





مجلة
كلية التربية العلمية

مجلد علمي محكم نصف سنوية تصدر عن كلية التربية جامعة بنغازي

العدد الثّاني عشر

مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن:

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد الثاني عشر

نوفمبر 2022م – ربيع الآخر 1444

Email:

Faculty.Educ. @Uob.edu.Ly

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

العدد الثّاني عشر

رئيس التّحرير:

د. جمال زيدان علي سرير

مدير التّحرير:

أ.د. يونس إبراهيم أبو مصطفى

التّدقيق اللّغوي:

د. مريم بيد الله الحجازي

د. فتحية الشّعاب الفيتوري

الهيأة الاستشاريّة لمجلّة كليّة التّربية العلميّة

1- د. نجية معتيق الطّيرة

2- د. فائدة إمحمّد الورفلي

3- د. إنتصار محمّد البرعصي

4- د. سليمة فرج زوبي

5- د. سليمة عمر بن قدارة

6- د. حنان سالم عبد الحفيظ

7- أ. الناجي عمران المنصوري

8- أ. محمد عبد الكريم الحدّاد

9- أ. جيهان علي بن رحيم

10- أ. هالة صالح قادربوه

11- أ. محسن زيدان مخلوف

جامعة بنغازي كليّة التّربية

مجلّة كليّة التربيه العلميّه – جامعة بنغازي

شروط النّشر

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

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

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

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

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

(عون وآخرون، 2006: 23).

8. يجب أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللّغويّة والمطبعيّة.
9. يُقدّم الباحث البحث المراد نشره بالدّورية منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14، وأن تكون العناوين الفرعية بنط 16(داكن)، والرئيسة بنط 18(داكن)، والمسافة بين السّطور تكون مفرد، والمسافة بين الفقرات 6 نقط ، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 ، عند تحديد مقاسات الصفحة ، تكون مسافة الهامش من جهة التجليد 5.3 سم أو (56.1 بوصة) اما بقية الهوامش فتكون 5.2 سم أو (11.1 بوصة).
10. يُقدّم الباحث ورقة منفصلة A4 مدوناً بها سجلّاً مختصراً (سيرة ذاتيّة) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدّقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التّعريف به لقرّاء الدّورية.
11. يجب ألا يقل حجم البحث عن 15 صفحة وألا يزيد عن 40 صفحة.
12. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحث، أو رفضه، أو قبوله بعد التّعديلات.
13. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النّهائية للنّشر مع مراعاة التّنوّع في التّخصّص.

هيأة تحرير المجلّة

كلمة رئيس التّحرير

تسعى مجلّة كليّة التّربية العلميّة إلى تحقيق أهدافها، ملبّية رغبات أعضاء هيأة التدريس في الجامعات اللّيبية، وغيرها من الجامعات العربيّة بنشر أبحاث مميّزة في كلّ عدد.

إنّ الالتزام بنشر عشرة أبحاث في كلّ عدد قد يؤخّر صدور العدد في الوقت المحدد.

مرّ هذا العدد بظروف استثنائية، وتأخّر صدوره.

يضمّ هذا العدد عشرة أبحاث تربويّة وعلميّة.

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
–	الافتتاحيّة	رئيس التّحرير	–
.1	فاعليــة برنامــج تدريبي قائـم على بعض إستراتيجيات التذكــر في تنميــة أداء الذاكــرة العاملــة لدى الطلبة ذوي صعوبــات التعلـم	د. سليمة فرج زوبي	33 -1
.2	أثر استخدام استراتيجيات التَّعلم النّشط في تنمية التّحصيل الأكاديمي لمقرر الرّياضيات المدرسيّة، وبقاء أثر التَّعلّم لدى طلاب تخصّص الرّياضيات بكليّة التّربية بجامعة عمر المختار.	د. محمّد عبد الفتاح سعيد	79 -34
.3	الاغتراب الوظيفي لدى موظّفي كليّات التّربية بجامعة بنغازي	أ. فتحية إحطيبة الكاديكي أ . صالح سليمان حمد العالم	106 -80
.4	اتّجاهات الشّباب نحو الزّواج المبكّر في ضوء بعض المتغيّرات الاجتماعيّة	أ.غادة مصطفى مسعود مفتاح	127 -107
.5	اضطراب ما بعد الصّدمة وفقاً لبعض المتغيّرات لدى عيّنة من مرضى السّرطان بمدينة بنغازي	هنادي البراني محمّد حسين البراني خديجة محمّد عبد المالك محمود	156 -128
.6	دور تعلّم المهارات الفنيّة اليدويّة في تأهيل ذوي القدرات الخاصّة "دراسة على عيّنة من ذوي القدرات الخاصّة بمدينة بنغازي"	أ.هالة عمران بحيح أ. إبتسام بلعيد الزائدي أ. أسماء الحاسي	191 -157
.7	قراءات في مبحث الوجود(ONTOLOGY) Readings in the field of existense	أ. نجلاء فتحي علي غرور	202 -192
.8	المستوى التّركيبي في قصّة " القضيّة لـــ محمّد المسلاتي دراسة أسلوبيّة نقديّة	د. الصّافي عليّ الشّيخي	218 -203
.9	Some Problems in Translating English Collocations into Arabic	د. ناجي مفتاح عطية القداري	231 -219
.10	Magnetohydrodynamic (MHD) Waves in Plasmas	A.S.Alhasi A.A.Mousa A.S.Elmabrok	243 -232

جامعة بنغازي – كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد الثاني عشر ... نوفمبر 2022 م



فاعليــة برنامــج تدريبي قائــم على بعض إستراتيجيات التذكــر في تنميــة أداء الذاكــرة العاملــة لدى الطلبة ذوي صعوبــات التعلــم

The effectiveness of a training program based on some memory strategies in developing the working memory performance of students with learning difficulties.

أستاذ مشارك د. سلـيمة فرج محمد زوبـي

كلية التربية جامـعة بنغــازي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

اختصاص الإرشاد النفسي

Salima. F. Zubi

Department of Educational and Psychological Sciences

Libya- counseling،Benghazi University - Faculty of Education

ملخـــص

هـدفت الدراسـة إلـى إعـداد برنـامج تـدريبي يسـتند علـى بعـض إسـتراتيجيات التذكـر ، والتحقـق مـن مـدى فاعليـة البرنـامج فـي تنميـة أداء الذاكـرة العاملـة لـدى الطلبـة ذوي صعوبـات التعلـم فـي الصـف الثالـث مـن مرحلـة التعلـيم الأساسـي ، واقتضـت طبيعـة الدراسـة المنهجيـة التجريبيـة ذات التصـميم لمجموعـة واحـدة بـإجراء الأداءيـن :القبلـي والبعـدي ، وقـد بلـغ عـدد مجتمـع الدراسـة (6617) طالبـاً وطالبـة ، وفقـاً لإحصـائية وحـدة التوثيـق والمعلومـات قطـاع تعلـيم بنغـازي 2022-2021 م ، وتـم تحديـد العينـة بعـد تشـخيص طلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم علـى مقيـاس مايكـل بسـت ، حيـث تـم اختيـار أفرادهـا مـن طلبـة الصـف الثالـث ابتـدائي الـذين ارتفعـت درجـاتهم 40 درجـة فمـا فـوق علـى المقيـاس ، فشـملت(15) طفـلاً بواقـع (8) ذكـور و (7) إنـاث ، تراوحـت أعمـارهم (9 – 11) عـام، وقـد أسـفرت أهـم النتـائج عـن وجـود الأثـر الإيجـابي للبرنـامج ، وذلـك بوجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين أفـراد المجموعـة التجريبيـة فـي الأداء القبلـي والبعـدي ، بالإضـافة إلـى و وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين المتوسـطات الحسـابية لعلامـات الـذكور والإنـاث حيـث بلـغ متوسـط الـذكور (3.8750) وانحـراف معيـاري (.24398) وبلـغ متوسـط الإنـاث (3.7143) وانحـراف معيـاري (.15853) ، كمـا توصـلت النتـائج إلـى وجـود فـروق بـين مراحـل العمـر (9 – 10 -11) سـنوات ، وذلـك لصـالح سـن الحاديـة عشـرة بمتوسـط حسـابي (3.9167) وانحـراف معيـاري(.27639) ، كمـا أشـارت النتـائج إلـى عـدم وجـود فـروق تـذكر بـين الأداءيـن: البعـدي، والبعـدي التتبعي .

كلمات افتتاحية: إستراتيجيات تذكر – ذاكرة عاملة – صعوبات تعلم.

The effectiveness of a training program based on some remembering strategies while developing the working memory performance of students with learning difficulties

Abstract

The study aimed to prepare a training program based on some remembering strategies. It also aimed at verifying the program effectiveness while developing the working memory performance of students with learning difficulties in the third grade of the basic education stage. The nature of the study requires the experimental methodology with a one-group design necessitated conducting two performances: pre and post. The study population reached (6617) male and female students, according to the statistics of the Documentation and Information Unit, Benghazi Education Sector 2021-2022. The sample was determined after diagnosing students with learning disabilities on the Michael Best scale. The sample was selected from third grade students whose grades were 40 degrees or more on the scale; it included (15) children (8 males and 7 females), their ages ranged (9-11) The results revealed a positive effect of the program, with the presence of statistically significant differences between the experimental group members in the pre and post-performance. And there were statistically significant differences between the arithmetic averages of male and female, where the average for males was (3.8750) with a standard deviation of (24398), and the mean for females was (3.7143), with a standard deviation of (15853). The results also revealed that there were differences between the ages of (9-10-11), which was in favor of the age of eleven, with an arithmetic mean of (3.9167) and a standard deviation of (27639). However, the results indicated no significant differences between the post and follow-up performance.

Key Words: memory strategies - working memory - learning difficulties

مقدمـــــة:

طلبـة اليـوم هـم جيـل المسـتقبل، وبهـم تـنهض الأمـم، ويعـدُ اسـتخدام إسـتراتيجيات تعليميـة حديثـة صـحيحة يسـهم فـي إعـداد جيـل قـادر علـى مواجهـة الصـعاب والتحـديات، ومـن دلائـل الاهتمـام بهـم تقـديم أفضـل الطرائـق والأسـاليب لتعلـيمهم والاهتمـام بمعرفـة الأسـباب التـي تـؤدي إلـى إخفـاق الـبعض مـنهم فـي بعـض جوانـب الـتعلم والـذاكرة، ليعـد ذلـك مـدخلاً جيـداً لصـياغة البـرامج التعليميـة القـادرة علـى مراعـاة الفـروق الفرديـة بـين المتعلمـين وتحقيـق تعليمـاً متميـزاً فـي مرحلـة التعلـيم الأساسي.

يوجد العديد من الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات التعلم تلك التي تقف عقبة في سبيل تقدمهم في المدرسة، إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها، ويصبح من الصعوبة التغلب عليها، وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة (علي،19:2011).

تُعد الذاكرة من أهم العمليات المعرفية المؤثرة في مجالات السلوك الإنساني كافة، بخاصةً عمليات التعليم، فهي الموضع الذي يحتفظ فيه الأفراد بكل ما يمر بهم من خبرات سابقة، إذ تعمل بشكل مستمر على معالجة المعلومات التي تستقبلها بشكل سريع وتخزنها ومن ثم يستطيع الفرد استرجاعها وقت الحاجة إليها(عبد الحافظ،87:2016) .

ويُعد موضوع الذاكرة من أهم موضوعات علم النفس ، فالذاكرة ضرورية لاستدعاء ما تم تعلمه، وحين تعانى الذاكرة ضعفاً أو خللاً ، فإنّ هذا ينعكس مباشرة على الأداء والتعلم ، ويغيره سواء للأفضل أو للأسوأ ، ونتيجة للتقدم الكبير الذي حققته بحوث الذاكرة في السنوات الأخيرة ، الذي امتد من نظريات تركز على بنية الذاكرة وآلياتها ،إلى بحوث تناولت الذاكرة كعمليات وتجهيزات من منطلق أنّ الذاكرة تُعد مركز التقاء واسع ومستمر للمعلومات ، وأنها من العمليات المعرفية الأساسية التي يعتمد عليها كل من الإدراك والحكم والاستدلال ،فهي في إطار تجهيز المعلومات المعرفية التي تقوم بترميز المعلومات وتخزينها في أنساق معينة ثم استرجاعها بعد معالجتها والإفادة منها في المواقف الجديدة ، وهذا ما يعرف بالذاكرة العاملة working memory (عبدالله ،2003: 1).

ويظل التذكر وإستراتيجياته من أهم الخبرات التي نحتاج إليها في كل يوم من أيام حياتنا وقد شغل علم النفس بدراسة التذكر والعوامل المؤثرة عليه منذ زمن طويل؛ فعمليات التذكر المختلفة ليست جميعها متشابهة تماماً من وجهة النظر السيكولوجية فإنّ مقدار ما نتذكره والطريقة التي يتم بها بموجبها التذكر يعتمد على ما تم لنا تعلمه في الماضي وعلى درجة إتقاننا لذلك التعلم، ويتضمن التذكر اكتساب المعرفة أو الخبرة بصفتها خطوة أولى ويتبعها فيما بعد استدعاء أو تذكر ما تم اكتسابه (توق وعدس،1993: 123).

وتأسيساً لما تقدم "تعدُ الذاكرة العاملة نظام محدود القدرة، يسمح بتخزين المعلومات تخزيناً مؤقتاً ويعالجها، وقد ركزت عليها بعض الدراسات التي استهدفت الطلبة الذين يعانون صعوبات التعلم وأنّ العجز في الذاكرة العاملة يكمن وراء الصعوبات التي يواجهونها في التعليم" (أبو الديار، 11:2012).

يتناول موضوع الدراسة الإطار النظري على النحو الآتي:-**التذكـــــــر remember** يظل التذكر من أهم الخبرات التي نحتاج إليها في كل يوم من أيام حياتنا، وقد شغل علم النفس بدراسة التذكر والعوامل المؤثرة عليه منذ زمن طويل، فعمليات التذكر المختلفة ليست جميعها متشابهة تماماً من وجهة النظر السيكولوجية، فإن مقدار ما نتذكره والطريقة التي يتم بها بموجبها التذكر يعتمد على ما تم لنا تعلمه في الماضي ، وعلى درجة إتقاننا لذلك التعلم ، ويتضمن التذكر اكتساب المعرفة أو الخبرة بصفتها خطوة أولى ويتبعها فيما بعد استدعاء أو تذكر ما تم اكتسابه (توق وعدس،1993: 123). إنّ علماء النفس معنيون بدراسة الذاكرة من النوع قصير المدى، وكذلك الذاكرة من النوع البعيد المدى بالإضافة إلى معرفة الصفات التي يجب أن تتحلى بها المادة التعليمية حتى يسهل استيعابها وتذكرها بوصفها خبرات سابقة، كما أنهم معنيون أيضاً بدراسة النسيان وأسبابه للتقليل من تكرار حدوثه ما أمكن (توق وعدس،1993: 123) ، ففي دراسة تجريبية قام بها قرامر (Grammer. 2010) بجامعة شمال كارولينا تناولت التقنيات التعليمية للذاكرة واستخدام إستراتيجيات سلوكية متعلقة بالذاكرة قريبة المدى والذاكرة بعيدة المدى بوصفها وظيفة من نمط تعليمي، واستخدام هذه الإستراتيجيات في إعداد الفصول الدراسية في مجالات القراءة والرياضيات والعمل على تحسين هذه الإستراتيجيات ، وأنّ أداء الأطفال لهذا النوع من المهام جزء لا يتجزأ في تنمية مهاراتهم المعرفية ، وأشارت النتائج على أنّ الأطفال الذين تم تدريبهم بنجاح غالباً ما ينجحون في نقل هذه الخبرات والمهارات المكتسبة وتعزيزها بما يسمى بالتغذية المرتدة ، ويذكر كوافحة (2007) أنّ التعلم يرتبط ارتباطاً شديداً بالتذكر، ذلك إنه إذا لم يبق شيء لدينا من خبراتنا السابقة، فلن نتعلم شيئاً، وللتذكر أهمية خاصة، فإنّ تفكيرنا مرتبط إلى حد كبير بما نتذكر من حقائق كما أنّ استمرار الإدراك في حد ذاته إنما يتوقف على استمرار ذاكرتنا، فنحن نستطيع أن ندرك العلاقات بين الماضي والحاضر، ونقوم بعمل تنبؤات عن المستقبل، ويرجع الفضل في ذلك كله إلى حضور ذاكرتنا وقوتها ومرونتها، ونحن نتعلم ونتذكر وننسى

باستمرار وتجمع المعلومات وتراكم الخبرات هي عملية يبدو الشخص كمن يخطو خطوتين للأمام وخطوة للخلف، وهذه العملية تحتم على المعلم والمتعلم الاهتمام بأن يكون التعلم فعالاً وتذكر ما تعلم المتعلم جيداً (كوافحه،2007: 92)، وفي مجال التذكر يمتلك جهاز معالجة المعلومات البشري طاقة كبيرة جداً على ترميز المعلومات وتخزينها وتتوافر فيه كمية كبيرة من المعلومات على نحو مستمر ،غير أنّ الفرد لا يستطيع التحكم بهذه المعلومات جميعها في أي وقت يشاء، فقد يفشل في تذكر بعض المعلومات الضرورية أو الحيوية في ظروف معينة ،لأنّ قدرته على تعيين موقع المعلومات المطلوبة في مخزن الذاكرة محدودة ، على الرغم من أنّ قدرة ذاكرته طويلة المدى غير محدودة من حيث الترميز والتخزين ،ويشير التذكر إلى عملية البحث عن المعلومات المرغوب فيها في مخزن الذاكرة ، وتعيين موقعها في هذا المخزن، وعملية تجميع هذه المعلومات وتنظيمها وترتيبها ، وعملية أدائها على شكل استجابات ذاكرية ظاهرية (الحيلة،2006: 123) ، وفي دراسة لاندرسون (Anderson ، 2010) بجامعة ميشيغان حول العلاقة بين الأداء وذاكرة الأطفال من خلال مهام تقييم اللغة، وهذه المهام: الإملاء، ومهارة الاستماع، والفهم، وقد دلت نتائج الدراسة أنّ ذاكرة الطفل اللفظية تلعب دوراً مهماً في تقييم كل مهام اللغة.

إستراتيجيات التذكــر: إنها مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى، والاحتفاظ بها ،وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين هما: مهارة الترميز ومهارة الاستدعاء (الاسترجاع) (جادو ونوفل،2007: 87)،ويعتقد محمد (2007) أنّ ضعف القدرة على التذكر لدى الفرد يعود في معظمه إلى فشل الإستراتيجيات المستخدمة في استعادة التذكر من خلال عدم انتباه الفرد بشكل فعال إلى المعلومات المراد ترميزها وتخزينها في نظام معالجة المعلومات لديه ثم عدم استخدام الإستراتيجيات المناسبة لاستعادة هذه المعلومات المراد تذكرها واسترجاعها من ذاكرته .

الذاكـــــرة العاملـــــة memory working هــي عمليــة ذهنيــة لتخــزين واســترجاع المعلومــات والتجارب والخبرات وهي عملية تجري في كل أنحاء الدماغ ولا تحتل مكان واحد بعينه في الدماغ وهى مجموعة من الأنظمة يلعب كل منها دوراً مختلفاً في خلق الذكريات وتخزينها واسترجاعها (الشوا ،17:2006). ويُعد مفهوم الذاكرة العاملة في إطار علم النفس المعرفي امتداداً معادلاً لمفهوم الذاكرة قصيرة المدى، التي تُعد مخزناً مؤقتاً للذاكرة ذا وسع محدود، فالذاكرة العاملة هي جزء محدود السعة من منظومة ذاكرة الإنسان ، وهي التي تجمع التخزين الزمني المؤقت والتلاعب بالمعلومات في ما يخدم مَلَكة المعرفة (عبدالله ،2003: 1) و قد يواجه ذوو صعوبات التعلم صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها ، مما يجعلهم أقل كفاءة وفاعلية في حفظ

المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها ، كما يفتقرون لمهارات استخدام الإستراتيجيات الملائمة للتسميع والتنظيم والترميز ، ويظهرون ضعفاً شديداً في عملية التذكر سواء أكان قصير المدى أو طويل المدى ، مما يستدعي الحاجة إلى تقديم إستراتيجيات التذكر لتزويدهم بأداة تساعدهم على استرجاع المعلومات المعرفية وزيادة مقدرتهم في معالجة الكم الهائل من المعلومات في المدرسة وتحسين أدائهم الأكاديمي ، حيث يرتبط الخلل في الذاكرة العاملة ارتباطاً وثيقاً بخلل في التعلم ، وكذلك بالأنشطة اليومية في الصف الدراسي ، ومن دون التدخل المبكر لا يمكن التغلب على خلل الذاكرة بمرور الوقت ، سيستمر التدني في الأداء الدراسي الأكاديمي للطالب ، وهو الذي يمثل السبب الجذري لصعوبات التعلم(عبدالله ،2003: 1).

صعوبات التعلم: تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة ،فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم ، فهم قد يسردون قصصاً رائعة ،بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة ، وقد يخفقون في تأدية مهارات معقدة جداً أي أنّ هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات (علي،20:2011)، وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها وشيوعها لدى مجموعة كبيرة من الأطفال الذين يمتلكون مستوى عادي ،وقد يكون مرتفعاً إلا أنّ معدل تحصيلهم الدراسي يكون أقل من ذلك بكثير، وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين الإمكانات والنتائج (علي ،21:2011) "حيث يمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة ،حين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ، ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له ،عندئذ يؤخذ في الاعتبار أنّ لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو التعبير الكتابي"(كامل ، 15:2003) وتشمل صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات القراءة والكتابة والحساب ، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أنّ عدم قدرة الطالب على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية (علي،57:2011).

ومن أبرز الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التذكر والذاكرة وصعوبات التعلم دراسة الشاصي (2019) وهي دراسة تحليلية هدفت إلى وصف وتحليل الدور الذي تؤديه إستراتيجيات التذكر في تحسين كفاءة الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المدرسة ، وقد خلصت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات التذكر بهدف توجيه الطلبة ومساعدتهم على استخدامها لتحسين كفاءة الذاكرة العاملة

لديهم بما يزيد من كفاءتهم في معالجة المعلومات التي يتلقونها في الموقف التعليمي، الذي يتطلب منهم الاستذكار الجيد والتفاعل النشط ، وكذلك دراسة عبد الفضيل وآخرين (2019) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على تنمية الذاكرة العاملة لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (10) تلاميذ (6 ذكور، 4 إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (10–11) سنة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم ، وبناء على نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم واختبار القدرة العقلية ، واختبار الذاكرة العاملة ، واستخدام برنامج لتحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،وباستخدام تصميم المجموعة الواحدة (قبلي وبعدي وتتبعي) تبين الأثر الإيجابي للبرنامج، وهدفت دراسة حماد (2019) إلي الكشف عن الفرق بين المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في الحساب وصعوبات التعلم في القراءة في الذاكرة العاملة ومكوناتها الفرعية، وتكونت العينة من (17) تلميذاً وتلميذة ذوي التأخر الدراسي، (36) تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات القراءة، و(27) تلميذ وتلميذة ذوي صعوبات الحساب، قامت الباحثة ببناء بطارية للذاكرة العاملة، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب ، كما هدفت دراسة خصاونة والتل (2019) إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي يستند إلى بعض إستراتيجيات التذكر في تنمية أداء الذاكرة العاملة ، وقد تكونت العينة من (80) طالباً وطالبةً، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث بعمر (11) ، حيث تلقت المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب ،وقد أظهرت النتائج وجود فروق في كل من: أداء الطلبة على اختبار الذاكرة العاملة البعدي ككل، وجميع مكوناته، يعزى لمتغير المعالجة، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق في كل من: أداء الطلبة على اختبار الذاكرة العاملة للقياس المؤجل ككل، وجميع مكوناته، لصالح المجموعة التجريبية. فيما كشفت النتائج عدم وجود أثر لمتغير الجنس، (المعالجة والجنس) ، وبينت دراسة عزب وعبد المنعم (2018) التي هدفت إلى تنمية الذاكرة العاملة وجود أثر إيجابي لعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال من خلال برنامج تدريبي ، وقد تكونت العينة من 20 تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم من (8 – 10) سنوات ، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذاكرة العاملة ، مما كان له الأثر في ارتفاع المستوى وتصحيح نطق الأصوات لدى الأطفال، كما هدفت دراسة عثمان (2017) إلى التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات التذكر في تحسين مستوى التحصيل لدى الطالبات منخفضات التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من 45 طالبة، واستخدم الباحث البرنامج التعليمي المتضمن لإستيراتيجيات التذكر

،وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لدى طالبات المجموعتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل ، ووجود فروق دالة إحصائياً لدى الطالبات في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهدفت دراسة العبري(2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامج في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وتكونت العينة من 10 طالبات ذوات صعوبات التعلم ،وقسّمت إلى: 5 طالبات في المجموعة التجريبية و5 طالبات في المجموعة الضابطة، وتم استخدام بطارية مهام الذاكرة العاملة ، وتطبيق البرنامج التدريبي ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح البعدي يعزى للبرنامج التدريبي ، وليس هناك من فروق بين درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمؤجل ، وكما بينت نتائج دراسة الفوري وآخرين (2016) ، التي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى عينة من طلبة الصف الرابع في محافظة مسقط بسلطنة عمان ، وقد تكونت العينة من مجموعتين : تجريبية بلغ عددها 29 طالب وأخرى ضابطة وعددها 28 طالباً ،وتم استخدام نسخة الكترونية معربة من بطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات مكونات الذاكرة العاملة الثلاثة: (المنفذ المركزي، و المكون اللفظي، والمكون البصري – المكاني) بين المجموعتين في الاختبار البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات أداء المجموعة التجريبية على اختبارات الذاكرة العاملة عبر القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) وذلك بالنسبة لكل مكون من مكونات الذاكرة العاملة ، حيث كان أداء الطلبة على الاختبار البعدي أفضل من أدائهم على الاختبار القبلي ،وكذلك كان أداؤهم على الاختبار التتبعي أفضل من أدائهم على الاختبار البعدي ، كما هدفت دراسة يعقوب (2016) إلى الكشف عن إستراتيجية التذكر المنتشرة واسلوب التعلم المستخدم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي ، وقد تكونت عينة الدراسة من 449 طالباً وطالبة منهم 127 طالباً و222 طالبة، واستخدم الباحث مقياس لإستراتيجيات التذكر ،وكذلك مقياس أسلوب التعلم لبيجز Biggs ، وأظهرت النتائج أنّ إستراتيجية التأمل هي الإستراتيجية الأكثر انتشاراً من بين إستراتيجيات التذكر ، كما هدفت دراسة قزاز وعبيد (2015): إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة وقياس أثره لدى عينة قوامها 64 طالباً منهم 36 طالباً بالصف الخامس، حيث طبق عليهم :– البرنامج التدريبي، ومقياس صعوبات، وباستخدام المنهج التجريبي ، أظهرت النتائج أثر ذا دلالة إحصائية للبرنامج في زيادة سعة الذاكرة العاملة ، وفي تنمية مهارات الكتابة لدى المجموعة التجريبية ، كما كانت الفاعلية أكثر لدى طلبة الصف السادس أكثر من طلاب الصف الخامس ، كما

هدفت دراسة الهواري (2001) إلى التحقق من فاعلية التدريب على استخدام معينات الذاكرة (القصة والتنظيم والمواضع المكانية في معدل التذكر لدى عينة من الطلبة بطيئي التعلم ، وقد بلغ حجم العينة 90 طالباً، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات في التعرف و وجود فروق دالة إحصائياً في الاستدعاء، ويعزى ذلك إلى أثر التدريب على معينات الذاكرة، وذلك لصالح إستراتيجية القصة، وفي دراسة المعهد الألماني للأبحاث التربوية الدولية The development of young children's memory strategies:

Evidence from the W ürzburg Longitudinal Memory Study.(2009):

وهي دراسة طولية قام بها المعهد الألماني للأبحاث التربوية الدولية ، فرانكفورت ، ألمانيا، بعنوان: تحسين إستراتيجيات الذاكرة والتذكر في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية ، هدفت الدراسة إلى دراسة الذاكرة اللفظية وسعة الذاكرة معدل الذكاء اللفظي ، وتكونت عينة الدراسة من 102 طفلاً وطفلة من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال و86 طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثاني الابتدائي، وتناولت الدراسة العديد من الإستراتيجيات: قدرة الأطفال على المحادثة ، بالإضافة إلى تطبيق إستراتيجيات حل المشكلات وبناء مفاهيم الرياضيات وتحسينها عن طريق إستراتيجية قدرة الطفل على الاسترجاع والتذكر، بما في ذلك أنواع التذكر ، واستدعاء النص، وذاكرة المدى القصير والقدرة على التسلسل، وتكونت أداة الدارسة من: الاختبارات الفردية للأطفال، وأظهرت النتائج أنّ هؤلاء الأطفال الذين استخدموا من إستراتيجيات الذاكرة اثنين أو أكثر من تفوق أقرانهم الذين يستخدمون أقل من استراتيجيتين ، وكما هدفت دراسة محمد (1995) إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتقوية القدرة على التذكر باستخدام إستراتيجيات التذكر حيث تم بناء اختبار لقياس القدرة على التذكر ، وقد بلغ قوام العينة 36 طالبة وتلقت المجموعة التجريبية وعددها 18 طالبة تدريباً من خلال جلسات برنامج الإرشاد الجمعي لتحسين القدرة على التذكر، وقد خلصت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن البرنامج الإرشادي الجمعي التدريبي باستخدام إستراتيجيات التذكر ذو فاعلية بصفة عامة، و هدفت دراسة سيف الدين (2021) إلى بناء مقياس لتميز الطلبة المتفوقين في الذاكرة البصرية العاملة في المراحل العمرية المختلفة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المكونات البصرية المكانية في بناء مقياس الذاكرة البصرية العاملة ، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (56) مفحوصاً، كما تم تحديد الدرجات المناسبة للحكم على الذاكرة للفئات العمرية المختلفة وعددها خمس فئات،

وللوقوف على الفروق في الذاكرة العاملة تبعاً للفئات العمرية، فقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (540) فرداً، تراوحت أعمارهم بين (6 – 30) عاماً، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في الذاكرة العاملة تعزى لصالح الفئة العمرية الأعلى.

مشكلة الدراســة:

لاحظت الباحثة من خلال الإشراف الأكاديمي في أثناء التطبيق لمقرر التربية العملية لطلبة كلية التربية أنّ بعض طلبة المرحلة الابتدائية في المدارس المستهدفة لديهم تدن ملحوظ في القدرة على التعلم ، ويعانون من الصعوبات الأكاديمية (القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات) وبعض الصعوبات النمائية (الانتباه، التركيز) في بعض المحتويات الدراسية ، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطلبة في المدرسة وعدم قابليتهم للتعلم ، وربما تؤدي بهم إلى الفشل أو التسرب الدراسي، ويواجهون عدم القدرة على توظيف ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة في المواقف الحالية ، ويعود ذلك إلى ضعف قدرتهم على استرجاع المادة المتعلمة وفهمها ، ومن ثم يعيق استخدام هذه المعلومات في مواقف التعلم .

وتأسيساً على ذلك ، لابد من استخدام برامج التدخل المبكر عن مواضع وأسباب المشكلة ؛ لأنّ التبكير يجعل البرامج العلاجية أكثر فاعلية ، كما أنّ التأخر يقلل من فرص نجاح البحث عن العلاج الملائم لها ، وعليه فإنّ توظيف أساليب التدريس وأنماط التفاعل الصفي لتقوية القدرة على التذكر وتحسين أداء الذاكرة ، يعزز عامل النجاح –بخاصة– مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ، وما تتناوله الدراسة بالبحث والتقصي هو محاولة علمية للتصدي لصعوبات التعلم وتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى طلبة الصف الثالث من التعليم الابتدائي باستخدام برنامج تدريبي يستند إلى إستراتيجيات التذكر، ومن هنا ينبثق تساؤل رئيس للدراسة: هل يسهم التدريب على بعض إستراتيجيات التذكر في تحسين أداء الذاكرة العاملة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم ؟ وتساؤلات فرعية هي كالآتي:

- هل تسهم مهام البرنامج التدريبي القائم على بعض إستراتيجيات التذكر في تنمية أداء الذاكرة العاملة؟
- هل من الممكن الكشف عن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من خلال أداة التشخيص المستخدمة في الدراسة؟

أهـداف الدراســة:

تهدف الدراسة إلى النقاط الآتية:

1- إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتيجيات التذكر.

2- التحقق من مدى فعالية البرنامج التدريبي والكشف على تنميته لأداء الذاكـرة العاملـة لدى طلبة من ذوي صعوبات التعلم المقيدين بالصف الثالث من التعليم الأساسي.

فـروض الدراســة:

1- توجد فروق دالـة إحصـائياً عند مستوى دلالـة (0.05) بـين المتوسطات الحسابية لعلامـات أفراد المجموعـة التجريبيـة قبل تطبيق البرنـامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التذكر في الأبعاد الفرعية الأربعة للمقياس : المكون اللفظي ، والمكون البصري المكاني، والمنفذ المركزي ، ومصد الأحداث، والدرجة الكلية على مقياس الذاكرة العاملة .

2- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط علامات أداء الذكور ومتوسط علامات أداء الإناث في المجموعة التجريبية على الأبعاد الفرعية الأربعة والدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة في الأداء البعدي لصالح الذكور.

3- توجد فروق دالـة إحصـائياً عند مستوى دلالـة (0.05) بـين المتوسطات الحسابية لعلامـات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة، وفقاً لمتغير المرحلة العمرية.

4- توجد فروق دالـة إحصـائياً عند مستوى دلالـة (0.05) فـي المتوسطات الحسابية لعلامـات أفراد المجموعـة التجريبيـة على الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة بين الأداء البعدي والأداء التتبعي.

أهميــة الدراســـة

تشتمل أهمية الدراسة على الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية، وتتضمن الآتي:

الأهمية النظرية:

– "توجيه انتباه التربويين إلى استخدام أساليب وطرائق عرض معلومات تتناسب مع إمكانات الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ مما يؤدي إلى رفع كفاءة الذاكرة العاملة لديهم"(النجار :10:2012) ، حيث تحتل الذاكرة العاملة لدى الإنسان مكانة شديدة الأهمية بوصفها أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين ، "لما لها من دور أساس في عملية معالجة المعلومات ،ولما لها من أهمية تكمن في الموازنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كثير من العمليات المعرفية مثل الإدراك والانتباه والتفكير واكتساب المعارف ،

"وتؤدي الذاكرة العاملة دوراً رئيسياً في دعم تعلم الأطفال على مدى سنوات الدراسة ، وما وراءها في مرحلة البلوغ ،ولها أهمية حاسمة لتخزين المعلومات واكتساب المهارات والمعارف من خلال النشاطات الصفية التعليمية" (أبو الديار،15:2012).

– تكمن ضرورة الاهتمام بهذه الفئة، إذا ما لفت النظر إليهم ووضعت البرامج والخطط التربوية للتدخل المبكر وذلك لتصحيح مسارهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

الأهمية التطبيقية:

- التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى بعض إستراتيجيات التذكر وأثره على تنمية أداء الذاكرة العاملة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، التي يمكن أن توفر للمعلمين طريقة وأسلوباً يقوم على مراعاة الفروق الفردية داخل الصفوف الدراسية ، حيث تعدُ صعوبات التعلم من أهم إعاقات العملية التعليمية ، نظراً لكثرة الطلبة الذين يعانونها، حيث أشارت نتائج دراسة حديثة ضو (2017)" أن نسبة الطلبة الذين تبدو عليهم المظاهر السلوكية لصعوبات التعلم في ليبيا حسب تقديرات المعلمين تتراوح ما بين (26.8% ،31.6%) في مقابل نسبة (31.6%) لمن يعانون من صعوبات تعلم تتعلق بالانتباه والذاكرة والفهم وهي تعدّ الأعلى" ، أما بالنسبة للتقديرات العالمية "حسب موقع (مركز مؤشر للتقديرات والتحليلات INDEX POLIS.DE) أن فئة صعوبات التعلم تتراوح ما بين (1% –34%)مقارنة مع فئات التربية الخاصة الأخرى ، (1 – 7)طلبة يحتاج إلى خدمات خاصة لعلاج صعوبات التعلم لديه" (https://indexpolls.de.com).

- – تهتم الدراسة بالتعرف على طبيعة أداء الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والكشف عن نتائج إيجابية عليهم من أثر التدريب، مما يفيد كل من المعلم والطالب في ترتيب مواقف التعلم، وانتقاء إستراتيجيات فعالة تُسهم في تحسين الأداء وترفع من مستوى التحصيل الأكاديمي من أجل الوصول إلى مستوى أفضل من الإنجاز الأكاديمي.

حـدود الدراســـة ومحدداتـها

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة الحالية بعينة المفحوصين من طلبة المدارس الابتدائية في المرحلة العمرية من(9– 10 –11) سنة ، وذلك من خلال بيان إحصائي صادر من مكتب المعلومات والتوثيق تعليم بنغازي بعدد طلبة التعليم الأساسي للعام الدراسي 2022 – 2021.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة ابن خلدون، مكتب الخدمات التعليمية / البركة، قطاع تعليم بنغازي.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج التدريبي من 19 ديسمبر 2021م – 21 فبراير 2022م بواقع جلستين أسبوعياً ، مضاف إليه مدة ثلاثة أسابيع لقياس الأداء التتبعي المؤجل (العام الدراسي 2021 – 2022 م).

مصطلحـات ومفاهيـم الدراســة النظرية والتعريفـات الإجرائيــة:

فاعليـــة Effectiveness:

يعرفها العمرات (2010) أنها العملية التي يتم بموجبها تحديد الأداء الفعلي للإجراءات، ومقارنة هذا الأداء بالأهداف المعدة مسبقاً وتقييمها للمهام والنشاطات المخططة والمنظمة لإعطاء ثقة مناسبة بأن البرنامج سوف يحقق النتائج المتوقعة.

التعريف الإجرائي :

درجة التحسن التي تطرأ على أداء المفحوصين (المجموعة التجريبية) في مقياس الذاكرة العاملة، وتقاس من خلال تطبيق مهام البرنامج التدريبي، ومن خلال الفروق بين علامات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (الأداء القبلي) وبعده (الأداء البعدي) ومن خلال تحديد الفرق بين علامات المجموعة التجريبية وذاتها بعد التطبيق وبعده بمدة ثلاثة أسابيع (الأداء المؤجل)(التتبعي).

البرنـامـــج التدريبـي Training Program:

تعرفه السليم (2001) بأنه مخطط مصمم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة، وذلك لتحسين أداء الطالب، وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف والمحتوى، والمهام أو الأنشطة التعليمية، والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة والتقويم بصورة منظمة (السليم،2001: 3).

التعريف الإجرائي:

هو برنامج قامت الباحثة بإعداده اعتماداً على الأدب النظري والتراث السيكولوجي في مجال التذكر والذاكرة وصعوبات التعلم، ويشتمل على اثنتي عشرة جلسة، يقوم فيها الطلبة بمهام موجهة تنفذ وفق خطة محددة، وتمثل هذه الخطة مجموعة من الإجراءات، يستطيع من خلالها المفحوص التدريب على تنفيذ مهام معينة تشمل مجموعة من الأنشطة (حروف خشبية وأرقام الفوم وغيره من الأدوات والوسائل المعينة).

إستراتيجيات التذكـــر Remember Strategies:

يقصد بها مجموعة من الأساليب أو الطرائق أو التقنيات التي يتدرب عليها المفحوصين، ليتم استخدامها في معالجة المعلومات وتخزينها، وهى تهدف إلى تنظيم المعلومات وترتيبها، بحيث تكون أسهل في حفظها وتذكرها. (إبراهيم ،2007).

التعريـــف الإجرائي:

مجموعة محددة من الأساليب أو التقنيات التي يتدرب عليها المفحوصين، وهي: التسميع والتنظيم والترتيب والتجميع والتحزيم والتأمل أو التصور العقلي والقصة القصيرة والاختزال أو المختصر والمواضع المكانية ، لغرض تنمية أداء الذاكرة العاملة للمفحوصين من أفراد العينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الذاكـرة العاملـة Working Memory:

يستخدم مصطلح الذاكرة العاملة بوصفه معنى تقريبي وبديل للمفهوم الحديث للذاكرة قصيرة المدى (أبو الديار ،14:2012)"حيث تُحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة مدة قصيرة عندما تكون المعالجة عن طريق تكرارها مرة تلو الأخرى " (أبو الديار ،16:2012) ،" والطفل ذي الذكرة العاملة الضعيفة ذات السعة الضيقة غالباً ما يعاني وكثيراً ما يفشل في مثل هذه الأنشطة ويتعطل و يتأخر في التعلم" (أبو الديار،15:2012).

التعريـــف الإجرائي:

الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على مقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الأربعة.

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

هي اضطرابات في واحدة او أكثر من العمليات النفسية الأساسية الى تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) والرياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (الدهمشي ،176:2006).

التعريـــف الإجـرائي:

الدرجـة التـي يحصـل عليهـا المفحـوص مـن خـلال اسـتجابته علـى مقيـاس مايكـل بسـت للتعـرف على صعوبات التعلم.

إجـــراءات الدراســـة:

تشتمـل على منهـجية الدراسة والمجتمع الأصل وعينـة الدراسة وأدوات جمع البيانات، وإجراءات الصدق والثبات، وأساليب تحليل معالجة البيانات الإحصـائية.

منهـــج الدراســـة

تقتضـــي طبيعـــة الدراســـة اســـتخدام المنهجيـــة التجريبيـــة ذات التصـــميم لمجموعـــة واحـــدة بـإجراء الأداءيـن: القبلـي والبعـدي، وذلـك للتأكـد مـن فعاليـة البرنـامج التـدريبي لإسـتراتيجيات التـذكر الـذي يتوقـع أن ترفـع مـن مسـتوى أداء الـذاكرة العاملـة لـدى أفـراد العينـة مـن الطلبـة ذوي صـعوبات التعلم، وكذلك لملاءمته لطبيعة الدراسـة، وأهدافها وفروضها.

مجتمـــع الدراســـة:

شمل مجتمـع الدراسـة جميع طلبة الصف الثالث بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتقدر نسبتهم بحوالي (17%) من الطلبة، وفقاً للبيان الإحصـائي (2022 – 2021) الصـادر من وحدة المعلومات والتوثيق تعليم بنغازي ، مكتب الخدمات التعليمية ، وجدول (1) يوضح إحصائية بعدد طلبة مرحلة التعليم الأساسي .

جدول (1) يوضح إحصائية بعدد طلبة الصف الثالث من التعليم الأساسي

ذكور	إناث	المجموع الكلي
562	554	1116
مج ذكور	مج إناث	المجموع الكلي
3347	3270	6617

عينـــة الدراســـة

تـم اختيـار العينـــة بالطريقـة العشـوائية ، مـن بـين مجمـوع طلبـة الصـف الثالـث ابتـدائي فـي مدرسـة ابـن خلـدون الابتدائيـة ، وعـددهم (64) طالبـاً وطالبـة مقسـمين علـى ثلاثـة فصـول دراسـية، حيـث تـم تطبيـق مقيـاس مايكـل بسـت هلمـر للتعـرف علـى صـعوبات الـتعلم ، الـذين ارتفعـت درجـاتهم إلـى درجـة (40) فمـا فـوق (لديـه صـعوبات تعلـم) ، وتحـول الـدرجات الخـام مقابـل الدرجـة التائيـة أو المعياريـة ، وبـذلك اشـتملت المجموعـة التجريبيـة علـى (15) طالبـاً وطالبـة ، بلـغ عـددهم (8) ذكـور ، و (7) إنـاث ، تتـراوح أعمـارهم الزمنيـة مـا بـين (9–11) سـنة بمتوسـط عمـري قـدره (10.4) سـنة وانحـراف معيـاري (0.80) وبالاتفـاق مـع إدارة المدرسـة ومكتبـي الخدمـة الاجتماعيـة والإرشـاد النفسـي بالمدرسـة ، تـم ترتيـب لقـاء بـين الباحثـة وأوليـاء أمـور الطلبـة المعنيـين وحصـول الباحثـة علـى قبولهم وموافقتهم باشتراك أبنائهم(أفراد عينة الدراسة) في البرنامج.

أدوات جمـــع البيـــانـــات:

أولاً: البرنـامـج التـدريبـي:

قامـت الباحثـة بإعـداد برنـامج تـدريبي يسـتند علـى إسـتراتيجيات التـذكر، ويشـتمل علـى مجموعـة مـن المهـام والأنشـطة، اسـتناداً علـى الأطـر النظريـة والتـراث السـيكولوجي والدراسـات السـابقة، بهـدف تنميـة أداء الـذاكرة العاملـة للطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم ، وقـد تضـمن محتـوى البرنـامج اثنتـي عشـرة جلسـة ، مـع الأخـذ فـي الاعتبـار مناسـبة أنشـطة البرنـامج ومهامـه إلـى مقيـاس الـذاكرة العاملـة المسـتخدم ،وكـل جلسـة تشـتمل علـى مجموعـة مـن الأهـداف والإجـراءات التـي تسـهم فـي التحقـق مـن أهـداف الدراسـة ، وذلـك بواقـع جلسـتين أسـبوعياً، بواسـطة اسـتخدام بطاقـات ملونـة ومجسـم للحيوانـات ، ومجسـم الأشـكال الهندسـية المختلفـة ، وأدوات مدرسـية لنشـاط الرسـم والكتابـة ومجسـم أرقـام وحـروف الفـوم والخشـب، بالإضـافة إلـى قصـص ملونـة قصـيرة ، وكـذلك الاسـتعانة بـبعض تـدريبات الـدروس فـي المنهـاج المقـرر لمـادتي القـراءة والرياضـيات للصـف الثالـث الابتـدائي، وقـد تـم تحديـد الوقـت الـلازم لكـل جلسـة (60 دقيقـة) كمـا هـو موضـح فـي الجـدول (2) والهـدف العـــام هـو إعـداد برنـامج قـائم علـى بعـض إسـتراتيجيات التـذكر والتحقـق مـن مـدى فاعليتـه فـي تنميـة أداء الـذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي.

جدول (2) جلســات البرنامــج التدريبــي القائـم علـى إستراتيجيات التذكـر

الجلسة	الاستراتيجيــة	وصــف محتوى نشــاط الجلســة المــدة الزمنــية للتطبيــق (60 دقيقة)	الأهـــــداف	تقويم جلسات البرنامج
الأولــى	لقـــاء التعــارف	التعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية والتعريف بتعليمات البرنامج	كسر الجليد وتكوين علاقات طيبة بين الباحثة والطلبة	بطاقة تقييم أداء المفحوص
الثانيــة	الحروف الأولى (الافتتاحية)	يقدم للمفحوص درس باستخدام مجسم للأشكال الهندسية وتقدم المعلومة ويتم تكرارها بعد دقيقة ثم خمس دقائق ثم بعد عشر دقائق بتدرج ويطلب منه استعادة المعلومة بعد فترات زمنية متقاربة ، واستخدام الحروف الأولى لكلمة مربع (مر) مستطيل (مس) دائرة (دا) مثلث (مث)	تساعده على الاسترجاع والتعرف على المجسمات بالتسلسل تحسين أداء الذاكرة السمعية	
الثالثــة	الاسترجاع المتسلسل	يطلب من المفحوص استرجاع سلسلة من الأعداد بشكل متسلسل على مراحل	تنشيط الذاكرة البصرية وتذكر التسلسل نفسه	
الرابعــة	السجع أو القافية	استرجاع المفحوص لآخر كلمة للجمل المقروءة وهي آخر كلمة من الجمل المسموعة لفظياً	تنشيط الذاكرة السمعية	
الخامسة	التسلسل العكسي	ترتيب الألوان أفقياً أو عمودياً ويطلب من المفحوص تذكر موقع اللون المطلوب	تنشيط الذاكرة البصرية	
السادسة	إستراتيجية التخيل	إكمال الشكل الناقص	تنشيط الذاكرة البصرية	
السابعــة	تحديد العلاقة بين اللون والشكل	يعرض على المفحوص مزاوجة أنموذج الشكل الهندسي ليعمل مزاوجة بين الشكل واللون	تنشيط الذاكرة الترابطية	
الثامنــة	تسلسل الأرقــام	تسلسل محاولة كتابة تسلسل عدد قصير	تحسين أداء الذاكرة	

		وبناءه بالتدريج بالأرقام، و يمنح المفحوص دقيقة لمراجعتها قبل إزالتها والقيام بمسحها جميعاً، ويمكن للمفحوص بعد ذلك محاولة تذكر أكبر قدر ممكن من التسلسل		
التاسعة	**المراجعة**	يقدم للمفحوص بطاقات للأعداد الزوجية سمعي ومرئي ويطلب منه التعرف عليها	تنشيط أداء الذاكرة	
العاشرة	**الحروف المصورة**	يقدم للمفحوص بطاقات صور حيوانات سمعي ومرئي ويطلب منه التعرف عليها	تنشيط أداء الذاكرة	
الحادية عشرة	**سرد القصة**	تسرد الباحثة قصة قصيرة على المفحوص وتطلب منه إعادة سردها (سمعياً)	تنشيط أداء الذاكرة	
الثانية عشرة	**أرقام تسلسلية**	يقدم للمفحوص بطاقات لبعض لأرقام سمعي ومرئي ويطلب منه التعرف عليها	تنشيط أداء الذاكرة	

ثانياً: مقياس مايكل بست هلمر لصعوبات التعلم :

هو مقياس عالمي معد للتعرف على صعوبات التعلم عند الأطفال، ويتكون المقياس من 24 فقرة ويطبق بطريقة فردية تنطبق على الطالب أو لا تنطبق، ويهدف المقياس إلى التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من عمر (6–12) سنة، ويعطي الاختبار ثلاث درجات، والدرجة الكلية ودرجة على الاختبارات اللفظية ودرجة على الاختبارات غير اللفظية ، ويستغرق الاختبار 45 دقيقة عن تطبيقه و 30 دقيقه لتصحيحه.

وصف الصورة الأصلية من المقياس: يتكون المقياس من 24 فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية وتتناول كل منها خمس عبارات عن أداء الطالب وفهمه وسلوكه وهي–1 :

اختبار الاستيعاب السمعي، عدد فقراته (4) وهي: فهم معاني الكلمات، والمحادثة، والتذكر، واتباع التعليمات –**2 اختبار اللغة**، وعدد فقراته (5) و هي: المفردات، والقواعد، تذكر المفردات، وسرد القصص، وبناء الأفكار –**3 اختبار المعرفة العامة**، وعدد فقراته (4) وهي: إدراك الوقت، إدراك العلاقات، ومعرفة الاتجاهات، وإدراك المكان –**4 اختبار التناسق الحركي**: وعدد فقراته (3) وهي: التناسق الحركي العام، التوازن، والدقة في استخدام اليدين–**5 اختبار السلوك الشخصي الاجتماعي** ، وعدد فقراته (8) وهي: التعاون والانتباه، والتركيز، التنظيم، والتصرفات في المواقف الجديدة، والتقبل الاجتماعي، والمسؤولية، وإنجاز الواجب، والإحساس مع الآخرين.

طريقـة تصـحيح المقيـاس: من درجـة واحدة إلـى (39) درجـة لا يوجد لـدى الطالـب صـعوبات تعلم ومن درجة (40) فما فوق لديه صعوبات تعلم ، وتحول الدرجات الخام مقابل الدرجة التائية أو المعيارية .

ثالثاً :مقياس الذاكرة العاملة (إعداد فرح بن يحى) (2015)

يتكـون المقيـاس مـن أربعـة أبعـاد، و يضـم كـل بعـد منهـا مجموعـة مـن الاختبـارات الفرعيـة، كمـا هومبين بالجدول(3)، وهي كالآتي:

أ. **المكون اللفظي:** يشتمل على اختبار الاسترجاع المتسلسل (الاسترجاع العكسي)، استرجاع آخر كلمة للجمل المقروءة، صحة والخطأ الجمل، واسترجاع آخر كلمة من الجمل المسموعة لفظياً.

ب. **المكون البصري المكاني** :يضم اختبار النقر المتسلسل، النقر العكسي، نقل الشكل وإتمام الشكل.

ج. **المنفذ المركزي** :يتكون من اختبار إتمام الكلمات، الأعداد الزوجية، واختبار الربط.

د .**مصد الأحداث** :يضم اختبار الكلمة وموقعها، و أرقام الحيز الصغير، وموقع المثيرات بالجدول.

تطبيق المقياس وكيفية تصحيحه : يطبق اختبار الذاكرة العاملة بشكل فردي ، علما أنّ مهام الذاكرة العاملة تتطلب أداء المهمة أو استرجاع المادة بعد سماعها مباشرة.

أ – **خصائص المفحوصين** :يستخدم هذا الاختبار للكشف عن مستوى الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المسجلين بالصف الثاني والثالث ابتدائي، إضافة إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ب. **طريقة الإجابة** : يتكون اختبار الذاكرة العاملة من(51) اختباراً فرعياً تختلف فيه لتعليمات وطريقة الأداء على المهمة.

ج. **تفسير درجات الاختبار**: تشير الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص إلى خمسة مستويات: ضعيف ما بين (0–10) تحت المتوسط و بين (11 – 12) متوسط ما بين (22– 32) فوق المتوسط بين (33 – 43) ومرتفع ما بين (44 – 53) درجة ؛ وقد بلغت درجة ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية 85.00.

جدول (3) يوضح مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة في كراسة التعليمات لمقياس الذاكرة العاملة

البعـــــد
بعد المكون اللفظي (17) درجة
بعد المكون البصري المكاني (19) درجة

بعد المنفذ المركزي (9) درجات
بعد مصد الأحداث (8) درجات
الدرجة الكلية للاختبار
الدرجة القصوى لاختبار الذاكرة العاملة (53)

الخصائص السيكومترية للمقياسين في البيئة المحلية: تقوم فكرة الصدق على مدى ملاءمة المقياس لما وضع له، لذلك تم عرض المقياس على عدد من المحكمين والتعرف على آرائهم أنه مقياس يصلح لما وضع فعلاً لقياسه، حيث بلغ الصدق الظاهري 86% ، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل الثبات (0.79) لاختبار مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم و قيمة (0.82) لمقياس الذاكرة العاملة ، وتعد هذه النسب مؤشراً جيداً لثبات الاختبار وصدقه ، وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS 25 ، وكانت كالآتي :-

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2- اختبار (T) لمجموعة واحدة One Sample T-Test.
3- اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين.
4- اختبار Anova تحليل التباين الأحادي.
5- معامل ارتباط بيرسون.

عــرض وتحليل النتــائــج ومنــاقشتــها:

نصت الفرضية الأولى أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد المجموعــة التجريبيــة قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التذكر في الأبعاد الفرعية الأربعة للمقياس : المكون اللفظي ، المكون البصري المكاني، المنفذ المركزي ، مصد الأحداث والدرجة الكلية على مقياس الذاكرة العاملة ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية واستخدام اختبار (T) (قيمة ت) ، وأسفرت النتائج عن :- بعد المكون اللفظي متوسطه الحسابي(1.5778) وانحراف معياري (.64816)، وبعد المكون البصري المكاني متوسطه الحسابي(3.2222) وانحراف معياري (.51434)، وبعد المنفذ المركزي متوسطه الحسابي(1.2444) وانحراف معياري (.34427) ، وبعد مصد الأحداث متوسطه الحسابي(1.4667) وانحراف معياري (.32854) وبلغت الدرجة الكلية على

المقياس في الأداء القبلي بمتوسط حسابي(1.8778) وانحراف معياري (.32100) ، وعليه لا وجود لفروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد المجموعـة التجريبيـة في أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية قبل تطبيق البرنامج التدريبي لإستراتيجيات التذكر، ومن الملاحظ أنّ جميعها غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الأداء القبلي كما هو مبين في جدول(4) ، وتأسيساً لما تقدم من نتائج هذه الفرضية من الضروري الاهتمام بالبرامج المستندة إلى إستراتيجيات التذكر، بهدف توجيه الطلبة ومساعدتهم على استخدام هذه الإستراتيجيات لتحسين كفاءة الذاكرة العاملة لديهم ، وذلك؛ لأنّ الذاكرة العاملة تلعب دوراً حاسماً في حياة الفرد ، وبالأخص طلبة المدارس، بما يزيد من كفاءتهم في معالجة الكم الهائل من المعلومات التي يتلقونها في الموقف التعليمي ، الذي يتطلب منهم الاستذكار الجيد والتفاعل النشط ، وحينما يتم استخدام إستراتيجيات التذكر في العملية التعليمية تكون بمثابة أدوات يتم من خلالها تحويل المعرفة والمعلومات الخام غير المعالجة إلى خبرات ومواد قابلة للاستيعاب والاسترجاع ، وبهذا قد تعمل تلك البرامج على تنمية أداء الذاكرة ، وتحسينها، ومن الممكن أن تحدث فرقاً ظاهراً، إن تم توظيفها لمصلحة طلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول (4) يوضح درجات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الأبعاد الفرعية الأربعة والدرجة الكلية على المقياس في الأداء القبلي

أبعـــــاد المقيـاس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	حجم العينة
المكـــون اللفظـي	1.5778	.64816	15
المكون البصري المكـاني	3.2222	.51434	
المنفـذ المركــزي	1.2444	.34427	
مصـــد الأحـداث	1.4667	.32854	
الدرجـــة الكلـيــة	1.8778	.32100	

ونصت الفرضية الثانية أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط علامات أداء الذكور ومتوسط علامات أداء الإناث في المجموعة التجريبية على الأبعاد الفرعية الأربعة والدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة في الأداء البعدي لصالح الذكور، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية واستخدام اختبار(T) (قيمة ت) ، وكما هو مبين في جدول (5) بلغ متوسط الذكور (3.8750) وانحراف معياري (.24398) وبلغ متوسط الإناث (3.7143) وانحراف معياري (.15853)

مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور والإناث ، وعليه فإنّ قيمة متوسط الذكور أعلى من قيمة متوسط الإناث في الأداء البعدي ، وكذلك أوضحت النتائج وجود فروق بين قيمة المتوسطات الحسابية في أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية على المقياس: فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكور في الدرجة الكلية للمقياس(3.9048) وانحراف معياري (.24734) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لعلامات الإناث في الدرجة الكلية للمقياس (3.7083) وانحراف معياري(.14773)، مما يدل على أن متوسط الذكور أعلى من الإناث ، وأنّ أعلى قيمة متوسط حسابي بلغت (6.0417) كانت لصالح الإناث في اختبار البعد الفرعي المكون البصري المكاني، ويليه قيمة متوسط الذكور(5.8095) في البعد نفسه في المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة، وقد دلت النتائج على أنّ متوسط علامات الذكور أعلى من متوسط علامات الإناث، مما يدل على قبول وصحة الفرضية ، و وجود فروق لصالح الذكور ، وذلك كما هو مبين من خلال الجداول (6)(7).

جدول (5) يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير النوع في الأداء البعدي

الأداء البعدي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكـور	8	3.8750	.24398	.08626
إنـاث	7	3.7143	.15853	.05992

جدول (6) نتائج المتوسطات الحسابية في الأداء البعدي تبعاً لمتغير النوع

	أبعـاد المقيـاس	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	النـوع
	المكـون اللفظـي	.12599	.33333	5.0000	7	ذكور
		.15983	.45207	4.7083	8	اناث
	المكون البصري المكاني	16031	. 42414	5.8095	7	ذكور
		.04167	.11785	6.0417	8	اناث
	المنفـذ المركزي	.20203	.53452	2.4286	7	ذكور

		.00000	.00000	2.0000	8	إناث
	مصـد الأحـداث	13469	.35635	2.3810	7	ذكور
		.08333	.23570	2.0833	8	إناث
	الدرجة الكلية في الأداء البعدي	.09349	.24734	3.9048	7	ذكور
		.05223	.14773	3.7083	8	إناث

جدول (7) يوضح نتائج المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى المعنوية تبعاً لمتغير النوع في الأداء البعدي

أبعـاد المقيـــاس	المتوسطات الحسابية	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	درجة الحرية	قيمة T	مستوى المعنوية
المكـون اللفظـي	.184 .176	13 12.687	1.403 1.433	.153	2.301
المكون البصري المكاني	.205 .160	13 6.811	-1.491 -1.402	.002	14.828
المنفـذ المركزي	.040	13 6.000	2.280 2.121	.000	332.800
مصـد الأحـداث	.078 .075	13 10.193	1.933 1.879	.022	6.764
الدرجة الكلية على المقياس في الأداء البعدي	.089 .080 .098	13 9.534	1.898 1.834	.141	2.461

وتفسر هذه النتائج إلى أنه بالرغم من إتاحة فرص التدريب والمران لكل من الجنسين ، وتعريضهم للظروف والمتغيرات نفسها التي تتلاءم وهذه الدراسة، فإنه وفقاً للأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال إستراتيجيات التذكر والذاكرة ؛ وبالرغم من تعرض الطلبة ذكور/ إناث لنفس المؤثرات الخارجية ، قد كان عملياً الذكور أكثر تركيزاً واهتماماً في أدائهم وتنفيذ مهام البرنامج وتدريباته وفي استجاباتهم للتعليمات من الإناث ؛ كما تعزو هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من تعرض الطلبة ذكور/ إناث لتقنيات البرنامج التدريبي وفنياته وأساليبه نفسها، وخبروا ممارسة تمارينه ومهامه، فإنّ متوسط علامات الذكور أعلى من متوسط علامات الإناث ؛ وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة عثمان (2017) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خصاونة والتل (2019) التي أظهرت عدم وجود أثر لمتغير النوع.

ونصت الفرضية الثالثة أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة ، وفقاً لمتغير المرحلة العمرية ؛ وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، وكما هو مبين في الجداول (8)(9)(10) بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لسن تسع سنوات (3.7778) وانحراف معياري (16387) وبلغت قيمة المتوسطات الحسابية لسن عشر سنوات (3.6875) وانحراف معياري (18478.) ، كما بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لسن الحادية عشرة (3.9167) وانحراف معياري (27639.) ؛ وبالنظر إلى ما أسفر عنه التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجداول (8) (9) (10) توصلت النتائج إلى وجود فروق بين مراحل العمر (9 – 10 –11) سنوات ؛ وذلك لصالح سن الحادية عشرة بمتوسط حسابي (3.9167) وانحراف معياري(27639.) ، فقد كان أدائهم مرتفعاً في مستوى الذاكرة العاملة مقارنة بأقرانهم في عمر (9 – 10 سنوات) مما يدل على قبول الفرضية الثالثة التي نصت على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة ، تبعاً لمتغير العمر.

جدول (8) يوضح المرحلة العمرية والتكرارات والقيمة الاحتمالية

المرحلة العمرية	التكرارات	النسبة المئوية	القيمة الاحتمالية	النسبة التراكمية
9 سنوات	6	40.0	40.0	40.0
10 سنوات	4	26.7	26.7	66.7

11 سنة	5	33.3	33.3	100.0
الإجمالي	15	100.0	100.0	

جدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للمرحلة العمرية

المرحلة العمرية	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الخطأ المعياري
9 سنوات	6	3.7778	.16387	.06690
10 سنوات	4	3.6875	.18478	.09239
11 سنة	5	3.9167	.27639	.12360
الإجمالي	15	3.8000	.21776	.05623

جدول (10) يوضح الفروق بين المتوسطات الحسابية للأداء القبلي والبعدي تبعاً للمرحلة العمرية

الأداء / القياس	المتوسطات الحسابية	حجم العينة	الانحرافات المعيارية	الخطأ المعياري
الأداء القبلي	1.8778	15	.32100	.08288
الأداء البعدي	3.8000	15	.21776	.05623

ويمكن تفسير هذه النتيجة نسبة إلى تقدم مستوى النضج والنمو العقلي لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين ينتمون لسن الحادية عشرة، وإعادتهم للسنة الدراسية نفسها (الصف الثالث ابتدائي) بنظام الإعادة أو الترحيل* لعام أو عامين دراسيين على التوالي على الأقل (نظام الإعادة أو الترحيل* هو قرار معتمد من وزارة التعليم في ليبيا يرحل إلى الصف التالي في التعليم الأساسي).

وقد ترجع هذه الفروق لأثر البرنامج المعد بما تضمن من إستراتيجيات متنوعة، وما اتسم به من تنويع لإستراتيجيات التذكر المستخدمة ، التي أدت إلى رفع مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى سن الحادية عشرة من أفراد المجموعة التجريبية ، كما ازدادت قدرتهم على حسن الأداء والتعلم، وهذا ما ذهبت إليه العديد من النظريات التي تركز على أهمية التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم ؛ ومن ثم تدل هذه النتائج في مجملها على أن البرامج التدريبية المعد لها إعداداً جيداً تؤدي إلى التحسن ، وربما كان للمرحلة العمرية

الأكبر دوراً في نجاح البرنامج ، "كما تتأثر فاعلية التذكر بعمر الفرد على التذكر" (أبو الديار:2012:29) ؛ وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سيف الدين (2021) التي كشفت عن فروق في الذاكرة العاملة تبعاً للفئات العمرية ، حيث بينت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في الذاكرة العاملة تعزى لصالح الفئة العمرية الأعلى.

ونصت الفرضية الرابعة أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة بين الأداء البعدي والأداء البعدي التتبعي، وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار (T) (قيمة ت) ، وبالنظر إلى ما أسفر عنه التحليل الإحصائي كما هو مبين في الجداول (11)(12)(13) أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تذكر بين الأداءين البعدي والبعدي التتبعي (المؤجل).

جدول (11) يوضح الفروق بين المجموعات للأداء البعدي والأداء البعدي التتبعي (المؤجل)

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الدرجات	F	مستوى الدلالة
الفروق بين المجموعات	.122	2	.061	1.346	.297
الفروق داخل المجموعات	.542	2	.061		
الدرجة الكلية	.664	14	.045		

جدول (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الأداء البعدي والأداء البعدي التتبعي (المؤجل)

الأداء/القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	حجم العينة
الأداء القبلي	1.8778	.32100	.08288	15
الأداء البعدي	3.8000	.21776	.05623	
الأداء التتبعي المؤجل	3.6000	.22766	.05623 .05611.	

جدول (13) يوضح قيمة (ت) ومستوى المعنوية بين الأداء البعدي والأداء البعدي التتبعي (المؤجل)

الأداء/القيــاس	المتوسط الحسابي	Sig. 2-tailed	قيمة (ت)	F	حجم العينة	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig.
الأداء البعدي	.09028 .09028	.440 .459	.813 .791	.19 2	15	8	.672
الأداء التتبعي المؤجل	09019 .09016	.441 .454				5.98 4	

وقد دلت النتائج على وجود الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي من خلال وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في مستوى أداء الذاكرة العاملة في الدرجة الكلية على المقياس، وقد أشادت الدراسات السابقة بالتأثير الإيجابي للبرامج وفاعليتها مثل دراسة خصاونة والتل (2019) التي كشفت عن عدم وجود فروق في أداء الطلبة على اختبار الذاكرة العاملة في القياس المؤجل ، وكذلك دراسة عزب وعبد المنعم (2018) التي بينت فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذاكرة العاملة ، وقد خلصت دراسة عثمان (2017) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ،كما كشفت نتائج دراسة العبري(2016) عن عدم وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والبعدي المؤجل ، و بينت نتائج دراسة الفوري وآخرين (2016) أنه لا توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والبعدي المؤجل ، وأنه كان أداؤهم على الاختبار التتبعي أفضل من أدائهم على الاختبار البعدي ،كما أسفرت نتائج دراسة عبد الفضيل وآخرين (2019) الأثر الإيجابي بين القياس البعدي والبعدي التتبعي ، وكذلك دراسة محمد (1995) **التـي** خلصت إلى استنتاج مفاده أنّ البرنامج التدريبي ؛ باستخدام إستراتيجيات التذكر ذو جدوى وفاعلية ؛وقد برهنت أن البرنامج له أثر إيجابي في تنمية مستوى الذاكرة العاملة ، ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ: إستراتيجيات التذكر المستخدمة في البرنامج التدريبي للدراسة الحالية كان فعالاً و وفر بيئة تربوية جديدة هادفة ، وهذا يدل على ما تميز به البرنامج من استخدام أساليب قائمة على إستراتيجيات ناجعة، وما احتواه من تقنيات مناسبة كانت لها الفاعلية في الرفع من مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (أفراد عينة الدراسة) ، كما اتضح أنّ البرنامج التدريبي قدم مهامه بنجاح حتى بعد مضي مدة ثلاثة أسابيع من قياس الأداء البعدي لأفراد العينة .

يعود سبب ذلك إلى أنّ استخدام إستراتيجية غير تقليدية للتذكر جعل أفراد المجموعة التجريبية أقدر على الفهم والاستيعاب، وهم ميالون إلى أن يكونوا أكثر توسعاً في فاعلياتهم العقلية واهتماماتهم المعرفية، ولذلك يتعلمون الكثير من الأمور التي يتعلق بعضها بما يسهل التعلم ويزيد في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها، بمعنى كلما تكررت المعلومات عدداً أكبر من المرات كلما تم الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى لمدة أطول، وكلما كان هناك احتمال أكبر لاسترجاعها في المستقبل، ويعني هذا أنّ عملية التكرار تساعد على ترسيخ المعلومات، وفي أي نظام من نظم الذاكرة ، بما في ذلك الذاكرة قصيرة المدى، أي كلما كان استخدامك لإستراتيجية تذكر متعلمة، فإنّ ترميزك للمعلومة أدق وأوضح ، كلما استطعت أن تخزّن المعلومة لمدة أطول وتسترجعها بطريقة أسرع .

التوصيات

انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصى بما يأتي:

- إجراء مزيد من الدراسات في مجال إستراتيجيات التذكر والذاكرة على عينات مختلفة.
- تقييم مستوى الذاكرة العاملة لتلاميذ الشق الأول من التعليم الابتدائي، ويتم ذلك من خلال تقنين المقاييس ذات العلاقة على البيئة المحلية الليبية.
- ضرورة اهتمام الحكومات بإنشاء مراكز للخدمات التربوية، وتقديم العون والمساعدة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعمل على إرشاد الأهل للتدريب على كيفية التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- العمل على إعداد وتدريب الكوادر البشرية من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ، بإقامة دورات هادفة تستند على أحدث البرامج الإرشادية والتعليمية الحديثة حول صعوبات التعلم.

المراجــع العربيـــة:

-أبو الديار، مسعد (2012): **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**، الكويت، الأمانة العامة للأوقاف، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.

-أبونيان، إبراهيم سعد (2019): **صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات**، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .

-توق، محى الدين و عدس، عبد الرحمن.(1993):**المدخل إلى علم النفس**. ط3.عمان، مركز الكتب الأردني.

-حماد، الشيماء خالد (2019) الفروق في مكونات الذاكرة العاملة بين المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في الحساب والقراءة، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد 25، العدد 4.

-خصاونة، آمنة حكمت والتل، شادية أحمد(2019): أثر برنامج تدريبي يستند إلى بعض إستراتيجيات التذكر في تنمية أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 46، العدد 2، ملحق 2.

-الدهمشي، محمد عامر (2006) **دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة**، عمان، دار الفكر.

-السليم، ملاك محمد.(2001):برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات العملية الكيميائية المدرسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض. **مجلة رسالة الخليج العربي مكتب التربية العربي لدول الخليج**.العدد:82. ص:120-122.

- الشاصي، لينا عبدالحميد (2019):**دور إستراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم** ، كلية الأميرة عالية ، جامعة البلقاء.

- الشريف، جويعد عيد (2007) **مقيـاس مايكـل بست للكشف والتشخيص صعوبــات التعلــم** ،عمان، دار جهينه.

- الشوا ،سوزان رمضان (2006): **تقنيات الذاكرة** ، الجزء الأول ،سلسلة تكنولوجيا الذاكرة العجيبة ./https://www.noor-book.com

- إسماعيل إبراهيم، ضو (2017): مدى انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمـدارس مدينـة العجـيلات- ليبيـا، **مجلـة كليـة التربيـة جامعـة الزاويـة** ،العـدد التاسـع ، .http://dspace.zu.edu.ly/handle/1/257

- عبد الفضيل، رحاب محمود وعبد الخالق، شادية أحمد البلاشوني، شيماء مجاهد،(2019) :فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الذاكرة العاملة لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم،**مجلة البحث العلمي في التربية**. ع. 20، ج. 15، ص ص. 112-137 ، 177-202.

- عبد الحافظ ، ثناء عبد الودود (2016): **السيطرة الانتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الإداركية**، عمان ، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع .

- عبد الله، محمد قاسم (2003): **سيكولوجية الذاكرة قضايا واتجاهات حديثة**، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، دار عالم المعرفة.

- العبري، الغالية بنت زاهر (2016) فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**. مج. 16، ع. 1، ج. أ، يونيو.

- عثمان، عفاف عبد اللاه (2017): **أثر التذريب علي بعض إستراتيجيات التذكر في تحسين مستوى التحصيل لدى طالبات كلية التربية منخفضات التحصيل**، المجلد الثالث والثلاثين العدد العاشر ،جزء ثانى ، جامعة أسيوط، عمادة البحث العلمي بجامعة نجران.

- عزب ،حسام الدين محمود وعبد المنعم، سيد عبد الرحمن(2018): **برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم الذاتي لتنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال** (https://platform.almanhal.com/).

- علي، محمد النوبي (2011) **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، عمان، دار الصفاء.

- العمرات، محمد سالم.(2010):درجة فاعلية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام، **مجلة العلوم التربوية و النفسية**.المجلد 11.العدد2.يوليو.ص ص207-231.

- الفوري، فاطمة خلفان وأخرين (2016): فعالية برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال، **مجلة الطفولة العربية**، العدد السادس والستون، مج17، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ص ص 75-103.

- قزاز، إمام محمد و عبيد، محمود (2015): بناء برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة لدى طلاب ذوي صعوبات الكتابة وقياس أثره على مهارات الكتابة لديهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، **Global Institute for Study & Research Journal (GISR-J) 2015/ December ISSN: 2397-0308**، ص ص 115 – 134.

- كامل، محمد علي (2003): **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

- كوافحة، تيسير.(2007):علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة. ط2.عمان: الأردن.دار المسيرة.

- النجار،حسني زكريا (2012): **فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة في تحسين كفاءة التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي** ، بحث منشور لجائزة حمدان بن راشد أل مكتوم للأداء التعليمي المتميز الدورة 14 .

-محمد، دلال نايف أحمد (1995) **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تقوية القدرة على التذكر**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم التوجيه والإرشاد التربوي .http://thesis.mandumah.com

-محمد، غنايم(2007) : **إدراكات الطلبة الأردنيين لمفهوم الموهبة العلمية وعلاقته بأساليب تعلمهم وجنسهم وتخصصاتهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهامشية.

-محمد، عادل عبد الله ومعروف، نفين أحمد (2018): أنماط الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات دراسة مقارنة ، **مجلة كلية التربية ، جامعة بنها** ، العدد (116) أكتوبر ، ج (7) ص ص 114 -140.

-يعقوب، نافذ نايف (2016): إستراتيجية التذكر واسلوب التعلم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، المجلد 17 العدد 1 مارس ،ص ص 453 – 486.

المراجـــــع الأجنبيـة

References

(2010): M**emory and language: Evidence of** M. A.،–Anderson –
،**relationships from three studies of school–age children** .by Ph.D.
pp:1–127 .،Western Michigan University

Grammer .J.K.(2010):**An Experimental Investigation of Contrasting – Instructional Conditions on Children's Developing Memory Skills**. A dissertation submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor .(of Philosophy in the Department of Psychology (Developmental Psychology

– Schneider .W ، January (2009) The development of young children's memory strategies: Evidence from the Würzburg Longitudinal Memory Study **European Journal of Developmental Psychology** 6(1):70–99



جامعة عمر المختار

كلية التربية

أثر استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر الرياضيات المدرسية، وبقاء أثر التَّعلم لدى طلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية بجامعة عمر المختار.

إعداد الباحث

محمد عبد الفتاح سعيد

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

2022/2021

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي التعرّف على أثر استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر الرياضيات المدرسية، وبقاء أثر التَّعلم لدى طلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية بجامعة عمر المختار، وتكونت عينة البحث من (15) طالبة، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام الكتاب المدرسي للصف الأول الثانوي– الجزء الأول – أثناء عمليتي تعليم وتعلم المحتوى المستهدف منه باستخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط، وإعداد اختبار تحصيلي أكاديمي، وقد أظهرت نتائج البحث: فاعلية إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي، وبقاء أثر التَّعلم لدى طلاب عينة البحث، وأوصى الباحث بضرورة توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف إستراتيجيات التَّعلم النشط في عمليتي التعليم والتَّعلم.

كلمات مفتاحية: إستراتيجيات التَّعلم النشط، التحصيل الأكاديمي، بقاء أثر التَّعلم، طلاب قسم الرياضيات.

The effect of using active learning strategies in developing the academic achievement of the school mathematics course, and the retention of the learning effect among students majoring in mathematics at the College of Education at Omar Al-Mukhtar University

Abstract

The current research aimed to identify the effect of using active learning strategies in developing the academic achievement of the school mathematics course, and the retention of the effect of learning among students of the Mathematics Division of the College of Education, and the research sample consisted of (15) students.To achieve the objectives of the research, the textbook for the first secondary grade - Part One - was provided during the process of teaching and learning the target content using active learning strategies, and preparing an achievement test. The results of the research showed that: the effectiveness of active learning strategies in developing academic achievement, and the retention of the effect of learning among the students of the research sample. The researcher recommended the need to direct faculty members towards employing active learning strategies in the teaching and learning process.

Keywords: active learning strategies, academic achievement, learning impact retention, mathematics department students.

مقدمة

تُعرف الرياضيات بأنها: علم ذو طبيعة مجردة، لا يرتبط بأية عناصر حسية، تُبنى مجالاته على أساس المسلمات التي يُفترض القبول بصدقها، ويستخدم الأسلوب الاستدلالي كمنهج لإثبات صحة القوانين والنظريات والنتائج باستخدام قوانين المنطق، مما جعل دراستها تمثل صعوبة لدى غالبية الطلاب عامة، ولدى طلاب كلية التربية خاصة، وعزوف كثير منهم عن التخصص في مجال الرياضيات، وما يزيد أيضاً من صعوبتها طريقة التدريس الاعتيادية القائمة على أسلوب المحاضرة التقليدي، حيث يقوم المحاضر بالدور المحوري في العملية التعليمية التَّعلمية؛ فهو الذي ينقل المعلومات، ويثبت القوانين والنظريات، ويحل المسائل، بينما دور الطالب سلبي يتمثل في الاستماع، وتسجيل ملاحظاته نحو المحاضرة.

والعديد من الطلاب ينظر إلى الرياضيات على أنها سلسلة من الإجراءات التي يجب حفظها، حيث تُعد الإجابات الصحيحة أكثر أهمية من التفكير الصحيح؛ فعندما يمنح الطلاب فرصاً لاستخدام طرق متعددة لحل المشكلات؛ فإنهم يدركون أنّ الرياضيات هي أكثر من مجرد حساب أو الحصول على إجابة واحدة صحيحة، بل إنها تُوازن بين العملية والمنتج، ومزيج من التفكير الجيد والإجابات الهادفة؛ فلم تعد أساليب التدريس التقليدية تلائم جيل العصر الحالي، لذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة من بينها: نظرية التَّعلم البنائية. حيث تُفسر التَّعلم: بأن ينشئ الطلاب أو يبنون مفاهيمهم أو معارفهم الجديدة من خلال التفاعل بين ما يعرفونه، وبين الأفكار والأنشطة التي يتعاملون معها، ما يجعل أنشطة التَّعلم في بيئة التَّعلم تتميز بالمشاركة النشطة والاستفسار وحل المشكلات والمشاركة مع الآخرين، ومن ثمّ يقتصر دور المعلم على التيسير والإرشاد، وتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، والتحدث، والتعبير عن أفكارهم وآرائهم واستنتاجاتهم، وغالبا ما تسمى الإستراتيجيات التي تبنتها تلك النظرية بأسلوب التَّعلم النشط المتمحور نحو المتعلم (Birhanu,2010).

طرح المربون والمهتمون بالعملية التَّعلمية كثيراً من التعريفات لمفهوم التَّعلم النشط Active Learning، ومن بين أهم التعريفات لمفهوم التَّعلم النشط منها ما طرحه المربي لورنزن (Lorenzen,2006): حيث يرى أنه طريقة تعليم وتعلم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل قاعة الدراسة، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات بالدرجة الأساس، إلى التفاعل فيما بينهم من خلال الأنشطة المقدمة، على أن يتمثل دور المحاضر هنا أن يحاضر بدرجة أقل، وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المعلومات التي تؤدي بهم إلى فهم المعلومات بدرجة أكبر، بحيث تشمل فعاليات التَّعلم النشط مجموعة من أساليب تدريس متنوعة مثل استخدام مناقشات المجموعات الصغيرة، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات، على أن يكون الهدف الأول والأساس من كل هذه الأنشطة تشجيع الطلبة على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف معلمهم(سعادة وآخرون، 2011: 29). كما يُعرّف التَّعلم النشط بأنه: نشاط يشرك الطلاب في القيام بشيء ما إلى جانب الاستماع إلى محاضرة.

وقد يشارك الطلاب في التواصل مع بعضهم بعضاً، أو الكتابة والقراءة والتفكير بشكل فردي، أو قد يشارك الطلاب أيضًا بنشاط عن طريق اكتشاف المعلومات ومعالجتها وتطبيقها.

كما أن التَّعلم النشط "مشتق من افتراضين أساسيين: (أ) أن التَّعلم بطبيعته مسعى نشط و (ب) أن الأشخاص المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة"، وفي التَّعلم النشط، يشارك الطلاب في مجموعة متنوعة من أساليب التَّعلم النشط مثل التَّعلم التعاوني / التشاركي، والتَّعلم الاستقصائي، والتَّعلم القائم على حل المشكلات، والتَّعلم بالاكتشاف والمشاريع داخل وخارج قاعة المحاضرة (Birhanu, 2010).

وقد أظهرت نتائج عديد من الدراسات السابقة فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية سواء في التعليم قبل الجامعي، أو في التعليم الجامعي، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات:

دراسة (الغامدي وقطب، د.ت) هدفت إلى التعرّف على فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير كبير لإستراتيجيات التَّعلم النشط (التَّعلم التعاوني والعصف الذهني) في تنمية المهارات الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

دراسة (Wilke,2003) هدفت إلى بحث تأثير إستراتيجيات التَّعلم النشط على إنجاز الطلاب وتحفيزهم وكفاءتهم الذاتية في دراسة مقرر الفسيولوجي بقسم الأحياء، وقد توصلت الدراسة إلى أن طلاب المجموعات التجريبية اكتسبوا قدراً كبيراً من المعرفة بالمحتوى الدراسي، وكانوا أكثر فاعلية للذات بشكل ملحوظ عن أقرانهم في المجموعات الضابطة.

دراسة (الوسيمي، 2007) هدفت إلى دراسة أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية تحصيل العلوم، وبعض مهارات التفكير العلمي، وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل، وبعض مهارات التفكير العلمي، وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

دراسة (الزايدي، 2009) هدفت إلى معرفة أثر التَّعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري، والتحصيل الدراسي في العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية، كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي لاستخدام التَّعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى الطالبات.

دراسة (الأسطل، 2010) هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي في مادة التاريخ والتفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق إستراتيجية المناقشة النشطة على إستراتيجية المحاضرة المعدّلة (الموجهة)،

والطريقة الاعتيادية في التحصيل، والتفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط وتفعيلها في خططهم التدريسية.

دراسة(Birhanu,2010) هدفت إلى فحص مدى تطبيق التَّعلم النشط/المناهج المتمركزة حول الطالب، وتقييم اتجاهات المحاضرين الجامعيين نحو التَّعلم النشط، والتحقق مما إذا كان قد تم توفير التدريب والدعم المناسبين لتنفيذ مناهج التَّعلم النشط، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا تزال أساليب المحاضرات التقليدية سائدةً في معظم القاعات الدراسية، حيث يتحدث المحاضرون ويستمع الطلاب، وتم ملاحظة استخدام القليل نسبياً لأساليب التَّعلم النشط وهي: التَّعلم القائم على حل المشكلات، وأساليب المناقشة، ومن بين العقبات التي توصلت إليها الدراسة: قلة الوقت والموارد، صلابة الوعائي الزمني، ومواقف المحاضر السلبية تجاه التَّعلم النشط.

دراسة (أبو هدروس، 2011) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط على دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التَّعلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط نمت دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية بفارق دال إحصائياً عن أقرانهم في المجموعة الضابطة.

دراسة (عشا وأبو عواد، 2012) هدفت لاستقصاء أثر إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي بفارق دال إحصائياً عن أقرانهم بالمجموعة الضابطة.

دراسة (Ali & Mousa, 2016) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط (الاكتشاف، العصف الذهني، خرائط المفاهيم، التَّعلم التعاوني، وتعليم الأقران) في التحصيل الأكاديمي لتعلم الخيوط النسيجية والتركيبات النسيجية لدى طلاب تخصص الملابس والنسيج بكلية التربية، وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في التحصيل الأكاديمي.

دراسة (الجاغوب، 2017) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط في تعليم مادة المعارف الأدبية على التذوق الأدبي، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ طلاب المجموعة التجريبية حققوا مستوى أعلى من طلبة المجموعة الضابطة تُعزي لإستراتيجيات التَّعلم النشط، لا يوجد تفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وأوصت الدراسة بدعوة المعلمين إلى استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط، والتركيز على تلك الإستراتيجيات عند تأليف كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

دراسة (السليتي، 2017) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط في الاستيعاب القرائي والاتجاه نحو مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وقد توصلت الدراسة إلى

تحقيق تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى أعلى في الاستيعاب، والاتجاه نحو مادة القراءة من طلبة المجموعة الضابطة يُعزي لإستراتيجيات التَّعلم النشط.

دراسة (Khan et al.,2017) هدفت إلى استكشاف فاعلية طريقة التَّعلم النشط على التحصيل الأكاديمي للطلاب في الفيزياء على مستوى المدرسة الثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل بشكل ملحوظ في جميع المستويات (المعرفية، والفهم، والتطبيق، وحل المشكلات، والملاحظة، والاستدلال). بالإضافة إلى الإنجاز الأكاديمي الشامل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة (سليم، 2019) هدفت إلى التعرف على طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامهم لها، وكانت أهم النتائج تشير إلى أن أكثر الطرق والأساليب التدريسية هي: المحاضرة، والحوار والمناقشة، وتحليل النص، وأقلها استخداماً (التمثيل، والتَّعلم الفردي، والتَّعلم الذاتي)، وكان أهم مبرراتهم لاستعمال هذه الطرق هو ضيق الوقت للزمن المحدد للمحاضرة، واختلاف طبيعة الموضوعات المطروحة والمحتوى العلمي، وكثرة أعداد الطلبة، وعدم المعرفة بإجراءات وطرق وأساليب التدريس الحديثة، وقد أوصت الدراسة بالارتقاء بمستوى الآداء المهني التربوي لأعضاء هيئة التدريس من خلال الالتحاق بدورات مكثفة لطرق التدريس الحديثة، والمتواكبة مع معايير القرن الحادي والعشرين.

دراسة (Alhrbi & Yany, 2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على طرق التدريس المستخدمة في المدارس الابتدائية، وقد أظهرت النتائج أن التَّعلم النشط يعزز دافعية التلميذ، وله تأثير إيجابي على نجاح الطلاب ومن ثمّ على تحصيلهم.

دراسة (AL–Shihri, 2019) هدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط على التحصيل النحوي لمتعلمي اللغة الإنجليزية بالسعودية، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية بفارق دال إحصائياً على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل النحوي، وبذلك تكون إستراتيجيات التَّعلم النشط لها تأثير إيجابي على التحصيل النحوي لمتعلمي اللغة الإنجليزية.

دراسة (الديب، 2020) هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي، ومهارات تدريس الرياضيات لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، واتجاهاتهن نحوها، وكشفت نتائج البحث فاعلية إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي، ومهارات تدريس الرياضيات، والاتجاه نحو إستراتيجيات التَّعلم النشط لدى الطالبات.

تعقيب على الدراسات السابقة

من عرض الدراسات السابقة يمكن إجمال نتائج استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في عمليتي التعليم والتَّعلم فيما يلي:

1- تحفيز المتعلم على التَّعلم، وكفاءته الذاتية على التَّعلم.
2- زيادة دافعية الإنجاز، والثقة في النفس لدى المتَعلم.
3- نمو التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو التَّعلم.
4- تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، وعمليات العلم.
5- استمرارية أسلوب المحاضرة في التدريس بالجامعات.
6- فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تدريس مختلف المواد بمختلف المراحل والمستويات.

ويتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات السابقة في دراسة أثر المتغير المستقل وهو: استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تدريس مقرر الرياضيات المدرسية لطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية، وأحد المتغيرين التابعين وهو: التحصيل الأكاديمي، بينما المتغير التابع الآخر وهو: بقاء أثر التَّعلم لم تتعرض له أي من الدراسات السابقة، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في صياغة تعريف المصطلحات، وإعداد الإطار النظري للبحث.

وفي حدود إطِّلاع الباحث على الأدب التربوي، والدراسات والبحوث على المستويين المحلي والعربي، وجد أن مثل هذه الأبحاث لا تزال نادرة في البيئة الليبية؛ ولذا أصبحت الحاجة ملحة لاستخدام إستراتيجيات حديثة وفاعلة في تدريس الرياضيات لتنمية التحصيل الأكاديمي وبقاء أثر التَّعلم لدى طلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية، لذا جاءت فكرة البحث الحالي لإثراء ميدان البحث التربوي في هذا المجال على مستوى الجامعات الليبية، بأن يبحث في أثر استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط على التحصيل الأكاديمي، وبقاء أثر التَّعلم لدى الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية بجامعة عمر المختار.

مشكلة البحث:

في ضوء ما يشير إليه الأدب التربوي والنفسي، ونتائج البحوث والدراسات من أهمية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في عملية التعليم والتَّعلم في مختلف المواد الدراسية، وفي مختلف المراحل التعليمية، وعلى مختلف المستويات للطلاب التي تحفز الطالب على التَّعلم ويكون دائما نشطاً وفاعلاً ومشاركاً مع زملائه في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات من خلال تنفيذ الأنشطة والمهام تحت توجيه وإرشاد من المحاضر، وتقديراً من الباحث لأهمية تأهيل الطالب المعلم أكاديمياً، ومهنياً، فإن مشكلة البحث تحدد في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط على تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر الرياضيات المدرسية، وبقاء أثر التَّعلم لدى طلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما أسس وإستراتيجيات التَّعلم النشط اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المدرسية للطلاب؟

2- ما المحتوى المعرفي الأكاديمي المطلوب تنميته لدى الطلاب من خلال استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط؟ وما الأدوات اللازمة لإجراء تجربة البحث؟

3- ما أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط على تنمية التحصيل الأكاديمي وبقاء أثر التَّعلم لدى الطلاب في مقرر الرياضيات المدرسية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف على المحتوى التعليمي في مقرر الرياضيات المدرسية والمطلوب تدريسه لطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية.

2- التعرّف على أسس وإستراتيجيات التَّعلم النشط اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات للطلاب.

3- اكتشاف أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط على تنمية التحصيل الأكاديمي وبقاء أثر التَّعلم لدى الطلاب.

أهمية البحث: تنبثق أهمية البحث مما يأتي:

1- يتوقع أن تسهم نتائج البحث في تبصير المعلمين بالمدارس، والمحاضرين بالجامعات بخطوات استخدام هذه الإستراتيجيات مع الطلاب أثناء عملية التعليم والتَّعلم.

2- ينتظر أن تفيد نتائج هذا البحث القائمين والمسئولين عن تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محاولة استخدام هذه الإستراتيجيات في مجال تدريس الرياضيات.

3- قد يستفيد معلمو الرياضيات من الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث، أو إعداد اختبار مماثل في تقويم تحصيل الطلاب.

فروض البحث:

يتحقق البحث الحالي من الفروض الآتية:

1- يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

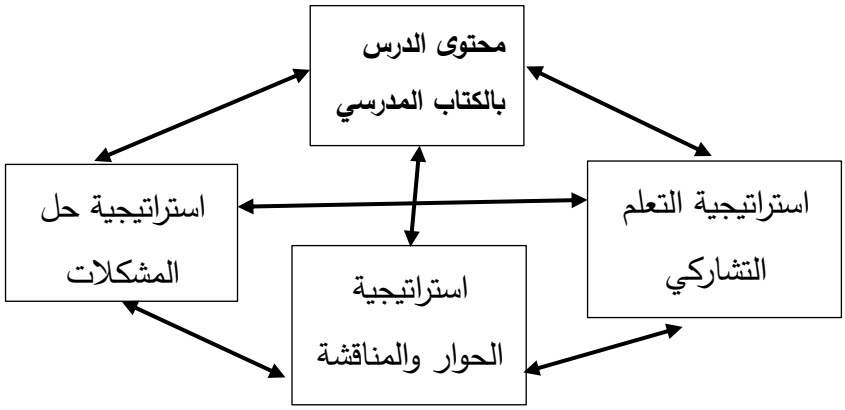
2- يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق المؤجل.

3- فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي، وبقاء أثر التَّعلم لمقرر الرياضيات المدرسية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

1-**الاستراتيجية:** هي مجموعة من المراحل والإجراءات التي يتم فيها تحديد دور كل من المعلم والطالب أثناء عملية التعليم والتَّعلم لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

2- إستراتيجيات التَّعلم النشط هي: التَّعلم التشاركي، والحوار والمناقشة، وحل المشكلات، حيث في المرحلة الأولى: تستخدم استراتيجية التَّعلم التشاركي بعد تقسيم الطلاب على مجموعات صغيرة مكونة من(2-3) طلاب، ثم يطلب من طلاب كل مجموعة المشاركة في قراءة الدرس من الكتاب المدرسي، واستيعاب المفاهيم والقوانين والنظريات، والأمثلة المتضمنة بالدرس، والرجوع إلى المحاضر إذا لزم الأمر عند وجود أي صعوبة أو خطأ مطبعي بالكتاب أثناء عرضه للدرس، ثم تأتي المرحلة الثانية: وهي تبادل الحوار والمناقشة بين طلاب المجموعات والمحاضر لمعالجة الصعوبات المشتركة بين طلاب المجموعات بأن يقوم المحاضر بتوضيح وشرح لتلك النقاط على السبورة من خلال تمثيلات وأمثلة رياضية، ثم تأتي المرحلة الثالثة وهي استخدام استراتيجية حل المشكلات بأن يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة الاشتراك في حل تدريبات الكتاب المدرسي كتطبيق على هذا الدرس، على أن يتم تسجيل خطوات الحل، وبعد انتهاء المجموعات من الحل، يطلب المحاضر من أحد طلاب المجموعة الأولى أن يقوم بحل المسألة الأولى على السبورة، ثم تدور المناقشة والحوار حول مدى صحة الحل أو خطئه، والتأكيد على صحة الحل إذا كان صحيحاً أو تصحيح الخطأ، ومن ثم تقدم تغذية راجعة لكل طلاب المجموعات، ثم يتم الانتقال إلى المسألة الثانية بنفس الكيفية مع طالبة من مجموعة أخرى، وهكذا حتي نهاية المحاضرة، ويترك بعض المسائل كتقويم، وفيما يلي رسم توضيحي للتفاعل المتبادل بين المحتوى التعليمي وإستراتيجيات التَّعلم النشط المستخدمة في عملية التعليم والتَّعلم بالبحث الحالي:



شكل(1): العلاقة التبادلية بين إستراتيجيات التعلم النشط والمحتوى التعليمي في عملية التعلم

3-**التحصيل الأكاديمي:** هو استيعاب الطلاب للمفاهيم والقوانين والنظريات، وتنمية مهارات حل المسائل المتضمنة بالباب الأول الخاص بالمجموعات بالكتاب المدرسي، ويقاس التحصيل الأكاديمي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث.

4-بقاء أثر التَّعلم: يُعرّف إجرائيا بأنه: بقاء واستمرار المعلومات والمهارات التي اكتسبت وعُقلت في ذاكرة الطالب، واستدعائها بعد فترة زمنية عقب الانتهاء من التدريس، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي بعد ثلاثة أسابيع من الانتهاء من التدريس.

حدود البحث:

يقتصر البحث على المحددات التالية:

الحد الزمني: تم تنفيذ تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2020-2021.

الحد المكاني: قسم الرياضيات بكلية التربية-جامعة عمر المختار.

الحد البشري: طلاب الصف الثاني والثالث في مجال تخصص الرياضيات.

المحتوى: اقتصر على المعارف الرياضية المتضمنة في باب المجموعات بكتاب الصف الأول الثانوي-الجزء الأول-طبعة 2021/2020 التي تدرس لطلاب السنة الثانية والثالثة تخصص الرياضيات بكلية التربية ضمن مقرر الرياضيات المدرسية.

الإطار النظري للبحث

أولاً: التَّعلم النشط:

1-التَّعلم النشط في الإسلام:

إن الله سبحانه وتعالى يقول في محكم آياته﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ ﴾(سورة النحل:89)، في هذه الآية دعوة صريحة لكل مسلم يمكن أن يجد ضالته في القرآن إذا قُرئ بتفكر وتدبر واستنباط وتطبيق ما استنبط، لأنّ القرآن نزل مبيناً لكل شيء يحتاج إليه الناس في أمور دينهم ودنياهم وآخرتهم إما بالنص صراحةً أو بالاستنباط؛ فإذا أردنا كباحثين تربويين أن نستنبط مفهوم التَّعلم النشط وأساليبه من القرآن الكريم؛ فهناك مواقف كثيرة ذكرت في القرآن، وسيتناول الباحث ثلاثة فقط. أولاً: موقف الهدهد مع سيدنا سليمان يوضح لنا مفهوم التَّعلم النشط- يتضح في قوله تعالي: ﴿ فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطْتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ إِنِّي وَجَدْتُ امْرَأَةً تَمْلِكُهُمْ وَأُوتِيَتْ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَهَا عَرْشٌ عَظِيمٌ وَجَدْتُهَا وَقَوْمَهَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِنْ دُونِ اللَّهِ﴾ (سورة النمل:22-24)، نستنبط من الآيات أن الهدهد كان نشطاً في التَّعلم أحاط بما لم يحط به سيدنا سليمان ووضع سيدنا سليمان وجنوده

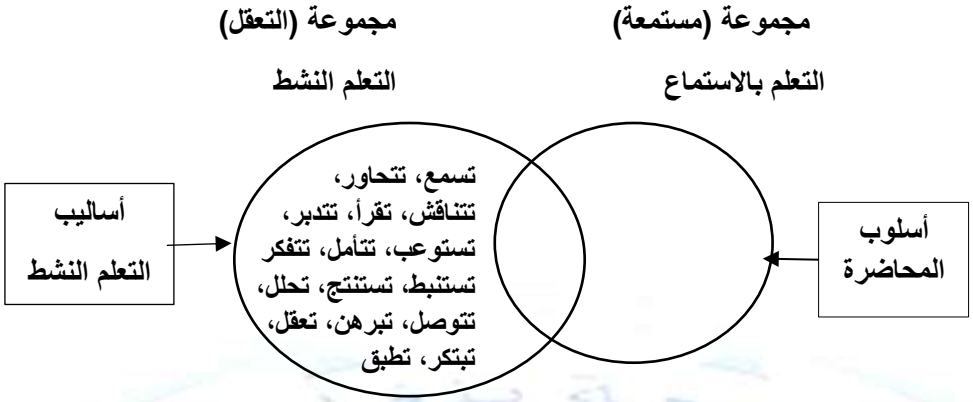
في موقف مشكل، حيث إنه وجد امرأة وقومها يسجدون للشمس من دون الله، ماذا فعل سيدنا سليمان لحل المشكل؟ أرسل برسالة مع الهدهد لهؤلاء القوم للتحقق من الأمر، وبعد أن تحقق جمع جنوده واستخدم معهم أسلوبي الحوار والمناقشة، والتعاون لحل المشكل، وهذا يتضح في قوله تعالى﴿ **قَالَ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَيُّكُمْ يَأْتِينِي بِعَرْشِهَا قَبْلَ أَنْ يَأْتُونِي مُسْلِمِينَ قَالَ عِفْرِيتٌ مِنَ الْجِنِّ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ تَقُومَ مِنْ مَقَامِكَ وَإِنِّي عَلَيْهِ لَقَوِيٌّ أَمِينٌ قَالَ الَّذِي عِنْدَهُ عِلْمٌ مِنَ الْكِتَابِ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ فَلَمَّا رَآهُ مُسْتَقِرًّا عِنْدَهُ قَالَ هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي**﴾ (سورة النمل: 38-40)، نلاحظ من الآيات أن سيدنا سليمان لم يكلف أحد بإحضار العرش، ولكن طرح سؤالاً على جنوده: من يأتني بعرشها؟ فنجد أن العفريت اعتمد على قوته فقال أنا آتيك به قبل أن تقوم من مقامك، في حين أن الذي أوتي من العلم-تعلم نشط-قال أنا آتيك به قبل أن يرتد إليك طرفك، وأما بلقيس حينما أُلقي عليها كتاب سيدنا سليمان استخدمت مع قومها مبدأ الشورى الذي يستخلص منه أسلوب التعلم التشاركي، وهذا يتضح في قوله تعالى ﴿**قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّىٰ تَشْهَدُونِ**﴾ (سورة النمل:32)، وعندما رأت أن عرشها أوتي به من اليمن إلى الشام أمام سليمان، ورأت ما يمتلك سيدنا سليمان من مُلك وجنود قالت: إني ظلمت نفسي بعبادة الشمس، وأسلمت مع سليمان لله رب العالمين كل هذا يعدُّ تعلم نشط.

أما الموقف الثاني فهو تعلم سيدنا موسى عليه السلام من العبد الصالح، وتحمل مشقة السفر لمقابلته ومصاحبته للتعلم، وحينما يسرد لنا القرآن هذه القصة، يجب أن نتعلم-تعلم نشط – ما الدروس المستفادة لنا من اصطحاب سيدنا موسى مع الخضر؟ فمثلاً: على طالب العلم أن يتحمل المشقة في طلب العلم، وألا يتعجل في الوصول إلى النتائج، وعندما تتعطل سيارة أحد منا في الطريق للذهاب لقضاء أمر مهم، ينبغي ألا يغضب؛ فلعله خير، وعليه أن يتذكر الحكمة من خرق العبد الصالح للسفينة، أو عندما يتوفى لأحد منا ولد فلا يحزن على فقدانه؛ فلعله خير، وعليه أن يتذكر الحكمة من قتل العبد الصالح للغلام، أو خشي أحد منا على أولاده من بعده وأراد أن يدخر لهم الأموال، فعليه أن يتذكر الحكمة من بناء العبد الصالح للجدار، ومن ثم يتحرى جمع المال من الحلال.

أما الموقف الأخير هو ندم أهل الكفر في الآخرة عندما يلقون في النار، واعترافهم بالتقصير في إعمال السمع والعقل فيما جاء به الرسل للوصول للهداية يتضح هذا في قوله تعالى﴿ **وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السعير**﴾ (سورة الملك: 10)؛ فلو تعلموا تعلماً نشطاً في الدنيا فما كان هذا مصيرهم في الآخرة، وفي المقابل لقد ذكى الله الفئة المؤمنة في قوله تعالى ﴿**الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ ۚ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾ (سورة الزمر:18)، حيث إنّ المؤمنين سمعوا للرسل، وتأملوا، وتفكروا، وتدبروا فيما سمعوا، أو ما قرأوا من الكتب المنزلة على الرسل، وعملوا بما عقلوا من أحكام وعبادات ومعاملات، وآمنوا بالله ففازوا بالجنة، هذا أيضا تعلم نشط. كذلك موقف المعلم مع

طلابه، فمنهم من لا يعقل ما سمع من المعلمين، أو ما قرأ من الكتب؛ فيرسب في نهاية العام، ومنهم من عقل ما سمع من المعلمين وما قرأ من الكتب؛ فكانت النتيجة النجاح في نهاية العام.

وفيما يأتي رسم توضيحي مستنبط من الآية الأخيرة توضح لنا الفرق بين التَّعلم بالاستماع والتَّعلم النشط:



شكل(2): الفرق بين استخدام أسلوب المحاضرة، وأساليب التعلم النشط

نلاحظ من شكل (2) يتوقع أن أغلب المجموعة التي سوف يستخدم معها أسلوب المحاضرة قد لا تعقل كل ما سمعت، وفئة قليلة منهم هي التي تعقل ما سمعت، بينما المجموعة التي سوف يستخدم معها أساليب التَّعلم النشط تعقل كل ما توصلت إليه وتطبقه، أو تعمل به.

2-تعريف التَّعلم النشط:

التَّعلم النشط: هو طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، يشارك فيها الطلاب في الأنشطة والتمارين والمشاريع المرجوة أثناء عملية التدريس، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتحليل السليم لكل ما يتم قراءته أو كتابته أو طرحه من آراء وقضايا وموضوعات، بين بعضهم بعضاً، مع تشجيع المعلم لهم على تحمل مسؤولية تعلم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمادة، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم (سعادة وآخرون، 2011: 33).

كما يقصد بالتَّعلم النشط في الجامعة: كل ما يفعله الطلبة من أنشطة تعليمية داخل القاعة الدراسية باستثناء الإصغاء السلبي لما يقوله عضو هيئة التدريس، وهذه الأنشطة تشمل الإصغاء الإيجابي، الذي يساعد الطلبة على فهم ما يسمعونه، وكتابة تمارين تشمل ردود فعل الطلبة لمحتوى المحاضرة، إلى تمارين جماعية معقدة يقوم الطلاب من خلالها بالتطبيق في مواقف تعليمية جديدة لكل الأفكار، أو المفاهيم، أو التعميمات التي تعلموها من محتوى المادة الدراسية (المرجع السابق: 351).

وهناك من يرى: أن التَّعلم النشط: هو ممارسة الطلاب لدور فاعل في عملية التَّعلم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير، وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيات، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسرة (شحاته والنجار، 2003: 115).

3-مبادئ التَّعلم النشط:

تتمثل مبادئ أو أسس التَّعلم النشط من وجهة نظر كل من (سعادة وآخرون، 2011: 47، الغامدي، د.ت: 458) فيما يأتي:

1- التَّعلم النشط يشجع على التفاعل بين المعلم والمتعلم.

2- يشجع على التعاون والتفاعل بين المتعلمين.

3- استخدامه يؤدي إلى توقعات عالية في تحقيق الأهداف التعليمية.

4- يقدم تغذية راجعة فورية.

5- يحدث التَّعلم بشكل أفضل عندما يكون الطالب محور العملية التعليمية.

6- يُنمي تفاعل الطالب مع المادة العلمية بشكل إيجابي، مخطط له، وهادف.

7- أنّ معدل التَّعلم النشط يزداد بزيادة اندماج المتعلم في النشاط التعليمي، من خلال الاستماع، والتحدث، والكتابة، والتجريب، والتقصي، والفحص، والتحليل.

8- نشاط الطالب وايجابيته أثناء عملية التَّعلم.

ويضيف الباحث لمبادئ التَّعلم النشط ما يلي:

1- يقتصر دور المعلم على إعداد الأنشطة التعليمية، والخبرات التعليمية، وتهيئة بيئة التَّعلم، وتيسير عملية التَّعلم.

2- بيئة التَّعلم مليئة بالأنشطة والمهام، ومهيئة للعمل الجماعي التشاركي بين الطلاب، ومجهزة بالأدوات، والوسائل التعليمية المناسبة.

3- التَّعلم النشط قائم على اتصال متعدد الاتجاهات بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين.

4-عناصر التَّعلم النشط:

أشار بعض المربيين إلى وجود أربعة عناصر أساسية تمثل الدعائم المهمة لإستراتيجيات التَّعلم النشط، وتتمثل فيما يلي (سعاده وآخرون، 2011: 57-59):

أ- **عنصر الكلام والإصغاء**: "أنا أحتاج أن أتكلم"، أو " أنا أعبر عن تفكيري من خلال كلامي"، فهذا يعني أن ما نفعله هو تشكيل مجموعة كبيرة من الأفكار في عقولنا، وهذا ما يجعل الطلاب يتكلمون وينصتون لبعضهم بعضاً؛ لأنّ هذا يحتاج منهم أن يطوروا أفكارهم بشكل جيد، ويعملوا على تنظيم خطوات تفكيرهم.

ب- **عنصر الكتابة:** الكتابة تظهر ما يفكر به الفرد، تماماً مثل عنصر الكلام أو الحديث؛ فالكتابة تسمح لنا بأن نكتشف أفكارنا ونتوسع فيها، كما أن الكتابة عامل مهم للتعلم النشط، ليس عندما تسمح للطالب أن يعيد كتابة أفكار الآخرين، ولكن عندما تغوص في أعماق تفكيره، وتعمل على تنميته وتطويره.

جـ-**عنصر القراءة:** تعتبر القراءة عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، لأنها تتطلب فهم أفكار الآخرين، ولذلك يصعب على الطلاب فهم القراءة الناقدة التي تتطلب التأمل، وتجميع الأفكار، وتلخيص المعلومات، وربط الأحداث، وفهم الرسائل المختلفة وغير ذلك.

د-**عنصر التأمل والتفكير:** دائما ما يتأمل الفرد في ذاته وما يدور من حوله، وهذا يجعل من المهم توفير الوقت للطلاب كي يفكروا، ويتأملوا بأية مادة أو محتوى تعليمي جديد يُقدم لهم لأول مرة؛ ففترة التأمل هذه تسمح للطلاب بإخراج المعلومات وتصنيفها، وفهمها فهماً عميقاً مع ربطها في بنيتهم المعرفية.

ويضيف الباحث لعناصر التَّعلم النشط عنصر خامس: وهو

هـ-**العمل أو التطبيق:** لكي تُثبت المعلومات والأفكار في ذهن الطلاب، وتنمى لديهم المهارات أثناء عملية التَّعلم النشط؛ فهم في حاجة إلى تطبيق ما اكتسبوه إما في حل مواقف مشكلة أو في تعلم مواقف جديدة مرتبطة بسابقاتها، حيث حل تلك المشكلات، أو تعلم المواقف الجديدة يتطلب منهم استدعاء ما اكتسبوه من تعلم سابق.

4- إستراتيجيات التَّعلم النشط:

للتعلم النشط إستراتيجيات تدريسية تعتمد على مشاركة المتعلم بفاعلية في الموقف التعليمي، وقد اقتصر البحث الحالي على استخدام ثلاث إستراتيجيات تُفعّل معاً أثناء عملية التعليم والتَّعلم وهي: التَّعلم التشاركي، والحوار والمناقشة، وحل المشكلات. وفيما يلي توضيح لكل منها:

أ- **إستراتيجية التَّعلم التشاركي:** collaborative Learning Strategy

التَّعلم التشاركي: هو إستراتيجية تعليم وتعلم يتضمن مجموعات صغيرة من المتعلمين يعملون معاً لحل مشكلة، أو إنجاز مهمة، أو ابتكار منتج.

والخصائص الرئيسة للتعلم التشاركي: هي مهمة أو نشاط مشترك؛ مجموعة التَّعلم الصغيرة؛ والسلوك التعاوني؛ الاعتماد المتبادل بين الأفراد، المسؤولية الفردية والمساءلة.

فالتَّعلم التشاركي collaborative Learning يشابه التَّعلم التعاوني Cooperative Learning ولكن ليس هو نفسه، ففي التَّعلم التعاوني يتم تقسيم المهمة عموديا فعلى سبيل المثال:

يعمل الأعضاء بشكل أو بآخر بالتزامن على مختلف جوانب المشروع، بينما في التَّعلم التشاركي، يتم تقسيم المهمة أفقياً فعلى سبيل المثال: يعمل الأعضاء معا بشكل أو بآخر بالتتابع على مختلف جوانب المشروع (Chandra,2015: 1).

ويُعرف التَّعلم التشاركي بأنه نشاط تعليمي جماعي منظم في مجموعات صغيرة غير متجانسة من الطلاب، تعمل معاً لتحقيق هدف معين، يتم تشجيع الطلاب أو الأقران ودعمهم، ويدركون أن المسؤولية تقع على عاتقهم، ويستخدمون مهاراتهم الاجتماعية داخل المجموعة ويقيمون أنفسهم (Bhowmilk & Malik, 2016: 6).

ب-**إستراتيجية الحوار والمناقشة**: Dialogue and discussion strategy

تعتمد هذه الإستراتيجية على تبادل الأفكار وتفاعل الخبرات بين المعلم والمتعلمين داخل قاعة الدرس، وهي تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال تقديم المتعلم للأدلة التي تدعم آراءه أو إجاباته أثناء الحوار والمناقشة (المهداوي، 2013: 43).

جـ-إستراتيجية حل المشكلات Problem solving strategy

تُعرف إستراتيجية حل المشكلات بأنها: نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة حقيقية يسعى لحلها مستخدماً ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات تم جمعها، وذلك بإجراء خطوات مرتبة تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير؛ ليصل في النهاية إلى الاستنتاج، وهو بمثابة حل المشكلة، ثم إلى التعميم حتى يتحول الاستنتاج إلى قاعدة علمية أو نظرية متبعاً في ذلك الخطوات التالية: الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، فرض الفروض (الحلول المقترحة)، اختبار صحة الفروض، الوصول إلى الحل، التعميم (علي، 2011: 245).

إجراءات البحث:

1- منهج البحث:

استخدم المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة القبلية البعدية الواحدة التي تدرس باستخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط.

2- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب- قسم الرياضيات -كلية التربية-جامعة عمر المختار، وعددهم (36) طالباً.

3- عينة البحث:

تم اختيار العينة بطريقة مقصودة من مجتمع البحث، وتكونت من (15) طالباً موزعة على النحو التالي:(7) طالبات في السنة الثانية، (8) طالبات في السنة الثالثة تم التدريس لهن كمجموعة تجريبية واحدة باستخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط المشار اليها سابقاً.

4-أدوات البحث:

أولاً: للإجابة عن الثاني للبحث: وهو ما المحتوى المعرفي الأكاديمي المطلوب تنميته لدى الطلاب من خلال استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط؟ وما الأدوات اللازمةٌ لإجراء تجربة البحث؟

4-1 الكتاب المدرسي:

تم استخدام الكتاب المدرسي للصف الأول الثانوي (الجزء الأول) لتدريس مقرر الرياضيات المدرسية لطلاب السنة الثانية والثالثة-تخصص الرياضيات -بكلية التربية، واقتصر التدريس لطلاب المجموعة التجريبية على باب المجموعات، وبناءً عليه تم تحليل المحتوى، وجاءت نتائج التحليل على النحو التالي:

أ. المفاهيم: مفهوم المجموعة، العنصر، المجموعات المتساوية، المجموعات المتكافئة، المجموعة الجزئية وغير الجزئية، المجموعة الخالية، المجموعة الشاملة، الاتحاد، التقاطع، الفرق، والمكملة.

ب. العلاقات: الانتماء وعدم الانتماء، الاحتواء وعدم الاحتواء، التساوي، التكافؤ.

جـ-العمليات: الاتحاد، التقاطع، الفرق، المكملة.

د- القوانين: التبديل، التنسيق، عدم النمو (الخمود)، التحييد، التوزيع، التكميل، قانون دي مورجان.

هـ-المهارات: استخدام جداول الانتماء، وأشكال فن، والفرض، وجبر المجموعات في إثبات القوانين، أو صحة المتطابقة.

الأهداف السلوكية: يتوقع أن يكون الطالب في نهاية دراسة المجموعات قادرا على ما يأتي:

1- يربط عنصر بمجموعة.
2- يربط مجموعة بمجموعة أخري.
3- يجري بعض العمليات على المجموعات.
4- يمثل المجموعات بشكل فن.
5- يعبر عن الجزء المظلل في شكل فن للمجموعات باستخدام العمليات عليها.
6- يستخدم جداول الانتماء وأشكال فن في إثبات صحة أو عدم صحة القوانين.
7- يستخدم الفرض في التحقق من صحة المتطابقات.
8- يستخدم جبر المجموعات في إثبات صحة القوانين.

4-2-إعداد الاختبار: لقد مر إعداد الاختبار التحصيلي بالخطوات الآتية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل الأكاديمي في مقرر الرياضيات المدرسية وبقاء الأثر لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ب. **إعداد أسئلة الاختبار:**

اشتمل الاختبار في صورة المبدئية على ثمانية أسئلة، خصص الأول للعلاقات، والثاني والرابع لأشكال فن، والثالث للعمليات، والخامس والسادس لاستخدام جدول الانتماء وأشكال فن في إثبات صحة القوانين، والسابع في استخدام الفرض في إثبات صحة المتطابقة، والثامن في استخدام جبر المجموعات في إثبات صحة القانون وبذلك تكون الأسئلة غطت جميع الأهداف المطلوب تحقيقها من دراسة المجموعات.

جـ. توزيع درجات الاختبار:

تم إعداد نموذج إجابة وتوزيع الدرجات على خطوات الحل، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (60) درجة موزعة على أسئلة الاختبار كما في جدول (1) التالي:

جدول(1): توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار

الهدف	السؤال	عدد مفردات السؤال	توزيع الدرجات على المفردات	درجة السؤال
يحدد العلاقة	س$_1$	5	لكل مفردة درجة	5
يمثل المجموعات بشكل فن	س$_2$	.....	.....	5
يجري بعض العمليات على المجموعات	س$_3$	6	لكل مفردة درجة	6
يعبر عن الجزء المظلل في شكل فن	س$_4$	6	لكل مفردة درجة	6
يستخدم جدول الانتماء وشكل فن في إثبات قانون.	س6	.....	.....	11
يستخدم جدول الانتماء وشكل فن في إثبات صحة أو عدم صحة متطابقة	س$_7$	.....	.....	11
يستخدم الفرض في إثبات صحة متطابقة	س$_7$	.....	.....	8
يستخدم جبر المجموعات في إثبات صحة قانون	س$_8$	.....	.....	8
الدرجة الكلية للاختبار				60

د. **صدق الاختبار**: تم استخدم نوعين من الصدق هما:

أولاً: الصدق المنطقي:

يقصد به: " أن الاختبار يمثل الميدان الذي يقيسه"، وللتحقق من ذلك تم صياغة الهدف السلوكي لكل سؤال من أسئلة الاختبار، ثم صياغة السؤال الذي يقيس كل هدف من الأهداف، وتم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من متخصصين أكاديميين في مجال الرياضيات، ومدرسين بالمرحلة الثانوية للاطلاع وإبداء الآراء والملاحظات في مدى ملائمة أسئلة الاختبار للهدف الذي يقيسه، ومدى دقة الصياغة العلمية واللغوية لأسئلة الاختبار، ومدى وضوح الأسئلة للطلاب، وحذف أو تعديل أي مفردة من مفردات الاختبار.

واتفق المحكمون على أنّ أسئلة الاختبار مناسبة لما وضعت لقياسه، وقد أبدى بعض المحكمين ملحوظاتهم من حيث التعديل في صياغة بعض المفردات، وكانت بعض الأسئلة تتضمن مفردتين تقيسان نفس الهدف، فطلب الاكتفاء بمفردة واحدة لنفس السؤال، ومن ثم تم إجراء التعديلات المطلوبة.

ثانياً: الصدق الذاتي:

يقصد به "صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة" (الغريب، 1996: 983)، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار، وعليه فإن هناك صلة بين معامل الثبات والصدق الذاتي حيث أن الصدق الذاتي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبتطبيق هذه المتساوية؛ فيكون الصدق الذاتي = 0.92؛ وبناءً عليه يتضح أن قيمة الصدق الذاتي عالية، وبذلك تعد مؤشراً واضحاً على الصدق التجريبي للاختبار.

هـ. **ثبات الاختبار**:

يقصد به: " أن الاختبار يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف" (شعراوي، 1985، 196)، وقد استخدم معادلة "جتمان" للتجزئة النصفية (السيد، 1978: 387-388) وهي:

$$ر_{11} = 2 [1 - \frac{ع_ز^2 + ع_ف^2}{ع^2}]$$

حيث $ر_{11}$ = معامل ثبات الاختبار و $ع_ز^2$ = تباين درجات الأسئلة الزوجية.

$ع_ف^2$ = تباين درجات الأسئلة الفردية و ع2 = تباين درجات الاختبار ككل.

وبتطبيق هذه المعادلة على درجات العينة الاستطلاعية من طلاب تخصص الرياضيات بخلاف طلاب المجموعة التجريبية، وجد أن ر $_{11}$ = 0.85، وبذلك يتضح أن قيمة معامل الثبات تعد قيمة عالية، وعليه يمكن الاطمئنان إليها كمؤشر للثبات التجريبي للاختبار.

5- التدريس لطلاب المجموعة التجريبية:

تم تطبيق الاختبار على طلاب المجموعة التجريبية قبل بدء التدريس تطبيقا قبلياً، ثم تدريس الطلاب باب المجموعات من الكتاب المدرسي للصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط المشار إليها سابقاً أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021/2020، وبعد الانتهاء من عملية التدريس تم تطبيق الاختبار تطبيقا بعدياً، وبعد ثلاثة أسابيع تم التطبيق البعدي المؤجل للاختبار.

6-معالجة البيانات إحصائيا:

تم تصحيح إجابات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي، والبعدي المؤجل للاختبار، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الأساليب الآتية:

أ- حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الاختلاف النسبي للتأكد من تجانس أفراد العينة، حيث يشير (الضمد، 2002: 90) إلى أنه إذا كان معامل الاختلاف النسبي أقل من (30%) فإن العينة متجانسة (أي أقل تشتت).

ب-واستخدم الإحصاء اللابارامتري للتحقق من صحة الفروض حيث استخدام اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon) للعينتين المرتبطتين باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

جـ-ولقياس حجم التأثير عند استخدام اختبار ويلكوكسون، لمعرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع تم استخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة الذي يتم حسابه من المعادلة التالية (حسن، 2016: 280):

$$r_{prb} = \frac{4(T_1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث: r_{prb} = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)

T_1 = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير (r_{prb}) كما يلي:

إذا كان: $(r_{prb}) < 0.4$ فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.

إذا كان: $0.4 \leq (r_{prb}) < 0.7$ فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.

إذا كان: $0.7 \leq (r_{prb}) < 0.9$ فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.

إذا كان: $(r_{prb}) \leq 0.9$ فيدل على علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جداً.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولا: نتائج الدراسة:

وفيما يلي عرض ومناقشة النتائج:

فيما يلي ملخص وصفي جدولي لنتائج القياس القبلي، والبعدي المباشر، والبعدي المؤجل للاختبار على طلاب المجموعة التجريبية (عينة البحث).

جدول(2): المتوسط الحسابي، والانحراف. المعياري، ومعامل الاختلاف النسبي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والبعدي، والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

المتغير التابع	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف النسبي	تجانس افراد العينة
التحصيل الأكاديمي وبقاء أثر التَّعلم	15	القبلي	17.20	9.206	%53.5	غير متجانسة
	15	البعدي	42.93	10.443	%.24.3	متجانسة
	15	المؤجل	48.60	8.814	%18.1	متجانسة

يتضح من جدول (2) أن متوسط درجات في التطبيق القبلي (17.20)، ومعامل الاختلاف النسبي (53.5%) أكبر من (30%)، مما يشير إلى أن أفراد العينة كانت غير متجانسة قبل التدريس، ويرجع هذا إلى تباين درجات طالبات السنة الثانية والسنة الثالثة قبل التدريس لهما معا كمجموعة تجريبية واحدة، بينما المتوسط الحسابي بعد التدريس مباشرةً للمجموعة التجريبية (42.93)، ومعامل الاختلاف (24.3%) أقل من (30%)، مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعة التجريبية بعد التدريس باستخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط، وهذا مؤشر على أثر استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تحسين التحصيل الأكاديمي ، وإحداث تجانس لأفراد العينة، وكذلك متوسط الدرجات في التطبيق المؤجل (48.60)، ومعامل الاختلاف (18.1%) أقل من (30%)، مما يشير إلى تجانس أفراد العينة أيضاً في التطبيق البعدي المؤجل بعد الانتهاء من عملية التدريس بثلاث أسابيع.

للتحقق من صحة الفرضين الأول والثاني من فروض البحث، تم استخدام استخدام اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon) للعينتين المرتبطتين باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول(3): دلالة الفرق بين رتب درجات الطلاب في القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل:

المتغير التابع	التطبيق	رتب الفروق الموجبة ($+T$)		رتب الفروق السالبة ($-T$)		قيمة T الجدولية عند مستوى 0.05	الدلالة
		العدد	المجموع	العدد	المجموع		
التحصيل الأكاديمي	قبلي–بعدي	15	120	0	0	30	دالة
	بعدي–مؤجل	8	48	2	7	10	دالة

يتضح من جدول (3) أن:

قيمة T الصغرى(0) أقل من قيمة T الجدولية (30) عند مستوى دلالة (0.05) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين ريب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، إي أن درجات الطلاب قد ارتفعت ارتفاعًا دالاً إحصائيًا في التطبيق البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في التطبيق القبلي، ويغزو ذلك إلى أثر استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يمكننا قبول الفرض الأول ونصه: يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي. ".

كما أن قيمة T الصغرى(7) أقل من قيمة T الجدولية (10) عند مستوى دلالة (0.05) في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لصالح التطبيق البعدي المؤجل، مما يدل على أن درجات الطلاب قد ارتفعت ارتفاعا دالاً إحصائيًا في التطبيق البعدي المؤجل بالمقارنة بدرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر، وهذا يشير إلى استمرار الأثر الدال لإستراتيجيات التَّعلم النشط في الاحتفاظ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يمكننا قبول الفرض الثاني ونصه: يوجد فرق دال إحصائياً بين رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق المؤجل.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث للتأكد من فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي، وبقاء أثر التَّعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية، تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبة لقياس حجم التأثير في حالة استخدام اختبار ويلكوكسون للتحقق من صحة الفروض وجاءت النتائج كما هو مدون في جدول(4).

جدول(4): يبين حساب حجم تأثير إستراتيجيات التَّعلم النشط على تنمية التحصيل الأكاديمي، وبقاء أثر التَّعلم لدى طلاب عينة البحث:

المتغير المستقل	المتغير التابع	التطبيق	العدد	مجموع رتب ذات الإشارة الموجبة (T_1)	قيمة r_{prb}	حجم التأثير
إستراتيجيات التَّعلم النشط	التحصيل الأكاديمي	قبلي–بعدي	15	120	1	قوي جداً
	بقاء أثر التَّعلم	بعدي–مؤجل	10	48	0.7	قوي

يتضح من جدول (4) أن: حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجيات التَّعلم النشط) على المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي قوي جداً، لأن قيمة r_prb =1.3 >0.9، مما يدل على فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من: (الغامدي، د.ت)، (Wilke, 2003)، (الوسيمي، 2007)، (الديب، 2020).

كما يتضح أن: حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجيات التَّعلم النشط) على المتغير التابع (بقاء أثر التَّعلم) في التطبيقين البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي بلغ (0.7)، وهو أيضاً قوي، مما يدل على فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في استمرار وبقاء المعلومات والاحتفاظ بها في ذهن طلاب عينة البحث، واستدعائها في التطبيق المؤجل للاختبار بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي للاختبار.

ثانياً: مناقشة النتائج:

تبين من خلال عرض نتائج البحث، تنمية التحصيل الأكاديمي في مقرر الرياضيات المدرسية لدى الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار عنه في التطبيق القبلي، بفارق دال إحصائيًا وقد يُعزى ذلك إلى أن استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في التدريس أتاحت الفرصة للطلاب للتعلم التشاركي من خلال قراءة محتوى الدرس من الكتاب المدرسي، بهدف استيعاب المفاهيم ، والقوانين والنظريات ، والأمثلة المحلولة، والتطبيق على المفاهيم والقوانين من خلال حل التمارين بالكتاب المدرسي بأنفسهم، كل هذا تم في جو من

الحوار والمناقشة بين الطلاب بعضهم بعضاً داخل المجموعات، وبينهم وبين القائم بالتدريس للاستفسار عن معنى مفهوم معين، أو عدم استيعاب قانون ما، أو الخطأ في حل تمرين وبذلك اقتصر دور المحاضر على النصح والإرشاد عند الحاجة ، كما نمّت إستراتيجية حل المشكلات مهارات حل المسائل في المقرر لدى الطلاب من خلال حلهم للمسائل بأنفسهم عقب الانتهاء من استيعاب محتوى الدرس بالكتاب المدرسي.

كما تبين وجود فرق دال إحصائياً في التطبيقين البعدي والمؤجل لصالح التطبيق المؤجل، مما يؤكد أثر استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في بقاء أثر التَّعلم لدى طلاب العينة، ويُعزى ذلك إلى أنّ الطالب اعتمد على نفسه وعلى مشاركته مع أقرانه داخل المجموعة في اكتساب المعلومات والمفاهيم والقوانين ومهارات حل المسائل، والاحتفاظ بها في ذاكرته (أي عقلها في ذهنه)، فكان من السهل عليه استدعاء تلك المعلومات في التطبيق المؤجل للاختبار.

كما تبين فاعلية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط (التَّعلم التشاركي–الحوار والمناقشة–حل المشكلات) في تنمية التحصيل الأكاديمي، وبقاء أثر التَّعلم لدى طلاب العينة، ويُعزى ذلك إلى أن التعلم النشط يتميز بما يأتي:

1- أن التَّعلم النشط يتيح للمتعلم الفرصة للتعلم وفق استعداده وقدراته وتفاعله مع المحتوي التعليمي، ومع زملائه، ومع المحاضر، مما أسهم في نمو التحصيل الأكاديمي لديه.
2- أن التَّعلم النشط يكسب المتعلم الثقة في نفسه وفي قدرته على التَّعلم إما بالمشاركة مع زملائه أو بذاته.
3- أنه يوفر بيئة تفاعلية بين عناصر العملية التعليمية وهي: المتعلم، والمادة العلمية، والمحاضر.
4- من خلال التَّعلم التشاركي، والحوار والمناقشة نحو أنشطة التَّعلم، والمهام المتمثلة في حل المشكلات ساهم بقدر كبير في نمو التحصيل الأكاديمي، وبقاء أثر التَّعلم لدى الطلاب.

التوصيات والمقترحات:

انطلاقًا من الخلفية النظرية ونتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

1- توجيه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى توظيف إستراتيجيات التَّعلم النشط في التدريس.
2- توفير بيئة تسمح للتعلم التعاوني أو التشاركي للطلاب، وتوفير الأدوات والوسائل اللازمة.
3- عقدت دورات تدريبية تخصصية لأعضاء هيئة التدريس في توظيف إستراتيجيات التَّعلم النشط في التدريس.
4- ينبغي على مصممي المناهج إثراؤها بالأنشطة، والمهام التي تسمح للطلاب بالمشاركة الفعّالة في استيعاب، واستنباط المعلومات، وتنمية المهارات.

5- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث بهدف استقصاء أثر استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط على متغيرات أخرى ذات صلة بالعملية التعليمية التَّعلمية.

ويمكن اقتراح إجراء المزيد من الأبحاث المستقبلية مثل:

1- دراسة مدى فعالية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية كفايات مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية.

2- دراسة مدى فعالية استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية التحصيل االدراسي والتفكير الرياضي، والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

3- إعداد برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس قائم على استخدام إستراتيجيات التَّعلم النشط في التدريس، وتحديد أثره على التطوير المهني، والاتجاه نحو مهنة التدريس.

المراجع

القرآن الكريم

1-أبوهدروس، ياسرة محمد والفرا، معمر أرحيم (2011). أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطئي التَّعلم، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1 A:89-130.

2- الأسطل، محمد زياد (2010). أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

3-الجاغوب، محمد عبد الرحمن (2017). أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط في تعليم مادة المعارف الأدبية على التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الإمارات العربية المتحدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول- العدد الخامس.

4-الجمل، سامية حلمي (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية-غزة.

5- حسن، عزت عبد الحميد (2016): الإحصاء النفسي والتربوي، دار الفكر العربي، القاهرة.

6-دخيخ، صالح بن أحمد وآخرون (2017). أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، جـ.3.

7-الدردير، عبد المنعم (2006)، الإحصاء البارامتري واللابارامتري، عالم الكتب، القاهرة.

8-دعمس، مصطفى نمر (2011). إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، الطبعة الأولى، دار غيداء، عمان، الأردن.

9- الديب، ماجد حمد (2020). فاعلية إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية كل من التحصيل ومهارات تدريس الرياضيات لدى عينة من طالبات كلية التربية واتجاههن نحوها، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلد (34)، العدد(134): 139-181.

10- الزايدي، فاطمة بنت خلف (2009). أثر التَّعلم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

11- سعادة، جودت أحمد وآخرون (2011). التَّعلم النشط: بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12- السليتي، فراس محمود (2017). أثر إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع في الأردن، مجلة العلوم التربوية، المجلد (29)، العدد(2): 197-221.

13- اسليم، ناصر محمود (2019). طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامهم لها، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(8)، العدد(5).

14- السيد، فؤاد البهي (1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة.

15- سيف، محمد علي (2010). أثر استخدام طريقتي التَّعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء أثر التَّعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن، كلية التربية، جامعة أسيوط.

16- شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

17- شعراوي، إحسان (1985). الرياضيات، أهدافها وإستراتيجيات تدريسها، دار النهضة المصرية، القاهرة.

18- شقلال، عبد الله (2018). إستراتيجيات حديثة لتدريس مادة الرياضيات في ألمانيا، مجلة العلوم التربوية-عدد خاص للمؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس:" المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرق التعليم والتَّعلم".

19- الضمد، عبد الستار جبار (2002). البحث العلمي وتطبيقات الإحصاء الرياضي، دار شموع الثقافة، طرابلس، ليبيا.

20- عشا، انتصار خليل وأبو عواد، فريال (2012). أثر إستراتيجيات التَّعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد الأول: 519-542.

21- علي، محمد السيد (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

22- الغامدي، أحمد جمعان وقطب، إيمان (د.ت.): فاعلية بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط لتدريس الرياضيات في تنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة المدينة العالمية بماليزيا.

23- الغريب، رمزية (1996). التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

24- فرج، عبد اللطيف بن حسين (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

25- القحطاني، شاهرة سعيد (2021). فاعلية استخدام استراتيجية التَّعلم المقلوب في تدريس مقرر التعليم والتَّعلم على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التَّعلم والاتجاه نحو التَّعلم عن بعد لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بالمزاحمية في ظل جائحة كورونا، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (45)، الجزء الثالث: 187-244.

26- المهداوي، وفاء عبد الحسن (2013). أثر تدريس الرياضيات وفقاً للتعلم النشط في تحصيل طالبات المدارس المهنية في محافظة ديالي وتنمية تفكيرهن الاستدلالي، رسالة دكتوراه منشورة، تخصص الرياضيات، جامعة سانت كليمنتس.

27- وزارة التعليم (2021). الرياضيات للصف الأول من مرحلة التعليم الثانوي–الجزء الأول–مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، دولة ليبيا.

28-الوسيمي، عماد الدين عبد الحميد (2007). أثر استخدام بعض إستراتيجيات التَّعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الثالث.

29- Abu Bakar, M. A., & Ismail, N. (2020). Mathematical Instructional: A Conceptual of Redesign of Active Learning with Metacognitive Regulation Strategy. International Journal of Instruction, 13(3), 633-648. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13343a.

30- Alharbi, A, M. & Yang, C. Y (2019). Impact of Active Learning on Mathematical Achievement: an Empirical Study in Saudi Arabia Primary Schools, Journal of International Business Research and Marketing.

31- Ali, W, S & Mousa, E, I, A. (2016). Effect oF Using Active Learning In Academic Achievement on the Course of Yarns
and Textile Compositions (Study on Studants College of Education Afif), International Journal of Education and Social Science, Vol. 3 No. 5.

32- Al-Shihri, K, A. (2019). The Effect of Using Active Learning Strategies on Secondary EFL Learners' Grammar Achievement,
American Journal of Educational Research, 2019, Vol. 7, No. 4, 309-313 Available online at: http://pubs.sciepub.com/education/7/4/2.

33- Bhowmik, M. & Mallik, P. S.(2016). Impact of Collaborative Learning on Academic Achievement in Mathematics of Secondary Students, The Scholar : Volume - 1, Issue : 3, ISSN : 2454521X.

34- Birhanu, M, A. (2010). Active Learning Approaches In Mathematics Education At Universities In Oromia, Ethiopia, Doctor of Education, In The Subject Psychology of Education,The University of South Africa.

35- Burt, J.(n.d.). Impact of Active Learning on Performance and Motivation in Female Emirati Students, online at http://groups.yahoo.com/LTHE/

36- Chandra, R. (2015). Collaborative Learning for Educational Achievement, International Journal of Research & Method in Education, *Volume 5, Issue 2.*

37- Festus, A, B. (2013). Activity -Based Learning Strategies in the Mathematics Classrooms, Journal of Education and Practice, Vol.4, No.13.

38- Harassim, L. (2000). Shift happens. Online education as a new paradigm in leaning. *Internet and Higher Education*, (3), 41-61.

39- Khan, K. & Majoka, M, I. & Khurshid, K. (2017). Impact of Active Learning Method on Students Academic Achievement
in Physics at Secondary School Level in Pakistan, Vol. 5(2): 134-151.

40- Soltanzadeh, L.,and et, al. (2013). The effect of active learning on academic achievement motivation in high schools students, Archives of Applied Science Research, 5 (6):127-131.

41- Wilke, R. (2003). The Effect Of Active Learning On Student Characteristics In A Human Physiology Course For Nonmajors, Advances In Physiology Education, Volume 27: Number 4.

جامعة بنغازي – كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الثاني عشر ... نوفمبر 2022 م



الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي

إعداد:

أ . فتحية إحطيبة الكاديكي
Fatheeh.alkadeeki@uob.edu.ly
كلية التّربية-جامعة بنغازي
قسم العلوم التّربويّة والنّفسيّة

أ . صالح سليمان حمد العالم
alasalah964@gmail.com
جامعة محمد بن علي الإسلامية/البيضاء

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي من وجهة نظرهم، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي تغزى لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع ، سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي)، وتكون مجتمع الدراسة من(250) موظفاً وموظفة، وتم سحب عينة عشوائية نسبية بلغ حجمها (125) موظفاً وموظفة من كليات التربية بجامعة بنغازي خلال العام (2019–2020)،وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية في جامعة بنغازي كان مرتفعاً، وكشفت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto = 0.05$ تغزى للمتغيرات (الجنس . المؤهل العلمي . الخبرة) .

الكلمات الدالة (الاغتراب الوظيفي . كليات التربية).

. Abstract

This study aims to determine the level of job alienation among the employees of the faculties of education at the University of Benghazi from their point of view, as well as finding out whether there were statistical differences in the level of job alienation among the employees of the faculties of education at the University of Benghazi due to the study variables represented in (gender, years of experience, educational qualification), The study was conducted on a relative random sample of (125) male and female employees from the faculties of education at the University of Benghazi during the year (2019-2020). Statistically significant differences at the level of significance = 0.05 due to the variables (gender - educational qualification - experience).

Keywords (occupational alienation - faculties of education

مقدمة

إنّ ظاهرة الاغتراب ليست وليدة هذا العصر، بل هي قديمة قدم الوجود الإنساني إلا أنه مع تقدم الحياة العصرية، التي اتسمت بالتغيرات الاجتماعية، و الثقافية، و الاقتصادية السريعة حول هذه الظاهرة من نطاق الحالات الفردية إلى شعور جمعي ، يتسم به المجتمع ، كإحساس الفرد بعدم الفاعلية والانسحاب من الواقع ، والشعور باللاهداف واللامعنى واللامعيارية ، فضلا عن شعوره بالتشاؤم والعزلة ، ومن ثمّ عدم الرضا عن الحياة، كعلاقة الإنسان بذاته وعلاقته بالآخرين، ومن ثمّ تحتاج كافة المنظمات إلى القيادة لا إلى الإدارة وحيث إنّ ما يهمّ المنظمات هو الاستثمار الكفء لمواردها كافة و البشريّة منها خاصة ، كان لزامًا عليها تأمين المناخ والأجواء المناسبة الّتي تكفل ولاء العاملين وانتمائهم للمنظمة وقاداتهم؛ لرفع مستويات الإنتاج ومعدلات الأداء سعيًّا نحو الجودة ولرفع مكانتها في المجتمع وذلك عن طريق إعادة النّظر في سياساتها وإجراءاتها لتحقيق ذلك (البشاشة، 428:2008)، وعلى الرّغم من أنّ هناك عوامل كثيرة داخل المنظمة وخارجها قد تؤثر على مستوى تحقيقها لأهدافها فإنّ هناك العديد من الدّراسات الّتي تشير إلى أنّ سلوكيات الأفراد تؤدي دورًا مهمًا في خلق البيئة الإداريّة الملائمة الّتي تمكن من تعزير أداء المنظمة وزيادة كفاءتها وفعاليتها من خلال ظاهرة الاغتراب الوظيفي بحكم أنها ظاهرة إنسانية لها وجود في مختلف أنماط الحياة ، فقد تزايدت مشاعر هذا الاغتراب وتعددت، كما أضحت منظمات اليوم تمتلئ بالشواهد وصنوف شتى من أغراض عدم الرضا، وفقدان الانتماء الوظيفي والتنظيمي، وقد أرجعت أسباب هذه المشاعر السلبية إلى ظاهرة الاغتراب الوظيفي، لأن الموظف لا يشعر برابط وحافز يشده لعمله ، لذلك تنمو وتترعرع نواة الاغتراب لدى هذا الموظف ، وقد تحدث كثيرون عن جذور هذا الاغتراب واسبابه ، فبعضهم كان يرى أنّ المجتمع هو المسؤول عن إيجاد الاغتراب، حيث يرجع آخرون مصادر هذا الاغتراب إلى البيروقراطية الإدارية في التنظيمات، وإلى التقدم الصناعي، وإلى الانخفاض في مستوى التفاعل الاجتماعي داخل محيط العمل وخارجه، وإلى القصور في العلاقات الإنسانية في العمل (الخضرا وآخرون ، 2010: 364)، ولهذا أوصت الدارسات بضرورة الاهتمام بهذا الجانب من حياة العاملين، والعمل على تخفيف حدة الأنظمة البيروقراطية والإجراءات الإدارية وعدم التعسف في استخدام السلطة بين العاملين لحمايتهم من الوقوع في مشكلات الاغتراب الوظيفي والاهتمام بالعلاقات الإنسانية وتنميتها في محيط العمل وضرورة التفاعل الاجتماعي بين العاملين داخل المنظمة (الكرداوي ، 2008 : 4) ، كما أنّ إحساس الفرد بعدم الانتماء وعدم شعور الفرد بالمشقة وعدم الارتياح، الذي ينعكس في ابتعاده أو نفوره الذاتي عن المشاركة الاجتماعية والثقافية، كما أنه إحساس بعدم الانتماء وعدم وإدراك بأنه غير مرحب به من قبل الآخرين، ويسعي العاملون في المنظمات ببذل أقصي جهد ممكن لمساعدة المنظمة في تحقيق أهدافها ، ولكن تواجههم بعض الصعوبات في مجال عملهم تحول دون قيامهم بأداء وظائفهم وأدوارهم بصورة كاملة ، حيث يتعرضون للعديد من المواقف الضاغطة، التي تشعرهم بالضيق والتوتر ، الأمر الذي من شأنه أن

يحدث تأثيراً سلبياً عليهم في حياتهم سواء بشكل عام أو في مجال عملهم بشكل خاص.(السالم ،2009: 170)

وبالرغم من تعدد أسباب الاغتراب الوظيفي في العمل فإنّ نتائجها تكون متشابهة، حيث ينعدم شعور الفرد بأن يكون مؤثراً في المواقف التي يواجهها في عمله، ويعجز عن الوصول إلى القرار الذي ينبغي أن يفعله، وبالتالي يفقد الفرد تمسكه بالمعايير والضوابط في محيط عمله، وقد ينعزل ويشعر بالوحدة ويحاول الابتعاد عن، العلاقات الوظيفية أو الاجتماعية، ومن ثمّ يصاب بالتالي بمشاعر غربة الذات. (عبدالله ،2008 : 30) .

ولقد تزايد اهتمام العديد من الكتاب والباحثين في الآونة الأخيرة بدراسة العوامل المؤثرة على مشاعر العامين في بيئات العمل، ودراسة اتجاهاتهم ومشاعرهم وآثارهم السلوكية الإيجابية والسلبية المنعكسة على الوظيفية لهدف رفع جودة الأداء، وتحقيق أهداف المؤسسات والمنظمات، لذا اتجهت الباحثة لتناول موضوع الاغتراب الوظيفي لدى الموظفين في كليات التربية بجامعة بنغازي لما له من انعكاسات على سلوك الأفراد واتجاهاتهم وأدائهم في العمل، ومن ثمّ على اداء المنظمات بشكل عام ، أو الوظيفة التي ينتمي لها.

مشكلة الدراسة

يعد الاغتراب الوظيفي أمراً مرتبطاً بأداء المنظمات ومواردها البشرية، وقد يكون مصدر وعي وإبداع وتفوق عندما تتمكن المنظمة من رصده وتحليله وتوقع نتائج والتعامل معه، إلا أنّ إهماله وتجاهله يسبب آثاراً سلبية على المنظمات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، وانطلاقًا من ذلك فإنّ مسألة الاغتراب متعددة الأبعاد تزداد حدتها ومجال انتشارها كلما توافرت العوامل والأسباب المهيأة لها، مما استدعى دراسة وتحليل مخاطر الاغتراب الوظيفي على العاملين والتنظيمات على حد سواء.

وبالرغم من الاهتمام بدراسة الاغتراب الوظيفي من الناحية النظرية، فإنّ هناك ندرة في الدراسات الميدانية من هذا المتغير، ونظراً لعدم عثور الباحثين على أيّ دراسة حاولتُ دراسة الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية، وإيمانًا بضرورة إجراء دراسة ميدانيّة تسلط الضّوء فيها على أهمية هذا المتغير في مجال الإدارة في التعليم العالي على المستوى المحليّ وكذلك العربيّ، فإنّه يمكن تحديد مشكلة الدّراسة في الإجابة عن التّساؤلات الآتية:

س1 : ما مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي ؟

س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي تعزى لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع، سنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة : تتبع أهمية الدّراسة من أهمية موضوعها، حيث إنّ مصطلح الاغتراب الوظيفي يعدّ من المصطلحات الحديثة نسبيًّا في الأدبيات العربيّة، ولهذا فإنّ أهمية الدّراسة تكمن في:

1. تُعدّ هذه الدّراسة من أوائل الدّراسات على حدّ علم الباحثين حاولت الكشف عن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي، ولهذا يؤمل أن توجّه هذه الدّراسة الاهتمام إلى إجراء دراسات أخرى في مؤسسات جديدة كالمدارس الابتدائية والإعدادية و الثّانوية.
2. تقدم هذه الدّراسة معلومات عن الاغتراب الوظيفي، ومن ثمّ يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدّراسة في تقرير هذا السّلوك التّنظيميّ، وآثار ما تحققه من نجاح وتقدم للمنظمات.
3. قد تفيد هذه الدّراسة في توفير البنى النّظريّة والمعلومات والدّراسات الميدانيّة لوزارة التّعليم العالي والقائمين والعاملين بها بخاصة في ميدان الإدارة الجامعية ممّا يشجعهم على وضع البرامج والخطط الّتي تدعم الإنجاز والابتكار والإبداع والطّموح لدى العاملين فيها.
4. قد تهتمّ هذه الدّراسة بتقديم بعض الإضافات للمعرفة النّظريّة في موضوع الاغتراب الوظيفي وتزويد المكتبة العربيّة بموضوعات تعدّ الدّراسات فيها محدودة وقد تكون نادرة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تحديد مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي من وجهة نظرهم.
2. معرفة ما إذا كانت هناك فروق إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي تعزى لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع ، سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي).

حدود الدّراسة: تشمل حدود الدراسة ما يأتي:

- حدود الزمنية: أجريت في العام 2021/2020.
- حدود مكانيّة: تمت في كليات التربية بجامعة بنغازي.
- حدود بشريّة: طبقت على موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي.

مصطلحات الدّراسة:

أولاً الاغتراب الوظيفي: يعبّر الاغتراب الوظيفي عن حالة انعدام الصلة بين الفرد والمنظمة التي يعمل بها نتيجة لأسباب ذاتية أو بيئية تجعله يميل للعزلة والعجز والتشاؤم وعدم الرضا داخل محيط عمله، فقد أصبح الاغتراب الوظيفي من بين القضايا الإدارية التي تشغل بال الرؤساء في جميع المنظمات باختلاف تخصصاتها وإن اختلفت في درجة انتشارها بنسب متفاوتة لما لها من آثار سلبية عليها وعلى الموظفين والمجتمع بشكل عام، " وقد لاقت ظاهرة الاغتراب الوظيفي اهتماماً كبيراً من علماء

النفس والتربية والاجتماع والفلسفة، وهي ظاهرة تستوجب الكشف عن مظاهرها والعوامل المسببة لها، ومع التقدم الحضاري وتشابك متغيرات الحياة وتعقدها، تزداد ظاهرة الاغتراب شيوعاً بشتى صورها وألوانها"(عياش، 2007: 16).

– الاغتراب الوظيفي: يعرف "كارل ماركس" الاغتراب الوظيفي: بأن العامل المغترب في العمل لا يفقد نفسه فحسب بل يفقد نفسه بوصفه موجوداً نوعياً له خصائص النوع الإنساني وهو إذ يغترب عن وجوده النوعي، فإنما يغترب عن إخوانه في الإنسانية ومن ثم يفقد تلقائياً ومعها مرح الحياة.

تعرف "سناء حامد زهران:" الاغتراب الوظيفي هو شعور الفرد بعدم الانتماء وفقدان الثقة ورفض القيم والمعايير الاجتماعية والمعاناة من الضغوط النفسية وتعرض وحدة الشخص للضعف والانهيار بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع.

التعريف الإجرائي: يشير الاغتراب الوظيفي إلى شعور الموظف داخل وظيفته في كلية التربية بالانفصال عن الذات وعدم اندماجه وتفاعله مع الأصدقاء وجماعة العمل ويصبح لديه ضعف بالانتماء لهذه المؤسسة وذلك كما تقيسه أداة الدراسة.

الإطار النظري:

" إن مصطلح الاغتراب الوظيفي لم يستقر في اللغة العربية حتى الآن، فقد جاء بمعان متعددة فهو الغربة والتغريب، والاستلاب والانحراف عن الجوهر والانسلاخ والعزل، ويفرق بين لفظي الغربة والاغتراب، فالغربة تعني الشعور بالابتعاد المكاني عن الوطن ومجتمعه ومعارفه وعالمه، أما الاغتراب فيعني فقدان القيم والمثل الإنسانية والخضوع لواقع اجتماعي يتحكم في الإنسان بالانفصال والانعزال عن الآخرين والعالم حتى يغترب عن ذاته". **(خليل، 2002: 25)**

أمّا من النّاحية الاصطلاحيّة فقد عُرّف بتعاريف عدة منها "شعور الموظف بأنّ المنظمة التي يعمل بها لم تعد المكان المناسب له حيث يشعر بإضاعة الفرص أمامه للتأثير على مجريات العمل الذي يقوم به" **(عنوز، 1999: 347)**، كما عرّف بأنّه حالة من الانفصال عن الواقع ، عن كل ما فيه من الأفكار والمبادئ والقيم والالتزامات الاجتماعية عامة" **(منصور، 1997: 361)**،وهناك من عرّفه "بأنّه شعور الموظف بالمشقة وعدم الارتياح، الذي ينعكس في ابتعاده أو نفوره الذاتي عن المشاركة الاجتماعية والثقافية ، كما أنه إحساس بعدم الانتماء وعدم الإسهام، وإدراك بأنه غير مرحب به من قبل الآخرين".**(السالم،2009: 170)**،ويعرف كذلك بانه "درجة شعور الموظف بفقدان القوة وفقدان المعنى وفقدان المعايير والتقييم الذاتي لديه في وظيفته"**(العتيبي ، 2010: 2)** ،وعرف بأنّه "شعور الفرد بالوحدة وعدم الانتماء للوظيفة أو جماعة العمل" **(الخضرا وآخرون، 2010: 364)**،وهناك من

يرى أنّ الاغتراب الوظيفي ما هو إلا "حالة نفسية اجتماعية يشعر بها الفرد العامل نتيجة عدم انسجامه مع المهام والواجبات الموكلة اليه، مما يشعره بفقدان الأمن والاستقرار في كافة جوانبه سواء أكانت نفسية اجتماعيه أو تنظيمية وهي تشكل في مجموعها بعض الصفات السلبية مثل التوتر والميل إلى العزلة واللا مسؤولية واتجاهات سالبة نحو العمل والزملاء وهذا بدوره يسبب إرهاقاً انفعالياً وجسمياً وسخطاً على الذات والعمل"**(الحمداني والصراف، 2012: 179)**، وهناك من يرى أنّ الاغتراب الوظيفي "هو شعور الموظف بالغربة في المنظمة التي يعمل بها، نتيجة سوء التفاعل الاجتماعي بينه وبين كل من المنظمة بهيكلتيها ومحيط العمل بها ونمط الإشراف الذي تتبعه ، وبين زملاء العمل والجمهور متلقي الخدمة، فيشعر الموظف بأن المنظمة لم تعد مكاناً مناسباً له، مما يؤدي إلى انخفاض انتمائه وولائه لها، فينعكس شعوره هذا سلباً على تركيزه وقدرته والتزامه".**(بحروأبوسلطان،2011: 18)**، أما تّعريف الشفلو(2017) فقد عرف الاغتراب الوظيفي بأنّه "ظاهرة إنسانية قد يتعرض لها العاملون في أية منطمة ينتج عنها حالة من الشعور بالعجز والعزلة واللامعنى واللامعيارية وفقدان الذات"**(الشفلو، 2017: 204)**

يتضح ممّا سبق أنّ هناك اختلافاً في التّعاريف، ويرجع السّبب في ذلك إلى الاختلاف الفكريّ الفلسفيّ والتّخصصيّ لكلّ منهم، وعلى الرّغم من هذا الاختلاف فإن جميع التّعاريف اتفقت على أن الاغتراب الوظيفي شعور ينتاب الموظف أثناء العمل تجعله بفقد الانتماء للوظيفة ويشعر بالعزلة وعدم الارتباط بها وبزملائه ومنظمته التي يعمل فيها.

يمكن من خلال ما تقدم تعريف الاغتراب الوظيفي بأنّه شعور الموظف بعدم التناغم والانسجام مع وظيفته وزملائه ومنظمته التي يعمل بها بحيث ينتج من هذا الشعور نوعًا من النفور والابتعاد وعدم الرضا وعجز على صناعة قرار مصيري بسبب قوة الظروف المحيطة به. **(الشريف:2020: 6)**

– **أنواع الاغتراب الوظيفي وصوره:** للاغتراب صور عدة أو حالات، فقد يكون الاغتراب سياسياً، يرتكز على فكرة الفاعلية السياسية بمعنى شعور الفرد بمدى قدرته على التأثير في مجريات العملية السياسية سواء على مستوى القرار، أو مستوى الأحداث الناتجة عنه، وعلى هذا الأساس عُدّ الفرد الذي يشعر بضالة الفرص أمامه ؛ للتأثير على هذه العملية السياسية في مجتمعه؛ بأنه مغترب سياسي **(الحمداني ، 2011: 136)** وقد يكون الاغتراب نفسياً والذي" تتعدد مظاهره التي تبرز واضحة في انفصال الشخص عن مجتمعه، ورفاق العمل، والأشياء المحيطة به، مما يؤدي إلى اختلال المعايير الاجتماعية عند المغترب حتى يصبح معزولا عن الآخرين ، ويعيش بوحدة تامة مع نفسه".**(أبو سلامة، 2014: 10)** وهناك الاغتراب الثقافي وهو" الذي ينفصم فيه الإنسان عن أهله ، وأصدقائه، و يهرب إلى مجتمعات أخرى بعيدة عنه من ناحية الصلات، والقربى، وكذلك بالنسبة للعادات والتقاليد المتوارثة؛ فيهرب إلى مجتمع آخر غير مجتمعه ؛ ليكون فيه أصدقاء جدد

؛ ليعوضوه عن أهله ، وأصدقائه، أو مجتمعه الصغير الأصلي "(**ياسين، 1992: 9)** أما الاغتراب الحضاري، فهو الذي يحدث عندما ينتقل الإنسان من بيئة ثقافية اجتماعية إلى بيئة ثقافية أخرى، تختلف في منطلقاتها الحضارية ونظرتها للإنسان، والكون، والحياة، والسبب في ذلك يكمن في أن اختلاف البيئات الثقافية، الذي يؤدي بدوره إلى اختلاف العادات، والتقاليد ،وقضايا العرف الاجتماعي وأسس بناء العلاقات الاجتماعية وما يتبعها من نظم سياسية واجتماعية واقتصادية، وعند الانتقال من بيئة إلى بيئة أخرى، فإن الضغوط الاجتماعية تحتم التكيف؛ وذلك لحفظ التوازن والحياة بطريقة مقبولة في الوسط الاجتماعي الجديد وتحقيق الاستفادة إنسانياً وعلمياً ومهنياً في الحياة العملية التي حفزت الاغتراب (القعيد، 1987: 20)، وهناك الاغتراب التربوي، الذي يتجسد في بعدين رئيسيين أولهما: يتجسد في عملية الفصل الملازمة للإجراءات ، والأساليب المستعملة في التربية والتعليم وهي ذات طابع اجتماعي ومؤسسي وغير عائلي ، والثاني: يتصل بعوامل الفصل الأخرى التي تضاعفت آثارها في الأعداد الكبيرة للتلاميذ والتعقيدات الكثيرة الموجودة في المؤسسات التعليمية نفسها والإجراءات المصممة للتعليم(النوري، 1979: 37)، والنوع الآخر من الاغتراب هو الاغتراب الاجتماعي وهو اضطراب علاقة الفرد بمحيطه الاجتماعي وهو القطيعة، والانفصال الذي يقع بين الذات والعالم الخارجي بسبب الخلل الذي يمس عملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومجتمعه (النايلي، 2014: 44)، أما الاغتراب الاقتصادي فهو ليس اغتراباً يحدث في محيط العلاقات بين الأفراد، وإنما يحدث بالأحرى في داخل الشخص، وذلك لأن انتقال التحكم إلى قوة أخرى قد ينظر إليه بوجود انفصالا بين حاجات، ورغبات، واهتمامات الفرد من ناحية، وبين ما يفعله وأنتجه من ناحية أخرى، هنا تكون شخصية الفرد عبارة عن شيء ،ويكون عمله ومنتوجاته عبارة عن شيء آخر تماماً– شيء غريب عن شخصيته، بدلاً من كونه المعبر عن صقلها وعن تحققها العيني.**(شاخت، 2001 :67)**أي شعور الفرد بأن العمل لا معنى له سوى أنه وسيلة للكسب والتعايش، وهناك الاغتراب الوظيفي، الذي يعني بشكل عام حالة عجز تحصل لدى الفرد ؛ لعدم قدرته على إقامة علاقة صحية في مجال عمله بحيث لا يستطيع أن يؤثر في النظام ولا يحرك ساكناً فهو مغلوب على أمره فلا يحصل على حقوقه، وما عليه سوى العمل فقط، وهو بذلك لا يشعر بانتمائه إلى عمله او منظمته **(الشهراني، 2013: 16)** وأخيراً الاغتراب الديني وهو بالمعنى الإسلامي اغتراب الحياة الاجتماعية الزائفة الجارفة، واغتراب عن النظام الاجتماعي غير العادل. **(خليفه، 2003 :52).**

– أسباب الاغتراب الوظيفي:

ركزت الكثير من الدارسات على العوامل أو المحددات التنظيمية التي تؤثر على الاغتراب الوظيفي، وإذا كان ليس بالإمكان حصر هذه العوامل فمن الضروري التطرق إلى الاغتراب الوظيفي و أهم هذه المصادر، التي تؤدي بمفردها أو تعاضدها مع أسباب أخرى إلى حدوث الاغتراب الوظيفي أو زيادته بدرجات متفاوتة، وهذه المصادر هي :

التخصص وتقسيم العمل: أدت الثورة الصناعية إلى إيجاد خصائص جديدة في التنظيمات القائمة كان من بينها تقسيم العمل والتخصص الوظيفي الدقيق، فقد أدت التقنية الحديثة بالذات إدخال المكننة في نظام المصانع وعمليات الإنتاج إلى إيجاد التخصص، وهو مختلف عن تخصص في الأعمال ما قبل الثورة الصناعية، كما أن النمو الاقتصادي المتسارع جعل المجتمعات الحديثة تتصف بمستويات عالية من التخصص في البيروقراطية الكبيرة لما يحققه من كفاءة وفعالية في الأداء والإنتاج، ومع تسارع وتيرة التطور يتزايد التخصص الدقيق سواء على الصيد المعرفة والعلوم أو على صعيد العمل والتنظيم

وقد أوضح (دور كايم) بأنّ توزيع الأعمال وتقسيمها إلى أجزاء صغيرة (تخصص) يؤدي إلى التكامل والتضامن، الأمر الذي يميز المجتمعات الحديثة عن المجتمعات التقليدية، وأرى أن تقسيم العمالة يؤدي إلى الكفاءة والفعالية في الإنتاج، وقد اهتم بعملية التكامل التي يمكن تحقيقها من خلال تقسيم العمل والتخصص، ورأى أن هذه العملية تؤدي إلى التوافق و الصراع بين الجماعات ويرى الباحث أن تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة مع فائدته للمنظمة فإنه قد يؤدي للاغتراب الوظيفي من خلال بعد (فقدان المعنى) حيث إن العامل لم يعد يرى إسهامه في المنتج والهدف النهائي لاقتصار عمله على جزء صغير من هذا المنتج.(سالم، 2009: 170)

– **البنيان الهرمي (التدرج الهرمي:)** إن البنيان الهرمي المعقد وغير المرن يؤدي إلى الاغتراب من خلال بعد (فقدان القوة) حيث يشعر العامل من خلال هذه الهياكل المعقدة والموضحة لطريقة تنفيذ الأعمال بحذافيرها بأنه متحكم في عمله من قبل أنظمة وأنه لا يستطيع تنفيذ عمله إلا من خلال هذه الأوامر والتعليمات وليس لديه حرية في تنفيذ العمل بطريقته هو وهذا هو معنى بعد (فقدان القوة).

. **نمط القيادة (الإشراف:)** تلعب القيادة دوراً مهماً في التأثير على أداء العمل وعلى المشاعر والاتجاهات النفسية للعاملين، وتتراوح الأنماط القيادية بين النمط المستبد (الأوتوقراطي) والنمط المشارك (الديمقراطي) والنمط الحر (الفوضوي)كما تتدرج هذه الأنماط فيما يتعلق باهتمامات القائد أو الرئيس إلى ثلاثة أبعاد هي: الاهتمام بالعاملين، والاهتمام بالعمل والإنتاج، والاهتمام بالعمل والعاملين معا. (الخضر وآخرون:. 2010: 364)

إنّ المشرف عندما يسيء معاملة مرؤوسيه ويتعامل معهم بفوقية واستعلاء فإنه يفقد ودهم، ونتيجة لذلك تعيش المنظمة في صراعات ونزاعات قد تؤدي إلى اغترابهم وانعزالهم الاجتماعي وهذا مما قصده (سيمان) ببعد (الانعزال الاجتماعي).

– **المركزية واللامركزية:** يمكن النظر إلى المركزية واللامركزية باعتبارهما يمثلان طرفين مساعدين يندر وجود أي منهما كاملاً وبمفرده في الحياة العملية، ولا شك أن درجة المركزية تؤثر على درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد وعلى مدى استخدام الفرد لقدرته ومهارته، بحيث كلما زادت درجة المركزية قلت حرية الفرد في اختيار طرائق العمل وحريته في استخدام قدارته ومهاراته الشخصية لأداء المهام والواجبات المنوط به.

إنّ المركزية تدخل في بعد (فقدان القوة) من خلال السيطرة على العاملين من خلال المركزية وعدم السماح ببعض الحرية لتنفيذ الأعمال مما قد يؤدي إلى اغترابهم وشعورهم بعدم الانتماء .

– **مستوى الرسمية** :هي إحدى المتغيرات التنظيمية الرئيسية التي تشير إلى مدى برمجة العمليات والإجراءات داخل المنظمة فهي التي تحكم أي تصرف في التنظيم وتحدد مدى حرية الاختيار لدى الأفراد الأداء أي عمل وللرسمية آثارها على المنظمة والعاملين بخاصة فيما يتعلق بالاتصالات وتوافر فرص الإبداع والابتكار، حيث إن تصميم وتحديد إجراءات العمل في المنظمة يعد من سمات الرسمية، وقد تؤدي الرسمية إلى زيادة الميل إلى الجمود والروتينية في أداء الأعمال، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الشعور بالملل وقلة روح الإبداع أن هذا المصدر يدخل في بعد (فقدان القوة) حيث يحدث الاغتراب من خلال شعور الأفراد بأنهم يخضعون في تنفيذ أعمالهم لإجراءات محددة وتعليمات مقننة لا يمكنهم تجاوزها أو التعديل فيها .

– **نمط العلاقات السائدة بين أفراد جماعة العمل:** يشير مفهوم جماعة العمل إلى تلك الجماعة التي تتكون داخل المنظمة لممارسة نشاط معين على أساس التفاعل والاتصال المستمر لتحقيق الأهداف المشتركة، ويُعدّ الفرد جزءاً من تلك الجماعة يؤثر ويتأثر بها. وتؤثر العلاقات بين أفراد جماعة العمل على شعور الفرد بالرضا والاغتراب الوظيفي بالقدر الذي تمثله هذه الجماعات، بصفته مصدر منفعة للفرد أو مصدراً للقلق والتوتر، إنّ هذا المصدر يدخل في بعدي (الانعزال الاجتماعي، والاغتراب عن الذات)حيث يحقق التفاهم والتعاون والود فيما بين العاملين مستويات عالية من الانتماء، بينما تؤدي العلاقات السيئة إلى حدوث الفرقة وشيوع المشاحنات والصراعات مما يؤدي ببعض العاملين للانعزال الاجتماعي، وقد يتطور مع استمرار مثل هذه الأجواء إلى الاغتراب عن الذات وإحساسه بالتشتت والضياع .

وهناك من يحصر بعض المسببات للاغتراب الوظيفي ويعبّر عنها بصورة أخرى حيث يذكر منها:

الاغتراب الوظيفي الناجم عن سلبيات الإدارة البيروقراطية: حيث أوصت العديد من الدارسات بعدم اللجوء إلى هذا النوع من الإدارة في المؤسسات والمنظمات، ومن أهم صورها محاصرة العامل بالروتين، فالمشكلة الإنسانية مع الروتين أنه يسبب إزعاجاً وقلقاً ولا مبالاة، فهو لا يحب عمل شيء غير مفيد .

– فقدان روح الألفة والمودة داخل محيط العمل: حيث إن العلاقات الاجتماعية السليمة والودية تشكل شرطاً لا غنى لتأقلم الفرد مع وظيفته حيث إنها تساعد على تشكيل اتجاه الفرد تجاه العمل، وإن نزوع الفرد للالتصاق في العمل والمنظمة قد يكون جزءاً من عملية انتماء اجتماعي أكبر تكمن جذورها في محاولة الفرد غرس قيم واتجاهات الآخرين في ذاته، وبذلك يقلل شعوره بالاغتراب (المطيري.912، ص9)

ولقد أرجع الباحثون والمفكرون أسباب الاغتراب في نقاط عدة يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. أسباب نفسية تخص الجانب النفسي ومنها (الإحباط، والحرمان ، والخبرات السيئة) (وردية، 2012: 31).
2. أسباب اجتماعية تخص الجانب الاجتماعي ومنها (ضغوط البيئة الاجتماعية، والتطور الحضاري السريع ، واضطراب التنشئة الاجتماعية)(زهران، 2004، 108).
3. أسباب منظمية (تنظيمية) تخص المنظمة ومنها (المكننة والاتمتة ، وضعف الفعالية الإدارية والخلل في تقارير كفاية الأداء، وضعف نظام الحوافز، والعمل في مواقع منفصلة، وعدم المساواة بين العاملين في المكاسب)(دروزة والقواسمي، 2014: 300).
4. أسباب شخصية تخص العاملين ومنها (الخوف، وعدم الأمن الوظيفي، ونقص الكفاءة، وسوء التوافق التكيف، وضعف إيمان الفرد، وعدم التخصص في العمل، وغياب الإحساس بالتماسك الداخلي ، وضعف الشعور بالهوية والانتماء في العمل) **(بن زاهي، 2007 : 51–55)**.

- **أبعاد الاغتراب الوظيفي:** لقد اعتمد سيمان seeman في تناوله للاغتراب على نظريات أساسية قديمة في التراث الفلسفي والاجتماعي للموضوع، أهمها نظريتي ماركس(في العمل المغترب و) دور كايم ، وقد هدفت دراسته إلى تطويع مفهوم الاغتراب للعمل التجريبي وإخضاعه للقياس بطريقة يمكن الاستفادة منها في الدراسات الاجتماعية، وقد حدد سيمان خمسة أبعاد للاغتراب هي: العجز أو انعدام القوة، اللامعنى، والعزلة، والاغتراب عن تحقيق الذات، اللامعيارية.

– الشعور بالعجز (فقدان السيطرة ، وانعدام القوة) : وهذا المعنى للاغتراب يشير إلى شعور الفرد بأنه لا يستطيع التأثير(ليست لديه القدرة)على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها، فالفرد المغترب هنا

لا يتمكن من تقرير مصيره أو التأثير في مجرى الأحداث الكبرى أو في صنع القرارات المهمة التي تتناول حياته ومصيره فيعجز بذلك عن تحقيق ذاته (المطرفي، 2005: 18)، بمعنى آخر يعني" عدم قدرة الفرد على التحكم أو التأثير في مجريات الأمور الخاصة به، أو في تشكيل الأحداث العامة في مجتمعه وإحساسه بأنه مقهور ومسلوب الإرادة ولا يقدر على الاختيار، ويتمثل في شعور الفرد بأنه لا حول ولا قوة له، وأنه عاجز عن تحقيق ذاته أو يشعر بالاستسلام والخنوع (أبو سمرة وآخرون،2014: 59)

2- فقدان المعنى أو اللا معنى: وهذا المعنى للاغتراب يشير إلى شعور الفرد بأنه يفتقر إلى مرشد أو موجه للسلوك والاعتقاد، والفرد المغترب هنا يشعر بالفراغ الهائل نتيجة لعدم توافر أهداف أساسية تعطي معنى لحياته وتحدد اتجاهاته وتستقطب نشاطاته ، والفرد لا يستطيع التنبؤ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية للسلوك، ولا يستطيع تحديد معنى لما يقوم به وما يتخذ من قرارات **(المطرفي، 2005: 17-18)(خليفة، 2003: 58)**

3- الانعزال الاجتماعي (العزلة الاجتماعية، واللا انتماء): وهذا المعنى للاغتراب يشير إلى شعور الفرد بالغربة والانعزال عن الأهداف السائدة في المجتمع، وفي هذه الحالة لا يشعر الفرد بالانتماء إلى المجتمع أو الأمة **(الحواس، 2018: 128)** ويعتقد صاحب العزلة الاجتماعية أنّ الآخرين لا يريدون العلاقة معه عموماً، وأنهم لا يشعرون به وبوجوده **(أبو سمرة وآخرون، 2014: 59)**

4- الاغتراب الذاتي (النفور من الذات) : وهنا يشير الاغتراب لشعور الفرد بعدم القدرة على إيجاد الأنشطة المتكافئة ذاتياً، أي أنّ الإنسان لا يستمد الكثير من العزاء والرضا و الاكتفاء الذاتي من نشاطاته ويفقد صلته بذاته الحقيقية ويصبح مع الزمن مجموعة من الأدوار والسلع والأقنعة، ولا يتمكن من أن يشعر بذاته ووجوده إلا في حالات نادرة**(المطرفي، 17:2005-18)**

ويعد البعد عن الذات بعداً أساسياً من أبعاد الاغتراب، وهنا نميز بين نوعين من اغتراب الذات وهما :الاغتراب عن الذات الفعلية، والاغتراب عن الذات الحقيقية**(عواد، 2011: 16)**

5- اللامعيارية (فقدان المعايير- تصدع المعايير) : هي حالة انهيار المعايير التي تنظم السلوك وتوجهه، ومن ثم رفض الفرد للقيم والدعاية والقواعد السائدة في المجتمع، نظراً لعدم ثقته في المجتمع ومؤسساته(عواد، ، 2011: 518) بمعنى آخر اللامعيارية تعني اندثار القيم والمعايير وتشققها لأنها حالة تصيب المجتمع فتنهار المعايير أو النظم والأنساق التي تنظم السلوك الإنساني وتوجهه**(الحواس، 2018: 126)**.

الشعور بالتشاؤم: عكس التفاؤل، وهو توقع سلبي لأية أحداث بحيث تجعل الفرد ينتظر الأسوأ، ويتوقع الفشل والخيبة والخسارة من أية خطوة قد يقدم عليها، أي إنّ المتشائم يرى كل شيء أسود، وقد وصف العرب المتشائم بأنه (أعور العقل). **(دروزة:2014 :304)**

عدم الرضا: هو عكس الرضا أي عدم التوافق النفسي للفرد الذي يعلن عن نفسه من خلال سلوك الفرد بقلة الإنتاجية وعدم التفاعل وعدم السعادة والاستقرار ومن ثم عدم تقبل الوضع الاجتماعي والمهني، وغالباً تنتج عن عدم إشباع الحاجات وعدم القناعة بما حققه وما سوف يحققه مستقبلا . **(دروزة:2014 :304)**

الدّراسات السّابقة: على الرّغم من الاهتمام بموضوع الاغتراب الوظيفي على المستوى العربيّ العالميّ فإنه لم يحظَ باهتمام كافٍ على المستوى المحلى في ليبيا –حسب علم الباحثة– ولذا كان لابد من الاستفادة من الدّراسات السّابقة الّتي أمكن الوصول اليها، ومن هذه الدراسات دراسة **عويدات (1995)** التي هدفت إلى استقصاء مدى شيوع مظاهر الاغتراب عند معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن، وبيان أثر عوامل الجنس والمؤهل الأكاديمي ، والخبرة الحالة الاجتماعية على أبعاد الاغتراب، وقد تم تحديد مظاهر الاغتراب بخمسة أبعاد هي : فقدان المعايير، وفقدان المعنى، وفقدان السيطرة، والانعزال الاجتماعي، وعدم الانتماء، والا مبالاة

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ عينة الدراسة تعاني من الاغتراب المرتفع على المقياس ككل، كما أظهرت النتائج أنّ الجنس كان العامل الوحيد من بين العوامل المستقلة الذي أظهر أثراً ذا دلالة إحصائية مرده إلى أن الذكور أظهروا اغتراباً أعلى من الإناث.

– وقام **عنوز (1999)** بدراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على مفهوم الاغتراب الوظيفي من وجهة نظر إدارية، والتعرف على علاقة بعض المتغيرات الشخصية على الشعور بالاغتراب الوظيفي ومصادره، بالإضافة إلى محاولة التعرف على أسباب الاغتراب الوظيفي باختلاف المتغيرات الشخصية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالاغتراب الوظيفي ومتغيرات(سنوات الخبرة ،والمرتب الشهري، و الحالة الاجتماعية)، بينما وُجدت فروق في متغيري الجنس لصالح الذكور، ومتغير الفئة العمرية لصالح الفئة (25 ستة فاقل) .

– كما قام **المطرفي (2005)** بدراسة هدفت إلى إلقاء الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاغتراب الوظيفي وأداء العاملين في إدارة جوازات منطقة مكّة المكرمة، وكذلك معرفة الأسباب المؤدية للاغتراب الوظيفي ومظاهره، وطرائق الحد منه، وأظهرت نتائج الدراسة انتشار ظاهرة الاغتراب الوظيفي بين الضباط والأفراد العاملين في إدارة جوازات منطقة مكّة المكرمة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الضباط، ومتوسط العاملين في إدارة جوازات المنطقة.

-وسعت دراسة **القيداني (2006)** إلى الكشف عن الاغتراب الوظيفي للموظفين في الدواوين الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وعلاقته باحتياجاتهم المختلفة (المادية ، والاجتماعية، و المعنوية)، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الاغتراب الوظيفي لدى الموظفين ينقسم إلى ثلاثة مستويات(متدني، ومتوسط، ومرتفع) وكذلك احتياجاتهم، وأنّ هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي بمحاوره(الاغتراب عن المنظمة، والاغتراب عن الوظيفة، والاغتراب عن جماعة العمل) مع احتياجات الموظفين (المادية، والاجتماعية، والمعنوية).

-وفي السياق نفسه هدفت دراسة **بن زاهي(2007)** إلى معرفة مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي لدى الاطارات الوسطى لقطاع المحروقات الجزائري(شركة سونا طراك) وكذلك مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي كان أقل بقليل من المتوسط لدى أفراد عينة الدراسة ، وأنّ مستوى الدافعية للإنجاز كان مرتفعاً جداً لدى الاطارات الوسطى لقطاع المحروقات، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي ذي دلالة إحصائية بين الشعور بالاغتراب الوظيفي، وعوامله بالدافعية للإنجاز.

-أمّا دراسة **(أبو سلطان(2011)** فقد هدفت إلى التعرف على الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات الحكومية في قطاع غزة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود الاغتراب الوظيفي لدى العاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة ،إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي والأداء الوظيفي لدى العاملين الإداريين في غزة.

-أمّا دراسة **العسال(2009)** فقد هدفت إلى التعرف الى مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بأدائهم الوظيفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك مستوى متوسطاً من الاغتراب الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية، ومستوى أدائهم الوظيفي.

-وأجرى **التاجوري (2011)** دراسة فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ليبيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك مستوى متوسطاً من الاغتراب الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً بشكل عام، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاغتراب الوظيفي تعزى لمتغير النوع لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية غير دالة إحصائياً بين الاغتراب الوظيفي، ومتغير سنوات الخبرة.

–وسعت دراسة **المطيري (2016)** إلى معرفة العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى عينة من الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة الاغتراب الوظيفي لدى الموظفين عينة الدراسة جاءت متوسطة.

–وهدفت دراسة **الشفلو (2017)** إلى معرفة العلاقة بين الاغتراب الوظيفي، وجودة الخدمات المصرفية لدى العاملين بمصرف شمال إفريقيا–فرع قصر الأخيار بليبيا، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالاغتراب الوظيفي والرضا عن الحياة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء عينة الدراسة حول الاغتراب الوظيفي وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية في المصرف، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين الاغتراب الوظيفي، وبين أبعاد جودة الخدمات المصرفية.

–أما دراسة **عبدالله وابراهيم(2017)** فقد هدفت إلى معرفة علاقة الاغتراب الوظيفي بالرضا عن الحياة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وكذلك التعرف على الفروق لكل من الشعور بالاغتراب الوظيفي والرضا عن الحياة حسب متغير الجنس والخبرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالاغتراب الوظيفي والرضا عن الحياة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الشعور بالاغتراب الوظيفي حسب الخبرة المهنية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا عن الحياة حسب الجنس والخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المهني في الجزائر.

–وفي السياق نفسه هدفت دراسة **الحواس(2018)** إلى التعرف على الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات الحكومية في قطاع غزة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود الاغتراب الوظيفي لدى العاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي، والأداء الوظيفي لدى العاملين الإداريين في غزة.

–وأجرى **عابد(2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى المناخ التنظيمي بها، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة كان قليلاً، وأنّ مستوى المناخ التنظيمي كان بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي، والمناخ التنظيمي.

يتضح من العرض السابق للدراسات والأبحاث التي درست موضوع الاغتراب الوظيفي اختلاف المنطلقات والأطر النظرية والمنهجية المستخدمة في المقارنة والتحليل والتفسير وما توصلت إليه من نتائج تم عرضها محاولة تفسير السلوك الإنساني في المنظمات.

مناقشة الدراسات السابقة :اهتمت الدراسات السابقة بدراسة جوانب متعددة محاولة الوصول إلى مسببات السلوك التنظيمي ومعالجته انطلاقاً من أنّ شعور العاملين يؤثر سلباً أو إيجاباً في إنجازهم للأعمال التي يقومون بها ، وهذا ما توصلت إليه الدراسات التي تتفق في الإطار النظري مع متغير الدارسة الحالية الاغتراب الوظيفي باعتبار أنها ظاهرة سلبية تؤدي إلى اختفاء الحماسة والمبادرة والمشاركة الفاعلة والانتماء والرضا والولاء والمسؤولية وفقدان الهوية التنظيمية وغيرها من السلبيات التي قد تؤدي إلى انخفاض مستويات الإداء وانهيار المنظمة وعجزها عن تحقيق أهدافها.

وقد **استفادت الدراسة الحالية** من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة الميدانية، وفي تكوين الإطار النظري، وكذلك بلورة مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، ويُلاحظ في الدراسات السابقة التي أجريت عدم وجود دراسة مماثلة عن الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بشكل عام وفي البيئة الليبية على موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي بشكل خاص.

- **الطريقة والإجراءات:**

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

مجتمع الدراسة: يضم مجتمع الدراسة جميع موظفي وموظفات كليات التربية التابعة لجامعة بنغازي: كلية التربية بنغازي، وكلية التربية قمينس ، وكلية التربية المرج والبالغ عددهم(250) موظفاً وموظفة خلال العام (2019-2020).

- **عينة الدراسة:** تم اختيار(125) موظفاً وموظفة بطريقة العينة العشوائية النسبية حيث وُزعت أداة الدراسة عليهم جميعاً وبلغ العائد من الاستبانات الموزعة (70) استبانة، أي نسبته (28%) من مجتمع الدراسة الكلى ، للتأكد من أنّ هذه العينة تتوزع توزيعاً اعتدالياً قام الباحثان بإجراء حساب كلمنجروف للتوزيع الطبيعي والجدول الآتي يبيّن ذلك .

جدول (1) التوزيع الطبيعي

	حجم العينة	Sig	معامل كلمنجروف
الاغتراب	70	0.00	0.73

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة sig دالة عند أي مستوى، ومعنى هذا أنّ هذه العينة تتوزع توزيعاً طبيعياً.

خصائص عينة الدراسة:

جدول(2) توزيع العينة حسب متغير النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكور	32	45.7
إناث	38	54.3
المجموع	70	

جدول(3) توزيع العينة حسب المؤهل

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
متوسط فأقل	30	42.9
عالي جداً	40	57.1

جدول(4) توزيع العينة حسب الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5	**30**	**42.9**
من 5 إلى 10	**23**	**32.9**
أكثر من 10	**17**	**24.3**

المجموع	**70**	**100.0**

- **أداة الدراسة:** لجمع بيانات الدراسة استخدمت استبانة لتحديد مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي، وتم استخدم الاستبانة التي استخدمتها دراسة دوزرة والقواسمي (2014) للاغتراب الوظيفي على موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العالي في الأردن.

صدق أداة الدراسة وثباتها: للتأكيد من صدق أداة الدراسة، وأنّها تقيس فعلاً ما أعدت لقياسه، استخدمت طريقة الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات العلوم الإنسانية، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن فقراتها، وبناء على ملاحظات المحكمين أُجريت بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية كما استخرج صدق المحك للأداة فضلا عن ذلك استخدمت معادلة الفاكروبناخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة حيث بلغت قيمة معامل ثبات أداة الاغتراب الوظيفي (0.92).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

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

- **السؤال الأول: ما مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي من وجهة نظرهم؟**

للإجابة : عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات استبانة **الاغتراب الوظيفي والجدول (5) يوضح قيم المتوسطات وانحرافاتها مرتبة ترتيبًا تنازليًّا.**

جدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات استبانة الاغتراب الوظيفي مرتبة تنازليًّا.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
18	يعامل رئيسي زملائي في العمل أفضل مني.	**3.6286**	**6.16717**	**1**
8	أتوقع ألا أحصل على حوافز في عملي.	**3.1571**	**1.34742**	**2**

17	مشاركتي في أنشطة الكلية الاجتماعية محدودة (الاحتفالات والمناسبات).	3.1000	1.30939	3
4	يبدو مستقبلي المهني غامضاً.	2.9143	1.31593	4
15	أشعر بعدم الانسجام مع زملائي في العمل.	2.8429	1.43088	5
9	قدرتي على المشاركة في اتخاذ القرارات معدومة.	2.8286	1.38283	6
5	ليس في حياتي المهنية ما يجعلني متفائلاً.	2.8000	1.35775	7
19	شعوري بالانتماء للكلية غير موجود.	2.7714	1.79509	8
16	علاقتي مع زملاء العمل رسمية (فقط ضمن ساعات العمل).	2.7143	1.22938	9
21	طبيعة العمل الذي أقوم به ضمن طموحاتي.	2.7000	1.37630	10
6	أشعر بأن لا مستقبل لدي في هذه الكلية.	2.6714	1.38021	11
7	أشعر أنّ وضعي الوظيفي لن يتحسن أبداً.	2.6571	1.37140	12
11	أجد صعوبة شديدة في مناقشة موضوع ما مع زملائي في العمل .	2.6571	1.28408	13

14	أتلقى العون من زملائي بالمقدار الذي اتمناه.	2.6286	2.64395	14
20	راحتي في العمل وسط زملائي غير متوافرة.	2.6286	1.67826	15
10	أشعر بانحطاط نفسي وأنا في عملي.	2.5286	1.22441	16
12	أجد صعوبة في إتمام أي عمل.	2.4714	1.21251	17
13	أستطيع إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض عملي.	2.3429	1.06166	18
Dعدم الرضا		**2.9321**	**1.87321**	
A الشعور بالتشاؤم		**2.8400**	**1.09364**	
C الانعزالية		**2.8214**	**.98185**	
B الشعور بالعجز		**2.5657**	**.85124**	
الاغتراب الوظيفي بشكل عام		**2.7898**	**.87378**	

يتضح من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي الكلي لمستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي من وجهه نظرهم بلغ(2.7898)بانحراف معياري(.87378) وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي (2) فهذا يمثل مستوى مرتفعاً من الاغتراب الوظيفي، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد عدم الرضا (2.9321) بانحراف معياري(0.220) ثم بعد الشعور بالتشاؤم بمتوسط حسابي (2.8400) وانحراف معياري (1.09364) يليه بعد الانعزالية بمتوسط حسابي (2.8214) وانحراف معياري (.98185) بعدها بعد لشعور بالعجز بمتوسط حسابي (2.5657) وانحراف معياري (.85124) كما يُلاحظ من الجدول (1) أنّ جميع فقرات استبانة "مقياس الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي يعكس مؤشراً سلبياً؛ حيث توضح النتائج الخاصة بعينة الدراسة ارتفع مستوي الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي، ويرجع الباحثان ذلك للوضع العام

التي تمر به البيئة الليبية وما تشمله من أوضع اجتماعية وسياسية واقتصادية متذبذبة مما تعجل البيئة ذات طبيعة فوضوية مناسبة لظهور أنواع وظواهر سلبية، وهذا يجعل وجود مستوى الاغتراب مرتفعاً أمراً ليس غريباً، وذلك لأنّ الاغتراب الوظيفي هو نتيجة لخلل في البيئة السلوكية، التي تتكون من التفاعل بين شخصية الموظف، وبين البيئة الواقعية وعناصرها المادية والاجتماعية،(سعيد،2017) ، والسبب الأساس قد يرجع إلى اختلال البيئة التنظيمية، وصراع الدور، وعبء الدور، مما أثّر سلبيا على مشاعر وأحاسيس وسلوكيات الموظفين، وتتفق هذه النتيجة مع عويدات (1995) ودراسة أبو مقدم (2014) التي توصلت إلى أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي كان مرتفعاً .

س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية بجامعة بنغازي تعزى لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أولاً : متغير النوع . لتحديد دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي التي يمكن تُعزى لمتغير النوع، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين، وقيمة (t) وذلك كما هو موضح بالجدول (6) لاستجابات عينة الدراسة.

الجدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين، التي يمكن أن تُعزى لمتغير النوع.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(t) قيمة	الدلالة الإحصائية
ذكر	32	2.7293	.84505	68	529	.599
أنثى	38	2.8408	.90535			
المجموع	70					

∝(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (2) أنّ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من الذكور قد بلغ (2.7293) بانحراف معياري قدره (.84505) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من الإناث (2.8408) بانحراف معياري قدره (.90535) وباختبار دلالـة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة الاحتمالية (.599) وهي قيمة غير دالـة إحصائياً عند مستوى دلالة ∝= 0.05 .

وتظهر هذه النتيجة أن لا فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير النوع يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة للاغتراب الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس الذكور والإناث، وقد تُعزى هذه النتيجة كون الموظفين والموظفات ينتمون إلى الوظيفة نفسها ويتقاضون الراتب نفسه، والعلاوات نفسها، والحوافز نفسها، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية التي يواجهونها هي واحدة، ويخضعون للظروف والتغيرات نفسها، هذه الجوانب مجتمعة قد تكون وراء عدم وجود فروق بين تقديرات كل من الذكور والإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبي مقدم (2014) ودراسة عنوز (1999).

ثانياً: متغير المؤهل العلمي.

لتحديد دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي التي يمكن أن تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ،حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين، وذلك كما هو (t) المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة موضح بالجدول(7) .

جدول (7)

المتوسط الحسابي والإحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين، التي يمكن أن تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(t)قيمة	الدلالة الإحصائية
متوسط فأقل	**30**	**2.7904**	**.97862**	**68**	**.005**	**.996**
عالي فأكثر	**40**	**2.7894**	**.79916**			
المجموع	70					

∝(*) قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي لاستجابات ممن مؤهلهم متوسط فأقل قد بلغ (2.7904) بانحراف معياري قدره (.97862) ، أما المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة الحاصلين على مؤهل عالي فأكثر فقد بلغ (**2.7894**) بينما بلغ الانحراف المعياري لاستجابتهم (**.79916**) درجة، وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة الاحتمالية (**.996**) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى α= 0.05

لا فروق في مستوى الاغتراب يرجع أو يُعزى لمتغير المؤهل العلمي عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة يُغزى لمتغير المؤهل العلمي يُعدّ إضافة إيجابية لنتائج الدراسات السابقة.

ثالثا: متغير الخبرة.

ولتحديد دلالة الفروق في الاغتراب الوظيفي، التي يمكن أن تُعزى لمتغير الخبرة، استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي.

جدول رقم (8)

تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق التي ترجع لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	5.415	2	2.707	3.838	.599
داخل المجموعات	47.266	67	.705		
المجموع	52.681	69			

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

يُلاحظ من الجدول (5) أنّ القيمة الفائية **F** بلغت **(3.838)** وبلغت القيمة الاحتمالية **(.599)**هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى **α**= 0.05

وتظهر هذه النتيجة أن لا فروق في مستوى الاغتراب تُعزي لمتغير الخبرة، وقد تُعزى هذه النتيجة كون موظفي كليات التربية مرّ على وجودهم في وظيفتهم أكثر من عشر سنوات تعاملوا مع الكثير من المواقف شكّلت لديهم شعوراً بعدم الاغتراب الوظيفي.

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

1. أظهرت النتائج أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي كليات التربية في جامعة بنغازي كان مرتفعاً.

2. كشفت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ∝ = 0.05 تُغزى للمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) .

- **وبناء على نتائج الدّراسة، يمكن تقديم التّوصيات الآتية:**

. ضرورة العمل على تمكين الموظفين ومنحهم صلاحيات أكبر، وزرع الثقة في نفوسهم من خلال نشر القيم السلوكية والأخلاقية، وإبعادهم عن الإحباط، والشعور بالعزلة، والاغتراب الوظيفي.

. زيادة الاهتمام بالموظفين، والتّعرف على حاجاتهم، ومستوى رغباتهم، وزيادة الحوافز والتّرقيات والمكافآت للتقليل من مستوى الاغتراب لديهم.

. إجراء دراسات أخرى تتناول قياس مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيأة التدريس بالجامعات.

- **المصادر:**

a. . أبو سلامة، ماجد محمد خليل (2014) فاعلية برنامج تدريبي في خفض الاغتراب النفسي والقلق الاجتماعي وأثره على فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة، جامعة الدول العربية.

b. . أبوسمرة، محمود أحمد وشعيبات، محمد عوض وأبو مقدم، أروى (2014) الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الفلسطينية: دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 34(2)، ص ص53 . 71.

c. . أبو سلطان، مياسة (2011) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

2. البشاشة، سامر عبد المجيد(2008). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية (دراسة ميدانية) المجلة الأردنية في إدارة الأعمال4 (4)، 427-461.

3. بحر، سياسة وأبو سلطان، سعيد (2013) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين بوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، مجلة جامعة فلسطين للدراسات والأبحاث، العدد(5)، ص ص178 . 213.

4. بن زاهي، منصور(2007) الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات . دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري، أطروحة دكتوراة، جامعة منثوري، قسنطية، الجزائر.

5. التاجوري، حنان فرج عمر،(2011): الاغتراب الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة قاريونس، ليبيا.

6. الحواس، خالدي (2018) المسؤولية الاجتماعية وأثرها في الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية، أطروحة دكتوراة، العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوضياف المسيلة، الجزائر.

7. الحمداني، ناهدة إسماعيل عبدالله، والصراف، سجى نذير حميد (2012) العلاقة بين المتغيرات الشخصية والشعور بالاغتراب الوظيفي، دراسة استطلاعية لآراء عينة من معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة نينوي، مجلة تنمية الرافدين، دار المنظومة، الموصل.

8. الخضراء، بشير وآخرون (2010). **السلوك التنظيمي**، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.

9. خليل، جواد (2002). الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

10. خليفة عبد اللطيف محمد(2003) دراسات في سيكولوجية الاغتراب، دار غريب للطباعة والنش، د ط، القاهرة.

11. زهران، سناء حامد (2004). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب، عالم الكتب، القاهرة.

12. دروزة، سوزان صالح والقواسمي، ديما شكري(2014) أثر مناخ العمل الأخلاقي في الشعور بالاغتراب الوظيفي . دراسة تطبيقية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 10 (2)، الأردن ص ص 279. 316.

13. السالم، مؤيد سعيد، (2009) القوة التنظيمية، ط 1، 20 الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.

14. شاخت، ريتشارد(2001) مستقبل الاغتراب، ترجمة هبة طلعت أبو العلا، الإسكندرية، مطبعة عام جابر.

15. الشهراني، فيصل(2013) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر ضباط المديرية العامة للجوازات، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

16. الشفلو، عبدالرازق حسن(2017) العلاقة بين الاغتراب الوظيفي وجودة الخدمات المصرفية (دراسة تطبيقية على مصرف شمال إفريقية) فرع قصر الأخيار، مجلة الجامعة الأسمرية،29(14)، ص ص199. 238.

17. عابد، موسى لطفي خالد(2018) الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظة غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

18. عويدات، عبد الله (1995) مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، 31.

19. عواد، ميساء جمال محمد (2011) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بأداء الموظفين في المجلس التشريعي الفلسطيني في مدينة رام الله، رسالة ماجستير، جامعة القدس فلسطين.

20. عنوز، عبداللطيف ماجد،(1999) الاغتراب الوظيفي ومصادره، دراسة ميدانية حول علاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية في القطاع الصحي الأردني في إقليم الشمال، مجلة الإدارة العامة 39، (2)، ص 343 . 391.

21. عبدالله، قباي ،(2008) الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، جامعة عبد الحميد بن باديس، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية شعبة علم النفس.

22. عبدالله قباني، وإبراهيم، بن اكعيبيش(2017) الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة عبدالحميد بن باديس، الجزائر.

23. عياش، خالد الشريف عيسى (2007). الاغتراب وعلاقته بالقلق النفسي لدى طلبة كلية الصف الحادي عشر في مدارس محافظات (طولكرم، وقلقلية، وسلفيت)، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

24. العتيبي، طارق بن موسى (2010) التقنية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي لدى العاملين بالمديرية، رسالة دكتوراة، جامعة نايف للعلوم الامنية، الرياض.

25. العسال، رنا(2009) الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مديري مدارسهم، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

26. القعيد، إبراهيم بن حمد (1987) الابتعاث إلى الخارج وقضايا الانتماء والاغتراب الحضاري، 1409هـ، النسخة الأخيرة.

27. القيداني، خالد، (2006) الاغتراب الوظيفي وعلاقته باحتياجات الموظفين: دراسة تطبيقية على الدواوين الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء اليمن.

28. منصور، حسن ،(1997) الانتماء السعودية: دار جرش للنشر والتوزيع.

29. المطرفي، شعيل بن بخيت (2005) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء . دراسة مسحية على العاملين بإدارة جوازات منطقة مكّة المكرّمة، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية والعلوم الإدارية، الرياض.

30. المطيري، عزيزة مفرح فرحان(2016) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من موظفي جامعة الملك عبد العزيز بجدة، مجلة كلية التربية، 35 (168)، ص ص 467 . 512.

31. الكرداوي مصطفى محمد ، :(2008) ، أثر الذكاء الوجداني على مستوى شعور المرؤوسين بالاغتراب داخل محيط العمل دارسة تطبيقية على العاملين مديرات الخدمة محافظة الدقهلية، المجلة المصرية للدارسات التجارية.

32. النوري، قيس (1979) الاغتراب اصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً، عالم الفكر.

33. النايلي، حليمة (2014) الحقوق الاجتماعية ودورها في اغتراب العاملين بالمؤسسات البترولية، دراسة ميدانية بمؤسسات سوناطراك بحاسي مسعود، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

34. وردية مزيان (2012) الاغتراب الاجتماعي وتأثيره على الهوية الوطنية لدى الشباب الجزائري، رسالة ماجستير، معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العقيد آكلي محمد ولحاج، الجزائر.

35. ياسين، طالب (1992) الاغتراب تحليل نفسي واجتماعي لأحوال المغتربين، المكتبة الوطنية، عمان.

جامعة بنغازي – كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الثاني عشر ... نوفمبر 2022 م



اتجاهات الشباب نحو الزواج المبكر في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية

إعداد

أ. غادة مصطفى مسعود مفتاح

محاضر بقسم علم النفس كلية الآداب جامعة بنغازي

تخصص علم النفس الاجتماعي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الشباب نحو الزواج المبكر، والتعرف كذلك على الفروق في الاتجاهات وفقاً لبعض المتغيرات (النوع _ العمر _ الحالة الاجتماعية _ المستوى التعليمي) ، أجريت الدراسة على عينة متاحة بلغ قوامها (130) شاباً وفتاة بمدينة بنغازي ، تتراوح أعمارهم ما بين (18 _ 30)، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الزواج المبكر إعداد بهجة أبو الكرام (2013) ، توصلت النتائج إلى أنّ اتجاهات عينة الدراسة نحو الزواج المبكر ايجابية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: (النوع ، العمر ، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي).

الكلمات المفتاحية : الاتجاهات _ الزواج المبكر

Abstract:

The study aimed to identify the Attitude of young people towards early marriage, and also to identify the differences in trends according to some variables (type – age – social status – educational level), the study was conducted on an available sample of (130) young men and girls in Benghazi, Between their ages (18–30), the measure of directions towards early marriage was applied by the preparation of The Joy of Abu Al-Karam (2013), the results found that the directions of the sample study towards early marriage are positive, and that there are no statistically significant differences attributable to the variables of the study (type, age, social status, educational level).

Key words : Directions _ Early marriage

مدخل الى مشكلة الدراسة:

لقد أصبح موضوع رعاية الشباب في هذا العصر من الموضوعات المهمة التي يهتم بها علماء التربية وعلم النفس والاجتماع ، وغيرهم بدراستها لما له من أهمية ؛لأنّ عنصر الشباب هو رأس المال البشري لكل مجتمع فإذا لم يجد الرعاية والتوجيه الصائب قد ينقلب الى عامل هدم ، ويكون عبئاً بدلاً من أن يكون مساعداً في تقدم ونهضة مجتمعه، وكذلك التطور السياسي والاجتماعي والاقتصادي الكبير في السنوات الأخيرة الذي آلت إليه الدول العربية عامة ، وليبيا خاصة من أحداث متتالية منها الحروب والنزوح وسوء الحالة المادية الناتجة عن الأوضاع المتأزمة في الوقت الراهن، التي دفعت بعض الأسر إلى تزويج بناتهن مبكراً .

فقد اهتمت الشريعة الإسلامية بنظام الأسرة، ووضعت نظاما عائلياً متماسكاً من حيث مكوناته، وحثّ الإسلام على الزواج حرصاً على سلامة الأوضاع الاجتماعية، وبقاء النوع، والسمو بالعلاقات بين الرجال والنساء، حيث يشترط الإسلام للزواج أن يتوافر للفرد الاستعداد النفسي والجسمي، فالدين الإسلامي يبني الزواج على المودة والرحمة، يقول سبحانه عز وجل ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ سورة الروم، آية: 21 (عبد الله، 2012: 12) .

فالغاية الأساسية من الزواج هو الاستقرار النفسي والروحي، إلا أنّ الزواج بصفته نظاماً تعرض لبعض التحولات والتغيرات التي أدت إلى بروز طائفة من المشكلات الاجتماعية متمثلا بالزواج المبكر ، حيث تعد واحدة من الظواهر الاجتماعية المنتشرة في مجتمعاتنا حاليا (السبعاوي ، 2007: 111) .

والمقصود بالزواج المبكر هو الزواج الذي يتم قبل النضوج الجسدي والنفسي والعقلي لكل من الذكور والإناث، أي إنه الزواج الذي يتم قبل سن الثامنة عشر، بخاصة للمرأة، التي يكون فيها أعضاؤها البيولوجية لم يكتمل نموها بعد، ولا تزال ضعيفة من أجل تحمل الحمل والإنجاب (حمزة و الحابسي والحزورة وحاجب ، 2008: 8) . حيث إنّ الزواج المبكر قد يؤثر سلباً على المجتمع ككل، وخصوصاً الشباب في مقتبل عمرهم؛ لأنه يعوق استكمالهم للعملية التعليمية، ويعرقل أيضا وضعهم الاجتماعي، والاقتصادي،

والصحي _ بخاصة الفتيات _ لما يتعرضن له من ضغوط نفسية وفسيولوجية في تلك المرحلة العمرية المبكرة (رفلة ،2016: 22) .

وقد أكدت دراسة صادف وسايما ومالك وشامونSadaf,Samia,Malka,Shamoon (2013: 85) بأنه لا تتمتع الفتيات الصغيرات بالقدرة على تحمل المسؤوليات والحمل المبكر ، فبسبب انخفاض الوعي الصحي ، والتطور الجسدي لديهن فهذا يتسبب بمشاكل صحية ، وفسيولوجية ونفسية كبيرة .

ينتشر الزواج المبكر في الغالب بالمناطق الريفية، والدول النامية، وذلك ربما يرجع للفقر، وتردي الوضع الاقتصادي والسياسي، وهو ما يدفع الأهالي لتزويج بناتهم مبكراً، ولكن نسبة هذا الزواج تتفاوت من دولة إلى أخرى، فبحسب الإحصائيات والدراسات تتصدر اليمن أعلى المراتب في زواج القاصرات بسبب ارتفاع معدل الفقر والبطالة (شرف الدين، 2020: 1). تشهد ليبيا نفس ما تشهده اليمن، حيث تتزايد حالات الزواج المبكر فيها وبقوة، فقد حاولت الباحثة الحصول على إحصائية رسمية شاملة لحالات الزواج المبكر في ليبيا خلال السنوات الأخيرة، ولكن نظراً لكثرة عدد المحاكم وعدم وجود توثيق رقمي لها؛ بسبب حالات الفوضى والانقسام السياسي في البلاد، تحصلت من مصدر قضائي في محكمة شمال بنغازي بأن صدر 97 إذن زواج قاصر وفقا للإحصائية من 2021.1.1 حتى 23. 2021.5 في بنغازي فقط .

ومن جهة أخرى يُعدّ موضوع قياس الاتجاهات من المواضيع التي نالت اهتمام العلماء، فالاتجاهات تمثل جزءاً مهماً من حياة الفرد، كما أنها تلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من المواقف بالحياة الاجتماعية، ولما لها من آثار على وضع المرأة باعتبارها نصف المجتمع، فالزواج المبكر قد يحرمها من تعليمها ويؤثر على صحتها، فدراسة هذا الموضوع له أهمية كبيرة في معرفة اتجاهاتهم نحو هذه الظاهرة (قواريق ، 2017: 11). فقد تم طرح هذه الدراسة للوقوف على أهم الاتجاهات المترتبة عن الزواج المبكر للفتيات من الناحية الجسمية، والنفسية، والتعليمية، فالنظرة التقليدية والمتعارف عليها لزواج الفتاة في سن مبكرة مرتبط بقناعة أنه يضمن لها السترة، وإن مكانها هو البيت والعناية بزوجها وأولادها.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة وتحددت مشكلتها في محاولتها الإجابة عن التساؤل الآتي:

ـ ما اتجاهات الشباب نحو الزواج المبكر؟ وهل تختلف اتجاهاتهم تبعاً للنوع والعمر والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي؟

أهمية الدراسة:

- تُعدّ الدراسة الحالية إضافة أكاديمية جديدة في أدبيات علم النفس الاجتماعي حول ظاهرة الزواج المبكر، حيث تزايد أعداد المقبلين على الزواج المبكر في الآونة الأخيرة بشكل لافت للنظر.
- من خلال اطلاع الباحثة على عدد من قوائم البحوث والرسائل العلمية اتضح ندرة الدراسات الخاصة باتجاهات الشباب نحو الزواج المبكر، وتأتي هذه الدراسة إسهاماً في إثراء هذا الموضوع.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من واقع مجتمعنا الليبي وما يعيشه من ظروف نفسية و اجتماعية وسياسية، التي بلا شك لها تأثير على شخصية الفرد، ولفت النظر إلى المشكلات التي يمكن أن تواجه الشباب في الزواج المبكر والسيطرة عليها؛ لبناء أسرة متكافئة تنتج جيلاً ناضجاً.
- لفت انتباه واهتمام منظمات ومؤسسات المجتمع المدني لظاهرة الزواج المبكر، ودور هذه المؤسسات في تعزيز الوعي لدى الفرد وتوسيع مداركه في فهم مقاصد الشريعة من تحديد سن الزواج وفق ضوابط وشروط.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف على ما يأتي:

- معرفة اتجاهات عينة الدراسة نحو الزواج المبكر.
- معرفة الفروق في اتجاهات عينة الدراسة نحو الزواج المبكر تبعا (للنوع ، العمر الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي) .

تحديد مصطلحات الدراسة:

أولا: الاتجاه (Attitude)

تعريف الاتجاه نظريا: يعرفه العتيبي (2004) بأنه " استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة محو أشخاص أو مواقف أو أشياء أو موضوعات أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة " .

التعريف الإجرائي: يُعرّف إجرائياً بالخبرات الشخصية الإيجابية والسلبية، التي يحملها الشباب نحو الزواج المبكر، التي تقاس بالأداة المعدة لهذا الغرض.

ثانيا: الزواج المبكر: " من الناحية التشريعية لم تحدد الشريعة الإسلامية سناً للزواج وهناك أحاديث تدل على ذلك قوله (ﷺ) " من استطاع منكم الباءة فليتزوج " أي من لديه القدرة على تحمل نفقات الزوجة التي سيتزوجها والقدرة على نفسه في توفير الأكل والملبس والمسكن يمكنه الزواج ، كذلك من ناحية الأخلاق الحميدة، يؤيد ذلك قوله (ﷺ) " إذا جاءكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه " (فضل الله ، 2013: 75) .

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بخصائص عينة الدراسة التي ستجرى عليها من شباب مدينة بنغازي، كما تتحدد بالزمان والمكان اللذين سيتم إجراء الدراسة فيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الاتجاهات:

مفهوم الاتجاه: بالرغم من أن مفهوم الاتجاه استخدم في دراسات عدة: نفسية واجتماعية؛ وذلك لأهميته، فإنّ الاتفاق على تعريفه وتحديده بشكل دقيق يتعرف به كل الأبحاث يكاد يكون مستحيلاً؛ بسبب تباين وجهات النظر حول طبيعة الاتجاه.

تستعمل كلمة الاتجاه لأكثر من معنى في مجالات العلم والحياة اليومية، أما في علم النفس فيعبر الاتجاه عن حالة نفسية، وله مكوناته ووظائفه، وخصائصه، ويعد من أحد جوانب الشخصية.

تقع دراسة الاتجاهات موضوع هذه الدراسة في مقدمة موضوعات علم النفس الاجتماعي، فقد عرف البورت الاتجاه " بأنه حالة استعداد عقلي أو عصبي نظمت عن طريق الخبرات الشخصية ، على توجيه استجابات الفرد لكل تلك المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد " (محمد ، 2010: 98) .

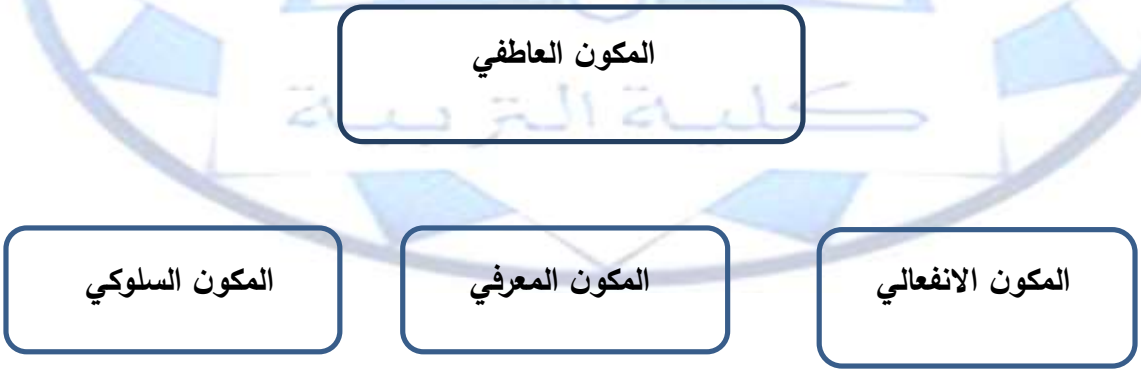
مكونات الاتجاه:

المكون المعرفي: يُعدّ المرحلة الأولي في تكوين الاتجاه، ويضم معتقدات وآراء وأفكار الفرد عن موضوع الاتجاه التي تكتسب عن طريق البيئة المحيطة به.

المكون الوجداني: هو عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.

المكون السلوكي: يمثل الوجهة الخارجية له والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الفرد إزاء موضوع الاتجاه بما يدل علي قبوله او رفضه بناء علي تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني (صديق، 2012: 309).

ويمكن توضيح مكونات الاتجاه بالشكل الآتي:



الشكل (1) نموذج لمكونات الاتجاه الثلاثة

خصائص الاتجاهات:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من البيئة وليست وراثية.
- الاتجاهات تتفاوت في وضوحها فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض، ومنها ما هو معلن، ومنها ما هو سري.
- يقع الاتجاه دائما بين طرفين متقابلين: أحدهما موجب، والآخر سالب، أو التأييد المطلق والمعارضة المطلقة، وقد يكون محايداً أحياناً في بعض المواقف لغياب المكوّن المعرفي حول موضوع الاتجاه.
- الاتجاه قد يكون قوياً ويظل هكذا لفترات طويلة، ويقاوم التعديل والتغيير، وقد يكون ضعيفا حيث يمكن تعديله وتغييره بسهولة (بوعمود، 2016: 32) .

مراحل تكوين الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات من خلال مراحل تشكل نسقاً هرمياً، تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه، ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم، وهذه المراحل هي: (بويدة ، 2017: 56)



شكل (2) يمثل مراحل تكوين الاتجاهات

النظريات المفسرة للاتجاهات:

أولا: نظريـــة التنـــافر المعرفـــي: تقـوم علـى فكـرة مجموعـة مـن المعلومـات تطـرد مجموعـة أخـرى لتحـل محلهـا، ومـن المعـروف أنّ المكـوّن المعرفـي أحـد مكونـات الاتجـاه، فعنـدما يحـدث تعـديل فـي هـذا المكـون يبنـى علـى ذلـك تعـديل فـي المكـون الانفعـالي ثـم السـلوكي وهكـذا، ويُعـدّ هـذا المـدخل أساسـاً جيـداً للدعايـة والإعـلام، وهمـا عمليتـان فـي التواصـل بـين الجماعات أو بين الأفراد داخل الجماعة (بوساحة، 2007: 40) .

ثانيـــا: النظريـــة الســـلوكية: تـرى أنّ الاتجـاه الإيجـابي أو السـلبي هـو خبـرة متعلمـة نتيجـة ربطهـا بمثيـر يسـتثير فـرح، أو غضـب، أو حـزن لـدينا، ويمكـن التمثيـل علـى ذلـك بموقـف تعليمـي إذا طـور تلميـذ سـلوك كراهيـة نحـو المعلـم فـإنّ التلميـذ سـيطور كراهيتـه لجميـع المـواد التـي يدرسـها هـذا المعلـم، ومـن ثـم يعمـم التلميـذ هـذا الاشـراط علـى المـادة فـي كـل المسـتويات، وعليـه تصـبح اتجاهـات هـذا التلميـذ نحـو هـذه المـادة سـلبية، وبـالعكس تتشـكل اشتراطات الحب لمواد معينة (زقوت ، 2000: 20) .

ثالثـا: نظريـة الإيحـاء الشـفوي (الإيحـاء اللاشـعوري) : هـذه الفكـرة تقـوم علـى النشـاط اللاشـعوري عنـد الإنسـان وإمكانيـة اسـتخدام هـذا النشـاط فـي تغييـر الاتجـاه ، وبصـفة خاصـة الجانـب الانفعـالي منـه ، وتعتمـد هـذه النظريـة إلـى توجيـه مجموعـة مـن المثيـرات المسـببة لإحـداث درجـة عاليـة مـن الانفعـال لـدى الشـخص المسـتهدف ، ومـن ثـم يحـدث لـه تعـديل مـن المكـون الانفعـالي أولا ، ثـم يحـدث لـه تعـديل فـي اتجاهـه (بويـدة ، 2017: 43).

رابعـــا : نظريـــة الباعـــث : تؤكّـد هـذه النظريـة أن تكـون الاتجاهـات مـن خـلال عمليـة تقـدير وموازنـة بـين كـل مـن السـلبيات أو الايجابيـات أو بـين صـور التأييـد والمعارضـة ثـم اختيـار أحسـن البـدائل بعـد ذلـك، تؤكّـد نظريـة الباعـث أنّ الأفـراد يسـعون دائمـا نحـو الكسـب ، وبالتـالي تبنـي الاتجاهـات التـي تحقـق الإشـباع أو الرضـا، يتأكـد ذلـك أكثـر عنـدما يحـدث صـراع بـين الأهـداف بحيـث يتبعـون المواقـف التـي يتوقعـون فيهـا الكسـب وتكـون اتجاهـاتهم فهـم صـناع القـرار إلـى حـد كبيـر، ومـن ثـم تؤكـد النظريـة الـدور الإيجـابي والفعـال للأفـراد فـي اكتسـاب...، وتكـون اتجاهـاتهم، فهـم مسـتقلون إلـى حـد كبيـر (الـوافي، 2013: 76).

ثانيا: الزواج المبكر:

مفهوم الزواج في اللغة: استعملت كلمة الزواج في اللغة العربية بمعنى الاقتران والازدواج وكليهما بمعنى واحد، فالزواج اقتران الشيء بشيء آخر، كما أنّ كلمة الزواج وكلمة النكاح جاءت بمعنى واحد في ألفاظ القرآن الكريم، من ذلك قوله تعالى : ﴿ وَلَا تَنْكِحُوا مَا نَكَحَ آبَاؤُكُمْ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَمَقْتًا وَسَاءَ سَبِيلًا [4:22]﴾ سورة النساء، آية: 22، وقوله تعالى : ﴿فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدُ حَتَّى تَنْكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يَتَرَاجَعَا إِنْ ظَنَّا أَنْ يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ سورة البقرة ، آية: 230. (شهوان ، 2012: 3) .

الزواج عقد يبرم بين الرجل والمرأة أو من يمثلهما يباح بمقتضاه لكل منهما الاستمتاع بالآخر على الوجه المشروع، وتترتب عليه مجموعة من الحقوق والواجبات لكل من طرفيه، وقد أحاط الدين الزواج بعقد متين وقدسية قال تعالى: ﴿ وَأَخَذْنَ مِنْكُمْ مِيثَاقًا غَلِيظًا﴾ سورة النساء، آية 21 .(عبدالله ، 2012: 66) .

السن القانونية والتشريعية للزواج المبكر:

هو الزواج الذي يكون فيه أحد الزوجين أو كلاهما غير مكتمل النضج من الناحية الجسمية ، والنفسية ، والعقلية، والعاطفية " (سرور ، 2016: 34) .

القانون أجاز الزواج المبكر لكلا الطرفين في حال بلوغ الرشد ولا يكونا قاصرين؛ كي يتحملا المسؤوليات الملقاة على عاتقهما في حال تم الزواج، وقد حدد القانون أن يستكمل كل من الفتاة والشاب السن القانونية وهي 18 سنة، ويحق لهما ان يتقدما بالأوراق القانونية لإتمام عقد القران (فضل الله ،2013: 54).

أسباب الزواج المبكر:

- **العادات والتقاليد:** هناك بعض الموروثات الثقافية تكاد تكون جزءاً لا يتجزأ من النظام الاجتماعي الساري في المجتمع، فالزواج المبكر للفتيات هو نتاج لتلك الاعتبارات الاجتماعية التي لا يزال الكثير من الغوائل في المجتمع مؤمن بها،

فـبعض العـائلات تقـوم بتـزويج بنـاتهم بعمـر مبكّـر حتـى لـو كـن علـى مقاعـد الدراسـة (عبد الكريم ، 2020: 245) .

❖ **التمييز بين الذكور والإناث في المعاملة والتقدير:** هناك أُسر تعدّ إنجاب الإناث يشكّل عبئاً عليها من الناحية المادية والاجتماعية، وإنها متى بلغت سن العاشرة أصبحت بالغة وتبدأ القيود بإحاطتها من كل الجهات تحت عنوان الحفاظ على الشرف، وتزويجها بسن مبكرة يأتي من باب المحافظة عليها (أحمد و هلال وعلي ومحمد وحسن ، 2019: 399) ، فتعدّ سن المراهقة مرحلة حرجة للفتيات في جميع أنحاء العالم وبالأخص البلدان النامية ، فبمجرد بدء البلوغ للفتاة تحرم من فرص التعليم ، ويتم حجبها عن العائلة والأصدقاء ، و يكون الزواج هو محور النقاش ، فهناك العديد من العوامل التي تسهم في إجبار الفتاة على الزواج مبكراً منها جهل الوالدين، أو تدني مستواهم التعليمي، والفقر مونتازيري ، غارشيه ، محمدي ، اردبيلي (Montazeri, Gharacheh, Mohammadi,and Ardabili,2016)

❖ **انخفـاض مسـتوى التعلـيم للأبـوين:** يكثـر الحـديث حـول ظـاهرة زواج الأطفـال، وقـد تنوعـت الفئـات التـي تناولـت هـذا الموضـوع بالدراسـة مـا بـين فقهـاء وحقـوقيين وبحّاث، فاختلفوا في مشروعية زواج الصغار، وترجع الأسباب إلى:

⇦ **اخـتلافهم فـي فهـم النصـوص وتأويلهـا:** اخـتلافهم فـي زواج النبـي ﷺ مـن أم المـؤمنين عائشـة _ رضـي الله عنهـا _ هـل هـو خصوصـية مـن خصوصـيات النبـي أم أنه عام له ولأمته (الشقيرات، 2017: 136) .

فوائد ومضار الزواج المبكر:

- **فوائد الزواج المبكر**

- إحصان الفرج؛ لأنّ القصد من الزواج المبكر أن يعف المرء نفسه ويحصنها من الوقوع في الحرام، فقد قال ﷻ : ﴿ وَأُحِلَّ لَكُمْ مَا وَرَاءَ ذَلِكُمْ أَنْ تَبْتَغُوا بِأَمْوَالِكُمْ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَافِحِينَ ﴾ سورة النساء، آية 24.
- غض البصر، وكذلك من فوائد الزواج المبكر غض البصر لقول رسول الله ﷺ : " يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج " .
- حفـظ الأنسـاب والأعـراض وتكثيـر النسـل، قـال ﷺ : " تنـاكحوا تكـاثروا فـاني مبـاه بكم الأمم يوم القيامة ".

- الـزواج المبكـر يحصـن الشـباب مـن الوقـوع فـي الرذائـل والسـلوكيات المنحرفـة (كـاظم و فاخر و سعيد، 2018: 400).

- **مضار الزواج المبكر:**

- . الحرمان من مواصلة التعليم.
- ــ الحمـل و الإنجـاب فـي سـن مبكـرة ممـا يـؤدي إلـى مضـاعفات صـحية (فيلـدfild، 2004)
- ــ ازديـاد حـالات الطـلاق نتيجـة تحمـل الفتـاة المسـؤولية التـي لا تقـوى عليهـا وهـي فـي سن صغيرة (الخزاعي ، 2015).

الدراسات السابقة

تُعـدّ الدراسـات السـابقة مـن أهـم المرجعيـات التـي يرجـع إليهـا الباحـث لمسـاعدته فـي تحديـد مشـكلة الدراسـة واسـتخلاص فرضـياتها، والاسـتفادة مـن نتـائج معظمهـا فـي فهـم معطيات دراسته وتفسير نتائجها.

مـن هـذه الدراسـات التـي قامـت بهـا النعيمـي (2006)، التـي هـدفت إلـى معرفـة اتجاهـات الطلبـة نحـو الـزواج المبكـر، ومعرفـة الفـروق فـي اتجاهـات العينـة تبعـاً لمتغيـر النـوع، بلـغ حجـم العينـة (750) طالبـاً وطالبـة تـم اختيارهـا بطريقـة عشـوائية ، توصـلت النتـائج إلـى أنّ اتجاهـات الطلبـة نحـو الـزواج المبكـر إيجابيـة أي إنهـم يؤيّـدون الـزواج فـي سـن مبكـرة ، وكـذلك بينـت أنّ هنـاك فروقـاً دالـة إحصـائياً حسـب متغيـر النـوع لصـالح الإناث .

هـدفت دراسـة شـهوان (2012) إلـى معرفـة وجهـات النظـر عنـد سـكان محافظـة قلقيليـة فـي الـزواج المبكـر، حيـث بلـغ حجـم العينـة (550) مفحوصـاً تـم اختيـارهم عشـوائياً، وقـد خلصت الدراسة إلى أنّ الزواج المبكّر يؤثّر سلباً على الفتاة صحياً واجتماعياً ونفسياً.

وقامـت فضـل الله (2013) بدراسـة هـدفت لمعرفـة اتجاهـات سـكان قريـة الملاحـة بالنيـل الأبـيض نحـو الـزواج المبكـر، ومعرفـة العلاقـة بـين اتجاهـاتهم ومتغيـري النـوع ، والمسـتوى التعليمـي، بلـغ حجـم العينـة (100) ذكـر وأنثـى اختيـرت عشـوائيا ، وقـد أسـفرت نتـائج الدراسـة بـأنّ اتجاهـات العينـة تتسـم بالإيجابيـة نحـو الـزواج المبكـر، وأنـه لا توجـد

فـــروق فـــي الاتجاهـــات نحـــو الـــزواج المبكـــر تُعـــزى إلـــى النـــوع، كـــذلك لا توجـــد فـــروق تُعـــزى للمستوى التعليمي .

هـــدفت دراســـة ســـليم و حـــارث (2015) لمعرفـــة رأي طالبـــات كليـــة التربيـــة للبنـــات بـــالزواج المبكـــر، حيـــث تكوّنـــت عينـــة الدراســـة مـــن (125) طالبـــة تـــم اختيـــارهن بالطريقـــة القصـــدية ، و كانـــت النتيجـــة ســـلبية، أي أنّ اتجاهـــات عينـــة الدراســـة نحـــو الـــزواج المبكّـــر سلبية .

كما هدفت دراسة عاقب (2018) إلى معرفة الاتجاهات نحو الزواج لدى الطلبة والطالبات الجامعيين في ضوء متغير النوع، أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من (200) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية، حيث أسفرت النتائج إلى وجود اختلاف في الاتجاهات لصالح الإناث.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضمن خلال استعراض نتائج بعض الدراسات السابقة ما يأتي:

- ندرة الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الزواج المبكر، بخاصة في البيئة المحلية.
- تفاوت الاتجاهات نحو الزواج المبكر حيث كانت هناك اتجاهات ايجابية وأخرى سلبية.
- وجود اختلاف في الاتجاه نحو الزواج المبكر تبعاً للنوع (ذكور– إناث)، ولا توجد اختلافات تُعزى للمستوى التعليمي للعينة .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: مـــنهج الدراســـة: تـــم اعتمـــاد المـــنهج الوصـــفي المقـــارن فـــي هـــذه الدراســـة، وهـــو مـــنهج يقـــوم علـــى وصـــف الظـــواهر، وحـــل المشـــكلات والتســـاؤلات التـــي تقـــع فـــي دائـــرة البحـــث العلمـــي، ويســـاعد التصـــميم الارتبـــاطي المقـــارن علـــى بحـــث العلاقـــة بـــين المتغيـــرات، وعقـــد مقارنـــات تمكّـــن البـــاحثين مـــن الوصـــول إلـــى اســـتنتاجات، ثـــم يـــتم تحليـــل البيانـــات التـــي تـــم جمعها حتى يمكن إعطاء التفسير المناسب عن تلك الظاهرة.

عينـــة الدراســـة: هـــي عينـــة متاحـــة بلـــغ عـــددها (130) شـــاباً وشـــابة بواقـــع (65) شـــاب ، و (65) شـــابة ، تـــم أخـــذهم بطريقـــة عشـــوائية ، ومـــن مجـــالات مختلفـــة (قطـــاع التعلـــيم / قطاع الصحة / المحلات التجارية) .

أداة الدراسة: الأداة المستخدمة في هذه الدراسة تمثّلت في مقياس الاتجاهات نحو الزواج المبكّر من إعداد فضل الله (2013) .

وصف المقياس: يتكون المقياس من (18) عبارة موزّعة على فقرات إيجابية، وفقرات سلبية.

تصحيح المقياس: يقوم المفحوص بالاستجابة على كل عبارة من المقياس، ذلك بوضع علامة (صح) على أحد الخيارات التي وضعت(أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكّد ، أرفض ، أرفض بشدة) .

فإذا كانت العبارات إيجابية أعطي المفحوص (5)عند الخيار أوافق بشدة و (4) عند أوافق و (3) عند غير متأكد و (2) عند أرفض (1) عند أرفض بشدة، والعبارات الإيجابية (1،2 ،3،4،5، 7،8،9،10،14،15،16،17) . أما إذا كانت العبارة سلبية فيحدث العكس بحيث يُعطى للمفحوص الدرجة(1) عند الخيار أوافق بشدة وهكذا، والعبارات هي (6 ، 11 ، 12 ، 13 ، 18) .

الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدق: قامت معدة المقياس بعرض المقياس على المحكمين بجامعة الخرطوم قسم علم النفس؛ للتحقق من مدى صلاحية الاستخدام، حيث قامت بتعديل بعض العبارات وحذف بعض العبارات، للتأكّد أنّ المقياس يقيس الاتجاهات نحو الزواج المبكر.

وفي الدراسة الحالية: تم تقدير صدق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (30) شاب وشابة في مدينة بنغازي (15) شاباً ، و(15) شابة . قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (1):قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس الاتجاهات نحو الزواج المبكر والمتوسط الكلي للمقياس

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	.525**	10	.599**
2	.530**	11	.442*
3	.704**	12	.505**
4	.650**	13	.565**
5	.578**	14	.645**
6	.574**	15	.392*
7	.580**	16	.531**
8	.713**	17	.443*
9	.539**	18	.521**

الثبات في الدراسة الحالية: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الثبات الفاكرونباخ، وبلغت قيمته (0.953) وهو معامل ذو دلالة إحصائية (0.05).

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

الهدف الأول: معرفة اتجاهات عينة الدراسة نحو الزواج المبكر.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الاتجاهات نحو الزواج المبكر لدى افراد العينة

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الزواج المبكر	130	22.5	55.92	4.57	83.46	0.01

ومن خلال الإحصائية للجدول (2) نلاحظ بأنّ أفراد العينة سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً يفضّلون الزواج المبكر، وهذا يدل بأنّ اتجاهاتهم نحو الزواج المبكر إيجابية وليست سلبية، ربما يعزى ذلك إلى أنّ البعض يحمل أفكاراً إيجابية نحو الحياة الزوجية وبالتالي يتوقع لهم النجاح في حياتهم المقبلين عليها، وكذلك ربما يرجع ذلك لأنّ الزواج يُعدّ عادة اجتماعية ، وسنة مشروعة، لذلك نجد أغلب العينة تؤيده ، وهذا يتفق مع دراسة النعيمي (2006) و فضل الله (2013) ويختلف مع دراسة كل من شهوان (2012)، و سليم وحارث (2015).

الهدف الثاني: معرفة الفروق في اتجاهات عينة الدراسة نحو الزواج المبكر تبعاً إلى (النوع، العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي) .

لمعرفة نتيجة هذا الهدف تم تقسيمه إلى أربعة أقسام، واستخدم اختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية للنوع ، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول(3) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات نحو الزواج المبكر

النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	64	55.95	4.459	.077	.523
إناث	64	55. 89	4.771		

يُلاحظ من الجدول أعلاه انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الشباب نحو الزواج المبكّر حسب متغير النوع، تتفق هذه النتيجة مع ما جاء به في دراسة فضل الله (2013) ، إلا أنها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة النعيمي (2006) ، ودراسة عاقب (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الشباب نحو الزواج المبكّر لصالح الإناث أي أنهن يؤيدن الزواج المبكّر .

كما استخدم اختبار(ت) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء للدلالة الإحصائية على الفئة العمرية لدى عينة الدراسة ، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول(4) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات نحو الزواج المبكر

العمر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة
24 . 18	72	56.097	4.5444	.483	.745
30 . 25	58	55.706	4.6226		

يتضح من الجدول السابق ذكره أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير العمر في اتجاهات الشباب نحو الزواج المبكّر، ربما يرجع ذلك كون الزواج حاجة أساسية يحتاجها الأفراد في جميع الأعمار.

لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للتوافق لاتجاهات الشباب نحو الزواج المبكّر وفقاً للحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب، أرمل، مطلّق) ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، والجدول (5) يبين النتائج الخاصة بذلك .

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات الاتجاهات نحو الزواج المبكر وفقاً للحالة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	54.20	4	13.550	.643	0.05
داخل	2635.03	125	21.080		

المجموعات					
المجموع	2689.231	129			

نلاحظ من خلال الجدول السابق ذكره، أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية ترجع للحالة الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للاتجاهات نحو الزواج المبكر وفقاً للمستوى التعليمي (أمي، أساسي ، ثانوي ، جامعي ، فوق الجامعي) ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، والجدول (6) يبين النتائج الخاصة بذلك .

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات الاتجاهات نحو الزواج المبكر وفقاً للمستوى التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	73.620	5	14.724	. 698	0.05
داخل المجموعات	2615.611	124	21.094		
المجموع	2689.231	129			

يُلاحظ من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات عينة الدراسة نحو الزواج المبكّر وفقا لمتغير المستوى التعليمي، هذه النتيجة تتفق مع دراسة فضل الله (2013) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الثقافة السائدة في المجتمع والمعلومات المتوافرة لديهم لا تؤثر في تكوين اتجاهاتهم نحو الزواج المبكر.

التوصيات والمقترحات:

- ☑ التنبيه إلى أهمية مرحلة المراهقة بخاصة للفتاة، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لها للتعبير عن رأيها في الأمور التي تهمها ومناقشتها معها.
- ☑ إعداد برامج الإرشاد الأسري والاجتماعي يكون من ضمن أهدافها توضيح مخاطر وايجابيات الزواج المبكر صحياً، ونفسياً، وثقافياً على الفرد.
- ☑ العمل على رفع المستوى التثقيفي وفق برامج توعية وإعلامية خاصة فيما يتعلق بتنظيم الإنجاب والرعاية الصحية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

ـ أحمد، مصطفى حمدي وهلال، سامية عبد السميع و علي، عبد الصمد محمد و محسن، دينا علي (2019) . دراسة اجتماعية لظاهرة الزواج المبكر بريف محافظة أسيوط. **مجلة أسيوط** ، 50 (2) ، 397 _ 408 .

ـ بوساحة، عبلة (2007) . **اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو تطبيق النموذج الثقافي التنظيمي للنظرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

ـ بو عمود، فضيلة (2016) . **اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو تخصصاتهم الدراسية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة مولاي طاهر.

ـ بويدة، أميرة (2017) . **اتجاهات الطلبة نحو طرائق التدريس بالجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة 8 ماي، الجزائر .

ـ حمزة، نوال عبد الرحمن و الحابسي، سعاد هادي و الحزورة، ليلى محمد و حاجب، حنان ناصر (2008) . **الزواج المبكر: دراسة في المفهوم والأسباب والآثار**. بحث غير منشور مركز التدريب والدراسات السكانية، جامعة صنعاء.

ـ السبعاوي، هناء جاسم (2007). **أثر الزواج المبكر للفتيات في عملية التنشئة الاجتماعية**. مركز الدراسات موصلية 18، 97_ 121.

ـــ سرور، عبير محمد (2016). زواج القاصرات في الأسرة الريفية المهجرة. **مجلة جامعة دمشق**، 32(2)، 33_70.

ـــ سليم، أمل داوود و حارث، شيماء (2015). الزواج المبكر لمن هم دون سن 18 سنة من ظواهر العنف الأسري ضد الأطفال. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 47 ، 26_49.

_ شرف الدين، فاطمة (2020) . آثار زواج القاصرات في اليمن. المؤسسة الوطنية للتنمية والاستجابة الإنسانية.

ـــ الشقيرات، صالح خالد (2017). زواج القاصرات بين الشريعة والقانون. **مجلة جامعة الشارقة**، 16(2)، 123_152.

ـ شهوان، رجاء راتب (2012). **وجهة نظر سكان محافظة قلقيلية في الزواج المبكر للإناث** .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية .

ـــ صديق ، حسين (2012) . الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. **مجلة جامعة دمشق**، 28 (3)، 299_322.

ـــ عبد الكريم، هبة (2020) . تأثير الزواج المبكر على التحصيل الدراسي . **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع** ،57 ، 240_264.

ـــ رفلة، عفاف عزت (2016) . الزواج المبكر للفتيات وعلاقته بمستوى طموحهن ببعض مراكز محافظة الفيوم. **مجلة كلية التربية النوعية**، (4) ، 114 _ 164 .

ـ زقوت، حنان فلاح (2000). **الاتجاه نحو التحديث لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة في ضوء بعض القيم السائدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية .

ـ قواريق، لين فواز (2017) . **وجهة نظر سكان قرية عورتا اتجاه ظاهرة الزواج المبكر**. بحث غير منشور، كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، جامعة النجاح الوطنية.

ـــ كاظم، مريم جواد و فاخر، كرار حيدر و سعيد، فاضل شاكر (2018). **علاقة القيم المجتمعية في الزواج المبكر**. بحث غير منشور، كلية الآداب، جامعة القادسية.

ـ النعيمي، ليلى أحمد (2006). اتجاهات طلبة التعليم التقني نحو الزواج المبكر. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 11(3) ،1_24.

ـ الوافي، نوري إبراهيم (2013). **مدخل إلى دراسة علم النفس الاجتماعي**. دار ومكتبة الفضيل للنشر والتوزيع، بنغازي، ليبيا.

ـ عبد الله ، محمد بن محمود (2012) . **علم النفس الاجتماعي**. كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة.

ـ فضل الله، بهجة أبو الكرام (2013) . **الاتجاهات نحو الزواج المبكر**. بحث تكميلي لنيل درجة البكالوريوس العام، غير منشور، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.

ـ العتيبي، خالد بن سعد (2004). **اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة نحو مرتكبي الجريمة** .جامعة نايف، الرياض .

ـ عاقب ،هاجر (2018) . **الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس.

ـ محمد، عبد الحميد عبد الخالق (2010). **الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب الثانويات التخصصية بمدينة** المرج. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بنغازي .

ثانيا : المراجع الأجنبية:

- Field , Erica . (2004) **. Consequences of Early Marriage for Women in Bangladesh** . Harvard University .

-Montazeri , Simin,.,Gharacheh , Maryam,. Mohammadi, Nooredin,. ,Alaghband , Javad,. Ardabili , Hassan . (2016) .Determinant of Early

Married Girls Perspectives in Iranian Setting : A Qualitative Study . **Journal of Environmental and Public Health** , 1 , 1_8.

-Sadaf ,Ahmed,. Saima , Khan ,. Malka , Alia ,. Shamoon , Noushad.(2013).Psychological impact evaluation of early marriages . **International journal of endorsing health science research ,**1(2),84_86.



" اضطراب ما بعد الصدمة وفقاً لبعض المتغيرات لدى عينة من مرضى السرطان بمدينة بنغازي"

هنادي البراني محمد حسين البراني
باحثة وطالبة ماجستير

خديجة محمد عبد المالك محمود
عضو هيأة تدريس جامعة بنغازي كلية الآداب

dojemo030@gmail.com

" اضطراب ما بعد الصدمة وفقاً لبعض المتغيرات لدى عينة من مرضى السرطان بمدينة بنغازي"

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان بمدينة بنغازي، والتعرف على الفروق العائدة لـ (النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمستوي التعليمي، وعدد الأطفال، ومدة الإصابة، ومكان المرض، ونوع العلاج) في اضطراب ما بعد الصدمة. تكوّنت عينة الدراسة من (120) مريضاً ومريضة بمرض السرطان، وتم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة من إعداد تيداشي كاليهون ترجمة عبدالعزيز ثابت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ اضطراب ما بعد الصدمة لدى المرضى مرتفع ولا توجد فروق عائدة لـ (النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، ومدة الإصابة، ومكان المرض، والمستوى الاقتصادي) وأنّ هناك فروقاً عائدة إلى نوع العلاج .

الكلمات المفتاحية: اضطراب ما بعد الصدمة – السرطان

Abstract :

The current study aimed to identify the level of post-traumatic stress disorder in a sample of cancer patients in Benghazi, and to identify the differences due to (gender, age, marital status, educational level, number of children, duration of injury, type of disease, and treatment type). The research sample consists of (120) Patients and paients diagnosed with cancer, data was collected by the PTSD scale (Tedachi and Calehon 1996). The results of the research found that the level of PTSD among patients is high and there were no significant differences due to (gender, age, marital status, duration of injury, type of illness, economic level, number of children,) also showed significant differences due to the treatment type.

المدخل الى مشكلة الدراسة:

تمرّ علينا خبرات وضغوطات أحدها مفرحة وأخرى محزنة وتختلف استجاباتنا لهذا الخبرات باختلاف قدراتنا على المواجهة لهذه الضغوط، ذلك لوجود فروق فردية بيننا، فمنا من يواجهها بقوة، وعزيمة ونفس راضية، ومنا من لا يقدر على المواجهة فيكون عرضة للاضطرابات والأمراض الجسدية والنفسية.

لا شك أنّ المصائب الحادثة تفرز الضغوط النفسية، التي تُعدّ آفة العصر، وأنها تزداد يوماً بعد يوم مما يجعلها سبباً في نشوء الأمراض النفسية حيث يواجه الإنسان في حياته اليومية ضغوطاً نفسية متعددة (أبو شريفة، 2011: 1) وغالباً ما تكون خبرات الصدمة مصحوبة بانطباعات حسية شديدة تلتصق بالذاكرة للأبد، وتؤثر الصدمة على جميع الناس بنفس الطريقة، إذ يعتمد التأثير على شدة ومدة ومقدار تعرض الفرد للأحداث المسببة للصدمة، وإدراك الأفراد وتقييمهم وتفسيرهم للحدث والعمر والنضج والشخصية والخبرات السابقة والدعم الاجتماعي (التواتي،2015: 7).

الخبرات المؤلمة التي نمرّ بها في حياتنا تتعدى الذاكرة قصيرة المدى لترسخ في ذاكرتنا إما أن نستدعيها في خبرات مماثلة أو أن تؤثّر على حياتنا الشخصية والاجتماعية والجسمية؛ لأنها ترتبط بشكل كبير بمشاعر سلبية مؤلمة في ذاكرة الفرد تسبب أمراضاً كثيرة بخاصة مرض السرطان الذي يتأثر بعامل الصدمة.

إذاً ما المقصود بالصدمة؟

الصدمة هي خبرة قاسية أو شديدة قد تكون جسمية أو عقلية أو نفسية أو عاطفية وتؤثر تأثيراً كبيراً في الفرد، وقد تصل إلى حد الاضطراب الدائم، وقد يزول بعد فترة من الزمن وعندما يتعرّض الفرد للصدمة فإنّه لا يستطيع أن يقوم بالسلوك الملائم، واتخاذ القرار الصائب الناتج من تأثير الصدمة على تفكيره (آدم ،2016: 11).

أشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) إلى أنّ اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) يتميّز بأعراض يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات: التخدير، والإثارة، والتجنب، وليتم تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة يجب أن يكون المرء قد تعرض لحادث صادم يعرف بأنه تهديد وشيك للحياة أو إصابة خطيرة، بالإضافة إلى أنّه يظهر بعض ردود الفعل النفسية، عادة الخوف من هذا الحدث بعد ذلك يتطور إلى مجموعة من الأعراض مثل: الكوابيس، وذكريات عن الحدث، وتجنب المحفزات المرتبطة بصدمات الغضب، والاستجابة المفاجئة المبالغ بها، وربما تتأخر ظهور الأعراض في غضون ثلاثة أشهر من الصدمة .(Butler , Rizzi & Handwerger, 1996)

وعرّفه صالح(2002) في النخالة (2017 :12) بأنه" استجابة متأخرة لحادثة أو موقف ضاغط جداً قد تكون ذات طبيعة تهديديه أو كارثية تسبب كرباً نفسياً لكل من يتعرض لها تقريباً"

كما عرّفهnational (2010) بلعيد (2018: 5) " باعتباره أحد اضطرابات القلق يطوره الفرد بعد تعرضه لحادث صدمي أو أذى جسدي أو تهديد، وتظهر لدى الفرد ذكريات اقتحامية، وإعادة معايشة الحدث مجدداً والأفكار المخيفة والتفكك العاطفي ".

الضائقة النفسية والعوامل البيولوجية وسمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد مثل هذه العوامل تلعب دوراً كبيراً في التنبؤ باضطراب ما بعد الصدمة (Arnaboldi, Crico Pravattoni & Riva,2017) الذي قد يتجاوز قدرته علي التحمل والعودة إلى التوازن الدائم بعدها، وهذا الحادث الصادم يهاجم الفرد، وقد ينتج تغيرات في الشخصية أو مرض عضوي إذا لم يتم التحكم فيه حيث تؤدي الصدمة إلى نشأة الخوف العميق و العجز أو الرعب (آدم ، 2016)

إنّ الصحة الجسدية غاية من غايات الفرد يسعى إلى تحقيقها و الحفاظ عليها لكي يستطيع إقامة علاقة مع محيطه، و قد يتعرّض إلى مجموعة من الأمراض (كالسرطان) هذا الداء الذي يهدد كيانه و يشكّل خطراً على حياته أصبح الآن أكثر شيوعاً حتى صار معنى هذه الكلمة "سرطان" مرادفاً للموت إضافة إلى أنه حتى و إن لم يصل إلى ذلك فإنه يتسبب في فقدان عضو من أعضاء الجسد، و قد يكون هذا هو الموت بمعناه البطيء الذي يختلف درجة خطورته باختلاف نوع الإصابة وموقعها ودرجتها (مريم، 2017 :1).

يُعدّ مرض السرطان أحد الأحداث الحياتية الضاغطة، الذي له علاقة بالإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية، كما أنّ الضغط الناتج عن المرض وعلاجه ربما يزداد مع عوامل ضاغطة أخرى كالعائلة، والعمل، والظروف المادية، بالإضافة إلى الضغوط اليومية الموجودة قبل تشخيص المرض للمصاب بالسرطان (وفاء، 2013 :6).

يختلف السرطان عن غيرها من الأمراض التي تؤثر على حياة الفرد ككل في جوانب عدّة من حياته، هذا التأثير ناتج من الضغوط النفسية التي يمكن أن تحدث تأثيراً على صحة الفرد الجسدية والنفسية.

فما يميّز مرض السرطان عن غيره أنه يرتبط في ذهن الجميع بالموت المحتم، فسماع أي شخص بأنه مصاب بمرض السرطان لا يعني ذلك الإصابة بالمرض، بل يعني الحكم عليه بالموت القريب، وهذا ما يولّد القلق الذي يراوده جراء خوفه المستمر من طبيعة مرضه ومستقبله (خياط ،2015: 3).

يُعدّ السرطان أحد الأمراض التي مازالت تعيق حياة الفرد وتؤرق الأطباء على المستوي الطبي والعلاجي، حيث لطالما ارتبط مرض السرطان في أذهان الناس بكل ما هو مهدد لحياة الإنسان، الذي يتطلب التفكير فيه والتقليل منه، والاعتماد على العلاجات القائمة على المحاولة في علاج مرض السرطان، ويجب الكشف المبكر في علاجه ليقلل من احتمالات تعرض المريض لعوامل الإحباط والصراع والاضطرابات النفسية (سماعيلي ،2013: 2).

كما أنّ آثار هذا المرض تدوم لفترة طويلة، وتستلزم على المريض التكيف معها، حتى تقلل من الآثار السلبية للمرض على صحته وراحته وتعمل على تحقيق التوازن والراحة النفسية، ذلك بمسايرة هذا الداء والتحكم في مساره، لذلك بات التكيف النفسي بشريحة مرضى الأورام السرطانية ضرورة طبية تفرض نفسها؛ قصد التوصل إلى أفضل سبل الاتصال بين المريض ومحيطه (وفاء، 2013 :2).

ومرضى السرطان يحتاجون إلى عناية وانتباه، فليست الفكرة من مكافحة المرض طبياً بل نفسياً أيضاً، فالفئة المصابة بهذا المرض تمر بأطوار نفسية مختلفة تؤثر مباشراً في حياته ومحيطه الاجتماعي لذلك يتعرض مريض السرطان للعديد من الاضطرابات النفسية الناتجة عن عدم تقبله لمرضه، وأهمها القلق

والاكتئاب وقلق الموت، فالمريض يفكر كثيراً في حاله ومرضه، وكيف يتكيف معها؟ كيف سيقضي بقية حياته؟ وهي احتمالات شفاؤه وعودته إلى حياته (أبو عيشة، 2017 :2).

إنّ الأفراد الذين يعانون من مرض السرطان لديهم بعض الضغوط النفسية حيث إنهم بأمس الحاجة إلى تعلم طريقة ملائمة للتعامل بفاعلية مع أحداث الحياة الضاغطة، وإنّ تسليط الضوء عليهم من الناحية النفسية يعدّ أمراً مهماً، فهناك بعض البشر لا يستطيعون المقاومة أمام الخبرات السابقة الشديدة والمؤلمة التي تؤثر على صحتهم، وهذا ما يزيد من حدة المرض الذي يعتمد العلاج فيه ومواجهته على قوة الفرد النفسية وقدرته على تقبله.

تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس:

من خلال ما تم استعراضه فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن التساؤل العام الآتي: هل هناك فروق عائدة إلى: (العمر، والنوع، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومكان المرض، ومدة الإصابة، وعدد الأطفال، ونوع العلاج) في اضطراب مع بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان بمدينة بنغازي.

أهمية الدراسة:

الناحية النظرية:

1.ندرة الدراسات التي تتناول موضوع الدراسة حسب اطلاع الباحثات فلم تجد أي دراسات ذات صلة باضطراب ما بعد الصدمة عن مرض السرطان في البيئة المحلية.

2. نحن بلد خرج من حرب ومالها من نزوح وفقدان أحباب وبتر للأطراف ومشاهد عنيفة وخبرات صادمة ربما يكون عاملاً في ازدياد الإصابة بمرض السرطان، حيث تعد العينة المستهدفة في الدراسة (مرضي السرطان) عينة مهمة، وحيث إنهم لم يتلقوا اهتماماً نفسياً من قبل المختصين بعلم النفس.

3.سوء الأحوال الاقتصادية وظهور طبقات تحت معدل الفقر يجعل من الصعوبة مواجهة الضغوط، التي ربما تجعله مهيأ للمرض، فربما تسليطنا الضوء على هذه الشريحة المصابة بالسرطان بخاصة وإن الأدوية المعالجة مكلفة جداً ومرهقة لهم مما تزيد من سوء حالتهم الصحية والنفسية فتكون بمثابة منبه للدولة لمساندتهم وتخفيف العبء المادي عنهم، حيث إنّ دعم الدولة ضعيف في هذا الجانب.

الناحية التطبيقية:

1.من الممكن أن تفيد نتائج هذا الدراسة المختصين في علم النفس في وضع برامج إرشاديه وعلاجية لمرضى السرطان تساعدهم في تقبل المرض.

2. قد تفيد نتائج هذا الدراسة في إعادة توجيه نظر وزاره الصحة في أهمية الجانب النفسي لمرضى السرطان، حيث من المهم أن يكون هناك أخصائي نفسي مدرب مع المريض أثناء أخذ الجرعات أو قبل الخضوع للعملية، هذا قد يساعد المريض في تخطي المرحلة دون الوقوع فريسة للأمراض النفسية.

أهداف الدراسة:

1-ما مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينه من مرضي السرطان بمدينه بنغازي؟

2-هل هناك فروق عائدة للحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى التعليمي، وعدد الأطفال، ومكان المرض، ومدة الإصابة، ونوع العلاج في اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان بمدينة بنغازي؟

3-هل هناك فروق عائدة للنوع (ذكور / إناث) في اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين بمرض السرطان بمدينة بنغازي؟

- مصطلحات الدراسة:

التعريف النظري لاضطراب ما بعد الصدمة: عرّفه أحمد(2008) في بلعيد (2018: 4)"هي أحداث خطيرة ومربكة ومفاجئة تشد بقوتها الشديدة، أو المتطرفة وتسبب القلق والخوف والانسحاب والتجنب والأحداث الصدمية تكون شديدة غير متوقعة وغير مباشرة وتختلف من حادة إلى مزمنة "

التعريف الإجرائي اضطراب ما بعد الصدمة: هي الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص عند تطبيقه لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة إعداد تيداشي وكاليهون ترجمته عبدالعزيز ثابت، التي تتراوح الدرجة فيها من (0\105) يعني ارتفاع الدرجة ارتفاع معدل اضطراب ما بعد الصدمة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مركز بنغازي الطبي.

الحدود الزمنية: العام 2018-2019.

الحدود الموضوعية: ممثلة في المقاييس المطبقة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإنسان بطبعه اجتماعي يسعى لتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، هذه العلاقات لا تخلو من الضغوط والصدمات، هناك من يحسن المواجهة وهناك من يقع فريسة الصدمة، فكلمة **PTSD** هي اختصار **Post Traumatic Disorder** وقد تم ترجمتها إلى العربية تحت اسم اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، وقد صنفت ضمن اضطرابات القلق من **DSM** وهي عبارة عن مجموعة أعراض واضطرابات

تظهر بعد الصدمة وهي كالآتي: صعوبة النوم، وقلة التركيز، والغضب الزائد، والمبالغة في الارتجاف، واليقظة المفرطة، وتكون مرتبطة بأحداث تشير أو ترمز للصدمة.

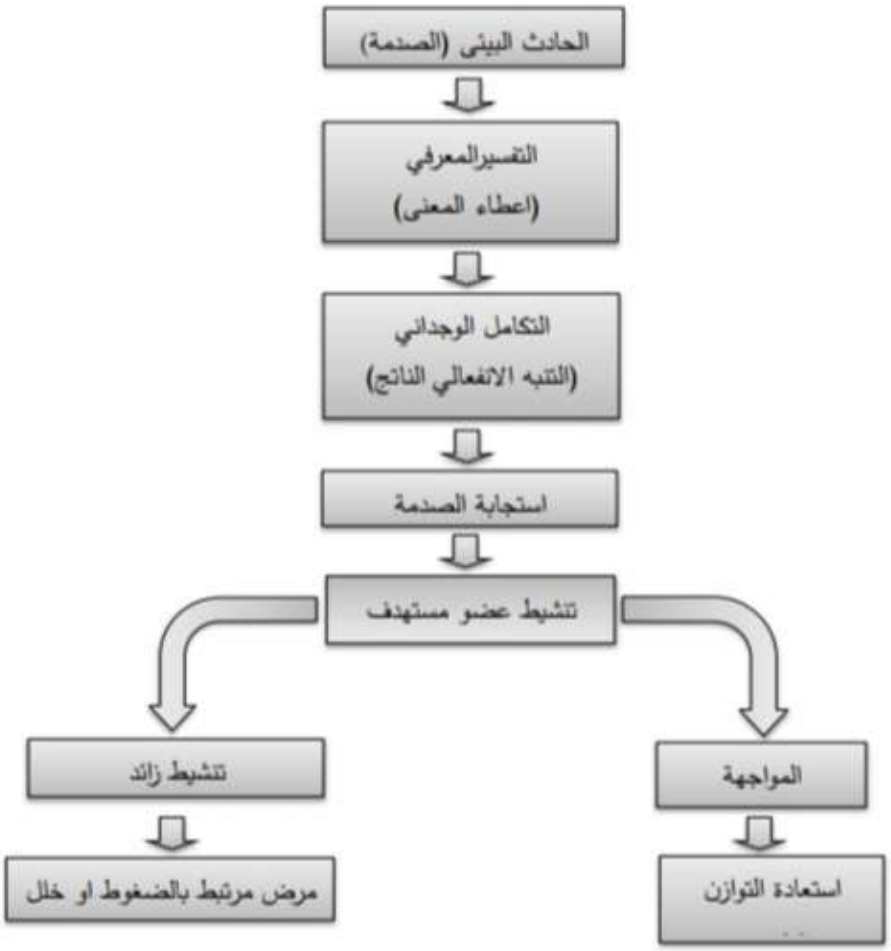
وعرّفه آرثر(2002) في عكاشة (2010: 8)"هو اضطراب نفسي يترافق مع إحداث صادمة شديدة وإعادة معايشة الصدمة في الأحلام، وفي الصور الذهنية والأفكار، والشعور العام بعدم القدرة على التعبير عن المشاعر، وذلك بعدم إظهار مشاعر إيجابية تجاه الآخرين"

أعراض الإصابة بالصدمة النفسية:

إنّ تشخيص الإصابة بمرض السرطان هو بمثابة محفز لتطوير العديد من الصدمات النفسية كرد فعل من المريض؛ فالمرضى الذين يواجهون مرضاً مهدداً للحياة، ويمرون فيه بعوامل مجهدة مالياً واجتماعياً، حتى الذين تم شفاؤهم لديهم خوف من رجوع المرض، فقد أوضح Gurevich ,2012 أنّ أعراض السرطان طويلة الأمد يمكن أن تؤدي إلى تشوهات نفسية طويلة المدى، ويمكن أن يتطور إلى اضطراب ما بعد الصدمة (Parikh , Garvey, Leso , Thachil, 2014)، فهو تجربة مرهقة وغالباً ما تكون مؤلمة للمريض، كما يوضحها الشكل (1) حيث تظهر عليه أعراض القلق والأفكار المزعجة، وهناك أعراض نفسية مستمرة ومؤلمة لاضطراب ما بعد الصدمة منها:

1-صعوبة النوم أو الاستمرار فيه. 2-التهيج او نوبات الغضب. 3-صعوبة في التركيز. 4-يقظة مفرطة. 5-المبالغة في الاستجابة المفاجئة (Oers, 2019). أما عن العوامل المتسببة في الصدمة النفسية فنسرد منها ظروف الصدمة (من صنع البشر، عمر الضحية، دوام الكارثة)، والعمليات المعرفية (خبرات الحياة) وسمات الشخصية، و طرائق مواجهة المشكلات، ومحاولة التغلب عليها، ومن خلال كل هذه العوامل يمكن أن يصل تأثير الحدث الصدمي إلى أحد الطريقين، واستعادة التوازن الحيوي، أو المرض والخلل (عبدلايدوم ، 2015 :12).

الشكل (1) الاستجابة الصدمة حسب لازاروس وآخرون



الشكل (1) الاستجابة الصدمة حسب لازاروس وآخرون في "عبدلايدوم (2015:12)"

ويمكن إيجاز معايير وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة في نقاط وفقاً لـ DSM-V في طبعته الخامسة:

1-التعرض لحادث صادم، أو وجوده شاهداً على شخص آخر يختبر شيئاً صادماً، أو أنّ شخصاً مقرّباً منه تعرّض لحادث صادم، أو التعرض المتكرر أو الشديد للغاية لتفاصيل حدث مكّره.

2-تطفل بعض الذكريات أو الأحلام المتعلقة بالصدمة، والتجنب لكل ما يتعلق بالصدمة من خلال تجنب الأفكار والمحادثات والأشخاص والأماكن، ثم تأتي التغيرات السلبية في المزاج، ووجود بعض العمليات المعرفية مثل: (عدم القدرة على تذكر العناصر المهمة للحادث، والمعتقدات المشوهة حول أسباب ونتائج الحادث، وعدم القدرة على تجربة المشاعر الإيجابية، كما أنّ هناك تغيرات في الاستثارة والتفاعل: مثل: (سلوك الإهمال، وسلوك الحذر المفرط، ومشاكل التركيز)، كل هذه الأعراض يجب أن تحدث لمدة شهر على الأقل، وألا تكون مرتبطة بآثار تناول مواد علاجية ناتجة عن الإصابة بحالة طبية أخرى .(Paleczna,2017)

وعلى الرغم ما للصدمة من آثار مدمرة على النفس والجسد فإنّ النمو اللاحق للصدمة له تأثير إيجابي يحدث نتيجة النضال مع أزمات الحياة شديدة الصعوبة، يمكن أن تظهر هذه التغيرات الإيجابية في خمسة مجالات رئيسة، هي:

1-تقدير للحياة والشعور بالأولويات.

2-علاقات أكثر جدوى بالآخرين.

3-شعور متزايد بالقدرة الشخصية.

4-احتمالات وإمكانيات جديدة للحياة.

5-حياة غنية بالروحانية والتقرب لله (Tanyi, Mirnics, Ferenczi , Smohai , Meszaros , Kovacs , Jakubovits & Kovi , 2020).

النظريات والنماذج المفسرة لاضطراب ما بعد الصدمة:

إذ إنّ هذا الاضطراب له صور التعدد والتشعب والتعقيد ما يحول دون تفسيره ببساطة من خلال نظرية ترتكز بدورها على إحدى نواحي هذا الاضطراب، وعلى باقي النواحي، وبناءً على هذا نقدم نظريات مختلفة تناولت تفسير هذا الاضطراب.

النظرية السلوكية:

إنّ النموذج السلوكي لا يقدم تغييرات لتطور خبرة الحدث الصادم واستمرارها مثل الذكريات المتكررة والمدركة عن الصدمة والأحلام المفزعة المتكررة، وإنّ المعرفة الإقحامية لاضطراب ما بعد الصدمة واستمرارها تلك الأعراض يتطلب تفسيرات نظرية تتجاوز الإطار التصوري السلوكي، وتتمدد إلى ما وراء مبادئ الاشتراط التقليدي والإجرائي (آدم، 2016 :25).

تشير النظرية السلوكية إلى اهمية اضطراب ما بعد الصدمة، وتستند إلى نظرية العاملين الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي الذي يحدث تطوراً مفاجئاً في الاضطرابات النفسية، وتشكّل لديهم أهم الأعراض، هو الخوف على أساس الاشتراط التقليدي.

ترتبط النظرية السلوكية بنظريات التعلم التي تؤكد على أهمية الاستجابة المتعلمة عند الفرد نتيجة للمثير معين يتسبب في خلق الاستجابة، كما يساعدنا النموذج السلوكي على فهم الخبرة الصادمة من خلال نظرية الاشتراط في الصدمات والنكبات والحروب وأعمال العنف، وتُعدّ بمثابة منبهات مطلقة وغير مشروطة تؤدي إلى استجابة الخوف وردود أفعال فيزيولوجية مطلقة، ويجري التعميم على تركيز الصدمة أو التشابه مع معطياتها (النخالة، 2017: 14)

تتعدد المداخل النفسية و السلوكية التي قدمت لتفسير اضطراب الضغوط الآتية للصدمة، و من أهم المداخل النفسية هو النموذج التفسيري الذي قدمه كل من (Fokuzak) وهو نموذج معرفي سلوكي يتضمّن عنصر المعنى في الحدث الضاغط، حيث يفترض من هذا النموذج السببي أنّ الاستجابة التي تترتب على الخبرة الصادمة تضم عنصرين، هما :

- معلومات عن الموقف المثير للصدمة.
- معلومات عن الاستجابات الفيسيولوجية والمعرفية السلوكية التي تترتب على المثير الصدمي. (الطالب، 2016).

النظرية السيكودينامية (التحليل النفسي)

لقد أولت نظريات التحليل النفسي اهتماماً للخبرة الصدمية، كما استخدمت المفاهيم السيكودينامية في تغيير الاضطرابات المرتبطة بالصدمة، ويمكن تحديد النماذج من النموذج السيكودينامي التقليدي.

إنّ التحليل النفسي قد قدم تاريخياً تفسيرات عن عصاب المعارك الحربية، فهي بصفة عامة تقرّ بأهمية الخبرة الصدمية في حد ذاتها وتبتدئ مفاهيم التحليل النفسي واضحة في إبراز أهمية الأحداث الضاغطة التي تتمثل في تمزق الروابط الأسرية وفقدان البيئة الاجتماعية (آدم، 2016: 28).

ترتكز نظرية فرويد في العصاب إلى القول بأنّ هذه الأعصبة تعود إلى العقد النفسية في الطفولة، و هكذا فإنّ مبدأ العصاب الصدمي الناجم عن صدمة نفسية حديثة العهد (لا علاقة لها بالطفولة) تتعارض نظرياً مع أطروحات التحليل النفسي، لكن فرويد اعترف قبيل وفاته بوجود هذه الأعصبة، و أطلق عليها تسمية (الأعصبة الراهنة) وهو يعدها بمثابة شواذ القاعدة التحليلية، و أنه يعد هذه الأعصبة :- اللانمطية غير قابلة للشفاء بالعلاج التحليلي الذي يركز جهوده على العقد الطفولية عدّ فرويد صدمة الولادة و ما يصاحبها من إحساس الوليد بالاختناق أولى تجارب القلق في حياة الإنسان والحدث الصدمي يمكن أن يجعل الفرد يشعر بأنه مرتبك تماماً (عبد الحسين ، 2013: 47).

تُعرّف مدرسة التحليل النفسي الصدمة على أنّها حدث في حياة الشخص أرجع فرويد سبب هذا الاضطراب إلى انبعاث المشكلات التي كان يعاني منها المصدوم في الطفولة، واستخدامه لإنزيمات الدفاع للسيطرة على القلق، وإنّ أي مكاسب أو محفزات خارجية من بيئة الفرد كالتعاطف والمحفزات المالية هي التي تعزز هذه الاضطرابات أو تديمه (النخالة، 2017: 14).

النظرية المعرفية:

من الواضح أنّ العمليات المعرفية هي الأساس في فهم الخبرات الصادمة من رأي النظرية المعرفية، وإدراك الفرد للأحداث والمواقف والأشخاص يعتمد بشكل جوهري على ما يشكّله الفرد من سير وخطط معرفية يدرك من خلالها الأشياء والمواقف والأشخاص، وهذه الخطط والصيغ تكون من مرحلة الطفولة من خلال علاقة الفرد بأسرته، فإن كانت هذه العلاقة تتسم بالاهتمام والحب والتقبل والتقدير فإنّ الطفل يحكم علي نفسه وعلى الأسرة والمجتمع حكماً إيجابياً مريحاً وآمناً، ويدرك ذاته وأسرته والمجتمع بالحب والاحترام والتقدير، فإذا تعرض لخبرة صادمة أو تجربة ضاغطة من الممكن أن يتجاوزها من خلال النظرية التفاؤلية للأشياء، وبمساعدة أسرته المحبّة له ومجتمعه العطوف الداعم والمساند (النخالة، 2017: 11).

تقوم هذه النظرية على افتراض أنّ الاضطرابات النفسية ناجمة عن تفكير غير عقلاني بخصوص الذات وإحداث الحياة والعالم بشكل عام، وقد فسرنا النظرية من خلال نموذج الذاكرة على الخوف، وهي نظرية معرفية في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تركّز على أنّ الأحداث الصادمة تنشأ من الخوف، وتتكوّن من خلال الانتشار والتعميم بما يفقد الفرد قدرته على التحكم والتنبؤ فتتولد وتتطور لديه أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (سلطان ،2017: 146).

إنّ عمليات الذاكرة تتضمّن مكوناً دفاعياً، وإنّ الإنسان لذلك يسعى إلى فهم معنى خبرات الحياة المختلفة، فلهذا فإنّ صور أي حدث تظل باقية في الذاكرة النشطة للخبرة وتعلقها بها (آدم، 2016)

إنّ الركيزة الأساسية للعمليات العقلية وهو النضج الفكري في إيجاد المعلومات الجديدة ومعالجتها بطريقة تتناسب النموذج المعرفي للفرد، وإنّ الخبرة الصادمة يتم معالجتها، ولكن تبحث عن طريقة مناسبة في الذاكرة والمعلومات الواردة، ويدرك ذاته وأسرته والمجتمع في الحب والاحترام والتقدير، فإذا تعرّض لخبرة صادمة أو تجربة ضاغطة من الممكن أن يتجاوزها من خلال نظرته التفاؤلية للأشياء (عودة، 2010 : 22).

النظرية الاجتماعية:

إنه كلما كانت العوامل الاجتماعية أكثر ضغطاً على الفرد كان تطويره للأعراض PTSD أكثر وكلما تماسكت الشبكة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد من الأسرة والأصدقاء زاد الدعم ومساندة الفرد لتجربة الصدمة (بلعيد، 2018).

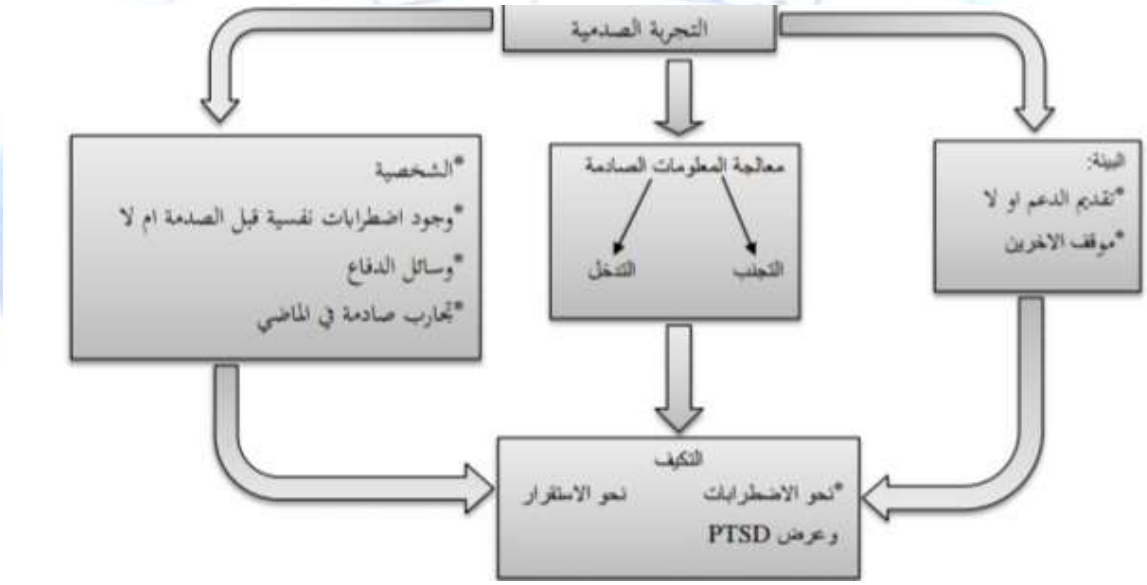
إنّ النموذج النفسي الاجتماعي الذي طوره ويلسون وزملاؤه ما بعد الصدمة تبدو قيمته في تركيزه على التفاعل بين الحدث الصدمي الضاغط والاستجابات العادية للكارثة، حيث إنّ خصائص الفرد والبيئة

الاجتماعية والثقافية التي قد تجبره على فقد توازنه وفاعليته، وترتكز هذه النظرية على نموذج معالجة المعلومات من قبل الفرد لعامل الصدمة؛ لأنّ هناك أشخاصاً ممن يتعرضون لصدمة شديدة يتطور لديهم اضطراب ما بعد الصدمة في حين لا يتطور.

وضع كل من غرين ويلسون وليندايGreen Willson et lindey ,1989 هذا النموذج لتفسير PISD وهم يعتقدون أنّ مصير الصدمة يتوقف على حدتها وطبيعتها هذا من جهة ومن جهة أخرى على شخصية المصدوم ودور البيئة لدى آخرين (سماعيلي،2013).

إذن كلما كانت العوامل النفسية والبيئية ملائمة، كان المصدوم قادراً على تخطي آثار الصدمة واستعادة التكيف إلى حد مقبول (النخالة ،2017). والشكل (2) يعطي صورة ملخصة عنه.

الشكل (2) نموذج غرين ويلسون وليندايGreen Willson et lindey ,1989 لتفسير PISD



الشكل (2) نموذج غرين ويلسون وليندايGreen Willson et lindey ,1989 لتفسيرPISD "(عبدلايدوم، 18:2015)"

النظرية البيولوجية:

يعدّ كل من كولب وماك بوف 1987-1990 أنّ تأثير التعرض للعوامل المسببة للضغوط على الجهاز العصبي المركزي، مما قد يسبب تلفاً أو تغييراً في المسار العصبي فالتنبيهات الحادة التي يخبرها الشخص في الأحداث الصادمة قد تسبب تدميراً أو تغييراً في المسار العصبي (بلعيد، 2018 :11).

تحاول النماذج البيولوجية تغيير الصدمة النفسية على مستويات مختلفة قد تمت دراسة التأثيرات الفسيولوجية حيث يتعرض الفرد لحدث صادم، ثم يفسر ذلك بأنّ الصدمة قد تؤدي إلى تغييرات في النشاط الناقلات العصبية التي تؤدي بدورها إلى مجموعة من النتائج مثل:

أعراض الفقدان الحاد للذاكرة، والاستجابة الانفعالية ذات الشدة، والثورات الانفعالية والغضب والعنف، وإنّ مثل هذه الثورات ترتبط بالنشاط الزائد لإفراز لغدة الأدرينالين والمثيرات المرتبطة بالصدمة (النخالة، 13: 2017

نظرية أدلر:

يرى أدلر أنّ الفرد المعوق بالنقص و الإهمال و الرفض و التدليل يؤدي به إلى القلق و الاضطرابات النفسية و محاولة التعويض عن هذه المشاعر يوضح أهداف غير معقولة لإظهار تفوقه الشخصي (عبد الحسين، 2013 : 52) .

سيتم عرض **الدراسات السابقة** التي تناولت اضطراب بعد الصدمة لدى مرضى السرطان حيث سيتم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة الخياط (2015) بعنوان أعراض الكرب التالية للصدمة وعلاقته باضطراب الذاكرة الذاتية لدى مرض السرطان :هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين الكرب التالي للصدمة باضطراب الذاكرة الذاتية الإتوبيوغرافيه لدى مريض السرطان تمثلت عينه دراسة من (139) مريضاً مصاباً بالسرطان، وقد اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة للكشف عن مستوى الكرب التالي الصدمة ل "دافيدسون " كما تم الكشف عن اضطراب الذاكرة الذاتية على مقياس SAM ل (لوفين ويليام) بعد إذن خاص من صاحب المقياس باستخدامه أظهرت النتائج على وجود مستوى مرتفع الكرب التالي للصدمة لدى مرضي السرطان. أسفرت النتائج أنّ وجود اختلاف في مستوى الكرب التالي للصدمة باختلاف السن لصالح كبار السن في المستوي الاجتماعي لصالح المتزوجين.

دراسة أبو عيشة (2017) بعنوان: نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بأعراض الاضطراب النفسي لدى مرض السرطان، تهدف هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى مرض السرطان، والتعرف على مستوي نمو ما بعد الصدمة، ومستوي الاضطراب النفسي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية التي تتمثل في: (النوع، والحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوي التعليمي، ومستوي الدخل، ومدة المرض، ونوع المرض، ونوع العلاج) وتمثلت عينه الدراسة (120) مريضاً من مرض السرطان المقيمين في المستشفيات، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي . تمثلت أداة دراسة، وقد استخدام الباحث مقياس نمو ما بعد الصدمة من إعداد "تيداشي وكاليهون " تعريب ثابت 1996 ومقياس

القلق إعداد "تايلور" 1953 ومقياس قلق الموت إعداد "عبدالخالق" 1996 كما استخدام مقياس الاكتئاب المصغر لبيك (تعريب غريب) 1985، وقام الباحث بإجراءات الصدق والثبات لجميع المقاييس، وذلك بطراق عدة تمثلت في صدق الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرو نباخ، والتجزئة وأظهرت النتائج أنّ وجود نمو ما بعد الصدمة بدرجة متوسطة لدى مرضي السرطان، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائياً تُعزي لمتغير النوع (ذكر، أنثي) في اضطراب ما بعد الصدمة لصالح الإناث، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي نمو ما بعد الصدمة تُعزى إلى: (العمر، والحالة الاجتماعية، ومستوي التعليمي، ومستوي الدخل، ومدة المرض، ومكان المرض، ونوع العلاج).

دراسة كعبر (2017) بعنوان: نمو ما بعد الصدمة ومعني الحياة وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى مرض السرطان في قطاع غزه. تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة ومعني الحياة والتوافق الزواجي لدى عينه من مرضي السرطان في قطاع غزه، كما هدفت إلى التعرف على المستوي نمو ما بعد الصدمة ومستوى معني الحياة ومستوي التوافق الزواجي لدى مرض السرطان، وذلك تبعاً للمتغيرات الديموغرافية الآتية :(النوع، والعمل، والعمر، والتعليم، ومدى المرض، والسكن، وعدد الأطفال، وعدد السنوات الزواج، والمستوي الاقتصادي، ونوع المرض) وتمثلت عينه دراسة(217)من مرض السرطان المتزوجين من كل الجنسين، تتراوح أعمارهم ما بين (20-80) موزعين إلى (100) من الذكور (117) من الإناث، وتمثلت أداة الدراسة مقياس نمو ما بعد الصدمة إعداد الباحثة، ومقياس معني الحياة إعداد الباحثة، ومقياس التوافق الزواجي إعداد الباحثة، وتم تطبيق هذه الأدوات بالطريقة القصدية وقامت الباحثة باختبار الصدق والثبات لجمع أدوات الدراسة، وذلك بطرائق عدة تمثلت في صدق الاتساق الداخلي، ومعامل الفاكرونباخ والتجزئة النصفية أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي نمو ما بعد الصدمة لدى مرض السرطان يعزي المتغيرات الدراسة: (النوع، والمستوي التعليمي، والعمر، وعدد سنوات الزواج، والعمل، ومكان السكن، وعدد الأطفال، ونوع المرض، ومدة العلاج، والمستوى الاقتصادي).

دراسة Ni , Feng , Denehy , Wu , Xu & Granger .2018: بعنوان : أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وعوامل الخطر المرتبطة به لدى عينة من مرضى سرطان الرئة، هدفت الدراسة إلى قياس أعراض ما بعد الصدمة (PTSD) لدى عينة من المرضى الصينيين بعد أن تم تشخيصهم بمرض سرطان الرئة دراسة طولية على عينة قوامها 93 مريضاً تم تقييم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة باستخدام النسخة المدنية من قائمة مراجعة اضطراب ما بعد الصدمة، وقد أشارت النتائج إلى انخفاض اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة الدراسة.

تعقيباً عن الدراسات التي تناولت اضطراب ما بعد الصدمة، لم تتفق نتائج الدراسة في النتائج المتعلقة بالنوع، أما الدراسة التي تناولت العمر والمستوى الاجتماعي تناولتها دراسة خياط (2015) حيث كان الاختلاف لصالح كبار السن والمستوى الاجتماعي لصالح المتزوجين.

إنّ الدراسة الحالية تهدف إلى التعريف بفئة موجودة في وطننا وتعيش بيننا لا يمكن أن نقول عنها أنها مهمشة، ولكن لم تحظَ بالاهتمام البحثي والاعتناء بالجانب النفسي لها، حيث تناولت هذه الدراسة اضطراب ما بعد الصدمة لدى المصابين بمرض السرطان، وهو من الاضطرابات النفسية التي تم اكتشافها حديثاً في الطب العقلي والنفسي، الذي يتميّز بجملة من الأعراض النفسية والسلوكية والمعرفية والفيزيولوجية باعتبار أنّ السرطان بحد ذاته حدث مؤلم وكذلك الخوف من الموت أو التشوهات الجسدية التي تلحق بالمصاب، بالإضافة إلى المعاناة النفسية التي تنتج عن ذلك.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة؛ نظراً لأنّه أنسب المناهج لأهدافها حيث إنّ المنهج الوصفي هو تقرير خصائص موقف معين أي وصف العوامل الظاهرة وتعدّ طبيعة البحوث الوصفية أسهل من حيث فهمها واستيعابها، وهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع دون تعديل أو تغيير من قبل الباحث، أما عن المقارنة في تصميم البحث فهي ترتكز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة الاجتماعية، إنها تقارن جوانب التشابه والاختلاف بين الظاهرات لكي تكشف أي العوامل أو الظروف التي تصاحب أحداثا أو عمليات أو ممارسات معينه (دويدار ،1999).

مجتمع الدراسة:

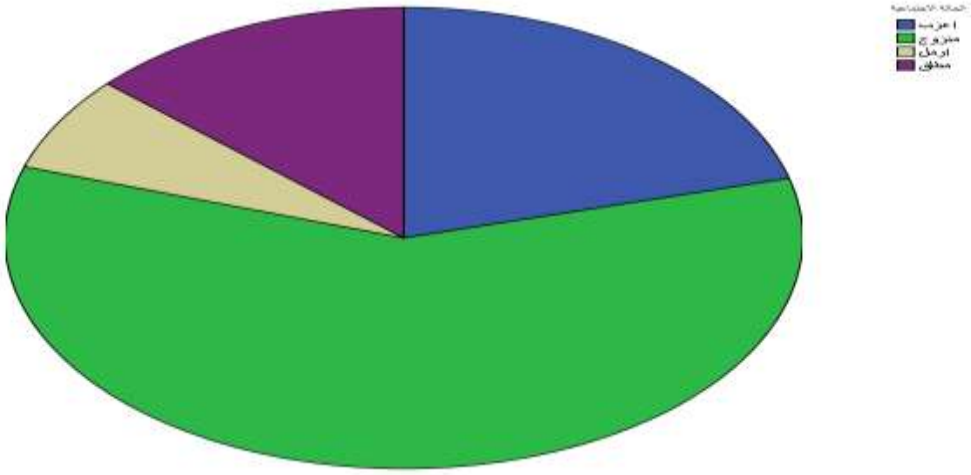
يتكوّن مجتمع الدراسة من النوعين: (ذكور، وإناث) المصابين بمرض السرطان، الذين تتراوح أعمارهم من (17) سنه إلى (75) سنه .

عينه الدراسة:

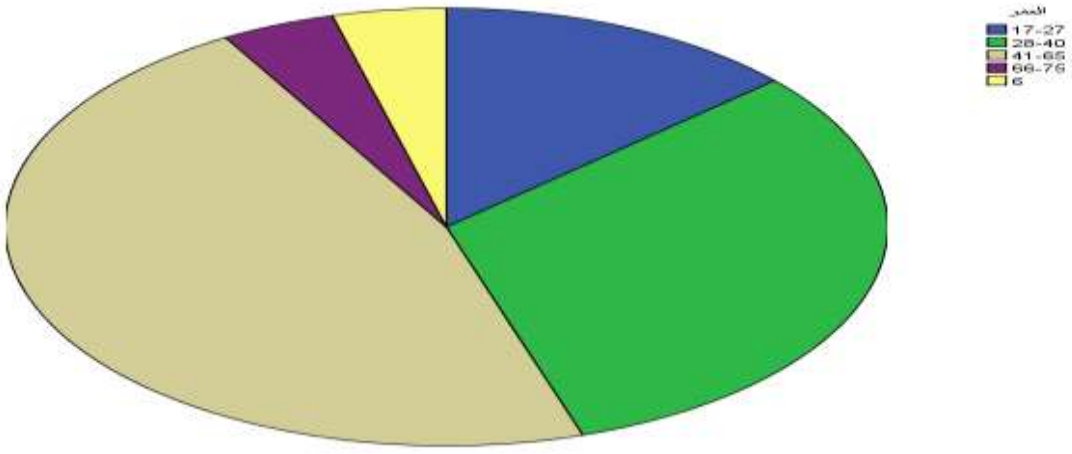
تكوّنت عينه الدراسة من (120) مريضاً من مرضي السرطان (55) من الذكور و (65) من الإناث من بينهم المتزوجين والعزاب بمستويات علميه مختلفة، كما يوضحها الأشكال (4-5-6-7)، وتم اختيار الحالات بالطريقة القصدية من مجتمع البحث، فتم توزيع المقاييس على أفراد العينة، وبلغ عدد المقاييس التي تم توزيعها (120)مقياساً، وتم توزيعه كما هو موضح بالجدول (1) .

الجدول (1) يوضح كيفية تقسيم عينة البحث الحالي

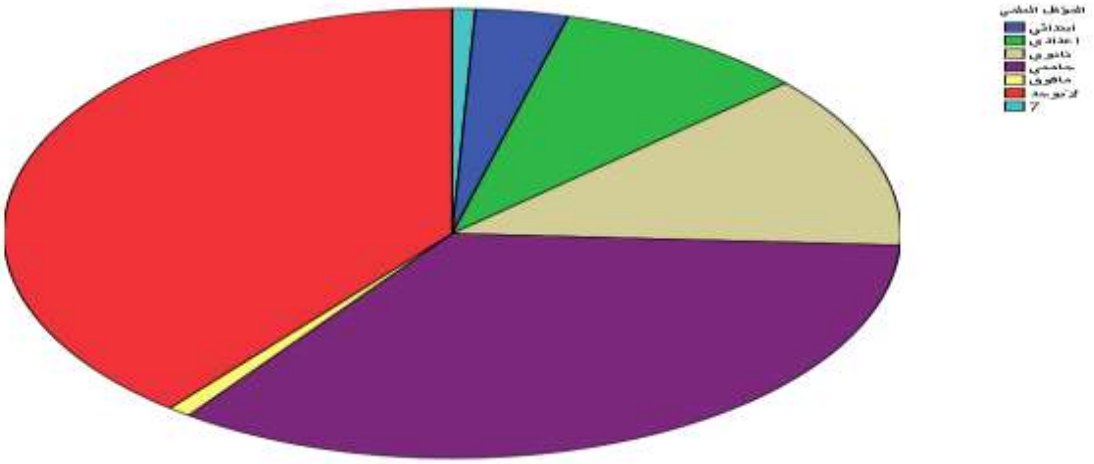
المتغير (النوع)	العدد	المجموع الكلي
ذكور	55	120
إناث	65	



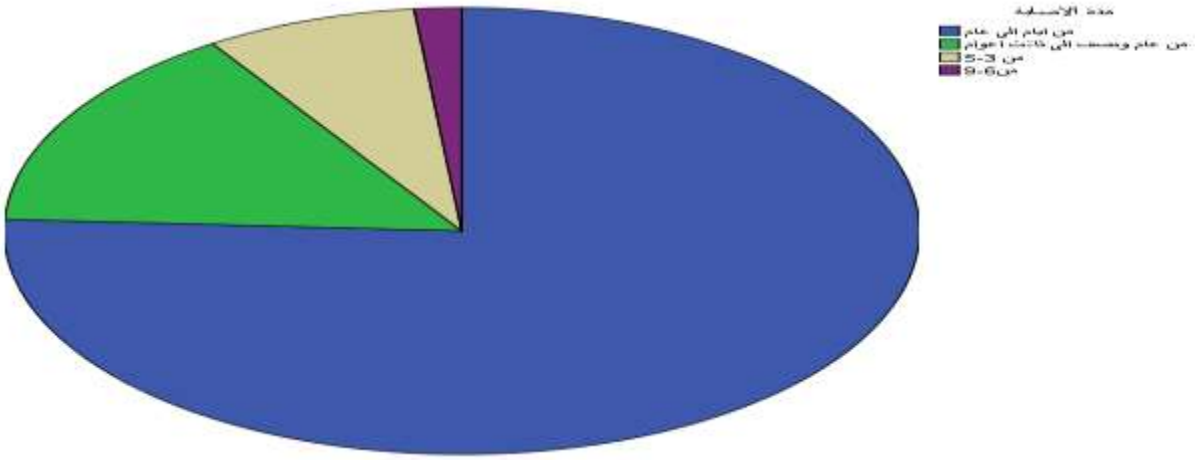
الشكل (4) يوضح التوزيع الإحصائي للحالة الاجتماعية على أفراد العينة



الشكل (5) يوضح توزيع الإحصائي العمر على أفراد العينة



الشكل (6) يوضح التوزيع الإحصائي للمؤهل العلمي لأفراد العينة



الشكل (7) يوضح التوزيع الإحصائي مدة الإصابة على أفراد العينة

أداة الدراسة

تم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة إعداد (تيديشي وكاليهون ،1996)

1 .وصف المقياس

قام بإعداد هذا المقياس تيديشي وكاليهون 1996، وقام بترجمته للعربية عبد العزيز ثابت ويتكون المقياس من (21) عبارة، وتدرس (5) مجالات وهي مصنفة كالآتي:

1.الإمكانات الجديدة وبنودها تتكون من (5) عبارات، هي(3، 7 ،11، 14،17).

2.التواصل مع الآخرين وبنودها تتكون من (7)عبارات وهي (6 ،8 ،9،15،16، 20،21) .

3. قوة الشخصية وبنودها تتكون من (4) عبارات، هي(4 ،10 ،12 ،19).
4. التغير بالمجال الروحي وبنودها تتكون من (2) عبارات، هي (5 ،18).
5. تقدير الحياة وبنودها تتكون من (3) عبارات، هي (1،2،13).

ويتم تصحيح المقياس ب (6) مستويات من (0-5)، ويقوم المفحوص بوضع علامة (✓) أمام المستوى الذي يناسب الحالة الشعورية التي تناسبه، وكلما زادت الدرجات التي يحصل عليها المفحوص فإنها تدل على ارتفاع معدل نمو ما بعد الصدمة.

■صدق وثبات المقياس في الدراسات السابقة:

للتأكد من صلاحية المقياس قامت أبو القمصان 2016 بتطبيقه على البيئة الفلسطينية، حيث قامت بالتحقق من صدق المقياس بطرائق عدة، هي الصدق الذاتي، الذي بلغ 0.932 وصدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية، وأوضح نتائج معامل الارتباط أنه دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01) ، و(0.05) وبذلك يعدّ المقياس صادقاً لما وضع لقياسه.

للتأكد من ثبات المقياس تم بطريقتين: الأولي طريقة معامل ألفا كرو نباخ حيث بلغت قيمته 0.8 وهذا يعني أنّ معامل الثبات مرتفع ودال إحصائياً، أما الطريقة الثانية فهي طريقة التجزئة النصفية حيث إنّ معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية عن طريق معادلة سبيرمان براون تبين أنّ قيمة معامل الارتباط 0.574،و 0.854 وهذا يدل على أنّ هذه القيمة مرتفعة ودالة إحصائياً.

بالإضافة إلى ذلك قام العبادسة وآخرون 2015 بالتأكد من صدق المقياس عن طريق استخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي عبر حساب ارتباط البند بالمجموع، حيث تبين أنّ جميع البنود دالة عند (0.05)، وتم استخدام طريقة الصدق الذاتي، التي تتمثل بالجذر التربيعي لمعامل الثبات للمقياس وقد بلغ 0.92 وهذا يدل أنّ المقياس صادق.

أما للتأكد من ثبات المقياس تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل ألفا 0.86 وهو يشير لثبات مرتفع، وهذا يؤكد أنّ المقياس مناسب لاستخدامه بصفته أداة دراسية.

■ **الخصائص السيكو مترية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة في البحث الحالي:**

1-الصدق:

أ- الاتساق الداخلي الكلي للمقياس:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي أنّ الفقرة تنتمي للبعد والبعد ينتمي للمقياس وأنّ الصدق يقيس ما وضع لقياسه، وأنّ الفقرات ذات ارتباط يدل بقوته واتجاه للمقياس.

الجدول(2) يوضح الصدق بواسطة الاتساق الداخلي (ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية المقياس	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية المقياس
1	.436**	11	.372*
2	.586**	12	.783**
3	.506**	13	.476**
4	.526**	14	.779**
5	.625**	15	.309
6	.271	16	.587**
7	.604**	17	.634**
8	.718**	18	.323
9	.461*	19	.593**
10	.458*	20	.689**
		21	.764**

* دال عند مستوي (0.05) **دال عند مستوي(0.01)

ب – الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

الجدول (3) يوضح ذلك معامل الارتباط الفقرة بالبعد ككل للمقياس:

البعد الأول (الإمكانات الجديدة)	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
3	. 726**
7	.767**
11	.547**
14	.756**
17	. 571**

* دال عند مستوي (0.05) **دال عند مستوي (0.01)

الجدول (4) يوضح ذلك معامل الارتباط الفقرة بالبعد ككل للمقياس:

البعد الثاني (التواصل مع الآخرين)	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
6	.373*
8	.742**
9	. 524**
15	.373*
16	.531**
20	.734**
21	.834**

* دال عند مستوي(0.05) **دال عند مستوي (0.01)

والجدول (5) يوضح ذلك معامل الارتباط الفقرة بالبعد ككل للمقياس:

البعد الثالث (قوة الشخصية)	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
4	.706**
10	.587**
12	.758**
19	.522**

* دال عند مستوي(0.05) **دال عند مستوي (0.01)

الجدول (6) يوضح ذلك معامل الارتباط الفقرة بالبعد الكلية للمقياس:

البعد الرابع (التغير بالمجال الروحي)	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
5	.890**
18	.854**

*دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

الجدول (7) يوضح ذلك معامل الارتباط الفقرة بالبعد ككل للمقياس:

البعد الخامس (تقدير الحياة)	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
1	.676**
2	. 647**
3	. 679**

*دال عند مستوى (0.05) دال عند مستوى (0.05)

2. الثبات

أ –الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split half methods:

تم استخدام معادلة سيبرمان بروان Spearman Brown: حيث معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية **(0.883)** أنّ معامل الارتباط المصحح دال، وهذا يدل على أنّ المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

ب –معامل ألفا – كرونباخ Cronbach s Alpha Coeffient :

بعد تطبيق المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، حيث وجد أنّ قيمة ألفا كرونباخ للمقياس **(0.877)**، مما يدل على أنّ المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

عرض النتائج ومناقشتها

<u>الهدف الاول</u>: ما مستوي اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده لدى عينه من مرضى السرطان: لمعرفة مستوى اضطراب ما بعد الصدمة تمت مقارنة متوسط العينة بالمتوسط النظري لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة وإبعاده، وقد تم استخراج المتوسط النظري ومتوسط العينة وتم استخدام اختبار (T) لعينه واحدة (One Sample Ttes قياس مستوي اضطراب ما بعد الصدمة والنتائج موضحه من خلال الجدول(8):

الجدول (8) متوسط العينة والمتوسط النظري والانحراف المعياري ودرجه الحرية وقيمه (T) لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده لدى مرضي السرطان.

اضطراب ما بعد الصدمة	متوسط العينة ن= 320	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الإمكانات الجديدة	15.94	15	4.298	119	2.400	دال
التواصل مع الآخرين	24.93	21	4.298	119	9.177	دال
قوة الشخصية	14.29	12	2.926	119	8.580	دال
التغير بالمجال	7.69	6	1.352	119	13.704	دال
تقدير الحياة	22.99	9	5.455	119	28.098	دال
الدرجة الكلية	73.33	63	12.774	119	8.854	دال

**دال عند 0.01 * دال عند 0.05

يتضح من هده الجدول(8) أنّ متوسط العينة أعلى من المتوسط النظري في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده، وهذا يشير أنّ مستوى اضطراب ما بعد الصدمة للعينة مرتفع سواء في إبعاد اضطراب ما بعد الصدمة أو الدرجة الكلية.

ربما يرجع ذلك إلى أنّ مرضى السرطان يلمسون واقعاً مليئاً باليأس والإحباط والفشل والتوتر وعدم القدرة على الاستمتاع بحياتهم، وذلك لعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم وإيجاد معنى سامٍ لحياتهم، حيث يشعرون بنوع من فقدان القيمة، والتشتت، والحيرة، وعدما لقدرة علي اتخاذ القرار، أيضاً أنّ رؤية المريض لمظهرة، تشعره بالضيق، حيث إنّ سقوط الشعر، والضعف الجسمي، وشحوب الوجه، فكل هذه المظاهر الجسمية قد توقعه في شبح الحزن، وأيضا ينظر المريض لقوته وطاقته الحالية، حيث إنّه لم يستطع أن يبذل الجهد والقيام بأعماله المعتادة، ويقارنها بما كان عليها من قبل، فيسيطر عليه الضيق والحزن.

الهدف الثاني: هل هناك فروق عائدة للحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى التعليمي، وعدد الأطفال، ومكان المرض، ومدة الإصابة، ونوع العلاج في اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من مرضى السرطان بمدينة بنغازي؟

الجدول (9) يوضح الفروق العائدة (الحالة الاجتماعية / العمر / المستوي التعليمي / عدد الأطفال / مكان المرض / مدة الإصابة / نوع العلاج)

	المتغير	المتوسط مربعات	درجة الحرية	قيمة (F)	مستوي الدلالة
الحالة الاجتماعية	متزوج/مطلق أعزب/ أرمل	189.885	3	.1.169	غير دال
العمر		289.024	4	.1.820	غير دال
المستوى التعليمي	ابتدائي/إعدادي ثانوي/ جامعي لا يوجد	1475.324	6	.1.820	غير دال
عدد الأطفال		34.077	3	. 2.5	غير دال
مكان المرض		262.998	8	1.686	غير دال
مدة الإصابة		78.176	3	.473	غير دال

نوع العلاج		558..176	3	3.649	دال

يتضح من الجدول (9) أنّه لا توجد فروق في اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية تختلف هذه النتيجة مع الدراسات السابقة بأنّ هناك فروقاً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، مثل دراسة كعبر (2017) ودراسة خياط (2015) وتتفق في عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية مع دراسة أبو عيشه(2017).

ربما يرجع ذلك إلى أنّ صدمة المرض لها نفس التأثير على الأفراد سواء أكان الفرد متزوجاً أو أعزباً أو مطلقاً أو أرملاً حيث إنّ المرضى متشابهون بنفس المرض، فالتعرض لهذا النوع من المرض لم يختلف باختلاف الحالة الاجتماعية، فالكل يعيش نفس الضغوط النفسية والظروف الصعبة التي يتعرض لها المصاب والآلام الجسمية والأرق الذي يصيب الجميع بغض النظر عن الحالة الاجتماعية، فالاشتراك في هذه الضغوط النفسية لم تجعل الفروق دالة في اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

نلاحظ من هذا الجدول أنّه لا توجد فروق تبعاً لمتغير العمر في اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضي السرطان؛ ربما يكون ذلك راجعاً إلى أنّ معظم أفراد العينة يقعون بين (40–65) سنه، وهذه الفئة بشكل عام تعدّ من فئة وسط العمر التي تتميز بشكل عام بصفات مشتركه ونمط تفكير موحد، كذلك تفسيرهم للأحداث المحيطة بهم يكون واحداً، وكذلك لا ننسي الظروف الواحدة التي وضعوا بها وهي ظروف المرض، وبالتالي سيكون هؤلاء الأفراد على نفس الدرجة من التقبل، فالعديد من المرضي أثناء التطبيق المقياس كانوا يرددون عبارات متشابهة أثناء تطبيق أدوات المقياس فيها الصبر والاحتساب للمرض، كل هذه الأسباب تلغي وجود فروق بين أفراد العينة من ناحية العمر.

وقد يرجع ذلك إلى تقارب المستوى التعليمي بين أفراد العينة، حيث إنّ معظمهم يقعون ضمن التعليم الثانوي وما دون ذلك، ينتج عن ذلك تساوي في القدرات والمستوى الفكري، لأنّ مرض السرطان يثير الأحاسيس السلبية، ويحدث تغيرات مزاجية سيئة وحزناً شديداً، أي أنّ جميع المرضى يمرّون في مراحل متشابه، فالتشابه في تلك المراحل عمل على عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المستوي التعليمي، لا توجد فروق عائدة إلى عدد الأطفال.

إنّ الصدمات والمصاعب المختلة تؤثر على الحالة النفسية للأفراد بشكل عام والمصابين بمرض السرطان الذي له التأثير النفسي على الفرد سواء أكان له أطفال أو لم يكن له سيصارع نفس المرض ونفس الأعراض حيث إنّ عدد الأطفال لن يقلل من الألم ولن يخفف من وطأته، ولم يؤثر في درجة مقاومتهم لاضطراب ما بعد الصدمة، وقد يكون ذلك ناشئاً عن التقارب في الأعمار والمستوي التعليمي. وإنّ الإفراد الذين لديهم زوجة وأطفال كالأفراد الذين ليس لديهم، فمرض السرطان له نفس التأثير بالأسرة

والصدمة لها نفس الوقع، إنّه لا توجد فروق في اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير مكان المرض، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كعبر(2017) ودراسة أبو عيشه(2017) في أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير مكان المرض.

ينظر الإنسان لنفسه ككل متكامل، فمن أصيب بالسرطان أياً كان نوعه سيكون له نفس التأثير على نفسه وأفكاره سواء أكان سرطاناً في الكبد أو الدم.. الخ فهو تحت مسمى واحد سرطان، ولأنّ كلمة السرطان وحده تشكل هاجساً كبيراً لدى الفرد في مجتمعنا.

كما أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً تبعاً لمتغير مدة المرض، تتفق هذه النتائج مع دراسة أبو عيشه (2017) في أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير مدة المرض.

قد ويرجع ذلك إلى أنّ كلمه السرطان في مجتمعنا لها نفس الصدى، وهي كلمة بحد ذاتها كبيرة حيث تجد كثيراً من الأشخاص يخاف التلفظ بها فكيف بالمريض نفسه، فالسرطان هو نفسه سواء أكان منذ سنة أو منذ سنوات عدة، حيث إنّ جميع المرضي يمرّون بنفس الظروف، بالإضافة إلى أنهم يعانون نفس الألم النفسي والجسدي بغض النظر عن مدة الإصابة.

إنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير نوع العلاج، فمن خلال المتوسطات نلاحظ أنّ الفروق لصالح العينة التي تُعالج بالعلاج الكيمائي في أنهم أكثر اضطراباً ما بعد الصدمة عن باقي الأفراد الذين يعالجون بطرائق أخرى، ربما يكون ذلك راجعاً لقوة نوع العلاج الذي فرض عليه، وما يتبع هذا العلاج من ألم على جسد المريض.

الهدف الثالث: هل هناك فروق عائدة للنوع (ذكور / إناث) في اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من المصابين بمرض السرطان بمدينة بنغازي ؟

الجدول (10) يوضح ذلك

النوع	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
ذكور	118	70.96	11.888	1.851-	غير دال
إناث	116	75.26	13.232	-1.871	

**دال عند 0.01 * دال عند 0.05

نلاحظ من خلال هذه الجدول(10) أنّه لا توجد فروق في اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث) وتتفق هذه النتائج مع دراسة كعبر (2017) أنّه لا توجد فروق تبعاً لمتغير النوع، وتختلف مع دراسة أبو عيشه(2017) التي أشارت نتائجها أنّه توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير النوع.

ربما يرجع إلى ذلك أنّ صدمة المرض قوية على الأفراد سواء أكان ذكراً أم أنثي، فالظروف التي مرّوا بها واحدة، فكلاهما مرّ بظروف قاسية، فتجربة المرض والألم والمعاناة واحدة وتأثيرها ووضعها عليهم واحد، بخاصة إذا كان تأثير المرض عليهم واحداً، كما أنّ ظروف المعاملة والتعامل مع المرض متشابهة، حيث يتلقّى كلاهما نفس العلاج ونفس الرعاية الأولية، حيث إنّ لديهم نفس أعراض الاضطراب، ويعيشون نفس المراحل والظروف.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أنّ اضطراب ما بعد الصدمة مرتفع لدى العينة، وأنّه لا توجد فروق عائدة (للنوع، والحالة الاجتماعية، ومستوي التعليمي، ومكان المرض، ومدة الإصابة، وعدد الأطفال، والعمر) وأنّه توجد فروق عائدة لنوع العلاج.

التوصيات:

تم الوصول إلى مجموعه من التوصيات كما يأتي:

- أن تقوم وزارة الصحة بتعيين أخصائيين نفسين للتعامل مع مرضى السرطان، وتقديم الدعم النفسي لهم.
- تقديم دورات تدريبية للمختصين النفسين والاجتماعين حول كيفية التعامل مع مرض السرطان، وكيفية تقديم الدعم لهم ومساندتهم.
- إنشاء نواد اجتماعية ونفسية متخصصة تمكّن مرضي السرطان من ممارسة أنشطتهم كافة، والتنفيس عما بداخلهم.
- تقديم برامج إرشادية لكل من مريض بالسرطان وأسرته، من أجل التخفيف من حدة الأعراض النفسية الناتجة عن المرض، وتقبّل الوضع الجديد بعد المرض.
- تقديم الدعم المادي لهم نظراً للتكاليف الباهظة للعلاج سواء التدخل الجراحي أو الدوائي بخاصة أنّ المدة التي يأخذها المريض في العلاج ليست قصيرة، فهذا الدعم الحكومي يشكل دعماً نفسياً للمريض وأهله.

قائمة لمراجع:

أولاً المراجع العربية:

- القرآن الكريم، سورة البقرة الآية (156)، هـ ن ، دار ابن كثير ،دمشق
- أبو عيشة، محمد سمير (2017). *نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بأعراض الاضطراب النفسي لدى مرضى السرطان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو شريفة، ميساء شعبان (2011). *اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتوجه نحو الدعاء لدى عينة من زوجات الشهداء في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية وعلم النفس، الجامعة الإسلامية بغزة.
- آدم، اميمة إسماعيل حامد (2016). *اضطراب ما بعد الصدمة لدى قوات شرطة الاحتياطية المركزي بولاية الخرطوم بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير*. غير منشورة، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الرباط الوطني.
- بلعيد، الزادمة الزروق فرج (2018) . *اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة*. رساله ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس
- بن التواتي، أمينة (2015) . *اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى المراهقين المتضررين جراء أحداث العنف بولاية غرداية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في مدينة غرداية والقرارة*. رساله ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- خياط، زابيدة (2015). *اعراض الكرب التالية للصدمة وعلاقته باضطراب الذاكرة الذاتية لدى مرضى السرطان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (1999). *مناهج البحث في علم النفس*. قسم علم النفس،
- كلية الآداب، جامعه الإسكندرية
- سلطان، عادل مصطفى (2017). اضطراب الضغوط التالية للصدمة بعد حرب 2011 وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة مصراته. *مجلة التربية*، كلية التربية الجامعة الأسمرية الإسلامية ع(3)(143،154).
- سماعيلي، هناء (2013). *التظاهرات الاكتئابية لدى الراشد المصاب بالسرطان*، رساله ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعه محمد خيضر بسكرة.
- الطالب، محمد عبد العزيز (2016). *اضطراب الضغوط التالية للصدمة PTSP وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المتطوعين بإدارة الجثث بالهلال السوداني*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السنيين.

- عبد الحسين، بلقيس (2013). اضطراب ما بعد الصدمة الضغوط الصدمية وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين، مجلة *الفتح*، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي ع(55) (82،39).

- عبدلايدوم، حكيمة (2015). *اضطراب الضغط ما بعد الصدمة لدى ضحايا الألغام دراسة لحالات الجمعية الوطنية للدفاع عن ضحايا الألغام بولاية بسكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

- عودة، محمد محمد (2010). *الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى اطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- كعبر، آلاء عبد الكريم عاشور (2017). *نمو ما بعد الصدمة ومعني الحياة وعلاقتهما بالتوافق الزواجي لدى مرضي في قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- مريم، بالعوينات (2014). *الضغط النفسي لدى امهات المراهقين المصابين بالسرطان دراسة عيادية خمس حالات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والنفسية، جامعة اكلى محند والحاج البويرة.

- النخالة، أفنان رمضان (2017). *اضطراب ما بعد الصدمة الضغوط الصدمية وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

– وفاء، مزلوق(2013). *استراتيجيات مواجهه الضغوط النفسية لدى مرض السرطان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعه الهضاب الجزائر.

المراجع الاجنبية:

- Arnaboldi, P., Crico , C. , Pravattoni & Riva , S (2017) . A systematic literature review exploring the prevalence of post-traumatic stress disorder

and the role played by stress and traumatic stress in breast cancer diagnosis and trajectory. -https://www.dovepress.com

-Ni,J., Feng,J. , Denehy,L., Wu, Y., Xu,L , &. Granger,C (2018) . Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder and Associated Risk Factors in Patients With Lung Cancer: A Longitudinal Observational Study. *Integrative Cancer Therapies 17(4): PP1195-1203.*

- Oers, H (2019). Aspects of Post-Traumatic Stress Disorder symptomatology in patients with breast cancer: a review of prevalence, risk and mediating factors. *World Scientific f News, 120*(2)*:pp. 266-274*

- Paleczna, M (2017). Cancer related PTSD symptoms in patients of all ages and their relatives, and general risk factors .*NOWOTWORY Journal of Oncology*, 67 (6): PP 359–364

- Parikh, D. , Ieso , P. , Garvey, G., & Thachil ,T (2015) . *Post-traumatic Stress Disorder and Post-traumatic Growth in Breast Cancer Patients - a Systematic Review. Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, (15): PP 1-7.

- Robert W. Butler, 1 Lisa P. Rizzi, and Beth A. Handwerger (1996). *Brief Report: The Assessment of Posttraumatic Stress Disorder in Pediatric Cancer Patients and Survivors. Journal cfPediatric Piychology. 21. (4), pp. 499-504*

- Tanyi, Z., Mirnics, Z. , Ferenczi , A., Smohai , M. , Meszaros , V. , Kovacs , D. , Jakubovits , E. , & Kovi , .Z (2020).Cancer AS Asourec of posttraumatic Growth Abriefreview . *Medicine Academic mostariensia* 8(1-2) :pp

جامعة بنغازي – كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الثاني عشر ... نوفمبر 2022 م



ورقة بحثية

بعنوان

دور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة

"دراسة على عينة من ذوي القدرات الخاصة بمدينة بنغازي"

إعداد الباحثات

أ. هالة عمران بحيح

عضو هيأة تدريس – جامعة بنغازي– كلية التربية– قسم التربية الفنية

hala.baheih@uob.edu.ly

أ. ابتسام بلعيد الزائدي

عضو هيأة تدريس متعاون – جامعة بنغازي– كلية التربية– قسم الإدارة التعليمية

elaidisoma@gmail.com

أ. اسماء الحاسي

عضو هيأة تدريس – جامعة بنغازي– كلية التربية– قسم الإدارة التعليمية

asma.alhase73@gmail.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة بمركز جمعية أصدقاء الإعاقة الذهنية في مدينة بنغازي، وتكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي القدرات الخاصة، ومن أولياء الأمور الطلبة والمشرفين الإداريين بالجمعية، وقد تم اختيار عينة عشوائية من (50) مفردة من ذوي القدرات الخاصة المتوسطة بالجمعية، أما مجتمع أولياء الأمور والمشرفين فقد تم اختيار(50) مفردة من أولياء أمور ذوي الإعاقة الذهنية، و(45) مشرفاً من المشرفين الإداريين بالجمعية.

تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي طُبّق على عينة الدراسة من الطلبة ذوي القدرات الخاصة، حيث أجرى اختبار قبلي لذوي القدرات الخاصة تم فيها عمل فني حر وتنفيذه وإخراجه، بعد ذلك تم إعطاءهم نماذج من أعمال فنية من إعداد الباحثات وتطبيقها، كما أُجري اختبار بعدي للنفس المجموعة تم فيها عمل فني حر وتنفيذه وإخراجه.

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مدى إدراك أولياء أمور الطلبة، والمشرفين الإداريين بالجمعية لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، من خلال استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة من أولياء الأمور والمشرفين الإداريين بالجمعية، بعد التأكد من ثباتها وصدقها، ولتحليلها استخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدمت بعض الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test)، واختبار (One way ANOVA).

أسفرت نتائج الأعمال الفنية اليدوية التي تمت تطبيقها في الدراسة شبه التجريبية أنّ هناك تطوراً ملحوظاً في بعض المهارات اليدوية منها القص واللصق وإخراج العمل الفني بعد التدريب على النماذج، وتبين أنّ هناك تطوراً ملحوظاً لدى الطلبة ذوي القدرات الخاصة في المهارات التي التدريب عليها، حيث كان مستوى التطور بدرجة مرتفعة في محور الاكتساب، ومتوسطة فى محور الاستجابة، وكان مقبولة في محور الاتقان، كما أظهرت النتائج أنّ مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة كان منخفضاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، أما مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة كان منخفضاً أيضاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات العمر، ومستوى الدخل، فى حين وجدت فروق في مستوى إدراك أولياء الأمور يمكن أن تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مفتاح الكلمات: المهارة الفنية اليدوية -الأعمال الفنية اليدوية- ذوي القدرات الخاصة.

Abstract

This study aims to identify the role of learning manual technical skills in rehabilitating people with special abilities at the Center of Friends of Intellectual Disability in the city of Benghazi. As for the society of parents and supervisors, (50) individuals were selected from the parents of people with intellectual disabilities, and (45) supervisors from the administrative supervisors of the association.

The quasi-experimental approach was used, which was applied to the study sample of students with special abilities, where a pre-test was conducted for those with special abilities, in which free artwork was carried out, implemented and directed. It was a free artwork, executed and directed.

The researchers used the descriptive analytical approach to determine the extent to which parents of students and administrative supervisors in the association realize the role of manual technical skills in rehabilitating people with special abilities, through a questionnaire to collect data from the study sample of parents and administrative supervisors in the association, after ensuring its stability and validity, and for analysis it used the statistical program For Social Sciences (SPSS), where some statistical methods were used such as arithmetic means, standard deviations, T-test, and one way ANOVA.

The results of the manual works of art that were applied in the quasi-experimental study revealed that there was a noticeable development in some manual skills, including cutting, pasting, and taking out the artwork after training on models. The development in a high degree in the axis of acquisition, medium in the axis of response, and was acceptable in the axis of mastery, The results also showed that the level of administrative supervisors' awareness of the role of learning manual technical skills in qualifying people with special abilities was low, and that there were no statistically significant differences due to the variables of academic qualification, specialization, and years of experience. As for the level of parents' awareness of the role of learning manual technical skills in qualifying people with special abilities Special abilities were also low, and that there were no statistically significant differences due to the variables of age and income level, while there were differences in the level of parents' perception that could be attributed to the educational qualification variable.

Key words: Artistic craftsmanship - Handcrafted artwork - People with special needs abilities.

المقدمة:

يُعدُّ تعليم المهارات الفنية اليدوية لذوي القدرات الذهنية من المداخل العلاجية الحديثة التي تبنتها العديد من المراكز والمؤسسات والهيئات المجتمعية التي تهتم بذوي القدرات الخاصة حول العالم، وذلك من أجل دمجهم في مجتمعاتهم وتطوير قدراتهم الفنية اليدوية بما يساعدهم على تحقيق نوع من الاعتماد على النفس.

وتُعدّ الأعمال الفنية اليدوية وسيلة ذات فاعلية عالية لكسب المهارات والقدرات، كما تُعد وسيلة تنفيسيه، فضلاً عن كونها أداة لتأكيد الذات، فهي تساعد كلً من الطالب السوي والطالب ذوي القدرات الخاصة على حد السواء في الإفصاح عن مكنونات مشاعره وتحويل احساسه بالنقص إلى اتجاهات بنائية تساعده على تحقيق تكامل شخصيته، فالمهارات الفنية اليدوية في الأعمال اليدوية هي شكل من أشكال التعبير الفني اليدوي ومظهر من مظاهر النمو تتفاعل تفاعلا إيجابيا، فيؤثر فيه ويتأثر به (عبدالعزيز،1993: 20-21)، فالفرد يميل بفطرته لتجنب ضغوط الحياة فيلجأ إلى التنفيس عنها بصورة طبيعية، إذ التعبير عن طريق الأعمال اليدوية وسيلة تنفيسيه تساعد الطلاب ذوي القدرات الخاصة على الإفصاح عن المشاعر الشعورية واللاشعورية، وتحويل الإحساس بالحرمان إلى اتجاهات بنائية خلّاقة تساعده على تكامل شخصيته.

إنّ الأعمال الفنية اليدوية لها قدرة على التنفيس لرمزية العمل التي يقل فيها التحكم الشعوري للفرد، فعلى الرغم من بساطة الأعمال الفنية اليدوية وتلقائيتها فإنها منبع خصب نجد فيه العديد من الحقائق لفهم الطالب ذى القدرات الخاصة وما يعتريه من أمال ورغبات، إلى جانب معرفة الطالب لنفسه وبنفسه، فالمهارات الفنية اليدوية التي يمارسها هؤلاء الطلاب ما هي إلا تعبير عن صراعاتهم ومشاكلهم واحلامهم ودوافعهم ومقدار تكيفهم وتوافقها الشخصي والاجتماعي في مجتمعهم.

ولا شك أنّ دراسة تعلم المهارات الفنية اليدوية وخصائص ذوي القدرات الخاصة والعلاقة بينهما قد تساعدنا في وضع البرامج اللازمة لإعدادهم للحياة عند اختيار الأعمال الفنية اليدوية مما يودي تنمية الخبرة والإدراك البصري وتنمية الحواس من خلال استخدام الخامات المختلفة.

تشير الدراسات في هذا المجال إلى تعليم ذوي القدرات الخاصة "الإعاقة الذهنية" من خلال توفير مصادر الأنشطة وتكييفها وفق حالات الإعاقة، انطلاقا من مبدأ الابتكارية، والغرض منها أن يدرك الطالب ذو القدرات الخاصة العلاقة بين الخامات والخبرات المختلفة التي يتعلمها في حصص مستقلة بعضها عن بعض بطريقة عملية تجريبية والعمل علي استخدام التدريب لضمان إتقان المهارات الفينة اليدوية (عنان، 1996: 92).

من هذا المنطلق تحاول الدراسة الحالية البحث في دور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة.

مشكلة الدراسة:

الفرد كائن يعيش في عالمين، عالم الأشياء وعالم الأفكار، ويتحرك حركة بندولية دائمة وعبر مراحل النمو يتطور النشاط العقلي ليصبح خيالاً مفكراً ويلتحم النشاط العقلي الإبداعي بالنشاط العملي الإنتاجي "الاعمال اليدوية"، وتستمر الحركة البندولية صاعدة وهابطة معلنة عن انتقال من الوجود بالقوة إلى الوجود الرمزي إلى النشاط المتخيل، فالإعاقة علي مختلف أشكالها متزامنة مع الحياة البشرية عرفتها جميع الشعوب وعلى مختلف العصور، فالإعاقة حالة مرضية لم يرغبها صاحبها ولم يسع إليها ولم يستهدفها.

إنّ الإعاقة الذهنية مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد تتداخل فيها جوانب عدة اجتماعية وتعليمية وتأهيلية وطبية ونفسية بصورة يصعب الفصل بينها، حيث يصنفها البعض بالقصور أو فقدان للقدرة علي إنجاز أي نشاط من الأنشطة التي تعتبر طبيعية للفرد. (السيد، 2009: 9)، فالإعاقة الذهنية تترك أثراً كبيراً على صاحبها، حيث إنّ المعاق ذهنياً يواجه مشكلة القصور في المهارات الحياتية والقيام بأدواره الاجتماعية، لذا فإن إعداد المعاق ذهنياً يتطلب إكسابه أكبر قدر من الخبرات والمهارات التي تؤهله الاعتماد على نفسه وتحقيق قدر من الاستقلالية والاندماجية المجتمعية، وقد أظهرت الدراسات والبحوث التي تناولت تنمية المهارات الفنية بصفتها مدخلاً إرشادياً علاجياً كدراسة (البكاتوشي، 2013) التي توصلت إلى أنّ هناك دوراً إيجابياً لأنشطة الفنون المتنوعة في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة، وقد أوصى (الثقفي، 2011: 189) في دراسته عن فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات اليدوية لذوي القدرات الخاصة بضرورة الاهتمام بتصميم برامج في مجال الأعمال الفنية واعتماده بصفته منهجاً لتنمية المهارات اليدوية لدى هذه الفئة، وقد ظهر اتجاه حديث في مجال العلاج والإرشاد النفسي يعتمد الفنون والاعمال الفنية بصفته نوعاً من طرائق العلاج والإرشاد لهذه الفئة الاجتماعية. وعلي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

"ما دور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة"؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف علي دور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة.

2. التعرف على مدى إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة).
3. التعرف على مدى إدراك أولياء الأمور لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقا لمتغيرات (العمر، والمؤهل العلمي، ومستوى الدخل).

أهمية الدراسة:

إنّ أهمية أي دراسة تتوقف على الظاهرة التي يتم دراستها، وما تتركز عليه من أسس علمية تسفر عن نتائج يمكن الاستفادة منها، لذا تكمن أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث في أحد المواضيع المهمة التي لم تحض باهتمام يتناسب مع أهميته وهو دور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة في المجتمع المحلي، ويمكن توضيح أهمية هذه الدراسة في:

1. نظراً لقلة البحوث والدراسات في البيئة المحلية التي تناولت موضوع المهارات الفنية اليدوية (الأعمال الفنية) وعلاقتها بتأهيل ذوي القدرات الخاصة، يؤمل أن تُشكّل هذه الدراسة إضافة علمية لهذا الموضوع.
2. يؤمل أن تساعد هذه الدراسة في تطوير مهارات ذوي القدرات الخاصة من خلال زيادة الخبرة بالمهارات الفنية اليدوية.
3. يُرجى أن تسهم الدراسة في إعداد بعض البرامج الارشادية باستخدام المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة.
4. يتوقع أن تسفر الدراسة عن نتائج قد تسهم في تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد المشرفين الإداريين وأولياء أمور ذوي القدرات الخاصة في تأهيلهم اجتماعياً ونفسياً.
5. تبصير أولياء الأمور بأهمية المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة كمدخل للاعتماد على الذات وتعزيز الثقة بالنفس.
6. توعية المشرفين الإداريين بالتركيز على استخدام المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة كمدخل علاجي إرشادي.

فرضيات الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها تمت صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: التي تنص على أنه "يوجد إدراك لدى المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، التي يمكن أن تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، التخصص العلمي، وسنوات الخبرة".

الفرضية الثانية: التي تنصّ على أنه" يوجد إدراك لدى أولياء الأمور لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، التي يمكن أن تُعزى لمتغيرات العمر، والمؤهل العلمي، ومستوى الدخل".

مصطلحات الدراسة:

دور: يعرفه رشوان (2005) بأنه الأنشطة التي يلعبها الفرد نتيجة لشغله مركزاً أو مكانة في المجتمع، ولهذه الأنشطة صفة الانتظام والتكرار، وما يترتب عليه من حقوق وواجبات تُعدّ في الوقت نفسه المكونات الأساسية التي تطبع الأفراد الحاصلين عليها بطابع خاص (رشوان، 2005: 160). ويعرفه سلامة (2007) بأنه السلوب الذي يؤدي به الشخص السلوك المطلوب أو المتوقع منه في موقف ما حسب المعايير المرسومة (سلامة، 2007: 127).

وتعرفه الباحثات إجرائياً بأنه مجموعة من التوقعات التي تتوقعها هذه الدراسة التي تؤدي بعينة الدراسة من ذوي القدرات الخاصة إلى المهارة المطلوبة.

تعلم: يُعرّفها حنفي والقزاز بأنها ذلك التغير الذي يتصف بالدوام النسبي في طاقة السلوك المختزن لدى الفرد الذي ينتج عن الخبرة أو الممارسة (حنفي، 1996: 249). إذن هي التغيرات السلوكية لدي الفرد والناتجة عن الخبرات التي يمر بها. ويعرفه أحمد بعملية التغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة، ويظهر في تغير الأداء لدى الفرد (أحمد، ب س: 131).

وتُعرّفه الباحثات إجرائيا بأنه نشاط عقلي يحدث نتيجة الممارسة ويظهر تغير في مستوى الأداء لدي عينة هذه الدراسة تنشأ من الخبرة الجديدة التي لم يسبق لهم المرور بها في مواقف سابقة.

المهارة الفنية اليدوية: يعرفها جودي (1981) بأنّها تربية الطلبة عن طريق تطوير خبراتهم وتنمية أنشطتهم التي يزاولونها في البيئة والمدرسة (جودي، 1981: 5). وتُعرّفها فؤاد (2009) بأنها كفاءة أو قدرة يدوية متطورة في فن ما أو حرفة تتطلب قدرة يدوية خاصة وخبرة في ممارستها، وهي تلك التقنيات البسيطة لإنتاج بعض الأعمال الفنية من خلال الخامات الفنية المختلفة (فؤاد،2009: 212). كما تُعرّف بأنها الأداء الجيد لعمل ما، الذي يكتسب نتيجة للتدريب عليه أو قدرة علي القيام بعمل معين، بدرجة عالية من الإتقان في أقل وقت وبأقل جهد وتكلفة ممكنة لتلافي الأخطار (السعدني، 2006). ويُعرّفها بن سعود وبورزق

(2015) بأنها مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهدافه المنشودة (بن سعود وبورزق، 2015: 15).

وتُعرّف الباحثات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها إنتاج أو تشكيل أعمال فنية بدقة وإتقان وحرفية باستخدام الخامات المختلفة، مع توظيف القدرات التي يكتسيها أفراد العينة من خلال الممارسة أو التعلم لتنفيذ الأعمال الفنية اليدوية.

تأهيل: يُعرّفه الزعمط بأنه عملية متصلة ومنسقة تشمل توفير خدمات مهنيه مثل التوجيه والتدريب المهني والاستخدام الاختياري بقصد تمكين الشخص المعوق من ضمان عمل مناسب والاحتفاظ به والترقي فيه (الزعمط، 2005: 52).

وتعرّفه الباحثات إجرائيا بأنه سلسلة من العمليات المتصلة لتعليم عينة الدراسة أساسيات المهارات الفنية وإكسابهم اتجاهات سليمة لإنجاز أعمال معينة.

ذوو القدرات الخاصة: يُعرّفها عصام قمرة بأنها الأفراد الذين يقعون في طرفي التوزيع الطبيعي بناء على السمة النفسية أو البدنية أو الطبية، وقد أُطلق عليهم ذوو القدرات الخاصة نظراً لأنّ حاجاتهم النفسية والذهنية والتربوية تختلف عن حاجات الأفراد العاديين (قمرة، 2008: 53). وتُعرّفه فراج وحسن إلى كل فرد يختلف عن العاديين بدرجة تجعله يحتاج إلى خدمات خاصة حتي يمكن الاستفادة من طاقته الكلية، لكي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية (فراج، وحسن، 2004: 18-19).

تُعرّف الباحثات ذوي القدرات الخاصة إجرائياً بأنهم فئة من الأفراد يختلفون عن غيرهم في صفاتهم وقدراتهم العقلية حيث مستوى الاستجابة لأداء الأعمال الفنية اليدوية المطبقة في هذه الدراسة لدى عينة الدراسة من ذوي القدرات الخاصة، الذين تتراوح نسبة ذكائهم من (45-75) درجة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: تتحدد في دور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة بمركز جمعية أصدقاء ذوي الإعاقة الذهنية في مدينة بنغازي.

3. الحدود الزمنية: استغرقت الدراسة الفترة الزمنية من 2019/9/15، وحتى 2019/12/4.

الدراسات السابقة:

يُعدّ موضوع دور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة من المواضيع التي لم يتم تناولها كثيراً في البيئة التربوية العربية على الرغم من الدراسات العالمية والاقليمية التي أجريت في هذا المجال أكدت على نجاح التربية الفنية اليدوية في تحقيق تقدم ملحوظ لذوي القدرات الخاصة، حيث بدأت بعض المراكز تستخدمها من ضمن برامجها العلاجية في دمج هذه الفئة بالمجتمع وتمكينها من ممارسة نوع من الاستقلالية والاعتماد على الذات، حيث قامت رزوقي (2011) ببحث هدف إلى تحقيق بناء برنامج تدريبي في المشغولات الفنية وفق نظرية تريز لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وقياس فاعليته لذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، حيث تكوّنت مجتمع الدراسة من تلاميذ معهد الأمل لذوي الاحتياجات الخاصة في ديالى والبالغ عددهم (52) من الصفوف (الأول والثاني والثالث والرابع والسادس) وتم استبعاد الصف الأول لإجراء التجربة الاستطلاعية عليهم، وكذلك استبعاد الصف السادس باعتبار أنّ لديهم منهجاً (للصم)، واستبعد (5) من التلاميذ لعدم الالتزام بالحضور، وأصبح بذلك العدد (20) تلميذاً، وظهرت نتائج الدراسة بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مجتمع البحث في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي فيما يخص مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة). كما أظهرت النتائج بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مجتمع البحث في الاختبار البعدي لمتغير الجنس (ذكور، إناث) فيما يخص مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة).

وفي ذات السياق أجرى الثقفي (2011) بحث هدف إلي تحديد مستوى المهارات اليدوية لدى عينة من تلاميذ التربية الخاصة الصم بالمرحلة المتوسطة، وذلك ببناء برنامج مقترح لتنمية المهارات اليدوية لهؤلاء التلاميذ، والتعرف على أثر تدريس وحدات البرنامج المقترح في تنمية المهارات اليدوية لتلاميذ التربية الخاصة، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي بهدف تجريب وقياس المهارات اليدوية للتلاميذ (الصم). ومعرفة أمثل البرامج المقترحة في تنمية المهارات اليدوية لديهم، وقد اسفرت نتائج البحث إلي: أنّ للبرامج أثراً ايجابياً على عملية التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنّ توصيل المعلومات إلى التلميذ الأصم بالممارسة اليدوية في المهارات الفنية له أثر إيجابي لديه.

وقامت البكاتوشى (2013) بدراسة عن دور أنشطة الفنون المتنوعة في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة الدوان) هدفت إلى تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الداون من خلال مجموعة من أنشطة الفنون المتنوعة (الموسيقية- الدرامية- الفنية)، والتعرف على أكثر أنواع الفنون تحقيقا لمهارات التفكير لدى الأطفال الداون، حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي بتصميم ثلاث مجموعات للقياسين القبلي والبعدي، وطبّق على مجموعة من (15) طفلاً من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الداون قسمت العينة لثلاث مجموعات: المجموعة الأولى طبقت عليها الأنشطة الموسيقية، المجموعة الثانية طبقت عليها الأنشطة الدرامية، المجموعة الثالثة طبقت عليها الأنشطة الفنية، وكانت أدوات الدراسة مقياس مهارات التفكير المصور للأطفال فئة الداون، وبرنامج أنشطة الفنون المتنوعة، وقد بيّنت النتائج أنّ برنامج الدراسة القائم على أنشطة الفنون المتنوعة كان له تأثير إيجابي على تنمية مهارات التفكير (الملاحظة، التسلسل، حل المشكلات) لدى الأطفال فئة داون. وملاءمة الأنشطة المتضمنة داخل البرنامج لمهارات التفكير المراد تنميتها في الدراسة، كذلك تعدد الأنشطة المدرجة في البرنامج (موسيقية، درامية، فنية) ساعد على اندماج الأطفال معها، مما أدى بدوره إلى تنمية مهارات التفكير لديهم.

وقامت عبدالستار ورزوقي (2015) بدراسة عمليات معالجة المعلومات ومهارة الأعمال اليدوية لطلبة ذوي القدرات الخاصة في معهد الصم والبكم في مادة المهارات اليدوية تهدف إلى مساعدتهم في تنمية التفكير وكيفية معالجة المعلومات بالشكل الذي يحقق لهم أقصي درجات التوافق مع البيئة والتفاعل مع البيئة المدرسية، إذ تكوّنت عينة البحث من (28) طالباً من ذوي القدرات الخاصة، وقامت الباحثان بتكييف وتحويل مقياس معالجة المعلومات من لغة مكتوبة إلي لغة اشارة، وأسفرت نتائجهما إلي وجود علاقة ايجابية دالة بين أساليب معالجة المعلومات ومهارة الأعمال اليدوية لدي طلبة ذوي القدرات الخاصة.

وقد قامت بحيح (2019) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على دور التربية الفنية اليدوية في تعليم الفئات الخاصة لممارسة أي شكل من أشكال الأعمال الفنية اليدوية، ودور معلمي التربية الفنية اليدوية نحو تعليم هذه الفئات في مدارس تعليم التربية الخاصة بمدينة بنغازي، وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة بصفتها أداة للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، واستخدمت البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة، كما استخدمت بعض الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، واختبار (Kruskal-Wallis)، واختبار (Mann Whitney- Test)، واختبار (One-Sample

Kolmogorov Test)، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد دور للتربية الفنية اليدوية في تعليم الفئات الخاصة لممارسة أي شكل من أشكال الأعمال الفنية اليدوية، كما توصلت إلى أن هناك دور لمعلمي التربية الفنية اليدوية نحو تعليم الفئات الخاصة حسب متغيرات العمر لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم، وسنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة (من سنة إلى 5 سنوات)، وسنوات الخبرة (من 11 سنة إلى 15 سنة).

وقامت الباحثات بمراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة حيث تم استنتاج بأنّ تعلم المهارات الفنية اليدوية له مردود بالغ الأهمية في رفع مستوى القدرات المعرفية والأدائية لطلبة ذوي القدرات الخاصة، وعلى القائمين بمراكز وجمعيات رعاية هذه الفئة استخدام استراتيجيات تدريسية لتوظيف حواس هؤلاء الطلبة في أنشطة فنية يدوية.

حيث اتفقت الدراسة الحالية مع كل من رزوقي (2011) والثقفي (2011) البكاتوشى (2013) في بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الفنية اليدوية، واتباع المنهج شبه التجريبي، إلا أنها اختلفت مع رزوقي (2011) والثقفي (2011) من حيث الأهداف وعينة الدارسة باستخدامهما فئة الصم، أم البكاتوشى (2013) فكانت عينة دراستها فئة الدوان، كما تنوّعت الأنشطة المستخدمة بين(الموسيقية، الدرامية، الفنية) والدراسة الحالية اهتمت بالأعمال الفنية اليدوية.

في حين اختلفت مع دراسة عبدالستار ورزوقي (2015) من حيث استخدامهما لمقياس معالجة المعلومات من لغة مكتوبة إلي لغة إشارة، وكذلك عينة الدراسة من فئة الصم والبكم، في حين اتفقت معهما من حيث استخدام مهارة الأعمال اليدوية لطلبة ذوي القدرات الخاصة، وكذلك دراسة بحيح (2019) التي اتفقت معها في استخدام نفس العينة واختلفت في الأهداف وأداة الدراسة حيث استخدمت في دراستها الاستبانة،

كما استفادت الباحثات من خلال استخلاص نتائج الدراسات السابقة بما يدعم الدراسة الحالية، التي تمثلت في فاعلية استخدام الأنشطة والأعمال الفنية اليدوية لذوي القدرات الخاصة وتحسين مهاراتهم وقدراتهم العقلية واليدوية، كما تبين مدي أهمية دور الأعمال الفنية اليدوية لذوي القدرات الخاصة، وتحسين التواصل والتفاعل الاجتماعي.

الإطار النظري:

يُعدّ تعلم المهارات الفنية اليدوية لذوي القدرات الخاصة مسؤولية اجتماعية، تقع علي عاتق كل الهيئات المجتمعية بكافة شرائحها، التي يجب عليها أن تقوم بدورها في توفير الظروف

الملائمة لهم لتحقيق نوع من التوازن الصحي والعقلي والنفسي والاجتماعي والتربوي والإنساني، فالأعمال الفنية اليدوية تسهم في شعور الفرد من ذوي القدرات الخاصة بالرضا عن نفسه وتثير لديه الحماسة وبمرور الوقت يكتسب خبرة وقدرة تسهم في تفاعله مع البيئة المحيطة به.

ولا شك أنّ الأعمال الفنية اليدوية في مؤسسات ذوي القدرات الخاصة تأخذ في اعتبارها أنّ الهدف الرئيس هو المساعدة ليكون التعبير وتعلم المهارات الفنية اليدوية انعكاساً للصراعات الذاتية الداخلية، فالأعمال الفنية اليدوية توجه إلي ما تبقي لدي ذوي القدرات الخاصة ذهنياً من قدرات لتعويض النقص سواء الإدراكي أو العقلي حتي يشعروا بمكانتهم في المجتمع، فهي وسيلة تساعدهم من خلال التعبير التلقائي الغير اللفظي باستخدام آليات معينة للأفراج عن التخيلات والمشاعر المكبوتة داخلهم وتحويلها إلي تعبيرات فنية مجسدة يمكن التعرف عليها واستخدامها لأغراض تنفيسيه وعلاجية تساعدهم علي التكيف مع البيئة المحيطة (مزوز، وترزولت، 2016: 184).

وبهذا تُعدّ الأعمال الفنية اليدوية بالخامات المختلفة من مجالات التربية الفنية عاملاً مهما في تكوين شخصية ذوي القدرات الخاصة حيث تعزز لديهم المهارات المكتسبة وتكشف الاستعدادات والمهارات اليدوية وتغرس الكثير من القيم والاتجاهات، كما أنها وسيلة تواصلية غير منطوقة تسمح للمشرفين عليهم بفهم حالاتهم النفسية، ذلك أنّ المشرف علي طلبة ذوي القدرات الخاصة لا يعلم المهارات الفنية اليدوية فحسب وإنما يعلم عن طريقها غرس المفاهيم وتكوين الاتجاهات والميول والخبرات بما يتناسب والمستوى العقلي، كل ذلك بتعزيزها بطريقة موجهة وبطرائق يستوعبها طالب ذو القدرات الخاصة بالأساليب الصحيحة وهو محاط بأجواء من المحبة والحنان.

كما للأسرة ذوي القدرات الخاصة الدور الأهم والأبرز تربوياً في هذه العملية، فهي التي تمتلك القرار في تحديد مصير أبنائها، والمستوى الذي يصلون إليه، وتعزيز القيم الإيجابية لديهم، ولكي تؤدي الأسرة دورها الفعال في الاهتمام بذوي القدرات الخاصة وجب عليها العمل علي تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد على ممارسة الأعمال الفنية اليدوية وتعزيز الاستجابات الإيجابية نحو نواتج هذه الممارسة.

إنّ الدور التربوي الذي تؤديه الجمعية أو المركز وما يمثله من مشرفين وإداريين الذي يمثل البيئة والحاضنة الاجتماعية الثانية له الأثر الفعال، حيث إنّ دورها لا يقتصر على مساعدتهم علي التكيف وتعليم بعض المعارف البسيطة، وإنما أصبح عامل تغيير وتطوير ووسيلة لتحقيق أهداف المجتمع نحو هذه الفئة، فإذا لم تكن عناصر العملية التعليمية مبنية علي أسس علمية

موضوعية وقريبة من حاجات ذوي القدرات الخاصة ومتطلبات ميولهم ورغباتهم انعكس تأثيرها سلباً علي نفوسهم، فمهمة المؤسسة تزويد طالب ذوي القدرات الخاصة بالخبرات والمهارات حسب نموه العقلي لإزالة الصراع داخلهم، وليتمكن طالب ذوي القدرات الخاصة من مواجهة الحياة بعد أن يكون قد زود بما تعلمه من مهارات فنية يدوية تساعده على أن يكون شخصية مستقلة نوعاً ما.

مفهوم المهارات الفنية اليدوية:

تُعدّ التربية الفنية اليدوية مادة لها أهميتها وخصوصيتها حيث يتفاعل معها الطلبة جميعاً، وهي تشتمل مجالات متعددة من فنون مختلفة كالرسم والأعمال الفنية اليدوية كالتشكيل بمختلف خامات البيئة، والتصميم والنحت بفروعه، والنسيج والطباعة، كما أنها بصفتها مادة لها دور تنفيسي عن كل الضغوط الاجتماعية التي تؤثر في الانفعالات ويكتسب الأفراد من خلالها صحة نفسية تساعدهم في المحافظة علي التوازن النفسي، وهي ضمان نمو نوع مميز عند الطلبة من خلال الفن بمظاهرة المتعددة كالنمو في الرؤية الفنية اليدوية وفي تمييز الجمال وتذوقه وفي التعبير عن الأشياء بلغة الأحجام والمساحات والألوان (عايش، 2008: 40).

وتمثل الأعمال الفنية اليدوية فرع من فروع التربية الفنية التي يمر فيها ذوو القدرات الخاصة بمراحل متطورة يكتشف خلالها لحظات من الإدراك والفهم، ويكتسبون الخبرة العملية. فممارسة الأعمال الفنية بالإضافة إلى مساهمتها في تربية الفرد إلا أنها أيضاً تعني في ضوء مفاهيم التربية والتعليم والفن ضمان حدوث نمو فني من خلال ممارسات موجه وهذا النمو يتحدد اتجاهاته في الرؤية الفنية والإبداع التشكيلي والاتجاه الجمالي (فراج، وحسن، 2004: 17-18).

ويتضمن دور تعلم المهارات الفنية اليدوية الكثير من الخبرات يكتسبها ذوو القدرات الخاصة منها الانخراط في المجتمع من حوله، بحيث يكون شخصية مستقلة متميز في صفاته الخاصة وفي عمله الفني اليدوي بأفكاره وخياله الخاص، لذلك عند تعلم المهارات الفنية اليدوية يجب توفير المناخ الملائم والتحفيز المؤثر لتنمية أحاسيس ذوي القدرات الخاصة وتدريبهم علي اكتساب هذه المهارات اليدوية من خلال التدريب العملي المستمر، وبذلك تُعدّ الأعمال الفنية اليدوية مدخلاً لتوجيه الاستعدادات المهنية ونمو جميع القدرات بمستوياتها الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية، ويقصد بمستوي المهارى: المهارات التي تعلمها نتيجة ممارسته ومروره بالخبرات التعليمية كمهارة الرسم والقص واللصق والتشكيل ويمكن قياسها بالملاحظة، كما يرتبط بمختلف مجالات التربية الفنية التي يشمل المنهج وما يشمله من تنمية الإدراك الحسي

والبصري عن طريق الإحساس بالألوان والمساحات والأبعاد والاحجام وبملامس السطوح، الذي يُعدّ من أهداف التربية الفنية.

أهمية تعلم المهارات الفنية اليدوية لذوي القدرات الخاصة:

إنّ تعلم المهارات الفنية اليدوية لها تأثير إيجابي في تنمية الحواس لذوي القدرات الخاصة من خلال تناول الخامات البيئية الطبيعية أو المصنعة، وكيفية معالجتها وإدراك ملامسها المختلفة وصيغ تشكيلها واكتشاف طرائق معالجتها المتنوّعة، كل هذا يساعد طالب ذوي القدرات الخاصة على تنمية حواسه كالبصر واللمس، وإكسابه خبرة في التمييز بين الأشكال والألوان والمساحات وغيرها من مفردات التربية الفنية.

إنّ تعلم المهارات الفنية اليدوية وسيلة مهمة تساعد ذا القدرات الخاصة على التعبير عن نفسه وتوضيح مشاعره، بالإضافة لتوظيف عمليات كالإدراك والملاحظة والإحساس والانتباه للبيئة المحيطة، فهذه المهارات لها دور كبير في تحقيق سبل التواصل البيئي لدى ذوي القدرات الخاصة وتنمية الحواس والتعبير عن المشكلات دون ضبط والتنفيس عن مكنوناتهم النفسية ومشاعرهم الانفعالية واستعمالها كلغة تعبيرية (القريطي، 1996: 52).

تتضح أهمية تعلم المهارات الفنية اليدوية اندماج ذوي القدرات الخاصة في البيئة وشعوره بالثقة بالنفس فيكون فرداً مؤثراً بمحيطه عن طريق تعزيز تأكيد الذات وفهم استعداداته، وبذلك تتحقق الصحة النفسية، حيث تُعدّ وسيلة علاجية متعددة الاستخدام لذوي اعاقات بدنية أو نفسية أو عقلية (القيق، 2013: 476)، عن طريق مساعدتهم في اختيار الخامات والأدوات المناسبة في ضوء قدراتهم وميولهم وتحقيق نمو الاتجاهات التي تمكنهم من كسب الرزق عن طريق الأعمال اليدوية، التي لا تتطلب قدراً من التعقيد بل تتسم بالسهولة والبساطة، وهكذا تنمي ثقتهم بأنفسهم وتشعرهم بأنهم أفراد لهم دور في الحياة وينالون قدراً من التقدير من مجتمعهم، فأهمية تعلم المهارات اليدوية لطلبة ذوي القدرات الخاصة خصوصاً الإعاقة الذهنية تتمثل في وسيلة اتصال لنقل أفكارهم وآرائهم للآخرين بواسطة هذه الأعمال الفنية.

مجالات تعلم المهارات الفنية اليدوية لذوي القدرات الخاصة:

إنّ الفنون المختلفة بأنواعها والتربية الفنية بصورة خاصة مهمة للطلبة سواء الأسوياء منهم أو غير الأسوياء، إلا أنها بالنسبة لذوي الإعاقات الذهنية تكون بمثابة شيء فائق الأهمية حيث إنها توفر الفرص الحقيقية لهم في التعبير عن مشاعرهم وما يدور من حولهم.

حيث إنّ ممارسة الأعمال الفنية لذوي القدرات الخاصة الإعاقة الذهنية ذو فاعلية في إكسابهم المهارات والخبرات وتوظيفها في قدراتهم بما يضمن تحقيق نمواً متكاملاً بين الوظائف الجسمية والقدرات العقلية لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين، فاستعمال الخامات اللازمة وممارسة مختلف المجالات بالتربية الفنية من رسم وتلوين والأعمال فنية وتقنياته بدافع التنفيس عن المشاعر والانفعالات، تُعدّ وسيلة مهمة لتحقيق التوافق الداخلي لذوي القدرات الخاصة الذي لا يمكن التعبير عنها لفظيا (مزوز، وترزولت، 2016: 193) ومن ضمن مجالات تعلم المهارات الرسم بالأصابع، والرسم بالرمال وطباعة المنسوجات، النسيج والسجاد، اللوحات الحائطية، والتشكيل بالأوراق والعيدان البلاستكية أو الخشبية، والعمل بالقص واللصق والثني والتقطيع بالطرائق المختلفة التي تعكس القدرات والمشاعر انطلاقا من دوافع التجريب والاستكشاف.

كذلك التشكيل بالخامات المختلفة التي تنفذ بواسطة الأيدي بالطرائق البسيطة التقليدية في تشكيلات تسهم في تطوير أفكارهم من الخيال إلي الواقع المعاش ويعمل على رفع القدرات التصورية في التشكيل المجسم (عبد المجيد، ب س، 115).

الإطار الميداني:

يتناول هذا الجانب وصفاً لمناهج الدراسة ومجتمعها، وطرائق اختيار العينات، كما يتضمن الإجراءات التي قامت بها الباحثات لإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتطبيقها، والتأكد من ثبات الأداة وصدقها، وبيان إجراءات الدراسة شبه التجريبية، والدراسة الميدانية، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية التي اعتمدت في تحليل الدراسة، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثات المنهج شبه التجريبي، وقد تم استخدامه في التطبيق العملي حيث طبقت التجربة البحثية على عينة واحدة من ذوي القدرات الخاصة تعرضت إلى اختبار قبلي واختبار بعدي، كما استخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على مدى إدراك أولياء الأمور والمشرفين الإداريين بالجمعية على دور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة.

مجتمع الدراسة:

طبقت دراسة شبه تجريبية على ذوي القدرات الخاصة المقيدين بجمعية أصدقاء ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة بنغازي؛ ذلك للتعرف على دور المهارات الفنية اليدوية في تأهيلهم، كما طبقت دراسة ميدانية على المشرفين الإداريين وأولياء أمور الطلبة؛ ذلك للتعرف على مدى إدراكهم لدور المهارات الفنية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة بالجمعية.

عينة الدراسة:

تكوّن عينة مجتمع الدراسة من (50) طالباً من ذوي القدرات الخاصة تم اختيارهم بطريقة عشوائية تتراوح أعمارهم ما بين (15 –45) عاماً، أما بالنسبة لأولياء الأمور والمشرفين الإداريين، فقد تكوّنت عينة الدراسة من (50) مفردة من أولياء الأمور الطلبة الذين طبقت عليهم الدراسة شبه التجريبية، و(45) مشرفاً إدارياً بالجمعية.

أولاً: الدراسة شبه التجريبية:

تناولت مهارات تتيح لذوي القدرات الخاصة فرصة التعبير بالخامات المختلفة لتسهم في تعلم وتنمية المهارات سواءً المهارات الأدائية أو المعرفية أو الوجدانية، وقد تم تطبيقها على النحو الآتي:

- **أدوات الدراسة شبه التجريبية:**

لقد تنوّعت الأدوات التي استخدمت في الدراسة ما بين:

1. نماذج تجريبية لتعلم وممارسة مهارة التشكيل بخامات مختلفة واختيارات لونية منفذه بالورق الملون والفوم ومحاولة توظيفها.
2. نماذج تجريبية لتعلم وممارسة مهارة التشكيل بخامات مختلفة واختيارات ملامس متنوعة منفذة بالكرتون والورق وخامات أخرى ومحاولة توظيفها.

وقد تم تقييم المهارات بتعاون الباحثات مع المشرفين بالجمعية حيث وضعت بعض المهارات المطلوبة من عينة الدراسة من خلال البرنامج التجريبي، وقد تضمنت محاور تقويم المهارات الفنية اليدوية المطلوبة كالآتي:

أ.الاستجابة: بمعنى، هل يستجيب ذوو القدرات الخاصة من خلال إيضاح والنموذج لتعلم المهارات؟

ب. الاكتساب: ويقصد به هل يكتسب ذوو القدرات الخاصة من خلال التمرين على عمل فني لتعلم المهارات؟

ج. الإتقان: بمعنى هل يتقن ذوي القدرات الخاصة من خلال التمرين والممارسة على أعمال أكثر صعوبة لتعلم المهارات؟

إجراءات الدراسة شبه التجريبية:

خطوات تطبيق الدراسة شبه التجريبية:

- إجراء اختبار قبلي لمجتمع الدراسة من ذوي القدرات الخاصة يتم فيها عمل فني حر وتنفيذه وإخراجه.
- إعطاء نماذج تجريبية من الأعمال الفنية اليدوية وتطبيقها من قبل مجتمع الدراسة من ذوي القدرات الخاصة.
- إجراء اختبار بعدي لمجتمع الدراسة من ذوي القدرات الخاصة يتم فيها عمل فني حر وتنفيذه وإخراجه.

وقد تم في تطبيق التجربة بمراعاة النقاط الآتية:

1. تنمية المهارات الفنية اليدوية التي تساعد ذوي القدرات الخاصة (الاعاقة الذهنية) على الاستمرار بممارسة الأعمال الفنية اليدوية في حياتهم.
2. مراعاة الفروق الفردية بين ذوي القدرات الخاصة (الإعاقة الذهنية) لقابلية تعلم المهارات الفنية اليدوية.
3. تتابع المهارات المقدمة بطريقة علمية تبدأ من البسيط إلى الأصعب.
4. تجزئة الخبرات المقدمة لذوي القدرات الخاصة (الإعاقة الذهنية) بطريقة تراعي قدراتهم وامكانياتهم واستعداداتهم.
5. التنوّع في تعلم المهارات الفنية اليدوية لذوي القدرات الخاصة (الإعاقة الذهنية).

الاختبار القبلي والبعدي للدراسة شبه التجريبية:

ولتتمكن الدراسة من الوقوف على مدى امتلاك ذوي القدرات الخاصة للقيم والمهارات الفنية اليدوية تم حصر النتائج المتوسطة والضعيفة وعمل إحصائية للاختبار القبلي، تم وضعت خطة تدريسية بأساليب مختلفة لتعليمهم المهارات الفنية اليدوية ، ولأنّ اختبارات الأعمال الفنية اليدوية لها بعض الخصوصية في التقويم؛ لأنها تعتمد على مدى استجابة الطالب سواء أكان سوياً أم من ذوي القدرات الخاصة وامتلاكه للمهارات التي تأتي من توجيهات المشرف بالإضافة للنظر إلى إدراكهم الفني خصوصا في بداية تعلمه، وأيضا مدى جودة الأعمال الفنية

اليدوية وفق تحليل المهارات المكتسبة في العمل الفني، مدى قدرة الطالب علي رسم أشكال الهندسية منتظمة، ونمو قدرته بالاستمتاع بالعمل الفني بالبيت، بالإضافة مدى نمو المعلومات وتأكيدها في استغلال الخامات في أعمال فنية يدوية التي تعلمها والربط بين الوظيفة والإخراج النهائي.

لقد تم تحليل الاستجابات القبلية والبعدية لعينة الدراسة، وقد كانت نتائجه على النحو الآتي:

جدول (1) استجابات عينة الدراسة من ذوي القدرات الخاصة للاختبار القبلي والبعدي

محاور التقويم	الاختبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	معامل الارتباط	الدلالة الاحتمالية
الاستجابة	الاستجابة من خلال الايضاح والنموذج (القبلي)	3.40	1.03	49	7.170	0.791	0.000
	الاستجابة من خلال الايضاح والنموذج (البعدي)	4.04	0.85				
الاكتساب	يكتسب المهارة من خلال تعلم والتمرين علي عمل فني بالخامات والادوات (القبلي)	3.06	1.007	49	11.772	0.821	0.000
	يكتسب المهارة من خلال تعلم والتمرين علي عمل فني بالخامات والادوات (البعدي)	4.06	.956				
الاتقان	يتقن المهارة من خلال التمرين والممارسة علي اعمال فنية)القبلي(	3.82	.919	49	4.429	0.517	0.000
	يتقن المهارة من خلال التمرين والممارسة علي اعمال فنية(البعدي)	4.36	.827				

من خلال الجدول(1) الذي يبين نتائج تقويم استجابات أفراد عينة الدراسة القبلية والبعدية، حيث نلاحظ أنّ قيمة (t) في محور الاستجابة قد بلغت (7.170)، وأنّ معامل الارتباط قد بلغ (0.791) الدلالة الاحتمالية فبلغت (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05).

أما محور الاكتساب فقد كانت قيمة (t) في محور الاستجابة قد بلغت (11.772)، وأنّ معامل الارتباط قد بلغ (0.821) والدلالة الاحتمالية فبلغت (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وبالنسبة لمحور الإتقان فإنّ قيمة (t) قد بلغت (4.429)، وإنّ

معامل الارتباط قد بلغ (0.517) الدلالة الاحتمالية فبلغت (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وتشير هذه النتائج إلى أنّ هناك تطوراً ملحوظاً لدى عينة الدراسة، وكان هذا التطور جيداً جداً في محور الاكتساب، ومحور الاستجابة، وكان مقبولاً في محور الإتقان، وتشير هذه النتيجة إلى أنه يمكن استخدام وتطبيق بعض نماذج المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، ويمكن تطوير هذه التجربة لتشكل إضافة للبرامج المعتمدة والمقدمة من قبل المشرفين والمؤسسات والهيئات المختصة، كما يمكن أن تعتمد لتدريب ذوي القدرات الخاصة على بعض الأعمال البسيطة التي قد تؤهلهم لسوق العمل، وفي هذا الصدد ذكرت الجمعية أنها قد تمكّنت من توظيف خمسة من أفرادها في بعض المهن البسيطة التي تعتمد على المهارات الفنية اليدوية.

وخلصت الباحثات من خلال هذه التجربة ببعض النتائج من تقويم الأداء ومدى اكتساب ذوي القدرات الخاصة للمهارات الفنية اليدوية.

ثانياً: الدراسة الميدانية:

1. أداة الدراسة الميدانية:

- للتعرف على مدى إدراك أولياء الأمور والمشرفين الإداريين لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي الدرات الخاصة قامت الباحثات باستخدام استمارة الاستبانة، وقد تكوّنت الاستمارة من جزأين، حيث تم توجيه الجزء الأول إلى أولياء الأمور قد قُسّم إلى قسمين:
- القسم الأول: يتضمن البيانات الأولية لأولياء الأمور (العمر، المؤهل العلمي، مستوى الدخل).
- القسم الثاني: يتضمن أبعاد دور المهارات اليدوية الفنية اليدوية.
- أما الجزء الثاني من الاستبانة فقد تم توجيه إلى المشرفين الإداريين بالجمعية، وقد تكون من قسمين:
- القسم الأول: يتضمن البيانات الأولية للمشرفين الإداريين (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).
- القسم الثاني: يتضمن أبعاد دور المهارات الفنية اليدوية.

ثبات وصدق أداة الدراسة الميدانية:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة فقد طبقت معادلة (ألفا كرونباخ) على عينة استطلاعية قوامها (20) مفردة، وقد بلغ معامل ثبات أداة أولياء الأمور (0.755)، في حين بلغ معامل

ثبات أداة المشرفين الإداريين (0.880)، وهي درجات ثبات عالية تدعو إلى الثقة في كل أبعاد الأداة، كما تم حساب صدق المقياس من خلال معادلة الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد كانت جميعها درجات صدق عالية، وهذا يدل على أنّ استمارة الاستبانة اتسمت بالثبات والصدق وبدرجة عالية من التميز، وذلك كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2) يبين قيم معامل الثبات والصدق لأداة الدراسة

المجالات	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
أداة قياس إدراك المهارات الفنية اليدوية	15	0.755	0.880

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

لقد تنوّعت الوسائل الإحصائية التي تم استخدمها حسب أهداف الدراسة الميدانية، حيث تمت الاستعانة بالبرنامج الإحصائي" Statistical Package for Sociality Science 25 SPSS" وقد استخدمت مجموعة من الاختبارات الإحصائية كالتكرارات والنسب المئوية، المعيارية، واختبار (T.test)، واختبار (one way ANOVA).

نتائج التحليل البيانات:

- المتغيرات الديموغرافية للمشرفين الإداريين وأولياء الأمور:

لقد تم تحليل البيانات الأولية للمشرفين كما وردت في أداة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول(3) يوضح توزيع عينة الدارسة من المشرفين وأولياء الأمور حسب المتغيرات الديموغرافية

عينة الدراسة من المشرفين			عينة الدراسة من أولياء الأمور		
المتغير	الصفة	العدد	النسبة	المتغير	الصفة	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	أقل من ثانوي	11	22.9	العمر	سنة 35 من أقل	10	14.9
	ثانوي أو ما يعادله	17	35.4		سنة45 إلى 35 من	11	16.4
	جامعي	16	33.3		سنة 55 الى46 من	15	22.4
	ماجستير	4	8.3		سنة 55 من أكثر	11	16.4
	المجموع	**48**	**100.0**		**المجموع**	**48**	**100.0**
التخصص	تربية خاصة	9	18.8	المؤهل	دبلوم متوسط أو ما	11	16.4

				العلمي	يعادله		
	علم اجتماع	7	14.6		ثانوي او ما يعادله	10	14.9
	تربية فنية	4	8.3		جامعي	10	14.9
	أخرى	28	58.3		ماجستير	16	23.9
	المجموع	**48**	**100.0**		**المجموع**	**48**	**100.0**
سنوات الخبرة	سنوات 5 من أقل	23	47.9	مستوى الدخل	دينار 500 من اقل	17	25.4
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	6	12.5		من أقل إلى 500 من دينار 750	7	10.4
	من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة	5	10.4		من أقل إلى 750 من دينار 100	10	14.9
	20 سنة فأكثر	14	29.2		فأكثر دينار 1000	13	19.4
	المجموع	**48**	**100.0**		**المجموع**	**48**	**100.0**

يُلاحظ من خلال الجدول(2) الذي يتضمن تحليل البيانات الديموغرافية للمشرفين الإداريين بالجمعية أنّ النسبة الأعلى كانت للمؤهل العلمي (ثانوي أو ما يعادله) وقد بلغت (35.4%)، يليه المؤهل العلمي (جامعي) وبنسبة قدرها (33.3%)، ثم المؤهل العلمي (أقل من ثانوي) وبلغت نسبته (22.9%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء المؤهل العلمي (ماجستير) وقد بلغت نسبته (8.3%) من إجمالي المشرفين بالجمعية، وبالنسبة لمتغير التخصص فيتبين من الجدول أنّ النسبة الأعلى كانت لتخصص (آخر) وبلغت(58.3%)، يليه تخصص (تربية خاصة) وبنسبة بلغت (18.8%)، ثم يليه تخصص(علم اجتماع) وبلغت نسبته (14.6%)، ثم تخصص تربية فنية وبنسبة قدرها (8.3%)، وفيما يخص متغير سنوات الخبرة، فقد كانت النسبة الأعلى متمثلة في الخبرة(أقل من 5 سنوات) وبنسبة (47.9%)، يليها في الترتيب سنوات الخبرة (20 سنة فأكثر) وبنسبة بلغت (29.2%)، ثم بعد ذلك سنوات الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وبنسبة بلغت (12.5%) وفي المرتبة الأخيرة كانت سنوات الخبرة (من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة) وبلغت نسبتها (10.4%).

أما بخصوص أولياء الأمور، فقد كانت النسبة الأعلى لمتغير العمر للفئة العمرية(من 46 سنة إلى 55 سنة) وبلغت (22.4%)، يليها في الترتيب كل من الفئة العمرية (من 35 إلى 45 سنة) والفئة العمرية (55سنة فأكثر) وبنسبة متساوية بلغت (16.4%)، ثم جاءت الفئة العمرية (أقل من 35 سنة) وكانت نسبتها (14.9%)، وبخصوص متغير المؤهل العلمي، فقد كانت النسبة الأعلى للمؤهل العلمي ماجستير وبنسبة بلغت (23.9%)، يليها في الترتيب المؤهل العلمي (دبلوم متوسط أو ما يعادله وبنسبة بلغت (16.4%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء كل من المؤهلين (ثانوي أو ما يعادله وجامعي) وقد بلغت نسبتهما (14.9%).

الفرضية الأولى: التي تنص على أنه " **يوجد إدراك لدى المشرفين الإداريين لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، التي يمكن أن تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة**".

- مستوى إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة:

لتحديد مستوى إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (t)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (3) نتائج اختبار(t) لتحديد مستوى إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
المهارات الفنية اليدوية	48	2.41	0.27	47	-13.563	0.000

من الجدول (3) يتبن أنّ متوسط إجابات المشرفين الإداريين على إدراك دور تعلم المهارات الفنية اليدوية لتأهيل ذوي القدرات الخاصة، كانت(2.41) بانحراف معياري قدره (0.27)، وبلغت قيمة (t) المحسوبة (-13.563)، وأما قيمة الدلالة، فقد بلغت (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، وعليه يمكن القول أن مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة كان منخفضاً وسلبياً، وهذه النتيجة تعني أنّ المشرفين ليس لديهم أي إدراك للدور الذي يمكن أن يؤديه تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، لقد كان المشرفون الإداريون بالجمعية من غير المختصين ولا يمتلكون الخبرة الكافية التي تؤهلهم للقيام بعملية التعليم على المهارات الفنية اليدوية، كما لوحظ من خلال الملاحظة المباشرة والمعايشة طيلة

فترة الدراسة أنّ الجمعية تركّز على النشاطات والمهارات الأخرى كالرياضة، في حين كان اهتمامها بالنشاطات الفنية اليدوية، وهذا ما يفسّر انخفاض مستوى الإدراك واتجاهه السلبي لدى المشرفين الإداريين بالجمعية.

- **دلالة الفروق في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لتعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.**

لتحديد درجة الفروق في مستوى إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (f)، ذلك على النحو الآتي:

جدول (4)

نتائج اختبار(f) لتحديد دلالة الفروق في إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية ومتغير المؤهل العلمي

البيان	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
إدراك تعلم المهارات الفنية اليدوية ومتغير المؤهل العلمي	أقل من ثانوي	11	2.23	0.24	47	2.146	0.108
	ثانوي أو ما يعادله	17	2.43	0.34	47		
	جامعي	16	2.47	0.27	47		
	ماجستير	4	2.58	0.13	47		

من الجدول (4) الذي يبين درجة الفروق في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (2.146)، وأما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.108)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، التي يمكن أن تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء الاتفاق السائد لدى المشرفين بمختلف مؤهلاتهم العلمية بعدم جدوى تعلم المهارات الفنية اليدوية لذوي القدرات الخاصة واعتبارها غير ذات أهمية وهذا ما لمسته الباحثات طيلة فترة الدراسة.

- **دلالة الفروق في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لتعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير التخصص.**

لتحديد درجة الفروق في مستوى إدراك المشرفين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (f)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (5)

نتائج اختبار(f) لتحديد دلالة الفروق في إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية ومتغير التخصص

البيان	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
إدراك المشرفين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية ومتغير التخصص	تربية خاصة	9	2.43	0.31	47	0.264	0.851
	علم اجتماع	7	2.49	0.34	47		
	تربية فنية	4	2.45	0.34	47		
	أخرى	28	2.38	0.28	47		

من الجدول (5) الذي يبين درجة الفروق في استجابات المشرفين في مستوى إدراك المشرفين التربويين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (0.264)، وأما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.851)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، التي يمكن أن تُعزى لمتغير التخصص، حيث كانت النسبة الأعلى للتخصصات الأخرى، وقلة المشرفين المختصين سواءً في التربية الفنية أو التربية الخاصة له تأثير كبير على طبيعة الإدراك لدى المشرفين خاصة فيما يتعلق بأهمية المهارات الفنية لدى التربية الفنية واستخدامها بصفتها مدخلاً علاجياً في العديد من المراكز الرائدة، وكذلك الأمر بالنسبة للتربية الخاصة، التي قد تستخدم المهارات الفنية بصفتها مدخلاً إرشادياً.

- **دلالة الفروق في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لتعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.**

لتحديد درجة الفروق في مستوى إدراك المشرفين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (f)، ذلك على النحو الآتي:

جدول (6)

نتائج اختبار(f) لتحديد دلالة الفروق في إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية ومتغير سنوات الخبرة

البيان	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
إدراك المشرفين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية ومتغيرسنوات الخبرة	أقل منة 5سنوات	23	2.35	0.32	47	1.500	0.228
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	6	2.37	0.25	47		
	من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة	5	2.33	0.26	47		
	20سنة فأكثر	14	2.55	0.26	47		

من الجدول (6) الذي يبين درجة الفروق في استجابات المشرفين في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (0.228)، وأما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (1.500)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، التي يمكن أن تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثانية: التي تنص على أنه" **يوجد إدراك لدى أولياء الأمور لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، التي يمكن أن تُعزى لمتغيرات العمر، والمؤهل العلمي، ومستوى الدخل**".

–مستوى إدراك أولياء الأمور لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة:

لتحديد مستوى إدراك أولياء الأمور لدور المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (t)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار(t) لتحديد مستوى إدراك المشرفين لدور المهارات الفنية اليدوية

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
المهارات الفنية اليدوية	47	2.12	0.40	46	-14.733	0.000

من الجدول (7) يتبن أنّ متوسط اجابات أولياء الأمور على إدراكهم لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، كانت(2.12) بانحراف معياري قدره (0.40)، وبلغت قيمة (t) المحسوبة (14.733-)، وأما قيمة الدلالة، فقد بلغت (0.000)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وعليه يمكن القول إنّ مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة كان منخفضاً، وهذه النتيجة تعني أنّ أولياء الأمور ليس لديهم أي إدراك للدور الذي يمكن أن يؤديه تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة.

- **دلالة الفروق في مستوى إدراك أولياء الأمور لتعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير العمر.**

لتحديد درجة الفروق في مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير العمر، تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (f)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (8)

نتائج اختبار(f) لتحديد دلالة الفروق في إدراك أولياء الأمور لدور المهارات الفنية اليدوية ومتغير العمر

البيان	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية ومتغيرسنوات الخبرة	سنة 35 من أقل	10	1.87	0.39	46	1.719	0.177
	سنة 45 إلى 35	11	2.16	0.44	46		
	سنة 46 إلى 55	15	2.21	0.40	46		
	أكثر من 55	11	2.20	0.31	46		

من الجدول (8) الذي يبين درجة الفروق في مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (1.719)، وأما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.177)، وهى قيمة غير

دالـة إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة 0.05 = α، وعليـه يمكـن القـول أنـه لا توجـد فـروق دالـة فـي مسـتوى إدراك أوليـاء الأمـور لـدور تعلـم المهـارات الفنيـة اليدويـة فـي تأهيـل ذوي القـدرات الخاصـة والتي يمكن أن تُعزى لمتغير العمر.

- دلالـة الفـروق فـي مسـتوى إدراك أوليـاء الأمـور لـتعلم المهـارات الفنيـة اليدويـة فـي تأهيـل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

لتحديـد درجـة الفـروق فـي مسـتوى إدراك أوليـاء الأمـور لـدور تعلـم المهـارات الفنيـة اليدويـة فـي تأهيـل ذوي القـدرات الخاصـة وفقـاً لمتغيـر المؤهـل العلمـي، تـم حسـاب المتوسـط الحسـابي والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (f)، ذلك على النحو الآتي:

جدول (9)

نتائج اختبار(f) لتحديد دلالة الفروق في إدراك أولياء الأمور لدور المهارات الفنية اليدوية ومتغير المؤهل العلمي

البيان	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية ومتغيرالمؤهل العلمي	دبلوم متوسط أو ما يعادله	11	1.90	0.37	46	2.295	0.091
	ثانوي او ما يعادله	10	2.17	0.48	46		
	جامعي	10	2.05	0.40	46		
	ماجستير	16	2.29	0.32	46		

مـن الجـدول (9) الـذي يبـين درجـة الفـروق فـي مسـتوى إدراك أوليـاء الأمـور لـدور تعلـم المهـارات الفنيـة اليدويـة فـي تأهيـل ذوي القـدرات الخاصـة وفقـاً لمتغيـر المؤهـل العلمـي، حيـث بلغـت قيمـة (f) المحسـوبة (2.295)، وأمـا قيمـة الدلالـة الإحصـائية فقـد بلغـت (0.091)، وهـي قيمـة دالـة إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة 0.10 = α، عليـه يمكـن القـول أنـه توجـد فـروق دالـة فـي مسـتوى إدراك أوليـاء الأمـور لـدور تعلـم المهـارات الفنيـة اليدويـة فـي تأهيـل ذوي القـدرات الخاصـة، التـي يمكـن أن تُعـزى لمتغيـر المؤهـل العلمـي ولصـالح المؤهـل العلمـي ماجسـتير ممـا يعنـي أنّ حملـة هـذا المؤهـل لـديهم إدراك للـدور الـذي يمكـن أن يؤديـه تعلـم المهـارات الفنيـة اليدويـة فـي تأهيـل ذوي القدرات الخاصة.

- دلالة الفروق في مستوى إدراك أولياء الأمور لتعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير مستوى الدخل.

لتحديد درجة الفروق في مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير مستوى الدخل، تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (f)، ذلك على النحو الآتي:

جدول (10)

نتائج اختبار(f) لتحديد دلالة الفروق في إدراك أولياء الأمور لدور المهارات الفنية اليدوية ومتغير مستوى الدخل

البيان	مستوى الدخل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية ومتغير مستوى الدخل	اقل من 500 دينار	17	2.23	0.41	46	1.509	0.226
	500 إلى750 دينار	7	1.88	0.48	46		
	750 إلى 1000 دينار	10	2.03	0.30	46		
	أكثر من 1000	13	2.17	0.393	46		

من الجدول (9) الذي يبين درجة الفروق في مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة وفقاً لمتغير مستوى الدخل، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (1.509)، وأما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.226)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة في مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، التي يمكن أن تُعزى لمتغير مستوى الدخل.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الدراسة شبه التجريبية:

من خلال نتائج الاختبارات القبلي والبعدي، التي توصلت إليها الدراسة اتضح الآتي وهي:

1. أظهرت النتائج أنّ هناك تطوراً ملحوظاً لدى عينة الدراسة من الطلبة ذوي القدرات الخاصة في المهارات التي قامت الدارسة شبه التجريبية بتطبيقها.
2. بينت النتائج أنّ مستوى التطور كان مرتفعاً في محور الاكتساب، متوسطاً في محور الاستجابة، وكان مقبولاً في محور الإتقان.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية:

من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم تجميعها بواسطة الاستبانة توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، هي:

1. أظهرت النتائج أنّ مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة كان منخفضاً.
2. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى إدراك المشرفين الإداريين لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، ويمكن أن تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.
3. بينت النتائج أنّ مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة كان منخفضاً.
4. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، يمكن أن تُعزى لمتغيرات العمر، ومستوى الدخل.
5. بينت النتائج أنه توجد فروق في مستوى إدراك أولياء الأمور لدور تعلم المهارات الفنية اليدوية في تأهيل ذوي القدرات الخاصة، يمكن أن تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير.

مناقشة النتائج:

كشفت النتائج من خلال الاطلاع على المواد التي تدرس للطلبة بالجمعية أنه لا يوجد منهج معد للتربية الفنية اليدوية من قبل متخصصين في مجال رعاية ذوي القدرات الخاصة (ذوي الاعاقة الذهنية)،

كما كشفت عن قدرة الطلبة من ذوي القدرات الخاصة علي اكتساب مهارات فنية يدوية الذي ساعدهم وزاد من ثقتهم بأنفسهم على أداء الأعمال الفنية اليدوية التي قامت الدارسة بتطبيقها.

التوصيات:

1. الاهتمام بمراكز رعاية ذوي الاعاقة الذهنية وتوفير بيئة جمالية لهم.
2. تجهيز مكان متسع ومريح لممارسة الأعمال الفنية اليدوية، وتوفير الإمكانيات لتعلم المهارات الفنية اليدوية لما يعود بالنفع على ذوي القدرات الخاصة.
3. ضرورة الاهتمام بمادة التربية الفنية اليدوية، وتعلم المهارات اليدوية من قبل المشرفين بالمراكز رعاية ذوي القدرات الخاصة (ذوي الإعاقة الذهنية)، ذلك لأنّ هذه المادة وسيلة علاجية تُمكّن ذوي القدرات الخاصة (ذوي الإعاقة الذهنية) علي التكيف مع بيئته.
4. الحرص على تعليم المهارات الفنية اليدوية تتناسب قدراتهم الخاصة لما فيها من دعم نفسي ومعنوي من خلال ممارستهم للأعمال الفنية اليدوية.
5. إعداد أداة منهجية مُعدّة للتربية الفنية اليدوية في مجال رعاية ذوي القدرات الخاصة (ذوي الإعاقة الذهنية) لقياس مدى تطورهم واكتسابهم لبعض المهارات الفنية اليدوية التي ترتبط بنوع بدرجة الاعاقة.
6. تقييم الأعمال الفنية اليدوية ومدى اكتسابه لمهارات الفنية اليدوية علي فترات مختلفة ومحاولة ملاحظة التطورات عند ذوي القدرات الخاصة (ذوي الاعاقة الذهنية).
7. الاهتمام بإعداد المشرف التربوي بمراكز ذوي القدرات الخاصة (ذوي الإعاقة الذهنية) وأن يكون قادراً على تدريبهم، وتنمية إدراكهم الحسي والبصري.

المراجع:

1. أحمد، سهير كامل.(بدون سنة). **مدخل إلي علم النفس**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاربطة.

2. بحيح، هالة عمران. (2020). دور التربية الفنية اليدوية في تعليم الفئات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، **مجلة كلية التربية العلمية**، العدد الثامن، سبتمبر، كلية التربية، جامعة بنغازي، صص109-139

3. البكاتوشي، جنات عبد الغني. (2013). المناهج وطرق تعليم الطفل، **مجلة الطفولة والتربية**. العدد 16، الجزء 2 (أ) السنة 5، أكتوبر، قسم العلوم التربوية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ص:17-94.

4. الثقفي، عبد الملك رده جرادي. (2011-1432هـ). فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات اليدوية لدى تلاميذ التربية الخاصة الصم، **رسالة ماجستير غير منشورة**. قسم التربية الفنية. كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية: مكة المكرمة.

5. جودي، محمد حسين. (1981). **الرسم والأشغال اليدوية في المدرسة الابتدائية**، ط1، بغداد: مطبعة المعارف.

6. حنفي، عبد الغفار. حسين القزاز.(1996). **السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد**، الإسكندرية: الدار الجامعية، الإبراهيمية.

7. رزوقي، بيداء أنور. (2011). فاعلية برنامج تدريبي وفق نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في المشغولات الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، العراق: كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي.

8. رشوان، حسين عبد الحميد أحمد. (2005). **علم الاجتماع الصناعي**، الإسكندرية، دار المكتب الجامعي الحديث.

9. الزعمط، يوسف شبلي. (2005). **التأهيل المهني للمعوقين**، عمان، الأردن: دار الفكر.

10. سلامة، عبد الحافظ. (2007). **علم النفس الاجتماعي**، عمان، الأردن: دار البازوري للنشر والتوزيع.

11. السعدني، محمد أمين. (2006). **طرق تدريس العلوم**. ط2، الرياض: مكتبة الراشد.

12. السيد، علي فهمي. (2009). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة** رعاية المتخلفين عقليا وتأهيلهم، الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة الأزاريطة.

13. عايش، أحمد جميل. (2008). **أساليب تدريس التربية الفنية اليدوية والمهنة والرياضية**. ط 1، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

14. عبد الستار، مهند محمد، ورزوقي، بيداء انور. (2015). **أساليب معالجة المعلومات لذوي الاحتياجات الخاصة وأثره في المشغولات اليدوية**، العراق: كلية الفنون الجميلة، جامعة ديالي.

15. عبد العزيز، مصطفي. (1993). العوامل المؤثرة في النمو وتأثيرها علي مظاهر التعبير الفني، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية الآداب، جامعة المنيا، 6 (4)، ص 19-36.

16. عنان، محمود. (1996)، **رعاية الطفل المعاق**. القاهرة: مكتبة طريق العلم، سلسلة سفير التربوية (19).

17. عبد المجيد، مروان عمران. (بدون سنة). أثر الممارسة الفنية في تنمية القدرات الذهنية. **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، جامعة السلطان قابوس. ص111- 130.

18. فراج، عفاف أحمد محمد، وحسن، مصطفي محمد عبد العزيز. (2004). **الفن وذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

19. فؤاد، هويد أحمد. (2009). فاعلية استخدام خريطة الشكل V في تنمية المهارات الفنية لمادة الرسم الزخرفي لدى شعبة الملابس الجاهزة بالمدارس الصناعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مصر: كلية التربية، جامعة المنصورة.

20. قمرة، عصام توفيق. (2008). **رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي بين العزل والدمج**، مصر: دار المكتب الجامعي الحديث.

21. القريطي، عبد المطلب. (1996). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم**، القاهرة: دار الفكر العربي.

22. القيق، نمر صبح. (2013). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الفنية في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين حركيا. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 21، العدد الاول، غزة: جامعة الأقصى، ص 469-502.

23. ماجدة خلف. الخامات البيئية ودورها في تنمية الرؤية الجمالية لدي التلميذ، **المؤتمر العلمي الثامن للتربية الفنية اليدوية وتنمية الطفل العربي**، جزء 2

24. مزوز، عبد الحليم، وترزولت، عمروني حورية. (2016). الأنشطة الفنية، مفهومها، أهدفها، النظريات المفسرة لها والدوافع الفنية للمتعلمين، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر. المجلد الثامن، العدد 26، ص 183-195.

الملاحق:













نماذج من الاختبار القبلي لمجتمع الدراسة من الطلاب ذوي القدرات الخاصة (الإعاقة الذهنية) تم عمل فني حر وتنفيذه وإخراجه.

















إعطاء نماذج تجريبية من الأعمال الفنية اليدوية وتطبيقها مع الطلاب ذوي القدرات الخاصة (الإعاقة الذهنية).



عنوان البحث

قراءات في مبحث الوجود(ONTOLOGY)

Readings in the field of existense

إعداد : أ. نجلاء فتحي علي غرور

كلية الآداب – قسم الفلسفة

najlafathy@uob.edu.ly

najlaagaror@gmail.com

ملخص البحث

تناول هذا البحث أصل الوجود باعتباره من أهم المباحث الرئيسة والأساسية التي شغلت الفكر والفلسفة لفترة زمنية طويلة، وهذه الدراسة تعرض بعض الآراء للفلاسفة والمفكرين حول المبدأ الأول للوجود، وأهم اشكالياته من خلال وجهات نظر مختلفة للفلاسفة عبر العصور بداية من العصر اليوناني ثم العصر الإسلامي إلى العصر الحديث.

(الكلمات المفتاحية)

(الوجود) –(الميتافيزيقا) –(الفلسفة الأولى) – (أنطولوجيا)

(Abstract)

This research dealt with the origin of existence as the most important main and basic investigations that occupied thought and philosophy for a long period of time This study presents some opinions of philosophers and thinkers about the first principle of existence and its most important problems through the different points of view of philosophers through the ages, starting from the Greek era to the Islamic era to the modern era

المقـــــدمـــــة

علم الوجود (الأنطولوجيا) من المباحث الفلسفية الكبرى التي تحاول تقديم نظرية للوجود بشكل عام وكلي، أي الوجود المستقل عن أشكاله وأنواعه الجزئية والخاصة، وصولاً إلى المبدأ الأول للوجود .

وعلم الوجود بصفته مصطلحاً يتناسب مع مصطلح الميتافيزيقا أو ما وراء الطبيعة، حيث تعرض علم الوجود منذ أقدم العصور لإشكاليات وتساؤلات عدة، ،وحاول من خلالها المفكرون والفلاسفة إيجاد حلول لها بشكل مناسب، فهذه الدراسة محاولة لعرض آراء بعض الفلاسفة حول موضوع الوجود وأهم الاختلافات والاتفاقات في وجهات النظر بينهم عبر العصور التاريخية .

مشكلة الدراسة:

يعد البحث في أصل الوجود ونوعه هل هو مادي أم روحي وهل الوجود موجود واقعياً أو اسمياً في الذهن فقط من أهم وأصعب الدراسات التي يحاول كل مفكر وفيلسوف الإجابة عليها ولازال البحث مستمراً للوصول إلى الإجابة الكافية .

تساؤلات الدراسة :

- ما أصل الوجود أو ما هو المبدأ الأول للوجود .
- ما نوع الوجود مادي أم روحي أم مزيج من الاثنين .
- هل الوجود موجود في الواقع أم وجوده ذهني فقط.

منهجية الدراسة

أثناء قيامي بهذه الدراسة تم الاعتماد على (المنهج التاريخي التحليلي المقارن) .

مفهـــوم (الوجود) /

أولاً / (الوجود) في اللغة/

وجوداً ، و وجداناً: أدركه. ويقال : وجد الضالة. والشيء كذا : علمه إياه.

يقال : وجدت الحلم نافعاً.

(وجدا) الشيء من عدم وجوداً : خلاف عدم . فهو موجود.

(أوجد) الله الشيء : أنشأه من غير سبق ، مثال و– فلاناً : أغناه .يقال الحمد لله الذي أوجدني بعد فقر. و – وفلاناً بعد ضعف :قوّاه

(الموجود) في الفلسفة : الثابت في الذهن وفي الخارج .

(الواجد) : من أسماء الله تعالى وهو الغني الذي لا يفتقر .

(الوجود) : ضد العدم . وهو ذهني وخارجي .

(الوجودية) : بالمعنى الأعم : فلسفة ترى أنّ الوجود سابق عن الماهية (مجمع اللغة العربية، 2004 : 1013)

و ج د –(وجد) مطلوبة بجدة بالكسرة (وجوداً) وتجد بالضم لغة عامرية لا نظير لها في باب المثال.

و (وجد) ضالته (وجداناً) . و (وجد) عليه في الغضب. (موجدةً) بكسر الجيم و (جداناً) أيضاً بكسر الواو . و (وجد) في الحزن(وجداً) بالفتح .(وجد) في المال (وجداً) بضم الواو و فتحها وكسرها . و (أوجده) الله مطلوبه أظفره به . و أوجده أغناه. (الرازي، 1986: 296).

ثانياً / مفهوم الوجود اصطلاحاً ..

فعلم الوجود (الانطولوجيا) : هو ذلك العلم الذي يبحث في الموجود في ذاته مستقلاً عن أحواله و ظواهره ، أي علم الموجود من حيث هو موجود أو هو العلم الذي ينظر إلى الوجود بإطلاق مجرد من كل تعيين أو تحديد .(صليبا 1982: 562)

إذا فلسفة الوجود (ONTOLOGY) تعني تلك الفلسفة التي تهتم بالمطلق أو الشامل وهو نوع من أنواع الميتافيزيقيا التي تبحث عن الأشياء في ذاتها لا في ظواهرها (هلال و حافظ ،2008 : 38)

ويُعدّ مبحث الوجود من أهم المباحث الفلسفية الكبرى التي شغلت المفكرين والفلاسفة منذ أقدم العصور حتى هذه اللحظة .

فنجد العديد من المفاهيم والمعاني المختلفة للوجود، التي تحاول الإجابة عن العديد من الأسئلة حول الوجود وهل هذا الوجود واقع ملموس أم مجرد أفكار في الذهن ؟ كذلك هل الوجود مادي أم روحي؟ أم مزيج من الاثنين ؟ وهل الوجود عنصر واحد أم العديد من العناصر ؟(هلال وحافظ 2008 : 37)

وغيرها من التساؤلات التي سنحاول طرح بعض الإجابات عليها بشكل مختصر من خلال عرض آراء الفلاسفة بداية من العصر اليوناني القديم و مروراً بالعصر الوسيط إلى العصر الحديث والمعاصر .

وقبل الخوض في الحديث عن محاولات الفلاسفة في تفسير الوجود عبر العصور لابد من توضيح الخلط بين الوجود والميتافيزيقا ، فقد اختلط مفهوم (الميتافيزيقا) (ما بعد الطبيعة أو ما وراء الطبيعة) بمفهوم الوجود ذاته أو (انطولوجيا) وأصبح معروف في الفلسفة عبر التاريخ الارتباط الوثيق بين البحث في الوجود (الانطولوجيا) وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا).

ولهذا السبب عرفت الميتافيزيقا على أنها بحث في العلل الأولى التي لا تفترض أي وجود سابق لها (هلال و حافظ 2008 : 38)

ويرجع لفظ (ما بعد الطبيعة) إلى أحد إتباع (أرسطو ARISTOTLE) ، وقد عنى بترتيب كتبه فوجد للواحد منها ثلاثة أسماء، هي الحكمة والفلسفة الأولى والعلم الإلهي ، لاشتماله على ثلاثة مباحث كبرى، أولها مبادئ المعرفة والثاني الأمور العامة للوجود والثالث الألوهية رأس الوجود ، وهي مباحث تشترك في أعلى درجة من درجات التجريد ، وتؤلف علماً واحداً بهذا الاعتبار يقع بعد الطبيعيات في الترتيب.(كرم 2009 : 143)

إذاً ما بعد الطبيعة علم فلسفي يهدف بالدرجة الأولى إلى معرفة الأسباب الأولى للأشياء عن طريق العقل فقط دون الرجوع إلى أي نوع من أنواع العاطفة ولو كانت العاطفة الدينية ، فاهتمامه أساساً بمبدأ الوجود الصرف (كرم 2009 : 144)

ولما نشأت الفلسفة اليونانية كانت بداية البحث عن الأصل الأول للوجود وعدّوا أنّ المادة هي الأساس الذي تتكون منه الأشياء باجتماع بعضها نع بعض أو بالتكاثف، وتفسد بافتراق بعضها عن بعض ، فرأى (طاليس THALES) أنّ الماء هو أساس الوجود، بينما (أنكسيمانس ANEXMANS)يرى أن الهواء هو السبب الأول للوجود ، و(هيرقليطس HERACLITUS) يقول بأن النار هي المبدأ الأول للوجود (كرم 2009 : 146)

ومن هنا يكون أساس الوجود هو المادة .

ويُعدّ (بارمنيدسPARMANIDES)الإيلي من الفلاسفة الذين ينظرون إلى الوجود باعتباره وحده الحقيقي بينما التغير ما هو إلا العدم، ومن ثمّ فالوجود واحد غير متغير إلا إلى وجود مثله، أما العدم ليس شيئاً، والوجود سرمدي متصل و واحد لا غير، فالفلسفة اعتبارا من (بارمنيدس) بدأت تنظر إلى الوجود منفصلاً عن الأشياء الموجودة وإعطائه معنى مختلفاً عن سماته الظاهرة، فالوجود إذاً مبدأ واحد ثابت لا تعددية له ساكن بلا حركة، ولا يميز بين أي فكرة للوجود والوجود ذاته. (كرم 1946 : 28 . 29)

وجاءت فلسفة (سقراطSOCRATES) التي تعدّ أنّ العلم أنما هو العلم بالنفس لأجل تقويمها ، واتخذ شعاراً له كلمة قرأها في معبد دلف هي (اعرف نفسك بنفسك)(كرم 1946 : 51)

ومن هذا القول لسقراط نلاحظ أنّ فلسفته تقوم أساساً على الربط بين الفكر والوجود فهو لا يفصل بين تفكيره كواقع ذاتي وبين الوجود (الأنطولوجيا) .

أما (أفلاطون PIATO) فقد تأثر بأستاذه سقراط في فكرة المثل التي تجسد الأصل المطلق للموجودات، فعالم المثل هو الوجود القديم والأصل لأي وجود حسي أو أرضي ، فالكلي هو الثابت أما الجزئي هو المتغير ، فكانت فلسفة أفلاطون تؤمن بأسبقية الجوهرة عن الوجود ، أي أسبقية الماهية عن الوجود ما عدا وجود الله فوجوده وماهيته شيء واحد .

و وفقاً لهذا التصور الأفلاطوني يكون الوجود أساساً مثالياً وتعييناً ظاهرياً، وأكد في محاورة الجمهورية بأن الوجود ليس إلا الماهية أو الأصل المثالي ، ثم يلخص في محاور البارمنيدس إلى نفي أي تصور مادي للوجود على أساس أن الموجودات الأرضية مجرد ظلال للوجود الفعلي . (هلال و حافظ ، 2008 : 41)

وعدّ أرسطو الميتافيزيقا بأنها علم الوجود بما هو كذلك ، واعتبرها أسمى دراسة عامة للوجود (EXISTENCE) أو الحقيقة ( )REALITY وعدها متميزة عن العلوم الخاصة وأعمق منها . وقد استدل أرسطو على ضرورة وجود الميتافيزيقا لأنّ العلوم الخاصة التي يعالج كل منها موضوعاً خاصاً به

، تشترك في استخدام مفاهيم عامة كالذاتية (LDENTITY) والاختلاف (DIFFERENCE) والوحدة (UNITY) والتعدد (PIURALITY) وما شابهها وهي بمجموعتها تكون موضوع علم الوجود العام أو (الميتافيزيقا) أما الأقسام الأخرى من الوجود أو (الحقيقة) التي لكل منها سماتها الخاصة فتكون موضوعات الدراسات الجزئية.(متى، 2018 : 8)

واستمر أرسطو في التفريق بين الميتافيزيقا أوالوجود (الأنطولوجيا) بشكل عام والعلوم الخاصة حيث قال إنّ كل علم إنما ينظر في موضوع خاص هو نوع من أنواع الوجود ، فالعلم الرياضي هو علم الكم ، وعلم الطبيعة هو هذا النوع من الوجود الذي يحمل في ذاته مبدأ حركته ، والموجود من حيث يبتدئ للحواس أو للوجدان النفسي أنما تنظر فيه العلوم الجزئية المختلفة لاسيما العلوم التجريبية وعلم النفس. (أمين ، 1953 :21)

أما الفلسفة الأولى فتريد تجاوز هذه النظرة الجزئية ، لتصل الى الموجود من حيث هو موجود ، و إلى الوجود المطلق .

وعرف أرسطو الميتافيزيقا أيضاً بأنها (النظر في العلل الأولى وفي المبادئ الأولى) أي العلم الذي يفسر الظواهر بظواهر أخرى ، أي بعلل ثانية .

في حين أن الميتافيزيقا تريد أن تنفذ في معرفة العلل إلى أبعد مما تنفذ إليه العلوم الأخرى ، وأنها تسعى إلى بلوغ العلة الأولى أو العلل الأولى ، أي العلل المستكفية بذاتها والتي ليست معلولات لعلل أخرى ، وكذلك المبدأ (الأول) أو المبادئ (الأولى) أي المبادئ التي يعتمد عليها غيرها ومنها تستمد جميع القضايا الأخرى : وهي (الله) عند بعض الفلاسفة ، أو (المادة) عند الماديين .(أمين، 1953 .22)

تلك كانت نظرة أرسطو إلى الفلسفة الأولى ، وهي أساس للنظرة التقليدية إلى الميتافيزيقا.

الميتافيزيقا عند فلاسفة الإسلام :

لقد استفاد وتأثر الفلاسفة المسلمون من آراء أرسطو في الميتافيزيقا حيث نجد (الكندي) قد أطلق على الميتافيزيقا اسم (الفلسفة الأولى) وجعل موضوعها (علم الحق الأول) ، فقال :

(وأشرف الفلسفة وأعلاها مرتبة الفلسفة الأولى ، أعني علم الحق الأول ، الذي هو علّة كل حق ، ولذلك يجب أن يكون الفيلسوف التام الأشرف هو المرء المحيط بهذا العلم الأشرف ، لأن علم العلة أشرف من علم المعلول). وقد سماها الكندي أيضاً (علم الربوبية) (أمين، 1953 :24).

أما (الفارابي) يقول بأن الميتافيزيقا هي : (العلم الإلهي وينقسم إلى ثلاثة أجزاء : أحدها يفحص فيه عن الموجودات والأشياء التي تعرض لها بما هي موجودات ، والثاني يفحص فيه عن مبادئ

البراهين في العلوم الجزئية ، وهي التي ينفرد كل علم منها بالنظر في موجود خاص ، مثل المنطق والهندسة والعدد وباقي العلوم الجزئية الأخرى ...

والجزء الثالث يفحص فيه عن الموجودات التي ليست بأجسام ولا في أجسام .(الفارابي ، 1948 :99).

أما (الجرجاني) فيعرف العلم الإلهي بأنه (علم باحث عن أحوال الموجودات التي لا تفتقر في وجودها إلى المادة)(الجرجاني . ب.ت :200)

ومما تقدم يتبين لنا أن تعريفات الفلاسفة المسلمين للميتافيزيقا أو الفلسفة الأولى لم تخرج عن نطاق تعريف أرسطو لها .

الميتافيزيقا عند فلاسفة العصر الحديث :

لايزال البحث في (أصل الوجود) أو (الميتافيزيقا) مستمراً إلى العصر الحديث فنجد (ديكارت) يحدد بداية فلسفته بالميتافيزيقا ، هي الفلسفة الأولى ، والفلسفة عبارة عن دراسة الحكمة ، (والحكمة ليست هي التبصر في الأمور فحسب وإنما هي أيضاً وعلى الخصوص معرفة نظرية كاملة لجميع ما يستطيع الإنسان أن يعرفه لتدبير حياته وحفظ صحته و اختراع جميع الفنون).

ولكن هذه المعرفة الكاملة ليست في المعاني التي يجدها كل شخص في نفسه بدون تأمل ، ولا في المعارف المكتسبة من التجربة والمحادثة والقراءة ، إنما هي المعرفة عن طريق العلل والمبادئ الأولى التي يستنبط منها كل ما يستطيع معرفته (ديكارت ، 2009: 8).

و المبادئ التي يتحدث عنها ديكارت هنا الميتافيزيقا عينها: فإننا إذا وضعنا الميتافيزيقا استطعنا أن نستنبط منها سائر ما عاداها : (رأيت أنّ وجود هذا الفكر هو المبدأ الأول ، واستنبطت منه المبادئ اللآتية : أنّ هنالك إلهاً هو خالق كل ما في العالم ، ولما كان هو مصدر كل حقيقة فإنه لم يخلق أذهاننا بحيث تكون عرضة للخطأ ، فيما تقرر من أحكام على الأشياء التي نتصورها تصوراً واضحاً جداً ومتميزاً ، تلك هي المبادئ التي اصطنعتها في الأشياء اللا مادية أو الميتافيزيقية ومنها استنبطت بتمام الوضوح مبادئ الأشياء الجسمانية أو الفيزيقية، أي إنّ هناك أجساماً ممتدة طولاً وعرضاً وارتفاعاً، وإنّ لها أشكالاً وتتحرك على صورة مختلفة .

وبعبارة أخرى أن الميتافيزيقا الديكارتية إنما تهتم بالذات التي تعرف ، التي تقرر الوجود أكثر مما تهتم بالموضوع الذي يمكن أن يعرف أو يكون موجوداً (ديكارت ، 2009: 9).

وكانت فكرة (هيجل) في الوجود متميزة عن أي فيلسوف آخر ، فطبق فكرة التقابل بين الأضداد كالتقابل بين الوجود الكامل والناقص للوصول إلى المطلق ، فعن طريق الجدل الهيجلي تموضعاً للاموجود في الوجود فينتج لدينا فكرة جديدة وهذه الفكرة لا تلبث حتى تتقبل الفكرة المناقضة لها وتنتج أخرى جديدة ، وهكذا حتى نصل إلى المطلق الذي لا تعارض أو تناقض به من حيث الوحدة الصانعة للكثرة (هلال وحافظ ، 2008 : 45)

. إلى جانب إشكالية الوجود وأصله توجد (إشكالية الكليات) التي تتلخص في السؤال الآتي هل الوجود موجود ؟

ويقصد من هذا السؤال ما إذا كان ثمة وجود غير الموجودات، أي مستقل عنها وهي مظاهر له ، أم أن الموجودات هي الوجود الحقيقي والذي يكون **الموجود** الخالص ليس إلا تجريداً لها.

وكانت الإجابة عن هذا السؤال تتلخص في المذهب الاسمي والمذهب الواقعي:

حيث يرى (المذهب الاسمي) أن الكليات بما فيها الوجود ، ليست إلا أسماء استخلصت من حذف الأعراض والمظاهر وأبقت على ما هو مشترك وعام ، وليس لها وجودَ إلا عقلي أو اسميا ، أي ليس ثمة إنسان وراء أفراد الإنسانية ، وهذا يعني أن وجود الإنسان الكلي في عقولنا فقط وليس في الواقع .

أما (المذهب الواقعي) فيذهب على عكس من هذا : إذ يرى أن للكليات وجوداً متميزاً عن أفرادها ، عندئذٍ يكون الوجود موجود متميز عن الموجودات ، وللإنسان الكلي وجود متميز عن أفراد الإنسانية ، بل هو الوجود الحقيقي والأفراد مظاهر له (بودبوس ب . ت : 20)

واستمرت إشكالات الوجود فكان السؤال الآتي : هل الوجود واحداً أم كثرة ؟ وهل هذه الوحدة مادية أم روحية ؟ أم مزيج من الاثنين ؟

فنجد المذهب المادي الذي يرد أصل الوجود إلى المادة سواء مادة واحدة أو كثرة مادية ، وكانت بداية المذهب المادي في الفلسفة اليونانية الطبيعية فقد فسر (طاليس) الوجود بإرجاعه إلى الماء ، و (انكسمانس) يرى بأن أصل الوجود هو الهواء ، و(هيرقليطس) يرى بأن أصل الوجود هو النار ، وهذا ما يمثل الوحدة المادية .

أما الكثرة المادية والتي ترى بأن الوجود هو عبارة عن كثرة مادية مثل (انبادوقليدس) يرجع جميع الأشياء إلى العناصر الأربعة مجتمعة : الماء– الهواء– النار– التراب (بودبوس ب. ت : 24)

أما (ديموقريطس) فيرد اصل الوجود إلى عدد لا متناهي من الذرات تختلف فيما بينها من حيث حجمها وشكلها وأوضاعها ، وهذا الاختلاف الكمي بينها هو الأساس في الاختلاف العام بين الأشياء . (هويدي ، 1989 : 98)

أما أصحاب (المذهب الروحي) فيرجعون أصل الوجود إلى الروح فنجد (ليبنتز LAIBNITZ) صاحب مذهب الذرات الروحية ، قد تصور الكون على أن به عدداً لا نهاية له من الجواهر ، وأنه أخصّ صفة لكل جوهر من هذه الجواهر وهي القدرة على الفعل والحركة ، وهي جواهر غير متميزة ، وغير مادية أي إنها جواهر روحية وكل واحدة من هذه الذرات بمثابة مرآة تعكس في نفسها صورة العالم بأسره .

وقد أخذ مذهب (الوحدة العقلي) صوراً عدة أشهرها التي ظهرت في الأديان أي مذهب (التأليه) وله صورة أخرى ظهرت في المذهب المسمى بوحدة الوجود ، وهو المذهب الذي ينظر إلى الله والعالم باعتبارهما حقيقة واحدة : كما ظهر مثلاً عند (اسبينوزا SPINOZA) ، فالجوهر الواحد الأزلي عند اسبينوزا قائم بنفسه علة لذاته ، وينظر إليه اسبينوزا من جهتين: من حيث أنه طبيعة خالقه أو فاعله ، ومن حيث إنه طبيعة منفعلة أو مخلوقة ، وهي عبارة عن صورة الجوهر كما تتحقق في الموجودات .

وهناك صورة أخرى لمذهب الوحدة الروحية وهي التي ظهرت عند أصحاب المبدأ الواحد أو الحقيقة الأولى أو المطلقة ، وهم الفلاسفة الألمان أمثال:(هيجل HEGEL) و(فختهFICHTE) و(شلنج) schelling.

فالمطلق عند (فختة) هو المصدر الوحيد الذي يصدر عنه الذات واللا ذات أو اللا أنا ، والأول أو الذات المطلقة أو الاتحاد الأول .

وعند (شلنج) المطلق هو مصدر الذوات الفردية والموضوعات و الأشياء أيضاً .

والفكرة أو المطلق عند (هيجل) هو الوجود الديناميكي المتحرك ويضل في حركة دائمة ، مع بقاءه باطناً في الوجود ، وتنتج عن حركته جميع مظاهر التغير (هويدي ، 1989 :96).

وفي القرن العشرين قال (ويليم جيمس) بمذهب الكثرة الروحية ، حيث يرى بأن نقطة البدء في الفلسفة هي الاحساسات التي تعبر عن الوقائع تعبيراً مباشراً ولما كانت الاحساسات متكثرة متعددة فأن البدء بها كان بمثابة الخطوة الأولى في القول بالكثرة ، كما يقول بعدم إمكانية وجود حقيقة مطلقة واحدة؛ لأنّ الحقيقة ذاتها تصبح حقيقة عن طريق احتكاكها بالوقائع المتكثرة (هويدي ، 1989 : 100).

الـخـاتـمـة

وفي ختام هذا الموضوع ،وعرض آراء بعض الفلاسفة والمفكرين عبر العصور بخصوص موضوع البحث وهو الوجود العام مفهومه وأصله مادي أم روحي وإشكالية الكليات ، وصلنا إلى أنّ لكل شخص فكر خاص به يرى من خلاله أصل الوجود من وجهة نظره ولو كانت هناك بعض الاتفاقات والاختلافات في وجهات النظر إلا أنه لابد من التأكيد على أن البحث في أساس الوجود لازال مستمراً إلى وقتنا الحالي والنقاش مفتوح أمام كل المفكرين والفلاسفة في محاولة الإجابة عن كل التساؤلات التي تعرض في هذا الموضوع .

قائمة المصادر والمراجع:

1 . أمين ، عثمان : محاولات فلسفية ، القاهرة ، مطبعة الأنجلو ، ب.ط ، 1953 .

2. بودبوس ، رجب : فلسفة الفلسفة ، (مشكلات فلسفية ج 3) ليبيا ، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع .ط1 ، ب.ت .

3 . الجرجاني : التعريفات، تحقيق : إبراهيم الأبياري ، دار الريان للتراث. ب. ط ' ب. ت

4. ديكارت : التأملات في الفلسفة الأولى ، ترجمة د. عثمان أمين ، القاهرة ، مطبعة الأنجلو ط4 ، 2009 .

5 . الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر : مختار الصحاح ، الناشر مكتبة لبنان .ب .ط 1986 .

6 . صليبا ، جميل: المعجم الفلسفي ج2 ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ب.ط ، 1982

7.الفارابي :إحصاء العلوم، د. عثمان أمين ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط 2 ' 1948 .

8. كرم، يوسف: الطبيعة وما بعد الطبيعة ' القاهرة ، مكتبة الثقافة الدينية ، ط1 ، 2009

9. كرم، يوسف: تاريخ الفلسفة اليونانية ' القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ط2 ، 1946 .

10. متى ، كريم : طبيعة الميتافيزيقا ، جماعة فلاسفة الإنجليز المعاصرين ، بيروت ، عويدات للنشر والطباعة ، ب.ط 2018 .

11. مؤلف مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، القاهرة ، الناشر مكتبة الشروق الدولية ، ط4 ، 2004 .

12. هلال ، عبدالكريم ' أشرف حافظ : قراءات في علم التفسير (الفلسفة) ، ليبيا ، منشورات قاريونس ، ط1 ، 2008 .

13. هويدي، يحيى : مقدمة في الفلسفة العامة ، القاهرة ' دار الثقافة ، ط9 ، 1989 .



المستوى التركيبي في قصة " القضية " لـــ محمد المسلاتي

دراسة أسلوبية نقدية

إعداد

د الصافي علي أحمد أبو فردة كلية التربية بنغازي – جامعة بنغازي

الملخص:

اهتم محمد المسلاتي بالقصة كغيره من الكُتّاب والمبدعين اهتماماً كبيراً، وقدّم واقعه للقارئ.

تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على المستوى التركيبي في قصة "القضية" لـــ محمد المسلاتي للكشف عن السمات الأسلوبية التي يتميز بها، وتوضيح الدلالات المؤثرة التي عبّر عنها بطرائق، وتراكيب، وصيغ مختلفة، إذ وظّف التقديم والتأخير، والذكر، والحذف، والإنشاء الطلبي، معتمداً على المنهج الأسلوبي الذي يحلّل الظواهر الفنية في الأعمال الأدبية، ويقدّم مرجعاً أميناً لما احتوت عليه من تقنيات وأساليب.

Summary:

Muhammad Al-Masallati cared about the story, like other writers and creators, with great interest, and presented his reality to the reader.

This study attempts to shed light on the synthetic level in the story "The Case" by Muhammad Al-Musallati to reveal the stylistic features that characterize it, and to clarify the influential connotations that he expressed in different ways, structures, and formulas, as he employed introduction and delay, mention, omission, and demand construction, relying on On the stylistic approach that analyzes artistic phenomena in literary works, and provides an honest reference for the techniques and methods they contain.

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

وبه نستعين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه ومن سار على دربه وهداه إلى يوم الدين ..... وبعد

فقد لقي النثر الفني رواجاً واسعاً في العصر الحديث، ونال مكانة مرموقة بين الأجناس الأدبية؛ لما يمثّل من نقل أمين للواقع، وتصوير لحياة الناس في ظل المتغيرات والتطورات المتلاحقة التي ترهق روح كل من يعيش فيه، فيلجأ إلى الرواية والقصة والمقالة يستمد منها راحة يفتقدها، وهدوءاً أصبح مطلباً عصياً.

وفي خضم التطور الفني المتسارع الذي يعيشه النثر وجدت القصة القصيرة اهتماماً كبيراً من الكُتّاب والمبدعين في شتى بقاع الأرض، وشكّلت بإمكاناتها الفنية والتقنية وسيلة متميزة لنقل وقائع الحياة اليومية بصورة موجزة رشيقة لا تدفع القارئ إلى السأم.

لم يكن كاتب القصة في ليبيا بمنأى عن التطورات التي لحقت الشكل الفني للنثر عامة والقصة القصيرة على وجه الخصوص إذ التحق بهذا الركب، وقدّم واقعه للقارئ من خلال الكثير من القصص التي حاول من خلالها أن يطرح العقبات، ويقدّم لها الحلول الممكنة.

وقد وقع اختيارنا على قصة " القضية" وهي واحدة من مجموعة قصصية للكاتب الليبي محمد المسلاتي لتكون ميداناً لبحثنا الذي يحمل عنوان: **المستوى التركيبي في قصة ("القضية" للمسلاتي) دراسة أسلوبية**

ويتكون هذا البحث من تمهيد، وثلاثة مباحث على النحو الآتي:

المبحث الأول: التقديم والتأخير.

المبحث الثاني: الذكر والحذف.

المبحث الثالث: الإنشاء الطلبي ويشمل:

أ ـ الأمر

ب ـ النهي

ج ـ الاستفهام

د ـ التمني

هـ ـ النداء

الخاتمة: وفيها ثبت بأهم النتائج التي توصل إليها البحث.

معتمدين في ذلك على المنهج الأسلوبي الذي يحلل الظواهر الفنية في الأعمال الأدبية، ويقدم وصفاً أميناً لما احتوت عليه من تقنيات وأساليب.

التمهيد:

تكمن أهمية المستوى التّركيبي في الدّراسات الأسلوبيّة في عنايته بدراسة أحوال الجملة كاشفاً عن السّمات الأسلوبية التي يتميّز بها كلّ كاتب عن الآخر، ومبيناً الدّلالات المؤثّرة التي عبّر عنها الكاتب بطرائق وتراكيب وصيغ عدة. وقد تميّزت اللّغة العربية بمرونة تتسع لألوان كثيرة من التّصرف (ينظر، عياد، 2003: 84).

فقد وظّف الكُتّاب إمكانيات هذه اللّغة على مستوى البنية التّركيبية للأسلوب للتّعبير والتّأثير، فنراهم كثيراً ما يخرجون بدلالة تلك الصّيغ لأداء دلالات أخرى، ولا يتم لهم ذلك إلا بترتيب الألفاظ ترتيباً معيناً ضمن تركيب يؤلف فيه المتكلم بين الألفاظ على وفق المعاني التي ينشدها.

فليس الغرض من الكتابة أن تتوالى الألفاظ في النّطق، بل يجب أن تتناسق دلالاتها فيما بينها، وأن تتلاقى معانيها على الوجه الذي يرتضيه العقل، ويسيغه القارئ (ينظر، الجرجاني، (د ت): 49)، ولهذا الأمر أهمية كبيرة فعملية الإبداع لا يمكن أن يتصورها العقل إلا في وجود تفكير عميق يسبر أغوار الطّبيعة

التّركيبية للغة، كما أنّ العقل لا يقبل بوجود إبداع إلا إذا رافقته عملية خلق جديد تشمل العديد من تركيبات اللّغة (ينظر، عبد المطلب، 1995: 161) فكلّ كاتب يعرف بأسلوبه الفني الخاص من خلال اختياره للمفردات وتوظيفها بطريقة خاصة، ثم يضفي عليها من روحه وعاطفته ما يجعلها تؤدي معنى جديداً يستفز المتلقي للبحث عنه .

المبحث الأول: التّقديم والتّأخير

اللّغة العربية غنية بإمكاناتها، فيها مجال رحب يتيح للمتكلم المبدع التّصرف في وجوه شتى، حسب فصاحته وبلاغته، فيقدم أو يؤخر تبعاً للدّلالة المقصودة التي يتوخاها من وراء تركيبه الذي يكون قد اختار له أن يسير على نسق معين تبعاً لتلك الدّلالة المتوخاة، وهو ما ينعكس على أسلوبه الفني الذي يميّزه عن غيره من نظرائه المبدعين، ويسبغ عليه هالة أسلوبية لا تتأتى لسواه.

وهذا يعني أنّ اللّغة العربية تعطي المبدع مجالاً رحباً يتحرك من خلاله في صياغة تراكيبه على نظم ما أو نسق ما، فهو حرّ في اختيار كلماته، وحرّ في اختيار كيفية بنائها في التراكيب، شريطة أن يسير كلّ ذلك على الوجه الذي لا يتعارض مع قواعد النّحو.

إنّ تلك الحرية الممنوحة من لدن اللّغة العربية للمبدع في اختيار تراكيبه، وفي توجيهها نحو دلالة ما، إنّما ترجع إلى المقدرة الفنية أو الأدبية للمبدع، وكلما كانت لديه مقدرة فنية عالية كان أكثر حرية في بناء تراكيبه بناءً على نسق يختلف تماماً عما هو معتاد من كلام الناس، وهذه المقدرة الفنية هي التي تشكّل لكلّ مبدع أسلوبه الخاص، أو تجعل لنصه شفرة خاصّة به، ويقُصَد بالشفرة مجموعة السّمات أو الخصائص الأسلوبية لنص ما، وهي التي تعطيه خصوصيته أو هي بتعبير آخر خصوصية النّصّ وروح تميّزه (ينظر، الغذامي، 1988: 12).

وقد وقع التّقديم والتّأخير عند المسلاتي في الكثير من المواضع منها:

عندما دخلت المكتب، صحبتها زوبعة عنيفة!

زوبعة لم يعرف أحد من أين انطلقت؟

لم يتمالك معها ـ وكيل النّيابة ـ الشّاب نفسه، فنهض من مقعده.

خطفاً كأنّ شيئاً قوياً غامضاً هزه.

وقار المهنة، هيبة الوظيفة جعلاه يرجع إلى مكانه مسرعاً.

لم ينتبه إلى الشّرطيين الواقفين خلفها متسمرين في مكانهما.

بعد أن هدأت العاصفة، استعاد رباطة جأشه (المسلاتي، 2004: 11).

فتقدمت شبه الجملة (عندما دخلت المكتب) بياناً وتوضيحاً لمكان الأحداث فالمكتب هو المكان التي تتجسد فيه القصة من بدايتها إلى نهايتها، فالتّقديم هنا للتّركز والاهتمام.

ومن التقديم والتأخير أيضاً:

بدا له أنّ الموقف تأزّم، الأمر ليس كما تصوره، إنّه أمام عقبة، تختلف عن القضايا السّابقة التي لا تتعدّى سؤالين وإجابتين يعترف بعدها المتهم، ويحال إلى القضاء، لكن هذه المرأة تثير أعصابه، ما اعتاد أن يقابل المتهمين بمثل هذه العصبية، اليوم مضطر قوة خفية تدفعه إلى ذلك (المسلاتي، 2004: 16).

ومن توظيف المسلاتي للتّقديم والتّأخير في " القضية " ما ورد هذا في الحوار الذي دار بين المتهمة ووكيل النيابة:

أتعجب كيف يتسنى لامرأة مثلك ممارسة مثل هذه الأعمال، إنّها تدل على الانحطاط.

أعجبته كلمة الانحطاط، إنّه بذلك يهينها، ستعرف حتماً أنّه صلب، قوي، لا يمكنه أن يخدع، أو يتساهل، لقد بدأ هجومه.

لن يكون بإمكانها استدرار عطفه.

تعاظم فيه شعور بالانتصار. (المسلاتي، 2004: 31).

إنّه بذلك يهينها أصله التّركيبي إنّه يهينها بذلك إلا أنّه قدّم شبه الجملة بذلك لبيان سبب الإهانة ومناطها ويفيد التّقديم على الحصر والاختصاص فقد خصّ الإهانة على الانحطاط.

تعاظم فيه شعور بالانتصار قدّم متعلق الفعل " فيه" على المسند إليه ويفيد التّقديم عنا اعتزازه بنفسه في مواجهة المتهمة التي طغى حضورها على حضوره، وسيطرت بشخصيتها على مجرى الأحداث فأصبحت مدار كل شيء في هذه القضية.

المبحث الثاني: الذّكر والحذف

أولاً: الذّكر:

الذّكر نقيض الحذف، وهذا ما أدركه النّحاة القدامى أمثال سيبويه الذي تحدث عن هذين المصطلحين كثيراً (ينظر، سيبويه، 1982: 1/ 308) ويرى أهل النّحو والبلاغة أنّ الأصل في الكلام الذّكر، ولا يحذف من شيء إلا بدليل سواء أكان الدّليل معنوياً أم لفظياً، سواء أدلّت عليه قرينة لفظية أم دلّت عليه قرينة المقام (ينظر، السامرائي، 1998: 82) .

الذّكر هو الأصل في اللّغة العربية، ولا موجب للحذف إلا لمعنى أبلغ، ولا يصح إلا بقرينة، أما أن يذكر أحد أركان التّركيب، وحذفه لا يخل بالمعنى، أو أن يذكر مع وجود موجبات حذفه فهذا ما يدفع

المتلقي إلى الشّعور بعبثية الذّكر، وأنّ المنشئ يبغي غرضاً دلالياً لا يتحقّق له بذكره، والمسند إليه إذا ذكر وحذفه لا يخل بالمعنى فإنّ في ذكره تقريراً، وإيضاحاً، وتنبيهاً للسّامع (عرفة، 1984 :133).

وقد لجأ المسلاتي لذكر المسند إليه في الكثير من المواضع من القصة محل البحث منها ما ورد في قوله:

عندما دخلت المكتب، صحبتها زوبعة عنيفة!

زوبعة لم يعرف أحد من أين انطلقت؟

لم يتمالك معها وكيل النيابة الشاب نفسه فنهض من مقعده خطفاً.

كأن شيئاً قوياً غامضاً هزه.. (المسلاتي، 2004: 1)

فذكر المسند إليه في العبارات السابقة (دخلت، صحبت، لم يعرف، انطلقت، نهض، لم يتمالك)

لبيان وتجسيد أحداث القصة وللتفاعل الحركي الدّرامي القصصي.

ومن توظيف الذّكر في قصة القضية للقاص محمد المسلاتي ما ورد في أحد الحوارات التي دارت بين بطلي القصة المتهمة ووكيل النيابة، يقول:

قلت لك إنّهم يقولون.

كلامهم باطل لا يعتد به.

صاح مرة أخرى، تخلى عن وقاره.

أتنكرين؟

أجابت ببرود: أجل أنكر (المسلاتي، 2004: 16).

ثانياً: الحذف:

وقد وقع حذف المسند إليه في قول المسلاتي واصفاً حال وكيل النيابة في مواجهة المتهمة الماثلة أمامه للتّحقيق معها:

إنّه ممثل القانون.

لا يمكن أن تثيره ابتسامة امرأة ماثلة أمامه.

طرد أفكاره النّزقة بسرعة، خشية أن تلاحظ ارتباكه، وانشغاله عنها.

قرّر البدء في استجوابها على الفور.

قبل أن يبادرها، باغته صوت، ناعم، دافئ، عميق، قائلاً:

متى تبدأ التحقيق معي ؟! (المسلاتي، 2004: 13)

فاستخدم الحذف في (صوت ناعم، دافئ، عميق) فأصل الكلام صوت ناعم، صوت دافئ، صوت عميق، فحذف كلمة صوت من الوصفين الأخيرين لحسن السّبك والإيجاز.

ومن توظيف المسلاتي لتقنيات الحذف ما ورد في قوله:

جذبت كرسياً، قعدت قبالته تماماً.

واجهته عيناها المتألقتان.

لاحظ أنّهما: عميقتان، بعيدتان، مثيرتان.

خيل إليه أنّه أمام سماء، ومدينة، وبحار، ووجوه عدة.

خفض بصره قليلاً.

أراد ضم صورة كاملة لوجهها داخل عينيه.

كان وجهاً نضراً، هادئاً، يتوسطه أنف رقيق، مستقيم، شامخ.

كأنّه يتحدى النّاظر إليه، ويهم بثقب الدّنيا (المسلاتي، 2004: 12)

ويظهر الحذف في (عميقتان، بعيدتان، مثيرتان) فحذف كلمة عينان لذكرها سابقا وتحقيق عنصر الإيجاز والتّكثيف، وكذلك يظهر الحذف جلياً في (كان وجهاً نضراً، هادئاً، يتوسّطه أنف رقيق، مستقيم، شامخ) لتحقيق التّرابط وقوّة الأسلوب والإيجاز.

واستعمل المسلاتي الحذف مستفيداً من تقنياته الفنية المتعدّدة ومنها الاختصار المحض، والامتناع عن ذكر ما لا ضرورة لذكره، يقول:

تصلب قليلاً في جلسته، خاطبها بصوت كساه جداً وأنفة وخشونة:

تفضلي، اجلسي.

جذبت كرسياً، قعدت قبالته تماماً.

واجهته عيناها المتألقتان.

لاحظ أنهما: عميقتان، بعيدتان، مثيرتان. (المسلاتي، 2004: 11 –12)

المبحث الثالث: الإنشاء الطلبي

أولاً: الأمر:

الأمر من الأساليب الإنشائية التي عني بها البلاغيون، وقد عرُّف بأنّه: "طلب فعل على جهة الاستعلاء سواءً أكان الآمر عالياً حقيقة أم مدعياً العلو " (التفتازاني، 2001: 239) وقد بيّن علماء البلاغة أنّ أمر الاستعلاء المستعمل عادة لا يوجد إلا في الأمر الحقيقي، أما غير الحقيقي فإنّه يتوقف على قرينة لفظية أو حالية تستنبط من سياق الكلام وقرائن الأحوال التي يرتبط بها النّصّ. (ينظر، القزويني،(د ت): 169).

وقد ذكرت كتب البلاغة أنّ صيغ الأمر المختلفة إنّما تؤتي ثمارها عندما تخرج عن معانيها الحقيقية، وتحلّق في آفاق المجاز، وعندئذٍ تستعمل لغير طلب الفعل استعلاءً وبما يناسب المقام بحسب القرائن والأحوال، وذلك بأن لا تكون لطلب الفعل أصلاً، أو تكون لطلبه لكن على سبيل الاستعلاء كالإباحة والتّهديد والتّعجيز والتّوبيخ والنّصح والإرشاد والالتماس (التفتازاني، 1330هـ 240 -241).

وقد وظّف المسلاتي أسلوب الأمر في لغرض التّسوية في قوله:

لاح عليها عدم الرّضى.

هشت ذبابة حامت حولها.

قالت متبرمة: اسأل كما يحلو لك (المسلاتي، 2004: 20)

ومن توظيف الأمر لغرض التّقرير ما ورد في قوله:

يا سيدتي، أنت بداية القضية .....

أجيبيني عن الأسئلة بدقة (المسلاتي، 2004: 20)

ومن توظيف أسلوب الأمر لغرض السّخرية والتّهكم ما ورد في قول المتهمة لوكيل النّيابة وقد تعهد بإحضار بقية المتهمين في القضية للتحقيق معهم وهي واثقة من عدم قدرته على فعل ما تعهد به أمامها:

إذن فلتبدأ، ماذا تنتظر؟، استدعهم، هاتهم.

أريد أن أجلس معهم هنا وجهاً لوجه (المسلاتي، 2004: 21).

ثانياً النّهي:

للنّهى صيغة واحدة هي " لا " النّاهية الجازمة للفعل المضارع كما في قولك: " لا تفعل". وتُعدّ صيغة النّهى حقيقة في مدلولها إذا صدر النّهى من الأعلى للأدنى، وكان قابلاً للتّنفيذ، والمخاطب به عاقل قادر عليه، وأما إذا خرج عن هذه الصّورة بأن كان من أدنى أو مماثل فهو دعاء أو التماس، أو كان غير قابل للتّنفيذ، أو المخاطب به عاجز عنه أصلاً، أو كان غير عاقل، فإنّ النّهى في كلّ هذه الصّور يكون لأغراض بلاغية تتوخى من السّياق وبمعونة القرائن (ينظر، رضوان، 1992: 151)

والبلاغيون لا يهتمون بالمعنى الحقيقي لصيغة النّهى، وإنّما يوجهون اهتمامهم إلى ما تحمله هذه الصّيغة من معانٍ بلاغية، ودلالات شعورية يدل عليها السّياق وقرائن الأحوال في كلّ عمل إبداعي.

وقد وظّف محمد المسلاتي الأمر والنّهي في هذه القصة "القضية" عندما أورده في حوار يدور بين المتهمة في القضية وأمها التي تنصح لها، يقول:

قالت لها أمها ذات يوم: أنت نضجت يا بنتي، العيون الجائعة لا ترحم، الرّجال ذئاب لا تقتربي منهم، ارتدي أثواباً واسعة، فضفاضة، لكي تسترك، السّتر نصف الدّين، لا خروج بعد عودتك من المدرسة، امكثي في البيت، تعلمي مني أن تكوني زوجة صالحة (المسلاتي، 2004: 23).

فالأمر (ارتدي، امكثي، تعلمي) والنّهي (لا تقتربي، لا خروج)

وجاءت كلّ هذه الأساليب للنّصح والإرشاد على لسان الأم لابنتها التي تحتاج إلى ذلك لأنّها في مقتبل عمرها.

ومن توظيف المسلاتي للنّهي ما ورد في قوله:

يا سيدتي، أنت بداية القضية.

لا تسرحي بالكلام بعيداً. (المسلاتي، 2004: 20).

فاستخدم الكاتب محمد المسلاتي أسلوب النّهي وكان الغرض منه الحثّ على الوضوح في الحديث وعدم المراوغة، وعدم الابتعاد عن صلب الموضوع الذي هو مثار الاتهام في هذه القضية التي يحاول من خلالها وكيل النّيابة الوصول إلى الحقيقة.

ثالثاً: الاستفهام:

مزايا أسلوب الاستفهام تظهر عندما لا يراد به طلب الفهم، لأنّه "إذا استعمل هذا الأسلوب على هذا النحو – أعني أنْ يكون المطلوب به مجهولاً عند السائل – فهو استعمال حقيقي لم تخرج به إلى غرض آخر غير ما وضع له لغةً .

لكن هذا الأسلوب بأدواته الخاصة كثيراً ما يتجاوز هذا النطاق المحدود، فنستعمله ولا نريد به طلب الفهم، بل نريد الإفصاح عن معان تعتمل في نفوسنا نحن، وخواطر تسنح لعقولنا، لا نرى طريقاً للإفصاح عنها أفضل من هذا الأسلوب" (بركة، 1989: 57).

وكما يقول أبو موسى: "لأدخل في باب دراسة مزايا الأسلوب والكشف عن جوانبه ذات الظلال والإيماض هو بحث ألوان الحسِّ وما يخطر في القلب مما يثيره الاستفهام حين لا يراد به طلب الفهم" (أبو موسى، 1987: 215).

وظّف المسلاتي الاستفهام بكثرة في قصة " القضية " محل الدراسة نظراً لطبيعة الموقف الدرامي الذي تعالجه، من ذلك ما ورد في بداية التحقيق:

سألها ببغتة.

ما اسمك؟

أجابت بهدوء.

أجابت بهدوء.

شريفة. شريفة محمود.

نطقت الاسم بشيء من التأكيد، ضغطت على أحرفه ضغطاً واضحاً.

.....

عمرك؟

ثلاثون سنة.

مهنتك؟

متزوجة.

.....

.....

تعرفين تهمتك أليس كذلك؟

هزت كتفيها بلا مبالاة!

بلى، حسبما يقولون.

أتعترفين بما نسب إليك؟

.....

قلت لك إنّهم يقولون، كلامهم باطل، لا يعتد به

أتنكرين؟

أجابت ببرود.

أجل، أنكر (المسلاتي، 2004: 16 – 17).

فجاءت أساليب الاستفهام (ما اسمك ؟، عمرك، مهنتك، متزوجة، تعرفين، أتعترفين، أتنكرين)

باستخدام أداة استفهام ما، والهمزة، التّنغيم) ومنها ما هو استفهام على الحقيقة ليناسب مقام الاستجواب ومنها ما هو استفهام استنكاري.

ومن توظيف المسلاتي للاستفهام لغرض التّعجب أو التّوبيخ وجلد الذّات من قبل وكيل النّيابة الذي تنازعته مجموعة من المشاعر تجاه المتهمة ما ورد في قوله:

سوف تمضي كما مضى الكثيرون.

ما باله يهتم بها كلّ هذا الاهتمام، ما الذي يشده إليها؟

هو ليس بالرّجل الذي يفكر بمثل هذه الأمور.

عليه أن يمثل القانون، يحقّق العدالة، لا مكان للعاطفة في قلبه.

إنّها أنثى كاملة، تستحق التّأمل.

ماذا يقول؟ هل جن؟

ما هذه الخواطر السّخيفة؟ (المسلاتي، 2004: 24– 25) .

ومنه توظيف التّمني.

إنّها أنثى كاملة، تستحق التّأمل.

منذ زمن طويل لم يلتق بامرأة مثلها، لو لم تكن متزوجة! (المسلاتي، 2004: 25) .

وقد وقع توظيف التّمني في قوله:

رآها امتزاجاً بين الحزن، والتّحدي، والسّخرية، والتّوهج.

عجز عن تحديدها بالضّبط!

شغلته كثيراً، أخافته، جذبته إليها، أغرته، حملته بأفكاره بعيداً.

لولا ظروف الوظيفة، ووجاهة الوقار، ومتطلبات العمل، لتحدث إليها بطريقة أخرى.

ربما أطرى ابتسامتها... غازلها.

فهنا خرج الاستفهام عن مقتضى الظّاهر بين التّعجب والتّوبيخ أو الاستنكار.

رابعاً: النّداء:

النّداء هو "طلب الإقبال حسّاً أو معنى بحرف نائب مناب أدعو سواء كان ذلك الحرف ملفوظاً كـ (يا زيد)، أو مقدّراً نحو: أحمد، اكتب درسك.

أدوات النّداء التي يطلب بها الإقبال النّائبة مناب أدعو خمسة منها: أيا وهيا وهما موضوعان لنداء البعيد، وقد ينزل غير البعيد وهو الحاضر منزلة البعيد... ومنها: أي والهمزة وهما موضوعان لنداء القريب، وقد ينزل البعيد منزلة القريب، ومنها: يا وهي أكثر حروف النّداء استعمالا فهي أم باب النّداء.

والنّداء بمعناه الحقيقي ليس هو المقصود بهذه الدّراسة، وإنّما المقصود المعاني والأغراض التي تستفاد من النّداء عندما لا يكون المراد منه طلب الإقبال حقيقة وذلك يعلم من السّياق وقرائن الأحوال وكذلك إذا نودي غير العاقل من جبال وديار وغيرها، ونداء الغائبين من أهل وأصدقاء وأحبة، والنّداء في هذا تعبير عن بواعث مشوقة إلى استحضار الصّاحبة والحديث إليها... وكذلك نداء الحي غير العاقل من النّوق والطّير وغيرها من مشاهد الطّبيعة من برق وسحاب... وأحوال النّفس فوراء ذلك أغراض وأسرار ومذاقات (ينظر، أبو موسى، 1987: 261).

ومن توظيف النّداء في هذه القصة ما ورد في قول المسلاتي:

مهنتك؟

متزوجة.

صاح بغضب.

ليس الزّواج مهنة يا امرأة، إنّه حالة اجتماعية، أنا لم أسألك عن حالتك الاجتماعية.

ومن استعمالات المسلاتي للنّداء في " القضية" ما ورد قوله:

أمها تخاطبها.

يا بنتي منذ الغد، لن تذهبي إلى المدرسة.

تملكها حزن عاصف، ولد آهة، اختفت في الصّدر.

لماذا يا أمي، ما يزال أمامي سنة واحدة، وأحصل على الشّهادة الثّانوية.

وجه الأم جبل شامخ، لا تبتسم في مثل هذه الأوقات.

إنّه قرار والدك (المسلاتي، 2004: 32) .

وهنا استخدم النّداء ليس لطلب الإقبال وإنّما للانتباه، العطف.

خامساً التّمني:

التّمني هو "طلب المحبوب الذي لا طمع فيه، بأن يكون غير ممكن أو يكون بعيد الحصول واللّفظ الموضوع له " ليت " ولا يشترط في التّمني الإمكان (الصعيدي، (د ت) 2/ 32، 33).

ويمكن القول إنّ: " المعاني التي نعدها من باب التّمني ذات طبيعة خاصّة فهي من المعاني التي تتعلّق بها القلوب وتشتاقها سواء أكانت بعيده أم مستحيلة، ثم إنّ البعد فيها ربما لا يكون بعداً بالنسبة للواقع أو العرف أو العقل، وإنّما هو بعد من حيث إحساس النّفس به تقول ليتني أفعل كذا أو أقدر عليه أو ليتني ألقى فلاناً، فتفيد بذلك أنّك تحسّ ببعد هذا الفعل أو هذه القدرة وقد يكون ذلك كله غير بعيد في واقع الأمر أو عند غيرك، ولكن شدة رغبتك فيه أوهمتك أنّه مستبعد، وهذه حالة من أحوال النّفس وهي ليست متعارضة مع ما نشير إليه من أنّ شدة الرّغبة وعظيم التّعلق يوهم أنّ غير الواقع واقع، وأنّه دنا في الأوهام حتى لتكاد تلمسه الأيدي... فقد يغلب على النّفس الإحساس باليأس فتستبعد القريب وقد يغلب الشّعور بالأمل فيقرب البعيد " (أبو موسى، 1987: 195).

ومن توظيف التّمني في قصة القضية ما أورده المسلاتي على لسان وكيل النّيابة:

كم هي رائعة، رقيقة.

ود لو أنّه قال لها كلمة إطراء واحدة. (المسلاتي، 2004: 24) .

فاستخدم حرف (لو) للتّمني لبيان حالة الإعجاب الشّديد بها.

ومن توظيف التّمني ما جاء على لسان النّاس وهم يشاهدون بطلة هذه " القضية " وهي تسير في الشّارع متجهة إلى المدرسة:

تتخذ من الحقيبة المدرسية ستاراً يحجب الجزء الواضح من جسدها، العيون تخترق جلد الحقيبة ... تستقر على جسدها... تعبر حولها كلمات...

(والله كبرت)

يا حظ من سيتزوج.

آه أين أيام الشّباب؟! (المسلاتي، 2004: 22- 23) .

استخدم الكاتب عبارات تدل على الإفصاح الانفعالي حيث التّعجب والرّغبة في (والله كبرت) والنّداء التّعجبي في (يا حظ من سيتزوجك) لبيان جمالها ورغبة النّاس فيها.

والتّمني في (آه أين أيام الشّباب) هذا استفهام خرج عن مقتضى الظّاهر وهو التّمني حيث يتمنى عودة الشّباب.

الخاتمة:

بعد هذه الجولة مع المستوى التّركيبي في قصة " القضية " للقاص محمّد المسلاتي اتّضحت مجموعة من النّتائج التي نوردها فيما يأتي:

1 ـ منحت اللّغة القاص محمّد المسلاتي المساحة التي يحتاجها للتّعبير عن الهواجس والانفعالات التي تسيطر على شخصيات القصة.

2 ـ أظهر توظيف تقنية التّقديم والتّأخير من قبل المسلاتي في قصته " القضية " مجموعة من القيم الفنية التي يختصّ بها هذا النّوع من تقنيات المستوى التّركيبي.

3 ـ وظف الكاتب محمّد المسلاتي الحذف في هذه القصة: ليبعد القارئ عن السّأم والملل جراء التّكرار الغير مرغوب فيه للكلمات والمعاني.

4 ـ استخدم محمّد المسلاتي الذّكر في بعض المواضع في قصته " القضية " متى ما كان الذكر مفيداً للموقف الذي يسرده الكاتب.

5 . جاء توظيف الأمر من قبل المسلاتي في هذه القصة في الكثير من مواضع الموقف القصصي وخرج به عن معناه الأصلي كالزّجر والاستنكار والنّصح والإرشاد.

6 ـ لم يستخدم القاص محمّد المسلاتي النّهي في هذه القصة إلا في ثلاثة مواضع فقط وخرج به عن معناه الأصلي كالنّصح والإرشاد والأمر.

7 . تسيّد الاستفهام أساليب الإنشاء الطّلبي في قصة القضية، وجاء ذلك نتيجة لطبيعة الموقف القصصي الذي يعالج قضية داخل مكتب وكيل النّيابة، وما دار من حوارات وجدل بين وكيل النيابة والمتهمة في القضية.

8 . خرج محمّد المسلاتي في هذه القصة بالاستفهام عن معناه الأصلي كالاستنكار والسّخرية والنّفي والنّهي والتّقرير والتّوبيخ.

9 . وظّف محمّد المسلاتي التّمني في قصته القضية لخدمة الموقف الدّرامي الذي يعالجه في بعض المواقف داخل المشهد القصصي.

10 ـ استعمل الكاتب النّداء في قصته القضية وخرج به عن معناه الأصلي إلى معانٍ جديدة كالتّعجب والتّمنّي والتّحبب.

والله ولي التّوفيق.

المصادر والمراجع

1. بركة، عبد الغني، مستتبعات التراكيب، دار الطباعة المحمدية، 1989 م.
2. التفتازاني، سعد الدين، المطول، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت 2001م.
3. التفتازاني، سعد الدين، المطول، تحقيق: أحمد كامل، 1330 هـ.
4. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، دار الكتب العلمية، بيروت(د ت).
5. الخطيب القزويني، تلخيص المفتاح، دار الكتب العلمية، بيروت (د ت).
6. رضوان، بسيوني عرفة، الأساليب الإنشائية، دار الفكر، 1992 م.
7. السامرائي، فاضل صالح، الجملة العربية، منشورات المجمع العربي العراقي، بغداد، ط1، 1998.
8. سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ج1، القاهرة، ط2، 1982 م
9. الصعيدي، عبد المتعال، بغية الإيضاح، مكتبة صبيح، القاهرة ج2، (د. ت).
10. عبد المطلب، محمد، جدلية الإفراد والتركيب، الشركة المصرية للنشر لونجمان، ط1 ،1995 م.
11. عياد، شكري، اتجاهات البحث الأسلوبي، أصدقاء الكتاب، 1999 م.
12. عياد، شكري، مبادئ علم الأسلوب، أصدقاء الكتاب، 1996 م.
13. عياد، شكري، مدخل إلى علم الأسلوب، دار العلوم للطباعة والنشر، ط1، 2003 م.
14. عرفة، عبد العزيز، من بلاغة النظم العربي، عالم الكتب، بيروت، ج1، ط2، 1984.
15. الغذامي، عبد الله، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، الهيأة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1988.

16. المسلاتي، محمد، المرأة الفرح ـ قصص قصيرة ـ ، منشورات مجلس تنمية الإبداع ـ الجماهيرية، ط1، 2004.

17. أبو موسى، محمد، دلالات التراكيب، ط2 1987.

18. بن يحيى، محمد، محاضرات في الأسلوبية، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010 م



Some Problems in Translating English Collocations into Arabic

ناجي مفتاح عطية القداري. محاضر بقسم اللغة الإنجليزية. كلية العلوم و الآداب/ قمينس جامعة بنغازي

Naji.algaddari@uob.edu.ly

الخلاصة

بعض المشاكل في ترجمة المتلازمات اللفظية الانجليزية الى اللغة العربية

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار مشاكل ترجمة المتلازمات اللفظية الإنجليزية إلى اللغة العربية بين الطلبة الليبيين، أربعة عشر طالباً من الفصل السابع بقسم اللغة الإنجليزية يتم اختبارهم في هذه التجربة خلال الفصل الدراسي الخريف 2020. يدرس الطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ولغتهم الأم اللغة العربية. إجراء البيانات كان اختبار لعدد أربع عشرة من المتلازمات اللفظية الإنجليزية الواسعة الانتشار، طُلب من الطلبة ترجمتها في ساعة واحدة من الزّمن. أظهرت النتيجة أنّ المشاركين غير أكفاء في فهم وترجمة المتلازمات اللفظية الإنجليزية إلى اللغة العربية. نهدف أيضاً إلى مدى معرفة الطلبة بها والمشاكل المختلفة التي يوجهونها عند ترجمة الأنواع المختلفة من هذه المتلازمات. سنحاول اختبار وتقييم وعيهم بفحص ترجمتهم للمتلازمات اللفظية الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبالعكس أظهرت نتائج هذا البحث سببين رئيسين لأخطاء الطلبة في ترجمتها. أولاّ: أنّ الطلبة يتبعون الترجمة الحرفية كطريقة رئيسية، ثانيا: لم يعطِ الطلبة اهتماماً كافياً للمتلازمات اللفظية التي تخص ثقافة ولغة أخرى، والنتيجة الرئيسة هي أنّ المتلازمات اللفظية مسالة ثقافية ولغوية في آن واحد، وليست مجرّد موضوع استبدال كلمات بمكافئ لها في لغة أخرى.

Abstract

The purpose of this study is to examine the problems of rendering English collocations into Arabic among the Libyan students. Fourteen students of the seven semester in English department are to be examined in this experiment during the academic semester Fall 2020. All the students are learning English as a foreign language and they are native Arabic speakers. The data procedure was a test of fourteen widespread English collocations. We asked the students to translate them in one hour. The result showed that the participants were not competent in understanding and translating English collocations into Arabic. Also, our aim is to have some insights about the students' awareness of collocations and the different problems which the students may face when translating various types of collocations. We will try to test and evaluate their awareness by examining their translation of English collocations into Arabic, and vice versa. The results of this research reveal two main causes of students' errors in translating collocations. First, students adopt literal translation as the main method. Second, students do not give enough importance to collocations which belong to another culture and language. The main conclusion is that collocations are both a linguistic and a cultural issue and are not just a matter of substituting words by their equivalent in another language.

Introduction

Collocations are simply the way specific words usually occur together ,i.e., a combination of two or more words in different context in a language. For instance, a particular verb collocates with a noun "attend a lecture" (يحضر محاضرة) a noun with a noun, e.g. "good and evil" (الخير و الشر) a noun with an adjective, e.g. " black market" (سوق سوداء); etc. It can be noticed that most collocations are of two words.

Collocations are considered to be the beautiful part of languages and they play in it a very significant role. They usually occur inevitably in any sort of text. Therefore, they are important and plays an essential part in translation. Students in order to give the Arabic translation the same prettiness of the English text, they are in need to attend to collocations in Arabic seriously.

Learning collocations in a foreign language is not an easy task because cultural differences can impact the nature of lexical relevance. Thus, there will be many problems appear when translating collocations because of the contradiction in the linguistic and cultural structures between English and Arabic. Due to English and Arabic are from different families of languages, Indo-European and Semitic. Therefore, They have many differences in their grammars besides different systems and lifestyles that add colloquial deduction to the quality of collocations.

Baker (1992) argues that collocations are a wonderful part of language and shed on it an active spirit. They are unavoidable in any context and will exist at all times. Al Kasimi (1993) states that collocations in Arabic must be really understood by learners in order to translate English collocations by the same magnificence that they add to their language. This means that neglecting translation of English collocations into Arabic will outcome in bad, weaken content in Arabic. It is known that most of English and Arabic dictionaries do not deal with this situation. Lexicons of English and Arabic mange phrases not collocations. In addition, when learners are not provided for remembering collocations equivalents in the target language, they cannot understand collocations in the source language.

Collocation refers to the mix of two or more words that dependably appear together in common language. For example, a particular noun regularly occurs with the same adjective e.g. ‘heavy meal’ (وجبة دسمة), a verb frequently occurring with the same noun, e.g. ‘catch the meaning’ (يفهم المعنى), a noun with a noun, e.g. some

collocations can be translated (in a direct way very appropriately), as some collocations of the current test prove. After all, learners should be wary and reject to surrender from the first endeavor to the direct translation of any collocation. (Faris & Sahu, 2013) Collocations appear to be significant in taking in a language in light of the fact that words are found out and utilized as a part of connection, and without knowing the fitting setting in which a word can be utilized, one can't make a claim that he or she has comprehended that word (Agah & Soori, 2015).

Because of the significance of collocations in language learning and practice, collocation word references in diverse languages have turn out to help learners over come difficulties that face them (Galal, 2015).

On a basic level, settled expressions and representations of various types can be defined under the umbrella of collocations (Hedad, 1987). The majority of English and Arabic lexicons do not deal with the matter. English and Arabic lexicons manage phrases, however

not with collocations. Additionally, learners cannot comprehend a collocation in the SL when he or she is not equipped for recalling its equivalent in the TL.

The student's disappointment during such an attempt will typically reveal his selection of systems for lexical improvement, such as reduction, synonymy, reparation, summarizing, and exchange. In these situations, unless the collocation example becomes part of the memory bank of the understudy, translator or learner,

correspondence is destined to be limited. Generally, this disappointment is a direct result of the language instructor or educator's inclination to teach words exclusively rather than collectively. Therefore, syllabus planners should consider collocation, harnessing L2 learners' thoughtfulness regarding the methods in which collocational divergence occurs between source language and target language. Collocations, rather than expressions, are not given due consideration by etymologists (Nofal, 2012).

2. Statement of Problem

Collocations consume a large portion of everyday language and add an additional source of flare and uniqueness to language, which increases the pleasure and fascination learners can obtain from adequate comprehension. However, translating collocations can prove to be an endless battle for second language learners, with difficulties experienced in the correct selection of accompanying verbs, nouns and adjectives. The delivery of correct English lexical collocations has generally proved to be a problem for students learning English (Howarth, 1998; Hussain, 1998; Nesselhauf, 2003; Mahmoud, 2005; Falahi, 2012; Sadighi, 2013). Collocations are considered difficult for learners of a foreign language due to the unexpected instruments used. These problems can be credited to the similar qualities that both English and Arabic collocations show: low level of speculation, unpredictability, and

variability. Interpretation of collocations can cause troubles for non-local speakers. Some collocations will be particular in the sense that they will be unexpected in terms of syntactic or semantic highlights. Additionally, "an interpreter can without much of a stretch misjudge a collocation in the source message because of obstruction from his/ her local language" (Baker, 2011, p. 59). Therefore, learners are obliged to be particularly sensitive to collocations and profoundly intrigued in discovering the equivalent collocation in Arabic, when it is accessible. Despite the fact that the translation of English collocations into Arabic by Arab learners has been examined,

specific issues for Libyan learners have not been highlighted. Therefore, this study aims to address specific issues of translating English collocations into Arabic for Libyan EFL (English as foreign language) learners at Benghazi university, and how

the translations influence the English translation into Arabic. This research endeavours to diagnose the challenges by examining the test results of an exam comprising a number of sentences, each containing a collocation.

3. Research Objectives

These are the main objectives of this study:

1) To examine the difficulties encountered by a number of Libyan students in English department, in translating English collocations into Arabic.

2) To investigate the effect of mother tongue interference on the translation of English collocations into Arabic among Libyan students.

4. Research Questions

Bearing in mind the objectives stated above, the following research questions are posted:

1) What are the difficulties encountered by Libyan students in translating English collocations into Arabic?

2) How does the mother tongue influence the translation of English collocations into Arabic among Libyan EFL. students?

5. Significance of the Study

The significance of this paper is that it will further add to the body of knowledge of linguistic investigation. It will explore the nature of collocation in the English language as well as examine some of the related and interlocking fields of study surrounding collocation. Research up until this point in time is limited, and there are

gaps in knowledge. Therefore, it is hoped that this study will contribute new information to this field of study, as well as confirm and further enhance previous research. It will present a clear definition of collocation and a thorough analysis and description of its uses in English study. A study involving the use of English by native

Arabic speakers will be introduced as a means of further explaining the theories and testing the research evaluation.

6. The Concept of Collocation

A collocation is a lexical connection and is not subject to standards, more so to inclinations. Firth (1968) uniquely defines it as "the organisation that words stay with" or "actual words in on-going" adequately joined the significance of this "level of signifying" and proposed the set-up of different collocational levels of investigating dialect, notwithstanding the situational, syntactic, phonological and different levels. Halliday (1966) framed the idea of collocation, yet did not include Firth's concept of independent levels of collocation. In Halliday's (1966) hypothesis, syntax and lexis are two particular, however interrelated, levels of semantic structure, with each level possessing its own unique syntagmatic and paradigmatic relations, such as structures and framework in punctuation, collocations and groups in lexis. Lyons (1966) argues that a complete theory of semantics cannot be achieved as the application of Firth's contextual theory of meaning and the analysis of patterns of co-occurrence without giving consideration to their semantic compatibility will not sufficient. Mitchell (1965, p. 143) further delivers on this point, and offers an extended definition of collocation. He states that collocation is an association of the roots or the potential lexical meaning of words rather than the actual words themselves. He further states that "a linguistic item or class of items is meaningful not because of inherent properties of its own, but because of the contrastive or differential relationship it develops with other items or classes." Further to this, Mitchell (1965) also details the continuous nature of collocations. He states that they cannot run across sentence boundaries, which further stresses the continuously syntagmatic nature of Firthin, or "lexical" approach to linguistic analysis.

Translation and collocations

Catford (1965) suggests a linguistic approach and viewed translation as "an operation performed on languages". He defines translation as "the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL)". According to Catford , this replacement can be achieved by the structure of a language. Thus, translation is regarded as a transfer at the linguistic level besides the cultural level. Munday (2009) argues that transposition concerns grammatical shifts in the target language without altering the meaning of the source text segment. House (2016) defines translation as "the replacement of a text in the source language by a semantically and pragmatically equivalent text in the target language, and an adequate translation is pragmatically-semantically equivalent one.

Learning collocation is not an easy task when learning a foreign language because cultural differences can influence the nature of lexical relationships. Therefore, translating collocation is considered to be an area of great difficulty. There are some problems when translating collocation from one language to another. This is due to the discrepancies in the linguistic and the cultural structures between the SL and TL. English and Arabic are from different language families, so in case of translation between them the problem will be greater. Understanding the exact text equivalent led to an accurate translation. Catford (1965, p. 50) argues that "translation equivalence occurs when a SL and TL text or item are relatable (or at least some of) the same features of substance". This is, translating collocations can be inaccurate or difficult when a translator fails to distinguish the equivalent TL lexical item which correlates to the lexical item within the SL. This can in the end result in unnatural type of collocations (Al-Rawi 1994).

Collocations are simply a combination of two or more certain words that usually occur together regularly in different contexts in language. They play a very significant role in language. However, these combinations are often difficult for language learners and they have to make particular efforts to learn them because they are not easy to guess. On the other hand, they sound natural to native speakers. Baker (1992) states that collocations are language's beautiful part and insert a refreshing spirit in it. Collocations are existing at all times in any kind of text with no special case. Hence, their importance in translation process. Al Kasimi (1993) argues that collocations in Arabic must be understood by learners in order to render the same magnificence that added to the English language by collocations.

Types of collocations

Suitable identification of research participants is critical to the science and practice of psychology, particularly for generalizing the findings, making comparisons across replications, and using the evidence in research combinations and secondary data analyses. If humans participated in the study, report the eligibility and exclusion criteria, including any restrictions based on demographic characteristics.

Collocations are categorized into several types. The study mostly focuses on the most important and recurrent collocations that interest the students who are tested. Aziz (1982) argues that it will be easy to follow and understand collocations if grammatical descriptions are followed, and therefore the translation into Arabic is easier. Cruse (1977) also states that depending on the grammatical structure of collocations makes them simpler to understand and then to translate. Here are some examples:

1- Adjective + noun collocation

1. "Big mistakes" (اخطاء فادحة)
2. "Black market" (سوق سوداء)

3. "Wrong claim" (ادعاء خاطئ)
4. "Warm reception" (استقبال ساحن)
5. "Net weight" (الوزن الصافي)

This is the most popular type of collocation in both English and Arabic. Usually these collocations are translated into identical Arabic collocations (noun + adjective).

For instance, the sentence: He gave me a warm reception. The collocation "warm reception" was translated as "استقبال ساحن". The students used the adjective (ساخن) instead of (حار) which is the more appropriate equivalence for this collocation.

2- Verb + noun collocations

1. "Order food" (يطلب طعاماً)
2. "Seize opportunity" (ينتهز الفرصة)
3. "Run a company" (يدير شركة)
4. "Pay attention" (يلفت الانتباه)
5. "Shake hands" (يصافح)

The main problem for the students with these collocations is to find out the appropriate verb in Arabic that matching a certain noun (as the above the examples show).

The sentence: She must seize the opportunity. Most of the students translated this sentence literally which can sometimes work but, in this case it is incorrect to use word-for-word translation "يمسك الفرصة " whereas, the most appropriate and correct translation"ينتهز الفرصة".

3- Noun + noun collocations

1. State university" (جامعة حكومية)
2. "Death sentence" (حكم الإعدام)
3. "Brain drain" (هجرة الأدمغة)
4. "Air attack" (هجوم جوي)
5. "Vice and virtue" (الفضيلة والرذيلة)

Ghazala (1995) states that the collocations will usually have an Arabic equivalent, but by using different grammatical structure. The two most dominant structures are used in Arabic language are: (a) "noun + adjective" (1 + 4) and "noun + noun" genitive construction (2 + 3 + 5). Actually, almost all the students translated these English collocations into correct Arabic ones. Owing to these expressions have their identical Arabic collocations.

4- Noun + verb collocations

1. "Trees rustle" (حفيف الشجر)
2. "Birds song" (تغريد الطيور)
3. "Dogs bark" (نباح الكلاب)
4. "Bills ring" (رنين الأجراس)
5. "Cats mew" (مواء القطط)

Benson (1985) states that these collocations are not difficult to translate them into collocations in Arabic. The main problem for learner is to be able to perceive and distinguish the required sound in the example. It can be noticed that the English structure is "verb + noun" whereas "noun + noun" (i.e. genitive) in Arabic. For example, the sentence: They get alarmed by cat's mew. The collocation "cat's mew" caused a problem for most participants as they did not know the cat's sound in the target language. Arabic grammatical structure of this collocation should be "noun + noun "مواء القطط", not "noun + verb as it in English language

5- Verb + adverb collocations

1. "Agree completely" (يتفق تماماً)
2. "Rely heavily" (يعتمد بشكل كبير)

This type of collocation is common in both Arabic and English. The difficulty in translating them is how to find out the appropriate Arabic equivalent. The participants translated; "completely" into "الجميع" rather than "تماما " which is not the equivalent Arabic collocation. Also, translated "heavily" into "يتثاقل" instead of "بشكل كبير" which is not an appropriate Arabic translation for this word in this context.

6- Adjective + Adjective

1. "Wealthy and well" (بصحة و عافية)
2. "Alive and kicking" (حي يرزق)
3. "Hale and hearty" (بصحة جيدة)
4. "Well and good" (على خير ما يرام)
5. " Right and proper" (في أحسن حال)

The problem in rendering such regular collocations into Arabic due to; the grammatical structure is both diverse and very unusual. So, "preposition + noun + noun" (1 + 3 + 4 + 5); whereas "noun + verb" (2). For instance, the fourth collocation, in the sentence; we feel well and good. It proved difficulty among most of the students. The phrase "well and good" which has a different grammatical structure in the target language. So. It should be translated into "preposition + noun + noun", "على خير ما يرام" .

7- Adverb + adverb collocations

1. "Willy and nilly" (رغم أنفه)
2. "Highly unlikely" (احتمال ضعيف)
3. "Wholly and heartedly" (بالتمام و الكمال)
4. "Secretly and publicly" (سراً و علانية).

The problem that faced the students in translating this type of collocations is cultural equivalent. It can be noticed that the above Arabic translations have diverse grammatical structure.

For example: The sentence. They will stand with us secretly and publicly. The collocation "secretly and publicly" the Arabic translation has different grammatical structure from the English one. The English collocation looks like "adverb + adverb" which differs from the Arabic which is "adjective + adjective"سراً و علانية" or "preposition + noun + noun" " في السر و العلن""

Methodology

The participants of this research were fourteen Libyan students in English department, faculty of education/Ghemines, at Benghazi university. They are undergraduate seventh semester students. All the students were learning English as a second language. A test was considered to be a good methodology to find out how the students could translate English collocations into Arabic. The test was of fourteen common English collocations. The authors instructed the participants to make sure that they were aware of the purpose of the testing. The students were asked to translate the following fourteen English collocations into Arabic within thirty minutes. Using reference dictionaries was strictly forbidden.

1- Bright victory

2- Good news

3- Shake hands

4- Run a company

5- Bread and butter

6- War crime

7- Dogs bark

8- Bees buzz

9- Agree completely

10- Rely heavily

11- Alive and kicking

12- Hale and hearty

13- Willy and nilly

14- Highly unlikely

The researchers checked the students translations of collocations. They analyzed the test marks which were recorded as the result of the test. The reasons of common misuse of collocations were examined, besides examining the results of the test.

Results

The first type is adjective and noun collocation is considered to be the popular one in both English and Arabic. Usually, this type of collocation is translated into its identical Arabic collocation. (noun + adjective). The students main problem in translating this type occurs when capturing the proper Arabic collocation. For instance, they translated the adjective "bright" literally into "ساطع " instead of "باهر " and good" into "جيدة" rather than "سارة". As a matter of fact, it is the right Arabic equivalent, but it is not the right Arabic collocation.

Adjective + noun collocation

Adjective + noun	Students translation	Natural Arabic collocation
Bright victory	انتصار ساطع	انتصار باهر
Good news	أخبار جيدة	أخبار سارة

The second type is verb and noun. The students translate the verb "shake" into the Arabic equivalent "يهز " rather than "يصافح " and the verb "run" literally into the Arabic equivalent "يجري " instead of "يدير ". The verbs were translated by all the students into the their common equivalent Arabic, but not into the appropriate collocations.

Verb + noun

Verb + noun	Student translation	Natural Arabic collocation
Shake hands	يهز الأيدي	يصافح
Run a company	يجري بالشركة	يدير شركة

The third type of English collocations is noun and noun. Most students translated "bread and butter" literally into "الخبز والزبدة ". It is the literal equivalent, but we do not have this collocation in Arabic. The most appropriate translation is the Arabic collocation "الخبز و الملح". The second collocation in this type is "war crime". Nearly all the students translated this English collocation correctly into its Arabic counterpart "جرائم حرب ". Because this English expression has already an identical Arabic collocation.

Noun + noun

Noun + noun	Student translation	Natural Arabic collocation
Bread and butter	الخبزة و الزبدة	الخبز و الملح
War crime	جرائم حرب	جرائم حرب

The fourth type of English collocation is noun and verb. The students translated the verb "bark" into "نباح" because they know the dogs sound, so their translation was correct. The problem was in translating the second English collocation. They may know the noun "bees" but failed to catch the verb "buzz" that collocated with it. Therefore, they translated the verb "buzz" into Arabic "طنين" instead of "دوي".

Noun + verb

Noun + verb	Student translation	Natural Arabic collocation
Dogs bark	نباح الكلاب	نباح الكلاب
Bees buzz	طنين النحل	دوي النحل

The fifth type is verb and adverb collocations. This type of collocations is very common in both English and Arabic. The problem in translating them is to find out the appropriate Arabic equivalent. The adverb "completely" is translated by the students into "الجميع'' instead of "تماما" which is not the suitable equivalent Arabic collocation. Also, the students translated "heavily" into "يتثاقل" rather than "بشكل كبير" which it should not be rendered in this unnatural collocation

.

Verb + Adverb

Verb + adverb	Student translation	Natural Arabic collocation
Agree completely	يتفق الجميع	يتفق تماماً
Rely heavily	يعتمد بتثاقل	يعتمد بشكل كبير

The sixth type of English collocation is adjective and adjective. The main problem of translating such everyday collocations into Arabic is that, the grammatical structure between the two languages is different and unpredictable. For instance, the students failed to translate the two English collocations because they did not grasp the natural Arabic collocation and due to the two languages different structure. They translated "alive and kicking" literally into "حي و يموت" instead of "حي يرزق" . Also, "hale and hearty" into "قلبا و قالبا" rather than "بصحة جيدة". Typically, literal translation avoids any additions, omissions, reduction or paraphrasing (Byrne 2012).

Adjective + adjective

Adjective + adjective	Student translation	Natural Arabic collocation
Alive and kicking	حي و يموت	حي يرزق
Hale and hearty	قلباً و قالباً	بصحه جيدة

The seventh type of collocation is adverb and adverb. The students failed to find out the natural equivalent to translate correctly because of the difficulty faced them in getting the cultural equivalent. So, the student translated "willy and nilly" literally into "الرغبة المعدومة" instead of "رغم انفه" or "طوعا او كرها" . they translated "hilly unlikely into "الشبه الكبير" rather than "احتمال ضعيف" .

Adverb + adverb

Adverb + adverb	Student translation	Natural Arabic collocation
Willy and nilly	الرغبة المعدومة	رغم أنفه
Hilly unlikely	الشبه الكبير	احتمال ضعيف

Conclusion

Learners of English language had difficulties to translate English collocations correctly into Arabic. Using literal translation from English into Arabic was the common mistake that led to very poor translation. Relying heavily on this strategy which is literal translation between the two languages and the Arabic version was poor and not natural Arabic collocation. Despite the fact that literal translation can sometimes work, but many students failed to identify the appropriate equivalent collocation in Arabic. The other reason is that, students were not

competent in English collocations and they do not pay attention to their importance as an essential part of learning a foreign language. Therefore, it is necessary to raise students' awareness of the process of translating English collocations because it is not mare a replacement of word-for-word between the two languages. Besides, the learning process of English collocations; linguistically and culturally. Properly producing collocations either in English or Arabic depends frequently on cultural knowledge rather linguistic and semantic ones. English and Arabic came from different language families, so the linguistic and cultural differences between them represent a real challenge in the process on translating collocation. The results showed that Ghemines Faculty of Education EFL students were incompetent in translating English collocation into Arabic. This is evident in the fact that 75% of the students failed to achieve the pass mark, and only 25% of them showed an acceptable level of translation. In several cases, errors were made due to the tendency translating the texts literally. Also students did not pay attention to the importance of English collocations and their essential role in learning a foreign language. Collocations reveal naturalness and cohesiveness of the text ,so they are very important in understanding a language indeed. My recommendation concerns the strategies of learning and teaching English collocations; Teachers of English language and their student should go hand in hand with collocations and translation. Besides, teachers and their students should shed light on the two languages linguistic and cultural similarities and differences. Also, teachers of English language in Libyan schools should pay great attention to collocations during the stage of translation.

References

Agah, M., & Soori, A. (2015). Comparative Study of Collocation among the Languages. *Language in India*, *15*(1).

Al Rawi, S. (1994). Collocations in Arabic. Unpublished PHD thesis. Baghdad University

Al Kasimi, M. (1993). *Varieties of English Simplified*. Malta: Elga.

Aziz, Y. Y. (1982). Cultural Problems of English-Arabic Translation. *Babel: International Journal of Translation, 28*(1).

Baker, M. (1992). In Other Words: *A Course Book in Translation.* London and New York: Routledge.

Baker, M. (2011). In Other Words: *A Course book on Translation*. New York: Routledge.

Byrne, Jody. (2012). *Scientific and Technical Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Benson, M. (1985). Collocations and Idioms. *Dictionaries, Lexicography and Language Learning.* New York: CUP.

Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation.* London: Oxford University Press.

Cruse, D. A. (1982). "The Pragmatics of Lexical Specificity", *Journal of Linguistics*, vol. 13, pp. 13-64.

Falahi, M., & Moinzadeh, A. (2012). Effects of Receptive and Productive Tasks on

Iranian EFL Students'

Faris, A. A. H., & Sahu, R. A. (2013). The Translation of English Collocations into Arabic: Problems and Solutions. *Journal of the College of Arts.* University of Basra.

Galal, M. M. (2015). Lost in Collocation: When Arabic Collocation Dictionaries Lack Collocations. *English Language and Literature Studies*, 5(2).http://dx.doi.org/10.5539/ells.v5n2p18

Ghazala, Hasan. (1995). *Translation as Problems and Solutions: A Course Book for University Students an Trainee Translators*. Malta: ELGA Publication.

Ghzala, Hasan. (2015). *Translating Culture*: A Textbook. Jeddah: Konooz Al-Marifa.

Munday, Jeremy. (Ed) (2009) *Routledge Companion to Translation Studies*. London and New york: Routledge.

Halliday, M. A.(1966).Lexis as a linguistic level. *In memory of JR Firth*.Bloomington: Bloomington: Indiana University Press.

Hedad, E. W. (1987). *Fixed Expressions in English.* Egypt: Dar Al- Marifa.

Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied linguistics*, *19*(1). http://dx.doi.org/10.1093/applin/19.1.24

House, Juliane. (2016). *Translation as Communication across Languages and Cultures*. London and New York: Routledge.

Hussein, R. F. (1998). Collocations revisited. *Journal of King Saud University,* Saudi Arabia.

Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. London: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139165570

Mahmoud, A. (2005). Collocation errors made by Arab learners of English. *Asian EFL Journal*, *5*(2).

Mitchell, T. F. (1975). Linguistic "Going–on": Collocations and Other Lexical Matters Arising on the

Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied linguistics*, *24*(2). http://dx.doi.org/

Nofal, K. H. (2012). Collocations in English and Arabic: A Comparative Study. *English Language and Literature Studies*, *2*(3).

Sadighi, S., & Sahragard, R. (2013). The Effect of Lexical Collocational Density on the Iranian EFL Learners' Reading Comprehension. *Journal of Teaching Language Skills*, *5*(1).

جامعة بنغازي – كلية التّربية
مجلة كلية التربية ... العدد الثاني عشر ... نوفمبر 2022 م



Magnetohydrodynamic (MHD) Waves in Plasmas

A. S. Alhasi ^{*a}, A. A. Mousa^{b} and A. S. Elmabrok^{c}

a,b Department of Physics, Faculty of Science, University of Benghazi, Benghazi, Libya,

c Department of Mathematics, Faculty of Science, University of Benghazi, Benghazi, Libya

Correspondence authors: ***A. S. Alhasi,*** *Email address:* *Alhasiawad@gmail.com,*

Noor1992aleman@gmail.com

abdelhamid.elmabrok@uob.edu.ly,

Abstract

The model for a magnetoplasma is given by the MHD equations, so the first aim is to give a full list of MHD equations, with the criteria of their applicability for wave propagation. The validity conditions under which the MHD equations are used require the wave frequency to be, $\omega \ll \omega_{ci}$ and the seven eigenvectors are obtained. In MHD, the magnetic fields are frozen into the fluid and are elastic; displacing fluid elements causes magnetic restoring forces to switch on. This action appears as distorted magnetic field lines due to torsional and compressional Alfve'n waves.

Keywords: Alfven wave, Shear viscosity, magnetoacoustic wave.

الموجات الهيدروديناميكية المغناطيسية في الحالة الرابعة للمادة (بلازما)

الملخص:

يعطي نموذج الحالة الرابعة للمادة بواسطة معادلات الهيدروديناميكية المغناطيسية (MHD)، لذا فإنّ الهدف الأول هو إعطاء قائمة كاملة من معادلات (MHD) ، مع معايير قابليتها للتطبيق لانتشار الموجات. تتطلب شروط الصلاحية التي يتم بموجبها استخدام معادلات (MHD) أن يكون تردد الموجة ، $\omega \ll \omega_{ci}$ ويتم الحصول على المتجهات الذاتية السبعة في الهيدروديناميكية المغناطيسية، يدل ذلك علي تجميد المجالات المغناطيسية في المائع ويكون له نوع من المرونة تؤدي إزاحة عناصر المائع إلى امبعاث قوى مغناطيسية لسيطرة علي الوضع، و يظهر ذللك كخطوط مجال مغناطيسي مشوهة بسبب موجات ألفاين الالتوائية والتضاغطية.

1. Introduction

In some cases the macroscopic variables change on time and length scales which are long enough for an adequate description of a magnetoplasma to be provided by the usual one-fluid equations, normally used in plasma. In ordinary fluid dynamics, the basic dependent variables are; the density (ρ), the temperature (T) and the velocity ($\vec{v}$) with the addition to the magnetic field induction ($\vec{B}$). For the transport of energy, momentum and charge the constitutive laws are required. This group of equations defined what is meant by 'Magnetohydrodynamic' (MHD).The simplest model for a magnetoplasma is given by the MHD equations, so our first aim is to give a full list of MHD equations, with the criteria of their applicability for wave propagation in Section.3 [9]. For the validity of the conditions under which the MHD equations are used, we require the values of the collision interval τ_e for the electron-component test particles moving through a back-ground of ion-component particles. If the electron-component particles are initially in a non-equilibrium distribution, and if perturbation influence is removed, the electron-components will reach equilibrium with themselves within a time τ_{ee}. The ion-components will reach equilibrium among each other within a time a bit later τ_{ii}. Finally the thermal equilibrium between the electron and the ion-components will be reached in a time τ_{ei}. These times scale a

$\tau_{ee} : \tau_{ii} : \tau_{ei} = 1 : \left(\frac{m_i}{m_e}\right)^{\frac{1}{2}} : \frac{m_i}{m_e}$; they are about two orders of magnitude apart [2,7].

The fluid representation demands that the macroscopic time scale $\mathcal{T}$ be much longer than relaxation for the components in the process. The length scales constraints depend on the orientation of the magnetic field ($\overrightarrow{B}$) and they are:

$L_{\parallel} \gg \lambda$, λ- mean free path.

$L_{\perp} \gg r_L$, r_L- Larmor radius.

Length scales parallel and perpendicular to the magnetic field $\vec{B}$ respectively.

Another important constraint in MHD is that the diffusion velocity be small such that;

$|\vec{v}_e - \vec{v}_i| \ll c_{th} \Longrightarrow |\vec{j}| \ll en_e c_{th} = en_e \left(\frac{2kT_e}{m_e}\right)^{\frac{1}{2}}$. Where c_{th} is the thermal speed for the electrons in the plasma, $\vec{j}$ is the current density and k is the Boltzmann constant respectively. This will reduce the streaming velocity of electrons past the ions to low subsonic speeds. The final constraint is imposed by the neglect of charge separation, for any wave of frequency ω, to be with a macroscopic time scale

$\omega^{-1} = \omega_{pe}^{-1}$, where ω_{pe} is the plasma electrons oscillation frequency. Furthermore restrictions are imposed by the form adopted for Ohm's law used and the non-relativistic particle speed, [1,5] and [9].

Small amplitude wave propagation is a topic of considerable importance for many practical reasons: first, it gives a relatively simple method of comparing theory with experiment; secondly, if theory is confirmed, this offers a way that waves can be used for diagnosing plasma and may be used to heat it. Thirdly; waves do occur naturally in the ionosphere and the turbulence they generate by their growth unstable lead to phenomena known as plasma transport.

Huge numbers of propagation modes exist, [6] and dispersion relation of quite high order can be given, especially in fluid mixture when viscosity and other dissipative effects are included. However, our concern will be only with the three basic MHD modes, known as: The Alfven waves and the slow and fast magnetosonic waves [8], also known as magnetoacoustic waves. In this work the dissipation is treated as a small effect, superimposed on the basic mode.

2. The MHD Equations

The MHD equations can be classified into four categories:

a) The electromagnetic equations:

$$\vec{\nabla}\times\vec{E}+\frac{\partial\vec{B}}{\partial t}=0 \quad , \quad \text{and} \quad \vec{\nabla}\cdot\vec{B}=0 \tag{1a}$$

$$\vec{\nabla}\times\vec{B}-\mu_0\vec{j}=0 \quad , \quad \text{and} \quad \vec{\nabla}\cdot\vec{j}=0 \tag{1b}$$

b) The conservation equations:

$$\mathcal{D}\rho+\rho\vec{\nabla}\cdot\vec{v}=0 \tag{2a}$$

$$\rho\mathcal{D}\vec{v}+\vec{\nabla}\cdot\bar{\bar{\mathcal{P}}}-\vec{j}\times\vec{B}-\rho\vec{\mathcal{F}}=0 \tag{2b}$$

Eq.(2a-2b) are the mass conservation with ρ is the mass density and the momentum conservation with $\bar{\bar{\mathcal{P}}}$ is the total momentum tensor respectively, and the total derivative $\mathcal{D}\equiv\frac{\partial}{\partial t}+\vec{v}\cdot\vec{\nabla}$.

The fluid outside the volume $\mathcal{V}$ (enclosed by surface $\mathcal{S}$) exerts inward force per unit volume (force density) on the fluid inside the volume within $\mathcal{S}$ as; $-\vec{\nabla}\cdot\bar{\bar{\mathcal{P}}}$, see Fig.(1). Hence it is convenient to divide $\bar{\bar{\mathcal{P}}}$ into two parts: $\bar{\bar{\mathcal{P}}}=p\bar{\bar{\delta}}+\bar{\bar{\pi}}$, where $\bar{\bar{\pi}}$ is the so called the viscous stress tensor, which nonzero if the fluid possesses shear, otherwise would be zero, p is the normal scalar fluid pressure and the diagonal unit tensor or a delta tensor $\bar{\bar{\delta}}$ which is more perspicuous in component form $\bar{\bar{\delta}}=\hat{\imath}\hat{\imath}+\hat{\jmath}\hat{\jmath}+\hat{k}\hat{k}$ with trace $\bar{\bar{\delta}}:\bar{\bar{\delta}}=3$, has a lot of properties normally used in tensor calculus applications,[Brunetti,2020]. One of its properties applied to scalar function $\varphi(r)$ is $\vec{\nabla}\cdot(\varphi\bar{\bar{\delta}})=\vec{\nabla}\varphi$ used in $-\vec{\nabla}\cdot\bar{\bar{\mathcal{P}}}=-\vec{\nabla}\cdot(p\bar{\bar{\delta}}+\bar{\bar{\pi}})=-\vec{\nabla}\cdot(p\bar{\bar{\delta}})-\vec{\nabla}\cdot\bar{\bar{\pi}}=-\vec{\nabla}p-\vec{\nabla}\cdot\bar{\bar{\pi}}$, which is reduced to $-\vec{\nabla}\cdot\bar{\bar{\mathcal{P}}}=-\vec{\nabla}p$ when the fluid has no shear viscosity, hence $\bar{\bar{\mathcal{P}}}=p\bar{\bar{\delta}}$. The $\rho\vec{\mathcal{F}}$ is the force density acting on the body of the fluid, proportional to the gravitational gradient, which $\vec{\nabla}g\ll\vec{\nabla}p$ and it can be dropped from Eq.(2b).

$$\rho\mathcal{D}u+\rho p\mathcal{D}\rho^{-1}+\bar{\bar{\pi}}:\vec{\nabla}\vec{v}+\vec{\nabla}\cdot\vec{q}-\vec{j}\cdot(\vec{E}+\vec{v}\times\vec{B})=0 \tag{2c}$$

is the energy conservation equation excluding the radiation energy. Where $u=c_v T$, the internal energy with c_v is the specific heat at constant volume and $\vec{q}$ is the heat flux vector. The third term in Eq.(2c) defined as $\bar{\bar{\pi}}:\vec{\nabla}\vec{v}\equiv\Phi$, is known as the viscous dissipation function. With the

help of $m = \rho d\mathcal{V}$ and Eq. (2a), we can relate the term $\rho p \mathcal{D}\rho^{-1}$ to velocity divergence of the fluid using

$$\frac{1}{\rho}\mathcal{D}\rho = -\bar{\bar{\delta}}:\vec{\nabla}\vec{v} \equiv -\vec{\nabla}\cdot\vec{v} = \frac{d\mathcal{V}}{m}\,\mathcal{D}\left(\frac{m}{d\mathcal{V}}\right) = -\frac{1}{d\mathcal{V}}\mathcal{D}(d\mathcal{V}) = -\frac{\rho}{m}\mathcal{D}\left(\frac{m}{\rho}\right) = -\rho\mathcal{D}\rho^{-1} \longrightarrow p\vec{\nabla}\cdot\vec{v} = p\rho\mathcal{D}\rho^{-1}$$

as required. It can be easily shown what ρ^{-1} is the specific volume using $\frac{d\mathcal{V}}{m} = \frac{d\mathcal{V}}{\rho d\mathcal{V}} = \rho^{-1}$, If our infinitesimal volume $d\mathcal{V}$ is a convicted point P_c with the fluid, than the first term in Eq. (2c) is the change in the internal energy at P_c , the second term is the reversible work done by P_c on the surrounding fluid, the third term is the irreversible work supplied to P_c by viscosity, the fourth term is the heat (energy) conducted into the point P_c , the last term is the Ohmic heat supplied by

P_c into the surrounding fluid, see,Fig.(1).

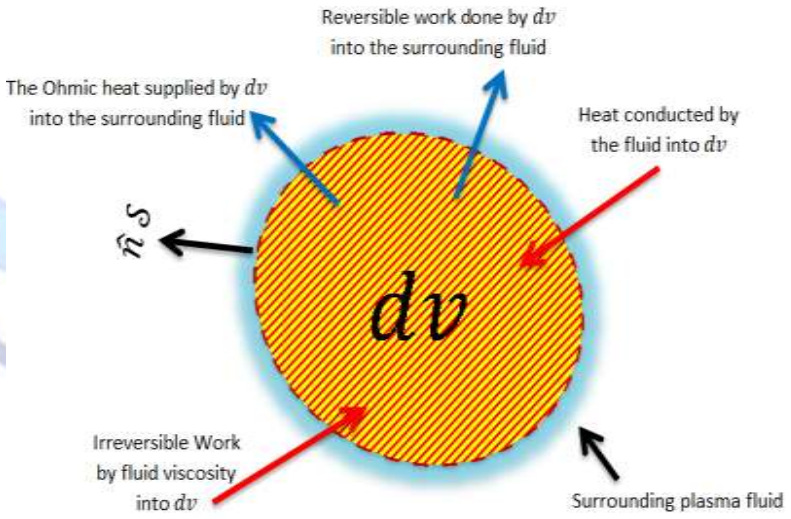


Figure.(1): A volume element dv enclosed by surface $\mathcal{S}$ Convicted though the plasma fluid.

c) The thermodynamic relations with (s) is the entropy of the fluid system

$$T\mathcal{D}s = \mathcal{D}u + p\mathcal{D}\rho^{-1} \quad , \quad \text{and} \quad u = \frac{3}{2}\frac{p}{\rho} = c_v T \qquad (3a)$$

$$p \propto \rho^{\gamma} exp^{\left(\frac{s}{c_v}\right)} \quad , \quad \text{and} \quad p = nkT \qquad (3b)$$

Where, $\gamma = \frac{5}{3}$ and n is the plasma density and k is the Boltzmann constant.

d) The simplified constitutive equations

$$\vec{j} = \bar{\bar{\sigma}} \cdot \vec{E}' \quad , \qquad \vec{q} = -\bar{\bar{\kappa}} \cdot \vec{\nabla} T \qquad \text{and} \qquad \bar{\bar{\mathcal{P}}} = p\bar{\bar{\delta}} + \bar{\bar{\pi}} \tag{4a}$$

$$\vec{E}' = \vec{E} + \vec{v} \times \vec{B} \; - \frac{1}{en_e}\vec{j} \times \vec{B} + \frac{1}{en_e}\vec{\nabla} p_e \qquad \text{and} \qquad \bar{\bar{\pi}} = -2\bar{\bar{\mathbb{w}}} : \vec{\nabla}^0 \vec{v} \tag{4b}$$

Where $\bar{\bar{\sigma}}$ is the plasma electric conductivity and $\bar{\bar{\kappa}}$ is the plasma thermal conductivity with both quantities been second-order tensors. The constitutive equations are termed simplified, because we have dropped the thermoelectric terms from $\vec{j}$ and $\vec{q}$ in Eq. (4a). The term $\frac{1}{en_e}\vec{j} \times \vec{B}$ in Eq. (4b) is called the 'Hall' or the 'gyroscopic' term. Also in the second set of Eq.(4b), $\bar{\bar{\mathbb{w}}}$ is a fourth-order tensor, laterally isotropic, shear viscosity tensor, called laterally isotropic because it is un affected by rotation about $\hat{b}$ the direction of the magnetic field $\vec{B}$ and $\vec{\nabla}^0 \vec{v}$ is called deviatoric rate of strain, representing pure straining motion without volume change. It plays a central role in fluid transport theory, [3], When the length scales introduced earlier $\lambda \nabla_{\parallel} = \frac{\lambda}{L_{\parallel}} \ll 1$ and $r_L \nabla_{\perp} = \frac{r_L}{L_{\perp}} \ll 1$ are sufficiently well-satisfied the constitutive equations can be simplified further by ignoring the gradient terms in Eq.(4a-b), to reduced it to:

$$\vec{j} = \bar{\bar{\sigma}} \cdot \left(\vec{E} + \vec{v} \times \vec{B} \; - \frac{1}{en_e}\vec{j} \times \vec{B} \right) \quad , \qquad \bar{\bar{q}} = 0 \qquad \text{and} \qquad \bar{\bar{\mathcal{P}}} = p\bar{\bar{\delta}} \tag{5}$$

The magnitude of the gyroscopic approximately is $\left| \sigma \vec{j} \times \frac{\vec{B}}{en_e} \right| \sim \omega_{ce} \tau_e |\vec{j}|$ shows that this term can be dropped if $\omega_{ce} t_e \ll 1$, where $\omega_{ce} = \frac{eB}{m_e}$ is the electron cyclotron frequency, the plasma conductivity $\bar{\bar{\sigma}}$, becomes isotropic and leads to the following form of Ohm's law:

$$\eta \vec{j} = \vec{E} + \vec{v} \times \vec{B} \; - \frac{1}{en_e}\vec{j} \times \vec{B} \tag{6}$$

Where, η is the plasma resistivity equal to; ($\frac{1}{\sigma} = \frac{m_e}{2e^2 n_e \tau_e}$). On the limit of $\sigma \to \infty$

Eq.(6) becomes:

$$\vec{E} + \vec{v} \times \vec{B} \; - \frac{1}{en_e}\vec{j} \times \vec{B} = 0 \tag{7}$$

3. Unbound Plasma MHD Waves Propagation

We ignore wave damping by basing this work on Eq. (1) to Eq. (5), using Eq.(7) into Eq.(1a-1b) the electromagnetic equations become:

$\vec{\nabla} \times \vec{B} = \mu_0 \vec{j}$, and $\vec{\nabla} \cdot \vec{B} = 0$
(8a)

$\frac{\partial \vec{B}}{\partial t} = \vec{\nabla} \times \left(\vec{v} \times \vec{B} - \frac{1}{en_e} \vec{j} \times \vec{B} \right)$
(8b)

The ideal MHD equations are:

$\mathcal{D}\rho + \rho \vec{\nabla} \cdot \vec{v} = 0$ and $\rho \mathcal{D}\vec{v} + \vec{\nabla} p - \vec{j} \times \vec{B} = 0$
(9a)

$\mathcal{D}s = 0$ and $p \propto \rho^{\frac{5}{3}}$
(9b)

The ideal constitutive relations are:

$\bar{\bar{\mathcal{P}}} = p\bar{\bar{\delta}}$ and $\bar{\bar{q}} = 0$
(10)

Apart of Eq.(8a) the rest of the equations below it are nonlinear. To find the modes of propagation of small-amplitude waves, we linearize them as follows. Using a typical dependent variable such as $\psi(\vec{r}, t)$ which is then separated into a uniform part ψ_0 and a perturbation, which is Fourier analyzed into components such as $\psi_1(\vec{r}, t) = \hat{\psi}\, exp^{i(\vec{k} \cdot \vec{r} - \omega t)}$, representing plane waves propagating in the $\vec{k}$-direction. The propagation vector $\vec{k}$ and frequency ω satisfy a dispersion relation function;

$$\mathcal{g}(\omega, \vec{k}) = 0$$
(11)

This function is a principle object of our analysis. For a given mode;

$$\psi(\vec{r}, t) = \psi_0 + \hat{\psi}\, exp^{i(\vec{k} \cdot \vec{r} - \omega t)}$$
(12)

Where the wave amplitude $\hat{\psi}$ depends on the initial conditions: complete solutions are obtained by summing over modes. In linearization we omitted all terms that are not linear in the perturbations. For this reason we show that; the term $\vec{v} \times \vec{B}$ in Eq.(8b) can be linearized as

$\vec{v}x\vec{B} = \vec{v}_0 \times \vec{B}_0 + \vec{v}_0 \times \vec{B}_1 + \vec{v}_1 \times \vec{B}_0 + \vec{v}_1 \times \vec{B}_1 \sim \vec{v}_1 \times \vec{B}_0$
(13)

Where we have chosen a steady state in which the change $\mathcal{D}s_0 = \mathcal{D}\rho_0 = 0$, $\vec{v}_0$ and $\vec{j}_0$ are zeros and omitted the second- order terms such as $\vec{v}_1 \times \vec{B}_1$ in Eq.(13). Also in the linearization we adopt the replacements of:

$\mathcal{D} \longrightarrow -i\omega t$ and $\vec{\nabla} \longrightarrow i\vec{k}$
(14)

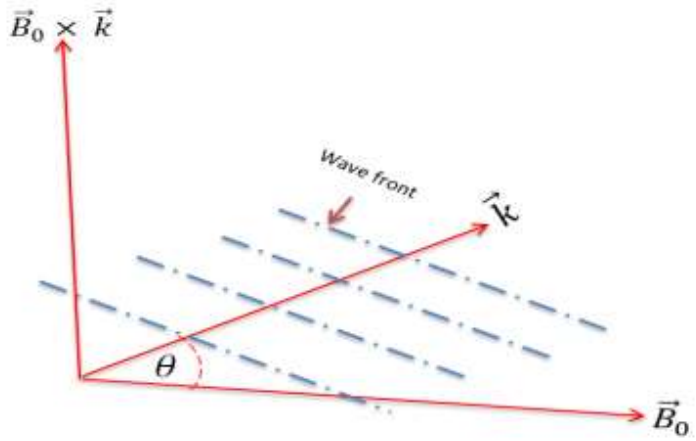


Figure.(2): Propagation vector and wave front.

The scalar pressure in Eq.(9b) is linearized to obtain the definition of the sound speed;

$$p_0 + p_1 \propto (\rho_0 + \rho_1)^{\frac{5}{3}} \sim \rho_0^{\frac{5}{3}} + \frac{5}{3}\rho_0^{\frac{2}{3}}\rho_1 \quad (15)$$

By comparing terms of Eq.(15) we get;

$$p_0 = \rho_0^{\frac{5}{3}} \quad \text{and} \quad p_1 = \frac{5}{3}\rho_0^{\frac{2}{3}}\rho_1 = c_s^2\rho_1 \Longrightarrow c_s^2 = \frac{5}{3}\rho_0^{\frac{2}{3}} = \frac{5}{3}\frac{p_0}{\rho_0} \quad (16)$$

We defined $c_s = \left(\gamma \frac{p_0}{\rho_0}\right)^{\frac{1}{2}}$ and $c_a = \left(\frac{B_0^2}{\mu_0 \rho_0}\right)^{\frac{1}{2}}$ as the speed of sound and the Alfven speed in the plasma fluid respectively.

Linearizing Eq.(8) – Eq.(9) using Eq.(14) and Eq.(16) , after reorganizing the equations order for the entropy the first part of Eq.(9b) we obtain:

$$\mathcal{D}s = \mathcal{D}s_0 + \mathcal{D}s_1 = \mathcal{D}s_1 = \mathcal{D}\hat{s}\, exp^{i(\vec{k}\cdot\vec{r}-\omega t)} = -i\omega\hat{s}exp^{i(\vec{k}\cdot\vec{r}-\omega t)} = 0 \Longrightarrow \omega\hat{s} = 0 \quad (17)$$

For mass continuity equation first part of Eq.(9a) to have

$$\mathcal{D}\rho + \rho\vec{\nabla}\cdot\vec{v} = \mathcal{D}\rho_1 + \rho_0\vec{\nabla}\cdot\ \vec{v}_1 = -i\omega\rho_1 + i\vec{k}\cdot\vec{v}_1 = 0 \ \Longrightarrow \omega\hat{\rho} - \rho_0\vec{k}\cdot\hat{v} = 0 \quad (18)$$

For momentum balance equation second part of Eq.(9a) to get

$$\rho\mathcal{D}\vec{v} + \vec{\nabla}p + \vec{B}\times\vec{j} = 0 \ \Longrightarrow \omega\rho_0\hat{v} - c_s^2\vec{k}\hat{\rho} + \frac{1}{\mu_0}kB_0cos\theta\hat{B} - \frac{1}{\mu_0}\vec{k}\hat{B}_{\parallel} = 0 \quad (19)$$

Where θ *is the angle between* $\vec{B}_0$ and $\vec{k}$, see Fig. 2, $\parallel$ denotes a component parallel to B_0 and Eq.(8a) *is used in* Eq.(19) in the following form

$$\Longrightarrow \hat{j} = \frac{i}{\mu_0}\vec{k}\times\hat{B} \Longrightarrow \vec{B}_0\cdot\hat{j} = \hat{j}_{\parallel} = \frac{i}{\mu_0}\vec{B}_0\times\vec{k}\cdot\hat{B} \quad \text{and} \quad \Longrightarrow \vec{k}\cdot\hat{B} = 0 \quad (20)$$

And for the electromagnetic Eq.(8b) we obtain

$$\frac{\partial \vec{B}}{\partial t} - \vec{\nabla} \times \left(\vec{v} \times \vec{B} \; - \frac{1}{en_e} \vec{j} \times \vec{B} \right) = 0 \Rightarrow \omega \hat{B} + kB_0 cos\theta \hat{v} - \left(\vec{k} \cdot \hat{v} \right) \vec{B}_0 - \frac{kB_0}{en_0} cos\theta \hat{j} = 0$$

(21)

Where we set $n_{oe} = n_0$, another variable of considerable importance is the fluid vorticity $\vec{\xi} = \vec{\nabla} \times \vec{v}$ relate to the angular velocity $\vec{\xi} = 2\vec{\Omega}$. A convenient dependent variable is the amplitude of the perturbation in the vorticity:

$$\vec{\xi} = \vec{\nabla} \times \vec{v} \qquad \Rightarrow \; \hat{\xi} = i\vec{k} \times \hat{v} \; \Rightarrow \vec{B}_0 \cdot \hat{\xi} = \; \hat{\xi}_{\parallel} = i\vec{B}_0 \times \vec{k} \cdot \hat{v}$$

(22)

It is natural to project Eq.(19) and Eq.(21) in the directions of the vectors $\vec{k}$, $\vec{B}_0$ and $\vec{B}_0 \times \vec{k}$, where Eq.(20) and Eq.(22) are used . The projections of Eq.(19) along these vectors respectively are:

$$-k^2 c_s^2 \hat{\rho} + \; \omega \rho_0 \vec{k} \cdot \hat{v} - k^2 c_a^2 \frac{\rho_0}{B_0^2} \hat{B}_{\parallel} = 0$$

(23a)

$$-k c_s^2 cos\theta \; \hat{\rho} + \omega \frac{\rho_0}{B_0} \hat{v}_{\parallel} = 0$$

(23b)

$$\frac{1}{\mu_0} kB_0 \cos\theta \; \frac{\mu_0}{B_0} \hat{j}_{\parallel} \; + \omega \frac{\rho_0}{B_0} \hat{\xi}_{\parallel} = 0$$

(23c)

Eq.(21) has no component along $\vec{k}$ when Eq.(20) is used. Its projections along $\vec{B}_0$ and $\vec{B}_0 \times \vec{k}$ respectively are:

$$-\rho_0 \, \vec{k} \cdot \hat{v} + k cos\theta \frac{\rho_0}{B_0} \, \hat{v}_{\parallel} + \; \omega \frac{\rho_0}{B_0^2} \hat{B}_{\parallel} - \frac{k}{en_0} \frac{\rho_0}{\mu_0} \; cos\theta \frac{\mu_0}{B_0} \hat{j}_{\parallel} = 0$$

(24a)

$$-k^3 \frac{c_a^2}{en_0} cos\theta \frac{\rho_0}{B_0^2} \hat{B}_{\parallel} + \; \omega \frac{\mu_0}{B_0} \hat{j}_{\parallel} + \frac{kB_0}{\rho_0} \; cos\theta \frac{\rho_0}{B_0} \hat{\xi}_{\parallel} = 0$$

(24b)

Closer look to the Eq.(17)-Eq.(18) and Eq.(23)-Eq.(24) shows that there are seven eigenvectors: $\hat{s}$, $\hat{\rho}$, $\rho_0 \vec{k} \cdot \hat{v}$, $\frac{\rho_0}{B_0} \hat{v}_{\parallel}$, $\frac{\rho_0}{B_0^2} \hat{B}_{\parallel}$, $\frac{\mu_0}{B_0} \hat{j}_{\parallel}$ and $\frac{\rho_0}{B_0} \hat{\xi}_{\parallel}$. The coefficients of these eigenvectors comprise the following matrix whose determinant, must vanish for a solution of the $g\left(\omega, \vec{k}\right) = 0$, Eq.(11).

$$\begin{bmatrix} \omega & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & \omega & -1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & -k^2c_s^2 & \omega & 0 & k^2c_a^2 & 0 & 0 \\ 0 & -\mathrm{k}c_s^2 cos\theta & 0 & \omega & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -1 & \mathrm{k}cos\theta & \omega & -\frac{\mathrm{k}}{en_0}\frac{\rho_0}{\mu_0}\,cos\theta & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & -\frac{1}{en_0}k^3c_a^2cos\theta & \omega & \frac{kB_0}{\rho_0}\,cos\theta \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -\frac{kB_0}{\mu_0}\cos\theta & \omega \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \hat{s} \\ \hat{\rho} \\ \rho_0\,\vec{k}\cdot\hat{v} \\ \frac{\rho_0}{B_0}\,\hat{v}_\parallel \\ \frac{\rho_0}{B_0^2}\hat{B}_\parallel \\ \frac{\mu_0}{B_0}\hat{j}_\parallel \\ \frac{\rho_0}{B_0}\hat{\xi}_\parallel \end{bmatrix} = [0]$$

(25)

Where two special velocities have emerged: $c_s = \sqrt{\gamma \frac{p_0}{\rho_0}}$, and $c_a = \frac{B_0}{\sqrt{4\pi\rho_0}}$, the sound speed and the Alfve'n speed, respectively. The former is familiar from fluid dynamics, while the latter is another speed, arising in MHD, at which perturbations can travel.

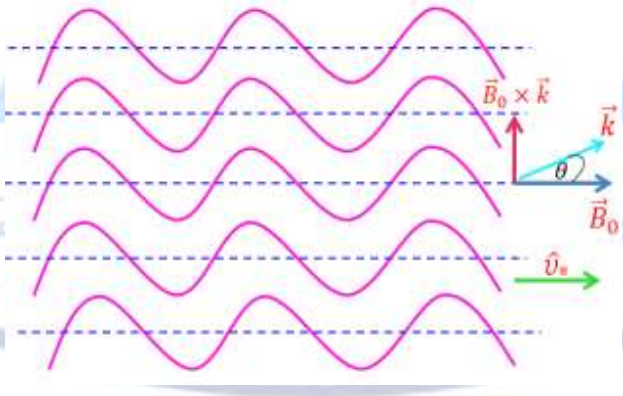


Figure.(3): Distortion in the magnetic field lines due to torsional Alfven waves

As implied by the second part of Eq.(20) if the perturbation magnetic field $\hat{B}$ is perpendicular to $\vec{B}_0$, the field lines are distorted due to torsional Alfve'n waves, see Fig.(3). However if the perturbation magnetic field parallel $\vec{B}_0$ as $\hat{B}_\parallel$, compression of the magnetic field lines under the effect of the compressional Alfve'n waves take place, shown in Fig.(4).

3. Conclusion

The above matrix splits into four submatrices, corresponding to: 1) the top row 'marked blue' give the non-propagating entropy waves, it represents the convective transport of a constant

pressure and temperature fluctuation and always decoupled, 2) the classical sound (acoustic) waves, top left submatrix ‘marked black’, 3) the magnetoacoustic waves consisting of the submatrix for the acoustic waves plus the column ‘marked red’, 4) the Alfve’n waves, lower for the acoustic waves plus the column ‘marked red’, 4) the Alfve’n waves, lower right submatrix ‘marked green’.

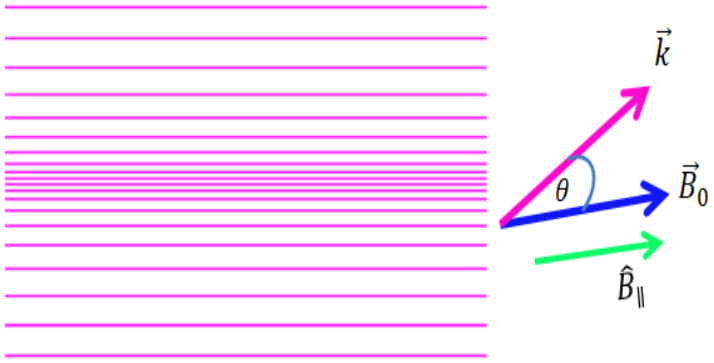


Figure.(4): Compression of the magnetic field lines under the effect of the compressional Alfve’n wave.

By Eq.(25) the magnetosound waves and the Alfve’n waves are decoupled if the ‘gyroscopic’ term is omitted from Eq.(7), [4]. The ratio of the square of the characteristic speeds, the sound c_s to the Alfve’n c_a , is a typical plasma parameter measuring the kinetic plasma pressure to the confining magnetic pressure as:

$$\beta = \left(\gamma \frac{p_0}{\rho_0}\right) / \left(\frac{B_0^2}{\mu_0 \rho_0}\right) = \frac{\gamma p_0}{B_0/\mu_0} \quad (26)$$

Thinking in terms of displacements makes sense in MHD but not so much in (homogeneous) hydrodynamics because in the latter case, just displacing a fluid element produces no back reaction, whereas in MHD, since magnetic fields are frozen into the fluid and are elastic, displacing fluid elements causes magnetic restoring forces to switch on. In other words, an (ideal) MHD fluid “remembers” the state from which it has been displaced, whereas neutral (Newtonian) fluids only “know” about velocities at which they flow.

References

1. Boozer, A.H., (2004) 'Physics of magnetically Confined Plasma' Review of Modern phys.,76, pp.1071-1141.
2. Brunetti, D., et al, (2020), plasma Phys. Control. Fusion 62, doi:10.1088/1361-6587.
3. Chapurin, O. and Smolyakov, A., (2016), J. App. Phys. 119,243306.
4. Kunz, M. W., Squire, J., Schekochihin, A. A. & Quataert, E. (2020), Self-sustaining sound in collisionless, high-β plasma. J. Plasma Phys. 86, 905860603.
5. Hazeltine, R.D., and Miess, J.D., (1992), 'Plasma Confinement' 1st Ed. Addison-Weslay Pub. Co., pp.123-130.
6. Ramos, J. J. & White, R. L. (2018), Normal-mode-based analysis of electron plasma waves with second-order Hermitian formalism. Phys. Plasmas 25, 034501.
7. Ogilvie, G. I. (2016), Astrophysical fluid dynamics. J. Plasma Phys. 82, 205820301.
8. Ogilvie, G. I. & Proctor, M. R. E. (2003), On the relation between viscoelastic and magnetohydrodynamic flows and their instabilities. J. Fluid Mech. 476, 389.
9. Parra, F. I. (2019a) , Collisional Plasma Physics Lecture Notes for an Oxford MMathPhys course;URL:http://wwwthphys.physics.ox.ac.uk/people/FelixParra/\CollisionalPlasmaPhysics/CollisionalPlasmaPhysics.html.
10. Parra, F. I. 2019b Collisionless Plasma Physics. Lecture Notes for an Oxford MMathPhys course; URL: http://www-thphys.physics.ox.ac.uk/people/FelixParra/\CollisionlessPlasmaPhysics/CollisionlessPlasmaPhysics.html.