



مجلة كلية التربية العلمية

مجلة تخصصية في المجال التربوي والعلمي، تهتم بالبحث العلمي والتطوير التربوي، وتحتوي على المقالات والبحوث في مختلف المجالات التربوية والعلمية.

مجلة كلية التربية العلمية

مجلة تربوية محكمة نصف سنوية تصدر عن :

كلية التربية - جامعة بنغازي

العدد العاشر

سبتمبر 2021م - صفر 1443

Email:

Faculty.Educ. @Uob.edu.Ly

مجلة كلية التربية العلمية مجلة تربوية علمية نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية - جامعة بنغازي

العدد العاشر

رئيس التحرير :

د. جمال زيدان علي سرير

مدير التحرير :

أ.د. يونس إبراهيم أبو مصطفى

التدقيق اللغوي :

د. فتحية الشّعاب الفيتوري

د. مريم بيد الله الحجازي

الهيئة الاستشارية لمجلة كلية التربية العلمية

- 1- د . نجية معتيق الطيرة
- 2- د . فائدة إلهام الورفلي
- 3- د . إلهام محمد 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 الحداد .
- 9- أ . جيهان علي بن رحيم
- 10- أ . هالة صالح قادربوه
- 11- أ . محسن زيدان مخلوف



كلية التربية

جامعة بنغازي

مجلة كلية التربية العلمية - جامعة بنغازي

شروط النشر

1. تصدر كلية التربية جامعة بنغازي مجلة علمية محكمة باسم (المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة بنغازي)
2. المجلة دورية نصف سنوية تُنشر فيها الأبحاث المقدمة من أعضاء هيئة التدريس أو الباحثين في الجامعات.
3. يجب على الباحث عند تقديم البحث للنشر بالمجلة تقديم إقرار بأنه لم يسبق نشره.
4. تُقدم أصول البحوث والمقالات من ثلاث نسخ ورقية مطبوعة على الحاسب الآلي مرفقة بقرص مدمج عليه البحث.
5. يتم إرسال البحث ورقياً وإلكترونياً إلى مدير التحرير ويتصدر الصفحة الأولى عنوان البحث، يليه اسم الباحث، ثم وظيفته، وبريده الإلكتروني، على أن يُقدم ملخصاً للبحث باللغتين العربية والإنجليزية.
6. تخضع الأعمال المقدمة للتحكيم، وفقاً للنظام المتبع في المجلة على أن يُراعى في شخص المحكم التخصص الدقيق في موضوع البحث.
7. يُتبع في كتابة البحث القواعد العلمية المتعارف عليها في التوثيق على النحو الآتي:
يُشار للكتاب في المتن داخل قوسين، حيث يُذكر اسم العائلة للمؤلف ثم السنة، والصفحة، مثال:
(عون، 2006: 23)، وإذا كان الكتاب مكوناً من عدة أجزاء يُذكر الجزء والصفحة، مثال:
(المسعودي، 2006: 23 / 2)، وإذا كان التأليف ثنائياً، يُذكر اسم المؤلف الأول والثاني:
(عون والرّاجحي، 2006: 23)، وإذا كان التأليف مشتركاً يُضاف بعد الاسم الأول " وآخرون "، مثال:
(عون وآخرون، 2006: 23).
8. يجب أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والمطبعية.
9. يُقدم الباحث البحث المراد نشره بالدورية منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14، وأن تكون العناوين الفرعية بنط 16 (داكن)، والرئيسة بنط 18 (داكن)، والمسافة بين السطور تكون مفرد، والمسافة بين الفقرات 6 نقط، ويُقدم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 .
10. يُقدم الباحث ورقة منفصلة A4 مدوناً بها سجلاً مختصراً (سيرة ذاتية) عن تاريخه الأكاديمي وتخصصه العام والدقيق إلى جانب اهتماماته العلمية لاستخدام هذه البيانات في التعريف به لقراء الدورية.
11. يجب ألا يزيد حجم البحث عن 40 صفحة.
12. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحث، أو رفضه، أو قبوله بعد التعديلات.
13. تُنشر الأبحاث في المجلة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النهائية للنشر مع مراعاة التنوع في التخصص.

هيئة تحرير المجلة

كلمة رئيس التحرير

يستمر العطاء والإبداع والالتزام من أجل تحقيق أهداف مجلة
كلية التربية من خلال نشر أبحاث تربوية وعلمية محكمة، وصولاً إلى
أعلى درجات الجودة والتّميّز.

تأخّر هذا العدد انتظاراً لاستيفاء نصاب العدد (عشرة أبحاث).

يتميّز هذا العدد بنشر بحث من فلسطين، وآخر من السودان،
مما يؤكد أنّ هذه المجلة تهتم بنشر أبحاث من دول مختلفة، فهي
تفتح ذراعيها لاستقبال الأبحاث من الدّول العربيّة الشقيقة، وفي ذلك
توطيد لأواصر البحث العلميّ.

كلية التربية

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
-	الافتتاحية	رئيس التحرير	-
1.	الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي	د. نجاة عبد القادر الشريف د. عيسى رمضان محمد مخلوف	25 - 1
2.	دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام	د. منير محمد رضوان رضوان	53 - 26
3.	استراتيجية مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة بنغازي - كلية التربية أنموذجاً	أ.د. يونس إبراهيم موسى	79 - 54
4.	العلاقة بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة (دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية، جامعة ديالى، العراق، 2020م)	أ. غسان غضنفر حميد د. مكي بابكر سعيد ديوا د. الفاتح مصطفى سليمان الكناني	110 - 80
5.	واقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس الثانوية العامة بمدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة	أ. فتحية أحطية الكاديكي د. محمود سليمان العشيبي	143 - 111
6.	تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد)	د. فائزة فرج الخفيفي د. مبروكة عبدالله الخفيفي	177 - 145
7.	تقييد السنة للمطلق في القرآن الكريم: آية السرقة أنموذجاً	د. إنتصار محمد السنوسي السايح	196 - 178
8.	أدوات الشرط غير الجازمة ودلالاتها في تائنية الألبيري (ت460هـ) دراسة نحوية دلالية	د. موسى سالم إبراهيم أبو جليدان	222 - 197
9.	المصادر الأندلسية في كتاب (الوافي بالوفيات) لصالح الدين الصفدي	الدكتورة : نجاة حداقة الأستاذ الدكتور : صلاح جزار	257 - 223
10.	La cohésion textuelle dans l'article « la Moselle ,encore et toujours industrielle »!	Ghalia Moussa Mohamed El shikhi	275 - 258



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية
بمدينة بنغازي

د. نجات عبد القادر الشريف

nagat.alshreef@uob.edu.ly

أستاذ مساعد بكلية التربية بنغازي

د. عيسى رمضان محمد مخلوف

essa.makhlouf@uob.edu.ly

أستاذ مشارك بكلية الآداب والعلوم الأبيار

ملخص الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب والصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم، وذلك من خلال قياس مستوى الاغتراب الوظيفي ومستوى الصمت التنظيمي لديهم وتحديد قيمة العلاقة الارتباطية بينهما، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغ حجمها (121) موظفاً وموظفة بالمكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي خلال العام الدراسي 2019_2020، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي كانا مرتفعين لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي.

الكلمات المفتاحية (الاغتراب الوظيفي، الصمت التنظيمي، المكاتب التعليمية الخدمية)

Summary: This study aims to reveal the relationship between alienation and organizational silence among employees of the service educational offices in Benghazi from their point of view, by measuring the level of functional alienation and the level of organizational silence and determining the value of the relationship between them, the study was conducted on a random sample of (121) employees of the educational offices service in Benghazi during the academic year 2019-2020, and the results of the study showed that the level of job alienation and organizational silence were high among the employees of the service educational offices in Benghazi as well as the results showed the existence of the results of the study. A strong and statistically significant correlation between functional alienation and organizational silence.

Keywords: (functional alienation, organizational silence, service educational offices).

المقدمة: تحتاج التنظيمات كافة إلى القيادة لا إلى الإدارة، حيث إن ما يهم المنظمات هو الاستثمار الكفء لمواردها كافة والبشرية منها خاصة، كان لزماً عليها تأمين المناخ والأجواء المناسبة التي تكفل ولاء العاملين وانتمائهم للمنظمة وقاداتهم؛ لرفع مستويات الإنتاج ومعدلات الأداء سعياً نحو الجودة ولرفع مكانتها في المجتمع، وذلك عن طريق إعادة النظر في سياساتها وإجراءاتها لتحقيق ذلك (البشاشة، 2008: 428)، وعلى الرغم من أن هناك عوامل كثيرة داخل المنظمة وخارجها قد تؤثر على مستوى تحقيقها لأهدافها فإن هناك العديد من الدراسات التي تشير إلى أنّ سلوكيات الأفراد تؤدي دوراً مهماً في خلق البيئة الإدارية الملائمة التي تمكن من تعزيز أداء المنظمة وزيادة كفاءتها وفعاليتها من خلال التأثير في سلوكيات المسؤولين وتنمية علاقات تعاونية مستديمة (جبريل، 2017: 56)، وتعد ظاهرة الاغتراب الوظيفي ظاهرة إنسانية لها وجود في مختلف أنماط الحياة، فقد تزايدت مشاعر هذا الاغتراب وتعددت، كما أضحت منظمات اليوم تمتلئ بالشواهد وصنوف شتى من أعراض 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 نواة الاغتراب وتتوسع لديه، وقد تحدث كثيرون عن جذور هذا الاغتراب وأسبابه، فبعضهم كان يرى أنّ المجتمع هو المسؤول عن إيجاد الاغتراب، في حين 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)، من ناحية أخرى لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات سريعة وغير مسبوقه في مناحي الحياة كافة لعل من أبرز هذه التطورات التي قد ميزت وقتنا الحالي، هي الديناميكية التي عرفها المجال التكنولوجي خاصة تلك المتعلقة بمعالجة المعلومات وبثها، أو الاعتماد المتزايد والمكثف نحو استغلالها وتوظيفها بقوة في معظم الأنشطة التي تقوم بها المنظمة. ويسعي العاملون في المنظمات ببذل أقصى 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 سواء في حياتهم بشكل عام أو في مجال عملهم بشكل خاص، وينتج عن هذه المشاكل والصعوبات سلوكيات لظواهر أخرى كالصمت التنظيمي، التي انتشرت وسط العاملين بنسب متفاوتة، بسبب مجموعة من المتغيرات التنظيمية، والإدارية، والفردية التي تتميز بها كل منظمة عن الأخرى، حيث "إن ظاهرة الصمت التنظيمي - وما يحمله المفهوم من عدم إبداء الرأي، وحرية التعبير عن مناخ العمل وانتقاد طرائق العمل ومختلف القرارات الصادرة من الإدارة العليا حول تسيير المنظمة- يسهم بشكل كبير ومباشر بانعكاسات سلبية على أداء العامل، بخاصة إذا كانت الإدارة تتبنى طرائق التهديد والعقاب لكل من يخالفها أو ينتقدها، بحيث تعد فئة العاملين التي لا تلتزم الصمت فئة

تصنع المشاكل وتخلق الفوضى في المنظمة، ولتعزيز هذا السلوك لدى العاملين في مختلف الهيكل التنظيمي تسعى المنظمة إلى غلق أبواب التواصل التنظيمي بمختلف وسائله، وفرض الرقابة الشديدة وغيرها من أساليب التخويف والردع، في ظل هذا فإن ردة فعل العاملين تتمثل في تبني مجموعة من السلوكيات والمؤشرات، التي تدل على الصمت وعدم الرضا مثل. الخوف، والعزلة، والاكتفاء بساعات العمل فقط، وعدم التدخل في شؤون تسيير المنظمة، وعدم المجاهرة بالمشاكل مع الزملاء والمشرفين وغيرها، إن غياب ثقافة الحوار وتخوف الإدارة من تقبل الرأي الآخر والنقد عوامل تؤدي إلى غياب سلوك الإبداع والمبادرات الشخصية بين العاملين حول تحسين الأداء الفردي والعام للمنظمة لتحقيق الجودة وضمان البقاء والاستمرارية للمنظمة في ظل تحديات الرقمية (هوارى، 2019: 151) غير إن هذه الظاهرة لم تلق الاهتمام الكافي من علماء النفس العمل والسلوك التنظيمي مقارنة بالاهتمام الذي لقيته من قبل علماء التربية وعلماء النفس الاجتماعيين، ولقد تزايد اهتمام العديد من الكتاب والباحثين في الآونة الأخيرة بدراسة العوامل المؤثرة على مشاعر العاملين في بيئات العمل، ودراسة اتجاهاتهم ومشاعرهم وآثارها السلوكية الإيجابية والسلبية المنعكسة على الوظيفة لهدف رفع جودة الأداء وتحقيق أهداف المؤسسات والمنظمات، لذا اتجه الباحثان لتناول موضوع الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي لما لهما من انعكاسات على سلوك الأفراد واتجاهاتهم وأدائهم في العمل، وبالتالي على أداء المنظمات بشكل عام، أو الوظيفة التي ينتمي لها. لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية في بنغازي.

- **مشكلة الدراسة:** بالرغم من الاهتمام بدراسة الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي من الناحية النظرية فإن هناك ندرة في الدراسات الميدانية على هذين المتغيرين ونظراً لعدم عثور الباحثين على أي دراسة حاولت دراسة الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالصمت التنظيمي لدى موظفي التعليم في ليبيا؛ وإيماناً بضرورة إجراء دراسة ميدانية تسلط الضوء فيها على أهمية هذين المتغيرين في مجال الإدارة التعليمية على المستوى المحلي وكذلك العربي فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم؟
2. ما مستوى الصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي؟

- **أهمية الدراسة:** تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، حيث إن مصطلح الاغتراب الوظيفي يعدّ من المصطلحات الحديثة نسبياً في الأدبيات العربية كما إن دراسة الصمت التنظيمي في البيئة الإدارية يعدّ حديثاً أيضاً ممّا يستوجب إعطاء المزيد من الدراسة والتحليل ولهذا فإن أهمية الدراسة تكمن في:

1. تعدّ هذه الدّراسة من أوائل الدّراسات على حدّ علم الباحثين فقد حاولا الكشف عن علاقة الاغتراب والصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية في مدينة بنغازي، ولهذا يؤمل أن توجّه هذه الدّراسة الاهتمام إلى إجراء دراسات أخرى في مؤسسات جديدة كالمدارس الثانوية أو الكليات أو الجامعات بصفه عامة.

2. تقدم هذه الدّراسة معلومات عن الاغتراب والصمت التنظيمي، وبالتالي يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدّراسة في تقرير هذا السلوك التنظيمي وأثار ما تحققه من فشل أو نجاح للمنظمات.

3. قد تفيد هذه الدّراسة في توفير البنى النّظرية والمعلومات والدّراسات الميدانية لوزارة التّعليم والقائمين والعاملين بها خاصة في ميدان الإدارة التعليمية ممّا يشجعهم على وضع البرامج والخطط التي تدعم الانتماء الوظيفي والمشاركة لدى العاملين فيها.

4. قد تسهم هذه الدّراسة بتقديم بعض الإضافات للمعرفة النّظرية في موضوعي الاغتراب والصمت التنظيمي وتزويد المكتبة العربيّة بموضوعات تعدّ الدّراسات فيها محدودة وقد تكون نادرة.

- **أهداف الدّراسة:** تهدف الدّراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين كلّ من الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي لدى مديري مدارس التّعليم بمدينة بنغازي وذلك من خلال:

1. تحديد مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم.

2. تحديد مستوى الصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم.

3. الكشف عن العلاقة الارتباطية إن وجدت بين بين الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي.

- **حدود الدّراسة:** تشمل حدود الدراسة ما يأتي:

- حدود زمانية: العام 2020-2021.
- حدود مكانية: المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي.
- حدود بشرية: موظفو المكاتب التعليمية الخدمية.
- حدود موضوعية: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالصمت التنظيمي.

- **مصطلحات الدّراسة:** يمكن تعريف مصطلحات الدّراسة إجرائياً وذلك على النّحو الآتي:

- **الاغتراب الوظيفي:** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه يجسد مستوى شعور الموظف بالغربة في مكان عمله وافتقاده للانتماء إليه وشعوره بالعجز، وفقدان المعنى، وعدم الرضا وافتقاره للعلاقات الاجتماعية بالعمل وسوء التفاعل بينه وبين المنظمة والعاملين فيها، وذلك كما تقيسه الاستبانة المعدة لذلك والمستخدمه في هذه الدّراسة.

• **الصمت التنظيمي:** يمكن تعريفه إجرائياً بأنه يجسد مستوى إحجام الموظف وامتناعه عن الإفصاح بما يكنه من شعور، ورفضه تقديم الأفكار، والمعلومات المتعلقة بالعمل تجنباً للخلافات مع رئيسه أو خوفاً من التعرض للمساءلة أو من أجل تحقيق فوائد للمنظمة والعاملين معه، وذلك كما تقيسه الاستبانة المستهدفة في جمع بيانات هذه الدراسة.

• **المكاتب التعليمية الخدمية:** هناك تقسيم إداري خاص بالتعليم في ليبيا هدفه تسهيل الخدمات التعليمية، وكل ما يتعلق بها نظراً لمساحة ليبيا الكبيرة وتباعد المدن والمناطق، " تنقسم ليبيا إلى 36 منطقة تعليمية التي بدورها تتفرع إلى مكاتب خدمات تعليمية يتبعها عدد من المدارس، تتبع هذه المكاتب التعليمية الخدمية مراقب التربية والتعليم في البلدية الموجودة بها والمعتمدة لدى وزارة الحكم المحلي، التي بدورها تتبع وكيل التربية والتعليم التابع لوزير التعليم في الحكومة الليبية " (الحكومة الليبية، قرار وزير التعليم 151 لسنة 2020)

أولاً: الاغتراب الوظيفي: يعبر 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).

"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)، أما من الناحية الاصطلاحية فقد عرّف بتعاريف عدة منها "شعور الموظف بأن 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 بأنه حالة من الانفصال عن الواقع، عن كل ما فيه من الأفكار والمبادئ والقيم والالتزامات الاجتماعية عامة" (منصور، 1997: 361)، وهناك من عرّفه "بأنه 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 بأنه "درجة شعور الموظف بفقدان القوة، وفقدان المعنى، وفقدان المعايير، والتقييم الذاتي لديه في وظيفته" (العتيبي، 2010: 2)، وعرف بأنه "شعور الفرد بالوحدة وعدم الانتماء للوظيفة أو جماعة العمل" (الخضرا وآخرون، 2010: 364)، وهناك من يرى أن 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 جوانبه كافة سواء أكانت نفسية اجتماعية أو تنظيمية، وهي تشكل في مجموعها بعض الصفات السلبية مثل التوتر والميل إلى العزلة واللامسؤولية واتجاهات سلبية نحو العمل والزملاء، وهذا بدوره يسبب إرهاقاً انفعالياً وجسدياً وسخطاً على الذات والعمل" (الصراف والحمداني، 2012: 179)، وهناك من يرى أن الاغتراب الوظيفي "هو شعور الموظف بالغربة في المنظمة التي يعمل بها، نتيجة سوء التفاعل الاجتماعي بينه وبين كل من المنظمة بهيكلتها، 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 انتماؤه وولائه لها، فينعكس شعوره هذا سلباً على تركيزه وقدرته والتزامه". (بحر وأبو سلطان، 2011: 183)، أما بن عليا وشلاوة (2012) فقد عرفا الاغتراب الوظيفي بأنه "حالة نفسية يعاني منها العامل ويشعر معها بعدم الصلة بالواقع المهني المعاش وبعد الهوية بينه وبين زملائه في العمل، بحيث يؤدي هذا الانفصال إلى ركونه للعجز واللامعنى، والعزلة، واللامعيارية" (بن عليا وشلاوة، 2012: 156)، ولا يختلف هذا التعريف مع تعريف الشفلو (2017) حيث عرف الاغتراب الوظيفي بأنه "ظاهرة إنسانية قد يتعرض لها العاملون في أية منظمة ينتج عنها حالة من الشعور بالعجز والعزلة واللامعنى واللامعيارية وفقدان الذات" (الشفلو، 2017: 204)

يتضح مما سبق أنّ هناك اختلافات في التعاريف ويرجع السبب في ذلك إلى الاختلاف الفكري الفلسفي والتخصصي لكلّ منهم، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فإن جميع التعاريف اتفقت على أنّ الاغتراب الوظيفي شعور ينتاب الموظف أثناء العمل تجعله يفقد الانتماء للوظيفة ويشعر بالعزلة وعدم الارتباط بها وبزملائه ومنظّمته التي يعمل فيها، من خلال ما تقدم يمكن تعريف الاغتراب الوظيفي بأنه شعور الموظف بعدم التناغم والانسجام مع وظيفته وزملائه ومنظّمته التي يعمل بها بحيث ينتج من هذا الشعور نوعٌ من النفور والابتعاد وعدم الرضا وعجز على صناعة قرار مصيري بسبب قوة الظروف المحيطة به.

أنواع الاغتراب الوظيفي وصوره: للاغتراب صور عدّة أو حالات، فقد يكون الاغتراب سياسياً، الذي يركز 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 عدّ الفرد الذي يشعر بضالة الفرص أمامه؛ للتأثير على هذه العملية السياسية في مجتمعه؛ بأنه مغترّب سياسياً (الصراف والحمداني، 2012: 136) وقد يكون الاغتراب نفسياً، الذي "تتعدد مظاهره التي تبرز واضحة في

انفصال الشخص عن مجتمعه، ورفاق العمل، والاشياء المحيطة به، مما يؤدي إلى اختلال المعايير الاجتماعية عند المغترب حتى يصبح معزولاً عن الآخرين، ويعيش بوحدة تامة مع نفسه". (أبو سلامة، 2014: 10) وهناك الاغتراب الثقافي وهو "الذي ينقسم فيه الإنسان عن أهله، وأصدقائه، ويهرب 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 ومايتبعها 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 (النابلي، 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 انفصال بين حاجات، ورغبات، واهتمامات الفرد من ناحية، وبين ما يفعله وأنتجه من ناحية أخرى، هنا تكون شخصية الفرد عبارة عن شيء، ويكون عمله ومننتاجاته عبارة عن شيء آخر تماماً- شيء غريب عن شخصيته، بدلا من كونه المعبر عن صقلها وعن تحقيقها العيني. (شاخنت، 2001: 67) أي شعور الفرد بأن العمل لا معنى له سوى إنه 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 أو منظمته (الشهراني، 2013:

16) وأخيراً الاغتراب الديني وهو بالمعنى الإسلامي اغتراب الحياة الاجتماعية الزائفة الجارفة، واغتراب عن النظام الاجتماعي غير العادل. (خليفة، 2003: 52).

أسباب الاغتراب الوظيفي: لقد أرجع الباحثون أسباب الاغتراب في نقاط عدّة يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. أسباب نفسية تخص الجانب النفسي ومنها (الاحباط، 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 منظميه (تنظيمية) تخص المنظمة ومنها (المكننة والامتة، 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) 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 الاستقادة منها في الدراسات الاجتماعية وقد حدد سيمان خمسة أبعاد للاغتراب هي: العجز أو إعدام القوة، واللامعنى، والعزلة، والاغتراب عن تحقيق الذات، واللامعيارية. (جليغم، 2015: 80)

1- الشعور بالعجز (فقدان السيطرة، انعدام 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 إحساسه بأنه مقهور ومسلوب الإرادة ولا يقدر على الاختيار، ويتمثل في شعور الفرد باللاحول واللا قوة وإنه عاجز عن تحقيق ذاته أو يشعر بالاستسلام والخنوع (أبو سمرة وآخرون، 2014: 59)

2- فقدان المعنى أو اللامعنى: 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: 36)

3-الانعزال الاجتماعي (العزلة الاجتماعية، واللّا انتماء): هذا 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 أن 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 إن الإنسان لا يستمد الكثير من العزاء والرضا والاكتفاء الذاتي من نشاطاته ويفقد صلته بذاته الحقيقية ويصبح مع الزمن مجموعة من الأدوار والسلع والأفئدة، ولا يتمكن من أن يشعر بذاته ووجوده إلا في حالات نادرة (المطرفي، 2005: 17-18)

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(علي والأحمد، 2008: 518) بمعنى آخر اللّا معيارية تعني اندثار القيم والمعايير وتشققها لأنها حالة تصيب المجتمع فتتدهور المعايير أو النظم والأنساق التي تُنظم السلوك الإنساني وتوجهه (الحواس، 2018: 126)

ثانياً: الصمت التنظيمي: لقي موضوع الصمت التنظيمي _ وما يزال _ اهتماماً واسعاً من قبل المختصين بعلم النفس والإدارة والاجتماع لمعرفة الأسباب الحقيقية التي تقف وراء الظاهرة وتحدد حدودها ومستوياتها، فهو أحد العوامل التي لها تأثير كبير فيما يصدر عن الأفراد من أنشطة وأفعال تؤثر على الأداء العام للمنظمة، ويقصد بالصمت لغة: صمت يصمت صمتاً والتصميت هو التسكيت. ويقال لغير الناطق: صامت. ويقال: أخذ الصمت. إذا سكت فلم يتكلم (مجمع اللغة العربية، 2004: 522)، كما يعرف "الصمت لغة: من السكوت، ورماء بصماته أي بما صمت منه، وأصمته وصمته: أسكته (الفيروز ابادي، 2005: 155) أمّا من الناحية الاصطلاحية فقد عُرّف بأنه " غياب صوت العاملين، وحجبهم لأفكارهم وآرائهم ومعلوماتهم ذات العلاقة بتطوير العمل وتصحيح مساره" (Prinda، 2001) كما عُرّف بأنه "عدم بوح المرؤوس بما يكنه من شعور أو رأي تجاه مشاكل التنظيم والإحجام عن الحديث وإبداء الاقتراحات لرئيسه" (المجالي، 2007: 11) وعُرّف كذلك على أنه تفضيل العاملين للامتناع عن التعبير عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم وجهاً لوجه عن المشكلات التي تعترض التنظيم الذي يعملون

فيه" (Morrison & Miliken، 2000) وعُرف أيضاً بأنه "ميل المرؤوسين في المنظمات إلى تجنب تقديم المعلومات أو الاقتراحات لرؤسائهم، أو الإخبار عن المشكلات، خوفاً من أية ردود فعل سلبية، أو نتائج غير مرضية قد تترتب على ذلك" (الكساسبة والفاعوري، 2010: 148) وعرفه يوسف (2014) بأنه "ميل موظفي المنظمة إلى منع أو تجنب تقديم المعلومات أو الآراء، والإحجام عن التحدث في مشاكل وقضايا العمل بالمنظمة وبالتالي قلة أو محدودية مشاركتهم في حل هذه المشكلات والقضايا؛ ذلك بسبب بعض المحددات التنظيمية والفردية، التي قد تُشجّع على اختيار الصمت" (يوسف، 2014: 55)، سلوك يتبعه الموظف ويجسده من خلال تجاهل القضايا والأحداث التي تشهدها المنظمة التي يعمل بها حتى يصل إلى حالة من اللامبالاة تجاه مصالح المنظمة بما يضر بها، حيث يحجب عن تقديم المقترحات أو المعلومات أو الحلول حول المشاكل التي تواجهها المنظمة بالرغم من معرفته لهذه الحلول وذلك لأسباب مختلفة" (الشاطر، 2015: 28) وهناك من يعرفه بأنه "تردد الموظف في الحديث عن القضايا التي تحدث في العمل خوفاً من تفسيرها بشكل خاطئ من قبل مسؤوله المباشر وبالتالي تأثيرها السلبي على العلاقات بينه وبين زملائه العاملين" (عبود وحسين، 2016: 238) وعرف الصمت التنظيمي أيضاً بأنه "عدم رغبة موظفي الجامعة في إخبار مديريهم على المشاكل والقضايا التنظيمية المتعلقة بأداء الجامعة بعامه ومديريهم خاصة خوفاً ردود فعل سلبية تهدد مركزهم الوظيفي" (يوسف، 2016: 174) ويقصد به كذلك بأنه "سلوك جماعي يحجب فيه العمال معرفتهم أو معلوماتهم عن مشرفهم بصورة متعمدة، لاعتقادهم بعدم قدرتهم على التأثير في مؤسساته" (جاسم وكرجي، 2017: 394) وهناك من عرّفه بأنه "عدم مشاركة الأفراد العاملين بالمعلومات والمقترحات والأفكار مع بعضهم البعض أو مع الإدارة لأسباب مختلفة تكون ذات مردود سلبي حسب اعتقادهم" (الطائي وصر، 2017: 61) وعرف كذلك بأنه "تردد الموظف في الحديث عن القضايا التي تحدث في العمل خوفاً من تفسيرها بشكل خاطئ من قبل مسؤوله المباشر وبالتالي تأثيرها السلبي على العلاقات بينه وبين زملائه العاملين" (هوارى، 2019: 154)

من خلال التعريفات السابقة يمكن تحديد تعريف الصمت التنظيمي بأنه إحجام الموظف وامتناعه عن الإفصاح بما يمكنه من شعور ورفضه تقديم الأفكار والمعلومات المتعلقة بالعمل تجنباً للخلافات مع رئيسه أو خوفاً من التعرض للمساءلة أو من أجل تحقيق فوائد للمنظمة والعاملين معه، وهذا قد يؤدي إلى انخفاض جودة مناخ العمل السائد في المنظمات، حيث يؤدي إلى ضعف التفاعل والحوار بين الموظفين، وإلى عدم وجود التفاهم والتناغم والانسجام بينهم وبين الإدارة، وضعف فرص النمو والتطور، وانخفاض الطموحات الفردية.

أنواع الصمت التنظيمي: هناك نوعان من الصمت التنظيمي هما: الصمت الصوتي وهو يعتمد على الصوت بمعنى عدم التحدث أو التكلم في أية أمور، حيث يتمتع الفرد عن إبداء أية آراء أو مقترحات بشكل عام، والصمت العملي أو الواقعي وهو المتعلق بالتحدث أو الكلام وهو عادة ما يعكس غياب

الكلام أو المحادثة لأسباب مهمة أو لأغراض استراتيجية ولكن في صورة دبلوماسية حيث يمكن الرد بعيداً عن الموضوع محل المناقشة.

كما صنف الصمت أيضاً إلى نوعين وهما: الصمت التكنيكي، الذي يميل الأفراد فيه إلى الصمت على الرغم من إمكانية التحدث وتوافر فرص الاتصال وذلك بعد إدراكهم للمخاوف والتهديدات الناتجة عن الحديث، حيث يعتقدون أن الصمت في هذه الحالة هو الأسلوب الأمثل والفعال لتفادي المشكلات، والصمت الانحرافي أو صمت الإهمال حيث يميل الأفراد إلى عدم التحدث بهدف التستر على بعض الانحرافات الموجودة بمكان العمل وبالتالي يهمل الأفراد مصلحة المنظمة بشكل عام ويمتنعون عن الإخبار عن أية انحرافات قد تضر بالمنظمة على المدى البعيد. (إسماعيل، 2018: 6)

أبعاد الصمت التنظيمي: عند مراجعة الأدبيات الخاصة بموضوع الصمت التنظيمي، نجد أن دراسات الصمت التنظيمي قد ركزت على الأبعاد الثلاثة للصمت، ضمن مجموعات: الصمت المذعن، الصمت الدفاعي، والصمت الاجتماعي أمثال دراسة (العرياني، 2016) (جاسم وكرجي، 2017) (النجار، 2018) (هواري، 2019)

1- **الصمت الإذعاني أو اللاإرادي (صمت الاستسلام):** يعد صمت الإذعان من أشكال الصمت. ويعرف "بالصمت المُستقر" ويقصد به حجب الأفكار والمعلومات والآراء المتعلقة بالمنظمة، تجنباً للخلافات مع المديرين ولا يعد الصمت مجرد غياب الصوت فهناك أشكال مختلفة للصمت مدفوعة بدوافع الموظفين المختلفة، فعندما يصف معظم الأشخاص سلوك شخص آخر بأنه "صامت"، فإن هذا يعني أن هذا الشخص ليس له أي نشاط، وهناك تصور للصمت في الحالات التي يكون لدى الموظفين أفكار ومعلومات وآراء وعدم قدرتهم في التعبير عن هذه الأفكار لعدم مساعدة زملائه في العمل، فإنهم في الغالب يقومون برفض بناء أي علاقة بنشاط معين؛ ويسمى الصمت الذي يحدث نتيجة لهذا الصمت القهري (عوجه، 2019: 569-572) بمعنى آخر هو إخفاء أو حجب المعلومات والآراء رغبة في الاعتزال أو الاستسلام، وينهج الموظف هذا السلوك بناء على اعتقاده بأن التعبير لا طائل من ورائه وأنه من غير المرجح أن حديثه عن المشكلات أو الإبلاغ عنها سيحدث فرقا (العرياني، 2016: 850-851) وهناك بعض الأفراد يحبون عن مديرهم معلومات مفيدة بسبب انعزالهم وتخليهم عن مسؤولياتهم ويوصف هذا الصمت بصمت التقاعس أو الإهمال وهو قبول سلبي للوضع الراهن .

2- **الصمت الدفاعي:** الصمت الدفاعي بمصطلح "الصمت الهادئ" وهو الوصف المتعمد على أساس الخوف الشخصي من عواقب الكلام والتعرض للمساءلة، والصمت عن حجب الأفكار أو المعلومات أو الآراء ذات الصلة، الذي يعد شكلاً من أشكال الحماية الذاتية على أساس الخوف من فقدان السمعة والثقة، والصمت الدفاعي هو سلوك مقصود وغير سلبي ويطبق على الحماية الذاتية من التهديدات

الخارجية، ومع ذلك، فإن الصمت ينطوي على حالة غير سلبية أكثر من الصمت الراسخ، الذي يتضمن معرفة أكبر بالبدائل والخيارات المتاحة لاتخاذ القرار وهو أيضاً السلوكيات الواعية وغير الإلزامية التي يتم إجراؤها لصالح المنظمة، إن الدافع وراء هذا النوع من الصمت هو شعور الفرد بالخوف من تقديم معلومات تجنباً للإضرار بمصالح الآخرين، وفي بعض الأحيان يكون من الممكن للأفراد أن يرفضوا تقديم أفكار أو معلومات ذات صلة أو آراء من أجل حماية وضعهم وظروفهم وفقدانهم الوظيفة ويسمى دافع الحماية الذاتية (عوجه، 2019: 569-572) وهو سلوك متعمد واستباقي يهدف إلى حماية النفس من التهديدات الخارجية، ويعد دفاعياً لكونه ينطوي على الوعي والنظر في البدائل المتاحة ثم يتبع ذلك قرار واع بحجب المعلومات والأفكار كأفضل استراتيجية في حينها، وينطوي هذا النوع على حجب المعلومات بسبب الخوف من أن التعبير عن الآراء والأفكار سينطوي على مخاطرة شخصية، وربما يكون دافع الحماية الذاتية هذا بسبب الخوف من إن تُلصق به مسؤولية المشكلة، كذلك يتضمن هذا النوع إخفاء أو حجب المعلومات عن الأخطاء الشخصية في العمل (العياني، 2016: 850-851) بمعنى آخر أن هذا النوع من الصمت نابع من الخوف من النتائج والعواقب السلبية لحماية الذات من التهديدات الخارجية.

3- الصمت الاجتماعي أو الإيجابي: هو سلوك الموظف لحجب آرائه وأفكاره والمعلومات المتعلقة بالعمل من أجل توفير فوائد للمنظمة أو الموظفين الآخرين، ويحدث الصمت الإيجابي بطريقتين؛ الأولى هو أن يبقى الموظف صامتاً مع الدافع لحماية فوائد التنظيم، والثانية هو أن يبقى الموظف صامتاً مع الدافع لحماية منافع الموظفين الآخرين، فهو في كل الأحوال استباقية السلوك الذي يفكر فيه الموظف في حماية منافع الموظفين والمنظمات الأخرى، وليس نفسه أولاً، وبدلاً من غريزة الحفاظ على النفس بناءً على فكرة الخوف، فإن الأولوية للآخرين والتضحية الذاتية من أجل الآخرين تمثل صمتاً اجتماعياً، ويمكن اعتبار عدم الكشف عن المعلومات بقصد حماية سريتها ومنع الأطراف الأخرى غير المرغوب فيها من الوصول لمناقشة تلك المعلومات إليها صمتاً اجتماعياً (عوجه، 2019: 569-572)، كما ينطوي هذا النوع على حجب الأفكار والآراء والمعلومات المتعلقة بالعمل بهدف استفادة أشخاص آخرين انطلاقاً من دوافع الإيثار والتعاون، ومن ذلك أن الموظف قد يكون له رأي أو معلومات عن قرار وشيك في المؤسسة لكنه ليس في وضع يساعده على مناقشة هذا الرأي مع الآخرين، كما يعتمد بعض الموظفين بشكل استباقي أو متعمد إلى عدم الكشف عن أفكار أو معلومات معينة على أساس الحرص على مصلحة المؤسسة وسمعتها. (العياني، 2016: 850-851)، ويمكن اعتبار هذا النوع من الصمت سلوكاً هادفاً ومتعمداً نابع من دوافع تعاونية وهو نوع إيجابي من الصمت التنظيمي على النقيض من الصمت الإذعاني والصمت الدفاعي، وهو صمت لا يمكن أن يكون بتكليف من المنظمة أو المدير مثل الصمت

الدفاعي، ولكن يستند على الوعي والنظر في البدائل والقرار الواعي لحجب المعلومات والآراء على عكس الصمت الدفاعي الذي يكون نتيجة لدافع الخوف والقلق من الآخرين.

وبشكل عام يمكن اعتبار هذه الأبعاد إطاراً عاماً يمكننا من فهم وتحليل هذا السلوك التنظيمي وهو صمت الموظفين ودوافعه وأسبابه بحيث يمكننا من خلالها من تقصي الظاهرة ودراستها والتعرف على حجمها وأبعادها المختلفة وصولاً إلى مقترحات وآليات فاعلة تضمن عدم تطورها وانتشارها وتفاقمها إلى الحد الذي يعيق الأداء التنظيمي للمنظمة بشكل فعال.

الدراسات السابقة: أ_ الدراسات التي تناولت الاغتراب الوظيفي: على الرغم من الاهتمام بموضوع الاغتراب الوظيفي على المستوى العربي والعالمي فإنه لم يحظَ باهتمام كاف على المستوى المحلي في ليبيا لذا كان لابد من الاستفادة من الدراسات السابقة التي أمكن الوصول إليها، فلقد سعت دراسة المطيري (2016) إلى معرفة العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى عينة من الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاغتراب الوظيفي لدى الموظفين عينة الدراسة جاءت متوسطة.

-وهدف دراسة الشفلو (2017) إلى معرفة العلاقة بين الاغتراب الوظيفي وجودة الخدمات المصرفية لدى العاملين بمصرف شمال أفريقية-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 إحصائية 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 وإبراهيم (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 إحصائية في درجة الشعور بالاغتراب الوظيفي حسب الخبرة المهنية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الرضا عن الحياة حسب الجنس والخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المهني في الجزائر.

-وفي نفس السياق 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 أن درجة الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة كان قليلاً، وأن مستوى المناخ التنظيمي كان بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي والمناخ التنظيمي.

ب_ الدراسات التي تناولت الصمت التنظيمي: أجريت العديد من الدراسات ذات الصلة بمتغير الصمت التنظيمي منها دراسة شاوش والأشول (2018) إلى دراسة تأثير جودة الحياة الوظيفية على الصمت التنظيمي لدى العاملين في جامعة دار السلام، وأظهرت نتائج الدراسة أن العاملين لديهم مستويات متوسطة من جودة الحياة الوظيفية والصمت التنظيمي. علاوة على ذلك هناك علاقة ارتباط عكسية ضعيفة بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية وبين الصمت التنظيمي، كما بينت نتائج تحليل الانحدار البسيط إن هناك أثراً عكسياً ذا دلالة إحصائية لأبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الصمت التنظيمي.

-وهدف دراسة عبد الوهاب(2018) إلى التعرف على أسباب الصمت التنظيمي وعلاقتها بعوامل الشخصية الخمسة لدى العاملين بالقطاع الحكومي في وزارات الصحة والنقل والمواصلات والتموين في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسباب الصمت التنظيمي والدرجة الكلية وعوامل الشخصية عدا عامل السلبية وتجنب المشكلات وكل من المقبولية والانفتاح حيث وجدت علاقة ارتباطية بينهما.

- أما دراسة علي(2018) فقد هدفت إلى التعرف على أثر العزلة التنظيمية في تفسير العلاقة بين الصمت ونية ترك العمل، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك علاقة إيجابية متوسطة بين الصمت التنظيمي ونية ترك العمل من حيث (ضعف مهارات الاتصال، وعدم دعم العليا)، وأن هنالك علاقة إيجابية بين العزلة التنظيمية ونية ترك العمل من حيث (طبيعة تقييم الأداء، وفقدان الدافع، والإدارة).

-وهدف دراسة النجار(2018) تحديد الفروق بين آراء العاملين بديوان عام محافظة الدقهلية حول الإشراف المسيء والصمت التنظيمي وأبعادهما وفقاً للنوع، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، وقياس درجة تأثير أبعاد الإشراف المسيء على أبعاد الصمت التنظيمي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين آراء العاملين حول رؤيتهم للإشراف المسيء وأبعاده وفقاً للنوع، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين آراء العاملين حول رؤيتهم للصمت التنظيمي وأبعاده وفقاً للنوع، والمستوى التعليمي في ماعدا الصمت الاجتماعي، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود تأثير معنوي لأبعاد الإشراف المسيء على أبعاد الصمت التنظيمي.

-أما دراسة **هواري وبن أحمد (2019)** فقد هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالمركز الجامعي أحمد زيانة غليزان بالجزائر والتعرف على الفروق في مستوى الصمت التنظيمي تبعاً لمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، والأقدمية في العمل، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس كان منخفضاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الصمت التنظيمي تعزى للمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، والأقدمية المهنية.

يتضح من العرض السابق للدراسات والأبحاث التي درست موضوعي الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي اختلاف المنطلقات والأطر النظرية والمنهجية المستخدمة في المقارنة والتحليل والتفسير وما توصلت إليه من نتائج تم عرضها محاولة تفسير السلوك الإنساني في المنظمات، ولهذا اهتمت بدراسة جوانب متعددة محاولة الوصول إلى مسببات السلوك التنظيمي ومعالجته انطلاقاً من إن شعور العاملين يؤثر سلباً أو إيجاباً في إنجازهم للأعمال التي يقومون بها، وهذا ما توصلت إليه الدراسات التي تتفق في الإطار النظري مع متغيري الدراسة الحالية الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي، إنهما ظاهرتان سلبيتان تؤديان إلى اختفاء الحماس والمبادرة والمشاركة الفاعلة والانتماء والرضا وغيرها من السلبيات التي قد تؤدي إلى انخفاض مستويات الأداء وانحيار 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، ويلاحظ في الدراسات السابقة التي أجريت عدم وجود دراسة تربط بين متغيري الدراسة الحالية وهما الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي بشكل عام وفي البيئة اللبية وعلى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بشكل خاص، وهذا ما يميز الدراسة الحالية حيث سنطبق على الموظفين التابعين للمكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي.

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

مجتمع الدراسة: ضم مجتمع الدراسة جميع موظفي وموظفات المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي والبالغ عددهم (186) موظفاً وموظفة خلال العام (2019-2020) يتوزعون على المكاتب التعليمية الخدمية بالمدينة.

عينة الدراسة: تم اختيار (150) موظفاً وموظفة بطريقة العينة العشوائية النسبية أي ما نسبته (80%) من مجتمع الدراسة الكلي، حيث وزعت أداة الدراسة عليهم جميعاً وبلغ العائد من الاستبانة الموزعة (121) استبانة.

أداتا الدراسة: لجمع بيانات الدراسة استخدمت أداة لقياس مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي، استخدم المقياس الذي استخدمته دراسة سعيد (2014) لقياس الاغتراب

الوظيفي على العاملين في وزارة الأوقاف والشؤون الدينية في فلسطين، كما استخدمت أداة لقياس الصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي تم الاعتماد على المقياس الذي وضعه عدد من الباحثين واستخدمته دراسة عوجه (2019) لقياس الصمت التنظيمي وتأثيره في سلوك المواطن التنظيمية دراسة تحليلية في المعهد التقني بالكوفة.

صدق أداتي الدراسة وثباتهما: للتأكيد من صدق أداتي الدراسة وإنها 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 أجريت بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية ودمج فقرتين في أداة الصمت التنظيمي وجعل المقياس ثلاثياً (موافق - محايد - غير موافق)، كما استخرج صدق المحك للأداتين، فضلاً عن ذلك استخدمت معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداتي الدراسة حيث بلغت قيمة معامل ثبات أداة الاغتراب الوظيفي (0.87) في حين بلغت قيمة معامل ثبات أداة قياس الصمت التنظيمي (0.79).

- الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار T.test، ومعامل ارتباط بيرسون.

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لتساؤلاتها وذلك كما يأتي:

• السؤال الأول: ما مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم؟ وللإجابة: عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة T.test (One-Sample Statistics) والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة T.test لمعرفة مستوى الاغتراب الوظيفي

العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة T		قيمة الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
121	2.6723	.17226	3	-19.400	1.98	.000

ينتضح من خلال بيانات الجدول (1) أن قيمة المتوسط الحسابي للاغتراب الوظيفي قد بلغت (2.6723)، وبانحراف معياري مقداره (.17226). وبذلك قد بلغت القيمة التائية المحسوبة (-19.400) في حين ظهر أن القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (121) ومستوى دلالة (0.05) قد بلغت (1.98)، وبذلك تبين أن الفرق دال إحصائياً وأن مستوى الاغتراب الوظيفي مرتفع لدى عينة الدراسة، وظهور هذا المستوى المرتفع من الاغتراب الوظيفي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية في مدينة بنغازي يعكس مؤشراً سلبياً؛ لأن ارتفاع الاغتراب الوظيفي لديهم يعني شعور الموظفين بعدم قدرتهم على أن يكونوا مؤثرين في المواقف التي يواجهونها في عملهم، فيعجزون عن السيطرة على تصرفاتهم وأفكارهم

ورغباتهم ، بالإضافة إلى فقدانهم تمسكهم بالمعايير والضوابط في محيط العمل وشعورهم بالتناقض والسلبية مما يترتب عليه لجوئهم الى استخدام طرائق أخرى قد تكون غير مشروعة لتحقيق أهدافهم ومحاولة الابتعاد عن العلاقات الوظيفية أو الاجتماعية السائدة فيها. اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عابد(2018) حيث كانت نسبة درجات مقياس الاغتراب الوظيفي منخفضة لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظة غزة، ودراسة المطيري (2016) التي توصلت إلى أن درجة الاغتراب الوظيفي لدى الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز جاءت متوسطة، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف عينات الدراسات السابقة مع عينة الدراسة الحالية وهي موظفو المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي.

السؤال الثاني: ما مستوى الصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة T.test، (One-Sample Statistics) والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول(2) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة T.test لمعرفة مستوى الصمت التنظيمي

العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة T		قيمة الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
121	2.7246	.21952	3	-12.795	1.98	.000

يتضح من خلال بيانات الجدول(2) أن قيمة المتوسط الحسابي للصمت التنظيمي قد بلغت (2.7246)، وبانحراف معياري مقداره (.21952). وبذلك قد بلغت القيمة التائية المحسوبة (-12.795) في حين ظهر أن القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (121) ومستوى دلالة (0.05) قد بلغت (1.98)، وبذلك تبين أن الفرق دال إحصائياً وأن مستوى الصمت التنظيمي مرتفع لدى عينة الدراسة، وهذا المستوى المرتفع من الصمت لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي يعكس مؤشراً سلبياً نوعاً ما؛ لأنّ ارتفاع مستوى صمتهم يعني رفضهم الافصاح عن ما يكنوه من مشاعر واتجاهات وآراء تجاه مشاكل التنظيم في محيط العمل والإحجام عن الحديث وإبداء الاقتراحات التي قد تساعد على حلحلة المشاكل والصعوبات، وهذا يتجلى واضحاً في امتناعهم عن تقديم الأفكار حول كيفية تحسين العمل تجنباً لخسارة العلاقات مع الزملاء وامتناعهم أيضاً عن طرح الأفكار لتجنب الخلافات والصراعات، بالإضافة إلى عدم رغبتهم في التحدث عن اقتراحات للتغيير في العمل. إنّ هذا المستوى المرتفع من الصمت لدى عينة الدراسة يعكس أيضاً مدى خوفهم لعدم ثقتهم في طرح الأفكار أو خوفاً من إثارة الفتن أو غضب الآخرين أو خوفهم من المساءلة والعقاب وردود الفعل السلبية إذا كانت آراؤهم مخالفة لتوجهات الإدارة كفقدان الترقية أو سوء المعاملة لذا يمتنعون عن طرح أفكارهم والبوح بمشاعرهم لحماية مواقعهم

وحفاظاً على مصالحهم الشخصية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود سياسات تنظيمية واضحة عادلة ومناسبة في العمل فهذا قد يزيد من شعورهم بالصمت التنظيمي، وبالتالي يؤثر على أدائهم وسلوكهم داخل المنظمة، وأيضاً بسبب التنظيم وعوامله المختلفة التي من شأنها تعريض الأفراد للعديد من المواقف التي تحد من قدراتهم وقابليتهم في إشباع ما يطمحون إليه فيواجهون خيبة الأمل، ثم عدم الارتياح النفسي والجسدي والذهني وبالتالي الإجهاد والتوتر واللجوء إلى الصمت في محيط عملهم، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث أشارت أغلبها إلى أن مستوى الصمت متوسطاً أو منخفضاً لدى عيناتها وقد يعزى هذا الاختلاف في هذه النتيجة إلى تكرار الظروف الضاغطة التي يعيشها الشعب الليبي بجميع شرائحه ومن ضمنهم موظفي المكاتب التعليمية الخدمية، حيث إن تكرار الظروف الضاغطة بخاصة السياسية والإدارية التنظيمية وتداعياتها أدت إلى زيادة انعزال الموظفين وخوفهم وعدم رغبتهم في الإفصاح عن أفكارهم وآرائهم إيجاباً أو سلباً داخل منظماتهم.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي والجدول (3) يبين هذه المعاملات:

جدول (3) يبين قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين ابعاد الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي

الدرجة الكلية لمحور الصمت التنظيمي			أبعاد الاغتراب الوظيفي
الدالة	قيمة الدالة	معامل ارتباط بيرسون	
دال إحصائياً	0.000	*0.72	العجز
دال إحصائياً	0.000	*0.88	اللامعيارية
دال إحصائياً	0.001	*0.65	العزلة
دال إحصائياً	0.001	*0.65	اللامعنى
دال إحصائياً	0.000	*0.67	الاغتراب عن الذات
دال إحصائياً	0.000	*0.88	الاغتراب الوظيفي ككل

*دال عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يوضح الجدول (3) درجات العلاقة بين الاغتراب الوظيفي بمجالاته المختلفة لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية بمدينة بنغازي وصمتهم التنظيمي بشكل عام، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط دالة معنوية وهذا يدل على مدى العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة حيث بلغت قوة العلاقة الارتباطية بين الاغتراب الوظيفي بشكل عام والصمت التنظيمي (0.88) أمّا على مستوى الأبعاد فقد بلغت قوة العلاقة الارتباطية بين بعد اللامعيارية والصمت التنظيمي (0.88) وهي الأقوى علاقة وهي دالة عند

مستوى ($\alpha=0.05$) ثم جاء بعد العجز في المرتبة الثانية حيث بلغ معامل الارتباط بينه وبين الاغتراب الوظيفي (0.72) وفي المرتبة الثالثة جاء بعد الاغتراب عن الذات حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينه وبين الصمت التنظيمي (0.67) وأخيراً جاء بعد العزلة واللامعنى حيث بلغ معامل ارتباطهما (0.65) وهما البعدان الأقل قوة بين أبعاد الاغتراب الوظيفي ومعنى ذلك أنّ شعور الموظفين بالاغتراب الوظيفي وفقدانهم للمعايير التي تحكم سلوكهم وتضبطه وعجزهم عن القدرة على التحكم والتأثير في مجريات الأمور له علاقة بصمتهم التنظيمي وإحجامهم وامتناعهم عن الإفصاح بما يكنونه من شعور ورفضهم تقديم الأفكار والمعلومات المتعلقة بالعمل، وتبدو هذه النتيجة منطقية نتيجة للتفاعل بين المتغيرين فالموظف الذي يشعر بالغرابة في محيط عمله لن يسهم في تطوير العمل وتقديم الآراء والأفكار التي تتعلق به وهذا ما أكدته دراسة النجار (2018) التي أوضحت نتائجها وجود تأثير معنوي لأبعاد الإشراف المسيء على أبعاد الصمت التنظيمي. ولعدم وجود دراسة سابقة بحثت في هذين المتغيرين (الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي) معا تعذر على الباحثين ربط ومقارنة دراستهم مع نتائج الدراسات السابقة.

ملخص النتائج والتوصيات: يمكن إنجاز نتائج الدراسة وذلك على النحو الآتي:

- أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية في بنغازي كان مرتفعاً.
- كشفت نتائج الدراسة أنّ مستوى الصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية في مدينة بنغازي كان مرتفعاً.
- وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي لدى موظفي المكاتب التعليمية الخدمية في بنغازي.

- وبناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الاغتراب الوظيفي والصمت التنظيمي لدى المديرين في مراحل التعليم الأساسي والمتوسط.
- إجراء دراسات مقارنة تهدف إلى فحص وتحليل الاغتراب الوظيفي في المؤسسات التربوية كمدارس التعليم الثانوي والجامعات ورياض الأطفال.
- زيادة الاهتمام بمديري المدارس والتعرف على حاجاتهم ومستوى رغباتهم وزيادة الحوافز والترقيات والمكافآت للحفاظ على الصمت التنظيمي لديهم.

• المصادر:

1. 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 الثانوية، رسالة دكتوراة، جامعة الدول العربية.
2. أبو سمرة، محمود أحمد وشعبيات، محمد عوض وأبو مقدم، أروى (2014). الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية: دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 34(2)، ص 53 - 71.
3. إسماعيل، عمار فتحي موسي (2018). محددات الصمت التنظيمي وأثرها على الاحتراق الوظيفي لأعضاء الهيئة المعاونة بجامعة مدينة السادات " دراسة تطبيقية "، مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، العدد الرابع، ص 1 - 151.
4. بحر، سياسة وأبو سلطان، سعيد (2013). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، مجلة جامعة فلسطين للدراسات والأبحاث، العدد (5)، ص 178 - 213.
5. البشاشة، سامر عبد المجيد (2008). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية (دراسة ميدانية)، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 4 (4)، ص 427 - 461.
6. بن زاهي، منصور (2007)، الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات-دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري، أطروحة دكتوراة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
7. جاسم، نغم علي وكرجي، سحر أحمد (2017). ديناميكيات متعددة الأبعاد للصمت التنظيمي وتأثيره في مواقف المشرفين في دائرة بغداد، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد الخمسون، ص 387 - 410.
8. جبريل، وائل محمد (2017). أثر سلوكيات المواطنة التنظيمية على تطبيق مبادئ الحوكمة بالمصارف التجارية الليبية-دراسة ميدانية، مجلة آفاق اقتصادية، 4، (8)، ص 52-83.
9. جليغم، عبد الله سعد (2015). واقع تطبيق البرامج والتقنيات الحديثة وعلاقتها بالتمكين والاغتراب الوظيفي لدى العاملين بجوازات الرياض، أطروحة دكتوراة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

10. الحواس، خالد (2018). المسؤولية الاجتماعية وأثرها في الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية، أطروحة دكتوراة، العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
11. الخضراء، بشير وآخرون (2010). السلوك التنظيمي، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.
12. خليفة عبد اللطيف محمد (2003). دراسات في سيكولوجية الاغتراب، دار غريب للطباعة والنشر، د ط، القاهرة.
13. خليل، جواد (2002). الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
14. دروزة، سوزان صالح والقواسمي، دينا شكري (2014). أثر مناخ العمل الأخلاقي في الشعور بالاغتراب الوظيفي-دراسة تطبيقية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 10 (2)، الأردن، ص 279 - 316.
15. زهران، سناء حامد (2004). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب، عالم الكتب، القاهرة.
16. السالم، مؤيد سعيد (2009). القوة التنظيمية، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.
17. سعيد، محمود عودة (2014): الاغتراب الوظيفي وعلاقته بسلوك المواطن التنظيمية لدى العاملين بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، القدس، فلسطين.
18. شاخ، ريتشارد (2001)، مستقبل الاغتراب، ترجمة هبة طلعت أبو العلا، الإسكندرية، مطبعة عام جابر.
19. الشاطر، ميلاد محمد ميلاد (2015)، أثر الصمت التنظيمي على مراحل صنع القرار - دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة سرت بليبيا، رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة المنصورة.
20. شاوش، زايد ناجي والأشول، محمد عبده (2018). تأثير جودة الحياة الوظيفية على الصمت التنظيمي في جامعة دار السالم الدولية للعلوم والتكنولوجيا - اليمن، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 12(2)، ص 26-41.
21. الشفلو، عبد الرزاق حسن (2017). العلاقة بين الاغتراب الوظيفي وجودة الخدمات المصرفية (دراسة تطبيقية على مصرف شمال أفريقية) فرع قصر الاخيار، مجلة الجامعة الأسمرية، 29 (14)، ص 199-238.

22. الشهراني، فيصل (2013). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر ضباط المديرية العامة للجوازات، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
23. الصراف، سجي نذير والحمداني، ناهد إسماعيل (2012). العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية والشعور بالاغتراب الوظيفي، مجلة تنمية الرافدين، كلية الإدارة والاقتصاد، العراق، 34 (110)، ص ص 167-184.
24. الطائي، فيصل علوان وصكر، عبد الله علي (2017). أثر الصمت التنظيمي على القدرات الرئيسية للسلوك التنظيمي الإيجابي دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي مديرية شرطة محافظة كربلاء المقدسة، مجلة الإدارة والاقتصاد، 6 (21)، ص ص 53-93.
25. عابد، موسى لطفي خالد (2018). الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظة غزة وعلاقته بالمناخ التنظيمي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
26. عبد الله، قبابي وإبراهيم، بن كعبيش (2017). الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر.
27. عبود، زينب عبد الرزاق وحسين، ظفر ناصر (2016). أسباب الصمت التنظيمي وأثرها في أداء العاملين، مجلة جامعة بابل للعلوم الصرف والتطبيقية، 1 (24)، ص ص 233-259.
28. العتيبي، طارق بن موسى (2010). التقنية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي لدى العاملين بالمديرية، رسالة دكتوراة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
29. العرياني، موسي مساعد محمد (2016). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم، مجلة التربية، جامعة الأزهر، 3 (168)، ص ص 850-875.
30. علي، محمد هجو عبد القادر محمد (2018). أثر العزلة التنظيمية في تفسير العلاقة بين الصمت التنظيمي ونية ترك العمل، رسالة ماجستير، في إدارة الأعمال، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
31. عنوز، عبد اللطيف 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 ص 343-391.
32. عواد، ميساء جمال محمد (2011). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بأداء الموظفين في المجلس التشريعي الفلسطيني في مدينة رام الله، رسالة ماجستير، جامعة القدس فلسطين.
33. عوجه، أزهار مراد (2019). الصمت التنظيمي وتأثيره في سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تحليلية في المعهد التقني كوفة، مجلة مركز دراسات الكوفة، 1 (53)، ص ص 561-598.

34. عياش، خالد شريف عيسى (2007). الاغتراب وعلاقته بالقلق النفسي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدارس محافظات (طولكرم، وقلقيلية، وسلفيت)، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
35. الفيروز آبادي محمد بن يعقوب (2005). القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، الطبعة الثامنة، مؤسسة الرسالة.
36. القعيد، إبراهيم بن حمد (1987). الابتعاث إلى الخارج وقضايا الانتماء والاغتراب الحضاري، 1409هـ، النسخة الأخيرة.
37. الكساسبة، محمد مفضي والفاعوري، عبير حمود (2010)، قضايا معاصرة في الإدارة-بناء قدرات حاسمة لنجاح الأعمال، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
38. المجالي، أمال ياسين (2007). أثر الصمت التنظيمي في عملية صنع القرار: دراسة ميدانية تحليلية للمؤسسات العامة الأردنية، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العربية.
39. مجمع اللغة العربية. (2004)، المعجم الوسيط، ط ٤، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
40. المطرفي، شميل بن بخيت (2005). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء-دراسة مسحية على العاملين بإدارة جوازات منظمة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العلوم الإدارية، الرياض.
41. المطيري، عزيزة مفرح فرحان (2016). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، مجلة كلية التربية، 35(168)، ص ص 467-512.
42. منصور، حسن. (1997). الانتماء السعودية والاغتراب: دار جرش للنشر والتوزيع.
43. النايلي، حليلة (2014). الحقوق الاجتماعية ودورها في اغتراب العاملين بالمؤسسات البترولية، دراسة ميدانية بمؤسسة سوناطراك بحاسي مسعود، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
44. النجار، حميدة محمد (2018). تأثير الإشراف المسيء على الصمت التنظيمي بالتطبيق على العاملين بديوان عام محافظة الدقهلية، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، 1(55) كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، ص ص 125-154.
45. النوري، قيس (1979). الاغتراب اصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً، عالم الفكر.
46. هوارى، معروف وبن أحمد محمد (2019). قياس مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية بالمركز الجامعي أحمد زبانة - غليزان، مجلة دراسات نفسية وتربوية، 12 (3)، ص ص 151-166.

47. وردية مزيان (2012). الاغتراب الاجتماعي وتأثيره على الهوية الوطنية لدى الشباب الجزائري، رسالة ماجستير، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العقيد آكلي محمد ولحاج، الجزائر.
48. ياسين، طالب (1992). الاغتراب تحليل نفسي واجتماعي لأحوال المغتربين، المكتبة الوطنية، عمان.
49. يوسف، أبو حميدان (2014). الاغتراب النفسي لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، الأردن.
50. يوسف، ميهفان شريف (2016). أبعاد المناخ التنظيمي في مظاهر الصمت التنظيمي دراسة استطلاعية لآراء عينة من الموظفين الإداريين في جامعة زاخو، مجلة جامعة زاخو، 4(1)، ص167-188.

51-Morrison, Elizabeth W., and Milliken, Frances J., (2000) "Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in A Pluralistic World" The Academy of Management Review, Mississippi State, 25 (4)pp 706 – 725.

52-Pindar, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice'. In Rowland, K. M. and Ferris, G. R. (Eds),. New York: JAI Press, pp 331 -369.



جامعة بنغازي - كلية التربية
مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



بسم الله الرحمن الرحيم

دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين
لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

إعداد

د. منير محمد رضوان رضوان
أستاذ التربية المشارك بكلية التربية بجامعة الأقصى

2021 م

دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

الملخص :

هدفت الدراسة الكشف عن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام ، والتعرف إلى أثر متغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، وسنوات الخدمة) في آراء عينة الدراسة لدور مديري المدارس في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام .

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة مكونة من (38) فقرة، تضمنت أربعة محاور، وهي أحوال الأطفال الأيتام (الصحية ، والتعليمية ، الاجتماعية ، والنفسية)، وبلغت عينة الدراسة (235) معلماً ومعلمة من معلمي وزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام قد جاء بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (4.18) ، ونسبة مئوية (83.7%) ، وحصل محور أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية على المرتبة الأولى ، يليه محور أحوال الأطفال الأيتام النفسية ، وفي المرتبة الأخيرة محور أحوال الأطفال الأيتام الصحية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة .

ومن أهم توصيات الدراسة : ضرورة قيام مديري المدارس بتوعية المعلمين لرعاية الأطفال الأيتام عن طريق تذكيرهم بفضائل تربيتهم المرتبطة برضا المولى عز و جل ، ومجاورة الرسول صلى الله عليه وسلم في الجنة والآخرة ، والتوفيق في الدنيا ، والاهتمام بالرعاية المتكاملة من قبل مديري المدارس والمعلمين في متابعة أحوال الأطفال الأيتام صحياً وتعليمياً ونفسياً واجتماعياً .

الكلمات المفتاحية : مديري المدارس ، الأطفال الأيتام .

The role of school principals of the Ministry of Education in raising awareness among teachers to follow up on the conditions of orphaned children

The summary:

The study aimed to reveal the role of school principals among orphaned children, and to identify the impact of variables (gender, educational qualification, and years of service) in the opinions of the study sample of the role of school principals in raising awareness among teachers to follow up the conditions of orphaned children.

And to achieve the objectives of the study, it was based on the analytical descriptive curriculum, and a questionnaire consisting of (38) paragraphs was built, which included four axes, namely the conditions of orphaned children (health, educational, social, and psychological) the study sample reached (235) teachers from the Ministry of Education in Gaza Governorate, and were selected indiscriminately from the school community.

The study reached the most important results, the most important of which is that the role of the school principals of the Ministry of Education in raising awareness among teachers to follow up the conditions of the orphaned children has come to a large extent with an arithmetic average (4.18), and a percentage of 83.7% , the axis of social conditions of orphaned children and the lack of statistically significant differences between the average estimates of study sample members of the role school principals of the Ministry of Education in raising awareness among teachers to follow up the conditions of orphaned children due to variables (Gender, educational qualification, years of service).

And one of the most important recommendations of the study are : the need for school principals to make teachers aware of the care of orphaned children by reminding them of the virtues of their upbringing related to the satisfaction of God , and neighboring prophet Mohammed (peace be upon him) in paradise and hereafter, and success in the life, and paying attention to the integrated care by school principals and teachers in following up the conditions of orphaned children health, educationally, psychologically and socially.

مقدمة

تُعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان ، فهي مرحلة التكوين ونمو الشخصية ، والتي تتطلب أشكالاً من الرعاية والحماية الاجتماعية والنفسية و الصحية والتعليمية ، وبالتالي تحظى تلك المرحلة باهتمام كثير من التخصصات العلمية والإنسانية لتقديم أفضل رعاية لها ، لذا فإن وضع البرامج اللازمة لرعايتها والعناية بها مطلباً ضرورياً ، " وتُعد رعاية الأطفال ، خاصة الذين حرموا لأي سبب من الأسباب ، من رعاية أبويهم من المجالات الإنسانية البالغة الأهمية (السيد ، 2013 ، 286) ، فالأطفال الأيتام من الفئات الخاصة في المجتمع التي تحتاج إلى اهتمام تربوي ونفسي و اجتماعي يساعدها على الاندماج في المجتمع ، وتجاوز ظروف اليتيم ، ففقدان أحد الأبوين يؤدي إلى ضغوط نفسية قوية على الطفل ، قد تمنعه من الاستمرار في ممارسة شؤون حياته بشكل متوازن (المشرفي والبكاتوشي، 2012 ، 59) ، لذلك يتوجب الأخذ بيد هذا الطفل نحو تجاوز هذه المحنة والوصول به إلى بر الأمان .

ولقد اهتم ديننا الإسلامي بالأطفال الأيتام أشد الاهتمام إذ إن التعليمات القرآنية لرعاية الأيتام تستند إلى ثلاثة وعشرين موضعاً ، والتي دعت في مجملها إلى الاحتضان والاهتمام بالأيتام ورعايتهم ، والمحافظة على حقوقهم ، والعمل على تحقيق حاجاتهم البيولوجية والاجتماعية والنفسية (الطائي ، 2018 ، 2031) ، قال تعالى : " ويسألونك عن اليتامى قل إصلاح لهم خير وإن تخالطوهم فإخوانكم " (البقرة، 220) ، وقل الرسول صلى الله عليه وسلم : " أنا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين وأشار بالسبابة والوسطى (البخاري ، 5304/4) ، " فرعاية اليتيم ليست رعاية مادية فحسب بل هي رعاية تعني القيام بشؤونه في التربية والتعليم والتوجيه والإرشاد والنصح والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، والقيام بما يحتاجه من حاجات تتعلق بحياته الشخصية من مأكّل و مشرب وملبس وعلاج وغيره (أبو ناموس ، 2015 ، 2) .

فالأطفال الأيتام أحق الناس بالرحمة والرأفة والشفقة عليهم ، نظراً لضعفهم وصغرهم وعجزهم عن اكتساب معيشتهم ورزقهم ، والقيام على شؤونهم بأنفسهم (حسينات ، 2011 ، 238) ، فاليتيم بحاجة إلى تغطية الجوانب التي اعتراها النقص ؛ لأن الأب المتوفى لم يكن في حياته موضع الإطعام فحسب ، وإنما في موضع إشباع الرغبات والحاجات الإنسانية لأطفاله ، ومجمل التوجيهات القرآنية التي تحدثت عن اليتامى إنما هي توجيه شامل ؛ لتساهم في جبر كسرهم وتعويضهم بعض ما فقده في الأمور المادية و المعنوية على حد سواء ، " فإغفال الطفل اليتيم ، وإسقاطه من البرامج الاجتماعية والسياسات العمومية معناه تركه عرضة للانحراف وللتطرف ، والضياح (خوج ، 2014 ، 383)

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

واليتيم بفقد أبيه قد لا يجد من يوجهه التوجيه الصحيح ، فهو بحاجة منذ صغره إلى التربية الصالحة ، وجزء من تلك المهمة تقع على عاتق المدرسة ؛ لأنه يقضي فيها وقتاً كبيراً ، ويحاط بالمجتمع المدرسي من طلبة ومعلمين وإدارة مدرسية وغيرهم ، " فالذي يقوم بتربية اليتيم تربية صالحة ، ويعلمه التعليم الصحيح النافع فهو رفيق النبي صلى الله عليه وسلم في الجنة (يحيى ، 2007 ، 205) ، فالمدرسة ممثلة بإدارتها ومعلميها تقع على عاتقهم مسؤولية رعاية الأطفال الأيتام في المدرسة ، لذلك يتوجب على مدير المدرسة توعية معلميه نحو رعاية الأطفال الأيتام ، ومتابعة أحوالهم المختلفة ، نظراً لمعرفة المعلمين بهم عن أقرب من خلال التدريس الصفي .

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الاهتمام بالأطفال الأيتام حيث تناولت دراسة (حلاحلة ، 2010) التعرف على أهم أبعاد المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة ، بينما وضعت دراسة (إسماعيل ، 2015) تصوراً لممارسة المدخل الروحي لتحسين تقدير الطفل اليتيم لذاته ، أما دراسة (دبار ، 2013) فقد أوضحت أن الاهتمام بالأطفال الأيتام يخفف من سلوكهم العدواني ، بينما أوصت دراسة (مصطفى ، 2015) ضرورة اهتمام الأخصائي النفسي والمعلمين بالعمل الوقائي والتنموي مع الأطفال الأيتام لإكسابهم القدرة على حل المشكلات التي تواجههم ، وأظهرت دراسة (قادري ، 2013) أن الطفل اليتيم لا يشعر بالتوافق النفسي الدراسي ، و التوافق الاجتماعي .

وأوصت دراسة (الحيايلى ، 2013) بالاهتمام بنمو شخصية الطفل اليتيم مما لها من أثر على سلوكه عند الكبر ، وبينت دراسة (العوير ، 2017) أهمية الاهتمام بالأطفال الأيتام ، ودمجهم اجتماعياً ، وعدم نبذهم حتى لا ينقلبوا إلى عامل إفساد ومحول هدم للمجتمع كله ، وبناءً على ما سبق وأهمية موضوع الأطفال الأيتام ارتأى الباحث القيام بالدراسة الحالية ؛ لتسليط الضوء على دور الإدارة المدرسية في توعية المعلمين وتوجيههم نحو رعاية ومتابعة الأطفال الأيتام ، وقد حددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين الآتيين :

1. ما دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام (التعليمية ، والصحية ، والنفسية ، والاجتماعية) ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة)؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، وأنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، ماجستير فما فوق).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات ، 5 إلى عشر سنوات ، 11 سنة فما فوق)

أهداف الدراسة

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين :
1. التعرف على دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام.
 2. الكشف عن أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة) على آراء أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام.

أهمية الدراسة

1. تأتي أهمية الدراسة بما أوصى الله تعالى به : حيث أوصى باليتيم ، وأعلى من شأن كافلة ، وحث على الصحبة الصالحة له ، وجعل لتربيته أجراً كبيراً.
2. استجابة للعناية التي توليها التربية الحديثة في مجال التربية الخاصة بصوفها أحد المضامين الإنسانية التي تهىء الفرص المتكافئة للطلبة على اختلاف مستوياتهم .

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

3. توجه اهتمام مديري المدارس بأن الاهتمام بالطلبة الأيتام مسألة ضرورية ؛ لأنهم يمثلون الثروة البشرية للمجتمع ، وإن وضع الخطط والبرامج بشأنهم ومراقبتهم ورعايتهم ؛ يمكن أن يؤدي إلى ما فيه مصلحتهم وسعادتهم والمجتمع كذلك .
4. تمثل هذه الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة ، والتي تنادي بضرورة الاهتمام بفئة هامة من فئات الطلبة ، وهم الطلبة الأيتام ، وما لهم من حقوق ، ورعاية يحتاجونها.
5. توعية المعلمين بشريحة مهمة في المجتمع الفلسطيني وهم الأطفال الأيتام ، والذين يحتاجون إلى قدر كبير من الرعاية والاهتمام لتعويضهم بعض ما فقدوه من عطف وحنان ورعاية .
6. توجيه اهتمام الباحثين في الحقل التربوي لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال الطلبة الأيتام ، ومتابعة أحوالهم المختلفة.

التعريفات الإجرائية

1. دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم

السلوك والتصرفات والإجراءات والأساليب التربوية المتوقعة من مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام من النواحي التعليمية ، والصحية ، والنفسية والاجتماعية ، والتي تستهدف تحقيق النمو المتوازن والمتكامل للطلبة الأيتام عقلياً وخلقياً وبدنياً وعلمياً واجتماعياً .

2. الأطفال الأيتام

الأطفال الصغار الذين فقدوا الوالدين أو أحدهما في مرحلة من مراحل الطفولة ، وتولى الأقارب ، ومؤسسات المجتمع كفالتهم ، وتعليمهم ، ومعيشتهم ، وإذا بلغ يزول عنه اسم اليتيم حقيقة .

حدود الدراسة :

- 1- الحد الموضوعي : ستقتصر الدراسة على دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام.
- 2- الحد الزمني : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019م - 2020م .
- 3- الحد المكاني : مدارس وزارة التربية والتعليم .
- 4- الحد البشري : عينة عشوائية من معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات معلمي مدارس وزارة التربية والتعليم لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لديهم لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019 / 2020 م .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (235) معلماً ومعلمة من معلمي وزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة .

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	101	42.97%
	أنثى	134	57.02%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	207	88.08%
	ماجستير فما فوق	28	11.91%
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	31	13.19%
	من 5 إلى 10 سنوات	93	39.57%
	11 سنة فما فوق	111	47.23%

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة باستبانة، وهي من إعداد الباحثين؛ بهدف التعرف إلى دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام ، وقد أعد الباحث الاستبانة مستفيدين من بعض الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية، وتكونت الاستبانة من جزأين : الأول معلومات عامة عن المعلمين، والثاني من أربعة محاور حسب متطلبات الدراسة وهي : المحور الأول (أحوال الأطفال الأيتام التعليمية)، ويتضمن (10) فقرات ، والمحور الثاني (أحوال الأطفال الأيتام الصحية)، ويتضمن (8) فقرات ، أما المحور الثالث (أحوال الأطفال الأيتام

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

النفسية)، ويتضمن (10) فقرات ، بينما المحور الرابع (أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية) ، ويتضمن (8) فقرات ، وبذلك فقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (38) فقرة صيغت وفق سلم التقدير الخماسي (لليكرت) ، (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) .
صدق الاستبانة

للتحقق من صدق الأداة فقد اعتمدت صدق المحكمين، وذلك من خلال عرض الاستبانة -أداة الدراسة- على ثمانية محكمين من أساتذة الجامعات؛ وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وتنوعها ودقتها، وصلاحياتها لقياس ما وضعت من أجله، ومدى ملائمة كل فقرة، وانتمائها للمحور الذي تندرج تحته، وقد جاءت ملاحظات وآراء السادة المحكمين مؤكدة لواقع الفقرات في جوانبها الرئيسية، وظهر أن هناك نسبة اتفاق عالية بينهم، كما تم التأكد من صدق الاستبيان إحصائياً باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من المحاور الأربعة، والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (2) :

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	المحاور	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
1.	أحوال الأطفال الأيتام التعليمية	.887**	0.000
2.	أحوال الأطفال الأيتام الصحية	.879**	0.000
3.	أحوال الأطفال الأيتام النفسية	.920**	0.000
4.	أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية	.915**	0.000

• الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$.

تبين من الجدول رقم (2) أن محاور الاستبانة الستة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (.636**) إلى (.853**)، وهذا يدل على أن محاور الاستبانة تتمتع بمعامل صدق عالٍ، يطمئن الباحث إلى استخدامها .

ثبات الاستبانة

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ، وهي من طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى ، وبلغ عددهم (35) طالباً وطالبة، ولحساب معامل الثبات أُستخدم معامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للاستبانة

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1.	أحوال الأطفال الأيتام التعليمية	10	.930
2.	أحوال الأطفال الأيتام الصحية	8	.956
3.	أحوال الأطفال الأيتام النفسية	10	.948
4.	أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية	10	.928
	الدرجة الكلية للاستبانة	38	. 950

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات تتراوح ما بين (.928 - .956) ، ومعامل الثبات الكلي يساوي (.950)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: استعان الباحث بالبرمجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، حيث تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك استخدام اختبار (ت) (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة، وقد تبنت الدراسة معيار الاحصائي عبد الفتاح (2008)¹ للحكم على درجة توافر المعيار عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

معيار الحكم على دور مدير المدرسة في رفع وعي المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

درجة الموافقة	الوزن النسبي		المتوسط الحسابي	
	إلى	من	إلى	من
قليلة جدًا	35.9%	20%	1.79	1
قليلة	51.9%	36%	2.59	1.80
متوسطة	67.9%	52%	3.39	2.60
كبيرة	83.9%	68%	4.19	3.40
كبيرة جدًا	100%	84%	5	4.20

¹ عبد الفتاح، عز (2008): " مقدمة في الاحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام Spss " دار التربية الحديثة : عمان .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام (التعليمية ، والصحية ، والنفسية ، والاجتماعية)؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على محاور الأداة الستة، والجدول رقم (5) يوضح ذلك .

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية

لكل محور من محاور الأداة الأربعة

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الموافقة
1	أحوال الأطفال الأيتام التعليمية	4.21	.569	84.2	3	كبيرة جداً
2	أحوال الأطفال الأيتام الصحية	4.03	.696	80.6	4	كبيرة
3	أحوال الأطفال الأيتام النفسية	4.23	.617	84.6	2	كبيرة جداً
4	أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية	4.26	.524	85.2	1	كبيرة جداً
	الاستبانة ككل	4.18	.541	83.7		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (5) أن المحور الرابع (أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية) قد حصل على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.26)، ونسبة مئوية (85.2%)، ويعزى ذلك لأهمية متابعة أحوال الطالب اليتيم اجتماعياً ، فالحاجة الاجتماعية للأطفال الأيتام ضرورية لتحقيق الشخصية السوية ، كونهم يحتاجون للدمج في المجتمع والانخراط فيه بشكل طبيعي، فالطفل اليتيم يحتاج إلى مخالطة الآخرين ؛ حتى يشعر بداخله أنه جزء من الناس الذين ينتمي إليهم ، لذلك تجد مديري المدارس يوجهون المعلمين نحو الاهتمام بأحوال اليتيم الاجتماعية من خلال تعزيز قدرته التواصل مع زملائه ، وإقامة علاقات طيبة معهم ، وإنه متساوي مع زملائه ، وأن عليه أن يتحمل مسؤولياته في المجتمع .

في حين جاء المحور الثالث (أحوال الأطفال الأيتام النفسية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4.23) ، وبنسبة مئوية (84.6%)، ويعزى ذلك لأهمية متابعة أحوال اليتيم النفسية ؛ لدورها المؤثر في شخصيته ، وفي تحصيله الدراسي ، ومعاملته مع الآخرين ، وتأثيرها المباشر في سلوكه وتصرفاته ، لذلك يهتم مديري المدارس بتوجيه المعلمين نحو حل المشكلات النفسية للطلبة الأيتام ، وتعزيز ثقته بنفسه ، والعمل على الحد من الانطواء والقلق والعزلة التي تصيب أحياناً بعض الأطفال الأيتام ؛ فالدعم النفسي للطفل اليتيم خاصة من المعلم له دور كبير في قدرته لمواجهة الضغوط النفسية التي يمكن أن تواجهه وتؤثر عليه بشكل مباشر .

بينما المحور الذي حصل على الترتيب الأخير هو المحور الثاني (أحوال الأطفال الأيتام الصحية) بمتوسط حسابي (4.03)، وبنسبة مئوية (80.6%)، ويعزى ذلك لأهمية متابعة أحوال الأطفال الأيتام من الناحية الصحية ، فهو فئة تحتاج إلى الرعاية الصحية باستمرار كون أحوالهم النفسية والاجتماعية مضطربة أحياناً ، فمن هذه الناحية يقوم مديري المدارس بتوعية المعلمين نحو متابعة الأطفال الأيتام بالمدرسة من الناحية الصحية ، وذلك بمراقبة أحوالهم الصحية وخلوهم من الأمراض ، وتوفير العلاج المناسب لهم في حالة المرض إذا احتاجوا لذلك ؛ إما بتحويلهم على العيادات ، أو أن توفر المدرسة العلاج ، فالطفل اليتيم إذا كان بصحة جيدة يستطيع أن يواجه الظروف التي ألمت به ، وتجاوز تلك المحنة بالنفوق الدراسي .

ويتضح أن المحاور الأربعة قد حصلت على متوسط قدره (4.18)، والنسبة المئوية للاستجابة على محاور الاستبانة ككل قد بلغت (83.7%)، وبدرجة كبيرة ، وهذا يدل على أن مديري المدارس لهم دور بارز في توعية المعلمين نحو متابعة أحوال الأيتام في المدرسة الصحية ، والتعليمية ، والاجتماعية ، والنفسية ؛ فمتابعة الأطفال الأيتام من قبل المعلمين وبتوجيهات من مدير المدرسة يساعد هؤلاء الفئة من الطلبة في تجاوز ما قد يواجهونه من ضغوط نفسية واجتماعية وتعليمية وصحية مختلفة ؛ فمساعدة ومتابعة المعلمين لهم يساعدهم على خلق الشخصية السوية ؛ القادرة على العيش في المجتمع المدرسي وغيره ، والتواصل مع الآخرين بكل سهولة ويسر ، وأيضاً النفوق والتحصيل الدراسي ، فإذا تُرك اليتيم بدون رعاية فإن هذا الأمر يؤثر عليه سلباً ، ويجعله فريسة للجهل ، والتصرفات الغير سوية ، والسلوكيات الضارة التي تؤثر على مستقبله لاحقاً .

وفيما يلي عرض للمتوسطات، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على فقرات محاور الدراسة الأربعة :

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

المحور الأول

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات محور أحوال الأطفال الأيتام التعليمية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يوعي لتقوية إحساس الطالب اليتيم بأهمية ما ينتجه من أعمال دراسية	4.29	.718	85.8	3	كبيرة جداً
2	يوجه لإعطاء الطالب اليتيم الحرية في اختيار الأنشطة التي تلائمه	4.06	.702	81.2	9	كبيرة
3	يحث على رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب اليتيم	4.39	.659	87.8	2	كبيرة جداً
4	يدعم منح الطالب اليتيم مكافأة عند احراز التقدم الدراسي	4.28	.719	85.6	4	كبيرة جداً
5	يؤكد على توفير القرطاسية واللوازم المدرسية للطالب اليتيم	4.41	.839	88.2	1	كبيرة جداً
6	يوجه لتنمية دافع التحصيل لدى الطالب اليتيم بما تسمح به قدراته	4.25	.744	85	6	كبيرة جداً
7	يدعو لإشراك الطالب اليتيم في كافة الأنشطة التعليمية المتاحة	4.12	.836	82.4	7	كبيرة
8	يهتم بتشجيع الطالب اليتيم على تطوير هواياته وممارستها	4.07	.762	81.4	8	كبيرة
9	يرشد لمساعدة الطالب اليتيم على استغلال وقت فراغه في الدراسة	3.99	.776	79.8	10	كبيرة
10	يوعي لغرس الثقة في قدرات الطالب اليتيم على انجاز الأنشطة التعليمية	4.26	.793	85.2	5	كبيرة جداً
	المحور الأول ككل	4.21	.569	84.2		كبيرة جداً

يتضح من الجدول رقم (6) أن فقرات المحور الأول جميعها قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال

الأطفال الأيتام التعليمية ، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.99) إلى (4.41)، بينما تراوح الوزن النسبي بين (79.8 %) إلى (88.2 %) .

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما: الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يؤكد على توفير القرطاسية واللوازم المدرسية للطلاب اليتيم "، قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة جداً ، وبمتوسط حسابي (4.41)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (88.2 %)، ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يوجهون المعلمين في مدارسهم ؛ لتزويد ذوي الأسر المستورة كل ما يلزمهم من قرطاسية ولوازم مدرسية ، خاصة أنه يكون هناك تبرعات للمدارس ، والأولوية في هذا الشأن لأصحاب الحاجة ، وأكثر فئة هنا بحاجة لمد يد العون والمساعدة هم الأيتام ، لذلك عندما يتم توزيع القرطاسية أو تبرعات ، يتم وضع الأطفال الأيتام في أول القائمة .

الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يحث على رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب اليتيم "، قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط حسابي (4.39) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (87.8 %)، ويعزى ذلك إلى أن الأطفال الأيتام ، يحتاجون لمد يد الحب والعطف لديهم ، كونهم فقدوا أحد الوالدين الذي من المفترض أن يكون سند لهم في الحياة ، لهذا تجد المعلمين يهتمون بالأطفال الأيتام بتوجيهات مباشرة من مديري المدارس أو بدونهم ؛ لأن القضية إنسانية بطبيعة الحال ، فالمعلم يهتم ببحث الطلاب الأيتام على الدراسة والاهتمام بمذاكرته ، ويكون قريب منه ، ويسانده في أغلب الأحيان ؛ لأن هذا واجبه الطبيعي .

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور هما :

الفقرة رقم (9) والتي تنص على " يرشد لمساعدة الطالب اليتيم على استغلال وقت فراغه في الدراسة "، قد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (3.99) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (79.8 %)، وهذه النتيجة تعبر عن توجيهات مديري المدارس للمعلمين لرعاية الأطفال الأيتام من الناحية التعليمية وبدرجة كبيرة ، أي أن الفقرة تدل على قيام المعلمين بمساعدة وإرشاد الطالب اليتيم ؛ كي يستغل وقت فراغه في الدراسة ، وأن ينظم وقته ؛ لأن تميزه في الدراسة يعوضه عن فقدان أحد الأبوين ويساعده على تكوين الثقة الداخلية لديه ، و أنه يستطيع انجاز الأمور المهمة في حياته .

الفقرة رقم (2) والتي تنص على " يوجه لإعطاء الطالب اليتيم الحرية في اختيار الأنشطة التي تلائمه "، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (4.06) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (81.2 %)، ويعزى ذلك بحرص

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

الإدارة المدرسية ، والمعلمين على راحة الطالب اليتيم ، حيث يعملان سوياً نحو دمج الطالب اليتيم في الأنشطة التي تناسب قدراته ، وتهوى ميوله ورغباته ، فالطالب اليتيم يبدع وتبرز مواهبه ومهاراته فيما يتم تقديمه له من أنشطة ويعطى الحرية فيما يختار ؛ لذلك يهتم المعلمون بدرجة كبيرة في محاولة توفير كل ما يحتاجه الطالب اليتيم ، وخاصة في الأنشطة التعليمية التي تناسبه ، وتلائمه ، وتخرجه من إطار الضغوط المختلفة التي تدور حوله.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الأول، فقد تبين أن عن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام التعليمية ، قد جاءت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط حسابي (4.21)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (84.2 %)، ويعزى ذلك إلى أن اهتمام الإدارة المدرسية ممثلة بمدير المدرسة بتوعية المعلمين بأهمية الاهتمام بأحوال الطلبة الأيتام التعليمية؛ كون هذه الفئة قد فقدت السند لها ، والمرشد والموجه لها ، خاصة أنه يحتاج لمن يساعده ، ويشجعه على التعلم ، ويغرس بداخله حب المدرسة والتفوق والنجاح و التميز ، فالمعلمون لديهم الحرص الكافي على الاهتمام بالطلبة الأيتام بشكل خاص في الناحية التعليمية ؛ لأنهم يرون في ذلك واجبهم الديني والأخلاقي ؛ فالطالب اليتيم بحاجة لغرس بداخله الإحساس بأهمية التعليم ، والتحصيل الدراسي ، والمشاركة في الأنشطة ، وإثبات الذات أمام الآخرين .

المحور الثاني

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات محور أحوال الأطفال الأيتام الصحية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يوجه للاهتمام بخلو الطالب اليتيم من الأمراض	4.08	.781	81.6	2	كبيرة
2	يوعي لتوفير العلاج المناسب للطالب اليتيم في حالة المرض	4.09	.853	81.8	1	كبيرة
3	يرشد لتوعية الطالب اليتيم بأهمية التغذية السليمة له	3.98	.822	79.6	6	كبيرة
4	يشجع على الاهتمام بالحالة الصحية للطلبة الأيتام	4.03	.831	80.6	5	كبيرة

5	يدعوت توفير خدمات الرعاية الصحية الأساسية للطالب اليتيم	4.05	.804	81	4	كبيرة
6	يوجه لتعليم الطالب اليتيم تجنب الممارسات التقليدية الضارة بصحته	4.06	.830	81.2	3	كبيرة
7	يدعو لتوعية الطالب اليتيم بالأمراض الناتجة عن سوء التغذية	3.98	.795	79.6	7	كبيرة
8	يحث على توعية الطالب اليتيم بالوقاية من الأمراض المختلفة	3.96	.856	79.2	8	كبيرة
المحور الثاني ككل		4.03	.696	80.6		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (7) أن فقرات المحور الثاني جميعها قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام الصحية ، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.96) إلى (4.09)، بينما تراوح الوزن النسبي بين (79.2 %) إلى (81.8 %) .

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما: الفقرة رقم (2) والتي تنص على " يوعي لتوفير العلاج المناسب للطالب اليتيم في حالة المرض "، قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (4.09)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (81.8 %)، ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يحرصون على توفير بعض العلاجات المناسبة من إسعافات أولية ، وأدوية للصداع وغيرها داخل المدرسة ؛ لذلك يطلبون من المعلمين أي طالب سواء يتيم وغيره أن يذهب للإدارة إذا أصابه مرض، أو إن كان حرارته عالية ، أو لديه مغص ، أو عارض معين ؛ فيتم عمل اللازم حسب الحالة إما إرسالها للمستشفى أو أي عيادة قريبة من المدرسة ، لذلك يوعي مديرو المدارس المعلمين بذلك ؛ للحرص على سلامة الطلبة بدون استثناء .

الفقرة رقم (1) والتي تنص على " يوجه للاهتمام بخلو الطالب اليتيم من الأمراض "، قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (4.08) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (81.6 %)، ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يهتمون بإرشاد وتوجيه المعلمين لمراعاة الطلبة صحياً ، وخاصة الطلبة الأيتام ؛ للاعتقاد بشأن حاجتهم لمن يرعاهم صحياً ، ويهتم بهم ، فالمدرسة هي الحضان الدافئة للطلبة ، والمعلمين بمثابة الآباء لهم ، لذلك يحرص المعلمون على خلو الطالب اليتيم من المرض ، وأن حالته الصحية على ما يرام ، وإذا أصيب بمرض يتم الاعتناء به على أكمل وجه .

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور هما :

الفقرة رقم (8) والتي تنص على " يحث على توعية الطالب اليتيم بالوقاية من الأمراض المختلفة "، قد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (3.96) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (79.2 %)، ويعزى ذلك بأن مديري المدارس يهتمون بتوعية الطلبة بالوقاية من الأمراض المختلفة ، خاصة في وقت تقلب الفصول ، وفصل الشتاء تحديداً ، ويتم هذه التوعية من خلال المعلمين في التدريس الصفّي ، أو أثناء الطابور الصباحي ، أو في نشرات توعية ، ويهتم معلمو المدارس بتوعية الطلبة الأيتام للاهتمام بصحتهم ، وكيفية الوقاية من الأمراض المختلفة التي من الممكن أن تصيبهم .

الفقرة رقم (7) والتي تنص على " يدعو لتوعية الطالب اليتيم بالأمراض الناتجة عن سوء التغذية "، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (3.98) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (79.6 %)، ويعزى ذلك بحرص الإدارة المدرسية بتوعية المعلمين لحث الطلبة على الغذاء السليم ؛ لأن صحتهم مبنية على الغذاء السليم البعيد عن التلوث وغيره ، وتجد المعلمين في ذلك أشد حرصاً ، وخاصة مع الطلبة الأيتام ؛ وذلك من خلال السؤال عن حالهم ، ووضعهم المعيشي والتوعية بالأمراض التي تنتج عن سوء التغذية ، والتي منها فقر الدم وغيره .

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الثاني، فقد تبين أن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام الصحية ، قد جاءت بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (4.03)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (80.6 %)، ويعزى ذلك إلى أن اهتمام مديري المدارس بتوعية المعلمين لمتابعة أحوال الطلبة الصحية بصفة عامة ، والأيتام بصفة خاصة ؛ كون الأيتام يحتاجون إلى الرعاية والاهتمام لفقدانهم من يهتم بهم في هذا الشأن ؛ لذلك فلهم أولوية خاصة من قبل إدارة المدرسة والمعلمين على حد سواء ، فالطالب اليتيم يراعى في هذا الشأن من خلال توفير ما يحتاجه من علاج مناسب له ، والتأكد أن حالته الصحية على ما يرام ، وتوجيهه نحو تجنب الأشياء التي من الممكن أن تضر بصحته ، والاهتمام بالتغذية السليمة ، وتجنب الأشياء التي ممكن أن تسبب له المرض ، وتؤثر على صحته .

المحور الثالث

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية
لكل فقرة من فقرات محور أحوال الأطفال الأيتام النفسية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يدعو لبحث وحل مشكلات الطالب اليتيم النفسية	4.37	.814	87.4	2	كبيرة جداً
2	يرشد لمساعدة الطالب اليتيم مشئت الانتباه	4.29	.781	85.8	4	كبيرة جداً
3	يوعي لعلاج الاكتئاب المزاجي للطالب اليتيم	4.02	.879	80.4	10	كبيرة
4	يرشد للحد من شعور الطالب اليتيم بالنقص	4.23	.826	84.6	6	كبيرة جداً
5	يبين أساليب التعامل مع الطالب اليتيم في حالة الانطواء والعزلة	4.09	.862	81.8	9	كبيرة
6	يرشد لتوظيف أنشطة الدعم النفسي مع الطالب اليتيم	4.43	.632	88.6	1	كبيرة جداً
7	يوعي للحد من ارتفاع مستوى شعور الطالب اليتيم بالضغوط النفسية	4.26	.653	85.2	5	كبيرة جداً
8	يحث على تخفيف الأعباء الحياتية واليومية على الطالب اليتيم	4.11	.713	82.2	8	كبيرة
9	يحث على تلبية الحاجات النفسية لليتيم مثل الحاجة (للحب ، الأمن...)	4.34	.729	86.8	3	كبيرة جداً
10	يوجه لتخفيف التوتر والقلق لدى الطالب اليتيم بصفة مستمرة	4.15	.802	83	7	كبيرة
المحور الثالث ككل		4.23	.617	84.6		كبيرة جداً

يتضح من الجدول رقم (8) أن فقرات المحور الثالث جميعها قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام النفسية ، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (4.02) إلى (4.43)، بينما تراوح الوزن النسبي بين (80.4 %) إلى (88.6 %) .
وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يرشد لتوظيف أنشطة الدعم النفسي مع الطالب اليتيم"،
قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة جداً ، وبمتوسط حسابي (4.43)،
حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (88.6%)، ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يوجهون
المعلمين في مدارسهم ؛ للاهتمام بالطلبة الأيتام من خلال توفير الدعم النفسي لهم بطريقة مستمرة
، كونهم دائماً يصابون بحالات من التوتر والقلق و النقص والاكتئاب وغيره ؛ لذلك يتوجب على
المعلمين مراعاتهم في هذا الشأن من خلال توظيف بعض الأنشطة التي تساعد على التفرغ لدى
الطلبة الأيتام ؛ التي يمكن من خلالها معالجة الضغوط النفسية التي تصيبهم .

الفقرة رقم (1) والتي تنص على " يدعو لبحث وحل مشكلات الطالب اليتيم النفسية "،
احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط حسابي (4.37) ، حيث
كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (87.4 %)، ويعزى ذلك إلى أن الأطفال الأيتام لديهم بصفة
مستمرة العديد من المشكلات النفسية التي قد يواجهونها في أغلب أوقاتهم داخل المدرسة ، وخارجها
؛ لذلك تجد مديري المدارس يحثون معلمهم على متابعة مشكلات الطلبة الأيتام النفسية والقيام
بحلها على وجه السرعة ؛ خوفاً من تأثيرها عليهم بطريقة سلبية .

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور
هما :

الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يوعي لعلاج الاكتئاب المزاجي للطالب اليتيم "،
احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (4.02) ، حيث
كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (80.4 %)، وهذه النتيجة تعبر عن توجيهات مديري المدارس
للمعلمين لرعاية الأطفال الأيتام من الناحية النفسية ، وخاصة أنهم يصابون بالاكتئاب المزاجي
حسب بعض الظروف التي قد يمرون بها ، والتي يمكن حلها بسرعة من قبل المعلمين ؛ كونها
مزاجية يمكن الحد منها والتصدي لها بكل سهولة ؛ لأنها ظاهرة تأتي وتتطفي بسرعة ؛ لذلك يوعي
مديرو المدارس بمتابعة الأطفال الأيتام من هذه الناحية من خلال رصدهم في هذا الحالة لأن
الاكتئاب المزاجي يظهر على وجوههم مباشرة ، أو من خلال عدم استجاباتهم مع المعلم .

الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يبين أساليب التعامل مع الطالب اليتيم في حالة
الانطواء والعزلة "، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط
حسابي (4.09) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (81.8 %)، ويعزى ذلك إلى أن
التعامل مع الطلبة الأيتام في حالة الانطواء والعزلة تحتاج إلى مرشد نفسي يقوم بذلك ؛ ولكن دور
المعلم هنا يقتصر على المحاولة ؛ فإذا نجح كان بها ، والعكس من ذلك يتم متابعته من خلال

المرشد ، وبمشاركة المعلم وإدارة المدرسة ؛ لذلك يبين مديرو المدارس أساليب التعامل مع الطلبة الأيتام من خلال نشرات التواصل الداخلي في المدرسة ، أو بالتوجيهات مباشرة مع المعلمين .

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الثالث، فقد تبين أن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام النفسية ، قد جاءت بدرجة كبيرة جداً ، وبمتوسط حسابي (4.23)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (84.6 %)، ويعزى ذلك إلى أن اهتمام مديري المدارس بحالة الطلبة الأيتام النفسية ؛ لتأثيرها المباشرة على حياتهم وشخصيتهم ؛ فإن الحالة النفسية السيئة للطلبة الأيتام ؛ تؤدي إلى التسرب الدراسي ، والتأخر الدراسي ، والقلق والاكتئاب ؛ الذي يصيبهم بالإحباط وعدم الرغبة في الدراسة والحياة بنفس الوقت ؛ لذلك كان من الأولى الاهتمام بحالة الطلبة الأيتام النفسية بشكل مستمر ؛ لتكوين الشخصية السوية القادرة على تحمل المسؤولية ، وقيادة نفسها نحو النجاح والتميز .

المحور الرابع

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية

لكل فقرة من فقرات محور أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يوعي نحو تعزيز قدرة الطالب اليتيم على التواصل مع الآخرين	4.36	.640	87.2	2	كبيرة جداً
2	يرشد لتعليم الطالب اليتيم إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين	4.22	.649	84.4	7	كبيرة جداً
3	يوجه لتعليم اليتيم التكيف الاجتماعي مع المجتمع المحيط به	4.16	.666	83.2	9	كبيرة
4	يدعو لتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطالب اليتيم والطلاب	4.33	.745	86.6	5	كبيرة جداً
5	يوعي لتحقيق شعور الطالب اليتيم بالمساواة مع غيره من الطلاب	4.36	.680	87.2	3	كبيرة جداً
6	يعمل على تشجيع الطالب اليتيم على مصاحبة الأصدقاء الأخيار	4.34	.712	86.8	4	كبيرة جداً
7	يحث على حل المشكلات الاجتماعية للطلاب اليتيم	4.29	.712	85.8	6	كبيرة جداً

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

8	يوجه لتشجيع اليتيم على السلوك الملائم في المواقف الاجتماعية	4.20	.692	84	8	كبيرة جداً
9	يدعو لإعداد الطالب اليتيم لتحمل بعض المسؤوليات في المجتمع	3.92	.836	78.4	10	كبيرة
10	يوجه لدمج الطالب اليتيم مع الطلاب في اللعب والأنشطة	4.45	.654	89	1	كبيرة جداً
المحور الرابع ككل		4.26	.524	85.2		كبيرة جداً

يتضح من الجدول رقم (9) أن فقرات المحور الرابع جميعها قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية ، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.92) إلى (4.45)، بينما تراوح الوزن النسبي بين (78.4 %) إلى (89 %) .

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما: الفقرة رقم (10) والتي تنص على " يوجه لدمج الطالب اليتيم مع الطلاب في اللعب والأنشطة "، قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة جداً ، وبمتوسط حسابي (4.45)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (89 %)، ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يوجهون المعلمين في مدارسهم ؛ للاهتمام بالطلبة الأيتام ، وذلك من خلال دمجهم في الأنشطة المدرسية ، واللعب بمختلف أنواعه ؛ ليكون الطالب اليتيم مشاركاً فعالاً في الأنشطة ؛ حتى يكتسب الثقة بنفسه ؛ ويتكون لديه انطباع إيجابي عما يقوم به ؛ وهذا يساعده على التفرغ النفسي والانفعالي ، ويخلق لدى الطالب اليتيم القدرة على المواجهة وتحدي الظروف وغيرها .

الفقرة رقم (1) والتي تنص على " يوعي نحو تعزيز قدرة الطالب اليتيم على التواصل مع الآخرين "، قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط حسابي (4.36) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (87.2 %)، ويعزى ذلك بأن مديري المدارس يوعون معلمهم نحو التعامل والتواصل مع الآخرين سواء في المجتمع المدرسي أو غيره ؛ لأن التواصل الفعال يؤثر عليهم إيجاباً ، ويحقق لديهم الرضا النفسي ، ويحد من طابع الخجل والتردد بداخلهم ويمنحهم القدرة على المواجهة ، وتحدي الخطوب والصعاب التي يمكن أن تواجههم في المستقبل ؛ فيستطيع الطالب اليتيم التعبير عن نفسه بحنكة ، وبطريقة سليمة مؤثرة.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (9) والتي تنص على " يدعو لإعداد الطالب اليتيم لتحمل بعض المسؤوليات في المجتمع "، قد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (3.92) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (78.4 %)، وهذه النتيجة تعبر عن اهتمام مديري المدارس بتوعية المعلمين نحو إعداد الطلبة الأيتام لمواجهة ما يطرأ عليهم من مسؤوليات ، ومشكلات في المجتمع الذي يعيشون فيه ؛ لفقدانهم السند الذي يقف بجانبهم ؛ فالمعلم الواعي في هذا الشأن يحمل الطالب اليتيم بعض المسؤوليات ، مثلاً مساعدة الطلبة الضعفاء ، متابعة كراسات الواجب المنزلي ، أو عريف الاتصال ، أو غيره من الأمور التي تساهم بشكل إيجابي في بناء الشخصية القادرة على تحمل المسؤولية على أكمل وجه .

الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يوجه لتعليم اليتيم التكيف الاجتماعي مع المجتمع المحيط به "، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (4.16) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (83.2 %)، ويعزى ذلك إلى حرص المعلمين وبتوجيه من مديري المدارس على تعليم الطلبة الأيتام القدرة على التكيف مع المجتمع المحيط ، وذلك خلال متابعتهم ، وجلسات الإرشاد الفردي إذا احتاج الأمر ؛ لأن التكيف مع المجتمع المحيط بالطالب يجعله قادراً على التواصل مع الآخرين ، والمساهمة في حل المشكلات التي يمكن أن تعترضه في المستقبل.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الرابع، فقد تبين أن عن دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام الاجتماعية ، قد جاءت بدرجة كبيرة جداً ، وبمتوسط حسابي (4.26)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (85.2 %)، ويعزى ذلك إلى أن اهتمام الإدارة المدرسية بتوعية المعلمين اتخاذ بعض الخطوات التي تساعد الطلبة الأيتام على التكيف الاجتماعي من خلال تعزيز قدرتهم على التواصل مع الآخرين والاندماج داخل المجتمع ، والمشاركة في الأنشطة المتنوعة إما في الفصل الدراسي ، أو خارجه ؛ وتشجيع الطلبة الأيتام على مصاحبة الطلبة الأخيار ، وأن الطالب اليتيم متساوي مع الطلبة في كل شيء ؛ وله حقوق وعليه واجبات عليه أن يؤديها .

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفروض الإحصائية الثلاثة الآتية :

الفرضية الأولى

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير الجنس (ذكر ، وأنثى). وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تعزى إلى متغير الجنس، تم استخدام اختبار " ت " T-test، والجدول رقم (10) يبين ذلك .

الجدول رقم (10)

نتائج اختبار " ت " T-test لدلالة الفروق لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة الإحصائية
أحوال الأطفال الأيتام التعليمية	ذكر	101	4.19	.575	-.407-	.684	غير دالة إحصائياً
	أنثى	134	4.22	.566			
أحوال الأطفال الصحية	ذكر	101	3.98	.736	-.928-	.354	غير دالة إحصائياً
	أنثى	134	4.07	.664			
أحوال الأطفال النفسية	ذكر	101	4.20	.650	-.629-	.530	غير دالة إحصائياً
	أنثى	134	4.25	.593			
أحوال الأطفال الاجتماعية	ذكر	101	4.24	.541	-.564-	.573	غير دالة إحصائياً
	أنثى	134	4.28	.512			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	101	4.15	.564	-.722-	.471	غير دالة إحصائياً
	أنثى	134	4.21	.524			

يتبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (.471) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة التوافق بين آراء المعلمين حول دور مديري المدارس في توعيتهم نحو متابعة أحوال الطلبة الأيتام ، بغض النظر عن الجنس ؛ لأن التوجيهات والتوعية والإرشادات تكون للمعلمين والمعلمات على حد سواء ؛ لذلك جاءت تلك النتيجة لتعبر عن عدم

وجود فروق بين الذكور والإناث حول دور مديري المدارس في توعيتهم نحو متابعة أحوال الطلبة الأيتام داخل المدرسة وخارجها إن لزم الأمر .

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، ماجستير فما فوق) . وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار " ت " T-test، والجدول رقم (11) يبين ذلك .

الجدول رقم (11)

نتائج اختبار " ت " T-test لدلالة الفروق لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة الإحصائية
أحوال الأطفال الأيتام التعليمية	بكالوريوس	207	4.21	.577	-134.	.894	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فما فوق	28	4.23	.513			
أحوال الأطفال الصحية	بكالوريوس	207	4.06	.634	1.197	.241	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فما فوق	28	3.82	1.037			
أحوال الأطفال النفسية	بكالوريوس	207	4.22	.613	-539.	.590	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فما فوق	28	4.29	.654			
أحوال الأطفال الاجتماعية	بكالوريوس	207	4.28	.514	.994	.321	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فما فوق	28	4.17	.591			
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	207	4.19	.529	.603	.547	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فما فوق	28	4.13	.629			

يتبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (.547) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن مديري مدارس وزارة التربية والتعليم عندما يقومون بتوجيه المعلمين نحو الاهتمام بالطلبة الأيتام لا يفرقون بينهم حسب المؤهل العلمي ؛ فكلهم أمام التوعية سواسية ؛ لا فرق بينهم ؛ لذلك تجدهم ينفذون ما يؤمرون به من توعية وتوجيهات من قبل إدارة المدرسة بغض النظر عن المؤهل العلمي ، لذلك جاءت آراء عينة الدراسة متوافقة في دور مديري المدارس في توعيتهم نحو متابعة أحوال الطلبة الأيتام .

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات ، 5 إلى عشر سنوات ، 11 سنة فما فوق)

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) بهدف فحص الفروق لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير سنوات الخدمة ، والجدول رقم (12) يبين ذلك .

الجدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig.)	مستوى الدلالة
أحوال الأطفال الأيتام التعليمية	بين المجموعات	3.275	2	1.637	5.238	.006	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	72.524	232	.313			
	المجموع	75.799	234				
أحوال الأطفال الصحية	بين المجموعات	.040	2	.020	.041	.960	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	113.266	232	.488			
	المجموع	113.306	234				
أحوال الأطفال النفسية	بين المجموعات	1.867	2	.933	2.483	.086	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	87.229	232	.376			
	المجموع	89.095	234				
أحوال الأطفال الاجتماعية	بين المجموعات	1.506	2	.753	2.786	.064	دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	62.716	232	.270			

				234	64.223	المجموع	
غير دالة إحصائياً	.145	1.948	.565	2	1.131	بين المجموعات	الاستبانة ككل
			.290	232	67.320	داخل المجموعات	
				234	68.451	المجموع	

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (.145) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام تعزى إلى متغير سنوات الخدمة .

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين جميعهم بدون استثناء يتلقون التوجيهات مباشرة من مديري المدارس من خلال نشرات إرشادية ، أو من سجل التواصل ، أو خلال الاجتماعات الدورية ، والتي تحثهم على التعامل مع الطلبة الأيتام بشكل إيجابي ، ومتابعة أحوالهم بشكل مستمر ، فالمعلمون على حد سواء يؤدون ما يؤمرون به ؛ حتى لو كان المعلم تم تعيينه منذ زمن أو منذ فترة بسيطة ؛ لذلك جاءت آراء المعلمين متوافقة فيما بينهم بغض النظر عن سنوات خدمتهم في وزارة التربية والتعليم .

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يُوصى بالآتي :

1. الاهتمام بالعمل الفريقي؛ وذلك لأن الطفل اليتيم يحتاج لتضافر الجهود من قبل العاملين في المؤسسات التعليمية ؛ لرعايته ومتابعة أحواله على أكمل وجه.
2. ضرورة قيام مديري المدارس بتوعية المعلمين لرعاية الأطفال الأيتام عن طريق تذكيرهم بفضائل تربيتهم المرتبطة برضا المولى عز و جل ، ومجاورة الرسول صلى الله عليه وسلم في الجنة والآخرة ، والتوفيق في الدنيا .
3. التعرف على طبيعة معاناة الأطفال الأيتام ، وما يرتبط بها من مشكلات اجتماعية ونفسية وغيرها ، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها ؛ وذلك بمراعاة الجانب الوجداني في تربية هؤلاء الأطفال .
4. الاهتمام بالرعاية المتكاملة من قبل مديري المدارس والمعلمين في متابعة أحوال الأطفال الأيتام صحياً وتعليمياً ونفسياً واجتماعياً .
5. إقامة ندوات وورش عمل ، ولقاءات ؛ لرفع الوعي لدى مديري المدارس والمعلمين بكيفية التعامل مع الأطفال الأيتام داخل الحجرة الصفية وخارجها ، وآلية تلبية احتياجاتهم التعليمية والصحية والنفسية وغيرها .

د. منير محمد رضوان رضوان... دور مديري مدارس وزارة التربية والتعليم في رفع الوعي لدى المعلمين لمتابعة أحوال الأطفال الأيتام

6. توعية المعلمين والمعلمات بخصائص شخصيات الأطفال الأيتام وسماتهم المختلفة ؛ حتى يتسنى لهم فهم أحوال الأطفال الأيتام المتنوعة ، والعمل على حل مشكلاتهم المختلفة ، ومتابعتهم ؛ لتكوين الشخصية السوية لديهم.
7. المتابعة والتواصل بين الأسرة والمدرسة على حد سواء من أجل أن يشعر الطفل اليتيم بأهميته في أسرته ومدرسته ؛ مما يعزز لديه الشعور بالأمان والاهتمام من قبل مدرسته وأسرته.

قائمة المراجع

1. أبو ناموس ، محمد (2015) ، " دور المرشدين في مؤسسات كفالة الأيتام بمحافظة غزة في تقديم الرعاية التربوية للمقيمين فيها " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .
2. إسماعيل ، صباح (2015) ، " تصور مقترح لممارسة المدخل الروحي لتحسين تقدير الذات للطفل اليتيم " ، مجلة الخدمة الاجتماعية ، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين ، العدد 53 .
3. حسينات ، محمد (2011) ، " دور المؤسسات الاجتماعية في رعاية الأيتام " ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، العدد الثالث .
4. حلاحة ، فداء (2010) ، " المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا في دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلمهم " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة القدس .
5. الحياي ، وفاء (2012) ، " السلوك القيادي لدى الأطفال الأيتام وأقرانهم غير الأيتام في المرحلة الابتدائية " ، مجلة كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، المجلد 23 ، العدد الثالث .
6. خوج ، حنان (2014) ، " تصور مقترح لتطوير أساليب رعاية الأيتام بالسعودية في ضوء اتجاهات بعض الدول العربية " ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الرابع ، الجزء الأول .
7. دبار ، حنان (2012) ، " دور التكفل في تخفيف السلوك العدواني لدى الطفل اليتيم " ، عالم التربية ، العدد 43 .
8. السيد ، أحمد (2013) ، " فاعلية برنامج مسرحي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للطفل اليتيم بمؤسسات الرعاية الاجتماعية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد 24 ، العدد 93 .

9. الطائي ، نهى (2018) ، " البروفيل السيكولوجي للطفل المحروم من العطف الأبوي دراسة على أربع حالات لأطفال شهداء الأب " ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، العدد 41 .
10. عبد الفتاح ، عز (2008): " مقدمة في الاحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام Spss " دار التربية الحديثة :عمان .
11. العوير ، محيي (2017) ، " أنماط رعاية الأيتام وكفالتهم في المجتمع الإسلامي " ، مجلة جامعة البعث ، المجلد 39 ، العدد العاشر .
12. قادري ، حليلة (2013) ، " التوافق النفسي الاجتماعي للطفل اليتيم " ، دراسات في الطفولة ، مركز البصيرة للبحوث والخدمات التعليمية ، العدد الرابع .
13. المشرفي ، إنشراح والبكاتوشي ، جنات (2012) ، " فاعلية برنامج أنشطة تربوية قائم على استخدام استراتيجية الحس الفكاهي في تحسين مفهوم الطفل اليتيم لذاته " ، مجلة الطفولة والتنمية ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، المجلد الخامس ، العدد 19 .
14. يحيى ، زياد (2007) ، " الهدى النبوي في رعاية اليتيم ، دراسة موضوعية " ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، جامعة الموصل ، المجلد السادس ، العدد الأول .



جامعة بنغازي - كلية التربية

مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



استراتيجية مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس
في جامعة بنغازي - كلية التربية أنموذجاً

د. يونس إبراهيم موسى

عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بكلية التربية بنغازي

ملخص البحث :

تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ضرورة ملحة تؤديها الجامعة لتحقيق جودة التعليم، والوقوف على نقاط القوة والتميز، ونقاط الضعف والاسترخاء، وتحسين الأداء وتطويرها تبعاً للاهتمامات والقدرات. تهدف هذه الدراسة إلى تقديم نموذج لآليات تقويم أداء عضو هيئة التدريس بجامعة بنغازي بهدف التطوير والتنمية المهنية المستدامة.

والجدير بالذكر أنّ هذه الآليات راعت التّكامل - تقريباً - في الجوانب الأكاديمية، والأخلاقية، والمعرفية، وطرائق التدريس من جهة، وجهود أعضاء هيئة التدريس في الجانبين: البحثي وخدمة المجتمع من جهة أخرى، وتعدّد وسائل التقويم من البسيط إلى المتقدّم، الذي يأخذ بعين الاعتبار جميع الأمور التي يقوم بها عضو هيئة التدريس.

الكلمات الافتتاحية : الاستراتيجية - التقويم - الأداء التدريسي - عضو هيئة التدريس .

Research Summary:

Evaluating the teaching performance of a faculty member is an urgent necessity for the university to achieve quality education, identify strengths and distinctions, weaknesses and relaxation, and improve and develop performance according to interests and capabilities.

This study aims to present a model of the mechanisms for evaluating the performance of a faculty member at the University of Benghazi with the aim of sustainable professional development and development.

It is worth noting that these mechanisms took into account the integration - almost - in the academic, ethical, cognitive, and teaching methods on the one hand, and the efforts of faculty members on both sides: research and community service on the other hand, and the multiplicity of evaluation media from simple to advanced, which takes into account all Things a faculty member does.

Opening words: strategy - evaluation - teaching performance - faculty member

[1] المقدمة :

يُعدّ عضو هيئة التدريس أحد أهم العناصر التي تتضافر للارتقاء بالعملية التدريسية، وصولاً إلى التميّز في جودة المخرجات، إذ تُلقى على عاتقه مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية وتوفير الجودة فيها؛ لذا تسعى مؤسسات التعليم إلى التنافس في تقديم خدماتها الأكاديمية، والبحثية، وخدمة المجتمع إلى الطلاب؛ حتى تتجح في استقبالهم لتقديم خدماتها الأكاديمية المتميزة لهم، وتخرجهم بعد ذلك إلى سوق العمل، والمجتمع المحلي بصفتهم خريجين متميزين قادرين على تلبية الاحتياجات المختلفة للسوق والمجتمع المحلي .

واللافت للانتباه زيادة الاهتمام بجودة عضو هيئة التدريس في ظل التنافس بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة ، والتنافسية العلمية، الذي يشهد ثورة معرفية، وتنوعاً في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصفته أحد المعايير الأساسية لضبط نوعية التعليم في مختلف مؤسسات التعليم العالي، ومن الطبيعي أن تقوم الجامعة بوضع خطة مستقبلية لتوفير أعضاء هيئة تدريس أكفاء على أن تضمن الخطة برامج محدّدة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتطوير كفاءاتهم العلمية والبحثية والمهنية .

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم نموذج لتقويم أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي، يمتاز بالشمولية - تقريباً - إذ يغطّي كافة واجبات هيئة التدريس من حيث: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، هذا الإطار قابل للتّعديل حتى يمتاز بالمرونة لإمكانية تكيفه تبعاً لأهداف الكلية التي تنبثق فيها واجبات عضو هيئة التدريس. والجدير بالذكر أنّ هذا الإطار تمّ إعداده بكلية التربية من قبل لجنة مكلفة من قبل عميد الكلية برئاسة د. يونس إبراهيم موسى عام 2016م.

إنّ لنموذج المقترح يأخذ بالحسبان الوصف الوظيفي لعضو هيئة التدريس، وواجباته الأكاديمية والإدارية، فيقوم كلّ المهام والواجبات والمسؤوليات التي يطّلع بها عضو هيئة التدريس حتى يتمكن من القيام بها خير قيام، والهدف منه التحسين والتطوير المستمر .

[2] منهجية البحث :

مشكلة البحث:

نظراً لأهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة، رأت كلية التربية ببنغازي إعداد آليات لتقويم أداء عضو هيئة التدريس، لذا تكمن مشكلة البحث في محاولة اعتماد هذه الآليات المقدّمة من كلية التربية ببنغازي، وتحسينها وتطويرها من أجل النهوض بالعملية التعليمية بجامعة بنغازي وتأتي أهمية تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بسبب وجود تباين في أدائهم، وقد تبلورت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

التساؤل الرئيس: ما مدى وجود آليات تقويم أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي؟

التساؤلات الفرعية:

1. هل توجد آليات لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي؟
2. ما الوسائل والأساليب، والطرائق المعتمدة في تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة بنغازي؟
3. ما السبل الواجب اعتمادها من قبل جامعة بنغازي لغرض تحسين الأداء التدريسي؟
4. ما الآليات الموجودة لتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية ببنغازي؟
5. ما أثر فعالية تقويم الأداء التدريسي بكلية التربية ببنغازي؟

6. ما النتائج المترتبة على تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية بنغازي؟

مصطلحات الدراسة :

الاستراتيجية: تُعرّف بأنها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن " بمعنى أنها طرائق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتعريف هدف معين " .

وتُعرّف كذلك بأنها "خطّة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام الإمكانيات والوسائط المتاحة كافة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التعليم المختلفة" (1) .

التقويم:

التقويم لغة: جاء في لسان العرب " أقيمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه " (2) .

توجد كلمتان تدلان أو تفيدان بيان قيمة الشيء، هما تقويم وتقييم، والمصطلح الأول صحيح لغوياً، وهو أعم وأشمل، يُراد منه معانٍ عدّة، منها بيان قيمة الشيء (تقييمه)، تعديل أو تصحيح الاعوجاج، وهذا يعني أنّ التقويم يتضمن في ثنياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير (3)، لذا اخترنا مصطلح (تقويم أداء عضو هيئة التدريس) .

التقويم اصطلاحاً: "هو عملية تقرير قيمة الشيء أو كميّته، وهو عملية وزن وقياس تتضح بها عوامل النجاح ودواعي الفشل، أي أنّ التقويم عملية جمع معلومات ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها سواء أكانت كميّة أم كميّة .

والهدف من ذلك إصدار الحكم أو القرار بقصد تحسين العمل، كما يتضمن أيضاً معنى التحسين والتعديل والتطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام في ضوء الأهداف المنشودة (4) .

التعريف الإجرائي: عملية إصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الفعاليات والأنشطة التي تدرج ضمن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة وحسن الأداء .

الأداء: "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفيّة ووجدانيّة معينة وهذا الأداء يكون على مستوى معين يظهر فيه قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما" (5) .

وهو إنجاز يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسميّة أو العقلية أو النفسيّة، ومستوى الأداء هو بمثابة مستويات أو معايير، يُعمل بها (6) .

وعرّفه **الحجّار** بأنّه "عملية قياس للأداء الفعلي ومقارنة النتائج المحقّقة بالنتائج المطلوب تحقيقها، حتّى تتكون صورة حيّة، ولمّا يحدث فعلاً، ومدى النجاح في تحقيق الأهداف، وتنفيذ الخطط الموضوعية بما يكفل اتّخاذ القرارات الملائمة لتحسين الأداء" (7) .

الأداء التدريسيّ:

أفاض التربويون في تعريف الأداء التدريسيّ، منها:

"هو درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليميّة المناطة به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلّق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً" (8) .

فهو كلّ السلوكيات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس من أنشطة، وعمليات، وإجراءات، تتعلّق بعملية التدريس داخل القائمة أو خارجها التي تمكّنه من أداء مهامه التدريسيّة والتربويّة بما يحقّق الأهداف التعليميّة المنشودة.

التعريف الإجرائي للأداء التدريسيّ: درجة قيام عضو هيئة التدريس بالعمل على تنفيذ مهام الجامعة عبر وظيفة التدريس من ممارسات وإجراءات تدريسيّة ذات ارتباط وثيق بالأداء التدريسيّ، وأساليب التقويم، والصفات المهنية سواء أكانت داخل القائمة أو خارجها.

عضو هيئة التدريس: كلّ من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير، ويسهم في تحقيق أهداف الجامعة.

أهميّة الدراسة: تؤكد أدبيات البحث العلمي أنّ عملية إعداد عضو هيئة التدريس تمثّل الركائز الأساسية في تطوير التعليم الجامعي، ويُعدّ الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس حجر الزاوية في تحقيق الكفاءة في التدريس. وتُعدّ وظيفة التدريس الجامعي من أهمّ الوظائف التي تؤدّيها الجامعات وأكثرها فاعليّة في إعداد الطلبة إعداداً جيّداً للحياة المستقبلية، إذ تزوّدهم بالمعارف التخصّصية، والاتجاهات السلوكية الإيجابية، وكلّ المهارات العلميّة والعملية اللازمة لتأهّلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع (9)، فعنصر هيئة التدريس يُعدّ أهمّ الأركان الرئيسة التي من خلالها تحقّق المؤسسة الجامعيّة رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها التعليميّة. كما تُعدّ وظيفة التدريس الجامعيّ غاية في الأهميّة، لأنّها الوظيفة الرئيسة لعضو هيئة التدريس، فهي تركّز بشكل رئيس على إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من مواجهة التحدّيات الحاضرة والمستقبلية بكلّ ما تحمله من تطوّرات عمليّة وتقنيّة وغير ذلك (10) .

ومن هذا المنطلق يجب على عضو هيئة التدريس تطوير أدائه وتحسينه، ومواكبة التطور والنّقد العلميّ، وصولاً إلى أعلى درجات الأداء، ليسهم في رقي المؤسسة التعليميّة، لتصل إلى أعلى الدرجات في التقويم، ولإثبات فاعلية التدريس الجامعيّ لا بُدّ من تقويم الأداء، ولا بُدّ من الاهتمام بها لما لها من أهميّة في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون، فالتقويم ضرورة ملحة لتحقيق التطور المستمرّ لعضو هيئة التدريس، والمنهج، وكلّ الوسائل الأخرى التي تُستخدم لتحقيق أهداف الجامعة ورؤيتها ورسالتها، من ثمّ تبرز أهميّة هذه الدراسة، التي يمكن أن تسهم في تحقيق الآتي:

1. تبصير أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي وإطلاعهم بأهميّة الأداء التدريسيّ.
2. تبصير أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي وإطلاعهم بكيفيّة تحسين الأداء الجامعيّ.
3. تبصير أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي وإطلاعهم بانعكاسات تحسين الأداء التدريسيّ على جودة التعليم الجامعيّ.
4. تهتم بتقويم جودة الأداء التدريسيّ لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي.
5. تسهم في تقديم نظرة تشخيصيّة شاملة لمسؤولي الجامعة، بخاصّة مكتب الجودة وتحسين الأداء بالجامعة، وبالتالي بناء الخطط والبرامج التدريسيّة لدعم التّثنية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، والتّهوض بالعملية

التعليمية، وذكر زايد بعضاً من فوائد عملية تقويم أعضاء هيئة التدريس طبقاً لواجباتهم ومهامهم ومسؤولياتهم التي تحددها الجامعة منها:

- (1) التحديد الدقيق لإيجابيات أوضاع الأنظمة المختلفة وسلباتها المطبقة في الجامعة.
- (2) التحديد الدقيق لمدى سير هذه الأنظمة وفقاً للخطط والأهداف الموضوعية.
- (3) استخدام التقويم بصفته معياراً يتم في ضوءه اختيار برامج التطوير وخطته.
- (4) استخدام التقويم وسيلة لتقدير أداء الأنظمة بشكل عام، ثم أداء الأعضاء بشكل خاص⁽¹¹⁾.

الخصائص الواجب توافرها في تقويم الأداء التعليمي:

يمكن إجمال هذه الخصائص فيما يأتي:

1. الشمولية التي يستهدف التقويم فيها جميع النواحي والتغيرات والعوامل ذات العلاقة بالتقويم.
 2. الاستمرارية في توفير البيانات اللازمة لإحداث التطوير المطلوب والمستمر.
 3. استخدام أدوات للقياس والتقويم تتسم بالثبات والصدق وسهولة الاستخدام.
 4. الواقعية والقابلية للتحقيق ووضوح الأهداف والمعايير المحددة.
 5. أن يكون التقويم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، أو أحد متغيراتها الأساسية⁽¹²⁾.
- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. اطلاع عضو هيئة التدريس في جامعة بنغازي بأهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم العالي.
2. اطلاع عضو هيئة التدريس في جامعة بنغازي بسبل تحسين الأداء التدريسي لتحقيق جودة التعليم العالي.
3. اطلاع عضو هيئة التدريس في جامعة بنغازي بانعكاسات تحسين الأداء التدريسي في جودة التعليم العالي.
4. تحديد المقاييس والمؤثرات التي تعتمدها المؤسسات التعليمية لتقويم أداء عضو هيئة التدريس فيها.
5. تحديد عناصر تقويم عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.
6. تضمين عناصر تقويم العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الإطار المقترح لتقويم أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي.
7. بيان أهمية تقويم أعضاء هيئة التدريس طبقاً للمهام والواجبات والمسؤوليات (الوصف الوظيفي لعضو هيئة التدريس) .

8. تصميم إطار لتقويم أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي⁽¹³⁾.

وباختصار تهدف هذه الدراسة إلى اعتماد تجربة كلية التربية ببنغازي من أجل تطوير أداء عضو هيئة التدريس وتحسينه في الجامعة للنهوض بها، لتصل إلى أعلى الدرجات في التصنيف الدولي.

[3 .] الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات والبحوث المنشورة في المعايير المستخدمة لتقويم عضو هيئة التدريس، إلا أنها أجمعت في معظمها على أن التقويم يجب أن ينبثق من واجبات عضو هيئة التدريس التي تتلخص في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع⁽¹⁴⁾.

فقد أُجريت دراسات عدّة تهدف إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، دعت إلى استخدام أسس ومعايير واضحة قابلة للقياس، وهي: التدريس، والإنتاج العلمي، والإشراف على الرسائل الجامعية، والنشاط العلمي، وخدمة المجتمع، والأعمال الإدارية، ورأي الزملاء، ورأي رئيس القسم، ورأي عميد الكلية.

وقد ورد في دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية (15)، ضرورة أن تقوم الجامعة بوضع خطة مستقلة لتوفير أعضاء هيئة التدريس أكفاء في كلّ تخصص، وحسب حاجات ذلك التخصص، على أن تتضمن الخطة برامج محدّدة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتطوير كفاءاتهم العلمية والبحثية والمهنية، وقد اشترط الدليل على الجامعات بضرورة وجود نظم وبرامج واضحة لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية فيها بصفتها شرطاً من الشروط الأساسية للاعتماد العام بصفته عنصراً أساسياً في عملية التقويم الذاتي للجامعات، وقد أشار المحتوى لدراسات أخرى منها (16) :

- دراسة السالم (17) .

- دراسة حبيب والعبيد (18) .

وقد أُجريت دراسات عدّة تهدف إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، منها دراسة بطاينة 2004 التي دعت إلى استخدام أسس ومعايير قابلة للقياس وهي: التدريس، والإنتاج العلمي، والإشراف على الرسائل الجامعية، والنشاط العلمي، وخدمة المجتمع، والأعمال الإدارية، ورأي الطلبة، وبيّنت أن هذه المعايير قابلة للزيادة والنقصان تبعاً لأهداف المؤسسة، حيث يجب تقويم أعضاء هيئة التدريس في مدى إسهامهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (19) .

- تقييم جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة العاملين بكلية الآداب مصراتة لمؤشرات جودة الأداء الجامعي (20) .

- تقييم الأداء الجامعي في ليبيا، نظرة تحليلية أ. محمد موسى العبيدي، هدفت الدراسة إلى تقييم واقع الأداء الجامعي نظرياً من خلال تحليل أداء مكونات منظومة التعليم الجامعي، وكمياً من خلال بيانات كمية عن جامعة بنغازي، ومن ثمّ تسليط الضوء على أهم مشكلات الأداء في الجامعات الليبية (21) .

- أبو حسين، سامي: الارتقاء بفعالية هيئة التدريس تقويم الأداء التدريسيّ لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي (22) .

- أحمد الطويسي، ونواف سمارة: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو تقييم أدائهم التدريسيّ من قبل الطلبة، ومدى الرضا عن نتائجهم (23) .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة نحو برنامج التقييم الإلكتروني وتنقضي درجات الرضا لديهم عن نتائج تقييم أدائهم التدريسيّ من قبل الطلبة (24) .

وثمة دراسات أخرى مماثلة بيّنت أهمية ضرورة وجود معايير واضحة وشاملة لعملية التقويم منها: دراسة أبو الرّب وقتادة 2008 (25)، ودراسة برقواوي وآخرين (26) .

كما أُجريت دراسات تناولت الجانب الأخلاقيّ لعضو هيئة التدريس، وأثره على واجباته وأدائه في تحقيق أهداف الجامعة التي يعمل فيها، فقد أظهرت دراسة درّة ضرورة وجود ميثاق عمل أخلاقيّ لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في ظلّ العولمة وأثر ذلك على جودة مخرجات العملية التعليمية (27) .

كما قدّم فرحان قواعد أخلاقيات مهنة التعليم العالي في إطار أهداف الجامعة ورسالتها وأثر ذلك على جودة التعليم وتميّز الجامعة من خلال تحقيق رسالتها وأهدافها (28) .

ورأى الشيلخي أنّ واجبات الأستاذ الجامعيّ متنوّعة ومتشعّبة، منها ما تفرضه أخلاق المجتمع وعاداته، وأكّد أنّه لا بدّ من وجود آليّة واضحة لتقويم الأداء الأخلاقيّ لعضو هيئة التدريس للقيام بواجباته الأخلاقية، إضافة لواجباته المهنية، وقد لخصّ في دراسته واجبات عضو هيئة التدريس⁽²⁹⁾، وهي واجبات متفق عليها .

وقد اقترحت وثيقة توصيات ملتقى التعليم العالي والعولمة ميثاقاً للعمل الأخلاقي في البيئة الجامعية يتناول أخلاقيات أعضاء هيئة التدريس، والإدارة الجامعية، والبحث العلمي، وأشارت الوثيقة إلى أثر السلوك الأخلاقي وأهميته في العمل الجامعي، وبين أنّ هذا الواجب هو أحد المسؤوليّة الأساسيّة لرئاسة الجامعة، وأعضاء الهيئة التدريسيّة فيها⁽³⁰⁾ .

ومن هذه الدراسات: أبو الرّب، عماد وآخرين 2010، والسّموع، محمّد وآخرين، 2001، وسعيد، فيصل، 2015 .

لقد دعت هذه الدراسات إلى ضرورة وجود ميثاق عمل أخلاقيّ يتضمن قواعد أخلاقيّة وسلوكيّة، وواجبات عضو هيئة التدريس، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهميّة تقويم عضو هيئة التدريس لتحسين جودة المخرجات، وأثر ذلك عليه للارتقاء بنفسه مهنيّاً، فمنها ما أشار إلى أثر عمليّة تقويم عضو هيئة التدريس المستمرة، وجدّيّتها لدى إدارة المؤسسة في تحفيزهم للارتقاء بأنفسهم وتحسين أدائهم، ومنها ما يرى أنّ التقويم قد يؤدّي إلى ضغوط نفسيّة في بيئة العمل، وإلى نتيجة سلبية على أداء المؤسسة بخاصّة إذا لم يكن أعضاء هيئة التدريس على اقتناع بعمليّة التقويم، حيث إنّ طبيعة الإنسان تقاوم كلّ ما يُجبر على فعله⁽³¹⁾ .

وهناك آخرون يرون أنّه لا بدّ أن يتمّ ربط الحوافز بالأداء السنويّ لعضو هيئة التدريس لإعطائه الدوافع وتشجيعه للاهتمام بعمليّة التقويم، ومن ثمّ تحسين الأداء وصولاً إلى الحوافز الماديّة، كما يرى آخرون ضرورة إجراء عمليّة التقويم دورياً، وأثر ذلك في خلق جوّ تنافسي بينهم باتّجاه إيجابي نحو تحسين أداء المؤسسة⁽³²⁾ .

ويرى بعض المختصين أنّ نقاط الضعف لدى عضو هيئة التدريس موجودة على أرض الواقع ولا يمكن معرفتها والتخلّص منها إلا عن طريق تقويم الأداء، وبهذا يمكن معالجة نقاط الضعف، وتعظيم نقاط القوّة لديهم وتحفيزهم على استغلال طاقاتهم المخزّنة، فيما أشار آخرون إلى أنّ تقويم عضو هيئة التدريس يهدف إلى أمرين متناقضين: الأول: تحسين أداء المؤسسة وتطويره من خلال معرفة نقاط قوّة أعضاء هيئة التدريس وضعفهم.

والآخر: لغاية معرفة نقاط قدرات عضو هيئة التدريس لأخذ قرار بتجديد عقده أو إنهاء خدمته⁽³³⁾ .

وقدّمت بعض الدراسات نماذج لتقويم أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، منها:

- دراسة أبو الرّب، عماد، وقدارة، عيسى، بعنوان تقويم أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربيّة لضمان جودة التعليم الجامعيّ⁽³⁴⁾ .

- دراسة برقاي، باسم، وأبو الرّب، د. عماد، بعنوان: إطار نموذج لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس جامعة محمّد الخامس أكدال أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتّحدة، هيئة الاعتماد الأكاديمي، الإمارات العربيّة المتّحدة⁽³⁵⁾ .

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أهميّة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة ، وأثر ذلك على القيادات الإداريّة ، بخاصّة أعضاء هيئة التدريس ممّا ينعكس بشكل إيجابي على الأداء، ففي دراسة الجراحشة التي أجراها في جامعة آل البيت في الأردن، بيّنت النتائج وجود علاقة بين درجة ممارسة أداء المعرفة من قبل القيادات الإداريّة، وأعضاء هيئة التدريس، وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لديهم، وقد أوصت هذه الدراسة في ضوء النتائج

أ. د. يونس إبراهيم موسى ... استراتيجية مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة

بنغازي - كلية التربية أنموذجاً

بضرورة توفير الإمكانيات والتسهيلات، التي من شأنها أن تساعد في توفير بيئة مناسبة لتطبيق معايير الجودة الشاملة وحسن الأداء (36).

وتطوّرت دراسة حبيب العبيد 2013 إلى معايير أداء عضو هيئة التدريس بصفتها أحد المتطلبات الأساسية للارتقاء بجودة التعليم الجامعي وصولاً إلى التميز (37)، وهي معايير متفق عليها عند القيام بتقويم الأداء . وقد أجريت دراسات عدّة لمعرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال دراسة الواقع الفعلي لعملية تقويم عضو هيئة التدريس، منها دراسة خيري وآخرين، لعملية تقويم الأستاذ الجامعي لقسمي: المحاسبة وتقنيات المعلومات في معهد الزصافة ، للتعرف على المؤشرات الدالة على قياس جودة أداء أعضاء هيئة التدريس ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات لعل أهمها ضرورة تنوع وسائل تقويم أعضاء هيئة التدريس وضرورة ربط عملية التقويم مع منح الرتب الأكاديمية بناءً على واجبات أعضاء هيئة التدريس والاهتمام بنتائج التقويم لوضع خطط التحسين والتطوير المستقبلية (38) .

التوصيات :

توصي الدراسة باعتماد آليات تقويم أداء عضو هيئة التدريس المعدة بكلية التربية ببنغازي بعد تطويرها .

[4 .] النموذج المقترح :



بسم الله الرحمن الرحيم
لعمري من أجل
التقدم



جامعة بنغازي

كلية التربية

ضمان الجودة وتقييم الأداء

آليات تقييم أعضاء هيئة التدريس

العام الجامعي 2015 - 2016 م

أ. د. يونس إبراهيم موسى ... استراتيجية مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة

بنغازي - كلية التربية نموذجاً

كلف عميد الكلية السابق د. ميكائيل الزفادي لجنة برئاسة د. يونس إبراهيم موسى لإعداد نماذج لآليات تقييم أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وذلك في اجتماع مجلس الكلية، الذي انعقد يوم الثلاثاء الموافق 2016/8/16م وقد أعدت اللجنة النماذج بعد ستة اجتماعات، أولها يوم الأربعاء الموافق 2016/8/24، وآخرها يوم السبت الموافق 2016/9/17م، وقد عُمت علي رؤساء الأقسام، وعُرضت في مجلس الكلية، وتم اعتمادها. ورأى عميد الكلية أن تُعرض هذه الآليات على أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وتم ذلك في ورشة بعنوان: (التقييم من أجل التمكين)، وذلك يوم الخميس الموافق 2016/10/27م حضرها أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وقد وافقوا عليها .

وكلف عميد الكلية السابق د. ميكائيل الزفادي لجنة برئاسة د. يونس إبراهيم موسى، وذلك في اجتماع مجلس الكلية الذي انعقد يوم الثلاثاء، الموافق 2016/12/27م لتطبيق إحدى الآليات وهي: (تقويم الطالب لعضو هيئة التدريس)،

اللجنة المكلفة بإعداد نماذج آليات تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس

1. أ. الناجي عمران المنصوري رئيس مكتب الجودة بالكلية، وعضو اللجنة المكلف
2. أ. فريحة فرج شعيب محمد عضو اللجنة المكلف
3. د. نجلاء علي الغرياني منسق الجودة بقسم الفيزياء
4. د. حنان سالم عبد الحفيظ منسق الجودة بقسم الرياضيات
5. د. أحمد جعودة منسق الجودة بقسم الدراسات التربوية والنفسية
6. د. إنتصار محمد البرعصي منسق الجودة بقسم الأحياء
7. أ. سارية الطلحي منسق الجودة بقسم الحاسوب
8. أ. ريم إمسلم منسق الجودة بقسم اللغة الإنجليزية

د. يونس إبراهيم موسى

رئيس اللجنة المكلف

1. الجهات المشاركة في عملية التقييم: يمكن إجمال الجهات المشاركة في عملية تقييم عضو هيئة التدريس

فيما يأتي:

أ. عضو هيئة التدريس نفسه (التقييم الذاتي) .

ب. رئيس القسم والعميد.

ج. الطلبة .

د. زملاؤه في العمل.

2. المعايير الرئيسة المقترحة في عملية التقييم: يمكن إجمال هذه المعايير التي يمكن التحكم في الأوزان المُعطى

لها بناءً على أهداف المؤسسة، وواجبات عضو هيئة التدريس فيما يأتي:

أ. النشاط التدريسي.

ب. البحث العلمي.

- ج. الإشراف على طلبة الدراسات العليا.
- د. النشاط العلمي.
- هـ. الأعمال الإدارية.
- و. خدمة المجتمع.
- ز. رأي الطلبة.
- ح. رأي الزملاء ورئيس القسم والعميد.
3. نماذج التقييم.
4. حيثيات التقييم.
5. درجات احتساب التقييم.
6. نسبة درجات التقييم.
7. درجات التقييم النهائي.
8. التوصيات.

أولاً : التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس

اسم عضو هيئة التدريس : _____ الرّقم الوظيفي : _____
 الكلية : _____ القسم : _____
 تاريخ التعيين في الجامعة : _____
 سنة الحصول على شهادة الماجستير : _____ شهادة الدكتوراه : _____
 اسم الجامعة والبلد : _____
 التخصص العام : _____ التخصص الدقيق : _____
 يقوم عضو هيئة التدريس بتعبئة هذا النموذج بحيث يقوم بتقييم نفسه ذاتياً، بناءً على نشاطه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع، وفيم يأتي العناصر الأساسية لهذا البند.

أولاً : الأداء التدريسي :

1. المواد التي تمّ تدريسها :

اسم المقرر	عدد المرات	عدد الساعات
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

أ. د. يونس إبراهيم موسى ... استراتيجيّة مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسيّ لعضو هيئة التدريس في جامعة
بنغازي - كلية التربية أنموذجاً

2. الاستراتيجيات المتبعة في تدريس المقرر :

مصادر الحصول على التغذية الراجعة على أدائك التدريسي :

مصادر تطوير معارفك التخصصية:

مصادر تطوير معارفك التربوية :

آية مقترحات أو ملحوظات لتطوير الأداء التدريسيّ لأعضاء هيئة التدريس في القسم :

ثانياً : الأداء البحثي :

1. البحوث والكتب المنشورة . (مع بيانات النشر كاملة) .

الرقم	عنوان البحث	أسماء الباحثين المشاركين	اسم المجلة	المؤتمر	مكان النشر	تاريخ النشر	الدرجة

2. البحوث المقبولة للنشر مع بيانات النشر كاملة .

الرقم	عنوان البحث	اسم المجلة	المؤتمر	مكان النشر	تاريخ النشر	الدرجة

--	--	--	--	--	--	--

3. الكتب المؤلفة والمترجمة . (مع بيانات النشر) :

الرقم	عنوان الكتاب	أسماء الباحثين المشاركين	اسم المجلة / الدورية	مكان النشر	تاريخ النشر	الدرجة

4. البحوث العلمية التي تمّ تحكيمها . (مع ذكر بيانات النشر كاملة) .

الرقم	عنوان البحث	اسم المجلة	المؤتمر	بلد المجلة / المؤتمر	تاريخ التحكيم	الدرجة

5. الإشراف على طلبة الدراسات العليا أو مناقشة رسائل دراسات عليا .

الرقم	اسم الطالب	عنوان الرسالة	الجامعة	مستوى الرسالة	فترة الإشراف	الدرجة

6. أية تقارير أو دراسات تم إعدادها للقسم / للكلية / للجامعة .

الرقم	عنوان الدراسة / التقرير	الجهة التي أعد لها	تاريخ الإعداد	الدرجة

7. المحاضرات والندوات العلمية التي أقيمت . (مع البيانات كاملة) .

الرقم	عنوان المحاضرة / الندوة	الجهة الداعية	مكان التنفيذ	تاريخ التنفيذ	الدرجة

8. المؤتمرات وورش العمل والدورات المتخصصة التي تم المشاركة فيها . (مع البيانات كاملة) .

الرقم	الجهة المنظمة	عنوان المؤتمر / الورشة / الدورة	نوع المشاركة	المكان	التاريخ	الدرجة

أ. د. يونس إبراهيم موسى ... استراتيجية مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة

بنغازي - كلية التربية نموذجاً

9. المناصب الإدارية التي تم شغلها ومدتها .

الرقم	المسمى الإداري	الفترة التي تم إشغالها	تاريخ البداية ونهاية الإشغال	الدرجة

10. اللجان التي تمت المشاركة فيها على مستوى القسم / الكلية / الجامعة / ونوع المشاركة .

الرقم	اسم اللجنة	المنصب الذي شغله رئيس / مقرر / عضو	تاريخ بداية عمل اللجنة ونهايته	الدرجة

11. أية مقترحات أو ملحوظات لتطوير وظيفة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي :

ثالثاً : خدمة المجتمع :

1. الخدمات والنشاطات التي تمت المشاركة فيها على مستوى المجتمع المحلي .

الرقم	النشاط	المكان	التاريخ	الدرجة

2. عضوية الجمعيات والمؤسسات المهنية والمنظمات (المحلية / العربية / العالمية) .

الرقم	اسم الجمعية أو المؤسسة أو الاتحاد	مقرها	تاريخ العضوية	الدرجة

3. أية جوائز تقديرية تم الحصول عليها .

الرقم	عنوان الجائزة التقديرية	الجهة المانحة	سبب المنح	الدرجة

--	--	--	--	--

4. أية كتب شكر تم الحصول عليها :

الرقم	عنوان كتاب الشكر	الجهة المانحة	سبب المنح	الدرجة

5. المشاريع العلمية والبحثية والتدريسية وخدمة المجتمع المستقبلية للسنتين القادمتين وعلى شكل نقاط :

أية مقترحات أو ملحوظات لتطوير وظيفة عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع :

درجات احتساب التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس

الرقم	البند	الدرجة المخصصة
1.	المواد التي تم تدريسها.	تساعد على تحديد النشاط التدريسي لعضو هيئة التدريس (بدون درجات)
2.	الاستراتيجيات المتبعة في تدريس المقرر.	
3.	مصادر الحصول على التغذية الراجعة على أدائك التدريسي.	
4.	مصادر تطوير معارفك التخصصية.	
5.	مصادر تطوير معارفك التربوية.	
6.	أية مقترحات أو ملحوظات لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في القسم.	
7.	البحوث والكتب المنشورة مع بيانات النشر كاملة.	10 درجات بواقع 5 درجات لكل كتاب أو بحث منشور أو مقبول للنشر
8.	البحوث المقبولة للنشر مع بيانات النشر كاملة.	
9.	الكتب المؤلفة والمترجمة.	
10.	البحوث العلمية التي تم تحكيمها.	تساعد في تقويم النشاط البحثي لعضو هيئة التدريس (بدون درجات)
11.	الإشراف على طلبة الدراسات العليا أو مناقشة رسائل دراسات عليا.	10 درجات بواقع درجة واحدة لكل نشاط
12.	أية تقارير أو دراسات تم إعدادها للقسم / للكلية / للجامعة	

أ. د. يونس إبراهيم موسى ... استراتيجيّة مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة

بنغازي - كلية التربية نموذجاً

	13.	المحاضرات والندوات العلمية التي أقيمت مع البيانات كاملة
	14.	المؤتمرات وورش العمل والدورات المتخصصة التي تمّ المشاركة فيها مع البيانات كاملة.
10 درجات	15.	المناصب الإدارية التي تمّ شغلها ومدتها.
بواقع درجة واحدة لكل منصب أو لجنة	16.	اللجان التي تمّت المشاركة فيها على مستوى القسم / الكلية / الجامعة.
بدون درجات	17.	أية مقترحات أو ملحوظات لتطوير وظيفة عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.
10 درجات	18.	الخدمات والنشاطات التي تمّت المشاركة فيها على مستوى المجتمع المحلي.
بواقع درجة واحدة لكل نشاط	19.	عضوية الجمعيات والمؤسسات المهنية والمنظمات.
	20.	أية جوائز تقديرية تم الحصول عليها مع البيانات كاملة.
	21.	أية كتب شكر تم الحصول عليها.
تساعد على تحديد النشاط العام لعضو هيئة التدريس (بدون درجات)	22.	المشاريع العلمية والبحثية والتدريسية وخدمة المجتمع المستقبلية للسنتين القادمتين وعلى شكل نقاط.
	23.	أية مقترحات أو ملحوظات لتطوير وظيفة عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع.

ثانياً : نموذج تقييم رئيس القسم والعميد لعضو هيئة التدريس

ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	
					1. التدريس والقدرة على تغطية المواد المختلفة بكفاءة.
					2. الالتزام باللّوام والساعات المكتبية والإرشاد الأكاديمي.
					3. إعداد المواد التدريسية إلكترونياً.
					4. العمل بروح الفريق من خلال تدريس المواد متعدّدة الشعب.
					5. التغذية الراجعة من عملية تقويم الزمّل للزمّل.
					6. النشاط البحثي.
					7. المشاركة والتفاعل في اللجان واجتماعات القسم.
					8. المشاركة في النشاطات العلميّة.
					9. المقدرة على التطوير الذاتي العلمي والبحثي.
					10. الالتزام بالأنظمة والتعليمات وتقبّل التوجيهات والعمل بها.
					11. مدى التعاون مع الزملاء في مكان العمل.
					12. يطبّق معايير الجودة وينشر ثقافتها.

ملحوظات واقتراحات :

تقييم رئيس القسم والعميد لعضو هيئة التدريس من حيث:

أ. النشاط التدريسي:

1. التدريس والقدرة على تغطية المواد المختلفة بكفاءة.
2. الالتزام بالدوام والساعات المكتبية والإرشاد الأكاديمي.
3. إعداد المواد التدريسية إلكترونياً.
4. العمل بروح الفريق من خلال تدريس المواد متعددة الشعب.
5. التغذية الراجعة من عملية تقويم الزميل للزميل.

ب. النشاط البحثي وخدمة المجتمع:

1. النشاط البحثي.
2. المشاركة والتفاعل في اللجان واجتماعات القسم.
3. المشاركة في النشاطات العلمية.
4. المقدرة على التطوير الذاتي العلمي والبحثي.

ج. أمور أخرى:

1. الالتزام بالأنظمة والتعليمات وتقبل التوجيهات والعمل بها.
2. مدى التعاون مع الزملاء في مكان العمل.
3. يطبق معايير الجودة وينشر ثقافتها.

تقييم العميد لعضو هيئة التدريس من حيث التدريس، (البحث العلمي، الالتزام الإداري، خدمة المجتمع) .

درجات تقييم رئيس القسم والعميد لعضو هيئة التدريس

الرقم	الفقرة	الدرجة المخصصة
أ.	تقييم رئيس القسم لعضو هيئة التدريس من حيث:	30 درجة
	النشاط التدريسي:	تخصّص لكل فقرة 3 درجات
	1. التدريس والقدرة على تغطية المواد المختلفة بكفاءة. 2. الالتزام بالدوام والساعات المكتبية والإرشاد الأكاديمي. 3. إعداد المواد التدريسية إلكترونياً. 4. العمل بروح الفريق من خلال تدريس المواد متعددة الشعب. 5. التغذية الراجعة من عملية تقويم الزميل للزميل.	

أ. د. يونس إبراهيم موسى ... استراتيجيّة مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسيّ لعضو هيئة التدريس في جامعة

بنغازي - كلية التربية أنموذجاً

ب.	النشاط البحثي وخدمة المجتمع:	تخصّص لكل فقرة 3 درجات
	- النشاط البحثي. - المشاركة والتفاعل في اللجان واجتماعات القسم. - المشاركة في النشاطات العلمية. - المقدرة على التطوير الذاتي العلمي والبحثي.	
ج.	أمور أخرى:	تخصّص له 3 درجات لكل فقرة درجة واحدة
	- الالتزام بالأنظمة والتعليمات وتقبّل التوجيهات والعمل بها. - مدى التعاون مع الزملاء في مكان العمل. - يطبّق معايير الجودة وينشر ثقافتها.	
	تقييم العميد لعضو هيئة التدريس من حيث التدريس: (البحث العلمي، الالتزام الإداري ، خدمة المجتمع) .	10 درجات

ثالثاً : نموذج تقييم الطالب لعضو هيئة التدريس

اسم عضو هيئة التدريس / _____

القسم / _____ اسم المقرر / _____ رقم المقرر / _____

السؤال الأول: يوزع الخطّة الدّراسية في الأسبوع الأول

ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف

13.	ينوع في طرائق التدريس بما يلئم موضوع المادة وحاجات الطلبة.				
14.	مفردات الامتحانات واضحة وشاملة لمحتوى المقرر.				
15.	يناقش مع الطلبة الإجابة الصحيحة للأسئلة التي تضمنتها الامتحانات.				
16.	ينوع في أساليب قياس تحصيل الطلبة وتغيير درجاتهم				
17.	يلتزم بالساعات المكتبية ويشجع الطلبة على مراجعته خلالها.				
18.	مدى الدقة والعدالة في درجاته.				
19.	يحفز الطلبة للاطلاع على مراجع المادة المختلفة.				
20.	ينمي عند الطلبة اتجاهات وعادات وأخلاق حميدة.				

ملحوظات واقتراحات :

تقييم الطالب لعضو هيئة التدريس من حيث:

أ. صفات شخصية:

2. لديه شخصية حازمة ومؤثرة ومظهره العام أنيق ولائق.

3. حيويته ونشاطه ومرونته في التعامل مع الطلبة.

ب. القدرة على تدريس المادة:

4. استخدامه لمهارات التواصل المختلفة

5. مدى تمكن المدرس من المادة العلمية وعرضها بشكل فعال

6. مدى التوافق بين مفردات الخطة وما تم تدريسه فعلاً

ج. مساهمة المادة في التحصيل العلمي للطلبة :

7. يلتزم بمواعيد المحاضرات.

8. يوفر مناخاً تعليمياً يساعد على التعلم الذاتي والتعاوني.

9. يبدي اهتماماً بالتحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.

10. يتعامل مع الطلبة باحترام ضمن المعايير التعليمية وآداب المهنة.

11. يستخدم أساليب تدريسية تستثير التفكير وحب الاستطلاع.

12. يستخدم في عرضه للمادة الأساليب التوضيحية والتطبيقية كلما لزم.

13. ينوع في طرائق التدريس بما يلئم موضوع المادة وحاجات الطلبة.

د. محتوى المادة :

14. مفردات الامتحانات واضحة وشاملة لمحتوى المقرر.

15. يناقش مع الطلبة الإجابة الصحيحة للأسئلة التي تضمنتها الامتحانات.

أ. د. يونس إبراهيم موسى ... استراتيجية مقترحة لآليات تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة
بنغازي - كلية التربية أنموذجاً

هـ. علاقة عضو هيئة التدريس بالطلبة:

16. يتنوع في أساليب قياس تحصيل الطلبة وتغيير درجاتهم.
 17. يلتزم المدرس بالساعات المكتبية ويشجع الطلبة على مراجعته خلالها.
 18. مدى الدقة والعدالة في درجاته.
 19. يحفز الطلبة للاطلاع على مراجع المادة المختلفة.
 20. ينمي عند الطلبة اتجاهات وعادات وأخلاق حميدة.
- درجات احتساب تقييم الطالب لعضو هيئة التدريس: 20 درجة بواقع درجة واحدة لكل بند، أي 20 % من مجمل عملية التقييم، وينبغي التنويه إلى ضرورة إجراء تقييم العملية التدريسية فصلياً، ولكن بشكل انتقائي حتى لا يكون ذلك عبئاً على إدارة الكلية.
- تشمل الفقرات الأساسية لقياس أداء عضو هيئة التدريس، وهي مكونة من 20 سؤالاً من الأسئلة، يعطى لكل سؤال تقييم كما يظهر في الجدول الآتي :
- الوزن المرجح لكل سؤال من الأسئلة :

الوزن	التقييم
5	ممتاز
4	جيد جداً
3	جيد
2	مقبول
1	ضعيف

رابعاً : نموذج تقييم الزملاء لعضو هيئة التدريس

ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	
					1. يتعاون في تطوير المقررات الدراسية وفق الأسس العلمية والمنهجية
					2. يعمل بروح الفريق بشكل إيجابي ومؤثر.
					3. يشارك في أنشطة القسم.
					4. يسهم في توفير المصادر والمراجع.
					5. يظهر المسؤولية في تعامله مع الطلبة.
					6. يعترف بنقاط القوة والضعف لديه.
					7. يتميز بالمرونة وتقبل النقد.
					8. يحظى باحترام زملائه.
					9. يقدم أفكاراً تسهم في تطوير العملية التعليمية و الارتقاء بها.
					10. يطبق معايير الجودة وينشر ثقافتها.

ملحوظات واقتراحات :

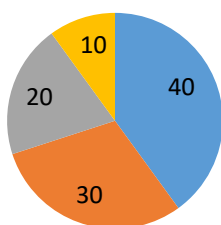
تقييم الزملاء لعضو هيئة التدريس من حيث:

النشاط والبحث العلمي وخدمة المجتمع والسلوك العام:

تخصّص 10 درجات لتقييم الزملاء لعضو هيئة التدريس بواقع درجة واحدة لكل فقرة.

نسبة درجات تقييم عضو هيئة التدريس:

الذاتي	40 %
رئيس القسم والعميد	30 %
الطلّبة	20 %
الزملاء	10 %



■ التقييم الذاتي
■ تقييم رئيس القسم والعميد
■ تقييم الطالب
■ تقييم الزميل

درجـة التقييم العالي .

النقـيـم	الوزن
ممتاز	100-90
جيد جداً	89 - 80
جيد	79 - 70
مقبول	69 - 60
ضعيف	أقل من 60

مراجع آليات التقييم:

1. بحث بعنوان: تقييم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي .
د. عماد أبو الرب، ود. عيسى قدارة، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.
2. نماذج مركز التطوير الأكاديمي جامعة عدن، اليمن.
3. بعض النماذج من مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء، جامعة بنغازي
4. نموذج من عمادة التخطيط والجودة من جامعة الأزهر، غزة.
5. بعض النماذج باللغة الإنجليزية.

د. يونس إبراهيم موسى

رئيس اللجنة المكلف

ملحوظة :

ينقص الآليات تقرير المقرر الدراسي .

1 - تقرير المقرر الدراسي :

يتضمن التقرير عدد الطلاب المسجلين في المقرر الدراسي، وعدد المنسحبين منه، والنتائج النهائية للمقرر متضمنة نسب النجاح وتوزيع الدرجات.

ملف المقرر الدراسي :

يُعد عضو هيئة التدريس ملفاً خاصاً بالمقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه يشمل وصفاً للمقرر متضمناً الأهداف والموضوعات والمتطلبات والمراجع إضافة إلى أساليب تقويم الطلاب ونماذج من الاختبارات (39) .

الهوامش :

- 1 - شحاتة ، أ.د. حسن ، أ.د. ، زينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ص 39 .
- 2 - ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين : لسان العرب، دار صادر ، بيروت (ب.ت.) مادة (قَوْم) 12 / 498.
- 3 - يُنظر ، ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، 2002، ص 38 .
- 4 - شحاتة، أ.د. حسن ، أ.د. ، زينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ص 130 - 131 .
- 5 - اللقاني ، أحمد حسين ، وعلي حمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس ، ط2 ، القاهرة عالم الكتب 1999م ، ص 33 .
- 6 - يُنظر شحاتة، أ.د. حسن ، أ.د. ، زينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ص 29 .
- 7 - الحجار ، رائد حسن : تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية م (2) 203 - 210 ، 2004م ، ص
- 8 - العمايرة ، محمد حسن ، تقرير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، كلية التربية المجلد 7 ، العدد (3) السنة 2006 ، ص 103 .
- 9 - يُنظر، أبو الحسن أحمد : الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس. تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، ص 8
- 10 - التبيشي ، جوبر ، وهاشم بكر الحريري : إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى 2004م ، ص 74 .
- 11 - يُنظر، زايد، عبد الناصر، ضمان جودة التعليم العالي من خلال تقويم الأداء الجامعي - دراسة تحليلية: قياس أداء أعضاء الهيئة التدريسية، مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، 2003م، ص 53 .
- 12 - المرجع السابق، ص 54.

- 13 - يُنظر، د. عماد أبو الرّب، ود. عيسى قدارة: تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العلمية لضمان جودة التعليم العالي، العدد (1) 2003، ص 73.
- 14 - حمدان، محمد: واجبات عضو هيئة التدريس، ملتقى التعليم العالي والعولمة: نحو ميثاق عمل أخلاقي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، 2005م.
- 15 - اتحاد الجامعات العربية: دليل التّقييم الذاتي والخارجي، والاعتماد العام للجامعات العربية، وأعضاء الاتحاد، اتحاد الجامعات العربية، عمان، 2003 .
- 16 - الجراح، عمر، وآخرين : دليل إعادة تقرير التّقييم الذاتي لبرنامج أكاديمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، 2005م .
- 17 - السّالم، مؤيد: إدارة موظفي المعرفة في منظمات التعليم، المؤتمر الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية، الأردن، 2006م ، ص 1 - 17.
- 18 - حبيب، صفا، والعميد، شيماء: معايير تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس من متطلبات تحقيق جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة 2015م.
- 19 - بطاينة، منذر: " قياس أداء أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية"، مديرية المتابعة وضبط الجودة، وزارة التعليم والبحث العلمي، الأردن، 2004م.
- 20 - جودة الأداء الجامعي في ليبيا، إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع، بنغازي 4-6 / 12 / 2010م .
- 21 - يُنظر، المرجع نفسه ، ص 259 - 299 .
- 22 - أبو حسين، سامي: دار أمجد للتّشريع والتّوزيع، عمان، الأردن، 2014 .
- 23 - مجلة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 28 (1)، 2014م .
- 24 - ص 127 - 156.
- 25 - أبو الرّب، عماد، وقدارة، عيسى، تقويم أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد 1 ، عدد 1، 2008 ، ص 69 - 107 .
- 26 - برقاي، باسم ، وخريط، فائق، وأبو الرّب، عماد ، ضمان جودة التعليم والتّعلّم في مؤسسات التعليم العالي ، تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا، المؤتمر الأول للشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الإمارات العربية المتحدة 2011م.
- 27 - درّة، عبد الباري إبراهيم، " نحو ميثاق أخلاقي للمهنة التدريسية في الجامعات الأردنية في ظلّ العولمة "، ملتقى التعليم العالي والعولمة: نحو ميثاق عمل أخلاقي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، 2005م.
- 28 - فرحان، إسحق أحمد، "فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه ورسالة الجامعة وأخلاقيات المهنة "، ورشة عمل تهيئة أعضاء هيئة التدريس، جامعة الزّرقاء الأهلية، الأردن ، 2004 م .
- 29 - الشّليخي، عبد القادر، " أخلاقيات الأستاذ الجامعي " مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطّموح، جامعة الزّرقاء الأهلية، الأردن، 2000م، ص 507 - 548.
- 30 - وزارة التعليم والبحث العلمي، وثيقة توصيات ملتقى التعليم العالي والعولمة: نحو ميثاق عمل أخلاقي وثيقة غير منشورة، الأردن.

- 31 - شقير، يسري، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، المؤتمر الثالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، الجودة والتميز والاعتماد على مؤسسات التعليم العالي، جامعة القدس، فلسطين، 2007، ص 308 - 332 .
- 32 - يوسف، محمد محمود، البعد الاستراتيجي لتقييم الأداء المتوازن، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات، القاهرة، 2005 .
- 33 - أبو الرّب، عماد، وآخرين، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، بحوث ودراسات، دار صفاء، للنشر والتوزيع، الأردن، 2010 .
- 34 - المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد(1)، 2008، ص 69 - 107 .
- 35 - المؤتمر العربي الدولي لضمان الجودة، 2016، ص 239 - 251.
- 36 - الجراحشة، محمد، درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة 2015م .
- 37 - حبيب، صفا، والعميد، شيماء: معايير تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس من متطلبات تحقيق جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة 2015م.
- 38 - خيري، ثناء، وجامع، حسن، ويونس، لمياء: التقويم وأثره في تحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي، دراسة تطبيقية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد7، عدد18، 2014م، ص 3 - 23.
- 39 - أبو حسين، سامي: الارتقاء بفعالية هيئة التدريس تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 27 .

المصادر والمراجع :

1. اتحاد الجامعات العربية، (2003). دليل التقويم الذاتي والخارجي، والاعتماد العام للجامعات العربية، وأعضاء الاتحاد. عمان، الأردن : اتحاد الجامعات العربية.
2. برقاي، باسم، وخريط، فائق، وأبو الرّب، عماد، (2011م). ضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي. تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا، الإمارات العربية المتحدة: المؤتمر الأول للشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي.
3. برنامج الأمم المتحدة للتطوير، (2005م). تقييم نوعية وتأثير البرامج الأكاديمية. الأردن: دليل مراجعة موضوع أكاديمي صندوق الأمم المتحدة للتطوير.
4. بطاينة، منذر (2004م). " قياس أداء أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية". الأردن: مديرية المتابعة وضبط الجودة، وزارة التعليم والبحث العلمي.
5. التبيثي، جوبر، وهاشم بكر الحريري (2004م). إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة. المملكة العربية السعودية: مركز البحوث التربوية والنفسية جامعة أم القرى .

6. الجراح، عمر، وآخرون (2005م). دليل إعادة تقرير التّقييم الذاتي لبرنامج أكاديمي. الأردن: وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي.
7. الجراحشة، محمّد (2015م). درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق إدارة الجودة الشّاملة لدى القيادات الإداريّة في جامعة آل البيت في الأردن. دولة الإمارات العربيّة المتّحدة : المؤتمر العربيّ الدّولي الخامس لضمان جودة التّعليم العالي، جامعة الشّارقة.
8. جودة الأداء الجامعيّ في ليبيا، إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع (4-6 / 12 / 2010م). ليبيا : بنغازي.
9. حبيب، صفا، والعميد، شيما (2015م). معايير تقييم أداء أعضاء هيئة التّدريس من متطلّبات تحقيق جودة التّعليم العالي. دولة الإمارات العربيّة المتّحدة: المؤتمر العربيّ الدّولي الخامس لضمان جودة التّعليم العالي، جامعة الشّارقة.
10. الحجار، رائد حسن (2004م). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التّدريسيّة بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إرادة الجودة الشّاملة. فلسطين: مجلّة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانيّة م(2) 203-210.
11. أبو حسين، سامي (2014). الارتقاء بفعلية هيئة التّدريس تقييم الأداء التّدريسيّ لأعضاء هيئة التّدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التّعليم العالي. عمّان، الأردن: دار أمجد للنشر والتّوزيع .
12. حمدان، محمّد (2005م). واجبات عضو هيئة التّدريس، ملتقى التّعليم العالي والعولمة: نحو ميثاق عمل أخلاقي. الأردن: وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي،
13. خيرى، ثناء، وجامع، حسن، ويونس، لمياء (2014م). التّقييم وأثره في تحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي، دراسة تطبيقية. المجلّة العربيّة لضمان جودة التّعليم الجامعي، مجلد7، عدد18.
14. درّة، عبد الباري إبراهيم (2005م). " نحو ميثاق أخلاقيّ للمهنة التّدريسيّة في الجامعات الأردنيّة في ظلّ العولمة ". ملتقى التّعليم العالي والعولمة : نحو ميثاق عمل أخلاقيّ. الأردن: وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي.
15. أبو الرّب، عماد، وآخرون (2010). ضمان الجودة في مؤسسات التّعليم العالي، بحوث ودراسات. الأردن: دار صفاء، للنشر والتّوزيع.
16. أبو الرّب، عماد، وقدارة، عيسى (2008). تقييم أعضاء هيئة التّدريس في مؤسسات التّعليم العالي. المجلّة العربيّة لضمان جودة التّعليم الجامعي، مجلد1 ، عدد1.
17. زايد، عبد الناصر (2003م). ضمان جودة التّعليم العالي من خلال تقييم الأداء الجامعيّ- دراسة تحليليّة: قياس أداء أعضاء الهيئة التّدريسيّة. الأردن: مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليّات الاقتصاد، جامعة الزّرقاء الأهليّة.
18. السّالم، مؤيد (2006م). إدارة موظّفي المعرفة في منظمات التّعليم. المؤتمر الثّاني لكلّيّة الاقتصاد والعلوم الإداريّة، الأردن: جامعة العلوم التّطبيقية.
19. شحاتة ، أ.د.، حسن ، أ.د.، زينب النّجار: معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسية .
20. شقير، يسري (2007). إدارة الجودة الشّاملة في التّعليم العالي. المؤتمر الثّالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظّفي الجامعات الفلسطينيّة، الجودة والتّميّز والاعتماد على مؤسسات التّعليم العالي، فلسطين: جامعة القدس.

21. الشّليخي، عبد القادر (2000م). " أخلاقيات الأستاذ الجامعيّ "مؤتمر التّعليم العالي في الأردن بين الواقع والطّموح. الأردن: جامعة الزّرقاء الأهليّة .
22. صندوق الحسين للإبداع والتّفوق (2005م) . دليل تقييم ونقير الأداء النّوعيّ لبرامج التّعليم العالي في الأردن، الأردن .
23. العميرة ، محمّد حسن (2006) . تقرير أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الإسراء الخاصّة بالأردن للمهام التّعليميّة المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم. البحرين: مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة ، كلية التربية المجلّد 7 ، العدد (3) .
24. فرحان، إسحق أحمد (2004 م). "فلسفة التّعليم الجامعيّ وأهدافه ورسالة الجامعة وأخلاقيات المهنة " . ورشة عمل تهيئة أعضاء هيئة التّدريس، الأردن: جامعة الزرقاء الأهليّة.
25. اللّقاني، أحمد حسين، وعلي حمد الجمل (1999م) . معجم المصطلحات التّربويّة المعرفيّة في المناهج وطرائق التّدريس . ط2 ، القاهرة : عالم الكتب .
26. ملحم، سامي محمد (2002) . القياس والتّقويم في التربية وعلم النفس. الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
27. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين (ب.ت.) لسان العرب. لبنان، بيروت: دار صادر.
28. يوسف، محمّد محمود (2005). البعد الاستراتيجي لتقييم الأداء المتوازن. القاهرة: المنظّمة العربيّة للتّمتية الإداريّة، بحوث ودراسات.



جامعة بنغازي - كلية التربية

مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



العلاقة بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة

(دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية، جامعة ديالى، العراق، 2020م)

The Relationship Between Susceptibility to Empathy and self-Confidence among University Students

**University of 'An applied study on Students of the College of Education)
(2020 AD 'Iraq 'Diyala**

أ. غسان غضنفر حميد

باحث وطالب دكتوراه - قسم علم النفس التطبيقي - كلية التربية - جامعة الجزيرة

د. مكي بابكر سعيد ديوا

أستاذ علم النفس التربوي المشارك - كلية التربية، جامعة الجزيرة

د. الفاتح مصطفى سليمان الكناني

أستاذ علم النفس التربوي المشارك - كلية التربية، جامعة الجزيرة

أبريل 2021م

ملخص الدراسة:

تعد القابلية على التعاطف تمثل خبرة شعورية تؤثر على الحياة الإنسانية في مواجهة المشكلات والصعوبات، وتقديم المساعدة لمن نشعر بأنه يحتاجها، وهي في الحقيقة تمثل مكوناً أساسياً من مكونات الحياة الإنسانية، إضافة إلى أثرها على صحتهم النفسية.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة، في ضوء متغيري (النوع، التخصص)، و من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحثون ببناء مقياس قابلية التعاطف على وفق، كما قام الباحثون كذلك ببناء مقياس الثقة بالنفس على وفق تعريف (هول ولندزي)، وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية (400) طالب وطالبة من جامعة ديالى للدراسة الصباحية، للعام الدراسي (2019-2020)، وقد تم اختيارهم وفق الطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي، وقد تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تم التوصل إلى نتائج عدة، منها: هنالك قابلية تعاطف لدى أفراد عينة الدراسة ذو دلالة إحصائية لصالح طلبة الجامعة، وتوجد ثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة الجامعة.

توصي الدراسة بضرورة عقد ندوات ثقافية من أجل تعزيز العلاقات الاجتماعية السوية بين أفراد الطلبة، وتقرّح الدراسة إجراء دراسة وصفية لمتغير الثقة بالنفس، وقابلية التعاطف، وربطها مع متغير آخر، ومرحلة دراسية أخرى.

Abstract:

The ability to empathize is an emotional experience that affects human life in facing problems and difficulties ,and providing assistance to those we feel that needs it ,and in fact it represents an essential component of human life ,in addition to its impact on their psychological health. The present study aimed to reveal the relationship between the capacity for empathy and self-confidence among university students ,in light of the variables (gender ,specialization) ,and in order to achieve the objectives of the current study ,the researcher built a scale of sympathy susceptibility according to the researcher also built a measure of self-confidence according to The definition of (Hall and Lindsay) ,and the basic study sample reached (400) students from Diyala University for morning study ,for the academic year (2019-2020) ,and they were chosen according to the random stratified method of equal distribution ,and the data were processed statistically using the package program Statisticians for Social

Sciences (SPSS). Several results were reached ,including: There is a tendency of sympathy among the members of the study sample that is statistically significant in favor of university students ,there is self-confidence among the study sample individuals with statistical significance in favor of university students. The study recommends the necessity of holding cultural seminars in order to promote normal social relations among individual students. The study suggests conducting a descriptive study of the self-confidence variable and the susceptibility of empathy and linking them with another variable and another stage of study.



الإطار العام للدراسة

مقدمة:

تختلف قدرة كل فرد منا على تكوين العلاقات مع الآخرين واستمرارها، فبعضها مهياً بالفطرة على حب الآخرين والاندماج معهم والتعلق بهم على نحو آمن، إذ يحققون عن طريق هذه العلاقات أعلى درجات المتعة والسعادة، الأمر الذي يدفعهم بطبيعة الحال إلى توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية في حين أن بعضها الآخر لا يملك القدرة على التفاعل مع الآخرين لدرجة تدفعهم إلى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية مفضلين العزلة والابتعاد عن الآخرين، الأمر الذي يؤدي بهم إلى التقوقع والعزلة والعيش في حدود الذات (Waters,2007: 37)

وعلى هذا الأساس فإن قابلية التعاطف تعدّ من الحاجات الضرورية التي لا يمكن تجاهلها أو إهمال اشباعها وإلا أصيبت الشخصية بالضرر وأعيق نموها، الأمر الذي دفع الباحثين أن يقفوا لهذه المشكلة، ويتصدون لها خلال دراسة قابلية التعاطف لدى طلبة الجامعة. (أكرم الدين، 2001:7)

إن قابلية التعاطف مع الآخرين تحقق أبعاداً نفسية مهمة في شخصية الفرد من خلال ظهور الصفات البشرية الفعالة التي لديهم (الفرماوي، 2001، 139)، وكذلك من خلال قابلية التعاطف تساعد الفرد في التخلص من لوم ذاته، وأن قابلية التعاطف هي في الأساس طبيعة إنسانية موجودة في البشر تجعل الفرد يشعر في الرغبة للتعاطف مع الآخرين للتخلص من الهم (سامية، 1992، 109)، وبهذا تعطي قابلية التعاطف مصداقية الحياة والمعنى، لأنه بدون معاشية الآخرين لمشاعر وانفعالات بعضهم البعض تصبح الحياة بلا معنى وملئمة بالفراغ، وإن قدراً قليلاً من التعاطف والاستحسان لن يحقق توافقاً اجتماعياً.

مشكلة الدراسة:

يتعرض الإنسان في مختلف مراحل نموه إلى الكثير من المؤثرات الخارجية التي تؤثر عليه تأثيراً مباشراً تبعاً إلى المرحلة العمرية التي يمرّ بها، فقد أشار عدد من الباحثين أن عدد من هذه الصفات والنواحي التي يمر بها الإنسان في حياته منها قدرته في التواصل مع الآخرين، التي تتمثل بقابلية التعاطف، حيث تعد قابلية التعاطف الشعور بما يفكر به الآخرون، والشعور بهم واستجابة لمعاناتهم، وإن انخفاض مستوى قابلية التعاطف لديهم يؤدي إلى سوء التواصل وعدم فهم الآخر، وهذا سبب معظم المشكلات الموجودة في عالمنا من نشوب الحروب بين الأمم، وقتل للنفس، وكذلك انتشار للعنف والعدوان، كما يعد الإنسان كائناً اجتماعياً، إذ إن وجوده مرتبط بتعاطفه وتفاعله مع الآخرين بعض النظر عما إذا كان تعاطفاً إيجابياً أو سلبياً، فقد يكرس الكثير

من حياته في سبيل مساعدة الآخرين وإسعادهم، أو يعيش وجوداً أنانياً واضعاً مصالحه الشخصية فوق كل اعتبار، وإن قابلية التعاطف في أي مجتمع تتأثر بظروف نفسية واجتماعية وسياسية، فكلما ساد المجتمع جواً من الود والتعاطف والاستقرار كانت العلاقات بين الأفراد تتسم بالإيجابية، ولكن إذا انتشر النفور وطغت النواحي المادية على المشاعر الإنسانية النبيلة نتجت عنها علاقات سلبية. (الساعدي، 2019: 10)

لقد وجد أن ضعف قابلية التعاطف مع الآخرين كلها حالات قد تنتج عنها سلوكيات وتصرفات غير مقبولة من قبل الفرد في مختلف المواقف، وإضافة إلى ذلك فإن عديداً من المواقف التي تواجه الإنسان في المرحلة الجامعية سواء أكان على صعيد الكم أو النوع، تولد له حالات انفعالية عديدة خصوصاً بعد الظروف والحروب التي تعرضت لها مختلف البلدان وما زالت قائمه إلى يومنا هذا، فقد تركت أثراً نفسياً على صحتهم تتمثل في ضعف النضج الانفعالي. (الموسوي، 2013 : 4-2)

وكون الباحثين في المرحلة الجامعية أساساً، فقد لاحظوا هذه الظاهرة منتشرة بين طلبة الكلية التي قام على أساس بمعرفة رأي الأساتذة الآخرين في هذا الموضوع عن طريق القيام باستبانة استطلاعية موجودة في محلق رقم (1) وتوزيع (20) استمارة على الأساتذة الآخرين لمعرفة رأيهم حول هذا الموضوع، وقد حصلت على نسبة (100%) على وجود هذه المشكلة منتشرة بين طلبة الجامعة.

إنّ مما يُبرز مشكلة الدراسة الحالية أن الظروف التي مرت بها البلدان قد سببت العديد من المشكلات النفسية والانفعالية، سواء أكانت داخلية أو خارجية تمثلت في ضعف قابلية التعاطف والنضج الانفعالي لدى الشباب، ونظراً لأهمية هذه الشريحة في المجتمع والدور الحساس الذين يقومون به، ونظراً لاهتمام الباحثين وملاحظتهم لهذا الظاهرة، وعطفاً على كل ما ذكر انبثق التساؤل الآتي الرئيس الآتي:

هل لدى طلبة الجامعة قابلية دالة إحصائية للتعاطف؟

وتتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قابلية التعاطف لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني)؟
2. هل يتسم طلبة الجامعة بالنضج الانفعالي؟
3. هل يتمتع طلبة الجامعة بالثقة بالنفس؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)؟

10. هل هناك علاقة دالة إحصائياً بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- إن الدراسة الحالية تعد رائدة في تناولها ثلاثة متغيرات هي قابلية التعاطف والثقة بالنفس؛ حيث لا توجد دراسة مشابهة -على حد علم الباحثين - لهذه المتغيرات الثلاثة معاً، بالرغم من حاجة القطر، وبعض الدول لهذه الدراسة لتعرضها للكثير من الظواهر السلبية التي تتمثل في (القلق والخوف والتعاطف مع الآخري، وتقديم المساعدة لهم، وزراعة الثقة بالنفس، والانسحاب وعدم مواجهه المشكلات).

2- إن أهمية الموضوع الذي تنصدر إليه الدراسة الحالية يكمن في أن النضج الانفعالي وقابلية التعاطف يعدان نتيجة للظروف والأحداث الشائعة، التي يتعرض لها الإنسان في مختلف مراحل نموه ترجع إلى الكثير من المؤثرات الخارجية، التي قد تؤثر تأثيراً مباشراً تبعاً إلى المرحلة العمرية، التي تؤثر على النواحي السلوكية والانفعالية والاجتماعية، وعدم القدرة على التعامل مع الآخرين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1- إن الدراسة الحالية سوف توفر ثلاث أدوات لقياس المتغيرين وهي: (قابلية التعاطف والثقة بالنفس) من أجل التشخيص والعلاج، بالإضافة إلى ذلك سيفتح الباب أمام بحوث جديدة في المستقبل، مما سيحقق لنا فوائد علمية جديدة في هذه المجالات المختلفة.

2- إن أهمية العينة التي تتناولها الدراسة الحالية المتمثلة بطلبة الجامعة ولما لهم دور بارز ومهم في المجتمع؛ لأنهم سوف يكونون مسؤولين على شريحة من الطلاب أثناء عملهم أو تطبيقهم في المدارس.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- دراسة قابلية التعاطف لدى طلبة الجامعة ودراسة الثقة بالنفس لديهم.
- 2- تقصي الفروق في قابلية التعاطف لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني).
4. محاولة التعرف على العلاقة بين متغيري قابلية التعاطف والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة.

فروض الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

1. لدى طلبة الجامعة قابلية دالة إحصائية للتعاطف.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قابلية التعاطف لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني).
3. يتمتع طلبة الجامعة بالثقة بالنفس.
4. لا توجد فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث).
5. هناك علاقة موجبة دالة إحصائية بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية على طلبة جامعة ديارى التابعة لوزارة التعليم العالي في محافظة ديارى للعام الدراسي (2020_2021)

مصطلحات الدراسة:

1) قابلية التعاطف:

- عرّفه ديفيز (Davis,1996): مجموعة من البنى التي تمثل استجابات الفرد بمواقف الآخرين وتتضمن بشكل خاص كلاً من العمليات التي تحدث داخل الفرد والنتائج الفعالة وغير الفعالة التي تنتج من هذه العمليات والمجالات هي: (التخيل، الأخذ بمنظور الآخرين، الاهتمام العاطفي، الضائقة الشخصية). (Davis,1996: p 12).

أما التعريف الإجرائي للباحثين فهو (الدرجة التي يكسبها المستجيب أثناء إجابته على فقرات مقياس قابلية التعاطف الذي أعده الباحثون)

3) الثقة بالنفس:

- عرّفه جيلفورد (Guilford,1959، 47): هي اتجاه الفرد نحو ذاته وبيئته الاجتماعية نتيجة ميل الفرد إلى بيئة، والإقدام عليها أو التراجع عنها. (Guilford,1959: p411)

عرفه هول ولندزي (Hall&Lindzey,1971): هي سمه من السمات الشخصية الفردية التي يمتاز بها الفرد، وقد لا توجد بنفس الصورة عند الآخرين حيث تدور نظرة الفرد الإيجابية نحو نفسه وثقته بقدراته ومعارفه وخبراته التي يمتلكها. (Hall&Lindzey,1971، 238)

أما التعريف الإجرائي للباحثين هو (الدرجة التي يكسبها المستجيب أثناء إجابته على فقرات المقياس بثقة بالنفس، الذي أعده الباحثون)

(3) المرحلة الجامعية: هي المرحلة التي تكون ما بعد المرحلة الثانوية أو الإعدادية، التي تضم الأقسام العلمية والأدبية، التي تكون مدة الدراسة فيها من (4-6) سنوات. (بيك، 2004، 13).
الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

إن قابلية التعاطف تمثل حيوية إدراك لمشاعر أو لمعاناه الفرد الآخر، فهي تمثل حلقة وصل بين الفرد والآخر (عثمان، 1996: 62)، وقد وصى الله الإنسان بالقابليات ومن بين هذه القابليات قابلية التعاطف حيث إن مجرد نموها أحدث توافقاً بين الفرد والشخص الآخر، إذ إن هذه القابلية تكون مرهفة قابل للتشكيل والإنماء، وكما أشار سيد عثمان أن قابلية التعاطف تمثل أساساً للحياة الاجتماعية من خلال نشأة الإنسان وتطوره، حيث إن هذه القابلية تحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي للفرد وقدرته على أن يضع نفسه موضع موقف الآخر، ويستجيب مما يتوقعه لسلوك الذي يصدره الشخص الآخر. (عثمان، 198، 39-42).

مفهوم قابلية التعاطف:

وأشار كازدين (Kazdin, 2000) إلى أن قابلية التعاطف هي استجابة عاطفية انفعالية تركز على مشاعر وانفعالات الفرد الآخر التي قد تتمثل بمشاعر الحب والشفقة، وقد يظهر نتيجة قابلية التعاطف عدداً من العوامل، أهمها الأخذ بمنظور الفرد الآخر أو استرجاع معلومات ذاكرة من خلال فهم الحالة الانفعالية للشخص الآخر (Kazdin, 2000: p 528)، ومن أهم وظائف قابلية التعاطف أن الفرد من خلال قابلية التعاطف يستمد مشاعر الحب والمودة والخير من خلالها إذ تجعل الإنسان في عيون الآخرين خيراً وصالحاً في قلوب الآخرين، حيث يمثل عامل التكامل للبشري من أجل الحصول على الراحة النفسية في العلاقات المتبادلة مع الآخرين. (محمود، 2004: 178)

في حين ذكر أبراهام (Abraham) أن التعاطف مع الآخرين أو تقديم قابلية التعاطف قد يرجع إلى عديد من الأفعال والأحكام الأخلاقية، ومن أمثالها الغضب العاطفي الذي وصفه ستيوارد (Steward) ميلاً يمثل ردة فعل طبيعية نتيجة حكم العقل والعطف عن الذين جرحت مشاعرهم وقد تبين أن أكثر الناس الذين لديهم قابلية تعاطف هم الذين لديهم القيم الأخلاقية التي حددت وفق حاجاتهم.

إن قابلية التعاطف ليست مجرد إحساس بالآخرين، التي تستحوذ علينا استناداً لمشاعر الفرد الآخر، حيث إنها تمثل قدرته على فهم مشاعر الفرد الآخر والاستجابة لهذا الفهم بالشكل المناسب، لكن أن قابلية التعاطف تذهب إلى أبعد من هذه المشاعر ليفهم ما هو وراء هذه المشاعر، ولهذا السبب إذا أردنا أن تكون لدينا قابلية للتعاطف مع شخص معين يجب علينا فهم أفكار الشخص

ومعرفة ما يفكر به الفرد الآخر وما يستشعر به وما يريد أن يفعله، وأن نراه بعين الشخص الآخر هنا يكتمل الدافع التي على أثرها دفعنا للتعاطف مع هذا الشخص، ومن هنا نستطيع القول إن قابلية التعاطف ليست مجرد هوية جوهرية مشتركة بين الأفراد، بل على العكس يوجد اختلاف جوهري بينهما (العاسمي، 2015: 83)

إن قابلية التعاطف تعد عملية أساسية في الإرشاد والعلاج النفسي، حيث يقوم من خلالها المرشد فهم موقف المسترشد ومساعدته على إدراك حالته ومشاعره والتعامل معها بصورة إيجابية في ضوء هذا السياق أكد كل من جريستون وكولي (Grayson & cauley, 1989) في كتابهما (العلاج النفسي في طلبة الجامعة) حيث وضحوا فيه أن قابلية التعاطف تتناسب مع جميع أشكال العلاج النفسي، ومع مختلف المشكلات التي يواجهها المسترشدون، حيث إنها تجعلهم يشعرون بالارتياح، وتعطيهم الحافز لبذل جهدهم للتغلب على جميع الصعوبات التي قد يواجهونها في مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية، ويشترط عند استخدامها توافر عنصرين مهمين، هما:

1- أن يكون المختص قادراً على معرفة المشاعر الحقيقية التي يقولها المستجيب ويختبرها كما يقولها تماماً.

2- أن يكون المختص قادراً على الفصل بين مشاعر المسترشد ومشاعره الشخصية لأنه متى ما قام المختص بمراعاة هذين العنصرين أصبحت قابلية التعاطف ذات فائدة كبيرة. (شحادة، 2016: 20-21)

كما ميّز علماء النفس بين المشاركة العاطفية الانفعالية المتمثلة بآليات الإسقاط والمحاكاة للاستجابة الحركية العاطفية لشخص آخر، والمشاركة التنبؤية بوصفه قدرة بشرية على التنبؤ التي تنتج عن الأفعال الوجدانية للشخص الآخر في مواقف ملموسة، والمشاركة العاطفية المعرفية من خلال فهم المرشد المغزى من خبرات المسترشد وبالتالي يصبح بإمكانه أن يقدم تفسيرات يقبلها العقل بشأن المسترشد. (بتروفسكي، 1996: 88).

مراحل قابلية التعاطف:

تمر قابلية التعاطف نتيجة لاستجابة سلوكيات الآخرين التي تصدر منهم سواء من

خلال الإحساس بهم، وتصوّر ما يعانون به من وجهة نظر الآخر أربع مراحل، هي:

1- المرحلة الأولى: تمثل استجابة تعاطفيه شاملة وعامة وغير إرادية مع استعمال أقل قدر ممكن من العمليات المعرفية مع الاعتماد على الملامح السطحية.

2- المرحلة الثانية: قابلية التعاطف المتمركزة حول الذات، وفيها يستجيب الفرد إلى معاناة الآخرين رغم كون إدراكه لذاته غير واضح، ولكن المميّز في هذه المرحلة أن الفرد يستطيع معرفه الآخر هو من يعاني، ولكنه غير قادر على معرفه الشيء الحقيقي وراء ذلك.

3- المرحلة الثالثة: تتمثل في الإحساس بمشاعر الآخرين حيث إن الفرد يبدأ بالاضمحلال في مرحلة التمرکز حول الذات، ويبدأ في هذه المرحلة الاتجاه إلى الآخرين، حيث إن الفرد يصبح أكثر استثارة من الجانب العاطفي.

4- المرحلة الرابعة: تتمثل في قابلية التعاطف مع كافة الظروف الأخرى، حيث يكون الفرد واعياً تجاه الناس الذين يشعرون بالسوء والحزن ليس من خلال جانب واحد في الحياة وإنما على جوانب حياته المختلفة، ويبقى بالتوصل والاستجابة لحياة اليومية الكافية. (Hoffman,1978: p240)

مكونات قابلية التعاطف:

تتكوّن قابلية التعاطف من ثلاثة مكونات:

- 1- المكون المعرفي: يمثل الفهم الكلي للحالة العقلية عند الآخرين.
- 2- المكون الديناميكي: الذي يتمثل بالروابط الاجتماعية، بالإضافة إلى بيولوجيا الأعصاب.
- 3- المكون العاطفي أو الوجداني: يمثل استجابة الفرد العاطفية عند مواجهة الحالة الانفعالية لفرد آخر عندما يكون في الموضوع الآخر. (Leonardo and moll, 2009: p112)

مستويات قابلية التعاطف:

هناك مستويان اثنان من قابلية التعاطف:

- 1- المستوى الأفقي: يقصد به تقديم قابلية التعاطف للفرد الآخر في مختلف الجوانب سواء أكانت إيجابية أو مؤلمة في حياة الفرد، التي تتمثل بالأفكار، والرغبات، والعواطف، والأفراح، والأحزان وغيرها.
- 2- المستوى العمودي: هنا يقصد به تقديم التعاطف، ولكن من الجانب السطحي من حياة الفرد التي تتمثل بنوع العطر اليومي الذي يستخدمه، أو التطرق إلى طبقات أعمق من ذلك. (العاسمي، 2015: 96)

أهم العوامل المؤثرة في قابلية التعاطف:

- 1- العوامل الخاصة بالفرد: حيث تتمثل في العوامل العصبية والجنينية والمزاجية.
- 2- العوامل الخاصة بالسلوك نحو الآخرين: تشمل العلاقات الداخلية والقواعد والسلوك الاجتماعي.
- 3- العوامل الاجتماعية والأسرية: تشمل العلاقات والتقاليد، وعلاقة الوالدين بالطفل والعلاقات الأسرية. (عسكر، 2001: 120).

المفاهيم ذات الصلة بقابلية التعاطف:

(أ) قابلية التعاطف والعطف: قابلية التعاطف والعطف مصطلحان متداخلان مع بعضهما حيث قام وسب (Wispe,1986) في التمييز بينهما على النحو الآتي:

- 1- حيث يشير العطف إلى الوعي التام بمعاناة الفرد الآخر، ويظهر عن طريق الشعور بالشفقة والإصرار على المساعدة بالرغم من أن الشخص غير قادر على مساعدة الآخر، وكما يقوم العطف كذلك في المساعدة من التخفيف من آلم النفس عند مواجهة الصعوبات.
- 2- تكون الذات في حالة قابلية التعاطف أداة لفهم الفرد الآخر وعدم فقدان هويتها أبداً.
- 3- إن العطف يكون أكثر من الدقة في تعرفه على أفكار ومشاعر الفرد الآخر
- 4- يميل الشخص الذي لديه قابلية التعاطف في حالة إظهار التعاطف الوصول إلى الشخص الآخر، وليتصور نفسه مكان الشخص الآخر، حيث إن التعاطف يعرف كيف يشعر لو كان هو الفرد الآخر، ويتخيل نفسه كما وإن كان هو والمستهدف بالتعاطف إلى أن يفهم الفرد الآخر.
- 5- يضع الشخص الذي يقوم بتقديم قابلية التعاطف مكان الفرد الآخر، ويتصرف كما لو كان الشخص الآخر من أجل إسعاده الفرد الآخر.
- 6- إن الإشكالية الرئيسة للتعاطف تعود إلى دقة التعاطف، فلو نرى أن الشخص الذي لديه قابلية التعاطف يراجع الشخص الآخر كثيراً من أجل التعرف على مدى الإحساس بمعاناة الشخص الآخر ومشاركته هذه المعاناة، في حين تكتم إشكالية العطف حول اطلاع الشخص المتعاطف على واقع الخبرة المباشرة للشخص الآخر. (Wispe,1986: 321-314p).

الثقة بالنفس

لاحظ أريكسون بأن الإنسان يحتاج إلى المهارات التي تساعد على تحسين ثقته بنفسه وزيادتها من أجل أن يستطيع التخلص من الاضطرابات التي تؤثر في شخصيه، حيث إن الثقة بالنفس تعد من الصفات المهمة في شخصية الفرد التي عن طريقها تساعد في مواجهة المشكلات وحلها وتحقيق التوافق النفسي (الكفيري، 2017: 105).

وكما قام أريكسون بتقسيم مراحل النمو البشري تبعاً لخصائصها وأهدافها إلى مراحل كاملة حيث يرى أن مهمة نجاح المراحل النمائية يعتمد على اجتياز المراحل قبلها، وقد قسم أريكسون مراحل النمو إلى ثمانية أقسام، هي:

- 1- الثقة التي يقابلها ضعف الثقة.
- 2- الهوية التي يقابلها الضعف في اضطراب الهوية.

3- المبادرة التي يقابلها الإحساس بالذنب.

4- الانتاجية ويقابلها استغراق النفس.

5- الحرية التي يقابلها الخجل والشك.

6- الانتاجية يقابلها الإحساس بالدونية.

7- مرحلة الألفة يقابلها الانطواء.

8- تكامل النفس يقابلها سن الياس. (السليم، 2016:)

لوحظ أن النظريات التي تهتم بنمو الشخصية أن الثقة بالنفس تبدأ في مرحلة مبكرة من العمر، وتساعده على إشباع حاجاته، ولهذا وجد أنها تعد من المعايير المهمة في شخصية الفرد السوية (سليم، 2003: 30)

مفهوم الثقة بالنفس:

إنّ الثقة بالنفس تظهر في إحساس الفرد بالثقة شخصياً ومهنيّاً، وثقة الآخرين بقدراته وإمكانياته في حل مشاكلهم، لأن الشخص الواثق من نفسه يمتلك المقدرة على التكيف مع ظروف المستقبل، ويستطيع إنجاز المهمة بدقة وفق خطته. (شبيب، 2019: 326)

وإن ضعف الثقة بالنفس عند الفرد قد يجعله يفقد العديد من فرص النجاح، ذلك بسبب خوفه في مواجهه الصعوبات التي تعترضه في حياته، بالإضافة إلى ذلك هنالك عوامل عدة تسيطر على ثقة الفرد منها ما يرجع للفرد نفسه كقدراته وإمكانياته، ومنها ظروف البيئة التي يعيش عليها الفرد التي تؤثر في مكنوناته النفسية. (القطاونة، 2013: 24)

كما تلعب التنشئة الأسرية في الأسرة دوراً مهماً في تنمية الثقة بالنفس عن طريقة التربية وتساعد وتدعمه في مواجهة الصعوبات التي تواجهه وتعطيه الفرصة المناسبة ليكون مسؤولاً عن نفسه، وتساعد كذلك على التخلص من الخجل والقلق عند الكلام، وإعطائه قدراً من الحرية ليعبر بها عن رأيه وذاته. (علي، 2011: 4)، كما أن تحمل المسؤولية تبدأ في مرحلة مبكرة من العمر حيث إنه لا يقدر أن يتحمل المسؤولية من تلقاء نفسه، وإنما تأتي بالمصادفة من خلال تعلم الطفل ذلك من والديه (جامس، 2008: 20)

أهمية الثقة بالنفس:

قد تلخصت أهميتها في النقاط الآتية، هي:

1. تحقيق التوافق الذاتي للفرد: وُجد أن هناك علاقة وثيقة بين ثقة الفرد بنفسه وبين صحته النفسية وبين إحساس الفرد بالسعادة التي تعبر عن ارتياحه، ويتولّد بداخله الشعور بالطمأنينة حيث إن ثقة الفرد بنفسه هي التي تولد هذا الشعور، وإن الفرد المتوافق مع نفسه تكون ثقته عالية بنفسه عكس الفرد الذي يكون غير متوافق نفسياً، الذي يكون محل عرضه للاضطراب، لأن الثقة

بالنفس تحمي الفرد من السلوكيات السلبية التي قد تعترضه، وأما الصحة النفسية للفرد فهي تتحقق بجهد المتواصل من أجل تحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي، والحفاظ على قدر من مستوى الثقة بالنفس.

2. استمرار اكتساب الخبرة: إن الفرد يكتسب العديد من الخبرات المكتسبة في حياته، ومن هذه الخبرات: (الخبرات الشعورية ولا شعورية) التي يكتسبها من خلال إرادته، إلى جانب ثقته بنفسه حتى توفر حداً معيناً من الثقة، فلا يستطيع اكتساب أي خبره أخرى. (ميخائيل، د. ت، 53-55).

3. نجاح الفرد في عمله: إن إيمان الفرد بعمله هو مصدر النجاح، فالفرد لا يقدر على تأدية عمله دون الإيمان بقدراته، وعلى هذا الأساس لا يقدر أيضاً أن يبذل جهداً مضاعفاً يؤدي إلى إتقان عمله، وكذلك على الفرد أن لا يتغاضى عن العلميات المعرفية والمهارات التي تؤدي إلى إتقان العمل أيضاً، والأهم من ذلك أن يكون الفرد مشحوناً بالإيمان، وقدرته على أداء عمله بنجاح.

4. حب الآخرين: إن حب الآخرين يجعلنا نشعر بكياننا البشري، وبعده لا نقدر أن نشعر بحب الآخرين لنا، وإن الشخصيات التي تملك الثقة بنفسها عالية لا تجعل حب الآخرين مصدراً للاستمتاع الشخصي، وكذلك لا تتخذ من تقصير الآخرين مصدراً للإحساس بالألم، فالثقة بالنفس هي من تجذب الحب، وعدم جذب الكراهية. (شراب، 2013: 17-18)

5. مواجهة المشكلات والأزمات: إن طبيعة الحياة لا تجري وفق ما نريدها في أذهاننا، وإنما قد يحدث العكس في ذلك، وهنا تلعب الثقة بالنفس دوراً مهماً في المواقف التي يتعرض لها الفرد من المشكلات التي تعرضه خلال حياته، التي قد تعيقه عن تحقيق أهدافه، وإن التغلب على هذه الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الفرد بحاجه ماسه إلى المزيد من الصبر والتحمل، وتتمثل هذه الطاقة بمثابة ضبط ذاته اتجاه المواقف التي تعترضه، وإذا لم يقم بضبطها فإنه لا يورث الفرد إلا المزيد من الألم والندم. (شعبان، 2017: 443).

أهم العوامل التي تؤثر على ثقة بالنفس:

هنالك عدة عوامل تؤثر على الفرد، وتجعل من شخصيته قوة لا يستهان بها، وكذلك في نموه النفسي، وصحته النفسية الجيدة، من أهمها:

1- العوامل الجسمية: إن صحة الفرد الجسمية الجيدة وخلوه من العاهات الجسدية تلعب دوراً

مهماً في ثقة الفرد بنفسه، فالثقة بالنفس تدفع الفرد إلى التعزيز من الاتساق الحركي، أما

عن جمال الفرد وجاذبيته في شخصيته تجعله ثقته بنفسه أكثر، إضافة إلى لغته و أسلوبه

في الكلام والتعامل مع الآخرين كلها أشياء تزيد من ثقة الفرد بنفسه، ومع كل هذه الأشياء

فإن العديد من علماء النفس تترك لصاحبها أثراً ايجابياً في ثقة الفرد بنفسه وتعطيه الجرأة،
(kirkpatrick and locke,1991,p58)

2- العوامل العقلية: تساعد قوة الذاكرة للفرد على اكتساب الخبرات، التي على أساسها تساعد على حل المشكلات التي يتعرض لها، وكذلك الاستفادة من الفرص المتاحة في طلب العلم والمعرفة، وكل ما يرجع عليه بالفائدة من أجل بناء ثقته بنفسه (حمد، 2012: 66)

3- العوامل الاجتماعية: إن الفرد لا يعيش وحده في هذا المجتمع، فهو جزء منه يؤثر فيه ويتأثر به حيث يقدم له العلم والمعرفة ويرجع عليه وعلى المجتمع بالفائدة لكي تصنع من الفرد الوثق من نفسه، ويعطي مواجهة الحياة والمستقبل بكل شجاعة من أجل أن يصبح عنصراً مؤثراً في المجتمع. (السقاف، 2009: 20).

4- العوامل الاقتصادية: إن الجانب المادي للفرد يرتبط ارتباطاً مباشراً بثقة الفرد نفسه، فكلما ارتفع دخل الفرد يستطيع إشباع جميع حاجاته ورغباته، وبهذا سوف ترتفع ثقته بنفسه وكذلك شعوره باهتمام الآخرين به، والاختلاط مع أصحاب المجتمع العالي كله تعزز ثقته بنفسه. (لاحق، 2005: 25).

5- العوامل الوجدانية: تتغير النواحي المزاجية للفرد وكيفية السيطرة عليها من خلال ثقة الفرد بنفسه، فالفرد في مرحلة الطفولة قد يتلقى تربية خاطئة، وعن طريقها لا يستطيع أن يظهر طاقته الكاملة، وأن العوامل الوجدانية هي من تزيد ثقة الفرد بنفسه وذلك عن طريق خلو الفرد من المخاوف المرضية، وكذلك رؤيته الواقعية لنفسه دون احتقار، أما ضعف الثقة بالنفس قد يجعل الفرد يشعر بالحزن، وقد لا يعرف سبب ذلك في نفسه وفي نهاية المطاف سوف يفقد الثقة بنفسه. (شراب، 2013: 21).

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات السابقة تناولت متغير قابلية التعاطف:

1/ دراسة محمود(2004): بعنوان: الإنجاز والسلوك الإيثاري وقابلية التعاطف لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة.

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الإنجاز والسلوك الإيثاري وقابلية التعاطف لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة (200) طالب وطالبة وبواقع (100) ذكور و(100) إناث، واستعمل الباحثون الدراسة لجمع بيانات مقياس قابلية التعاطف، وهو عبارة عن مواقف وقضايا يمرون بها وهو مقياس يتكون من (58) فقرة، ومن خلال استخدام معامل الارتباط ومعادلة بيرسون، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين الإنجاز والسلوك الإيجابي، وقابلية التعاطف لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة. (محمود، 2004: 193-220)

2/ دراسة يسكو فرانك (Yesko frank, 2004): بعنوان: التحليل الكمي لاتزان قابلية التعاطف لدى طلاب الجامعة.

هدف هذه الدراسة إلى معرفة فحص التحليل الكمي لاتزان قابلية التعاطف ومعرفة الفروق في درجات الطلاب وتقدمهم نتيجة لمشاركتهم في برامج التوجيه التربوي لدى عينة من الطلاب المشاركين في التدريب، وآخرين تم تخرجهم من برامج الإرشاد، باستخدام معامل ارتباط واختبار التائي، كشفت النتائج عن وجود تفاعل بين قابلية التعاطف بين الجنسين وأن الإناث أعلى من الذكور في مستوى قابلية التعاطف عند التخرج، وكذلك ارتفعت درجات الذكور في مستوى قابلية التعاطف عند نهاية البرنامج مقارنة في بدايته من خلال التدريب. (Yesko frank, 2004: p187)

الدراسات السابقة التي تناولت متغير الثقة بالنفس:

1/ دراسة السنباني (2020): بعنوان: الثقة بالنفس وعلاقتها بجنس المعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في أمانة العاصمة صنعاء.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب بعض المدارس الحكومية والأهلية في أمانة العاصمة، ولتحقيق هذا قام ببناء مقياس للثقة بالنفس، وطبقاً هذا المقياس على عينة مكونة من (200) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية في أربع مدارس من مدارس أمانة العاصمة صنعاء، بواقع مدرستين حكوميتين ومدرستين أهليتين، حيث كانت المدارس الحكومية بهيأة تدريس من الذكور، والأهلية بهيأة تدريس من الإناث، وقد استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار التائي، وقد توصل البحث إلى أن طلاب المدارس بأمانة العاصمة صنعاء لديهم مستوى فوق المتوسط من الثقة بالنفس وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس بأمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير جنس المعلم، فقد كانت الفروق لصالح الطلاب الذين تدرّسهم الإناث، حيث كان مستوى الثقة بالنفس لديهم أعلى من أقرانهم.

2/ دراسة (Vreeman ph. D 1984، betty: p55): بعنوان: دور الفنون الإبداعية في تعزيز الثقة بالنفس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام الفنون الإبداعية لتعزيز الثقة بالنفس خلال التدريب، وكانت أداة البحث التي قام بتنفيذها عن طريق حلقة من التدريب، وكانت على مدار يومين، وعلى ثلاث من المجموعات، وقد ذكر القائد المسؤول بأنه لاحظ تحسناً ملحوظاً في ثقتهم بأنفسهم ومهاراتهم القيادية عن طريق استبانة من أجل معرفة من أفكارهم لتقييم ذاتهم سواء أكانت

شفوية أو مكتوبة، فقد ضمت هذه الدراسة الجانب النوعي والكمي من جوانب البحث. Vreeman ph. D 1984 (betty: p55).

مدى إفادة الباحثين من الدراسات السابقة:

إن الغرض من الدراسات السابقة الحصول على معرفة واسعة بالمشكلة الدراسة الحالية، وقد أفاد الباحثون من الدراسات السابقة بما يأتي:

1/ معرفة طبيعة المتغيرات المدروسة، ومعرفة العلاقة بين هذه المتغيرات، التي لها علاقة بمتغيرات البحث الحالي.

2/ الاستفادة من الدراسات السابقة من أجل التوصل لأهم أهداف البحث الحالي.

3/ مدى معرفة أهم الطرائق المتبعة في الدراسات السابقة من أجل التوصل إلى حجم العينة للدراسة الحالية.

4/ الاستفادة من الدراسات السابقة لمعرفة أداة القياس، واتخاذ القرار حول بناء مقاييس الدراسة الحالية.

5/ استعمال الوسائل الإحصائية الملائمة من أجل التوصل لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

6/ مدى الإفادة من نتائج الدراسات السابقة من أجل تفسير نتائج البحث الحالي.

7/ مدى الأخذ بالمصادر والمراجع المهمة في البحث الحالي.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يعد من أكثر أنواع مناهج البحوث أهمية في مجال الدراسات الإنسانية، إذ يقوم على جمع المعلومات وتفسيرها من أجل الحكم على تلك الظاهرة المراد دراستها (عبد الهادي، 52: 2006).

وقد تم اعتماد هذا المنهج في الدراسة الحالية من أجل معرفة مدى قوة واتجاه العلاقة بين متغيرات (قابلية التعاطف، والنضج الانفعالي) وعلاقتها بالثقة بالنفس.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من طلبة جامعة ديالى للدراسة (الصباحية والمسائية) ولكلا الجنسين (ذكور وإناث) للعام الدراسي (2019-2020) وقد بلغ عدد طلبة جامعة ديالى (17642) بواقع (7741) ذكور و(9901) إناث حيث شكّلت نسبة الذكور (43.87%) من المجتمع الكلي، أما نسبة الإناث فقد شكّلت (6.13%) من المجتمع الكلي، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (1)

مجتمع الدراسة حسب متغيري الكلية والنوع

ت	الكلية	النوع		المجموع
		ذكور	إناث	
1	التربية للعلوم الإنسانية	1426	2837	4263
2	التربية الأساسية	1736	1906	3642
3	التربية للعلوم الصرفة	418	621	1039
4	العلوم	520	812	1332
5	الهندسة	542	725	1267
6	التربية الرياضية	651	172	823
7	القانون	563	474	1037
8	الزراعة	525	475	1000
9	الطب البيطري	97	119	216
10	الطب العام	118	262	380
11	الإدارة والاقتصاد	399	260	659
12	العلوم الإسلامية	531	799	1330
13	الفنون الجميلة	115	289	404
14	تربية المقدرات	100	150	250
	المجموع الكلي	7741	9901	17642

عينة الدراسة:

العينة: هي اختيار جزء من مجتمع الدراسة الأصل، الذي يقوم الباحثون باستخدامها في إجراءات بحثهم (النعمي، 2014: 63).

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتساوي، من طلبة جامعة ديالى للدراسة (الصباحية والمسائية)، ولكي تكون الدراسة موضوعية لابد أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلاً حقيقياً، أي بمعنى أن تحمل كل صفات المجتمع المدروس (النعمي، 2014: 63)، وقد بلغت عينة الدراسة (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة متساوية بواقع (200) ذكور و(200) إناث من طلبة الجامعة، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (2)

عينة الدراسة موزعة حسب الكلية والنوع

التخصص	الكليات	الذكور	الإناث	المجموع
إنساني	كلية التربية للعلوم الإنسانية	50	50	100
إنساني	كلية العلوم الإسلامية	50	50	100
علمي	كلية التربية للعلوم الصرفة	50	50	100
علمي	كلية العلوم	50	50	100
المجموع		200	200	400

أدوات الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة اقتضى الأمر قيام الباحثين بالآتي:

1- بناء مقياس قابلية التعاطف.

2- بناء مقياس الثقة بالنفس.

أو لاً: مقياس قابلية التعاطف:

قام الباحثون بالاطلاع على الأدبيات والدراسات الخاصة بقابلية التعاطف ولم يستطيعوا الوصول إلى مقياس ملائم لمجتمع وعينة الدراسة، ومن خلال ذلك قام الباحثون ببناء مقياس قابلية التعاطف لدى طلبة جامعة ديالى وفق الخطوات الآتية:

الخصائص السايكومترية لمقياس قابلية التعاطف:

أ - صدق المقياس: Scale Validity

قام الباحثون بالتحقق من صحة فقرات (صدق) المقياس كما يأتي:

1- الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وقد تمت الإشارة إليه مسبقاً في صلاحية الفقرات (النقطة رقم (4)).

2- صدق البناء:

يُعرف هذا النوع من الصدق بصدق التكوين الفرضي، بمعنى أنه يشكّل الإطار النظري في الاختبارات، وذلك بسبب أنه في بداية بنائه، وأن الجهد الذي سوف يأتي متركز من مرحلة الشك للاختبار في الصفة التي يقيسها إلى مرحلة اليقين (عودة، 1998: 38).

ونلاحظ أن هذا النوع من الصدق يعكس مقدار الدقة التي عن طريقها تتمكن الأداة لقياس ما وضعت لقياسها، حيث نظر كراهام وليلى (Graham&Lill)،

وبالإضافة إلى أن الصدق أحياناً يشمل كل أنواع الصدق، إذ يمكن الإفادة من معلومات صدق المحتوى (Content) والصدق التلازمي (concurrent) والتنبؤي بوصفها أداة لصدق البناء (النعمي، 2014: 232)، وقد تم التأكد من صدق البناء عن طريق التحليل العاملي لمقياس قابلية التعاطف.

ب - الثبات:

تم احساب معامل ثبات المقياس كالآتي:

1- طريقة إعادة الاختبار :

قام الباحثون بتوزيع المقياس على عينة عشوائية بلغت (60) طالباً وطالبة بواقع (30) طالباً و(30) طالبة من كلية التربية للعلوم الصرفة من مجتمع البحث، حيث طُبق عليهم المقياس، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة الاختبار مره أخرى على نفس العينة من الاختبار الأول، وبعدها قام الباحثون بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المستجيبين في الاختبار الأول ودرجاتهم في الاختبار الثاني، حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (0,86)، حيث يعد معامل ثبات جيد (Lindauist، 57: 1950).

2- معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي :

"تتمثل فكرة معادلة ألفا كرونباخ من خلال حساب الارتباطات بين درجات أفراد العينة على كل فقرات مقياس قابلية التعاطف، وكما يبين معامل الثبات الذي قد تم إيجاده وفق هذه الطريقة أداء الفرد في كل فقرة، بمعنى التجانس بين فقرات المقياس (Cronbach، 298: 1951)، وقد قام الباحثون بإيجاد هذه الطريقة بعد إجراء المقياس على عينة مؤلفة من (100) طالب وطالبة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الذي تم إيجاده (0,83) وهو يمثل معامل ثبات جيد.

ثالثاً: مقياس الثقة بالنفس:

اطلع الباحثون على الأدبيات والدراسات الخاصة بمتغير الثقة بالنفس، ولم يستطعوا الوصول إلى مقياس ملائم لمجتمع وعينة الدراسة، ولأجل ذلك قاموا ببناء مقياس الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة ديالي حسب الخطوات أدناه:

الخصائص السايكومترية لمقياس الثقة بالنفس:

أ - صدق المقياس:

وقد قام الباحثون بالتحقق من صدق المقياس من خلال ما يأتي:

1- الصدق الظاهري: Face Validity

يعد الصدق الظاهري مؤشراً مهماً لإثبات أنواع الصدق الأخرى قبل أن يُستخدم في قياس الفروق بين الأفراد (Robert, 1980: 442) وتم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، كما تمت الإشارة إليه مسبقاً في صلاحية الفقرات .

2- صدق البناء :

يُعرف هذا النوع من الصدق بصدق التكوين الفرضي، بمعنى أنه يشكل الإطار النظري في الاختبارات، وذلك بسبب أنه في بداية بنائه، وأن الجهد الذي سوف يأتي يتركز من مرحلة الشك للاختبار في الصفة التي يقيسها إلى مرحلة اليقين (عودة، 1998: 384).

ونلاحظ أن هذا النوع من الصدق يعكس مقدار الدقة التي عن طريقها تتمكن الأداة لقياس ما وضع لقياسها، كما يرى كراهام وليلى (Graham&Lilly, 1984)، فضلاً عن أن صدق البناء يشمل كل أنواع الصدق، إذ يمكن الاستفادة من المعلومات في صدق المحتوى (Content) والصدق التلازمي (concurrent) والتنبؤي بوصفها أداة لصدق البناء (النعمي، 2014: 23) ، وقد تم التأكد من صدق البناء عن طريق التحليل العاملي لمقياس الثقة بالنفس.

ب - الثبات :

قام الباحثون باستخراج ثبات المقياس كالاتي:

1-طريقة إعادة الاختبار:

وزّع الباحثون المقياس على عينة عشوائية قد بلغت (60) طالباً وطالبة بواقع (30) طالباً و(30) طالبة من كلية التربية للعلوم الصرفة من مجتمع البحث، حيث طُبّق عليهم المقياس، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة الاختبار مرة أخرى على نفس العينة من الاختبار الأول، وبعدها قام الباحثون بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المستجيبين في الاختبار الأول، ودرجاتهم في الاختبار الثاني، فقد بلغ معامل الثبات الاختبار (0.82) ،حيث يعد معامل ثبات جيد (Lindauist، 57 :1950).

2-معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي :

"تتمثل فكرة معادلة ألفا كرونباخ من خلال حساب الارتباطات بين درجات أفراد العينة الثبات على كل فقرات مقياس الثقة بالنفس، وكما يبين معامل الثبات الذي

قد تم إيجاده وفق هذه الطريقة أداء الفرد في كل فقرة بمعنى التجانس بين فقرات المقياس (Cronbach، 298 :1951)، وقد قام الباحثون بإيجاد الثبات بهذه الطريقة بعد إجراء المقياس على عينة مؤلفة من (100) طالباً وطالبة، فقد بلغت قيمة معامل الثبات الذي تم إيجاده (0.79) وهو يمثل معامل ثبات جيد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استعمل الباحثون عدداً من الأدوات الإحصائية سواء أكانت في إجراءات الدراسة أو في تحليل النتائج، بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في معالجة البيانات إحصائياً، وهي كما يأتي:

1-معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) : التي استعملها في إيجاد العلاقة بين كل من:

أ-العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

ب-العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

ج - العلاقة بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس.

هـ-إيجاد الثبات بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار للمقاييس الثلاثة.

2- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach): قام الباحثون باستخدامها في إيجاد ثبات التجانس أو الاتساق الداخلي للمقاييس الثلاثة.

3- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد استخدمها لإيجاد القوة التمييزية بأسلوب العينتين المتطرفتين للمقاييس الثلاثة، بالإضافة استخدمها في إيجاد الفروق بحسب الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي - إنساني) لمقاييس الدراسة الثلاثة.

5 - الاختبار التائي لعينة واحدة: من أجل معرفة مدى امتلاك أفراد العينة الكلية لمتغيرات في المقاييس الثلاثة.

6-الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط: من أجل معرفة قوة معامل الارتباط.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض على: "لدى طلبة الجامعة قابلية دالة إحصائية للتعاطف"

للتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس قابلية التعاطف، الذي بلغ (66,9950) درجة، وبانحراف معياري مقداره (10,00877) أما المتوسط الفرضي فقد بلغ (60) درجة، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، تم استخدام الاختبار التائي لعينة

واحدة، وقد أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (13,978) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399)، وهذا يشير إلى أن أفراد العينة لديهم قابلية التعاطف، والجدول (33) يوضح ذلك:

الجدول (3)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لأفراد عينة الدراسة على مقياس قابلية التعاطف

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
400	66,995 0	10,00877	60	399	13,978	1,96	0,05	دال

فسر الباحثون هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة كان لديهم اتجاه إيجابي نحو قابلية التعاطف بوصفها تمثل استعداداً إنسانياً شائعاً في المجتمع، وأنها تظهر من خلال التأثير ببعض المواقف التي يتعرض لها طلبة الجامعة، التي تختلف من مجتمع إلى آخر بحسب العادات والتقاليد المتوارثة فيها، وبمعنى آخر إن أفراد العينة لديهم قابلية التعاطف، هذا مما يدل على أن عينة البحث يمتازون بدرجة عالية من العاطفة مما يجعلهم يتأثرون بالآخرين بشكل عاطفي؛ حيث إنه كلما كان الشخص أكثر تعلقاً بالآخرين كان أكثر قابلية للتعاطف وبالعكس، وبالتالي عُدَّ التعلق من أحد العناصر الفعالة من ناحية التأثير الإنساني، الذي يحدث نتيجة تكرار المواقف ذات الجانب العاطفي مما يجعل الشخص يتعمق في مثل هذه المواضيع بحيث نستطيع أن نبين هذا من خلال التصرفات السلوكية الناتجة عن الشخص، مثل ظهور (الابتسامة أو البكاء أو النظر أو التحرك) كلها تقرب الفرد من شخص موضوع العطف وتكوين علاقات متفاوتة قد تكون، ومن خلال ذلك نجد أن التعلق من أهم الأمور في قابلية التعاطف، التي تتمثل من خلال المساعدة أو الحب أو الاحترام، ومن هنا نجد أن قابلية التعاطف وتعلق كل منهما يتأثر في الآخر، التي وجد فيها ارتباطاً إيجابياً، وإن شخصاً أكثر قابلية للتعاطف يكون شخصاً أقل تعلقاً، وكذلك كما عُدَّ التعلق يعود لعدة أسباب، التربية أو الشخص ذاته، ومنها يعود بسبب الوضع الراهن في البلاد الذي جعل أفراد العينة يمرون بظروف صعبة تؤثر على جميع مجالات حياتهم مما يجعل قابلية التعاطف متواجدة بينهم من أجل مساعدة بعضهم

البعض من أجل الشعور بالحب والسعادة والأمان والأمل، (شحاذة والعاسمي، 2016: 188-189).

عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

وينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قابلية التعاطف لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني):"

لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متغير قابلية التعاطف تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني) تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعلمي (66,765) درجة بانحراف معياري مقداره (8,25223) درجة، أما المتوسط الحسابي للإنساني فقد بلغ (67,2250) درجة بانحراف معياري مقداره (11,02133) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2,472) درجة، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) بمستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (398)، وتشير هذه النتيجة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير قابلية التعاطف تبعاً لمتغير التخصص ولصالح الإنساني والجدول (35) يوضح ذلك:

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين على مقياس قابلية التعاطف تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني)

التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
علمي	200	66,765	8,25223	المحسوبة	الجدولية	دال إحصائياً
إنساني	200	67,2250	11,02133	2,472	1,96	لصالح الإنساني
					0,05	

أكدت هذه النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وذلك يرجع إلى طبيعية ارتباط هذا التخصص بمتغير قابلية التعاطف، إذ إن مقررات هذه الأقسام الخاصة بالكلية الإنسانية تتطلب تواصلاً اجتماعياً، والتعامل مع الآخرين، ومعالجته قضايا إنسانية التي تتطلب نوعاً من قابلية التعاطف، فقابلية التعاطف تمثل حالة من الاستشعار عند رؤية الآخرين في المجتمع سواء أكان يعاني من مشكله أو يحتاج إلى مساعدة، فإن الشخص الذي يمتلك قابلية التعاطف هو من يشعر بذلك ويقوم بالتعاطف معه، ونظر لتخصصه فإن أكثر المهن الإنسانية يتوافر فيها هذا الجانب وهو مساعدة الآخرين سواء أكان داخل مؤسسه تربوية أو خارجها، أما في حين الجانب أو التخصص العلمي لا يحدث مثل هذه الأشياء، حيث إنهم يتعاملون مع أرقام

وتجارب ومعادلات وقوانين، فإن متغير قابلية التعاطف قد لا يكون لديك بشكل كبير إلا في حالة أن تكون شخصية الفرد متوافرة فيها مثل هذا الجانب وهو شخصية متعاطفة ويمتلك قابلية التعاطف، التي قد يحتاجها مستقبلاً عندما تعامله مع شريحه من الطلبة في مجال مهنة عند ممارستها.

عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

وينص على الآتي: "يتمتع طلبة الجامعة بالثقة بالنفس"

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس، الذي بلغ (68,8525) درجة، وبانحراف معياري مقداره (9,77693) أما المتوسط الفرضي فقد بلغ (60) درجة، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، وقد أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (18,108) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399)، وهذا يشير إلى أن أفراد العينة لديهم ثقة بالنفس، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لأفراد عينة البحث على مقياس الثقة بالنفس

القيمة التائية								
حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	المتوسط المحسوبة	الجدولية	مستوى دلالة الفرق	دلالة
400	68.8525	9,77693	60	399	18.108	1,96	0,05	دال

توصلت هذه النتيجة إلى وجود ثقة بالنفس وبدرجة عالية لدى أفراد عينة البحث وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الطائي، 2007) واختلفت مع دراسة (سقاف، 2007) حيث فسر الباحثون ذلك من خلال طبيعة معيشة الطلبة في المرحلة الجامعية كونها تعد مرحلة فاصلة؛ لأنها تحدد مصيرهم من أجل بناء مستقبل مهني وعلمي جيداً، وكما أنه من المهم جداً كسب الثقة بالنفس؛ لأنها تعد مفتاح النجاح في جميع مجالات الحياة؛ لأنها تعد دافعاً للمثابرة من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية، كما أن الطلبة قد واجهوا العديد من الظروف الاجتماعية وكذلك الاقتصادية، بالإضافة إلى أنهم عانوا

من سوء الأوضاع، منها المرور بحروب وظروف قاهرة وغيرها مما جعلتهم ثقتهم بأنفسهم قوية في اعتمادهم على أنفسهم. (ياسين، 2018 : 46)، وكذلك قد تعود إلى أسباب أخرى، منها أن الجامعة بخاصة القسم الذي يدرس فيه الطلبة، جعلتهم يتمتعون بتفاعل اجتماعي كبير في السنوات السابقة، فقد جعلتهم يتمتعون بثقة بالنفس عالية من خلال تحفيز الأساتذة للطلبة من خلال طرح الأسئلة داخل القاعة الدراسية، وكذلك إلى طبيعية العمل الذي يقوم به الأستاذ، الذي تنتظره في حالة التخرج من الجامعة. (صبيح، 2018: 601)، وإن الثقة بالنفس تنمو وتتطور من خلال البناء القيمي والاجتماعي، وكذلك من خلال التنشئة الأسرية عن طريقة الأدوات الثقافية التي تتناولها الأسرة في عملية تنشئة الأبناء من أجل تكوين مفهوم الذات عندهم. (الساعدي، 2019: 487).

عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها:

وينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث):

لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متغير الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (69,925) درجة بانحراف معياري مقداره (7,31988) درجة، أما المتوسط الحسابي للإناث فقد بلغ (65,575) درجة بانحراف معياري مقداره (11,54597) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة ((4,655) درجة، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) بمستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (398)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور والجدول (5) يوضح ذلك :

الجدول (5)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين على مقياس الثقة بالنفس تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)

النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى دلالة الفرق
ذكور	200	69,925	7,31988	المحسوبة	الجدولية	دال إحصائياً
إناث	200	65,575	11,54597	4,655	1,96	لصالح الذكور

توصلت هذه النتيجة إلى وجود ثقة بالنفس لأفراد العينة حسب الجنس ولصالح الذكور، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عاتكه، 2016) ودراسة (سراية، 2016) واختلفت مع دراسة (الطائي، 2006) ودراسة (العنزي، 2001)، فقد فسر الباحثون أن توافر أساليب التنشئة الأسرية الجيدة والفعالة، التي تتمثل بالرعاية والاهتمام بالفرد وتشجيعه، وتسهيل عملية التكافؤ الاجتماعي في الفرص المتاحة لكل من الجنسين وكذلك طبيعية البيئة التي يعيشها كل من الذكور والإناث في الجامع من أجل الوصول إلى مستوى من التعليم الجامعي على حد سواء تلعب دوراً فعالاً في بث روح التنافس فيما بينهم، مما قد يصبح هنا فرقاً بدرجة قد تكون ليست بكثير لصالح الذكور نظراً لظروف قد تكون اجتماعية خاصه بالعادات والتقاليد، التي قد تختلف من مجتمع إلى آخر، حيث في مجتمعات الغرب لا يوجد فرق بين الذكور والإناث من ناحية خروج المرأة إلى العمل لثقافتها بنفسها العالية، وهذا قد يحدث العكس في بعض المجتمعات التي قد تعيقها تماماً عن ذلك كونها مجتمعات ملتزمة ومقيده على وفق عادات وتقاليد لهذا قد تكون المرأة تمتلك ثقته بنفسها عالية، ولكن قد تقيدها عن القيام بكل شيء بسبب تقاليد السائد في المجتمع. (عاتكه، 2016: 90-91).

عرض نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها:

وينص على: "هناك علاقة دالة إحصائياً بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة" لتحقيق هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، بين الدرجة الكلية لأفراد عينة البحث على مقياس قابلية التعاطف، والدرجة الكلية على مقياس الثقة بالنفس، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0,825) درجة والاختبار دلالة معامل الارتباط تم استخدام الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (29,123) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) درجة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398)، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين متغيري قابلية التعاطف والثقة بالنفس والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

قيمة معامل ارتباط بيرسون والقيمة التائية لدلالة معامل الارتباط للعلاقة الارتباطية بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس

القيمة التائية لدلالة معامل			
المتغيران	قيمة معامل الارتباط	الارتباط	دلالة العلاقة عند 0,05
		المحسوبة	الجدولية

علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية	1,96	29,123	0,825	قابلية التعاطف الثقة بالنفس
--	------	--------	-------	--------------------------------

من خلال هذه النتيجة، يُرى أن الشخص الذي يمتلك قابلية التعاطف هو شخص واثق من نفسه حيث يستطيع السيطرة على عواطفه تجاه المواقف والمشكلات التي يتعرض لها، إذ إنه يتحكم به عقله أكثر من عاطفته خاصة عندما تكون تلك المواقف التي يتعرض لها الطلبة هي مواقف مثل: الذعر أو الالام أو الخوف سواء أكانت داخل الجامعة أو خارجها، وإن الشخص الواثق من نفسه هو من يستطيع التصرف بكل هدوء وسرعة بديهية وشجاعة تجاه هذه المواقف والانفعالات التي يتعرض لها، وكذلك اتخاذ ردة فعل مناسبة لهذه المواقف من غير الاستسلام لما يشعر به، ولهذا يرجح لأن يمتلك قابلية التعاطف، ويستطيع مواجهة مثل هذه المواقف؛ نظراً لقدرته في السيطرة على الانفعالات، وكذلك إن هذه المواقف تحتاج شخصاً يمتلك ثقة عالية بنفسه لكي يستطيع مواجهتها بكل شجاعة، وكما بينت التطورات الحديثة أن الأفراد الذين لديهم قابلية التعاطف يستطيعون أن يتخذوا القرار الصحيح؛ نظراً لثقتهم بأنفسهم من أجل مواجهة الصعوبات والمشكلات التي يتعرضون لها، فقد تبين أن الاستشعار بالآخرين يمثل قابلية التعاطف، وعن طريقها يقدر الفرد أن يتفهم ما يعاني منه الآخرون، ويتقرب إليها لثقة بنفسه التي يمتلكها بعدما حدد من خلال رؤيته وفهمه للأفكار والمشكلات التي تعاني منها، وثقته بنفسه وقدرته على تقديم المساعدة في حل المشكلات التي يعانون منها، كما أن الثقة بالنفس تجعل الفرد يشعر بالأمان عند بوح مشكلته وما يفكر ويشعر به، حيث إن ثقة الفرد بنفسه تجعله يحقق النجاح في جميع مجالاته الحياتية؛ لأن قابلية التعاطف تتوقف على الثقة بالنفس، وإن انعدام الثقة بالنفس يؤدي إلى الشعور بالإحباط وعدم الرضا، كما تتأثر وتتأزم علاقته مع الآخرين في مواجهة مشكلاتهم وحلّها.

خاتمة الدراسة

أولاً: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- 1- أن طلبة الجامعة يمتلكون قابلية التعاطف بنسبة أعلى لمتوسط المجتمع الذي يرتبطون به وبمقارنة مع المتوسط الفرضي لمقياس قابلية التعاطف.
- 2- أن طلبة الجامعة يمتلكون الثقة بالنفس بنسبة أعلى لمتوسط المجتمع الذي يرتبطون به وبمقارنة مع المتوسط الفرضي لمقياس الثقة بالنفس.
- 3- تمثلت العلاقة بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس بأنها ذات قيمة إحصائية طردية موجبة.
- 4- هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع ولصالح الذكور.
- 5- كانت العلاقة بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس ذات دلالة إحصائية؛ وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة.

ثانياً: توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الدراسة، فقد أوصت الدراسة بالآتي:

- 1- قيام المؤسسات التربوية والوحدات الإرشادية التابعة سواء في الجامعة أو المدارس بتقديم محاضرة يُعرف فيها النضج الانفعالي على أنه يمثل قدرة الفرد في السيطرة والتحكم في انفعالاته سواء أكانت من مواقف أو من قبل الآخرين.
- 2- خلق مناخات دراسية تشجيعية لطلبة الجامعة تساعدهم على زيادة ثقتهم بأنفسهم عندما يتعرضون إلى مشكلات أو عند مساعدة الآخرين نظراً لما يتمتعون من ثقة عالية بأنفسهم تساعدهم على مواجهة أصعب المواقف.
- 3- عقد ندوات ثقافية من أجل تعزيز العلاقات الاجتماعية السوية بين أفراد طلبة الجامعة.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

استكمالاً للدراسة الحالية فإن الدراسة تقدم المقترحات الآتية:

- 1- النضج الانفعالي لدى موظفي الدولة على مختلف صنوفهم ومناصبهم في ضوء بعض المتغيرات.
- 2- القيام ببحث مشابه للبحث الحالي، ولكن على المرحلة الإعدادية .
- 3- إجراء دراسة وصفية لمتغير الثقة بالنفس وقابلية التعاطف وربطها مع متغير آخر، ومرحلة دراسية أخرى.

المصادر والمراجع:

- أكرم الدين، ليلي (2001): الأسرة في بناء الشخصية الطفل وتنميته، بحوث مؤتمر عين الشمس، 29 يونيو.
- بيك، آرون (2000): العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية. ترجمة: عادل مصطفى . غسان يعقوب. بيروت: دار النهضة.
- جامس، دنا (2008): شجعي طفلك على التعبير عن نفسه، مجلة عالم الأم والطفل، العدد الثاني.
- حمد، أسعد عبد الله (2012): منهاج مقترح لتأهيل الثقة بالنفس وتأثيره في تعلم مسكات الرمي في المارعة الرومانية، مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، المجلد (24)، العدد (2).
- الساعدي، ميثم عبد الكاظم هاشم (2019): الشخصية التجنبية وعلاقتها بالاعتزاز بالنفس لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العدد (104)، المجلد (25).
- سامية، عبد الرحمن عبد السلام (1992): القيم الأخلاقية، دراسة نقدية في الفكر الإسلامي والفكر المعاصر، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- السقاف، منال محمد عمر (2009): الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- السليم، ريا جنان داؤد (2016): الثقة بالنفس وعلاقتها بالصراع لدى المراهقين، المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى، العدد (34).
- سليم، مريم (2003): تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين، القاهرة، دار النهضة العربية.
- السنبراني، إيمان صالح، الطارق، علي سعيد (2020): الثقة بالنفس وعلاقتها بجنس المعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية أمانة العاصمة صنعاء، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، العدد (3).
- سيد عثمان (1986): الإثراء النفسي، دراسة في الطفولة ونمو الإنسان. القاهرة، الأنجلو المصرية، ط1.

- شبيب، أحمد محمد (2019): الوعي الفونولوجي وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز، المجلد (20)، العدد (1) .
- شحادة، أنس محمد (2016): الانرجسية والتعاطف وعلاقتهما بالرضا المهني لدى عينة من المرشدين النفسيين في مدارس.
- شراب، عبد الله عادل راغب (2013): فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.
- شعبان، عمرو سعيد إسماعيل (2017): تنمية الذكاء الشخصي كمدخل لتحسين الثقة بالنفس للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم (دراسة وصفية- تجريبية)، جامعة عين شمس، كلية التربية للبنات .
- العاسمي، رياض (2015): علم النفس الإكلينيكي، الجزء الأول، عمان، دار الإعصار العلمي
- عسكر، سيلة عبد الرضا (2001): التعاطف لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الفرماوي، حمدي (2001): ركائز البناء النفسي، دراسة تحليلية تفسيرية توجيهية في سلوك الإنسان، ط1، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- الكفيري، وداد محمد صالح (2017): مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية وعلاقته ببعض المتغيرات، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية، المجلد (10)، العدد (32) .
- لاحق، لاحق عبد الله (2005): الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينه من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- محمود، هو يده حنفي، فراج، محمد أنور إبراهيم (2004): الإنجاز والسلوك الإيجابي وقابلية التعاطف لدى المتفوقين وغير متفوقين دراسيا من طلاب الجامعة، دارا لمنظومة، المجلد (21)، العدد (66) .
- الموسوي، شذى خليل خميس (2013): النضج الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد، رسالة ماجستير، المعهد العربي العالي، بغداد.
- ميخائيل، يوسف أسعد (د. ت): الثقة بالنفس، القاهرة، دار النهضة العربية.

plenum press. 'M (1978): Development of affect. New York ,-- Hoffman
- WATERS,HOMITON C.C&WAIN FIED N.S(2000):THE STABILITY OF
ATTACHMENT SECURITY FROM IN FANCY TO ADOLESCENCE AND
FARIY ADUITHACHMENT SECURILY,GENERAL INTERODUCTION,CKILD
DELOVOP-MENT,VOL 71,N.31,PP-678-683.

L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a -- Wisp
a word is needed. Journal of Personality & Social Psychology. 50.314-321. 'concept
Boulder: Westview Pr.

-M. H. (1996): Empathy A social psychological approach 'Davis

-Guilford,jay.paul(1959) personality,new york,mcgraw-hill.book company,inc

-kazdin,A,E,(2000):Encyciopedia ofpsychology.ApA,oxford university
press,vol.7.p528.

-yesko,frank m(2004):Assessment of differences in the balanced emotional empathy
among beginning practicum and gradations students in counselor education program
cumber library tilte page for etd.





جامعة بنغازي - كلية التربية

مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



واقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس الثانوية العامة

بمدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة

إعداد :

د. محمود سليمان العشيري

محاضر

أ. فتحية أحيطة الكاديكي

Fatheeh.alkadeeki@uob.edu.ly

كلية الاداب والعلوم

سلوق \ جامعة بنغازي

كلية التربية-جامعة بنغازي

قسم العلوم التربوية والنفسية

الملخص :

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس الثانوية العامة في مدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة، وكذلك معرفة الفروق بين النوعين من الطلبة (بنين وبنات) من وجهة نظرهم بواقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي.

وتكون مجتمع الدراسة من طلبة مدارس الثانوية العامة التي تتوافر فيها خدمات الإرشاد النفسي والتربوي بمدينة بنغازي والتي بلغت (40) مدرسة حيث تم اختيار (6) مدارس بواقع (4) مدارس للإناث ومدرستين للذكور حيث تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة (143) طالباً وطالبة في الثانوية العامة في مدينة بنغازي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولجمع بيانات الدراسة استخدم استبانة، وتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الخدمات الإرشادية في المدارس الثانوية بنغازي كانت فوق المتوسط من وجهة نظر الطلبة، كما دلت النتائج على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في واقع الخدمات الإرشادية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير النوع .

Summary:

The study aimed to know the reality of psychological and educational counseling services in public secondary schools in

The city of Benghazi from the students' point of view, as well as knowing the differences between the two types of students (boys

Wasat) from their point of view, the locations of psychological and educational counseling services.

The study population consists of high school students in which psychological counseling services are available

And the educational system in the city of Benghazi, which amounted to (40) schools, where (6) schools were selected by (4) schools

For females, and a six-year-old girl, where the study sample was selected from the study population (143) male and female students

In the high school in the city of Benghazi, they were chosen randomly, and to collect study data

Using a questionnaire, and to analyze the study data, some statistical methods were used, such as averages

normative throttles;

The results of the study showed that the reality of counseling services in Benghazi secondary schools was above

The average from the students' point of view.. The results also indicated that there are no statistically significant differences in reality

Guidance services from the students' point of view due to the gender variable Introduction

Educational counseling has become one of the most important disciplines nowadays, due to the increase in.

مقدمة:

لقد أصبح الإرشاد التربوي من التخصصات المهمة في الوقت الحاضر وذلك لازدياد حاجة أفراد المجتمع للعون والمساعدة ولتعاظم المشكلات الاجتماعية في المجتمعات الإنسانية. (الزبيد: 2002: 97)

تعد الاتجاهات الحديثة في التربية المعاصرة أمراً معقداً، لأنها تتضمن مجموعة من الأفكار والآراء والاتجاهات والميول والاهتمامات وغيرها من العوامل المادية والبشرية والطبيعية، التي تتداخل معظمها أو كلها بعضها بعضاً في تحديد صياغة العمليات التربوية الديناميكية وأهمية التركيز على الطالب بدرجة أكبر من التركيز على المنهج الدراسي مما يتيح الفرصة أمام نظريات الإرشاد التربوي للإسهام بفاعلية في رفع المستوى التعليمي للطلاب، نتيجة توافقه الدراسي والاجتماعي والنفسي، وبالتالي أصبح لبرامج الإرشاد التربوي مكانة مهمة في العملية التربوية من أجل بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والمتزنة في مختلف جوانبها. (أسعد: 1991: 18)

الإرشاد عبارة عن أنشطة قائمة على ميثاق أخلاقي يقوم به المرشد في محاولة لمساعدة المسترشد للانخراط في السلوك الذي يؤدي إلى حل مشكلاته، وقد ظهرت الحاجة إلى خدمات الإرشاد مع تزايد الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي والتطور الحضاري، وما صاحب ذلك من تغيرات سريعة وعميقة أدت إلى تداخل الكثير من القيم واختلاف أساليب الحياة التي يعيشها الفرد وتعدد وسائل التنشئة الاجتماعية التي تسهم في تنشئته عبر مراحل عدة مختلفة، وقد صاحب هذا بالضرورة تعدد الالتزامات المفروضة على الفرد وتنوع أساليب إشباعهم ثم تعقد وسائل التوافق التي يجب على الفرد تعلمها فزادت أعباء الفرد النفسية والانفعالية والعقلية، وبدأت الحاجة ملحة إلى الإرشاد باعتباره خدمة ضرورية تسهم في تخفيف حدة هذه الأعباء وتساعد مع فهم الفرد لنفسه وتحقيق سبل تكيفه. (زهران: 1992: 69)

ومن هنا يؤكد الباحثان أن الإرشاد النفسي التربوي يشغل مكانة كبيرة في التربية الحديثة التي جعلت الطالب محوراً للعملية التربوية، وحولت المدرسة الثانوية من الاقتصار على تدريس مناهج ومقررات إلى رعاية التلاميذ في جميع الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية وأدى هذا

التحول إلى زيادة دور المرشد في تنمية الصحة النفسية للطلاب وزيادة دور الخدمات الاجتماعية والنفسية في العملية التربوية وأصبحت وظيفة المرشد النفسي من الوظائف الأساسية في المدرسة الثانوية التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على تنمية أنفسهم ووقايتهم من الانحراف وعلاج مشاكلهم من خلال العملية التربوية ومساعدة الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور على أن يقوموا بمسؤولياتهم في تنمية قدرات التلاميذ ووقايتهم من الانحراف وعلاج مشاكلهم مما جعل مهمة المرشد التربوي لا تقل أهمية عن مهمة المعلم في المدرسة الثانوية. (زهران: 2001: 6)

لذا فإن للمرشد التربوي أثراً مهماً في تكوين المواطن الصالح وغرس المواطنة عند الطالب، فالمرشد النفسي التربوي هو ذلك المتخصص الذي يفترض فيه القيام بمساعدة الطلبة بطرائق تتسم بالفاعلية والاهتمام في إطار المهمات المناطة به في مؤسسات الخدمات الضرورية في مجالات التربية والتعليم والمساعدة في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التربوية.

حيث إن الإرشاد النفسي التربوي حديث العهد في واقعنا التعليمي فاعلية تطبيقه تجعله يواجه كثيراً من المشاكل التي تنعكس بدورها على عمل المرشد التربوي وتأدية دوره على المستوى المطلوب مما دفع الباحثين لمحاولة تلمس الطريق لإجراء هذه الدراسة للتعرف على واقع الإرشاد التربوي في المدارس الثانوية في مدينة بنغازي والتعرف على المشاكل التي تواجهها واقتراح الحلول المناسبة لهذه المشاكل حتى يقوم المرشد التربوي بدوره على أفضل ما يكون.

مشكلة الدراسة:

المرحلة الثانوية من المراحل الدراسية المهمة حيث يجني الطلاب فيها ثمرة جهودهم التي بذلوا في المرحلة الابتدائية والمتوسطة

والطالب في هذه المرحلة يمر بفترة حرجة من مراحل النمو، وهي مرحلة المراهقة المتوسطة من سن 16-18 حيث تظهر فيها العديد من المشاكل والميول ولاتجاهات والرغبات والشهوات والحاجات فإن لم يتم فيها توجيههم من قبل الآباء والمعلمين والمرشدين وتوجيههم توجيهاً سليماً في ظل إطار شرعي وتربوي مرن بعيداً عن التهاون والتساهل والتخلي عن المبادئ والمثل والقيم.

والطلاب في هذه المرحلة يضعون في لجج الفتن ومزالق الرذيلة مما يؤدي بهم إلى الانحطاط والفشل وعدم القدرة على مواجهة متطلبات الحياة. (زهران: 1987: 46)

والم تأمل لواقع طلاب المرحلة الثانوية يجد أن لديهم العديد من التصرفات والسلوكيات غير المرغوبة أوقعتهم في كثير من المشاكل كالتهاون في الصلاة أو حتى تركها وعقوق الوالدين واستعمال المخدرات.

وقد أدركت الدراسة أهمية الإرشاد في المرحلة الثانوية ويظهر ذلك من خلال الإصلاحات التربوية المتتالية التي لم تهمل هذا الجانب إنما حاولت التعرف على الممارسات الإرشادية في الميدان ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع خدمات الإرشاد النفسي في المرحلة الثانوية و حقيقة الدور الذي تلعبه العملية الإرشادية فيها).

تساؤلات مشكلة الدراسة:

- ما واقع خدمات الإرشاد التربوي النفسي في المدارس الثانوية العامة في مدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة ؟

- هل تختلف تقديرات الطلبة لواقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي باختلاف النوع (إناث، ذكور) ؟

- ما الخطوات التي قد تسهم في تحسين الخدمات الارشادية في المدارس الثانوية العامة في مدينة بنغازي ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب الذي تتناوله، حيث أنها تسعى إلى دراسة واقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي ودرجة ممارستها في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وتوضح هذه الأهمية بما يأتي:

يحتاج كل طالب إلى خدمات الإرشاد التربوي وذلك نتيجة لما قد يواجهه من مشكلات داخل المدرسة الثانوية العامة أو خارجها فالمعلوم أن الطالب يعيش في محيطين (محيط خاص ومحيط عام).

• **المحيط الخاص:** ونقصد به المدرسة الثانوية.

• **المحيط العام:** ونقصد به محيط المجتمع.

ولاشك أنه يواجه في هذين المحيطين مشكلات عديدة لا تقتصر على المشكلات التربوية من ضعف المناهج ونشاطاتها، بل تمتد إلى المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية وأن الهدف أو الغرض الأساس من خدمات الإرشاد النفسي التربوي هي مساعدة الطلاب على حل مشاكلهم، لذلك يبرز دور المرشد التربوي في محيط المؤسسة التعليمية (المدرسة الثانوية) وبوجه خاص لتقديم المساعدة والعون للطلاب ولتحقيق النجاح والتكيف النفسي، وذلك لأن الإرشاد النفسي التربوي يعد أحد الجوانب المهمة في العملية التربوية.

الاستفادة من نتائج الدراسة بإمداد المسؤولين عن الإرشاد بأهم التوصيات والمقترحات التي تساعد في تفعيل دور الإرشاد النفسي ودرجة ممارسته في المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على واقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة.

2- التعرف على الفروق بين النوعين من الطلبة (ذكور وإناث) من وجهة نظرهم لواقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي.

مصطلحات الدراسة:

• **التعريف الإجرائي:**

خدمات الإرشاد النفسي وتعني الخدمات التي يقدمها المرشد للطلاب من نصائح ومعلومات وإرشادات تساعد على فهم ذاتهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم داخل المدرسة، وذلك كما تقيسها فقرات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

• **الحد الموضوعي:** واقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة.

• **الحد الزمني:** 2019 - 2020 م.

• **الحد المكاني:** مدارس الثانوية العامة بمدينة بنغازي.

• **الحد البشري:** طلبة الثانوية العامة في مدينة بنغازي.

الإطار النظري:

مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي:

يرى الباحثان أن التوجيه والإرشاد يعد من الخدمات الأساسية التي يحتاجها الفرد والجماعة من أجل المساعدة على مواجهة متطلبات التكيف النفسي والاجتماعي والثقافي، التي تفرضها التغيرات الهائلة في مجال ثورة التكنولوجيا والمعلوماتية التي يشهدها عصرنا الحالي.

والتوجيه والإرشاد يهدف إلى تقديم المساعدة إلى الأفراد في مراحلهم العمرية كافة فهو ضرورة للأطفال والشباب والراشدين وكبار السن، كما أنه ضرورة للرجال والنساء وذوي الاحتياجات الخاصة كالمعوقين والموهوبين.

مفهوم التوجيه:

إن مفهوم التوجيه يستخدم الدلالة على ما يقدم من نصائح أو معلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مبرمجة تمكنهم من تحديد الخيارات واتخاذ القرارات (Spruce: 1980: 189) وهو مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم وعالمهم الذي يعيشون فيه، وهنا نؤكد على أهمية فهم الذات والعالم المحيط، وهنا يكون الهدف الأساس من التوجيه تمكين الفرد من التعرف على قدراته وإمكاناته الذاتية، بالإضافة إلى التعرف على البيئة المحيطة بما فيها من أشخاص وفرص متاحة، ومن ثم التوصل إلى قرارات سليمة توائم بين الفرد ومحيطه. (Stone:40: 1981)

التوجيه هو "مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته ومشكلاته واستغلال إمكاناته الشخصية (من قدرات وميول واستعدادات ومهارات ومواهب) والإفادة من بيئته وتحديد أهدافه، بما يتفق وكلا النوعين من الإمكانيات "الشخصية والبيئية" ومن ثم إجراء عملية الاختيار للحلول والطرائق التي تمكنه من تحقيق أهدافه وحل مشكلاته حلاً عملياً يؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه هذا ما يساعده على بلوغ أقصى ما يمكنه من نمو وتكامل في الشخصية". (جاسم: 15:1990)

ويعرف التوجيه بأنه: "مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانيات بيئته، فيحدد أهدافاً تتفق وإمكاناته من ناحية وإمكانات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه وبيئته ويختار الطرائق المحققة لها بحكمة وتعقل، في تمكن بذلك من حل مشاكله حلاً عملياً، يؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه، فيبلغ أقصى ما فيتمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته". (بركات: زيدان: 3:1968)

وتشير أبو غزالة (1985) إلى مفهوم مشابه للتوجيه من حيث كونه "مجموع الخدمات النفسية والتربوية والمهنية التي تقدم للفرد، كي يتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته، وقدراته وميوله بأسلوب يشبع حاجاته، ويحقق تصوره لذاته. (أبوغزالة: 7:1985)

مفهوم الإرشاد التربوي:

يعد الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته أحد (مهن المساعدة) التي وجدت لخدمة الأفراد إذ لا يخلو تقريباً أي تعريف لمصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمناً أو ظاهراً، وهنا كالعديد قد أخذ يستخدم كلمة (المساعدة) ليعبر بها عن الإرشاد أو لتكون أعم أو أشمل منه.

وقد تنوعت وتعددت تعريفات هذه الكلمة (الإرشاد) وفيما يأتي عرض لعدد من تلك

التعريفات:

حيث عرفها إيفي (Ivey1980) بأنه عملية مركزة للاهتمام بمساعدة الأفراد الأسوياء ليحققوا أهدافهم أو يؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فعالية.

كما يعرفه آدمز (1980) بأنه علاقة تفاعلية بين فردين، بحيث يحاول أحدهما، وهو المرشد مساعدة الآخر الذي هو المسترشد كي يفهم نفسه فهماً أفضل بالنسبة لمشكلاته في الحاضر والمستقبل.

ويعرفه باترسون (Patterson) بأنه يتضمن مقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد، ومعرفة ما يمكنه تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى يختارها ويقرها المرشد، ويجب أن يكون المسترشد لديه مشكلة، ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلة.

كما يعرفه بلوتشر (Blotcher) بأنه عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة، وبناء وتوضيح أهداف أو قيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد.

ويعرف جلانز (Glanz) العملية الإرشادية بأنها عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فردين أحدهما متخصص هو المرشد والآخر المسترشد، يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف التي يواجهها، والأسلوب المستخدم في الإرشاد هو المقابلة وجهاً لوجه، في جو يتطلب أن يسوده الثقة والشعور بالتقبل المتبادل والاطمئنان والتسامح، بحيث يتمكن المسترشد من التعبير عن كافة مشاعره بحرية ودون خوف من النقد أو العتاب، وتقوم فلسفة العملية الإرشادية على منح المسترشد الفرص لاختبار ذاته وممارسة حريته، وتحمل مسئولية قراراته. والإرشاد ذو طابع شخصي يركز على سلوك الفرد في الماضي وما يتوقع أن يكون عليه مستقبلاً.

مما سبق يرى الباحثان أن التعريفات السابقة اشتملت على عناصر مشتركة يتضمنها تعريف الإرشاد وهي علاقة مهنية، وعلاقة مباشرة وجهاً لوجه - إذ إن المقابلة أدواتها الرئيسية وهدفها الرئيس تقديم المساعدة للفرد للتغلب على مشكلاته وتسهيل نموه ونضجه وحدوث تغيير في سلوكه.

أهداف الإرشاد:

في ضوء النظريات المختلفة للإرشاد وهي النظريات المعرفية والإنسانية والسلوكية والتحليلية. والهدف " الواسع للإرشاد هو مساعدة الأشخاص لكي يصبحوا أكثر كفاءة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية ولكي تستمر شخصياتهم في النمو ولكي يتخذوا قرارات فاعلة".

(Patterson& Eisenberg,: 1983:1)

ومع أن نظريات الإرشاد جميعها يمكن أن توافق على هذا الهدف العام، فإنها تختلف في الأهداف المحددة التي تضعها كل منها لعملية الإرشاد. أما عن الأهداف العامة فهي :

- 1- تحقيق الذات ويقصد به "مساعدة المرشد للمسترشد على تحقيق ذاته بحيث ينظر إلى ذاته ويرضى عنها ويعد مفهوم الذات هو المحدد الرئيس للسلوك. ويهدف الإرشاد النفسي إلى نمو موجب للذات"، وهو تطابق المفهوم المدرك للذات الواقعية مع مفهوم الذات المثالية، وإن استطاع الفرد أن يوجه حياته بنفسه بذكاء في حدود الحياة الاجتماعية فإنه يحقق هدفاً أسمى يسمى توجيه الذات.
- 2- تحقيق التوافق: يقصد به إشباع حاجات الفرد بما يتلاءم ومتطلبات البيئة ومن الحاجات (الحاجات الشخصية - الحاجات التربوية - الحاجات المهنية - الحاجة الاجتماعية).
- 3- تحقيق الصحة النفسية وهو هدف عام وشامل للتوجيه والإرشاد إذ بتحقيق الصحة النفسية يمكن تحقيق الذات والتوافق الاجتماعي.

4- تحسين العملية التربوية: "تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيق التوافق النفسي والشخصي والتربوي للتلاميذ، فهي بذلك أكثر المؤسسات حاجةً إلى الإرشاد والتوجيه لرعاية التلاميذ وتوفير بيئة مناسبة للتكيف وتحقيق النجاح والتأقلم مع البيئة المدرسية، لهذا ينبغي إثارة دافعية التلميذ وتشجيعه على الدراسة بوسائل مختلفة توفر له السعادة في المدرسة وتهيئة جو سليم للعملية التربوية والعمل على تطويرها وتلعب برامج الإرشاد والتوجيه في المدرسة دوراً مهماً في تحقيق الأهداف التربوية. (عبد المنعم: 17:2003-15)

- 5- حل المشكلات: مساعدة الطالب على تخطي مشكلاته بأسلوب سليم ومنظم يستطيع من خلاله أن يتعلم كيف يتغلب على مشكلات مستقبلية من خلال تعميم التعليم في حل المشكلات، إضافة لذلك يهدف الإرشاد التربوي إلى:

- تصنيف الطلبة وفق استعداداتهم وقدراتهم وميولهم الفطرية.
- مساعدة الطلبة على اختيار نوع الدراسة الحالية والمستقبلية.
- جمع البيانات والمعلومات الكافية عن الطالب وتنظيمها وتحليلها.

(الأسدي: 1:20034)

العلاقة بين الإرشاد والتوجيه:

يعد الإرشاد محور عملية التوجيه أو تتضمنه عملية التوجيه الواسعة الأبعاد، وهنا يلتقيان بالأهداف من حيث تحقيق الذات، وتحقيق التوافق وتسهيل النمو الطبيعي لدى الفرد، واكتساب مهارة النمو الذاتي وتحقيق أكبر قدر ممكن من الصحة النفسية لدى الأفراد. وتقوم كل من عمليتي التوجيه والإرشاد باستغلال خبرات الفرد لتحقيق النمو السليم وحثه باستمرار لمعرفة ذاته، والعمل على تكوين علاقات سليمة، والعمل على استغلال خبراته لوقايتها من الوقوع في الاضطراب النفسي، أو لعلاجها مما يعانيه من مشكلات أو اكتساب مهارة جديدة أو لإحداث تغيير في سلوك خاطئ لدى الفرد.

ويوضح جلانز (Glanz) الاختلاف بين التوجيه والإرشاد: بأن عملية التوجيه تتسم بالاتساع والشمولية فهي مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته ومشكلاته واستغلاله لإمكاناته الشخصية من قدرات وميول واستعدادات ومهارات ومواهب، والاستفادة من إمكانات بيئته وتحقيق أهدافه بما يتفق مع هذه الإمكانيات، ثم التوجه إلى عملية اختيار الحلول التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، وحل مشكلاته حلاً يؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه بما يساعده على بلوغ ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في الشخصية. (أبو عيطه: 1997 11 12)

ويعد الإرشاد محور الخدمات التي تقدم للفرد في برنامج التوجيه ويحتاج الإرشاد إلى مرشد متخصص يمتلك مهارات فنية على مستوى عالٍ في أساليب دراسة الفرد والجماعة، والتعرف على حاجاتها وتقديم المساعدة الإرشادية بالأساليب العلمية وصولاً إلى أفضل درجة من الإنتاجية والتكيف النفسي والاجتماعي.

أهمية العلاقة الإرشادية:

تعد العلاقة الإرشادية في عملية الإرشاد عنصراً أساسياً في عملية الإرشاد، فالنظرية الإنسانية عند روجرز ترى أن العلاقة الإرشادية الناجحة هي الأساس في تغيير السلوك، إذ يشعر المسترشد بالأمن والخلو من التهديد، الأمر الذي يمكنه من أن يراجع خبراته السابقة ويدركها إدراكاً صحيحاً بتشجيع ومتابعة المرشد، وهذا الإدراك الصحيح للخبرات يطلق القوة الدافعة للنمو لدى الإنسان على نحو يؤدي إلى تحقيق أهداف الإرشاد.

كما يؤكد التحليليون على أن العلاقة الإرشادية الناجحة هي نوع من التحالف العلاجي، حيث يدرك المسترشد بأن هنالك تحالفاً قائماً بينه وبين المرشد في مواجهة المشكلة يؤدي إدراك المسترشد لوجود هذا التحالف إلى الشعور بالاطمئنان والتقليل من استخدام آليات الدفاع.

ولا يعتقد السلوكيون والمعرفيون أن العلاقة الإرشادية تكفي لوحدها لإحداث التغير المرغوب فيه.
ولكنهم يرون أن العلاقة الايجابية ضرورية لعملية الإرشاد.

العلاقة الإرشادية الناجحة تتضمن ما يأتي:

- تقبل المرشد للمسترشد واحترامه على ما هو عليه، دون التأثير بأفكار سابقة عنه، ودون اللجوء إلى تجريحه أو لومه أو إصدار الأحكام عليه.
- شعور المسترشد بأن المرشد يتفهم مشكلته ويتفهم مشاعره تجاه المشكلة.
- شعور المسترشد بأن لدى المرشد الرغبة المخلصة الصادقة لمساعدته، فالمرشد يعطي الوقت والجهد المطلوبين للمساعدة وينصت لحديث المسترشد باهتمام (عقل:1996:247)
- وتتصف العلاقة بأنها تقوم على التعاطف والفهم وهي علاقة ودية، أما العلاقة غير الناجحة فالمرشد فيها يبدو غير مهتم، ويعطي للمسترشد شعوراً بالإهمال ويستخدم أساليب عقابية، ويبدو كأنه لا يحترم المسترشد وهي علاقة باردة بشكل عام تتضمن الكثير من الحواجز بين المرشد والمسترشد. (Nelson_ Jones 210 : 1982)

خصائص المرشد الفاعل:

يتصف المرشد الفاعل بعدد من الخصائص أهمها:

- أن يكون لديه مهارة في التواصل مع الآخرين " فالمرشدون يشجعون الآخرين على التحدث بحرية وصدق دون تحفظ، ويتجنبون الاستجابات التي تعيق الاتصال وتؤدي إلى الدافعية، ويصغون بشكل جيد فاعل ويمنعون أنفسهم عن الانشغال بمشيرات داخلية أو خارجية ويركزون انتباههم على حديث الآخر. وهم لا يصغون للرسائل اللفظية فحسب، بل ينتبهون للمشاعر والانفعالات والمعتقدات التي يحملها الشخص وإدراكاته لذاته وللأشخاص الذين يهتمونه وللظروف الحياتية المحيطة به". (Patterson& Eisenberg: 1983: 13)

- أن يكون لديه مهارة الإصغاء التي تولد لدى الآخرين إحساساً بالثقة.
- أن يكون لديه فهم واضح لذاته.
- أن يكون لديه احترام واهتمام بالآخرين وبموضوعاتهم.
- أن يكون لديه معلومات وخبرات حول السلوك الإنساني.
- أن يكون لديه مهارة فهم السلوك دون إصدار أحكام.

- أن يكون لديه القدرة على التفكير المنظم.
 - أن يكون لديه ثقافة واسعة.
 - أن يكون لديه موضوعية في التفكير. (Patterson & Eisenberg : 1983)
- ولكي يتمكن الإنسان من المشاركة في إنماء العلم والعمل وإثرائهما لابد من التغلب على المشكلات التي تواجهه، وتشغل عليه الكثير من وقته وجهده ومن هنا تبرز أهمية دور الموجه في مساعدته في التغلب على المشكلات الآتية:
- الحاجة إلى النمو وتحمل المسؤولية والنزعة إلى الاستقلال، وهذا يعني التحول من الطفولة التي تعتمد في نموها على الآخرين، إلى الرجولة والاعتماد على الله ثم النفس.
 - الحاجة إلى توجيه نفسه الوجهة الصحيحة، لمواجهة المستقبل والاستعداد له عن طريق التزود بالعلم والمعرفة والمهارات اللازمة للحياة.
 - الحاجة للاستعداد للعمل المثمر والمواطنة الصالحة، والإنسان الصالح واكتساب التوازن الداخلي بين المثاليات والواقع، وتفهم واحترام السلطة الشرعية.
 - الاستعداد للحياة الزوجية وتكوين الأسرة وتفهم واجباتها.
 - الحاجة للاستعداد لتحمل المسؤوليات الاجتماعية، وتكوين الطاقات اللازمة للتعامل مع الآخرين باحترام واتزان وتعقل.
 - الحاجة إلى اتخاذ فلسفة بناءة للحياة، وقبول ذاته كما هي، ومحاولة تنمية مواهبه حسب استعداداته العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية وتقبل الآخرين وتحمل تجاوزاتهم، وانتقاداتهم بروح طيبة. وهذا يتطلب معرفة وإدراك أو تفهماً للفروق الفردية والاستفادة منها في إثراء حياتنا وثقافتنا، بدلاً من التفرغ للانتقاد المدمر الذي لا طائل منه. (يالجن والقاضي: 1997 : 418)
- وتعقيباً على ما تم عرضه فقد تبين أن معظم الدراسات تدور في مجال تربية الإنسان والاعتناء بتنميته ونضجه روحياً وعقلياً، ونفسياً وجسماً واجتماعياً، وهذا ما يسعى إليه التوجيه التربوي بمؤازرة المدرسة والبيت فإن المحاور الثلاثة للمشكلات، وهي المشكلات الناجمة عن البيت والعائلة والمشكلات الناجمة عن المجتمع وما فيه من تعقيدات ومفارقات، تعد المنابع الرئيسية لمشكلات الإنسان، علماً بأنها متداخلة مع بعضها

البعض، بحيث أن اعتبار المشكلة في واحدة منها لا يعني بالضرورة أن ليس لها أصول
وأسابب وردود فعل في الثانية أو في الثالثة. (Daniel, henry B: 1996: 111)

■ أن يكون ملتزماً بأخلاقيات المهنة وأهمها (التخصص - الترخيص كأى مهنة تحتاج إلى
ترخيص- القسم قبل الحصول على الترخيص- سرية المعلومات- العمل كفريق- احترام
اختصاص الزملاء- كرامة المهنة فلا يجوز مثلاً عرض الخدمات الإرشادية على الناس
في وسائل الإعلام أو في الأماكن العامة- عدم الاستغلال وإرهاق المسترشد بمبالغ
باهظة). (عبد المنعم: 2003 : 28)

■ أن يكون مراعيّاً للأمور الآتية عند التعامل مع المسترشد:

- "الإيمان بأهمية الحفاظ على قيمة المسترشد وكرامته.
 - عدم تصنيف المسترشد كإنسان خير أو شرير بطبعه.
 - كل فرد مسؤول عن سلوكه وتصرفاته.
 - لكل إنسان خصائصه الوراثية وخبراته الفريدة.
 - الإنسان الحر المسؤول هو الذي يقلل الفجوة بين اتجاهاته وأعماله.
 - الإنسان يتصرف وفق نظرته الخاصة للحقيقة وليس دوماً بناءً على وجودها
 - الموضوعي في عالم الواقع.
 - كل فرد قادر على حل مشكلاته إذا اتضحت له العقبات وأساليب التغلب عليها
- بمساعدة المسترشد". (Stone & Shertzer 29 :1986)

- أن يكون واعياً لواجبه المتمثل في إحداث تغيرات إيجابية في شخصية المسترشد.
- أن يكون لديه نظرة عامة واضحة متكاملة محددة المعالم بالنسبة لسلوك الإنسان.
- أن يكون متخصصاً في التعامل مع فئات محددة من المسترشدين كمرعاية الأطفال-
المسنين- الأحداث الجانحين أو إرشاد التلاميذ تربوياً ومهنياً.
- أن يكون واعياً بدوره التربوي في مهنة الإرشاد والتوجيه.
- أن يكون لديه احترام القوانين المرعية في المجتمع في ممارسته لمهنة التوجيه والإرشاد.
- أن يكون لديه احترام وتعاون تام مع المؤسسات والهيئات والمختصين الآخرين العاملين
في مجال الخدمات الأخرى. (Sorenson: 1984:22)

- أن يكون لديه إدراك لأهمية الوالدين والأسرة في التأثير في سلوك المسترشد ونموه.
 - أن يكون لديه إدراك لأهمية المؤسسات الاجتماعية كالمدرسة ومراكز الخدمات الاجتماعية والثقافية والدينية والدور المهم الذي تقوم به في تربية وتطوير شخصيات الأطفال والشباب. (أوعيطة: 14:1997)
 - أن يكون لديه القدرة على "توجيه وإرشاد الطلاب عن طريق زيارتهم في صفوفهم، والاتصال بالآباء ودعوتهم لزيارة المدرسة، وذلك لحل المشاكل التي تواجه الطلاب، وجمع معلومات وبيانات ودعوتهم للاطلاع على نشاطات أبنائهم". (الخطيب: 2005 : 433)
 - أن يكون لديه إدراك أن هناك قواعد خاصة بالتعامل مع المسترشد ومنها: الاعتراف بالحقوق الإنسانية وأن يكون تحت تصرف جميع المسترشدين، ويسخر الإمكانيات المتاحة لمساعدتهم وأن ينظر إلى المسترشد على أنه ذاتية متميزة عن الآخرين واحترام حقه في الاختيار وتحمل المسؤولية. (دبلان: 1989 : 3)
 - أن يكون ملماً بمسؤوليات المهنة : لذا يتوجب على المرشد ما يأتي :
 - أن يكون لديه تفهم ووعي واضح لسماته الشخصية وأثرها على العملية الإرشادية، وأن يتابع ما يستجد من نظريات وأبحاث لها علاقة بالإرشاد وأن يشغل وقته ومهارته بطريقة مبرمجة لمساعدة المسترشد وعدم إضاعة الوقت في نشاطات أخرى غير إرشادية. (Gibson & M.G112 :1983)
 - أن يكون متبعاً لأسلوب الإقناع المنطقي الذي يقوم على تحديد مسببات السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية، والتخلص منها بالإقناع المنطقي وتوجيه المسترشد إلى التفكير السليم. (الحياي: 1989 : 58)
- وتعقيباً على ما تم عرضه فلا بد أن يدرك المرشد التربوي المدرسي أن المدرسة مؤسسة ديمقراطية مبنية على المنافسة، مما يؤدي إلى خلق بعض المشكلات أو الصعوبات ليعفي الأفراد الذين يعملون بها، ومثل هذا الجو الذي يخلق الصراعات يعد المناخ الطبيعي الذي يعمل فيه المرشد، ولكي يفهم المرشد بيئته فينبغي له أن يدرك الأهداف والقيم العامة لهذه البيئة وتركيب المجتمع وما يتفاعل به من تيارات، كما ينبغي أن يفهم قيم المجتمع بصفة عامة وقيم

الشباب والمراهقين بصفة خاصة وعلاقة هذه القيم بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكر المعاصر.

وفيما يتعلق بالأهداف العامة للإرشاد يمكن إجمالها فيما يأتي:

- كسب ثقة الناس.
 - الشعور بالانتماء للأمة وتقوية الشعور بالتماسك.
 - المساعدة في العمل التعاوني.
 - تفسير وشرح الحاجات المتغيرة في المجتمع.
- وعن استراتيجيات الإرشاد التربوي، فقد حددت الأهداف العامة وتتمثل في:

1- تحقيق الذات من خلال:

- الوصول بالطالب إلى أسمى غايات النمو.
 - اكتشاف قدرات الطلاب والعمل على تنميتها.
- 2- تحقيق التوافق بين الطالب والمحيط وتنمية القدرة على السيطرة على البيئة ومواجهة
أزمات الحياة العادية.
- 3- تحقيق الصحة النفسية.
- 4- تحسين العملية التعليمية التعلمية.
- أما الأهداف الفرعية فهي:

- 1- مساعدة الطلاب في تجاوز المعوقات التحصيلية، الأسرية، والسلوكية، والانفعالية،
بأنفسهم عن طريق الاستبصار واختيار المناسب.
- 2- إيجاد خطة وثيقة بين المدرسة والبيت، بالتعاون مع الإدارة.
- 3- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي في المدرسة بين الطلبة.
- 4- زيادة درجة التكيف بين الهيئة التدريسية والطلبة.
- الأدوار العامة التي يقوم بها المرشد التربوي:

- 1- أن يساعد الطلبة في التغلب على الصعوبات الأكاديمية.
- 2- يقدم المرشد برامج نمائية وقائية وعلاجية وبرامج للتدخل في الأزمات والمواقف الطارئة،
ولكن في المدارس الأساسية يركز أكثر على الجانب الوقائي والجانب النمائي.

3- أن يساعد المرشد الطلاب ذوي المشكلات العاطفية أو الوجدانية في التغلب عليها وإيجاد حلول مرضية لهم تتناسب والواقع تجعلهم يحسون بالرضا عن أنفسهم وعن المحيط.

4- يعمل المرشد مع المعلمين ويساعدهم على فهم أفضل للطلاب ولأنفسهم.

5- يساعد المرشد الآباء في فهم أبنائهم وتقديرهم، لما للبيت من دور أساسي في تكيف أو ضعف تكيف الطلاب.

6- يقدم المرشد خدمات الإرشاد والتوجيه المهني للطلاب عامة، ولطلبة المرحلة الثانوية خاصة، لمساعدتهم في التحضير للجامعة ولمهنة المستقبل.

7- يقوم المرشد بتطبيق وتطوير بعض الاختبارات البسيطة لخدمة الأهداف الإرشادية.

8- يقوم المرشد بعمل سجلات للطلبة ذوي الحالات.

9- المرشد التربوي يستشير ويعمل مع الأخصائيين الآخرين بالتنسيق مع قسم الصحة المدرسية والإرشاد التربوي.

أما الأدوار الخاصة التي يقوم بها المرشد التربوي في المدرسة:

1- عمل دراسة مفصلة لواقع كل مدرسة، الصفوف، الهيئة المدرسية، المجتمع المحلي وذلك للاستفادة منها في العمل الإرشادي.

2- تحديد أولويات واحتياجات الطلاب من خلال:

- فلسفة المدرسة أو رسالة المدرسة أو اهتمام المدرسة في السنة الحالية أو الثلاث السنوات القادمة.

- ملاحظات مدير المدرسة والهيئة الإدارية.

- ملاحظات الهيئة التدريسية ومربي الفصول.

- ملاحظات أولياء الأمور.

- ملاحظات المرشد نفسه من خلال حصص التوجيه الجمعي والمقابلات الفردية والزيارات المدرسية ونتائج الاستبانات والمقاييس.

3- صياغة خطة فصلية في كل مدرسة يعمل بها المرشد وذلك قبل بداية العام الدراسي بثلاثة أسابيع، بحيث تشمل هذه الخطة المواضيع الآتية:

- الهدف العام من العمل الإرشادي .
 - تحديد المجالات العامة .
 - ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف خاصة تتعلق بالمجالات التي تم اعتمادها بحيث يمكن تحقيقها.
 - تحديد الفئة المستهدفة.
 - آلية وكيفية تنفيذ الأهداف الخاصة.
 - إسناد مسؤولية تنفيذ الخطة لكل من مدير المدرسة والمرشد التربوي في المدرسة.
- 4- وضع محكات ودلالات لتقييم البرامج أو الخطة.
- 5- تعديل الخطة المقترحة حسب التوصيات والاقتراحات من خلال اجتماع مع فريق المدرسة.
- 6- يعمل المرشد التربوي على وضع برنامج فصلي لحصص التوجيه الجمعي وفق حاجات تحقيق أهداف الخطة الفصلية بالاتفاق مع مدير المدرسة من خلال الاستفادة من حصة واحدة على الشعبة الواحدة من المادة الدراسية الواحدة في الفصل الواحد.
- 7- رفع الخطة السنوية لكل مدرسة إلى رئيس قسم الصحة المدرسية والإرشاد التربوي، والذي يقوم بدوره برفعها إلى مدير دائرة الإرشاد التربوي في الوزارة لإقرارها ويكون ذلك في بداية العام الدراسي.
- 8- أن يقوم المرشد التربوي بترجمة الخطة الفصلية إلى خطط شهرية إجرائية (نشاطات وفعاليات) للاستفادة من نظام الحصص المدرسية مع ضرورة توضيح طبيعة حصص التوجيه الجمعي والشعب الدراسية الموجه لها - وذلك في بداية العام الدراسي ومن ثم يرفعها إلى رئيس قسم الصحة المدرسية والإرشاد التربوي، والذي يقوم بدوره برفعها إلى مدير دائرة الإرشاد التربوي. (عوض: 2003:62).

الممارسات التي ينبغي أن يبتعد المرشد التربوي عن القيام بها:

- هناك بعض الممارسات والأعمال يفضل أن لا يقوم بها المرشد التربوي في المدرسة حتى لا يعكس في أذهان الطلبة صورة السلطة المدرسية، الأمر الذي يهدد جسور الثقة والأمن والأمان التي تقتضيها العلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب ومن هذه الأعمال:
- المناوبة، وهي أن يقوم المرشد بحفظ النظام في المدرسة أثناء استراحة الطلاب أو في بداية اليوم الدراسي أو في نهايته.
- المراقبة في الامتحانات المدرسية.
- الإشراف المباشر على المقصف المدرسي.
- الإشراف على اللجان التي تناط بها أعمال المحافظة على الهدوء والنظام في المدرسة أو الدخول إلى الصفوف لضبط الطلبة فقط.
- توزيع المساعدات المالية أو العينية على الطلبة وجمع التبرعات المدرسية.
- الإشراف المباشر على الرحلات المدرسية.
- تحويل الطلبة بشكل مباشر للعيادات الطبية.
- كتابة الإنذارات والتنبيهات للطلبة.
- الإشراف المباشر على أنشطة الكشافة والمرشدات.
- التكيف ورعاية الصحة النفسية. (برنامج التعليم المفتوح: 1992)

أسس التوجيه والإرشاد :

إن التوجيه والإرشاد مهنة خدماتية، تهدف إلى مساعدة الفرد على النمو والتكيف السليم في مختلف مراحل حياته، كي يصبح عضواً فاعلاً ومنتجاً في مجتمعه، لذا فإن عملية التوجيه والإرشاد ليست مجرد إعطاء نصائح وعظات يستطيع القيام بها أي فرد، بل هي عملية منهجية منظمة تستند إلى أسس علمية وأخلاقية في تقديم المساعدة الإرشادية لمن يحتاجها من الأفراد أو الجماعات.

نحدد مجموعة من الأسس لعملية التوجيه والإرشاد يجب أخذها بعين الاعتبار عند تفسير السلوك الإنساني بشكل عام، ومن أهم أسس التوجيه والإرشاد النفسي ما يأتي:

- أ- الأسس العامة.
- ب- الأسس الفلسفية.
- ج- الأسس النفسية والتربوية.

د- الأسس الاجتماعية.

هـ- الأسس العصبية والفسولوجية.

أ- الأسس العامة للتوجيه:

يجب التأكيد على المرتكزات الآتية:

1- الثبات النسبي للسلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به: "تستند الخدمات النفسية الإرشادية

إلى افتراض أن السلوك الإنساني ثابت نسبياً أي أن سلوك الفرد في المستقبل يشبه إلى

حد كبير سلوكه في الماضي" (محمود: 1984:12)

2- وعلى الرغم من افتراض ثبات السلوك الإنساني فإن خصائص وسمات سلوك الفرد

ليست ثابتة بشكل مطلق وجامد بل تمتاز بشيء من المرونة وقابلية للتعديل وتطال

عمليات التفكير والاتجاهات ومفهوم الذات.

3- السلوك الإنساني: فردي/جماعي، يتوجب أن يعي المرشد ما يعرف بـ"الفردية" أي تفرد

السلوك، وهذا يعني أن لكل فرد سلوكه وأسلوبه الخاص الذي يميزه عن الأفراد الآخرين،

وبالرغم من فردية السلوك فإن الفرد يتشابه في جوانب أخرى من سلوكه مع باقي الأفراد

الآخرين الذين يماثلونه بجنسه أو عمره أو ثقافته أو بيئته الاجتماعية.

4- استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد.

5- حق الفرد في التوجيه والإرشاد.

6- حق الفرد في تقرير مصيره.

7- تقبل المرشد للمسترشد كما هو دون شروط كي تستمر عملية الإرشاد وتحقق أهدافها.

(الحياي: 1989:15)

8- استمرار عملية الإرشاد.

9- الدين ركن أساس يعتقد كثير من المرشدين بأن المعتقدات الدينية لها أثر كبير في

عملية الإرشاد النفسي. (عبد المنعم: 2003:24).

ب. الأسس الفلسفية:

تشتمل الأسس الفلسفية للإرشاد النفسي على عدة عوامل مهمة منها:

• **طبيعة الإنسان وأهم سماته:** الإنسان هو أفضل مخلوقات الله خلقه في أحسن تقويم وميزه بالبصيرة والعقل والتفكير، كما أنه ذو سمات أخرى منها: "أنه محب للشهوات من النساء والبنين والمال وضعيف وهلوع وعجول ويئوس، وكفور وظلوم وجهول ... الخ. (زهران: 1988:60)

• **أخلاقيات الإرشاد النفسي:** ينبغي على المرشد الالتزام بأخلاقيات الإرشاد وهي (التخصص والخبرة - الترخيص - القسم - سرية المعلومات - العلاقة المهنية - العمل كفريق - الإخلاص في العمل - احترام اختصاص الزملاء - كرامة المهنة - عدم الاستغلال (عبدالمنعم: 2003: 27)

• **الجماليات:** "كأساس من الأسس الفلسفية للإرشاد على أساس أن تذوق الجمال مهم في مساعدة المسترشد على معالجة مشكلاته النفسية وتوافقه مع الحياة". (زهران: 1988:65)

• **المنطق:** "يهتم بدراسة قواعد التفكير وتحتاج عملية الإرشاد إلى دراسة المنطق وقواعده الأساسية، وذلك للحاجة للتفكير المنطقي وقدرة اقتناعه منطقية لمساعدة المسترشد للتخلص من الأفكار غير المنطقية والمعتقدات الخاطئة. (عبد المنعم: 2003: 29)

ج. **الأسس النفسية والتربوية:**

"ويطلق عليها لدى البعض الأسس الأخلاقية لأنها تركز بشكل خاص على القواعد والأسس الخلقية التي تنظم وتحدد مهمات وأدوار العاملين في خدمات التوجيه والإرشاد وعلاقتهم بالجهات الأخرى ذات العلاقة بهذه الخدمات، وتشمل هذه الأسس القواعد الخاصة بدور المرشد والقواعد الخاصة بعملية الإرشاد ذاتها وما يتوجب على المرشد القيام به". (Gibson and M.H., 1983)

د. **الأسس الاجتماعية:**

يدرك المرشد أهمية البعد الاجتماعي لسلوك الفرد حيث يتعرض الفرد إلى عملية تطبيع جماعي تجعل سلوكه محكوماً بمنظومة القيم والمعايير الاجتماعية التي تحدد له مكونات شخصيته الأساسية، والأدوار المتوقعة منه في كل مرحلة عمرية يمر بها. لذا فالكثير من مشكلات الفرد قد تكون ناشئة عن أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، وعن صراع الأدوار والتغيرات المفاجئة التي يتعرض لها المجتمع، كما وأن الفرد يتأثر بالجماعات التي يحتك بها وينتمي إليها، ويطلق عليها الجماعات المرجعية، وهي أقرب وأحب

الجماعات لنفسه وأكثرها إشباعاً لحاجاته، فهو يتأثر باهتماماتهم وثقافتهم وعاداتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وأنماط حياتهم المختلفة، وهي تؤثر في سلوك الفرد وتحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعي للسلوك". (سمارة: نمر: 1991: 42)

ويقوم المرشد باستخدام "الجماعة الإرشادية كوسيلة لمساعدة الفرد على التكيف النفسي والاجتماعي وتعلم مهارات التعاون والقيادة وتعرف حقوقه وواجباته تجاه الجماعة وتجاه نفسه". (محمود: 1984: 12)

هـ. الأسس العصبية والفسيولوجية:

إن الأسس البيولوجية تشير إلى المنطلقات الفسيولوجية للسلوك كوظائف الأجهزة العصبية والغدد وأثرها على سلوك الفرد وما يتعرض له من اضطرابات انفعالية وسلوكية. ولابد "من النظر إلى النفس والبدن كوحدة واحدة متكاملة وأن الفرد كائن ديناميكي يكون دوماً في حالة عدم التوازن النسبي وفي حالة الاضطراب يختل هذا التوازن، مما تتأثر معه عمليات مختلفة نفسية وبيولوجية تعيق تكيف الإنسان وسعادته". (كمال: 1983: 273)

و. الأسس الأخلاقية:

وتُعنى هذه الأسس بشكل خاص بالقواعد والأسس الخلقية التي تنظم وتحدد مهمات وأدوار العاملين في خدمات التوجيه والإرشاد وعلاقتهم بالجهات الأخرى ذات العلاقة بهذه الخدمات.

كما تحدد القواعد الخاصة بدور المرشد ومهاراته الإرشادية والتزاماته تجاه المسترشد وتجاه المجتمع ومهنة الإرشاد.

في ضوء ما سبق ترى الباحثان أن الإرشاد فرع من فروع التوجيه، ولا بد للإرشاد أن يتصف من خلال العملية الإرشادية بالتفاهم والتقبل لكي يستطيع أن يساعد بشكل فاعل، وأن مراعاة المرتكزات السابقة بشكل متكامل وواضح في ذهن المرشدين يساعد على أداء العمل بشكل فاعل وتحقيق أهداف العمل التربوي داخل المدرسة.

يرى الباحثان أن الإرشاد من خلال العملية التربوية يقدم خدماته في المؤسسات التربوية لأنها هي المؤسسات التي يוכלها المجتمع لتربية المواطنين الصالحين الأصحاء جسمياً ونفسياً. ولقد اهتم كثير من الكتاب بطريقة الإرشاد خلال العملية التربوية فنجد الكثير من الكتب بهذا العنوان. تركز على الإرشاد في المدرسة.

ومن أهم أساليب الإرشاد خلال العملية التربوية: الإرشاد خلال المنهج- الإرشاد خلال النشاط المدرسي- ثم الإرشاد في الفصول. (زهرا: 2002: 376)

وكذلك نجد أن للمرشد (الموجه) التربوي دوراً في "إعداد الخطط العلاجية للطلاب الذين يعانون من ضعف تحصيلي دراسي أو مشكلات نفسية واجتماعية وهو بالأحرى يتابع تنفيذ كل الخدمات والنشاطات التعليمية والاجتماعية التي يقوم بها المتعلم تحت إدارة مباشرة من قبل مدير المدرسة بما ينعكس إيجابياً على أداء الطلاب.

ويرى الباحثان أن التوجيه والإرشاد عملية مهنية منظمة تحتاج ممارستها إلى مرشد مؤهل مختص متمكن ومتقن لمهارات التشخيص والمعالجة وذلك باستخدام أساليب جمع المعلومات اللازمة عن المشكلات أو الصعوبات التي تواجه المسترشدين، ولا يكفي المسترشد بمجرد جمع البيانات بل يتوجب عليه تنظيمها وتحليلها مستنداً إلى إطار نظري (مستمد من نظريات الإرشاد) يركز عليه في عمليات تفسير المعلومات وتشخيص الصعوبات التي يواجهها المسترشدون، وحتى يتمكن المرشد من القيام بعملية مساعدة المسترشد في حل مشكلاته بطريقة علمية منظمة لابد له أن يتقن مهارات عملية الإرشاد وخطواتها وأساليب الإرشاد الفردية والجماعية المناسبة لتحقيق أغراض عملية الإرشاد سواء أكانت وقائية أم علاجية.

وتبين للباحثين مما سبق أن التوجيه والإرشاد أصبح من الخدمات الضرورية الأساسية اللازمة للفرد والجماعة لمساعدتهم على تحقيق ذواتهم والوصول إلى أقصى درجة من الإنتاجية في عصر يتسم بكثرة التحديات في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا لابد أن نبرز أهم مشكلات الطفولة كضعف الانتباه والقلق واضطرابات الأكل والنوم وطرائق الإرشاد الوقائية والعلاجية اللازمة للتعامل معها. (الخطيب: 2005: 388)

وبناءً على ما سبق تتضح الحاجة الماسة إلى عقد ندوة توعوية بمشاركة المختصين لمحاولة وضع ميثاق للتوجيه والإرشاد يحدد فيه (مفهوم التوجيه والإرشاد، للمرشدين، المهام، البرامج اللازمة لكل مرحلة من المراحل الدراسية) حتى يمكن النهوض بمستوى خدمات الإرشاد التربوي فيها. (أبوغزالة: 1996: 140-142)

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية الإرشاد التربوي والنفسي كأحد المجالات التطبيقية لعلم النفس للعملية التعليمية وهو ما يقوم على أسس علمية ويحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب، ويستمد جذوره من تفاعل معارف تنتمي لعدد من المجالات، لذلك فقد حظي موضوع الإرشاد التربوي باهتمام بالغ من قبل الدارسين لهذا الموضوع من أهمية. وستتناول الباحثتان هذه الدراسات بما يفيد البحث الحالي، فقد قام أبو عيطة والرفاعي (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء المديرين والمرشدين في المدارس الثانوية الكويتية حول أثر الخدمات الإرشادية في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية

وحاجة الطالب من هذه النشاطات. وبينت نتائج الدراسة أن واقع الإرشاد التربوي في المدارس بحاجة إلى عناية واهتمام أكبر مما هو موجود وأن دور المرشد التربوي فاعل وعليه مهمات كثيرة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المشاكل لدى المرشدين تعزى إلى كل من جنس المرشد والمرحلة التعليمية التي يعمل بها والمنطقة التعليمية التابع لها وأوصت الدراسة الاهتمام بجانب الإرشاد التربوي بدرجة أكبر وتخصيص مرشد تربوي مستقل في كل مدرسة من مدارس الوزارة بالإضافة إلى الاهتمام بالجانب الإعلامي للإرشاد التربوي وتوضيح دوره في المجتمع . بينما قام القاضي (2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الإرشاد النفسي والتربوي بالمملكة العربية السعودية من خلال معرفة ما هو موجود من خدمات إرشادية في مدارس المملكة، حيث توصلت النتائج إلى أن الخدمات الإرشادية والتوجيهية المنظمة، التي يقوم بها متخصصون مؤهلون غير موجودة على مستوى مقاطعة الرياض التعليمية التي تعد الأكثر تجهيزاً إذا ما قورنت بباقي المناطق لذلك جاز التعميم بأن الخدمات الإرشادية والتوجيهية غير موجودة بشكل فعال ومنظم في مدارس المملكة العربية السعودية، بينما قام العاجز (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي بالإضافة للمشاكل التي تواجهه في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظة غزة ومدى علاقة هذه المشاكل بمتغير الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية ، وأسفرت النتائج عن أن مجال المشاكل المتعلقة بالإعداد والتدريب حاز على المرتبة الأولى بالنسبة للمجالات الثلاث وجاء المجال المتعلق بمشاكل ظروف العمل في المرتبة الثانية وجاءت المشاكل المتعلقة بالإدارة والهيئة التدريسية في المرتبة الثالثة..بينما قام عبد العباس 2017 بدراسة واقع الإرشاد النفسي والتربوي في كلية الآداب من وجهة نظر التدريسين) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين الذكور والإناث من التدريسين في كلية الآداب من وجهة نظرهم لواقع الارشاد النفسي والتربوي في كلية التربية حيث توصلت النتائج إلى إن نظرة التدريسين لواقع الإرشاد في كلية الآداب لواقع الإرشاد النفسي وجهة نظر ايجابية وذلك يرجع إلى أن التدريسين قد تعلموا الكثير من الاتجاهات والقيم والمبادئ الإيجابية وتوصلت كذلك إلى أن متوسط الدرجات بين الذكور والإناث لم يكن ذا دلالة إحصائية.

بينما قام مايز ومكوناثا (myes&mccinatha ,1982) بدراسة هدفها (الحصول على معلومات من مشاكل الطلبة الجدد واهتماماتهم في الجامعات المتوسطة الحجم في الولايات المتحدة، وقد أكدت هذه الدراسة على الحاجة إلى المؤسسات التي تقوم باستمرار بمراجعة وتنقيح برامج الإرشاد التي تعتمد على الحاجات التي يعبر عنها الطلبة بأنفسهم (myes&mccinatha :1982 : p 413-416)

وقام جيمس (JAMES , 1980) بدراسة استهدفت (معرفة حاجة الطالب إلى الخدمة الإرشادية) ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث استبانة وزعت على عينة تكونت من (244) طالباً وطالبة من مختلف كليات الجامعة (دين رويت) الحكومية في الولايات المتحدة، استخدم الباحث الوسائل الإحصائية (الانحراف المعياري) وتوصلت الدراسة إلى:

- 1) أن الطلبة كانوا مقتنعين بالخدمات الإرشادية.
 - 2) أن المرشدين كانوا بحاجة إلى تدريب.
 - 3) أن المرشدين الذين يعملون أكثر من ساعات العمل لديهم الوقت الكافي لتقديم الخدمات الإرشادية وهناك رغبة لدى الطلبة لتلقي الخدمات الإرشادية في مركز الإرشاد بالجامعة.
- التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات العربية والأجنبية وجد الباحثان قلة في هذه الدراسات التي تناولت موضوع خدمات الإرشاد التربوي في المدارس في المراحل التعليمية المختلفة الابتدائية والإعدادية والثانوية ولكن وجدوا أيضاً أنها تناولت - على قلتها - الإرشاد والتوجيه بشكل عام، وأهمية الإرشاد وعلاقته بالعملية التربوية وبعض مشكلات المرشدين بشكل خاص، هذا مما وجه الباحثين لتناول الموضوع الهام، المتمثل في واقع الخدمات الإرشادية في المدارس الثانوية في مدينة بنغازي.

الدراسة الحالية عبارة عن دراسة لواقع خدمات الارشاد التربوي في المدارس الثانوية في مدينة بنغازي وهي الدراسة الوحيدة التي تجرى بهذا النمط في مدينة بنغازي حسب علم الباحثين. تميزت الدراسة الحالية بأن العينة شملت طلبة مدارس المرحلة الثانوية العامة، التي تتوفر فيها الخدمات الإرشادية في مدينة بنغازي. وتتفق أهداف هذه الدراسة مع أهداف دراسة عبد العباس التي تهدف إلى التعرف على الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث).

وتختلف أهداف الدراسة مع أهداف دراسة أبوعيطه الرفاعي، حيث هدفت دراسة أبوعيطه الرفاعي إلى التعرف على دور المرشد التربوي النفسي من وجهة نظر المديرين والمرشدين في المدارس الثانوية في الكويت.

يستفاد من الدراسات السابقة:.

1. تصميم وتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) لتحقيق أهداف الدراسة.
2. استخدام المنهج المناسب للدراسة الحالية.
3. طريقة اختيار عينة الدراسة والتعامل مع متغيرات الدراسة.
4. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
5. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.
6. تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري للدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (عبد المؤمن: 2008:287).

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع المدارس الثانوية العامة التي تتوفر فيها خدمات الإرشاد النفسي والتربوي الواقعة بمدينة بنغازي والتي بلغت (40) مدرسة حيث تم اختيار (6) مدارس بواقع (4) مدارس للإناث ومدرستين للذكور، وبهذا تكونت نسبة من 15% من المدارس ككل، فيما يخص المدارس، أما بالنسبة للطلبة فقد تم التوزيع بطريقة عشوائية وذلك لضيق الوقت وعدم رغبة مدراء المدارس إعطاء أعداد الطلبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة (143) طالب وطالبة في الثانوية العامة في مدينة بنغازي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة علي حسب النوع

النوع	العدد
ذكور	60
إناث	83

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بواقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في المدارس الثانوية تم استخدام أداة الاستبانة، الذي يعد أكثر الأدوات استعمالاً لجمع البيانات في الدراسات الوصفية، وهو وسيلة من وسائل البحث في العلوم التربوية حيث يمكن من خلاله الحصول على معلومات وآراء الجمهور حول موضوع أو موقف معين. (جدير:1983: 30)

وتم الاستعانة باستبانة (فاطمة حيدر- عبد العباس- جامعة القادسية- بعنوان واقع الإرشاد النفسي والتربوي في كلية الآداب من وجهة نظر التدريسيين) (رسالة ماجستير غير منشورة) صدق الأداة:

قام الباحثان باستخدام الصدق الظاهري بغرض التأكد من شمولية صياغة فقرات الاستبانة في موضوعيتها ودقتها حيث عرض الاستبانة في صورته الأولية علي ثمان محكمين* من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للشعب الآتية :
شعبة الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي وشعبة رياض الأطفال لإبداء الرأي حول ملائمة الاستبانة لأهداف الدراسة وشمولها وانتماء كل فقرة للمجال الذي تتبعه وبعد عرض الاستبانة وجمع ملاحظات المحكمين تم حذف (ثلاث فقرات) وتعديل (أربع فقرات) فأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (أربعة وعشرين فقرة).

ثبات الأداة:

ولمعرفة ثبات الاستبانة طبق الباحثان معادلة ألفكرونباوخ لقياس معامل الثبات وتم اختيار عينة مكونة من 30 طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية من خارج العينة الأساسية.

التطبيق النهائي للأداة:

بعد التحقق من صدق وثبات الأداء أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق بصورته النهائية حيث تم الشروع بتطبيق الاستبانة حيث وزعت الاستمارات الخاصة بالاستبانة من جهة الباحثين وقد تم استخدام أسلوب المقابلة الشخصية عند التوزيع حتى يتم توضيح أهداف الاستبانة للعينة ولتقليل نسبة الفاقد من الاستمارات.

وبعد تصحيح الاستبانة وتجميع درجات المستجيبين تم تفرغها في جداول خاصة لتحتوي الاستبانة على (5 بدائل للإجابة وهي) (موافق جداً - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق جداً)

المحكمين *

د . أحمد اسحيم أستاذ مشارك / قسم اللغة العربية

أ . سليمة الطيرة متعاون / قسم علم النفس

د. سليمة زوبي أستاذ مشارك / قسم العلوم التربوية والنفسية

د. عبدالنبي إبريك أستاذ متعاون / قسم العلوم التربوية والنفسية

أ . غادة المغربي محاضر / قسم العلوم التربوية والنفسية

أ . فريدة الورفلي أستاذ مشارك / رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

أ . فريحة الفسي محاضر / قسم العلوم التربوية والنفسية

د. ميكائيل الرفادي أستاذ مشارك / عميد الكلية

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. معامل (ألفا كروباوخ) لقياس ثبات الأداء.

2. متوسط حسابي والانحراف المعياري.

3. اختبار (t).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع خدمات الإرشاد التربوي النفسي في المدارس الثانوية العامة في مدينة بنغازي؟
للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات
أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي (النظري) للاستبانة وذلك كما هو موضح بالجدول
الآتي:

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي واختبار (T) ومستوى الدلالة لاستجابات أفراد
عينة الدراسة

العينة	العدد	المتوسط الفرضي *	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة *
واقع الخدمة	143	72	96.9371	13.00	22.92	0.000

*دال عند المستوى $\alpha = 0.05$

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ
(93.500) بانحراف معياري (13.00) وهو أعلى من المتوسط النظري (الفرضي) للاستبانة
وللتأكد من دلالة الفروق تم حساب اختبار (ت) وقد بلغت قيمة (ت = 22.92) وهي قيمة دالة
عند مستوى دالة $\alpha = 0.05$ ومعنى ذلك أن واقع الخدمات الإرشادية من وجهة نظر عينة
الدراسة نظرة إيجابية وأنها تفوق مستوى المتوسط وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب قد أصبح لديهم
وعي بأهمية الإرشاد النفسي ونجد أنهم يرون أن المرشد يساعدهم في التخلص من المشكلات
التي تواجههم وتفهم رغباتهم واحتياجاتهم ومساعدتهم، وكذلك يساعدهم على تعزيز الثقة بالنفس
وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد العباس: 2017).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات الطلبة للمشكلات التي يواجهها من تقديم خدمات الإرشاد باختلاف النوع
(إناث . ذكور) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة
ت ومستوى الدلالة وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لاستجابات أفراد العينة حسب متغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
ذكور	60	93.5000	13.7897	2.748	0.007
إناث	83	99.4217	11.8898		
مجموع	143				

يتضح من الجدول أن قيمة (ت = 2.748) وهي غير دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ أي أنه لا يوجد فروق إحصائية بين الذكور والإناث في النظرة لواقع الخدمات الإرشادية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الطلاب ذكوراً وإناثاً ينتمون إلى مجتمع واحد تسود فيه القيم والاتجاهات والمبادئ نفسها حيث كلا الجنسين (الذكور والإناث) وقد أكدوا المبادئ والقيم والاتجاهات نفسها من خلال الإطار الاجتماعي الذي يعيشون فيه، الذي يمثل المدرسة الثانوية وأخيراً اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (عبد العباس:2017).

تختلف أهداف الدراسة مع أهداف دراسة أبوعيطه والرفاعي، حيث هدفت دراسة أبوعيطه والرفاعي إلى التعرف على دور المرشد التربوي النفسي من وجهة نظر المديرين والمرشدين في مدارس الثانوية في الكويت.

ملخص النتائج

- 1- إن واقع الخدمات الإرشادية في المدارس الثانوية في مدينة بنغازي كان فوق المتوسط.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية في واقع الخدمات الإرشادية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير النوع.

التوصيات

يوصي الباحثان استناداً إلى نتائج البحث الحالي بما يأتي:

- 1- وجوب معالجة المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطلبة والتي تؤثر على المستوى العلمي والتحصيلي لديهم.
- 2- توجيه البحث العلمي إلى خدمة الطالب ورعايته من خلال إنجاز برامج إرشادية نفسية وتربوية متخصصة بشريحة الطلبة.
- 3- تنمية الوعي الجماهيري من خلال وسائل إعلام مختلفة حول أهمية دور الإرشاد النفسي والتربوي.
- 4- إبراز دور الطلبة ومدى قدرتهم على الإسهام الفاعل في بناء وتطوير المجتمع.
- 5- إنشاء مواقع إلكترونية في المؤسسات التعليمية بخاصة المدارس الثانوية وذلك لإتاحة الفرص للتواصل إلكترونياً بين الطلبة والمرشدين.

المقترحات

- 1- توفير خدمات لحل مشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطلبة، التي تؤثر على المستوى العلمي والتحصيلي لهم.
- 2- إجراء دراسة لواقع الإرشاد النفسي والتربوي لدى فئات اجتماعية أخرى كالموظفين والمعلمين.
- 3- إجراء دراسة بواقع الإرشاد النفسي والتربوي في أماكن كدوائر الإصلاح ودور الأيتام وغيرها.

المراجع

أولاً / المراجع العربية :

- 1- أبو غزالة، هناء، (1996)، الاتجاهات المعاصرة والنظريات الحديثة في التوجيه.
- 2- أبوعطية، سهام، (1997)، مفهوم الإرشاد التربوي لدى العاملين في الخدمة الإرشادية في دولة الكويت والأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- 3- أبوعطية، سهام، (1997)، مبادئ الإرشاد النفسي عالم الكتب، القاهرة.
- 4- أسعد، ميكائيل، (1991)، مشكلات الطفولة المراهقة، دار الفخامة الجديدة، بيروت.
- 5- بركات، أحمد، زيدانو، محمد، (1986)، التوجيه التربوي والإرشاد في مدرسة العربية، مكتبة الإحياء، القاهرة.
- 6- حليان، علاء الدين، (2008)، المقاصد النسبية في الأحاديث المقدسة، دار العلوم، بيروت.
- 7- جاسم، شاكر، (1990)، منظم التوجيه المهني والتربوي، الطبعة السادسة، جامعة البصرة.
- 8- حسين، محمود، (1984)، الأسرة مشكلاتها، دار المعارف، القاهرة.
- 9- ديلان، كمال، (1988)، فعاليات التوجيه والإرشاد المهني وعلاقتها بالصحة النفسية للفرد ورقة بحث مقدمة للدورة التدريبية الإقليمية للتوجيه المهني للأدبيات، عمان.
- 10- زهران، حامد، (2001)، علم النفس نمو عالم الكتب ط القاهرة.
- 11- زهران، حامد عبد السلام، (1987)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة.
- 12- زهران، محمد حامد، (2002)، الإرشاد النفسي المهني للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتب.
- 13- زيدان، محمد مصطفى، حسين منصور، (1982)، سيكولوجية الإدارة المدرسية الإشراف النفسي والتربوي، مكتبة غريب، القاهرة.
- 14- سمارة، عزيز ونمر عصام، (1991)، محاضرات في التوجيه والإرشاد، دار الفكر للسير، عمان.

- 15- سمير، سليمان، (1996)، مشكلات الأطفال المراهقين لأساليب المساعدة، فيهاال ترجمة عربية، حمدي، ونسيمة داود، منشورات الجامعة الأردنية.
- 16- عبد المؤمن، علي معمر، (2008)، مناهج البحث في علوم الاجتماعية الأساسية والتقنيات الأساليب، الطبعة الأولى.
- 17- عبد المنعم، عبد الله، (2008)، التوجيه والإرشاد ط مطابع منصور غزة.
- 18- عقل محمود، عطا حسين، (1996)، الإرشاد النفسي والتربوي، دار الخرجي للتوزيع، الرياض.
- 19- قشقدش، إبراهيم، (1988)، سيكولوجية المراهقة، الأنجلو المصرية ط القاهرة.
- 20- قناوي، هدى محمد، (1992)، سيكولوجية الطفل، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 21- الحياي، عاصم محمد، (1989)، الإرشاد التربوي والنفسي في جامعة الموصل.
- 22- الجسماني، عبد العلي، (1994)، سيكولوجية الطفولة المراهقة وحقائقها الأساسية، الدار العربية، بيروت.
- 23- الخطيب، جمال، (1994)، تعديل السلوك الإنساني، عمان، الأردن.
- 24- الخطيب، محمد جواد، (2005)، التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، غزة.
- 25- الريحاني، الخطيب، (2008)، سمات الشخصية المميزة للمرشدين، الفعالين، وغير فعالين ع الجامعة الأردنية.
- 26- الزراد، فيصل محمد خير، (1989)، علاج الأعراض النفسية والاضطرابات السلوكية دار العلم للملايين بيروت.
- 27- الزيود، نادر، (2002)، واقع الاحتراف النفسي للمرشد النفسي والتربوي، محافظة الزرقاء في الأردن، مجلة العلوم التربوية ع يناير، جامعة قطر.
- 28- اشغوي، محمد محروس، (1996)، العملية الإرشادية، دار غريب للطباعة، القاهرة.
- 29- السيوي، عبد الرحمن، (1994)، سيكولوجية الطفل المراهق، دار الوثائق، الكويت.
- 30- العيسوي، عبد الرحمن، (1990)، للعلاج النفسي النهضة العربية، بيروت.
- 31- القاضي، يوسف ورفاقه، (1997)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، المريخ الرياض.
- 32- مرسي، سيد عبد الحميد، (1997)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني مكتبة الجامعي، القاهرة.

33- معوض، خليل ميكائيل، (1994)، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة ط دار الفكر،
الجامعة الإسكندرية.

34- نشواني، عبد الحميد، (1984)، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.

35- الأسدي، سعيد إبراهيم مروان، (2003)، الإرشاد التربوي، دار الثقافة، عمان، الأردن.

36- الأنشول، عادل، (1988)، علم النفس النمو، الأنجلو المصرية، القاهرة.

ثانياً / المراجع الأجنبية :

- Walton Life on Organizational Commitment: A Comparative Study in Turkey, International Journal of Social Sciences, 3 (4), 124 - 152..
- Gibson m (1983) “work I life Balance chanllenges and Sdutions “ , USA: Society for Human Resource Management (SHRM).
- Kehney (1980:3) “ Human Resource Managmant” New Dehi, Publishers. New Age International (P) Ltd.
- Nelson Joes (1980:4). Perceived external prestige as a mediator between quality of work life Organizational.
- Patterson eisenbery (1983) An Emprical understanding of Quality of work life of bank employees. International Journal of Advanced Research in Managmant and Social Sciences, 4. (5), 234 -246.



جامعة بنغازي - كلية التربية
جلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق
النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام اسلوب الانحدار
المتعدد)

إعداد

د. فائزة فرج الخفيفي كلية العلوم - جامعة بنغازي - بنغازي - ليبيا

Faizafarag2014@gmail.com

د. مبروكة عبدالله الخفيفي كلية الاقتصاد - جامعة بنغازي - بنغازي - ليبيا

shahed20062009@yahoo.

المخلص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة علاقة تطبيق إدارة الجودة الشاملة على أداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية وأثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على أداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية، وقد تكون مجتمع الدراسة من منظمات الأعمال الليبية والتي مقارها بمدينة بنغازي وقد تم تطبيق الدراسة على عينة طبقية من شركة البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب. تم استخدام الاستبانة بصفتها وسيلة لتجميع البيانات اللازمة للجانب العملي للدراسة، وتحليل بيانات الدراسة استخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدم أسلوب الانحدار المتعدد لمعرفة مدى أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على أداء العاملين . كما تم حساب المتوسطات الموزونة لجميع محاور إدارة الجودة الشاملة لمعرفة ما مدى ممارسة مديري المؤسسات لأبعاد إدارة الجودة الشاملة.

توصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بأبعادها الستة كان مستوى مرتفع في المؤسسات قيد الدراسة، كما أظهرت النتائج أن هناك أثراً معنوياً لمستوى إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال الليبية على أداء العاملين بها بقوة تفسيرية (0.933)، كما توجد أيضاً علاقة طردية قوية نوعاً بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.

Abstract

This study aims to know the relationship between the application of total quality management and the performance of workers in Libyan business organizations, also to defines the effect of the application of total quality management on the performance of workers in Libyan business organizations. The study population be Libyan business organizations based in Benghazi. The study was applied to the Albriga oil marketing company ,the Arabian Gulf and the river pipes manufacturing companies, from which a simple random sample of (66) administrators and head of department was selected .

The researchers used the questionnaire as a means of collecting data necessary for the practical aspect of the study, and to analyze the data of the study used the Statistical Program of Social Sciences (SPSS). Multiple Regression and some statistical methods were used. The study found that the level of management of the objectives in all six dimensions was high and medium. The results showed that there is a positive relationship between the application of management and objectives on the performance of employees, and there is also a correlation between the dimensions of total quality management and the performance of workers in Libyan business organizations.

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

Keywords: Multiple Regression- Total quality Management- Employee Performance- Organizations- Arabian Gulf company- River Pipe Manufacturing- Albriga oil marketing company

1. المقدمة:

تواجه منظمات الأعمال في الوقت الحالي ضغوط وتحديات بشكل مستمر تفرضها عليها عوامل البيئة الداخلية والخارجية مما يؤثر على إنتاجها وخدماتها وجودتها وبالتالي يؤثر على ربحيتها، ولتضمن المنظمة استمرارها ونموها عليها مواكبة التطورات التي تحدث في البيئة التي تعمل بها، واستجابة لتلك التطورات بدأت المنظمات في تبني نظام الجودة على نطاق واسع وشامل وبشكل مستمر يشمل جميع مراحل الأداء ويشكل مسؤولية تضامنية لكافة المستويات الإدارية و فرق العمل والأفراد وتتجسد إدارة الجودة الشاملة عندما يلتزم جميع أفراد المنظمة بذلك، وأن تكون الهدف من إتباع نظام الجودة الشاملة هو تحسين الجودة باستمرار.

ومما لا شك فيه أن منظمات الأعمال في الوقت الحالي تعمل في ظل المنافسة الشديدة التي يشهدها قطاع الإنتاج والخدمات وتنوع التقنيات الحديثة المستخدمة وعملية التغيير بشكل سريع مما يجعل المنظمات في حالة بحث وابتكار دائم ولتضمن حصتها في السوق لابد أن توفر منتجات وخدمات متميزة وبأسعار مناسبة ومطابقة للمواصفات والمعايير الموضوعية سلفاً والتي تلبي متطلبات المستهلك وتوقعاته واحتياجاته الفعلية بل في بعض الأحيان تفوق حتى توقعاته مما يعكس جودة المنتجات والخدمات المقدمة. هذه الدراسة تطرقت لمعرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية باستخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد multiple liner regression (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب). يعد أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد من أهم الأدوات البحثية المستخدمة في شتى المجالات ويهدف إلى دراسة العلاقة البينية بين متغير متأثر أو معتمد تابع و أكثر من متغير مستقل.

1.1 مشكلة الدراسة:

تتسم منظمات الأعمال الليبية بالتقليدية وغياب التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة لذا تهدف الدراسة الإجابة على العديد من التساؤلات التي تفرضها مشكلة الدراسة في انخفاض إدراك العاملين في منظمات الأعمال لعلاقة تطبيق واستخدام إدارة الجودة الشاملة على أداء العاملين، البحث بغرض الوصول إلى نتائج يستفاد منها في هذه الدراسة.

تطرح هذه الدراسة تساؤلاً رئيساً:-

هل تلتزم إدارة منظمات الأعمال الليبية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بهدف تحسين أداء العاملين بالمنظمات؟

ويتفرع من الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- إلى أي مدى يتم إشراك العاملين في اتخاذ القرارات؟
- هل تهتم المنظمات بالتحسين المستمر لجودة الخدمات والمنتجات؟
- هل تشجع المنظمات التدريب العمل بروح الفريق؟
- هل تهتم المنظمات بالتركيز على العميل؟

2.1 أهداف الدراسة: .

- 1- التعرف على مستوى تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال الليبية.
- 2- تحديد مستوى أداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة.
- 3- استخدام التحليل الإحصائي لتوضيح هل يوجد أثر معنوي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة على أداء العاملين.

3.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث في أحد الموضوعات المهمة التي لها تأثير كبير في فاعلية ونجاحها المنظمات وقدرتها على تحسين الأداء، حيث تفيد هذه الدراسة المسؤولين في بعض منظمات الأعمال الليبية للتعرف على أهم الجوانب التي يحتاجها تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة ومنها:

- 1- معرفة دور المشاركة والثقة المتبادلة بين الرئيس والمروؤوس في اتخاذ القرارات.
- 2- تفيد واضعي الخطط والبرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين داخل المنظمات مما يزيد من الكفاءة والأداء.
- 3- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية إدارة الجودة الشاملة الذي أثبت فعاليته في تطوير الأداء الإداري في مختلف المجالات.
- 4- تفتح أفقاً للباحثين مستقبلاً لإجراء بحوث أخرى حول الموضوع، ولا سيما في المجالات الإدارية المختلفة وكيفية تطبيقها بصورة أفضل والاستفادة من الأساليب الإحصائية المتقدمة في تحليل بيانات الدراسة.

4.1 متغيرات الدراسة

1. المتغير المستقل: يتكون متغير أسلوب إدارة الجودة الشاملة ويشمل محاور عدة تذكر لاحقاً بالتفصيل.

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

2. المتغير التابع: يتمثل في أداء العاملين.

5.1 فرضيات الدراسة:

في ضوء العرض السابق لمشكلة الدراسة يمكن صياغة الفرضيات الدراسة كالاتي:

- 1- الفرضية الخاصة بجميع محاور إدارة الجودة الشاملة.
لا يوجد تأثير لأبعاد او محاور إدارة الجودة الشاملة على أداء العاملين وبصيغة إحصائية أخرى النموذج الإحصائي المستخدم ليس ذو دلالة احصائية.
- 2- الفرضيات الخاصة بكل محور على حدة، وهي كالاتي
1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور اهتمام الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.
2- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور المشاركة في اتخاذ القرارات وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.
3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.
4- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور التدريب وأداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية.
5- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور الرضا الوظيفي وأداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية.
6- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور إشباع رغبات العملاء وأداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية.

6.1 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مديري و رؤساء أقسام منظمات الأعمال الليبية العامة التي مقارها الرئيسة داخل مدينة بنغازي، ولقد تم اختيار الشركات الآتية، وهي: (شركة البريقة لتسويق النفط والغاز) و(شركة النهر لتصنيع الأنابيب والإنشاء) و(شركة الخليج للنفط)، ونظراً لضيق الوقت وكبر حجم هذه المنظمات تم اعتماد أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية تتكون من 66 مديراً ورئيس قسم تم اختيارهم بطريقة عشوائية على حسب قوائم المنظمات وتوزيع استمارة الاستبانة عليهم.

7.1 حدود الدراسة:

- 1- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في منظمات للأعمال الليبية التي تقع مقارها في نطاق مدينة بنغازي (شركة البريقة -شركة الخليج -شركة النهر).

2- الحدود الزمانية: العام (2019).

3- الحدود الموضوعية: يتم دراسة أسلوب إدارة الجودة الشاملة وأثرها على أداء العاملين من خلال أسلوب الانحدار المتعدد.

4- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على المديرين ورؤساء الأقسام في شركة الخليج العربي للنفط، وشركة النهر لتصنيع الأنابيب والإنشاء، وشركة البريقة لتسويق النفط.

8.1 منهج الدراسة: .

تم تطبيق المنهج الوصفي والمنهج الاستقرائي لبحث دور أسلوب إدارة الجودة الشاملة على أداء العاملين.

2. الإطار النظري:

1.2 مصطلحات الدراسة: .

1- تعريف الإدارة:

عرف عبدالرحيم، (1977) الإدارة بأنها "عملية تحقيق النتائج المرجوة عن طريق التأثير في السلوك الإنساني"

2- تعريف الجودة:

هي أداء العمل حتى يتطابق مع المعايير التي يتوقعها العملاء (الحبيب، 2017) وعرف (المنصوري، 2019) الجودة بأنها "وظيفة التأكد بأن مواصفات المنتج تطابق المواصفات الموضوعية وأن العلاقة بينها محافظ عليها باستمرار".

أما الجودة اصطلاحاً: فهي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Qualities، أي طبيعة الشيء ودرجة صلاحيته (الحبيب، 2017).

عرفت الجودة في المعجم على أنها مصدر الفعل (جاد) أي عرف الجودة ويجدر الإشارة هنا إلى تجنب الخلط بين مفهومي (الجودة الشاملة) و(إدارة الجودة الشاملة) فالجودة الشاملة تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المتبع وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات، في حين نفس "إدارة الجودة الشاملة" جميع الأنشطة التي يبين لها المسؤولون والأفراد العاملون بالمنظمة والتي تتمثل التخطيط والمتابعة والتقييم (الغيلي، 2008).

3- تعريف إدارة الجودة الشاملة:

عرفها (المنصوري، 2019) بأنها "منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات الزبون من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المؤسسة".

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين)
دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب
باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

أما منظمة الأيزو فتعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها: مدخل إداري يركز على الجودة بمساهمة جميع أفراد المؤسسة من أجل تحقيق النجاح الطويل الأمد من خلال إرضاء الزبون وتحقيق المنفعة وتحليل الثلاثة كلمات التي تكون إدارة الجودة الشاملة نجد أن:

أ- إدارة: هي نشاط وفن ممارسة وظائف التخطيط والتنظيم والرقابة وغيرها.

ب- الجودة: درجة التميز التي يقدمها منتج أو خدمة.

ج- الشاملة: يضم كافة الأجزاء والمكونات (الحبيب، 2017).

2.2 التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة

تطورت فلسفة الجودة منذ الحضارات القديمة وفي مقدمتها الحضارة البابلية على يد ملكها (حمورابي 1700 ق.م) الذي نص على معاقبة المقصرين الذين يقدمون منتجاً ليس بالجودة المتفق عليها و ثم تطورت الجودة في الحضارة الفرعونية التي أصدرت قوانين من قبل الكهنة تنص على إتقان صنع الأشياء، وفي العصر الحديث بدأت الجودة تأخذ منحى إدارياً وأصبح لها فلسفة إدارية خاصة حيث في الأربعينات تم استخدام الأساليب الإحصائية التحليلية، وخلال فترة الخمسينات حيث اتسمت بضعف واضح في ميدان المنافسة بين المنظمات الإنتاجية والخدمية.

أما في فترة الثمانينات تحصلت إدارة الجودة على اهتمام واسع حيث شهدت هذه الفترة التاريخية اهتماماً متزايداً بالجودة تم إنشاء أقسام متخصصة للجودة في العديد من المنظمات الإنتاجية والخدمية، وظهرت المنظمة العالمية للمواصفات القياسية (ISO 9000) مستخدمة توصيد المعايير القياسية للمواصفات السلعية والخدمية على المستوى الدولي، أما فترة التسعينيات فقد خرجت الجودة من داخل أسوار المنظمة وبدأت تشمل المداخل الخارجية للجودة المتمثلة في إرضاء الزبون الجديد للجودة للذهاب إلى أبعد من ذلك من خلال التركيز على الجودة قبل العملية الإنتاجية (الغيلي، 2008) (المنصوري، 2009).

3.2 تطبيقات إدارة الجودة الشاملة

تعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة ترتكز على مجموعة مبادئ تم استخلاصها من دراسة كل من (العلنجوي، 2015) (الشعار، 2013) (خليل، 2014).

أولاً: التركيز على الزبون:

حيث يعد رضى الزبائن السبب الرئيسي لفلسفة إدارة أن الجودة الشاملة ليس لها معنى دون الرجوع إلى العميل من حيث نجاح المنظمة.

ثانياً: التزام الإدارة العليا:

يعد نظام إدارة الجودة الشاملة من الأنظمة المعقدة والتي تحتاج إلى دعم متواصل من قبل الإدارة العليا وتمتعها بصفات قيادية تجعلها قادرة على التأثير على العاملين وخلق الرغبة لديهم لتحقيق أهداف المنظمة بصورة طبيعية.

ثالثاً: مشاركة وتمكين العاملين:

تركز إدارة الجودة الشاملة على مشاركة العاملين وتحفيزهم لكي تستقطب أقصى ما لديهم من قدرات وإمكانيات لديهم بدنية وذهنية واقتراحات وأفكار بناء وإثارة القدرة لإبداعية.

رابعاً: فرق العمل:

الذين تكون لديهم المهارات والكفاءات اللازمة لمعالجة المشاكل يهدف تحسين نوعية وجودة الخدمات والسلع المقدمة.

خامساً: التخطيط الاستراتيجي الشامل:

يعني عملية وضع وتحديد أهداف طويلة الأجل وتحديد أيضاً خطوات تنفيذها ووضع مؤشرات ومقاييس لقياس مستويات الأداء.

سادساً: التحسين المستمر:

يشمل إجراء تحسينات مستمرة في نظم العمل بالمنظمة وتحسين جميع العوامل ذات الصلة بعملية تحويل المدخلات إلى مخرجات وعلى نحو مستمر.

سابعاً: التغذية:

وتلعب الاتصالات دوراً مهماً في هذا المجال متطلبات ومراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

4.2 فوائد إدارة الجودة الشاملة:

التي قد تم استخلاصها من دراسات كل من (فرارجه، 2019) (الشعار، 2013) (الغيلي، 2013).

- 1- الوصول إلى تحقيق رضا العميل وانخفاض شكاوى العملاء.
- 2- الحفاظ على نشاط المنظمة وتجديد العمليات الإنتاجية بما يضمن البقاء للمنظمة، وحصولها على الاعتراف الدولي والمحلي والتحسين المستمر في العمل.
- 3- تبني نمط إداري فعال مع العاملين ومع زبائن المنظمة.
- 4- توفير مناخ مناسب للتحسين المستمر، وأداء الأعمال والمهام بطريقة صحيحة مع ضمان السرعة في الاستجابة للمتغيرات.

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

5- تعزيز القدرة التنافسية وزيادة الإنتاجية للمنظمة من خلال تحسين أداء العاملين ومن ثم أداء المنظمة وزيادة الربحية.

6- تفعيل عملية الاتصالات والعلاقات على مستوى المنظمة.

7- تشجيع العمل الجماعي وتحسين التواصل بين العاملين جميعهم مما يسهم في حل المشكلات التي تواجه المنظمة وزيادة فعاليتها.

8- تطوير مهارات وقدرات العاملين.

9- تحسين جودة الخدمات والمنتجات، وفتح المجال أمام إنشاء الأسواق الجديدة.

5.2 المشكلات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

لا شك أن هناك بعض المعوقات والتي تواجه تطبيق إدارة (خليل، 2014) (حبابي، 2014)

1- تعجل المنظمة لتحقيق نتائج سريعة قد يؤدي طول وقت تطبيق إدارة " الجودة الشاملة" إلى العزوف عن تطبيقها واستكمالها.

2- التقليد والمحاكاة لتجارب المؤسسات الأخرى وفشل تعريف تحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

3- رعاية وتشجيع ومكافآت الإنجازات الفردية بدلاً عن رعاية وتشجيع ومكافأة الإنجازات الجماعية.

4- تحول التغير المستمر للقيادات دون تمكنها من السيطرة على برنامج الجودة الشاملة.

5- أخذ قرار التطبيق قبل تهيئة البيئة الملائمة لتقبلها.

6- اتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتوافق مع مدخل الجودة الشاملة.

7- نقص المعرفة أي عدم الإلمام الكافي بأعباء إدارة الجودة الشاملة وكيفية التخطيط السليم لمنهجها.

8- نقص متطلبات التطبيق والنق الحرفي لنماذج سابقة دون تعديل.

9- التركيز على الجانب التقني على حساب العنصر البشري.

10- التطبيق دفعة واحدة وبشكل شامل.

6.2 أهمية إدارة الجودة

إن أهمية إدارة الجودة الشاملة تأتي من كونها منهج شامل للتغيير بعد كونه نظاماً يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات، وإن الالتزام من قبل أية منظمة يعنى قابلية على تغيير سلوكيات أفرادها تجاه مفهوم الجودة وتنتج أهمية الجودة من النقاط الآتية: (الشعار، 2013) (طلال، 2018) (حويجان، 2013).

أولاً: سمعة المنظمة

تستمد المنظمة شهرتها من مستوى جودة منتجاتها وهذا يتضح من خلال العلاقات التي تربط المنظمة مع المجهزين وخبرة العاملين ومهاراتهم ومحاولة تقديم منتجات تلبي رغبات وحاجات العملاء.

ثانياً: زيادة الحصة السوقية والإيرادات

حيث إن إدارة الجودة الشاملة تنتج للمؤسسة تقديم المنتجات والخدمات بجودة مميزة وبالتالي تحقق زيادة في الطلب ينتج عنها زيادة في الإيرادات وفي الخطة التسويقية.

ثالثاً: المنافسة العالمية

في عصر المعلومات والعولمة، تكتسب الجودة أهمية متميزة إذ تسعى كل من المنظمة والمجتمع على تحقيقها بهدف التمكين ومن تحقيق المنافسة العالمية.

رابعاً: رضا الزبائن والمستهلكين

إن الهدف النهائي من إدارة الجودة الشاملة رضا العميل وتقديم ما يتطابق مع رغباته وتوقعاته فعندما يحصل العميل على الجودة تزيد الثقة بينه وبين المنظمة وتحصل المنظمة على ولاء هذا الزبون.

خامساً: تقليل المخزون

من خلال معرفة ما يحتاجه المستهلك وإنتاجه بالشكل الصحيح وإيصال عبر المورد في الوقت المناسب.

سادساً: زيادة رضا الموظفين

من خلال الاستغناء عن العمليات والمراحل غير الضرورية وتجنب ضياع الوقت

7.2 خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تتمثل خطوات تطبيق الجودة الشاملة في الخمس مراحل الآتية: (الكعود، 2015) (الخطيب، 2018)

1- مرحلة الإعداد

تتم من خلال اتخاذ قرار من قبل الإدارة العليا بتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة وتهيئة العاملين لذلك من خلال إجراء التحسينات المستمرة وتعيين أو الاستعانة بمستشار خارجي وتأسيس مجلس من أعضاء الإدارة العليا يسمى بمجلس الجودة.

2- مرحلة التحضير والتخطيط

تعتمد هذه المرحلة على المعلومات التي يتم جمعها من قبل مرحلة الإعداد حيث يتم التخطيط للانتقال إلى مرحلة التنفيذ وذلك لتحقيق غايات إدارة الجودة الشاملة والتي تهتم بالتطوير والتحسين المستمرين.

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين)
دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب
باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

3- مرحلة التنفيذ والتطبيق

في هذه المرحلة يتم تفعيل ومراجعة فرق العمل من خلال الاجتماعات والكفاءة باعتبار أن إدارة الجودة الشاملة هي جهد تعاوني يتم من خلال إنجاز الأعمال بالاعتماد على كفاءات وقدرات العاملين.

4- الرقابة والتقويم

تتضمن التدقيق والمتابعة على المنتج حيث تكون الرقابة منذ البداية بالإضافة إلى الرقابة اللاحقة التي يتم فيها تقويم الجهود المبذولة في تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة.

5- مرحلة النضوج

هي المرحلة الأخيرة من مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة وهي مرحلة النجاحات التي يتم تحقيقها من تطبيق المراحل السابقة وذلك من خلال استثمار جميع الخبرات التي استخدمت في المنظمة.

8.2 أداء العاملين

1.8.2 تعريف الأداء :

تعدد تعريفات الباحثين للأداء حيث عرفها (الحبيب، 2017) بأنه القيام بالشيء أو تأدية عمل محدد أو إنجاز مهمة أو نشاط معين، أي انه عبارة عن قيام المختص بسلوك معين، وعرف (عامر، 2011) الأداء بأنه الأنشطة التي يقوم بها الفرد، وتساعد في عملية التحويل باستخدام موارد المنظمة وتوزيع منتجاتها، أو تقديم تخطيط عام لها من حيث الاستخدام والإشراف والتي تساعد المنظمة على تحقيق الفاعلية والكفاءة، كما عرف (Whelen and Hunger, 2002) الأداء بأنه النتيجة النهائية للنشاط، وكذلك عرف (آل سعود، 2008) الأداء بأنه تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها، ويعني النتائج التي يحققها الموظف في المنظمة، وأيضا عرفه (حسن، 2013) بأنه العلاقة بين النتيجة والمجهود، وهو معلومة كمية في أغلب الأحيان بين درجة بلوغ الأهداف والغايات الموضوعية من قبل المنظمة.

2.8.2 أنواع الأداء :

يصنف الأداء إلى ثلاثة أنواع: هي (أداء المهام، الأداء الظرفي، الأداء المعاكس (أبو السعود، 2015):

- **أداء المهام:** يقصد به السلوكيات التي تسهم في إنجاز عمليات جوهرية في المنظمة مثل الإنتاج المباشر أو غير المباشر، البيع، وجرد المخزون، وكل أداء يُسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تنفيذ عمليات المنظمة.

- **الأداء الظرفي أو الموقفي:** هو كل السلوكيات التي تُسهم بشكل غير مباشر في تحويل ومعالجة العمليات الجوهرية في المنظمة، وهذه السلوكيات تُسهم في تشكيل كل من الثقافة والمناخ التنظيمي، ويعتمد على الظرف الذي تجرى فيه معالجة العمليات، مثلاً ممكن أن يكون موجه نحو الزملاء، أو نحو المنظمة ككل من خلال الحرص واستمرارية الحماس وبذل مجهود إضافي في العمل أو التوجه نحو العمل التطوعي لتنفيذ مهام خارج الدور الرسمي للوظيفة وكذلك اتباع اللوائح التنظيمية والإجراءات عندما لا تكون متوافقة مع رغبة الفرد.

- **الأداء المعاكس:** السلوك التصادمي يختلف عن النوعين السابقين، حيث يشمل العديد من السلوكيات مثل الانحراف أو العدوان والعنف وروح المهاجمة والانتقام.

8.2.3 محددات الأداء:

إن هذا السلوك عرضه للتأثر سلباً أو إيجاباً ببعض العوامل أو العناصر التي من شأنها في نهاية الأمر أن تؤثر على الأداء منها: (الحبيب، 2017)

- 1- فنية: تتعلق بالتكنولوجيا ونوع المواد المستخدمة، وطرق العمل وأساليبه.
- 2- بشرية: تتعلق بقرات الفرد كالمعرفة والخبرة والتدريب والرضا ومنها داخلية كالجهد والوقت وإدراك الدور ومنها خارجية (متطلبات العمل، البيئة التنظيمية، البيئة الخارجية).

8.2.4 معايير الأداء:

هي مجموعة من الشروط المفترض وجودها لإنجاز عمل ما، أو للوصول إلى تحقيق غايات مطلوبة، وذلك حسب مواصفات معينة بأقل التكاليف والجهد، أو هي عبارات مكتوبة تصف مدى الانتان الذي يجب أن تنجز الأعمال به داخل المنظمة (مرعي، 2003). تنحصر أهم معايير الأداء فيما يأتي (أبو كريم، 2013):

الجودة: ترتبط بجميع نشاطات المنظمة، حيث تعبر عن مستوى أداء العمل، والجودة تحمل معاني كثيرة ومتعددة فهي ذات معنى واقعي ومعنى حسي، فالمعنى الواقعي يعني التزام المنظمات باستخدام مؤشرات حقيقية كمعدات الإنتاج، نسبة الفاقد، ومن ثم استخدام معايير والالتزام بالمنظمات بالمواصفات والمقاييس المتعارف عليها، أما المعنى الحسي للجودة فإنه يركز على مشاعر

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين)
دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب
باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

وأحاسيس متلقي الخدمة والمستفيد منها، بمعنى إقناعهم ورضاهم عن الخدمات التي يتم تقديمها
وهل نجح العاملون في تقديم هذه الخدمات بمستوى جودة يناسب توقعاتهم ويلبي احتياجاتهم.

- **الكمية:** يقصد بالكمية حجم العمل المنجز، وهذا يجب ألا يتعدى قدرات وإمكانات الأفراد، وفي
الوقت نفسه لا يقل عن قدراتهم وإمكاناتهم، لذلك يفضل الاتفاق على حجم وكمية العمل المنجز كدافع
لتحقيق معدل مقبول من النمو في معدل الأداء بما يتناسب مع ما يكتسبه الفرد من خبرات وتدريب
وتسهيلات.

- **الوقت:** ترجع أهمية الوقت إلى كونه من الموارد غير القابلة للتجديد أو التعويض، فهو رأس مال
وليس دخلاً، مما يحتم استغلاله الاستغلال الصحيح في كل لحظة من حياتنا.

- **الإجراءات:** هي الخطوات التي يسير فيها أداء العمل، أو بمعنى آخر بيان توقعي للخطوات
والإجراءات الضرورية الواجب إتباعها لتنفيذ المهام، لذلك يجب الاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين على
الإجراءات المتبعة في إنجاز العمل حتى تكون الصورة واضحة لجميع الأطراف ولا يتأثر الأداء بغياب
أحد العاملين.

8.2. 5 مفهوم تقييم الأداء :

إن تقييم الأداء يعني تقدير كفاءة العاملين لعلمهم ومسلوكهم فيه، وأنه نظام رسمي مصمم من أجل
قياس وتقييم أداء وسلوك الأفراد أثناء العمل عن طريق الملاحظة المستمرة والمنظمة لهذا الأداء
والسلوك ونتائجها، خلال فترات زمنية محددة ومعروفة (نصرالله، 2002)، ويعرف (الحبيب، 2017)
تقييم الأداء بأنه العملية التي تتضمن الإجراءات المنظمة لتقييم أداء العاملين في أعمالهم الحالية
وبحث إمكانية تنميتها وتطويرها في المستقبل، وعرفه (أبو شيخة، 2010) بأنه وسيلة تمكن الإدارة من
إصدار حكم موضوعي عن قدرة الموظف على أداء واجبات ومسؤوليات الوظيفة، والتحقق كذلك من
سلوكه أثناء العمل، ومن مدى التحسن الذي طرأ على أسلوب أدائه لواجبات ومسؤوليات وظيفته.

8.2. 6 مداخل تحسين الأداء

- تحسين الأداء بالتركيز على تطوير مهارات وسلوك العاملين.
- تحسين الأداء بالتركيز على تطوير وتحسين ظروف العمل المادية.
- تحسين الأداء بالتركيز على التطوير التنظيمي وإعادة الهيكلة.
- تحسين الأداء من خلال التطور التقني.

8.2 أهداف تقييم الأداء :

يعد الهدف الرئيس من عملية تقييم الأداء هو إعطاء العاملين تغذية عكسية عن مدى كفاءتهم في القيام بواجباتهم الوظيفية وكذلك توجيههم في تطوير أدائهم مستقبلاً.

3 الدراسة الميدانية و التحليل الاحصائي

يتضمن هذا الجانب وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثات (الاستبيان). لقد تم توزيع 75 استبانة وعدد الاستبانات التي تم استرجاعها 66 استبانة و9 استبانات فاقدة، ولقد تم التأكد من ثبات الإدارة وصدقها، وبيان إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي اعتمدت في تحليل الدراسة، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات:

1.3 أداة الدراسة

لقد استخدم الاستبانة من دراسة (الحبيب، 2017) والتي تم اتباع فيها مقياس ليكرت الخماسي كأداة للدراسة حول إدارة الجودة الشاملة وتتكون استمارة الاستبانة من قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن المتغيرات البيانات الشخصية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي، المستوى التعليمي، مدة الخدمة).

القسم الثاني: وهو عبارة عن محاور الدراسة، وهي تمثل المتغيرات الدراسة موزعة على بعدين وهي:

البعد الأول: يتكون من (48) فقرة، وهي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة 48 متغيراً مستقلاً موزعة على 6 محاور كالآتي:

المحور الأول: يتعلق باهتمام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة (8 فقرات

المحور الثاني: المشاركة في اتخاذ القرارات (8 فقرات

المحور الثالث: التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات (8 فقرات

المحور الرابع: التدريب (8 فقرات

المحور الخامس: الرضا الوظيفي (8 فقرات

المحور السادس: إشباع رغبات العملاء (8 فقرات

البعد الثاني: يتكون من محور خاص بأداء العاملين من (8 فقرات، وهو المتغير التابع في هذه الدراسة.

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

2.3 التحليل الإحصائي للبيانات

1.2.3 الانحدار الخطي المتعدد

يعد الانحدار الخطي المتعدد من الأساليب الإحصائية المتقدمة والتي تضمن دقة الاستدلال من أجل تحسين نتائج البحث عن طريق الاستخدام الأمثل للبيانات في إيجاد علاقات سببية بين الظواهر موضوع البحث .

والانحدار الخطي المتعدد هو عبارة عن إيجاد نموذج معادلة رياضية تعبر عن العلاقة بين المتغيرات وتستخدم لتقدير قيم سابقة ولتنبؤ قيم مستقبلية ، وهو بصفة عامة عبارة عن انحدار للمتغير التابع (Y) على العديد من المتغيرات المستقلة $X_1, X_2, \dots, X_K$ لذا فهو يستخدم في التنبؤ بتغيرات المتغير التابع الذي يؤثر فيه عدة متغيرات مستقلة (الفقيه 2016).

نموذج الانحدار الخطي المتعدد هو :

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_KX_K + e$$

a = قيمة ثابتة *Constant*

حيث أن Y = المتغير التابع

b_1 = ميل الانحدار Y على المتغير المستقل الأول

b_2 = ميل الانحدار Y على المتغير المستقل الثاني وهكذا

X_1 = المتغير المستقل الأول X_2 = المتغير المستقل الثاني وهكذا e هو

الخطأ العشوائي.

بعد الحصول على نتائج معادلة الانحدار يجب علينا أن نبين هل أن هذه المعاملات مقبولة من الناحية الإحصائية أي معنوية إحصائياً .

ولكي نحكم على معنوية معاملات الانحدار نستعين باختبار T ومستوى الاحتمالية المقابل له وبالطبع فإن برنامج *SPSS* سيقوم تلقائياً باستخراج اختبار T ومستوى الاحتمالية المقابل له .

كما سيتم الحصول على إحصائيات تستخدم لمعرفة المعنوية الإجمالية للنموذج ومنها (R) ، (R^2) ، (R^{2-}) فالأول R هو معامل الارتباط والذي يقيس قوة العلاقة بين متغيرين أو أكثر ، أما R^2 فهو يسمى بمعامل التحديد والذي يستخدم لمعرفة القوة التفسيرية للنموذج المقدر (المعادلة

المقدرة (في حالة الانحدار الخطي البسيط (متغير مستقل واحد مع متغير معتمد واحد) ، أما R^2 فهو يستخدم لتفسير القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد (لأنه يأخذ بنظر الاعتبار عدد المتغيرات المستقلة ولذلك يسمى بالمصحح لأنه بالأصل مشتق من R^2) . كما نستخدم أيضاً إحصائية F للحكم على معنوية النموذج المقدر ككل عند مستوى معنوية معين .

2.2.3 ثبات أداة الدراسة وصدقها:

للتحقق من ثبات مقياس الدراسة فقد طبقت معادلة (ألفا كرونباخ) لحساب مقياس الدراسة، وقد تم تطبيق هذه المعادلة و أعطت درجة ثبات عالية تدعو إلى الثقة في كل مجالات الدراسة، كما تم حساب صدق المقياس من خلال معادلة الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد كانت جميعها درجات صدق عالية (أكبر من 0.70 وهي القيمة التي تعتمد عليها معظم الدراسات (اقويدر 2017)) ، وهذا يدل على أن استمارة الاستبانة اتسمت بالثبات والصدق وبدرجة عالية من التميز، وذلك كما هو موضح بالجدول (1)

جدول (1) يبين قيم معامل الثبات والصدق لمحاور أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
باهتمام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة	8	0.752	0.867
المشاركة في اتخاذ القرارات	8	0.771	0.878
التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات	8	0.777	0.881
مجال أداء العاملين التدريب	8	0.855	0.925
الرضا الوظيفي	8	0.838	0.915
إشباع رغبات العملاء	8	0.661	0.813
أداء العاملين	8	0.677	0.823

3.3 عرض نتائج التحليل الوصفي لبيانات الدراسة:

يتناول هذا الجزء التحليل الوصفي لعينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (2) تقسيم عينة الدراسة على الشركات

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

اسم الشركة	التكرار	النسبة المئوية
شركة الخليج العربي للنفط	23	34.8
شركة البريقة	24	36.4
شركة النهر الصناعي	19	28.8
المجموع	66	100.0

قسمت عينة الدراسة على الشركات المستهدفة والجدول (2) يوضح أن لشركة البريقة النصيب الأكبر في عينة الدراسة بنسبة (36.4%) يليها شركة الخليج العربي، ثم شركة النهر الصناعي.

جدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الأولية

البيانات	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	81.8
	انثى	18.2
	المجموع	100.0
العمر	أقل من 20 سنة	1.5
	من 20 إلى أقل من 30 سنة	7.6
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	31.8
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	37.9
	من 50 إلى أقل من 60 سنة	18.2
	أكثر من 60 سنة	3.0

100.0	66	المجموع	
6.1	4	متوسط	المستوى التعليمي
4.5	3	ثانوي	
75.8	50	جامعي	
13.6	9	دراسات عليا	
100.0	66	المجموع	
13.6	9	أقل من 5 سنوات	مدة الخدمة
18.2	12	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
16.7	11	من 10 إلى أقل من 15 سنة	
22.7	15	من 15 إلى أقل من 20 سنة	
28.8	19	من 20 فأكثر	
100.0	66	المجموع	مجال الوظيفة
42.4	28	وظيفة إدارية	
39.4	26	وظيفة مالية	
18.2	12	وظيفة أخرى	
100.0	66	المجموع	المركز الوظيفي
31.8	21	رئيس وحدة	
42.4	28	رئيس قسم	
19.7	13	مدير إدارة	
6.1	4	مدير عام	
100.0	66	المجموع	

من خلال الجدول (3) والذي يتضمن البيانات الوصفية العامة لعينة الدراسة يتبين أن نسبة الذكور كانت هي الأعلى وبلغت (81.8%)، بينما بلغت نسبة الإناث (16.3%) من إجمالي المشاركين بالدراسة، أما بالنسبة لمتغير العمر فقد كانت النسبة الأعلى للفئة العمرية (من 40 إلى أقل من 50

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين)
دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب
باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

سنة) وبلغت (37.9%)، يليها في الترتيب الفئة العمرية (30 إلى أقل من 40 سنة) وقد بلغت نسبتهم (31.1%)، ثم الفئة العمرية (من 50 إلى أقل من 60) وبنسبة بلغت (18.2%) وجاءت في المرتبة الأخيرة الفئة العمرية (أقل من 20 سنة) وكانت نسبتها (1.5%)، وأما فيما يخص متغير المؤهل العلمي فقد كانت النسبة الأعلى للمؤهل العلمي (جامعي) وبنسبة بلغت (75.8%)، ثم المؤهل العلمي (دراسات عليا) وبلغت نسبته (13.6%)، يليه المؤهل العلمي (ثانوي) وبلغت نسبته (4.5%)، وأخيراً كان المؤهل العلمي (متوسطاً) وقد بلغت نسبته (6.1%) من إجمالي المشاركين بالدراسة وكون المشاركين من حملة المؤهلات العليا فهذا يعني بأنهم قادرين على فهم محتوى صحيفة الاستبانة والإجابة عليها، أما بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخدمة فقد كانت أعلى نسبة للخبرة (من 20 سنة فاكثراً) وبلغت (28.8%)، ثم جاءت الخبرة ذات (من 15 إلى أقل من 20 سنة) وكانت (22.7%)، يليها الخبرة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) وكانت نسبتها (18.2%)، ثم نسبة عدد سنوات الخدمة (من 10 سنوات إلى 15 سنوات) وبلغت (16.7%)، وأخيراً جاءت الخبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة (13.6%) وتفسر هذه النتيجة في ضوء أنهم من المراكز القيادية والتي يتطلب الوصول إليها فترة طويلة من ممارسة العمل، وبخصوص متغير نوع أو مجال الوظيفة كانت نسبة العاملين بالوظيفة الإدارية هي الأعلى بنسبة (42.4%) يليها الوظيفة المالية بنسبة (39.4%) و أخيراً الوظائف الأخرى بنسبة (18.2%) ، أما فيما يتعلق بمتغير المركز الوظيفي فيتبين أن النسبة الأعلى كانت لمركز (رئيس قسم) ، وقد بلغت نسبته (42.4%)، يليها المركز الوظيفي (رئيس وحدة) بنسبة (31.8%) ، ثم جاءت المركز الوظيفي (مدير إدارة) وكانت نسبته (19.7%) ، وفي المرتبة الأخيرة كان المركز الوظيفي (مدير عام) ونسبته بلغت (6.1%) من إجمالي المشاركين. وبناءً على تحليل البيانات الأولية ومؤشراتها، يمكن القول بأن هذه النسب مقبولة بالنسبة لطبيعة العمل بهذه الشركات، مما يعطي دعماً وثقة أكبر لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة.

1.3.3 تحليل النتائج الوصفية لمحاور الدراسة:

2. بعد جمع البيانات تم ادخالها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل المتغيرات التي توضح أبعاد إدارة الجودة الشاملة والمتوسط العام لكل محور. جدول (4) يوضح مستويات ليكرت الخماسي حسب قيمة الوسط الحسابي المرجح من أجل تفسير النتائج اعتماداً على هذا الجدول.

جدول 4 . ميزان درجات مقياس ليكرت الخماسي

الوسط الحسابي المرجح	مستوى اتجاه الإجابة
1.79 - 1	غير موافق بشدة
2.59 - 1.80	غير موافق
3.39 - 2.60	محايد
4.19 - 3.40	موافق
5 - 4.20	موافق بشدة

أ- المحور الأول (الاهتمام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة):

تم احتساب المتوسطات والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات التابعة لمحور الاهتمام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة كما هو موضح في جدول 5 كذلك قيمة المتوسط العام لهذا المحور .

جدول (5) اهتمام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة بمنظمات الأعمال الليبية

فقرات المحور الاول	تحرص الإدارة على توفير أفضل الأجهزة بما يحقق الجودة	تحرص الإدارة على توفير معايير إدارة الجودة الشاملة في المنتجات والخدمات	تتبنى الإدارة مبدأ الالتزام بمعايير إدارة الجودة الشاملة	توفر الإدارة لائحة تنظيم للعمل واضحة	تهتم الإدارة بتوضيح دور كل فرد في سبيل تحقيق الأهداف	تركز الإدارة على إيصال توجهات المنظمة إلى كل العاملين	تسعى الإدارة إلى بناء قيم إدارة الجودة الشاملة بين كل الأفراد العاملين	يوجد بالمنظمة قيادات مؤهلة ومتحمسة لإحداث التغيير الإيجابي
المتوسط	3.2121	3.6515	3.6970	3.6515	3.4394	3.4848	3.5152	3.7879
الانحراف المعياري	1.10266	.95261	.99181	1.08829	1.08314	1.0704	1.0413	1.0599
المتوسط العام 3.5549 والانحراف المعياري 0.8447								

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين)
دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب
باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

يتضح من الجدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور الأول (اهتمام الإدارة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة) حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة " يوجد بالمنظمة قيادات مؤهلة ومتحمسة لإحداث التغيير الإيجابي " بانحراف معياري (1.0599) و متوسط (3.7879) وهو ما يقابل الموافقة بعدد (32) مستجيب بنسبة (48.5) ، و جاء في المرتبة الثانية الفقرة "تبنى الإدارة مبدأ الالتزام بمعايير إدارة الجودة الشاملة في المنتجات والخدمات " حيث كانت قيمة الانحراف المعياري (0.99181) والوسط الحسابي (3.697) بأجمالي موافقة (30) من اصل (66) ، ثم جاءت الفقرة " تحرص الإدارة على توظيف الكوادر الماهرة " في المرتبة الأخيرة حيث كان المتوسط الحسابي للاستجابات (3.2121) والانحراف المعياري (0.8447) وهو ما يقابل درجة محايد في مقياس ليكرث الخماسي حيث كانت نسبة المشاركة بالمحايدة (34.8) ، أخيراً وضح الجدول (3) المتوسط العام للمحور الأول (اهتمام الإدارة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة) بلغ قيمة (3.5549) بانحراف معياري (0.8447) وهو ما يقابل درجة الموافقة أي إن مستوى اهتمام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة يعد مرتفع من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام ورؤساء الوحدات في المنظمات قيد الدراسة.

ب- تحليل فقرات المحور الثاني (المشاركة في اتخاذ القرارات بمنظمات الأعمال الليبية)

فقرات المحور الثاني	تحرص المنظمة على اتخاذ القرارات الهامة بشكل جماعي بعد استشارة أعضاء القسم المعنى	تتشرك كافة الإدارات في تصميم الأهداف المرغوب تحقيقها	تتيح الإدارة لجميع العاملين حق مناقشة المشاكل التي تواجههم في العمل بحرية	يشعر المديرون المباشرون بمبدأ ملكية مشكلات العمل ومسؤولية حل المشكلات	تهتم الإدارة بتوفير آليات التواصل بين إدارات فروع المنظمة	تهتم الإدارة بتأسيس اللجان بصفتها وسيلة لعلاج المشكلات التي تعترض العمل	تتبنى الإدارة نظم الاجتماعات المشتركة بين العاملين	تهتم الإدارة باللقاءات الدورية بين القادة الإداريين والعاملين
---------------------	--	--	---	---	---	---	--	---

3.2727	3.1970	3.5758	3.621	3.7121	3.3939	3.4848	3.5303	المتوسط
1.1169	1.0844	2.929	93.924	.85512	1.0355	1.0114	1.0261	الانحراف المعياري
المتوسط العام 3.4735 والانحراف المعياري 0.7597.								

جدول (6) المشاركة في اتخاذ القرارات بمنظمات الأعمال الليبية

يتضح من الجدول (6) الذي يوضح متوسطات استجابات عينة الدراسة على بعد المشاركة في اتخاذ القرارات بمنظمات الأعمال الليبية أن فقرة " يشعر المديرون المباشرين بمبدأ ملكية مشكلات العمل ومسؤولية حل المشكلات " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.71) وانحراف معياري (0.85) ، وجاءت في المرتبة التي تليها الفقرة " تهتم الإدارة بتوفير آليات التواصل بين إدارات فروع المنظمة) بمتوسط حسابي (3.62) و انحراف معياري (0.92) ، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة فقرة " تتبنى الإدارة نظم الاجتماعات المشتركة بين العاملين " بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.08) ودرجة الممارسة لبعد المشاركة في اتخاذ القرارات عالي (3.47) و انحراف معياري (0.7597) وهذا يشير إلى أن هذا البعد كان عالي المستوى من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام بالمنظمات قيد الدراسة.

ج-تحليل فقرات المحور الثالث (التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات): -

جدول (7) التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات بمنظمات الأعمال الليبية

فقرات المحور الثالث	تهتم الإدارة بالتعرف على مستوى الجودة المحقق مقارنة بالمنافسين	تحرص الإدارة على التأكد من فاعلية المنتجات والخدمات المقدمة	تحرص الإدارة على التأكد من تحقيق توقعات المرضى	تهتم الإدارة بدراسة رغبات العملاء بشكل دوري	تحرص الإدارة على مقارنة الأداء الفعلي للمنتجات والخدمات مع المخطط	تهتم الإدارة بمراقبة تطور جودة المنتجات والخدمات المقدمة	تستخدم الإدارة معايير قياسية لضمان استمرار جودة المنتجات والخدمات	تحرص الإدارة على التأكد من تطور أساليب تقديم المنتجات والخدمات
المتوسط	3.4697	3.6667	3.3182	3.1970	3.5455	3.5000	3.6667	3.5909

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين)
دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب
باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

والانحراف المعياري	.91517	.82896	.99474	.98011	.86259	.93233	.90014	.92781
المتوسط العام 3.4943 والانحراف المعياري 75874.								

يتضح من الجدول (7) الذي يوضح متوسطات استجابات عينة الدراسة على بعد التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات بمنظمات الأعمال الليبية أن فقرة " تستخدم الإدارة معايير قياسية لضمان استمرار جودة المنتجات والخدمات " و الفقرة " تحرص الإدارة على التأكد من فاعلية المنتجات والخدمات المقدمة" جاءت في المرتبة الأولى بنفس المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.90) للفقرة الأولى و (0.82) للثانية ، وجاءت في المرتبة التي تليها الفقرة " تحرص الإدارة على التأكد من تطور أساليب تقديم المنتجات والخدمات" بمتوسط حسابي (3.59) و انحراف معياري (0.93) ، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة فقرة " تهتم الإدارة بدراسة رغبات العملاء بشكل دوري " بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (0.98) ويلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لبعد " التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات " بلغ (3.49) وهذا يشير إلى أن هذا البعد كان عالي المستوى من وجهة نظر المدراء ورؤساء الأقسام بالمنظمات قيد الدراسة.

د-تحليل المحور الرابع (التدريب بمنظمات الأعمال الليبية)

جدول (8) التدريب بمنظمات الأعمال الليبية

فقرات المحور الرابع	يعتمد نظام تحديد الاحتياجات التدريبية على شكاوى المستفيدين	يعتمد نظام تحديد الاحتياجات التدريبية على تظلمات العاملين	يعتمد نظام تحديد الاحتياجات التدريبية على المسار الوظيفي	الهدف من التدريب سد النقص في مهارات العاملين	تهتم الإدارة العليا بأن يشمل التدريب كل العاملين	تهتم الإدارة بسد النقص في الاحتياجات التدريبية	تهتم الإدارة العليا للمنظمة بمتابعة تنفيذ البرامج التدريبية	يوجد بالمنظمة نظام وإدارة متخصصة للتدريب
المتوسط	2.9697	2.9848	3.5152	3.5152	3.4394	3.5455	3.6818	3.9091
والانحراف المعياري	.91095	.95261	.99603	.94856	1.0397	.86259	.80688	.81764
المتوسط العام 3.4451 والانحراف المعياري 71358.								

يتضح من الجدول (8) الذي يوضح متوسطات استجابات عينة الدراسة على بعد التدريب بمنظمات الأعمال الليبية أن فقرة " يوجد بالمنظمة نظام وإدارة متخصصة للتدريب " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري (0.82)، وجاءت في المرتبة التي تليها الفقرة " تهتم الإدارة العليا للمنظمة بمتابعة تنفيذ البرامج التدريبية " بمتوسط حسابي (3.68) و انحراف معياري (0.81) ، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة فقرة " يعتمد نظام تحديد الاحتياجات التدريبية على شكاوى المستفيدين " بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.91) ويلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لبعد " التدريب " بلغ (3.45) و انحراف معياري (0.71) وهذا يشير إلى أن هذا البعد كان عالي المستوى من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام بالمنظمات قيد الدراسة.

هـ-تحليل المحور الخامس (الرضا الوظيفي بمنظمات الأعمال الليبية)

جدول (9) الرضا الوظيفي بمنظمات الأعمال الليبية

فقرات المحور الخامس	الخدمات الإدارية القائمة تدعم روح الانتماء للمنظمة	يحظى الموظفون بالتقدير والاحترام من قبل الرؤساء المباشرين	تهتم الإدارة بالمشاركة في الجوانب الاجتماعية للموظفين	تهتم الإدارة بالجانب الترفيهي للموظفين	هناك مساواة بين جميع الموظفين من حيث الحقوق والواجبات	الرواتب بالمنظمة مناسبة قياساً بسوق العمل	ساعات الدوام ومكان العمل مناسبة بالمنظمة	لا توجد أعباء وضغوط عمل كثيرة بالمنظمة
المتوسط	3.3030	3.7121	3.1818	2.9091	2.8333	3.1818	3.7121	3.4242
الانحراف المعياري	1.12277	.97294	1.13557	1.10561	1.07537	1.08002	.83694	1.13762
المتوسط العام 3.2822 والانحراف المعياري 0.66155								

يتضح من الجدول (9) الذي يوضح متوسطات استجابات عينة الدراسة على بعد الرضا الوظيفي بمنظمات الأعمال الليبية أن فقرة " يحظى الموظفون بالتقدير والاحترام من قبل الرؤساء المباشرين " و كذلك الفقرة " ساعات الدوام ومكان العمل مناسبة بالمنظمة "جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي متساوي بلغ (3.71) وانحراف معياري وجاءت في المرتبة التي تليها الفقرة " لا توجد أعباء وضغوط عمل كثيرة بالمنظمة " بمتوسط حسابي (3.42) و انحراف معياري (1.14) ، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة فقرة " هناك مساواة بين جميع الموظفين من حيث الحقوق والواجبات " بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (1.08) ويلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لبعد "

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين)
دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب
باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

الرضا الوظيفي " بلغ (3.28) و انحراف معياري (0.66) وهذا يشير إلى أن هذا البعد كان متوسط
المستوى من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام بالمنظمات قيد الدراسة.

و- تحليل المحور السادس (إشباع رغبات العملاء بمنظمات الأعمال الليبية)

جدول (10) إشباع رغبات العملاء بمنظمات الأعمال الليبية

فقرات المحور السادس	تدرب الإدارة موظفي خدمة العملاء على فن التعامل مع الأنماط المختلفة من العملاء	الإدارة تتابع شكاوى المراجعين	تركز الإدارة على سرعة حل مشاكل المراجعين	تهتم الإدارة بوجود صندوق للاقتراحات	توجد وسائل ترشد العملاء إلى كيفية الحصول على المساعدة	يتم اختيار موظفي الاستقبال وفقاً لمحددات الشخصية	تهتم الإدارة بتوفير التسهيلات المادية لخدمة العملاء المراجعين	وجد بالمنظمة قسم خاص بخدمة العملاء
المتوسط	3.1818	3.2727	3.2121	2.8636	3.1818	3.1667	3.2576	3.1970
الانحراف المعياري	1.13557	1.01596	1.07439	1.09385	.92668	1.03155	1.01239	1.08443
المتوسط العام 3.1667 والانحراف المعياري 87027.								

يتضح من الجدول (10) الذي يوضح متوسطات استجابات عينة الدراسة على بعد إشباع
رغبات العملاء بمنظمات الأعمال الليبية أن فقرة " الإدارة تتابع شكاوى المراجعين " جاءت في المرتبة
الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وانحراف معياري (1.02)، وجاءت في المرتبة التي تليها الفقرة "
تهتم الإدارة بتوفير التسهيلات المادية لخدمة العملاء والمراجعين " بمتوسط حسابي (3.26) و انحراف
معياري (1.02) ، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة فقرة " تهتم الإدارة بوجود صندوق للاقتراحات "
بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري (1.09) ويلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لبعد "
إشباع رغبات العملاء " بلغ (3.17) وانحراف معياري (0.87) وهذا يشير إلى أن هذا البعد كان
متوسط المستوى من وجهة نظر المدراء ورؤساء الأقسام بالمنظمات قيد الدراسة.

2-تحليل البعد الثاني (أداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية).

جدول (11) أداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية

فقرات المحور السابع	أداء المنظمة يشبع رغبات العاملين بها	يتميز موظفي المنظمة بالتعاون والالتزام الوظيفي	يتميز موظفو المنظمة بالمبادرة والإبداع	أعتقد أن جميع العاملين يدركون أهمية جودة المنتجات والخدمات ويتعاملون به	أعتقد أن جميع العاملين يدركون أهمية دورهم في مراحل العمل	أعتقد أن أداء العاملين بالمنظمة في تحسن مستمر	أعتقد أن أداء العاملين بالمنظمة يتم بأفضل الطرق
المتوسط	3.3485	3.4394	3.3939	3.3333	3.5303	3.3636	3.4697
الانحراف المعياري	.98438	.82516	.87493	.95003	.89820	.92214	.96428
المتوسط العام 3.4973 والانحراف المعياري 60745.							

يوضح الجدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور السابع (أداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية) حيث جاء في المرتبة الاولى الفقرة التي تنص على أعتقد أن جميع العاملين يدركون أهمية جودة المنتجات والخدمات ويتعاملون به بانحراف معياري 898. و متوسط 3.53 و جاء في المرتبة الثانية الفقرتان (أعتقد أن أداء العاملين بالمنظمة يتم بأفضل الطرق) و (أعتقد أن جميع العاملين يدركون أهمية دورهم في مراحل العمل) . جاءت الفقرة يتميز موظفو المنظمة بالمبادرة والإبداع في المرتبة الأخيرة حيث كان المتوسط الحسابي للاستجابات 3.33 والانحراف المعياري 950. وهو ما يقابل درجة محايد في مقياس ليكرت الخماسي. أخيرا المتوسط العام للبعد (أداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية) بلغ قيمة 3.4973 بانحراف معياري 60745. وهو ما يقابل درجة الموافقة أي أن مستوى أداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية يعد مرتفع من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام بالمنظمات قيد الدراسة.

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين) دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

استناداً للنتائج التحليل الوصفي لكل محاور إدارة الجودة الشاملة كان مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بأبعادها الستة مستوى مرتفع في المؤسسات قيد الدراسة.

2.3.3 نتائج/اختبار فرضيات الدراسة باستخدام الانحدار الخطي المتعدد :

تضمنت الدراسة متغيرات عدة مستقلة وهي جميع فقرات محاور إدارة الجودة الشاملة الستة و متغير تابع هو متوسط استجابات محور أداء العاملين بالمؤسسات الخاضعة للدراسة. جدول (12) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

جدول 12 تحليل التباين

مصادر الاختلاف	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة	معامل التحديد	معامل الارتباط
الانحدار	48	29.792	.621	4.955	.000	.933	.966
الأخطاء	17	2.129	.125				
المجموع	65	31.922					

يبين الجدول 12 أن القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة 0.000 (P-value) أقل من 0.05 وهذا يدل على معنوية نموذج الانحدار ويعني أن المتغيرات المستقلة لها تأثير معنوي على الانحدار (محاور إدارة الجودة الشاملة لها تأثير كبير على أداء العاملين) وبالتالي رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة بين محاور إدارة الجودة الشاملة و أداء العاملين. ويعزز هذا القرار قيمة معامل الارتباط (0.966) كذلك القوة التفسيرية للنموذج 0.933 عالية وهذا يعني أن محاور إدارة الجودة العامة تفسر بنسبة 93% من المتغير التابع أداء العاملين. يوضح جدول (13) الارتباط بين محاور الدراسة الستة الأولى وبين البعد الثاني للدراسة وهو المحور السابع المتمثل في أداء العاملين واختبار معنوية العلاقة يبين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

جدول (13) معامل ارتباط بيرسون بين محاور أدراة الجودة الشاملة وأداء العاملين

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
اداء العاملين	معامل الارتباط	.635	.693	.585	.600	.592
	الدلالة المعنوية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يتضح من الجدول (13) وجود ارتباط معنوي متوسط مائل إلى القوة طردي الاتجاه بين محاور

الدراسة وأداء العاملين وعليه يتم رفض كل الفرضيات الآتية

1-الفرضية الأولى: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.

2-الفرضية الثانية "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة في اتخاذ القرارات وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.

3-الفرضية الثالثة "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.

4-الفرضية الرابعة "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريب وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.

5-الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.

6-الفرضية السادسة: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اشباع رغبات العملاء وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.

4 النتائج النهائية للدراسة:

من خلال التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة والتي تم تجميعها باستخدام أداة الدراسة توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أن مستوى إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال الليبية الخاضعة للدراسة كان مرتفعاً.
2. توصلنا من خلال تحليل الانحدار المتعدد الى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة على وجود أثر معنوي لمستوى إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال الليبية على أداء العاملين بها بقوة تفسيرية (0.933).

3. من خلال اختبار الفرضيات الخاصة بكل محور على حدة أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اهتمام الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية تحت الدراسة.
2. توجد علاقة ارتباط موجبة قوية بين المشاركة في اتخاذ القرارات وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية تحت الدراسة.
3. توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية نوعا بين التحسين المستمر لجودة المنتجات و الخدمات وأداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية تحت الدراسة.

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين (دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

4. توجد علاقة ارتباط موجبة قوية بين التدريب وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية تحت الدراسة.

7. توجد علاقة ارتباط موجبة قوية نوعاً بين الرضا الوظيفي وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية الخاضعة للدراسة.

8. توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين إشباع رغبات العملاء وأداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية الخاضعة للدراسة.

5 توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها من تحليل بيانات الدراسة يتم التوصية بالنقاط الآتية:

1. ضرورة مشاركة العاملين في صياغة الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها.
2. تدريب المديرين ورؤساء الأقسام في شركة الخليج العربي وشركة النهر لتصنيع الأنابيب على استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها لتحسين أداء العاملين.
3. العمل على وضع أهداف واقعية وقابلة للقياس وتوضيحها للعاملين مع تحديد الوسائل المناسبة لتحقيقها.
4. إجراء المزيد من الدراسات لتحديد العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وبعض المتغيرات الشخصية والتنظيمية الأخرى.

قائمة المراجع:

- (اقويدر، 2016) استخدام الأساليب الإحصائية في ضبط جودة الخدمات الصحية في المستشفيات العامة.
- (العربي، شريف عبدالمعطي، 2009) أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التدريب، رسالة ماجستير، الإسكندرية جامعة الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، معهد الإنتاجية والجودة، مصر.
- (الفقيه، 2016) تحليل الانحدار والاقتصاد القياسي، مركز بحوث العلوم الاقتصادية.
- (أحمد، فائز، 2014) آدم حسب الله، أثر إدارة الجودة الشاملة في الأداء الإداري، رسالة ماجستير، جامعة القرآن الكريم، كلية الدراسات العليا، السودان.
- الأمين، (2016) مصطفى محمد إبراهيم، أثر إدارة الموارد البشرية في تطوير أداء العاملين، رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان.
- (الجنيدى، حنان سعيد 2007)، نظم تقييم أداء العاملين، رسالة ماجستير، جامعة عدن، كلية العلوم الإدارية، اليمن.
- (جويحان، مراد سليم 2013)، أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي للمنظمات الصناعية، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال، الأردن.
- (عبدربه، حسين على 2009)، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الأداء، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، حودان، جامعة أم درمان الإسلامية.
- (صالح، سمير أحمد) 2003، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع الصناعة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن.
- (خليل، خليفة عبدالله، 2014)، أثر الجودة الشاملة على إدارة المستشفيات، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان.
- (حشاش، أيمن عبدالغني عبدالقادر، 2017)، أثر التطوير التنظيمي على أداء العاملين في البنوك التجارية الأردنية، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، كلية الأعمال.
- حبابي وآخرون (2010). "الإدارة بالأمدي إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الاقتصاد طرابلس، رسالة ماجستير، جامعة طرابلس، كلية الآداب، ليبيا.
- (المنصوري، عبدالعزيز نصر 2009)، مدى ملائمة المؤسسات الليبية لمدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، جامعة الفاتح، كلية الهندسة، ليبيا.

د. فائزة فرج الخفيفي ... د. مبروكة عبدالله الخفيفي ... تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأداء العاملين)
دراسة ميدانية على شركات البريقة لتسويق النفط والغاز والخليج العربي لتسويق النفط والنهر لتصنيع الأنابيب
باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد).

- (المغربي، عبدالسلام محمد، 2002)، فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومعوقات التطبيق، رسالة ماجستير، أكاديمية الدراسات العليا فرع بنغازي، قسم الإدارة والتنظيم، ليبيا.
- (لمعموري، عثمان طالب عبدالكريم 2015)، أثر إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، كلية الأعمال، الأردن.
- (الكميم، جمال ناصر على) 2003، تقييم نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية الاقتصاد والعلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، الأردن.
- (القيي، رياض يحي حسين، 2008)، أمانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسات العامة، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، السودان.
- (الشعار، قاسم إبراهيم عبد الكريم، 2013)، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الإبداع، رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، الأردن.
- (الرشيدي، عيسى عايض ، 2011)، ممارسات إدارة الجودة الشاملة في قطاع الصناعي الكويتي، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية إدارة المال والأعمال، الأردن.
- (الحبيب، محمد أحمد العباس 2007)، أثر إدارة الجودة الشاملة على أداء العاملين، رسالة دكتوراة ، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية العلوم الإدارية، السودان.
- (إبن طلعت، ظافر، 2009)، أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التدريب، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، معهد الإنتاجية والجودة، مصر،
- (جلال، وسام، 2018) أهمية إدارة الجودة الشاملة، مقالة في مجلة مال وأعمال، (الخطيب، 2018) إدارة الجودة الشاملة والآيزو، مدخل معاصر.
- (زين الدين، فريد عبدالفتاح 1998، فن الإدارة اليابانية، حلقات الجودة، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر.
- (بن عبدالله العبيد، عبدالله 1995)، الرقابة على الجودة، ترجمة سرور على إبراهيم، مكتبة الأكاديمية، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، الدقي، القاهرة.
- (عبد الملك، عادل 1997)، ضبط الجودة، مكتبة طرابلس العملية العالمية والمعهد العالي للصناعة مصراتة، الطبعة الأولى، طرابلس ليبيا.
- (صبرينة، فارس 2015، تصميم أداء العاملين وأثره على أداء المؤسسة، رسالة ماجستير، الجزائر.
- (طولشي، فارس 2018، تقييم أداء الموارد البشرية في المؤسسة الخد مجلة مال وأعمال الرئيسية.

- (فرارجه، مجد 2015، بحث حول إدارة الجودة الشاملة وأهميته، 6 نوفمبر، مجلة الزمان.
- فتحي صالح ، نجاه الكيخا (1999) الإحصاء و الاقتصاد القياسي
- مجدى الشوربجي الاقتصاد القياسي والتطبيق 1994 الدار المصرية اللبنانية
- (كردي، أحمد، 2014، مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومراحل تطورها وفلسفتها.





جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



بحث بعنوان: تقييد السُّنة للمطلق في القرآن الكريم

آية السرقة أنموذجاً

إعداد: د. إنتصار محمد السنوسي السايح

ملخص البحث:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين والأنبياء محمد بن عبد الله ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد،

فلما كانت السنة هي ما نقل عن الرسول ﷺ من قول أو فعل أو تقرير، فقد جعل الله - سبحانه وتعالى- من مهام الرسول ﷺ التبليغ والتوضيح والتبيين، وإن كل ما يبلغه هو من عند الله، وما يصدر عنه ليس من هواه بل وحي يوحى إليه، مصداقاً لقول الله تعالى: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى﴾ (سورة النجم، الآية: 4) .

فقد بين الله- سبحانه وتعالى- في كتابه بعض الأحكام بالتفصيل، وهذه الأحكام لا تحتاج إلى بيان، أما بعضها الآخر فورد مجملاً، وذلك لكي لا يخرج عباده المكلفين، إذ لو جاءت كل الأحكام مفصلة؛ لوجب الوقوف على الجزئيات؛ وبالوقوف عليها أمر بعدم الاجتهاد بل الجمود، وهذا إحراج للعباد، والشرعية لا تعقيد فيها ولا حرج، يقول- عز وجل- ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾ (سورة البقرة، الآية: 185) .

فالسنة المفسرة للقرآن الكريم أو المبينة له ملحقة بالنص المفسر أو المبين للحكم القرآني (ينظر: استنباط الأحكام من النصوص، أحمد محمد الحصري، ليبيا، مطابع الشروق، ط: الأولى، 1401هـ - 198 م، ص388)، هو نفسه الحكم الذي دلت عليه الآية كما دلت عليه السنة بالتبيين، قال تعالى: ﴿وَمَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ إِلَّا لِتُبَيِّنَ لَهُمُ الَّذِي اخْتَلَفُوا فِيهِ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (سورة النحل، الآية: 64) .

ويظهر في البحث الدور الذي لعبته السنة في بيان تقييد الأحكام من خلال الوقوف على الجزئيات التي لم يرد فيها نص قرآني بإبراز النص النبوي لمعرفة الحكم؛ ولذلك أُتخذت آية السرقة انموذجاً للتطبيق العملي عليها، وبيان الآتي

- 1- مفهوم كلا من السنة والمطلق والمقيد والسرقة.
- 2- بيان تقييد المطلق في المسألة وهي (آية السرقة) من خلال معرفة موضع قطع اليد و..... الخ.
- 3- تتبع السنة للمقدار الموجب للقطع، وآراء الفقهاء في ذلك.
- 4- تحديد النصاب من خلال السنة، وبيان كيفية القطع، وما ذهب إليه الفقهاء.
- 5- توضيح ما لا قطع فيه وآراء الفقهاء في ذلك.

Research summary:

Praise be to God, Lord of the Worlds, and prayers and peace be upon the Master of the Messengers and Prophets, Muhammad bin Abdullah, and upon all his family and companions. As for what follows:

Since the Sunnah is what was transmitted from the Messenger r of saying, deed, or declaring, then God – Glory be to Him and Almighty – made one of the tasks of the Messenger r to convey, clarify and clarify, and that everything he communicates is from God, and what comes from him is not from his whims but rather a revelation that is revealed to him. In accordance with the words of God Almighty: “And what is not uttered from desire, it is nothing but a revelation that is revealed” (Surat An-Najm, verse 4).

God – Glory be to Him, the Most High – explained in his book some rulings in detail, and these rulings do not need to be explained, while others are ford in general, so as not to embarrass His obligated servants, because if all the rulings came in detail; It is necessary to stand on the particles; Standing on it is an order not to make ijtiḥad, but rather to be rigid, and this is embarrassing for the servants, and the Shari’ah has no complexity or embarrassment in it. The Almighty says: “God desires ease for you, and He does not desire hardship for you” (Surat Al-Baqarah, verse 185).

The interpretative or explanatory Sunnah of the Noble Qur’an is attached to the text that explains or clarifies the Qur’anic ruling (see: Deriving rulings from the texts, Ahmed Muhammad Al-Husari, Libya, Al-Shorouk Press, i: First, 1401 AH – 198 AD, p. 388), which is the same ruling indicated by the verse As the Sunnah clearly indicates, the Almighty said: [And We did not se to make clear to them what they differed about, and guidance and mercy. (Al-Nahl: 64)

And it appears in the research the role played by the Sunnah in clarifying the restriction of rulings by identifying the particulars in which no Qur’anic text was mentioned by highlighting the Prophet’s text to know the ruling; Therefore, the verse of theft was taken as a model for its practical application, and the following is indicated

–1The concept of both the Sunnah, the absolute, the restricted and theft.

-2Explanation of the restriction of the absolute in the matter, which is (the verse of theft) by knowing the place of cutting off the hand andetc.

-3The Sunnah follows the amount that necessitates cutting, and the opinions of the jurists on that.

-4Determining the quorum through the Sunnah, explaining how to cut it, and what the jurists went to.

-5Clarification of what is not definitive and the opinions of the jurists in that.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين والأنبياء محمد بن عبد الله ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد

فتتبعوا السنة منزلة عظيمة في الإسلام، فهي التطبيق العملي لما في كتاب الله، وقد جاءت كاشفة لغوامضه، مجلية لمعانيه، شارحة لألفاظه، مقيدة لمطلقه، ومعلوم أن وظيفة السنة مع القرآن هي بيانه، قال تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة النحل، الآية: 44)، فمن ترك شيئاً من السنة المبينة للقرآن ضلّ كما ضلّت الخوارج، والرافضة؛ ولذا يجب العمل بسنة النبي ﷺ تبعاً لوجوب العمل بالقرآن الكريم؛ لاقترانهما بقوله ﷺ: "تَرَكْتُ فِيكُمْ أَمْرَيْنِ، لَنْ تَضِلُّوا مَا تَمَسَّكْتُمْ بِهِمَا: كِتَابَ اللَّهِ وَسُنَّةَ رَسُولِهِ" (المدني: 2004م: 1323/5)، ولأنها في موقع البيان له، ولا يقتصر بيان السنة للقرآن على تفسير آياته فحسب، بل هناك أنواع للبيان (ينظر: علي نايف بقاعي، 230) من بينها المطلق والمقيد الذي يندرج تحت السنة الشارحة والمبينة لما جاء في القرآن الكريم، وسنأخذ آية السرقة أنموذجاً للتطبيق العملي، فتعدّ السرقة في الإسلام فعل محرم، بل وتعد من الكبائر، وتعرف السرقة في الإسلام بأنها أخذ مكلف مالاً محترماً بلغ نصاباً أخرجه من حرز خفية ولا شبهة له فيه.

وللسارق عقوبات دنيوية مؤكدة إلى الحاكم وهي حد السرقة، وتكون بقطع يد السارق، ولها شروط محددة، يقول الله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38)، وفي السنة قال ﷺ: (لعن الله السارق، يسرق البيضة فتقطع يده، ويسرق الحبل فتقطع يده) (البخاري، 1422هـ، رقم الحديث (6783)، 8: 159).

أسباب اختيار الموضوع:

- 1- التعرف على الإطلاق في حد السرقة وتقييده.
- 2- زيادة الإمعان في استخدام السنة لبيان طريقة التقييد في الحدود.
- 3- معرفة آراء الفقهاء ومقاييسهم في القطع.

الهدف من الموضوع:

- 1- بيان الإطلاق في حد السرقة وكيفية تقييده.
- 2- الرد على المشتبهين في الحدود.
- 3- تأصيل حد السرقة من مصادر الشريعة القرآن والسنة.

وقد قسمت البحث إلى مطالب عدة، كل مطلب حوى عنصراً من عناصر البحث وذلك على النحو الآتي:

المطلب الأول: مفهوم السنة، المطلق، المقييد، السرقة.

المطلب الثاني: تقييد الإطلاق في السرقة.

المطلب الثالث: المقدار الموجب للقطع وآراء الفقهاء فيه.

المطلب الرابع: كيفية القطع، وآراء الفقهاء فيه.

المطلب الخامس: مالا قطع فيه، وآراء الفقهاء فيه.

وأخيراً الخاتمة، يليها هوامش البحث، فثبت بالمصادر والمراجع.

والله ولي التوفيق.

المطلب الأول: مفهوم السنة، المطلق، المقيد، السرقة.

السنة في اللغة:

هي: "السيرة حسنة كانت أو قبيحة"، (ابن منظور، 1414هـ، مادة (س.ن.ن): 13 / 225) والسيرة هي: "الطريقة" (المرجع نفسه، 1414هـ: مادة (س.ي.ر)).

وقد أكد القرآن الكريم على لفظ السنة بمعنى الطريقة والشرعية في أكثر من موضع منها قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ لِيُبينَ لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سُنَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَيَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ (سورة النساء، الآية: 26).

كما ورد لفظ السنة في كلام الرسول ﷺ بمعنى الطريقة في أكثر من موضع، منها قوله ﷺ: "مَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً حَسَنَةً، فَلَهُ أَجْرُهَا، وَأَجْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا بَعْدَهُ، مَنْ غَيْرِ أَنْ يَنْقُصَ مِنْ أَجُورِهِمْ شَيْءٌ، وَمَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً سَيِّئَةً، كَانَ عَلَيْهِ وَزْرُهَا وَوِزْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا مِنْ بَعْدِهِ، مَنْ غَيْرِ أَنْ يَنْقُصَ مِنْ أَوْزَارِهِمْ شَيْءٌ" (مسلم، 1997: 2 / 704).

ويتضح معنى السنة أيضاً إذا كانت مدحاً أو ذمماً، بحسب المضاف إليه، ففي الحديث "فَعَلَيْكُمْ بِسُنَّتِي وَسُنَّةِ الْخُلَفَاءِ الْمُهَدِّينَ الرَّاشِدِينَ، تَمَسَّكُوا بِهَا وَعَصُوا عَلَيْهَا بِالنَّوَاجِذِ" (أبو داود، 1421هـ-2000م، رقم الحديث: (4607)، 4 / 200)، تكون السنة حسنة محمودة هنا؛ وفي حديث "أَبْغَضُ النَّاسِ إِلَى اللَّهِ ثَلَاثَةٌ: مُلْحِدٌ فِي الْحَرَمِ، وَمُتَّبِعٌ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةَ الْجَاهِلِيَّةِ، وَمُطَلِّبٌ دَمِ امْرِئٍ بِغَيْرِ حَقٍّ لِيَهْرِيْقَ دَمَهُ" (البخاري، رقم الحديث: (6882)، 9 / 6)، و تكون السنة هنا سيئة ومذمومة.

واستشهد ابن منظور على أن السنة تعني الطريقة المعتادة حسنة كانت أو قبيحة بقول خالد بن عتبة الهذلي:

فلا تجزعن من سيرة أنت سرتها

فأول راضٍ سنة من يسيرها

(أبو تمام، حبيب، 183/2؛ ابن منظور، 1414هـ: 13 / 225) .

السنة في الاصطلاح:

يختلف معنى السنة في اصطلاح كل من المحدثين، والفقهاء، والأصوليين.

فيعرّفها المحدثون على أنها "ما أضيف إلى النبي ﷺ من قول، أو فعل، أو تقرير أو وصف أو سيرة (عبد الفتاح أبوغدة، 2004: 47؛ وعبد الحميد، 1964: 33؛ والسباعي، 1429هـ-2008: 47).

ويشمل الوصف صفاته الخلقية والخلقية؛ كما تشمل السيرة حياته ﷺ قبل البعثة وبعدها.

ويعرّفها الفقهاء بأنها "ما يثاب فاعله ولا يعاقب تاركه" (عتر، 1981: 28).

وتتقسم عندهم إلى نوعين: فما فعله النبي ﷺ على سبيل العبادة يسمى سنة هدى كصلاة الضحى، وصيام ستة من شوال بعد عيد الفطر.

وما فعله على سبيل العادة فهو سنة الزوائد، كتصرفاته اليومية، نحو أكله ولباسه وقيامه... الخ (ينظر: عبد الحميد، 1964: 31).

أما الأصوليون فيعرّفونها بأنها "ما صدر عن النبي ﷺ غير القرآن" (السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، مصدر سابق، ص 47).

والمطلق في اللغة (تهذيب اللغة؛ محمد بن أحمد بن الأزهرى الهروي، أبو منصور (مرعب، 2001م: 9 / 19): رجلٌ طَلَّقَ: وَهُوَ الَّذِي لَيْسَ عَلَيْهِ شَيْءٌ، وَلَهُ لِسَانٌ طَلَّقَ ذُلُقًا، وَهُوَ طَلِيقٌ اللِّسَانِ، وَطَلَّقَ وَطَلَّقَ.

وَيَقَالُ: هُوَ طَلِيقُ الْوَجْهِ، وَطَلَّقَ الْوَجْهَ. وَقَالَ ابْنُ الْأَعْرَابِيِّ: يُقَالُ: هُوَ طَلِيقٌ وَطَلَّقَ وَطَلَّقَ وَمُطَلَّقٌ إِذَا خَلَّى عَنْهُ. قَالَ: وَالتَّطْلِيقُ. التَّخْلِيَةُ وَالْإِزْسَالُ، وَحَلَّ الْعَقْدَ وَيَكُونُ الْإِطْلَاقُ بِمَعْنَى التَّرْكِ وَالْإِزْسَالِ. وَطَلَّقْتُ الْبِلَادَ. فَارَقْتُهَا. وَطَلَّقْتُ الْقَوْمَ. تَرَكْتُهُمْ، وَأَطْلَقْتُ الْأَسِيرَ إِذَا حَلَلْتَ إِسَارَهُ وَخَلَيْتَ عَنْهُ فَانْطَلَقَ أَيَّ ذَهَبَ فِي سَبِيلِهِ وَمِنْ هُنَا قِيلَ أَطْلَقْتُ الْقَوْلَ إِذَا أَرْسَلْتَهُ مِنْ غَيْرِ قَيْدٍ وَلَا شَرْطٍ، الْمَطْلُوقُ هُوَ الَّذِي يَتِمَكَّنُ صَاحِبُهُ فِيهِ مِنْ جَمِيعِ التَّصَرُّفَاتِ (الحموي، مادة: (طل.ق)، (376 / 2): وَأَطْلَقَهُ، فَهُوَ مَطْلُوقٌ وَطَلِيقٌ، أَنَشَدَ سَيَبَوِيه (عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبيويه: إمام النحاة، ولد 148هـ، وتوفي 180هـ، وأول من بسط علم النحو. ولد في إحدى قرى شيراز، وقدم البصرة، فلزم الخليل بن أحمد ففاهه. وصنف كتابه المسمى "كتاب سيبيويه" (في النحو) (ينظر، الزركلي الدمشقي (مت: 1396هـ)، 2002 م: 5 /

(81): طليق الله لم يمنن عليه ... أبو داود وابن أبي كبير (أبو الحسن المرسى، 2000 م: 6/ 280).

وعن أبي قتادة، عن النبي ﷺ قال: "خَيْرُ الْخَيْلِ الْأَذْهَمُ الْأَفْرَحُ الْأَرْثَمُ، ثُمَّ الْأَفْرَحُ الْمُحَجَّلُ، طَلْقُ الْيَمِينِ، فَإِنْ لَمْ يَكُنْ أَذْهَمَ فَكَمِيتٌ عَلَى هَذِهِ الشَّيْءِ" (سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبوعيسى (مت: 279هـ)، تح: أحمد محمد شاكر، ومحمد فؤاد عبد الباقي، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط: الثانية، 1395هـ-1975 م. كتاب: أبواب الجهاد، باب: ما جاء ما يستحب من الخيل، رقم الحديث: (1696): 4/ 203).

المطلق في الاصطلاح (الشوكاني، 1356هـ: 2/ 5. المقدسي الحنبلي، 1420هـ: 3/ 985؛ استنباط الأحكام من النصوص، مصدر سابق، ص40): هو ما دل على فرد أو أفراد شائعة بدون قيد مستقل لفظاً مثل "رقبة" و"قائد" و"تلميذ" و"كتاب" فإنها ألفاظ وضع كل منها للدلالة على فرد واحد شائع في جنسه.

والمقيد في اللغة (لسان العرب، مصدر سابق، مادة: (ق.ي.د)، 3/ 372) قيد: القَيْدُ: مَعْرُوفٌ، وَالْجَمْعُ أَقْيَادٌ وَقِيُودٌ، وَقَدْ قَيَّدَهُ يُعَيِّدُهُ تَعْيِيداً وَقَيَّدَتْ الدَّابَّةُ. وَفَرَسٌ قَيْدٌ الْأَوْبِدِ أَيُّ أَنَّهُ لِسُرْعَتِهِ كَأَنَّهُ يُقَيِّدُ الْأَوْبِدَ وَهِيَ الْحُمُرُ الْوَحْشِيَّةُ بِلَحَاقِهَا قَالَ سِيَبَوَيْهِ: هُوَ نَكْرَةٌ وَإِنْ كَانَ بِلَفْظِ الْمَعْرِفَةِ؛ وَأَنشَدَ قَوْلُ إِمْرِئِ الْقَيْسِ (امرؤ القيس بن حجر بن الحارث الكندي، من بني آكل المرار: أشهر شعراء العرب على الإطلاق، يمني الأصل، مولده بنجد أو بمخلاف السكاسك باليمن، اشتهر بلقبه، واختلف المؤرخون في اسمه، فقيل حنذج وقيل مليكة وقيل عدي، وكان أبوه ملك أسد وغطفان، وأمّه أخت المهلهل الشاعر، ولد تقريباً 497م، ومت: 545م، ينظر، الزركلي: 2/ 11) :

وَقَدْ أَغْنَدِي وَالطَّيْرُ فِي وَكَنَاتِهَا ... بِمُنْجَرِدٍ قَيْدِ الْأَوْبِدِ هَيْكَلُ (إرشاد الفحول، مصدر سابق: 2/ 5. أصول الفقه، محمد بن مفلح المقدسي الحنبلي، مصدر سابق، 3/ 985. استنباط الأحكام من النصوص، مصدر سابق، ص40).

أما المقيد في الاصطلاح (أصول الفقه، فهد بن محمد السدحان، مصدر سابق، 3/ 985.) : فهو ما دل على فرد، أو أفراد شائعة بقيد مستقل لفظاً يقلل من شيعه، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَّرِيضًا أَوْ بِهِ أَذًى مِنْ رَأْسِهِ فَفِدْيَةٌ مِنْ صِيَامٍ أَوْ صَدَقَةٍ أَوْ نُسُكٍ﴾ (سورة البقرة، الآية: 196) ، فقد قيد مطلق الصيام والصدقة والنسك في حالة المريض، فإنه يجوز للحاج

المريض أن يحلق رأسه، أو يلبس ملابسه العادية مقابل أن يدفع الكفارة، وهذه الكفارة مطلقة في الآية: ﴿فَفِدْيَةٌ مِّن صِّيَامٍ أَوْ صَدَقَةٍ أَوْ نُسُكٍ﴾ (سورة البقرة، الآية: 196) .

فالسرقه في اللغة (لسان العرب، مصدر سابق، مادة: (س.ر.ق)، 10/ 155): سَرَقَ الشَّيْءَ يَسْرِقُهُ سَرَقًا وَسَرِقًا وَاسْتَرْقَهُ، وَالسَّرَقُ: مَصْدَرُ فِعْلِ السَّارِقِ، تَقُولُ: بَرَيْتُ إِلَيْكَ مِنَ الْإِبَاقِ وَالسَّرَقِ فِي بَيْعِ الْعَبْدِ. وَرَجُلٌ سَارِقٌ مِّن قَوْمٍ سَرَقَهُ وَسَرَّاقٌ، وَسَرُوقٌ مِّن قَوْمٍ سُرِقَ، وَسَرُوقَةٌ، وَلَا جَمْعَ لَهُ، وَاسْتَرْقَ السَّمْعَ أَيِ اسْتَرْقَ مُسْتَخْفِيًّا هُوَ بِمَعْنَى السَّرِقَةِ وَهُوَ فِي الْأَصْلِ مَصْدَرٌ، وَفِي مَعْنَى سَرَقَ؛ قَالَ الْفَرَزْدَقُ: لَا تَحْسَبَنَّ (تَحْسِبَنَّ) دَرَاهِمًا سَرَقْتَهَا ... تَمْخُو مَخَازِيكَ الَّتِي بَعْمَانِ (شرح ديوان الفرزدق، 2/ 868).

أما في الشرع: فعرفها صاحب القاموس الفقهي بقوله (أبو جيب، 1408هـ-1988م: 1/ 171) في الشرع لها تعريفان: الاول باعتبار كونها محرمة: هي أخذ الشيء من الغير، خفية، بغير حق، نصاباً كان أم لا.

الثاني باعتبار ترتب حكم شرعي عليها، وهو القطع: هي أخذ مكلف، ناطق، بصير، عشرة دراهم جياذ، أو مقدارها، مقصودة بالأخذ، ظاهرة الإخراج، خفية، من صاحب يد صحيحة، مما لا يتسارع إليه الفساد، في دار العدل، من حرز، لا شبهة، ولا تأويل فيه.

المطلب الثاني

بيان تقييد المطلق في قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38)، فهذه الآية جاءت مطلقة، فلا نعرف المقدار الذي تقطع به الأيدي، ولا موضع قطع الأيدي، وأي الأيدي التي تقطع؟ وهل القطع معروف لديهم من قبل أم لا؟

وردت الآية مطلقة، فجاءت السنة مقيدة لها بالأحاديث التي بينت المراد من اليد في قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38)، فإن الأيدي لم تقيد في هذا النص بأنها اليمين أو الشمال، كما أن القطع لم يقيد فيه بموضع معين؛ ولكن السنة دلت على تقييد الأيدي باليد اليمنى، وأن القطع من الكوع لا من المرفق، وسيأتي بيان العديد من الأشياء التي لم يرد في القرآن بيانها، والسنة بينتها (ينظر: مكان السنة في الإسلام، مصدر سابق، ص20).

فلولا سنة رسول الله ﷺ المبينة لكلام الله؛ لوجب القطع على كل من لزمه اسم سارق قُلت سرقة أو كثرت؛ لأن الله أطلق كل سارق وسارقة، لم ينص سارقاً دون سارق، واتفق أهل العلم على أن النبي ﷺ سن أن السارق لا يقطع حتى تبلغ سرقة القيمة، واختلفوا في مبلغ تلك القيمة، ولكنهم أخرجوا جميعاً ما دون النصاب الثابت لدى كل منهم (ينظر: السلفي، 1989: 122).

ومن شروط تطبيق الحد الذي تقطع فيه اليد بلوغ المقدار، اختلف فيه، وجاءت الكثير من الأحاديث المتباينة، فمنها لا قطع إلا في عشرة دراهم فصاعداً، أو قيمتها من غيرها، كما في قوله ﷺ "لَا قَطْعَ فِي أَقَلِّ مِنْ عَشْرَةِ دَرَاهِمٍ" (سنن الترمذي، كتاب: أبواب الحدود، باب: ما جاء في كم تقطع يد السارق، رقم الحديث: (1446): 4/ 50)، ومنها لا قطع إلا في ربع دينار، قال ﷺ "تَقْطَعُ الْيَدُ فِي رُبْعِ دِينَارٍ فَصَاعِدًا" (أخرجه البخاري، باب: قول الله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ﴾، رقم الحديث: (6789): 8/ 160)، أو ثلاثة دراهم، "قَطْعَ فِي مِجَنِّ ثَمَنُهُ ثَلَاثَةُ دَرَاهِمٍ" (أخرجه البخاري، باب: قول الله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ﴾، رقم الحديث: (6795)، 8/ 161)، ومنها: لا قطع فيما دون عشرة دراهم، وإذا لوحظ أن الحدود تُدرأ بالشبهات، وأن الاحتياط أمر لا يجوز الإغضاء عنه، وأن الحظر مقدم على الإباحة أمكن ترجيح مذهب الحنفية؛ لأن المجن المسروق في عهده ﷺ الذي قطعت فيه يد السارق، قدره بعضهم بثلاثة دراهم، وبعضهم بأربعة وبعضهم بخمسة، وبعضهم بربع دينار، وبعضهم بعشرة دراهم، والأخذ بالأكثر أرجح؛ لأن الأقل فيه شبهة عدم الجنائية والحدود تُدرأ بالشبهات؛ ولأن التقدير بالعشرة يحظر الحد فيما هو أقل منها، والحاضر مقدم على المبيح (السايس، 2/ 189).

المطلب الثالث: المقدار الموجب للقطع وآراء الفقهاء فيه.

كما سبق من الأحاديث أنه فيما قيمته ربع دينار فصاعداً موجب للقطع، إلا أنه كثرت الأحاديث فأثرتنا عرضها؛ لمعرفة المقدار، أو النصاب الذي تقطع فيه اليد، فمنه قوله ﷺ: "لَمْ تَقْطَعْ يَدُ سَارِقٍ عَلَى عَهْدِ النَّبِيِّ ﷺ فِي أَدْنَى مِنْ ثَمَنِ الْمِجَنِّ تُرْسٍ أَوْ حَجَفَةٍ وَكَانَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا دَا ثَمَنٍ" (أخرجه البخاري، كتاب الحدود، باب: قول الله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ﴾، رقم الحديث: (6794)، 8/ 161).

وفي رواية أخرى قيل أنه "قَطَعَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ فِي مِجَنِّ قِيمَتُهُ خَمْسَةَ دَرَاهِمٍ" (أخرجه النسائي، كتاب: قطع السارق، باب: القدر الذي إذا سرقه السارق قطعت يده، رقم الحديث: (4906)، 8/ 76)، وكما رواها أيضاً عن عبد الله بن عمر، قال: "قَطَعَ فِي مِجَنِّ ثَمَنُهُ ثَلَاثَةُ دَرَاهِمٍ" (سبق تخريجه، ص 8 من هذا البحث).

ولأخذ العبرة من تطبيق الحد على السارق، جاءت السنة بتعليق اليد في العنق؟ فعن بن محيرز قال: سألت فضالة بن عبيد عن تعليق اليد في العنق؟ فقال: "السنة، قَطَعَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَدَ رَجُلٍ، ثُمَّ عَلَّقَهَا فِي عُنُقِهِ" (سنن بن ماجه، كتاب: الحدود، باب: تعليق اليد في العنق، رقم الحديث: (2587)، 2/ 863).

ثانيا آراء الفقهاء فيه:

واختلف الفقهاء في مقدار النصاب على آراء:

فالحنفية قالو: نصاب السرقة دينار أو عشرة دراهم، أو قيمة أحدهما (المبسوط، 1414هـ - 1993م: 9/ 137)، لقوله ﷺ: (لا قطع فيما دون عشرة دراهم) (مسند أحمد، رقم الحديث: (6900): 11/ 502)، وقوله ﷺ أيضاً: (لا تقطع اليد إلا في دينار، أو في عشرة دراهم) (مصنف عبد الرزاق، أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (مت 211هـ)، تح: حبيب الرحمن الأعظمي، بيروت، المكتب الإسلامي، ط: الثانية، 1403هـ، ذكرُ لَا قَطْعَ عَلَى مَنْ لَمْ يَخْتَلَمْ، باب: فِي كَمْ تُقَطَّعُ يَدُ السَّارِقِ، رقم الحديث: (18950)، 10/ 239).

وعنه ﷺ أنه قال: (لا يقطع السارق إلا في ثمن المِجَنِّ، وكان يقوَّم يومئذ بعشرة دراهم) (سنن بن ماجه، كتاب: الحدود، باب: تعليق اليد في العنق، رقم الحديث: (2587)، 2/ 863).

بينما جمهور فقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة قالو: نصاب السرقة ربع دينار شرعي من الذهب أو ثلاثة دراهم شرعية خالصة من الفضة (من المعروف عند هؤلاء أن الدينار اثنا عشر درهماً. والدرهم 2، 975 غم. وعند الحنفية: الدينار عشرة دراهم. وبما أن المِثقال أو الدينار يساوي 1 و 3/7 درهم، فيساوي الدينار 4، 45 غم، ينظر الفقه الإسلامي وأدلته (الشامل للأدلة الشرعية والآراء المذهبية وأهم النظريات الفقهية وتحقيق الأحاديث النبوية وتخريجها)، أ. د. وهبة الزحيلي، أستاذ ورئيس قسم الفقه الإسلامي وأصوله بجامعة دمشق - كلية الشريعة، دار الفكر، سورية، دمشق، ط: الرابعة)، أو قيمة ذلك من العروض والتجارات والحيوان، إلا أن التقويم عند المالكية والحنابلة في سائر الأشياء المسروقة عدا الذهب والفضة يكون بالدرهم، وعند الشافعية بالربع دينار، ودليلهم: قوله ﷺ: (تقطع اليد في ربع دينار فصاعداً) (صحيح البخاري، كتاب: الحدود، باب: {والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما} [المائدة: 38] وفي كَمْ يقطع، رقم الحديث: (6789)، 8/ 160)، وأنه ﷺ: (قطع في مجن قيمته ثلاثة دراهم) (سبق تخريجه في هذا البحث، ص 7)، وهي قيمة ربع الدينار (الفقه الإسلامي وأدلته، مصدر سابق، 7/ 371).

وبه يظهر أن منشأ الخلاف: هو تقدير ثمن المجن الذي قطع السارق به في عهد الرسول ﷺ. فالحنفية يقولون: كان ثمنه ديناراً، والآخرين يقولون: كان ثمنه ربع دينار، والأحاديث الصحيحة تؤيد وترجح رأي الجمهور.

المطلب الرابع: كيفية القطع، وآراء الفقهاء فيه.

"ذهب الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى، إلى أن يد السارق لا تقطع إلا إذا سرق ما قيمته نصاباً وهو ربع دينار فصاعداً" (أصول مذهب الإمام الأوزاعي من واقع فقهه وآثاره، علي بن صالح الصويحي، 324).

وأحتج بقوله ﷺ: "لَا تُقَطَّعُ يَدُ السَّارِقِ إِلَّا فِي رُبْعِ دِينَارٍ فَصَاعِدًا" (سبق تخريجه، ص 8 من هذا البحث) وهذا الحديث أفاد تقييد إطلاق قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38).

فالآية نصاً صريحاً على قطع يد السارق، ذكراً كان أو أنثى، وهذه الآية مطلقة في لفظها، فتشمل القطع بسرقة القليل أو الكثير، سواء بلغ المسروق نصاباً أو لم يبلغ.

أفاد الحديث السابق تقييد مطلق الآية، فلا تقطع الأيدي في السرقة إلا إذا كان المسروق ربع دينار فصاعداً أو ما قيمته ذلك.

"وقطع علي من الكف" أشار بهذا الأثر إلى الاختلاف في محل القطع، وقد اختلف في حقيقة اليد فقيل: أولهما من المنكب، وقيل: من المرفق، وقيل: من أصول الأصابع فحجة الأول أن العرب تطلق الأيدي على ذلك ومن الثاني آية الوضوء ففيها: ﴿وَأَيْدِيكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ﴾ (سورة المائدة، الآية: 6)، والثالث آية التيمم، ففي القرآن: ﴿فَامْسَحُوا بِوُجُوْهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ﴾ (سورة النساء، الآية: 43)، وبينت السنة كما تقدم في أنه ﷺ، مسح على كفيه فقط، (العسقلاني، 1407: 14/8290).

آراء الفقهاء في القطع:

اختلف الفقهاء في السارق يسرق من غير حرز هل تقطع يده أم لا؟ على قولين

القول الأول: يجب القطع في كل سرقة مطلقاً سواء كانت من حرز أو من غير حرز، ... وذهب إليه الخوارج وطائفة من أهل الحديث (ينظر: الشوكاني، 1423هـ 2002م: 7/302)

والظاهرية (ينظر: ابن حزم الأندلسي، 12/ 309) واستدلوا بالكتاب والسنة فدلّيلهم من الكتاب: قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38).

وجه الدلالة:

إن الله تعالى أَمَرَ أمراً مطلقاً عاماً يقطع كل سارق سواء من حرز، أم من غير حرز (ينظر: الشافعي، د:ن/ط: ت: 6/ 133).

وردّ بأنه لا يصح التمسك بعموم آية السرقة، وإطلاقها؛ لأنه إطلاق قيدته السنة القاضية باعتبار الحرز (ينظر: المقدسي: 10/ 250-251).

أما الدليل من السنة: "لَعَنَ اللَّهُ السَّارِقَ، يَسْرِقُ الْبَيْضَةَ فَتُقَطَّعُ يَدُهُ، وَيَسْرِقُ الْحَبْلَ فَتُقَطَّعُ يَدُهُ" (أخرجه البخاري، باب: لعن السارق إذا لم يسم، رقم الحديث: (6783)، 8/ 159).

وعن صفوان بن أمية قال: "كُنْتُ نَائِماً فِي الْمَسْجِدِ عَلَيَّ خَمِيصَةٌ لِي ثَمَنُ ثَلَاثِينَ دِرْهَمًا فَجَاءَ رَجُلٌ فَأَخْتَلَسَهَا مِنِّي، فَأَخَذَ الرَّجُلُ، فَأَتَيْتُ بِهِ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ فَأَمَرَ بِهِ لِيُقَطَّعَ، قَالَ فَاتَّيْنُهُ، فَقُلْتُ: أَتَقَطَّعُهُ مِنْ أَجْلِ ثَلَاثِينَ دِرْهَمًا، أَنَا أَبِيعُهُ

وَأُنْسِنُهُ ثَمَنَهَا؟ بِهِ قَالَ: فَهَلَّا كَانَ هَذَا قَبْلَ أَنْ تَأْتِيَنِي" (سنن أبي داود، باب: من سرق ولم يسم، رقم الحديث: (4349)، 4/ 138).

وعن ابن عمر أن رسول الله ﷺ قال: "أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَطَعَ يَدَ سَارِقٍ سَرَقَ ثُرْسًا مِنْ صُفَّةِ النِّسَاءِ ثَمَنُهُ ثَلَاثَةُ دَرَاهِمٍ" (سنن النسائي، باب: القدر الذي إذا سرقه السارق قطعت يده، رقم الحديث: (4909)، 8/ 76).

ردّ الشوكاني بأن، المسجد حرز لما بداخله من آلة وغيرها، وكذلك الصفة ولا سيما بعد أن جعل صفوان خميصاً تحت رأسه كما ثبت في الروايات (ينظر: نيل الأوطار، مصدر سابق، 7/ 302-303).

أما القول الثاني: فلا يجب القطع فيما سرق من غير حرز، وبه قال الحنفية (ينظر: الكاساني الحنفي، 1406هـ-1986م: 3/ 73) والمالكية والشافعية (ينظر: الأم، مصدر سابق: 6/ 133)، والحنابلة (ينظر: المغني، مصدر سابق: 10/ 250-251)، وهو قول الجمهور (ينظر: القرطبي، 1425هـ-2004م: 2/ 336).

ودليلهم من الكتاب قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38) أما السنة فقولته ﷺ: "لَا قَطْعَ فِي ثَمَرٍ مُعَلَّقٍ، وَلَا فِي حَرِيصَةِ حَبَلٍ، فَإِذَا آوَاهُ الْمُرَاخُ أَوْ

الْجَرِينُ فَالْقَطْعُ فِيمَا بُلَغَ ثَمَرُ الْمَجْنِ." (أخرجه مالك في الموطأ، كتاب: الحدود، باب: ما يجب فيه القطع، رقم الحديث: (22)، ج: 2، ص831) أخرجه مالك في الموطأ، كتاب: الحدود، باب: ما يجب فيه القطع، رقم الحديث: (22)، 2/ 831) "والتمر المعلق هو التمر في أشجار البساتين غير المحرزة، والجرين: هو موضع تجفيف التمر، والمراح مأوى الإبل والبقر والغنم ومعنى الحديث: أنه لا قطع على من سرق الثمار المعلقة في البساتين حتى تحفظ في الجرين ولا قطع على من سرق من الماشية أثناء رعيها في الجبل حتى تؤدي إلى المراح فدلّ الحديث على أن الحرز شرط في إيجاب القطع" (أثر القواعد الأصولية اللغوية في استنباط أحكام القرآن، مصدر سابق، 394) .

فقوله ﷺ "لَا قَطْعَ فِي ثَمَرٍ، وَلَا كَثْرٍ" (سنن أبي داود، كتاب: الحدود، باب: مالا قطع فيه، رقم الحديث: (4388)، 4/ 136) ، والكثير هو جمار النخل أو طلعتها، أفاد الحديث بأن ثمر البستان قبل إدخاله الحرز لا قطع فيه على من سرقه (ينظر: أثر القواعد الأصولية اللغوية في استنباط الأحكام القرآن، مصدر سابق، 395) .

وهذه الأحاديث بمجملها أفادت بأن الحرز ثبوتاً لا مطعن فيه، وأكدت ذلك القاعدة الأصولية التي تفيد إطلاق قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38).

المطلب الخامس: مالا قطع فيه، وآراء الفقهاء فيه

لا يجوز القطع في سرقة مال غير محروز، ولا في مال لا تبلغ قيمته النصاب، أما الحرز فلقوله ﷺ: "لَا قَطْعَ فِي ثَمَرٍ مُّعَلَّقٍ. وَلَا فِي حَرِيسَةٍ جَبَلٍ، فَإِذَا آوَاهُ الْمُرَاحُ أَوْ الْجَرِينُ فَالْقَطْعُ فِيمَا بُلَغَ ثَمَرُ الْمَجْنِ " (أخرجه مالك في الموطأ، كتاب: الحدود، باب: ما يجب فيه القطع، رقم الحديث: (3075)؛ البيهقي في سننه الكبرى، كتاب السرقة، باب: القطع في كل ماله ثمن إذا سرق من حرز وبلغت قيمته الربع دينار، رقم الحديث: (16980).

والحرز: هو ما نصب عادة لحفظ أموال الناس كالدور، والخيم، والفسطاط التي يسكنها الناس، ويحفظون أمتعتهم بها، وقد يكون بالحافظ الذي يجلس ليحفظ متاعه، فإذا كان الحافظ قطع لما روي عن صفوان بن أمية أنه قال: "كُنْتُ نَائِمًا فِي الْمَسْجِدِ عَلَيَّ حَمِيصَةٌ لِي ثَمَرُ ثَلَاثِينَ دِرْهَمًا، فَجَاءَ رَجُلٌ فَاحْتَلَسَهَا مِنِّي، فَأَخَذَ الرَّجُلُ، فَأَتَيْتُ بِهِ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ، فَأَمَرَ بِهِ لِيُقَطَّعَ، قَالَ: فَأَتَيْتُهُ، فَقُلْتُ: أَتَقْطَعُهُ مِنْ أَجْلِ ثَلَاثِينَ دِرْهَمًا، أَنَا أَبِيعُهُ وَأُنْسِيَهُ ثَمَنُهَا؟ قَالَ: فَهَلَا كَانَ هَذَا قَبْلَ أَنْ تَأْتِيَنِي بِهِ" (سبق تخريجه، ص10 من هذا البحث).

- أن يكون المال المسروق مباحاً، ويكون بالغاً ربع دينار لقوله ﷺ: "تُقَطَّعُ الْيَدُ فِي رُبْعِ دِينَارٍ فَصَاعِدًا" (سبق تخريجه، ص7 من هذا البحث).

- أن لا يؤخذ المال على وجه الخلسة، وهي أن يختطف الشيء من بين يدي صاحبه ويفر به هارباً، أو الغضب، وهو الأخذ على وجه الغلبة، والقهر، ولا على وجه الانتهاب وهو الأخذ على وجه الغنيمة، لقوله ﷺ: "لَيْسَ عَلَى خَائِنٍ، وَلَا مُنْتَهَبٍ، وَلَا مُخْتَلَسٍ قَطْعٌ" (أخرجه الترمذي، كتاب: الحدود، باب: ما جاء في الخائن والمختلس والمنتهب، رقم الحديث: (1448، 4 / 52) .

- حكمها: السرقة كبيرة من الكبائر، حرّمها الله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جِزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (سورة المائدة، الآية: 38)، ولعن رسول الله ﷺ مرتكبها فقال: "لَعَنَ اللَّهُ السَّارِقَ، يَسْرِقُ الْبَيْضَةَ فَتُقَطَّعُ يَدُهُ" (سبق تخريجه، ص10 من هذا البحث).

كما نفى ﷺ الإيمان عن صاحبها عند فعلها، فقال: "لَا يَزْنِي الزَّانِي حِينَ يَزْنِي وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلَا يَشْرِبُ الْخَمْرَ حِينَ يَشْرِبُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلَا يَسْرِقُ حِينَ يَسْرِقُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلَا يَنْتَهَبُ نُهْبَةً، يَرْفَعُ النَّاسُ إِلَيْهِ فِيهَا أَبْصَارَهُمْ حِينَ يَنْتَهَبُهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ" (البخاري، كتاب: المظالم، باب: النهي بغير إذن صاحبه، رقم الحديث: (2475)، 3 / 136) ، كما بين ﷺ بأن السرقة حد من حدود الله، يقام على كل أحد "لَوْ كَانَتْ فَاطِمَةُ لَقَطَعْتُ يَدَهَا" (سنن النسائي، كتاب: قطع السارق، باب ذكر اختلاف آفاظ الناقلين لخبر الزهري في المخزومية التي سرقت، رقم الحديث: (4894)، 8 / 72)، وورد برواية أخرى "إِنَّمَا هَلَكَ الَّذِينَ مَن قَبْلَكُمْ، أَنَّهُمْ كَانُوا إِذَا سَرَقَ فِيهِمُ الشَّرِيفُ تَرَكُوهُ، وَإِذَا سَرَقَ فِيهِمُ الضَّعِيفُ أَقَامُوا عَلَيْهِ الْحَدَّ، وَإِيمَ اللَّهُ، لَوْ سَرَقَتْ فَاطِمَةُ بِنْتُ مُحَمَّدٍ لَقَطَعْتُ يَدَهَا" (مسلم، كتاب: الحدود، باب: قطع السارق الشريف وغيره والنهي عن الشفاعة في الحدود، رقم الحديث: (1688)، 3 / 1315).

روى أَنَّ عَمْرَو بْنَ سَمُرَةَ بْنَ حَبِيبِ بْنِ عَبْدِ شَمْسٍ جَاءَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَقَالَ: "يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنِّي سَرَقْتُ جَمَلًا لِّبَنِي فُلَانٍ، فَطَهَّرَنِي، فَأَرْسَلَ إِلَيْهِمُ النَّبِيُّ ﷺ فَقَالُوا: إِنَّا افْتَقَدْنَا جَمَلًا لَنَا، فَأَمَرَ بِهِ النَّبِيُّ ﷺ فَقَطَعَتْ يَدُهُ" قَالَ ثَعْلَبَةُ: "أَنَا يَنْظُرُ: إِلَيْهِ حِينَ وَقَعَتْ يَدُهُ وَهُوَ يَقُولُ: الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي طَهَّرَنِي مِنْكَ أَرَدْتَ أَنْ تُدْخِلِي جَسَدِي النَّارَ" (أخرجه ابن ماجه، كتاب: الحدود، باب: السارق يعترف، رقم الحديث: (2588)، 2 / 863).

هكذا بينت السنة تقييد لمطلق ما جاء في قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38)؛ لكي تتضح الأحكام، ويتم تطبيقها.

خاتمة البحث:

بعد هذه الرحلة الإيمانية صحبة البحث الموسوم ب(المطلق والمقيد في القرآن الكريم آية السرقة أنموذجاً) يجد أن نتوقف عند أهم النتائج والتوصيات؛ وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج.

- 1- السرقة في الشرع: عرفها الفقهاء بأنها "أخذ العاقل البالغ مقداراً مخصوصاً من المال خفية من حرزٍ معلوم، بدون حق ولا شبهة" وحكمها: كبيرة من الكبائر، حرّمها الله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جِزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (سورة المائدة، الآية: 38)، ولعن رسول الله ﷺ مرتكبها فقال: "لَعَنَ اللَّهُ السَّارِقَ، يَسْرِقُ الْبَيْضَةَ فَتَقْطَعُ يَدُهُ" (سبق تخريجه، ص10 من هذا البحث).
- 2- وردت الآية في قوله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ (سورة المائدة، الآية: 38) مطلقة، فجاءت السنة مقيدة لها بالأحاديث وبينت المراد من اليد وكيفية القطع...
- 3- اختلف الفقهاء في المقدار الموجب للقطع ومنشأ الخلاف: هو تقدير ثمن المجن الذي قطع السارق به في عهد الرسول ﷺ. فالحنفية يقولون: كان ثمنه ديناراً، والآخرين يقولون: كان ثمنه ربع دينار، والأحاديث الصحيحة تؤيد وترجح رأي الجمهور. "وقطع عليّ من الكف" هذا الأثر أشار إلى اختلاف الفقهاء في محل القطع، نتيجة الاختلاف في حقيقة اليد فقليل: أولهما من المنكب، وقيل: من المرفق، وقيل: من أصول الأصابع فحجة الأول أن العرب تطلق الأيدي على ذلك ومن الثاني آية الوضوء ففيها: ﴿وَأَيِّدِيكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ﴾ (سورة المائدة، الآية: 6)، والثالث آية التيمم، ففي القرآن: ﴿فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ﴾ (سورة النساء، الآية: 43)، وبينت السنة كما تقدم في أنه ﷺ، مسح على كفيه فقط " (فتح الباري، شرح صحيح البخاري، مصدر سابق، مج: 14، ص 8290).
- 4- لا يجوز القطع في سرقة مال غير محروز، ولا في مال لا تبلغ قيمته النصاب.

ثانياً: التوصيات.

- 1- يجب الإمام بالشرعية الإسلامية لمعرفة التقيد في الأحكام المطلقة.
- 2- نوصي بدراسة الأصول لمعرفة الأحكام وتأصيلها.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. أثر القواعد الأصولية اللغوية في استنباط أحكام القرآن، عبد الكريم حامدي، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، 2008 مصدر سابق، ص 394.
2. إرشاد الفحول، محمد بن علي الشوكاني، مصطفى الحلبي، ط: الأولى، 1356هـ.
3. أساس البلاغة، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جارا لله (مت: 538هـ)، تح: محمد باسل عيون السود لبنان، بيروت، دارالكتب العلمية، ط: الأولى، 1419 هـ - 1998م.
4. أصول الفقه، محمد بن مفلح المقدسي الحنبلي، تح: فهد بن محمد السدحان، الرياض، مكتبة العبيكان، ط: 1، 1420هـ - 1994.
5. أصول مذهب الإمام الأوزاعي من واقع فقهه وآثاره، علي بن صالح الصويحي،
6. الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي (مت: 1396هـ)، دار العلم للملايين، ط الخامسة عشر، 2002م.
7. الأم، الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (مت: 204هـ)، بيروت، دار المعرفة، د: ط، 1410هـ/1990م.
8. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (مت: 595هـ)، القاهرة، دار الحديث، د: ط، 1425هـ-2004 م.
9. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع علاء الدين أبي بكر بن مسعود الكاساني الحنفي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط: 2 1406هـ - 1986م.
10. التعريفات الجرجاني، تح: إبراهيم الأديال، لبنان، بيروت، دار الكتاب العربي، ط الأولى، 1405.
11. تفسير آيات الأحكام، محمد علي السائيس، المكتبة العصرية، لبنان، بيروت.
12. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، ط: الأولى، 1422هـ.
13. ديوان أبي العلاء المعري، بيروت، دار صادر، ط: 1، د: ت. 11.

14. السُّنة حجيتها ومكانتها في الإسلام، محمد لقمان السلفي، المدينة المنورة، مكتبة الإيمان، ط: الأولى، 1989 .
15. سنن ابن ماجه، ابن ماجه أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، (مت: 273هـ)، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، د: ط/ت.و.
16. سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (مت: 279هـ)، تح: أحمد محمد شاكر، ومحمد فؤاد عبد الباقي، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط: الثانية، 1395هـ-1975م.
17. صحيح مسلم بشرح النووي، محي الدين أبو زكريا النووي، تح: صلاح عويضة، وآخرون، دار المنار، مصر، 1423هـ، 2003م.
18. فتح الباري، (شرح صحيح البخاري)، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تح: محب الدين الخطيب، دار البيان المطبعة السلفية، القاهرة، مصر، ط: 1407، 3هـ.
19. الفقه الإسلامي وأدلته (الشامل للأدلة الشرعية والآراء المذهبية وأهم النظريات الفقهية وتحقيق الأحاديث النبوية وتخريجها)، أ. د. وهبة الزحيلي، أستاذ ورئيس قسم الفقه الإسلامي وأصوله بجامعة دمشق - كلية الشريعة، دار الفكر، سورية، دمشق، طبعة الرابعة.
20. القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، سعدي أبو جيب، سورية، دمشق، دار الفكر، ط: الثانية 1408هـ - 1988م.
21. المبسوط، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (مت: 483هـ)، دار المعرفة، بيروت، د: ط، 1414هـ-1993م.
22. المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسى (مت: 458هـ)، تح: عبد الحميد هنداوي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط: الأولى، 1421 هـ - 2000 م.
23. المحلى لابن حزم الأندلسي، تح: أحمد محمد شاكر، القاهرة، دار التراث.
24. مسند أحمد، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (مت: 241هـ)، تح: شعيب الأرناؤوط عادل مرشد، وآخر، مؤسسة الرسالة، ط: الأولى، 1421 هـ - 2001 م.
25. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (مت: 770هـ)، بيروت، المكتبة العلمية.
26. مصنف عبد الرزاق، أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (مت 211هـ)، تح: حبيب الرحمن الأعظمي، بيروت، المكتب الإسلامي، ط: الثانية، 1403هـ

27. المغني، أحمد بن قدامه المقدسي، بيروت، دار عالم الكتب.
28. مكانة السنة في الإسلام، محمد محمد أبو زهو .
29. الموطأ، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (مت: 179هـ)، تح: محمد مصطفى الأعظمي، أبو ظبي الإمارات، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية، ط الأولى، 1425 هـ - 2004 م.
30. نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار، محمد بن علي بن محمد الشوكاني تح: خليل مأمون شيحة، لبنان، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر، ط:1، 1423هـ 2002م.





جامعة بنغازي - كلية التربية
مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021



أدوات الشرط غير الجازمة ودلالاتها في تائية الإلبيري (ت460هـ)

دراسة نحوية دلالية

إعداد

الدكتور/ موسى سالم إبراهيم أبو جليدان

Dr. Mousa salim Ibrahim Abu Jeledan

البريد الإلكتروني/ mousa401022@gmail.com

أستاذ النحو والصرف المساعد

قسم اللغة العربية - كلية الآداب - الجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين

1442هـ - 2020م

ملخص:

يتناول البحث الموسوم بـ(أدوات الشرط غير الجازمة ودلالاتها في تائية الإلبيري) أداتين أكثر منهما في القصيدة مقتصرًا عليهما، وهما (إذا) و(لو)، وذلك بدراستهما بطريقة وصفية تحليلية، تبين أحوال كل منهما في النص، وسماتها الدلالية على جو القصيدة، والبحث من مقدمة وتمهيد يتلوها مبحثان تطبيقيان، الأول منهما عن (إذا)، والثاني عن (لو)، مع إحصاء أحوال وتطبيقات كل منهما، ثم خاتمة البحث بالتوصيات والنتائج التي خلص إليها، يليها قائمة المصادر والمراجع.

كلمات مفتاحية/ تائية الإلبيري، أدوات الشرط، غير الجازمة، (إذا) و(لو).

Abstract

The present study entitled, the non-jussive conditional particles and their significance in El-Ilbiri's T-ending poem, tackles only two particles which used excessively in his poem. These were (Itha = if) and (law = if) employing a descriptive and analytical approach that reveals all about them and its semantic features on the poem atmosphere.

The study consists of an introduction and preface followed by two applied chapters. The first is about (Itha). The second deals with (Law). Then followed by statistics and its implications for each one. The study is concluded with the recommendations and findings reached by the researcher, followed by a list of sources and references.

Key words: conditional particles, non-jussive, Elbiri's T-ending poem

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله الذي هدانا لهذا السبيل الرشاد، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالصاد، وعلى
إليه وصحبه الأسياد، ومن سار على هديهم إلى يوم التناد، وبعد:
فإن تراثنا العلمي والأدبي بحر زاهر، ما خاضه راغب إلا اصطاد الجواهر، وروض زاهر،
ما قصده شغوف إلا جنى المفاخر، كيف لا وهو يطفح بالأدب القويم، ويفيض بالخلق الزاكي،
وينبض بالحكمة أنى قرعت بابه، ولجت رحابه، وما لنا ألا نشدو بفضائله، ونعتز بشمائله، وقد
صبع بلغة البيان، التي نزل بها القرآن، وانجست أنهاره العذبة من أحشائها الطاهرة، فملأت
الوجود رياً وجمالاً، وأثمرت علوماً وفنوناً ينحني لها الكون هيباً وإجلالاً.
والشعر فن أصيل، وفرع من فروع الأدب طيب الشذا، بليغ الأثر، تطرب له الأذن ويهفو
إليه الفؤاد، فكم من علل داوها، وعقول غداها، وجكم أسداها، ونفوس زكاها، والله رد رواده وحمله
رايته!، ما من غرض إلا طرّفوه، وما من حديث إلا واكبوه، وما من إشكال إلا عالّجوه، وأعتقد أن
شعر الحكم والمواظ من أعظم الأغراض الشعرية التي أسهمت في مسيرة الإصلاح، ودللت
للسالكين سبيل النجاة والفلاح، وسكنت في نفوس العطاش قلل الورع والتقوى، فهرولوا راغبين إلى
رحاب الله، يطمعون في عفوّه ورضاه.

ولقد وقعت على قصيدة راشدة مثمرة للإلبيري (ت460هـ) - رحمه الله - تُعد من عيون
الشعر الأندلسي في هذا الغرض، وهألني ما حشده في القصيدة من جمل شرطية، اقتحمت أكثر
أبيات القصيدة، وما زادت عن أربع أدوات، فشجّعتني ذلك على تتبّع الظاهرة في بحث يسلط
الضوء على الأداتين غير الجازمتين (إذا) و(لو) بعد أن تناولت الأداتين الجازمتين (إن) و(مهما)
في بحث سابق.

سبب اختيار البحث: أردت به الدلالة أولاً على جوهر من تراثنا العريق تستوجب العمل بتوجيهاتها،
والاسترشاد بإضاءاتها، ورغبت ثانياً في أن أكون مفتاح خير لولوج الدارسين إلى فنائها الرحيب،
ورواج الدرس اللغوي والأدبي في روضها الخصيب، وأحببت أن أتفحص ثالثاً السر في الإكثار
من الجملة الشرطية عند الإلبيري، وما تحمله الأدوات غير الجازمة من دلالة على موضوع
القصيدة.

منهج البحث: الوصفي التحليلي الإحصائي.

الدراسات السابقة: الدراسات التي تناولت الجملة الشرطية كثيرة، وهذا البحث يختص بقصيدة لم
تسبق إليها الدراسات اللغوية، ثم إنه يهتم بالدلالة النحوية وما تحمله الجملة الشرطية باختلاف

تراكيبتها من إحياءات، وقد سبقت دراسةً للباحث حول أدوات الشرط الجازمة تختلف مادةً ومضموناً عن هذه الدراسة.

أهمية البحث: يكشفُ البحث عن ثنتين من أكثر أدوات الشرط غير الجازمة استخداماً في كلام العرب، مبيّناً شروط استخدام كل أداة منهما مع الإشارة إلى التوظيف الدلالي لهما عند الإلبيري وعلاقته بأغراض القصيدة.

والله أسأل أن يرزقنا العونَ والتأييد، ويُلهمنا التوفيق والتسديد، بإضفاء النافع الجديد، إلى ساحةِ الدرس اللغويّ، وأن يجعلَ هذا العملَ صالحاً، ولوجهه خالصاً، ننالُ به رضاه، وينفعنا يوم نلقاه.

تمهيد:

التعريف بالشاعر: هو إبراهيم بن مسعود بن سعيد أبو إسحق التّجيبّي الإلبيري (جلبي، سلم الوصول إلى طبقات الفحول 4/ 202، والزركلي، الأعلام 1/ 73)، الغرناطي الأندلسي المالكي الفقيه الشاعر الزاهد، أضلّه من أهل حصن العقاب، وُلِدَ عام 375هـ، اشتهر بغرناطة، وأكثَرَ على ملكها باديس بن حبوس استوزاره صمويل بن نَعْرَلَة اليهودي ثم ولده يوسف، ونُسب إلى البيرة بعد أن نُفي إليها، وقال في ذلك شعراً، فثارت صنهاجة على اليهودي وقتلوه (الشنيتري، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة 2/ 945، وابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، 1/ 244)، ويبدو لمن تتبّع أخباره أنّ نشأته الأولى كانت في حصن العقاب، ثم خرج في فتوته الأولى إلى البيرة، واستقرّ ينهل العلم في رياضها الغناء، ولقي الشيوخ والعلماء، واغترف من بحارهم حتى برز ونبغ في علوم الشريعة والقراءات القرآنية، وظلّت له وطناً حتى أدركها الخراب سنة (401هـ)، ثم ارتحل إلى غرناطة أيام الفتنة البربرية، وكان مقامه فيها فرصة سانحة لطلب العلم والصدارة فيه، فتبوأ الإقراء والتدريس والتعليم والرواية، وهو فقيه فاضل زاهد عارف، كثير الشعر في ذم الدنيا، مجيد في ذلك (الضبي، بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس، 225)، صَحِبَ أبا عبد الله بن أبي رَمَنِين (ت 399هـ)، وروى عنه كتبه، وتفقه عليه عبد الواحد بن عيسى الهمداني (ت 504هـ)، فقيه غرناطة، وروى عنه كتب بن رَمَنِين، قال القاضي عياض: وكان فقيهاً، معظماً في وقته (عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، 8/ 162، وسعد، جمهرة تراجم الفقهاء المالكية، 1/ 176)، ومن أصحابه أبو حفص عمر بن خلف بن محمد الهمداني (ت 502هـ)، وكان فقيهاً زاهداً فاضلاً مُستجاب الدعوة، أمّ الناس في مسجد غرناطة إلى أن مات، ومنهم أبو محمد بن العسال الطليطلي، روى عنه قراءة معتمدة من القراءات القرآنية، ودرج على نهجه في الزهد والسلوك والعبادة (ابن الأبار، التكملة لكتاب الصلة، 1/ 119)، والإلبيري أديب لامع وشاعر مُتَقَنّ، ارتسم

بالصلاح (المغربي، ابن سعيد، المغرب في خلي المغرب، 2/ 132)، وترفع عن التملق والمديح والتزلف الذي كان ولا يزال مطية الشعراء إلا من رجم فعق، وعصم فأحجم عن الإسفاف وكف، وما عرف عن صاحبنا أنه مدح أحداً إلا ما كان من ثنائه على قاضي غرناطة أبي الحسن علي بن توبة (ت450هـ)، الذي ولي القضاء لباديس بن حبوس الصنهاجي المظفر، صاحب غرناطة، وما كان من مدحه والدفاع عنه، فقد كان كاتباً عنده، مُعجباً وثيق الصلة به، وقد وجد فيه من العدل والرزانة، والفقه والديانة ما أطلق لسانه بتسجيل مآثره، وتسطير مفاخره، وشعره كله في الحكم والمواعظ، والزهد والورع، والتحذير من الدنيا، فهو الذي قال (الأصبهاني، معجم السفر، 429، وابن الفوطي، مجمع الآداب في معجم الألقاب، 2/ 421): [الكامل]

لَا شَيْءَ أَحْسَرُ صَفْقَةً مِنْ عَالِمٍ *** لَعِبَتْ بِهِ الدُّنْيَا مَعَ الْجَهَالِ
فَعَدَا يُفَرِّقُ دَيْنَهُ أَيْدِي سَبَا *** وَيُزِيلُهُ حِرْصاً لِيَجْمَعَ الْمَالِ
مَنْ لَا يُرَاقِبُ رَبَّهُ وَيَخَافُهُ *** تَبَّتْ يَدَاهُ وَمَالُهُ مِنْ وَالٍ

ولأبي إسحق الإلبيري أكثر من أربعين قصيدة، جُلها في التهذيب والترغيب والترهيب، ومنها ما جاءت إصلاحاً للأوضاع، وعلاجاً لقضايا السياسة والاجتماع، أشهرها تلك التي أحدثت ثورة عند أهل صنهاجة على الوزير اليهودي، وكانت كالشرارة التي أضرمت الحريق وأثارت الانفجار، وألّبت القوم على إحداث مقتلة عظيمة في اليهود، وذلك سنة (459هـ) (ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، 1/ 244)، ومنها أبيات يقول فيها (الإلبيري، ديوانه، 89): [المتقارب]

أَلَا قُلْ لِيَصْنَهَاجَةً أَجْمَعِينَ *** بُدُورِ النَّدى وَأُسْدِ الْعَرِينِ
لَقَدْ زَلَّ سَيِّدُكُمْ زَلَّةً *** تَقْرُ بِهَا أَعْيُنُ الشَّامَتِينَ
تَخَيَّرَ كَاتِبُهُ كَافِراً *** وَلَوْ شَاءَ كَانَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ
فَعَرَّ الْيَهُودُ بِهِ وَانْتَحَوْا *** وَتَاهُوا وَكَانُوا مِنَ الْأَرْدَلِينَ

وأكثر شعره في الرقائق التي تزجر عن دار الفناء، وترغب في دار البقاء، ولم يقف في شعره على الوعظ والنصح مجرداً من العاطفة والإحساس؛ بل كان نابضاً بالجمال والأناقة، مُفعماً بالرقّة والرشاقة؛ ولذا كثر أصحابه في غرناطة، وزاد طلابه ومريدوه، وكثر قراء شعره ومستمعوه، وكان بعض شعره يجري على ألسنة المنشدين، وتصدح به أفواه المحتفلين، ويتابعه الناس ويشغفون به، وتأتيه -التي هي ميدانُ دراستنا في هذا البحث- من أوسع قصائده شيوعاً، وأكثرها رواجاً وديوعاً.

توفي الإلبيري -رحمه الله- في السنة الستين بعد المائة الرابعة كما ذكر ابن الأبار (ابن الأبار، التكملة لكتاب الصلة، 1/ 119)، وترك ديواناً شعرياً مطبوعاً، حققه وشرحه واستدرك فائته

الدكتور محمد رضوان الداية، ويغلب عليه غرضُ الزُّهدِ، وله قصيدتان في المدح، وقصيدةٌ في رثاءِ زوجته، وأخرى في رثاء مدينته إلبيرة بعدما خربت.

تائية الإلبيري (الإلبيري، ديوانه، 25-34)

هي منظومةٌ شعريةٌ جميلةٌ طويلةٌ على بحر الوافر، وقافية التاء؛ ولذا سُميت بالتائية، وأبياتها تزيدُ عن المائة بخمسة عشر بيتاً، أو باثني عشر برواية (ستاً) بدلاً من (تسعا)، حيث يقول صاحبها:

وقد أزدفْتُها تسعاً حسناً *** وكانت قبلَ ذا مائةً وستاً

لقد أدرك الإلبيري ثلاثة أعصرٍ سياسية؛ حيث شهد دولة العامريين (367هـ-399هـ)، والفتنة الكبرى (399هـ-422هـ)، وفترة من عصر ملوك الطوائف (400هـ-484هـ)، إذ إنَّ بروزَ دولة الطوائف كان في بدايات الفتنة، ولقد تركت هذه المراحل ظلالاً كئيبةً نكدةً على الحياة الاجتماعية والسياسية، وخاصةً عصر الفتنة الكبرى وما تلاها، ولقي الناسُ بلاءً كبيراً وشرّاً مستطيئاً، فخربت الديار، ودرست الآثار، وساءت الأخبار، وتشوهت المداين والفقر، وانشغل الناسُ بالدنيا، فمنهم اللاهث وراء قليل يسدُّ به الرَّمق ويكفيه، ومنهم المُكِدِّسُ المُنغمِسُ فيما يُطغيه، وراجت سوقُ الشهوات، واستعرت اللذات، وتأججت الصراعات، وتفسخت المجتمعات، وانفرط عقد الدولة الواحدة، وضعفت الأمة عن مواجهة عدوِّها؛ بل رضخت لماربه، وانحنت لمطالبه، وضاع رسمُ الجهاد، واهتمَّ الساسة والأمراء بمصالحهم وأهدروا مصالح الرعية (ابن حزم، الرسائل، 32/3، 33)، فصدح الإلبيري مُحذراً مُنذراً، يدعو إلى المتاب، ولزوم الهدى والصواب، ويُرغِبُ في الكفاف، ويُنقِرُ من البذخ والإسراف، ويحرِّضُ على الأعداء، وإصلاح الملوك والأمراء، ولقد رأى -رحمه الله- أنَّ الدنيا رأسُ كُلِّ خطيئةٍ، وأصلُ كُلِّ بليةٍ، وأنها داءٌ إنَّ عمَّ بلاؤه، تعذَّرَ شفاؤه، وأعيادواؤه، وأيقن أنَّ تزهيدَ الناس في لعاعاتها هو رأس الإصلاح والتغيير الاجتماعي، الذي مبدؤه هذه النفس، كما قال سبحانه: [إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ] {الرعد: 11}، وكُلُّ ما في المجتمع من خللٍ وعللٍ وأمراض، إنما هي أعراضٌ، تنقشعُ بتطهير النفس من أدران الدنيا؛ فمُجافاتها انعتاق، وذمُّها مظنة الانطلاق؛ ولذا سلك سبيل الصِدِّ عنها، والتنفير منها، وكتب هذه التائية المُخبرة بفضل العلم، الجامعة لآداب طالبيه؛ إذ لا يدرك حقيقة هذه الدنيا الغرارة الخداعة إلا عالمٌ ضليع، استعصم منها بحصنه المنيع، ولم يُؤثِّر متاعها الفاني الوضيع، على العزِّ الخالد والشرفِ الباقي الرفيع.

والشاعرُ في قصيدته يخاطبُ ويعاتبُ ويحاورُ وينصحُ (أبا بكرٍ)، ولم يفصحْ هو ولا شراح
القصيدة عنه، فقد يكونُ ولده، أو ابن أخته، أو طالباً من طلابه، وهذا غريبٌ لما في القصيدة من
جُرأة أبي بكرٍ هذا على نقد الشاعر وكشف عيبه.

وقد يكونُ شخصاً آخر لا يمتُّ له بقرباة، عابه وانتقص من قدره، فاتخذ فعلته منطلقاً
لبث توجيهاته الثمينة، وبسط آرائه الأمانة، واكتفى بكُنيتِه، ستراً له على إساءته، حيث قال:

أبا بكرٍ كشفت أقل عيبي *** وأكثره ومعظمه سترتاً
فقل ما شئت في من المخازي *** وضاعفها فإنك قد صدقتا
ومهما عبتني فلقرط علمي *** بباطنها كأنك قد مدحتا

وقد يكونُ خطابه لأبي بكرٍ على التجريد، وذلك بمحاورة النفس وأخذها بالمحاسبة زجراً
وتأديباً وتقريعاً وتهذيباً، في بناءٍ فنيٍّ بهيج، يبقى منهلاً عذباً صافياً، يستقي منه الورد، ويجدون
فيه العظة والزداد، إلى يوم الميعاد، فجرّد نفسه على أنه شخص آخر، كنيته أبو بكر، ولم تذكر
له كتب التراجم غير كنية واحدة وهي أبو اسحق، وهذا يضعف القول بالتجريد إلا إذا كان يريد
التمويه والتعمية لحاجة في نفسه، وإرادة التجريد في خطاب أبي بكرٍ ينقضها فارق السر في
قوله:

وفي صغري تخوفني المنايا *** وما تدري بحالك حيث شختا

وقد يكون نداؤه لأبي بكرٍ على التخيل والتوهم، وهذا ما أجنح إليه، لبراءته من الاعتراض،
فالشاعرُ تخيل شخصاً آخر، وترجم بحواره معه ما خلصت إليه تجاربه في الحياة، بقصد لوم
الذات، حيث غفلة الناس عن الأيام التي تفت أفدتهم، والساعات التي تتحت أجسامهم، والمنايا
التي تطلبهم وهم مشغولون عنها بدنيا فانية، ثم حثّ أبا بكرٍ على العلم النافع، وبسط فضله
وحلاوته، وسؤال الله عنه، وسقته من يقدم المال عليه، وهون أمر الدنيا، وزهد في متاعها، وحذر
من غدراتها، وحكم بجهالة المفتون بها، ودعا إلى التوبة والخضوع لله، والاستعداد للقاءه، ونصح
بالبدار، وتصحيح المسار، قبل الرحيل عن هذه الدار، وخوف البوار، وحذر الخسار، وختم نصائحه
بتجنب رفقاء السوء، والاحتراز من شطط المخالطة، والترحل عن مراتب الظالمين، مع اعتقاده
أن الزهد ليس غزلة ورقوداً، ولا افتقاراً وجموداً؛ ولكنه إعراض قلبي عن كنوزها، ولو مشئت إليه،
وتكدست بين يديه، فمن سلم منها إلى دار السلام، كان من أهل النهى والأفهام.

لهذه القصيدة مكانة عظيمة عند العلماء، وطلبة العلم، فقد كان العلماء يأخذون طلابهم
على حفظها، لشهرتها في ذلك الزمان، وكانوا ينقلون عنها، وقد نقل عنها أبو الحجاج
البلوي (ت604هـ) في كتابه ألف باء (البلوي، ألف باء، 19/1، 20)، وذكرها وأثنى عليها
الحميري (ت900هـ) في صفة جزيرة الأندلس، والروض المعطار في خبر الأقطار (الحميري، صفة

جزيرة الأندلس، ص30)، الرّوض المعطار في خبر الأقطار، ص29)، غير أنّها بقيت بعد ذلك مطوية الذكر أمداً طويلاً حتى جاء الفقيه الأديب العالم المغربي سيدي عبد الله بن عبد الصمد الفاسي الطنجي، فألف رسالة ذكر فيها القصائد الشهيرة المنسيّة، فلما أتى عليها، قال: "هي قصيدة من أحسن ما قالته العرب في شعر الوصايا والحكم" (شرح تائبة الإلبيري للشيخ الكلي يوتيوب https://www.youtube.com/watch?v=zGz_X94V64M)، وهو من هو؟، في علمه، وسعة اطلاعه، وكثرة محفوظاته، وقد نشأ في أسرة مشهود لها بالبساطة في العلم والمعرفة، وتخيّل كم عنده من الكتب، وكم قرأ من المخطوطات، غير أنّه قال في تائبة الإلبيري: "ولا أعرف قصيدة تدانيها من قصائد الزهد والحكم والمواعظ إلا قصيدة أبي الفتح البُستي"، وذكرها أبو محمد عبد العزيز بن محمد السلّمان (ت1422هـ) في مجموعة القصائد الزهديات (السلّمان، مجموعة القصائد الزهديات، 74/1 - 85).

إنّ علماء المغاربة -ومنهم الإلبيري- لهم باعٌ طويلٌ في التدوين والتصنيف، والنظم والتأليف، ولكنهم دون المشاركة حظاً في الشهرة والحضور، والتألق والظهور، وهذا ما جعل ابن حزم الأندلسي رحمه الله - يتقطع أسفاً وهو يقول (الذهبي، سير أعلام النبلاء، 384/13، والمقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، 81/2): [الطويل]

أنا الشمس في جَوِّ العلوم منيرة * ولكن عيبي أنّ مطلعي الغرب**

ولكن مع ذلك فهناك مُبرّزون طلعت شمسهم في المغرب، ولكنها عمت المشارق والمغرب على توالي الأعصر والأزمان، منهم: ابن عبد البر (ت368هـ)، والقاضي عياض (544هـ)، وأبو القاسم السهيلي (ت581هـ) وابن مالك صاحب الألفية (ت672هـ)، وغيرهم. لم أعتز للتائبة على شروح مطبوعة قديمة؛ وأرى أنّ سبب ذلك سهولة أبياتها، وبُعْدُها عن الصعوبة والتعقيد؛ فهي ناضحة بالكشف والجلال، خليّة من الرمز والإيحاء، إلّا أنّها حاضرة في الكثير من مجالس العلم اليوم حفظاً وشرحاً، لما تحمل من آدابٍ ينبغي أن يتحلّى بها الدارس في بداية الطلب؛ لذا عمد ثلّة من الشيوخ إلى شرحها صوتاً أو تصويراً، ومن هؤلاء العلماء: عبد العزيز الطريفي، محمد غالب، سعيد الكلي، مصطفى مبرم، عبد المحسن القاسم، عدنان بن حسين المصقري، وخالد محمد عثمان المصري، عبد الرزاق عبد المحسن البدر، وغيرهم كثير، وكان من طلابهم من يقوم بتفريغ هذه المحاضرات للمذاكرة والمراجعة والانتفاع كما فعل تلامذة الشيخ عبد المحسن محمد القاسم (فرغت المحاضرات في كتاب (شرح قصيدة أبي إسحق الإلبيري)، الطبعة الأولى، 2016م).

المبحث الأول

(إذا) الشرطية

لم تحظ أدوات الشرط غير الجازمة من العناية والاهتمام بما استأثرت به الأدوات الجازمة عند النحويين من بيان وتفصيل، وتحليل وتأصيل؛ ذلك لأنها فقدت عمل الجزم، فجاء ذكرها عند المتقدمين من النحاة منثوراً، لا ينتظم في إطار واحد (سيبويه، الكتاب، 60/3، والمبرد، المقتضب، 54/2)؛ بل منهم من أقصى بعض الأدوات مثل: (لو) فلم يذكرها سيبويه (ت180هـ) في كتابه، ولا المبرد (ت285هـ) في مقتضبه، ولا ابن السراج (ت316هـ) في أصوله على أنها من أدوات الشرط نصاً بوضوح وجلاء، وإن كان المبرد مثلاً بها في الشرط إشعاراً لا إقراراً (المبرد، المقتضب، 49/1، و 79/2، 362)، وأتى بها سيبويه في سياق التمني والطلب، (سيبويه، الكتاب، 94/3)، حتى جاء المتأخرون، فحصرُوا أدوات الشرط غير الجازمة، وأشهرها خمس، هي: "لو، لولا، إذا، كلما، لما الحينية" (عيد، محمد، النحو المصفى، ص391)، مع اختلاف النحاة في تصنيفها، وشرطيّتها، وعامل الجزم فيما يعمل منها عند من يراها جازمة، وهذا كله موثق في كتاب النحاة لمن يريد التفصيل والإسهاب، ويطمح في الترسّل والانسباب، غير أن بحثنا مقصور على (إذا) و(لو) تحديداً، وكيف وظفتا في القصيدة توظيفاً سديداً مفيداً؟.

ف(إذا) الشرطية كغيرها من أدوات الشرط تحتاج إلى جملة شرطية، وأخرى جوابية، وينطبق عليهما كل الشروط والأحكام الخاصة بجمليتي الشرط والجزاء، وهي أمّ الباب؛ لكثرتها في الكلام العربي؛ فالأصل في (إذا) أن تكون للمقطوع حصوله، مثل: [إِذَا جَاءَ أَجْلُهُمْ فَلَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ] {يونس:49}، أو أن تكون لما كثر وقوعه، مثل: [وَإِذَا فُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا] [الأعراف:204]، فإذا كانت (إن) تستعمل للمشكوك فيه، فإن (إذا) تستعمل عند النحاة للمقطوع بوجوده؛ وهذا الذي حال بينها وبين الجزم، كما قال المبرد: "وإنما منع (إذا) من أن يُجازي بها؛ لأنها موقنة وحروف الجزاء مُبهمّة" (المبرد، المقتضب، 55/2)، والجزم بها لا يكون إلا في الشعر، لا في قليل الكلام كما هو المشهور، ولا في الكلام إذا زيد بعدها (ما) (أبو حيان، ارتشاف الضرب، 1866/4)، وإذا جُزمت بُنيت لتضمنها معنى (إن)، وليست مضافةً إلى الجملة بعدها، وعلّة الجزم بها الربط كما ذكر ابن مالك (ت672هـ): "وإنما جاز أن يُجزم بها في الشعر؛ لأنّ فيها ما في (إن) من ربط جملة بجملة، وإن لم يكن ذلك لها لازماً" (ابن مالك، شرح التسهيل، 211/2)، وحكم عليه بالشذوذ فقال:

وشذّ جزمٌ بـ(إذا) في الشعر *** وليس ذاك جائزاً في النثر (ابن مالك، شرح الكافية الشافية، 1579/3).

ومما احتجّ به النحاة على جزمها: [الطويل]

وَإِذَا تُصِيبُكَ خَصَاصَةٌ فَارْجُ الْغِنَى *** وَالَّذِي يُعْطِي الرِّغَابَ فَارْغَبْ

(البيت للنمر بن تولب، وهو عند: ابن مالك، شرح التسهيل، 2/212)، والمرادي، الجنى الداني، 367، والجيش، تمهيد القواعد، 4/1936).

و(إذا) وقتها معلوم، فجميل أن تقول: (أزورك إذا دخل الشتاء)، وقبيح أن تقول: (أزورك إن دخل الشتاء)؛ لأنك أدخلت ما فيه إبهام وهي (إن) على ما هو متحقق الحصول، وهو دخول الشتاء، وعليه يحسن استخدامها مع كل ما قضى الله - عز وجل - بوقوعه أو أخبر به، وقال صاحب الإتيان: "تختص (إذا) بدخولها على المتيقن والمظنون والكثير الوقوع، بخلاف (إن) فإنها تستعمل في المشكوك والموهوم النادر؛ ولهذا قال تعالى: [وَإِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا] ثُمَّ قَالَ: [وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا] فَأَتَى بِ(إذا) في الوضوء لتكرره وكثرة أسبابه، بـ (إن) في الجنابة لنُدرة وقوعها" (السيوطي، الإتيان في علوم القرآن، 2/178)، ولأجل هذا كان الماضي الأدل على الوقوع غالباً معها، وكان المضارع المحتمل الحصول غالباً مع (إن).

والكثرة والندرة التي تُعدُّ فارقاً بين (إن) و(إذا) إنما تخضع وتنضبط وتُقَيَّدُ بالاستعمال المتعين للمعنى الواحد قلةً وكثرةً، فالطلاق إذا ما قورن بالزواج فهو قليل نادر، ولا يعني ذلك انتفاء الشرط فيه بـ(إذا)، فالطلاق قليل الوقوع قد يأتي مع (إن) الشرطية كقوله تعالى: [فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدُ حَتَّى تَكْحِ زَوْجًا غَيْرَهُ] [البقرة: 230]، وقد يأتي مع (إذا) كقوله سبحانه: [وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ] [البقرة: 232]؛ ذلك لأنَّ الطلاق في الأولى لا يتكرر كثيراً، وهو أقل وقوعاً من الطلاق في حالاته العادية، ولكنه في الثانية كثير غالب مراعاة لعمومه.

وردت (إذا) في القصيدة تسع عشرة مرة، في أربعة منها ظرفاً متجرباً من معنى الشرط، وجاءت في الباقي ظرفية متضمنة معنى الشرط، غير جازمة، وعدم جزمها لعلل ثلاث ذكرها ابن مالك، الأولى: أن تضمنها معنى الشرط ليس بلازم، والثانية: أنها مضافة إلى تاليها، والمضاف يقتضي جزاً لا جزءاً، والثالثة: أن تاليها متيقن الكون مُتَرَجِّحُ الوقوع (ابن مالك، شرح التسهيل 2/211)، وقد تنبعت أحوالها في قصيدة الإلبيري فرصدت هذه الملاحظات:

الأولى: جاء فعلها ماضياً في ثمانية عشر موضعاً، سيذكر كل منها في سياقه، وهذا الصيغة الماضوية تتلاءم مع دلالتها على التيقن والكثرة وغلبة الظن، كما ويدل الماضي هنا على وقوع الحدث جملة لا استمراراً وتدرجاً، كما هو ظاهر دلالتها في أبيات القصيدة.

وجاء مرة واحدة مضارعاً مجزوماً بـ(لم) في قوله:

إِذَا مَا لَمْ يَفِدْكَ الْعِلْمُ خَيْرًا *** فَخَيْرٌ مِنْهُ أَنْ لَوْ قَدْ جَهِلْنَا

فالكثيرُ الغالبُ أنَّ العلمَ يُصلحُ حامله، ويرفع قدره في الدنيا والآخرة، وعدمُ الانتفاعِ بالعلمِ قليلٌ فلاءمه المضارعُ، كما وأنَّ استخدامَ المضارعِ يكونُ لما يحدثُ تدريجياً، ويحصلُ جزءاً بعدَ آخر، ولا شكَّ أنَّ الانتفاعَ بالعلمِ لا يحدثُ دفعةً واحدةً وينتهي؛ بل يكونُ متدرجاً متواصلًا لا ينقطعُ ما بقيت الحياة، وجاءت (ما) بعدها زائدةً لتوكيد معنى (إذا) من الارتباطِ بالفعل الذي بعدها، "ويظهرُ أنَّ ورودَ (ما) بعدَ (إذا) يقوي معنى الشرطِ في إذا" (ابن عاشور، التحرير والتنوير، 266/24)؛ فالعلمُ إذا لم يكنْ دليلَ رشادٍ واستقامة، كانَ الجهلُ عذراً وسلامة. وجاء جواب الشرطِ في البيت السابق جملة اسميةً، وقد اقترن بالفاء، "وما بعد فاءِ الجزاء لا يعمل فيما قبلها" (المرادي، الجني الداني، ص369)، ومذهبُ الجمهور أنَّ (إذا) مضافةٌ للجملة التي بعدها، والجوابُ هو العاملُ فيها، وخالفهم أبو حيان (ت745هـ) فحكمَ بفسادِ رأيهم، وفاء الجزاء هنا إسنادٌ لرأيه بأنَّها ليست مضافةً إلى الجملة، وليست معمولةً للجزاء؛ بل للشرط (أبو حيان، ارتشاف الضرب، 1411/3)، وهذا خلافُ رأي جمهرة النحاة.

الثانية: تختصُّ (إذا) بالدخول على الأفعال، فإن تلاها الاسمُ فرأى سيبويه أنَّه فاعل لفعل محذوفٍ وجوباً يفسره الذي بعده، ومذهبُ الأخفش أنَّه مبتدأ، أو فاعلٌ لفعلٍ محذوفٍ، والثاني أجود وأرجح (ابن مالك، شرح التسهيل، 213/2)، ومذهبُ الكوفيَّين أنَّه فاعلٌ للفعل المتأخر، فهم يجيزون تقدُّمَ الفاعل على فعله (الأزهري، شرح التصريح، 397/1)، ولقد أُتبعَتْ (إذا) بالاسم في القصيدة مرَّتين، وزيدت معها (ما) للتأكيد وتقوية الشرط، كما في قوله:

وَلَا تَحْزَنْ عَلَى مَا فَاتَ مِنْهَا *** إِذَا مَا أَنْتَ فِي أَخْرَاكَ فُزْتَ

وَلَيْسَ يَضُرُّكَ الْإِقْتَارُ شَيْئاً *** إِذَا مَا أَنْتَ رَبَّكَ قَدْ عَرَفْتَ

ف(أنت) ضميرٌ منفصلٌ مبنيٌّ على الفتح في محل رفع فاعلٍ لفعلٍ محذوفٍ يفسره ما بعده، وقد تقدَّم معمولُ الفعلِ في البيتِ الأولِ (في أخراك)، ومعمولُ الفعلِ في البيتِ الثاني (ربك)، زيادةً في التوكيد، وعنايةً بالمتقدم، وسبقَ فعلُ الشرطِ في البيت الثاني بـ(قد) التي أفادت التحقيق، وهذا الحشدُ من المؤكِّدات مع معرفة الله، وذكرِ الآخرة؛ لأنَّها من مسائل الاعتقادِ واليقين التي لا يشوبها شكٌّ ولا تخمين.

وقد تقدَّم معمولُ فعل الشرطِ عليه، في خمسة مواضعٍ أخرى من القصيدة، وهي قوله:

وَمَا يُغْنِيكَ تَشْيِيدُ الْمَبَانِي *** إِذَا بِالْجَهْلِ نَفْسَكَ قَدْ هَدَمْتَ

وَتَذَكَّرُ قَوْلِي لَكَ بَعْدَ حِينٍ *** إِذَا حَقًّا بِهَا يَوْمًا عَمِلْتَ

وَبَيْنَهُمَا بِنَصِّ الْوَحْيِ بَوْنٌ *** سَتَعْلَمُهُ إِذَا طَهُ قَرَأْتَ

فَمَاذَا عِنْدَهُ لَكَ مِنْ جَمِيلٍ *** إِذَا بِفَنَاءِ طَاعَتِهِ أَنْخَتَا

فَلَيْسَ بِنَافِعٍ مَا نَلْتُ فِيهَا *** مَنِ الْفَانِي إِذَا الْبَاقِي حُرِمْتَ

والتقديرُ وفقَ الرُّتبةِ في الأبياتِ السابقة: (إذا هدمت نفسك بالجهل)، (إذا عملت حقاً بها يوماً)، (إذا قرأت طه)، (إذا أنخت بفناء طاعته)، (إذا حُرِمْتَ الباقي)، وبالتأمل العميق في أغوار النصوص تتجلى القيمة الفنية لهذا التقديم في سياقات النصِّ ودلالاته وأغراضه، وكيف جاء التقديمُ للتوكيد والتخصيص والاهتمام والعناية بالمنقدم، ممّا قُدِّمَ للتوكيد: (إذا حقاً بها يوماً عملت)، وممّا قُدِّمَ للتخصيص: (إذا بالجهل نفسك قد هدمت) و(إذا طه قرأتا)، وممّا قُدِّمَ للعناية والاهتمام به: (إذا الباقي حرمتا)، (إذا بفناء طاعته أنختا).

الثالثة: جاء جوابُ الشرط بـ(إذا) في وضعه الطبيعي متأخراً عن الشرط في مواضع ثلاثة ليس غير، وهي قوله:

تَنَامُ الدَّهْرَ وَيَحْكُ فِي غَطِيطٍ *** بِهَا حَتَّى إِذَا مِتَّ انْتَبَهْنَا

إِذَا أَبْصَرْتَ صَحْبَكَ فِي سَمَاءٍ *** قَدْ ارْتَفَعُوا عَلَيْكَ وَقَدْ سَفَلْنَا

فَرَاغِهَا وَدَعَّ عَنْكَ الْهُوَيْنَى *** فَمَا بِالْبُطْءِ تُدْرِكُ مَا طَلَبْنَا

إِذَا مَا لَمْ يُفِدِكَ الْعِلْمُ خَيْرًا *** فَخَيْرٌ مِنْهُ أَنْ لَوْ قَدْ جَهَلْنَا

وكونُ (إذا) ظرفاً لما يُستقبلُ من الزمان مبنياً في محل نصب، وهو خافضٌ لشرطه، منصوبٌ بجوابه، فلا ضيرَ أن يتقدّمَ الجزاء على الشرط؛ لأنَّ (إذا) ليس لها حقُّ الصدارة، وجوابها لا محلَّ له من الإعراب، وتصلحُ للماضي والمستقبل؛ "لأنَّ (إذا) يصلحُ معها فعلٌ ويفعلُ كقولك: أزورك إذا زُرْتَنِي، وأزورك إذا تزورُنِي" (الطبري، جامع البيان، 135/18)، والثعلبي، الكشف والبيان، 229/7)، وما سوى ذلك من المواضع تقدّمَ فيها الجواب؛ للاعتناء به، والتأكيد على لزومه، وهذا دأبُ الناصحِ الواعظ، الذي يُصدّرُ الجزاء قبل الشرط، لإيقاع العبرة وإحداث التأثير، وإذا بالمخاطب يسارعُ إلى أخذ الشرط بقوة تشوفاً للثواب، أو يحترسُ من التلبس به خوفاً من العذاب، وإليك المواضع التي تقدّمَ فيها جوابُ (إذا) غيرَ ما ذُكِرَ من الأبيات:

وَتَجْلُو مَا بَعَيْنِكَ مِنْ عَشَاهَا *** وَتَهْدِيكَ السَّبِيلَ إِذَا ضَلَلْنَا

وَتَحْمِلُ مِنْهُ فِي نَادِيكَ تَاجاً *** وَيَكْسُوكَ الْجَمَالَ إِذَا اغْتَرَبْنَا

وَسَلَّ مِنْ رَبِّكَ التَّوْفِيقَ فِيهَا *** وَأَخْلَصَ فِي السُّؤَالِ إِذَا سَأَلْنَا

وَنَادِ إِذَا سَجَدْتَ لَهُ إِعْتِرَافاً *** بِمَا نَادَاهُ ذُو النُّونِ بَيْنَ مَتْنِي

والظاهرُ لنا من خلال هذه الأبيات وغيرها أنَّ الجواب لم يأت ماضياً إلا في ثلاثة مواضع:

أولاً: (إذا مِتَّ انتبهنا) من بيت سابق، والموت لا شكَّ فيه، والانتباهة بعده أمرٌ قطعي.

ثانياً: وليس يضيرك الإفتار شيئاً *** إذا ما أنت ربك قد عرفت

ثالثاً: قوله: (فليس بنافع ما نلت منها) من بيت سابق.

فجملته الجواب بدأت بـ(ليس) -وهي فعلٌ جامدٌ ناقصٌ- ينفي تلبس اسمها بخبرها في الزمن الماضي، وخبر (ليس) مضارعٌ للحال والاستقبال في (يضيرك)، وفي ذلك إشارةٌ إلى أنَّ معرفة الله تعالى غنى للعبد في الأزمنة كُلِّها، وجاء خبر (ليس) في الموضع الثاني اسم فاعلٍ جرَّ لفظاً بالباء الزائدة (بنافع) للتوكيد وقُدِّم على اسمها الموصول (ما نلت) زيادةً في التوكيد واهتماماً بنفعه عن منال زائلٍ، وظلَّ حائل.

والجواب في الموضع الأخرى جاء مضارعاً أو أمراً؛ لأنَّ الحثَّ على الرُّهْد في العاجلة، والتعلُّق بالآجلة، والترغيب في طلب العلوم، والترهيب من التثاقل المذموم، كلُّ ذلك له أجزئة في المآل والاستقبال، فوظفَ الإليري المضارع والأمر في جواب (إذا)، فأحياناً بالمضارع مجرداً مثل: (وتذكرُ قولتي)، (وتجلو ما بعينك من عشاها)، (وتحملُ منه في ناديك تاجاً)، والأبيات دُكرت سابقاً، وقد عُطِفَ على كُلِّ منها جملةٌ فعليةٌ مضارعيةٌ، زيادةً في الجزاءات، وتكثيراً وتنويعاً للعطاءات، وأحياناً يأتي المضارع مقترناً بالتسوييف القريب، مثل: (ستعلمُ إذا طه قرأتاً)، وأحياناً بالنهي الجازم مثل: (ولا تحزنْ على ما فات منها)، وتارةً بـ(ما) النافية، مثل: (وما يغنيك تشييدُ المباني)، وإنَّ مجيء الشرط ماضياً وجوابه مضارعاً؛ أي: اختلاف وقتي الشرط والجزاء هو دليلٌ عند أبي حيان على فساد رأي الجمهور القائل بأنَّ (إذا) مضافةٌ للجملة التي بعدها، وأنها معمولةٌ للجواب، ودليلٌ آخر أيضاً وهو مجيء جوابها مقترناً بـ(ما) النافية، التي لا يعمل ما بعدها فيما قبلها، إضافةً إلى دليلٍ ثالثٍ ذُكر من قبل، وهو فاء الجزاء (أبو حيان، ارتشاف الضرب، 1411/3)، والمرادي، الجنى الداني، ص369).

الرابعة: جاء جواب الشرط فعل أمرٍ وذلك في أربعة مواضع:

أولها: (فراجعها ودع عنك الهويني) وهي جواب شرطٍ للبيت السابق (إذا أبصرت صحبتك في سماء...)، وثانيها: (وأخلص في السؤال إذا سألتا)، وثالثها: (ونادِ إذا سجدت له اعترافاً)، ورابعها قوله: **وخالطهم وزايلهم حذاراً *** وكُن كالسامريِّ إذا لمستا**

والأمر فيها جميعاً هو أمرٌ بلاغيٌّ غرضه النصُّ والإرشاد، قد مُزج بالحرص والاشفاق، وإرادة الخير للمخاطب بصدق اللجوء إلى مولاه، فراراً من مخاطر دنياه، وضرورة الإفلات من الإفراط في مخالطة الأقران، ووجوب مراجعة النفس أن يتسلَّل إليها خمولٌ وهوان، وهذا كله ضربٌ من المراجعات التي يناسبها الاستقبال، فجاء الأمر غايةً في دقة الاستعمال.

الخامسة: جاء جواب الشرط جملة اسمية في موضعين:

أولهما: (فخيرٌ منه أن لو قد جهلتا)، والشرط (إذا ما لم يُفدك العلمُ خيراً)، وجواب الشرط -كما نرى- جملةٌ اسميةٌ مبتدأٌ وهو: (خيرٌ)، وخبر له وهو جملة (أن لو قد جهلتا)، ف(أن) مخففة

من الثقيلة، واسمها مستكنٌ فيها، وخبرها هو الجملة الفعلية المصدرة بـ(لو)، والمسوغُ للابتداء بالنكرة هو عملها في شبه الجملة (منه)، ولك أن تعرب (خير) خبراً للمبتدأ مقدماً، و(أن) ومعموليه مصدرٌ مؤوّلٌ في محل رفع مبتدأ مؤخر.

ثانيهما: جملة (فماذا عنده لك من جميل؟)، والشرطُ (إذا بفناء طاعته أنختا)، فـ(ماذا) اسم استفهام مبنيٌّ في محلّ رفع متبداً، و(عنده) شبه الجملة متعلق بمحذوف خبر المبتدأ، ويجوز أن تكون (ما) مبتدأ، و(ذا) اسم موصولٍ في محلّ رفع خبره، ويجوز -أيضاً- أن تكون (ما) مبتدأ، و(ذا) زائدة، وهي حرفٌ مبنيٌّ على السكون لا محلّ لها من الإعراب، وما يعيننا أن جواب الشرط جاء جملة اسميةً مصدرةً باستفهامٍ غرضه التعجبُ ممّا أعده الله لمن أناخ في رحاب طاعته، وفي الاستفهام ما فيه من الترغيب والإغراء بالإخبار إلى رجايه، والاستئناس بجنابه.

والجملة الاسمية تفيّد الثبات والاستقرار، ومما ثبت واستقرّ في عُرف الأكياس أن الجهل خيرٌ من علمٍ لا ينفع، وأنّ من خيم في كنف الكريم حظي بالخير العظيم، والفضل العميم، فمجيء جواب الشرط جملةً اسميةً هو توفيقٌ ناضح، وتناسقٌ واضح.

السادسة: جاءت (إذا) ظرفاً لا شرطاً في أربعة مواضع:

- أولها: سَتَجْنِي مِنْ ثَمَارِ الْعَجْرِ جَهْلًا *** وَتَصْغُرُ فِي الْعُيُونِ إِذَا كَبُرْتَ
- ثانيها: وَغَايَتُهَا إِذَا فَكَّرْتَ فِيهَا *** كَفَيْكَ أَوْ كَحْلَمِكَ إِنْ حَلَمْتَ
- ثالثها: وَأَكْثَرُ ذِكْرُهُ فِي الْأَرْضِ دَابًّا *** لِنُذْكَرَ فِي السَّمَاءِ إِذَا ذُكِّرْتَ
- رابعها: ثَقُلْتَ مِنَ الذُّنُوبِ وَلَسْتَ تَخْشَى *** لِجَهْلِكَ أَنْ تَخَفَّ إِذَا وُزِنْتَ

ففي الأبيات السابقة جاءت (إذا) ظرفاً لا تشوبها من الشرط شائبة، فلا يستقيم المعنى إن قدرنا لها جواباً يكون مسبباً لما دخلت عليه، فإنّ من التكلف أن نحكم على (تصغر) بأنّها جواب لـ(إذا)، وليس بينها وبين (كبرت)؛ أي: ارتباط شرطي، وما هو بنتيجة له، وما قيل في هذا الموضع يُقال في غيره.

السابعة: مجيء (إذا) مع المقطوع بحصوله والكثير والمظنون في القصيدة.

الأصل في (إذا) أن تكون للمقطوع بحصوله، أو لكثير الوقوع (السامرائي، معاني النحو، 71/4)، أو للمظنون وقوعه خلافاً للبيانين (السيوطي، مع الهوامع، 187/2، وعباس حسن، النحو الوافي، 431/4)، فمن المقطوع به قوله: (إذا ما أنت ربك قد عرفنا)؛ لأنّ معرفته يقين لا شك فيه، وقوله: (إذا بالجهل نفسك قد هدمنا)، وهدم الجاهل نفسه حق لا مرأى فيه، وقوله: (إذا مت انتبهتا) وما في ذلك من مرأى، وقوله: (إذا أبصرت صحتك في سماء)، وما من شك في أن العلم يرفع أهله إلى السماء، ويبلغهم الجوزاء، وقوله: (وأخلص في السؤال إذا سألتا)، وسؤال

العبد ربّه مقطوعٌ بحصوله، إنّ راغباً وإنّ راهباً، فلا غنى لمخلوق عن الله، وقوله أيضاً: (وكنّ كالسامريّ إذا لمست)، وملامسة الخلق إياك، لا مفراً منه ولا فكاً.

وجاءت (إذا) في القصيدة للكثير الغالب، مثل قوله: (ستعلمه إذا طه قرأتاً)، وقوله: (إذا بفناء طاعته أنخت)، وقوله: (ويكسوك الجمال إذا اغتربت)، وقوله: (وناد إذا سجدت له اعترافاً)، وقوله: (وتغبطها إذا عنها شغلنا)، وغير صيغة (شغلنا) للمجهول تحقيراً ووضاعةً للشاغل، فقرة العبد للقرآن عموماً ولسورة طه على وجه الخصوص، وفيؤه إلى رحاب الطاعة، واستغاثة المولى في سجوده، واغترابه بترك الديار، أو بمخالفة الآخرين في الأفهام والأفكار، وانشغاله بعرض يلوح عن قوله نصوح، وكلّ ذلك من الكثير، فجاءت (إذا) معها على أحسن تقدير.

وجاءت (إذا) تفيد احتمال الوجود والعدم وذلك في قوله: (إذا ما أنت في أخراك فزتا)، وقوله: (إذا ما لم يفدك العلم شيئاً)، وقوله: (إذا الباقي حرمتنا)، وقوله: (ويهديك السبيل إذا ضللتنا)، فضلالته في الدنيا عن النهج القويم، وعدم الانتفاع بالعلم في لزوم الصراط المستقيم، وفوزه في الآخرة بالفضل العميم، أو حرمانه يومها من النعيم، ذلك كله قائم على الاحتمال، ودخول (إذا) عليه لا يقدح في الاستعمال؛ لأنه بذلك أنزل المحتمل وقوعاً منزلة الحتمي اللازم، وأسند الحرمان والفوز والضلالة إلى المخاطب، في (حرمت، فزت، ضللت)، ليسهم في موضوع القصيدة وما اشتملت عليه من ترغيب وترهيب، وفيه -أيضاً- تأكيد على عدل الله الذي لا يظلم نفساً شيئاً، فإذا المكلف قصر وانتفى، وتثاقل ووتى، فهو الذي على نفسه جنى.

المبحث الثاني

(لو) الشرطية

هي حرف متضمن معنى الشرط، ولكنها عكس (إن) في كونها لا ترد الماضي مستقبلاً، فأهملت ولم يجاز بها، وقد تقوم مقام (إن)، وإنما وضعت مقام (إن) لأن في كل واحد منهما معنى الشرط (ابن فارس، الصاحب، ص119)، وكونها غير جازمة لا يخرجها عن معنى الشرط، فهي خلاف (إن) في الزمان، وإن كانت مثلها من جهة كون الأول شرطاً للثاني (ابن يعيش، شرح المفصل، 107/5)، وهي حرف شرط عند ابن مالك، يصرف المضارع إلى الماضي، كما قال في الخلاصة:

وإن مضارع تلاها صرفاً *** إلى الماضي نحو: لو يفي كفى (ابن مالك، الألفية، ص59)

وهي عند بعضهم للتعليق في الماضي، وليست شرطاً؛ لأن حقيقة الشرط إنما تكون في الاستقبال (المرادي، الجنى الداني، ص283)، والكثير من النحاة يعربها حرف امتناع لامتناع؛ أي: امتنع الجزاء لامتناع الشرط، وهم إن أرادوا بذلك التغليب فقد أصابوا، وإلا فليس الحكم على

إطلاقه، فقد أبطله ابن هشام (ت762هـ)، وقال عنه: "إذا قيل (لو) حرفٌ يقتضي في الماضي امتناع ما يليه، واستلزامه لتاليه، لكان ذلك أجود العبارات" (ابن هشام، المغني، ص343)، وكُم كان سيوبه لمأحاً للدلالة حين قال في وصفها: "وأما (لو) فلمّا كان سيقع لوقوع غيره" (سيبويه، الكتاب، 224/4)، ومعنى هذا أنّها إذا كانت للشرط تدلّ على امتناع فعل الشرط، وعلى استلزام فعل الشرط لجوابه من غير تعرضٍ للدلالة على نفي جوابه، وهذا الذي ذكره كلام نفيس دقيق لا يَكْنِزُهُ إلا من أوتي بسطة في العلم، وذوقاً في الفهم، وعليه تُفسّر الكثير من الآيات القرآنية، وتُخرّج الأخبار والآثار، كقول عمر في حقّ صهيب رضي الله عنهما: "نعم العبد صهيب لو لم يخف الله لم يعصه" (قال العراقي وغيره: لا أصل له، ولا يوجد بهذا اللفظ في شيء من كتب الأحاديث. ينظر، ابن المبرّد، التخرّج الصغير، والتحرير الكبير، 184/3، والعجلوني، كشف الخفاء، 323/2)، فلو فسّرنا القول على أنّه امتناع لامتناع، لأثبتنا لكلّ شيء امتنع نقيضه، فنثبت المعصية مع ثبوت الخوف، وهذا نقيض المُرَاد، وتأويله بهذا الوجه ظاهر الفساد.

و(لو) ك(إن) في الاختصاص بالأفعال، فإن تلاها الاسم رفع بفعل مضمر، ومن ذلك قوله تعالى: [وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَنبِيئًا] [النساء: 66]، فالمصدر المؤوّل من (أن) ومعمولها في محلّ رفع فاعل لفعل محذوف تقديره (ثبت)، وهذا قول الكوفيين والمبرّد، ويرى سيبويه أنّه مبتدأ محذوف الخبر (عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، 502/1)، وقد جاءت متلوة بالاسم في قصيدة الإلبيري، وذلك في قوله:

وَلَيْسَ لِجَاهِلٍ فِي النَّاسِ مَعْنٍ *** وَلَوْ مُلْكُ الْعِرَاقِ لَهُ تَأْتَى

ولا يكون جوابها جملة اسمية إلا قليلاً، كقوله تعالى: [وَلَوْ أَنَّهُمْ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَمَثُوبَةٌ مِّنْ عِنْدِ اللَّهِ خَيْرٌ] [البقرة: 103]، ومنه في القصيدة قوله:

إِذَا مَا لَمْ يُفِدِكَ الْعِلْمُ خَيْرًا *** فَخَيْرٌ مِنْهُ أَنْ لَوْ قَدْ جَهَلْنَا

والتقدير عند من يمنع تقدم الجزاء على الشرط: (لو قد جهلت فخير لك من علم لا ينفع).

وتأتي (لو) على أنواع عند النحاة (السامرائي، معاني النحو، 89/4-91):

الأول: امتناعية، وتفيد الشرطية، وتمنع وقوع الشرط، وتُقيده بالمضي، وبذلك خالفت (إن)، ويصحّ أن يتبعها الاستدراك كقولك: (لو زارني أكرمته لكنّه لم يزرنني)، ولا اعتراض هنا على وصفها بأنّها حرف امتناع لامتناع، ومن أمثلتها في القصيدة قوله:

فَلَوْ قَدْ دُقَّتْ مِنْ حُلَاوَاهُ طَعْمًا *** لَا تَرْتِ التَّعْلُمُ وَاجْتَهَدْنَا

فقد امتنع إثارة التعلم لامتناع مذاق حلاوته.

الثاني: غير امتناعية، كما في قوله تعالى: [وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ][الأنفال:23]؛ إذ لا يصح أن يقال: امتنع التولي لامتناع الإسماع، ولكنهم متولون معرضون على الأحوال كلها، ومنها في القصيدة قول الإلبيري:

وَلَيْسَ لِجَاهِلٍ فِي النَّاسِ مَعْنَى *** وَلَوْ مُلْكُ الْعِرَاقِ لَهُ تَأْتَى

الثالث: لو التي للتمني، ومجيء (لو) للتمني سائغ في كلام العرب، فقد أثبت شرطية أشربت معنى التمني (ابن هشام، المغني (ص352)، في قوله تعالى: [فَلَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَكُونُ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ][الشعراء:102]، ودليل ذلك نصب المضارع بعد الفاء جواباً لها، ومنهم من قال: هي قسم برأسها لا تحتاج إلى جواب كجواب الشرط، ولكن قد يؤتى لها بجواب منصوب كجواب (ليت)(السيوطي، همع الهوامع، 574/2)، وقد جاءت عند الإلبيري في موطن واحد وهو قوله:

أَبَا بَكْرٍ دَعَوْتُكَ لَوْ أَجَبْتَا *** إِلَى مَا فِيهِ حِظُّكَ إِنْ عَقَلْنَا

فهو يتمنى أن يجده عند أبي بكر الاستجابة والامتنال، لما أسداه إليه من النصائح النقال؛ فالأصل (وددت لو أجبت)، فحذف الفعل للدلالة عليه، فاشبهت (ليت) في الإشعار بمعنى التمني دون لفظه، فجوبت جوابها (الدامامي، تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، 287/2)، وجاء جوابها في البيت على تقدير: (لو أجبت فتفوز)، هذا إذا أشربت معنى التمني، وإن كانت للتمني المحض فلا جواب لها على الزجاج؛ "لأنه متى أمكن تقليل القواعد وجعل الشيء من باب المجاز كان أولى من تكثير القواعد وادعاء الاشتراك؛ لأنه يحتاج إلى وضعين والمجاز ليس فيه إلا وضع واحد وهو الحقيقة" (السيوطي، همع الهوامع، 574/2).

الرابع: لو التي بمعنى (إن)، وهي قليلة الاستعمال، ويأتي شرطها وجوابها مضارعين لفظاً ومعنى، وهي رديفة (إن) في الدلالة على الاستقبال، إلا أنها لا تجزم، كقولك: (لو تعلمون الحق تساندونه)، ولو جاء أحد مدخوليهما ماضياً لفظاً فهو مستقبل معنى، مثل: (لو تجتهد نجحت)، وتفاقر (إن) في أن شرطها أبعد منه وقوعاً، كما في قوله تعالى: [لَوْ أَرَادَ اللَّهُ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا لَأَصْطَفَى مِمَّا يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ][الزمر:4]، ومثله في تائية الإلبيري قوله:

وَلَسْتُ تُطِيقُ أَهْوَاهَا عَذَاباً *** وَلَوْ كُنْتَ الْحَدِيدَ بِهَا لَذَبْتَا

الخامس: لو التي للتقليل، وإنما جاءت لهذا الغرض؛ كون شرطها بعيد الوقوع، كقوله -صلى الله عليه وسلم-: "التمس ولو خاتماً من حديد" (البخاري، الصحيح، 17/7، كتاب النكاح، حديث رقم5135)، فما أبعد خاتم الحديد أن يكون مهراً لزهادته، ومن هنا دخل معنى التقليل، ولم تأت على هذا المعنى في قصيدة الإلبيري؛ فربما لا تجد لها ظلاً في أجواء الهمة والتسامي وطلب المعالي، فهناك يحسن توظيف ما شأنه الكثير، وطبعه التسمير.

جاء الإلبيري في تائيته بـ(لو) الشرطية في اثني عشر موضعاً، ورصدت عليها هذه الملاحظات:

الأولى: اقتران جوابها باللام، وهذا مشهور شائع في كلام العرب، وقد جاء كثيراً في القرآن الكريم، كقوله تعالى: **[وَلَوْ أَشْرَكُوا لَحَبِطَ عَنْهُمْ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ]** [الأنعام: 88]، وهي تلحق الجواب المثبت كثيراً؛ بل قلما يخلو منها (ابن الناضم، شرح الألفية، ص 570، وابن هشام، المغني، ص 358)، فلا غرو أن تأتي مع الجواب المثبت في قصيدة الإلبيري في أربعة مواضع:

أولها: **فَلَوْ قَدْ دُقَّتْ مِنْ حَلَوَاهُ طَعْمًا *** لَأَثَرَتِ التَّلْعَمَ وَاجْتَهَدَتَا**

ثانيها: **وَأَسَتْ تُطِيقُ أَهْوَاهَا عَذَابًا *** وَلَوْ كُنْتَ الْحَدِيدَ بِهَا لَذُبْتَ**

ثالثها: **وَلَوْ قَدْ جِئْتَ يَوْمَ الْفَصْلِ فَرْدًا *** وَأَبْصَرْتَ الْمَنَازِلَ فِيهِ شَتَّى**

لأَعْظَمْتَ النَّدَامَةَ فِيهِ لَهْفًا ***

وأحياناً يعطف على جملة الجواب كما في الأول، وأحياناً يعطف على جملة الشرط، كما في الثاني، وهو يريد به التنويع والترتيب؛ فالاجتهاد تابع للإيثار، فمن أثر العلم حركته ذلك إلى الاجتهاد في الطلب، وكذلك مجيء العبد فرداً يوم القيامة يُورثه الحسرات، إذا أبصر التفاوت في الدرجات، والتباين في المقامات.

رابعها: **وَقُلْ لِي يَا نَصِيحُ لَأَنْتَ أُولَى *** بِنُصْحِكَ لَوْ بِعَقْلِكَ قَدْ نَظَرْتَ**

وفي الموضع الرابع جاء الجواب جملة اسمية (لأنت أولى بنصحك)، وهو قليل نادر كما ذكرت آنفاً، وهي مثبتة، وقد تقدمت جملة الجواب المقترنة باللام على رأي من يجيزون تقدم الجزء على الشرط، أو أن تُقدّر لها جواباً بدلالة المعنى عليه عند غير المجيزين، فيكون الجواب: (لأنت أولى بنصحك)، وتوكيد فعل الشرط بـ(قد)، وتقديم معموله (بعقلك) عليه، فيه توجيه لطيف إلى البصيرة، وتجاوز النظرة العابرة القصيرة، مع التعمق في سبر النفس، ومعالجة آفاتِها، ويعزز هذا الإيحاء ضمير الخطاب المقترن باللام في جواب الشرط (لأنت أولى).

وهذه اللام لا تلحق المنفي بـ(لم)، فإذا كان الجواب منفيّاً بـ(ما) لحقت به قليلاً (أبو حيان، ارتشاف الضرب، 1901/4)، وجاء ذلك في موضعين من القصيدة:

أولها: **رَجَعْتَ الْقَهْقَرَى وَخَبَطْتَ عَشْوًا *** لَعَمْرُكَ لَوْ وَصَلْتَ لَمَا رَجَعْتَ**

ثانيها: **فَأَنْتَ أَحَقُّ بِالتَّفْنِيدِ مِنِّي *** وَلَوْ سَكَتَ الْمُسِيءُ لَمَا نَطَقْنَا**

وهذه اللام تدل على تأخر وقوع الجواب وتراخيه؛ ولذا سُميت عند بعضهم بلام التسويف (الأزهري، شرح التصريح، 424/2)، ولا أراها في قصيدة الإلبيري دالة على التسويف والتراخي؛ بل على التوالي والتعقيب، كما أنها في مواطن كثيرة من القرآن لا يصححُ وسمُها

بالتسوييف، كقولهِ تعالى: [وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْكِتَابِ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَكَفَّرْنَا عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ] [المائدة:65]، فليست اللَّامُ في الآية من التسوييف بحال، وهي عند آخرين لتأكيد ارتباط إحدى الجملتين بالأخرى (الزمخشري، المفصل، ص451)، "والمحققون على أنها اللَّامُ التي تقع في جواب القسم، فإذا قلت: "لو جئتني لأكرمك"، فتقديره: والله لو جئتني لأكرمك" (ابن يعيش، شرح المفصل، 142/5)، ورأى أبو علي الفارسي (ت377هـ) أنها زائدة للتوكيد؛ لجواز سقوطها من الكلام (ابن يعيش، شرح المفصل، 144/5)، والقول: إنها للتوكيد أقوم سبيلاً، وأبين دليلاً، سواءً عَدها زائدة أم رابطة، وليس عنه ببعيدٍ مَنْ جعلها جواباً للقسم؛ لأنَّ القسم توكيدٌ، وجوابه لا محالة مُؤكَّدٌ.

الثانية: جاء جواب (لو) محذوفاً يدلُّ عليه الكلامُ المذكورُ كما هو عند أكثر النحاة، ولك أن تجعله مقدماً على الشرط أخذاً بقول الكوفيين، والحذفُ عموماً من جماليات اللغة العربية، وهو عند الجرجاني (ت471هـ) "بابٌ دقيقُ المسلك، لطيفُ المأخذ، عجيبُ الأمر، شبيهةٌ بالسحر، فإنك ترى به تركَ الذكر، أفصحَ من الذكر، والصمتُ عن الإفادة، أزيدُ للإفادة، وتجدك أنطقَ ما تكونُ إذا لم تنطق، وأتمَّ ما تكونُ بياناً إذا لم تُبين" (الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص146)، وقد سمَّاه ابنُ جني (392هـ) بشجاعة العربية (ابن جني، الخصائص (2/362)، وفيه إيجازٌ، والإيجاز عند الرُّماني (ت384هـ) في أحد وجوهه هو: "إحضار المعنى بأقل ما يمكن من العبارة" (الرماني، النكت في إعجاز القرآن، ص79)، وقد جاء حذفُ جوابِ (لو) عند الإلبيري في ثلاثة مواضع:

أولها: إذا ما لم يُفدك العلمُ خيراً * فخيرٌ منه أن لو قد جهلتا**

والتقدير: (لو قد جهلت خيراً لك من علم لا ينفع)، وما أرى مجيء (قد) مع فعل الشرط في البيت إلا استقباحاً لازعاً، وزمناً موجعاً لمن علم ولم يعمل بعلمه، وليس تأكيداً على الجهل المهيّن، ولا ترويحاً لشبه المشين، بقدر ما هو تشنيعٌ على مَنْ يحفظون النصوص، وأقدامهم في أوحال الغفلة تغوص، فذاك بجهله معذور، وهذا بعلمه مغرور، فعياًذاً بالله من جهلٍ يجلبُ مسبّة، ومن علمٍ يأتي بسوءِ المغبّة.

ثانيها: وليس لجاهلٍ في الناس معنى * ولو ملكُ العراقِ له تأتّى**

والتقدير: (لو تأتّى لجاهلٍ ملكُ العراق لما كان له معنى)، و(ملك) في البيت فاعل لفعل محذوف وجوباً يفسره ما بعده، وشبه الجملة (له) معمول (تأتّى) متقدّم عليه للتخصيص والتوكيد والاهتمام بالمتقدّم؛ أي: تأتّى الملك له، فلا ينازعه فيه أحدٌ، وليس لغيره معه منه نصيب.

ثالثها: وقُل لي يا نصيحُ لأنت أولى * بنصحك لو بعقلك قد نظرتا**

والتقدير: (لو قد نظرت بعقلك لأنت أولى بالنصيحة)، و(قد) توكيد لنظر العقل الذي يثمر المعرفة والصلاح، و(بعقلك) متعلق بالفعل متقدم عليه للتوكيد أيضاً والتخصيص؛ لأنّ نظر العقول مبصرٌ للمآلات، ونظرُ العيون ضعيفُ الإشارات، وهنّ الدلالات.

الثالثة: اقترن فعل الشرط ب(قد) التي تفيد التوكيد والتحقيق مع الماضي، وذلك في أربعة مواضع، سبق التعليق على اثنين منها، وهما: (لو بعقلك قد نظرتا)، (لو قد جهلتا)، وأما الآخران: فأولهما: (فلو قد ذقت من حلواه طعماً)، واللاتيان ب(قد) التي تفيد التحقيق، مع تذوق طعم العلم الممتع ب(لو)، هو حسنُ ظنٍّ بالمنصوح، وثقةٌ باستجابته، ولو بعد حين؛ لكثرة تجارب مَنْ وردّ المناهل فاعترف، وأقرّ بحلاوته واعترف، فشجذ العزائم سباقاً إلى الكرامة والشرف، ولئن لم يذوق طعم العلم معاناة، فقد تحقّق منه بخبر القوم، الذين ذاقوا لذّته، وعرفوا نكهته، ولعلّ الإلبيري واحدٌ من هؤلاء، تذوق حلاوة العلم فسلك الطريق، وأنزل المخاطب منزلة نفسه على التحقيق.

وثانيهما: (ولو قد جئت يوم الفصل فرداً)، ويوم الفصل يقينٌ ثابت، ومجيء المرء فرداً نادماً على تفريطه هو حقيقة يناسبها تأكيد الفعل ب (قد).

الرابعة: جاء بعد (لو) مضارعٌ ناسخٌ صرفٌ حتماً إلى المضارع، وذلك في قوله:

وَلَوْ فَوْقَ الْأَمِيرِ تَكُونُ فِيهَا *** سَمَوًا وَإِفْخَارًا كُنْتُ أَنَا

وهي حرفٌ مختصٌّ بالماضي ك(إن)، فإن وقع بعدها المضارعُ أُوّل بالماضي، وعلى ذلك يكون التقديرُ في البيت: (لو فوق الأمير كنت فيها...) وقد تقدّم خبرٌ (تكون) عليه وعلى الاسم عناية بالمتقدم وهو الزاهد في الدنيا الذي ترفع عنها، فكان فوق الأمير سمواً وعزةً وشموخاً وحريةً؛ ذلك لأنّه مُتجاوزٌ لحدودها، مُتحرّرٌ من قيودها.

وجاء الجوابُ مضارعاً أيضاً؛ ولكنّه قُلب ب(لم) الجازمة إلى المضارع وذلك في قوله:

فَلَوْ بَكَتِ الدَّمَا عَيْنَاكَ خَوْفًا *** لِذَنْبِكَ لَمْ أَقُلْ لَكَ قَدْ أَمِنَا

الخامسة: جاءت (لو) شرطاً للاستقبال كما هو الحال مع (إن)، وحققها أن تكون للمضارع، وذلك في قوله:

وَلَوْ وَاقَيْتَ رَبَّكَ دُونَ ذَنْبٍ *** وَنَاقَشْتَ الْحِسَابَ إِذَا هَلَكْنَا

وقوله: وَلَوْ قَدْ جِئْتَ يَوْمَ الْفَصْلِ فَرْدًا *** وَأَبْصَرْتَ الْمَنَازِلَ فِيهِ شَتَّى

وقوله: وَلَوْ كُنْتَ الْحَدِيدَ بِهَا لَذَبْنَا

فكلُّ ما سبقٌ حاصلٌ في الاستقبال، وليس في المضارع، فهي بمعنى (إن)، غير أنّها لا

تجزمُ كما أسلفنا.

النتائج والتوصيات

- 1- جاءت القصيدة غنيّةً بالجمال الشرطية؛ لترسيخ عقيدة الثواب والعقاب التي بُنيت عليها، وتعزيز عاطفة الترغيب والترهيب التي تهدف إليها، فمن جدّ في طلب الآمال، وشدّ إليها الرّحال، فله حسن المآل.
- 2- وردت (إذا) في القصيدة تسع عشرة مرة، كانت في أربع منها ظرفاً مجرداً من معنى الشرط، وفي بقيتها ظرفية متضمنة معنى الشرط، وأمّا (لو) فقد وردت في النصّ اثنتي عشرة مرة، جاءت في جُلّها امتناعية، وفي بعضها غير امتناعية، ومنها ما جاءت بمعنى (إن)، ومنها ما أُشربت معنى التمني.
- 3- جاءت (إذا) في القصيدة مع المقطوع بحصوله، والكثير الوقوع، ومع المظنون أيضاً خلافاً للبيانين، ولا يقدح ذلك في جمال التوظيف؛ فقد أنزل المُحتمل وقوعاً منزلة الحتمي كي تنهياً النفس للقيام، ولا تنشغل بسواه.
- 4- فعل الشرط مع (إذا) جاء ماضياً في ثمانية عشر موضعاً، وجاء في موضع واحد مضارعاً مجزوماً بـ(لم) التي تقلب الزمن إلى الماضي، وهذه الصيغة في الشرط تتلاءم مع دلالتها على التيقن والكثرة وغلبة الظن، كما ويدلّ الماضي هنا على وقوع الحدث جملة لا استمراراً وتدرجاً، وذلك كُله منسجم مع المعنى متوافق مع سياقاته.
- 5- جاءت (ما) زائدة بعد (إذا) في ثلاثة مواضع، وغرضها تأكيد الشرط وتقوية معناه، والشرط في المواضع الثلاثة أحوج من غيرها إلى زيادة يتكئ عليها، وإفادته يشرب إليها.
- 6- تصدّر جواب (إذا) في ستة عشر موضعاً عند من يُجيزون ذلك، وهذا أليقّ بالنصح والتبشير، وأنسب للزجر والتحذير، وأبلغ في إيقاع العبرة والتأثير، وفيه إغراء للمنصوح بالمسارعة إلى تنفيذ الشرط شوقاً للمثوبة أو حذراً من العقوبة.
- 7- جاء جواب (إذا) ماضياً في ثلاثة مواضع، وفي الأخرى جاء مضارعاً أو أمراً، وهذا يناسب أجواء النص من ترهيد في دار الفناء، وترغيب في دار البقاء، وتحريض على العزم الطموح، وتحذير من التثاقل المقبوح، وكلّ ذلك له عاقبة ومآل، وأجزية يناسبها الحال والاستقبال.
- 8- جاء جواب (إذا) فعل أمر في أربعة مواضع للنصح والإرشاد، ممزوجاً بالحرص والإشفاق، وإرادة الخير للمخاطب في المآل، وهذا يناسبه الاستقبال، فجاء الأمر غاية في دقة الاستعمال.
- 9- اقترن جواب (لو) باللام في ستة مواضع، أربعة منها كان الجواب فيها مثبتاً، والاثنين الآخرين كان الجواب فيها منفيّاً بـ(ما)، هذا يؤكد كثرة اقتران جوابها باللام في عُرف النحاة.

- 10- القولُ بأنَّ اللام في جوابِ (لو) للتوكيدِ أقومُ سبيلاً، وأبينُ دليلاً، سواءً عَدَّها زائدةً أم رابطةً، وليسَ عنه بُعِيدٌ مَنْ جعلها جواباً للقَسَمِ؛ لأنَّ القَسَمَ توكيدٌ، وجوابُهُ لا محالةٌ مُؤَكَّدٌ.
- 11- جاءت (لو) شرطاً دالاً على الاستقبالِ خلافَ الأصلِ، وذلك ثلاثَ مراتٍ في القصيدة، وفي هذه الحالةِ هي بمعنى (إن) ولكنها لا تَجْزِمُ.



المصادر والمراجع

- 1- ابن الأبار، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق: عبد السلام الهراس، دار الفكر للطباعة، لبنان، 1995م.
- 2- الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.
- 3- الأصبهاني، معجم السفر، تحقيق: عبد الله عمر البارودي، المكتب التجارية، مكة المكرمة.
- 4- الإلبيري، ديوان أبي إسحق الإلبيري، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار قتيبة، دمشق-سوريا، ط2، 1981م.
- 5- البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت-لبنان، ط1، 1422هـ.
- 6- الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، ط1، 2002م.
- 7- الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق: محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ودار المدني، جدة، ط3، 1413هـ-1992م.
- 8- ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، (د.ت).
- 9- أبو الحجاج البلوي، ألف باء في أنواع الآداب وفنون المحاضرات واللغة، تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2009م.
- 10- ابن حزم الأندلسي، رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت-لبنان، ط1، 1980م.
- 11- حسن: عباس، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط15، (د.ت).
- 12- الحميري، الرّوض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس، مؤسسة ناصر الثقافية، بيروت-لبنان، ط2، 1980م.
- 13- الحميري، صفة جزيرة الأندلس، تعليق: لافي بروفنصال، دار الجيل، بيروت-لبنان، ط2، 1988م.
- 14- أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1418هـ-1998م.

- 15- الدماميمي، تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، تحقيق: محمد بن عبد الرحمن المفدى، رسالة دكتوراه، ط1، 1983م.
- 16- الذهبي، سير أعلام النبلاء، دار الحديث، القاهرة، 1427هـ-2006م.
- 17- الرّماني، النكت في إعجاز القرآن، تحقيق: محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، دار المعارف، مصر، ط3، 1976م.
- 18- الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق: د. على أبو ملح، مكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1993م.
- 19- السامرائي: فاضل صالح، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1420هـ-2000م.
- 20- السلطان، مجموعة القصائد الزهديات، مطابع خالد للأوفسيت، الرياض، ط1، 1409هـ.
- 21- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1408هـ-1988م.
- 22- السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 1974م.
- 23- السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوقيفية، مصر، (د.ت.).
- 24- الشنتيري، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط1، 1979م.
- 25- الضبّي: أبو جعفر، بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس، دار الكاتب العربي، القاهرة، مصر، 1967م.
- 26- الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير (تحرير المعني السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م.
- 27- الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، والدكتور عبد السند حسن يمامة، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط1، 2001م.

- 28- العجلوني، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، مكتبة القدسي، القاهرة، 1351هـ.
- 29- عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، تصدير: محمود محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د.ت).
- 30- علي بن موسى: أبو الحسن، المغرب في حلي المغرب، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1955م.
- 31- ابن فارس، الصحابي في فقه اللغة العربية ومساثلها وسنن العرب في كلامها، الناشر: محمد علي بيضون، ط1، 1997م.
- 32- ابن الفوطي، مجمع الآداب في معجم الألقاب، تحقيق: محمد الكاظم، مؤسسة الطباعة والنشر، وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي، إيران، ط1، 1416هـ.
- 33- القاسم: عبد المحسن، محاضرات في شرح قصيدة أبي إسحق الإلبيري، ط1، 2016م.
- 34- قاسم على سعد، جمهرة تراجم الفقهاء، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، الإمارات، ط1، 2002م.
- 35- القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق: ابن تاوويت الطنجي وآخرون، مطبعة فضالة، المحمدية المغرب، ط1، 1983م.
- 36- كاتب جلبي، سُلّم الوصول، تحقيق: محمد عبد القادر الأرنؤوط، مكتبة إرسىكا، أسطنبول، تركيا، ط1، 2010م.
- 37- لسان الدين الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ.
- 38- ابن مالك، الخلاصة (ألفية ابن مالك)، دار التعاون.
- 39- ابن مالك، شرح تسهيل الفوائد، تحقيق: عبد الرحمن السيد، محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الجيزة، مصر، ط1، 1990م.
- 40- ابن مالك، شرح الكافية الشافية، تحقيق: عبد المنعم هريري، جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة، ط1.
- 41- ابن المبرد الحنبلي، التخريج الصغير والتحرير الكبير، تحقيق: نور الدين طالب وآخرون، دار النوادر، سوريا، ط1، 2011م.

- 42- المبرّد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت-لبنان، (د.ت).
- 43- محمد عيد، النحو المصفي، مكتبة الشباب، (د.ت).
- 44- المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1992م.
- 45- المقرئ، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.
- 46- ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد، تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق: علي محمد فاخر وآخرون، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، مصر، ط1، 1428هـ-2008م.
- 47- ابن الناظم: بدرالدين، شرح ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م.
- 48- ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن مبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط6، 1985م.
- 49- ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، تقديم: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.



جامعة بنغازي - كلية التربية

مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



المصادر الأندلسية في كتاب (الوافي بالوفيات) لصالح الدين الصفدي

إعداد

الدكتورة : نجاه حداقة

الأستاذ الدكتور : صلاح جرّار

. الدكتور نجاه محمد سالم حداقة ، عضو هيئة تدريس في جامعة بنغازي كلية التربية قمينس ، حاصلة على درجة الماجستير في الأدب الأندلسي من جامعة بنغازي سنة 2010 ، ودرجة الدكتوراه من الجامعة الأردنية ، عمان في الأدب الأندلسي سنة 2018 ، عملت رئيسا لقسم اللغة العربية في كلية الآداب فرع قمينس من (2012 . 2015) ، سبق أن نشرت بحثا بعنوان (ابن سعيد الأندلسي في مؤلفات الصفدي) ، (منهج عبد الله حمادي في تحقيق كتاب فكاكات الأسمار ومذهبات الأخبار والأشعار لأبي الحسن علي بن عبد الرحمن بن هذيل) ، (استشهادات عبد الرحيم العباسي في كتابه معاهد التنصيص على شواهد التلخيص بأشعار أبي جعفر الأندلسي) .

. الأستاذ الدكتور صلاح محمد جرّار ، أستاذ الأدب الأندلسي في الجامعة الأردنية عمان ، حاصل على درجة الدكتوراه من جامعة لندن سنة 1982 ، عمل وزيرا للثقافة في المملكة الأردنية الهاشمية ، وأميناً عاماً للوزارة ونائبا لرئيس الجامعة الأردنية . له مؤلفات كثيرة في الأدب الأندلسي منها (جنة الرضا لابن عاصم الغرناطي تحقيق ودراسة) ، (أدباء مالقة لابن خميس تحقيق ودراسة) ، (قراءات في الشعر الأندلسي) ، (ولادة بنت المستكفي) ، وغيرها .

ملخص

يعدّ كتاب (الوافي بالوفيات) لصلاح الدين الصفدي واحداً من أهمّ كتب الصفدي وأكبرها حجماً ، حيث يقع في ثلاثين مجلداً في التّراجم . وقد أولى المؤلّف اهتماماً كبيراً للأعلام الأندلسيين من ملوك وقادة وأمراء ووزراء وقضاة وكتّاب وشعراء من المعاصرين له والسّابقين لعصره . ولم يكن الصفدي لينهض بمثل هذا العمل إلا بالرجوع إلى المصادر الأندلسيّة في الأدب والتّاريخ والتّراجم وسائر حقول المعرفة .

وتحاول هذه الورقة رصد هذه المصادر وتقييمها وبيان مدى استفادة الصفدي من كلّ واحد منها . وقد قسّمنا هذه المصادر إلى قسمين : الأول يتناول المصادر التي وصلت إلينا ، والثّاني عن المصادر التي هي في حكم المفقود .

وفي القسم الأول يستطيع الباحث أن يقارن بين ما نقله الصفدي عن تلك المصادر وما هو واردٌ فيها أصلاً . ويستطيع في القسم الثّاني أن يكتشف أهميّة كتاب (الوافي بالوفيات) من جهة احتفاظه بنصوص وتراجم من بعض المؤلّفات الأندلسيّة المفقودة ، ممّا يجعل من كتاب (الوافي بالوفيات) مصدراً أساسياً لتلك التّراجم والنّصوص المقتبسة .

Abstract

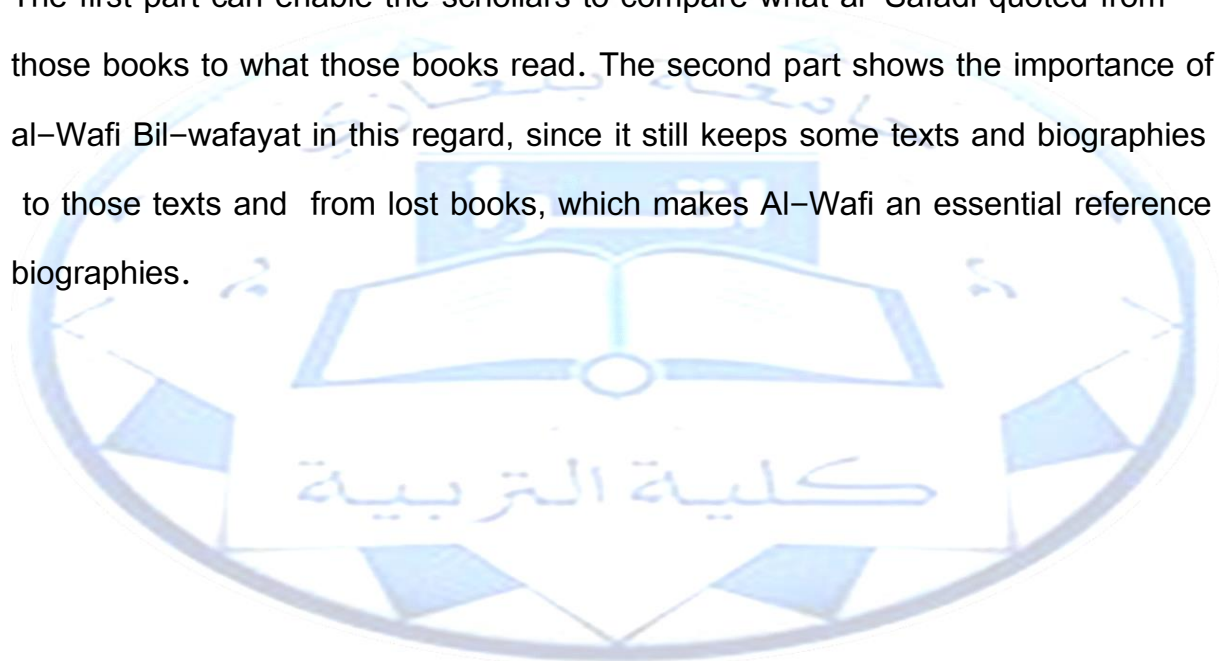
The Andalusian References in Al-wafi Bilwafayat of Salah al-Din Al-Safadi.

The book entitled “Al-Wafi Bil-Wafayat” of Salah al-Din al-Safadi, is one of the largest compilations of al-Safadi. It consists of thirty volumes of Arab biographies. The author paid a large attention to the Andalusian figures: leaders, princes, judges, writers, poets, scientists, authors, and all components of the Andalusian society.

Al-Safadi was not able to carry out such work without referring to the Andalusian works in literature, history, biographies and different fields of knowledge.

This paper tries to find out those Andalusian references which Al-Safadi referred to in his work. We divided these references into two sections: the first is those references which still available, and the second is those are considered lost or undiscovered.

The first part can enable the schollars to compare what al-Safadi quoted from those books to what those books read. The second part shows the importance of al-Wafi Bil-wafayat in this regard, since it still keeps some texts and biographies to those texts and from lost books, which makes Al-Wafi an essential reference biographies.



مقدمة

تجلت عناية صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي (696 - 764 هـ) بالتراث الاندلسي في معظم مؤلفاته التي أنافت على خمسين مؤلفاً تقع في نحو مائتي مجلد . وكان كتابه (الوافي بالوفيات) الذي يقع في ثلاثين مجلداً ، وهو من أشهر كتب التراجم العربية ، كثير الاحتفاء بأعلام الأندلس ، حيث تجاوز عدد التراجم الأندلسية الواردة فيه ثمانمائة وثمانية وسبعين ترجمة لأعلام من مختلف الطبقات والفئات من ملوك وأمراء وقادة وعلماء وفقهاء وقضاة وأدباء وكتّاب وشعراء ومؤلفين ومؤرخين وغيره .

ولم يكن الصفدي لينهض بهذا العمل الكبير الذي يغطي العصور الأندلسية جميعها من غير أن يطلع على مصادر التراث الأندلسي ويستفيد منها في تأليفه .

ومما تجدر الإشارة إليه أن صلاح الدين الصفدي قد اعتمد في تراجمه للأعلام الأندلسيين على أربعة أنواع من المصادر : أولها : ما سمعه من شيوخه وما رواه عن تراجمه الأندلسيين الذين التقى بهم ، وثانيهما : مصادر مشرقية تحتوي على تراجم أندلسية مثل كتاب (وفيات الأعيان) لشمس الدين بن خلكان ، وقد نقل عنه كثيراً ، وثالثهما : المصادر الأندلسية التي وصلت إلينا تامة أو منقوصة . وأما النوع الرابع فهو المصادر الأندلسية التي لا يعرف مصيرها وهي في عداد المؤلفات المفقودة .

وعليه فإنّ هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على المصادر الأندلسية التي اعتمد عليها الصفدي في (الوافي بالوفيات) ، والوقوف على ما وصل إلينا من هذه المصادر وما لم يصل إلينا ، ممّا يتيح للباحثين فرصة إجراء مقارنات بين ما نقله الصفدي من المصادر التي وصلت إلينا وبين ما ورد فعلاً في تلك المصادر ، والاطلاع على نصوص وأخبار وتراجم من المؤلفات التي لم يتهيأ وصولها إلينا ، ممّا يضيف على كتاب (الوافي بالوفيات) أهمية خاصة . للدارس في مجال التراث الأندلسي . من خلال احتفاظه بنصوص من كتب أندلسية نفيسة لم تصل إلينا ، فيعدّ بذلك مصدراً مهماً من مصادر الدراسات الأندلسية .

1. التعريف بصلاح الدين الصفدي

هو صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الألبكي السيفي الصفدي الشافعي الفاري ، لقبه صلاح الدين (العسقلاني ، 1349هـ ، 2 / 87) ، أما كنيته فهو أبو الصفا (الحلبي ، 2014 ، ص 87) ، وقد ذكر الصفدي نفسه في مقدمة كتابه (أعيان العصر) أن ولادته كانت سنة 696 هـ في صفد (الصفدي ، 1998 ، 2/ 506) . أمّا وفاته فكانت بدمشق ، ليلة الأحد ، العاشر من شوال ، من سنة 764 هـ ، بمرض الطاعون بعد أن عمّر ثمانياً وستين سنة (الحلبي ، 2014 ، ص 95) .

لا يعرف عن أسرة الصفدي إلا الشيء القليل ، فقد ولد لأسرة ثرية . من أسر المماليك . والده هو الأمير المجاهد عز الدين أيبك بن عبد الله ، ونشأ الصفدي على ما ينشأ عليه أبناء المماليك . نشأة عربية خالصة . ، ف " حفظ القرآن الكريم في صغره ، ثم طلب العلم ، وقرأ على علماء عصره ، إلى أن برع وساد في الرسائل ، والنظم ، والنثر ، وكتب الخط المنسوب ، وقرأ الحديث وكتب ، وبرع في النحو ، واللغة والأدب والإنشاء " (ابن تغري بردي ، 1998 ، 5/ 242) ، وأصبح الصفدي رحلة الطالبين ، ورحل إليه الطلبة لما ذاع صيته حتى عرف بـ " أديب العصر " (السبكي ، 1918 ، 5/ 10) ، وقصده العلماء ، وسمع عنه بعض شيوخه مثل الذهبي ، وابن كثير ، والحسيني (العسقلاني ، 1349هـ ، 2/ 50) .

كان الصفدي ذا همة عالية في التحصيل والتصنيف ، وعُرف عنه نهمة الزائد إلى الكتب ، واقتناء النسخ المميزة من التأليف ، وعلى الأخص الكتب التي كتبت بأيدي المؤلفين (الصفدي ، 1991 ، 1/ 351) ، 22/ 253) ، وقد ذكر الصفدي . في رسالة ألفها في ترجمته لنفسه . أسماء مصنفاته ؛ وهي تبلغ الخمسين منها ما أكمله ، ومنها ما لم يكمله (الدمشقي ، 2014 ، ص 142) بين كتب كثيرة ورسائل صغيرة بعضها منشور ، وبعضها لا يزال مخطوطاً أو مفقوداً إلى وقتنا هذا .

٢. التعريف بكتاب (الوافي بالوفيات) وطبعاته

يعد كتاب (الوافي بالوفيات) من أضخم مؤلفات الصفدي ، وأوفى الكتب المؤلفة في التراجم ، وأكثرها شمولاً ، وضعه الصفدي في ثلاثين مجلداً ، و يضمُّ الكتاب تراجم لنحو أربعة عشر ألف علمٍ ، وهو لا يقتصر على طائفة محددة من الأعلام بل شمل بالترجمة جميع طبقات المجتمع من خلفاء وملوك وأمراء وسلاطين ، وقضاة وعمال ووزراء ، وقراء ومحدثين وفقهاء ، وحفاظ ، ونحاة ولغويين ، وشعراء وأدباء ، وحكماء وفلاسفة وأطباء ، وخطباء ، وزهاد ومتصوفة ، في مختلف العصور ، بدءاً من الخلفاء الراشدين ، وامتداداً حتى عصر الصفدي القرن الثامن الهجري وقد صدرت للكتاب طبعتان :

. الطبعة الأولى في ثلاثين مجلداً ، أشرفت على نشره جمعية المستشرقين الألمانية ، وأسهم في تحقيقه هيلموت ريتز ، ديردينغ ، ونخبه من المحققين العرب من أمثال رمضان عبد التواب ، وصالح الدين المنجد ، وإحسان عباس ، وشكري فيصل ، وغيرهم ، ونشرت سنة 1991 م . وقد اعتمدنا على هذه الطبعة في هذا البحث . الطبعة الثانية في تسعة وعشرين مجلداً أشرفت على نشره دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، بتحقيق أحمد الأرناؤوط ، وتركي مصطفى ، ونشرت سنة 2000 م .

أ . قصة تأليف الكتاب :

ذكر الصفدي في مقدمة الكتاب سبب تأليفه ، فقال : " ووجدت النفس تستروح إلى مطالعة أخبار من تقدّم ، ومراجعة آثار من خرب ربع عمره وتهدم ، ومنازعة أحوال من غبر في الزمان وما ترك للشعراء من متردّم ، إذ هو فنّ لا يُمَلّ من إثارة دفائن دقاته " (الصفدي ، 1991 ، 4/1) .

وقد صَدَّر المؤلف كتابه بمقدّمة تعرّض فيها لعلم التاريخ ، وذكر فيها أقدم التواريخ التي بأيدي الناس ، وكيفية كتابة التاريخ ، وما يضطر إليه المؤرخ ، وفوائد التاريخ ، وذكر شيئاً من أسماء كتب التواريخ المؤلفة لمن تقدّم من أرباب هذا الفن في تاريخ المشرق ، ومصر ، والمغرب والأندلس ، واليمن والحجاز ، فضلاً عن التواريخ الجامعة وتواريخ الخلفاء ، وتواريخ الملوك والوزراء والعمال والقضاة والقراء ، والعلماء والشعراء ، وغيرها .

ب . قيمة الكتاب :

ترجع أهمية كتاب (الوافي بالوفيات) للدارس في حقل التراث الأندلسي إلى كثرة ما ورد فيه من تراجم لأعلام أندلسيين ونصوص متفرقة لكتب أندلسية لم تصل إلينا ، فقد توافرت للصفدي المادة التاريخية والفقهية والأدبية الأندلسية التي استعان بها في مصنفاته ، بفضل صلته الوثيقة بشيوخه الأندلسيين وغير الأندلسيين وإجازتهم له ، وروايته عنهم ، بالإضافة إلى امتلاكه عدداً من الكتب الأندلسية بعضها بخطوط مؤلفيها ، وتنقلاته العديدة ولقائه بالعديد من العلماء .

ومن مزايا هذا الكتاب أن الصفدي في مؤلفه كان شاهد عيان لبعض الأحداث التي سردها عن أخبار بعض الشخصيات التي عاصرها ، فهو كثيراً ما يستقي معلوماته مباشرة ممن يترجم لهم ، أو ممن كان يعرفهم أو له صلة بهم ، أو من معلومات شفوية من شيوخه لا سيما الأندلسيين كأثير الدين أبي حيّان الأندلسي ، وابن سيد الناس اليعمري ، وابن جابر الأندلسي الضرير ، وقد اعتمد كل من جاء بعد الصفدي على هذه التراجم ، ومنهم المقرئ في كتابه (نفح الطيب) .

وقد ترجم الصفدي لنحو ثمانمائة وثمانية وسبعين علماً أندلسياً من أصل عدد تراجم الكتاب البالغة أربعة عشر ألف ترجمة ، منها خمس عشرة ترجمة لنساء أندلسيات تعود إلى عصور مختلفة ، ومما يلاحظ على بعض التراجم الأندلسية التي أوردها الصفدي في كتابه (الوافي بالوفيات) أن بعضها يعود إلى شخصيات غير معروفة في أزمانها ومحيطها ، مما يظهر توسّع الصفدي وشموله في هذا الكتاب ، فقد اطلع بشكل واسع على أدب أهل الأندلس ، وأكثر من الترجمة للشعراء والعلماء والفقهاء ، لذلك نجد في تضاعيف الكتاب ما يزيد على إحدى عشرة ترجمة أندلسية لم يعثر محققو كتاب (الوافي بالوفيات) على أي تعريف بها في أي مصدر من المصادر ، وهذا يعني أن كتاب (الوافي بالوفيات) هو المصدر الأول والمعتمد الوحيد لهذه التراجم ، وهذا يضيف بدوره أهمية خاصة على هذه التراجم تجعل منها إضافة جديدة إلى المصادر الأندلسية ، نذكر منها ترجمة القرطبية فاطمة بنت فائز (الصفدي ، 1991 ، 704/23) ، ومنها أيضاً ترجمة عريب بن محمد بن مصرف القرطبي (المصدر السابق ، 185/20) ، وأبي سعيد ابن الصيقل (المصدر السابق ، 59/20 ، 60) ، وعلي بن أحمد بن خيرة البنسي (المصدر السابق

376/20) ، وعلي بن محمد بن خلف أبو الحسن الأندلسي (المصدر السابق 459/20) ، ومحمود بن محارب الأندلسي الطرطوشي (المصدر السابق ، 242/25) وغيرهم .

كما تكمن أهمية كتاب (الوافي بالوفيات) في الجانب الأدبي ، وخاصة المختارات الشعرية الأندلسية ، إذ ورد في الكتاب أشعار لم ترد في دواوين أصحابها المنشورة ، مما يجعل الكثير من دواوين الشعراء الأندلسيين المطبوعة عرضة للإلحاق ، والتذييل ، والإضافة والاستدراك كما يكشف كتاب (الوافي بالوفيات) عن دواوين أندلسية مفقودة لكثير من الشعراء ، ولذلك اعتمد بعض جامعي الدواوين الضائعة ، على كتاب (الوافي بالوفيات) في تخريج بعض الأبيات ، ومنهم الدكتور محمد بن شريفة الذي اعتمد على كتاب الوافي في جمعه لشعر أبي البحر صفوان بن إدريس التجيبي (ت 598 هـ) (ابن شريفة ، 1999 ، ص 415) ، واعتمد عليه الدكتور محمد ساجت في جمعه لشعر ابن بليطة الأندلسي (ت 440 هـ) (ساجت ، 2010 ، ص 23)، واعتمد عليه الدكتور محمد مجيد السعيد في جمعه لشعر ابن اللبانة الداني (ت 507 هـ) (ابن اللبانة ، 2008 ، ص 28 ، 29) ، وغيرهم .

ج . منهج المؤلف :

حدّد الصفدي منهجه في مقدمة الكتاب ، مبيناً أنّه رتبّ تراجمه على حروف المعجم ، إلا أنّه بدأ بسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم ثمّ بسائر المحمّدين ثمّ رجع إلى التعريف حسب حروف المعجم ، ولم يخل بذكر وفاة واحد منهم إلا فيما ندر وشدّ (الصفدي ، 1991 ، 6/1) ، وتختلف المادة الموجودة في كل ترجمة من تراجم الصفدي حسب أهمية المترجم له ، ومكانته العلمية والاجتماعية ، فوردت بعض التراجم بالغة الطول ، إذا ما قيسَت بغيرها من التراجم الأخرى التي اقتصر فيها الصفدي على ذكر اسم العلم وتاريخ الوفاة ، فمن التراجم القصيرة ترجمة البجاني القرطبي إذ يقول الصفدي : " محمد بن مسعود البجاني القرطبي شاعر مفلق توفي سنة أربع مئة أو ما دونها " (المصدر السابق 24/5) .

ومنها ما كان ينجح إلى الطول نسبياً وهي ، في الغالب تلك المخصصة للعلماء المشهورين ومنهم الشيخ جمال الدين بن مالك الجباني الذي خصّه الصفدي بترجمة في ست صفحات (الصفدي ، 1991 ، 3/

329 . 364) ، وشيوخه الأندلسيين ومنهم فتح الدين بن سيد الناس الأندلسي الذي خصّه الصفدي بترجمة في ثلاث وعشرين صفحة (المصدر السابق ، 289/1 . 311) ، وأثير الدين أبو حيان الأندلسي الذي خصّه بترجمة في سبع عشرة صفحة (المصدر السابق ، 267/5 . 283) .

ومعظم تراجمه المطولة يذكر فيها اسم المترجم له ، ولقبه ، وكنيته ، ونسبته ، ومشايخه ، ومسموعاته ، وروايته وتدرّيسه ، ومصنفاته ووظائفه التي عمل فيها ، ومن عاصره من أهل الرياسة والعلم ، وإثبات نماذج من شعره ونثره ، بالإضافة إلى مكان ولادته وتاريخها ، ومكان وفاته وتاريخها ، ومحل دفنه إن كان معلوماً . وقد نفع على هذه الأمور مجتمعة في الترجمة الواحدة ، وقد تتقدّم المعلومات بعضها على بعض من ترجمة إلى أخرى حسب المقترضات التي تمثلها طبيعة المترجم له ومكانته الدينية والدنيوية . وفي تراجمه أيضاً يذكر ما اشتهر من مؤلفات كل علم ، ويبين لنا إذا كان أفاد منها أو اطلع عليها ، ففي ترجمة ابن بسام الشنتريني قال : " صاحب كتاب الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة ، يعني جزيرة الأندلس ولا أعرف في الأدب كتاباً مثله في بابهِ في الاستطراد بالنظائر والأمثال والأشباه وذكر السرقات . أمّا نثره في تراجم من ذكره فيها ، فإنه كالمدام وصفاً ، والنسيم لطفاً أربى فيه على الفتح بن خاقان صاحب قلائد العقيان ، إلا أن نثر صاحب القلائد أمكن وأصنع ، وذاك أسرى وألطف " (المصدر السابق ، 451/20) وفي ترجمة ابن سيده اللغوي (ت 458 هـ) قال الصفدي بعد أن ذكر مؤلفاته : " من وقف على خطبة المحكم علم أنه كان من أرباب العلوم العقلية ، وليست خطبة كتاب في اللغة ، وإنما تصلح خطبة لكتاب الشفاء لابن سينا " (المصدر السابق ، 340/20) . وفي ترجمة ابن زمنين المُرّي الإلبيري (ت 400 هـ) قال : " له المقرب في اختصار المدونة ليس في مختصراتها مثله ، ومنتخب الأحكام الذي سار في الآفاق " (المصدر السابق ، 321/3) .

ونجد بعض التراجم حافلة بالأدب شعراً ونثراً ، كما في ترجمة ضياء الدين القرطبي (ت 672 هـ) ، (المصدر السابق ، 339/7) وابن زيدون (ت 405 هـ) (المصدر السابق ، 87/7 . 94) ، والأعشى التظيلي (ت 413 هـ) (المصدر السابق ، 7/ ، و 132-126) ابن درّاج القسطلي (ت 421 هـ) (المصدر السابق ، 49/8 . 52) ، وابن عمّار (ت 477 هـ) ، (المصدر السابق ، 229/4 . 234) ، وابن خفاجة (ت 533 هـ) (المصدر السابق ، 83/6 . 90) ، وغيرهم . ولذلك فإنّ لهذا الكتاب إلى جانب ما ذكرنا قيمة نقدية لما تضمّنه من تعليقات وتبويضات نقدية على الشعر والنثر والمؤلفات.

3 . المصادر الأندلسية في الكتاب :

أ . قنوات اتصال الصفدي بالتراث الأندلسي :

إن احتفاء الصفدي بالتراث الأندلسي ، واحتفاظه بكثير من نصوصه ، والإكثار من الإحالة إليه والأخذ منه ، كان لا بدّ له من قنوات اتصال من خلالها بهذا التراث . وتتمثل هذه القنوات في شيوخه الأندلسيين أو غير الأندلسيين ممن تتلمذ عليهم ، وبتلاميذه الأندلسيين ، والإجازات التي حصل عليها من علماء الأندلس ، واقتناؤه لمؤلفات الأندلسيين ، ولقائه بعلماء الأندلس ممن مرّوا بمصر في رحلاتهم للحج ، أو طلب العلم ، أو غير ذلك . فمن شيوخه الأندلسيين نجم الدين الحسن بن محمد القرطبي (ت 723 هـ) خطيب صفد ، ومن علمائها المبرزين في النحو واللغة (الصفدي ، 1991 ، 256/12 ، 258) ، وفتح الدين محمد بن سيد الناس الأندلسي الإشبيلي (ت 734 هـ) الفقيه المحدث والشاعر والأديب (المصدر السابق ، 289/1) ، وعلم الدين أبو محمد القاسم البرزالي الإشبيلي (ت 739 هـ) حافظ ، محدث ، مؤرخ (المصدر السابق ، 161/24) ، وأثير الدين أبو حيان الأندلسي الغرناطي (ت 745 هـ) من أئمة اللغة والنحو والتفسير والأدب (المصدر السابق ، 331/5) ومن شيوخه غير الأندلسيين شهاب الدين أبو التثاء محمود الحلبي (ت 726 هـ) الشاعر والأديب ، صاحب ديوان الإنشاء بدمشق (المصدر السابق ، 301/25) ، وابن الصّياد علي بن عتيق (ت بعد 727 هـ) عالم بالعربية والأدب والأصول (الصفدي ، 1998 ، 3 / 459 . 460) ، وابن القوبع التونسي (ت 738 هـ) عالم في الأصول والحديث والفقه والأدب (الصفدي ، 1991 ، 238/1) ، وشمس الدين الذهبي (ت 748 هـ) حافظ ، مؤرخ ، محدث (المصدر السابق ، 163/2) ، وغيرهم .

كما تتلمذ للصفدي العديد من الطلبة الأندلسيين ، فسمعوا عليه مؤلفاته وأخذوا عنه علمه وأدبه ، منهم أحمد بن يوسف الرعيني الغرناطي (المصدر السابق ، 395/8 ، 307) ، وكمال الدين محمد ابن الشيخ نجم الدين القرطبي (المصدر السابق ، 366/2) ، وابن جابر الأندلسي الضرير (المصدر السابق ، 157/2) ، ولا شك أن الصفدي أفاد من تلاميذه الأندلسيين فقد كانت بينه وبينهم مكاتبات كثيرة حتى بعد عودتهم إلى الأندلس (المصدر السابق ، 57/3) .

كما كان الصفدي حريصاً على تحصيل إجازات شيوخه الأندلسيين الذين تتلمذ على أيديهم ومنها إجازة شيخه أثير الدين الأندلسي الذي كتب إليه " أجزت لك . أيدك الله . جميع ما رويته عن أشياخي بجزيرة الأندلس وبلاد إفريقية وديار مصر والحجاز " (الصفدي ، 1998 ، 342/5) ، وإجازة شيخه فتح الدين ابن سيد الناس الأندلسي الذي أجاز له بقوله : " أجزت لك ما رويته من أنواع العلوم ، وما حملته على الشرط المعروف والعرف المعلوم " (المصدر السابق ، 212/5) ، وإجازة شيخه ابن القويح التونسي بجميع " ما يجوز لي أن أرويه مما رويته من أصناف المرويات ، وغيرهم (الصفدي ، 2007 ، 103/4 . 104) .

كما أن حياة الصفدي التي ارتبطت بالكتابة السلطانية في دواوين الإنشاء المملوكية أتاحت له أن يطلع على المصنفات الأندلسية التي فيها ، وفي كتاب (الوافي بالوفيات) ذكر أنه شاهد كتباً أندلسية ووقف عليها وطالعها ، إذ يقول في ترجمة ابن خزرج الكاتب : " كتب بخطه الاستيعاب لابن عبد البر القرطبي نسخة عظيمة وهي وقف بتربة الأشرف بدمشق " (الصفدي ، 1991 ، 37/3) . وفي ترجمة ابن عربي الأندلسي قال : " وقفت على كتابه الذي سماه (الفتوحات المكية) ، وهو في عشرين مجلدة بخطه فرأيت أثناءه دقائق وغرائب وعجائب ليست توجد في كلام غيره ومن وقف على هذا الكتاب علم قدره وهو من أجل مصنفاته " (المصدر السابق ، 174/4) .

ولعلّ من أهم الأسباب التي مكّنت الصفدي من الاتصال بالتراث الأندلسي واقتناء الكتب الأندلسية والاطلاع عليها ارتحال عدد من علماء الأندلس وأعلامها إلى مصر والشام ، وإقامتهم فيها ، وقد حمل هؤلاء العلماء معهم مكتباتهم الأندلسية ، وقسماً كبيراً من ذخائر التراث الأندلسي ، ونوادير من الأصول الأندلسية إلى مصر والشام ، ولا بدّ أن يكون الصفدي قد طالع كتباً كثيرة في خزائن شيوخه الأندلسيين الذين تتلمذ عليهم بحكم صلتهم بأجدادهم بالأندلس ، ففي ترجمته لشيخه ابن سيد الناس يقول الصفدي : " كان عنده كتب كبار وأمهات جيدة وأصول غالبها حضر إليه من تونس " (المصدر السابق ، 292/1) ، وذكر منها (التمهيد) و(الاستيعاب) و(الاستذكار) لابن عبد البر الأندلسي ، وكتاب (المحلّي) لابن حزم الظاهري ، وغيرها . وفي ترجمة الصفدي لشيخه علم الدين البرزالي الإشبيلي قال : " حصّل كتباً جيدة وأجزاء في أربع خزائن ، وبلغ ثبته أربعة وعشرين مجلداً " (المصدر السابق ، 161/24 . 162) ، وذكر أنه كان باذلاً لكتبه وأجزائه

ووقف كتبه على الصدقات ، فإذا كان فهرس مقتنياته من الكتب أربعة وعشرين مجلداً ، فمعنى ذلك أن خزائنه كان فيها أعداد كبيرة جداً من المؤلفات الأندلسية وغيرها.

كما توافرت للصفدي وسائل مادية يَسَّرَتْ له الحصول على الكتب ، وكثيراً ما كان يختلف إلى أسواق الكتب في القاهرة (المصدر السابق ، 100/11) يبتاع منها ما يروقه ، وما يعجبه ساعده على ذلك كثرة الكتب الأندلسية الموجودة في القاهرة ، فعندما ترجم الصفدي لأبي القاسم المجريطي قال : " من أهل قرطبة له كتاب (غاية الحكم وأحق النتيجتين بالتقديم) ، وهذا الكتاب رأيته بالقاهرة كثير النسخ ولم أره بالشام " (المصدر السابق ، 286/25) ، وفي ترجمة الشيخ ركن الدين بن قوبع قال الصفدي إن ديوان ابن هاني الأندلسي كان موجوداً ومتداولاً حتى عصره (المصدر السابق ، 258/1 ، 239)

يضاف إلى ذلك أن مهنة النسخ التي امتهنها الصفدي في زمن الصبا ساعدته على الاطلاع على عدد من المؤلفات الأندلسية ، إذ يقول في ترجمة اللخمي : " شارح الريدية وهو من أحسن الشروح وكتبته بخطي في زمن الصبا " (المصدر السابق ، 131/2) .

كما ذكر الصفدي في كتابه (الوافي بالوفيات) وأثناء تراجمه أنه امتلك كتباً أندلسية بخطوط أصحابها منها كتاب " ربحان الألباب وريعان الشباب في مراتب الآداب " (الصفدي ، 1991 ، 351/1) لابن خيرة الإشبيلي ، وامتلك معظم كتب ابن سعيد الأندلسي إذ يقول في ترجمته : " هو صاحب كتاب (المغرب في حلى المغرب) وملكته بخطه ، وصاحب كتاب (المشرق في أخبار أهل المشرق) وملكت منه ثلاثة مجلدات بخطه ، وكتاب (الغراميات) وملكته بخطه ، وكتاب (حلي الرسائل) ورأيت بخطه ، و(كنوز المطالب في آل أبي طالب) وملكته بخطه في أربع مجلدات ، و (المرقص والمطرب) " ، (المصدر السابق ، 253/22) وامتلك كتاب (المغازي) لابن حبيش الأنصاري وهو في مجلدين ، وامتلك كتاب (الأفعال) للسرقسطي وعليه خطه (الميمني ، 1995 ، 184/1) ، وامتلك عدداً من مؤلفات الطبيب الإشبيلي بخطه (الصفدي ، 1991 ، 235/14) .

كما امتك . أيضاً . كتباً أندلسية ليست بخطوط أصحابها ، ومنها كتاب (الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة) إذ يقول الصفدي في ترجمة ابن بسام " وقد اختار الذخيرة ابن ظافر ، وزاده أشياء وكمله بأبيات وتمام ورسائل وحذف منه فصولاً وجوّده وسماه (نفائس الذخيرة) وملكت ذلك بخط ابن ظافر " (الصفدي ، 1991 ، 450/20 ، 451) ، وامتك كتاب (الدر اللقيط من البحر المحيط) لابن مكتوم النحوي ، وهو مستخرج من تفسير أبي حيان الأندلسي (الصفدي ، 1998 ، 266/1) . كما ذكر الصفدي في تضاعيف كتبه أسماء عدد غير قليل من المؤلفات الأندلسية التي رآها ، ورجع إليها وأفاد منها كمؤلفات بدر الدين بن مالك ومنها شرح ألفية والده المعروفة بـ (الخلاصة) (الصفدي ، 1991 ، 360/3) ، وشرح قصيدة ابن بدرون (المصدر السابق ، 317/10) ، وكتاب (الحقائق) لابن فرج الإشبيلي الذي ألفه للحكم المستنصر ولم يورد فيه لغير الأندلسيين شيئاً (المصدر السابق ، 77/8) ، ومؤلفات ابن عربي الأندلسي (المصدر السابق ، 173/4) ، ومؤلفات ابن الأبار ومنها كتاب (التكملة على كتاب الصلة) الذي اختصره الشيخ شمس الدين في مجلد واحد (المصدر السابق ، 356/3) ، وكتاب (إعتاب الكتاب) الذي أملاه الشيخ فتح الدين في ثلاثة أيام (المصدر السابق ، 355/3) ، بالإضافة إلى الدواوين الأندلسية كـ (ديوان عباس بن ناصح الأندلسي) (المصدر السابق ، 308/6) وديوان ابن ناصح (ت بعد 230 هـ من الدواوين المفقودة)، وديوان ابن خفاجة (الصفدي ، 1991 ، 151/25) ، وغيرهما الكثير .

ب . المصادر الأندلسية المنشورة والمخطوطة في كتاب (الوافي بالوفيات) :

صرّح الصفدي في كثير من تراجمه بالنقل عن مصادر أندلسية موجودة بين أيدينا نذكر منه كتاب (العقد الفريد) لابن عبد ربه (ت 328هـ) (المصدر السابق ، 230/18) ، و (تاريخ العلماء ورواة العلم بالأندلس) لابن الفرضي (ت 403 هـ) (المصدر السابق ، 337/4 ، 22/5 ، 329/7) ، و (الفصل في الأهواء والملل والنحل) و (فضائل الأندلس) و (مراتب الإجماع في العبادات والمعاملات والاعتقادات) و (نقط العروس في تواريخ الخلفاء) وجميعها لابن حزم الأندلسي (ت 456 هـ) (الصفدي ، 1991 ، 213/2 ، 348/27 ، 228/29) ، و (طبقات الأمم) لأبي القاسم صاعد الأندلسي القرطبي (ت 462 هـ) (المصدر السابق ، 278/2 ، 22/25) ، و (الاستيعاب في معرفة الأصحاب) لابن عبد البر (ت 463 هـ) (المصدر السابق 9/14 ، 14) و (جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس) لأبي عبد الله محمد بن أبي نصر

الحميدي (ت 488 هـ) (المصدر السابق ، 41/4 ، 198/6)، و(قلائد العقيان ومحاسن الأعيان) و (مطمح الأنفس ومسرح التأنس في ملح أهل الأندلس) للفتح بن خاقان (ت 528 هـ) (المصدر السابق ، 230/4 ، 87/7) ، و (الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة) لابن بسام الشنتريني (ت 542 هـ) (المصدر السابق ، 128/3 ، 189 ، 262) ، و (ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك) للقاضي عياض (ت 544 هـ) (المصدر السابق ، 196/5) ، و (الصلة في تاريخ رجال الأندلس) لابن بشكوال (ت 578 هـ) (المصدر السابق ، 198/6 ، 32/8) ، و(التكملة لكتاب الصلة) لابن الأبار (ت 658 هـ) (المصدر السابق ، 215/6 ، 69/23) ، و (اختصار القدر المعلى في التاريخ المحلى) لابن سعيد الأندلسي (ت 685 هـ) (المصدر نفسه ، 112/30) ، و(صلة الصلة) لابن الزبير (ت 708 هـ) (المصدر السابق ، 49/6) ، وغيرها .

هذه أهم المصادر الأندلسية الموجودة التي صرح الصفدي بالنقل عنها في كتاب (الوافي بالوفيات) ، وقد تفاوت نقل الصفدي عن هذه المصادر بين الكثرة والقلّة ، كما أننا نجده في بعض الأحيان ينقل عن مصدر أندلسي دون أن ينص على اسم الكتاب ، وإنما يذكر اسم صاحبه فقط ، ولعله أراد بذلك عدم التكرار ، أو أن القارئ يستطيع أن يفهم ذلك (المصدر السابق ، 171/28 ، 349 ، 252/29 ، 146/30) .

ويمكن دور الصفدي في أن له فضل الاحتفاظ ببعض التراجم والنصوص الشعرية التي لا نجدها في الأقسام المطبوعة من المصادر الأندلسية ، ففي ترجمة ابن المرحبي يقول الصفدي : " الحسن بن عبد العزيز بن المرحبي أبو محمد ، ذكره ابن سعيد وقال : من بيت مشهور بالكتابة في العلم وله كتاب (اختصار الغريب المصنّف) توفي رحمه الله سنة خمس وستمائه ، ومن شعره مما كتبه ابن بسام " (المصدر السابق ، 175/30) ثم أورد له ثلاثة أبيات .

فأهمية هذا النص تكمن في جانبين : أولهما أن هذه الترجمة كما يقول المحقق لا توجد في أي مصدر آخر ، أي أن كتاب (الوافي بالوفيات) هو المصدر الوحيد لها ، وثانيهما أن ابن سعيد ينقل عن كتاب (الذخيرة) لابن بسام ، وقد بحثنا عن هذه الترجمة لم نجدها في كتاب الذخيرة ، ويبدو أنها مأخوذة من الأقسام الضائعة من الذخيرة ، وعلى هذا فليس موقع هذه الكتب من كتاب (الوافي بالوفيات) أنها مجرد مصادر

أفاد منها الصفدي في تراجمه ، بل إن كتاب (الوافي بالوفيات) غدا مصدراً لهذه الكتب ، وذلك من خلال التراجم التي نقلها عنها .

ومن المصادر التي صرح الصفدي بالنقل عنها في كتابه وهي موجودة كتاب (ربحان الألباب وريحان الشباب في مراتب الآداب) لأبي القاسم محمد بن إبراهيم بن خيرة الإشبيلي (ت 564 هـ) ، وقد ذكره الصفدي حين ترجم له فقال : " صنف في الأدب كتاب ربحان الألباب وريحان الشباب في مراتب الآداب وهو كتاب حسن في الأدب ملكته في مجلدين كبار وهو كتاب ممتع " (الصفدي ، 1991 ، 351/1) ، وتوجد نسخة مصورة من الخزانة العامة بالرباط في مركز الوثائق والمخطوطات في الجامعة الأردنية تحت رقم (671) ، وقد اطلعنا على هذه النسخة فوجدنا الكتاب حافلاً بالنصوص الأدبية المختارة التي تتمثل في عيون الأدب الأندلسي شعراً ونثراً ورسائل وخطباً ، فضلاً عن اختياراته الموفقة من عيون الأدب الشرقي (البخيت والحمود ، رقم 14) .

ج . المصادر الأندلسية المفقودة في كتاب (الوافي بالوفيات) :

ذكر الصفدي في مقدمة كتاب (الوافي بالوفيات) عدداً من أسماء الكتب المؤلفة في التاريخ ، ومنها ما لا يعرف مصيره حتى وقتنا هذا ، ولكنه لم يصرح بالنقل عنها ككتاب (طبقات الفقهاء) لعبد الملك بن حبيب المالكي (ت 238 هـ) ، و (طبقات الحكماء) لأبي القاسم ابن صاعد القرطبي (ت 250 هـ) ، و (تاريخ الأندلس) لأبي عبد الله الخشني (ت 361 هـ) ، و (شعراء الأندلس) لابن الفرضي (ت 403 هـ) ، و (الخطب والخطباء) لأبي عبد الله الحذاء القرطبي (ت 416 هـ) ، و (تاريخ قرطبة) للزهراوي (ت بعد 400 هـ) و (المتين في تاريخ الأندلس) لابن حيان القرطبي (ت 469 هـ) في ستين مجلداً ، و (تاريخ بلنسية) لمحمد بن الخلف الصدي (ت 540 هـ) (الصفدي ، 1991 ، 48/1 ، 52) .

أما المصادر الأندلسية التي صرّح بالنقل عنها :

أولاً : كتب التاريخ وتشمل

1. (تاريخ الأندلس) للحافظ الحميدي أبي عبد الله بن أبي نصر محمد بن فتوح بن عبد الله الأزدي الميورقي الحميدي (ت 488 هـ) ، وهو غير كتابه (جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس) الذي حققه بشار عوّاد معروف ومحمد بشار عوّاد (الحميدي ، 2008) .
وقد أثبت الصفدي الكتابين في مقدمة الوافي عند سرده للمؤلفات التي ألّفت في التاريخ (الصفدي ، 1991 ، 49/1 ، 54) ، وبشار عوّاد محقق كتاب (جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس) اعتمد على ترجمة الصفدي للحميدي عندما ذكر مصنفاته قال : "ومنها تاريخ الأندلس " (المصدر السابق ، 317/4) . كما أن الصفدي كان يصرّح في الغالب بالنقل عن المصدر وبمقابلة النصوص التي صرّح فيها بالنقل عن الحميدي وجدنا الآتي :
في ترجمة ابن برد الأندلسي ، يقول الصفدي : " ذكره الحميدي وقال هو مولى أحمد بن عبد الملك بن عمر بن محمد بن شهيد أبو حفص الكاتب ، مليح الشعر ، بليغ الكتابة ، من أهل بيت ورياسة له رسالة في السيف والقلم والمفاخرة بينهما وهو أول من سبق إلى ذلك بالأندلس وقد رأيته بالمرية بعد الأربعين والأربعمئة " (المصدر السابق ، 350/7) .
ما يقابل هذه الفقرة في (جذوة المقتبس) هو اقتباس حرفي لنص الحميدي الوارد في (الوافي بالوفيات) (الحميدي ، 2008 ، ص 169) في حين أننا نجد في ترجمة الصفدي لابن عبد البر يقول (الصفدي ، 1991 ، 227/29) " قال الحميدي : وأنشدني له بعض أهل المغرب ، ولم أسمع ذلك منه :

تقدّمه فيها شريك ومالك

ولابن معين في الرجال مقالة

فقد سُهِلت لابن معين المسالك

فإن يك ما قالاه سهلاً وواسعاً

وفي (جذوة المقتبس) لم ترد هذه الفقرة في ترجمة ابن عبد البر (الحميدي ، 2008 ، ص 544 . 546) ، وهذا يعني أن الصفدي ينقل عن أكثر من كتاب للحميدي .

ونلاحظ أيضاً أنّه في التراجم التي نقل فيها الصفدي عن الحميدي كان أحياناً يقول : " ذكره الحميدي في تاريخ الأندلس " ، وأحياناً أخرى يقول : " ذكره الحميدي في جذوة المقتبس " ، ومن المواضع التي صرّح فيها الصفدي بالنقل عن (تاريخ الأندلس) ترجمة ابن الكتاني المغربي ، يقول الصفدي : " محمد بن الحسن المذحجي أبو عبد الله ، يعرف بابن الكتاني ، ذكره الحميدي في تاريخ الأندلس وقال له مشاركة قوية في علم الأدب والشعر ، وله تقدم في علوم المنطق والطب والكلام في الحكم . مات بعد الأربع مائة وله كتاب محمد وسعدى مليح في بابيه ومن شعره (الصفدي ، 1991 ، 348/2 ، 349) :

نأيتُ عنكم بلا صبرٍ ولا جلدٍ وصحْتُ واكبدني حتّى مضت كبدي

أضحى الفراق رفيقاً لي يواصلني بالبعد والشجو والأحزان والكمد

وبالوجوه التي تبدو فأنشدها وقد وضعت على قلبي يدي بيدي

إذا رأيت وجوه الطير قلتُ لها لا بارك الله في الغربان والصُّرَدِ "

وإذا عدنا إلى ترجمة ابن الكتاني في (جذوة المقتبس) سنجد أن الحميدي يقول (الحميدي ، 2008 ، ص 76 ، 77) : " محمد بن الحسن أبو عبد الله المذحجي ، يعرف بابن الكتاني له مشاركة قوية في علم الأدب والشعر ، وله تقدّم في علوم الطب والمنطق ، وكلام في الحكم ، ورسائل في كل ذلك ، وكتب معروفة . أخبرنا عنه أبو محمد عليّ بن أحمد ، قال : سمعته يقول لي ولغيري : إن من العجب من يبقى في العالم دون تعاون في المصلحة ، أما يرى الحرّاث يحرث له ، والبناء يبني له ، والخزاز يخرز له ، وسائر الناس ، كل يتولى شغلاً له فيه مصلحة ، وبه إليه ضرورة ؟ أما يستحي أن يبقى عيلاً على كل من في العالم ، ألا يعين هو أيضاً بشيء من المصلحة ؟ قال لنا أبو محمد : وإعمرني إن كلامه هذا صحيح حسن ، وقد نبّه الله تعالى عليه بقوله : (وتعاونوا على البرِّ والتقوى) فكل ما لمخلوق فيه مصلحة في دينه ، أو فيما لا غنى به

عنه في دنياه ، فهو برّ وتقوى . قال لي أبو محمد : وله كتاب سماه (كتاب محمد وسعدى) ، مليح في معناه وعاش بعد الأربع مئة بمدة ، ومن شعره :

ألا قد هجرنا الهجر واتصل الوصلُ وبانت ليالي البين واشتمل الشَّمْلُ

فسعدى نديمي والمدامة ريقها ووجنتها روضي وقبلتها النَقْلُ "

ثم أورد له مقطوعة من أربعة أبيات هي نفسها التي ذكرها الصفدي في ترجمته . وفي ترجمة الجبلي النحوي قال الصفدي : " محمد بن الحسن الجبلي النحوي ذكره الحميدي في تاريخه أيضا وقال : هو أديب شاعر كثير القول كان يقرأ عليه الأدب توفي سنة خمس وأربع مئة ومن شعره " (الصفدي ، 1991 ، 349/2) وأورد له بيتين نقلا عن الحميدي في (تاريخ الأندلس) . وقد لاحظنا أن الصفدي عند نقله من (جذوة المقتبس) كان يذكره بالاسم ، وما كان منقولاً عن (تاريخ الأندلس) ذكر اسم تاريخ الأندلس ، للتفريق بين الكتابين .

2 . (تاريخ أحوال الأندلس)

لابن بشكوال القاسم خلف الأنصاري الخزرجي بن عبد الملك الأندلسي القرطبي (ت 578 هـ) ، ذكره الصفدي في مقدمة الكتاب ضمن الكتب المؤلفة في تاريخ المغرب وبلاده فقال : " ولابن بشكوال تاريخ صغير في أحوال الأندلس " (المصدر السابق ، 49/1) ، وقد صرح الصفدي بالنقل عنه في ترجمة ابن السيد اللغوي إذ يقول : " أحمد بن أبان السيد اللغوي الأندلسي ، أخذ عن أبي علي القالي وغيره من علماء الأدب ، وكان عالما حاذقا أديبا ، توفي سنة اثنتين وثمانين وثلاث مئة فيما ذكره ابن بشكوال القرطبي في تاريخه وكان يعرف بصاحب الشرطة " (المصدر السابق ، 198/6) .

3 . (أخبار صلحاء الأندلس)

لابن الطليسان القاسم بن محمد بن أحمد بن سليمان الأنصاري الأوسي القرطبي (ت 642 هـ) ترجم له الصفدي وذكر مصنفه هذا ضمن مؤلفاته (الصفدي ، 1991 ، 160/24) كما ذكره الصفدي في مقدمة

الكتاب ، وقد نقل الصفدي عن هذا الكتاب في ترجمة ابن مغيظ ، إذ يقول في ترجمته : " محمد بن عمر بن يوسف الإمام أبو عبد الله الأنصاري القرطبي المالكي المعروف بابن مغيظ بالغين المعجمة والظاء المعجمة . انتقل به أبوه إلى فاس فنشأ بها وحج وسمع بمكة والإسكندرية وقال ابن الطيلسان توفي بمصر ودفن بقرافتها سنة إحدى وثلاثين وست مائة " (المصدر السابق ، 361/4) .

ثانياً : كتب التراجم وتشمل :

1 . (طبقات الشعراء بالأندلس)

لأبي سعيد عثمان بن سعيد الكناني الجباني المعروف بحرقوص (ت 320 هـ) ، وهو أيضاً من الكتب المفقودة ، وقد قام الدكتور صلاح جزّار بجمع التراجم الأندلسية التي أوردها الصفدي نقلاً عن كتاب (طبقات الشعراء بالأندلس) وقال : " إنّ غالبية التراجم التي نقلها الصفدي من هذا الكتاب لم ترد في أي مصدر آخر من المصادر الأندلسية أو غيرها ، مما يضيف على هذه التراجم وعلى كتاب الكناني أهمية خاصة ، يجعل منه إضافة جديدة إلى مصادر الشعر الأندلسي في عصر الولاة والأمراء في الأندلس " (حرقوص ، 2010 ، ص 13) ، وقد صرح الصفدي بالنقل عن هذا الكتاب في اثنتي عشرة ترجمة وهم : محمد بن سليمان الغاني المغربي (الصفدي ، 1991 ، 129/3) ، ومحمد بن عبد السلام الخازن المغربي (المصدر السابق ، 256/3) ، ومحمد بن موفق المعروف بوجه الفلس الجباني (المصدر السابق ، 98/5 ، 99) ، ومحمد بن يحيى أبو عبد الله (المصدر السابق ، 200/5) ، وأحمد بن تليد (المصدر السابق ، 281/6) ، وأحمد بن نعيم السلمى الأندلسي (المصدر السابق ، 219/8) ، والمغربي جهور (المصدر السابق ، 211/11) ، وسعيد بن عمر العكي المغربي (المصدر السابق ، 247/15) ، وعباس بن ناصح الأندلسي (المصدر السابق ، 644/16) ، والعباس بن فرناس (المصدر السابق ، 667/16) ، وعبد الله بن موسى بن حدير المغربي (المصدر السابق ، 647/17) ، وعبيدس أبو محمد المغربي (المصدر السابق ، 431/19) .

2. (معجم ابن مُسدي)

لأبي بكر محمد بن يوسف بن موسى بن مُسدي الغرناطي الأزدي المهلبّي (ت 663 هـ) ، في ثلاث مجلدات كثير الفوائد " (الكناني ، 1982 ، 614/2) ، ترجم له الصفدي فقال عنه : " خرّج معجماً لنفسه عمل تراجمه مسجوعة وهو سجع متمكن " (الصفدي ، 1991 ، 254/5) ، وقد ترجم فيه لأندلسيين ومشاركة ،

وقد قام الدكتور نور الدين بن محمد الحميدي الإدريسي بجمع مادة الكتاب من بطون الكتب (ابن مسدي ، 2017) ، وقد نقل عنه الصفدي في أماكن متفرقة من الكتاب نذكر منها التراجم التالية : ابن تيم المغربي (الصفدي ، 1991 ، 116/2) ، والشيخ محيي الدين بن عربي الأندلسي (المصدر السابق ، 173/4) ، وفخر الدين الرازي (المصدر السابق ، 252/4) ، وابن المناصف النحوي إبراهيم بن أصبغ القرطبي (المصدر السابق ، 76/6) ، وعبد العزيز بن أحمد اليحصبي (المصدر السابق ، 466/18) ، وابن صاحب الرد الإشبيلي (المصدر السابق ، 530/18) ، وشرف الدين بن جُبارة التجيبي (المصدر السابق ، 420/20) ، وعيسى بن عبد العزيز المقرئ اللخمي (المصدر السابق ، 676/23) ، وأبو الحياء الميورقي (المصدر السابق ، 422/23) .

3. (المغرب في حلى المغرب)

لعلي بن موسى بن عبد الملك بن سعيد الغرناطي القلعي (ت 685 هـ) ، من المصادر المهمة التي اعتمدها الصفدي في كتاب (الوافي بالوفيات) ، وقد ذكر الصفدي في ترجمته لابن سعيد أنه امتلك هذا الكتاب بخط ابن سعيد (المصدر السابق ، 254/22) ، والكتاب يضم تراجم للأعلام من الأدباء والشعراء والكتاب والعلماء والحكّام وغيرهم ، ويذكر أطرافاً من أخبارهم ونقولاً من آثارهم ، ويتألف الكتاب من خمسة عشر سفرًا ، ستة منها جاءت لمصر ، وثلاثة أخرى لبلاد المغرب ، وستة للأندلس ، أما القسم الخاص بمصر فقد ضاع أكثره ، ولم يبقَ من أقسامه إلا ما كتب عن الفسطاط ، والقاهرة ، أما قسم المغرب فلا يزال إلى يومنا هذا مفقوداً ، وأطلق على القسم الخاص بالأندلس " كتاب وشي الطُرس في حلى جزيرة الأندلس " (

ابن سعيد 1964 ، المقدمة) ، وقد نشر الدكتور شوقي ضيف ما وصل إلينا من أقسام الأندلس في جزئين ، وفقد باقي هذا القسم من الكتاب ، ومن خلال البحث في النقول التي أوردها الصفدي من كتاب (المغرب في حلى المغرب) وصرّح بذلك ، وجدنا أن بعض التراجم ليست موجودة في الأجزاء التي وصلت إلينا ، أي أنها في الأجزاء الضائعة من هذا الكتاب ، ولربما سقطت من المخطوطات التي اعتمدت في التحقيق ، وهذا ما يعطي كتاب (الوافي بالوفيات) قيمة كبيرة . ومن هذه التراجم نذكر ترجمة يوسف بن هارون الرمادي ، إذ يقول المحقق : " لم أجد قول ابن سعيد هذا في كتاب المغرب ولا فيما بين يدي من كتبه " (الصفدي ، 1991 ، 350/29) ، بالإضافة إلى ترجمة ابن جابر القرطبي (المصدر السابق ، 12/30) ، والبلقي الصالح (المصدر السابق ، 118/30) ، وابن الديباجي (المصدر السابق ، 355/2) ، وابن المرحبي (المصدر السابق ، 175/30) .

ثالثاً : كتب الأدب وتشمل :

1 . سمط الجمان وسقط الأذهان :

لأبي عمرو عثمان بن علي المعروف بابن الإمام الشلبي (ت 560 هـ) ، ترجم له الصفدي فقال عنه : " كان أديباً بارعاً ، بليغ العلم واللسان ، شاعراً محسناً ، له مصنّف في شعراء عصره " (الصفدي ، 1991 ، 89/20) ، ترجم فيه لعدد من شعراء الأندلس وانتخب لمحا من أخبارهم وأشعارهم وتراسيلهم ، وهو كتاب مفقود اليوم ، نقل عنه الصفدي في مواضع عدة من كتاب (الوافي بالوفيات) ، ووصلنا (المقتضب من كتاب سمط الجمان وسقط الأذهان ، وقد قامت الدكتورة حياة قارة بتحقيقه ونشره ، وذكرت في مقدمة الكتاب بان مؤلفه " أراد أن يذيل كتابي الذخيرة وقلائد العقيان بكتاب يذكر فيه من أخل ابن خاقان وابن بسّام بتوفية حقه من الفضلاء ، ويلحق بذلك من أدركه بعصره في المائة السادسة " (ابن الإمام ، 2002 ، ص 6) .

وعلى الرغم من أن الدكتورة حياة قارة قالت إنها . بالإضافة إلى المخطوط . قامت باستخراج المنقول عن سمط الجمان من عدة كتب كان من بينها كتاب (الوافي بالوفيات) ووضعتها آخر الكتاب في ملحق خاص ، إلا أنها لم تورد أي نص مما نقله الصفدي من كتاب السمط باستثناء ترجمة ابن باجة (المصدر السابق ، ص 59) ، لا سيما أن الصفدي نقل في كتابه (الوافي بالوفيات) ترجمتين لم تردا في كتاب (المقتضب

من كتاب السمط) ، ولا في الكتب التي نقلت عنها الدكتور قارة كان من بينها ترجمة ابن خيرة ، محمد بن إبراهيم بن خيرة المواعيني وقد أورد له الصفدي نقلا عن ابن الإمام سبعة أبيات من شعره (الصفدي ، 1991 ، 351/1) ، بالإضافة إلى ترجمة صاحب لورقة ، عبد الله بن جعفر أبي محمد الكلبي إذ يقول الصفدي : " وصفه ابن الإمام صاحب كتاب السمط ، فقال : روض الأدب الزاهر وطود الشرف الباهر الذي ملأ الدنيا زينا وأعاد آثار الملك عينا ، ومن شعره " وقد قام الدكتور نور الدين بن محمد الحميدي الإدريسي بجمع مادة الكتاب من بطون الكتب (المصدر السابق ، 112/17 ، 113) ثم أورد له ثلاثة أبيات من شعره نقلا عن ابن الإمام .

2 . (تحفة القادم)

لأبي عبد الله بن أبي بكر بن عبد الله بن عبد الرحمن القضاعي البلنسي المعروف بابن الأبار (ت 658 هـ) وهو من أكثر المصادر الأندلسية التي نقل عنها الصفدي تراجمه للشعراء الذين كانت وفاتهم بين سنتي 519 . 637 هـ) ، أي من بداية القرن السادس وحتى منتصف القرن السابع الهجري ، وهذا الكتاب لم يصلنا كاملاً ، وإنما وصلنا (المقتضب من تحفة القادم) لإبراهيم بن محمد البلفيقي المعروف بابن الحاج (ت 661 هـ) ، وهو صورة موجزة من (تحفة القادم) الذي ترجم فيه ابن الأبار لشعراء الأندلس الذين عاصروه وقال : " قصرته على أهل الأندلس بلدي ، وحصرته إلى من سبق منهم مولدي . ثم ألحقت بهم أفراداً لحقهم شيوخ ذلك الأوان ، لأضاهي أنموذج أبي علي ابن رشيقي شعراء القيروان " (ابن الأبار ، 1986 ، ص 5) .

وقد قام الدكتور إحسان عباس بجمع مادة الكتاب من كتاب (الوافي بالوفيات) ، إذ لفت انتباهه أن الصفدي ينقل كثيراً عن (تحفة القادم) ، وأن ما ينقله أوفى مما يرد في المقتضب خبراً وشعراً ، وبالمقارنة تبين له أن صانع المقتضب كان يحذف أحياناً قسماً من الترجمة ، وأحياناً يحذف مقطعات كاملة ، أو يوجز في الاقتباس من الأبيات الشعرية ، ولهذا قال في مقدمة الكتاب : " رأيت أن استخراج المنقول عن تحفة القادم من كتاب الوافي يمثل خطوة أقرب إلى التحفة كما وضعها ابن الأبار " (ابن الأبار ، 1986 ، ص د) .

الدكتورة : نجاه حذافة... الأستاذ الدكتور : صلاح جزار... المصادر الأندلسية في كتاب (الوافي بالوفيات) لصلاح الدين

الصفدي

ومع دقة استقصاء الدكتور إحسان عباس فإننا نستدرك عليه ثمانى عشرة ترجمة في كتاب (الوافي بالوفيات) منها ما كان أوفى في الاقتباس من الترجمة من كتاب المقتضب ، ومنها ما كان أوفى في الاقتباس من الأبيات الشعرية ، ومنها تراجم كاملة لم يذكرها الدكتور إحسان عباس رغم ورودها في كتاب (الوافي بالوفيات) ، ومن هذه التراجم ترجمة ابن الطراوة سليمان بن محمد (الصفدي ، 1991 ، 422/15 . ابن الأبار 1986 ، ص 18) ، وابن صبرة وليد بن إسماعيل (الصفدي ، 1991 ، 454/27 . ابن الأبار ، 1986 ص 50) وأبو بكر بن سكن (الصفدي ، 1991 ، 233/10 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 61) ، وابن سعد الخير (الصفدي ، 1991 ، 292/20 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 69) ، وأبو زيد عبد الرحمن السالمي (الصفدي ، 1991 ، 314/18 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 80) ، وابن غلندة عبيد الله بن علي (الصفدي ، 1991 ، 393/19 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 94) ، وابن لبال علي بن أحمد (الصفدي ، 1991 ، 324/20 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 100) ابن أيوب يوسف بن عبد الله (الصفدي ، 1991 ، 233/29 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 109) ، وابن مسعدة عبد الرحمن بن علي (الصفدي ، 1991 ، 194/18 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 124) ، والجلياني عبد المنعم بن عمر ، (الصفدي ، 1991 ، 224/19 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 128) وابن عذرة عبد الرحمن بن عمر ، (الصفدي ، 1991 ، 204/18 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 146) والنجاري عبد الرحمن الجباني (الصفدي ، 1991 ، 315/18 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 148) ، وابن بدرون عبد الملك بن عبد الله (الصفدي ، 1991 ، 176/19 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 156) ، وابن فرسان أبو محمد عبد البر (الصفدي ، 1991 ، 30/18 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 164) ، و ابن أبي خالد يزيد بن عبد الله اللخمي (الصفدي ، 1991 ، 409/28 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 168) ، وابن طملوس يوسف بن محمد (الصفدي ، 1991 ، 297 /29 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 184) ، وابن يخلفتن عبد الرحمن بن أحمد (الصفدي ، 1991 ، 302/18 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 191) ، وابن شلبون علي بن لب المعافري (الصفدي ، 1991 ، 395/21 . ابن الأبار ، 1986 ، ص 216) .

3 . (ديوان أبي حيان الأندلسي)

لأثير الدين محمد بن يوسف بن علي بن حيان الغرناطي الأندلسي (ت 745 هـ) وهو شيخ الصفدي ، وديوان أثير الدين نشر بتحقيق خديجة الحديثي وأحمد مطلوب (أبو حيان ، 1969) وفي مقالين متتالين نشرهما سعيد أعراب في مجلة دعوة الحق المغربية بعنوان (نظرات في ديوان أبي حيان الغرناطي) تحدّث فيهما عن الأصول والنوادر التي توجد مبعثرة بين زوايا مكتبة وزان ومن هذه النوادر ديوان أبي حيان الغرناطي ، " وهي نسخة فريدة ، لا نعلم لها ثمانية في مكتبات العالم سجلت تحت رقم (492) ، وهي مكتوبة بخط مشرقي واضح ولا تضم من شعر أبي حيان ، إلا ما نظمته وهو في بلاد المشرق إذا استثنينا قصيدة أو قصيدتين ، على أن جامع هذا الديوان وهو أحد تلاميذ أبي حيان ، قد فاته الكثير من الشعر الذي قاله أبو حيان وهو بالمشرق ، ومن ذلك موشحته التي عارض بها موشح ابن التلمساني " (أعراب ، 1967 ، ص 76) .

ولا بد أن يكون هذا الديوان هو ما اختاره الصفدي من ديوان شيخه أبي حيان الذي لا يزال مفقوداً ، لا سيما أن الصفدي قال في ترجمة أثير الدين أبي حيان : " انتقلت ديوانه ، وكتبته " (الصفدي ، 1991 ، 269/5) ، وسعيد أعراب قال في مقاله إن ناسخه أحد تلاميذ أبي حيان ، ولكي نتأكد قمنا بالمقارنة بين القصائد التي أوردها سعيد أعراب لأبي حيان ، وبين ما جاء في ديوان أبي حيان ، فوجدنا أن المحققين قد ذكروا في مقدمة الديوان أنهما قاما بجمع شعر أبي حيان الأندلسي من بطون الكتب وسمياه (من شعر أبي حيان الأندلسي) وما أن طبع الكتاب حتى اطلعا على مقال سعيد أعراب وتمكنا من الحصول على نسخة من مخطوط مكتبة وزان ، وقد تشكك الدكتور أحمد مطلوب في نسبة هذا المخطوط فقال : " ولعلّ نسخة الديوان التي بين أيدينا هي التي جمعها تلميذه صلاح الدين بن أبيك الصفدي ومما يؤيد ذلك أن الديوان لا يضم شعر أبي حيان كله ، فليس فيه ما قاله وهو في موطنه الأندلس ، ولا موشحاته وقصائده البديعة ، ولو قارنا هذا الشعر بما أثبتناه في (من شعر أبي حيان الأندلسي) لاتضح أن هناك كثيراً من أشعاره التي ذكرتها المصادر لم تثبت في الديوان (أبو حيان ، 1969 ، 38) . وقد اعتمد المحققان في جمع شعر أبي حيان على عدد من المصادر كان من بينها كتاب (الوافي بالوفيات) ، بل إننا نجد أن بعضها لم يرد إلا فيه (المصدر السابق ، ص 418 ، 428 ، 435 ، 439 ، 441) .

رابعاً : كتب الموضوعات الأخرى وتشمل :

1. (الحديقة في مختار أشعار المحدثين)

لأمية بن عبد العزيز بن أبي الصلت (ت 529 هـ) ، وقد ألفه لابن باديس الصنهاجي حين عمل طبيباً (الصفدي ، 1991 ، 121/12) ، ونهج فيه نهج الثعالبي في يتيمة الدهر (خليفة ، 1941 ، 646/1) ، واستعرض فيه ما شاهده في مصر وعرفه من العلماء القراء ، كما تحدّث فيه عمّا لقيه في سجنه ، وقد ترجم فيه لأندلسيين ومشاركة ، وقد صرّح الصفدي بالنقل عن هذا الكتاب في اثنتي عشرة ترجمة ، منها :

ترجمة محمد بن زكريا القلعي (الصفدي ، 1991 ، 77/3) ، ومحمد بن بشر المغربي (المصدر السابق ، 258/3) ، ومحمد بن يوسف الرفاء البلنسي (المصدر السابق ، 253/5) ، وأحمد بن الحسين بن سليمان المغربي (المصدر السابق ، 356/6) ، وابن مكنسة الإسكندري (المصدر السابق ، 213/9) ، وابن الظرف الفارقي (المصدر السابق ، 313/12) ، وخلف بن فرج ابن الإلبيري المعروف بالسميسر (المصدر السابق ، 363/13) ، وابن سارة المغربي (المصدر السابق ، 662/17) ، وعبد الله بن محمد الصقلي الطوبوي الكاتب (المصدر السابق ، 584/17) ، وعبد الكريم الحلواني (المصدر السابق ، 85/19) ، وأبو محمد الواسطي (المصدر نفسه ، 148/24) ، والنحوي المصري مروان بن عثمان (المصدر السابق ، 460/25) وقد ذكر محقق الكتاب أنه لم يظفر بترجمة له في أي مصدر آخر مما يضافي على كتاب الوافي بالوفيات أهمية خاصة .

2. (طرف الظرفاء)

لإسماعيل بن محمد الشقندي (ت 629 هـ) ، وهو أيضا مفقود ، وكان أحد المصادر المهمة التي نقل عنها الصفدي ، حيث أورد نقولا من هذا الكتاب في ترجمة أمير المسلمين صاحب المغرب يوسف ابن عبد المؤمن بن علي ، يقول الصفدي في ترجمته : " وقد وصفه الشقندي في كتاب (طرف الظرفاء) بالشعر والأدب وعلم المنطق ، وأنشد له هذه الأبيات وهي التي قالها في مخاطبة أولاد ابن مردنيش لما كتبوا إليه يعلمونه بموت أبيهم ويظهرون الطاعة له والانقياد ويرغبون في الوصول إليه وتقبيل يديه ... " (المصدر السابق ، 257/29) ثم أورد له الصفدي ثلاثة أبيات نقلا عن كتاب (طرف الظرفاء) .

3 . (الغراميات)

لعلي بن موسى بن عبد الملك بن سعيد الغرناطي القلعي (ت 685 هـ) وهو مفقود ، جمع فيه ابن سعيد بعض ما قيل في الغرام والحب والمرح من نصوص شعرية لشعراء أندلسيين ومشاركة ، كما أنه ترجم فيه لبعض الشعراء وساق نصوصاً شعرية لهم ، ذكره الصفدي حين ترجم لابن سعيد فقال : " وهو صاحب كتاب الغراميات وملكته بخطه " (المصدر السابق ، 253/22) ، كما ذكره ابن تغري بردي في (المنهل الصافي) (ابن تغري بردي ، 1998 ، 373 / 5 ، 228/8) ، ونقل عنه السيوطي في (نزهة الجلساء في أخبار النساء) (السيوطي ، 2004 ، ص 40) . وقد صرح الصفدي بالنقل عن كتاب (الغراميات) في ترجمتين ، إحداهما في ترجمة حفصة بنت الحاج الركوني (ت 586 هـ) ، إذا يقول الصفدي : " نقلت من خط ابن سعيد المغربي في كتاب الغراميات قال : كانت أديبة شاعرة ، جميلة مشهورة بالحسب والمال فاتفق أن بات أبو جعفر بن عبد الملك بن سعيد هو وإياها في جنة من جنات غرناطة التي على نهر شنيل ... " (الصفدي ، 1991 ، 107/13) ، ثم أورد الصفدي أربعة أبيات لأبي جعفر وأربعة أبيات لحفصة نقلا عن كتاب الغراميات . وقد نقل السيوطي في كتابه (نزهة الجلساء في أشعار النساء) ما نقله الصفدي عن كتاب الغراميات (السيوطي ، 2004 ، ص 40) .

أما الموضوع الآخر الذي نقل عنه الصفدي من كتاب (الغراميات) فهو في ترجمة البهاء زهير وقد أورد له ترجمة مطولة نقلا عن كتاب (الغراميات) ، إذ يقول الصفدي : " نقلت من خط الأديب علي بن سعيد المغربي ما ذكره في أول كتاب الغراميات له : ثم طرقت البلاد مقطعات للبهاء زهير الحجازي الأصل المصري الدار ، أنست ما تقدّم ، وقالت كم غادر الشعراء من متردم ، وكان مما لعب بخاطري لعب الرياح بالغصون ، وتمكن منه تمكن العيون الدّعج من الفؤاد المفتون ، شعره الذي أوله " (الصفدي ، 1991 ، 231/14) ، ثم أورد أبياتاً للبهاء زهير ولابن سعيد وللرصافي ولابن خفاجة ولابن زيدون ، متحدثاً على طريقة المغاربة " التي ولع شعراؤها بالغوص على المعاني ، وزهدوا في عذوبة الألفاظ والتلاعب بمحاسن صياغتها المكسوة بأسرار الغرام " (المصدر السابق ، 233/14) وهناك ترجمة ثالثة لم يصرح فيها الصفدي بالنقل عن كتاب (الغراميات) ، ولكن يفهم من خلال النص أن الصفدي نقلها منه ، إذ يقول في

ترجمة أبي نعيم المالقي: "رضوان بن خالد أبو نعيم المالقي ، ذكره ابن سعيد قال : لقيته بمالقة يهيم من الغرام في كل واد ، واغتتمت في صحبتته بها أياماً هي جمع وأعياد ... " ، ثم أورد له مقطوعة من سبعة أبيات تتحدّث عن الغرام .

وقد أشار محسن العبادي إلى كتاب (الغراميات) فقال : " وهذا الكتاب لم يصلنا إلا النصوص التي نقلها أبو المحاسن جمال الدين يوسف بن تغري بردي (ت 874 هـ) في المنهل الصافي تحت ترجمة صاحب بهاء الدين زهير " (العبادي ، 1972 ، ص 254) ، وهذا القول فيه نظر ؛ لأن الذي جاء في (المنهل الصافي) منقول بتمامه من الوافي .

بالإضافة إلى أن ابن حجة الحموي (ت 837 هـ) في كتابه (خزانة الأدب) نقل جزءاً من هذه الفقرة من كتاب الصفدي (ابن حجة ، 1987 ، 29/1) ، ولا نجد في غير (الوافي بالوفيات) ، ومن نقل عنه مثل تغري بردي في (المنهل الصافي) ، وابن حجة في (خزانة الأدب) ، والسيوطي في (نزهة الجلساء) من نقل عن كتاب الغراميات إذ إن الصفدي أقدم من تغري بردي ، وابن حجة ، والسيوطي ، وقد صرح الصفدي بأنه امتلك كتاب الغراميات بخط ابن سعيد . والصفدي يرجوعه إلى كتاب (الغراميات) ، ونقله عنه قد حفظ لنا قدراً من مادة هذا الكتاب المفقود ، وأتاح لنا فرصة الوقوف على قدر من مادته ، ولولا كتاب (الوافي بالوفيات) لظلت معرفتنا بكتاب (الغراميات) لا تتجاوز العنوان .

الخاتمة

تكشف هذه الدراسة عن أهميّة كتاب (الوافي بالوفيات) لصلاح الدين الصفدي (ت 764 هـ) للباحثين في التراث الأندلسي ، فقد ترجم فيه مؤلفه لما يزيد على ثمانمائة وثمانية وسبعين علماً من أعلام الأندلس منهم خمس عشرة امرأة أندلسيّة ، واعتمد في تراجمه على مصادر كثيرة أندلسيّة وغير أندلسيّة ، ورجع إلى عدد كبير من مؤلفات الأندلسيين التي اطلع عليها أو امتلكها بخطوط مؤلفيها.

وقد وصل إلينا كثير من هذه المؤلّفات بينما ضاع بعض منها و لا يعرف مصيرها . وقد امتك الصفدي هذه الكتب أو اطلع عليها من خلال شيوخه الأندلسيين ومن خلال تلاميذه الأندلسيين ومن خلال الرّحالة والحجّاج الأندلسيين الذين مرّوا بمصر أو استقروا فيها.

ويكتسب هذا الكتاب أهميّته للدارس الأندلسي من احتفاظه بنصوص وتراجم نقلها عن مصادر أندلسية بعضها في حكم الضائع وبعضها لم يصل إلينا تاماً . ومن هنا فإنّ هذا الكتاب يشرع أبواباً للدارسين للبحث في الموروث الأندلسي ، مثل إجراء مقابلات بين النصوص الأدبيّة التي نقلها الصفدي عن مصادر أندلسيّة وبين ما وصلنا من تلك المصادر ممّا يدخل في باب التحقيق وما يتطلبه من مقابلة للنصوص . ومنها : جمع أشتات ما احتفظ به الصفدي من كتب أندلسيّة مفقودة وإعادة بناء ما أمكن من تلك الكتب . ومنها : البحث في الحضور الأندلسي في المؤلّفات الأخرى لصلاح الدين الصفدي . وكذلك البحث عن الحضور الأندلسي في مؤلّفات كبار علماء المشرق مثل ابن فضل الله العمري والقلقشندي والسيوطي والنويري والذهبي وغيرهم .

قائمة المصادر والمراجع

1. ابن الأبار ، أبو عبد الله محمد بن عبد الله ، (1986) ، تحفة القادم ، أعاد بناءه وعلّق عليه إحسان عباس ، ط1 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت .
2. ابن الإمام الشلبي ، أبو عمرو عثمان بن علي ، (2002) ، المقتضب من كتاب سمط الجمان وسقط الأذهان ، تح : حياة قارة ، دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء .
3. ابن حبيب الحلبي ، بدر الدين الحسن بن عمر بن الحسين ، (2014) ، درة الأسلاك في أخبار دولة الأتراك ، من كتاب نصوص في سيرة الصلاح الصفدي ، تح : محمد عايش ، ط1 ، دار الأروقة ، عمان .
4. ابن حجة الحموي ، تقي الدين ، (1987) ، خزانة الأدب وغاية الأرب ، تح : عصام شعيتو ، ط1 ، مكتبة الهلال ، بيروت .
5. ابن حجر العسقلاني ، شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي ، (1349 هـ) ، الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة ، دائرة المعارف العثمانية ، حيدر آباد .
6. ابن حيّان الأندلسي ، أثير الدين محمد بن يوسف ، (1969) ، ديوان أبي حيّان الأندلسي ، تح : أحمد مطلوب وخديجة الحديثي ، ط1 ، مطبعة العاني بغداد .
7. ابن خطيب الناصرية ، علاء الدين أبو الحسن علي بن محمد (2014) ، الدرر المنتخب في تكملة تاريخ حلب ، تح : محمد عايش ، ط1 ، دار أروقة ، عمان .
8. ابن خيرة القرطبي ، محمد ، مخطوط ريحان الألباب وريحان الشباب في مراتب الآداب ، صورة من المكتبة الملكية ، الرباط ، الخزانة العامة ، رقم 671 .
9. ابن سعيد الأندلسي ، علي بن موسى ، (1964) ، المغرب في حلى المغرب ، تح شوقي ضيف ، ط3 ، دار المعارف ، القاهرة .
10. ابن شريفة ، محمد ، (1999) ، أديب الأندلس أبو البحر التجيبي ، ط1 ، (د . ن) .

11. ابن اللبانة ، أبو بكر محمد بن عيسى ، (2008) ، ديوان ابن اللبانة الداني ، جمع وتحقيق محمد مجيد السعيد ، ط2 ، دار الراية ، عمان .
12. الأتابكي ، جمال الدين يوسف بن تغري بردي (1998) ، المنهل الصافي بعد الوافي ، تح : نبيل محمد عبد العزيز ، جامعة أسبوط.
13. الإدريسي ، أبو بكر ابن مسدي ، (2017) ، الإمام الحافظ أبو بكر ابن مسدي الغرناطي حياته وآثاره ، دراسة وجمع وتحقيق : نور الدين بن محمد الحميدي الإدريسي ، ط1 ، دار البشائر الإسلامية ، البحرين .
14. أعراب ، سعيد ، (1967) ، نظرات في ديوان أبي حيان الغرناطي ، مجلة دعوة الحق المغربية ، السنة العاشرة ، الأعداد 5 ، 6 ، 7 .
15. حاجي خليفة ، مصطفى عبد الله ، (1941) ، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون ، تح : محمد شرف الدين ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
16. حرقوص ، عثمان بن سعيد الجياني ، (2010) ، نصوص من كتاب طبقات الشعراء بالأندلس ، جمعها وقدم لها صلاح جزار ، مطبعة الجامعة الأردنية ، عمان.
17. الحميدي ، أبو عبد الله محمد بن الفتوح ، (2008) ، جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس ، تح : بشار عواد معروف ، ومحمد بشار عواد ، دار الغرب الإسلامي ، تونس .
18. الدمشقي ، شرف الدين موسى بن يوسف الأيوبي ، (2014) ، الروض العاطر فيما تيسر من أخبار القرن السابع إلى ختام القرن العاشر ، من كتاب نصوص في سيرة صلاح الصفدي ، تح : محمد عايش ، ط1 ، دار أروقة ، عمان .
19. ساجت ، محمد شاكر (2010) ، شعر الأسعد بن بليطة ، جمع وتوثيق ودراسة ، مجلة الأنبار للغات والآداب ، ع 3 .

- 20 . السبكي ، تاج الدين عبد الوهاب ، (1918) ، طبقات الشافعية الكبرى ، تح : عبد الفتاح محمد الحلو ومحمد الطناحي ، دار إحياء الكتب العربية .
- 21 . السيوطي ، جلال ، (2004) ، نزهة الجلساء من أشعار النساء ، تح : صلاح الدين المنجد ، تونس ، دار المعارف .
- 22 . الصفدي ، صلاح الدين خليل بن أبيك ، (1998) ، أعيان العصر وأعوان النصر ، تح : أبو زيد وآخرون ، ط1 ، ، دار الفكر المعاصر ، بيروت .
- 23 . الصفدي ، صلاح الدين خليل بن أبيك ، (2007) ، ألحان السواجع بين البادئ والمراجع ، ط1 ، تح : محمد عايش ، دار الكتب العلمية ، بيروت .
- 24 . الصفدي ، صلاح الدين خليل بن أبيك ، (1991) ، الوافي بالوفيات ، أشرفت على نشره جمعية المستشرقين الألمانية، تح هيلموت ريتز، دريدرينغ، دار النشر فرانز شتايز، شتوتغارت .
- 25 . العيادي ، محسن حامد ، (1972) ، ابن سعيد الأندلسي حياته وتراثه الفكري والأدبي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- 26 . فهرس المخطوطات العربية المصورة ، جمع وإعداد محمد عدنان البخيت ، ونوفان رجا الحمود ، مركز الوثائق والمخطوطات الجامعة الأردنية ، عمان .
- 27 . الكناني ، عبد الحي بن عبد الكثير ، (1982) ، فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشیخات والمسلسلات ، تح : إحسان عباس ، ط2 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت .
- 28 . الميمني ، عبد العزيز ، (1995) ، بحوث وتحقيقات ، ط1 ، أعدّها للنشر محمد عزيز شمس ، بيروت ، دار الغرب الإسلامي .



جامعة بنغازي - كلية التربية
مجلة كلية التربية ... العدد العاشر ... سبتمبر 2021 م



La cohésion textuelle dans l'article « la Moselle ,encore et toujours industrielle ! »

Ghalia Moussa Mohamed El shikhi

Université de Benghazi

Faculté des langues

L'année 2021

ghalia.elshikhi@uob.edu.ly

Résumé

Dans cette étude , on examine les relations entre les phrases dans le texte, et la cohésion textuelle en général surtout les connecteurs qui assurent la cohérence textuelle à travers des corpus de l'article de « La Moselle, encore et toujours industrielle ! ».

On a utilisé la méthode descriptive dans l'étude.

Le but de l'étude : montrer l'importance du connecteur dans les textes , les sens des connecteurs , et des types des connecteurs.

On a trouvé que le rôle du connecteur est important dans le texte ou l'article, en reliant entre des phrases .

Chaque connecteur a une interprétation particulière, dans cet article ,on a remarqué que les connecteurs logiques sont nombreux, ils aident à la progression du texte.

Les connecteurs ont des types dans cet article comme connecteurs logiques , spatiaux, temporels, par exemple : le connecteur logique « et » qui est le plus utilisé dans l'article , il joue un rôle important à relier entre des phrases.

Mots clés :connecteur, relation, article, cohésion, rôle, phrase.

الملخص

في هذه الدراسة نختبر العلاقات بين الجمل في النص، والترابط النصي عامة، وبخاصة الروابط التي تؤكد ترابط النصي عبر المفردات المستخرجة والروابط في المقالة التي تحمل عنوان (لاموزل، لايزال ودائماً صناعياً).

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة.

هدفت الدراسة إظهار أهمية الروابط في النصوص، وإظهار معاني هذه الروابط، وأنواعها ودورها .

وجدنا من خلال هذه المقالة أنّ دور الربط النحوي مهم في النص أو المقالة؛ وذلك لربط بين الجمل، كل رابط له معنى محدد في المقالة، ولاحظنا أنّ الروابط المنطقية تكون متعددة وتساعد في تطوير النص.

الروابط النحوية في النص أو المقال متعددة منها الروابط المنطقية، والروابط الزمنية، والروابط المكانية، على سبيل المثال الرابط المنطقي " و " الأكثر استخداماً في المقال، والذي يؤدي دوراً مهماً في الربط بين الجمل .

الكلمات المفتاحية : الرابط ، العلاقة ، المقال ، الترابط ، دور ، جملة..

Introduction

La cohésion textuelle est un élément important dans la rédaction de tout texte , l'analyse textuelle dépend des interconnexions entre les parties de la phrase et des relations entre les composants du texte, elle a un caractère sémantique et formel pour atteindre la cohérence global du texte.

Dans cette étude , on examinera les relations entre les phrases dans le texte, la connexion dans le texte établie par un connecteur. Ainsi que Les marqueurs de structuration et les connecteurs qui ont un rôle dans le texte et le discours.

On va étudier dans cette étude la cohésion textuelle en général surtout les connecteurs qui assurent la cohérence textuelle .

Au début, on donnera une définition de la cohésion, de la cohérence, et du connecteur par les linguistes, et des types des connecteurs, puis une idée de l'article(la Moselle, encore et toujours industrielle !) , qu'on a choisi pour cette étude, après on va faire l'analyse du corpus.

Problématique :

On peut résumer la problématique en trois questions :

Quel est l'emploi ou le rôle des connecteurs dans le texte (article) ?

Quelles sont les notions de la cohésion textuelle dans le texte (article) ?

Quels sont les types des connecteurs utilisés dans le texte (article) ?

Méthodologie :

La méthodologie de la recherche est la description et l'analyse du corpus (descriptive), et l'objectif est de comparer les connecteurs dans la production textuelle .

But de l'étude :

Montrer l'importance des connecteurs dans le texte , les sens des connecteurs, et des types des connecteurs, le rôle des connecteurs dans les phrases, et donner l'idée de la cohésion textuelle dans cet article.

Confirmer que les disposition du phénomène de liaison et le bon usage de ses outils dans la phrase sont les meilleurs moyens d'atteindre les relations qui lient les significations.

Insister sur l'importance d'étudier les liens grammaticaux dans les textes, et leur rôle dans la cohésion textuelle des phrases et la transmission du sens requis.

Une idée de l'article :

La Moselle, encore et toujours industrielle !

au début on va donner le résumé de ce texte, cet article de magazine « Moselle » raconte le coté industriel, ainsi que le développement de la région.

L'article se divise en 5 paragraphe , chaque paragraphe complète l'autre . on peut résumer les paragraphes par les phrases suivantes :

- 1.le conseil général montre l'importance de la Moselle comme une terre industrielle.
- 2.le conseil général propose l'amélioration la Moselle de côté industriel.
- 3.le rôle du conseil général dans le développement de la Moselle.
- 4.les efforts de l'évolution.
- 5.l'annonce de l'avenir promettant de la Moselle.

Définitions :

La cohérence :

Riegel , 2009, p603 :

Explique la cohérence comme « une propriété de discours, qui est mis en relation avec les conditions de l'énonciation, alors que la cohésion est une propriété du texte, qui est envisagé fermé sur lui-même ».

La cohésion :

Vigner,2004, p63 :

La cohésion définit cette propriété du texte qui permet d'assurer de phrase en phrase, la reprise d'élément déjà énoncé et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique.

Les connecteurs considèrent des mots ou des expressions qui relient entre des parties différentes des phrases ou des textes, ils sont des conjonctions de coordination ou de subordination, des adverbes, des compléments circonstanciés de temps ou de lieu.

Les connecteurs ont défini différemment selon les théoriciens et les linguistes, on vous donne des exemples :

Kerbrat,1990 ,Moeschler, 1996 :

Ce problème est particulièrement ressenti dans l'analyse des interaction verbales authentiques où les connecteurs / marqueurs sont fréquents et jouent un rôle important pour la gestion des tours de parole .

Lecavalier,2003 :

Les connecteurs sont des entités linguistiques invariables ou des locutions figées qui permettent de mettre en relation non seulement l'énoncé en cours avec un ou des énonces antérieurs, mais également avec le contexte global construit.

Calas,2007,p46 :

Les connecteurs : morphèmes lexicaux et grammaticaux, les connecteurs assurent le lien entre deux énoncés (deux phrases, deux idées, deux séquences, deux paragraphes) et concourent par-là à la cohésion du texte. Par fois simples outils de liaison, ils peuvent cependant jouer un rôle important dans le déroulement d'une séquence narrative ou participer pleinement à une argumentation, lorsqu'ils servent à nuancer les prises de position de divers locuteurs .

Roulet,1985,p85 :

Les connecteurs appartiennent aux types suivants : les marqueurs de fonction illocutoire, les marqueurs de fonction interactive et les marqueurs de structuration de la conversation.

Claire,2006,p105 :

Connecteurs : Eléments lexicaux essentiels de la structure d'un texte, les connecteurs sont des lexies qui servent à marquer des liens sémantiques, logiques ou pragmatiques entre des propositions et des phrases.

Rosier,2008,p79 :

Les connecteurs servent à articuler des plans d'énonciation qui, à la fois, lient des segments textuels et annoncent le basculement vers le discours cité.

Types des connecteurs :

Les connecteurs ont des différents types, et en général ils se divisent comme suivants :

1.les connecteurs spatiaux :

Les connecteurs spatiaux permettent d'organiser l'espace ex : ici, devant, derrière, en face,etc

Ils utilisent en particulier pour construire des textes descriptifs, on trouve que les connecteurs spatiaux ont une fonction qui situe une action ponctuelle.

2.les connecteurs temporels :

Les connecteurs temporels organisent des événements dans le temps, ex : encore, parfois, pendant, avant, au même moment, ...etc

3.les connecteurs logiques :

Les connecteurs logiques permettent d'organiser les idées et les relations logiques dans le texte, ex : ensuite, par ailleurs, pour que, aussi, mais, alors que,etc, qui divisent des buts : addition, alternative, but, cause, comparaison, quel que soit, conclusion, condition, conséquence, classification, explication, illustration, justification, liaison, opposition, restriction et temps.

Les connecteurs comprennent des conjonctions, des adverbes, des groupes prépositionnels, des coordonnants, des subordonnants,etc

Selon Atamna,2014,p55 :

En grammaire, les connecteurs logiques sont des morphèmes (adverbes, conjonctions de coordination ou de subordination, parfois même interjections) qui établissent une liaison entre deux énoncés, voire entre un énoncé et une énonciation. Ils regroupent des connecteurs logiques et des connecteurs argumentatifs comme « mais », c'est-à-dire des mots qui , en plus de leur rôle de jonction, insèrent les énoncés reliant dans un cadre argumentatif.

On peut dire que les connecteurs logiques sont des mots qui relient le sens entre deux phrases dans le texte, ils ont un rôle important dans la classification du texte.

Rôle des connecteurs dans le texte :

Les connecteurs ont un rôle important à la cohésion du texte, ils situent les personnes et les sujets dans le temps et dans l'espace ,ils donnent la bonne compréhension du lecteur, et l'explication du texte.

Etudes antérieures :

Etude de Corinne,2002,(Les adverbes connecteurs :vers une identification de la classe des sous-classes) :

Cette étude donne les bases d'une classification des emplois des adverbes qui fonctionnent comme des connecteurs en discours elle a utilisé comme un exemple de *effectivement* et *en effet* ,elle a montré que les connecteurs déterminent le type sémantique des propositions.

Etude de Mojca,2015,(Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français) :

Cette étude montre l'utilisation des connecteurs dans le discours argumentatif oral à la base du corpus analysé, dans cette étude, le chercheur a choisi le connecteur « mais », mais argumentatif est typique surtout pour les discours écrits, l'argumentation dans le discours oral se situe surtout au niveau interpersonnel de la gestion de la parole, les connecteurs les plus fréquents à l'oral sont surtout marqueurs de structuration discursive et marqueurs de dimension interpersonnelle parmi les locuteurs.

Etude de Atamna,2014,(L'emploi des connecteurs logiques dans la production écrite du texte argumentatif en FLE) :

Cette étude fait une analyse et l'interprétation des données du corpus pour pouvoir vérifier les résultats, elle a réservé aux connecteurs logiques dans la production écrite argumentative.

Etude de Shobeiry, 2018, (Enjeux sémantique de l'emplacement des connecteurs applications didactiques et traductionnelles en milieu persanophone ; le cas de « ainsi » :

Cet article montre l'importance des adverbes et des connecteurs dans la cohésion et la cohérence du texte, il s'agit d'examiner les enjeux sémantico-linguistiques relatifs aux différents emplois d'un connecteur français et de ses sous-catégories à savoir : ainsi, ainsi que, ...etc, par rapport à son emplacement dans la phrase.

On a remarqué à travers les études antérieures qu'elles étudient les connecteurs, mais par des différentes manières, et des différents supports.

Corpus :

A celles **et** ceux **pour qui** l'avenir n'est pas affaire de fatalité **mais bien** d'engagement.
(ligne : 2, 3, 4).

d'initiative **et** de marche.....(ligne : 4).

Aux hommes **et** aux institutions d'action.(ligne : 1, 2).

de marche **en avant**. (ligne : 5).

Ainsi, alors que certains seraient **déjà**..... (ligne : 5).

Enterrant **du même** coup notre industrie.(ligne : 6).

pour que la Moselle demeure..... (ligne : 8).

rien de **son** passé et ne négligeant..... (ligne : 9).

Pour, son avenir... (ligne : 10).

Convaincu que, **notre** industrie. (ligne : 11).

notre département. (ligne : 15).

Ses savoir-faire à ..., **et** (ligne : 19).

et, mais aussi, dans.(ligne :19).

le même, notre.... .(ligne :20).

des attentes **et** des besoins.... .(ligne :21).

loin de(ligne :22).

en effet qu'il est de **son** devoir. (ligne :23).

pour la Moselle **et** pour les mosellans. (ligne :24).

en compte **cet** « air du temps » ,**cette** évolution... .(ligne :25).

qui. (ligne :26).

pour qui sait la comprendre **et** l'écouter. (ligne :27).

Cet état...., **c'est** celui du conseil Général **quand**(ligne :28,29).

en matière ... (ligne : 30).

toutes les forces.....**autour de** (ligne : 31).

et (ligne :32).

c'est encore le sien quand (ligne : 33).

Dans, « Moselle électromobile ». (ligne : 34).

afin de sécuriser.....(ligne :35).

en, mais aussi et surtout pour préparer... .(ligne : 36).

nos modes. (ligne : 37).

c'est toujours le sien, quand il mange la Moselle... .(ligne :38).

très haut. (ligne :39).

et. (ligne : 39).

pour, les plus performants...(ligne :40,41).

et. (ligne :41).

ou bien encore quand ... (ligne :42).

de. (ligne :43) .

nos entreprises , **avec** ... (ligne :44).

c'est, et .(ligne :48).

que ,de .(ligne :49).

à, de notre territoire. (ligne :50).

et, que, et . (ligne :51).

de, et. (ligne :52).

Analyse :

Cet article est bien ponctué :

Ex :le titre « la Moselle, encore et toujours industrielle ! » .

« , » : virgule indique une petite pause.

« ! » : exclamation souligne un fait remarquable .

Utilisation les guillemets :pour distinguer les mots ou les parole :

Ex : à la ligne : (7,26, 35).

Utilisation du proverbe : (la fortune sourit aux audacieux) :

La fortune ici est comme une personne, on peut dire qu'il y a une métaphore.

Pour le renvoi : on peut dire ici le renvoi sémantique, et pour le type de l'article est expositif et argumentatif.

Variation de temps : on trouve à l'article des temps différents :présent , imparfait, futur simple, participe , participe présent : « enterrant, oubliant, négligeant », qui a une valeur d'une subordonnée relative, et gérondif : « en imaginant, en accompagnant, en soutenant ».

A la ligne 38 : « c'est toujours le siendu département. » , cette phrase a une expression cadrative , et elle est au début de phrase et organise le texte.

A la ligne 50:(ensemble, à écrire l'histoire de notre territoire et que nous garantirons les intérêts majeurs et permanents de la Moselle et des mosellans.) : on peut considérer qu'il est un segment contrôleur ,il représente la résultat de la parole.

A la ligne 33 : le sien ici est considéré comme un anaphore de « cet état d'esprit » à la ligne 28.

Selon Maingueneau,2007,p82 : « l'anaphore est une relation foncièrement asymétrique dans laquelle un élément a besoin d'un autre pour être interprété, la réciproque n'étant pas vraie. »

On remarque que cet article connu et nouveau, les éléments dans chaque ligne complète les autres.

Des adjectifs possessifs :

A la ligne 10, 11 ,15, 20, 23, 37 ,44, 50 : « son,notre,ses,nos ».

Des adjectifs démonstratifs :

A la ligne 25 ,28 : « cet, cette » adjectif démonstratif.

A la ligne 32 ,38,28 : « c'est » adjectif démonstratif, pour explication, connecteur argumentatif marqueur de la conclusion.

Des pronoms démonstratifs :

A la ligne 2 : « celles, ceux ».

A la ligne 28 : « celui » :pronom démonstratif.

Des pronoms possessifs :

A la ligne 33,38 : « le sien ».

Les connecteurs :

Le connecteur est un mot de liaison , un organisateur textuel ,il participe à la cohésion du texte en indiquant les liens sémantiques et syntaxiques entre les propositions, il ya dans cet article une variation de connecteurs :

Et : « 1,2 ,4, 18, 19, 21, 24, 27, 32 ,36 ,39, 41, 48, 51 ,52 » : addition, conjonction de coordination, conséquence, connecteur logique , connecteur de complémentation, il joue un rôle d'unifier les éléments de la même nature.il est entre la conjonction et le connecteur.

En avant : « 5 » : avant : connecteur temporel ,action antérieure, conjonction de subordination,

Alors que : « 5 » : alors : connecteur de conséquence, conclusif.

Pour : « 10 , 27, 36, 40 » :préposition, connecteur logique, du but.

Pour qui : « 3, 4 » : pour : préposition, qui : pronom relatif.

Pour que : « 8 » : de but, conjonction de subordination,

Selon Stevenson, et Knott,2000 ,p255 : « concluent que les connecteurs possèdent ,entre autres fonctions, celle de permettre une interprétation de structure temporelle ou de structure causale entre les propositions. Dans une perspective développementale, l'expression de la causalité et l'utilisation des marques de cohésion qu'elle implique prennent racine dès la naissance ».

Ainsi, alors que, déjà : « 5 » : ainsi : illustration, liaison, connecteur logique, conséquence, conclusion, adverbe de manière, résumer une conclusion, ainsi que :conjonction de subordination, addition.

Alors que : connecteur d'opposition.

Déjà : adverbe, il est considère un connecteur temporel.

Selon Shobeiry,2018,p232 :

« Dans la plupart des dictionnaires et des grammaires traditionnelles *ainsi* est considéré comme adverbe de phrase ou conjonction. Les conjonctions et certains adverbessont des sous-catégories des connecteurs ; en effet *ainsi* est un adverbe qui peut avoir la fonction de connecteur. ».

Alors : joue des rôles différents dans une argumentation et dans une narration, a la valeur temporelle et la valeur d'anaphorique.

Du même : « 6 » : liaison , même pour addition.

Rien : « 9 » :pronom indéfini, adverbe.

Mais : « 19 , 36 » : connecteur pour réfuter et l'argument, conjonction de coordination, connecteur logique , opposition, contradiction d'une attente, mais organisateur,

Aussi : « 19 » :liaison, connecteur logique, conséquence, comparatif, connecteur d'addition prenant le sens de « et ».

Dans : « 19, 34 » : préposition.

Le même : « 20 » :le : pronom de complément ,même :adjectif indéfini ,et adverbe.

Loin de : « 22 » : connecteur de spatial, de : préposition.

En effet : « 23 » :argumentatif, connecteur logique ,de cause ,de justification, de l'explication , adverbe de liaison, préciser une idée par un exemple.

Riegel, 1994 : « la locution en effet peut concurrencer car pour indiquer une justification » ; « le pléonasme couramment critiqué car en effet s'explique par la valeur première d'en effet (« effectivement », « en réalité »).

En compte : « 25 » : en : préposition.

Qui : « 26 » : pronom relatif.

En matière : « 30 » :en : préposition, ici de la manière.

Autour de : « 31 » :locution de préposition.

Encore : « 33 » : alternative, adverbe, introduire une idée ou une information, addition, connecteur temporel.

Afin de : « 35 » : de but, connecteur logique,

Toujours : «38 » :adverbe, connecteur temporel.

Quand : « 38 » : connecteur de subordination.

Très : « 39 » : adverbe de quantité.

Les plus : « 41 » : plus est connecteur comparatif, les plus est connecteur superlatif.

Ou : « 42 » : connecteur logique, alternative ,conjonction de coordination, de comparaison.

Bien encore quand : « 42 » : quand :connecteur temporel , action simultanée ,conjonction de subordination.

Bien :adverbe de manière. Encore :adverbe, connecteur de temporel.

De : « 43, 23 ,9, 49, 52 » : préposition.

Avec : « 44 » : préposition ; vient d'ajouter une information.

Que : « 49 ,51 » : pronom relatif.

à : « 50 » : préposition.

On remarque que les connecteurs contribuent à ce que l'on peut appeler « l'effet texte ». dans cet article on peut remplacer quelques mots ou des expressions à travers d'autres mots ou d'autres expressions en gardant le même sens :

Marche en avant « 5,6 » : marche vers l'avenir.

Avant : connecteur spatial.

Ainsi alors « 5 » : en conséquence, de ce fait.

Du même coup « 6 » :ainsi.

Convaincu que « 11 » : persuadé que.

Mais aussi « 19 » :plus précisément , encore.

Mais aussi « 36 » : par ailleurs.

C'est toujours le sien « 38 » : constamment, souvent.

Donc chaque connecteur a une interprétation particulière, dans cet article , les connecteurs ou les marqueurs remplissent une fonction communicative, et les connecteurs logiques assurent

la cohérence des idées dans le texte, ils sont nombreux dans cet article. on a trouvé que les connecteurs jouent un rôle important à la cohésion et la progression du texte.

Les connecteurs les plus fréquents dans l'article sont : **et**

La cohésion textuelle concerne les liens, et la forme de la texte, elle est l'une des données les plus importantes fournies par la linguistique du texte, et les connecteurs de texte créent une relation synthétique entre certaines parties de la phrase et les parties précédentes par un outil de liaison.

Les connecteurs réalisent l'intégration entre les éléments de la structure dans le texte. Cette étude s'est conclue par une explication des facteurs qui ont conduit le texte à atteindre la cohésion interne entre ses composants , en analysant les connecteurs qui ont conduit à une compréhension du sens.

Donc on trouve que la cohésion textuelle est une relation morale entre un élément du texte ,et un autre élément pour interpréter le texte qui porte un ensemble de faits successifs.

Conclusion

A la fin , on a trouvé que l'auteur a utilisé des expressions variées pour expliquer son idée, on peut dire qu'il a écrit cet article pour transmettre une idée pour convaincre le lecteur, par ailleurs on peut dire que l'auteur a bien organisé son article en montrant les aspects significatifs, et pour finir on dira que l'article a une cohérence grâce à son style et à son contenu .

Donc les liens de cohésion unissent les phrases dans le texte, et la fonction textuelle du connecteur est la liaison de la phrase au texte.

Les connecteurs sont des outils phrastiques qui assurent la cohérence du texte, ils exposent des catégories grammaticales comme (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbess, locutions adverbiales, ils permettent d'attirer l'attention de lecteur de la proposition.

Le rôle du connecteur est essentiel, on a voulu démontrer l'utilisation des connecteurs dans l'article. L'utilisation des connecteurs lie l'évolution de la structuration du texte, on a analysé des connecteurs à travers des situations communicatives.

Les connecteurs ont des types dans cet article comme : les connecteurs logiques, les connecteurs spatiaux, et les connecteurs temporels ,par exemple : le connecteur logique « et » qui est le plus utilisé dans l'article, il joue un rôle de reliair de phrases.

La chercheuse a tenté de présenter un aspect de linguistique, qui est l'aspect du traitement du texte, à travers les relations qui lient les phrases dans un même texte.

La question de la cohésion textuelle et de ses outils est l'une des questions importants qui ont occupé la linguistique textuelle et grammaticale, car la cohésion textuelle aide un groupe d'autres systèmes textuels à atteindre la totalité du texte.

Par conséquent, la recherche dans ce domaine nécessite énormément des écrits et des études qui montrent l'importance des cohésions et des connecteurs dans la production de textes .

Référence

- 1. Atamna,Fouzi,2014,L'emploi des connecteurs logiques dans la production écrite du texte argumentatif en FLE, magistère, université Mohamed Kheider de Biskra,Algérie,p55**
- 2. Calas,Frédéric,2007, Introduction à la stylistique, Hachette livre,p46.**
- 3. Corinne ,Rossari,2002 , Les adverbess connecteurs : vers une identification de la classe et des sous-classes, département de français et de linguistique, université de Fribourg et de Genève.**
- 4. Claire, Stolz, 2006,Initiation à la stylistique, maitre de conférences à l'université de paris IV ,Sorbonne, Ellipses Edition Marketing S.A , p105 .**
- 5. Dominique, Maingueneau, 2010 , Précis de grammaire pour les concours, 4 édition, Armand Colin, p82 .**
- 6. Kerbrat ;Orecchioni, Moeschler,1990 ,1996 .**
- 7. Lecavalier, J. ,2003,La didactique de l'écriture :les marqueurs de relations dans les cours de français du collégial, Thèse de doctorat inédite, Faculté des études supérieures. Université de Montréal.**

8. Mojca, Schlamberger Brezar,2015 , Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français, université de Ljubljana.
9. Riegel, Met al.,1994, Grammaire méthodique du français, paris, Presses universitaires de France.
10. Riegel, Martin,2009, Grammaire méthodique du français, paris, Presses universitaire de France, ISBN, p603 .
11. Rosier, Laurence,2008, Le discours rapporté en français, Ophrys, p79 .
12. Roulet, E, gal,1985 , L'articulation du discours en français contemporain, Bem ;Lang ,P193 .
13. Shobeiry, Leila,2018, Enjeux sémantiques de l'emplacement des connecteurs applications didactiques et traductionnelles en milieu persanophone :Le cas de « ainsi », université Azad Islamique, Téhéran, Iran, p232 .
14. Stevenson, R, Knott, A, Oberlander, J, McDonald, S, Oberlander, J. Stevenson, R , 2000, Interpreting pronouns and connectives : interactions among focusing, thematic roles and coherence relations. Language and cognitive processe, p255,262.
15. Vingner, Gérard,2004, La grammaire en FLE, Paris, Hachette, ISBN, p33 .

edito

→ La Moselle, encore et toujours industrielle !

1- La fortune sourit aux audacieux. Aux hommes 28- Cet état d'esprit, c'est celui du Conseil Général quand
2- et aux institutions d'action. À celles et ceux 29 il entreprend d'impulser une nouvelle dynamique
3- pour qui l'avenir n'est pas affaire de fatalité 30 économique en matière d'écoconstruction, rassem-
4- mais bien d'engagement, d'initiative et de marche 31 blant toutes les forces vives de la Moselle autour de
5- en avant. Ainsi, alors que certains seraient déjà prêts 32 la nécessaire promotion du bâtiment durable et intel-
6- à baisser les bras, enterrant du même coup notre 33 ligit. C'est encore le sien quand il s'engage avec dé-
7- industrie, le Conseil Général se bat « vent debout » 34 termination dans l'initiative « Moselle électromobi-
8- pour que la Moselle demeure une terre industrielle, 35 le », afin de sécuriser durablement l'implantation de
9- n'oubliant rien de son passé et ne négligeant aucu- 36 smart en Moselle, mais aussi et surtout pour préparer
10- ne opportunité pour dessiner son avenir. 37 la Moselle à l'évolution inéluctable de nos modes de
11- Convaincu que la vitalité de notre industrie tradition- 38 transport. C'est toujours le sien, quand il imagine la
12- nelle est une condition *sine qua non* du maintien de 39 Moselle à l'heure du très haut débit et de la fibre op-
13- la compétitivité de la Moselle, le Conseil Général se 40 tique, pour offrir les outils de communication les plus
14- pose en fervent défenseur des activités économiques 41 performants aux particuliers, aux entreprises et aux
15- « historiques » de notre département. 42 accompagne 43 institutions du Département. Ou bien encore quand
16- la modernisation des PME mosellanes, soutient la 43 il crée les conditions d'une meilleure compétitivité de
17- qualification technologique des entreprises, promeut 44 nos entreprises en soutenant la recherche, avec l'see-
18- la Moselle et ses savoir-faire à l'international. Réaliste 45 tech, et l'émergence d'un campus lorrain d'excellence
19- et pragmatique, mais aussi inventif, il reste dans le 46 à reconnaissance internationale.
20- même temps à l'écoute des mutations de notre so- 47 L'industrie mosellane n'est pas de l'histoire ancien-
21- ciété, des attentes et des besoins de la population. 48 ne. C'est en imaginant et en accompagnant la créa-
22- Loin de succomber à de faciles effets de mode, le 49 tion durable de nouvelles filières que nous continue-
23- Conseil Général considère en effet qu'il est de son de- 50 rons, ensemble, à écrire l'histoire de notre territoire
24- voir, pour la Moselle et pour les Mosellans, de prendre 51 et que nous garantirons les intérêts majeurs et per-
25- en compte cet « air du temps », cette évolution si- 52 manents de la Moselle et des Mosellans.
26- lencieuse qui devient une précieuse source de valeur
27- ajoutée pour qui sait la comprendre et l'écouter.

Le Président du Conseil Général de la Moselle

pcg@cg57.fr

cg57.fr

Votre canton dans ce numéro

Albestroff: p. 26; Algrange: p. 45; Ars sur Moselle: p. 9; Berthelès-Forbach: p. 32; Biche: p. 11, 21 et 43; Cattenom: p. 23 et 37; Faulquemont: p. 27; Grottenhof: p. 20; Hagange: p. 40; Malbrières-les-Metz: p. 22; Marange-Silvange: p. 34; Metz IV: p. 23 et 30; Metzervisse: p. 27; Mondigny-les-Metz: p. 33 et 40; Moyeuvre Grande: p. 25; Pange: p. 24 et 44; Rœhrbach-les-Bains: p. 34; Saralbe: p. 14; Sarreguemines-Campagne: p. 11; Siernak-les-Bains: p. 11; Thionville-Est et Ouest: p. 15; Volmunster: p. 6; Wolgny: p. 15; Yutz: p. 19 et 33.

Moselle Magazine • 3