مجلة
كلية التربية العلمية

مجلد كلية التربية العلمية مجلة دورية محكمة تصدر سنويا تصدر عن كلية التربية جامعة بنغازي

العدد السادس عشر

مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن:

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد (16)

ديسمبر 2024م – جمادى الأولى 1445هـ

Email:

faculty.edu.journal@uob.edu.ly

الرقم المعياري للمجلة ISSN 2791-0377

رقم الإيداع القانوني دار الكتب الوطنية 390/ 2022

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

هيأة التّحرير

ت.	الاسم	الصّفة	التخصص	الدرجة العلمية
1.	أ. د. يونس إبراهيم موسى أبو مصطفى	رئيس التّحرير	لغة عربية	أستاذ
2.	د. عبد النّاصر سعيد البركي	مدير التّحرير	أحياء	أستاذ مساعد
3.	عقيلة علي العبّار	عضوا	لغة إنجليزية	أستاذ
4.	د. سليمة فرج زوبي	عضوا	العلوم التربوية والنفسية	أستاذ مشارك
5.	د. فتحي يونس الفيتوري	عضواً	فيزياء	أستاذ مشارك
6.	د. سليمة عمر بن قدارة	عضوا	تكنولوجيا التعليم	أستاذ مساعد
7.	د. المبروك سعيد سلطان	عضواً	حاسوب	أستاذ مساعد
8.	د. بثينة علي بو خطوة	عضواً	رياضيات	أستاذ مساعد
9.	د. وفاء علي الخيتوني	عضواً	تربية فنية	أستاذ مساعد

الهيأة الاستشاريّة لمجلّة كليّة التّربية العلميّة

ت	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة	البريد الالكتروني (إيميل)
1.	أ. د. عبد الرّحيم محمّد البدري	علم نفس تربوي	أستاذ	جامعة بنغازي	Abdulrheemalbadri@gmail.com
2.	أ. د. رمضان سعد كريم	تخطيط	أستاذ	جامعة بنغازي	Ramadan68@gamial.com
3.	أ. د. نوري إبراهيم الوافي	علم اجتماع	أستاذ	جامعة طرابلس	Nnalwafi58@gamial.com
4.	أ. د. سعدية حسين البرغثي	لغة عربية	أستاذ	جامعة بنغازي	saadia.habdulrahman@uob.edu.ly
5.	أ. د. محمّد علي الخزعلي	لغة عربية	أستاذ	عمر المختار	mohmmedfrg1975@gmail.com
6.	أ. د. نظمي أبو مصطفى	إرشاد نفسي	أستاذ	جامعة الأقصى	prof-nazmiabumostafa@hotmail.com
7.	أ. د. محمد رقص	لغة انجليزية	أستاذ	جامعة بنغازي	
8.	أ. د. يعقوب البرعصي	أحياء	أستاذ	جامعة طرابلس	yacoub.elbarasi@uob.edu
9.	أ. د. بلقاسم علي الذرعاني	رياضيات	أستاذ	جامعة بنغازي	
10	د. ممدوح محمد سالم السراج	علم النبات	أستاذ	جامعة دمياط	Mserag@du.edu.eg
11	ا.د سعيد بن سلمان الظفري	علم النفس التربوى	أستاذ	جامعة سلطان قابوس	aldhafri@squ.edu.om

التّدقيق اللّغوي:

المراجعة اللغويّة:

د. محمّد علي عبد الوهّاب: اللغة العربية

أ. حنان ناجي الشطشاط: اللغة الإنجليزية

جامعة بنغازي

كليّة التّربية

مجلّة كليّة التّربية العلميّة – جامعة بنغازي

شروط النّشر

1. مجلّة كليّة التّربية العلميّة، مجلّة محكّمة تصدر عن كليّة التّربية بنغازي جامعة بنغازي.
2. المجلّة دوريّة نصف سنويّة، مجّانيّة تُنشر فيها الأبحاث المقدّمة من أعضاء هيأة التّدريس، و الباحثين في الجامعات.
3. تُرسل جميع المراسلات باسم رئيس التحرير عبر البريد الإلكتروني الرّسمي للمجلّة.
4. يجب أن يتصدّر الصّفحة الأولى عنوان البحث، يليه اسم الباحث ثلاثياً، وبيانات الاتّصال، وجهة عمله، ومنصبه العلميّ أو الوظيفيّ باللغتين: العربيّة والإنجليزيّة، وبريده الإلكتروني.
5. الالتزام بقواعد النّشر وضوابطه المحدّدة، والمنهجيّة العلميّة المتّبعة في كتابة الأبحاث العلميّة وإعدادها، والتّقيّد بأخلاقيّات البحث العلميّ المتعارف عليها، والمنصوص عليها في التّشريعات.
6. نسبة الاستلال لا تتجاوز 20%.
7. يُقدّم الباحث تعهّداً مكتوباً بأنّ البحث عير منشور، أو مقبول للنشر، أو مقدّم للنشر في أي وسيلة نشر أخرى.
8. يُقدّم الباحث ملخّصاً للبحث باللّغتين: العربيّة والإنجليزيّة، حد أدنى 250، حد أقصى 500 كلمة.
9. أن تكون كلمات مفتاحيّة لا تقلّ عن خمس كلمات، غير موجودة في عنوان البحث، وتكون باللغتين: العربيّة والإنجليزيّة.
10. تخضع الأعمال المقدّمة للتّحكيم، وفقاً للنّظام المتّبع في المجلّة على أن يُراعى في شخص المحكّم التّخصّص الدّقيق في موضوع البحث، والنّزاهة والموضوعيّة.
11. يُتّبع في كتابة البحث القواعد العلميّة المتعارف عليها في التّوثيق على النّحو الآتي:

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

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

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

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

(عون وآخرون، 2006: 23).

12. يجب أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللّغويّة والمطبعيّة.
13. يُقدّم البحث المراد نشره منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14، وأن تكون العناوين الفرعية بنط 16 (داكن)، والرئيسة بنط 18 (داكن)، والمسافة بين السّطور تكون مفرد، والمسافة بين الفقرات 6 نقط، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 عند تحديد مقاسات الصّفحة، تكون مسافة الهامش من جهة التّجليد 3.5 سم أو (56.1 بوصة) أما بقية الهوامش فتكون 2.5 سم أو (11.1 بوصة).

14. يُقدّم الباحث ورقة منفصلة A4 مدوناً بها سجلّاً مختصراً (سيرة ذاتيّة) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدّقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التّعريف به لقرّاء الدّورية.
15. يجب ألا يقل حجم البحث عن 15 صفحة وألا يزيد عن 30 صفحة، حد أدنى 13000، حد أقصى 15000 كلمة.
16. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحث، أو رفضه، أو قبوله بعد التّعديلات، وفي حالة رفض البحث فإنّ المجلّة غير ملزمة ببيان أسباب الرّفض.
17. المجلّة ملزمة بحفظ الملكيّة الفكريّة للباحث.
18. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النّهائية للنّشر مع مراعاة التّنوّع في التّخصّص.

هيأة تحرير المجلّة

جامعة بنغازي
كلية التربية

كلمة رئيس التّحرير

تسعى مجلّة كليّة التّربية العلميّة إلى بذل أقصى جهد من أجل الإتقان والجودة، والالتزام بأخلاقيات النّشر، وصولاً إلى تحقيق رسالتها وأهدافها، وتحقيق رغبات الباحثين والدّارسين، والمهتمّين بالبحث العلميّ.

يصدر العدد السادس عشر في الوقت المحدّد، يحمل بين طيّاته أربعة عشر بحثاً.

أبحاث تربويّة وعلميّة في تخصّصات مختلفة بعد خضوعها لتحديد نسبة الاستلال العلميّ، وتحكيمها من نخبة متميّزة من الأساتذة المتخصّصين.

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
–	الافتتاحيّة	رئيس التّحرير	–
.1	تقييم عملية التفتيش التربوي بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية	د. عمر عثمان علي عوض أ. فاطمة عبدالله ميلاد الطيرة أ. مجدي عبدالرحيم فضل الشاعري	37- 1
.2	أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات الرياضيات في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة البيضاء	زينب عبدالله مجحود	63- 38
.3	الدَّلالَةُ النَّفْسيَّةُ لِلَفْظِ الْحُبِّ في سِياقِ الْخِطَابِ القُرْآنِيّ	د. عبدالسلام ميلاد جبريل	82- 64
.4	البنيويّة إجراءً وتطبيقاً	د. محمود محمّد أحمد كريّم	107- 83
.5	أساليب البيان في شعر عبد الحميد بطاو ديوان مرثيّة مرائية أنموذجا (دراسة أسلوبيّة نقديّة)	د. صافي علي بوفردة الشيخي هند محمد العوامي	139- 108
.6	(إيقاع النَّص ودلالته النَّفسيَّة دراسة في مرثيَّة مالك بن الرَّيب)	أ . زهرة خليفة عبدالسلام خليفة	165- 140
.7	الدُّعَاةُ وَأَثَرُهُمُ الدَّعْوِيُّ فِي حُجَّاجِ بَيْتِ اللهِ الْحَرَامِ	أحمد فرج لصغير بودبوس	193- 166
.8	THE REALITY AND PROSPECTS OF CYBERCRIMES AND THE EXTENT OF AWARENESS OF INTERNET USERS IN LIBYA	Aisha Saed Alatrash	209 -194
.9	تطبيق نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقصي فعالية استخدام أدوات التعليم عن بعد على فئة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي	أحمد رجب بن هلوم حواء امحمد الورفلي	232- 210
.10	حل المعادلات التكاملية لفولتيرا ذات الرتب الكسري باستخدام كثيرات حدود تشيبيشيف بطريقة عددية	أ. هناء مرعي محمد	250- 233
.11	Role of Artificial Intelligence in Language Assessment	Omar Mohammed Ali Mohammed al Shaykhi	264- 251

.12	Investigating Students' Needs Using the Comprehensive Approach to FL Literature Learning	*Younes Mustafa Abdalla*	283- 265
.13	Attrition Resulting from L2 Domination A case Study of an EFL Young Learner298	سعاد محمد عمر	296- 284
.14	An Investigation on the Effective Strategies and Challenges for Promoting Bilingualism in Young Children in the Libyan Society	*By Aisha Younis A. Jwaili Omnia. A. M. A. El mansoury*	310- 297

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

تقييم عملية التفتيش التربوي للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

إعداد:

د. عمر عثمان علي عوض. أستاذ مشارك بكلية التربية – المرج / جامعة بنغازي

أ. فاطمة عبدالله ميلاد الطيرة. أستاذ مساعد بكلية التربية – المرج / جامعة بنغازي

أ. مجدي عبدالرحيم فضل الشاعري. محاضر بكلية التربية – المرج / جامعة بنغازي

Research titled:

Evaluating the educational inspection process in the second part of the basic education stage from one point of view

View of Arabic language teachers

Prepared by:

D. Omar Othman Ali Awad.

Associate Professor at the Faculty of Education - Al-Marj / University of Benghazi. WWW.Omar.awad@uob.edu.ly

A.Fatima Abdullah Milad Al-Tira.

Assistant Professor at the College of Education - Al-Marj / University of Benghazi

A.Magdy Abdel Rahim Fadl Al Shaeri.

Lecturer at the College of Education - Al-Marj / University of Benghazi

موجز الدراسة

هذه دراسة استهدفت التعرف على مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحاورها الأربعة: (الكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم). وتعتمد المنهج الوصفي منهجًا للبحث؛ كونه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعتها والأنسب لتحقيق أهدافها والتحقق من فرضياتها، وتم اختيار الاستبانة أداةً للدراسة حيث تم إعداد استبانة مكونة من (36 فقرة) مقسمة على أربعة أبعاد، وضم مجتمع الدراسة معلمي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة المرج، البالغ عددهم (216) معلمًا ومعلمةً. اختير منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (120) مفردةً، وذلك عن طريق جدول كرتيشي–مورجان للعينات الإحصائية Krejcie & Morgan،1970)). وأسفرت نتائج البحث عن أنّ كفايات التفتيش التربوي بمحاوره الأربعة: (الكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم) متوافرة لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت –أيضًا– أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي تنسب لمتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لدى عينة مجتمع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: (تقييم، المفتش، الكفايات المعرفية، معلمو اللغة العربية، أساليب التفتيش).

Summary

This study aims to identify the level of educational inspection competencies among inspectors of the second part of the basic education stage from the point of view of Arabic language teachers، with its four axes: (cognitive competencies، personal competencies، educational inspection methods competencies، and evaluation competencies). It adopts the descriptive method as a research approach. As it is the most appropriate curriculum to its nature and the most appropriate to achieve its goals and verify its hypotheses، the questionnaire was chosen as a tool for the study، as a questionnaire consisting of (36 items) was prepared، divided into four dimensions، and the study population consisted of Arabic language teachers in the second part of the basic education stage in the city of Al-Marj، who numbered (216) male and female teachers. A simple random sample of 120 individuals was selected using the Krejcie & Morgan table for statistical samples (1970). The results of the research showed the availability of educational inspection competencies in its four axes: (cognitive competencies، personal competencies، educational inspection methods competencies، and evaluation competencies) among Arabic language inspectors in the second part of the basic education stage. It also showed that there are no statistically significant differences in the responses of the study sample members. Regarding the educational inspection competencies of Arabic language inspectors in the second stage of the basic education stage، they can be attributed to the variables: gender، academic qualification، and years of experience among the sample of the study population.

Keywords: (evaluation، inspector، cognitive competencies، Arabic language teachers، inspection methods).

المقدمة

يقوم نظام التربية والتعليم في مجتمعات العصر الحديث بدور فعّال وبنّاء ومؤثر في تحقيق أهدافه وتطلعاته في المستقبل القريب والبعيد، ويتطلب هذا الأمر أن تتظافر لتحقيق ذلك عوامل عدة، يأتي في مقدمتها ضرورة الاهتمام بالمعلم بوصفه أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية والتعليمية، ومن هنا جاء الاهتمام بالتفتيش والتوجيه التربوي لكونه الحل الأنسب من أجل تطوير المعلم والنهوض بقدراته وإمكاناته وتنميتها. (الحلاق ،2008: 2).

فتقويم أداء المعلم يكتسب أهمية كبيرة في هذا العصر الذي يشهد تغيرات متواصلة من التطور المعرفي والعلمي، وهو ما أضفى على دور المعلم ومسؤوليات واجبات ومهام جديدة زادت من أهمية دور المعلم، وجعلت عملية تقويم أدائه جزاء لا يتجزأ من تحسين الأداء المدرسي وتطويره بشكل عام، ومن مسؤوليات المعلم وممارساته العملية بشكل خاص. (الصغير، 2008: 2).

لا شك إنَّ التفتيش التربوي تمثل أحد أهم صمامات الأمان لعملية التعليم، فهو المسؤول عن تحقيق جوانب عدة من معايير ضمان جودة عملية التعليم وأنظمتها، في مواطن عدة منها: جودة المناهج، والتقييم والتقويم، وأساليب التدريس، والعمل على تحقيق الأهداف التعليمية. (بوخدمي، 2017: 51).

وقد تعددت وجهات النظر حول طبيعة عملية التفتيش التربوي وتباينت آراء التربويين حول تعريفه، فمنهم من عرفه بأنه: سلسلة من جهود منظمة ومخططة مواجهة نحو أداء المعلم تهدف إلى أن تجعل المعلم قادراً من أن يقف على الموقف التعليمي في الصف بقصد تشخيصه وتحليله بالتعاون بين المعلم والمفتش التربوي؛ لمساعدة المعلم على تطوير قدراته ومهاراته في تنظيم التعليم وتنفيذ المنهاج التربوي.

ومنهم من عرَّفه بأنه: وسيلة لتطوير العملية التعليمية من خلال متابعة المعلمين وتوجيهم ومساعدتهم على النمو المهني؛ لتحسين مستوي أدائهم وطرائق وأساليب تدريسهم؛ الأمر الذي يسهم في تحيق أهداف التربية المطلوبة. (الربيعي ،2014: 275).

وذكر الحلاق 2008: أنّ التفتيش التربوي يقوم علي مجموعة من المبادئ منها: أنّ المعلم هو محور العملية التعليمية، والعنصر الأساسي فيها، وأنّ عملية التفتيش التربوي ليست عملية صفيَّة فحسب، بل هي تطوير للموقف التعليمي والتربوي عامة، ويهدف التفتيش التربوي الناجح إلى رفع قدرات المعلم لممارسة التفتيش الذاتي على نفسه، ومن المهم أيضًا الاهتمام بتغيير اتجاهات

المعلمين نحو عملية التفتيش والتوجيه التربوي لتطوير أي برنامج تعليمي، وأشار إلى أن زيادة صلاحيات المفتش التربوي وسلطاته لا يؤديان بالضرورة إلى المزيد من فعاليته، وأكد على أنّ من الضروري أن يهتم المفتش التربوي بحاجات المعلمين، كما يهتم بحاجات العمل؛ لإثارة دوافعهم ليكونوا مشاركين بإيجابية في تطوير العملية التعليمية.

إنّ من أهداف التفتيش والتوجيه التربوي المساهمة الفاعلة في متابعة العملية التعليمية وتنشيطها، ودراسة مدى جدوي الممارسات التعليمية والتربوية بمؤسسات التعليم وتقويمها، والكشف عن بدائل تطويرها لإيجاد المناخ التربوي التعليمي المناسب وفقا للروابط والعلاقات المهنية والإنسانية القائمة على التعاون والمشاركة، كما يهدف – أيضا– إلى المساهمة في تنظيم جهود المعلمين ورفع مستويات أدائهم، وتطوير نموهم الذاتي المهني والمعرفي.(الحضيري،2012: 14).

فالتفتيش والتوجيه التربوي يعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم بتحسين العوامل المؤثرة عليها كافة، ومعالجة كل الصعوبات التي تواجه تنفيذ العملية التعليمية تطويرها، ويمكن إيجاز أهم أهداف التفتيش التربوي في الآتي:

1- المساعدة في تنظيم الموقف التعليمي للتعلم؛ من خلال إبداء الرأي عند وضع جدول توزيع الدروس بما يتلاءم مع المناهج الدراسية، وتحديد الوعاء الكافي لها من الزمن والأوقات الملائمة لتدريسها، وتنظيم حجرة الصف الدراسي.

2- العمل على مساعدة المعلم على تنمية كفاياته وقدراته.

3- إحداث التغييرات اللازمة لتطوير العملية التعليمية، وذلك بمساعدة القائمين على التعليم علي تجريب أفكار وأساليب جديدة.

4- العمل على إجراء تحسينات على بيئة المدرسة، والظروف المحيطة بها من خلال تحسين العلاقات بين المعلمين أثناء العمل، وتقوية روابط الانسجام والتعاون المثمر بينهم.

5- تقويم التلاميذ، والتعرف على مستويات نموهم المختلفة.(الحلاق ،2008: 24).

وتتأثر عملية التفتيش التربوي بجملة من العوامل تتمثل في:

1- البيئة عملية التفتيش والتوجيه التربوي، وتتمثل في المكان والأشخاص الذين يتصل بهم المفتش أثناء قيامه معمل من: العاملين، والأجهزة التعليمية، وأماكن العمل.

2- المفتش، فهو المسؤول عن التخطيط لعملية التفتيش والتوجيه التربوي وتنفيذها.

3- المعلم، فهو المستهدف الأول من عملية التفتيش، وهو موضوع عملية التفتيش ومادتها الأساسية.

4- إدارة المدرسة، فإنّ لها تأثيرًا كبيرًا علي عملية التفتيش بميولها وتعاونها ومدى استجابتها للعمل مع المفتش؛ لتقوم بواجبها بتوفير ما يحتاجه المفتش من: بيانات، وتسهيلات، وخدمات. (امحمد، 2022: 123).

وخصصت اللائحة المنظمة لشؤون التربية والتعليم العام دولة ليبيا: 2022م المرفقة بقرار مجلس الوزراء بحكومة الوحدة الوطنية بدولة ليبيا رقم (1013) لسنة 2022 م الباب التاسع للتفتيش والتوجيه التربوي، وفيما يأتي عرض للمواد القانونية التي جاءت فيها؛ وبيان للأوجه التي تناولتها، والتي تضمنت: بيان أهداف نظام التفتيش والتوجيه التربوي بالدولة الليبية، وتوضيح المهام المكلف بأدائها، والشروط الواجب توافرها فيمن يتولى وظيفة التفتيش والتوجيه التربوي، وطريقة تكليفهم بهذه الوظيفة، وآلية ممارستهم لها داخل مؤسسات الدولة التعليمية العامة والخاصة، وتحديد عبء المحدد لكل مفتش تربوي من المعلمين الذين يكلف بمتابعتهم وتوجيههم وتقييمهم.

فبيَّنت هذه اللائحة أهداف نظام التفتيش والتوجيه التربوي، في النقاط الآتية:

أ- القيام بمهام متابعة مؤسسات الدولة التعليمية العامة والخاصة والمعلمين والتعرف على مستوى الأداء الإداري والعلمي؛ لتقييم العملية التربوية والتعليمية ورصد إيجابيات المؤسسات التعليمية والمعلمين وسلبياتهم والعمل على أن تتطور العملية التعليمية بمعالجة ما قد يعتريها من أوجه الضعف والقصور.

ب- تنشيط العملية التعليمية، والإسهام في إيجاد التكامل بين جوانبها النظرية والعملية؛ لضمان تحقيق تطور مستمر بها، من أجل تحقيق أهداف المجتمع: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية.

ج- القيام بدور المتابعة لأداء إدارات مؤسسات الدولة التعليمية العامة منها والخاصة، للوقوف على مدى ما حققته من نجاح في تحقيق الأهداف العلمية والتربوية، ومساعدتها في سبيل الارتقاء بمستواها أدائها العلمي والإداري.

د- متابعة أداء معلمي مؤسسات الدولة التعليمية العامة والخاصة، وحثهم باستمرار على الارتقاء بمستواهم العلمي والتربوي والأخلاقي، وإرشادهم إلى جوانب الضعف والقصور في أدائهم، وكيفية تذليلها والتغلب عليها.

هـ- متابعة المناهج الدراسية، والمقررات والبرامج وأنشطة التعليم من جوانب: الحجم، والمحتوى، وطريقة التدريس؛ لضمان تطورها بشكل صحيح ومستمر، ومعالجة ما يمكن أن يكون بها من أوجه القصور والضعف؛ للارتقاء بها إلى المستوى المطلوب؛ لتكون قادرة على المنافسة وتواكب التطورات المستمرة.

و- الاطلاع المستمر على ما يستجد من تطور في المناهج وطرائق التدريس والأساليب التعليمية والتربوية الحديثة؛ للإفادة منها في تطوير أنظمة التربية والتعليم في مختلف جوانبها. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام،2022: مادة 166).

وحددت اللائحة واجبات التفتيش والتوجيه التربوي، والمهام المكلف بأدائها به على النحو الآتي:

أ- العمل على تطبيق نظم ولوائح الإدارة والتعليم الصادرة عن الوزارة، بمتابعة إدارات مؤسسات التعليم العامة والخاصة.

ب- القيام بمهام المتابعة لتنفيذ الخطط التعليمية وكيفيات تنفيذ المقررات الدراسية وتقييم مستوى النجاح في تنفيذها ومدى مناسبتها لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة وطلابها بغية العمل على نجاحها وتطويرها.

ج- بتقديم النصح والإرشاد للمعلمين في مؤسسات تعليم الدولة العامة والخاصة عبر متابعة أدائهم والمساعدة على الرفع من مستواهم وتزويدهم بآخر التطورات في المجال التربوي والتعليمي وطرائق تدريس المقررات، ورفع تقارير فنية دورية عنهم، واقتراح الحلول والإجراءات الواجب اتخاذها بشأنهم.

د- الإسهام في تنظيم سياسة تنسيب المعلمين ونقلهم بما يضمن توزيع الكفاءات العلمية بشكل صحيح ومتوازن بين مؤسسات التعليم العام ومدارس التعليم الديني.

هـ- الإشراف على وضع جداول الدراسة بمؤسسات الدولة للتعليم العامة والخاصة، والتحقق من مستويات التلاميذ والطلبة، والتعرف على يمتلكون من قدرات وإمكانات ومهارات، ومطالعة السجلات للتعرف على درجاتهم، وتقديم النصائح والتوصيات بغية رفع مستواهم والاهتمام بالمتفوقين والموهوبين منهم، و الإسهام في أعمال لجان الامتحانات، وبخاصة في جانب وضع أسئلة الامتحانات، أو اختيارها، واعتمادها، وإبداء الرأي في الكيفية التي تقدر بها درجات امتحانات الشهادات العامة، وامتحانات سنوات النقل.

ح- تحديد المعلمين المستهدف إلحاقهم بدورات لرفع كفاءاتهم العلمية والمهنية وإخضاعهم للدورات التأهيلية أو التنشيطية وغيرها من الدورات التي تقام بغية الرفع من كفاءة المعلم وتمكينه من اكتساب المهارات والأساليب المتطورة في العمل، ثم إحالة أسماء هؤلاء المعلمين المستهدفين للجهات المختصة بالوزارة المكلفة بشؤون التدريب والتطوير.

ط- تقديم مقترحات تتضمن موضوعات دورات التدريب وبرامجه ذات الصلة بتأهيل المعلمين وتدريبهم، والإسهام في تنفيذ برامج التأهيل ودورات التدريب للمستهدفين كلما طلب منهم ذلك.

ي- التعرف على ملاءمة المباني المدرسية العامة والخاصة لعملية التعليم ومتابعة أحوالها والوقوف على مدى قدرتها على وفائها بمتطلبات الوفاء بأنشطة تلاميذ المدارس وطلبتها، وتقديم مقترحات جادة من شأنها الإسهام في الحفاظ عليها وتطويرها. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 167).

وبينت اللائحة الشروط الواجب توافرها فيمن يتولى وظيفة التفتيش والتوجيه التربوي، على النحو الآتي:

يتولى التفتيش والتوجيه التربوي مفتشون أكفاء يتم تعيينهم من بين المعلمين ذوي الخبرة من أصحاب الكفاءة من حملة المؤهلات التربوية وفقا للشروط الآتية:

أ- إذا كان المعلم من حملة الإجازة الخاصة يشترط أن يكون معلما بجدول دراسي في آخر ثلاث سنوات.

ب- إذا كان المعلم يحمل مؤهلًا جامعيًا أو ما يعادله يشترط أن لا تقل خبرته عن اثنتي عشرة سنة، وإذا كان يحمل مؤهلًا من الدرجات العليا يشترط أن لا تقل خبرته عن سبع سنوات.

ج- أن يكون حاصلًا في السنوات الثلاث السابقة على التعيين بوظيفة مفتش تربوي على تقدير جيد جدا على الأقل في تقاريره الفنية

د- أن يكون حاصلًا على خطاب تزكية من المفتش التربوي المتابع له معتمدا من مدير فرع المصلحة طيلة ثلاث سنوات، وإذا تولى متابعته من أكثر من مفتش فعليه الحصول على أكثر من تزكية منهم . (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 168).

كما بينت اللائحة طريقة تكليف من يتقدم لشغل وظيفة التفتيش والتوجيه التربوي، فاشترطت:

لجواز تعيين المفتشين التربويين شرط إجراء مقابلات شخصية معهم يثبتون خلالها قدرتهم على إمكانية أدائهم للمهام المنوطة بهذه الوظيفة، ثم ضرورة التحاق المرشحين للعمل بهذه الوظيفة بدورات تدريبية متخصصة، كما اشترطت اللائحة أن تكون هذه الوظائف الشاغرة في ملاكهم، وأن يتم ذلك بعد أن تعلن الوزارة بيانًا يتضمن: شروط الاختيار، أعداد المطلوب تعيينهم، وتخصصاتهم، والمناطق ذات الأماكن الشاغرة.

ثم يصدر قرار من وزير التربية والتعليم يوضح آلية إجراء اختبار المقابلة وعناصرها بناء على اقتراح من مدير مصلحة التفتيش والتوجيه التربوي، وبعدها يتم تعيين من اجتاز الدورات التدريبية بنجاح في وظيفة مفتش تربوي، ويراعى أن يكون التكليف وفق أولوية النجاح الأول فالأول. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 169).

كما أوضحت اللائحة آلية ممارسة المفتش التربوي لمهام عمله داخل مؤسسات التعليم على النحو الآتي:

يقوم المفتشون التربويون بممارسة مهام التفتيش من خلال زيارات ميدانية واطلاع مباشر على أعمال مؤسسات التعليم والمعلمين، ويكلفون بإعداد تقارير كتابية عنها وفق الكيفية التي يحددها قرار الوزير، وتعد التقارير التي يقدمها المفتشون ذات طابع سري لا يجوز الاطلاع عليها إلا من أهل الاختصاص، وفي كل الأحوال يجب إحاطة المعلم بما يعده المفتش التربوي عنه من تقارير. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 170).

وحددت اللائحة عبء التفتيش والتوجيه التربوي أو معدل أداء المفتشين التربويين بما لا يقل عن عشرين معلمًا، ولا يزيد عن أربعين معلمًا للمفتش التربوي الواحد، وبعدد يكون مناسبًا من مؤسسات التعليم على أن يراعى إبان التحديد الواقع الجغرافي والسكاني، كما أنّ من الجائز لرئيس مصلحة التفتيش التربوي زيادة هذا المعدل إذا استدعت الحاجة ذلك. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 171).

مشكلة الدراسة:

تواجه أنظمة التعليم في العصر الحديث تطورًا اجتماعيًّا وتربويًّا سريعًا يؤثر على عمليات التعليم والتربية، ومنها التفتيش التربوي فيما يخص إعداد المفتشين التربويين وفق معايير علمية سليمة بحيث يستطيعون القيام بدورهم على أكمل وجه، وتقويم العملية التعليمية وتطويرها. ولا شك أنّ أول مراحل التطوير تستدعي إجراء عملية تقييم للواقع الموجود للوقوف على حقيقته والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه، فتقييم المفتشين التربويين لعملية التعليم من مختلف جوانبها المادية والمعنوية، البشرية وغير البشرية، عملية ضرورية؛ لضمان جودة أداء مؤسسات الدولة التعليمية، وجودة مخرجاتها، والعمل على تحسين أدائها وتطويرها.

ومن تتبع الباحثين للدراسات السابقة المتعلقة بعملية التوجيه والتفتيش التربوي في البيئة الليبية لفت انتباههم قلة الدراسات عن تقييم المعلم لعملية التفتيش التربوي؛ إذا يواجه التفتيش التربوي كثيرا من التحديات منها: تغيير المناهج والأساليب التعليمية، ونقص الموارد المالية والبشرية، وتداخل الأدوار والمسؤوليات بين المفتشين والمعلمين التي تحول دون تحقيق أهدافه، فهناك حاجة إلى تعزيز شفافية عمليات التفتيش لضمان موضوعية النتائج مصداقيتها.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1 – ما مستوى تقييم عملية التفتيش التربوي في نظر معلمي اللغة العربية؟

2- ما تأثير متغيرات: (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) على اختلاف الفروق بين عينة الدراسة في تقييمهم لعملية التفتيش التربوي؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى جملة من النقاط أهمها:

1- الأهمية البالغة للتفتيش التربوي ودوره في تطوير عمليتي التعلم والتعليم، بوصفه مسؤولًا أوَّلًا عن رسم سياسات التعليم المتضمنة لأهداف المجتمع وتطلعاته وتنفيذها.

2- تفيد المسؤولين في قطاع التعليم وإدارة التفتيش في تطوير التفتيش التربوي واتخاذ القرارات المناسبة في مواجهة التحديات، وتذليل الصعاب وإزالة المعوقات من أجل رفع جودة التعليم.

3- تحسين العملية التعليمية من خلال: تحديد طرائق تغير أنظمة التعليم وبيآته وسلوكياته، وتطوير القائمين عليها.

4-تطوير أساليب تقويم المعلمين من خلال التفتيش التربوي، وتحسين مستوى أداء المعلمين ومهاراتهم وممارساتهم العملية

5- الإفادة من نتائج الدراسة في تحسين ممارسة المفتش التربوي لمهام عمله، وتلافي جوانب الضعف فيها، ومعالجتها بتقديم الدعم والتدريب، واستخدام إستراتيجيات مرنة وتعاونية تضمن تحقيق الأهداف التعليمية.

هدف الدراسة:

1- التعرف على مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم **الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحاورها الأربعة: (الكفايات المعرفية،** والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم).

فرضيات الدراسة

1- لا تتوافر كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

وينبثق منها عدة فرضيات فرعية:

- الفرضية الفرعية الأولى: عدم توافر الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

–الفرضية الفرعية الثانية: عدم توافر الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

–الفرضية الفرعية الثالثة: لا تتوافر كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

–الفرضية الفرعية الرابعة: لا تتوافر كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

2– لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن أن تعزى للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة.

وينبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

– الفرضية الفرعية الأولى: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول كفايات التفتيش التربوي لدى المفتشين للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي التي يمكن عزوها إلى متغير النوع.

– الفرضية الفرعية الثانية: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول كفايات التفتيش التربوي لدى المفتشين للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي التي يمكن عزوها إلى متغير المؤهل العلمي.

– الفرضية الفرعية الثالثة: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول كفايات التفتيش التربوي لدى المفتشين للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي التي يمكن عزوها إلى متغير الخبرة.

مصطلحات الدراسة:

التقييم:

التقييم من مصطلحات التربية التي لقيت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين؛ نظرا لأهميتها البالغة في علوم التربية عمومًا، وفي العملية التعليمية خاصةً؛ لذلك عرف بتعريفات كثيرة اخترنا منها أنه: إعطاء الأحكام القيمية، تمهيدًا وتأسيسًا لاتخاذ القرارات والإجراءات العملية التي تخص موضوعًا ما أو ظاهرةً من الظواهر أو برنامجًا أو شخصًا معينًا، وتتأسس الأحكام على مدى قيمة برنامج أو

طريقة ما أو جدواه أو فعاليته؛ لاتخاذ قرارات عملية بشأن تحسين الأداء وتطويره. (كراحة ،1997: 121).

ويعرف الباحثون في هذه الدراسة التقييم إجرائيًّا بأنه:

مجموعة من إجراءاتٍ وخطواتٍ تستخدم لتقييم أداء مفتشي اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

التفتيش التربوي

من التعريفات الجامعة لعملية التفتيش والتوجيه التربوي أنه: طريقة منظمة ووسيلة معتمدة متبعة في النظام التعليمي والتربوي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية بمتابعة المفتشين للمعلمين وتوجيهم ومساعدتهم على النمو المهني؛ من أجل تحسين مستويات أدائهم وطرائق تدريسهم وأساليبهم التعليمية؛ للإسهام في تحقيق أهداف التربية المطلوبة من العملية التعليمية. (الربيعي،2014 :275).

ويعرّف الباحثون التفتيش التربويّ في هذه الدراسة بأنَّه:

هو مجموعة إجراءاتٍ وعملياتٍ تهدف إلى تقييم جودة عملية التعليم وتحسينه، وقياس الأداء لدي المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي وفق معايير تربوية محددة.

مرحلة التعليم الأساسي:

تعرفها اليونسكو بأنها: مجموعة كاملة من الأنشطة التعليمية في أطر مختلفة من (التعليم النظامي، وغير النظامي) الرامية إلى تلبية احتياجات التعلم الأساسية: (القرائية، والتعلم الشفهي، وتعلم الحساب، وحل المشكلات)، ومضامين التعلم الأساسية (كالمعارف، والقيم، والمهارات، والمواقف) التي يفترض أن يتعلمها الأفراد؛ لتأمين بقائهم، وتطوير قدرتهم الشخصية، والعمل والعيش بكرامة، والمشاركة في عملية التنمية، وتحسين حياتهم، ومواصل عملية التعلم. (اليونسكو، 200: 348).

وتعرف مرحلة التعليم الأساسي في نظام التعليم الليبي بأنها:

مرحلة تعليمية تشمل المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، أو ما يعرف سابقًا بمرحلة (التعليم الابتدائي)، وتتمثل في نظام التعليم الليبي في الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف السادس.

والمرحلة الثانية من التعليم الأساسي، أو ما يعرف سابقًا بمرحلة (التعليم الإعدادي)، وتتمثل في نظام التعليم الليبي في الصفوف الدراسية من الصف السابع إلى الصف التاسع.

ويسلط الباحثون اهتمامهم في هذا البحث على الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة المرج.

معلم اللغة العربية

المُعَلِّمُ لغةً: مَنْ يَتَخِذُ مهنة التعليم. (أنيس، 2: 624) وعرَّفته لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم الأساسي والثانوي بالدولة الليبية بأنه: "كل من يعمل بالتدريس في المؤسسات التعليمية العامة والخاصة أو التفتيش التربوي ويحمل مؤهلًا علميًّا وتربويًّا". (المادة 134: 2022) ومن المعلوم أنّ مقرر اللغة العربية هو من المقررات الرئيسة التي يتم تدريسها في كل صفوف مراحل التعليم الأساسي والمتوسط في بلداننا العربية؛ لما لهذا المقرر من أهمية بالغة لتحقق أهداف التعليم في هذه البلدان، وذلك لما للغة من أهمية في عمليات التفكير والتعبير والتعليم والتعلم والحفاظ على الهوية، فمعلم اللغة العربية هو من توكل إليه مهام تدريسها.

ويحدِّد الباحثون في هذه الدراسة تعريفه إجرائيًّا بأنه: من يقوم بمهام تعليم مقرر اللغة العربية في المدارس العامة لصفوف مرحلة الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة المرج.

حدود الدراسة

حدود مكانية: تنحصر في مدارس الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة المرج (من الصف السابع إلى الصف التاسع).

حدود زمنية: طبِّقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي: 2023 – 2024م.

– **حدود بشرية:** تتمثل في معلمي مرحلة الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، للصفوف الدراسية: السابع، والثامن، والتاسع.

– **حدود موضوعية:** المعرفة بعملية التفتيش والتوجيه التربوي، ومستوى تقييم المعلمين لعملية التفتيش التربوي.

الدراسات السابقة

سيتم فيما يأتي استعراض عدد من دراسات سابقة لها صلة بموضوع هذه الدراسة، وفق تسلسلها الزمني من القديم إلى الحديث:

النعمان 2005 استهدفت الدراسة التعرف على واقع الإشراف التربوي في اليمن من وجهة نظر معلمي المدارس ومديريها والمكلفين بالإشراف التربوي، واستهدفت –أيضًا –التعرف على الفروق وفق متغيرات: النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي. وتكونت العينة من (378) فردًا من المعلمين والمشرفيين والمديرين بمرحلة التعليم الثانوي. وأثبتت نتائجها تدني تقديرات عينة الدراسة حول مدى

تحقيق السياسات والأهداف بمجال الإشراف التربوي. وكشفت النتائج أنّ المشرف التربوي لا يقوم بأداء مهامه على الوجه المطلوب، وأثبتت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن عزوها لمتغيرات: النوع، والتخصص العلمي، والمؤهل.

الربيعي 2014 هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي لأعضاء المؤسسة التعليمية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الابتدائية والتعرف –أيضًا –على الفروق وفق متغيرات: (النوع، والمؤهل العلمي، ومدة الخدمة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة لقياس فاعلية الإشراف التربوي، وطبقت أداة الدراسة على عينة بلغت (180) مديرًا ومديرةً، وأظهرت النتائج من خلال تكرارات إجابات أفراد العينة مستوى مقبولا ومتوسطا، وأظهرت –أيضًا –أنّ هناك فروقًا دالة دلالة إحصائية معنوية وفق لمتغيرَيْ: (النوع، وسنوات الخدمة) عند مستوي دلالة (0.05)، وأنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي).

دراسة الأبيض والرويلي 2014 استهدفت الدراسة الكشف عن علاقة أنماط الإشراف التربوي كما يدركها المعلمون بأبعاد الدافعية الذاتية لديهم، والفروق في متوسط استجابات العينة لأنماط الإشراف التي تعزى لمتغيرَيْ: (المرحلة، والتخصص). وتكونت العينة من 289 معلما. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين بعض أنماط الإشراف الثلاثة: (الأهداف، والإشراف العيادي، والمثابرة والدافعية الذاتية)، وكذلك وجود فروق في أنماط الإشراف لصالح معلمي مرحلة التعليم الثانوي لصالح التخصص العلمي.

دراسة القطط 2020 استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى توافر معايير الجودة في الأداء المهني لدي المشرفين التربويين بمؤسسات الدولة التعليمية من وجهة رأي المعلمين، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تتبع متغيرات: (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة مجتمع الدراسة مكونة من 368 معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أنّ درجة التقدير الكلية لتوافر المعايير جودة الأداء لدى المشرف التربوي من وجهة رأي المعلمين كانت متوسطة بوزن نسبي 66%، وإلى الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي 0.05 بين متوسطات تقديرات المعلمين لممارسة الإشراف التربوي تتبع متغير النوع لصالح الإناث وعدم وجود فروق تعزى لباقي المتغيرات.

دراسة بوطبيشة (2023) هدفت الدراسة الى تقييم أداء المشرف التربوي في تفعيل مهارة تنفيذ التدريس من وجهة رأي معلمي التعليم المتوسط، من خلال التعرف على مفهوم المهارة التدريسية

والأداء الذي ينبغي أن يقوم به المشرف التربوي لتفعيلها بمعرفة مجموع النشاطات التي تدخل في مهامه والتعرف أيضاً على مستوي تقييم الأداء الذي يمارسه في تفعيل هذه المهارة. وتكونت العينة من معلمي مرحلة التعليم المتوسط، البالغ عددهم 262معلما لمعرفة وجهات نظرهم من خلال استبانة معدة لذلك. وأظهرت النتائج أن مستوى تقييم معلمين التعليم المتوسط لأداء المشرفين التربويين جاء مرتفعاً، كماأسفرت هذه النتائج –أيضاً –عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المستويات التقييمة تعزى لمتغيرَيْ: (العمر، والخبرة المهنية).

دراسة الفيتوري 2023 هدفت الدراسة الى استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في تحديد المهام التوجيهية للمفتش التربوي من وجهة رأي المعلمين ببلدية الزاوية، واستخدمت استبانة توضح هذه المهام، وتكونت العينة من 174 معلمةً، وبعد تطبيق الاستبانة تم استخدام طريقة التدوير المتعامد للمحاور واستخلاص ثلاثة عوامل هي: (التدريب والتطوير) الذي حصل على قدر من التباين، ثم العامل الثاني (التقييم المستمر) الذي حصل على تباين أقل، والعامل الثالث (تعدد طرائق التدريس) الذي حصل على تباين ضعيف.

التعليق على الدراسات السابق ذكرها:

تنوعت الدراسات التي سبق استعراضها في تناولها للتفتيش التربوي ومدى تقييمه، فبعضها ركز على تقييم أداء المفتشين التربويين ومدى تحقق معايير جودته في أدائهم كدراسة بوطبيشة 2023 ودراسة القطط 2020، وبعضها الآخر تناول واقع التفتيش التربوي مثل دراسة الربيعي 2014 ودراسة النعمان 2005. وكانت عينات مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة كلها من المعلمين، واعتمدت هذه الدراسات المنهج الوصفي منهجا للبحث، وأسفرت نتائجها عن أن مستوى تقييم التفتيش التربوي كان مرتفعا أو متوسطا ماعدا دراسة النعمان 2005 التي أظهرت تدني تقديرات عينة الدراسة لأداء التفتيش التربوي. وبينت بعض هذه الدراسات أنّ هناك فروقًا دالة دلالة إحصائية معنوية وفقا لمتغيرَيْ: (النوع، وسنوات الخدمة) مثل دراسة القطط 2020 ودراسة الربيعي 2014، بينما بينت باقي الدراسات أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية وفقا لهذين المتغيرين. ومن أوجه استفادة هذه الدراسة من الدراسات التي تم استعراضها سابقا أنها ساعدت في تحديد الباحثين لمشكلة هذه الدراسة، واختيار المنهج المناسب، ونوع الأداة التي تناسب الدراسة الحالية.

الجانب الميداني للدراسة:

يتناول هذا الجانب إجراءات الدراسة، ويتضمن: وصف منهج الدراسة وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، بالإضافة إلى أداة الدراسة وإجراءات التأكد من ثباتها وصدقها، وخطوات التحليل

الإحصائي للبيانات التي تم تجميعها من عينة الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما يتضمن عرض نتائج الدراسة التي سيتم التوصل إليها.

المنهج المتبع في الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ كونه أكثر ملاءمة لطبيعتها والأنسب لتحقيقها لأهداف الدراسة، فالمنهج الوصفي يتضمن جمع للبيانات من أجل فحص النظريات والإجابة عن أسئلة تهتم بالوضع الحالي للفئات المدروسة، مثل تلك المتعلقة بدراسة الاتجاهات والآراء نحو المؤسسات والأفراد. (العمراني 2013.134).

طبيعة المجتمع لهذه الدراسة وعينته

ضم مجتمع هذه الدراسة معلمي اللغة العربية لفصول الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة المرج، البالغ عددهم (216) معلمًا ومعلمةً. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (120) مفردةً استنادًا على طريقة جدول كرتيشي–مورجان للعينات الإحصائية Krejcie & Morgan،(1970). وفيما يأتي استعراض عملية توزيع استمارة الاستبانة:

جدول رقم: (1) الاستبانات الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل

البيان	الموزعة	المستردة	غير الصالحة للتحليل	الصالحة للتحليل	النسبة
معلمو اللغة العربية بمدينة المرج	120	117	3	114	%95

يتضح من الجدول (1) أنه تم استعادة عدد (117) استبانةً بلغت نسبتها (97 %) تقريبًا، وبلغ عدد نماذج الاستبانة الصالحة للتحليل الإحصائي (114) استبانةً بنسبة (95%) من إجمالي الاستبانات الموزعة، وهذا يشير إلى نسبة عالية من الاستجابة في التعامل مع استمارة الاستبانة.

تم تحليل بيانات أفراد عينة الدراسة الأولية كما وردت في أداة الدراسة:

- **توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع:**

تم تحليل توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع، على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع	ذكر	16	%14.1

	أنثى	98	%85.9
	المجموع	**114**	**%100**

من خلال جدول البيانات رقم (2) –المتضمن لتحليل البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة حسب متغير النوع– يتبين أنّ النسبة الأعلى كانت من (الإناث) وبلغت (85.9%)، وهذه النسبة تشكل تقريبا أكثر من ثلثي حجم العينة، وبلغت نسبة (الذكور) (14.1%) من إجمالي عينة الدراسة.

- **توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي:**

تم تحليل توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، وذلك على النحو الموضح بالجدول الأتي:

جدول (3): توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	جامعيّ أو ما يعادله	74	%64.9
	متوسط	40	%35.1
	المجموع	**114**	**%100**

من خلال الجدول (3) – الذي تضمن تحليل بيانات عينة الدراسة الديموغرافية وفق متغير المؤهل العلمي– يتبين أن النسبة الأعلى كانت للمؤهل العلمي (جامعيّ أو ما يعادله) بنسبة بلغت (64.9%)، في حين بلغت نسبة المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) (35.1%) من إجمالي عينة الدراسة، وهي نسبة تؤكد سيطرة المؤهل الجامعي على فئة المعلمين؛ نظرًا لتوقف تخريج المعلمين من المعاهد المتوسطة بإلغاء معاهد المعلمين منذ قرابة ثلاثة عقود.

- **توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة:**

تم تحليل توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (4): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الخبرة	5 سنوات	6	%8.5

	10 سنوات	50	%43.8
	أكثر من 10 سنوات	58	%50.8
	المجموع	**71**	**%100**

من خلال الجدول (4) – الذي تضمن تحليل بيانات عينة الدراسة الديموغرافية وفق متغير الخبرة– يتبين أنّ النسبة الأعلى كانت للخبرة (أكثر من 10 سنوات) بنسبة بلغت (50.8%)، وفي المرتبة التي تليها جاءت الخبرة (10 سنوات) بنسبة بلغت (43.8%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الخبرة (5 سنوات) بنسبة بلغت (8.5%) من إجمالي عينة الدراسة؛ ويمكن أن نعزو ذلك إلى قلة عدد التعيينات في قطاع التعليم في السنوات الأخيرة، وكذلك إلى قلة عدد خريجي اللغة العربية المعينين في هذه القرارات.

أداة الدراسة:

بعد مراجعة الإطار النظري لهذه الدراسة واستعراض عدد من الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة ومراجعة الاستبانات المعدة لتقييم عملية التفتيش التربوي في بعض الدراسات، تم إعداد استبانة لهذه الدراسة مكونة من (36) فقرة، وزِّعت على أربعة أبعاد؛ وذلك للحصول على المعلومات اللازمة لإجراء هذه الدراسة، واستخدمت الاستبانة أداةً رئيسةً وتم تقسيمها إلى قسمين موزعة على النحو الآتي:

القسم الأول: للتعرف على توزيع عينة الدراسة وفق الخصائص الوظيفية:(النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

القسم الثاني: لمعرفة الكفايات لدى المفتشين التربويين من وجهة رأي معلمي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، ويتكون من محاور أربعة، هي:

المحور الأول: لقياس الكفايات المعرفية للمفتش التربوي، ويضم (6) عباراتٍ.

المحور الثاني: لقياس الكفايات الشخصية للمفتش التربوي، ويضم (8) عباراتٍ.

المحور الثالث: لقياس كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي لدى المفتش التربوي، ويضم (11 عبارةً)، موزعة على بعدين، وذلك على النحو الآتي:

البُعد الأول: لقياس الزيارة الصفية للمفتش التربوي، ويضم (6) عباراتٍ.

البُعد الثاني: لقياس المقابلة بعد زيارة للمفتش التربوي، وتكون من (5) عباراتٍ.

المحور الرابع: لقياس كفايات التقييم لدى المفتش التربوي، ويضم (11) عبارةً.

الدراسة الاستطلاعية

للتأكد من مدى ملاءمة الأداة التي تم استخدامها لجمع البيانات تم إجراء دراسة استطلاعية، وأخضعت البيانات التي جمعت من خلالها للتحليل بغية التعرف على درجة ثباتها وصدقها.

اختبار الثبات لأداة الدراسة

للتحقق من توافر الثبات لأداة الدراسة طبِّقت دراسة استطلاعية على عينة بلغ قوامها (20) مفردةً من عينة الدراسة، وطبقت معادلة (ألفا–كرونباخ) لحساب معاملات الثبات، وقد بلغت قيمة معامل ثبات محور الكفايات المعرفية (0.788)، وبلغت قيمة معامل ثبات محور الكفايات الشخصية (0.746)، كما بلغت قيمة معامل ثبات بُعد الزيارة الصفية (0.715)، أما قيمة معامل ثبات بعد المقابلة فقد بلغت (0.682)، وبلغت قيمة معامل ثبات محور استخدام أساليب الإشراف التربوي (0.799)، في حين بلغ معامل ثبات محور كفايات التقييم (0.847)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الأداة كلها (0.929)، وهي درجات ثبات مقبولة، وهذا يدل على أنّ استمارة الاستبانة اتسمت بالثبات وبدرجة جيدة من التميز، كما هو موضح بالجدول رقم (5).

الجدول رقم (5) يبين قيم معامل ثبات أداة الدراسة وصدقها

متغيرات الدراسة	العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
محور الكفايات المعرفية	6	0.788	0.887
محور الكفايات الشخصية	8	0.746	0.863
بعد الزيارة الصفية	6	0.715	0.845
بعد المقابلة بعد الزيارة الصفية	5	0.682	0.825
محور كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي	11	0.799	0.893
محور كفايات التقييم	11	0.847	0.920
أداة الدراسة كلها	**36**	**0.929**	**0.963**

صدق أداة الدراسة

تم تحقق الباحثين من صدق أداة الدراسة بأنّ استخدم نوعين من أنواع اختبارات الصدق، وهما: صدق المحكمين، والصدق الإحصائي، وذلك على النحو الآتي:

أ. **صدق المحكمين:** تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من أهل الاختصاص من أعضاء هيأة التدريس في مجالات: التربية، وعلم النفس، واللغة العربية، وتم إجراء التعديلات المطلوبة التي أوصى بها المحكمون، نظرًا لوجود بعض التعديلات فيما يخص الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ب. **الصدق الإحصائي (الذاتي):** تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام الصدق الإحصائي، وهو مقياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجاباتهم، ويحسب صدق المقياس من خلال معادلة الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وتتراوح قيمة كل من الثبات والصدق بين الصفر والواحد الصحيح، وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقة الصدق (Validity Statistical)، وذلك كما هو موضح بالجدول (5)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات محور الكفايات المعرفية (0.887)، وبلغت قيمة معامل صدق محور الكفايات الشخصية (0.863)، كما بلغت قيمة معامل صدق بُعد الزيارة الصفية (0.845)، أما قيمة معامل صدق بعد المقابلة فقد بلغت (0.825)، وبلغت قيمة معامل صدق محور استخدام أساليب الإشراف التربوي (0.893)، في حين بلغ معامل صدق محور كفايات التقييم (0.920)، وبلغت القيمة لمعامل صدق الأداة كلها (0.963)، وهذا يبرز صدق المقياس، وأن فقرات الاستبانة تعكس قدرتها على قياس ما صُمِّمَتْ من أجله.

اختبار اعتدالية البيانات:

من الضروري اختبار اعتدالية البيانات؛ لأنّ معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعي، فإذا كانت البيانات موصوفة باتباع التوزيع الطبيعي فإنّ الاستخدامات البارامترية هي الأنسب في الاختبارات والتطبيق، وأما إذا كانت هذه البيانات غير موصوفة باتباع التوزيع الطبيعي فإنّ الاستخدامات اللابارامترية هي الأنسب في الاختبارات والتطبيق، حيث يمكن معرفة البيانات تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار شابيرو– ويلكس (Shapiro–Walk's) عندما يكون حجم البيانات مناسب، والجدول (6) يوضح اختبار اعتدالية البيانات لعينة الدراسة.

جدول (6) قياس التوزيع الطبيعي للبيانات

متغيرات الدراسة	شابيرو – ويلكس		
	إحصائية الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الكفايات المعرفية	0.983		0.458

الكفايات الشخصية	0.990		0.830
الزيارة الصفية	0.963		0.084
المقابلة بعد الزيارة	0.987		0.657
محور كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي	0.970	114	0.087
كفايات التقويم	0.990		0.837
تقييم التفتيش التربوي	0.972		0.113
	0.988		0.755

إنّ دلالة الإحصائيات لجميع متغيرات الدراسة كانت غير دالة إحصائيًّا، حيث إنّ قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى المعنوية 5%، مما يعني أنّ البيانات تتبع توزيع البيانات الطبيعي؛ لذلك نقبل الفرضية القائلة إنّ البيانات لا تختلف عن توزيع البيانات الطبيعي، وهذا يعني أنّ استخدام الاختبارات البارامترية هو الأنسب في اختبار فرضيات هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، حيث تنوعت الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات بتنوع أهداف الدراسة، فقد استخدم معامل ألفا كرونباخ لإيجاد قيم ثبات أداة الدراسة، واستخدم اختبار شابيرو– ويلكس للتحقق من توزيع البيانات، كما استخدم كل من الانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي للتعرف على مستويات كفايات تقييم التفتيش التربوي، فضلًا عن ذلك استخدم اختبار T–test الخاص بعينة واحدة للتعرف على مدى توافر كفايات التفتيش التربوي لدى معلمي اللغة العربية لمرحلة الشق الثاني من التعليم الأساسي، كما استخدم اختبار T–test الخاص بعينتين مستقلتين لتحديد دلالة فروق استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى معلمي اللغة العربية التي يمكن أن تعزى لمتغيرَيْ: (المؤهل العلمي، والنوع)، وكذلك استخدم تحليل التباين الأحادي one way ANOV لتحديد دلالة فروق استجابات أفراد عينة

الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى معلمي اللغة العربية التي يمكن عزوها لمتغير سنوات الخبرة.

بعد توزيع الاستمارات وفرزها وتحديد الاستمارات الصحيحة –التي اعتمدت الإجابات الواردة فيها في عملية التحليل– تم استخدام برنامج حزم الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science SPSS 28 لتحليل البيانات التي جُمعت من عينة الدراسة، حيث تم استخدام نموذج تحليل الإجابات على فقرات استمارة الاستبانة لتحديد مستوى الموافقة اعتمادًا على مقياس (ليكرت الثلاثي) بوصفه أكثر المقاييس استخدامًا، بحيث يُعطى لكل إجابة درجة على النحو الآتي:

تدرج **غير موافق** يُعطى درجة (1)، وتدرج **محايد** يعطى درجة (2)، وتدرج **موافق** يعطى درجة (3)، ويوضح الجدول (4) كيفية توزيع الأوزان النسبية لمعرفة تقييم التفتيش التربوي من وجهة رأي المعلمين على النحو الآتي:

الجدول (7) مستويات مقياس ليكرت والوزن النسبي

المقياس	غير موافق	محايد	موافق
درجة الموافقة	1	2	3
المتوسط المرجح	1.66-1.00	2.33-1.67	3.00-2.34
الوزن النسبي	%(55-33)	%(77-56)	%(100-78)
وصف المستوى	**منخفض**	**متوسط**	**مرتفع**

عرض نتائج الدراسة:

يختص هذا الجانب بالإجابة عن أهداف الدراسة وفرضياتها، وذلك على النحو الآتي:

- **الهدف الأول: ما مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟**

لتتم الإجابة عن هذا التساؤل سيتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمحاور والأبعاد المكونة لهذا المتغير، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (8): المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لمحاور وأبعاد كفايات التفتيش التربوي

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن	الرتبة

				النسبي	
.1	الكفايات المعرفية	2.51	0.47	83.6	3
.2	الكفايات الشخصية	2.65	0.36	88.3	1
.3	كفايات أساليب التفتيش التربوي	2.55	0.38	85.0	2
.4	كفايات التقويم	2.55	0.42	85.0	2
المتوسط العام لكفايات التفتيش التربوي		**2.57**	**0.35**	**85.6**	-

يتضح من الجدول (8) مجيء محور الكفايات الشخصية في أولى المراتب وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (2.65) والانحراف المعياري له (0.36) ووزن نسبي (88.3%)، وجاء في ثاني المراتب كلٌ من محور كفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم بمتوسط حسابي (2.55) وبانحرافات معيارية (0.38) و(0.42) على التوالي ووزن نسبي(85.0%)، وحل في آخر المراتب محور الكفايات المعرفية وبلغت قيمة متوسطه الحسابي (2.51) وانحراف معياري (0.47) ووزن نسبي (83.6%)، وبوجه عام فإنّ المتوسط العام لكفايات التفتيش التربوي بلغ (2.57) بقيمة انحراف معياري بلغت (0.35) وبوزن نسبي قدره (85.6%)، وهو مرتفع مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح في الجدول (3-4) ما يعني أنّ مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية كان مرتفعًا من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة. ويبدو مما سبق أنّ هناك توافقا بين ما جاء في هذه الدراسة مع دراسة بوطبيشة 2023 ودراسة القططي 2020 على أن تقييم أفراد العينة للتفيش التربوي كان مرتفعاً.

وينبثق عن التساؤل السابق تساؤلات فرعية هي:

الهدف الفرعي الأول: ما مستوى الكفايات المعرفية لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

لتتم الإجابة عن هذا التساؤل تمت حساب قيم المتوسطات الحسابية وقيم الانحرافات المعيارية وقيم الأوزان النسبية لفقرات هذا المحور، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (9): المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لمحور الكفايات المعرفية

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة

.1	يمتلك المشرف رصيدًا نظريًّا ومعرفيًّا كافيًا في التفتيش التربوي	2.57	0.64	85.6	2
.2	يمتلك المفتش التربوي تقنيات ميدانية كافية في التفتيش التربوي	2.23	0.70	74.3	6
.3	للمفتش رصيد لا بأس به من علوم التربية وعلم النفس	2.56	0.69	85.3	3
.4	المفتش على دراية واسعة بالمناهج الدراسية	2.53	0.73	84.3	4
.5	يمتلك المفتش خبرة كافية عن التعليم للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي	2.69	0.57	89.6	1
.6	المفتش على دراية واسعة بكيفية إعداد الاختبارات وتحليلها	2.50	0.73	83.3	5
المستوى العام لمحور الكفايات المعرفية		**2.51**	**0.47**	**83.6**	–

يوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية لفقرات محور الكفايات المعرفية وقد تراوحت ما بين (2.23–2.69)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.57–0.73)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (يمتلك المفتش خبرة كافية عن التعليم للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي) بالمتوسط الحسابي (2.69) والانحراف المعياري (0.57) ووزن نسبي (89.6%)، فى حين جاءت فى المرتبة الأخيرة الفقرة: (يمتلك المفتش التربوي تقنيات ميدانية كافية في التفتيش التربوي) وبلغ متوسطها الحسابي (2.23) بالانحراف المعياري (0.70) ووزن نسبي (74.3%). وبوجه عام فإنّ المتوسط الحسابي العام لمحور الكفايات المعرفية قد بلغ (2.51) بمقدار انحراف معياري (0.47) وبوزن نسبي قدره (83.6%)، وهو مرتفع مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (3-4)، مما يعني أنّ المستوى العام الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الهدف الفرعي الثاني: ما مستوى الكفايات الشخصية لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

للوصول إلى إجابة عن هذا السؤال تم عملية حساب قيم المتوسطات الحسابية وقيم الانحرافات المعيارية والأوزان النسبية الخاصة بفقرات هذا المحور، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (10): المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لمحور الكفايات الشخصية

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة

.1	يحثك المفتش على تحسين علاقتك مع غيرك	2.49	0.69	83.0	6
.2	المفتش ذو شخصية قوية ومؤثرة	2.63	0.61	87.6	5
.3	يشجع المفتش العلاقات الناجحة بين المعلم والطالب	2.73	0.58	91.0	3
.4	يحثك المفتش على البحث العلمي والتجريب	2.69	0.52	89.6	4
.5	يتصف المفتش بأخلاق عالية	2.78	0.47	92.6	1
.6	يتصف المفتش بالمرونة في تعامله معك	2.76	0.52	92.0	2
.7	يتحلى المفتش بروح المسؤولية	2.69	0.57	89.6	4
.8	يعدل المفتش بين جميع المدرسين في الحقوق والواجبات	2.47	0.77	82.3	7
	المستوى العام لمحور الكفايات الشخصية	**2.65**	**0.36**	**88.3**	-

يظهر من الجدول (10) كون المتوسطات الحسابية لفقرات محور الكفايات الشخصية قد تراوحت ما بين (2.47-2.78)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.47-0.77)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (يتصف المفتش بأخلاق عالية) بمتوسطها الحسابي (2.78) وبانحرافها المعياري (0.47) ووزنها النسبي (92.6%)، في حين جاءت في آخر المراتب الفقرة: (يعدل المفتش بين جميع المدرسين في الحقوق والواجبات) بمتوسطها الحسابي (2.47) وانحرافها المعياري (0.77)، ووزنها النسبي (82.3%) وبوجه عام فإنّ قيمة المتوسط العام الخاصة بمحور الكفايات الشخصية قد بلغت (2.65) بالانحراف المعياري (0.36) وبوزن نسبي بلغ (88.3%)، وهو مرتفع مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح في الجدول (3-4)، وهذا يعني أنّ المستوى العام للكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الهدف الفرعي الثالث: ما مستوى كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

ينقسم هذا المحور إلى بعدين هما: (الزيارة الصفية، والمقابلة بعد الزيارة الصفية) وللوصول إلى إجابة عن هذا التساؤل تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لأبعاد هذا المحور، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (11): المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لأبعاد كفايات أساليب التفتيش التربوي

م.	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الوزن	الرتبة

		الحسابي	المعياري	النسبي	
.1	الزيارة الصفية	2.45	0.46	81.6	2
.2	المقابلة بعد الزيارة الصفية	2.66	0.39	88.6	1
المستوى العام لمحور أساليب التفتيش التربوي		**2.55**	**0.38**	**85.0**	-

يتضح من الجدول (11) أن بُعد المقابلة بعد الزيارة الصفية جاء في أولى المراتب بمتوسط حسابي (2.66) وانحراف معياري (0.39) ووزن نسبي (88.6%)، وجاء في ثاني المراتب بُعد الزيارة الصفية بمتوسط حسابي قدره (2.45) وانحراف معياري (0.46) ووزن نسبي (81.6%)، وبوجه عام فإن المتوسط العام لمحور كفايات أساليب التفتيش التربوي قد بلغ (2.55) بانحراف معياري (0.38) ووزن نسبي (85.0 %)، وهو مرتفع مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (3-4)، مما يعني أنّ المستوى العام لكفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذه الأبعاد، وذلك على النحو الآتي:

الهدف الفرعي: ما مستوى كفايات الزيارة الصفية لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية الخاصة بفقرات هذا البعد، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (12): المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لبعد الزيارة الصفية

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
.1	يزورك المفتش التربوي ثلاث مرات في السنة	2.52	0.77	84.0	4
.2	يبين لك أهمية توظيف النشاطات الصفية خدمةً للعملية التعليمية	2.39	0.72	79.6	5
.3	يُعلمك المفتش التربوي بمواعيد الزيارة	2.01	0.87	67.0	6
.4	لا يغادر المفتش القسم إلا بعد انقضاء الدرس	2.56	0.75	85.3	3
.5	يشمل تقرير الزيارة إشادة بإيجابيات المعلم	2.63	0.61	87.6	1

.6	يشمل تقرير الزيارة كل الوقائع الملحوظة داخل الفصل	2.61	0.61	87.0	2
	المستوى العام لبعد الزيارة الصفية	**2.45**	**0.46**	**81.6**	-

يوضِّح الجدول (12) أنّ قيمة المتوسطات الحسابية لفقرات بُعْد الزيارة الصفية قد تراوحت ما بين (2.01-2.63)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.61-0.87)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (يشمل تقرير الزيارة إشادة بإيجابيات المعلم) بقيمة متوسط حسابي (2.63) وبانحراف معياري (0.61) ووزن نسبي (87.6%)، في حين جاءت في آخر المراتب الفقرة: (يُعلمك المفتش التربوي بمواعيد الزيارة) بمتوسط حسابي (2.01) وبقيمة انحراف معياري (0.87)، ووزن نسبي (67.0%). وبوجه عام فإنّ المتوسط العام لبعد الزيارة الصفية قد بلغ (2.45) بانحراف معياري (0.46) وبوزن نسبي (81.6%)، وهو مرتفعٌ مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (7)، مما يعني أنّ المستوى العام لكفايات الزيارة الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الهدف الفرعي: ما مستوى كفايات المقابلة بعد الزيارة الصفية لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية الخاصة بفقرات هذا البعد، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (13): يوضح المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لبعد المقابلة بعد الزيارة الصفية

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
.1	يذكر المفتش إيجابياتك ويشجعك عليها	2.76	0.54	92.0	1
.2	يناقشك المفتش في السلبيات والنقائص	2.71	0.53	90.3	2
.3	يقترح عليك المفتش حلولًا عملية تخلصك من أخطائك	2.59	0.62	86.3	3
.4	أثناء المناقشة يستعمل المفتش معك أسلوب الإقناع العلمي	2.76	0.49	92.0	1
.5	يتقبل المفتش آراءك ولا يفرض عليك رأيه الشخصي	2.50	0.77	83.3	4
	المستوى العام لبعد المقابلة بعد الزيارة الصفية	**2.66**	**0.39**	**88.6**	-

يتضح من الجدول رقم (13) أنّ قيمة المتوسطات الحسابية لفقرات بعد المقابلة بعد الزيارة الصفية قد تراوحت ما بين (2.50–2.76)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.49–0.77)، وجاءت في أولى المراتب كلٌ من الفقرة: (يذكر المفتش إيجابياتك ويشجعك عليها) ،والفقرة: (اثناء المناقشة يستعمل المفتش معك أسلوب الإقناع العلمي) بمتوسط حسابي (2.76) وانحرافات معيارية (0.54) و(0.49) على التوالي ووزن نسبي (92.0%)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة: (يتقبل المفتش آراءك ولا يفرض عليك رأيه الشخصي) بمتوسط حسابي قدره (2.50) وبانحراف معياري قدره (0.77)، وبوزن نسبي قدره (83.3%)، وبوجه عام فإنّ المتوسط العام لبعد المقابلة بعد الزيارة الصفية قد بلغ (2.66) بقيمة انحراف معياري (0.39) وبوزن نسبي (88.6%)، وهو مرتفعٌ مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (7)، مما يعني أنّ المستوى العام لكفايات المقابلة بعد الزيارة الصفية لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الهدف الفرعي الرابع: ما مستوى كفايات التقويم لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

للوصول إلى إجابة هذا السؤال تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية الخاصة بفقرات هذا المحور، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (14): ويضم المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لمحور كفايات التقويم

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
.1	يشمل التقويم كل جوانب العملية التعليمية	2.60	0.62	86.6	5
.2	يهدف التقويم إلى تحسين عملية التدريس لا تصيد الأخطاء	2.67	0.62	89.0	2
.3	يبتعد المفتش عن الذاتية والتأثيرات الشخصية في تقويمه للمعلم	2.60	0.66	86.6	5
.4	يستعمل المفتش نماذج تقويمية حديثة	2.42	0.73	80.6	9
.5	يبني المفتش تقويمه على الملاحظة المباشرة لأدائك داخل الفصل	2.64	0.61	88.0	3
.6	يهتم المفتش بتقويم نشاط التلاميذ	2.70	0.57	90.0	1

.7	يشارك المفتش في مراجعة أسئلة الامتحان ويكتشف مواطن القوة والضعف فيه	2.23	0.81	74.3	10
.8	يشجعك المفتش على التقويم الذاتي	2.63	0.59	87.6	4
.9	يصحح المفتش الأخطاء العلمية في المنهج الحديث	2.54	0.71	84.6	7
.10	يُقَوِّم المفتش المعلم تقويمًا مستمرًا وليس آنيًا	2.45	0.69	81.6	8
.11	يميز هذا التقويم المعلم المجتهد من غيره	2.56	0.69	85.3	6
المستوى العام لمحور كفايات التقويم		**2.55**	**0.42**	**85.0**	-

يوضِّح الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفايات التقويم وقد تراوحت ما بين (2.23–2.70)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.57–0.81)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (يهتم المفتش بتقويم نشاط التلاميذ) بمتوسط حسابي (2.70) وبانحراف معياري (0.57) ووزن نسبي (90.0%)، في حين جاءت في آخر المراتب الفقرة: (يشارك المفتش في مراجعة أسئلة الامتحان ويكتشف مواطن القوة والضعف فيه) بمتوسط حسابي (2.23) وبانحراف معياري (0.81)، وبوزن نسبي (74.3%) وبوجه عام فإنّ المتوسط العام لمحور كفايات التقويم قد بلغ (2.55) بانحراف معياري (0.42) ووزن نسبي (85.0%)، وهو مرتفعٌ مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (7)، مما يعني أنّ المستوى العام لكفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الجانب الاستدلالي:

يتناول هذا الجانب التحقق من صحة فرضيات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

فرضية الدراسة الرئيسة الأولى: والتي نصت على **(عدم توافر كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (15): دلالة الفروق في كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	درجة	قيمة(t)	الدلالة

		الحسابي	المعياري	الفرضي	الحرية		الإحصائية
كفايات التفتيش التربوي	71	72.5	50.3	2	70	13.596 (*)	0.000

* قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05=α

يوضِّح الجدول رقم (15) أنّ المتوسط العام لكفايات التفتيش التربوي بلغ (2.57) وبانحراف معياري قدره (0.35)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (13.596) وهي قيمة دالة إحصائيًّا حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي نصت على (عدم توافر كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)، **ويتم قبول الفرضية البديلة**، التي نصت على أنه (تتوافر كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

وينبثق عن الفرضية السابقة فرضيات فرعية هي:

الفرضية الفرعية الأولى: وتنص على **(عدم توافر الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (16): دلالة الفروق في الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
الكفايات المعرفية	71	2.51	0.47	2	70	9.182 (*)	0.000

* قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05=α

يوضِّح الجدول (16) أنّ المتوسط العام للكفايات المعرفية بلغ (2.51) وبانحراف معياري قدره (0.47)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (9.182) وهي قيمة دالة إحصائيًّا حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي تنص على أنه (لا تتوافر الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)،

ويتم اعتماد الفرضية البديلة والتي نصت على أنه (تتوافر الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

الفرضية الفرعية الثانية: التي نصت على **(عدم توافر الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية للخاصة باستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (17): دلالة الفروق في الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
الكفايات الشخصية	71	2.65	0.36	2	70	15.368(*)	0.000

* قيمة دالة عند مستوى دلالة α=0.05

يوضِّح الجدول (17) المتوسط العام للكفايات الشخصية وقد بلغ (2.65) وبانحراف معياري قدره (0.36)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (15.368) وهي قيمة دالة إحصائيًّا حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي نصت على (عدم توافر الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)، **واعتماد الفرضية البديلة** والتي نصت على أنه (تتوافر الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

الفرضية الفرعية الثالثة: والتي تنص على أنه **(لا تتوافر كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (18): دلالة الفروق في كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	درجة	قيمة(t)	الدلالة

		الحسابي	المعياري	الفرضي	الحرية		الإحصائية
كفايات أساليب التفتيش التربوي	71	2.55	0.38	2	70	11.964 (*)	0.000

* قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05=α

يوضِّح الجدول (18) أنّ المتوسط العام لكفايات أساليب التفتيش التربوي بلغ (2.55) وبانحراف معياري قدره (0.38)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (11.964) وهي قيمة دالة إحصائيًا حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي نصت على (عدم توافر كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)، **وتعتمد الفرضية البديلة** ونصها على (تتوافر كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

الفرضية الفرعية الرابعة: التي نصَّت على **(عدم توافر كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية الخاصة باستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (19): دلالة الفروق في كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
كفايات التقويم	71	2.55	0.42	2	70	11.085 (*)	0.000

* قيمة دالة لدى مستوى دلالة 0.05=α

يوضِّح الجدول (19) أن المتوسط العام لكفايات التقويم بلغ (2.55) وبانحراف معياري قدره (0.42)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (11.085) وهي قيمة دالة إحصائيًا حيث بلغت قيمة دلالتها الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي نصت على (عدم توافر كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)،

وتنال قبولا الفرضية البديلة التي نصت على أنه (تتوافر كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

الفرضية الثانية الرئيسة: التي نصت على **(عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن أن تعزى للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة).**

وينبثق عن الفرضية السابقة فرضيات فرعية هي:

الفرضية الفرعية الأولى: التي تنص على **(عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير النوع).**

وللتحقيق صحة هذه الفرضية استُخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وحُسِبت قيمة (t) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (20): دلالة الفروق في الاستجابات الخاصة بعينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي وفقًا لمتغير النوع

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
كفايات التفتيش التربوي ومتغير النوع	ذكور	11	2.62	0.33	112	0.563	0.582
	إناث	60	2.56	0.35			

* قيمة دالة لدى مستوى دلالة α=0.05

يظهر الجدول (20) أنّ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من نوع (ذكور) قد بلغ (2.62) بانحراف معياري (0.33)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من نوع (إناث) (2.56) بانحراف معياري قدره (0.35)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات بلغت قيمة (t) (0.563)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.582) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 =.α.

وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية التي نصت على (عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير النوع)، **وترفض الفرضية البديلة** التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع). ويلحظ بوضوح هنا أنّ هناك اتفاقا في هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النعمان 2005.

الفرضية الفرعية الثانية: التي نصت على **(عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير المؤهل العلمي).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية استُخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وحُسِبت قيمة (t) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (21): دلالة الفروق في الاستجابات الخاصة بعينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

البيان	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
كفايات التفتيش التربوي ومتغير المؤهل العلمي	جامعيّ أو مايعادله	39	2.51	0.38	112	−1.471	0.146
	دبلوم متوسط	32	2.63	0.29			

يبين الجدول (21) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من المؤهل العلمي (جامعيّ أو مايعادله) قد بلغت (2.51) بانحراف معياري (0.38)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) (2.63) بانحراف معياري قدره (0.29)، وباختبار دلالة فروق الإحصاء بين المتوسطات بلغت قيمة (t) (−1.471)، وهى قيمة غير دالة إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.146) وهي هنا أكبر من مستوى الدلالة 0.05 =.α، **وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية** التي نصت على (عدم وجود فروق

تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير المؤهل العلمي)، **وترفض الفرضية البديلة** التي نصت على (عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير المؤهل العلمي).وهذه النتيجة تتوافق مع ما ورد في نتائج دراسة الربيعي 2014 ودراسة النعمان 2005 ودراسة القططي 2020 .

الفرضية الفرعية الثالثة: التي نصت على **(عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير الخبرة).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وحُسِبت قيمة (f) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (22): دلالة الفروق في الاستجابات الخاصة بعينة الدراسة حول كفايات التفتيش التربوي وفقاً لمتغير (الخبرة)

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
كفايات التفتيش التربوي ومتغير الخبرة	5 سنوات	6	2.69	0.21	112	1.490	0.233
	10 سنوات	7	2.37	0.32			
	أكثر من 10 سنوات	58	2.58	0.36			

يبين الجدول (22) أنّ قيمة المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من الخبرة (5 سنوات) قد بلغ (2.69) بانحراف معياري (0.21)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة عبينة الدراسة من الخبرة (10 سنوات) (2.37) بانحراف معياري قدره (0.32)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من الخبرة (أكثر من 10 سنوات) (2.58) بانحراف معياري (0.36)، وباختبار دلالة فروق الإحصاء بين المتوسطات بلغت قيمة (f) (1.490)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.233) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 =α.، **وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية** التي نصت

على (عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير الخبرة)، **وترفض الفرضيَّةُ البديلة** التي نصَّت على (لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير الخبرة). وهناك اتفاق في هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت له دراسة بوطبيشة 2023 ودراسة القطط 2020.

النتائج النظرية والاستدلالية للدراسة:

تم التوصل من التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً: نتائج الجانب النظري:

- بينت نتائج هذه الدراسة أنّ محور الكفايات الشخصية احتل المرتبة الأولى، وجاء فى المرتبة الثانية كلٌ من كفايات أساليب التفتيش التربوي وكفايات التقويم، أما الكفايات المعرفية فقد جاءت في نهاية الترتيب.
- بينت النتائج أنّ بُعد المقابلة بعد الزيارة الصفية جاء في الترتيب الأول، وجاء بُعد الزيارة الصفية في الترتيب الثاني.
- أظهرت النتائج أن مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي ومحاوره وأبعاده: (الكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وبُعد الزيارة الصفية، وبُعد المقابلة بعد الزيارة الصفية، وكفايات التقويم) جميعها كانت مرتفعة من وجهة رأي أفراد العينة الدراسية.

ثانياً: نتائج الجانب الاستدلالي:

- أظهرت النتائج المرصودة توافر الكفايات الخاصة بالتفتيش التربوي بمحاورها الأربعة: (الكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم) لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

ويمكن أن يفسر ذلك بحسن اختيارات القائمين على اختيار المفتشين التربويين للمفتشين المكلفين؛ الأمر الذي أدى إلى اختيار عناصر جيدة تتوافر فيها هذه الكفايات التفتيشية، ووعي هؤلاء المفتشين بضرورة أن يمتلك المفتش قدرًا كافيًا من كفايات التفتيش والعمل على أن يقوم بتوظيفها أثناء ممارسة مهامهم التفتيشية، كل ذلك جعل عينة الدراسة من المعلمين تلمس وجود هذه الكفايات التفتيشية عند هؤلاء المفتشين بوضوح.

- أظهرت النتائج عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية في الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير (النوع).
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية في الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير (المؤهل العلمي).
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية في الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير (الخبرة).

ويمكن أن نفسر عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية في الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغيرات: (النوع، والخبرة، والمؤهل العلمي)؛ برضا عينة الدراسة عن الخدمات التفتيشية والتوجيهية التي تقدم لها وتتلقاها من المختصين بالتفتيش التربوي بشكل عام دون تمييز بينهم وفقًا للنوع، أو المؤهلات العلمية، أو سنوات خبرتهم، وهو ما يؤيد ما تم التوصل إليه في النتيجة الأولى من هذه الدراسة من إثبات توافر كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية من وجهة رأي معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم المتوسط، وهذا الرضا جعل استجابات أفراد العينة تتميز بغياب وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بينها تبعًا لمتغير (النوع: ذكورًا وإناثًا)، وتبعًا لمتغير (المؤهل العلمي: جامعيًّا أو متوسطًا)، وتبعًا لمتغير (سنوات الخبرة: طويلةً أو متوسطةً أو قصيرةً).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء ما تقدم من نتائج البحث وما عاينه الباحثون، يوصي الباحثون بالنقاط الآتية:

1- تطوير آلية اختيار المفتشين التربويين من المعلمين الأكفاء تعتمد على تقارير المفتشين الموثوق بهم، وإقامة المسابقات بين المتقدمين للتأكد من كفاياتهم المعرفية والمهنية.

2- تدريب المفتشين التربويين بشكل وظيفي على ممارسة مهنة التفتيش التربوي وفق أحدث ما يستجد في هذا المجال الحيوي.

3- التأكيد على ضرورة إقامة علاقات جيدة بين المعلمين والمفتشين التربويين من خلال تشجيع الحوار والتواصل المستمر بينهم.

4 – تقديم مختلف أنواع الدعم المعنوي والمادي لمن ينخرط بمهنة التفتيش والتوجيه التربوي.

5 – تخفيف العبء الملقى على كاهل المفتش التربوي نتيجة نقص المفتشين التربويين الأمر الذي أدى إلى أن يكلف بالتفتيش على أعداد كبيرة من معلمي الفصول وتغطية رقعة جغرافية كبيرة تعوقه عن ممارسة عمله.

ويقترح الباحثون ضرورة القيام بدراسات وأبحاث مشابهة تهتم بتقييم أداء المفتش التربوي في مرحلة التعليم المتوسط في مقرر اللغة العربية، وفي مقررات دراسية أخرى، كما يقترح الباحثون إجراء دراسة ميدانية تهتم بتشخيص الصعوبات التي تعوق قيام المفتش التربوي لمهامه في نطاق مكتب تفتيش المرج من وجهة نظر المفتشين، ودراسة أخرى حول علاقة المفتشين التربويين بالمعلم خبير المادة وأثرها في تحسين أداء المعلمين بالمدارس والارتقاء بالعملية التعليمية.

المراجع

– الأبيض، عادل . الرويلي، سعود .(2014). دراسة بعض أنماط الإشراف التربوي كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم .مجلة العلوم التربوية، العدد 9 .كلية التربية، جامعة الحدود الشمالية.

– إمحمد، الزروق. امبارك، آمنة .(2022). دور الإشراف التربوي في الرفع من كفاءة المعلم .مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية .العدد 21. كلية الآداب، جامعة سبها، ليبيا.

– أنيس، إبراهيم. وآخرون .(د.ت). المعجم الوسيط. الطبعة الثانية. دار الفكر، بيروت.

– بو خدمي، فادية .فتحية، لطروش.(2017). دور التفتيش التربوي في تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية. دفاتر مخبر حقوق الطفل.المجلد 8، العدد الأول. جامعة عبد الحميد بن باديس.

– بو طبيشة، نصيحة .لعوبي، يونس.(2023). تقييم أداء المشرف التربوي في تفعيل مهارة تنفيذ التدريس. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات. العدد (1)، المجلد 6. جامعة محمد الصديق بن يحي، الجزائر.

– الحضيري، عبدالسلام محمد. (2012).تقويم تنفيذ سياسات التعليم العام في ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد، جامعة بنغازي.

– الحلاق، دينا يوسف .(2008). متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.

- دولة ليبيا، حكومة الوحدة الوطنية. (2022). لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام المرفقة بقرار مجلس الوزراء الحكومة الوحدة الوطنية رقم (1013) لسنة 2022م.

- الربيعي، معن لطيف.(2014). واقع الإشراف التربوي الحديث لأعضاء الهيئة التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية. مجلة الفتح، العدد 59. كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي.

- الرفيعي، قيس ذياب.(2016). الإدارة والإشراف التربوي: مفهومها، اهدافها، منهجها، طرق بحثها. كلية التربية، جامعة تكريت.

- الصغير، أحمد حسين .(2008). معايير تقويم أداء المعلم نموذج مقترح. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية .العدد2، الجلد 5 . الإمارات العربية المتحدة.

ـ العمراني، عبدالغني محمد .(2013):أساسيات البحث التربوي. دار الكتاب الجامعي، صنعاء.

- الفيتوري، عبد الرازق سالم .(2023). استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في تحديد المهام التوجيهية للمفتش التربوي من وجهة نظر المعلمين ببلدية الزاوية .المجلة الدولية للعلوم والتقنية. العدد 32، جامعة الزاوية.

- القططي، محمد. أوباجي ،محمد.(2020). درجة توفر معايير الأداء المهني لدي المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (3).جامعة المدية، الجزائر.

- كراجة، عبد القادر .(1997). القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة. الطبعة الأولى. دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع. عمان.

- النعمان، محمد حمود.(2012). واقع الإشراف التربوي في اليمن ومتطلبات تطويره في ضوء الاتجاهات الحديثة.كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

- اليونسكو. (2000). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. منشورات منظمة اليونسكو. فرنسا.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات الرياضيات في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة البيضاء

زينب عبدالله مجحود

محاضر

كلية التربية جامعة عمر المختار

The reasons for students' weakness in mathematics in the basic education stage from the point of view of mathematics teachers in public and private schools in the city of Al-Bayda

ZAYNAB ABDULLAH MAJHOUD

lecturer

College of Education

Omar Al-Mukhtar University

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات مادة الرياضيات في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة البيضاء، ومعرفة مدى تأثره بالخبرة والمؤهل العلمي نوع التعليم (تعليم خاص – تعليم حكومي). وقد بلغ حجم عينة الدراسة(156) معلمة، وقد استخدمت الباحثة مقياس من إعدادها لقياس أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات وتكون من (16) فقرة، وأظهرت النتائج:

عدم انتباه التلميذ أثناء الشرح وانشغاله من الأسباب التي أدت إلى ضعفه في مادة الرياضيات، وكذلك ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الواحد، واعتماد التلاميذ على الحفظ وتأثره بآراء الآخرين، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أدت إلى ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم (حكومي – خاص) والمرحلة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية (ضعف الرياضيات–التعليم الأساسي– المدارس الخاصة– المدارس الحكومية)

The reasons for students' weakness in mathematics in the basic education stage from the point of view of mathematics teachers in public and private schools in the city of Al-Bayda

Study extract

The current study aimed to identify the reasons for students' weakness in mathematics in the basic education stage from the point of view of mathematics teachers in public and private schools in the city of Al-Bayda and to know the extent to which it is affected by experience, educational qualification, and type of education. The sample size of the study was (156) female teachers from the primary and preparatory stages in private and governmental schools in the city of Al-Bayda. The study reached the following results:The lack of attention of the student during the explanation and his preoccupation are among the reasons that led to the student's weakness in mathematics, as well as the high density of students within the same class, and the students' dependence on memorization and being influenced by the opinions of others, and the failure to take into account individual differences among students led to students' weakness in mathematics. There are statistically significant differences between the degrees of the reasons for students' weakness in mathematics, according to the variable of education type. There are statistically significant differences between the degrees of the reasons for students' weakness in mathematics, according to the stage variable. There are no statistically significant differences between the degrees of the reasons for students' weakness in mathematics, according to the experience variable

المقدمة:

تُعدّ الرياضيات من أكثر المواد العلمية أهمية في عصرنا الحالي فهي التي يستند عليها جميع العلوم الأخرى، فهي تمثل قمة التفكير التجريدي الذي يحول المعرفة النظرية إلى رموز، فالثورات العلمية في السنوات الأخيرة كانت عبارة عن تطبيق للمعادلات الرياضية بالدرجة الأولي.

وأهم ما يميز الرياضيات أنها ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة أو مجرد مهارات بل هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً، وتهدف الرياضيات إلى تحقيق أهداف تربوية كتعلم قيمة الرياضيات وأهميتها، وتنمية ثقة الطالب بقدرته على تعلم الرياضيات، وتعلم مهارات الاتصال الرياضي، وحل المشكلات...إلخ من الأهداف التربوية.

ومع أهمية الرياضيات فإنه يُلاحظ أنّ الكثير من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلمها، وانخفاض في تحصيلهم لمعارفها ومهاراتها.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمات مادة الرياضيات، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل تختلف مستويات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات باختلاف المراحل التعليم الأساسي؟
2. هل تختلف مستويات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات باختلاف متغير نوع التعليم (حكومي– خاص؟)
3. هل تختلف مستويات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات باختلاف متغير الخبرة (10سنوات – أكثر من عشر سنوات)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية والإعدادية من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة البيضاء، ومعرفة مدى تأثره بالخبرة ونوع التعليم.

أهمية الدراسة:

الحاجة إلى إجراء دراسة عن أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات، ومحاولة وضع خطة فعالة لمعالجة أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات، فالتعرف على أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات هو الخطوة الاولي لمعالجة ضعفهم في مادة الرياضيات، وكذلك زيادة وعي التلاميذ والمعلمين والإداريين بما يمكن عمله لتطوير أداء التلاميذ في مقرر الرياضيات.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية والخاصة في مدينة البيضاء.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في شهر مارس (3) من العام الدراسي (2022 –2023) خلال أسبوعين من الشهر المذكور.
- **الحدود البشرية:** معلمات المرحلة الابتدائية والإعدادية من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة البيضاء عدد (156) معلمة.
- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في موضوع دراسة أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات فقط.

أدوات الدراسة:

استبانة عن أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات من إعداد الباحثة مكوّنة من 16 فقرة.

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها:

ضعف التلميذ في الرياضيات:

تعرفه الباحثة بأنه حصول الطالب علي درجة أقل في معدل العلامات في مادة الرياضيات في الاختبارات التحصيلية حسب نظام الامتحانات المعتمد من وزارة التعليم، وهذا ما سيتضح من خلال الدرجة التي يتحصل عليها في مقياس ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات.

التعليم الأساسي:

هي التي يدخل إليها التلاميذ من أجل عملية التعلم، وتُعدّ مرحلة إجبارية وإلزامية من مراحل التعليم، بحيث يتوجب على جميع الطلاب ومن مختلف الطبقات الاقتصادية والاجتماعية الالتحاق بها. تشمل مرحلتين من التعليم الأساسي المرحلة الأولى، التي تمتد من الصف الأول إلى السادس، ويطلق عليها المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانية من التعليم الأساسي، وتتمثل في ثلاثة صفوف دراسية، ويطلق عليها المرحلة الإعدادية.

المدارس الحكومية:

هي التي تقدم التعليم مجاناً للتلاميذ دون مقابل مادي لكل شرائح المجتمع في جميع المراحل الدراسية.

المدارس الخاصة:

هي التي تقدّم التعليم في مقابل مادي وتمول ما تحتاجه بنفسها ولا تعتمد على الدولة في توفير احتياجاتها من كتب وأدوات مدرسية كالسبورة والكراسات والمبنى ...إلخ.

مفهوم الرياضيات المعاصرة:

عرّفها عقيلان (2002: 23) بأنها المادة الجديدة العلمية التي أُدخلت الي المناهج المدرسية فجعلتها عصرية تواكب التطور المعاصر، موضحة للأفكار العلمية التي يشملها مفهوم الرياضيات المعاصرة من المنظور التربوي، ويرى أيضاً أن الرياضيات المعاصرة تهدف إلى: مسايرة العصر وفهم تطوراته وممارسته الرياضيات بصفتها أداة اتصال عالمية، وأيضاً استخدام والمفاهيم والأفكار والمبادئ التي تساعد على توضيح مجال الرياضيات، وربط فروعه المختلفة بعضها ببعض، وممارسة مبدأ الاقتصاد من خلال توفير الوقت والجهد.

أهمية الرياضيات:

تعمل الرياضيات على تكامل المعرفة في مجالها، وحل للمشكلات الصناعية وتلبية احتياجاتها، والإسهام في تطوير الأبحاث التربوية، والعلمية في شتي المجالات، واستخدام الآلات المختلفة في إجراء العمليات الحسابية، والعمل على تحقيق الأهداف التربوية بأفضل صورة، وفهم ما يحدث من تطورات علمية وتقنية، وتحسين أساليب التدريس ومساعدة المعلمين على اكتساب المفاهيم، والمبادئ العامة في الرياضيات، وإثارة التفكير، وحب الاكتشاف (أبوسل 1999: 16، 17).

الرياضيات بوصفها لغة:

يرى سلامة (2005 : 62- 64) أنّ الرياضيات لغة من حيث إنها:

1. لغة كباقي اللغات لها رموز ذات دلالة، محددة المعاني ذات مفردات وعناصر.
2. لغة مكتوبة فهي تأخذ رموزها من اللغات البشرية.
3. لغة شفوية لتسجيل اللغة المكتوبة.
4. لغة لا معنى لها من الناحية العملية.

5. لغة مجردة فهي عبارة عن رموزاً تخضع لقواعد محددة.

6. لغة تعبير من خلال الرسومات، أو الأشكال، أو الرموز.

7. لغة حية تتطور باستمرار.

الرياضيات بوصفها لغة الاتصال:

أوضح عبيد (2005: 52، 53) بعضاً من المقترحات لمجلس معلمي الرياضيات (NCTM) التي سيساعد العمل بها على جعل الرياضيات أداة أفضل للاتصال والتواصل، ومن ثم ربط الرموز والمصطلحات بالأفكار الرياضية، وربطها باللغة المعتادة، والتحقق من تمثيل المناقشة الرياضية للمكونات الحيوية للمواقف الرياضية، وتفسير الأفكار الرياضية، وتقويمها من خلال استخدام مهارات اللغة.

كما أكدت سميث (2005: 60 – 66) على مجموعة من الكلمات الخاصة في لغة الرياضيات بمناهج الطفولة مثل كلمات المقارنة وهي التي تكسب الطفل الثقة في رؤية تنوع واختلافات الخصائص مثل الحجم، والحرارة، وكلمات المواضع، التي تُساعد الطفل على التقاط عدد كبير من المفاهيم حول القضاء، وكلمات الاتجاه لدلالة على الحركة، وكلمات التسلسل للترتيب، ومساعدة الطفل على حل المسائل المعقدة ضمن الأنظمة العددية، وكلمات الشكل وتساعد الطفل على شرح الأشكال اليومية، ووصف ما يرتبط بها من مجسمات، وكلمات العدد وهي تصف مكونات النظام العددي، ويتعلم الطفل إدراك الكميات، وإدراك العلاقات باستخدام كلمات العدد، مع كلمات المقارنة.

دراسة العتيبي (2005) (كما في حاجي ونايف 2018: 311)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج التلاميذ ضعاف السمع، والنطق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين، واستخدم استبانة من إعداد الباحث طبقت على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (179)، وأسفرت النتائج على وجود معوّقات خاصة بعملية التخطيط بدرجةٍ متوسّطة، وأظهرت معوقات خاصة بعملية التنفيذ بدرجةٍ كبيرةٍ، وأوضحت المعوّقات الخاصة بعملية تحصيل التلاميذ بدرجة كبيرة، ومعوقات خاصة بعمليّة التقويم، بدرجةٍ متوسطة، وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى المؤهل الدراسي (ما قبل الجامعي، جامعي). ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى إلى التخصص (رياضيات – سمعي)، كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى إلى سنوات الخبرة.

دراسة المعموري والخالدي (2006) (كما في الأخرس 2018: 53)

هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه طالبات معهد إعداد المعلمات المسائي في حل المسائل الفيزيائية من وجهة نظرهن، استخدم الباحث الاستبانة، وبلغت عينة البحث (136) وتوصل الباحثان إلى

النتائج الآتية: عدم تمكن مدرسة المادة من إيصال الموضوع بالشكل المطلوب، وصعوبة فهم المسألة من الناحية اللغوية، والجهل بتسلسل خطوات الحل للوصول إلى الناتج النهائي، وضعف الأساس في درس الرياضيات.

دراسة الأسطل (2017)

هدفت إلى بيان العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات في مدينة غزة بفلسطين، تكونت العينة من (78) معلماً ومعلمة ممن يدرسون الرياضيات في المرحلة الابتدائية. توصلت الدراسة إلى أنّ تقديرات أفراد الدراسة للعوامل المؤدية إلى تدنّي التحصيل الدراسي في الرياضيات جاءت متوسطة، ويؤدي الطالب والمدرسة والمنهاج دوراً في تدنّي التحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للعوامل المؤدية إلى تدنّي التحصيل الدراسي في الرياضيات لصالح المعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات) في مقابل المعلمين الجدد (5 سنوات فأقل).

تعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العتيبي(2005) إلى معرفة معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج التلاميذ ضعاف السمع، والنطق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين، وهدفت دراسة المعموري والخالدي (2006) إلى تحديد الصعوبات التي تواجه طالبات معهد إعداد المعلمات المسائي في حل المسائل الفيزيائية من وجهة نظرهن.

هدفت دراسة الأسطل (2017) إلى بيان العوامل المؤدية إلى تدنّي التحصيل الدراسي في الرياضيات في مدينة غزة بفلسطين، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة البيضاء، ومعرفة مدى تأثره بالخبرة ونوع التعليم.

من حيث العينة البحثية دراسة المعموري والخالدي (2006) وبلغت عينة الدراسة (136) من طالبات معهد إعداد المعلمات.

دراسة العتيبي (2005) بلغت عينة الدراسة (179) مشرف تربوي.

دراسة الأسطل (2017) بلغت عينة الدراسة (78) معلماً ومعلمة، بينما بلغت عينة الدراسة الحالية (156) معلمة.

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم (حكومي – خاص).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير المرحلة (ابتدائي – إعدادي).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة (10سنوات – أكثر من 10 سنوات).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لفروض الدراسة، الذي أشار عبيدات (2003: 310) إلى أنه " يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، في حين أن التعبير الكمي يعطينا وصفًا رقميًا لمقدار الظاهرة، أو حجمها".

وتذكر العساف **(2003: 193)**" أنّ هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات".

مجتمع الدراسة:

يذكر عبيدات **(2003: 113)** أنّ مجتمع الدراسة هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة"، وفي الدراسة الحالية يتكون مجتمع الدراسة من معلمات مادة الرياضيات في الشق الأول والثاني من التعليم الأساسي في المدارس العامة والخاصة في مدينة البيضاء والبالغ عددهن(526) معلمة.

واستغرقت الباحثة في إجراء الدراسة الميدانية أسبوعين خلال شهر مارس.

عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة الحالية في معلمات الشق الأول والثاني من التعليم الأساسي، خلال العام الدراسي(2022–2023). ولحساب حجم عينة الدراسة المناسب لمجتمع مكون من (526) استخدمت الباحثة معادلة كيرجيسي ومورجان وكانت العينة كالاتي

$$n = \frac{3.841 \times (0.25) \times n}{(0.0025)(n-1) + 3.841(0.25)}$$

$$n = \frac{3.841 \times (0.25) \times 526}{(0.0025)(526-1) + 3.841(0.25)}$$

$$n = \frac{0.96025 \times 526}{1.3125 + 0.96025}$$

$$n = \frac{505.0915}{2.27275} = 222$$

إذاً حجم عينة الدراسة المناسب لدراسة (222) فرداً، وقامت الباحثة باستبعاد (66) استبانة لعدم استيفائها للبيانات المطلوبة فأصبح عدد أفراد العينة (156) فرد.

أما توزيع عينة الدراسة على حسب المدرسة والنوع فكانت كما هي موضحة بالجدول الآتي.

جدول(1) يوضح توزيع العينة على حسب المدرسة

المدرسة	نوع المدرسة	المدرسة	نوع المدرسة
17 فبراير	خاصة	النصر	عامة
شهداء البيضاء الجديدة	عامة	جيل أفريقيا	خاصة
الطليعة	خاصة	عثمان بن عفان	عامة
خالد بن الوليد	عامة	الحرية	عامة
الفاروق	عامة	جيل المتفوق	خاصة
زهرة المستقبل	خاصة	أمل الحياة	خاصة
المناهل	خاصة	برقة	خاصة
الأندلس	خاصة	بن خلدون	عامة

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة عن ضعف التحصيل في مادة الرياضيات، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على دراسات سابقة عدة عن ضعف التحصيل في الرياضيات ومقاييس عن ضعف التلاميذ في الرياضيات، واختيار فقرات مناسبة للاستبانة المعد.

أ/طريقة تصحيح المقياس:

يجيب أفراد العينة على عبارات الاستبانة باختيار إجابة واحدة من ثلاثة بدائل، التي تعبّر عن مدى مستوى صعوبة التي تواجهه الطالب في مادة الرياضيات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(2) درجات الإجابة عن الاستبانة

درجة تواجد الصعوبة		
غير موافق	إلى حد ما	موافق
1	2	3

ب/ صدق الأدوات:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه.

الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب صدق الأداة المستخدمة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، ويأتي حساب الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل مفردة بالمجموع الكلي للمقياس كما هو موضح بالجدول (3) للتحقق من صدق الأداة بهدف التأكد من قياسها لما وضعت له، ومدى شموليتها ومدى صحة.

جدول (3) يوضح ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية

لمقياس أسباب ضعف مادة الرياضيات ن=(28)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	415.*	0 .028
2	060.	0 .762
3	269.	0 .166

0 .033	405. *	4
0 .000	644. **	5
0 .006	504. **	6
0 .004	529. **	7
0 .171	266.	8
0 .005	511. *	9
0 .648	090.	10
0 .031	408. *	11
0 .021	435. *	12
0 .014	460. *	13
0 .387	170.	14
0 .007	498. **	15
0 .001	587. **	16
0 .016	451. *	17
0 .014	457. *	18
0 .083	333.	19
0 .007	501. **	20
0 .161	272.	21
0 .025	424. *	22

23	116.	0 .555
24	438. *	0 .020
25	358.	0 .062

*دال عند مستوى دلالة 0.05. **دال عند مستوى دلالة0.01.

من خلال استعراض الجدول السابق يتبين ارتباط موجب ودال مع المقياس عدا الفقرات رقم (2- 3- 8- 10- 14- 19- 21- 23-25) لذلك تم استبعادها.

ج/ ثبات المقياس

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كونبارخ لحساب ثبات المقياس وقد بلغت قيمته(762.)، وتعد قيمة دالة على صلاحية المقياس

إجراءات التطبيق:

قامت الباحثة عند زيارة لمدارس مدينة البيضاء العامة والخاصة (16) قامت بتوزيع الاستبانة على معلمات داخل المدرسة، وقد تم اختيار العينة عشوائياً واستغرق التطبيق داخل كل مدرسة حوالي ساعتين في اليوم الواحد.

الأساليب الإحصائية:

1. النسبة المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون.
3. اختبار (t. test).
4. الانحراف المعياري.

أولاَ: نتائج اختبار الفرض الأول (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات الرياضيات).

لتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي، وذلك من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجاميع لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والجدول التي يوضح ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي:

جدول(4) أعداد المستجيبين والمجموع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لكل فقرات الاستبيان وترتيب تلك الفقرات

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
عدم شرح المادة بالتفصيل لتلميذ	1.62	721.	15
ترحيل التلميذ في السنوات السابقة	2.11	954.	6
ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الدراسي	2.24	881.	2
ضعف الإعداد التربوي والمهني للمعلم	1.81	734.	11
اعتماد التلميذ على الحفظ	2.19	663.	3
تعود المعلمين على طريقة الإلقاء	1.90	828.	9
عدم حب التلميذ لمعلم مادة الرياضيات	1.85	772.	10
تأثر التلاميذ بآراء إخوانهم الأكبر منهم بشأن صعوبة مادة الرياضيات	2.17	752	4
عدم مراعاة الفروق الفردية في الفصل	2.13	870	5
تركيز المعلم على مجموعة معينة من التلاميذ	1.56	674.	16
عدم سيطرة المعلم على التلاميذ داخل الفصل	1.62	704.	14
عدم الانتباه أثناء الشرح وانشغال التلميذ	2.26	769.	1
غياب المعلم المتكرر	1.78	862.	12
معاملة المعلم لتلميذ بشدة زائدة	1.69	742.	13
استبدال المعلم أثناء العام الدراسي	2.04	810.	7
ارتفاع نصاب المعلم من الحصص	1.98	838.	8

من خلال النظر الي الجدول (4) يُلاحظ أنّ أعلى سبب لضعف التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين هو (عدم الانتباه أثناء الشرح وانشغال التلميذ) بمتوسط حسابي بلغ (2.26) وفي

المرتبة الثانية جاءت فقرة (ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الدراسي) بمتوسط حسابي بلغ (2.24) وفي المرتبة الثالثة جاءت فقرة (اعتماد التلميذ علي الحفظ) بمتوسط حسابي بلغ (2.19)، وفي المرتبة الرابعة جاءت فقرة (تأثر التلاميذ بآراء إخوانهم الأكبر منهم بشان صعوبة مادة الرياضيات) بمتوسط حسابي بلغ (2.17) وفي المرتبة الخامسة جاءت فقرة (عدم مراعاة الفروق الفردية في الفصل) بمتوسط حسابي بلغ (2.13).

وفي المقابل نجد أقل أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين فهي (تركيز المعلم علي مجموعة معينة من التلاميذ) بمتوسط حسابي بلغ (1.56)، وفي المرتبة الخامسة عشر جاءت الفقرة (عدم شرح المادة بالتفصيل لتلميذ) بمتوسط حسابي بلغ(1.62)، وفي المرتبة الرابعة عشر جاءت الفقرة (عدم سيطرة المعلم على التلاميذ داخل الفصل) بمتوسط حسابي بلغ(1.62)، وفي المرتبة الثالثة عشر (معاملة المعلم لتلميذ بشدة زائدة) بمتوسط حسابي بلغ(1.69).

ترجح الباحثة أنّ أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات يرجع إلى الطالب، وذلك من خلال النظر إلى فقرات الجدول السابق رقم (4) ، التي بينت عدم انتباه التلميذ أثناء الشرح وانشغاله عن الدروس يؤدى إلى عدم فهم التلميذ لمادة الرياضيات، وكذلك ارتفاع عدد التلاميذ داخل الفصل يؤدى إلى عدم تركيز وتشتت انتباه الطالب أثناء الشرح واعتماده على الحفظ أكثر من الفهم مع العلم بأنّ مادة الرياضيات تعتمد على الفهم وتركز علي العمليات العقلية، ونرى أنّ تأثر الطلاب بآراء إخوانهم وأقارنهم بشأن صعوبة مادة الرياضيات يؤدى إلى خوف الطلاب من مادة الرياضيات، وعدم تقبلهم المادة بالإضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

ثانيا: نتائج الفرض الثاني (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة علي مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم (حكومي- خاص).

لتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (Independent Samples Test.) وكانت نتائج التحليل الاحصائي كالآتي

جدول (5) اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أسباب ضعف الطلبة في الرياضيات على المقياس تبعاً لمتغير نوع التعليم

المتغير	خاص(69)		حكومي(87)		قيمة "	الدلالة
	م	ع	م	ع		
أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات	48.5507	10.74098	49.5747	8.27806	-.673-	0.013 دال إحصائيا

يُلاحظ من النظر إلى الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وكانت الفروق لصالح مجموعة معلمات التعليم الحكومي لارتفاع متوسطها الحسابي وبالتالي تم رفض الفرض الصفري الذى ينص علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الريان (2010) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وفقاً لمتغير نوع المدرسة.

ثالثاً: نتائج اختبار الفرض الثالث (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير المرحلة (ابتدائي –إعدادي).

لتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (Independent Samples Test.) وكانت نتائج التحليل الإحصائي كالآتي:

جدول (6) اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أسباب ضعف الطلبة في الرياضيات على المقياس تبعاً لمتغير نوع المرحلة.

المتغيرات	ابتدائي(74)		إعدادي (82)		قيمة "T"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات	48.0811	11.00903	50.0610	7.68090	-1.313-	0.000 دالة احصائيا

يُلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير المرحلة (إعدادية –ابتدائية) لدى أفراد العينة على مقياس الدراسة، وبالتالي تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير المرحلة (إعدادية –ابتدائية) لدى أفراد العينة على مقياس الدراسة.

رابعا: نتائج اختبار الفرض الرابع (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة (10سنوات – اكثر من 10 سنوات).

لتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (Independent Samples Test.) وكانت نتائج التحليل الإحصائي كالآتي:

جدول (7) اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أسباب ضعف الطلبة في الرياضيات على المقياس تبعاً لمتغير نوع الخبرة.

المتغيرات	10سنوات واقل (64)		أكثر من 10سنوات(92)		قيمة "T"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات	51.5469	8.78117	47.4348	9.54032	2.735	0.627 غير دالة

يُلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة (10سنوات – أكثر من 10 سنوات) لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وبالتالي تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة (10سنوات – أكثر من 10 سنوات) لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة إبراهيم 2018 حيث أظهرت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا على أسباب تدنّي مستوى تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات تُعزى لمتغير الخبرة، ودراسة العتيبي 2005 حيث أوضحت الدراسة أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين تدنّي مستوى التلاميذ في مادة الرياضيات والخبرة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الأسطل 2017 حيث أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للعوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات تُعزى لمتغير الخبرة. وأيضا دراسة ريان2010 التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً بين تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وخبرة المعلم.

التضمينات التربوية لدراسة:

التوصيات:

1. التركيز على الأسباب المؤدية إلى تدنّي مستوى التلاميذ في مادة الرياضيات ومحاولة معالجتها.
2. منع المعلمين غير المتخصصين في مادة الرياضيات بتدريس الرياضيات.
3. تقليل عدد التلاميذ في كل فصل دراسي.
4. عدم تكليف المعلمين بمهام أخرى غير التدريس.
5. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

6. استخدام المعلم استراتيجيات مختلفة لتدريس الرياضيات.

المقترحات:

1. إجراء دراسة عن أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر مديري المدارس.
2. إجراء دراسة عن أسباب تدنّي تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر التلاميذ.
3. إجراء دراسة عن أسباب تدنّي تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر المفتشين التربويين.
4. إجراء الدراسة عن معوقات تدريس مادة الرياضيات.

المراجـــع

- أبوسل، محمد عبد الكريم (1999) مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، مكتبة دار الفرقان، إربد.
- الأخرس، يوسف عبد الكريم (2018) أسباب تدنّي التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة الأردنية (من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات) مجلة دراسات العلوم التربوية مجلد 45، العدد41، ملحق 1.
- الأسطل، كمال عبد الله (2017) صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة ظفار من وجهة نظر معلمات الدمن التعليم رياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- حاجي، مريم. نايف، وسن(2018) أسباب تدنّي مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة الفنون و الآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع ع(2) مج(27) ص ص 298- 321.
- سلامه، حسن علي (2005) اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات، دار الفجر لنشر والتوزيع، القاهرة.
- سميث، سوزان (2005) رياضيات الطفولة المبكرة، ترجمة (صالح عوض) دار الكتاب الجامعي.
- عبيدات، ذوقان (2003) البحث العلمي أدواته ومفاهيمه وأساليبه، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

- العساف، وفاء (2003) واقع الإبداع ومعيقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، رسالة ماجستير في الأدب تخصص إدارة تربوية. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم إدارة تربوية.
- عقيلان، إبراهيم محمد (2004) علامات مرجعية على طريق الجودة في التعليم، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، المجلد الثاني، القاهرة، دار الضيافة جامعة عين شمس ص797–805.
- عيد، وليم(2005) تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

مـلاحـــق

ملحق(1)

الصورة المبدئية للاستبانة

جامعة عمر المختار – البيضاء

كلية التربية – قسم معلم فصل

تحية طيبة وبعد

معلمتي الفاضلة .....

نرجو من سيادتكم بالتفضل بملء الاستبانة لإجراء دراسة ميدانية عن أسباب ضعف الطلبة في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات، وذلك باختيار ما يناسبك من البدائل (موافق – غير موافق – الي حد ما) ووضع علامة (√) في الخانة المناسبة بعد قراءة عبارات الاستبانة جيداً، وللعلم فانّ هذه المعلومات سوف تستخدم للغرض العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر والامتنان .....

نوع المدرسة (خاص □– حكومي□)

المرحلة التعليمية (ابتدائي□– إعدادي □).

سنوات الخبرة (10 سنوات أو أقل □– اكثر من 10 سنوات □)

م	العبارات	موافق	الي حد ما	غير موافق
1	عدم شرح المادة بالتفصيل لتلميذ			
2	صعوبة المنهج الدراسي في المرحلة الإعدادية			
3	عدم المتابعة من قبل البيت			
4	ترحيل التلميذ في السنوات السابقة			
5	ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الدراسي			
6	ضعف الإعداد التربوي والمهني للمعلم			

7	اعتماد التلميذ علي الحفظ			
8	وصول التلميذ إلى هذه المرحلة دون فهم العمليات الحسابية الأساسية			
9	تعود المعلمين على طريقة الإلقاء			
10	عدم حب التلميذ للمادة			
11	عدم حب التلميذ لمعلم مادة الرياضيات			
12	تأثر التلاميذ بآراء إخوانهم الأكبر منهم بشأن صعوبة مادة الرياضيات			
13	عدم مراعاة الفروق الفردية في الفصل			
14	التغيير المستمر في المنهج			
15	تركيز المعلم على مجموعة معينة من التلاميذ			
16	عدم سيطرة المعلم على التلاميذ داخل الفصل			
17	عدم الانتباه أثناء الشرح وانشغال التلميذ			
18	غياب المعلم المتكرر			
19	كثرة غياب التلميذ نفسه			
20	معاملة المعلم للتلميذ بشدة زائدة			
21	طريقة المعلم الصعبة في وضع الامتحانات			
22	استبدال المعلم أثناء العام الدراسي			
23	عدم تناول المنهج بالتدريج من السهل إلى الصعب			
24	ارتفاع نصاب المعلم من الحصص			
25	عدم متابعة المعلم لحل الطلبة للواجبات			

ملحق(2)

الصورة النهائية للاستبانة

جامعة عمر المختار – البيضاء

كلية التربية –قسم معلم فصل

تحية طيبة وبعد

معلمتي الفاضلة .....

نرجو من سيادتكم بالتفضل بملء الاستبانة لإجراء دراسة ميدانية عن أسباب ضعف الطلبة في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات، وذلك باختيار ما يناسبك من البدائل (موافق – غير موافق – الي حد ما) ووضع علامة (√) في الخانة المناسبة بعد قراءة عبارات الاستبانة جيداً، وللعلم فانّ هذه المعلومات سوف تستخدم للغرض العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر والامتنان .....

نوع المدرسة (خاص □– حكومي□)

المرحلة التعليمية (ابتدائي□– إعدادي □).

سنوات الخبرة (10 سنوات أو أقل □– أكثر من 10 سنوات □).

م	العبارات	موافق	الي حد ما	غير موافق
1	عدم شرح المادة بالتفصيل لتلميذ			
2	ترحيل التلميذ في السنوات السابقة			
3	ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الدراسي			
4	ضعف الإعداد التربوي والمهني للمعلم			
5	اعتماد التلميذ علي الحفظ			
6	تعود المعلمين على طريقة الإلقاء			

7	عدم حب التلميذ لمعلم مادة الرياضيات			
8	تأثر التلاميذ بآراء إخوانهم الأكبر منهم بشان صعوبة مادة الرياضيات			
9	عدم مراعاة الفروق الفردية في الفصل			
10	تركيز المعلم على مجموعة معينة من التلاميذ			
11	عدم سيطرة المعلم على التلاميذ داخل الفصل			
12	عدم الانتباه أثناء الشرح وانشغال التلميذ			
13	غياب المعلم المتكرر			
14	معاملة المعلم لتلميذ بشدة زائدة			
15	استبدال المعلم أثناء العام الدراسي			
16	ارتفاع نصاب المعلم من الحصص			

ملحق(3)

نتائج الإحصاء(spss)

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	نوع المدرسة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	خاص	69	48.5507	10.74098	1.29306
	حكومي	87	49.5747	8.27806	.88750

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	6.304	.013	-.673-	154	.502	-1.02399-	1.52260	-4.03186-	1.98388
	Equal variances not assumed			-.653-	125.191	.515	-1.02399-	1.56833	-4.12787-	2.07989

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	الشق	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	ابتدائي	39	46.9231	12.00523	1.92238
	إعدادي	117	49.8547	8.33073	.77018

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	20.351	.000	-1.692-	154	.093	-2.93162-	1.73293	-6.35502-	.49177
	Equal variances not assumed			-1.416-	50.750	.163	-2.93162-	2.07092	-7.08966-	1.22641

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	الخبرة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	أو أقل 10	51	52.8039	7.08243	.99174
	10 أكثر من	102	47.8725	9.54683	.94528

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	2.665	.105	3.265	151	.001	4.93137	1.51047	1.94698	7.91577
	Equal variances not assumed			3.599	129.290	.000	4.93137	1.37007	2.22071	7.64203

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	نوع المدرسة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	خاص	69	48.5507	10.74098	1.29306
	حكومي	87	49.5747	8.27806	.88750

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	6.304	.013	-.673-	154	.502	-1.02399-	1.52260	-4.03186-	1.98388
	Equal variances not assumed			-.653-	125.191	.515	-1.02399-	1.56833	-4.12787-	2.07989

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	المرحلة التعليمة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	ابتدائي	74	48.0811	11.00903	1.27977
	اعدادي	82	50.0610	7.68090	.84821

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	15.760	.000	-1.313-	154	.191	-1.97989-	1.50823	-4.95938-	.99959
	Equal variances not assumed			-1.290-	128.819	.200	-1.97989-	1.53535	-5.01766-	1.05787

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	الخبرة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	اواقل 10	64	51.5469	8.78117	1.09765
	10 اكثرمن	92	47.4348	9.54032	.99465

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	.237	.627	2.735	154	.007	4.11209	1.50357	1.14181	7.08238
	Equal variances not assumed			2.776	142.447	.006	4.11209	1.48127	1.18399	7.04020

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

الدَّلالَةُ النَّفْسيَّةُ لِلَفْظِ الْحُبِّ في سِياقِ الْخِطَابِ القُرْآنِيِّ

Psychological Connotation of Words of Love in the context of the Quranic Discourse

د. عبدالسلام ميلاد جبريل

Abdasslam meelad jbreel

Associate Professor أستاذ مشارك

جامعة وادي الشاطيء/ كلية التربية/ قسم اللغة العربية

/college of Education / Department of Arabic Language

Wadi AL sahatti univrsytty

Email: a.mohamed@wau.edu.ly

ملخص

يدرس هذا البحث البعد الدلالي للفظ الحب في القرآن الكريم، ويبين آثاره النفسية في الفرد والمجتمع، وتكمن أهمية البحث في بيان عناية القرآن الكريم بتهذيب النفوس وتوجيهها نحن السعادة والأمن والطمأنينة؛ لتعيش في مجتمع ينعم أفراده بالحب والخير والفلاح فيكون متماسكا قويا، ويجيب البحث على عدة تساؤلات منها: ما الدلالات النفسية للفظ الحب في سياق الخطاب القرآن الكريم؟ وما صور الحب التي وردت في القرآن؟ وما تأثيراتها في الفرد والمجتمع؟

واتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على تحليل جزئيات البحث ومكوناته وصولاً لتحقيق نتائج منتظَرة، ومن أهم النتائج التي توصَّل إليها البحث: أنّ لألفاظ الحُب في سياق القرآن الكريم أثراً كبيراً في تهذيب النفوس وإصلاح الأفراد وبناء المجتمع؛ لأنه بالحب والمودة تتآلف القلوب ويقوى المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الدلالة النفسية، الحُب، السياق، الخطاب القرآني، الفرد والمجتمع.

Abstract

This research examines the semantic dimension of the word "Love" in the Quranic, and demonstrates it's psychological effects on individuals and society. The significance of this research lies in highlighting the Quran's emphasis on refining and directing souls towards happiness, security and tranquility, in order to live in a society characterized by love, goodness, and success

Thus making it strong and cohesive.

This research answers many questions, including: What are psychological Connotations of love in the context of the Holy Quran's Discourse?

What is love? What is its impact on the individual community?

The researcher used used descriptive methodology to analyze the parts and components of the research to achieve the expected outcomes. The most significant findings of the research: Love in the context of the Holy Quran has a great impact on politeness of soul, the rehabilitation of individuals and building societies, because love and affection can comprises hearts and societies.

Keywords: Psychological Connotation, love, context, Quranic Discourse, individual and society.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

يعد النص القرآني في شكله ومضمونه خطاباً من الله سبحانه وتعالى إلىٰ الناس كافة، ولهذا الخطاب تجليات عظيمة غايتها التأثير في تعديل سلوك الناس وتقويم النفوس والأخذ بها إلىٰ سبيل الهدى والرشاد حباً لله وإبعادها عن سبيل الغي والضلال بغضاً للشيطان، فكانت الوسيلة لذلك هي اللسان العربي المبين ليكون المعجزة؛ فجاءت لغة الخطاب بما يحقق التأثير في النفس فكانت بعض الكلمات والألفاظ مشحونة بدلالات وإيحاءات تحقق الغاية والمقصد لهذا النص القرآني.

كما يعد التأثير في النفس وتعديل السلوك والعناية بالانفعالات والمشاعر والوجدانيات من أبرز المقاصد التي يتضمنها الخطاب القرآني؛ فجاءتْ بعض الألفاظ مشحونة بدلالات نفسية متجاوزة الدلالة اللغوية والمعجمية، وذلك الأمر بدوره يُؤَطِرُ الوظيفة التأثيرية والانفعالية للغة التي نصَّ عليها المشتغلون بالتفكير اللغوي قديما وحديثا.

مع تنامي الأبحاث وازديادها في اللسانيات وعلاقتها بالعلوم الأخرى برزت مباحث علمية مفيدة طوَّرتْ من الدراسات المُنصبَّة على الظاهرة اللغوية، ومن أبرز هذه المباحث تلك التي بينَّت العلاقة الوطيدة والاحتكاك الواضح بين اللسانيات وعلم النفس وخصوصا في إطار البحث الدلالي في دلالة الألفاظ وما تحمله من دلالات نفسية.

يتتبع هذا البحث الدلالة النفسية واللغوية للفظ الحب في الخطاب القرآني لما يحمله هذا اللفظ من دلالات مُحمَّلة بأبعاد وآثار نفسية ليس على مستوى شخصية الفرد وعلاقته مع خالقه فقط؛ بل تتجاوزه إلي من هم حوله في المجتمع من مخلوقين ومخلوقات، فتسمو النفس وتحيى آمنة مطمئنة في الدنيا والآخرة قال تعالى:﴿ **يَاأَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي** ﴾ (الفجر الآيات 27 .29).

وتأسيسا علىٰ ما سبق يمكن القول: إنّ كثيراً من الألفاظ في النص القرآني تحمل دلالة نفسية تحركُ المشاعر وتُنَشِّطُ الوجدان لدى متلقي الخطاب مثل ألفاظ (الحُب، البغض، العذاب الرحمة، الخوف، الحزن، والبشارة، والوعي، والسخرية والاستهزاء، التوبة ...).

تكمن إشكالية البحث في التساؤل المحوري التالي:

هل يمكن أن يكون لألفاظ الحب دلالة نفسية تؤثر في النفس سلبا أو إيجابا بحسب السياق الواردة فيه في الخطاب القرآني؟

وتبدو أهمية الموضوع في ربط ألفاظ النص القرآني بما توحيه من دلالات ومعان تعدّ من أهم المقاصد المهمة المُفضية إلىٰ فهم النص القرآني وفق مراد الله سبحانه وتعالى.

يسير الباحث في هذا البحث وفق المنهج الوصفي القائم على التحليل والاستقراء بتتبع دلالات لفظ الحب وأبعاده النفسية في الآيات القرآنية وربطها بسياقاتها في المصادر المختلفة.

تعددت الدراسات السابقة على البحث التي اطلع عليها الباحث وأفاد منها بما يثري البحث، ولم يقف الباحث على دراسة ربطت لفظ الحب بالدلالة النفسية؛ فهذا البحث يركز على لفظ الحب في سياق الخطاب القرآني.

اقترح الباحثُ مخططاً للبحث وفق الآتي:

مقدمة، مدخل:(مفهوم الخطاب القرآني) ، المطلب الأول: لفظ الحب مدلوله وتطوره الدلالي، المطلب الثاني: الدلالة النفسية والوظيفة التأثيرية للغة، المطلب الثالث: صور الحب في سياق الخطاب القرآني، الخاتمة: تتضمن أهم النتائج.

مدخل: (مفهوم الخطاب القرآني)

نخصص هذا المدخل للحديث لمفهوم الخطاب، ويمثل ذلك في رأينا مدخلاً نروم من خلاله تفسير مصطلح الخطاب القرآني وذلك في ضوء التعريف العام للخطاب كما يبدو في المدونة العربية الأصولية أولا ثم بعد ذلك يُنظر في مفهوم الخطاب كما تعامل معه الدرس الحديث.

ابتداءً يمكن القول: إنّ مصطلح الخطاب له حضور كبير عند الأصوليين بوصفه القاعدة المتينة والأرضية الصلبة التي وقفوا عليها ودعمت دراساتهم وأبحاثهم في استنباط الأحكام الشرعية من النص القرآني؛ فهم بذلك أكثر من ربط مفهوم الخطاب بالنص القرآني من بين علماء التراث العربي.

ويُعرَّف الخطاب عند الأصوليين بأنه: " اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه (الشاطبي، 1997 . 3: 37)

أمّا في الدرس الحديث فقد اكتسب تنوعاً وتعدداً في تعريفه؛ وذلك بحسب الدارسين والباحثين، ومن التعريفات المناسبة لهذا الدراسة نقف علىٰ التعريف القائل بأنه:" "كل تلفظ يفترض متكلماً مستمعاً وعند الأول هدف التأثير في الثاني بطريقة ما " (يقطين، 2002 . 21).

ومن التعريفين السابقين نلمس الاتفاق والتقارب بينهما في كون الخطاب تلفظ أو كلام مُوجَّه لمتلقٍ أو سامعٍ وله هدفه وهو التأثير في السامع ذلك التأثير المتضمن لفهم الخطاب أولا وقبل كل شيء، والسامع هو المقصود وهو من يتهيأ للفهم بحسب الأصوليين، وإذا سلمنا بتعدد أنواع الخطاب فإنّ الخطاب القرآني هو المقصود بالنسبة للأصوليين، والخطاب القرآني بكل معني التنزيه هو رسالة

بالمفهوم العميق للخطاب من رب العزة إلى الناس كافة؛ وإن كانت الرسالة بمفهومها البسيط تحمل فكرة للتأثير في المرسل إليه (عبدالعظيم، 2003 . 191)؛ فإن الخطاب القرآني بوصفه رسالة مرسلة من الله أنزله على رسوله محمد ﷺ تحمل منهجا واضحا له مقاصده للناس كافة قال تعالى :﴿ **وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا**﴾.(سبأ الآية:28).

وتتضمن رسالة القرآن مرسل وهو الله . عز وجل . فالرسالة التي هي خطاب من الله اقتضت أولا وقبل كل شيء وجود مخاطِب (متكلم)؛ والقرآن الكريم . بلا ريب . هو كلام الله المُنزَّه عن كل عيب ونقص، قال تعالى:﴿ **وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْلَمُونَ**﴾(التوبة الآية 6)، وقال . عز من قائل .:﴿**سَيَقُولُ الْمُخَلَّفُونَ إِذَا انْطَلَقْتُمْ إِلَى مَغَانِمَ لِتَأْخُذُوهَا ذَرُونَا نَتَّبِعْكُمْ يُرِيدُونَ أَنْ يُبَدِّلُوا كَلَامَ اللَّهِ**﴾(الفتح ، الآية 11)، ذكر الدامغاني في قاموسه أن المقصود بكلام الله في الآيتين هو القرآن الكريم (الدمغاني، 1983. 407)، وقال أيضا في كلامه لموسى عليه السلام:﴿**وَكَلَّمَ ٱللَّهُ مُوسَىٰ تَكلِيماً**﴾(النساء الآية 64).

ويتبيّن من ذلك أنّ الأمة جمعاء تؤمن بأن القرآن الكريم كلام الله وخطابه لها بما فيه من أوامر ونواهي ودعوة وإرشاد لإصلاح ما بينهم وبين الله، وما بينهم وبين عباد الله.

واقتضي هذا الخطاب القرآني أن يلقي استجابة وقبولا من المخاطَبين وهم من يمثل دور المستمع للكلام المتكلم ومن التدبر والتفكر وبعد ذلك كله العمل فيحصل التأثير وتكون الثمرة وهي الفهم والإفهام، قال تعالى: ﴿ **أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا**﴾(محمد الآية 24)، لذلك ورد ذكر السمع ومشتقاته في كثير من الآيات في الخطاب القرآني، والمستمع (المخاطب) معني بالتدبر والتفكر والتعقل لهذا الخطاب، قال تعالى: ﴿ **وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾(الأعراف الآية 203). وقال تعالى: ﴿ **كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾(ص الآية 29)

والاستماع له الأثر البالغ في إظهار قيمة الخطاب وتأثيره في المخاطبين ليس في الذين صدَّقوا وءامنوا؛ بل حتى في نفوس الكفار والمعاندين ويدل على ذلك قول الوليد ابن المغيرة: (والله إنّ لقوله لحلاوة، وإنّ أصله لَغَدِقٌ، إنّ فَرْعَه لجَناةٌ " (هشام، 2010، 3: 173).

ويرى بعض المفسرين أن دراسة النفس وما يتعلق بها وجه من أوجه الإعجاز القرآني وصورة من صور التحدي إلى جانب الإعجاز اللغوي والبياني والعلمي والعددي ... (السعود، 2005 : 15) والإعجاز النفسي يرتبط بمقصد التأثير النفسي الذي هو ثمرة من ثمرات التذوق والتدبر والتفكر في آيات الله، قال تعالى :﴿ **اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ**﴾ (الزمر الآية 23)، فُسر ذلك بأن الله تعالى

أنزل هذا القرآن وهو أحسن حديث في حسنه وإحكامه تقشعر منه الجلود والقلوب تأثرا بما فيه من ترهيب ووعيد، ثم تلين القلوب وتطمئن (السيوطي، د . ت ، 609).

ولكل خطاب سياقه الذي يجري فيه، وسياق الخطاب القرآني هي الأحوال والمواقف والأمكنة والأزمنة التي نزل فيها في السلم والحرب وفي الظعن والإقامة، وهو ما اصطلح عليه الباحثون في علوم القرآن (علم المناسبة) و(أسباب النزول).

والمقصد؛ إن المستمع باستماعه يحقق عنصر التأثير وتحصل الفائدة والغاية من الخطاب القرآني، ولعل ذلك المقصد والهدف قد ظهر جليّا واضحا في نفوس المؤمنين الصادقين الذين أحسنوا السماع وأجادوا الاستماع بآذن صاغية وقلوب واعية تأمل قول بعض أولئك المؤمنين من الجن والإنس كما تكلم به الخطاب القرآني، قال تعالى عن استماع الجن للقرآن العظيم:﴿ **قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَنْ نُشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا** ﴾ (الجن الآيتان 1 . 2)، وجاء على لسان المؤمنين من الإنس قوله تعالى:﴿ **وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ** ﴾ (البقرة الآية 285) وقوله تعالى: ﴿ **رَبَّنَا إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا** ﴾ (آل عمران من الآية 198).

والحاصل؛ ذلك ما قصدناه من التعريف بالخطاب القرآني وسياقاته المتعددة، اقتضى ذلك الخطاب العظيم السامي المنزه أن يكون صادرا من (متكلم / مخاطِب) هو رب العزة ذو الكمال والجلال، أما المستمع و المخاطَب بهذا الخطاب فهم أولئك المخلوقين من الجن والإنس مأمورون بالاستماع والتلقي ثم التدبر والتفكر والتعقل فهو آيات لقوم يعقلون ولقوم يتفكرون ولقوم يتدبرون، فمن استمع وعقل وتدبَّر وتفكَّر فيتحقق له المقصود من ذلك الخطاب وبان فيه الأثر وظهر، كما أراده الله سبحان وتعالى فتتحقق الهداية، ويثبت الهدى، والرشاد، فتنقاد النفوس لحب خالقها بالطاعة والعبادة فتشفى الصدور من وسوسة الشيطان وغوايته؛ فتحصل الطمأنينة، قال تعالى:﴿ **يَأَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي** ﴾ (الفجر الآيات 27 . 29) .

المطلب الأول / مفهوم الدلالة النفسية :

كيف يكون للفظ دلالة نفسية ؟

أقول: لم يعد علم الدلالة محصوراً في البحث في الدلالة اللغوية للألفاظ يبين دلالتها الصوتية أو الصرفية أو التركيبية فقط؛ بل نجد أنه مع تطور الدراسات وتجدد الأبحاث المركزة على دلالة الألفاظ توصل الباحثون إلى أنّ دلالة اللفظ تتجاوز مجالها اللغوي إلى مجالات أخرى منها المجال النفسي؛ وذلك من خلال البحث في الآثار النفسية التي تنعكس من استعمال اللفظ ويكون له أثر دلالي نفسي سلبي أو إيجابي يتضافر مع الدلالة اللغوية للفظ في كشف معناه العام في سياق محدد، فاللغة لا

تستعمل إلا ضمن سياق اجتماعي وبيئة نفسية يكون لهما الأثر الواضح في ممارسة اللغة، واللغة . في الغالب . لا يتحقق لها التفاعل إلا في إطار العوامل النفسية التي بطبيعة الحال لا تنفك عن المحيط الاجتماعي (حمداني، 2004، :221)، وذلك يفضي بالقول إلى وجود علاقة حتمية بين علم الدلالة وعلم النفس متولدة عن ذلك الاهتمام المتزايد لدراسة اللغة وربطها بالدراسات النفسية حديثا ؛ فظهر فرع علمي جديد عرف بعلم اللغة النفسي موضوعه دراسة اللغة مرتبطة بالأبعاد النفسية المترتبة على ذلك (عطية، 1995 :5).

ويعد مصطلح الدلالة النفسية من المصطلحات التي برزت في البحث الدلالي ومجال اهتمامه ينحصر في استعمال اللغة وما ينجم عن ذلك من أثار نفسية مرتبطة بالانفعالات والمشاعر، وذلك ما صرح به أحد الباحثين بقوله: " تهتم الدلالة النفسية بالانفعالات التي تتأثر بها النفس وتكون مسيطرة عليها في منطقة الشعور وتكون تلك الآثار متولدة عن استعمال ألفاظ اللغة بلا شك تقول نوال عطية " إن أحاديث الأفراد لا تعبر عن المعاني الإشارية (الحرفية) للفظ فحسب وإنما تنطلق من الأفواه تلك المعاني النفسية أو السمانتية، لتعكس خبرات سابقة مر بها الفرد إزاء هذا اللفظ أو ذاك في مواقف سلوكية متباينة" (عطية، 1995 :12) وكما هو ملاحظ فإن كثيراً من الألفاظ والتعبيرات اللغوية لا تقوم على أساس منطقي فحسب؛ بل عادة ما تكون مشحونة بدلالات ومضامين نفسية عاطفية حقيقية أو مفترضة مرتبطة بالخبرات المتباينة لكل فرد، ومن تلك الألفاظ: **(الحب، الرحمة، الفرح، الإحسان، الخوف، الحزن، البغض، الكره ...)**

ويمكن القول: إنّ الدلالة النفسية وسيلة من الوسائل المعينة على تحرير اللغة من قبضة القواعد وأسرها التي رسخت في أذهان كثير من الناس وقيدت تفكيرهم، فتأتي الدلالة النفسية لتعطي الحرية للتفكير، وتذكي العقل، وتنشِّط التواصل فيكون الجمال والتذوق فتزداد اللغة ثراءً وارتقاءً وتكتسب قيمة مضافة.

ووردت تلك الألفاظ ومثيلاتها في القرآن والحديث الشريف والشعر تحمل دلالات ذات أثر نفسي على الأفراد،

ماذا يقصد بالدلالة النفسية في ألفاظ القرآن؟

مما لا شك فيه أن الخطاب القرآني لم يغفل النفس البشرية، وورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تضمنت الحديث عن طبيعة تكوين الإنسان، ووصفت النفس الإنسانية في مختلف أحوالها، وبيَّنت بعض آيات القرآن ما يتعلق بالنفس من انحرافات وأمراض نفسية، وعرضت العلاج وطرق التهذيب والتربية حتى تعيش آمنة مطمئنة بعيدة عن اللوم والأمر بالسوء قال تعالى:﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا** ﴾ (الشمس الآيتان 7 . 8)، كما نجد في القرآن الكريم عناية واهتمام

بمتعلقات النفس من دوافع وميول وسلوكيات ذات تأثير واضح وكبير في النفس، ويضاف إلى كل ذلك ما تتضمنه بعض آيات القرآن من توجيه وإرشاد نحو الوجهة الصحيحة والسليمة للنفوس المنحرفة والمتمردة على الخالق والخلق حتى تعيش في أمن وسلام تنعم بصحة نفسية؛ فيعتدل سلوكها بما يرضي الله ويرضي عباده، وما أكثر الآيات التي قدمت العلاج والشفاء لصدور المؤمنين وأذهبت الغيظ الخوف والحزن من قلوبهم قال تعالى:﴿ **قَٰتِلُوهُم يُعَذِّبهُمُ ٱللَّهُ بِأَيدِيكُم وَيُخزِهِم وَيَنصُركُم عَلَيهِم وَيَشفِ صُدُورَ قَومٖ مُّؤمِنِينَ وَيُذهِب غَيظَ قُلُوبِهِم وَيَتُوبُ ٱللَّهُ عَلَىٰ مَن يَشَاءُ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** ﴾ (التوبة الآيتان 14 . 15) .ومن ذلك أيضا قوله تعالى : ﴿**يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَد جَاءَتكُم مَّوعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُم وَشِفَاءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحمَةٞ لِّلمُؤمِنِينَ**﴾ (يونس الآية، 57).

وقوله تعالى:﴿ **أَلَا إِنَّ أَولِيَاءَ ٱللَّهِ لَا خَوفٌ عَلَيهِم وَلَا هُم يَحزَنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ**﴾ (يونس الآية62).

البعد النفسي للفظ الحب في الخطاب القرآني.

مما لا شك فيه أنّ الخطاب القرآني لم يغفل النفس البشرية، وورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تضمنت الحديث عن طبيعة تكوين الإنسان، ووصفت النفس الإنسانية في مختلف أحوالها، وبيَّنت بعض آيات القرآن ما يتعلق بالنفس من انحرافات وأمراض نفسية، وعرضت العلاج وطرق التهذيب والتربية حتى تعيش آمنة مطمئنة بعيدة عن اللوم والأمر بالسوء قال تعالى: ﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا** ﴾ (الشمس الآيات 7 . 8)، كما نجد في القرآن الكريم عناية واهتمام بمتعلقات النفس من دوافع وميول وسلوكيات ذات تأثير واضح وكبير في النفس، ويضاف إلى كل ذلك ما تتضمنه بعض آيات القرآن من توجيه وإرشاد نحو الوجهة الصحيحة والسليمة للنفوس المنحرفة والمتمردة على الخالق والخلق حتى تعيش في أمن وسلام تنعم بصحة نفسية؛ فيعتدل سلوكها بما يرضي الله ويرضي عباده، وما أكثر الآيات التي قدمت العلاج والشفاء لصدور المؤمنين وأذهبت الغيظ والخوف والحزن من قلوبهم، قال تعالى:﴿ **قَاتِلُوهُمْ يُعَذِّبْهُمُ اللَّهُ بِأَيْدِيكُمْ وَيُخْزِهِمْ وَيَنْصُرْكُمْ عَلَيْهِمْ وَيَشْفِ صُدُورَ قَوْمٍ مُؤْمِنِينَ وَيُذْهِبْ غَيْظَ قُلُوبِهِمْ وَيَتُوبُ اللَّهُ عَلَى مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** ﴾ (التوبة الآيتان14 . 15) ومن ذلك أيضا قوله تعالى: ﴿ **يَاأَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ** ﴾ (يونس الآية 57)، وقوله تعالى: ﴿ **أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ لَهُمُ الْبُشْرَى فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ لَا تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ** ﴾(الآيتان 62 .63).

والحاصل؛ أنّ في القرآن الكريم كثيرا من الموضوعات التي تعتني بالنفس وخصائصها وأحوالها ودوافعها وما يعتريها من أحوال نفسية مثل :(الخوف والحزن والقلق وضيق النفس، الخشية والهبة والخشوع والشعور والإدراك والضر والصبر والجزع ...)، ووضع القرآن أنواعاً متعددة ومتنوعة من الأساليب والكيفيات لعلاج تلك الأحوال بالتوجيه السديد للأعمال الصالحة من: ذكر ودعاء وقول

حسن وتلاوة القرآن وغير ذلك مما يجلب الطمأنينة للنفس ويريح الصدر ويجلب الأنس والسكينة ويذهب الهم والحزن فتسمو النفوس بحب خالقها.

المطلب الثاني: مدلول الحب لغةً واصطلاحاً.

أثبت المعجم العربي للفظ الحب معنى أساسياً ومركزياً وهو: الثبات واللزوم وهذا هو المعنى الحقيقي الموضوع له في أصل اللغة، وهذا المعنى وضع في أصله مرتبط بالبعير إذا ثبت على الأرض ولزمها بسبب مرض أو أذى في رجله يقال: بعير مُحِبٌّ؛ أي ملتزمٌ مكانه لا يتحرك، والإحباب في الإبل يشبه الحران في الدواب (فارس، 1979، 2: 26. 27)، والحاصل أنّ الحُبَّ في الأصل: أذى يصيب الإبل فيمنعها من الحركة ويحتم عليها الثبات واللزوم في المكان (منظور، 2008 ، 3: 171) والحِبُّ هو الحبيب (الجوهري، 1987 :171) ،ثم تطور مدلول لفظ (الحُبَّ) بالاستعمال تطورا سامياً فارتقت دلالته وسمت بفضل الإسلام فصار يدل على ثبات ولزوم محبة الله ومحبة رسوله ومحبة الناس ومحبة الصفات العظيمة والنبيلة في أفعال الناس ومحبة كل ما من شأنه تحقيق الراحة والسعادة للإنسان في دنياه وأخراه كما هو بيّن وواضح في الخطاب القرآني وما يحمله لفظ (الحُب) من تنوُّع دلالي لغوي ونفسي واجتماعي.

الحقل الدلالي للفظ الحُبَّ:

للوقوف على دلالة لفظ الحب واستجلاء معناه يقتضي من وجهة النظر الدلالية أن نضعه ضمن حقله الدلالي الذي يتضمن ألفاظاً لها علاقة دلالية بلفظ الحب، ومن تلك الألفاظ ما ذكره الثعالبي في باب سماه مراتب الحُب نذكر منها (الثعالبي، 1988: 38).

. **الهوى**: هو جزء من الحب لدلالته على أول مراتب الحب.

. **العَلاقة**: وهي تدل في الاستعمال على الحُب اللازم للقلب.

. **العِشق**: ويدل على الحب الزائد، وهو الإفراط في الحب وإعجاب المُحِبَّ بمحبوبه . **الشغف**: ودلالته بلوغ الحب شغاف القلب، والشغاف (جلدة دون القلب).

. **الجَوى**: الهوى الباطن.

. **التَّيْمُ**: استعباد الحب، ومنه تسمية (تيم الله)؛ أي؛ عبد الله، ويقال: رجل مُتيَّم.

. **الهُيام**: وهو أن يذهب المحب هائماً على وجه؛ لغلبة الهوى والحب.

. **الخلة** : الصداقة الحميمة المشعرة بالحب، ومنه الخليل؛ أي المُحِبُّ .

الدلالة الاصطلاحية للفظ الحب:

يحمل مصطلح الحب دلالات اصطلاحية متعددة، ويعود سبب ذلك إلى ما لهذا اللفظ من حظوة وحضور في مجالات معرفية مختلفة؛ ولأنه كذلك يلقى اهتماما كبيرا في حياة الناس فأدَّى ذلك إلى تعدد تعريفاته كل بحسب تخصصه فهو من منظور فلسفي مثلا يقسم إلى حب عاطفي وحب خالص، ويعرف الحب العاطفي بأنه: "عاطفة يؤدي تنشيطها إلى نوع من أنواع اللذة مادية أو معنوية" (صليبيا، 1988، 1: 441)

ويُعرَّف الحب من الناحية النفسية والاجتماعية بأنه" تخيل كمال في الشيء السار أو النافع يؤدي إلى انجذاب الإرادة إليه ومنه محبة العاشق لمعشوقه، والوالد لولده، والصديق لصديقه، والمواطن لوطنه، والعامل لمهنته"(السابق، 1988، 1/ 441).

هذا وظهرت مسميات اصطلاحية تصاحبت مع لفظ الحب منها مثلاً:

الحب الإلهي، والحب الإنساني، والحب الأفلاطوني، والحب العذري، والحب المثالي، وحب الوالدين، وحب الوطن، وحب الذات...

التطور الدلالي للفظ الحب

ويفهم مما سبق أنّ لفظ الحب تطور وانتقل بفعل الزمن والاستعمال إلى دلالات ومعاني جديدة في صورة تعبيرات اصطلاحية متلازمة لفظيا تحمل مضامين لم تكن موجودة في لفظ الحب المجرد أو على الأقل في معناه اللغوي المعجمي، ففي مصطلح (الحب الإلهي)، يظهر المدلول الجديد للفظ الحب وهو أسمى درجات الحب لو تصور أن للحب درجات ومراتب، فهو حب ذو دلالة خاصة ومتطورة وهي الحب في الله ولله وعلى مرضاة الله، فهي كذلك دلالة ليست عامة أو مطلقة؛ بل هي محددة وثابتة. وقال عز وجلَّ: ﴿ **وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَشَدُّ حُبّا لِّلَّهِ**﴾ (البقرة من الآية 165)

والحب الإنساني هو درجة ثانية في سلم الحب؛ لأنّه يتجه من الإنسان إلى أخيه الإنسان، وهذا الحب له أثاره النفسية والاجتماعية على النفس البشرية سواء كانت مُحِبة أو مُحَبة فاعلة الحب أو مفعول بها الحب، إن الحب الإنساني يفوح عطراً بكل دلالات الإخلاص والوفاء والتعايش بين أفراد المجتمع الواحد قل أو كثر، صغر أو كبر.

والحب العذري مصطلح له دلالته النفسية الواضحة لتعلقه بالنفس وما يختلجها من عواطف ومشاعر وأحاسيس، لأنه ارتباط بين نفسين يتميز بالقوة والثبات ما لا يدع إلى انفصامه أو فك حلقة من حلقاته إلا بالهجر أو الموت أحيانا ولا عجب؛ لأنه حب عذري متمكن في النفوس (مصطفى، 1997 :9).

المطلب الثالث / صور الحب في سياق الخطاب القرآني

أولا . حب الله لعباده:

يمثل هذا المستوى الحب قمة المستوى الأعلى في مستويات الحب وهو الذي لا يقاس بغيره من أنواع الحب الأخرى التي سيأتي ذكرها والحديث عنها، فهو حب وفق مراد الله وكما تحدث عنه الله جل في علاه، ولله المثل الأعلى في ذلك فكما أنّ سمعه ليس كسمع البشر وبصره ليس كبصر البشر فكذلك حبه لعباده (البوطي، 2011 : 45).

وورد الدليل على حب الله في السياق القرآني في غير موضع، وبيَّن العلماء والمفسرون طبيعة ذلك الحب ولم يختلفوا في تفسيره حيث خاطب المولى . عز وجل . بهذا الحب الرسول محمد ﷺ متوجها بالخطاب إلى المؤمنين موضحا لهم كيفيته وشرطه وما يترتب عليه (السمرقندي، 2012 :211) كما يبدو في سياق قوله تعالى : ﴿**قُل إِن كُنتُم تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِي يُحبِبكُمُ ٱللَّهُ وَيَغفِر لَكُم ذُنُوبَكُم وَٱللَّهُ غَفُور رَّحِيم قُل أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ فَإِن تَوَلَّواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلكَٰفِرِينَ**﴾ (آل عمران 31 . 32) ، جاء التعبير في الآية عن لفظ الحب بصيغة المضارع الدال على استمراره من المؤمنين المحبين لله (تحبون) الواقع في الشرط المرتبط بالإتباع في الجواب (فاتبعوني) وهو صيغة طلبية بطريق الأمر فيأتي جواب الطلب (يحببكم) أيضا بصيغة المضارع ليكون الحب من الله مستمرا باستمرار الشرط وهو الإتباع للرسول وطاعته فيما أمر ونهى؛ بالعفو عنهم والإنعام عليهم، ومغفرته لهم، وحسن الثناء عليهم.

يقول الزَّجَّاج في بيان حب الله لعباده: هو عصمتهم وتوفيقه لهم، متى أحبوه بإتباع الرسول بالطاعة والعبادة فمحبة الإنسان لله وللرسول هي طاعته ورضاه بما أمر، والمحبة من الله عفوه عنهم وإنعامه عليهم برحمته، ومغفرة الذنوب (الزجاج، 2002، 1: 397) ، على ذلك فسر قوله تعالى :﴿ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ ﴾ أي: تقصدون طاعته وترضون شرائعه.

ولا ريب أن لهذا الحب من الله لعباده له أثره في نفوس المحبوبين وذلك لما ترتب على ذلك الحب من المغفرة للذنوب من الله المُحِب الغفور الرحيم؛ فالذنوب وقعها على النفس كبير، وعدم التجاوز عنها يجعل النفس عرضة لسخط الله وعذابه فيعشْ صاحب الذنب في قلق وخوف واضطراب؛ ومَن تُغفر ذنوبه بوعد من الله تنشرح نفسه ويطمئن قلبه فيقبل على الطاعات بنفس واثقة في الله المُحِب.

هذا وقد تكرر حب الله لعباده في سياق قرآني آخر متجدد مكاناً وزماناً وذلك بعد معركة بدر حيث خاطب المولى . سبحانه وتعالى . عبادة المؤمنين أنّ الدين حق والرسول والدين ولا حجة لهم في الارتداد عن الدين الحنيف ومن يرتد فلن يضر الله شيئاً إنه قادر أن يذهبكم ويأتي بقوم آخرين يحبهم ويحبونه ويؤدّون واجبهم الجهادي في أفضل صورة، وهذا الحب مسببا للعزة لهم والذلة لعدوهم، ويذهب

بذلك الحب الخوف والقلق، وينتفي في نفوسهم اللوم من قبل أعدائهم.

قال عز من قائل : ﴿ **يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَن يَرتَدَّ مِنكُم عَن دِينِهِۦ فَسَوفَ يَأتِي ٱللَّهُ بِقَومٍ يُحِبُّهُم وَيُحِبُّونَهُۥٓ أَذِلَّةٍ عَلَى ٱلمُؤمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى ٱلكَٰفِرِينَ يُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَومَةَ لَآئِمٍ ذَٰلِكَ فَضلُ ٱللَّهِ يُؤتِيهِ مَن يَشَآءُ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ**﴾ (المائدة ، الآية 54) .

وهكذا تتجلى صورة حب الله لعباده وهي أن هذه المحبة لها بالغ الأثر في نفوس المؤمنين في أن ذلك يدفعهم إلى عدم الارتداد والاندفاع إلى ساحات الجهاد ليتحقق العز والأمن والاطمئنان وعدم الخوف؛ فيفوزوا بمحبة الله .

والجدير بالذكر في سياق الحديث عن محبة الله لعباده التنويه إلى أفق ذلك الحب ليشمل صفات محمودة اتصف بها طائفة من المؤمنين فأكسبتهم محبة الله ؛ فكل من حقق في نفسه شيئا من تلك الصفات وجبة له محبة الله مثل الإحسان، وحسن التوكل على الله، التقوى، والصبر ، التطهر والتوبة؛ ولا تصدر تلك الصفات إلا من نفوس أدركت البعد النفسي لتلك الصفات، وشعرت بمالها من قيمة عظيمة في السعادة الحقة فكانت دافعا من دوافع حب الله جلّت قدرته، فهؤلاء المحبوبون فازوا بحب الله، قال تعالى:﴿ **إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلمُحسِنِينَ**﴾ (المائدة من الآية 13) .

وقال تعالى: ﴿ **فَإِذَا عَزَمتَ فَتَوَكَّل عَلَى ٱللَّهِ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلمُتَوَكِّلِينَ**﴾ (آل عمران: 159).

وقال تعالى: ﴿ **بَلَىٰ مَن أَوفَىٰ بِعَهدِهِۦ وَٱتَّقَىٰ فَإِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلمُتَّقِينَ**﴾ (آل عمران: 76).

وَقال سبحانه:﴿ **إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلمُتَطَهِّرِينَ**﴾ (البقرة، الآية: 222).

وقال تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ (أل عمران: 146).

فأولئك المُحَبون بأوصافهم المحددة والمعلومة هم من ذاقوا طعم حلاوة الحب والتذّوا به بصبرهم وتقواهم وإحسانهم وبتوكلهم على الله؛ لأنهم في إدراكهم وقرارة نفوسهم شعروا بذلك بحب الله لهم وتوفيقه لهم أدركوا أن للصبر حلاوة ، للتوبة متعة، وللإحسان لذة، للجهاد ثمرة يانعة، وللتقوى سكون وسكينة في القلوب، قال صلى الله عليه وسلم :" التقوى ها هنا التقوى هاهنا ويشير إلى قلبه، فالمتقيين هم أصحاب الفلاح والفوز:﴿ **إنَّ للمتقيين مَفَازا**﴾(النبأ من الآية: 30).

ويترتب على ذلك أنّه من أراد المحبة من الله ورغب فيها فيجعل للتقوى والإحسان والصبر والتوكل محلاً في قلبه؛ كي تسمو نفسه ويطمئن قلبه ويثبت فؤاده، فتقرَّ العين، ويرتاح الخاطر وتسكن الجوارح؛ فيشعر بالانتشاء والتلذذ والمتعة والسرور والحبور فلا خوف ولا حزن ولا ضيق ولا حرج.

نعم، إنّه الحب من الله الذي يُربّي النفوس أعظم تربية ويمنحها السلوك المحقق للسعادة في الدارين؛ وأي حب يعادل هذا الحب، قال تعالى: ﴿ **إِلَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَأُولَئِكَ لَهُمْ جَزَاءُ الضِّعْفِ**

بِمَا عَمِلُوا وَهُمْ فِي الْغُرُفَاتِ آمِنُونَ﴾ (سبأ : 37) ، وقال تعالى: ﴿ **يَاعِبَادِ لَا خَوْفٌ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ وَلَا أَنْتُمْ تَحْزَنُونَ** ﴾ (الزخرف الآية: 68) .

ومقابل ذلك الحب من الله لعباده بأوصافهم التي نص عليها الخطاب القرآني نجد فريق من الناس فقدوا هذا الحب من الله؛ أي: أنهم لا يحبهم الله؛ بسبب ما يصدر عن نفوسهم من أعمال تتكدر منها نفوس العباد وتشعر معها بالقلق والخوف وعدم الأمن؛ فالظلم والاعتداء والفساد والإجرام والكفر والخيانة والكبر أعمال لا يحبها الله ولا يحب من يمارس ذلك ويفعله؛ لأن الله خلق الخلق وهو بهم راحم وإليهم محسن خلقهم ليعشوا في سعادة وأمن وطمأنينة وسكينة وراحة بما يضمن لهم عبادته حق العبادة (جواد، 2011، :69)؛ لذلك يرى بعض الباحثين أنّ العناصر العاطفية والانفعالية جزء لا يتجزأ من النظام اللغوي لأن الإنسان يتكلم ليصوغ أفكاره فقط ولكنه يؤثر في غيره فتجتمع في الألفاظ الدلالات اللغوية إلى جانب الدلالات النفسية، فنحن نعبر عن العواطف والمشاعر باللغة (عبد، 2007 : 71).

فأقرأ، إن شئت، ما جاء في الخطاب القرآن من التذكير بمن لا يحبهم الله عز وجل، وذلك في قوله تعالى : ﴿ **ولا تَعْتَدُوا إنَّ اللهَ لا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ** ﴾(**البقرة . 19**)، وقوله تعالى: ﴿ **واللهَ لا يُحِبُّ الظَّالِمينَ**﴾(آل عمران من الآية 14)، وقوله: ﴿ **إنَّ اللهَ لا يحبُّ المَفسِدِينَ** ﴾ (القصص الآية 77)، وقوله:﴿ **إنَّ اللهّ لا يُحبُّ كُلَّ خَوَّانٍ كَفورٍ**﴾ (الحج الآية 38)، وغير ذلك من الآيات التي ورد فيها لفظ الحب منفيًّا في سياق الخطاب القرآني.

ثانيا . حب العباد لله ورسوله:

يكاد الكلام في هذا المستوى من الحب لا ينفصل؛ أي: أنّ الحب من العباد للرسول متلازم ومتصل مع حبهم لله؛ ولعلّ السبب المباشر في ذلك أنّ حب الله هو حب لرسوله، وحب الرسول لا يكون إلا بحب الله، وهذا ما تأكد في خطاب الرسول للمؤمنين عن ربه في قوله تعالى :﴿**قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ** ﴾(آل عمران31)، وقد بيَّن ابن كثير في تفسيره للآية أنّ دعوى محبة الله وهو مخالف لما عليه السنة المحمدية ويستحق الحكم عليه بالكذب فلا محبة لله حتى يكون إتباعه لما قال الرسول أو فعله أو قرره.

وعن أنس . رضي الله عنه . قال: قال صلّى الله عليه وسلم :(لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من والده وولده والناس أجمعين) (البخاري، 2004 ،1: 13).

ويكون حب الرسول بحب سنته ومن أحب السنة كان له طريقا إلى الجنة كما قال صلّى الله عليه وسلم .: (من أحب سنتي فقد أحبني ومن أحبني كان معي في الجنة) (البخاري، 2004 ،1: 13).

كيف لا تُحب سنته وهي المُفسِرة للقرآن والمبيّنة لمجمله كاشفة لمراده باتفاق الأمة(البوطي، 2011، ص:54).

قال تعالى:﴿**وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (النحل الآية 44).

ومن محبة الرسول و وإتباع سنته هو الأخذ بما أمرنا به الرسول والانتهاء عما نهى عنه

وقال تعالى:﴿ **وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا** ﴾ (الحشر من الآية 7)

ولتلك المحبة أثرها في النفوس؛ فالسنة منهج تربوي وسلوك عملي، يشتمل على كل ما تحتاجه النفس من تلبية للحاجات النفسية كمراعاة الشعور، وتلبية الرغبات، وخلق الدوافع لفعل الخير ودفع الشر، وبث الطمأنينة في النفوس، إنّ ما تقدمة السنة النبوية قد يفوق الدراسات التربوية والنفسية في سياقاتها المختلفة لإعداد الإنسان المتزن نفسيا البعيد عن القلق والاضطراب كما يظهر في أقوال الرسول وأفعاله وتقريراته، يدعو ذلك للاعتراف بأنّ الرسول هو المربي الحكيم الخبير بأحوال النفس، ويوجب ذلك على العاقل محبته ومحبة سنته فهو الحبيب المحبوب ومن عرف الرسول وآمن به أحبه؛ لأنّ المحبة ثمرة من ثمار المعرفة؛ فالرسول أشدّ الناس حبا لله، لأنّه كان أعرف الناس بالله، وبقدر درجة المعرفة تكون درجة المحبة(شريف، 2010، ص:46).

ثالثا . حب الإنسان للإنسان:

قال تعالى: ﴿ **قُل إِن كَانَ ءَابَاؤُكُم وَأَبنَاؤُكُم وَإِخوَٰنُكُم وَأَزوَٰجُكُم وَعَشِيرَتُكُم وَأَموَٰلٌ ٱقتَرَفتُمُوهَا وَتِجَٰرَة تَخشَونَ كَسَادَهَا وَمَسَٰكِنُ تَرضَونَهَا أَحَبَّ إِلَيكُم مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَجِهَاد فِي سَبِيلِهِۦ فَتَرَبَّصُواْ حَتَّىٰ يَأتِيَ ٱللَّهُ بِأَمرِهِۦۗ وَٱللَّهُ لَا يَهدِي ٱلقَومَ ٱلفَٰسِقِينَ**﴾ (التوبة الآية 24)، بينت الآية الكريمة في هذا السياق القرآني مستوى آخر من مستويات الحب وهو حب الناس بعضهم بعض، فالإنسان مفطور على حب بني جنسه فهو يحب الأب والأم والأخ والأخت ويحب الزوج ويحب أيضا عشيرته وقبيلته ويحب الناس جميعا ممن هم أهل للحب من خلق الله، حتى العاصي والمنافق لأنهم من خلق الله فهو يحبهم ولا يحب أعمالهم وأفعال المعاصي التي يقترفونهم.

قال تعالى على لسان نبيه لوط في كراهية عملهم مع أنهم عصوه: ﴿ **قَالُواْ لَئِن لَّم تَنتَهِ يَٰلُوطُ لَتَكُونَنَّ مِنَ ٱلمُخرَجِينَ قَالَ إِنِّي لِعَمَلِكُم مِّنَ ٱلقَالِينَ**﴾ (الشعراء الآيتان 167 . 168).

وورد حب الإنسان للإنسان في أكثر من موضع في الخطاب القرآني ومن ذلك مثلا قوله تعالى في معرض قصة يوسف وشغف امرأة العزيز بحب نبي الله يوسف بشهادة نسوة المدينة قال تعالى: ﴿ **وَقَالَ نِسوَة فِي ٱلمَدِينَةِ ٱمرَأَتُ ٱلعَزِيزِ تُرَٰوِدُ فَتَىٰهَا عَن نَّفسِهِۦۖ قَد شَغَفَهَا حُبًّا إِنَّا لَنَرَىٰهَا فِي ضَلَٰل مُّبِين**﴾ (يوسف الآية 30)، وفي ذات القصة وسياقها نقف على نوع آخر من حب الأب لابنه

وإحلاله مكانة في النفس قد لا يحظى بها غيره من بني البشر حتى وإن كانوا أخوة متعددين، وكما هو معلوم إن لهذا الحب الأبوي أثره على نفوس الإخوة فتشبعت بالحقد والحسد والكراهية من قبل الأخوة، وأما أثره على نفس الأب فندركه من الحالة النفسية التي انتابت الأب والشعور بالحزن والأسف من فقده لحبيبه قال تعالى:﴿ **إِذ قَالُواْ لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَىٰ أَبِينَا مِنَّا وَنَحنُ عُصبَةٌ** ﴾ (**يوسف الآية 8**)، ثم جاء على لسان أبيهم قوله تعالى: ﴿**قَالَ إِنِّي لَيَحزُنُنِي أَن تَذهَبُواْ بِهِۦ وَأَخَافُ أَن يَأكُلَهُ ٱلذِّئبُ وَأَنتُم عَنهُ غَٰفِلُونَ**﴾ (يوسف من الآية 11)، فمصدر ذلك الحزن والخوف في نفس يعقوب هو أثر نفسي ناتج عن حبه لابنه يوسف، وكم هي الآثار النفسية التي نلاحظها ونعيشها في حياتنا اليومية من فقد للمحبوبين من بني الإنسان إمّا لقرابة متصلة أو صداقة حميمة أو مكرمة متفضل بها، فمنا من فقد أباً غالياً ومنا من فقد أماً مربية ومنا من فقد زوجة مخلصة وفية ومن فقد رئيساً يحبه أو معلماً أو طالباً.

ومن هذا المستوى من الحب يحضر في الذهن ويتداعى في الفؤاد ذلك الحب الأخوي بين المهاجرين والأنصار حيث يشعر معه الإنسان بما يجب أن تكون عليه الإنسانية اليوم من الحب لتدرك قيمة وجودها على هذه البسيطة ويحس الإنسان ويشعر بالسمو والرفعة التي جلبها استقرار الحب في النفوس وتمكُّنه في قلوب الأنصار وملأ صدورهم فتخلَّصت من الشحّ والضنِّ بكل عزيز ومُحبَب للنفس لا لشيء إلا ليفوزا بالفلاح، هذا من جهة ومن جهة أخرى قابلت نفوس المهاجرين ذلك بذات الحب وزيادة.

قال تعالى:﴿ **وَٱلَّذِينَ تَبَوَّءُو ٱلدَّارَ وَٱلإِيمَٰنَ مِن قَبلِهِم يُحِبُّونَ مَن هَاجَرَ إِلَيهِم**﴾(الحشر من الآية9)

نعم تلك هي إذاً الدلالة الناشئة عن مفهوم الحب في النفوس المُحِبة في مستوى محبة لإنسان لأخيه الإنسان.

رابعا . حب المشهيات (متاع الدنيا)

قال تعالى:﴿**زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَاءِ وَٱلبَنِينَ وَٱلقَنَٰطِيرِ ٱلمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلفِضَّةِ وَٱلخَيلِ ٱلمُسَوَّمَةِ وَٱلأَنعَٰمِ وَٱلحَرثِ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسنُ ٱلمَابِ**﴾ (آل عمران 14)

تضمنت الآية الكريمة في هذا السياق نوعا آخر من أنواع الحب التي وردت في سياق الخطاب القرآني يقول النحاس في تفسير الآية وبيان سياقها:" أراد بذلك توبيخ اليهود الذين آثروا الدنيا وحب الرياسة فيها على إتباع محمد ﷺ بعد علمهم بصدقه" (الطبري، 2000 ، 6: 23) .

ويمكن أن يسمَّى هذا الحب بحب المشهيات كما يفهم من سياق الآية فجمع الله تعالى بينها تحت مسمى (الشهوات)؛ والشهوة هي رغبة النفس في الحصول، وحصر النص القرآني الشهوات في: النساء، البنين ذكورا وإناثا، الذهب الكثير والفضة، والخيل وسائر الأنعام، قال بعض المفسرين إنّ

لفظ (التزين) ومجيئه على البناء للمجهول قد يكون من الله تعالى؛ لأنّه خالق للأفعال والدواعي ليكون التزيين للابتلاء، وقد يفهم ذلك التزين من أنّه من الشيطان وذلك على سبيل الذم (البيضاوي، 1418، 2 : 8).

ومما لا شك فيه أنّ الله سبحانه تعالى خلق الإنسان وكرمه وفضله على سائر مخلوقاته قال تعالى:﴿**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا** ﴾ (الإسراء الآية 70)، واقتضى ذلك التكريم أن يحل لهم الطيبات، ويأمرهم بالتمتع بما خلق لهم من متاع، كي يتحقق لهم الاستخلاف في الأرض وتعميرها والعيش فيها وبقاء النوع على الوجه الذي يرتضيه لهم، فيكون ذلك حبا ابتلى الله به الناس ليكون وسيلة للسعادة الآخروية (البيضاوي، 1418، 2 : 8) .

﴿**قُل مَن حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي أَخرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزقِۚ قُل هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِي ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا خَالِصَة يَومَ ٱلقِيَٰمَةِ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلأٓيَٰتِ لِقَوم يَعلَمُونَ**﴾ (الأعراف الآية 32) .

وجاء في سياق الآية بعد التزين التزهيد في حب تلك المشتهيات فقال تعالى : ﴿ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسنُ ٱلمَابِ ﴾ (آل عمران 14)، كي يحثهم على الصدقة والإنفاق وإتباع البر فيحمد لهم ذلك الحب (الزجاج، 1988، 1: 384).

ومفاد القول: إنّ التمتع بالشهوات والزينة وحبها لا يتعارض مع حب الله وحب الجهاد وحب الخير للعباد؛ بل يجب توظيف ذلك الحب في التقرب لله والطاعة؛ وذلك بالبذل والعطاء من المال ومما تنبت الأرض، وتسخر الخيل والأنعام في الجهاد والقتال في سبيل الله.

قال تعالى: ﴿**لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ** ﴾ (آل عمران الآية 92)، وقال تعالى:﴿ **وَيُطعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسكِينا وَيَتِيما وَأَسِيرًا** ﴾ (الإنسان من الآية 8)

ولحب الشهوات دلالاته وأبعاده النفسية فتشعر معه النفس بالراحة والسعادة والانبساط، وبذلك الحب يذهب عن النفوس القلق والضيق والحزن؛ ولعلّ السبب في ذلك أنّ حب الشهوات قد سار به المُحِب سيرا صحيحا وفي النهج السوي والطريق القويم وهو الوصول به إلى رضا الله والفوز بالنعيم المقيم والتلذذ الدائم في الآخرة حيث تقرَّ الأعين وترتاح النفوس قال تعالى:﴿ فَلَا تَعلَمُ نَفس مَّا أُخفِيَ لَهُم مِّن قُرَّةِ أَعيُن جَزَاءَ بِمَا كَانُواْ يَعمَلُونَ﴾ (السجدة الآية 17)، وقال تعالى في سياق حديثة عن ثمرة الإنفاق والإطعام من المتاع المحبوب: ﴿ **إِنَّمَا نُطعِمُكُم لِوَجهِ ٱللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُم جَزَاءً وَلَا شُكُورًا إِنَّا نَخَافُ مِن رَّبِّنَا يَومًا عَبُوسا قَمطَرِيرا فَوَقَىٰهُمُ ٱللَّهُ شَرَّ ذَٰلِكَ ٱليَومِ وَلَقَّىٰهُم نَضرَة وَسُرُورا**﴾ (الإنسان الآيات9 . 14).

خامسا ـ حب الفضائل .

يراد بهذا المستوى من الحب أن يترقَّى الحب في النفس إلى أن يشعر الإنسان بحب كل فضيلة من الأشياء المعنوية المدركة بالعقل التي ترى بالبصيرة لا بالبصر مثل حب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حب الجهاد ،وحب العلم والعلماء، وحب فعل الخير في الناس وحب التضحية في سبيل الحق وحب الكرم والجود.

قال تعالى:﴿ **فَقَالَ إِنِّي أَحبَبتُ حُبَّ ٱلخَيرِ عَن ذِكرِ رَبِّي حَتَّىٰ تَوَارَت بِٱلحِجَابِ**﴾(ص الآية 32)

وقال تعالى: ﴿ **لَا تَقُم فِيهِ أَبَدا لَّمَسجِدٌ أُسِّسَ عَلَى ٱلتَّقوَىٰ مِن أَوَّلِ يَومٍ أَحَقُّ أَن تَقُومَ فِيهِ فِيهِ رِجَال يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُواْ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُطَّهِّرِينَ** ﴾ (التوبة الآية 106)، وقال تعالى: ﴿ **وَلۡيَعفُواْ وَلۡيَصفَحُواْ أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغفِرَ ٱللَّهُ لَكُم وَٱللَّهُ غَفُور رَّحِيمٌ** ﴾(النور من الآية 22)

الخاتمة

تمخض عن هذا البحث جملة من النتائج نذكر أهمها:

1. تبين من البحث والدراسة أنّ الألفاظ غالبا ما تتضمن دلالات أخرى غير دلالاتها اللغوية وتعد الدلالة النفسية من أبرز تلك الدلالات، وهي متعلقة بالسياق ودور المتلقي في الكشف عن تلك الدلالة.
2. جاء القرآن متضمنا مقاصد وغايات، والمقصد النفسي واحد من أهم تلك المقاصد وذلك بالعناية بالنفس والروح، والحث على سعادتها وسموها ومن أسباب ذلك الحب، ويبدو ذلك في كثير من الآيات القرآنية التي تعبر عن المشاعر والأحاسيس والوجدانيات التي لها تأثيرها في الوجدان والشعور الإيجابي اتجاه الآخرين.
3. الخطاب القرآني خطاب من رب العالمين موجه للناس كافة يتلقونه بالسماع والتدبر، يدعوهم للتعايش وبناء المجتمع المترابط القوي بمحبتهم بعضهم بعض.
4. يمثل لفظ الحب من الألفاظ المشحونة بدلالات نفسية تعددت سياقات وروده في الخطاب القرآني، فجاء لفظ الحب في سياقات متعددة وبصور مختلفة غايتها إصلاح الفرد في علاقته مع ربه وعلاقته بمجتمعه.
5. تنوعت مستويات الحب في السياق القرآني، ويمثل حب الله لعبادة أعلى مستويات ذلك الحب، وظهر ذلك الحب في إنعام المولى وإحسانه إلى عباده فحلق الخلق حبا لعباده وسخر لهم ما في السموات والأرض حبا لهم ورضا عنهم.
6. العباد مُكلَّفون بحب الله ورسوله وذلك بالطاعة والعبادة وإتباع الرسول.
7. أمر الله ـ عزّ وجلّ ـ في سياق حديثه عن الحب الإنسان بمحبة أخيه الإنسان، وثمرة ذلك الحب

هو الوصول إلى حب الله .

8. حب الشهوات جزء من شكر النعمة وتلك المحبة لابد أن تسخَّر لمحبة الله تعالى لأنّ الله أحلّ لعباده التمتع بالزينة والطيبات من الرزق.

9. للحب أثره في نفس الإنسان، بالحب تسمو النفوس وترتقي للقرب من النعيم المقيم والفوز والفلاح، وبالحب يشعر الإنسان الراحة والسكينة والطمأنينة، بالحب تستوي الحياة وتعمر الأرض ويبقى النوع، بالحب يعم الخير وينتشر البر ويحل السلام محل العنف ولكل ذلك أثره على استقرار حياة الناس جميعا.

المصادر والمراجع .

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

(1) البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل(2004) تح/محمد عبدالباقي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة،ط1.

(2) البوطي، محمد سعيد(2011)الحب في القرآن الكريم، دار الفكر والفن، دمشق، ط1.

(3) البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد(1988) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح / محمد المرعشلي، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط1.

(4) الثعالبي، أبو منصور(1988)، فقه اللغة، الدار العربية للكتاب، طرابلس، (د . ت).

(5) جود،هناء وآخرون، الحب في القرآن الكريم، مؤتمر اللغة العربية، جامعة بابل، 2005

(6) الجوهري، إسماعيل بن حماد(1987) تاج اللغة وصحاح العربية،تح/ أحمد عطار،دار العلم للملايين،بيروت، ط1.

(7) الحمداني، موفق(2004) علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1.

(8) الدامغاني(1983) قاموس القرآن، تح/ عبد العزيز سيد الأهل، دار العلم للملايين، بيروت ط4.

(9) الزجاج، أبو إسحاق ابن محمد،(2002)، معاني القرآن وإعرابه، عالم الكتب، بيروت ط1.

(10) السمرقندي، أبوليث نصر بن محمد،(2009) بحر العلوم، الموسوعة العربية العالمية، المكتبة الشاملة.

(11) السيوطي، عبدالرحمن ابن أبي بكر وآخرون،(د . ت)، تفسير الجلالين، دار الحديث، القاهرة، ط1.

(12) الشاطبي، أبو إسحاق (1997) الموافقات في أصول الشريعة، ضبط / إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، ط3.

(13) صليبيا، جميل(1979) المعجم الفلسفي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.

(14) عبد، عقيل عكموش، (2007) الدلالة النفسية في سورة مريم، مجلة القادسية في العلوم التربوية، كلية التربية . جامعة الموصل، العراق، العدد 3 ، المجلد6.

(15) عبد العظيم، محمد(2003) صناعة المعنى والتأويل، سلسلة أعمال ندوة كلية الآداب منوبة، منوبة . تونس، ط1.

(16) عطية، نوال،(1995) علم النفس اللغوي، مكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط3.

(17) ابن فارس، مقاييس اللغة،(1996) تح/ عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، القاهرة،ط2.

(18) الطبري، محمد بن جرير(2000) جامع البيان في تأويل القرآن، تح / أحمد شاك، مؤسسة الرسالة، ط1.

(19) مصطفى، كامل،(1997) الحب العذري، دار المناهل، بيروت، لبنان، ط1 .

(20) ابن هشام، (2010) السيرة النبوية، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط3.

(21) يقطين، سعيد(2001) تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1.

بحث بعنوان ـ البنيويّة إجراءً وتطبيقاً

مقدّمه / د. محمود محمّد أحمد كريّم

عضو هيأة التدريس كلية الآداب والعلوم / المرج

الدرجة العلمية / أستاذ مساعد

البريد الإلكتروني mahmoud11219733@gmail.com

رقم الهاتف 0924415849

Research entitled: Structuralism: Procedure and Application

Introduction / Dr. Mahmoud Muhammad Ahmed Akrim

Faculty member, College of Arts and Sciences/Al-Marj

Academic Degree/Assistant Professor

E-mail . mahmoud11219733@gmail.com
phone. 0924415849

ملخص البحث

لقد أحدث العالم اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير ثورة في علوم اللغة كلّها ليؤسس . بعد ذلك علما للأدب، ووضع مفهوما للنظام اللغوي نفذ به إلى كُنه معنى التركيب أو البناء، أو البنية التركيبية، حتى خلص إلى فكرة جديدة للبنية التركيبية: الدّال والمدلول، ومن ثمّ تشكُّل العلامات المنطقيّة، والاجتماعيّة، والنفسيّة، التي تربط العبارات من جهة منظومة التوصيل اللّغوي: المبدع، والمتلقي، والرسالة، حتى استوى علم اللّغة البنيوي.

هذا، وقد وضع سوسير قواعد للتحليل البنيوي من خلال دراسات متعمّقة لإيجاد علاقة بين اللّغة والأدب، والكشف عن قواعد تنظيم البنية اللسانيّة وإبراز أنماط الجملة وعلاقاتها ببعضها، وتحليل وظيفة اللغة في تراكيبها المختلفة ، وتأثيرها في المتلقي وانفعاله بها .

وعليه، فقد وسمت بحثي ب **(البنيويّة إجراءً وتطبيقاً)**

وقسمته إلى مبحثين:

المبحث الأول . المنهج البنيوي عند دي سوسير من خلال الثنائيات المتقابلة . اللّغة والكلام ، العلاقات السياقية والإيحائية، الدراسات المتزامنة والمتعاقبة، الاستبدالي والسياقي، المحور الزمني والثّابت، الوحدة والقيم الأخلاقيّة .

أمّا المبحث الآخر . فطبقت فيه المنهج البنيوي على قصيدة الشّمس للشّاعر اللّيبي محمد بن صوفيّة من ديوانه البيان تطبيقاً بنائياً ، وأتبعت هذين المبحثين بنتائج وتوصيات وملخص وفهرس بمحتويات البحث .

الكلمات المفتاحية: دراسات أدبية ولغوية حديثة

والله المستعان

Research Summary

The Swiss linguist Ferdinand de Saussure revolutionized all the sciences of language to establish - after that - a science of literature, and he developed a concept of the linguistic system that penetrated into the essence of the meaning of composition or construction, or syntactic structure, until he concluded with a new idea of the synthetic structure: the signifier and the signified, and then The formation of the logical, social, and psychological signs that link the expressions from the point of view of the linguistic communication system: the creator, the recipient, and the message, until the level of .structural linguistics

Saussure laid down rules for structural analysis through in-depth studies to find a relationship between language and literature, reveal the rules for organizing linguistic structure, highlight sentence patterns and their relationships to each other, and analyze

the function of language in its various structures, and its impact on the recipient and his .reaction to it

Accordingly, I labeled my research as a theorizing structural approach and conducting .an applied descriptive study

:It was divided into two sections

The first topic - De
Saussure's structural approach through opposing dualities - language and speech, contextual and suggestive relationships, simultaneous and successive studies, substitutional and contextual, temporal and fixed axis, unity and moral values. .Research

As for the other section, I applied the structural method to the poem “The Sun” by the Libyan poet Muhammad Ibn Sufiya from his collection of poems, Al-Bayan, in a structural application. I followed these two sections with results, recommendations, a .summary, and an index of the contents of the research

مقدّمة ـ

تطورت علوم اللغة في القرن العشرين حتى شملت مظاهر الفكر الحديث بصفة عامة والدراسات النقدية بشكل خاص.

ولقد مرت مناهج علوم اللغة بتجاذبات حددت معالمها، وأضاءت ضروبها من جهة مفاهيمها في شتى تحليلات النقد الحديث التي لا يفصل فيها بين الأدب واللغة .

ومن ثمّ أتت اتجاهات ودراسات متنوعة كوّنت آراء ومناهج لغوية متباينة وسعتْ من طبيعة البحث اللغوي، إلى أن بلغتْ درجة من الصعوبة التي يستحيل معها توضيحها ، وترتيبا على ما تقدم أردت أن أسهم في جلاء المنهج البنيوي والتطبيق عليه في مجاله الخاص به كي يتحدد منهج الباحث اللغوي في اتجاهه الصحيح .

وعنونت بحثي هذا بعنوان: البنيويّة إجراءً وتطبيقاً.

وقسمته . بعد المقدّمة والتمهيد إلى مبحثين:

. المبحث الأول: المنهج البنيوي عند . دي سو سير . من خلال الثنائيات المتقابلة:

اللغة والكلام . التعاقبية والاستبدالية . المحور الزمني والثابت . العلاقات السياقية والإيحائية . مفهوم الوحدة والقيم الأخلاقية . اعتباطية الرمز.

المبحث الآخر . تحليل قصيدة الشّمس للشاعر محمّد بن صوفيه . من ديوانه البيان . تحليلا بنائيا

وأتبعت هذين المبحثين بنتائج، وتوصيّات، وفهرس، وملخص، بمحتويات البحث.

والله الهادي إلى سواء السبيل .

تمهيد .

تبلورت علوم اللغة في القرن العشرين، فلم تقتصر على علوم النحو، والصرف، والبلاغة، بل امتدّت لتشمل الدراسات النقديّة واللغويّة، بحيث لا يكون فصلا بين الأدب واللغة، فهما يدوران حول مصطلح واحد هو الإبداع الأدبي.

وكانت أفكار العالم اللغوي السويسري . دي سوسير . هي المنطلق لبزوغ المنهج البنيوي، حيث أملى مبادئ هذا المنهج على تلاميذه في جنيف عبر محاضرات تعنى بالدراسات اللغوية، لتمثل بعد ذلك بداية الفكر البنيوي في اللغة ضمن مجموعة من الثنائيات المتقابلة .

وأهم ما ترتكز عليه هذه المبادئ هي النظم الثنائية التي تمثلت . عنده . في ثنائية اللغة والكلام، والداخل والخارج، والدراسات المتزامنة والمتعاقبة، وكذلك المستويين: الاستبدالي والسياقي.

أما ماهية البنيوية، فهي مشتقة من الفعل اللاتيني stuere أي بنى، وهو يعني الهيأة أو الكيفية التي يوجد الشيء عليها، أما في اللغة العربية، فبنية الشيء تعني ما هو أصيل فيه وجوهري وثابت، ولا يتبدل بتبديل الأوضاع والكيفيات، ويعرفها شولز Robert scoles بأنها عبارة عن تحويل الحقل اللغوي إلى حقول متعددة الاتجاهات (راغب 101:2003).

ومن هذا المنطلق كان البنيويون معنيين . في مجال النقد الأدبي . بالكشف عن طبيعة النظام اللساني ، وبيّنوا النص عبارة عن آلة لسانية ترتب وتنظم توزيع الكلمات في سياقات نظمية متسقة ، وتساغ في النفس على وفق ترتيبها في النطق ، مع إبراز دلالة العلاقات التراكبية وتوظيفها في قالب لغوي متزامن أو سابق (تاوريريت 15:2008).

ولقد تركزت جهود البنيويين في استنباط قواعد تحكم البنية اللسانية للأدب، لاعتقادهم بأن اللغة تنتج المعنى وليس حاملة له فقط، ومن هنا كان التشديد على تحليل الأنماط الصوتية، وأنماط الجمل وعلاقاتها ببعضها، وكان ذلك قائما على رغبة منهم في الكشف عن طبيعة النظام اللساني الذي وجهه بطريقة لا شعورية للسانية الأدب .

وانطلاقاً من هذا المفهوم غدت البنيوية مقاربة تحليلية نقدية تعنى بالكيفية التي تنتظم بها عناصر مجموعة ما، أي أنها تعنى مجموعة العناصر المتماسكة فيما بينها وتتوقف قيمة كل عنصر من خلال علاقته بتلك العناصر (تاوريريت 17: 2008)

وأتحول بالقول إلى منظر المنهج البنيوي " دي سوسير " لأعرض ثنائياته البنيوية للغة.

المبحث الأول .

اللغة والكلام .

فرّق سوسير في الثنائية الأولى بين اللغة والكلام، وعرّف اللغة بأنها مجموعة من الأصوات أو المفردات تحص مجتمعاً معيناً ، تشبه المعجم اللغوي لكل فرد من أفراد المجتمع الخاص به، فاللغة ملكة راسخة في نفس كل فرد من أفراد المجتمعات ، ويختص بها مجتمعاً على آخر، ولا تتأثر بتأثر الأفراد الذين يتحدثون بها (سوسير 1988 :38) .

وهذا المفهوم يعني . عنده . أنّ اللغة نظام اجتماعي محدود ومنسق، له دراسته المستقلة عن الكلام.

أمّا الكلام فهو أصوات غير ملموس وغير متجانسة يختلف فيه كل فرد حسب معجمه اللغوي ، إذ تتجاذبه بعض العوامل الخارجية . سيكولوجياً وفيزيائياً وفيزيولوجياً . ولكن ثمة علاقة بين اللغة والكلام يفسرها بأن اللغة شيء ضروري للتعبير عن ما في النفس من حاجات ليصيب الكلام عرضه ومغزاه الذي بين الهدف منه ، فالكلام شيء عام، واللغة شيء خاصٌ ومنزلة الكلام من اللغة كمنزلة العام من الخاص، وهذا يعني أنّ اللغة لن يكون لها وجود ولا فائدة إلا بالكلام (سوسير 38.37:1988).

ويرى سوسير أنّ لكل عبارة قيمتها ووظيفتها في معارضتها لجميع العبارات الأخرى، وهذا المفهوم للنظام اللغوي هو الذي أدى إلى مفهوم البنية، أو البناء، أو التركيب، وتضمن نظرية جديدة للعلامة اللغوية.

كما يرى أنّ العلامة اللغوية لها وجهان كالوجه الواحد لا يمكن فصلهما عن بعضهما: الوجه الأول . الدال، والوجه الآخر . هو المدلول.

ويفرق بين العلامة التي هي اعتباطية بطبيعتها للشيء المشار إليه، وبين العلامة التي تندمج وتتحد بوظيفتها، ويبتكر مفهوم الوحدة كسمة مميزة للعلامة اللغوية، أما التباين بين الوحدات فليس مطلقا، بل يقف عند الحد الذي يمكن عنده معرفة تباينها (راغب 102:2003)

فليست اللغة سوى جزء معين من الكلام، وإن كانت أساسه الجوهري، وفي الوقت نفسه الذي تعد فيه اللغة حصيلة اجتماعية لملكة فردية هي ملكة الكلام، فإنها مجموعة من المصطلحات الضرورية التي تتخذها المجتمعات بجميع أطيافها، لإتاحة القدرة للأفراد المجتمعية لتنمية ملكاتهم اللغوية.

فإذا كان الكلام متعدد الأشكال، متنافر المسالك، مختلف الصيغ ، تتنازع دراسته مجالات متعددة من طبيعية، وعضوية، ونفسية، وينتمي إلى الدائرة الفردية والاجتماعية معا، فإن اللغة على العكس من ذلك ، كل مستقل في ذاته قابل في التصنيف، فإذا ما أعطيناها أولوية على وقائع الكلام، فإننا

ندخل بذلك نظاما طبيعيا على مجموعة غير سواء لا تسمح بتصنيف آخر، وبذلك تكون اللغة نظاما من الرموز المختلفة التي تشير إلى أفكار مختلفة.

ومن ثمّ تتميّز اللغة بخصائص وسمات تتمحور في الآتي:

1 . أنّها شيء محدد بوضوح يستخلص من مجموعة وقائع الكلام المتناثرة، ويمكن أن نحدد موقعها ضمن دائرة الكلام التي تشمل اللفظ المنطوق، وقناة التوصيل الطبيعية، والصورة السمعية، والتصور الذهني للمتلقي ، فتقع اللغة في الجزء الذي تستدعي فيه صورة سمعية ما تصورا ذهنيا خاصا، وهي لذلك العنصر الاجتماعي للكلام الخارج عن حدود الفرد إذ إنه وحده لا يستطيع خلق لغة ولا تعديلها ، فاللغة تقوم على أساس من العلاقة القائمة بين أفراد الجماعة ، والفرد في حاجة إلى تعلمها وتوظيفها ، يكتسبها الطفل بالتدريج، ويستطيع الإنسان الأبكم الذي لا قدرة له على الكلام أن يعرف اللغة، مما يجعله قادرا على فهم الرموز الشفوية التي يبصرها. (سوسير 60:1988.)

2 . اللغة تختلف عن الكلام، إذ إنها شيء يمكن دراسته بشكل منفصل عن عمليات التنفيذ الكلامية، واللغات الميتة التي لا يتحدث بها أحد، ولكننا نستطيع بدقة أن نتصور نظمها وجهازها، وعلم اللغة لا يمكن له . فحسب . أن يستغني عن عناصر أخرى من الكلام، بل يتوقف على عدم اختلاطه بهذه العناصر .

3 . قد يكون الكلام متنافر الأجزاء، ولكن اللغة تتميز في طبيعتها بالتناسق والتوافق، فهي نظام من الرموز لا يعد جوهريا فيه سوى اتحاد المعنى بالصورة السمعية، حيث يتسم شطر الرمز بالطابع النفسي.

4 . ليست اللغة أقل من الكلام في أنّها شيء ذو وظيفة محددة، مما يعد ميزة كبيرة في دراستها ، فرموز اللغة شيء ملموس يمكن للكتابة تثبيته في صورة معهودة، وهذا ما يجعل علوم الصوتيات، والصرف، والمعجم، والنحو تمثيلا أمينا للغة .

5 . تعد اللغة نظاما من الرموز التي تعبر أفكار، فهي جملة الهياكل التي تخضع لها عمليات التنفيذ الكلامية.

هذا، وإنّ كلاً من اللغة والكلام مرتبطان ارتباطا وثيقا، إذ يفترض أحدهما الآخ، فاللغة ضرورية كي يصبح الكلام ملموسا، وترتب عليه جميع نتائجه، كما أن الكلام ضروري للغة، ويؤدي إلى تطور اللغة .

فاللغة هي أداة الكلام ونتيجته معا، لكن هذا لا يمنع . منهجيا . من اعتبارهما في الدراسة شيئين مختلفين، ويعد هذا المبدأ من التطبيقات المختلفة في جميع مجالات العلوم الإنسانية، يعد مسؤولا عن تطور فكرة البنية ذاتها، لأن الفصل الحاسم بين التصورات الذهنية للغة، والتطبيق العملي

للكلام هو الذي ساعد على إضفاء صفة النظام التجريدي المترابط ، ففكرة اللغة تشير إلى وقائع نفسية اجتماعية فلسفية .

هذا، وقد أقام سوسير علاقة بين اللغة والتأثيرات الخارجية فقال :

" ودراسة الأجناس البشرية تذكر الباحث بالروابط التي توصل بين الظواهر اللغوية الحقيقية، فثقافة أمة ما تؤثر تأثيرا ملموسا في لغتها ، كما أن اللغة من المقومات المهمة للأمة، [ثم قرر أن] دراسة الظواهر اللغوية الخارجية شيء جيد جدا، وهذا ينافي القول إننا لا نستطيع فهم النظام اللغوي الداخلي من غير دراسة الظواهر الخارجية لأنه بعيد عن المقصود من دراسة اللغة بشقيها الداخلي والخارجي (سوسير 40:1988).

وهو بهذا لم ينف علاقة اللغة بالخارج نفيا قاطعا، بل أقرّ بأهمية ذلك لكن الذي يمكن أن يفهم من كلامه أنه حذّر من أن يتخذ الخارج . الواقع . السبيل الوحيد لمعرفة اللغة، أي أن الناقد يمكن له أن يستعين بالخارج في فهم النص، بشرط ألا يعطي هذا الخارج أهمية في ذاته، بل ينظر إليه على أنه عامل مساعد في الكشف عن مدلولات النص، وأن يفرض النص هذا الخارج على الناقد لا أن يقحم الناقد النص بتدخلات خارجية تأبى طبيعة هذه التدخلات .

فعلى سبيل المثال يستطيع الناقد أن يستعين بالجانب السياسي كلما فرض عليه النص ذلك لتفسير مدلولات النص، لا أن يتخذ النص وثيقة سياسية .

لكن سوسير رجح الداخل على الخارج لأمور منها: تحديد الدراسة الداخلية، والاعتناء باللغة بوصفها نظاما قائما بذاته . ومنها عدم الخلط بين الخارج والداخل، فينصرف اهتمام اللسانيين عن فحص العلاقات الداخلية للغة إلى الحديث عن التطورات الخارجية، أي الانصراف عن الأصل والاهتمام بالفرع.

والأمر الأخير . أنّ سوسير درس اللغة دراسة تخالف الدراسات التقليدية التي أثقلتها بالوقائع الخارجية كالتاريخية، والسياسية، والاجتماعية، وحياة المتحدثين بها وغير ذلك .

وكان صنيعه . في ذلك . ردّ فعل لما سبقه من دراسات للغة، وتكاد تكون معالجة سوسير لقضايا اللغة سلسلة واحدة متصلة مكونة من حلقات تؤثر بعضها في بعض، فهو يميل إلى دراسة اللغة في محورها الآني الذي يتناول ظواهر اللغة تناولا وصفيا غير مهتم بالتطور التاريخي، معللا ذلك بصعوبة الدراسات الآنية عن التاريخية (سوسير 163:1988).

ويرى سوسير أن المجال الوحيد الذي يمكن الاستعانة به في علم اللغة التاريخي هو الدّراسات الصوتية .

ويؤكد . في إطار دراسته للغة دراسة داخلية . على قيمة الكلمة ، حيث إنّ قيمة الكلمات تكمن في موضعها المناسب، وليس في شكلها الخارجي، وفي علاقة الكلمة بغيرها من الكلمات، حتى تصبح اللغة لها وظيفتها وقيمتها الدلالية والبنائية بين الكلم بعضها ببعض، وتؤدي دورها الفعال من خلال كل مفردة تجاور أخواتها من المفردات وعلاقة كل مفردة بجاراتها، إذ إنّ المفردة الواحدة دون تركيب بنائي لا تؤدي وظيفتها المنوطة بها في بنية الكلام .

ويقسم العلاقات بين العناصر اللغوية إلى مجموعتين:

التعاقبية . والاستبدالية

فالتعاقبية: تكوّن الكلمات في النطق علاقات تعتمد من جهة على الطبيعة الخطيّة للغة، لأنّ بعضها مرتبط ببعض، وبهذا تكون قد باينت الطبيعة الخطية من حيث النطق ودلالة أصوات الحروف التي تُكوّن الكلمات.

أمّا العلاقات الاستبدالية: فيرى أنّ ارتباط الكلم الذي يتألف خارج الحديث يختلف كثيراً عن ربط الكلم بعضها ببعض داخل الحديث، إذ إنّ ارتباط الكلمات بعضها ببعض التي تقع خارج الحديث لا يدعمها التعاقب الخطي، إذ إنّ مكانها الدماغ، وعليه فإنّها جزء من الذخيرة الداخلية للغة التي يتحدث بها كلّ متكلم.

أما من حيث ترتيب العلاقتين فتأتي العلاقات الاستبدالية أولاً، ثمّ التعاقبية آخراً (ينظر سوسير 63.42.130.129:1988).

ويبدو أنّ هذا التنظير لتلك العلاقات قريب من نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، وذلك من حيث تعليق الكلم بعضها على بعض، وترتيبها بحسب موقعها من النظم، وتوخي معاني النحو في صياغة الكلام، وخصائص النظم تابعة للمعاني والأغراض (ينظر، الجرجاني 55.49:1992).

. المحور الزمني والثابت:

يؤكد سوسير. في هذا المحور. على ضرورة الاهتمام بالتحديد الدقيق للمحاور التي تدرس الأشياء على أساسها .

1 . محور المعاصرة التوقيتي: الذي يعبر عن العلاقات القائمة بين الأشياء المتعايشة، مع استبعاد أي تدخل لعنصر الزمن، وهذا هو الذي يصل بين [أ] و [ب] في الشكل التالي :

ج

أ ـــــــــــ ب

د

2 . محور التعاقب:

هو الذي يصل بين [ج] و [د] ، ولابدّ أن نركّز فيه على شيء واحد وندرس تطوره الزمني أي نتناول التغيرات التي طرأت على عناصر المحور الأول، ويترجم هذا الشكل في علم اللغة بالمصور الوصفي التوقيتي الثابت من جانب ، والمحور التاريخي الزمني التصويري من جانب آخر، فالأول يتناول جميع المظاهر التي تتصل بأوضاع النظم اللغوية من الوجهة الوصفية، في حين يتناول المحور الآخر عوامل وأشكال التطورت التاريخية المختلفة.

وهذا التصور من أهم المصطلحات البنائية في الفكر المعاصر، حيث يشترط في المنهج البنائي للدراسة الابتعاد عن المتغيرات التاريخية ، وإثبات العامل الزمني، حتى يتسنى لنا الوقوف على المظاهر التاريخية المتعاقبة (فضل 2007 :2 349) .

. العلاقات السياقية والإيحائية

ميّز سوسير بين محوري الثابت والزمني، فلاحظ أن العلاقة اللغوية تنطلق من مستويين مختلفين، وأن كل مستوى منهما يولد نظاما معينا من القيم والتقابل بينهما هو ما يجعلنا نفهم طبيعة كل منهما .

فهناك علاقات تقوم بين الكلمات في تسلسلها تعتمد على خاصية اللغة الزمنية كخط مستقيم يستبعد فيه إمكانية النطق بعنصرين في وقت واحد ، بل تتابع العناصر بعضها إثر بعض، وتتآلف في سلسلة الكلام ، هذا التآلف الذي يعتمد على الامتداد يطلق عليه . العلاقات السياقية.

ويلاحظ أن التركيب بهذا الاعتبار يتألف دائما من عنصرين أو أكثر، وعندما تدخل الكلمة في تركيب ما، فإنها تكتسب قيمتها فحسب من مقابلتها لما يسبقها أو يلحقها من كلمات .

ومن ناحية أخرى فإنّنا لو أخذنا أية كلمة من هذه السلسلة السياقية لوجدنا أنها تثير كلمات أخرى . بالتداعي والإيحاء . خارجة عن القول ، ولكنها تشترك معها في علاقة ما بالذاكرة، ومن هنا تتكون مجموعة من الكلمات تقوم بينها علاقات متعددة، ويلحظ أن هذه التوافقات تختلف تماما عن علاقات النوع الأول، فهي لا تعتمد على الامتداد الخطي، وإنما نجد أن مقرها هو الذهن حيث تمثل جزءا من المخزون اللغوي الداخلي الذي يعد بمنزلة معجم لغوي لكل فرد، ويطلق سوسير

على هذه العلاقات اسم العلاقات الإيحائية، في حين يسميها بعض علماء اللغة المحدثين العلاقات الاستبدالية (فضل 353.2:2007).

. مفهوم الوحدة والقيم الخلافية .

النظام اللغوي عند سوسير عبارة عن مجموعة من الفوارق الصوتية المتآلفة مع مجموعة أخرى من الفوارق الفكرية، إلا أنّ هذه المقابلة بين عدد من الرموز السمعية وعدد آخر من الأفكار مقتطع من جملة الفكر تولد نظاما من القيم الخلافية، هذا النظام هو الذي يمثل الرابطة الفعالة بين العناصر الصوتية والنفسية داخل كل رمز .

فلو أخذنا دالاّ ومدلولاً على حدة لوجدناهما سلبيين تماما في اعتمادهما على الفوارق ، إلا أنّ تآلفهما يعدّ شيئا إيجابيا ، بل هو الشيء الوحيد الذي تضيفه اللغة، إذ إنّ الجهاز اللغوي بأكمله يدور حول الوظيفة الخلافية لكل وحدة على أن مقابلتها بالوحدات الأخرى هو ما يمثل جوهرها (فضل 353.2:2007).

ويمكن القول: إنّ الفكر اللغوي التقعيدي لم يخلُ من مفهوم البنية، وقد استطاع سوسير بمجموعاته الثنائية أن يطلق القيود التي كانت تعوق تصورها وتوظيفها.

. اعتباطية الرمز اللغوي.

يقرر دي سو سير أنّ الكلمات هي مجرد علامات أو إشارات للأشياء، والعلامات هي الدال والمدلول معا؛ وذلك لأنّ العلاقة بين العلامة ومعناها اعتباطية، ويرى أن كل نظام لغوي يعتمد على مبدأ لامعقول من اعتباطية الرمز وتعسفه ، فإذا كانت لغة ما تطلق على هذا الشيء اسماً معيناً، فإنّ اللغات الأخرى تطلق عليه نفسه تسميات مختلفة ، لكن هذا التعسف في رأيه ليس مطلقا، لأنّ روح الإنسان تتمكن من إدخال مبدأ النظام والتعقيد على بعض أجزاء عملية الرمز، وهنا يبرز دور النسبي، فلا توجد لغة تخلو من العناصر المسببة مثل المحاكاة الصوتية وغيرها، أما أن نتصور لغة كل شيء فيها مسبب فإنّ ذلك مستحيل، وبين هذين الطرفين إمكانات كثيرة.

وتلك خصيصة من الخصائص التي ينبغي أن نوليها اهتماما عند تصنيف اللغة وبحث أنظمتها،

وقد حظي هذا المبدأ باهتمام كبير في الدراسات البنائية المحدثة، فهذا [ليفر ستراوس] يرى أنّ الرمز اللغوي إذا كان اعتباطيا مسبقا، فإنه لا يظل كذلك مؤخراً، أي أنّنا إذا أخذنا في الاعتبار الكلمة اللغوية بعد استعمالها، لحظنا أنها تفقد خاصية التعسف والاعتباط، ولا يصبح المعنى الذي تعزوه لها مجرد وضع اصطلاحي، بل يتوقف على الطريقة التي تتبعها كل لغة في اقتطاع جزئيات عالم الدلالة الذي تنتمي إليه هذه الكلمة طبقا لحضور أو غياب الكلمات الأخرى التي تعبر عن

المعاني المجاورة لها، ومن هنا فإن الخاصية التعسفية للرمز اللغوي تعتبر مؤقتة، إذ إنه طالما خلق الرمز فإنّ ما يستثيره يصبح شيئا محددا دقيقا نتيجة للبنية الطبيعية للذهن من ناحية، ولعلاقته بمجموعة الرموز الأخرى، أي عالم اللغة الذي يكون نظاما متماسكا من ناحية أخرى (سوسير 221:1988).

فعناصر الرمز اللغوي تتكون من الصورة السمعية التي تمثل الدال المنطوق، والصورة الذهنية أو النفسية التي تمثل المدلول، والعلاقة بين الدال والمدلول ليست عشوائية، ولا اعتباطية، ولا تعسفية ، فالدال هو الترجمة الصوتية لتصور ما، والمدلول هو المستشار الذهني لهذا المدلول ومن هنا تتضح وحدتها البنائية العميقة في الرمز اللغوي، وقد شبه سوسير اللغة بالورقة فإحدى صفحتيها هي الفكر، والأخرى الصوت، ومن ثمّ لا يمكن العزل بين الصوت والفكر في اللغة وإنما نجري نوعا من التجريد لبحث عنصري الرمز اللغوي: النفسي والصوتي (فضل 2007 :357.356:2)

ومن نافلة القول في منتهى هذا التنظير الإجرائي البنيوي، نستخلص مما سبق بيانه أنّ إضافات سوسير ومدرسته لعلم اللغة الحديث، أعمق، وأشمل، وأدق، من هذه الإشارات التي اكتفينا بها على اعتبار أن الهدف من وضعه كرائد في مقدمة هذا البحث، هو تناول جملة من مبادئه التي كان ولا يزال لها تأثير مفيد في إثراء الفكر البنائي، وتزويده بالأدوات التي لم يتردد الباحثون في استخدامها وتثقيفها بعد ذلك (فضل 358.2:2007)

المبحث الآخر

قصيدة الشمس للشاعر محمد بن صوفيّة

من ديوانه البيان . دراسة بنيوية وصفية

مناسبة القصيدة، أنّ رئيس جامعة ناصر طلب من الشاعر إنشاء قصيدة في محاسن الشمس تتخذها الجامعة نشيدا لها ، حيث اتخذت شعارها الشمس الدال على المعرفة والعلم لهداية الإنسان، فلبّى الطلب ونظم قصيدة على بحر البسيط، وهو بحر له من الجزالة والحلاوة والسباطة والرصانة، وهو من أعلى بحور الشعر درجة، ووزنه يليق بغرض الوصف الذي انتهجه شاعرنا لوصف محاسن الشمس التي استعارها للعلم ودوره المشعة بنوره، فاستهل يتيمته بالجملة الخبرية التي تؤكّد مضمون خبر هذه القلعة العلمية الشامخة في وصفها بأنها تبصّر بالفضائل، وترسخ الأخلاق الحميدة، والسجايا السديدة، فجاء السياق موافقا للعناصر اللغوية المتكافئة والمتقابلة مشتملة على الجملة الأولى المكونة من مبتدأ وخبر، وهي قوله:

الشمس للكون أمّ في فضائلها أحلى الجمال تراه عند طلعتها

(بن صوفية 79:2008)

معرفة بالألف واللام العهديّة ليترسخ في ذهن المتلقي أنّ الجامعة التي فيها المعرفة هي نفسها تشبه الشمس نورا وضياء، وإشعاعا وإشراقا، فهي تبث فضائل الأخلاق الكريمة من نبل، وصدق، ووفاء، وعهد ...، فالجمال الحقيقي يتجسد في تلك الفضائل والشيم الرفيعة والطباع الحميدة الأصيلة، واصفا تلك الخصال بجملة حاليّة تؤكّد مضمون الجملتين الخبريتين، وترسخ صورة جمال الشمس عند بزوغها بأشعتها المتناثرة، التي تلفّ الكون بخيوط ضوئها المتلألأ، فيبدو الكون في حلة رائقة صافية، وهي لهذا الكون الرحيب الشاسع أصل له في كلّ السجايا الحسنة، والمناظر البهيّة التي يأتي عليها الشمس من سهول، وهضاب، وقفار، وحجر، وشجر، وجبال، وأنهار، كلها تستمد جمالها ورونقها من سطوع الشمس عليها، فجاءت تلك الصورة للشّمس مستودع أسرار الجمال في هذا الكون البديع بفضل تلك الهيآت التركيبية اللغوية بأجزائها وخيالاتها وانفعالاتها المشحونة بدلالات ومعان جمالية تفعم النص حيوية وذاتيّة ف

" خيال الشاعر إزاء المادة التي تحدّث عليها، خيال لغوي ينبثق من حركة اللغة، وليس خيالا ماديا ينبثق من المادة، فليست شيئية المادة هي التي تملي لغتها الملائمة، بل اللغة هي التي تضفي على المادة الكلمات التي تلائمها " (قاسم 225:2006).

ثمّ يتبع شاعرنا هذا البيت أبياتاً يعدد فيها تلك الفضائل التي تتفضل فيها الشمس على الكون فيقول:

الشمس تشرق فالأنوار تبعثها تهدي الحيارى وتزهو في محاسنها

لا يعرف الناس ضوءاً عند غيبتها ولا يرون ظلاما عند طلعتها

من نورها تكتسى الأكوان بهجتها ويكمل الحسن إن الحسن شيمتها

ففي تلك الأبيات الثلاثة يفصح شاعرنا عن علاقة متصلة من عناصر الاتصال اللغوي، يتحد فيها السياق مع الرسالة، وموضع النص من السياق مثل موضع الكلمة من الجملة، فلا قيمة للكلمة من دون الجملة، مثلما أنه لا وجود للجملة من دون الكلمة، وهذا يعزز النص الذي تضافرت عناصر الرسالة في تكثيف طاقته الداخليّة، ويجعله مشحونا بطاقات لغوية تجعل النص مفعما بالحيويّة والقوة.

فالجملة الخبرية الأولى تؤكد أنّ الأنوار تنبعث من إشراقة الشمس لتهدي الحيارى الذين أرقهم الليل البهيم بسكونه الموحش، ولكن عندما تبدد هذا الظلام بأنوار الشّمس، استقرّت النفوس، وهدأت الأرواح، وانبعثت الاطمئنان، وخيّم الأمان، فصدّر البيت الأول بجملة خبرية، وعطف عليها جملة اسمية أخرى بالفاء فزادت حركة الصورة حيوية وسرعة وابتهاج واتبعها بجملتين فعليتين تفيدان التجدد الاستمراري، والدوام السببي، ليقرر حقيقة هذه الفوائد الجمّة للشمس، ثمّ أتى بنفي الأفعال المضارعة ليؤكّد حقيقة منفعة الشمس لهذا الكون، فهي مبعث الدفء، وضوؤها هو الضوء الساطع المشرق، وهي تبدد الظلام عند طلوعها، وجاء الأسلوب مقيدا بحرف الجر لتخصيص هذه الصفات بها، وأنها ممّا تختصّ، ولزيادة التقرير والإيضاح، كما أنّ تقديم الجار والمجرور في قوله: من نورها تكتسي الأكوان بهجتها، يفيد تخصيص كونها نورا بهيجا لهذا الكون الرحيب، وأتى بجملة مؤكدة بإنّ لتفيد الثبات والدوام، فالحسن يكسى بنور الشمس، ويكمل حسنه بحسنها، لأنّ من أخصّ خصائصها وأكمل سماتها، هو الحسن والبهاء والنور والضياء.

وقد تنوعت التشكيلات الجملية في إطار هذا الوصف مع بنية الجملة الاسمية والفعلية وتوابعهما التي استحوذت على المستوى التركيبي، وقد تغير على المستوى الإفرادي لتتناغم الصورة الوصفية الجمالية ، وقد اتخذت هذه العناصر المتعادلة والمتكافئة طبيعة تجاورية أدت إلى علو درجة الإيقاع، ثمّ تأتي المقطوعة التالية لتزيد الصورة الشعرية أكثر إيحاء وأجلّ بيانا، فقد أعلى الشاعر من قدر الشمس، حيث صوّرها في صورة قدسية في أسلوب القسم لشرفها وعلو شأنها، وما تشتمل عليه من أسرار كونية، فلقد شرفت الشمس بقسم الله بها في غير موضع من كتاب الله العزيز ، وسمى سورة من سور القرآن باسمها لشرفها وعلو منزلتها، فالشمس من أعظم مخلوقات الله جنسا

ووصفا دالا على بديع صنع الله تعالى الذي لا يشاركه فيه غيره، ودليل دامغ على بديع حكمته، وعظم قدرته، وقد أقسم بوقت ضحاها عند ارتفاعها عن أفق مشرقها وظهور شعاعها، وأكّد الخبر بالقسم بها، وذكر أحوالها ، للدلالة على تفرده بالألوهية

تنزهت وتقدست أسماؤه جلّ في علاه (ابن عاشور 1997:15.365).

وهذه المعاني الإيحائية يحتويها قوله :

بها الإله يمينا زادها شرفا ففي الضّحى وضحاها ما يعظمها

ثمّ يتلو هذا البيت صورة استعارية جعلت الشمس كأنّها إنسان يتبسم، وصوّر بزوغ الفجر بانبلاج ضوئه في أول ساعات النهار قد جاء من تبسمها ، ثمّ أتبع تلك الصورة صورة استعارية أخرى، هي أن الصبح يتنفس كالإنسان عندما يستبشر بمقدمها عند طلوعها ليزيد صورة الشمس تجسيدا وتخييلا حتى يخيل للمتلقي أن الشمس تتبسم وتتنفس، وأنّ جمال الروض ومحاسن الطيف مستمد من جمال الشمس، وأن وقت الأصيل حين تأذن بالغروب قد زاد ألوان الطيف ظهورا وابتهاجا وحسنا وتألقا، وقد جاء الشاعر بالجار والمجرور مقدمين على العاملين [زادها ، ويعظمها] في شطري البيت لإفادة تخصيصها بزيادة الشرف والتعظيم، ثمّ إنّ التمييز في [يمينا] والحال في [شرفا] زاد من إيقاع القصيدة طلاوة وخفة وبيانا، وإيراد اسم الموصول [ما] أضفى معنى تعظيمها وتفردها دون سائر الكواكب، ثمّ تابع شاعرنا أوصاف الشّمس قائلا :

طلائع الفجر تأتي من تبسمها تنفس الصبح بالبشرى بمقدمها

هي الحقيقة كلّ النّاس ينشدها فيها الحياة وفيها الحسن يملؤها

فيها الجمال تراءى من مفاتنها في الكون في الروض في إحكام صورتها

محاسن الطيف في ألوانه ظهرت عند الأصيل تحاكي حسن بهجتها

ويلحظ في تلك الأبيات بعض التراكيب البنائيّة، والخصائص الأسلوبيّة، حيث الجمل الخبريّة جاءت آخذة بحجز بعضها بعضا، فمرة يأتي المسند إليه معرفا بالإضافة [طلائع الفجر. محاسن الطيف . كلّ النّاس]، ومرة يأتي المسند جملة فعلية [تأتي . تنفس . ينشدها . يملؤها . تراءى . ظهرت . تحاكي]، وتارة يتصدر الجملة الخبرية بالضمير البارز[هي الحقيقة]، وتارة أخرى يأتي معرفا بالألف واللام مؤخرا [فيها الحياة . وفيها الحسن . فيها الجمال]، ثمّ تشحن الأبيات بقيود جملية [من تبسمها . بالبشرى . بمقدمها . من مفاتنها . في الكون . في الروض . في إحكام صورتها . في ألوانه . عند الأصيل . حسن بهجتها]، وتشفع الجمل في هذه الأبيات بجمل حالية لإبراز صورة الشمس شاخصة كأنها تتراءى عيانا لناظرها [تأتي من تبسمها تنفس الصبح بالبشرى بمقدمها،

كل الناس ينشدها، وفيها الحسن يملؤها ، تتراءى من مفاتنها في الكون في الروض في إحكام صورتها، في ألوانه ظهرت، تحاكي حسن بهجتها]

وتتوالى صور الجملة الخبرية في سياق هذا الوصف البديع لتلقي بظلالها على مآثر الشمس ونعوتها وفضائلها وسماتها التي تزيد من تفردها ، فهي رمز لكل حسن، والكون يستبشر من إشراق بسمتها، والحياة لا تكتمل إلا بوجودها، حتّى إذا لفّها اللّيل برداء ظلمته الحالكة، وغابت عن بسيطتها خيّمت الوحشة والتخّوف والتوجس، فإذا زادت حرارتها، واشتد قظها في كبد السماء ، فإنها بذلك تزكو، ويزكو من يعمّه شعاعها، فهي تجلي الصدأ، وتطهر الأرض بلهيب أشعتها، وفي هذا إتمام لحسن منظرها، واكتمال لغاية بهجتها، ولا ينقص هذا الوصف من محاسنها، وإنما هو مما يزيدها حسنا ونفعا، وهذا الوصف الماتع يأتي في الأبيات التالية مجتمعة

الشمس رمز لكلّ الحسن شاهدة بها المآثر والأيّام تظهرها

الشمس حسن وكلّ النّاس يعشقه يستبشر الكون من إشراق بسمتها

إنّ الحياة نهار شمسه كملت فظلمة اللّيل يأتي النّاس إلفتها

إن غابت الشّمس عمّ الكون ظلمته وإن أطلّت فكلّ يبتغي يدها

حرارة الشّمس إن زادت فغايتها تنفي الصدا تزكي من طهارتها

وفي هذا السياق تتكشّف الفضائل وغايات الحسن، وقد تجلّت حقيقتها الشعرية على وصفها الحسي ، ومن ثمّ فليس ما في الشّعر من استعارات وغيرها من صور البيان، وضروب البديع بالزينة التي تضاف إلى التراكيب، بل هي المادة الشعرية ذاتها يفجّرها الشاعر من اللغة، إذ يتوخّى تكثيف ما فيها من وسائل تعبيريّة تمجّد ما في الطبيعة الكبرى من أشياء ليستخرج ما في باطنها من أسرار(عبد البديع 63:1997).

ومما يسترعي النظر في هذه المقطوعة بنيويّا، التّعبير بالجمل الشّرطيّة بعد الجمل الخبريّة: الاسمية منها والفعليّة، التي تدل على الاحتمال والتقدير والافتراض، إذ إنّ الشّمس لو تخلفت عن وظيفتها وخصائصها لاختل الكون بأسره، ففي كلّ جملة اسميّة من هذه المقطوعة عنصر من العناصر الدلالية المتعادلة والمتكافئة أدّت إلى علوّ النسق البنائي، وبخاصة على مستوى محور الاستبدال، فقد ألحّ شاعرنا على إمكانيّة إنشاء علاقة ما بين كلمة من حقل دلالي معيّن وكلمة من حقل دلالي آخر مبتعدا عن الرتابة في الأسلوب .

فثمة مقابلات بديعية بين الشمس والظلمة، وبين . غابت وأطلّت . تنفي وتزكي، واستعارة في . فكلّ يبتغي يدها . وكأنها عروس حسناء غاية في الحسن كثر طالبوها وراغبوها، وتقديم الخبر شبه

الجملة على المبتدأ . بها المآثر . والإضافة في . لكلّ الحسن . وكلّ النّاس . فظلمة الليل . حرارة الشّمس . من طهارتها . فغايتها . نهار شمسه . والمراوحة بين الجمل الاسمية والفعلية بها المآثر والأيام تظهرها . الشمس حسن ... يستبشر الكون من إشراق تبسمها . فظلمة الليل يأتي الناس إلفتها، والجملة الاسمية المتصدرة بإنّ المؤكّدة . إنّ الحياة نهار شمسه كملت .

ولقد اعتمد شاعرنا على بنية الترديد التي تندرج تحتها بنية كبرى هي بنية التكرار، حتى تمتد إلى تشابه الأطراف، ومع الحضور والغياب يتمّ إنتاج الدّلالة في أشكال متعدّدة قد تتسع وقد تضيق ، وقد تتوقف وقد تمتد، لكنها تتشكّل في كلّ ذلك بطبيعة الترديد، فقد تمّ ذكر الشمس بالاسم الظاهر تسع مرات، وذكرت بالضمير الظاهر المتصل تسعاً وعشرين مرة، وذكرت بالضمير المنفصل البارز مرة واحدة، وباسم الإشارة مرتين، وبضمير الغائب مرتين، وهذا المنزع البنائي يجعل العلاقة بين الوحدات الصغرى [الكلمة أو الجملة]، والوحدات الكبرى [المقطوعة الشعريّة] أكثر تماسكا، وأشد إحكاما، كما أنّ لغة الغياب لها مدخل في إنتاج الدّلالة

فتارة شاعرنا يورد لفظة الشمس في جملة صغرى، وتارة يشير إليها بالضمير، وتارة يذكرها باسم الإشارة ، لتنوع الدلالات من حيث تعظيمها، وعلو مكانتها ، ورفعتها، وكذلك الإضافات التي وردت فيها كلمة الشمس، وأدوات العطف، وإيرادها في جملة حاليّة، كل هذه الصيغ البنائية جعلت من القصيدة لوحة متناغمة الأجزاء والنظم والبناء، ووقعت في نفس المتلقي موقعا حسنا، وأسرت لبه، واستولت على مشاعره وأحاسيسه، وانفعل بها (عبد المطلب 1988 :400).

ثمّ تأتي المقطوعة الأخيرة لتتنوع بين الجمل الاسميّة والفعليّة والحاليّة، وبين كمال الاتصال بينها، وشبه كمال الانفصال، لتزيد الروابط المعنوية واللفظية أكثر إحكاما لبنية القصيدة، وتضفي على الصورة الشعرية طلاوة، وسحراً خياليا خلابا، حيث يقول:

فهذه الشّمس شمس العلم والأدب شمس المعارف فرع في أرومتها

هذي المعاني ولا تحصى مفاخرها جاءت بها الشمس تحييها وتنشرها

على الخلائق صنع الله أودعها تلك المحاسن جلّ الله مبدعها

فلا غرابة أن كانت فضائلها رمزا لجامعة والنّصر يغمرها

اسم ناصر شهم قائد بطل غزت به العرب باديها وحاضرها

فهذا النّص الشعري بوصفه نصا مصوغا بلغة تركيبية بنائية طبيعية معينة ليشي بعمل فني جيّد، ينظر إليه على أنّه يشير إلى فكرة واحدة متكاملة ، حيث حقّق وظيفة فنّيّة ضمن منظومة التواصل اللغوي: أعني المبدع ، والمتلقي، والرسالة، ووظيفة كل عنصر من تلك العناصر أمّا وحدة النّص

باعتباره علامة متكاملة غير قابلة للتجزئة، فتتكفل بها كلّ مستويات بنيته العضويّة ، وبصفة خاصة كيفيّة تكوينه (لوتمان 54:1995).

أمّا من حيث دور القافية في بناء القصيدة، فقد أسهمت في بنائها العضوي للقصيدة بوصفها جزءا من التركيب ، فجمل القافية كلها اسمية مطلقة بما يحقق للقافية دورها موسيقيا في سلاستها وخفتها وحيويتها وفاعليتها ، وتشخيصها للمعنى في صياغتها، وساعد على تلك الترنمات تفعيلات بحر البسيط ووقعها في النفس لانبساط أجزائها، وقد هيمن حرفا الشين والسين في كلمة الشمس على القصيدة كلها، وهما حرفان مهموسان يؤديان دورا وظيفيا في الوزن الإيقاعي للقصيدة كلها، وكذلك في الحركة الإعرابية، حيث جاءت مرة مبتدأ، وتارة فاعلا، وتارة مضافة، ومرة بدلا، وكلها وظائف موسيقية ساعدت على نشاط وزن القصيدة (نوفل 2000 :182) .

وبعد هذا التحليل التطبيقي المقتضب للمنهج البنيوي على قصيدة الشمس للشاعر محمد بن صوفية توجد بعض المستويات التي يجب إيرادها لتكتمل صورة البحث في شقيه التنظيري والتطبيقي.

أولى هذه المستويات . اللمحة الدلالية في استعمال شاعرنا لمعجمه الشعري مما جعل من تعبير صور القصيدة متحولاً من الإطار المألوف إلى الإطار غير المألوف، والذي يتحرك من حدود الجملة بعمقها اللغوي، والذي يقوم على اختيار المفردات، وما تحوي من طبيعة استبدالية تتيح لشاعرنا أن ينتقي ويختار مفردات قصيده، ويفضل دالا على آخر داخل العبارة أوالتركيب الجملي، وهي علاقة قائمة على الطبيعة الاستبدالية في الألفاظ المنتظمة داخل الجمل فتكتسب القيم الجمالية التي تنتجها اللغة من خلال الصياغة الأدبية، وهي تمثل وسيلة إضافية تكتسبها اللغة ذاتها، ويمكن رصد ذلك في عمق استعمال المفردات والجمل والمادة النحوية، وانتظام الجمل، ثم الفقرات، وصولا إلى البناء أو التصور الأدبي المتكامل.

وهذا الإجراء البنيوي يساعدنا على تحديد اتجاه الشاعر من انتقائه للمادة اللغوية التي اختزنها في ذاكرته، وتحديد طريقة الأداء، وربط الدوال بمدلولاتها من جهة، ثم ربط الدوال بعضها بعضا من جهة أخرى، والنحو . في هذا التصور. يمثل أهم مؤثر في خلق الإطار الدلالي في مستواه الشكلي، أو في مستواه النفسي العميق بجانب المستوى الصوتي، والتكرار الدلالي، والنبر، وهذا كله يولد ظواهر تعبيرية متعددة .

كما أن التنوعات الصياغية أو التعبيرية في القصيدة قد استمدت وجودها من مستويات التعبير المختلفة ولاسيما منها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والتركيبية ، والبلاغية من تشبيهات، واستعارات، وكنايات ، وهي جميعها تعتمد على التوصيف اللغوي الذي يحقق صورة الكمال الفني في الصياغة الأدبية البنائية، وذلك بربطها بعناصر التوصيل اللغوي: المبدع، والمتلقي والرسالة :

النص الشعري، هذا من جهة، ومن جهة أخرى رصد حجم الجملة طولا وقصرا وترتيب أجزائها، ورصد الأدوات المساعدة التي تزيد النص الأدبي حيوية وإمتاعا وإيقاعا موسيقيا، يزيد القصيدة حسنا وجمالا وقبولا واستحسانا (بركة، وقويدر، والأيوبي، 2002 : 67)

ثاني هذه الإشارات المستوى الصوتي .

ويرتكز هذا المستوى في القصيدة على القيم الصوتية الخالصة، حيث وزعت إيقاعات وتفعيلات القصيدة توزيعا أكسبها نغما صوتيا ، وجمالا تركيبيا، وهذا ناتج عن سهولة الألفاظ وسلامتها مما يثقل على اللسان حتى نشأ نظم صحيح، وغرض يدل على ما يريده الشاعر من نسج قصيدته، ومعنى بليغ يسمو ببلاغة نظمها وصياغتها صياغة بنائية تأخذ بحجزها ورصف كلماتها رصفا متماسكا.

كما أن البعد المكاني في القصيدة قد حافظ على القيمة الصوتية ونغمها، وساعد على تنسيق عملية الإيقاع، بالإضافة إلى اتصاله بالدلالة النابعة من وضع اللفظة في مكان يخصها ويليق بها، فتتلون تلك الدلالة ببعض القيم الفنية، كتأكيدها، أو تفريعها، أو تتميمها، وهي أمور تؤدي دورا بارزا في الأداء الشعري على وجه الخصوص.

وترتيبا على ذلك فإنّ اللغة الشعرية بهذه الحيثيات، تمثل نظاماً خاصاً يلامس التركيبات البنائية الخاصة بلغة القصيدة وعلاقاتها الأسلوبية، فثمة علاقات معنوية بين الألفاظ تعتمد على البعد الزمني في عملية الإبداع الشعري، حتى تنزل كل لفظة منزلتها من الصياغة، غير أنّ هناك طبيعة تجاورية تهيئ لبعض الألفاظ أن تصاغ في موقع يناسبها، فتعطي دلالة مميزة من خلال إيقاعها المناسب للمقام والحال معا، فلكل كلمة مع جارتها مقام، ويتأكد هذا المقام باتصال الصياغة بالسياق، وهو ما يبرز هذه الصياغة من خلال المستوى الصوتي لها، وربطه بالمستوى الدلالي، مع ما يضيفه البعد المكاني من فنية تؤكد شاعرية المبدع، وبذلك يكون شاعرنا قد أعطى الخواص البنائية للقصيدة حقها من الحسن والإبداع .

أما إيقاع القصيدة فهو يشكل متعة حسية لكل متذوق للشعر، وتأخذه أخذة وجدانية لكل متمثل للفن، وتمنحه وثبة فكرية لكل متلق ذواقة للنص البنائي الجمالي، ومن هنا كانت وظيفة الإيقاع في الشعر، منح المتعة والنشوة إزاء النص، فقد استطاع شاعرنا أن يبني قصيدته على أسس تتجاذب معها الكلمات، وتتناغم فيها الإيقاعات ، وتحرك فينا الأحاسيس والانفعالات بوقع جرس الكلمات، فقد وظف شاعرنا الإيقاعات توظيفا متناسقا موزونا، ليستهوي متلقيه، ويؤسر ألبابهم، ليجدوا فيها ما ينفس عما يجيش في خلجات رغبات نفوسهم، ويحرك وجدانهم وتنفعل به أحاسيسهم، فوراء الأصوات المتآلفة والمعاني المتجانسة، وجرس القوافي المرسلة المفعمة بالدلالات يكمن القصيد

المبني على التأثر والإقناع، فالوزن هو الصورة الخاصة المتميزة للإيقاع في العمل الشعري، ويعتمد الوزن والإيقاع على التكرار والتوقع، إذ إن تتابع المقاطع على نحو خاص . سواء كانت هذه المقاطع أصواتا أو صورا للحركات الكلامية . يهيئ الذهن لتقبل تتابع جديد.

ويكتسب الإيقاع فاعليته عن طريق التوفيق بين المقاطع الصوتية في حركاتها وسكناتها، لتنقل لنا الغرض المراد من القصيدة ، لتتأثر نفوسنا تبعا لانفعالاتنا، فتأثير صوت الكلمة لا يبلغ تأثيره إلا من خلال الإيقاع الذي يبعث على الانفعال .

أما الوزن فهو تابع للإيقاع الزمني، وهو الوسيلة التي تمكن الكلمات من أن يؤثر بعضها بعضا على أكبر نطاق ممكن في القصيدة، ففي قراءة الكلام الموزون يزداد تحديد التوقع، وهو عادة لا شعوري ، لكنه في بعض الحالات التي تستعمل فيها القافية يكاد يكون التحديد كاملا، فوجود فترات زمنية منتظمة في الوزن يمكننا من تحديد الوقت الذي سيحدث فيه ما نتوقع حدوثه، فالوزن يضيف إلى مختلف التوقعات التي يتألف منها الإيقاع نسقا زمنيا معينا، والنظام الذي ينزع إليه الوزن يؤثر فينا عن طريق تحديد التوقعات التي يحدثها في نفوسنا، وهذه التوقعات هي التي تجعل لهذا النظام تأثيرا في النفس، ومن ثم كان الإيقاع والوزن لهما تأثيرات عاطفية تنشأ عن طريق المدلول، وعليه فمجموع الأصوات في القصيدة جعلت للكلمات تأثيراً وجدانياً كان مرده الفكر والإحساس، وإذا كان للشعر اتجاهات عدة للإبداع الفني، فإنّ أسرعها إلى نفوسنا ما فيه من جرس الألفاظ وانسجام في توالي المقاطع، وجمال الأخيلة والصور .

والإيقاع الموسيقي في القصيدة نجده قد أثار فينا انتباها عجيبا، وذلك لما فيه من مقاطع خاصة وقافية محددة يبعث على الإعجاب والانفعال (عبد المطلب ، 2007 : 73 ، 74)

أمّا ثالث تلك الإشارات فينحصر في الإطار التركيبي للقصيدة من خلال انتقاء الشاعر للفظ المفرد ووضعه الوضع اللائق في التركيب الجملي وما يطرأ عليه من تغيير في آخره، وما يتبع هذا التغيير من تغيير في الدلالة متصل بالمعنى النحوي، وما يترتب على ذلك من رصد الخواص التركيبية في لغة الجملة ووصفها بمعيار الرصانة والجزالة التي تفعل توظيفها في خاصية الدلالة المنوطة بها، وما يتبع ذلك من ملاحظة الخواص الجزئية للقصيدة، وهي بذلك تنصرف إلى الجانب التركيبي في صياغة القصيدة، وهو متعلق بالمعنى اللغوي العام الذي تتم به عملية التواصل في مستواها العادي المألوف إلى مجال الإبداع الفني، وعليه يكون التركيب الجملي في القصيدة حسن التأليف، يزيد المعنى وضوحا ورسوخا في نفس المتلقي.

ولقد ترسخت ملكة شاعرنا في قصيدة الشمس في انتقاء مفرداته ورصف جمله، وفي تنوع الحركات الإعرابية التي طرأت على الجمل، فغيرت دلالاتها، وفي خصوصية الحروف والأدوات الإعرابية،

وما تحمله الأبيات من ترابط الجمل، وتعلق إحداها بما تجاورها، فجاءت صياغة الأبيات محكمة، وذللك بوضعه الفصل موضع الوصل، ووضعه الواو موضع الفاء وبالعكس، ووضعه أو موضع أم وبالعكس، ووضعه لكن موضع بل وبالعكس.

كما ازداد التركيب الذي صيغت في قوالبه القصيدة تماسكا وقوة ورصانة، وذلك بتخيره وضع التعريف والتنكير موضعه الصحيح، ووضعه التقديم والتأخير في رتبته موضعه الرصين، وتخيره لمواقع الحذف والذكر، وما إلى ذلك من تراكيب بنائية غاية في البلاغة والإحكام معتمدا في ذلك طبيعة المستوى التركيبي المتصل باللغة ونظام مفرداتها من تجاور بعضها، وارتباط بعضها بموضع معين في الصياغة، ثم ارتباطها بسياق محدد ترد فيه، مع ملاحظة مقتضى حال القصيدة ، والمناسبة التي قيلت فيها، فالمقام، والحال، ومقتضى الحال، كلها أساس تفعيل دلالات التراكيب والمفردات القائمة في القصيدة، وعليه تكون القصيدة قد أخذت أشكالاً وصوراً متنوعة في نظمها التركيبي، جعلت دلالة التراكيب موافقة لحال المقال الذي أنشأ صيغها من حضور بعض عناصرها أو غيابها، أو تقديمها أو تأخيرها، أو تعريفها أو تنكيرها، وغير ذلك من طبيعة التحول التركيبي الذي يطرأ على خصائص الصياغة، وما تفيض به من دلالات ذات أهمية تمثل البعد الأساس لعناصر التركيب في الصياغة الشعرية الفنية (عبد المطلب، 2004 : 112، 113)

فإذا ما أمعنّا النظر في تحليل القصيدة بنائيا من حيث أنماط التراكيب ، فإننا سنجد أنّ ثمة تراكيب جاء فيها أحد أركان الإسناد معرفة أو نكرة ، أو جاءا معا معرفتين، وقد أتت تلك الخصائص متصلة بالجانب النفسي للشاعر والمتلقي حتى أثرت في طبيعة الدلالة الإبداعية .

والملاحظ في قصيدة الشمس لشاعرنا ابن صوفية أن السياقات التركيبية قد تداخلت حدودها، وتبادلت أماكنها، بحيث بدت أغراض التنكير متساوية مع أغراض التعريف، كما أنّ المقاصد البنائية لتلك التراكيب لدى الشاعر والمتلقي قد حققت إفادة معنوية لها أهميتها في عملية التواصل اللغوي بعناصره المتواشجة، وهذه الأهمية قد ارتبطت بما اصطلح عليه من الخبر ولازم الخبر ، فإن فائدة الخبر لما كانت لازمة، أو هي الحكم ولازم الحكم، أصبح احتمال تحقق الحكم متى كان أبعد كانت الفائدة في تعريفه أقوى ، ومتى كان أقرب كانت أضعف، وكلما تحقق الحكم بحسب تخصيص المسند إليه والمسند، ازداد تخصيصا وازداد الحكم بعداً.

وكلما ازداد عموما ازداد الحكم قرباً، وتخصيص المسند إليه قد يكون بحكم وضعه اللغوي لكونه أحد أقسام المعرفات فحسب، وهي المضمرات، والأعلام، والموصولات، والإشارة، والمعرفات باللام ، والمضافات إلى المعارف ، لكن طبيعة الاستعمال تجعل من هذا الوضع الأصل وسيلة لإضافة دلالية ينتقل بها التعبير من المستوى الإخباري إلى المستوى الإبداعي، ويتداخل تعريف المسند إليه

مع المسند عند ربطهما بالمتلقي، وعندما يكون المسند مشخصا لديه بإحدى طرق التعريف، وما دام الطرفان معلومين للمتلقي فإنّ الإفادة تتمثل في لازم الحكم لا في الحكم ذاته .

ويتحكم المقام في تنكير المسند إليه، كأن يكون المقام للإفراد، أو يكون غير صالح للتعريف، لجهل المتكلم ببعض جوانب المسند إليه، أو لتجاهله لهذه الجوانب، أو غير ذلك من الملابسات التي تتصل بالمقام.

وكذلك الأمر بالنسبة لتنكير المسند، حيث يرد في مجال الحكاية النكرة، أو عندما يراد به وصف غير معهود ولا مقصود بحيث يحصره في المسند إليه .

وترتيبا على ما تقدم فإن قصيدة الشمس لشاعرنا ابن صوفية ، قد أخذت شكل مستويات ترتبط بالدلالة من ناحية، وبالتركيب من ناحية أخرى، وقد بنيت تلك المستويات على ركائز عدة هي:

1. طائفة من المعاني النحوية العامة التي يطلق عليها معاني الجمل.

2 . مجموعة من المعاني النحوية الخاصة، أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية، والمفعولية، والإضافية ...إلخ.

3 . مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإسناد والتخصيص، والنسبة، والتبعية، وكلها قرائن معنوية.

ولعل الهدف الأساس من النظر فيفي قصيدة الشمس للشاعر محمد بن صوفية، هو محاولة فهمها وتحليلها تحليلا بنائيا، والسبيل إلى ذلك هو النظر في العلامات المنطوقة أو المكتوبة، لتكون وسيلة إلى تحديد المبنى، ثم التوصيل بذلك إلى إدراك الدلالة.

ويمكن حصر قرائن الدلالة الجزئية في شكل تجريدي من خلال تلك البنيات التالية:

1 . الإسناد: وهو النسبة الحادثة بين طرفي الإسناد: المسند، والمسند إليه.

2 . التخصيص: وهو تخصيص الحدث في الفعل بمن وقع عليه (المفعول به) أو زمانه أومكانه (المفعول فيه) أو تأكيده، أو بيان نوعه أو عدده (المفعول المطلق) أو بيان سببه

(المفعول لأجله) أو بيان الهيأة (الحال) أو إخراج أحد العناصر(الاستثناء)

3 .النسبة: وهي نسبة المعنى إلى الاسم بواسطة الجر أو الإضافة، وهي قيد عام على علاقة الإسناد فيحولها إلى نسبة، أي نسبة معنى الحروف إلى المجرور بها، وكذلك الأمر بالنسبة للإضافة.

4 . التبعية: وهي قرينة معنوية عامة تندرج تحتها أربع قرائن فرعية هي: النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل.

5 . المخالفة: أي مخالفة إعراب اللاحق للسابق.

6 . الإعراب: وهو ما يطرأ من تغيير في الحركة أو الحرف بالنسبة للأسماء أو الأفعال المضارعة.

7 . الرتبة: وترتبط بالبعد المكاني للكلمة في الجملة وعلاقتها بما يسبقها أو يلحقها.

8 . الصيغة: وهي تحديد شكل الكلمة ونوعها، ككونها اسماً، أو فعلاً، أو حرفاً.

9 . المطابقة: وهي المناسبة بين المتقابلات بواسطة الضمائر، إفرادا، وتثنية، وجمعا، وتذكيرا، وتأنيثا، وحضورا، وغيبة ، وكذلك التحديد بواسطة التعريف والتنكير.

10 . الربط: وهو إيجاد واسطة للربط بين الضمائر، كأدوات الاستفهام، والنفي.

11 . التضام: ووسيلته الذكر أو الحذف للجملة، أو لبعض أجزائها.

12 . الأداة: وذلك إذا اعتبرت وسيلة لتحديد معنى الجملة العام، كالجملة المنفية، أو المستفهم عنها، أو المنادى، أو الرجاء، والتمني.

13 . التنغيم: وهو وسيلة سمعية، حيث يكون لإيقاع الجملة أثر في معناها.

(عبد المطلب 1995 : 210 ، 211 ، وراغب 1996 : 33 ، 34)

ونافلة هذا البحث يمكن القول إنّ المنهج البنيوي قد ارتبط في تنظيره وتطبيقه بالخطاب الشعري الإبداعي، وهو يمثل النموذج الذي يعتمده كثير من الباحثين في مختلف العلوم الإنسانية، فهو يعد . بحق . نظاماً منهجياً ، وعلماً موضوعياً تحليلياً ، يتضمن أساليب وقوانين منهجية، ويشمل طرقا تفكيكية مجردة لا غنى عنها في مختلف ميادين الدراسات اللغوية، ويؤصل لطرق التحليلات البنيوية الإبداعية .

نتائج وتوصيات

وأخلص من تلك الدراسة النظرية للمنهج البنيوي والتطبيق عليه بتلك المبادئ الإجرائية الآتية:

1. نظر المنهج البنيوي إلى النص على أساس أنه كلّ متكامل ، يتكون من أجزاء تربطها علاقات ، ولا يتمّ فهم هذه الأجزاء بمعزل عن العلاقات التي تربطها بالبنية الشاملة للنص .

2. عوّل المنهج البنيوي على الدراسة الوصفية للظواهر اللغوية باستثناء البنيوية التوليدية التي لا تستبعد المحور التاريخي .

3. اهتمّ المنهج البنيوي بالعلاقات الإيحائية والسياقيّة في تفسير النص الأدبي، إذ تنتج الدلالة من خلال تفاعل هذين المستويين، وقد جاءت تلك العلاقات واضحة في قصيدة الشمس المطبقة على المنهج البنيوي .

4. لقد تأسس النص الأدبي في البنيوية على مجموعة من العلاقات الثنائية كما هو مقرر عند سوسير التي من أهمها الحضور والغياب .

5. رفضت البنيوية الاتجاه الذاتي المطلق في عملية الخلق الفني ، وأقرت الموضوعية فالشاعر لا يتحدث عن نفسه فحسب، بل عن الآخرين كذلك .

6. جاءت قصيدة شاعرنا ابن صوفيّة . رحمه الله . بها سمات بنيوية متكاملة من حيث المنهج والإجراء، ومن خلال ثنائيات سوسير التقابلية .

7. العناية بالمنهج البنيوي بشقيه التقعيدي والتطبيقي والإفادة منه في مجالات نظرياتنا الأدبيّة والنقديّة واللغوية .

8. التنبيه على خطوط التماس بين النظرية البنيوية ونظرياتنا الأدبية واللغويّة والبلاغيّة للوقوف على روافد تلك التيارات العلمية الوافدة، وضبط قضية التأثير والتأثر بين الثقافات الأجنبية، والمقاييس العربية.

9. غربلة تلك النظريات الأجنبية الوافدة علينا قبولاً ورفضاً، وعدم الانخداع بكل ما هو جديد.

10. عدم ليّ النصوص العربية في تطبيق المنهج البنيوي عليها ، والتنبيه علي مزالقها ، وتشابهها مع مناهجنا الفريدة في ساحات ازدهار ثقافة العلوم .

فهرس المصادر والمراجع

1 . بناء الأسلوب في شعر الحداثة التكويني البديعي، د. محمد عبد المطلب، 1988 م.

2 . البلاغة العربية قراءة أخرى، د. محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط2 ، 2007 م.

3 . التحرير والتنوير، الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون للنشر والتوزيع تونس، 1997 م.

4. جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم ، د. محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط 2 ، 2004 م.

5 . تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، يوري لوتمان، ترجمة محمد فتوح أحمد، دار المعارف 1995 م .

6 . دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر ، ط 3 ، 1413 هـ . 1992 م.

7 . ديوان البيان، د. محمد مصطفى صوفية ، مجلس الثقافة العام 2008.

8 . علم اللغة العام، فرديناند سوسير، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، مراجعة د. يوسف المطلبي، بيت الموصل 1988 م .

9 . علم الأسلوب والنظرية البنائية، د. صلاح فضل، دار الكتب المصرية، ط 1 ،هـ 1428 2007 م.

10 . استشفاف الشعر، د. يوسف حسن نوفل، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط 1 ، 2000 م .

11 . الشعر واللغة، د. لطفي عبد البديع ، الشركة المصرية للنشر والتوزيع لونجمان ، ط 1 ، 1997 م.

12 . قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، د. محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، 1995 م.

13 . مبادئ تحليل النصوص الأدبية، د. بسام بركة، د. ماتيوقويدر ، د. هاشم الأيوبي ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1 ، 2002 م.

14 . مناهج النقد المعاصر، د. بشيرتاوريت ، الهيأة المصرية العامة للكتاب ، 2008 م

15 . موسوعة النظريات الأدبية، د. نبيل راغب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط 1 ، 2003 م.

16. موسوعة الإبداع الأدبي ، د. نبيل راغب ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ،ط1 1996م.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

أساليب البيان في شعر عبد الحميد بطاو

ديوان مرثيّة مرائية أنموذجا (دراسة أسلوبيّة نقديّة)

د. صافي علي بوفردة الشيخي

أستاذ مساعد كلية التربية بنغازي –جامعة بنغازي

Methods of rhetoric in the poetry of Abdul Hamid Bataw

A model of a hypocritical elegy (a critical stylistic study)

Dr. Safi Ali Boufarda Al-Shaikhi

Assistant Professor, Faculty of Education, Benghazi - University of Benghazi

هند محمد العوامي

Hind Mohammad Al-Awai

باحثة

Researcher

ملخص البحث

يحتوي هذا البحث على إجابات لتساؤلات عدة حول أساليب البيان في ديوان " مرثية مرائية " للشاعر عبد الحميد بطاو، ومن أهمها :

ما دور أساليب البيان في ديوان " مرثية مرائية " ؟

كيف وظف بطاو الاستعارة في تجربته الشعرية من خلال ديوان " مرثية مرائية " ؟

كيف وظف بطاو التشبيه في تجربته الشعرية من خلال ديوان " مرثية مرائية " ؟

كيف وظف بطاو الكناية في تجربته الشعرية من خلال ديوان " مرثية مرائية " ؟

الكلمات مفتاحية :

مرثية ـ مرائية ـ بطاو ـ أساليب البيان .

Abstract of the research

This research contains answers to several questions about the methods of rhetoric in the collection "Hypocritical Elegy" by the poet Abdul Hamid Bataw, the most important of which are:

What is the role of rhetorical methods in the collection "Hypocritical Elegy؟"

How did Bataw employ metaphor in his poetic experience through the collection "Hypocritical Elegy؟"

How did Bataw employ simile in his poetic experience through the collection "Hypocritical Elegy؟"

How did Bataw employ metonymy in his poetic experience through the collection "Hypocritical Elegy؟"

Keywords:

Elegy - Hypocrisy - Bataw - Methods of rhetoric.

بِسمِ اللهِ الرحمنِ الرحيمِ

الحمد لله حمداً يستغرِق كلّ أنواع الحمد، يليق به ويرتضيه، وله الشّكر شُكرا يُناسِب نعمه وأياديه، ويوفي بحقها ويستزيده مِنها.

الحمد لله الذي اختار مُحمداً _صلّى الله عليه وسلّم_ من خير أمّة في العالمين. وأنزل القُرآن الكريم عَليه بلغة العَرب فضَمن لها القُوّة والخلود ما بقيت الحياةُ عَلى هَذا الوُجود. ونسأله التّوفيق لما فِيه خدمة العَرب، فإنه محل الرّجا ونعم المُرتجى.

وبعد ....

فقد لقي الشّعر في ليبيا اهتماماً واسعاً من الكتاب والمثقفين والأكاديميين في الآونة الأخيرة، فظهرت الكثير من الدراسات التي تتناول النص الشعري في ليبيا، وتلقي الضوء على مشاربه ومنابعه ومدارسه المختلفة؛ لذا فقد انصب اهتمامي على شعر عبد الحميد بطاو ليكون ميداناً لبحث تحت عنوان:

أساليب البيان في شعر عبد الحميد بطاو

ديوان مرثيّة مرائية أنموذجا

(دراسة أسلوبيّة نقديّة)

أسباب اختيار الموضوع:

اخترتُ الكتابة في الشّعر الأدبيّ الحديث تحديدا الشّعر الحُر، وذلك لتميّزه وتفرّده، وغناه بكل ما يحتاج إليه النص الأدبي من معطيات وتقنيات فنية ترفع من مستواه، وتقدمه للقارئ في أبهى صورة .

أهداف الدراسة:

أولا: التّعريف بالجانب البلاغي في ديوان الشّاعر عبد الحميد بطاو.

ثانياً: التّعرّف على صورة الاستعارة عند الشّاعر عبد الحميد بطاو.

ثالثاً: عرض الصّورة التّشبيهيّة في دِيوانه مرثيّة مرائية.

رابعاً: إيضاح وتقصّي للكناية في دِيوانه مرثيّة مرائية.

البحث مُقسّم إلى ثلاثة فصول، مسبوقة بتمهيد سيكون محصصاً للتّعريف بالشّاعر (حياته ومؤلفاته والمسرحيات الشعرية التي كتبها)، ويليه توضيح لعلم البيان وأقسامه، والتي سيتم تناولها بشيء من التفصيل في هذه الفصل،

الفصل الأول : الاستعارة عند بطاو من خلال ديوانه مرثية مرائية .

الفصل الثاني: التّشبيه عند بطاو: ونذكر ما به من أركان وأقسام، ثم سنتناول الصّور التي عرضها الشّاعر في ديوانه مرثيّة مرائية.

الفصل الثّالث: الكناية تعريفها، وأقسامها، والجانب الوصفي لنماذج من ديوان الشّاعر.

وأخيرا الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

التمهيد

أولاً التعريف بالكاتب

الشاعر **عبد الحميد بطاو** مواليد درنة عام 1941 شاعر محب وعاشق للحرف والكلمة ومتيم بحبّ الوطن. كتب في مجالي الشّعر وأيضاً التّأليف المسرحي بدأ في كتابة الشّعر في مطلع حياته

ونشر نتاجه الشّعري في معظم الصّحف والمجلات المحليّة من بينها: صحيفة الفجر الجديد ومجلة ولا ومجلة الثقافة العربية وصحيفة الشلال وصحيفة البطنان وغيرها من الصحف والمجلات وأيضاً زينت قصائده الصحف العربية كالثقافة السورية وأيضاً مجلة الثقافة المغربية.

كما شارك **بطاو** في عدد من الملتقيات والمهرجانات الثقافية والأدبية في ليبيا وخارجها، كتشريفه للأيام الليبية في المغرب التي أقيمت في منتصف الثمانينات، وكذلك صدح الشّاعر الرقيق بمهرجان المربد في دورات عام 1987 وعام 1988 وعام 1989 وتوالى حضوره للمهرجانات العربية آخرها كان في نهاية العام الماضي بالجزائر الشقيق.

جوائز تحصل عليها بطاو:

تحصّل على عدة جوائز كحصوله على الجائزة الأولى في الملتقى الأدبي الأول عام 1974 في مجال الشّعر بطرابلس والجائزة الأولى في مجال التّأليف المسرحي عام 1991 ف.

شخصية عبد الحميد بطاو:

شاعرنا لا يحبّ تقلّد المناصب والمهام بل هو دائماً كالطّائر الغريد يرى الحياة أكثر براحاً عندما يتخلّص من أقفاص المهام غير أنّه أذعن مكرهاً لطلب عدد من المثقفين ليتولى مهام أمين مكتب دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان بشعبية درنة وهو عضو مشرف على مسابقة التأليف المسرحي عام 1990.

مؤلفاته:

هو عضو برابطة الأدباء والكتاب بالجماهيرية له العديد من المؤلفات أبرزها الدواوين الشعرية:

(تراكم الأمور الصعبة) و(بكائية جالية المطر) وأيضاً (الموت) و(مرثية مرائية) وهو الديوان الذي اخترناه في هذا البحث لندرسه دراسة أسلوبية نقدية.

المسرحيات الشعرية التي كتبها بطاو:

أما أعماله المسرحية الشعرية فهي: (الموت أثناء الرقص)، (مسرحية الجسر) وهى مختلطة بين الفصحى والعامية والشعر العربي الفصيح وكذلك مسرحية (الزفاف يتم الآن) و(حوارية العيون المشاغبة)، و (عروس البسوس) و(انتظار جودت) وهي مسرحيات شعرية.

ينظر موقع وزارة الثقافة والتنمية المعرفية.

ثانياً: علم البيان

البيان لغة: الكشف والإيضاح.

اصطلاحا: علم يُعرف به إبراز المعنى الواحد بطرق مختلفة وصور متفاوتة في وضوح الدّلالة.

المعجم الوسيط إبراهيم مصطفى وآخرون، باب الباء.

البيان تعريفه وتطوّره:

وردت كلمة البيان ومشتقاتها كثيرا في كتاب الله تعالى وفي سنة الرسول _صلى الله عليه وسلم_ فعليّ حين نقرأ في كتاب الله تعالى: {كذلك يبين الله آياته للناس} البقرة: الآية 187، {كذلك يبين لكم الآيات} البقرة: الآية 266، {يريد الله ليبين لكم} النساء: الآية 26.

فالمبين في هذه الآيات هو الله تعالى.

نقرأ كذلك قوله تعالى: {وأنزلنَا إليك الذّكر لتبيّن للنّاس ما نَزل إليهم} النحل: الآية 44.

ونقرأ ثالثا قول الله تعالى: {وإذ أخذ الله مِيثاق الذين أُوتوا الكتاب لتبيننه للنّاس} آل عمران: الآية 187.

وفي آية أخرى نقرأ قوله سبحانه: {وسكنتم في مساكن الذين ظَلموا أنفسهم وتَبين لكم كيف فَعلنا بهم وضَربنا لَكم الأمثَال} إبراهيم: الآية 45.

والمعنى المتبادر لهذه الآيات جميعا هو الظهور والكشف والإيضاح، فالله تبارك وتعالى يبين آياته للنّاس، فيوضّحها ويكشفها، فلا يبقى فيها أي خفاء، والنبي _صلى الله عليه وسلم_ يبين ما نزّله الله فيشرحه، ويرشده إلى ما فيه من أسرار ودقائق، وقد يكون هذا البيان من الرّسول _صلى الله

عليه وسلّم_ توضيحا لمبهم، أو تفصيلا لمجمل، أو تقييدا لمطلق، وقد يكون غير ذلك مما ذكر في موضعه. (أ. د. عباس، 2009: 211) .

الفصل الأول : الاستعارة

الاستعارة لغة: رفع الشيء وتحويله من مكان إلى آخر، يقال: استعار فلان سهما من كنانته: رفعه وحوّله منها إلى يده.

لسان العرب ابن منظور مادة عير.

تعريف الاستعارة:

1) عرفها الجاحظ بقوله: "تسمية الشّيء باسم غيره إذا قام مقامه".
2) وعرّفها ابن المعتز بقوله: "هي استعارة الكلمة لشيء لم يُعرف بها من شيء قد عرف بها".
3) وعرّفها قُدامة بن جعفر بقوله: "هي استعارة بعض الألفاظ في موضع بعض على التوسع والمجاز".
4) وعرّفها أبو الهلال العسكري بقوله: "نقل العبارة عن موضع استعمالها في أصل اللغة إلى غيره لغرض". (السيد، 2007: 140).
5) عرّفها السّكاكي بقوله: "الاستعارة أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر مدعيا دخول المشبّه في جنس المشبّه به دالا على ذلك بإثباتاتك للمشبّه ما يخص المشبّه به".
6) عرّفها ابن الأثير تعريفا آخر بقوله: "الاستعارة نقل المعنى من لفظ إلى لفظ لمشاركة بينهما مع طي ذكر المنقول إليه". (قاسم، 1988: 152).

ومع كل التّعريفات السّابقة تتجلّى الحقائق التّالية بالنّسبة للاستعارة:

1) الاستعارة ضرب من المجاز اللّغوي علاقته المشابهة دائما بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي.
2) وهي في حقيقتها تشبيه حُذف أحد طرفيه.
3) تطلق الاستعارة على استعمال اسم المشبّه به في المشبّه، فيسمى المشبّه به مستعارا منه، والمشبّه مستعارا له، واللّفظ مستعاراً.
4) وقرينة الاستعارة التي تمنع من إرادة المعنى الحقيقي قد تكون لفظيّة أو حاليّة. (عتيق، 1985: 175) .

أقسام الاستعارة:

الاستعارة التصريحيّة والمكنيّة

يُقسّم البلاغيون الاستعارة من حيث ذكر أحد طرفيها إلى: تصريحيّة ومكنيّة.

فالاستعارة التّصريحيّة: وهي ما صُرِّح فيها بلفظ المشبّه به، أو ما استعير فيها بلفظ المشبّه به للمشبّه. قال المتنبي في مدح سيف الدولة:

أما ترى ظفرا حلوا سوى الظفر ** تصافحت فيه بيض الهند باللمم

ففي البيت هنا مجاز لغوي في كلمة "تصافحت" يراد منها "تلاقت" لعلاقة المشابهة، والقرينة اللّفظية هي "بيض الهند واللمم".

وإذا تأملنا المجاز اللّغوي في كلّ الأمثلة رأينا أنّه تضمن تشبيها حُذف منه لفظ المشبّه واستعير بدله لفظ المشبّه به ليقوم مقامه بادّعاء أن المشبّه به هو عين المشبّه مبالغة.

فكل مجاز من هذا النوع يسمّى "استعارة" ولما كان المشبّه به مصرّحا به في هذا المجاز سمي "استعارة تصريحية". (عتيق، 1985: 176، 177).

الاستعارة المكنية: هي ما حُذف فيها المشبّه به أو المستعار منه، ورمز له بشيء من لوازمه.

وقال الحجاج من خطبته في أهل العراق: "إنّي أرى رؤوسا قد أينعت وحان قطافها وإني لصاحبها"

فالمجاز اللّغوي هنا في كلمة "رؤوسا"، وأصل الكلام على التّشبيه "إني لأرى رؤوسا كالثّمرات"، قد أينعت وحان قطافها، ثم حذف المشبّه به وهو "الثمرات" فصار الكلام "إني لأرى رؤوسا قد أينعت وحان وقت قطافها" على تخيّل أن الرؤوس قد تمثلت في صورة ثمار، ثم رمز للمشبه به المحذوف بشيء من لوازمه هو "قد أينعت وحان قطافها".)(عتيق، 1985: 176، 178، 179)

ومن توظيف الاستعارة عند الشاعر عبد الحميد بطاو ما ورد في قصيدته "وطني":

وطني في الصّباح البهي

يشرئبّ بكل الجبال

وكل التّلال

إلى الشّمس

وهي تطلّ من الأفق

تمسح بالضّوء والدّفء

أغصان أشجاره

يتراقص مثل اللآلئ قطر النّدى

فوق أزهاره

يتنفّس صبح النّهار

على كلّ بيت

وفي كلّ مقهى

وفي كلّ مدرسة وفناء

وطني في الصّباح البهي

أراه يمدّد أطرافه

عند إشراقة الشّمس

من صحوة وانتشاء

وهو يفتح

مثل براعم ورد البساتين

أبواب كل شبابيكه للضّياء

(بطاو، الديوان 124، 125)

تعجّ الأسطر الشعرية سالفة الذكر بعدد من الاستعارات التي استمدها الشاعر عبد الحميد بطاو من مخيلته الشعرية؛ ليرسم لقارئه صورة الوطن الذي ينشده، ويفتش عنه في كل الأزمنة والأمكنة.

فالوطن يشرئب، والشمس تمسح بضوئها ودفئها الأمكنة التي يتشكل منها الوطن، والصبح يتنفس، وقطر الندى يتراقص فرحاً وابتهاجاً في ظل وطن آمن مستقر، يمتد بين الشمس والأرض.

ومن استعمالات بطاو للاستعارة ما ورد في قصيدته "وإن غدا":

حين اتّكأ اللّيل

على خاصرة الشّمس

وبثّ العتمة في كلّ الأرجاء

ونعق بصوت همجي

قال:

أنا موجود

ابتسم الصّبح بثقة

شدّ إليه

بقايا خيوط الضّوء

المرتعش

وغادر

وهو يقول:

غدا سأعود

(بطاو، الديوان، 131)

تمثل الأسطر الشعرية سالفة الذكر الصراع الأزلي بين الليل والصبح وما يرمز إليه كل منهما من معان تجعل الصدام بينهما حتميا، فالليل يمثل الشر والخراب والظلام والجهل في حين يمثل الصبح كل معاني الخير والتفاؤل والبناء والنور والعلم والتقدم والازدهار.

وقد تمكن بطاو من توظيف الاستعارة في هذه الأسطر توظيفاً متميزاً استطاع من خلاله أن يجسد الليل شخصاً متكئاً على خاصرة الشمس يبث العتمة / الظلم والظلام والجهل في الكون، وينعق بصوت همجي يحمل معاني القسوة والبربرية والسادية المتجذرة في نفس كل ظالم.

وفي مقابل الليل يقف الصبح مبتسماً يشد إليه بقايا خيوط الضوء / النور المرتعش الضعيف مغادراً المكان، ومُفسحاً المجال لليل الذي يسيطر تدريجياً على المشهد المتأزم ولكن صوت الصباح / النور يطل من بعيد مجلجلاً واضحا لا لبس فيه أنه سيعود غداً ليبدد ما أفسده الليل / الظلم.

وقد استعمل الشّاعر الاستعارة في قصيدته "وصفة قديمة":

صبّي المياه على الحجر

ودعيه فوق النّار يغلي

علّمي الأطفال

كيف يكون صبر المنتظر

فالجوع يأكلهم

وما أكلوا

وقد طال السّهر

(بطاو، الديوان 134، 135)

يعبر الشاعر عبد الحميد بطاو من خلال هذا المشهد المأساوي عن قضايا الناس ومعاناتهم في ظل الأزمات التي ترتهنهم واحدة تلو الأخرى، وتقضي على آمالهم في العيش الكريم الذي ينشدونه.

ولعل الجوع أفظع هذه الأزمات، وأكثرها فتكاً بالبائسين، وقد صوره الشاعر من خلال الاستعارة وحشاً أُنتُزعت من قلبه الرحمة يأكل الأطفال، ويفتك بأحلامهم الصغيرة.

وفق الشّاعر في استعمال الاستعارة من ذلك ما ورد في قصيدته "كوابيس":

تخيّلت قلبي

تبدل خلف ضلوعي

فصار يجيد ممالأت النّاس

مهما تردوا

ومهما استبدوا

ويتقن كل صنوف الرّياء

تخيّلت روحي

تزاوج بين الشّكوك وبين اليقين

تهادن زيف الزّمان الصّريح

وتخفي بشاعة واقعها

بالكلام الهراء

تخيّلت وجهي

له ألف لون

ويتقن أن يستعير لكل مقام رداء

(بطاو، الديوان 148، 149)

لعبت الاستعارة دوراً بارزاً في رسم الصورة التي يريدها الشاعر عبد الحميد بطاو في الأسطر الشعرية السابقة والتي عبر من خلالها عن التحولات النفسية العميقة التي يقاسيها الشاعر في ظل مجتمعه الذي يعيش فيه.

فقد تحول القلب بفعل الاستعارة في الأسطر السابقة إلى إنسان يجيد مداهنة الناس ومماالأتهم، وتحوّلت الروح إلى إنسان يهادن، ويعقد المصالحات، وتحول الزمان إلى إنسان صريح يطلب ما يريد دون مواربة.

ومن توظيف الشّاعر للاستعارة ما ورد في قصيدته "لقاء الفجيعة":

ها أنت غيّرت الذي تدعو إليه

بدون أسباب

وأغرتك البدائل

ها أنت تجلس

فوق كرسي التّفاوض

لست مربوطا بسلسلة

وقلت لكلّ من قتلوا رفاقك

مرحبا وكفى تقاتل

قايضت بالجرح القديم

وقايضوك

فلم تنل شيئا

سوى الحرج الذي وضعوك فيه

وأنت تمعن في التنازل

ألديك تبريراً

لهذا الانقلاب المرّ

كيف تردّ

إن واجهت مفجوعا يسائل

(بطاو، الديوان 150، 151، 152، 153)

يهاجم الشاعر عبد الحميد بطاو كل الذين تفاوضوا مع الأعداء، وباعوا تضحيات الشهداء من أجل أهواء شخصية صغيرة فضاعت إثر ذلك الكثير من الحقوق التي كانت تطالب بها الشعوب العربية من بداية الصراع العربي مع الاحتلال بشكل عام والكيان الصهيوني بشكل خاص.

واستعمل عبد الحميد بطاو الاستعارة في الأسطر الشعرية السابقة راسماً بها صورة واضحة المعالم للمفاوض العربي المهزوم والمتخاذل الذي أغرته البدائل المذلة التي قدمت له، وقد حول الشاعر جراح الشعوب من خلال الاستعارة إلى مادة قايض بها ذلك المفاوض لكي يحصل على لا شيء.

ومن استعمالات بطاو للاستعارة ما نجده في قصيدته "مربديه":

على شط دجلة

وكان الهزيع الأخير من الليل

ترعش أنسامه الباردات

ظلال الفوانيس فوق سكون المياه

جلست أسامر سهدي

الذي كان في عنفوان صباه

وأسأل نفسي

ترى هل مضت بهجة العمر

أم للفؤاد الذي يخفق الآن

بين الجوانح أحلامه ورؤاه

(بطاو، الديوان 163، 164)

يجعلنا بطاو في هذه الأبيات نشعر بمدى وحدته وهو يجلس على شاطئ دجلة في الثلث الأول من الليل بقوله: (الهزيع الأخير)، ثم في الاستعارة التصريحية يجعل المعنى عميقا كي شعرنا بوحشه فهو يقول أسامر سهدي، أي من شدة وحدته لا يجد شخصا يحدثه سوى أرقه، ثم يحدث نفسه فجعلها كأنها شخصا يحاوره ويسأله، كما جعل لقلبه أحلاما ورؤى كما الإنسان.

ومن توظيف الاستعارة عند بطاو ما ورد في قصيدته "وعند صفاء الليل":

كانت نجوم اللّيل

مفعمة

توشوش بعضها

في صمت ليل الصّيف

في المدن النّبيلة

(بطاو، الديوان 176، 177)

في هذه الأبيات شبّه الشّاعر النجوم بالإنسان فجعلها تحاور بعضها وتتحدث في صمت ووشوشة، ثم أشار إلى صمت كأن يريد إخبارنا بأن الليل قد يتكلم أحيانا وقد يصمت أحيانا أخرى، فأضاف بهذا صورة جميلة تتمثل في هدوء الليل وهمس النجوم.

وقد وفّق الشاعر في استعمال الاستعارة منها ما ورد في قصيدته "وصية":

وردة

كنت أبصرتها

عند إشراقة الشمس

تفتح أوراقها

تحت دفء وصحو الصباح

وتسبح في قطرات الندى

وهي من عبق العطر

مزهوة تنتعش

ثم قالت لجارتها

وهي موقنة من نهايتها

جهزي لي

من الورق المتساقط

يا جارتي

كفنا ونعش

(بطاو، الديوان 180)

يصف الشاعر في هذه الأبيات حالة وردة كان قد رآها في الصباح عند إشراقة الشمس فيقول بأنها بدأت تفتح أوراقها في تعبير جميل، ثم جعل منها تسبح في استعارة تصريحية بقوله: تسبح في قطرات الندى.

ثم في الفقرة التالية يجعلها تدير حوارا كأنها إنسان يتكلم ويحاور، وجعل لها شعور بالقين أيضا وتوصي جارتها أن تجهز لها كفنا لأنها أحست بقرب نهايتها.

الفصل الثاني

التشبيه

التّشبيه لغة: التّمثيل وهو مصدر مشتق من الفعل "شبّه" بتضعيف الباء، يقال: شبّهت هذا بهذا تشبيها، أي مثلته به.

لسان العرب، ابن منظور مادة شبه.

والتّشبيه في اصطلاح البلاغيين له أكثر من تعريف، وهذه التّعاريف إن اختلفت لفظاً فإنها متفقة في المعنى.

ابن رشيق:

"التّشبيه: صفة الشّيء بما قاربه وشاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة، لا من جميع جهاته لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إيّاه، ألا ترى أن قولهم "خد كالورد" إنّما أرادوا حمرة الأوراق وطراوتها، لا ما سوى ذلك من صفرة وسطه وخضرة كمائمه". (ابن رشيق القيرواني،1964: 1 /241).

أبو هلال العسكري:

"التّشبيه: الوصف بأن أحد الموصوفين ينوب كناب الآخر بأداة التّشبيه، ناب منابه أو لم ينب، وقد جاء في الشّعر وسائر الكلام بغير أداة التّشبيه، وذلك قولك: "زيد شديد كالأسد"، فهذا القول هو الصّواب في العرف وداخل محمود المبالغة، وإن لم يكن زيد في شدته كالأسد على حقيقته". (العسكري، 2002: 216) .

الخطيب القزويني:

"التّشبيه هو الدّلالة على مشاركة أمر لأمر في المعنى". (الخطيب القزويني، بلا تاريخ: 136).

وللتشبيه تعريفات أخرى كثيرة لا تخرج في جوهرها ومضمونها عما أوردناه منه آنفا، ومن مجموع هذه التعريفات نستطيع أن نخرج للتشبيه بالتعريف التالي:

التشبيه: بيان أنّ شيئا أو أشياء شاركت غيرها في صفة أو أكثر، بأداة هي الكاف أو نحوها ملفوظة أو مقدرة، تقرّب بين المشبه والمشبه به في وجه الشبه. (عباس، 1987: 153)

أركان التّشبيه:

أربعة أركان هي:

1) المشبّه.
2) المشبّه به، ويسميان طرفي التّشبيه.
3) أداة التّشبيه، وهي الكاف أو نحوها ملفوظة أو مُقدرة.
4) وجه الشّبه، وهو الصّفة أو الصّفات التي تجمع بين الطّرفين.

في البلاغة العربية علم البيان الدكتور عبد العزيز عتيق: ص: 64

أقسام التّشبيه:

التّشبيه باعتبار الأداة إلى مُرسل ومُؤكد:

فالتّشبيه المُرسل: هو ما ذكرت فيه أداة التّشبيه، نحو:

العمر مثل الضّيف أو ** كالطّيف ليس له إقامة

التّشبيه المُؤكّد: هو ما حذفت منه أداة التشبيه، ذلك نحو قوله تعالى تصويرا لبعض ما يرى يوم القيامة: {وتَرَى الجِبَال تَحسبهَا جَامِدة وهِي تَمرّ مَرّ السّحَاب} أي أن الجبال ترى يوم ينفخ في الصور تمر كمر السحاب، أي تسير في الهواء كسير السحاب الذي تسوقه الرياح. (عتيق،1985: 80).

أيضا من أنواع التشبيه: التشبيه المقلوب والتشبيه الضمني

أ) التّشبيه المَقلُوب:

هو جعل المشبّه مشبّها به بادّعاء أن وجه الشّبه فيه أقوى وأظهر

ومن أمثلة التشبِيه المَقلوب قول ابن المُعتَز:

والصّبح في طرة لَيل مُسفر ** كأنه غرة مهر أشْقر

فالمشبه هنا هو الصّبح والمشبه به هو غرة مهر أشقر، وهذا تشبيه مقلوب، لأن العادة في عرف الأدباء أن تشبه غرة المهر بالصبح؛ لأن وجه الشبه وهو البياض أقوى في الصبح منه في المهر، ولكن الشاعر عدل عن المألوف، وقلب التشبيه للمبالغة، بادعاء أن وجه التشبيه أقوى في غرة المهر منه في الصبح. (عتيق،1985: 95، 97، 98).

ب) التّشبيه الضّمني:

تشبيه لا يوضع فيه المشبَّه والمشبّه به في صورة من صور التّشبيه المعروفة، بل يُلمحان في التّركيب. وهذا الضّرب يؤتى به ليفيد أن الحُكم الذي أسند للمشبّه ممكن.

ولنأخذ مثالا على ذلك هو قول أبي فراس الحمداني:

سيذكرني قومي إذا جَدّ جدهم ** وفي الليلة الظلماء يُفتقد البدر

فهو هنا يريد أن يقول: إن قومه سيذكرونه عند اشتداد الخطوب والأهوال عليهم ويطلبونه فلا يجدونه، ولا عجب في ذلك لأن البدر يفتقد ويطلب عند اشتداد الظلام.)(عتيق،1985: 101، 102).

ومن استعمالات بطاو للتشبيه ما ورد في قصيدته "وطني":

وطني في الصّباح البهي

يشرئبّ بكل الجبال

وكل التّلال

إلى الشّمس

وهي تطلّ من الأفق

تمسح بالضّوء والّدفء

أغصان أشجاره

يتراقص مثل اللآلئ قطر النّدى

فوق أزهاره

وطني في الصباح البهي

أراه يمدّد أطرافه

عند إشراقة الشّمس

من صحوة وانتشاء

وهو يفتح

مثل براعم ورد البساتين

(بطاو، الديوان 124، 125)

حيث وظّف بطاو التشبيه ليصور من خلاله حركة الطبيعة المنتشية داخل الصورة العامة للوطن في قوله: (يتراقص مثل اللآلئ قطر الندى فوق أزهاره) وفي قوله أيضاً: (مثل براعم ورد الياسمين).

وقد استعمل الشاعر التشبيه منها ما ورد في قصيدته "كيمياء":

كلنا نستطيع خداع الكثير من الناس

لكننا

حينما نختلي وحدنا

ونواجه أنفسنا

هل ترانا نجيد الهرب

بعض هذي المعادن فيه بريق مثير

فهل يقنع الناس مثل الذهب

(بطاو، الديوان 130)

يقدّم الشاعر عبد الحميد بطاو في الأسطر الشعرية سالفة الذكر صورة احياة الإنسان في السر والعلن مبدياً تبرمه من أولئك الذين يستطيعون خداع الناس عبر تغيير الأقنعة على وجوههم، ولكن ذلك لا ينطلي على الناي في كثير من الأحيان إذ يكتشفون زيف هؤلاء وكذبهم فليس كل المعادن مثل الذهب تقنع حتى لو امتلكت بريقاً لامعاً .

وقد وفق الشاعر في استخدام التشبيه منه ما ورد في قصيدته "الاختيار الصعب":

قلت حين استبدّ بقلبي التوجس

: قد آن أن نتفق

ليس ثمة ما يخجل النفس

حين أجول بهذي (الركوبة)

مثل النوارس

ألقط رزقي

وأحمل رأسي على كتفي

ولا أنزلق

بطاو، الديوان (ص: 139، ص: 140)

إن تشبيه الشاعر لنفسه بالنورس أثناء طلبه للرزق في الأسطر الشعرية السابقة يمثل التقاطة فنية متميزة نظراً للحركة الدؤوب التي يتميز بها هذا الطائر المجد في تجواله سعياً وراء رزقه، فهو لا يكل ولا يمل ولا يتعب.

ومن استعمالات الشاعر للتشبيه ما ذكره في قصيدته "كوابيس":

تخيلت وجهي

له ألف لون

وألف قناع

ويتقن أن يستعير لكل مقام رداء

تخيلت ما مر به

طول جذع

وقد صار كالقوس

من كثرة الانحناء

(بطاو، الديوان 148، 149)

يربط الشاعر عبد الحميد بطاو ضمنياً بين وجهه وما حل به وجذع الشجرة الذي طال مكوثه تحت لهيب الشمس وتقلبات العواصف حتى أصبح مثل القوس منحنياً انحناءة حادة كذلك أصبحت التجاعيد التي ارتسمت على وجه الشاعر أقواساً بفعل مرور الزمن وتقلباته العصيبة التي طالما قاسى الشاعر من ويلاتها.

ومن صور التشبيه التي استخدمها الشاعر ما ورد في قصيدته "دلّيني إليك":

تاهت في العتمة مرساتي

يا من عيناك مناراتي

دليني كيف أعود إليك

وكيف أرود متاهاتي

دليني إليك فأنتِ الحبّ

وأنتِ الحاضر والآتي

(بطاو، الدّيوان: 154، 155)

تتحول عيني المحبوبة بفعل الصّورة التشبيهية إلى منارة يهتدي بها الشاعر إلى الشاطئ بعد أن ضل الطريق في هذه الحياة، وأصبحت تتقاذفه الأمواج، وجنحت به سفينة الحياة إلى حيث لم يجد سوى عينيها ترقبه من بعيد لتعيده إلى بر الأمان من جديد .

ومن توظيف الشاعر للتشبيه ما نجده في قصيدته "إلى أين":

والعابرون

يتزاحمون على الدروب

وهم يرون

النار تأكل حلمهم

ولهيبها يعشى العيون

يتكاثف الدخان

يغلق كل أبواب الأفق

آه لهذا القلب

كالطير المحاصر يصطفق

(بطاو، الديوان 156، 157)

إنها صورة تشبيهية متميزة أراد الشاعر عبد الحميد بطاو أن يعبر عن حالة شعورية عميقة عاشها في الأسطر الشعرية السابقة مصوراً حالة قلبه في تلك الأوقات من خلال التشبيه الوارد في قوله (آه لهذا القلب / كالطير المحاصر يصطفق) فقد استطاع أن يوظف التشبيه ليعبر من خلاله عن شدة خفقان قلبه واضطرابه كالطائر عندما تتم محاصرته يصبح سريع الحركة لا يكاد يستقر.

وقد وفّق عبد الحميد بطاو في توظيف التشبيه من ذلك ما ورد في قصيدته "عندما هرب الحب من الشباك":

رأيتك في زمان التيه

واحة عمري الأجرد

وأحلى من صفاء الشهد

فيك جميع ما أنشد

(بطاو، الديوان 158، 159، 160)

مرة أخرى تظهر المرأة المحبوبة التي يتخذ منها الشاعر واحة تستقر فيها نفسه، وتأنس خواطره المرهقة، وتأوي إليها جوانحه المتعبة، وترسو على شواطئ عطفها سفته التي أنهكها الإبحار في ظلمات الأحزان .

وقد وفق الشاعر في استخدام التشبيه من ذلك ما نجده في قصيدته "وعند صفاء الليل":

كانت نجوم الليل

مفعمة

توشوش بعضها

في صمت ليل الصيف

في المدن النبيلة

والبدر جلله السحاب

وقد تمازج

واستحال إلى ندى يهمي

كحبات اللآلئ

فوق أوراق الخميلة

(بطاو الديوان 176، 177)

فقد استعمل التشبيه في قوله (كحبات اللآلئ / فوق أوراق الخميلة) حيث تحولت حبّات المطر بفعل الصورة التشبيهية إلى حبات من اللآلئ تتساقط على أوراق الخميلة.

ومن استعمالات بطاو للتشبيه ما ورد في قصيدته "لا جواب":

وأنا إذا ازدحمت

هموم العمر في قلبي

وشديت الرحال

عيناك نجما رحلتي

ودليل قافلتي

وبوصلتي

التي وقفت عقاربها

فما عادت

تشير إلى الجنوب أو الشمال

والليل طال

ونحن على الدروب

كأننا صور يجسدها خيال

(بطاو، الديوان 178، 179)

تحضر الصورة التشبيهية من خلال الأسطر الشعرية السابقة فتتحول المرأة التي يصفها الشاعر إلى نجم يهتدي به في صحراء حزنه الموحش، وإلى دليل يقوده إلى شواطئ الأمان بعيداً عن العواصف التي تضرب من حوله، وإلى بوصلة تشير بعلامتها إلى الاتجاه الصحيح الذي ينبغي عليه أن يسلكه، ولكنه عندما يفقد النجم والبوصلة والدليل يصبح صورة جسدها خيال لا يشعر أو يحس بها أحد وهذه صورة تشبيهية أخرى .

الفصل الثالث

الكنايـة

الكناية: في اللغة مصدر كنيت بكذا عن كذا إذا تركت التصريح به، والكناية في اصطلاح أهل البلاغة: لفظ أريد به لازم معناه، مع جواز إرادة ذلك المعنى. (الصغير، 1986: 113.)

أقسام الكناية:

إذا عدنا إلى تقسيم السّكاكي والقزويني وجدنا أن المطلوب بالكناية عندهم لا يخرج عن ثلاثة أقسام هي: طلب نفس الصفة، وطلب نفس الموصوف، وطلب النسبة.

ومعنى هذا أنهم يقسمون الكناية باعتبار المكنى عنه ثلاثة أقسام تتمثل في أن المكنى عنه عندهم: قد يكون صفة وقد يكون موصوفا، وقد يكون نسبة. (أبو العدوس، 1998: 141)

ولعل الأمثلة والتعقيب عليها بالشرح والتحليل خير وسيلة لتوضيح أقسام الكناية وبيان أثر صورها المختلفة في بلاغة الكلام.

كناية الصفة:

وهي التي يطلب بها نفس الصفة، والمراد بالصفة هنا، الصفة المعنوية كالجود والكرم والشجاعة وأمثالها لا النعت.

قالت الخنساء في أخيها صخرا:

طويل النجاد رفيع العماد ** كثير الرماد إذا ما شتا

فالخنساء في هذا البيت تصف أخاها صخرا بثلاث صفات هي: إنه طويل النجاد، رفيع العماد، كثير الرماد.

وهي بهذه الصفات تريد أن تدل على أن أخاها شجاع، عظيم في قومه، كريم، ولكنها عدلت عن التصريح بهذه الصفات إلى كناية عنها، لأنه يلزم من طول حمالة السيف طول صاحبه، ويلزم من طول الجسم الشجاعة عادة، ثم إنه يلزم من كونه رفيع العماد أن يكون سيدا عظيم القدر والمكانة في قومه وعشيرته، كما أنه يلزم من كثرة الرماد كثرة إحراق الحطب تحت القدور، ثم كثرة الضيفان، ثم كثرة الكرم. وهنا أيضا يجوز حمل المعنى على جانب الحقيقة، فمن الجائز بالإضافة إلى المعنى الكنائي أن يكون أخوها حقيقة طويل النجاد، رفيع العماد، كثير الرماد. (عتيق،1985 : 212، 214).

كناية الموصوف:

هي التي يطلب بها نفس الموصوف والشرط هنا أن تكون الكناية مختصة بالمكني عنه لا تتعداه، وذلك ليحصل الانتقال منها إليه.

وقال شاعر في رثاء من مات بعلّة في صدره:

ودبت له في موطن الحلم علة ** لها كالصلال الرقش شر دبيب

فلفظ الكناية هنا هو "موطن الحلم" ومن عادة العرب أن ينسبوا الحلم إلى الصدر، فيقولون فلان فسيح الصدر أو فلان صدر لمثل هذا، أي لا يحلم على مثل هذا.

ولو شاء الشاعر أن يعبّر عن معناه هنا تعبيرا حقيقيا صريحا لقال: ودبت له في الصدر علة ولكنه لم يشأ ذلك وآثر التعبير عنه كنائيا بقوله: "ودبت له في موطن الحلم علة"، لما له من تأثير بليغ في النفس، فالكناية بموطن الحلم عن الصدر كناية عن موصوف لأن الصدر يوصف بأنه موطن الحلم وغيره. (عتيق، 1985: 216، 217).

كناية النسبة:

ويراد بها إثبات أمر لأمر أو نفيه عنه، أو بعبارة أخرى يطلب بها تخصيص الصفة بالموصوف.

ومن أمثلة ذلك قول زياد الأعجم في مدح ابن الحشرج:

إن السّماحة والمروءة والنّدى ** في قبة ضربت على ابن الحشرج

فزياد بهذا البيت أراد، كما لا يخفى أن يثبت هذه المعاني والأوصاف للممدوح واختصاصه بها. ولو أن يعبر عنها بصريح اللفظ لقال: إن السماحة والمروءة والندى لمجموعة في الممدوح أو مقصورة عليه، أو ما شاكل ذلك مما هو صريح في إثبات الأوصاف للمذكورين بها.

ولكنه عدل عن التصريح إلى ما ترى من الكناية والتلويح، فجعل كونها في القبة المضروبة عليه عبارة عن كونها فيه، فخرج كلامه إلى ما خرج إليه من الجزالة وظهر فيه ما أنت ترى من الفخامة. ولو أن الشاعر خطر له أن يعبر عن معناه هنا بصريح اللفظ، لما كان له ذلك القدر من الجمال الذي تطالعنا به هذه الصورة المبهجة من خلال البيت. (عتيق، 1985: 217).

وقد وظف الشاعر عبد الحميد بطاو الكناية في قصيدة له بعنوان "دعُوهم هُناك":

أنهم يحرقون السفن

هؤلاء الذين

يجيدون تفجير أجسادهم

وسط زحمة أعدائهم

في المحطات

والسوق

أو في مقاهي المدن

هؤلاء الذين

يغطّون في صخب الانفجارات

صوت المنادين في كل ساحة

إنّما السلم أمن وراحة

استخدم الشاعر الكناية في قوله (إنهم يحرقون السفن) مستفيداً من قصة القائد العربي طارق بن زياد عندما بدأت معركة فتح الأندلس، وهي كناية عن صفة تتمثل في الشجاعة والإقدام وعدم التراجع.

هؤلاء الذين

استساغوا فتات الموائد

واستأنسوا للوقاحة

واسعدوا

بكل ابتذال وكل قباحة

أن يبيعوا بقايا كرامة هذا الوطن

لقد كنى الشاعر عبد الحميد بطاو في الأسطر الشعرية السابقة عن صفات اللؤم والمذلة والابتذال والمهانة التي أصبح يتصف بها كثير ممن يتصدرون المشهد العربي في كل المواقف التي تحتاج إلى شجاعة وعزيمة.

أنهم يحرقون السفن

هؤلاء الذين

يبيعون أرواحهم

دون أن يرتجوا مكسبا أو ثمن

(بطاو، الديوان 126، 127، 128، 129)

يوظف الشاعر الكناية هنا لكي يرسم صورة للإنسان الذي يضحي من أجل الآخرين، ويقدم نفسه دون أن ينتظر مكسباً أو ثمناً لذلك.

وقد استخدم الشاعر الكناية في قصيدته "صديق":

صديقي

كان يحمل راية الفقراء

في المنفى

وكان صموده جبل من الصوان

صديقي

حينما امتلأت جيوبه

وازدهى بالمجد واستعفى

وعاش الجاه والسلطان

تغير كل شيء كان يعنيه

وشوّه كل شيء رائع فيه

ونال جميع ما قد كان يبغيه

وأيقن أنه استكفى

تلاشى كل شيء كانه

وتعلم النكران

(بطاو، الديوان 132، 133)

إنها كناية عن التغير الذي يصيب الإنسان بعد أن كان نصيراً للفقراء والمساكين والمظلومين يدافع عن حقوقهم، وينقل معاناتهم ولكنه عندما قفز على كرسي السلطة أصابه التكبر والغرور والاستعلاء، ولم يعد الشخص الذي كان وهي كناية أخرى عن أنانيته إذ لم تكن تلك الشعارات التي ينادي بها سوى شعارات زائفة تبخرت عند أول وصول .

ومن استخدامات بطاو للكناية ما ورد في قصيدة "الاختيار الصعب":

كان لابد لي

من وقوف على المفترق

كان لابد لي

أن أعود إلى القلب

(بطاو، الديوان 139، 140)

يفهم من سياق الأسطر الشعرية السابق ذكرها أن الشاعر بطاو وظف بعض الكلمات والعبارات كناية عن الضياع الذي صاحبه فترة طويلة من الزمن وهو يسير على غير هدى في دروب الحياة حتى وصل إلى مفترق الطرق وعليه أن يختار خطواته لما هو آت من حياته .

وقد وفّق الشاعر في استعمال الكناية في قصيدته "إذا...":

وكيف لذا الليل أن ينجلي

وكل له ليله المستمر

(بطاو، الديوان142، 143)

يوظف الشعراء الليل في نصوصهم ويكنون به عن الظلم الذي يطبق على الناس، ويجهز على النور محاولاً أن يقضي عليه، وكذا يفعل الشاعر عبد الحميد بطاو الذي وظف الليل في نصه السابق كناية عن استمرار الظلم والألم حيث يصرخ الشاعر معبراً عن تبرمه من هذا الليل الذي أُريد له ألا ينجلي .

من استخدامات بطاو للكناية ما ورد في قصيدته "كوابيس":

تخيلت قلبي

تبدل خلف ضلوعي

فصار يجيد ممالأت الناس

مهما تردوا

ومهما استبدوا

ويتقن كل صنوف الرياء

تخيلت روحي

تزاوج بين الشكوك وبين اليقين

تهادن زيف الزمان الصريح

وتخفي بشاعة واقعها

بالكلام الهراء

تخيلت وجهي

له ألف لون

وألف قناع

ويتقن أن يستعير لكل مقام رداء

تخيلت ما مر بى به

طول جذع

وقد صار كالقوس

من كثرة الانحناء

تخيّلت هذا

فأنكرت حتى التخيل

ضاقت به الرّوح

عادت إلى الصمت والانطواء

(بطاو، الديوان 148، 149)

ففي قوله: (ألف لون) وقوله : (ألف قناع) كناية عن الزيف والنفاق والرياء الذي أصبح سمة من سمات هذا العصر.

وقد استعمل بطاو الكناية في قصيدته "لقاء الفجيعة":

شوهت صورتك الجميلة

واختفى زخم البطولة منك

حين اخترت أن تلقى المشاعل

(بطاو، الديوان 150، 151، 152، 153)

ففي قوله (حين اخترت أن تلقي المشاعل) كناية عن الهزيمة والاستسلام التي أصيب بها المفاوض العربي حتى وصل به الحال أن يعطي حقوقه ويتنازل عنها راضياً مختاراً دون أن يحرك ذلك ساكناً في نفسه التي اعتادت المذلة والهوان.

ومن توظيف بطاو للكناية ما نجده في قصيدته "مرثية عبد العظيم شلّوف":

خرجت من الجب يا صاحبي

إنما لم تكن قد خرجت

من الحس بالموت

والانتظار الرهيب

غير أنك كنت تحدق

في كل شيء يمر بلحظة وعيك

تخضعه لاحتمال التآكل صفحة

(بطاو، الديوان 165، 166، 167، 168)

ففي قوله: (خرجت من الجب) كناية عن الخروج من المأساة والمعاناة والأحزان والنفق المظلم الذي يمثله الجب بما فيه من ظلام وخوف ورعب يملأ نفس كل من وقع فيه، ولا شك أن الخروج من البئر يمثل مرحلة جديدة ينتقل إليها الخارج منه وإن لم تتحقق من صديق الشاعر الذي يرثيه في هذه القصيدة.

وقد وفق الشاعر في استخدامه للكناية نرى ذلك في قصيدته "وعند صفاء الليل":

كانت نجوم الليل

مفعمة

توشوش بعضها

في صمت ليل الصيف

في المدن النبيلة

والبدر جلله السحاب

وقد تمازج

واستحال إلى ندى يهمي

كحبات اللآلئ

فوق أوراق الخميلة

وتصاعدت في غصنها الخضل

توشك أن تطل من السياج

على المدى الممتد من زنبقة كسولة

وامتد ساعد طفلة

تحت الشراشف

كي تعانق في براءة حلمها

لعب الطفولة

في حينها

كانت خفافيش الدمار

تمد أظفار من الفولاذ

واللهب الحقود

على الحدائق

والشوارع والديار

في حينها

احترقت زنابقنا الكسولة

والطفولة

لم تجد وقتا لتصرخ

حين فاجأها الدمار

في حينها

سقط السلام

وصار مجلس أمنهم مبغى

وجردنا الشعارات الكذوبة

من معانيها

وطلقنا الخطابة والحوار

يا أيها الجسد

الذي التصقت يداه الطفلتان

على الستائر والجدار

لازال والدك

الذي يضنيه فقدك

في انتظار ....

(بطاو، الديوان 176، 177)

ففي قوله : (خفافيش الظلام) و (اللهب الحقود) كناية عن الخراب والدمار الذي لحق بالبلاد جراء هذه الأيادي التي تحمل مشروعاً مدمراً يقضي على الأخضر واليابس وكان أن سقط السلام بين الناس، ونشبت بينهم الحروب المتتالية .

ومن توظيف الكناية عند بطاو ما ورد في قصيدته "لا جواب":

لا تربكيني بالسؤال

وبالسؤال

وبالسؤال

فالليل يعقبه الصباح

وإن تمادى في الظلام

(بطاو، الديوان 178، 179)

يلوح شيء من الأمل في توظيف الشاعر عبد الحميد بطاو لليل والصباح في الأسطر الشعرية للكناية عن الأمل في غد تشرق فيه الشمس، ويعود للصباح بهجته ورونقه بعد أن ينهزم هذا الليل الجاثم على الصدور وينجلي.

أخيراً فقد وظف بطاو أساليب البيان في ديوانه " مرثية مرائية "، وتنوعت هذه الأساليب بين الاستعارة والتشبيه والكناية خدمة للنص الشعري الذي أراد له الشاعر أن يكون مكثفاً وموحياً ومعبراً.

الخاتمة:

من خلال البحث اتّضح لنا أن الشّاعر عبد الحميد بطاو في ديوانه مرثيّة مرائية استخدم جميع الأساليب البيانيّة، وأكثر من استعماله للاستعارة فوجدناها تُغطّي الجزء الأكبر عنده مقارنة بالتّشبيه والكناية.

وقد استخدم من أقسام الاستعارة، الاستعارة التّصريحية على وجه الخصوص ووُفّق الشّاعر في استعمالها فتارة نراه يشخّص الوطن ويجعل منه إنسانا يتأمّل في هذا الكون وما في الطّبيعة من جبال وتلال، وتارة نراه يُشخّص الصباح فيجعله يتنفّس، وكان قد جعله يبتسم في قصيدة أخرى، ونراه يُشّخص اللّيل فيصوّره لنا متحرّكا ومتكلّما وراحلا.

أيضا شخّص الشّاعر القلب والرُّوح، كما شخّص النّار عندما قال: (النّار تأكل حلمهم)، ووُفّق الشاعر عبد الحميد عندما شخّص زهرة فجعلها تتحرّك وتسبح وتتكلّم فتدير حِوار مع زهرةٍ أُخرى.

أجاد الشّاعر في استعاراته فجسّد للقارئ المشهد بصورة عميقة، وهذا يدلّ على حسن توظيفه للاستعارة فقرّب المشاهد ووضح الصُّور.

استعمل الشاعر التشبيه أيضا، الذي نجده يأتي في المرتبة الثانية بعد الاستعارة فأجاد في توظيفه له، الذي خدم الموضوع والنّص وقرّب الصّور، فجعلها تكاد تكون حقيقية عميقة وواضحة في الوقت ذاته، وذكر الأداة فاستعمل التشبيه المرسل واستغنى عنها في صور أخرى، كما استخدم التشبيه الضمني بجعل القارئ يلمح الصورة التشبيهيّة فتُفهم من خلال التركيب.

أجاد الشاعر بطاو في إيصال الصورة نرى ذلك في معظم تشبيهاته حيث جعلها قريبة وواضحة.

كما استعمل بطاو الكناية بشكل يكاد يكون مقارب لاستعماله للتشبيه، ولكن التشبيه تجاوزها قليلا، فوجدنا الشاعر قد كنى عن صفات عديدة منها الشجاعة والإقدام وعدم التّراجع، أيضا كنى عن اللؤم والمذلة والابتذال والمهانة وبهذه الكنايات جعل المشهد أقرب وأكثر دقة، أيضا وجدناه يكني عن الضياع والتيه الذي صاحبه فترة طويلة من الزمن، أيضا ورد في شعر بطاو استخدام الليل في الكناية عن الظلم وهذا نجده عند كثير من الشعراء الذين يوظفون الليل للكناية عن الهم والألم، أيضا من الصفات التي كنى بها الزيف والنفاق، كنى أيضا في صور عميقة عندما وظف الجب للكناية عن المآسي والأحزان والخوف الذي يصيب الإنسان وهو متواجد فيه، ثم صور حالة الخروج منه وهي مرحلة جديدة، مغايرة للحالة التي كان فيها.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب

المصادر والمراجع:

1 . أساليب البيان الأستاذ فضل حسن عباس دار النفائس الطبعة الثانية 2009.

2 . أصول البيان العربي محمد حسن الصغير دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1986.

3 . الأعمال الشعرية الكاملة عبد الحميد بطاو الدار العالمية للنشر والتوزيع الإسكندرية.

4 . الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني تحقيق مجدي السيد، المكتبة التوثيقية مصر القاهرة.

5 . البلاغة فنونها وأفنانها، فاضل حسن عبّاس، دار الفرقان، الأردن، 1987.

6 . التصوير الشعري رؤية نقدية لبلاغتنا العربية، عدنان قاسم مكتبة النجاح، الكويت، 1988

7 . التعبير البياني شفيع السيد دار الغريب للطباعة والنشر 2007.

8 . ديوان " مرثية مرائية " للشاعر عبد الحميد بطاو.

الصناعتين أبو هلال العسكري تحقيق علي محمد ومحمد أبو الفضل المكتبة المصرية، بيروت، 2002.

9 . علوم البلاغة أحمد مصطفى المراغي دار الكتب العلمية بيروت 2007.

10 . العمدة في محاسن الشعر ونقده، ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة التجارية الكبرى 1964.

11 . في البلاغة العربية علم البيان الدكتور عبد العزيز عتيق دار النهضة العربية بيروت 1985.

12 . لسان العرب ابن منظور نسقه وعلق عليه ووضع فهارسه علي شين، دار إحياء التراث بيروت.

13 . المجاز المرسل والكناية يوسف أبو العدوس، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1998.

14 . المعجم الوسيط إبراهيم مصطفى وآخرون، تحقيق مجمع اللغة العربية دار الدعوة.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

(إيقاع النَّص ودلالته النَّفسيَّة دراسة في مرثيَّة مالك بن الرَّيب)

اسم الباحث:

أ . زهرة خليفة عبدالسلام خليفة

محاضر بقسم اللغة العربية كلية الآداب جامعة إجدابيا

The rhythm of the text and its psychological significance – a study in the epitaph of Malik bin Al-Rib

Researcher Name:

Mr. Zahra Khalifa Abdulsalam Khalifa

Lecturer, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, University of Ajdabiya

رقم الهاتف:0918898078

البريد الإلكتروني: Zahra.khalifa1935@gmail.com

الملخص

يسعى هذا البحث لبيان القيمة التعبيريَّة للإيقاع ودلالته النفسيَّة، فالإيقاع يُعدُّ عنصرًا جوهريًّا في البناء الفنِّي للنص الشعري، ووسيلة فنيّة من وسائل نقل التجربة الشعرية، ومزية اختص الشعر بها تجعله مستحسنًا لدى النفس مؤثرًا فيها سريع النفاذ إليها، يدخل في كل بنية من بنى النص، فالصوت المفرد له إيقاعه الخاص، وللكلمات والتراكيب إيقاع يميزها، وللتكرار وأساليبه وللتصوير إيقاعه، كما لتناسب الوزن والقافية وتعاقبهما قيمة إيقاعيَّة تنهض بموسيقا النص، تلك الموسيقا التي تُثير فينا انتباهًا عجيبًا تنفعل لها القلوب، وتضفي على النص حياة وتُوحي بما لا يستطيع القول أن يصفه، ولكل قصيدة إيقاع خاص يتفق ونفسية صاحبها، ويتيح له نقل إحساسه وانفعاله في صورة موسيقيّة أقرب ما تكون إلى نفسه، وكان هدف الدِّراسة أن تبيّن العلاقة بين البناء الإيقاعي للقصيدة والمحتوى الدلالي لها إذ تقدم تجربة الشاعر ـ مالك بن الريب ـ في رثاء نفسه عند مواجهة الموت غريبًا عن أهله، من خلال عرض مستويات إيقاعية عدة في القصيدة: الإيقاع الصوتي، وإيقاع التكرار ، وإيقاع التوازي، وإيقاع الوزن والقافية، فقد أسهمت هذه الظواهر الأسلوبيَّة والفنيَّة في إثراء القيمة التعبيرية للإيقاع داخل النص.

الكلمات المفتاحيَّة: الإيقاع ـ الدّلالة ـ الشعريَّة ـ النَّفسيَّة ـ التَّجربة .

Summary:

This research seeks to show the expressive value of rhythm and its psychological significance, rhythm is an essential element in the artistic construction of the poetic text, and an artistic means of transferring the poetic experience, and the advantage of poetry specialized by making it recommended for the soul influential in which quick access to it, enters into each structure of the text structures The singular sound has its own rhythm, and the words and structures rhythm distinguishes them, and for repetition and methods and for photography rhythm, as to suit the weight and rhyme and their succession Rhythmic value promotes the music of the text, that music that arouses our attention The aim of the study was to show the relationship between the rhythmic construction of the poem and its semantic content, as it provides the experience of the poet Malik bin Al-Rayb in lamenting himself when facing death as a stranger to his family, by presenting several rhythmic levels in the poem: Vocal rhythm, rhythm of repetition, rhythm of parallelism, rhythm of weight and rhyme where these stylistic and artistic phenomena in enriching the expressive value of rhythm within the text.

Keywords: rhythm _ Poetic_ significance_ psychological_ experience.

المقدمة

الحمد للهِ ربّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

الشعر فن يعتمد على الأداء الصوتي للكلمات، والإيقاع الشعري هو حركة الأصوات داخل النص، فالشاعر حين ينظم ألفاظ اللغة وفق نظام صوتي معين يُراعي فيه حساب الزمن بين هذه المقاطع الصوتية، فيحقق انسجامًا خاصًا بينها فيتمُّ بهذا التناسب التشكيل الإيقاعي لنصه.

أهمية الدراسة وأهدافها:

تتجلى أهمية الدراسة في بيان أثر الإيقاع في الدلالة على نفسيّة الشاعر، و قيمته التعبيرية في النص ، واتخذت الدراسة مرثية مالك بن الريب نموذجًا تطبيقيًا؛ لأنّ القصيدة تكون أبلغ تأثيرًا عندما تنقل حالة نفسية خاصّة عاشها الشاعر، فمن أصدق العواطف وأشدها انفعالاً رثاء النفس ساعة الاحتضار تلك الأوقات شديدة الوقع حين يتهيأ المرء لاستقبال الموت وضرورة الاستسلام له، فالإيقاع هو حركة النفس في اضطراب مشاعرها وتوترها؛ لذلك نجد له أثرًا نفسيًّا وتعبيريًّا يعتمد الشاعر عليه لتحقيق هذا التأثير العاطفي وتعزيز مشاعر الحزن والأسى لدى المتلقي.

منهجيَّة الدِّراسة: جاءت

هذه الدّراسة تحت عنوان **(إيقاع النص ودلالته النفسيَّة دراسة في مرثيَّة مالك بن الريب)** وقد اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي والمنهج النفسي من خلال عرض أبيات المرثية والكشف عن الدلالة النفسية للإيقاع وقيمته التعبيرية، وجاء البحث في مقدمة وتمهيد تضمّن التعريف بالشاعر وذكر ظروف النص، ومبحثين، يتناول المبحث الأول مفهوم الإيقاع ، والفرق بين الإيقاع والوزن، والدلالة النفسيَّة للإيقاع، أما المبحث الثاني فكان دراسة تطبيقيَّة لبيان عناصر التشكيل الإيقاعي في المرثيَّة ودوره في الكشف عن نفسيَّة الشاعر من خلال عرض مستويات إيقاعية عدة منها: الإيقاع الصوتي من خلال النبر والتنغيم وإيقاع التكرار بأنماطه المختلفة، وإيقاع التوازي وإيقاع الوزن والقافية، تم تأتي الخاتمة وقائمة المصادر والمراجع.

نسأل الله القبول والتوفيق

التمهيد

التعريف بالشاعر:

هو"مالك بن الريب ـ التميمي ـ من شعراء الإسلام في أول أيام بني أمية، وكان من أجمل الناس وجهًا، وأحسنهم ثيابًا" **(الأصفهاني،2002م:22/ 201)**، "وكان شاعرًا ظريفًا أديبًا" **(البكري،1935م:3/ 64)** وذكرت كثير من المصادر أنّه" كان فاتكًا لصًا، يُصيب الطريق مع شِظاظ الضبيّ الذي يُضرب به المثل، فيقال: ألصُّ من شظاظ، حُبِس بمكة في سرقةٍ، فشفع فيه شمّاس بن عُقبة المازني فاستنقذه، ثم لحِق بسعيد بن عثمان بن عفّان، فغزا معه خراسان، فلم يزل بها حتى مات"**(ابن قتيبة، 1364هـ:1/353)**،وتُعد صحبته لسعيد بن عثمان تحولاً كبيرًا في حياته ،وطريقًا سلكه يختلف عمّا ألفه من الفتك والصعلكة، فتحوّل به من الضلالة إلى الهدى.

ظروف النص: حظيت

هذه المرثية بعناية كثير من النقاد قديمًا وحديثًا، وعُدت من نفيس الشعر و أجود ما قيل في رثاء النفس عند دنو الأجل، وتجربة صادقة عاشها الشاعر وهو يصارع الموت، خلّدت ذكره واشتُهِر بها، ولم ينل شعره ما نالته هذه القصيدة من الإشادة والاهتمام، و كان لها صدى كبير في تجارب شعراء الرثاء من بعده، فتعددت الآراء في مناسبة قولها، فقد ذكر ابن قتيبة أنّ مالك بن الريب لمّا حضرته الوفاة قال هذه القصيدة التي تُعد من نفيس الشعر رثى بها نفسه يُنظر(ابن قتيبة:354):

ألا ليتَ شِعْري هلْ أبيتَنَّ ليلـةً بِجَنبِ الغضا أُزجي القِلاصَ النَّواجيَا

و"قال ابن الأعرابي: مرِض مالكُ بن الريب عند قفول سعيد بن عثمان من خراسان في طريقه، فلما أشرف على الموت تخلّف معه مرّة الكاتب ورجل آخر من قومه بني تميم وهما اللذان يقول فيهما: **فيا صاحبيْ رَحْلي دنا الموتُ فانزلا برابيــة إنّــي مقيــمٌ لياليا**

ومات في منزله ذلك، فدفناه، وقبره هناك معروف إلى الآن، وقال قبل موته قصيدته هذه يرثي بها نفسه" **(الأصفهاني،2002م 22:/211)**

ذكر ابن عبدربه في العقد أنّ مالك بن الريب قال: "يرثي نفسه ويصف قبره، وكان خرج مع سعيد بن عثمان بن عفّان، لما ولي خراسان، فلما كان ببعض الطريق أراد أن يلبس خفّه فإذا بأفعى في داخلها فلسعته، فلمّا أحسّ بالموت استلقى على قفاه ثم أنشأ يقول: دعاني الهوى ..." **(ابن عبدربه،1983م:3/ 202ـ203)**.

المبحث الأول: إيقاع النَّص ودلالته النَّفسيَّة

حول مفهوم الإيقاع:

لقد جاء في لسان العرب أنّ "الإيقاع من إيقاع اللَّحْنِ والغِناءِ، وهو أن يوقع الألحانَ ويبينها، وسمَّى الخليلُ رحمه الله، كتابًا من كتبه في ذلك المعنى كِتاب الإيقاع" **(ابن منظور،1999 :373/15)**.

ويرى ابن فارس" أنَّه لا فرقَ بين صِناعة العروضِ وصِناعة الإيقاعِ، إلاَّ أنَّ صِناعة الإيقاع تقسم الزمان بالنَّغم، وصناعة العَروض تقسم الزَّمان بالحروف المسموعة"**(ابن فارس،1910م:230)**.

وفي التراث النقدي يُعدُّ ابن طباطبا أول من ربط مفهوم الإيقاع بالشعر في قوله:" وللشِّعر الموزون إيقاعٌ يطرب الفهم لصوابِهِ، وما يردُ عليه من حُسن تركيبِه واعتدال أجزائهِ، فإذا اجتمع للفهم مع صحَّة وزن الشَّعر صِحَّةُ وزْن المعنى وعُذوبةُ اللَّفْظ فصفَا مسموعُهُ ومعقُولَهُ من الكدرِ تمَّ قبولُهُ له، واشتمالُهُ عليه".**(ابن طباطبا،1985م:21)**

وذهب حازم القرطاجني أنّ الإيقاع توالي الحركة والسكون على فترات زمنية نتوقعها، وأنَّ وجوده في الشعر من الوجوه التي جعلت الشعر مستحسنًا لدى النفس، يقول:" الاعتماد على السواكن وحفظ نظام الوزن، بانبثاثها أثناء متحركاته على النحو المناسب، وتحصين وضعه من الاختلال باعتراضها في المواضع المقدَّرة لها وإمرارها سلك الكلام وتلافيها له بما فيها من القوة والجزالة عند توقّع وقوع الفترات بتضاعف الحركات وتواليها".**(القرطاجني،2008م:226)**

أمَّا الفارابي فيرى أنّ الإيقاع هو حركة وانتقال منظم من حروف متحركة إلى أخرى ساكنة حيث تتوالى المقاطع في نسق محكم" فإنَّ الإيقاع المُفصَل هو نُقلةٌ مُنتظمةٌ على النغم ذواتُ فواصِل، ووزْنُ الشعر نُقلةٌ مُنتظمةٌ على الحروف ذواتُ فواصِل".**(الفارابي،1085)**

كما نجد إبراهيم أنيس في حديثه عن ما يمتاز به الشعر عن النثر من إيقاع يقول: " الانسجام الموسيقا في توالي مقاطع الكلام، وخضوعها إلى ترتيب خاص".**(أنيس،1952م:19)**

فالإيقاع يتوّلد نتيجة نقرات منتظمة على مقاطع صوتية أثناء الكلام، بمقدار زمني معين، يحدد عدد هذه النقرات ما يتوالى من حركات وسكنات،" الإيقاع فهو عبارة عن رجوع ظاهرة صوتية ما، على مسافات زمنية متساوية أو متجاوبة".**(مندور،2020م: 193)**.

الفرق بين الوزن والإيقاع:

"فالإيقاع يقصد به وحدة النغمة التي تتكرر على نحو ما في الكلام أو في البيت، أي توالي الحركات والسكنات على نحو منتظم في فقرتين أو أكثر من فقر الكلام أو في أبيات

القصيدة".**(غنيمى،2005م:435)**

أما الوزن "فهو مجموع التفعيلات التي يتألف منها البيت، وقد كان البيت هو الوحدة الموسيقية للقصيدة العربية ".**(غنيمى ،436)**

فنخلص من هذا أنّ الإيقاع يتولد منه الوزن، لأنّ الإيقاع يحدث بتوالي مقاطع صوتية، وتكرارها على مسافات زمنية، ومن تتابع هذه المقاطع الصوتية تتكون نغمة موسيقية أكبر هي التفعيلة، ومن مجموعة التفعيلات المتكررة في البيت يبنى الوزن الشعري،" فالأبيات تتوالى متشبثًا بعضها ببعض، وكل بيت يُمسك بأخيه في توازن نغمي دقيق، يطّرد إلى نهاية يستقر فيه النغم، وهي القافية فهي قرار البيت، وعندها يصل اهتزاز اللحن إلى غايته، إذ يتمُّ إيقاعه".**(ضيف،101)**

وهناك فرق أعمق بين الإيقاع والوزن، فالإيقاع هو التلوين الصوتي للألفاظ ، وحركة تلك الأصوات وما بينها من انسجام داخل سياق النص، فتلون كل قصيدة بنغم خاص، بينما الوزن قالب موسيقي ثابت مجرّد من المعنى يعتمد على كم التفاعيل، ولا يتأثر بتغير الألفاظ ، لذلك يمكن أن يُنظم على الوزن الواحد أغراضًا تعبّر عن انفعالات مختلفة، بإيقاع متنوع، تبعًا لتنوع الانفعالات، فالانسجام الصوتي والتآلف بين الأصوات يُعطي إيقاع ونغمة خاصّة داخل البيت، بينما تنافر الأصوات وعدم التئامها يُحدث نشاز في السمع ولا يُعطي إيقاعًا منسجمًا للفظ ويؤثر في علاقته بغيره من الألفاظ داخل سياق البيت وإن استقام الوزن، لأنّ " أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنّه قد أُفرغ إفراغًا واحدًا، وسُبِك سبكًا واحدًا، فهو يجري على اللسان كما يجري الدِّهان" **(الجاحظ،67/1)** مثل قول امرئ القيس: **غَدائرُهُ مُسْتشزراتٌ إلى العُلا**

تضلُّ المَدارَى في مُثنّى ومُرسلِ **(امرؤ القيس،2004م: 115)**

فالإيقاع حركة النفس ووليد التجربة الشعرية فهو أشمل من الوزن، وهو الصورة الموسيقية الكاملة للقصيدة، والوزن عنصر من عناصر الإيقاع، فعندما يحدد ابن رشيق أركان الشعر وحدوده بقوله:" الشعر يقوم بعد النية من أربعة أشياء، وهي: اللفظ، والوزن، والمعنى، والقافية"،**(ابن رشيق،1981م: 119/1)** بهذا القول يتبيّن لنا أنّ الخصائص التركيبية والبلاغية والصوتية للشعر تتحقق بالتناسب بين اللفظ والمعنى، وتتضافر هذه المكونات جميعها فتشكّل البنيّة الإيقاعيّة للنص الشعري.

إيقاع النَّص ودلالته النفسيَّة:

يُعدّ الإيقاع عنصرًا جوهريًا في التجربة الشعرية، لأنه وليد توتر وانفعالات نفسيّة صاحبت تلك التجربة، ويعمل على خلق تفاعل بين المبدع ومتلقي العمل، حيث تصل تلك الانفعالات إليه عن طريق الإيقاع،" فليس الشعر في الحقيقة إلاَّ كلامًا موسيقيًا، تنفعل لموسيقاه النفوس، وتتأثر بها القلوب"(**أنيس، 1952م:15**)، ولا يحقق الشعر التأثير إلا بالإيقاع، وبما أنَّ " للشعر نواحٍ عدَّة للجمال، أسرعها إلى نفوسنا ما فيه من جرس الألفاظ، وانسجام في توالي المقاطع، وتردد بعضها بعد قدر معين منها، وكل هذا هو ما نسميه بموسيقى الشعر".(**أنيس ، 6ـ7**)

ولهذه الموسيقى الشعرية وظيفة تعبيرية، إضافة إلى وظيفتها الجمالية "وإذا كان الموسيقيون يستطيعون أن يعبِّروا بأصوات موسيقاهم عن فرحهم وحزنهم، بل لقد أخذ تعبير الموسيقا يرقى في أدائه حتى أصبح صورًا وقصصًا يصول فيها الموسيقيون ويجولون، فإنَّ الشعراء هم الآخرين رقيت أنغامهم وألحانهم على طول الزمن ". (**ضيف،99 ـ100**)

ف"صياغة الشعر العربي منذ القديم، في كلام ذي توقيع موسيقي، ووحدة في النظم تشد من أزر المعنى، وتجعله ينفذ إلى قلوب سامعيه ومنشديه، وتُوحي بما لا يستطيع القول أن يشرحه" (**غنيمى،2005 م:435**).

ولا بد من علاقة بين التجربة النفسيّة والبناء الإيقاعي للقصيدة، حيث " يكون هذا البناء صورة نفسية لحالة الشاعر"(**إسماعيل، بلا تاريخ:51**) ف"الشاعر يتحرك نفسيًّا وموسيقيًّا، وفق مدى الحركة الأصلية التي تموج بها نفسه،"(**إسماعيل ،53**) فهذه التموجات الموسيقية، التي تموج بها نفس الشاعر في حالته الشعورية ، أثناء ولادة النص الشعري، تُسمى الإيقاع.

فالأدب مرآة النفس فكل أثر أدبي تصوير لجانب من شخصية المبدع، وتعبير عن حرمان ومشاعر مكبوتة لم تشبع في عالم الواقع، بل في عالم ينسجه المبدع من خياله ليعوض ذلك الحرمان فمن وجهة نظر فرويد أنّ" الأدب والفن تعبيرٌ عن اللاوعي الفردي، ومجلى تظهر فيه تفاعلات الذات وصراعاته الداخلية" (**فضل،2002م:67**).

وحقيقة التجربة الشعرية أنّها استجابة لمؤثرات نفسية خاصة لدى الشاعر، وعندما تتبلور هذه المؤثرات في ذات المبدع تتحول إلى فن؛ لأنّ "الإبداع الأدبي في جوهره إنّما هو مظهر من مظاهر وصول التوتر في نفس المبدع إلى ذروته".(**فضل، 70**).

وبما أنّ التجربة الشعرية هي تعبير عن انفعالات داخلية ومواقف نفسيّة، وانعكاسٌ لما في ذات الشاعر يصوغها في قالب من المعاني والألفاظ، بإيقاعٍ موسيقي موحي يشدّ من أزر تلك المعاني ويجعلها مؤثرة، ويُلقي بدلالات جديدة على تلك الألفاظ بتنغيم خاص يكشف عن تلك البواعث الكامنة في نفسه، وهذه الروابط بين عناصر النص تجعل منه صورة فنية متكاملة فـ"موسيقى الشعر ليست شيئًا يوجد منفصلاً عن المعنى ... وذلك أنّ بين معنى الشعر وموسيقاه ارتباطًا حيويًا ". **(النويهي1964م:17 ـ18)**

إنّ السياق النفسي للنص الشعري ينحو به منحى خاصًا من التعبير؛ لأنّ النص وليد تجربة نفسية وظروف خاصّة أحاطت بالشاعر فحوّلها إلى خطاب شعري بلغة فنيّة، ذات إيحاءات خاصّة، يتشابك فيها البعد الدلالي مع البعد الإيقاعي فتترجم شعور النفس وتحمل انفعالاتها، فتُحدث تأثيرًا وجدانيًا في متلقي النص يجعله يتمثل حالة الشاعر النفسيَّة عند نظمه.

فالقيمة النفسية لإيقاع الشعر تكمن في قوة الإيحاء والتعبير فتكشف العوامل المؤثرة في نظم الشاعر عند رغبته وغضبه وطربه وحزنه، فيتشكل الإيقاع وفق هذه الحركة النفسيَّة وتحت تأثير عاطفة خاصة، فباختلاف المعنى ودرجة الانفعال يتنوع الإيقاع، فـ"لكل قصيدة نغمتها الخاصة التي تتفق وحالة الشاعر النفسية"**(إسماعيل،71)**، لأنّ الشاعر عند بناء القصيدة يخلق " الصورة الموسيقية التي تنقل أولاً وقبل كل شيء حالته الشعورية"**(إسماعيل،72)**

المبحث الثاني: التَّشكيل الإيقاعي في مرثيَّة مالك بن الرَّيب

أولاً. الإيقاع الصوتي:

إنّ البنية الإيقاعيَّة للنص الشعري بنية صوتية تنشأ من انسجام المقاطع وتناوبها على فترات زمنية منظَّمة، في نسيج لغوي محكم يعبّر من خلاله الشعراء عن عواطفهم، ونقل تجاربهم للآخرين، حيث يتفاضل الشعراء في "بسط المعنى وإبرازه، وإتقان بنية الشعر، وإحكام عقد القوافي، وتلاحم الكلام بعضه ببعض...حسن نسقه"،(**ابن رشيق،129/1**)ومن الظواهر الصوتية التي لها فاعليتها في تشكيل الإيقاع الشعري للنص والكشف عن الجوانب الشعورية لدى الشاعر، والإيحاء بالمعنى ظاهرة النبر والتنغيم فـ" لها تأثير كبير على كميات حروف الكلمات وموسيقاها، منها درجة الصوت علوًا وانخفاضًا، ودوام الصوت طولاً وقصرًا، ونبرة الصوت قوةً وضعفًا ثم نسبة ورود الصوت كثرة وقلة، وأثره الإيحائي" (**غنيمي، 440**)، ودوره في تحقيق تلاؤم النغم، لكن " هذا التلاؤم لا ينصرف تأثيره إلى العلاقات الصوتية وحدها، وإنّما ينصرف إلى مدى تفاعل هذه الأصوات بالإحساس العام الذي ينتهي إليه البيت... في نغم موقع" (**العشماوي،1979م:37**)

فالألفاظ في الشعر لا تؤدي معاني لغوية فحسب بل تؤدي معاني صوتية؛ لأنّ الشعراء يغنُّونها ويوفِّرون لها من القيم الموسيقية ما يجعلها ألحانًا، وكل ذلك لينقلوا إلينا أحاسيسهم ومشاعرهم التي لا تستطيع اللغة تصويرها، ففي كلمات الشعر سحر وخفاء وإيعاز وإيحاء، ولها دلالات تُثير تداعيات شتى، فكل يتصورها حسب حالته الوجدانية، وحسب ما تثيره أصداؤها في نفسه وما تبعثه فيه من عواطف ومشاعر، وكأنها أداة من أدوات الإثارة. (**يُنظر:ضيف، 130**-132)

1. إيقاع النبر: يُعدّ النبر من الأسس التي يعتمد عليها الإيقاع الشعري، فالكلمة تتألف من أصوات متجاورة مترابطة في وحدة تركيبة لتكوِّن مقاطع صوتية تتوالى في إيقاع منسجم، والنبر" يعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبيًا من بقية المقاطع التي تجاوره"(**بشر،2000م: 512**)؛ لأنّ الإيقاع توالي مقاطع صوتية، والنبر إبراز لتلك المقاطع بالضغط عليها أثناء النطق بها، فالنبر الشعري يعني الضغط على كلمة بعينها في سياق النص، فيؤدي إلى بيان مقصدها ووضوح دلالتها لدى السامع، وينبع ذلك "من التفاعل بين الكلمات المستخدمة في تعبير شعري...النبر الشعري ينتقل ويفرض نفسه على التشكيل الإيقاعي، حيث تتداخل كلمتان أو أكثر لخلق وحدة إيقاعية، فهو إذن يتحرك على مستوى التشكل الإيقاعي التام، لا على مستوى الكلمة المفردة وهو ينبع من التركيب". (**أبوديب،1974م:311**)

ويسميه محمد مندور بالارتكاز الشعري، ويجعله عنصرًا أساسيًا في الشعر، ومن تردده يتولد الإيقاع.

فقد اختار مالك بن الرَّيب البحر الطويل وزنًا للقصيدة، فعند تطبيق مواضع النبر على تفعيلات هذا البحر، نجد أنّ الارتكاز سيكون في تفعيلة (فعولن ـ //0/0) على المقطع الثاني الطويل، أما النبر على التفعيلة الثانية للبحر(مفاعيلن ـ //0/0/0) فيقع في موضعين الأول أساسي على المقطع الثاني، و الثاني نبر ثانوي على المقطع الأخير **(يُنظر: مندور،2020: 198)**.

ويرجع اختيار هذه المقاطع مواضعًا للنبر، لأنّ النبر يكون على مقاطع طويلة فيستغرق وقتًا أطول في نطقها، لانتقالها من متحرك إلى ساكن بخلاف المقطع القصير، وكذلك لسلامة هذه المقاطع في البحر الطويل من الزحاف، وارتباط ذلك بنفسيّة الشاعر الذي يوائم بين انفعالاته وتلك المقاطع محققًا الانسجام بين مكونات التجربة الشعرية، ومن مواضع النبر في قصيدة مالك بن الريب:

ألا لَيْتَ شِعْري هل أبِيتَنَّ لَيلةً بِجَنْب الغَضَا أُزْجِي القِلاصَ النَّواجِيا

(مالك بن الريب،88)

يُلاحظ أنّ موضع النبر في هذا البيت وقع في استهلاله حيث ضغط الشاعر على حرف الاستفتاح**(ألا)** ومد الصوت به ليشد انتباه المتلقي ويدعوه ليشاركه تجربته، مستغيثًا صارخًا شوقًا إلى موطنه وعجزه التام عن الوصول إليه، وكأنّ النبر هنا عكس الإحساس الداخلي بالألم واليأس الذي تعاظم في نفس الشاعر.

وكذلك نجد موضعًا آخر للنبر الشعري في القصيدة في قوله:

صَرِيعٌ على أيدي الرِّجالِ بِقَفرةٍ يُسوُّونَ لَحْدِي حَيْثُ حُمَّ قَضَائِيا

(مالك بن الريب،91)

كلمة **(صريع)**هنا هي موضع تركيز نطق الشاعر، فالدلالة النفسيّة لهذه الكلمة التي توحي بالاستسلام للموت وندب الذات، فتصف حاله المؤسفة التي صار عليها، وهو غريب في ذلك المكان البعيد، فالنبر عبّر أدق تعبير عن مبتغى الشاعر في إيصال إحساسه العميق الذي يوحي بهذا الاغتراب الأبدي بعد موته.

ونجد بعض مواضع النبر كذلك في هذا البيت:

فيا صَاحِبيْ رحْلِي دَنا الموتُ فانزلا بِرابِيــةٍ إنّـي مُقيـمٌ لياليَـا

(مالك بن الريب،91).

ارتكاز النبر في هذا البيت على موضعين على النداء(**فيا**) في أول مقطعين، ثم على آخر الشطر الأول في قوله: (**انزلا**)، فتشير الدلالة النفسيّة للنداء والأمر إلى الحزن والانكسار، والشعور بحتمية الموت، فيطلب من صاحبيه الرفق ومراعاة حاله حين يواجه هذا المصير.

ومن مواضع النبر الشعري التي توحي بالمعاناة النفسية والضيق من الغربة قوله:

غَرِيبٌ بَعيدُ الدارِ ثاوٍ بِقَفرةٍ يدَ الدَّهرِ معروفًا بأن لا تدانِيا

(مالك بن الريب،95).

وقد قام النبر هنا بمنح الكلمة المنبورة(**غريب**) علواً صوتيًا ليؤكد وظيفتها التعبيرية، فكلما زادت حدة الانفعال زادت قوة النبر، فقد ضاق الشاعر بهذا الاغتراب النفسي والمكاني إلى حد جعله يشرع في ذكره مباشرة دون مقدمات تحول دون وصف قسوة هذا الشعور الذي تجيش به جوارحه، لذلك حذف المبتدأ ليصرف ذهن السامع عنه وتقدير الكلام أنا غريب.

2. إيقاع التّنغيم: يُعد التنغيم من أهم عناصر تشكيل الإيقاع الشعري، فـ "هو موسيقا الكلام فالكلام عند إلقائه تكسوه ألوان موسيقية لا تختلف عن الموسيقا، إلا في درجة التواؤم والتوافق بين النغمات الداخلية التي تصنع كُلّا متناغم الوحدات والجنبات، وتظهر موسيقا الكلام في صورة ارتفاعات وانخفاضات أو تنويعات صوتية"(**بشر،2000: 533**)، ويعتمد التنغيم على الأداء الصوتي للكلمات داخل السياق الشعري، وتنويع أدائها بحسب المقام المقولة فيه، حيث تتفاوت درجات نطقها صعودًا وهبوطًا تعبيرًا عن انفعالات مختلفة يقصدها الشاعر حسب الموقف النفسي الذي اقتضاها، فتُصدر هذه الألفاظ نغمات عاطفية تُؤثر في داخلنا.

فيؤدي التنغيم بذلك " وظيفة دلالية سياقية، حيث ينبئ اختلاف النغمات، وفقًا لاختلاف المواقف الاجتماعية، عن حالات أو وجهات نظر شخصية في عملية الاتصال بين الأفراد ...، حيث تأتي العبارة أو الجملة (أو الكلمة في صورة جملة) بأنماط تنغيمية مختلفة".(بشر،مرجع سابق،539-540)

والشعر فن غنائي يحتاج مهارة خاصة في الإلقاء تعتمد على تنويع درجة الصوت حتى يُؤدي المعنى المقصود، " ويتضح التنغيم في النص الشعري من خلال بعض الأساليب والتراكيب اللُّغوية المنطوقة المتمثلة في أساليب الاستفهام والتعجب والمدح والذّم والنّداء والنّدبة والشّرط والتوكيد وأسماء الأفعال، والبدل، وكما يتمثّل في الحالات النَّفسية والشعورية كالخوف والفرح والحزن"(**مجيد،2014: 112**)، ومن الأبيات التي توضح دور التنغيم في تشكيل الإيقاع قوله:

ألمْ ترني بعتُ الضلالَةَ بالهُدى وأصْبَحْتُ في جيْشِ ابن عفَّانَ غازيَا

(مالك بن الريب،88)

وظّف الشاعر أسلوب الاستفهام في الشطر الأول حيث ارتفعت نغمة هذا الشطر، وكان لعلو هذه النغمة أثرٌ في تأكيد المعنى وتقريره، في حين هبطت نغمة الشطر الثاني إلى درجة أقل فتغير الأسلوب من إنشائي إلى خبري أدّى إلى تنويع إيقاع البيت صعودًا وهبوطًا.

وتتصاعد نغمة الكلام في هذا البيت بين النداء والأمر، ليظهر الشاعر ما به من أسى ويأس فيصرخ مستغيثًا، ثم نجده مستسلمًا لهذا القدر فخفت صوته في الشطر الثاني، فهبطت نغمة الكلام تبعًا لذلك الاستسلام:

فَيَا صَاحِبي رَحْلِي دَنَا الموتُ فانْزِلا برَابِيَـــةٍ إنّـي مُقِيـمٌ لَيَاليَـا

(مالك بن الريب،91).

أما في قوله:

يَقُولُونَ لا تَبْعدْ وهُم يَدْفِنونَي وأيْنَ مكَانُ البُعْدِ إلاّ مَكَانيَا

(مالك بن الريب،93).

حيث بدأت نغمة البيت هادئة بهذا الخبر الذي القاه، ثم يأتي بالاستفهام في الشطر الثاني متعجبًا من هذه المفارقة حيث دفنوه ولا يريدون بُعده، فيتغير نمط النغم ويزداد علوه، فيعدُ هذا الاستفهام استئنافًا جديدًا للشعور والنغم، أما فيقوله:

وأَصْبحَ مَالي من طَرِيفٍ وتَالِدٍ لغيري وَكَانَ المَالُ بالأمسِ مَاليَا

(مالك بن الريب،93)

نغمة هذا البيت تبدو منخفضة فأتى كلا الشطرين في سياق الإخبار ولم نجد حدة في الانفعال مما يزيد النغم علوًا، وفي لين الخطاب إيحاء أنّ الشاعر استسلم وخضع لهذا المصير فانطفأت روحه فخفت صوته، فحقق الانسجام بين الإيقاع والدلالة النفسيَّة في البيت.

ويأتي التضمين ليعطي هذين البيتين تنغيمًا خاصًا:

ولَمَّا تَرَاءتْ عند مَرو مَنِيتي وَخَلَّ بها جِسْمِي وَحَانتْ وفاتِيَا

أقولُ لأصْحَابِي ارفعُونِي فإنَّهُ يقرُّ بِعَينـي إنْ سُهَيلٌ بدَا لِـيَا

(مالك بن الريب،91).

يُلاحظ ترابط البيتين في علاقة تشابك وتبعية حيث مهّد للخبر لينبّه ذهن المتلقي ثم ألقاه عليه في البيت الثاني، وهذا الاتصال بينهما خلق نغمة خاصة من الانخفاض إلى العلو وفقًا لتمام المعنى، حيث تصاعد إحساس الشاعر بقرب النهاية وانتهاء الزمن، فجسَّد الموت وكأنه أمر محسوس حلَّ به فأضعفه، فبدأ في إعداد نفسه لاستقبال هذا القدر، وقد اعتمد على التضمين في تحقيق هذا الربط الدلالي والنغمي بين البيتين.

وللتنغيم في آخر البيت قيمة إيقاعية ودلالية إذ يغير المعنى ويوجهه، فيكون للقافية تنغيم خاص فهي نهاية إيقاع البيت، والمعنى يبنى عليها وينتهي عندها، إذ إنّ "البيت هو الوحدة التي تقوم عليها القصيدة، فلا بد من عزله عن البيت المجاور له بفاصلة نغمية عالية الوقع". **(خليفة،2003م: 126)**

ثانيًا. إيقاع التكرار:

يُعدُّ التكرار لونًا من ألوان الإيقاع الشعري، حيث يمنح النص مزيدًا من التجانس والتناسق النغمي عند" الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني، والتكرار أساس الإيقاع بجميع صوره"**(وهبه والمهندس،1984م: 117)**؛ وذلك لأنّ " تردد بعض الحروف أو الكلمات قد يكسب الشطر لونًا من الموسيقا تستريح إليه الآذان وتقبل عليه" **(أنيس،1952م: 39)**.

فالتكرار في النص الشعري ليس محسنًا صوتيًّا فحسب، بل له وظيفة تعبيرية دلالية ينبئ عن الموقف النفسي للشاعر، ويكشف انفعالات دفينة تظهر من خلال ترديده لحرف أو كلمة بعينها ليُبرز أهميتها في سياق النص، وتترك أثرًا انفعاليًا لدى المتلقي وتثري البناء الشعري بجرسها الذي يطرق الأسماع و"يسلط الضوء على نقطة حسّاسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلم بها، وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسية قيّمة"**(الملائكة،1962 :242)**.

وقد برز التكرار أسلوبًا له فاعليته في تشكيل إيقاع مرثية مالك بن الريب، وذلك أنّ" أوْلى ما تكرر فيه الكلام باب الرثاء؛ لمكان الفجيعة وشدة القرحة التي يجدها المتفجِّع"**(ابن رشيق،76/2)** ، فقد وظّف الشاعر التكرار بجميع أنواعه كنسق تعبيري ومظهر من مظاهر تشكيل البنية الإيقاعيَّة، ومن مستويات التكرار في النص:

1ـ تكرار الصوت المفرد على مستوى النص:

تؤدي الأصوات المكررة في النص الشعري وظيفة دلاليّة وموسيقيّة، فـ" لكل عنصر صوتي في العربية قيمة في إعطاء الكلمة صيغتها الوزنية، وبالتالي في إعطاء التشكل الشعري صيغته

الإيقاعية" **(أبوديب،1974م: 315)** وفي هذه القصيدة يُلاحظ ترديد الشاعر لأصوات بعينه في كلمات متفرقة من البيت الواحد أو على مستوى أبيات القصيدة، وكان صوت الألف أكثر الأصوات حظًا من هذا التكرار، ثم يأتي صوت الياء بصورة أقل ثم صوت التاء، حيث كان لهذه الأصوات قيمة تعبيرية تنسجم مع الحالة الشعورية للشاعر، وتُلقي بظلال موحية على المعنى ، كما لها أثرًا في تشكيل إيقاع النص حيث" تُضفي الأصوات المكررة على البيت إيقاعًا خاصًا، بل إنّ التكرار هنا ربما يشارك في إنتاج المعنى إلى جانب مشاركته في إبراز الإيقاع"، **(خليفة،2003م: 195)**

ومن تكرار صوت الألف قوله:

ألا لَيتَ شعرِي هلْ أبِيتــنَّ ليلــةٍ بجنب الغضَا أُزْجِي القلاصَ النواجيا
ألم تَرَنِي بِعْتُ الضَّلالةَ بالهُـــدى وأصبحْتُ في جَيشِ ابن عفَّانَ غَازِيَا
تقُولُ ابنتــي لمَّا رَأتْ طُولَ رِحْلَتِي سفَارُكَ هَـذا تَارِكِــي لا أبَا لِــيَا
وقومَـا إذَا ما استُلّ روحِي فَهيئـا لـيَ السِّدرَ والأكْفَـان عنـدَ فَنَائِــيَا
فَيَا صَاحِبا إمّا عَرضـتَ فَبَلِّغـن بني مازِن والرَّيبِ أنْ لا تلاقِــيَا
(مالك بن الريب،88- 89-92- 95).

يُلاحظ أنّ صوت الألف تكرر في البيت الأول والثاني خمس مرات، في حين تكرر في البيت الثالث ست مرات، وفي الرابع سبع مرات، وفي البيت الأخير ثماني مرات، فوظّف الشاعر صوت الألف ليناسب حالة الحزن وانقضاء الآمال التي يعيشها فهذا الصوت لا يحتاج جهد عند نطقه، فيخرج دون تدخل اللسان والشفتين؛ فينساب سريعًا مع النفس ليدل على هذا الفناء السريع ،كما أنّ مده وإطالة النطق به فيه من الاستغاثة ما يُوحي بإيصال شعوره للمتلقي فيقاسمه ذلك الألم الممتد، فقد زاد تكرار الألف مع حسن توزيعها في مواقع عدة من الأبيات وإشباع الروي بها من النغمة الموسيقية وكأنه شعر بخفوت إيقاع الياء فقواها بصوت الألف وجعله وصلاً للقصيدة يبث من خلاله شكواه.

اعتمد الشاعر على صوت الياء في بناء القصيدة، فلا يكاد يخلو بيت منه واختاره كذلك رويًّا لقصيدته فصار مكوّنًا إيقاعيًّا ودلاليًّا لها، فصوت الياء يتمتع بصفة الجهر والرخاوة وما فيه من لين يعبّر عن معاني الخوف والقلق من مواجهة الموت والحزن واليأس لدى الشاعر، فتوزع هذا الصوت على مستوى البيت المفرد والقصيدة كلها من ذلك قوله:

فَيَا صَاحِبيْ رَحْلِي دَنَا المَوتُ فَانْزِلا بِرَابِيَــــةٍ إنِّـــي مُقِيـمٌ لَيَالِـيَا

(مالك بن الريب،91).

يُلاحظ في هذا البيت تكثيف صوت الياء حيث تكرر في الشطر الثاني خمس مرات، وفي الأول ثلاث مرات، فأضفت هذه الياء المتكررة إيقاعًا خاصًّا للبيت ينسجم مع حالة الخضوع والضعف فقد خارت قواه ولم يعد قادرًا على مواصلة السير، فساق هذا النداء في لين ورفق بسبب سوء حالته، فتناغم مع اللين في صوت الياء، وتداخلت معها الألف في تنشيط الإيقاع وتدفقه.

ومن المواضع التي حقق فيه صوت الياء قيمة إيقاعيّة في القصيدة، حضور ياء المتكلم ثلاث مرات متتابعة في أول هذا البيت، حيث أضفت الياء دلالة توحي بصدق المعاناة النفسيّة وخصوصية التجربة الشعرية يقول الشاعر:

خُذَاني فَجُرَّاني بثوبِي إليكُـمَا فقدْ كُنْتُ قَبْلَ اليومَ صَعْبًا قِيَادِيَا

(مالك بن الريب،92).

ووظّف ياء المتكلم كذلك وهو يقيم لنفسه مأتمًا و يتصور من يبكيه بعد موته، وكأنه يبث حنينه لأمه وابنتيه وخالته ، ويشكو آلام الفقد بسبب هذا الاغتراب الأبدي الذي لا تلاقي بعده :

فمنهنَّ أمِّي وابنتايَ وخَالتي وباكيةٌ أخرى تهيج البواكيَا

(مالك بن مالك،96).

ونجد في القصيدة صوتًا آخر يطرق الأسماع بترديده هو صوت التاء ذلك الصوت المهموس الذي تكرر في هذا البيت خمس مرات، ليعبر عن حالة الضعف والعجز التي تنتابه في هذا الموقف حين تراءى له مشهد الموت وصار أمرًا لا مناص منه؛ فانسجم المعنى مع دلالة الصوت كما أنّ لتكرار الجرس الواحد مرات عدة يُعطي البيت طاقة إيقاعيَّة ،يقول:

ولَمَّا تَرَاءَتْ عِندَ مَرو مَنِيَتِـي وَخَلَّ بهَا جسْمِـي وحَانتْ وفَاتِـيَا

(مالك بن الريب،91)

ومن الدلالات النفسيَّة التي عبّر عنها تكرار صوت التاء تعبيره عن معاناة الشاعر وتصوير صراعه مع الموت وكأنّ في صفة الانفجار التي يحملها هذا الصوت، ما يوحي بحالة البوح لدى الشاعر حيث أظهر ما يعتريه من صراع نفسي في هذا الموقف قوله:

رهينة أحجارٍ وتُربٍ تَضمَّنت قَرَارتُهَا مِنّي العِظَامَ البَوَالِيَا

(مالك بن الريب،95).

2. تكرار اللفظ المفرد:

إنّ الكلمات هي أداة الدلالة الإيحائيّة ولها جرس إيقاعي مؤثر في التعبير، قد يقوم الشاعر بتكرار كلمة واحدة مرات عدة في النص الشعري، ليبرز دور هذه الكلمة في تأدية المعنى وتأكيده، " لأنّ اللفظ المكرر ينبغي أن يكون وثيق الارتباط بالمعنى العام، وإلاّ كان لفظية متكلفة لا سبيل إلى قبولها" **(الملائكة،1962م:231)** كما يُحدث التكرار تجانسًا صوتيًا بين العبارات فيتشكل به الإيقاع والوزن.

وقد كرر مالك بن الريب في هذه القصيدة كلمة (الغضا) ست مرات في ثلاثة أبيات متوالية، لوقع هذه الكلمة في نفسه فيعبر بها عن شدة شوقه وحنينه المشتعل في قلبه كجمر الغضا ، وكأنه بترديد كلمة الغضا تسكن نفسه، وهو يستحضر الماضي الجميل الذي قضاه في وطنه، فيستأنس بذكر هذا الشجر في غربته؛ لأنّه يرمز لذلك الوطن، وهو في حالة عجز تام وتمني مستحيل في ساعة الاحتضار وغربة مكانية لا يطيقها، فبعثت كلمة الغضا إيقاعًا حزينًا في نفس المتلقي وعبّرت أدق تعبير عن الفقد والاغتراب، يقول:

أَلَا ليتَ شعْرِي هلْ أبِيتـنَّ ليلـــةً بجنبِ الغَضَا أُزْجي القِلاصَ النواجيَا
فليتَ الغَضَا لم يَقْطعِ الرَّكبُ عَرْضَـه وليتَ الغَضَا ماشَى الرِّكَابَ لَيَالِـيَا
لقد كَانَ في أهْلِ الغَضَا لو دَنا الغَضَا مزارٌ ولكـنَّ الغَضَـا ليس دانـــيَا
(مالك بن الريب،88).

وأمَّا في قوله:

لعمرِي لَئن غالت خُراسانُ هَامتِي لقد كُنتُ عن بابِي خَراسان نائيَا
فإنْ أنجُ من بابي خُراسان لا أعُدْ إليهـا وإنْ منَّيتمُونـي الأمانـيَا
(مالك بن الريب،89-90).

فقد تكررت كلمة (خراسان) في هذين البيتين، وكأنّه وضعها في مقابلة مع كلمة الغضا التي كان يلتذُّ بتكرارها، فيوحي تكراره لكلمة خراسان بدلالة نفسيّة عميقة تمثلت في الضيق والنفور من هذا المكان والحسرة والندم لبقائه فيه يصارع الموت غريبًا عن أهله، ويعاتب نفسه التي أتت به إليها، فصورت هذه الكلمة المتكررة ذلك الصراع النفسي الداخلي.

ومن تكرار الألفاظ تكرار كلمة (درّ) ست مرات في خمسة أبيات متتالية:**(مالك بن الريب،90)**

فللهِ درّي يوم أتركُ طائـــعًا بنيَّ بأعلى الرّقمتين ومالـيَا
ودرُّ الظِّباءِ السَّانـحاتِ عَشيَّـةً يخبِّرنَ أنّي هالكٌ مَن ورائيَا

ودُّ كبيريَّ اللذيــنِ كلاهُــمَا عَليَّ شفِيق ناصِحٌ لو نَهانيَا

ودُّ الرِّجال الشاهديــن تَفَتُّكــي بأمري ألَّا يَقْصُروا مِنْ وَثَاقِيَا

ودُّ الهوى من حيثُ يدعو صحابتي ودُّ لَجَاجَاتِـي ودُّ انتهَائِيَا

يرتبط هذا التكرار بحالة الشاعر النفسيّة فعبَّر به عن حسرته وحزنه، فأراد أن يشرك مع نفسه كل ما يحيط بها لعله يخفف عنها، فجعل الكلمة المكررة في مستهل كل بيت مما أحدث ربطًا إيقاعيًّا وشعوريًّا داخل السياق، فبهذا السرد نشعر بانتقال النغمة من بيت إلى آخر تبعًا لتدفق المشاعر وعدم القدرة على كبحها فـ"تحس بارتباط نغمي بين السطر وما يسبقه وما يليه هذا بالإضافة إلى نقطة ارتكاز نغمية تبرز من وقت لآخر لكي توجّه الحركة النفسيَّة التالية مع الحركة الموسيقيَّة"(**إسماعيل ،مرجع سابق،80**) وكأن هذا التكرار يجعل الشعور بالحسرة والندم والأسى يتصاعد حتى قضى عليه وأوصله إلى نهايته.

وفي ختام النص كرر الشاعر كلمة (الرمل) وأراد بهذا التكرار أن يفرغ كل ما في نفسه من مشاعر الحنين والشوق، فالقصيدة تلح على فكرة واحدة تعرضها بأكثر من صيغة فقد بدأ بذكر الغضا وختم بذكر الرمل، وكأنه يتلذذ بذكر هذه الأماكن فهي حاضرة في ذهنه تنبعث من أعماق اللاشعور، فيرددها ليسلِّي قلبه بذكرها، لمَا تثيره من عواطف ووجدان؛ ليؤجج في نفس المتلقي هذا الشعور الذي فاض به قلبه، فقامت هذه الكلمة المكررة "بعمل النقطة في ختام المقطوعة، ويوحد القصيدة في اتجاه معين"(**الملائكة،1962: 250**) وفرضت إيقاعًا خاصًا اكتملت به التجربة الشعرية، يقول مالك:(**مالك بن الريب،96**)

وبالرَّملِ منَّا نِسوة لو شَهِدْننـي بَكَينَ وفَدَّينَ الطبيبَ المُداويَا

وما كانَ عهدُ الرَّملِ عندي وأهلهُ ذَمِيمًا ولا ودَّعتُ بالرَّملِ قاليَا

3. تكرار العبارة على مستوى النص

من أنماط التكرار تكرار العبارة أو التركيب على مستوى القصيدة، مما يحدث وحدة في بنيتها الدلالية والإيقاعية كما أن" العبارة المكررة تؤدي إلى رفع مستوى الشعور في القصيدة إلى درجة غير عادية ... وإنما تنبع القيمة الفنية للعبارة المكررة، في هذا الصنف من التكرار، من كثافة الحالة النفسيَّة التي تقترن بها "(**الملائكة، مرجع سابق:253**)، وتسهم في تشكيل الإيقاع الكلي للنص من خلال إقامة علاقات بين أبياته .

ومن التراكيب التي تكررت في القصيدة عبارة(ليت شعري) التي تحمل معنى التعجب من حاله حيث شكّلت هذه العبارة محور التجربة الشعرية لما تحمله من معاني التحسر والتوجع والحنين والتمني التي بُنيت عليها القصيدة، فتقال هذه العبارة عند الرغبة في معرفة أمر خفي لذلك يتبعها الاستفهام دائما والمراد ليتني أعلم، حيث وقعت هذه العبارة ثلاث مرات أولها في استهلال القصيدة، لتعبّر عن ما يختلج نفس الشاعر من اضطرابات نفسيَّة من قلق وهواجس من موت بات يترصده ، وحسرة على أمنية باتت مستحيلة في حضور الموت، يقول:

ألا ليت شِعري هل أبيتنَّ ليلَةً بجنبِ الغضَا أُزجي القِلاصَ النواجِيَا

(مالك بن الريب،88).

وثانيها في هذا البيت فكرر الشاعر عبارة (ليت شعري) لما لها من أثر نفسي في وصف حرارة شوق المغترب لكل موضع في موطنه، فالعبارة المكررة لا بد أن تكون لها جمال في التعبير وقوة في التأثير فعلى الشاعر أن يضع المتلقي في ذات الشعور الذي يصفه في هذا الموقف ويسيطر عليه ذات الانفعال عند سماع البيت "وإنّما الشعر ما أطرب، وهزَّ النفوس، وحرَّك الطِّباع" **(ابن رشيق،1981م:1/** 128) يقول مالك في هذا البيت:**(مالك بن الريب،94)**

فيَاليت شعْري هل تَغَيّرت الرَّحا رحَا المِثل أو أمستْ بِفَلْجٍ كما هيَا

وقد كرر الشاعر عبارة ليت شعري مرة ثالثة في هذا البيت وكأنّه يستوفي كل معاني التحسر والتوجع وقد بلغ هذا الشعور أقصى درجاته، ولتكرارها قيمة إيقاعيَّة ووقع على الأسماع فتثير في المستمع انفعالاً حزينًا، فنراه يتخيل مشاهد ما بعد الموت ويتصور حال أهله بعده، فيناجي نفسه ويتسآل في قلقٍ وحوار مُتخيَل مع زوجه فهل ستبكيه بعد موته:

فياليت شعري هل بكتْ أمُّ مالكٍ كما كنتُ لو عَالَوا نعِيَّكِ بَاكيًا

(مالك بن الريب،94).

ومن العبارات المتكررة في النص صيغة نداء الصاحب، فيقوم النداء بدوره ـ لما فيه من معاني الاستغاثة والاستعطاف ـ في تأكيد مشاعر العجز والضعف ويعطي إيقاعًا حزينًا للأبيات فيلتمس بهذا التكرار من صاحبيه تنفيذ وصيته بعد موته يقول:**(مالك بن الريب،91)**

فيَا صاحِبي رحْلي دَنَا الموتُ فانزِلا برابيةٍ إنِّـي مُقِيـــمٌ لِيَالـيَا

وفي هذا البيت أعاد تكرار نداء صاحبيه، وفق ما يستدعيه الموقف الشعوري الذي سيطر عليه حين أيقن حقيقة موته، فجسَّد هذا المصاب ليدفع المتلقي إلى الانفعال والتأثر، فيطلب من صاحبيه ويستعطفهما بنعيه عند أهله ، يقول:

فيَا صَاحِبا إمَّا عرضت فبلِّغن بني مازن والرَّيبِ أنْ لا تلاقِيَا

(مالك بن الريب،95).

وكان لتكرار الشاعر عبارة (قد كنت) في ثلاث أبيات متوالية ، ضرورة نفسيَّة يقتضيها سياق رثاء النفس حيث يقول:

خُذَاني فَجُرَّاني بثوبِـي إليكُـمَا فقدْ كُنْتُ قَبْلَ اليومَ صَعْبًا قِيَاديَا

قد كنت عطّافًا إذا الخَيـل أدبرتْ سريعًا لدى الهيجَا إلى من دَعَانيَا

وقد كنتُ صبَّارًا على القِرنِ في الوغى وعن شتميَ ابن العمِّ والجارِ وانيَا

(مالك بن الريب،92).

فنجد لإيقاع التكرار هنا علاقة متينة بالتجربة الشعرية ويرتبط بالمعنى العام للقصيدة، فنراه يوظّف هذا الإيقاع في ندب ذاته ويتحسر على نفسه، فيعدد أخلاق الفارس التي كان يتحلى بها، فيؤدي تكرار (قد كنت) وظيفة دلالية في تكثيف المعنى والشعور حيث يبرز شعور الحسرة والأسى، ويُعطي الأبيات نغمة موسيقيَّة متشابهة تربط بينها وتنشأ من وقع هذا التردد.

ثالثًا. إيقاع التوازي:

يعدُّ أسلوب التوازي أحد عناصر الموسيقية التعبيرية في اللغة الشعرية، ف" هو عبارة عن تماثل أو تعادل المباني أو المعاني في سطور متطابقة الكلمات، أو العبارات القائمة على الازدواج الفني، وترتبط ببعضها وتسمى عندئذٍ بالمتطابقة أو المتعادلة أو المتوازية، سواء في الشعر أو النثر"(**الشيخ،1999م:7**) ويتحقق التوازي على مستويات عدة:" البُنى التركيبية، والصيغ والمقولات النحوية، والمترادفات، والمتطابقات المعجمية، وأخيرًا تأليف التّشكُّلات الصوتية، والأشكال التطريزية ورصفها " (**العمري،1990م:29**).

لقد وظّف مالك بن الريب إيقاع التوازي في عملية البناء الفني لموسيقى للقصيدة، واعتمد على هذه المكونات الصوتية في تكثيف المعنى، وتحقيق إيقاع منسجم بين الشطرين، كما في قوله:

ألمْ تَرني بعتُ الضَّلالةَ بالهُدى وأصبحت في جيش ابن عفَّانَ غَازِيَا

(مالك بن الريب88).

يُلاحظ أنّ الشاعر اتكأ على الطباق في تحقيق التوازي في هذا البيت، حيث وصف التغيرات النفسية والانتقال من حال إلى حال، مما أسهم في إبراز المعنى والإيحاء به من خلال عرض الشيء ونقيضه لإثبات هذا التغيّر (الضلالة ـ والهدى)، وتعزيز إيقاع البيت بهذا التضاد، فتنوّع الإيقاع وفق تنوع الأحوال النفسيَّة.

كما كان للتوازي أثرٌ إيقاعيٌ في التنسيق الصوتي من خلال توزيع الكلمات، وأثرٌ دلاليٌ في تقوية المعنى باستخدام المقابلة، فشعور مالك بالحسرة جعله يقيم نصه على الثنائيات للمقارنة بين الماضي الجميل وهذا الحاضر السيئ، مما أعان الشاعر في إبراز تجربته الفنيَّة واظهار قيمتها الجماليَّة في هذا السياق :

وأصبحت في أرض الأعاديّ بعدما أُراني عن أرضِ الأعاديّ قاصيا

(مالك بن الريب،88)،

وأما في قوله:

فطورًا تراني في طِلالٍ ونعمةٍ وطورًا تراني والعتاقُ ركابيا

(مالك بن الريب،92).

وازى الشاعر بين شطري البيت في التركيب حيث " يأخذ توازي الصيغ نسقًا أكثر كثافة مما سبق وصفه، فيبرز على مستوى تنظيم الجملة وترتيب عناصرها"**(خليفة،2003 :231)** ففي كل شطر جملة تامّة الأركان مكتملة المعنى، تداخل التكرار مع التوازي في تحقيق الانسجام النغمي بينهما في تكوين وحدة إيقاعيَّة للبيت.

كما يُلاحظ اعتماد الشاعر على التوازي في بناء هذا البيت، فنجده يوقن أنه هالك لا محالة فيعطي صورة لما سيحدث بعد موته بنغمة مؤثّرة، فتحقق الإيقاع بتعادل الشطرين في التركيب فلا يمكن فصل البنية التركيبية عن البنية الإيقاعيّة :

ولن يَعْدمَ الوالونَ بثّـاً يُصيبهمْ ولن يَعْدمَ الميراثَ منّي الموالِيَا

(مالك بن الريب،93).

رابعًا. إيقاع الوزن والقافية:

إنَّ للوزن والقافية دورًا بارزًا في تشكيل البنية الموسيقيَّة للقصيدة العربية "وقد حافظ العرب على وحدة الإيقاع والوزن أشدّ محافظة، فالتزموها في أبيات القصيدة كلّها، وزادوا أن التزموا قافية واحدة

في جميع القصيدة... بل إنّهم جعلوا من المحسنات نوعًا من التقسيم الإيقاعي في داخل البيت نفسه" **(غنيمى،2005م: 436-437)**

فإنّ "الوزن أعظم أركان حد الشعر، وأولاها به خصوصية، وهو مشتمل على القافية وجالب لها ضرورة"**(ابن رشيق،1981م:134/1)**،"فليس الشعر في الحقيقة إلا كلامًا موسيقيًا تنفعل لموسيقاه النفوس وتتأثر بها القلوب"**(أنيس، 1952 :15)**.

اختار مالك بن الريب وزن الطويل إيقاع لقصيدته، فالطويل فيه بهاء وقوة وأعلى البحور في درجة الافتتان،**(يُنظر:القرطاجنّي،2008:241)** ويتألف الطويل من أربع تفعيلات في كل شطر، ولا يستعمل إلا تامًا، وربما اتخذه الشاعر إيقاعًا وقع عليه مرثيته لأنّه "قد يقع على البحر ذي التفاعل الكثيرة في حالات الحزن لأتساع مقاطعه وكلماته لأناته وشكواه، محبًّا كان أو راثيًا" **(غنيمى،2005م:441)** فـ"الشاعر في حالة اليأس والجزع يتخيّر عادةً وزنًا طويلاً كثير المقاطع يصب فيه أشجانه ما ينفس عنه حزنه وجزعه، فإذا قيل الشعر وقت المصيبة والهلع تأثر بالانفعال النفسي"**(أنيس، 1952 :175)** كما أن هذا البحر ثنائي التفعيلة يتناغم مع حالة الاضطراب والتوتر التي يعيشها الشاعر، فالتجربة الشعرية صورة لما تتحرك وتنفعل به النفس، ويتدفق الإيقاع وفق هذه الحركة النفسيَّة فكلما زادت حدة الانفعال والتوتر زادت حدة النغم، فلا يمكن فصل الإيقاع عن العاطفة.

وبحر الطويل له عروض واحدة مقبوضة دائمًا(مفاعلن) وثلاثة أضرب الأول صحيح (مفاعيلن) والثاني مقبوض(مفاعلن)،والثالث محذوف(فعولن)،وجاءت القصيدة على الصورة الثانية بقبض العروض والضرب، يقول الشاعر: **(مالك بن الريب،88)**

ألا ليت شِعري هل أبيتنَّ ليلَـةً بجنبِ الغضَا أُزجي القِلاصَ النواجِيَا

ألا لي / تشعْ ري هلْ / ابي تنْ/ نلي لتن بجنْ بلْ/ غضا أزْجلْ/ قلاصلْ/ نواجيا

0//0// 0/0// 0/0/0// 0/0// 0//0// 0/0// 0/0/0// 0//0//

فعولن / مفاعيلن / فعولن / مفاعلن فعولن / مفاعيلن / فعولن / مفاعلن

فنجد العروض مقبوضة والضرب مقبوض(مفاعلن) فالقبض زحاف يختص بحذف الخامس الساكن من التفعيلة أي حذف ياء مفاعيلن، وهذا أحسن من تمامها وأخف على الأسماع، فبنية الطويل المقطعية بطيئة وزحاف القبض يمنح الإيقاع السرعة والتدفق، وأنسب للمقام الموت وساعة الاحتضار، فعندما شعر بقبض الروح قبض في إيقاع التفعيلة انسجامًا مع الموقف، وكان لدخول

زحاف القبض في حشو معظم أبيات القصيدة إضافة لدخوله في العروض والضرب قيمة دلاليّة أسهمت في تكثيف المعنى، يقول في هذا بيت :**(مالك بن الريب،91)**

صَرِيعٌ على أيدي الرّجالِ بِقَفرةٍ يُسوُّونَ لَحْدِي حَيْثُ حُمَّ قَضَائِيا

صريْ عن/ على أيْ درْ/ رِجَال/ بقفْ رتن يسوْ وو/ نلحْ ديْ حيْ/ ثحمْ م/ قضائيا

0//0// //0// 0/0/0// //0// 0//0// //0// 0/0//

فعولن / مفاعيلن / فعول / مفاعلن فعولن / مفاعيلن / فعول / مفاعلن

وقوله أيضًا:

وخُطَّا بِأطرافِ الأسنَّةِ مضْجعي ورُدَّا على عَيْنيَّ فَضْلَ رِدَائيَا

وخطْ طا/ بأطْ را فلْ / أسنْ ن /تمضْ جعي/ وردْدا /على عيْ نيْ /يفضْ ل /ردائيا

0//0// //0// 0/0/0// //0// 0//0// //0// 0/0//

فعولن/ مفاعيلن / فعول /مفاعلن فعولن/ مفاعيلن / فعول / مفاعلن

(مالك بن الريب،92).

يُلاحظ أنّ القبض دخل عروض الطويل وضربه وحشوه في هذين البيتين، بخلاف البيت الأول وذلك لتصاعد الإحساس بقرب الموت وانقباض الروح، فأسقط العامل النفسي على النمط الإيقاعي فقبض أجزاء عدة من البيتين السابقين، فحقق هذا الزحاف "تنويعًا في موسيقا القصيدة، يُخفف من سطوة النغمات ذاتها التي تتردد في إطار الوزن الواحد من أول القصيدة إلى آخرها"(**بكّار،1982 :172)** فوجد في الزحاف مُتنفسًا يعبّر به عن حالة التوتر والاضطراب التي تموج بها نفسه، فلجأ إلى هذا التنويع الإيقاعي؛ للتخلص من رتابة الوزن لكثرة السواكن فقد أثقلت "مسموع القول وزال بعض بهائه، فإذا حُذف ذلك عن بعض أجزائه كان ذلك شِبه راحةٍ للنفس عمّا ثقُل عليها مسموعُهُ فلذلك يُستحسن الزِّحاف"**(الفارابي: 1090)**.

أما القافية: فتكمن أهميتها في كونها تضفي موسيقا خاصة للنص فهي مجموعة من الأصوات التي تتكرر في نهاية الأبيات؛ لتحقق مطلب دلالي ينتهي عنده المعنى، ومطلب إيقاعي يتوقف عنده تدفق النغم وتنتهي الحركة الموسيقية بنهاية كل بيت، فهي" بمنزلة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع ترددها ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الآذان في فترات زمنية منتظمة "**(أنيس، 244)** كما" إنها جرس يدق ويخبرنا أنّ عبارة أو مقطعًا من عبارة قد انتهت" (**الملائكة، سايكولوجية الشعر،102:2000)**.

ونظرًا للقيمة الدلالية والصوتية للقافية فقد أسهمت في بناء الوحدة الإيقاعيَّة للقصيدة، لكونها تركيبة صوتيّة يلزم تكرارها في موقع ثابت في نهاية النص، فتربط الأبيات وتشد من تلاحمها وتعمل على توكيد النغم العام للقصيدة، "فهي مصبّ تتجه إليه كلّ ينابيع العاطفة والمعاني في البيت"**(خليفة،2003: 125)** وقد اعتنى مالك بن الريب بالقافية كاعتنائه بالوزن، حيث بنى مرثيته على روي الياء، فساعدت بما فيها من لين في إثراء النغمة المؤثرة المنبعثة من معاناة الشاعر، حيث تصف حالة الضعف واليأس والقلق التي اعترته وهو في مواجهة الموت، فعبّرت الياء المفتوحة المؤسسة عن صرخات هذه الذات المتوجعة، ثم وصلها بألف مد لدلالة على امتداد الحنين والألم والحزن، فوقوع الياء بين ألفين التأسيس والوصل يسهم في مد النفس وخلق للقافية إيقاعًا قويًّا بسبب وضوح هذه الأصوات في السمع، ومتناسبًا لتماثل هذه الأصوات وانسجامها، "وعلى قدر عدد الأصوات المكررة في أواخر الأبيات يكون كمال الموسيقى في القافية" **(أنيس، مرجع سابق: 272)**، "فإذا أضاف الشاعر إلى كلمة القافية ألف التأسيس بدأ المتلقي يتوقّع الاستمرارية في ثلاثة أشياء: الوزن، والرويّ، وألف التأسيس...وازدادت معه الصورة الصوتية والخطية للقافية بروزًا ووضوحًا".**(خليفة،161)**، يقول الشاعر: **ألا**

ليت شِعري هل أبيتنَّ ليلَةً بجنبِ الغضَا أُزجي القِلاصَ النواجِيَا
فليتَ الغَضَا لم يَقْطعِ الرَّكبُ عَرْضَـه وليتَ الغَضَا ماشَى الرِّكَابَ لَيَالِـيَا
لقد كَانَ في أهْلِ الغَضَا لو دَنا الغَضَا مزارٌ ولكـنَّ الغَضَـا ليس دانـــيَا
ألمْ تَرني بعتُ الضَّلالةَ بالهُـــدى وأصبحت في جيش ابن عفَّانَ غَازِيَا
(مالك بن الريب،88).

فالقافية مطلقة "لأنّ إطلاق القوافي يساعد على مدِّ الصوت، ويؤثر في المتلقي، فيثبّت إيقاع القصيدة في ذهنه"**(خليفة،155)**، فناسبت هذه القافية الحالة الشعورية التي صاحبت نظم النص، فشعر المتلقي بامتداد حسرة الشاعر وألمه وأنّاته، وأما من حيث عدد المتحركات والسواكن فنوعها متدارك حيث توالى بين ساكنيها متحركان.

الخاتمة

لقد حاولت هذه الدراسة الكشف عن الوظيفة الدلاليَّة التي يؤديها الإيقاع داخل النَّص الشعري، من خلال عرض مستويات إيقاعيَّة عدة في مرثيَّة مالك بن الريب منها الإيقاع الصوتي وما يشكّله من ظواهر صوتيّة كالنبر والتنغيم، وإيقاع التكرار بأنماطه من تكرار الصوت المفرد وتكرار الكلمة إلى تكرار العبارة، ثم إيقاع التوازي وإيقاع الوزن والقافية، حيث أدّت هذه العناصر الإيقاعيّة وظيفية تعبيريّة وجماليّة داخل سياق النص وقد لاحظنا:

*أنّ إيقاع القصيدة أسهم إسهامًا كبيرًا في التعبير عن التجربة الشعوريّة، فكان صورة إيقاعيّة لنفسيّة الشاعر تفاعل مع دلالاتها، حيث وفّق في اختيار ألفاظه وما بينها من انسجام في الحروف ودقة في التأليف أحدث تدفق في الإيقاع.

* حقق النبر والتنغيم للنص إيقاعًا متنوع الدرجات ينسجم مع انفعال الشاعر وحالة التوتر والاضطراب التي يعيشها.

* أثبت التكرار فاعليته في تشكيل إيقاع القصيدة فكان حضوره مكثفًا فقد اعتمد عليه الشاعر في تكوين دلالات موحية ذات جرس يلائم حالته النفسيَّة، حيث أسهمت الأصوات والكلمات والعبارات المكررة في إبراز الإيقاع إلى جانب مشاركتها في إنتاج المعنى.

* يُنبىء التوازي في النص عن موسيقا خفية تنشأ من ألوان التقابل والازدواج بصفته وسيلة لتحقيق الانسجام والتناغم بين شطري البيت.

* شكّل إيقاع الوزن والقافية سمة بارزة منح للقصيدة قيمة إيقاعية وتعبيرية، حققها توقع القافية وتكرارها فتحقق الترابط والوحدة بين أبياتها.

قائمـة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. أبو الحسن حازم القرطاجنّي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد حبيب بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، تونس 2008م.

2. أبو الحسن محمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تحقيق، عبدالعزيز بن ناصر المانع، دار العلوم،1985م .

3. أبو عبيد البكري، سمط اللآلئ في شرح أمالي القالي، تحقيق، عبدالعزيز الميمني، مطبعة لجنة التأليف والترجمة،1936م.

4. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين ،تحقيق عبدالسلام هارون .

5. أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق، محمد محيي الدين عبدالحميد، دار الجيل، الطبعة الخامسة 1981م .

6. أبو الفرج علي بن الحسين الأصفهاني، كتاب الأغاني، تحقيق: إحسان عباس وإبراهيم السعافين وبكر عباس، دار صادر بيروت، الطبعة الأولى 2002م.

7. أبو نصر محمد الفارابي، الموسيقى الكبير، تحقيق، غطاس عبدالملك خشبة، دار الكاتب العربي، القاهرة .

8. أحمد بن عبدربه الأندلسي، العقد الفريد، تحقيق: عبدالمجيد الترحيني، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى1983م.

9. أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السلفية القاهرة،1910م.

10. ديوان امرئ القيس، ضبطه ،مصطفى عبدالشافي، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الخامسة2004م.

11. ديوان مالك بن الريب (حياته وشعره)،تحقيق، نوري حمودى القيسي.

12. ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف

13.ابن منظور، لسان العرب، دار التراث العربي بيروت، طبعة أولى 1999م.

ثانيًا- المراجع

. إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية،1952م.1

. شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف الطبعة التاسعة.2

. صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ميريت للنشر، الطبعة الأولى2002م.3

4. عبدالواحد حسن الشيخ، البديع والتوازي، مطبعة الإشعاع الفنية، الطبعة الأولى 1999م.

5. عز الدين إسماعيل، التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب، الطبعة الرابعة.

6. عمر خليفة بن إدريس، البنية الإيقاعيّة في شعر البحتري، منشورات جامعة قاريونس بنغازي، الطبعة الأولى 2003م.

7. كمال أبوديب، في البنية الإيقاعيّة للشعر العربي، دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الأولى 1974م.

. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة القاهرة،2000م.8

9. مجدي وهبه و كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان بيروت، الطبعة الثانية 1984م.

10. محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، 1979م.

11. محمد العمري، تحليل الخطاب الشعري، الدار العالمية للكتاب، الطبعة الأولى 1990

12. محمد غنيمى هلال، النقد الأدبي الحديث، نهضة مصر الطبعة السادسة 2005م.

13محمد مندور ،في الميزان الجديد، مؤسسة هنداوي 2020م.

14. محمد النويهي، قضية الشعر الجديد،1964م.

15نازك الملائكة، سايكولوجية الشعر، الهيئة العامة لقصور الثقافة،2000م.

16. نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، مكتبة النهضة، الطبعة الأولى،1962م.

17. هارون مجيد، الجمال الصوتي للإيقاع الشعري، مكتبة طريق العلم،2014م.

18. يوسف حسين بكّار ،بناء القصيدة في النقد العربي القديم في ضوء النقد الحديث، دار الأندلس بيروت، الطبعة الثانية 1982م.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

الدُّعَاةُ وَأَثَرُهُمُ الدَّعْوِيُّ فِي حُجَّاجِ بَيْتِ اللهِ الْحَرَامِ

Preachers and their preaching influence on the pilgrims to the Sacred House of God

أحمد فرج لصغير بودبوس

Name

Ahmed Faraj Budabous

عضو هيأة تدريس بكلية التربية بنغازي

:Workplace

Faculty member at the Faculty of Education, University of Benghazi.

:Academic degree محاضر مساعد

Assistant Lecturer

إيميل:

ahmed.budabous@uob.edu.ly

الملخص:

رحلة الحج إلى بيت الله الحرام أهم رحلة تعبدية روحية يقوم بها المسلم لإرضاء الله تعالى، وهذه الرحلة تحتاج إلى عاملين أساسيين لتكون على الوجه الكامل على مراد الله سبحانه، وهما: الاستعداد الروحي والاستعداد التعبدي، وهما لا يقومان إلا بوجود دعاة مؤهلين يؤثرون في الحجاج بدعوتهم المبنية على أساس علميّ مسبقا، وهذا الأساس العلمي يجب أن يكون منطلقا من علم الدعوة الإسلامية، ومبنيا عليه، جاء هذا البحث ليتلمّس الدور العملي المهم للدعاة في هذه الرحلة مع الحجاج.

الكلمات المفتاحية: الدعاة، الدعوة إلى الله في الحج، تأثير الدعوة، المدعوون.

The Hajj journey to the Sacred House of God is the most important spiritual devotional journey undertaken by a Muslim to please God Almighty, and this journey requires two basic factors to be fully in accordance with the will of God Almighty, namely: spiritual preparation and devotional preparation, and they cannot be achieved unless there are qualified preachers who influence the pilgrims with their call. Based on a scientific basis in advance, and this scientific basis must be based on the science of Islamic preaching, and based on it, this research came to sense the important practical role of preachers in this journey with the pilgrims.

مقدِّمة:

الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين، وبعد:

لا ريب أنَّ رحلة الحج من ميادين الدَّعوة التي يلتمس فيها الدّاعية ضالته، ويقيم فيها واجبه نحو الدعوة إلى الله تعالى، إذ "الدعوة إلى الله تعالى في موسم الحج والعمرة سنة نبوية منذ فجر الإسلام؛ إذ كان النبي –صلى الله عليه وسلم– يعرض دعوته على الناس في مواسم الحج، كما أرسل العديد من أصحابه –رضوان الله عليهم– لذلك، وفي حجة الوداع نصح الأمة وبلغ البلاغ المبين" (العواجي، 2022: 315/12).

وفي هذا الميدان الخصب للدعوة، يبدأ الداعية بدعوة أبناء جنسه وبلده، وتتأكد المسؤولية الدَّعوية للدَّاعية أكثر لمن كان منخرطا في ركب الحجاج، يمشي بمعيتهم إلى بيت الله الحرام لأداء المناسك، ويكون حريصا على أن يؤدوا مناسكهم من غير تقصير عملي وقلبي، ولا يقع التقصير الأول (العملي) إلا بسبب خلل في تواصل الداعية مع الحجيج، أو عدم تمكن الداعية في الجانب الفقهي لفريضة الحج، ولا يقع التقصير الثاني إلا بسبب خلل في البُعْد الوعظي الإيماني الذي يشد القلوب ويهيئ النفوس لأداء رحلة العمر، سواء قبل شدّ الرحال لأداء الفريضة أو عند أداء المناسك.

وعليه فإن من الواجب الشرعي أولا، ثم من باب الواجب التنظيمي ثانيا، أن تكون هيئة الحج مستعينة بمن يقتدرون على إنجاح الرحلة المباركة الإيمانية بقدر الوسع، ولا يكون ذلك إلا من خلال من يتصف بصفات الداعية الذي نص عليها العلماء ممن كتبوا في علم الدعوة، وانطلاقا من أبجديات علم الدعوة نطرح سؤالا:

من الداعية الذي ينجز هذه المهمة؟

إذ مما لا نختلف فيه: ليس كل من كان رفيقا للحجيج يقتدر على أن يكون داعية، وما أهم صفاته التي تجعله أهلا لهذه المسؤولية الدعوية؟

من خلال هذا البحث نستطيع الإجابة عن هذا السؤال.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة، ومبحثين وخاتمة على النحو التالي:

- تمهيد حول دلالة المصطلحات:
  - المطلب الأول: مفهوم الدّعوة والدّاعية والمدعوّين في إطار رحلة الحجّ.
  - المطلب الثاني: موضوع الدَّعوة في الحج.
- المبحث الأول: تكوين الدُّعاة، وما أنيط بهم من صفات.
  - المطلب الأول: تكوين الدَّاعية.
  - المطلب الثّاني: صفات الدَّاعية الخُلُقِيَّة.
  - المطلب الثّالث: صفات الدّاعية الفقهيّة.
- المبحث الثّاني: الأثر الدَّعْوِي في الحجيج ومنهج الوصول إلى الحجّ المبرور.
  - المطلب الأول: الأساليب الدّعويّة.
  - المطلب الثاني: الوسائل الدّعويّة.
- الخاتمة، وتحوي أهم النتائج والتوصيات.

تمهيد: حول مصطلحات البحث

لكلِّ علمٍ مصطلحاته التي يجب أن ينطلق منها الباحثون، إذ بها تنكشف المفاهيم، وإليها يحتكم العلماء عند الاختلاف في حقائق الأمور (القرافي، 2012: 199/4)، وحتّى لا تنقلب المصطلحات إلى الضدّ ويستغلها أصحاب الأهواء "فإن ظلم الكلمات بتغيير دلالتها كظلم الأحياء بتشويه خِلْقتهم، كلاهما منكرٌ وكلاهما قبيح" (الإبراهيمي، 1998: 506/3)، خصوصا في مجالِ الدَّعوة الذي كثرت فيه الأسماء لمُسميات متقاربة جدا، وألقاب لأناس يتزاحمون في ميدان واحد يتشابه على الناس

قدراتهم ومسؤولياتهم الدعوية، وللأسف فحقل التقعيد الدعوي ما يزال في طور النمو لم يتفق الدعاة على ألفاظٍ تحدُّ المعاني بشكل يحسم الاختلاف، ولكن في التلميح كفاية.

وفي الميدان الدّعويّ للحجّ يجتمع الفقيه والدَّاعية والواعظ، بل والمرشد في السِّياحة الدينية، الذي يكتسب الصبغة الدعوية –في عيون العامّة– من خلال قدسيّة الأماكن التي يطوِّف الناس فيها، وهم يختلفون من حيث المهمَّات والوظائف، ومع هذا الاختلاف إلا أنهم يتكاملون في تبليغ الدعوة إلى الحجاج، فكان لزاما –بسبب هذا التداخل– معرفة بعض الحدود الاصطلاحية، ورسم المهام المنوطة بالمذكورين عموما، ومعرفة الصّفات الدّعويّة التي تنجح الدّعاة في دعوتهم خلال رحلة الحجّ.

المطلب الأوَّل:

مفهوم الدّعوة والدّاعية والمدعوّين في إطار رحلة الحجّ

- **تعريف الدّعوة في إطار الحجّ وأهميتها:**

الدعوة بمفهومها العامّ هي "قيام من عنده أهلية النصح الرشيد والتوجيه السديد من المسلمين في كل زمان ومكان بدعوة المسلمين، إلى الإسلام اعتقادا ومنهجا، وتحذيرهم من غيره، بطرق مخصوصة" (محمد، 2014: 16)، وهذا القيام تنصبُّ مسؤوليته على الدعاة، ومقصودنا هنا بوجه الخصوص: زمان الحجّ وما قاربه، ومكان أداء مناسكه في البلاد المباركة.

وتشمل الدعوة بهذين المُخصِّصَيْن: الزمانِ، والمكانِ، كلَّ ما يرادفُها من ألفاظ تحمل معاني التبليغ والنشر: كالنصيحة، والإصلاح، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والموعظة الحسنة، وغيرها مما يوصل الناس إلى الخير عموما، وإلى الحج المبرور الذي جاء ذكره في الحديث خصوصا (الميداني، 1996: 15/1).

وتكمن **أهمية الدعوة** في الحجّ في أمور عدّة، منها: توافد الأعداد من الحجيج اللّيبيّين خصوصا –محلّ الدعوة– الذين يحملون معهم مشاعر جياشة نحو بيت الله الحرام، ونحو أداء الفريضة المباركة، وهذا التوافد مبنيٌّ على الرّغبة في التقرب إلى الله تعالى، ولا يزال الدعاة بهم حتى يرجعونهم مشبعين بالدعوة بقدر استطاعتهم، مما يحدث نقلة نوعية للحجيج ليس في الحج فقط بل في حياتهم العملية، وهذه مهمة شريفة تحتاج إلى صبر وإخلاص.

وكذلك تظهر أهمية الدَّعوة في أن الحجَّاج ليسوا على قدر كافٍ من العلم، سواء بمناسك الحج التي –في الغالب عليهم– يؤدونها لأوَّل مرة، فتكون محل استغراب وخوفٍ من عدم الإتيان بها بشكل

صحيح، وكذلك قلة حضور الروح المشحونة بالإيمانيَّات، فيظهرون متعطشين على صعيدهم الفقهي والقلبي ، وهنا محل اشتغال الدعاة، بنفخ روح الدعوة فيهم، وصبغهم بمضمونها.

- **تعريف الداعية:**

الداعي في اللغة: اسم فاعل من الفعل (دعا)، يقال دعا يدعو فهو داعٍ، ويقال داعية للمبالغة، قال ابن فارس: " الدال والعين والحرف المعتل أصل واحد، وهو أن تميل الشيء إليك بصوت وكلام يكون منك، تقول: دعوت أدعو دعاء"(ابن فارس، 1979: 15/1)، فـ"الداعية: الذي يدعو إلى دين، أو فكرة، والهاء للمبالغة" (أبو جيب، 1988: 281/2).

وفي الاصطلاح: له تعريفات كثيرة، ولكن –قبل سرد ما اصطلحوا في تعريفه– يجب استحضار معنى إيماني في الداعية وهو: أنه وارث النبي –صلى الله عليه وسلم– في مهمَّته الإرشادية، والقائم مقامه في تبليغ دين الله تعالى، حتى إنه –عليه الصلاة والسلام يقول لأصحابه: **(ألا ليبلّغ الشاهد منكم الغائب)** (البخاري، 1422هـ: 24/1) و(النيسابوري، 1334هـ: 108/5)، لذلك عرَّفه كثير من أهل العلم بتعاريف تدور حول التبليغ عموما، منها ما هو منضبط بقواعد التصورات المنطقية، ومنها ما هو بعيد عنها، ومن أهم التعريفات التي انتشرت بين الباحثين ما سنذكره الآن، وهي متفقة في المعاني لكنها مختلفة في المباني اللفظية:

"المبلِّغ للإسلام، والمعلِّم له، والسّاعي إلى تطبيقه" (البيانوني، 1995م: 153).

ومنها: "الداعية هو: المؤهل القائم بترغيب الناس في الإسلام، وحثهم على التزامه بالوسائل المشروعة" (بادحدح، 2005: 12).

ومنها: "الداعية هو: المكلف شرعا بالدعوة إلى الله" (زيدان، 2002: 305)، وغيرها الكثير.

وعلى كثرة التعاريف وتنوعها في الجمع والمنع، فإننا في هذا المقام نقصد الدَّاعية المؤهّل تأهيلا خاصّا، إيمانيّا وأخلاقيّا وعلميّا ومنهجيّا، ليكون على مستوى عالٍ من المهارة والتمكن في دعوة الناس على اختلاف أحوالهم وأفكارهم ومعتقداتهم (محمد، 2014: 30–31)، وما يهمنا هنا هو الداعية المعدّ إعدادا جيدا لتبليغ مخصوصٍ في وقتٍ مخصوصٍ، يستوعب جوانب الدَّعوة التي تستوعب ما يلزم الحاجّ في حجّه وغيره، بقدر وسعه، وحسب ما يناسب حال الحجاج.

- **الفرق بين الدَّاعية والواعظ:**

الدَّاعية –كما أشرنا آنفا– إنسان يبلغ الإسلام بعمومه، أو جانبا من جوانبه، يكون مؤهلا تأهيلا علميا ونفسيا، يخالط المدعوين في تطبيق عملي للدعوة بقدر وسعه، وهو يختلف عن الواعظ الممارس "لعلم الوعظ" أو "علم الموعظة"، وهو "علم يعرف به ما هو سبب الانزجار عن المنهيات، والانزعاج

إلى المأمورات من الأمور الخطابية المناسبة لطباع عامة الناس" (خان، 1975: 535/2)، يصفه الإمام الذهبي بأنه: "فنٌّ بذاته يحتاج إلى مشاركة جيدة في العلم، ويستدعي معرفة حسنة بالتفسير، وإكثارا من حكايات الفقراء والزهاد، وعدَّته التقوى والزَّهادة" (الذهبي، 1963: 50)، و"هذا العلم يسمى بعدة أسماء: كالتذكير، والنصح، والإرشاد، وعلم الرقائق، والقصص –ويسمى المتفنِّن فيها: القَصَّاص–، والبشارة، والترغيب والترهيب" (زايد، 2010: 232)، وقد انتشر لقب الواعظ في كتب التّراجم لأعلام كُثُر ممّن جلس للوعظ في المساجد والزوايا ممّا يدلّ على حضوره القويّ، ولا يعدو الوعظ عن كونه أسلوبا من أساليب تبليغ الدّعوة، إذ أساليب الدّعوة "فنون الكلام المتنوعة المنسّقة التي يعبر بها الداعية عن فكرته، ويبلّغ من خلالها ما يريد" (محمد، 2014: 32–33)، فالوعظ هو انتهاج محدَّد في التعابير اللفظية للوصول لقلوب الناس السامعين، وعليه فميدانه أضيق من ميدان الداعي الحاوي للدعوة "بمعناها الشامل، فهي منهج حياة كامل في الجوانب الحياتيّة المختلفة؛ ذلك لأنّ الدعوة الإسلامية موضوعها الإسلام بجوانبه الثلاثة: العقيدة، والشريعة، والأخلاق"(مطارید وآخرون، 2019: 314).

- **الحجاج (المدعوون) وأقسامهم:**

المقصود بالمدعو هو من تنصب عليه الدعوة ويكون بلاغها له من قِبل الدعاة، وفي هذا المقام نقصد بهم من كان منخرطا في رحلة الحج ممن يرافقهم الدّعاة، وهذه المجموعة من الناس جمعهم حدث واحد وهي عبادة الحج، على اختلاف أفكارهم وأعمارهم، وأجناسهم ذكورا وإناثا، كلٌّ له نفسيّته وطبيعته، وثقافته التي تقولبتْ فيها سلوكيّاته العملية التي يتفطن لها الدّاعية عند الاحتكاك الدعوي بهم، وكلٌّ حسب مستواه العلميّ الذي يسمح له باستيعاب الخطاب الدّعوي في أثناء هذه الرحلة التعبدية، وعليه فإنَّ هذا التنوّع في فئات الحجيج يجعل من الصعوبة لأيّ شخص أن يستوعب هذه الجموع ويتناغم معها ببساطة إلّا من كان مؤهَّلا في جوانب كثيرة، على رأسها التأهيل الشرعي والدعوي؛ لتبلُغ الدّعوة أقصاها، وتُؤتيَ ثمارها، وسنتطرّق إلى جانبٍ من هذا التأهيل في هذا البحث.

المطلب الثاني: موضوع الدَّعوة في الحج

الدعوة في موسم الحجّ تتشعب إلى شعبتين مهمتين تتقدم على غيرهما، وإلا فالدعوة واسعة المضامين، ومترامية الموضوعات (القحطاني، 1427هـ: 35–36)، وتخصيص هذين الشعبتين هنا لشرف المخصَّص وعظيم مكانته في الإسلام وهو **الحج**.

وهاتان الشعبتان هما: التركيز على جانب الأحكام الشرعية المتعلقة بالمناسك، وربط الحجاج بأثر هذه المناسك الإيماني والمنهجي والسلوكي والأخلاقي على حياتهم وتعاملاتهم، فلا تُفرّغ المناسك

من روحها الإيمانية، ولا تترك أحكام الأعمال الشرعية ويكتفى بالتحليق الإيماني فقط، فهما جناحا طائر يحلّق بالقلب، ومحرِّكُه هو الداعية، ومثيرُه هو الدخول الفعلي في المناسك.

ولعلّ أهم أمرين أتى عليهما الحديث الشريف في تحقيق المقصد من الحج هما:

- الإتيان فيه بأعمال البر.
- واجتناب أفعال الإثم (ينظر: الدبيسي، 2015: 36).

والأول مأخوذٌ من قوله –صلى الله عليه وسلم–: (والحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة) (البخاري، 1422هـ: 2/3) و(النيسابوري، 1334هـ: 107/4)، ولفظة الحج المبرور كما يقول ابن عبد البر (ت: 463هـ): "هو الحج المتقبَّل ... وقيل: الحج المبرور الذي لا رياء فيه ولا سمعة ولا رفث ولا فسوق وكانت النفقة فيه من المال الطيب" (ابن عبد البر، 2000: 104/4) وكذلك قيل: الذي لم تعقبه معصية (عياض، 1998: 461/4).

والأمر الثاني من قوله –صلى الله عليه وسلَّم–: (من حجّ ولم يفسق ولم يرفث رجع من حجه كيوم ولدته أمّه) (البخاري، 1422هـ: 133/2)، قال الإمام أبو الوليد الباجي (ت:474هـ): " يريد –والله أعلم– أنه لا ذنب له؛ لأن ما أتى به من العمل قد كفَّر سائر ذنوبه، فصار كيوم ولدته أمه لا ذنب له والله أعلم" (الباجي، 1332هـ: 81/3).

فهذان الأمران يركّز عليهما الدّاعية، سواء من كان مرافقا للحجيج أو من كان في بلده يعظهم ويجهّزهم روحيّا وفقهيّا للرّحلة المباركة، وفي ظاهرهما أمران فقط، ولكنَّهما في الحقيقة يستوعبان الجانب الأخلاقيّ برمَّته لترميم السلوك لدى الحاج، وإقامته على جادّة المنهج الإسلاميّ الصحيح (ينظر: العزوزي، 2006: 16).

المبحث الأول:

تكوين الدعاة، وما أنيط بهم من صفات

المطلب الأوّل: تكوين الدَّاعية

- **مفهوم التّكوين:**

كلمة التّكوين من الجذر اللغوي (ك و ن)، قال الزبيدي: "وكَوَّنه تَكْوينا: أَحْدَثَهُ، وقيلَ: التَّكْوِينُ إيجادُ شيءٍ مسبوق بمادَّة، و كَوَّنَ اللهُ الأَشْيَاءَ تَكْويناً: أوجدها، أي أخرجَها مِنَ العَدَمِ إِلَى الوُجودِ" (الزبيدي، 2001: 71/36)، ومن تتبّع جملة التّعريفات اللّغوية والاصطلاحيّة يجد المادة اللغوية للفظة التكوين تعني: الإيجاد والإحداث، والخلق، والتخليق، والاختراع، والإبداع، والصنع، والتصوير، والإحياء (فرحاني، 2021: 11-12).

ومن خلال معنى التكوين فإنَّه إذا أضيف إلى الداعية فإنه ينصرف إلى ميدانَيْن مهمَّيْن للتكوين:

- التّكوين الدّعويّ.
- والتّكوين الشّرعيّ.

وهذان الميدانان لا ينفكّان عن بعضهما في نفس الأمر، إذ هما تكامليان مطردان في الداعية الذي نرجو نجاح دعوته، فإذا ما قصَّر في أحد الجانبين ينتج خللا يعيق حركته الدعوية، والحقيقة التي يلمسها المتفحّص "للواقع العملي الفقهي والدعوي معا يجد هنالك فجوة ليست صغيرة بين الفقيه وساحة الدعوة، وبين الداعية ومجال الفقه، فقلما تجد داعية يملك عقل الفقيه، أو فقيها يحمل روح الداعية" (أبو زيد، 2017: 124)، ولكن ما لا يدرك كله لا يترك جلُّه، إذ تطعيم الداعية وتغذية جانبه الشرعي مبدأ مهمّ لاستمرار دعوته.

ونستطيع أن نعبّر عن التّكوين بأنَّه عبارة عن عمليّة منظّمة ومستمرّة تقوم بها مؤسّسة عامّة أو خاصّة لإكساب الفرد القدرات والمهارات الفنيّة والإنسانيّة اللّازمة وتفعيلها بشكل يتلاءم مع غايات المؤسّسة المكوِّنة لهذا العنصر الداعي، ودفعه إلى أداء عمل فعّال يضمن استمرار عمل المؤسسة الناجح وتطوير ذاتها من خلاله في ظل احتياجاتها (ينظر: فرحاني، 2021: 57)، وعليه فإن العملية التكوينية عملية علمية ممنهجة، تهدف إلى تغيير سلوك التفكير لدى الشخص المستهدف بالتكوين، ومن خلالها يتغلب على العراقيل، ويستطيع التعامل مع الواقع في إطار ما تنامى لديه من قضايا في الدعوة تتعلّق بالمدعو أو بالمنهج (المرجع نفسه)، وهذا التكوين لا يستبدل صفات الداعية

الموروثة والمكتسبة من بيئته؛ لكنه يهذبها بما يتلاءم مع الحقل الدعوي لنجاحه، فكم ظهر في الوسط الدعوي من أفراد يضرون الدعوة بسبب قصور في تكوينهم (غلوش، 1987: 434).

○ أولا: التَّكوين الدّعويّ

يجب أن يكون الداعية منطلقا في هذا التكوين من نقطة قوة تنبثق منها كل خصال الخير، وتنبعث منها مكامن التأثير، وهذه القوة الدافعة له هي (ذاتية الدعوة)، وهي أن يندفع الداعية لنمط من الأعمال، يحقق فيه: إما نموا لذاته فيقربها إلى الله تعالى، أو لدعوته فيكسبها رصيدا من الأتباع، أو أن يجلب لها مغنما فيه إبداع وارتقاء، أو أن يدرأ عنها شرا هي منه في عناء، وكل ذلك بدون تكليف، أو متابعة من أحد، بل مبتغاه رضا ربه سبحانه وتعالى (الديحاني، 2021: 379)، ومن خلال هذا المنطلق يصقل نفسه ليكون ذاتيا في عطائه، وتتكون عنده ملَكة التَّفاني في الدّعوة المبنيّة على الصِّدق، ولهذه الذاتية طرائق تنمِّيها وتبنيها في نفس الداعية وسلوكه، من خلال الاتباع والمحبة الخالصة لله ولرسوله –صلى الله عليه وسلم–، ولنا أمثلة كثيرة من خلال السيرة النبوية، وأعمال الصالحين من السَّلف، ولعلّ أوضح مثال: ما بذله سيّدنا أبو بكر الصدّيق في سبيل الدّعوة الإسلامية واستمرارها، وما بذله سيدنا عثمان بن عفان، وما بذله غيرهما من الصحابة.

ثم يتبع ذلك أمورٌ تكوينيّة دعويّة، تؤهله أن يمارس الدعوة، وأن ينظم في سلك الدعاة العاملين في الحقل الدعوي، منها:

- الاطلاع على مبادئ علم الدَّعوة وأصوله، بمعرفة أهميتها، وحكمها، ومناهجها المختلفة، ومعرفة فئات المدعوين وكيفية التعامل معهم، وتمييز الجائز من الوسائل والأساليب الدعوية من غير الجائز، وإسبال الأحكام الفقهية على كل تصرف دعوي يصدر منه من خلال السؤال والنظر في كتابات العلماء الدعاة.
- التأهيل الروحي الإيماني: وهذا التأهيل يختلف عن التكوين العقدي، إذ الأول هو الاطمئنان القلبي، والسكينة الداخلية للداعية، وأما الثاني فهو تكوين ملكة علمية هاضمة لعلم العقيدة، وعليه فإن التأهيل الإيماني دافع من دوافع الثبات، وثمرة من ثمار العقيدة الصادقة، إذ الإيمان درجات، متى ما وقر في القلب وتمكن صنع الكثير، وهو ينتج من خلال النظر في سيَر الأوائل الدعوية، وثباتهم، وقوة يقينهم بما عند الله –تعالى– وقربه، ولعل من أهم أسسه –بعد انعقاد أركان الإيمان في القلب– الإخلاص، و مطابقة القول العمل، ومن ثمراته: الاطمئنان والرحة النفسية، والإقدام مع التوكل (القحطاني، 1427هـ: 64، 66، 125، 130).
- التأهيل الأخلاقي: وهو جانب نبيل عظيم، يجب وجوبا شرعيا على الداعية أن ينمّيه، إذ هو باب من أبواب القربات، فضلا عن كونه عاملا مساعدا في استقطاب المدعوين، فالسلوك الحسن

يحبب الداعية إلى الناس بما فيهم الأعداء، وهناك أخلاق لو خلت منها سلوكيات الداعية فإنها تسبب فجوة في صلته بالناس، ومن هذه الأخلاق التي تكسبه ثقة الناس: الصدق، والأمانة، والحِلم، والعفة، والصبر،

- التأهيل النفسي: والمقصود به "تهيئة الحالة النفسيّة للدّاعية المتزامنة مع الدّعوة، بدرجة تضمن له الفاعلية والثبات، والتحكم الذاتي في أفعاله وسلوكه، بما يضمن تحقيقه النجاح المنشود في دعوته إلى الله تعالى"(المرجع نفسه: 301)، فيجب على الداعية أن يخلق تَوَازنا نفسيّا داخليّا بقدرته على تكوين العلاقات المستقرّة والمرضيّة خلقيّا ونفسيّا واجتماعيّا واقتصاديّا ودينيّا بين الدّاعية إلى الله تعالى وبيئته، والبيئة تشتمل على كلّ الإمكانيّات والمؤثّرات والعوامل المحيطة بالدَّاعية، التي يمكنها أن تؤثّر على الاستقرار النَّفسيّ والبدنيّ في معيشته (عبد العزيز، 1998: 78)، وبالتالي فإن التأهيل النفسي ما هو إلا تحكم في الصفات النفسية الخلقية إيجابا وسلبا، وكبح جماح التطلعات الشهوانية التي تضر بالدعوة، فهو ليس عين التأهيل الأخلاقي سالف الذكر.

- **ثانيا: التَّكوين الشّرعيّ**

وهو الإعداد المشكّل لعقلية الداعية ومنهجه، الذي هو عدّة الداعية التي يقيم بها الاعوجاج، ويجتنب بها الأخطاء، وتتمحور هذه العدة حول عدة علوم شرعية ينطلق منها الداعية لتكوينه الشرعي، وأهمها:

1. **التكوين العقدي**: المتمثِّل في علم العقيدة الإسلاميّة، وما يحويه من قضايا مهمّة تأسيسية يهضمها الداعية بمعرفة أبجدياته؛ لتكون له عونا على ردّ الأخطاء العقدية، وصدّ الأفكار الهدَّامة التي تتسرب إلى المدعوين، خصوصا في ميدان الحج إذ تجتمع فيه الأفكار المتنوعة بل المتضادة، فيكون لزاما على الداعية الاطلاع والنظر المتأني في مسائل هذا العلم، والتعرف على مصادره الأصيلة، والتحصين من الأفكار المنحرفة كذلك، وهذا التكوين له أصل أصيل يظهر من مواقف النبي –صلى الله عليه وسلم– الكثيرة التي يكوّن فيها الدعاة ويصقلهم، وفي وصيته لابن عباس – رضي الله عنهما– خير دليل (ينظر: الترمذي، 1998: 284/4).
2. **التكوين الفقهي**: وهو تكوين لا غنى للداعية عنه، فالداعية الفقيه المتعمق فيه إذا مارس الدعوة كان الأثر الدعوي أكثر ظهورا، والنتائج المرجوة من الدعوة طيبة مباركة، فالفقيه بممارسته للدعوة والنزول في ساحتها فإنه يؤدي زكاة علمه، بل تتكشف له نوازل فقهية دعوية يخضعها لفقهه حتى ينزِّل حكما عليها، وأما بالنسبة لعدة الداعية من الفقه فإنه لا يمارس الدعوة من كان جاهلا بالفقه، إذ الفقه من ضروريات التكوين لا من حاجياته ولا تحسينياته، والتأهيل الفقهي بالنسبة للداعية يدور على أمرين مهمَّين:

- الفقه بالأحكام الشرعية العملية، كالذي نحن بصدده من مسائل الحج والعمرة وما قاله الفقهاء وجمعوه حوله من أحكام
- الفقه الدعوي، وهو الجانب الفنيُّ للدَّعوة، إذ الدعوة في وسائلها وأساليبها ومناهجها خاضعة للأحكام الفقهية، وهذا الجانب يطغيه بعض الدعاة على الجانب الأول (ينظر: أبو زيد، 1997: 126-127).

إضافة إلى علوم أخرى يجب أن يكون محيطا بها: كاللغة، والتاريخ، وسير السلف، والسيرة النبوية، وغيرها من المهمات، حتى لا تبتلى الدعوة بالقاصرين فتكون نتائج ذلك غير حميدة، وليس المطلوب منه أن يكون مجتهدا، بل يتحلى بالقدر الذي يتلاءم وما حوله من بيئته.

- **إحياء ملكة تحقيق مقاصد الدعوة:**

المقصد الدعوي الذي من أجله يقوم الداعية بدعوته، أو النتيجة التي يريد أن يصل إليها، يجب أن تكون شاخصة بين عينيْه، والاعتناء بعلم مقاصد الدَّعوة إلى الله له الأهمية البالغة في نجاح دعوة أي داع إلى الله، ومقاصد الدعوة وغاياتها: هي لب الدعوة وروحها، ولذا يقول الإمام الشاطبي: "المقاصد هي أرواح الأعمال"(الشاطبي، 1997: 44/3)، "وإن زلة العالم أكثر ما تكون عند الغفلة عن اعتبار مقاصد الشرع" (المصدر نفسه)، بل إن المقاصد لها أثر قوي في نفوس العامة وليس الداعية فقط، فمعرفتها ضرورية للمسلم عامة، ولو كان أميا، لتتكون عنده القناعة الكافية في دينه وشريعته، ويسعى جاهدا للالتزام بأحكامها، ويحذر من مخالفتها، ويرفض الاستعاضة عنها، ويمتنع من التهرب منها (ينظر: الزحيلي، 1982: 299).

ومن ثمرات استحضار المقاصد: إحسان التعامل مع الواقع، وضبط الأولويات، الأولويات، واستشراف المآلات، وتضييق دوائر الخلاف بين الدعاة وأتباعهم (ينظر: العواجي، 2022: 138/1)، وبه تصبح الأعمال الدعوية ذاتَ قيمةٍ، أو تفقد قيمتها، باعتبار مقاصدها ومدى فهم الداعية لها، وارتباطه بها في كل خطواته (المرجع نفسه: 139/1).

ففي الحج مثلا: يجب على الداعية أن يجعل اهتمامه منصبا على المقصد الأسمى من الحج: وهو التجرد لله تعالى وإقامة الشعيرة بنفس مقبلة، وإعانة الحجيج على الوصول إلى تحقيق الحج المبرور الذي جاء ذكره في الحديث النبوي، وهذا المقصد إذا استحضره فإنه يوجه منهجه وقدرته وعلمه للوصول إلى هذه الغاية، وزد على ذلك المقاصد الجزئية من كل مناسك الحج، كالسعي والطواف والحلق، كل ذلك تتكاتف تكوينية الداعية للوصول إلى المقصد الشرعي السامي من الشعيرة، وإن غابت المقاصد الجزئية في الأمور التعبدية، ففي المقاصد الكلية ما يجعله يتفانى للوصول إليها.

المطلب الثاني: صفات الدَّاعية الخُلُقِيَّة

في إطار رحلة الحج يجب أن يتحلى الداعية المرافق للحجيج بصفات أخلاقية تجعله يجني ثمار دعوتِه، وهذه الصِّفات منجدِلة في أخلاقِه الفطريَّة والمكتسبة بعد التكوين له تكوينا دعويا، إذ تصبح سجيّة من سجاياه، لذلك يعرف الإمام الإيجي الأخلاق بقوله: " مَلَكَةٌ تَصْدُرُ عَنْهَا الأَفْعَالُ النَّفْسَانِيَّةُ بِسُهُولَةٍ مِنْ غَيْرِ رَوِيَّةٍ" (الإيجي، 2022: 5)، والوصول لهذه الدرجة يحتاج إلى مَرَان واكتساب خبرات من ممارسة الدعوة، وهذه الصفات الخلقية منثورة في كتب الدعوة نقتصر منها على أهم ما يناسب رحلة الحج.

ومن المهم أن نضع ملاحظة ذات أهمية حول الجانب العملي لهذه الأخلاق بعدّها صفات تستوعب الداعية وغير الداعية في التخلق بها، ولكن هي في الداعية أرسخ وأعمق، فبعض الدعاة إذا نظروا إلى هذه الأخلاق مدرجة في الكتب الدعوية والبحوث العلمية يمر عليها مرور السحاب، وأنها من نافلة القول بعدِّها من الكلام المكرر، والحقيقة أن هذا التكرار في مواضع مختلفة ومباحث متنوعة في علم الدعوة يعدّ تأكيدا قويا لأهميتها، وأن هذه الصفات لازمة للدعوة لزوم الأنفاس للحياة، ولزوم النهار للشمس، والواقع الدعوي يروي مرارة ترك الدعاة للنموذجية الدعوية لعدم محاكاتهم هذه الأخلاق.

○ الصبر أثناء الدعوة في الحج:

الصبر في معناه الاصطلاحي الأخلاقي: قوة مقاومة الآلام والأهوال (ينظر: الإيجي، 2022: 7)، وهذه القوة النفسية تمكن الإنسان من ضبط نفسه لتحمل أي مشقَّة (القحطاني، 1994: 185)، وفي معناه الإسلامي العام معنى جامع يشمل صبر الإنسان على طاعة الله تعالى، وأن يحجز نفسه عن ارتكاب المعاصي، وكذلك أن يصبر على الأقدار المؤلمة (المطلق، 1431هـ: 348)، فمطلوب من الداعية التخلق به بل والتواصي به، قال الله تعالى: ﴿إِلَّا ٱلَذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلۡحَقِّ﴾ [سورة العصر:2]، وقال سبحانه: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَعِينُواْ بِٱلصَّبۡرِ وَٱلصَّلَوٰةِۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ [سورة البقرة:152]، والداعية هنا في موقفه الذي يتعامل فيه مع أناس اختلف طبائعهم، وأخلاقهم، وأفهامهم، عليه أن يلبس ثوب الصبر في تحمل ما يقع عليه من عبء وتعب في تطبيق الدعوة إلى الله، وعليه أن يكون حليما لا يرد الجفوة والغلظة بمثلها، وعليه أن يعرف أن الابتلاء للدعاة لابد منه، فهو سنة الله في كل داع للخير، ولو سلم منه أحد لسلم منه رسول الله –صلى الله عليه وسلم– والأنبياء –عليهم السلام–، والمصلحون من أممهم.

ومن دواعي تخلق الداعية في الحج بخلق الصبر أنه يشمل على الكثير من مكارم الأخلاق، فيدخل فيه:

الحلم: فإنه صبر عن دواعي الانتقام عند الغضب.

والأناة: صبر عن إجابة دواعي العجلة.

والعفو والصفح: صبر عن إجابة دواعي الانتقام.

والجود والكرم: صبر عن إجابة دواعي الإمساك.

والعدل: صبر إذا تعلق بالتسوية بين المتماثلين.

وسعة الصدر: صبر عن الضجر.

والكتمان وحفظ السر: صبر عن إظهار ما لا يحسن إظهاره.

والشجاعة: صبر عن إجابة دواعي الفرار(القحطاني، 1994: 192).

وهذا يدل على أهمية الصبر في الدعوة إلى الله تعالى، وأن الداعية لا يسعه أن يستغني عنه في جميع أحواله في الحج أو غيره.

ومن مظاهر الصبر على الدعوة في أثناء الحج:

1. الذهاب إلى الحاج في مكانه، فواجب الداعي أن يذهب إلى الحاج في مكانه الذي هو فيه، ولا ينتظر حتى يأتيه الحاج، لأن الحاج قد لا يكون مهيَّأً لتحمل مشاق الحج، فيؤدي المناسك،
2. مخالطة الحجيج، وهو أعم من الذهاب إليهم، حتى يتمكن من تقديم العون لهم، وترشيدهم ونصحهم، مع الالتزام بشروط المخالطة وآدابها العامة في الأوقات والأماكن.
3. الصبر على أي تصرف يصدر من الحجيج، والنظر إليهم على أنهم سواسية في الدعوة، فلا يستصغر أحدا، ولا يحقره بقصد أو بغير قصد، لأنه مسؤول أمام الله تعالى عنهم في تمام حجهم، فإذا أتاه من يسأل يفصل له حتى يفهم، بل ويصبر على عدم استيعاب الحاج المرة والأخرى (كرار، 2018: 216).

- **مراعاة نفسيَّـةِ المدعوِّ وطبيعتِـه:**

وهي من صفات الداعية التي تظهر فيها أخلاق كثيرة، على رأسها ما قدمنا في الحديث عن الصبر، وهذه المراعاة تكون على مستوى الحجيج جميعهم، وتكون على مستوى الأفراد، فالداعية المرافق للحجيج الليبيين يختلف عن الداعية الذي يرافق الحجيج من أي قطر آخر من حيثية معرفة التعامل مع حجيج بلده، فميولاتهم وطبائعهم تختلف حسب بيئاتهم وأعرافهم، فبالقدر الذي يتوفر للداعية من المعلومات حول الحجيج أفرادا وجماعات فإن ذلك ييسر له أسباب النجاح، ويمكنه من حسن التعامل وكسب قلوب المدعوين الحجيج.

ومن أمثلة النجاح الدعوي في هذه المراعاة: معرفة النبي –صلى الله عليه وسلم– لطبيعة أبي سفيان زمن الشِّرك، وأنه رجل يحب الفخر، كانت هذه المعرفة سبباً في إسلام أبي سفيان –رضي الله عنه–، إذ إن أسلوب الخطاب الدعوي المؤثر مع هذا الصنف من الناس يتمثل في إشعاره بالمكانة والاحترام والتقدير بين الناس، وهو ما كان من النبي –صلى الله عليه وسلم– يوم الفتح فيما رواه أبو هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من دخل دار أبي سفيان فهو آمن) (النيسابوري، 1334هـ: 170/5)، فأقبل الناس إلى دار أبي سفيان محتمين بها، فكان ذلك سبباً في دخول أبي سفيان في الإسلام (الدجني، 2009: 220).

وكذلك يتفطن الداعية لأشياء تعكس الكثير في نفسية المدعو وهي الجنس والعمر والطبع والمهنة، كل ذلك يتخلل في نفسيات المدعوين ويؤثر فيهم.

- **استيعاب الأفكار والتعامل معها بأناة:**

وهي صفة خلقية للداعية، منهجية في رسم الدعوة، فنية في تطبيقها، مخضّبة بالأخلاق لا محالة، فجموع الحجيج يكون فيهم القابل للدعوة المنصاع لها، القابل للنصح والوعظ، ويكون فيهم النافر بفكره المتقوقع في قناعاته الفكرية، وهذه الفئة قد تكون على طرفي نقيض فمنهم من يكونون في تشدد وغلو، ومنهم من في ديانتهم تسيب وتحرر، وهم درجات ما بين ذلك، وهذا الأمر قد يوقع الداعية في حفرة من الخصومات والجدالات، خصوصا ممن لا يخفي عداوتَه للدعاة، على المستوى الشخصي أو على المستوى الفكري الذي تبعه كره الأشخاص المنسوبين للدعوة، وعلى ذلك فإن الداعية ينزِّل في معاملته إياهم قواعدَ التعامل مع المخالف، ويراعيها، ولعل من أهم تلك القواعد (ينظر: إبراهيم علي، 2021: 108):

1. **تحرير الإيجابيات قبل السلبيات:**

وهذه النقطة تجعل من الداعية ينظر إلى الجانب الذي يستطيع من خلاله الولوج للمدعو النافر المخالف –إن صح التعبير بالمخالف–، وقد جاء عن عمر بن الخطاب: أن رجلا على عهد النبي –صلى الله عليه وسلم– كان اسمه عبد الله، وكان يلقب حمارا، وكان يُضحِك رسول الله –صلى الله عليه وسلم– ، وكان النبي –صلى الله عليه وسلم– قد جلده في الشراب، فأُتِي به يوما فأمر به فجلد، فقال رجل من القوم: اللهم العَنْه، ما أكثر ما يؤتى به؟، فقال النبي –صلى الله عليه وسلم–: (لا تلعنوه فوالله ما علمت أنه يحب الله ورسوله) (البخاري، 1422هـ: 158/8).

2. عدم تضخيم السلبيات ونقاط الضعف:

فبتضخيم السلبيّات يضيّع الكثير على المدعو من إمكان الاستيعاب، فيتملك المدعو القنوط من أن يكون مقبولا عند الله في نظر الدعاة، فيزداد في عنته، ومع ذلك فإن الأمور توزن بميزان دعوي أخلاقي، فإن كان المدعو شره مستطيرا فإنه يلجم بلجام الحجة، وتراعى معه آداب المسلم العامة ولين الكلام والسلوك، فالداعية مطلوب منه إنقاذ المدعو لا يأسه وقنوطه.

3. تقديم المقاصد الكبرى على جزئيات الدعوة:

إذ الوقت المناسب للتجرد للدعوة لفئات معينة ليس في ميدان الحج، فميدان الحج له خصيصة الوقت والمكان، وله أحوال وأفعال منوطة به، وله كذلك مقصد كبير وهو الأداء المثالي للحج المبرور، ومقاصد أخرى يشتغل الداعية لتحقيقها من خلال دعوته، وعليه فإن في النظر إلى المقصد ما يريح القلب من عناء الانشغال بالدعوة الجزئية، ومع ذلك فقد تكون هذه الدعوة الجزئية في وقت من الأوقات هي مقصد أكبر من أي دعوة أخرى.

وبمراعاة هذه القواعد تتكمش مظاهر الشحناء والعدوان والبغي بين الداعية والحجيج، وتتهيأ البيئة في الأماكن المقدسة للدعوة.

المطلب الثالث: صفات الداعية الفقهية

البُعد الفقهي لدى الداعية المرافق لحجاج بيت الله الحرام يجب أن يكون حاضرا في أثناء أداء المناسك، والمقصود بالحضور: أن الحج في حقيقته العملية عبارة عن مجموعة من الأعمال التي شرعها الله تعالى، وهي خاضعة في صحتها وبطلانها وقبولها وردها على الأداء الصحيح الذي بينه الفقهاء في كتب الفقه المتنوعة بمختلف مذاهبه، وهذا البُعد يستلزم من الداعية أن يكون متصفا ببعض صفات الفقيه والمفتي الذي ينزّل الأحكام الشرعية على أفعال الحجاج في إطارٍ دعويٍّ، فهذه الممارسة الفقهية لازمة بطبيعة حال المكان والزمان، ومن ثمّ فإنه يجب أن يراعي بعض الجوانب الفقهية التي نقتصر فيها على النقاط التالية.

- **التمكن في مسائل الحج الفقهية:**

يعاب على الداعية المرافق للحجيج أن يكون مهلهلا في معرفته لأحكام الحج الفقهية، بحيث لا يعرف أحكام الحج الكلية والجزئية، بل هو مما لا يسعه جهله، وقد نصَّ العلماء على ذلك فقال ابن عبد البر: " قد أجمع العلماء على أن من العلم ما هو فرض متعين على كل امرئ في خاصة نفسه ومنه ما هو فرض على الكفاية... والذي يلزم الجميع فرضه من ذلك ما لا يسع الإنسان جهله من جملة الفرائض" (ابن عبد البر، 1994: 56/1)، ثم ذكر من هذه الفرائض: الحجَّ، وقال ذامّا بعضَ

أهلِ زمانه: "وتجده قد جهل ما لا يكاد يسع أحدا جهله من علم صلاته وحجّه وصيامه وزكاته" (المصدر نفسه: 1134/2)، هذا على العموم، فما الظن في الداعية، والإشكال أن بعض الدعاة المرافقين ليس لهم باع في أداء المناسك، وهم ليسوا من ذوي الخبرات في التطبيق الحقيقي للمناسك، وهذا يجعل الأمر فيه صعوبة في تصوُّر الأمر، ومن ثمّ جواب السائلين له عن أحكام ومسائل في باب الحج، فالذي يلزم أن يطالع كتب الفقه ويقرأ باب الحج، ويتقنه، ولا يتلبَّس بوظيفة الداعية حتى يكون له فهم وباع، إذ كيف يتلبس بشيء يجهله، خصوصا ممن لم يسبق لهم الحج، وعلى كل حال فإنه لزام على هيئة الحج أن تقوم على دورات تدريبية فقهية وعملية لخلق ملكة في الداعية المرافق، وأن تكثر الأعداد وتجدِّد المرافقين، وتعمل على تجنيدهم لهذه المهمة الفقهية الدعوية بقدر الوسع.

- **معرفة النوازل ومستجدات المسائل:**

على الداعية أن يكون محيطا بالنوازل الدعوية المعاصرة، وأن يعرف أجوبة العلماء فيها، وأن لا يكون واقفا على كتب التراث فقط، أي كتب الفقه النظري المجردة، بل عليه أن يقف على أهم ما يستجد من قضايا ومنها النوازل التي تتعلق بمواقيت الحج، والمستجدات في محظورات الإحرام كالكمامة والحذاء الطبي واستعمال مزيل رائحة العرق عديم الرائحة والمراهم وغيرها، ومسألة الطواف في الدول الأول والسطح، كل ذلك يطالعه في كتب نوازل الحج المعاصرة، وأن يستحضر صور المسائل ويهضم أجوبتها بقدر استطاعته.

- **التيسير في الفتوى:**

من أهم مبادئ الداعية الفقيه: التيسير، وهو إرادة ربانية من الله تعالى منّ بها على عباده في قوله: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾ [سورة البقرة:184]، وأكدها بقوله: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنكُمْ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا﴾ [سورة النساء:28]، وما خيّر النبي –صلى الله عليه وسلم–بين أمرين إلا اختار أيسرهما (ينظر: البخاري، 1422هـ: 160/8)، بل التيسير هو مذهب جمهور الفقهاء منذ صدر الفقه، واستمرت الفتوى تراعيه على توالي أجيال الفقهاء، ولم يخالف إلا متنطع، قال الإمام الشاطبي: "والرابع: أن جماعة من السلف الصالح جعلوا اختلاف الأمة في الفروع ضربا من ضروب الرحمة، وإذا كان من جملة الرحمة، فلا يمكن أن يكون صاحبه خارجا من قسم أهل الرحمة، وبيان كون الاختلاف المذكور رحمة: ما روي عن القاسم بن محمد قال: لقد نفع الله باختلاف أصحاب رسول الله –صلى الله عليه وسلم– في العمل، لا يعمل العامل بعلم رجل منهم إلا رأى أنه في سعة" (الشاطبي، 2008: 95/3)، هذا من حيث المبدأ العام والمنهج الدَّعويّ المتبع، فما الظن في الحج الذي توسع فيه العلماء، مع الابتعاد عن التميع والإفتاء بالشاذ.

المبحث الثاني:

الأثر الدعوي في الحجيج ومنهج الوصول إلى الحج المبرور

يتمثَّل "الأثرُ الدعويُّ" في: التطبيق العملي للدعوة بمراعاة ضوابطها المنصوص عليها في علم الدعوة، ونقصد بالأثر هنا النتيجة الحاصلة من الدعوة، وكذلك نقصد به التأثير، الذي يدل على بقاء الأثر في الشيء، قال ابن منظور: "والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء، وأثَّر في الشيء: ترك فيه أثرا" (ابن منظور، 1414هـ: 5/4)، وتُعرِّف إحدى الباحثات الأثر الدعوي بقولها: "مخرجات العمل الدعوي، وثمرته، ونتائجه الحسية والمعنوية، والإيجابية والسلبية، التي تدل على مستوى الدعوة المقدّمة ونوعيتها" (الكحيلي، 2019: 322)، وعليه فإن الأثر الدعوي المنشود في الحجيج –محلّ الدعوة– يجب أن ينطلق من معرفة الدعاة لمناهجهم الدعوية السليمة، وهذه المناهج تعرف على أنها "الطرق الواضحة السديدة التي يعتمد عليها الداعي في دعوته، والأساليب والوسائل التي يتوصل بها إلى تبليغ الإسلام" (محمد، 2014: 28)، إذاً فمعرفة الطرق الواضحة في الدعوة لضبط مسار **الوسائل** الدعوية **والأساليب** تجعل من الأثر الدعوي في الحجيج واضحا ميسور الوصول إليه بهمّة الدعاة.

المطلب الأوّل: الأساليب الدّعويّة

○ تعريف الأسلوب الدّعْويّ:

الأسلوب في المجال الدّعْويّ لا يختلف معناه كثيرا عن تعريفه الاصطلاحيّ في العلوم الأخرى التي تتجاذب هذه اللّفظة، فمداره على التّراكيب والقوالب اللّفظيّة التي تُنسج فيها المعاني، ويعرَّف في حقل الدّعاة على أنّه "فنون الكلام المتنوعة المنسقة التي يعبر بها الداعية عن فكرته" (المرجع نفسه: 32–33)، وهكذا فإن أساليب الدعوة تنصبُّ بشكل أساسي على طريقة عرض الأفكار، وسَوق القضايا، فالأسلوب شيء معنوي إذا ما قورن بالوسيلة، فغالبا الوسائل تكون حسية والأساليب معنوية، والوسائل تنقل الأساليب، وعليه فمن صور الأساليب: أسلوب الحكمة، والتدرج، والترغيب والترهيب، والموعظة الحسنة، السؤال والجواب، إلى غير ذلك من أساليب.

○ أسلوب الحكمة في دعوة الحجاج:

يصنف البيانوني الحكمة على أنها من أمَّات الأساليب الدعوية (ينظر: البيانوني، 1995: 242) التي نص عليها القرآن الكريم بقوله: ﴿اَدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَٰدِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [سورة النحل:125]، وأسلوب الحكمة: هو الأسلوب الذي يضع الشيء موضعه الصحيح بدقة وإحكام، وهو معنى شمولي ينبثق من المعنى اللغوي يعمُّ جميع الأساليب.

والحكمة حكمتان: حكمة علمية نظرية، وحكمة عملية، فالعلمية معرفة خفايا الأمور وبواطنها وتلمس ارتباطها كربط الأسباب بمسبباتها، وأما العملية وضع الشيء موضعه، ومن خلال التعريف والتقسيم فإن الحكمة لها مظاهرها في الدعوة عموما، وفي الحج خصوصا، فمن مظاهرها:

1. أن يرتب الداعية الأولويات في دعوته، فلا يقدّم الجزئيات على الكليات الدعوية، ولا يقدم قضايا التوحيد على قضايا الحج الفقهية، كما يفعل البعض، مع أهمية بيان التوحيد وعظيم قدره؛ إلا أنه لكل مقام مقال، وكذلك يقدم المصلحة العامة للحجيج على الخاصة، ثم يتدرج في أسلوبه.
2. أن يختار الأسلوب المناسب في خطابه، فيشخص حال من يدعوهم أولا ثم ينطلق في اختيار الأسلوب، وهذا يقتضي حكمةً وبعد نظر، فيقدم الترغيب على الترهيب مثلا إذا كانوا ممن ظهر عليهم تمسك واتباع وتنسُّك، ويغلب الترهيب في أسلوب يجذب إلى الجادة على الترغيب في حالة أن وجد في طابعهم البعد واللامبالاة وخفة التدين.
3. أن يعالج الأخطاء الواقعة من الحجيج بحكمة، يجتمع فيها: علم وحلم وأناة، فهي أركان تقوم عليها الحكمة (القحطاني، 1424هـ: 54)، فلا حكمة للداعية إلا بعلم، ولا ينصاع المدعوّ إليها إلا بالحلم، ولا يثبت المدعو على اتباع الحكمة إلا بأناة الداعية وعدم تعجله الثمرة المرجوة.
4. التوسع في اختيار الوسائل الدعوية المباحة المسهلة للدعوة في الحج، أو المختلف في حكمها بالنظر إلى منافعها، أو مصلحتها العامة، أو الحاجة الملحة، كل ذلك باستخدام أسلوب الحكمة.

وبالنظر إلى أهمية هذا الأسلوب الدعوي فإنه لا تخلو منه دعوة إلا خارت وبارت، ولا تغافل عنه الدعاة إلا فشلوا، وله أبعاد فقهية تظهر في: الترجيح بين المباحات والمكروهات، والنظر في المصالح، وارتكاب أخف الضررين وغيرها من تنزيل القواعد والأحكام على قضايا الدعوة، واستعمال الحكمة في الوصول إلى دعوة ناجحة.

- **أسلوب البساطة والوضوح:**

وهو لازم في مقام التعليم والشرح والإفهام، بأن يوصل الفكرة إلى العقول ببساطة، وقد استخدم النبي –صلى الله عليه وسلم– هذا الأسلوب مع عامَّة الناس، فقد جاء عن أم المؤمنين عائشة –رضي الله عنها–: (أن النبيَّ –صلى الله عليه وسلم– كان يحدِّثُ حديثاً لو عدَّه العادُّ لأحصاه)(البخاري، 1422هـ: 190/4)، قال ابن حجر: "قولها: (لو عده العاد لأحصاه) أي لو عدَّ كلماته أو مفرداته أو حروفه لأطاق ذلك وبلغ آخرها، والمراد بذلك المبالغة في الترتيل والتفهيم" (ابن حجر، 1390هـ: 578/6)، وجاء عن السيدة عائشة –رضي الله عنها– قالت: (ما كان رسول الله –صلى الله عليه وسلم– يسردُ كسردِكم هذا، ولكنَّه كان يتكلَّمُ بكلام بيِّنٍ فصلٍ، يحفظه من جلس إليه) (الترمذي، 1998: 29/6)، وهذا دأب العلماء في كل فنّ من فنون العلم فقد سئل الخليل بن أحمد

عن مسألة فأبطأ بالجواب فيها قال: فقلت ما في هذه المسألة كل هذا النظر قال: فرغت من المسألة وجوابها؛ ولكني أريد أن أجيبك جوابا يكون أسرع إلى فهمك (المقدسي، 1999: 151/2)، وهذه سمة العصر، فلا يميل الداعية للتعقيد في ألفاظه حتى تصل فكرته وتتمكن من قلوب الحجيج (ينظر: العمار، 1414هـ: 20/1)، ولا ريب أن التبسيط فنّ من فنون التواصل الدعوي بين المدعو والمدعوين في كل أنواع الدعوة وحقولها، ونخص هنا الدعوة في الحج، بأن يستخدم كل لفظ سهل يعرفه المخاطب، فلا يتشدق ولا يتفاصح؛ حتى لا يفتن المدعو أو ينفره من الدعوة.

- **أسلوب حسن العرض ومخاطبة العقول بما تعي:**

وهو أسلوب قرآني نبوي، إذ الأسلوب السليم هو الذي يصاغ صياغة تتوافق مع النفسيات والعقليات المدعُوّة، قال الله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ [سورة إبراهيم:5]، قال الإمام الرازي: "والمعنى: أنا إنما أرسلنا كل رسول بلسان قومه ليبين لهم تلك التكاليف بلسانهم، فيكون إدراكهم لذلك البيان أسهل ووقوفهم على المقصود والغرض أكمل" (الرازي، 1420هـ، 63/19)، فلابد في نجاح أي دعوة "البعد عن الأساليب الصناعية والتصنع، وعدم التكلف في دعوة الناس أو مخاطبتهم، وإقامة الحجة عليهم بالمنطق والبرهان العقلي الذي يفهمه الكبير والصغير، والعالم والجاهل" (الصابوني، 1985: 36)، ولذلك على العالم أن يعرض المسألة حسب عقل من أمامه لا حسب عقله حتى يُفهمَه ويوصله إلى إدراك ماهية العلم والمسألة المعروضة ومن ذلك ما قاله الإمام الشافعي يقول: "لو أن محمد بن الحسن كان يكلمنا على قدر عقله ما فهمنا عنه؛ لكنه كان يكلمنا على قدر عقولنا فنفهمه" (المقدسي، 1999: 151/2).

وعليه فإن الداعية إذا عرض مسائل الحج بطريقة الاختلاف الفقهي مع عرض الأدلة على من لا علم له ولا طلب فإنه لا يخاطب الناس بما تعي، بل يعييهم بما يقول، وينفرهم من دعوته بتعقيد أسلوبه وغرابته، ولا يعمّق البحث في مسائل تلهيهم عن المقصود الأهم وهو أداء المناسك على وجه يرضي الله تعالى، ولا يجنح بهم إلى ما لا طاقة لهم بفهمه وتصوره.

المطلب الثاني: الوسائل الدعوية

- **تعريف الوسيلة الدعوية:**

نستطيع تعريف الوسيلة الدعوية على أنها "مجموعة الطرق العملية، أو الوسائط الحسيّة التي يتوصل بها الداعية إلى تبليغ الأساليب، ونقل وتقريب الموضوعات الدعوية إلى المدعوين، وعرضها عليهم" (محمد، 2014: 33)، وعليه فإن الوسائل حسيّة وقد تكون معنوية عند بعض من كتب في علم الدعوة (ينظر: البيانوني، 1995: 283)، فتلتقّ هذه الوسائل حول مضامين الدعوة لإيصالها، وتتنوع هذه الوسائل في من حيث الحكم الشرعي، ومن حيث الأصالة والمعاصرة، ومن حيث التعلّقات:

بالفرد أو الجماعة، بالاتصال المباشر وغير المباشر، وهي كثيرة متنوعة، لها أهمية في ميدان الدعوة في الحج.

ولعل ميدان الحج من بداية تهيُّؤ الحجاج لحجهم ولقاءاتهم بالدعاة في مُدُنِهم –حسب اللقاءات السنوية التي تقيمها هيئة الحج–، مرورا بالرحلة، انتهاء بالرجوع إلى الأوطان، تتناسب معه وسائل دون أخرى، إذ من الوسائل ما تكون نتيجتها سريعة وسهامها صائبة، ومنها ما لا يفيد الداعية ولا المدعو في وقت الحج، ومن أهم الوسائل التي يجب على الداعية أن يراعيها ويتخذها عدة:

- **الوسائل النافعة قبل رحلة الحج:**
  - **من وسائل الاتصال المباشر بالحجيج:**

1. الندوات:

الندوة العمليّة توصف بأنها التقاء مجموعة من الأفراد أمام جمهور عام أو خاص، على أن يقوم الأفراد بمناقشة موضوع يهمّ الجمهور، ليستفيد الجمهور من خبرات الأفراد، بالإضافة إلى أنّها تكون في موقع وزمان وموضوع تمّ تحديدهم من قبلْ، وهي تعدّ من طرق الحصول على المعلومات، وتتميز بتعدد الأطراف والمصادر، وتمتزج فيها الأفكار والاستنتاجات والتجارب، ولا يخفى من خلال هذا الوصف للندوة أن لها آثارا إيجابية دعوية، إذ هي تسهم في زيادة المعارف من خلال المحاضرة والحوار والنقاش، وعليه فهي وسيلة تحمل رسائل دعوية للحجاج وللدعاة إذا ما أقيمت لهم هذه الندوات (ينظر: أبا بطين، 1409هـ: 280).

2. الخطب:

الخطبة في تعريفها العام "فن مخاطبة الجماهير بطريقة إلقائية تشتمل على الإقناع والاستمالة" (شلبي، 1987: 13)، ومن التعريف تظهر عناصر الدعوة المهمة: الإقناع والاستمالة، وهو اهتمام بجانبين: العقلي والعاطفي، فتهدف الخطبة إلى دعوة المسلمين إلى الله في لقاءات عامة ليعالج الخطيب قضية شاغلة، أو يقرر حكما شرعيا، أو ينشر علما، والخطب ذات أهمية في ميدان الحج وغيره، فالنبي –صلى الله عليه وسلم– كان قد اعتمد عليها في كثير من مواطن دعوته الأولى لقومه، وهي خطب ذات بلاغة عالية، ومعان مركزة بألفاظ وجيزة (المرجع نفسه: 119)، ولا يخفى أهمية الخطبة في استمالة الناس في حجهم، وشحنهم إيمانيا وروحيا ليكونوا مقبلين على الحج بقلوبهم وهمتهم.

3. الدروس الوعظيّة التوعويّة:

وهو وسيلة أصيلة قديمة في الدعوة، وهي عقد حلقة مع بعض الناس يحضرون من يدرّس قصدا في المسجد، أو في أي مكان ملائم (محمود، 1990: 176/1)، وهذه الوسيلة تعدّ مهمة من جانبها العلمي ومن جانب الاتصال المباشر بالحجيج، وموضوعات هذه الدروس لا تخلو من أن تكون فقهية مكثفة للحجيج في المساجد، أو وعظية أو منهجية فنية لرسم حركتهم في الرحلة، ولا ريب أن بعض الحجاج يستنكفون عن حضور الدروس قبل الرحلة وبعدها، وهؤلاء تمارس معهم الدعوة الفردية، والتقرب إليهم باللين والرأفة، وعلى كل حال، فإن الدروس وسيلة مشهورة لا يغفل عنها الدعاة في تأدية دعوتهم.

- **من وسائل الاتِّصال غير المباشرة بالحجيج:**

1. دروس الانترنت:

"إن مرونة الدِّين الإسلاميّ ويسره وصلاحيته لكلّ زمان ومكان تقتضي أن تكون الدّعوة بأسلوب العصر ولغته، وبمختلف الوسائل والأساليب الدعوية المشروعة التي تضمن نقل الدعوة إلى الله وعرضها على المدعوين بأفضل الطرق وأوضحها... ومن مرونة الشريعة الإسلامية السمحة أن فتحت باباً للمصالح المرسلة، خصوصاً ما تعلَّق بتطبيقات الوسائل الدعوية الأصيلة، فظهرت بذلك القوالب والوسائط الناقلة لمضامين الدعوة الإسلامية" (عبد الله، 2021: 18)، ومن هذه القوالب الناقلة لمضامين الدعوة: التقنيات الحديثة وما توصلت إليه البشرية اليوم من وسائل تطوي مسافات الاتصال بين البشر، "فلم يعد المسجد فقط أو الشريط الإسلامي أو الكتاب والكتيبات هي الوسيلة الدعوية للدعاة إلى الله – مع عدم التقليل من شأن هذه الوسائل وأهميتها الدعوية– بل تطورت الوسائل وتعددت في زمن العالم المفتوح، والقرية الصغيرة" (المرجع نفسه: 20)، فأصبح التقنيات الحديثة ذات أهمية قصوى في إيصال الدعوة عموما للمدعوين.

والحجيج فئة من أهم الفئات التي يجب أن تستخدم معهم الدعوة بكل وسائلها الحديثة، لأن من أهداف استخدامها "المساعدة على تنظيم المادة الدعوية وتقديمها للمدعوين بأسلوبٍ مشوّقٍ ميسّرٍ مما يؤدي إلى سهولة تعلمها والوصول إليها ... وتسهيل التفاعل الاجتماعي بين الداعية والمدعوين من خلال التقنيات العلمية الحديثة المتنوعة" (المرجع نفسه:24).

ومن أبرز أجهزة المعلومات اليوم: الهواتف النقالة، فلا يكاد يخلو جيب إنسان منه، خصوصا الهواتف الذكية التي تستطيع هيئة الحج أن تصمِّم تطبيقا خاصا بها من خلاله يتم التفاعل بينهم وبين الحجيج، خصوصا وأن الهواتف سهلة الاستخدام توفر جهدا ووقتا للوصول للحجيج أينما كانوا أثناء الرحلة.

2. وسائل الإعلام:

ومنها التّلفاز، والمذياع، وكل هذه الوسائل معروفة، ولكن المطلوب أن تكون آثار الدعاة بيّنة فيها، وواضحة جلية للمدعوين الحجاج، وأن تستغل الهيئة العامة لشؤون الحج أوقات ما قبل الحج لإظهار جهودها الدعوية على هذه الوسائل المتنوعة، خصوصا أن الحاج في فترة ما قبل الحج يكون مهيأً لاستقبال ما لا يعرفه عن الحج من أمور شرعية، فيجد ما يسد نهمه على تلك الوسائل.

3. المطوّيات والرّسائل صغيرة الحجم:

المطويات من وسائل الدعوة المقروءة، إذ يقرؤها الحاج في وقت قليل، تكون سهلة العبارة ومختصرة، وكذلك مقتصرة على خلاصة ميسَّرة لتفهيم من لا يقدر على مطالعة الكتب الكبيرة الحجم، والصبر عليها من فئات الحجيج العامة، مع الحرص على جمال هيأتها وألا يشوبها تعقيد وذكر الخلافات، مع التمهيد لها بنصوص تلبس الموضوع ثوب الأهمية في ذهن القارئ الحاج، وينساق هذا كذلك على الرسائل الصغيرة في حجمها المختصرة من مطولات كتب الدعوة.

- **الوسائل النّافعة أثناء الرّحلة وأداء المناسك:**

1. اللقاءات الدورية:

وهذه اللقاءات تكون في هيئة دروس وعظية وعلمية، كما أشرنا سابقا للدروس، في أماكن يحددها الداعية أو هيئة الحج للحجاج، ليسهل عليهم تلقي المعلومة والحصول على الرأي الفقهي من الدعاة فيما يقع لهم من مهمات.

2. وسائل التواصل الاجتماعي:

مصطلح التواصل الاجتماعي من المصطلحات المشهورة والمنشرة بين الناس اليوم، والمواقع الاجتماعية التي تستخدم هذه الوسائل تعرف على أنها منظومة من الشبكات الالكترونية عبر الانترنت تتيح للمشترك فيها إنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه بنظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات، أو جمعه بمجموعة متشاركة في موضوع معين مثل فئة الحجاج هنا مثلا (ينظر: جرار، 2012: 37)، ومن أمثلتها: الفيس بوك، والواتساب، والزووم، وغيرها مما يتيح ترابطا اجتماعيا على الشبكة.

وهذه الوسائل تتيح التفاعلية، فالمدعو يكون فيها قارئا ومستقبلا ومرسلا وكاتبا ومشاركا، فلا تخفى جوانبها التفاعلية في الدفع بثقافة الحاج إلى أداء حجه بصورة أنجح، وكذلك الاقتصاد في الجهد والوقت والمال: في ظلّ مجانية الاشتراك والامتيازات المتوفرة في التسجيل في الشبكات التواصلية صار الكلّ يستطيع امتلاك الشبكة للتواصل الاجتماعي (ينظر: عبد الله، 2021: 26)،

وليس ذلك حكرا على أصحاب الأموال، أو حكرا على جماعة دون أخرى، فضلا على التميز بالحرية الاتساع والسرعة، كل ذلك له نتائجه المهمة في حركة الحجاج داخل رحلة الحج، والتعامل مع الدعاة بسلاسة ويسر.

الخاتمة

أودُّ الإشارة في هذه الخاتمة إلى أهم النّتائج والتوصيات التي تستخلص من البحث، فأقول:

- **أولا: النتائج**

1. الواجب على الدعاة أولاً، والقائمين على هيئة الحج ثانياً، أن يميزوا بين الوظائف الدعوية التي يتميز بها الأشخاص الموكلة إليهم مهمة مرافقة الحجيج للدعوة والوعظ، فكل مصطلح تنضوي تحته وظائف تختلف عن غيره، فليس الداعية الفقيه كغيره، وهذا الأمر يستوجب آلية للتمييز.
2. موضوعات الحج التي يتطرق إليها الداعية يجب أن تكون مركزة وسهلة، تتعلق بجانبين مهمين لهما الأولوية على غيرهما، وهما: جانب الأحكام الشرعية العملية للمناسك، وربط الحجاج بأثر هذه المناسك الإيماني.
3. الدعاة المرافقون للحجاج يجب أن يكونوا مكوّنين تكوينا عاليا دعوياً وشرعياً، لهم باع في هذين الميدانَيْن، متصفين بصفات –تطرق إليها البحث–منبثقة من تكوينهم الدعوي والشرعي، ومن مَرانهم في ميادين الدعوة والاتصال بالمدعوين.
4. الأثر الدعوي في رحلة الحج يكون ظاهرا وحَيّاً باستغلال الوسائل والأساليب الدعوية كافة بما يخدم الرحلة من جانبها الفني والدعوي.

- **ثانيا: التوصيات**

1. العمل على تكوين الدعاة تكوينا يتناسب مع الحج والحجيج، بإقامة دورات خاصة، مدارها التأهيل واكتساب الخبرات، تقام في فترات معينة من كل عام، لدعاة يتجددون في كل عام بآلية معينة كإقامة المقابلات وعرضهم على لجان متخصصة، واختيار القوي المكين.
2. إعطاء الفرص للدعاة المؤهلين دعويا وفقهيا ولم يسبق لهم الحج، بزيارة الأماكن المقدسة قبل رحلة الحج لتصور المناسك على الحقيقة، والاستفادة منهم في تسيير الرحلة عمليا ونظريا.
3. العمل على تطوير تطبيق على الهاتف المحمول تدعمه الهيئة العامة لشؤون الحج والعمرة – وهي المختصة بهذا الميدان–يحوي على جوانب إجرائية تعين القائمين على إدارة الرحلة، وجوانب شرعية كالفتوى والاستفسارات الفقهية، وأخرى دعوية كالنصائح والتعبئة الروحية.

المصادر والمراجع:

1. أبو بطين، أحمد محمد (1409هـ)، **المرأة المسلمة المعاصرة إعدادها ومسؤوليتها في الدعوة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه من الطالب المذكور، قسم الدعوة والاحتساب كلية الدعوة والإعلام بجامعة محمد بن سعود الإسلامية–المملكة العربية السعودية، غير منشورة.
2. الإبراهيمي، محمّد بن بشير بن عمر (1998)، **آثار محمد البشير الإبرَاهيمي**، تحقيق: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي–بيروت، ط:1،
3. أبو جيب، سعدي (1988)، **القاموس الفقهي**، دار الفكر–دمشق، ط:2.
4. أبو زيد، وصفي عاشور (2017)، **رؤى مقاصدية في أحداث عصرية**، دار المقاصد–بيروت، ط:1.
5. الإيجي، عبد الرحمن بن أحمد (2022)، **المختصر في علم الأخلاق**، تحقيق: نزار حمادي، دار الإمام ابن عرفة–تونس، ط:1.
6. الباجي، أبو الوليد (1332هـ)، **المنتقى شرح الموطأ**، مطبعة السعادة–مصر، ط:1.
7. بادحدح، علي عمر (2005)، **مقومات الداعية الناجح**، دار الأندلس الخضراء–جدة، ط:2.
8. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله (1422هـ)، **صحيح البخاري**، دار طوق النجاة – بيروت، ط:1.
9. البيانوني، محمد أبو الفتح (1995)، المدخل **إلى علم الدعوة**، مؤسسة الرسالة–بيروت، ط:3.
10. الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة (1998)، **جامع الترمذي**، دار الغرب الإسلامي–بيروت، د.ط.
11. جرار، ليلى (2012)، **الفيسبوك والشباب العربي**، مكتبة الفلاح–الكويت، ط:1.
12. ابن حجر، شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي (1390هـ)، **فتح الباري بشرح البخاري**، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وتصحيح تجاربه: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية – مصر، ثم صورتها: عدة دور مثل دار المعرفة وغيرها، ط:1.
13. خان، صديق بن حسن (1975)، **أبجد العلوم**، تحقيق: عبد الجبار زكار، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي–دمشق، د.ط.
14. الدبيسي، محمد (2015)، **رحلة الحج**، ط:1.

15. الدجني، يحيى علي يحيى (2009)، **الدعوة الفردية مشروعيتها وآدابها وأثرها في الاستيعاب**، بحث منشور بمجلة جمعيّة القدس للبحوث والدّراسات الإسلاميّة–غزّة، العدد: الثّاني.

16. الديحاني، أحمد ملفي جبير (2021)، **الداعي إلى الله بين العلمية والذاتية**، بحث منشور بالمجلة العلمية لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بدمياط–مصر، العدد:9.

17. الذهبي، أبو عبد الله شمس الدّين مُحَمَّد بن أحمد (1963)، **زغل العلم**، تحقيق: محمد بن ناصر العجمي، مكتبة الصحوة الإسلامية–الكويت، ط:1.

18. الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (1420هـ)، **مفاتيح الغيب**، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط:3.

19. زايد، أحمد محمد (2010)، **علم الوعظ تأصيله وفقهه عند الإمام ابن الجوزي**، بحث منشور في حولية كلية الدعوة الإسلامية–القاهرة، المجلد:7، الإصدار الثاني للعدد:24.

20. الزبيدي، المرتضى محمد بن محمد بن محمد (2001)، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: جماعة من المختصين، وزارة الإرشاد والأنباء مع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب– الكويت.

21. الزحيلي، محمد مصطفى (1982)، **مقاصد الشريعة**، بحث منشور في مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية الصادرة عن كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة أم القرى–مكة المكرمة، المجلد:6: العدد:6.

22. زيدان، عبد الكريم (2002)، **أصول الدعوة**، مؤسسة الرسالة–بيروت، ط:9.

23. الشاطبي، أبو إسحاق (1997)، **الموافقات**، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان–مصر، ط:1.

24. الشاطبي، أبو إسحاق (2008)، **الاعتصام**، تحقيق: محمد بن عبد الرحمن الشقير وآخرون، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع–المملكة العربية السعودية، ط:1.

25. شلبي، عبد الجليل عبده (1987)، **الخطابة وإعداد الخطيب**، دار الشروق–مصر، ط:3.

26. الصابوني، محمد علي (1985)، **النبوة والأنبياء**، مكتبة الغزالي– دمشق، ط:3.

27. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (2000)، **الاستذكار**، تحقيق: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض، دار الكتب العلمية –بيروت، ط:1.

28. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (1994)، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي–السعودية، ط:1.

29. عبد العزيز، مفتاح محمد (1998)، **القرآن وعلم النفس**، دار الكتب الوطنية–بنغازي، ط:1.

30. عبد الله، خالد سعد (2021)، **توظيف التقنية الحديثة في خدمة الدعوة إلى الله (الأهمية، الضوابط، المجالات)**، بحث منشور في مجلة كلية أصول الدين والدعوة بالمنوفية–مصر، العدد:40.

31. العزوزي، مصطفى (2006)، **ثقافة الحج عبادة وأخلاق فنٌّ وانضباط**، دار الكتب العلمية–بيروت، ط:1.

32. عليّ، أحمد الإمام إبراهيم (2021)، **قواعد فقه الدّعوة الكليّة في التّعامل مع المخالف وأثر ذلك في الواقع الدّعوي**، حوليَّة كليَّة الدّعوة الإسلاميّة–القاهرة، العدد:34.

33. العمار، حمد بن ناصر (1414هـ)، **أساليب الدعوة الإسلامية المعاصرة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في قسم الدعوة والاحتساب كلية الدعوة والإعلام بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية–الرياض، غير منشورة.

34. العواجي، محمد بن عبد العزيز (2022) **موسوعة دليل الداعية**، مكتب الدراسات التربوية والتعليمية–المدينة المنورة، ط:1.

35. عياض، القاضي أبو الفضل (1998)، **إكمال المُعْلِم بفوائد مسلم**، تحقيق: يحيى إسماعيل، دار الوفاء للطباعة والنشر–مصر، ط:1.

36. غَلْوَش، أحمد (1987)، **الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها**، دار الكتاب المصري–القاهرة، ط:2.

37. ابن فارس، أحمد (1979)، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر–دمشق، د.ط.

38. فرحاني، فايزة (2021)، **التكوين الشرعي وأثره في العمل الدعوي**، رسالة لنيل درجة الدكتوراه مقدَّمة من الطالبة المذكورة، قسم أصول الدين بكلية العلوم الإسلامية جامعة الحاج لخضر باتنة (1)– الجزائر، غير منشورة.

39. القحطاني، جلوس فرج (1427هـ)، **شمول موضوعات الدعوة**، رسالة ماجستير أعدتها الطالبة المذكورة، كلية الدعوة والإعلام بجامعة محمد بن سعود الإسلامية–المملكة العربية السعودية، غير منشورة.

40. القحطاني، جلوس فرج (1434هـ)، **إعداد الداعية في ضوء الكتاب والسنة**، رسالة لنيل درجة الدكتوراه مقدمة من الطالبة المذكورة، قسم الدعوة والاحتساب بكلية الدعوة والإعلام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– المملكة العربية السعودية، غير منشورة.

41. القحطاني، سعيد علي (1994)، **مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة**، مؤسسة الجريسي–الرياض، ط:1.

42. القحطاني، سعيد علي (1424هـ)، **الحكمة في الدعوة إلى الله**، مؤسسة الجريسي للنشر– الرياض، ط:4.

43. القرافي، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن أبي العلاء (2012)، **الفروق المسمى: أنوار البروق في أنواء الفروق**، دار النوادر–سوريا ولبنان والكويت، ط:1، (نسخة مصورة من طبعة دار إحياء الكتب العربية المطبوعة سنة 1374هـ).

44. الكحيلي، فاطمة بنت سعود (2019)، **الأثر الدعويّ (مفهومه، أقسامه، طرق قياسه)**، بحث منشور في حوليَّة كليّة أصول الدّين والدّعوة بالمنوفيَّة–مصر، العدد:38.

45. كرار، زينب محمد إبراهيم (2018)، **ثقافة الداعية وأثرها في الدعوة**، بحث منشور مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية تصدر عن قسم الشريعة الإسلامية بكلة دار العلوم– القاهرة، المجلد:13، العدد:89.

46. محمد، إسماعيل علي (2014)، **نحو تأصيلٍ علميٍّ لمصطلحات علوم الدَّعوة الإسلاميَّة**، دار الكلمة للنشر والتوزيع–القاهرة، ط:1.

47. محمود، علي عبد الحليم (1990)، **فقه الدعوة إلى الله**، دار الوفاء للطباعة والنشر–مصر، ط:2.

48. مطارید، رمضان محمد وآخرون (2019)، **أصول الدعوة ومناهجها**، د.ط.

49. المطلق، إبراهيم بن عبد الله (1431هـ)، **عوامل نجاح الدعوة والداعية في سورة العصر**، بحث منشور في مجلة العلوم الشرعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية–المملكة العربية السعودية، العدد:16.

50. ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي (1414هـ)، **لسان العرب**، تحقيق: اليازجي وجماعة من اللّغويّين، دار صادر–بيروت، ط:3.

51. الميداني، عبد الرحمن حبنكة (1996)، **فقه الدعوة إلى الله**، دار القلم–بيروت، ط:1.

52. النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (1334هـ)، **صحيح مسلم**، دار الجيل- بيروت، (مصورة من الطبعة التركية المطبوعة في إستانبول).

جامعة بنغازي
اقرأ
كلية التربية

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The sixteen number December 2024

THE REALITY AND PROSPECTS OF CYBERCRIMES AND THE EXTENT OF AWARENESS OF INTERNET USERS IN LIBYA

Aisha Saed Alatrash
Computer Department
Faculty of Education in Ajaylat
University of Zawia, Libya
a.alatrash@zu.edu.ly

واقع وآفاق الجريمة الإلكترونية ومدى وعي مستخدمي الإنترنت بها في ليبيا

عائشة سعيد الأطرش
قسم الحاسوب
كلية التربية العجيلات
جامعة الزاوية، ليبيا

A B S T R A C T

The use of the internet and information and communication technologies has been increasing significantly in Libya. Additionally, different social and economic activities are conducted online every day. As a result, this has led to critical concerns about the issue of cybercrime. Furthermore, the risks of cybercrimes vary and can cause economic and social harm, which can reach a high level. Therefore, this study aimed to introduce the reality of cybercrime in Libya and its prospects. As well as investigating the knowledge and awareness of internet users in Libya about this type of crime. The methodology used in this study was a questionnaire that targeted internet users in order to collect their knowledge about cybercrimes. There were 120 participants in the study. Additionally, the collected data were analyzed using SPSS (Statistical Package of Social Science). The results of this study showed that cybercrime exists in Libya. Although the discovered cybercrimes were not that dangerous, the potential of their spread and development is highly anticipated with the increasing involvement of technologies in all life activities. The results also showed that there are internet users in Libya who lack sufficient knowledge of the significant danger that cybercrimes could cause. Accordingly, the researcher presented some recommendations that could help eliminate the risk of cybercrime and protect internet users' data and privacy.

Keywords: cybercrime, cybercriminals, internet users, Libya, technology

الملخص

لقد تزايد استخدام الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل كبير في ليبيا، بالإضافة إلى تزايد الأنشطة الاجتماعية والإقتصادية المختلفة عبر الإنترنت كل يوم، وبالتالي أدى ذلك إلى قلق كبير بشأن مسألة الجرائم الإلكترونية، حيث تتنوع مخاطر الجرائم الإلكترونية ويمكن أن تسبب أضرارًا اقتصادية واجتماعية قد تصل إلى مستوى عالٍ من الضرر، لذلك هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بواقع وآفاق الجريمة الإلكترونية في ليبيا، كما هدفت إلى التعرف على مدى وعي وإدراك مستخدمي الإنترنت في ليبيا حول هذا النوع من الجرائم، كانت أداة الدراسة التي تم استخدامها عبارة عن استبيان استهدف مستخدمي الإنترنت من أجل جمع معرفتهم بالجرائم الإلكترونية، تكونت عينة الدراسة من 120 مشاركا، وتم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود جرائم إلكترونية في ليبيا، وعلى الرغم من أن الجرائم المكتشفة لم تكن ذات خطر كبير، إلا أن إمكانية انتشارها وتطورها متوقع للغاية مع زيادة مشاركة التقنيات الحديثة في جميع أنشطة الحياة، كما أظهرت النتائج أيضًا أن هناك مستخدمين للإنترنت في ليبيا يفتقرون إلى المعرفة الكافية بالخطر الكبير الذي يمكن أن تسببه الجرائم الإلكترونية، وبناءً على ذلك قدمت الباحثة بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد في القضاء على خطر الجرائم الإلكترونية وحماية مستخدمي الإنترنت وبياناتهم وخصوصيتهم.

الكلمات المفتاحية: الجرائم الإلكترونية، مرتكبو الجرائم الإلكترونية، مستخدمو الإنترنت، ليبيا،

1. Introduction

Despite the importance of the internet and the advantages that information and communication technologies (ICT) provide for different life activities, the crimes registered daily through these technologies cannot be ignored. In addition, cybercrimes have been increasing and developing rapidly in developing countries due to the advancing development in ICT (Ksherti, 2010).

Libya is one of the developing countries where the internet quality and services were improved a few years ago, and therefore, the use of information and communication technologies, mainly social media networks, has increased. Furthermore, many activities started being conducted online, and numerous organizations, such as banks and shops, started providing their services via these technologies. Consequently, that may lead to occurring cybercrimes, as it has been cited that the growth of economic and social activities on the internet contributes to the cybercrime's spread and development (Lagazio et al. 2014; Mshangi et al. 2014; Ksherti 2010).

Therefore, internet users must be acquainted with these kinds of crimes and the danger they cause, be aware of unreliable online activities, and have sufficient knowledge of how to avoid being a victim of these crimes. Hence, the purpose of this paper is to present the reality of cybercrime in Libya by capturing the experiences and information provided by the research participants, in addition to investigating the awareness of internet users about cybercrimes, and then illustrating recommendations in order to eliminate them and prevent their future expansion and development.

1.1. Relevance of the Research

The topic of cybercrime has been considered an important area of research and this study contributes to expanding the literature review on this topic.

Furthermore, based on the realisation of the danger of cybercrime, as it is no less important than a crime on the ground, this study aimed to investigate the reality of cybercrime's existence in Libya and the extent of internet users' awareness of it. Furthermore, it clarified the importance of the awareness of cybercrime danger and its future spread in Libya.

1.2. Research Problem and Questions

As a result of the spread of using the internet in different social and economic activities in Libya, as well as the danger of cybercrimes that is globally recognised, this study concerned Libyan internet users' awareness of these crimes. Consequently, this study aimed to answer the following questions:

Q1- To what extent are internet users in Libya aware of cybercrimes?

Q2- What are the reality and prospects of cybercrimes in Libya?

2. Literature Review

In the era of the spread of information technology, everyone is more likely to fall victim to cybercrime. The spread of technology and modern means of communication is a double-edged sword (Lagazio et al. 2014). They can be used to facilitate communications around the world, and they are one of the most important means of transmission of different cultures around the world in order to bring the distances between countries and different civilizations closer. However, they can also be used to cause serious harm to specific individuals or entire institutions in order to serve personal goals (Wall, 2001). In addition, the growing advancement of information and communication technology portends the development of cybercrime tools and methods in a more

complex or more harmful way than before (Chawki et al. 2015). Moreover, one of the reasons for cybercrime increase is the growing use of modern technologies with no or poor security awareness as well as the absence of regulations (El-Guindy, 2008). As a result, countries are obliged to develop mechanisms to combat these crimes, enact laws, educate people about the developments of these crimes, and encourage them to report them.

The risk of cybercrime is no less significant than a physical crime. There are similarities and differences between them (Dashora 2011; Chen & Davis 2006). The key difference is that cybercrime boundaries cannot be outlined as they may expand to different cities, countries, or even continents (Katos & Bednar, 2008). For example, a virus can affect many computers connected to the Internet from different places. Additionally, the identity of cybercriminals is difficult to recognize as they may use a faraway server, which is miles away from their physical location, to host illegal material or to attack victims (Katos & Bednar, 2008).

As comprehensive knowledge of cybercrime is necessary for cybercrime investigation (Chen & Davis, 2006), the following section clarifies the concept, types, tools, and characteristics of cybercrime. It also defines cybercrime perpetrators and their motives for perpetrating cybercrime. Moreover, possible methods discussed in previous studies that combat cybercrime and limit its spread are demonstrated.

2.1. Concept of Cybercrime

The notion of cybercrime does not completely differ from the notion of physical crime, as both include conducting acts that cause law-breaking (Dashora, 2011). Cybercrime is defined as every illegal behavior that is carried out using electronic devices (Clancy et al. 2007). Besides, it is described as criminal activities executed on the internet using computers (Chawki et al. 2015; Dashora 2011) and causes serious harm to individuals, groups, and institutions. In contrast to physical crimes, cybercrime occurs without the presence of the person who committed the crime at the crime scene, as it is conducted through computers and modern means of information and communication technology (Chawki et al. 2015).

Furthermore, cybercrime may perhaps aim to steal information and use it for self-benefit or to cause serious psychological (Dashora, 2011) and material harm to the victim. Additionally, it may seek to reveal important security secrets belonging to important institutions in the country or data of individuals (Wall, 2001) with the aim of blackmailing them and tarnishing their reputation to achieve material gains or serve political goals (Chen & Davis, 2006).

Cybercrime also includes the use of information without permission and privacy violations (Setiawan et al. 2018; Wall 2001), in addition to computer hacking, credit card fraud, cyberterrorism, hate speech, internet pornography, child sex abuse, and the danger of surveillance (Chawki et al. 2015; Broadhurst 2006; Wall 2001). The methods of cybercrime are almost unlimited, but many of them, in general, pursue the basic steps of scouting, getting access, and deception (Chen & Davis, 2006).

2.2. Types of Cybercrime

The common types of cybercrime conducted by attackers are highlighted in this section. First, cybercrime targets individuals to obtain their important and confidential information (Neufeld 2010; Mshangi et al. 2014). This includes identity theft (IC3 2020; Clancy et al. 2007; Chawki & Abdel-Wahab 2006), such as the theft of others' personal information, their e-mail addresses, or their account information. After that, the stolen information may be used to impersonate victims to conceal the identity of criminals (Chawki & Abdel-Wahab, 2006), defame the reputation of certain people, or spoil work relationships or social ones. This type of cybercrime also threatens individuals by hacking and stealing their very private information and then blackmailing them in order to earn money (Goodman & Brenner, 2002) and incite them to commit illegal acts.

Moreover, defamation is another type of cybercrime against individuals (Dashora, 2011) when a criminal uses stolen information, adds some false information, and then sends it through social media with the purpose of discrediting the victim and psychologically destroying them.

What's more, credit card fraud is a type of cybercrime (IC3 2020; El-Guindy 2008; Broadhurst 2006) that is committed by using credit card information (Dashora, 2011; Goodman & Brenner 2002; Wall 2001) for illegal payments or transactions.

Furthermore, harassment (Clancy et al., 2007), hate speech (Wall, 2001), and stalking (Dashora, 2011) conducted through the Internet and directed at specific people are types of cybercrime (Goodman and Brenner, 2002). Moreover, the spread of child pornography, sexual exploitation, and other offenses against internet users, especially children, are considered cybercrimes (Chawki et al. 2015; Mshangi et al. 2014; Dashora 2011; Wolak et al. 2008; Broadhurst 2006; Goodman & Brenner 2002; Wall 2001).

Other types of cybercrime are conducted against property (Neufeld, 2010), such as unauthorized access to computer systems (Dashora 2011; Clancy et al. 2007; Goodman & Brenner 2002) and the transfer of malicious software hidden in some applications and programs with the aim of damaging computers, electronic devices, or files of organizations, companies, or individuals.

There are also cybercrimes committed against organizations (Mshangi et al. 2014), including attacking official websites and government networking systems at the local and international levels. For instance, terrorist attacks on the Internet usually focus on destroying infrastructure and attacking computer networks that are against their position (El-Guindy, 2008) and often have a political goal (Dashora, 2011).

In addition, online terrorism and violent acts (Broadhurst, 2006) that aim to create fear are usually crimes committed for a political (Shinder & Tittel, 2002, cited at Chen & Davis, 2006), religious, or intellectual goal.

Furthermore, cybercrime does not necessarily include attacking specific targets; destructive programs such as viruses, worms, spyware, Trojan horses, and spam are instances of large-scale attacks directed toward as many systems as possible (Dashora 2011; Chen and Davis 2006; Goodman & Brenner 2002) and allow the swindling of a huge number of victims located around the world with less effort. What's more, phishing and spam are serious crimes (IC3 2020; Chawki et al. 2015), in which perpetrators use fake websites and deceitful emails to ask victims to change their passwords, verify their accounts (Stair & Reynolds, 2016), or send their private information (Chawki & Abdel-Wahab, 2006). Additionally, Trojan horses deceive the user to run it as it appears in the form of a useful and safe program, and its operation leads to disabling the infected computer (Chawki et al. 2015; Dashora 2011). Moreover, spyware gathers information from computers without the knowledge of its owners (Chawki & Abdel-Wahab, 2006). As well, viruses use executable files to spread into electronic devices and damage them, while worms infect electronic devices without the need for any action as they use system flaws to carry out their attacks (Dashora, 2011).

2.3. Characteristics of Cybercrime

- Cybercrimes are implemented with less effort compared to traditional crimes because they are executed via electronic devices from anywhere (Zhang et al. 2012).
- The ease of committing cybercrime away from security oversight (Chawki et al. 2015), as it is committed via a computer without anyone seeing criminals.
- The difficulty of detecting cybercrime and determining the extent of the damage caused by it (Zhang et al. 2012).

- Cybercrime is a cross-border crime as it can be conducted from anywhere and at any time (Sarre et al. 2018; Chawki et al. 2015) (i.e., both a criminal and a victim can be from different countries, and the time between them can differ).

2.4. Cybercrime Perpetrators

A cybercrime perpetrator is a person with technical skills specialized in information crimes who exploits their knowledge and skills in penetrating networks and security systems, luring others, and breaking passwords to obtain all the precious and valuable information. Besides, they can be divided into the following:

1. Hackers: Those can be amateur hackers or professional hackers (crackers) (Chawki et al. 2015; Chen & Davis 2006). Amateur hackers mean young adults who are fascinated by informatics and computers. They usually target unauthorized access to computer systems, breaking security barriers with the aim of expertise or curiosity (Dashora, 2011). Whereas, professional hackers (crackers) are specialists in the field of technology (Dashora, 2011) and are more dangerous and usually work in groups.

2: Haters: They are also called the Avengers, who inflict harm in return for injustice and damage. Additionally, most of their activities are carried out using viruses and malware to damage and destroy information systems. For instance, depressed employees who have been dismissed from employment or are unsatisfied with their employer or the place in which they work or used to work, and therefore, to take revenge, hack the system of their work (Chawki et al. 2015; Dashora 2011).

3: Extremists: An extremist in this field is defined as a person who uses the internet to publish and broadcast intellectual materials that feed intellectual extremism, in addition to creating websites that facilitate their transfer and promotion. Extremists also include terrorist groups that use social media networks to plan their activities, publish their thoughts, and encourage others to follow them (El-Guindy, 2008). These people usually communicate through the Internet and use all websites that seek to achieve propaganda purposes in their favor (El-Guindy, 2008).

4: Spies: They target information systems to acquire secret information about an organization or individual to achieve self-benefit, sell it, or send it to competitors (Nykodym et al. 2005).

2.5. Motivations for Perpetrating Cybercrime

- Money motivation of the desire to achieve wealth is considered one of the main factors in perpetrating cybercrimes (Li 2017; El-Guindy 2008).
- Personal motivation when perpetrators devote their time to learning how to hack banned websites and security systems (Li, 2017).
- Motivation for revenge (Sabillon et al. 2016; Shinder & Tittel, 2002, cited at Chen and Davis, 2006) is one of the most dangerous motivations that can benefit a person who has abundant information about the institution or company in which he/she works or used to work (Li, 2017).
- Amusement and fame motivation is committing a crime for the purpose of entertainment or fame and not intending to cause harm (Sabillon et al., 2016; Shinder & Tittel, 2002, cited at Chen & Davis, 2006).
- Political motivation often takes place on anti-government political websites that distribute fabricated news and information about officials (Chen & Davis, 2006). This is among the most prominent attempts to overthrow officials or their governments in various countries around the world (Li, 2017).
- Terrorist motivation is to use the internet for many terrorist activities such as recruitment, financial support, and psychological war (El-Guindy, 2008).

2.6. Methods of Combating Cybercrime and Limiting its Spread

Cybercrimes are difficult to completely prevent even through the implementation of legislation; therefore, the likely step to reduce cybercrimes is to educate people and raise their awareness of cybercrimes when they use their devices (Dashora, 2011). Additionally, anyone can avoid being a victim if he or she avoids certain wrong activities and behaviors on the internet (Goodman & Brenner, 2002, cited at Chawki et al. 2015). The following steps can protect people from being victims:

- It is necessary to verify the address of any email that requires private information (Cropf & Bagwell, 2016), such as a credit card or a bank account.
- Avoid opening any emails from unknown sources (Cropf & Bagwell, 2016) that may lead to hacking computers and stealing all personal information, accounts, and passwords stored in them.
- Passwords should not be disclosed to anyone or any website (Dashora, 2011), and they should be unfamiliar and changed frequently to ensure not to fall into the wrong hands (Johansen, 2020).
- Do not save personal photos on the computer (Chaib, 2022) and other electronic devices, especially those that are connected to the Internet.
- Avoid posting personal photos or personal information publicly on social networking sites or any other sites so that they are not exposed to theft by cybercriminals (Johansen 2020; Dashora 2011).
- Not to download any file or program from unknown resources (Chaib, 2022), and avoid using any unreliable software in order to save devices and personal accounts from being hacked.
- Ensuring that operating systems and security systems are updated and installing security programs such as antivirus and antimalware programs limit electronic intrusion, viruses, and other malware and maintain the safety of users' devices and the confidentiality of their information (Johansen 2020; Dashora 2011).
- Governments and relative organizations should track cybercrimes and develop strict legislation to combat them, as cybercriminals will remain unafraid if related laws are not clear or strictly executed (Aboud, 2012).
- Educating people about cybercrimes, as it was stated that people’s knowledge of data security is essential (Whitman & Mattord, 2004, cited at Aboud, 2012). Aboud (2012) added that people will discover more cybercrimes if they have enough knowledge about data security.
- Cybercrimes should be reported to the authorities, because when they remain ignored and unreported, the perpetrators will continue repeating cybercrimes (Aboud, 2012).
- Always be careful of what your children access on the Internet to protect them from any kind of stalking, exploitation, or harassment (Johansen 2020; Dashora 2011).

2.7. Cybercrimes in Libya

In many developing countries, cybercrimes are not reported mostly because of the lack of cybercrime regulations, the lack of citizens’ awareness about cybercrime and data security (Aboud, 2012), and organizations’ fears of losing customers (Mshangi et al. 2014) and reputation (Aboud, 2012). In Libya, although cybercrime exists, no official record of the number of crimes conducted

online was found. The reasons behind this may be the same reasons mentioned above or due to the low rates of cybercrime in this country.

The existence of cybercrimes in Libya can be noticed on social media networks, such as abusive activities including defamation, harassment, hate speech, promoting destructive and harmful ideas to society, and illegal impersonation of others, especially officials. Additionally, it has been cited that electronic blackmail cases have increased recently in Libya, and the Libyan authority announced the arrest of people who lured girls on social media sites and blackmailed them for money (Osama Ali, 2024). The authority called on citizens to report any electronic threat or blackmail attempts they are exposed to through social media, warning them against dealing with untrustworthy or unknown people to avoid falling victim to such crimes (Ibid.).

Moreover, the Libyan House of Representatives officially published the Anti-Cybercrime Law on 27 September 2022 (The Law Society of Libya, 2022). The law stresses the need to protect electronic transactions and aims to reduce the occurrence of cybercrimes by identifying these crimes and enacting deterrent penalties for them in a way that helps achieve justice and information security and protects the system and public morals (Ibid.). However, the Defender Center for Human Rights (DCHR) and 18 human rights groups argued the Libyan House of Representatives to immediately repeal cybercrime law because it threatens freedom of expression (Defender Center, 2022). Human Rights Watch (2023) has also urged the repeal of the "repressive" cybercrime law, arguing that it restricts freedom of opinion and criminalizes peaceful expression as the law includes vague and overly broad definitions, which could lead to prosecutions for nonviolent expressions and punishment with up to 15 years in prison and significant fines.

3. Research Methodology

This study applied the quantitative approach. Data from the literature review was used to construct the items of the research instrument. The collected data were analysed using a statistical package for social sciences (SPSS).

3.1. Research Instrument

A questionnaire was used to collect data relative to the study. The questionnaire was designed using Google Forms. It contained three parts, each consisting of simple statements and questions so that participants of different ages and educational levels could answer them. The first part of the questionnaire asked about demographic information. Besides, in order to answer the first research question, the second part consisted of 10 statements with a three-point Likert scale measuring participants' attitudes toward the use of ICT and the Internet. The scale was rated as 1 for no, 2 for sometimes, and 3 for yes. Furthermore, the third part contained ten items of criminal cases selected from the literature review. In this part, a multiple-choice question form was used to enable participants to select each case they experienced while using the Internet. This part helped investigate the existence and reality of cybercrimes in Libya. Finally, the questionnaire ended with an open-ended question asking participants if they would like to add additional information or notices related to the study.

3.1.1. Reliability of the Questionnaire

To ensure the validity of the questionnaire, specialists in the field of this study were invited to revise the questionnaire and provide comments to improve it. Furthermore, in order to test the internal consistency of the questionnaire, the Alpha Cronbach value was measured and applied to a pilot sample of 30. As shown in Table 1 below, the value of Cronbach's alpha was 0.810, indicating a good level of reliability. Therefore, the questionnaire was ready to be conducted.

Table 1: The result of the reliability test of the questionnaire

Cronbach's Alpha	N of Items
.810	10

3.2. Research Participants

The questionnaire link was shared with Libyan internet users on social media groups and was also sent via email. There were 120 responses from different demographic characteristics, which are shown in the following charts:

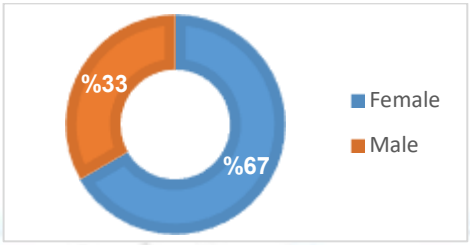


Fig. 1: Gender of the participants

It is noticeable from Fig. 1 that the majority of research participants were females (67%) while just 33% of them were males

.

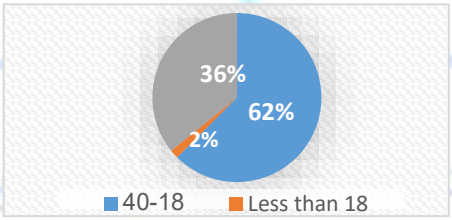


Fig. 2: Age groups of the participants

As shown in Fig. 2, the participants varied in age and most of them (62%) were in the 18–40 age group. while 36% of them were in the age group of more than 40 years old and only 2% of them were under 18 years old.

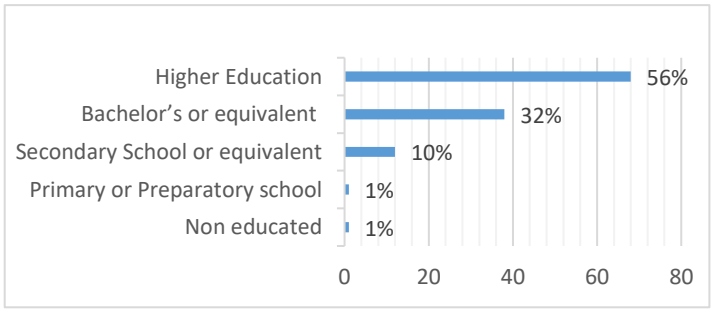


Fig. 3: Education level of the participants

Regarding the educational level of participants, Fig. 3 above demonstrates that nearly all participants were educated (56% higher education, 32% bachelor's degree or equivalent, 10%

secondary school or equivalent, 1% still in primary or preparatory school), while 1% were uneducated.

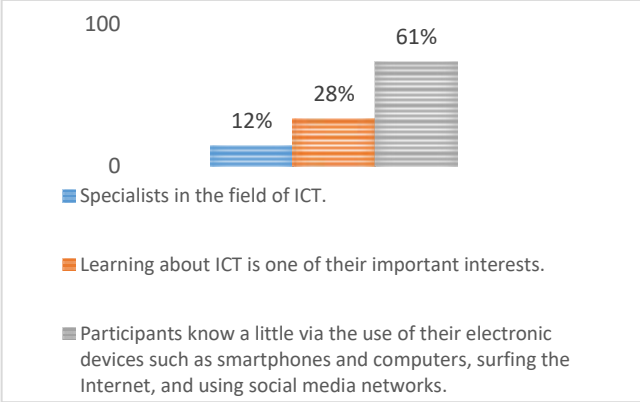


Fig. 4: Participants' knowledge about ICT

On the subject of participants' knowledge of information and communication technology (ICT), Fig. 4 above illustrates that 61% of the participants have little knowledge of using their electronic devices such as smartphones and computers, surfing the Internet, and using social media networks. While 28% of them stated that learning about ICT is one of their interests and 12% of them were specialised in the field of ICT.

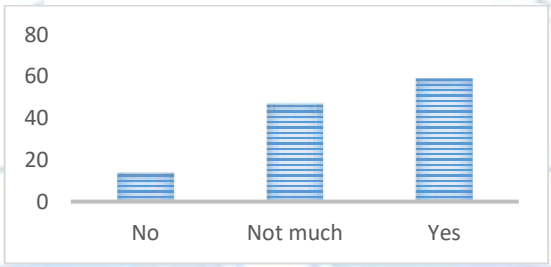


Fig. 5: Participants' understanding of the cybercrime concept

In addition, fig. 5 demonstrates that 49% of participants understood the concept of cybercrime, its seriousness, and the possibility of being a victim, 39% of them had little understanding of it, while 12% had no understanding at all.

3.3. Data Analysis

The collected data were analysed using SPSS. Descriptive statistics (frequencies, percentages, means, and standard deviation) were used to answer the research questions.

4. Results and Discussion

4.1. Participant's Behaviour on the Internet

This section discusses the behavior of participants on the Internet in order to answer the first research question: "To what extent are Internet users in Libya aware of cybercrimes?" The results of participants' behavior in this study were divided into three parts: participants' behavior while using the Internet, participants' behavior while using electronic accounts, and participants' behavior on social media networks, each of which is summarized in the following tables along with their related statistics.

Table 2: Participants' behaviour during using the Internet

Items	No	Sometimes	Yes	Mean	Std. d.
Participants save their private photos and information on their smart devices that connected to the Internet.	31	27	62	2.2583	0.8451
	25.8 %	22.5%	51.7%		
Participants download files from any website regardless its reliability and safety.	60	37	23	1.6917	0.7756
	50%	30.8%	19.2%		
Participants click on pop-up ads when they surf the Internet.	80	25	15	1.4583	0.7088
	66.7%	20.8%	12.5%		
Participants use the auto saving features of their password on all websites that they visit regardless their security level.	50	42	28	1.8167	0.7884
	41.7%	35%	23.3%		

Table 2 above shows that approximately half of the participants (51.7%) save their private photos and information on their smart devices connected to the Internet. As a result, this behavior could expose their private information to being stolen and used illegally. Moreover, 50% of participants do not download programs and files from any website, while 30.8% of them do that sometimes and 19.2% do that without taking into consideration the reliability and safety of these websites. Besides, 66.7% of participants do not click on pop-up ads that suddenly appear when they surf the Internet, while the rest of them click always (12.5% of participants) and sometimes (20.8% of participants). The key danger of pop-up ads represents redirecting users to other unsafe or bad content websites or trying to force them to download unsafe or bad materials. What's more, 41.7% of the respondents do not auto-save their password on all websites they visit when they are not sure about their safety, whereas the rest 35% of them do that sometimes and 23.3% of them always do.

Table 3: Participants' behaviour during using electronic accounts

Items	No	Sometimes	Yes	Mean	Std. d.
Participants do not change their password and security setting, in case someone helps them create any of their electronic accounts.	86	16	18	1.4333	0.7417
	71.7%	13.3%	15%		
Participants do not make sure whether they want to select the option of auto backup all files or not, when they create an account such as Gmail or iCloud.	42	40	38	1.9667	0.8192
	35%	33.3%	31.7%		
Participants share with others the use of their electronic accounts such as Gmail or iCloud, especially in smartphones.	98	16	6	1.2333	0.5303
	81.7%	13.3%	5%		
Participants open links and attachments they receive regardless they know the sender or not.	61	45	14	1.6083	0.6896
	50.8%	37.5%	11.7%		

The participants' behaviour while using their electronic accounts is illustrated in Table 3 above. It can be noticed that the majority of participants (71.7%) change their password and security settings, in case someone helped them create their electronic accounts such as social media accounts, Gmail, and iCloud. While the rest of them do not change their passwords and are exposed to leaking their private information, which could include some sensitive information that criminals can exploit to threaten or blackmail them.

Additionally, the table shows that 34% of participants make sure to check or uncheck the automatic backup option for their data when they create an account such as Gmail, 31.7% of them are not sure whether to check it or not, and 33.3% of them are sometimes not sure to check this option. The reason why people do not care about this important option is that they usually do not care of such details in addition to their lack of awareness of cybercrimes. Furthermore, this option could help criminals reach private information backed up on accounts they have accessed without permission.

Moreover, the major participants (81.7%) do not share the use of their electronic accounts with others (family and friends), which helps protect their information from being reached, especially when they select the option to back up information on their accounts. While the rest of the participants who share the use of their electronic accounts with others are likely to be exposed to this danger.

Finally, most of the participants (50.8%) are cautious about opening links and attachments received in their mailboxes when they do not know the senders. While some of them (37.5%) open them sometimes, and the rest (11.7%) open them all the time. Opening links and attachments sent from unknown senders will expose receivers to being redirected to other unreliable and bad content websites, as well as their information will be in danger in case they type it into unknown linked websites, which may imitate an official organisation such as a bank website.

Table 4. Participants' behaviour on social media networks

Items	No	Sometimes	Yes	Mean	Std. d.
Participants post many of their information and personal photos publically on social media networks	91	21	8	1.4250	0.6567
	75.8%	17.5%	6.7%		
Participants add or confirm all friends' requests on social media networks even from strangers.	80	29	11	1.3083	0.5911
	66.7%	24.2%	9.2%		

Regarding the participants' behavior on social media networks, Table 4 above shows that 75.8% of the sample do not post much of their personal information and photos publically on social media networks, whereas 6.7% of them post much of their information, and 17.5% of them do so sometimes. Avoiding posting personal information will protect users from being impersonated. .

What's more, 66.7% of the participants were cautious about not adding or confirming all friend requests on social media networks, while 9.2% of them accept all friend requests even from strangers, and 24.2% of them do so sometimes. Adding strangers to a user's social media account will allow them to know everything the user posts, as well as monitor their behavior on social media networks, which will help cybercriminals use their information or impersonate them.

4.2. Participant's Experience Online

This section discusses participants' online experience in order to answer the second research question: "What is the reality and prospects of cybercrime in Libya?" The key results of this section are summarized as follows:

- Malware infection was the most common attack, with 26.7% of participants responding that one of their electronic devices had been exposed to malicious software.
- 7% of participants were subjected to defamation and denigration.
- 3% of them were exposed to impersonation on the Internet for some reason (to gain self-benefit, to tarnish their reputation by publishing immoral content or spreading rumors, or to attack others for the purpose of sedition).
- 25% of participants received anonymous content that was immoral, called for religious extremism, followed political trends, incited illegal acts, or otherwise.
- 2% of respondents answered that their photos and private information had been posted online without their permission.
- 3% of them were threatened or blackmailed by publishing their private information, such as photos, to force them to do illegal or immoral acts or to get money from them.
- 2% of them had their electronic devices or accounts hacked or subjected to hacking attempts.
- 7% of the sample fell victim to online fraud or lost money.
- 5% of the respondents were exposed to suspicious or criminal situations other than those mentioned above.
- More than half of the respondents (57.5%) had not experienced any suspicious or criminal situation while using the Internet.

Regarding the open-ended question at the end of the questionnaire that asked participants whether they would like to add any experience, information, or notices related to the research topic, the following answers were received:

- Internet users should strengthen their security settings and not share their privacy.
- Conducting lectures and seminars to raise Internet users' awareness of the extent of the dangers related to cybercrimes.
- There must be security management and specialist organizations that follow cybercrimes, catch criminals, and punish them.
- There should be an official website or application that simulates the electronic police and allows receiving reports, determining and accessing the location of criminals, and protecting victims.
- Hacking emails via fake links is one of the most common cybercrimes in Libya.
- Cybercriminals sometimes lure victims to immoral websites via fake links to educational websites.

5. Conclusion

The study results revealed the existence of some cases of cybercrime in Libya, which are likely to continue and develop in the near future. In addition, there is no doubt that new cybercrimes will appear with the continuous advancement of technology, and therefore, information security software must always be updated to recognize and prevent them. Internet users in Libya should learn from others and from experiences around the world and prepare themselves for the possible increasing development of cybercrime in the country.

Furthermore, the key finding of this study showed that some Internet users in Libya do not have enough knowledge about cybercrimes and are not aware of the dangers they may cause. They are also unaware of the types of cybercrimes they may face while using the Internet. In addition,

some of them have never heard about cybercrimes, which may not be highly dangerous at present, but their danger will increase and develop with the advance of technological development. What's more, as cybercrime is still unfamiliar behavior to many people, victims can be lured easily. As a result, the Libyan government must play a role in eliminating cybercrimes and preventing their spread. Likewise, organizations should be established with the aim of educating people about the dangers of cybercrimes, how to confront them, and how to prevent falling victim to them. Finally, security in cyberspace is essential, as if cyberspace is not secure, it will affect the lives of Internet users and therefore the entire society.

6. Recommendations

Everyone is responsible for contributing to combating and confronting cybercrimes, so it is recommended to follow the methods of combating cybercrimes mentioned in the literature review. Likewise, organizations must make efforts to eliminate this kind of crime and prevent its development; therefore, the researcher recommended the following:

- Conducting further studies related to cybercrime in Libya. In addition, educational institutes and related organizations should conduct regular surveys to measure users' awareness of cybercrimes and accordingly prepare lectures, workshops, and symposiums with up-to-date and useful content. Besides, regular surveys help in reporting any new type of cybercrime and thus help in monitoring the progress of cybercrime development in Libya.
- It is important to provide internet users with sufficient knowledge about the risks of cybercrimes and how to avoid becoming a victim of them. In addition, using the media to raise people's awareness of the seriousness of cybercrimes will play a key role.
- The government and related organizations should develop ways and means to track cybercrime in the country accurately. They should also consider enacting relevant penal laws for cybercriminals and amending them regularly or as required to reduce the risks of cybercrimes and limit their spread.
- Everyone should be careful when dealing with foreign people or unknown companies online.
- Firewalls should always be activated and updated to protect people online.

7. References

Aboud, S.J (2012) An overview of cybercrime in Iraq. The Research Bulletin of Jordan ACM, 2(2), pp 31- 34.

Broadhurst, R. (2006) Developments in the global law enforcement of cyber-crime. An International Journal of Police Strategies and Management, 29(2), pp. 408-433.

Chaib, N. (2022) Strategic mechanism of combating cybercrime under the new environment of digital communication. Law and Political Science Journal, 8(2), pp. 710-718.

Chawki, M. et al. (2015) Cybercrime, Digital Forensics and Jurisdiction. Switzerland: Springer International Publishing.

Chawki, M. and Abdel-Wahab, M. (2006) Identity theft in cyberspace: issues and solutions. Lex Electronica, 11(1).

Chen, T. and Davis, C. (2006) An overview of electronic attacks. In: KANELLIS, P. (ed.) Digital Crime and Forensic Science in Cyberspace. London: Idea Group Pub, pp. 1–26.

Clancy, T.K. et al. (2007) Combating Cybercrime: Essential Tools and Effective Organisational Structures, A guide for Policy Makers and Managers. National Center for Justice and the Rule of Law: The University of Mississippi School of Law.

Cropf, R.A and Bagwell, T.C. (2016) Ethical Issues and Citizen Rights in the Era of Digital Government Surveillance. USA: IGI Global.

Dashora K. (2011) Cyber Crime in the Society: Problems and Preventions. Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, J 3(1), pp. 240-259.

Defender Center (2022) *Libya: DCHRA and 18 human rights groups call for immediate repeal Anti-Cybercrime Law due to its threats to freedom of expression* [WWW] Defender Center for Human Rights. Available from:

https://defendercenter.org/6797 [Accessed 7/8/2023]

El–Guindy, M. (2008) Cybercrime in the Middle East. ISSA Journal, 17 (June), pp. 16-19.

Goodman, M.D. and Brenner, S.W. (2002) The emerging consensus on criminal conduct in cyberspace. International Journal of Law and Information Technology, 10(2), pp. 139-223.

Human Rights Watch (2023) *Libya: Revoke Repressive Anti-Cybercrime Law* [WWW] Human Rights Watch. Available from:

https://www.hrw.org/news/2023/04/03/libya-revoke-repressive-anti-cybercrime-law [Accessed 5/11/2023].

IC3 (Internet Crime Complaint Centre) (2020) Internet Crime Report [WWW] Federal Bureau of Investigation. Available from: https://www.ic3.gov/Home/AnnualReports [Accessed 17/10/2023]

Johansen, A.J. (2020) 11 ways to help protect yourself against cybercrime [WWW] Norton. Available from: https://us.norton.com/internetsecurity-how-to-how-to-recognize-and-protect-yourself-from-cybercrime.html [Accessed 19/10/2023]

Katos, V. and Bednar, P.M. (2008) A cyber-crime investigation framework. Computer Standards & Interfaces, 30 (May), pp. 223-228.

Ksherti, N. (2010) Diffusion and Effects of Cyber-Crime in Developing Economies. Third World Quarterly, 31(7), pp. 1057-1079.

Lagazio, M., Sherif, N. and Cushman, M. (2014) A multi-level approach to understanding the impact of cybercrime on the financial sector. Computers and Security, pp. 1-32.

Li, X (2017) A Review of Motivations of Illegal Cyber Activities. Criminology and Social Integration Journal, 25(1), pp. 110-126.

Mshangi, M., Nfuka, E.N. and Sanga, C. (2014) The Rapid Growth of Cybercrimes Affecting Information Systems in the Global: is this a Myth or Reality in Tanzania? International Journal of Information Security Science, 3(2), pp. 182-199.

Neufeld, D.J. (2010) Understanding Cybercrime. In: Proceedings of the 43rd Hawaii International Conference on System Sciences, January 2010. US: IEEE Computer Society, pp. 1-10.

Nykodym, N., Taylor, R. and Vilela, J. (2005) Criminal Profiling and Insider Cybercrime. Digital Investigation, 2, pp. 261-267.

Osama Ali (2024) The growing threat of cybercrime in Libya. *The new Alaraby*, 25th Feb, pp. 17.

Sabillon, R. et al. (2016) Cybercrime and Cybercriminals: A Comprehensive Study. International Journal of Computer Networks and Communications Security, 4(6), pp. 165–176.

Sarre, R., Lau, L.Y. and Chang L.Y.C. (2018) Responding to cybercrime: current trends. Police Practice and Research, 19(6), pp. 515–518.

Setiawan, N. et al. (2018) Impact of Cybercrime in E-Business and Trust. International Journal of Civil Engineering and Technology, 9(7), pp. 652–656.

Shinder, D. and Tittel, E. (2002) Scene of the cybercrime: Computer forensics handbook. Rockland, MA: Syngress Publishing.

Stair, R.M. and Reynolds, G.W. (2016) Principles of Information Systems. 12th ed. USA: Cengage.

The Law Society of Libya (2022) *Law No. 5 of 2022 Regarding Combating Cybercrimes* [WWW] The Law Society of Libya. Available from:

https://lawsociety.ly/en/legislation/law-no-5-of-2022-regarding-combating-cybercrimes/ [Accessed 1/8/2024].

Wall, D. (2001) Cybercrimes and the Internet. In: WALL, D.S. (ed.) *Crime and the Internet*. London and New York: Routledge, pp. 1-17.

Whitman, M. and Mattord, H. (2004) *Management of Information Security*. Boston: Course Technology.

Wolak J, et al. (2008) Online "Predators" and Their Victims. *American Psychologist*, 63(2), pp. 111–128.

Zhang, Y. et al. (2012) A survey of cybercrimes. Security and Communication Networks, 5, pp. 422–437.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

جامعة بنغازي -كلية التربية

دراسة بعنوان

تطبيق نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقصي فعالية استخدام أدوات التعليم عن بعد على فئة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي

(2024)

Applying Technology Acceptance Model (TAM) to investigate the effectiveness of using distance-learning tools on a group of faculty members at University of Benghazi

كلية التربية -جامعة بنغازي

أحمد رجب بن هلوم
ahmed.benhaloum@uob.edu.ly
arbh_2002@yahoo.com
محاضر بقسم الحاسوب
كلية التربية – جامعة بنغازي

حواء امحمد الورفلي
hawa.alwarfaly@uob.edu.ly
abdulsalambenghazi@gmail.com
مساعد محاضر بقسم الحاسوب
كلية التربية – جامعة بنغازي

الملخص:

مع ظهور جائحة مرض فيروس كورونا الجديدة 2019 (كوفيد–19) في عام 2020، اضطرت المؤسسات التعليمية إلى التكيف بسرعة من التعليم وجهًا لوجه إلى التعليم عبر الإنترنت لضمان استمرار التعليم. كانت مختلف منصات التعليم الرقمي أدوات للتدريس عبر الإنترنت. لذلك، كانت هذه الدراسة تهدف إلى فحص قبول التكنولوجيا والنوايا السلوكية لاستخدام بعض ادوات التعليم عن بعد للمراحل الجامعية بكليات جامعة بنغازي. لتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة نموذج قبول التكنولوجيا كإطار وتم توسيعه بمتغيرات مختلفة، بما في ذلك الكفاءة الذاتية في التكنولوجيا، والمعايير الذاتية، وظروف التيسير. استخدم استبيان عبر الإنترنت لجمع البيانات من 209 محاضر من المراحل الجامعية المختلفة. اعتمدت الدراسة على نهج نمذجة المعادلات الهيكلية لاختبار النموذج المقترح. أظهرت النتائج أن المواقف والمعايير الذاتية تؤثر بشكل كبير على النوايا السلوكية نحو الاستخدام، في حين أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام تؤثران مباشرة على المواقف. علاوة على ذلك، كانت كفاءة الذات في التكنولوجيا، والمعايير الذاتية، وظروف التيسير تؤثر على الفهم المدرك لسهولة الاستخدام. يمكن للنتائج أن تكون مرجعًا لأساتذة الجامعات، والإدارات المعنية، وصناع السياسات في زيادة قبول منصات التعليم عن بعد بين المحاضرين في المستقبل ايضاً.

Abstract

With the emergence of the novel coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic in 2020, educational organisms were forced to quickly adapt from face-to-face learning to online learning and monitoring education. It was different from digital learning platforms and tools for online teaching. Therefore, this was an important study of technology acceptance and behavioral intentions to use some learning tools after university convenience at the colleges of the University of Benghazi. For this purpose, to begin studying the technology acceptance model as a framework and extend it with different variables, including technology readiness, subjective climates, and driving conditions. Use an online questionnaire and see the data of 209 lecturers from different antiquities. Continued study on the proposed model models and equations. Given that expectations in the evening partly relate to behavioral intentions toward use, while perceived incentives will directly exert their best efforts in response. Moreover, she was independent in technology, self-consciousness, and the circumstances in which she walked on what she easily perceived. The results can serve as a reference for university professors, public administrations, and encouraging industries in accepting post-learning members among lecturers in the future as well.

المقدمة

قبل ظهور جائحة مرض فيروس كورونا الجديد 2019 (كوفيد-19) في عام 2020، كان التعليم يحدث عادة في الفصول الدراسية العادية. مع تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في السنوات الأخيرة، تم استخدام تقنيات معينة في التعليم، مثل المدونات (blogs)، والويكي (wikis). ومع ذلك، لا يستخدم جميع أساتذة الجامعات التكنولوجيا في التدريس، بحيث لا يتمكن سوى المتمكنين في استخدام التكنولوجيا. وتشير بعض الدراسات أن المحاضرين الذين لديهم المزيد من الخبرة في مجال التكنولوجيا ينظرون إلى التكنولوجيا كأداة تعليمية ذات قيمة عالية ويميلون إلى استخدامها خلال فترات الدراسة (Miranda, et. al, 2011). خلال جائحة كورنا قد زاد استخدام أدوات التعليم عن بعد مثل Classroom وGoogle meet وTeams MS وقد اصبحت الفصول الدراسية الافتراضية الأكثر شيوعا بعد إغلاق المؤسسات التعليمية للحد من انتشار الفيروس وامتثال لأوامر الدولة بحظر التجول. تنوعت هذه الأدوات كما اختلفت في طبيعة تشغيلها وطريقة استخدامها حيث ان البعض استخدام لأرسال المواد التعليمية والمحاضرات النصية او ملفات الفيديو. برامج التواصل الاجتماعي أيضا أصبحت أداة فعالة لتبادل المواد التعليمية. ومع ذلك، لا يزال بعض أساتذة الجامعات وحتى الطلبة يفتقرون إلى المعرفة والمهارات في استخدام التكنولوجيا، مما جعل التدريس والتعليم غير فعالين. في بعض الأحيان، تواجههم صعوبات، مثل مشكلات التثبيت، ومشاكل تسجيل الدخول، وأخطاء التنزيل، ومشاكل الصوت والفيديو (Praveen, 2021).

بالإضافة إلى ذلك، يعد الاهتمام الشخصي أمرًا مهمًا في التعليم عبر الإنترنت. يفضل الطلاب التفاعل ثنائي الاتجاه، والذي قد يكون من الصعب تنفيذه في بعض الأحيان. غالبًا ما يتعلق التعليم عبر الإنترنت بالمحتوى النظري، مما يجعل الطلاب يواجهون صعوبة في الممارسة والتعليم بشكل فعال ومع ذلك، في هذا السيناريو العالمي "الطبيعي الجديد"، يعد التعليم عن بعد ضروريًا لمواصلة أنشطة التعليم. تتضمن بعض الأمثلة على التقنيات الجديدة المستخدمة في التعليم عبر الإنترنت أنظمة إدارة التعليم (LMSs، مثل Google Classroom وMoodle)، وأدوات العرض التفاعلية (مثل Mentimeter وCanva)، وأدوات مؤتمرات الفيديو (مثل Google Meet وZoom) (Songkram and Osuwan, 2022) تواجه الدولة الليبية أيضًا هذه التحديات في التعليم عبر الإنترنت. وبالتالي، تحتاج جامعة بنغازي إلى التركيز على استخدام التكنولوجيا في التعليم.

من خلال ما تم طرحه اعلاه، سيتم استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقييم قبول المحاضرين لبعض منصات التعليم الرقمي مثل (Classroom –Google meet). اقترح ديفيس (Davis, 1989) نموذج TAM لشرح النية السلوكية لمستخدمي التكنولوجيا في استخدام التكنولوجيا. وفقًا لنموذج TAM، تعتبر المواقف تجاه استخدام التكنولوجيا، والفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة هي العوامل الرئيسية التي تحدد قبول المستخدم للتكنولوجيا. قام العديد من الباحثين بدراسة العوامل التي تؤثر على قبول التكنولوجيا واستخدام منصات التعليم الرقم (Songkram & Osuwan, 2022) وعلى هذا النحو من البحث، يهدف هذا العمل إلى فحص قبول التكنولوجيا والنية السلوكية لاستخدام منصات التعليم عن بعد لأساتذة جامعة بنغازي. علاوة على ذلك، يمكن أن تكون النتائج مفيدة لأصحاب القرار والمسؤولين بالإدارات التعليمية في الجامعات الليبية.

مشكلة الدراسة:

من خلال الإحساس بمشكلة البحث والتي تأتي من طبيعة عمل الباحثان والخبرة المكتسبة من واقع طبيعة عملهم، كذلك بناءً على توصيات العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بنموذج قبول التقنية (TAM) على سبيل مثال أوصى (عرفه & مليجي 2017) بالتركيز على تطبيق الاعمال المرتبطة بمجال التعليم والتركيز على دعم التقنية في مجال التعليم بصفة عامة، تم التقصي من قبل الباحثان على فهم ودراسة المشكلة القائمة في استخدام تقنية أدوات التعليم عن بعد ومدى قبولها بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بنغازي. حيث تم القيام بدراسة أولية مع بعض المحاضرين واجراء مقابلات شخصية مع البعض الاخر سواء اولئك الذين لديهم خلفية موسعة في التقنية واستخدام هذه الأدوات بالإضافة الى الشريحة الأخرى والتي تجد بعض العوائق في استخدامها. علاوة على ذلك تم انشاء استبانة الكترونية تم نشرها عن طريق الانترنت ونشرها عبر القنوات المتاحة مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مثل البريد الالكتروني او مواقع التواصل الاجتماعي، WhatsApp، Messenger بعض الحالات تعذر عليها تعبئة الاستبانة عبر الانترنت لذا تم تسليمهم نسخة ورقية.
تم تحديد بعض العوامل او الظواهر التي ساعدت في تشخيص وتحديد مشكلة الدراسة كالتالي:

1. ظهور الازمات المختلفة سواء على مستوى العالم مثلا جائحة كورنا، او على مستوى الدولة مثل الحروب والأزمات السياسية التي قد تسببت في إيقاف الدراسة.
2. بعض من المحاضرين يفتقر الى استخدام التقنية بصفة عامة وليس أدوات التعليم عن بعد فقط.
3. انقطاع او عدم توفر خدمة الانترنت في بعض المناطق.

4. لا توجد أنظمة الكترونية تساعد في حصر بيانات الطلبة والمحاضرين والتي من شانه تسهيل عمليات استخدام هذه الأدوات، مثلا انشاء مجموعات للطبة وفق ارقام الدراسية او مقرراتهم.
5. عدم استجابة بعض الطلبة (كونهم طرف مهم في العملية) لاستخدام هذه الأدوات أيضا، وقد تكون اسبابهم متمثلة في النقطة رقم 2.

تساؤلات الدراســـة:

من خلال ما تم سرده مسبقا يمكن تسليط الضوء على مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات الاتية:

1- هل تؤثر نوايا المحاضرين من استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد في تحسين جودة مخرجات الكليات بجامعة بنغازي؟
2- ما هي العوامل المؤثرة على أساتذة الجامعة من اجل استخدام تقنية أدوات التعليم عن بعد؟
3- ماهي العوائق التي قد تؤثر على استخدام برامج التعليم عن بعد؟

أهداف الدراسة:

يعتبر الهدف الأساسي في هذا العمل هو دراسة سلوك أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي نحو استخدام تكنولوجيا التعليم عن البعد عن طريق نموذج قبول التقنية ومدى فاعليته في قياس هذا السلوك. وعليه يمكن تحديد العلاقة التي تربط نواياهم مع عناصر او متغيرات نموذج قبول التقنية (سهولة الاستخدام المتوقعة، المنفعة المتوقعة) بالإضافة الى بعض العوامل التنظيمية الأخرى مثل خصائص هذه الأدوات وعملية التدريب عليها وإمكانية الحصول عليها او التسجيل بها. بالإضافة الى تعريف الجوانب التي قد تقف عائق امام استخدام هذه التكنولوجيا.

أهمية الدراسة:

تعرضت العملية التعليمية بجامعة بنغازي الى العديد من الازمات سواء على الصعيد الدولي او الصعيد المحلي وعلى أثرها أوقفت الدراسة بشكل شبه كلي. هذه الظروف فرضت استخدام تكنولوجيا مساعدة في عملية التعليم عن طريق الانترنت، واكتسبت أهميتها من خلال الاعتماد عليها طيلة فترات الازمة، وأصبحت تلعب دورا في أداء وجودة العملية التعليمية، وانطلاقا من هذا الدور يمكن سرد هذه الأهمية كالتالي:

- مساعدة أصحاب القرار بالنظر في مسائلة اعتماد أدوات التعليم عن بعد حالياً او في المستقبل.
- التعرف على عوامل النجاح من استخدام هذه التقنية.
- التعرف على عوائق استخدام هذه التقنية وإمكانية معالجتها.

فروض الدراسة:

بالاعتماد على نموذج قبول التقنية (TAM) وإيجاد العلاقات وتأثيرها على العناصر الأساسية للنموذج، تم اقتراح الفروض التالية:

الفرضية الأولى (H1): إن سهولة الاستخدام المدركة لها تأثير كبير على الفائدة المدركة للبرامج التعليم عن بعد.

الفرضية الثانية (H2): إن سهولة الاستخدام المدركة لها تأثير كبير على الاتجاه نحو استخدام برامج التعليم عن بعد.

الفرضية الثالثة (H3): إن للفائدة المدركة تأثير كبير على الاتجاه نحو استخدام برامج التعليم عن بعد.

الفرضية الرابعة (H4): للفائدة المدركة تأثير كبير على نية استخدام برامج التعليم عن بعد.

الفرضية الخامسة (H5): الاتجاه نحو الاستخدام له تأثير كبير على نية استخدام برامج التعليم عن بعد.

حدود الدراسة:

حدود الدراسة شملت الاتي:

1- حدود الدراسة المكانية هي كليات جامعة بنغازي داخل مدينة بنغازي كذلك فروع الجامعة في المدن الأخرى.

2- حدود الدراسة البشرية هي أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي.

3- حدود الدراسة الزمنية هي فترة فصل خريف 2023-2024.

4- حدود الدراسة الموضوعية اقتصر على استخدام نموذج قبول التقنية وكيفية تطبيقه على عينة الأساتذة الجامعين بجامعة بنغازي.

مصطلحات بحثية:

نموذج قبول التقنية (TAM): هو إطار نظري يُستخدم لفهم كيفية اعتماد الأفراد والمجتمعات للتكنولوجيا الجديدة، حيث من خلال هذا النموذج يمكن قياس مدى قبول التكنولوجيا من قبل الافراد او الفئات المستهدفة في الدراسة (Davis, 1989).

التعليم عن بعد: يشير إلى أي تعليم يتم تقديمه دون تواجد المعلم والطلاب معًا جسديًا، ويتم ذلك على طريق برامج تكون مخصصة لذلك الغرض، تستفيد هذه البرامج من الفرص المذهلة التي توفرها التكنولوجيا الحديثة (Szulc, 2020).

أدوات التعليم عن بعد: هي منتجات برمجية (برامج) يستخدمها الافراد من اجل تطبيق الدراسية الرقمية عندما يكون التعليم عن بعد ضرورة. يمكن لهذه البرامج أن تساعد المحاضرين على إشراك طلابهم في العملية التعليمة من حيث تلقي الموارد او المشاركة وتلقي الرد على الدروس.

الإطار النظري:

أولا: التعليم عن بعد: هو نوع من أنواع التعليم الذي يتيح للطلاب الوصول إلى الموارد التعليمية والدورات الدراسية بدون الحاجة إلى وجود جسدي في مكان تعليمي محدد (ربوش واخرون، 2024). يعتمد التعليم عن بعد على استخدام التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي والتواصل بين المدرسين والطلاب دون الحاجة للتواجد الشخصي في الصفوف الدراسية التقليدية. تتضمن وسائل التعليم عن بعد مجموعة من الأدوات والتقنيات مثل الإنترنت، وبرامج الدردشة، والبريد الإلكتروني، ومنصات التعليم الإلكتروني، وغيرها من التكنولوجيا التي تمكن التفاعل بين المعلم والطلاب عبر الشبكة (Johnston, 2020). يمكن للطلاب أداء الأنشطة التعليمية وتقديم الواجبات عبر الإنترنت، والمشاركة في مناقشات مجتمعات الطلاب الافتراضية، مما يتيح لهم الحصول على التعليم دون الحاجة إلى الانتقال اليومي إلى مؤسسات تعليمية تقليدية. النقاط التالية تمثل فوائد التعليم عن بعد (Katane et al, 2015):

- **المرونة الزمنية والمكانية:** يمكن للطلاب الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان يناسبهم، مما يتيح لهم تنظيم جدولهم الزمني والتعليم وفقاً لاحتياجاتهم الشخصية.
- **التفاعل والمشاركة:** توفر العديد من منصات التعليم عن بعد فرصًا للتفاعل والتواصل بين الطلاب والمحاضرين، سواء من خلال المنتديات الإلكترونية، الدردشة، أو الفصول الافتراضية (عبد اللطيف وعبد العزيز,2024).
- **توفير الموارد التعليمية المتنوعة:** يمكن للطلاب الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة مثل مقاطع الفيديو، المقالات، والمحاضرات التفاعلية، مما يساعدهم على فهم المواضيع بشكل أفضل.

- **توفير تكنولوجيا التقييم:** يمكن تقديم الاختبارات والتقييمات عبر الإنترنت، مما يسهل تقييم أداء الطلاب وتقديم الملاحظات بشكل فعال.
- **توفير فرص التعليم مدى الحياة:** يمكن للأفراد من جميع الأعمار والمستويات الدراسية الاستمرار في التعليم وتطوير مهاراتهم عبر الحياة دون الحاجة إلى الالتحاق بمؤسسة تعليمية تقليدية.

كما ان توجد العديد من البرامج والمنصات التي اصبحت تستخدم على نطاق واسع لتسهيل عمليات التعليم عن بعد. تتنوع هذه البرامج فيما يتعلق بالوظائف والميزات، وتلبي احتياجات مختلفة للأساتذة والطلاب. فيما يلي بعض الادوات الشائعة للتعليم عن بعد (Nurhayati, et al, 2023):

1. Google Classroom: منصة مجانية تقدمها جوجل لتسهيل التواصل بين المعلمين والطلاب، تتيح إمكانية إرسال المهام، والتقييم، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين.

2. Zoom: تستخدم لإجراء دروس عبر الفيديو والاجتماعات عبر الإنترنت، توفر خيارات للتفاعل الفعّال مثل الدردشة والمشاركة في الشاشة.

3. Microsoft Teams: توفر أدوات للتعاون والمشاركة في المستندات وإجراء اجتماعات عبر الإنترنت، تدمج بسلاسة مع برامج Microsoft Office الأخرى.

4. Moodle: منصة مفتوحة المصدر تستخدم لإنشاء بيئات تعليم افتراضية، تتيح إدارة المحتوى التعليمي وتنظيم الدورات وتقديم المهام.

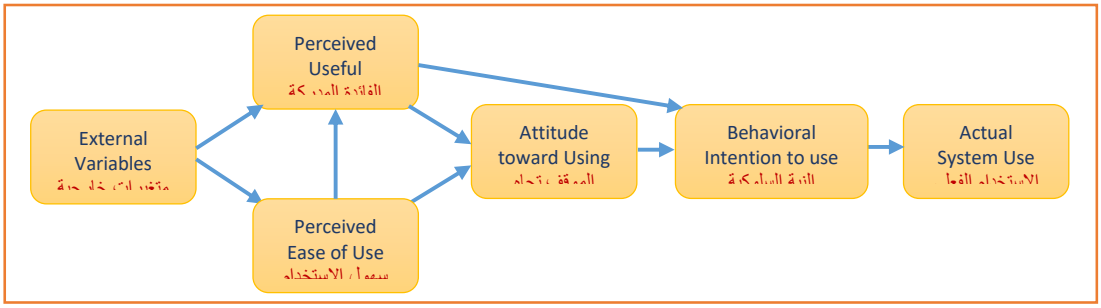
5. Blackboard Collaborate: توفر أدوات للتعاون والتفاعل الحي في بيئة افتراضية، تستخدم في الدورات الجامعية والتعليم العالي.

6. Canvas: نظام إدارة التعليم يستخدم في المدارس والجامعات، يوفر واجهة سهلة الاستخدام وميزات تفاعلية.

ثانيا: نموذج قبول التقنية: هو إطار نظري يُستخدم لفهم كيفية اعتماد الأفراد والمجتمعات للتكنولوجيا الجديدة. أحد النماذج الأكثر شهرة في هذا السياق هو "نموذج تبني التكنولوجيا" الذي قدمه إيفان روجرز في عام 1962 وتم تطويره فيما بعد بواسطة آخرين. يعتبر هذا النموذج خماسي الأبعاد، حيث يتناول خمس مراحل يمر بها الأفراد والمجتمعات عند تبني التكنولوجيا. هذا النموذج يوفر إطاراً فعّالاً لفهم تفاعل الأفراد والمجتمعات مع التكنولوجيا الجديدة، وقد تم تطبيقه في أكثر من سياق مختلف بما في ذلك

مجالات التعليم والصحة والأعمال وغيرها، كما انه يعتبر أكثر النماذج تأثيراً وفعاليةً للتنبؤ بمدى قبول التقنية (الربيعان و الدرعان ،2024).

اقترح ديفيس نموذج قبول التقنية TAM 3 كتعديل لنظرية العمل العقلاني. على الرغم من أن هذه النظرية تُستخدم لشرح أي سلوك بشري، إلا أن TAM استخدم لشرح نية مستخدمي التكنولوجيا في الاستفادة من التكنولوجيا. يتكون TAM من أربعة متغيرات، وهي الفائدة المدركة (Perceived Usefulness)، وسهولة الاستخدام المدركة (Perceived Ease of Use)، والموقف تجاه الاستخدام (Attitude Toward Use)، والنية السلوكية للاستخدام (Behavioral Intention). على وجه التحديد، يتم تعريف الفائدة المدركة على أنه "الدرجة التي يعتقد فيها الشخص أن استخدام نظام معين من شأنه أن يعزز أدائه الوظيفي"، في حين أن سهولة الاستخدام المدركة هي "الدرجة التي يعتقد فيها الشخص أن استخدام نظام معين سيكون خاليًا من الجهد (Songkram & Osuwan, 2022). الموقف تجاه الاستخدام هي مشاعر الفرد الإيجابية أو السلبية فيما يتعلق بأداء السلوك. وتشير النية السلوكية للاستخدام إلى الاتجاه السلوكي للاستمرار في استخدام التكنولوجيا في المستقبل. ولذلك، تحدد النية السلوكية للاستخدام قبول التكنولوجيا. وفقًا لـ TAM، يؤثر الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة بشكل مباشر على الموقف تجاه الاستخدام. بالإضافة إلى ذلك، يؤثر الفائدة المدركة والموقف تجاه الاستخدام بشكل مباشر على النية السلوكية للاستخدام، في حين تتنبأ سهولة الاستخدام المدركة بشكل مباشر بالفائدة المدركة. في هذه الدراسة، إذا كان الاساتذة يعتقدون أن استخدام أدوات التعليم عن بعد في تدريسهم مفيد، فستكون درجات اتجاهاتهم ونواياهم عالية. وعندما يرى الاساتذة أن هذه الادوات سهلة الاستخدام، فإن هذا الرأي سيؤثر بشكل إيجابي على الفائدة المدركة والموقف تجاه الاستخدام بشكل مباشر وعلى النية السلوكية للاستخدام وبشكل غير مباشر من خلال الموقف تجاه الاستخدام. بعض الدراسات السابقة دعمت هذه العلاقات. الشكل رقم 1 يوضح هيكلية نموذج قبول التقنية.



الشكل رقم 1: نموذج قبول التقنية (Fred D. Richard P. & Paul R. August 1989, p. 189)

الدراسات السابقة:

عمل الباحثان على جمع وتوضيح بعض نماذج الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت نموذج قبول التقنية كأداة فاعلة لقياس مدي نجاح وتطبيق وقبول النظم والتكنولوجيا في مجالات مختلفة بالتعليم عن بعد.

1- دراسة (عبد الرحمن السدحان,2021) أكَّدت دارسة علي على فاعلية استخدام نمط التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات التعامل مع نظام إدارة التعليم الإلكتروني أعضاء هيئة التدريس (بجامعة شقرا) . وقد قام الباحث بإعداد استبانة هذا الغرض تتكون من (107) فقرة موزعة على ثالثة محاور. وقد استخدم الباحث معامل الارتباط سيبرمان وبراون، حساب العالقة بين متغيري الدراسة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرًا دال إحصائيًا لمتغيري سهولة الاستخدام المتوقعة في المنفعة المتوقعة، وأن سهولة الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة تؤثران في النية السلوكية للاستخدام، وترتب على هذه العوامل جميعها رغبة قوية لدى الطالب والطالبات في استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني Moodle في العملية التعليمية.

2- دراسة (احمد بن الدليل ,2023) تهدف هذه الدراسة إلى تطوير نموذج قبول التكنولوجيا؛ لتحديد المتغيرات التي تؤثر على نية عضو هيئة التدريس (بجامعة بيشة) في استخدام نظام البلاك بورد في التدريب الإلكتروني. كما أنها قد سعت إلى التحري عن مدى قبول أعضاء هيئة التدريس (بجامعة بيشة) لنظام البلاك بورد في التدريب الإلكتروني. كما أظهرت النتائج أن رضا المستخدمين له تأثير كبير على نوايا الاستخدام وأن فوائد النظام المتوقعة وسهولة الاستخدام لهما أثر كبير على رضا المستخدمين .

3- دراسة (مريم و عبدالحميد، 2021) هدفت الدراسة الي تفسير و تحديد العوامل المؤثرة في استخدام التعليم الرقمي من قبل الأساتذة في وزارة التعليم العالي في الجزائر (جامعة غراديه) باستخدام نموذج قبول التقنية من اجل معرفة اثر العوامل التنظيمية علي العوامل الادراكية (مثلا المنفعة المدركة و سهولة الاستخدام)، حيث اشارت الدراسة ان العوامل التنظيمية مثل تسهيلات التي توفرها الإدارة علي استخدام التعليم الرقمي ، وخلصت الدراسة الي عدم تأثيرها التسهيلات التنظيمية علي استخدام التقنية بشكل مباشر في حين كان تأثير العوامل الادراكية مباشرا علي استخدام التعليم الرقمي من قبل أساتذة التعليم العالي في الجزائر.

4- دراسة (Teo & Huang, 2018) تستكشف الدراسة تأثير القيم الثقافية على نوايا المعلمين لاستخدام التكنولوجيا في الجامعات الصينية. ويستخدم نموذج قبول التكنولوجيا لدراسة تأثير

المعايير الذاتية والظروف الميسرة. تم تحليل البيانات من 502 معلمًا باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية. وأظهرت النتائج أن الفائدة المتصورة، والمعايير الذاتية، والمواقف تجاه الاستخدام، والثقافة كانت محددات مهمة للنوايا السلوكية، حيث كان للمواقف تجاه الاستخدام التأثير الأكبر.

الإطار العملي للدراسة:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق اهداف الدراسة، كما تم استخدام المنهج الكمي بواسطة انشاء استبيان الكتروني كأداة مستخدمة في تجميع البيانات من العينة المستهدفة في هذه الدراسة حيث تمت تعبئته عن طريق الانترنت.

مجتمع البحث وعينة الدراسة: تضمنت العينة فئة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس الذين لهم تجربة في استخدام أدوات التعليم عن بعد. مجموع الافراد وصل (209) من عضو هيئة تدريس. جميع افراد العينة لهم تجربة في استخدام أدوات التعليم عن بعد.

بناء أدوات البحث: تم اعداد الاستبانة وجمع الردود عن طريق موقع قوقل (Google Doc)، عدد أسئلة الاستبانة كانت (24) باستثناء الأسئلة الشخصية. بالإضافة الى اجراء مقابلات مع بعض المتخصصين في تكنولوجيا التعليم ومع عينة من أعضاء هيئة التدريس. تم استخدام اسلوب ليكرث الخماسي لأنه يعتبر من أكثر المقاييس ثباتا واستخداما وبالإضافة الى انه يسهل تحليله من خلال تعدد فقرات الاستجابة والتي تتدرج من "موافق تماماً" حتى "غير موافق تماماً". يتم تحويل كل عبارات الاستبانة الى اوزان تقديرية تتراوح من 1 الى 5، الجدول رقم 1 يوضح ذلك:

الجدول رقم (1): درجات الاستجابة للعبارات وفقاً لمقياس ليكرث

العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماماً
الدرجة	5	4	3	2	1

ولتحديد مستوى تأثير العامل على كل فقرة من فقرات الاستبيان يتم حساب طول خلايا مقياس ليكرث الخماسي لحساب المدى (5-1=4) وتقسيمه على جميع عدد الفئات للحصول ليصبح طول الخلية (4/5) =0.8، حيث تضاف هذه القيمة الى اقل حد في المقياس بالتدريج وهي (1) حتى الوصول الى اعلى حد وهو (5). الجدول رقم 2 يوضح هذا التدريج.

الجدول رقم (2): يوضح درجة الاهمية لفقرات الدراسة بالتدريج

درجة الاهمية	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
المتوسط المرجح	1-1.79	1.8-2.59	2.6-3.39	3.40-4.19	4.20-5

معامل الثبات الفا كرونباخ (Cronbach Alpha): يعتبر معامل الثبات ألفا كرونباخ هو مقياس الاتساق الداخلي للاختبارات الاحصائية مثل الاستبيانات والمقاييس المشابهة، والاتساق الداخلي يعبر عن مدى ارتباط مجموعة من العناصر ببعضها البعض كمجموعة متسقة. وعليه تم احتساب معامل الفا لجميع فقرات الدراسة وكانت النتيجة (0.759) لعدد 22 فقرة وتعتبر نتيجة مقبولة.

الجدول رقم (3): يوضح قيم معامل الفا لكل محور

المحاور	عدد الفقرات	معامل الفا
سهولة الاستخدام	5	- 0.019
المنفعة المتوقعة	8	0.506
الاتجاهات نحو الاستخدام	4	0.799
النوايا السلوكية	2	0.852
المعوقات	3	0.218
المجموع	22	0.759

تحليل نتائج الدراسة الميدانية واختبار الفروض

سيتم تحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال النقاط التالية:

اولاً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة: يتأثر استخدام أدوات التعليم عن بعد من وجهة نظر عينة الدراسة بعدة متغيرات كما تظهر في الجدول (4).

الجدول رقم (4): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

م	المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	سهولة الاستخدام			
1	تعتبر برامج التعليم عن بعد سهلة الاستخدام	3.98	0.857	1

2	لم اتمكن من استخدام برامج التعليم عن بعد من المرة الأولى	2.75	1.195	4
3	عملية الاشتراك وتسجيل الدخول لبرامج التعليم عن بعد تعتبر عملية معقدة وغير بسيطة	2.42	1.007	5
4	ارتكبت اخطاء اثناء استخدام برامج التعليم عن بعد	2.92	1.091	3
5	أستطيع حل اي مشكلة اتعرض لها اثناء تشغيل برامج التعليم عن بعد	3.39	0.965	2
	الفوائد المتوقعة			
6	برامج التعليم عن بعد ستساهم بشكل فعال في تحسين أداء وجودة العملية التعليمية بالجامعات الليبية	3.96	1.071	2
7	برامج التعليم عن بعد سوف تزيد في التحصيل العلمي للطلاب	3.75	1.087	4
8	برامج التعليم عن بعد تجعل المقرر أكثر تعقيدا مقارنة بالطرق التقليدية	2.53	1.024	7
9	لا تزيد برامج التعليم عن بعد نسبة التفاعل بين الأستاذ والطالب	2.97	1.105	6
10	برامج التعليم عن بعد تعطي للطالب مساحة أكبر للبحث والاعتماد على نفسه	3.89	0.873	3
11	تقنية التعليم عن بعد، تعمل على اختصار المسافات وإيصال المعلومة إلى الطالب في وقت قياسي	4.14	0.831	1
12	تحقق برامج التعليم عن بعد الفوائد المطلوبة من التعليم بشكل فعال ومريح	3.73	0.943	5
13	تساعد برامج التعليم عن بعد في توفير الوقت والجهد	4.14	0.808	1
	الاتجاهات			
14	استخدام برامج التعليم عن بعد تعتبر فكرة ناجحة	3.89	0.952	2
15	هل تفضل اعتماد برامج التعليم عن بعد بشكل رسمي في مؤسستك التعليمية	3.41	1.214	4
16	الشعور بارتياح وإيجابية اثناء استخدام برامج التعليم عن بعد	3.68	0.955	3
17	يواجه العالم تغيرات كثيرة وتحديات صعبة فرضتها الظروف لاستخدام برامج التعليم عن بعد	4.05	0.845	1

النوايا السلوكية				
18	لدي النية الحقيقة في استخدام برامج التعليم عن بعد في حال تم اعتمادها	3.96	0.994	1
19	اشعر بالارتياح عند استخدام برامج التعليم عن بعد لأنها تعتبر وسيلة تعليم جاذبة	3.66	0.978	2
العوائق				
20	انقطاع خدمة الانترنت لا تعتبر عائقاً في استخدام ادوات التعليم عن بعد	2.11	1.106	3
21	يحتاج استخدام برامج التعليم عن بعد الكثير من المعدات مثل الكاميرات والماسحات واجهزة الحاسوب الحديثة	3.72	1.014	2
22	يجب توفير قاعدة بيانات كبيرة لكل الطلبة حتى يتسنى لهم استخدام برامج التعليم عن بعد بواسطة حساباتهم الشخصية	4.12	0.941	1

من خلال الجدول رقم (4) يتضح الاتي:

- بالنسبة لمتغير سهولة الاستخدام: اعتبر المتغير "تعتبر برامج التعليم عن بعد سهلة الاستخدام" من اهم المتغيرات حيث تحصل على اعلى قيمة متوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.857). بالإضافة الى متغير "أستطيع حل اي مشكلة اتعرض لها اثناء تشغيل برامج التعليم عن بعد" بمتوسط (3.39) وانحراف معياري (0.965). ويجب الإشارة الى ان العينة لا ترى ان عملية الاشتراك وتسجيل الدخول لبرامج التعليم عن بعد تعتبر عملية معقدة وغير بسيطة وذلك بحصوله على اقل متوسط (2.42) وانحراف معياري (1.007).

- فيما يخص الفوائد المتوقعة فان كلا المتغيران " تقنية التعليم عن بعد، تعمل على اختصار المسافات وإيصال المعلومة إلى الطالب في وقت قياسي" و " تساعد برامج التعليم عن بعد في توفير الوقت والجهد" قد تحصلا على اعلى متوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.831) و(0.808) على التوالي. يليها المتغير " برامج التعليم عن بعد ستساهم بشكل فعال في تحسين أداء وجودة العملية التعليمية بالجامعات الليبية " بمتوسط (3.96) وانحراف معياري (1.071). كما ان وجهة نظر عينة الدراسة بخصوص المتغير " برامج التعليم عن بعد تجعل المقرر أكثر تعقيدا مقارنة بالطرق التقليدية " كان اقل متوسط (2.53) وبانحراف معياري (1.024).

- متغير الاتجاهات تضمن العديد من المتغيرات الإيجابية حيث تحصل المتغير "يواجه العالم تغيرات كثيرة وتحديات صعبة فرضتها الظروف لاستخدام برامج التعليم عن بعد " على اعلى متوسط (4.05) وانحراف معياري (0.845). كما ان اعتبرت عينة الدراسة ان "استخدام برامج التعليم عن بعد تعتبر فكرة ناجحة" بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.952).
- وجود "النية الحقيقة في استخدام برامج التعليم عن بعد في حال تم اعتمادها" كان اهم المغيرات فيما يخص النوايا السلوكية بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.994). كما ان عينة الدراسة "تشعر بالارتياح عند استخدام برامج التعليم عن بعد لأنها تعتبر وسيلة تعليم جاذبة" بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.978).
- فميا يخص متغير العوائق فقد رأت عينة الدراسة بانه "يجب توفير قاعدة بيانات كبيرة لكل الطلبة حتى يتسنى لهم استخدام برامج التعليم عن بعد بواسطة حساباتهم الشخصية" بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.941)، يليه " احتياج استخدام برامج التعليم عن بعد الكثير من المعدات مثل الكاميرات والماسحات واجهزة الحاسوب الحديثة " بمتوسط (3.72) وانحراف معياري (1.014). فميا حصل المتغير " انقطاع خدمة الانترنت لا تعتبر عائقاً في استخدام ادوات التعليم عن بعد " على اقل نسبة متوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (1.106).

صدق الاستبيان: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قوة الارتباط بين فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجدول رقم 4، وتم تطبيقه على جميع فقرات الاستبيان كما في الجدول رقم 5.

الجدول رقم (5): قياس مدى ارتباط عبارات الاستبيان

رقم العبارة	العبارة	معامل بيرسون	نوع الارتباط	عند دلالة
	سهولة الاستخدام			
1	تعتبر برامج التعليم عن بعد سهلة الاستخدام	0.133	ضعيفة	
2	لم اتمكن من استخدام برامج التعليم عن بعد من المرة الأولى	.654**	متوسطة	0.01

3	عملية الاشتراك وتسجيل الدخول لبرامج التعليم عن بعد تعتبر عملية معقدة وغير بسيطة	.536**	متوسطة	0.01
4	ارتكبت اخطاء اثناء استخدام برامج التعليم عن بعد	.605**	متوسطة	0.01
5	أستطيع حل اي مشكلة اتعرض لها اثناء تشغيل برامج التعليم عن بعد	.196**	ضعيفة	0.01
	الفوائد المتوقعة			
6	برامج التعليم عن بعد ستساهم بشكل فعال في تحسين أداء وجودة العملية التعليمية بالجامعات الليبية	.792**	قوية	0.01
7	برامج التعليم عن بعد سوف تزيد في التحصيل العلمي للطلاب	.784**	قوية	0.01
8	برامج التعليم عن بعد تجعل المقرر أكثر تعقيدا مقارنة بالطرق التقليدية	-.177*	ضعيفة	0.01
9	لا تزيد برامج التعليم عن بعد نسبة التفاعل بين الأستاذ والطالب	-.296**	متوسطة	0.01
10	برامج التعليم عن بعد تعطي للطالب مساحة أكبر للبحث والاعتماد على نفسه	.726**	قوية	0.01
11	تقنية التعليم عن بعد، تعمل على اختصار المسافات وإيصال المعلومة إلى الطالب في وقت قياسي	.735**	قوية	0.01
12	تحقق برامج التعليم عن بعد الفوائد المطلوبة من التعليم بشكل فعال ومريح	.760**	قوية	0.01
13	تساعد برامج التعليم عن بعد في توفير الوقت والجهد	.666**	متوسطة	0.01
	الاتجاهات			
14	استخدام برامج التعليم عن بعد تعتبر فكرة ناجحة	.896**	قوية	0.01
15	هل تفضل اعتماد برامج التعليم عن بعد بشكل رسمي في مؤسستك التعليمية	.879**	قوية	0.01
16	الشعور بارتياح وإيجابية اثناء استخدام برامج التعليم عن بعد	.855**	قوية	0.01

17	يواجه العالم تغيرات كثيرة وتحديات صعبة فرضتها الظروف لاستخدام برامج التعليم عن بعد	.505**	متوسطة	0.01
	النوايا السلوكية			
18	لدي النية الحقيقة في استخدام برامج التعليم عن بعد في حال تم اعتمادها	.935**	قوية جداً	0.01
19	اشعر بالارتياح عند استخدام برامج التعليم عن بعد لأنها تعتبر وسيلة تعليم جاذبة	.932**	قوية جداً	0.01
	العوائق			
20	انقطاع خدمة الانترنت لا تعتبر عائقاً في استخدام ادوات التعليم عن بعد	.502**	متوسطة	0.01
21	يحتاج استخدام برامج التعليم عن بعد الكثير من المعدات مثل الكاميرات والماسحات واجهزة الحاسوب الحديثة	.659**	متوسطة	0.01
22	يجب توفير قاعدة بيانات كبيرة لكل الطلبة حتى يتسنى لهم استخدام برامج التعليم عن بعد بواسطة حساباتهم الشخصية	.737**	قوية	0.01

كلية التربية

ثانيا: نتائج اختبار فروض الدراسة:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس نموذج قبول التقنية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي. للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسط الحسابي للعينة ككل والوسط الفرضي للنموذج والانحراف المعياري وقيمة " ت " لقياس دلالة الفرق. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6): نتائج اختبار الفرض الاول

النموذج	درجة الحرية	الوسط الفرضي	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ن = 209	208	72	77.17	8.92	8.37	0.001

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق بين متوسط العينة والوسط الفرضي لمقياس نموذج قبول التقنية؛ إذ أن قيمة " ت = 8.37 " وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.001". وكانت الفروق لصالح متوسط العينة. وهذا يعنى ارتفاع مستوى قبول استخدام تقنية أدوات التعليم عن بعد لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًا بين الاوساط الفرضية لنموذج استخدام تقنية التعليم عن بعد (سهولة الاستخدام، الفوائد المتوقعة، الاتجاهات، النوايا السلوكية، والعوائق) والمتوسطات الحسابية للعينة ككل لهذه الابعاد.

الجدول رقم (7): نتائج اختبار الفرض الثاني

الابعاد	درجة الحرية	الوسط الفرضي	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
سهولة الاستخدام	208	15	15.46	2.28	2.88	0.004
الفوائد المتوقعة	208	24	29.11	3.69	20.02	0.001
الاتجاهات	208	12	15.03	1.16	13.85	0.001
النوايا السلوكية	208	6	7.61	1.84	12.74	0.001
العوائق	208	9	9.95	1.91	7.19	0.001

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة ككل لكل بعد من ابعاد النموذج والاوساط الفرضية لأبعاد النموذج، إذ أن قيمة " ت = 2.88 " في بعد سهولة الاستخدام أما

في بعد الفوائد المتوقعة فأن قيمة " ت = 20.02 "، بينما في بعد الاتجاهات بلغت قيمة " ت = 13.85 " كما أن قيمة " ت " في بعد النوايا السلوكية بلغت "12.74 " وأخيرًا في بعد العوائق بلغت قيمة "7.19". وجميع قيم "ت" دالة عند مستوى دلالة إحصائية "0.004" وأقل. وجاءت جميع الفروق لصالح المتوسطات الحسابية للعينة على هذه الابعاد. وعليه فأن مستويات سهولة الاستخدام، والفوائد المتوقعة، والاتجاهات، والنوايا السلوكية، والعوائق جميعها مرتفعة عند أفراد العينة.

من خلال الرجوع إلى الجدول وعند ملاحظة قيم "ت " نلاحظ أن الفوائد المتوقعة كانت أكثر الابعاد ارتفاعاً في المستويات يليها بعد الاتجاهات ثم النوايا السلوكية، وبعد ذلك جاءت في المرتبة ما قبل الاخيرة العوائق، في حين جاءت سهولة الاستخدام في المرتبة الاخيرة.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد النموذج (سهولة الاستخدام، الفوائد المتوقعة، الاتجاهات، النوايا السلوكية، العوائق. من أجل التحقق من ذلك تم استخراج مصفوفة الارتباط بين هذه الابعاد وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقات البينية بين المتغيرات والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول رقم (8): نتائج اختبار الفرض الثالث

	1 سهولة الاستخدام	2 الفوائد المتوقعة	3 الاتجاهات	4 النوايا السلوكية	5 العوائق
سهولة الاستخدام 1	—				
الفوائد المتوقعة 2	0.23**	—			
الاتجاهات 3	0.09	0.69**	—		
النوايا السلوكية 4	0.11	0.64**	0.86**	—	
العوائق 5	0.06	0.11	0.04	0.03	—

يتضح من الجدول (8) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين سهولة الاستخدام والفوائد المتوقعة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "0.23" وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.01" وتشير الاشارة الموجبة إلى وجود علاقة طردية بين سهولة الاستخدام والفوائد المتوقعة، بمعنى أنه كلما زادت درجات المفحوصين على سهولة الاستخدام زادت تبعا لذلك درجاتهم عبى الفوائد المتوقعة. بينما لم تكشف النتائج في الجدول (8) عن وجود أي ارتباط دال إحصائيًا بين سهولة الاستخدام وكل من الابعاد الأخرى؛ المتمثلة في الاتجاهات، والنوايا السلوكية والعوائق. كما أظهرت النتائج أيضَا وجود ارتباط بين النوايا السلوكية وكل من بعد الفوائد المتوقعة والاتجاهات إذ بلغت قيمتي معاملي الارتباط كالتالي " 0.64، 0.86 " وكليهما دال إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.01" وكانت الاشارة موجبة وهذا يدل على وجود علاقات طردية، أي أنه كلما زادت درجات المفحوصين على النوايا السلوكية زادت تبعًا لذلك درجاتهم على كل من الفوائد المتوقعة والاتجاهات.

كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال بين الاتجاهات والفوائد المتوقعة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "0.69" وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.01". وكانت الإشارة كذلك موجبه وهذا يعنى وجود علاقة طردية بينهما أي أنه كلما زادت درجات المفحوصين على الاتجاهات زادت تبعًا لذلك درجاتهم على الفوائد المتوقعة، وأخيرًا لم تكشف النتائج عن وجود أي ارتباط دال إحصائيًا بين العوائق وباقي ابعاد النموذج والمتمثلة في "سهولة الاستخدام، الفوائد المتوقعة، الاتجاهات، النوايا السلوكية" وهذا يعنى لا يوجد أي تباين مشترك لبعد الفوائد مع أي بعد من هذه الابعاد.

تحليل ومناقشة النتائج:

1- بينت النتائج العلاقة المعنوية الإيجابية بين أبعاد نموذج قبول التكنولوجيا، وأن مستوى المعنوية المشاهد لجميع معاملات الارتباط لكل عبارة مع البعد الخاص بها أقل من (0.05)، وهذا دليل على أنه يوجد توافق واتساق لكل عبارة مع البعد الذي تتبعه وملاءمة أداة الدارسة.

2- تحصل بعد الفوائد المتوقعة على المرتبة الأولى، وذلك من خلال إجابات عينة الدارسة بدرجة أهمية مرتفعة جداً، مما يعني أن بعد الفائدة المتوقعة تعتبر من الأمور المهمة جداً، وهذا مؤشر على توفر وترابط جميع عناصر هذا الُبعد حول نموذج استخدام التكنولوجيا، وأن استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد تساعد أعضاء هيئة التدريس على توفير الوقت والجهد وتمكنهم من تطوير العمل بشكل كبير.

3- تحصل بعد الاتجاهات على المرتبة الثانية، وذلك من خلال إجابات عينة الدارسة بدرجة أهمية مرتفعة، وهذا مؤشر يدل على توافق أفراد العينة حول هذا البعد.

4- أظهرت النتائج ان بُعد سهولة الاستخدام جاء في المرتبة الأخيرة ويرجع ذلك حسب رؤية الباحثان الى عدم توفر الأدوات اللازمة لتمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام هذه الأدوات بشكل دوري، وذلك لعدم توفيرها من قبل ادارة الجامعة.

5- أظهرت نتائج الاستبيان ان لا يوجد تباين مشترك بين بُعد العوائق وباقي الابعاد، وهذا يعطي إشارة ان العوائق المقترحة لا توثر بشكل كبير في استخدام او تبني تكنولوجيا التعليم عن بعد.

6- تقارب إجابات أفراد عينة الدارسة لباقي البعد العوائق من حيث توفير قاعدة بيانات كبيرة لكل الطلبة حتى يتسنى لهم استخدام برامج التعليم عن بعد بواسطة حساباتهم الشخصية وهو ناتج حسب وجهة نظر الباحثان إلى صعوبة تأقلم على إدارة الجامعة مع التطورات السريعة عند استخدام التكنولوجيا.

التوصيات:

- العمل على تعزيز البنية التحتية للتكنولوجيا بإدارة الجامعة من خلال توفير البرامج والأدوات الداعمة للتعليم بعد.
- تبني فكرة تصميم أدوات جديدة تكون خاصة بالجامعة وقد تدعم بعض الخصوصيات في بعض التخصصات والتي قد لا تكون موجودة في الأدوات المتعارف عليها.
- تحفيز الموظفين بالجامعة على استخدام التكنولوجيا وتوفير الظروف البيئية الملائمة والمناسبة عند قيامهم بأداء الأعمال المناطة بهم.
- اجراء دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وكذلك الطلبة لتمكنهم من استخدام هذه الأدوات وتعزيز قدراتهم اتجاه التعليم الالكتروني.

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة التي أجراها الباحثان في جامعة بنغازي للتعرف على مدى قبول التكنولوجيا والنوايا السلوكية لدى أساتذة جامعة بنغازي اتجاه استخدام منصات التعليم عن بعد. كذلك ركزت الدراسة على فهم العوامل المؤثرة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تبني مثل هذه المنصات ومدى استعدادهم لاستخدامها في ممارساتهم التعليمية. ومن خلال دراسة هذه الجوانب، سعى الباحثان إلى تقديم رؤية واضحة لصناع القرار

والمسؤولين في الأقسام التعليمية بالجامعات الليبية. بالإضافة الى اجراء استبانة الكترونية والحصول على نتائج إيجابية لصالح استخدام أدوات التعليم عن بعد، وهنا يمكن القول بان منصات التعليم عن بعد سيكون لها تأثير فعال داخل النظام التعليمي في ليبيا في حال تم العمل بها. ويمكن لصناع القرار والمسؤولين في الجامعات الليبية الاستفادة من هذه الأفكار لتعزيز تكامل التكنولوجيا في التعليم العالي، وتحسين مهارات الأساتذة مع أدوات التعليم الرقمية، وفي نهاية المطاف تعزيز بيئة تعليمية أكثر كفاءة وفعالية لكل من الاساتذة والطلاب.

المراجع

- السدحان، ع. (2021). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية 13، (2) ،1-2
- بسعود، م. تيماوي، ع. (2021). استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وفق نموذج تقبل التكنولوجيا TAM لدى أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط الجزائر 15، (01).
- بن الدليل، أ. (2023). تطوير نموذج قبول التكنولوجيا TAM لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة حول استخدام نظام البلاك بورد في التدريب الإلكتروني 43، (203).
- ربوش، العارفة، براك، & خضرة. (2024). الانتاج الأكاديمي للأستاذ الجامعي ومعيقاته في ظل التعليم عن بعد: قراءة نظرية في الموضوع. Journal of Economic Geography، 1(2)، 52-70.
- عبداللطيف، و محمد عبداللطيف عبدالعزيز. (2024). فعالية التعليم عن بعد عبر تطبيقات تقنية ميتافيرس (دراسة استشرافية). المجلة العلمية لدراسات الإعلام الرقمي والرأي العام، 1(2)، 750-784.
- عرفة، ن، &مليجي، م. (2017). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات ونوايا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتعليم الإلكتروني لمقرراتهم الدراسية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 227- 278.
- نوال علي الربيعان، & أروى متعب الدرعان. (2024). التنبؤ بقبول تقنية الواقع المعزز لدى معلمي ومعلمات العلوم باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM). Journal of Education– Sohag University, 117(117).

References

Davis, Fred D. 1989. "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology." *MIS Quarterly: Management Information Systems* 13(3):319–39. doi: 10.2307/249008.

Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *23*(2), 1-6.

Katane, I., Kristovska, I., & Katans, E. (2015). Evaluation of distance education environmental advantages. *Engineering for rural development*, *20*, 720-728.

Praveen, Yarlagadda Sreshta. 2021. "Online Learning in Covid-19: A Study on the Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Mental Well-Being of Female University Students Yarlagadda." *International Journal of Research Publication and Reviews* 2(9):1175–79.

Miranda, Helena, and Michael Russell. 2011. "Predictors of Teacher-Directed Student Use of Technology in Elementary Classrooms: A Multilevel Sem Approach Using Data from the Use It Study." *Journal of Research on Technology in Education* 43(4):301–23. doi: 10.1080/15391523.2011.10782574.

Nurhayati, N., Fitriah, E., Halimatusadiah, E., & Azis, R. (2023). Use of E-Learning System in Technology Acceptance Model (TAM) on Accredited PTS Students in BAN-PT Bandung. *KnE Social Sciences*, 221-232.

Songkram, Noawanit, and Hathaiphat Osuwan. 2022. "Applying the Technology Acceptance Model to Elucidate K-12 Teachers' Use of Digital Learning Platforms in Thailand during the COVID-19 Pandemic." *Sustainability (Switzerland)* 14(10). doi: 10.3390/su14106027.

Szulc, Jolanta. 2020. "Distance Learning – the Current Status and Directions for Further Research." *International Journal of Research in E-Learning* 6(1):1–19. doi: 10.31261/ijrel.2020.6.1.02.

Teo, T., & Huang, F. (2019). Investigating the influence of individually espoused cultural values on teachers' intentions to use educational technologies in Chinese universities. *Interactive Learning Environments*, *27*(5-6), 813-829.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

حل المعادلات التكاملية لفولتيرا ذات الرتب الكسري باستخدام كثيرات حدود تشيبيشيف بطريقة عددية

Solving Volterra Integral Equations Of Fraction Order Using Chebyshev Polynomials By Numerical Method

الاسم: هناء مرعي محمد قسم الرياضيات –جامعة بنغازي

كلية الآداب والعلوم –قمينس رقم الهاتف:0944296845

Name: Hana Mare Mohammed

Department of Mathematics – College of Arts and Sciences–Ghemines – University of Benghazi–Libya

ملخص البحث:

تناول هذه الورقة البحثية الطريقة العددية لحل المعادلات التكاملية لفولتيرا من النوع الأول والثاني الناتجة من معادلة ابل التكاملية حيث تضمنت دراسة والمصفوفات التنفيذية لكثير حدود تشيبيتشيف واستعمالها في حل بعض المعادلات التكاملية، وذلك بتحويل المعادلات التكاملية لفولتيرا الي نظام جبري خطي.

الكلمات المفتاحية: المعادلات التكاملية لفولتيرا ، معادلة ابل التكاملية، كثيرات حدود تشيبيشيف، المصفوفة التنفيذية لكثير حدود تشبيتشيف

Abstract:

This research paper deals with the numerical method for solving Voltaire integral equations of the first and second kind resulting from the Abel integral equation, as it included the study of the executive matrices of cheyshev polynomials and their use in solving some integral equations by transforming the integral equations volterra to a linear algebraic system.

Key words: Volterra integral-differential of the first and second kinds equations, Abel' integral equations, Chebyshev polynomials, Operational matrix.

1.1 مقدمة:

اعتمد العديد من علماء الرياضيات من أجل تقريب الدوال على كثيرات الحدود من أجل حل العديد من المسائل الرياضية حيث ظهرت الكثير من الطرق العددية لحل المعادلات التكاملية وعلى سبيل المثال حل حالات خاصة من معادلات التكاملية لفولتيرا المفرد من النوع الأول والثاني وهي معادلات آبل التكاملية ، المعرفة بواسطة:

$$f(x)=\int_0^x |x-t|^{-\alpha} y(t)dt \qquad (1)$$

$$y(x)=f(x)+\int_0^x |x-t|^{-\alpha} y(t)dt \qquad (2)$$

$$0<\alpha<1: \quad 0\le x\le T$$

حيث $f(x)\in C[0,T]$ هي الدالة المعروفة و $y(x)$ هي دالة غير معروفة يتم تحديدها ، وتكون T ثابت موجب .

تاريخيا مشكلة آبل هي المشكلة الأولى التي أدت إلى دراسة معادلات التكاملية . معادلات آبل التكاملية المعممة على جزء محدود ظهرت في ورقة لأول مرةZeilon. (Zeilon,1924: 1–19)

المرجع الشامل لمعادلات آبل التكاملية بما في ذلك قائمة واسعة من التطبيقات، يمكن العثور عليها في (Nieto J.J,Okrasinski.w ,1997 : 231–240)

(Okrasinski.W,Vila.S1998: 85–89) ولحل هذه المعادلات نعتمد على كثيرات الحدود .

التطرق لحل بعض المعادلات التكاملية لفولتيرا المفرد من النوع الأول والثاني الناتجة من معادلات آبل التكاملية بواسطة كثيرات حدود تشيبيتشيف الذي يعتبر أحد أقدم كثيرات الحدود نسبيا والذي يعود انشاءه من طرف العالم الرياضي تشيبيتشيف

الحساب الكسري عملية رياضية ظهر ت في سنة 1695 على يد العالم لايبنز ثم تطور حتى العصر الحديث وبعد الثورة التكنولوجية وجدت طريقها للاستخدام في مختلف ميادين العلمية وخاصة الهندسة والفيزياء والميكانيك والكهرباء...

2.1 الدوال الخاصة:

1.2.1 الدالة جاما:(سميرة الأمين ،2021)

تعريف 1.2.1 تعرف دالة جاما كالاتي:

$$\Gamma(n)=\int_0^{+\infty}x^{n-1}e^{-x}dx \quad ,n>0$$

قواعد أساسية:

إذا كان n عددا صحيحا وموجبا فأن:

$$\Gamma(n+1)=n\Gamma(n) \qquad ,\forall \neq 0$$

$$\Gamma(n+1)=n!$$

$$\Gamma(\frac{1}{2})=\sqrt{\pi}$$

2.2.1 الدالة بيتا: (سميرة الأمين ،2021)

تعريف 2.2.1الدالة بيتا من الدوال الاساسية في الحساب الكسري تعطي كالاتي:

$$B(m,n)=\int_0^1 x^{m-1}(1-x)^{n-1}dx \quad n>0\,,m>0$$

3.2.1 علاقة دالة جاما وبيتا

وتعطي العلاقة بين جاما وبيتا بالشكل الاتي :

$$B(m,n)=\frac{\Gamma(m)\Gamma(n)}{\Gamma(m+n)} \quad n>0,m>0$$

3.1 الاشتقاق ذي الرتب الكسرية

3.1.1 الاشتقاق الكسري لريمان ليوفيل :

تعريف 3.1.1لتكن $f \in C[a,b], x \in [a,b]$ ،الاشتقاق الكسري لريمان ليوفيل للدالة f في نقطة x يعرف كايلي: (Shantanu Das,2011)

$$ {}_aD_x^{\alpha} f(x) = \frac{1}{\Gamma(1-\alpha)} (\frac{d}{dt}) \int_a^x (x-t)^{-\alpha} dt \quad , a < t < x \quad (1.1) $$

$$ {}_xD_b^{\alpha} f(x) = \frac{1}{\Gamma(1-\alpha)} (\frac{d}{dt}) \int_x^b (x-t)^{-\alpha} dt \quad , x < t < b $$

اشتقاق دالة ثابتة بواسطة ريمان ليوفيل

$$ {}_a^R D_t^{\alpha} C = \frac{C}{\Gamma(1-\alpha)} (t-a)^{-\alpha} $$

2.3.1 الاشتقاق الكسري لكابيتو :

تعريف 2.3.1لتكن الدالة $f \in C[0,\infty]$ الاشتقاق للدالة يعرف f كايلي (Fakhrodin Mohammad 2014)

$$ D^{\alpha} f(x) = \begin{cases} \dfrac{d^n f(t)}{dt^n} & \alpha = n \in \mathrm{N} \\ \dfrac{1}{\Gamma(n-\alpha)} \displaystyle\int_0^t (t-\mathrm{T})^{n-\alpha-1} f^{(n)}(\mathrm{T}) d\mathrm{T} & t > 0, (n-1 < \alpha < n) \end{cases} \quad (2.1) $$

3.3.1 العلاقة بين الاشتقاق الكسري لريمان ليوفيل وكابيتو:

لتكن الدالة $f \in C[0,\infty]$:

$$ I^{\alpha} D^{\alpha} f(t) = f(t) - \sum_{k=0}^{n-1} f^k(0^+) \frac{t^k}{k!} \quad t > 0 (n-1 < \alpha < n) \quad (3,1) $$

4.1 التكامل ذي الرتب الكسرية

1.4.1 التكامل ذي الرتب الكسرية لريمان ليوفيل

تعريف 1.4.1:لتكن $f \in C[a,b], \quad 0 < \alpha < 1$ التكامل الكسري لريمان ليوفيل يعرف كمايلي:

$$ {}_aI_x^{\alpha} f(t) = \frac{1}{\Gamma(\alpha)} \int_a^x (x-t)^{\alpha-1} f(t) dt \qquad x \in [a,b]; \alpha > 0 \quad (4.1) $$

$$ {}_{x}I_{b}^{\alpha} f(t) = \frac{1}{\Gamma(\alpha)} \int_{x}^{b} (x-t)^{\alpha-1} f(t)dt $$

5.1 المعادلات التكاملية الخطية

تعريف 1.5.1: لتكن معادلة تكاملية تعطي بالعلاقة:(معروف بسوت لليش، 2008)

$$ u(x) = f(x) + \lambda \int_{\alpha(x)}^{\beta(x)} K(x,t)u(t)dt \qquad (5.1) $$

حيث $K(x,t)$ يسمي النواة التكاملية للعلاقة (5.1) $\beta(x),\alpha(x)$ هما حدود التكامل حيث $u(x)$ تابع غير معرف، λ هو عدد ثابت.

الهدف من هذا هو تحديد التابع المجهول $u(x)$ يمكن حل العلاقة (5.1).

1.5.1المعادلات التكاملية لفولتيرا:

المعادلات التكاملية الخطية لفولتيرا كالتالي:

$$ \phi(x)u(x) = f(x) + \lambda \int_{a}^{x} K(x,t)u(t)dt \qquad (6.1) $$

اذا كان التابع $\phi(x) = 0$ فان المعادلة (6.1) تصبح:

$$ f(x) + \lambda \int_{a}^{x} K(x,t)u(t)dt = 0 \qquad (7.1) $$

تعرف بمعادلة فولتير من النوع الأول

ومن اجل $\phi(x) = 1$ فان المعادلة (6,1) فتصبح :

$$ u(x) = f(x) + \lambda \int_{a}^{x} K(x,t)u(t)dt \qquad (8.1) $$

وهذه المعادلة معروفة باسم معادلة فولتيرا من النوع الثاني.

2.5.1 المعادلات التكاملية لفريدهول:

المعادلات التكاملية الخطية لفريدهول هو النموذج التالي:

$$ \phi(x)u(x) = f(x) + \lambda \int_{a}^{b} K(x,t)u(t)dt \qquad (9.1) $$

وحدود التكامل a و bثابتة.

اذا كان التابع $\phi(x)=0$ فان المعادلة (9.1) تصبح:

$$f(x)+\lambda\int_a^b K(x,t)u(t)dt=0 \qquad (10.1)$$

تعرف بمعادلة فريدهول من النوع الأول.

ومن اجل $\phi(x)=1$ فان المعادلة (8.1) فتصبح

$$u(x)=f(x)+\lambda\int_a^b K(x,t)u(t)dt \qquad (11.1)$$

وهذه المعادلة معروفة باسم معادلة فريدهول من النوع الثاني.

1.2 كثير حدود تشيبتشيف ومصفوفات العمليات:

1.1.2كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الأول

نعرف كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع لأول من الدرجة n بالشكل التالي:

(Azim Rivazl,Samane Jahan,Farzaneh Yousefi2015: 001–011)

$$T_n(x)=\cos(n\cos^{-1}x)\quad (n\geq 0) \qquad (1.2)$$

$T_0(x)=0$

$T_1(x)=x$

$T_{n+1}(x)=2xnT_n(x)-T_{n-1}(x)\quad n=1,2,3,\Lambda$

نظرية1.2 1: كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع الأول متعامدة على المجال $[-1,1]$بالنسبة لدالة الوزن $w=\frac{1}{\sqrt{1-x^2}}$ بحيث:

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

$$\int_{-1}^{1}\frac{T_n(x)T_m(x)}{\sqrt{1-x^2}}dx=\begin{cases}0 & ;n\neq m\\ \frac{\pi}{2} & ;n=m\neq 0\\ \pi & ;m=n=0\end{cases} \qquad (2.2)$$

2.1.2كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الثاني

$U_n(x)$ (M. A. Darani, M .Nasiri ,2013)

نعرف كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع الثاني من الدرجة n على المجال $[-1,1]$بالشكل التالي

$$U_n(x) = \frac{\sin(n+1)\theta}{\sin\theta} \qquad (3.2)$$

حيث $\theta = are\cos(x)$

$U_0(x) = 1$
$U_1(x) = 2x$

حيث يحقق العلاقة الدالة التالية:

$U_n(x) = 2xU_{n-1}(x) - U_{n-2}(x) \qquad n = 2,3,\ldots$

3.1.2 كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الثالث $V_r(x)$: Olagungu,A.S.Joseph

(Folake ,2013)

نعرف كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع الثالث من الدرجة n على المجال $[-1,1]$بالشكل التالي:

$$V_r(x) = \frac{\cos(r+\frac{1}{2})\theta}{\cos(\frac{1}{2}\theta)} \qquad (4.2)$$

حيث $x = \cos\theta$

$V_{r+1}(x) = 2xV_r(x) - V_{r-1}(x)$

مع الشروط الأولية:

$V_0(x) = 1$
$V_1(x) = 2x - 1 \quad , r = 1,2$

4.1.2كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الرابع $W_r(x)$: (Olagungu,A.S.Joseph

Folake,2013)

نعرف كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع الرابع من الدرجة n على المجال $[-1,1]$ بالشكل التالي

$$W_r(x) = \frac{\sin(r+\frac{1}{2})\theta}{\sin(\frac{1}{2}\theta)} \qquad (6.2)$$

نضطر احيانا في دراسة كثير حدود تشيبيتشيف تحويله من المجال الى المجال $[-1,1]$ الى $[0,1]$وهذا ما يسمى بمحول كثير حدود تشيبيتشيف .

5.1.2محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الاول $T_r^*(x)$:

(M.El-Kady,Amaal El-sayed, 2013)

محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الاول $T_r^*(x)$يعرف كمايلي:

$$T_n^*(x) = \cos(2n\theta) \qquad (7.2)$$

حيث $0 \le x \le 1$, $x = \cos^2\theta$ العلاقة تعطي كما يلي :

$$T_n^*(x) = 2(2x-1)T_{n-1}^* - T_{n-2}^*(x) \qquad n = 2,3,... \qquad (8.2)$$

الشروط الأولية:

$$T_0^*(x) = 1$$
$$T_1^*(x) = 2x-1$$

تعريف 5.1.2 محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الأول معرف علي النحو التالي:

$$\int_0^1 T_i^*(x)T_j^*(x)W(x)dx = \begin{cases} 0 & i \neq j \\ \pi & i = j = 0,\ 0 \le i \ , j \le N \\ \frac{\pi}{2} & \end{cases} \qquad (9.2)$$

6.1.2محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الثاني : U_n^*

(M. A. Darani, M Nasiri,2013)

كثير حدود تشيبتشيف المعرف على المجال $[0,1]$ يسمى كثير حدود تشيبتشيف المحول ويكون بتغيير المتغير $2x-1$ ومنه.

(10.2)

$$U_n^*(x) = U_n(2x-1)$$

كثير حدود تشيبتشيف المحول يحقق العلاقة التالية:

$$U_n^*(x) = (4x-2)U_{n-1}^*(x) - U_{n-2}^*(x) \quad n = 2,3,... \quad (11.2)$$

والحدود الأولية:

$$U_0^*(x)=1$$
$$U_1^*(x)=4x-2$$

وشروط التعامد:

$$(12.2)$$
$$\int_0^1 U_m^*(t)U_n^*(t)W(t)dt=\tau\delta_{mn}$$

حيث $\tau=\frac{1}{8}\pi$, $w(t)=\sqrt{1-t^2}$,δ_{mn}دالة كرونيكير وفق

المرجع(A.Nkwanta,E.R.Barnes,2012:)1-19 نستطيع الحصول على معادلة التابع لكثير حدود تشيبتشيف

$$A.U=T \qquad (13.2)$$

حيث

$$T=\left[1,t,t^2,\ldots,t^N\right]^T$$
$$U=\left[U_0^*(t),U_1^*(t),\ldots,U_N^*(t)\right]$$

حيث المصفوفة A هي من $(N+1)*(N+1)$كما انها مصفوفة سفلي حيث عناصرها معرفة كالتالي:

$$A[i,j]=\frac{1}{4^{i-j}}\frac{j}{j}(2i,i-j) \qquad ,i,j=1,2,\Lambda\ N+1$$

2.2مصفوفات العمليات لكثير حدود تشيبتشيف:

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

1.2.2 مصفوفة كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الاول:

يمكن يمتثل كثيرة حدود شيبيشيف من النوع الأول بمصفوفة التالية:

$$T(X)=(T_0(x),T_2(x),..T_n(x))^T \qquad X=(1,x,\ldots,x^n)^T$$

يمكن ان نكتب

$$T=\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & \dots & 0 \\ -1 & t_{21} & 2 & 0 & 0 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & t_{31} & t_{32} & 2^2 & 0 & 0 & \dots & 0 \\ 1 & t_{41} & t_{42} & t_{43} & 2^3 & 0 & \dots & 0 \\ : & : & : & : & : & : & \dots & : \\ \cos(\frac{n\pi}{2}) & t_{n1} & t_{n2} & t_{n3} & t_{n4} & \dots & \dots & 2^{n-1} \end{bmatrix} \qquad (14.2)$$

حيث $t_{i0}=\cos(\frac{i\pi}{2}) \quad , i=0,1,\dots,n$

والعناصر الأخرى معرفة

$$t_{ij}=Sign(t_{i-1.j-1})(2|t_{i-1.j-1}|+|t_{i-2j}|)$$

2.2.2 مصفوفة محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الأول:

كثير حدود تشيبيتشيف معرفة علي المجال $[-1,1]$،لكن مجال التكامل (1)و(2)هو $[0,T]$ ولتحويل المجال من $[-1,1]$الي $[0,T]$نعرف المصفوفة R ∈ (n + 1) × (n + 1) [2] :

$$R_{ij}=\begin{cases}\binom{i}{j}\gamma_1^{i-j}\gamma_2^{j}, j=0,1,..i \quad i=0,1,..n \\ 0, i<j\end{cases} \qquad (15.2)$$

R_{ij}مصفوفة التحويل من أساس لآخر حيث

$$\gamma_1=-1, \quad \gamma_2=\frac{2}{T}$$

T المصفوفة التنفيذية لمحول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الاول يكتب الاساس القانوني

حيثW=TR و T مصفوفة كثير حدود تشيبيتشيف

تقريب الدالة

الدالة $y(x)\in L_2[0,T]$ يمكن التعبير عنها بواسطة كثير حدود تشيبيتشيف المحول :

$$Y(x)=\sum c_j\varphi_j(x)dx=C^TWX \qquad (16.2)$$

حيث W مصفوفة محول كثير حدود تشيبيتشيف . و φ_jكثير حدود تشيبيتشيف المحول من درجة j, المعاملات c_jتعطى بواسطة

$$c_j = \frac{2}{\pi}\int_0^T \frac{f(x)\varphi_j(x)}{\sqrt{\frac{4x}{T}-\frac{4x^2}{T^2}}}dx, \qquad j = 0,1,2,\ldots$$

3.2.2المصفوفة التنفيذية للتكامل لكثير حدود تشيبيتشيف من النوع الأول:

(A.Rivazl,Samane Gahan,Farzaneh Yousefi,2015)

كثيرات حدود تشيبيشيف يحقق الخاصية:

$$\int_{-1}^{x} T_{N-1}(s)ds = \frac{1}{2N}T_N(x) - \frac{1}{2(N-2)} - T_{N-2}(x) + \frac{(-1)^{N-1}}{1-(N-1)^2}T_0(x)$$

$N \geq 3$

$T_0(x), T_1(x)$ حيث ان

$$\int_{-1}^{x} T_0(s)ds = T_0(x) + T_1(x) \qquad (17.2)$$

$$\int_{-1}^{x} T_1(s)ds = \frac{-1}{4}T_0(x) + \frac{1}{4}T_2(x) \qquad (18.2)$$

من (17.2)و(18.2) يكون

$$\int_{-1}^{x} T(s)ds = PT(x)$$

$P \in (N+1)\times(N+1)$ حيث

$$P = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 0 & 0 & \ldots & 0 & 0 \\ \frac{-1}{4} & 0 & \frac{1}{4} & 0 & \ldots & 0 & 0 \\ \frac{-1}{3} & \frac{-1}{2} & 0 & \frac{1}{6} & \ldots & 0 & 0 \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \ldots & \vdots & \ldots \\ \frac{(-1)^{N-1}}{1-(N-1)^2} & 0 & 0 & 0 & \ldots & 0 & \frac{1}{2N} \\ \frac{(-1)^{N}}{1-(N)^2} & 0 & 0 & 0 & \ldots & \frac{-1}{2N-2} & 0 \end{bmatrix}, N \geq 3$$

4.2.2 المصفوفة التنفيذية للتكامل الكسري لكثير حدود تشيبتشيف:

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

التكامل الكسري لكثير حدود تشيبتشيف يمكن ان يكتب على الشكل التالي:

$$I^{\alpha}(TX) = (A * T)X^{\alpha} \qquad (19.2)$$

حيث TX هو مصفوفة كثير حدود تشيبتسيف و

$$X^{\alpha} = x^{\alpha}.X = \left[x^{\alpha} x^{\alpha+1} \Lambda\ x^{\alpha+n}\right]^{T}$$

وكذلك عملية * هي عملية ضرب عنصر بعنصر وهي المصفوفة المثلثية السفلية المحددة بواسطة:

$$A_{ij} = \begin{cases} \dfrac{\Gamma(j+1)}{\Gamma(\alpha+j+1)}, & i \geq j \\ 0, & i < j \end{cases} \qquad (20.2)$$

و دالة g(x)هي دالة تشيبيتشيف المحول $g(x) = D^{T}WX$ التكامل الكسري يمكن كتابتها :

$$I^{\alpha}(g(x)) = I^{\alpha}(D^{T}WX) = D^{T}(A * W)X^{(\alpha)} \qquad (21.2)$$

3.1 حل معادلات التكاملية باستخدام كثير حدود تشيبتشيف

حل معادلات تكاملية لفولتير من النوع الأول والثاني باستعمال محول كثير حدود تشيبشيف ،وهي معادلات ابل التكاملية (1)و(2) (M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

باستخدام حساب ريمان نضع $-\alpha = \beta - 1$ ومنه

$$\int_{0}^{x} (x-t)^{-\alpha} y(t)dt = \Gamma(\beta)\frac{1}{\Gamma(\beta)}\int_{0}^{x} (x-t)^{\beta-1} y(t)dt$$

ومن تعريف التكامل الكسري لريمان ليوفيل بمكن كتابة :

$$\int_{0}^{x} (x-t)^{-\alpha} y(t)dt = \Gamma(\beta) I^{\beta} y(x) \qquad (1.3)$$

الدالة $y(x)$ تقرب بواسطة كثير حدود تشيبتشيف المحول بالتالي:

$$y(x) \simeq y_{n}(x) = C^{T}WX \qquad (2.3)$$

حيث C^T هو الشعاع المجهول الذي يتم تحديده و W المصفوفة محول كثير الحدود تشيبتيشف

3.1.1معادلات لفولتيرا الشاذة من النوع الأول:

معادلة التكاملية لفولتيرا نوع الأول وفقا لمعادلة (3.1) لدينا:

$$f(x)=\Gamma(\beta)I^{\beta}y(x) \qquad (3.3)$$

استبدال المعادلات (16.2) (1.3) في (3.3) يمكننا الحصول عليها:

$$f(x)=\Gamma(\beta)C^T(A*W)X^{\beta} \qquad (4.3)$$

لحل المعادلات هذه نقوم باستعمال طريقة (Galerkin) باستعمال كثير حدود تشيبتشيف المحول

نضع

$$\Gamma(\beta)(A*W)=\Lambda$$

ليكن $\varphi_i(x)$ كثير حدود تشيبتشيف المحول من الدرجة i كما يلي:

$$\varphi_i(x)=W_iX \quad ,i=0,1,\ldots,n$$

حيث W_i ،iهو صف من المصفوفة نضرب (4.3) في $\varphi_i(x)$ نحصل علي:

$$C^T\Lambda X^{\beta}W_iX=f(x)W_iX_i, \quad i=0,1,\ldots,n$$

$$\tilde{x}=\begin{bmatrix} 1 & x & x^2 & \ldots & x^n \\ x & x^2 & x^3 & \ldots & x^{n+1} \\ & & & \ldots & \\ x^n & x^{n+1} & x^{x+2} & \ldots & x^{2n} \end{bmatrix} \qquad (5.3)$$

ونحصل علي

$$\tilde{X}^{\beta}=x^{\beta}\tilde{X}$$

$$C^T\Lambda\tilde{X}W_i^T=f(x)W_iX \qquad ,i=0,1,2,\ldots,n \qquad (6.3)$$

باستعمال التكامل من 0 الي Tنتحصل:

$$W_iP^{\beta}\Lambda^TC=W_iP_x \qquad (7.3)$$

حيث P_X , P^{β} بمصفوفة التكامل كما يلي:

$$P_x = \int_0^T Xf(x)dx, \quad (P_x)_{iI} = \int_0^T x^i f(x)dx$$

$$P^{\beta} = \int \tilde{X}^{\beta} dx, \quad (P^{\beta})_{ij} = \frac{T^{i+j+\beta+1}}{i+j+\beta+1}$$

$$i = 0,...,n, \qquad j = 0,...,n$$

باعتبار المعادلة (7.3) من اجل i=0,...,n

نتحصل علي:

$$WP^{\beta}\Lambda^T C = WP_x \qquad (8.3)$$

2.1.3 معادلات لفولتيرا الشاذة من النوع الثاني:

المعادلات التكاملية (2) لدينا:

$$y(x) = f(x) + \int_0^x (x-t)^{-\alpha} y(t)dt = f(x) + \Gamma(\beta) I^{\beta}(C^T WX) \qquad (9.3)$$

المعادلة (9.3)

$$C^T WX - \Gamma(\beta) C^T (A * W) X^{\beta} = f(x) \qquad (10.3)$$

نضرب المعادلة (10.3) في $\varphi_i(x)$ والتكامل من 0 الي T نكتب المعادلة كما يلي:

$$(WPW^T - WP^{\beta}\Lambda^T)C = WPf(x) \qquad (11.3)$$

حيث

$$P = \int_0^T \tilde{X}dx \quad , \quad p_{ij} = \frac{T^{i+j+1}}{i+j+1}$$

2.3 امثلة:

لإظهار دقة وكفاءة الطريقة الموضحة بعض الأمثلة، علاوة علي ذلك رقم شرط المصفوفات التنفيذية محددة من قبل

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

$$cand(A) = \|A\| \cdot \|A^{-1}\| \qquad (12.3)$$

ويشير الاختصار c.n.m في الجداول رقم للمصفوفة التنفيذية.

مثال2.3.1: ليكن معادلة فولتيرا من النوع الأول:

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

$$\int_0^x \frac{y(t)}{(x-t)^{\frac{2}{3}}} dt = \pi x$$

والحل الدقيق $y(x) = \frac{3\sqrt{3}}{4} x^{\frac{2}{3}}$

الحل ل y(x_) يمكن الحصول عليها في من اجل N=4,8.12 يتم الحصول علي معاملات مجهولة ل c_i.

بأخذ N=4

C_0= 0.7539, c_1 = 0.5968, c_2 = -0.0738,

c_3 = 0.0212, c_4 = -0.0118.

الحل التقريبي ل

$Y_4(x) = -1.5114x^4 + 3.7014x^3 - 3.4978x^2$

$+ 2.5439x - 0.0502.$

x	N=4	N=8	N=12	Exact
0.1	0.2732	0.2815	0.2797	0.2788
0.2	0.4445	0.4463	0.4433	0.4443
0.3	0.5863	0.5823	0.5820	0.5822

0.4	0.7063	0.7058	0.7052	0.07052
0.5	0.8159	0.8178	0.8185	0.8183
0.6	0.9209	0.9239	0.0242	0.9241
0.7	1.0237	1.0242	1.1194	1.0241
0.8	1.1227	1.1191	1.1194	1.1195
0.9	1.2131	1.2110	1.2110	1.2109
1	1.2863	1.2951	1.2995	1.2990
c.n.m	16.01	40.32	64.18	

شكل 1.3: الجدول 1: يمثل الحل المضبوط والتقريبي

مثال3.2.2 : لتكن معادلة فولتيرا من النوع الثاني :

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

$$y(x)+\int \frac{y(t)}{(x-t)^{\frac{1}{2}}}dt = x^{\frac{3}{2}}+\frac{3}{8}\pi x^2$$

الحل الدقيق $y(x)=x^{\frac{3}{2}}$

الحل ل $y(x)$ يمكن الحصول عليها بالطريقة في النوع الثاني من اجل N=4,8,12 يتم الحصول علي معاملات مجهولة ل c_i من خلال الطريقة الموضحة سابقا وبأخذ

$C_0 = 0.4242,\ c_1 = 0.5097\ ,\ c_2 = 0.0724\ ,\ c_3 = -0.0076\ ,\ c_4 = 0.0018$

ويتم حساب الحل التقريبي لci كما يلي:

$Y_4\ (x) = 0.2253x^{\ 4} + 0.6927x^{\ 3} + 1.2240x^2\ + 0.2477x - 0.0038$

x	N=4	N=8	N=12	Exact
0.1	0.0326	0.0316	0.0316	**0.0316**

0.2	0.0896	0.0895	0.0894	**0.0894**
0.3	0.1638	0.1643	0.1643	**0.1643**
0.4	0.2526	0.2529	0.2530	**0.2530**
0.5	0.3536	0.3536	0.3536	**0.3536**
0.6	0.4651	0.4648	0.4648	**0.4648**
0.7	0.5859	0.5856	0.5857	**0.5857**
0.8	0.7154	0.7155	0.7155	**0.7155**
0.9	0.8535	0.8538	0.8538	**0.8538**
1	1.0006	1.0001	1.0000	**1.0000**
c.n.m	11.23	22.32	32.85	

شكل2.3: الجدول 2: يمثل الحل المضبوط والتقريبي

خلاصة البحث :

البحث عبارة عن دراسة تحليلية، وإعطاء لمحة قصيرة عن الحساب الكسري (الاشتقاق و التكامل) و كيفية حسابهما ثم عرفنا كثير حدود تشيبيتشيف وخصائصها والمصفوفات التنفيذية لكثير حدود تشيبيتشيف واستعمالها في حل بعض المعادلات التكاملية . واقتصرت تطبيقاتها على بيان كيفية تطبيق المصفوفة التنفيذية للتكامل في حل معادلات التكاملية لفولتيرا الناتجة عن معادلات ابل التكاملية من خلال تعرضنا إلى بعض أمثلة لتسهيل الفهم وتعميم الفائدة حول استعمال المصفوفة التنفيذية للتكامل والمصفوفة التنفيذية للاشتقاق لكثير حدود تشيبيتشيف في تقريب في حل بعض المعادلات التكاملية ،وما قدم في البحث هذه ما هوإلا جزء من البحوث المقدمة في مجال معادلات أبل التكاملية.

المراجع العربية:

1) د– سميرة الأمين محمد سليمان ،الدوال الخاصة ،منشورات مركز العلوم والتقنية للبحوث والدراسات ،2021.

2) د– معروف بسوت لليش ،المعادلات التكاملية وحساب التحويلات ،منشورات جامعة حلب ،كلية العلوم ،سوريا 2007–2008.

المراجع الأجنبية:

1) Azim Rivazl. Samane Jahan ara. Farzaneh Yousefi, Two-dimensional Chebyshev Polynomials for Solving Two-dimensional Integro-Differential Equations. Cankaya University Journal of Science and Engineering Volume 12, No. 2 (2015) 001–011.

2) A.M.Wazawaz,The combined laplace transform-Adomian decomposition method for handling nonlinear Volterra integro -differential equations,Appl.Math.comput.216(2010)13041309.

3) A.Nkwanta and E.R.BarnesTwo Catalan-type Riordan arrays and their connections to the Chebyshev polynomials of the first kind.Journal of Integer Sequences,15(2012)1-19.

4) FakhrodinMohammadi,Numerical solution of Bagley-Torvik equation using Chebyshev wavelet operational matrix of fractional derivative.Int. J. Adv. Appl. Math. andMech. ISSN: 2347-2529.2(1) (2014) 83 – 91.

5) Mohammadreza Ahmadi Darani. Mitra Nasiri,A fractional type of the Chebyshev polynomials for approxima-tion of solution of linear fractional differential equations,Computational Methods for Differential Equations http://cmde.tabrizu.ac.ir Vol. 1, No. 2, 2013, pp. 96-107.

6) Monireh Nosrati Sahlan . Hadi Feyzollahzadeh R,Operational matrices of Chebyshev polynomials for solving singular Volterra integral equations.Received: 25 November 2016 / Accepted: 10 March 2017.

7) M. El-Kady, Amaal El-Sayed,FRACTIONAL DIFFERENTIATION MATRICES FOR SOLVING FRACTIONAL ORDERS DIFFERENTIAL EQUATIONS.International Journal of Pure and Applied Mathematics Volume 84 No. 2 2013, 1-13.

8) Nieto, J.J., Okrasinski, W.:Existence, uniqueness, and approximation of solutions to some nonlinear diffusion problems. J. Math. Anal. Appl. 210(1), (1997)231–240.

9) Olagunju, A. S. Joseph Folake L.,Third-kind Chebyshev Polynomials Vr(x) in Collocation Methods of Solving Boundary value Problems.IOSR Journal of Mathematics (IOSRJM) e-ISSN: 2278-5728,p-ISSN: 2319-765X, Volume 7, Issue 2 (Jul. - Aug. 2013), PP 42-47

10) Okrasinski. W, Vila, S , Determination of the interface position for some nonlinear diffusion problems. Appl. Math. Lett. 11(4),(1998) 85–89.

11)Shantanu Das, Functional Fractional Calculus,Doi10.1007/978-3-642-20545-3,ISBN 978-3-642-20544-6,2011 Springer-Verlin Heidelberg.

12)Zeilon, N.:Sur quelques points de la theorie de l’equation integrale d’Abel [On some points of the theory of integral equation of Abel type]. Arkiv. Mat. Astr. Fysik. 18, (1924)1–19.

Role of Artificial Intelligence in Language Assessment

دور الذكاء الاصطناعي في التقويم و القياس اللغوى

Omar Mohammed Ali Mohammed al Shaykhi

عمر محمد علي محمد الشيخي

Member Staff at the Faculty of Education Dept. of English

عضو هيئة التدريس بكلية التربية-جامعة بنغازي

omerkroby@gmail.com

0926369839

Abstract

Language assessment and evaluation is crucial for employment, education, and language proficiency. Language evaluation has long employed human evaluators to rate and assess language competency in accordance with preset criteria. However, this manual assessment method has some limitations, including subjectivity, inter-rater variability, and scalability issues. The rapid advancement of AI technology has led to significant improvements in language assessment, producing more creative, accurate, and effective evaluation methods. The current study covers a wide range of subjects, including automated scoring and evaluation, benefits and advantages, challenges and considerations, and future directions. AI can assist language evaluation in achieving previously unheard-of levels of scalability and impartiality while accounting for ethical considerations. The goal of this article is to comprehend AI's impact on language assessment and guiding for further research and development in this dynamic field.

Keyword: artificial intelligence; language assessment; automated scoring

ملخص الدراسة

إن تقييم واختبار إجادة اللغة أمر فائق الأهمية للتوظيف والتعليم. لقدُ ستخدم تقييم اللغة منذ زمن طويل مُقيّمين بشريين لتقييم وتقويم كفاءة وإجادة اللغة وفقًا لمعايير محددة مسبقًا. ومع ذلك، فإن طريقة التقييم اليدوية هذه بها بعض القيود، بما في ذلك الذاتية، والتباين بين المُقيّمين، وقضايا قابلية التوسع. أدى التقدم السريع لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي إلى تحسينات كبيرة في تقييم اللغة، مما أدى إلى إنتاج طرق تقييم وقياس أكثر إبداعًا ودقة وفعالية. تغطي الدراسة الحالية مجموعة واسعة من الموضوعات، بما في ذلك التسجيل والتقييم الآلي، والفوائد والمزايا، والتحديات والاعتبارات، والاتجاهات المستقبلية. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في تقييم اللغة في تحقيق مستويات غير مسبوقة من قابلية التوسع والنزاهة مع مراعاة الاعتبارات الأخلاقية. الهدف من هذه المقالة هو فهم تأثير الذكاء الاصطناعي على تقييم اللغة والتوجيه لمزيد من البحث والتطوير في هذا المجال الديناميكي.

Introduction

Language evaluation is one field that has advanced significantly as a result of the integration of Artificial Intelligence (AI) into many other fields. Although it is widely accepted that computer-based learning, data understanding, and managing complexity in difficult situations are all components of artificial intelligence (AI), it is crucial to remember that computers drive this process rather than being innate. According to **Cugurullo (2020)**, there isn't a single definition for artificial intelligence.

AI has sparked a revolution with the rapid advancement of machine learning and natural language processing (NLP) techniques, as highlighted by **González-Calatayud et al. (2021),** and **Huang et al. (2022).**

In a variety of settings, including school, immigration, and the workplace, language evaluation is essential. Language tests have historically placed a great deal of reliance on human assessors, which frequently incorporated subjectivity and possible biases into the judgment process. Together with the growing availability of smaller, cheaper computers, these technologies had a significant impact on the capabilities that enabled Computer Adaptive Testing (CAT) **(Reckase, 2017).**

These systems may evaluate spoken or written language samples and deliver automated, reliable, and rapid scoring by utilizing NPL algorithms and machine learning models. AI-based language assessment provides a consistent and effective method of assessing language proficiency by removing the subjectivity of human judgment. **(Nardi & Ranieri, 2019)**. Moreover, they give test-takers instant feedback, facilitating focused language skill development and individualized learning opportunities. Additionally, a variety of linguistic characteristics, including grammar, vocabulary usage, fluency, coherence, and even sentiment analysis, can be analyzed by AI-driven systems. A more comprehensive assessment of language proficiency is made possible by this thorough evaluation, which picks up on subtleties that conventional tests could have missed. As a result, AI-based language assessment tools make it possible to depict a person's competency more accurately, encouraging impartial and equitable evaluation procedures **(Quansah, 2018)**.

Current Challenges in Language Assessment

Introduction.

By definition, language is an abstract phenomenon, and this abstraction adds to the difficulties in evaluating it. As the area of language evaluation develops, it must contend with both established issues and fresh ones brought about by the social, economic, and educational circumstances of the twenty-first century. A careful analysis of present assessment procedures is required due to the growing demands for high language proficiency among professionals and students as well as the requirement for accountability in language instruction. Due to its intrinsic abstraction, language is a very complex phenomenon, particularly when it comes to evaluation. The more abstract a notion is, the harder it is to quantify. This is seen in the wide-ranging subject of language assessment, where a number of recurring problems have been found. Even if a lot of problems have been solved by thorough research, as the area develops, new problems keep coming up. The field is lively and fascinating for those who are committed to it because of these problems, which cut across social, educational, and economic contexts. There are still gaps despite the fact that many research have addressed different aspects of language assessment. **(Iskandarova, 2024).**

Both classroom language assessment and high stakes accountability assessment are facing significant challenges due to the growing number of language learners in schools. How we will actually use or apply the knowledge we have acquired is the problem in classroom language evaluation. In order to achieve this, we must first create assessments that serve the goals of teaching and learning. Second, all of the teachers in language learning classrooms will need to receive training. How we will use the knowledge we have as language testers is the problem for accountability assessments.? To do this, we must create an assessment that evaluates students' performance not just in

the language of instruction but also in a number of other subjects, like science and math. The assessment language must be distinct from the test-taker's home tongue. Another layer of difficulty is the growing use of language tests to assess applicants' eligibility for political asylum. **(Gan & Lam, 2022)**.

Dynamic Assessment

One of the more modern methods for evaluating language learners' development is dynamic assessment. One technique for performing a language assessment to ascertain a person's aptitudes and learning potential is called "dynamic assessment." It is widely regarded as a useful approach and is being utilized by educational psychologists worldwide more and more. It is frequently referred to as an active measurement method for the perception, understanding, reasoning, and problem-solving skills of the learner. Additionally, it has been shown to be very process-oriented and interactive. In fact, using it to evaluate students from diverse linguistic and cultural backgrounds is really advantageous. To clarify, it can be said that dynamic assessment has been shown to influence students by altering their cognitive processes and bridging the gap between cultural-linguistic evaluation and standard testing. **(Alsaadi, 2021)**. **Poehner & Wang (2021)** have explained that the purpose of dynamic assessment is to help students succeed with their future assignments by negotiating with teachers, not only to help them finish a particular work.

A common definition of dynamic assessment (DA) is a strategy that concurrently incorporates teaching and assessment activities. As an example, DA depicts instruction and assessment as two sides of a single coin that are inseparable, meaning that effective instruction necessitates effective assessment, and effective assessment necessitates instruction. Thus, two complementary facets of methodology—instruction and assessment—should work together to produce genuine learning. Additionally, because the assessment approach stresses a person's capacity to acquire knowledge and skills that are conceptualized of the exam by a particular instruction, other research have characterized it as a test-teach retest model **(Tabatabaei & Bakhtiarvand, 2014)**.

Mehri and Amerian (2015) have defined dynamic assessment as a method that combines evaluation and training to enhance learners' growth through suitable mediation. A organized mapping process using unknown objects to indicate pretense during a play is part of the Dynamic Assessment approach. This allows the learner to recognize the intended word and employ it in the discourse.

Alsaadi, (2021) have stated that teacher-student contact is necessary for dynamic evaluation. By changing the format, presenting more examples or trials, modeling a suitable approach for replies, or giving increasingly direct clues or prompts, the teacher tries to assist the student in creating paths when they are struggling to solve a problem or respond to a question. Additionally, by outlining the sequential steps that can be taken to establish dynamic assessment, they have given dynamic assessment methods in a very clear way as follow:

1. The examiner tests the learner working alone (static mode) to provide a measurement of skills on a task to establish a baseline.
2. the examiner provides a controlled protocol of assistance and instruction (dynamic mode) while the child works on a comparable task.
3. a post-test is given with an alternate form of the original measurement while the learner works alone (static mode) on the task.

4. The examiner compares the test and retest measurements to establish the learners' zone of proximal development.
5. The examiner analyzes the learner's performance on both product and process.

However, this form can be assumed to be complicated compared to the various forms of dynamic assessment during classes that teachers simply can practice to measure their students' comprehension and performance. Since dynamic assessment entails a type of active teaching and learning through perception, observation, and thought, it may be feasible to adjust the learner's cognitive processes and problem-solving styles to account for individual differences. There is no relationship between students' performance, learning potential, and social backgrounds, according to research done to identify the variables causing poor performance levels among students. These studies indicate that a lack of learning experiences, cultural differences, particular learning challenges, or traumatic life events are the main reasons why many students perform poorly on static examinations. Thus, it has been suggested that the fields of psychoanalysis and counselling employ dynamic assessment **(Rashidi and Bahadori Nejad, 2018).**

Forms and Types of Language Testing

1. Aptitude Tests

This refers to the ability of an individual to acquire knowledge. Tests of language aptitude evaluate a person's capacity to pick up new language abilities. Due to their nature, these tests are not language-specific and are more generic than the majority of other language examinations. Rather, they evaluate a person's capacity to pick up new language abilities efficiently and rapidly. To choose the best workers to enrol in language classes so they may help set up a new international branch or offer bilingual customer support, a company may administer an aptitude test **(Winna & Sabarun, 2023)**.

2. Diagnostic Tests

The purpose of diagnostic tests is to determine the current level of a person's proficiency in a certain domain, in this case, language. Diagnostic tests are usually administered at the beginning of a language learning program or course, as opposed to achievement and proficiency examinations. A diagnostic test typically consists of questions or tasks that are outside the limits of the test taker's knowledge and skills. The test's outcomes show a person's language proficiency's strong and weak points. Teachers can create lesson plans that address the gaps in a student's present abilities by using the findings of the student's diagnostic tests. Diagnostic tests are another tool that students can utilize to identify their areas of weakness on in order to reach a higher level of proficiency **(Lee, 2015)**.

3. Placement Tests

Diagnostic tests and placement tests are quite comparable. They are given prior to the start of a course or study program and are used for instructional purposes. The application is rather different in this instance. Placement tests are used by teachers and administrators to assign language learners to study groups or classes based on their skill levels. To decide whether a new French major has to complete introductory French courses or skip some and start with more advanced programs, a university may administer a placement test. Given that international students usually arrive with

varying histories and degrees of English proficiency, placement tests are also a crucial component of university-level English language instruction. **(Fan & Jin, 2020).**

4. Achievement Tests

An achievement exam assesses a student's language proficiency to demonstrate the growth of their learning. Achievement exams, in contrast to diagnostic, aptitude, and placement tests, only cover material that the student should have already encountered during their academic career. At the end of the course or after a class has finished a particular chapter or unit, achievement assessments are usually administered. At the conclusion of the semester, a language instructor may administer a final test to assess how well a student has retained the material covered. Tests of achievement are usually graded and intended to show how well a language learner is doing in their studies **(Jin & Zhang, 2021).**

5. Proficiency Tests

A student's level of proficiency is assessed using components from the entire language, not simply the material that was discussed in class. It attempts to assess how well a student understands a language in comparison to other students who may have completed a different course or to particular linguistic domains identified by a language analysis. Assessing a learner's level of language progress is the goal of a proficiency exam. The International English Language Testing System (IELTS) and the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) are two of the most well-known tests. Around the world, these tests are usually offered for a price. It is necessary to analyze the structure of linguistic competence in order to assess it. Any theory, hypothesis, or model that explains the world we live in is a structure. Candidates will have to finish tasks that show they can use English correctly in a specific scenario. Developing these missions and then doing research to confirm them involves a significant amount of time and money. **(Durairajan, 2016).**

An Overview of Artificial Intelligence Technologies

The goal of the multidisciplinary field of artificial intelligence (AI) is to create computer systems that are capable of carrying out tasks that typically call for human intelligence. It includes a number of subfields, such as deep learning, machine learning, and natural language processing (NLP). These technologies have been used extensively in language assessment, revolutionizing the way tests are administered and opening up new avenues for more accurate and efficient evaluation **(Zhai & Wibowo, 2023).**

Machine learning is a branch of AI that enables computer systems to learn from data and gradually enhance their functionality without explicit programming. Large databases of language samples can be used to train machine learning algorithms for language evaluation, which then automatically recognize patterns, linguistic traits, and performance indicators. It makes it possible to create AI models that assess language competency and produce accurate results **(Al-Abbas et al., 2023)**.

Deep learning is a branch of machine learning that models and simulates the structure and operation of the human brain using artificial neural networks. Large volumes of language data may be processed and analyzed by deep learning algorithms, enabling more intricate and subtle evaluations. Speech recognition, language production, and complicated language comprehension have all benefited greatly from this technology. **(**Yu & Deng, 2015**).**

The study of how computers and human language interact is known as natural language processing, (NLP). It entails creating methods and algorithms to comprehend, evaluate, and produce voice or text in natural language. Because it makes it possible to process and analyze spoken responses, written essays, and other language samples, natural language processing (NLP) has proven crucial to language evaluation. Sentiment analysis, syntactic parsing, and discourse analysis are examples of NLP approaches that can offer important insights regarding language ability and usage. **(Al-Abbas et al., 2023)**.

To evaluate and comprehend language samples, natural language processing techniques have also been incorporated into language evaluation. For instance, sentiment analysis can evaluate the sentiment or emotional tone conveyed in spoken or written comments. Analyses of textual complexity and readability can assess written texts' degree of difficulty and guarantee that learners are using the right language. The field has changed as a result of the use of AI in language assessment, which provides automated scoring and assessment of intelligent tutoring systems **(Al-Abbas et al., 2023)**.

In many different fields, artificial intelligence (AI) has become a disruptive force that is changing industries and how jobs are carried out. AI technologies are transforming conventional pedagogical approaches in the field of education, especially in English Language Teaching (ELT), and providing creative ways to improve language learning experiences. This introduction lays the groundwork for examining the significant effects of AI in ELT, emphasizing how it may be used to tailor education, create immersive learning environments, and meet the various needs of students. Additionally, AI technologies provide real-time evaluation and feedback, giving students prompt direction on vocabulary, grammar, pronunciation, and other language abilities. AI improves the efficacy and efficiency of language training by offering individualized guidance and reinforcement, whether through virtual language assistants, interactive chatbots, or automated grading systems. **(Sharma et al., 2024)**.

In the field of educational technology research, artificial intelligence (AI) is beginning to contribute to the development of improved methods for educational assessment. AI can assist in the analysis of enormous volumes of educational data by using algorithms or neural networks to complete tasks that call for intelligent behavior. There are three key advantages to using AI to assist in creating more reliable educational tests. First, AI can assist meet the increasing need for high-quality evaluations by powering automated processes that create fair, legitimate, and trustworthy assessments quickly. Second, intelligent machines are better equipped to handle the task of creating and delivering customized tests that can promote learning as educational evaluations become more automated. Third, unlike human intelligence, artificial intelligence (AI) can be scaled up and utilized to create and administer extensive tests in a variety of global contexts **(Hamon et al., 2022)**.

An Integration of AI in Language Assessment

In the 'Artificial Intelligence in Educational evaluation' section, the use of AI technology in educational evaluation is examined. As a spine that determines whether and how well learning has occurred, educational assessments are essential to education. The evaluation methods used today, however, are antiquated, uninteresting, inefficient for higher-order thinking skills, and unable to keep up with the rapid changes in student instruction and the classroom. As a result, the field of educational evaluation requires modernization, and one of the technologies propelling this change is artificial

intelligence (AI). The amount of research interest in this topic is growing quickly **(Chen et al., 2020)**.

Integrating AI technologies in language assessment has brought significant advancements and benefits to the field. Assessment procedures can be automated and streamlined by AI-based language assessment systems, yielding more unbiased, trustworthy, and scalable results. AI models may evaluate language samples, recognize linguistic traits, and offer automated scoring and feedback by utilizing machine learning, natural language processing, and deep learning approaches **(Al-Abbas et al., 2023)**.

AI-powered automated scoring systems can assess spoken comments, written essays, and other language samples. These systems are capable of analyzing linguistic elements such as argumentation, coherence, grammar, and vocabulary and producing unbiased, reliable assessments. Automated scoring helps learners grow and improve their language skills by saving time and providing instant feedback. **(Sevcikova, 2018)**.

Intelligent tutoring systems, which provide language learners with personalized instruction and feedback, are another application of AI in language assessment. These systems can identify students' areas of strength and weakness, modify the curriculum to suit their needs, and more. Intelligent tutoring systems that make use of AI technology can provide engaging and dynamic learning environments that enhance students' language skills **(Shi et al, 2018)**.

1. Automated Scoring and Evaluation

A key component of language assessment that makes use of Artificial Intelligence (AI) technologies to examine and evaluate a range of language skills is automated scoring and evaluation. It includes assessment of grammar and vocabulary, evaluation of spoken language, and automated essay scoring, among other areas. These AI-powered language assessment programs have transformed the evaluation process by providing reliable, impartial, and effective outcomes **(Mizumoto & Eguchi, 2023)**.

2. Automated Essay Scoring

AI algorithms are used in automated essay scoring to assess and grade written essays. The use of AI in language evaluation has drawn a many interests because of its capacity to process vast numbers of essays and deliver prompt, reliable comments. Several NLP techniques are used by automated essay scoring systems to examine the language elements of essays, such as vocabulary, grammar, coherence, and reasoning. To forecast grades for new, unseen writings, the systems employ machine learning algorithms that have been trained on enormous datasets of manually evaluated essays. This method improves productivity, lessens human bias, and gives students prompt feedback on their writing **(Ramesh & Sanampudi, 2021)**.

It is crucial that AI-based grading systems are dependable and efficient. By contrasting the outcomes produced by AI systems with those from human assessors, researchers are able to verify the correctness of automated essay scoring. Research evaluates the dependability of automated essay scoring by comparing human and AI-generated results (Kumar & Boulanger, 2020). In order to guarantee uniformity and equity in the evaluation of essays, research also looks into how AI-based scoring aligns with accepted rubrics and assessment frameworks **(Kaldaras & Haudek, 2022)**.

3. Spoken Language Proficiency Assessment

Another area in which AI has significantly advanced is the assessment of spoken language abilities. When evaluating spoken language ability, artificial intelligence (AI) tools like speech recognition and natural language processing are essential. By converting spoken language into text, speech recognition algorithms allow for the investigation of a variety of linguistic features, including intonation, fluency, and pronunciation. The transcribed text is then processed using natural language processing tools to assess the coherence, vocabulary usage, and correctness of spoken responses **(Zhai & Wibowo, 2023)**.

There are many advantages to employing AI for spoken language evaluation, such as consistency, objectivity, and scalability. AI effectively assesses a huge number of spoken language samples by automating the evaluation process. By continuously using predetermined rating standards, AI systems remove human biases and guarantee evaluation impartiality. Furthermore, learners can discover and address areas for growth in their spoken language skills thanks to the instant feedback that AI-based spoken language evaluation gives them **(Xu et al, 2021)**.

4. Grammar and Vocabulary Assessment

In language assessments, AI technologies have also been used to evaluate vocabulary and grammar skills. AI algorithms are used by automated error detection and repair systems to examine spoken or written language samples and find vocabulary and grammar mistakes. To identify mistakes and provide fixes, these systems use statistical methodologies, rule-based approaches, and machine-learning techniques. AI-based grammar and vocabulary evaluation has many benefits. It makes it possible to evaluate language proficiency effectively and impartially, especially when it comes to spotting typical mistakes and giving students focused comments. By providing recommendations for error correction and alternate word choices, automated error detection and correction systems can assist learners in increasing the accuracy of their language and broadening their vocabulary. These artificial intelligence (AI)-powered resources enhance conventional grammar and vocabulary training by offering students individualized assistance throughout their language learning process **(Yu & Deng, 2015)**.

Automated essay scoring, spoken language assessment, grammar and vocabulary assessment, and other AI-based language assessment applications are all included in automated scoring and evaluation. These programs' efficiency, objectivity, and consistency have revolutionized the appraisal process. AI-based solutions manage high exam volumes, give prompt feedback, and help students advance their language proficiency. The dependability and efficiency of these AI-driven technologies are being improved by ongoing research and development in automated scoring and evaluation, which empowers teachers and students in language assessment **(Al-Abbas et al., 2023)**.

Benefits and Challenges

The field of educational evaluation is undergoing a significant transformation due to the development and availability of Artificial Intelligence (AI) models. There is a great chance to develop creative solutions for efficient, forward-thinking, and contextual educational assessments by integrating AI technology, generative tools, and digital platforms. AI tools can promote inclusive and equitable educational outcomes by streamlining and offering affordable alternative digital techniques. Additionally, intelligent systems can produce new methods of engagement for both teachers and

students, offering new contexts and intricacies to mold questions and responses in situations of global citizenship. AI may provide a variety of symbol-interrelation questions and provide fair educational results in the home or in the classroom. The generated questions, pass rate, and safeguards against attempts at correct answers are all greatly impacted by context and tools. Beyond privacy and academic integrity policymaking concerns, AI technology tools can foster diversity in the educational field through social influence, exposure, and interactions **(George & Wooden, 2023).**

However, approaches to engagement, assessment design, and evaluating digital methodology may shift as a result of the enthusiasm and concern surrounding AI tools. Educational institutions are becoming more conscious of and concerned about issues pertaining to academic integrity, access equity across socioeconomic backgrounds, and reevaluating assessment evaluation techniques. At various levels of educational institutions, a variety of initiatives, awareness-raising campaigns, and actions are being seen. When implementing AI technologies in educational institutions, personal domains, and age groups, there are two impending challenges: developing skilled individuals and maintaining academic integrity. Whether AI-generated questions should form the basis of assessment is a significant philosophical and evaluative concern for education (**Rane, 2024**).

By using AI to continuously enhance educational evaluations, educational measurements that are more in line with the evolving requirements of a widening and changing spectrum of educational activities and processes can be created. Modern societies are becoming more and more dependent on new technologies, and outside of the more traditional and permanent formal and structured settings of education (such as schools and universities), educational processes are dominated by either machines or human-centered technology-based activities. The need for educational assessments is increasing in this context due to the variety of teaching, learning, and instructional design opportunities offered by the quickly expanding fields of distance education, Massive Open Online Courses (MOOCs), learning analytics, Intelligent Tutoring Systems (ITS), and others. Better evaluations within evolving educational processes still require more study and work to ensure fairness, validity, and dependability **(Kuleto et al., 2021).**

Future Directions

Due to the introduction of AI, educational assessment is currently undergoing a significant revolution. Diverse trends in the advancement and use of AI in educational evaluation are reflected in the body of current work. These patterns may provide the foundation for more research and studies on the use of AI in evaluating students' knowledge and abilities. Recent work has identified the lack of understanding of these developments as an urgent concern. Delineating the trends and areas of concentration of AI applications, particularly in the field of educational assessment and evaluation, is becoming more and more necessary in order to enable the unique application of AI in education. The success of applications may be better understood through trend analysis, which will help identify directions for the development of AI in education and the provision of AI-based assessment tools for educational systems. This does not imply that teachers will be replaced by AI, though, as formative evaluations and the human element will always be important. However, a thorough grasp of the potential of AI tools and instruments will be essential to the efficacy, creativity, validity, and fairness of formal evaluations inside educational systems **(Huang et al., 2023).**

An improvement in the quality of immediate feedback mechanisms made possible by AI technology is one possible future development that has been proposed. Learning requires feedback, but it can be challenging to deliver timely, high-quality input. AI tools make it possible to gather information about students as they complete assignments so that feedback can be given immediately, adaptively, and in accordance with current procedures, either immediately before or immediately after the assignment, improving learning chances. **(Chen et al., 2020)**.

The field of language assessment has benefited from improvements in speed, accuracy, availability, objectivity, and reliability due to advancements in AI technology. Though more work and creativity are required, ongoing technology advancements will enable our structures to be expanded to capture increasingly complex facets of language proficiency and automatically score (**Van Moere & Downey, 2016**).

AI is a useful tool for teaching foreign languages. Artificial intelligence is playing an increasingly significant role in foreign language learning; digital services created with AI technology are incorporated into instructional strategies, and in the future, AI may support teachers in their pedagogical endeavors by taking over some of their duties. All things considered, artificial intelligence holds great promise for improving language proficiency. AI has the potential to greatly improve our language skills and language learning procedures in the future if innovation, ethical considerations, and ongoing technological growth are properly balanced **(Qiao & Zhao, 2023).**

Conclusion

Artificial intelligence is poised to revolutionise educational assessment by offering scalable and efficient solutions. Artificial intelligence is an extremely useful instrument for improving language proficiency. Through its advanced and sophisticated algorithms, analytical capabilities, and personalised approaches, AI transforms how we assess, understand, and improve language. Its contribution lies in the precision of language skill assessment, modifying tests to individual needs, efficiency in evaluation, and providing personalised guidance for improvement. The integration of artificial intelligence into educational assessment marks a transformative shift in how we evaluate language proficiency. By offering scalable and efficient solutions, AI not only enhances the precision of skill assessment but also tailors evaluations to meet individual needs. Advanced algorithms facilitate a deeper understanding of language abilities, allowing for targeted improvements that were previously unattainable. This personalized guidance fosters an environment where learners can thrive, ensuring that evaluation is both efficient and effective. As we embrace these innovative technologies, the future of language assessment promises to be more adaptive and insightful, ultimately reshaping the educational landscape for generations to come.

REFERENCES

Al-Abbas, H. U. A. I., Halim, H. H., & Nurjati, N. N. (2023). Harnessing the use of artificial intelligence in language assessment: A systematic comprehensive review. Tell-Us Journal, 9(3), 723-745.

Alsaadi, H. M. A. (2021). Dynamic Assessment in Language Learning: An Overview and the Impact of Using Social Media. English Language Teaching, 14(8), 73-82.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. Ieee Access, 8, 75264-75278.

Cugurullo, F. (2020). Urban artificial intelligence: From automation to autonomy in the smart city. Frontiers in Sustainable Cities, 2, 38.

Durairajan, G. (2016). Assessing and testing learners' language proficiency. Language and Language Teaching, 5(1), 52-56.

Fan, J., & Jin, Y. (2020). Standards for language assessment: Demystifying university-level English placement testing in China. Asia Pacific Journal of Education, 40(3), 386-400.

Gan, L., & Lam, R. (2022). A review on language assessment literacy: Trends, foci and contributions. Language Assessment Quarterly, 19(5), 503-525.

George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the strategic transformation of higher education through artificial intelligence. Administrative Sciences, 13(9), 196.

González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. Applied sciences, 11(12), 5467.

Hamon, R., Junklewitz, H., Sanchez, I., Malgieri, G., & De Hert, P. (2022). Bridging the gap between AI and explainability in the GDPR: towards trustworthiness-by-design in automated decision-making. IEEE Computational Intelligence Magazine, 17(1), 72-85.

Huang, F., & Sun, L. (2023). Examining the Roles of Technology in Sustaining Language Teaching and Learning. Sustainability, 15(24), 16664.

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. Educational Technology & Society, 26(1), 112-131.

Iskandarova, G. (2024). Current issues in language assessment and language assessment research and its implication. Baltic Journal of Legal and Social Sciences, (3), 228-231.

Jin, Y., & Zhang, L. J. (2021). The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

Kaldaras, L., & Haudek, K. C. (2022). Validation of automated scoring for learning progression-aligned next generation science standards performance assessments. In Frontiers in Education (Vol. 7, p. 968289). Frontiers Media SA.

Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M., Păun, D., et al. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. Sustainability, 13(18), 10424.

Lee, Y. W. (2015). Diagnosing diagnostic language assessment. Language Testing, 32(3), 299-316.

Mehri, E., & Amerian, M. (2015). Challenges to dynamic assessment in second language learning. Theory and Practice in Language Studies, 5(7), 1458.

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. Research Methods in Applied Linguistics, 2(2), 100050.

Nardi, A., & Ranieri, M. (2019). Comparing paper-based and electronic multiple-choice examinations with personal devices: Impact on students' performance, self-efficacy and satisfaction. British Journal of Educational Technology, 50(3), 1495-1506.

Poehner, M. E., & Wang, Z. (2021). Dynamic assessment and second language development. Language Teaching, 54(4), 472-490.

Qiao, H., & Zhao, A. (2023). Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context. Frontiers in Psychology, 14, 1255594.

Quansah, F. (2018). Traditional or Performance Assessment: What is the Right Way in Assessing Leaners? Research on Humanities and Social Sciences; Vol 8, No 1 (2018); 21-24.

Ramesh, D., & Sanampudi, S. K. (2022). An automated essay scoring systems: a systematic literature review. Artificial Intelligence Review, 55(3), 2495-2527.

Rane, N. (2024). Enhancing the quality of teaching and learning through Gemini, ChatGPT, and similar generative Artificial Intelligence: Challenges, future prospects, and ethical considerations in education. TESOL and Technology Studies, 5(1), 1-6.

Rashidi, N., & Bahadori Nejad, Z. (2018). An investigation into the effect of dynamic assessment on the EFL learners' process writing development. Sage Open, 8(2), 2158244018784643.

Reckase, M. D. (2017). A tale of two models: Sources of confusion in achievement testing. ETS Research Report Series, 2017(1), 1-15.

Sevcikova, B. L. (2018). Human versus Automated Essay Scoring: A Critical Review. Arab World English Journal, 9(2).

Sharma, S., Krishnamaraju, J. M. R., & Divakaran, P. (2024). Impact of Artificial Intelligence in English Language Teaching. Migration Letters, 21, 1606-1612.

Shi, G., Lippert, A. M., Shubeck, K., Fang, Y., Chen, S., Pavlik, P., ... & Graesser, A. C. (2018). Exploring an intelligent tutoring system as a conversation-based assessment tool for reading comprehension. Behaviormetrika, 45, 615-633.

Tabatabaei, S., & Bakhtiarvand, M. (2014). Application of Dynamic Assessment in Second and Foreign Language Teaching. International Journal for Teachers of English, 4(3), 1-14.

Van Moere, A., & Downey, R. (2016). 21. Technology and artificial intelligence in language assessment. Handbook of second language *assessment*, 341-358.

Winna, W., & Sabarun, S. (2023). The Language Assessment In Teaching-Learning English. DIAJAR: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 2(4), 413-419.

Xu, J., Jones, E., Laxton, V., & Galaczi, E. (2021). Assessing L2 English speaking using automated scoring technology: examining automarker reliability. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 28(4), 411-436.

Yu, D. & Deng, L. (2015). Automatic Speech Recognition A Deep Learning Approach. London: Springer-Verlag London.

Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, 100134.

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The sixteen number December 2024

Investigating Students' Needs Using the Comprehensive Approach to FL Literature Learning

Younes Mustafa Abdalla **يونس مصطفى عبدالله**

Assistant Lecturer **محاضر مساعد**

University of Benghazi **جامعة بنغازي**

Faculty of Arts and Sciences - Suluq Campus **كلية الآداب و العلوم سلوق**

Mobile Phone: 0925565467

Email: younes_203916@yahoo.com

Abstract

This study is an attempt to investigate students' needs from the Literary Reading Program at the Department of English, Faculty of Arts and Sciences (Suluq Campus). Although English literature is an established university course throughout the English departments of the Libyan universities, no systematic research has been conducted to examine students' needs from English literature courses in the Libyan context to investigate their merits or shortcomings. Therefore, the rationale for conducting this study is that the literary reading program has been devised without taking into consideration students' needs and perceptions. The study adopted the mixed-method approach to elicit students' needs and perceptions using a questionnaire and an interview to gather qualitative and quantitative data for enriching the analysis. The questionnaire and the interview were designed according to the Comprehensive Approach to Foreign Language Literature Learning, through which students select the components that satisfy their needs. In addition, the course instructor was also interviewed to elicit his perceptions about the program. The study revealed that 40% of students expressed their need to apply the text approach in their literary reading program. The main contribution of this study is that it does not only present the findings of students' needs, as most studies are concerned with the field of needs analysis; it also presents a literary reading program that could be put into practice by English Department policymakers.

Keywords: Needs Analysis, Mixed-method Approach, Literary Reading Program, Text Approach, Students' Perception

تعتبر هذه الدراسة محاولة للتعرف على احتياجات طلاب برنامج القراءة الأدبية في قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والعلوم (فرع سلوق). وعلى الرغم من أن الأدب الإنجليزي يعتبر مادة جامعية مقررة في جميع أقسام اللغة الإنجليزية بالجامعات الليبية، إلا أنه لم يتم إجراء بحث نظامي لدراسة احتياجات الطلاب من مواد الأدب الإنجليزي في السياق الليبي للتحقيق في مزاياها أو عيوبها. ولذلك فإن الأساس المنطقي لإجراء هذه الدراسة هو أن برنامج القراءة الأدبية قد تم تصميمه دون مراعاة احتياجات الطلاب وتصوراتهم حول هذا البرنامج. اعتمدت هذه الدراسة المنهج المختلط لاستنباط تصورات الطلاب باستخدام الاستبيان والمقابلة لجمع البيانات النوعية والكمية لإثراء التحليل. وقد تم تصميم الاستبيان والمقابلة وفق المنهج الشامل لتعلم أدب اللغات الأجنبية والذي من خلاله يختار الطلاب المكونات التي تلبي احتياجاتهم. وكذلك تم إجراء مقالبة لأستاذ المادة لاستقصاء وجه نظره حول هذا البرنامج. وكشفت الدراسة أن 40% من الطلاب عبروا عن حاجتهم لتطبيق منهج النص في برنامج القراءة الأدبية. وتعتبر المساهمة الرئيسية لهذه الدراسة في أنها لا تعرض فقط نتائج احتياجات الطلاب كما هو الحال في معظم الدراسات المعنية بمجال تحليل الاحتياجات؛ بل إنها تقدم أيضًا

برنامج القراءة الأدبية الذي يمكن وضعه موضع التنفيذ من قبل صانعي السياسات في قسم اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: تحليل الاحتياجات، المنهج المختلط، برنامج القراءة الأدبية، طريقة النص، تصورات الطلاب

1. Introduction

The Concept of Needs Analysis

The techniques used to gather data about students' requirements of how a course should be and what it should contain are educationally termed as 'needs analysis'. Many researchers believe that needs analysis (NA) is a constitutive procedure in designing language programs that was neglected in the past in spite of its significance (Schutz & Derwing, 1981). Nunan (1988: 130) commented in a statement defining needs analysis as '*techniques and procedures for collecting information to be used in syllabus design*'. In other words, needs analysis is concerned with the way a certain language program leads and directs our students to meet their educational needs at the end of their educational process. These needs are divided into '*target needs* and *wants'*. While the former centers on what students wish to study, the latter shows out students' beliefs towards their needs (Hutchinson & Waters, 1987).

Richards (2001: 90) believes that '*the goal of needs analysis is to collect information that can be used to develop a profile of the language needs of a group of learners in order to be able to make decisions about the goals and content of a language course*'. In addition, needs analysis is used in language pedagogy when language skills needed by learners are identified to achieve particular roles. It is also adopted to pinpoint language skills students need to grasp the efficiency of a language program in bringing up learners needs in order to bridge the gap between students' competence and their needs and find out the trouble students face in their learning process.

Robinson (1991) illustrated that needs analysis is very important in syllabus design, for it proved to be efficient in ESP being the only field in language teaching that makes use of it. Dudley-Evans and John (1998) argued that needs analysis establishes the content and manner of a language program. They claimed that needs analysis helps us know learners as individuals and language users. It also highlighted the process of language learning of the students involved in a course, the dates needed in target situations, and learning environments. The resources in the field of needs analysis comprise learners enrolled in a particular language program, previous students, their documents, faculty, and research in ESP.

2. Literature Review

When reviewing the literature in the field of needs analysis as well as many empirical research articles, the writer of this article found out that many academics regard eliciting students' needs as very essential in evaluation, teaching methodology, material selection, course development, and curriculum design. Therefore, in English for Specific Purposes

(ESP), it is very important to address language requirements in learners' context to find out the type of material that will satisfy their academic needs. Al Tamimi Shuib (2010) conducted a study in order to identify the needs analysis of 191 male students enrolled in the academic year 2006–2007 in the Department of Petroleum Engineering at Hadhramout University of Science and Technology. A questionnaire of seven sections was prepared to answer the general questions of the research. The multifaceted aim of the study is to recognize the participants' knowledge of language skills, their perception of their significance, their use of these skills, and points of language deficiency they need to be trained at. The findings of the study confirmed the importance of the English language for the participants and revealed students' target needs and wants with respect to their language academic program.

Furthermore, a study was conducted to investigate the academic needs of EFL undergraduate students at the University of Sultan Qaboos. The participants were undergraduate university students, language program staff, and college staff. The various tools used to elicit information on these needs were questionnaires, email dialogues, and interviews. The main focus of the study was to investigate the effective program practices that meet students' academic needs. The data results were implemented to pinpoint the significant factors that work for and against the efficiency of the intensive language program to meet students' needs. The results revealed various perceptions on the effectiveness of the program. In addition, the qualitative data on faculty staff members was used as the basis to compensate students' inconsistent responses. The study recommended integrating college courses and language usage as a hybrid curriculum model as well as more cooperation between teachers and language centers to improve the awareness of students' needs (Ali & Salih, 2013).

In Egypt, a needs analysis study was conducted to improve students' reading comprehension proficiency level at an Egyptian College of Technology. However, students were not satisfied with the prevalent attitude toward the English language and the insufficiency of the teaching methodology for reading skills at the university. The findings revealed that the major deficient skill for students is reading comprehension. The study came to the conclusion that for ESP teachers to arise students' schemata, they should integrate and negotiate students' concepts and ideas rather than being the only information providers in the classroom (Fadel & Rajab, 2017).

A needs analysis survey was used to investigate students' perceptions about the academic position of the English language in Tunisian institutions of higher education. A questionnaire has been used to collect data from Jendouba Higher Institute of Technology at the Monastir Faculty of Sciences. The analysis of the data revealed that most of the students were dissatisfied with the English language courses and excluded from the process of selection, refinery, and development of English language curricula at the university and the higher institute. In addition, the students reported that they needed more practice in English language courses, a different teaching approach based on the field of English for Specific Purposes, and the adoption of English for Science and Technology textbooks. The study came to the conclusion that the communicative approach should be used as the basis of curriculum redesign for 2nd and 3rd year students (Ishak, 2019).

Rachmawati (2020) conducted a needs analysis study to investigate the instructional materials with regard to the English Course for Business at the University of Muhammadiyah Magelang. The main focus of the study is to find out students' needs in terms of English proficiency assumption, students' personal characteristics, and their interest in learning English as a second language. The study revealed that students are conscious and ready to learn lessons, although they felt that they are not proficient in the English language. It also revealed that students preferred to have more lessons with regard to topics of Islamic functions and values.

Septiana et al. (2020) conducted a needs analysis study by examining strategy and target situation. The main aim of the study is to design an English language syllabus for the Department of Computer Science at the University of Bina Darma. The data was elicited from 61 computer science students, a director, and a lecturer. The findings revealed that the target needs are writing and speaking skills, and there is an urgent need to integrate the technology with learning processes to make classroom activities more interesting.

Pranoto and Suprayogi (2020) conducted a needs analysis study in order to create the best English materials for Physical Education students at the universities of Lampung and Teknokrat. Current university students have been taught general English for years, which motivated researchers to call for the urgent need for an ESP course. However, this represents so many challenges for many university students. Participants were 50 students and 10 instructors from physical education study programs in both institutions. Interviews and questionnaires were administered to students and instructors to cover university courses and instructional methods needed for ESP courses. The study revealed that the most desirable topics are English for sport journalists, English for professional athletes, referees, and coaches. In addition, there is an urgent need to strengthen students' level of speaking and writing in order to compete with the level of English used in the professional sports sector.

Chemir and Kitila (2022) investigated the role of learners' needs analysis in English for academic purposes courses in an Ethiopian university. The sample of the study included 308 first-year students and 41 instructors. The findings revealed that students have instrumental as well as integrative motivations for learning English. Instrumental motivation proved to be more prevalent because students primarily expressed their need for English for practical reasons, such as passing exams, job prospects, and studying abroad. On the other hand, integrative motivation stems from the love of language and culture. Finally, the study recommended that course designers should pinpoint learners' motivations before the implementation of language curriculum.

Likewise, this study investigates students' needs from the Literary Reading Program using the Comprehensive Approach to FL Literature Learning. This model, as illustrated below, includes four main approaches: text, context, reader, and language.

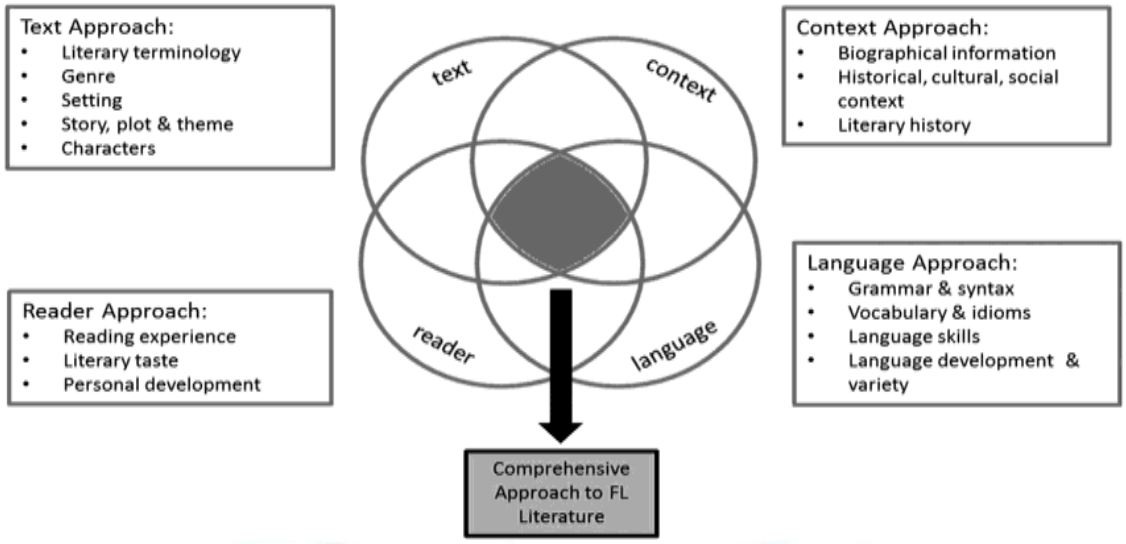


Figure 1: The Comprehensive Approach to FL Literature Learning (Bloemert et al., 2019)

This approach integrates language and literature in foreign language learning. Such an integration has been emphasized and supported by many empirical studies (Hoechel-Alden, 2006; Barette et al., 2010; Paesani and Allen, 2012; Bloemert et al., 2019; Bloemert et al., 2020; Abdelrady et al., 2022; Tsang et al., 2023). The rationale for using this model is that, unlike other models, this approach is so comprehensive that students have the opportunity to freely select the components that satisfy their needs, which will be the basis for designing future literary reading programs. Therefore, the instruments of data collection have been designed for students to elicit the components, categories, and subcategories of this model to be used to express their needs. The next section is devoted to the methodology of this study.

3. Methodology

The methodology of this study adopts the mixed-method approach. According to Byrne and Humble (2007), a mixed-method research design usually includes using techniques from both quantitative and qualitative methods in answering a research question. It also involves selecting various approaches in all research stages. Much research has been done on the use and implementation of this method, and many researchers have provided the theoretical and empirical framework of this approach (Teddlie & Tashakkori, 2003; Morse, 2003; Cresswell & Clark, 2011; Jääskä et al., 2022; Antony et al., 2023). Therefore, the researcher of this study implemented the mixed-method approach in which quantitative and qualitative data were collected, analyzed, and presented simultaneously. Both data will be triangulated to produce accurate results and to obtain a comprehensive understanding of the subject. Below is the mixed-method design of this study adopted from Cresswell & Clark (2011).

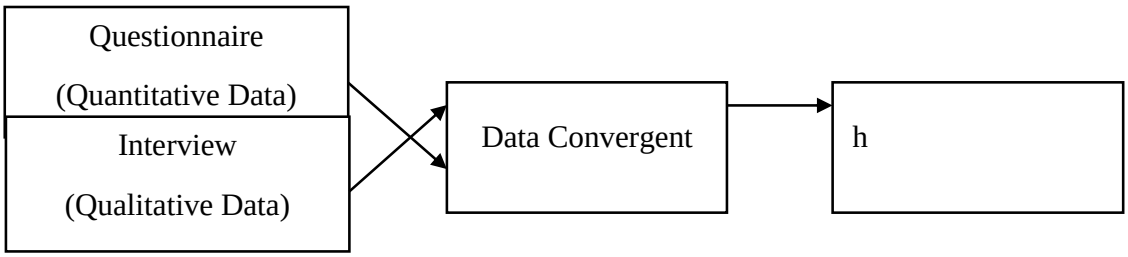


Figure 2: The Mixed-Method Research Design of this Study

3.1 Participants

The participants of this study were English Department students at the Faculty of Arts and Sciences (Sulug Campus) of the academic year 2022/2023 as well as *Literary Reading* course instructors. To elicit their responses with regard to their needs from the Reading Comprehension Programme and their perceptions of that program, students need to respond to the questionnaire items and interview questions, whereas an interview was administered to the course instructor (see the Appendix). The responses will be used in the analysis and discussion sections to answer the two research questions of this study.

RQ1. Which approach do you need in learning Literary Reading?

To answer the first research question, a closed-ended questionnaire and an interview were conducted to investigate the needs of current English Department students from the Literary Reading Program. Students selected the approaches, categories, and subcategories that they think will satisfy their needs. Then, a few students were interviewed immediately after they had finished filling in the questionnaire items to justify their choices. The course instructor was also interviewed to express his perception of the students' needs.

RQ2. To what extent do you think these genres should be included in the Literary Reading Programme?

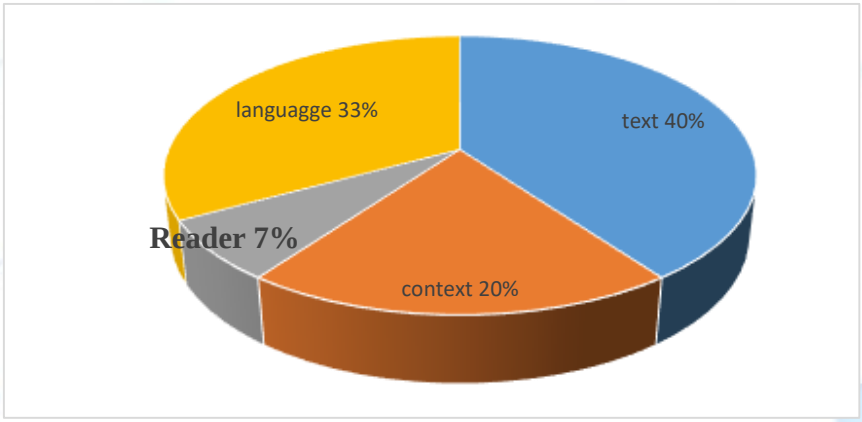
To answer the second research question, a questionnaire on a five-point Likert scale ranging from *strongly agree* to *strongly disagree* was implemented to elicit students' perceptions on the literary genres they needed to be included in the program. Likewise, a few students were interviewed immediately after they had finished filling in the questionnaire items for more understanding of their choices, and the course instructor was also interviewed to express his perceptions on the literary genres. However, the Likert scale is regarded by many research authorities as an important data collection tool that is used in both the educational and social sciences. Although it was subject to much controversy and debate with regard to the design and analysis, their strengths vividly outweigh the weaknesses, and the issues of their validity, reliability, and practicality have been proved and established empirically (Joshi et al., 2015). In their empirical studies, many researchers throughout the globe had implemented *Likert scales* to collect data to answer their research problems (Ray, 1980; Maurer, 1998; Gay et al., 2009; Tanujaya et al., 2022). In this study,

the Likert scale was used to elicit students' degree of agreement on using literary genres in their literary reading program.

In general, students were freely given the opportunity to respond to the questionnaire items. They were also allowed to justify their choice of the selected needs or express other new ideas using an interview. Therefore, the mixed-method approach, which includes both quantitative and qualitative research methods, was used to analyze the data of these two research questions.

4. Data Analysis

The data of the first research question was analyzed by finding out the percentages of students who selected each approach. Then, the percentages were graphically illustrated by the pie chart below:



Graph 1: Percentages of the Four Approaches of FL Literature Learning

The analysis of the first research question revealed that 40% of students selected the *text approach* to be adopted in their literary reading program, whereas 33% of them preferred *the language approach* to be in their program. When interviewed, *student 1* who selected *Text Approach* reported that:

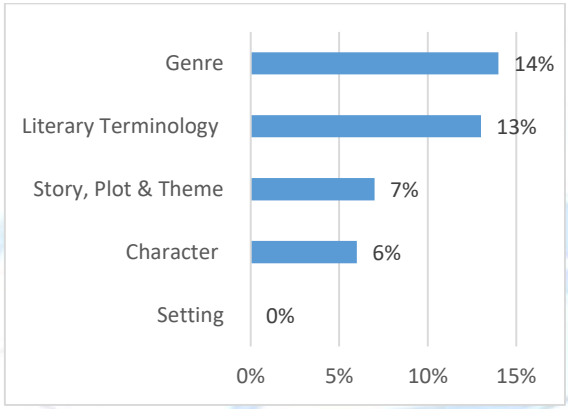
"It *is very important to study and analyze literary texts... finding out the structure of the poetic work, such as rhyme and rhythm. In addition, finding the main theme of the poetic text is very important to understand the poet's intentions*.

On the other hand, *Student 2*, who supported *Language Approach*, explained in the interview that "*I would like to improve my language level through literary works. They are rich in new words, which will widen my vocabulary knowledge and improve my language skills.* The course instructor, however, commented on students' selection of *language approach* and justified such a choice by reporting that the exercises and tasks will be similar to those of other courses at the Department of English:

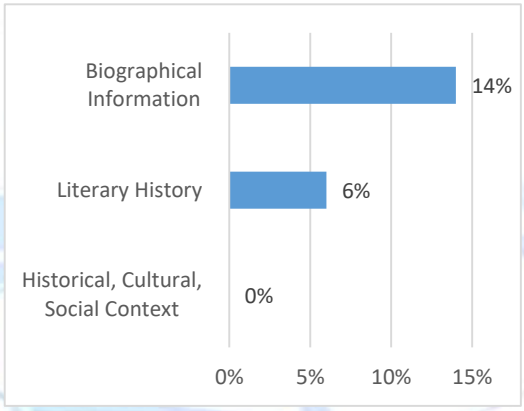
'… *students selected language approach because they think this approach will be easier than other approaches for the tasks and exercises will be the same as other courses of reading comprehension and writing...'* (Course Instructor)

Content and *Reader Approaches* exhibited the least common choices among students, where the percentages were approximately 20% and 7%, respectively. To obtain more details on students' needs from the Comprehensive Approach to FL Literature Learning, the data of the subcategories for each approach was also analyzed and graphically presented below:

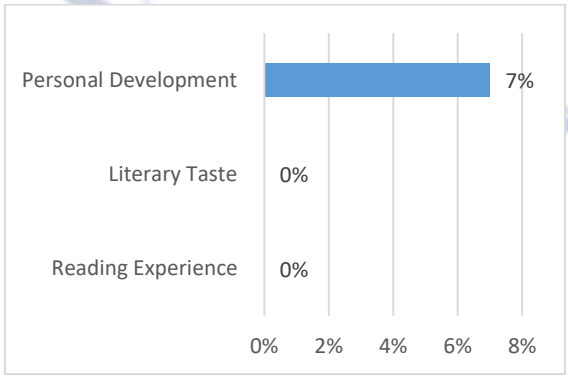
1. Subcategories of Text Approach (Total Percentage 40%)



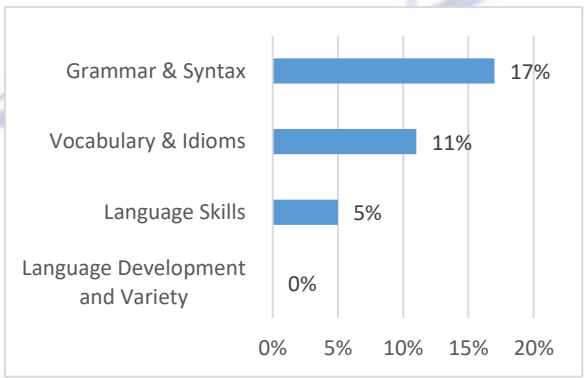
2. Subcategories of Content Approach (Total Percentage 20%)



3. Subcategories of Reader Approach (Total Percentage 7%)



4. Subcategories of Language Approach (Total Percentage 33%)



Graph 2: Subcategories of the Four Approaches of FL Literature Learning

For the *text approach*, 14% of students selected *genre*, whereas 13% of them preferred literary terminology to be within their program. *Story*, *plot*, and *theme* were selected by 7% of students, while only 6% selected *characters*. However, the choice of genre by 14% of students varies in the type of the literary work. Some students expressed their need for

fiction and poetry, whereas others preferred to study drama, prose, and nonfiction. This is clearly expressed in some excerpts from the interviews:

"*I like to study classical poetry from the sonnets of William Shakespeare*." *Student 5*

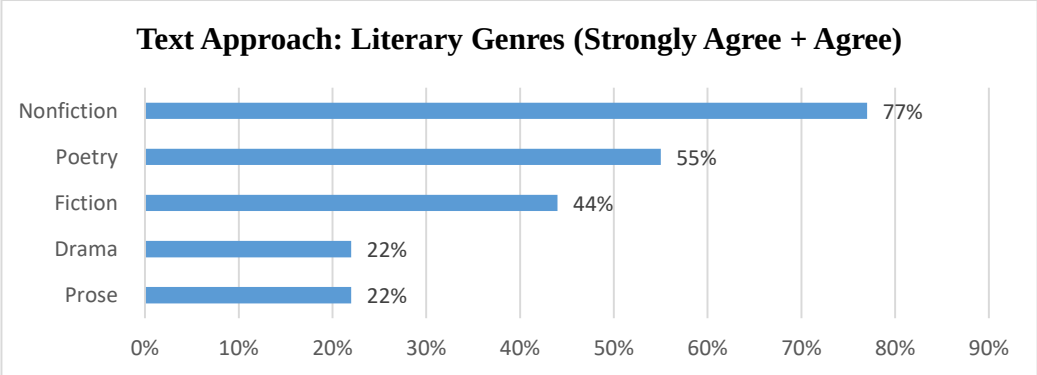
"We *need to study plays such as Hamlet or The Tempest." Student 2*

In the *language approach*, *grammar* and *syntax* were selected by 17% of students, whereas *vocabulary* and *idioms* were preferred by 11% of students. The need to study grammar within literature is orally expressed in the interviews by many students. For instance, when *student 4*, who selected the sub-category of grammar, was interviewed, he justified his choice of grammar as "*grammar is very important because when I graduate... I will be a teacher, so I will use it in my teaching in schools*'. When interviewed, the course instructor echoed the same idea about the importance of grammar in language learning: '*Mastering grammar allows students to be excellent language learners in literature as well as in other courses... It also makes them efficient language teachers in the future."*

Personal development is the only preferred subcategory of the *Reader Approach*; it was chosen by 7% of students. Finally, in the *content approach*, biographical information was the most common subcategory among students (14%). Literary history was chosen by 6% of students, while none of them selected historical, cultural, and social context.

RQ2: To what extent do you think these genres should be included in the course material?

A literary genre is a general concept that falls into many subcategories. The main important literary genres are *poetry*, *fiction*, *nonfiction*, *drama*, and *prose*. Students were asked to express their needs of the literary genres by eliciting the subcategories of the genres they want to include in their literary reading program. The Choices *Strongly Agree* and *Agree* were included and summed up together to express the degree of agreement. The analysis of the data is illustrated on the graph below:



Graph 3: Percentages of Literary Genres Among Students

From the graph above, 77% of students regarded nonfiction as the most important genre they need in their literary reading program. This need is supported by Student 3, who, when interviewed, commented that nonfiction is '*easy to understand and grasp because it includes real-life information'*. Student 6 expressed that "*non-fiction is real-world*

information without any exaggeration." On the other hand, *poetry* represents the second most common literary genre among students where 55% of them expressed their need of this genre. Such a need provides students with the opportunity to experience different types of poetry. This fact is reinforced by *Student 5,* who explained that '*I can select the type of poem that I like the most*'. The other two least common genres among students were *drama* and *prose* (22% of students expressed their need for each genre). In the interviews, some students as well as the course instructor explained that drama is very important, especially when it is put into practice as a requirement for passing literary reading courses:

'*Students can build up their confidence when they perform in a play. They can exhibit their verbal and nonverbal communication'.* (Student 8)

'*Drama encourages teamwork among students in a play*'. (Student 7)

' *… Drama should be officially included and taught in the Literary Reading programme. It is taught in all universities throughout the Arab World, but here it is neglected completely ....*' (Course Instructor)

5. Discussion

The analysis part of this study revealed that 14% of the total number of students expressed their need of the *literary genre* as a foreign literature learning approach to be included in their Literary Reading Program. Such a percentage provides the answer to the first research question. The reason for this high percentage is due to the fact that there are various literary genres that can satisfy the different needs of students. This result conforms with the study conducted by Soy (2023) as well as Göçer (2010), who viewed *genre* as an important approach to comprehending foreign language literature. However, *biographical information,* which is important in providing the context of a literary work, has been selected by 14% of the total number of students. The reason is that *biographical information* provides students with insight on how literary figures lived their lives and how they feel about the world or the environment around them. This finding is consistent with the previous empirical research conducted by Bloemart et al. (2019), who insisted on the importance of this type of genre in the curriculum. Such a fact confirms the course instructor's view, who, when interviewed, expressed that "*this information can help students learn more about the literary work such as short stories or poetry..."*

Literary terminology, which facilitates understanding literary subject matter for foreign language learners, has been selected by 13% of the total number of students. This result supports the findings of the study conducted by Wardani & Adityo (2021). Likewise, 17% of students expressed their need for *grammar* and *syntax*, while *vocabulary* and *idioms* have been selected by only 11% of the total number of students to be included in the literary reading program. Such a choice is due to the fact that students want to improve their language competence and literature at the same time. This result confirms the findings of the previous empirical research done by Martin and Laurie (1993) and Bloemert et al. (2019). Moreover, Ariani (2021) advocated the use of the literary texts in teaching grammar. He presented a practical demonstration on how to use literary reading texts in the grammar classroom using multiple activities to integrate grammar with literary texts.

When it comes to the literary genre, 77% of students selected nonfiction, whereas 55% preferred poetry to be used as a literary genre in the literary reading program. These two high percentages provide the answer to the second research question. Such a high value of nonfiction is due to the real-life nature of this type of genre that the students need. This finding is consistent with the previous research, which supports the use of nonfiction in literature learning (McConn, 2018; Vaughn et al., 2021; Nurfebrianti, 2023).

6. Conclusion and Recommendations

Taking into consideration what has been discussed in the previous analysis and discussion sections, the recommended literary reading program for students of the English Department at the University of Benghazi (Sulug Campus) will include the subcategories with high percentages, whereas those with low percentages will be excluded. The Literary Reading Program will include two courses: (Literary Readings A) and (Literary Reading B). The literary reading program is summarized and scheduled below.

Literary Reading A (Four-Month Semester)

Time	Genres	Examples
1st Month	Nonfiction	One factual historical Novel
2nd Month	Nonfiction	Various documentary documents
3rd Month	Poetry	4 Poems: ‣ Context ‣ General Meaning ‣ Detailed Meaning ‣ Poet's Intention ‣ Theme
4th Month	Fiction	One Fictional Literary Work

Literary Reading B (Four-Month Semester)

Time	Genres	Subcategories
1st Month	Literary Terminology	Terms related to the most important concepts of the English Literature
2nd Month	Biographical Information	Students receive biographical information for the most important Literary Figures of the English and American Literature

3rd Month	Story, Plot, and Theme	Students study a short story and a novel to practice finding out the story, plot and theme
4th Month	Grammar, Syntax Vocabulary and Idioms	Students study grammar, syntax, vocabulary and idioms. The examples should be extracted from topics related to English and American literature.

Lesson Plan

It is worth mentioning that the lesson plan should not only focus on grammatical accuracy or communicative skills. It must also concentrate on the integration of grammar, literature, and oral and written creative language. Using short reading texts such as short stories, excerpts from novels, and poems is a practical technique. The lesson plan, summarized below, is a modified version of the one used by Weber (2018). It can be used as a model for literary reading courses at the Department of English (Suluq Campus).

Lesson Plan.

Language Approach: Grammar and Syntax

Genre Type: Nonfiction

- ► Activate background knowledge of the topic.
- ► Introduce the subject matter of the text to arise learner's curiosity.
- ► Read an excerpt from a nonfiction carefully
- ► Explain the concepts and the new vocabulary in the nonfiction
- ► Identify the functions of the literary properties.
- ► Formulate the grammatical rules in a groupwork.
- ► Apply and practice new grammatical rules
- ► Students apply and practice the grammatical rule in close-ended exercises.
- ► They freely write down their own texts using the literary texts (nonfiction) as a model.

The main objective to write their own topic which is relevant to their current personal situations. (Weber, 2018)

Bibliography

Abdelrady, A. H., Jahara, S. F., Elmadani, A. E. A., & Kumar, T. (2022). The attitude of Sudanese EFL students towards literature to enrich their vocabulary building. *Education Research International*, *2022*(1), 7569371.

Al-Busaidi, S. (2003). *Academic needs of EFL learners in the intensive English language program at Sultan Qaboos University in the Sultanate of Oman*. Unpublished PhD thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign, United States-Illinois.

Al-Tamimi, A., & Shuib, M. (2010). Investigating the English Language needs of petroleum engineering students at Hadhramout University of Science and Technology. *The Asian ESP Journal Volume*. 6(1), 6-34.

Ali, H. I. H., & Salih, A. R. A. (2013). Perceived Views of Language Teachers on the Use of Needs Analysis in ESP Materials Writing. *English Language Teaching*, *6*(3), 11-19.

Antony, J., McDermott, O., Sony, M., Toner, A., Bhat, S., Cudney, E. A., & Doulatabadi, M. (2023). Benefits, challenges, critical success factors and motivations of Quality 4.0–A qualitative global study. *Total Quality Management & Business Excellence*, *34*(7-8), 827-846.

Ariani, S. (2021). Should Literary Texts be Used in Teaching and Learning Grammar? *Prosiding Seminar Nasional Bahasa, Sastra, dan Seni (Sesanti)*, 305-313.

Barrette, C., Paesani, K., & Vinall, K. (2010). Toward an integrated curriculum: maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals 43*,(2), 216–30.

Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., & Van de Grift, W. (2019). Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*, *47*(3), 371-384.

Bloemert, J., Paran, A., & Jansen, E. (2020). Connecting students and researchers: the secondary school student's voice in foreign language education research. *Cambridge Journal of Education*, *50*(4), 429-449.

Byrne, J., & Humble, A. (2007). An introduction to mixed method research. *Atlantic Research Centre for Family-work Issues*, *1*, 1-4.

Chemir, S., & Kitila, T. (2022). Learners' needs analysis for English for academic purposes in ethiopian higher education institutions: The case of Wachemo University freshman students. *Cogent Education*, *9*(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2026190

Cresswell, J., & Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angles: Sage.

Dudley-Evans, T., & John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fadel, S., & Rajab, H. (2017). Investigating the English Language Needs of the Female Students at the Faculty of Computing and Information Technology at King Abdulaziz University in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, *10*(6), 69-82.

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Columbus, OH: Merrill.

Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learning method and jigsaw technique on teaching literary genres. *Educational Research and Reviews*, 5(8), 439-45.

Hoecherl-Alden, G. (2006). Connecting language to content: Second language literature instruction at the intermediate level. *Foreign Language Annals 39*(2), 244–54.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ishak, C. N. (2019). Metaphorical Analysis of Teachersâ€™ and Studentsâ€™ Perceptions of ESP. *Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, *5*(1), 56-76.

Jääskä, E., Lehtinen, J., Kujala, J., & Kauppila, O. (2022). Game-based learning and students' motivation in project management education. *Project Leadership and Society*, *3*, 100055.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, *7*(4), 396-403.

Mackay, R., & Palmer, J. (1981). *Languages for Specific Purposes. Program Design and Evaluation*. Newbury House Publishers, Inc., 54 Warehouse Lane, Rowley, MA 01969.

Martin, A., & Laurie, I. (1993). Student views about the contribution of literary and cultural content to language learning at intermediate level. *Foreign Language Annals*, *26*(2), 189–207.

Maurer, T., & Pierce, H. (1998). A comparison of Likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, *83*(2), 324-29.

McConn, M. (2018). Close reading of literary nonfiction: The three-column journal. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *91*(2), 66-71.

Nunan, D. (1988). *The Learner-centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nurfebrianti, P. (2023). The Development of Non-Fiction Text Books for Class XI Vocational High Schools Based on the Cooperative Integrated Reading and Composition Learning Model. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *6*(8), 18-24.

Paesani, K., & Allen, H. (2012). Beyond the language-content divide: Research on advanced foreign language instruction at the postsecondary level. *Foreign Language Annals 45*(1), 54–75.

Pranoto, B & S. (2020). A Need analysis of ESP for physical education students in Indonesia. *Journal of English Education and Applied Linguistics*, *9*(2), 93-109.

Rachmawati, U. (2020). What Lies Behind the Students' Need in English for Specific Purposes: A Reflection of Needs: A Reflection of Needs Analysis. *JOLLT Journal of Language and Language Teaching, 8 (2)*, 213-221.

Ray, J. (1980). How many answer categories should attitude and personality scales use? *South African Journal of Psychology, 10(1-2)*, 53–54.

Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall. UK: Prentice Hall International (UK) Ltd.

Schutz, N., & Derwing, B. (1981). The problem of needs assessment in English for specific purposes: Some theoretical and practical considerations. *Language for specific purposes program design and evaluation*, 29-45.

Septiana, et al (2020). Needs analysis based English syllabus for computer science students of Bina Darma University. *Journal of English Education, 8 (2)*, 299-309.

Soy, S., Maisarah, I., & Sovann, L. (2023). Students' perceptions of literary texts, challenges in learning, and learning strategies. *Journal of English Teaching and Learning Issues*, *6*(2), 81-94.

Tanujaya, B., Prahmana, R. C. I., & Mumu, J. (2022). Likert scale in social sciences research: Problems and difficulties. *FWU Journal of Social Sciences*, *16*(4), 89-101.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). *Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences*. In Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 3-50. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tsang, A., Paran, A., & Lau, W. W. (2023). The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views. *Language Teaching Research*, *27*(5), 1120-1141.

Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 189-208. Thousand Oaks, CA: Sage.

Vaughn, M., Sotirovska, V., Darragh, J. J., & Elhess, M. (2021). Examining agency in children's nonfiction picture books. *Children's Literature in Education*, 1-19.

Wardani, A., & Adityo, A. (2021). Investigating Terminologies in Teaching Literature: A Corpus Study. *Journal of Education, Teaching and Learning*, *6*(2), 198-203.

Weber, A. (2018). Teaching grammar through literature in foreign language learning with German as an example. *Per Linguam*, *34*(1), 78-89.

Appendix 1: Questionnaire

Dear Student

Investigating Students' Needs Using the Comprehensive Approach to FL Literature Learning

This questionnaire is a complementary part of a research article. Your responses will be of great value. Your information will be highly confidential. Thanks in advance for your cooperation.

Q1. Which approach do you need in learning Literary Reading? أي طريقة تحتاجها لتعلم مادة الادب

	Please (✓)
(1) Text: terminology, genre, setting, story, plot, theme, characters **التركيز على النص**: المصطلحات، نوع النص، الزمن والمكان، القصة، الحبكة، الموضوع، الشخصيات	
(2) Context: biography, historical, cultural, social, literary history **التركيز على السياق**: السيرة، السياق التاريخي، الثقافي، والاجتماعي، التاريخ الأدبي	
(3) Reader: reading experience, literary taste, personal development **التركيز على القارئ**: تجربة القراءة، الذوق الأدبي، التطوير الذاتي	
(4) Language: grammar, syntax, vocabulary, idioms, language skills and language development and variety. **التركيز على اللغة**: القواعد، تركيب الجمل، المفردات، العبارات الاصطلاحية، مهارات اللغة، التنوع	

(1) Text Approach التركيز على النص **Please (✓)**

Literary terminology	المصطلحات الأدبية	
Genre	نوعية النص	
Setting	الزمان والمكان	
Story, plot & theme	القصة، الحبكة، والموضوع	
Characters	الشخصيات	

(2) Context Approach التركيز على السياق **Please (✓)**

Biographical information	معلومات عن السيرة	
Historical, cultural, social context	السياق التاريخي، والثقافي، والاجتماعي	

Literary history	التاريخ الأدبي	

(3) Reader Approach التركيز على القارئ Please (✓)

Reading experience	تجربة القراءة	
Literary taste	التذوق الادبي	
Personal development	التطوير الذاتي	

(4) Language Approach التركيز على اللغة Please (✓)

Grammar & syntax	القواعد وتركيب الجمل	
Vocabulary & idioms	المفردات والعبارات الاصطلاحية	
Language skills	مهارات اللغة	
Language development & variety	التنوع وتطوير اللغة	

Q2. To what extent do you think these genres should be included in the course material?

ضع علامة (**إلى أي مدى تعتقد أن هذه النصوص الأدبية ينبغي تضمينها في المواد الدراسية؟ ✓)**

	Strongly Agree موافق بشدة	Agree موافق	Neutral محايد	Disagree غير موافق	Strongly Disagree غير موافق بشدة	Please Comment on your choice من فضلك قم بالتعليق على اختيارك
Poetry الشعر						
Fiction الرواية الخيالية						

Nonfiction الرواية الحقيقية						
Drama المسرح						
Prose النثر						

Appendix 2: Interview

Dear Participant

I would like to thank you for devoting your time to participate in this interview. I would like to ask you about your selection of the categories and subcategories of the Comprehensive Approach of FL Literature Learning.

Your comments will be of great value in the analysis and discussion of my research article. In addition, they will help me formulate the conclusion and recommendation to set up Literary Reading Programme for future English Department students (Suluq Campus).

Do you have any enquiries about what I have explained?

Would you like to participate in the interview?

Thanks,

Date of the Interview: 16/03/2023

Questions

Q1. Why do you think that Text Approach is important?

Q2. Why do you think that Context Approach is important?

Q3. Why do you think that Reader Approach is important?

Q4. Why do you think that Language Approach is important?

Q5. Would you please comment on your choice? (for the subcategories)

Q6. Why do you select (this genre) to be included in the programme? (Question 2)

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The sixteen number December 2024

L1 Attrition Resulting from L2 Domination
A case Study of an EFL Young Learner

استنزاف اللغة الأولى الناتج عن هيمنة اللغة الثانية

دراسة حالة لمتعلمة شابة تتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

سعاد محمد عمر

عضو هيئة تدريس بكلية التربية / جامعة طبرق

Member Staff at the Faculty of Education of Tobruk university

محاضر مساعد

Assistant Lecturer

LeenAltwati@gmail.com

Abstract

This case study examined the phenomena of language attrition and acquisition. The objectives of the study were to describe how an EFL young learner lost her L1, but at the same time acquired another language, as well as the factors that cause them. The case of this study was a 9-year-old EFL learner. The instruments used in the study were, interview and observation. This study showed that the girl was exposed to her L1 during the speech delay period , therefore, she does not comprehend her L1 too well. On the contrary, she speaks Arabic fluently. As for the factors influencing her language attrition and acquisition, it was found that the age when she was exposed to the language plays a crucial role in determining the level of fluency of each language she acquires, and the exposure frequency with the new languages also plays an important role in her language acquisition. This aligns with the interference hypothesis, which suggests that attrition is caused by the growing influence of the dominant second language (Köpke & Schmid, 2004). This study also revealed that the case was considered a right-brain dominant child, and she subconsciously imitated the native English pronunciation and accent from watching videos on YouTube. It also indicated that she experiences the language attrition as the role of her speech delay in her language development provides more with L2 than L1.

Keywords: language attrition, language acquisition, speech delay, interference hypothesis, EFL young learners

الملخص

بحثت دراسة الحالة هذه ظاهرة استنزاف اللغة واكتسابها. وكانت أهداف الدراسة وصف كيف فقدت متعلمة شابة تتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لغتها الأولى، ولكنها في الوقت نفسه اكتسبت لغة أخرى، فضلاً عن العوامل التي تسبب ذلك. كان موضوع هذه الدراسة متعلمة شابة تتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تبلغ من العمر 9 سنوات. وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي المقابلة. وأظهرت هذه الدراسة أن المتعلمة تعرضت للغتها الأولى أثناء فترة تأخير

الكلام، وبالتالي فإن المتعلمة لا تفهم لغتها الأولى جيدًا. وعلى العكس من ذلك، تتحدث المتعلمة العربية بطلاقة. أما بالنسبة للعوامل المؤثرة على استنزاف اللغة واكتسابها، فقد وجد أن العمر الذي تعرضت فيه للغة يلعب دورًا حاسمًا في تحديد مستوى طلاقة كل لغة تكتسبها، كما يلعب تكرار التعرض للغات الجديدة دورًا مهمًا في اكتسابها للغة. وهذا يتماشى مع نظرية فرضية التداخل التي تقول إن الاستنزاف يرجع بشكل مباشر إلى التأثير المتزايد للغة المهيمنة الجديدة المتنافسة (كوبكي وشميد، 2004). وكشفت هذه الدراسة أيضًا أن الطفلة كانت تعتبر طفلة مهيمنة على الجانب الأيمن من الدماغ، وأنها قلدت دون وعي نطق اللغة الإنجليزية الأصلية واللهجة على يوتيوب. وأشارت أيضًا

إلى أن الطفلة تعاني من استنزاف اللغة كنتيجة لتأخرها في الكلام، وتوفر بيئتها المزيد من اللغة الثانية مقارنة باللغة الأولى.

الكلمات المفتاحية: استنزاف اللغة، اكتساب اللغة، تأخر الكلام، فرضية التداخل، متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

Introduction

Language attrition, particularly first language (L1) attrition, refers to a gradual decline in native language proficiency. This is often due to prolonged and dominant use of a second language (L2) (Schmidt, 2011). In the context of English as a foreign language (EFL), the dominance of the second language can significantly impact L1 retention, especially among young learners who are exposed to the second language early on (Kupisch & Rothman, 2016). L1 attrition among young EFL learners poses a variety of challenges. As English assumes a more central role in their educational and social environments, the use of the native language may decline, leading to decreased L1 proficiency and confidence (Montrul, 2002). This shift often raises concerns about cultural identity, cognitive development, and overall educational performance, especially in multilingual societies where achieving a balance between the two languages is of paramount importance (De Bot, 2001).

This case study aims to explore the impact of L2 dominance on L1 attrition in a young Libyan female learner. By analyzing the learner's language use, proficiency, and linguistic behaviors, this research will shed light on how L2 dominance (English) impacts L1 retention (Arabic). In addition, the study seeks to understand the broader implications of L1 attrition, including its impact on identity and educational outcomes.

Research Questions

This study is intended to answer the following questions:

1. To what extent does the dominance of the second language affect the mastery and use of the first language among learners of English as a foreign language?

2. What are the factors that cause the language attrition and acquisition?

Aims of the Study

In line with the research questions, the objectives of this study are as follows:

1. Investigating how increased use of English (L2) impacts the proficiency and use of Arabic (L1) among young Libyan female learners.
2. Exploring the effect of frequent use of English (L2) on the proficiency and retention of Arabic (L1) among young Libyan female learners.

Literature Review

First language attrition and its nature

First language attrition refers to the gradual loss or erosion of the first language (L1) as a result of the increasing dominance of the second language (L2). This phenomenon is particularly evident in bilingual speakers or learners immersed in a second language-

dominated environment, where the frequent use of the second language replaces the first language over time. As Schmid (2011) describes, first language attrition is a cognitive and social process whereby decreased exposure to and use of the first language contributes to a gradual loss of fluency.

The severity of this attrition can vary depending on several factors, such as the age at which the second language is introduced, the level of immersion in the second language environment, and the frequency of use of the first language.

In addition, attrition manifests itself in the form of impaired ability to recall vocabulary and grammar. Pavlitkor (2004) emphasizes the emotional and psychological components of first language attrition, especially among younger learners, where the sense of identity associated with the first language may be affected.

Second language dominance and its impact on the first language

Second language dominance occurs when the second language becomes more dominant than the first language. In contexts where learners are immersed in a second language environment, the second language often replaces the first language in everyday communication and social interactions. Factors contributing to second language dominance include the status associated with the second language, the motivation to learn the second language, and the societal advantages associated with second language proficiency. For example, English, as a global lingua franca, is often seen as having higher economic and educational value than many local languages.

In such cases, Montroll (2008) argues that younger learners, especially those in educational systems that emphasize the second language, are particularly vulnerable to second language dominance. This dominance can lead to a gradual shift where the second language is used primarily, eventually leading to the attrition of the first language.

The impact of the second language on the first language among young learners.

Young learners are particularly vulnerable to L1 attrition as a result of L2 dominance. Because of their stage of cognitive and linguistic development, the critical period hypothesis, proposed by Benfield and Roertz (1959), suggests that the brain is more flexible during early childhood, making it easier for young learners to acquire new languages. However, the same flexibility can make the first language more susceptible to attriti on if the second language is introduced at an early age and used frequently.

Paradis (2007) and Cook (2003) highlight that in such cases, young learners of English as a foreign language may exhibit code-switching behaviors where L2 structures influence their L1 use and with language dominance. Second, the retrieval of first language vocabulary, grammar, and even sentence structure becomes increasingly difficult, leading to a gradual decline in first language proficiency. This can have significant cognitive and social implications, as children have difficulty maintaining their linguistic and cultural identities associated with the mother tongue, a phenomenon also discussed by Smith (2010).

English as a second language is dominant in EFL contexts.

In countries where English is taught as a foreign language, such as Libya, English often becomes the dominant second language, which can lead to learners' first language attrition.

Kecskes, I., & Papp (2000) explain that English, due to its global status, is given greater importance in both educational and social contexts. As a result, young learners in these environments may face a situation where the use of English outweighs the use of their own language, accelerating the attrition of the first language.

Furthermore, Kommitz (1984) argues that educational systems that prioritize instruction in English often unintentionally foster environments where the second language dominates the first language. This shift is particularly important in contexts where English is seen as a higher status language, leading to young learners having less exposure to and use of their mother tongue at home or in social situations.

Case studies on first language attrition

Various case studies have highlighted the experiences of young learners who experience first language attrition as a result of second language dominance. For instance, Schmidt and Kopke (2013) documented cases of children who, after being immersed in a second language-dominated environment, faced significant difficulties in maintaining their first language. These case studies consistently show that when the second language becomes the primary medium of communication and education, young learners' ability to speak and comprehend their first language declines significantly.

Kopke and Schmidt (2004) further argue that the rate and extent of first language attrition are influenced by factors such as the level of exposure to the second language, integration into second-language communities, and the learner's motivation to maintain their first language. However, these studies have largely focused on learners in Western contexts and do not account for the unique sociolinguistic challenges faced by young Libyan EFL learners, particularly female learners, in maintaining their first language.

Research Gap: Despite the previous research and its valuable importance, there is limited research on EFL learners (Libyans), where Arabic (L1) is at risk of attrition due to the increasing interest and influence of English (L2) in educational settings. In addition, insufficient attention has been paid to how different cultural and social factors affect L1 retention.

Contribution of this study: This study aims to fill the gap by examining L1 attrition among young Libyan female learners in English-dominated environments. This research will explore how social, cultural and educational factors in Libya affect L1 attrition, and examine whether active language retention efforts by families and educational institutions are able to mitigate the effects of L2 dominance on L1 proficiency.

Methodology

This qualitative case study explored L1 attrition resulting from L2 dominance among young Libyan female EFL learners. The case study method was chosen because it provides an in-depth exploration of the complex social and environmental factors that contribute to L1 attrition, especially in real-world settings where English has become the dominant language.

participant

The participant is a 9-year-old Arabic-speaking girl who has been attending an English-medium school for four years. She was selected for this case study based on her observed signs of L1 attrition, such as a marked decline in her use of Arabic and difficulty with Arabic vocabulary. The participant is the only child in a family where Arabic is the primary language, but exposure to English in school and social settings has led to increased L2 dominance. This makes her a suitable candidate for studying the effects of L2 on L1 attrition.

Data Collection Tools

The data collection process involves multiple methods to provide a comprehensive understanding of L1 attrition:

- **Observations:** Conducted over four weeks at home and school, focusing on the participant's use of both Arabic and English. Field notes and audio recordings are used to collect data.
- **Interviews:** Semi-structured interviews are conducted with the participant, her parents, and her teachers. Parents are interviewed about their native language practices and attitudes toward bilingualism, while the participant's interview explores her own perceptions of language use.

Data Analysis

The data will be analyzed using thematic analysis, following the approach of Brown and Clark (2006). Observation and interview data will be coded to identify key themes related to L2 dominance and L1 attrition. Themes such as social pressures, educational influences, and family practices will be explored in relation to the participant's language proficiency.

Results

Interviews

In this study, semi-structured interviews were conducted with a 9-year-old girl, her parents, and her teachers to explore the dominance of English (L2) over Arabic (L1) in her daily life. The aim of these interviews was to explore the child's use of language at home and school from multiple perspectives, including her own, her parents', and her teachers', in order to understand how the dominance of English over Arabic is reflected in her daily interactions.

Questions included: patterns of language preference, any difficulties she faces in using Arabic, and how this shift in language dominance affects her communication and learning. The following are the questions posed to the participant, her parents, and her teachers, along with their responses that reflect the observed patterns of language dominance.

Questions for participation (9-year-old girl)

Q.1 Which language do you feel more comfortable speaking, Arabic or English? And why?

I feel more comfortable speaking English, because I use it all the time at school and with my friends, it's easy for me.

Q.2 When do you usually speak Arabic?

I mostly speak Arabic at home with my parents but sometimes I forget some words, so I switch to English.

Q.3. Do you find it difficult to remember words in Arabic? Can you give me an example?

Yes, sometimes when I try to talk about school or things with my friends, I forget how to say them in Arabic, like math words or things you do in class.

Q.4. *How do you feel when you are asked to speak Arabic at school or at home?*

It seems more difficult, I have to think more when I speak Arabic, English comes to me faster.

Q.5. *How important do you think speaking Arabic is?*

I think it's important because my parents and grandparents speak Arabic, but speaking it all the time is harder.

In sum, during the interview, the child expressed a clear preference for English, describing it as the easiest language to use, especially at school and with friends. The child described Arabic as more difficult and explained that she often forgot words in Arabic, especially when trying to talk about school or personal experiences.

This preference for English reflects the child's increasing comfort and fluency in the second language and her declining ability to use the first language fluently due to the depletion of the first language. When asked about her feelings about Arabic, the child expressed some affection for the language, saying that thinking and responding in Arabic takes longer, suggesting that cognitive processing in the first language has become more effortful, indicating that English use has become more active.

Questions for parents

Q1. How has your daughter's use of language changed over time?

When she was younger, she spoke a lot of Arabic, but now she prefers to speak English, especially when talking about school and her friends

Q2. What language does she use at home, and how does she respond?

We try to speak Arabic as much as possible at home, but she often responds in English or a mix of the two languages.

Q3. Have you noticed any difficulty when she speaks Arabic?

Yes, she sometimes stops and struggles to find the right words in Arabic, she seems to forget some vocabulary she used to know.

Q4. Does she prefer English to Arabic in any particular situations?

Yes, especially when talking about schoolwork, friends or watching TV, she naturally switches to English because it is easier for her in these contexts.

Q5. What do you think of her increasing use of English over Arabic?

We are proud of her English skills, but we are concerned that she is losing her fluency in Arabic, which is important for communicating with the family and understanding her cultural roots.

In short, the interview with the participant's parents revealed growing concerns about their child's declining use of Arabic. The parents noted a significant shift towards English as the dominant language, particularly in everyday conversation. The parents reported that their child had once been fluent in Arabic but now often resorted to English in most interactions, even at home where Arabic is encouraged.

The parents reported that their child had difficulty remembering certain words or phrases in Arabic, preferring instead to respond in English. This is consistent with a broader pattern of first language attrition where the first language is less frequently used.

Questions for teachers

Q1. How would you describe the student's use of language in the classroom?

The student uses English primarily in the classroom, both when speaking to her peers and when responding to teachers, and even in subjects that include Arabic, she tends to rely on Arabic.

Q2. Do you notice any difficulties when asked to speak or write in Arabic?

Yes, the student hesitates when writing in Arabic and asks for help with vocabulary or spelling, and when speaking, the student mixes English and Arabic, especially when discussing educational topics.

Q3. How does the student interact with her peers in both English and Arabic?

The student speaks primarily in English with her friends, even when they speak Arabic. The student seems more comfortable and confident when using English in social interactions.

Q4. How do her studies perform in both English and Arabic?

She excels in subjects taught in English, showing strong comprehension and writing skills, but finds it difficult to express her ideas fluently.

Q5. What strategies does the teacher use to support both languages, and how does she respond?

She tries to encourage the use of Arabic in specific subjects and during school activities. However, she tends to resort to English whenever possible, especially in group work or discussions.

Summary, the interview with teachers provided valuable insights into the language use and academic performance of the 9-year-old student. Teachers noted that the child communicates primarily in English, both in the classroom and with her peers, even when speaking with fellow Arabic-speaking students. English has become her dominant language, and she appears more confident and comfortable using it.

In educational settings, the student excels in subjects taught in English, and demonstrates strong comprehension and communication skills; however, when asked to use Arabic, she faces noticeable challenges. Teachers reported that she hesitates a lot when speaking or writing in Arabic and has difficulties with vocabulary and grammar. This has affected her performance in subjects that require strong Arabic proficiency, where she needs additional support. Teachers also noted that despite efforts to promote the use of Arabic during specific activities and lessons, the student tends to revert to English, particularly in group work and discussions.

In general, teachers expressed concern about her declining proficiency in Arabic and stressed the need for ongoing support to maintain her proficiency in both languages.

Observations

When observing the language patterns of a 9-year-old EFL learner from a bilingual family, several trends in L1 attrition emerged. At home, the parents spoke Arabic; however, the child frequently responded in English, especially when discussing school-related topics. She hesitated when trying to use Arabic to form complex sentences, and frequently inserted English words where her Arabic vocabulary seemed inadequate. This suggests an increasing reliance on English even in informal family settings.

At school, English was the dominant language in all observed interactions. The child spoke fluently in English with both teachers and peers, and showed no hesitation or discomfort. In contrast, Arabic was rarely used in the school environment, reinforcing the dominance of English and contributing to the child's reduced opportunities to practice her L1.

Questions for participant (9-year-old girl)

Q1. Which language do you prefer using at home and at school? Why do you think that is?

I prefer using English at school because everyone speaks it, and I learn everything in English. At home, I mostly speak Arabic, but sometimes I use English when talking about school stuff.

Q2. In what situations do you mix Arabic and English when speaking? Can you give examples?

I mix them when I forget the Arabic word for something. Like when I say, 'Can you give me the pencil?' in English, but then I might say, '**ممكن تعطني**' if I can't remember the word.

Q3. 3. Do you ever find it difficult to speak Arabic? If yes, when does this happen and why?

Yes, it's sometimes hard to speak Arabic when I have to talk about things I learned in school. I can't remember the Arabic words for a lot of the subjects because I learn them in English.

4. When talking about things you learned at school, which language do you find easier to use? Why?

I find it easier to use English because that's the language we use for all the subjects in school. It feels more natural for me to explain things in English.

For Teachers:

Q1. Which language does the child primarily use during classroom activities and discussions?

The child primarily uses English in all classroom activities and discussions. She rarely speaks Arabic in class.

Q2. Does the child switch between Arabic and English in the classroom? If so, in what situations?

She occasionally switches to Arabic when she interacts with Arabic-speaking friends, but these instances are quite rare.

Q3. How would you describe the child's confidence in using English versus Arabic in classroom interactions?

She is very confident using English, almost to the point of being fluent. However, she appears less confident when asked to use Arabic, often hesitating.

Q4. Have you noticed any difficulties or hesitation when the child is asked to use Arabic in class? If so, in what situations?

Yes, she shows noticeable hesitation when asked to participate in activities that require her to use Arabic, especially when responding to questions or giving explanations.

For Parents:

Q1. How often does your child use Arabic at home? In what situations does she use it?

She mostly uses Arabic at home, especially when talking to us, her parents. However, she tends to switch to English when talking to her friends over the phone or during video calls.

Q2. Does your child mix English and Arabic when speaking at home? If so, when does this happen?

Yes, she mixes both languages quite often, especially during casual conversations. For example, she might say, 'I want to watch a **فيلم** (film)' when talking to us.

Q3. Have you noticed any difficulty or hesitation when your child uses Arabic, particularly when talking about school or other complex topics?

Yes, she hesitates when discussing school-related topics in Arabic. For example, when she talks about math or science, she struggles to find the right Arabic words.

Q4. Has your child's use of Arabic changed over time? If so, how?

Yes, we have noticed that her use of Arabic has decreased over the past year. She used to speak it more fluently, but now she often prefers English.

For Informal Situations (Family or Social Activities):

Q1. When interacting with friends or family members outside of school, which language does the child use more often?

She mostly uses English when interacting with her friends, but she switches to Arabic when talking to older family members, especially during cultural discussions.

Q2. When asking for help or providing answers in informal situations, which language does the child use?

She usually asks for help in Arabic for simple things, but when she's explaining something more complex, she switches to English.

Q3. *In informal conversations with older family members or friends, does the child tend to use Arabic, English, or both? Why do you think this is?*

She tends to use English with her friends but uses some Arabic phrases with family. I think she feels comfortable with English, but she tries to use Arabic out of respect for our culture.

By using these questions, we were able to effectively observe and document the child's language behavior across different settings, thereby enhancing our understanding of L1 attrition and L2 dominance.

Observations in the home environment indicated that while Arabic was the primary language spoken by the parents, the child frequently responded in English or switched between the two languages. During informal family conversations, the child exhibited hesitation when attempting to speak Arabic, particularly when discussing school-related topics. This pattern of inserting English words or phrases into Arabic sentences suggests a growing reliance on the second language, even in an environment where the first language is emphasized.

In informal interactions, such as seeking assistance or giving brief responses, the child occasionally used Arabic. However, these instances were predominantly limited to simpler phrases relevant to the immediate context. This implies that while the child retains some basic conversational skills in Arabic, she encounters difficulties producing more complex or spontaneous language, which is a significant indicator of first language attrition.

In the school setting, our observations confirmed the dominance of English in the child's language use. The child was immersed in an English-speaking environment, employing English not only during classroom activities but also in informal conversations with friends and peers. This reflects a high level of fluency and confidence in English. Notably, there was minimal use of Arabic in school-related interactions, highlighting the complete dominance of the second language within the educational context. Such an environment reinforces the use of one language over the other, ultimately diminishing the opportunities for practicing the first language.

Discussion

The findings from the interviews and observations provide a comprehensive understanding of the gradual attrition of the first language (L1) among participants, primarily due to the dominance of English (L2) in both educational and social contexts. Several key themes emerged from these findings that contribute to the erosion of L1 proficiency.

1. Environmental and social factors

Observations in both the home and school environments highlight that L2 dominance significantly influences L1 attrition among participants. In the school environment, English is the dominant language, limiting opportunities to use Arabic. Despite parental efforts to maintain Arabic as the primary language at home, the child's increasing preference for English suggests that L2 is increasingly replacing L1.

2. Cognitive effects of L1 attrition

Participants' difficulties in remembering Arabic words and their frustration with speaking Arabic confirm that L1 retrieval is becoming more difficult. This phenomenon can be explained by the activation threshold hypothesis (Schmid, 2011), which posits that infrequent use of the first language raises its activation threshold, leading to slower retrieval and greater cognitive effort when trying to access the first language. The child's preference for English, which is described as faster and easier, reflects this cognitive shift; frequent use of English has made it cognitively accessible, leading her to perceive the first language as difficult and effortful. This cognitive shift is also evident in the child's grammatical errors and her reliance on English sentence structures when trying to communicate in Arabic, indicating her decreased proficiency in her first language.

Conclusions

Through interviews and observations, the results revealed a significant decline in the child's proficiency in the first language (Arabic) due to the strong dominance of the second language (English) in educational and social contexts. The child's increasing reliance on English, coupled with limited opportunities to use Arabic, led to noticeable signs of first language attrition, including difficulty remembering vocabulary, forming complex grammatical structures, and maintaining fluency in spontaneous speech.

This case illustrates that exposure to a foreign language at a very early age can lead to native-like pronunciation; however, the child's loss of her mother tongue raises concerns about maintaining the vernacular. Such situations may occur in other families where the dominance of a foreign language undermines the use of vernacular.

References

Clarke, M. (2016). Language Dominance and the Attrition of First Language Skills. Language Learning and Teaching, 26(3), 67-90.

Cook, V. (2003). Effects of the second language on the first. Multilingual Matters.

De Bot, K. (2001). Language attrition and language shift. International Journal of Bilingualism, 5(3), 213-221.

Kecskes, I., & Papp, T. (2000). Foreign language and mother tongue. Psychology Press.

Kommitz, H. (1984). Language Attrition in Expatriates: The Impact of Cultural and Social Factors. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 5(1), 43-56.

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2004). First language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues (pp. 1-43). John Benjamins.

Kupisch, T., & Rothman, J. (2016). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. International Journal of Bilingualism, 22(5), 564-582.

Montrul, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor. John Benjamins Publishing.

Montroll, S. (2008). Language Shift and Maintenance in Bilingual Contexts: The Role of Sociolinguistic Factors. Multilingual Matters.

Paradis, M. (2007). Bilingualism and Neuropsychology: An Overview. In F. Grosjean &

P. Li (Eds.), The Psycholinguistics of Bilingualism (pp. 223-250). Wiley-Blackwell.

Pavlitkor, A. (2004). The Interplay between L1 Attrition and L2 Acquisition: A Case Study. Language Learning Journal, 32(2), 143-158.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). Speech and brain mechanisms. Princeton University Press.

Schmid, M. S. (2011). Language Attrition. Cambridge University Press.

Schmid, M. S., & Köpke, B. (Eds.). (2013). First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues. John Benjamins Publishing.

Smith, J. (2010). The Impact of Language Immersion on L1 Attrition. Applied Linguistics, 31(2), 235-256.

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The sixteen number December 2024

An Investigation on the Effective Strategies and Challenges for Promoting Bilingualism in Young Children in the Libyan Society

دراسة حول الاستراتيجيات والتحديات الفعالة لتعزيز ثنائية اللغة لدى الأطفال الصغار في المجتمع الليبي

By Aisha Younis A. Jwaili

and

Omnia. A. M. A. El mansoury

عائشة جويلى

وامنية المنصورى

2024

aisha.jwely@uob.edu.ly

Abstract

Children naturally possess the capacity and aptitude to acquire multiple languages during their formative years, displaying a significant interest in language acquisition. This is a major concern and a motive for some parents for their children to become bilingual. Various factors, including the age of the child, exposure to different languages, and social interactions, play crucial roles in shaping their language skills. This study revealed different strategies and challenges. The strategies can be parent's efforts in addition to school help. The challenges are finding a good school for the children's education, financial factors and time-consuming factors.

Keywords: *Bilingualism, Language Acquisition, Language Learning, English as a foreign language (EFL)*

يتمتع الأطفال بطبيعة الحال بالقدرة والاستعداد لاكتساب لغات متعددة خلال سنوات تكوينهم، مما يُظهر اهتمامًا كبيرًا باكتساب اللغة. وهذا مصدر قلق كبير ودافع لبعض الآباء ليصبح أطفالهم ثنائيي اللغة. تلعب عوامل مختلفة، بما في ذلك عمر الطفل والتعرض للغات مختلفة والتفاعلات الاجتماعية، أدوارًا حاسمة في تشكيل مهاراتهم اللغوية. كشفت هذه الدراسة عن استراتيجيات وتحديات مختلفة. يمكن أن تكون الاستراتيجيات عبارة عن جهود الوالدين ومساعدة المدرسة أيضًا. تتمثل التحديات في العثور على مدرسة جيدة لتعليم الأطفال والعوامل المالية والمستهلكة للوقت.

Introduction:

Child bilingualism is when a child can effectively communicate in two languages daily. Studies show that being bilingual from a young age brings various cognitive, emotional, and social advantages. Koppel & Storm (2014) demonstrated that cognitive inhibition plays a vital role in enhancing creative problem-solving on tasks that require remote associative thinking. Studies suggest that bilingual learning can foster the development of cognitive inhibition, leading to improved convergent thinking skills. It is now understood that children raised with two languages are not confused; rather, they display linguistic creativity like code-mixing, showcasing their cleverness rather than any sense of bewilderment. Children typically acquire their first language (L1) organically without direct parental guidance, yet they can acquire a second language with parental support. Certain parents express their apprehension regarding raising bilingual children. They worry that bilingualism might impede their children's language progression, potentially causing delays and cognitive challenges. Some parents fear that their child's proficiency in their native language could diminish due to early exposure to a second language.

The concept of bilingualism is multifaceted, considering variables like age of language acquisition, sequential versus simultaneous language learning, and the degree of fluency attained in each language. Simultaneous bilingualism refers to children who begin

learning two languages from infancy until approximately the age of one, whereas sequential bilingualism describes situations where a second language is introduced later during childhood (Tabors, 1997). This nuanced understanding of bilingualism is crucial when examining concerns related to its impact on children's language development. Parents may question whether bilingualism leads to language delays, cognitive deficiencies, or weakened mother tongues. Such worries highlight the complexity inherent in studying bilingualism across diverse populations and circumstances (David, 2004).

In Libya, English is regarded as a foreign language. In the governmental schools' context, the English as a foreign language (EFL) program is taught in English classes, mostly three or four hours a week from elementary school to High school. EFL is not used in daily communication. In the past, teaching English in Libya began in primary school. However, nowadays, most schools, national and international schools, and the private sector are trying to compete in teaching English in an interactive way. Furthermore, parents are trying to make their children fluent in English, because of the variety of schools; it is becoming easier to find a school with an English language medium.

Most of the parents in Libyan society express a strong desire for their children to learn the English language, to become bilinguals. Therefore, schools in the private sector have begun implementing new curriculums to help boost English language learning as a means of encouraging the younger generation towards being better to compete with the global community for the present and the future. Furthermore, the schools and parents are giving attention to ensure students' English language proficiency through an emphasis on bilingualism.

Raising a bilingual child provides numerous benefits throughout their cognitive, emotional, and social development. Some key advantages include cognitive enrichment when bilingual children exhibit improved cognitive flexibility, focusing abilities, and problem-solving skills due to the exercise of their brains switching between languages (Bialystok, et al., 2012). Furthermore, several studies have suggested that bilinguals show certain advantages when it comes to social understanding and tolerance. Bilingual children often display better social understanding and tolerance for other cultures, playing more easily with children from different backgrounds (Bialystok & Senman, 2004; Goetz, 2003; Kovács, 2009).

In addition, one of the key advantages of early bilingualism often overlooked is that bilingual children will acquire proficiency in multiple languages, which is beneficial for travel, employment opportunities, and communication with extended family members, preservation of family culture and heritage, and fostering friendships with individuals from diverse backgrounds. Apart from the evident linguistic benefits, researchers have explored whether bilingualism offers additional non-linguistic advantages (Akhtar & Menjivar, 2012).

This paper is an investigation on how parents are dealing with their children in order to raise them bilingually. This research strives to help parents and researchers to have a common knowledge about the strategies and challenges of dealing with bilingual children.

Objectives of the Study:

The aim of this paper is to investigate how parents manage raising their children bilingually, in the Libyan context. Furthermore, it attempts to examine various studies and resources that shed light on their approaches, attitudes, practices and challenges.

Scope of the Study:

The participants of this study were bilingual parents and monolingual parents who demonstrate concern towards their children becoming bilingual.

Research Questions:

In order to achieve the previous objectives, the study attempts to answer the following question:

1. What are the most effective strategies for promoting bilingualism in young children?
2. What are the challenges that parents in the Libyan context face in order to raise their children bilingually?

Literature Review:

The exploration of bilingualism in the Libyan context presents unique challenges, particularly given the limited existing literature. However, the increasing demand for raising bilingual children is evident both in Libya and globally, driven by the numerous benefits associated with bilingualism. Research indicates that bilingual children experience advantages such as enhanced economic opportunities, improved social and emotional health, cultural preservation, and greater academic success (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). This trend has led to the emergence of non-native bilingual parenting, where parents raise their children to be bilingual in a language that is not their native tongue. This practice involves intentional decisions by parents to communicate with their children in a foreign language rather than their own, thereby creating a bilingual environment that promotes proficiency in the target language (López, 2023).

Non-native bilingual parenting is characterized by parents who choose to speak to their children in a target language within a predominantly monolingual context. Yamamoto (2001) describes families engaged in this practice as "interlingua families," emphasizing their potential to provide a bilingual environment through deliberate language choices. Szramek-Karcz (2014) further defines Non-Native Bilingualism as a scenario where parents share a native language but choose to communicate with their child in a language that is not their own. This distinction highlights the challenges and motivations behind raising bilingual children in contexts where the community language differs from the parents' native languages.

~~There were~~ Several previous studies focusing on Arabic-speaking children learning English as a second language have demonstrated that early exposure to a second language does not negatively impact their first language development. For instance, research conducted in Saudi Arabia with 46 Arabic-speaking female students revealed no adverse effects on their Arabic reading and writing skills despite being exposed to English from an early age (Aldosari & Alsultan, 2017). Similarly, an Egyptian study found that learning English

positively influenced fourth-grade students' Arabic reading and spelling accuracy (Hussien AM 2014). These findings suggest that early exposure to a second language can enhance overall linguistic capabilities rather than hinder them. Furthermore, recent research from China indicated that children who began English education at age three had significantly higher chances of excelling in both English and Chinese examinations (Chen S, Zhao J, de Ruiter L, Zhou J, Huang J ,2020). This underscores the cognitive flexibility of young learners and their capacity to acquire multiple languages efficiently.

Additionally, parents raising bilingual children often employ various strategies to foster language development within monolingual contexts. Key strategies include:

1. Early Introduction: Introducing a second language as soon as possible, ideally before formal schooling begins.
2. Consistent Exposure: Providing regular opportunities for interaction with the second language through conversations, books, media, and other resources.
3. Positive Reinforcement: Creating a supportive environment that encourages engagement with the second language and celebrating children's efforts (Jaumont, 2017).

Baker (1995) discusses the common challenge of maintaining balanced proficiency levels between two languages, noting that one language may dominate over time. This imbalance can lead to preferences for one language over another, complicating efforts to achieve bilingualism.

The literature reveals several challenges associated with non-native bilingual parenting. Parents may face skepticism from others regarding their choice to raise children in a non-native language, leading to feelings of self-doubt (King & Fogle, 2006). Additionally, achieving balanced proficiency is often unrealistic; most bilingual individuals exhibit varying degrees of fluency across languages. While existing studies provide valuable insights into strategies and challenges faced by parents in different contexts, there remains a gap in research specifically addressing bilingualism within Middle Eastern settings like Libya. Future investigations should engage more comprehensively with contemporary studies and theories relevant to this region. A critical examination of conflicting viewpoints or challenges within the existing literature would also contribute to a more nuanced understanding of bilingualism.

To conclude what has been mentioned, a foundational understanding of bilingualism and non-native bilingual parenting has been provided; however, it highlights the need for deeper engagement with contemporary research specific to Middle Eastern contexts. Expanding the scope of inquiry could enhance our understanding of the unique dynamics at play in raising bilingual children within these environments. The interplay between cultural factors, parental motivations, and educational practices warrants further exploration to inform effective strategies for promoting bilingualism in diverse settings.

Methodology and Data Collection Tool:

This research is a qualitative research with semi-structured interviews. It involves conducting in-depth interviews with the parents using a pre-determined set of open-ended questions. This type of research was chosen because qualitative research is a type of research that explores and provides deeper insights into real-world problems (Moser, 2017).

However, this tool was time-consuming. It was not possible to meet the parents face to face; as a result, parents were interviewed virtually through online meetings. The sample of this study were 15 parents; most of them were bilingual except for two. The parents were interviewed in three categories, pros and cons of bilingualism, challenges, and the strategies that help their children in learning two languages. These categories are related to the research questions.

Sampling Process:

The participants for this study were selected using purposive sampling, a non-probability sampling technique that targets individuals who possess specific characteristics relevant to the research question. In this case, the focus was on parents who are involved in raising bilingual children.

Participant Selection Criteria

1. **Bilingualism**: Most participants were bilingual, which was essential for understanding the dynamics of raising children in a multilingual environment.
2. **Parental Involvement**: Participants were selected based on their active engagement in their children's language development, ensuring that they could provide meaningful insights.
3. **Diversity Considerations**: While the current sample consisted of 15 parents, primarily bilingual with only two monolingual participants, future studies could benefit from including a broader demographic. This could involve:
    - Recruiting parents from various cultural and linguistic backgrounds to capture a wider range of experiences.
    - Including parents with different educational levels and socioeconomic statuses to understand how these factors influence language acquisition strategies.

Interview Categories

The semi-structured interviews were organized around three key categories aligned with the research questions:

1. **Pros and Cons of Bilingualism**
    - This category explores the perceived benefits and drawbacks of raising children in a bilingual environment.
2. **Challenges Faced**
    - Parents discussed various challenges they encounter in fostering bilingualism, including societal attitudes, educational resources, and personal experiences.
3. **Strategies for Supporting Language Learning**
    - This section focused on the methods and practices parents employ to help their children learn and maintain proficiency in two languages.

The following tables illustrate the interview questions with the parents involved in this study.

Pros and cons of bilingualism	parent response
1. Tell us about the advantages and disadvantages of being bilingual. And are you and your partner (husband/ wife) bilingual or monolingual?	
2. Do you think it is better or worse for your child if they speak two languages? Why or why not?	
3. How do you think speaking two languages will affect your child's language development?	
4. How do you think speaking two languages will affect your child's intelligence?	
5. If your child had a language delay, how would that affect your decision to teach him or her two languages?	

Challenges that parents face	Parent's response
1. What are the difficulties of making the	

child learn a second language?	
2. Is it financially consuming?	
3. Is it time-consuming?	

Strategies that helping their children in learning two languages.	Parent's response
1. What strategies (if any) are you using to help your child learn to speak two languages? Where (from whom) did you learn this strategy?	
2. If you have more than one child, how have these strategies changed from child to child?	
3. How do you think your strategies might change as your child gets older?	
4. Do you think it's better to speak only Arabic at home, only English at home, or both Arabic and English? At school? Why?	
5. What language enrichment activities does your child do/attend outside of school and home?	
6. If you practice reading and/or writing at home with your child, what language(s) do you practice reading and writing in?	
7. Who would you ask for advice if you suspected your child was having trouble learning a second language? Why?	
8. What information or resources would be helpful for you as	

you raise a bilingual child?	
9. do you think that making your child study in governmental, national, or international will affect his /her level of proficiency the language?	

Discussion & Findings:

The data collected from the parents was helpful and informative. It was interesting to collect information from the parents who provided an abundance of interesting views and details. A brief discussion of the parents' responses is illustrated in the tables.

Pros and cons of bilingualism	parents response
1. Tell us about the advantages and disadvantages of being bilingual. And are you and your partner (husband/ wife) bilingual or monolingual?	Regarding the first question almost all of the parents agreed that there are no disadvantages of learning a second language and illustrated different advantages like good job opportunity and that their children will be open to learn from other cultures and have lots of knowledge. The parents were 13 bilinguals. 10 of them were bilinguals (speaking English) with their partners and 2 of them were monolinguals.
2. Do you think it is better or worse for your child if they speak two languages? Why or why not?	Most of them agreed with this however one of the parents insisted that their child must know more than the basics of his/her mother tongue and focus on the Islamic culture. Then the second language can be addressed after that.
3. How do you think speaking two languages will affect your child's language development?	Some the parents commented that it will lead to improvement to their learning process. Some of them commented that bilingualism might negatively affect their first language in the form of a delay in writing or reading sometimes.
4. How do you think speaking two languages will affect your child's intelligence?	Most of them commented that it will make them smarter thinking in 2 languages
5. If your child had a language delay, how would that affect your decision to teach him or her two	Some of them commented on focusing on first language first with extra efforts like private lessons and extra learning strategies while neglecting the second language. Some of them suggested extra effort and teaching resources for both languages.

languages?	Some of them were not aware of the idea and said that they will ask experts.

Challenges that parents face	Parent's response
1. What are the difficulties of making the child learn a second language?	Parents expressed different difficulties regarding this question such as finding the right school with the right learning environment and the time and exposure of the children learning another language
2. Is it financially consuming?	All of them agreed that it is really financially consuming some of the monolingual parents said in order of their children to speak more than one language they had to let them enroll in international school and bring some private teachers for extra practice at home.
3. Is it time consuming?	All of them agreed that it is time consuming for bilingual parents to provide an English supportive environment at home.

Strategies that helping their children in learning two languages.	Parent's response
1. What strategies (if any) are you using to help your child learn to speak two languages? Where (from whom) did you learn this strategy?	Most of them commented on the language exposure in school and through watching YouTube videos, in addition to, speaking the language with parents and relative at home. Some parents who have experienced in teaching English use some teaching aids like flash cards and stories. Some monolinguals and also bilinguals commented that they make use of private English lessons.
2. If you have more than one child, how have these strategies changed from child to child?	The same strategy for all.
3. How do you think your strategies might change as your child gets older?	Some of the parents commented that it depends on whether the level of their children is increasing or not. There might be some changes of course.
4. Do you think it's better to speak only Arabic at home,	Some of them explained that both are really important. While others commented that it is important to speak only in

only English at home, or both Arabic and English? At school? Why?	English. A third group of the parents do not prefer speaking with their children in a language other than Arabic.
4. What language enrichment activities does your child do/attend outside of school and home?	Most of them commented "Nothing just school activities"". Some commented that traveling to a foreign English speaking country helped a lot as their children had the chance to interact with others.
5. If you practice reading and/or writing at home with your child, what language(s) do you practice reading and writing in?	Most of the bilingual parents and actually most of them commented on the practice in both languages. Other bilingual parents whose children are in an international school ~~where all of the curriculum is in English~~ are not really concerned with practicing Arabic at home.
6. Who would you ask for advice if you suspected your child was having trouble learning a second language? Why?	Experts and Professionals in this field
7. What information or resources would be helpful for you as you raise a bilingual child?	Speak the language with them more and expose them to the target language frequently. These were the recommendations of most of the parents.
8. Do you think that making your child study in governmental, national, or international will affect his /her level of proficiency the language?	Some of them said international and national schools are really helpful alongside the parents' role at home. Some of them commented that parents at home play the most important role due to the children acquiring the language from them.

The findings of this study hold significant implications for both parents and educators in Libya, particularly in the context of raising bilingual children. The interviews reveal a spectrum of parental attitudes toward bilingualism, with some parents demonstrating a strong commitment through substantial investments of time and resources, while others appear less concerned despite their own bilingual capabilities. For instance, one parent fluent in Russian and English expressed a lack of engagement in using these languages with her children, highlighting a disconnect between parental proficiency and active language use at home. Similarly, another couple proficient in English and French struggled to integrate these languages into their children's education, relying heavily on school instruction rather than fostering bilingualism at home. This disparity in parental involvement raises critical questions about the motivations and barriers that influence language acquisition in bilingual families. Many parents expressed skepticism regarding the high costs associated with international schools, suggesting that they believe effective bilingual education can be achieved through dedicated parental effort combined with

support from educational institutions. This perspective underscores the need for accessible resources and strategies that empower parents to actively participate in their children's bilingual development without incurring excessive financial burdens.

Recommendations for Parents and Educators

Based on the findings, several recommendations can be made to bridge the gap between research and practical application:

1. **Parental Engagement**: Parents should be encouraged to actively incorporate their target languages into daily routines through conversations, storytelling, and media exposure. This can create a rich linguistic environment that supports language acquisition.
2. **School Collaboration**: Schools should foster partnerships with parents by providing workshops or resources that equip them with effective strategies for supporting bilingualism at home. This could include guidance on integrating language learning into everyday activities.
3. **Affordable Language Resources**: Educational authorities should consider developing affordable language programs or community initiatives that provide access to bilingual education without the financial strain associated with private institutions.
4. **Promoting Language Use at Home**: Parents should be encouraged to adopt strategies such as the **One Parent One Language (OPOL)** approach or **Minority Language at Home (ML@H)** strategy to ensure consistent exposure to the target language within the family context.
5. **Utilizing Technology**: Leveraging technology, such as language learning apps or online resources, can provide additional support for both parents and children in maintaining language proficiency.

Areas for Further Research

Future research could further enhance understanding in this field by exploring:

- **Longitudinal Studies**: Investigating the long-term effects of various bilingual parenting strategies on children's language proficiency and academic success.
- **Diverse Demographics**: Examining the experiences of families from different cultural backgrounds within Libya to gain insights into diverse approaches to bilingualism.
- **Impact of Socioeconomic Factors**: Analyzing how socioeconomic status influences parental choices regarding bilingual education and access to resources.
- **Educational Policy Evaluation**: Assessing the effectiveness of current educational policies on supporting bilingualism in Libyan schools and identifying areas for improvement.

Conclusion

To promote successful bilingual development, collaboration between parents and educational institutions is essential. Prioritizing a second language like English, which is widely used globally, should be a key focus for parents aiming to enhance their children's future career prospects and educational opportunities. This study has illuminated various strategies employed by motivated parents as well as the challenges they face in raising bilingual children. By addressing these challenges and implementing the recommended strategies, stakeholders can significantly improve the bilingual landscape in Libya, ultimately benefiting future generations.

References

Akhtar, N., & Menjivar, J. A. (2012). Cognitive and linguistic correlates of early exposure to more than one language. *Advances in child development and behavior*, *42*, 41–78. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-394388-0.00002-2

Aldosari A, Alsultan M (2017) The influence of early bilingual education (English) on the first language (Arabic) literacy skills in the second grade of elementary school: Saudi Arabia. J Educ Prac 8:135–142. IISTE

Baker, C. (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism.* Multilingual Matters.

Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance–reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child development*, *75*(2), 562-579. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00693.x

Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, *16*(4), 240–250. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001

Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing landscapes*, *7*(1), 95–112. http://dx.doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632

Chen S, Zhao J, de Ruiter L, Zhou J, Huang J (2020) A burden or a boost: The impact of early childhood English learning experience on lower elementary English and Chinese achievement. Int J Bilingual Educ Bilingualism 1–18

Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, *8*(4), 351–375. https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7

David, A. (2004). *The developing bilingual lexicon* [Unpublished doctoral dissertation]. Newcastle University.

De Mejía, A. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595929

Garcia, O. (1997). Bilingual education. In F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of sociolinguistics* (pp. 405-420). Blackwell Publishers Ltd.

Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, *6*(1), 1–15. doi: 10.1017/S1366728903001007

Hussien AM (2014) The effect of learning english (L2) on learning of Arabic literacy (L1) in the primary school. Int Educ Stud 7:88–98. Canadian Center of Science and Education

Hornberger, N. H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research, 59*(3), 271-296. https://doi.org/10.3102/00346543059003271

Jaumont, F. (2017). *The bilingual revolution: The future of education is in two languages*. TBR Books.

Koppel, R. H., & Storm, B. C. (2014). Escaping mental fixation: Incubation and inhibition in creative problem solving. *Memory*, *22*(4), 340–348. https://doi.org/10.1080/09658211.2013.789914

Kovács, Á. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, *12*(1), 48–54. DOI:10.1111/j.1467-7687.2008.00742.x

Lee, M., Shetgiri, R., Barina, A., Tillitski, J., & Flores, G. (2015). Raising Bilingual Children: A Qualitative Study of Parental Attitudes, Beliefs, and Intended Behaviors. *Hispanic journal of behavioral sciences*, *37*(4), 503–521. https://doi.org/10.1177/0739986315602669

López, M. E. G. (2023). Family language policies of non-native bilingual parents raising bilingual children in monolingual contexts. *Elia*, *23*, 51-85.

Moser, A., & Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 1: Introduction. *European Journal of General Practice*, *23*(1):271-273. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375093

Seo, Y. (2022). Bilingual myths and challenges of bilingual parenting as nonnative English speakers. *Asia Pacific Education Review*, *23*, 489–499. https://doi.org/10.1007/s12564-022-09772-7

Szramek-Karcz, S. (2014). Non-native bilingualism in Poland—A formulation of the problem. *Linguistica Silesiana*, *35*, 293–303.

Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages*: *A guide for preschool educators of children learning English as a second language.* Paul. H. Brookes Publishing Company.

Valdés, G. & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Ablex Publishing Corporation.

Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese–English sociolinguistic study*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595417

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

تقييم عملية التفتيش التربوي للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

إعداد:

د. عمر عثمان علي عوض. أستاذ مشارك بكلية التربية – المرج / جامعة بنغازي

أ. فاطمة عبدالله ميلاد الطيرة. أستاذ مساعد بكلية التربية – المرج / جامعة بنغازي

أ. مجدي عبدالرحيم فضل الشاعري. محاضر بكلية التربية – المرج / جامعة بنغازي

Research titled:

Evaluating the educational inspection process in the second part of the basic education stage from one point of view

View of Arabic language teachers

Prepared by:

D. Omar Othman Ali Awad.

Associate Professor at the Faculty of Education - Al-Marj / University of Benghazi. WWW.Omar.awad@uob.edu.ly

A.Fatima Abdullah Milad Al-Tira.

Assistant Professor at the College of Education - Al-Marj / University of Benghazi

A.Magdy Abdel Rahim Fadl Al Shaeri.

Lecturer at the College of Education - Al-Marj / University of Benghazi

موجز الدراسة

هذه دراسة استهدفت التعرف على مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحاورها الأربعة: (الكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم). وتعتمد المنهج الوصفي منهجًا للبحث؛ كونه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعتها والأنسب لتحقيق أهدافها والتحقق من فرضياتها، وتم اختيار الاستبانة أداةً للدراسة حيث تم إعداد استبانة مكونة من (36 فقرة) مقسمة على أربعة أبعاد، وضم مجتمع الدراسة معلمي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة المرج، البالغ عددهم (216) معلمًا ومعلمةً. اختير منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (120) مفردةً، وذلك عن طريق جدول كرتيشي–مورجان للعينات الإحصائية Krejcie & Morgan،1970)). وأسفرت نتائج البحث عن أنّ كفايات التفتيش التربوي بمحاوره الأربعة: (الكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم) متوافرة لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت –أيضًا– أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي تنسب لمتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لدى عينة مجتمع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: (تقييم، المفتش، الكفايات المعرفية، معلمو اللغة العربية، أساليب التفتيش).

Summary

This study aims to identify the level of educational inspection competencies among inspectors of the second part of the basic education stage from the point of view of Arabic language teachers، with its four axes: (cognitive competencies، personal competencies، educational inspection methods competencies، and evaluation competencies). It adopts the descriptive method as a research approach. As it is the most appropriate curriculum to its nature and the most appropriate to achieve its goals and verify its hypotheses، the questionnaire was chosen as a tool for the study، as a questionnaire consisting of (36 items) was prepared، divided into four dimensions، and the study population consisted of Arabic language teachers in the second part of the basic education stage in the city of Al-Marj، who numbered (216) male and female teachers. A simple random sample of 120 individuals was selected using the Krejcie & Morgan table for statistical samples (1970). The results of the research showed the availability of educational inspection competencies in its four axes: (cognitive competencies، personal competencies، educational inspection methods competencies، and evaluation competencies) among Arabic language inspectors in the second part of the basic education stage. It also showed that there are no statistically significant differences in the responses of the study sample members. Regarding the educational inspection competencies of Arabic language inspectors in the second stage of the basic education stage، they can be attributed to the variables: gender، academic qualification، and years of experience among the sample of the study population.

Keywords: (evaluation، inspector، cognitive competencies، Arabic language teachers، inspection methods).

المقدمة

يقوم نظام التربية والتعليم في مجتمعات العصر الحديث بدور فعّال وبنّاء ومؤثر في تحقيق أهدافه وتطلعاته في المستقبل القريب والبعيد، ويتطلب هذا الأمر أن تتظافر لتحقيق ذلك عوامل عدة، يأتي في مقدمتها ضرورة الاهتمام بالمعلم بوصفه أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية والتعليمية، ومن هنا جاء الاهتمام بالتفتيش والتوجيه التربوي لكونه الحل الأنسب من أجل تطوير المعلم والنهوض بقدراته وإمكاناته وتنميتها. (الحلاق ،2008: 2).

فتقويم أداء المعلم يكتسب أهمية كبيرة في هذا العصر الذي يشهد تغيرات متواصلة من التطور المعرفي والعلمي، وهو ما أضفى على دور المعلم ومسؤوليات واجبات ومهام جديدة زادت من أهمية دور المعلم، وجعلت عملية تقويم أدائه جزاء لا يتجزأ من تحسين الأداء المدرسي وتطويره بشكل عام، ومن مسؤوليات المعلم وممارساته العملية بشكل خاص. (الصغير، 2008: 2).

لا شك إنَّ التفتيش التربوي تمثل أحد أهم صمامات الأمان لعملية التعليم، فهو المسؤول عن تحقيق جوانب عدة من معايير ضمان جودة عملية التعليم وأنظمتها، في مواطن عدة منها: جودة المناهج، والتقييم والتقويم، وأساليب التدريس، والعمل على تحقيق الأهداف التعليمية. (بوخدمي، 2017: 51).

وقد تعددت وجهات النظر حول طبيعة عملية التفتيش التربوي وتباينت آراء التربويين حول تعريفه، فمنهم من عرفه بأنه: سلسلة من جهود منظمة ومخططة مواجهة نحو أداء المعلم تهدف إلى أن تجعل المعلم قادراً من أن يقف على الموقف التعليمي في الصف بقصد تشخيصه وتحليله بالتعاون بين المعلم والمفتش التربوي؛ لمساعدة المعلم على تطوير قدراته ومهاراته في تنظيم التعليم وتنفيذ المنهاج التربوي.

ومنهم من عرَّفه بأنه: وسيلة لتطوير العملية التعليمية من خلال متابعة المعلمين وتوجيهم ومساعدتهم على النمو المهني؛ لتحسين مستوي أدائهم وطرائق وأساليب تدريسهم؛ الأمر الذي يسهم في تحيق أهداف التربية المطلوبة. (الربيعي ،2014: 275).

وذكر الحلاق 2008: أنّ التفتيش التربوي يقوم علي مجموعة من المبادئ منها: أنّ المعلم هو محور العملية التعليمية، والعنصر الأساسي فيها، وأنّ عملية التفتيش التربوي ليست عملية صفيَّة فحسب، بل هي تطوير للموقف التعليمي والتربوي عامة، ويهدف التفتيش التربوي الناجح إلى رفع قدرات المعلم لممارسة التفتيش الذاتي على نفسه، ومن المهم أيضًا الاهتمام بتغيير اتجاهات

المعلمين نحو عملية التفتيش والتوجيه التربوي لتطوير أي برنامج تعليمي، وأشار إلى أن زيادة صلاحيات المفتش التربوي وسلطاته لا يؤديان بالضرورة إلى المزيد من فعاليته، وأكد على أنّ من الضروري أن يهتم المفتش التربوي بحاجات المعلمين، كما يهتم بحاجات العمل؛ لإثارة دوافعهم ليكونوا مشاركين بإيجابية في تطوير العملية التعليمية.

إنّ من أهداف التفتيش والتوجيه التربوي المساهمة الفاعلة في متابعة العملية التعليمية وتنشيطها، ودراسة مدى جدوي الممارسات التعليمية والتربوية بمؤسسات التعليم وتقويمها، والكشف عن بدائل تطويرها لإيجاد المناخ التربوي التعليمي المناسب وفقا للروابط والعلاقات المهنية والإنسانية القائمة على التعاون والمشاركة، كما يهدف – أيضا– إلى المساهمة في تنظيم جهود المعلمين ورفع مستويات أدائهم، وتطوير نموهم الذاتي المهني والمعرفي.(الحضيري،2012: 14).

فالتفتيش والتوجيه التربوي يعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم بتحسين العوامل المؤثرة عليها كافة، ومعالجة كل الصعوبات التي تواجه تنفيذ العملية التعليمية تطويرها، ويمكن إيجاز أهم أهداف التفتيش التربوي في الآتي:

1- المساعدة في تنظيم الموقف التعليمي للتعلم؛ من خلال إبداء الرأي عند وضع جدول توزيع الدروس بما يتلاءم مع المناهج الدراسية، وتحديد الوعاء الكافي لها من الزمن والأوقات الملائمة لتدريسها، وتنظيم حجرة الصف الدراسي.

2- العمل على مساعدة المعلم على تنمية كفاياته وقدراته.

3- إحداث التغييرات اللازمة لتطوير العملية التعليمية، وذلك بمساعدة القائمين على التعليم علي تجريب أفكار وأساليب جديدة.

4- العمل على إجراء تحسينات على بيئة المدرسة، والظروف المحيطة بها من خلال تحسين العلاقات بين المعلمين أثناء العمل، وتقوية روابط الانسجام والتعاون المثمر بينهم.

5- تقويم التلاميذ، والتعرف على مستويات نموهم المختلفة.(الحلاق ،2008: 24).

وتتأثر عملية التفتيش التربوي بجملة من العوامل تتمثل في:

1- البيئة عملية التفتيش والتوجيه التربوي، وتتمثل في المكان والأشخاص الذين يتصل بهم المفتش أثناء قيامه معمل من: العاملين، والأجهزة التعليمية، وأماكن العمل.

2- المفتش، فهو المسؤول عن التخطيط لعملية التفتيش والتوجيه التربوي وتنفيذها.

3- المعلم، فهو المستهدف الأول من عملية التفتيش، وهو موضوع عملية التفتيش ومادتها الأساسية.

4- إدارة المدرسة، فإنّ لها تأثيرًا كبيرًا علي عملية التفتيش بميولها وتعاونها ومدى استجابتها للعمل مع المفتش؛ لتقوم بواجبها بتوفير ما يحتاجه المفتش من: بيانات، وتسهيلات، وخدمات. (امحمد، 2022: 123).

وخصصت اللائحة المنظمة لشؤون التربية والتعليم العام دولة ليبيا: 2022م المرفقة بقرار مجلس الوزراء بحكومة الوحدة الوطنية بدولة ليبيا رقم (1013) لسنة 2022 م الباب التاسع للتفتيش والتوجيه التربوي، وفيما يأتي عرض للمواد القانونية التي جاءت فيها؛ وبيان للأوجه التي تناولتها، والتي تضمنت: بيان أهداف نظام التفتيش والتوجيه التربوي بالدولة الليبية، وتوضيح المهام المكلف بأدائها، والشروط الواجب توافرها فيمن يتولى وظيفة التفتيش والتوجيه التربوي، وطريقة تكليفهم بهذه الوظيفة، وآلية ممارستهم لها داخل مؤسسات الدولة التعليمية العامة والخاصة، وتحديد عبء المحدد لكل مفتش تربوي من المعلمين الذين يكلف بمتابعتهم وتوجيههم وتقييمهم.

فبيَّنت هذه اللائحة أهداف نظام التفتيش والتوجيه التربوي، في النقاط الآتية:

أ- القيام بمهام متابعة مؤسسات الدولة التعليمية العامة والخاصة والمعلمين والتعرف على مستوى الأداء الإداري والعلمي؛ لتقييم العملية التربوية والتعليمية ورصد إيجابيات المؤسسات التعليمية والمعلمين وسلبياتهم والعمل على أن تتطور العملية التعليمية بمعالجة ما قد يعتريها من أوجه الضعف والقصور.

ب- تنشيط العملية التعليمية، والإسهام في إيجاد التكامل بين جوانبها النظرية والعملية؛ لضمان تحقيق تطور مستمر بها، من أجل تحقيق أهداف المجتمع: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية.

ج- القيام بدور المتابعة لأداء إدارات مؤسسات الدولة التعليمية العامة منها والخاصة، للوقوف على مدى ما حققته من نجاح في تحقيق الأهداف العلمية والتربوية، ومساعدتها في سبيل الارتقاء بمستواها أدائها العلمي والإداري.

د- متابعة أداء معلمي مؤسسات الدولة التعليمية العامة والخاصة، وحثهم باستمرار على الارتقاء بمستواهم العلمي والتربوي والأخلاقي، وإرشادهم إلى جوانب الضعف والقصور في أدائهم، وكيفية تذليلها والتغلب عليها.

هـ- متابعة المناهج الدراسية، والمقررات والبرامج وأنشطة التعليم من جوانب: الحجم، والمحتوى، وطريقة التدريس؛ لضمان تطورها بشكل صحيح ومستمر، ومعالجة ما يمكن أن يكون بها من أوجه القصور والضعف؛ للارتقاء بها إلى المستوى المطلوب؛ لتكون قادرة على المنافسة وتواكب التطورات المستمرة.

و- الاطلاع المستمر على ما يستجد من تطور في المناهج وطرائق التدريس والأساليب التعليمية والتربوية الحديثة؛ للإفادة منها في تطوير أنظمة التربية والتعليم في مختلف جوانبها. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام،2022: مادة 166).

وحددت اللائحة واجبات التفتيش والتوجيه التربوي، والمهام المكلف بأدائها به على النحو الآتي:

أ- العمل على تطبيق نظم ولوائح الإدارة والتعليم الصادرة عن الوزارة، بمتابعة إدارات مؤسسات التعليم العامة والخاصة.

ب- القيام بمهام المتابعة لتنفيذ الخطط التعليمية وكيفيات تنفيذ المقررات الدراسية وتقييم مستوى النجاح في تنفيذها ومدى مناسبتها لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة وطلابها بغية العمل على نجاحها وتطويرها.

ج- بتقديم النصح والإرشاد للمعلمين في مؤسسات تعليم الدولة العامة والخاصة عبر متابعة أدائهم والمساعدة على الرفع من مستواهم وتزويدهم بآخر التطورات في المجال التربوي والتعليمي وطرائق تدريس المقررات، ورفع تقارير فنية دورية عنهم، واقتراح الحلول والإجراءات الواجب اتخاذها بشأنهم.

د- الإسهام في تنظيم سياسة تنسيب المعلمين ونقلهم بما يضمن توزيع الكفاءات العلمية بشكل صحيح ومتوازن بين مؤسسات التعليم العام ومدارس التعليم الديني.

هـ- الإشراف على وضع جداول الدراسة بمؤسسات الدولة للتعليم العامة والخاصة، والتحقق من مستويات التلاميذ والطلبة، والتعرف على يمتلكون من قدرات وإمكانات ومهارات، ومطالعة السجلات للتعرف على درجاتهم، وتقديم النصائح والتوصيات بغية رفع مستواهم والاهتمام بالمتفوقين والموهوبين منهم، و الإسهام في أعمال لجان الامتحانات، وبخاصة في جانب وضع أسئلة الامتحانات، أو اختيارها، واعتمادها، وإبداء الرأي في الكيفية التي تقدر بها درجات امتحانات الشهادات العامة، وامتحانات سنوات النقل.

ح- تحديد المعلمين المستهدف إلحاقهم بدورات لرفع كفاءاتهم العلمية والمهنية وإخضاعهم للدورات التأهيلية أو التنشيطية وغيرها من الدورات التي تقام بغية الرفع من كفاءة المعلم وتمكينه من اكتساب المهارات والأساليب المتطورة في العمل، ثم إحالة أسماء هؤلاء المعلمين المستهدفين للجهات المختصة بالوزارة المكلفة بشؤون التدريب والتطوير.

ط- تقديم مقترحات تتضمن موضوعات دورات التدريب وبرامجه ذات الصلة بتأهيل المعلمين وتدريبهم، والإسهام في تنفيذ برامج التأهيل ودورات التدريب للمستهدفين كلما طلب منهم ذلك.

ي- التعرف على ملاءمة المباني المدرسية العامة والخاصة لعملية التعليم ومتابعة أحوالها والوقوف على مدى قدرتها على وفائها بمتطلبات الوفاء بأنشطة تلاميذ المدارس وطلبتها، وتقديم مقترحات جادة من شأنها الإسهام في الحفاظ عليها وتطويرها. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 167).

وبينت اللائحة الشروط الواجب توافرها فيمن يتولى وظيفة التفتيش والتوجيه التربوي، على النحو الآتي:

يتولى التفتيش والتوجيه التربوي مفتشون أكفاء يتم تعيينهم من بين المعلمين ذوي الخبرة من أصحاب الكفاءة من حملة المؤهلات التربوية وفقا للشروط الآتية:

أ- إذا كان المعلم من حملة الإجازة الخاصة يشترط أن يكون معلما بجدول دراسي في آخر ثلاث سنوات.

ب- إذا كان المعلم يحمل مؤهلًا جامعيًا أو ما يعادله يشترط أن لا تقل خبرته عن اثنتي عشرة سنة، وإذا كان يحمل مؤهلًا من الدرجات العليا يشترط أن لا تقل خبرته عن سبع سنوات.

ج- أن يكون حاصلًا في السنوات الثلاث السابقة على التعيين بوظيفة مفتش تربوي على تقدير جيد جدا على الأقل في تقاريره الفنية

د- أن يكون حاصلًا على خطاب تزكية من المفتش التربوي المتابع له معتمدا من مدير فرع المصلحة طيلة ثلاث سنوات، وإذا تولى متابعته من أكثر من مفتش فعليه الحصول على أكثر من تزكية منهم . (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 168).

كما بينت اللائحة طريقة تكليف من يتقدم لشغل وظيفة التفتيش والتوجيه التربوي، فاشترطت:

لجواز تعيين المفتشين التربويين شرط إجراء مقابلات شخصية معهم يثبتون خلالها قدرتهم على إمكانية أدائهم للمهام المنوطة بهذه الوظيفة، ثم ضرورة التحاق المرشحين للعمل بهذه الوظيفة بدورات تدريبية متخصصة، كما اشترطت اللائحة أن تكون هذه الوظائف الشاغرة في ملاكهم، وأن يتم ذلك بعد أن تعلن الوزارة بيانًا يتضمن: شروط الاختيار، أعداد المطلوب تعيينهم، وتخصصاتهم، والمناطق ذات الأماكن الشاغرة.

ثم يصدر قرار من وزير التربية والتعليم يوضح آلية إجراء اختبار المقابلة وعناصرها بناء على اقتراح من مدير مصلحة التفتيش والتوجيه التربوي، وبعدها يتم تعيين من اجتاز الدورات التدريبية بنجاح في وظيفة مفتش تربوي، ويراعى أن يكون التكليف وفق أولوية النجاح الأول فالأول. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 169).

كما أوضحت اللائحة آلية ممارسة المفتش التربوي لمهام عمله داخل مؤسسات التعليم على النحو الآتي:

يقوم المفتشون التربويون بممارسة مهام التفتيش من خلال زيارات ميدانية واطلاع مباشر على أعمال مؤسسات التعليم والمعلمين، ويكلفون بإعداد تقارير كتابية عنها وفق الكيفية التي يحددها قرار الوزير، وتعد التقارير التي يقدمها المفتشون ذات طابع سري لا يجوز الاطلاع عليها إلا من أهل الاختصاص، وفي كل الأحوال يجب إحاطة المعلم بما يعده المفتش التربوي عنه من تقارير. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 170).

وحددت اللائحة عبء التفتيش والتوجيه التربوي أو معدل أداء المفتشين التربويين بما لا يقل عن عشرين معلمًا، ولا يزيد عن أربعين معلمًا للمفتش التربوي الواحد، وبعدد يكون مناسبًا من مؤسسات التعليم على أن يراعى إبان التحديد الواقع الجغرافي والسكاني، كما أنّ من الجائز لرئيس مصلحة التفتيش التربوي زيادة هذا المعدل إذا استدعت الحاجة ذلك. (لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام، 2022: المادة 171).

مشكلة الدراسة:

تواجه أنظمة التعليم في العصر الحديث تطورًا اجتماعيًّا وتربويًّا سريعًا يؤثر على عمليات التعليم والتربية، ومنها التفتيش التربوي فيما يخص إعداد المفتشين التربويين وفق معايير علمية سليمة بحيث يستطيعون القيام بدورهم على أكمل وجه، وتقويم العملية التعليمية وتطويرها. ولا شك أنّ أول مراحل التطوير تستدعي إجراء عملية تقييم للواقع الموجود للوقوف على حقيقته والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه، فتقييم المفتشين التربويين لعملية التعليم من مختلف جوانبها المادية والمعنوية، البشرية وغير البشرية، عملية ضرورية؛ لضمان جودة أداء مؤسسات الدولة التعليمية، وجودة مخرجاتها، والعمل على تحسين أدائها وتطويرها.

ومن تتبع الباحثين للدراسات السابقة المتعلقة بعملية التوجيه والتفتيش التربوي في البيئة الليبية لفت انتباههم قلة الدراسات عن تقييم المعلم لعملية التفتيش التربوي؛ إذا يواجه التفتيش التربوي كثيرا من التحديات منها: تغيير المناهج والأساليب التعليمية، ونقص الموارد المالية والبشرية، وتداخل الأدوار والمسؤوليات بين المفتشين والمعلمين التي تحول دون تحقيق أهدافه، فهناك حاجة إلى تعزيز شفافية عمليات التفتيش لضمان موضوعية النتائج مصداقيتها.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1 – ما مستوى تقييم عملية التفتيش التربوي في نظر معلمي اللغة العربية؟

2- ما تأثير متغيرات: (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) على اختلاف الفروق بين عينة الدراسة في تقييمهم لعملية التفتيش التربوي؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى جملة من النقاط أهمها:

1- الأهمية البالغة للتفتيش التربوي ودوره في تطوير عمليتي التعلم والتعليم، بوصفه مسؤولًا أوَّلًا عن رسم سياسات التعليم المتضمنة لأهداف المجتمع وتطلعاته وتنفيذها.

2- تفيد المسؤولين في قطاع التعليم وإدارة التفتيش في تطوير التفتيش التربوي واتخاذ القرارات المناسبة في مواجهة التحديات، وتذليل الصعاب وإزالة المعوقات من أجل رفع جودة التعليم.

3- تحسين العملية التعليمية من خلال: تحديد طرائق تغير أنظمة التعليم وبيآته وسلوكياته، وتطوير القائمين عليها.

4-تطوير أساليب تقويم المعلمين من خلال التفتيش التربوي، وتحسين مستوى أداء المعلمين ومهاراتهم وممارساتهم العملية

5- الإفادة من نتائج الدراسة في تحسين ممارسة المفتش التربوي لمهام عمله، وتلافي جوانب الضعف فيها، ومعالجتها بتقديم الدعم والتدريب، واستخدام إستراتيجيات مرنة وتعاونية تضمن تحقيق الأهداف التعليمية.

هدف الدراسة:

1- التعرف على مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم **الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحاورها الأربعة: (الكفايات المعرفية،** والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم).

فرضيات الدراسة

1- لا تتوافر كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

وينبثق منها عدة فرضيات فرعية:

- الفرضية الفرعية الأولى: عدم توافر الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

–الفرضية الفرعية الثانية: عدم توافر الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

–الفرضية الفرعية الثالثة: لا تتوافر كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

–الفرضية الفرعية الرابعة: لا تتوافر كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

2– لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن أن تعزى للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة.

وينبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

– الفرضية الفرعية الأولى: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول كفايات التفتيش التربوي لدى المفتشين للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي التي يمكن عزوها إلى متغير النوع.

– الفرضية الفرعية الثانية: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول كفايات التفتيش التربوي لدى المفتشين للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي التي يمكن عزوها إلى متغير المؤهل العلمي.

– الفرضية الفرعية الثالثة: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول كفايات التفتيش التربوي لدى المفتشين للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي التي يمكن عزوها إلى متغير الخبرة.

مصطلحات الدراسة:

التقييم:

التقييم من مصطلحات التربية التي لقيت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين؛ نظرا لأهميتها البالغة في علوم التربية عمومًا، وفي العملية التعليمية خاصةً؛ لذلك عرف بتعريفات كثيرة اخترنا منها أنه: إعطاء الأحكام القيمية، تمهيدًا وتأسيسًا لاتخاذ القرارات والإجراءات العملية التي تخص موضوعًا ما أو ظاهرةً من الظواهر أو برنامجًا أو شخصًا معينًا، وتتأسس الأحكام على مدى قيمة برنامج أو

طريقة ما أو جدواه أو فعاليته؛ لاتخاذ قرارات عملية بشأن تحسين الأداء وتطويره. (كراحة ،1997: 121).

ويعرف الباحثون في هذه الدراسة التقييم إجرائيًّا بأنه:

مجموعة من إجراءاتٍ وخطواتٍ تستخدم لتقييم أداء مفتشي اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

التفتيش التربوي

من التعريفات الجامعة لعملية التفتيش والتوجيه التربوي أنه: طريقة منظمة ووسيلة معتمدة متبعة في النظام التعليمي والتربوي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية بمتابعة المفتشين للمعلمين وتوجيهم ومساعدتهم على النمو المهني؛ من أجل تحسين مستويات أدائهم وطرائق تدريسهم وأساليبهم التعليمية؛ للإسهام في تحقيق أهداف التربية المطلوبة من العملية التعليمية. (الربيعي،2014 :275).

ويعرّف الباحثون التفتيش التربويّ في هذه الدراسة بأنَّه:

هو مجموعة إجراءاتٍ وعملياتٍ تهدف إلى تقييم جودة عملية التعليم وتحسينه، وقياس الأداء لدي المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي وفق معايير تربوية محددة.

مرحلة التعليم الأساسي:

تعرفها اليونسكو بأنها: مجموعة كاملة من الأنشطة التعليمية في أطر مختلفة من (التعليم النظامي، وغير النظامي) الرامية إلى تلبية احتياجات التعلم الأساسية: (القرائية، والتعلم الشفهي، وتعلم الحساب، وحل المشكلات)، ومضامين التعلم الأساسية (كالمعارف، والقيم، والمهارات، والمواقف) التي يفترض أن يتعلمها الأفراد؛ لتأمين بقائهم، وتطوير قدرتهم الشخصية، والعمل والعيش بكرامة، والمشاركة في عملية التنمية، وتحسين حياتهم، ومواصل عملية التعلم. (اليونسكو، 200: 348).

وتعرف مرحلة التعليم الأساسي في نظام التعليم الليبي بأنها:

مرحلة تعليمية تشمل المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، أو ما يعرف سابقًا بمرحلة (التعليم الابتدائي)، وتتمثل في نظام التعليم الليبي في الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف السادس.

والمرحلة الثانية من التعليم الأساسي، أو ما يعرف سابقًا بمرحلة (التعليم الإعدادي)، وتتمثل في نظام التعليم الليبي في الصفوف الدراسية من الصف السابع إلى الصف التاسع.

ويسلط الباحثون اهتمامهم في هذا البحث على الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة المرج.

معلم اللغة العربية

المُعَلِّمُ لغةً: مَنْ يَتَخِذُ مهنة التعليم. (أنيس، 2: 624) وعرَّفته لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم الأساسي والثانوي بالدولة الليبية بأنه: "كل من يعمل بالتدريس في المؤسسات التعليمية العامة والخاصة أو التفتيش التربوي ويحمل مؤهلًا علميًّا وتربويًّا". (المادة 134: 2022) ومن المعلوم أنّ مقرر اللغة العربية هو من المقررات الرئيسة التي يتم تدريسها في كل صفوف مراحل التعليم الأساسي والمتوسط في بلداننا العربية؛ لما لهذا المقرر من أهمية بالغة لتحقق أهداف التعليم في هذه البلدان، وذلك لما للغة من أهمية في عمليات التفكير والتعبير والتعليم والتعلم والحفاظ على الهوية، فمعلم اللغة العربية هو من توكل إليه مهام تدريسها.

ويحدِّد الباحثون في هذه الدراسة تعريفه إجرائيًّا بأنه: من يقوم بمهام تعليم مقرر اللغة العربية في المدارس العامة لصفوف مرحلة الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة المرج.

حدود الدراسة

حدود مكانية: تنحصر في مدارس الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة المرج (من الصف السابع إلى الصف التاسع).

حدود زمنية: طبِّقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي: 2023 – 2024م.

– **حدود بشرية:** تتمثل في معلمي مرحلة الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، للصفوف الدراسية: السابع، والثامن، والتاسع.

– **حدود موضوعية:** المعرفة بعملية التفتيش والتوجيه التربوي، ومستوى تقييم المعلمين لعملية التفتيش التربوي.

الدراسات السابقة

سيتم فيما يأتي استعراض عدد من دراسات سابقة لها صلة بموضوع هذه الدراسة، وفق تسلسلها الزمني من القديم إلى الحديث:

النعمان 2005 استهدفت الدراسة التعرف على واقع الإشراف التربوي في اليمن من وجهة نظر معلمي المدارس ومديريها والمكلفين بالإشراف التربوي، واستهدفت –أيضًا –التعرف على الفروق وفق متغيرات: النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي. وتكونت العينة من (378) فردًا من المعلمين والمشرفيين والمديرين بمرحلة التعليم الثانوي. وأثبتت نتائجها تدني تقديرات عينة الدراسة حول مدى

تحقيق السياسات والأهداف بمجال الإشراف التربوي. وكشفت النتائج أنّ المشرف التربوي لا يقوم بأداء مهامه على الوجه المطلوب، وأثبتت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن عزوها لمتغيرات: النوع، والتخصص العلمي، والمؤهل.

الربيعي 2014 هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي لأعضاء المؤسسة التعليمية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الابتدائية والتعرف –أيضًا –على الفروق وفق متغيرات: (النوع، والمؤهل العلمي، ومدة الخدمة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة لقياس فاعلية الإشراف التربوي، وطبقت أداة الدراسة على عينة بلغت (180) مديرًا ومديرةً، وأظهرت النتائج من خلال تكرارات إجابات أفراد العينة مستوى مقبولا ومتوسطا، وأظهرت –أيضًا –أنّ هناك فروقًا دالة دلالة إحصائية معنوية وفق لمتغيرَيْ: (النوع، وسنوات الخدمة) عند مستوي دلالة (0.05)، وأنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي).

دراسة الأبيض والرويلي 2014 استهدفت الدراسة الكشف عن علاقة أنماط الإشراف التربوي كما يدركها المعلمون بأبعاد الدافعية الذاتية لديهم، والفروق في متوسط استجابات العينة لأنماط الإشراف التي تعزى لمتغيرَيْ: (المرحلة، والتخصص). وتكونت العينة من 289 معلما. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين بعض أنماط الإشراف الثلاثة: (الأهداف، والإشراف العيادي، والمثابرة والدافعية الذاتية)، وكذلك وجود فروق في أنماط الإشراف لصالح معلمي مرحلة التعليم الثانوي لصالح التخصص العلمي.

دراسة القطط 2020 استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى توافر معايير الجودة في الأداء المهني لدي المشرفين التربويين بمؤسسات الدولة التعليمية من وجهة رأي المعلمين، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تتبع متغيرات: (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة مجتمع الدراسة مكونة من 368 معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أنّ درجة التقدير الكلية لتوافر المعايير جودة الأداء لدى المشرف التربوي من وجهة رأي المعلمين كانت متوسطة بوزن نسبي 66%، وإلى الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي 0.05 بين متوسطات تقديرات المعلمين لممارسة الإشراف التربوي تتبع متغير النوع لصالح الإناث وعدم وجود فروق تعزى لباقي المتغيرات.

دراسة بوطبيشة (2023) هدفت الدراسة الى تقييم أداء المشرف التربوي في تفعيل مهارة تنفيذ التدريس من وجهة رأي معلمي التعليم المتوسط، من خلال التعرف على مفهوم المهارة التدريسية

والأداء الذي ينبغي أن يقوم به المشرف التربوي لتفعيلها بمعرفة مجموع النشاطات التي تدخل في مهامه والتعرف أيضاً على مستوي تقييم الأداء الذي يمارسه في تفعيل هذه المهارة. وتكونت العينة من معلمي مرحلة التعليم المتوسط، البالغ عددهم 262معلما لمعرفة وجهات نظرهم من خلال استبانة معدة لذلك. وأظهرت النتائج أن مستوى تقييم معلمين التعليم المتوسط لأداء المشرفين التربويين جاء مرتفعاً، كماأسفرت هذه النتائج –أيضاً –عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المستويات التقييمة تعزى لمتغيرَيْ: (العمر، والخبرة المهنية).

دراسة الفيتوري 2023 هدفت الدراسة الى استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في تحديد المهام التوجيهية للمفتش التربوي من وجهة رأي المعلمين ببلدية الزاوية، واستخدمت استبانة توضح هذه المهام، وتكونت العينة من 174 معلمةً، وبعد تطبيق الاستبانة تم استخدام طريقة التدوير المتعامد للمحاور واستخلاص ثلاثة عوامل هي: (التدريب والتطوير) الذي حصل على قدر من التباين، ثم العامل الثاني (التقييم المستمر) الذي حصل على تباين أقل، والعامل الثالث (تعدد طرائق التدريس) الذي حصل على تباين ضعيف.

التعليق على الدراسات السابق ذكرها:

تنوعت الدراسات التي سبق استعراضها في تناولها للتفتيش التربوي ومدى تقييمه، فبعضها ركز على تقييم أداء المفتشين التربويين ومدى تحقق معايير جودته في أدائهم كدراسة بوطبيشة 2023 ودراسة القطط 2020، وبعضها الآخر تناول واقع التفتيش التربوي مثل دراسة الربيعي 2014 ودراسة النعمان 2005. وكانت عينات مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة كلها من المعلمين، واعتمدت هذه الدراسات المنهج الوصفي منهجا للبحث، وأسفرت نتائجها عن أن مستوى تقييم التفتيش التربوي كان مرتفعا أو متوسطا ماعدا دراسة النعمان 2005 التي أظهرت تدني تقديرات عينة الدراسة لأداء التفتيش التربوي. وبينت بعض هذه الدراسات أنّ هناك فروقًا دالة دلالة إحصائية معنوية وفقا لمتغيرَيْ: (النوع، وسنوات الخدمة) مثل دراسة القطط 2020 ودراسة الربيعي 2014، بينما بينت باقي الدراسات أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية وفقا لهذين المتغيرين. ومن أوجه استفادة هذه الدراسة من الدراسات التي تم استعراضها سابقا أنها ساعدت في تحديد الباحثين لمشكلة هذه الدراسة، واختيار المنهج المناسب، ونوع الأداة التي تناسب الدراسة الحالية.

الجانب الميداني للدراسة:

يتناول هذا الجانب إجراءات الدراسة، ويتضمن: وصف منهج الدراسة وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، بالإضافة إلى أداة الدراسة وإجراءات التأكد من ثباتها وصدقها، وخطوات التحليل

الإحصائي للبيانات التي تم تجميعها من عينة الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما يتضمن عرض نتائج الدراسة التي سيتم التوصل إليها.

المنهج المتبع في الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ كونه أكثر ملاءمة لطبيعتها والأنسب لتحقيقها لأهداف الدراسة، فالمنهج الوصفي يتضمن جمع للبيانات من أجل فحص النظريات والإجابة عن أسئلة تهتم بالوضع الحالي للفئات المدروسة، مثل تلك المتعلقة بدراسة الاتجاهات والآراء نحو المؤسسات والأفراد. (العمراني 2013.134).

طبيعة المجتمع لهذه الدراسة وعينته

ضم مجتمع هذه الدراسة معلمي اللغة العربية لفصول الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة المرج، البالغ عددهم (216) معلمًا ومعلمةً. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (120) مفردةً استنادًا على طريقة جدول كرتيشي–مورجان للعينات الإحصائية Krejcie & Morgan،(1970). وفيما يأتي استعراض عملية توزيع استمارة الاستبانة:

جدول رقم: (1) الاستبانات الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل

البيان	الموزعة	المستردة	غير الصالحة للتحليل	الصالحة للتحليل	النسبة
معلمو اللغة العربية بمدينة المرج	120	117	3	114	%95

يتضح من الجدول (1) أنه تم استعادة عدد (117) استبانةً بلغت نسبتها (97 %) تقريبًا، وبلغ عدد نماذج الاستبانة الصالحة للتحليل الإحصائي (114) استبانةً بنسبة (95%) من إجمالي الاستبانات الموزعة، وهذا يشير إلى نسبة عالية من الاستجابة في التعامل مع استمارة الاستبانة.

تم تحليل بيانات أفراد عينة الدراسة الأولية كما وردت في أداة الدراسة:

- **توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع:**

تم تحليل توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع، على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع	ذكر	16	%14.1

	أنثى	98	%85.9
	المجموع	**114**	**%100**

من خلال جدول البيانات رقم (2) –المتضمن لتحليل البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة حسب متغير النوع– يتبين أنّ النسبة الأعلى كانت من (الإناث) وبلغت (85.9%)، وهذه النسبة تشكل تقريبا أكثر من ثلثي حجم العينة، وبلغت نسبة (الذكور) (14.1%) من إجمالي عينة الدراسة.

- **توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي:**

تم تحليل توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، وذلك على النحو الموضح بالجدول الأتي:

جدول (3): توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	جامعيّ أو ما يعادله	74	%64.9
	متوسط	40	%35.1
	المجموع	**114**	**%100**

من خلال الجدول (3) – الذي تضمن تحليل بيانات عينة الدراسة الديموغرافية وفق متغير المؤهل العلمي– يتبين أن النسبة الأعلى كانت للمؤهل العلمي (جامعيّ أو ما يعادله) بنسبة بلغت (64.9%)، في حين بلغت نسبة المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) (35.1%) من إجمالي عينة الدراسة، وهي نسبة تؤكد سيطرة المؤهل الجامعي على فئة المعلمين؛ نظرًا لتوقف تخريج المعلمين من المعاهد المتوسطة بإلغاء معاهد المعلمين منذ قرابة ثلاثة عقود.

- **توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة:**

تم تحليل توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (4): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الخبرة	5 سنوات	6	%8.5

	10 سنوات	50	%43.8
	أكثر من 10 سنوات	58	%50.8
	المجموع	**71**	**%100**

من خلال الجدول (4) – الذي تضمن تحليل بيانات عينة الدراسة الديموغرافية وفق متغير الخبرة– يتبين أنّ النسبة الأعلى كانت للخبرة (أكثر من 10 سنوات) بنسبة بلغت (50.8%)، وفي المرتبة التي تليها جاءت الخبرة (10 سنوات) بنسبة بلغت (43.8%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الخبرة (5 سنوات) بنسبة بلغت (8.5%) من إجمالي عينة الدراسة؛ ويمكن أن نعزو ذلك إلى قلة عدد التعيينات في قطاع التعليم في السنوات الأخيرة، وكذلك إلى قلة عدد خريجي اللغة العربية المعينين في هذه القرارات.

أداة الدراسة:

بعد مراجعة الإطار النظري لهذه الدراسة واستعراض عدد من الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة ومراجعة الاستبانات المعدة لتقييم عملية التفتيش التربوي في بعض الدراسات، تم إعداد استبانة لهذه الدراسة مكونة من (36) فقرة، وزِّعت على أربعة أبعاد؛ وذلك للحصول على المعلومات اللازمة لإجراء هذه الدراسة، واستخدمت الاستبانة أداةً رئيسةً وتم تقسيمها إلى قسمين موزعة على النحو الآتي:

القسم الأول: للتعرف على توزيع عينة الدراسة وفق الخصائص الوظيفية:(النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

القسم الثاني: لمعرفة الكفايات لدى المفتشين التربويين من وجهة رأي معلمي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، ويتكون من محاور أربعة، هي:

المحور الأول: لقياس الكفايات المعرفية للمفتش التربوي، ويضم (6) عباراتٍ.

المحور الثاني: لقياس الكفايات الشخصية للمفتش التربوي، ويضم (8) عباراتٍ.

المحور الثالث: لقياس كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي لدى المفتش التربوي، ويضم (11 عبارةً)، موزعة على بعدين، وذلك على النحو الآتي:

البُعد الأول: لقياس الزيارة الصفية للمفتش التربوي، ويضم (6) عباراتٍ.

البُعد الثاني: لقياس المقابلة بعد زيارة للمفتش التربوي، وتكون من (5) عباراتٍ.

المحور الرابع: لقياس كفايات التقييم لدى المفتش التربوي، ويضم (11) عبارةً.

الدراسة الاستطلاعية

للتأكد من مدى ملاءمة الأداة التي تم استخدامها لجمع البيانات تم إجراء دراسة استطلاعية، وأخضعت البيانات التي جمعت من خلالها للتحليل بغية التعرف على درجة ثباتها وصدقها.

اختبار الثبات لأداة الدراسة

للتحقق من توافر الثبات لأداة الدراسة طبِّقت دراسة استطلاعية على عينة بلغ قوامها (20) مفردةً من عينة الدراسة، وطبقت معادلة (ألفا–كرونباخ) لحساب معاملات الثبات، وقد بلغت قيمة معامل ثبات محور الكفايات المعرفية (0.788)، وبلغت قيمة معامل ثبات محور الكفايات الشخصية (0.746)، كما بلغت قيمة معامل ثبات بُعد الزيارة الصفية (0.715)، أما قيمة معامل ثبات بعد المقابلة فقد بلغت (0.682)، وبلغت قيمة معامل ثبات محور استخدام أساليب الإشراف التربوي (0.799)، في حين بلغ معامل ثبات محور كفايات التقييم (0.847)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الأداة كلها (0.929)، وهي درجات ثبات مقبولة، وهذا يدل على أنّ استمارة الاستبانة اتسمت بالثبات وبدرجة جيدة من التميز، كما هو موضح بالجدول رقم (5).

الجدول رقم (5) يبين قيم معامل ثبات أداة الدراسة وصدقها

متغيرات الدراسة	العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
محور الكفايات المعرفية	6	0.788	0.887
محور الكفايات الشخصية	8	0.746	0.863
بعد الزيارة الصفية	6	0.715	0.845
بعد المقابلة بعد الزيارة الصفية	5	0.682	0.825
محور كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي	11	0.799	0.893
محور كفايات التقييم	11	0.847	0.920
أداة الدراسة كلها	**36**	**0.929**	**0.963**

صدق أداة الدراسة

تم تحقق الباحثين من صدق أداة الدراسة بأنّ استخدم نوعين من أنواع اختبارات الصدق، وهما: صدق المحكمين، والصدق الإحصائي، وذلك على النحو الآتي:

أ. **صدق المحكمين:** تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من أهل الاختصاص من أعضاء هيأة التدريس في مجالات: التربية، وعلم النفس، واللغة العربية، وتم إجراء التعديلات المطلوبة التي أوصى بها المحكمون، نظرًا لوجود بعض التعديلات فيما يخص الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ب. **الصدق الإحصائي (الذاتي):** تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام الصدق الإحصائي، وهو مقياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجاباتهم، ويحسب صدق المقياس من خلال معادلة الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وتتراوح قيمة كل من الثبات والصدق بين الصفر والواحد الصحيح، وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقة الصدق (Validity Statistical)، وذلك كما هو موضح بالجدول (5)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات محور الكفايات المعرفية (0.887)، وبلغت قيمة معامل صدق محور الكفايات الشخصية (0.863)، كما بلغت قيمة معامل صدق بُعد الزيارة الصفية (0.845)، أما قيمة معامل صدق بعد المقابلة فقد بلغت (0.825)، وبلغت قيمة معامل صدق محور استخدام أساليب الإشراف التربوي (0.893)، في حين بلغ معامل صدق محور كفايات التقييم (0.920)، وبلغت القيمة لمعامل صدق الأداة كلها (0.963)، وهذا يبرز صدق المقياس، وأن فقرات الاستبانة تعكس قدرتها على قياس ما صُمِّمَتْ من أجله.

اختبار اعتدالية البيانات:

من الضروري اختبار اعتدالية البيانات؛ لأنّ معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعي، فإذا كانت البيانات موصوفة باتباع التوزيع الطبيعي فإنّ الاستخدامات البارامترية هي الأنسب في الاختبارات والتطبيق، وأما إذا كانت هذه البيانات غير موصوفة باتباع التوزيع الطبيعي فإنّ الاستخدامات اللابارامترية هي الأنسب في الاختبارات والتطبيق، حيث يمكن معرفة البيانات تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار شابيرو– ويلكس (Shapiro–Walk's) عندما يكون حجم البيانات مناسب، والجدول (6) يوضح اختبار اعتدالية البيانات لعينة الدراسة.

جدول (6) قياس التوزيع الطبيعي للبيانات

متغيرات الدراسة	شابيرو – ويلكس		
	إحصائية الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الكفايات المعرفية	0.983		0.458

الكفايات الشخصية	0.990	114	0.830
الزيارة الصفية	0.963		0.084
المقابلة بعد الزيارة	0.987		0.657
محور كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي	0.970		0.087
كفايات التقويم	0.990		0.837
تقييم التفتيش التربوي	0.972		0.113
	0.988		0.755

إنّ دلالة الإحصائيات لجميع متغيرات الدراسة كانت غير دالة إحصائيًّا، حيث إنّ قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى المعنوية 5%، مما يعني أنّ البيانات تتبع توزيع البيانات الطبيعي؛ لذلك نقبل الفرضية القائلة إنّ البيانات لا تختلف عن توزيع البيانات الطبيعي، وهذا يعني أنّ استخدام الاختبارات البارامترية هو الأنسب في اختبار فرضيات هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، حيث تنوعت الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات بتنوع أهداف الدراسة، فقد استخدم معامل ألفا كرونباخ لإيجاد قيم ثبات أداة الدراسة، واستخدم اختبار شابيرو– ويلكس للتحقق من توزيع البيانات، كما استخدم كل من الانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي للتعرف على مستويات كفايات تقييم التفتيش التربوي، فضلًا عن ذلك استخدم اختبار T–test الخاص بعينة واحدة للتعرف على مدى توافر كفايات التفتيش التربوي لدى معلمي اللغة العربية لمرحلة الشق الثاني من التعليم الأساسي، كما استخدم اختبار T–test الخاص بعينتين مستقلتين لتحديد دلالة فروق استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى معلمي اللغة العربية التي يمكن أن تعزى لمتغيرَيْ: (المؤهل العلمي، والنوع)، وكذلك استخدم تحليل التباين الأحادي one way ANOV لتحديد دلالة فروق استجابات أفراد عينة

الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى معلمي اللغة العربية التي يمكن عزوها لمتغير سنوات الخبرة.

بعد توزيع الاستمارات وفرزها وتحديد الاستمارات الصحيحة –التي اعتمدت الإجابات الواردة فيها في عملية التحليل– تم استخدام برنامج حزم الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science SPSS 28 لتحليل البيانات التي جُمعت من عينة الدراسة، حيث تم استخدام نموذج تحليل الإجابات على فقرات استمارة الاستبانة لتحديد مستوى الموافقة اعتمادًا على مقياس (ليكرت الثلاثي) بوصفه أكثر المقاييس استخدامًا، بحيث يُعطى لكل إجابة درجة على النحو الآتي:

تدرج **غير موافق** يُعطى درجة (1)، وتدرج **محايد** يعطى درجة (2)، وتدرج **موافق** يعطى درجة (3)، ويوضح الجدول (4) كيفية توزيع الأوزان النسبية لمعرفة تقييم التفتيش التربوي من وجهة رأي المعلمين على النحو الآتي:

الجدول (7) مستويات مقياس ليكرت والوزن النسبي

المقياس	غير موافق	محايد	موافق
درجة الموافقة	1	2	3
المتوسط المرجح	1.66-1.00	2.33-1.67	3.00-2.34
الوزن النسبي	%(55-33)	%(77-56)	%(100-78)
وصف المستوى	**منخفض**	**متوسط**	**مرتفع**

عرض نتائج الدراسة:

يختص هذا الجانب بالإجابة عن أهداف الدراسة وفرضياتها، وذلك على النحو الآتي:

- **الهدف الأول: ما مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟**

لتتم الإجابة عن هذا التساؤل سيتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمحاور والأبعاد المكونة لهذا المتغير، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (8): المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لمحاور وأبعاد كفايات التفتيش التربوي

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن	الرتبة

				النسبي	
.1	الكفايات المعرفية	2.51	0.47	83.6	3
.2	الكفايات الشخصية	2.65	0.36	88.3	1
.3	كفايات أساليب التفتيش التربوي	2.55	0.38	85.0	2
.4	كفايات التقويم	2.55	0.42	85.0	2
المتوسط العام لكفايات التفتيش التربوي		**2.57**	**0.35**	**85.6**	-

يتضح من الجدول (8) مجيء محور الكفايات الشخصية في أولى المراتب وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (2.65) والانحراف المعياري له (0.36) ووزن نسبي (88.3%)، وجاء في ثاني المراتب كلٌ من محور كفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم بمتوسط حسابي (2.55) وبانحرافات معيارية (0.38) و(0.42) على التوالي ووزن نسبي(85.0%)، وحل في آخر المراتب محور الكفايات المعرفية وبلغت قيمة متوسطه الحسابي (2.51) وانحراف معياري (0.47) ووزن نسبي (83.6%)، وبوجه عام فإنّ المتوسط العام لكفايات التفتيش التربوي بلغ (2.57) بقيمة انحراف معياري بلغت (0.35) وبوزن نسبي قدره (85.6%)، وهو مرتفع مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح في الجدول (3-4) ما يعني أنّ مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية كان مرتفعًا من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة. ويبدو مما سبق أنّ هناك توافقا بين ما جاء في هذه الدراسة مع دراسة بوطبيشة 2023 ودراسة القططي 2020 على أن تقييم أفراد العينة للتفيش التربوي كان مرتفعاً.

وينبثق عن التساؤل السابق تساؤلات فرعية هي:

الهدف الفرعي الأول: ما مستوى الكفايات المعرفية لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

لتتم الإجابة عن هذا التساؤل تمت حساب قيم المتوسطات الحسابية وقيم الانحرافات المعيارية وقيم الأوزان النسبية لفقرات هذا المحور، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (9): المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لمحور الكفايات المعرفية

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة

.1	يمتلك المشرف رصيدًا نظريًّا ومعرفيًّا كافيًا في التفتيش التربوي	2.57	0.64	85.6	2
.2	يمتلك المفتش التربوي تقنيات ميدانية كافية في التفتيش التربوي	2.23	0.70	74.3	6
.3	للمفتش رصيد لا بأس به من علوم التربية وعلم النفس	2.56	0.69	85.3	3
.4	المفتش على دراية واسعة بالمناهج الدراسية	2.53	0.73	84.3	4
.5	يمتلك المفتش خبرة كافية عن التعليم للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي	2.69	0.57	89.6	1
.6	المفتش على دراية واسعة بكيفية إعداد الاختبارات وتحليلها	2.50	0.73	83.3	5
المستوى العام لمحور الكفايات المعرفية		**2.51**	**0.47**	**83.6**	–

يوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية لفقرات محور الكفايات المعرفية وقد تراوحت ما بين (2.23–2.69)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.57–0.73)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (يمتلك المفتش خبرة كافية عن التعليم للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي) بالمتوسط الحسابي (2.69) والانحراف المعياري (0.57) ووزن نسبي (89.6%)، فى حين جاءت فى المرتبة الأخيرة الفقرة: (يمتلك المفتش التربوي تقنيات ميدانية كافية في التفتيش التربوي) وبلغ متوسطها الحسابي (2.23) بالانحراف المعياري (0.70) ووزن نسبي (74.3%). وبوجه عام فإنّ المتوسط الحسابي العام لمحور الكفايات المعرفية قد بلغ (2.51) بمقدار انحراف معياري (0.47) وبوزن نسبي قدره (83.6%)، وهو مرتفع مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (3-4)، مما يعني أنّ المستوى العام الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الهدف الفرعي الثاني: ما مستوى الكفايات الشخصية لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

للوصول إلى إجابة عن هذا السؤال تم عملية حساب قيم المتوسطات الحسابية وقيم الانحرافات المعيارية والأوزان النسبية الخاصة بفقرات هذا المحور، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (10): المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لمحور الكفايات الشخصية

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة

.1	يحثك المفتش على تحسين علاقتك مع غيرك	2.49	0.69	83.0	6
.2	المفتش ذو شخصية قوية ومؤثرة	2.63	0.61	87.6	5
.3	يشجع المفتش العلاقات الناجحة بين المعلم والطالب	2.73	0.58	91.0	3
.4	يحثك المفتش على البحث العلمي والتجريب	2.69	0.52	89.6	4
.5	يتصف المفتش بأخلاق عالية	2.78	0.47	92.6	1
.6	يتصف المفتش بالمرونة في تعامله معك	2.76	0.52	92.0	2
.7	يتحلى المفتش بروح المسؤولية	2.69	0.57	89.6	4
.8	يعدل المفتش بين جميع المدرسين في الحقوق والواجبات	2.47	0.77	82.3	7
	المستوى العام لمحور الكفايات الشخصية	**2.65**	**0.36**	**88.3**	-

يظهر من الجدول (10) كون المتوسطات الحسابية لفقرات محور الكفايات الشخصية قد تراوحت ما بين (2.47-2.78)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.47-0.77)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (يتصف المفتش بأخلاق عالية) بمتوسطها الحسابي (2.78) وبانحرافها المعياري (0.47) ووزنها النسبي (92.6%)، في حين جاءت في آخر المراتب الفقرة: (يعدل المفتش بين جميع المدرسين في الحقوق والواجبات) بمتوسطها الحسابي (2.47) وانحرافها المعياري (0.77)، ووزنها النسبي (82.3%) وبوجه عام فإنّ قيمة المتوسط العام الخاصة بمحور الكفايات الشخصية قد بلغت (2.65) بالانحراف المعياري (0.36) وبوزن نسبي بلغ (88.3%)، وهو مرتفع مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (3-4)، وهذا يعني أنّ المستوى العام للكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الهدف الفرعي الثالث: ما مستوى كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

ينقسم هذا المحور إلى بعدين هما: (الزيارة الصفية، والمقابلة بعد الزيارة الصفية) وللوصول إلى إجابة عن هذا التساؤل تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لأبعاد هذا المحور، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (11): المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لأبعاد كفايات أساليب التفتيش التربوي

م.	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الوزن	الرتبة

		الحسابي	المعياري	النسبي	
.1	الزيارة الصفية	2.45	0.46	81.6	2
.2	المقابلة بعد الزيارة الصفية	2.66	0.39	88.6	1
المستوى العام لمحور أساليب التفتيش التربوي		**2.55**	**0.38**	**85.0**	-

يتضح من الجدول (11) أن بُعد المقابلة بعد الزيارة الصفية جاء في أولى المراتب بمتوسط حسابي (2.66) وانحراف معياري (0.39) ووزن نسبي (88.6%)، وجاء في ثاني المراتب بُعد الزيارة الصفية بمتوسط حسابي قدره (2.45) وانحراف معياري (0.46) ووزن نسبي (81.6%)، وبوجه عام فإن المتوسط العام لمحور كفايات أساليب التفتيش التربوي قد بلغ (2.55) بانحراف معياري (0.38) ووزن نسبي (85.0 %)، وهو مرتفع مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (3-4)، مما يعني أنّ المستوى العام لكفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذه الأبعاد، وذلك على النحو الآتي:

الهدف الفرعي: ما مستوى كفايات الزيارة الصفية لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية الخاصة بفقرات هذا البعد، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (12): المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لبعد الزيارة الصفية

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
.1	يزورك المفتش التربوي ثلاث مرات في السنة	2.52	0.77	84.0	4
.2	يبين لك أهمية توظيف النشاطات الصفية خدمةً للعملية التعليمية	2.39	0.72	79.6	5
.3	يُعلمك المفتش التربوي بمواعيد الزيارة	2.01	0.87	67.0	6
.4	لا يغادر المفتش القسم إلا بعد انقضاء الدرس	2.56	0.75	85.3	3
.5	يشمل تقرير الزيارة إشادة بإيجابيات المعلم	2.63	0.61	87.6	1

.6	يشمل تقرير الزيارة كل الوقائع الملحوظة داخل الفصل	2.61	0.61	87.0	2
	المستوى العام لبعد الزيارة الصفية	**2.45**	**0.46**	**81.6**	-

يوضِّح الجدول (12) أنّ قيمة المتوسطات الحسابية لفقرات بُعْد الزيارة الصفية قد تراوحت ما بين (2.01-2.63)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.61-0.87)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (يشمل تقرير الزيارة إشادة بإيجابيات المعلم) بقيمة متوسط حسابي (2.63) وبانحراف معياري (0.61) ووزن نسبي (87.6%)، في حين جاءت في آخر المراتب الفقرة: (يُعلمك المفتش التربوي بمواعيد الزيارة) بمتوسط حسابي (2.01) وبقيمة انحراف معياري (0.87)، ووزن نسبي (67.0%). وبوجه عام فإنّ المتوسط العام لبعد الزيارة الصفية قد بلغ (2.45) بانحراف معياري (0.46) وبوزن نسبي (81.6%)، وهو مرتفعٌ مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (7)، مما يعني أنّ المستوى العام لكفايات الزيارة الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الهدف الفرعي: ما مستوى كفايات المقابلة بعد الزيارة الصفية لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية الخاصة بفقرات هذا البعد، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (13): يوضح المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لبعد المقابلة بعد الزيارة الصفية

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
.1	يذكر المفتش إيجابياتك ويشجعك عليها	2.76	0.54	92.0	1
.2	يناقشك المفتش في السلبيات والنقائص	2.71	0.53	90.3	2
.3	يقترح عليك المفتش حلولًا عملية تخلصك من أخطائك	2.59	0.62	86.3	3
.4	أثناء المناقشة يستعمل المفتش معك أسلوب الإقناع العلمي	2.76	0.49	92.0	1
.5	يتقبل المفتش آراءك ولا يفرض عليك رأيه الشخصي	2.50	0.77	83.3	4
	المستوى العام لبعد المقابلة بعد الزيارة الصفية	**2.66**	**0.39**	**88.6**	-

يتضح من الجدول رقم (13) أنّ قيمة المتوسطات الحسابية لفقرات بعد المقابلة بعد الزيارة الصفية قد تراوحت ما بين (2.50–2.76)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.49–0.77)، وجاءت في أولى المراتب كلٌ من الفقرة: (يذكر المفتش إيجابياتك ويشجعك عليها) ،والفقرة: (اثناء المناقشة يستعمل المفتش معك أسلوب الإقناع العلمي) بمتوسط حسابي (2.76) وانحرافات معيارية (0.54) و(0.49) على التوالي ووزن نسبي (92.0%)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة: (يتقبل المفتش آراءك ولا يفرض عليك رأيه الشخصي) بمتوسط حسابي قدره (2.50) وبانحراف معياري قدره (0.77)، وبوزن نسبي قدره (83.3%)، وبوجه عام فإنّ المتوسط العام لبعد المقابلة بعد الزيارة الصفية قد بلغ (2.66) بقيمة انحراف معياري (0.39) وبوزن نسبي (88.6%)، وهو مرتفعٌ مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (7)، مما يعني أنّ المستوى العام لكفايات المقابلة بعد الزيارة الصفية لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الهدف الفرعي الرابع: ما مستوى كفايات التقويم لدى مفتشي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة رأي معلمي اللغة العربية؟

للوصول إلى إجابة هذا السؤال تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية الخاصة بفقرات هذا المحور، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (14): ويضم المتوسطات، والانحرافات، والأوزان النسبية لمحور كفايات التقويم

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
.1	يشمل التقويم كل جوانب العملية التعليمية	2.60	0.62	86.6	5
.2	يهدف التقويم إلى تحسين عملية التدريس لا تصيد الأخطاء	2.67	0.62	89.0	2
.3	يبتعد المفتش عن الذاتية والتأثيرات الشخصية في تقويمه للمعلم	2.60	0.66	86.6	5
.4	يستعمل المفتش نماذج تقويمية حديثة	2.42	0.73	80.6	9
.5	يبني المفتش تقويمه على الملاحظة المباشرة لأدائك داخل الفصل	2.64	0.61	88.0	3
.6	يهتم المفتش بتقويم نشاط التلاميذ	2.70	0.57	90.0	1

.7	يشارك المفتش في مراجعة أسئلة الامتحان ويكتشف مواطن القوة والضعف فيه	2.23	0.81	74.3	10
.8	يشجعك المفتش على التقويم الذاتي	2.63	0.59	87.6	4
.9	يصحح المفتش الأخطاء العلمية في المنهج الحديث	2.54	0.71	84.6	7
.10	يُقَوِّم المفتش المعلم تقويمًا مستمرًا وليس آنيًا	2.45	0.69	81.6	8
.11	يميز هذا التقويم المعلم المجتهد من غيره	2.56	0.69	85.3	6
المستوى العام لمحور كفايات التقويم		**2.55**	**0.42**	**85.0**	-

يوضِّح الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية لفقرات محور كفايات التقويم وقد تراوحت ما بين (2.23–2.70)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.57–0.81)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (يهتم المفتش بتقويم نشاط التلاميذ) بمتوسط حسابي (2.70) وبانحراف معياري (0.57) ووزن نسبي (90.0%)، في حين جاءت في آخر المراتب الفقرة: (يشارك المفتش في مراجعة أسئلة الامتحان ويكتشف مواطن القوة والضعف فيه) بمتوسط حسابي (2.23) وبانحراف معياري (0.81)، وبوزن نسبي (74.3%) وبوجه عام فإنّ المتوسط العام لمحور كفايات التقويم قد بلغ (2.55) بانحراف معياري (0.42) ووزن نسبي (85.0%)، وهو مرتفعٌ مقارنة بمستوى الوزن النسبي الموضح فى الجدول (7)، مما يعني أنّ المستوى العام لكفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية مرتفعٌ من وجهة رأي أفراد عينة الدراسة.

الجانب الاستدلالي:

يتناول هذا الجانب التحقق من صحة فرضيات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

فرضية الدراسة الرئيسة الأولى: والتي نصت على **(عدم توافر كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (15): دلالة الفروق في كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	درجة	قيمة(t)	الدلالة

		الحسابي	المعياري	الفرضي	الحرية		الإحصائية
كفايات التفتيش التربوي	71	72.5	50.3	2	70	13.596 (*)	0.000

* قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05=α

يوضِّح الجدول رقم (15) أنّ المتوسط العام لكفايات التفتيش التربوي بلغ (2.57) وبانحراف معياري قدره (0.35)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (13.596) وهي قيمة دالة إحصائيًّا حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي نصت على (عدم توافر كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)، **ويتم قبول الفرضية البديلة**، التي نصت على أنه (تتوافر كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

وينبثق عن الفرضية السابقة فرضيات فرعية هي:

الفرضية الفرعية الأولى: وتنص على **(عدم توافر الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (16): دلالة الفروق في الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
الكفايات المعرفية	71	2.51	0.47	2	70	9.182 (*)	0.000

* قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05=α

يوضِّح الجدول (16) أنّ المتوسط العام للكفايات المعرفية بلغ (2.51) وبانحراف معياري قدره (0.47)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (9.182) وهي قيمة دالة إحصائيًّا حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي تنص على أنه (لا تتوافر الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)،

ويتم اعتماد الفرضية البديلة والتي نصت على أنه (تتوافر الكفايات المعرفية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

الفرضية الفرعية الثانية: التي نصت على **(عدم توافر الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية للخاصة باستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (17): دلالة الفروق في الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
الكفايات الشخصية	71	2.65	0.36	2	70	15.368(*)	0.000

* قيمة دالة عند مستوى دلالة α=0.05

يوضِّح الجدول (17) المتوسط العام للكفايات الشخصية وقد بلغ (2.65) وبانحراف معياري قدره (0.36)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (15.368) وهي قيمة دالة إحصائيًّا حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي نصت على (عدم توافر الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)، **واعتماد الفرضية البديلة** والتي نصت على أنه (تتوافر الكفايات الشخصية لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

الفرضية الفرعية الثالثة: والتي تنص على أنه **(لا تتوافر كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (18): دلالة الفروق في كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	درجة	قيمة(t)	الدلالة

		الحسابي	المعياري	الفرضي	الحرية		الإحصائية
كفايات أساليب التفتيش التربوي	71	2.55	0.38	2	70	11.964 (*)	0.000

* قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05=α

يوضِّح الجدول (18) أنّ المتوسط العام لكفايات أساليب التفتيش التربوي بلغ (2.55) وبانحراف معياري قدره (0.38)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (11.964) وهي قيمة دالة إحصائيًّا حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي نصت على (عدم توافر كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)، **وتعتمد الفرضية البديلة** ونصها على (تتوافر كفايات أساليب التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

الفرضية الفرعية الرابعة: التي نصَّت على **(عدم توافر كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية الخاصة باستجابات عينة الدراسة على أبعاد أداة القياس، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (19): دلالة الفروق في كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
كفايات التقويم	71	2.55	0.42	2	70	11.085 (*)	0.000

* قيمة دالة لدى مستوى دلالة 0.05=α

يوضِّح الجدول (19) أن المتوسط العام لكفايات التقويم بلغ (2.55) وبانحراف معياري قدره (0.42)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة الدراسة (2)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (11.085) وهي قيمة دالة إحصائيًّا حيث بلغت قيمة دلالتها الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 =α، **وعليه ترفض الفرضية** التي نصت على (عدم توافر كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي)،

وتنال قبولا الفرضية البديلة التي نصت على أنه (تتوافر كفايات التقويم لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي).

الفرضية الثانية الرئيسة: التي نصت على **(عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن أن تعزى للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة).**

وينبثق عن الفرضية السابقة فرضيات فرعية هي:

الفرضية الفرعية الأولى: التي تنص على **(عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير النوع).**

وللتحقيق صحة هذه الفرضية استُخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وحُسِبت قيمة (t) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (20): دلالة الفروق في الاستجابات الخاصة بعينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي وفقًا لمتغير النوع

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
كفايات التفتيش التربوي ومتغير النوع	ذكور	11	2.62	0.33	112	0.563	0.582
	إناث	60	2.56	0.35			

* قيمة دالة لدى مستوى دلالة α=0.05

يظهر الجدول (20) أنّ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من نوع (ذكور) قد بلغ (2.62) بانحراف معياري (0.33)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من نوع (إناث) (2.56) بانحراف معياري قدره (0.35)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات بلغت قيمة (t) (0.563)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.582) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 =.α.

وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية التي نصت على (عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير النوع)، **وترفض الفرضية البديلة** التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع). ويلحظ بوضوح هنا أنّ هناك اتفاقا في هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النعمان 2005.

الفرضية الفرعية الثانية: التي نصت على **(عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير المؤهل العلمي).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية استُخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وحُسِبت قيمة (t) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (21): دلالة الفروق في الاستجابات الخاصة بعينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

البيان	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
كفايات التفتيش التربوي ومتغير المؤهل العلمي	جامعيّ أو مايعادله	39	2.51	0.38	112	−1.471	0.146
	دبلوم متوسط	32	2.63	0.29			

يبين الجدول (21) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من المؤهل العلمي (جامعيّ أو مايعادله) قد بلغت (2.51) بانحراف معياري (0.38)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) (2.63) بانحراف معياري قدره (0.29)، وباختبار دلالة فروق الإحصاء بين المتوسطات بلغت قيمة (t) (−1.471)، وهى قيمة غير دالة إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.146) وهي هنا أكبر من مستوى الدلالة 0.05 =.α، **وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية** التي نصت على (عدم وجود فروق

تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير المؤهل العلمي)، **وترفض الفرضية البديلة** التي نصت على (عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير المؤهل العلمي).وهذه النتيجة تتوافق مع ما ورد في نتائج دراسة الربيعي 2014 ودراسة النعمان 2005 ودراسة القططي 2020 .

الفرضية الفرعية الثالثة: التي نصت على **(عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير الخبرة).**

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تمت عملية استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وحُسِبت قيمة (f) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (22): دلالة الفروق في الاستجابات الخاصة بعينة الدراسة حول كفايات التفتيش التربوي وفقاً لمتغير (الخبرة)

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
كفايات التفتيش التربوي ومتغير الخبرة	5 سنوات	6	2.69	0.21	112	1.490	0.233
	10 سنوات	7	2.37	0.32			
	أكثر من 10 سنوات	58	2.58	0.36			

يبين الجدول (22) أنّ قيمة المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من الخبرة (5 سنوات) قد بلغ (2.69) بانحراف معياري (0.21)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة عبينة الدراسة من الخبرة (10 سنوات) (2.37) بانحراف معياري قدره (0.32)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستجابات الخاصة بعينة الدراسة من الخبرة (أكثر من 10 سنوات) (2.58) بانحراف معياري (0.36)، وباختبار دلالة فروق الإحصاء بين المتوسطات بلغت قيمة (f) (1.490)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.233) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 =.α، **وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية** التي نصت

على (عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير الخبرة)، **وترفض الفرضيَّةُ البديلة** التي نصَّت على (لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات للتفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير الخبرة). وهناك اتفاق في هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت له دراسة بوطبيشة 2023 ودراسة القطط 2020.

النتائج النظرية والاستدلالية للدراسة:

تم التوصل من التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً: نتائج الجانب النظري:

- بينت نتائج هذه الدراسة أنّ محور الكفايات الشخصية احتل المرتبة الأولى، وجاء فى المرتبة الثانية كلٌ من كفايات أساليب التفتيش التربوي وكفايات التقويم، أما الكفايات المعرفية فقد جاءت في نهاية الترتيب.
- بينت النتائج أنّ بُعد المقابلة بعد الزيارة الصفية جاء في الترتيب الأول، وجاء بُعد الزيارة الصفية في الترتيب الثاني.
- أظهرت النتائج أن مستوى كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي ومحاوره وأبعاده: (الكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وبُعد الزيارة الصفية، وبُعد المقابلة بعد الزيارة الصفية، وكفايات التقويم) جميعها كانت مرتفعة من وجهة رأي أفراد العينة الدراسية.

ثانياً: نتائج الجانب الاستدلالي:

- أظهرت النتائج المرصودة توافر الكفايات الخاصة بالتفتيش التربوي بمحاورها الأربعة: (الكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية، وكفايات أساليب التفتيش التربوي، وكفايات التقويم) لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

ويمكن أن يفسر ذلك بحسن اختيارات القائمين على اختيار المفتشين التربويين للمفتشين المكلفين؛ الأمر الذي أدى إلى اختيار عناصر جيدة تتوافر فيها هذه الكفايات التفتيشية، ووعي هؤلاء المفتشين بضرورة أن يمتلك المفتش قدرًا كافيًا من كفايات التفتيش والعمل على أن يقوم بتوظيفها أثناء ممارسة مهامهم التفتيشية، كل ذلك جعل عينة الدراسة من المعلمين تلمس وجود هذه الكفايات التفتيشية عند هؤلاء المفتشين بوضوح.

- أظهرت النتائج عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية في الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير (النوع).
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية في الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير (المؤهل العلمي).
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية في الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغير (الخبرة).

ويمكن أن نفسر عدم وجود فروق تحمل دلالة إحصائية في الاستجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة تجاه كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي يمكن عزوها لمتغيرات: (النوع، والخبرة، والمؤهل العلمي)؛ برضا عينة الدراسة عن الخدمات التفتيشية والتوجيهية التي تقدم لها وتتلقاها من المختصين بالتفتيش التربوي بشكل عام دون تمييز بينهم وفقًا للنوع، أو المؤهلات العلمية، أو سنوات خبرتهم، وهو ما يؤيد ما تم التوصل إليه في النتيجة الأولى من هذه الدراسة من إثبات توافر كفايات التفتيش التربوي لدى مفتشي اللغة العربية من وجهة رأي معلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم المتوسط، وهذا الرضا جعل استجابات أفراد العينة تتميز بغياب وجود فروق تحمل دلالة إحصائية بينها تبعًا لمتغير (النوع: ذكورًا وإناثًا)، وتبعًا لمتغير (المؤهل العلمي: جامعيًّا أو متوسطًا)، وتبعًا لمتغير (سنوات الخبرة: طويلةً أو متوسطةً أو قصيرةً).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء ما تقدم من نتائج البحث وما عاينه الباحثون، يوصي الباحثون بالنقاط الآتية:

1- تطوير آلية اختيار المفتشين التربويين من المعلمين الأكفاء تعتمد على تقارير المفتشين الموثوق بهم، وإقامة المسابقات بين المتقدمين للتأكد من كفاياتهم المعرفية والمهنية.

2- تدريب المفتشين التربويين بشكل وظيفي على ممارسة مهنة التفتيش التربوي وفق أحدث ما يستجد في هذا المجال الحيوي.

3- التأكيد على ضرورة إقامة علاقات جيدة بين المعلمين والمفتشين التربويين من خلال تشجيع الحوار والتواصل المستمر بينهم.

4 – تقديم مختلف أنواع الدعم المعنوي والمادي لمن ينخرط بمهنة التفتيش والتوجيه التربوي.

5 – تخفيف العبء الملقى على كاهل المفتش التربوي نتيجة نقص المفتشين التربويين الأمر الذي أدى إلى أن يكلف بالتفتيش على أعداد كبيرة من معلمي الفصول وتغطية رقعة جغرافية كبيرة تعوقه عن ممارسة عمله.

ويقترح الباحثون ضرورة القيام بدراسات وأبحاث مشابهة تهتم بتقييم أداء المفتش التربوي في مرحلة التعليم المتوسط في مقرر اللغة العربية، وفي مقررات دراسية أخرى، كما يقترح الباحثون إجراء دراسة ميدانية تهتم بتشخيص الصعوبات التي تعوق قيام المفتش التربوي لمهامه في نطاق مكتب تفتيش المرج من وجهة نظر المفتشين، ودراسة أخرى حول علاقة المفتشين التربويين بالمعلم خبير المادة وأثرها في تحسين أداء المعلمين بالمدارس والارتقاء بالعملية التعليمية.

المراجع

– الأبيض، عادل . الرويلي، سعود .(2014). دراسة بعض أنماط الإشراف التربوي كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم .مجلة العلوم التربوية، العدد 9 .كلية التربية، جامعة الحدود الشمالية.

– إمحمد، الزروق. امبارك، آمنة .(2022). دور الإشراف التربوي في الرفع من كفاءة المعلم .مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية .العدد 21. كلية الآداب، جامعة سبها، ليبيا.

– أنيس، إبراهيم. وآخرون .(د.ت). المعجم الوسيط. الطبعة الثانية. دار الفكر، بيروت.

– بو خدمي، فادية .فتحية، لطروش.(2017). دور التفتيش التربوي في تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية. دفاتر مخبر حقوق الطفل.المجلد 8، العدد الأول. جامعة عبد الحميد بن باديس.

– بو طبيشة، نصيحة .لعوبي، يونس.(2023). تقييم أداء المشرف التربوي في تفعيل مهارة تنفيذ التدريس. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات. العدد (1)، المجلد 6. جامعة محمد الصديق بن يحي، الجزائر.

– الحضيري، عبدالسلام محمد. (2012).تقويم تنفيذ سياسات التعليم العام في ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد، جامعة بنغازي.

– الحلاق، دينا يوسف .(2008). متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.

- دولة ليبيا، حكومة الوحدة الوطنية. (2022). لائحة تنظيم شؤون التربية والتعليم العام المرفقة بقرار مجلس الوزراء الحكومة الوحدة الوطنية رقم (1013) لسنة 2022م.

- الربيعي، معن لطيف.(2014). واقع الإشراف التربوي الحديث لأعضاء الهيئة التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية. مجلة الفتح، العدد 59. كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي.

- الرفيعي، قيس ذياب.(2016). الإدارة والإشراف التربوي: مفهومها، اهدافها، منهجها، طرق بحثها. كلية التربية، جامعة تكريت.

- الصغير، أحمد حسين .(2008). معايير تقويم أداء المعلم نموذج مقترح. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية .العدد2، الجلد 5 . الإمارات العربية المتحدة.

ـ العمراني، عبدالغني محمد .(2013):أساسيات البحث التربوي. دار الكتاب الجامعي، صنعاء.

- الفيتوري، عبد الرازق سالم .(2023). استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في تحديد المهام التوجيهية للمفتش التربوي من وجهة نظر المعلمين ببلدية الزاوية .المجلة الدولية للعلوم والتقنية. العدد 32، جامعة الزاوية.

- القططي، محمد. أوباجي ،محمد.(2020). درجة توفر معايير الأداء المهني لدي المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (3).جامعة المدية، الجزائر.

- كراحة، عبد القادر .(1997). القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة. الطبعة الأولى. دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع. عمان.

- النعمان، محمد حمود.(2012). واقع الإشراف التربوي في اليمن ومتطلبات تطويره في ضوء الاتجاهات الحديثة.كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

- اليونسكو. (2000). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. منشورات منظمة اليونسكو. فرنسا.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات الرياضيات في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة البيضاء

زينب عبدالله مجحود

محاضر

كلية التربية جامعة عمر المختار

The reasons for students' weakness in mathematics in the basic education stage from the point of view of mathematics teachers in public and private schools in the city of Al-Bayda

ZAYNAB ABDULLAH MAJHOUD

lecturer

College of Education

Omar Al-Mukhtar University

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات مادة الرياضيات في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة البيضاء، ومعرفة مدى تأثره بالخبرة والمؤهل العلمي نوع التعليم (تعليم خاص – تعليم حكومي). وقد بلغ حجم عينة الدراسة(156) معلمة، وقد استخدمت الباحثة مقياس من إعدادها لقياس أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات وتكون من (16) فقرة، وأظهرت النتائج:

عدم انتباه التلميذ أثناء الشرح وانشغاله من الأسباب التي أدت إلى ضعفه في مادة الرياضيات، وكذلك ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الواحد، واعتماد التلاميذ على الحفظ وتأثره بآراء الآخرين، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أدت إلى ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم (حكومي – خاص) والمرحلة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية (ضعف الرياضيات–التعليم الأساسي– المدارس الخاصة– المدارس الحكومية)

The reasons for students' weakness in mathematics in the basic education stage from the point of view of mathematics teachers in public and private schools in the city of Al-Bayda

Study extract

The current study aimed to identify the reasons for students' weakness in mathematics in the basic education stage from the point of view of mathematics teachers in public and private schools in the city of Al-Bayda and to know the extent to which it is affected by experience, educational qualification, and type of education. The sample size of the study was (156) female teachers from the primary and preparatory stages in private and governmental schools in the city of Al-Bayda. The study reached the following results:The lack of attention of the student during the explanation and his preoccupation are among the reasons that led to the student's weakness in mathematics, as well as the high density of students within the same class, and the students' dependence on memorization and being influenced by the opinions of others, and the failure to take into account individual differences among students led to students' weakness in mathematics. There are statistically significant differences between the degrees of the reasons for students' weakness in mathematics, according to the variable of education type. There are statistically significant differences between the degrees of the reasons for students' weakness in mathematics, according to the stage variable. There are no statistically significant differences between the degrees of the reasons for students' weakness in mathematics, according to the experience variable

المقدمة:

تُعدّ الرياضيات من أكثر المواد العلمية أهمية في عصرنا الحالي فهي التي يستند عليها جميع العلوم الأخرى، فهي تمثل قمة التفكير التجريدي الذي يحول المعرفة النظرية إلى رموز، فالثورات العلمية في السنوات الأخيرة كانت عبارة عن تطبيق للمعادلات الرياضية بالدرجة الأولي.

وأهم ما يميز الرياضيات أنها ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة أو مجرد مهارات بل هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً، وتهدف الرياضيات إلى تحقيق أهداف تربوية كتعلم قيمة الرياضيات وأهميتها، وتنمية ثقة الطالب بقدرته على تعلم الرياضيات، وتعلم مهارات الاتصال الرياضي، وحل المشكلات...إلخ من الأهداف التربوية.

ومع أهمية الرياضيات فإنه يُلاحظ أنّ الكثير من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلمها، وانخفاض في تحصيلهم لمعارفها ومهاراتها.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمات مادة الرياضيات، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل تختلف مستويات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات باختلاف المراحل التعليم الأساسي؟
2. هل تختلف مستويات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات باختلاف متغير نوع التعليم (حكومي– خاص؟)
3. هل تختلف مستويات أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات باختلاف متغير الخبرة (10سنوات – أكثر من عشر سنوات)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية والإعدادية من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة البيضاء، ومعرفة مدى تأثره بالخبرة ونوع التعليم.

أهمية الدراسة:

الحاجة إلى إجراء دراسة عن أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات، ومحاولة وضع خطة فعالة لمعالجة أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات، فالتعرف على أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات هو الخطوة الاولي لمعالجة ضعفهم في مادة الرياضيات، وكذلك زيادة وعي التلاميذ والمعلمين والإداريين بما يمكن عمله لتطوير أداء التلاميذ في مقرر الرياضيات.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية والخاصة في مدينة البيضاء.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في شهر مارس (3) من العام الدراسي (2022 –2023) خلال أسبوعين من الشهر المذكور.
- **الحدود البشرية:** معلمات المرحلة الابتدائية والإعدادية من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة البيضاء عدد (156) معلمة.
- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في موضوع دراسة أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات فقط.

أدوات الدراسة:

استبانة عن أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات من إعداد الباحثة مكوّنة من 16 فقرة.

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها:

ضعف التلميذ في الرياضيات:

تعرفه الباحثة بأنه حصول الطالب علي درجة أقل في معدل العلامات في مادة الرياضيات في الاختبارات التحصيلية حسب نظام الامتحانات المعتمد من وزارة التعليم، وهذا ما سيتضح من خلال الدرجة التي يتحصل عليها في مقياس ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات.

التعليم الأساسي:

هي التي يدخل إليها التلاميذ من أجل عملية التعلم، وتُعدّ مرحلة إجبارية وإلزامية من مراحل التعليم، بحيث يتوجب على جميع الطلاب ومن مختلف الطبقات الاقتصادية والاجتماعية الالتحاق بها. تشمل مرحلتين من التعليم الأساسي المرحلة الأولى، التي تمتد من الصف الأول إلى السادس، ويطلق عليها المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانية من التعليم الأساسي، وتتمثل في ثلاثة صفوف دراسية، ويطلق عليها المرحلة الإعدادية.

المدارس الحكومية:

هي التي تقدم التعليم مجاناً للتلاميذ دون مقابل مادي لكل شرائح المجتمع في جميع المراحل الدراسية.

المدارس الخاصة:

هي التي تقدّم التعليم في مقابل مادي وتمول ما تحتاجه بنفسها ولا تعتمد على الدولة في توفير احتياجاتها من كتب وأدوات مدرسية كالسبورة والكراسات والمبنى ...إلخ.

مفهوم الرياضيات المعاصرة:

عرّفها عقيلان (2002: 23) بأنها المادة الجديدة العلمية التي أُدخلت الي المناهج المدرسية فجعلتها عصرية تواكب التطور المعاصر، موضحة للأفكار العلمية التي يشملها مفهوم الرياضيات المعاصرة من المنظور التربوي، ويرى أيضاً أن الرياضيات المعاصرة تهدف إلى: مسايرة العصر وفهم تطوراته وممارسته الرياضيات بصفتها أداة اتصال عالمية، وأيضاً استخدام والمفاهيم والأفكار والمبادئ التي تساعد على توضيح مجال الرياضيات، وربط فروعه المختلفة بعضها ببعض، وممارسة مبدأ الاقتصاد من خلال توفير الوقت والجهد.

أهمية الرياضيات:

تعمل الرياضيات على تكامل المعرفة في مجالها، وحل للمشكلات الصناعية وتلبية احتياجاتها، والإسهام في تطوير الأبحاث التربوية، والعلمية في شتي المجالات، واستخدام الآلات المختلفة في إجراء العمليات الحسابية، والعمل على تحقيق الأهداف التربوية بأفضل صورة، وفهم ما يحدث من تطورات علمية وتقنية، وتحسين أساليب التدريس ومساعدة المعلمين على اكتساب المفاهيم، والمبادئ العامة في الرياضيات، وإثارة التفكير، وحب الاكتشاف (أبوسل 1999: 16، 17).

الرياضيات بوصفها لغة:

يرى سلامة (2005 : 62- 64) أنّ الرياضيات لغة من حيث إنها:

1. لغة كباقي اللغات لها رموز ذات دلالة، محددة المعاني ذات مفردات وعناصر.
2. لغة مكتوبة فهي تأخذ رموزها من اللغات البشرية.
3. لغة شفوية لتسجيل اللغة المكتوبة.
4. لغة لا معنى لها من الناحية العملية.

5. لغة مجردة فهي عبارة عن رموزاً تخضع لقواعد محددة.

6. لغة تعبير من خلال الرسومات، أو الأشكال، أو الرموز.

7. لغة حية تتطور باستمرار.

الرياضيات بوصفها لغة الاتصال:

أوضح عبيد (2005: 52، 53) بعضاً من المقترحات لمجلس معلمي الرياضيات (NCTM) التي سيساعد العمل بها على جعل الرياضيات أداة أفضل للاتصال والتواصل، ومن ثم ربط الرموز والمصطلحات بالأفكار الرياضية، وربطها باللغة المعتادة، والتحقق من تمثيل المناقشة الرياضية للمكونات الحيوية للمواقف الرياضية، وتفسير الأفكار الرياضية، وتقويمها من خلال استخدام مهارات اللغة.

كما أكدت سميث (2005: 60 – 66) على مجموعة من الكلمات الخاصة في لغة الرياضيات بمناهج الطفولة مثل كلمات المقارنة وهي التي تكسب الطفل الثقة في رؤية تنوع واختلافات الخصائص مثل الحجم، والحرارة، وكلمات المواضع، التي تُساعد الطفل على التقاط عدد كبير من المفاهيم حول القضاء، وكلمات الاتجاه لدلالة على الحركة، وكلمات التسلسل للترتيب، ومساعدة الطفل على حل المسائل المعقدة ضمن الأنظمة العددية، وكلمات الشكل وتساعد الطفل على شرح الأشكال اليومية، ووصف ما يرتبط بها من مجسمات، وكلمات العدد وهي تصف مكونات النظام العددي، ويتعلم الطفل إدراك الكميات، وإدراك العلاقات باستخدام كلمات العدد، مع كلمات المقارنة.

دراسة العتيبي (2005) (كما في حاجي ونايف 2018: 311)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج التلاميذ ضعاف السمع، والنطق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين، واستخدم استبانة من إعداد الباحث طبقت على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (179)، وأسفرت النتائج على وجود معوّقات خاصة بعملية التخطيط بدرجةٍ متوسّطة، وأظهرت معوقات خاصة بعملية التنفيذ بدرجةٍ كبيرةٍ، وأوضحت المعوّقات الخاصة بعملية تحصيل التلاميذ بدرجة كبيرة، ومعوقات خاصة بعمليّة التقويم، بدرجةٍ متوسطة، وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى المؤهل الدراسي (ما قبل الجامعي، جامعي). ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى إلى التخصص (رياضيات – سمعي)، كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى إلى سنوات الخبرة.

دراسة المعموري والخالدي (2006) (كما في الأخرس 2018: 53)

هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه طالبات معهد إعداد المعلمات المسائي في حل المسائل الفيزيائية من وجهة نظرهن، استخدم الباحث الاستبانة، وبلغت عينة البحث (136) وتوصل الباحثان إلى

النتائج الآتية: عدم تمكن مدرسة المادة من إيصال الموضوع بالشكل المطلوب، وصعوبة فهم المسألة من الناحية اللغوية، والجهل بتسلسل خطوات الحل للوصول إلى الناتج النهائي، وضعف الأساس في درس الرياضيات.

دراسة الأسطل (2017)

هدفت إلى بيان العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات في مدينة غزة بفلسطين، تكونت العينة من (78) معلماً ومعلمة ممن يدرسون الرياضيات في المرحلة الابتدائية. توصلت الدراسة إلى أنّ تقديرات أفراد الدراسة للعوامل المؤدية إلى تدنّي التحصيل الدراسي في الرياضيات جاءت متوسطة، ويؤدي الطالب والمدرسة والمنهاج دوراً في تدنّي التحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للعوامل المؤدية إلى تدنّي التحصيل الدراسي في الرياضيات لصالح المعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات) في مقابل المعلمين الجدد (5 سنوات فأقل).

تعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العتيبي(2005) إلى معرفة معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج التلاميذ ضعاف السمع، والنطق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين، وهدفت دراسة المعموري والخالدي (2006) إلى تحديد الصعوبات التي تواجه طالبات معهد إعداد المعلمات المسائي في حل المسائل الفيزيائية من وجهة نظرهن.

هدفت دراسة الأسطل (2017) إلى بيان العوامل المؤدية إلى تدنّي التحصيل الدراسي في الرياضيات في مدينة غزة بفلسطين، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات في التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة البيضاء، ومعرفة مدى تأثره بالخبرة ونوع التعليم.

من حيث العينة البحثية دراسة المعموري والخالدي (2006) وبلغت عينة الدراسة (136) من طالبات معهد إعداد المعلمات.

دراسة العتيبي (2005) بلغت عينة الدراسة (179) مشرف تربوي.

دراسة الأسطل (2017) بلغت عينة الدراسة (78) معلماً ومعلمة، بينما بلغت عينة الدراسة الحالية (156) معلمة.

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم (حكومي – خاص).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير المرحلة (ابتدائي – إعدادي).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة (10سنوات – أكثر من 10 سنوات).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لفروض الدراسة، الذي أشار عبيدات (2003: 310) إلى أنه " يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، في حين أن التعبير الكمي يعطينا وصفًا رقميًا لمقدار الظاهرة، أو حجمها".

وتذكر العساف **(2003: 193)**" أنّ هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات".

مجتمع الدراسة:

يذكر عبيدات **(2003: 113)** أنّ مجتمع الدراسة هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة"، وفي الدراسة الحالية يتكون مجتمع الدراسة من معلمات مادة الرياضيات في الشق الأول والثاني من التعليم الأساسي في المدارس العامة والخاصة في مدينة البيضاء والبالغ عددهن(526) معلمة.

واستغرقت الباحثة في إجراء الدراسة الميدانية أسبوعين خلال شهر مارس.

عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة الحالية في معلمات الشق الأول والثاني من التعليم الأساسي، خلال العام الدراسي(2022–2023). ولحساب حجم عينة الدراسة المناسب لمجتمع مكون من (526) استخدمت الباحثة معادلة كيرجيسي ومورجان وكانت العينة كالاتي

$$n = \frac{3.841 \times (0.25) \times n}{(0.0025)(n-1) + 3.841(0.25)}$$

$$n = \frac{3.841 \times (0.25) \times 526}{(0.0025)(526-1) + 3.841(0.25)}$$

$$n = \frac{0.96025 \times 526}{1.3125 + 0.96025}$$

$$n = \frac{505.0915}{2.27275} = 222$$

إذاً حجم عينة الدراسة المناسب لدراسة (222) فرداً، وقامت الباحثة باستبعاد (66) استبانة لعدم استيفائها للبيانات المطلوبة فأصبح عدد أفراد العينة (156) فرد.

أما توزيع عينة الدراسة على حسب المدرسة والنوع فكانت كما هي موضحة بالجدول الآتي.

جدول(1) يوضح توزيع العينة على حسب المدرسة

المدرسة	نوع المدرسة	المدرسة	نوع المدرسة
17 فبراير	خاصة	النصر	عامة
شهداء البيضاء الجديدة	عامة	جيل أفريقيا	خاصة
الطليعة	خاصة	عثمان بن عفان	عامة
خالد بن الوليد	عامة	الحرية	عامة
الفاروق	عامة	جيل المتفوق	خاصة
زهرة المستقبل	خاصة	أمل الحياة	خاصة
المناهل	خاصة	برقة	خاصة
الأندلس	خاصة	بن خلدون	عامة

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة عن ضعف التحصيل في مادة الرياضيات، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على دراسات سابقة عدة عن ضعف التحصيل في الرياضيات ومقاييس عن ضعف التلاميذ في الرياضيات، واختيار فقرات مناسبة للاستبانة المعد.

أ/طريقة تصحيح المقياس:

يجيب أفراد العينة على عبارات الاستبانة باختيار إجابة واحدة من ثلاثة بدائل، التي تعبّر عن مدى مستوى صعوبة التي تواجهه الطالب في مادة الرياضيات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(2) درجات الإجابة عن الاستبانة

درجة تواجد الصعوبة		
غير موافق	إلى حد ما	موافق
1	2	3

ب/ صدق الأدوات:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه.

الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب صدق الأداة المستخدمة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، ويأتي حساب الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل مفردة بالمجموع الكلي للمقياس كما هو موضح بالجدول (3) للتحقق من صدق الأداة بهدف التأكد من قياسها لما وضعت له، ومدى شموليتها ومدى صحة.

جدول (3) يوضح ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية

لمقياس أسباب ضعف مادة الرياضيات ن=(28)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	415.*	0 .028
2	060.	0 .762
3	269.	0 .166

0 .033	405. *	4
0 .000	644. **	5
0 .006	504. **	6
0 .004	529. **	7
0 .171	266.	8
0 .005	511. *	9
0 .648	090.	10
0 .031	408. *	11
0 .021	435. *	12
0 .014	460. *	13
0 .387	170.	14
0 .007	498. **	15
0 .001	587. **	16
0 .016	451. *	17
0 .014	457. *	18
0 .083	333.	19
0 .007	501. **	20
0 .161	272.	21
0 .025	424. *	22

23	116.	0 .555
24	438. *	0 .020
25	358.	0 .062

*دال عند مستوى دلالة 0.05. **دال عند مستوى دلالة0.01.

من خلال استعراض الجدول السابق يتبين ارتباط موجب ودال مع المقياس عدا الفقرات رقم (2- 3- 8- 10- 14- 19- 21- 23-25) لذلك تم استبعادها.

ج/ ثبات المقياس

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كونبارخ لحساب ثبات المقياس وقد بلغت قيمته(.762)، وتعد قيمة دالة على صلاحية المقياس

إجراءات التطبيق:

قامت الباحثة عند زيارة لمدارس مدينة البيضاء العامة والخاصة (16) قامت بتوزيع الاستبانة على معلمات داخل المدرسة، وقد تم اختيار العينة عشوائياً واستغرق التطبيق داخل كل مدرسة حوالي ساعتين في اليوم الواحد.

الأساليب الإحصائية:

1. النسبة المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون.
3. اختبار (t. test).
4. الانحراف المعياري.

أولاً: نتائج اختبار الفرض الأول (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات الرياضيات).

لتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي، وذلك من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجاميع لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والجدول التي يوضح ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي:

جدول(4) أعداد المستجيبين والمجموع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لكل فقرات الاستبيان وترتيب تلك الفقرات

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
عدم شرح المادة بالتفصيل لتلميذ	1.62	721.	15
ترحيل التلميذ في السنوات السابقة	2.11	954.	6
ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الدراسي	2.24	881.	2
ضعف الإعداد التربوي والمهني للمعلم	1.81	734.	11
اعتماد التلميذ على الحفظ	2.19	663.	3
تعود المعلمين على طريقة الإلقاء	1.90	828.	9
عدم حب التلميذ لمعلم مادة الرياضيات	1.85	772.	10
تأثر التلاميذ بآراء إخوانهم الأكبر منهم بشأن صعوبة مادة الرياضيات	2.17	752	4
عدم مراعاة الفروق الفردية في الفصل	2.13	870	5
تركيز المعلم على مجموعة معينة من التلاميذ	1.56	674.	16
عدم سيطرة المعلم على التلاميذ داخل الفصل	1.62	704.	14
عدم الانتباه أثناء الشرح وانشغال التلميذ	2.26	769.	1
غياب المعلم المتكرر	1.78	862.	12
معاملة المعلم لتلميذ بشدة زائدة	1.69	742.	13
استبدال المعلم أثناء العام الدراسي	2.04	810.	7
ارتفاع نصاب المعلم من الحصص	1.98	838.	8

من خلال النظر الي الجدول (4) يُلاحظ أنّ أعلى سبب لضعف التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين هو (عدم الانتباه أثناء الشرح وانشغال التلميذ) بمتوسط حسابي بلغ (2.26) وفي

المرتبة الثانية جاءت فقرة (ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الدراسي) بمتوسط حسابي بلغ (2.24) وفي المرتبة الثالثة جاءت فقرة (اعتماد التلميذ علي الحفظ) بمتوسط حسابي بلغ (2.19)، وفي المرتبة الرابعة جاءت فقرة (تأثر التلاميذ بآراء إخوانهم الأكبر منهم بشان صعوبة مادة الرياضيات) بمتوسط حسابي بلغ (2.17) وفي المرتبة الخامسة جاءت فقرة (عدم مراعاة الفروق الفردية في الفصل) بمتوسط حسابي بلغ (2.13).

وفي المقابل نجد أقل أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين فهي (تركيز المعلم علي مجموعة معينة من التلاميذ) بمتوسط حسابي بلغ (1.56)، وفي المرتبة الخامسة عشر جاءت الفقرة (عدم شرح المادة بالتفصيل لتلميذ) بمتوسط حسابي بلغ(1.62)، وفي المرتبة الرابعة عشر جاءت الفقرة (عدم سيطرة المعلم على التلاميذ داخل الفصل) بمتوسط حسابي بلغ(1.62)، وفي المرتبة الثالثة عشر (معاملة المعلم لتلميذ بشدة زائدة) بمتوسط حسابي بلغ(1.69).

ترجح الباحثة أنّ أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات يرجع إلى الطالب، وذلك من خلال النظر إلى فقرات الجدول السابق رقم (4) ، التي بينت عدم انتباه التلميذ أثناء الشرح وانشغاله عن الدروس يؤدى إلى عدم فهم التلميذ لمادة الرياضيات، وكذلك ارتفاع عدد التلاميذ داخل الفصل يؤدى إلى عدم تركيز وتشتت انتباه الطالب أثناء الشرح واعتماده على الحفظ أكثر من الفهم مع العلم بأنّ مادة الرياضيات تعتمد على الفهم وتركز علي العمليات العقلية، ونرى أنّ تأثر الطلاب بآراء إخوانهم وأقارنهم بشأن صعوبة مادة الرياضيات يؤدى إلى خوف الطلاب من مادة الرياضيات، وعدم تقبلهم المادة بالإضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

ثانيا: نتائج الفرض الثاني (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة علي مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم (حكومي- خاص).

لتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (Independent Samples Test.) وكانت نتائج التحليل الاحصائي كالآتي

جدول (5) اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أسباب ضعف الطلبة في الرياضيات على المقياس تبعاً لمتغير نوع التعليم

المتغير	خاص(69)		حكومي(87)		قيمة "	الدلالة
	م	ع	م	ع		
أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات	48.5507	10.74098	49.5747	8.27806	-673.-	0.013 دال إحصائيا

يُلاحظ من النظر إلى الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وكانت الفروق لصالح مجموعة معلمات التعليم الحكومي لارتفاع متوسطها الحسابي وبالتالي تم رفض الفرض الصفري الذى ينص علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير نوع التعليم لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الريان (2010) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وفقاً لمتغير نوع المدرسة.

ثالثاً: نتائج اختبار الفرض الثالث (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير المرحلة (ابتدائي –إعدادي).

لتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (Independent Samples Test.) وكانت نتائج التحليل الإحصائي كالآتي:

جدول (6) اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أسباب ضعف الطلبة في الرياضيات على المقياس تبعاً لمتغير نوع المرحلة.

المتغيرات	ابتدائي(74)		إعدادي (82)		قيمة "T"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات	48.0811	11.00903	50.0610	7.68090	-1.313-	0.000 دالة احصائيا

يُلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير المرحلة (إعدادية –ابتدائية) لدى أفراد العينة على مقياس الدراسة، وبالتالي تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير المرحلة (إعدادية –ابتدائية) لدى أفراد العينة على مقياس الدراسة.

رابعا: نتائج اختبار الفرض الرابع (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة (10سنوات – اكثر من 10 سنوات).

لتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (Independent Samples Test.) وكانت نتائج التحليل الإحصائي كالآتي:

جدول (7) اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أسباب ضعف الطلبة في الرياضيات على المقياس تبعاً لمتغير نوع الخبرة.

المتغيرات	10سنوات واقل (64)		أكثر من 10سنوات(92)		قيمة "T"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات	51.5469	8.78117	47.4348	9.54032	2.735	0.627 غير دالة

يُلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة (10سنوات – أكثر من 10 سنوات) لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وبالتالي تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أسباب ضعف التلاميذ في الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة (10سنوات – أكثر من 10 سنوات) لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة إبراهيم 2018 حيث أظهرت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا على أسباب تدنّي مستوى تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات تُعزى لمتغير الخبرة، ودراسة العتيبي 2005 حيث أوضحت الدراسة أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين تدنّي مستوى التلاميذ في مادة الرياضيات والخبرة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الأسطل 2017 حيث أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للعوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات تُعزى لمتغير الخبرة. وأيضا دراسة ريان2010 التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً بين تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وخبرة المعلم.

التضمينات التربوية لدراسة:

التوصيات:

1. التركيز على الأسباب المؤدية إلى تدنّي مستوى التلاميذ في مادة الرياضيات ومحاولة معالجتها.
2. منع المعلمين غير المتخصصين في مادة الرياضيات بتدريس الرياضيات.
3. تقليل عدد التلاميذ في كل فصل دراسي.
4. عدم تكليف المعلمين بمهام أخرى غير التدريس.
5. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

6. استخدام المعلم استراتيجيات مختلفة لتدريس الرياضيات.

المقترحات:

1. إجراء دراسة عن أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر مديري المدارس.
2. إجراء دراسة عن أسباب تدنّي تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر التلاميذ.
3. إجراء دراسة عن أسباب تدنّي تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات من وجهة نظر المفتشين التربويين.
4. إجراء الدراسة عن معوقات تدريس مادة الرياضيات.

المراجـــع

- أبوسل، محمد عبد الكريم (1999) مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، مكتبة دار الفرقان، إربد.
- الأخرس، يوسف عبد الكريم (2018) أسباب تدنّي التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة الأردنية (من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات) مجلة دراسات العلوم التربوية مجلد 45، العدد41، ملحق 1.
- الأسطل، كمال عبد الله (2017) صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة ظفار من وجهة نظر معلمات الدمن التعليم رياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- حاجي، مريم. نايف، وسن(2018) أسباب تدنّي مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة الفنون و الآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع ع(2) مج(27) ص ص 298- 321.
- سلامه، حسن علي (2005) اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات، دار الفجر لنشر والتوزيع، القاهرة.
- سميث، سوزان (2005) رياضيات الطفولة المبكرة، ترجمة (صالح عوض) دار الكتاب الجامعي.
- عبيدات، ذوقان (2003) البحث العلمي أدواته ومفاهيمه وأساليبه، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

- العساف، وفاء (2003) واقع الإبداع ومعيقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، رسالة ماجستير في الأدب تخصص إدارة تربوية. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم إدارة تربوية.
- عقيلان، إبراهيم محمد (2004) علامات مرجعية على طريق الجودة في التعليم، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، المجلد الثاني، القاهرة، دار الضيافة جامعة عين شمس ص797–805.
- عيد، وليم(2005) تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

مـلاحـــق

ملحق(1)

الصورة المبدئية للاستبانة

جامعة عمر المختار – البيضاء

كلية التربية – قسم معلم فصل

تحية طيبة وبعد

معلمتي الفاضلة .....

نرجو من سيادتكم بالتفضل بملء الاستبانة لإجراء دراسة ميدانية عن أسباب ضعف الطلبة في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات، وذلك باختيار ما يناسبك من البدائل (موافق – غير موافق – الي حد ما) ووضع علامة (√) في الخانة المناسبة بعد قراءة عبارات الاستبانة جيداً، وللعلم فانّ هذه المعلومات سوف تستخدم للغرض العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر والامتنان .....

نوع المدرسة (خاص □– حكومي□)

المرحلة التعليمية (ابتدائي□– إعدادي □).

سنوات الخبرة (10 سنوات أو أقل □– اكثر من 10 سنوات □)

م	العبارات	موافق	الي حد ما	غير موافق
1	عدم شرح المادة بالتفصيل لتلميذ			
2	صعوبة المنهج الدراسي في المرحلة الإعدادية			
3	عدم المتابعة من قبل البيت			
4	ترحيل التلميذ في السنوات السابقة			
5	ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الدراسي			
6	ضعف الإعداد التربوي والمهني للمعلم			

7	اعتماد التلميذ علي الحفظ			
8	وصول التلميذ إلى هذه المرحلة دون فهم العمليات الحسابية الأساسية			
9	تعود المعلمين على طريقة الإلقاء			
10	عدم حب التلميذ للمادة			
11	عدم حب التلميذ لمعلم مادة الرياضيات			
12	تأثر التلاميذ بآراء إخوانهم الأكبر منهم بشأن صعوبة مادة الرياضيات			
13	عدم مراعاة الفروق الفردية في الفصل			
14	التغيير المستمر في المنهج			
15	تركيز المعلم على مجموعة معينة من التلاميذ			
16	عدم سيطرة المعلم على التلاميذ داخل الفصل			
17	عدم الانتباه أثناء الشرح وانشغال التلميذ			
18	غياب المعلم المتكرر			
19	كثرة غياب التلميذ نفسه			
20	معاملة المعلم للتلميذ بشدة زائدة			
21	طريقة المعلم الصعبة في وضع الامتحانات			
22	استبدال المعلم أثناء العام الدراسي			
23	عدم تناول المنهج بالتدريج من السهل إلى الصعب			
24	ارتفاع نصاب المعلم من الحصص			
25	عدم متابعة المعلم لحل الطلبة للواجبات			

ملحق(2)

الصورة النهائية للاستبانة

جامعة عمر المختار – البيضاء

كلية التربية –قسم معلم فصل

تحية طيبة وبعد

معلمتي الفاضلة .....

نرجو من سيادتكم بالتفضل بملء الاستبانة لإجراء دراسة ميدانية عن أسباب ضعف الطلبة في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات، وذلك باختيار ما يناسبك من البدائل (موافق – غير موافق – الي حد ما) ووضع علامة (√) في الخانة المناسبة بعد قراءة عبارات الاستبانة جيداً، وللعلم فانّ هذه المعلومات سوف تستخدم للغرض العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر والامتنان .....

نوع المدرسة (خاص □– حكومي□)

المرحلة التعليمية (ابتدائي□– إعدادي □).

سنوات الخبرة (10 سنوات أو أقل □– أكثر من 10 سنوات □).

م	العبارات	موافق	الي حد ما	غير موافق
1	عدم شرح المادة بالتفصيل لتلميذ			
2	ترحيل التلميذ في السنوات السابقة			
3	ارتفاع كثافة التلاميذ داخل الفصل الدراسي			
4	ضعف الإعداد التربوي والمهني للمعلم			
5	اعتماد التلميذ علي الحفظ			
6	تعود المعلمين على طريقة الإلقاء			

7	عدم حب التلميذ لمعلم مادة الرياضيات			
8	تأثر التلاميذ بآراء إخوانهم الأكبر منهم بشان صعوبة مادة الرياضيات			
9	عدم مراعاة الفروق الفردية في الفصل			
10	تركيز المعلم على مجموعة معينة من التلاميذ			
11	عدم سيطرة المعلم على التلاميذ داخل الفصل			
12	عدم الانتباه أثناء الشرح وانشغال التلميذ			
13	غياب المعلم المتكرر			
14	معاملة المعلم لتلميذ بشدة زائدة			
15	استبدال المعلم أثناء العام الدراسي			
16	ارتفاع نصاب المعلم من الحصص			

ملحق(3)

نتائج الإحصاء(spss)

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	نوع المدرسة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	خاص	69	48.5507	10.74098	1.29306
	حكومي	87	49.5747	8.27806	.88750

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	6.304	.013	-.673-	154	.502	-1.02399-	1.52260	-4.03186-	1.98388
	Equal variances not assumed			-.653-	125.191	.515	-1.02399-	1.56833	-4.12787-	2.07989

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	الشق	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	ابتدائي	39	46.9231	12.00523	1.92238
	إعدادي	117	49.8547	8.33073	.77018

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	20.351	.000	-1.692-	154	.093	-2.93162-	1.73293	-6.35502-	.49177
	Equal variances not assumed			-1.416-	50.750	.163	-2.93162-	2.07092	-7.08966-	1.22641

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	الخبرة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	أو أقل 10	51	52.8039	7.08243	.99174
	10 أكثر من	102	47.8725	9.54683	.94528

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	2.665	.105	3.265	151	.001	4.93137	1.51047	1.94698	7.91577
	Equal variances not assumed			3.599	129.290	.000	4.93137	1.37007	2.22071	7.64203

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	نوع المدرسة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	خاص	69	48.5507	10.74098	1.29306
	حكومي	87	49.5747	8.27806	.88750

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	6.304	.013	-.673-	154	.502	-1.02399-	1.52260	-4.03186-	1.98388
	Equal variances not assumed			-.653-	125.191	.515	-1.02399-	1.56833	-4.12787-	2.07989

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	المرحلة التعليمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	ابتدائي	74	48.0811	11.00903	1.27977
	اعدادي	82	50.0610	7.68090	.84821

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	15.760	.000	-1.313-	154	.191	-1.97989-	1.50823	-4.95938-	.99959
	Equal variances not assumed			-1.290-	128.819	.200	-1.97989-	1.53535	-5.01766-	1.05787

T-Test

[DataSet1] C:\Users\a\Desktop\Untitled2طلبة.sav

Group Statistics

	الخبرة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum	اواقل 10	64	51.5469	8.78117	1.09765
	10 اكثرمن	92	47.4348	9.54032	.99465

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum	Equal variances assumed	.237	.627	2.735	154	.007	4.11209	1.50357	1.14181	7.08238
	Equal variances not assumed			2.776	142.447	.006	4.11209	1.48127	1.18399	7.04020

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

الدَّلالَةُ النَّفْسيَّةُ لِلَفْظِ الْحُبّ في سِياقِ الْخِطَابِ القُرْآنِيّ

Psychological Connotation of Words of Love in the context of the Quranic Discourse

د. عبدالسلام ميلاد جبريل

Abdasslam meelad jbreel

Associate Professor أستاذ مشارك

جامعة وادي الشاطيء/ كلية التربية/ قسم اللغة العربية

/college of Education / Department of Arabic Language

Wadi AL sahatti univrsytty

Email: a.mohamed@wau.edu.ly

ملخص

يدرس هذا البحث البعد الدلالي للفظ الحب في القرآن الكريم، ويبين آثاره النفسية في الفرد والمجتمع، وتكمن أهمية البحث في بيان عناية القرآن الكريم بتهذيب النفوس وتوجيهها نحن السعادة والأمن والطمأنينة؛ لتعيش في مجتمع ينعم أفراده بالحب والخير والفلاح فيكون متماسكا قويا، ويجيب البحث على عدة تساؤلات منها: ما الدلالات النفسية للفظ الحب في سياق الخطاب القرآن الكريم؟ وما صور الحب التي وردت في القرآن؟ وما تأثيراتها في الفرد والمجتمع؟

واتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على تحليل جزئيات البحث ومكوناته وصولاً لتحقيق نتائج منتظَرة، ومن أهم النتائج التي توصَّل إليها البحث: أنّ لألفاظ الحُب في سياق القرآن الكريم أثراً كبيراً في تهذيب النفوس وإصلاح الأفراد وبناء المجتمع؛ لأنه بالحب والمودة تتآلف القلوب ويقوى المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الدلالة النفسية، الحُب، السياق، الخطاب القرآني، الفرد والمجتمع.

Abstract

This research examines the semantic dimension of the word "Love" in the Quranic, and demonstrates it's psychological effects on individuals and society. The significance of this research lies in highlighting the Quran's emphasis on refining and directing souls towards happiness, security and tranquility, in order to live in a society characterized by love, goodness, and success

Thus making it strong and cohesive.

This research answers many questions, including: What are psychological Connotations of love in the context of the Holy Quran's Discourse?

What is love? What is its impact on the individual community?

The researcher used used descriptive methodology to analyze the parts and components of the research to achieve the expected outcomes. The most significant findings of the research: Love in the context of the Holy Quran has a great impact on politeness of soul, the rehabilitation of individuals and building societies, because love and affection can comprises hearts and societies.

Keywords: Psychological Connotation, love, context, Quranic Discourse, individual and society.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

يعد النص القرآني في شكله ومضمونه خطاباً من الله سبحانه وتعالى إلىٰ الناس كافة، ولهذا الخطاب تجليات عظيمة غايتها التأثير في تعديل سلوك الناس وتقويم النفوس والأخذ بها إلىٰ سبيل الهدى والرشاد حباً لله وإبعادها عن سبيل الغي والضلال بغضاً للشيطان، فكانت الوسيلة لذلك هي اللسان العربي المبين ليكون المعجزة؛ فجاءت لغة الخطاب بما يحقق التأثير في النفس فكانت بعض الكلمات والألفاظ مشحونة بدلالات وإيحاءات تحقق الغاية والمقصد لهذا النص القرآني.

كما يعد التأثير في النفس وتعديل السلوك والعناية بالانفعالات والمشاعر والوجدانيات من أبرز المقاصد التي يتضمنها الخطاب القرآني؛ فجاءتْ بعض الألفاظ مشحونة بدلالات نفسية متجاوزة الدلالة اللغوية والمعجمية، وذلك الأمر بدوره يُؤَطِرُ الوظيفة التأثيرية والانفعالية للغة التي نصَّ عليها المشتغلون بالتفكير اللغوي قديما وحديثا.

مع تنامي الأبحاث وازديادها في اللسانيات وعلاقتها بالعلوم الأخرى برزت مباحث علمية مفيدة طوَّرتْ من الدراسات المُنصبَّة على الظاهرة اللغوية، ومن أبرز هذه المباحث تلك التي بينَّت العلاقة الوطيدة والاحتكاك الواضح بين اللسانيات وعلم النفس وخصوصا في إطار البحث الدلالي في دلالة الألفاظ وما تحمله من دلالات نفسية.

يتتبع هذا البحث الدلالة النفسية واللغوية للفظ الحب في الخطاب القرآني لما يحمله هذا اللفظ من دلالات مُحمَّلة بأبعاد وآثار نفسية ليس على مستوى شخصية الفرد وعلاقته مع خالقه فقط؛ بل تتجاوزه إلي من هم حوله في المجتمع من مخلوقين ومخلوقات، فتسمو النفس وتحيى آمنة مطمئنة في الدنيا والآخرة قال تعالى:﴿ **يَاأَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي** ﴾ (الفجر الآيات 27 .29).

وتأسيسا علىٰ ما سبق يمكن القول: إنّ كثيراً من الألفاظ في النص القرآني تحمل دلالة نفسية تحركُ المشاعر وتُنَشِّطُ الوجدان لدى متلقي الخطاب مثل ألفاظ (الحُب، البغض، العذاب الرحمة، الخوف، الحزن، والبشارة، والوعي، والسخرية والاستهزاء، التوبة ...).

تكمن إشكالية البحث في التساؤل المحوري التالي:

هل يمكن أن يكون لألفاظ الحب دلالة نفسية تؤثر في النفس سلبا أو إيجابا بحسب السياق الواردة فيه في الخطاب القرآني؟

وتبدو أهمية الموضوع في ربط ألفاظ النص القرآني بما توحيه من دلالات ومعان تعدّ من أهم المقاصد المهمة المُفضية إلىٰ فهم النص القرآني وفق مراد الله سبحانه وتعالى.

يسير الباحث في هذا البحث وفق المنهج الوصفي القائم على التحليل والاستقراء بتتبع دلالات لفظ الحب وأبعاده النفسية في الآيات القرآنية وربطها بسياقاتها في المصادر المختلفة.

تعددت الدراسات السابقة على البحث التي اطلع عليها الباحث وأفاد منها بما يثري البحث، ولم يقف الباحث على دراسة ربطت لفظ الحب بالدلالة النفسية؛ فهذا البحث يركز على لفظ الحب في سياق الخطاب القرآني.

اقترح الباحثُ مخططاً للبحث وفق الآتي:

مقدمة، مدخل:(مفهوم الخطاب القرآني) ، المطلب الأول: لفظ الحب مدلوله وتطوره الدلالي، المطلب الثاني: الدلالة النفسية والوظيفة التأثيرية للغة، المطلب الثالث: صور الحب في سياق الخطاب القرآني، الخاتمة: تتضمن أهم النتائج.

مدخل: (مفهوم الخطاب القرآني)

نخصص هذا المدخل للحديث لمفهوم الخطاب، ويمثل ذلك في رأينا مدخلاً نروم من خلاله تفسير مصطلح الخطاب القرآني وذلك في ضوء التعريف العام للخطاب كما يبدو في المدونة العربية الأصولية أولا ثم بعد ذلك يُنظر في مفهوم الخطاب كما تعامل معه الدرس الحديث.

ابتداءً يمكن القول: إنّ مصطلح الخطاب له حضور كبير عند الأصوليين بوصفه القاعدة المتينة والأرضية الصلبة التي وقفوا عليها ودعمت دراساتهم وأبحاثهم في استنباط الأحكام الشرعية من النص القرآني؛ فهم بذلك أكثر من ربط مفهوم الخطاب بالنص القرآني من بين علماء التراث العربي.

ويُعرَّف الخطاب عند الأصوليين بأنه: " اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه (الشاطبي، 1997 . 3: 37)

أمّا في الدرس الحديث فقد اكتسب تنوعاً وتعدداً في تعريفه؛ وذلك بحسب الدارسين والباحثين، ومن التعريفات المناسبة لهذا الدراسة نقف علىٰ التعريف القائل بأنه:" "كل تلفظ يفترض متكلماً مستمعاً وعند الأول هدف التأثير في الثاني بطريقة ما " (يقطين، 2002 . 21).

ومن التعريفين السابقين نلمس الاتفاق والتقارب بينهما في كون الخطاب تلفظ أو كلام مُوجَّه لمتلقٍ أو سامعٍ وله هدفه وهو التأثير في السامع ذلك التأثير المتضمن لفهم الخطاب أولا وقبل كل شيء، والسامع هو المقصود وهو من يتهيأ للفهم بحسب الأصوليين، وإذا سلمنا بتعدد أنواع الخطاب فإنّ الخطاب القرآني هو المقصود بالنسبة للأصوليين، والخطاب القرآني بكل معني التنزيه هو رسالة

بالمفهوم العميق للخطاب من رب العزة إلى الناس كافة؛ وإن كانت الرسالة بمفهومها البسيط تحمل فكرة للتأثير في المرسل إليه (عبدالعظيم، 2003 . 191)؛ فإن الخطاب القرآني بوصفه رسالة مرسلة من الله أنزله على رسوله محمد ﷺ تحمل منهجا واضحا له مقاصده للناس كافة قال تعالى :﴿ **وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا**﴾.(سبأ الآية:28).

وتتضمن رسالة القرآن مرسل وهو الله . عز وجل . فالرسالة التي هي خطاب من الله اقتضت أولا وقبل كل شيء وجود مخاطِب (متكلم)؛ والقرآن الكريم . بلا ريب . هو كلام الله المُنزَّه عن كل عيب ونقص، قال تعالى:﴿ **وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْلَمُونَ**﴾(التوبة الآية 6)، وقال . عز من قائل .:﴿**سَيَقُولُ الْمُخَلَّفُونَ إِذَا انْطَلَقْتُمْ إِلَى مَغَانِمَ لِتَأْخُذُوهَا ذَرُونَا نَتَّبِعْكُمْ يُرِيدُونَ أَنْ يُبَدِّلُوا كَلَامَ اللَّهِ**﴾(الفتح ، الآية 11)، ذكر الدامغاني في قاموسه أن المقصود بكلام الله في الآيتين هو القرآن الكريم (الدمغاني، 1983. 407)، وقال أيضا في كلامه لموسى عليه السلام:﴿**وَكَلَّمَ ٱللَّهُ مُوسَىٰ تَكلِيماً**﴾(النساء الآية 64).

ويتبيّن من ذلك أنّ الأمة جمعاء تؤمن بأن القرآن الكريم كلام الله وخطابه لها بما فيه من أوامر ونواهي ودعوة وإرشاد لإصلاح ما بينهم وبين الله، وما بينهم وبين عباد الله.

واقتضي هذا الخطاب القرآني أن يلقي استجابة وقبولا من المخاطَبين وهم من يمثل دور المستمع للكلام المتكلم ومن التدبر والتفكر وبعد ذلك كله العمل فيحصل التأثير وتكون الثمرة وهي الفهم والإفهام، قال تعالى: ﴿ **أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا**﴾(محمد الآية 24)، لذلك ورد ذكر السمع ومشتقاته في كثير من الآيات في الخطاب القرآني، والمستمع (المخاطب) معني بالتدبر والتفكر والتعقل لهذا الخطاب، قال تعالى: ﴿ **وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾(الأعراف الآية 203). وقال تعالى: ﴿ **كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾(ص الآية 29)

والاستماع له الأثر البالغ في إظهار قيمة الخطاب وتأثيره في المخاطبين ليس في الذين صدَّقوا وءامنوا؛ بل حتى في نفوس الكفار والمعاندين ويدل على ذلك قول الوليد ابن المغيرة: (والله إنّ لقوله لحلاوة، وإنّ أصله لَغَدِقٌ، إنّ فَرْعَه لجَناةٌ " (هشام، 2010، 3: 173).

ويرى بعض المفسرين أن دراسة النفس وما يتعلق بها وجه من أوجه الإعجاز القرآني وصورة من صور التحدي إلى جانب الإعجاز اللغوي والبياني والعلمي والعددي ... (السعود، 2005 : 15) والإعجاز النفسي يرتبط بمقصد التأثير النفسي الذي هو ثمرة من ثمرات التذوق والتدبر والتفكر في آيات الله، قال تعالى :﴿ **اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ**﴾ (الزمر الآية 23)، فُسر ذلك بأن الله تعالى

أنزل هذا القرآن وهو أحسن حديث في حسنه وإحكامه تقشعر منه الجلود والقلوب تأثرا بما فيه من ترهيب ووعيد، ثم تلين القلوب وتطمئن (السيوطي، د . ت ، 609).

ولكل خطاب سياقه الذي يجري فيه، وسياق الخطاب القرآني هي الأحوال والمواقف والأمكنة والأزمنة التي نزل فيها في السلم والحرب وفي الظعن والإقامة، وهو ما اصطلح عليه الباحثون في علوم القرآن (علم المناسبة) و(أسباب النزول).

والمقصد؛ إن المستمع باستماعه يحقق عنصر التأثير وتحصل الفائدة والغاية من الخطاب القرآني، ولعل ذلك المقصد والهدف قد ظهر جليّا واضحا في نفوس المؤمنين الصادقين الذين أحسنوا السماع وأجادوا الاستماع بآذن صاغية وقلوب واعية تأمل قول بعض أولئك المؤمنين من الجن والإنس كما تكلم به الخطاب القرآني، قال تعالى عن استماع الجن للقرآن العظيم:﴿ **قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَنْ نُشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا** ﴾ (الجن الآيتان 1 . 2)، وجاء على لسان المؤمنين من الإنس قوله تعالى:﴿ **وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ** ﴾ (البقرة الآية 285) وقوله تعالى: ﴿ **رَبَّنَا إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا** ﴾ (آل عمران من الآية 198).

والحاصل؛ ذلك ما قصدناه من التعريف بالخطاب القرآني وسياقاته المتعددة، اقتضى ذلك الخطاب العظيم السامي المنزه أن يكون صادرا من (متكلم / مخاطِب) هو رب العزة ذو الكمال والجلال، أما المستمع و المخاطَب بهذا الخطاب فهم أولئك المخلوقين من الجن والإنس مأمورون بالاستماع والتلقي ثم التدبر والتفكر والتعقل فهو آيات لقوم يعقلون ولقوم يتفكرون ولقوم يتدبرون، فمن استمع وعقل وتدبَّر وتفكَّر فيتحقق له المقصود من ذلك الخطاب وبان فيه الأثر وظهر، كما أراده الله سبحان وتعالى فتتحقق الهداية، ويثبت الهدى، والرشاد، فتنقاد النفوس لحب خالقها بالطاعة والعبادة فتشفى الصدور من وسوسة الشيطان وغوايته؛ فتحصل الطمأنينة، قال تعالى:﴿ **يَأَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي** ﴾ (الفجر الآيات 27 . 29) .

المطلب الأول / مفهوم الدلالة النفسية :

كيف يكون للفظ دلالة نفسية ؟

أقول: لم يعد علم الدلالة محصوراً في البحث في الدلالة اللغوية للألفاظ يبين دلالتها الصوتية أو الصرفية أو التركيبية فقط؛ بل نجد أنه مع تطور الدراسات وتجدد الأبحاث المركزة على دلالة الألفاظ توصل الباحثون إلى أنّ دلالة اللفظ تتجاوز مجالها اللغوي إلى مجالات أخرى منها المجال النفسي؛ وذلك من خلال البحث في الآثار النفسية التي تنعكس من استعمال اللفظ ويكون له أثر دلالي نفسي سلبي أو إيجابي يتضافر مع الدلالة اللغوية للفظ في كشف معناه العام في سياق محدد، فاللغة لا

تستعمل إلا ضمن سياق اجتماعي وبيئة نفسية يكون لهما الأثر الواضح في ممارسة اللغة، واللغة . في الغالب . لا يتحقق لها التفاعل إلا في إطار العوامل النفسية التي بطبيعة الحال لا تنفك عن المحيط الاجتماعي (حمداني، 2004، :221)، وذلك يفضي بالقول إلى وجود علاقة حتمية بين علم الدلالة وعلم النفس متولدة عن ذلك الاهتمام المتزايد لدراسة اللغة وربطها بالدراسات النفسية حديثا ؛ فظهر فرع علمي جديد عرف بعلم اللغة النفسي موضوعه دراسة اللغة مرتبطة بالأبعاد النفسية المترتبة على ذلك (عطية، 1995 :5).

ويعد مصطلح الدلالة النفسية من المصطلحات التي برزت في البحث الدلالي ومجال اهتمامه ينحصر في استعمال اللغة وما ينجم عن ذلك من أثار نفسية مرتبطة بالانفعالات والمشاعر، وذلك ما صرح به أحد الباحثين بقوله: " تهتم الدلالة النفسية بالانفعالات التي تتأثر بها النفس وتكون مسيطرة عليها في منطقة الشعور وتكون تلك الآثار متولدة عن استعمال ألفاظ اللغة بلا شك تقول نوال عطية " إن أحاديث الأفراد لا تعبر عن المعاني الإشارية (الحرفية) للفظ فحسب وإنما تنطلق من الأفواه تلك المعاني النفسية أو السمانتية، لتعكس خبرات سابقة مر بها الفرد إزاء هذا اللفظ أو ذاك في مواقف سلوكية متباينة" (عطية، 1995 :12) وكما هو ملاحظ فإن كثيراً من الألفاظ والتعبيرات اللغوية لا تقوم على أساس منطقي فحسب؛ بل عادة ما تكون مشحونة بدلالات ومضامين نفسية عاطفية حقيقية أو مفترضة مرتبطة بالخبرات المتباينة لكل فرد، ومن تلك الألفاظ: **(الحب، الرحمة، الفرح، الإحسان، الخوف، الحزن، البغض، الكره ...)**

ويمكن القول: إنّ الدلالة النفسية وسيلة من الوسائل المعينة على تحرير اللغة من قبضة القواعد وأسرها التي رسخت في أذهان كثير من الناس وقيدت تفكيرهم، فتأتي الدلالة النفسية لتعطي الحرية للتفكير، وتذكي العقل، وتنشِّط التواصل فيكون الجمال والتذوق فتزداد اللغة ثراءً وارتقاءً وتكتسب قيمة مضافة.

ووردت تلك الألفاظ ومثيلاتها في القرآن والحديث الشريف والشعر تحمل دلالات ذات أثر نفسي على الأفراد،

ماذا يقصد بالدلالة النفسية في ألفاظ القرآن؟

مما لا شك فيه أن الخطاب القرآني لم يغفل النفس البشرية، وورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تضمنت الحديث عن طبيعة تكوين الإنسان، ووصفت النفس الإنسانية في مختلف أحوالها، وبيَّنت بعض آيات القرآن ما يتعلق بالنفس من انحرافات وأمراض نفسية، وعرضت العلاج وطرق التهذيب والتربية حتى تعيش آمنة مطمئنة بعيدة عن اللوم والأمر بالسوء قال تعالى:﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا** ﴾ (الشمس الآيتان 7 . 8)، كما نجد في القرآن الكريم عناية واهتمام

بمتعلقات النفس من دوافع وميول وسلوكيات ذات تأثير واضح وكبير في النفس، ويضاف إلى كل ذلك ما تتضمنه بعض آيات القرآن من توجيه وإرشاد نحو الوجهة الصحيحة والسليمة للنفوس المنحرفة والمتمردة على الخالق والخلق حتى تعيش في أمن وسلام تنعم بصحة نفسية؛ فيعتدل سلوكها بما يرضي الله ويرضي عباده، وما أكثر الآيات التي قدمت العلاج والشفاء لصدور المؤمنين وأذهبت الغيظ الخوف والحزن من قلوبهم قال تعالى:﴿ **قَٰتِلُوهُم يُعَذِّبهُمُ ٱللَّهُ بِأَيدِيكُم وَيُخزِهِم وَيَنصُركُم عَلَيهِم وَيَشفِ صُدُورَ قَومٖ مُّؤمِنِينَ وَيُذهِب غَيظَ قُلُوبِهِم وَيَتُوبُ ٱللَّهُ عَلَىٰ مَن يَشَآءُ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** ﴾ (التوبة الآيتان 14 . 15) .ومن ذلك أيضا قوله تعالى : ﴿**يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَد جَآءَتكُم مَّوعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُم وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحمَةٞ لِّلمُؤمِنِينَ**﴾ (يونس الآية، 57).

وقوله تعالى:﴿ **أَلَآ إِنَّ أَولِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوفٌ عَلَيهِم وَلَا هُم يَحزَنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ**﴾ (يونس الآية62).

البعد النفسي للفظ الحب في الخطاب القرآني.

مما لا شك فيه أنّ الخطاب القرآني لم يغفل النفس البشرية، وورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تضمنت الحديث عن طبيعة تكوين الإنسان، ووصفت النفس الإنسانية في مختلف أحوالها، وبيَّنت بعض آيات القرآن ما يتعلق بالنفس من انحرافات وأمراض نفسية، وعرضت العلاج وطرق التهذيب والتربية حتى تعيش آمنة مطمئنة بعيدة عن اللوم والأمر بالسوء قال تعالى: ﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا** ﴾ (الشمس الآيات 7 . 8)، كما نجد في القرآن الكريم عناية واهتمام بمتعلقات النفس من دوافع وميول وسلوكيات ذات تأثير واضح وكبير في النفس، ويضاف إلى كل ذلك ما تتضمنه بعض آيات القرآن من توجيه وإرشاد نحو الوجهة الصحيحة والسليمة للنفوس المنحرفة والمتمردة على الخالق والخلق حتى تعيش في أمن وسلام تنعم بصحة نفسية؛ فيعتدل سلوكها بما يرضي الله ويرضي عباده، وما أكثر الآيات التي قدمت العلاج والشفاء لصدور المؤمنين وأذهبت الغيظ والخوف والحزن من قلوبهم، قال تعالى:﴿ **قَاتِلُوهُمْ يُعَذِّبْهُمُ اللَّهُ بِأَيْدِيكُمْ وَيُخْزِهِمْ وَيَنْصُرْكُمْ عَلَيْهِمْ وَيَشْفِ صُدُورَ قَوْمٍ مُؤْمِنِينَ وَيُذْهِبْ غَيْظَ قُلُوبِهِمْ وَيَتُوبُ اللَّهُ عَلَى مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** ﴾ (التوبة الآيتان14 . 15) ومن ذلك أيضا قوله تعالى: ﴿ **يَاأَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ** ﴾ (يونس الآية 57)، وقوله تعالى: ﴿ **أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ لَهُمُ الْبُشْرَى فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ لَا تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ** ﴾(الآيتان 62 .63).

والحاصل؛ أنّ في القرآن الكريم كثيرا من الموضوعات التي تعتني بالنفس وخصائصها وأحوالها ودوافعها وما يعتريها من أحوال نفسية مثل :(الخوف والحزن والقلق وضيق النفس، الخشية والهبة والخشوع والشعور والإدراك والضر والصبر والجزع ...)، ووضع القرآن أنواعاً متعددة ومتنوعة من الأساليب والكيفيات لعلاج تلك الأحوال بالتوجيه السديد للأعمال الصالحة من: ذكر ودعاء وقول

حسن وتلاوة القرآن وغير ذلك مما يجلب الطمأنينة للنفس ويريح الصدر ويجلب الأنس والسكينة ويذهب الهم والحزن فتسمو النفوس بحب خالقها.

المطلب الثاني: مدلول الحب لغةً واصطلاحاً.

أثبت المعجم العربي للفظ الحب معنى أساسياً ومركزياً وهو: الثبات واللزوم وهذا هو المعنى الحقيقي الموضوع له في أصل اللغة، وهذا المعنى وضع في أصله مرتبط بالبعير إذا ثبت على الأرض ولزمها بسبب مرض أو أذى في رجله يقال: بعير مُحِبٌّ؛ أي ملتزمٌ مكانه لا يتحرك، والإحباب في الإبل يشبه الحران في الدواب (فارس، 1979، 2: 26. 27)، والحاصل أنّ الحُبَّ في الأصل: أذى يصيب الإبل فيمنعها من الحركة ويحتم عليها الثبات واللزوم في المكان (منظور، 2008 ، 3: 171) والحِبُّ هو الحبيب (الجوهري، 1987 :171) ،ثم تطور مدلول لفظ (الحُبَّ) بالاستعمال تطورا سامياً فارتقت دلالته وسمت بفضل الإسلام فصار يدل على ثبات ولزوم محبة الله ومحبة رسوله ومحبة الناس ومحبة الصفات العظيمة والنبيلة في أفعال الناس ومحبة كل ما من شأنه تحقيق الراحة والسعادة للإنسان في دنياه وأخراه كما هو بيّن وواضح في الخطاب القرآني وما يحمله لفظ (الحُب) من تنوُّع دلالي لغوي ونفسي واجتماعي.

الحقل الدلالي للفظ الحُبَّ:

للوقوف على دلالة لفظ الحب واستجلاء معناه يقتضي من وجهة النظر الدلالية أن نضعه ضمن حقله الدلالي الذي يتضمن ألفاظاً لها علاقة دلالية بلفظ الحب، ومن تلك الألفاظ ما ذكره الثعالبي في باب سماه مراتب الحُب نذكر منها (الثعالبي، 1988: 38).

. **الهوى**: هو جزء من الحب لدلالته على أول مراتب الحب.

. **العَلاقة**: وهي تدل في الاستعمال على الحُب اللازم للقلب.

. **العِشق**: ويدل على الحب الزائد، وهو الإفراط في الحب وإعجاب المُحِبَّ بمحبوبه . **الشغف**: ودلالته بلوغ الحب شغاف القلب، والشغاف (جلدة دون القلب).

. **الجَوى**: الهوى الباطن.

. **التَّيْمُ**: استعباد الحب، ومنه تسمية (تيم الله)؛ أي؛ عبد الله، ويقال: رجل مُتيَّم.

. **الهُيام**: وهو أن يذهب المحب هائماً على وجه؛ لغلبة الهوى والحب.

. **الخلة** : الصداقة الحميمة المشعرة بالحب، ومنه الخليل؛ أي المُحِبُّ .

الدلالة الاصطلاحية للفظ الحب:

يحمل مصطلح الحب دلالات اصطلاحية متعددة، ويعود سبب ذلك إلى ما لهذا اللفظ من حظوة وحضور في مجالات معرفية مختلفة؛ ولأنه كذلك يلقى اهتماما كبيرا في حياة الناس فأدَّى ذلك إلى تعدد تعريفاته كل بحسب تخصصه فهو من منظور فلسفي مثلا يقسم إلى حب عاطفي وحب خالص، ويعرف الحب العاطفي بأنه: "عاطفة يؤدي تنشيطها إلى نوع من أنواع اللذة مادية أو معنوية" (صليبيا، 1988، 1: 441)

ويُعرَّف الحب من الناحية النفسية والاجتماعية بأنه" تخيل كمال في الشيء السار أو النافع يؤدي إلى انجذاب الإرادة إليه ومنه محبة العاشق لمعشوقه، والوالد لولده، والصديق لصديقه، والمواطن لوطنه، والعامل لمهنته"(السابق، 1988، 1/ 441).

هذا وظهرت مسميات اصطلاحية تصاحبت مع لفظ الحب منها مثلاً:

الحب الإلهي، والحب الإنساني، والحب الأفلاطوني، والحب العذري، والحب المثالي، وحب الوالدين، وحب الوطن، وحب الذات...

التطور الدلالي للفظ الحب

ويفهم مما سبق أنّ لفظ الحب تطور وانتقل بفعل الزمن والاستعمال إلى دلالات ومعاني جديدة في صورة تعبيرات اصطلاحية متلازمة لفظيا تحمل مضامين لم تكن موجودة في لفظ الحب المجرد أو على الأقل في معناه اللغوي المعجمي، ففي مصطلح (الحب الإلهي)، يظهر المدلول الجديد للفظ الحب وهو أسمى درجات الحب لو تصور أن للحب درجات ومراتب، فهو حب ذو دلالة خاصة ومتطورة وهي الحب في الله ولله وعلى مرضاة الله، فهي كذلك دلالة ليست عامة أو مطلقة؛ بل هي محددة وثابتة. وقال عز وجلَّ: ﴿ **وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَشَدُّ حُبّا لِّلَّهِ**﴾ (البقرة من الآية 165)

والحب الإنساني هو درجة ثانية في سلم الحب؛ لأنّه يتجه من الإنسان إلى أخيه الإنسان، وهذا الحب له أثاره النفسية والاجتماعية على النفس البشرية سواء كانت مُحِبة أو مُحَبة فاعلة الحب أو مفعول بها الحب، إن الحب الإنساني يفوح عطراً بكل دلالات الإخلاص والوفاء والتعايش بين أفراد المجتمع الواحد قل أو كثر، صغر أو كبر.

والحب العذري مصطلح له دلالته النفسية الواضحة لتعلقه بالنفس وما يختلجها من عواطف ومشاعر وأحاسيس، لأنه ارتباط بين نفسين يتميز بالقوة والثبات ما لا يدع إلى انفصامه أو فك حلقة من حلقاته إلا بالهجر أو الموت أحيانا ولا عجب؛ لأنه حب عذري متمكن في النفوس (مصطفى، 1997 :9).

المطلب الثالث / صور الحب في سياق الخطاب القرآني

أولا . حب الله لعباده:

يمثل هذا المستوى الحب قمة المستوى الأعلى في مستويات الحب وهو الذي لا يقاس بغيره من أنواع الحب الأخرى التي سيأتي ذكرها والحديث عنها، فهو حب وفق مراد الله وكما تحدث عنه الله جل في علاه، ولله المثل الأعلى في ذلك فكما أنّ سمعه ليس كسمع البشر وبصره ليس كبصر البشر فكذلك حبه لعباده (البوطي، 2011 : 45).

وورد الدليل على حب الله في السياق القرآني في غير موضع، وبيَّن العلماء والمفسرون طبيعة ذلك الحب ولم يختلفوا في تفسيره حيث خاطب المولى . عز وجل . بهذا الحب الرسول محمد ﷺ متوجها بالخطاب إلى المؤمنين موضحا لهم كيفيته وشرطه وما يترتب عليه (السمرقندي، 2012 :211) كما يبدو في سياق قوله تعالى : ﴿**قُل إِن كُنتُم تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِي يُحبِبكُمُ ٱللَّهُ وَيَغفِر لَكُم ذُنُوبَكُم وَٱللَّهُ غَفُور رَّحِيم قُل أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ فَإِن تَوَلَّواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلكَٰفِرِينَ**﴾ (آل عمران 31 . 32) ، جاء التعبير في الآية عن لفظ الحب بصيغة المضارع الدال على استمراره من المؤمنين المحبين لله (تحبون) الواقع في الشرط المرتبط بالإتباع في الجواب (فاتبعوني) وهو صيغة طلبية بطريق الأمر فيأتي جواب الطلب (يحببكم) أيضا بصيغة المضارع ليكون الحب من الله مستمرا باستمرار الشرط وهو الإتباع للرسول وطاعته فيما أمر ونهى؛ بالعفو عنهم والإنعام عليهم، ومغفرته لهم، وحسن الثناء عليهم.

يقول الزَّجَّاج في بيان حب الله لعباده: هو عصمتهم وتوفيقه لهم، متى أحبوه بإتباع الرسول بالطاعة والعبادة فمحبة الإنسان لله وللرسول هي طاعته ورضاه بما أمر، والمحبة من الله عفوه عنهم وإنعامه عليهم برحمته، ومغفرة الذنوب (الزجاج، 2002، 1: 397) ، على ذلك فسر قوله تعالى :﴿ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ ﴾ أي: تقصدون طاعته وترضون شرائعه.

ولا ريب أن لهذا الحب من الله لعباده له أثره في نفوس المحبوبين وذلك لما ترتب على ذلك الحب من المغفرة للذنوب من الله المُحِب الغفور الرحيم؛ فالذنوب وقعها على النفس كبير، وعدم التجاوز عنها يجعل النفس عرضة لسخط الله وعذابه فيعشْ صاحب الذنب في قلق وخوف واضطراب؛ ومَن تُغفر ذنوبه بوعد من الله تنشرح نفسه ويطمئن قلبه فيقبل على الطاعات بنفس واثقة في الله المُحِب.

هذا وقد تكرر حب الله لعباده في سياق قرآني آخر متجدد مكاناً وزماناً وذلك بعد معركة بدر حيث خاطب المولى . سبحانه وتعالى . عبادة المؤمنين أنّ الدين حق والرسول والدين ولا حجة لهم في الارتداد عن الدين الحنيف ومن يرتد فلن يضر الله شيئاً إنه قادر أن يذهبكم ويأتي بقوم آخرين يحبهم ويحبونه ويؤدّون واجبهم الجهادي في أفصل صورة، وهذا الحب مسببا للعزة لهم والذلة لعدوهم، ويذهب

بذلك الحب الخوف والقلق، وينتفي في نفوسهم اللوم من قبل أعدائهم.

قال عز من قائل : ﴿ **يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَن يَرتَدَّ مِنكُم عَن دِينِهِۦ فَسَوفَ يَأتِي ٱللَّهُ بِقَومٍ يُحِبُّهُم وَيُحِبُّونَهُۥٓ أَذِلَّةٍ عَلَى ٱلمُؤمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى ٱلكَٰفِرِينَ يُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَومَةَ لَآئِمٍ ذَٰلِكَ فَضلُ ٱللَّهِ يُؤتِيهِ مَن يَشَآءُ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ**﴾ (المائدة ، الآية 54) .

وهكذا تتجلى صورة حب الله لعباده وهي أن هذه المحبة لها بالغ الأثر في نفوس المؤمنين في أن ذلك يدفعهم إلى عدم الارتداد والاندفاع إلى ساحات الجهاد ليتحقق العز والأمن والاطمئنان وعدم الخوف؛ فيفوزوا بمحبة الله .

والجدير بالذكر في سياق الحديث عن محبة الله لعباده التنويه إلى أفق ذلك الحب ليشمل صفات محمودة اتصف بها طائفة من المؤمنين فأكسبتهم محبة الله ؛ فكل من حقق في نفسه شيئا من تلك الصفات وجبة له محبة الله مثل الإحسان، وحسن التوكل على الله، التقوى، والصبر ، التطهر والتوبة؛ ولا تصدر تلك الصفات إلا من نفوس أدركت البعد النفسي لتلك الصفات، وشعرت بمالها من قيمة عظيمة في السعادة الحقة فكانت دافعا من دوافع حب الله جلّت قدرته، فهؤلاء المحبوبون فازوا بحب الله، قال تعالى:﴿ **إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلمُحسِنِينَ**﴾ (المائدة من الآية 13) .

وقال تعالى: ﴿ **فَإِذَا عَزَمتَ فَتَوَكَّل عَلَى ٱللَّهِ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلمُتَوَكِّلِينَ**﴾ (آل عمران: 159).

وقال تعالى: ﴿ **بَلَىٰ مَن أَوفَىٰ بِعَهدِهِۦ وَٱتَّقَىٰ فَإِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلمُتَّقِينَ**﴾ (آل عمران: 76).

وَقال سبحانه:﴿ **إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلمُتَطَهِّرِينَ**﴾ (البقرة، الآية: 222).

وقال تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ (أل عمران: 146).

فأولئك المُحَبون بأوصافهم المحددة والمعلومة هم من ذاقوا طعم حلاوة الحب والتذّوا به بصبرهم وتقواهم وإحسانهم وبتوكلهم على الله؛ لأنهم في إدراكهم وقرارة نفوسهم شعروا بذلك بحب الله لهم وتوفيقه لهم أدركوا أن للصبر حلاوة ، للتوبة متعة، وللإحسان لذة، للجهاد ثمرة يانعة، وللتقوى سكون وسكينة في القلوب، قال صلى الله عليه وسلم :" التقوى ها هنا التقوى هاهنا ويشير إلى قلبه، فالمتقيين هم أصحاب الفلاح والفوز:﴿ **إنَّ للمتقيين مَفَازا**﴾(النبأ من الآية: 30).

ويترتب على ذلك أنّه من أراد المحبة من الله ورغب فيها فيجعل للتقوى والإحسان والصبر والتوكل محلاً في قلبه؛ كي تسمو نفسه ويطمئن قلبه ويثبت فؤاده، فتقرَّ العين، ويرتاح الخاطر وتسكن الجوارح؛ فيشعر بالانتشاء والتلذذ والمتعة والسرور والحبور فلا خوف ولا حزن ولا ضيق ولا حرج.

نعم، إنّه الحب من الله الذي يُربّي النفوس أعظم تربية ويمنحها السلوك المحقق للسعادة في الدارين؛ وأي حب يعادل هذا الحب، قال تعالى: ﴿ **إِلَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَأُولَئِكَ لَهُمْ جَزَاءُ الضِّعْفِ**

بِمَا عَمِلُوا وَهُمْ فِي الْغُرُفَاتِ آمِنُونَ﴾ (سبأ : 37) ، وقال تعالى: ﴿ **يَاعِبَادِ لَا خَوْفٌ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ وَلَا أَنْتُمْ تَحْزَنُونَ** ﴾ (الزخرف الآية: 68) .

ومقابل ذلك الحب من الله لعباده بأوصافهم التي نص عليها الخطاب القرآني نجد فريق من الناس فقدوا هذا الحب من الله؛ أي: أنهم لا يحبهم الله؛ بسبب ما يصدر عن نفوسهم من أعمال تتكدر منها نفوس العباد وتشعر معها بالقلق والخوف وعدم الأمن؛ فالظلم والاعتداء والفساد والإجرام والكفر والخيانة والكبر أعمال لا يحبها الله ولا يحب من يمارس ذلك ويفعله؛ لأن الله خلق الخلق وهو بهم راحم وإليهم محسن خلقهم ليعشوا في سعادة وأمن وطمأنينة وسكينة وراحة بما يضمن لهم عبادته حق العبادة (جواد، 2011، :69)؛ لذلك يرى بعض الباحثين أنّ العناصر العاطفية والانفعالية جزء لا يتجزأ من النظام اللغوي لأن الإنسان يتكلم ليصوغ أفكاره فقط ولكنه يؤثر في غيره فتجتمع في الألفاظ الدلالات اللغوية إلى جانب الدلالات النفسية، فنحن نعبر عن العواطف والمشاعر باللغة (عبد، 2007 : 71).

فأقرأ، إن شئت، ما جاء في الخطاب القرآن من التذكير بمن لا يحبهم الله عز وجل، وذلك في قوله تعالى : ﴿ **ولا تَعْتَدُوا إنَّ اللهَ لا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ** ﴾(**البقرة . 19**)، وقوله تعالى: ﴿ **واللهَ لا يُحِبُّ الظَّالِمينَ**﴾(آل عمران من الآية 14)، وقوله: ﴿ **إنَّ اللهَ لا يحبُّ المَفسِدِينَ** ﴾ (القصص الآية 77)، وقوله:﴿ **إنَّ اللهَ لا يُحبُّ كُلَّ خَوَّانٍ كَفورٍ**﴾ (الحج الآية 38)، وغير ذلك من الآيات التي ورد فيها لفظ الحب منفيًّا في سياق الخطاب القرآني.

ثانيا . حب العباد لله ورسوله:

يكاد الكلام في هذا المستوى من الحب لا ينفصل؛ أي: أنّ الحب من العباد للرسول متلازم ومتصل مع حبهم لله؛ ولعلّ السبب المباشر في ذلك أنّ حب الله هو حب لرسوله، وحب الرسول لا يكون إلا بحب الله، وهذا ما تأكد في خطاب الرسول للمؤمنين عن ربه في قوله تعالى :﴿**قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ** ﴾(آل عمران31)، وقد بيَّن ابن كثير في تفسيره للآية أنّ دعوى محبة الله وهو مخالف لما عليه السنة المحمدية ويستحق الحكم عليه بالكذب فلا محبة لله حتى يكون إتباعه لما قال الرسول أو فعله أو قرره.

وعن أنس . رضي الله عنه . قال: قال صلّى الله عليه وسلم :(لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من والده وولده والناس أجمعين) (البخاري، 2004 ،1: 13).

ويكون حب الرسول بحب سنته ومن أحب السنة كان له طريقا إلى الجنة كما قال صلّى الله عليه وسلم .: (من أحب سنتي فقد أحبني ومن أحبني كان معي في الجنة) (البخاري، 2004 ،1: 13).

كيف لا تُحب سنته وهي المُفسِرة للقرآن والمبيّنة لمجمله كاشفة لمراده باتفاق الأمة(البوطي، 2011، ص:54).

قال تعالى:﴿**وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (النحل الآية 44).

ومن محبة الرسول و وإتباع سنته هو الأخذ بما أمرنا به الرسول والانتهاء عما نهى عنه

وقال تعالى:﴿ **وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا** ﴾ (الحشر من الآية 7)

ولتلك المحبة أثرها في النفوس؛ فالسنة منهج تربوي وسلوك عملي، يشتمل على كل ما تحتاجه النفس من تلبية للحاجات النفسية كمراعاة الشعور، وتلبية الرغبات، وخلق الدوافع لفعل الخير ودفع الشر، وبث الطمأنينة في النفوس، إنّ ما تقدمة السنة النبوية قد يفوق الدراسات التربوية والنفسية في سياقاتها المختلفة لإعداد الإنسان المتزن نفسيا البعيد عن القلق والاضطراب كما يظهر في أقوال الرسول وأفعاله وتقريراته، يدعو ذلك للاعتراف بأنّ الرسول هو المربي الحكيم الخبير بأحوال النفس، ويوجب ذلك على العاقل محبته ومحبة سنته فهو الحبيب المحبوب ومن عرف الرسول وآمن به أحبه؛ لأنّ المحبة ثمرة من ثمار المعرفة؛ فالرسول أشدّ الناس حبا لله، لأنّه كان أعرف الناس بالله، وبقدر درجة المعرفة تكون درجة المحبة(شريف، 2010، ص:46).

ثالثا . حب الإنسان للإنسان:

قال تعالى: ﴿ **قُل إِن كَانَ ءَابَاؤُكُم وَأَبنَاؤُكُم وَإِخوَٰنُكُم وَأَزوَٰجُكُم وَعَشِيرَتُكُم وَأَموَٰلٌ ٱقتَرَفتُمُوهَا وَتِجَٰرَة تَخشَونَ كَسَادَهَا وَمَسَٰكِنُ تَرضَونَهَآ أَحَبَّ إِلَيكُم مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَجِهَاد فِي سَبِيلِهِۦ فَتَرَبَّصُواْ حَتَّىٰ يَأتِيَ ٱللَّهُ بِأَمرِهِۦۗ وَٱللَّهُ لَا يَهدِي ٱلقَومَ ٱلفَٰسِقِينَ**﴾ (التوبة الآية 24)، بينت الآية الكريمة في هذا السياق القرآني مستوى آخر من مستويات الحب وهو حب الناس بعضهم بعض، فالإنسان مفطور على حب بني جنسه فهو يحب الأب والأم والأخ والأخت ويحب الزوج ويحب أيضا عشيرته وقبيلته ويحب الناس جميعا ممن هم أهل للحب من خلق الله، حتى العاصي والمنافق لأنهم من خلق الله فهو يحبهم ولا يحب أعمالهم وأفعال المعاصي التي يقترفونهم.

قال تعالى على لسان نبيه لوط في كراهية عملهم مع أنهم عصوه: ﴿ **قَالُواْ لَئِن لَّم تَنتَهِ يَٰلُوطُ لَتَكُونَنَّ مِنَ ٱلمُخرَجِينَ قَالَ إِنِّي لِعَمَلِكُم مِّنَ ٱلقَالِينَ**﴾ (الشعراء الآيتان 167 . 168).

وورد حب الإنسان للإنسان في أكثر من موضع في الخطاب القرآني ومن ذلك مثلا قوله تعالى في معرض قصة يوسف وشغف امرأة العزيز بحب نبي الله يوسف بشهادة نسوة المدينة قال تعالى: ﴿ **وَقَالَ نِسوَة فِي ٱلمَدِينَةِ ٱمرَأَتُ ٱلعَزِيزِ تُرَٰوِدُ فَتَىٰهَا عَن نَّفسِهِۦۖ قَد شَغَفَهَا حُبًّا إِنَّا لَنَرَىٰهَا فِي ضَلَٰل مُّبِين**﴾ (يوسف الآية 30)، وفي ذات القصة وسياقها نقف على نوع آخر من حب الأب لابنه

وإحلاله مكانة في النفس قد لا يحظى بها غيره من بني البشر حتى وإن كانوا أخوة متعددين، وكما هو معلوم إن لهذا الحب الأبوي أثره على نفوس الإخوة فتشبعت بالحقد والحسد والكراهية من قبل الأخوة، وأما أثره على نفس الأب فندركه من الحالة النفسية التي انتابت الأب والشعور بالحزن والأسف من فقده لحبيبه قال تعالى:﴿ **إِذ قَالُواْ لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَىٰ أَبِينَا مِنَّا وَنَحنُ عُصبَةٌ** ﴾ (**يوسف الآية 8**)، ثم جاء على لسان أبيهم قوله تعالى: ﴿**قَالَ إِنِّي لَيَحزُنُنِي أَن تَذهَبُواْ بِهِۦ وَأَخَافُ أَن يَأكُلَهُ ٱلذِّئبُ وَأَنتُم عَنهُ غَٰفِلُونَ**﴾ (يوسف من الآية 11)، فمصدر ذلك الحزن والخوف في نفس يعقوب هو أثر نفسي ناتج عن حبه لابنه يوسف، وكم هي الآثار النفسية التي نلاحظها ونعيشها في حياتنا اليومية من فقد للمحبوبين من بني الإنسان إمّا لقرابة متصلة أو صداقة حميمة أو مكرمة متفضل بها، فمنا من فقد أباً غالياً ومنا من فقد أماً مربية ومنا من فقد زوجة مخلصة وفية ومن فقد رئيساً يحبه أو معلماً أو طالباً.

ومن هذا المستوى من الحب يحضر في الذهن ويتداعى في الفؤاد ذلك الحب الأخوي بين المهاجرين والأنصار حيث يشعر معه الإنسان بما يجب أن تكون عليه الإنسانية اليوم من الحب لتدرك قيمة وجودها على هذه البسيطة ويحس الإنسان ويشعر بالسمو والرفعة التي جلبها استقرار الحب في النفوس وتمكُّنه في قلوب الأنصار وملأ صدورهم فتخلَّصت من الشحّ والضنِّ بكل عزيز ومُحبَب للنفس لا لشيء إلا ليفوزا بالفلاح، هذا من جهة ومن جهة أخرى قابلت نفوس المهاجرين ذلك بذات الحب وزيادة.

قال تعالى:﴿ **وَٱلَّذِينَ تَبَوَّءُو ٱلدَّارَ وَٱلإِيمَٰنَ مِن قَبلِهِم يُحِبُّونَ مَن هَاجَرَ إِلَيهِم**﴾(الحشر من الآية9)

نعم تلك هي إذاً الدلالة الناشئة عن مفهوم الحب في النفوس المُحِبة في مستوى محبة لإنسان لأخيه الإنسان.

رابعا . حب المشهيات (متاع الدنيا)

قال تعالى:﴿**زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَاءِ وَٱلبَنِينَ وَٱلقَنَٰطِيرِ ٱلمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلفِضَّةِ وَٱلخَيلِ ٱلمُسَوَّمَةِ وَٱلأَنعَٰمِ وَٱلحَرثِ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسنُ ٱلمَابِ**﴾ (آل عمران 14)

تضمنت الآية الكريمة في هذا السياق نوعا آخر من أنواع الحب التي وردت في سياق الخطاب القرآني يقول النحاس في تفسير الآية وبيان سياقها:" أراد بذلك توبيخ اليهود الذين آثروا الدنيا وحب الرياسة فيها على إتباع محمد ﷺ بعد علمهم بصدقه" (الطبري، 2000 ، 6: 23) .

ويمكن أن يسمَّى هذا الحب بحب المشهيات كما يفهم من سياق الآية فجمع الله تعالى بينها تحت مسمى (الشهوات)؛ والشهوة هي رغبة النفس في الحصول، وحصر النص القرآني الشهوات في: النساء، البنين ذكورا وإناثا، الذهب الكثير والفضة، والخيل وسائر الأنعام، قال بعض المفسرين إنّ

لفظ (التزين) ومجيئه على البناء للمجهول قد يكون من الله تعالى؛ لأنّه خالق للأفعال والدواعي ليكون التزيين للابتلاء، وقد يفهم ذلك التزين من أنّه من الشيطان وذلك على سبيل الذم (البيضاوي، 1418، 2 : 8).

ومما لا شك فيه أنّ الله سبحانه تعالى خلق الإنسان وكرمه وفضله على سائر مخلوقاته قال تعالى:﴿**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا** ﴾ (الإسراء الآية 70)، واقتضى ذلك التكريم أن يحل لهم الطيبات، ويأمرهم بالتمتع بما خلق لهم من متاع، كي يتحقق لهم الاستخلاف في الأرض وتعميرها والعيش فيها وبقاء النوع على الوجه الذي يرتضيه لهم، فيكون ذلك حبا ابتلى الله به الناس ليكون وسيلة للسعادة الآخروية (البيضاوي، 1418، 2 : 8) .

﴿**قُل مَن حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي أَخرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزقِۚ قُل هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِي ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا خَالِصَة يَومَ ٱلقِيَٰمَةِ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلأٓيَٰتِ لِقَوم يَعلَمُونَ**﴾ (الأعراف الآية 32) .

وجاء في سياق الآية بعد التزين التزهيد في حب تلك المشتهيات فقال تعالى : ﴿ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسنُ ٱلمَابِ ﴾ (آل عمران 14)، كي يحثهم على الصدقة والإنفاق وإتباع البر فيحمد لهم ذلك الحب (الزجاج، 1988، 1: 384).

ومفاد القول: إنّ التمتع بالشهوات والزينة وحبها لا يتعارض مع حب الله وحب الجهاد وحب الخير للعباد؛ بل يجب توظيف ذلك الحب في التقرب لله والطاعة؛ وذلك بالبذل والعطاء من المال ومما تنبث الأرض، وتسخر الخيل والأنعام في الجهاد والقتال في سبيل الله.

قال تعالى: ﴿**لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ** ﴾ (آل عمران الآية 92)، وقال تعالى:﴿ **وَيُطعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسكِينا وَيَتِيما وَأَسِيرًا** ﴾ (الإنسان من الآية 8)

ولحب الشهوات دلالاته وأبعاده النفسية فتشعر معه النفس بالراحة والسعادة والانبساط، وبذلك الحب يذهب عن النفوس القلق والضيق والحزن؛ ولعلّ السبب في ذلك أنّ حب الشهوات قد سار به المُحِب سيرا صحيحا وفي النهج السوي والطريق القويم وهو الوصول به إلى رضا الله والفوز بالنعيم المقيم والتلذذ الدائم في الآخرة حيث تقرَّ الأعين وترتاح النفوس قال تعالى:﴿ فَلَا تَعلَمُ نَفس مَّا أُخفِيَ لَهُم مِّن قُرَّةِ أَعيُن جَزَاءَ بِمَا كَانُواْ يَعمَلُونَ﴾ (السجدة الآية 17)، وقال تعالى في سياق حديثة عن ثمرة الإنفاق والإطعام من المتاع المحبوب: ﴿ **إِنَّمَا نُطعِمُكُم لِوَجهِ ٱللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُم جَزَاءً وَلَا شُكُورًا إِنَّا نَخَافُ مِن رَّبِّنَا يَومًا عَبُوسا قَمطَرِيرا فَوَقَىٰهُمُ ٱللَّهُ شَرَّ ذَٰلِكَ ٱليَومِ وَلَقَّىٰهُم نَضرَة وَسُرُورا**﴾ (الإنسان الآيات9 . 14).

خامسا . حب الفضائل .

يراد بهذا المستوى من الحب أن يترقَّى الحب في النفس إلى أن يشعر الإنسان بحب كل فضيلة من الأشياء المعنوية المدركة بالعقل التي ترى بالبصيرة لا بالبصر مثل حب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حب الجهاد ،وحب العلم والعلماء، وحب فعل الخير في الناس وحب التضحية في سبيل الحق وحب الكرم والجود.

قال تعالى:﴿ **فَقَالَ إِنِّي أَحبَبتُ حُبَّ ٱلخَيرِ عَن ذِكرِ رَبِّي حَتَّىٰ تَوَارَت بِٱلحِجَابِ**﴾(ص الآية 32)

وقال تعالى: ﴿ **لَا تَقُم فِيهِ أَبَدا لَّمَسجِدٌ أُسِّسَ عَلَى ٱلتَّقوَىٰ مِن أَوَّلِ يَومٍ أَحَقُّ أَن تَقُومَ فِيهِ فِيهِ رِجَال يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُواْ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُطَّهِّرِينَ** ﴾ (التوبة الآية 106)، وقال تعالى: ﴿ **وَلۡيَعفُواْ وَلۡيَصفَحُواْ أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغفِرَ ٱللَّهُ لَكُم وَٱللَّهُ غَفُور رَّحِيمٌ** ﴾(النور من الآية 22)

الخاتمة

تمخض عن هذا البحث جملة من النتائج نذكر أهمها:

1. تبين من البحث والدراسة أنّ الألفاظ غالبا ما تتضمن دلالات أخرى غير دلالاتها اللغوية وتعد الدلالة النفسية من أبرز تلك الدلالات، وهي متعلقة بالسياق ودور المتلقي في الكشف عن تلك الدلالة.
2. جاء القرآن متضمنا مقاصد وغايات، والمقصد النفسي واحد من أهم تلك المقاصد وذلك بالعناية بالنفس والروح، والحث على سعادتها وسموها ومن أسباب ذلك الحب، ويبدو ذلك في كثير من الآيات القرآنية التي تعبر عن المشاعر والأحاسيس والوجدانيات التي لها تأثيرها في الوجدان والشعور الإيجابي اتجاه الآخرين.
3. الخطاب القرآني خطاب من رب العالمين موجه للناس كافة يتلقونه بالسماع والتدبر، يدعوهم للتعايش وبناء المجتمع المترابط القوي بمحبتهم بعضهم بعض.
4. يمثل لفظ الحب من الألفاظ المشحونة بدلالات نفسية تعددت سياقات وروده في الخطاب القرآني، فجاء لفظ الحب في سياقات متعددة وبصور مختلفة غايتها إصلاح الفرد في علاقته مع ربه وعلاقته بمجتمعه.
5. تنوعت مستويات الحب في السياق القرآني، ويمثل حب الله لعبادة أعلى مستويات ذلك الحب، وظهر ذلك الحب في إنعام المولى وإحسانه إلى عباده فحلق الخلق حبا لعباده وسخر لهم ما في السموات والأرض حبا لهم ورضا عنهم.
6. العباد مُكلَّفون بحب الله ورسوله وذلك بالطاعة والعبادة وإتباع الرسول.
7. أمر الله - عزّ وجلّ - في سياق حديثه عن الحب الإنسان بمحبة أخيه الإنسان، وثمرة ذلك الحب

هو الوصول إلى حب الله .

8. حب الشهوات جزء من شكر النعمة وتلك المحبة لابد أن تسخَّر لمحبة الله تعالى لأنّ الله أحلَّ لعباده التمتع بالزينة والطيبات من الرزق.

9. للحب أثره في نفس الإنسان، بالحب تسمو النفوس وترتقي للقرب من النعيم المقيم والفوز والفلاح، وبالحب يشعر الإنسان الراحة والسكينة والطمأنينة، بالحب تستوي الحياة وتعمر الأرض ويبقى النوع، بالحب يعم الخير وينتشر البر ويحل السلام محل العنف ولكل ذلك أثره على استقرار حياة الناس جميعا.

المصادر والمراجع .

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

(1) البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل(2004) تح/محمد عبدالباقي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة،ط1.

(2) البوطي، محمد سعيد(2011)الحب في القرآن الكريم، دار الفكر والفن، دمشق، ط1.

(3) البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد(1988) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح / محمد المرعشلي، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط1.

(4) الثعالبي، أبو منصور(1988)، فقه اللغة، الدار العربية للكتاب، طرابلس، (د . ت).

(5) جود،هناء وآخرون، الحب في القرآن الكريم، مؤتمر اللغة العربية، جامعة بابل، 2005

(6) الجوهري، إسماعيل بن حماد(1987) تاج اللغة وصحاح العربية،تح/ أحمد عطار،دار العلم للملايين،بيروت، ط1.

(7) الحمداني، موفق(2004) علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1.

(8) الدامغاني(1983) قاموس القرآن، تح/ عبد العزيز سيد الأهل، دار العلم للملايين، بيروت ط4.

(9) الزجاج، أبو إسحاق ابن محمد،(2002)، معاني القرآن وإعرابه، عالم الكتب، بيروت ط1.

(10) السمرقندي، أبوليث نصر بن محمد،(2009) بحر العلوم، الموسوعة العربية العالمية، المكتبة الشاملة.

(11) السيوطي، عبدالرحمن ابن أبي بكر وآخرون،(د . ت)، تفسير الجلالين، دار الحديث، القاهرة، ط1.

(12) الشاطبي، أبو إسحاق (1997) الموافقات في أصول الشريعة، ضبط / إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، ط3.

(13) صليبيا، جميل(1979) المعجم الفلسفي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.

(14) عبد، عقيل عكموش، (2007) الدلالة النفسية في سورة مريم، مجلة القادسية في العلوم التربوية، كلية التربية . جامعة الموصل، العراق، العدد 3 ، المجلد6.

(15) عبد العظيم، محمد(2003) صناعة المعنى والتأويل، سلسلة أعمال ندوة كلية الآداب منوبة، منوبة . تونس، ط1.

(16) عطية، نوال،(1995) علم النفس اللغوي، مكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط3.

(17) ابن فارس، مقاييس اللغة،(1996) تح/ عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، القاهرة،ط2.

(18) الطبري، محمد بن جرير (2000) جامع البيان في تأويل القرآن، تح / أحمد شاك، مؤسسة الرسالة، ط1.

(19) مصطفى، كامل،(1997) الحب العذري، دار المناهل، بيروت، لبنان، ط1 .

(20) ابن هشام، (2010) السيرة النبوية، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط3.

(21) يقطين، سعيد(2001) تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1.

بحث بعنوان ـ البنيويّة إجراءً وتطبيقاً

مقدّمه / د. محمود محمّد أحمد كريّم
عضو هيأة التدريس كلية الآداب والعلوم / المرج
الدرجة العلمية / أستاذ مساعد
البريد الإلكتروني mahmoud11219733@gmail.com
رقم الهاتف 0924415849

Research entitled: Structuralism: Procedure and Application

Introduction / Dr. Mahmoud Muhammad Ahmed Akrim

Faculty member, College of Arts and Sciences/Al-Marj

Academic Degree/Assistant Professor

E-mail . mahmoud11219733@gmail.com
phone. 0924415849

ملخص البحث

لقد أحدث العالم اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير ثورة في علوم اللغة كلّها ليؤسس . بعد ذلك علما للأدب، ووضع مفهوما للنظام اللغوي نفذ به إلى كُنه معنى التركيب أو البناء، أو البنية التركيبية، حتى خلص إلى فكرة جديدة للبنية التركيبية: الدّال والمدلول، ومن ثمّ تشكُّل العلامات المنطقيّة، والاجتماعيّة، والنفسيّة، التي تربط العبارات من جهة منظومة التوصيل اللّغوي: المبدع، والمتلقي، والرسالة، حتى استوى علم اللّغة البنيوي.

هذا، وقد وضع سوسير قواعد للتحليل البنيوي من خلال دراسات متعمّقة لإيجاد علاقة بين اللّغة والأدب، والكشف عن قواعد تنظيم البنية اللسانيّة وإبراز أنماط الجملة وعلاقاتها ببعضها، وتحليل وظيفة اللغة في تراكيبها المختلفة ، وتأثيرها في المتلقي وانفعاله بها .

وعليه، فقد وسمت بحثي ب **(البنيويّة إجراءً وتطبيقاً)**

وقسمته إلى مبحثين:

المبحث الأول . المنهج البنيوي عند دي سوسير من خلال الثنائيات المتقابلة . اللّغة والكلام ، العلاقات السياقية والإيحائية، الدراسات المتزامنة والمتعاقبة، الاستبدالي والسياقي، المحور الزمني والثّابت، الوحدة والقيم الأخلاقيّة .

أمّا المبحث الآخر . فطبقت فيه المنهج البنيوي على قصيدة الشّمس للشّاعر اللّيبي محمد بن صوفيّة من ديوانه البيان تطبيقاً بنائياً ، وأتبعت هذين المبحثين بنتائج وتوصيات وملخص وفهرس بمحتويات البحث .

الكلمات المفتاحية: دراسات أدبية ولغوية حديثة

والله المستعان

Research Summary

The Swiss linguist Ferdinand de Saussure revolutionized all the sciences of language to establish - after that - a science of literature, and he developed a concept of the linguistic system that penetrated into the essence of the meaning of composition or construction, or syntactic structure, until he concluded with a new idea of the synthetic structure: the signifier and the signified, and then The formation of the logical, social, and psychological signs that link the expressions from the point of view of the linguistic communication system: the creator, the recipient, and the message, until the level of .structural linguistics

Saussure laid down rules for structural analysis through in-depth studies to find a relationship between language and literature, reveal the rules for organizing linguistic structure, highlight sentence patterns and their relationships to each other, and analyze

the function of language in its various structures, and its impact on the recipient and his .reaction to it

Accordingly, I labeled my research as a theorizing structural approach and conducting .an applied descriptive study

:It was divided into two sections

The first topic - De
Saussure's structural approach through opposing dualities - language and speech, contextual and suggestive relationships, simultaneous and successive studies, substitutional and contextual, temporal and fixed axis, unity and moral values. .Research

As for the other section, I applied the structural method to the poem “The Sun” by the Libyan poet Muhammad Ibn Sufiya from his collection of poems, Al-Bayan, in a structural application. I followed these two sections with results, recommendations, a .summary, and an index of the contents of the research

مقدّمة ـ

تطورت علوم اللغة في القرن العشرين حتى شملت مظاهر الفكر الحديث بصفة عامة والدراسات النقدية بشكل خاص.

ولقد مرت مناهج علوم اللغة بتجاذبات حددت معالمها، وأضاءت ضروبها من جهة مفاهيمها في شتى تحليلات النقد الحديث التي لا يفصل فيها بين الأدب واللغة .

ومن ثمّ أتت اتجاهات ودراسات متنوعة كوّنت آراء ومناهج لغوية متباينة وسعتْ من طبيعة البحث اللغوي، إلى أن بلغتْ درجة من الصعوبة التي يستحيل معها توضيحها ، وترتيبا على ما تقدم أردت أن أسهم في جلاء المنهج البنيوي والتطبيق عليه في مجاله الخاص به كي يتحدد منهج الباحث اللغوي في اتجاهه الصحيح .

وعنونت بحثي هذا بعنوان: البنيويّة إجراءً وتطبيقاً.

وقسمته . بعد المقدّمة والتمهيد إلى مبحثين:

. المبحث الأول: المنهج البنيوي عند . دي سو سير . من خلال الثنائيات المتقابلة:

اللغة والكلام . التعاقبية والاستبدالية . المحور الزمني والثابت . العلاقات السياقية والإيحائية . مفهوم الوحدة والقيم الأخلاقية . اعتباطية الرمز.

المبحث الآخر . تحليل قصيدة الشّمس للشاعر محمّد بن صوفيه . من ديوانه البيان . تحليلا بنائيا

وأتبعت هذين المبحثين بنتائج، وتوصيّات، وفهرس، وملخص، بمحتويات البحث.

والله الهادي إلى سواء السبيل .

تمهيد .

تبلورت علوم اللغة في القرن العشرين، فلم تقتصر على علوم النحو، والصرف، والبلاغة، بل امتدّت لتشمل الدراسات النقديّة واللغويّة، بحيث لا يكون فصلا بين الأدب واللغة، فهما يدوران حول مصطلح واحد هو الإبداع الأدبي.

وكانت أفكار العالم اللغوي السويسري . دي سوسير . هي المنطلق لبزوغ المنهج البنيوي، حيث أملى مبادئ هذا المنهج على تلاميذه في جنيف عبر محاضرات تعنى بالدراسات اللغوية، لتمثل بعد ذلك بداية الفكر البنيوي في اللغة ضمن مجموعة من الثنائيات المتقابلة .

وأهم ما ترتكز عليه هذه المبادئ هي النظم الثنائية التي تمثلت . عنده . في ثنائية اللغة والكلام، والداخل والخارج، والدراسات المتزامنة والمتعاقبة، وكذلك المستويين: الاستبدالي والسياقي.

أما ماهية البنيوية، فهي مشتقة من الفعل اللاتيني stuere أي بنى، وهو يعني الهيأة أو الكيفية التي يوجد الشيء عليها، أما في اللغة العربية، فبنية الشيء تعني ما هو أصيل فيه وجوهري وثابت، ولا يتبدل بتبديل الأوضاع والكيفيات، ويعرفها شولز Robert scoles بأنها عبارة عن تحويل الحقل اللغوي إلى حقول متعددة الاتجاهات (راغب 101:2003).

ومن هذا المنطلق كان البنيويون معنيين . في مجال النقد الأدبي . بالكشف عن طبيعة النظام اللساني ، وبيّنوا النص عبارة عن آلة لسانية ترتب وتنظم توزيع الكلمات في سياقات نظمية متسقة ، وتساغ في النفس على وفق ترتيبها في النطق ، مع إبراز دلالة العلاقات التراكبية وتوظيفها في قالب لغوي متزامن أو سابق (تاوريريت 15:2008).

ولقد تركزت جهود البنيويين في استنباط قواعد تحكم البنية اللسانية للأدب، لاعتقادهم بأن اللغة تنتج المعنى وليس حاملة له فقط، ومن هنا كان التشديد على تحليل الأنماط الصوتية، وأنماط الجمل وعلاقاتها ببعضها، وكان ذلك قائما على رغبة منهم في الكشف عن طبيعة النظام اللساني الذي وجهه بطريقة لا شعورية للسانية الأدب .

وانطلاقاً من هذا المفهوم غدت البنيوية مقاربة تحليلية نقدية تعنى بالكيفية التي تنتظم بها عناصر مجموعة ما، أي أنها تعنى مجموعة العناصر المتماسكة فيما بينها وتتوقف قيمة كل عنصر من خلال علاقته بتلك العناصر (تاوريريت 17: 2008)

وأتحول بالقول إلى منظر المنهج البنيوي " دي سوسير " لأعرض ثنائياته البنيوية للغة.

المبحث الأول .

اللغة والكلام .

فرّق سوسير في الثنائية الأولى بين اللغة والكلام، وعرّف اللغة بأنها مجموعة من الأصوات أو المفردات تحص مجتمعاً معيناً ، تشبه المعجم اللغوي لكل فرد من أفراد المجتمع الخاص به، فاللغة ملكة راسخة في نفس كل فرد من أفراد المجتمعات ، ويختص بها مجتمعاً على آخر، ولا تتأثر بتأثر الأفراد الذين يتحدثون بها (سوسير 1988 :38) .

وهذا المفهوم يعني . عنده . أنّ اللغة نظام اجتماعي محدود ومنسق، له دراسته المستقلة عن الكلام.

أمّا الكلام فهو أصوات غير ملموس وغير متجانسة يختلف فيه كل فرد حسب معجمه اللغوي ، إذ تتجاذبه بعض العوامل الخارجية . سيكولوجياً وفيزيائياً وفيزيولوجياً . ولكن ثمة علاقة بين اللغة والكلام يفسرها بأن اللغة شيء ضروري للتعبير عن ما في النفس من حاجات ليصيب الكلام عرضه ومغزاه الذي بين الهدف منه ، فالكلام شيء عام، واللغة شيء خاصٌ ومنزلة الكلام من اللغة كمنزلة العام من الخاص، وهذا يعني أنّ اللغة لن يكون لها وجود ولا فائدة إلا بالكلام (سوسير 38.37:1988).

ويرى سوسير أنّ لكل عبارة قيمتها ووظيفتها في معارضتها لجميع العبارات الأخرى، وهذا المفهوم للنظام اللغوي هو الذي أدى إلى مفهوم البنية، أو البناء، أو التركيب، وتضمن نظرية جديدة للعلامة اللغوية.

كما يرى أنّ العلامة اللغوية لها وجهان كالوجه الواحد لا يمكن فصلهما عن بعضهما: الوجه الأول . الدال، والوجه الآخر . هو المدلول.

ويفرق بين العلامة التي هي اعتباطية بطبيعتها للشيء المشار إليه، وبين العلامة التي تندمج وتتحد بوظيفتها، ويبتكر مفهوم الوحدة كسمة مميزة للعلامة اللغوية، أما التباين بين الوحدات فليس مطلقا، بل يقف عند الحد الذي يمكن عنده معرفة تباينها (راغب 102:2003)

فليست اللغة سوى جزء معين من الكلام، وإن كانت أساسه الجوهري، وفي الوقت نفسه الذي تعد فيه اللغة حصيلة اجتماعية لملكة فردية هي ملكة الكلام، فإنها مجموعة من المصطلحات الضرورية التي تتخذها المجتمعات بجميع أطيافها، لإتاحة القدرة للأفراد المجتمعية لتنمية ملكاتهم اللغوية.

فإذا كان الكلام متعدد الأشكال، متنافر المسالك، مختلف الصيغ ، تتنازع دراسته مجالات متعددة من طبيعية، وعضوية، ونفسية، وينتمي إلى الدائرة الفردية والاجتماعية معا، فإن اللغة على العكس من ذلك ، كل مستقل في ذاته قابل في التصنيف، فإذا ما أعطيناها أولوية على وقائع الكلام، فإننا

ندخل بذلك نظاما طبيعيا على مجموعة غير سواء لا تسمح بتصنيف آخر، وبذلك تكون اللغة نظاما من الرموز المختلفة التي تشير إلى أفكار مختلفة.

ومن ثمّ تتميّز اللغة بخصائص وسمات تتمحور في الآتي:

1 . أنّها شيء محدد بوضوح يستخلص من مجموعة وقائع الكلام المتناثرة، ويمكن أن نحدد موقعها ضمن دائرة الكلام التي تشمل اللفظ المنطوق، وقناة التوصيل الطبيعية، والصورة السمعية، والتصور الذهني للمتلقي ، فتقع اللغة في الجزء الذي تستدعي فيه صورة سمعية ما تصورا ذهنيا خاصا، وهي لذلك العنصر الاجتماعي للكلام الخارج عن حدود الفرد إذ إنه وحده لا يستطيع خلق لغة ولا تعديلها ، فاللغة تقوم على أساس من العلاقة القائمة بين أفراد الجماعة ، والفرد في حاجة إلى تعلمها وتوظيفها ، يكتسبها الطفل بالتدريج، ويستطيع الإنسان الأبكم الذي لا قدرة له على الكلام أن يعرف اللغة، مما يجعله قادرا على فهم الرموز الشفوية التي يبصرها. (سوسير 1988:60.)

2 . اللغة تختلف عن الكلام، إذ إنها شيء يمكن دراسته بشكل منفصل عن عمليات التنفيذ الكلامية، واللغات الميتة التي لا يتحدث بها أحد، ولكننا نستطيع بدقة أن نتصور نظمها وجهازها، وعلم اللغة لا يمكن له . فحسب . أن يستغني عن عناصر أخرى من الكلام، بل يتوقف على عدم اختلاطه بهذه العناصر .

3 . قد يكون الكلام متنافر الأجزاء، ولكن اللغة تتميز في طبيعتها بالتناسق والتوافق، فهي نظام من الرموز لا يعد جوهريا فيه سوى اتحاد المعنى بالصورة السمعية، حيث يتسم شطر الرمز بالطابع النفسي.

4 . ليست اللغة أقل من الكلام في أنّها شيء ذو وظيفة محددة، مما يعد ميزة كبيرة في دراستها ، فرموز اللغة شيء ملموس يمكن للكتابة تثبيته في صورة معهودة، وهذا ما يجعل علوم الصوتيات، والصرف، والمعجم، والنحو تمثيلا أمينا للغة .

5 . تعد اللغة نظاما من الرموز التي تعبر أفكار، فهي جملة الهياكل التي تخضع لها عمليات التنفيذ الكلامية.

هذا، وإنّ كلاً من اللغة والكلام مرتبطان ارتباطا وثيقا، إذ يفترض أحدهما الآخ، فاللغة ضرورية كي يصبح الكلام ملموسا، وترتب عليه جميع نتائجه، كما أن الكلام ضروري للغة، ويؤدي إلى تطور اللغة .

فاللغة هي أداة الكلام ونتيجته معا، لكن هذا لا يمنع . منهجيا . من اعتبارهما في الدراسة شيئين مختلفين، ويعد هذا المبدأ من التطبيقات المختلفة في جميع مجالات العلوم الإنسانية، يعد مسؤولا عن تطور فكرة البنية ذاتها، لأن الفصل الحاسم بين التصورات الذهنية للغة، والتطبيق العملي

للكلام هو الذي ساعد على إضفاء صفة النظام التجريدي المترابط ، ففكرة اللغة تشير إلى وقائع نفسية اجتماعية فلسفية .

هذا، وقد أقام سوسير علاقة بين اللغة والتأثيرات الخارجية فقال :

" ودراسة الأجناس البشرية تذكر الباحث بالروابط التي توصل بين الظواهر اللغوية الحقيقية، فثقافة أمة ما تؤثر تأثيرا ملموسا في لغتها ، كما أن اللغة من المقومات المهمة للأمة، [ثم قرر أن] دراسة الظواهر اللغوية الخارجية شيء جيد جدا، وهذا ينافي القول إننا لا نستطيع فهم النظام اللغوي الداخلي من غير دراسة الظواهر الخارجية لأنه بعيد عن المقصود من دراسة اللغة بشقيها الداخلي والخارجي (سوسير 40:1988).

وهو بهذا لم ينف علاقة اللغة بالخارج نفيا قاطعا، بل أقرّ بأهمية ذلك لكن الذي يمكن أن يفهم من كلامه أنه حذّر من أن يتخذ الخارج . الواقع . السبيل الوحيد لمعرفة اللغة، أي أن الناقد يمكن له أن يستعين بالخارج في فهم النص، بشرط ألا يعطي هذا الخارج أهمية في ذاته، بل ينظر إليه على أنه عامل مساعد في الكشف عن مدلولات النص، وأن يفرض النص هذا الخارج على الناقد لا أن يقحم الناقد النص بتدخلات خارجية تأبى طبيعة هذه التدخلات .

فعلى سبيل المثال يستطيع الناقد أن يستعين بالجانب السياسي كلما فرض عليه النص ذلك لتفسير مدلولات النص، لا أن يتخذ النص وثيقة سياسية .

لكن سوسير رجح الداخل على الخارج لأمور منها: تحديد الدراسة الداخلية، والاعتناء باللغة بوصفها نظاما قائما بذاته . ومنها عدم الخلط بين الخارج والداخل، فينصرف اهتمام اللسانيين عن فحص العلاقات الداخلية للغة إلى الحديث عن التطورات الخارجية، أي الانصراف عن الأصل والاهتمام بالفرع.

والأمر الأخير . أنّ سوسير درس اللغة دراسة تخالف الدراسات التقليدية التي أثقلتها بالوقائع الخارجية كالتاريخية، والسياسية، والاجتماعية، وحياة المتحدثين بها وغير ذلك .

وكان صنيعه . في ذلك . ردّ فعل لما سبقه من دراسات للغة، وتكاد تكون معالجة سوسير لقضايا اللغة سلسلة واحدة متصلة مكونة من حلقات تؤثر بعضها في بعض، فهو يميل إلى دراسة اللغة في محورها الآني الذي يتناول ظواهر اللغة تناولا وصفيا غير مهتم بالتطور التاريخي، معللا ذلك بصعوبة الدراسات الآنية عن التاريخية (سوسير 163:1988).

ويرى سوسير أن المجال الوحيد الذي يمكن الاستعانة به في علم اللغة التاريخي هو الدّراسات الصوتية .

ويؤكد . في إطار دراسته للغة دراسة داخلية . على قيمة الكلمة ، حيث إنّ قيمة الكلمات تكمن في موضعها المناسب، وليس في شكلها الخارجي، وفي علاقة الكلمة بغيرها من الكلمات، حتى تصبح اللغة لها وظيفتها وقيمتها الدلالية والبنائية بين الكلم بعضها ببعض، وتؤدي دورها الفعال من خلال كل مفردة تجاور أخواتها من المفردات وعلاقة كل مفردة بجاراتها، إذ إنّ المفردة الواحدة دون تركيب بنائي لا تؤدي وظيفتها المنوطة بها في بنية الكلام .

ويقسم العلاقات بين العناصر اللغوية إلى مجموعتين:

التعاقبية . والاستبدالية

فالتعاقبية: تكوّن الكلمات في النطق علاقات تعتمد من جهة على الطبيعة الخطيّة للغة، لأنّ بعضها مرتبط ببعض، وبهذا تكون قد باينت الطبيعة الخطية من حيث النطق ودلالة أصوات الحروف التي تُكوّن الكلمات.

أمّا العلاقات الاستبدالية: فيرى أنّ ارتباط الكلم الذي يتألف خارج الحديث يختلف كثيراً عن ربط الكلم بعضها ببعض داخل الحديث، إذ إنّ ارتباط الكلمات بعضها ببعض التي تقع خارج الحديث لا يدعمها التعاقب الخطي، إذ إنّ مكانها الدماغ، وعليه فإنّها جزء من الذخيرة الداخلية للغة التي يتحدث بها كلّ متكلم.

أما من حيث ترتيب العلاقتين فتأتي العلاقات الاستبدالية أولاً، ثمّ التعاقبية آخراً (ينظر سوسير 63.42.130.129:1988).

ويبدو أنّ هذا التنظير لتلك العلاقات قريب من نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، وذلك من حيث تعليق الكلم بعضها على بعض، وترتيبها بحسب موقعها من النظم، وتوخي معاني النحو في صياغة الكلام، وخصائص النظم تابعة للمعاني والأغراض (ينظر، الجرجاني 55.49:1992).

. المحور الزمني والثابت:

يؤكد سوسير. في هذا المحور. على ضرورة الاهتمام بالتحديد الدقيق للمحاور التي تدرس الأشياء على أساسها .

1 . محور المعاصرة التوقيتي: الذي يعبر عن العلاقات القائمة بين الأشياء المتعايشة، مع استبعاد أي تدخل لعنصر الزمن، وهذا هو الذي يصل بين [أ] و [ب] في الشكل التالي :

ج

أ ـــــــــــ ب

د

2 . محور التعاقب:

هو الذي يصل بين [ج] و [د] ، ولابدّ أن نركّز فيه على شيء واحد وندرس تطوره الزمني أي نتناول التغيرات التي طرأت على عناصر المحور الأول، ويترجم هذا الشكل في علم اللغة بالمصور الوصفي التوقيتي الثابت من جانب ، والمحور التاريخي الزمني التصويري من جانب آخر، فالأول يتناول جميع المظاهر التي تتصل بأوضاع النظم اللغوية من الوجهة الوصفية، في حين يتناول المحور الآخر عوامل وأشكال التطورت التاريخية المختلفة.

وهذا التصور من أهم المصطلحات البنائية في الفكر المعاصر، حيث يشترط في المنهج البنائي للدراسة الابتعاد عن المتغيرات التاريخية ، وإثبات العامل الزمني، حتى يتسنى لنا الوقوف على المظاهر التاريخية المتعاقبة (فضل 2007 :2 349) .

. العلاقات السياقية والإيحائية

ميّز سوسير بين محوري الثابت والزمني، فلاحظ أن العلاقة اللغوية تنطلق من مستويين مختلفين، وأن كل مستوى منهما يولد نظاما معينا من القيم والتقابل بينهما هو ما يجعلنا نفهم طبيعة كل منهما .

فهناك علاقات تقوم بين الكلمات في تسلسلها تعتمد على خاصية اللغة الزمنية كخط مستقيم يستبعد فيه إمكانية النطق بعنصرين في وقت واحد ، بل تتابع العناصر بعضها إثر بعض، وتتآلف في سلسلة الكلام ، هذا التآلف الذي يعتمد على الامتداد يطلق عليه . العلاقات السياقية.

ويلاحظ أن التركيب بهذا الاعتبار يتألف دائما من عنصرين أو أكثر، وعندما تدخل الكلمة في تركيب ما، فإنها تكتسب قيمتها فحسب من مقابلتها لما يسبقها أو يلحقها من كلمات .

ومن ناحية أخرى فإنّنا لو أخذنا أية كلمة من هذه السلسلة السياقية لوجدنا أنها تثير كلمات أخرى . بالتداعي والإيحاء . خارجة عن القول ، ولكنها تشترك معها في علاقة ما بالذاكرة، ومن هنا تتكون مجموعة من الكلمات تقوم بينها علاقات متعددة، ويلحظ أن هذه التوافقات تختلف تماما عن علاقات النوع الأول، فهي لا تعتمد على الامتداد الخطي، وإنما نجد أن مقرها هو الذهن حيث تمثل جزءا من المخزون اللغوي الداخلي الذي يعد بمنزلة معجم لغوي لكل فرد، ويطلق سوسير

على هذه العلاقات اسم العلاقات الإيحائية، في حين يسميها بعض علماء اللغة المحدثين العلاقات الاستبدالية (فضل 353.2:2007).

. مفهوم الوحدة والقيم الخلافية .

النظام اللغوي عند سوسير عبارة عن مجموعة من الفوارق الصوتية المتآلفة مع مجموعة أخرى من الفوارق الفكرية، إلا أنّ هذه المقابلة بين عدد من الرموز السمعية وعدد آخر من الأفكار مقتطع من جملة الفكر تولد نظاما من القيم الخلافية، هذا النظام هو الذي يمثل الرابطة الفعالة بين العناصر الصوتية والنفسية داخل كل رمز .

فلو أخذنا دالاّ ومدلولاً على حدة لوجدناهما سلبيين تماما في اعتمادهما على الفوارق ، إلا أنّ تآلفهما يعدّ شيئا إيجابيا ، بل هو الشيء الوحيد الذي تضيفه اللغة، إذ إنّ الجهاز اللغوي بأكمله يدور حول الوظيفة الخلافية لكل وحدة على أن مقابلتها بالوحدات الأخرى هو ما يمثل جوهرها (فضل 353.2:2007).

ويمكن القول: إنّ الفكر اللغوي التقعيدي لم يخلُ من مفهوم البنية، وقد استطاع سوسير بمجموعاته الثنائية أن يطلق القيود التي كانت تعوق تصورها وتوظيفها.

. اعتباطية الرمز اللغوي.

يقرر دي سو سير أنّ الكلمات هي مجرد علامات أو إشارات للأشياء، والعلامات هي الدال والمدلول معا؛ وذلك لأنّ العلاقة بين العلامة ومعناها اعتباطية، ويرى أن كل نظام لغوي يعتمد على مبدأ لامعقول من اعتباطية الرمز وتعسفه ، فإذا كانت لغة ما تطلق على هذا الشيء اسماً معيناً، فإنّ اللغات الأخرى تطلق عليه نفسه تسميات مختلفة ، لكن هذا التعسف في رأيه ليس مطلقا، لأنّ روح الإنسان تتمكن من إدخال مبدأ النظام والتعقيد على بعض أجزاء عملية الرمز، وهنا يبرز دور النسبي، فلا توجد لغة تخلو من العناصر المسببة مثل المحاكاة الصوتية وغيرها، أما أن نتصور لغة كل شيء فيها مسبب فإنّ ذلك مستحيل، وبين هذين الطرفين إمكانات كثيرة.

وتلك خصيصة من الخصائص التي ينبغي أن نوليها اهتماما عند تصنيف اللغة وبحث أنظمتها،

وقد حظي هذا المبدأ باهتمام كبير في الدراسات البنائية المحدثة، فهذا [ليفر ستراوس] يرى أنّ الرمز اللغوي إذا كان اعتباطيا مسبقا، فإنه لا يظل كذلك مؤخراً، أي أنّنا إذا أخذنا في الاعتبار الكلمة اللغوية بعد استعمالها، لحظنا أنها تفقد خاصية التعسف والاعتباط، ولا يصبح المعنى الذي تعزوه لها مجرد وضع اصطلاحي، بل يتوقف على الطريقة التي تتبعها كل لغة في اقتطاع جزئيات عالم الدلالة الذي تنتمي إليه هذه الكلمة طبقا لحضور أو غياب الكلمات الأخرى التي تعبر عن

المعاني المجاورة لها، ومن هنا فإن الخاصية التعسفية للرمز اللغوي تعتبر مؤقتة، إذ إنه طالما خلق الرمز فإنّ ما يستثيره يصبح شيئا محددا دقيقا نتيجة للبنية الطبيعية للذهن من ناحية، ولعلاقته بمجموعة الرموز الأخرى، أي عالم اللغة الذي يكون نظاما متماسكا من ناحية أخرى (سوسير 221:1988).

فعناصر الرمز اللغوي تتكون من الصورة السمعية التي تمثل الدال المنطوق، والصورة الذهنية أو النفسية التي تمثل المدلول، والعلاقة بين الدال والمدلول ليست عشوائية، ولا اعتباطية، ولا تعسفية ، فالدال هو الترجمة الصوتية لتصور ما، والمدلول هو المستشار الذهني لهذا المدلول ومن هنا تتضح وحدتها البنائية العميقة في الرمز اللغوي، وقد شبه سوسير اللغة بالورقة فإحدى صفحتيها هي الفكر، والأخرى الصوت، ومن ثمّ لا يمكن العزل بين الصوت والفكر في اللغة وإنما نجري نوعا من التجريد لبحث عنصري الرمز اللغوي: النفسي والصوتي (فضل 2007 :357.356:2)

ومن نافلة القول في منتهى هذا التنظير الإجرائي البنيوي، نستخلص مما سبق بيانه أنّ إضافات سوسير ومدرسته لعلم اللغة الحديث، أعمق، وأشمل، وأدق، من هذه الإشارات التي اكتفينا بها على اعتبار أن الهدف من وضعه كرائد في مقدمة هذا البحث، هو تناول جملة من مبادئه التي كان ولا يزال لها تأثير مفيد في إثراء الفكر البنائي، وتزويده بالأدوات التي لم يتردد الباحثون في استخدامها وتثقيفها بعد ذلك (فضل 358.2:2007)

المبحث الآخر

قصيدة الشمس للشاعر محمد بن صوفيّة

من ديوانه البيان . دراسة بنيوية وصفية

مناسبة القصيدة، أنّ رئيس جامعة ناصر طلب من الشاعر إنشاء قصيدة في محاسن الشمس تتخذها الجامعة نشيدا لها ، حيث اتخذت شعارها الشمس الدال على المعرفة والعلم لهداية الإنسان، فلبّى الطلب ونظم قصيدة على بحر البسيط، وهو بحر له من الجزالة والحلاوة والسباطة والرصانة، وهو من أعلى بحور الشعر درجة، ووزنه يليق بغرض الوصف الذي انتهجه شاعرنا لوصف محاسن الشمس التي استعارها للعلم ودوره المشعة بنوره، فاستهل يتيمته بالجملة الخبرية التي تؤكّد مضمون خبر هذه القلعة العلمية الشامخة في وصفها بأنها تبصّر بالفضائل، وترسخ الأخلاق الحميدة، والسجايا السديدة، فجاء السياق موافقا للعناصر اللغوية المتكافئة والمتقابلة مشتملة على الجملة الأولى المكونة من مبتدأ وخبر، وهي قوله:

الشمس للكون أمّ في فضائلها أحلى الجمال تراه عند طلعتها

(بن صوفية 79:2008)

معرفة بالألف واللام العهديّة ليترسخ في ذهن المتلقي أنّ الجامعة التي فيها المعرفة هي نفسها تشبه الشمس نورا وضياء، وإشعاعا وإشراقا، فهي تبث فضائل الأخلاق الكريمة من نبل، وصدق، ووفاء، وعهد ...، فالجمال الحقيقي يتجسد في تلك الفضائل والشيم الرفيعة والطباع الحميدة الأصيلة، واصفا تلك الخصال بجملة حاليّة تؤكّد مضمون الجملتين الخبريتين، وترسخ صورة جمال الشمس عند بزوغها بأشعتها المتناثرة، التي تلفّ الكون بخيوط ضوئها المتلألأ، فيبدو الكون في حلة رائقة صافية، وهي لهذا الكون الرحيب الشاسع أصل له في كلّ السجايا الحسنة، والمناظر البهيّة التي يأتي عليها الشمس من سهول، وهضاب، وقفار، وحجر، وشجر، وجبال، وأنهار، كلها تستمد جمالها ورونقها من سطوع الشمس عليها، فجاءت تلك الصورة للشّمس مستودع أسرار الجمال في هذا الكون البديع بفضل تلك الهيآت التركيبية اللغوية بأجزائها وخيالاتها وانفعالاتها المشحونة بدلالات ومعان جمالية تفعم النص حيوية وذاتيّة ف

" خيال الشاعر إزاء المادة التي تحدّث عليها، خيال لغوي ينبثق من حركة اللغة، وليس خيالا ماديا ينبثق من المادة، فليست شيئية المادة هي التي تملي لغتها الملائمة، بل اللغة هي التي تضفي على المادة الكلمات التي تلائمها " (قاسم 225:2006).

ثمّ يتبع شاعرنا هذا البيت أبياتاً يعدد فيها تلك الفضائل التي تتفضل فيها الشمس على الكون فيقول:

الشمس تشرق فالأنوار تبعثها تهدي الحيارى وتزهو في محاسنها

لا يعرف الناس ضوءاً عند غيبتها ولا يرون ظلاما عند طلعتها

من نورها تكتسى الأكوان بهجتها ويكمل الحسن إن الحسن شيمتها

ففي تلك الأبيات الثلاثة يفصح شاعرنا عن علاقة متصلة من عناصر الاتصال اللغوي، يتحد فيها السياق مع الرسالة، وموضع النص من السياق مثل موضع الكلمة من الجملة، فلا قيمة للكلمة من دون الجملة، مثلما أنه لا وجود للجملة من دون الكلمة، وهذا يعزز النص الذي تضافرت عناصر الرسالة في تكثيف طاقته الداخليّة، ويجعله مشحونا بطاقات لغوية تجعل النص مفعما بالحيويّة والقوة.

فالجملة الخبرية الأولى تؤكد أنّ الأنوار تنبعث من إشراقة الشمس لتهدي الحيارى الذين أرقهم الليل البهيم بسكونه الموحش، ولكن عندما تبدد هذا الظلام بأنوار الشّمس، استقرّت النفوس، وهدأت الأرواح، وانبعثت الاطمئنان، وخيّم الأمان، فصدّر البيت الأول بجملة خبرية، وعطف عليها جملة اسمية أخرى بالفاء فزادت حركة الصورة حيوية وسرعة وابتهاج واتبعها بجملتين فعليتين تفيدان التجدد الاستمراري، والدوام السببي، ليقرر حقيقة هذه الفوائد الجمّة للشمس، ثمّ أتى بنفي الأفعال المضارعة ليؤكّد حقيقة منفعة الشمس لهذا الكون، فهي مبعث الدفء، وضوؤها هو الضوء الساطع المشرق، وهي تبدد الظلام عند طلوعها، وجاء الأسلوب مقيدا بحرف الجر لتخصيص هذه الصفات بها، وأنها ممّا تختصّ، ولزيادة التقرير والإيضاح، كما أنّ تقديم الجار والمجرور في قوله: من نورها تكتسي الأكوان بهجتها، يفيد تخصيص كونها نورا بهيجا لهذا الكون الرحيب، وأتى بجملة مؤكدة بإنّ لتفيد الثبات والدوام، فالحسن يكسى بنور الشمس، ويكمل حسنه بحسنها، لأنّ من أخصّ خصائصها وأكمل سماتها، هو الحسن والبهاء والنور والضياء.

وقد تنوعت التشكيلات الجملية في إطار هذا الوصف مع بنية الجملة الاسمية والفعلية وتوابعهما التي استحوذت على المستوى التركيبي، وقد تغير على المستوى الإفرادي لتتناغم الصورة الوصفية الجمالية ، وقد اتخذت هذه العناصر المتعادلة والمتكافئة طبيعة تجاورية أدت إلى علو درجة الإيقاع، ثمّ تأتي المقطوعة التالية لتزيد الصورة الشعرية أكثر إيحاء وأجلّ بيانا، فقد أعلى الشاعر من قدر الشمس، حيث صوّرها في صورة قدسية في أسلوب القسم لشرفها وعلو شأنها، وما تشتمل عليه من أسرار كونية، فلقد شرفت الشمس بقسم الله بها في غير موضع من كتاب الله العزيز ، وسمى سورة من سور القرآن باسمها لشرفها وعلو منزلتها، فالشمس من أعظم مخلوقات الله جنسا

ووصفا دالا على بديع صنع الله تعالى الذي لا يشاركه فيه غيره، ودليل دامغ على بديع حكمته، وعظم قدرته، وقد أقسم بوقت ضحاها عند ارتفاعها عن أفق مشرقها وظهور شعاعها، وأكّد الخبر بالقسم بها، وذكر أحوالها ، للدلالة على تفرده بالألوهية

تنزهت وتقدست أسماؤه جلّ في علاه (ابن عاشور 1997:15.365).

وهذه المعاني الإيحائية يحتويها قوله :

بها الإله يمينا زادها شرفا ففي الضّحى وضحاها ما يعظمها

ثمّ يتلو هذا البيت صورة استعارية جعلت الشمس كأنّها إنسان يتبسم، وصوّر بزوغ الفجر بانبلاج ضوئه في أول ساعات النهار قد جاء من تبسمها ، ثمّ أتبع تلك الصورة صورة استعارية أخرى، هي أن الصبح يتنفس كالإنسان عندما يستبشر بمقدمها عند طلوعها ليزيد صورة الشمس تجسيدا وتخييلا حتى يخيل للمتلقي أن الشمس تتبسم وتتنفس، وأنّ جمال الروض ومحاسن الطيف مستمد من جمال الشمس، وأن وقت الأصيل حين تأذن بالغروب قد زاد ألوان الطيف ظهورا وابتهاجا وحسنا وتألقا، وقد جاء الشاعر بالجار والمجرور مقدمين على العاملين [زادها ، ويعظمها] في شطري البيت لإفادة تخصيصها بزيادة الشرف والتعظيم، ثمّ إنّ التمييز في [يمينا] والحال في [شرفا] زاد من إيقاع القصيدة طلاوة وخفة وبيانا، وإيراد اسم الموصول [ما] أضفى معنى تعظيمها وتفردها دون سائر الكواكب، ثمّ تابع شاعرنا أوصاف الشّمس قائلا :

طلائع الفجر تأتي من تبسمها تنفس الصبح بالبشرى بمقدمها

هي الحقيقة كلّ النّاس ينشدها فيها الحياة وفيها الحسن يملؤها

فيها الجمال تراءى من مفاتنها في الكون في الروض في إحكام صورتها

محاسن الطيف في ألوانه ظهرت عند الأصيل تحاكي حسن بهجتها

ويلحظ في تلك الأبيات بعض التراكيب البنائيّة، والخصائص الأسلوبيّة، حيث الجمل الخبريّة جاءت آخذة بحجز بعضها بعضا، فمرة يأتي المسند إليه معرفا بالإضافة [طلائع الفجر. محاسن الطيف . كلّ النّاس]، ومرة يأتي المسند جملة فعلية [تأتي . تنفس . ينشدها . يملؤها . تراءى . ظهرت . تحاكي]، وتارة يتصدر الجملة الخبرية بالضمير البارز[هي الحقيقة]، وتارة أخرى يأتي معرفا بالألف واللام مؤخرا [فيها الحياة . وفيها الحسن . فيها الجمال]، ثمّ تشحن الأبيات بقيود جملية [من تبسمها . بالبشرى . بمقدمها . من مفاتنها . في الكون . في الروض . في إحكام صورتها . في ألوانه . عند الأصيل . حسن بهجتها]، وتشفع الجمل في هذه الأبيات بجمل حالية لإبراز صورة الشمس شاخصة كأنها تتراءى عيانا لناظرها [تأتي من تبسمها تنفس الصبح بالبشرى بمقدمها،

كل الناس ينشدها، وفيها الحسن يملؤها ، تتراءى من مفاتنها في الكون في الروض في إحكام صورتها، في ألوانه ظهرت، تحاكي حسن بهجتها]

وتتوالى صور الجملة الخبرية في سياق هذا الوصف البديع لتلقي بظلالها على مآثر الشمس ونعوتها وفضائلها وسماتها التي تزيد من تفردها ، فهي رمز لكل حسن، والكون يستبشر من إشراق بسمتها، والحياة لا تكتمل إلا بوجودها، حتّى إذا لفّها اللّيل برداء ظلمته الحالكة، وغابت عن بسيطتها خيّمت الوحشة والتخّوف والتوجس، فإذا زادت حرارتها، واشتد قظها في كبد السماء ، فإنها بذلك تزكو، ويزكو من يعمّه شعاعها، فهي تجلي الصدأ، وتطهر الأرض بلهيب أشعتها، وفي هذا إتمام لحسن منظرها، واكتمال لغاية بهجتها، ولا ينقص هذا الوصف من محاسنها، وإنما هو مما يزيدها حسنا ونفعا، وهذا الوصف الماتع يأتي في الأبيات التالية مجتمعة

الشمس رمز لكلّ الحسن شاهدة بها المآثر والأيّام تظهرها

الشمس حسن وكلّ النّاس يعشقه يستبشر الكون من إشراق بسمتها

إنّ الحياة نهار شمسه كملت فظلمة اللّيل يأتي النّاس إلفتها

إن غابت الشّمس عمّ الكون ظلمته وإن أطلّت فكلّ يبتغي يدها

حرارة الشّمس إن زادت فغايتها تنفي الصدا تزكي من طهارتها

وفي هذا السياق تتكشّف الفضائل وغايات الحسن، وقد تجلّت حقيقتها الشعرية على وصفها الحسي ، ومن ثمّ فليس ما في الشّعر من استعارات وغيرها من صور البيان، وضروب البديع بالزينة التي تضاف إلى التراكيب، بل هي المادة الشعرية ذاتها يفجّرها الشاعر من اللغة، إذ يتوخّى تكثيف ما فيها من وسائل تعبيريّة تمجّد ما في الطبيعة الكبرى من أشياء ليستخرج ما في باطنها من أسرار(عبد البديع 63:1997).

ومما يسترعي النظر في هذه المقطوعة بنيويّا، التّعبير بالجمل الشّرطيّة بعد الجمل الخبريّة: الاسمية منها والفعليّة، التي تدل على الاحتمال والتقدير والافتراض، إذ إنّ الشّمس لو تخلفت عن وظيفتها وخصائصها لاختل الكون بأسره، ففي كلّ جملة اسميّة من هذه المقطوعة عنصر من العناصر الدلالية المتعادلة والمتكافئة أدّت إلى علوّ النسق البنائي، وبخاصة على مستوى محور الاستبدال، فقد ألحّ شاعرنا على إمكانيّة إنشاء علاقة ما بين كلمة من حقل دلالي معيّن وكلمة من حقل دلالي آخر مبتعدا عن الرتابة في الأسلوب .

فثمة مقابلات بديعية بين الشمس والظلمة، وبين . غابت وأطلّت . تنفي وتزكي، واستعارة في . فكلّ يبتغي يدها . وكأنها عروس حسناء غاية في الحسن كثر طالبوها وراغبوها، وتقديم الخبر شبه

الجملة على المبتدأ . بها المآثر . والإضافة في . لكلّ الحسن . وكلّ النّاس . فظلمة الليل . حرارة الشّمس . من طهارتها . فغايتها . نهار شمسه . والمراوحة بين الجمل الاسمية والفعلية بها المآثر والأيام تظهرها . الشمس حسن ... يستبشر الكون من إشراق تبسمها . فظلمة الليل يأتي الناس إلفتها، والجملة الاسمية المتصدرة بإنّ المؤكّدة . إنّ الحياة نهار شمسه كملت .

ولقد اعتمد شاعرنا على بنية الترديد التي تندرج تحتها بنية كبرى هي بنية التكرار، حتى تمتد إلى تشابه الأطراف، ومع الحضور والغياب يتمّ إنتاج الدّلالة في أشكال متعدّدة قد تتسع وقد تضيق ، وقد تتوقف وقد تمتد، لكنها تتشكّل في كلّ ذلك بطبيعة الترديد، فقد تمّ ذكر الشمس بالاسم الظاهر تسع مرات، وذكرت بالضمير الظاهر المتصل تسعاً وعشرين مرة، وذكرت بالضمير المنفصل البارز مرة واحدة، وباسم الإشارة مرتين، وبضمير الغائب مرتين، وهذا المنزع البنائي يجعل العلاقة بين الوحدات الصغرى [الكلمة أو الجملة]، والوحدات الكبرى [المقطوعة الشعريّة] أكثر تماسكا، وأشد إحكاما، كما أنّ لغة الغياب لها مدخل في إنتاج الدّلالة

فتارة شاعرنا يورد لفظة الشمس في جملة صغرى، وتارة يشير إليها بالضمير، وتارة يذكرها باسم الإشارة ، لتنوع الدلالات من حيث تعظيمها، وعلو مكانتها ، ورفعتها، وكذلك الإضافات التي وردت فيها كلمة الشمس، وأدوات العطف، وإيرادها في جملة حاليّة، كل هذه الصيغ البنائية جعلت من القصيدة لوحة متناغمة الأجزاء والنظم والبناء، ووقعت في نفس المتلقي موقعا حسنا، وأسرت لبه، واستولت على مشاعره وأحاسيسه، وانفعل بها (عبد المطلب 1988 :400).

ثمّ تأتي المقطوعة الأخيرة لتتنوع بين الجمل الاسميّة والفعليّة والحاليّة، وبين كمال الاتصال بينها، وشبه كمال الانفصال، لتزيد الروابط المعنوية واللفظية أكثر إحكاما لبنية القصيدة، وتضفي على الصورة الشعرية طلاوة، وسحراً خياليا خلابا، حيث يقول:

فهذه الشّمس شمس العلم والأدب شمس المعارف فرع في أرومتها

هذي المعاني ولا تحصى مفاخرها جاءت بها الشمس تحييها وتنشرها

على الخلائق صنع الله أودعها تلك المحاسن جلّ الله مبدعها

فلا غرابة أن كانت فضائلها رمزا لجامعة والنّصر يغمرها

اسم ناصر شهم قائد بطل غزت به العرب باديها وحاضرها

فهذا النّص الشعري بوصفه نصا مصوغا بلغة تركيبية بنائية طبيعية معينة ليشي بعمل فني جيّد، ينظر إليه على أنّه يشير إلى فكرة واحدة متكاملة ، حيث حقّق وظيفة فنّيّة ضمن منظومة التواصل اللغوي: أعني المبدع ، والمتلقي، والرسالة، ووظيفة كل عنصر من تلك العناصر أمّا وحدة النّص

باعتباره علامة متكاملة غير قابلة للتجزئة، فتتكفل بها كلّ مستويات بنيته العضويّة ، وبصفة خاصة كيفيّة تكوينه (لوتمان 54:1995).

أمّا من حيث دور القافية في بناء القصيدة، فقد أسهمت في بنائها العضوي للقصيدة بوصفها جزءا من التركيب ، فجمل القافية كلها اسمية مطلقة بما يحقق للقافية دورها موسيقيا في سلاستها وخفتها وحيويتها وفاعليتها ، وتشخيصها للمعنى في صياغتها، وساعد على تلك الترنمات تفعيلات بحر البسيط ووقعها في النفس لانبساط أجزائها، وقد هيمن حرفا الشين والسين في كلمة الشمس على القصيدة كلها، وهما حرفان مهموسان يؤديان دورا وظيفيا في الوزن الإيقاعي للقصيدة كلها، وكذلك في الحركة الإعرابية، حيث جاءت مرة مبتدأ، وتارة فاعلا، وتارة مضافة، ومرة بدلا، وكلها وظائف موسيقية ساعدت على نشاط وزن القصيدة (نوفل 2000 :182) .

وبعد هذا التحليل التطبيقي المقتضب للمنهج البنيوي على قصيدة الشمس للشاعر محمد بن صوفية توجد بعض المستويات التي يجب إيرادها لتكتمل صورة البحث في شقيه التنظيري والتطبيقي.

أولى هذه المستويات . اللمحة الدلالية في استعمال شاعرنا لمعجمه الشعري مما جعل من تعبير صور القصيدة متحولاً من الإطار المألوف إلى الإطار غير المألوف، والذي يتحرك من حدود الجملة بعمقها اللغوي، والذي يقوم على اختيار المفردات، وما تحوي من طبيعة استبدالية تتيح لشاعرنا أن ينتقي ويختار مفردات قصيده، ويفضل دالا على آخر داخل العبارة أوالتركيب الجملي، وهي علاقة قائمة على الطبيعة الاستبدالية في الألفاظ المنتظمة داخل الجمل فتكتسب القيم الجمالية التي تنتجها اللغة من خلال الصياغة الأدبية، وهي تمثل وسيلة إضافية تكتسبها اللغة ذاتها، ويمكن رصد ذلك في عمق استعمال المفردات والجمل والمادة النحوية، وانتظام الجمل، ثم الفقرات، وصولا إلى البناء أو التصور الأدبي المتكامل.

وهذا الإجراء البنيوي يساعدنا على تحديد اتجاه الشاعر من انتقائه للمادة اللغوية التي اختزنها في ذاكرته، وتحديد طريقة الأداء، وربط الدوال بمدلولاتها من جهة، ثم ربط الدوال بعضها بعضا من جهة أخرى، والنحو . في هذا التصور. يمثل أهم مؤثر في خلق الإطار الدلالي في مستواه الشكلي، أو في مستواه النفسي العميق بجانب المستوى الصوتي، والتكرار الدلالي، والنبر، وهذا كله يولد ظواهر تعبيرية متعددة .

كما أن التنوعات الصياغية أو التعبيرية في القصيدة قد استمدت وجودها من مستويات التعبير المختلفة ولاسيما منها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والتركيبية ، والبلاغية من تشبيهات، واستعارات، وكنايات ، وهي جميعها تعتمد على التوصيف اللغوي الذي يحقق صورة الكمال الفني في الصياغة الأدبية البنائية، وذلك بربطها بعناصر التوصيل اللغوي: المبدع، والمتلقي والرسالة :

النص الشعري، هذا من جهة، ومن جهة أخرى رصد حجم الجملة طولا وقصرا وترتيب أجزائها، ورصد الأدوات المساعدة التي تزيد النص الأدبي حيوية وإمتاعا وإيقاعا موسيقيا، يزيد القصيدة حسنا وجمالا وقبولا واستحسانا (بركة، وقويدر، والأيوبي، 2002 : 67)

ثاني هذه الإشارات المستوى الصوتي .

ويرتكز هذا المستوى في القصيدة على القيم الصوتية الخالصة، حيث وزعت إيقاعات وتفعيلات القصيدة توزيعا أكسبها نغما صوتيا ، وجمالا تركيبيا، وهذا ناتج عن سهولة الألفاظ وسلامتها مما يثقل على اللسان حتى نشأ نظم صحيح، وغرض يدل على ما يريده الشاعر من نسج قصيدته، ومعنى بليغ يسمو ببلاغة نظمها وصياغتها صياغة بنائية تأخذ بحجزها ورصف كلماتها رصفا متماسكا.

كما أن البعد المكاني في القصيدة قد حافظ على القيمة الصوتية ونغمها، وساعد على تنسيق عملية الإيقاع، بالإضافة إلى اتصاله بالدلالة النابعة من وضع اللفظة في مكان يخصها ويليق بها، فتتلون تلك الدلالة ببعض القيم الفنية، كتأكيدها، أو تفريعها، أو تتميمها، وهي أمور تؤدي دورا بارزا في الأداء الشعري على وجه الخصوص.

وترتيبا على ذلك فإنّ اللغة الشعرية بهذه الحيثيات، تمثل نظاماً خاصاً يلامس التركيبات البنائية الخاصة بلغة القصيدة وعلاقاتها الأسلوبية، فثمة علاقات معنوية بين الألفاظ تعتمد على البعد الزمني في عملية الإبداع الشعري، حتى تنزل كل لفظة منزلتها من الصياغة، غير أنّ هناك طبيعة تجاورية تهيئ لبعض الألفاظ أن تصاغ في موقع يناسبها، فتعطي دلالة مميزة من خلال إيقاعها المناسب للمقام والحال معا، فلكل كلمة مع جارتها مقام، ويتأكد هذا المقام باتصال الصياغة بالسياق، وهو ما يبرز هذه الصياغة من خلال المستوى الصوتي لها، وربطه بالمستوى الدلالي، مع ما يضيفه البعد المكاني من فنية تؤكد شاعرية المبدع، وبذلك يكون شاعرنا قد أعطى الخواص البنائية للقصيدة حقها من الحسن والإبداع .

أما إيقاع القصيدة فهو يشكل متعة حسية لكل متذوق للشعر، وتأخذه أخذة وجدانية لكل متمثل للفن، وتمنحه وثبة فكرية لكل متلق ذواقة للنص البنائي الجمالي، ومن هنا كانت وظيفة الإيقاع في الشعر، منح المتعة والنشوة إزاء النص، فقد استطاع شاعرنا أن يبني قصيدته على أسس تتجاذب معها الكلمات، وتتناغم فيها الإيقاعات ، وتحرك فينا الأحاسيس والانفعالات بوقع جرس الكلمات، فقد وظف شاعرنا الإيقاعات توظيفا متناسقا موزونا، ليستهوي متلقيه، ويؤسر ألبابهم، ليجدوا فيها ما ينفس عما يجيش في خلجات رغبات نفوسهم، ويحرك وجدانهم وتنفعل به أحاسيسهم، فوراء الأصوات المتآلفة والمعاني المتجانسة، وجرس القوافي المرسلة المفعمة بالدلالات يكمن القصيد

المبني على التأثر والإقناع، فالوزن هو الصورة الخاصة المتميزة للإيقاع في العمل الشعري، ويعتمد الوزن والإيقاع على التكرار والتوقع، إذ إن تتابع المقاطع على نحو خاص . سواء كانت هذه المقاطع أصواتا أو صورا للحركات الكلامية . يهيئ الذهن لتقبل تتابع جديد.

ويكتسب الإيقاع فاعليته عن طريق التوفيق بين المقاطع الصوتية في حركاتها وسكناتها، لتنقل لنا الغرض المراد من القصيدة ، لتتأثر نفوسنا تبعا لانفعالاتنا، فتأثير صوت الكلمة لا يبلغ تأثيره إلا من خلال الإيقاع الذي يبعث على الانفعال .

أما الوزن فهو تابع للإيقاع الزمني، وهو الوسيلة التي تمكن الكلمات من أن يؤثر بعضها بعضا على أكبر نطاق ممكن في القصيدة، ففي قراءة الكلام الموزون يزداد تحديد التوقع، وهو عادة لا شعوري ، لكنه في بعض الحالات التي تستعمل فيها القافية يكاد يكون التحديد كاملا، فوجود فترات زمنية منتظمة في الوزن يمكننا من تحديد الوقت الذي سيحدث فيه ما نتوقع حدوثه، فالوزن يضيف إلى مختلف التوقعات التي يتألف منها الإيقاع نسقا زمنيا معينا، والنظام الذي ينزع إليه الوزن يؤثر فينا عن طريق تحديد التوقعات التي يحدثها في نفوسنا، وهذه التوقعات هي التي تجعل لهذا النظام تأثيرا في النفس، ومن ثم كان الإيقاع والوزن لهما تأثيرات عاطفية تنشأ عن طريق المدلول، وعليه فمجموع الأصوات في القصيدة جعلت للكلمات تأثيراً وجدانياً كان مرده الفكر والإحساس، وإذا كان للشعر اتجاهات عدة للإبداع الفني، فإنّ أسرعها إلى نفوسنا ما فيه من جرس الألفاظ وانسجام في توالي المقاطع، وجمال الأخيلة والصور .

والإيقاع الموسيقي في القصيدة نجده قد أثار فينا انتباها عجيبا، وذلك لما فيه من مقاطع خاصة وقافية محددة يبعث على الإعجاب والانفعال (عبد المطلب ، 2007 : 73 ، 74)

أمّا ثالث تلك الإشارات فينحصر في الإطار التركيبي للقصيدة من خلال انتقاء الشاعر للفظ المفرد ووضعه الوضع اللائق في التركيب الجملي وما يطرأ عليه من تغيير في آخره، وما يتبع هذا التغيير من تغيير في الدلالة متصل بالمعنى النحوي، وما يترتب على ذلك من رصد الخواص التركيبية في لغة الجملة ووصفها بمعيار الرصانة والجزالة التي تفعل توظيفها في خاصية الدلالة المنوطة بها، وما يتبع ذلك من ملاحظة الخواص الجزئية للقصيدة، وهي بذلك تنصرف إلى الجانب التركيبي في صياغة القصيدة، وهو متعلق بالمعنى اللغوي العام الذي تتم به عملية التواصل في مستواها العادي المألوف إلى مجال الإبداع الفني، وعليه يكون التركيب الجملي في القصيدة حسن التأليف، يزيد المعنى وضوحا ورسوخا في نفس المتلقي.

ولقد ترسخت ملكة شاعرنا في قصيدة الشمس في انتقاء مفرداته ورصف جمله، وفي تنوع الحركات الإعرابية التي طرأت على الجمل، فغيرت دلالاتها، وفي خصوصية الحروف والأدوات الإعرابية،

وما تحمله الأبيات من ترابط الجمل، وتعلق إحداها بما تجاورها، فجاءت صياغة الأبيات محكمة، وذللك بوضعه الفصل موضع الوصل، ووضعه الواو موضع الفاء وبالعكس، ووضعه أو موضع أم وبالعكس، ووضعه لكن موضع بل وبالعكس.

كما ازداد التركيب الذي صيغت في قوالبه القصيدة تماسكا وقوة ورصانة، وذلك بتخيره وضع التعريف والتنكير موضعه الصحيح، ووضعه التقديم والتأخير في رتبته موضعه الرصين، وتخيره لمواقع الحذف والذكر، وما إلى ذلك من تراكيب بنائية غاية في البلاغة والإحكام معتمدا في ذلك طبيعة المستوى التركيبي المتصل باللغة ونظام مفرداتها من تجاور بعضها، وارتباط بعضها بموضع معين في الصياغة، ثم ارتباطها بسياق محدد ترد فيه، مع ملاحظة مقتضى حال القصيدة ، والمناسبة التي قيلت فيها، فالمقام، والحال، ومقتضى الحال، كلها أساس تفعيل دلالات التراكيب والمفردات القائمة في القصيدة، وعليه تكون القصيدة قد أخذت أشكالاً وصوراً متنوعة في نظمها التركيبي، جعلت دلالة التراكيب موافقة لحال المقال الذي أنشأ صيغها من حضور بعض عناصرها أو غيابها، أو تقديمها أو تأخيرها، أو تعريفها أو تنكيرها، وغير ذلك من طبيعة التحول التركيبي الذي يطرأ على خصائص الصياغة، وما تفيض به من دلالات ذات أهمية تمثل البعد الأساس لعناصر التركيب في الصياغة الشعرية الفنية (عبد المطلب، 2004 : 112، 113)

فإذا ما أمعنّا النظر في تحليل القصيدة بنائيا من حيث أنماط التراكيب ، فإننا سنجد أنّ ثمة تراكيب جاء فيها أحد أركان الإسناد معرفة أو نكرة ، أو جاءا معا معرفتين، وقد أتت تلك الخصائص متصلة بالجانب النفسي للشاعر والمتلقي حتى أثرت في طبيعة الدلالة الإبداعية .

والملاحظ في قصيدة الشمس لشاعرنا ابن صوفية أن السياقات التركيبية قد تداخلت حدودها، وتبادلت أماكنها، بحيث بدت أغراض التنكير متساوية مع أغراض التعريف، كما أنّ المقاصد البنائية لتلك التراكيب لدى الشاعر والمتلقي قد حققت إفادة معنوية لها أهميتها في عملية التواصل اللغوي بعناصره المتواشجة، وهذه الأهمية قد ارتبطت بما اصطلح عليه من الخبر ولازم الخبر ، فإن فائدة الخبر لما كانت لازمة، أو هي الحكم ولازم الحكم، أصبح احتمال تحقق الحكم متى كان أبعد كانت الفائدة في تعريفه أقوى ، ومتى كان أقرب كانت أضعف، وكلما تحقق الحكم بحسب تخصيص المسند إليه والمسند، ازداد تخصيصا وازداد الحكم بعداً.

وكلما ازداد عموما ازداد الحكم قرباً، وتخصيص المسند إليه قد يكون بحكم وضعه اللغوي لكونه أحد أقسام المعرفات فحسب، وهي المضمرات، والأعلام، والموصولات، والإشارة، والمعرفات باللام ، والمضافات إلى المعارف ، لكن طبيعة الاستعمال تجعل من هذا الوضع الأصل وسيلة لإضافة دلالية ينتقل بها التعبير من المستوى الإخباري إلى المستوى الإبداعي، ويتداخل تعريف المسند إليه

مع المسند عند ربطهما بالمتلقي، وعندما يكون المسند مشخصا لديه بإحدى طرق التعريف، وما دام الطرفان معلومين للمتلقي فإنّ الإفادة تتمثل في لازم الحكم لا في الحكم ذاته .

ويتحكم المقام في تنكير المسند إليه، كأن يكون المقام للإفراد، أو يكون غير صالح للتعريف، لجهل المتكلم ببعض جوانب المسند إليه، أو لتجاهله لهذه الجوانب، أو غير ذلك من الملابسات التي تتصل بالمقام.

وكذلك الأمر بالنسبة لتنكير المسند، حيث يرد في مجال الحكاية النكرة، أو عندما يراد به وصف غير معهود ولا مقصود بحيث يحصره في المسند إليه .

وترتيبا على ما تقدم فإن قصيدة الشمس لشاعرنا ابن صوفية ، قد أخذت شكل مستويات ترتبط بالدلالة من ناحية، وبالتركيب من ناحية أخرى، وقد بنيت تلك المستويات على ركائز عدة هي:

1. طائفة من المعاني النحوية العامة التي يطلق عليها معاني الجمل.

2 . مجموعة من المعاني النحوية الخاصة، أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية، والمفعولية، والإضافية ...إلخ.

3 . مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإسناد والتخصيص، والنسبة، والتبعية، وكلها قرائن معنوية.

ولعل الهدف الأساس من النظر فيفي قصيدة الشمس للشاعر محمد بن صوفية، هو محاولة فهمها وتحليلها تحليلا بنائيا، والسبيل إلى ذلك هو النظر في العلامات المنطوقة أو المكتوبة، لتكون وسيلة إلى تحديد المبنى، ثم التوصيل بذلك إلى إدراك الدلالة.

ويمكن حصر قرائن الدلالة الجزئية في شكل تجريدي من خلال تلك البنيات التالية:

1 . الإسناد: وهو النسبة الحادثة بين طرفي الإسناد: المسند، والمسند إليه.

2 . التخصيص: وهو تخصيص الحدث في الفعل بمن وقع عليه (المفعول به) أو زمانه أومكانه (المفعول فيه) أو تأكيده، أو بيان نوعه أو عدده (المفعول المطلق) أو بيان سببه

(المفعول لأجله) أو بيان الهيأة (الحال) أو إخراج أحد العناصر(الاستثناء)

3 .النسبة: وهي نسبة المعنى إلى الاسم بواسطة الجر أو الإضافة، وهي قيد عام على علاقة الإسناد فيحولها إلى نسبة، أي نسبة معنى الحروف إلى المجرور بها، وكذلك الأمر بالنسبة للإضافة.

4 . التبعية: وهي قرينة معنوية عامة تندرج تحتها أربع قرائن فرعية هي: النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل.

5 . المخالفة: أي مخالفة إعراب اللاحق للسابق.

6 . الإعراب: وهو ما يطرأ من تغيير في الحركة أو الحرف بالنسبة للأسماء أو الأفعال المضارعة.

7 . الرتبة: وترتبط بالبعد المكاني للكلمة في الجملة وعلاقتها بما يسبقها أو يلحقها.

8 . الصيغة: وهي تحديد شكل الكلمة ونوعها، ككونها اسماً، أو فعلاً، أو حرفاً.

9 . المطابقة: وهي المناسبة بين المتقابلات بواسطة الضمائر، إفرادا، وتثنية، وجمعا، وتذكيرا، وتأنيثا، وحضورا، وغيبة ، وكذلك التحديد بواسطة التعريف والتنكير.

10 . الربط: وهو إيجاد واسطة للربط بين الضمائر، كأدوات الاستفهام، والنفي.

11 . التضام: ووسيلته الذكر أو الحذف للجملة، أو لبعض أجزائها.

12 . الأداة: وذلك إذا اعتبرت وسيلة لتحديد معنى الجملة العام، كالجملة المنفية، أو المستفهم عنها، أو المنادى، أو الرجاء، والتمني.

13 . التنغيم: وهو وسيلة سمعية، حيث يكون لإيقاع الجملة أثر في معناها.

(عبد المطلب 1995 : 210 ، 211 ، وراغب 1996 : 33 ، 34)

ونافلة هذا البحث يمكن القول إنّ المنهج البنيوي قد ارتبط في تنظيره وتطبيقه بالخطاب الشعري الإبداعي، وهو يمثل النموذج الذي يعتمده كثير من الباحثين في مختلف العلوم الإنسانية، فهو يعد . بحق . نظاماً منهجياً ، وعلماً موضوعياً تحليلياً ، يتضمن أساليب وقوانين منهجية، ويشمل طرقا تفكيكية مجردة لا غنى عنها في مختلف ميادين الدراسات اللغوية، ويؤصل لطرق التحليلات البنيوية الإبداعية .

نتائج وتوصيات

وأخلص من تلك الدراسة النظرية للمنهج البنيوي والتطبيق عليه بتلك المبادئ الإجرائية الآتية:

1. نظر المنهج البنيوي إلى النص على أساس أنه كلّ متكامل ، يتكون من أجزاء تربطها علاقات ، ولا يتمّ فهم هذه الأجزاء بمعزل عن العلاقات التي تربطها بالبنية الشاملة للنص .

2. عوّل المنهج البنيوي على الدراسة الوصفية للظواهر اللغوية باستثناء البنيوية التوليدية التي لا تستبعد المحور التاريخي .

3. اهتمّ المنهج البنيوي بالعلاقات الإيحائية والسياقيّة في تفسير النص الأدبي، إذ تنتج الدلالة من خلال تفاعل هذين المستويين، وقد جاءت تلك العلاقات واضحة في قصيدة الشمس المطبقة على المنهج البنيوي .

4. لقد تأسس النص الأدبي في البنيوية على مجموعة من العلاقات الثنائية كما هو مقرر عند سوسير التي من أهمها الحضور والغياب .

5. رفضت البنيوية الاتجاه الذاتي المطلق في عملية الخلق الفني ، وأقرت الموضوعية فالشاعر لا يتحدث عن نفسه فحسب، بل عن الآخرين كذلك .

6. جاءت قصيدة شاعرنا ابن صوفيّة . رحمه الله . بها سمات بنيوية متكاملة من حيث المنهج والإجراء، ومن خلال ثنائيات سوسير التقابلية .

7. العناية بالمنهج البنيوي بشقيه التقعيدي والتطبيقي والإفادة منه في مجالات نظرياتنا الأدبيّة والنقديّة واللغوية .

8. التنبيه على خطوط التماس بين النظرية البنيوية ونظرياتنا الأدبية واللغويّة والبلاغيّة للوقوف على روافد تلك التيارات العلمية الوافدة، وضبط قضية التأثير والتأثر بين الثقافات الأجنبية، والمقاييس العربية.

9. غربلة تلك النظريات الأجنبية الوافدة علينا قبولاً ورفضاً، وعدم الانخداع بكل ما هو جديد.

10. عدم ليّ النصوص العربية في تطبيق المنهج البنيوي عليها ، والتنبيه علي مزالقها ، وتشابهها مع مناهجنا الفريدة في ساحات ازدهار ثقافة العلوم .

فهرس المصادر والمراجع

1 . بناء الأسلوب في شعر الحداثة التكويني البديعي، د. محمد عبد المطلب، 1988 م.

2 . البلاغة العربية قراءة أخرى، د. محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط2 ، 2007 م.

3 . التحرير والتنوير، الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون للنشر والتوزيع تونس، 1997 م.

4. جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم ، د. محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط 2 ، 2004 م.

5 . تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، يوري لوتمان، ترجمة محمد فتوح أحمد، دار المعارف 1995 م .

6 . دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر ، ط 3 ، 1413 هـ . 1992 م.

7 . ديوان البيان، د. محمد مصطفى صوفية ، مجلس الثقافة العام 2008.

8 . علم اللغة العام، فرديناند سوسير، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، مراجعة د. يوسف المطلبي، بيت الموصل 1988 م .

9 . علم الأسلوب والنظرية البنائية، د. صلاح فضل، دار الكتب المصرية، ط 1 ،هـ 1428 2007 م.

10 . استشفاف الشعر، د. يوسف حسن نوفل، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط 1 ، 2000 م .

11 . الشعر واللغة، د. لطفي عبد البديع ، الشركة المصرية للنشر والتوزيع لونجمان ، ط 1 ، 1997 م.

12 . قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، د. محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، 1995 م.

13 . مبادئ تحليل النصوص الأدبية، د. بسام بركة، د. ماتيوقويدر ، د. هاشم الأيوبي ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1 ، 2002 م.

14 . مناهج النقد المعاصر، د. بشيرتاوريت ، الهيأة المصرية العامة للكتاب ، 2008 م

15 . موسوعة النظريات الأدبية، د. نبيل راغب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط 1 ، 2003 م.

16. موسوعة الإبداع الأدبي ، د. نبيل راغب ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ،ط1 1996م.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

أساليب البيان في شعر عبد الحميد بطاو

ديوان مرثيّة مرائية أنموذجا (دراسة أسلوبيّة نقديّة)

د. صافي علي بوفردة الشيخي

أستاذ مساعد كلية التربية بنغازي –جامعة بنغازي

Methods of rhetoric in the poetry of Abdul Hamid Bataw

A model of a hypocritical elegy (a critical stylistic study)

Dr. Safi Ali Boufarda Al-Shaikhi

Assistant Professor, Faculty of Education, Benghazi - University of Benghazi

هند محمد العوامي

Hind Mohammad Al-Awai

باحثة

Researcher

ملخص البحث

يحتوي هذا البحث على إجابات لتساؤلات عدة حول أساليب البيان في ديوان " مرثية مرائية " للشاعر عبد الحميد بطاو، ومن أهمها :

ما دور أساليب البيان في ديوان " مرثية مرائية " ؟

كيف وظف بطاو الاستعارة في تجربته الشعرية من خلال ديوان " مرثية مرائية " ؟

كيف وظف بطاو التشبيه في تجربته الشعرية من خلال ديوان " مرثية مرائية " ؟

كيف وظف بطاو الكناية في تجربته الشعرية من خلال ديوان " مرثية مرائية " ؟

الكلمات مفتاحية :

مرثية ـ مرائية ـ بطاو ـ أساليب البيان .

Abstract of the research

This research contains answers to several questions about the methods of rhetoric in the collection "Hypocritical Elegy" by the poet Abdul Hamid Bataw, the most important of which are:

What is the role of rhetorical methods in the collection "Hypocritical Elegy؟"

How did Bataw employ metaphor in his poetic experience through the collection "Hypocritical Elegy؟"

How did Bataw employ simile in his poetic experience through the collection "Hypocritical Elegy؟"

How did Bataw employ metonymy in his poetic experience through the collection "Hypocritical Elegy؟"

Keywords:

Elegy - Hypocrisy - Bataw - Methods of rhetoric.

بِسمِ اللهِ الرحمنِ الرحيمِ

الحمد لله حمداً يستغرِق كلّ أنواع الحمد، يليق به ويرتضيه، وله الشّكر شُكرا يُناسِب نعمه وأياديه، ويوفي بحقها ويستزيده مِنها.

الحمد لله الذي اختار مُحمداً _صلّى الله عليه وسلّم_ من خير أمّة في العالمين. وأنزل القُرآن الكريم عَليه بلغة العَرب فضَمن لها القُوّة والخلود ما بقيت الحياةُ عَلى هَذا الوُجود. ونسأله التّوفيق لما فِيه خدمة العَرب، فإنه محل الرّجا ونعم المُرتجى.

وبعد ....

فقد لقي الشّعر في ليبيا اهتماماً واسعاً من الكتاب والمثقفين والأكاديميين في الآونة الأخيرة، فظهرت الكثير من الدراسات التي تتناول النص الشعري في ليبيا، وتلقي الضوء على مشاربه ومنابعه ومدارسه المختلفة؛ لذا فقد انصب اهتمامي على شعر عبد الحميد بطاو ليكون ميداناً لبحث تحت عنوان:

أساليب البيان في شعر عبد الحميد بطاو

ديوان مرثيّة مرائية أنموذجا

(دراسة أسلوبيّة نقديّة)

أسباب اختيار الموضوع:

اخترتُ الكتابة في الشّعر الأدبيّ الحديث تحديدا الشّعر الحُر، وذلك لتميّزه وتفرّده، وغناه بكل ما يحتاج إليه النص الأدبي من معطيات وتقنيات فنية ترفع من مستواه، وتقدمه للقارئ في أبهى صورة .

أهداف الدراسة:

أولا: التّعريف بالجانب البلاغي في ديوان الشّاعر عبد الحميد بطاو.

ثانياً: التّعرّف على صورة الاستعارة عند الشّاعر عبد الحميد بطاو.

ثالثاً: عرض الصّورة التّشبيهيّة في دِيوانه مرثيّة مرائية.

رابعاً: إيضاح وتقصّي للكناية في دِيوانه مرثيّة مرائية.

البحث مُقسّم إلى ثلاثة فصول، مسبوقة بتمهيد سيكون محصصاً للتّعريف بالشّاعر (حياته ومؤلفاته والمسرحيات الشعرية التي كتبها)، ويليه توضيح لعلم البيان وأقسامه، والتي سيتم تناولها بشيء من التفصيل في هذه الفصل،

الفصل الأول : الاستعارة عند بطاو من خلال ديوانه مرثية مرائية .

الفصل الثاني: التّشبيه عند بطاو: ونذكر ما به من أركان وأقسام، ثم سنتناول الصّور التي عرضها الشّاعر في ديوانه مرثيّة مرائية.

الفصل الثّالث: الكناية تعريفها، وأقسامها، والجانب الوصفي لنماذج من ديوان الشّاعر.

وأخيرا الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

التمهيد

أولاً التعريف بالكاتب

الشاعر **عبد الحميد بطاو** مواليد درنة عام 1941 شاعر محب وعاشق للحرف والكلمة ومتيم بحبّ الوطن. كتب في مجالي الشّعر وأيضاً التّأليف المسرحي بدأ في كتابة الشّعر في مطلع حياته

ونشر نتاجه الشّعري في معظم الصّحف والمجلات المحليّة من بينها: صحيفة الفجر الجديد ومجلة ولا ومجلة الثقافة العربية وصحيفة الشلال وصحيفة البطنان وغيرها من الصحف والمجلات وأيضاً زينت قصائده الصحف العربية كالثقافة السورية وأيضاً مجلة الثقافة المغربية.

كما شارك **بطاو** في عدد من الملتقيات والمهرجانات الثقافية والأدبية في ليبيا وخارجها، كتشريفه للأيام الليبية في المغرب التي أقيمت في منتصف الثمانينات، وكذلك صدح الشّاعر الرقيق بمهرجان المربد في دورات عام 1987 وعام 1988 وعام 1989 وتوالى حضوره للمهرجانات العربية آخرها كان في نهاية العام الماضي بالجزائر الشقيق.

جوائز تحصل عليها بطاو:

تحصّل على عدة جوائز كحصوله على الجائزة الأولى في الملتقى الأدبي الأول عام 1974 في مجال الشّعر بطرابلس والجائزة الأولى في مجال التّأليف المسرحي عام 1991 ف.

شخصية عبد الحميد بطاو:

شاعرنا لا يحبّ تقلّد المناصب والمهام بل هو دائماً كالطّائر الغريد يرى الحياة أكثر براحاً عندما يتخلّص من أقفاص المهام غير أنّه أذعن مكرهاً لطلب عدد من المثقفين ليتولى مهام أمين مكتب دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان بشعبية درنة وهو عضو مشرف على مسابقة التأليف المسرحي عام 1990.

مؤلفاته:

هو عضو برابطة الأدباء والكتاب بالجماهيرية له العديد من المؤلفات أبرزها الدواوين الشعرية:

(تراكم الأمور الصعبة) و(بكائية جالية المطر) وأيضاً (الموت) و(مرثية مرائية) وهو الديوان الذي اخترناه في هذا البحث لندرسه دراسة أسلوبية نقدية.

المسرحيات الشعرية التي كتبها بطاو:

أما أعماله المسرحية الشعرية فهي: (الموت أثناء الرقص)، (مسرحية الجسر) وهى مختلطة بين الفصحى والعامية والشعر العربي الفصيح وكذلك مسرحية (الزفاف يتم الآن) و(حوارية العيون المشاغبة)، و (عروس البسوس) و(انتظار جودت) وهي مسرحيات شعرية.

ينظر موقع وزارة الثقافة والتنمية المعرفية.

ثانياً: علم البيان

البيان لغة: الكشف والإيضاح.

اصطلاحا: علم يُعرف به إبراز المعنى الواحد بطرق مختلفة وصور متفاوتة في وضوح الدّلالة.

المعجم الوسيط إبراهيم مصطفى وآخرون، باب الباء.

البيان تعريفه وتطوّره:

وردت كلمة البيان ومشتقاتها كثيرا في كتاب الله تعالى وفي سنة الرسول _صلى الله عليه وسلم_ فعليّ حين نقرأ في كتاب الله تعالى: {كذلك يبين الله آياته للناس} البقرة: الآية 187، {كذلك يبين لكم الآيات} البقرة: الآية 266، {يريد الله ليبين لكم} النساء: الآية 26.

فالمبين في هذه الآيات هو الله تعالى.

نقرأ كذلك قوله تعالى: {وأنزلنَا إليك الذّكر لتبيّن للنّاس ما نَزل إليهم} النحل: الآية 44.

ونقرأ ثالثا قول الله تعالى: {وإذ أخذ الله مِيثاق الذين أُوتوا الكتاب لتبيننه للنّاس} آل عمران: الآية 187.

وفي آية أخرى نقرأ قوله سبحانه: {وسكنتم في مساكن الذين ظَلموا أنفسهم وتَبين لكم كيف فَعلنا بهم وضَربنا لَكم الأمثَال} إبراهيم: الآية 45.

والمعنى المتبادر لهذه الآيات جميعا هو الظهور والكشف والإيضاح، فالله تبارك وتعالى يبين آياته للنّاس، فيوضّحها ويكشفها، فلا يبقى فيها أي خفاء، والنبي _صلى الله عليه وسلم_ يبين ما نزّله الله فيشرحه، ويرشده إلى ما فيه من أسرار ودقائق، وقد يكون هذا البيان من الرّسول _صلى الله

عليه وسلّم_ توضيحا لمبهم، أو تفصيلا لمجمل، أو تقييدا لمطلق، وقد يكون غير ذلك مما ذكر في موضعه. (أ. د. عباس، 2009: 211) .

الفصل الأول : الاستعارة

الاستعارة لغة: رفع الشيء وتحويله من مكان إلى آخر، يقال: استعار فلان سهما من كنانته: رفعه وحوّله منها إلى يده.

لسان العرب ابن منظور مادة عير.

تعريف الاستعارة:

1) عرفها الجاحظ بقوله: "تسمية الشّيء باسم غيره إذا قام مقامه".
2) وعرّفها ابن المعتز بقوله: "هي استعارة الكلمة لشيء لم يُعرف بها من شيء قد عرف بها".
3) وعرّفها قُدامة بن جعفر بقوله: "هي استعارة بعض الألفاظ في موضع بعض على التوسع والمجاز".
4) وعرّفها أبو الهلال العسكري بقوله: "نقل العبارة عن موضع استعمالها في أصل اللغة إلى غيره لغرض". (السيد، 2007: 140).
5) عرّفها السّكاكي بقوله: "الاستعارة أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر مدعيا دخول المشبّه في جنس المشبّه به دالا على ذلك بإثباتاتك للمشبّه ما يخص المشبّه به".
6) عرّفها ابن الأثير تعريفا آخر بقوله: "الاستعارة نقل المعنى من لفظ إلى لفظ لمشاركة بينهما مع طي ذكر المنقول إليه". (قاسم، 1988: 152).

ومع كل التّعريفات السّابقة تتجلّى الحقائق التّالية بالنّسبة للاستعارة:

1) الاستعارة ضرب من المجاز اللّغوي علاقته المشابهة دائما بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي.
2) وهي في حقيقتها تشبيه حُذف أحد طرفيه.
3) تطلق الاستعارة على استعمال اسم المشبّه به في المشبّه، فيسمى المشبّه به مستعارا منه، والمشبّه مستعارا له، واللّفظ مستعاراً.
4) وقرينة الاستعارة التي تمنع من إرادة المعنى الحقيقي قد تكون لفظيّة أو حاليّة. (عتيق، 1985: 175) .

أقسام الاستعارة:

الاستعارة التصريحيّة والمكنيّة

يُقسّم البلاغيون الاستعارة من حيث ذكر أحد طرفيها إلى: تصريحيّة ومكنيّة.

فالاستعارة التّصريحيّة: وهي ما صُرِّح فيها بلفظ المشبّه به، أو ما استعير فيها بلفظ المشبّه به للمشبّه. قال المتنبي في مدح سيف الدولة:

أما ترى ظفرا حلوا سوى الظفر ** تصافحت فيه بيض الهند باللمم

ففي البيت هنا مجاز لغوي في كلمة "تصافحت" يراد منها "تلاقت" لعلاقة المشابهة، والقرينة اللّفظية هي "بيض الهند واللمم".

وإذا تأملنا المجاز اللّغوي في كلّ الأمثلة رأينا أنّه تضمن تشبيها حُذف منه لفظ المشبّه واستعير بدله لفظ المشبّه به ليقوم مقامه بادّعاء أن المشبّه به هو عين المشبّه مبالغة.

فكل مجاز من هذا النوع يسمّى "استعارة" ولما كان المشبّه به مصرّحا به في هذا المجاز سمي "استعارة تصريحية". (عتيق، 1985: 176، 177).

الاستعارة المكنية: هي ما حُذف فيها المشبّه به أو المستعار منه، ورمز له بشيء من لوازمه.

وقال الحجاج من خطبته في أهل العراق: "إنّي أرى رؤوسا قد أينعت وحان قطافها وإني لصاحبها"

فالمجاز اللّغوي هنا في كلمة "رؤوسا"، وأصل الكلام على التّشبيه "إني لأرى رؤوسا كالثّمرات"، قد أينعت وحان قطافها، ثم حذف المشبّه به وهو "الثمرات" فصار الكلام "إني لأرى رؤوسا قد أينعت وحان وقت قطافها" على تخيّل أن الرؤوس قد تمثلت في صورة ثمار، ثم رمز للمشبه به المحذوف بشيء من لوازمه هو "قد أينعت وحان قطافها".)(عتيق، 1985: 176، 178، 179)

ومن توظيف الاستعارة عند الشاعر عبد الحميد بطاو ما ورد في قصيدته "وطني":

وطني في الصّباح البهي

يشرئبّ بكل الجبال

وكل التّلال

إلى الشّمس

وهي تطلّ من الأفق

تمسح بالضّوء والدّفء

أغصان أشجاره

يتراقص مثل اللآلئ قطر النّدى

فوق أزهاره

يتنفّس صبح النّهار

على كلّ بيت

وفي كلّ مقهى

وفي كلّ مدرسة وفناء

وطني في الصّباح البهي

أراه يمدّد أطرافه

عند إشراقة الشّمس

من صحوة وانتشاء

وهو يفتح

مثل براعم ورد البساتين

أبواب كل شبابيكه للضّياء

(بطاو، الديوان 124، 125)

تعجّ الأسطر الشعرية سالفة الذكر بعدد من الاستعارات التي استمدها الشاعر عبد الحميد بطاو من مخيلته الشعرية؛ ليرسم لقارئه صورة الوطن الذي ينشده، ويفتش عنه في كل الأزمنة والأمكنة.

فالوطن يشرئب، والشمس تمسح بضوئها ودفئها الأمكنة التي يتشكل منها الوطن، والصبح يتنفس، وقطر الندى يتراقص فرحاً وابتهاجاً في ظل وطن آمن مستقر، يمتد بين الشمس والأرض.

ومن استعمالات بطاو للاستعارة ما ورد في قصيدته "وإن غدا":

حين اتّكأ اللّيل

على خاصرة الشّمس

وبثّ العتمة في كلّ الأرجاء

ونعق بصوت همجي

قال:

أنا موجود

ابتسم الصّبح بثقة

شدّ إليه

بقايا خيوط الضّوء

المرتعش

وغادر

وهو يقول:

غدا سأعود

(بطاو، الديوان، 131)

تمثل الأسطر الشعرية سالفة الذكر الصراع الأزلي بين الليل والصبح وما يرمز إليه كل منهما من معان تجعل الصدام بينهما حتميا، فالليل يمثل الشر والخراب والظلام والجهل في حين يمثل الصبح كل معاني الخير والتفاؤل والبناء والنور والعلم والتقدم والازدهار.

وقد تمكن بطاو من توظيف الاستعارة في هذه الأسطر توظيفاً متميزاً استطاع من خلاله أن يجسد الليل شخصاً متكئاً على خاصرة الشمس يبث العتمة / الظلم والظلام والجهل في الكون، وينعق بصوت همجي يحمل معاني القسوة والبربرية والسادية المتجذرة في نفس كل ظالم.

وفي مقابل الليل يقف الصبح مبتسماً يشد إليه بقايا خيوط الضوء / النور المرتعش الضعيف مغادراً المكان، ومُفسحاً المجال لليل الذي يسيطر تدريجياً على المشهد المتأزم ولكن صوت الصباح / النور يطل من بعيد مجلجلاً واضحا لا لبس فيه أنه سيعود غداً ليبدد ما أفسده الليل / الظلم.

وقد استعمل الشّاعر الاستعارة في قصيدته "وصفة قديمة":

صبّي المياه على الحجر

ودعيه فوق النّار يغلي

علّمي الأطفال

كيف يكون صبر المنتظر

فالجوع يأكلهم

وما أكلوا

وقد طال السّهر

(بطاو، الديوان 134، 135)

يعبر الشاعر عبد الحميد بطاو من خلال هذا المشهد المأساوي عن قضايا الناس ومعاناتهم في ظل الأزمات التي ترتهنهم واحدة تلو الأخرى، وتقضي على آمالهم في العيش الكريم الذي ينشدونه.

ولعل الجوع أفظع هذه الأزمات، وأكثرها فتكاً بالبائسين، وقد صوره الشاعر من خلال الاستعارة وحشاً أُنتُزعت من قلبه الرحمة يأكل الأطفال، ويفتك بأحلامهم الصغيرة.

وفق الشّاعر في استعمال الاستعارة من ذلك ما ورد في قصيدته "كوابيس":

تخيّلت قلبي

تبدل خلف ضلوعي

فصار يجيد ممالأت النّاس

مهما تردوا

ومهما استبدوا

ويتقن كل صنوف الرّياء

تخيّلت روحي

تزاوج بين الشّكوك وبين اليقين

تهادن زيف الزّمان الصّريح

وتخفي بشاعة واقعها

بالكلام الهراء

تخيّلت وجهي

له ألف لون

ويتقن أن يستعير لكل مقام رداء

(بطاو، الديوان 148، 149)

لعبت الاستعارة دوراً بارزاً في رسم الصورة التي يريدها الشاعر عبد الحميد بطاو في الأسطر الشعرية السابقة والتي عبر من خلالها عن التحولات النفسية العميقة التي يقاسيها الشاعر في ظل مجتمعه الذي يعيش فيه.

فقد تحول القلب بفعل الاستعارة في الأسطر السابقة إلى إنسان يجيد مداهنة الناس وممالأتهم، وتحوّلت الروح إلى إنسان يهادن، ويعقد المصالحات، وتحول الزمان إلى إنسان صريح يطلب ما يريد دون مواربة.

ومن توظيف الشّاعر للاستعارة ما ورد في قصيدته "لقاء الفجيعة":

ها أنت غيّرت الذي تدعو إليه

بدون أسباب

وأغرتك البدائل

ها أنت تجلس

فوق كرسي التّفاوض

لست مربوطا بسلسلة

وقلت لكلّ من قتلوا رفاقك

مرحبا وكفى تقاتل

قايضت بالجرح القديم

وقايضوك

فلم تنل شيئا

سوى الحرج الذي وضعوك فيه

وأنت تمعن في التنازل

ألديك تبريراً

لهذا الانقلاب المرّ

كيف تردّ

إن واجهت مفجوعا يسائل

(بطاو، الديوان 150، 151، 152، 153)

يهاجم الشاعر عبد الحميد بطاو كل الذين تفاوضوا مع الأعداء، وباعوا تضحيات الشهداء من أجل أهواء شخصية صغيرة فضاعت إثر ذلك الكثير من الحقوق التي كانت تطالب بها الشعوب العربية من بداية الصراع العربي مع الاحتلال بشكل عام والكيان الصهيوني بشكل خاص.

واستعمل عبد الحميد بطاو الاستعارة في الأسطر الشعرية السابقة راسماً بها صورة واضحة المعالم للمفاوض العربي المهزوم والمتخاذل الذي أغرته البدائل المذلة التي قدمت له، وقد حول الشاعر جراح الشعوب من خلال الاستعارة إلى مادة قايض بها ذلك المفاوض لكي يحصل على لا شيء.

ومن استعمالات بطاو للاستعارة ما نجده في قصيدته "مربديه":

على شط دجلة

وكان الهزيع الأخير من الليل

ترعش أنسامه الباردات

ظلال الفوانيس فوق سكون المياه

جلست أسامر سهدي

الذي كان في عنفوان صباه

وأسأل نفسي

ترى هل مضت بهجة العمر

أم للفؤاد الذي يخفق الآن

بين الجوانح أحلامه ورؤاه

(بطاو، الديوان 163، 164)

يجعلنا بطاو في هذه الأبيات نشعر بمدى وحدته وهو يجلس على شاطئ دجلة في الثلث الأول من الليل بقوله: (الهزيع الأخير)، ثم في الاستعارة التصريحية يجعل المعنى عميقا كي شعرنا بوحشه فهو يقول أسامر سهدي، أي من شدة وحدته لا يجد شخصا يحدثه سوى أرقه، ثم يحدث نفسه فجعلها كأنها شخصا يحاوره ويسأله، كما جعل لقلبه أحلاما ورؤى كما الإنسان.

ومن توظيف الاستعارة عند بطاو ما ورد في قصيدته "وعند صفاء الليل":

كانت نجوم اللّيل

مفعمة

توشوش بعضها

في صمت ليل الصّيف

في المدن النّبيلة

(بطاو، الديوان 176، 177)

في هذه الأبيات شبّه الشّاعر النجوم بالإنسان فجعلها تحاور بعضها وتتحدث في صمت ووشوشة، ثم أشار إلى صمت كأن يريد إخبارنا بأن الليل قد يتكلم أحيانا وقد يصمت أحيانا أخرى، فأضاف بهذا صورة جميلة تتمثل في هدوء الليل وهمس النجوم.

وقد وفّق الشاعر في استعمال الاستعارة منها ما ورد في قصيدته "وصية":

وردة

كنت أبصرتها

عند إشراقة الشمس

تفتح أوراقها

تحت دفء وصحو الصباح

وتسبح في قطرات الندى

وهي من عبق العطر

مزهوة تنتعش

ثم قالت لجارتها

وهي موقنة من نهايتها

جهزي لي

من الورق المتساقط

يا جارتي

كفنا ونعش

(بطاو، الديوان 180)

يصف الشاعر في هذه الأبيات حالة وردة كان قد رآها في الصباح عند إشراقة الشمس فيقول بأنها بدأت تفتح أوراقها في تعبير جميل، ثم جعل منها تسبح في استعارة تصريحية بقوله: تسبح في قطرات الندى.

ثم في الفقرة التالية يجعلها تدير حوارا كأنها إنسان يتكلم ويحاور، وجعل لها شعور بالقين أيضا وتوصي جارتها أن تجهز لها كفنا لأنها أحست بقرب نهايتها.

الفصل الثاني

التشبيه

التّشبيه لغة: التّمثيل وهو مصدر مشتق من الفعل "شبّه" بتضعيف الباء، يقال: شبّهت هذا بهذا تشبيها، أي مثلته به.

لسان العرب، ابن منظور مادة شبه.

والتّشبيه في اصطلاح البلاغيين له أكثر من تعريف، وهذه التّعاريف إن اختلفت لفظاً فإنها متفقة في المعنى.

ابن رشيق:

"التّشبيه: صفة الشّيء بما قاربه وشاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة، لا من جميع جهاته لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إيّاه، ألا ترى أن قولهم "خد كالورد" إنّما أرادوا حمرة الأوراق وطراوتها، لا ما سوى ذلك من صفرة وسطه وخضرة كمائمه". (ابن رشيق القيرواني،1964: 1 /241).

أبو هلال العسكري:

"التّشبيه: الوصف بأن أحد الموصوفين ينوب كناب الآخر بأداة التّشبيه، ناب منابه أو لم ينب، وقد جاء في الشّعر وسائر الكلام بغير أداة التّشبيه، وذلك قولك: "زيد شديد كالأسد"، فهذا القول هو الصّواب في العرف وداخل محمود المبالغة، وإن لم يكن زيد في شدته كالأسد على حقيقته". (العسكري، 2002: 216) .

الخطيب القزويني:

"التّشبيه هو الدّلالة على مشاركة أمر لأمر في المعنى". (الخطيب القزويني، بلا تاريخ: 136).

وللتشبيه تعريفات أخرى كثيرة لا تخرج في جوهرها ومضمونها عما أوردناه منه آنفا، ومن مجموع هذه التعريفات نستطيع أن نخرج للتشبيه بالتعريف التالي:

التشبيه: بيان أنّ شيئا أو أشياء شاركت غيرها في صفة أو أكثر، بأداة هي الكاف أو نحوها ملفوظة أو مقدرة، تقرّب بين المشبه والمشبه به في وجه الشبه. (عباس، 1987: 153)

أركان التّشبيه:

أربعة أركان هي:

1) المشبّه.
2) المشبّه به، ويسميان طرفي التّشبيه.
3) أداة التّشبيه، وهي الكاف أو نحوها ملفوظة أو مُقدرة.
4) وجه الشّبه، وهو الصّفة أو الصّفات التي تجمع بين الطّرفين.

في البلاغة العربية علم البيان الدكتور عبد العزيز عتيق: ص: 64

أقسام التّشبيه:

التّشبيه باعتبار الأداة إلى مُرسل ومُؤكد:

فالتّشبيه المُرسل: هو ما ذكرت فيه أداة التّشبيه، نحو:

العمر مثل الضّيف أو ** كالطّيف ليس له إقامة

التّشبيه المُؤكّد: هو ما حذفت منه أداة التشبيه، ذلك نحو قوله تعالى تصويرا لبعض ما يرى يوم القيامة: {وترَى الجِبَال تَحسبهَا جَامِدة وهِي تَمرّ مَرّ السّحَاب} أي أن الجبال ترى يوم ينفخ في الصور تمر كمر السحاب، أي تسير في الهواء كسير السحاب الذي تسوقه الرياح. (عتيق،1985: 80).

أيضا من أنواع التشبيه: التشبيه المقلوب والتشبيه الضمني

أ) التّشبيه المَقلُوب:

هو جعل المشبّه مشبّها به بادّعاء أن وجه الشّبه فيه أقوى وأظهر

ومن أمثلة التشبِيه المَقلوب قول ابن المُعتَز:

والصّبح في طرة لَيل مُسفر ** كأنه غرة مهر أشْقر

فالمشبه هنا هو الصّبح والمشبه به هو غرة مهر أشقر، وهذا تشبيه مقلوب، لأن العادة في عرف الأدباء أن تشبه غرة المهر بالصبح؛ لأن وجه الشبه وهو البياض أقوى في الصبح منه في المهر، ولكن الشاعر عدل عن المألوف، وقلب التشبيه للمبالغة، بادعاء أن وجه التشبيه أقوى في غرة المهر منه في الصبح. (عتيق،1985: 95، 97، 98).

ب) التّشبيه الضّمني:

تشبيه لا يوضع فيه المشبَّه والمشبّه به في صورة من صور التّشبيه المعروفة، بل يُلمحان في التّركيب. وهذا الضّرب يؤتى به ليفيد أن الحُكم الذي أسند للمشبّه ممكن.

ولنأخذ مثالا على ذلك هو قول أبي فراس الحمداني:

سيذكرني قومي إذا جَدّ جدهم ** وفي الليلة الظلماء يُفتقد البدر

فهو هنا يريد أن يقول: إن قومه سيذكرونه عند اشتداد الخطوب والأهوال عليهم ويطلبونه فلا يجدونه، ولا عجب في ذلك لأن البدر يفتقد ويطلب عند اشتداد الظلام.)(عتيق،1985: 101، 102).

ومن استعمالات بطاو للتشبيه ما ورد في قصيدته "وطني":

وطني في الصّباح البهي

يشرئبّ بكل الجبال

وكل التّلال

إلى الشّمس

وهي تطلّ من الأفق

تمسح بالضّوء والدّفء

أغصان أشجاره

يتراقص مثل اللآلئ قطر النّدى

فوق أزهاره

وطني في الصباح البهي

أراه يمدّد أطرافه

عند إشراقة الشّمس

من صحوة وانتشاء

وهو يفتح

مثل براعم ورد البساتين

(بطاو، الديوان 124، 125)

حيث وظّف بطاو التشبيه ليصور من خلاله حركة الطبيعة المنتشية داخل الصورة العامة للوطن في قوله: (يتراقص مثل اللآلئ قطر الندى فوق أزهاره) وفي قوله أيضاً: (مثل براعم ورد الياسمين).

وقد استعمل الشاعر التشبيه منها ما ورد في قصيدته "كيمياء":

كلنا نستطيع خداع الكثير من الناس

لكننا

حينما نختلي وحدنا

ونواجه أنفسنا

هل ترانا نجيد الهرب

بعض هذي المعادن فيه بريق مثير

فهل يقنع الناس مثل الذهب

(بطاو، الديوان 130)

يقدّم الشاعر عبد الحميد بطاو في الأسطر الشعرية سالفة الذكر صورة احياة الإنسان في السر والعلن مبدياً تبرمه من أولئك الذين يستطيعون خداع الناس عبر تغيير الأقنعة على وجوههم، ولكن ذلك لا ينطلي على الناي في كثير من الأحيان إذ يكتشفون زيف هؤلاء وكذبهم فليس كل المعادن مثل الذهب تقنع حتى لو امتلكت بريقاً لامعاً .

وقد وفق الشاعر في استخدام التشبيه منه ما ورد في قصيدته "الاختيار الصعب":

قلت حين استبدّ بقلبي التوجس

: قد آن أن نتفق

ليس ثمة ما يخجل النفس

حين أجول بهذي (الركوبة)

مثل النوارس

ألقط رزقي

وأحمل رأسي على كتفي

ولا أنزلق

بطاو، الديوان (ص: 139، ص: 140)

إن تشبيه الشاعر لنفسه بالنورس أثناء طلبه للرزق في الأسطر الشعرية السابقة يمثل التقاطة فنية متميزة نظراً للحركة الدؤوب التي يتميز بها هذا الطائر المجد في تجواله سعياً وراء رزقه، فهو لا يكل ولا يمل ولا يتعب.

ومن استعمالات الشاعر للتشبيه ما ذكره في قصيدته "كوابيس":

تخيلت وجهي

له ألف لون

وألف قناع

ويتقن أن يستعير لكل مقام رداء

تخيلت ما مر به

طول جذع

وقد صار كالقوس

من كثرة الانحناء

(بطاو، الديوان 148، 149)

يربط الشاعر عبد الحميد بطاو ضمنياً بين وجهه وما حل به وجذع الشجرة الذي طال مكوثه تحت لهيب الشمس وتقلبات العواصف حتى أصبح مثل القوس منحنياً انحناءة حادة كذلك أصبحت التجاعيد التي ارتسمت على وجه الشاعر أقواساً بفعل مرور الزمن وتقلباته العصيبة التي طالما قاسى الشاعر من ويلاتها.

ومن صور التشبيه التي استخدمها الشاعر ما ورد في قصيدته "دلّيني إليك":

تاهت في العتمة مرساتي

يا من عيناك مناراتي

دليني كيف أعود إليك

وكيف أرود متاهاتي

دليني إليك فأنتِ الحبّ

وأنتِ الحاضر والآتي

(بطاو، الدّيوان: 154، 155)

تتحول عيني المحبوبة بفعل الصّورة التشبيهية إلى منارة يهتدي بها الشاعر إلى الشاطئ بعد أن ضل الطريق في هذه الحياة، وأصبحت تتقاذفه الأمواج، وجنحت به سفينة الحياة إلى حيث لم يجد سوى عينيها ترقبه من بعيد لتعيده إلى بر الأمان من جديد .

ومن توظيف الشاعر للتشبيه ما نجده في قصيدته "إلى أين":

والعابرون

يتزاحمون على الدروب

وهم يرون

النار تأكل حلمهم

ولهيبها يعشى العيون

يتكاثف الدخان

يغلق كل أبواب الأفق

آه لهذا القلب

كالطير المحاصر يصطفق

(بطاو، الديوان 156، 157)

إنها صورة تشبيهية متميزة أراد الشاعر عبد الحميد بطاو أن يعبر عن حالة شعورية عميقة عاشها في الأسطر الشعرية السابقة مصوراً حالة قلبه في تلك الأوقات من خلال التشبيه الوارد في قوله (آه لهذا القلب / كالطير المحاصر يصطفق) فقد استطاع أن يوظف التشبيه ليعبر من خلاله عن شدة خفقان قلبه واضطرابه كالطائر عندما تتم محاصرته يصبح سريع الحركة لا يكاد يستقر.

وقد وفّق عبد الحميد بطاو في توظيف التشبيه من ذلك ما ورد في قصيدته "عندما هرب الحب من الشباك":

رأيتك في زمان التيه

واحة عمري الأجرد

وأحلى من صفاء الشهد

فيك جميع ما أنشد

(بطاو، الديوان 158، 159، 160)

مرة أخرى تظهر المرأة المحبوبة التي يتخذ منها الشاعر واحة تستقر فيها نفسه، وتأنس خواطره المرهقة، وتأوي إليها جوانحه المتعبة، وترسو على شواطئ عطفها سفته التي أنهكها الإبحار في ظلمات الأحزان .

وقد وفق الشاعر في استخدام التشبيه من ذلك ما نجده في قصيدته "وعند صفاء الليل":

كانت نجوم الليل

مفعمة

توشوش بعضها

في صمت ليل الصيف

في المدن النبيلة

والبدر جلله السحاب

وقد تمازج

واستحال إلى ندى يهمي

كحبات اللآلئ

فوق أوراق الخميلة

(بطاو الديوان 176، 177)

فقد استعمل التشبيه في قوله (كحبات اللآلئ / فوق أوراق الخميلة) حيث تحولت حبّات المطر بفعل الصورة التشبيهية إلى حبات من اللآلئ تتساقط على أوراق الخميلة.

ومن استعمالات بطاو للتشبيه ما ورد في قصيدته "لا جواب":

وأنا إذا ازدحمت

هموم العمر في قلبي

وشديت الرحال

عيناك نجما رحلتي

ودليل قافلتي

وبوصلتي

التي وقفت عقاربها

فما عادت

تشير إلى الجنوب أو الشمال

والليل طال

ونحن على الدروب

كأننا صور يجسدها خيال

(بطاو، الديوان 178، 179)

تحضر الصورة التشبيهية من خلال الأسطر الشعرية السابقة فتتحول المرأة التي يصفها الشاعر إلى نجم يهتدي به في صحراء حزنه الموحش، وإلى دليل يقوده إلى شواطئ الأمان بعيداً عن العواصف التي تضرب من حوله، وإلى بوصلة تشير بعلامتها إلى الاتجاه الصحيح الذي ينبغي عليه أن يسلكه، ولكنه عندما يفقد النجم والبوصلة والدليل يصبح صورة جسدها خيال لا يشعر أو يحس بها أحد وهذه صورة تشبيهية أخرى .

الفصل الثالث

الكنايـة

الكناية: في اللغة مصدر كنيت بكذا عن كذا إذا تركت التصريح به، والكناية في اصطلاح أهل البلاغة: لفظ أريد به لازم معناه، مع جواز إرادة ذلك المعنى. (الصغير، 1986: 113.)

أقسام الكناية:

إذا عدنا إلى تقسيم السّكاكي والقزويني وجدنا أن المطلوب بالكناية عندهم لا يخرج عن ثلاثة أقسام هي: طلب نفس الصفة، وطلب نفس الموصوف، وطلب النسبة.

ومعنى هذا أنهم يقسمون الكناية باعتبار المكنى عنه ثلاثة أقسام تتمثل في أن المكنى عنه عندهم: قد يكون صفة وقد يكون موصوفا، وقد يكون نسبة. (أبو العدوس، 1998: 141)

ولعل الأمثلة والتعقيب عليها بالشرح والتحليل خير وسيلة لتوضيح أقسام الكناية وبيان أثر صورها المختلفة في بلاغة الكلام.

كناية الصفة:

وهي التي يطلب بها نفس الصفة، والمراد بالصفة هنا، الصفة المعنوية كالجود والكرم والشجاعة وأمثالها لا النعت.

قالت الخنساء في أخيها صخرا:

طويل النجاد رفيع العماد ** كثير الرماد إذا ما شتا

فالخنساء في هذا البيت تصف أخاها صخرا بثلاث صفات هي: إنه طويل النجاد، رفيع العماد، كثير الرماد.

وهي بهذه الصفات تريد أن تدل على أن أخاها شجاع، عظيم في قومه، كريم، ولكنها عدلت عن التصريح بهذه الصفات إلى كناية عنها، لأنه يلزم من طول حمالة السيف طول صاحبه، ويلزم من طول الجسم الشجاعة عادة، ثم إنه يلزم من كونه رفيع العماد أن يكون سيدا عظيم القدر والمكانة في قومه وعشيرته، كما أنه يلزم من كثرة الرماد كثرة إحراق الحطب تحت القدور، ثم كثرة الضيفان، ثم كثرة الكرم. وهنا أيضا يجوز حمل المعنى على جانب الحقيقة، فمن الجائز بالإضافة إلى المعنى الكنائي أن يكون أخوها حقيقة طويل النجاد، رفيع العماد، كثير الرماد. (عتيق،1985 : 212، 214).

كناية الموصوف:

هي التي يطلب بها نفس الموصوف والشرط هنا أن تكون الكناية مختصة بالمكني عنه لا تتعداه، وذلك ليحصل الانتقال منها إليه.

وقال شاعر في رثاء من مات بعلّة في صدره:

ودبت له في موطن الحلم علة ** لها كالصلال الرقش شر دبيب

فلفظ الكناية هنا هو "موطن الحلم" ومن عادة العرب أن ينسبوا الحلم إلى الصدر، فيقولون فلان فسيح الصدر أو فلان صدر لمثل هذا، أي لا يحلم على مثل هذا.

ولو شاء الشاعر أن يعبّر عن معناه هنا تعبيرا حقيقيا صريحا لقال: ودبت له في الصدر علة ولكنه لم يشأ ذلك وآثر التعبير عنه كنائيا بقوله: "ودبت له في موطن الحلم علة"، لما له من تأثير بليغ في النفس، فالكناية بموطن الحلم عن الصدر كناية عن موصوف لأن الصدر يوصف بأنه موطن الحلم وغيره. (عتيق، 1985: 216، 217).

كناية النسبة:

ويراد بها إثبات أمر لأمر أو نفيه عنه، أو بعبارة أخرى يطلب بها تخصيص الصفة بالموصوف.

ومن أمثلة ذلك قول زياد الأعجم في مدح ابن الحشرج:

إن السّماحة والمروءة والنّدى ** في قبة ضربت على ابن الحشرج

فزياد بهذا البيت أراد، كما لا يخفى أن يثبت هذه المعاني والأوصاف للممدوح واختصاصه بها. ولو أن يعبر عنها بصريح اللفظ لقال: إن السماحة والمروءة والندى لمجموعة في الممدوح أو مقصورة عليه، أو ما شاكل ذلك مما هو صريح في إثبات الأوصاف للمذكورين بها.

ولكنه عدل عن التصريح إلى ما ترى من الكناية والتلويح، فجعل كونها في القبة المضروبة عليه عبارة عن كونها فيه، فخرج كلامه إلى ما خرج إليه من الجزالة وظهر فيه ما أنت ترى من الفخامة. ولو أن الشاعر خطر له أن يعبر عن معناه هنا بصريح اللفظ، لما كان له ذلك القدر من الجمال الذي تطالعنا به هذه الصورة المبهجة من خلال البيت. (عتيق، 1985: 217).

وقد وظف الشاعر عبد الحميد بطاو الكناية في قصيدة له بعنوان "دعُوهم هُناك":

أنهم يحرقون السفن

هؤلاء الذين

يجيدون تفجير أجسادهم

وسط زحمة أعدائهم

في المحطات

والسوق

أو في مقاهي المدن

هؤلاء الذين

يغطّون في صخب الانفجارات

صوت المنادين في كل ساحة

إنّما السلم أمن وراحة

استخدم الشاعر الكناية في قوله (إنهم يحرقون السفن) مستفيداً من قصة القائد العربي طارق بن زياد عندما بدأت معركة فتح الأندلس، وهي كناية عن صفة تتمثل في الشجاعة والإقدام وعدم التراجع.

هؤلاء الذين

استساغوا فتات الموائد

واستأنسوا للوقاحة

واسعدوا

بكل ابتذال وكل قباحة

أن يبيعوا بقايا كرامة هذا الوطن

لقد كنى الشاعر عبد الحميد بطاو في الأسطر الشعرية السابقة عن صفات اللؤم والمذلة والابتذال والمهانة التي أصبح يتصف بها كثير ممن يتصدرون المشهد العربي في كل المواقف التي تحتاج إلى شجاعة وعزيمة.

أنهم يحرقون السفن

هؤلاء الذين

يبيعون أرواحهم

دون أن يرتجوا مكسبا أو ثمن

(بطاو، الديوان 126، 127، 128، 129)

يوظف الشاعر الكناية هنا لكي يرسم صورة للإنسان الذي يضحي من أجل الآخرين، ويقدم نفسه دون أن ينتظر مكسباً أو ثمناً لذلك.

وقد استخدم الشاعر الكناية في قصيدته "صديق":

صديقي

كان يحمل راية الفقراء

في المنفى

وكان صموده جبل من الصوان

صديقي

حينما امتلأت جيوبه

وازدهى بالمجد واستعفى

وعاش الجاه والسلطان

تغير كل شيء كان يعنيه

وشوّه كل شيء رائع فيه

ونال جميع ما قد كان يبغيه

وأيقن أنه استكفى

تلاشى كل شيء كانه

وتعلم النكران

(بطاو، الديوان 132، 133)

إنها كناية عن التغير الذي يصيب الإنسان بعد أن كان نصيراً للفقراء والمساكين والمظلومين يدافع عن حقوقهم، وينقل معاناتهم ولكنه عندما قفز على كرسي السلطة أصابه التكبر والغرور والاستعلاء، ولم يعد الشخص الذي كان وهي كناية أخرى عن أنانيته إذ لم تكن تلك الشعارات التي ينادي بها سوى شعارات زائفة تبخرت عند أول وصول .

ومن استخدامات بطاو للكناية ما ورد في قصيدة "الاختيار الصعب":

كان لابد لي

من وقوف على المفترق

كان لابد لي

أن أعود إلى القلب

(بطاو، الديوان 139، 140)

يفهم من سياق الأسطر الشعرية السابق ذكرها أن الشاعر بطاو وظف بعض الكلمات والعبارات كناية عن الضياع الذي صاحبه فترة طويلة من الزمن وهو يسير على غير هدى في دروب الحياة حتى وصل إلى مفترق الطرق وعليه أن يختار خطواته لما هو آت من حياته .

وقد وفّق الشاعر في استعمال الكناية في قصيدته "إذا...":

وكيف لذا الليل أن ينجلي

وكل له ليله المستمر

(بطاو، الديوان142، 143)

يوظف الشعراء الليل في نصوصهم ويكنون به عن الظلم الذي يطبق على الناس، ويجهز على النور محاولاً أن يقضي عليه، وكذا يفعل الشاعر عبد الحميد بطاو الذي وظف الليل في نصه السابق كناية عن استمرار الظلم والألم حيث يصرخ الشاعر معبراً عن تبرمه من هذا الليل الذي أُريد له ألا ينجلي .

من استخدامات بطاو للكناية ما ورد في قصيدته "كوابيس":

تخيلت قلبي

تبدل خلف ضلوعي

فصار يجيد ممالأت الناس

مهما تردوا

ومهما استبدوا

ويتقن كل صنوف الرياء

تخيلت روحي

تزاوج بين الشكوك وبين اليقين

تهادن زيف الزمان الصريح

وتخفي بشاعة واقعها

بالكلام الهراء

تخيلت وجهي

له ألف لون

وألف قناع

ويتقن أن يستعير لكل مقام رداء

تخيلت ما مر بى به

طول جذع

وقد صار كالقوس

من كثرة الانحناء

تخيّلت هذا

فأنكرت حتى التخيل

ضاقت به الرّوح

عادت إلى الصمت والانطواء

(بطاو، الديوان 148، 149)

ففي قوله: (ألف لون) وقوله : (ألف قناع) كناية عن الزيف والنفاق والرياء الذي أصبح سمة من سمات هذا العصر.

وقد استعمل بطاو الكناية في قصيدته "لقاء الفجيعة":

شوهت صورتك الجميلة

واختفى زخم البطولة منك

حين اخترت أن تلقى المشاعل

(بطاو، الديوان 150، 151، 152، 153)

ففي قوله (حين اخترت أن تلقي المشاعل) كناية عن الهزيمة والاستسلام التي أصيب بها المفاوض العربي حتى وصل به الحال أن يعطي حقوقه ويتنازل عنها راضياً مختاراً دون أن يحرك ذلك ساكناً في نفسه التي اعتادت المذلة والهوان.

ومن توظيف بطاو للكناية ما نجده في قصيدته "مرثية عبد العظيم شلّوف":

خرجت من الجب يا صاحبي

إنما لم تكن قد خرجت

من الحس بالموت

والانتظار الرهيب

غير أنك كنت تحدق

في كل شيء يمر بلحظة وعيك

تخضعه لاحتمال التآكل صفحة

(بطاو، الديوان 165، 166، 167، 168)

ففي قوله: (خرجت من الجب) كناية عن الخروج من المأساة والمعاناة والأحزان والنفق المظلم الذي يمثله الجب بما فيه من ظلام وخوف ورعب يملأ نفس كل من وقع فيه، ولا شك أن الخروج من البئر يمثل مرحلة جديدة ينتقل إليها الخارج منه وإن لم تتحقق من صديق الشاعر الذي يرثيه في هذه القصيدة.

وقد وفق الشاعر في استخدامه للكناية نرى ذلك في قصيدته "وعند صفاء الليل":

كانت نجوم الليل

مفعمة

توشوش بعضها

في صمت ليل الصيف

في المدن النبيلة

والبدر جلله السحاب

وقد تمازج

واستحال إلى ندى يهمي

كحبات اللآلئ

فوق أوراق الخميلة

وتصاعدت في غصنها الخضل

توشك أن تطل من السياج

على المدى الممتد من زنبقة كسولة

وامتد ساعد طفلة

تحت الشراشف

كي تعانق في براءة حلمها

لعب الطفولة

في حينها

كانت خفافيش الدمار

تمد أظفار من الفولاذ

واللهب الحقود

على الحدائق

والشوارع والديار

في حينها

احترقت زنابقنا الكسولة

والطفولة

لم تجد وقتا لتصرخ

حين فاجأها الدمار

في حينها

سقط السلام

وصار مجلس أمنهم مبغى

وجردنا الشعارات الكذوبة

من معانيها

وطلقنا الخطابة والحوار

يا أيها الجسد

الذي التصقت يداه الطفلتان

على الستائر والجدار

لازال والدك

الذي يضنيه فقدك

في انتظار ....

(بطاو، الديوان 176، 177)

ففي قوله : (خفافيش الظلام) و (اللهب الحقود) كناية عن الخراب والدمار الذي لحق بالبلاد جراء هذه الأيادي التي تحمل مشروعاً مدمراً يقضي على الأخضر واليابس وكان أن سقط السلام بين الناس، ونشبت بينهم الحروب المتتالية .

ومن توظيف الكناية عند بطاو ما ورد في قصيدته "لا جواب":

لا تربكيني بالسؤال

وبالسؤال

وبالسؤال

فالليل يعقبه الصباح

وإن تمادى في الظلام

(بطاو، الديوان 178، 179)

يلوح شيء من الأمل في توظيف الشاعر عبد الحميد بطاو لليل والصباح في الأسطر الشعرية للكناية عن الأمل في غد تشرق فيه الشمس، ويعود للصباح بهجته ورونقه بعد أن ينهزم هذا الليل الجاثم على الصدور وينجلي.

أخيراً فقد وظف بطاو أساليب البيان في ديوانه " مرثية مرائية "، وتنوعت هذه الأساليب بين الاستعارة والتشبيه والكناية خدمة للنص الشعري الذي أراد له الشاعر أن يكون مكثفاً وموحياً ومعبراً.

الخاتمة:

من خلال البحث اتّضح لنا أن الشّاعر عبد الحميد بطاو في ديوانه مرثيّة مرائية استخدم جميع الأساليب البيانيّة، وأكثر من استعماله للاستعارة فوجدناها تُغطّي الجزء الأكبر عنده مقارنة بالتّشبيه والكناية.

وقد استخدم من أقسام الاستعارة، الاستعارة التّصريحية على وجه الخصوص ووُفّق الشّاعر في استعمالها فتارة نراه يشخّص الوطن ويجعل منه إنسانا يتأمّل في هذا الكون وما في الطّبيعة من جبال وتلال، وتارة نراه يُشخّص الصباح فيجعله يتنفّس، وكان قد جعله يبتسم في قصيدة أخرى، ونراه يُشّخص اللّيل فيصوّره لنا متحرّكا ومتكلّما وراحلا.

أيضا شخّص الشّاعر القلب والرُّوح، كما شخّص النّار عندما قال: (النّار تأكل حلمهم)، ووُفّق الشاعر عبد الحميد عندما شخّص زهرة فجعلها تتحرّك وتسبح وتتكلّم فتدير حِوار مع زهرةٍ أُخرى.

أجاد الشّاعر في استعاراته فجسّد للقارئ المشهد بصورة عميقة، وهذا يدلّ على حسن توظيفه للاستعارة فقرّب المشاهد ووضح الصُّور.

استعمل الشاعر التشبيه أيضا، الذي نجده يأتي في المرتبة الثانية بعد الاستعارة فأجاد في توظيفه له، الذي خدم الموضوع والنّص وقرّب الصّور، فجعلها تكاد تكون حقيقية عميقة وواضحة في الوقت ذاته، وذكر الأداة فاستعمل التشبيه المرسل واستغنى عنها في صور أخرى، كما استخدم التشبيه الضمني بجعل القارئ يلمح الصورة التشبيهيّة فتُفهم من خلال التركيب.

أجاد الشاعر بطاو في إيصال الصورة نرى ذلك في معظم تشبيهاته حيث جعلها قريبة وواضحة.

كما استعمل بطاو الكناية بشكل يكاد يكون مقارب لاستعماله للتشبيه، ولكن التشبيه تجاوزها قليلا، فوجدنا الشاعر قد كنى عن صفات عديدة منها الشجاعة والإقدام وعدم التّراجع، أيضا كنى عن اللؤم والمذلة والابتذال والمهانة وبهذه الكنايات جعل المشهد أقرب وأكثر دقة، أيضا وجدناه يكني عن الضياع والتيه الذي صاحبه فترة طويلة من الزمن، أيضا ورد في شعر بطاو استخدام الليل في الكناية عن الظلم وهذا نجده عند كثير من الشعراء الذين يوظفون الليل للكناية عن الهم والألم، أيضا من الصفات التي كنى بها الزيف والنفاق، كنى أيضا في صور عميقة عندما وظف الجب للكناية عن المآسي والأحزان والخوف الذي يصيب الإنسان وهو متواجد فيه، ثم صور حالة الخروج منه وهي مرحلة جديدة، مغايرة للحالة التي كان فيها.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب

المصادر والمراجع:

1 . أساليب البيان الأستاذ فضل حسن عباس دار النفائس الطبعة الثانية 2009.

2 . أصول البيان العربي محمد حسن الصغير دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1986.

3 . الأعمال الشعرية الكاملة عبد الحميد بطاو الدار العالمية للنشر والتوزيع الإسكندرية.

4 . الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني تحقيق مجدي السيد، المكتبة التوثيقية مصر القاهرة.

5 . البلاغة فنونها وأفنانها، فاضل حسن عبّاس، دار الفرقان، الأردن، 1987.

6 . التصوير الشعري رؤية نقدية لبلاغتنا العربية، عدنان قاسم مكتبة النجاح، الكويت، 1988

7 . التعبير البياني شفيع السيد دار الغريب للطباعة والنشر 2007.

8 . ديوان " مرثية مرائية " للشاعر عبد الحميد بطاو.

الصناعتين أبو هلال العسكري تحقيق علي محمد ومحمد أبو الفضل المكتبة المصرية، بيروت، 2002.

9 . علوم البلاغة أحمد مصطفى المراغي دار الكتب العلمية بيروت 2007.

10 . العمدة في محاسن الشعر ونقده، ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة التجارية الكبرى 1964.

11 . في البلاغة العربية علم البيان الدكتور عبد العزيز عتيق دار النهضة العربية بيروت 1985.

12 . لسان العرب ابن منظور نسقه وعلق عليه ووضع فهارسه علي شين، دار إحياء التراث بيروت.

13 . المجاز المرسل والكناية يوسف أبو العدوس، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1998.

14 . المعجم الوسيط إبراهيم مصطفى وآخرون، تحقيق مجمع اللغة العربية دار الدعوة.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

(إيقاع النَّص ودلالته النَّفسيَّة دراسة في مرثيَّة مالك بن الرَّيب)

اسـم الباحث:

أ . زهرة خليفـة عبدالسلام خليفـة

محاضر بقسم اللغة العربية كليـة الآداب جامعة إجدابيـا

The rhythm of the text and its psychological significance – a study in the epitaph of Malik bin Al-Rib

Researcher Name:

Mr. Zahra Khalifa Abdulsalam Khalifa

Lecturer, Department of Arabic Language, Faculty of Arts,

University of Ajdabiya

رقم الهاتف:0918898078

البريد الإلكتروني: Zahra.khalifa1935@gmail.com

الملخص

يسعى هذا البحث لبيان القيمة التعبيريَّة للإيقاع ودلالته النفسيَّة، فالإيقاع يُعدُّ عنصرًا جوهريًّا في البناء الفنِّي للنص الشعري، ووسيلة فنيّة من وسائل نقل التجربة الشعرية، ومزية اختص الشعر بها تجعله مستحسنًا لدى النفس مؤثرًا فيها سريع النفاذ إليها، يدخل في كل بنية من بنى النص، فالصوت المفرد له إيقاعه الخاص، وللكلمات والتراكيب إيقاع يميزها، وللتكرار وأساليبه وللتصوير إيقاعه، كما لتناسب الوزن والقافية وتعاقبهما قيمة إيقاعيَّة تنهض بموسيقا النص، تلك الموسيقا التي تُثير فينا انتباهًا عجيبًا تنفعل لها القلوب، وتضفي على النص حياة وتُوحي بما لا يستطيع القول أن يصفه، ولكل قصيدة إيقاع خاص يتفق ونفسية صاحبها، ويتيح له نقل إحساسه وانفعاله في صورة موسيقيّة أقرب ما تكون إلى نفسه، وكان هدف الدِّراسة أن تبيّن العلاقة بين البناء الإيقاعي للقصيدة والمحتوى الدلالي لها إذ تقدم تجربة الشاعر ـ مالك بن الريب ـ في رثاء نفسه عند مواجهة الموت غريبًا عن أهله، من خلال عرض مستويات إيقاعية عدة في القصيدة: الإيقاع الصوتي، وإيقاع التكرار ، وإيقاع التوازي، وإيقاع الوزن والقافية، فقد أسهمت هذه الظواهر الأسلوبيَّة والفنيَّة في إثراء القيمة التعبيرية للإيقاع داخل النص.

الكلمات المفتاحيَّة: الإيقاع ـ الدّلالة ـ الشعريَّة ـ النَّفسيَّة ـ التَّجربة .

Summary:

This research seeks to show the expressive value of rhythm and its psychological significance, rhythm is an essential element in the artistic construction of the poetic text, and an artistic means of transferring the poetic experience, and the advantage of poetry specialized by making it recommended for the soul influential in which quick access to it, enters into each structure of the text structures The singular sound has its own rhythm, and the words and structures rhythm distinguishes them, and for repetition and methods and for photography rhythm, as to suit the weight and rhyme and their succession Rhythmic value promotes the music of the text, that music that arouses our attention The aim of the study was to show the relationship between the rhythmic construction of the poem and its semantic content, as it provides the experience of the poet Malik bin Al-Rayb in lamenting himself when facing death as a stranger to his family, by presenting several rhythmic levels in the poem: Vocal rhythm, rhythm of repetition, rhythm of parallelism, rhythm of weight and rhyme where these stylistic and artistic phenomena in enriching the expressive value of rhythm within the text.

Keywords: rhythm _ Poetic_ significance_ psychological_ experience.

المقدمة

الحمد للهِ ربّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

الشعر فن يعتمد على الأداء الصوتي للكلمات، والإيقاع الشعري هو حركة الأصوات داخل النص، فالشاعر حين ينظم ألفاظ اللغة وفق نظام صوتي معين يُراعي فيه حساب الزمن بين هذه المقاطع الصوتية، فيحقق انسجامًا خاصًا بينها فيتمُّ بهذا التناسب التشكيل الإيقاعي لنصه.

أهمية الدراسة وأهدافها:

تتجلى أهمية الدراسة في بيان أثر الإيقاع في الدلالة على نفسيّة الشاعر، و قيمته التعبيرية في النص ، واتخذت الدراسة مرثية مالك بن الريب نموذجًا تطبيقيًا؛ لأنّ القصيدة تكون أبلغ تأثيرًا عندما تنقل حالة نفسية خاصّة عاشها الشاعر، فمن أصدق العواطف وأشدها انفعالاً رثاء النفس ساعة الاحتضار تلك الأوقات شديدة الوقع حين يتهيأ المرء لاستقبال الموت وضرورة الاستسلام له، فالإيقاع هو حركة النفس في اضطراب مشاعرها وتوترها؛ لذلك نجد له أثرًا نفسيًّا وتعبيريًّا يعتمد الشاعر عليه لتحقيق هذا التأثير العاطفي وتعزيز مشاعر الحزن والأسى لدى المتلقي.

منهجيَّة الدِّراسة: جاءت

هذه الدّراسة تحت عنوان **(إيقاع النص ودلالته النفسيَّة دراسة في مرثيَّة مالك بن الريب)** وقد اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي والمنهج النفسي من خلال عرض أبيات المرثية والكشف عن الدلالة النفسية للإيقاع وقيمته التعبيرية، وجاء البحث في مقدمة وتمهيد تضمّن التعريف بالشاعر وذكر ظروف النص، ومبحثين، يتناول المبحث الأول مفهوم الإيقاع ، والفرق بين الإيقاع والوزن، والدلالة النفسيَّة للإيقاع، أما المبحث الثاني فكان دراسة تطبيقيَّة لبيان عناصر التشكيل الإيقاعي في المرثيَّة ودوره في الكشف عن نفسيَّة الشاعر من خلال عرض مستويات إيقاعية عدة منها: الإيقاع الصوتي من خلال النبر والتنغيم وإيقاع التكرار بأنماطه المختلفة، وإيقاع التوازي وإيقاع الوزن والقافية، تم تأتي الخاتمة وقائمة المصادر والمراجع.

نسأل الله القبول والتوفيق

التمهيد

التعريف بالشاعر:

هو"مالك بن الريب ـ التميمي ـ من شعراء الإسلام في أول أيام بني أمية، وكان من أجمل الناس وجهًا، وأحسنهم ثيابًا" **(الأصفهاني،2002م:22/ 201)**، "وكان شاعرًا ظريفًا أديبًا" **(البكري،1935م:3/ 64)** وذكرت كثير من المصادر أنّه" كان فاتكًا لصًا، يُصيب الطريق مع شِظاظ الضبيّ الذي يُضرب به المثل، فيقال: ألصُّ من شظاظ، حُبِس بمكة في سرقةٍ، فشفع فيه شمّاس بن عُقبة المازني فاستنقذه، ثم لحِق بسعيد بن عثمان بن عفّان، فغزا معه خراسان، فلم يزل بها حتى مات"**(ابن قتيبة، 1364هـ:1/353)**،وتُعد صحبته لسعيد بن عثمان تحولاً كبيرًا في حياته ،وطريقًا سلكه يختلف عمّا ألفه من الفتك والصعلكة، فتحوّل به من الضلالة إلى الهدى.

ظروف النص: حظيت

هذه المرثية بعناية كثير من النقاد قديمًا وحديثًا، وعُدت من نفيس الشعر و أجود ما قيل في رثاء النفس عند دنو الأجل، وتجربة صادقة عاشها الشاعر وهو يصارع الموت، خلّدت ذكره واشتُهِر بها، ولم ينل شعره ما نالته هذه القصيدة من الإشادة والاهتمام، و كان لها صدى كبير في تجارب شعراء الرثاء من بعده، فتعددت الآراء في مناسبة قولها، فقد ذكر ابن قتيبة أنّ مالك بن الريب لمّا حضرته الوفاة قال هذه القصيدة التي تُعد من نفيس الشعر رثى بها نفسه يُنظر(ابن قتيبة:354):

ألا ليتَ شِعْري هلْ أبيتَنَّ ليلـةً بِجَنبِ الغضا أُزجي القِلاصَ النَّواجيَا

و"قال ابن الأعرابي: مرِض مالكُ بن الريب عند قفول سعيد بن عثمان من خراسان في طريقه، فلما أشرف على الموت تخلّف معه مرّة الكاتب ورجل آخر من قومه بني تميم وهما اللذان يقول فيهما: **فيا صاحبيْ رَحْلي دنا الموتُ فانزلا برابيــة إنّــي مقيــمٌ لياليا**

ومات في منزله ذلك، فدفناه، وقبره هناك معروف إلى الآن، وقال قبل موته قصيدته هذه يرثي بها نفسه" **(الأصفهاني،2002م 22:/211)**

ذكر ابن عبدربه في العقد أنّ مالك بن الريب قال: "يرثي نفسه ويصف قبره، وكان خرج مع سعيد بن عثمان بن عفّان، لما ولي خراسان، فلما كان ببعض الطريق أراد أن يلبس خفّه فإذا بأفعى في داخلها فلسعته، فلمّا أحسّ بالموت استلقى على قفاه ثم أنشأ يقول: دعاني الهوى ..." **(ابن عبدربه،1983م:3/ 202ـ203)**.

المبحث الأول: إيقاع النَّص ودلالته النَّفسيَّة

حول مفهوم الإيقاع:

لقد جاء في لسان العرب أنّ "الإيقاع من إيقاع اللَّحْنِ والغِناءِ، وهو أن يوقع الألحانَ ويبينها، وسمَّى الخليلُ رحمه الله، كتابًا من كتبه في ذلك المعنى كِتاب الإيقاع" **(ابن منظور، 1999 :373/15)**.

ويرى ابن فارس" أنَّه لا فرقَ بين صِناعة العروضِ وصِناعة الإيقاعِ، إلاَّ أنَّ صِناعة الإيقاع تقسم الزمان بالنَّغم، وصناعة العَروض تقسم الزَّمان بالحروف المسموعة"**(ابن فارس، 1910م:230)**.

وفي التراث النقدي يُعدُّ ابن طباطبا أول من ربط مفهوم الإيقاع بالشعر في قوله:" وللشِّعر الموزون إيقاعٌ يطرب الفهم لصوابِهِ، وما يردُ عليه من حُسن تركيبِه واعتدال أجزائهِ، فإذا اجتمع للفهم مع صحَّة وزن الشَّعر صِحَّةُ وزْن المعنى وعُذوبةُ اللَّفْظ فصفَا مسموعُهُ ومعقُولَهُ من الكدرِ تمَّ قبولُهُ له، واشتمالُهُ عليه".**(ابن طباطبا، 1985م:21)**

وذهب حازم القرطاجني أنّ الإيقاع توالي الحركة والسكون على فترات زمنية نتوقعها، وأنَّ وجوده في الشعر من الوجوه التي جعلت الشعر مستحسنًا لدى النفس، يقول:" الاعتماد على السواكن وحفظ نظام الوزن، بانبثاثها أثناء متحركاته على النحو المناسب، وتحصين وضعه من الاختلال باعتراضها في المواضع المقدَّرة لها وإمرارها سلك الكلام وتلافيها له بما فيها من القوة والجزالة عند توقّع وقوع الفترات بتضاعف الحركات وتواليها".**(القرطاجني، 2008م:226)**

أمَّا الفارابي فيرى أنّ الإيقاع هو حركة وانتقال منظم من حروف متحركة إلى أخرى ساكنة حيث تتوالى المقاطع في نسق محكم" فإنَّ الإيقاع المُفصَل هو نُقلةٌ مُنتظمةٌ على النغم ذواتُ فواصِل، ووزْنُ الشعر نُقلةٌ مُنتظمةٌ على الحروف ذواتُ فواصِل".**(الفارابي، 1085)**

كما نجد إبراهيم أنيس في حديثه عن ما يمتاز به الشعر عن النثر من إيقاع يقول: " الانسجام الموسيقا في توالي مقاطع الكلام، وخضوعها إلى ترتيب خاص".**(أنيس، 1952م:19)**

فالإيقاع يتوّلد نتيجة نقرات منتظمة على مقاطع صوتية أثناء الكلام، بمقدار زمني معين، يحدد عدد هذه النقرات ما يتوالى من حركات وسكنات،" الإيقاع فهو عبارة عن رجوع ظاهرة صوتية ما، على مسافات زمنية متساوية أو متجاوبة".**(مندور، 2020م: 193)**.

الفرق بين الوزن والإيقاع:

"فالإيقاع يقصد به وحدة النغمة التي تتكرر على نحو ما في الكلام أو في البيت، أي توالي الحركات والسكنات على نحو منتظم في فقرتين أو أكثر من فقر الكلام أو في أبيات

القصيدة".**(غنيمى،2005م:435)**

أما الوزن "فهو مجموع التفعيلات التي يتألف منها البيت، وقد كان البيت هو الوحدة الموسيقية للقصيدة العربية ".**(غنيمى ،436)**

فنخلص من هذا أنّ الإيقاع يتولد منه الوزن، لأنّ الإيقاع يحدث بتوالي مقاطع صوتية، وتكرارها على مسافات زمنية، ومن تتابع هذه المقاطع الصوتية تتكون نغمة موسيقية أكبر هي التفعيلة، ومن مجموعة التفعيلات المتكررة في البيت يبنى الوزن الشعري،" فالأبيات تتوالى متشبثًا بعضها ببعض، وكل بيت يُمسك بأخيه في توازن نغمي دقيق، يطّرد إلى نهاية يستقر فيه النغم، وهي القافية فهي قرار البيت، وعندها يصل اهتزاز اللحن إلى غايته، إذ يتمُّ إيقاعه".**(ضيف،101)**

وهناك فرق أعمق بين الإيقاع والوزن، فالإيقاع هو التلوين الصوتي للألفاظ ، وحركة تلك الأصوات وما بينها من انسجام داخل سياق النص، فتلون كل قصيدة بنغم خاص، بينما الوزن قالب موسيقي ثابت مجرّد من المعنى يعتمد على كم التفاعيل، ولا يتأثر بتغير الألفاظ ، لذلك يمكن أن يُنظم على الوزن الواحد أغراضًا تعبّر عن انفعالات مختلفة، بإيقاع متنوع، تبعًا لتنوع الانفعالات، فالانسجام الصوتي والتآلف بين الأصوات يُعطي إيقاع ونغمة خاصّة داخل البيت، بينما تنافر الأصوات وعدم التئامها يُحدث نشاز في السمع ولا يُعطي إيقاعًا منسجمًا للفظ ويؤثر في علاقته بغيره من الألفاظ داخل سياق البيت وإن استقام الوزن، لأنّ " أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنّه قد أُفرغ إفراغًا واحدًا، وسُبِك سبكًا واحدًا، فهو يجري على اللسان كما يجري الدِّهان" **(الجاحظ،67/1)** مثل قول امرئ القيس: **غَدائرُهُ مُسْتشزراتٌ إلى العُلا**

تضلُّ المَدارَى في مُثنّى ومُرسلِ **(امرؤ القيس،2004م: 115)**

فالإيقاع حركة النفس ووليد التجربة الشعرية فهو أشمل من الوزن، وهو الصورة الموسيقية الكاملة للقصيدة، والوزن عنصر من عناصر الإيقاع، فعندما يحدد ابن رشيق أركان الشعر وحدوده بقوله:" الشعر يقوم بعد النية من أربعة أشياء، وهي: اللفظ، والوزن، والمعنى، والقافية"،**(ابن رشيق،1981م: 119/1)** بهذا القول يتبيّن لنا أنّ الخصائص التركيبية والبلاغية والصوتية للشعر تتحقق بالتناسب بين اللفظ والمعنى، وتتضافر هذه المكونات جميعها فتشكّل البنيّة الإيقاعيّة للنص الشعري.

إيقاع النَّص ودلالته النفسيَّة:

يُعدّ الإيقاع عنصرًا جوهريًا في التجربة الشعرية، لأنه وليد توتر وانفعالات نفسيّة صاحبت تلك التجربة، ويعمل على خلق تفاعل بين المبدع ومتلقي العمل، حيث تصل تلك الانفعالات إليه عن طريق الإيقاع،" فليس الشعر في الحقيقة إلاَّ كلامًا موسيقيًا، تنفعل لموسيقاه النفوس، وتتأثر بها القلوب"**(أنيس، 1952م:15)**، ولا يحقق الشعر التأثير إلا بالإيقاع، وبما أنَّ " للشعر نواحٍ عدَّة للجمال، أسرعها إلى نفوسنا ما فيه من جرس الألفاظ، وانسجام في توالي المقاطع، وتردد بعضها بعد قدر معين منها، وكل هذا هو ما نسميه بموسيقى الشعر".**(أنيس ، 6ـ7)**

ولهذه الموسيقى الشعرية وظيفة تعبيرية، إضافة إلى وظيفتها الجمالية "وإذا كان الموسيقيون يستطيعون أن يعبّروا بأصوات موسيقاهم عن فرحهم وحزنهم، بل لقد أخذ تعبير الموسيقا يرقى في أدائه حتى أصبح صورًا وقصصًا يصول فيها الموسيقيون ويجولون، فإنَّ الشعراء هم الآخرين رقيت أنغامهم وألحانهم على طول الزمن ". **(ضيف،99 ـ100)**

ف"صياغة الشعر العربي منذ القديم، في كلام ذي توقيع موسيقي، ووحدة في النظم تشد من أزر المعنى، وتجعله ينفذ إلى قلوب سامعيه ومنشديه، وتُوحي بما لا يستطيع القول أن يشرحه" **(غنيمى،2005 م:435)**.

ولا بد من علاقة بين التجربة النفسيّة والبناء الإيقاعي للقصيدة، حيث " يكون هذا البناء صورة نفسية لحالة الشاعر"**(إسماعيل، بلا تاريخ:51)** ف"الشاعر يتحرك نفسيًّا وموسيقيًّا، وفق مدى الحركة الأصلية التي تموج بها نفسه،"**(إسماعيل ،53)** فهذه التموجات الموسيقية، التي تموج بها نفس الشاعر في حالته الشعورية ، أثناء ولادة النص الشعري، تُسمى الإيقاع.

فالأدب مرآة النفس فكل أثر أدبي تصوير لجانب من شخصية المبدع، وتعبير عن حرمان ومشاعر مكبوتة لم تشبع في عالم الواقع، بل في عالم ينسجه المبدع من خياله ليعوض ذلك الحرمان فمن وجهة نظر فرويد أنّ" الأدب والفن تعبيرٌ عن اللاوعي الفردي، ومجلى تظهر فيه تفاعلات الذات وصراعاته الداخلية" **(فضل،2002م:67)**.

وحقيقة التجربة الشعرية أنّها استجابة لمؤثرات نفسية خاصة لدى الشاعر، وعندما تتبلور هذه المؤثرات في ذات المبدع تتحول إلى فن؛ لأنّ "الإبداع الأدبي في جوهره إنّما هو مظهر من مظاهر وصول التوتر في نفس المبدع إلى ذروته".**(فضل، 70)**.

وبما أنّ التجربة الشعرية هي تعبير عن انفعالات داخلية ومواقف نفسيّة، وانعكاسٌ لما في ذات الشاعر يصوغها في قالب من المعاني والألفاظ، بإيقاعٍ موسيقي موحي يشدّ من أزر تلك المعاني ويجعلها مؤثرة، ويُلقي بدلالات جديدة على تلك الألفاظ بتنغيم خاص يكشف عن تلك البواعث الكامنة في نفسه، وهذه الروابط بين عناصر النص تجعل منه صورة فنية متكاملة فـ"موسيقى الشعر ليست شيئًا يوجد منفصلاً عن المعنى ... وذلك أنّ بين معنى الشعر وموسيقاه ارتباطًا حيويًا ". **(النويهي1964م:17 ـ18)**

إنّ السياق النفسي للنص الشعري ينحو به منحى خاصًا من التعبير؛ لأنّ النص وليد تجربة نفسية وظروف خاصّة أحاطت بالشاعر فحوّلها إلى خطاب شعري بلغة فنيّة، ذات إيحاءات خاصّة، يتشابك فيها البعد الدلالي مع البعد الإيقاعي فتترجم شعور النفس وتحمل انفعالاتها، فتُحدث تأثيرًا وجدانيًا في متلقي النص يجعله يتمثل حالة الشاعر النفسيَّة عند نظمه.

فالقيمة النفسية لإيقاع الشعر تكمن في قوة الإيحاء والتعبير فتكشف العوامل المؤثرة في نظم الشاعر عند رغبته وغضبه وطربه وحزنه، فيتشكل الإيقاع وفق هذه الحركة النفسيَّة وتحت تأثير عاطفة خاصة، فباختلاف المعنى ودرجة الانفعال يتنوع الإيقاع، فـ"لكل قصيدة نغمتها الخاصة التي تتفق وحالة الشاعر النفسية"**(إسماعيل،71)**، لأنّ الشاعر عند بناء القصيدة يخلق " الصورة الموسيقية التي تنقل أولاً وقبل كل شيء حالته الشعورية"**(إسماعيل،72)**

المبحث الثاني: التَّشكيل الإيقاعي في مرثيَّة مالك بن الرَّيب

أولاً. الإيقاع الصوتي:

إنّ البنية الإيقاعيَّة للنص الشعري بنية صوتية تنشأ من انسجام المقاطع وتناوبها على فترات زمنية منظَّمة، في نسيج لغوي محكم يعبّر من خلاله الشعراء عن عواطفهم، ونقل تجاربهم للآخرين، حيث يتفاضل الشعراء في "بسط المعنى وإبرازه، وإتقان بنية الشعر، وإحكام عقد القوافي، وتلاحم الكلام بعضه ببعض...حسن نسقه"،(**ابن رشيق، 129/1**)ومن الظواهر الصوتية التي لها فاعليتها في تشكيل الإيقاع الشعري للنص والكشف عن الجوانب الشعورية لدى الشاعر، والإيحاء بالمعنى ظاهرة النبر والتنغيم فـ" لها تأثير كبير على كميات حروف الكلمات وموسيقاها، منها درجة الصوت علوًا وانخفاضًا، ودوام الصوت طولاً وقصرًا، ونبرة الصوت قوةً وضعفًا ثم نسبة ورود الصوت كثرة وقلة، وأثره الإيحائي" (**غنيمي، 440**)، ودوره في تحقيق تلاؤم النغم، لكن " هذا التلاؤم لا ينصرف تأثيره إلى العلاقات الصوتية وحدها، وإنّما ينصرف إلى مدى تفاعل هذه الأصوات بالإحساس العام الذي ينتهي إليه البيت... في نغم موقع" (**العشماوي،1979م:37**)

فالألفاظ في الشعر لا تؤدي معاني لغوية فحسب بل تؤدي معاني صوتية؛ لأنّ الشعراء يغنُّونها ويوفِّرون لها من القيم الموسيقية ما يجعلها ألحانًا، وكل ذلك لينقلوا إلينا أحاسيسهم ومشاعرهم التي لا تستطيع اللغة تصويرها، ففي كلمات الشعر سحر وخفاء وإيعاز وإيحاء، ولها دلالات تُثير تداعيات شتى، فكل يتصورها حسب حالته الوجدانية، وحسب ما تثيره أصداؤها في نفسه وما تبعثه فيه من عواطف ومشاعر، وكأنها أداة من أدوات الإثارة. (**يُنظر:ضيف، 130**-132)

1. إيقاع النبر: يُعدّ النبر من الأسس التي يعتمد عليها الإيقاع الشعري، فالكلمة تتألف من أصوات متجاورة مترابطة في وحدة تركيبة لتكوِّن مقاطع صوتية تتوالى في إيقاع منسجم، والنبر" يعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبيًا من بقية المقاطع التي تجاوره"(**بشر،2000م: 512**)؛ لأنّ الإيقاع توالي مقاطع صوتية، والنبر إبراز لتلك المقاطع بالضغط عليها أثناء النطق بها، فالنبر الشعري يعني الضغط على كلمة بعينها في سياق النص، فيؤدي إلى بيان مقصدها ووضوح دلالتها لدى السامع، وينبع ذلك "من التفاعل بين الكلمات المستخدمة في تعبير شعري...النبر الشعري ينتقل ويفرض نفسه على التشكيل الإيقاعي، حيث تتداخل كلمتان أو أكثر لخلق وحدة إيقاعية، فهو إذن يتحرك على مستوى التشكل الإيقاعي التام، لا على مستوى الكلمة المفردة وهو ينبع من التركيب". (**أبوديب،1974م:311**)

ويسميه محمد مندور بالارتكاز الشعري، ويجعله عنصرًا أساسيًا في الشعر، ومن تردده يتولد الإيقاع.

فقد اختار مالك بن الرَّيب البحر الطويل وزنًا للقصيدة، فعند تطبيق مواضع النبر على تفعيلات هذا البحر، نجد أنّ الارتكاز سيكون في تفعيلة (فعولن ـ //0/0) على المقطع الثاني الطويل، أما النبر على التفعيلة الثانية للبحر(مفاعيلن ـ //0/0/0) فيقع في موضعين الأول أساسي على المقطع الثاني، و الثاني نبر ثانوي على المقطع الأخير **(يُنظر: مندور،2020: 198)**.

ويرجع اختيار هذه المقاطع مواضعًا للنبر، لأنّ النبر يكون على مقاطع طويلة فيستغرق وقتًا أطول في نطقها، لانتقالها من متحرك إلى ساكن بخلاف المقطع القصير، وكذلك لسلامة هذه المقاطع في البحر الطويل من الزحاف، وارتباط ذلك بنفسيّة الشاعر الذي يوائم بين انفعالاته وتلك المقاطع محققًا الانسجام بين مكونات التجربة الشعرية، ومن مواضع النبر في قصيدة مالك بن الريب:

ألا لَيْتَ شِعْري هل أبِيتَنَّ لَيلةً بِجَنْب الغَضَا أُزْجِي القِلاصَ النَّواجِيا

(مالك بن الريب،88)

يُلاحظ أنّ موضع النبر في هذا البيت وقع في استهلاله حيث ضغط الشاعر على حرف الاستفتاح**(ألا)** ومد الصوت به ليشد انتباه المتلقي ويدعوه ليشاركه تجربته، مستغيثًا صارخًا شوقًا إلى موطنه وعجزه التام عن الوصول إليه، وكأنّ النبر هنا عكس الإحساس الداخلي بالألم واليأس الذي تعاظم في نفس الشاعر.

وكذلك نجد موضعًا آخر للنبر الشعري في القصيدة في قوله:

صَرِيعٌ على أيدي الرِّجالِ بِقَفرةٍ يُسوُّونَ لَحْدِي حَيْثُ حُمَّ قَضَائِيا

(مالك بن الريب،91)

كلمة **(صريع)**هنا هي موضع تركيز نطق الشاعر، فالدلالة النفسيّة لهذه الكلمة التي توحي بالاستسلام للموت وندب الذات، فتصف حاله المؤسفة التي صار عليها، وهو غريب في ذلك المكان البعيد، فالنبر عبّر أدق تعبير عن مبتغى الشاعر في إيصال إحساسه العميق الذي يوحي بهذا الاغتراب الأبدي بعد موته.

ونجد بعض مواضع النبر كذلك في هذا البيت:

فيا صَاحِبيْ رحْلِي دَنا الموتُ فانزلا بِرابِيــةٍ إنّـي مُقيـمٌ لياليَـا

(مالك بن الريب،91).

ارتكاز النبر في هذا البيت على موضعين على النداء**(فيا)** في أول مقطعين، ثم على آخر الشطر الأول في قوله: **(انزلا)**، فتشير الدلالة النفسيّة للنداء والأمر إلى الحزن والانكسار، والشعور بحتمية الموت، فيطلب من صاحبيه الرفق ومراعاة حاله حين يواجه هذا المصير.

ومن مواضع النبر الشعري التي توحي بالمعاناة النفسية والضيق من الغربة قوله:

غَرِيبٌ بَعيدُ الدارِ ثاوٍ بِقَفرةٍ يدَ الدَّهرِ معروفًا بأن لا تدانِيا

(مالك بن الريب،95).

وقد قام النبر هنا بمنح الكلمة المنبورة**(غريب)** علواً صوتيًا ليؤكد وظيفتها التعبيرية، فكلما زادت حدة الانفعال زادت قوة النبر، فقد ضاق الشاعر بهذا الاغتراب النفسي والمكاني إلى حد جعله يشرع في ذكره مباشرة دون مقدمات تحول دون وصف قسوة هذا الشعور الذي تجيش به جوارحه، لذلك حذف المبتدأ ليصرف ذهن السامع عنه وتقدير الكلام أنا غريب.

2. إيقاع التّنغيم: يُعد التنغيم من أهم عناصر تشكيل الإيقاع الشعري، فـ "هو موسيقا الكلام فالكلام عند إلقائه تكسوه ألوان موسيقية لا تختلف عن الموسيقا، إلا في درجة التواؤم والتوافق بين النغمات الداخلية التي تصنع كُلّا متناغم الوحدات والجنبات، وتظهر موسيقا الكلام في صورة ارتفاعات وانخفاضات أو تنويعات صوتية"**(بشر،2000: 533)**، ويعتمد التنغيم على الأداء الصوتي للكلمات داخل السياق الشعري، وتنويع أدائها بحسب المقام المقولة فيه، حيث تتفاوت درجات نطقها صعودًا وهبوطًا تعبيرًا عن انفعالات مختلفة يقصدها الشاعر حسب الموقف النفسي الذي اقتضاها، فتُصدر هذه الألفاظ نغمات عاطفية تُؤثر في داخلنا.

فيؤدي التنغيم بذلك " وظيفة دلالية سياقية، حيث ينبئ اختلاف النغمات، وفقًا لاختلاف المواقف الاجتماعية، عن حالات أو وجهات نظر شخصية في عملية الاتصال بين الأفراد ...، حيث تأتي العبارة أو الجملة (أو الكلمة في صورة جملة) بأنماط تنغيمية مختلفة".(بشر،مرجع سابق،539-540).

والشعر فن غنائي يحتاج مهارة خاصة في الإلقاء تعتمد على تنويع درجة الصوت حتى يُؤدي المعنى المقصود، " ويتضح التنغيم في النص الشعري من خلال بعض الأساليب والتراكيب اللُّغوية المنطوقة المتمثلة في أساليب الاستفهام والتعجب والمدح والذّم والنّداء والنّدبة والشّرط والتوكيد وأسماء الأفعال، والبدل، وكما يتمثّل في الحالات النّفسية والشعورية كالخوف والفرح والحزن"**(مجيد،2014: 112)**، ومن الأبيات التي توضح دور التنغيم في تشكيل الإيقاع قوله:

ألمْ ترني بعتُ الضلالَةَ بالهُدى وأصْبَحْتُ في جيْشِ ابن عفَّانَ غازيَا

(مالك بن الريب،88)

وظّف الشاعر أسلوب الاستفهام في الشطر الأول حيث ارتفعت نغمة هذا الشطر، وكان لعلو هذه النغمة أثرٌ في تأكيد المعنى وتقريره، في حين هبطت نغمة الشطر الثاني إلى درجة أقل فتغير الأسلوب من إنشائي إلى خبري أدّى إلى تنويع إيقاع البيت صعودًا وهبوطًا.

وتتصاعد نغمة الكلام في هذا البيت بين النداء والأمر، ليظهر الشاعر ما به من أسى ويأس فيصرخ مستغيثًا، ثم نجده مستسلمًا لهذا القدر فخفت صوته في الشطر الثاني، فهبطت نغمة الكلام تبعًا لذلك الاستسلام:

فَيَا صَاحِبي رَحْلِي دَنَا الموتُ فانْزِلا برَابِيَـــةٍ إنّـي مُقِيـمٌ لَيَاليَـا

(مالك بن الريب،91).

أما في قوله:

يَقُولُونَ لا تَبْعدْ وهُم يَدْفِنونَي وأيْنَ مكَانُ البُعْدِ إلاّ مَكَانيَا

(مالك بن الريب،93).

حيث بدأت نغمة البيت هادئة بهذا الخبر الذي القاه، ثم يأتي بالاستفهام في الشطر الثاني متعجبًا من هذه المفارقة حيث دفنوه ولا يريدون بُعده، فيتغير نمط النغم ويزداد علوه، فيعدُ هذا الاستفهام استئنافًا جديدًا للشعور والنغم، أما فيقوله:

وأَصْبحَ مَالي من طَرِيفٍ وتَالِدٍ لغيري وَكَانَ المَالُ بالأمسِ مَاليَا

(مالك بن الريب،93)

نغمة هذا البيت تبدو منخفضة فأتى كلا الشطرين في سياق الإخبار ولم نجد حدة في الانفعال مما يزيد النغم علوًا، وفي لين الخطاب إيحاء أنّ الشاعر استسلم وخضع لهذا المصير فانطفأت روحه فخفت صوته، فحقق الانسجام بين الإيقاع والدلالة النفسيَّة في البيت.

ويأتي التضمين ليعطي هذين البيتين تنغيمًا خاصًا:

ولَمَّا تَرَاءتْ عند مَرو مَنِيتي وَخَلَّ بها جِسْمِي وَحَانتْ وفاتِيَا

أقولُ لأصْحَابِي ارفعُونِي فإنَّهُ يقرُّ بِعَيني إنْ سُهَيلٌ بدَا لِـيَا

(مالك بن الريب،91).

يُلاحظ ترابط البيتين في علاقة تشابك وتبعية حيث مهّد للخبر لينبّه ذهن المتلقي ثم ألقاه عليه في البيت الثاني، وهذا الاتصال بينهما خلق نغمة خاصة من الانخفاض إلى العلو وفقًا لتمام المعنى، حيث تصاعد إحساس الشاعر بقرب النهاية وانتهاء الزمن، فجسَّد الموت وكأنه أمر محسوس حلَّ به فأضعفه، فبدأ في إعداد نفسه لاستقبال هذا القدر، وقد اعتمد على التضمين في تحقيق هذا الربط الدلالي والنغمي بين البيتين.

وللتنغيم في آخر البيت قيمة إيقاعية ودلالية إذ يغير المعنى ويوجهه، فيكون للقافية تنغيم خاص فهي نهاية إيقاع البيت، والمعنى يبنى عليها وينتهي عندها، إذ إنّ "البيت هو الوحدة التي تقوم عليها القصيدة، فلا بد من عزله عن البيت المجاور له بفاصلة نغمية عالية الوقع". **(خليفة،2003م: 126)**

ثانيًا. إيقاع التكرار:

يُعدُّ التكرار لونًا من ألوان الإيقاع الشعري، حيث يمنح النص مزيدًا من التجانس والتناسق النغمي عند" الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني، والتكرار أساس الإيقاع بجميع صوره"**(وهبه والمهندس،1984م: 117)**؛ وذلك لأنّ " تردد بعض الحروف أو الكلمات قد يكسب الشطر لونًا من الموسيقا تستريح إليه الآذان وتقبل عليه" **(أنيس،1952م: 39)**.

فالتكرار في النص الشعري ليس محسنًا صوتيًّا فحسب، بل له وظيفة تعبيرية دلالية ينبئ عن الموقف النفسي للشاعر، ويكشف انفعالات دفينة تظهر من خلال ترديده لحرف أو كلمة بعينها ليُبرز أهميتها في سياق النص، وتترك أثرًا انفعاليًا لدى المتلقي وتثري البناء الشعري بجرسها الذي يطرق الأسماع و"يسلط الضوء على نقطة حسّاسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلم بها، وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسية قيّمة"**(الملائكة،1962 :242)**.

وقد برز التكرار أسلوبًا له فاعليته في تشكيل إيقاع مرثية مالك بن الريب، وذلك أنّ" أوْلى ما تكرر فيه الكلام باب الرثاء؛ لمكان الفجيعة وشدة القرحة التي يجدها المتفجِّع"**(ابن رشيق،76/2)** ، فقد وظّف الشاعر التكرار بجميع أنواعه كنسق تعبيري ومظهر من مظاهر تشكيل البنية الإيقاعيَّة، ومن مستويات التكرار في النص:

1ـ تكرار الصوت المفرد على مستوى النص:

تؤدي الأصوات المكررة في النص الشعري وظيفة دلاليّة وموسيقيّة، فـ" لكل عنصر صوتي في العربية قيمة في إعطاء الكلمة صيغتها الوزنية، وبالتالي في إعطاء التشكل الشعري صيغته

الإيقاعية" **(أبوديب،1974م: 315)** وفي هذه القصيدة يُلاحظ ترديد الشاعر لأصوات بعينه في كلمات متفرقة من البيت الواحد أو على مستوى أبيات القصيدة، وكان صوت الألف أكثر الأصوات حظًا من هذا التكرار، ثم يأتي صوت الياء بصورة أقل ثم صوت التاء، حيث كان لهذه الأصوات قيمة تعبيرية تنسجم مع الحالة الشعورية للشاعر، وتُلقي بظلال موحية على المعنى ، كما لها أثرًا في تشكيل إيقاع النص حيث" تُضفي الأصوات المكررة على البيت إيقاعًا خاصًا، بل إنّ التكرار هنا ربما يشارك في إنتاج المعنى إلى جانب مشاركته في إبراز الإيقاع"، **(خليفة،2003م: 195)**

ومن تكرار صوت الألف قوله:

ألا لَيتَ شعرِي هلْ أبِيتــنَّ ليلــةٍ بجنب الغضَا أُزْجِي القلاصَ النواجيا
ألم تَرَنِي بِعْتُ الضَّلالةَ بالهُـــدى وأصبحْتُ في جَيشِ ابن عفَّانَ غَازِيَا
تقُولُ ابنتــي لمَّا رَأتْ طُولَ رِحْلَتِي سفَارُكَ هَـذا تَارِكِــي لا أبَا لِــيَا
وقومَـا إذَا ما استُلّ روحِي فَهيئـا لـيَ السِّدرَ والأكْفَـان عنـدَ فَنَائِــيَا
فَيَا صَاحِبا إمّا عَرضـتَ فَبَلِّغـن بني مازِن والرَّيبِ أنْ لا تلاقِــيَا

(مالك بن الريب،88- 89-92- 95).

يُلاحظ أنّ صوت الألف تكرر في البيت الأول والثاني خمس مرات، في حين تكرر في البيت الثالث ست مرات، وفي الرابع سبع مرات، وفي البيت الأخير ثماني مرات، فوظّف الشاعر صوت الألف ليناسب حالة الحزن وانقضاء الآمال التي يعيشها فهذا الصوت لا يحتاج جهد عند نطقه، فيخرج دون تدخل اللسان والشفتين؛ فينساب سريعًا مع النفس ليدل على هذا الفناء السريع ،كما أنّ مده وإطالة النطق به فيه من الاستغاثة ما يُوحي بإيصال شعوره للمتلقي فيقاسمه ذلك الألم الممتد، فقد زاد تكرار الألف مع حسن توزيعها في مواقع عدة من الأبيات وإشباع الروي بها من النغمة الموسيقية وكأنه شعر بخفوت إيقاع الياء فقواها بصوت الألف وجعله وصلاً للقصيدة يبث من خلاله شكواه.

اعتمد الشاعر على صوت الياء في بناء القصيدة، فلا يكاد يخلو بيت منه واختاره كذلك رويًّا لقصيدته فصار مكوّنًا إيقاعيًّا ودلاليًّا لها، فصوت الياء يتمتع بصفة الجهر والرخاوة وما فيه من لين يعبّر عن معاني الخوف والقلق من مواجهة الموت والحزن واليأس لدى الشاعر، فتوزع هذا الصوت على مستوى البيت المفرد والقصيدة كلها من ذلك قوله:

فَيَا صَاحِبيْ رَحْلِي دَنَا المَوتُ فَانْزِلا بِرَابِيَــــةٍ إنِّـــي مُقِيـمٌ لَيَالِـيَا

(مالك بن الريب،91).

يُلاحظ في هذا البيت تكثيف صوت الياء حيث تكرر في الشطر الثاني خمس مرات، وفي الأول ثلاث مرات، فأضفت هذه الياء المتكررة إيقاعًا خاصًّا للبيت ينسجم مع حالة الخضوع والضعف فقد خارت قواه ولم يعد قادرًا على مواصلة السير، فساق هذا النداء في لين ورفق بسبب سوء حالته، فتناغم مع اللين في صوت الياء، وتداخلت معها الألف في تنشيط الإيقاع وتدفقه.

ومن المواضع التي حقق فيه صوت الياء قيمة إيقاعيّة في القصيدة، حضور ياء المتكلم ثلاث مرات متتابعة في أول هذا البيت، حيث أضفت الياء دلالة توحي بصدق المعاناة النفسيّة وخصوصية التجربة الشعرية يقول الشاعر:

خُذَاني فَجُرَّاني بثوبِي إليكُـمَا فقدْ كُنْتُ قَبْلَ اليومَ صَعْبًا قِيَادِيَا

(مالك بن الريب،92).

ووظّف ياء المتكلم كذلك وهو يقيم لنفسه مأتمًا و يتصور من يبكيه بعد موته، وكأنه يبث حنينه لأمه وابنتيه وخالته ، ويشكو آلام الفقد بسبب هذا الاغتراب الأبدي الذي لا تلاقي بعده :

فمنهنَّ أمِّي وابنتايَ وخَالتي وباكيةٌ أخرى تهيج البواكيَا

(مالك بن مالك،96).

ونجد في القصيدة صوتًا آخر يطرق الأسماع بترديده هو صوت التاء ذلك الصوت المهموس الذي تكرر في هذا البيت خمس مرات، ليعبر عن حالة الضعف والعجز التي تنتابه في هذا الموقف حين تراءى له مشهد الموت وصار أمرًا لا مناص منه؛ فانسجم المعنى مع دلالة الصوت كما أنّ لتكرار الجرس الواحد مرات عدة يُعطي البيت طاقة إيقاعيَّة ،يقول:

ولَمَّا تَرَاءَتْ عِندَ مَرو مَنِيَتِـــي وَخَلَّ بهَا جسْمِـــي وحَانتْ وفَاتِـيَا

(مالك بن الريب،91)

ومن الدلالات النفسيَّة التي عبّر عنها تكرار صوت التاء تعبيره عن معاناة الشاعر وتصوير صراعه مع الموت وكأنّ في صفة الانفجار التي يحملها هذا الصوت، ما يوحي بحالة البوح لدى الشاعر حيث أظهر ما يعتريه من صراع نفسي في هذا الموقف قوله:

رهينة أحجارٍ وتُربٍ تَضمَّنت قَرَارتُهَا مِنّي العِظَامَ البَوَاليَا

(مالك بن الريب،95).

2. تكرار اللفظ المفرد:

إنّ الكلمات هي أداة الدلالة الإيحائيّة ولها جرس إيقاعي مؤثر في التعبير، قد يقوم الشاعر بتكرار كلمة واحدة مرات عدة في النص الشعري، ليبرز دور هذه الكلمة في تأدية المعنى وتأكيده، " لأنّ اللفظ المكرر ينبغي أن يكون وثيق الارتباط بالمعنى العام، وإلاّ كان لفظية متكلفة لا سبيل إلى قبولها" **(الملائكة،1962م:231)** كما يُحدث التكرار تجانسًا صوتيًا بين العبارات فيتشكل به الإيقاع والوزن.

وقد كرر مالك بن الريب في هذه القصيدة كلمة (الغضا) ست مرات في ثلاثة أبيات متوالية، لوقع هذه الكلمة في نفسه فيعبر بها عن شدة شوقه وحنينه المشتعل في قلبه كجمر الغضا ، وكأنه بترديد كلمة الغضا تسكن نفسه، وهو يستحضر الماضي الجميل الذي قضاه في وطنه، فيستأنس بذكر هذا الشجر في غربته؛ لأنّه يرمز لذلك الوطن، وهو في حالة عجز تام وتمني مستحيل في ساعة الاحتضار وغربة مكانية لا يطيقها، فبعثت كلمة الغضا إيقاعًا حزينًا في نفس المتلقي وعبّرت أدق تعبير عن الفقد والاغتراب، يقول:

أَلَا ليتَ شعْرِي هلْ أبِيتـنَّ ليلـــةً بجنبِ الغَضَا أُزْجِي القِلاصَ النواجيَا
فليتَ الغَضَا لم يَقْطعِ الرَّكبُ عَرْضَـه وليتَ الغَضَا ماشَى الرِّكَابَ لَيَالِـيَا
لقد كَانَ في أهْلِ الغَضَا لو دَنا الغَضَا مزارٌ ولكـنَّ الغَضَـا ليس دانـــيَا
(مالك بن الريب،88).

وأمَّا في قوله:

لعمرِي لَئن غالت خُراسانُ هَامتِي لقد كُنتُ عن بابِي خَراسان نائيَا
فإنْ أنجُ من بابي خُراسان لا أعُدْ إليهـا وإنْ منَّيتمُونـي الأمانـيَا
(مالك بن الريب،89-90).

فقد تكررت كلمة (خراسان) في هذين البيتين، وكأنّه وضعها في مقابلة مع كلمة الغضا التي كان يلتذُّ بتكرارها، فيوحي تكراره لكلمة خراسان بدلالة نفسيّة عميقة تمثلت في الضيق والنفور من هذا المكان والحسرة والندم لبقائه فيه يصارع الموت غريبًا عن أهله، ويعاتب نفسه التي أتت به إليها، فصورت هذه الكلمة المتكررة ذلك الصراع النفسي الداخلي.

ومن تكرار الألفاظ تكرار كلمة (درّ) ست مرات في خمسة أبيات متتالية:**(مالك بن الريب،90)**

فللهِ درّي يوم أتركُ طائـــعًا بنيَّ بأعلى الرّقمتين ومالـيَا
ودرُّ الظِّباءِ السَّانـحاتِ عَشيَّـةً يخبِّرنَ أنّي هالكٌ مَن ورائيَا

ودرُّ كبيريَّ اللذيــنِ كلاهُــمَا عَليَّ شفِيق ناصِحٌ لو نَهانيَا

ودرُّ الرِّجال الشاهديــن تَفَتُّكــي بأمري ألَّا يَقْصُروا مِنْ وَثَاقِيَا

ودرُّ الهوى من حيثُ يدعو صحابتي ودرُّ لَجَاجَاتِـي ودرُّ انتهَائِيَا

يرتبط هذا التكرار بحالة الشاعر النفسيّة فعبَّر به عن حسرته وحزنه، فأراد أن يشرك مع نفسه كل ما يحيط بها لعله يخفف عنها، فجعل الكلمة المكررة في مستهل كل بيت مما أحدث ربطًا إيقاعيًّا وشعوريًّا داخل السياق، فبهذا السرد نشعر بانتقال النغمة من بيت إلى آخر تبعًا لتدفق المشاعر وعدم القدرة على كبحها فـ"نحس بارتباط نغمي بين السطر وما يسبقه وما يليه هذا بالإضافة إلى نقطة ارتكاز نغمية تبرز من وقت لآخر لكي توجّه الحركة النفسيَّة التالية مع الحركة الموسيقيَّة"(**إسماعيل ،مرجع سابق،80**) وكأن هذا التكرار يجعل الشعور بالحسرة والندم والأسى يتصاعد حتى قضى عليه وأوصله إلى نهايته.

وفي ختام النص كرر الشاعر كلمة (الرمل) وأراد بهذا التكرار أن يفرغ كل ما في نفسه من مشاعر الحنين والشوق، فالقصيدة تلح على فكرة واحدة تعرضها بأكثر من صيغة فقد بدأ بذكر الغضا وختم بذكر الرمل، وكأنه يتلذذ بذكر هذه الأماكن فهي حاضرة في ذهنه تنبعث من أعماق اللاشعور، فيرددها ليسلّي قلبه بذكرها، لمَا تثيره من عواطف ووجدان؛ ليؤجج في نفس المتلقي هذا الشعور الذي فاض به قلبه، فقامت هذه الكلمة المكررة "بعمل النقطة في ختام المقطوعة، ويوحد القصيدة في اتجاه معين"(**الملائكة،1962: 250**) وفرضت إيقاعًا خاصًا اكتملت به التجربة الشعرية، يقول مالك:(**مالك بن الريب،96**)

وبالرَّملِ منَّا نِسوة لو شَهِدْننـي بَكَينَ وفَدَّينَ الطبيبَ المُداويَا

وما كانَ عهدُ الرَّملِ عندي وأهلهُ ذَمِيمًا ولا ودَّعتُ بالرَّملِ قالِيَا

3. تكرار العبارة على مستوى النص

من أنماط التكرار تكرار العبارة أو التركيب على مستوى القصيدة، مما يحدث وحدة في بنيتها الدلالية والإيقاعية كما أن" العبارة المكررة تؤدي إلى رفع مستوى الشعور في القصيدة إلى درجة غير عادية ... وإنما تنبع القيمة الفنية للعبارة المكررة، في هذا الصنف من التكرار، من كثافة الحالة النفسيَّة التي تقترن بها "(**الملائكة، مرجع سابق:253**)، وتسهم في تشكيل الإيقاع الكلي للنص من خلال إقامة علاقات بين أبياته .

ومن التراكيب التي تكررت في القصيدة عبارة(ليت شعري) التي تحمل معنى التعجب من حاله حيث شكّلت هذه العبارة محور التجربة الشعرية لما تحمله من معاني التحسر والتوجع والحنين والتمني التي بُنيت عليها القصيدة، فتقال هذه العبارة عند الرغبة في معرفة أمر خفي لذلك يتبعها الاستفهام دائما والمراد ليتني أعلم، حيث وقعت هذه العبارة ثلاث مرات أولها في استهلال القصيدة، لتعبّر عن ما يختلج نفس الشاعر من اضطرابات نفسيَّة من قلق وهواجس من موت بات يترصده ، وحسرة على أمنية باتت مستحيلة في حضور الموت، يقول:

ألا ليت شِعري هل أبيتنَّ ليلَةً بجنبِ الغضَا أُزجي القِلاصَ النواجِيَا

(مالك بن الريب،88).

وثانيها في هذا البيت فكرر الشاعر عبارة (ليت شعري) لما لها من أثر نفسي في وصف حرارة شوق المغترب لكل موضع في موطنه، فالعبارة المكررة لا بد أن تكون لها جمال في التعبير وقوة في التأثير فعلى الشاعر أن يضع المتلقي في ذات الشعور الذي يصفه في هذا الموقف ويسيطر عليه ذات الانفعال عند سماع البيت "وإنّما الشعر ما أطرب، وهزَّ النفوس، وحرَّك الطِّباع" **(ابن رشيق،1981م:1/** 128) يقول مالك في هذا البيت:**(مالك بن الريب،94)**

فيَاليت شعْري هل تَغَيّرت الرَّحا رحَا المِثل أو أمستْ بِفَلْجٍ كما هيَا

وقد كرر الشاعر عبارة ليت شعري مرة ثالثة في هذا البيت وكأنّه يستوفي كل معاني التحسر والتوجع وقد بلغ هذا الشعور أقصى درجاته، ولتكرارها قيمة إيقاعيَّة ووقع على الأسماع فتثير في المستمع انفعالاً حزينًا، فنراه يتخيل مشاهد ما بعد الموت ويتصور حال أهله بعده، فيناجي نفسه ويتسآل في قلقٍ وحوار مُتخيَل مع زوجه فهل ستبكيه بعد موته:

فياليت شعري هل بكتْ أمُّ مالكٍ كما كنتُ لو عَالَوا نعِيَّكِ بَاكيًا

(مالك بن الريب،94).

ومن العبارات المتكررة في النص صيغة نداء الصاحب، فيقوم النداء بدوره ـ لما فيه من معاني الاستغاثة والاستعطاف ـ في تأكيد مشاعر العجز والضعف ويعطي إيقاعًا حزينًا للأبيات فيلتمس بهذا التكرار من صاحبيه تنفيذ وصيته بعد موته يقول:**(مالك بن الريب،91)**

فيَا صاحِبي رحْلي دَنَا الموتُ فانزِلا برابيةٍ إنِّـي مُقِيـــمٌ لِيَالـيَا

وفي هذا البيت أعاد تكرار نداء صاحبيه، وفق ما يستدعيه الموقف الشعوري الذي سيطر عليه حين أيقن حقيقة موته، فجسَّد هذا المصاب ليدفع المتلقي إلى الانفعال والتأثر، فيطلب من صاحبيه ويستعطفهما بنعيه عند أهله ، يقول:

فيَا صَاحِبا إمَّا عرضت فبلِّغن بني مازن والرَّيبِ أنْ لا تلاقِيَا

(مالك بن الريب،95).

وكان لتكرار الشاعر عبارة (قد كنت) في ثلاث أبيات متوالية ، ضرورة نفسيَّة يقتضيها سياق رثاء النفس حيث يقول:

خُذَاني فَجُرَّاني بثوبِـي إليكُـمَا فقدْ كُنْتُ قَبْلَ اليومَ صَعْبًا قِيَاديَا

قد كنت عطّافًا إذا الخَيـل أدبرتْ سريعًا لدى الهيجَا إلى من دَعَانيَا

وقد كنتُ صبَّارًا على القِرنِ في الوغى وعن شتميَ ابن العمِّ والجارِ وانيَا

(مالك بن الريب،92).

فنجد لإيقاع التكرار هنا علاقة متينة بالتجربة الشعرية ويرتبط بالمعنى العام للقصيدة، فنراه يوظّف هذا الإيقاع في ندب ذاته ويتحسر على نفسه، فيعدد أخلاق الفارس التي كان يتحلى بها، فيؤدي تكرار (قد كنت) وظيفة دلالية في تكثيف المعنى والشعور حيث يبرز شعور الحسرة والأسى، ويُعطي الأبيات نغمة موسيقيَّة متشابهة تربط بينها وتنشأ من وقع هذا التردد.

ثالثًا. إيقاع التوازي:

يعدُّ أسلوب التوازي أحد عناصر الموسيقية التعبيرية في اللغة الشعرية، ف" هو عبارة عن تماثل أو تعادل المباني أو المعاني في سطور متطابقة الكلمات، أو العبارات القائمة على الازدواج الفني، وترتبط ببعضها وتسمى عندئذٍ بالمتطابقة أو المتعادلة أو المتوازية، سواء في الشعر أو النثر"(**الشيخ،1999م:7**) ويتحقق التوازي على مستويات عدة:" البُنى التركيبية، والصيغ والمقولات النحوية، والمترادفات، والمتطابقات المعجمية، وأخيرًا تأليف التّشكُّلات الصوتية، والأشكال التطريزية ورصفها " (**العمري،1990م:29**).

لقد وظّف مالك بن الريب إيقاع التوازي في عملية البناء الفني لموسيقى للقصيدة، واعتمد على هذه المكونات الصوتية في تكثيف المعنى، وتحقيق إيقاع منسجم بين الشطرين، كما في قوله:

ألمْ تَرني بعتُ الضَّلالةَ بالهُدى وأصبحت في جيش ابن عفَّانَ غَازِيَا

(مالك بن الريب88).

يُلاحظ أنّ الشاعر اتكأ على الطباق في تحقيق التوازي في هذا البيت، حيث وصف التغيرات النفسية والانتقال من حال إلى حال، مما أسهم في إبراز المعنى والإيحاء به من خلال عرض الشيء ونقيضه لإثبات هذا التغيّر (الضلالة ـ والهدى)، وتعزيز إيقاع البيت بهذا التضاد، فتنوّع الإيقاع وفق تنوع الأحوال النفسيَّة.

كما كان للتوازي أثرٌ إيقاعيٌ في التنسيق الصوتي من خلال توزيع الكلمات، وأثرٌ دلاليٌّ في تقوية المعنى باستخدام المقابلة، فشعور مالك بالحسرة جعله يقيم نصه على الثنائيات للمقارنة بين الماضي الجميل وهذا الحاضر السيئ، مما أعان الشاعر في إبراز تجربته الفنيَّة واظهار قيمتها الجماليَّة في هذا السياق :

وأصبحت في أرض الأعاديّ بعدما أُراني عن أرضِ الأعاديّ قاصيا

(مالك بن الريب،88)،

وأما في قوله:

فطورًا تراني في طِلالٍ ونعمةٍ وطورًا تراني والعتاقُ ركابيا

(مالك بن الريب،92).

وازى الشاعر بين شطري البيت في التركيب حيث " يأخذ توازي الصيغ نسقًا أكثر كثافة مما سبق وصفه، فيبرز على مستوى تنظيم الجملة وترتيب عناصرها"**(خليفة،2003 :231)** ففي كل شطر جملة تامّة الأركان مكتملة المعنى، تداخل التكرار مع التوازي في تحقيق الانسجام النغمي بينهما في تكوين وحدة إيقاعيَّة للبيت.

كما يُلاحظ اعتماد الشاعر على التوازي في بناء هذا البيت، فنجده يوقن أنه هالك لا محالة فيعطي صورة لما سيحدث بعد موته بنغمة مؤثّرة، فتحقق الإيقاع بتعادل الشطرين في التركيب فلا يمكن فصل البنية التركيبية عن البنية الإيقاعيّة :

ولن يَعْدمَ الوالونَ بثّاً يُصيبهمْ ولن يَعْدمَ الميراثَ منّي الموالِيَا

(مالك بن الريب،93).

رابعًا. إيقاع الوزن والقافية:

إنَّ للوزن والقافية دورًا بارزًا في تشكيل البنية الموسيقيَّة للقصيدة العربية "وقد حافظ العرب على وحدة الإيقاع والوزن أشدّ محافظة، فالتزموها في أبيات القصيدة كلّها، وزادوا أن التزموا قافية واحدة

في جميع القصيدة... بل إنّهم جعلوا من المحسنات نوعًا من التقسيم الإيقاعي في داخل البيت نفسه" **(غنيمى،2005م: 436-437)**

فإنّ "الوزن أعظم أركان حد الشعر، وأولاها به خصوصية، وهو مشتمل على القافية وجالب لها ضرورة"**(ابن رشيق،1981م:134/1)**،"فليس الشعر في الحقيقة إلا كلامًا موسيقيًا تنفعل لموسيقاه النفوس وتتأثر بها القلوب"**(أنيس، 1952 :15)**.

اختار مالك بن الريب وزن الطويل إيقاع لقصيدته، فالطويل فيه بهاء وقوة وأعلى البحور في درجة الافتتان،**(يُنظر:القرطاجنّي،2008:241)** ويتألف الطويل من أربع تفعيلات في كل شطر، ولا يستعمل إلا تامًا، وربما اتخذه الشاعر إيقاعًا وقع عليه مرثيته لأنّه "قد يقع على البحر ذي التفاعل الكثيرة في حالات الحزن لأتساع مقاطعه وكلماته لأناته وشكواه، محبًّا كان أو راثيًا" **(غنيمى،2005م:441)** فـ"الشاعر في حالة اليأس والجزع يتخيّر عادةً وزنًا طويلاً كثير المقاطع يصب فيه أشجانه ما ينفس عنه حزنه وجزعه، فإذا قيل الشعر وقت المصيبة والهلع تأثر بالانفعال النفسي"**(أنيس، 1952 :175)** كما أن هذا البحر ثنائي التفعيلة يتناغم مع حالة الاضطراب والتوتر التي يعيشها الشاعر، فالتجربة الشعرية صورة لما تتحرك وتنفعل به النفس، ويتدفق الإيقاع وفق هذه الحركة النفسيَّة فكلما زادت حدة الانفعال والتوتر زادت حدة النغم، فلا يمكن فصل الإيقاع عن العاطفة.

وبحر الطويل له عروض واحدة مقبوضة دائمًا(مفاعلن) وثلاثة أضرب الأول صحيح (مفاعيلن) والثاني مقبوض(مفاعلن)،والثالث محذوف(فعولن)،وجاءت القصيدة على الصورة الثانية بقبض العروض والضرب، يقول الشاعر: **(مالك بن الريب،88)**

ألا ليت شِعري هل أبيتنَّ ليلَـةً بجنبِ الغضَا أُزجي القِلاصَ النواجِيَا

ألا لي / تشعْ ري هلْ / ابي تنْ/ نلي لتن بجنْ بلْ/ غضا أزْجلْ/ قلاصلْ/ نواجيا

0//0/ 0/0// 0/0/0// 0/0// 0//0/ 0/0// 0/0/0// 0//0/

فعولن / مفاعيلن / فعولن / مفاعلن فعولن / مفاعيلن / فعولن / مفاعلن

فنجد العروض مقبوضة والضرب مقبوض(مفاعلن) فالقبض زحاف يختص بحذف الخامس الساكن من التفعيلة أي حذف ياء مفاعيلن، وهذا أحسن من تمامها وأخف على الأسماع، فبنية الطويل المقطعية بطيئة وزحاف القبض يمنح الإيقاع السرعة والتدفق، وأنسب للمقام الموت وساعة الاحتضار، فعندما شعر بقبض الروح قبض في إيقاع التفعيلة انسجامًا مع الموقف، وكان لدخول

زحاف القبض في حشو معظم أبيات القصيدة إضافة لدخوله في العروض والضرب قيمة دلاليّة أسهمت في تكثيف المعنى، يقول في هذا بيت :**(مالك بن الريب،91)**

صَرِيعٌ على أيدي الرِّجالِ بِقَفرةٍ يُسوُّونَ لَحْدِي حَيْثُ حُمَّ قَضَائِيا

صريْ عن/ على أيْ درْ/ رِجَال/ بقفْ رتن يسوْ وو/ نلحْ ديْ حيْ/ ثحمْ م/ قضائـيا

0//0 //0/0/0 //0 //0// 0/0// 0/0/0// //0 //0//

فعولـن / مفاعيلن / فعول / مفاعلن فعولن / مفاعيلن / فعول / مفاعلن

وقوله أيضًا:

وخُطَّا بِأطرافِ الأسنَّةِ مضْجعي ورُدَّا على عَيْنيَّ فَضْلَ رِدَائيَا

وخطْ طا/ بأطْ را فلْ / أسنْ ن /تمضْ جعي/ وردْدا /على عيْ نيْ /يفضْ ل /ردائيا

0//0 //0 //0/0/0 //0/0 //0 //0/0/0 //0/0

فعولن/ مفاعيلن / فعول /مفاعلن فعولن/ مفاعيلن / فعول / مفاعلن

(مالك بن الريب،92).

يُلاحظ أنّ القبض دخل عروض الطويل وضربه وحشوه في هذين البيتين، بخلاف البيت الأول وذلك لتصاعد الإحساس بقرب الموت وانقباض الروح، فأسقط العامل النفسي على النمط الإيقاعي فقبض أجزاء عدة من البيتين السابقين، فحقق هذا الزحاف "تنويعًا في موسيقا القصيدة، يُخفف من سطوة النغمات ذاتها التي تتردد في إطار الوزن الواحد من أول القصيدة إلى آخرها"(**بكّار،1982 :172)** فوجد في الزحاف مُتنفسًا يعبّر به عن حالة التوتر والاضطراب التي تموج بها نفسه، فلجأ إلى هذا التنويع الإيقاعي؛ للتخلص من رتابة الوزن لكثرة السواكن فقد أثقلت "مسموع القول وزال بعض بهائه، فإذا حُذف ذلك عن بعض أجزائه كان ذلك شِبه راحةٍ للنفس عمّا ثُقل عليها مسموعُهُ فلذلك يُستحسن الزِّحاف"**(الفارابي: 1090)**.

أما القافية: فتكمن أهميتها في كونها تضفي موسيقا خاصة للنص فهي مجموعة من الأصوات التي تتكرر في نهاية الأبيات؛ لتحقق مطلب دلالي ينتهي عنده المعنى، ومطلب إيقاعي يتوقف عنده تدفق النغم وتنتهي الحركة الموسيقية بنهاية كل بيت، فهي" بمنزلة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع ترددها ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الآذان في فترات زمنية منتظمة "**(أنيس، 244)** كما" إنها جرس يدق ويخبرنا أنّ عبارة أو مقطعًا من عبارة قد انتهت" (**الملائكة، سايكولوجية الشعر،102:2000)**.

ونظرًا للقيمة الدلالية والصوتية للقافية فقد أسهمت في بناء الوحدة الإيقاعيَّة للقصيدة، لكونها تركيبة صوتيّة يلزم تكرارها في موقع ثابت في نهاية النص، فتربط الأبيات وتشد من تلاحمها وتعمل على توكيد النغم العام للقصيدة، "فهي مصبّ تتجه إليه كلّ ينابيع العاطفة والمعاني في البيت"**(خليفة،2003: 125)** وقد اعتنى مالك بن الريب بالقافية كاعتنائه بالوزن، حيث بنى مرثيته على روي الياء، فساعدت بما فيها من لين في إثراء النغمة المؤثرة المنبعثة من معاناة الشاعر، حيث تصف حالة الضعف واليأس والقلق التي اعترته وهو في مواجهة الموت، فعبّرت الياء المفتوحة المؤسسة عن صرخات هذه الذات المتوجعة، ثم وصلها بألف مد لدلالة على امتداد الحنين والألم والحزن، فوقوع الياء بين ألفين التأسيس والوصل يسهم في مد النفس وخلق للقافية إيقاعًا قويًّا بسبب وضوح هذه الأصوات في السمع، ومتناسبًا لتماثل هذه الأصوات وانسجامها، "وعلى قدر عدد الأصوات المكررة في أواخر الأبيات يكون كمال الموسيقى في القافية" **(أنيس، مرجع سابق: 272)**، "فإذا أضاف الشاعر إلى كلمة القافية ألف التأسيس بدأ المتلقي يتوقّع الاستمرارية في ثلاثة أشياء: الوزن، والرويّ، وألف التأسيس...وازدادت معه الصورة الصوتية والخطية للقافية بروزًا ووضوحًا".**(خليفة،161)**، يقول الشاعر: **ألا**

ليت شِعري هل أبيتنَّ ليلَةً بجنبِ الغضَا أُزجي القِلاصَ النواجِيَا
فليتَ الغَضَا لم يَقْطعِ الرَّكبُ عَرْضَـه وليتَ الغَضَا ماشَى الرِّكَابَ لَيَالِـيَا
لقد كَانَ في أهْلِ الغَضَا لو دَنا الغَضَا مزارٌ ولكـنَّ الغَضَـا ليس دانـــيَا
ألمْ تَرني بعتُ الضَّلالةَ بالهُـــدى وأصبحت في جيش ابن عفَّانَ غَازِيَا
(مالك بن الريب،88).

فالقافية مطلقة "لأنّ إطلاق القوافي يساعد على مدِّ الصوت، ويؤثر في المتلقي، فيثبّت إيقاع القصيدة في ذهنه"**(خليفة،155)**، فناسبت هذه القافية الحالة الشعورية التي صاحبت نظم النص، فشعر المتلقي بامتداد حسرة الشاعر وألمه وأنّاته، وأما من حيث عدد المتحركات والسواكن فنوعها متدارك حيث توالى بين ساكنيها متحركان.

الخاتمة

لقد حاولت هذه الدراسة الكشف عن الوظيفة الدلاليَّة التي يؤديها الإيقاع داخل النَّص الشعري، من خلال عرض مستويات إيقاعيَّة عدة في مرثيَّة مالك بن الريب منها الإيقاع الصوتي وما يشكّله من ظواهر صوتيّة كالنبر والتنغيم، وإيقاع التكرار بأنماطه من تكرار الصوت المفرد وتكرار الكلمة إلى تكرار العبارة، ثم إيقاع التوازي وإيقاع الوزن والقافية، حيث أدّت هذه العناصر الإيقاعيّة وظيفية تعبيريّة وجماليّة داخل سياق النص وقد لاحظنا:

*أنّ إيقاع القصيدة أسهم إسهامًا كبيرًا في التعبير عن التجربة الشعوريّة، فكان صورة إيقاعيّة لنفسيّة الشاعر تفاعل مع دلالاتها، حيث وفّق في اختيار ألفاظه وما بينها من انسجام في الحروف ودقة في التأليف أحدث تدفق في الإيقاع.

* حقق النبر والتنغيم للنص إيقاعًا متنوع الدرجات ينسجم مع انفعال الشاعر وحالة التوتر والاضطراب التي يعيشها.

* أثبت التكرار فاعليته في تشكيل إيقاع القصيدة فكان حضوره مكثفًا فقد اعتمد عليه الشاعر في تكوين دلالات موحية ذات جرس يلائم حالته النفسيَّة، حيث أسهمت الأصوات والكلمات والعبارات المكررة في إبراز الإيقاع إلى جانب مشاركتها في إنتاج المعنى.

* يُنبىء التوازي في النص عن موسيقا خفية تنشأ من ألوان التقابل والازدواج بصفته وسيلة لتحقيق الانسجام والتناغم بين شطري البيت.

* شكّل إيقاع الوزن والقافية سمة بارزة منح للقصيدة قيمة إيقاعية وتعبيرية، حققها توقع القافية وتكرارها فتحقق الترابط والوحدة بين أبياتها.

قائمـة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. أبو الحسن حازم القرطاجنّي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد حبيب بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، تونس 2008م.

2. أبو الحسن محمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تحقيق، عبدالعزيز بن ناصر المانع، دار العلوم،1985م .

3. أبو عبيد البكري، سمط اللآلئ في شرح أمالي القالي، تحقيق، عبدالعزيز الميمني، مطبعة لجنة التأليف والترجمة،1936م.

4. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين ،تحقيق عبدالسلام هارون .

5. أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق، محمد محيي الدين عبدالحميد، دار الجيل، الطبعة الخامسة 1981م .

6. أبو الفرج علي بن الحسين الأصفهاني، كتاب الأغاني، تحقيق: إحسان عباس وإبراهيم السعافين وبكر عباس، دار صادر بيروت، الطبعة الأولى 2002م.

7. أبو نصر محمد الفارابي، الموسيقى الكبير، تحقيق، غطاس عبدالملك خشبة، دار الكاتب العربي، القاهرة .

8. أحمد بن عبدربه الأندلسي، العقد الفريد، تحقيق: عبدالمجيد الترحيني، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى1983م.

9. أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السلفية القاهرة،1910م.

10. ديوان امرئ القيس، ضبطه ،مصطفى عبدالشافي، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الخامسة2004م.

11. ديوان مالك بن الريب (حياته وشعره)،تحقيق، نوري حمودى القيسي.

12. ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف

13.ابن منظور، لسان العرب، دار التراث العربي بيروت، طبعة أولى 1999م.

ثانيًا- المراجع

. إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية،1952م.1

. شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف الطبعة التاسعة.2

. صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ميريت للنشر، الطبعة الأولى2002م.3

4. عبدالواحد حسن الشيخ، البديع والتوازي، مطبعة الإشعاع الفنية، الطبعة الأولى 1999م.

5. عز الدين إسماعيل، التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب، الطبعة الرابعة.

6. عمر خليفة بن إدريس، البنية الإيقاعيّة في شعر البحتري، منشورات جامعة قاريونس بنغازي، الطبعة الأولى 2003م.

7. كمال أبوديب، في البنية الإيقاعيّة للشعر العربي، دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الأولى 1974م.

. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة القاهرة،2000م.8

9. مجدي وهبه و كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان بيروت، الطبعة الثانية 1984م.

10. محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، 1979م.

11. محمد العمري، تحليل الخطاب الشعري، الدار العالمية للكتاب، الطبعة الأولى 1990

12. محمد غنيمى هلال، النقد الأدبي الحديث، نهضة مصر الطبعة السادسة 2005م.

13محمد مندور ،في الميزان الجديد، مؤسسة هنداوي 2020م.

14. محمد النويهي، قضية الشعر الجديد،1964م.

15نازك الملائكة، سايكولوجية الشعر، الهيئة العامة لقصور الثقافة،2000م.

16. نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، مكتبة النهضة، الطبعة الأولى،1962م.

17. هارون مجيد، الجمال الصوتي للإيقاع الشعري، مكتبة طريق العلم،2014م.

18. يوسف حسين بكّار ،بناء القصيدة في النقد العربي القديم في ضوء النقد الحديث، دار الأندلس بيروت، الطبعة الثانية 1982م.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

الدُّعَاةُ وَأَثَرُهُمُ الدَّعْوِيُّ فِي حُجَّاجِ بَيْتِ اللهِ الْحَرَامِ

Preachers and their preaching influence on the pilgrims to the Sacred House of God

أحمد فرج لصغير بودبوس

Name

Ahmed Faraj Budabous

عضو هيأة تدريس بكلية التربية بنغازي

:Workplace

Faculty member at the Faculty of Education, University of Benghazi.

:Academic degree محاضر مساعد

Assistant Lecturer

إيميل:

ahmed.budabous@uob.edu.ly

الملخص:

رحلة الحج إلى بيت الله الحرام أهم رحلة تعبدية روحية يقوم بها المسلم لإرضاء الله تعالى، وهذه الرحلة تحتاج إلى عاملين أساسيين لتكون على الوجه الكامل على مراد الله سبحانه، وهما: الاستعداد الروحي والاستعداد التعبدي، وهما لا يقومان إلا بوجود دعاة مؤهلين يؤثرون في الحجاج بدعوتهم المبنية على أساس علميّ مسبقا، وهذا الأساس العلمي يجب أن يكون منطلقا من علم الدعوة الإسلامية، ومبنيا عليه، جاء هذا البحث ليتلمّس الدور العملي المهم للدعاة في هذه الرحلة مع الحجاج.

الكلمات المفتاحية: الدعاة، الدعوة إلى الله في الحج، تأثير الدعوة، المدعوون.

The Hajj journey to the Sacred House of God is the most important spiritual devotional journey undertaken by a Muslim to please God Almighty, and this journey requires two basic factors to be fully in accordance with the will of God Almighty, namely: spiritual preparation and devotional preparation, and they cannot be achieved unless there are qualified preachers who influence the pilgrims with their call. Based on a scientific basis in advance, and this scientific basis must be based on the science of Islamic preaching, and based on it, this research came to sense the important practical role of preachers in this journey with the pilgrims.

مقدِّمة:

الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين، وبعد:

لا ريب أنَّ رحلة الحج من ميادين الدَّعوة التي يلتمس فيها الدّاعية ضالته، ويقيم فيها واجبه نحو الدعوة إلى الله تعالى، إذ "الدعوة إلى الله تعالى في موسم الحج والعمرة سنة نبوية منذ فجر الإسلام؛ إذ كان النبي –صلى الله عليه وسلم– يعرض دعوته على الناس في مواسم الحج، كما أرسل العديد من أصحابه –رضوان الله عليهم– لذلك، وفي حجة الوداع نصح الأمة وبلغ البلاغ المبين" (العواجي، 2022: 315/12).

وفي هذا الميدان الخصب للدعوة، يبدأ الداعية بدعوة أبناء جنسه وبلده، وتتأكد المسؤولية الدَّعوية للدَّاعية أكثر لمن كان منخرطا في ركب الحجاج، يمشي بمعيتهم إلى بيت الله الحرام لأداء المناسك، ويكون حريصا على أن يؤدوا مناسكهم من غير تقصير عملي وقلبي، ولا يقع التقصير الأول (العملي) إلا بسبب خلل في تواصل الداعية مع الحجيج، أو عدم تمكن الداعية في الجانب الفقهي لفريضة الحج، ولا يقع التقصير الثاني إلا بسبب خلل في البُعْد الوعظي الإيماني الذي يشد القلوب ويهيئ النفوس لأداء رحلة العمر، سواء قبل شدّ الرحال لأداء الفريضة أو عند أداء المناسك.

وعليه فإن من الواجب الشرعي أولا، ثم من باب الواجب التنظيمي ثانيا، أن تكون هيئة الحج مستعينة بمن يقتدرون على إنجاح الرحلة المباركة الإيمانية بقدر الوسع، ولا يكون ذلك إلا من خلال من يتصف بصفات الداعية الذي نص عليها العلماء ممن كتبوا في علم الدعوة، وانطلاقا من أبجديات علم الدعوة نطرح سؤالا:

من الداعية الذي ينجز هذه المهمة؟

إذ مما لا نختلف فيه: ليس كل من كان رفيقا للحجيج يقتدر على أن يكون داعية، وما أهم صفاته التي تجعله أهلا لهذه المسؤولية الدعوية؟

من خلال هذا البحث نستطيع الإجابة عن هذا السؤال.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة، ومبحثين وخاتمة على النحو التالي:

- تمهيد حول دلالة المصطلحات:
  - المطلب الأول: مفهوم الدّعوة والدّاعية والمدعوّين في إطار رحلة الحجّ.
  - المطلب الثاني: موضوع الدَّعوة في الحج.
- المبحث الأول: تكوين الدُّعاة، وما أنيط بهم من صفات.
  - المطلب الأول: تكوين الدَّاعية.
  - المطلب الثّاني: صفات الدَّاعية الخُلُقِيَّة.
  - المطلب الثّالث: صفات الدّاعية الفقهيّة.
- المبحث الثّاني: الأثر الدَّعْوِي في الحجيج ومنهج الوصول إلى الحجّ المبرور.
  - المطلب الأول: الأساليب الدّعويّة.
  - المطلب الثاني: الوسائل الدّعويّة.
- الخاتمة، وتحوي أهم النتائج والتوصيات.

تمهيد: حول مصطلحات البحث

لكلِّ علمٍ مصطلحاته التي يجب أن ينطلق منها الباحثون، إذ بها تنكشف المفاهيم، وإليها يحتكم العلماء عند الاختلاف في حقائق الأمور (القرافي، 2012: 199/4)، وحتّى لا تنقلب المصطلحات إلى الضدّ ويستغلها أصحاب الأهواء "فإن ظلم الكلمات بتغيير دلالتها كظلم الأحياء بتشويه خِلْقتهم، كلاهما منكرٌ وكلاهما قبيح" (الإبراهيمي، 1998: 506/3)، خصوصا في مجالِ الدَّعوة الذي كثرت فيه الأسماء لمُسميات متقاربة جدا، وألقاب لأناس يتزاحمون في ميدان واحد يتشابه على الناس

قدراتهم ومسؤولياتهم الدعوية، وللأسف فحقل التقعيد الدعوي ما يزال في طور النمو لم يتفق الدعاة على ألفاظٍ تحدُّ المعاني بشكل يحسم الاختلاف، ولكن في التلميح كفاية.

وفي الميدان الدّعويّ للحجّ يجتمع الفقيه والدَّاعية والواعظ، بل والمرشد في السِّياحة الدينية، الذي يكتسب الصبغة الدعوية –في عيون العامّة– من خلال قدسيّة الأماكن التي يطوِّف الناس فيها، وهم يختلفون من حيث المهمَّات والوظائف، ومع هذا الاختلاف إلا أنهم يتكاملون في تبليغ الدعوة إلى الحجاج، فكان لزاما –بسبب هذا التداخل– معرفة بعض الحدود الاصطلاحية، ورسم المهام المنوطة بالمذكورين عموما، ومعرفة الصّفات الدّعويّة التي تنجح الدّعاة في دعوتهم خلال رحلة الحجّ.

المطلب الأوَّل:

مفهوم الدّعوة والدّاعية والمدعوّين في إطار رحلة الحجّ

- **تعريف الدّعوة في إطار الحجّ وأهميتها:**

الدعوة بمفهومها العامّ هي "قيام من عنده أهلية النصح الرشيد والتوجيه السديد من المسلمين في كل زمان ومكان بدعوة المسلمين، إلى الإسلام اعتقادا ومنهجا، وتحذيرهم من غيره، بطرق مخصوصة" (محمد، 2014: 16)، وهذا القيام تنصبُّ مسؤوليته على الدعاة، ومقصودنا هنا بوجه الخصوص: زمان الحجّ وما قاربه، ومكان أداء مناسكه في البلاد المباركة.

وتشمل الدعوة بهذين المُخصِّصَيْن: الزمانِ، والمكانِ، كلَّ ما يرادفُها من ألفاظ تحمل معاني التبليغ والنشر: كالنصيحة، والإصلاح، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والموعظة الحسنة، وغيرها مما يوصل الناس إلى الخير عموما، وإلى الحج المبرور الذي جاء ذكره في الحديث خصوصا (الميداني، 1996: 15/1).

وتكمن **أهمية الدعوة** في الحجّ في أمور عدّة، منها: توافد الأعداد من الحجيج اللّيبيّين خصوصا –محلّ الدعوة– الذين يحملون معهم مشاعر جياشة نحو بيت الله الحرام، ونحو أداء الفريضة المباركة، وهذا التوافد مبنيٌّ على الرّغبة في التقرب إلى الله تعالى، ولا يزال الدعاة بهم حتى يرجعونهم مشبعين بالدعوة بقدر استطاعتهم، مما يحدث نقلة نوعية للحجيج ليس في الحج فقط بل في حياتهم العملية، وهذه مهمة شريفة تحتاج إلى صبر وإخلاص.

وكذلك تظهر أهمية الدَّعوة في أن الحجَّاج ليسوا على قدر كافٍ من العلم، سواء بمناسك الحج التي –في الغالب عليهم– يؤدونها لأوَّل مرة، فتكون محل استغراب وخوفٍ من عدم الإتيان بها بشكل

صحيح، وكذلك قلة حضور الروح المشحونة بالإيمانيَّات، فيظهرون متعطشين على صعيدهم الفقهي والقلبي ، وهنا محل اشتغال الدعاة، بنفخ روح الدعوة فيهم، وصبغهم بمضمونها.

- **تعريف الداعية:**

الداعي في اللغة: اسم فاعل من الفعل (دعا)، يقال دعا يدعو فهو داعٍ، ويقال داعية للمبالغة، قال ابن فارس: " الدال والعين والحرف المعتل أصل واحد، وهو أن تميل الشيء إليك بصوت وكلام يكون منك، تقول: دعوت أدعو دعاء"(ابن فارس، 1979: 15/1)، فـ"الداعية: الذي يدعو إلى دين، أو فكرة، والهاء للمبالغة" (أبو جيب، 1988: 281/2).

وفي الاصطلاح: له تعريفات كثيرة، ولكن –قبل سرد ما اصطلحوا في تعريفه– يجب استحضار معنى إيماني في الداعية وهو: أنه وارث النبي –صلى الله عليه وسلم– في مهمَّته الإرشادية، والقائم مقامه في تبليغ دين الله تعالى، حتى إنه –عليه الصلاة والسلام يقول لأصحابه: **(ألا ليبلّغ الشاهد منكم الغائب)** (البخاري، 1422هـ: 24/1) و(النيسابوري، 1334هـ: 108/5)، لذلك عرَّفه كثير من أهل العلم بتعاريف تدور حول التبليغ عموما، منها ما هو منضبط بقواعد التصورات المنطقية، ومنها ما هو بعيد عنها، ومن أهم التعريفات التي انتشرت بين الباحثين ما سنذكره الآن، وهي متفقة في المعاني لكنها مختلفة في المباني اللفظية:

"المبلِّغ للإسلام، والمعلِّم له، والسّاعي إلى تطبيقه" (البيانوني، 1995م: 153).

ومنها: "الداعية هو: المؤهل القائم بترغيب الناس في الإسلام، وحثهم على التزامه بالوسائل المشروعة" (بادحدح، 2005: 12).

ومنها: "الداعية هو: المكلف شرعا بالدعوة إلى الله" (زيدان، 2002: 305)، وغيرها الكثير.

وعلى كثرة التعاريف وتنوعها في الجمع والمنع، فإننا في هذا المقام نقصد الدَّاعية المؤهّل تأهيلا خاصّا، إيمانيّا وأخلاقيّا وعلميّا ومنهجيّا، ليكون على مستوى عالٍ من المهارة والتمكن في دعوة الناس على اختلاف أحوالهم وأفكارهم ومعتقداتهم (محمد، 2014: 30–31)، وما يهمنا هنا هو الداعية المعدّ إعدادا جيدا لتبليغ مخصوصٍ في وقتٍ مخصوصٍ، يستوعب جوانب الدَّعوة التي تستوعب ما يلزم الحاجّ في حجّه وغيره، بقدر وسعه، وحسب ما يناسب حال الحجاج.

- **الفرق بين الدَّاعية والواعظ:**

الدَّاعية –كما أشرنا آنفا– إنسان يبلغ الإسلام بعمومه، أو جانبا من جوانبه، يكون مؤهلا تأهيلا علميا ونفسيا، يخالط المدعوين في تطبيق عملي للدعوة بقدر وسعه، وهو يختلف عن الواعظ الممارس "لعلم الوعظ" أو "علم الموعظة"، وهو "علم يعرف به ما هو سبب الانزجار عن المنهيات، والانزعاج

إلى المأمورات من الأمور الخطابية المناسبة لطباع عامة الناس" (خان، 1975: 535/2)، يصفه الإمام الذهبي بأنه: "فنٌّ بذاته يحتاج إلى مشاركة جيدة في العلم، ويستدعي معرفة حسنة بالتفسير، وإكثارا من حكايات الفقراء والزهاد، وعدَّته التقوى والزَّهادة" (الذهبي، 1963: 50)، و"هذا العلم يسمى بعدة أسماء: كالتذكير، والنصح، والإرشاد، وعلم الرقائق، والقصص –ويسمى المتفنِّن فيها: القَصَّاص–، والبشارة، والترغيب والترهيب" (زايد، 2010: 232)، وقد انتشر لقب الواعظ في كتب التّراجم لأعلام كُثُر ممّن جلس للوعظ في المساجد والزوايا ممّا يدلّ على حضوره القويّ، ولا يعدو الوعظ عن كونه أسلوبا من أساليب تبليغ الدّعوة، إذ أساليب الدّعوة "فنون الكلام المتنوعة المنسّقة التي يعبر بها الداعية عن فكرته، ويبلّغ من خلالها ما يريد" (محمد، 2014: 32–33)، فالوعظ هو انتهاج محدَّد في التعابير اللفظية للوصول لقلوب الناس السامعين، وعليه فميدانه أضيق من ميدان الداعي الحاوي للدعوة "بمعناها الشامل، فهي منهج حياة كامل في الجوانب الحياتيّة المختلفة؛ ذلك لأنّ الدعوة الإسلامية موضوعها الإسلام بجوانبه الثلاثة: العقيدة، والشريعة، والأخلاق"(مطارد وآخرون، 2019: 314).

- **الحجاج (المدعوون) وأقسامهم:**

المقصود بالمدعو هو من تنصب عليه الدعوة ويكون بلاغها له من قِبل الدعاة، وفي هذا المقام نقصد بهم من كان منخرطا في رحلة الحج ممن يرافقهم الدّعاة، وهذه المجموعة من الناس جمعهم حدث واحد وهي عبادة الحج، على اختلاف أفكارهم وأعمارهم، وأجناسهم ذكورا وإناثا، كلٌّ له نفسيّته وطبيعته، وثقافته التي تقولبتْ فيها سلوكيّاته العملية التي يتفطن لها الدّاعية عند الاحتكاك الدعوي بهم، وكلٌّ حسب مستواه العلميّ الذي يسمح له باستيعاب الخطاب الدّعوي في أثناء هذه الرحلة التعبدية، وعليه فإنَّ هذا التنوّع في فئات الحجيج يجعل من الصعوبة لأيِّ شخص أن يستوعب هذه الجموع ويتناغم معها ببساطة إلّا من كان مؤهَّلا في جوانب كثيرة، على رأسها التأهيل الشرعي والدعوي؛ لتبلُغ الدّعوة أقصاها، وتُؤتيَ ثمارها، وسنتطرّق إلى جانبٍ من هذا التأهيل في هذا البحث.

المطلب الثاني: موضوع الدَّعوة في الحج

الدعوة في موسم الحجِّ تتشعب إلى شعبتين مهمتين تتقدم على غيرهما، وإلا فالدعوة واسعة المضامين، ومترامية الموضوعات (القحطاني، 1427هـ: 35–36)، وتخصيص هذين الشعبتين هنا لشرف المخصَّص وعظيم مكانته في الإسلام وهو **الحج**.

وهاتان الشعبتان هما: التركيز على جانب الأحكام الشرعية المتعلقة بالمناسك، وربط الحجاج بأثر هذه المناسك الإيماني والمنهجي والسلوكي والأخلاقي على حياتهم وتعاملاتهم، فلا تُفرّغ المناسك

من روحها الإيمانية، ولا تترك أحكام الأعمال الشرعية ويكتفى بالتحليق الإيماني فقط، فهما جناحا طائر يحلّق بالقلب، ومحرِّكُه هو الداعية، ومثيرُه هو الدخول الفعلي في المناسك.

ولعلّ أهم أمرين أتى عليهما الحديث الشريف في تحقيق المقصد من الحج هما:

- الإتيان فيه بأعمال البر.
- واجتناب أفعال الإثم (ينظر: الدبيسي، 2015: 36).

والأول مأخوذٌ من قوله –صلى الله عليه وسلم–: (والحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة) (البخاري، 1422هـ: 2/3) و(النيسابوري، 1334هـ: 107/4)، ولفظة الحج المبرور كما يقول ابن عبد البر (ت: 463هـ): "هو الحج المتقبَّل ... وقيل: الحج المبرور الذي لا رياء فيه ولا سمعة ولا رفث ولا فسوق وكانت النفقة فيه من المال الطيب" (ابن عبد البر، 2000: 104/4) وكذلك قيل: الذي لم تعقبه معصية (عياض، 1998: 461/4).

والأمر الثاني من قوله –صلى الله عليه وسلَّم–: (من حجّ ولم يفسق ولم يرفث رجع من حجه كيوم ولدته أمّه) (البخاري، 1422هـ: 133/2)، قال الإمام أبو الوليد الباجي (ت:474هـ): " يريد –والله أعلم– أنه لا ذنب له؛ لأن ما أتى به من العمل قد كفَّر سائر ذنوبه، فصار كيوم ولدته أمه لا ذنب له والله أعلم" (الباجي، 1332هـ: 81/3).

فهذان الأمران يركّز عليهما الدّاعية، سواء من كان مرافقا للحجيج أو من كان في بلده يعظهم ويجهّزهم روحيّا وفقهيّا للرّحلة المباركة، وفي ظاهرهما أمران فقط، ولكنَّهما في الحقيقة يستوعبان الجانب الأخلاقيّ برمَّته لترميم السلوك لدى الحاج، وإقامته على جادّة المنهج الإسلاميّ الصحيح (ينظر: العزوزي، 2006: 16).

المبحث الأول:

تكوين الدعاة، وما أنيط بهم من صفات

المطلب الأوّل: تكوين الدَّاعية

- **مفهوم التّكوين:**

كلمة التّكوين من الجذر اللغوي (ك و ن)، قال الزبيدي: "وكَوَّنه تَكْوينا: أَحْدَثَهُ، وقيلَ: التَّكْوِينُ إيجادُ شيءٍ مسبوق بمادَّة، و كَوَّنَ اللهُ الأَشْيَاءَ تَكْويناً: أوجدها، أي أخرجَها مِنَ العَدَمِ إِلَى الوُجودِ" (الزبيدي، 2001: 71/36)، ومن تتبّع جملة التّعريفات اللّغوية والاصطلاحيّة يجد المادة اللغوية للفظة التكوين تعني: الإيجاد والإحداث، والخلق، والتخليق، والاختراع، والإبداع، والصنع، والتصوير، والإحياء (فرحاني، 2021: 11-12).

ومن خلال معنى التكوين فإنَّه إذا أضيف إلى الداعية فإنه ينصرف إلى ميدانَيْن مهمَّيْن للتكوين:

- التّكوين الدّعويّ.
- والتّكوين الشّرعيّ.

وهذان الميدانان لا ينفكّان عن بعضهما في نفس الأمر، إذ هما تكامليان مطردان في الداعية الذي نرجو نجاح دعوته، فإذا ما قصَّر في أحد الجانبين ينتج خللا يعيق حركته الدعوية، والحقيقة التي يلمسها المتفحّص "للواقع العملي الفقهي والدعوي معا يجد هنالك فجوة ليست صغيرة بين الفقيه وساحة الدعوة، وبين الداعية ومجال الفقه، فقلما تجد داعية يملك عقل الفقيه، أو فقيها يحمل روح الداعية" (أبو زيد، 2017: 124)، ولكن ما لا يدرك كله لا يترك جلُّه، إذ تطعيم الداعية وتغذية جانبه الشرعي مبدأ مهمّ لاستمرار دعوته.

ونستطيع أن نعبّر عن التّكوين بأنَّه عبارة عن عمليّة منظّمة ومستمرّة تقوم بها مؤسّسة عامّة أو خاصّة لإكساب الفرد القدرات والمهارات الفنيّة والإنسانيّة اللّازمة وتفعيلها بشكل يتلاءم مع غايات المؤسّسة المكوِّنة لهذا العنصر الداعي، ودفعه إلى أداء عمل فعّال يضمن استمرار عمل المؤسسة الناجح وتطوير ذاتها من خلاله في ظل احتياجاتها (ينظر: فرحاني، 2021: 57)، وعليه فإن العملية التكوينية عملية علمية ممنهجة، تهدف إلى تغيير سلوك التفكير لدى الشخص المستهدف بالتكوين، ومن خلالها يتغلب على العراقيل، ويستطيع التعامل مع الواقع في إطار ما تنامى لديه من قضايا في الدعوة تتعلَّق بالمدعو أو بالمنهج (المرجع نفسه)، وهذا التكوين لا يستبدل صفات الداعية

الموروثة والمكتسبة من بيئته؛ لكنه يهذبها بما يتلاءم مع الحقل الدعوي لنجاحه، فكم ظهر في الوسط الدعوي من أفراد يضرون الدعوة بسبب قصور في تكوينهم (غلوش، 1987: 434).

○ أولا: التَّكوين الدّعويّ

يجب أن يكون الداعية منطلقا في هذا التكوين من نقطة قوة تنبثق منها كل خصال الخير، وتنبعث منها مكامن التأثير، وهذه القوة الدافعة له هي (ذاتية الدعوة)، وهي أن يندفع الداعية لنمط من الأعمال، يحقق فيه: إما نموا لذاته فيقربها إلى الله تعالى، أو لدعوته فيكسبها رصيدا من الأتباع، أو أن يجلب لها مغنما فيه إبداع وارتقاء، أو أن يدرأ عنها شرا هي منه في عناء، وكل ذلك بدون تكليف، أو متابعة من أحد، بل مبتغاه رضا ربه سبحانه وتعالى (الديحاني، 2021: 379)، ومن خلال هذا المنطلق يصقل نفسه ليكون ذاتيا في عطائه، وتتكون عنده ملَكة التَّفاني في الدّعوة المبنيّة على الصِّدق، ولهذه الذاتية طرائق تنمِّيها وتبنيها في نفس الداعية وسلوكه، من خلال الاتباع والمحبة الخالصة لله ولرسوله –صلى الله عليه وسلم–، ولنا أمثلة كثيرة من خلال السيرة النبوية، وأعمال الصالحين من السَّلف، ولعلّ أوضح مثال: ما بذله سيّدنا أبو بكر الصدّيق في سبيل الدّعوة الإسلامية واستمرارها، وما بذله سيدنا عثمان بن عفان، وما بذله غيرهما من الصحابة.

ثم يتبع ذلك أمورٌ تكوينيّة دعويّة، تؤهله أن يمارس الدعوة، وأن ينظم في سلك الدعاة العاملين في الحقل الدعوي، منها:

- الاطلاع على مبادئ علم الدَّعوة وأصوله، بمعرفة أهميتها، وحكمها، ومناهجها المختلفة، ومعرفة فئات المدعوين وكيفية التعامل معهم، وتمييز الجائز من الوسائل والأساليب الدعوية من غير الجائز، وإسبال الأحكام الفقهية على كل تصرف دعوي يصدر منه من خلال السؤال والنظر في كتابات العلماء الدعاة.
- التأهيل الروحي الإيماني: وهذا التأهيل يختلف عن التكوين العقدي، إذ الأول هو الاطمئنان القلبي، والسكينة الداخلية للداعية، وأما الثاني فهو تكوين ملكة علمية هاضمة لعلم العقيدة، وعليه فإن التأهيل الإيماني دافع من دوافع الثبات، وثمرة من ثمار العقيدة الصادقة، إذ الإيمان درجات، متى ما وقر في القلب وتمكن صنع الكثير، وهو ينتج من خلال النظر في سيَر الأوائل الدعوية، وثباتهم، وقوة يقينهم بما عند الله –تعالى– وقربه، ولعل من أهم أسسه –بعد انعقاد أركان الإيمان في القلب– الإخلاص، و مطابقة القول العمل، ومن ثمراته: الاطمئنان والرحة النفسية، والإقدام مع التوكل (القحطاني، 1427هـ: 64، 66، 125، 130).
- التأهيل الأخلاقي: وهو جانب نبيل عظيم، يجب وجوبا شرعيا على الداعية أن ينمّيه، إذ هو باب من أبواب القربات، فضلا عن كونه عاملا مساعدا في استقطاب المدعوين، فالسلوك الحسن

يحبب الداعية إلى الناس بما فيهم الأعداء، وهناك أخلاق لو خلت منها سلوكيات الداعية فإنها تسبب فجوة في صلته بالناس، ومن هذه الأخلاق التي تكسبه ثقة الناس: الصدق، والأمانة، والحِلم، والعفة، والصبر،

- التأهيل النفسي: والمقصود به "تهيئة الحالة النفسيّة للدّاعية المتزامنة مع الدّعوة، بدرجة تضمن له الفاعلية والثبات، والتحكم الذاتي في أفعاله وسلوكه، بما يضمن تحقيقه النجاح المنشود في دعوته إلى الله تعالى"(المرجع نفسه: 301)، فيجب على الداعية أن يخلق تَوَازنا نفسيّا داخليّا بقدرته على تكوين العلاقات المستقرّة والمرضيّة خلقيّا ونفسيّا واجتماعيّا واقتصاديّا ودينيّا بين الدّاعية إلى الله تعالى وبيئته، والبيئة تشتمل على كلّ الإمكانيّات والمؤثّرات والعوامل المحيطة بالدَّاعية، التي يمكنها أن تؤثّر على الاستقرار النَّفسيّ والبدنيّ في معيشته (عبد العزيز، 1998: 78)، وبالتالي فإن التأهيل النفسي ما هو إلا تحكم في الصفات النفسية الخلقية إيجابا وسلبا، وكبح جماح التطلعات الشهوانية التي تضر بالدعوة، فهو ليس عين التأهيل الأخلاقي سالف الذكر.

- **ثانيا: التَّكوين الشّرعيّ**

وهو الإعداد المشكّل لعقلية الداعية ومنهجه، الذي هو عدّة الداعية التي يقيم بها الاعوجاج، ويجتنب بها الأخطاء، وتتمحور هذه العدة حول عدة علوم شرعية ينطلق منها الداعية لتكوينه الشرعي، وأهمها:

1. **التكوين العقدي**: المتمثِّل في علم العقيدة الإسلاميّة، وما يحويه من قضايا مهمّة تأسيسية يهضمها الداعية بمعرفة أبجدياته؛ لتكون له عونا على ردّ الأخطاء العقدية، وصدّ الأفكار الهدَّامة التي تتسرب إلى المدعوين، خصوصا في ميدان الحج إذ تجتمع فيه الأفكار المتنوعة بل المتضادة، فيكون لزاما على الداعية الاطلاع والنظر المتأني في مسائل هذا العلم، والتعرف على مصادره الأصيلة، والتحصين من الأفكار المنحرفة كذلك، وهذا التكوين له أصل أصيل يظهر من مواقف النبي –صلى الله عليه وسلم– الكثيرة التي يكوّن فيها الدعاة ويصقلهم، وفي وصيته لابن عباس – رضي الله عنهما– خير دليل (ينظر: الترمذي، 1998: 284/4).
2. **التكوين الفقهي**: وهو تكوين لا غنى للداعية عنه، فالداعية الفقيه المتعمق فيه إذا مارس الدعوة كان الأثر الدعوي أكثر ظهورا، والنتائج المرجوة من الدعوة طيبة مباركة، فالفقيه بممارسته للدعوة والنزول في ساحتها فإنه يؤدي زكاة علمه، بل تتكشف له نوازل فقهية دعوية يخضعها لفقهه حتى ينزِّل حكما عليها، وأما بالنسبة لعدة الداعية من الفقه فإنه لا يمارس الدعوة من كان جاهلا بالفقه، إذ الفقه من ضروريات التكوين لا من حاجياته ولا تحسينياته، والتأهيل الفقهي بالنسبة للداعية يدور على أمرين مهمَّين:

- الفقه بالأحكام الشرعية العملية، كالذي نحن بصدده من مسائل الحج والعمرة وما قاله الفقهاء وجمعوه حوله من أحكام
- الفقه الدعوي، وهو الجانب الفنيُّ للدَّعوة، إذ الدعوة في وسائلها وأساليبها ومناهجها خاضعة للأحكام الفقهية، وهذا الجانب يطغيه بعض الدعاة على الجانب الأول (ينظر: أبو زيد، 1997: 126-127).

إضافة إلى علوم أخرى يجب أن يكون محيطا بها: كاللغة، والتاريخ، وسير السلف، والسيرة النبوية، وغيرها من المهمات، حتى لا تبتلى الدعوة بالقاصرين فتكون نتائج ذلك غير حميدة، وليس المطلوب منه أن يكون مجتهدا، بل يتحلى بالقدر الذي يتلاءم وما حوله من بيئته.

- **إحياء ملكة تحقيق مقاصد الدعوة:**

المقصد الدعوي الذي من أجله يقوم الداعية بدعوته، أو النتيجة التي يريد أن يصل إليها، يجب أن تكون شاخصة بين عينيْه، والاعتناء بعلم مقاصد الدَّعوة إلى الله له الأهمية البالغة في نجاح دعوة أي داع إلى الله، ومقاصد الدعوة وغاياتها: هي لب الدعوة وروحها، ولذا يقول الإمام الشاطبي: "المقاصد هي أرواح الأعمال"(الشاطبي، 1997: 44/3)، "وإن زلة العالم أكثر ما تكون عند الغفلة عن اعتبار مقاصد الشرع" (المصدر نفسه)، بل إن المقاصد لها أثر قوي في نفوس العامة وليس الداعية فقط، فمعرفتها ضرورية للمسلم عامة، ولو كان أميا، لتتكون عنده القناعة الكافية في دينه وشريعته، ويسعى جاهدا للالتزام بأحكامها، ويحذر من مخالفتها، ويرفض الاستعاضة عنها، ويمتنع من التهرب منها (ينظر: الزحيلي، 1982: 299).

ومن ثمرات استحضار المقاصد: إحسان التعامل مع الواقع، وضبط الأولويات، الأولويات، واستشراف المآلات، وتضييق دوائر الخلاف بين الدعاة وأتباعهم (ينظر: العواجي، 2022: 138/1)، وبه تصبح الأعمال الدعوية ذاتَ قيمةٍ، أو تفقد قيمتها، باعتبار مقاصدها ومدى فهم الداعية لها، وارتباطه بها في كل خطواته (المرجع نفسه: 139/1).

ففي الحج مثلا: يجب على الداعية أن يجعل اهتمامه منصبا على المقصد الأسمى من الحج: وهو التجرد لله تعالى وإقامة الشعيرة بنفس مقبلة، وإعانة الحجيج على الوصول إلى تحقيق الحج المبرور الذي جاء ذكره في الحديث النبوي، وهذا المقصد إذا استحضره فإنه يوجه منهجه وقدرته وعلمه للوصول إلى هذه الغاية، وزد على ذلك المقاصد الجزئية من كل مناسك الحج، كالسعي والطواف والحلق، كل ذلك تتكاتف تكوينية الداعية للوصول إلى المقصد الشرعي السامي من الشعيرة، وإن غابت المقاصد الجزئية في الأمور التعبدية، ففي المقاصد الكلية ما يجعله يتفانى للوصول إليها.

المطلب الثاني: صفات الدَّاعية الخُلُقِيَّة

في إطار رحلة الحج يجب أن يتحلى الداعية المرافق للحجيج بصفات أخلاقية تجعله يجني ثمار دعوتِه، وهذه الصِّفات منجدِلة في أخلاقِه الفطريَّة والمكتسبة بعد التكوين له تكوينا دعويا، إذ تصبح سجيّة من سجاياه، لذلك يعرف الإمام الإيجي الأخلاق بقوله: " مَلَكَةٌ تَصْدُرُ عَنْهَا الأَفْعَالُ النَّفْسَانِيَّةُ بِسُهُولَةٍ مِنْ غَيْرِ رَوِيَّةٍ" (الإيجي، 2022: 5)، والوصول لهذه الدرجة يحتاج إلى مَرَان واكتساب خبرات من ممارسة الدعوة، وهذه الصفات الخلقية منثورة في كتب الدعوة نقتصر منها على أهم ما يناسب رحلة الحج.

ومن المهم أن نضع ملاحظة ذات أهمية حول الجانب العملي لهذه الأخلاق بعدّها صفات تستوعب الداعية وغير الداعية في التخلق بها، ولكن هي في الداعية أرسخ وأعمق، فبعض الدعاة إذا نظروا إلى هذه الأخلاق مدرجة في الكتب الدعوية والبحوث العلمية يمر عليها مرور السحاب، وأنها من نافلة القول بعدِّها من الكلام المكرر، والحقيقة أن هذا التكرار في مواضع مختلفة ومباحث متنوعة في علم الدعوة يعدّ تأكيدا قويا لأهميتها، وأن هذه الصفات لازمة للدعوة لزوم الأنفاس للحياة، ولزوم النهار للشمس، والواقع الدعوي يروي مرارة ترك الدعاة للنموذجية الدعوية لعدم محاكاتهم هذه الأخلاق.

○ الصبر أثناء الدعوة في الحج:

الصبر في معناه الاصطلاحي الأخلاقي: قوة مقاومة الآلام والأهوال (ينظر: الإيجي، 2022: 7)، وهذه القوة النفسية تمكن الإنسان من ضبط نفسه لتحمل أي مشقَّة (القحطاني، 1994: 185)، وفي معناه الإسلامي العام معنى جامع يشمل صبر الإنسان على طاعة الله تعالى، وأن يحجز نفسه عن ارتكاب المعاصي، وكذلك أن يصبر على الأقدار المؤلمة (المطلق، 1431هـ: 348)، فمطلوب من الداعية التخلق به بل والتواصي به، قال الله تعالى: ﴿إِلَّا ٱلَذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلۡحَقِّ﴾ [سورة العصر:2]، وقال سبحانه: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَعِينُواْ بِٱلصَّبۡرِ وَٱلصَّلَوٰةِۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ [سورة البقرة:152]، والداعية هنا في موقفه الذي يتعامل فيه مع أناس اختلف طبائعهم، وأخلاقهم، وأفهامهم، عليه أن يلبس ثوب الصبر في تحمل ما يقع عليه من عبء وتعب في تطبيق الدعوة إلى الله، وعليه أن يكون حليما لا يرد الجفوة والغلظة بمثلها، وعليه أن يعرف أن الابتلاء للدعاة لابد منه، فهو سنة الله في كل داع للخير، ولو سلم منه أحد لسلم منه رسول الله –صلى الله عليه وسلم– والأنبياء –عليهم السلام–، والمصلحون من أممهم.

ومن دواعي تخلق الداعية في الحج بخلق الصبر أنه يشمل على الكثير من مكارم الأخلاق، فيدخل فيه:

الحلم: فإنه صبر عن دواعي الانتقام عند الغضب.

والأناة: صبر عن إجابة دواعي العجلة.

والعفو والصفح: صبر عن إجابة دواعي الانتقام.

والجود والكرم: صبر عن إجابة دواعي الإمساك.

والعدل: صبر إذا تعلق بالتسوية بين المتماثلين.

وسعة الصدر: صبر عن الضجر.

والكتمان وحفظ السر: صبر عن إظهار ما لا يحسن إظهاره.

والشجاعة: صبر عن إجابة دواعي الفرار(القحطاني، 1994: 192).

وهذا يدل على أهمية الصبر في الدعوة إلى الله تعالى، وأن الداعية لا يسعه أن يستغني عنه في جميع أحواله في الحج أو غيره.

ومن مظاهر الصبر على الدعوة في أثناء الحج:

1. الذهاب إلى الحاج في مكانه، فواجب الداعي أن يذهب إلى الحاج في مكانه الذي هو فيه، ولا ينتظر حتى يأتيه الحاج، لأن الحاج قد لا يكون مهيَّأً لتحمل مشاق الحج، فيؤدي المناسك،
2. مخالطة الحجيج، وهو أعم من الذهاب إليهم، حتى يتمكن من تقديم العون لهم، وترشيدهم ونصحهم، مع الالتزام بشروط المخالطة وآدابها العامة في الأوقات والأماكن.
3. الصبر على أي تصرف يصدر من الحجيج، والنظر إليهم على أنهم سواسية في الدعوة، فلا يستصغر أحدا، ولا يحقره بقصد أو بغير قصد، لأنه مسؤول أمام الله تعالى عنهم في تمام حجهم، فإذا أتاه من يسأل يفصل له حتى يفهم، بل ويصبر على عدم استيعاب الحاج المرة والأخرى (كرار، 2018: 216).

- **مراعاة نفسيَّـةِ المدعوِّ وطبيعتِـه:**

وهي من صفات الداعية التي تظهر فيها أخلاق كثيرة، على رأسها ما قدمنا في الحديث عن الصبر، وهذه المراعاة تكون على مستوى الحجيج جميعهم، وتكون على مستوى الأفراد، فالداعية المرافق للحجيج الليبيين يختلف عن الداعية الذي يرافق الحجيج من أي قطر آخر من حيثية معرفة التعامل مع حجيج بلده، فميولاتهم وطبائعهم تختلف حسب بيئاتهم وأعرافهم، فبالقدر الذي يتوفر للداعية من المعلومات حول الحجيج أفرادا وجماعات فإن ذلك ييسر له أسباب النجاح، ويمكنه من حسن التعامل وكسب قلوب المدعوين الحجيج.

ومن أمثلة النجاح الدعوي في هذه المراعاة: معرفة النبي –صلى الله عليه وسلم– لطبيعة أبي سفيان زمن الشِّرك، وأنه رجل يحب الفخر، كانت هذه المعرفة سبباً في إسلام أبي سفيان –رضي الله عنه–، إذ إن أسلوب الخطاب الدعوي المؤثر مع هذا الصنف من الناس يتمثل في إشعاره بالمكانة والاحترام والتقدير بين الناس، وهو ما كان من النبي –صلى الله عليه وسلم– يوم الفتح فيما رواه أبو هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من دخل دار أبي سفيان فهو آمن) (النيسابوري، 1334هـ: 170/5)، فأقبل الناس إلى دار أبي سفيان محتمين بها، فكان ذلك سبباً في دخول أبي سفيان في الإسلام (الدجني، 2009: 220).

وكذلك يتفطن الداعية لأشياء تعكس الكثير في نفسية المدعو وهي الجنس والعمر والطبع والمهنة، كل ذلك يتخلل في نفسيات المدعوين ويؤثر فيهم.

- **استيعاب الأفكار والتعامل معها بأناة:**

وهي صفة خلقية للداعية، منهجية في رسم الدعوة، فنية في تطبيقها، مخضّبة بالأخلاق لا محالة، فجموع الحجيج يكون فيهم القابل للدعوة المنصاع لها، القابل للنصح والوعظ، ويكون فيهم النافر بفكره المتقوقع في قناعاته الفكرية، وهذه الفئة قد تكون على طرفي نقيض فمنهم من يكونون في تشدد وغلو، ومنهم من في ديانتهم تسيب وتحرر، وهم درجات ما بين ذلك، وهذا الأمر قد يوقع الداعية في حفرة من الخصومات والجدالات، خصوصا ممن لا يخفي عداوتَه للدعاة، على المستوى الشخصي أو على المستوى الفكري الذي تبعه كره الأشخاص المنسوبين للدعوة، وعلى ذلك فإن الداعية ينزِّل في معاملته إياهم قواعدَ التعامل مع المخالف، ويراعيها، ولعل من أهم تلك القواعد (ينظر: إبراهيم علي، 2021: 108):

1. **تحرير الإيجابيات قبل السلبيات:**

وهذه النقطة تجعل من الداعية ينظر إلى الجانب الذي يستطيع من خلاله الولوج للمدعو النافر المخالف –إن صح التعبير بالمخالف–، وقد جاء عن عمر بن الخطاب: أن رجلا على عهد النبي –صلى الله عليه وسلم– كان اسمه عبد الله، وكان يلقب حمارا، وكان يُضحِك رسول الله –صلى الله عليه وسلم– ، وكان النبي –صلى الله عليه وسلم– قد جلده في الشراب، فأُتِي به يوما فأمر به فجلد، فقال رجل من القوم: اللهم العَنْه، ما أكثر ما يؤتى به؟، فقال النبي –صلى الله عليه وسلم–: (لا تلعنوه فوالله ما علمت أنه يحب الله ورسوله) (البخاري، 1422هـ: 158/8).

2. عدم تضخيم السلبيات ونقاط الضعف:

فبتضخيم السلبيّات يضيّع الكثير على المدعو من إمكان الاستيعاب، فيتملك المدعو القنوط من أن يكون مقبولا عند الله في نظر الدعاة، فيزداد في عنته، ومع ذلك فإن الأمور توزن بميزان دعوي أخلاقي، فإن كان المدعو شره مستطيرا فإنه يلجم بلجام الحجة، وتراعى معه آداب المسلم العامة ولين الكلام والسلوك، فالداعية مطلوب منه إنقاذ المدعو لا يأسه وقنوطه.

3. تقديم المقاصد الكبرى على جزئيات الدعوة:

إذ الوقت المناسب للتجرد للدعوة لفئات معينة ليس في ميدان الحج، فميدان الحج له خصيصة الوقت والمكان، وله أحوال وأفعال منوطة به، وله كذلك مقصد كبير وهو الأداء المثالي للحج المبرور، ومقاصد أخرى يشتغل الداعية لتحقيقها من خلال دعوته، وعليه فإن في النظر إلى المقصد ما يريح القلب من عناء الانشغال بالدعوة الجزئية، ومع ذلك فقد تكون هذه الدعوة الجزئية في وقت من الأوقات هي مقصد أكبر من أي دعوة أخرى.

وبمراعاة هذه القواعد تنكمش مظاهر الشحناء والعدوان والبغي بين الداعية والحجيج، وتتهيأ البيئة في الأماكن المقدسة للدعوة.

المطلب الثالث: صفات الداعية الفقهية

البُعد الفقهي لدى الداعية المرافق لحجاج بيت الله الحرام يجب أن يكون حاضرا في أثناء أداء المناسك، والمقصود بالحضور: أن الحج في حقيقته العملية عبارة عن مجموعة من الأعمال التي شرعها الله تعالى، وهي خاضعة في صحتها وبطلانها وقبولها وردها على الأداء الصحيح الذي بينه الفقهاء في كتب الفقه المتنوعة بمختلف مذاهبه، وهذا البُعد يستلزم من الداعية أن يكون متصفا ببعض صفات الفقيه والمفتي الذي ينزّل الأحكام الشرعية على أفعال الحجاج في إطارٍ دعويٍّ، فهذه الممارسة الفقهية لازمة بطبيعة حال المكان والزمان، ومن ثمّ فإنه يجب أن يراعي بعض الجوانب الفقهية التي نقتصر فيها على النقاط التالية.

- **التمكن في مسائل الحج الفقهية:**

يعاب على الداعية المرافق للحجيج أن يكون مهلهلا في معرفته لأحكام الحج الفقهية، بحيث لا يعرف أحكام الحج الكلية والجزئية، بل هو مما لا يسعه جهله، وقد نصَّ العلماء على ذلك فقال ابن عبد البر: " قد أجمع العلماء على أن من العلم ما هو فرض متعين على كل امرئ في خاصة نفسه ومنه ما هو فرض على الكفاية... والذي يلزم الجميع فرضه من ذلك ما لا يسع الإنسان جهله من جملة الفرائض" (ابن عبد البر، 1994: 56/1)، ثم ذكر من هذه الفرائض: الحجَّ، وقال ذامّا بعضَ

أهلِ زمانه: "وتجده قد جهل ما لا يكاد يسع أحدا جهله من علم صلاته وحجّه وصيامه وزكاته" (المصدر نفسه: 1134/2)، هذا على العموم، فما الظن في الداعية، والإشكال أن بعض الدعاة المرافقين ليس لهم باع في أداء المناسك، وهم ليسوا من ذوي الخبرات في التطبيق الحقيقي للمناسك، وهذا يجعل الأمر فيه صعوبة في تصوُّر الأمر، ومن ثمّ جواب السائلين له عن أحكام ومسائل في باب الحج، فالذي يلزم أن يطالع كتب الفقه ويقرأ باب الحج، ويتقنه، ولا يتلبَّس بوظيفة الداعية حتى يكون له فهم وباع، إذ كيف يتلبس بشيء يجهله، خصوصا ممن لم يسبق لهم الحج، وعلى كل حال فإنه لزام على هيئة الحج أن تقوم على دورات تدريبية فقهية وعملية لخلق ملكة في الداعية المرافق، وأن تكثر الأعداد وتجدِّد المرافقين، وتعمل على تجنيدهم لهذه المهمة الفقهية الدعوية بقدر الوسع.

- **معرفة النوازل ومستجدات المسائل:**

على الداعية أن يكون محيطا بالنوازل الدعوية المعاصرة، وأن يعرف أجوبة العلماء فيها، وأن لا يكون واقفا على كتب التراث فقط، أي كتب الفقه النظري المجردة، بل عليه أن يقف على أهم ما يستجد من قضايا ومنها النوازل التي تتعلق بمواقيت الحج، والمستجدات في محظورات الإحرام كالكمامة والحذاء الطبي واستعمال مزيل رائحة العرق عديم الرائحة والمراهم وغيرها، ومسألة الطواف في الدول الأول والسطح، كل ذلك يطالعه في كتب نوازل الحج المعاصرة، وأن يستحضر صور المسائل ويهضم أجوبتها بقدر استطاعته.

- **التيسير في الفتوى:**

من أهم مبادئ الداعية الفقيه: التيسير، وهو إرادة ربانية من الله تعالى منّ بها على عباده في قوله: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾ [سورة البقرة:184]، وأكدها بقوله: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنكُمْ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا﴾ [سورة النساء:28]، وما خيّر النبي –صلى الله عليه وسلم–بين أمرين إلا اختار أيسرهما (ينظر: البخاري، 1422هـ: 160/8)، بل التيسير هو مذهب جمهور الفقهاء منذ صدر الفقه، واستمرت الفتوى تراعيه على توالي أجيال الفقهاء، ولم يخالف إلا متنطع، قال الإمام الشاطبي: "والرابع: أن جماعة من السلف الصالح جعلوا اختلاف الأمة في الفروع ضربا من ضروب الرحمة، وإذا كان من جملة الرحمة، فلا يمكن أن يكون صاحبه خارجا من قسم أهل الرحمة، وبيان كون الاختلاف المذكور رحمة: ما روي عن القاسم بن محمد قال: لقد نفع الله باختلاف أصحاب رسول الله –صلى الله عليه وسلم– في العمل، لا يعمل العامل بعلم رجل منهم إلا رأى أنه في سعة" (الشاطبي، 2008: 95/3)، هذا من حيث المبدأ العام والمنهج الدَّعويّ المتبع، فما الظن في الحج الذي توسع فيه العلماء، مع الابتعاد عن التميع والإفتاء بالشاذ.

المبحث الثاني:

الأثر الدعوي في الحجيج ومنهج الوصول إلى الحج المبرور

يتمثَّل "الأثرُ الدعويُّ" في: التطبيق العملي للدعوة بمراعاة ضوابطها المنصوص عليها في علم الدعوة، ونقصد بالأثر هنا النتيجة الحاصلة من الدعوة، وكذلك نقصد به التأثير، الذي يدل على بقاء الأثر في الشيء، قال ابن منظور: "والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء، وأثَّر في الشيء: ترك فيه أثرا" (ابن منظور، 1414هـ: 5/4)، وتُعرِّف إحدى الباحثات الأثر الدعوي بقولها: "مخرجات العمل الدعوي، وثمرته، ونتائجه الحسية والمعنوية، والإيجابية والسلبية، التي تدل على مستوى الدعوة المقدّمة ونوعيتها" (الكحيلي، 2019: 322)، وعليه فإن الأثر الدعوي المنشود في الحجيج –محلّ الدعوة– يجب أن ينطلق من معرفة الدعاة لمناهجهم الدعوية السليمة، وهذه المناهج تعرف على أنها "الطرق الواضحة السديدة التي يعتمد عليها الداعي في دعوته، والأساليب والوسائل التي يتوصل بها إلى تبليغ الإسلام" (محمد، 2014: 28)، إذاً فمعرفة الطرق الواضحة في الدعوة لضبط مسار **الوسائل** الدعوية **والأساليب** تجعل من الأثر الدعوي في الحجيج واضحا ميسور الوصول إليه بهمّة الدعاة.

المطلب الأوَّل: الأساليب الدّعويّة

○ تعريف الأسلوب الدّعْويّ:

الأسلوب في المجال الدّعْويّ لا يختلف معناه كثيرا عن تعريفه الاصطلاحيّ في العلوم الأخرى التي تتجاذب هذه اللّفظة، فمداره على التّراكيب والقوالب اللّفظيّة التي تُنسج فيها المعاني، ويعرَّف في حقل الدّعاة على أنّه "فنون الكلام المتنوعة المنسقة التي يعبر بها الداعية عن فكرته" (المرجع نفسه: 32–33)، وهكذا فإن أساليب الدعوة تنصبُّ بشكل أساسي على طريقة عرض الأفكار، وسَوق القضايا، فالأسلوب شيء معنوي إذا ما قورن بالوسيلة، فغالبا الوسائل تكون حسية والأساليب معنوية، والوسائل تنقل الأساليب، وعليه فمن صور الأساليب: أسلوب الحكمة، والتدرج، والترغيب والترهيب، والموعظة الحسنة، السؤال والجواب، إلى غير ذلك من أساليب.

○ أسلوب الحكمة في دعوة الحجاج:

يصنف البيانوني الحكمة على أنها من أمَّات الأساليب الدعوية (ينظر: البيانوني، 1995: 242) التي نص عليها القرآن الكريم بقوله: ﴿ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [سورة النحل:125]، وأسلوب الحكمة: هو الأسلوب الذي يضع الشيء موضعه الصحيح بدقة وإحكام، وهو معنى شمولي ينبثق من المعنى اللغوي يعمُّ جميع الأساليب.

والحكمة حكمتان: حكمة علمية نظرية، وحكمة عملية، فالعلمية معرفة خفايا الأمور وبواطنها وتلمس ارتباطها كربط الأسباب بمسبباتها، وأما العملية وضع الشيء موضعه، ومن خلال التعريف والتقسيم فإن الحكمة لها مظاهرها في الدعوة عموما، وفي الحج خصوصا، فمن مظاهرها:

1. أن يرتب الداعية الأولويات في دعوته، فلا يقدّم الجزئيات على الكليات الدعوية، ولا يقدم قضايا التوحيد على قضايا الحج الفقهية، كما يفعل البعض، مع أهمية بيان التوحيد وعظيم قدره؛ إلا أنه لكل مقام مقال، وكذلك يقدم المصلحة العامة للحجيج على الخاصة، ثم يتدرج في أسلوبه.
2. أن يختار الأسلوب المناسب في خطابه، فيشخص حال من يدعوهم أولا ثم ينطلق في اختيار الأسلوب، وهذا يقتضي حكمةً وبعد نظر، فيقدم الترغيب على الترهيب مثلا إذا كانوا ممن ظهر عليهم تمسك واتباع وتنسُّك، ويغلب الترهيب في أسلوب يجذب إلى الجادة على الترغيب في حالة أن وجد في طابعهم البعد واللامبالاة وخفة التدين.
3. أن يعالج الأخطاء الواقعة من الحجيج بحكمة، يجتمع فيها: علم وحلم وأناة، فهي أركان تقوم عليها الحكمة (القحطاني، 1424هـ: 54)، فلا حكمة للداعية إلا بعلم، ولا ينصاع المدعوّ إليها إلا بالحلم، ولا يثبت المدعو على اتباع الحكمة إلا بأناة الداعية وعدم تعجله الثمرة المرجوة.
4. التوسع في اختيار الوسائل الدعوية المباحة المسهلة للدعوة في الحج، أو المختلف في حكمها بالنظر إلى منافعها، أو مصلحتها العامة، أو الحاجة الملحة، كل ذلك باستخدام أسلوب الحكمة.

وبالنظر إلى أهمية هذا الأسلوب الدعوي فإنه لا تخلو منه دعوة إلا خارت وبارت، ولا تغافل عنه الدعاة إلا فشلوا، وله أبعاد فقهية تظهر في: الترجيح بين المباحات والمكروهات، والنظر في المصالح، وارتكاب أخف الضررين وغيرها من تنزيل القواعد والأحكام على قضايا الدعوة، واستعمال الحكمة في الوصول إلى دعوة ناجحة.

- **أسلوب البساطة والوضوح:**

وهو لازم في مقام التعليم والشرح والإفهام، بأن يوصل الفكرة إلى العقول ببساطة، وقد استخدم النبي –صلى الله عليه وسلم– هذا الأسلوب مع عامَّة الناس، فقد جاء عن أم المؤمنين عائشة –رضي الله عنها–: (أن النبيَّ –صلى الله عليه وسلم– كان يحدِّثُ حديثاً لو عدَّه العادُّ لأحصاه)(البخاري، 1422هـ: 190/4)، قال ابن حجر: "قولها: (لو عده العاد لأحصاه) أي لو عدَّ كلماته أو مفرداته أو حروفه لأطاق ذلك وبلغ آخرها، والمراد بذلك المبالغة في الترتيل والتفهيم" (ابن حجر، 1390هـ: 578/6)، وجاء عن السيدة عائشة –رضي الله عنها– قالت: (ما كان رسول الله –صلى الله عليه وسلم– يسردُ كسردِكم هذا، ولكنَّه كان يتكلَّمُ بكلام بيِّنٍ فصلٍ، يحفظه من جلس إليه) (الترمذي، 1998: 29/6)، وهذا دأب العلماء في كل فنّ من فنون العلم فقد سئل الخليل بن أحمد

عن مسألة فأبطأ بالجواب فيها قال: فقلت ما في هذه المسألة كل هذا النظر قال: فرغت من المسألة وجوابها؛ ولكني أريد أن أجيبك جوابا يكون أسرع إلى فهمك (المقدسي، 1999: 151/2)، وهذه سمة العصر، فلا يميل الداعية للتعقيد في ألفاظه حتى تصل فكرته وتتمكن من قلوب الحجيج (ينظر: العمار، 1414هـ: 20/1)، ولا ريب أن التبسيط فنّ من فنون التواصل الدعوي بين المدعو والمدعوين في كل أنواع الدعوة وحقولها، ونخص هنا الدعوة في الحج، بأن يستخدم كل لفظ سهل يعرفه المخاطب، فلا يتشدق ولا يتفاصح؛ حتى لا يفتن المدعو أو ينفره من الدعوة.

- **أسلوب حسن العرض ومخاطبة العقول بما تعي:**

وهو أسلوب قرآني نبوي، إذ الأسلوب السليم هو الذي يصاغ صياغة تتوافق مع النفسيات والعقليات المدعُوّة، قال الله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ [سورة إبراهيم:5]، قال الإمام الرازي: "والمعنى: أنا إنما أرسلنا كل رسول بلسان قومه ليبين لهم تلك التكاليف بلسانهم، فيكون إدراكهم لذلك البيان أسهل ووقوفهم على المقصود والغرض أكمل" (الرازي، 1420هـ، 63/19)، فلابد في نجاح أي دعوة "البعد عن الأساليب الصناعية والتصنع، وعدم التكلف في دعوة الناس أو مخاطبتهم، وإقامة الحجة عليهم بالمنطق والبرهان العقلي الذي يفهمه الكبير والصغير، والعالم والجاهل" (الصابوني، 1985: 36)، ولذلك على العالم أن يعرض المسألة حسب عقل من أمامه لا حسب عقله حتى يُفهمَه ويوصله إلى إدراك ماهية العلم والمسألة المعروضة ومن ذلك ما قاله الإمام الشافعي يقول: "لو أن محمد بن الحسن كان يكلمنا على قدر عقله ما فهمنا عنه؛ لكنه كان يكلمنا على قدر عقولنا فنفهمه" (المقدسي، 1999: 151/2).

وعليه فإن الداعية إذا عرض مسائل الحج بطريقة الاختلاف الفقهي مع عرض الأدلة على من لا علم له ولا طلب فإنه لا يخاطب الناس بما تعي، بل يعييهم بما يقول، وينفرهم من دعوته بتعقيد أسلوبه وغرابته، ولا يعمّق البحث في مسائل تلهيهم عن المقصود الأهم وهو أداء المناسك على وجه يرضي الله تعالى، ولا يجنح بهم إلى ما لا طاقة لهم بفهمه وتصوره.

المطلب الثاني: الوسائل الدعوية

- **تعريف الوسيلة الدعوية:**

نستطيع تعريف الوسيلة الدعوية على أنها "مجموعة الطرق العملية، أو الوسائط الحسيّة التي يتوصل بها الداعية إلى تبليغ الأساليب، ونقل وتقريب الموضوعات الدعوية إلى المدعوين، وعرضها عليهم" (محمد، 2014: 33)، وعليه فإن الوسائل حسيّة وقد تكون معنوية عند بعض من كتب في علم الدعوة (ينظر: البيانوني، 1995: 283)، فتلتقّ هذه الوسائل حول مضامين الدعوة لإيصالها، وتتنوع هذه الوسائل في من حيث الحكم الشرعي، ومن حيث الأصالة والمعاصرة، ومن حيث التعلّقات:

بالفرد أو الجماعة، بالاتصال المباشر وغير المباشر، وهي كثيرة متنوعة، لها أهمية في ميدان الدعوة في الحج.

ولعل ميدان الحج من بداية تهيُّؤ الحجاج لحجهم ولقاءاتهم بالدعاة في مُدُنِهم –حسب اللقاءات السنوية التي تقيمها هيئة الحج–، مرورا بالرحلة، انتهاء بالرجوع إلى الأوطان، تتناسب معه وسائل دون أخرى، إذ من الوسائل ما تكون نتيجتها سريعة وسهامها صائبة، ومنها ما لا يفيد الداعية ولا المدعو في وقت الحج، ومن أهم الوسائل التي يجب على الداعية أن يراعيها ويتخذها عدة:

- **الوسائل النافعة قبل رحلة الحج:**
  - **من وسائل الاتصال المباشر بالحجيج:**

1. الندوات:

الندوة العمليّة توصف بأنها التقاء مجموعة من الأفراد أمام جمهور عام أو خاص، على أن يقوم الأفراد بمناقشة موضوع يهمّ الجمهور، ليستفيد الجمهور من خبرات الأفراد، بالإضافة إلى أنّها تكون في موقع وزمان وموضوع تمّ تحديدهم من قبلْ، وهي تعدّ من طرق الحصول على المعلومات، وتتميز بتعدد الأطراف والمصادر، وتمتزج فيها الأفكار والاستنتاجات والتجارب، ولا يخفى من خلال هذا الوصف للندوة أن لها آثارا إيجابية دعوية، إذ هي تسهم في زيادة المعارف من خلال المحاضرة والحوار والنقاش، وعليه فهي وسيلة تحمل رسائل دعوية للحجاج وللدعاة إذا ما أقيمت لهم هذه الندوات (ينظر: أبا بطين، 1409هـ: 280).

2. الخطب:

الخطبة في تعريفها العام "فن مخاطبة الجماهير بطريقة إلقائية تشتمل على الإقناع والاستمالة" (شلبي، 1987: 13)، ومن التعريف تظهر عناصر الدعوة المهمة: الإقناع والاستمالة، وهو اهتمام بجانبين: العقلي والعاطفي، فتهدف الخطبة إلى دعوة المسلمين إلى الله في لقاءات عامة ليعالج الخطيب قضية شاغلة، أو يقرر حكما شرعيا، أو ينشر علما، والخطب ذات أهمية في ميدان الحج وغيره، فالنبي –صلى الله عليه وسلم– كان قد اعتمد عليها في كثير من مواطن دعوته الأولى لقومه، وهي خطب ذات بلاغة عالية، ومعان مركزة بألفاظ وجيزة (المرجع نفسه: 119)، ولا يخفى أهمية الخطبة في استمالة الناس في حجهم، وشحنهم إيمانيا وروحيا ليكونوا مقبلين على الحج بقلوبهم وهمتهم.

3. الدروس الوعظيّة التوعويّة:

وهو وسيلة أصيلة قديمة في الدعوة، وهي عقد حلقة مع بعض الناس يحضرون من يدرّس قصدا في المسجد، أو في أي مكان ملائم (محمود، 1990: 176/1)، وهذه الوسيلة تعدّ مهمة من جانبها العلمي ومن جانب الاتصال المباشر بالحجيج، وموضوعات هذه الدروس لا تخلو من أن تكون فقهية مكثفة للحجيج في المساجد، أو وعظية أو منهجية فنية لرسم حركتهم في الرحلة، ولا ريب أن بعض الحجاج يستنكفون عن حضور الدروس قبل الرحلة وبعدها، وهؤلاء تمارس معهم الدعوة الفردية، والتقرب إليهم باللين والرأفة، وعلى كل حال، فإن الدروس وسيلة مشهورة لا يغفل عنها الدعاة في تأدية دعوتهم.

- **من وسائل الاتِّصال غير المباشرة بالحجيج:**

1. دروس الانترنت:

"إن مرونة الدِّين الإسلاميّ ويسره وصلاحيته لكلّ زمان ومكان تقتضي أن تكون الدّعوة بأسلوب العصر ولغته، وبمختلف الوسائل والأساليب الدعوية المشروعة التي تضمن نقل الدعوة إلى الله وعرضها على المدعوين بأفضل الطرق وأوضحها... ومن مرونة الشريعة الإسلامية السمحة أن فتحت باباً للمصالح المرسلة، خصوصاً ما تعلَّق بتطبيقات الوسائل الدعوية الأصيلة، فظهرت بذلك القوالب والوسائط الناقلة لمضامين الدعوة الإسلامية" (عبد الله، 2021: 18)، ومن هذه القوالب الناقلة لمضامين الدعوة: التقنيات الحديثة وما توصلت إليه البشرية اليوم من وسائل تطوي مسافات الاتصال بين البشر، "فلم يعد المسجد فقط أو الشريط الإسلامي أو الكتاب والكتيبات هي الوسيلة الدعوية للدعاة إلى الله – مع عدم التقليل من شأن هذه الوسائل وأهميتها الدعوية– بل تطورت الوسائل وتعددت في زمن العالم المفتوح، والقرية الصغيرة" (المرجع نفسه: 20)، فأصبح التقنيات الحديثة ذات أهمية قصوى في إيصال الدعوة عموما للمدعوين.

والحجيج فئة من أهم الفئات التي يجب أن تستخدم معهم الدعوة بكل وسائلها الحديثة، لأن من أهداف استخدامها "المساعدة على تنظيم المادة الدعوية وتقديمها للمدعوين بأسلوبٍ مشوّقٍ ميسّرٍ مما يؤدي إلى سهولة تعلمها والوصول إليها ... وتسهيل التفاعل الاجتماعي بين الداعية والمدعوين من خلال التقنيات العلمية الحديثة المتنوعة" (المرجع نفسه:24).

ومن أبرز أجهزة المعلومات اليوم: الهواتف النقالة، فلا يكاد يخلو جيب إنسان منه، خصوصا الهواتف الذكية التي تستطيع هيئة الحج أن تصمِّم تطبيقا خاصا بها من خلاله يتم التفاعل بينهم وبين الحجيج، خصوصا وأن الهواتف سهلة الاستخدام توفر جهدا ووقتا للوصول للحجيج أينما كانوا أثناء الرحلة.

2. وسائل الإعلام:

ومنها التّلفاز، والمذياع، وكل هذه الوسائل معروفة، ولكن المطلوب أن تكون آثار الدعاة بيّنة فيها، وواضحة جلية للمدعوين الحجاج، وأن تستغل الهيئة العامة لشؤون الحج أوقات ما قبل الحج لإظهار جهودها الدعوية على هذه الوسائل المتنوعة، خصوصا أن الحاج في فترة ما قبل الحج يكون مهيأً لاستقبال ما لا يعرفه عن الحج من أمور شرعية، فيجد ما يسد نهمه على تلك الوسائل.

3. المطوّيات والرّسائل صغيرة الحجم:

المطويات من وسائل الدعوة المقروءة، إذ يقرؤها الحاج في وقت قليل، تكون سهلة العبارة ومختصرة، وكذلك مقتصرة على خلاصة ميسَّرة لتفهيم من لا يقدر على مطالعة الكتب الكبيرة الحجم، والصبر عليها من فئات الحجيج العامة، مع الحرص على جمال هيأتها وألا يشوبها تعقيد وذكر الخلافات، مع التمهيد لها بنصوص تلبس الموضوع ثوب الأهمية في ذهن القارئ الحاج، وينساق هذا كذلك على الرسائل الصغيرة في حجمها المختصرة من مطولات كتب الدعوة.

- **الوسائل النّافعة أثناء الرّحلة وأداء المناسك:**

1. اللقاءات الدورية:

وهذه اللقاءات تكون في هيئة دروس وعظية وعلمية، كما أشرنا سابقا للدروس، في أماكن يحددها الداعية أو هيئة الحج للحجاج، ليسهل عليهم تلقي المعلومة والحصول على الرأي الفقهي من الدعاة فيما يقع لهم من مهمات.

2. وسائل التواصل الاجتماعي:

مصطلح التواصل الاجتماعي من المصطلحات المشهورة والمنشرة بين الناس اليوم، والمواقع الاجتماعية التي تستخدم هذه الوسائل تعرف على أنها منظومة من الشبكات الالكترونية عبر الانترنت تتيح للمشترك فيها إنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه بنظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات، أو جمعه بمجموعة متشاركة في موضوع معين مثل فئة الحجاج هنا مثلا (ينظر: جرار، 2012: 37)، ومن أمثلتها: الفيس بوك، والواتساب، والزووم، وغيرها مما يتيح ترابطا اجتماعيا على الشبكة.

وهذه الوسائل تتيح التفاعلية، فالمدعو يكون فيها قارئا ومستقبلا ومرسلا وكاتبا ومشاركا، فلا تخفى جوانبها التفاعلية في الدفع بثقافة الحاج إلى أداء حجه بصورة أنجح، وكذلك الاقتصاد في الجهد والوقت والمال: في ظلّ مجانية الاشتراك والامتيازات المتوفرة في التسجيل في الشبكات التواصلية صار الكلّ يستطيع امتلاك الشبكة للتواصل الاجتماعي (ينظر: عبد الله، 2021: 26)،

وليس ذلك حكرا على أصحاب الأموال، أو حكرا على جماعة دون أخرى، فضلا على التميز بالحرية الاتساع والسرعة، كل ذلك له نتائجه المهمة في حركة الحجاج داخل رحلة الحج، والتعامل مع الدعاة بسلاسة ويسر.

الخاتمة

أودُّ الإشارة في هذه الخاتمة إلى أهم النّتائج والتوصيات التي تستخلص من البحث، فأقول:

- **أولا: النتائج**

1. الواجب على الدعاة أولاً، والقائمين على هيئة الحج ثانياً، أن يميزوا بين الوظائف الدعوية التي يتميز بها الأشخاص الموكلة إليهم مهمة مرافقة الحجيج للدعوة والوعظ، فكل مصطلح تنضوي تحته وظائف تختلف عن غيره، فليس الداعية الفقيه كغيره، وهذا الأمر يستوجب آلية للتمييز.
2. موضوعات الحج التي يتطرق إليها الداعية يجب أن تكون مركزة وسهلة، تتعلق بجانبين مهمين لهما الأولوية على غيرهما، وهما: جانب الأحكام الشرعية العملية للمناسك، وربط الحجاج بأثر هذه المناسك الإيماني.
3. الدعاة المرافقون للحجاج يجب أن يكونوا مكوّنين تكوينا عاليا دعوياً وشرعياً، لهم باع في هذين الميدانَيْن، متصفين بصفات –تطرق إليها البحث–منبثقة من تكوينهم الدعوي والشرعي، ومن مَرانهم في ميادين الدعوة والاتصال بالمدعوين.
4. الأثر الدعوي في رحلة الحج يكون ظاهرا وحَيّاً باستغلال الوسائل والأساليب الدعوية كافة بما يخدم الرحلة من جانبها الفني والدعوي.

- **ثانيا: التوصيات**

1. العمل على تكوين الدعاة تكوينا يتناسب مع الحج والحجيج، بإقامة دورات خاصة، مدارها التأهيل واكتساب الخبرات، تقام في فترات معينة من كل عام، لدعاة يتجددون في كل عام بآلية معينة كإقامة المقابلات وعرضهم على لجان متخصصة، واختيار القوي المكين.
2. إعطاء الفرص للدعاة المؤهلين دعويا وفقهيا ولم يسبق لهم الحج، بزيارة الأماكن المقدسة قبل رحلة الحج لتصور المناسك على الحقيقة، والاستفادة منهم في تسيير الرحلة عمليا ونظريا.
3. العمل على تطوير تطبيق على الهاتف المحمول تدعمه الهيئة العامة لشؤون الحج والعمرة – وهي المختصة بهذا الميدان–يحوي على جوانب إجرائية تعين القائمين على إدارة الرحلة، وجوانب شرعية كالفتوى والاستفسارات الفقهية، وأخرى دعوية كالنصائح والتعبئة الروحية.

المصادر والمراجع:

1. أبو بطين، أحمد محمد (1409هـ)، **المرأة المسلمة المعاصرة إعدادها ومسؤوليتها في الدعوة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه من الطالب المذكور، قسم الدعوة والاحتساب كلية الدعوة والإعلام بجامعة محمد بن سعود الإسلامية–المملكة العربية السعودية، غير منشورة.
2. الإبراهيمي، محمّد بن بشير بن عمر (1998)، **آثار محمد البشير الإبرَاهيمي**، تحقيق: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي–بيروت، ط:1،
3. أبو جيب، سعدي (1988)، **القاموس الفقهي**، دار الفكر–دمشق، ط:2.
4. أبو زيد، وصفي عاشور (2017)، **رؤى مقاصدية في أحداث عصرية**، دار المقاصد–بيروت، ط:1.
5. الإيجي، عبد الرحمن بن أحمد (2022)، **المختصر في علم الأخلاق**، تحقيق: نزار حمادي، دار الإمام ابن عرفة–تونس، ط:1.
6. الباجي، أبو الوليد (1332هـ)، **المنتقى شرح الموطأ**، مطبعة السعادة–مصر، ط:1.
7. بادحدح، علي عمر (2005)، **مقومات الداعية الناجح**، دار الأندلس الخضراء–جدة، ط:2.
8. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله (1422هـ)، **صحيح البخاري**، دار طوق النجاة – بيروت، ط:1.
9. البيانوني، محمد أبو الفتح (1995)، المدخل **إلى علم الدعوة**، مؤسسة الرسالة–بيروت، ط:3.
10. الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة (1998)، **جامع الترمذي**، دار الغرب الإسلامي–بيروت، د.ط.
11. جرار، ليلى (2012)، **الفيسبوك والشباب العربي**، مكتبة الفلاح–الكويت، ط:1.
12. ابن حجر، شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي (1390هـ)، **فتح الباري بشرح البخاري**، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وتصحيح تجاربه: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية – مصر، ثم صورتها: عدة دور مثل دار المعرفة وغيرها، ط:1.
13. خان، صديق بن حسن (1975)، **أبجد العلوم**، تحقيق: عبد الجبار زكار، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي–دمشق، د.ط.
14. الدبيسي، محمد (2015)، **رحلة الحج**، ط:1.

15. الدجني، يحيى علي يحيى (2009)، **الدعوة الفردية مشروعيتها وآدابها وأثرها في الاستيعاب**، بحث منشور بمجلة جمعيّة القدس للبحوث والدّراسات الإسلاميّة–غزّة، العدد: الثّاني.

16. الديحاني، أحمد ملفي جبير (2021)، **الداعي إلى الله بين العلمية والذاتية**، بحث منشور بالمجلة العلمية لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بدمياط–مصر، العدد:9.

17. الذهبي، أبو عبد الله شمس الدّين مُحَمَّد بن أحمد (1963)، **زغل العلم**، تحقيق: محمد بن ناصر العجمي، مكتبة الصحوة الإسلامية–الكويت، ط:1.

18. الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (1420هـ)، **مفاتيح الغيب**، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط:3.

19. زايد، أحمد محمد (2010)، **علم الوعظ تأصيله وفقهه عند الإمام ابن الجوزي**، بحث منشور في حولية كلية الدعوة الإسلامية–القاهرة، المجلد:7، الإصدار الثاني للعدد:24.

20. الزبيدي، المرتضى محمد بن محمد بن محمد (2001)، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: جماعة من المختصين، وزارة الإرشاد والأنباء مع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب–الكويت.

21. الزحيلي، محمد مصطفى (1982)، **مقاصد الشريعة**، بحث منشور في مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية الصادرة عن كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة أم القرى–مكة المكرمة، المجلد:6: العدد:6.

22. زيدان، عبد الكريم (2002)، **أصول الدعوة**، مؤسسة الرسالة–بيروت، ط:9.

23. الشاطبي، أبو إسحاق (1997)، **الموافقات**، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان–مصر، ط:1.

24. الشاطبي، أبو إسحاق (2008)، **الاعتصام**، تحقيق: محمد بن عبد الرحمن الشقير وآخرون، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع–المملكة العربية السعودية، ط:1.

25. شلبي، عبد الجليل عبده (1987)، **الخطابة وإعداد الخطيب**، دار الشروق–مصر، ط:3.

26. الصابوني، محمد علي (1985)، **النبوة والأنبياء**، مكتبة الغزالي– دمشق، ط:3.

27. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (2000)، **الاستذكار**، تحقيق: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض، دار الكتب العلمية –بيروت، ط:1.

28. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (1994)، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي–السعودية، ط:1.

29. عبد العزيز، مفتاح محمد (1998)، **القرآن وعلم النفس**، دار الكتب الوطنية–بنغازي، ط:1.

30. عبد الله، خالد سعد (2021)، **توظيف التقنية الحديثة في خدمة الدعوة إلى الله (الأهمية، الضوابط، المجالات)**، بحث منشور في مجلة كلية أصول الدين والدعوة بالمنوفية–مصر، العدد:40.

31. العزوزي، مصطفى (2006)، **ثقافة الحج عبادة وأخلاق فنٌّ وانضباط**، دار الكتب العلمية–بيروت، ط:1.

32. عليّ، أحمد الإمام إبراهيم (2021)، **قواعد فقه الدّعوة الكليّة في التّعامل مع المخالف وأثر ذلك في الواقع الدّعوي**، حوليَّة كليَّة الدّعوة الإسلاميّة–القاهرة، العدد:34.

33. العمار، حمد بن ناصر (1414هـ)، **أساليب الدعوة الإسلامية المعاصرة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في قسم الدعوة والاحتساب كلية الدعوة والإعلام بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية–الرياض، غير منشورة.

34. العواجي، محمد بن عبد العزيز (2022) **موسوعة دليل الداعية**، مكتب الدراسات التربوية والتعليمية–المدينة المنورة، ط:1.

35. عياض، القاضي أبو الفضل (1998)، **إكمال المُعْلِم بفوائد مسلم**، تحقيق: يحيى إسماعيل، دار الوفاء للطباعة والنشر–مصر، ط:1.

36. غَلْوَش، أحمد (1987)، **الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها**، دار الكتاب المصري–القاهرة، ط:2.

37. ابن فارس، أحمد (1979)، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر–دمشق، د.ط.

38. فرحاني، فايزة (2021)، **التكوين الشرعي وأثره في العمل الدعوي**، رسالة لنيل درجة الدكتوراه مقدَّمة من الطالبة المذكورة، قسم أصول الدين بكلية العلوم الإسلامية جامعة الحاج لخضر باتنة (1)– الجزائر، غير منشورة.

39. القحطاني، جلوس فرج (1427هـ)، **شمول موضوعات الدعوة**، رسالة ماجستير أعدتها الطالبة المذكورة، كلية الدعوة والإعلام بجامعة محمد بن سعود الإسلامية–المملكة العربية السعودية، غير منشورة.

40. القحطاني، جلوس فرج (1434هـ)، **إعداد الداعية في ضوء الكتاب والسنة**، رسالة لنيل درجة الدكتوراه مقدمة من الطالبة المذكورة، قسم الدعوة والاحتساب بكلية الدعوة والإعلام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– المملكة العربية السعودية، غير منشورة.

41. القحطاني، سعيد علي (1994)، **مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة**، مؤسسة الجريسي–الرياض، ط:1.

42. القحطاني، سعيد علي (1424هـ)، **الحكمة في الدعوة إلى الله**، مؤسسة الجريسي للنشر– الرياض، ط:4.

43. القرافي، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن أبي العلاء (2012)، **الفروق المسمى: أنوار البروق في أنواء الفروق**، دار النوادر–سوريا ولبنان والكويت، ط:1، (نسخة مصورة من طبعة دار إحياء الكتب العربية المطبوعة سنة 1374هـ).

44. الكحيلي، فاطمة بنت سعود (2019)، **الأثر الدعويّ (مفهومه، أقسامه، طرق قياسه)**، بحث منشور في حوليَّة كليّة أصول الدّين والدّعوة بالمنوفيَّة–مصر، العدد:38.

45. كرار، زينب محمد إبراهيم (2018)، **ثقافة الداعية وأثرها في الدعوة**، بحث منشور مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية تصدر عن قسم الشريعة الإسلامية بكلة دار العلوم– القاهرة، المجلد:13، العدد:89.

46. محمد، إسماعيل علي (2014)، **نحو تأصيلٍ علميٍّ لمصطلحات علوم الدَّعوة الإسلاميَّة**، دار الكلمة للنشر والتوزيع–القاهرة، ط:1.

47. محمود، علي عبد الحليم (1990)، **فقه الدعوة إلى الله**، دار الوفاء للطباعة والنشر–مصر، ط:2.

48. مطارید، رمضان محمد وآخرون (2019)، **أصول الدعوة ومناهجها**، د.ط.

49. المطلق، إبراهيم بن عبد الله (1431هـ)، **عوامل نجاح الدعوة والداعية في سورة العصر**، بحث منشور في مجلة العلوم الشرعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية–المملكة العربية السعودية، العدد:16.

50. ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي (1414هـ)، **لسان العرب**، تحقيق: اليازجي وجماعة من اللّغويّين، دار صادر–بيروت، ط:3.

51. الميداني، عبد الرحمن حبنكة (1996)، **فقه الدعوة إلى الله**، دار القلم–بيروت، ط:1.

52. النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (1334هـ)، **صحيح مسلم**، دار الجيل- بيروت، (مصورة من الطبعة التركية المطبوعة في إستانبول).

جامعة بنغازي
اقرأ
كلية التربية

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The sixteen number December 2024

THE REALITY AND PROSPECTS OF CYBERCRIMES AND THE EXTENT OF AWARENESS OF INTERNET USERS IN LIBYA

Aisha Saed Alatrash
Computer Department
Faculty of Education in Ajaylat
University of Zawia, Libya
a.alatrash@zu.edu.ly

واقع وآفاق الجريمة الإلكترونية ومدى وعي مستخدمي الإنترنت بها في ليبيا

عائشة سعيد الأطرش
قسم الحاسوب
كلية التربية العجيلات
جامعة الزاوية، ليبيا

A B S T R A C T

The use of the internet and information and communication technologies has been increasing significantly in Libya. Additionally, different social and economic activities are conducted online every day. As a result, this has led to critical concerns about the issue of cybercrime. Furthermore, the risks of cybercrimes vary and can cause economic and social harm, which can reach a high level. Therefore, this study aimed to introduce the reality of cybercrime in Libya and its prospects. As well as investigating the knowledge and awareness of internet users in Libya about this type of crime. The methodology used in this study was a questionnaire that targeted internet users in order to collect their knowledge about cybercrimes. There were 120 participants in the study. Additionally, the collected data were analyzed using SPSS (Statistical Package of Social Science). The results of this study showed that cybercrime exists in Libya. Although the discovered cybercrimes were not that dangerous, the potential of their spread and development is highly anticipated with the increasing involvement of technologies in all life activities. The results also showed that there are internet users in Libya who lack sufficient knowledge of the significant danger that cybercrimes could cause. Accordingly, the researcher presented some recommendations that could help eliminate the risk of cybercrime and protect internet users' data and privacy.

Keywords: cybercrime, cybercriminals, internet users, Libya, technology

الملخص

لقد تزايد استخدام الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل كبير في ليبيا، بالإضافة إلى تزايد الأنشطة الاجتماعية والإقتصادية المختلفة عبر الإنترنت كل يوم، وبالتالي أدى ذلك إلى قلق كبير بشأن مسألة الجرائم الإلكترونية، حيث تتنوع مخاطر الجرائم الإلكترونية ويمكن أن تسبب أضرارًا اقتصادية واجتماعية قد تصل إلى مستوى عالٍ من الضرر، لذلك هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بواقع وآفاق الجريمة الإلكترونية في ليبيا، كما هدفت إلى التعرف على مدى وعي وإدراك مستخدمي الإنترنت في ليبيا حول هذا النوع من الجرائم، كانت أداة الدراسة التي تم استخدامها عبارة عن استبيان استهدف مستخدمي الإنترنت من أجل جمع معرفتهم بالجرائم الإلكترونية، تكونت عينة الدراسة من 120 مشاركا، وتم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود جرائم إلكترونية في ليبيا، وعلى الرغم من أن الجرائم المكتشفة لم تكن ذات خطر كبير، إلا أن إمكانية انتشارها وتطورها متوقع للغاية مع زيادة مشاركة التقنيات الحديثة في جميع أنشطة الحياة، كما أظهرت النتائج أيضًا أن هناك مستخدمين للإنترنت في ليبيا يفتقرون إلى المعرفة الكافية بالخطر الكبير الذي يمكن أن تسببه الجرائم الإلكترونية، وبناءً على ذلك قدمت الباحثة بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد في القضاء على خطر الجرائم الإلكترونية وحماية مستخدمي الإنترنت وبياناتهم وخصوصيتهم.

الكلمات المفتاحية: الجرائم الإلكترونية، مرتكبو الجرائم الإلكترونية، مستخدمو الإنترنت، ليبيا،

1. Introduction

Despite the importance of the internet and the advantages that information and communication technologies (ICT) provide for different life activities, the crimes registered daily through these technologies cannot be ignored. In addition, cybercrimes have been increasing and developing rapidly in developing countries due to the advancing development in ICT (Ksherti, 2010).

Libya is one of the developing countries where the internet quality and services were improved a few years ago, and therefore, the use of information and communication technologies, mainly social media networks, has increased. Furthermore, many activities started being conducted online, and numerous organizations, such as banks and shops, started providing their services via these technologies. Consequently, that may lead to occurring cybercrimes, as it has been cited that the growth of economic and social activities on the internet contributes to the cybercrime's spread and development (Lagazio et al. 2014; Mshangi et al. 2014; Ksherti 2010).

Therefore, internet users must be acquainted with these kinds of crimes and the danger they cause, be aware of unreliable online activities, and have sufficient knowledge of how to avoid being a victim of these crimes. Hence, the purpose of this paper is to present the reality of cybercrime in Libya by capturing the experiences and information provided by the research participants, in addition to investigating the awareness of internet users about cybercrimes, and then illustrating recommendations in order to eliminate them and prevent their future expansion and development.

1.1. Relevance of the Research

The topic of cybercrime has been considered an important area of research and this study contributes to expanding the literature review on this topic.

Furthermore, based on the realisation of the danger of cybercrime, as it is no less important than a crime on the ground, this study aimed to investigate the reality of cybercrime's existence in Libya and the extent of internet users' awareness of it. Furthermore, it clarified the importance of the awareness of cybercrime danger and its future spread in Libya.

1.2. Research Problem and Questions

As a result of the spread of using the internet in different social and economic activities in Libya, as well as the danger of cybercrimes that is globally recognised, this study concerned Libyan internet users' awareness of these crimes. Consequently, this study aimed to answer the following questions:

Q1- To what extent are internet users in Libya aware of cybercrimes?

Q2- What are the reality and prospects of cybercrimes in Libya?

2. Literature Review

In the era of the spread of information technology, everyone is more likely to fall victim to cybercrime. The spread of technology and modern means of communication is a double-edged sword (Lagazio et al. 2014). They can be used to facilitate communications around the world, and they are one of the most important means of transmission of different cultures around the world in order to bring the distances between countries and different civilizations closer. However, they can also be used to cause serious harm to specific individuals or entire institutions in order to serve personal goals (Wall, 2001). In addition, the growing advancement of information and communication technology portends the development of cybercrime tools and methods in a more

complex or more harmful way than before (Chawki et al. 2015). Moreover, one of the reasons for cybercrime increase is the growing use of modern technologies with no or poor security awareness as well as the absence of regulations (El-Guindy, 2008). As a result, countries are obliged to develop mechanisms to combat these crimes, enact laws, educate people about the developments of these crimes, and encourage them to report them.

The risk of cybercrime is no less significant than a physical crime. There are similarities and differences between them (Dashora 2011; Chen & Davis 2006). The key difference is that cybercrime boundaries cannot be outlined as they may expand to different cities, countries, or even continents (Katos & Bednar, 2008). For example, a virus can affect many computers connected to the Internet from different places. Additionally, the identity of cybercriminals is difficult to recognize as they may use a faraway server, which is miles away from their physical location, to host illegal material or to attack victims (Katos & Bednar, 2008).

As comprehensive knowledge of cybercrime is necessary for cybercrime investigation (Chen & Davis, 2006), the following section clarifies the concept, types, tools, and characteristics of cybercrime. It also defines cybercrime perpetrators and their motives for perpetrating cybercrime. Moreover, possible methods discussed in previous studies that combat cybercrime and limit its spread are demonstrated.

2.1. Concept of Cybercrime

The notion of cybercrime does not completely differ from the notion of physical crime, as both include conducting acts that cause law-breaking (Dashora, 2011). Cybercrime is defined as every illegal behavior that is carried out using electronic devices (Clancy et al. 2007). Besides, it is described as criminal activities executed on the internet using computers (Chawki et al. 2015; Dashora 2011) and causes serious harm to individuals, groups, and institutions. In contrast to physical crimes, cybercrime occurs without the presence of the person who committed the crime at the crime scene, as it is conducted through computers and modern means of information and communication technology (Chawki et al. 2015).

Furthermore, cybercrime may perhaps aim to steal information and use it for self-benefit or to cause serious psychological (Dashora, 2011) and material harm to the victim. Additionally, it may seek to reveal important security secrets belonging to important institutions in the country or data of individuals (Wall, 2001) with the aim of blackmailing them and tarnishing their reputation to achieve material gains or serve political goals (Chen & Davis, 2006).

Cybercrime also includes the use of information without permission and privacy violations (Setiawan et al. 2018; Wall 2001), in addition to computer hacking, credit card fraud, cyberterrorism, hate speech, internet pornography, child sex abuse, and the danger of surveillance (Chawki et al. 2015; Broadhurst 2006; Wall 2001). The methods of cybercrime are almost unlimited, but many of them, in general, pursue the basic steps of scouting, getting access, and deception (Chen & Davis, 2006).

2.2. Types of Cybercrime

The common types of cybercrime conducted by attackers are highlighted in this section. First, cybercrime targets individuals to obtain their important and confidential information (Neufeld 2010; Mshangi et al. 2014). This includes identity theft (IC3 2020; Clancy et al. 2007; Chawki & Abdel-Wahab 2006), such as the theft of others' personal information, their e-mail addresses, or their account information. After that, the stolen information may be used to impersonate victims to conceal the identity of criminals (Chawki & Abdel-Wahab, 2006), defame the reputation of certain people, or spoil work relationships or social ones. This type of cybercrime also threatens individuals by hacking and stealing their very private information and then blackmailing them in order to earn money (Goodman & Brenner, 2002) and incite them to commit illegal acts.

Moreover, defamation is another type of cybercrime against individuals (Dashora, 2011) when a criminal uses stolen information, adds some false information, and then sends it through social media with the purpose of discrediting the victim and psychologically destroying them.

What's more, credit card fraud is a type of cybercrime (IC3 2020; El-Guindy 2008; Broadhurst 2006) that is committed by using credit card information (Dashora, 2011; Goodman & Brenner 2002; Wall 2001) for illegal payments or transactions.

Furthermore, harassment (Clancy et al., 2007), hate speech (Wall, 2001), and stalking (Dashora, 2011) conducted through the Internet and directed at specific people are types of cybercrime (Goodman and Brenner, 2002). Moreover, the spread of child pornography, sexual exploitation, and other offenses against internet users, especially children, are considered cybercrimes (Chawki et al. 2015; Mshangi et al. 2014; Dashora 2011; Wolak et al. 2008; Broadhurst 2006; Goodman & Brenner 2002; Wall 2001).

Other types of cybercrime are conducted against property (Neufeld, 2010), such as unauthorized access to computer systems (Dashora 2011; Clancy et al. 2007; Goodman & Brenner 2002) and the transfer of malicious software hidden in some applications and programs with the aim of damaging computers, electronic devices, or files of organizations, companies, or individuals.

There are also cybercrimes committed against organizations (Mshangi et al. 2014), including attacking official websites and government networking systems at the local and international levels. For instance, terrorist attacks on the Internet usually focus on destroying infrastructure and attacking computer networks that are against their position (El-Guindy, 2008) and often have a political goal (Dashora, 2011).

In addition, online terrorism and violent acts (Broadhurst, 2006) that aim to create fear are usually crimes committed for a political (Shinder & Tittel, 2002, cited at Chen & Davis, 2006), religious, or intellectual goal.

Furthermore, cybercrime does not necessarily include attacking specific targets; destructive programs such as viruses, worms, spyware, Trojan horses, and spam are instances of large-scale attacks directed toward as many systems as possible (Dashora 2011; Chen and Davis 2006; Goodman & Brenner 2002) and allow the swindling of a huge number of victims located around the world with less effort. What's more, phishing and spam are serious crimes (IC3 2020; Chawki et al. 2015), in which perpetrators use fake websites and deceitful emails to ask victims to change their passwords, verify their accounts (Stair & Reynolds, 2016), or send their private information (Chawki & Abdel-Wahab, 2006). Additionally, Trojan horses deceive the user to run it as it appears in the form of a useful and safe program, and its operation leads to disabling the infected computer (Chawki et al. 2015; Dashora 2011). Moreover, spyware gathers information from computers without the knowledge of its owners (Chawki & Abdel-Wahab, 2006). As well, viruses use executable files to spread into electronic devices and damage them, while worms infect electronic devices without the need for any action as they use system flaws to carry out their attacks (Dashora, 2011).

2.3. Characteristics of Cybercrime

- Cybercrimes are implemented with less effort compared to traditional crimes because they are executed via electronic devices from anywhere (Zhang et al. 2012).
- The ease of committing cybercrime away from security oversight (Chawki et al. 2015), as it is committed via a computer without anyone seeing criminals.
- The difficulty of detecting cybercrime and determining the extent of the damage caused by it (Zhang et al. 2012).

- Cybercrime is a cross-border crime as it can be conducted from anywhere and at any time (Sarre et al. 2018; Chawki et al. 2015) (i.e., both a criminal and a victim can be from different countries, and the time between them can differ).

2.4. Cybercrime Perpetrators

A cybercrime perpetrator is a person with technical skills specialized in information crimes who exploits their knowledge and skills in penetrating networks and security systems, luring others, and breaking passwords to obtain all the precious and valuable information. Besides, they can be divided into the following:

1. Hackers: Those can be amateur hackers or professional hackers (crackers) (Chawki et al. 2015; Chen & Davis 2006). Amateur hackers mean young adults who are fascinated by informatics and computers. They usually target unauthorized access to computer systems, breaking security barriers with the aim of expertise or curiosity (Dashora, 2011). Whereas, professional hackers (crackers) are specialists in the field of technology (Dashora, 2011) and are more dangerous and usually work in groups.

2: Haters: They are also called the Avengers, who inflict harm in return for injustice and damage. Additionally, most of their activities are carried out using viruses and malware to damage and destroy information systems. For instance, depressed employees who have been dismissed from employment or are unsatisfied with their employer or the place in which they work or used to work, and therefore, to take revenge, hack the system of their work (Chawki et al. 2015; Dashora 2011).

3: Extremists: An extremist in this field is defined as a person who uses the internet to publish and broadcast intellectual materials that feed intellectual extremism, in addition to creating websites that facilitate their transfer and promotion. Extremists also include terrorist groups that use social media networks to plan their activities, publish their thoughts, and encourage others to follow them (El-Guindy, 2008). These people usually communicate through the Internet and use all websites that seek to achieve propaganda purposes in their favor (El-Guindy, 2008).

4: Spies: They target information systems to acquire secret information about an organization or individual to achieve self-benefit, sell it, or send it to competitors (Nykodym et al. 2005).

2.5. Motivations for Perpetrating Cybercrime

- Money motivation of the desire to achieve wealth is considered one of the main factors in perpetrating cybercrimes (Li 2017; El-Guindy 2008).
- Personal motivation when perpetrators devote their time to learning how to hack banned websites and security systems (Li, 2017).
- Motivation for revenge (Sabillon et al. 2016; Shinder & Tittel, 2002, cited at Chen and Davis, 2006) is one of the most dangerous motivations that can benefit a person who has abundant information about the institution or company in which he/she works or used to work (Li, 2017).
- Amusement and fame motivation is committing a crime for the purpose of entertainment or fame and not intending to cause harm (Sabillon et al., 2016; Shinder & Tittel, 2002, cited at Chen & Davis, 2006).
- Political motivation often takes place on anti-government political websites that distribute fabricated news and information about officials (Chen & Davis, 2006). This is among the most prominent attempts to overthrow officials or their governments in various countries around the world (Li, 2017).
- Terrorist motivation is to use the internet for many terrorist activities such as recruitment, financial support, and psychological war (El-Guindy, 2008).

2.6. Methods of Combating Cybercrime and Limiting its Spread

Cybercrimes are difficult to completely prevent even through the implementation of legislation; therefore, the likely step to reduce cybercrimes is to educate people and raise their awareness of cybercrimes when they use their devices (Dashora, 2011). Additionally, anyone can avoid being a victim if he or she avoids certain wrong activities and behaviors on the internet (Goodman & Brenner, 2002, cited at Chawki et al. 2015). The following steps can protect people from being victims:

- It is necessary to verify the address of any email that requires private information (Cropf & Bagwell, 2016), such as a credit card or a bank account.
- Avoid opening any emails from unknown sources (Cropf & Bagwell, 2016) that may lead to hacking computers and stealing all personal information, accounts, and passwords stored in them.
- Passwords should not be disclosed to anyone or any website (Dashora, 2011), and they should be unfamiliar and changed frequently to ensure not to fall into the wrong hands (Johansen, 2020).
- Do not save personal photos on the computer (Chaib, 2022) and other electronic devices, especially those that are connected to the Internet.
- Avoid posting personal photos or personal information publicly on social networking sites or any other sites so that they are not exposed to theft by cybercriminals (Johansen 2020; Dashora 2011).
- Not to download any file or program from unknown resources (Chaib, 2022), and avoid using any unreliable software in order to save devices and personal accounts from being hacked.
- Ensuring that operating systems and security systems are updated and installing security programs such as antivirus and antimalware programs limit electronic intrusion, viruses, and other malware and maintain the safety of users' devices and the confidentiality of their information (Johansen 2020; Dashora 2011).
- Governments and relative organizations should track cybercrimes and develop strict legislation to combat them, as cybercriminals will remain unafraid if related laws are not clear or strictly executed (Aboud, 2012).
- Educating people about cybercrimes, as it was stated that people’s knowledge of data security is essential (Whitman & Mattord, 2004, cited at Aboud, 2012). Aboud (2012) added that people will discover more cybercrimes if they have enough knowledge about data security.
- Cybercrimes should be reported to the authorities, because when they remain ignored and unreported, the perpetrators will continue repeating cybercrimes (Aboud, 2012).
- Always be careful of what your children access on the Internet to protect them from any kind of stalking, exploitation, or harassment (Johansen 2020; Dashora 2011).

2.7. Cybercrimes in Libya

In many developing countries, cybercrimes are not reported mostly because of the lack of cybercrime regulations, the lack of citizens’ awareness about cybercrime and data security (Aboud, 2012), and organizations’ fears of losing customers (Mshangi et al. 2014) and reputation (Aboud, 2012). In Libya, although cybercrime exists, no official record of the number of crimes conducted

online was found. The reasons behind this may be the same reasons mentioned above or due to the low rates of cybercrime in this country.

The existence of cybercrimes in Libya can be noticed on social media networks, such as abusive activities including defamation, harassment, hate speech, promoting destructive and harmful ideas to society, and illegal impersonation of others, especially officials. Additionally, it has been cited that electronic blackmail cases have increased recently in Libya, and the Libyan authority announced the arrest of people who lured girls on social media sites and blackmailed them for money (Osama Ali, 2024). The authority called on citizens to report any electronic threat or blackmail attempts they are exposed to through social media, warning them against dealing with untrustworthy or unknown people to avoid falling victim to such crimes (Ibid.).

Moreover, the Libyan House of Representatives officially published the Anti-Cybercrime Law on 27 September 2022 (The Law Society of Libya, 2022). The law stresses the need to protect electronic transactions and aims to reduce the occurrence of cybercrimes by identifying these crimes and enacting deterrent penalties for them in a way that helps achieve justice and information security and protects the system and public morals (Ibid.). However, the Defender Center for Human Rights (DCHR) and 18 human rights groups argued the Libyan House of Representatives to immediately repeal cybercrime law because it threatens freedom of expression (Defender Center, 2022). Human Rights Watch (2023) has also urged the repeal of the "repressive" cybercrime law, arguing that it restricts freedom of opinion and criminalizes peaceful expression as the law includes vague and overly broad definitions, which could lead to prosecutions for nonviolent expressions and punishment with up to 15 years in prison and significant fines.

3. Research Methodology

This study applied the quantitative approach. Data from the literature review was used to construct the items of the research instrument. The collected data were analysed using a statistical package for social sciences (SPSS).

3.1. Research Instrument

A questionnaire was used to collect data relative to the study. The questionnaire was designed using Google Forms. It contained three parts, each consisting of simple statements and questions so that participants of different ages and educational levels could answer them. The first part of the questionnaire asked about demographic information. Besides, in order to answer the first research question, the second part consisted of 10 statements with a three-point Likert scale measuring participants' attitudes toward the use of ICT and the Internet. The scale was rated as 1 for no, 2 for sometimes, and 3 for yes. Furthermore, the third part contained ten items of criminal cases selected from the literature review. In this part, a multiple-choice question form was used to enable participants to select each case they experienced while using the Internet. This part helped investigate the existence and reality of cybercrimes in Libya. Finally, the questionnaire ended with an open-ended question asking participants if they would like to add additional information or notices related to the study.

3.1.1. Reliability of the Questionnaire

To ensure the validity of the questionnaire, specialists in the field of this study were invited to revise the questionnaire and provide comments to improve it. Furthermore, in order to test the internal consistency of the questionnaire, the Alpha Cronbach value was measured and applied to a pilot sample of 30. As shown in Table 1 below, the value of Cronbach's alpha was 0.810, indicating a good level of reliability. Therefore, the questionnaire was ready to be conducted.

Table 1: The result of the reliability test of the questionnaire

Cronbach's Alpha	N of Items
.810	10

3.2. Research Participants

The questionnaire link was shared with Libyan internet users on social media groups and was also sent via email. There were 120 responses from different demographic characteristics, which are shown in the following charts:

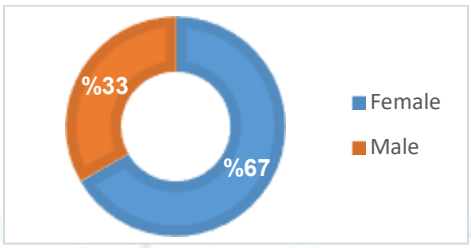


Fig. 1: Gender of the participants

It is noticeable from Fig. 1 that the majority of research participants were females (67%) while just 33% of them were males

.

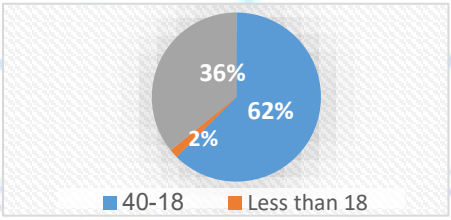


Fig. 2: Age groups of the participants

As shown in Fig. 2, the participants varied in age and most of them (62%) were in the 18–40 age group. while 36% of them were in the age group of more than 40 years old and only 2% of them were under 18 years old.

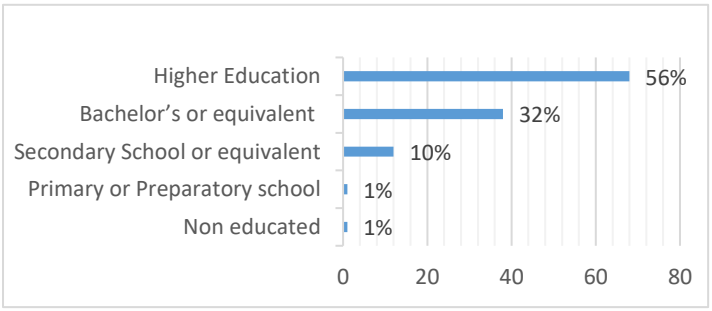


Fig. 3: Education level of the participants

Regarding the educational level of participants, Fig. 3 above demonstrates that nearly all participants were educated (56% higher education, 32% bachelor's degree or equivalent, 10%

secondary school or equivalent, 1% still in primary or preparatory school), while 1% were uneducated.

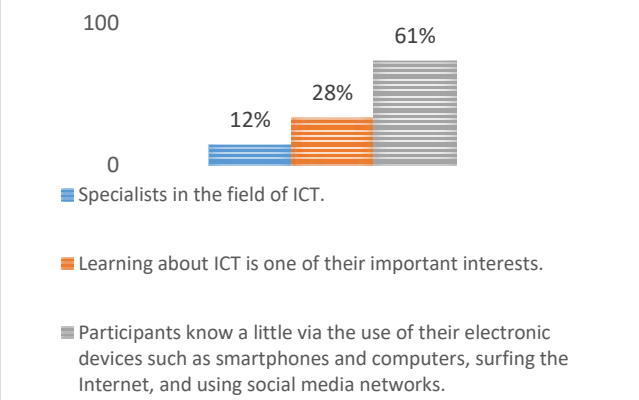


Fig. 4: Participants' knowledge about ICT

On the subject of participants' knowledge of information and communication technology (ICT), Fig. 4 above illustrates that 61% of the participants have little knowledge of using their electronic devices such as smartphones and computers, surfing the Internet, and using social media networks. While 28% of them stated that learning about ICT is one of their interests and 12% of them were specialised in the field of ICT.

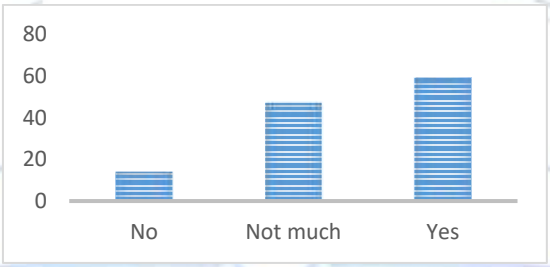


Fig. 5: Participants' understanding of the cybercrime concept

In addition, fig. 5 demonstrates that 49% of participants understood the concept of cybercrime, its seriousness, and the possibility of being a victim, 39% of them had little understanding of it, while 12% had no understanding at all.

3.3. Data Analysis

The collected data were analysed using SPSS. Descriptive statistics (frequencies, percentages, means, and standard deviation) were used to answer the research questions.

4. Results and Discussion

4.1. Participant's Behaviour on the Internet

This section discusses the behavior of participants on the Internet in order to answer the first research question: "To what extent are Internet users in Libya aware of cybercrimes?" The results of participants' behavior in this study were divided into three parts: participants' behavior while using the Internet, participants' behavior while using electronic accounts, and participants' behavior on social media networks, each of which is summarized in the following tables along with their related statistics.

Table 2: Participants' behaviour during using the Internet

Items	No	Sometimes	Yes	Mean	Std. d.
Participants save their private photos and information on their smart devices that connected to the Internet.	31	27	62	2.2583	0.8451
	25.8 %	22.5%	51.7%		
Participants download files from any website regardless its reliability and safety.	60	37	23	1.6917	0.7756
	50%	30.8%	19.2%		
Participants click on pop-up ads when they surf the Internet.	80	25	15	1.4583	0.7088
	66.7%	20.8%	12.5%		
Participants use the auto saving features of their password on all websites that they visit regardless their security level.	50	42	28	1.8167	0.7884
	41.7%	35%	23.3%		

Table 2 above shows that approximately half of the participants (51.7%) save their private photos and information on their smart devices connected to the Internet. As a result, this behavior could expose their private information to being stolen and used illegally. Moreover, 50% of participants do not download programs and files from any website, while 30.8% of them do that sometimes and 19.2% do that without taking into consideration the reliability and safety of these websites. Besides, 66.7% of participants do not click on pop-up ads that suddenly appear when they surf the Internet, while the rest of them click always (12.5% of participants) and sometimes (20.8% of participants). The key danger of pop-up ads represents redirecting users to other unsafe or bad content websites or trying to force them to download unsafe or bad materials. What's more, 41.7% of the respondents do not auto-save their password on all websites they visit when they are not sure about their safety, whereas the rest 35% of them do that sometimes and 23.3% of them always do.

Table 3: Participants' behaviour during using electronic accounts

Items	No	Sometimes	Yes	Mean	Std. d.
Participants do not change their password and security setting, in case someone helps them create any of their electronic accounts.	86	16	18	1.4333	0.7417
	71.7%	13.3%	15%		
Participants do not make sure whether they want to select the option of auto backup all files or not, when they create an account such as Gmail or iCloud.	42	40	38	1.9667	0.8192
	35%	33.3%	31.7%		
Participants share with others the use of their electronic accounts such as Gmail or iCloud, especially in smartphones.	98	16	6	1.2333	0.5303
	81.7%	13.3%	5%		
Participants open links and attachments they receive regardless they know the sender or not.	61	45	14	1.6083	0.6896
	50.8%	37.5%	11.7%		

The participants' behaviour while using their electronic accounts is illustrated in Table 3 above. It can be noticed that the majority of participants (71.7%) change their password and security settings, in case someone helped them create their electronic accounts such as social media accounts, Gmail, and iCloud. While the rest of them do not change their passwords and are exposed to leaking their private information, which could include some sensitive information that criminals can exploit to threaten or blackmail them.

Additionally, the table shows that 34% of participants make sure to check or uncheck the automatic backup option for their data when they create an account such as Gmail, 31.7% of them are not sure whether to check it or not, and 33.3% of them are sometimes not sure to check this option. The reason why people do not care about this important option is that they usually do not care of such details in addition to their lack of awareness of cybercrimes. Furthermore, this option could help criminals reach private information backed up on accounts they have accessed without permission.

Moreover, the major participants (81.7%) do not share the use of their electronic accounts with others (family and friends), which helps protect their information from being reached, especially when they select the option to back up information on their accounts. While the rest of the participants who share the use of their electronic accounts with others are likely to be exposed to this danger.

Finally, most of the participants (50.8%) are cautious about opening links and attachments received in their mailboxes when they do not know the senders. While some of them (37.5%) open them sometimes, and the rest (11.7%) open them all the time. Opening links and attachments sent from unknown senders will expose receivers to being redirected to other unreliable and bad content websites, as well as their information will be in danger in case they type it into unknown linked websites, which may imitate an official organisation such as a bank website.

Table 4. Participants' behaviour on social media networks

Items	No	Sometimes	Yes	Mean	Std. d.
Participants post many of their information and personal photos publically on social media networks	91	21	8	1.4250	0.6567
	75.8%	17.5%	6.7%		
Participants add or confirm all friends' requests on social media networks even from strangers.	80	29	11	1.3083	0.5911
	66.7%	24.2%	9.2%		

Regarding the participants' behavior on social media networks, Table 4 above shows that 75.8% of the sample do not post much of their personal information and photos publically on social media networks, whereas 6.7% of them post much of their information, and 17.5% of them do so sometimes. Avoiding posting personal information will protect users from being impersonated. .

What's more, 66.7% of the participants were cautious about not adding or confirming all friend requests on social media networks, while 9.2% of them accept all friend requests even from strangers, and 24.2% of them do so sometimes. Adding strangers to a user's social media account will allow them to know everything the user posts, as well as monitor their behavior on social media networks, which will help cybercriminals use their information or impersonate them.

4.2. Participant's Experience Online

This section discusses participants' online experience in order to answer the second research question: "What is the reality and prospects of cybercrime in Libya?" The key results of this section are summarized as follows:

- Malware infection was the most common attack, with 26.7% of participants responding that one of their electronic devices had been exposed to malicious software.
- 7% of participants were subjected to defamation and denigration.
- 3% of them were exposed to impersonation on the Internet for some reason (to gain self-benefit, to tarnish their reputation by publishing immoral content or spreading rumors, or to attack others for the purpose of sedition).
- 25% of participants received anonymous content that was immoral, called for religious extremism, followed political trends, incited illegal acts, or otherwise.
- 2% of respondents answered that their photos and private information had been posted online without their permission.
- 3% of them were threatened or blackmailed by publishing their private information, such as photos, to force them to do illegal or immoral acts or to get money from them.
- 2% of them had their electronic devices or accounts hacked or subjected to hacking attempts.
- 7% of the sample fell victim to online fraud or lost money.
- 5% of the respondents were exposed to suspicious or criminal situations other than those mentioned above.
- More than half of the respondents (57.5%) had not experienced any suspicious or criminal situation while using the Internet.

Regarding the open-ended question at the end of the questionnaire that asked participants whether they would like to add any experience, information, or notices related to the research topic, the following answers were received:

- Internet users should strengthen their security settings and not share their privacy.
- Conducting lectures and seminars to raise Internet users' awareness of the extent of the dangers related to cybercrimes.
- There must be security management and specialist organizations that follow cybercrimes, catch criminals, and punish them.
- There should be an official website or application that simulates the electronic police and allows receiving reports, determining and accessing the location of criminals, and protecting victims.
- Hacking emails via fake links is one of the most common cybercrimes in Libya.
- Cybercriminals sometimes lure victims to immoral websites via fake links to educational websites.

5. Conclusion

The study results revealed the existence of some cases of cybercrime in Libya, which are likely to continue and develop in the near future. In addition, there is no doubt that new cybercrimes will appear with the continuous advancement of technology, and therefore, information security software must always be updated to recognize and prevent them. Internet users in Libya should learn from others and from experiences around the world and prepare themselves for the possible increasing development of cybercrime in the country.

Furthermore, the key finding of this study showed that some Internet users in Libya do not have enough knowledge about cybercrimes and are not aware of the dangers they may cause. They are also unaware of the types of cybercrimes they may face while using the Internet. In addition,

some of them have never heard about cybercrimes, which may not be highly dangerous at present, but their danger will increase and develop with the advance of technological development. What's more, as cybercrime is still unfamiliar behavior to many people, victims can be lured easily. As a result, the Libyan government must play a role in eliminating cybercrimes and preventing their spread. Likewise, organizations should be established with the aim of educating people about the dangers of cybercrimes, how to confront them, and how to prevent falling victim to them. Finally, security in cyberspace is essential, as if cyberspace is not secure, it will affect the lives of Internet users and therefore the entire society.

6. Recommendations

Everyone is responsible for contributing to combating and confronting cybercrimes, so it is recommended to follow the methods of combating cybercrimes mentioned in the literature review. Likewise, organizations must make efforts to eliminate this kind of crime and prevent its development; therefore, the researcher recommended the following:

- Conducting further studies related to cybercrime in Libya. In addition, educational institutes and related organizations should conduct regular surveys to measure users' awareness of cybercrimes and accordingly prepare lectures, workshops, and symposiums with up-to-date and useful content. Besides, regular surveys help in reporting any new type of cybercrime and thus help in monitoring the progress of cybercrime development in Libya.
- It is important to provide internet users with sufficient knowledge about the risks of cybercrimes and how to avoid becoming a victim of them. In addition, using the media to raise people's awareness of the seriousness of cybercrimes will play a key role.
- The government and related organizations should develop ways and means to track cybercrime in the country accurately. They should also consider enacting relevant penal laws for cybercriminals and amending them regularly or as required to reduce the risks of cybercrimes and limit their spread.
- Everyone should be careful when dealing with foreign people or unknown companies online.
- Firewalls should always be activated and updated to protect people online.

7. References

Aboud, S.J (2012) An overview of cybercrime in Iraq. The Research Bulletin of Jordan ACM, 2(2), pp 31- 34.

Broadhurst, R. (2006) Developments in the global law enforcement of cyber-crime. An International Journal of Police Strategies and Management, 29(2), pp. 408-433.

Chaib, N. (2022) Strategic mechanism of combating cybercrime under the new environment of digital communication. Law and Political Science Journal, 8(2), pp. 710-718.

Chawki, M. et al. (2015) Cybercrime, Digital Forensics and Jurisdiction. Switzerland: Springer International Publishing.

Chawki, M. and Abdel-Wahab, M. (2006) Identity theft in cyberspace: issues and solutions. Lex Electronica, 11(1).

Chen, T. and Davis, C. (2006) An overview of electronic attacks. In: KANELLIS, P. (ed.) Digital Crime and Forensic Science in Cyberspace. London: Idea Group Pub, pp. 1–26.

Clancy, T.K. et al. (2007) Combating Cybercrime: Essential Tools and Effective Organisational Structures, A guide for Policy Makers and Managers. National Center for Justice and the Rule of Law: The University of Mississippi School of Law.

Cropf, R.A and Bagwell, T.C. (2016) Ethical Issues and Citizen Rights in the Era of Digital Government Surveillance. USA: IGI Global.

Dashora K. (2011) Cyber Crime in the Society: Problems and Preventions. Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, J 3(1), pp. 240-259.

Defender Center (2022) *Libya: DCHRA and 18 human rights groups call for immediate repeal Anti-Cybercrime Law due to its threats to freedom of expression* [WWW] Defender Center for Human Rights. Available from:

https://defendercenter.org/6797 [Accessed 7/8/2023]

El–Guindy, M. (2008) Cybercrime in the Middle East. ISSA Journal, 17 (June), pp. 16-19.

Goodman, M.D. and Brenner, S.W. (2002) The emerging consensus on criminal conduct in cyberspace. International Journal of Law and Information Technology, 10(2), pp. 139-223.

Human Rights Watch (2023) *Libya: Revoke Repressive Anti-Cybercrime Law* [WWW] Human Rights Watch. Available from:

https://www.hrw.org/news/2023/04/03/libya-revoke-repressive-anti-cybercrime-law [Accessed 5/11/2023].

IC3 (Internet Crime Complaint Centre) (2020) Internet Crime Report [WWW] Federal Bureau of Investigation. Available from: https://www.ic3.gov/Home/AnnualReports [Accessed 17/10/2023]

Johansen, A.J. (2020) 11 ways to help protect yourself against cybercrime [WWW] Norton. Available from: https://us.norton.com/internetsecurity-how-to-how-to-recognize-and-protect-yourself-from-cybercrime.html [Accessed 19/10/2023]

Katos, V. and Bednar, P.M. (2008) A cyber-crime investigation framework. Computer Standards & Interfaces, 30 (May), pp. 223-228.

Ksherti, N. (2010) Diffusion and Effects of Cyber-Crime in Developing Economies. Third World Quarterly, 31(7), pp. 1057-1079.

Lagazio, M., Sherif, N. and Cushman, M. (2014) A multi-level approach to understanding the impact of cybercrime on the financial sector. Computers and Security, pp. 1-32.

Li, X (2017) A Review of Motivations of Illegal Cyber Activities. Criminology and Social Integration Journal, 25(1), pp. 110-126.

Mshangi, M., Nfuka, E.N. and Sanga, C. (2014) The Rapid Growth of Cybercrimes Affecting Information Systems in the Global: is this a Myth or Reality in Tanzania? International Journal of Information Security Science, 3(2), pp. 182-199.

Neufeld, D.J. (2010) Understanding Cybercrime. In: Proceedings of the 43rd Hawaii International Conference on System Sciences, January 2010. US: IEEE Computer Society, pp. 1-10.

Nykodym, N., Taylor, R. and Vilela, J. (2005) Criminal Profiling and Insider Cybercrime. Digital Investigation, 2, pp. 261-267.

Osama Ali (2024) The growing threat of cybercrime in Libya. *The new Alaraby*, 25th Feb, pp. 17.

Sabillon, R. et al. (2016) Cybercrime and Cybercriminals: A Comprehensive Study. International Journal of Computer Networks and Communications Security, 4(6), pp. 165–176.

Sarre, R., Lau, L.Y. and Chang L.Y.C. (2018) Responding to cybercrime: current trends. Police Practice and Research, 19(6), pp. 515–518.

Setiawan, N. et al. (2018) Impact of Cybercrime in E-Business and Trust. International Journal of Civil Engineering and Technology, 9(7), pp. 652–656.

Shinder, D. and Tittel, E. (2002) Scene of the cybercrime: Computer forensics handbook. Rockland, MA: Syngress Publishing.

Stair, R.M. and Reynolds, G.W. (2016) Principles of Information Systems. 12th ed. USA: Cengage.

The Law Society of Libya (2022) *Law No. 5 of 2022 Regarding Combating Cybercrimes* [WWW] The Law Society of Libya. Available from:

https://lawsociety.ly/en/legislation/law-no-5-of-2022-regarding-combating-cybercrimes/ [Accessed 1/8/2024].

Wall, D. (2001) Cybercrimes and the Internet. In: WALL, D.S. (ed.) *Crime and the Internet*. London and New York: Routledge, pp. 1-17.

Whitman, M. and Mattord, H. (2004) *Management of Information Security*. Boston: Course Technology.

Wolak J, et al. (2008) Online "Predators" and Their Victims. *American Psychologist*, 63(2), pp. 111–128.

Zhang, Y. et al. (2012) A survey of cybercrimes. Security and Communication Networks, 5, pp. 422–437.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

جامعة بنغازي -كلية التربية

دراسة بعنوان

تطبيق نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقصي فعالية استخدام أدوات التعليم عن بعد على فئة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي

(2024)

Applying Technology Acceptance Model (TAM) to investigate the effectiveness of using distance-learning tools on a group of faculty members at University of Benghazi

كلية التربية -جامعة بنغازي

أحمد رجب بن هلوم
ahmed.benhaloum@uob.edu.ly
arbh_2002@yahoo.com
محاضر بقسم الحاسوب
كلية التربية – جامعة بنغازي

حواء امحمد الورفلي
hawa.alwarfaly@uob.edu.ly
abdulsalambenghazi@gmail.com
مساعد محاضر بقسم الحاسوب
كلية التربية – جامعة بنغازي

الملخص:

مع ظهور جائحة مرض فيروس كورونا الجديدة 2019 (كوفيد–19) في عام 2020، اضطرت المؤسسات التعليمية إلى التكيف بسرعة من التعليم وجهًا لوجه إلى التعليم عبر الإنترنت لضمان استمرار التعليم. كانت مختلف منصات التعليم الرقمي أدوات للتدريس عبر الإنترنت. لذلك، كانت هذه الدراسة تهدف إلى فحص قبول التكنولوجيا والنوايا السلوكية لاستخدام بعض ادوات التعليم عن بعد للمراحل الجامعية بكليات جامعة بنغازي. لتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة نموذج قبول التكنولوجيا كإطار وتم توسيعه بمتغيرات مختلفة، بما في ذلك الكفاءة الذاتية في التكنولوجيا، والمعايير الذاتية، وظروف التيسير. استخدم استبيان عبر الإنترنت لجمع البيانات من 209 محاضر من المراحل الجامعية المختلفة. اعتمدت الدراسة على نهج نمذجة المعادلات الهيكلية لاختبار النموذج المقترح. أظهرت النتائج أن المواقف والمعايير الذاتية تؤثر بشكل كبير على النوايا السلوكية نحو الاستخدام، في حين أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام تؤثران مباشرة على المواقف. علاوة على ذلك، كانت كفاءة الذات في التكنولوجيا، والمعايير الذاتية، وظروف التيسير تؤثر على الفهم المدرك لسهولة الاستخدام. يمكن للنتائج أن تكون مرجعًا لأساتذة الجامعات، والإدارات المعنية، وصناع السياسات في زيادة قبول منصات التعليم عن بعد بين المحاضرين في المستقبل ايضاً.

Abstract

With the emergence of the novel coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic in 2020, educational organisms were forced to quickly adapt from face-to-face learning to online learning and monitoring education. It was different from digital learning platforms and tools for online teaching. Therefore, this was an important study of technology acceptance and behavioral intentions to use some learning tools after university convenience at the colleges of the University of Benghazi. For this purpose, to begin studying the technology acceptance model as a framework and extend it with different variables, including technology readiness, subjective climates, and driving conditions. Use an online questionnaire and see the data of 209 lecturers from different antiquities. Continued study on the proposed model models and equations. Given that expectations in the evening partly relate to behavioral intentions toward use, while perceived incentives will directly exert their best efforts in response. Moreover, she was independent in technology, self-consciousness, and the circumstances in which she walked on what she easily perceived. The results can serve as a reference for university professors, public administrations, and encouraging industries in accepting post-learning members among lecturers in the future as well.

المقدمة

قبل ظهور جائحة مرض فيروس كورونا الجديد 2019 (كوفيد-19) في عام 2020، كان التعليم يحدث عادة في الفصول الدراسية العادية. مع تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في السنوات الأخيرة، تم استخدام تقنيات معينة في التعليم، مثل المدونات (blogs)، والويكي (wikis). ومع ذلك، لا يستخدم جميع أساتذة الجامعات التكنولوجيا في التدريس، بحيث لا يتمكن سوى المتمكنين في استخدام التكنولوجيا. وتشير بعض الدراسات أن المحاضرين الذين لديهم المزيد من الخبرة في مجال التكنولوجيا ينظرون إلى التكنولوجيا كأداة تعليمية ذات قيمة عالية ويميلون إلى استخدامها خلال فترات الدراسة (Miranda, et. al, 2011). خلال جائحة كورنا قد زاد استخدام أدوات التعليم عن بعد مثل Classroom وGoogle meet وTeams MS وقد اصبحت الفصول الدراسية الافتراضية الأكثر شيوعا بعد إغلاق المؤسسات التعليمية للحد من انتشار الفيروس وامتثال لأوامر الدولة بحظر التجول. تنوعت هذه الأدوات كما اختلفت في طبيعة تشغيلها وطريقة استخدامها حيث ان البعض استخدام لأرسال المواد التعليمية والمحاضرات النصية او ملفات الفيديو. برامج التواصل الاجتماعي أيضا أصبحت أداة فعالة لتبادل المواد التعليمية. ومع ذلك، لا يزال بعض أساتذة الجامعات وحتى الطلبة يفتقرون إلى المعرفة والمهارات في استخدام التكنولوجيا، مما جعل التدريس والتعليم غير فعالين. في بعض الأحيان، تواجههم صعوبات، مثل مشكلات التثبيت، ومشاكل تسجيل الدخول، وأخطاء التنزيل، ومشاكل الصوت والفيديو (Praveen, 2021).

بالإضافة إلى ذلك، يعد الاهتمام الشخصي أمرًا مهمًا في التعليم عبر الإنترنت. يفضل الطلاب التفاعل ثنائي الاتجاه، والذي قد يكون من الصعب تنفيذه في بعض الأحيان. غالبًا ما يتعلق التعليم عبر الإنترنت بالمحتوى النظري، مما يجعل الطلاب يواجهون صعوبة في الممارسة والتعليم بشكل فعال ومع ذلك، في هذا السيناريو العالمي "الطبيعي الجديد"، يعد التعليم عن بعد ضروريًا لمواصلة أنشطة التعليم. تتضمن بعض الأمثلة على التقنيات الجديدة المستخدمة في التعليم عبر الإنترنت أنظمة إدارة التعليم (LMSs، مثل Google Classroom وMoodle)، وأدوات العرض التفاعلية (مثل Mentimeter وCanva)، وأدوات مؤتمرات الفيديو (مثل Google Meet وZoom) (Songkram and Osuwan, 2022) تواجه الدولة الليبية أيضًا هذه التحديات في التعليم عبر الإنترنت. وبالتالي، تحتاج جامعة بنغازي إلى التركيز على استخدام التكنولوجيا في التعليم.

من خلال ما تم طرحه اعلاه، سيتم استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقييم قبول المحاضرين لبعض منصات التعليم الرقمي مثل (Classroom –Google meet). اقترح ديفيس (Davis, 1989) نموذج TAM لشرح النية السلوكية لمستخدمي التكنولوجيا في استخدام التكنولوجيا. وفقًا لنموذج TAM، تعتبر المواقف تجاه استخدام التكنولوجيا، والفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة هي العوامل الرئيسية التي تحدد قبول المستخدم للتكنولوجيا. قام العديد من الباحثين بدراسة العوامل التي تؤثر على قبول التكنولوجيا واستخدام منصات التعليم الرقم (Songkram & Osuwan, 2022) وعلى هذا النحو من البحث، يهدف هذا العمل إلى فحص قبول التكنولوجيا والنية السلوكية لاستخدام منصات التعليم عن بعد لأساتذة جامعة بنغازي. علاوة على ذلك، يمكن أن تكون النتائج مفيدة لأصحاب القرار والمسؤولين بالإدارات التعليمية في الجامعات الليبية.

مشكلة الدراسة:

من خلال الإحساس بمشكلة البحث والتي تأتي من طبيعة عمل الباحثان والخبرة المكتسبة من واقع طبيعة عملهم، كذلك بناءً على توصيات العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بنموذج قبول التقنية (TAM) على سبيل مثال أوصى (عرفه & مليجي 2017) بالتركيز على تطبيق الاعمال المرتبطة بمجال التعليم والتركيز على دعم التقنية في مجال التعليم بصفة عامة، تم التقصي من قبل الباحثان على فهم ودراسة المشكلة القائمة في استخدام تقنية أدوات التعليم عن بعد ومدى قبولها بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بنغازي. حيث تم القيام بدراسة أولية مع بعض المحاضرين واجراء مقابلات شخصية مع البعض الاخر سواء اولئك الذين لديهم خلفية موسعة في التقنية واستخدام هذه الأدوات بالإضافة الى الشريحة الأخرى والتي تجد بعض العوائق في استخدامها. علاوة على ذلك تم انشاء استبانة الكترونية تم نشرها عن طريق الانترنت ونشرها عبر القنوات المتاحة مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مثل البريد الالكتروني او مواقع التواصل الاجتماعي، WhatsApp، Messenger بعض الحالات تعذر عليها تعبئة الاستبانة عبر الانترنت لذا تم تسليمهم نسخة ورقية.
تم تحديد بعض العوامل او الظواهر التي ساعدت في تشخيص وتحديد مشكلة الدراسة كالتالي:

1. ظهور الازمات المختلفة سواء على مستوى العالم مثلا جائحة كورنا، او على مستوى الدولة مثل الحروب والأزمات السياسية التي قد تسببت في إيقاف الدراسة.
2. بعض من المحاضرين يفتقر الى استخدام التقنية بصفة عامة وليس أدوات التعليم عن بعد فقط.
3. انقطاع او عدم توفر خدمة الانترنت في بعض المناطق.

4. لا توجد أنظمة الكترونية تساعد في حصر بيانات الطلبة والمحاضرين والتي من شانه تسهيل عمليات استخدام هذه الأدوات، مثلا انشاء مجموعات للطلبة وفق ارقام الدراسية او مقرراتهم.
5. عدم استجابة بعض الطلبة (كونهم طرف مهم في العملية) لاستخدام هذه الأدوات أيضا، وقد تكون اسبابهم متمثلة في النقطة رقم 2.

تساؤلات الدراســـة:

من خلال ما تم سرده مسبقا يمكن تسليط الضوء على مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات الاتية:

1- هل تؤثر نوايا المحاضرين من استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد في تحسين جودة مخرجات الكليات بجامعة بنغازي؟
2- ما هي العوامل المؤثرة على أساتذة الجامعة من اجل استخدام تقنية أدوات التعليم عن بعد؟
3- ماهي العوائق التي قد تؤثر على استخدام برامج التعليم عن بعد؟

أهداف الدراسة:

يعتبر الهدف الأساسي في هذا العمل هو دراسة سلوك أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي نحو استخدام تكنولوجيا التعليم عن البعد عن طريق نموذج قبول التقنية ومدى فاعليته في قياس هذا السلوك. وعليه يمكن تحديد العلاقة التي تربط نواياهم مع عناصر او متغيرات نموذج قبول التقنية (سهولة الاستخدام المتوقعة، المنفعة المتوقعة) بالإضافة الى بعض العوامل التنظيمية الأخرى مثل خصائص هذه الأدوات وعملية التدريب عليها وإمكانية الحصول عليها او التسجيل بها. بالإضافة الى تعريف الجوانب التي قد تقف عائق امام استخدام هذه التكنولوجيا.

أهمية الدراسة:

تعرضت العملية التعليمية بجامعة بنغازي الى العديد من الازمات سواء على الصعيد الدولي او الصعيد المحلي وعلى أثرها أوقفت الدراسة بشكل شبه كلي. هذه الظروف فرضت استخدام تكنولوجيا مساعدة في عملية التعليم عن طريق الانترنت، واكتسبت أهميتها من خلال الاعتماد عليها طيلة فترات الازمة، وأصبحت تلعب دورا في أداء وجودة العملية التعليمية، وانطلاقا من هذا الدور يمكن سرد هذه الأهمية كالتالي:

- مساعدة أصحاب القرار بالنظر في مسائلة اعتماد أدوات التعليم عن بعد حالياً او في المستقبل.
- التعرف على عوامل النجاح من استخدام هذه التقنية.
- التعرف على عوائق استخدام هذه التقنية وإمكانية معالجتها.

فروض الدراسة:

بالاعتماد على نموذج قبول التقنية (TAM) وإيجاد العلاقات وتأثيرها على العناصر الأساسية للنموذج، تم اقتراح الفروض التالية:

الفرضية الأولى (H1): إن سهولة الاستخدام المدركة لها تأثير كبير على الفائدة المدركة للبرامج التعليم عن بعد.

الفرضية الثانية (H2): إن سهولة الاستخدام المدركة لها تأثير كبير على الاتجاه نحو استخدام برامج التعليم عن بعد.

الفرضية الثالثة (H3): إن للفائدة المدركة تأثير كبير على الاتجاه نحو استخدام برامج التعليم عن بعد.

الفرضية الرابعة (H4): للفائدة المدركة تأثير كبير على نية استخدام برامج التعليم عن بعد.

الفرضية الخامسة (H5): الاتجاه نحو الاستخدام له تأثير كبير على نية استخدام برامج التعليم عن بعد.

حدود الدراسة:

حدود الدراسة شملت الاتي:

1- حدود الدراسة المكانية هي كليات جامعة بنغازي داخل مدينة بنغازي كذلك فروع الجامعة في المدن الأخرى.

2- حدود الدراسة البشرية هي أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي.

3- حدود الدراسة الزمنية هي فترة فصل خريف 2023-2024.

4- حدود الدراسة الموضوعية اقتصر على استخدام نموذج قبول التقنية وكيفية تطبيقه على عينة الأساتذة الجامعين بجامعة بنغازي.

مصطلحات بحثية:

نموذج قبول التقنية (TAM): هو إطار نظري يُستخدم لفهم كيفية اعتماد الأفراد والمجتمعات للتكنولوجيا الجديدة، حيث من خلال هذا النموذج يمكن قياس مدى قبول التكنولوجيا من قبل الافراد او الفئات المستهدفة في الدراسة (Davis, 1989).

التعليم عن بعد: يشير إلى أي تعليم يتم تقديمه دون تواجد المعلم والطلاب معًا جسديًا، ويتم ذلك على طريق برامج تكون مخصصة لذلك الغرض، تستفيد هذه البرامج من الفرص المذهلة التي توفرها التكنولوجيا الحديثة (Szulc, 2020).

أدوات التعليم عن بعد: هي منتجات برمجية (برامج) يستخدمها الافراد من اجل تطبيق الدراسية الرقمية عندما يكون التعليم عن بعد ضرورة. يمكن لهذه البرامج أن تساعد المحاضرين على إشراك طلابهم في العملية التعليمة من حيث تلقي الموارد او المشاركة وتلقي الرد على الدروس.

الإطار النظري:

أولا: التعليم عن بعد: هو نوع من أنواع التعليم الذي يتيح للطلاب الوصول إلى الموارد التعليمية والدورات الدراسية بدون الحاجة إلى وجود جسدي في مكان تعليمي محدد (ربوش واخرون، 2024). يعتمد التعليم عن بعد على استخدام التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي والتواصل بين المدرسين والطلاب دون الحاجة للتواجد الشخصي في الصفوف الدراسية التقليدية. تتضمن وسائل التعليم عن بعد مجموعة من الأدوات والتقنيات مثل الإنترنت، وبرامج الدردشة، والبريد الإلكتروني، ومنصات التعليم الإلكتروني، وغيرها من التكنولوجيا التي تمكن التفاعل بين المعلم والطلاب عبر الشبكة (Johnston, 2020). يمكن للطلاب أداء الأنشطة التعليمية وتقديم الواجبات عبر الإنترنت، والمشاركة في مناقشات مجتمعات الطلاب الافتراضية، مما يتيح لهم الحصول على التعليم دون الحاجة إلى الانتقال اليومي إلى مؤسسات تعليمية تقليدية. النقاط التالية تمثل فوائد التعليم عن بعد (Katane et al, 2015):

- **المرونة الزمنية والمكانية:** يمكن للطلاب الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان يناسبهم، مما يتيح لهم تنظيم جدولهم الزمني والتعليم وفقاً لاحتياجاتهم الشخصية.
- **التفاعل والمشاركة:** توفر العديد من منصات التعليم عن بعد فرصًا للتفاعل والتواصل بين الطلاب والمحاضرين، سواء من خلال المنتديات الإلكترونية، الدردشة، أو الفصول الافتراضية (عبد اللطيف وعبد العزيز,2024).
- **توفير الموارد التعليمية المتنوعة:** يمكن للطلاب الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة مثل مقاطع الفيديو، المقالات، والمحاضرات التفاعلية، مما يساعدهم على فهم المواضيع بشكل أفضل.

- **توفير تكنولوجيا التقييم:** يمكن تقديم الاختبارات والتقييمات عبر الإنترنت، مما يسهل تقييم أداء الطلاب وتقديم الملاحظات بشكل فعال.
- **توفير فرص التعليم مدى الحياة:** يمكن للأفراد من جميع الأعمار والمستويات الدراسية الاستمرار في التعليم وتطوير مهاراتهم عبر الحياة دون الحاجة إلى الالتحاق بمؤسسة تعليمية تقليدية.

كما ان توجد العديد من البرامج والمنصات التي اصبحت تستخدم على نطاق واسع لتسهيل عمليات التعليم عن بعد. تتنوع هذه البرامج فيما يتعلق بالوظائف والميزات، وتلبي احتياجات مختلفة للأساتذة والطلاب. فيما يلي بعض الادوات الشائعة للتعليم عن بعد (Nurhayati, et al, 2023):

1. Google Classroom: منصة مجانية تقدمها جوجل لتسهيل التواصل بين المعلمين والطلاب، تتيح إمكانية إرسال المهام، والتقييم، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين.

2. Zoom: تستخدم لإجراء دروس عبر الفيديو والاجتماعات عبر الإنترنت، توفر خيارات للتفاعل الفعّال مثل الدردشة والمشاركة في الشاشة.

3. Microsoft Teams: توفر أدوات للتعاون والمشاركة في المستندات وإجراء اجتماعات عبر الإنترنت، تدمج بسلاسة مع برامج Microsoft Office الأخرى.

4. Moodle: منصة مفتوحة المصدر تستخدم لإنشاء بيئات تعليم افتراضية، تتيح إدارة المحتوى التعليمي وتنظيم الدورات وتقديم المهام.

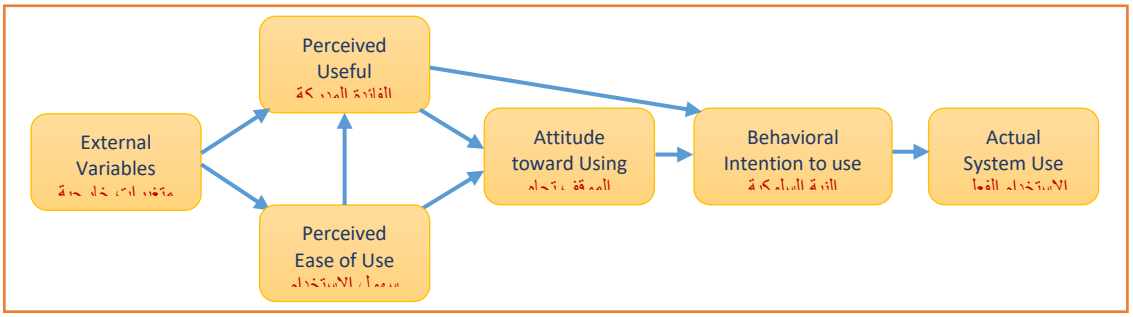
5. Blackboard Collaborate: توفر أدوات للتعاون والتفاعل الحي في بيئة افتراضية، تستخدم في الدورات الجامعية والتعليم العالي.

6. Canvas: نظام إدارة التعليم يستخدم في المدارس والجامعات، يوفر واجهة سهلة الاستخدام وميزات تفاعلية.

ثانيا: نموذج قبول التقنية: هو إطار نظري يُستخدم لفهم كيفية اعتماد الأفراد والمجتمعات للتكنولوجيا الجديدة. أحد النماذج الأكثر شهرة في هذا السياق هو "نموذج تبني التكنولوجيا" الذي قدمه إيفان روجرز في عام 1962 وتم تطويره فيما بعد بواسطة آخرين. يعتبر هذا النموذج خماسي الأبعاد، حيث يتناول خمس مراحل يمر بها الأفراد والمجتمعات عند تبني التكنولوجيا. هذا النموذج يوفر إطاراً فعّالاً لفهم تفاعل الأفراد والمجتمعات مع التكنولوجيا الجديدة، وقد تم تطبيقه في أكثر من سياق مختلف بما في ذلك

مجالات التعليم والصحة والأعمال وغيرها، كما انه يعتبر أكثر النماذج تأثيراً وفعاليةً للتنبؤ بمدى قبول التقنية (الربيعان و الدرعان ،2024).

اقترح ديفيس نموذج قبول التقنية TAM 3 كتعديل لنظرية العمل العقلاني. على الرغم من أن هذه النظرية تُستخدم لشرح أي سلوك بشري، إلا أن TAM استخدم لشرح نية مستخدمي التكنولوجيا في الاستفادة من التكنولوجيا. يتكون TAM من أربعة متغيرات، وهي الفائدة المدركة (Perceived Usefulness)، وسهولة الاستخدام المدركة (Perceived Ease of Use)، والموقف تجاه الاستخدام (Attitude Toward Use)، والنية السلوكية للاستخدام (Behavioral Intention). على وجه التحديد، يتم تعريف الفائدة المدركة على أنه "الدرجة التي يعتقد فيها الشخص أن استخدام نظام معين من شأنه أن يعزز أدائه الوظيفي"، في حين أن سهولة الاستخدام المدركة هي "الدرجة التي يعتقد فيها الشخص أن استخدام نظام معين سيكون خاليًا من الجهد (Songkram & Osuwan, 2022). الموقف تجاه الاستخدام هي مشاعر الفرد الإيجابية أو السلبية فيما يتعلق بأداء السلوك. وتشير النية السلوكية للاستخدام إلى الاتجاه السلوكي للاستمرار في استخدام التكنولوجيا في المستقبل. ولذلك، تحدد النية السلوكية للاستخدام قبول التكنولوجيا. وفقًا لـ TAM، يؤثر الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة بشكل مباشر على الموقف تجاه الاستخدام. بالإضافة إلى ذلك، يؤثر الفائدة المدركة والموقف تجاه الاستخدام بشكل مباشر على النية السلوكية للاستخدام، في حين تتنبأ سهولة الاستخدام المدركة بشكل مباشر بالفائدة المدركة. في هذه الدراسة، إذا كان الاساتذة يعتقدون أن استخدام أدوات التعليم عن بعد في تدريسهم مفيد، فستكون درجات اتجاهاتهم ونواياهم عالية. وعندما يرى الاساتذة أن هذه الادوات سهلة الاستخدام، فإن هذا الرأي سيؤثر بشكل إيجابي على الفائدة المدركة والموقف تجاه الاستخدام بشكل مباشر وعلى النية السلوكية للاستخدام وبشكل غير مباشر من خلال الموقف تجاه الاستخدام. بعض الدراسات السابقة دعمت هذه العلاقات. الشكل رقم 1 يوضح هيكلية نموذج قبول التقنية.



الشكل رقم 1: نموذج قبول التقنية (Fred D. Richard P. & Paul R. August 1989, p. 189)

الدراسات السابقة:

عمل الباحثان على جمع وتوضيح بعض نماذج الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت نموذج قبول التقنية كأداة فاعلة لقياس مدي نجاح وتطبيق وقبول النظم والتكنولوجيا في مجالات مختلفة بالتعليم عن بعد.

1- دراسة (عبد الرحمن السدحان,2021) أكَّدت دارسة علي على فاعلية استخدام نمط التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات التعامل مع نظام إدارة التعليم الإلكتروني أعضاء هيئة التدريس (بجامعة شقرا) . وقد قام الباحث بإعداد استبانة هذا الغرض تتكون من (107) فقرة موزعة على ثالثة محاور. وقد استخدم الباحث معامل الارتباط سيبرمان وبراون، حساب العالقة بين متغيري الدراسة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرًا دال إحصائيًّا لمتغيري سهولة الاستخدام المتوقعة في المنفعة المتوقعة، وأن سهولة الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة تؤثران في النية السلوكية للاستخدام، وترتب على هذه العوامل جميعها رغبة قوية لدى الطالب والطالبات في استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني Moodle في العملية التعليمية.

2- دراسة (احمد بن الدليل ,2023) تهدف هذه الدراسة إلى تطوير نموذج قبول التكنولوجيا؛ لتحديد المتغيرات التي تؤثر على نية عضو هيئة التدريس (بجامعة بيشة) في استخدام نظام البلاك بورد في التدريب الإلكتروني. كما أنها قد سعت إلى التحري عن مدى قبول أعضاء هيئة التدريس (بجامعة بيشة) لنظام البلاك بورد في التدريب الإلكتروني. كما أظهرت النتائج أن رضا المستخدمين له تأثير كبير على نوايا الاستخدام وأن فوائد النظام المتوقعة وسهولة الاستخدام لهما أثر كبير على رضا المستخدمين .

3- دراسة (مريم و عبدالحميد، 2021) هدفت الدراسة الي تفسير و تحديد العوامل المؤثرة في استخدام التعليم الرقمي من قبل الأساتذة في وزارة التعليم العالي في الجزائر (جامعة غراديه) باستخدام نموذج قبول التقنية من اجل معرفة اثر العوامل التنظيمية علي العوامل الادراكية (مثلا المنفعة المدركة و سهولة الاستخدام)، حيث اشارت الدراسة ان العوامل التنظيمية مثل تسهيلات التي توفرها الإدارة علي استخدام التعليم الرقمي ، وخلصت الدراسة الي عدم تأثيرها التسهيلات التنظيمية علي استخدام التقنية بشكل مباشر في حين كان تأثير العوامل الادراكية مباشرا علي استخدام التعليم الرقمي من قبل أساتذة التعليم العالي في الجزائر.

4- دراسة (Teo & Huang, 2018) تستكشف الدراسة تأثير القيم الثقافية على نوايا المعلمين لاستخدام التكنولوجيا في الجامعات الصينية. ويستخدم نموذج قبول التكنولوجيا لدراسة تأثير

المعايير الذاتية والظروف الميسرة. تم تحليل البيانات من 502 معلمًا باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية. وأظهرت النتائج أن الفائدة المتصورة، والمعايير الذاتية، والمواقف تجاه الاستخدام، والثقافة كانت محددات مهمة للنوايا السلوكية، حيث كان للمواقف تجاه الاستخدام التأثير الأكبر.

الإطار العملي للدراسة:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق اهداف الدراسة، كما تم استخدام المنهج الكمي بواسطة انشاء استبيان الكتروني كأداة مستخدمة في تجميع البيانات من العينة المستهدفة في هذه الدراسة حيث تمت تعبئته عن طريق الانترنت.

مجتمع البحث وعينة الدراسة: تضمنت العينة فئة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس الذين لهم تجربة في استخدام أدوات التعليم عن بعد. مجموع الافراد وصل (209) من عضو هيئة تدريس. جميع افراد العينة لهم تجربة في استخدام أدوات التعليم عن بعد.

بناء أدوات البحث: تم اعداد الاستبانة وجمع الردود عن طريق موقع قوقل (Google Doc)، عدد أسئلة الاستبانة كانت (24) باستثناء الأسئلة الشخصية. بالإضافة الى اجراء مقابلات مع بعض المتخصصين في تكنولوجيا التعليم ومع عينة من أعضاء هيئة التدريس. تم استخدام اسلوب ليكرث الخماسي لأنه يعتبر من أكثر المقاييس ثباتا واستخداما وبالإضافة الى انه يسهل تحليله من خلال تعدد فقرات الاستجابة والتي تتدرج من "موافق تماماً" حتى "غير موافق تماماً". يتم تحويل كل عبارات الاستبانة الى اوزان تقديرية تتراوح من 1 الى 5، الجدول رقم 1 يوضح ذلك:

الجدول رقم (1): درجات الاستجابة للعبارات وفقاً لمقياس ليكرث

العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماماً
الدرجة	5	4	3	2	1

ولتحديد مستوى تأثير العامل على كل فقرة من فقرات الاستبيان يتم حساب طول خلايا مقياس ليكرث الخماسي لحساب المدى (5-1=4) وتقسيمه على جميع عدد الفئات للحصول ليصبح طول الخلية (4/5) =0.8، حيث تضاف هذه القيمة الى اقل حد في المقياس بالتدريج وهي (1) حتى الوصول الى اعلى حد وهو (5). الجدول رقم 2 يوضح هذا التدريج.

الجدول رقم (2): يوضح درجة الاهمية لفقرات الدراسة بالتدريج

درجة الاهمية	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
المتوسط المرجح	1-1.79	1.8-2.59	2.6-3.39	3.40-4.19	4.20-5

معامل الثبات الفا كرونباخ (Cronbach Alpha): يعتبر معامل الثبات ألفا كرونباخ هو مقياس الاتساق الداخلي للاختبارات الاحصائية مثل الاستبيانات والمقاييس المشابهة، والاتساق الداخلي يعبر عن مدى ارتباط مجموعة من العناصر ببعضها البعض كمجموعة متسقة. وعليه تم احتساب معامل الفا لجميع فقرات الدراسة وكانت النتيجة (0.759) لعدد 22 فقرة وتعتبر نتيجة مقبولة.

الجدول رقم (3): يوضح قيم معامل الفا لكل محور

المحاور	عدد الفقرات	معامل الفا
سهولة الاستخدام	5	- 0.019
المنفعة المتوقعة	8	0.506
الاتجاهات نحو الاستخدام	4	0.799
النوايا السلوكية	2	0.852
المعوقات	3	0.218
المجموع	22	0.759

تحليل نتائج الدراسة الميدانية واختبار الفروض

سيتم تحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال النقاط التالية:

اولاً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة: يتأثر استخدام أدوات التعليم عن بعد من وجهة نظر عينة الدراسة بعدة متغيرات كما تظهر في الجدول (4).

الجدول رقم (4): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

م	المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	سهولة الاستخدام			
1	تعتبر برامج التعليم عن بعد سهلة الاستخدام	3.98	0.857	1

2	لم اتمكن من استخدام برامج التعليم عن بعد من المرة الأولى	2.75	1.195	4
3	عملية الاشتراك وتسجيل الدخول لبرامج التعليم عن بعد تعتبر عملية معقدة وغير بسيطة	2.42	1.007	5
4	ارتكبت اخطاء اثناء استخدام برامج التعليم عن بعد	2.92	1.091	3
5	أستطيع حل اي مشكلة اتعرض لها اثناء تشغيل برامج التعليم عن بعد	3.39	0.965	2
الفوائد المتوقعة				
6	برامج التعليم عن بعد ستساهم بشكل فعال في تحسين أداء وجودة العملية التعليمية بالجامعات الليبية	3.96	1.071	2
7	برامج التعليم عن بعد سوف تزيد في التحصيل العلمي للطلاب	3.75	1.087	4
8	برامج التعليم عن بعد تجعل المقرر أكثر تعقيدا مقارنة بالطرق التقليدية	2.53	1.024	7
9	لا تزيد برامج التعليم عن بعد نسبة التفاعل بين الأستاذ والطالب	2.97	1.105	6
10	برامج التعليم عن بعد تعطي للطالب مساحة أكبر للبحث والاعتماد على نفسه	3.89	0.873	3
11	تقنية التعليم عن بعد، تعمل على اختصار المسافات وإيصال المعلومة إلى الطالب في وقت قياسي	4.14	0.831	1
12	تحقق برامج التعليم عن بعد الفوائد المطلوبة من التعليم بشكل فعال ومريح	3.73	0.943	5
13	تساعد برامج التعليم عن بعد في توفير الوقت والجهد	4.14	0.808	1
الاتجاهات				
14	استخدام برامج التعليم عن بعد تعتبر فكرة ناجحة	3.89	0.952	2
15	هل تفضل اعتماد برامج التعليم عن بعد بشكل رسمي في مؤسستك التعليمية	3.41	1.214	4
16	الشعور بارتياح وإيجابية اثناء استخدام برامج التعليم عن بعد	3.68	0.955	3
17	يواجه العالم تغيرات كثيرة وتحديات صعبة فرضتها الظروف لاستخدام برامج التعليم عن بعد	4.05	0.845	1

النوايا السلوكية				
18	لدي النية الحقيقة في استخدام برامج التعليم عن بعد في حال تم اعتمادها	3.96	0.994	1
19	اشعر بالارتياح عند استخدام برامج التعليم عن بعد لأنها تعتبر وسيلة تعليم جاذبة	3.66	0.978	2
العوائق				
20	انقطاع خدمة الانترنت لا تعتبر عائقاً في استخدام ادوات التعليم عن بعد	2.11	1.106	3
21	يحتاج استخدام برامج التعليم عن بعد الكثير من المعدات مثل الكاميرات والماسحات واجهزة الحاسوب الحديثة	3.72	1.014	2
22	يجب توفير قاعدة بيانات كبيرة لكل الطلبة حتى يتسنى لهم استخدام برامج التعليم عن بعد بواسطة حساباتهم الشخصية	4.12	0.941	1

من خلال الجدول رقم (4) يتضح الاتي:

- بالنسبة لمتغير سهولة الاستخدام: اعتبر المتغير "تعتبر برامج التعليم عن بعد سهلة الاستخدام" من اهم المتغيرات حيث تحصل على اعلى قيمة متوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.857). بالإضافة الى متغير "أستطيع حل اي مشكلة اتعرض لها اثناء تشغيل برامج التعليم عن بعد" بمتوسط (3.39) وانحراف معياري (0.965). ويجب الإشارة الى ان العينة لا ترى ان عملية الاشتراك وتسجيل الدخول لبرامج التعليم عن بعد تعتبر عملية معقدة وغير بسيطة وذلك بحصوله على اقل متوسط (2.42) وانحراف معياري (1.007).

- فيما يخص الفوائد المتوقعة فان كلا المتغيران " تقنية التعليم عن بعد، تعمل على اختصار المسافات وإيصال المعلومة إلى الطالب في وقت قياسي" و " تساعد برامج التعليم عن بعد في توفير الوقت والجهد" قد تحصلا على اعلى متوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.831) و(0.808) على التوالي. يليها المتغير " برامج التعليم عن بعد ستساهم بشكل فعال في تحسين أداء وجودة العملية التعليمية بالجامعات الليبية " بمتوسط (3.96) وانحراف معياري (1.071). كما ان وجهة نظر عينة الدراسة بخصوص المتغير " برامج التعليم عن بعد تجعل المقرر أكثر تعقيدا مقارنة بالطرق التقليدية " كان اقل متوسط (2.53) وبانحراف معياري (1.024).

- متغير الاتجاهات تضمن العديد من المتغيرات الإيجابية حيث تحصل المتغير "يواجه العالم تغيرات كثيرة وتحديات صعبة فرضتها الظروف لاستخدام برامج التعليم عن بعد " على اعلى متوسط (4.05) وانحراف معياري (0.845). كما ان اعتبرت عينة الدراسة ان "استخدام برامج التعليم عن بعد تعتبر فكرة ناجحة" بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.952).
- وجود "النية الحقيقة في استخدام برامج التعليم عن بعد في حال تم اعتمادها" كان اهم المغيرات فيما يخص النوايا السلوكية بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.994). كما ان عينة الدراسة "تشعر بالارتياح عند استخدام برامج التعليم عن بعد لأنها تعتبر وسيلة تعليم جاذبة" بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.978).
- فميا يخص متغير العوائق فقد رأت عينة الدراسة بانه "يجب توفير قاعدة بيانات كبيرة لكل الطلبة حتى يتسنى لهم استخدام برامج التعليم عن بعد بواسطة حساباتهم الشخصية" بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.941)، يليه " احتياج استخدام برامج التعليم عن بعد الكثير من المعدات مثل الكاميرات والماسحات واجهزة الحاسوب الحديثة " بمتوسط (3.72) وانحراف معياري (1.014). فميا حصل المتغير " انقطاع خدمة الانترنت لا تعتبر عائقاً في استخدام ادوات التعليم عن بعد " على اقل نسبة متوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (1.106).

صدق الاستبيان: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قوة الارتباط بين فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجدول رقم 4، وتم تطبيقه على جميع فقرات الاستبيان كما في الجدول رقم 5.

الجدول رقم (5): قياس مدى ارتباط عبارات الاستبيان

رقم العبارة	العبارة	معامل بيرسون	نوع الارتباط	عند دلالة
	سهولة الاستخدام			
1	تعتبر برامج التعليم عن بعد سهلة الاستخدام	0.133	ضعيفة	
2	لم اتمكن من استخدام برامج التعليم عن بعد من المرة الأولى	.654**	متوسطة	0.01

3	عملية الاشتراك وتسجيل الدخول لبرامج التعليم عن بعد تعتبر عملية معقدة وغير بسيطة	.536**	متوسطة	0.01
4	ارتكبت اخطاء اثناء استخدام برامج التعليم عن بعد	.605**	متوسطة	0.01
5	أستطيع حل اي مشكلة اتعرض لها اثناء تشغيل برامج التعليم عن بعد	.196**	ضعيفة	0.01
	الفوائد المتوقعة			
6	برامج التعليم عن بعد ستساهم بشكل فعال في تحسين أداء وجودة العملية التعليمية بالجامعات الليبية	.792**	قوية	0.01
7	برامج التعليم عن بعد سوف تزيد في التحصيل العلمي للطلاب	.784**	قوية	0.01
8	برامج التعليم عن بعد تجعل المقرر أكثر تعقيدا مقارنة بالطرق التقليدية	-.177*	ضعيفة	0.01
9	لا تزيد برامج التعليم عن بعد نسبة التفاعل بين الأستاذ والطالب	-.296**	متوسطة	0.01
10	برامج التعليم عن بعد تعطي للطالب مساحة أكبر للبحث والاعتماد على نفسه	.726**	قوية	0.01
11	تقنية التعليم عن بعد، تعمل على اختصار المسافات وإيصال المعلومة إلى الطالب في وقت قياسي	.735**	قوية	0.01
12	تحقق برامج التعليم عن بعد الفوائد المطلوبة من التعليم بشكل فعال ومريح	.760**	قوية	0.01
13	تساعد برامج التعليم عن بعد في توفير الوقت والجهد	.666**	متوسطة	0.01
	الاتجاهات			
14	استخدام برامج التعليم عن بعد تعتبر فكرة ناجحة	.896**	قوية	0.01
15	هل تفضل اعتماد برامج التعليم عن بعد بشكل رسمي في مؤسستك التعليمية	.879**	قوية	0.01
16	الشعور بارتياح وإيجابية اثناء استخدام برامج التعليم عن بعد	.855**	قوية	0.01

17	يواجه العالم تغيرات كثيرة وتحديات صعبة فرضتها الظروف لاستخدام برامج التعليم عن بعد	.505**	متوسطة	0.01
النوايا السلوكية				
18	لدي النية الحقيقة في استخدام برامج التعليم عن بعد في حال تم اعتمادها	.935**	قوية جداً	0.01
19	اشعر بالارتياح عند استخدام برامج التعليم عن بعد لأنها تعتبر وسيلة تعليم جاذبة	.932**	قوية جداً	0.01
العوائق				
20	انقطاع خدمة الانترنت لا تعتبر عائقاً في استخدام ادوات التعليم عن بعد	.502**	متوسطة	0.01
21	يحتاج استخدام برامج التعليم عن بعد الكثير من المعدات مثل الكاميرات والماسحات واجهزة الحاسوب الحديثة	.659**	متوسطة	0.01
22	يجب توفير قاعدة بيانات كبيرة لكل الطلبة حتى يتسنى لهم استخدام برامج التعليم عن بعد بواسطة حساباتهم الشخصية	.737**	قوية	0.01

كلية التربية

ثانيا: نتائج اختبار فروض الدراسة:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس نموذج قبول التقنية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي. للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسط الحسابي للعينة ككل والوسط الفرضي للنموذج والانحراف المعياري وقيمة " ت " لقياس دلالة الفرق. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6): نتائج اختبار الفرض الاول

النموذج	درجة الحرية	الوسط الفرضي	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ن = 209	208	72	77.17	8.92	8.37	0.001

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق بين متوسط العينة والوسط الفرضي لمقياس نموذج قبول التقنية؛ إذ أن قيمة " ت = 8.37 " وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.001". وكانت الفروق لصالح متوسط العينة. وهذا يعنى ارتفاع مستوى قبول استخدام تقنية أدوات التعليم عن بعد لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًا بين الاوساط الفرضية لنموذج استخدام تقنية التعليم عن بعد (سهولة الاستخدام، الفوائد المتوقعة، الاتجاهات، النوايا السلوكية، والعوائق) والمتوسطات الحسابية للعينة ككل لهذه الابعاد.

الجدول رقم (7): نتائج اختبار الفرض الثاني

الابعاد	درجة الحرية	الوسط الفرضي	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
سهولة الاستخدام	208	15	15.46	2.28	2.88	0.004
الفوائد المتوقعة	208	24	29.11	3.69	20.02	0.001
الاتجاهات	208	12	15.03	1.16	13.85	0.001
النوايا السلوكية	208	6	7.61	1.84	12.74	0.001
العوائق	208	9	9.95	1.91	7.19	0.001

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة ككل لكل بعد من ابعاد النموذج والاوساط الفرضية لأبعاد النموذج، إذ أن قيمة " ت = 2.88 " في بعد سهولة الاستخدام أما

في بعد الفوائد المتوقعة فأن قيمة " ت = 20.02 "، بينما في بعد الاتجاهات بلغت قيمة " ت = 13.85 " كما أن قيمة " ت " في بعد النوايا السلوكية بلغت "12.74 " وأخيرًا في بعد العوائق بلغت قيمة "7.19". وجميع قيم "ت" دالة عند مستوى دلالة إحصائية "0.004" وأقل. وجاءت جميع الفروق لصالح المتوسطات الحسابية للعينة على هذه الابعاد. وعليه فأن مستويات سهولة الاستخدام، والفوائد المتوقعة، والاتجاهات، والنوايا السلوكية، والعوائق جميعها مرتفعة عند أفراد العينة.

من خلال الرجوع إلى الجدول وعند ملاحظة قيم "ت " نلاحظ أن الفوائد المتوقعة كانت أكثر الابعاد ارتفاعاً في المستويات يليها بعد الاتجاهات ثم النوايا السلوكية، وبعد ذلك جاءت في المرتبة ما قبل الاخيرة العوائق، في حين جاءت سهولة الاستخدام في المرتبة الاخيرة.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد النموذج (سهولة الاستخدام، الفوائد المتوقعة، الاتجاهات، النوايا السلوكية، العوائق. من أجل التحقق من ذلك تم استخراج مصفوفة الارتباط بين هذه الابعاد وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقات البينية بين المتغيرات والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول رقم (8): نتائج اختبار الفرض الثالث

	1 سهولة الاستخدام	2 الفوائد المتوقعة	3 الاتجاهات	4 النوايا السلوكية	5 العوائق
سهولة الاستخدام 1	—				
الفوائد المتوقعة 2	0.23**	—			
الاتجاهات 3	0.09	0.69**	—		
النوايا السلوكية 4	0.11	0.64**	0.86**	—	
العوائق 5	0.06	0.11	0.04	0.03	—

يتضح من الجدول (8) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين سهولة الاستخدام والفوائد المتوقعة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "0.23" وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.01" وتشير الاشارة الموجبة إلى وجود علاقة طردية بين سهولة الاستخدام والفوائد المتوقعة، بمعنى أنه كلما زادت درجات المفحوصين على سهولة الاستخدام زادت تبعا لذلك درجاتهم عبى الفوائد المتوقعة. بينما لم تكشف النتائج في الجدول (8) عن وجود أي ارتباط دال إحصائيًا بين سهولة الاستخدام وكل من الابعاد الأخرى؛ المتمثلة في الاتجاهات، والنوايا السلوكية والعوائق. كما أظهرت النتائج أيضَا وجود ارتباط بين النوايا السلوكية وكل من بعد الفوائد المتوقعة والاتجاهات إذ بلغت قيمتي معاملي الارتباط كالتالي " 0.64، 0.86 " وكليهما دال إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.01" وكانت الاشارة موجبة وهذا يدل على وجود علاقات طردية، أي أنه كلما زادت درجات المفحوصين على النوايا السلوكية زادت تبعًا لذلك درجاتهم على كل من الفوائد المتوقعة والاتجاهات.

كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال بين الاتجاهات والفوائد المتوقعة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "0.69" وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.01". وكانت الإشارة كذلك موجبه وهذا يعنى وجود علاقة طردية بينهما أي أنه كلما زادت درجات المفحوصين على الاتجاهات زادت تبعًا لذلك درجاتهم على الفوائد المتوقعة، وأخيرًا لم تكشف النتائج عن وجود أي ارتباط دال إحصائيًا بين العوائق وباقي ابعاد النموذج والمتمثلة في "سهولة الاستخدام، الفوائد المتوقعة، الاتجاهات، النوايا السلوكية" وهذا يعنى لا يوجد أي تباين مشترك لبعد الفوائد مع أي بعد من هذه الابعاد.

تحليل ومناقشة النتائج:

1- بينت النتائج العلاقة المعنوية الإيجابية بين أبعاد نموذج قبول التكنولوجيا، وأن مستوى المعنوية المشاهد لجميع معاملات الارتباط لكل عبارة مع البعد الخاص بها أقل من (0.05)، وهذا دليل على أنه يوجد توافق واتساق لكل عبارة مع البعد الذي تتبعه وملاءمة أداة الدارسة.

2- تحصل بعد الفوائد المتوقعة على المرتبة الأولى، وذلك من خلال إجابات عينة الدارسة بدرجة أهمية مرتفعة جداَ، مما يعني أن بعد الفائدة المتوقعة تعتبر من الأمور المهمة جداً، وهذا مؤشر على توفر وترابط جميع عناصر هذا الُبعد حول نموذج استخدام التكنولوجيا، وأن استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد تساعد أعضاء هيئة التدريس على توفير الوقت والجهد وتمكنهم من تطوير العمل بشكل كبير.

3- تحصل بعد الاتجاهات على المرتبة الثانية، وذلك من خلال إجابات عينة الدارسة بدرجة أهمية مرتفعة، وهذا مؤشر يدل على توافق أفراد العينة حول هذا البعد.

4- أظهرت النتائج ان بُعد سهولة الاستخدام جاء في المرتبة الأخيرة ويرجع ذلك حسب رؤية الباحثان الى عدم توفر الأدوات اللازمة لتمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام هذه الأدوات بشكل دوري، وذلك لعدم توفيرها من قبل ادارة الجامعة.

5- أظهرت نتائج الاستبيان ان لا يوجد تباين مشترك بين بُعد العوائق وباقي الابعاد، وهذا يعطي إشارة ان العوائق المقترحة لا توثر بشكل كبير في استخدام او تبني تكنولوجيا التعليم عن بعد.

6- تقارب إجابات أفراد عينة الدارسة لباقي البعد العوائق من حيث توفير قاعدة بيانات كبيرة لكل الطلبة حتى يتسنى لهم استخدام برامج التعليم عن بعد بواسطة حساباتهم الشخصية وهو ناتج حسب وجهة نظر الباحثان إلى صعوبة تأقلم على إدارة الجامعة مع التطورات السريعة عند استخدام التكنولوجيا.

التوصيات:

- العمل على تعزيز البنية التحتية للتكنولوجيا بإدارة الجامعة من خلال توفير البرامج والأدوات الداعمة للتعليم بعد.
- تبني فكرة تصميم أدوات جديدة تكون خاصة بالجامعة وقد تدعم بعض الخصوصيات في بعض التخصصات والتي قد لا تكون موجودة في الأدوات المتعارف عليها.
- تحفيز الموظفين بالجامعة على استخدام التكنولوجيا وتوفير الظروف البيئية الملائمة والمناسبة عند قيامهم بأداء الأعمال المناطة بهم.
- اجراء دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وكذلك الطلبة لتمكنهم من استخدام هذه الأدوات وتعزيز قدراتهم اتجاه التعليم الالكتروني.

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة التي أجراها الباحثان في جامعة بنغازي للتعرف على مدى قبول التكنولوجيا والنوايا السلوكية لدى أساتذة جامعة بنغازي اتجاه استخدام منصات التعليم عن بعد. كذلك ركزت الدراسة على فهم العوامل المؤثرة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تبني مثل هذه المنصات ومدى استعدادهم لاستخدامها في ممارساتهم التعليمية. ومن خلال دراسة هذه الجوانب، سعى الباحثان إلى تقديم رؤية واضحة لصناع القرار

والمسؤولين في الأقسام التعليمية بالجامعات الليبية. بالإضافة الى اجراء استبانة الكترونية والحصول على نتائج إيجابية لصالح استخدام أدوات التعليم عن بعد، وهنا يمكن القول بان منصات التعليم عن بعد سيكون لها تأثير فعال داخل النظام التعليمي في ليبيا في حال تم العمل بها. ويمكن لصناع القرار والمسؤولين في الجامعات الليبية الاستفادة من هذه الأفكار لتعزيز تكامل التكنولوجيا في التعليم العالي، وتحسين مهارات الأساتذة مع أدوات التعليم الرقمية، وفي نهاية المطاف تعزيز بيئة تعليمية أكثر كفاءة وفعالية لكل من الاساتذة والطلاب.

المراجع

- السدحان، ع. (2021). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية 13، (2) ،1-2
- بسعود، م. تيماوي، ع. (2021). استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وفق نموذج تقبل التكنولوجيا TAM لدى أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط الجزائر 15، (01).
- بن الدليل، أ. (2023). تطوير نموذج قبول التكنولوجيا TAM لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة حول استخدام نظام البلاك بورد في التدريب الإلكتروني 43، (203).
- ربوش، العارفة، براك، & خضرة. (2024). الانتاج الأكاديمي للأستاذ الجامعي ومعيقاته في ظل التعليم عن بعد: قراءة نظرية في الموضوع. Journal of Economic Geography، 1(2)، 52-70.
- عبداللطيف، و محمد عبداللطيف عبدالعزيز. (2024). فعالية التعليم عن بعد عبر تطبيقات تقنية ميتافيرس (دراسة استشرافية). المجلة العلمية لدراسات الإعلام الرقمي والرأي العام، 1(2)، 750-784.
- عرفة، ن، &مليجي، م. (2017). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات ونوايا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتعليم الإلكتروني لمقرراتهم الدراسية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، -227 .278.
- نوال علي الربيعان، & أروى متعب الدرعان. (2024). التنبؤ بقبول تقنية الواقع المعزز لدى معلمي ومعلمات العلوم باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا –Journal of Education (TAM). Sohag University, 117(117).

References

Davis, Fred D. 1989. "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology." *MIS Quarterly: Management Information Systems* 13(3):319–39. doi: 10.2307/249008.

Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *23*(2), 1-6.

Katane, I., Kristovska, I., & Katans, E. (2015). Evaluation of distance education environmental advantages. *Engineering for rural development*, *20*, 720-728.

Praveen, Yarlagadda Sreshta. 2021. "Online Learning in Covid-19: A Study on the Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Mental Well-Being of Female University Students Yarlagadda." *International Journal of Research Publication and Reviews* 2(9):1175–79.

Miranda, Helena, and Michael Russell. 2011. "Predictors of Teacher-Directed Student Use of Technology in Elementary Classrooms: A Multilevel Sem Approach Using Data from the Use It Study." *Journal of Research on Technology in Education* 43(4):301–23. doi: 10.1080/15391523.2011.10782574.

Nurhayati, N., Fitriah, E., Halimatusadiah, E., & Azis, R. (2023). Use of E-Learning System in Technology Acceptance Model (TAM) on Accredited PTS Students in BAN-PT Bandung. *KnE Social Sciences*, 221-232.

Songkram, Noawanit, and Hathaiphat Osuwan. 2022. "Applying the Technology Acceptance Model to Elucidate K-12 Teachers' Use of Digital Learning Platforms in Thailand during the COVID-19 Pandemic." *Sustainability (Switzerland)* 14(10). doi: 10.3390/su14106027.

Szulc, Jolanta. 2020. "Distance Learning – the Current Status and Directions for Further Research." *International Journal of Research in E-Learning* 6(1):1–19. doi: 10.31261/ijrel.2020.6.1.02.

Teo, T., & Huang, F. (2019). Investigating the influence of individually espoused cultural values on teachers' intentions to use educational technologies in Chinese universities. *Interactive Learning Environments*, *27*(5-6), 813-829.

جامعة بنغازي –كلية التّربية

مجلة كلية التربية ... العدد السادس عشر ... ديسمبر 2024

حل المعادلات التكاملية لفولتيرا ذات الرتب الكسري باستخدام كثيرات حدود تشيبيشيف بطريقة عددية

Solving Volterra Integral Equations Of Fraction Order Using Chebyshev Polynomials By Numerical Method

الاسم: هناء مرعي محمد قسم الرياضيات –جامعة بنغازي

كلية الآداب والعلوم –قمينس رقم الهاتف:0944296845

Name: Hana Mare Mohammed

Department of Mathematics – College of Arts and Sciences–Ghemines – University of Benghazi–Libya

ملخص البحث:

تناول هذه الورقة البحثية الطريقة العددية لحل المعادلات التكاملية لفولتيرا من النوع الأول والثاني الناتجة من معادلة ابل التكاملية حيث تضمنت دراسة والمصفوفات التنفيذية لكثير حدود تشيبيتشيف واستعمالها في حل بعض المعادلات التكاملية، وذلك بتحويل المعادلات التكاملية لفولتيرا الي نظام جبري خطي.

الكلمات المفتاحية: المعادلات التكاملية لفولتيرا ، معادلة ابل التكاملية، كثيرات حدود تشيبيشيف، المصفوفة التنفيذية لكثير حدود تشبيتشيف

Abstract:

This research paper deals with the numerical method for solving Voltaire integral equations of the first and second kind resulting from the Abel integral equation, as it included the study of the executive matrices of cheyshev polynomials and their use in solving some integral equations by transforming the integral equations volterra to a linear algebraic system.

Key words: Volterra integral-differential of the first and second kinds equations, Abel' integral equations, Chebyshev polynomials, Operational matrix.

1.1 مقدمة:

اعتمد العديد من علماء الرياضيات من أجل تقريب الدوال على كثيرات الحدود من أجل حل العديد من المسائل الرياضية حيث ظهرت الكثير من الطرق العددية لحل المعادلات التكاملية وعلى سبيل المثال حل حالات خاصة من معادلات التكاملية لفولتيرا المفرد من النوع الأول والثاني وهي معادلات آبل التكاملية ، المعرفة بواسطة:

$$f(x)=\int_0^x |x-t|^{-\alpha} y(t)dt \qquad (1)$$

$$y(x)=f(x)+\int_0^x |x-t|^{-\alpha} y(t)dt \qquad (2)$$

$$0<\alpha<1: \quad 0\le x\le T$$

حيث $f(x)\in C[0,T]$ هي الدالة المعروفة و $y(x)$ هي دالة غير معروفة يتم تحديدها ، وتكون T ثابت موجب .

تاريخيا مشكلة آبل هي المشكلة الأولى التي أدت إلى دراسة معادلات التكاملية . معادلات آبل التكاملية المعممة على جزء محدود ظهرت في ورقة لأول مرةZeilon. (Zeilon,1924: 1–19)

المرجع الشامل لمعادلات آبل التكاملية بما في ذلك قائمة واسعة من التطبيقات، يمكن العثور عليها في (Nieto J.J,Okrasinski.w ,1997 : 231–240)

(Okrasinski.W,Vila.S1998: 85–89) ولحل هذه المعادلات نعتمد على كثيرات الحدود .

التطرق لحل بعض المعادلات التكاملية لفولتيرا المفرد من النوع الأول والثاني الناتجة من معادلات آبل التكاملية بواسطة كثيرات حدود تشيبيتشيف الذي يعتبر أحد أقدم كثيرات الحدود نسبيا والذي يعود انشاءه من طرف العالم الرياضي تشيبيتشيف

الحساب الكسري عملية رياضية ظهر ت في سنة 1695 على يد العالم لايبنز ثم تطور حتى العصر الحديث وبعد الثورة التكنولوجية وجدت طريقها للاستخدام في مختلف ميادين العلمية وخاصة الهندسة والفيزياء والميكانيك والكهرباء...

2.1 الدوال الخاصة:

1.2.1 الدالة جاما:(سميرة الأمين ،2021)

تعريف 1.2.1 تعرف دالة جاما كالاتي:

$$\Gamma(n)=\int_0^{+\infty}x^{n-1}e^{-x}dx \quad ,n>0$$

قواعد أساسية:

إذا كان n عددا صحيحا وموجبا فأن:

$$\Gamma(n+1)=n\Gamma(n) \qquad ,\forall \neq 0$$

$$\Gamma(n+1)=n!$$

$$\Gamma(\frac{1}{2})=\sqrt{\pi}$$

2.2.1 الدالة بيتا: (سميرة الأمين ،2021)

تعريف 2.2.1الدالة بيتا من الدوال الاساسية في الحساب الكسري تعطي كالاتي:

$$B(m,n)=\int_0^1 x^{m-1}(1-x)^{n-1}dx \quad n>0\,,m>0$$

3.2.1 علاقة دالة جاما وبيتا

وتعطي العلاقة بين جاما وبيتا بالشكل الاتي :

$$B(m,n)=\frac{\Gamma(m)\Gamma(n)}{\Gamma(m+n)} \quad n>0,m>0$$

3.1 الاشتقاق ذي الرتب الكسرية

3.1.1 الاشتقاق الكسري لريمان ليوفيل :

تعريف 3.1.1لتكن $f \in C[a,b], x \in [a,b]$ ،الاشتقاق الكسري لريمان ليوفيل للدالة f في نقطة x يعرف كايلي: (Shantanu Das,2011)

$$ {}_aD_x^{\alpha} f(x) = \frac{1}{\Gamma(1-\alpha)} (\frac{d}{dt}) \int_a^x (x-t)^{-\alpha} dt \quad , a < t < x \quad (1.1) $$

$$ {}_xD_b^{\alpha} f(x) = \frac{1}{\Gamma(1-\alpha)} (\frac{d}{dt}) \int_x^b (x-t)^{-\alpha} dt \quad , x < t < b $$

اشتقاق دالة ثابتة بواسطة ريمان ليوفيل

$$ {}_a^R D_t^{\alpha} C = \frac{C}{\Gamma(1-\alpha)} (t-a)^{-\alpha} $$

2.3.1 الاشتقاق الكسري لكابيتو :

تعريف 2.3.1لتكن الدالة $f \in C[0,\infty]$ الاشتقاق للدالة يعرف f كايلي (Fakhrodin Mohammad 2014)

$$ D^{\alpha} f(x) = \begin{cases} \dfrac{d^n f(t)}{dt^n} & \alpha = n \in \mathrm{N} \\ \dfrac{1}{\Gamma(n-\alpha)} \displaystyle\int_0^t (t-\mathrm{T})^{n-\alpha-1} f^{(n)}(\mathrm{T}) d\mathrm{T} & t > 0, (n-1 < \alpha < n) \end{cases} \quad (2.1) $$

3.3.1 العلاقة بين الاشتقاق الكسري لريمان ليوفيل وكابيتو:

لتكن الدالة $f \in C[0,\infty]$:

$$ I^{\alpha} D^{\alpha} f(t) = f(t) - \sum_{k=0}^{n-1} f^k(0^+) \frac{t^k}{k!} \quad t > 0 (n-1 < \alpha < n) \quad (3,1) $$

4.1 التكامل ذي الرتب الكسرية

1.4.1 التكامل ذي الرتب الكسرية لريمان ليوفيل

تعريف 1.4.1:لتكن $f \in C[a,b], \quad 0 < \alpha < 1$ التكامل الكسري لريمان ليوفيل يعرف كمايلي:

$$ {}_aI_x^{\alpha} f(t) = \frac{1}{\Gamma(\alpha)} \int_a^x (x-t)^{\alpha-1} f(t) dt \qquad x \in [a,b]; \alpha > 0 \quad (4.1) $$

$$ {}_{x}I_{b}^{\alpha} f(t) = \frac{1}{\Gamma(\alpha)} \int_{x}^{b} (x-t)^{\alpha-1} f(t)dt $$

5.1 المعادلات التكاملية الخطية

تعريف 1.5.1: لتكن معادلة تكاملية تعطي بالعلاقة:(معروف بسوت لليش، 2008)

$$ u(x) = f(x) + \lambda \int_{\alpha(x)}^{\beta(x)} K(x,t)u(t)dt \qquad (5.1) $$

حيث $K(x,t)$ يسمي النواة التكاملية للعلاقة (5.1) $\beta(x),\alpha(x)$ هما حدود التكامل حيث $u(x)$ تابع غير معرف، λ هو عدد ثابت.

الهدف من هذا هو تحديد التابع المجهول $u(x)$ يمكن حل العلاقة (5.1).

1.5.1المعادلات التكاملية لفولتيرا:

المعادلات التكاملية الخطية لفولتيرا كالتالي:

$$ \phi(x)u(x) = f(x) + \lambda \int_{a}^{x} K(x,t)u(t)dt \qquad (6.1) $$

اذا كان التابع $\phi(x) = 0$ فان المعادلة (6.1) تصبح:

$$ f(x) + \lambda \int_{a}^{x} K(x,t)u(t)dt = 0 \qquad (7.1) $$

تعرف بمعادلة فولتير من النوع الأول

ومن اجل $\phi(x) = 1$ فان المعادلة (6,1) فتصبح :

$$ u(x) = f(x) + \lambda \int_{a}^{x} K(x,t)u(t)dt \qquad (8.1) $$

وهذه المعادلة معروفة باسم معادلة فولتيرا من النوع الثاني.

2.5.1 المعادلات التكاملية لفريدهول:

المعادلات التكاملية الخطية لفريدهول هو النموذج التالي:

$$ \phi(x)u(x) = f(x) + \lambda \int_{a}^{b} K(x,t)u(t)dt \qquad (9.1) $$

وحدود التكامل a و bثابتة.

اذا كان التابع $\phi(x)=0$ فان المعادلة (9.1) تصبح:

$$f(x)+\lambda\int_a^b K(x,t)u(t)dt=0 \qquad (10.1)$$

تعرف بمعادلة فريدهول من النوع الأول.

ومن اجل $\phi(x)=1$ فان المعادلة (8.1) فتصبح

$$u(x)=f(x)+\lambda\int_a^b K(x,t)u(t)dt \qquad (11.1)$$

وهذه المعادلة معروفة باسم معادلة فريدهول من النوع الثاني.

1.2 كثير حدود تشيبتشيف ومصفوفات العمليات:

1.1.2كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الأول

نعرف كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع لأول من الدرجة n بالشكل التالي:

(Azim Rivazl,Samane Jahan,Farzaneh Yousefi2015: 001–011)

$$T_n(x)=\cos(n\cos^{-1}x)\quad (n\geq 0) \qquad (1.2)$$

$T_0(x)=0$

$T_1(x)=x$

$T_{n+1}(x)=2xnT_n(x)-T_{n-1}(x)\quad n=1,2,3,\Lambda$

نظرية1.2 1: كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع الأول متعامدة على المجال $[-1,1]$بالنسبة لدالة الوزن $w=\frac{1}{\sqrt{1-x^2}}$ بحيث:

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

$$\int_{-1}^{1}\frac{T_n(x)T_m(x)}{\sqrt{1-x^2}}dx=\begin{bmatrix}0 & ;n\neq m\\ \frac{\pi}{2} & ;n=m\neq 0\\ \pi & ;m=n=0\end{bmatrix} \qquad (2.2)$$

2.1.2كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الثاني

$U_n(x)$ (M. A. Darani, M .Nasiri ,2013)

نعرف كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع الثاني من الدرجة n على المجال $[-1,1]$بالشكل التالي

$$U_n(x) = \frac{\sin(n+1)\theta}{\sin\theta} \qquad (3.2)$$

حيث $\theta = are\cos(x)$

$U_0(x) = 1$
$U_1(x) = 2x$

حيث يحقق العلاقة الدالة التالية:

$U_n(x) = 2xU_{n-1}(x) - U_{n-2}(x) \qquad n = 2,3,\ldots$

3.1.2 كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الثالث $V_r(x)$: Olagungu,A.S.Joseph (Folake ,2013)

نعرف كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع الثالث من الدرجة n على المجال $[-1,1]$بالشكل التالي:

$$V_r(x) = \frac{\cos(r+\frac{1}{2})\theta}{\cos(\frac{1}{2}\theta)} \qquad (4.2)$$

حيث $x = \cos\theta$

$V_{r+1}(x) = 2xV_r(x) - V_{r-1}(x)$

مع الشروط الأولية:

$V_0(x) = 1$
$V_1(x) = 2x - 1 \quad , r = 1,2$

4.1.2كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الرابع $W_r(x)$: (Olagungu,A.S.Joseph Folake,2013)

نعرف كثيرات حدود تشيبيتشيف من النوع الرابع من الدرجة n على المجال $[-1,1]$ بالشكل التالي

$$W_r(x) = \frac{\sin(r+\frac{1}{2})\theta}{\sin(\frac{1}{2}\theta)} \qquad (6.2)$$

نضطر احيانا في دراسة كثير حدود تشيبيتشيف تحويله من المجال الى المجال $[-1,1]$ الى $[0,1]$وهذا ما يسمى بمحول كثير حدود تشيبيتشيف .

5.1.2محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الاول $T_r^*(x)$:

(M.El-Kady,Amaal El-sayed, 2013)

محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الاول $T_r^*(x)$يعرف كمايلي:

$$T_n^*(x) = \cos(2n\theta) \qquad (7.2)$$

حيث $0 \le x \le 1$, $x = \cos^2\theta$ العلاقة تعطي كما يلي :

$$T_n^*(x) = 2(2x-1)T_{n-1}^* - T_{n-2}^*(x) \qquad n = 2,3,... \qquad (8.2)$$

الشروط الأولية:

$$T_0^*(x) = 1$$
$$T_1^*(x) = 2x-1$$

تعريف 5.1.2 محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الأول معرف علي النحو التالي:

$$\int_0^1 T_i^*(x)T_j^*(x)W(x)dx = \begin{cases} 0 & i \neq j \\ \pi & i = j = 0,\ 0 \le i \ , j \le N \\ \frac{\pi}{2} & \end{cases} \qquad (9.2)$$

6.1.2محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الثاني : U_n^*

(M. A. Darani, M Nasiri,2013)

كثير حدود تشيبتشيف المعرف على المجال $[0,1]$ يسمى كثير حدود تشيبتشيف المحول ويكون بتغيير المتغير $2x-1$ ومنه.

(10.2)

$$U_n^*(x) = U_n(2x-1)$$

كثير حدود تشيبتشيف المحول يحقق العلاقة التالية:

$$U_n^*(x) = (4x-2)U_{n-1}^*(x) - U_{n-2}^*(x) \quad n = 2,3,... \quad (11.2)$$

والحدود الأولية:

$$U_0^*(x)=1$$
$$U_1^*(x)=4x-2$$

وشروط التعامد:

$$(12.2)$$
$$\int_0^1 U_m^*(t)U_n^*(t)W(t)dt=\tau\delta_{mn}$$

حيث $\tau=\frac{1}{8}\pi$, $w(t)=\sqrt{1-t^2}$,δ_{mn} دالة كرونيكير وفق

المرجع(A.Nkwanta,E.R.Barnes,2012:)1−19 نستطيع الحصول على معادلة التابع لكثير حدود تشيبتشيف

$$A.U=T \qquad (13.2)$$

حيث

$$T=\left[1,t,t^2,\ldots,t^N\right]^T$$
$$U=\left[U_0^*(t),U_1^*(t),\ldots,U_N^*(t)\right]$$

حيث المصفوفة A هي من $(N+1)*(N+1)$ كما انها مصفوفة سفلي حيث عناصرها معرفة كالتالي:

$$A[i,j]=\frac{1}{4^{i-j}}\frac{j}{j}(2i,i-j) \qquad ,i,j=1,2,\Lambda\ N+1$$

2.2مصفوفات العمليات لكثير حدود تشيبتشيف:

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

1.2.2 مصفوفة كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الاول:

يمكن يمتثل كثيرة حدود شيبيشيف من النوع الأول بمصفوفة التالية:

$$T(X)=(T_0(x),T_2(x),..T_n(x))^T \qquad X=(1,x,\ldots,x^n)^T$$

يمكن ان نكتب

$$T=\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & \dots & 0 \\ -1 & t_{21} & 2 & 0 & 0 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & t_{31} & t_{32} & 2^2 & 0 & 0 & \dots & 0 \\ 1 & t_{41} & t_{42} & t_{43} & 2^3 & 0 & \dots & 0 \\ : & : & : & : & : & : & \dots & : \\ \cos(\frac{n\pi}{2}) & t_{n1} & t_{n2} & t_{n3} & t_{n4} & \dots & \dots & 2^{n-1} \end{bmatrix} \qquad (14.2)$$

حيث $t_{i0}=\cos(\frac{i\pi}{2}) \quad , i=0,1,\dots,n$

والعناصر الأخرى معرفة

$$t_{ij}=Sign(t_{i-1.j-1})(2\left|t_{i-1.j-1}\right|+\left|t_{i-2j}\right|)$$

2.2.2 مصفوفة محول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الأول:

كثير حدود تشيبيتشيف معرفة علي المجال $[-1,1]$،لكن مجال التكامل (1)و(2)هو $[0,T]$ ولتحويل المجال من $[-1,1]$الي $[0,T]$نعرف المصفوفة R ∈ (n + 1) × (n + 1) : [2]

$$R_{ij}=\begin{cases}\binom{i}{j}\gamma_1^{i-j}\gamma_2^{j}, j=0,1,..i \quad i=0,1,..n \\ 0, i<j\end{cases} \qquad (15.2)$$

R_{ij}مصفوفة التحويل من أساس لآخر حيث

$$\gamma_1=-1, \quad \gamma_2=\frac{2}{T}$$

T المصفوفة التنفيذية لمحول كثير حدود تشيبيتشيف من النوع الاول يكتب الاساس القانوني

حيثW=TR و T مصفوفة كثير حدود تشيبيتشيف

تقريب الدالة

الدالة $y(x)\in L_2[0,T]$ يمكن التعبير عنها بواسطة كثير حدود تشيبيتشيف المحول :

$$Y(x)=\sum c_j\varphi_j(x)dx=C^TWX \qquad (16.2)$$

حيث W مصفوفة محول كثير حدود تشيبيتشيف . و φ_jكثير حدود تشيبيتشيف المحول من درجة j, المعاملات c_jتعطى بواسطة

$$c_j = \frac{2}{\pi}\int_0^T \frac{f(x)\varphi_j(x)}{\sqrt{\frac{4x}{T}-\frac{4x^2}{T^2}}}dx, \qquad j = 0,1,2,\ldots$$

3.2.2المصفوفة التنفيذية للتكامل لكثير حدود تشيبيتشيف من النوع الأول:

(A.Rivazl,Samane Gahan,Farzaneh Yousefi,2015)

كثيرات حدود تشيبيشيف يحقق الخاصية:

$$\int_{-1}^{x} T_{N-1}(s)ds = \frac{1}{2N}T_N(x) - \frac{1}{2(N-2)} - T_{N-2}(x) + \frac{(-1)^{N-1}}{1-(N-1)^2}T_0(x)$$

$N \geq 3$

حيث ان $T_0(x), T_1(x)$

$$\int_{-1}^{x} T_0(s)ds = T_0(x) + T_1(x) \qquad (17.2)$$

$$\int_{-1}^{x} T_1(s)ds = \frac{-1}{4}T_0(x) + \frac{1}{4}T_2(x) \qquad (18.2)$$

من (17.2)و(18.2) يكون

$$\int_{-1}^{x} T(s)ds = PT(x)$$

حيث $P \in (N+1)\times(N+1)$

$$P = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 0 & 0 & \ldots & 0 & 0 \\ \frac{-1}{4} & 0 & \frac{1}{4} & 0 & \ldots & 0 & 0 \\ \frac{-1}{3} & \frac{-1}{2} & 0 & \frac{1}{6} & \ldots & 0 & 0 \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \ldots & \vdots & \ldots \\ \frac{(-1)^{N-1}}{1-(N-1)^2} & 0 & 0 & 0 & \ldots & 0 & \frac{1}{2N} \\ \frac{(-1)^{N}}{1-(N)^2} & 0 & 0 & 0 & \ldots & \frac{-1}{2N-2} & 0 \end{bmatrix}, N \geq 3$$

4.2.2 المصفوفة التنفيذية للتكامل الكسري لكثير حدود تشيبتشيف:

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

التكامل الكسري لكثير حدود تشيبتشيف يمكن ان يكتب على الشكل التالي:

$$I^{\alpha}(TX) = (A * T)X^{\alpha} \qquad (19.2)$$

حيث TX هو مصفوفة كثير حدود تشيبتسيف و

$$X^{\alpha} = x^{\alpha}.X = \left[x^{\alpha}\, x^{\alpha+1}\, \Lambda\, x^{\alpha+n}\right]^{T}$$

وكذلك عملية * هي عملية ضرب عنصر بعنصر وهي المصفوفة المثلثية السفلية المحددة بواسطة:

$$A_{ij} = \begin{cases} \dfrac{\Gamma(j+1)}{\Gamma(\alpha+j+1)}, & i \geq j \\ 0, & i < j \end{cases} \qquad (20.2)$$

و دالة g(x)هي دالة تشيبيتشيف المحول $g(x) = D^{T}WX$ التكامل الكسري يمكن كتابتها :

$$I^{\alpha}(g(x)) = I^{\alpha}(D^{T}WX) = D^{T}(A * W)X^{(\alpha)} \qquad (21.2)$$

3.1 حل معادلات التكاملية باستخدام كثير حدود تشيبتشيف

حل معادلات تكاملية لفولتير من النوع الأول والثاني باستعمال محول كثير حدود تشيبشيف ،وهي معادلات ابل التكاملية (1)و(2) (M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

باستخدام حساب ريمان نضع $-\alpha = \beta - 1$ ومنه

$$\int_0^x (x-t)^{-\alpha} y(t)dt = \Gamma(\beta)\frac{1}{\Gamma(\beta)}\int_0^x (x-t)^{\beta-1} y(t)dt$$

ومن تعريف التكامل الكسري لريمان ليوفيل بمكن كتابة :

$$\int_0^x (x-t)^{-\alpha} y(t)dt = \Gamma(\beta) I^{\beta} y(x) \qquad (1.3)$$

الدالة $y(x)$ تقرب بواسطة كثير حدود تشيبتشيف المحول بالتالي:

$$y(x) \simeq y_n(x) = C^{T}WX \qquad (2.3)$$

حيث C^T هو الشعاع المجهول الذي يتم تحديده و W المصفوفة محول كثير الحدود تشيبتيشف

3.1.1معادلات لفولتيرا الشاذة من النوع الأول:

معادلة التكاملية لفولتيرا نوع الأول وفقا لمعادلة (3.1) لدينا:

$$f(x)=\Gamma(\beta)I^{\beta}y(x) \qquad (3.3)$$

استبدال المعادلات (16.2) (1.3) في (3.3) يمكننا الحصول عليها:

$$f(x)=\Gamma(\beta)C^T(A*W)X^{\beta} \qquad (4.3)$$

لحل المعادلات هذه نقوم باستعمال طريقة (Galerkin) باستعمال كثير حدود تشيبتشيف المحول

نضع

$$\Gamma(\beta)(A*W)=\Lambda$$

ليكن $\varphi_i(x)$ كثير حدود تشيبتشيف المحول من الدرجة i كما يلي:

$$\varphi_i(x)=W_iX \quad ,i=0,1,\ldots,n$$

حيث W_i ،iهو صف من المصفوفة نضرب (4.3) في $\varphi_i(x)$ نحصل علي:

$$C^T\Lambda X^{\beta}W_iX=f(x)W_iX_i, \quad i=0,1,\ldots,n$$

$$\tilde{x}=\begin{bmatrix} 1 & x & x^2 & \ldots & x^n \\ x & x^2 & x^3 & \ldots & x^{n+1} \\ & & & \ldots & \\ x^n & x^{n+1} & x^{x+2} & \ldots & x^{2n} \end{bmatrix} \qquad (5.3)$$

ونحصل علي

$$\tilde{X}^{\beta}=x^{\beta}\tilde{X}$$

$$C^T\Lambda\tilde{X}W_i^T=f(x)W_iX \qquad ,i=0,1,2,\ldots,n \qquad (6.3)$$

باستعمال التكامل من 0 الي Tنتحصل:

$$W_iP^{\beta}\Lambda^TC=W_iP_x \qquad (7.3)$$

حيث P_X , P^{β} بمصفوفة التكامل كما يلي:

$$P_x = \int_0^T Xf(x)dx, \quad (P_x)_{iI} = \int_0^T x^i f(x)dx$$

$$P^{\beta} = \int \tilde{X}^{\beta} dx, \quad (P^{\beta})_{ij} = \frac{T^{i+j+\beta+1}}{i+j+\beta+1}$$

$$i = 0,\ldots,n, \qquad j = 0,\ldots,n$$

باعتبار المعادلة (7.3) من اجل i=0,…,n

نتحصل علي:

$$WP^{\beta}\Lambda^T C = WP_x \qquad (8.3)$$

2.1.3 معادلات لفولتيرا الشاذة من النوع الثاني:

المعادلات التكاملية (2) لدينا:

$$y(x) = f(x) + \int_0^x (x-t)^{-\alpha} y(t)dt = f(x) + \Gamma(\beta) I^{\beta}(C^T WX) \qquad (9.3)$$

المعادلة (9.3)

$$C^T WX - \Gamma(\beta) C^T (A * W) X^{\beta} = f(x) \qquad (10.3)$$

نضرب المعادلة (10.3) في $\varphi_i(x)$ والتكامل من 0 الي T نكتب المعادلة كما يلي:

$$(WPW^T - WP^{\beta}\Lambda^T)C = WPf(x) \qquad (11.3)$$

حيث

$$P = \int_0^T \tilde{X}dx \quad , \quad p_{ij} = \frac{T^{i+j+1}}{i+j+1}$$

2.3 امثلة:

لإظهار دقة وكفاءة الطريقة الموضحة بعض الأمثلة، علاوة علي ذلك رقم شرط المصفوفات التنفيذية محددة من قبل

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

$$cand(A) = \|A\| \cdot \|A^{-1}\| \qquad (12.3)$$

ويشير الاختصار c.n.m في الجداول رقم للمصفوفة التنفيذية.

مثال2.3.1: ليكن معادلة فولتيرا من النوع الأول:

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

$$\int_0^x \frac{y(t)}{(x-t)^{\frac{2}{3}}} dt = \pi x$$

والحل الدقيق $y(x) = \frac{3\sqrt{3}}{4} x^{\frac{2}{3}}$

الحل ل y(x_) يمكن الحصول عليها في من اجل N=4,8.12 يتم الحصول علي معاملات مجهولة ل c_i.

بأخذ N=4

C_0= 0.7539, c_1 = 0.5968, c_2 = -0.0738,

c_3 = 0.0212, c_4 = -0.0118.

الحل التقريبي ل

$Y_4(x) = -1.5114x^4 + 3.7014x^3 - 3.4978x^2$

$+ 2.5439x - 0.0502.$

x	N=4	N=8	N=12	Exact
0.1	0.2732	0.2815	0.2797	0.2788
0.2	0.4445	0.4463	0.4433	0.4443
0.3	0.5863	0.5823	0.5820	0.5822

0.4	0.7063	0.7058	0.7052	0.07052
0.5	0.8159	0.8178	0.8185	0.8183
0.6	0.9209	0.9239	0.0242	0.9241
0.7	1.0237	1.0242	1.1194	1.0241
0.8	1.1227	1.1191	1.1194	1.1195
0.9	1.2131	1.2110	1.2110	1.2109
1	1.2863	1.2951	1.2995	1.2990
c.n.m	16.01	40.32	64.18	

شكل 1.3: الجدول 1: يمثل الحل المضبوط والتقريبي

مثال3.2.2 : لتكن معادلة فولتيرا من النوع الثاني :

(M.Nosrati Sahlan ,H. Feyzollahzaded,2017)

$$y(x)+\int \frac{y(t)}{(x-t)^{\frac{1}{2}}}dt = x^{\frac{3}{2}}+\frac{3}{8}\pi x^{2}$$

الحل الدقيق $y(x)=x^{\frac{3}{2}}$

الحل ل $y(x)$ يمكن الحصول عليها بالطريقة في النوع الثاني من اجل N=4,8,12 يتم الحصول علي معاملات مجهولة ل c_i من خلال الطريقة الموضحة سابقا وبأخذ

$C_0 = 0.4242,\ c_1 = 0.5097\ ,\ c_2 = 0.0724\ ,\ c_3 = -0.0076\ ,\ c_4 = 0.0018$

ويتم حساب الحل التقريبي لci كما يلي:

$Y_4(x) = 0.2253x^4 + 0.6927x^3 + 1.2240x^2 + 0.2477x - 0.0038$

x	N=4	N=8	N=12	Exact
0.1	0.0326	0.0316	0.0316	**0.0316**

0.2	0.0896	0.0895	0.0894	**0.0894**
0.3	0.1638	0.1643	0.1643	**0.1643**
0.4	0.2526	0.2529	0.2530	**0.2530**
0.5	0.3536	0.3536	0.3536	**0.3536**
0.6	0.4651	0.4648	0.4648	**0.4648**
0.7	0.5859	0.5856	0.5857	**0.5857**
0.8	0.7154	0.7155	0.7155	**0.7155**
0.9	0.8535	0.8538	0.8538	**0.8538**
1	1.0006	1.0001	1.0000	**1.0000**
c.n.m	11.23	22.32	32.85	

شكل2.3: الجدول 2: يمثل الحل المضبوط والتقريبي

خلاصة البحث :

البحث عبارة عن دراسة تحليلية، وإعطاء لمحة قصيرة عن الحساب الكسري (الاشتقاق و التكامل) و كيفية حسابهما ثم عرفنا كثير حدود تشيبيتشيف وخصائصها والمصفوفات التنفيذية لكثير حدود تشيبيتشيف واستعمالها في حل بعض المعادلات التكاملية . واقتصرت تطبيقاتها على بيان كيفية تطبيق المصفوفة التنفيذية للتكامل في حل معادلات التكاملية لفولتيرا الناتجة عن معادلات ابل التكاملية من خلال تعرضنا إلى بعض أمثلة لتسهيل الفهم وتعميم الفائدة حول استعمال المصفوفة التنفيذية للتكامل والمصفوفة التنفيذية للاشتقاق لكثير حدود تشيبيتشيف في تقريب في حل بعض المعادلات التكاملية ،وما قدم في البحث هذه ما هوإلا جزء من البحوث المقدمة في مجال معادلات أبل التكاملية.

المراجع العربية:

1) د– سميرة الأمين محمد سليمان ،الدوال الخاصة ،منشورات مركز العلوم والتقنية للبحوث والدراسات ،2021.

2) د– معروف بسوت لليش ،المعادلات التكاملية وحساب التحويلات ،منشورات جامعة حلب ،كلية العلوم ،سوريا 2008–2007.

المراجع الأجنبية:

1) Azim Rivazl. Samane Jahan ara. Farzaneh Yousefi, Two-dimensional Chebyshev Polynomials for Solving Two-dimensional Integro-Differential Equations. Cankaya University Journal of Science and Engineering Volume 12, No. 2 (2015) 001–011.

2) A.M.Wazawaz,The combined laplace transform-Adomian decomposition method for handling nonlinear Volterra integro -differential equations,Appl.Math.comput.216(2010)13041309.

3) A.Nkwanta and E.R.BarnesTwo Catalan-type Riordan arrays and their connections to the Chebyshev polynomials of the first kind.Journal of Integer Sequences,15(2012)1-19.

4) FakhrodinMohammadi,Numerical solution of Bagley-Torvik equation using Chebyshev wavelet operational matrix of fractional derivative.Int. J. Adv. Appl. Math. andMech. ISSN: 2347-2529.2(1) (2014) 83 – 91.

5) Mohammadreza Ahmadi Darani. Mitra Nasiri,A fractional type of the Chebyshev polynomials for approxima-tion of solution of linear fractional differential equations,Computational Methods for Differential Equations http://cmde.tabrizu.ac.ir Vol. 1, No. 2, 2013, pp. 96-107.

6) Monireh Nosrati Sahlan . Hadi Feyzollahzadeh R,Operational matrices of Chebyshev polynomials for solving singular Volterra integral equations.Received: 25 November 2016 / Accepted: 10 March 2017.

7) M. El-Kady, Amaal El-Sayed,FRACTIONAL DIFFERENTIATION MATRICES FOR SOLVING FRACTIONAL ORDERS DIFFERENTIAL EQUATIONS.International Journal of Pure and Applied Mathematics Volume 84 No. 2 2013, 1-13.

8) Nieto, J.J., Okrasinski, W.:Existence, uniqueness, and approximation of solutions to some nonlinear diffusion problems. J. Math. Anal. Appl. 210(1), (1997)231–240.

9) Olagunju, A. S. Joseph Folake L.,Third-kind Chebyshev Polynomials Vr(x) in Collocation Methods of Solving Boundary value Problems.IOSR Journal of Mathematics (IOSRJM) e-ISSN: 2278-5728,p-ISSN: 2319-765X, Volume 7, Issue 2 (Jul. - Aug. 2013), PP 42-47

10) Okrasinski. W, Vila, S , Determination of the interface position for some nonlinear diffusion problems. Appl. Math. Lett. 11(4),(1998) 85–89.

11)Shantanu Das, Functional Fractional Calculus,Doi10.1007/978-3-642-20545-3,ISBN 978-3-642-20544-6,2011 Springer-Verlin Heidelberg.

12)Zeilon, N.:Sur quelques points de la theorie de l’equation integrale d’Abel [On some points of the theory of integral equation of Abel type]. Arkiv. Mat. Astr. Fysik. 18, (1924)1–19.

Role of Artificial Intelligence in Language Assessment

دور الذكاء الاصطناعي في التقويم و القياس اللغوى

Omar Mohammed Ali Mohammed al Shaykhi

عمر محمد علي محمد الشيخي

Member Staff at the Faculty of Education Dept. of English

عضو هيئة التدريس بكلية التربية-جامعة بنغازي

omerkroby@gmail.com

0926369839

Abstract

Language assessment and evaluation is crucial for employment, education, and language proficiency. Language evaluation has long employed human evaluators to rate and assess language competency in accordance with preset criteria. However, this manual assessment method has some limitations, including subjectivity, inter-rater variability, and scalability issues. The rapid advancement of AI technology has led to significant improvements in language assessment, producing more creative, accurate, and effective evaluation methods. The current study covers a wide range of subjects, including automated scoring and evaluation, benefits and advantages, challenges and considerations, and future directions. AI can assist language evaluation in achieving previously unheard-of levels of scalability and impartiality while accounting for ethical considerations. The goal of this article is to comprehend AI's impact on language assessment and guiding for further research and development in this dynamic field.

Keyword: artificial intelligence; language assessment; automated scoring

ملخص الدراسة

إن تقييم واختبار إجادة اللغة أمر فائق الأهمية للتوظيف والتعليم. لقدُ ستخدم تقييم اللغة منذ زمن طويل مُقيّمين بشريين لتقييم وتقويم كفاءة وإجادة اللغة وفقًا لمعايير محددة مسبقًا. ومع ذلك، فإن طريقة التقييم اليدوية هذه بها بعض القيود، بما في ذلك الذاتية، والتباين بين المُقيّمين، وقضايا قابلية التوسع. أدى التقدم السريع لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي إلى تحسينات كبيرة في تقييم اللغة، مما أدى إلى إنتاج طرق تقييم وقياس أكثر إبداعًا ودقة وفعالية. تغطي الدراسة الحالية مجموعة واسعة من الموضوعات، بما في ذلك التسجيل والتقييم الآلي، والفوائد والمزايا، والتحديات والاعتبارات، والاتجاهات المستقبلية. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في تقييم اللغة في تحقيق مستويات غير مسبوقة من قابلية التوسع والنزاهة مع مراعاة الاعتبارات الأخلاقية. الهدف من هذه المقالة هو فهم تأثير الذكاء الاصطناعي على تقييم اللغة والتوجيه لمزيد من البحث والتطوير في هذا المجال الديناميكي.

Introduction

Language evaluation is one field that has advanced significantly as a result of the integration of Artificial Intelligence (AI) into many other fields. Although it is widely accepted that computer-based learning, data understanding, and managing complexity in difficult situations are all components of artificial intelligence (AI), it is crucial to remember that computers drive this process rather than being innate. According to **Cugurullo (2020)**, there isn't a single definition for artificial intelligence.

AI has sparked a revolution with the rapid advancement of machine learning and natural language processing (NLP) techniques, as highlighted by **González-Calatayud et al. (2021),** and **Huang et al. (2022).**

In a variety of settings, including school, immigration, and the workplace, language evaluation is essential. Language tests have historically placed a great deal of reliance on human assessors, which frequently incorporated subjectivity and possible biases into the judgment process. Together with the growing availability of smaller, cheaper computers, these technologies had a significant impact on the capabilities that enabled Computer Adaptive Testing (CAT) **(Reckase, 2017).**

These systems may evaluate spoken or written language samples and deliver automated, reliable, and rapid scoring by utilizing NPL algorithms and machine learning models. AI-based language assessment provides a consistent and effective method of assessing language proficiency by removing the subjectivity of human judgment. **(Nardi & Ranieri, 2019)**. Moreover, they give test-takers instant feedback, facilitating focused language skill development and individualized learning opportunities. Additionally, a variety of linguistic characteristics, including grammar, vocabulary usage, fluency, coherence, and even sentiment analysis, can be analyzed by AI-driven systems. A more comprehensive assessment of language proficiency is made possible by this thorough evaluation, which picks up on subtleties that conventional tests could have missed. As a result, AI-based language assessment tools make it possible to depict a person's competency more accurately, encouraging impartial and equitable evaluation procedures **(Quansah, 2018)**.

Current Challenges in Language Assessment

Introduction.

By definition, language is an abstract phenomenon, and this abstraction adds to the difficulties in evaluating it. As the area of language evaluation develops, it must contend with both established issues and fresh ones brought about by the social, economic, and educational circumstances of the twenty-first century. A careful analysis of present assessment procedures is required due to the growing demands for high language proficiency among professionals and students as well as the requirement for accountability in language instruction. Due to its intrinsic abstraction, language is a very complex phenomenon, particularly when it comes to evaluation. The more abstract a notion is, the harder it is to quantify. This is seen in the wide-ranging subject of language assessment, where a number of recurring problems have been found. Even if a lot of problems have been solved by thorough research, as the area develops, new problems keep coming up. The field is lively and fascinating for those who are committed to it because of these problems, which cut across social, educational, and economic contexts. There are still gaps despite the fact that many research have addressed different aspects of language assessment. **(Iskandarova, 2024).**

Both classroom language assessment and high stakes accountability assessment are facing significant challenges due to the growing number of language learners in schools. How we will actually use or apply the knowledge we have acquired is the problem in classroom language evaluation. In order to achieve this, we must first create assessments that serve the goals of teaching and learning. Second, all of the teachers in language learning classrooms will need to receive training. How we will use the knowledge we have as language testers is the problem for accountability assessments.? To do this, we must create an assessment that evaluates students' performance not just in

the language of instruction but also in a number of other subjects, like science and math. The assessment language must be distinct from the test-taker's home tongue. Another layer of difficulty is the growing use of language tests to assess applicants' eligibility for political asylum. **(Gan & Lam, 2022)**.

Dynamic Assessment

One of the more modern methods for evaluating language learners' development is dynamic assessment. One technique for performing a language assessment to ascertain a person's aptitudes and learning potential is called "dynamic assessment." It is widely regarded as a useful approach and is being utilized by educational psychologists worldwide more and more. It is frequently referred to as an active measurement method for the perception, understanding, reasoning, and problem-solving skills of the learner. Additionally, it has been shown to be very process-oriented and interactive. In fact, using it to evaluate students from diverse linguistic and cultural backgrounds is really advantageous. To clarify, it can be said that dynamic assessment has been shown to influence students by altering their cognitive processes and bridging the gap between cultural-linguistic evaluation and standard testing. **(Alsaadi, 2021)**. **Poehner & Wang (2021)** have explained that the purpose of dynamic assessment is to help students succeed with their future assignments by negotiating with teachers, not only to help them finish a particular work.

A common definition of dynamic assessment (DA) is a strategy that concurrently incorporates teaching and assessment activities. As an example, DA depicts instruction and assessment as two sides of a single coin that are inseparable, meaning that effective instruction necessitates effective assessment, and effective assessment necessitates instruction. Thus, two complementary facets of methodology—instruction and assessment—should work together to produce genuine learning. Additionally, because the assessment approach stresses a person's capacity to acquire knowledge and skills that are conceptualized of the exam by a particular instruction, other research have characterized it as a test-teach retest model **(Tabatabaei & Bakhtiarvand, 2014)**.

Mehri and Amerian (2015) have defined dynamic assessment as a method that combines evaluation and training to enhance learners' growth through suitable mediation. A organized mapping process using unknown objects to indicate pretense during a play is part of the Dynamic Assessment approach. This allows the learner to recognize the intended word and employ it in the discourse.

Alsaadi, (2021) have stated that teacher-student contact is necessary for dynamic evaluation. By changing the format, presenting more examples or trials, modeling a suitable approach for replies, or giving increasingly direct clues or prompts, the teacher tries to assist the student in creating paths when they are struggling to solve a problem or respond to a question. Additionally, by outlining the sequential steps that can be taken to establish dynamic assessment, they have given dynamic assessment methods in a very clear way as follow:

1. The examiner tests the learner working alone (static mode) to provide a measurement of skills on a task to establish a baseline.
2. the examiner provides a controlled protocol of assistance and instruction (dynamic mode) while the child works on a comparable task.
3. a post-test is given with an alternate form of the original measurement while the learner works alone (static mode) on the task.

4. The examiner compares the test and retest measurements to establish the learners' zone of proximal development.
5. The examiner analyzes the learner's performance on both product and process.

However, this form can be assumed to be complicated compared to the various forms of dynamic assessment during classes that teachers simply can practice to measure their students' comprehension and performance. Since dynamic assessment entails a type of active teaching and learning through perception, observation, and thought, it may be feasible to adjust the learner's cognitive processes and problem-solving styles to account for individual differences. There is no relationship between students' performance, learning potential, and social backgrounds, according to research done to identify the variables causing poor performance levels among students. These studies indicate that a lack of learning experiences, cultural differences, particular learning challenges, or traumatic life events are the main reasons why many students perform poorly on static examinations. Thus, it has been suggested that the fields of psychoanalysis and counselling employ dynamic assessment **(Rashidi and Bahadori Nejad, 2018).**

Forms and Types of Language Testing

1. Aptitude Tests

This refers to the ability of an individual to acquire knowledge. Tests of language aptitude evaluate a person's capacity to pick up new language abilities. Due to their nature, these tests are not language-specific and are more generic than the majority of other language examinations. Rather, they evaluate a person's capacity to pick up new language abilities efficiently and rapidly. To choose the best workers to enrol in language classes so they may help set up a new international branch or offer bilingual customer support, a company may administer an aptitude test **(Winna & Sabarun, 2023)**.

2. Diagnostic Tests

The purpose of diagnostic tests is to determine the current level of a person's proficiency in a certain domain, in this case, language. Diagnostic tests are usually administered at the beginning of a language learning program or course, as opposed to achievement and proficiency examinations. A diagnostic test typically consists of questions or tasks that are outside the limits of the test taker's knowledge and skills. The test's outcomes show a person's language proficiency's strong and weak points. Teachers can create lesson plans that address the gaps in a student's present abilities by using the findings of the student's diagnostic tests. Diagnostic tests are another tool that students can utilize to identify their areas of weakness on in order to reach a higher level of proficiency **(Lee, 2015)**.

3. Placement Tests

Diagnostic tests and placement tests are quite comparable. They are given prior to the start of a course or study program and are used for instructional purposes. The application is rather different in this instance. Placement tests are used by teachers and administrators to assign language learners to study groups or classes based on their skill levels. To decide whether a new French major has to complete introductory French courses or skip some and start with more advanced programs, a university may administer a placement test. Given that international students usually arrive with

varying histories and degrees of English proficiency, placement tests are also a crucial component of university-level English language instruction. **(Fan & Jin, 2020).**

4. Achievement Tests

An achievement exam assesses a student's language proficiency to demonstrate the growth of their learning. Achievement exams, in contrast to diagnostic, aptitude, and placement tests, only cover material that the student should have already encountered during their academic career. At the end of the course or after a class has finished a particular chapter or unit, achievement assessments are usually administered. At the conclusion of the semester, a language instructor may administer a final test to assess how well a student has retained the material covered. Tests of achievement are usually graded and intended to show how well a language learner is doing in their studies **(Jin & Zhang, 2021).**

5. Proficiency Tests

A student's level of proficiency is assessed using components from the entire language, not simply the material that was discussed in class. It attempts to assess how well a student understands a language in comparison to other students who may have completed a different course or to particular linguistic domains identified by a language analysis. Assessing a learner's level of language progress is the goal of a proficiency exam. The International English Language Testing System (IELTS) and the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) are two of the most well-known tests. Around the world, these tests are usually offered for a price. It is necessary to analyze the structure of linguistic competence in order to assess it. Any theory, hypothesis, or model that explains the world we live in is a structure. Candidates will have to finish tasks that show they can use English correctly in a specific scenario. Developing these missions and then doing research to confirm them involves a significant amount of time and money. **(Durairajan, 2016).**

An Overview of Artificial Intelligence Technologies

The goal of the multidisciplinary field of artificial intelligence (AI) is to create computer systems that are capable of carrying out tasks that typically call for human intelligence. It includes a number of subfields, such as deep learning, machine learning, and natural language processing (NLP). These technologies have been used extensively in language assessment, revolutionizing the way tests are administered and opening up new avenues for more accurate and efficient evaluation **(Zhai & Wibowo, 2023).**

Machine learning is a branch of AI that enables computer systems to learn from data and gradually enhance their functionality without explicit programming. Large databases of language samples can be used to train machine learning algorithms for language evaluation, which then automatically recognize patterns, linguistic traits, and performance indicators. It makes it possible to create AI models that assess language competency and produce accurate results **(Al-Abbas et al., 2023)**.

Deep learning is a branch of machine learning that models and simulates the structure and operation of the human brain using artificial neural networks. Large volumes of language data may be processed and analyzed by deep learning algorithms, enabling more intricate and subtle evaluations. Speech recognition, language production, and complicated language comprehension have all benefited greatly from this technology. **(**Yu & Deng, 2015**).**

The study of how computers and human language interact is known as natural language processing, (NLP). It entails creating methods and algorithms to comprehend, evaluate, and produce voice or text in natural language. Because it makes it possible to process and analyze spoken responses, written essays, and other language samples, natural language processing (NLP) has proven crucial to language evaluation. Sentiment analysis, syntactic parsing, and discourse analysis are examples of NLP approaches that can offer important insights regarding language ability and usage. **(Al-Abbas et al., 2023)**.

To evaluate and comprehend language samples, natural language processing techniques have also been incorporated into language evaluation. For instance, sentiment analysis can evaluate the sentiment or emotional tone conveyed in spoken or written comments. Analyses of textual complexity and readability can assess written texts' degree of difficulty and guarantee that learners are using the right language. The field has changed as a result of the use of AI in language assessment, which provides automated scoring and assessment of intelligent tutoring systems **(Al-Abbas et al., 2023)**.

In many different fields, artificial intelligence (AI) has become a disruptive force that is changing industries and how jobs are carried out. AI technologies are transforming conventional pedagogical approaches in the field of education, especially in English Language Teaching (ELT), and providing creative ways to improve language learning experiences. This introduction lays the groundwork for examining the significant effects of AI in ELT, emphasizing how it may be used to tailor education, create immersive learning environments, and meet the various needs of students. Additionally, AI technologies provide real-time evaluation and feedback, giving students prompt direction on vocabulary, grammar, pronunciation, and other language abilities. AI improves the efficacy and efficiency of language training by offering individualized guidance and reinforcement, whether through virtual language assistants, interactive chatbots, or automated grading systems. **(Sharma et al., 2024)**.

In the field of educational technology research, artificial intelligence (AI) is beginning to contribute to the development of improved methods for educational assessment. AI can assist in the analysis of enormous volumes of educational data by using algorithms or neural networks to complete tasks that call for intelligent behavior. There are three key advantages to using AI to assist in creating more reliable educational tests. First, AI can assist meet the increasing need for high-quality evaluations by powering automated processes that create fair, legitimate, and trustworthy assessments quickly. Second, intelligent machines are better equipped to handle the task of creating and delivering customized tests that can promote learning as educational evaluations become more automated. Third, unlike human intelligence, artificial intelligence (AI) can be scaled up and utilized to create and administer extensive tests in a variety of global contexts **(Hamon et al., 2022)**.

An Integration of AI in Language Assessment

In the 'Artificial Intelligence in Educational evaluation' section, the use of AI technology in educational evaluation is examined. As a spine that determines whether and how well learning has occurred, educational assessments are essential to education. The evaluation methods used today, however, are antiquated, uninteresting, inefficient for higher-order thinking skills, and unable to keep up with the rapid changes in student instruction and the classroom. As a result, the field of educational evaluation requires modernization, and one of the technologies propelling this change is artificial

intelligence (AI). The amount of research interest in this topic is growing quickly **(Chen et al., 2020)**.

Integrating AI technologies in language assessment has brought significant advancements and benefits to the field. Assessment procedures can be automated and streamlined by AI-based language assessment systems, yielding more unbiased, trustworthy, and scalable results. AI models may evaluate language samples, recognize linguistic traits, and offer automated scoring and feedback by utilizing machine learning, natural language processing, and deep learning approaches **(Al-Abbas et al., 2023)**.

AI-powered automated scoring systems can assess spoken comments, written essays, and other language samples. These systems are capable of analyzing linguistic elements such as argumentation, coherence, grammar, and vocabulary and producing unbiased, reliable assessments. Automated scoring helps learners grow and improve their language skills by saving time and providing instant feedback. **(Sevcikova, 2018)**.

Intelligent tutoring systems, which provide language learners with personalized instruction and feedback, are another application of AI in language assessment. These systems can identify students' areas of strength and weakness, modify the curriculum to suit their needs, and more. Intelligent tutoring systems that make use of AI technology can provide engaging and dynamic learning environments that enhance students' language skills **(Shi et al, 2018)**.

1. Automated Scoring and Evaluation

A key component of language assessment that makes use of Artificial Intelligence (AI) technologies to examine and evaluate a range of language skills is automated scoring and evaluation. It includes assessment of grammar and vocabulary, evaluation of spoken language, and automated essay scoring, among other areas. These AI-powered language assessment programs have transformed the evaluation process by providing reliable, impartial, and effective outcomes **(Mizumoto & Eguchi, 2023)**.

2. Automated Essay Scoring

AI algorithms are used in automated essay scoring to assess and grade written essays. The use of AI in language evaluation has drawn a many interests because of its capacity to process vast numbers of essays and deliver prompt, reliable comments. Several NLP techniques are used by automated essay scoring systems to examine the language elements of essays, such as vocabulary, grammar, coherence, and reasoning. To forecast grades for new, unseen writings, the systems employ machine learning algorithms that have been trained on enormous datasets of manually evaluated essays. This method improves productivity, lessens human bias, and gives students prompt feedback on their writing **(Ramesh & Sanampudi, 2021)**.

It is crucial that AI-based grading systems are dependable and efficient. By contrasting the outcomes produced by AI systems with those from human assessors, researchers are able to verify the correctness of automated essay scoring. Research evaluates the dependability of automated essay scoring by comparing human and AI-generated results (Kumar & Boulanger, 2020). In order to guarantee uniformity and equity in the evaluation of essays, research also looks into how AI-based scoring aligns with accepted rubrics and assessment frameworks **(Kaldaras & Haudek, 2022)**.

3. Spoken Language Proficiency Assessment

Another area in which AI has significantly advanced is the assessment of spoken language abilities. When evaluating spoken language ability, artificial intelligence (AI) tools like speech recognition and natural language processing are essential. By converting spoken language into text, speech recognition algorithms allow for the investigation of a variety of linguistic features, including intonation, fluency, and pronunciation. The transcribed text is then processed using natural language processing tools to assess the coherence, vocabulary usage, and correctness of spoken responses **(Zhai & Wibowo, 2023)**.

There are many advantages to employing AI for spoken language evaluation, such as consistency, objectivity, and scalability. AI effectively assesses a huge number of spoken language samples by automating the evaluation process. By continuously using predetermined rating standards, AI systems remove human biases and guarantee evaluation impartiality. Furthermore, learners can discover and address areas for growth in their spoken language skills thanks to the instant feedback that AI-based spoken language evaluation gives them **(Xu et al, 2021)**.

4. Grammar and Vocabulary Assessment

In language assessments, AI technologies have also been used to evaluate vocabulary and grammar skills. AI algorithms are used by automated error detection and repair systems to examine spoken or written language samples and find vocabulary and grammar mistakes. To identify mistakes and provide fixes, these systems use statistical methodologies, rule-based approaches, and machine-learning techniques. AI-based grammar and vocabulary evaluation has many benefits. It makes it possible to evaluate language proficiency effectively and impartially, especially when it comes to spotting typical mistakes and giving students focused comments. By providing recommendations for error correction and alternate word choices, automated error detection and correction systems can assist learners in increasing the accuracy of their language and broadening their vocabulary. These artificial intelligence (AI)-powered resources enhance conventional grammar and vocabulary training by offering students individualized assistance throughout their language learning process **(Yu & Deng, 2015)**.

Automated essay scoring, spoken language assessment, grammar and vocabulary assessment, and other AI-based language assessment applications are all included in automated scoring and evaluation. These programs' efficiency, objectivity, and consistency have revolutionized the appraisal process. AI-based solutions manage high exam volumes, give prompt feedback, and help students advance their language proficiency. The dependability and efficiency of these AI-driven technologies are being improved by ongoing research and development in automated scoring and evaluation, which empowers teachers and students in language assessment **(Al-Abbas et al., 2023)**.

Benefits and Challenges

The field of educational evaluation is undergoing a significant transformation due to the development and availability of Artificial Intelligence (AI) models. There is a great chance to develop creative solutions for efficient, forward-thinking, and contextual educational assessments by integrating AI technology, generative tools, and digital platforms. AI tools can promote inclusive and equitable educational outcomes by streamlining and offering affordable alternative digital techniques. Additionally, intelligent systems can produce new methods of engagement for both teachers and

students, offering new contexts and intricacies to mold questions and responses in situations of global citizenship. AI may provide a variety of symbol-interrelation questions and provide fair educational results in the home or in the classroom. The generated questions, pass rate, and safeguards against attempts at correct answers are all greatly impacted by context and tools. Beyond privacy and academic integrity policymaking concerns, AI technology tools can foster diversity in the educational field through social influence, exposure, and interactions **(George & Wooden, 2023).**

However, approaches to engagement, assessment design, and evaluating digital methodology may shift as a result of the enthusiasm and concern surrounding AI tools. Educational institutions are becoming more conscious of and concerned about issues pertaining to academic integrity, access equity across socioeconomic backgrounds, and reevaluating assessment evaluation techniques. At various levels of educational institutions, a variety of initiatives, awareness-raising campaigns, and actions are being seen. When implementing AI technologies in educational institutions, personal domains, and age groups, there are two impending challenges: developing skilled individuals and maintaining academic integrity. Whether AI-generated questions should form the basis of assessment is a significant philosophical and evaluative concern for education (**Rane, 2024**).

By using AI to continuously enhance educational evaluations, educational measurements that are more in line with the evolving requirements of a widening and changing spectrum of educational activities and processes can be created. Modern societies are becoming more and more dependent on new technologies, and outside of the more traditional and permanent formal and structured settings of education (such as schools and universities), educational processes are dominated by either machines or human-centered technology-based activities. The need for educational assessments is increasing in this context due to the variety of teaching, learning, and instructional design opportunities offered by the quickly expanding fields of distance education, Massive Open Online Courses (MOOCs), learning analytics, Intelligent Tutoring Systems (ITS), and others. Better evaluations within evolving educational processes still require more study and work to ensure fairness, validity, and dependability **(Kuleto et al., 2021).**

Future Directions

Due to the introduction of AI, educational assessment is currently undergoing a significant revolution. Diverse trends in the advancement and use of AI in educational evaluation are reflected in the body of current work. These patterns may provide the foundation for more research and studies on the use of AI in evaluating students' knowledge and abilities. Recent work has identified the lack of understanding of these developments as an urgent concern. Delineating the trends and areas of concentration of AI applications, particularly in the field of educational assessment and evaluation, is becoming more and more necessary in order to enable the unique application of AI in education. The success of applications may be better understood through trend analysis, which will help identify directions for the development of AI in education and the provision of AI-based assessment tools for educational systems. This does not imply that teachers will be replaced by AI, though, as formative evaluations and the human element will always be important. However, a thorough grasp of the potential of AI tools and instruments will be essential to the efficacy, creativity, validity, and fairness of formal evaluations inside educational systems **(Huang et al., 2023).**

An improvement in the quality of immediate feedback mechanisms made possible by AI technology is one possible future development that has been proposed. Learning requires feedback, but it can be challenging to deliver timely, high-quality input. AI tools make it possible to gather information about students as they complete assignments so that feedback can be given immediately, adaptively, and in accordance with current procedures, either immediately before or immediately after the assignment, improving learning chances. **(Chen et al., 2020)**.

The field of language assessment has benefited from improvements in speed, accuracy, availability, objectivity, and reliability due to advancements in AI technology. Though more work and creativity are required, ongoing technology advancements will enable our structures to be expanded to capture increasingly complex facets of language proficiency and automatically score (**Van Moere & Downey, 2016**).

AI is a useful tool for teaching foreign languages. Artificial intelligence is playing an increasingly significant role in foreign language learning; digital services created with AI technology are incorporated into instructional strategies, and in the future, AI may support teachers in their pedagogical endeavors by taking over some of their duties. All things considered, artificial intelligence holds great promise for improving language proficiency. AI has the potential to greatly improve our language skills and language learning procedures in the future if innovation, ethical considerations, and ongoing technological growth are properly balanced **(Qiao & Zhao, 2023).**

Conclusion

Artificial intelligence is poised to revolutionise educational assessment by offering scalable and efficient solutions. Artificial intelligence is an extremely useful instrument for improving language proficiency. Through its advanced and sophisticated algorithms, analytical capabilities, and personalised approaches, AI transforms how we assess, understand, and improve language. Its contribution lies in the precision of language skill assessment, modifying tests to individual needs, efficiency in evaluation, and providing personalised guidance for improvement. The integration of artificial intelligence into educational assessment marks a transformative shift in how we evaluate language proficiency. By offering scalable and efficient solutions, AI not only enhances the precision of skill assessment but also tailors evaluations to meet individual needs. Advanced algorithms facilitate a deeper understanding of language abilities, allowing for targeted improvements that were previously unattainable. This personalized guidance fosters an environment where learners can thrive, ensuring that evaluation is both efficient and effective. As we embrace these innovative technologies, the future of language assessment promises to be more adaptive and insightful, ultimately reshaping the educational landscape for generations to come.

REFERENCES

Al-Abbas, H. U. A. I., Halim, H. H., & Nurjati, N. N. (2023). Harnessing the use of artificial intelligence in language assessment: A systematic comprehensive review. Tell-Us Journal, 9(3), 723-745.

Alsaadi, H. M. A. (2021). Dynamic Assessment in Language Learning: An Overview and the Impact of Using Social Media. English Language Teaching, 14(8), 73-82.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. Ieee Access, 8, 75264-75278.

Cugurullo, F. (2020). Urban artificial intelligence: From automation to autonomy in the smart city. Frontiers in Sustainable Cities, 2, 38.

Durairajan, G. (2016). Assessing and testing learners' language proficiency. Language and Language Teaching, 5(1), 52-56.

Fan, J., & Jin, Y. (2020). Standards for language assessment: Demystifying university-level English placement testing in China. Asia Pacific Journal of Education, 40(3), 386-400.

Gan, L., & Lam, R. (2022). A review on language assessment literacy: Trends, foci and contributions. Language Assessment Quarterly, 19(5), 503-525.

George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the strategic transformation of higher education through artificial intelligence. Administrative Sciences, 13(9), 196.

González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. Applied sciences, 11(12), 5467.

Hamon, R., Junklewitz, H., Sanchez, I., Malgieri, G., & De Hert, P. (2022). Bridging the gap between AI and explainability in the GDPR: towards trustworthiness-by-design in automated decision-making. IEEE Computational Intelligence Magazine, 17(1), 72-85.

Huang, F., & Sun, L. (2023). Examining the Roles of Technology in Sustaining Language Teaching and Learning. Sustainability, 15(24), 16664.

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. Educational Technology & Society, 26(1), 112-131.

Iskandarova, G. (2024). Current issues in language assessment and language assessment research and its implication. Baltic Journal of Legal and Social Sciences, (3), 228-231.

Jin, Y., & Zhang, L. J. (2021). The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

Kaldaras, L., & Haudek, K. C. (2022). Validation of automated scoring for learning progression-aligned next generation science standards performance assessments. In Frontiers in Education (Vol. 7, p. 968289). Frontiers Media SA.

Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M., Păun, D., et al. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. Sustainability, 13(18), 10424.

Lee, Y. W. (2015). Diagnosing diagnostic language assessment. Language Testing, 32(3), 299-316.

Mehri, E., & Amerian, M. (2015). Challenges to dynamic assessment in second language learning. Theory and Practice in Language Studies, 5(7), 1458.

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. Research Methods in Applied Linguistics, 2(2), 100050.

Nardi, A., & Ranieri, M. (2019). Comparing paper-based and electronic multiple-choice examinations with personal devices: Impact on students' performance, self-efficacy and satisfaction. British Journal of Educational Technology, 50(3), 1495-1506.

Poehner, M. E., & Wang, Z. (2021). Dynamic assessment and second language development. Language Teaching, 54(4), 472-490.

Qiao, H., & Zhao, A. (2023). Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context. Frontiers in Psychology, 14, 1255594.

Quansah, F. (2018). Traditional or Performance Assessment: What is the Right Way in Assessing Leaners? Research on Humanities and Social Sciences; Vol 8, No 1 (2018); 21-24.

Ramesh, D., & Sanampudi, S. K. (2022). An automated essay scoring systems: a systematic literature review. Artificial Intelligence Review, 55(3), 2495-2527.

Rane, N. (2024). Enhancing the quality of teaching and learning through Gemini, ChatGPT, and similar generative Artificial Intelligence: Challenges, future prospects, and ethical considerations in education. TESOL and Technology Studies, 5(1), 1-6.

Rashidi, N., & Bahadori Nejad, Z. (2018). An investigation into the effect of dynamic assessment on the EFL learners' process writing development. Sage Open, 8(2), 2158244018784643.

Reckase, M. D. (2017). A tale of two models: Sources of confusion in achievement testing. ETS Research Report Series, 2017(1), 1-15.

Sevcikova, B. L. (2018). Human versus Automated Essay Scoring: A Critical Review. Arab World English Journal, 9(2).

Sharma, S., Krishnamaraju, J. M. R., & Divakaran, P. (2024). Impact of Artificial Intelligence in English Language Teaching. Migration Letters, 21, 1606-1612.

Shi, G., Lippert, A. M., Shubeck, K., Fang, Y., Chen, S., Pavlik, P., ... & Graesser, A. C. (2018). Exploring an intelligent tutoring system as a conversation-based assessment tool for reading comprehension. Behaviormetrika, 45, 615-633.

Tabatabaei, S., & Bakhtiarvand, M. (2014). Application of Dynamic Assessment in Second and Foreign Language Teaching. International Journal for Teachers of English, 4(3), 1-14.

Van Moere, A., & Downey, R. (2016). 21. Technology and artificial intelligence in language assessment. Handbook of second language *assessment*, 341-358.

Winna, W., & Sabarun, S. (2023). The Language Assessment In Teaching-Learning English. DIAJAR: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 2(4), 413-419.

Xu, J., Jones, E., Laxton, V., & Galaczi, E. (2021). Assessing L2 English speaking using automated scoring technology: examining automarker reliability. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 28(4), 411-436.

Yu, D. & Deng, L. (2015). Automatic Speech Recognition A Deep Learning Approach. London: Springer-Verlag London.

Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, 100134.

Investigating Students' Needs Using the Comprehensive Approach to FL Literature Learning

Younes Mustafa Abdalla **يونس مصطفى عبدالله**

Assistant Lecturer **محاضر مساعد**

University of Benghazi **جامعة بنغازي**

Faculty of Arts and Sciences - Suluq Campus **كلية الآداب و العلوم سلوق**

Mobile Phone: 0925565467

Email: younes_203916@yahoo.com

Abstract

This study is an attempt to investigate students' needs from the Literary Reading Program at the Department of English, Faculty of Arts and Sciences (Suluq Campus). Although English literature is an established university course throughout the English departments of the Libyan universities, no systematic research has been conducted to examine students' needs from English literature courses in the Libyan context to investigate their merits or shortcomings. Therefore, the rationale for conducting this study is that the literary reading program has been devised without taking into consideration students' needs and perceptions. The study adopted the mixed-method approach to elicit students' needs and perceptions using a questionnaire and an interview to gather qualitative and quantitative data for enriching the analysis. The questionnaire and the interview were designed according to the Comprehensive Approach to Foreign Language Literature Learning, through which students select the components that satisfy their needs. In addition, the course instructor was also interviewed to elicit his perceptions about the program. The study revealed that 40% of students expressed their need to apply the text approach in their literary reading program. The main contribution of this study is that it does not only present the findings of students' needs, as most studies are concerned with the field of needs analysis; it also presents a literary reading program that could be put into practice by English Department policymakers.

Keywords: Needs Analysis, Mixed-method Approach, Literary Reading Program, Text Approach, Students' Perception

تعتبر هذه الدراسة محاولة للتعرف على احتياجات طلاب برنامج القراءة الأدبية في قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والعلوم (فرع سلوق). وعلى الرغم من أن الأدب الإنجليزي يعتبر مادة جامعية مقررة في جميع أقسام اللغة الإنجليزية بالجامعات الليبية، إلا أنه لم يتم إجراء بحث نظامي لدراسة احتياجات الطلاب من مواد الأدب الإنجليزي في السياق الليبي للتحقيق في مزاياها أو عيوبها. ولذلك فإن الأساس المنطقي لإجراء هذه الدراسة هو أن برنامج القراءة الأدبية قد تم تصميمه دون مراعاة احتياجات الطلاب وتصوراتهم حول هذا البرنامج. اعتمدت هذه الدراسة المنهج المختلط لاستنباط تصورات الطلاب باستخدام الاستبيان والمقابلة لجمع البيانات النوعية والكمية لإثراء التحليل. وقد تم تصميم الاستبيان والمقابلة وفق المنهج الشامل لتعلم أدب اللغات الأجنبية والذي من خلاله يختار الطلاب المكونات التي تلبي احتياجاتهم. وكذلك تم إجراء مقالبة لأستاذ المادة لاستقصاء وجه نظره حول هذا البرنامج. وكشفت الدراسة أن 40% من الطلاب عبروا عن حاجتهم لتطبيق منهج النص في برنامج القراءة الأدبية. وتعتبر المساهمة الرئيسية لهذه الدراسة في أنها لا تعرض فقط نتائج احتياجات الطلاب كما هو الحال في معظم الدراسات المعنية بمجال تحليل الاحتياجات؛ بل إنها تقدم أيضًا

برنامج القراءة الأدبية الذي يمكن وضعه موضع التنفيذ من قبل صانعي السياسات في قسم اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: تحليل الاحتياجات، المنهج المختلط، برنامج القراءة الأدبية، طريقة النص، تصورات الطلاب

1. Introduction

The Concept of Needs Analysis

The techniques used to gather data about students' requirements of how a course should be and what it should contain are educationally termed as 'needs analysis'. Many researchers believe that needs analysis (NA) is a constitutive procedure in designing language programs that was neglected in the past in spite of its significance (Schutz & Derwing, 1981). Nunan (1988: 130) commented in a statement defining needs analysis as '*techniques and procedures for collecting information to be used in syllabus design*'. In other words, needs analysis is concerned with the way a certain language program leads and directs our students to meet their educational needs at the end of their educational process. These needs are divided into '*target needs* and *wants'*. While the former centers on what students wish to study, the latter shows out students' beliefs towards their needs (Hutchinson & Waters, 1987).

Richards (2001: 90) believes that '*the goal of needs analysis is to collect information that can be used to develop a profile of the language needs of a group of learners in order to be able to make decisions about the goals and content of a language course*'. In addition, needs analysis is used in language pedagogy when language skills needed by learners are identified to achieve particular roles. It is also adopted to pinpoint language skills students need to grasp the efficiency of a language program in bringing up learners needs in order to bridge the gap between students' competence and their needs and find out the trouble students face in their learning process.

Robinson (1991) illustrated that needs analysis is very important in syllabus design, for it proved to be efficient in ESP being the only field in language teaching that makes use of it. Dudley-Evans and John (1998) argued that needs analysis establishes the content and manner of a language program. They claimed that needs analysis helps us know learners as individuals and language users. It also highlighted the process of language learning of the students involved in a course, the dates needed in target situations, and learning environments. The resources in the field of needs analysis comprise learners enrolled in a particular language program, previous students, their documents, faculty, and research in ESP.

2. Literature Review

When reviewing the literature in the field of needs analysis as well as many empirical research articles, the writer of this article found out that many academics regard eliciting students' needs as very essential in evaluation, teaching methodology, material selection, course development, and curriculum design. Therefore, in English for Specific Purposes

(ESP), it is very important to address language requirements in learners' context to find out the type of material that will satisfy their academic needs. Al Tamimi Shuib (2010) conducted a study in order to identify the needs analysis of 191 male students enrolled in the academic year 2006–2007 in the Department of Petroleum Engineering at Hadhramout University of Science and Technology. A questionnaire of seven sections was prepared to answer the general questions of the research. The multifaceted aim of the study is to recognize the participants' knowledge of language skills, their perception of their significance, their use of these skills, and points of language deficiency they need to be trained at. The findings of the study confirmed the importance of the English language for the participants and revealed students' target needs and wants with respect to their language academic program.

Furthermore, a study was conducted to investigate the academic needs of EFL undergraduate students at the University of Sultan Qaboos. The participants were undergraduate university students, language program staff, and college staff. The various tools used to elicit information on these needs were questionnaires, email dialogues, and interviews. The main focus of the study was to investigate the effective program practices that meet students' academic needs. The data results were implemented to pinpoint the significant factors that work for and against the efficiency of the intensive language program to meet students' needs. The results revealed various perceptions on the effectiveness of the program. In addition, the qualitative data on faculty staff members was used as the basis to compensate students' inconsistent responses. The study recommended integrating college courses and language usage as a hybrid curriculum model as well as more cooperation between teachers and language centers to improve the awareness of students' needs (Ali & Salih, 2013).

In Egypt, a needs analysis study was conducted to improve students' reading comprehension proficiency level at an Egyptian College of Technology. However, students were not satisfied with the prevalent attitude toward the English language and the insufficiency of the teaching methodology for reading skills at the university. The findings revealed that the major deficient skill for students is reading comprehension. The study came to the conclusion that for ESP teachers to arise students' schemata, they should integrate and negotiate students' concepts and ideas rather than being the only information providers in the classroom (Fadel & Rajab, 2017).

A needs analysis survey was used to investigate students' perceptions about the academic position of the English language in Tunisian institutions of higher education. A questionnaire has been used to collect data from Jendouba Higher Institute of Technology at the Monastir Faculty of Sciences. The analysis of the data revealed that most of the students were dissatisfied with the English language courses and excluded from the process of selection, refinery, and development of English language curricula at the university and the higher institute. In addition, the students reported that they needed more practice in English language courses, a different teaching approach based on the field of English for Specific Purposes, and the adoption of English for Science and Technology textbooks. The study came to the conclusion that the communicative approach should be used as the basis of curriculum redesign for 2nd and 3rd year students (Ishak, 2019).

Rachmawati (2020) conducted a needs analysis study to investigate the instructional materials with regard to the English Course for Business at the University of Muhammadiyah Magelang. The main focus of the study is to find out students' needs in terms of English proficiency assumption, students' personal characteristics, and their interest in learning English as a second language. The study revealed that students are conscious and ready to learn lessons, although they felt that they are not proficient in the English language. It also revealed that students preferred to have more lessons with regard to topics of Islamic functions and values.

Septiana et al. (2020) conducted a needs analysis study by examining strategy and target situation. The main aim of the study is to design an English language syllabus for the Department of Computer Science at the University of Bina Darma. The data was elicited from 61 computer science students, a director, and a lecturer. The findings revealed that the target needs are writing and speaking skills, and there is an urgent need to integrate the technology with learning processes to make classroom activities more interesting.

Pranoto and Suprayogi (2020) conducted a needs analysis study in order to create the best English materials for Physical Education students at the universities of Lampung and Teknokrat. Current university students have been taught general English for years, which motivated researchers to call for the urgent need for an ESP course. However, this represents so many challenges for many university students. Participants were 50 students and 10 instructors from physical education study programs in both institutions. Interviews and questionnaires were administered to students and instructors to cover university courses and instructional methods needed for ESP courses. The study revealed that the most desirable topics are English for sport journalists, English for professional athletes, referees, and coaches. In addition, there is an urgent need to strengthen students' level of speaking and writing in order to compete with the level of English used in the professional sports sector.

Chemir and Kitila (2022) investigated the role of learners' needs analysis in English for academic purposes courses in an Ethiopian university. The sample of the study included 308 first-year students and 41 instructors. The findings revealed that students have instrumental as well as integrative motivations for learning English. Instrumental motivation proved to be more prevalent because students primarily expressed their need for English for practical reasons, such as passing exams, job prospects, and studying abroad. On the other hand, integrative motivation stems from the love of language and culture. Finally, the study recommended that course designers should pinpoint learners' motivations before the implementation of language curriculum.

Likewise, this study investigates students' needs from the Literary Reading Program using the Comprehensive Approach to FL Literature Learning. This model, as illustrated below, includes four main approaches: text, context, reader, and language.

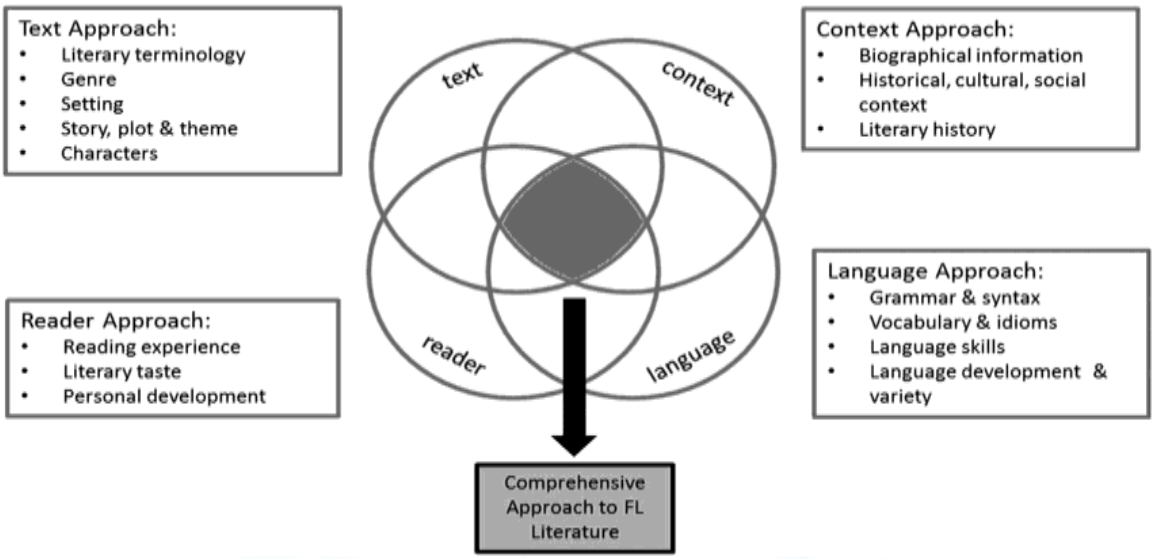


Figure 1: The Comprehensive Approach to FL Literature Learning (Bloemert et al., 2019)

This approach integrates language and literature in foreign language learning. Such an integration has been emphasized and supported by many empirical studies (Hoechel-Alden, 2006; Barette et al., 2010; Paesani and Allen, 2012; Bloemert et al., 2019; Bloemert et al., 2020; Abdelrady et al., 2022; Tsang et al., 2023). The rationale for using this model is that, unlike other models, this approach is so comprehensive that students have the opportunity to freely select the components that satisfy their needs, which will be the basis for designing future literary reading programs. Therefore, the instruments of data collection have been designed for students to elicit the components, categories, and subcategories of this model to be used to express their needs. The next section is devoted to the methodology of this study.

3. Methodology

The methodology of this study adopts the mixed-method approach. According to Byrne and Humble (2007), a mixed-method research design usually includes using techniques from both quantitative and qualitative methods in answering a research question. It also involves selecting various approaches in all research stages. Much research has been done on the use and implementation of this method, and many researchers have provided the theoretical and empirical framework of this approach (Teddlie & Tashakkori, 2003; Morse, 2003; Cresswell & Clark, 2011; Jääskä et al., 2022; Antony et al., 2023). Therefore, the researcher of this study implemented the mixed-method approach in which quantitative and qualitative data were collected, analyzed, and presented simultaneously. Both data will be triangulated to produce accurate results and to obtain a comprehensive understanding of the subject. Below is the mixed-method design of this study adopted from Cresswell & Clark (2011).

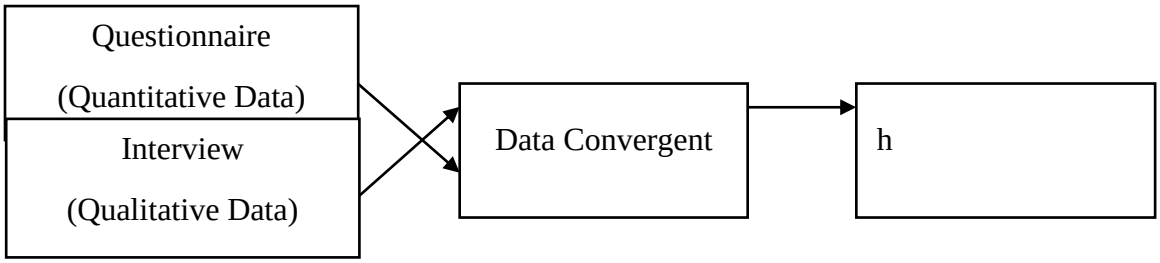


Figure 2: The Mixed-Method Research Design of this Study

3.1 Participants

The participants of this study were English Department students at the Faculty of Arts and Sciences (Sulug Campus) of the academic year 2022/2023 as well as *Literary Reading* course instructors. To elicit their responses with regard to their needs from the Reading Comprehension Programme and their perceptions of that program, students need to respond to the questionnaire items and interview questions, whereas an interview was administered to the course instructor (see the Appendix). The responses will be used in the analysis and discussion sections to answer the two research questions of this study.

RQ1. Which approach do you need in learning Literary Reading?

To answer the first research question, a closed-ended questionnaire and an interview were conducted to investigate the needs of current English Department students from the Literary Reading Program. Students selected the approaches, categories, and subcategories that they think will satisfy their needs. Then, a few students were interviewed immediately after they had finished filling in the questionnaire items to justify their choices. The course instructor was also interviewed to express his perception of the students' needs.

RQ2. To what extent do you think these genres should be included in the Literary Reading Programme?

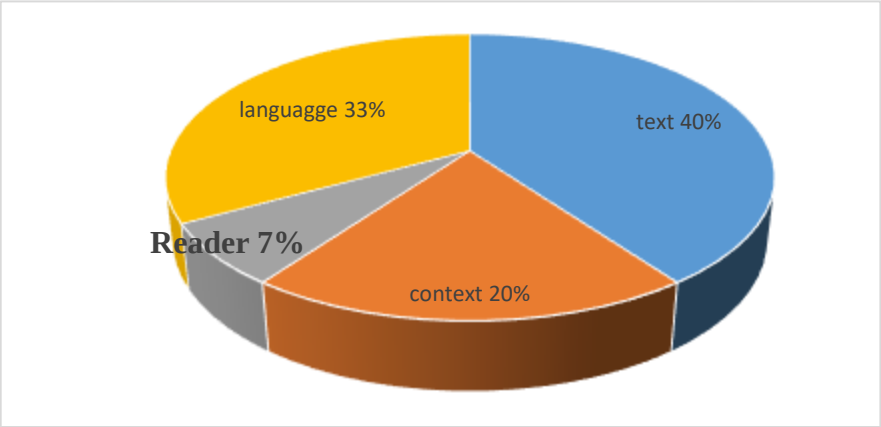
To answer the second research question, a questionnaire on a five-point Likert scale ranging from *strongly agree* to *strongly disagree* was implemented to elicit students' perceptions on the literary genres they needed to be included in the program. Likewise, a few students were interviewed immediately after they had finished filling in the questionnaire items for more understanding of their choices, and the course instructor was also interviewed to express his perceptions on the literary genres. However, the Likert scale is regarded by many research authorities as an important data collection tool that is used in both the educational and social sciences. Although it was subject to much controversy and debate with regard to the design and analysis, their strengths vividly outweigh the weaknesses, and the issues of their validity, reliability, and practicality have been proved and established empirically (Joshi et al., 2015). In their empirical studies, many researchers throughout the globe had implemented *Likert scales* to collect data to answer their research problems (Ray, 1980; Maurer, 1998; Gay et al., 2009; Tanujaya et al., 2022). In this study,

the Likert scale was used to elicit students' degree of agreement on using literary genres in their literary reading program.

In general, students were freely given the opportunity to respond to the questionnaire items. They were also allowed to justify their choice of the selected needs or express other new ideas using an interview. Therefore, the mixed-method approach, which includes both quantitative and qualitative research methods, was used to analyze the data of these two research questions.

4. Data Analysis

The data of the first research question was analyzed by finding out the percentages of students who selected each approach. Then, the percentages were graphically illustrated by the pie chart below:



Graph 1: Percentages of the Four Approaches of FL Literature Learning

The analysis of the first research question revealed that 40% of students selected the *text approach* to be adopted in their literary reading program, whereas 33% of them preferred *the language approach* to be in their program. When interviewed, *student 1* who selected *Text Approach* reported that:

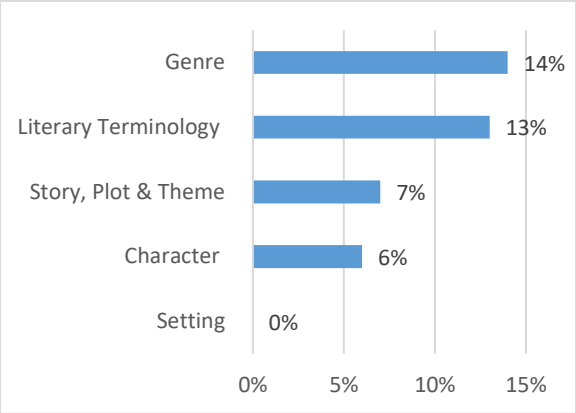
"It *is very important to study and analyze literary texts... finding out the structure of the poetic work, such as rhyme and rhythm. In addition, finding the main theme of the poetic text is very important to understand the poet's intentions*.

On the other hand, *Student 2*, who supported *Language Approach*, explained in the interview that "*I would like to improve my language level through literary works. They are rich in new words, which will widen my vocabulary knowledge and improve my language skills.* The course instructor, however, commented on students' selection of *language approach* and justified such a choice by reporting that the exercises and tasks will be similar to those of other courses at the Department of English:

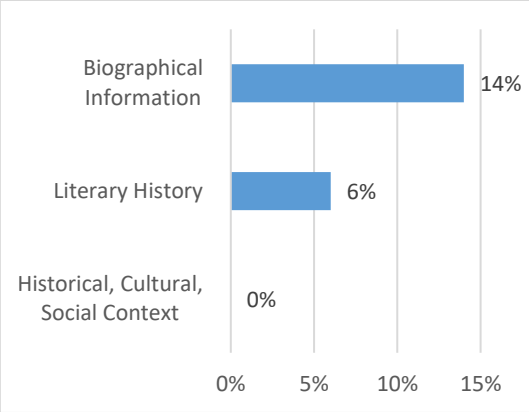
'… *students selected language approach because they think this approach will be easier than other approaches for the tasks and exercises will be the same as other courses of reading comprehension and writing...'* (Course Instructor)

Content and *Reader Approaches* exhibited the least common choices among students, where the percentages were approximately 20% and 7%, respectively. To obtain more details on students' needs from the Comprehensive Approach to FL Literature Learning, the data of the subcategories for each approach was also analyzed and graphically presented below:

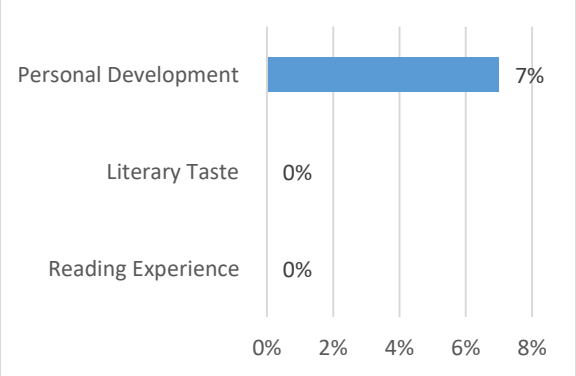
1. Subcategories of Text Approach (Total Percentage 40%)



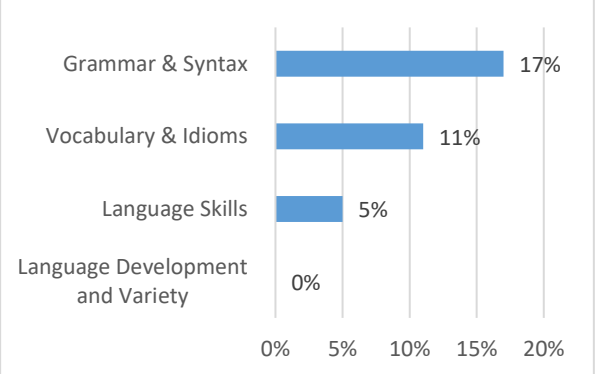
2. Subcategories of Content Approach (Total Percentage 20%)



3. Subcategories of Reader Approach (Total Percentage 7%)



4. Subcategories of Language Approach (Total Percentage 33%)



Graph 2: Subcategories of the Four Approaches of FL Literature Learning

For the *text approach*, 14% of students selected *genre*, whereas 13% of them preferred literary terminology to be within their program. *Story*, *plot*, and *theme* were selected by 7% of students, while only 6% selected *characters.* However, the choice of genre by 14% of students varies in the type of the literary work. Some students expressed their need for

fiction and poetry, whereas others preferred to study drama, prose, and nonfiction. This is clearly expressed in some excerpts from the interviews:

"*I like to study classical poetry from the sonnets of William Shakespeare*." *Student 5*

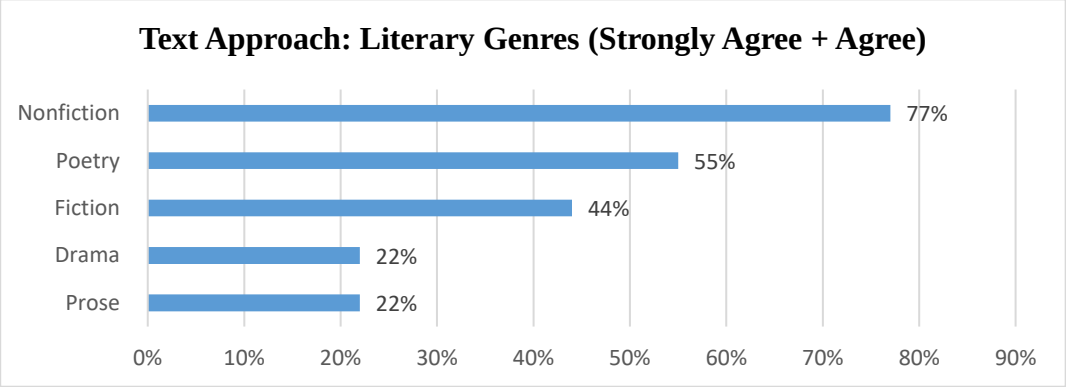
"We *need to study plays such as Hamlet or The Tempest." Student 2*

In the *language approach*, *grammar* and *syntax* were selected by 17% of students, whereas *vocabulary* and *idioms* were preferred by 11% of students. The need to study grammar within literature is orally expressed in the interviews by many students. For instance, when *student 4*, who selected the sub-category of grammar, was interviewed, he justified his choice of grammar as "*grammar is very important because when I graduate... I will be a teacher, so I will use it in my teaching in schools*'. When interviewed, the course instructor echoed the same idea about the importance of grammar in language learning: '*Mastering grammar allows students to be excellent language learners in literature as well as in other courses... It also makes them efficient language teachers in the future."*

Personal development is the only preferred subcategory of the *Reader Approach*; it was chosen by 7% of students. Finally, in the *content approach*, biographical information was the most common subcategory among students (14%). Literary history was chosen by 6% of students, while none of them selected historical, cultural, and social context.

RQ2: To what extent do you think these genres should be included in the course material?

A literary genre is a general concept that falls into many subcategories. The main important literary genres are *poetry*, *fiction*, *nonfiction*, *drama*, and *prose*. Students were asked to express their needs of the literary genres by eliciting the subcategories of the genres they want to include in their literary reading program. The Choices *Strongly Agree* and *Agree* were included and summed up together to express the degree of agreement. The analysis of the data is illustrated on the graph below:



Graph 3: Percentages of Literary Genres Among Students

From the graph above, 77% of students regarded nonfiction as the most important genre they need in their literary reading program. This need is supported by Student 3, who, when interviewed, commented that nonfiction is '*easy to understand and grasp because it includes real-life information'*. Student 6 expressed that "*non-fiction is real-world*

information without any exaggeration." On the other hand, *poetry* represents the second most common literary genre among students where 55% of them expressed their need of this genre. Such a need provides students with the opportunity to experience different types of poetry. This fact is reinforced by *Student 5,* who explained that '*I can select the type of poem that I like the most*'. The other two least common genres among students were *drama* and *prose* (22% of students expressed their need for each genre). In the interviews, some students as well as the course instructor explained that drama is very important, especially when it is put into practice as a requirement for passing literary reading courses:

'*Students can build up their confidence when they perform in a play. They can exhibit their verbal and nonverbal communication'.* (Student 8)

'*Drama encourages teamwork among students in a play*". (Student 7)

' *… Drama should be officially included and taught in the Literary Reading programme. It is taught in all universities throughout the Arab World, but here it is neglected completely ....*' (Course Instructor)

5. Discussion

The analysis part of this study revealed that 14% of the total number of students expressed their need of the *literary genre* as a foreign literature learning approach to be included in their Literary Reading Program. Such a percentage provides the answer to the first research question. The reason for this high percentage is due to the fact that there are various literary genres that can satisfy the different needs of students. This result conforms with the study conducted by Soy (2023) as well as Göçer (2010), who viewed *genre* as an important approach to comprehending foreign language literature. However, *biographical information,* which is important in providing the context of a literary work, has been selected by 14% of the total number of students. The reason is that *biographical information* provides students with insight on how literary figures lived their lives and how they feel about the world or the environment around them. This finding is consistent with the previous empirical research conducted by Bloemart et al. (2019), who insisted on the importance of this type of genre in the curriculum. Such a fact confirms the course instructor's view, who, when interviewed, expressed that "*this information can help students learn more about the literary work such as short stories or poetry..."*

Literary terminology, which facilitates understanding literary subject matter for foreign language learners, has been selected by 13% of the total number of students. This result supports the findings of the study conducted by Wardani & Adityo (2021). Likewise, 17% of students expressed their need for *grammar* and *syntax,* while *vocabulary* and *idioms* have been selected by only 11% of the total number of students to be included in the literary reading program. Such a choice is due to the fact that students want to improve their language competence and literature at the same time. This result confirms the findings of the previous empirical research done by Martin and Laurie (1993) and Bloemert et al. (2019). Moreover, Ariani (2021) advocated the use of the literary texts in teaching grammar. He presented a practical demonstration on how to use literary reading texts in the grammar classroom using multiple activities to integrate grammar with literary texts.

When it comes to the literary genre, 77% of students selected nonfiction, whereas 55% preferred poetry to be used as a literary genre in the literary reading program. These two high percentages provide the answer to the second research question. Such a high value of nonfiction is due to the real-life nature of this type of genre that the students need. This finding is consistent with the previous research, which supports the use of nonfiction in literature learning (McConn, 2018; Vaughn et al., 2021; Nurfebrianti, 2023).

6. Conclusion and Recommendations

Taking into consideration what has been discussed in the previous analysis and discussion sections, the recommended literary reading program for students of the English Department at the University of Benghazi (Sulug Campus) will include the subcategories with high percentages, whereas those with low percentages will be excluded. The Literary Reading Program will include two courses: (Literary Readings A) and (Literary Reading B). The literary reading program is summarized and scheduled below.

Literary Reading A (Four-Month Semester)

Time	Genres	Examples
1st Month	Nonfiction	One factual historical Novel
2nd Month	Nonfiction	Various documentary documents
3rd Month	Poetry	4 Poems: ‣ Context ‣ General Meaning ‣ Detailed Meaning ‣ Poet's Intention ‣ Theme
4th Month	Fiction	One Fictional Literary Work

Literary Reading B (Four-Month Semester)

Time	Genres	Subcategories
1st Month	Literary Terminology	Terms related to the most important concepts of the English Literature
2nd Month	Biographical Information	Students receive biographical information for the most important Literary Figures of the English and American Literature

3rd Month	Story, Plot, and Theme	Students study a short story and a novel to practice finding out the story, plot and theme
4th Month	Grammar, Syntax Vocabulary and Idioms	Students study grammar, syntax, vocabulary and idioms. The examples should be extracted from topics related to English and American literature.

Lesson Plan

It is worth mentioning that the lesson plan should not only focus on grammatical accuracy or communicative skills. It must also concentrate on the integration of grammar, literature, and oral and written creative language. Using short reading texts such as short stories, excerpts from novels, and poems is a practical technique. The lesson plan, summarized below, is a modified version of the one used by Weber (2018). It can be used as a model for literary reading courses at the Department of English (Suluq Campus).

Lesson Plan.

Language Approach: Grammar and Syntax

Genre Type: Nonfiction

► Activate background knowledge of the topic.

► Introduce the subject matter of the text to arise learner's curiosity.

► Read an excerpt from a nonfiction carefully

► Explain the concepts and the new vocabulary in the nonfiction

► Identify the functions of the literary properties.

► Formulate the grammatical rules in a groupwork.

► Apply and practice new grammatical rules

► Students apply and practice the grammatical rule in close-ended exercises.

► They freely write down their own texts using the literary texts (nonfiction) as a model.

The main objective to write their own topic which is relevant to their current personal situations. (Weber, 2018)

Bibliography

Abdelrady, A. H., Jahara, S. F., Elmadani, A. E. A., & Kumar, T. (2022). The attitude of Sudanese EFL students towards literature to enrich their vocabulary building. *Education Research International*, *2022*(1), 7569371.

Al-Busaidi, S. (2003). *Academic needs of EFL learners in the intensive English language program at Sultan Qaboos University in the Sultanate of Oman*. Unpublished PhD thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign, United States-Illinois.

Al-Tamimi, A., & Shuib, M. (2010). Investigating the English Language needs of petroleum engineering students at Hadhramout University of Science and Technology. *The Asian ESP Journal Volume*. 6(1), 6-34.

Ali, H. I. H., & Salih, A. R. A. (2013). Perceived Views of Language Teachers on the Use of Needs Analysis in ESP Materials Writing. *English Language Teaching*, *6*(3), 11-19.

Antony, J., McDermott, O., Sony, M., Toner, A., Bhat, S., Cudney, E. A., & Doulatabadi, M. (2023). Benefits, challenges, critical success factors and motivations of Quality 4.0–A qualitative global study. *Total Quality Management & Business Excellence*, *34*(7-8), 827-846.

Ariani, S. (2021). Should Literary Texts be Used in Teaching and Learning Grammar? *Prosiding Seminar Nasional Bahasa, Sastra, dan Seni (Sesanti)*, 305-313.

Barrette, C., Paesani, K., & Vinall, K. (2010). Toward an integrated curriculum: maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals 43*,(2), 216–30.

Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., & Van de Grift, W. (2019). Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*, *47*(3), 371-384.

Bloemert, J., Paran, A., & Jansen, E. (2020). Connecting students and researchers: the secondary school student's voice in foreign language education research. *Cambridge Journal of Education*, *50*(4), 429-449.

Byrne, J., & Humble, A. (2007). An introduction to mixed method research. *Atlantic Research Centre for Family-work Issues*, *1*, 1-4.

Chemir, S., & Kitila, T. (2022). Learners' needs analysis for English for academic purposes in ethiopian higher education institutions: The case of Wachemo University freshman students. *Cogent Education*, *9*(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2026190

Cresswell, J., & Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angles: Sage.

Dudley-Evans, T., & John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fadel, S., & Rajab, H. (2017). Investigating the English Language Needs of the Female Students at the Faculty of Computing and Information Technology at King Abdulaziz University in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, *10*(6), 69-82.

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Columbus, OH: Merrill.

Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learning method and jigsaw technique on teaching literary genres. *Educational Research and Reviews*, 5(8), 439-45.

Hoecherl-Alden, G. (2006). Connecting language to content: Second language literature instruction at the intermediate level. *Foreign Language Annals 39*(2), 244–54.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ishak, C. N. (2019). Metaphorical Analysis of Teachersâ€™ and Studentsâ€™ Perceptions of ESP. *Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, *5*(1), 56-76.

Jääskä, E., Lehtinen, J., Kujala, J., & Kauppila, O. (2022). Game-based learning and students' motivation in project management education. *Project Leadership and Society*, *3*, 100055.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, *7*(4), 396-403.

Mackay, R., & Palmer, J. (1981). *Languages for Specific Purposes. Program Design and Evaluation*. Newbury House Publishers, Inc., 54 Warehouse Lane, Rowley, MA 01969.

Martin, A., & Laurie, I. (1993). Student views about the contribution of literary and cultural content to language learning at intermediate level. *Foreign Language Annals*, *26*(2), 189–207.

Maurer, T., & Pierce, H. (1998). A comparison of Likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, *83*(2), 324-29.

McConn, M. (2018). Close reading of literary nonfiction: The three-column journal. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *91*(2), 66-71.

Nunan, D. (1988). *The Learner-centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nurfebrianti, P. (2023). The Development of Non-Fiction Text Books for Class XI Vocational High Schools Based on the Cooperative Integrated Reading and Composition Learning Model. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *6*(8), 18-24.

Paesani, K., & Allen, H. (2012). Beyond the language-content divide: Research on advanced foreign language instruction at the postsecondary level. *Foreign Language Annals 45*(1), 54–75.

Pranoto, B & S. (2020). A Need analysis of ESP for physical education students in Indonesia. *Journal of English Education and Applied Linguistics*, *9*(2), 93-109.

Rachmawati, U. (2020). What Lies Behind the Students' Need in English for Specific Purposes: A Reflection of Needs: A Reflection of Needs Analysis. *JOLLT Journal of Language and Language Teaching, 8 (2),* 213-221.

Ray, J. (1980). How many answer categories should attitude and personality scales use? *South African Journal of Psychology, 10(1-2),* 53–54.

Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall. UK: Prentice Hall International (UK) Ltd.

Schutz, N., & Derwing, B. (1981). The problem of needs assessment in English for specific purposes: Some theoretical and practical considerations. *Language for specific purposes program design and evaluation,* 29-45.

Septiana, et al (2020). Needs analysis based English syllabus for computer science students of Bina Darma University. *Journal of English Education, 8 (2),* 299-309.

Soy, S., Maisarah, I., & Sovann, L. (2023). Students' perceptions of literary texts, challenges in learning, and learning strategies. *Journal of English Teaching and Learning Issues, 6*(2), 81-94.

Tanujaya, B., Prahmana, R. C. I., & Mumu, J. (2022). Likert scale in social sciences research: Problems and difficulties. *FWU Journal of Social Sciences, 16*(4), 89-101.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). *Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences*. In Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research,* 3-50. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tsang, A., Paran, A., & Lau, W. W. (2023). The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views. *Language Teaching Research, 27*(5), 1120-1141.

Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research,* 189-208. Thousand Oaks, CA: Sage.

Vaughn, M., Sotirovska, V., Darragh, J. J., & Elhess, M. (2021). Examining agency in children's nonfiction picture books. *Children's Literature in Education,* 1-19.

Wardani, A., & Adityo, A. (2021). Investigating Terminologies in Teaching Literature: A Corpus Study. *Journal of Education, Teaching and Learning, 6*(2), 198-203.

Weber, A. (2018). Teaching grammar through literature in foreign language learning with German as an example. *Per Linguam, 34*(1), 78-89.

Appendix 1: Questionnaire

Dear Student

This questionnaire is a complementary part of a research article. Your responses will be of great value. Your information will be highly confidential. Thanks in advance for your cooperation.

Q1. Which approach do you need in learning Literary Reading? أي طريقة تحتاجها لتعلم مادة الادب

	Please (✓)
(1) Text: terminology, genre, setting, story, plot, theme, characters **التركيز على النص**: المصطلحات، نوع النص، الزمن والمكان، القصة، الحبكة، الموضوع، الشخصيات	
(2) Context: biography, historical, cultural, social, literary history **التركيز على السياق**: السيرة، السياق التاريخي، الثقافي، والاجتماعي، التاريخ الأدبي	
(3) Reader: reading experience, literary taste, personal development **التركيز على القارئ**: تجربة القراءة، الذوق الأدبي، التطوير الذاتي	
(4) Language: grammar, syntax, vocabulary, idioms, language skills and language development and variety. **التركيز على اللغة**: القواعد، تركيب الجمل، المفردات، العبارات الاصطلاحية، مهارات اللغة، التنوع	

(1) Text Approach التركيز على النص **Please (✓)**

Literary terminology	المصطلحات الأدبية	
Genre	نوعية النص	
Setting	الزمان والمكان	
Story, plot & theme	القصة، الحبكة، والموضوع	
Characters	الشخصيات	

(2) Context Approach التركيز على السياق **Please (✓)**

Biographical information	معلومات عن السيرة	
Historical, cultural, social context	السياق التاريخي، والثقافي، والاجتماعي	

Literary history	التاريخ الأدبي	

(3) Reader Approach التركيز على القارئ Please (✓)

Reading experience	تجربة القراءة	
Literary taste	التذوق الادبي	
Personal development	التطوير الذاتي	

(4) Language Approach التركيز على اللغة Please (✓)

Grammar & syntax	القواعد وتركيب الجمل	
Vocabulary & idioms	المفردات والعبارات الاصطلاحية	
Language skills	مهارات اللغة	
Language development & variety	التنوع وتطوير اللغة	

Q2. To what extent do you think these genres should be included in the course material?

ضع علامة (**إلى أي مدى تعتقد أن هذه النصوص الأدبية ينبغي تضمينها في المواد الدراسية؟ ✓)**

	Strongly Agree موافق بشدة	Agree موافق	Neutral محايد	Disagree غير موافق	Strongly Disagree غير موافق بشدة	Please Comment on your choice من فضلك قم بالتعليق على اختيارك
Poetry الشعر						
Fiction الرواية الخيالية						

Nonfiction الرواية الحقيقية						
Drama المسرح						
Prose النثر						

Appendix 2: Interview

Dear Participant

I would like to thank you for devoting your time to participate in this interview. I would like to ask you about your selection of the categories and subcategories of the Comprehensive Approach of FL Literature Learning.

Your comments will be of great value in the analysis and discussion of my research article. In addition, they will help me formulate the conclusion and recommendation to set up Literary Reading Programme for future English Department students (Suluq Campus).

Do you have any enquiries about what I have explained?

Would you like to participate in the interview?

Thanks,

Date of the Interview: 16/03/2023

Questions

Q1. Why do you think that Text Approach is important?

Q2. Why do you think that Context Approach is important?

Q3. Why do you think that Reader Approach is important?

Q4. Why do you think that Language Approach is important?

Q5. Would you please comment on your choice? (for the subcategories)

Q6. Why do you select (this genre) to be included in the programme? (Question 2)

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The sixteen number December 2024

L1 Attrition Resulting from L2 Domination
A case Study of an EFL Young Learner

استنزاف اللغة الأولى الناتج عن هيمنة اللغة الثانية

دراسة حالة لمتعلمة شابة تتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

سعاد محمد عمر

عضو هيئة تدريس بكلية التربية / جامعة طبرق

Member Staff at the Faculty of Education of Tobruk university

محاضر مساعد

Assistant Lecturer

LeenAltwati@gmail.com

Abstract

This case study examined the phenomena of language attrition and acquisition. The objectives of the study were to describe how an EFL young learner lost her L1, but at the same time acquired another language, as well as the factors that cause them. The case of this study was a 9-year-old EFL learner. The instruments used in the study were, interview and observation. This study showed that the girl was exposed to her L1 during the speech delay period , therefore, she does not comprehend her L1 too well. On the contrary, she speaks Arabic fluently. As for the factors influencing her language attrition and acquisition, it was found that the age when she was exposed to the language plays a crucial role in determining the level of fluency of each language she acquires, and the exposure frequency with the new languages also plays an important role in her language acquisition. This aligns with the interference hypothesis, which suggests that attrition is caused by the growing influence of the dominant second language (Köpke & Schmid, 2004). This study also revealed that the case was considered a right-brain dominant child, and she subconsciously imitated the native English pronunciation and accent from watching videos on YouTube. It also indicated that she experiences the language attrition as the role of her speech delay in her language development provides more with L2 than L1.

Keywords: language attrition, language acquisition, speech delay, interference hypothesis, EFL young learners

الملخص

بحثت دراسة الحالة هذه ظاهرة استنزاف اللغة واكتسابها. وكانت أهداف الدراسة وصف كيف فقدت متعلمة شابة تتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لغتها الأولى، ولكنها في الوقت نفسه اكتسبت لغة أخرى، فضلاً عن العوامل التي تسبب ذلك. كان موضوع هذه الدراسة متعلمة شابة تتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تبلغ من العمر 9 سنوات. وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي المقابلة. وأظهرت هذه الدراسة أن المتعلمة تعرضت للغتها الأولى أثناء فترة تأخير

الكلام، وبالتالي فإن المتعلمة لا تفهم لغتها الأولى جيدًا. وعلى العكس من ذلك، تتحدث المتعلمة العربية بطلاقة. أما بالنسبة للعوامل المؤثرة على استنزاف اللغة واكتسابها، فقد وجد أن العمر الذي تعرضت فيه للغة يلعب دورًا حاسمًا في تحديد مستوى طلاقة كل لغة تكتسبها، كما يلعب تكرار التعرض للغات الجديدة دورًا مهمًا في اكتسابها للغة. وهذا يتماشى مع نظرية فرضية التداخل التي تقول إن الاستنزاف يرجع بشكل مباشر إلى التأثير المتزايد للغة المهيمنة الجديدة المتنافسة (كوبكي وشميد، 2004). وكشفت هذه الدراسة أيضًا أن الطفلة كانت تعتبر طفلة مهيمنة على الجانب الأيمن من الدماغ، وأنها قلدت دون وعي نطق اللغة الإنجليزية الأصلية واللهجة على يوتيوب. وأشارت أيضًا

إلى أن الطفلة تعاني من استنزاف اللغة كنتيجة لتأخرها في الكلام، وتوفر بيئتها المزيد من اللغة الثانية مقارنة باللغة الأولى.

الكلمات المفتاحية: استنزاف اللغة، اكتساب اللغة، تأخر الكلام، فرضية التداخل، متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

Introduction

Language attrition, particularly first language (L1) attrition, refers to a gradual decline in native language proficiency. This is often due to prolonged and dominant use of a second language (L2) (Schmidt, 2011). In the context of English as a foreign language (EFL), the dominance of the second language can significantly impact L1 retention, especially among young learners who are exposed to the second language early on (Kupisch & Rothman, 2016). L1 attrition among young EFL learners poses a variety of challenges. As English assumes a more central role in their educational and social environments, the use of the native language may decline, leading to decreased L1 proficiency and confidence (Montrul, 2002). This shift often raises concerns about cultural identity, cognitive development, and overall educational performance, especially in multilingual societies where achieving a balance between the two languages is of paramount importance (De Bot, 2001).

This case study aims to explore the impact of L2 dominance on L1 attrition in a young Libyan female learner. By analyzing the learner's language use, proficiency, and linguistic behaviors, this research will shed light on how L2 dominance (English) impacts L1 retention (Arabic). In addition, the study seeks to understand the broader implications of L1 attrition, including its impact on identity and educational outcomes.

Research Questions

This study is intended to answer the following questions:

1. To what extent does the dominance of the second language affect the mastery and use of the first language among learners of English as a foreign language?

2. What are the factors that cause the language attrition and acquisition?

Aims of the Study

In line with the research questions, the objectives of this study are as follows:

1. Investigating how increased use of English (L2) impacts the proficiency and use of Arabic (L1) among young Libyan female learners.
2. Exploring the effect of frequent use of English (L2) on the proficiency and retention of Arabic (L1) among young Libyan female learners.

Literature Review

First language attrition and its nature

First language attrition refers to the gradual loss or erosion of the first language (L1) as a result of the increasing dominance of the second language (L2). This phenomenon is particularly evident in bilingual speakers or learners immersed in a second language-

dominated environment, where the frequent use of the second language replaces the first language over time. As Schmid (2011) describes, first language attrition is a cognitive and social process whereby decreased exposure to and use of the first language contributes to a gradual loss of fluency.

The severity of this attrition can vary depending on several factors, such as the age at which the second language is introduced, the level of immersion in the second language environment, and the frequency of use of the first language.

In addition, attrition manifests itself in the form of impaired ability to recall vocabulary and grammar. Pavlitkor (2004) emphasizes the emotional and psychological components of first language attrition, especially among younger learners, where the sense of identity associated with the first language may be affected.

Second language dominance and its impact on the first language

Second language dominance occurs when the second language becomes more dominant than the first language. In contexts where learners are immersed in a second language environment, the second language often replaces the first language in everyday communication and social interactions. Factors contributing to second language dominance include the status associated with the second language, the motivation to learn the second language, and the societal advantages associated with second language proficiency. For example, English, as a global lingua franca, is often seen as having higher economic and educational value than many local languages.

In such cases, Montroll (2008) argues that younger learners, especially those in educational systems that emphasize the second language, are particularly vulnerable to second language dominance. This dominance can lead to a gradual shift where the second language is used primarily, eventually leading to the attrition of the first language.

The impact of the second language on the first language among young learners.

Young learners are particularly vulnerable to L1 attrition as a result of L2 dominance. Because of their stage of cognitive and linguistic development, the critical period hypothesis, proposed by Benfield and Roertz (1959), suggests that the brain is more flexible during early childhood, making it easier for young learners to acquire new languages. However, the same flexibility can make the first language more susceptible to attriti on if the second language is introduced at an early age and used frequently.

Paradis (2007) and Cook (2003) highlight that in such cases, young learners of English as a foreign language may exhibit code-switching behaviors where L2 structures influence their L1 use and with language dominance. Second, the retrieval of first language vocabulary, grammar, and even sentence structure becomes increasingly difficult, leading to a gradual decline in first language proficiency. This can have significant cognitive and social implications, as children have difficulty maintaining their linguistic and cultural identities associated with the mother tongue, a phenomenon also discussed by Smith (2010).

English as a second language is dominant in EFL contexts.

In countries where English is taught as a foreign language, such as Libya, English often becomes the dominant second language, which can lead to learners' first language attrition.

Kecskes, I., & Papp (2000) explain that English, due to its global status, is given greater importance in both educational and social contexts. As a result, young learners in these environments may face a situation where the use of English outweighs the use of their own language, accelerating the attrition of the first language.

Furthermore, Kommitz (1984) argues that educational systems that prioritize instruction in English often unintentionally foster environments where the second language dominates the first language. This shift is particularly important in contexts where English is seen as a higher status language, leading to young learners having less exposure to and use of their mother tongue at home or in social situations.

Case studies on first language attrition

Various case studies have highlighted the experiences of young learners who experience first language attrition as a result of second language dominance. For instance, Schmidt and Kopke (2013) documented cases of children who, after being immersed in a second language-dominated environment, faced significant difficulties in maintaining their first language. These case studies consistently show that when the second language becomes the primary medium of communication and education, young learners' ability to speak and comprehend their first language declines significantly.

Kopke and Schmidt (2004) further argue that the rate and extent of first language attrition are influenced by factors such as the level of exposure to the second language, integration into second-language communities, and the learner's motivation to maintain their first language. However, these studies have largely focused on learners in Western contexts and do not account for the unique sociolinguistic challenges faced by young Libyan EFL learners, particularly female learners, in maintaining their first language.

Research Gap: Despite the previous research and its valuable importance, there is limited research on EFL learners (Libyans), where Arabic (L1) is at risk of attrition due to the increasing interest and influence of English (L2) in educational settings. In addition, insufficient attention has been paid to how different cultural and social factors affect L1 retention.

Contribution of this study: This study aims to fill the gap by examining L1 attrition among young Libyan female learners in English-dominated environments. This research will explore how social, cultural and educational factors in Libya affect L1 attrition, and examine whether active language retention efforts by families and educational institutions are able to mitigate the effects of L2 dominance on L1 proficiency.

Methodology

This qualitative case study explored L1 attrition resulting from L2 dominance among young Libyan female EFL learners. The case study method was chosen because it provides an in-depth exploration of the complex social and environmental factors that contribute to L1 attrition, especially in real-world settings where English has become the dominant language.

participant

The participant is a 9-year-old Arabic-speaking girl who has been attending an English-medium school for four years. She was selected for this case study based on her observed signs of L1 attrition, such as a marked decline in her use of Arabic and difficulty with Arabic vocabulary. The participant is the only child in a family where Arabic is the primary language, but exposure to English in school and social settings has led to increased L2 dominance. This makes her a suitable candidate for studying the effects of L2 on L1 attrition.

Data Collection Tools

The data collection process involves multiple methods to provide a comprehensive understanding of L1 attrition:

- **Observations:** Conducted over four weeks at home and school, focusing on the participant's use of both Arabic and English. Field notes and audio recordings are used to collect data.
- **Interviews:** Semi-structured interviews are conducted with the participant, her parents, and her teachers. Parents are interviewed about their native language practices and attitudes toward bilingualism, while the participant's interview explores her own perceptions of language use.

Data Analysis

The data will be analyzed using thematic analysis, following the approach of Brown and Clark (2006). Observation and interview data will be coded to identify key themes related to L2 dominance and L1 attrition. Themes such as social pressures, educational influences, and family practices will be explored in relation to the participant's language proficiency.

Results

Interviews

In this study, semi-structured interviews were conducted with a 9-year-old girl, her parents, and her teachers to explore the dominance of English (L2) over Arabic (L1) in her daily life. The aim of these interviews was to explore the child's use of language at home and school from multiple perspectives, including her own, her parents', and her teachers', in order to understand how the dominance of English over Arabic is reflected in her daily interactions.

Questions included: patterns of language preference, any difficulties she faces in using Arabic, and how this shift in language dominance affects her communication and learning. The following are the questions posed to the participant, her parents, and her teachers, along with their responses that reflect the observed patterns of language dominance.

Questions for participation (9-year-old girl)

Q.1 Which language do you feel more comfortable speaking, Arabic or English? And why?

I feel more comfortable speaking English, because I use it all the time at school and with my friends, it's easy for me.

Q.2 When do you usually speak Arabic?

I mostly speak Arabic at home with my parents but sometimes I forget some words, so I switch to English.

Q.3. Do you find it difficult to remember words in Arabic? Can you give me an example?

Yes, sometimes when I try to talk about school or things with my friends, I forget how to say them in Arabic, like math words or things you do in class.

Q.4. *How do you feel when you are asked to speak Arabic at school or at home?*

It seems more difficult, I have to think more when I speak Arabic, English comes to me faster.

Q.5. *How important do you think speaking Arabic is?*

I think it's important because my parents and grandparents speak Arabic, but speaking it all the time is harder.

In sum, during the interview, the child expressed a clear preference for English, describing it as the easiest language to use, especially at school and with friends. The child described Arabic as more difficult and explained that she often forgot words in Arabic, especially when trying to talk about school or personal experiences.

This preference for English reflects the child's increasing comfort and fluency in the second language and her declining ability to use the first language fluently due to the depletion of the first language. When asked about her feelings about Arabic, the child expressed some affection for the language, saying that thinking and responding in Arabic takes longer, suggesting that cognitive processing in the first language has become more effortful, indicating that English use has become more active.

Questions for parents

Q1. How has your daughter's use of language changed over time?

When she was younger, she spoke a lot of Arabic, but now she prefers to speak English, especially when talking about school and her friends

Q2. What language does she use at home, and how does she respond?

We try to speak Arabic as much as possible at home, but she often responds in English or a mix of the two languages.

Q3. Have you noticed any difficulty when she speaks Arabic?

Yes, she sometimes stops and struggles to find the right words in Arabic, she seems to forget some vocabulary she used to know.

Q4. Does she prefer English to Arabic in any particular situations?

Yes, especially when talking about schoolwork, friends or watching TV, she naturally switches to English because it is easier for her in these contexts.

Q5. What do you think of her increasing use of English over Arabic?

We are proud of her English skills, but we are concerned that she is losing her fluency in Arabic, which is important for communicating with the family and understanding her cultural roots.

In short, the interview with the participant's parents revealed growing concerns about their child's declining use of Arabic. The parents noted a significant shift towards English as the dominant language, particularly in everyday conversation. The parents reported that their child had once been fluent in Arabic but now often resorted to English in most interactions, even at home where Arabic is encouraged.

The parents reported that their child had difficulty remembering certain words or phrases in Arabic, preferring instead to respond in English. This is consistent with a broader pattern of first language attrition where the first language is less frequently used.

Questions for teachers

Q1. How would you describe the student's use of language in the classroom?

The student uses English primarily in the classroom, both when speaking to her peers and when responding to teachers, and even in subjects that include Arabic, she tends to rely on Arabic.

Q2. Do you notice any difficulties when asked to speak or write in Arabic?

Yes, the student hesitates when writing in Arabic and asks for help with vocabulary or spelling, and when speaking, the student mixes English and Arabic, especially when discussing educational topics.

Q3. How does the student interact with her peers in both English and Arabic?

The student speaks primarily in English with her friends, even when they speak Arabic. The student seems more comfortable and confident when using English in social interactions.

Q4. How do her studies perform in both English and Arabic?

She excels in subjects taught in English, showing strong comprehension and writing skills, but finds it difficult to express her ideas fluently.

Q5. What strategies does the teacher use to support both languages, and how does she respond?

She tries to encourage the use of Arabic in specific subjects and during school activities. However, she tends to resort to English whenever possible, especially in group work or discussions.

Summary, the interview with teachers provided valuable insights into the language use and academic performance of the 9-year-old student. Teachers noted that the child communicates primarily in English, both in the classroom and with her peers, even when speaking with fellow Arabic-speaking students. English has become her dominant language, and she appears more confident and comfortable using it.

In educational settings, the student excels in subjects taught in English, and demonstrates strong comprehension and communication skills; however, when asked to use Arabic, she faces noticeable challenges. Teachers reported that she hesitates a lot when speaking or writing in Arabic and has difficulties with vocabulary and grammar. This has affected her performance in subjects that require strong Arabic proficiency, where she needs additional support. Teachers also noted that despite efforts to promote the use of Arabic during specific activities and lessons, the student tends to revert to English, particularly in group work and discussions.

In general, teachers expressed concern about her declining proficiency in Arabic and stressed the need for ongoing support to maintain her proficiency in both languages.

Observations

When observing the language patterns of a 9-year-old EFL learner from a bilingual family, several trends in L1 attrition emerged. At home, the parents spoke Arabic; however, the child frequently responded in English, especially when discussing school-related topics. She hesitated when trying to use Arabic to form complex sentences, and frequently inserted English words where her Arabic vocabulary seemed inadequate. This suggests an increasing reliance on English even in informal family settings.

At school, English was the dominant language in all observed interactions. The child spoke fluently in English with both teachers and peers, and showed no hesitation or discomfort. In contrast, Arabic was rarely used in the school environment, reinforcing the dominance of English and contributing to the child's reduced opportunities to practice her L1.

Questions for participant (9-year-old girl)

Q1. Which language do you prefer using at home and at school? Why do you think that is?

I prefer using English at school because everyone speaks it, and I learn everything in English. At home, I mostly speak Arabic, but sometimes I use English when talking about school stuff.

Q2. In what situations do you mix Arabic and English when speaking? Can you give examples?

I mix them when I forget the Arabic word for something. Like when I say, 'Can you give me the pencil?' in English, but then I might say, '**ممكن تعطني**' if I can't remember the word.

Q3. 3. Do you ever find it difficult to speak Arabic? If yes, when does this happen and why?

Yes, it's sometimes hard to speak Arabic when I have to talk about things I learned in school. I can't remember the Arabic words for a lot of the subjects because I learn them in English.

4. When talking about things you learned at school, which language do you find easier to use? Why?

I find it easier to use English because that's the language we use for all the subjects in school. It feels more natural for me to explain things in English.

For Teachers:

Q1. Which language does the child primarily use during classroom activities and discussions?

The child primarily uses English in all classroom activities and discussions. She rarely speaks Arabic in class.

Q2. Does the child switch between Arabic and English in the classroom? If so, in what situations?

She occasionally switches to Arabic when she interacts with Arabic-speaking friends, but these instances are quite rare.

Q3. How would you describe the child's confidence in using English versus Arabic in classroom interactions?

She is very confident using English, almost to the point of being fluent. However, she appears less confident when asked to use Arabic, often hesitating.

Q4. Have you noticed any difficulties or hesitation when the child is asked to use Arabic in class? If so, in what situations?

Yes, she shows noticeable hesitation when asked to participate in activities that require her to use Arabic, especially when responding to questions or giving explanations.

For Parents:

Q1. How often does your child use Arabic at home? In what situations does she use it?

She mostly uses Arabic at home, especially when talking to us, her parents. However, she tends to switch to English when talking to her friends over the phone or during video calls.

Q2. Does your child mix English and Arabic when speaking at home? If so, when does this happen?

Yes, she mixes both languages quite often, especially during casual conversations. For example, she might say, 'I want to watch a **فيلم** (film)' when talking to us.

Q3. Have you noticed any difficulty or hesitation when your child uses Arabic, particularly when talking about school or other complex topics?

Yes, she hesitates when discussing school-related topics in Arabic. For example, when she talks about math or science, she struggles to find the right Arabic words.

Q4. Has your child's use of Arabic changed over time? If so, how?

Yes, we have noticed that her use of Arabic has decreased over the past year. She used to speak it more fluently, but now she often prefers English.

For Informal Situations (Family or Social Activities):

Q1. When interacting with friends or family members outside of school, which language does the child use more often?

She mostly uses English when interacting with her friends, but she switches to Arabic when talking to older family members, especially during cultural discussions.

Q2. When asking for help or providing answers in informal situations, which language does the child use?

She usually asks for help in Arabic for simple things, but when she's explaining something more complex, she switches to English.

Q3. *In informal conversations with older family members or friends, does the child tend to use Arabic, English, or both? Why do you think this is?*

She tends to use English with her friends but uses some Arabic phrases with family. I think she feels comfortable with English, but she tries to use Arabic out of respect for our culture.

By using these questions, we were able to effectively observe and document the child's language behavior across different settings, thereby enhancing our understanding of L1 attrition and L2 dominance.

Observations in the home environment indicated that while Arabic was the primary language spoken by the parents, the child frequently responded in English or switched between the two languages. During informal family conversations, the child exhibited hesitation when attempting to speak Arabic, particularly when discussing school-related topics. This pattern of inserting English words or phrases into Arabic sentences suggests a growing reliance on the second language, even in an environment where the first language is emphasized.

In informal interactions, such as seeking assistance or giving brief responses, the child occasionally used Arabic. However, these instances were predominantly limited to simpler phrases relevant to the immediate context. This implies that while the child retains some basic conversational skills in Arabic, she encounters difficulties producing more complex or spontaneous language, which is a significant indicator of first language attrition.

In the school setting, our observations confirmed the dominance of English in the child's language use. The child was immersed in an English-speaking environment, employing English not only during classroom activities but also in informal conversations with friends and peers. This reflects a high level of fluency and confidence in English. Notably, there was minimal use of Arabic in school-related interactions, highlighting the complete dominance of the second language within the educational context. Such an environment reinforces the use of one language over the other, ultimately diminishing the opportunities for practicing the first language.

Discussion

The findings from the interviews and observations provide a comprehensive understanding of the gradual attrition of the first language (L1) among participants, primarily due to the dominance of English (L2) in both educational and social contexts. Several key themes emerged from these findings that contribute to the erosion of L1 proficiency.

1. Environmental and social factors

Observations in both the home and school environments highlight that L2 dominance significantly influences L1 attrition among participants. In the school environment, English is the dominant language, limiting opportunities to use Arabic. Despite parental efforts to maintain Arabic as the primary language at home, the child's increasing preference for English suggests that L2 is increasingly replacing L1.

2. Cognitive effects of L1 attrition

Participants' difficulties in remembering Arabic words and their frustration with speaking Arabic confirm that L1 retrieval is becoming more difficult. This phenomenon can be explained by the activation threshold hypothesis (Schmid, 2011), which posits that infrequent use of the first language raises its activation threshold, leading to slower retrieval and greater cognitive effort when trying to access the first language. The child's preference for English, which is described as faster and easier, reflects this cognitive shift; frequent use of English has made it cognitively accessible, leading her to perceive the first language as difficult and effortful. This cognitive shift is also evident in the child's grammatical errors and her reliance on English sentence structures when trying to communicate in Arabic, indicating her decreased proficiency in her first language.

Conclusions

Through interviews and observations, the results revealed a significant decline in the child's proficiency in the first language (Arabic) due to the strong dominance of the second language (English) in educational and social contexts. The child's increasing reliance on English, coupled with limited opportunities to use Arabic, led to noticeable signs of first language attrition, including difficulty remembering vocabulary, forming complex grammatical structures, and maintaining fluency in spontaneous speech.

This case illustrates that exposure to a foreign language at a very early age can lead to native-like pronunciation; however, the child's loss of her mother tongue raises concerns about maintaining the vernacular. Such situations may occur in other families where the dominance of a foreign language undermines the use of vernacular.

References

Clarke, M. (2016). Language Dominance and the Attrition of First Language Skills. Language Learning and Teaching, 26(3), 67-90.

Cook, V. (2003). Effects of the second language on the first. Multilingual Matters.

De Bot, K. (2001). Language attrition and language shift. International Journal of Bilingualism, 5(3), 213-221.

Kecskes, I., & Papp, T. (2000). Foreign language and mother tongue. Psychology Press.

Kommitz, H. (1984). Language Attrition in Expatriates: The Impact of Cultural and Social Factors. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 5(1), 43-56.

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2004). First language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues (pp. 1-43). John Benjamins.

Kupisch, T., & Rothman, J. (2016). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. International Journal of Bilingualism, 22(5), 564-582.

Montrul, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor. John Benjamins Publishing.

Montroll, S. (2008). Language Shift and Maintenance in Bilingual Contexts: The Role of Sociolinguistic Factors. Multilingual Matters.

Paradis, M. (2007). Bilingualism and Neuropsychology: An Overview. In F. Grosjean &

P. Li (Eds.), The Psycholinguistics of Bilingualism (pp. 223-250). Wiley-Blackwell.

Pavlitkor, A. (2004). The Interplay between L1 Attrition and L2 Acquisition: A Case Study. Language Learning Journal, 32(2), 143-158.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). Speech and brain mechanisms. Princeton University Press.

Schmid, M. S. (2011). Language Attrition. Cambridge University Press.

Schmid, M. S., & Köpke, B. (Eds.). (2013). First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues. John Benjamins Publishing.

Smith, J. (2010). The Impact of Language Immersion on L1 Attrition. Applied Linguistics, 31(2), 235-256.

University of Benghazi … Faculty of Education
Journal of Faculty Education … The sixteen number December 2024

An Investigation on the Effective Strategies and Challenges for Promoting Bilingualism in Young Children in the Libyan Society

دراسة حول الاستراتيجيات والتحديات الفعالة لتعزيز ثنائية اللغة لدى الأطفال الصغار في المجتمع الليبي

By Aisha Younis A. Jwaili

and

Omnia. A. M. A. El mansoury

عائشة جويلى

وامنية المنصورى

2024

aisha.jwely@uob.edu.ly

Abstract

Children naturally possess the capacity and aptitude to acquire multiple languages during their formative years, displaying a significant interest in language acquisition. This is a major concern and a motive for some parents for their children to become bilingual. Various factors, including the age of the child, exposure to different languages, and social interactions, play crucial roles in shaping their language skills. This study revealed different strategies and challenges. The strategies can be parent's efforts in addition to school help. The challenges are finding a good school for the children's education, financial factors and time-consuming factors.

Keywords: *Bilingualism, Language Acquisition, Language Learning, English as a foreign language (EFL)*

يتمتع الأطفال بطبيعة الحال بالقدرة والاستعداد لاكتساب لغات متعددة خلال سنوات تكوينهم، مما يُظهر اهتمامًا كبيرًا باكتساب اللغة. وهذا مصدر قلق كبير ودافع لبعض الآباء ليصبح أطفالهم ثنائيي اللغة. تلعب عوامل مختلفة، بما في ذلك عمر الطفل والتعرض للغات مختلفة والتفاعلات الاجتماعية، أدوارًا حاسمة في تشكيل مهاراتهم اللغوية. كشفت هذه الدراسة عن استراتيجيات وتحديات مختلفة. يمكن أن تكون الاستراتيجيات عبارة عن جهود الوالدين ومساعدة المدرسة أيضًا. تتمثل التحديات في العثور على مدرسة جيدة لتعليم الأطفال والعوامل المالية والمستهلكة للوقت.

Introduction:

Child bilingualism is when a child can effectively communicate in two languages daily. Studies show that being bilingual from a young age brings various cognitive, emotional, and social advantages. Koppel & Storm (2014) demonstrated that cognitive inhibition plays a vital role in enhancing creative problem-solving on tasks that require remote associative thinking. Studies suggest that bilingual learning can foster the development of cognitive inhibition, leading to improved convergent thinking skills. It is now understood that children raised with two languages are not confused; rather, they display linguistic creativity like code-mixing, showcasing their cleverness rather than any sense of bewilderment. Children typically acquire their first language (L1) organically without direct parental guidance, yet they can acquire a second language with parental support. Certain parents express their apprehension regarding raising bilingual children. They worry that bilingualism might impede their children's language progression, potentially causing delays and cognitive challenges. Some parents fear that their child's proficiency in their native language could diminish due to early exposure to a second language.

The concept of bilingualism is multifaceted, considering variables like age of language acquisition, sequential versus simultaneous language learning, and the degree of fluency attained in each language. Simultaneous bilingualism refers to children who begin

learning two languages from infancy until approximately the age of one, whereas sequential bilingualism describes situations where a second language is introduced later during childhood (Tabors, 1997). This nuanced understanding of bilingualism is crucial when examining concerns related to its impact on children's language development. Parents may question whether bilingualism leads to language delays, cognitive deficiencies, or weakened mother tongues. Such worries highlight the complexity inherent in studying bilingualism across diverse populations and circumstances (David, 2004).

In Libya, English is regarded as a foreign language. In the governmental schools' context, the English as a foreign language (EFL) program is taught in English classes, mostly three or four hours a week from elementary school to High school. EFL is not used in daily communication. In the past, teaching English in Libya began in primary school. However, nowadays, most schools, national and international schools, and the private sector are trying to compete in teaching English in an interactive way. Furthermore, parents are trying to make their children fluent in English, because of the variety of schools; it is becoming easier to find a school with an English language medium.

Most of the parents in Libyan society express a strong desire for their children to learn the English language, to become bilinguals. Therefore, schools in the private sector have begun implementing new curriculums to help boost English language learning as a means of encouraging the younger generation towards being better to compete with the global community for the present and the future. Furthermore, the schools and parents are giving attention to ensure students' English language proficiency through an emphasis on bilingualism.

Raising a bilingual child provides numerous benefits throughout their cognitive, emotional, and social development. Some key advantages include cognitive enrichment when bilingual children exhibit improved cognitive flexibility, focusing abilities, and problem-solving skills due to the exercise of their brains switching between languages (Bialystok, et al., 2012). Furthermore, several studies have suggested that bilinguals show certain advantages when it comes to social understanding and tolerance. Bilingual children often display better social understanding and tolerance for other cultures, playing more easily with children from different backgrounds (Bialystok & Senman, 2004; Goetz, 2003; Kovács, 2009).

In addition, one of the key advantages of early bilingualism often overlooked is that bilingual children will acquire proficiency in multiple languages, which is beneficial for travel, employment opportunities, and communication with extended family members, preservation of family culture and heritage, and fostering friendships with individuals from diverse backgrounds. Apart from the evident linguistic benefits, researchers have explored whether bilingualism offers additional non-linguistic advantages (Akhtar & Menjivar, 2012).

This paper is an investigation on how parents are dealing with their children in order to raise them bilingually. This research strives to help parents and researchers to have a common knowledge about the strategies and challenges of dealing with bilingual children.

Objectives of the Study:

The aim of this paper is to investigate how parents manage raising their children bilingually, in the Libyan context. Furthermore, it attempts to examine various studies and resources that shed light on their approaches, attitudes, practices and challenges.

Scope of the Study:

The participants of this study were bilingual parents and monolingual parents who demonstrate concern towards their children becoming bilingual.

Research Questions:

In order to achieve the previous objectives, the study attempts to answer the following question:

1. What are the most effective strategies for promoting bilingualism in young children?
2. What are the challenges that parents in the Libyan context face in order to raise their children bilingually?

Literature Review:

The exploration of bilingualism in the Libyan context presents unique challenges, particularly given the limited existing literature. However, the increasing demand for raising bilingual children is evident both in Libya and globally, driven by the numerous benefits associated with bilingualism. Research indicates that bilingual children experience advantages such as enhanced economic opportunities, improved social and emotional health, cultural preservation, and greater academic success (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). This trend has led to the emergence of non-native bilingual parenting, where parents raise their children to be bilingual in a language that is not their native tongue. This practice involves intentional decisions by parents to communicate with their children in a foreign language rather than their own, thereby creating a bilingual environment that promotes proficiency in the target language (López, 2023).

Non-native bilingual parenting is characterized by parents who choose to speak to their children in a target language within a predominantly monolingual context. Yamamoto (2001) describes families engaged in this practice as "interlingua families," emphasizing their potential to provide a bilingual environment through deliberate language choices. Szramek-Karcz (2014) further defines Non-Native Bilingualism as a scenario where parents share a native language but choose to communicate with their child in a language that is not their own. This distinction highlights the challenges and motivations behind raising bilingual children in contexts where the community language differs from the parents' native languages.

~~There were~~ Several previous studies focusing on Arabic-speaking children learning English as a second language have demonstrated that early exposure to a second language does not negatively impact their first language development. For instance, research conducted in Saudi Arabia with 46 Arabic-speaking female students revealed no adverse effects on their Arabic reading and writing skills despite being exposed to English from an early age (Aldosari & Alsultan, 2017). Similarly, an Egyptian study found that learning English

positively influenced fourth-grade students' Arabic reading and spelling accuracy (Hussien AM 2014). These findings suggest that early exposure to a second language can enhance overall linguistic capabilities rather than hinder them. Furthermore, recent research from China indicated that children who began English education at age three had significantly higher chances of excelling in both English and Chinese examinations (Chen S, Zhao J, de Ruiter L, Zhou J, Huang J ,2020). This underscores the cognitive flexibility of young learners and their capacity to acquire multiple languages efficiently.

Additionally, parents raising bilingual children often employ various strategies to foster language development within monolingual contexts. Key strategies include:

1. Early Introduction: Introducing a second language as soon as possible, ideally before formal schooling begins.
2. Consistent Exposure: Providing regular opportunities for interaction with the second language through conversations, books, media, and other resources.
3. Positive Reinforcement: Creating a supportive environment that encourages engagement with the second language and celebrating children's efforts (Jaumont, 2017).

Baker (1995) discusses the common challenge of maintaining balanced proficiency levels between two languages, noting that one language may dominate over time. This imbalance can lead to preferences for one language over another, complicating efforts to achieve bilingualism.

The literature reveals several challenges associated with non-native bilingual parenting. Parents may face skepticism from others regarding their choice to raise children in a non-native language, leading to feelings of self-doubt (King & Fogle, 2006). Additionally, achieving balanced proficiency is often unrealistic; most bilingual individuals exhibit varying degrees of fluency across languages. While existing studies provide valuable insights into strategies and challenges faced by parents in different contexts, there remains a gap in research specifically addressing bilingualism within Middle Eastern settings like Libya. Future investigations should engage more comprehensively with contemporary studies and theories relevant to this region. A critical examination of conflicting viewpoints or challenges within the existing literature would also contribute to a more nuanced understanding of bilingualism.

To conclude what has been mentioned, a foundational understanding of bilingualism and non-native bilingual parenting has been provided; however, it highlights the need for deeper engagement with contemporary research specific to Middle Eastern contexts. Expanding the scope of inquiry could enhance our understanding of the unique dynamics at play in raising bilingual children within these environments. The interplay between cultural factors, parental motivations, and educational practices warrants further exploration to inform effective strategies for promoting bilingualism in diverse settings.

Methodology and Data Collection Tool:

This research is a qualitative research with semi-structured interviews. It involves conducting in-depth interviews with the parents using a pre-determined set of open-ended questions. This type of research was chosen because qualitative research is a type of research that explores and provides deeper insights into real-world problems (Moser, 2017).

However, this tool was time-consuming. It was not possible to meet the parents face to face; as a result, parents were interviewed virtually through online meetings. The sample of this study were 15 parents; most of them were bilingual except for two. The parents were interviewed in three categories, pros and cons of bilingualism, challenges, and the strategies that help their children in learning two languages. These categories are related to the research questions.

Sampling Process:

The participants for this study were selected using purposive sampling, a non-probability sampling technique that targets individuals who possess specific characteristics relevant to the research question. In this case, the focus was on parents who are involved in raising bilingual children.

Participant Selection Criteria

1. **Bilingualism**: Most participants were bilingual, which was essential for understanding the dynamics of raising children in a multilingual environment.
2. **Parental Involvement**: Participants were selected based on their active engagement in their children's language development, ensuring that they could provide meaningful insights.
3. **Diversity Considerations**: While the current sample consisted of 15 parents, primarily bilingual with only two monolingual participants, future studies could benefit from including a broader demographic. This could involve:
    - Recruiting parents from various cultural and linguistic backgrounds to capture a wider range of experiences.
    - Including parents with different educational levels and socioeconomic statuses to understand how these factors influence language acquisition strategies.

Interview Categories

The semi-structured interviews were organized around three key categories aligned with the research questions:

1. **Pros and Cons of Bilingualism**
    - This category explores the perceived benefits and drawbacks of raising children in a bilingual environment.
2. **Challenges Faced**
    - Parents discussed various challenges they encounter in fostering bilingualism, including societal attitudes, educational resources, and personal experiences.
3. **Strategies for Supporting Language Learning**
    - This section focused on the methods and practices parents employ to help their children learn and maintain proficiency in two languages.

The following tables illustrate the interview questions with the parents involved in this study.

Pros and cons of bilingualism	parent response
1. Tell us about the advantages and disadvantages of being bilingual. And are you and your partner (husband/ wife) bilingual or monolingual?	
2. Do you think it is better or worse for your child if they speak two languages? Why or why not?	
3. How do you think speaking two languages will affect your child's language development?	
4. How do you think speaking two languages will affect your child's intelligence?	
5. If your child had a language delay, how would that affect your decision to teach him or her two languages?	

Challenges that parents face	Parent's response
1. What are the difficulties of making the	

child learn a second language?	
2. Is it financially consuming?	
3. Is it time-consuming?	

Strategies that helping their children in learning two languages.	Parent's response
1. What strategies (if any) are you using to help your child learn to speak two languages? Where (from whom) did you learn this strategy?	
2. If you have more than one child, how have these strategies changed from child to child?	
3. How do you think your strategies might change as your child gets older?	
4. Do you think it's better to speak only Arabic at home, only English at home, or both Arabic and English? At school? Why?	
5. What language enrichment activities does your child do/attend outside of school and home?	
6. If you practice reading and/or writing at home with your child, what language(s) do you practice reading and writing in?	
7. Who would you ask for advice if you suspected your child was having trouble learning a second language? Why?	
8. What information or resources would be helpful for you as	

you raise a bilingual child?	
9. do you think that making your child study in governmental, national, or international will affect his /her level of proficiency the language?	

Discussion & Findings:

The data collected from the parents was helpful and informative. It was interesting to collect information from the parents who provided an abundance of interesting views and details. A brief discussion of the parents' responses is illustrated in the tables.

Pros and cons of bilingualism	parents response
1. Tell us about the advantages and disadvantages of being bilingual. And are you and your partner (husband/ wife) bilingual or monolingual?	Regarding the first question almost all of the parents agreed that there are no disadvantages of learning a second language and illustrated different advantages like good job opportunity and that their children will be open to learn from other cultures and have lots of knowledge. The parents were 13 bilinguals. 10 of them were bilinguals (speaking English) with their partners and 2 of them were monolinguals.
2. Do you think it is better or worse for your child if they speak two languages? Why or why not?	Most of them agreed with this however one of the parents insisted that their child must know more than the basics of his/her mother tongue and focus on the Islamic culture. Then the second language can be addressed after that.
3. How do you think speaking two languages will affect your child's language development?	Some the parents commented that it will lead to improvement to their learning process. Some of them commented that bilingualism might negatively affect their first language in the form of a delay in writing or reading sometimes.
4. How do you think speaking two languages will affect your child's intelligence?	Most of them commented that it will make them smarter thinking in 2 languages
5. If your child had a language delay, how would that affect your decision to teach him or her two	Some of them commented on focusing on first language first with extra efforts like private lessons and extra learning strategies while neglecting the second language. Some of them suggested extra effort and teaching resources for both languages.

languages?	Some of them were not aware of the idea and said that they will ask experts.

Challenges that parents face	Parent's response
1. What are the difficulties of making the child learn a second language?	Parents expressed different difficulties regarding this question such as finding the right school with the right learning environment and the time and exposure of the children learning another language
2. Is it financially consuming?	All of them agreed that it is really financially consuming some of the monolingual parents said in order of their children to speak more than one language they had to let them enroll in international school and bring some private teachers for extra practice at home.
3. Is it time consuming?	All of them agreed that it is time consuming for bilingual parents to provide an English supportive environment at home.

Strategies that helping their children in learning two languages.	Parent's response
1. What strategies (if any) are you using to help your child learn to speak two languages? Where (from whom) did you learn this strategy?	Most of them commented on the language exposure in school and through watching YouTube videos, in addition to, speaking the language with parents and relative at home. Some parents who have experienced in teaching English use some teaching aids like flash cards and stories. Some monolinguals and also bilinguals commented that they make use of private English lessons.
2. If you have more than one child, how have these strategies changed from child to child?	The same strategy for all.
3. How do you think your strategies might change as your child gets older?	Some of the parents commented that it depends on whether the level of their children is increasing or not. There might be some changes of course.
4. Do you think it's better to speak only Arabic at home,	Some of them explained that both are really important. While others commented that it is important to speak only in

only English at home, or both Arabic and English? At school? Why?	English. A third group of the parents do not prefer speaking with their children in a language other than Arabic.
4. What language enrichment activities does your child do/attend outside of school and home?	Most of them commented "Nothing just school activities"". Some commented that traveling to a foreign English speaking country helped a lot as their children had the chance to interact with others.
5. If you practice reading and/or writing at home with your child, what language(s) do you practice reading and writing in?	Most of the bilingual parents and actually most of them commented on the practice in both languages. Other bilingual parents whose children are in an international school ~~where all of the curriculum is in English~~ are not really concerned with practicing Arabic at home.
6. Who would you ask for advice if you suspected your child was having trouble learning a second language? Why?	Experts and Professionals in this field
7. What information or resources would be helpful for you as you raise a bilingual child?	Speak the language with them more and expose them to the target language frequently. These were the recommendations of most of the parents.
8. Do you think that making your child study in governmental, national, or international will affect his /her level of proficiency the language?	Some of them said international and national schools are really helpful alongside the parents' role at home. Some of them commented that parents at home play the most important role due to the children acquiring the language from them.

The findings of this study hold significant implications for both parents and educators in Libya, particularly in the context of raising bilingual children. The interviews reveal a spectrum of parental attitudes toward bilingualism, with some parents demonstrating a strong commitment through substantial investments of time and resources, while others appear less concerned despite their own bilingual capabilities. For instance, one parent fluent in Russian and English expressed a lack of engagement in using these languages with her children, highlighting a disconnect between parental proficiency and active language use at home. Similarly, another couple proficient in English and French struggled to integrate these languages into their children's education, relying heavily on school instruction rather than fostering bilingualism at home. This disparity in parental involvement raises critical questions about the motivations and barriers that influence language acquisition in bilingual families. Many parents expressed skepticism regarding the high costs associated with international schools, suggesting that they believe effective bilingual education can be achieved through dedicated parental effort combined with

support from educational institutions. This perspective underscores the need for accessible resources and strategies that empower parents to actively participate in their children's bilingual development without incurring excessive financial burdens.

Recommendations for Parents and Educators

Based on the findings, several recommendations can be made to bridge the gap between research and practical application:

1. **Parental Engagement**: Parents should be encouraged to actively incorporate their target languages into daily routines through conversations, storytelling, and media exposure. This can create a rich linguistic environment that supports language acquisition.
2. **School Collaboration**: Schools should foster partnerships with parents by providing workshops or resources that equip them with effective strategies for supporting bilingualism at home. This could include guidance on integrating language learning into everyday activities.
3. **Affordable Language Resources**: Educational authorities should consider developing affordable language programs or community initiatives that provide access to bilingual education without the financial strain associated with private institutions.
4. **Promoting Language Use at Home**: Parents should be encouraged to adopt strategies such as the **One Parent One Language (OPOL)** approach or **Minority Language at Home (ML@H)** strategy to ensure consistent exposure to the target language within the family context.
5. **Utilizing Technology**: Leveraging technology, such as language learning apps or online resources, can provide additional support for both parents and children in maintaining language proficiency.

Areas for Further Research

Future research could further enhance understanding in this field by exploring:

- **Longitudinal Studies**: Investigating the long-term effects of various bilingual parenting strategies on children's language proficiency and academic success.
- **Diverse Demographics**: Examining the experiences of families from different cultural backgrounds within Libya to gain insights into diverse approaches to bilingualism.
- **Impact of Socioeconomic Factors**: Analyzing how socioeconomic status influences parental choices regarding bilingual education and access to resources.
- **Educational Policy Evaluation**: Assessing the effectiveness of current educational policies on supporting bilingualism in Libyan schools and identifying areas for improvement.

Conclusion

To promote successful bilingual development, collaboration between parents and educational institutions is essential. Prioritizing a second language like English, which is widely used globally, should be a key focus for parents aiming to enhance their children's future career prospects and educational opportunities. This study has illuminated various strategies employed by motivated parents as well as the challenges they face in raising bilingual children. By addressing these challenges and implementing the recommended strategies, stakeholders can significantly improve the bilingual landscape in Libya, ultimately benefiting future generations.

References

Akhtar, N., & Menjivar, J. A. (2012). Cognitive and linguistic correlates of early exposure to more than one language. *Advances in child development and behavior*, *42*, 41–78. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-394388-0.00002-2

Aldosari A, Alsultan M (2017) The influence of early bilingual education (English) on the first language (Arabic) literacy skills in the second grade of elementary school: Saudi Arabia. J Educ Prac 8:135–142. IISTE

Baker, C. (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism.* Multilingual Matters.

Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance–reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child development*, *75*(2), 562-579. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00693.x

Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, *16*(4), 240–250. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001

Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing landscapes*, *7*(1), 95–112. http://dx.doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632

Chen S, Zhao J, de Ruiter L, Zhou J, Huang J (2020) A burden or a boost: The impact of early childhood English learning experience on lower elementary English and Chinese achievement. Int J Bilingual Educ Bilingualism 1–18

Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, *8*(4), 351–375. https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7

David, A. (2004). *The developing bilingual lexicon* [Unpublished doctoral dissertation]. Newcastle University.

De Mejía, A. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595929

Garcia, O. (1997). Bilingual education. In F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of sociolinguistics* (pp. 405-420). Blackwell Publishers Ltd.

Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, *6*(1), 1–15. doi: 10.1017/S1366728903001007

Hussien AM (2014) The effect of learning english (L2) on learning of Arabic literacy (L1) in the primary school. Int Educ Stud 7:88–98. Canadian Center of Science and Education

Hornberger, N. H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, *59*(3), 271-296. https://doi.org/10.3102/00346543059003271

Jaumont, F. (2017). *The bilingual revolution: The future of education is in two languages*. TBR Books.

Koppel, R. H., & Storm, B. C. (2014). Escaping mental fixation: Incubation and inhibition in creative problem solving. *Memory*, *22*(4), 340–348. https://doi.org/10.1080/09658211.2013.789914

Kovács, Á. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, *12*(1), 48–54. DOI:10.1111/j.1467-7687.2008.00742.x

Lee, M., Shetgiri, R., Barina, A., Tillitski, J., & Flores, G. (2015). Raising Bilingual Children: A Qualitative Study of Parental Attitudes, Beliefs, and Intended Behaviors. *Hispanic journal of behavioral sciences*, *37*(4), 503–521. https://doi.org/10.1177/0739986315602669

López, M. E. G. (2023). Family language policies of non-native bilingual parents raising bilingual children in monolingual contexts. *Elia*, *23*, 51-85.

Moser, A., & Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 1: Introduction. *European Journal of General Practice*, *23*(1):271-273. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375093

Seo, Y. (2022). Bilingual myths and challenges of bilingual parenting as nonnative English speakers. *Asia Pacific Education Review*, *23*, 489–499. https://doi.org/10.1007/s12564-022-09772-7

Szramek-Karcz, S. (2014). Non-native bilingualism in Poland—A formulation of the problem. *Linguistica Silesiana*, *35*, 293–303.

Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages*: *A guide for preschool educators of children learning English as a second language.* Paul. H. Brookes Publishing Company.

Valdés, G. & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Ablex Publishing Corporation.

Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese–English sociolinguistic study*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595417