزياء هدفت الدراسة الى تعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي من خلال تدريس منهج مادة الفيزياء تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين:

-المجموعة التجريبية: يتم تدريسها باستخدام طريقة العصف الذهني.

-المجموعة الضابطة: تتلقى التعليم بالطريقة التقليدية.

تم إعداد الأدوات المستخدمة للدراسة و تطبيقها قبلياً و بعدياً مما يضمن دقة النتائج. تم إجراء تحليلات إحصائية لمقارنة النتائج بين المجموعتين وبالتالي اختبار الفروض المثارة في الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني ثانوي في مدرسة الخنساء للبنات بمدينة بنغازي في ليبيا اختير قصدياً، حيث يضم المجتمع خمسة شعب دراسية تحتوي على حوالي 170 طالبة للعام الدراسي 2024-2025 م.

عينة الدراسة:

تم اختيار شعبتين من بين الشعب الخمسة عشوائياً، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين: الشعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية التي تضم 30 طالبة تلقين التعليم بطريقة العصف الذهني، و الشعبة (ه) لتمثل المجموعة الضابطة التي تتكون من 20 طالبة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية استمرت التجربة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2024/2025، لمدة شهر و اسبوع بواقع حصة لكل اسبوع و الاسبوع الخامس تم اجراء فيه الاختبار التحصيلي للطالبات. يهدف هذا التصميم إلى دراسة تأثير طريقة العصف الذهني على تنمية مهارات التفكير المستقبلي وتعزيز التحصيل الدراسي، مما يتيح الحصول على نتائج دقيقة تعكس واقع التعليم في هذه المدرسة.

اسباب اختيار مجتمع الدراسة :

تم اختيار طالبات الصف الثاني الثانوي لتطبيق استراتيجية العصف الذهني لعدة أسباب:

1- نمو التفكير النقدي : في هذه المرحلة تبدأ الطالبات بتطوير مهارات التفكير النقدي والتفكير المستقل، مما يجعلهن أكثر استعداداً لتقبل استراتيجيات جديدة.

2- استعداد لمستقبل أكاديمي ومهني: هذه الفئة العمرية تعكس فترة انتقال حيوية، حيث يخططن لمستقبلهن الأكاديمي والمهني مما يتطلب مهارات تفكير فعالة.

3- تشجيع التعبير عن الرأي: تعد هذه المرحلة فرصة لتعزيز الثقة بالنفس في تقديم الأفكار والمشاركة الفعّالة في النقاشات الجماعية.

4- التفاعل الاجتماعي: العصف الذهني يتيح للطالبات العمل معا، مما يعزز مهارات التعاون والتواصل، وهي مهارات ضرورية في الحياة.

5- تحفيز الإبداع: يساعد العصف الذهني على تحفيز الإبداع ومهارات الابتكار وهي صفات مهمة للطلاب الجامعيين والمحترفين في المستقبل.

متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل: طرق التدريس المستخدمة (التقليدية و العصف الذهني).

2- المتغير التابع: مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات.

3.ترتكز الدراسة على تحديد العلاقة بين هذه المتغيرات وأثرها على تحسين جودة التعليم.

أدوات الدراسة :

الاختبار التحصيلي:

تم اجراء اختبار تحصيلي في نهاية الشهر في الاسبوع الخامس مكون من (16) فقرة متنوعة تشمل ثلاث مستويات (التذكير و التطبيق و الاكتشاف) لاختبار مدى استيعاب الطالبات لمحتوى النظرية الحركية البسيطة وقياس مدى تأثير تجربة العصف الذهني على درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية لعدد 20 حيث تم استبعاد عشر طالبات وذلك لتغيبهن عن الامتحان وبعد ذلك دخول عطلة نصف السنه والوقت لم يسعف لإجراء امتحان لهن ومن ثم مقارنة هذه الدرجات بدرجات التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة.

طريقة التصحيح:

أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة والمتروكة هذا بالنسبة لجميع فقرات الأسئلة الموضوعية فيما عدا السؤال الاخير (مسألة فزيائية) ، حيث هذه الفقرة عوملت بإعطاء خمس درجات للإجابة الصحيحة و صفراً للإجابة الخاطئة والمتروكة، و بهذا تراوحت الدرجة النهائية لاختبار بين (0 و 20).

صدق الاختبار التحصيلي:

تم عرض الاختبار على ثلاثة محكمين (ملحق (1)) ذوي خبرة في المجال التربوي وفي تخصص الفيزياء، حيث قاموا بمراجعة شاملة لمحتوى الاختبار. بعد تقييم دقيق للأسئلة والمحتوى، أبدى المحكمون الثلاثة موافقتهم الكاملة (100%) على صلاحية الاختبار، مما يعكس توافق الأسئلة مع الأهداف التعليمية والمفاهيم الأساسية للفيزياء. تضمن ذلك تقييم الوضوح والدقة والتوازن في توزيع الأسئلة بين المواضيع المختلفة. تُعتبر هذه الموافقة مؤشراً قوياً على موثوقية وصلاحية الاختبار في قياس المفاهيم المستهدفة."

ثبات الاختبار التحصيلي:

قياس الثبات لأداة الاختبار المستخدمة في هذه الدراسة تم على عينة مكونة من 20 طالبة من خارج عينة الدراسة. تم استخدام تحليل ألفا كرونباخ لتقييم الاتساق الداخلي للأداة. أظهرت النتائج أن قيمة ألفا كرونباخ كانت 0.889، مما يدل على مستوى عالي من الثبات والموثوقية في القياس. تعتبر هذه القيمة دليلاً على أن الأداة المستخدمة فعالة في قياس المهارات المستهدفة، مما يسهل تحديد فهم الطالبات بشكل دقيق وموثوق."

الجدول(1): ثبات الاختبار التحصيلي

عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا
16	0.889

مقياس التفكير المستقبلي.

تناولت الدراسة تطوير مقياس التفكير المستقبلي لقياس مهارات الطالبات في الصف الثاني الثانوي تم وضع هذا المقياس بعد مراجعة الدراسات السابقة لتحديد معايير دقيقة تعكس التفكير المستقبلي.

اشتمل مقياس التفكير المستقبلي المُطور 104 فقرة موزعة وفقًا لمهارات التفكير المستقبلي المحددة في الجدول (2) تم تخصيص عدد محدد من الفقرات لكل مهارة، حيث يتعين على الطالبات اختيار واحدة من خمسة بدائل للإجابة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) تم تحديد مدة 30 دقيقة للإجابة على فقرات الاختبار.

الجدول (2): توزيع الفقرات حسب المهارات:

النسبة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
مهارة التخطيط المستقبلي	26	25%
مهارة التخيل المستقبلي	13	13%
مهارة التوقع المستقبلي	25	24%
مهارة حل المشكلات المستقبلية	21	20%
مهارة التقييم المنظور	19	18%
الإجمالي	104	100%

تشير النسب المخصصة لكل مهارة إلى أهمية التركيز على التوسع في جوانب التخطيط والتوقع، مما يسهم في تقييم شامل لمهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات.

تصحيح الاجابات:

تم التصحيح وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي حيث تتراوح الدرجات بين 1 (غير موافق تمامًا) و 5 (موافق تمامًا) لتقييم مدى توافق المشاركين مع كل عبارة، مما يضمن جمع بيانات دقيقة وشاملة.

ضبط المتغيرات قبلياً

قبل بدء التجربة، تم تطبيق مقياس «التفكير المستقبلي» على عينة الدراسة، التي تتضمن مجموعتين: مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية. تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للعلامات الخاصة بكل مجموعة. تهدف هذه الخطوة إلى التأكد من أن المجموعتين متكافئتين في مستوى التفكير المستقبلي قبل تطبيق مهارة العصف الذهني.

اختبار ضبط المتغيرات قبلياً للمجموعتين يعد أداة مهمة في التحليل الإحصائي للمقارنة بين مجموعتين من البيانات، لتحديد ما إذا كان هناك فرق دال إحصائيًا بينهما.

تم عرض النتائج المستخلصة من القياس في جدول (3)، والذي يُظهر البيانات المتعلقة بالاستجابات من كل مجموعة. يتضمن الجدول:

الجدول (3): ضبط المتغيرات قبلياً

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(t)	درجة الحرية (dF)	القيمة الاحتمالية (p)
ضابطة	20	3.842	0.334	-0.651	46	0.518
تجريبية	30	3.910	0.357			

تشير نتائج الجدول (3) اختبار (t) الذي بلغت قيمته (0.651-) إلى عدم وجود فرق كبير بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. كما أن القيمة الاحتمالية (p) البالغة0.518هي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود دلالة إحصائية للفرق بين الأداء في المجموعتين. وبالتالي، لا يمكن رفض الفرضية الصفرية، مما يعني أنه لا يمكن الاستنتاج بقوة بوجود فرق معنوي بين المجموعتين.

صدق المقياس :

- تم إجراء دراسة لتقييم صدق وثبات مقياس محدد من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (ملحق(2)) المتخصصين في أساليب التدريس وطرائق التعليم التربوي.

-تم تقييم فاعلية المقياس ومواءمته لأهداف الدراسة.

-أشار المحكمون إلى مدى وضوح الفقرات و ملاءمتها للموضوع الدراسة. بعد تحليل آراء المحكمين، تبيّن أن نسب اتفاقهم على المقياس تراوحت بين 80% و 85%. وتم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة 75% فما فوق.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات للمقياس، وذلك باستخدام معامل كرونباخ الفا على العينة الاستطلاعية البالغ حجمها 30 طالبة كما في الجدول (4):

جدول (4): نتائج معاملات كرونباخ ألفا لكل مهارة إلى مستوى الثبات والموثوقية في استبيان المهارات المستقبلية المُستخدم

المهارة	معامل كروماخ الفا	عدد الفقرات
مهارة التخطيط المستقبلي	0.730	26
مهارة التخيل المستقبلي	0.694	13
مهارة التوقع المستقبلي	0.813	25
مهارة حل المشكلات المستقبلية	0.751	21
مهارة التقييم المنظور	0.875	19
الكلي	0.942	104

يوضح الجدول أعلاه نتائج ثبات مقياس مهارات التفكير المستقبلي المستخدم، حيث تم حساب معامل كرونباخ ألفا لكل مهارة على حدة، بالإضافة إلى القيمة الكلية. تشير القيم إلى مستوى مقبول من الثبات، حيث تتراوح معاملات ألفا بين 0.875 و 0.694 لمهارات التخيل المستقبلي والتقييم المنظور على التوالي، مما يدل على أن جميع المهارات المقاسة تتمتع بدرجة موثوقة. كما أن القيمة الكلية لمعامل كرونباخ ألفا 0.942تشير إلى ثبات عالٍ للمقياس بشكل عام، مما يعزز الثقة في نتائج الدراسات التي تعتمد على هذا المقياس لتقييم مهارات التفكير المستقبلي.

البرنامج التعليمي:

تمت دراسة فعالية تدريس مادة الفيزياء للصف الثاني الثانوي، وتركزت التجربة على وحدة «النظرية الحركية البسيطة للمادة» عقدت اجتماع مع مدرسة المادة لبحث أساليب التعليم المستخدمة والاطلاع على الكتاب المدرسي و اعداد اوراق عمل تتعلق بالوحدة المدروسة.

تم اختيار درس «النظرية الحركية البسيطة للمادة» لتطبيق مهارة العصف الذهني بفضل عدة أسباب علمية وتعليمية وهي كالتالي:

1- أهمية فهم المادة:

تعد النظرية الحركية أساسًا لفهم سلوك المواد في مختلف الحالات (الصلبة، السائلة، والغازية). إذ يساعد ذلك الطالبات على فهم الظواهر الطبيعية والتفاعلات الكيميائية بشكل أعمق.

2- تعزيز مهارات التفكير المستقبلي:

استخدام العصف الذهني يشجع الطالبات على التفكير المستقبلي والإبداعي. من خلال هذه الطريقة، يمكنهن طرح أفكار ومفاهيم جديدة حول كيف تتحرك الجزيئات وتتفاعل، مما يعمق فهمهن العلمي ويعزز مهارات التفكير المنطقي.

3- شمولية المواضيع :يحتوي الدرس على مواضيع متنوعة تتعلق بالحرارة، الضغط، والحركة، مما يتيح للطالبات التفاعل ومناقشة أفكار مختلفة، مما يساهم في تطوير مهارات الحوار والنقاش.

4- تطبيقات عملية: يمكن للطالبات من خلال العصف الذهني طرح أفكار حول تطبيقات النظرية في الحياة اليومية، مثل تصرفات الغازات تحت الضغط، مما يجعل المحتوى أكثر ارتباطًا وتجديدًا.

5- التأثير على التفكير المستقبلي: تمثل نتائج العصف الذهني فرصة لتقييم كيف يمكن لهذه الطريقة أن تعزز التفكير المستقبلي لدى الطالبات، من خلال تشجيعهن على اتخاذ المبادرات والابتكار في مجالات العلوم.

المعالجة الاحصائية :

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج SPSS ، حيث تم استخدام منهجيات متعددة وأساليب إحصائية لتحليل البيانات بدقة وفهم العلاقات المحتملة بين المتغيرات.

نتائج الدراسة

التحقق من فرض الدراسة الاول:

تم التحقق من فرض الدراسة الاول من خلال إعداد «الوسائط الحسابية» لمعرفة درجات المجموعتين، ثم استخدام البيانات لمقارنة الأداء في اختبار التحصيل الدراسي وتم توضيح النتائج في الجدول (5)، الذي يعرض «الوسائط الحسابية والانحرافات المعيارية» للمجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق مهارة العصف الذهني .

جدول (5):نتائج التحصيل الدراسي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	20	15.55	4.16	-2.77	38	0.025
التجريبية	20	18.25	1.27			

يوضح الجدول(5) بيانات المقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في نتائج التحصيل الدراسي من حيث حجم العينة، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، قيمة اختبار (ت)، درجة الحرية، والقيمة الاحتمالية. يظهر أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (18.25) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (15.55)، مما يشير إلى تحسن في أداء المجموعة التجريبية. كان الانحراف المعياري في المجموعة الضابطة (4.16) مرتفعًا، مما يدل على تباين أكبر في الدرجات، بينما كانت قيمته في المجموعة التجريبية (1.27) منخفضة، مشيرة إلى اتساق أكبر في نتائج المجموعة.

تبلغ قيمة اختبار (ت) (-2.77) ودرجة الحرية (38)، مما يدل على وجود فرق معنوي بين المجموعتين. كما أن القيمة الاحتمالية (0.025) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى أن النتائج تدعم فرضية وجود فرق كبير بين الأداء في المجموعتين. وبالتالي، تعزز هذه النتائج فعالية الطريقة التعليمية المستخدمة مع المجموعة التجريبية مقارنة بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة.

التحقق من فرض الدراسة الثاني:

تم التحقق من فرض الدراسة الثاني من خلال إعداد «الوسائط الحسابية» لمعرفة درجات المجموعتين، ثم استخدام البيانات لمقارنة الأداء في اختبار «مهارات التفكير المستقبلي» وتم توضيح النتائج في الجدول (6) الذي يعرض «الوسائط الحسابية والانحرافات المعيارية» للمجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق مهارة العصف الذهني .

جدول (6): «الوسائط الحسابية والانحرافات المعيارية» للمجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق مهارة العصف الذهني.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	مربع ايتا
مهارة التخطيط المستقبلي	ضابطة	20	3.852	531.	-0.036	48.000	0.972	0.000
	تجريبية	30	3.856	363.				
مهارة التخيل المستقبلي	ضابطة	20	3.623	644.	-2.333	48	0.026	0.115
	تجريبية	30	4.010	453.				
مهارة التوقع المستقبلي	ضابطة	20	3.630	631.	-2.119	48.000	0.039	0.086
	تجريبية	30	3.931	373.				
مهارة حل المشكلات المستقبلية	ضابطة	20	3.774	730.	-1.491	48.000	0.143	0.044
	تجريبية	30	4.030	488.				
مهارة التقييم المنظور	ضابطة	20	3.847	803.	-0.290	48.000	0.773	0.002
	تجريبية	30	3.900	482.				
الدرجة الكلية	ضابطة	20	3.753	555.	-1.429	48.000	0.159	0.041
	تجريبية	30	3.937	353.				

يوضح الجدول (6) نتائج تحليل تأثير البرنامج التعليمي (العصف الذهني) على خمس مهارات تفكير مستقبلية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية. تظهر النتائج أن المجموعة التجريبية، التي تلقت التدريس بأسلوب متطور، حققت متوسطات أعلى في جميع المهارات مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ومع ذلك، تختلف دلالة النتائج بين المهارات. على سبيل المثال، بلغ مستوى الدلالة الاحتمالية لمهارة التخيل المستقبلي (0.026) ولتوقع المستقبل (0.039)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هاتين المهارتين. بينما لم تظهر مهارات تخطيط المستقبل وحل المشكلات المستقبلية والتقييم المنظور فرقًا معنويًا، حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من 0.05، مما يعني عدم وجود دليل كافٍ لدعم فرضية وجود أثر كبير.

بالإضافة إلى ذلك، تشير قيم مربع إيتا إلى أن تأثير البرنامج على مهارة التخيل المستقبلي (0.115) وتوقع المستقبل (0.086) كان له تأثير متوسط، بينما كان تأثيره على باقي المهارات ضعيفًا. هذه النتائج تعزز من أهمية استخدام أساليب تدريس مبتكرة لتعزيز التفكير المستقبلي بين الطلاب، لكنها أيضًا تشير إلى الحاجة لمزيد من البحث لفهم أفضل لعوامل التحسين في المهارات الأخرى.

التحقق من فرض الدراسة الثالث:

تم التحقق من فرضية الدراسة الثالثة من خلال إعداد «الوسائط الحسابية» لمعرفة درجات المجموعتين، ثم استخدام البيانات لمقارنة الأداء في اختبار «مهارات التفكير المستقبلي». وتم توضيح النتائج في الجدول (7)، الذي يعرض «الوسائط الحسابية والانحرافات المعيارية» للمجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق مهارة العصف الذهني.

جدول(7) المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية نفسها في التقييم القبلي و البعدي لمهارات التفكير المستقبلي بعد تطبيق العصف الذهني.

مهارات التفكير المستقبلي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مهارة التخطيط المستقبلي	تجريبية قبلي	30	3.819	0.401	-0.377	58	0.708
	تجريبية بعدي	30	3.856	0.363			
مهارة التخيل المستقبلي	تجريبية قبلي	30	3.949	0.398	-0.559	58	0.578
	تجريبية بعدي	30	4.010	0.453			
مهارة التوقع المستقبلي	تجريبية قبلي	30	3.960	0.402	0.293	58	0.771
	تجريبية بعدي	30	3.931	0.373			
مهارة حل المشكلات المستقبلية	تجريبية قبلي	30	3.944	0.558	-0.633	58	0.529
	تجريبية بعدي	30	4.030	0.488			
مهارة التقييم المنظور	تجريبية قبلي	30	3.902	0.567	0.013	58	0.990
	تجريبية بعدي	30	3.900	0.482			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	30	3.910	0.357	-0.294	58	0.770
	تجريبية بعدي	30	3.937	0.353			

ويوضح الجدول (7) البيانات المتعلقة بمستويات مهارات التفكير المستقبلي في المجموعة التجريبية، حيث تم قياسها قبل وبعد التطبيق. يتم تقديم حجم العينة، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، قيمة اختبار (ت)، ودرجة الحرية لكل من المهارات الخمس والدرجة الكلية.

تظهر النتائج أن المتوسطات الحسابية لجميع مهارات التفكير المستقبلي في القياسات القبلية كانت أقل قليلاً مقارنة بالقياسات البعدية، مما يدل على زيادة بسيطة في الأداء. ، إلا أن قيم اختبار (ت) والقيم الاحتمالية المرتبطة بها تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. فمثلًا، كانت قيمة اختبار (ت) لمهارة التخطيط المستقبلي -(0.377) مع قيمة احتمالية (0.708)، مما يدل على عدم وجود تأثير معنوي منهجي بين المجموعتين.

نفس النمط يتكرر في المهارات الأخرى، مثل مهارة التخيل المستقبلي ومهارة حل المشكلات، حيث كان متوسط الدرجات في القياس البعدي أعلى بشكل طفيف ولكن لم تكن هناك دلالة إحصائية تعكس ذلك. على سبيل المثال، كانت القيمة الاحتمالية لمهارة حل المشكلات (0.529) مما يشير إلى عدم وجود فرق كبير في الأداء.

عند النظر إلى جميع المهارات، نجد أن القيم الاحتمالية تتجاوز الـ0.05، مما يدل على عدم وجود أدلة كافية لدعم فرضية تحسين الأداء في مهارات التفكير المستقبلي بعد استخدام البرنامج التعليمي(العصف الذهني). وبالتالي، تشير النتائج إلى أن البرنامج التعليمي (العصف الذهني) لم يكن له تأثير كبير على تطوير مهارات التفكير المستقبلي في هذه العينة، مما يستدعي استكشاف العوامل المؤثرة أو تعديل استراتيجيات التدريس لتحقيق نتائج أفضل في المستقبل.

تفسير نتائج الدراسة:

تشير النتائج إلى أن استراتيجية العصف الذهني كانت فعالة لتحسين التحصيل الدراسي، لكنها لم تؤثر بشكل ملحوظ على بعض المهارات المستهدفة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عوامل مثل عدم كفاية البرنامج أو الأساليب المستخدمة، قصر مدة التدريب، وتفاوت استعدادية الطالبات، بالإضافة إلى تأثر التقييم بالتحديات الخارجية، مما يتطلب تحسين تصميم البرنامج والطرق التدريسية لتحقيق نتائج أكثر فعالية.

مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة:

نتائج الاختبارات: بينما أظهرت الدراسات السابقة تحسينات كبيرة في المهارات الفكرية، فإن هذه الدراسة وجدت بعض النتائج المختلطة، حيث أظهرت فروقًا دالة في مهارات التخيل والتوقع المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية لكن لم تُظهر فروقًا دالة في بعض مجالات التفكير المستقبلي المحددة (مثل التخطيط وحل المشكلات والتقييم المنظور)

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت تأثير استراتيجية العصف الذهني على الأداء الأكاديمي، حيث أظهرت جميعها نتائج إيجابية ذات دلالة إحصائية تدعم فعالية هذه الاستراتيجية. في دراسة [بني فواز، س. م. ع. ر. (2019)]

وغيره من الدراسات السالفة الذكر تم استخدام اختبار تحصيلي لتقييم الأداء الدراسي، وبالمثل، استخدمت الدراسة الحالية امتحانات تحليلية لقياس التحصيل الدراسي،مما يعزز التماثل في منهجية البحث. تم قياس عوامل مماثلة بين المجموعتين، حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت العصف الذهني، مما يشير إلى تأثيره الإيجابي في تحسين الأداء الأكاديمي. تشير هذه النتائج إلى أن العصف الذهني لا يساهم فقط في رفع مستوى التحصيل الدراسي، بل

يعزز أيضًا مهارات التفكير المستقبلي، مما يجعل من الضروري دمجه في المناهج التعليمية لتحسين التجربة التعليمية الكلية.

التوصيات:

تُوصي الدراسة بتطوير استراتيجيات التدريس من خلال اعتماد أساليب مبتكرة ومتنوعة، بالإضافة إلى تنظيم برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز مهارات تطبيق استراتيجية العصف الذهني بفعالية داخل الفصل الدراسي. كما يُنصح بإجراء تقييمات دورية لأساليب التعلم المختارة وتحليل نتائجها لتحديد الأكثر تأثيراً في تنمية مهارات التفكير. من الضروري أيضًا استكشاف العوامل النفسية والاجتماعية التي قد تؤثر على استجابة الطالبات، وإجراء تقييمات طويلة الأمد لقياس الأثر المستدام لاستراتيجية العصف الذهني على المهارات المعرفية. يُشجع على خلق بيئة تعليمية محفزة للمشاركة النشطة، وإجراء دراسات مقارنة بين استراتيجيات تعليمية مختلفة لقياس تأثيرها على التحصيل ومهارات التفكير. كما يُوصى بدمج المهارات التفكير المستقبلية بصورة منهجية في المناهج الدراسية، وتعزيز التواصل مع أولياء الأمور لدعم تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات في المنزل، بهدف تحسين جودة التعليم وتطوير قدرات التفكير للطالبات بشكل مستدام.

ملحق (1): اسماء المحكمين لورقة الاختبار التحصيلي

1- د. نجلاء علي الغرياني (استاذ مشارك في قسم الفيزياء كلية التربية / معلمة ومفتش تربوي سابق في وزارة التربية و التعليم)

2- أ. اغزيل بوزيد التختاش (محاضر في قسم الفيزياء بكلية التربية بنغازي)

3- وفاء عبدالوهاب الجهمي (مساعد محاضر في قسم الفيزياء كلية التربية بنغازي)

ملحق (2): اسماء المحكمين لاستبانة مقياس التفكير المستقبلي

1- د. نجاة عبد القادر الشريف (استاد مشارك بكلية التربية بنغازي / دكتوراه تخطيط تربوي)

2- أ.د: عيسى حسن غلام (استاذ في قسم التربية و علم النفس الجامعة المفتوحة)

3- د. نعيمة المهدي الهادي ابو شاقور (استاد في قسم علوم التعليم – مدرسة العلوم الانسانية الاكاديمية الليبية طرابلس / تخصص المناهج وطرق التدريس – التربية و علم النفس)

4- أ. صالح عبدالسلام حمد العالم (ماجستير تخطيط تربوي وادارة تعليمية في كلية التربية بنغازي)

5- د . صباح السايح (استاد مشارك بكلية التربية جنزور جامعة طرابلس تخصص تربية وعلم نفس)

6- أ.د. عيسى البركي (استاد بكلية التربية بنغازي تخصص اصول تربية و إدارة تعليمية)

المراجع

1- ابراهيم، م. ع. ق. (2019). فاعلية تدريس برنامج مقترح في النصوص الأدبية القصصية القصيرة باستراتيجية دورة التعلم البنائية السباعية SEVEN ES في تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 11(5)، 235–309.

https://search.mandumah.com/Record/1040909

2- الأسدي، س. ع. ك. ج. أ. (2017). أثر استعمال مهارات التفكير في تحصيل مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 35، 764-789..

https://search.emarefa.net/detail/BIM-795448

3- البارودي، م. أ. (. (2015العصف الذهني وفن صناعة الأفكار (الطبعة الأولى، 200) ص). المجموعة العربية للتدريب والنشر.

https//:www.edu-technolgy1.com/2024/06/brain-

storming-and-idea-making.html

4- التارقي، خ. ع. ق. (2024). فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة بنغازي. مجلة كلية الآداب، (1) 55، 144–189.

https://doi.org/10.37376/jofoa.vi55.4613

5- الجوالده د. ف. ع.، القمش د. م. ن. م.، & التل د. س. م. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية, 1(31). 50- 11 .

https//:journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view817/

6- الخروصي، ع. ب. خ. ب. ع. (2023). التفكير المستقبلي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الحكومية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(45)، 71–81.

http://search.mandumah.com/Record/1447127

7- الدرابكة، م. م. (2018). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين: دراسة مقارنة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،8(23)، 57-67.

https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=237637

8- الرقيق، ح. ب. م.، & عبد الرحمن، د. ج. م. (2017). استراتيجية العصف الذهني وأثرها في تدريس مادة علم النفس لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كليات التربية، 22(8).

https//:zu.edu.ly/uploadfiles/file.1557928423553-pdf

9- الساعدي، ر. ج. ك. (2017). أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تحصيل المفاهيم الإحيائية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 220، 409-432.

http//:search.mandumah.com/Record807115/

10- السويلميين، م. ب. (2024). فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 201(3)، 25-63.

https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.344500

11- الشافعي، ج. أ. م. (2014). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 46(1)، 180–213.

https://search.mandumah.com/Record/606414

12- آل شعشاع، أ. ع. خ.، & العجمي، ل. ح. ر. (2022). مدى ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير المستقبلي. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية،3(12).

https://doi.org/10.53796/hnsj3124

13- القحطاني، ش. ب. س. م. (2018). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض، المملكة العربية السعودية في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 33(3)، 197-223.

http://search.mandumah.com/Record/910397

14- القرارعة، أ. ع. (2014). أثر استخدام العصف الذهني في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة

الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة – جنوب الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، 28(4)، 667-706.

https//:search.mandumah.com/Record625287/

15- الكساب، ع. ع. ك. (2013). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلبة آليات التربية في الجامعات الأردنية في مساق التربية الوطنية واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 27(10)، 2129- 2156.

https//:search.shamaa.org/FullRecord?ID96177=

16-_الكعبي، ك. م. ك. م. (2022). الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة. مجلة آداب المستنصرية، 98، 1-33. مسترجع من

http://search.mandumah.com/Record/1268868

17- النعيم، ح. ب. ص.، & الشلهوب، س. ع. م. (2022). درجة تضمين مهارات التفكير المستقبلي في محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 11، 1–23.

https://search.mandumah.com/Record/1313320

18- الهيلات، م. ق. (. (2015مقياس هيرمان لأنماط التفكير) الطبعة الأولى). مركز ديبونو لتعليم التفكير.

https//:books4arabs.com/BORE02-2/BORE02-2886.pdf

19- بني فواز، س. م. ع. ر. (2019). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون. تكنولوجيا التعليم، 5(22)، 231-254. مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني - التعليم النوعي وخريطة الوظائف المستقبلية.

https//:doi.org/10.21608/jedu2019.104767.

20- بهلول، ع. هـ (2023). أثر طريقة العصف الذهني في تحصيل طلبة كليات العلوم الإسلامية في مادة طرائق التدريس. مجلة الفتح للبحوث التربوية، 27(3)، 120–135.

https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/article/view/2091

21- بوهـادي، ع. (2016) . أأهمية استراتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات. جامعة عبد الرحمن بن خلدون.

https//:www.univ-chlef.dz/djossour/wp-content/uploads/2016/06/v2016_02_05.pdf

22- حافظ، ع. ح. (2015). التفكير المستقبلي: المفهوم - المهارات - الاستراتيجيات)الطبعة الأولى، 245 صفحة). دار العلوم للنشر والتوزيع.

https//:books4arabs.com/BORE02-1/BORE02-1266.pdf

23- حسنين، ح. م. (2014)أساليب العصف الذهني: دليل تيسيري للمدراء والمدربين والميسرين)ط. 2). عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع:

books4arabs.com/BORE02-2/BORE02-2047.pdf

24- سعادة، ج. أ.، عقل، ف.، زامل، م.، اشتية، ج.، وأبو عرقوب، ه. (. (2011التعلم النشط: بين النظرية والتطبيق (الطبعة العربية الأولى). دار الشروق للنشر والتوزيع.

https://ia801802.us.archive.org/11/items/ta-3alom-nachit/

25- شبيب، ع. ك. (2017). صعوبات تطبيق الاتجاهات الحديثة لتدريس مادة الفيزياء في المدارس الثانوية لمحافظة بغداد من وجهة نظر مدرسي ومدرسات الفيزياء. مجلة جامعة بغداد،

مركز البحوث النفسية والتربوية، 52، 490-471.
https://ddl.mbrf.ae/book/5340561

26- شوري، ج. ع. م. أ. (2023). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي من خلال تدريس مقرر الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences، 91، 84-113.
https://doi.org/10.33193/JALHSS.91.2023.823

27- صافين، أ. (2017). تطوير الـمواد التعليمية لمهارة القراءة على أساس أسلوب العصف الذهني. DINAMIKA: Jurnal Kajian Pendidikan dan Keislaman، 2، 91-104.
https://www.researchgate.net/publication/353103748_ttwyr_almwad_altlymyt_lmhart_alqrat_ly_asas_aslwb_alsf_aldhhn/citations

28- صغير، إ. ه. ((2020 . العصف الذهني ودوره في تعزيز عملية التواصل: المرحلة الابتدائية نموذجا] مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر - بسكرة، كلية الآداب واللغات، قسم الآداب واللغة العربية]
http://archives.
http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/16643

29- عبدالله، ع. ي.، & برو، م. إ. س. (.2013 مستوى امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي لمهارات التفكير فوق المعرفي وعلاقته بجنسهم والتحصيل في مادة الفيزياء. مجلة جامعة زاخو، 1(B)، 419-437.
https://hjuoz.uoz.edu.krd/index.php/hum/article/view/82/46

30- محسن، ش. ع.، & الإبراهيمي، م. ف. ك. (2013). إبداع استراتيجي العصف النفسي في تدريس مادة البلاغة والتطبيق. مجلة مركز دراسات الكوفة، 1(29)، 128-208.
https://doi.org/10.36322/jksc.v1i29.5121

31- مركز نون للتأليف والترجمة (2011)التدريس: طرائق واستراتيجيات)الطبعة الأولى). جمعية المعارف الإنسانية الثقافية.
https://books.almaaref.org.lb/static/documents/tadress.pdf

32- نبهان، يحيى محمد. (.2008 العصف الذهني وحل المشكلات (216) ص. دار اليازوري العلمية.
https://books-library.net/files/books-library.net-09280213Hl5X2.pdf

33- نبي، م. ح.، & الخالدي، ع. خ. (2014). أثر استعمال استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها. مجلة جامعة زاخو، 2(1)، 176-192.
https://hjuoz.uoz.edu.krd/index.php/hum/article/view/95/60

مجلة المنارة العلمية
ALmanara Scientific Journal
كلية الآداب والعلوم - المرج جامعة بنغازي
Faculty of Arts and Sciences in Qanina - University of Benghazi
العدد: الثامن - يونيو 2025
ISSUE: Eighth JUNE 2025
E-ISSN 3006-8189 P-ISSN 2518-0886X LCN 3986/2020 DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8

منهج ابن قُرقُمَاس في التفسير (نماذج مختارة من كتابه فتح الرحمن في تفسير القرآن)

د.خالد حسين إسماعيل

محاضر بقسم الدراسات الإسلامية - كلية التربية - جامعة مصراته.

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8.7295

الملخص:

تتناول هذه الدراسة إبراز منهج محمد بن عبد الله بن قُرقُمَاس- رحمه الله- وذلك من خلال كتابه: (فتح الرحمن في تفسير القرآن)، وقد اقتصر الباحث في دراسته على نماذج مختارة من كتابه فتح الرحمن في تفسير القرآن، من خلال سور: (الممتحنة، والصف، والجمعة) في إبراز المنهج الذي بذله المؤلف في تفسيره، فيما يتعلق بأصول التفسير وطرقه، من حيث تفسير القرآن بالقرآن، وتفسير القرآن بالسنة، وتفسير القرآن بأقوال الصحابة والتابعين، وكذلك بيان منهجه فيما يتعلق بعلوم القرآن من خلال مقدمات السور، وأسباب النزول، وعلم المناسبات، وقد تبين من خلال هذه الدراسة أن ابن قرقماس بذل جهدا ظاهرا في تفسير القرآن الكريم، ويعتبر تفسيره من كتب التفسير بالمأثور، مع تنوع الأساليب التي استعملها المؤلف في تفسيره للآيات القرآنية، إلا أنه لم يصرح لنا بمصادره التي اعتمد عليها في تفسيره.

الكلمات المفتاحية: منهج، ابن قرقماس، تفسير، فتح، الرحمن.

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

مجلة المنارة العلمية
كلية الآداب والعلوم - قمينس جامعة بنغازي
العدد: الثامن - يونيو 2025
ALmanara Scientific Journal
Faculty of Arts and Sciences in Gemina - University of Benghazi
ISSUE: Eighth JUNE 2025
E-ISSN 3006-8388 P-ISSN 8731-088X LCN 388/8088 DOI: https://doi.org/10.37376/asj/vi8

Abstract of the study

This study aims to highlight the methodology of Muhammad bin Abdullah bin Qurqumas (may Allah have mercy on him) through his book Fath al-Rahman fi Tafsir al-Qur'an. The researcher has limited the study to selected samples from Fath al-Rahman fi Tafsir al-Qur'an, focusing on the chapters: Al-Mumtahina, As-Saff, and Al-Jumu'a, to elucidate the approach adopted by the author in his interpretation, particularly concerning the principles and methods of exegesis. This includes interpreting the Qur'an through the Qur'an itself, interpreting the Qur'an through the Sunnah, and interpreting the Qur'an based on the statements of the Companions and the Followers. Additionally, the study examines his methodology regarding Qur'anic sciences, as reflected in his introductions to the chapters, reasons for revelation (Asbab al-Nuzul), and the science of correlations (Ilm al-Munasabat). The study reveals that Ibn Qurqumas exerted significant effort in interpreting the Qur'an, and his work is considered part of the Tafsir bil-Ma'thur (exegesis based on transmitted reports). Despite the variety of techniques he employed in his interpretation of the Qur'anic verses, he did not explicitly cite the sources he relied upon in his exegesis.

Keywords: Methodology, Ibn Qurqumas, Exegesis, Fath, al-Rahman.

مقدمة

الحمد لله رب العلمين، والعاقبة للمتقين، والصلاة والسلام على رسولنا الكريم، وعلى آله وأصحابه الطيبين الطاهرين، وعلى أمته أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد:؛ فإن أفضل ما بذلت فيه الأوقات وصرفت فيه الأعمار، دراسة العلوم المتعلقة بكتاب الله، وقد بُذلَت الجهود قديما وحديثا في خدمة كتاب الله، فسخر الله لكل زمن علماء أجلاء أفنوا أعمارهم خدمة لكتاب الله، ومن هؤلاء العلماء محمد بن عبد الله بن قُرْقُماس، الذي ألف كتابه: (فتح الرحمن في تفسير القرآن)، وقد وقفت على أجزاء لم تحقق من هذا التفسير، وأجزاء محققة في رسائل علمية، إلا أنه لم يخرج لطلبة العلم كاملا إلى الآن، وهو ما جعل الكتاب محل بحث ودراسة؛ لما لهذا الكتاب من أهمية تجلّت للباحث بعد النظر في أجزاء من هذا التفسير، وقد جاء البحث بعنوان: منهج ابن قُرقُمَاس في التفسير (نماذج مختارة من كتابه فتح الرحمن في تفسير القرآن).

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في كونه باب من أبواب خدمة كتاب الله، وتسليط الضوء على الجهود التي بذلها أحد أعلام الأمة في تفسير كتاب الله، على الرغم من كون الكتاب لم يخرج كاملا، ومما يزيده أهمية إذا علمنا أن مؤلفه سار فيه على أحسن طرق التفسير وهي تفسير القرآن بالقرآن، وبالسنة، وبأقوال الصحابة والتابعين، وبين أسباب النزول، كما اهتم بالتعريف بالسور، وعلم المناسبات.

الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان منهج المؤلف وأسلوبه الذي سلكه، والمصادر التي اعتمد عليها، وكذلك بيان الجهد الذي بذله ابن قرقماس في تفسيره لكتاب الله، ومحاولة إخراج هذا التفسير المبارك إلى النور.

حدود الدراسة:

دراسة نماذج تبين المنهج الذي سار عليه المؤلف، والأسلوب الذي سلكه في تفسيره لكتاب الله، وذلك من خلال سور: (الممتحنة والصف والجمعة) في كتابه: «فتح الرحمن في تفسير القرآن»، واعتمدت في هذه الدراسة على الجزء المحقق من تفسير سور (الممتحنة والصف والجمعة) دراسة وتحقيق، للباحث: علاء زهير الكساسبة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الشريعة، 2018م.

المنهج المتبع:

سلك الباحث في دراسة النماذج المختارة لبيان المنهج الذي سلكه المؤلف البحث الاستقرائي التحليلي، فبعد الانتهاء من قراءة السور المذكورة وجمع المادة ومواضع الدراسة قام الباحث بدراستها وتحليلها.

إشكالية البحث:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما المنهج والأسلوب الذي سلكهما ابن قرقماس في تفسيره للسور التي هي محل الدراسة؟.

2- ما الجهد الذي بذله ابن قرقماس في تفسيره فيما يتعلق بأصول التفسير وطرقه، وكذلك فيما يتعلق بعلوم القرآن وتحديدا في السور التي هي محل الدراسة؟.

3- ما المصادر التي اعتمد عليها ابن قرقماس في تفسيره للسور التي هي محل الدراسة؟.

الدراسات السابقة:

بعد البحث لم أقف على دراسة مستقلة تعني ببيان المنهج التي سلكه ابن قرقماس في كتابه: (فتح الرحمن في تفسير القرآن)، إلا ما قام به بعض الباحثين الذين حققوا جزءا من هذا المخطوط في مقدمة رسائلهم، وإن كان ما أشاروا إليه

كان على سبيل الإجمال أو الاختصار، أضف إلى ذلك إلى أنه لم تذكر أي دراسة من هذه الدراسات أي موضع من المواضع المذكورة في هذه البحث، ومن هذه الدراسات نذكر ما يأتي:

1- تفسير سورة المجادلة من كتاب فتح الرحمن في تفسير القرآن، لمحمد بن قرقماس (882هـ) دراسة وتحقيق، للباحث: عاصم محمد القطاونة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الشريعة، 2015م.

2- تفسير سورة الحشر، للباحث: عاصم محمد قطاونة، مجلة جرش للبحوث والدراسات، ع2أ، مج23، ص3722-3677، 2022م.

3- تفسير سور الممتحنة والصف والجمعة من كتاب فتح الرحمن في تفسير القرآن، لمحمد بن قرقماس (882هـ) دراسة وتحقيق، للباحث: علاء زهير الكساسبة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الشريعة، 2018م.

4- سور «المنافقون والتغابن والطلاق، من تفسير فتح الرحمن في تفسير القرآن، لابن قرقماس الحنفي (882هـ) دراسة وتحقيق للباحث: شاكر محمد حمود طراونة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الشريعة، 2018م.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن يُقسَّم إلى مقدمة وتمهيد ومطلبين:

المقدمة: وبينت فيها أهمية البحث، والهدف من الدراسة، وحدودها، والمنهج المتبع، وإشكالية البحث، والدراسات السابقة، وخطة البحث.

تمهيد: ويحتوي على:

الفرع الأول- التعريف بالمؤلِّف: (ابن قُرقُماس).

الفرع الثاني- التعريف بالكتاب: (فتح الرحمن في تفسير القرآن).

المطلب الأول: منهج ابن قُرْقُماس في أصول التفسير وطرقه: ويشتمل على:

أولا- منهجه في تفسير القرآن بالقرآن.

ثانيا- منهجه في تفسير القرآن بالسنة.

ثالثا- منهجه في تفسير القرآن بأقوال الصحابة والتابعين.

المطلب الثاني: منهج ابن قُرْقُماس في علوم القرآن: ويشتمل على:

أولا- منهجه في مقدمات السور.

ثانيا- منهجه في أسباب النزول.

ثالثا- منهجه في علم المناسبات.

الخاتمة: تحتوي على أهم النتائج التي توصل إليها الباحث.

تمهيد

الفرع الأول- التعريف بالمؤلف: (ابن قرقُماس).

أولا- اسمه ونسبه ومولده:

هو محمد بن قُرْقُمَاس بن عبد الله الأقتمري الحنفي، المُكنَّى بناصر الدين، والمشهور بابن قُرقُمَاس ولد في حدود سنة(802هـ) بالقاهرة (الداوودي، 1983، 2/233).

ثانيا- نشأته وحياته العلمية:

نشأ ابن قرقماس بالقاهرة، حيث قرأ القرآن الكريم على مشائخها، وأخذ القراءات السبع، ودرس الفقه والصرف والمنطق والجدل، واشتغل بالنحو والمعاني والبيان، وخاض في بحور الشعر وكان متواضعا كريما، ذا خط فائق وشكل رائق، وسكينة وسمت حسن، وصمت ومحبة في الفقراء؛ منقطعا عن الناس، ملازما للكتابة بحيث أن أكثر رزقه منها، ويقال أن أكثر كتابته في الليل، وإن ما فقده من سمعه مُمتَّع به في بصره حتى روي أنه كان يكتب على ضوء القمر، وكان يتهجد في الليل، كثير التلاوة، متوددا للطلبة مقبلا عليهم(السخاوي، 1992، 8/292).

ثالثا- شيوخه وتلاميذه:

1- شيوخه:

من أبرز العلماء الذين أخذ عنهم ابن قرقماس:

1- الجمال محمود بن الفوال، قرأ عليه القرآن العظيم وأخذ عنه القراءات السبع (السخاوي، 1992، 8/292).

2- العز بن عبد السلام البغدادي، أخذ عنه علم الصرف والمنطق والجدل (حاجي خليفة، 2010، 3/224).

3- عز الدين محمد بن جماعة، أخذ عنه علم النحو والمعاني والبيان وعلم الصرف (الداوودي، 1983، 2/233).

2- تلاميذه:

تتلمذ على ابن قرقماس جماعة من العلماء، منهم:

1- حسن بن علي بن محمد الطلخاوي، أخذ عنه علم الحرف (السخاوي، 1992، 8/292).

2- زكريا بن محمد الأنصاري السنيكي، وهو من حفاظ الحديث، أخذ عنه علم الحرف (حاجي خليفة، 2010، 2/113).

3- علي بن داوود بن إبراهيم الجوهري، يعرف بابن داود، وابن الصيرفي ، قرأ عليه مصنفه الغيث المربع (السخاوي، 1992، 3/115).

رابعا- مؤلفاته:

للشيخ مؤلفات وآثار علمية ساهمت في إثراء المكتبة الإسلامية، ومن هذه المؤلفات:

1- زهر الربيع في شواهد البديع(كحالة، 1993، 3/601) وحقق هذا الكتاب الباحث: مهدي أسعد عرار، طبعته الأولى سنة 2007م.

2- فتح الرحمن في تفسير القرآن، وهو من أجل مصنفاته كما وصفه، واختصره في كتاب سماه: نثر الجمان المنتظم من فتح الرحمن (كشف الظنون، حاجي خليفة، 1992، 2/1232)، حقق منه أجزاء في رسائل علمية. وسيأتي التعريف بهذا الكتاب.

3- القبس المجتبى في شرح الأسماء الحسنى، فسر فيه الأسماء على طريق المتكلمين، ومذهب النحويين (حاجي خليفة، 1992، 2/1316، كحالة، 1993، 3/601)، والكتاب مخطوط.

خامسا- وفاته: توفي المؤلف في أواخر شوال سنة (ت882هـ) ودفن بمدرسته في القاهرة (الداوودي، 1983، 2/233).

<u>الفرع الثاني- التعريف بالكتاب: (فتح الرحمن في تفسير القرآن).</u>

ألف ابن قرقماس هذا الكتاب في عشرين مجلدا كما ذكر من ترجم له، ووصفه مؤلفه بأنه أجل مصنفاته، (حاجي خليفة، 1992، 2/1232، ابن الغزي، 1995، 4/43)، وقد ذكر المحققون بأن لهذا الكتاب نسخة خطية واحدة، وهذه النسخة منها ما هو موجود في مكتبة تشستر بتي بإيرلندا، والجزء الموجود فيها من سورة النجم إلى المرسلات، ومنها ما هو موجود بمكتبة سراي أحمد باشا بتركيا، وهذه النسخة في أربع مجلدات، المجلد الأول يحتوي على تفسير سورة البقرة بداية من الآية (187) إلى الآية (160) من سورة آل عمران، والمجلد الثاني من الآية (127) من سورة النساء إلى نهاية سورة الأنعام، والمجلد الثالث من الآية (70) من سورة الإسراء إلى نهاية سورة الفرقان، والمجلد الرابع من أول سورة ص إلى نهاية سورة الطور، ومنها ما هو موجود في مكتبة دار الكتب المصرية بمصر، وهذه النسخة تشمل ثلاث مجلدات، يبدأ المجلد الأول من سورة الشعراء إلى سورة الصافات، ويبدأ المجلد الثاني من سورة الفاتحة إلى الآية (144) من سورة البقرة، والمجلد الثالث يبدأ من سورة يونس، إلى الآية (70) من سورة الإسراء (القطاونة، 2015، ص4، الطراونة، 2018، ص18).

ومن خلال النظر في المعلومات السابقة يظهر أن تفسير ابن قرقماس الموجود منه بين أيدينا سورة الفاتحة، ومن أول سورة البقرة إلى الآية (144)، ومن الآية (187) إلى

نهاية السورة ومن أول سورة آل عمران إلى الآية (160)، ومن الآية (127) من سورة النساء إلى نهاية السورة، وسورتي المائدة والأنعام كاملتين، ومن سورة يونس إلى سورة المرسلات.

وقد أشار المحققون بعد دراسة هذه النسخ إلى أن هذه النسخ متممات لبعضها، وهذا ما يدل على أن للكتاب نسخة خطية واحدة،(القطاونة، 2015، ص3683، الطراونة، 2018، ص18)، وقد أفادني الأستاذ إبراهيم بن عبد العزيز اليحيى بوجود نسخة من هذا المخطوط في خزانة مسجد مولاي عبدالله الشريف بالمغرب، وذلك بناء على إفادة من مركز الملك فيصل بالسعودية.

المطلب الأول

منهج ابن قُرْقُماس في أصول التفسير وطرقه

إن الناظر في كتاب فتح الرحمن في تفسير القرآن يظهر له الجهد التي بذله المؤلف في تفسيره للآيات القرآنية، حيث سلك في ذلك مسلك السلف والخلف، وهو التفسير بالمأثور الذي هو محل اتفاق بين العلماء أنه أفضل طرق التفسير (أحميد، 2014، ص39) ويشمل التفسير بالمأثور تفسير القرآن بالقرآن، وبالسنة، وبأقوال الصحابة والتابعين، ويمكن بيان منهجه في ذلك بما يأتي:

أولا- منهجه في تفسير القرآن بالقرآن.

لا شك في أن القرآن يفسر بعضه بعضا، وهو أصح طرق التفسير، وقد فسر ابن قرقماس القرآن بالقرآن، واستعمل في ذلك أكثر من أسلوب، ونذكر فيما يأتي أمثلة توضح ذلك:

1- قوله تعالى:﴿ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ﴾، (الممتحنة، الآية1) قال المؤلف: «وهذه السورة أصل في النهي عن موالاة الكفار،(الكساسبة، 2018، ص25) وقد تقدم نظيره قوله تعالى: ﴿لاَّ يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَفِرِينَ أَوْلِيَاءَ﴾، (آل عمران، الآية 28)، وقوله: ﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لاَ تَتَّخِذُواْ بِطَانَةً﴾، (آل عمران، الآية118)، وقوله: ﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لاَ تَتَّخِذُواْ الْيَهُودَ وَالنَّصَارَى أَوْلِيَاءَ ﴾»، (المائدة، الآية53)، فنلاحظ أن المؤلف فسر القرآن بالقرآن في الآية السابقة وأنها دلت على النهي عن موالاة الكفار، وهو ما فسره ودل عليه النهي الوارد في آيتي آل عمران، وآية المائدة، فتكون هذه الآيات مؤكدة للحكم الذي جاءت به سورة الممتحنة.

2- قوله تعالى: ﴿إِلاَّ قَوْلَ إِبْرَاهِيمَ لأَبِيهِ لأَسْتَغْفِرَنَّ لَكَ﴾،(الممتحنة، الآية4) قال المؤلف: «ثم بين أن لم يكن ذلك استغفار إبراهيم لأبيه عن موالاة الكافرين،(الكساسبة،2018، ص32) بل أوضحها الله- تعالى- بقوله: ﴿وَمَا كَانَ اسْتِغْفَارُ إِبْرَاهِيمَ لأَبِيهِ إِلاَّ عَن مَّوْعِدَةٍ وَعَدَهَا إِيَّاهُ﴾»، (التوبة، الآية 115) فبين المؤلف في الآية السابقة أن استغفار إبراهيم لأبيه ليس من باب موالاة الكافرين، وإنما كان هذا الاستغفار عن موعدة من أبيه له بالإيمان، فكان يأمل إبراهيم من أبيه أن يؤمن، فلما ظهر له بعد ذلك أنه عدو لله تبرأ منه، وهذا ما أشارت إليه آية التوبة التي دلت على أن استغفار إبراهيم لأبيه كان موعدة وعدها إياه.

3- قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ يَقَوْمِ لِمَ تُؤْذُونَنِي﴾، (الصف، الآية5)، قال المؤلف: «﴿لِمَ تُؤْذُونَنِي﴾ يحتمل ما قال تعالى: ﴿لاَ تَكُونُوا كَالَّذِينَ آذَوْا مُوسَى فَبَرَّأَهُ اللَّهُ مِمَّا قَالُوا وَكَانَ عِندَ اللَّهِ وَجِيهًا ﴾،(الأحزاب، الآية69) وهو ما دسّ عليه قارون امرأة تدعي أنه فجر بها...، ومن الأذى قولهم: ﴿اجْعَل لَّنَا إِلَهًا كَمَا لَهُمْ ءَالِهَةٌ ﴾، (الأعراف، الآية138)، وقولهم: ﴿ فَاذْهَبْ أَنتَ وَرَبُّكَ فَقَاتِلا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ ﴾» ، (المائدة، الآية 26) (الكساسبة، 2018، ص59)، ففسر المؤلف الإيذاء الوارد في سورة الصف من أن قارون استأجر بغية لتقذف موسى بنفسها فعصمه الله من ذلك (البغوي، 1989، 6/379)، وعبر عن هذا بقوله: «يحتمل»، ثم أضاف أن الإيذاء قد يشمل قول بني إسرائيل لموسى بعد أن نجاهم الله من الغرق، أن يتخذ لهم

صنما يعبدونه من دون الله عندما شاهدوا قوما يعكفون على أصنام لهم، كما يشمل ما ورد في سورة المائدة وهو الخوف والجبن والاستهزاء والعناد والتمرد ومخالفة أمر رسولهم عن الجهاد ومقاتلة عدوهم(الصابوني، 2007، ص397)، ونلاحظ أن الإيذاء المذكور عاما يشمل القولي والفعلي والسلوكي.

4- قوله تعالى: ﴿كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا﴾،(الجمعة، الآية5) قال المؤلف: «فهم أسوأ حالا من الحمير؛ لأن الحمير لا فهم لهم، وهؤلاء مثلهم في الشبه، ولهذا قال في آية أخرى (الكساسبة، 2018، ص57): ﴿أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴾، (الأعراف، الآية179)، فبين المؤلف في الآية السابقة أن اليهود لما كُلفوا العمل بالتوراة لكنهم تركوا العمل بما جاء فيها والانتفاع بآياتها أصبحوا كالحمير، ثم أشار إلى أنهم أسوأ حالا منها، مفسرا ذلك بقوله تعالى: ﴿أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ﴾، (الأعراف،الآية179).

ثانيا- منهجه في تفسير القرآن بالسنة.

لا شك أن السنة لها دور كبير في تفسير القرآن، فهي تأتي في المرتبة الثانية في بيان القرآن بعد تفسير القرآن بالقرآن، وابن قرقماس كغيره من المفسرين استعان في تفسيره للآيات القرآنية بالسنة، وفيما يأتي نذكر أمثلة تبين ذلك:

1- تفسير قوله تعالى: ﴿عَسَى اللهُ أَن يَجْعَلَ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ الَّذِينَ عَادَيْتُم مِّنْهُم مَّوَدَّةً وَاللهُ قَدِيرٌ وَاللهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ (الممتحنة، الآية7)، قال المؤلف: «قال تعالى ممتنا على الأنصار لمّا تخاصم الأوس والخزرج: ﴿ وَاذْكُرُواْ نِعْمَةَ اللهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاء فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ﴾،(آل عمران، الآية103)،أي بالإيمان ﴿فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىَ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم﴾، وكذا قال لهم النبي- صلى الله عليه وسلم- (الكساسبة، 2018، ص34): ((أَلَمْ تَكُونُوا ضُلَّالًا فَهَدَاكُمْ اللهُ بِي وَكُنْتُمْ مُتَفَرِّقِينَ فَأَلَّفَكُمْ اللهُ بِي)) (البخاري، كتاب: المغازي، باب: غزوة الطائف،1400هـ 3/158)، فبين المؤلف أن الله هَدَى الأنصار إلى الإيمان، فإن من نعم الله عليهم دخولهم الإسلام ومتابعة نبيه صلى الله عليه وسلم؛ وبسبب هذا زالت العداوة والفرقة بينهم، وحلت المحبة والألفة، وهذا المعنى أفاده قول النبي صلى الله عليه وسلم: ((فهداكم الله بي))، وقوله: ((فألفكم الله بي)).

2- قوله تعالى: ﴿وَءَاخَرِينَ مِنْهُمْ لَمَّا يَلْحَقُوا بِهِمْ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾،(الجمعة، الآية3) قال المؤلف: «عن أبي هريرة- رضي الله عنه- قال: كنا جلوسا عند النبي- صلى الله عليه وسلم- فأنزلت عليه سورة الجمعة: ﴿وَءَاخَرِينَ مِنْهُمْ لَمَّا يَلْحَقُوا بِهِمْ﴾، قال: قلت من هم يا رسول الله؟ فلم يراجعه حتى سأل ثلاثا، وفينا سلمان الفارسي، وضع رسول الله- صلى الله عليه وسلم- يده على سلمان ثم قال (الكساسبة، 2018، ص73): ((لَوْ كَانَ الإِيمَانُ عِنْدَ الثُّرَيَّا لَنَالَهُ رِجَالٌ أَوْ رَجُلٌ مِنْ هَؤُلَاءِ)) » (البخاري، كتاب: تفسير القرآن، باب: قوله: (وآخرين منهم لما يلحقوا بهم)، 1400هـ 3/308)، فبين المؤلف أن السنة القولية بينت المقصد من الآية، حيث بين رسول الله- صلى الله عليه وسلم- المراد بالآخرين، فأشار إلى أنهم أبناء فارس، قال القرطبي: «فإنهم ظهر فيهم الدين، وكثر فيهم العلماء، فكان وجودهم كذلك دليلا من أدلة صدق النبي صلى الله عليه وسلم» (القرطبي، 1996، 6/506).

ثالثا- منهجه في تفسير القرآن بأقوال الصحابة والتابعين.

سار المؤلف على ما سار عليه من سبقه من العلماء في تفسيرهم القرآن بأقوال الصحابة؛ لما اختصوا به من الفهم والإدراك لمعاني كتاب الله، وبأقوال التابعين الذي أخذوا العلم من الصحابة، وفيما يأتي نذكر أمثلة تبين جهد المؤلف في تفسير القرآن بأقوال الصحابة والتابعين:

1- تفسير قوله تعالى: ﴿وَإِن فَاتَكُمْ شَيْءٌ مِّنْ أَزْوَاجِكُمْ إِلَى

الْكُفَّارِ فَعَاقَبْتُمْ فَآتُوا الَّذِينَ ذَهَبَتْ أَزْوَاجُهُم مِّثْلَ مَا أَنفَقُوا﴾،(الممتحنة، الآية11)، قال المؤلف: «قال مجاهد: ﴿فَعَاقَبْتُمْ﴾، أي أصبتم غنيمة من قريش أو غيرهم فآتوا الذين ذهبت أزواجهم مثل ما أنفقوا (الكساسبة، 2018، ص48)، ففسر المؤلف لفظ: ﴿فَعَاقَبْتُمْ﴾ بالإصابة من الغنائم من أيّ قبيلة كانت، ونسب القول لمجاهد، وهو معلوم أنه من التابعين .

2- تفسير قوله تعالى: ﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لاَ تَتَوَلَّوْا قَوْمًا غَضِبَ اللهُ عَلَيْهِمْ قَدْ يَئِسُوا مِنَ ءَالاخِرَةِ كَمَا يَئِسَ الْكُفَّارُ مِنْ أَصْحَبِ الْقُبُورِ﴾،(الممتحنة، الآية13)، قال المؤلف: «قال ابن عباس معنى: ﴿لاَ تَتَوَلَّوْا﴾،أي لا توالوهم ولا تناصحوهم»(الكساسبة، 2018، ص51)، ففسر المؤلف لفظ: ﴿لاَ تَتَوَلَّوْا﴾بعدم موالاة الكفار ومناصحتهم، مستندا في ذلك على قول الصحابي ابن عباس.

3- قوله تعالى: ﴿يُرِيدُونَ لِيُطْفِؤُوا نُورَ اللهِ بِأَفْوَاهِهِمْ وَاللهُ مُتِمُّ نُورِهِ وَلَوْ كَرِهَ الْكَفِرُونَ﴾، (الصف، الآية8)، قال المؤلف: «قال ابن عباس وابن زيد: المراد بنور الله القرآن، أي يريدون إبطاله وتكذيبه بالقول، وقال السدي: الإسلام، يريدون دفعه بالكلام، وقال الضحاك: أن محمدا يريدون هلاكه، وقال ابن جريج: حجج الله ودلائله، يريدون إبطالها بإنكارهم وتكذيبهم» (الكساسبة، 2018، ص65)، نلاحظ أن المؤلف فسر ﴿ نُورَ اللهِ﴾ بقول الصحابي ابن عباس، وبقول التابعين، وذكر منهم الضحاك، والسدي، وابن جريج، وابن زيد، وهؤلاء وإن كانوا قد اختلفوا في معنى نور الله، إلا أنهم اتفقوا في المعنى العام ،وهو أن الكفار يريدون هلاك محمد- صلى الله عليه وسلم- وما جاء به من القرآن.

4- قوله تعالى: ﴿وَفَتْحٌ قَرِيبٌ﴾، (الصف، الآية13)، قال المؤلف: «قال ابن عباس: يريد فتح فرس والروم» (الكساسبة، 2018، ص69)، ففسر المؤلف الفتح بفتح فرس والروم، وهو المعنى الذي ذكره الصحابي ابن عباس كما ذكر المؤلف.

5- قوله تعالى: ﴿فَآمَنَت طَّائِفَةٌ مِّن بَنِي إِسْرَائِيلَ وَكَفَرَت طَّائِفَةٌ﴾ ، (الصف، الآية14) ، قال المؤلف: «قال ابن عباس: يعني في زمن عيسى-عليه السلام- تفرق قومه ثلاث فرق: فرقة قالوا: كان الله فارتفع وفرقة قالوا: كان ابن الله فرفعه، وفرقة قالوا: كان عبد الله ورسوله فرفعه الله إليه وهم المؤمنون ...»(الكساسبة، 2018، ص70) بين المؤلف الطوائف الثلاث، وذكر ما اعتقدَت كل فرقة معتمدا في ذلك بما أشار إليه ابن عباس، دون إبداء الرأي حول هذه الآراء، أو الحكم ببطلان ما كان باطلا منها.

المطلب الثاني

منهج ابن قُرْقُماس في علوم القرآن

من المباحث المتعلقة بعلوم القرآن التي أشار إليها ابن قرقماس في تفسيره، ما يتعلق بمقدمات السور، وبأسباب النزول، وبعلم المناسبات، وفيما يأتي نذكر أمثلة توضح ذلك:

أولا- منهجه في مقدمات السور.

قام المؤلف في بداية كل سورة بالتعريف بها، وهذا التعريف يشمل ذكر السورة مكية أو مدنية وعدد آياتها، وفيما يأتي أمثلة تبين ذلك:

1- قوله تعالى: ﴿ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ﴾، (الممتحنة، الآية1)، قال المؤلف: «هذه السورة مدنية، وهي ثلاث عشرة آية» (الكساسبة، 2018، ص17).

2- قوله تعالى: ﴿سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾، (الصف، الآية1) قال المؤلف: «هذه السورة مدنية في قول الأكثرين، وذكر النحاس عن ابن عباس أنها مكية، وهي أربع عشرة آية» (الكساسبة، 2018، ص53).

3- قوله تعالى: ﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَتِ وَمَا فِي الأَرْضِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ﴾، (الجمعة، الآية 1)، قال المؤلف: «وهذه السورة مدنية وهي إحدى عشرة آية» (الكساسبة،

2018، ص71)، فنلاحظ في أوائل السور السابقة أن ابن قرقماس يعرف بالسورة من حيث كونها مكية أو مدنية مع ذكر الخلاف أحيانا كما في الموضع الثاني، ثم يذكر عدد آيات كل سورة دون الإشارة إلى أي خلاف أو اتفاق وارد فيها.

ثانيا- منهجه في أسباب النزول.

اعتنى المفسرون بمعرفة أسباب النزول؛ ولذا نجد أن من المفسرين عند تفسير الآية أن أول ما يشير إليه هو ذكر سبب نزولها؛ لأن هذا مما يعين على فهم الآية، وقد ذكر المؤلف أسباب نزول الآيات في كثير من المواضع، ونذكر أمثلة توضح ذلك:

1- قوله تعالى: ﴿ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ﴾، (الصف، الآية3)، قال المؤلف: «نزلت توبيخا لقوم من المنافقين كانوا يعدون المؤمنين بالنصر وهم كاذبون» (الكساسبة، 2018، ص57).

2- قوله تعالى: ﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ﴾،(الصف الآية5)، قال المؤلف: «هذه الآية نزلت في عثمان بن مضعون، قال: يا رسول الله: لو أذنت لي فطلقت خولة، وترهبت واختصيت وحرمت اللحم، ولا أنام بليل أبدا، ولا أفطر بنهار أبدا فقال النبي- صلى الله عليه وسلم- : ((إن من سنتي النكاح ولا رهبانية في الإسلام، ورهبانية أمتي الجهاد في سبيل الله، وخصاء أمتي الصوم، ولا تحرموا طيبات ما أحل الله لكم، ومن سنتي أنام وأقوم وأفطر وأصوم، فمن رغب عن سنتي فليس منى))، (البخاري، كتاب: النكاح، باب: الترغيب في النكاح، 1400هـ 3/354)، فقال عثمان بن مضعون: والله لوددت يا نبي الله أي التجارات أحب إلى الله فأتجر فيها فنزلت»(الكساسبة،2018،ص67).

3- قوله تعالى: ﴿وَإِذَا رَأَوْا تِجَارَةً أَوْ لَهْوًا انفَضُّوا إِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قَائِمًا﴾، (الجمعة، الآية11) قال المؤلف: «سبب نزولها: أن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- كان قائماً على المنبر يخطب، وكان بالمدينة جوع وسعر غلاء، فقدم دحية بعير تحمل ميرة، وكان عرفهم أن يدخل العير بالطبل والمعازف، والصياح من ورائها، فدخلت بذلك، فانفضوا إلى رؤية ذلك وسماعه، وتركوه- صلى الله عليه وسلم- قائما على المنبر في اثني عشر رجلا»(الكساسبة، 2018، ص82)، فمن خلال أسباب النزول التي تم ذكرها نجد أن ابن قرقماس يذكر أحيانا السبب مباشرة دون ذكر القصة كما في الموضع الأول، ويذكر أحيانا القصة التي من أجلها نزلت الآية كما في الموضعين الآخرين، إلا أنه لا يبين إن كان في الآية روايات أخرى لسبب نزولها، أو أن هذه الرواية المذكورة محل اتفاق بين العلماء، كما أن هذه الروايات وإن كانت صحيحة فهي خالية من الإسناد.

ثالثا- منهجه في علم المناسبات.

لا شك أن علم المناسبات له أهمية كبرى، فهو يربط كلام الله بعضه ببعض، كما أنه يعين على فهم كتاب الله- تعالى- وقد اهتم المؤلف بذكر المناسبة في بداية تفسيره لكل سورة، كما اهتم بها عند تفسيره لكل آية من الآيات فيذكر وجه المناسبة لما قبلها من السور أو الآيات، وفيما يأتي نذكر أمثلة توضح ذلك:

1- تفسير قوله تعالى: ﴿ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ﴾، (الممتحنة، الآية1) قال المؤلف: «ومناسبة أول هذه السورة لآخر سابقتها: أن آخر تلك السورة تشتمل على الصفات الجميلة الدالة على الوحدانية والألوهية وغير ذلك، وأول هذه السورة يشتمل على حرمة الاختلاط مع من لم يعترف بتلك الصفات» (الكساسبة، 2018، ص17)، فافتتحت سورة الممتحنة بحرمة التودد ومناصرة الكفار، وخاتمة السورة التي قبلها وهي سورة الحشر تضمنت الصفات الواجبة لله، ابتداء من قوله تعالى: ﴿هُوَ اللهُ الَّذِي لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ

وَالشَّهَادَةِ...﴾، (الحشر، الآية22)، إلى آخر الآيات، إشارة منه إلى أن من لم يؤمن بالله وبصفاته لا يجوز مناصرته واتخاذه وليا ونصيرا.

2- تفسير قوله تعالى: ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ﴾،(الممتحنة، الآية4) قال المؤلف: «وجه المناسبة: لما نهى عن موالاة الكفار ذكر قصة إبراهيم، وأن من سيرته التَّبرؤ من الكفار، أي: فاقتدوا به وبمن آمن معه في قولهم (الكساسبة، 2018، ص31): ﴿إِنَّا بُرَآءُ مِنكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةُ وَالْبَغْضَاء أَبَدًا حَتَّى تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَحْدَهُ﴾»، (الممتحنة، الآية 4)، نلاحظ في هذا الموضع أنه لما افتتح الله أول السورة بحرمة موالاة الكفار واتخاذهم أولياء، أشار بعد ذلك إلى قصة إبراهيم- عليه السلام- مبينا أنه هو ومن آمن معه متبرئون من الكفار، ومن هنا يتضح التناسب بين الآيتين، فالله نهى عن اتخاذ الكفار أولياء، وإبراهيم- عليه السلام- كان من سيرته هو ومن آمن معه التبرؤ من الكفار، والاقتداء بهم يستلزم عدم اتخاذ الكفار أولياء.

3- تفسير قوله تعالى:﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا جَاءكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ فَامْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ﴾، (الممتحنة، الآية10) ، قال المؤلف: «وجه المناسبة: لما أمر الله- تعالى- المسلمين بترك موالاة المشركين اقتضى ذلك مهاجرة المسلمين من بلاد الشرك إلى بلاد الإسلام، وكان التناكح من أوكد أسباب الموالاة، فبيّن أحكام مهاجرة النساء»(الكساسبة، 2018، ص44)، نلاحظ أن السورة افتتحت بالنهي عن اتخاذ المشركين أولياء، ولما كان الأمر كذلك كان من المناسب أن يبين حكم هجرة النساء المؤمنات من بلاد الشرك إلى بلاد المسلمين، فالأمر بترك الموالاة يستلزم الهجرة من بلاد الشرك، وعليه، فإذا جاءكم النساء مؤمنات مهاجرات من بين الكفار فاختبروهن؛ فالنكاح سبب للاختلاط والتودد والتناصر.

4- تفسير قوله تعالى: ﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ﴾، (الجمعة، الآية1) ، قال المؤلف: «ومناسبتها لسابقتها: أنه في أول تلك السورة ﴿سَبَّحَ﴾ بلفظ الماضي وذلك لا يدل على التسبيح في المستقبل، فقال في أول هذه السورة ﴿يُسَبِّحُ﴾ بلفظ المستقبل ليدل على التسبيح في الزمن الحاضر والمستقبل»(الكساسبة، 2018، ص71)، فقد أشار ابن قرقماس إلى مناسبة الجمع بين الفعل الماضي والمضارع الوارد في أول السورتين؛ للدلالة على استمرارية التسبيح لله وشموله لجميع الأزمنة، فجاء الفعل الماضي في أول سورة الصف: ﴿سَبَّحَ﴾، وهو يدل على الزمن المذكور، فجيء بالفعل المضارع في أول سورة الجمعة: ﴿يُسَبِّحُ﴾؛ تكملة لدلالة التسبيح لله في زمني الحاضر والمستقبل، فتكون الأزمنة كلها الماضي والحاضر والمستقبل شاملة التسبيح لله.

ومن خلال الأمثلة السابقة يظهر أن ابن قرقماس يصرح بلفظ المناسبة، ومن العبارات التي استخدمها: (ومناسبة أول هذه السورة، وجه المناسبة، ومناسبتها لسابقتها)، وكذلك يختصر في ذكر المناسبة بالإضافة إلى أنه ينوّع في سرده للمناسبات، فذكر المناسبة بين فاتحة السورة لخاتمة ما قبلها كما في المثال الأول، وذكر المناسبة بين الآيات في السورة الواحدة كما في المثال الثاني والثالث، وذكر المناسبة بين فاتحة السورة وفاتحة السورة التي قبلها كما في المثال الرابع، والظاهر أن المؤلف يميل إلى عدم ذكر خلاف العلماء أو الإشارة إليه. والله أعلم.

خاتمة البحث

في نهاية هذا البحث توصل الباحث إلى عدد من النتائج والتوصيات يمكن إجمالها في الآتي:

أولا- النتائج:

1- سلك ابن قرقماس منهج غيره من المفسرين الذين يُعرّفون في بداية تفاسيرهم بالسورة من حيث كونها مكية أو مدنية، وسبب نزولها، ومناسبتها لما قبلها.

2- يعتبر تفسير فتح الرحمن في تفسير القرآن من كتب التفسير بالمأثور؛ لاعتماده على تفسير القرآن بالقرآن وبالسنة وبأقوال الصحابةوالتابعين.

3- تنوعت الأساليب التي استعملها المؤلف في تفسيره للآيات القرآنية، دون توجيه النقد لأي قول أو إبداء أي رأي حول الأقوال التي ذكرها في تفسيره.

4- ينسب المؤلف القول إلى قائله عند تفسيره القرآن بأقوال الصحابة والتابعين، وفي ذات الوقت لم يصرح بالمصادر التي اعتمد عليها في تفسيره.

ثانيا-التوصيات:

1- بذل الجهد للوصول إلى بقية أجزاء هذا المخطوط واستكمال تحقيقه؛ ليخرج إلى طلبة العلم كاملا.

2- بذل الجهد حول استخراج دراسات حول هذا الكتاب؛ لما يحويه من مادة علمية.

3- عقد الملتقيات العلمية التي تبرز جهود علماء هذه الأمة ومكانتهم.

المصادر والمراجع

-القرآن الكريم برواية قالون عن نافع.

1- أحميد، عبد الله أحمد عثمان، التيسير في أصول التفسير ومناهج المفسرين، ط2، مكتبة الوحدة الشعبية، طرابلس، ليبيا، 2014م.

2- البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، ـ تحقيق: محب الدين الخطيب، محمد فؤاد عبد الباقي، قصي محب الدين الخطيب، ط1، المطبعة السلفية، القاهرة: مصر، 1400هـ.

3- البغوي، الحسين بن مسعود، معالم التنزيل، تحقيق: محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان مسلم الحرش، ط1، دار طيبة، 1989م.

4- حاجي خليفة، مصطفى الرومي، سلم الوصول إلى طبقات الفحول،، تحقيق: محمود عبد القادر الأرناؤوط، صالح سعدواي صالح، صلاح الدين أويغور، إشراف وتقديم: أكمل الدين إحسان أوغلي، (د.ط)، مركز الأبحاث والتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، تركيا، 2010م.

5- حاجي خليفة، مصطفى، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، 1992م، دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان، ط1.

6- الداوودي، محمد بن علي، طبقات المفسرين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان، 1983م.

7- السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع،ط1، دار الجيل، بيروت: لبنان، 1992م.

8- الصابوني، محمد علي، التفسير الواضح، ط8، المكتبة العصرية، بيروت: لبنان، 2007م

9- العسقلاني، أحمد بن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، (د.ط)، دار المعرفة، بيروت: لبنان، (د.ت).

10- الغزي، محمد بن عبد الرحمن، ديوان الإسلام، تحقيق: سيد كسروي حسن، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م.

11- القرطبي، أحمد بن عمر، المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، تحقيق: محيى الدين ديب مستو، أحمد محمد السيد، يوسف علي بديوي، محمود إبراهيم بزال، ط1، دار ابن كثير، دمشق: سوريا، 1996م.

12- القطاونة، محمد، تفسير سورة الحشر من كتاب فتح الرحمن في تفسير القرآن، مجلة جرش للبحوث والدراسات، المجلد23، العدد2، 2022م.

13- القطاونة، محمد عاصم، تفسير سورة المجادلة من كتاب فتح الرحمن في تفسير القرآن، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الشريعة، الأردن، 2015م.

14- كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، تراجم مصنفي الكتب

العربية، عمر رضا كحالة، ط1، مؤسسة الرسالة، 1993م.

15- الكساسبة، علاء زهير، تفسير سور الممتحنة والصف والجمعة من كتاب فتح الرحمن في تفسير القرآن رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الشريعة، الأردن، 2018م.

مجلة المنارة العلمية
ALmanara Scientific Journal
كلية الآداب والعلوم - قمينس بجامعة بنغازي
Faculty of Arts and Sciences in Qemines - University of Benghazi
العدد: الثامن - يونيو 2025
ISSUE: Eighth JUNE 2025
E-ISSN 3006-8189 P-ISSN 2518-0886X LCN 3986/2020 DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8

معوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس

د.إيمان السيد جاد المولى الفايدي، د.فاطمة سعد علي التاورغي

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8.7296

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي. بالإضافة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بالكلية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة المهنية). حيث تكّون مجتمع الدراسة من أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم قمينس البالغ عددهم (79) عضواً خلال العام الجامعي 2023-2024، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (28) عضوًا . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقه وثباته، وأنه يقيس فعلا ما أعد لقياسه. ولغرض تحليل البيانات استخدمت الدراسة الحقيبة الاحصائية (SPSS)، وحيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (t-test)، وتحليل التباين الأحادي. ومن أهم ما توصلت الدراسة: أن درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي جاء فوق المتوسط، كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة تعزى إلى متغيرات الدراسة والمتمثلة في: (النوع الاجتماعي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة المهنية).

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي، معوقات البحث العلمي، كلية الآداب والعلوم قمينس، أعضاء هيأة التدريس

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

Abstract of the study

The current study aims to identify the degree of appreciation of faculty members for the obstacles to scientific research at the Faculty of Arts and Sciences Qamenis at the University of Benghazi. In addition to knowing whether there are statistically significant differences in the degree of appreciation of faculty members for the obstacles to scientific research in the college due to variables (gender, scientific specialization, and years of professional experience). Where the study population consisted of (79) members of the teaching staff of the College of Arts and Sciences Qamenes during the academic year 2023-2024, from whom a simple random sample of (28) members was selected. To achieve the objectives of the study, the questionnaire was used as a means of collecting data after ensuring its truthfulness and stability, and that it actually measures what was prepared to measure. The study also used SPSS software to analyze data, and used arithmetic averages and standard deviations, T-test, and single variance analysis. Among the most important findings of the study: that the degree of appreciation of faculty members for the obstacles to scientific research at the Faculty of Arts and Sciences Qamenis at the University of Benghazi came above the average, and the results revealed that there are no statistically significant differences between the averages of the estimates of the study sample attributed to the variables of the study, which are: (gender, scientific specialization, and years of professional experience).

Keywords: Scientific research, Obstacles to scientific research, Faculty of Arts and Sciences Cummins, Faculty Members

المقدمة:

يعد البحث العلمي من أهم السمات التي تميز مؤسسات التعليم العالي وبخاصة الجامعات عن غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى، كما لا يمكن للجامعات أن ترفع من مستوى أدائها إلا عن طريق البحث العلمي، كما يعد هو المسؤول عن كفاءة أعضاء هيأة التدريس، حيث أن مهمة أعضاء الهيأة التدريسية لم تعد مجرد نقل للمعارف والمعلومات عن طريق التدريس بل تتعداها للاكتشاف والتطوير، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق امتلاك مهارات البحث العلمي وأدواته.

وعلى الرغم من هذه الأهمية للبحث العلمي إلا أن هناك الكثير من المشكلات التي تعترضه في العالم عموماً والعالم العربي على وجه التحديد، وتعد هذه المشكلات قديمة وحديثة. حيث كانت ولا تزال محل الدراسة والاهتمام فقد لخصها (خضر ،1992) في ثلاث مشكلات هي: الافتقار إلى الأصالة في البحث العلمي، وانتشار السرقات العلمية، والإخلال بأصول المنهج العلمي وضوابطه. وفي ذات السياق رأى (شحاته،2001) أن أزمة البحث العلمي لا تقتصر على الجامعات وحدها، بل هي موجودة في المناخ الاجتماعي الذي يفتقد الإدراك بالهدف من البحث العلمي وفاعليته في حل المشكلات المجتمعية والالتحاق بالعالم المتقدم، ومما لاشك فيه أن الجامعات قادرة على سد الفجوة بين المناخ الاجتماعي السائد والواقع التعليمي من خلال توظيف التعليم الجامعي متمثلاً في مخرجاته في حل المشكلات المجتمعية، وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على معوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس.

مشكلة الدراسة:

يعد البحث العلمي أحد أهم الركائز الأساسية للجامعات والتي لا غنى عنها في مواجهة الحاجات المتجددة للعملية التعليمية التعلمية خاصة لأعضاء الهيأة التدريسية، وذلك لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم وتوجيهها بطريقة علمية موضوعية، ومساعدتهم على مواكبة التطور السريع في مجال تخصصاتهم. إلا أن البحث العلمي في الجامعات تواجهه العديد من المعوقات والمشكلات وهذا ما أكدته دراسة (القوي والحشود، 2011) في إشارتها لضآلة أنشطة البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيأة التدريس في الجامعات العربية، إضافة الى أن البحث العلمي لتلك الفئة في غالبه موجه لأغراض الترقية بعيداً عن محاولة حل المشكلات المجتمعية.

وفي السياق ذاته أكدت دراسة كل من (الشبول وجبران،2021) على وجود مشكلات للبحث العلمي لدى أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الأردنية وبدرجة مرتفعة، وفي هذا الصدد ذكر (الشريف ،2019) أن أهمية البحث العلمي القَيم تزداد يوما بعد يوم في الدول المتقدمة، مع ملاحظة تقدم نسبي للبحث العلمي ونتائجه في الدول النامية وتراجع قيمته في دول أُخرى، منها(ليبيا) وأكد على أن من أهم أسباب تراجع وضع البحث العلمي في الجامعات الليبية ضعف الأداء الوظيفي، والتسيب الإداري، وعدم وجود خطط بحثية على مستوى الجامعة، وضعف الإدارات العليا في الجامعات، وإهدار الإمكانات بسبب كثرة عدد الجامعات، وعدم التواصل والتنسيق فيم بينها، بالإضافة إلى ضعف دعم الباحث معنويا وماديا، وقلة دعم الباحث لحضور المؤتمرات المحلية والدولية.

كما أن مستويات الإنتاج العلمي وتطويره في العالم العربي ومن ضمنها ليبيا لا تزال دون الطموح، وتحكمها مجموعة من الاعتبارات والملابسات المتعلقة بظروف المؤسسات التي يعملون بها ،وهذا ما يجعل أعضاء هيأة التدريس في مؤسسات التعليم العالي يواجهون الكثير من المعوقات، والعديد من المعوقات التي تعوق البحث العلمي، والتي يعزى إليها القصور

الواضح في نشاط البحث العلمي في هذه المؤسسات، وهذا ما دفعهما لتقصيها والوقوف على طبيعتها لإلقاء الضوء عليها ولفت أنظار المعنيين لأخذها في الاعتبار عند تطوير البحث العلمي بهدف تجاوزها والنهوض بالبحث العلمي في هذه المؤسسات.

وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-ما درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بالكلية تعزى لمتغير النوع؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بالكلية تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بالكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية؟

أهمية الدارسة:

تستمد هذه الدارسة أهميتها من وصفها تركز جل اهتمامها على معوقات البحث العلمي ودارستها؛ وذلك لأهمية معرفة أسباب هذه المعوقات، من أجل تحديدها ومحاولة تشخيصها ولفت الانتباه إلى دورها في الحد من الإنتاج العلمي لأعضاء هيأة التدريس بالكلية.

وتحاول الدارسة من خلال التوصل إلى نتائج قد تفيد المعنيين وصناع القرار، ومساعدتهم في وضع الخطط الدقيقة والاستراتيجيات الموضوعية التي من شأنها أن تعزز العملية البحثية وتطورها وتزيد من فاعليتها.

وكما يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم حيثيات واقع البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي الليـــبـــي.

أهداف الدراسة:

1.التعرف على درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي.

2.معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بالكلية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

3.معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بالكلية تعزى لمتغير التخصص العلمي.

4.معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بالكلية ومتغير سنوات الخبرة المهنية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في :

-الحدود الموضوعية : دراسة موضوع معوقات البحث العلمي.

-الحدود البشرية: اشتملت الدراسة الحالية على أعضاء هيأة التدريس في كلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي.

- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال العام (2024-2023م).

مصطلحات الدراسة :

البحث العلمي: يعرفه (فضة، 2016 ، 23) على أنه» الوسيلة التي يقوم بها الباحثون للتعرف على المشكلة، ثم إيجاد أو اقتراح الحلول المناسبة من خلال جمع البيانات أو المعلومات وتحليلها لغرضٍ معيَّن، أو من خلال طريقة منظَّمة، أو فحص استفساريٍّ منظَم؛ لاكتشاف حقائق جديدة، والتثبُّت من حقائق قديمة أو دارسة ظاهرة أو مشكلة ما والتعرُّف على عواملها المؤثِّرة في ظهورها أو في حدوثها؛ للتوصُّل إلى نتائج

تفسِّر ذلك، أو للوصول إلى حل».

بينما يعرف(الشريف،2014 : 17) البحث العلمي التطبيقي على أنه" ذلك النوع من البحوث التي تهدف لحل مشكلة علمية أو لاكتشاف شيء جديد يضاف إلى المعرفة العلمية على الصعيد النظري أو التطبيقي».

معوقات البحث العلمي: عرفها (الرابحي،2016 : 53) بأنها «مجموع المعيقات أو العقبات التي تقف حجر عثرة أمام الباحث سواء منها المادية أو المعنوية، وتحول دون إنجاز أعضاء الهيأة التدريسية لأبحاث علمية و المشاركة في مجال البحث العلمي، أو تشكل عقبة أمام نشاطهم العلمي.

معوقات البحث العلمي إجرائيا: يقصد بها الظروف أو العوامل التي قد تحول دون إنجاز أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم قمينيس بالبحث العلمي بشكل فعال وذلك وفقا لما تقيسه أداة الدراسة الحالية.

أدبيات الدراسة:

-مفهوم البحث العلمي:

يعد البحث العلمي معيارًا حضاريا يقاس به تقدم الأمم، فهو محرك لإنتاج المعارف الجديدة وتوليدها، التي تسهم في حل المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع، وتحقق لهما الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وهذا ما أكده (Boudaoud,2005: 264) بأنه «الوسيلة الأساسية لتحقيق التنمية المتكاملة للمجتمع، وكذلك استثمار غير مادي يحقق مردود على المدى البعيد بما يزيد من النمو الاقتصادي، ويمكن المؤسسات من مواجهة تحديات البيئات التنافسية».

وقد أورد العديد من الباحثين في أصول البحث العلمي ومناهجه تعريفات متشابهة فيما بينها منها: أنه «عملية يتم من خلالها استخدام المنهج العلمي من أجل البحث عن الحقيقة، أو اختبار ما يتفق على أنه حقيقة، من خلال جمع المعلومات والعمل على تحليلها بشكل دقيق وواضح وبطريقة يمكن تفسيرها» (Ramdhani & Ramdhani, 2014:1)

وهو «إجابة عن سؤال محدد لم تتم الإجابة عنه مسبقا بالاعتماد على الجهد البشري» (الخطيب، 2019: (3 ، أيضًا هو «الأسلوب العلمي المنظم، والذي يستخدم في جمع المعلومات الموثوقة وتدوين الملاحظات للوصول إلى المعرفة، ثم تحليل ومراجعة البيانات والمعلومات التي تم جمعها، للتأكد من صحتها أو التعديل عليها أو إضافة معلومات جديدة، تم الوصول إلى نتائج تساعد وتسهم في حل المشكلات التي قد يتعرض لها المجتمع «(أحمد وإسماعيل،2018:60).

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات فإنه لا مناص من القول إن البحث العلمي يقدم خدمة عظيمة للمجتمع، وذلك من خلال الحقائق الآتية:

-يعد البحث العلمي محاولة منظمة موضوعية تتبع منهج علمي معين وله قواعد وأساسيات معينة.

-من أسمى أهداف البحث العلمي محاولة الإجابة عن التساؤلات واكتشاف الحقائق والوصول إلى نتائج علمية.

-يشمل جميع ميادين العلم والمعرفة ويستخدم في جميع المجالات العلمية والمهنية والاجتماعية.

لذا فهو أحد وظائف الجامعة الرئيسة، وله دور في خدمة المجتمع وتحويله إلى مركز إشعاع حضاري وثقافي، وتُعد المؤسسات الأكاديمية المراكز الرئيسة لذلك النشاط الحيوي؛ لدورها في تشجيع البحث العلمي وتنشيطه وإثارة الحوافز العلمية للباحثين، فتقوم الجامعات بإظهار قدرة منتسبيها على البحث العلمي عن طريق جمع المعلومات وتقويمها، وعرضها بطريقة علمية سليمة، متبعة الأساليب الصحيحة في البحث وإصدار الأحكام النقدية التي تكشف عن مستواه العلمي ونضجه الفكري (العتيبي،2013).

أهمية البحث العلمي:

لما كان البحث العلمي وسيلة يحاول بواسطتها الباحث دراسة ظاهرة أو مشكلة ما، للوصول إلى كشف الآليات التي تتحكم فيها؛ بالإضافة إلى حصر العوامل التي تكون وراء إحداثها بصفة مباشرة أو غير مباشرة، وهذا ما يسمح بالتفسير والقدرة على التنبؤ مستقبلًا بالأبعاد التي تأخذها الظاهرة(معتوق،2013:40)؛ وبفضله انتقلت بعض الدول من التخلف إلى مصاف الدول المتقدمة، بهذا أصبح مطلباً رئيساً للنهوض بالمجتمعات وتطورها، من خلال ما يُسهم به من نتائج وحلول لمختلف المشكلات التي تواجهها المجتمعات.

كما يعد وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل مشكلة محددة؛ وذلك عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها، والتي تتصل بهذه المشكلة (علي،2004:272) فضلًا عن كونه يعكس تطور البحوث العلمية وارتفاع حجم المنافع التي تعود على المجتمع منها تطور المستوى العلمي للباحثين الذين قاموا بطرح تلك الأفكار، إذ أن هناك علاقة متبادلة باتجاهين بين الباحث والبحث، فمثلما يكلف البحث العلمي الباحث بالتقصي عن الحقائق المتعلقة بموضوع الدراسة البحثية من أجل تحقيق الرصانة العلمية للبحث، والخروج بنتائج قادرة على معالجة المشكلات التي تم تشخيصها في موضوع البحث العلمي، فأنه في الوقت ذاته يؤدي إلى تطور المستوى العلمي والثقافي للباحث من خلال الاطلاع على آخر المنجزات العلمية، ومن هذه العلاقة تتجلى الأهمية والدور العلمي والثقافي للبحث العلمي(عودة والجوارين،2016:73).

وتأسيسًا على ما تقدم، يمكن القول إن البحث العلمي هو مُتطلب سابق لا بد من تحقيقه من أجل تحقيق التقدم والتطور في أي مجتمع بشري، فلا يكاد مجال من مجالات الحياة يخلو من الحاجة الماسّة للبحث العلمي؛ سواء تعليميًا أو اجتماعيًا أو اقتصاديًا أو غير ذلك، وتتجلى قيمة وجودة البحث العلمي عبر ما ينتج من أفكار، وما يطرح من آراء أو ما يقدم من بيانات ومعلومات تخدم الدولة والمجتمع، تؤدي في مجملها إلى خلق منتج جديد، أو تحسين نوعه هذا المنتج، أو أن يعمل هذا البحث إلى إضافة معلومات جديدة بشأن الظواهر الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية تساعد صانع القرار في اتخاذ إجراءات عملية مدروسة تفضي الى تحقيق معدلات عالية في مؤشرات التنمية في المجتمع.

خصائص البحث العلمي:

للبحث العلمي مجموعة من الخصائص وضحها (علي،2004) في الآتي:

1.أن عملية البحث العلمي تستلزم الكثير من الجهد المنظم والفحص الدقيق والاختيار الناقد والتقصي والتحليل النزيه، ومن ثم فإن من يقوم بها يحتاج إلى درجة عالية من الذكاء والعلم بأسسهاوطرقهاومناهجها.

2.أن الغاية من أي بحث علمي سليم هي تغذية الشوق إلى المعرفة الحقائق ووصف الحوادث وتفسيرها والكشف عن العلاقات الكامنة فيها أو بينها.

3.أن المعرفة التي يحاول البحث العلمي الوصول إليها هي معرفة جديدة مضافة إلى المعرفة الحاضرة أو القديمة عن موضوع البحث.

4.أن نتائج البحث العلمي كما تمتاز بالعموم، فإنها تمتاز أيضا بقابلية النشر والنقل إلى الغير؛ والتدليل على صحتها وتكرار الحصول عليها من قبل الغير إذا أعيد البحث في الظروف نفسها.

5.البحث العلمي يخدم غايات عامة وليست غايات خاصة؛ ومن ثم فإن نتائجه تكون عامة لا يقف تطبيقها عند المواقف

والظواهر أو الأحداث التي جرى عليها البحث.

نستنتج مما سبق بقدر أهمية البحث العلمي بقدر أهمية الالتزام بتحقيق خصائصه وتطبيقه، وذلك للتوصل إلى بحث علمي جيد محقق لهدفه، لذا يجب أن يكون دقيقًا وموضوعيًا ومعتمدًا على دراسات سابقة بهدف تنظيم عملية البحث العلمي وتحديد مساره ليكون في النهاية محقق لهدفه وغايته، وهذا يتوقف على توافر العديد من المتطلبات الأساسية والمقومات التي تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض فتعمل على تحسين ظروف البحث العلمي وتطويره.

متطلبات البحث العلمي:

يحتاج البحث العلمي إلى العديد من المتطلبات الأساسية باعتباره هو مفتاح لحل كل المشكلات والمعيار الحقيقي لتقدم المجتمعات، وفيما يلي توضيح لأبرز هذه المتطلبات والامكانات:

1.المتطلب الأكاديمي: من أهم متطلبات البحث العلمي، والمحرك الرئيس له في مختلف جوانبه الإنسانية والتطبيقية، فهو المخطط لمراحل البحث العلمي، والمنظم والمنفذ لخطواته للوصول إلى نتائج تدعم أصحاب القرار، وتخدم المجتمعات الإنسانية وتطورها، وتحل مشكلاتها، لذا يجب أن يتصف الباحث بصفات أهمها: المعرفة الشاملة للمهارات الضرورية للبحث العلمي، والذكاء والفطنة، وامتلاكه لأخلاقيات البحث العلمي (مصطفى وسليم،2022 :96)، ولما كان المتطلب البشري هو الأساس لتحقيق بحث علمي يكتب له النجاح فإن ذلك يتطلب أن تتوافر له بيئة ملائمة مثل: الحرية الكافية في التعبير عما في نفسه، وما يتوصل إليه من نتائج وأفكار وتوصيات واقتراحات، التشجيع على الإقبال على العلم من خلال توفير السبل الكفيلة لتقدمه.

2.المتطلبات التنظيمية: يتطلب البحث العلمي بيئة تنظيمية حاضنة بهياكلها وإجراءاتها وسياساتها متمثلة في دعم القيادات العليا للبحث العلمي.

3.المتطلبات الإدارية: وتتمثل في وجود إدارة جامعية رشيدة تدعم الباحثين وتشجعهم وتتبنى أبحاثهم، مع دعم مراكز الدراسات والبحوث، لتؤدي أعمالها بصورة صحيحة.

4.المتطلبات المادية: تعد الموارد المالية من أبرز العناصر الأساسية التي يحتاج إليها البحث العلمي في أي مؤسسة، فهي شرط ضروري وعامل أساس لتنمية البحث العلمي، الذي يتأثر بالظروف المادية والإمكانات المادية المتاحة، فقد أكدت بعض الدراسات أن نقص الإمكانات والموارد المالية والأدوات المستخدمة للتدريب والمعامل يضعف من البحث العلمي وبالتالي يقلل من إنتاجية الباحث (عطوان، 2014).

5.ومن أهم متطلبات عملية البحث العلمي في وقتنا الحالي هو الاعتماد وبشكل أساسي على التكنولوجيا الحديثة، التي من شأنها أن تساعد على تيسير العمليات المرتبطة بالبحث العلمي كافة، وتعمل على زيادة مستويات الدقة الخاصة بالنتائج المقدمة.

6.يعدّ السير على خطوات المنهج العلمي والتمتع بمهاراته المختلفة، والإلمام بمناهجه المختلفة المطلب الأساس للبحث العلمي، ذلك من أجل ضمان سير العملية البحثية بشكل منهجي وسليم تحقيقًا للنتائج المرجوة.

7.المتطلب المالي: حيث يعد التمويل عنصرا أساسيا لتهيئة الباحث نفسيا للعمل، مما يسهل حصوله على موارد وأجهزة وجمع معلومات وتحليلها، ونشر أبحاثه.

معوقات البحث العلمي:

وهي المشكلات التي تعترض البحث العلمي وتحد من تنفيذه، وعلى الرغم من أن البحث العلمي يعد من أهم وظائف الجامعة، فأن هذه الوظيفة لا تنال الاهتمام المناسب

الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة سجلًا حافلًا بالمعلومات التي يمكن من خلالها رصد الظاهرة وتحديد موقعها من التراث الأدبي، من ثم تحديد الجوانب المستخلصة والتي يمكن أن تفيد البحث الحالي، وعليه حاولت دراسة (بطاح، 2007) تقصي المعوقات التي تقف في وجه البحث العلمي في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع أداتها على مجتمع الدراسة استجابت عينة مكونة من (154) عضو هيأة تدريس؛ وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، واختبار (t-test). بينت نتائج الدراسة أن هناك عددًا من المعوقات العامة التي تحول دون تقدم البحث العلمي في جامعة مؤتة، منها عدم ربط البحث العلمي بالمؤسسات الإنتاجية، وعدم تطبيق صناع القرار لنتائج البحوث، وفيما يتعلق بسبل الارتقاء بالبحث العلمي في الجامعة، وافق أعضاء هيأة التدريس على معظم المقترحات الواردة في أداة الدراسة وبدرجات عالية، كما بينت النتائج أن هنالك فروقا بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية فيما يتعلق بالمعوقات لصالح الكليات الإنسانية.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة (العنزي، 2011) الكشف عن معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس في جميع الجامعات السعودية الناشئة، وبجميع التخصصات العلمية والإنسانية، وبلغت عينة الدراسة (60) عضو هيأة تدريس، تم اختيار العينة بالطريقة القصدية من المجتمع الكلي، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، واستخدمت الأساليب الاحصائية المناسبة لتحليل المعلومات، وأظهرت النتائج أن معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، حظيت بدرجة أعلى من المتوسط لجميع مجالات الدراسة، كذلك أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، في معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي لعضو هيأة التدريس.

كما جاءت دراسة (Taskeen et al , 2014) والتي أجريت على العاملين في جامعة الهور في باكستان، لمعرفة الصعوبات التي تواجه الباحثين المبتدئين في جامعة باكستان، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: التكلفة المالية العالية للبحث العلمي، إضافة إلى عدم كفاية الإشراف المقدم لهم، وعدم توفر الوقت الكافي لكتابة البحث العلمي وحاجة الباحث إلى جهد للقيام بذلك.

وقد هدفت دراسة كل من (Farzaneh, et al 2014,) التعرف على معوقات البحث من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس والطلبة في جامعة أردبيل للعلوم الطبية، فقد كشفت عن وجود أنظمة إدارية معقدة تمر بها عملية إجراء البحوث العلمية، وكذلك عدم وجود الوقت الكافي لأعضاء هيأة التدريس للقيام بالأبحاث العلمية بسبب الأعباء التدريسية لهم، إضافة إلى ضعف التمويل المالي للقيام بالأبحاث.

كما هدفت دراسة (الحويطي، 2017) التعرف على معوقات الإنتاجية العلمية لعضو هيأة التدريس بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة طبقت على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (200) عضو هيأة تدريس بجامعة تبوك، وأظهرت النتائج أن درجة المعوقات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيأة التدريس بجامعة تبوك جاءت بدرجة فوق المتوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.005) في درجة معوقات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيأة التدريس بجامعة

مع أهميتها في الجامعات، فقد أشارت العديد من الدراسات التي اتفقت في نتائجها إلى وجود قصور في مختلف مؤشرات البحث العلمي في الجامعات، لا سيما وأنها المعنية بشكل مباشر ببناء الإنسان وتنشئته على التفكير العلمي، وتنمية مهارات البحث العلمي لدى المتعلمين، فضلًا إلى أن البحث العلمي يعاني من مشكلات عديدة ومتواصلة زادتها تعقيدًا الحلول الارتجالية؛ التي لم تنبثق عن دراسات علمية منهجية تشخص المشكلة بناءً على أسس علمية سليمة، وتضع الحلول السليمة بأسلوب علمي دقيق، مما أعاق دور البحث العلمي في عملية البناء والتطوير، ويمكن تلخيص بعض معوقات البحث العلمي وفقا لما توصلت إليه الدراسات السابقة في الآتي:

-انخفاض المخصصات المالية الداعمة للبحث العلمي في ميزانيات الجامعات، وغياب استراتيجية واضحة لدعم البحث العلمي.

-عدم تطبيق نتائج البحث العلمي في خدمة المجتمع وتنميته وتطويره مباشرة.

-عدم توفر المناخ الأكاديمي الملائم للبحث العلمي وقلة إمكانياته المادية

-غياب التحفيز المعنوي للبحث العلمي داخل الجامعات جعل البحث العلمي يقتصر على الترقيات العلمية لأعضاء هيأة التدريس.

-ضعف الإعداد العلمي والبحثي لبعض أعضاء هيأة التدريس.

-التركيز على الجانب التدريسي والإهمال التام للجانب البحثي.

-عدم وجود مراكز بحثية ومعامل حكومية تدعم الباحثين في مجال البحث العلمي من خلال توفير الأجهزة، والمعدات، والمعامل المتطورة الحديثة لإجراء التجارب العلمية، وعدم توفر المكتبات والمراجع الحديثة، وصعوبة الحصول على البيانات من الجهات العامة في الدولة.

أما الدراسة الحالية فقد حاولت الاستفادة من جميع المجالات الواردة في الدراسات السابقة، وإعادة توزيعها ضمن المجالات الرئيسة الآتية، وهي:

المعوقات البشرية: ويمكن تحديدها بأنها خاصة بالباحث(عضو هيأة التدريس): مثل عدم توفر شرط القدرة والأهلية في الباحث العلمي، إذ تنعدم لديه القدرة و المعرفة بطريقة إعداد البحث، عدم امتلاكه خطة أو وسائل أو مقومات إعداد البحث العلمي، وأحيانا عدم وجود الوقت الكافي لعضو هيأة التدريس للقيام بالأبحاث خاصة عند إلزامه بالعبء التدريسي المنوط به إلى جانب انشغاله بالأعمال الإدارية، عدم توافر كوادر بشرية للبحث، أيضا من بين معوقات البحث العلمي البشرية ندرة الأساتذة والمفكرين في التخصص نفسه لتقييم البحوث.

المعوقات المالية: ويقصد بها كل العوائق المالية التي تقف أمام عضو هيأة التدريس وتعرقل قيامه بالبحث العلمي على أكمل وجه، وهذه المعوقات تعد فجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي، وبذلك فهي تؤثر بصورة واضحة في تطبيق البحث العلمي، ومن أبرزها ضعف التمويل الكافي، حيث يعد التمويل عنصرا أساسيًا لإظهار البحث العلمي الجيد الذي يعد أهم مخرجات الجامعات في جميع أنحاء العالم، والذي من المفترض بمجرد تطبيقه أن يقدم خدمة مجتمعية تعمل على حل المشكلات القائمة والمرتبطة بالمجتمع المحلي المحيط بهذه الجامعات(الشيخ والشيخ،2014).

المعوقات الإدارية والتنظيمية: وهي مجموعة العوامل والظروف التي تمنع الباحث في تطبيق البحث العلمي وتعيقه، وقد تتمثل في عدم وجود إجراءات إدارية أو تنظيمية لتنشيط البحث العلمي سواء من الجامعة أو الكلية، إلى جانب ضعف دعم الإدارات العليا للباحثين، عدم وجود قيادات مؤهلة تشجع على البحث العلمي.

التدريس بالكليات المذكورة بلغ قوامها(261) مفردة، ولتحليل بيانات الدراسة اعتمد الباحثان على الأساليب الإحصائية التالية: مقاييس الإحصاء الوصفي كالتكرارات،والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، (اختبار T-Test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA way-One)وقد أظهرت النتائج أن مستوى معوقات البحث العلمي في جامعة بنغازي مرتفع، وأن أهمها هي المعوقات الإدارية، تليها المعوقات الذاتية، ثم المعوقات المالية، وأخيرا المعوقات الاجتماعية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول معوقات البحث العلمي تعزى للنوع، وللمؤهل العلمي، أو مدة الخدمة بالجامعة، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول المعوقات الذاتية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

كذلك هدفت دراسة (عبد النبي والسالم،2021) الكشف عن معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب جامعة سبها، تم اختيار عينة عشوائية بلغت(84)عضو هيأة تدريس وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام أداة الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، من خلال استخدام الأساليب الإحصائية وأظهرت النتائج ما يلي: أشار معظم أعضاء هيأة التدريس إلي أنهم يعانون بدرجة كبيرة من المعوقات المادية، المعوقات الخاصة بظروف العمل، والمعوقات المعرفية، بينما لم تكن المعوقات الإدارية والذاتية شديدة الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب كما توجد فروق بين الجنسين من أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب حول رأيهم في المعوقات المعرفية وهذه الفروق لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق فيما يتعلق بمعوقات البحث العلمي بصفة عامة، في حين توجد فروق بين حملة الماجستير وحملة الدكتوراه من أعضاء هيأة التدريس وهذه الفروق لصالح حملة الدكتوراه، بينما لا توجد فروق بين أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب حول رأيهم في معوقات البحث العلمي بصفة عامة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة (الحصان وآخرون، 2021) إلى تقصي واقع البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات الليبية، في ضوء مؤشرات معيار البحث العلمي من ضمن معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي الصادرة من المركز الوطني لضمان الجودة، والتعرف إلى أهم التحديات والمعوقات التي تواجهه وسبل تطويره من وجهة نظر الهيأة التدريسية،(كليات التربية -بجامعة طرابلس- أنموذج)، لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (65) عضوا من الهيأة التدريسية، ومن النتائج التي توصلت إليها : أن أهم معوقات البحث العلمي هي: قلة الميزانيات المخصصة للإنفاق على البحث العلمي، وكثرة الأعباء التدريسية لأعضاء هيأة التدريس، وغياب الدافعية لدى الباحثين، وقلة المراجع والدوريات والمجلات العلمية، وضعف مستوى بعض أساتذة الجامعة حديثي التعيين في مهارات البحث العلمي.

وفي هذا الصدد أيضا هدفت دراسة (عيسى2022:) إلى معرفة التحديات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها، ومحاولة تقديم مقترحات، لتذليل المعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات الليبية؛ وتحقيقًا لأهداف الدراسة؛ وللإجابة على تساؤلاتها فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة هذه الدراسة، مستعينا بأداة الاستبانة وسيلة لجمع البيانات من الجامعات عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: التحديات المجتمعية أحد التحديات المساهمة في ضعف البحث العلمي في الجامعات

تبوك تبعا للمتغيرات)النوع الاجتماعي، و الرتبة الأكاديمية، و التخصص:علمي،إنساني).

وأيضا دراسة(حمه،2019) والتي هدفت التعرف على معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بجامعة صلاح الدين أربيل، والتعرف على إذ ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات معوقات البحث العلمي باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتخصص، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ليفي بأغراض الدراسة وأهدافها، أما عينة الدراسة تم اختيارها بالعينة العشوائية بلغت(70) عضو هيأة تدريس، وتم استخدام استبانة معوقات البحث العلمي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات الخاصة بالإدارة والبيئة الجامعية تأتي على رأس الأولويات التي تواجه البحث العلمي الجامعي، من ثم المعوقات المادية يليها المعوقات الذاتية، وكما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات معوقات البحث العلمي باختلاف الجنس لصالح الإناث والمؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه، والتخصص لصالح أصحاب العلوم التطبيقية.

في حين سعت دراسة (الجمل، 2019) التعرف على الصعوبات التي تواجه الأكاديميين في إعداد البحوث العلمية من وجهة نظر الأكاديميين في جامعتي الخليل والقدس المفتوحة في محافظة الخليل، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكّون مجتمع الدراسة من الأكاديميين العاملين في جامعتي الخليل والقدس المفتوحة في محافظة الخليل. ولجمع البيانات تم استخدام الاستبانة، وبلغ حجم العينة (62)أكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة لعدة نتائج منها: أن الصعوبات التي تواجه الأكاديميين في إعداد البحوث العلمية كانت مرتفعة بشكل عام، كما بينت النتائج عدم قيام الجامعات بتغطية مصاريف الباحث عند مشاركته في المؤتمرات العلمية، عدم الدقة في المعلومات عن موضوع البحث، وقلة الدعم المادي المقدم من الجامعة لتغطية تكاليف البحث العلمي ، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه الأكاديميين في إعداد البحوث العلمية في جامعتي الخليل والقدس المفتوحة تعزى لمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، والعمر، والجامعة، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدكتوراة، ولمتغير سنوات الخدمة ولصالح الأكاديميين الأكثر خبرة في الخدمة.

أيضا دراسة (المصري،2019) والتي هدفت التعرف على المعوقات التي تواجه الباحثين في محافظة الخليل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من(65) باحثًا وباحثة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهم المعوقات التي تواجه الباحثين: عدم إسهام الجامعات في نفقات البحث العلمي، قلة اهتمام الجامعات بالبحث العلمي وتطويره بما يتناسب مع متغيرات العصر، قلة المراجع الحديثة في المكتبة الجامعية التي تفيد الباحث في بحثه، ضعف اهتمام أعضاء هيأة التدريس بالبحث العلمي، قلة توافر مجالات علمية محكمة ذات تصنيف عالمي عالي المستوى، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى$\alpha \leq 0.05$ في متوسطات المعيقات التي تواجه الباحثين في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص.

ودراسة (الشيخي والشيخي ، 2020)هدفت إلى تحديد أهم معوقات البحث العلمي في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بكليات العلوم الإنسانية، حيث تم تجميع البيانات الأولية المستخدمة في هذه الدراسة عن طريق استمارة استبيان صممت لهذا الغرض، استخدم أسلوب العينة العشوائية الطبقية لاختيار عينة الدراسة من أعضاء هيأة

الليبية في المرتبة الأولى؛ وجاءت التحديات المرتبطة بأعضاء هيأة التدريس أهم عوامل ضعف البحث العلمي في الجامعات الليبية في المرتبة الثانية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس عينة الدراسة، وكان من أهم أسبابها: قلة توافر المعامل ومستلزمات تشغيلها، والتي من شأنها أن تساعد الأساتذة على القيام بأبحاثهم العلمية، وجاءت التحديات المرتبطة بالجامعة بوصفها إحدى العوامل المؤثرة في ضعف البحث العلمي في المرتبة الثالثة من وجهة نظر عينة الدراسة، وكان من أهم أسبابها: ضعف الوعي لدى الإداريين ومتخذي القرار في الجامعة بقيمة البحث العلمي كأحد وظائف الجامعة في حل المشكلات المختلفة.

دراسة (مخلوف والبحباح، 2023) هدفت التعرف على أكثر معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب بالجامعة الأسمرية، وتكون عينة البحث من ((138 عضو هيأة تدريس، واستخدم مقياس معوقات البحث العلمي، وأظهرت النتائج أن مستوى معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس كان عاليا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المعوقات يعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض للدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي تناولت معوقات البحث العلمي لوحظ تعدد تلك الدارسات حول معوقات البحث العلمي عبر العقود الماضية وحتى الآن، إلا أنه يمكن القول أن هذه المعوقات مستمرة، والبحث العلمي لا يزال يعاني من وجود العقبات التي تقف أمامه، وهي بحاجة إلى وضع خطط استراتيجية ومتابعتها؛ لضمان تطور البحث العلمي والنهوض به إلى المستوى المأمول، والوصول إلى المستويات المتقدمة من التصنيفات العالمية للجامعات العربية بشكل عام وجامعة بنغازي بشكل خاص.

وكان لهذا التعدد أثره المفيد منه في الدراسة الحالية، إذ تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كونها تتناول معوقات البحث العلمي في الجامعات والكليات، كذلك في عينة الدراسة حيث طبقت على أعضاء هيأة التدريس بالجامعات والكليات، ومن حيث منهجية الدراسة تلتقي هذه الدراسة مع كثير من هذه الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، بينما اختلفت مع دراسة (الحويطي،2017) والتي اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، كما تتفق هذه الدارسة مع الدراسات السابقة من حيث استخدامها للاستبانة كأداة لجمع البيانات الدراسة، كما اتفقت معها أيضا في تناولها بعض المتغيرات، وكذلك في استخدامها لنفس لوسائل الإحصائية أثناء المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، فقد تم الاستفادة منها في البحث الحالي من حيث بناء الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة وتحديد أبعادهاومحاورها.

إجراءات الدراسة:

-منهجيةالدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الأسلوب الوصفي التحليلي، بوصفه أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع مثل هذا النوع من الدراسات، وذلك لمعرفة معوقات البحث العلمي في كلية الآداب لجامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها.

-مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي خلال العام الجامعي 2023- 2024م، والبالغ عددهم (79) عضواً،

موزعين على جميع الأقسام العلمية بالكلية، وذلك وفقاً لما صدر عن قسم شؤون أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم قمينس، حيث اختيرت عينة عشوائية طبقية نسبية منهم، بلغ حجمها (28) منهم (9) ذكور ، و(19) أناث، بنسبة بلغت (24%) من مجتمع الدراسة، وقد تم استرجاع جميع الاستمارات الموزعة.

-خصائص عينة الدراسة:

يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة من خلال متغيرات الدراسة؛ والمتمثلة في (النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخبرة المهنية)، وذلك كما موضح في جدول (1):

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة المهنية)

المتغيرات		العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	9	32%
	أنثى	19	68%
المجموع		28	% 100
التخصص العلمي	علوم إنسانية	18	64%
	علوم تطبيقية	10	36%
المجموع		28	100%
سنوات الخبرة المهنية	أقل من خمس سنوات	5	18%
	من 5 إلى 10 سنوات	6	% 21
	أكثر من 10 سنوات	17	% 61
المجموع		28	100%

يبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة وأولها النوع الاجتماعي، حيث أتضح أن أغلب أفراد عينة الدراسة من الإناث وبنسبة (68%)، أما بالنسبة لمتغير التخصص العلمي فكانت أكثر أفراد العينة من العلوم الإنسانية حيث بلغت النسبة (64%)، كما يتضح فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة المهنية أن أغلب أفراد عينة الدراسة ممن تتراوح سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) وذلك بنسبة (61 %).

-أداة الدراسة:

تركزت هذه الدراسة على معرفة معوقات البحث العلمي في كلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها، لذلك تكونت أداة الدراسة من استبانة وزعت فقراتها على الأجزاء التالية: الجزء الأول البيانات الشخصية: ويتضمن هذا الجزء بيانات عن النوع الاجتماعي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة العلمية للمشاركين، الجزء الثاني أداة قياس معوقات البحث العلمي: بعد مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة طورت أداة لقياس معوقات البحث العلمي، وتكونت من (30) فقرة، حيث كانت عدد فقرات المجال الأول (10) فقرات، في حين كانت بلغ عدد فقرات المجال الثاني (10) فقرات، والمجال الثالث تكون من (10) فقرات، ووضعت أمام فقرات الاستبانة بدائل الإجابة التالية: موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة.

-صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، وأنها تقيس فعلاً ما أعدت لقياسه، استخدمت طريقة الصدق الظاهري، وذلك

بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات العلوم الإنسانية، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم عن فقراتها، وبناءً على ملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات المناسبة.

وللتحقق من ثباتها استخدمت معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ثبات أداة قياس معوقات البحث العلمي (89%)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α= 0.05

-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تنوعت الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات حسب أهداف الدراسة، حيث تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، ومعادلة الفا كرونباخ والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي (T.test) وتحليل التباين الآحادي.

عرض النتائج ومناقشتها:

تم عرض النتائج وتحليلها في ضوء الأدبيات السابقة، وذلك بعد أن تّم معالجتها إحصائيا، كالتالي:

التساؤل الأول: ما درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس جامعة بنغازي؟

للإجابة على هذا التساؤل استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لمعرفة درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي، وذلك كما هو مبين بالجدول (2):

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس جامعة بنغازي

المتغيّر	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة معوقات البحث العلمي	القيمة الاحتمالية
معوقات البحث العلمي	28	3.2857	3	1.24297	فوق المتوسطة	000.

قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05))

تبين من خلال الجدول (1) أن قيمة المتوسط الحسابي لمعوقات البحث العلمي بلغت (3.2857) وبانحراف معياري مقداره(1.24297)، وبمقارنة قيمة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي تبين أن درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بكليات الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي جاءت فوق المتوسطة من وجهة نظرهم، وقد يعزى ذلك لكثرة الأعباء التدريسية التي تقع على عضو هيأة التدريس وتجعله يصرف الجزء الأكبر على عملية التدريس والتحضير لها، أو نتيجة لتكليفه بالمهام الإدارية وما يطلبه العمل الإداري الأكاديمي من مجهودات وواجبات، أو لانخفاض المخصصات المالية الداعمة للبحث العلمي في ميزانية الجامعة، أو لقلة الحوافز المعنوية والمادية، أو لصعوبة الحصول على المصادر الأولية، أو لضعف استجابة المبحوثين، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من(العنزي:(2011 و(الحويطي،2017)، حيث جاء فوق المتوسط تقدير أعضاء هيأة التدريس معوقات البحث العلمي بدرجة متوسطة، بينما اختلفت النتيجة مع دراسة (الشيخي والشيخي،2020) و(مخلوف والبحباح، 2023) حيث تبين أن درجة تقدير عينة الدراسة لمعوقات البحث العلمي كان مرتفعًا.

التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

لتحديد دلالة الفروق وفقًا لمتغيّر النوع الاجتماعي، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي يمكن أن تُعزى لمتغيّر النوع الاجتماعي، ولتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين تّم حساب الاختبار التائي (Test-T) وذلك كما هو مبيّن بالجدول(3):

جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة ودرجة الحرية وقيمة (T) لتحديد الفروق وفقًا لمتغيّر النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T*	قيمة الدلالة
ذكر	9	3.7778	1.20185	26	1.473	.153
أنثى	19	3.0526	1.22355			

قيمة غير دالّة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول(2) إن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العيّنة الذكور بلغ(3.7778) بانحراف معياري مقداره(1.20185)، بينما المتوسط الحسابي للإناث بلغ(3.0526)بانحراف معياري قدره(1.22355) وبلغت القيمة التائية لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين(1.473)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أنها غير دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة α =0.05، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة تعزى إلى متغير النوع، أي أن متوسط استجابة أعضاء هيأة التدريس كانت متشابهة حول درجة تقدير معوقات البحث العلمي وفقًا للنوع؛ وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن قد تكون لدى أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم قمينس رؤية متشابهة حول تقديرهم لدرجة معوقات البحث العلمي، حيث قد تواجههم نفس المعوقات، بغض النظر عن نوعهم سواء كانوا من الذكور أو الإناث. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(العنزي،2011) و(الحويطي،2017) و(الشيخي والشيخي،2020) و(مخلوف والبحباح،2023)، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(حمه،2019) و(الجمل،2019) و(عبد النبي والسالم،2021) حيث أظهرت نتائج دراساتهم أن هناك فروقا في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمعوقات البحث العلمي تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث.

التساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

وللإجابة على هذا التساؤل حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، التي يمكن أن تُعزى لمتغيّر التخصص العلمي، ولتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين تّم حساب الاختبار التائي(T-Test) وذلك كما هو مبيّن بالجدول(4):

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة ودرجة الحرية وقيمة (T) لتحديد الفروق وفقًا لمتغيّر التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T*	قيمة الدلالة
علوم إنسانية	18	3.1111	1.23140	26	-0.997	328.
علوم تطبيقية	10	3.6000	1.26491			

قيمة غير دالّة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

من خلال الجدول (3) تبين أن قيمة (T) بلغت(-0.997) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05= α، وهذا يعني أنه لا توجد فروق إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي تعزى لمتغير التخصص العلمي، أي أنهم بمختلف تخصصاتهم لا يختلفون في آرائهم حول درجة تقدير معوقات البحث العلمي، وأنهم جميعا يرونها متوسطة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من(العنزي،2011) و(الحويطي،2017) و(المصري،2019) و أظهرت نتائجهم أنه لا توجد فروق إحصائية في درجة تقدير عينة دراساتهم لمعوقات البحث العلمي تعزى لمتغير التخصص العلمي، واختلفت مع نتائج (بطاح،2007) حيث بينت وجود فروق دالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي تعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الإنسانية.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية؟ ولتحديد دلالة الفروق وفقا لمتغير الخبرة المهنية، تّم الإجابة على هذا التساؤل باستخدام تحليل التباين (One-Way ANOVA)، وذلك كما يبينه الجدول(5):

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	248.	2	124.	075.	928.
داخل المجموعات	41.467	25	1.659		
المجموع	41.714	27			

جدول(5)اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتحديد الفروق وفقا لمتغيّر سنوات الخبرة المهنية

قيمة غير دالّة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05= α

يتضح من الجدول (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الآراء بين المبحوثين درجة تقدير معوقات البحث العلمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية عند مستوى دلالة(0.05= α)، حيث بلغت قيمةF (.075) وهي قيمة غير دالّة إحصائيًا، وقد يرجع ذلك إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة بالرغم من اختلاف سنوات خبرتهم المهنية إلا أنهم يرونه متوسطًا، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(الشيخي والشيخي،2020) و(عبد النبي والسالم،2021) و(مخلوف و البحباح ،2023)، حيث أظهرت نتائجهم أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، في حين اختلفت مع نتائج دراسة (الجمل، 2019) إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الأكاديميين الأكثر خبرة في الخدمة.

ملخص نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1.درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي بكلية الآداب والعلوم قمينس بجامعة بنغازي جاء فوق المتوسط

2.كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة تعزى إلى متغير النوع.

3.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أعضاء هيأة التدريس لمعوقات البحث العلمي تعزى لمتغير التخصص العلمي.

4.لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الآراء بين المبحوثين درجة تقدير معوقات البحث العلمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، تستعرض الباحثتان فيما يلي بعض التوصيات التي قد يكون لها دور في التغلب على المعوقات التي قد تعيق أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم قمينس خاصة وكليات جامعة بنغازي عامة في البحث العلمي والحد منها، وهي كما يلي:

-العمل على اختيار منهجية البحث العلمي الصحيح عند قيام أعضاء هيأة التدريس ببحوثهم العلمية.

-التقليل من الأعباء الإدارية والتدريسية الملقاة على عاتق عضو هيأة التدريس للتفرغ لبحوثه العلمية.

-عقد مؤتمرات مصغرة تقوم بها جامعة بنغازي تشمل كلياتها وبعض القطاعات المختلفة والتي يمكن أن تستفيد من نتائج البحوث.

-تقديم التسهيلات للباحثين من أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم قمينس للمشاركة في المؤتمرات والندوات الداخلية والخارجية وتغطية تكاليفها من قبل الجامعة.

-الاهتمام بالباحثين من أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب والعلوم قمينس عبر تقديم الحوافز المادّيّة، والمعنويّة.

-توفير المناخ الجامعي المناسب بكلية الآداب والعلوم قمينس ، وتخفيف العبء عن أعضاء هيأة التدريس بوصفه باحثًا لا ملقنًا

المراجع:

1.أحمد، خالد عبد الرحمن ياسين واسماعيل، شريف محمد عبدالعال. (2018): الكراسي العلمية ودورها في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، العدد(55)ص ص .53-81

2.بطاح، أحمد(2007):» معوقات البحث العلمي وسبل الارتقاء به في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس فيها»، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد (13)، ص ص 277-255.

3.الجمل، سمير سليمان(2019): «الصعوبات التي تواجه الأكاديميين في إعداد البحوث العلمية من وجهة نظرهم دراسة ميدانية على عينة من الأكاديميين في جامعتي الخليل والقدس المفتوحة في محافظة الخليل» ، جامعة محمد الأول - كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية - مركز الدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية ، العدد السابع، ص ص -362 386.

4.الحصان، فوزية أحمد والشريف، انتصار ودريد، فاطمة الهمالي .(2021):»واقع البحث العلمي في كليات التربية في الجامعات الليبية ومعوقاته وسبل تطويره في ضوء مؤشرات معيار البحث العلمي من معايير الجودة للاعتماد المؤسسي والبرامجي الوطنية: دراسة ميدانية -كليات التربية-جامعة طرابلس- أنموذجاً»، المؤتمر الدولي 2021م حول ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، ص ص 94-86.

5.حمه، إلهام أحمد(2019):» معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء التدريس في كلية التربية الأساس- جامعة صلاح الدين/ اربيل»، مجلة جامعة العلوم الإنسانية، المجلد (32)، العدد(3)،ص ص 36- 52

6.الحويطي، حماد عواد.(2017): «معوقات الانتاجية العلمية لأعضاء هيأة التدريس بجامعة تبوك، دراسة ميدانية"،مجلة كلية التربية، الجزء الثاني، العدد(174)، جامعة الأزهر، ص ص 409-433.

7.خضر، عبد الفتاح (1992): أزمة البحث العلمي في العالم العربي، ط3، الرياض، مكتبة صلاح الحجيلان.

8.الخطيب، خليل محمد. (2019): واقع البحث العلمي في الوطن العربي2018-2008 ، دراسة وصفية تحليلية، منظمة المجتمع الدولي، ص ص 18-1.

9.رابحي، بهجة (2016): «معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (دراسة ميدانية على كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة)»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بو مضياف، المسيلة، الجزائر.

10.الشبول، أسماء وجبران، على (2021) مشكلات البحث العلمي في الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (29) العدد (114) ، مارس ، ص ص 301- 355.

11.شحاته، حسين ((2001: البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار العربية للكتاب.

12.الشريف، مصطفى (2019) جودة البحث العلمي في الجامعات الليبية معالم الواقع وتحديات المستقبل، مجلة كلية الآداب ، مجلد(1)، العدد(2)، خاص بالورقات العلمية المقدمة للمؤتمر الدولي الثاني ليبيا ، مصراتة، 140- 163.

13.الشيخ، خليل والشيخ، صافيناز.(2014) «واقع تمويل البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بالإنتاج العلمي لأعضاء هيأة التدريس»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

14.الشيخي، نورية سعد والشيخي، أحمد سعد(2022): «معوقات البحث العلمي بجامعة بنغازي»، مجلة المختار للعلوم الاقتصادية، المجلد (7)، العدد(3)، ص ص 179-147.

15.صالح، أيمن جميل عبد الرحمن.(2003):»معيقات البحث العلمي ودوافعه لدى الهيأة التدريسية في الجامعات الفلسطينية»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية،فلسطين.

16.عبد النبي ، نادية علي المهدي، والسالم ، رقية أحمد محمد (2021): معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب -جامعة سبها، مجلة الإعلام والفنون ، المجلد((2 ، العدد(5)، ص ص 53 -84.

17.العتيبي، فرات كاظم. :(2013)أساليب البحث العلمي- خطوات كتابة رسائل الماجـستير والدكتوراه، دار المسيلة للنشر والتوزيع،الكويت.

18.عطوان،أسعد حسين(2015): «درجة توافر متطلبات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بدوره الوظيفي في إنتاج المعرفة»، المجلد (3)، العدد(2) ، البحرين ، 235- 256

19.علي، بالنور الدوكالي .(2005): التخطيط العلمي والتعليم العالي، مجلة الجامعي، جامعة الفاتح، طرابلس، العدد (9)، ص ص 292-271.

20.العنزي، سعود عيد الحثربي.(2011):»معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة»، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد(83) ، ملحق6))، ص ص .1839-1852

21.عودة، بشير هادي والجوارين، عدنان فرحان.(2016): عوائق

البحث العلمي ومتطلبات النهوض به في الدول العربية، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، السنة(12)، المجلد(14)، العدد(28)،ص ص 89-73.

22.عيسى، إمحمد عمر إمحمد.(2022):» التحديات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها وسُبل تذليلها»، مجلة كلية التربية، جامعة سرت، المجلد(1)، العدد(1)، ص ص 92-72.

23.فضة، اياد بن حكم (2016):»معوقات البحث العلمي من واقع التجربة الأردنية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس»، عمان، ص ص 5-11.

24.القوي، بو حنية، وحشود، نور الدين (2011) : نظرة تحليلية لواقع البحث العلمي في الوطن العربي المعوقات والحلول، المؤتمر العربي الأول، الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، جامعة اليرموك والمنظمة العربية للتنمية الإدارية الأردن.

25.مخلوف، هدى فتحي والبحباح، نوهة علي(2023): «معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بكلية الآداب الجامعة الأسمرية الإسلامية» ، مجلة كلية التربية البدنية- المرقب العدد((2022،10 - 2023.

26.المصري، ابراهيم سليمان(2019): «المعيقات التي تواجه الباحثين في محافظة الخليل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم»، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد(43)،ص ص 196-183.

27.مصطفى، الصادق عبد السالم و سليم، علي مصطفى. (2022):» مستوى توافر متطلبات البحث العلمي وأثره على خدمة المجتمع "دراسة تطبيقية على جامعة مصراتة مؤسسة للتعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بها"، المؤتمر الدولي: مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل الليبي "رهانات الحاضر وأفاق المستقبل".

28.معتوق، جمال. (2013): منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

1.Boudaoud, F. (2005). Compétitivité par la recherche scientifique, Actes de la 4ème Semaine Scientifique Nationale des Universités 16-21 avril. Sur le Thème: la formation défis du 21ème Siècle. University Abu-Bakr BBELKAID. Tlemcen. pp 262-268.

2.Taskeen, S., Shehzadi, A., Khan, T., Saleem, N. (2014) . Difficulties faced by novice researchers: A study of universities in Pakistan. International Journal of Art and Literature, 1(1), Pp1-4.

3.Farzaneh, E., Amani, F., Taleghani, Y., Fathi, A., Kahnamouei-aghdam, F., Fatthzadeh Ardalani, G .(2014) . Research barriers from the viewpoint of faculty members and students of Ardabil University of Medical Sciences, Iran, 2014. International Journal of Research in Medical Sciences, 4(6), Pp1926-1932.

4.Ramdhani, M. & Ramdhani, A. (2014). The Common Stages of Research Logical Framework Formulation Used in Quantitative Research begin with the Definition of Problem. International Journal of Basic and Applied Science, 3(2), Pp1-9

مجلة المنارة العلمية
كلية الآداب والعلوم - قمينس بجامعة بنغازي
العدد: الثامن - يونيو 2025
ALmanara Scientific Journal
Faculty of Arts and Sciences in Gamma - University of Benghazi
ISSUE: Eighth JUNE 2025
E-ISSN 3006-8388 P-ISSN 8781-088X LCN 388/8088 DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8

قلق المستقبل لدى طلبة جامعة عمر المختار وعلاقته ببعض المتغيرات

د. يمنى محمد أحمد قاطون[1]، أ. محمد إدريس محمد الحداد[2]

1. أستاذ مساعد بقسم علم النفس- كلية الآداب- جامعة عمر المختار، yomna.katoun@omu.edu.ly
2. محاضر مساعد بقسم علم النفس- كلية الآداب- جامعة عمر المختار، mohammad.haddad@omu.edu.ly

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8.7297

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الاقتصاد جامعة عمر المختار، مع التركيز على دراسة العلاقة بين هذا القلق ومتغيري الجنس والسنة الدراسية. وشملت العينة 08 طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي بين السنتين الثالثة والرابعة، حيث تم اختيار 04 طالباً وطالبة من كل سنة، مع تحقيق التوازن بين الجنسين (02 ذكراً و02 أنثى في كل سنة). واستخدم الباحثون مقياس قلق المستقبل الذي وضعه غالب بن محمد المشيخي (9002) والذي يتكون من 34 فقرة.

كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض عام في مستوى قلق المستقبل بين المشاركين، كما لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق تعزى إلى متغيرات الجنس أو السنة الدراسية. واختتمت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتعزيز فهم قلق المستقبل لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل طلبة جامعة عمر المختار.

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

Abstract of the study

This study aimed to analyze the level of future anxiety among students at Omar Al-Mukhtar University's Faculty of Economics, specifically investigating the relationship between this anxiety and the variables of gender and academic year. The sample comprised 80 students, equally distributed between the third and fourth academic years, with 40 students selected from each year. Gender balance was maintained, with 20 males and 20 females in each year group. Researchers utilized the Future Anxiety Scale developed by Ghalib bin Mohammed Al-Mashikhi (2009), which consists of 43 items.

The study's findings revealed an overall low level of future anxiety among the participants. Furthermore, no statistically significant differences in anxiety levels were found attributable to either gender or academic year. The study concludes with a set of recommendations and suggestions to enhance the understanding of future anxiety among students.

Keywords: Future anxiety, Omar Al-Mukhtar University students.

المقدمة:

القلق يُعد جزءًا لا يتجزأ من الوجود البشري، حيث يلعب دورًا محوريًا في تشكيل الشخصية ويُعتبر أحد العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني. فهو استجابة طبيعية لمواقف التحدي التي يواجهها الأفراد، ويظهر بدرجات متفاوتة لدى الجميع. ومع ذلك، يتحول القلق إلى تهديد عندما يتجاوز مستواه الطبيعي في العقود الأخيرة، ظهر «قلق المستقبل» كمفهوم يستحق الاهتمام البحثي، حيث يُعد المستقبل مصدرًا رئيسيًا للقلق الغامض، لاسيما مع التغيرات المتسارعة التي تزيد من عدم الاستقرار في حياة الأفراد والمجتمعات. و أصبحت حالة عدم اليقين تجاه المستقبل سمة نفسية بارزة، تتأثر بعوامل متعددة مثل العمر والوضع الاجتماعي والاقتصادي. يزداد هذا القلق بشكل ملحوظ لدى الشباب الذين يسعون الى اكتساب هوياتهم وتحقيق ذواتهم خاصة في ظل الصعوبات التي تواجههم في الحصول على فرص عمل تضمن لهم حياة مستقرة.

التغيرات العالمية المتسارعة، سواء في المنطقة العربية أو الغربية، تساهم في تعميق الشعور بالخوف وعدم اليقين تجاه مستقبل غامض.و انتشار النزاعات وما يتبعها من دمار وتشريد، أدت إلى تفاقم المشكلات النفسية التي تؤثر على تواصل الفرد مع نفسه ومحيطه. في هذا العصر الذي يشهد تزايدًا في الحروب والأمراض الجسدية والنفسية، أصبح من الضروري أن يتمتع الفرد بقدرة عالية على التكيف لمواجهة هذه التحديات، والسعي لتحقيق التوازن النفسي والسعادة.

هذه التحولات قد تثير حالة من القلق، خاصة لدى الشباب، الذين يعانون من الخوف والتوتر تجاه ما يحمله المستقبل. استمرارية التغيير قد تعزز الشعور بالقلق تجاه المستقبل، مما يتطلب تخطيطًا استراتيجيًا لمواجهة هذه التحديات ووضع أهداف واضحة وقابلة للتحقيق. بهذه الطريقة، يمكن تعزيز التفاؤل والاتزان في الحياة، وتجنب الوقوع في فخ الخوف والاكتئاب. كل هذه العوامل تسهم في تفاقم ظاهرة قلق المستقبل.

قلق المستقبل يؤثر سلبًا على حياة الفرد وسلوكه وشخصيته، مما قد يعيق تحقيق أهدافه وطموحاته. من بين الآثار السلبية لقلق المستقبل شعور الفرد بالعزلة والانغلاق داخل روتين يومي، وفقدان المرونة والقدرة على التكيف. بالإضافة إلى ذلك، قد يلجأ الفرد إلى أساليب غير صحية في التعامل مع الآخرين، ويعتمد عليهم بشكل مفرط في تلبية احتياجاته وتأمين مستقبله.

لذلك، يعتبر قلق المستقبل موضوعًا يستحق البحث والدراسة، خاصة بين فئة الشباب وطلبة الجامعات. يعيش الطالب الجامعي حالة من القلق تجاه المستقبل بسبب عدم قدرته على تحقيق أهدافه في ظل التغيرات المجتمعية، مثل نقص فرص العمل وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي. هذه العوامل تزيد من حدة القلق من المستقبل، خاصة في ظل الأزمات والضغوطات العالمية. بناءً على ذلك، يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة قلق المستقبل لدى طلبة جامعة عمر المختار

مشكلة البحث:

يُعتبر القلق من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا في العصر الحالي، حيث أصبح سمة مميزة لهذا الزمن. التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، إلى جانب التعقيدات الاجتماعية والاقتصادية، أدت إلى زيادة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتق الفرد، مما يزيد من شعوره بالخوف وعدم اليقين تجاه المستقبل. وفي حالات معينة، يمكن أن يكون القلق دافعًا إيجابيًا إذا تم إدارته بشكل صحيح، حيث يعزز القدرة على التكيف ويحفز الأداء. ولكن إذا خرج عن السيطرة، فإنه يتحول إلى مصدر تهديد للصحة النفسية، ويؤثر سلبًا على جودة

الحياة ورضا الفرد عن ذاته (حسن، 1999).

في السنوات الأخيرة، برز اهتمام خاص بنوع من القلق يُعرف بـ«قلق المستقبل»، والذي يُوصف بأنه حالة من الخوف والتوجس تجاه الأحداث المقبلة. يُعد هذا النوع من القلق شائعًا بشكل خاص بين فئة الشباب والمراهقين، حيث يولد لديهم شعورًا بالترقب والإحباط تجاه مستقبل غامض وغير مؤكد. هذا النوع من القلق يُضعف ثقة الشباب بالمستقبل ويزيد من نظرة التشاؤم لديهم (البدران، 2011).

من بين العوامل الرئيسية التي تساهم في ظهور قلق المستقبل هي أنماط التفكير السلبي والتفسيرات المشوهة للأحداث، والتي تجعل الفرد أكثر عرضة للاضطرابات الانفعالية. بالإضافة إلى ذلك، فإن نقص الخبرة في مواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة يزيد من حدة هذه المشكلة (Seginer, 1992; Passig, 2001; Silverman & Field, 2011).

وأشارت بعض الدراسات إلى أن قلق المستقبل يُعد من القضايا التي تشغل بال الشباب وتؤثر على أدائهم اليومي، حيث يعيق قدرتهم على تحديد أهداف واضحة أو تبني رؤية واقعية للحياة. هذا الأمر يتفاقم في ظل الضغوط المعاصرة مثل البطالة، وارتفاع تكاليف المعيشة، والتغيرات المستمرة في البيئة الاجتماعية والاقتصادية (المشيخي، 2009).

بالنسبة للطلاب الجامعيين، يُعتبر قلق المستقبل عاملًا مؤثرًا بشكل كبير على شخصياتهم ومستقبلهم. كلما زادت حدة هذا القلق، ظهرت اضطرابات نفسية وسلوكية متعددة، مما يؤثر على قدرتهم على تحقيق أهدافهم. كما أن انعدام الأمن النفسي لدى الطلاب يجعلهم يشعرون بالعجز وعدم القدرة على التحكم في الأحداث، مما يؤدي إلى انخفاض الدافع للإنجاز وزيادة احتمالية الإصابة بالاكتئاب (Seligman & Grarber, 1989).

وأكدت دراسات أخرى أن قلق المستقبل لدى الطلاب الجامعيين يرتبط بشكل وثيق بتوقعاتهم تجاه الأحداث المقبلة، مثل الوظيفة والزواج والصحة. هذه التوقعات غالبًا ما تكون مصحوبة بمشاعر سلبية مثل الإحباط وعدم الثقة بالنفس، مما يؤثر على نظرتهم للحياة وقدرتهم على تحقيق الذات (دياب، 2002؛ منصور، 1995).

تُعتبر الصحة النفسية للطلاب الجامعيين عاملًا أساسيًا في تحقيق النجاح والإنتاجية. أي ضغوط نفسية أو اجتماعية يتعرضون لها خلال فترة الدراسة قد تؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي وحياتهم الشخصية، مما يزيد من شعورهم بالقلق وعدم الاستقرار (العلمي، 2003).

وأشارت بعض الأبحاث إلى أن الطلاب الجامعيين غالبًا ما يعيشون في حالة من القلق والتشاؤم تجاه مستقبلهم، خاصة في ظل التحديات الاقتصادية والاجتماعية التي تواجههم. هذا الشعور بالإحباط يتفاقم بسبب الطموحات الكبيرة التي يتمتع بها الشباب، مما يؤدي إلى صراعات نفسية وزيادة في حدة القلق (أبو زيد، 1992).

يرتبط قلق الطلاب الجامعيين أيضًا بمرحلة تحديد الهوية، والتي تُعرف بـ«أزمة الهوية» وفقًا لإريكسون (Erik-son, 1968). هذه المرحلة تتطلب من الفرد اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بحياته المستقبلية، ولكن الصراع بين توقعات المجتمع وقدرات الفرد قد يؤدي إلى زيادة الشعور بالقلق والتوتر (عثمان، 2001).

في ظل الظروف الراهنة في ليبيا، والتي تشهد اضطرابات سياسية واقتصادية، أصبحت دراسة قلق المستقبل لدى الطلاب الجامعيين أمرًا بالغ الأهمية. فهم يمثلون شريحة حيوية في بناء المجتمع، وأي تأثير سلبي على صحتهم النفسية

قد يعيق قدرتهم على التكيف مع التحديات المستقبلية. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مستوى قلق المستقبل لدى طلاب السنة الثالثة والرابعة في كلية الاقتصاد بجامعة عمر المختار، وعلاقته ببعض المتغيرات .

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى قلق المستقبل لدى عينة البحث؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل، وفق متغير النوع (ذكر- أنثى) لدى عينة البحث؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل وفق متغير السنة الدراسية (الثالثة – الرابعة) لدى عينة البحث؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث ما يأتي:

1- التعرف على مستوى قلق لدى عينة الدراسة .

2- التعرف على الفروق في مستوى قلق المستقبل وفق النوع (ذكر – أنثى) لدى عينة الدراسة.

3- التعرف على الفروق في مستوى قلق المستقبل وفقًا متغير السنة الدراسية (الثالثة– الرابعة) لدى عينة الدراسة.

أهمية البحث:

-الأهمية النظرية:

يتميز هذا البحث بتركيزه على ظاهرة «قلق المستقبل»، وهي إحدى القضايا النفسية المعاصرة التي تؤثر بشكل عميق على الصحة العقلية والسلوكيات الحياتية للأفراد. وتبرز أهمية الدراسة من خلال اختيارها لشريحة طلبة الجامعات، الذين يُعتبرون عماد المجتمع وقادة التغيير فيه. فهم ليسوا فقط فئة واسعة العدد، بل هم أيضًا الفئة الأكثر تأثرًا بالتحديات المستقبلية، مما يجعل فهم تطلعاتهم ومخاوفهم أمرًا بالغ الأهمية. كما يهدف البحث إلى تشخيص العوامل التي تُضعف الأداء الأكاديمي للطلبة وتحد من تفاعلهم مع المهام التعليمية، وذلك في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة التي تواجه المجتمعات الحديثة. بالإضافة إلى ذلك، يسلط البحث الضوء على الجوانب النفسية المرتبطة بالقلق من المستقبل، خاصة في ظل التحديات الاقتصادية مثل نقص الوظائف وندرة الموارد، مما يستدعي اهتمامًا متخصصًا من الباحثين والمهتمين بالصحة النفسية.

-الأهمية التطبيقية:

تكمن القيمة التطبيقية لهذا البحث في إثرائه للمكتبة العلمية في ليبيا، خاصة في مجال دراسة ظاهرة قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات. حيث يقدم البحث رؤى جديدة وبيانات دقيقة تساهم في فهم أعمق لهذه الظاهرة وتأثيراتها. علاوة على ذلك، يمكن أن تكون نتائج البحث بمثابة دليل لصناع القرار في تطوير برامج إرشادية وتوعوية تهدف إلى تحويل قلق الطلبة من المستقبل إلى قوة دافعة تعزز من إنتاجيتهم وتفاعلهم مع متطلبات الحياة الأكاديمية والمهنية. وبذلك، يمكن أن يصبح القلق مصدرًا للإلهام والتحفيز بدلًا من كونه عبئًا نفسيًا يعيق التقدم.

مفاهيم البحث:

قلق المستقبل: «جزء من القلق العام الملح على المستقبل، يمتلك جذوره في الواقع الراهن، ويتمثل في مجموعة من البنى، كالتشاؤم أو إدراك العجز في تحقيق الأهداف العامة، وفقدان السيطرة على الحاضر، وعدم التأكد من المستقبل إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام». (سعود، 2005: 63).

القلق إجرائيًا: مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل .

الطالب الجامعي: «هو الشخص الذي يتلقى المحاضرات والتدريب على كيفية الحصول على المعلومات في

مؤسسة التعليم العالي؛ ليحصل بعد اجتيازه لهذه المرحلة على شهادة ليسانس أو ماجستير». (مزيش، 2009).

حدود البحث:

يتحدد البحث بطلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة بكلية الاقتصاد- جامعة عمر المختار، البالغ عددهم (80)، للعام الدراسي 2021/2022 م .

الخلفية النظرية:

قلق المستقبل يُعد أحد أبرز أشكال القلق التي تُهدد التوازن النفسي للفرد، حيث يعكس حالة من الخوف من المجهول تنبع من تجارب سابقة وحالية تُشعره بعدم الأمان وتوقُّع التهديدات وعدم الاستقرار. هذا النوع من القلق يُولِّد لدى الفرد مشاعر سلبية مثل التشاؤم واليأس، وقد يتطور إلى اضطرابات نفسية تُضعف قدرته على التفكير العقلاني والواقعي، مما يُفقده الإحساس بالطمأنينة النفسية. (المشيخي، 2009 ، 4).

تقريبًا جميع أشكال القلق ترتبط بدرجة ما بالمستقبل، سواء كان هذا المستقبل قريبًا (دقائق، ساعات، أو أيام) أو بعيدًا. يمكن وصف قلق المستقبل بأنه حالة من التوجُّس والترقب تجاه تغييرات محتملة في المستقبل البعيد، أو توقُّع حدوث أحداث سلبية. على سبيل المثال، قد تشعر فتاة بالقلق حيال أدائها الأكاديمي أو قدرتها على أن تكون أُمًّا ناجحة في المستقبل. يُعتبر قلق المستقبل حالة انفعالية تتميز بالخوف والترقب من وقوع أحداث غير مرغوب فيها، مصحوبة بشعور مستمر بالتوتر والخوف الذي قد لا يكون مبررًا من الناحية الموضوعية. (Zaleski, 1996,165,174).

وقد ميّز سبيلبرجر بين نوعين رئيسيين من القلق: القلق الحالة (A-state) والقلق السمة (A-trait).

- القلق الظرفي: «هو حالة مؤقتة مرتبطة بموقف أو ظرف معين، وتتأثر بشكل مباشر بالضغوط التي يتعرض لها الفرد. تتفاوت شدته حسب طبيعة الموقف، حيث يزداد في المواقف التي يُنظر إليها على أنها تهديدية، حتى لو لم يكن الخطر حقيقيًّا، ويقل في المواقف غير الضاغطة».

- القلق السمة: «هو استعداد نفسي ثابت نسبيًّا لدى الفرد، ناتج عن تجارب مؤلمة سابقة. يُستثار هذا الاستعداد بمثيرات داخلية أو خارجية، ويعكس نزوعًا سلوكيًّا مكتسبًا يعتمد على خبرات الفرد السابقة، ويُسهم في تشكيل نظرته للعالم وردود أفعاله تجاه مواقف معينة». (ميخائيل، 2003؛ البلاوي، 1987،

- تعريف قلق المستقبل:

في اللغة، يُشير القلق إلى «الاضطراب وعدم الاستقرار». يُقال: «قلق الشيءُ قلقًا» أي تحرك واهتز، و»أقلق الشيءَ» يعني حرّكه من مكانه. (ابن منظور، 1968).

أما من الناحية الاصطلاحية، فقد عرّف بارلو (2000) قلق المستقبل بأنه «حالة نفسية سلبية تتميز بأعراض جسدية مثل التوتر والخوف من المستقبل، مع تركيز الفرد على احتمالية حدوث خطر أو سوء طالع لا يمكن التحكم فيه».

من جهة أخرى، عرّفته صبري (2003) بأنه «الخوف من شرّ متوقّع في المستقبل، ناتج عن تفاعل بين قلق الماضي والحاضر والمستقبل».

بينما رأت العجمي (2004) أن قلق المستقبل هو «قلق محدد يدرك الفرد أسبابه، ويصاحبه خوف وشك واهتمام بما سيحدث من تغييرات، سواء كانت شخصية أو غير شخصية، مما يُولِّد شعورًا باليأس وعدم الأمان وعدم الثقة في التحكم بالنتائج».

وأضاف عشري (2004) أن قلق المستقبل هو «تجربة انفعالية غير سارة، يشعر خلالها الفرد بخوف غامض تجاه المستقبل، مع توقُّع سلبي للأحداث وصعوبة في تحقيق

الطموحات، مصحوبة بأعراض جسدية مثل الصداع وفقدان التركيز».

ويعرّف الباحثان قلق المستقبل بأنه: «شعور يراود الفرد خوفًا من وقوع حدث غير مرغوب فيه، ولا يقتصر هذا الشعور على المستقبل فقط، بل قد يرتبط بأحداث الحاضر أو الماضي التي لا يرغب الفرد في تكرارها. القلق شعور ملازم للأشخاص الذين يُفكرون بشكل مفرط، وقد تظهر آثاره على ملامحهم وسلوكياتهم».

- مسببات قلق المستقبل:

- المسببات الأسرية:

تُعد الأسرة النواة الأولى التي يتشكل من خلالها وعي الفرد وانفعالاته، حيث تُعتبر البيئة الأسرية المحطة الأولى التي قد تُزرع فيها بذور القلق أو الطمأنينة. يشير خبراء علم النفس إلى أن الصحة النفسية للفرد تتأثر بشكل كبير بالجو العائلي الذي ينشأ فيه، مما يجعل الأسرة عاملاً رئيسيًا في تشكيل شخصيته وتوجهاته النفسية والاجتماعية. فإذا كانت البيئة الأسرية تسودها العلاقات المتينة والمشاعر الإيجابية، فإن ذلك يعزز من قدرة الفرد على التكيف مع الحياة بشكل عام. وقد أبرز أدلر (Adler) أن القلق غالبًا ما يبدأ في مراحل الطفولة المبكرة، حيث تلعب أساليب التربية دورًا محوريًا في تشكيل مخاوف الفرد تجاه المستقبل. (العزاوي، 2002: 56)

- المسببات النفسية والاجتماعية:

تُعد السمات النفسية للفرد من العوامل الرئيسية التي تسهم في ظهور القلق، حيث يمكن أن يؤدي الشعور الدائم بالتهديد أو عدم الاستقرار إلى تفاقم هذه الحالة. على سبيل المثال، الأفراد الذين يعانون من توتر نفسي أو خوف مزمن قد يكونون أكثر عرضة للقلق. كما أشار مولين (Moline، 1990) إلى أن أسباب القلق المستقبلي قد تشمل «عدم قدرة الفرد على التكيف مع التحديات، أو عدم قدرته على التمييز بين تطلعاته الشخصية والواقع الذي يعيش فيه». بالإضافة إلى ذلك، قد تسهم عوامل مثل التفكك الأسري، والشعور بعدم الأمان، وعدم القدرة على التنبؤ بالمستقبل في تفاقم هذه الحالة.

ويضيف الأقصري (2002: 23) «أن الفشل في تحقيق الأهداف، أو التعرض للاضطهاد في البيئة الأسرية أو العملية، قد يكون سببًا رئيسيًا للقلق. كما أن محاولات الفرد الفاشلة في تغيير عاداته السلبية قد تزيد من شعوره بالقلق. ويؤكد أن الجهل بمعنى الحياة الحقيقي قد يكون عاملاً محوريًا في استمرار حالة القلق، حيث أن الفرد الذي لا يدرك قيمة الحياة قد يهدرها في القلق بدلاً من الاستمتاع بها».

- سمات ذوي قلق المستقبل:

يُظهر الأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل مجموعة من السمات المميزة، منها التركيز المفرط على الحاضر أو الهروب إلى الماضي، والترقب السلبي للأحداث المستقبلية دون اتخاذ إجراءات إيجابية. كما يميلون إلى تجنب المخاطرة والالتزام بالروتين التقليدي، مما يعيق تطورهم الشخصي. بالإضافة إلى ذلك، قد يستخدمون آليات دفاعية مثل الكبت لتجنب المواجهة مع مشاعرهم السلبية.

ومن السمات الأخرى الاعتماد المفرط على العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبلهم، والشعور الدائم بالحزن والشك. كما أنهم غالبًا ما يخشون التغيرات الاجتماعية والسياسية، ويميلون إلى التشاؤم وتوقع الأسوأ. وقد يؤدي انعدام الثقة في الآخرين إلى صدامات مع المحيطين، مما يعزز شعورهم بالعزلة وعدم الاستقرار. (حسنين، 2000، 19)

- النظريات المفسرة لقلق المستقبل:

تناولت العديد من النظريات مفهوم القلق كأحد المفاهيم الأساسية في علم النفس، وسيعرض الباحثان بعضًا من

هذه النظريات على النحو التالي:

- نظرية فرويد (1859-1939):

أعطى فرويد أهمية كبيرة للقلق في الحياة الإنسانية، حيث رأى أن القلق يؤدي دورًا تحذيريًا لتجنب الأخطار الوشيكة. وفقًا لفرويد، تتكون الشخصية من ثلاثة مكونات رئيسية:

- «الهو (Id): يمثل الغرائز الفطرية التي تسعى للإشباع الفوري وفقًا لمبدأ اللذة.

- الأنا (Ego): تعمل كوسيط بين الهو والعالم الخارجي، وتسعى لإشباع الرغبات بشكل مقبول اجتماعيًا.

- الأنا الأعلى (Super-Ego): تمثل الضمير والمثالية، وتعمل على توجيه الأنا.

أكد فرويد أن جذور القلق تعود إلى الطفولة، حيث ينشأ نتيجة الصراع بين الهو والأنا الأعلى، خاصة عندما يحاول الطفل إشباع غرائزه فيواجه العقاب من الكبار، مما يولد لديه شعورًا بالتهديد وفقدان الأمن. كما حدد فرويد ثلاثة أنواع من القلق:

1- القلق الواقعي (Reality Anxiety): ينشأ من تهديدات خارجية.

2- القلق العصابي (Neurotic Anxiety): ينشأ من دوافع الهو المكبوتة.

3- القلق الأخلاقي (Moral Anxiety): ينشأ من صراع الأنا مع الأنا الأعلى، ويظهر في شكل مشاعر الذنب والخجل.

- نظرية هورني (1855-1958):

ركزت هورني على القلق كرد فعل لشعور الفرد بالعجز والعزلة في عالم عدائي. رأت أن القلق ينشأ من اضطرابات في العلاقات الأسرية، خاصة عندما يشعر الطفل بعدم الأمان في علاقته مع والديه. حددت هورني ثلاثة مصادر رئيسية للقلق:

1- الشعور بالعجز.

2- الشعور بالعداوة.

3- الشعور بالعزلة.

واعتبرت أن القلق ينبع من شعور الفرد بأنه يعيش في عالم مليء بالتناقضات والعداء، مما يجعله يشعر بعدم الفهم والضعف.

- نظرية سوليفان (1892-1945):

ركز سوليفان على دور العلاقات الاجتماعية في تشكيل الشخصية وتطورها. عرّف الشخصية على أنها نمط ثابت من المواقف الاجتماعية المتكررة. حدد سوليفان ثلاث عمليات رئيسية في العلاقات الاجتماعية:

1- الديناميات: أنماط تحولات الطاقة التي تميز الفرد.

2- التشخيصات: الصور الذهنية التي يكوّنها الفرد عن نفسه والآخرين.

3- أنماط الخبرة: تتضمن الخبرات الخام والمتتابعة والتركيبية.

أكد سوليفان أن القلق ينتج عن العلاقات الشخصية المتبادلة، خاصة تلك التي تبدأ من علاقة الأم بالطفل. رأى أن القلق ينشأ من فقدان الأمن وضعف الثقة بالنفس، مما يعيق النمو الوجداني السليم.

- مقارنة بين النظريات:

تتفق نظريتا فرويد وهورني على أن جذور القلق تعود إلى الطفولة والعلاقات الأسرية، حيث تؤثر العلاقات السليمة في بناء شخصية سوية، بينما تؤدي العلاقات المضطربة إلى الشعور بالقلق وفقدان الثقة. من ناحية أخرى، ركز سوليفان على دور العلاقات الاجتماعية بشكل عام، مع إبراز دور الأم كعامل رئيسي في نشأة القلق.

باختصار، بينما تشترك النظريات في التأكيد على أهمية العلاقات المبكرة في تشكيل القلق، فإنها تختلف في

تركيزها على العوامل الأسرية مقابل العوامل الاجتماعية الأوسع.

الدراسات السابقة

1- دراسة (سعود، 2005):

سعت هذه الدراسة إلى تحليل الارتباط بين مخاوف المستقبل وسمتي التفاؤل والتشاؤم. شملت العينة 2284 طالبًا، حيث استعانت الباحثة بمقياس خاص لقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثة إلى جانب استخدام مقياس الكويت للقلق المعد من قبل أحمد عبد الخالق ومقياس الأمل لسنايدر. كشفت النتائج عن ارتباط ذي دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ومستوى دخل الأسرة، حيث تقل المخاوف مع زيادة الدخل. كما أظهرت النتائج ارتباطًا بين قلق المستقبل ومتغيرات نفسية كالتفاؤل والتشاؤم والأمل. بالإضافة إلى ذلك، لوحظ أن الإناث يعانين من قلق مستقبلي أعلى مقارنة بالذكور، بينما ينخفض هذا القلق مع التقدم في العمر. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الأفكار غير العقلانية وقلق المستقبل.

2- دراسة (السبعاوي، 2007):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية، مع تحليل العلاقة بين هذا القلق ومتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي). تكونت العينة من 578 طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياس الخالدي (2002) لقياس قلق المستقبل. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين قلق المستقبل والجنس لصالح الإناث، بينما لم تُظهر النتائج أي ارتباط ذي دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والتخصص الدراسي.

3- دراسة (محمد، 2010):

ركزت هذه الدراسة على قياس مستوى قلق المستقبل لدى الشباب، مع تحليل الفروق بناءً على متغيرات العمر والجنس والحالة الاجتماعية والمهنة. تكونت العينة من 151 شابًا وشابة تتراوح أعمارهم بين 18 و30 عامًا، وتم استخدام مقياس قلق المستقلمن إعداد مسعود (2006). أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من قلق المستقبل، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية مرتبطة بالمهنة.

4- دراسة (جبر، 2012):

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين سمات الشخصية الخمس الكبرى وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. تكونت العينة من 800 طالب وطالبة (409 ذكور و391 إناث) من جامعتي الأزهر والأقصى. تم استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المعدل من قبل الأنصاري (1997) ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق المستقبل، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على الجنس لصالح الإناث، بينما لم تكن هناك فروق تعزى للجامعة أو المستوى الدراسي.

5- دراسة (القرشي، 2012):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين قلق المستقبل والدافع للإنجاز لدى طلاب جامعة أم القرى. تكونت العينة من 300 طالب من الكليات العلمية و150 طالبًا من الكليات النظرية. تم استخدام مقياس الدافع للإنجاز المعدل من قبل مرسي (1981) ومقياس قلق المستقبل المعدل من قبل شقير (2005). أظهرت النتائج ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى الطلاب، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على التخصص أو المستوى الدراسي. كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال الدافع للإنجاز، حيث ارتفع القلق مع زيادة الدافع.

6- دراسة (المعشي، 2012):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة قلق المستقبل بناءً على بعض المتغيرات. تكونت العينة من 109 طالبًا، وتم استخدام مقياس قلق المستقبل من إعداد المشيخي (2009). أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين، مع عدم وجود فروق تعزى للعمر ، التخصص الأكاديمي أو المعدل التراكمي.

7- دراسة (المومني ونعيم، 2013):

سعت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل بناءً على بعض المتغيرات. تكونت العينة من 439 طالبًا وطالبة (207 ذكور و232 إناث)، وتم استخدام مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثين. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى قلق المستقبل، حيث جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى، بينما جاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة. كما وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بناءً على الجنس لصالح الذكور، بينما لم تكن هناك فروق تعزى للمستوى الدراسي.

8- دراسة (حبيب، 2013):

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة البصرة. تكونت العينة من 100 طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس قلق المستقبل من إعداد السعداوي (2007) ومقياس مستوى الطموح من إعداد اليحياوي (2007). أظهرت النتائج وجود قلق مستقبلي لدى أفراد العينة، مع وجود علاقة ضعيفة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح.

9 – دراسة زايد (2022)

هدفت الدراسة الى لاالكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة بكلية الاداب جاكعة المرج وبلغ حجم العينة (302)وتم استخدام مقياس قلق المستقبل اعداد المشيخي (2009) واظهرت النتائج ان مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة مرتفع ،وعدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير التخصص ، ووجود فروق تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور .

10 - دراسة (البهنسي3202):

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مهارات ما وراء الانفعال وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة وتكونت العينة من (772)طالبا وطالبة الينة الثالثة كلية التربية جامعة دمياط ، وتم استخدام مقياس قلق المستقبل المهني اعداد الباحثة ومقياس مهارات ما وراء الانفعال اعدد الباحثة ، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين مهارات ما وراء الانفعال وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة وـامكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال مهارات ما وراء الانفعال .

- تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث وتحليل نتائجها، يظهر أن معظم هذه الدراسات تشترك في الهدف الأساسي، وهو دراسة قلق المستقبل، مع اختلافها في ارتباطه ببعض المتغيرات.

- من حيث الأهداف؛ فقد سعت دراسة (سعود، 2005؛ جبر، 2012) إلى التعرف على مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل، بالإضافة إلى استكشاف العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وقلق المستقبل. بينما تناولت دراسة (السبعاوي، 2005؛ محمد، 2010 ودراسة زايد 2022 ، ودراسة بهنسي 2023) تصورات طلاب الجامعة حول المستقبل، وهو ما يتفق مع أهداف البحث الحالي.

- أما من حيث الأدوات المستخدمة، فقد اعتمدت غالبية الدراسات على أدوات اعدها الباحثين مثل دراسات (سعود،

2005؛ القاضي، 2009؛ المومني ونعيم، 2013 ، بهنسي 2023). بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (السبعاوي، 2006 ، زايد 2022) في استخدام مقياس جاهزة

- أما من حيث النتائج، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل لصالح الإناث، مثل دراسة (سعود، 2005؛ السبعاوي، 2007؛ جبر، 2012)، في حين توصلت دراسة (المومني ونعيم، 2013 ، زايد 2022) إلى نتائج معاكسة، حيث وجدت فروقًا لصالح الذكور. كما أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة بين قلق المستقبل والحالة الاجتماعية، كما في دراسة (محمد، 2010)، بينما أشارت دراسة (حبيب، 2013) إلى وجود علاقة ضعيفة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح.

وقد شكلت هذه الدراسات السابقة أساسًا مهمًا استفاد منه الباحثان في عدة جوانب، من بينها توفير المعلومات الضرورية لصياغة مشكلة البحث، واختيار المنهجية المناسبة، وتحديد الأدوات التي تتماشى مع الأهداف المرجوة من الدراسة.

إجراءات البحث:

- منهج البحث: تم اتباع المنهج الوصفي في هذا البحث، نظرًا لملاءمته لطبيعة موضوع الدراسة. ويُعرَّف المنهج الوصفي على أنه الأسلوب الذي يستخدمه الباحث لدراسة ظاهرة معينة في وضعها الراهن، وفق خطوات منهجية محددة، يتم من خلالها تحليل البيانات والمعطيات المتوفرة بهدف الوصول إلى حقائق علمية دقيقة حول الظاهرة.

- مجتمع البحث: شمل مجتمع البحث طلاب السنة الثالثة والرابعة في كلية الاقتصاد، والذين بلغ عددهم (580) طالبًا، كما يوضّح الجدول التالي.

جدول (1) يوضح توزيع مجتمع البحث

السنة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
السنة الثالثة	210	96	306
السنة الرابعة	180	94	274
المجموع	390	190	580

- عينة البحث:

- العينة الاستطلاعية: بلغ حجم العينة الاستطلاعية (30) طالبًا وطالبة؛ وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث.

- عينة البحث الاساسية :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة وطالبات كلية الاقتصاد) السنة الثالثة –والسنة الرابعة) حيث بلغ حجم العينة (80) مقسمين إلى (40) من الذكور و(40) من الإناث من السنتين الثالثة والرابعة بواقع (20) طالبًا ، و(20) طالبة، والجدول الآتي يوضح توزيع العينة الأساسية.

جدول (2) يوضح توزيع العينة الأساسية

السنة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
السنة الثالثة	20	20	40
السنة الرابعة	20	20	40
المجموع	40	40	80

- أداة البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث، وبعد مراجعة العديد من المقاييس المرتبطة بقلق المستقبل، اعتمد الباحثان على مقياس قلق المستقبل الذي أعده غالب بن محمد المشيخي (2009). يتألف هذا المقياس من 43 عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية لقلق المستقبل، وهي: التفكير السلبي تجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة، القلق من الأحداث الضاغطة في الحياة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، والمظاهر الجسمية لقلق المستقبل. وتتم الإجابة على فقرات المقياس باستخدام خيارين: «تنطبق» أو «لا تنطبق".

الخصائص السيكومترية للمقياس:

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس حُسبت الكفاءة السيكومترية له بعده طرق هي:

-الصدق: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

-صدق الظاهري: عُرض المقياس في صورته الأولية على عدد من أساتذة علم النفس والبالغ عددهم (10) من أجل إبداء ملاحظاتهم حول صلاحية المقياس، ومدى انتماء كل فقرة للبعد الخاص بها، وقد أجمع الأساتذة على صلاحية المقياس دون تعديل, وهذا يشير إلى صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام؛ لتحقيق الهدف من البحث.

- صدق الاتساق الداخلي: قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، وقد تحققت منه باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول رقم (3)يوضح ذلك:

جدول (3) صدق الاتساق الداخلي لمعاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية

الفقرة	ارتباطها	الفقرة	ارتباطها
1	0.34	23	*0.45
2	*0.46	24	0.26
3	*0.39	25	0.35
4	0.08	26	0.53
5	0.28	27	* 0.42
6	0.59	28	0.59
7	0.19	29	0.36
8	0.51	30	0.49
9	0.32	31	0.61
10	0.39*	32	*0.39
11	*0.45	33	*0.42
12	*0.41	34	0.32
13	0.30	35	0.26
14	0.35	36	0.65
15	0.33	37	*0.38
16	0.31	38	0.60
17	0.68	39	0.31
18	*0.44	40	0.48
19	0.35	41	0.52
20	0.26	42	*0.40
21	0.63	43	0.04
22	0.33		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت مابين (0.68و 0.04) عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) وهي معاملات ارتباط مقبولة، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالصدق.

- الصدق الذاتي : استخدم الباحثان جذر معامل ارتباط الثبات؛ لاستخراج الصدق الذاتي للمقياس، وذلك خلال جذر معامل ارتباط ألفاكرونباخ و هو(0.89) ، ومن خلال جذر معامل ارتباط التجزئة النصفية وهو(0.82).

- الثبات: من أجل التحقق من ثبات المقياس استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات، وعند حساب معامل ارتباط بيرسون وُجد أن الدرجة الكلية تساوي (0.67). وهي قيمة مرتفعة، وهو ما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق النهائي، كما استخدمت طريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية تساوي (0.79) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية ومناسبة لأغراض البحث.

الأساليب الإحصائية:

(t- test) - لعينة واحدة .

(t-test) - لعينتين مستقلتين .

عرض نتائج البحث وتفسيرها

الهدف الأول: التعرف على مستوى قلق لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من هذا الهدف استُخدم اختبار (t-test) للعينة الواحدة، وقام الباحثان بمقارنة متوسط العينة بالمتوسط النظري، واستخرجت المتوسط النظري من خلال ضرب القيمة التي يأخذها البديل الأوسط وهي "2" في عدد فقرات المقياس ككل، وجدول (4) يوضح الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى

عينة البحث:

جدول(4) الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى عينة البحث

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري للعينة	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	80	74.38	86	13.81	49	-5.95	0.00

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للعينة في الدرجة الكلية، حيث جاءت الفروق لصالح المتوسط النظري. وهذا يدل على انخفاض مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة. يمكن تفسير هذه النتيجة، في ضوء الواقع الحالي، بطبيعة تخصصهم في الاقتصاد، الذي يتيح لهم فرصًا واسعة في سوق العمل، مثل العمل في المصارف، الشركات، وزارة الخارجية، والسفارات، مما يوفر لهم استقرارًا ماليًا مرضيًا. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستان سابقتان (محمد، 2010؛ حبيب، 2013)، اللتان أشارتا إلى ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في مستوى قلق المستقبل وفق النوع (ذكر – أنثى) لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الهدف استخدم الباحان اختبار (t-test) للعينتين المستقلتين والجدول رقم (5) يوضح الفروق في مستوى قلق المستقبل حسب النوع (ذكر- أنثى):

جدول (5) الفروق في مستوى قلق المستقبل حسب النوع

اسم المقياس	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
قلق المستقبل	ذكر	40	73.12	14.38	48	-0.64	0.67
	انثى	40	75.64	13.39			

يُظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى قلق المستقبل، مما يشير إلى أن أفراد العينة من كلا الجنسين لديهم نظرة متقاربة تجاه مستقبلهم الوظيفي. ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشاركين، سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا، يشعرون بالاطمئنان حيال فرصهم في سوق العمل، نظرًا لوجود ضمانات وظيفية تتيح لهم تحقيق مستوى معيشي مُرضٍ. كما أن الفرص المهنية متاحة لكلا الجنسين دون تمييز، مما يقلل من الشعور بالقلق المرتبط بالمستقبل. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة سعود (2005) والسبعاوي (2007) وجبر (2012)، التي أشارت إلى أن الإناث يعانين من مستويات أعلى من قلق المستقبل مقارنة بالذكور.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في مستوى قلق المستقبل وفقًا متغير السنة الدراسية (الثالثة– الرابعة) لدى عينة الدراسة.

وللتأكد من هذا استخدم الباحثان اختبار (T-test) للعينتين المستقلتين والجدول رقم (6) يوضح الفروق في مستوى قلق المستقبل وفق السنة الدراسية (الثالثة- الرابعة):

جدول (6) الفروق في مستوى قلق المستقبل وفق السنة الدراسية

اسم المقياس	السنة الدراسية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
قلق المستقبل	السنة الثالثة	40	74.69	15.20	48	0.17	0.81
	السنة الرابعة	40	74.04	12.45			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل بين أفراد عينة البحث تبعًا لمتغير السنة الدراسية. ويُحتمل أن يكون السبب في ذلك هو أن طلاب السنتين الثالثة والرابعة يتشابهون في البرامج الدراسية والتدريبية بالاضافة الى نقص الفارق الزمني بينهم الذي قد لايكون كافيا لاحداث تغيير ملموس في نظرتهم للمستقبل وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كلٍّ من القرشي (2012)، المعشي (2012)، والمومني ونعيم (2013)، التي أكدت عدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل وفقًا للسنة الدراسية.

ملخص النتائج:

- انخفاض مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل بناءً على متغير النوع (الجنس) لدى عينة البحث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل بناءً على متغير السنة الدراسية لدى عينة البحث.

توصيات البحث:

بناءً على نتائج البحث، يوصي الباحثان بما يلي:

- التخطيط المبكر للمستقبل: عبر التعرف على الفرص الدراسية والمهنية وبناء شبكة علاقات مفيدة

- تطوير برامج إرشادية فردية لدعم الطلاب الذين يعانون من قلق المستقبل، بهدف تخفيف حدّة هذا القلق.

- تشجيع الطلاب على المشاركة في فعاليات وأنشطة تُعزز طاقاتهم ومواهبهم، مثل المهرجانات والندوات، بالإضافة إلى تشجيعهم على الانخراط في رحلات علمية وترفيهية لتعزيز أجواء إيجابية تدعم نظرتهم المتفائلة نحو المستقبل.

قائمة المراجع:

1.ابن منظور .(1968) لسان العرب ج 3-1 تقديم الشيخ عبد الله العلايلي، إعداد وتصنيف :يوسف خياط، بيروت: لبنان.

2.أبو زيد، نبيلة (1992). النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين. مجلة علم النفس، لعددا (24)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 61-48.

3.الأقصري، يوسف (2002). كيف تتخلص من الخوف والقلق من المستقبل، القاهرة دار اللطائف للنشر والتوزيع.

3.الببلاوي، فيولا (1987). مقياس القلق للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

4.البدران، عبد السجاد عبد السادة (2011). قلق المستقبل لدى طلبة الدراسة الإعدادية في مركز محافظة البصرة»، مجلة آداب البصرة، ع56، ص ص 331 – 356

5.السبعاوي، فضيلة (2007). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، بغداد.

6.العجمي، نجلاء محمد (2004). بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة

7.العزاوي، نبيل (2002). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

8.العشري، محمود محي الدين (2004). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية، دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان، المؤتمر السنوي الحادي عشر –الشباب من أجل مستقبل أفضل-، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، مجلد (1)، ص ص 178-139.

9.العلمي، دلال (2003). التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التكيف لدى طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

10.القرشي، محمد (2012). الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

11.المعشي، محمد بن علي بن مساوي (2012). قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسات تربوبية، مجلة كلية التربية، الزقازيق ج 27، ع 75 ص ص 308-279.

12.المومني، نعيم ومحمد، مازن .(2013)قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (9)، العدد (2) الأردن.

13.بدر، إبراهيم محمود (2003). تخفيف قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (6)، ص ص 15، 55.

14.جبر، أحمد (2012). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين

15.حبيب، أسعد (2013). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة البصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، العراق.

16.حسن، محمود (1999). قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات. مجلة دراسات الخليج العربية، العدد (249) ص ص 85-71.

17.حسنين، أحمد محمد (2000). قلق المستقبل وقلق الامتحان وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية، رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة المينيا.

18.دياب، عاشور (2002). فعالية الإرشاد النفسي في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة التربية وعلم النفس، المجلد (15)، العدد (11)، ص 436- 466.

19.زايد ، فاطمة عبد الله محمد (2022) قلق المستقبل لدى شباب المرجلة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات ،مجلة العلوم والدراسات الانسانية العدد (68)ص ص (1) (23).

20.سعود، ناهد (2005). قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

21.شلتز، دوان (1983). نظريات الشخصية. ترجمة حمدلي القيسي، بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

22.صالح، قاسم حسين (2009). الاضطرابات النفسية والعقلية، نظرياتها، أسبابها، طرائق علاجها. دار دجلة للنشر والتوزيع، بغداد

23.صبري، إيمان محمد (2003). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز، المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد 13 العدد 37.

24.عثمان، فاروق (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. دار الفكر العربي، القاهرة.

25.فرويد، سيجموند (1997). الكف والعرض والقلق، ترجمة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق. القاهرة

26.فهمي، أحمد مصطفى (1976). الصحة النفسية، دراسات سيكولوجية، مكتبة الخانجي، القاهرة.

27.كمال، علي (1983). النفس وانفعالاتها، وأمراضها، الدار العربية للنشر والتوزيع.

28.مخيمر، صلاح (1979). المدخل إلى الصحة النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

29.مزيش مصطفى (2009). مصادر المعلومات ودورها في تكوين الطالب الجامعي، دراسة ميدانية بجامعة منتوري-قسنطينة

30.مشيخي، غالب .(2009) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

31.منصور، طلعت)2005). أسس علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

32.منضور، طلعت، أنور الشرقاوي، عادل عز الدين، فاروق أبو عوف (1987). أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

33.ميخائيل، أمطانيوس (2003). دراسة لقياس القلق بوصفه حالة على عينات من طلبة الجامعات السورية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ع (2) المجلد (9)، ص ص 15-13.

34.هول ك .ج، ولاندزي .(2003) نظريات الشخصية، ترجمة: فرج أحمد فرج وآخرون، دار الفكر العربي، القاهرة .

35.-بهنسي ، امل ناصر حلمي (2023).مهرات ما وراء الانفعال وعلاقتها التنبؤية بقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجاكعة ، مجلة كلبة التربية ، جامعة دمياط ، المجلد (38) العدد(86) ص ص (3) (80)

1.Barlow, D.H. (2000). “Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory”, American Psychologist, 55 (11),

1247–1263.

2.Moline .R ,(1990) : Future anxiety –clinical issues of children in the latter phases of foster care child and adolescents social work journal- vol 7.

3.Passig, D. (2001). “Future -Time-Span As A Cognitive Skill In Future Studies”, Journal Of Futures Research Quarterly, 19, (4), 27-47.

4.Seginer, Rachel. (1992). “Future Orientation: Age-Related Differences among Adolescent Females”, Journal of Youth and Adolescence, 21 (4), 421- 437.

5.Seligman.A et Garber.D (1989). «Children reaction to trauma hunter house» New York book.com.

Silverman, W. K; Field, A. P., (2011). Anxiety Disorders in Children and Adolescents. Second Edition, Cambridge University Press – UK.

6.Sullivan, H,S,(1953).The interpersonal Theory of Psychiatry .NewYork.Norton.

7.Zaleski, Zbigniew (1996). “Future Anxiety: Concept, Measurement, and Preliminary research”, Personality and Individual Differences, 21 (2), 165–174.

مجلة المنارة العلمية
كلية الآداب والعلوم - المرج جامعة بنغازي
العدد: الثامن - يونيو 2025
ALmanara Scientific Journal
Faculty of Arts and Sciences in Qanireb - University of Benghazi
ISSUE :Eighth JUNE 2025
E-ISSN 3006-8189 P-ISSN 2518-0886X LCN 3986/2020 DOI: https://doi.org/10.37376/ms.vi8

Investigating the Challenges of Understanding and Using English Phrasal Verbs by Foreign Language Learners

MA. Rima Saleh M. Omar[1], MA. Fathia Bobaker M. Othman[2]

1. Lecturer in the English Department Ajdabiya University.
2. Assistant Lecturer in the English Department Ajdabiya University.

DOI: https://doi.org/10.37376/asj.vi8.7298

Abstract of the study

The researcher conducted this study to explore the challenges EFL(English as a foreign language) students encounter at universities when utilizing and comprehending phrasal verbs. The data were collected by using a test. The data were then analyzed using the statistical program (Excel). According to the conclusion, EFL university students have trouble using and comprehending phrasal verbs. The researcher makes some suggestions to help reduce these challenges.

Key Words: Phrasal verbs challenges, phrasal verbs, Foreign Language.

دراسة التحديات التي تواجه متعلمي اللغة الأجنبية في فهم واستخدام الأفعال المركبة في اللغة الإنجليزية

الملخص:

أجرى الباحث هذه الدراسة لاستكشاف التحديات التي يواجهها طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعات عند استخدامهم وفهمهم للأفعال المركبة. تم جمع البيانات باستخدام مزيج من اختبار واستبيان. ثم تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي. (lecxE).. ووفقا للاستنتاج النهائي، يواجه طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعات بعض الصعوبات في استخدام وفهم الأفعال المركبة، وقد قدم الباحث بعض الاقتراحات للمساعدة في تقليل هذه التحديات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات استخدام الأفعال المركبة، الأفعال المركبة؛ اللغة الأجنبية

Copyright©2024 University of Benghazi.
This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0 licens

1. Introduction

Phrasal verbs have been proven essential in English and are used widely in various situations. They can be found in everyday English and used in more professional environments; knowledge of them is necessary for both oral and written language proficiency. English contains hundreds of phrasal verbs, some of which might have a literal meaning. Many phrasal verbs are easily understood literally; however, where phrasal verbs are used with their adverb, many are figurative, which makes the meaning much less transparent unless the context is obvious (McCarthy & O'Dell 2004). Also, phrasal verbs are related to their base verbs in that the adverb or particle amplifies or alters the base verb's implication.

Some examples of such particles include stand up, wake up, and save up, where the particle stresses the verb's action. However, in other cases, the phrasal verb has a very different meaning from the individual verb; for instance, the verb 'take off' means 'to remove' when used in connection with garments (e.g., 'I decided to take off my jacket because it was hot). Some phrasal verbs have many meanings. The same applies to phrasal verbs, thus making their use complex (Quirk et al., 1985). There are intransitive and transitive phrasal verbs, and the second is used with a direct object, while the former does not.

While it is accurate to note that some phrasal verbs may be formal and Versatile and can be used in both spoken and written English, they are generally informal and more common in spoken English. This often results in learners failing to appreciate that, although in spoken English, they feature as rather casual, in written English, they are used formally. Learners must be aware of how phrasal verbs can exist in two separate domains and how they transit between them so that learners of English can communicate proficiently in both informal and technical parlance (Smith 1925).

A lot of students as English Language learner gets confused when they come across phrasal verbs. They concentrate on the first part of phrasal verbs (the verb in this case) and ignore the second part, which may be a particle such as to look up, or the result is that the learner may fail to get the whole meaning. This confusion may be due to incomplete and lack of knowledge. This study aims to shed light on the most common problems EFL students may face when using phrasal verbs. "Especially students at Ajdabiya University".

1.3 Research questions

This study is based on the supposition that most Libyan students of the English Department at the University of Ajdabiya have difficulties using phrasal verbs.

The researcher attempted to answer the following questions:

1. What difficulties do EFL students encounter at Ajdabiya University when using phrasal verbs?

2. What are the possible solutions and recommendations to overcome these difficulties?

2. Literature Review

2.1 Phrasal Verbs

If a verb is joined with another "morphologically invariable" particle, it becomes a phrasal verb that may work lexically or syntactically as a single grammatical word. Quirk et al. (1985) note that: "The meaning of the combination clearly cannot be inferred from the meaning of the constituent elements, the verb and the particle in this case" (pp. 1150–1152). In the same vein, Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1990) defined phrasal verbs as structures that consist of a verb in combination with one or two items: verb + adverb, verb + particle, or verb + adverb + particle.

According to Wyatt (2006), a phrasal verb is a verb that is used with a preposition, adverb, or both. These are not the same as prepositional verbs, simply a verb followed by a preposition such as used in (Eastwood, 1994). For example: 'I was looking at the picture.' Combined, there is typically a substantial variation between the accurate depiction of a semantically incorporated particle and its base verb. For example, the different form of one word, such as "give up," has a meaning that will be considerably different from the official "give" on its own (Gaims & Redman, 2011).

When a phrasal verb does not need an object in the sentence, this is referred to as an intransitive phrasal verb. Some of these verbs can be used independently of an object to complete any sentence. Transitive phrasal verbs, again, take an object to complete the sense or meaning of the whole verb phrase. A transitive phrasal verb cannot be achieved without an object, and constructing a sentence with such a verb must involve an object. A word can be a particle in one use and a preposition in another (Alexander, 1988).

2.2 Difficulties in learning Phrasal Verbs

Implicit items in phrasal verbs are one of the sources of difficulty in studying as they are considered one of the most challenging aspects of the English language. However, one major shortcoming is that many phrasal verbs have multiple meanings (Strong & Leeming, 2024). For example, 'take off' could mean 'to remove something,' like 'take off your shoes'; 'to achieve an immediate success,' like 'the band's new single took off.' Such a distribution of word senses may cause difficulties for the learner, who cannot decide on the appropriate meaning within a given context (Aarts & Chalker, 2014).

Another difficulty is phrasal verbs, when people do not know the definition of the whole verb but combine the meaning of separate words (Cuza, 2024). For example, "blow off" means to miss an event or activity without a reasonable explanation; an example would be someone who didn't attend a meeting and nobody knows where he is. This proverb's idiomatic usage challenges learners to go beyond the meaning of each segment of the expression (McCarthy & O'Dell 2004).

2.3 Importance of phrasal verbs

Phrasal verbs should be learned because they are highly used in English, and the meaning of verbs may experience a variation when applied in the formation of the phrasal verbs. For instance, the common verb grows with the sense of "to get bigger," while the phrasal verb grows up and has a somewhat different meaning: "to become an adult" or" to begin to behave more responsibly." Phrasal verbs are primarily relevant for informal English because people often use them in daily communication. It may be not easy to comprehend informal language if one does not know what some words mean. However, learners who expand their knowledge of phrasal verbs can also improve their fluency in idle conversation. Phrasal verbs are also crucial since they reoccur frequently in spoken and written casual and informal contexts. This is because learners have to master the everyday usage of particular PVs and their meaning in context appropriately. Using more literary synonyms instead may sound only ceremonious, pretentious, or even absurd to native English speakers (McCarthy & O'Dell, 2004).

2.4 Relevant Previous Studies

Yong (2015) examines how Chinese learners employ verb phrases using corpus data. Through a three-level comparison. According to the study, Chinese learners' usage is more influenced by the learning sequence and the semantic characteristics of the phrase verbs. The term verb is used less frequently in Chinese learners' vocal expressions. This finding indicates difficulty for Chinese learners as the spoken language is written. The teacher should stress the semantic equivalency between the phrase verb and the individual word during the teaching process to help the Chinese English learner use the verb more correctly. On the other hand, educators should educate students about the many circumstances in which the two categories of words are employed by using the data from the corpus of native English speakers. Additionally, students can contribute more to the actual corpus by using the teacher in the teaching corpus. After allowing the pupils to examine the differences between the two verb kinds, the teacher will summarize. This finding indicates difficulty for Chinese learners as the spo-

ken language is written. These students will have a more thorough understanding of how to use these two types of verbs, which will reduce the phenomenon's usage and abuse. This will help the teacher help the Chinese English learners appropriately utilize the phrase verb.

According to Liao and Fukuya (2004), the author examined Chinese learners' avoidance of English PVs. They began by reviewing three earlier studies that assessed L1 speakers of Hebrew, Dutch, and Swedish for their ability to avoid English PVs. Students who speak Hebrew and do not have PVs in their mother tongue tend to steer clear of PVs, especially those with idiomatic meanings (Dagut and Laufer, 1985). Because PVs are available in their native tongue, Hulstijn and Marchena (1989) expected Dutch learners of English to avoid them. Their findings imply that while the Dutch students did not completely shun PVs, they did tend to steer clear of idiomatic PVs that were overly Dutch. Unexpectedly, PVs with a comparable counterpart in the L1 were not chosen. Thirdly, advanced Swedish English language learners whose L1 shares the PV structure with English were the subject of Laufer and Eliasson's 1993 study. Their findings show that Swedish L1 learners did not avoid PVs or show the same idiomatic-similarity avoidance as Hulstijn and Marchena.

Wierszycka (2012) is a study at A dam Mickiewicz University in Poland. A POS-tagged spoken corpus of English language learners served as the basis for this investigation. The investigation of the compositionality of phrasal verbs revealed that learners do not seem to follow the linear nature of native PV usage. The idiomatically ambiguous phrasal verbs are the most ignored, although they underuse PVs in all 20 compositional groups. To put it further, the students tried employing one-word equivalents instead of phrasal verbs.

Kamarudin (2013) conducted a study at the University of Birmingham in March 2013. Since over half of the students in this study received scores between 50% and 79% on the PVs test, which indicates an average performance, the findings of the phrasal verbs test clearly suggest that learners under inquiry generally demonstrate a moderate degree of understanding of phrasal verbs. The results of the PV test also showed that the learner is still having trouble understanding this language form. Additionally, it was discovered that learners comprehend literal PVs more well than non-literal ones. The results of this study also show that learners tend to treat PVs as two lexical units rather than one. In other words, there is a lack of attention to high frequency and awareness of the regular. In short, the above finding provides empirical evidence to Malaysian learners'

understanding of PVs, and several valuable findings, which, to date, have not been found in any other study in Malaysia, have been highlighted to inform relevant parties for further action.

Khumbangly (2005) conducted a study in Thailand, and Thai ESL students were typically exposed to a formal, bookish learning atmosphere. Due to their more significant usage in casual spoken English, phrasal verbs are undoubtedly not frequently taught in traditional grammar classes. Thai teachers often push Thai EFL students to remember a lot of phrasal verbs without teaching them how to use them. This inhibits Thai EFL students from using phrasal verbs (Khumbangly, 2005, p.3). Nonetheless, Niran Khumbangly (2005) investigated the success of teaching phrasal verbs through the meanings of adverb particles: an example of "off," "out," and "up." Compared to the conventional method of teaching and learning phrasal verbs, the results showed that this instruction makes it easier for Thai EFL learners to acquire them. Unfortunately, few teachers will likely use this technique in the classroom and continue to teach Thai EFL students phrasal verbs using a conventional method.

3 Methodology

3.1 Data Collection

A structured test that appraised knowledge and utilization of phrasal verbs was developed and administered to the participants. Ensuing the purposes of this research study, the test included 20 questions focused on four primary types of phrasal verbs: prepositional verbs, intransitive verbs, transitive verbs, and separable versus inseparable phrasal verbs. Every item focused on testing students' ability to use appropriately and do recognition of phrasal verbs within various contexts, including but not limited to completing sentences and identifying errors in sentences. Within the study context, the test went beyond the rote recall of information to require some level of understanding of phrasal verbs' role in phrases and sentences. Therefore, such a test was not merely evaluative but also formative and diagnostic, revealing areas of difficulties alongside gaps in understanding. The questions used were realistic questions within the scope of language and commensurate with the level of final-year English majors. Such questions enabled the researchers to determine how students could apply their theoretical knowledge of phrasal verbs—a concept learned in advanced English classes. Conducting the test in a fully-equipped classroom gave the participants additional comfort and guaranteed consistency during data collection

while avoiding unnecessary distractions. It can be concluded that in their entirety, the test served as a practical tool for assessing students' understanding of phrasal verbs and identifying areas needing specific instructional adjustment.

3.2 Participants and Sampling

The participants of this study consisted of 60 final semester undergraduate students from the English department at the Faculty of Arts, Ajdabiya University. These students were chosen with purposive sampling, a non-probability sampling method common in qualitative and educational research. In this case, the students had finished upper-level English courses like grammar, semantics, and advanced reading and writing annexes. This academic training was adequate for them to respond appropriately to the study about understanding and the use of phrasal verbs.

Purposive sampling was applied to guarantee that the participants possessed the necessary linguistic skills and exposure to phrasal verbs, which are often met at the advanced stages of English learning. The selection also noted variation in academic achievement for balanced student representation. This provision enabled the researchers to understand better the issues relating to learners with different proficiency levels. The differences in academic accomplishment shed light on the students' understanding of phrasal verbs, thereby adding value to the findings by illustrating the students' learning, knowledge and use of phrasal verbs. In conclusion, the sampling method was necessary to collect detailed concentrated data that facilitated useful extrapolations concerning the learning and teaching of phrasal verbs in advanced EFL settings.

3.3 Data Analysis

The data obtained from the test were analyzed quantitatively, with participants' responses categorized into three performance groups: Excellent, Good, and Poor. To answer the research questions, errors made in their answers were recorded and thoroughly quantified. Covariance was employed to study the variability among the three groups, with different performances marked in the level of variability as depicted by the standard deviation. This classification helped determine the participants' understanding of phrasal verbs to inform instructional strategies on the most common errors.

4 Results

4.1 Scores of phrasal verb test from the total population of subjects

Score Range	Grade	Performance Level	Number of Students
9–0	D and C	Poor	31
14–10	B	Good/Passed	26
20–15	A	Very Good/Excellent	3

Figure 1: Scores of phrasal verb test from the total population of subjects (60 Students)

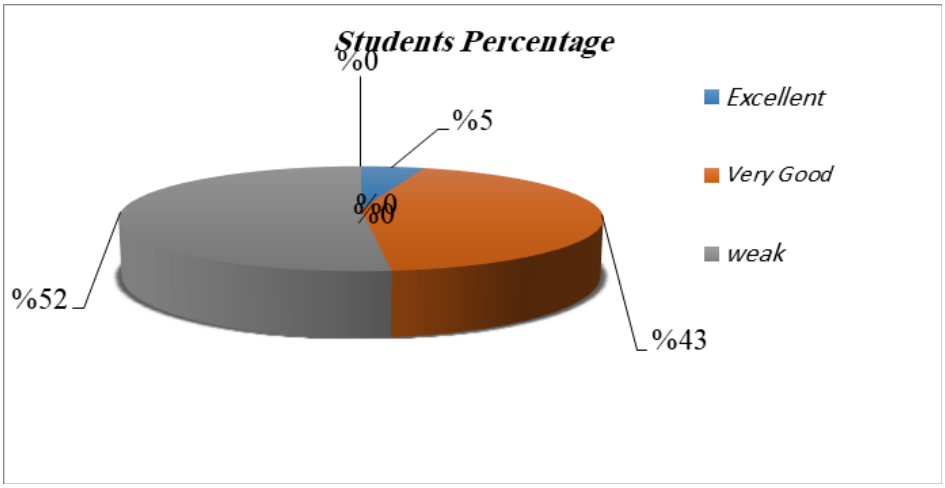

Figure 1 shows a wide gap in achievement by the learners in the test on phrasal or phrase verbs. Most participants, 31 out of 60, gained between 0 and 9 marks related to grades "D" and "C, " meaning that the participants had poor knowledge or understanding of the phrasal verbs. The last 26 students earned marks between 10 and 14, which is "B" and denotes a satisfactory or passing competency level. Three students, marked between 15-20, exhibited good to excellent understanding of phrasal verbs as of a "grade A ."This research reveals that a significant portion of students have considerable difficulties with practising phrasal verbs, thus underlining the necessity to develop appropriate instructional activities to increase students' competence in using these phrasal verbs.

4.2 Category 1- Failed students students

The results in the table indicate that the number of wrong answers is higher when it comes to phrasal verbs.

Phrasal Verb	Number of Students with Incorrect Answers	Type of Error
Broke down	out of 31 16	Wrong Answer
Get by	13	Wrong Answer
Look down on	19	Wrong Meaning
Hand in	17	Wrong Answer
Put off	18	Wrong Meaning
Switch on	7	Wrong Answer
Run out of	16	Wrong Meaning
Get on with	15	Wrong Answer
Run into	(students selected the correct answer 31) 0	-
Showing off	20	Wrong Meaning
Come across	14	Wrong Answer
Show up	13	Wrong Answer
Took off	18	Wrong Meaning
Get into	13	Wrong Answer
Look after	14	Wrong Answer
(Broke down (second instance	9	Wrong Answer
Turn off	13	Wrong Answer
Run	20	Wrong Answer
Give in	16	Wrong Answer
Drop in	14	Wrong Meaning

According to this scientific analysis, it is noticed that students encounter some difficulties in using phrasal verbs). (52%) of the students have failed to choose the correct answers to the questions.

4.3 Category B- Good of passed students Errors

In the second category (10-14), "B" we have {26} students, representing 80% who are considered good or passed. The phrasal verbs were chosen from the 20 phrasal verbs test items. The number of mistakes committed by each student was counted. There are some examples to explain the points as results in the table that indicate the number of wrong answers.

Phrasal Verb	Number of Students with Incorrect An

Broke Down .1	out of 26 15	Wrong Answer
Get By .2	22	Wrong Answer
Look Down On .3	15	Wrong Answer
Hand In .4	20	Wrong Answer
Put Off .5	10	Wrong Answer
Switch On .6	3	Wrong Answer
Run Out Of .7	20	Wrong Meaning
Get On With .8	13	Wrong Answer
Run Into .9	(students selected the correct answer 26) 0	-
Showing Off .10	13	Wrong Answer
Come Across .11	8	Wrong Answer
Show Up .12	9	Wrong Answer
Took Off .13	8	Wrong Answer
Get Into .14	8	Wrong Answer
Look After .15	8	Wrong Answer
Broke Down .16	15	Wrong Answer
Turn Off .17	6	Wrong Answer
Run .18	13	Wrong Answer
Give In .19	11	Wrong Answer
Drop In .20	18	Wrong Answer

The results show that many students are confused by the multiple meanings of some phrasal verbs with two or three different meanings, making them challenging. They avoided answering some questions.

4.4 Category 3- Errors of Excellent grade students

The third category (15_20) is considered excellent because of its marks "A". Which are 100%, we have only{ 3}students. This indicates that there are outstanding students who perform well in phrasal verbs.

Phrasal Verb	Number of Students with Incorrect Answers	Type of Error
Look Down On .1	out of 3 2	Wrong Answer
Put Off .2	1	Wrong Answer
Broke Down .3	2	Wrong Answer
Run .4	1	Wrong Answer
Give In .5	1	Wrong Answer
Drop In .6	2	Wrong Answer

5. Discussion

Discussing the research results

From the research, it became clear that students had issues in telling apart inseparable and separable phrasal verbs as well as deciding on whether they were intransitive or transitive. Students performed much better with phrasal verbs used by most people than with expressions unique to English. Wierszycka, (2012) and Workman, (1993) already noticed how tricky it is for non-native English speakers to use phrasal verbs due to their unusual nature and how they are built. Along with Yong, (2015), this study showed that students often hesitate to use phrasal verbs out of fear that they might use them inappropriately. When dealing with phrasal verbs that involve object pronouns, the subject had a hard time telling them apart and this happens frequently for L2 English speakers, as highlighted in the Khumbangly, (2005) study. In addition, many learners rely on simple meanings too much, hinting that their understanding of figures of speech needs improvement, as Smith (1925) also discovered.

Difficulties in Understanding and Using Phrasal Verbs

This showed that the present research has identified several problems related to students' difficulties acquiring phrasal verbs. In the first group, as many as 52% of the students did not choose the correct answers, which indicates the students' difficulties with further developing these comparatively complex linguistic structures. The second group performed moderately well, with a comprehension rate of 43 per cent, but with many errors. The third group fared better; only 5% of the answers were wrong, thus depicting a better understanding among the students. These results support other works on the argument that idiom-based and uneven distribution of phrasal verbs represents an essential problem for learners of English as a second language (Quirk et al., 1985). This clearly shows the urgent need for a précised and methodical approach in teaching phrasal verbs among the students.

Phrasal verbs incompetence among students

One of the emerging findings from the study is that students prefer to omit phrasal verbs entirely and instead replace them with simple single-word verbs. This may be due to difficulties sequenced by phrasal verbs, especially since most learners consider them less transparent than mono phrasal ones. According to Smith (1925), the reason for problems with phrasal verbs is that the meaning of their parts cannot always be inferred. In the case of students whose first language does not have structures of a similar kind, this impinges on them even more. The study establishes that this behaviour is informed by low frequency and little use of phrasal verbs in oral and written language.

Structural and Semantic Complexity of Phrasal verbs

This led to another common observation the author made: students have problems understanding the structure and semantics of phrasal verbs. Students were perplexed concerning how adding some prepositions or adverbs changed the verb's meaning. Unfortunately, Hamed (2018) opines that phrasal verbs, although translatable, exhibit what might be deemed illogical movements that seem random and arbitrary, limiting the understanding of the actual and further apprehension on their usage. Moreover, English is grammar rich in phrasal verbs, which are way beyond the count in other languages, due to which it becomes exceedingly cumbersome for learners to learn them, as pointed out in Hulstijn & Marchena (1989). Students were unaware of how phrasal verbs work, let alone how to apply them, which was also revealed in this study.

6. Conclusion

Phrasal verbs are acknowledged worldwide as the most challenging component in learning English in terms of grammar, where EFL is mainly practised. One of the reasons for referring to them as idiomatic is because they are generally hard to understand and use correctly. However, a proper understanding of the role of phrasal verbs is valuable while learning the English language to the extent that the demographics of the speakers and writers prefer its application. Some questions under investigation are why phrasal verbs are a challenging feature of the second language, why students often avoid using the phrasal verbs, which type of phrasal verbs are most problematic, and how effective learning can be enhanced. Knowledge of these factors is vital in improving teaching strategies to strengthen decision-making and assist the learners in addressing those linguistic barriers.

7. Recommendations

However, to translate that into a more effective method of helping students with phrasal

verbs, it must be much more targeted and helpful. From the above findings, curriculum design should incorporate instruction in phrasal verbs so that lessons meet the needs of the learners and the culture and language in which they exist. To ensure teachers effectively teach phrasal verbs, they must be trained on better teaching them effectively, primarily through methodologies and simplicity in the strategies used. Also, learners should be encouraged to use the phrasal verbs outside the classroom through such activities as singing, responding to puzzles and games, and even relaying real-life situations. This implies that textbook designers should include such MWEs in their respective courses to expose the students to many examples (Hamed, 2018). By following these suggestions, EFL learners would enhance their control over the phrasal verbs and help raise their English language ability.

References

1.Aarts, B., & Chalker, S. (2014). *Oxford dictionary of English grammar*. Oxford University Press.

2.Alexander, L. G. (1988). *Longman English grammar*. Longman.

3.Ansarin, A. A., & Javadi, S. (2024). Priming as a Learning Effect: The Case of Phrasal Verbs. *Applied Research on English Language*, *13*(3), 131-152.

4.Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1990). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Heinle & Heinle.

5.Cuza, A. (2024). Phrasal verb production in child heritage speakers of English residing in Mexico: Chronological age, experience, and protracted development. *International Journal of Bilingualism*, 13670069241284518.

6.Dagut, M., & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs: A case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 7*(1), 73–79.

4.Eastwood, J. (1994). *Oxford guide to English grammar*. Oxford University Press.

5.Gaims, R., & Redman, S. (2011). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge University Press.

6.Hamed, O. Y. B. (2018). Investigating the difficulties of understanding and using English phrasal verbs: A case study of second-year English language students. *Sudan University of Science & Technology, College of Graduate Studies, College of Languages*.

7.Haugh, S., & Takeuchi, O. (2024). Learner knowledge of English phrasal verbs: Awareness, confidence, and learning experiences. *International Journal of Applied Linguistics*, *34*(2), 656-671.

8.Hulstijn, J. H., & Marchena, E. (1989). Avoidance: Studies in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 11*(3), 241–255.

9.Kamarudin, R. (2013). A study on the use of phrasal verbs. *University of Birmingham*.

10.Khamidovna, N. N., & Nargiza, R. (2024). EXPLORING THE ROLE AND FUNCTION OF PHRASAL VERBS IN ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION: A COMPREHENSIVE ANALYSIS. *INTELLECTUAL EDUCATION TECHNOLOGICAL SOLUTIONS AND INNOVATIVE DIGITAL TOOLS*, *3*(28), 202-206.

11.Khumbangly, N. (2005). Achievement in learning English phrasal verbs through the instruction of adverb particle meanings: A case of off, out, and up (Unpublished master's research paper). The Ammast University, Language Institute.

12.Laufer, B., & Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning? *Studies in Second Language Acquisition, 15*(1), 35–48.

13.Liao, Y., & Fukuya, Y. J. (2004). Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English. *Language Learning, 54*(2), 193–226.

14.McCarthy, Michael, and Felicity O'Dell. *English Phrasal Verbs in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

15.Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Longman.

16.Smith, J. (1925). *A study of English idioms and phrasal verbs*. Oxford University Press.

17.Strong, B., & Leeming, P. (2024). Evaluating the Application of a Gap-Fill Exercise on Learning Phrasal Verbs: Do Errors Help or Hinder Learning? *TESOL Quarterly*, *58*(2), 726-750.

18.Wierszycka, J. (2012). Phrasal verbs in learners of English: A semantic approach. *Adam Mickiewicz University*.

Workman, G. (1993). *Phrasal verbs and idiomatic expressions in English*. Pearson Education.

19.Wyatt, R. (2006). *Phrasal verbs and idioms*. Longman.

20.Yong, C. B. (2015). A study of English phrasal verbs in language learning. *Shan Hai Maiame University*.

21.Zhao, D. (2024). Transitive Phrasal Verbs in English–Chinese Learners' Dictionaries: A Syntactic Perspective. *International Journal of Lexicography*, ecae022.

جامعة بنغازي
كلية الآداب والعلوم - قمينس

مجلة المنارة العلمية
ALmanara Scientific Journal

ALmanara Scientific Journal

Scientific Journal Issued by the Faculty of Arts and Sciences in Qaminis University of Benghazi

ISSUE: Eighth
JUNE 2025

ISSUE 8

E-ISSN 3005 -5199
P-ISSN 089X-2791
LDN 396/2022

+218924342994
https://journals.uob.edu.ly/ASJ
asj_journal@uob.edu.ly