



مجلة كلية التربية العلمية

مجلة كلية التربية العلمية: مجلة تربوية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية جامعة بنغازي

العدد الثامن عشر

مجلة كلية التربية العلمية

مجلة تربوية محكمة نصف سنوية تصدر عن:

كلية التربية - جامعة بنغازي

العدد (18)

يونيو 2025م - ذو الحجة 1446هـ

Email:

faculty.edu.journal@uob.edu.ly

الرقم المعياري للمجلة ISSN 2791-0377

رقم الإيداع القانوني دار الكتب الوطنية 2022 / 390

مجلة كلية التربية العلمية مجلة تربوية علمية نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية - جامعة بنغازي

هيئة التحرير

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

الهيئة الاستشارية لمجلة كلية التربية العلمية

ت	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة	البريد الالكتروني (إيميل)
1. أ. د.	عبد الرحيم محمد	علم نفس	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	لغة عربية	أستاذ	جامعة بنغازي	saadia.habdulrahman@uob.edu.ly
5. أ. د.	محمد علي الخزعلي	لغة عربية	أستاذ	عمر المختار	mohammedfrg1975@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	yacoub.elbarasi@uob.edu
8. أ. د.	يعقوب البرعصي	أحياء	أستاذ	جامعة طرابلس	yacoub.elbarasi@uob.edu
9. أ. د.	بلقاسم علي الذرعاني	رياضيات	أستاذ	جامعة بنغازي	Mserag@du.edu.eg
10. د.	ممدوح محمد سالم	علم النبات	أستاذ	جامعة دمياط	Mserag@du.edu.eg
11. أ. د.	سعيد بن سلمان	علم النفس	أستاذ	جامعة سلطان قابوس	aldhafri@squ.edu.om

التدقيق اللغوي:

د. محمد علي عبد الوهاب: اللغة العربية

أ. حنان ناجي الشطشاط: اللغة الإنجليزية



كلية التربية

جامعة بنغازي

مجلة كلية التربية العلمية – جامعة بنغازي

شروط النشر

1. مجلة كلية التربية العلمية، مجلة محكمة تصدر عن كلية التربية بنغازي جامعة بنغازي.
2. المجلة دورية نصف سنوية، مجانية تُنشر فيها الأبحاث المقدمة من أعضاء هيئة التدريس، و الباحثين في الجامعات.
3. تُرسل جميع المراسلات باسم رئيس التحرير عبر البريد الإلكتروني الرسمي للمجلة.
4. يجب أن يتصدر الصفحة الأولى عنوان البحث، يليه اسم الباحث ثلاثياً، وبيانات الاتصال، وجهة عمله، ومنصبه العلمي أو الوظيفي باللغتين: العربية والإنجليزية، وبريده الإلكتروني.
5. الالتزام بقواعد النشر وضوابطه المحددة، والمنهجية العلمية المتبعة في كتابة الأبحاث العلمية وإعدادها، والتقيّد بأخلاقيات البحث العلمي المتعارف عليها، والمنصوص عليها في التشريعات.
6. نسبة الاستلال لا تتجاوز 20%.
7. يُقدّم الباحث تعهداً مكتوباً بأنّ البحث غير منشور، أو مقبول للنشر، أو مقدّم للنشر في أي وسيلة نشر أخرى.
8. يُقدّم الباحث ملخصاً للبحث باللغتين: العربية والإنجليزية، حد أدنى 250، حد أقصى 500 كلمة.
9. أن تكون كلمات مفتاحية لا تقلّ عن خمس كلمات، غير موجودة في عنوان البحث، وتكون باللغتين: العربية والإنجليزية.
10. تخضع الأعمال المقدمة للتحكيم، وفقاً للنظام المتبع في المجلة على أن يُراعى في شخص المحكم التخصّص الدقيق في موضوع البحث، والنزاهة والموضوعية.
11. يُتبع في كتابة البحث القواعد العلمية المتعارف عليها في التوثيق على النحو الآتي:
يُشار للكتاب في المتن داخل قوسين، حيث يُذكر اسم العائلة للمؤلف ثمّ السنة، والصفحة، مثال:
(عون، 2006: 23)، وإذا كان الكتاب مكوناً من عدّة أجزاء يُذكر الجزء والصفحة، مثال:
(المسعودي، 2006: 2 / 23)، وإذا كان التأليف ثنائياً، يُذكر اسم المؤلف الأول والثاني:
(عون والزاجحي، 2006: 23)، وإذا كان التأليف مشتركاً يُضاف بعد الاسم الأول " وآخرون "، مثال:
(عون وآخرون، 2006: 23).
12. يجب أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والمطبعية.
13. يُقدّم البحث المراد نشره منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14، وأن تكون العناوين الفرعية بنط 16 (داكن)، والرئيسية بنط 18 (داكن)، والمسافة بين السطور تكون مفرد، والمسافة بين الفقرات 6 نقط، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 عند تحديد مقاسات الصفحة، تكون مسافة الهامش من جهة التجليد 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 سجلاً مختصراً (سيرة ذاتية) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التعريف به لقراء الدورية.
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 التعديلات، وفي حالة رفض البحث فإنّ المجلّة غير ملزمة ببيان أسباب الرفض.
17. المجلّة ملزمة بحفظ الملكية الفكرية للباحث.
18. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النهائية للنشر مع مراعاة التنوّع في التخصّص.

هيئة تحرير المجلّة



كلمة رئيس التحرير

يصدر هذا العدد ومجلة كلية التربية العلمية تجني ثماراً يانعة من الرغبة في الريادة والالتقان والتميز، فهي أول مجلة من مجلات جامعة بنغازي تنجح في دخول دليل المجلات الليبية الالكتروني.

يتميز هذا العدد الذي يحتوي على ثلاثة عشر بحثاً، منها بحث من فلسطين الحبيبة ، وآخر من اليمن السعيد، وثالث من السودان الشقيق .

أبحاث تربوية وعلمية في تخصصات عدة بعد خضوعها لتحديد نسبة الاستئلال العلمي، وتحكيمها من لجان التحكيم بشفافية ونزاهة.

آملين من الله التوفيق والسداد دائماً وأبداً

كلية التربية

محتوى العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
-	الافتتاحية	رئيس التحرير	-
1.	الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة بنغازي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية	د. فاطمة مفتاح فرج الفلاح	23- 1
2.	فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا	د / عبد المقصود أحمد بدوي	54- 24
3.	أثر استخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز في تصويب تصورات الخطأ لدى لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات	الدكتور/ عادل منصور سالم باجري الأستاذ/حسن محمد صالح الحامد	88- 55
4.	مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي	رقية عبد الغني الزوي وفاء عمر علي الدرباك أمانى علي سليمان المغربي	116- 89
5.	الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات اتخاذ القرار لدى المرشحات النفسيات بمدينة بنغازي	نعمة عبد المنعم فايز الفاخري	136- 117
6.	درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا	ا/آمال محمد عبد القادر الحبتي د/عبد الكريم عبد الرحيم السنوسي	165- 137
7.	دلالات البعد النفسي في الشعر الجاهلي	أ. د. سعدية حسين البرغثي	197- 166
8.	الهوية الثقافية في الشعر الليبي (مقاربة ثقافية)	د. خطيطة محمد علي المبروك أ. دلال محمد عبد القادر	223- 109
9.	أثر خطِ المصحف في الكتابة الاصطلاحية	علي أمير علي المالكي	252- 224
10.	المواعدة في الفقه الإسلامي وتطبيقاتها الممنوعة	أ.د. سعد خليفة العبار أ. أمينة مراد الفاخري	278- 253
11.	حقيقة هاروت وماروت، وبيان علاقتهما بالسحر	د. إيمان عبد الكريم أبو مصطفى	305- 279

328- 306	أ.د. عصام إدريس كمتور الحسن	مركز مصادر التعلم: صيغة تكاملية بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات؛ فاعليته في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية	12.
349- 329	<i>Haitham Ali Makhzoum</i> <i>Ibtissem Daira</i> AMIRA ALI MOHAMMED BEN FAYED	PERIODIC SOLUTIONS FOR IMPULSIVE NEUTRAL DYNAMIC EQUATIONS WITH INFINITE DELAY ON TIME SCALES SPACE	13.





جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



بحث بعنوان:

الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة بنغازي في ضوء بعض المتغيرات
الديمغرافية

**Academic boredom among students at the University
of Benghazi In light of some demographic variables**

د. فاطمة مفتاح فرج الفلاح

أستاذ مشارك علم النفس التربوي. كلية الآداب. جامعة بنغازي

Dr. Fatima Miftah Faraj Al-Falah

**Associate Professor. Faculty of Arts. University of
Benghazi**

Fatma.alfallah@uob.edu.ly

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كليات (الطب، تقنية المعلومات، الآداب) بجامعة بنغازي، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي عائدة لمتغيرات (النوع، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي)، أُجريت الدراسة على عينة قصدية متاحة بلغت (201) طالب وطالبة، وأستخدم المنهج الوصفي المقارن لتحقيق أهداف الدراسة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الملل الأكاديمي ومصادره (إعداد الباحثة)، وأظهرت النتائج: وجود مستويات مرتفعة دالة إحصائياً للملل الأكاديمي لدى طلبة كليات الطب، وتقنية المعلومات، والآداب بجامعة بنغازي، ولم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي بين الذكور والإناث، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي في متغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة كلية الطب، وفي متغير المستوى الدراسي لصالح السنوات الدراسية المتقدمة لدى طلبة السنة الخامسة بكلية الطب بجامعة بنغازي، وتوصي الدراسة بتطوير البيئة التعليمية وتعزيز أساليب التدريس التفاعلية لتقليل مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الملل الأكاديمي، التعليم الجامعي، التخصص الأكاديمي، طلبة جامعة بنغازي.

Abstract:

This study aimed to identify the level of academic boredom among students of the Faculties of Medicine, Information Technology, and Arts at the University of Benghazi. It also sought to determine whether there are statistically significant differences in the level of academic boredom based on the following variables: gender, academic major, and academic level. The study was conducted on an available purposive sample consisting of 201 male and female students. The descriptive comparative approach was employed to achieve the study's objectives, and data were collected using the Academic Boredom Sources Scale (developed by the researcher). The findings revealed significantly high levels of academic boredom and its sources among students of the three faculties. No statistically significant differences were observed in academic boredom levels based on gender (male vs. female). However, statistically significant differences were found concerning the academic major, favoring students from the Faculty of Medicine, and regarding academic level, favoring advanced years, particularly fifth-year students at the Faculty of Medicine. The study recommends improving the educational environment and adopting interactive teaching methods to reduce academic boredom among university students.

Keywords: Academic boredom, higher education, academic major, University of Benghazi students .

المقدمة:

تُعد مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في حياته، فهي تُهيئه لمرحلة جديدة من المسؤولية الأكاديمية والمهنية، وتُعد فترة مليئة بالتحديات التي تسهم في تشكيل شخصيته وتعزيز مهاراته، وتتطلب مستوى عاليًا من التركيز والتحفيز لتحقيق النجاح، فهذه التحديات ترافقها مجموعة ضغوط نفسية وأكاديمية، مثل الضغوط الدراسية ومتطلبات المناهج، قد تؤدي إلى شعور بعض الطلاب بالملل الأكاديمي الذي يؤثر في دافعيتهم وتحصيلهم الدراسي، ومسيرتهم التعليمية ومستقبلهم المهني، ويتفاوت تأثيرها بحسب عوامل عدة شخصية وأكاديمية، فظاهرة الملل الأكاديمي تُعد واحدة من أبرز الظواهر المؤثرة على تجربة التعلم والتفاعل مع المقررات الدراسية. فالملل يُعد شعورًا نفسيًا طبيعيًا قد يظهر في مختلف مراحل الحياة، ولكنه في السياق الأكاديمي يمكن أن يصبح مشكلة تحد من إمكانيات الطلاب وتثبط حماسهم للدراسة والتفاعل، حيث يسهم في تراجع دافعيتهم في التعلم والمشاركة في الأنشطة التعليمية، فالملل هو تجربة عاطفية معقدة تجمع بين الشعور بالإحباط وعدم الرضا، وغالبًا ما يرتبط بفقدان الإحساس بالقيمة أو الهدف من الدراسة، مما قد يؤدي إلى تناقص مستويات التفاعل والاندماج في البيئة الأكاديمية. ويُشير الباحثون إلى أنَّ الشعور بالملل الأكاديمي لا يقتصر على كون الطالب غير مهتم بالمحتوى الأكاديمي فحسب، بل يمتد إلى الشعور بالرتابة، وفقدان التحدي، والابتعاد عن الإبداع والتجديد، فكلما زاد شعور الطالب بالملل، تراجعت رغبته في التفوق الأكاديمي وتطوير ذاته، مما يعزز احتمالية التسرب من الجامعة أو انخفاض معدلات التحصيل الدراسي (Pekrun et al., 2010).

يُصنف الملل الأكاديمي من المشكلات الانفعالية الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى طلبة الجامعة، التي تصيب الطلبة بالشعور بالسأم والملل والغضب (عبد الرحيم، 2013: 65). فالملل الأكاديمي ينشأ حينما لا تستطيع السياسة التعليمية من صياغة مناهج دراسية وتوفير بيئة تعليمية مستقرة تُشبع حاجات الطلاب وطموحاتهم؛ مما يُعيق المتعلم على تحقيق ذاته (عبد العال، 2012: 98).

ويُعد الملل الأكاديمي من الظواهر النفسية السلبية التي بدأت تحظى باهتمام متزايد من قبل الباحثين في مجال علم النفس التربوي، نظرًا لتأثيره المباشر على دافعية الطالب للتعلم، وأدائه الأكاديمي، وتفاعله مع بيئته التعليمية. فهو ليس مجرد شعور عابر بالضجر، بل يمكن أن يكون له تأثيرات سلبية مستمرة، تظهر في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والشعور بالإحباط وفقدان الحافز نحو الدراسة، وقد يؤدي هذا إلى تراجع ارتباط الطلاب بتحقيق أهدافهم التعليمية والشخصية (Johnson & Miller, 2018). ويرتبط الملل الأكاديمي بارتفاع معدلات التسرب

الجامعي، حيث يعاني الطلاب من فقدان الشغف والانتماء للمجال الأكاديمي، مما يجعلهم أقل قدرة على التعامل مع التحديات الدراسية اليومية، وأقل استعداداً لاستكشاف الفرص التعليمية والتدريبية الجامعية، مما يحدّ من إمكاناتهم لتطوير المهارات اللازمة لمتطلبات سوق العمل الحالي.

فهناك ارتباط بين الملل الأكاديمي والدافعية السلبية، من خلال شعور الطالب بأنه مُجبر على الدراسة بدلاً من أن يكون مُتحمساً لها، وهذا الشعور يُضعف ارتباطه بالمحتوى الأكاديمي، ويقلل من فرص الاستفادة الحقيقية من الخبرات التعليمية، ويُحوّل التعلم إلى عملية إلزامية عوضاً عن أن تكون تجربة مُشوقة تُعزز النمو الشخصي والتطوير المهني، وهنا يعمل الملل مثبطاً داخلياً يُعوق الاستمتاع بالعملية التعليمية، ويعود إلى أسباب غدة منها نظام التدريس، ونوعية المحتوى التعليمي، ومدى توافر الفرص للمشاركة والتفاعل وغيرها من العوامل، حيث يترك الملل الأكاديمي آثاراً سلبية على جوانب شخصية الطالب، فقد وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين الملل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم الفعال، وضعف المشاركة السلوكية والوجدانية (Pintrich & Schunk, 2002).

ويُشير كيلي وماركوس (Kelly & Markos, 2001)، إلى أنّ الملل عادةً يأتي من البيئة غير المثيرة، والوسط الرتيب، والمحيط غير الممتع للطالب، وعلى العكس تماماً، فالطلاب عندما يكونون في بيئة تعليمية مُحفزة يتمتعون بمستويات أعلى من الدافعية والمشاركة، ما يسهم في خلق تجربة تعليمية إيجابية تُحفز الابتكار والاستكشاف.

كما تشير بعض النماذج النظرية، مثل نموذج "التحكم-القيمة" (Control-Value Theory)، إلى أنّ الملل يظهر عندما يفتقر الطالب إلى الشعور بالسيطرة على المواقف الأكاديمية، أو عندما يرى أنّ هذه المواقف لا تحمل قيمة حقيقية بالنسبة له (Pekrun, 2007).

وبذلك تتعدد أسباب ظهور الملل الأكاديمي بين طلبة الجامعة، التي قد تعود إلى خصائص ذاتية تتعلق بالطالب نفسه، مثل ضعف الاهتمام بالتخصص الأكاديمي، أو انخفاض مستوى الطموح، أو ضعف مهارات تنظيم الوقت، وقد ترتبط بخصائص البيئة التعليمية، مثل استخدام أساليب وطرائق تدريس تقليدية وجامدة، أو ضعف التفاعل داخل القاعة الدراسية، أو كثافة المقررات الدراسية. (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

تتضمن بيئة الدراسة الجامعية تخصصات متنوعة منها العلوم التطبيقية، والإنسانية، والطبية، تختلف فيما بينها في طبيعة الدراسة ومتطلبات كل تخصص بشكل كبير، مما قد يؤثر في مستوى

شعور الطلاب بالملل الأكاديمي، فالكليات التطبيقية، مثل كليات الهندسة والعلوم وتقنية المعلومات، تُركز على الجوانب العملية والتطبيقية؛ مما قد يقلل من الملل لدى الطلاب، من جهة أخرى، نجد طبيعة تخصصات الكليات الإنسانية، مثل: الأدب والتاريخ، تعتمد بشكل أكبر على التحليل والنقاش وقد يزداد الشعور بالملل لدى الطلاب بسبب قلة الجانب العملي والممارسة الميدانية وأنّ التعلم يكون في ظروف بيئية متشابهة في معظم الأوقات دون تجديد وبخاصة في ظل استخدام طرق تدريس تقليدية، أما بالنسبة لتخصصات الكليات الطبية فتتميز بجدول دراسي مكثف ومحتوى نظري كبير؛ ما يتطلب جهداً ووقتاً كبيراً من الطالب؛ مما قد يُولد مستويات من الملل المرتبطة بالضغط الأكاديمي العالي لفترات دراسية طويلة، فقد أشارت دراسة شارب وآخرين (Sharp et al. (2017 إلى أنّ الطلبة الذين يدرسون تخصصات ذات مناهج دراسية مكثفة مثل الطب يعانون من مستويات ملل أكاديمي أعلى مقارنةً بزملائهم في التخصصات التطبيقية، نتيجة كثافة المواد الدراسية وطول فترة الدراسة، في المقابل الطلبة الدراسين في الكليات التي تعتمد على أساليب تدريس تفاعلية، مثل كلية تقنية المعلومات، يُظهرون مستويات أقل من الملل الأكاديمي.

لذا، فإنّ التعرف على مستويات الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة بنغازي في التخصصات المتنوعة تمثل خطوة مهمة نحو إيجاد حلول مبتكرة لتحسين البيئة التعليمية، وتصميم مناهج وطرائق تدريس تركز على تعزيز دافعية الطلاب، وتقديم مواد تتسم بالتنوع وتشجيع الطالب على التفكير الناقد والابتكار، كما تساعد في فهم الاختلافات المحتملة بين مستويات الملل الأكاديمي في التخصصات المتنوعة لدى الطلاب، وتقديم توصيات تناسب احتياجات كل فئة منهم. كل هذا يمكن أن يوفر رؤية عميقة حول العوامل التي تؤثر في أدائهم وتفاعلهم، ويمكن أن تسهم في تطوير سياسات تعليمية تدعم احتياجاتهم؛ ومن هنا جاءت أهمية الدراسة الحالية للتعرف على مستويات الملل الأكاديمي لدى طلاب جامعة بنغازي في كليات ذات تخصصات متنوعة مثل كليات (الطب، وتقنية المعلومات، والآداب) وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية.

مشكلة الدراسة:

يُمثل التعليم العالي المرحلة الأهم في حياة الطالب، حيث يُسهم في تطوير مهاراته العلمية والمعرفية، وإعداده للانخراط في سوق العمل، ومع ذلك، قد يواجه في هذه المرحلة تحديات نفسية وأكاديمية متعددة، من بينها الملل الأكاديمي، الذي يُعد أحد الظواهر المؤثرة بشكل مباشر على تجربة الطالب الجامعية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أنّ الملل الأكاديمي ليس مجرد شعور

عابر، بل قد يكون له انعكاسات خطيرة على التحصيل الأكاديمي والصحة النفسية. ففي دراسة أجراها دانييلس وآخرون (Daniels et al. 2018)، تُبين أنّ الملل الأكاديمي يرتبط بانخفاض المشاركة الأكاديمية وزيادة معدلات التسرب الجامعي، حيث يتعرض الطلبة الذين يعانون من الملل إلى تراجع مستمر في الدافعية نحو التعلم. وقد أوضحت دراسة عبدالفتاح (2021) أنّ الطلبة في الجامعات العربية بشكل عام يعانون من الملل الأكاديمي نتيجة الاعتماد على المناهج التقليدية التي تفتقر إلى التنوع والإبداع. فالملل الأكاديمي مشكلة تواجه الطلبة كغيرها من المشاكل النفسية والأكاديمية أثناء فترة الدراسة، حيث تؤدي بهم إلى معاشة حالة من عدم الرضا، أو الاستهتار بالدراسة أو العزوف عنها، ويُعطل إسهام الدراسة في تحقيق الفائدة النظرية والتطبيقية لهم (Sharp et al., 2017).

تشهد الجامعات في الآونة الأخيرة تزايداً في مظاهر العزوف الأكاديمي، وانخفاض الحافز لدى الطلبة تجاه الدراسة، ما يُثير تساؤلات حول العوامل التي قد تُسهم في هذه الظاهرة. ويُعدّ الملل الأكاديمي أحد أبرز هذه العوامل، حيث يُعبّر عن حالة من اللامبالاة والانسحاب النفسي والسلوكي من المواقف التعليمية. وقد لوحظ بين بعض طلبة جامعة بنغازي -ومن خلال خبرة الباحثة التي تزيد عن خمسة وعشرين عاماً في التدريس الجامعي- ملامح تدل على الشعور بالملل أثناء العملية التعليمية، سواء داخل القاعات الدراسية أو في التعاطي مع المهام الأكاديمية، مما قد يؤثر في أدائهم وتحصيلهم العلمي. وفي ضوء قلة الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في البيئة الليبية -على حد علم الباحثة- تبرز الحاجة إلى دراسة علمية للكشف عن مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلبة، وتحليل الفروق بينهم وفق بعض المتغيرات الديمغرافية مثل النوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، التي قد تلعب دوراً في تفسير فروق مستويات الملل بين الطلبة، وهذا يمكن أن يُسهم في الوصول إلى نتائج تُعزز فهمنا وكيفية تقليل تأثير الملل الأكاديمي على مسيرة الطلاب الأكاديمية من خلال تحسين عناصر البيئة التعليمية وجعلها أكثر ملاءمة لاحتياجاتهم، وتساعد في تطوير استراتيجيات تعليمية لتحفيزهم، حيث تُظهر الأبحاث أن البيئة الأكاديمية التي تُعزز التفاعل والانخراط، وتحتوي على أساليب تدريس مبتكرة وتنوع في الأنشطة، تُسهم في الحد من مستويات الملل الأكاديمي وتحسين الدافعية نحو التعلم، وتحقيق محتوى تعليمي مهم للطلاب الجامعي. وأظهرت دراسة Daniels et al. (2018) أنّ تحسين البيئة التعليمية من خلال تعزيز التفاعل بين الطلاب والأساتذة يقلل من مستويات الملل الأكاديمي، بخاصة في الكليات التي تعتمد على المحاضرات الطويلة.

وبالتالي، فإنّ مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن التساؤل الآتي:

س: ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كليات (الطب، وتقنية المعلومات، والآداب) بجامعة بنغازي؟ وهل هناك فروق في مستوى الملل الأكاديمي وفقاً لمتغيرات (النوع، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي)؟

أهمية الدراسة: تبرز أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

1. الأهمية النظرية: كونها تسهم في تعزيز الفهم العلمي لظاهرة الملل الأكاديمي بوصفها مشكلة شائعة بين طلبة الجامعة، لتفادي تراكم الآثار السلبية الناتجة عنها، وإثراء الأدبيات النفسية والتربوية المتعلقة بالملل الأكاديمي في السياق الجامعي، وتسد فجوة في البحوث التي تناولت هذه الظاهرة في البيئة الليبية.

2. الأهمية التطبيقية: تُساعد نتائج الدراسة صُنّاع القرار في الجامعات على فهم الظاهرة وتقديم توصيات تسهم في وضع برامج إرشادية وأكاديمية تسهم في تقليلها، وتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة تُعزز تحفيز الطلبة وتقلل من تأثيرها في أدائهم، ويمكن أن تُساعد في تصميم بيئات تعليمية تدعم التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمناهج الدراسية، وتستجيب لاحتياجاتهم وطموحاتهم، وتمكين الجامعات من تحسين سياساتها التعليمية وتطوير البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بما يزيد من إنجاز الطلاب الأكاديمي.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كليات (الطب، تقنية المعلومات، الآداب) بجامعة بنغازي.

2. التعرف على الفروق في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كليات (الطب، تقنية المعلومات، الآداب) بجامعة بنغازي وفقاً لمتغيرات (النوع، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي).

مصطلحات الدراسة:

- الملل الأكاديمي يُعرف لغوياً: هو "السّامة" و"الضجر"، ويقال: "ملّ الشخص من الشيء" إذا ضاق به صدره ولم يعد يرغب في الاستمرار فيه (ابن منظور، 2003: 11).

التعريف الاصطلاحي: يشير للملل الأكاديمي بأنه حالة انفعالية سلبية يعاني فيها المتعلم من انخفاض الحافز، وتراجع التركيز، والشعور بالضيق والرتابة أثناء الانخراط في الأنشطة التعليمية، مما يؤثر في جودة تعلمه ومشاركته الصفية. (Pekrun et al., 2010: 532)

التعريف الإجرائي: هو مجموعة المشاعر والانفعالات السلبية التي يعاني منها الطالب الجامعي أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، والتي تُقاس من خلال الأداة التي أعدتها الباحثة، وتتكون من ستة مصادر للملل: طرائق التدريس، محتوى المناهج الدراسية، أساليب التقييم وقلق الامتحان، مستقبل العمل، الرغبة واختيار التخصص، الواقع الأسري الاقتصادي والاجتماعي. ويتم تحديد مستوى الملل الأكاديمي بناءً على الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدراسة.

- طلبة جامعة بنغازي: هم الطلبة والطالبات الدارسون في كليات (الطب البشري، وتقنية المعلومات، والآداب) بجامعة بنغازي، للسنة الدراسية 2024-2025م.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة موضوع الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- الحدود البشرية: تشمل طلبة كليات الطب، وتقنية المعلومات، والآداب بجامعة بنغازي.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال العام الجامعي 2024-2025.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على جامعة بنغازي، ممثلة في الكليات المذكورة.
- الحدود المنهجية: اقتصرَت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي المقارن، والتعرف على الفروق في ضوء متغيرات: النوع (ذكر، أنثى)، الكلية (الطب، تقنية المعلومات، الآداب)، المستوى الدراسي: السنة الدراسية الأولى (الفصل الأول، الثاني)، السنة الدراسية الثانية (الفصل الثالث، الرابع)، السنة الدراسية الثالثة (الفصل الخامس، السادس)، السنة الدراسية الرابعة (الفصل السابع، الثامن)، السنة الدراسية الخامسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعد الملل الأكاديمي من التحديات التي تواجه طلاب الجامعات، حيث يرتبط بعوامل عدة، منها طبيعة المواد الدراسية، وطرائق التدريس، وضغوط البيئة الأكاديمية (Sharp et al., 2017)، يُعرف الملل الأكاديمي بأنه حالة نفسية يشعر فيها الفرد بفقدان الحافز والاهتمام بالأنشطة

الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى انخفاض المشاركة وضعف الأداء. (Pekrun et al., 2010:532). ويعرفه Goetz et al. (2014) بأنه حالة من الافتقار إلى التحفيز والانشغال العقلي، تنتج عن شعور الطالب بأن الموقف التعليمي غير مهم أو لا يتطلب جهداً معرفياً، ما يؤدي إلى انسحاب نفسي وسلوكي تدريجي. ويُعرّف "بأنه الشعور بفقدان الاستثارة والانجذاب نحو بيئة التعلم وعدم الرضا عن الحياة الأكاديمية، وفقدان الدافعية للدراسة، وضعف العلاقات مع الرفاق، والانطباع الشخصي غير الجيد عن قيمة البيئة الأكاديمية، وفقدان الدعم والمشاركة، وانخفاض كفاءة البيئة الاجتماعية" (البصير، 2021: 156)، ويُعرف كلٌّ من عقيل والضبع (2020) الملل الأكاديمي بأنه حالة انفعالية تنتاب الطالب الجامعي في المواقف الأكاديمية يشعر من خلالها بالسأم والضجر واللامبالاة وأن بيئة التعلم رتيبة ليس فيها ما يثير اهتمامه، وبالتالي فهو غير مستمتع بحياته الأكاديمية؛ مما يُعطي توجهاً سلبياً ونظرة تشاؤمية لمستقبله الأكاديمي. ويُعرف أيضاً بأنه استعداد نفسي غير سار يُشعر الطلاب بالرتابة وفقدان الإثارة والإحساس بالتعب، وفقدان الاهتمام بالدراسة نتيجة لعدم القدرة على مواجهة أساليب وطرق التدريس التقليدية وما ينتج عنها من رتابة المحاضرات التي يتلقاها الطلاب، بالإضافة إلى صعوبة المحتوى العلمي للمقرر الدراسي وعدم الرغبة في استذكار الدروس (دياب، 2022). ومما سبق نستخلص بأن الملل الأكاديمي هو شعور الطالب بالنفور وعدم المتعة في الدراسة وفقدان الدافع والاستمرارية في التعلم.

مكونات الملل الأكاديمي:

يتكوّن الملل الأكاديمي من خمسة مكونات أساسية وهي: مكون معرفي (يعكس الحالة العقلية التي تتسم بالجمود)، مكون انفعالي (يُشير إلى مشاعر الملل السلبية وغير سارة)، مكون تعبيرية (يتمثل بنبرة الصوت وتعابير الوجه والإشارات)، مكون تحفيزي (يعكس الرغبة في إيقاف العمل المسبب للملل)، مكون فسيولوجي (يُشير إلى مستوى منخفض من الإثارة). (رضواني، وكواك، 2023)

أسباب الملل الأكاديمي:

1. المقررات الدراسية التي تعتمد على الحفظ دون تطبيق تُولد شعوراً بالرتابة والملل.
2. استخدام أساليب تدريس تقليدية في المحاضرات الطويلة يزيد من احتمالية الملل الأكاديمي.
3. البيئة التعليمية غير المحفزة ونقص الموارد قد يزيد من الملل الأكاديمي.

4. تراكم الواجبات الدراسية والامتحانات يؤدي إلى شعور الطلاب بالإجهاد واللامبالاة وزيادة الضغوط الأكاديمية.

آثار الملل الأكاديمي:

- انخفاض معدلات التحصيل الأكاديمي، وزيادة احتمالية الرسوب أو التسرب الدراسي.
 - الشعور بالإجهاد والتوتر المزمن؛ مما يؤثر في الصحة النفسية.
 - فقدان الرغبة في متابعة الأنشطة الأكاديمية والتعلم الذاتي.
 - عدم تجاوب الطلاب مع المهام الأكاديمية المطلوبة منهم والابتعاد عنها.
 - ضعف فاعلية الطلاب، وعدم تركيز انتباههم للأمور الدراسية.
 - القصور في الكفاءة الذاتية والدافعية للتعلم لدى الطلاب.
 - القصور في معنى الحياة وعدم التوافق الانفعالي والإحساس بالتعب والإرهاق. (دياب، 2022)
- النظريات المفسرة للملل الأكاديمي:

- نظرية الحافزية الذاتية: (Self-Determination Theory) ترى أنّ غياب الحافز الذاتي نتيجة نقص الشعور بالكفاءة والاستقلالية يؤدي إلى الملل الأكاديمي (Deci & Ryan, 1985).

- نظرية التدفق: (Flow Theory) يحدث الملل عندما تكون الأنشطة الأكاديمية أقل تحدياً لقدرات الطلاب. (Csikszentmihalyi, 1990)

وبذلك يشعر الطالب بالملل الأكاديمي عندما يغيب الحافز، مع وجود الروتين والرتابة في العملية التعليمية وعدم توافر أنشطة ومهام تعليمية تتحدى وتناسب قدراته المعرفية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بحيص (2016) إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل على عينة بلغت (212) طالب، وأظهرت الدراسة مستوى مرتفعاً من الملل الأكاديمي في مجال التقويم، ومتوسطاً في مجال أساليب التدريس، وأقل في مجال المحتوى التعليمي، مع وجود فروق دالة في مستوى الملل الأكاديمي لصالح الذكور، ولصالح السنة الأولى، فأوصت بإعادة النظر في آلية التقويم والامتحانات وأساليب التدريس.

واستهدفت دراسة شارب وآخرين (2017) Sharp et al. التعرف على تأثير متغيرات الجنس والسنة الدراسية على مستوى الملل الأكاديمي لدى (235) من طلبة جامعة في بريطانيا، تم استخدام الاستبانات والمقابلة، حيث وجدت مستويات مرتفعة من الملل الأكاديمي لدى الإناث أكثر مقارنةً بالذكور، وأن الملل يزداد في السنوات المتقدمة بسبب زيادة الضغوط الأكاديمية.

وفي دراسة أجراها Li et al. (2020) لتحليل الفروق في مستويات الملل الأكاديمي في ثلاثة جامعات في الصين بلغت 450 طالب (225 من التخصصات العلمية مثل الطب والهندسة، و225 من التخصصات الأدبية مثل الأدب والتاريخ)، واستخدم مقياس الملل الأكاديمي، وأظهرت الدراسة أن طلاب التخصصات العلمية، مثل الطب، يعانون من مستويات ملل أعلى بسبب ضغوط المناهج المكثفة، في حين يعاني طلاب التخصصات الأدبية من ملل مرتبط برتابة المواد النظرية.

وبدراسة القرني (2022) التي هدفت إلى التعرف على الملل الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي وطُبق مقياسان للملل الأكاديمي ودافعية الإنجاز، على عينة عشوائية بلغت (395) من طلاب جامعة أم القرى، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي تُعزى لمتغير التخصص الدراسي، ووجدت علاقة عكسية بين الملل الأكاديمي ودافعية الإنجاز، وأوصت بضرورة تفعيل الأنشطة لتعزيز دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

وهدف دراسة دياب (2022) إلى قياس مستوى الملل الأكاديمي لدى 286 طالب وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة حلوان، ووفقاً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، استخدم استبيان الملل الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الملل الأكاديمي بين الطلاب، ولم تظهر فروق دالة وفقاً للجنس، في حين ظهرت فروق في التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية، وأوصت بضرورة تنويع أساليب التدريس لتحفيز الطلاب، خاصة في التخصصات الأدبية.

وبدراسة شرفي وقطاية (2022) التي هدفت إلى قياس مستوى الملل الأكاديمي وتحليل تأثير الجنس والتخصص الأكاديمي، على عينة بلغت 70 طالباً وطالبة من مختلف التخصصات، طبقت استبانة الملل الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الملل الأكاديمي، وفروق دالة إحصائية وفقاً للتخصص لصالح التخصصات العلمية، في حين لا توجد فروق وفقاً

لمتغير الجنس، وأوصت بإعادة النظر في تصميم المناهج لتقليل الضغط على الطلاب في التخصصات العلمية.

وهدف دراسة عرفة والجندي (2024) إلى التعرف على علاقة الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين، على 541 طالبًا وطالبة، وأستخدم مقياسان للكفاءة الذاتية والملل الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وأن طلاب التخصصات العلمية يعانون من مستويات أعلى من الملل مقارنة بالأدبية، وأوصت بالتركيز على بناء الكفاءة الذاتية للطلاب عبر برامج تدريبية ومناهج محفزة.

التعليق على الدراسات السابقة: تناولت الدراسات متغير الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الجامعات، حيث اتفقت على أهمية دراسة مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وأظهرت في أغلبها مستويات مرتفعة ومتوسطة من الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، واتفقت على تأثير الضغوط الدراسية وطرائق التدريس التقليدية على زيادة الشعور بالملل، وتم الاستفادة من الإطار المفاهيمي والمنهجي فيها كونها ذات صلة بمتغير الملل الأكاديمي، وتقررت الدراسة الحالية بتركيزها على بيئة جامعة بنغازي، مع اختيار تخصصات متنوعة تمثل العلوم الطبية، التطبيقية، والإنسانية، واستخدام أداة شاملة لتقييم مصادر الملل الأكاديمي؛ مما يتيح تحليلاً أعمق للفروق بين التخصصات والمستويات الدراسية؛ للخروج بفهم واضح لمستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة بنغازي ومصادره وتقديم توصيات لتقليل آثاره السلبية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن الذي يُعد أكثر المناهج ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الدارسين بكلّيات (الطب، وتقنية المعلومات، والآداب) بجامعة بنغازي في العام الدراسي 2025/2024م، حيث تم اختيار ثلاث كليات علمية تُمثل

التخصصات (الطبية والتطبيقية والإنسانية)، والبالغ عددهم (11599) طالب وطالبة، مقسمين على النحو الآتي:

جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة على الكليات (الطب، تقنية المعلومات، الآداب)

النسبة المئوية %	عدد الطلبة	الكلية
56.62	6567	الطب
24.14	2800	تقنية المعلومات
19.24	2232	الآداب
100%	11599	المجموع

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية متاحة بالطريقة المُتيسرة من طلاب كليات (الطب، تقنية المعلومات، الآداب) بجامعة بنغازي، بلغ إجمالي عددها (201 طالب وطالبة) بواقع (46 طالب) و(155 طالبة) بنسبة 1,733% من مجتمع الدراسة، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية (النوع، التخصص، المستوى الدراسي)

النسبة المئوية %	العدد	المتغيرات الديمغرافية	
22.9	46	ذكر	النوع
77.1	155	أنثى	
52.2	105	الطب	التخصص الأكاديمي
22.9	46	تقنية المعلومات	
24.9	50	الآداب	
13.9	28	السنة الأولى	المستوى الدراسي
18.9	38	السنة الثانية	
14.4	29	السنة الثالثة	
33.8	68	السنة الرابعة	
18.9	38	السنة الخامسة	

أداة الدراسة:

بعد الرجوع للأدب النظري، والاستعانة بالدراسات السابقة في المجال، صممت الباحثة مقياس الملل الأكاديمي، الذي تكون في صورته النهائية من (38 فقرة) تقيس مستوى الملل الأكاديمي في

المواقف الأكاديمية، وتوزعت فقراته على ستة أبعاد تمثل مصادر للملل الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة، وهي:

1. طرائق التدريس: من (1-7) حول أساليب عرض محتوى المقرر ومدى تفاعل الطلبة معه.
 2. محتوى المناهج الدراسية: من (8-14) حول ملائمة المحتوى لاهتمامات الطلبة وواقعهم.
 3. أساليب التقييم وقلق الامتحان: من (15-21) حول دور طرائق التقييم والاختبارات في إثارة الملل والشعور بالضغط النفسي.
 4. مستقبل العمل: من (22-27) حول ارتباط التخصص الدراسي بسوق العمل وأهمية ما يدرسه.
 5. الرغبة في التخصص: من (28-33) حول اختيار التخصص وانعكاسه على الدافعية.
 6. الواقع الأسري، الاقتصادي، والاجتماعي: من (34-38) حول تأثير الظروف الأسرية المادية والاجتماعية على الشعور بالملل أثناء الدراسة.
- وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقدير استجابات الطلبة، حيث تتراوح درجات الإجابة من: (5) دائماً، (4) غالباً، (3) أحياناً، (2) نادراً، (1) أبداً، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس (190) وأدنى درجة (38).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي التخصص والخبرة في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي ومناهج وطرائق تدريس والبالغ عددهم (10) محكمين من جامعتي بنغازي وطرابلس، حيث جاء اتفاق المحكمين بنسبة 90% على مدى قياس الفقرات لما وضعت له وارتباط الفقرات بأبعادها التي تنتمي إليها، وتم إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين في صياغة بعض الفقرات.

وقامت الباحثة بالتحقق من صدق الأداة من الناحية الإحصائية باستخدام الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدولين الآتيين:

جدول رقم (3) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة في كل بعد مع الدرجة الكلية لها

معامل الارتباط	رقم الفقرة	البعد	معامل الارتباط	رقم الفقرة	البعد
**0.581	8	محتوى المناهج الدراسية	**0.620	1	طرائق التدريس
**0.757	9		**0.723	2	
**0.670	10		**0.755	3	
**0.583	11		**0.642	4	
**0.799	12		**0.700	5	
**0.780	13		**0.836	6	
**0.763	14		**0.765	7	
**0.786	22	مستقبل العمل	**0.745	15	أساليب التقييم وقلق الامتحان
**0.808	23		**0.759	16	
**0.730	24		**0.677	17	
**0.791	25		**0.642	18	
**0.793	26		**0.749	19	
**0.878	27		**0.486	20	
			**0.717	21	
**0.815	34	الواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي)	**0.777	28	الرغبة واختيار التخصص
**0.863	35		**0.772	29	
**0.737	36		**0.791	30	
**0.818	37		**0.654	31	
**0.724	38		**0.517	32	
			**0.712	33	

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01

جدول رقم (4) يوضح معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.

معامل الارتباط	البعد
.733**	طرائق التدريس
.731**	محتوى المناهج الدراسية
.753**	أساليب التقييم وقلق الامتحان
.650**	مستقبل العمل
.701**	الرغبة واختيار التخصص
.480**	الواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي)

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدولين رقم (3، 4) أنّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، وجميع قيم ارتباط فقرات الأبعاد مع الدرجة الكلية دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا يعبر عن صدق فقرات الأداة لقياس ما وضعت لأجله.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان بروان (0.70)، وبطريقة الفا كرونباخ والتي بلغت (0.91)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق فيه، وهذا يعزز موثوقية النتائج المستخلصة منه، لذلك يعد المقياس متسقاً داخلياً ويتمتع بمعامل ثبات عال.

خطوات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثة بوضع المقياس في صيغته الإلكترونية في القوقل فورم وتم توزيع الرابط على مجموعات الطلبة في الكليات الثلاث (الطب، تقنية المعلومات، الآداب) بجامعة بنغازي، للتعبئة الإلكترونية للاستبانة بشكل أسرع وأسهل، لاعتمادها في التحليل الإحصائي، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS .

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

قبل البدء في عرض نتائج الدراسة الحالية، يلزم تحديد نمط توزيع بيانات العينة في متغير الملل الأكاديمي، والتأكد من أن توزيع البيانات غير ملتوٍ بشكل دال وتقترب من التوزيع الطبيعي، وتم التحقق منه بتقدير قيمة معامل الالتواء كما في الجدول الآتي:

جدول (5) يوضح اعتدالية توزيع البيانات لمتغير الملل الأكاديمي (ن = 201)

الدرجة الكلية	قيمة الالتواء	الدالة
للمل الأكاديمي	0.131	1.96

يتضح من الجدول رقم (5) بأن قيمة معامل التواء توزيع البيانات بلغ (0.131) حيث لم تصل إلى القيمة الدالة من الثبات (1.96)، بما يعني أن توزيع البيانات يقترب من التوزيع الطبيعي.

نعرض فيما يلي النتائج وفقاً لأهداف الدراسة على النحو الآتي:

الهدف الأول: التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كليات (الطب، تقنية المعلومات، الآداب) بجامعة بنغازي.

للتحقق من هذا الهدف تم تحديد مستوى الملل الأكاديمي لعينة الدراسة ومصادره استناداً إلى المعيار المشتق من مقياس الملل الأكاديمي وهو مقياس خماسي يتدرج من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأستخدم اختبار (t-test) لعينة واحدة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الملل الأكاديمي، لمعرفة الفروق بين المتوسطات النظرية ومتوسط العينة، كما يأتي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمصادر الملل الأكاديمي وللمقياس ككل

(ن = 201)

مصادر الملل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
طرائق التدريس	27.04	21	5.009	17.096	.000
محتوى المناهج الدراسية	25.39	21	5.455	11.404	.000
أساليب التقييم وقلق الامتحان	27.17	21	5.163	16.939	.000
مستقبل العمل	20.18	18	6.458	4.784	.000
الرغبة واختيار التخصص	12.88	18	5.079	-14.303	.000
الواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي)	10.28	15	4.902	-13.639	.000
المقياس ككل	122.94	114	21.662	5.848	.000

يتضح من الجدول رقم (6) وجود مستويات مرتفعة من الملل الأكاديمي لدى العينة على المقياس ككل، وذلك يتضح من الفروق بين متوسط عينة الدراسة بنسبة (122.94) وهي أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (114)؛ وجاءت قيمة t (5.848) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) لصالح متوسط العينة، ويتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مصادر الملل الأكاديمي ومتوسطاتها الفرضية؛ حيث جاءت قيم t جميعها دالة إحصائياً لصالح متوسطات العينة، ويمكن تفسير ذلك إلى أنّ طرائق التدريس المستخدمة تُعد من أكبر مصادر الملل الأكاديمي كونها من الممكن أن تكون طرائق تقليدية لا تُحفز الطلاب على التفاعل والمشاركة وهو ما يتفق مع دراسات (Pekrun et al., 2010; Sharp et al., 2017) التي أكدت دور الأساليب التقليدية في زيادة الملل، وأنّ المناهج الدراسية قد لا تُشبع اهتمامات

الطلاب وقد تفتقر للتطبيق العملي، وهو ما يتفق مع دراسة (Li et al., 2020)، وأساليب التقييم التقليدية والقلق المرتبط بها قد يسبب ضغوط نفسية تؤدي إلى الشعور بالملل وتقلل دافعية الطلاب، وقد يرتبط الملل بعدم وضوح الفرص المهنية المستقبلية؛ مما يقلل من شعور الطلاب بأهمية الدراسة، فقد وجدت دراسة القرني (2022) ارتباطاً كبيراً بين القلق المهني ومستوى الملل الأكاديمي، أيضاً فيما يتعلق بالرغبة واختيار التخصص، ويشير إلى أن العديد من الطلاب قد لا يكون لديهم قناعة كافية بتخصصاتهم الدراسية، هذا يتفق مع ما جاءت به دراسة دياب (2022) بأن انخفاض دافعية اختيار التخصص يرتبط بالملل، وقد تكون الظروف الاجتماعية والاقتصادية مصدراً لقلق الطلاب ولكنها تلعب دوراً أقل في تفسير الملل مقارنةً بالعوامل الأكاديمية.

هذا كله يُعد مؤشراً خطيراً كون أبنائنا الطلاب في كليات الطب وتقنية المعلومات والآداب بجامعة بنغازي يعانون من مستويات مرتفعة من الملل الأكاديمي بمصادره المتعددة في حياتهم العلمية؛ مما يؤثر سلباً في توافقيهم الدراسي وأدائهم وتحصيلهم الأكاديمي؛ فهذا يحتاج إلى اتخاذ وسائل علاجية ووقائية لتفادي هذه الآثار السلبية على حياتهم الشخصية والأكاديمية والمهنية.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كليات (الطب، تقنية المعلومات، الآداب) في جامعة بنغازي وفقاً لمتغيرات (النوع، التخصص، المستوى الدراسي).

للتحقق من هذا الهدف تم حساب اختبار t لمستوى دلالة الفروق في الملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) كما يتضح في الجدول الآتي.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق في الملل الأكاديمي.

النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
ذكر 46 = ن	119.39	19.918	199	-1.265	0.207
أنثى 155 = ن	123.99	22.105			

يتضح من الجدول رقم (7) لا توجد فروق دالة إحصائية عائدة لمتغير النوع بين الذكور والإناث في مستوى الملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة، حيث جاءت قيمة t (1.265) غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من 0.05 بما يعني أن أفراد العينة ذكوراً وإناثاً لديهم مستويات مرتفعة

ومتقاربة من الملل الأكاديمي؛ ربما يكون ذلك عائداً لكونهم يعيشون نفس الظروف الدراسية والبيئية والاجتماعية؛ باختلاف النوع لم يحدث تأثيراً دالاً في مستويات الملل الأكاديمي ومصادره لدى عينة الدراسة، مما يشير إلى أن تأثير الملل الأكاديمي لا يرتبط بالنوع الاجتماعي، بل يعتمد على طبيعة التخصص الأكاديمي والضغط المرتبطة به، يتفق هذا مع دراسات دياب (2022) وشرفي وقطاية (2022) التي أشارت إلى أن العوامل البيئية والأكاديمية تلعب دوراً أكبر من النوع الاجتماعي في التأثير على الملل الأكاديمي.

ولتحقيق الجزء الآخر من الهدف الثاني بالتعرف على الفروق في مستوى الملل الأكاديمي بين أفراد العينة تبعاً لمتغير (التخصص، والمستوى الدراسي) تم حساب تحليل التباين الأحادي لأكثر من متوسطين لتحديد دلالة الفروق بين وداخل المجموعات لدى عينة الدراسة، كما في الجدول الآتي.

جدول (8) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي ومصادره العائدة لمتغيرات (التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي) لدى عينة الدراسة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	قيمة f	مستوى الدلالة
التخصص الأكاديمي	بين المجموعات	12583.317	2	6291.659	15.329	0.000
	داخل المجموعات	81266.842	198	410.439		
	المجموع	93850.159	200			
المستوى الدراسي	بين المجموعات	4458.820	4	1114.705	2.444	.048
	داخل المجموعات	89391.339	196	456.078		
	المجموع	93850.159	200			

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق دالة إحصائية لدى عينة الدراسة بين التخصصات الأكاديمية في مستوى الملل الأكاديمي، حيث جاءت قيمة f (15.329) دالة إحصائية لصالح طلبة كلية الطب بمتوسط قيمته (130.25) فهم يعانون من مستوى أعلى في الملل الأكاديمي مقارنة بطلبة كليتي تقنية المعلومات والآداب؛ يمكن أن يكون هذا نتيجة لطبيعة المناهج المكثفة والضغط الدراسية العالية في كلية الطب، كما ورد في دراسة كل من Sharp et al. (2017) ((Li et al., 2020)، وما توصلت له دراسة الفلاح (2024) بأن طلبة الطب يعانون من مستويات أعلى من الضغط النفسية الدراسية لطبيعة دراستهم والمدة الزمنية التي تستغرقها، فهم يعانون من ضيق الوقت وطول فترة الدراسة، وزيادة التوتر مع قرب فترة

الامتحانات، وصعوبة التعامل مع الزملاء والأساتذة، وصعوبة التحصيل الدراسي، وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية، والفشل في الامتحانات، ويتفق هذا مع نظرية الملل الأكاديمي التي تشير إلى أنّ الضغوط الأكاديمية والمناهج المكثفة يمكن أن تزيد من الشعور بالملل.

كما يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي عائدة لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنوات المتقدمة، حيث جاءت قيمة f (2.444) دالة إحصائياً لصالح متوسط طلبة السنة الخامسة بكلية الطب والذي بلغ (130.55) فهم يعانون من مستويات مرتفعة من الملل الأكاديمي أكثر من السنوات الدراسية الأخرى؛ يمكن أن يكون هذا نتيجة زيادة الضغوط الأكاديمية ومتطلبات الدراسة في السنوات المتقدمة؛ مما يعكس تأثير التراكم الدراسي وزيادة الضغوط الأكاديمية بمرور الوقت، وهو ما يتفق مع نظرية التدفق بأنّ الملل الأكاديمي قد يكون مرتبطاً بالتراكم الدراسي وزيادة متطلبات الدراسة (Csikszentmihalyi, 1990).

نتائج الدراسة:

1. وجود مستويات مرتفعة دالة إحصائياً للملل الأكاديمي ومصادره (طرائق التدريس، محتوى المناهج الدراسية، أساليب التقييم وقلق الامتحان، مستقبل العمل، الرغبة واختيار التخصص، الواقع الأسري الاقتصادي والاجتماعي) لدى طلبة كليات الطب، وتقنية المعلومات، والآداب بجامعة بنغازي.
2. عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلبة كليات (الطب، وتقنية المعلومات، والآداب) بجامعة بنغازي.
3. وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي عائدة للتخصص الأكاديمي لصالح طلبة كلية الطب بجامعة بنغازي مقارنةً بالكليات الأخرى.
4. وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي عائدة للمستوى الدراسي لصالح السنوات الدراسية المتقدمة من طلبة السنة الخامسة بكلية الطب بجامعة بنغازي.

التوصيات: بناءً على نتائج الدراسة تُوصي الباحثة بما يلي:

1. تحسين البيئة التعليمية من خلال توفير أنشطة تفاعلية ومناهج متنوعة تُحفز الطلاب وتقلل من الشعور بالملل.
2. تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب تدريس مبتكرة تعتمد على التفاعل والمشاركة الفعالة للطلاب.
3. تطوير برامج دعم نفسي واجتماعي للطلاب، خاصة في السنوات الدراسية المتقدمة، للتخفيف من آثار الضغوط الأكاديمية.
4. تطوير برامج تعليمية تفاعلية تُقلل من الملل الأكاديمي مثل: استخدام التكنولوجيا في التدريس (التعلم الإلكتروني)، الأنشطة الخارجية والرحلات الميدانية.

المقترحات:

1. إجراء دراسات مشابهة على تخصصات أخرى من جامعة بنغازي أو من جامعات أخرى.
2. إجراء دراسة حول العلاقة بين الدافعية أو الرضا عن الحياة والملل الأكاديمي.
3. إجراء دراسات مستقبلية للعلاقة بين الملل الأكاديمي وجودة التدريس، وبيئة الفصل الدراسي.

المراجع:

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (2003). لسان العرب. دار ابن حزم، لبنان. ط3.
- بحيص، جمال محمد محسن. (2016). مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 36(2)، 79-93.
- البصير، نشوة عبد المنعم عبد الله. (2021). العوامل الخمسة الكبرى للشخصيات كمنبئات بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي لدى طالبات الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، 22(1)، 151-195.
- دياب، جهاد علاء حسين. (2022). مستويات الملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية جامعة حلوان، 28(7)، 232-289.

- رضواني أشواق، وكواك مريم. (2023). عوامل الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. دراسة استكشافية على طلبة جامعة الوادي شهيد حمة لخضر.
- شرفي، بشري، وقطاية، هدى. (2022). مستوى الملل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة المدية وعلاقته ببعض المتغيرات. جامعة المدية، الجزائر.
- عبد الرحيم، علي. (2013). ومظات في علم النفس المعرفي، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان. الأردن.
- عبدالعال، تحية محمد. (2012). الملل وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة "دراسة سيكولوجية الضجر". مجلة كلية التربية جامعة بنها، 23(92)، 433-521.
- عبدالفتاح، محمود. (2021). الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات المصرية وعلاقته بأساليب التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 45(2)، 67-89.
- عرفه، لريجان نضال، والجندي، نبيل جبرين. (2024). الملل الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 19(1)، 1-31.
- عقيل، عمر علوان، الضبع، فتحي عبد الرحمن. (2020). الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب البكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 21(2)، 432-442.
- الفلاح، فاطمة مفتاح فرج. (2024). الضغوط النفسية لدى طلبة الطب المصابون بمتلازمة القولون العصبي بجامعة بنغازي في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة مصراته، 25(2)، 354-379.
- القرني، عبد الله عبد الرحمن محمد. (2022). الملل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى، مجلة عالم التربية، 2(77)، 92-132.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
- Daniels, L. M., & Stupnisky, R. H. (2018). The role of the teacher in reducing university students' boredom: An experimental approach. Educational Psychology, 38(5), 563-578.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2014). Academic boredom in lectures: Its conceptualization, antecedents, and consequences. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 621–636. <https://doi.org/10.1037/a0036006>
- Johnson, D. W., & Miller, L. T. (2018). Academic emotions and student engagement: A focus on boredom. *Journal of Educational Research*, 14(3), 223-240.
- Kelly, T., & Markos, A. (2001). Student boredom and classroom engagement. *Higher Education Review*, 10(2), 55-72.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: The mediating role of cognitive appraisals. *Educational Psychology Review*, 23(2), 205-212.
- Li, J., Zheng, Y., & Zhao, Y. (2020). Comparing boredom levels among students in science and arts disciplines. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1234–1245. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582010>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2010). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2017). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors, and consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 657-677.



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

The effectiveness of a proposed strategy based on the entrance of linguistic analysis
in developing reading comprehension skills among basic education stage students
in Libya.

د / عبد المقصود أحمد بدوي

أستاذ مساعد/ دكتور المناهج وطرق التدريس بكلية الآداب
فرع القبة جامعة درنة

Dr / Abdel – Maqsod Ahmad Badwi

assistant professor/ Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Arts
Qubba Branch University of Derna

الملخص:

استهدف البحث التعرف على مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وبناء استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ، والكشف عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارات لديهم، ومن خلال الأسئلة التي يسعى البحث إلى الإجابة عنها، فقد تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي لمناسبتها لموضوع البحث وأهدافه، وقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات فهم المقروء اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي واختبار فهم المقروء لتحديد المتوافر من تلك المهارات لدى التلاميذ، وطبقت أدوات البحث على عينة من تلاميذ الصف السابع بلغ عددها (48) تلميذاً بالمجموعة التجريبية، و(46) تلميذاً بالمجموعة الضابطة بإحدى مدارس مراقبة تعليم البيضاء بالمنطقة الشرقية بليبيا، وأثبتت نتائج البحث: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لمهارات فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي للاختبار؛ مما يبرز الأثر الدال للاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ .

وأوصت الدراسة بضرورة تقليص استخدام الطرق والأساليب التقليدية في تدريس مهارات فهم المقروء، وتبني الاستراتيجيات القائمة على مدخل التحليل اللغوي، التي تشجع على إيجابية التلاميذ وممارستهم الفعلية لمهارات اللغة .
الكلمات المفتاحية (الفهم الناقد - الفهم الإبداعي-المهارة- التحليل- مدخل) .

Abstract

The research aimed to identify the reading comprehension skills of basic education students in Libya and to build a proposed strategy based on the entrance of linguistic analysis to develop students' reading comprehension skills and to reveal the effectiveness of the proposed strategy in developing these skills for them Through the questions that the research seeks to answer, the semi-experimental approach and the analytical descriptive approach were relied upon for their suitability to the subject and objectives of the research. A sample of seventh grade students from basic education, and the results of the research proved the existence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in favor of the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the degrees of the pre-measurement and post-measurement of the experimental group in favor of the post-measurement, which highlights the significant effect of the linguistic analysis approach in Develop reading comprehension skills.

The middle of the study is the need to reduce the use of traditional methods and methods in teaching reading comprehension skills and to adopt strategies based on the entrance of linguistic analysis that encourage positive students and their actual practice of language skills.

Keywords: (Critical understanding. Creative understanding. The skill. Introduction analysis.)

مقدمة :

اللغة من أعرق مظاهر الحضارة الإنسانية، بل هي أصل الحضارة وصناعة الرقي والنقد، فهي التي تؤلف الحد الفاصل بين شعب وشعب وبين أمة وأمة، بل بين حضارة وحضارة؛ لأن الأفراد الذين يتكلمون لغة واحدة، لا يتفاهمون ببسر وسهولة فحسب، وإنما هم قادرون على أن يؤلفوا مجتمعاً إنسانياً موحداً متجانساً؛ لأن اللغة قوام الحياة: الروحية والفكرية والمادية، بها يعمق الإنسان

صلته وأصالته في المجتمع الذي يولد فيه، حيث تخلق اللغة من أفرادها أمه متماسكة الأصول
موحدة الفروع (السعران 1997، 4) "فاللغة قدر الإنسان، ولغة الإنسان هي عالمه، وحدود لغة
الإنسان هي حدود عالمه، فهي ولاء وانتماء، وثقافة وهوية، ووطن وشخصية (مذكور 2005، 89).

غير أن الخطأ في ممارسة اللغة عملية لها وجوه متعددة، فهي بالنسبة للمتكلم إنتاج رسائل
لغوية مشوهة، سواء أكانت شفوية أم مكتوبة، وهي بالنسبة للمستقبل عجز عن اكتشاف هذا التشوه،
أو فهم رسائل مغلوبة على غير مراد المرسل، ومن ناحية أخرى تتعدد أوجه الخطأ تعدد فنون
اللغة جميعها (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، ولذلك فإن إنتاج رسائل خاطئة قد يوقع القارئ
في حيرة بسبب الخطأ في صياغة الرموز اللغوية وقدرة القارئ على فك هذه الرموز؛ لتحصيل
المعنى .

وخلال العقود الماضية ظهر اهتمام بعض المربين بتطبيق التحليل اللغوي للنظرية والتطبيق
التربوي، فعلى سبيل المثال دعا شيفلر Scheffler إلى استخدام التحليل اللغوي في التربية لأن
مثل هذا الاقتراح يهدف إلى تحسين فهمنا للتربية عن طريق إيضاح الأدوات ذات العلاقة بالمفاهيم
والطرق التي تشكل بواسطتها معتقداتنا وافتراساتنا والأحكام التي تخص بعض الموضوعات مثل
التعلم والتدريس والشخصية والعقل والمادة الدراسية والمهارة والأهداف المنشودة والوسائل الملائمة
للتعليم، ومن ناحية أخرى أشار أوزمون Ozmon إلى أن التحليل اللغوي يلعب دوراً مهماً في
التربية؛ لأن جزءاً كبيراً من التربية يتعلق بالمنطق واللغة، فالتحليل اللغوي يركز اهتمامه على
تحسين مفهوم المربي عن اللغة، وكيف يستخدمها، وأحد هذه الخطوات أن يصبح المربي واعياً
بالفعل باللغة وإمكانياتها، وأشار جرين Green أيضاً إلى أن التحليل اللغوي يسعى إلى تقديم الفهم
بدلاً من النص، والوضوح بدلاً من الإرشادات والتوجيهات (درة 1993، 38-18).

وبناء على ذلك فإن استخدام منهج التحليل اللغوي في التربية يفيد التلاميذ مباشرة، وربما أنه
أكثر فائدة للمعلمين؛ لأنه يساعدهم في إيضاح ما يقترحون القيام به من تلاميذهم أثناء عملية
التعليم والتعلم، وأن أهمية استخدام منهج التحليل اللغوي ليس لتطوير مذهب أو إيديولوجية تربوية
جديدة، ولكنه يساعد التلاميذ على التمتع في المعاني والتفكير والفهم الجيد،

وفي المراحل التعليمية تؤدي اللغة العربية دوراً مهماً في تربية التلميذ تربية لغوية سليمة، وهي
أيضاً وسيلة اتصال، وأداة فهم وإفهام بينه وبين أفراد مجتمعه، ولتحقيق هذا التواصل بين أفراد
المجتمع، ينبغي أن يتقن التلميذ خلال مراحل تعليمه المختلفة مهارات اللغة وفنونها، ومن أهم هذه
المهارات، مهارة فهم المقروء .

عد الطيب (2016) المهارة الثانية من مهارات القراءة فالهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري؛ لأن هذا أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة، ونظرا لأهمية فهم المقروء فقد أكد المؤتمر التاسع (2009) للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بجامعة عين شمس على ضرورة تدريب المتعلمين على أساليب القراءة المتنوعة التي تنمي مهارات فهم المقروء لديهم وتجعلهم قادرين على القراءة والتفكير، وأكدت الدراسات السابقة ومنها دراسة الظفيري وآخرين (2023) ودراسة الدوسري، والبارقي (2022) ودراسة أبو رديعة (2016) على ضرورة العناية بالفهم القرائي ومهاراته، ووضع خطط تدريسية وبرامج علاجية لتنمية مهارات التلاميذ في مجال الفهم القرائي والتغلب على الصعوبات التي تواجههم.

وتأسيسا على ما سبق يتضح ضرورة تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من مهارات فهم المقروء، ورغم ذلك يتضح أن هناك ضعفا عاما في تلك المهارات لدى التلاميذ، فضلا عن وجود بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة عامة وفهم المقروء خاصة، مما يؤدي إلى وجود هدر تعليمي مؤكد، علاوة على الانعكاسات السلبية على حياة المتعلم، والناجمة عن قلة الاهتمام بتوفير المناخ التعليمي والفرص الملائمة للتغلب عليها، وقد اتضح ذلك للباحث من خلال التجربة الشخصية للباحث كمشرف ببرنامج التربية العملية بمدارس التعليم الأساسي، والدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، وطبقت على عدد (22) تلميذا بالصف السابع من التعليم الأساسي، وأثبتت أن نسبة 72.7% من تلاميذ العينة التي طبقت عليها الدراسة الاستطلاعية يعانون من مشكلات في مهارات فهم المقروء، إضافة إلى اطلاع الباحث على الدراسات السابقة .

الدراسات السابقة :

دراسات اهتمت بمدخل التحليل اللغوي:

دراسة درويش (2013) استهدفت تحديد مهارات الكلام والتحدث المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، بناء استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي والمدخل التواصلية؛ لتنمية مهارات الكلام والتحدث لدى التلاميذ، وأثبتت الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي والمدخل التواصلية فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الكلام والتحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

في حين استهدفت دراسة عبد العظيم (2015) تعرف مهارات تحليل الخطاب اللغوي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبناء برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية تلك المهارات، وأثبتت الدراسة وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل الخطاب

اللغوي ككل لدى أفراد عينة الدراسة، أما دراسة دهشان (2015) فقد استهدفت تحديد مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتحديد مهارات الكتابة المناسبة لهم، وبناء برنامج قائم على التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة والكتابة أكدت نتائج الدراسة وجود فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، أما دراسة عبد الحميد (2015) فقد استهدفت تحديد مهارات الفهم الاستماعي التي تناسب تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقياس أثر استراتيجية التحليل اللغوي في تنمية تلك المهارات، وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي في الاختبار ككل و في كل مهارة من المهارات: (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والعامة) لصالح المجموعة التجريبية، بينما استهدفت دراسة الشمري (2016) تحديد مهارات التعبير الكتابي والإبداعي المناسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وتعرف المتوافر منها، وتحديد البرنامج الإثرائي القائم على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات التلاميذ في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

واستهدفت دراسة مرسى (2021) تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التحليل اللغوي، وأعد الباحث قائمة بمهارات التفكير الناقد، واختبارا لقياس تلك المهارات مستخدما المنهج شبه التجريبي، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

أما دراسة عثمان (2023) فقد استهدفت تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتعرف فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية هذه المهارات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، كما أعدت قائمة بمهارات التذوق الأدبي بلغت (9) مهارات، واختبارا تحصيليا لقياس تلك المهارات، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للبرنامج المقترح القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

دراسات اهتمت بدراسة مهارات فهم المقروء :

دراسة الظفيري وآخرين (2023) استهدفت تعرف أثر أدوات التدوين الاستقصائي " الملاحظة الخفيفة- التظليل" ببيئة التعلم الجوال في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية

في دولة الكويت، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، أما دراسة الدوسري، والبارقي (2022)، فقد استهدفت تعرف أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة توظيف المقروء في حل المشكلات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية العصف الذهني، وفي الوقت الذي استهدفت دراسة الخوالدة (2021) الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة بوصفها سقالة تعليمية في تنمية فهم المقروء وممارساتهم لها، أظهرت النتائج أن درجة تقدير المعلمين لأهمية أسئلة ما قبل القراءة جاءت مرتفعة، بينما درجة ممارستهم لها كانت بدرجة متوسطة، في حين استهدفت دراسة أبو رديعة (2016) الكشف عن أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء في المستوى الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مهارة من مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي، وفي المهارات مجتمعة تعزي لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة العموش (2016)، فقد استهدفت الكشف عن أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القربات بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على اختبار فهم المقروء يعزي لمستوى التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذوي التحصيل العالي مقارنة بالطلبة من ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تناول عدد من الدراسات السابقة مدخل التحليل اللغوي ودوره في تنمية المهارات المختلفة لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة (الإعدادية - الثانوية)، فقد تناولت بعض الدراسات تنمية مهارات الكلام والتحدث المناسبة للتلاميذ مثل دراسة درويش (2013)، بينما تناولت دراسات أخرى تنمية مهارات الفهم الاستماعي مثل عبد الحميد (2015)، في حين اهتمت دراسات أخرى بتنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة مرسي (2021)، واهتمت دراسة عثمان (2023) بتنمية مهارات التدنوق الأدبي لدى التلاميذ، ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة، كونه تهتم بتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، ويختلف عنها في البيئة التعليمية التي يطبق فيها البحث، حيث تطبق أدوات البحث في البيئة الليبية وعلى عينة من طلابها بمرحلة التعليم الأساسي.

ويتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة التي سعت إلى تطبيق استراتيجيات مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية المهارات التي اهتمت بها كل دراسة مثل دراسة درويش (2013)، ودراسة عبد الحميد (2015) ودراسة مرسى (2021)، في الوقت الذي تختلف عن بعض الدراسات الأخرى التي اهتمت ببناء برنامج لتنمية المهارات لدى التلاميذ مثل دراسة دهشان (2015) ودراسة الشمري (2016) ودراسة عثمان (2023).

مشكلة البحث :

بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة تبين للباحث ندرة الدراسات التي أجريت على الواقع الليبي فيما يتعلق بتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا وبخاصة في السنوات الأخيرة، ومن خلال شكاوى المعلمين المتكررة من ضعف تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الإلمام بمهارات القراءة، إضافة إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث وملازمة الباحث لتلك المشكلة من واقع خبرته بتلاميذ تلك المرحلة في فترة الإشراف على التربية العملية بمدارس التعليم الأساسي، فإن مشكلة البحث تتمثل في ضعف مستوى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مهارات فهم المقروء، مما دفع الباحث لاقتراح استراتيجية قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بدولة ليبيا، ومن ثم تفرعت عن هذه المشكلة التساؤلات البحثية الآتية :

- 1 - ما مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا؟
 - 2 - ما المتوافر من مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا؟
 - 3 - ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا؟
 - 4 - ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا؟
- أهداف البحث:** يهدف البحث إلى تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا من خلال الإجراءات الآتية:

- 1 - تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.
- 2 - تحديد المتوافر من مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

3 - بناء استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

4 - الكشف عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

أهمية البحث :

أ - **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية البحث في كونه يتناول موضوعات مهمة لها تأثير كبير على العملية التعليمية وهي: مدخل التحليل اللغوي، ومهارات فهم المقروء، و في إمكانية استفادة معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من مستويات التحليل اللغوي وإجراءاته بصورة تساعدهم في تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ.

وتتجلى أهمية البحث في كون فهم المقروء يهتم ببنيتي النص: الظاهرة، والعميقة، فأغراض النص ليست في معزل عن عمليات الفهم والسياق وخبرات التلاميذ السابقة.

ب - **الأهمية التطبيقية:** من المتوقع أن يفيد هذا البحث في مجال تنمية مهارات فهم المقروء كل من :

1. معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة ليبيا؛ حيث يوجه البحث أنظارهم إلى ضرورة تنمية مهارات فهم المقروء، وفقا للاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي.

2. خبراء مناهج اللغة العربية ومخططيها؛ حيث يوجه عنايتهم إلى أهمية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء، بما يسهم في تحسين مستوى التلاميذ التحصيلي، وزيادة إقبالهم على العملية التعليمية واستيعاب معارفها ومفاهيمها .

3. الباحثين، حيث يفتح هذا البحث بابا أمام العديد من الدراسات الأخرى، التي يمكن أن تتناول توظيف مدخل التحليل اللغوي في مراحل التعليم المختلفة .

أدوات البحث و مواد التعليمية - تتمثل أدوات البحث ومواده التعليمية فيما يلي:

1 - قائمة مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بدولة ليبيا

2 - اختبار مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في دولة ليبيا .

حدود البحث - يشمل البحث الحدود الآتية :

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات هذا البحث ومواده التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/2024).

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث بمدارس التعليم الأساسي بمراقبة تعليم البيضاء، وشملت بعض مدارس مرحلة التعليم الأساسي بها .

الحدود الموضوعية: مهارات فهم المقروء في مادة القراءة والنصوص المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا .

منهج البحث: نظراً لطبيعة البحث وأهدافه؛ فإن البحث سوف يمزج بين المنهجين: الوصفي التحليلي وشبه التجريبي على النحو الآتي :

1 - المنهج الوصفي التحليلي: من خلال استعراض الدراسات والأدبيات ذات الصلة، في موضوع البحث الحالي وتطبيق أدواته ودراساتها وتحليلها، والتعقيب عليها، وبيان أوجه الاستفادة منها.

2 - المنهج شبه التجريبي: في تطبيق أدوات البحث ومواده التعليمية.

مصطلحات البحث :

مدخل التحليل اللغوي: يعرف بأنه " اتجاه يعتمد على النظرية البنوية، ويقوم على أربعة مكونات وهي: التحليل الصوتي، والتحليل الصرفي، والتحليل التركيبي، والتحليل الدلالي؛ وذلك للوصول إلى أبعاد الدلالات، التي تكمن في التركيب اللغوي للنص من خلال دراسة عناصره وأبعاده (أبو حجاج 2004، 93) .

ويعرف بأنه " تفكيك الظاهرة اللغوية إلى عناصرها الأولية، التي تتألف منها، وتتنوع طرق التحليل اللغوي تبعاً لتنوع المستوى اللغوي الذي تنتمي إليه الظاهرة اللغوية المراد تحليلها (إبراهيم 2008، 141)، ويعرف مدخل التحليل اللغوي إجرائياً بأنه : مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تعتمد على بنية اللغة؛ للوصول إلى أبعاد النص من خلال دراسة عناصره وأبعاده؛ من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ظل هذه الممارسات

فهم المقروء: عرفه السيد (2013، 210) بأنه عملية عقلية معقدة تشمل عدداً من العمليات العقلية العليا، وتندرج في مستويات بدء من فك الرموز، وانتهاء بالمستوى الإبداعي، ويتضمن بعض المهارات منها: فهم المعنى الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد أو التفسيري.

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه عملية عقلية يقوم بها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي تتم فيها ترجمة الجمل والكلمات وتحويلها إلى معان وأفكار بهدف فهم النص المقروء وتحديد أفكاره ومعانيه في ضوء خبرات التلاميذ السابقة.

وقد ينتظم الإطار النظري للبحث في ثلاثة محاور رئيسية، وهي: (مدخل التحليل اللغوي، فهم المقروء، الاستراتيجية المقترحة) .

المحور الأول - مدخل التحليل اللغوي :

اللغة أخطر الظواهر الاجتماعية الإنسانية على الإطلاق، وكل تقدم اجتماعي كتب له الكمال إنما تم لوجود اللغة، واللغة أخطر رابطة تاريخية، تربط بين الأجيال المختلفة من الشعب الواحد رباطاً، يجعل وحدة هذه الأجيال حقيقة ملموسة على رغم اختلاف العصور، ذلك بأن اللغة وعاء التجارب الشعبية والعادات، والتقاليد والعقائد التي تتوارثها الأجيال واحداً بعد الآخر، فصفة الاستمرار لكل هذا لا تأتي إلا عن طريق اللغة، تورث معها، وتبقى ببقاء ما يدل عليها من المفردات والتراكيب (حسان 1990، 2) .

و لكل لغة سماتها ومميزاتها الخاصة بها، ويستوي في ذلك أن تكون هذه الخواص صوتية أو صرفية أو نحوية أو أسلوبية أو على مستوى الألفاظ ودلالاتها .

مستويات التحليل اللغوي : يقسم التحليل اللغوي إلى أربعة مستويات أو أنظمة (رمضان 1997، 9)، وهي:

1- مستوى الأصوات phonology، ويدرس أصوات اللغة، ويشمل كلا النوعين المعروفين باسم علم الأصوات العام phonetics، وعلم الفونيمات phonemics، ويهتم هذا المستوى بدراسة الأصوات التي تتألف منها اللغة، ويتناول ذلك تشريح الجهاز الصوتي لدى الإنسان، ومعرفة إمكانات النطق المختلفة الكامنة فيه، ووصف أماكن النطق ومخارج الأصوات في هذا الجهاز، وتقسيم الأصوات الإنسانية إلى مجموعات، تظهر في كل مجموعة منها خصائص معينة، ودراسة المقاطع الصوتية، والنبر والتنغيم في الكلام

2- مستوى الصرف Morphology، أو مستوى دراسة الصيغ اللغوية، وبخاصة تلك التغيرات التي تعترض صيغ الكلمات فتحدث الجديد، مثل : اللواحق و السوابق التصريفية، والبحث في معنى القواعد المتصلة بهذه الصيغ، واشتقاق الكلمات وتصريفها، وتغيير أبنية الألفاظ للدلالة على المعاني المختلفة

3- مستوى النحو Syntax، الذي يختص بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية و يهتم

بدراسة نظام الجملة، من حيث ترتيب أجزائها، وأثر كل جزء منها في الآخر، وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض .

4- مستوى دلالة الألفاظ، أو معاني المفردات، والعلاقة بين هذه الدلالات والمعاني المختلفة، والحقيقي منها والمجازي، والتطور الدلالي وعوامله ونتائجه، ونشوء الترادف والاشتراك اللفظي والأضداد، وغير ذلك. وكذلك دراسة حياة الكلمة عبر العصور اللغوية المختلفة، وما ينتابها من تغير في الصوت والدلالة، وما يطرأ عليها من أسباب الرقي والانحطاط .

ومع هذا التقسيم فإن الحدود بين هذه المستويات الأربعة غير واضحة تماماً ومتشابكة، فأصوات اللغة مثلا تتأثر كثيراً بالصيغ، والعكس كذلك صحيح، والصوت والصيغة كلاهما يتأثران -غالباً- بالمعنى، كما يوجد تبادل مطرد بين الصرف والنحو (عمر 1998، 44) .

الأسس التي يقوم عليها التحليل اللغوي :

إن الحدود بين مستويات اللغة الأربعة غير واضحة تماماً و متشابكة، فأصوات اللغة مثلا تتأثر كثير بالصيغ، و العكس كذلك صحيح، و الصوت و الصيغة كلاهما يتأثران - غالبا - بالمعنى، كذلك يوجد تبادل مطرد بين الصرف و النحو، كما هو الحال بالنسبة لبعض اللغات حين تستعمل واحدا منهما و تستغني عن الآخر (ماريو باي 1998، 44)، و يقوم مدخل التحليل اللغوي على عدد من الأسس، من أهمها :

1 - إن ترتيب مستويات (مجالات) التحليل اللغوي، هو: الأصوات، بناء الكلمة، بناء الجملة، والدلالة، وهذا الترتيب على هذا النحو متفق عليه عند كثير من اللغويين المحدثين والمعاصرين، وهو ترتيب مخالف لما كان عند سيبويه و جمهور النحاة العرب، فقد انطلقوا من قضية الجملة والإعراب إلى قضية الأبنية الصرفية إلى قضية الأصوات، أي من الوحدات الأكبر إلى الوحدات الأصغر، وقد ظهرت في السنوات الأخيرة اتجاهات عند بعض اللغويين الأمريكيين و الأوروبيين تنطلق في التحليل اللغوي من الوحدات الكبيرة إلى الوحدات الأصغر، ولذا فهي تبدأ - أيضا - بتحليل الجملة وتنتهي بالتحليل الصوتي (حجازي 1997، 19).

2 - إن اللغة ظاهرة إنسانية عامة يشترك فيها كل البشر، و تتألف اللغة من أصوات تصدر من أعضاء النطق وهي مشتركة أيضا بين كل البشر ثم تتألف هذه الأصوات في أنساق مختلفة لتكون الكلمات، ثم تتألف الكلمات في عدة أنساق لتكون الجمل .

3 - إن دراسة اللغة مجال تشترك فيه العلوم الإنسانية بوصفها أهم مظاهر السلوك الإنساني، ووسيلة الاتصال المكونة للجماعة الإنسانية، وهناك أفكار كثيرة عن اللغة موجودة عند اليونان

والعرب والهنود، وكذلك عند علماء التخصصات الدقيقة مثل علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة مرتبط بعلمي التشريح والفسولوجيا، كما أنه يفيد من علم فيزياء الصوت، ووسائل التحليل الصوتي المختلفة وفي مقدمتها الأجهزة الدقيقة التي طورها علماء فيزياء الصوت

4 - أن التعليم الطبيعي لعملية اللغة يأتي عن طريق التكرار والمحاكاة، وخصوصا فيما يمس الأصوات وصور التنغيم وقواعد اللغة الأساسية، و أن دراسة اللغة عن طريق النحو قد وصفت بأنها حيلة لاستنفاد الوقت ؛ حيث تستعمل قدرة الشخص العقلية على التعميم و التجريد، بدلا من اللجوء إلى التكرار والتقليد اللانهائيين (ماريو باي1998،45).

5 - يحتوي التحليل اللغوي على جوانب شديدة التعقيد تتطلب أكثر من منهج لفك شفراته وتحليل محتوياته وكشف مقاصده، ولا يتسنى لمنهج واحد أن يصف خصائص اللغة وصفاتها، أو يفسر ظواهرها تفسيراً واضحاً، ومن ثم قسم العلماء اللغة إلى عدة مستويات تحليلية يتمتع كل مستوى منها بخصائص عامة، وهذه المستويات هي: مستوى الأصوات، ومستوى الصرف، ومستوى النحو، ومستوى الدلالة (عكاشة 2002،37).

ويهتم التحليل اللغوي بتحليل العمل اللغوي تحليلاً صوتياً و صرفياً و تركيبياً و دلالياً ؛ للوصول إلى أبعاد الدلالات التي تكمن في تركيب النص اللغوي .

6 - التحليل اللغوي عملية معقدة تقوم على تحليل البناء تحليلاً لغوياً و تركيبياً؛ وذلك من أجل إعادة البناء دلالياً، ومن ثم ينبغي ضرورة تحليل الأجزاء المراد تحليلها، وبيان مهام كل جزء، وكشف العلاقات بينهما (حسين 2015،112) .

إجراءات تحليل النص اللغوي :

هناك إجراءات يسير فيها التحليل النصي اللغوي، و سوف يتم عرض هذه الإجراءات بما يناسب تحليل النصوص اللغوية في الحلقة الإعدادية، و ذلك كما يلي :

يشير عصام خلف (1999، 86) إلى أن إجراءات التحليل النصي تتمثل فيما يأتي :

- الوقوف على الحقائق الجمالية و المعطيات الدلالية التي تظهر أثناء قراءة النص .
- الدخول إلى عالم النص و فهمه من الداخل .
- محاولة معرفة الوسائل التي تشكل الخلفية الضرورية التي يتأسس عليها النص .
- الاستنتاج الدقيق لمعاني النص من خلال فحص دقيق للكلمات التي يتكون منها، وفحص جميع البنى في النص للوقوف على الدلالة التركيبية والنحوية و البلاغية .
- فك كافة رموز النصوص اللغوية والتركيبية للوصول إلى فهم دلالاتها .

- إزالة أشكال الغموض من النص وإظهار جكيح العلاقات الموجودة به .
 - الوصول إلى مفتاح النص الذي يكمن في داخله لا في خارجه .
 - دراسة العلاقات المتداخلة بين كلمات النص لمعرفة مدلولية التداخل النصي.
 - استكشاف أسرار النص والبحث عن المضمون الخفي له من خلال أدوات النص
- أما محمد شطاح، ونعمان بوقرة (2006، 103) فقد حدد الخطوات الإجرائية للتحليل النصي فيما يلي :

- دراسة المكون الموضوعي للنص، ويتمثل في موضوع النص، وفكرته، وتقسيمه إلى مجموعة من الأفكار التي تتناول النص ككل، ودراسة كل فكرة من أفكاره دراسة موجزة .
 - دراسة المكون التركيبي للنص، ويتم ذلك من خلال تحديد الخصائص الأسلوبية والمعنوية للنص، وكذلك من خلال دراسة جمل النص وأنواعها وعلاقاتها .
 - دراسة المكون التخيلي للنص، ويتم ذلك من خلال تحديد أهم عناصر تشكيل الصورة في النص، ومن خلال دراسة التصوير الواقعي و الخيالي للنص والألوان والرموز .
 - دراسة المكون الإيقاعي للنص، ويتم ذلك من خلال دراسة أوزان النص وتفعيلاته وأثرها في التناغم الموسيقي، ودراسة قوافي النص وأثرها في التشكيل الموسيقي للنص .
- ويشير محمود سليمان (2014، 49) إلى أن التحليل اللغوي للخطاب ينطوي على ثلاثة فروع متكاملة و هي :

- شكل الخطاب: ويقصد به بنية الخطاب اللغوية الشكلية من حيث هو نص لغوي متماسك تتحقق فيه شروط النصية، أي التماسك الشكلي بأدوات الربط وعلاقاته المعروفة: التكرار والإحاطة والحذف....الخ، فضلا عن التقاليد الشكلية التي تميز خطابا عن غيره.
- مضمون الخطاب: أي المعنى الذي يحمله الخطاب المتأني من تفاعل دلالات الوحدات اللغوية المكونة له في بنيتها العميقة إنتاجا لمضمونه الذي قصده المرسل.
- سياق الخطاب ومرجعه: ويقصد به الأطر المعرفية والثقافية والاجتماعية التي أنجز فيها، وعلاقة الخطاب بمنشئه ومتلقيه .

وأوضح (Wodak & Meyer 2009) أن أي حدث خطابي له ثلاثة أبعاد يستند إليها الإطار التحليلي وهي: كونه نصا وكونه ممارسة خطابية، وكونه ممارسة اجتماعية، وبإزاء كل بعد من هذه الأبعاد يوجد مستوى من مستويات التحليل، المستوى الأول يدرس الملامح اللغوية للخطاب وتنظيم مكوناته، المستوى الثاني يحلل الخطاب بوصفه عملا في إطار سياقه التفاعلي، أما المستوى الثالث فيتضمن تحليل الممارسات والتأثيرات الاجتماعية التي يعد الخطاب مظهرها لها .

علاقة التحليل اللغوي بفهم المقروء :

وقد رأت المدرسة البنائية _ أو الشكلية - أن تفرق بين عنصري العبارة اللغوية: عنصر اللفظ، وعنصر المعنى، وأن تحلل كلا منهما على حدة وفقاً لطبيعة كل منهما، وذلك لأن المعنى أمر نفسي يخضع تحديده للظروف الخارجية والانطباعات الجانبية والحالة النفسية، أما العبارة فهي كيان مادي محدد الأجزاء ثابت الصورة، ولم تفصل المدرسة البنائية بين الشكل والمعنى إلا فصلاً مرحلياً، فدراسة الصورة اللفظية منفصلة عن المضمون الدلالي لا تعني إهمال الدلالة، وذلك لأنه على الباحث أن يربط كل صورة لفظية بمقابلها الدلالي (أيوب 1983، 124).

وتحتل القراءة مكانة مهمة في مدخل التحليل اللغوي؛ حيث تعد المهارة الأساس في تعلم واكتساب المهارات الأخرى، وهي من الوسائل المهمة في اكتساب الخبرات، وتبادل المعارف والأفكار، فهو نعمة من الله وهبها للبشر ؛ ليستطيعوا التواصل فيما بينهم .

فالقارئ يقرأ الجمل والعبارات في صورة رموز لغوية، ويعمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز البصري، وفهم مدلول هذه الرموز، ثم تحدث عملية مطابقة الرموز ودلالاتها، وفهم مضمون الرسالة بتحليلها وتفسيرها، ونقدها (البعد العقلي)؛ وحتى تحدث عملية فهم المقروء، يلجأ الفرد إلى التحليل اللغوي على مختلف مستوياته، فالفرد يحلل بنية الكلمة ويدرك ما اعتري صيغها من اختلاف، وما اتصل بها من السوابق واللاحق، كما يدرك العلاقة بين كلمات كل جملة ومكوناتها وترتيب أجزائها، كما يدرك والعلاقة بين هذه الدلالات والمعاني المختلفة، والحقيقي منها والمجازي، فالصلة وثيقة بين مدخل التحليل اللغوي و فهم المقروء، حيث يحتاج القارئ إلى التمكن من مهارات التحليل اللغوي حتى يستطيع فهم الرسائل، وتحليلها، وتعرف مضمونها .

علاقة التحليل اللغوي بالأداء اللغوي الشفهي:

إن تعلم اللغة ليس قضية اكتساب معلومات معينة ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية، إذ من الممكن أن يحصل المتعلم على معرفة نظرية عن اللغة، ومعرفة عن قواعدها ومفرداتها و تراكيبها، ولكن إذا أراد أن يستعمل اللغة في الكلام وجب عليه أن يكتسب المهارات و العادات _السيد 1997، 264 .

ويرتبط التحليل اللغوي بالأداء اللغوي الشفهي، الذي يتمثل في: (الكلام و التحدث، والقراءة الجهرية)، فالمتحدث هو الآخر يحتاج مثل المستمع إلى معرفة أنواع الأصوات ومواقعها، وسماتها، ومعرفة بنية الكلمة، وما فيها سوابق، ودواخل، ولاحق، ومعرفة جذر للكلمة: أصلها، وكشف العلاقات بين مكونات الجملة الواحدة، وتعرف العلاقة بين معاني الكلمات المختلفة، وما

بها من ترادف أو تضاد، فمعرفة المتحدث بهذه الأمور مهمة؛ حتى يستطيع فك رموز الرسالة، وتعرف معانيها، وإذا لم يتمكن المتحدث من فك رموز الرسالة بطريقة صحيحة، نتيجة عدم فهمه لأحد مستويات التحليل اللغوي، فإن ذلك يؤدي إلى تلقي رسائل خطأ، ومن ثم التعامل معها بشكل غير مناسب .

ففنون الأداء اللغوي تتأثر ببغضها سلبا و إيجابا، ويتخذ الخطأ في ممارستها صوراً متعددة تعددها، وتتلون بأشكال أدائها، فأخطاء القراءة والكتابة مثلا قد يكون أساسها أخطاء في الاستماع أو التحدث، وأخطاء التحدث قد يكون مبعثها الاستماع أو الكتابة، و الخطأ في أحد شكلي التواصل اللغوي (الشفهي أو الكتابي) يؤثر كذلك في الجانب الآخر، فالكتابة ما هي إلا عملية ترميز للترميز، بمعنى أن رموز الكتابة ما هي إلا رموز للأصوات اللغوية، أي أنها نظام من الخطوط التي تمثل عناصر الصوت في لغة الإنسان (سلام 1999، 83).

وتجدر الإشارة إلى أن التمكن من معرفة مدخل التحليل اللغوي بأنظمته المختلفة معرفة جيدة، ليس ضمانا للأداء اللغوي السليم، فالأداء اللغوي الصحيح والسليم لا يتحقق بمعرفة أنظمة اللغة وحدها، بل بممارسة اللغة كذلك، فالممارسة أساس لحيوية المعارف التي يكتسبها الفرد وتجدها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التواصل اللغوي السليم، فإذا كان التحليل اللغوي يهتم بتحليل الأنظمة اللغوية، فإن التواصل اللغوي يهتم بالممارسة الفعلية للغة، ووضع التلميذ في مواقف تواصلية حقيقية، يوظف التلميذ خلالها اللغة توظيفا صحيحا، ويراعي في ذلك التركيبات الصوتية والصرفية، والضوابط النحوية التي يهتم بها مدخل التحليل اللغوي .

ثانيا - فهم المقروء: ويمكن عرض هذا المحور من خلال ما يأتي:

مفهوم فهم المقروء:

القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له . والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه (عبد الله 2010، 57) .

وفهم المقروء عملية نشيطة، يحدث فيها تفاعل قصدي ذهني ووجداني بين القارئ، والنص، وسياق القراءة؛ لبناء المعنى، وهو القدرة على إدراك مضمون النص المقروء، واستخراج معانيه الصريحة والضمنية، عن طريق قراءة شاملة لمؤشرات من النص، أو البحث عن عناصر في سياقه، أو رصد دلالة من دلالاته، أو إعادة تركيبه (الفارابي وآخرون 2019، 5) إن فهم المقروء يعني ببنيته النص:

الظاهرة (ممثلة في النصوص المكتوبة، وما تتضمنه من ألفاظ وأساليب، وبنى تركيبية، وصرفية)، والعميقة (ما وراء النص من غايات، وأهداف ومقاصد، تفسر في ضوء خبرات القارئ، وتمكنه من مهارات فهمه) فأغراض النص ليست في معزل عن عمليات الفهم، ولا عن السياق الذي يعيش فيه التلاميذ ويتعلمون (إبراهيم 2022، 128) .

أهمية فهم المقروء :

أوردت عبد المنعم (2022، 273) أهمية فهم المقروء فيما يأتي:

- ينمي الثروة اللغوية للمتعلم ويكسبه مفردات ومعان جديدة باستمرار
- يتيح الفرصة للمتعلم لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى
- يساعد المتعلم على تخزين المعلومات واسترجاعها لفترة كبيرة في ذاكرة المتعلم مقارنة بالطرق التي تعتمد على الحفظ والتلقين
- يعتبر البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم وإتقان مهارات اللغة العربية
- يطور أداء المعلم في العملية التعليمية مما يؤدي إلى تطوير وتحسين بيئة التعلم
- ينمي عمليات التفكير العليا لدى المتعلم
- يعتبر السبيل إلى تمكين المتعلم من التواصل مع أفراد المجتمع من حوله

مستويات فهم المقروء :

- 1- **مستوى الفهم الحرفي أو السطحي أو الظاهري :** ويهدف هذا المستوى إلى فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث المذكورة صراحة في النص.
- 2- **مستوى الفهم الناقد أو الاستنتاجي :** هذا يعني أنّ الطلبة لديهم القدرة على ربط المعنى، ويمكنهم استنتاج العلاقة بين الأفكار لفهم النص، وهناك أيضًا تعليمات واضحة في النص.
- 3- **مستوى الفهم الناقد :** يهدف هذا المستوى إلى إصدار أحكام على المواد المقروءة من حيث اللغة، والوظيفة وتقييم جودتها، ودقتها، وتأثيرها على القارئ، بناءً على معايير دقيقة.
- 4- **مستوى الفهم التذوقي :** هو الفهم القائم على التأمل والتجربة الجمالية، ويظهر في مشاعر القارئ تجاه الشعراء أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يُعبّر عن خلاله المتعلمون عن مشاعرهم تجاه المفاهيم التي يستهدفها النص
- 5- **مستوى الفهم الإبداعي :** ويشير إلى استخدام الحقائق والمفاهيم والمعلومات لتقديم حلول جديدة للمشاكل المذكورة في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بأنها صحيحة، أو خاطئة (عبد الباري 2010)

وقد قسم الباحث فهم المقروء إلى سبعة مستويات رئيسة، يمكن توضيحها فيما يأتي :

1- **مستوى الفهم الحرفي أو اللفظي:** وهو المستوى الأول من مستويات فهم المقروء. ويتمثل هذا المستوى في التعرف على المفردات الجديدة والتراكيب اللغوية الجديدة ومعرفة المعنى العام للموقف اللغوي والموضوع الذي يقرؤه الفرد وشكله (حوار - مناقشة - قصة...)، واشتمل هذا المستوى على أربعة مهارات فرعية، وهي:

- التمييز بين الأصوات المختلفة .
- تعرف الأفكار الرئيسة من الفرعية.
- تعرف الكلمات و معانيها .
- متابعة تسلسل الأفكار
- **مستوى الفهم الاستنتاجي:** وهذا المستوى يعقبه استخلاص للأفكار الرئيسة، واستنتاج للأفكار الجزئية، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق، واستخلاص النتائج المهمة والمعلومات الأساسية، واشتمل هذا المستوى على أربعة مهارات فرعية، وهي:
- تلخيص ما يقرأ .
- يتعرف معنى الكلمات من السياق .
- استنتاج مضاد الكلمة .
- تحديد غرض الكاتب أو المؤلف
- **مستوى الفهم الاستدلالي:** ويتمثل ذلك في قدرة التلميذ على ذكر دليل يستدل به على الموضوع وأحداث نص القراءة، واشتمل هذا المستوى على ثلاثة مهارات فرعية، وهي:
- يذكر آية قرآنية أو حديث للتدليل على سلامة رأيه.
- يستشهد بأبيات من الشعر تدلل على وجهة نظره.
- يسرد أدلة و حجج تؤكد صحة موقفه.
- **مستوى الفهم الناقد:** وهذا المستوى يتطلب الموازنة بين كاتب وآخر، والتمييز بين الكلمات المقروءة ومعانيها، واكتشاف مشاعر الكاتب، وفهم ما يقرأ مع نقده وتحليله تحيلاً موضوعياً، واشتمل هذا المستوى على خمسة مهارات فرعية، وهي :
- يحكم على الأدلة المتضمنة فيما يقرأ .

- الحكم على صدق المحتوى .
- يقارن بين العبارات التي تؤدي معاني متقاربة . - يحلل ويفند ما يقرأ .
- يتابع تفاصيل النص المقروء ومدى منطقيته.
- **مستوى الفهم الإبداعي:** وفي هذا المستوى يكون القارئ قادراً على التقاط المعاني بسرعة من النص، ويتوقع ما يفكر فيه الكاتب، ويعرف غرضه أو هدفه من النص، ويتوصل إلى المعاني الضمنية للنص، وأحياناً يسمى هذا المستوى بمستوى التوقع، واشتمل هذا المستوى على ثلاثة مهارات فرعية، وهي :
 - التنبؤ بالنتائج بعد قراءة أحداث متسلسلة .
 - معالجة جوانب الضعف في النص المقروء باقتراح ما يناسب من كلمات أو مفاهيم .
 - ابتكار حلول جديدة للمشكلات التي يقرأ عنها .
- ثالثاً- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليلي اللغوي لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي:** قام الباحث بإعداد استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي، ويمكن عرض خطوات تنفيذ الدرس وفقاً لتلك الاستراتيجية فيما يأتي:
- خطوات التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة:** يمكن تحديد خطوات العمل داخل الفصل باستخدام الاستراتيجية السداسية التحليلية لتنمية مهارات فهم المقروء، وعرضها فيما يأتي:
- 1- التهيئة للدرس:** حيث يستثير المعلم دوافع التلاميذ واهتماماتهم نحو موضوع الدرس، ثم يجري المعلم حواراً مع التلاميذ يستخدم فيه الأسئلة القصيرة المتتابعة، التي ترتبط بموضوع الدرس وهدفه، ثم يقوم المعلم بتحديد أهداف الدرس وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة لسهولة توزيع المهام عليهم ومتابعتهم.
- تطبيق خطوات الاستراتيجية المقترحة، التي تتمثل فيما يأتي :** يقوم المعلم بتطبيق خطوات الاستراتيجية المقترحة التي تقوم على ست خطوات رئيسية، وهي (لاحظ، حل، حدد، إنتاج، عرض قوم)، كما يوضحها الشكل الآتي (3) :



شكل (3)

خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النقال (إعداد الباحث)

- **الخطوة الأولى " لاحظ "** حيث يقوم كل تلميذ في مجموعته بملاحظة الكلمات المقروءة التي تتصل بالظاهرة اللغوية المراد تحديدها في النص .
- **الخطوة الثانية " حل "** يقوم تلاميذ كل مجموعة بتحليل النص واستخراج الكلمات التي تتصل بالظاهرة اللغوية التي تتصل بموضوع الدرس وتحليلها من الناحية الصوتية والانحوية والصرفية والدلالية.
- **الخطوة الثالثة " حدد "** يقوم تلاميذ كل مجموعة بتحديد الظواهر اللغوية المشتركة بين الكلمات التي تتصل بالظاهرة اللغوية المراد دراستها
- **الخطوة الرابعة " انتج "** يقوم تلاميذ كل مجموعة في هذه الخطوة بإنتاج عدد من الكلمات والجمل التي تنطبق عليها الظاهرة اللغوية المراد دراستها.
- **الخطوة الخامسة " اعرض "** و تلتزم كل مجموعة بعرض النتائج التي تم التوصل إليها على زملائهم داخل الصف الدراسي.
- **الخطوة السادسة " قوم "** ويقوم التلاميذ في هذه المرحلة بتقويم النتائج التي توصل إليها زملائهم في المجموعات الأخرى، كما يقوم زملائهم بتقويم نتائجهم، وعلى المعلم أن يقوم بتسجيل الإجابات الصحيحة التي توصل إليها التلاميذ على السبورة لتثبيت الإجابات الصحيحة في أذهان التلاميذ، كما يجب عليه تصحيح الإجابات الخاطئة حتى لا يعتقد التلاميذ صحتها.

منهجية البحث:

أولاً - مصادر المعلومات: تم جمع البيانات والمعلومات عن طريق نوعين من المصادر، وهما:

- **البيانات الثانوية:** وهي البيانات التي تم الحصول عليها لبناء الإطار النظري للدراسة، حيث تم الاعتماد في التعرف على الخلفية النظرية للدراسة على المراجع المتنوعة من الكتب والمقالات ورسائل الماجستير والدكتوراه والعربية والأجنبية الأكاديمية، والأبحاث العلمية المحكمة، والدراسات والبحوث ذات العلاقة، والتي تناولت موضوعات فهم المقروء والتحليل اللغوي.

- **البيانات الأولية:** هي البيانات التي تم جمعها ميدانياً من خلال قائمة مهارات فهم المقروء واختبار مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ في الدراسة الميدانية لاختبار مدى صحة أو خطأ الفروض التي تقوم عليها الدراسة، حيث استهدفت هذه الدراسة استكمال البيانات النظرية للبحث للإلمام بكافة أبعاد متغيرات الدراسة، ذلك من خلال عمل لاختبار ميداني طبق على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمراقبة تعليم البيضاء بالمنطقة الشرقية بليبيا بشأن الحصول على هذه البيانات .

عينة البحث: شملت عينة البحث مجموعة من طلاب الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بمراقبة تعليم البيضاء بليبيا، بلغ إجمالي عددها في المجموعتين: التجريبية والضابطة (94) طالباً، وتم اختيار المجموعة التجريبية من تلاميذ مدرسة خالد بن الوليد للتعليم الأساسي وبلغ عددها (48) تلميذاً، بينما تم اختيار تلاميذ المجموعة الضابطة من تلاميذ مدرسة الإسراء والمعراج للتعليم الأساسي بلغ عددها (46) تلميذاً.

منهج الدراسة: انطلاقاً من طبيعة موضوع البحث والمعلومات المراد الحصول عليها للكشف عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي (كمتغير مستقل) على تنمية مهارات فهم المقروء (كمتغير تابع)، و من خلال الأسئلة التي يسعى البحث إلى الإجابة عنها، فقد تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي .

أدوات البحث: و تشمل ما يأتي:

الأداة الأولى - قائمة مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا :

هدف القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ببلدية البيضاء بليبيا، و تعرف أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية تلك المهارات .

مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد الباحث في إعداد قائمة مهارات فهم المقروء على عدة مصادر، هي:

- 1 - دراسة البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتصلة بموضوع البحث، و دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات فهم المقروء
- 2 - الاطلاع على كتب طرق تدريس اللغة العربية.
- 3- الاطلاع على أهداف تدريس اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.
- 4 - الاطلاع على كتب اللغة العربية للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.
- 5 - الإطار النظري للبحث، بما يتضمن من أدبيات متخصصة، تتصل بموضوع البحث، وبما اشتمل عليه من دراسات، تناولت مهارات فهم المقروء، ومدخل التحليل اللغوي.

صدق القائمة: صممت القائمة في صورتها الأولية، ثم عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية فرع القبة جامعة درنة، والمتخصصين في تدريس اللغة العربية وآدابها، كما أن الباحث لم يغفل خبراء الميدان من موجهي مادة اللغة العربية بمراقبة تعليم مدينة البيضاء.

تم تحديد النسب المئوية لاستجابات المحكمين حول كل مهارة من المهارات التي تضمنتها القائمة من حيث مناسبتها للتلاميذ، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي حددها السادة المحكمون على بعض المهارات ؛ للتوصل إلى الصورة النهائية للقائمة . .

الأداة الثانية: اختبار مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا:

حرص الباحث عند بناء اختبار مهارات فهم المقروء أن يتناسب مع أهداف البحث، بحيث يساعدهم في تعرف مستوى مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي بمراقبة تعليم البيضاء .

ضبط الاختبار: بعد الانتهاء من إعداد الاختبار الكتابي، ووضعه في صورته الأولية، قام الباحث بضبط الاختبار، والتحقق من صلاحيته للتطبيق، وذلك عن طريق:

(أ) صدق الاختبار: يقصد بالوسائل الصادقة، تلك التي تكون لديها القدرة على قياس الشيء المراد قياسه بدقة، دون أن تتأثر النتيجة بعوامل أخرى غير تلك التي وضعت الوسيلة لقياسها(الوكيل 1999،170)، وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من بين الخبراء والمتخصصين، وبلغ عدد المحكمين (9) تسعة محكمين على اختلاف مستوياتهم العلمية من

المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ بهدف تعرف آرائهم حول: مفردات الاختبار، وطريقة صياغته، وتعليماته، ودرجة تناسبه مع المهارة التي وضع لقياسها، وقد أفاد الباحث من هذه اقتراحات وآراء المحكمين حول الاختبار، وقام بتعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين، حتى تم التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية .

(ب) ثبات الاختبار: يقصد بالثبات أنه لو أعيد استخدام الأداة عدد من المرات سواء في صورتها الأولية أم في صورة مماثلة تعطينا النتائج نفسها تقريبا (الوكيل 1999، 172)، والوصول إلى درجة الثبات المطلق أمر ممكن، إذا ما انصب القياس على ظاهرة طبيعية مثلا، أما إذا ما انصب على دراسة عمليات: عقلية أو نفسية أو دراسات تربوية أصبح الهدف منه الوصول إلى قدر معقول من الثبات، وقد لجأ الباحث إلى طريقة إعادة الاختبار؛ حيث إنها أنسب الطرائق في الموقف الحالي، حيث يصعب الحصول على جزأين متشابهين تماما لاختبار التجزئة النصفية، ويصعب الحصول على صور متكافئة للاختبار، حيث قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على أفراد المجموعة الاستطلاعية، وذلك بعد فاصل زمني قدره أسبوعان.

و لكي يضمن البحث الوصول إلى قدر أكبر من الثبات، والموضوعية في التحقق من ثبات الاختبار، فقد قام الباحث بما يأتي:

1 - إعادة تصحيح أوراق المجموعة الاستطلاعية مرة أخرى، و ذلك بعد فاصل زمني و قدره أسبوعان، مستخدما نفس النظام في التصحيح، ثم قام الباحث بتطبيق معادلة معامل ارتباط "بيرسون"، وقد بلغ معامل الارتباط بين التحليلين (0.82)، وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا النوع يعرف بثبات ما بين تحليلي الباحث .

2- قام الباحث بعرض أوراق التجربة الاستطلاعية، على أحد معلمي اللغة العربية، بعد أن شرحوا له نظام التصحيح والرصد، وقد طلب منه الباحث تصحيح أوراق الإجابة عن الاختبار وتحليلها في ضوء هذا النظام، ثم قام الباحث باستخراج معامل الارتباط بين التحليلين، مستخدما نفس الطريقة السابقة، واستخدم نفس المعادلة، وبلغ معادل الارتباط بين التحليلين (0.79)، وهو معامل ثبات مرتفع، و يسمى هذا النوع من الثبات بثبات ما بين المحكمين، مما يدل على ثبات اختبار مهارات فهم المقروء، وصلاحيته بعد ذلك للتطبيق القبلي، والتطبيق البعدي على مجموعة الدراسة في البحث الحالي، وقد وصل عدد طلاب المجموعة التجريبية بعد ضبط المتغيرات إلى (60) ستين طالبا، في حين بلغ عدد طلاب المجموع الضابطة بعد استبعاد ثلاثة طلاب لتدني مستواهم الدراسي قياسا بزملائهم، وعدم انتظامهم بالدراسة (58) طالبا .

و تم تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي على مدار فصل دراسي كامل بمعاونة أحد معلمي المدرسة المشهود لهم بالكفاءة بعد أن قام الباحث بتدريبه على الاستراتيجية المقترحة وخطواتها بواقع جلستين (حصتين) كل أسبوع ثم طبق الاختبار البعدي على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة.

و للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء قام الباحث بما يأتي :

- تحليل البيانات التي تم التوصل إليها إحصائياً من خلال تطبيق أدوات البحث وباستخدام برنامج (SPSS) ومعالجة النتائج إحصائياً تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (T test)، كما تم حساب مستوى الدلالة، وحساب حجم الأثر باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{ن} - 1} \text{ (أبو علام 2002، 115)}$$

- تمت مناقشة نتائج البحث، وتحليلها في ضوء البيانات الإحصائية التي تم التوصل إليها، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي

1- مقارنة التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء بين المجموعتين: (التجريبية والضابطة): تم تطبيق اختبار فهم المسموع تطبيقاً قبلياً على المجموعتين: التجريبية والضابطة، والجدول الآتي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء في مستوياته المختلفة

جدول (1)

التطبيق القبلي لمستويات اختبار مهارات فهم المقروء بين المجموعتين : التجريبية والضابطة

المهارة (القياس القبلي)	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اختبارات للعينات المستقلة		
					ت	درجة الحرية	الدلالة
الفهم الحرفي أو السطحي	المجموعة الضابطة	6.180	0.748	0.151	1.307	92	غير دالة
	المجموعة	6.380	0.780				

التجريبية						
المجموعة الضابطة	3.580	0.642	0.127	0.312	92	الفهم الاستدلالي
	3.540	0.646			غير دالة	
المجموعة التجريبية	5.300	0.614	0.123	0.328	92	الفهم الاستنتاجي
	5.260	0.600			غير دالة	
المجموعة الضابطة	5.460	0.542	0.109	1.131	92	الفهم النقدي
	5.340	0.519			غير دالة	
المجموعة الضابطة	3.280	0.671	0.134	0.584	92	الفهم الابداعي
	3.200	0.700			غير دالة	

يتضح من الجدول (1) السابق أن متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الأداء القبلي لمستويات فهم المقروء المختلفة تؤكد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بما يؤكد تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة وتجانسهما.

2 - النتائج الخاصة بالأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات فهم المقروء:

باستخدام اختبار (ت) تم حساب مدى توافر مهارات فهم المقروء: قبلًا وبعديًا للمجموعة التجريبية، ويمكن توضيح المقارنة بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات فهم المقروء فيما يأتي:

جدول (2)

المقارنة بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل مجال من مهارات فهم المقروء

المهارة (المجموعة التجريبية)	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبارات للعينات المرتبطة			حجم الأثر
				ت	درجة الحرية	الدلالة	
الفهم الحرفي او السطحي	قبلي	6.380	0.780	14.712	47	دالة	0.832
	بعدي	8.100	1.607				
الفهم	قبلي	3.540	0.646	13.017	47	دالة	0.743

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

				1.249	6.900	بعدي	الاستدلالي
0.754	دالة	47	11.380	0.600	5.260	قبلي	الفهم الاستنتاجي
				0.884	7.560	بعدي	
0.661	دالة	47	8.825	0.519	5.340	قبلي	الفهم النقدي
				1.985	6.760	بعدي	
0.443	دالة	47	7.314	0.700	3.200	قبلي	الفهم الابداعي
				0.927	4.280	بعدي	

ويتضح من الجدول (2) السابق أن قيمة " ت " المحسوبة في مستويات فهم المسموع انحصرت بين (7.31 - 14.71) وهي أعلى من قيمتها الجدولية التي تساوي (2.46) (علام، 1993، 473) وهي تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي للاختبار، مما يبرز الأثر الدال للاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء ؛ لأن نسبة الشك لا تتعدى (0.01) في الوقت الذي تصل نسبة الثقة في النتائج إلى (0.99)، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من السمان (2010)، ودراسة دهشان (2015)، ويفسر الباحث ذلك بأهمية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي ودوره في مساعدة التلاميذ على تحليل النص المقروء وفهم واستيعاب تفاصيله وجزئياته

3 - النتائج الخاصة بالمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدي لمهارات فهم المقروء :

باستخدام اختبار (ت) تم حساب مدى توافر مهارات فهم المقروء بعديا للمجموعتين التجريبية والضابطة، ويمكن توضيح المقارنة بين الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في إجمالي مهارات فهم المقروء فيما يلي :

جدول (3)

المقارنة بين الأداء البعدي للمجموعتين : التجريبية والضابطة في إجمالي مستويات فهم المقروء

المهارة (القياس البعدي)	المجاميع	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبارات للعينات المستقلة		
				ت	درجة الحرية	الدلالة
الفهم الحرفي او	المجموعة الضابطة	6.200	0.756	14.612	92	دالة

			1.607	8.100	المجموعة التجريبية	السطحي
دالة	92	11.003	0.647	3.500	المجموعة الضابطة	الفهم الاستدلالي
			1.249	6.900	المجموعة التجريبية	
دالة	92	11.274	0.596	5.180	المجموعة الضابطة	الفهم الاستنتاجي
			0.884	7.560	المجموعة التجريبية	
دالة	92	9.196	0.530	5.380	المجموعة الضابطة	الفهم النقدي
			1.985	6.760	المجموعة التجريبية	
دالة	92	6.104	0.808	3.200	المجموعة الضابطة	الفهم الابداعي
			0.927	4.280	المجموعة التجريبية	

يتضح من الجدول (3) السابق، الذي يشير إلى المقارنة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مستويات فهم المقروء وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية

4- النتائج الخاصة بمقارنة القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات فهم المقروء : باستخدام اختبار (ت) تم حساب مدى توافر مهارات فهم المقروء قبلًا و بعديًا للمجموعة الضابطة، ويمكن توضيح المقارنة بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في إجمالي مهارات فهم المقروء فيما يأتي :

جدول (4)

المقارنة بين الأداء البعدي للمجموعة الضابطة في إجمالي مهارات فهم المقروء

اختبارات للعينات المرتبطة			الانحراف المعياري	المتوسط	القياس	المهارة (المجموعة الضابطة)
الدالة	درجة الحرية	ت				
غير دالة	45	0.132	0.748	6.180	قبلي	الفهم الحرفي او السطحي
			0.756	6.200	بعدي	
غير دالة	45	0.614	0.642	3.580	قبلي	الفهم الاستدلالي
			0.647	3.500	بعدي	
غير دالة	45	0.718	0.614	3.500	قبلي	الفهم الاستنتاجي
			0.596	5.180	بعدي	

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

غير دالة	45	0.819	0.542	5.460	قبلي	الفهم النقدي
			0.530	5.380	بعدي	
غير دالة	45	0.513	0.671	3.280	قبلي	الفهم الابداعي
			0.808	3.200	بعدي	

يتضح من الجدول (4) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة العادية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء في جميع مستويات فهم المقروء، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من السمان (2010)، ودراسة دهشان (2015)، بما يؤكد أن هناك قصورا في هذه الطريقة، حيث أنها تعتمد على الحفظ والتلقين، ولا تهتم بابتكار استراتيجيات تدريسية مناسبة تسهم في تنمية مهارات فهم المقروء .

النتائج الخاصة بحجم فاعلية البرنامج المقترح على مهارات فهم المسموع :

باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك تم حساب متوسط الأداء القبلي والبعدي ودرجة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات فهم المقروء، ويمكن توضيح حجم فاعلية الاستراتيجية المقترحة على هذه المهارات في الجدول (5) الآتي :

جدول (5)

حجم فاعلية البرنامج المقترح على مهارات فهم المقروء

عدد المهارات	الدرجة الكلية	متوسط القبلي	متوسط البعدي	حجم الفاعلية
19	38	23.72	33.60	1.34

يتضح من الجدول (5) السابق أن هناك فروقا في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والأداء البعدي، حيث كان متوسط درجات الأداء القبلي (23.72)، في حين جاء متوسط الأداء البعدي (33.6)، وجاء حجم الفاعلية (1.34)؛ بما يؤكد تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ بعد تدريسهم باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

توصيات البحث :

في ضوء مشكلة البحث، وأسئلته، وإطاره النظري، وجانبه التطبيقي، وما توصل إليه البحث من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- ضرورة تقليص استخدام الطرق والأساليب التقليدية في تدريس مهارات فهم المقروء، وتبني الاستراتيجيات القائمة على مدخل التحليل اللغوي التي تشجع التلاميذ على الإيجابية والممارسة الفعلية .
- مراعاة التدرج في تقديم مهارات فهم المقروء للتلاميذ من الأسهل إلى الأصعب، والعناية بالتدريبات الإثرائية، التي تساعد التلاميذ على تنمية وصقل مهارات فهم المقروء التي اكتسبوها .
- تصميم برامج تدريبية للمعلمين بمراحل التعليم المختلفة عن فهم المقروء ومهاراته المختلفة؛ حتى يتمكنوا من تلك المهارات؛ ومن ثم يساعدهم ذلك في إكساب هذه المهارات لتلاميذهم.

مراجع البحث :

- إبراهيم ، صفاء محمد محمود (2008) : مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية وتعلمها وفقا للمدخل الفكري الوظيفي اللغوي، مؤسسة حورس الدولية للنشر / الإسكندرية.
- إبراهيم ، هبة عز الدين (2022) : فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع 39، يوليو، ص 150-198
- أبو حجاج ، أحمد زينهم (2004) : بعض خصائص بنية النص القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة القراءة و المعرفة، المؤتمر العلمي الرابع لتنمية التفكير.
- أبو رديعة، عواد خلف عرنوس (2016) : أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء في المستوى الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، مج 22، ع 3، أيلول، ص ص 259-284
- أبوعلام ، رجاء (2002): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- أيوب ، عبد الرحمن (1983) : التحليل الدلالي للجملة العربية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، مج 3، ع 10، ص ص 107 - 140
- حجازي، محمود فهمي (1997) : مدخل إلى علم اللغة ، (دار قباء للطباعة و النشر ، القاهرة) ، ص 19
- حسان ، تمام (1990) : مناهج البحث في اللغة، (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة) .
- حسين ، مروة أحمد عبد الحميد (2015) : استخدام استراتيجية التحليل اللغوي لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة القراءة و المعرفة ، مصر ، ع 169 ، نوفمبر ، ص ص 89 - 147
- الخوالدة، محمد علي فالح (2021) : درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة بوصفها سقالة تعليمية في تنمية فهم المقروء وممارساتهم لها، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مج 15، ع 2، إبريل ، ص ص 331-348

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

- درة ، محمد كمال محمد (1993) : إسهام التحليل اللغوي في البحث التربوي نظرة تحليلية، مجلة كلية التربية / جامعة طنطا، مصر، ع 19، ديسمبر، ص ص 18 - 38 .
- درويش ، حسن السيد (2013) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللغوي و التواصل اللغوي في تنمية مهارات الكلام و التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .
- دهشان ، هدى منصور اسماعيل (2015) : فاعلية برنامج قائم على التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد البحوث و الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- الدوسري، مشاعل صالح سعد؛ البارقي، راشد عمر علي (2022) : أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة توظيف المقروء في حل المشكلات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة المناهج وطرق التدريس، المركز القومي للبحوث غزة، مج 1، ع 6، يوليو، ص ص 1-23
- السعران ، محمود (1997) : علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ط 2، (دار الفكر العربي، القاهرة)، ص 4
- سلام ، علي عبد العظيم علي (1999) : مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب التعليم العام وأسبابها ومقترحات علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، مصر، ع 60، أكتوبر، ص ص 76 - 98
- سليمان ، محمود جلال الدين (2014) : علم اللغة الاجتماعي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية، (دار الكتب، القاهرة) .
- السمان، مروان محمد أحمد (2010) " فاعلية استراتيجية بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية " رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس .
- السيد ، خالد عبد العظيم (2013) : فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين، ع 41، ج 4، ص ص 203-242
- السيد، محمود أحمد (1997) : في طرائق تدريس اللغة العربية ، ط 3 (جامعة دمشق، دمشق) .
- شطاح ، محمد ، وبو قره، نعمان (2006) : تحليل الخطاب الأدبي والإعلامي بين النظرية والتطبيق، (مكتبة الآداب، القاهرة) .
- الشمري ، فارس عيد سالم (2016) : برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة .
- الطيب، بدوي أحمد (2016): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي القراءة وتأثيره على تلاميذهم في إطار الاستعداد للدراسة الدولية (PIRLS)، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع 173، ص ص 75-21
- الظفيري، فواز عابد شليوح ، زآخران (2023) : أثر أدوات التدوين الاستقصائي " الملاحظة الخفيفة- التظليل" ببيئة التعلم الجوال في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، المجلة العربية للقياس والتقويم، يناير ، ص ص 83-114

- عبد الباري، ماهر (2010): *استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية*. ط1، عمان، الأردن : دار المسيرة.
- عبد التواب، رمضان (1997): *المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي*، ط 3، القاهرة : مكتبة الخانجي.
- عبد الحميد ، مروة أحمد (2015) : استخدام استراتيجيات التحليل اللغوي لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة القراءة و المعرفة*، مصر، ع 169، نوفمبر، ص ص 89 – 147 .
- عبد العظيم، ريم أحمد (2015) : تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية، *مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس*، مصر، ع 210، نوفمبر، ص ص 71 – 118
- عبد الله ، السيد جمعة السيد (2010) : *فاعلية برنامج مقترح قائم على النص القرآني في تنمية مهارات اللغة العربية لأغراض أكاديمية لدى المبعوثين غير الناطقين بالعربية بجامعة الأزهر*، (رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات التربوية : جامعة القاهرة .
- عبد المنعم ، مروة غفت (2022) : أسس تنمية الثروة اللغوية ومهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظريتين البنوية والسياقية، *مجلة القراءة و المعرفة*، جامعة عين شمس، ع 251، سبتمبر، ص ص 267-288
- عثمان، أسماء جودة محمد وآخران (2023): *فعالية برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، دراسات تربوية ونفسية*، مجلة كلية التربية - الزقازيق، مج 38، ع 128، سبتمبر، الجزء الأول .
- عكاشة ، محمود (2002) : *النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية) " دراسة المفاهيم و النشأة و المبادئ*، (مكتبة الآداب، القاهرة) .
- علام ، صلاح الدين محمود (1993) : *الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية*، دار الفكر العربي، القاهرة .
- عمر ، أحمد مختار (1998) : أسس علم اللغة، ط 8، (عالم الكتب، القاهرة).
- العموش، إبراهيم محمد عبد الله (2016) : أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، س 11، ع 1، نيسان، ص ص 14-1
- الفارابي وآخرون (2019) : *مرشدي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذ*. طبعة جديدة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، إفريقيا الشرق .
- كامل، عصام خلف (1999) : *قراءة النص الشعري بين النظرية و التطبيق*، (دار الأمانة، القاهرة .
- ماريو باي (1998) : *أسس علم اللغة*، ترجمة أحمد مختار عمر، ط 8، (عالم الكتب، القاهرة)
- مذكور ، علي أحمد (2005) : مؤتمر " التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة "، *مجلة العلوم التربوية*، معهد لدراسات التربوية / جامعة القاهرة / 2005 م، ص ص 89 – 98.
- مرسي، راضي فوزي حنفي (2021): *إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتدريس النصوص الأدبية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الباحث العلمي في التربية*، مج 22، ع 3.

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة
التعليم الأساسي بليبيا

- الوكيل ، حلمي أحمد و المفتي ، محمد أمين (1999): **المناهج / المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير** / مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009) : **Methods for Critical Discourse Analysis**, Second (Edition, London, SAGE Publication Ltd) .





جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



أثر استخدام استراتيجيات قائمة على نظرية تريز في تصويب تصورات الخطأ لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات

The effect of the use of a strategy based on the principles of the Treis theory in
correcting the wrong perceptions of the third -grade students in mathematics

إعداد

دكتور/ عادل منصور سالم باجري

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك

كلية التربية - جامعة سيئون - حضرموت - اليمن

dr.adel.M.B@SEIYUNU.EDU.YE

bajeri005@gmail.com

Dr. Adel Mansoor Salem Bajeri

Professor of curricula and co-teaching methods

technology, College of Women, Seiyun University, Hadhramout , Republic of Yemen

أستاذ/حسن محمد صالح الحامد

ماجستير مناهج وطرائق التدريس

وزارة التربية والتعليم - حضرموت - اليمن

Hassan Muhammad Saleh Al -Hamid

master's degree in education specialization and teaching methods

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية قائمة على نظرية تريز لتصويب تصورات الخطأ لدى طالبات الصف الثالث الثانوي علمي في مادة الرياضيات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (80) طالبة، (40) طالبة وقسمت بالتساوي الى مجموعتين ضابطة وتجريبية. قام الباحثان ببناء امتحان لمعرفة إدراكات الأخطاء وطريقة مقترحة لتصحيحها بناءً على نظرية تريز وبعد التأكد من صفاته السيكومترية وتطبيقه على عينة البحث. تم التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) توصل الباحثان إلى النتائج التالية: وجدت أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات اختبار تصويب التصورات الخطأ للمجموعة الثانية (تجريبية) القيلي و البعدي و لصالح البعدي و لمتوسطات درجات الاختبار في تصويب التصورات الخطأ البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة الثانية (التجريبية). وفي ضوء النتائج قدم الباحثان عدداً من التوصيات من أهمها : توظيف او استخدام استراتيجيات نظرية تريز " في تدريس (الرياضيات) لقدرتها على إثارة تفكير الطالبات و توجيه اساتذة الرياضيات بالاهتمام بالخلفية المعرفية لديهن، والتعرف على أشكال التصورات الخطأ الشائعة بينهن قبل الحصة وأثناءها ..

كلمات مفتاحية : نظرية تريز - تصويب التصورات الخطأ - الصف الثالث الثانوي.

Abstract

This study aims to find out the effect of using a strategy based on TRIZ theory in correcting the error perceptions of third grade female students in mathematics. The study sample consisted of (80) female students, (40) experimental group and (40) control group. The researchers created a test to measure error perceptions and a proposed method to correct them based on TRIZ theory in order to achieve the objectives of the study. These tools were used on the study sample after confirming their psychometric properties. After statistical analysis of the data using the statistical program (SPSS): The study found the following results: There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) for the means of the test scores in correcting misperceptions for the experimental group before and after in favor of the experimental group, and for the means of the test scores in correcting misperceptions after the experimental group and the control group in favor of the experimental group.

In light of the results, the researchers made a number of recommendations, the most important of which are: Employing the strategies of TRIZ theory in teaching mathematics because of its ability to stimulate students' thinking, and directing mathematics teachers to pay attention to the cognitive background of students, and to identify the forms of common misconceptions among them before and during the teaching process.

Keywords: TRIZ theory - Correcting misconceptions - Third grade .

مقدمة:

تعد العلوم التربوية من المجالات الأساسية التي تقوم بدورا مهما في تطور البشر وخصوصاً في التطور المعرفي والتكنولوجي، وإذا رأى أي مجتمع أن يتبوأ مكانة مرموقة في هذا العالم، فيجب أن يهتم بالتربية والتعليم بمختلف مجالاته اهتماماً بالغاً؛ لأنه من خلاله يتم بناء جيل واعٍ قادر على مواجهة التقدم العلمي ومتسلحاً بالعلم، لكي يستطيع أن يتكيف في الوسط الذي يعيش فيه. وتعتبر مادة الرياضيات من المجالات المهمة بوصفها أحد فروع العلم الضرورية لفهم الفروع الأخرى من المعرفة، وليس هناك علم أو فن أو تخصص إلا وكانت الرياضيات مفتاحاً له.

وبهذا الخصوص تتألف الرياضيات بمجموعه من الانظمة الرياضية، يتم تطبيقها في جميع التخصصات العلمية، لأهميتها بدراسة موضوعات عقلية إما أن يتم ابتكارها كالأعداد والرموز الجبرية، أو تجرد من العالم الخارجي كالأشكال أو العلاقات القائمة بين أجزائها (الأمين، 2001م: 63).

"ولكي يتم مواكبة التطورات في الرياضيات يجب تدريسها من مجرد حفظ العمليات الحسابية واجراءها، إلى الاهتمام بالاستيعاب، ومعرفة تصورات الخطأ وكيفية حلها التي تمثل أحد الأهداف الأساسية لتعليم الرياضيات" (عسيري، 2002م: 2).

ومن وهذا المنطلق فقد ركز كل من المعهد الوطني للعلوم والرياضيات في بريطانيا والمجلس الوطني للرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية جزءاً كبيراً من اهتمامهما لمهارات حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة (المصري، 2003م: 2). وذلك لكي يساعداهم على تطبيق المهارات الحسابية اللازمة لحل المسألة الرياضية وتوليد فضوله عندما ينجح في حلها ليصل إلى نجاح آخر في مسألة أخرى وتطبيقه للمهارات في مواقف حياتية أخرى، وايضا كون حل المسائل الرياضية وفهم مفاهيم الخطأ تعد مهارة في تعليم الرياضيات؛ لأنها تؤدي إلى اكتساب مفاهيم ومعارف جديدة وكذلك وصول الفرد إلى المعنى الكافي للمفهوم (علوان، 2016م: 3).

وبما أن المفاهيم الرياضية تشكل الإطار الأساسي وحجر الزاوية لمحتوى الرياضيات في كافة المستويات التعليمية، فمن الضروري التركيز على هذه المفاهيم وكيفية التعامل معها للوصول إلى الحلول المناسبة. وبالتالي فإن المعلم الماهر هو الذي يستطيع حل المسائل الرياضية باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب (جمعة، 2015: 4).

من خلال العرض السابق يؤكد الباحثان على أهمية مواكبة التطور الحاصل في العلوم التربوية بمختلف مجالاته بشكل عام والرياضيات بشكل خاص ، مما يساعد في الحصول على الجودة في التعليم.

مشكلة الدراسة :

تعد مادة الرياضيات من أكثر المواد الدراسية تجريداً وصعوبة على معظم الطلبة، ولذلك فهي تتطلب اهتماماً خاصاً من قبل الجهات المسؤولة. ومن خلال المناقشات والاستطلاع مع عدد من المعلمين والمعلمات، عن أهم أسباب ضعف الأداء الأكاديمي للطالبات في الرياضيات، لمساعدتهن على فهم المشكلات وربطها بالواقع من أجل تحسين قدرتهن على مواجهة هذا الضعف وتمكين المعلمين والمعلمات من تحسينه لطلابهم.

وتأكيد لذلك تم حضور عدد من الحصص الدراسية في الرياضيات مع بعض المعلمين، اتضح إنهم يميلون إلى إعطاء الطالبات طريقة واحدة دون إعطائهن قدراً للتعبير عن أفكارهن، إضافة إلى عدم تمرينهن على إنتاج الأفكار الرياضية، وكل هذا أدى إلى معاناة الطالبات وضعفهن في هذه المادة، وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة السلامة (2018م)، ودراسة سالم (2011م) وللتغلب على هذا الضعف يمكن للمعلم استخدام نظريات تعليمية متنوعة وحديثة تساعد الطالبات على تصحيح الأخطاء الرياضية بطرق مختصرة وابداعية، وهذا ما أكدته توصيات عدد من الدراسات كدراسة جراد (2017) ودراسة علوان (2016) لاستخدام استراتيجيات حديثة في تدريس الرياضيات، لما اثبتته فاعليتها في تحصيل الطلبة، مما جعل الباحثان للقيام بهذه الدراسة لمعرفة أثر بعض الاستراتيجيات في تصويب التصورات الخاطئة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات. وبالتالي تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي : ما أثر استخدام استراتيجية المبنية على مبادئ نظرية TREZ في تصحيح التصورات الخطأ لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات؟

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول : ما تصورات الخطأ لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في الرياضيات؟
السؤال الثاني: ما أثر استخدام بعض من الاستراتيجيات القائمة على نظرية تريز في تصحيح تصورات الخطأ لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في الرياضيات؟

فروض الدراسة:

1- توجد فروق داله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار التصورات الخطأ لمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في القياس القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

2- توجد فروق داله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات اختبار تصورات الخطأ طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على التصورات الخطأ لدى الطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات.
 - 2- التعرف على تأثير استراتيجيات TRIZ في تصحيح المفاهيم الخاطئة حول الرياضيات لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.
 - 3- تحديد الاختلافات بين المجموعتين (التجريبية) و(الضابطة) في اختبار تصورات الخطأ.
- #### أهمية الدراسة:
- 1- ستعمل هذه الدراسة على إثراء الإطار النظري حول أهمية استراتيجيات TRIZ لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في الرياضيات.
 - 2- وضع خطة تعليمية لتحديد واستخدام بعض استراتيجيات نظرية TRIZ لمساعدة معلمي الرياضيات لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى طلبتهم.
 - 3- مساعدة ادارة التوجيه في وضع برامج تساعد معلمي الرياضيات لمعرفة ومعالجة التصورات الخطأ لدى الطلبة.
 - 4- إفادة مصممي المناهج الدراسية بتضمين كتب الرياضيات المقررة على الطلبة عدد من البرامج لمساعدة المعلمات على معالجة وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة.
 - 5- مساعدة المعلمات على تحديد وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة ووضع خطة تعليمية لاستخدامها.

حدود الدراسة :

- حدود موضوعية : استراتيجيات نظرية TRIZ لتصحيح المفاهيم لخطئة في الرياضيات
- حدود مكانية: ثانوية باكثر للبنات- سيئون - وادي حضرموت - اليمن
- الحدود الزمانية : الفصل الاول للعام الدراسي 2023 م - 2024م.
- الحدود البشري: طالبات ثالث ثانوي بثانوية باكثر للبنات.

مصطلحات الدراسة :

الأثر : عرفه شحاته والنجار (2003م:22) "بأنه التغيرات المرغوبة أو غير المرغوبة التي تحدث لدى المتعلم نتيجة لعملية التعلم المقصودة.

ويعرفه الباحثان إجرائيا: فعالية الاستراتيجيات المبنية على مبادئ نظرية TRIZ في تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في الرياضيات.

الاستراتيجية: هي "مجموعة من العمليات الادراكية فوق العمليات العادية من اجل تنفيذ المهام التي تحقق الاهداف المعرفية (مثل الذاكرة) وهي نشاط يسيطر عليه" (السليتي، 2015م:9).

ويعرفها الباحثان إجرائيا: العملية التي يعمل المعلمون من خلالها على تصحيح ومعالجة أخطاء طالبات الثالث الثانوي في مادة (الرياضيات) من خلال سلسلة من الخطوات

والإجراءات المحددة لتحقيق أهداف واضحة ومحددة ومقصودة، بما في ذلك تصحيح ومعالجة تلك المفاهيم الخاطئة.

نظرية تريز : " مجموعة من التصورات المعرفية التي تسهم في إيجاد حلول مشتركة مبنية على افتراضات ذهنية عملية لحل المشاكل والتحديات " (جراد، 2017: 22).

ويعرفها الباحثان إجرائياً : وهي عبارة عن خطوات منهجية تعتمد على عدد من الاستراتيجيات والمبادئ التي تساعد في حل المشكلات الناشئة عن سوء فهم طلاب الصف الثالث الثانوي للمسائل الرياضية بطريقة منهجية، وتعتمد على استراتيجيات مستمدة من المبادئ الإبداعية لنظرية **TRIZ** وتحتوي على 40 مبدأ تم اختيار منها 16 مبدأ المتضمنة في الاستراتيجيات (التقسيم / التجزئة - الفصل والاستخلاص - الإجراءات التمهيدية (القبلية) - التماثل / التناظر - الدمج / الربط - الاحتواء / التداخل - الوزن المضاد (القوة الموازنة) - القلب والعكس - التكوير (الانحناء) - التغذية الراجعة - العمل الدوري - التجانس - النبذ وتجديد الحياة - تغيير الخصائص - الانتقال من مرحلة الى أخرى - البدائل) .

التصورات الخطأ: يعرفها عودة (2013) بأنها "التصورات والمعلومات والتفسيرات غير المنطقية غير المقبولة للمفاهيم الرياضية التي تتكون لدى الطلاب قبل خبرتهم الصحيحة للمفاهيم الرياضية، وتقاس في البحث بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب باستخدام الاختبارات المعدة لهذا الغرض" (31).

ويعرفها الباحثان إجرائياً : التصورات التي تبنى معرفياً بصورة غير صحيحة لدى الطالبات الصف الثالث علمي في وحدة الجبر الأعداد المركبة نتيجة عدم التمييز بين المفاهيم والتعميمات.

الإطار النظري:

نظرية تريز TRIZ :

مفهوم نظرية تريز :

يعرفها قطيط (2011م) بأنها "منهجية قائمة على المعرفة ومنهجية وموجهة نحو الإنسان لحل المشاكل الإبداعية" (ص.233) .

ويؤكد العريضي (2014 م) ليست **TRIZ** مجرد طريقة لحل المشاكل التقنية، بل هي علم مثل الرياضيات ويمكن استخدامها في جميع جوانب الحياة (ص 232).

وعرفها الشطل (2006 م) بأنها "عبارة عن قاعدة معرفية مجردة للحلول الإبداعية القياسية ، بحيث يمكن إيجاد حلول إبداعية لمشكلات أخرى باستعمال واحد أو أكثر من المبادئ الإبداعية الأربعين" (ص.34).

أهداف نظرية تريز:

تهدف نظرية (تريز) بشكل عام إلى تطوير القدرة على التفكير الإبداعي للمشكلات، حيث تعتمد على دراسات علم النفس من خلال دراسة الروابط بين المقدرة العقلية على التحليل والتخيل والإنتاج الإبداعي للفرد أو الجماعة (الشطل، 1426 ص34) ويشير الانصاري و عبد الهادي إلى أن تعليم الطالبات لخطوات الحل الإبداعي للمشكلات نظرية " تريز " يحقق الأهداف الآتية :

- الحفاظ على ميول الطالبات الإبداعية والعمل على تعزيزها .
-توجيه الطالبات نحو القدرة على الإبداع كعملية حيوية مع إثارة دافعية لتحقيق المزيد من الإنجازات.

- إكساب الطالبات القدرة على الإبداع عن طريق إعداد دورات تدريبية خاصة لتنمية قدرتهن على التحليل الإبداعي (الانصاري و عبد الهادي ، 1430هـ:85) .

التصورات الخطأ في مادة الرياضيات :

مفهوم التصورات الخطأ :

عرف السيد(2002م) تصورات الخطأ بأنها "تصورات ومعارف او مفاهيم رياضية للمادة في البناء المعرفي للدراسات التي تنبثق بها مع أنها لا تتسق مع المعرفة الرياضية الصحيحة علمياً، وتعوقهن عن شرح واستقصاء المادة بطريقة مقبولة" (ص.133).

ويشير زيتون (2000م) " إن البحوث في مجال العلوم الانسانية و التربوية في العقدين الآخرين من هذا القرن، اثبتت أن الطلاب يأتون إلى الفصول الدراسية بأفكار ومفاهيم وتصورات مختلفة عن المفاهيم العلمية التي اكتسبوها من خلال الظواهر الطبيعية المحيطة بهم، وهذه التصورات البديلة قد تعترض مع التصور العلمي الذي يقرره العلماء لتفسير هذه الظواهر، وبالتالي تزداد المشكلة تعقيداً عندما تكون تلك التصورات راسخة في اذهان الطلبة، فتشكل عوامل مقاومة التعليم تمنع اكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة. " (ص.226).

أهمية معرفة تصورات الخطأ في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية :

نظراً للأهمية التي تمتلكها المفاهيم الرياضية في المعرفة الرياضية ، ومجالات المعارف الأخرى كان لابد من تكوين وتعليم هذه المفاهيم بصورة صحيحة وسليمة في البنية المعرفية للطالبات واستثمار طرائق وأساليب التدريس الملائمة لهذا الأمر، حتى نستطيع في المرحلة التعليمية الواحدة والمراحل التعليمية الأخرى تكوين نظام مفاهيمي متماسك له صور ومخططات واضحة في الذهن تمكن الطالبات من استثمارها وتوظيفها في مواقف المعرفة الرياضية ، والمعارف الأخرى ، وعليه لابد من البحث عن المتطلبات الأساسية واللازمة لبناء المفاهيم في المواقف التعليمية الجديدة ، وقد لوحظ أن الطالبات لديهن خلط في تلك المواقف

للفهم العميق والدقيق للمفاهيم الرياضية التي سبق إن درسناها ، وذلك من خلال الاختبارات الشخصية والاختبارات التحصيلية ، كما أنهم رسمن صوراً خطأ للمفاهيم الرياضية في بنائهم العقلي .

ويشير عبد السلام (2001م:151-154) أهمية تعرف الطالبات على تصورات الخطأ للمفهوم الرياضي فيما يلي:

1- يؤدي إلى مناهج وأساليب مناسبة لمعالجة المفاهيم الخاطئة وإحداث التغييرات المناسبة في محتوى منهج الرياضيات..

2- استخدام طرق تدريس حديثة وغير تقليدية تمكن الطالب والمعلم على حد سواء من إتقان معنى المفاهيم الرياضية ولغتها وتؤدي إلى الفهم الصحيح وإدخال المفاهيم الرياضية الصحيحة.

3- معرفة الخلفية الرياضية تسهم في فهم المصادر وأساليب التصورات الخطأ، وبالتالي التغلب عليها من خلال تطوير طريقة التفاهم بين كل من المعلم وطلبتة

4- ضمان عدم إضافة التصورات الخطأ إلى المفاهيم الرياضية التي يدرسونها وذلك يتطلب إحداث تغييرات جذرية لتصوراتهن حتى لا تؤثر على التصورات الرياضية الصحيحة .

ومن خلال ما سبق ذكره يرى الباحثان أن الأهمية الأساسية التعرف على التصورات الخطأ وتحديد والتعرف إلى التصورات الخطأ للعاملين في مجال الرياضيات وذلك من أجل التعرف على مصادرها وأساليب تعديلها وإكسابها للطالبات بشكل صحيح.

دراسات سابقة :

1-القصاص (2023):

هدفت الدراسة إلى تصميم استراتيجية مبنية على نظرية TRIZ وتحديد أثرها على كفاءة تعلم الرياضيات وتنمية الرغبة الإنتاجية لدى طالبات الصف العاشر. اما حيث عينة البحث كان قوامها (46 طالبة) قسمت إلى مجموعتين، تجريبية (22 طالبة) والضابطة (24 طالبة)، باستخدام أسلوب التوزيع العشوائي البسيط، وتوصلت إلى النتائج التالية: في الاختبار التحصيلي، كان هناك فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعتين (التجريبية) و(الضابطة) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة (التجريبية). كما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الكفاءة التحصيلية في الرياضيات (للتجريبية) و (الضابطة) لصالح التجريبية.

2- إبراهيم (2019م)

عنوان البحث هو "أثر برنامج قائم على نظرية تريز لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية" وقد قام الباحث بتصميم برنامج يستخدم نظرية تريز لتدريس وحدة الصوت والضوء في منهج العلوم للصف الثاني الإعدادي في مصر وذلك لتحقيق هدف الدراسة، وقد تم اختيار (60) طالبا عشوائياً من طلاب الصف الثاني الإعدادي وتقسيمهم مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية) و(الضابطة) للتطبيق البعدي لمقياس تورانس الإبداعي لصالح المجموعة (التجريبية).

3- محمد (2019م) :

كان عنوان الدراسة "تنمية التفكير الاحتمالي والإبداعي في الرياضيات من خلال استراتيجيات مبنية على بعض مبادئ TRIZ وتكونت عينة البحث من (120) تلميذاً في الصف الثاني الإعدادي، مقسمين الى مجموعتين تجريبية (60) تلميذاً و ضابطة (60) تلميذاً وخلصت الدراسة وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة (التجريبية).

4- جراد (2017م):

عنوان البحث هو "معرفة فاعلية برنامج مبني على نظرية حل المشكلات بطريقة مبتكرة (TRIZ) في تنمية مهارات حل المشكلات في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة". تكونت عينة الدراسة من (66) طلبة من مدرسة البحرين الإعدادية للبنين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تضم (32) و ضابطة تضم (34) من طلبة مدرسة البحرين يتعلمون نفس الوحدة بالطريقة المعتادة. وخلصت الدراسة الى وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

5- المعيوف (2016م):

كان موضوع البحث "تصميم برنامج تعليمي قائم على نظرية تريز وقياس فاعليته في كل من التفكير المتعدد الأبعاد والحدس الرياضي لدى طلبة الصف السادس العلمي". تكونت عينة البحث من اثنين وسبعين طالباً من الصف السادس من مدرسة الكرخ الثانوية للبنين، والتي تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية ستة وثلاثون طالباً و ضابطة مكونة من ستة وثلاثين طالباً. وتوصل البحث إلى الاستنتاجات التالية: تم إثبات فعالية النموذج التعليمي القائم على نظرية تريز على متغيرات الدراسة من خلال الفروق في درجات الأداء الطبيعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

6-لوري (Louri,2009) :

موضوع البحث هو "فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية تريز لقدرة طلبة الجامعة على حل مشكلاتهم التعليمية والحياتية". وقد استخدم برنامج تدريبي مبني على فكرة تريز في حل المشكلات كأداة أساسية للدراسة. بلغ عدد عينة الدراسة أربعة وثلاثين طالباً وطالبة. وبعد تطبيق البرنامج على عينة الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية: إن تأثير البرنامج التجريبي ساعد على تفكير الطلبة وقدرتهم على معالجة المشكلات في كل من المدرسة والحياة بشكل أفضل يتبين من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

7- روبن (Robin,2007):

تناولت الدراسة هدف التعرف على فاعلية معلم مادة الرياضيات عندما يكون لديه تصورات صحيحة عن المفاهيم الرياضية التي محتوى المقرر الذي يقوم بتدريسه لطلابه ، بالإضافة إلى معرفته للمفاهيم التي كانت لدى طلابهم سابقا قبل تعليم مفاهيم المحتوى الجديد . وقد أثبتت هذه الدراسة بأنه يجب على البرامج الرسمية لأعداد معلم الرياضيات تكون قادرة على تحسين المعرفة المهارية التي يحتاجها المعلمون كي يكونوا قادرين على تعليم المفاهيم والمهارات الرياضية للمراحل التعليمية المختلفة، أوصى الباحث إلى بناء دليل للمعلم يحتوي على المفاهيم والتصورات الخطأ وعلاجها

8-بيلساكي (Belski,2009) :

عنوان الدراسة "أثر استخدام برنامج يستند لنظرية TREZ في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي للطلبة المعلمين" التي أجريت في امريكا . واعتمدت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي . وبلغت العينة من (214) طالباً وطالبة من كلية التربية ، وتم تدريسهم مساقات منفصلة في التفكير الإبداعي وحل المشكلات باستخدام برنامج تريز . ولمعرفة أثر البرنامج المقترح ، تم استخدام اختبار في حل المشكلات والتفكير الإبداعي قبل وبعد تطبيق البرنامج على افراد الدراسة . أظهرت النتائج أن فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية TREZ في تطوير مهارتي حل المشكلات والتفكير الإبداعي كانت عالية في عينة البحث.

التعليق على الدراسات السابقة:

-استفاد البحث الحالي من الدراسات المشار في هذا البحث ، فقد اشتقت منها أسلوبها وطريقة تناولها لمشكلة الدراسة وإجراءاتها وخطواتها التي تم إتباعها إعداد أداة الدراسة منها التحقق من صدقها وحساب ثباتها، وكذلك الأسلوب الإحصائي المتبع في تحليل بيانات البحث، كما شكلت نتائجها وتوصياتها نقطة انطلاق للدراسة الحالية.

-اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام عدد من استراتيجيات نظرية تريز لتصويب التصورات الخطأ وتخلفت مع البعض منها في الهدف من الدراسة .

- اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج التجريبي

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في ما يأتي :

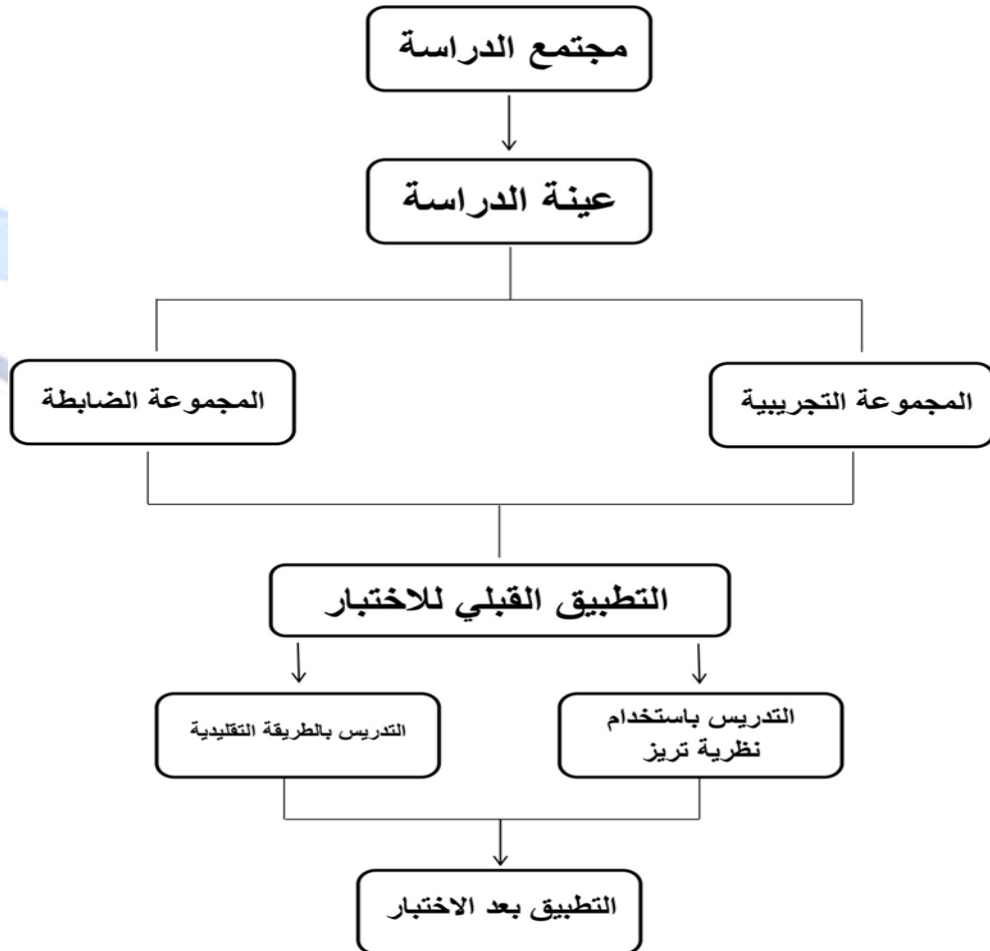
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اخذها 16 من مبادئ نظرية تريز لما لها من تناسب للوحدة.

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تخصصها فرع من كتاب الصف الثالث الثانوي القسم العلمي .

منهج الدراسة وإجراءاتها :

اولا: منهج الدراسة :

استخدم الباحثان منهجا شبة تجريبي لدراسة أثر استخدام استراتيجية نظرية TREZ لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى طالبات الصف الثالث في الرياضيات .



شكل (1) التصميم التجريبي للدراسة

ثانياً: مجتمع الدراسة

قاما الباحثان بمسح مجتمع الدراسة وذلك من خلال إحصائية مكتب وزارة التربية والتعليم بمحافظة حضرموت الوادي والصحراء بجميع طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في كشوفات المدارس الحكومية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2023م - 2024م)، بأجمالي عددهن (1524) طالبة.

ثالثاً: عينة الدراسة :

تكونت عينة البحث من (80) من طالبات الصف الثالث الثانوي اختيرت قصدياً، وتم تقسيم هذه العينة الى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي وعشوائياً.

رابعاً: أدوات الدراسة وموادها :

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز لتصويب التصورات الخطأ لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات، تم إعداد الأدوات الآتية:
اولاً: بناء قائمة للتصورات الخطأ .

ثانياً: بناء اختبار التصورات الخطأ .

ثالثاً: إعداد دليل المعلم .

أولاً : بناء قائمة للتصورات الخطأ:

قام الباحثان ببناء قائمة للتصورات الخطأ، وفق الإجراءات الآتية:

الهدف من القائمة :

هدفت القائمة للتعرف لأهم التصورات الخطأ المناسبة لطالبات الصف الثالث الثانوي تمهيداً لاستخدامها كأساس وهدف لبناء استراتيجية قائمة على مبادئ نظرية تريز في تصويب التصورات الخطأ لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات لإعداد اختبار التصورات الخطأ.

مصادر بناء القائمة :

- الاستعانة بمعلمي الرياضيات من ذوي الخبرة والكفاءة في الميدان من خلال توزيع عليهم استبانة مفتوحة لتجميع التصورات الخطأ والموافقة او عدم الموافقة او التعديل على التصورات التي وضعت من جهت الباحث .
- الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسة ضهير ، 2008م ؛ سالم ، 2011م .
- منهج الرياضيات للصف الثالث الثانوي الجزء الأول للعام الدراسي (2018م 2019م).

إعداد الصورة الأولية للقائمة :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي وعدد من الدراسات السابقة ، قام الباحثان بحصر التصورات الخطأ وترتيبها في صورة قائمة ، وقد تم استخدام مقياس التقدير الثنائي الأبعاد (موافق - غير موافق) ، والسؤال عن مدى مناسبة هذه التصورات لطالبات الصف الثالث الثانوي ، والسؤال عن مدى وضوح صياغتها اللغوية وقد تكونت القائمة في صورتها الأولية من (47) فقرة .

صدق قائمة التصورات الخطأ:

للتأكد من صدق القائمة، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس الرياضيات، والموجهين والمعلمين لمادة الرياضيات، وقد طلب من منهم إبداء الرأي في القائمة، من حيث مدى مناسبة التصورات الخطأ لطالبات الصف الثالث الثانوي، ووضوح الصياغة اللغوية، وكذلك طلب من المحكمين إضافة ما يرونه مناسباً من تصورات الخطأ وفي ضوء ملاحظات وآراء وتوجيهات المحكمين، تمت مراجعة القائمة والأخذ بملاحظاتهم على النحو الآتي:

- أجمع المحكمون على مناسبة التصورات الخطأ لمستوى طالبات الصف الثالث الثانوي .
- رأي بعض المحكمين تعديل الصياغة اللغوية لبعض التصورات مثل تعديل تصورات رقم (2)، (8، 11).

وبعد تعديل قائمة التصورات الخطأ في ضوء ملاحظات وآراء المحكمين، إذ تم اعتماد على قائمة التصورات الخطأ، التي حصلت على إجماع (80%) فأكثر من المحكمين بمناسبتها لطالبات الصف الثالث الثانوي، بلغت (40) بعد حذف فقرة رقم (1، 9، 12، 32، 38، 46، 47) من فقرات التصورات الخطأ حسب رأي وإجماع المحكمين. ملحق (1).

ثانياً: بناء الاختبار التحصيلي : وممر اعداد هذا الاختبار بالخطوات الآتية:

أ- مصدر بناء الاختبار :

-الاطلاع على مجموعة من الأدبيات التربوية والأبحاث التي تناولت هدف الدراسة، ومنها دراسة

كل من (سالم ، 2011م و ضهير ، 2008م)

-تم بناء اختبار التصورات الخطأ وفق قائمة التصورات الخطأ بعد تحكيمها.

ب- هدف الاختبار :

هدف الاختبار إلى معرفة مدى أثر استراتيجية نظرية TREZ في تصحيح تصورات الخطأ عند طالبات الصف الثالث العلمي لوحدة الأعداد المركبة .

ج- صياغة مفردات الاختبار:

بعد تجميع قائمة بالمفاهيم الخاطئة لوحدة (الاعداد المركبة) في الرياضيات، راعي الباحثان عند تأليف فقرات الاختبار النقاط الآتية:

- الدقة العلمية واللغوية .
- الوضوح والبعد عن الغموض واللبس .
- الشمول والسلامة اللغوية .
- السهولة والملاءمة لمستوى الطالبات .

هـ - تعليمات الاختبار :

بعد صياغة وتحديد فقرات الاختبار التحصيلي ، قام الباحثان بوضع تعليمات الاختبار وذلك بهدف تسهيل على الطالبات الاجابة عم الاختبار بكل يسير وسهولة في ما يأتي :

- معلومات اساسية للطالبة .
- تعليمات توضح عدد الفقرات الاختبار ، وبدائله، وزمن الاختبار وعدد صفحاته.
- تعليمات كيف يتم الاجابة على فقرات الاختبار التحصيلي.

و- الصياغة الأولية للاختبار التحصيلي:

اعتمد الباحثان في إعدادهم للاختبار على قائمة التصورات الخطأ ، وتكونت الصورة الاولى من (40) سؤالاً.

هـ -ضبط اختبار تصورات الخطأ :

- صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار بالطرق الآتية:

أ/ صدق المحكمين : لحساب صدق الاختبار تم عرض الصورة الأولية لمجموعة من المحكمين خبراء المنهاج وطرائق التدريس، وأخصائي الرياضيات، من لديهم الخبرة والكفاءة. وذلك لاستطلاع آرائهم في فقرات الاختبار التحصيلي .

ب/ (صدق الاتساق الداخلي) : لحساب هذا النوع من صدق، قام الباحثان بتطبيقه على مجموعة استطلاعية بلغ عددها (20) طالبة من خارج مجتمع البحث، وقد تم تطبيقها يوم الاربعاء بتاريخ 1 / 11 / 2023م بهدف الآتي :

1. تحديد زمن الاختبار التحصيلي : تم تحديد زمن الاختبار وذلك من خلال استخدام المعادلة التالية :

$$\text{متوسط زمن الإجابة على الاختبار} = \text{زمن اول طالب} + \text{زمن آخر طالب}$$

$$= \frac{55 + 40}{2} = 48$$

وبذلك يكون الزمن الكلي لتطبيق الاختبار (48) دقيقة.

2. معامل سهولة وصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي :

تم حساب ذلك باستخدام العلاقة الرياضية الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{الاجابات الصحيحة للفقرات}}{\text{الاجابات الخاطئة} + \text{الاجابات الصحيحة}}$$

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{الاجابات الخاطئة للفقرات}}{\text{الاجابات الخاطئة} + \text{الاجابات الصحيحة}}$$

وبتطبيق المعادلات اعلاه على فقرات الاختبار كما هو موضح في جدول (1) :

جدول رقم (1)

معامل سهولة وصعوبة الاختبار

م	سهولة الفقرة	صعوبة الفقرة	م	سهولة الفقرة	صعوبة الفقرة
1	30%	70%	21	30%	70%
2	30%	70%	22	75%	25%
3	30%	70%	23	35%	65%
4	30%	70%	24	45%	55%
5	30%	70%	25	65%	35%
6	80%	20%	26	50%	50%
7	40%	60%	27	40%	60%
8	50%	50%	28	60%	40%
9	35%	65%	29	20%	80%
10	30%	70%	30	20%	80%
11	75%	25%	31	40%	60%
12	85%	15%	32	25%	75%
13	70%	30%	33	25%	75%
14	20%	80%	34	75%	25%
15	70%	30%	35	75%	25%
16	80%	20%	36	30%	70%
17	70%	30%	37	50%	50%
18	75%	25%	38	10%	90%
19	50%	50%	39	35%	65%

صعوبة الفقرة	سهولة الفقرة	م	صعوبة الفقرة	سهولة الفقرة	م
45%	55%	40	35%	65%	20

وفي هذا الإطار فقد حدد الباحثان الفقرات المقبولة في الاختبار بتلك التي لا يزيد معامل سهولتها عن (80%) ولا يقل معامل صعوبتها عن (20%)، فأفضل الفقرات هي التي تكون بنسبة الإجابة عنها (0.5) أي بنسبة 50 % (شحاتة والنجار ، 2003 م، ص.168).

وبناء على هذا المعيار تم قبول جميع فقرات الاختبار التي معامل صعوبتها يتراوح بين (80% - 20%)، وبالتالي استبعدت الفقرة (12) نظراً لأن معامل سهولتها (85%) وهو أعلى من الحد الأعلى للباحث، أيضاً تم استبعاد الفقرة رقم (38)، لأن معامل صعوبتها (90%) وهي أعلى من الحد الأعلى الذي حدده الباحث وهو (80%).

3- معامل التمييز : هو قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الأكثر تحصيلاً و الطلبة اقل تحصيلاً، وتم حسابه معامل من خلال القانون الآتية:

أفراد المجموعة العليا المجيبين بشكل صحيح على الفقرة – أفراد المجموعة الدنيا المجيبين بشكل صحيح على الفقرة

عدد أفراد مجموعة واحدة

جدول رقم (2)

معامل التمييز للاختبار

م	تمييز الفقرة	م	تمييز الفقرة
1	40%	21	40%
2	80%	22	30%
3	50%	23	70%
4	50%	24	40%
5	40%	25	20%
6	40%	26	40%
7	50%	27	70%
8	40%	28	20%
9	50%	29	70%
10	50%	30	80%
11	40%	31	50%

م	تميز الفقره	م	تميز الفقره
12	10%	32	70%
13	30%	33	70%
14	70%	34	40%
15	20%	35	30%
16	40%	36	60%
17	20%	37	30%
18	40%	38	10%
19	40%	39	50%
20	20%	40	30%

ويتضح من الجدول رقم (2) تم قبول فقرات الاختبار التي معامل تميزها من 20% وما فوق ، واستبعدت فقرات الاختبار التي لم تحقق هذا الشرط . وبناء على هذا المعيار تم قبول كل الفقرات، عدا الفقرات رقم (12، 38) اللتين بلغ معامل تميزهما على التوالي (10%) و (100%)، وبالتالي يصبح عدد الأسئلة 38 سؤالاً.

3-صدق الاتساق الداخلي : يقصد به قوة الارتباط بين درجات مستويات المحتوى، ودرجة الاختبار الكاملة ودرجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاداة بمستوى المحتوى الكلي إليه، وتم الكشف عنه من خلال تطبيقه على المجموعة الاستطلاعية من (20) طالبة، وذلك من خلال ايجاد معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة الكلية للاختبار والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3)

يوضح معامل الارتباط ب درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار .

1 الرقم	2 معامل الارتباط	3 مستوى الدلالة	4 رقم	5 معامل الارتباط	6 مستوى الدلالة
7 1	.835(**)	دالة عند مستوى (0.000)	21 8	.856(**)	دالة عند مستوى (0.000)
9 2	.727(**)	دالة عند مستوى (0.000)	22 10	.568(**)	دالة عند مستوى (0.009)
3 11	.576(**)	دالة عند مستوى (0.000)	23 12	.477(**)	دالة عند مستوى (0.034)

1 الرقم	2 معامل الارتباط	3 مستوى الدلالة	4 رقم	5 معامل الارتباط	6 مستوى الدلالة
4 13	.835(**)	دالة عند مستوى (0.000)	24 14	.573(**)	دالة عند مستوى (0.008)
5 15	.704 (**)	دالة عند مستوى (0.001)	25 16	.472(*)	دالة عند مستوى (0.036)
17 6	.634(**)	دالة عند مستوى (0.003)	26 18	.856(**)	دالة عند مستوى (0.000)
19 7	.835(**)	دالة عند مستوى (0.000)	27 20	.856(**)	دالة عند مستوى (0.000)
8 21	.727(**)	دالة عند مستوى (0.000)	28 22	.497(*)	دالة عند مستوى (0.026)
9 23	.749(**)	دالة عند مستوى (0.000)	29 24	.856(**)	دالة عند مستوى (0.000)
10 25	.727(**)	دالة عند مستوى (0.000)	30 26	.780(**)	دالة عند مستوى (0.000)
11 27	.530(*)	دالة عند مستوى (0.016)	31 28	.831(**)	دالة عند مستوى (0.000)
12 29	.596(**)	دالة عند مستوى (0.006)	32 30	.569(**)	دالة عند مستوى (0.009)
13 31	.697(**)	دالة عند مستوى (0.001)	33 32	.856(**)	دالة عند مستوى (0.000)
14 33	.620 (**)	دالة عند مستوى (0.004)	34 34	.613(**)	دالة عند مستوى (0.004)
15 35	.697 (**)	دالة عند مستوى (0.001)	35 36	.613(**)	دالة عند مستوى (0.004)
16 37	.620 (**)	دالة عند مستوى (0.004)	36 38	.856(**)	دالة عند مستوى (0.000)

1 الرقم	2 معامل الارتباط	3 مستوى الدلالة	4 رقم	5 معامل الارتباط	6 مستوى الدلالة
17 39	.768(**)	دالة عند مستوى (0.000)	37 40	.483(*)	دالة عند مستوى (0.031)
18 41	.857(**)	دالة عند مستوى (0.000)	38 42	.856(**)	دالة عند مستوى (0.000)
19 43	.706(**)	دالة عند مستوى (0.001)	39 44	.780(**)	دالة عند مستوى (0.000)
20 45	.649(**)	دالة عند مستوى (0.002)	40 46	.831(**)	دالة عند مستوى (0.000)

47 * تعني أن معامل ارتباط دالة عند مستوى (0.05).

48 ** تعني أن معامل ارتباط داله عند مستوى (0.01).

من النظر الى الجدول (3) يتضح بأن دلالة معامل الارتباط بين كل فقرة من الاختبار والدرجة الاجمالية للاختبار كانت أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يتضح إلى تمتع الاختبار بصدق الاتساق الداخلي .

- ثبات الاختبار: هو يعطي نفس النتائج اذا تم تكرار الاختبار مرة أخرى عند نفس الظروف والشروط، تم حساب معامل الثبات في هذه الدراسة من خلال الفا كرونباخ وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4)

معامل الفاكرو نباخ

49 عدد العينة	50 عدد الفقرات	51 معامل الفاكرو نباخ
20 52	40 53	.947 54

يتضح من جدول (4) أن قيمة معامل الفاكرونباخ للاختبار يساوي (0.947) وهي مرتفعة جداً، مما يعطي صلاحية لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

ثالثاً : إعداد دليل المعلم :

تم اعداد دليلاً للمعلم لمساعدة في إعداد وتطبيق الخطة التدريسية لكل موضوع من موضوعات وحدة الأعداد المركبة ، وبعد المراجعة المستفيضة للعديد من الدراسات السابقة ، قام الباحث بإعداد الدليل الذي يحتوي على العناصر الآتية :

- المقدمة : نبذة تعريفية عن بنظرية تريز : من خلال تناول النظرية وأدواتها واستخداماتها في الوحدة الدراسية .
 - الهدف من الدليل .
 - توجيهات عامة للمعلم : وفيها تمت الإشارة الى مجموعة من التوجيهات والإرشادات المتبعة أثناء استخدام استراتيجيات نظرية تريز في التدريس .
 - التوزيع الزمني للوحدة الدراسية
 - تحضير الدروس ، ويتضمن ما يأتي :
 - الأهداف الإجرائية .
 - المدة الزمنية للدرس .
 - التمهيد
 - الإجراءات التدريسية .
 - القيوم .
 - الواجب المنزلي .
- بعد إعداد الدليل تم عرضه على عدد من الخبراء المختصين في قسم ومنهاج وطرق تدريس الرياضيات ومتخصصين في الرياضيات ومشرفين ومعلمين من ذوي الخبرة ، وذلك بهدف معرفة مناسبة استخدام هذه الاستراتيجيات لأهداف الوحدة التدريسية والتحقق من سلامة صياغة العبارات . وقد قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظات المحكمين في تعديل بعض الاستراتيجيات في بعض الدروس ، كذلك تم صياغة أهداف خاصة لهذه الاستراتيجيات لكل درس (مرفق نموذج لدرس وفق استراتيجية تريز (ملحق 2) .
- عرض النتائج وتفسيرها:**
- اجابة السؤال الأول :** ما تصورات الخطأ عند طالبات الصف الثالث الثانوي في الرياضيات؟
- تم الاجابة على هذه السؤال وذلك من خلال بناء قائمة تصورات الخطأ التي تخطئ فيها الطالبات في مادة الرياضيات وذلك من خلال الآتي :
- الاستعانة بمعلمين الرياضيات ذو خبرة وكفاءه في الحقل التعليمي من خلال توزيع استبانة مفتوحة عليهم لتجميع التصورات الخطأ والموافقة او عدم الموافقة او التعديل على التصورات التي وضعت من قبل الباحثان .
 - الاطلاع على مجموعة من الكتب والدراسات السابقة التي تناولت هذا الهدف (سالم، 2011م؛ دراسة السلامة، 2018م).
 - آراء التربويين والمعلمين والموجهين وأصحاب الخبرة في الميدان.

-كتاب الرياضيات للصف المقرر على الطلبة المرحلة الثانوية (طبع الكتاب عام (2018م
2019م). (ملحق (1))

إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية استخدام بعض من الاستراتيجيات نظرية تركز في تصحيح
تصورات الخطأ لدى طالبات الصف ثالث ثانوي في الرياضيات؟
للإجابة على هذا السؤال تم من خلال التحقق من صحة فرضيتي الدراسة الآتية:
أولاً : التحقق من صحة الفرض الأول :

توجد فروق داله إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات مجموعة التجربة في اختبار
التصورات الخطأ لمادة الرياضيات عند طالبات الصف الثالث الثانوي في القياس القبلي والبعدي
لصالح القياس البعدي.

للتأكد من صحة الفرض الاول وذلك من خلال حساب درجات المتوسط الحسابي والانحراف
المعياري و استخدام اختبار (ت) لنفس العينة Paired Samples T-Test لمعرفة الفروق
بين درجات الطالبات (مجموعة التجربة) في اختبار تصورات الخطأ في مادة الرياضيات للتطبيقين
القبلي، والبعدي، تم حساب حجم الاثر (d) لمعرفة أثر استراتيجيات نظرية (TREZ) لتصويب
تصورات الخطأ لدى طالبات المجموعة التجريبية لمادة الرياضيات على مستوى الدرجة الكلية
للتصورات، وإيجاد حجم الأثر وفقاً للمعادلة الآتية :

$$\text{حجم الأثر} = \frac{M_2 - M_1}{2\sigma} \quad (\text{Carl, 1994, p.467})$$

والجدول (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة التجربة في اختبار
تصحيح الخطأ للتطبيقين القبلي والبعدي وقيم حجم الأثر (d).

جدول (5)

نتائج اختبارات (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الاختبار قبلها وبعديا للمجموعة

التجريبية وقيم حجم الأثر (d).

الاختبار	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	القيم التائية	الدلالة	الدلالة اللفظية	حجم الاثر d
بعدي	40	25.73	4.354	39	15.82	0.000	دالة إحصائية	2.51
قبلي	40	15.63	4.839				0.01	كبيراً

وبما أن قيمة (ت) لاختبار إدراك الأخطاء بلغت (15.828)، فإن الجدول السابق يوضح وجود
فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية

في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، وهذا يشير إلى أن نظرية تريز ساعدت طالبات المجموعة التجريبية على تصحيح إدراكهم للأخطاء، ونتيجة لذلك تم إثبات الفرضية. وقد أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً لاستخدام نظرية تريز في تصحيح الأخطاء لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما يتضح من قيم حجم التأثير لتطبيق استراتيجيات تريز على اختبار المفاهيم الخاطئة حيث بلغت (2.51). ووفقاً لكارل (1994، 467) فإن قيمة التأثير كانت كبيرة، حيث تكون متوسطة بين (0.5 و 0.7)، وضعيفة إذا كانت أقل من أو تساوي (0.4)، وكبيرة إذا كانت تساوي (0.8) أو أكثر.

ويفسر الباحثان هذه النتائج بما تتميز به الاستراتيجيات من مميزات ومنها:

-يحتوي على عدد من الأدوات والاستراتيجيات الفعالة التي يمكن المعلمين اختيار ما يناسب عملية التدريس في الوقت المناسب.

-خطواتها مرتبة و سهلة التطبيق لمختلف المراحل العمرية للوصول إلى حلول ابداعية للمشكلات بطريقة علمية.

-معرفة التجارب التي مر بها الطلبة والتي تمكنوا من تصورها بشكل خاطئ .

-من أجل أن يطور الطلبة وجهات نظر أصلية حول الموضوعات الرياضية، فمن المفيد تشجيعهم على التعبير عن آرائهم حول المفاهيم الرياضية الحرة تماماً.

وقد انفتحت هذه النتائج مع نتائج دراسة محمد (2019) التي وجدت أن الاستراتيجية القائمة على بعض مبادئ تريز كان لها تأثير، ودراسة جراد (2017) التي وجدت أن البرنامج القائم على نظرية حل المشكلات المبتكرة (تريز) كان له تأثير على مواقف الطلاب تجاه قدراتهم على حل المشكلات الرياضية، ودراسة عاشور (2015) التي وجدت أن البرنامج القائم على نظرية تريز كان فعالاً في مساعدة طلاب الصف الخامس على تطوير تفكيرهم الإبداعي ومهارات الاتصال الرياضي.

ثانياً: للتحقق من صحة الفرض التالي :

2- توجد فروق داله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار تصورات الخطأ لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وإجراء اختبار عينات مستقلة $t\text{-test-T}$ باستخدام برنامج SPSS لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق اختبار التعرف على تصورات الخطأ.

يوضح جدول (6) دلالة الفرق بين متوسط درجات اختبار تصورات الخطأ للمجموعتين التجريبية والضابطة وقيم حجم الأثر (d).

جدول (6)

نتائج اختبارات (t) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الاختبار للمجموعتين الضابطة و التجريبية بعد تطبيق الاختبار وقيم حجم الأثر (d).

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الاثر d
التجريبية	40	25.85	4.276	78	15.15	0.000	دالة إحصائية عند 0.01	2.41 كبيرا
الضابطة	40	12.30	3.701					

يشير جدول رقم (7) أن هناك فرقا دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تصورات الخطأ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية ، وكانت قيمة (t) لاختبار تصورات الخطأ (15.152) وهذا يؤكد على أن تطبيق استراتيجية تركز له تأثير ايجابي على طالبات المجموعة التجريبية في اختبار تصويب تصورات الخطأ لديهم ولهذا تم قبول الفرضية لصالح مجموعة التجربة . وقد اظهرت النتائج أن درجات حجم الأثر لتطبيق استراتيجية نظرية (تركيز) بلغت (2.41) على اختبار التصورات الخطأ وأن هذه الدرجة تؤكد الى وجود أثر في استخدام استراتيجيات نظرية (تركيز) في تصحيح تصورات الخطأ للمجموعة التجريبية كان التأثير كبيرا وفقاً لما ذكر كارل (Carl، 1994، 467) أن قيم حجم الأثر (d) تكون كبيرة إذا كانت تساوي (0.8) فأكثر؛ وتكون متوسطة ضمن المدى (0.5 – 0.7) وتكون ضعيفة إذا كانت أقل أو تساوي (0.4).

ويفسر الباحثان هذه النتائج بما يتميز البرنامج المقترح من مميزات ومنها:

- 1- تساعد على استنزاف جميع الافكار المتوفرة لدى الطالبات في المخزون المعرفي الصحيح منها والخطأ على حد سواء.
 - 2- تساعد على تحفيز مشاركة الطالبات الفعالة فيما بينهن وإدراك العلاقة بين المفاهيم الرياضية الموجودة لديهن ضمن هياكل معارفهن الرياضية والمفاهيم الجديدة.
 - 3- تقدم عدة متغيرات خاصة في كل مفهوم وتبدأ الطالبة من خلاله المقارنة بين هذه المتغيرات وما تحمله من تصورات حول المفهوم فتبدأ بالتفكير والترجيح بينهما وبين التصورات البديلة.
- تتماشى نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إبراهيم (2019م) التي كشفت عن أثر برنامج مبني على نظرية TREZ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، ومع

دراسة السلامة (2018م)، والتي توصلت نتائجها عن فعالية استخدام استراتيجية نظرية تريز في تنمية المهارات المفاهيمية والحياتية عند طلبة الصف السابع في الاردن، ومع دراسة المعيوف (2016م) التي كشفت اثر برنامج مبني على نظرية تريز TRIZ في تنمية التفكير متعدد الأبعاد والحدس الرياضي عند الطلبة.

التوصيات والمقترحات البحثية:

اولا: التوصيات :

- 1- اعتماد استراتيجيات نظرية TREZ من قبل المعلم عند تدريس الرياضيات لأنها تحفز الطلبة على التفكير والابداع في تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم.
- 2- معرفة واهتمام اساتذة الرياضيات بالخلفيات المعرفية للطلبة، وذلك لمعرفة تصورات الخطأ الشائعة بينهم قبل وأثناء العملية التعليمية.
- 3- تنظيم دورات وورش عملية لمعلمي الرياضيات لتأهيلهم للكشف عن تصورات الخطأ في الرياضيات.

ثانياً - المقترحات البحثية :

في ضوء أهداف ونتائج الدراسة يقترح ما يأتي:

- 1- تشخيص ودراسة المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في مادة الرياضيات في موضوعات رياضية أخرى وفي المراحل العمرية المختلفة
- 2- دراسة فعالية استراتيجيات نظرية " TREZ " في تصحيح التصورات الخطأ في مباحث علمية أخرى.
- 3- دراسة فاعلية استراتيجيات لنظرية " TREZ " في تصويب التصورات الخطأ في مراحل تعليمية مختلفة.
- 3- دراسة تحليلية لمحتوى منهج الرياضيات واثره في تكوين تصورات خاطئة للمفاهيم الرياضية لدى الطالبات.

المراجع :

- ابراهيم، زينب عطا الله سعيد. (2019م). أثر برنامج مبني على نظرية TRIZ في تنمية مهارات التفكير، الإبداعي في مادة الرياضيات في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، مصر .
- الأمين، إسماعيل. (2006م). طرائق تدريس الرياضيات : نظريات وتطبيقات . ط 2. القاهرة : دار الفكر .
- جراد، انس. (2017م). فاعلية برنامج ، مقترح على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات، حل المسألة في الرياضيات والاتجاه، نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة . رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة .
- جمعه، عبيد. (2015م). فاعلية برنامج، تعليمي محوسب ، بالتمثيلات الرياضيات في تنمية مهاره حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الخامس الاساسي بغزة . رسالة ماجستير غير منشورة.
- زيتون، كمال، عبد الحميد. (2000م). تدريس العلوم للفهم من، منظور البنائية. المكتب العلمي، للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية ص 297-326 .
- سالم، وجدي عبد الحميد. (2011م). أثر استخدام، مخططات المفاهيم، في علاج المفاهيم، الرياضية الخطأ لدى، طلبة الصف العاشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- السلامات ، محمد خير .(2018م). أثر استخدام استراتيجية، قائمة على نظرية تريز في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية . مجلة جامعه ام القرى للعلوم التربوية والنفسية -المجلد التاسع - العدد الأول (113- 151)
- السيد، يسري .(2002م) . توظيف أسطوانات الليزر المدمجة (CD- ROMS) في إطار التعلم الموديول وأثره في تعديل، التصورات البديلة ، للمفاهيم العلمية والرضا عن الدراسة بمركز الانتساب الموجبة . مجلة التربية ، المجلد (5)، العدد (4)، ص(127-191).
- السلتي، فارس. (2015م). استراتيجيات التدريس المعاصرة . (ط1). عمان : جدار الكتب العالمي للنشر والتوزيع .
- شحاتة، والنجار .(2003م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. (ط 1) ، القاهرة ، مصر، الدار المصرية اللبنانية.
- الشطل ، عطا.(2006 م). نظرية TRIZ : حلول إبداعية للمشكلات : نظرية روسية من الاف الاختراعات العالمية . مجلة موهبة ، السعودية ، العدد 21 ، 32 ، 35.

- عاشور، هيا. (2015م). فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ لتنمية مهاراتي التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية غزة.
- عبد السلام، عبد السلام .(2001م) . الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم . ط(1). القاهرة : دار الفكر العربي..
- علوان، رنا . (2016م) اثر توظيف استراتيجيات السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة . رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- عوذه، موسى.(2013م) أثر استخدام نموذج أوزوبل في علاج تصورات خطأ المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة، رسالة ماجستير . كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة
- عسيري، خالد .(1423هـ) . اثر أسلوب الصياغة اللفظية للمسائل والمشكلات الرياضية على تحصيل طلاب الصف الخامس المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة.
- العويضي، ناهد. (2014). فاعلية برنامج في ضوء نظرية تريز في تنمية التفكير والتحصيل الإبداعي، في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بجدّه . دراسات عربية في التربية وعلم النفس . العدد (45) ، 22-244.
- قطيط، غسان .(2011م) . حل المشكلات ابداعياً . ط1 . عمان . دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، محمد.(2019م). فاعلية استراتيجية قائمة على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مستويات التفكير الاحتمالي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعه المنصورة .
- المعيوف، رافد بحر أحمد .(2021). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية تريز TRIZ في تنمية التفكير متعدد الأبعاد والحدس الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس. مجلة الجامعة العراقية، ع50، ج1- 439 ، 455.
- المجنوني، غازي منور.(2007م). قدرة طلاب الصف الخامس الابتدائي على حل المسائل اللفظية الرياضية في ضوء بعض المتغيرات البنائية لها. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه أم القرى، السعودية .

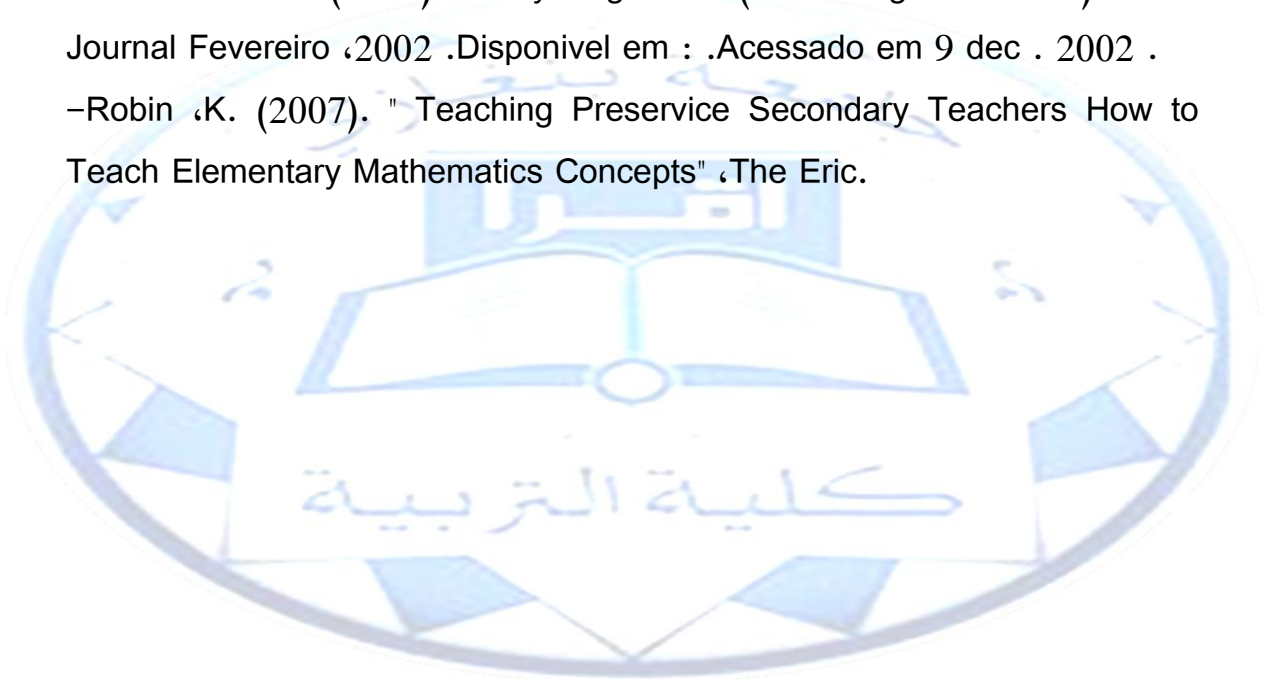
-المصري، ماجد. (2003م). أثر استخدام استراتيجيات بوليفي تدريس المسألة الرياضية الهندسية في مقدرة طلبة الصف التاسع على حلها في المدارس الحكومية التابعة جنين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعه النجاح الوطنية ، فلسطين .

-Louri ،B. (2009).Teaching Thinking and problem Solving at University:ACourse on TRIZ. Journal Comiliation،18(2)،pp 101-108

-Prediger ،S. (2007): The relevance of didactic categories for analyzing obstacles in conceptual change Revisiting the case of multiplication of fractions ،Edocation University of Dortmund ،publication in Learning and Instruction.

-Rawlinson ،G. (2002). Every dag TRIZ (decorating with TRIZ). TRIZ Journal Fevereiro ،2002 .Disponivel em : .Acessado em 9 dec . 2002 .

-Robin ،K. (2007). " Teaching Preservice Secondary Teachers How to Teach Elementary Mathematics Concepts" ،The Eric.



ملحق (1)

تصور الخطأ لدى طالبات الصف الثالث في مادة الرياضيات في صورتها النهائية

الرقم	تصورات الخطأ
1	عدم التمييز بين خواص الجذرين التربيعيين ، وجذري معادلة الدرجة الثانية ذات المعاملات الحقيقية . إذا كان $ع_1 = 3 + 2$ ت أحد الجذرين التربيعيين للعدد المركب ع فإن الجذر الآخر $ع_2$
2	تجاهل الإشارة السالبة أمام المقدار الثاني أوجد ناتج $(-2ت + 1) - (6ت - 4) = ..$
3	تجاهل الإشارة السالبة عند مساواة الحقيقي مع الحقيقي والتخيلي مع التخيلي . $6ت - 3 = -2ت + 1 + س$ جد قيم س ، ص في المعادلة
4	عدم تبسيط الأس للوحدة التخيلية 4 بسيط للمقدار $(ت + 5) + (4ت - 2)$
5	حل المعادلة على مجموعة الأعداد الحقيقية لتعود الطالب في السنوات الماضية وإغفال مجموعة الأعداد المركبة حل المعادلة $س + 2 = 9 + 0$
6	إغفال الطالب ترتيب موقع الجزء الحقيقي س والجزء التخيلي ص في الزوج المرتب (س ، ص) مثل العدد المركب في شكل زوج مرتب $-6ت + 2$
7	عدم تغيير الإشارة بين الحدين للمقام عند الضرب في المرافق بسيط الصورة للمقدار
8	رفع المقام بالكامل للبسط ، تجاهل الإشارة السالبة في البسط تبسيط صورة $\frac{5}{2ت}$
9	إهمال ضرب الوحدة التخيلية ، و التعويض بقيمتها تبسيط صورة $(-2ت) (ت + 2)$
10	توزيع الأس على الطرح أو الجمع تبسيط صورة $(-2ت)$
11	ناتج $(7ت) \times 5ت$ إهمال الأس للوحدة التخيلية عدم التعويض عن قيمة الوحدة التخيلية بعد الضرب
12	الخلط بين المرافق و النظير الجمعي أو المعكوس الضربي إذا كان $ع = 12 - 3ت$ فإن مرافق ع
13	الخلط بين النظير و المرافق أو المعكوس الضربي إذا كان $ع = 12 - 3ت$ فإن نظيرة الجمعي
14	حل معادلات الدرجة الثانية اشتباه الطالب بين الفرض او القانون العام : $ع^2 - 6ع + 5 = 0$
15	عدم التمييز بين الطول والقيمة المطلقة ، وإغفال خواص $ ع $ أوجد قيمة $ ع $ إذا كان $ع = 3 + 6 = 24$
16	إخراج الإشارة السالبة خارج الجذر لعدم انتمائه لمجموعة الأعداد الحقيقية الوحدة التخيلية $ت = \sqrt{1 - 1} = 0$
17	إعتبار الأس الزوجي يكون الناتج لة دائماً موجب الوحدة التخيلية $ت^2 = 1$
18	ارتباك الطالب في حالة تكون السعة محورية على المحور الصادي بين التخيلي الصرف الموجب أو التخيلي الصرف السالب إذا كان $[2,]$ هو الجذر التربيعي للعدد ع فإن ع في الصورة الجبرية ...

19	إهمال الطالب الإشارة السالبة ، أو اخراج السالب خارج الجذر ، مجموعة الحل $\emptyset$ $4 = \sqrt{16}$
20	إذا كان t^0 وكان n عدد طبيعي يقبل القسمة على العدد 4 دون باقي الناتج هو.... إهمال الأس باعتبار القيمة له تساوي العدد 1
21	توزيع الأساس على الأسس بالجمع ، إغفال خواص القوى تبسيط صورة t^{8+1}
22	جمع الأسس بدلاً من ضربها $(m^2)^3$
23	ضرب الادلة للحصول على دليل واحد تبسيط العدد المركب $2\sqrt{4}$
24	تلخبط الطالب في رفع الطول أو ضربة في العدد 2 ، و رفع السعة أو ضربها في العدد 2 $= 5$ ع) جتا $20^\circ +$ ت جتا 20°) فإن $ع^2 = \dots$
25	رفع الطول للعدد 2 ورفع السعة للعدد 2 إذا كان العدد $ع = [2, 30]$ فإن $ع^5 = \dots$
26	تلخبط الطالب بين المرافق وبين - ع ، ع $^{-1}$ في الصورة القطبية ، بقلب الطول وإعطاء السعة الإشارة السالب :إذا كام العدد المركب في الصورة $ع = [2, 45]$ فإن $ع = \dots$
27	اشتباه الطالب بين المرافق وبين - ع ، ع في الصورة القطبية ، بقلب الطول وإعطاء السعة الإشارة السالبة إذا كان العدد المركب في الصورة $ع = [2, 60]$ فإن $ع^{-1} = \dots$
28	إغفال الطالب عن صورة الوضع القياسي للعدد المركب في الصورة القطبية النسبية إذا ك $ع = 5$) جتا $30^\circ +$ ت جتا 30°) فإن $ع$ بالصورة $[ر، هـ]$
29	قلب الطول وإعطاء السعة الإشارة السالبة العدد المركب في الصورة $ع = [2, 60]$ فإن $ع - \dots =$
30	إهمال الطالب لاختلاف ترتيب النسب عن الصورة القطبية للنسب في الوضع القياسي إذا كان $ع = 3$) جتا $50^\circ +$ ت جتا 50°) فإن $ع$ بالصورة $[ر، هـ]$
31	إهمال الطالب لاختلاف الإشارة عن إشارة الصورة القطبية للنسب في الوضع القياسي إذا كان $ع = 4$) جتا $45^\circ -$ ت جتا 45°) فإن $ع$ بالصورة $[ر، هـ]$
32	إذا اكان $ع = (-$ جتا $65^\circ +$ ت جتا 65°) فإن $ع$ بالصورة $[ر، هـ]$ إهمال الربع الذي تقع فيه السعة إي يضع $هـ = 65$
33	إذا كان $ع = 3-$) جتا $60^\circ +$ ت جتا 60°) فإن $ع$ بالصورة $[ر، هـ]$ إغفال إشارة الطول الموجبة دائماً ، واعتبار الطول يحمل الإشارة السالبة
34	عدم تمييز الطالب بين قيمة n وقيمة k بوضع $n = 1, 2, 3$. لإيجاد الجذر الثالث للعدد $ع = [ر، هـ]$ فإننا نعوض عن قيمة n ... $\sqrt[n]{ع} = [\sqrt[n]{هـ}, 2ك + \pi]$
35	التعويض عن قيمة $k = 1$ $k = 2$. إذا كان $ع = [ر، هـ]$ فإننا لإيجاد الجذر التربيعي نعوض عن فيه k في $\sqrt[n]{ع} = [\sqrt[n]{هـ}, 2ك + \pi]$
36	إغفال الطالبة عن قيمة الوحدة التخيلية. ت $ع = [2, 90^\circ]$ فإن $ع - =$...

37	يقسم الطول ويقسم السعة: إذا كان $ع_1 = [6, 160]$ $ع_2 = [3, 90]$ فإن $ع_1 \div ع_2 =$
38	تلخبط الطالب في طريقة الحل بالفرض أو القانون العام . حل المعادلة $ع^2 - 6ع + (9 - 2ت) = 0$
39	الخلط بين قانون حاصل الضرب جذري وقانون مجموع الجذرين . حاصل ضرب جذري المعادلة $0 = (4ت + 1)ع^2 + (3ت - 5)ع + (2ت - 8)$
40	التعويض عن ص $2 = 3$ لإيجاد قيمة الطول عدم توزيع الاس للعدد 2 . $ع = 2 - 2 - 3$ ت فإن ع في الصورة $[ر، هـ] = ..$

ملحق (2)

نموذج لدرس وفق نظرية تريز

تحضير الدرس الأول الموضوع : الأعداد المركبة عدد الحصص 3
(الأعداد التخيلية البحتة)

الأهداف الإجرائية :

- يتوقع من الطالب في نهاية الدرس :
- 1- يعرف العدد التخيلي (ت) وقواه.
 - 2- يتعرف الصيغ المختلفة للعدد المركب .
 - 3- يكتب الأعداد المركبة كزوج مرتبة .
 - 4- يضع عبارات تتضمن جذوراً تربيعية سالبة في أبسط صورة .
 - 5- يوجد ناتج ضرب أعداداً تحليلية بحتة .
 - 6- يستخدم استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات المناسبة للدرس (التمهيدية / القبلية - التقسيم / التجزئة - الفصل / الاستخلاص - الوزن المضاد - البدائل الرخيصة - التجانس) .

التمهيد للدرس :

يكتب المعلم على السبورة (الاستراتيجية التمهيدية / القبلية)

$$1) \text{ س }^2 + 9 = 0 , \text{ س }^2 - 9 = 0$$

ثم يقوم المعلم بطرح الأسئلة التالية :

س / أذكر مجموعات الأعداد المختلفة التي سبق وأن درستها ؟

س / ما أكبر مجموعة للأعداد وفق دراستك ؟

ثم يطلب من الطالبات حل المعادلات أعلاه بشكل فردي أو مجموعات.

س / ثم يطرح السؤال هل كلا المعادلتين لها حل في مجموعة الأعداد الحقيقية ؟

من خلال الإجابة نتوصل إلى الحاجة إلى مجموعة حل أوسع من مجموعة الأعداد الحقيقية

لنحصل على حلول لبعض المعادلات التربيعية التي ليس لها حلول في مجموعة الأعداد الحقيقية

وهي مجموعة الأعداد المركبة وهذا موضوعنا لهذا اليوم .

إجراءات التدريس :

المعادلات التربيعية مثل المعادلة $\text{س}^2 + 9 = 0$ وغيرها من المعادلات التربيعية الأخرى جعلت

العلماء يفكرون في حلول (جذور) لمثل هذا النوع من المعادلات وبالتالي توصلوا من خلال

البحث والاستكشاف إلى إيجاد حلول لها المعادلات من خلال تعريف الأعداد التخيلية .

مفاهيم أساسية :

- الوحدة التخيلية : تعرف الوحدة التخيلية (ت) على أنها الجذر التربيعي الأساسي للعدد

$$1- \text{ أو } 1- = ت \text{ أي أن } 1- = 1- \sqrt{2}$$

- العدد التخيلي البحت أو الصرف : الذي يكون فيه الجزء الحقيقي يساوي صفر

أو الجزء التخيلي يساوي صفر .

مثال 1 : حل المعادلات التالية

$$2س^2 + 8 = 0 \quad (\text{استراتيجية الفصل / الاستخلاص})$$

$$2س^2 - 8 = 0 \quad (\text{استراتيجية الوزن المضاد})$$

$$س^2 = 4 \quad (\text{استراتيجية الوزن المضاد})$$

$$\sqrt{س^2} = \sqrt{4} \quad \pm$$

$$\sqrt{س^2} = \sqrt{4} \quad \pm \quad (\text{استراتيجية التجزئة / التقسيم})$$

$$س = \pm 2 \quad (\text{استراتيجية البدائل})$$

$$\text{تمرين 1 : حل المعادلة التالية } 4س^2 + 100 = 0$$

$$\text{مثال 2 : بسط العدد } 12 - \sqrt{12}$$

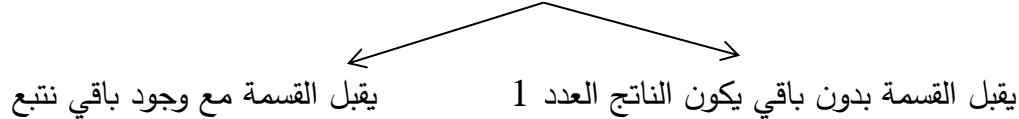
$$\sqrt{12} : \sqrt{12} = \sqrt{12} \cdot \frac{1}{\sqrt{12}} \quad (\text{استراتيجية التقسيم / التجزئة})$$

$$\sqrt{12} = \sqrt{4 \cdot 3} = 2\sqrt{3} \quad (\text{استراتيجية الفصل / الاستخلاص})$$

$$\sqrt{12} = 2\sqrt{3} \quad (\text{استراتيجية البدائل})$$

$$\text{تمرين 2 : بسط العدد } 27 - \sqrt{27}$$

ملاحظه : عند تبسيط $\sqrt{27}$ نقسم العدد ن على 4 فإن اذا كان



التالي

نأخذ ما قبل الصحيح

ونضربه في العدد 4 ثم نطرح الناتج

$$\text{من العدد ن على (ت) ، - ت ، } 1- = ت^2 \text{ ، } 1- = ت^3 \text{ ، } 1- = ت^4$$

مثال 3 : بسط ما يلي

$$(1) \text{ ت } 100 \text{ نقسم } 100 \text{ على } 4 \text{ نلاحظ الناتج بدون باقي} \quad (2) \text{ ت } 2023 \text{ نقسم } 2023$$

على 4 نلاحظ الناتج بباقي

ت¹⁰⁰ = 1 (استراتيجيات البدائل) حسب الملاحظة
وعليه يكون ت³ = - ت (استراتيجيات البدائل)

تمرين (3) : بسط ما يلي (1) ت⁴⁰ (2) ت¹⁰² ملاحظة (ت⁴ + ت⁶ = ت⁶)

الصيغ المختلفة للعدد المركب في الصورة الجبرية :

- (1) س + ت ص الجزء الحقيقي س والجزء التخيلي ص
 - (2) س حقيقي صرف الجزء الحقيقي س والجزء التخيلي صفر
 - (3) ت ص تخيلي صرف الجزء الحقيقي صفر والجزء التخيلي ص
- تدريب صفي : اكتب الجزء الحقيقي والتخيلي لكل مما يلي

(1) 3+ 5 ت

(2) 5

(3) 3 ت ، 4 (4 ت³ + 2

كتابة العدد المركب كأزواج مركبة : ملاحظة (علينا أن نضع العدد المركب في أبسط صورة وهي س + ت ص ثم نكتبه كزوج مرتب (س ، ص))

مثال 4 : أكتب ما يلي كأزواج مرتبة

(1) -3 ت + 2 ، (2 - 4 ت³ ، (3 - 5 ، (4 ت⁶

الحل : (1) -3 ت + 2 في أبسط صورة يكتب (2 ، -3)

(2) 2 - 4 ت³ يحتاج الى تبسيط وعليه 2 + 4 ت (استراتيجيات التبديل)

يكتب كزوج (2 ، 4) (استراتيجيات الانتقال من مرحلة الى مرحلة)

(3) 5 - كزوج مرتب (- 5 ، 0) (استراتيجيات الانتقال من مرحلة الى مرحلة)

(4) 6 ت كزوج مرتب (6 ، 0) (استراتيجيات الانتقال من مرحلة الى مرحلة)

تمرين 4 : أكتب ما يلي كأزواج مرتبة

(1) 2 ت³ - 7 ، (2 + 5 ت⁹ ، (3 ، 7

ضرب الأعداد التخيلية البحتة : ملاحظة (هنا علينا التأكد من الأعداد التخيلية البحتة في أبسط صورة)

- يتم ضرب العدد في العدد والوحدة التخيلية في الوحدة التخيلية

مثال 4 : أوجد ناتج كل مما يأتي :

(1) 2 ت³ x 3 ت

(2 . 3) (ت . ت) = (استراتيجيات التقسيم / التجزئة)

= 6 ت² (استراتيجيات التجانس)

(استراتيجية البدائل)

$$6- =$$

$$6- \cdot 15- \cdot 2 =$$

(استراتيجية البدائل)

$$6- \cdot 15- \cdot 2 =$$

(استراتيجية التجانس)

$$(6- \cdot 15- \cdot 2) =$$

$$90 = 2^2$$

$$10 = 3 -$$

تساوي الأعداد المركبة : (لإيجاد قيم س ، ص : علينا أن نجعل الأعداد المركبة في أبسط

صورة ثم نجعل الجزء الحقيقي يساوي الجزء الحقيقي والجزء التخيلي يساوي الجزء التخيلي)

مثال 5 : أوجد قيم س ، ص كلك مما يأتي :

$$1) \text{ إذا كان } 2س + 5ص = 15 - 10$$

$$2س = 10 - 2 \div 5ص = 15 - 5 \div (استراتيجية الفصل / الاستخلاص)$$

$$س = 5 ، ص = 3 - (استراتيجية الوزن المضاد)$$

$$2) 5س + 4ص = 15 + ت (س - 1)$$

$$5س = 15 ، 4ص = س - 1 (استراتيجية الفصل / الاستخلاص)$$

$$5س = 15 \div 5 (استراتيجية الوزن المضاد)$$

$$س = 3 ، 4ص = 1 - 3 (استراتيجية البدائل)$$

$$(استراتيجية الوزن المضاد) 4ص = 2 \div 4$$

$$ص = \frac{1}{2}$$

التقويم : تمارين ص 11 رقم 1) أ ، ب ، د ، 3) ب ، ج ، هـ ، 5) أ ، ب

2) أ ، ج ، ز ، 4) أ ، ب ، 6) أ ، و



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

The extent to which teachers use creative thinking skills in teaching mathematics to students of the second part of the basic education stage from their point of view in the city of Benghazi

رقية عبد الغني الزوي

محاضر بكلية التربية - جامعة بنغازي

Rukaia Abd Al - Ghani Al-Zawi

Lecturer at the Faculty of Education, University of Benghazi

Rukaia.rahil@uob.edu.ly

وفاء عمر علي الدرباك

محاضر مساعد بكلية التربية - جامعة بنغازي

Wafa Omar Ali AL-drak

Assistant Lecturer, Faculty of Education, University of Benghazi

Wafa.aldrbak@uob.edu.ly

أمانى علي سليمان المغربي

Amany Ali Soliman Hamad Almagr

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت أداة الدراسة من استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة بنغازي، و تكونت الاستبانة من (48) فقرة، حيث تم تقسيم كل استبانة إلى خمسة محاور وهي: استخدام مهارة الطلاقة، استخدام مهارة المرونة، استخدام مهارة الأصالة، استخدام مهارة الإفاضة، استخدام مهارة الحساسية للمشكلات، وكان مجتمع الدراسة متكون من جميع معلمي الرياضيات للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة بنغازي والذين يبلغ عددهم (421) معلماً ومعلمة، و قد اختيرت عينة الدراسة منهم بطريقة عشوائية وكان عددها (130) معلماً ومعلمة. وكان من أهم مخرجات الدراسة أن أكثر المهارات الإبداعية استخداماً لدى المعلمين هي مهارة الطلاقة بمعدل مرتفع جداً بمتوسط حسابي (4.48)، وتليها مهارة الحساسية للمشكلات بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (4.44) في حين جاءت في المرتبة الثالثة مهارة المرونة بدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4.36) وجاءت مهارة الإفاضة في المرتبة الرابعة بمتوسط (4.29) وأقل مهارة كانت مهارة الأصالة بمتوسط (4.26)، فضلاً عن ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات آراء المعلمين حول محاور الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والمؤهل التربوي والخبرة المهنية. وقد أوصت الدراسة ببحث المعلمين على استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات، وعقد دورات تدريبية لمعلمي وملمات الرياضيات بهدف تعزيز درجة امتلاكهم لاستراتيجيات التدريس باستخدام مهارات التفكير الإبداعي والنهوض بمستواهم في مجال طرح الأسئلة الإبداعية، وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر وبخاصة مهارة المرونة.

الكلمات المفتاحية: المعلم - المهارة - التفكير الإبداعي - مرحلة التعليم الأساسي - تدريس الرياضيات.

Abstract:

The current study aimed to identify the extent to which teachers use creative thinking skills in teaching mathematics to students of the second part of the basic education stage from their point of view in the city of Benghazi. To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive and analytical method, and the study tool consisted of a questionnaire after verifying its reliability and stability by showing it to a number of arbitrators, which consisted of (48) paragraphs, where each questionnaire was divided into five axes, namely: Using the skill of fluency, using the skill of flexibility, using the skill of originality, using the skill of elaboration, using the skill of sensitivity to issues, and the study population was made up of all mathematics teachers of the second part of the basic education stage in Benghazi city, numbering (421) male and female teachers, and the study sample was randomly selected from them (130) male and female teachers. One of the most important findings of the study was that the most used creative skills among teachers is the fluency skill with a very high degree with an arithmetic mean of (4.48), followed by the skill of sensitivity to issues with a very high

degree with an arithmetic mean of (4.44), while the third rank was the skill of flexibility with a very high degree with an arithmetic mean of (4.36), the skill of elaboration came fourth with an average of (4.29) and the lowest skill was the skill of originality with an average of (4.26) in addition, there were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 = \alpha$) between the averages of teachers' opinions on the study themes due to the variables of gender, scientific qualification, specialization, educational qualification and professional experience. The study recommended urging teachers to use creative thinking skills in teaching mathematics, and holding training courses for teachers of mathematics to enhance the degree of their possession of teaching strategies using creative thinking skills, improve their level of asking creative questions, and develop their skills continuously, especially the skill of flexibility.

Keywords: -

Teacher – Skill -Creative Thinking -Basic Education Stage -Teaching Mathematics.

المقدمة:

خلق الإنسان مزوداً بإمكانيات عقلية هائلة يجب أن توجه بالطريقة والأسلوب القائم على الإبداع والتفكير السليم لكي يقوم الإنسان بوظيفته في عمارة الكون على أفضل وجه، لذا يجب أن تشمل جميع المواقف التعليمية استخداماً لمهارات الإبداع التعليمي كي يكون المتعلم قادراً على حل كل المشكلات التي تواجهه من خلال طرح وتوليد الأفكار التي تساعده على الوصول إلى الحل المطلوب للمشاكل التي يتعرض لها في حياته، وبما أن مادة الرياضيات من المواد العلمية الهامة كونها تحتوي على كمّ معرفي يرتبط بحياة المتعلم ارتباطاً وثيقاً، فإن تعلمها أضحى ضرورياً حتى يصبح لديه القدرة على مواجهة وحل المشكلات التي تواجهه، وتفسير الظواهر العلمية ذات العلاقة بحياته اليومية، وذلك كله يتحقق من خلال استخدام استراتيجيات حديثة تدعم تعلم المتعلمين وتنمي التفكير لديهم. (سعادة، 2015).

لذا فقد أصبح التفكير ضرورياً جداً كون مجتمعنا الحالي يضح بالمعلومات والمعارف والأفكار، من هنا جاءت فكرة ضرورة إكساب التلاميذ كيفية العمل على التحليل المنطقي للمعرفة وصنع القرارات المتعلقة بها وحل مشكلاتها التي تواجههم يومياً، وذلك من خلال رفع درجة الوعي لديهم وتوسيع تصوراتهم ومداركهم وتنمية الخيال والشعور نحو أنفسهم ونحو قدراتهم، و لأن التفكير هو ما يقودنا نحو التقدم فإن التفكير الابتكاري يعد من أرقى النشاطات الإنسانية، حيث أن التقدم العلمي لا يمكن أن يتحقق دون تطوير القدرات الإبداعية فتطور المجتمعات الإنسانية مرهون بما يتوفر من مخزون من القدرات الإبداعية، ولقد اعتبر العديد من الباحثين أن الخيال الإبداعي يعتبر تفكيراً تبادلياً يختص به النصف الأيمن من الدماغ، يتميز بإنتاج العديد من الاستجابات التي قد لا تكون معلومات تلقاها الفرد حيث ينطوي على معلومات وأفكار ونواتج جديدة، ويجب الاهتمام هنا بنوعية تلك النواتج وكميتها. (الرابغي، 2014). ولقد أصبح استخدام المعلم لمهارات الخيال الإبداعي في التدريس من الأمور المهمة التي تسعى المؤسسات التربوية جاهدة إلى تحقيقها، وذلك لأنها تساعد المتعلم على معرفة قدراته وإمكاناته، ومن ثم تنمية هذه القدرات واستثمار هذه الإمكانيات. (الزعبي وآخرون، 2009). وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي واستخدامها في التدريس وتنميتها لدى الطلاب أنفسهم، ومن هذه الدراسات دراسة الشمري (2023). كما أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة (Mann, E.L., 2006) أن الطلاب الذين تلقوا

تعليمًا مبنيًا على الإبداع مثل تحويل المفاهيم المجردة إلى نماذج مرئية قد حققوا نتائج واضحة في مهارات التفكير و المرونة أفضل من أولئك الطلاب الذين تلقوا تعليمًا تقليديًا. وأظهرت مخرجات بعض تلك الدراسات أن هناك نسبة مرتفعة جداً لاستخدام المعلمين لمهارة الطلاقة، ونسبة ضعيفة لاستخدام المعلمين لمهارة الأصالة، من مهارات التفكير الإبداعي الخمس. لذلك سيتم من خلال هذه الدراسة معرفة مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي.

مشكلة الدراسة:

أصبح التحدي الحقيقي للتربويين منذ القرن الماضي استخدام مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص والعمل على تنميتها وتطويرها بشكل مستمر ليتمكن المتعلمين من التعمق دون تردد في متغيرات الحياة والثقافات المحيطة بنا وما تطرحه من أفكار ومعارف ومعاملات ومشكلات وصعوبات يمكن أن تواجه الفرد في بيئته.

لذا فإن استخدام التفكير الجانبي ومهاراته من قبل المعلمين أصبح أمر ضروري في الحياة الحديثة المعاصرة، التي تتطلب الاهتمام بهذا التفكير ودواعيه. حيث أكدت الكثير من الدراسات السابقة على ضرورة استخدام هذا التفكير وجعله مهارة مهمة ليعرف المعلم ويوظف هذه المهارات في جانب مهم وهو جانب التدريس كدراسة الشمري والعنزي (2023).

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لمعرفة مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لمعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة بنغازي؟
2. ما مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة بنغازي؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لمعرفة مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني لمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، المؤهل التربوي، الخبرة المهنية).

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مهارات التفكير الإبداعي واستخدامها في تدريس الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي.
2. التعرف إلى مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي.
3. الكشف عما إذا كان هناك تباينات ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لمعرفة مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم

الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، المؤهل التربوي، الخبرة المهنية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: -

- استقصاء مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، والحساسية للمشكلات) في تعليم الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.
- كشف وجهات نظر معلمي الرياضيات وانطباعاتهم عن مدى استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تعليم الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.
- تساعد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في إعداد برامج تدريبية لإنعاش قدرات معلمي الرياضيات وتحسين أدائهم في استخدام مواهب التفكير الإبداعي وتوظيفها لتحسين المخرجات.

الأهمية التطبيقية: -

- تسعى الدراسة لتقديم معلومات إضافية عن مهارات التفكير الإبداعي وأهمية تطبيقها في البرنامج التعليمي ومالها من دور كبير في الحياة العملية والعلمية.
- تسهم في فتح المجال أمام الباحثين الآخرين المهتمين بمعرفة خبرات التفكير الإبداعي في إجراء بحوث جديدة من خلال الاطلاع على نتائجها.
- التطورات التربوية في قطاع التعليم تؤكد ضرورة امتلاك المعلمين لحرفية التفكير الإبداعي.
- تفيد الدراسة في توجيه اهتمام مخططي برامج إعداد المعلم، والأكاديميين والباحثين نحو استخدام كفاءات التفكير الابتكاري، وتوظيفها لتحسين المخرجات التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

1. المهارة: "هي قدرة الفرد على القيام بسلوك مهاري في أداء مهمة معينة". (سيليني، 2020).
وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة الطالب علي التعامل مع العمليات الرياضية بسرعة ودقة وفهم وإتقان.
 2. التفكير الإبداعي: "هو أحد أنماط التفكير الذي يستخدم في إنتاج أفكار متجددة ومبتكرة (الطلاقة) ويتسم بالتنوع والاختلاف (المرونة) غير التكرار أو غير الشائع (الأصالة)". (وهيب، 2020)
ويعرف إجرائياً بأنه: قدرة الطالب علي إيجاد مجموعة حلول غير تقليدية للمسائل والمشكلات الرياضية.
 3. مهارة التفكير الإبداعي: "هي عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد، في معالجة المعلومات والبيانات؛ لتحقيق أهداف تربوية متنوعة منها: تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، والتنبؤ بالأمور، وتقييم الدليل، وحل المشكلات، والوصول إلى استنتاجات، وتشمل عدداً من المهارات ومنها: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، وحساسية المشكلات" (خوالدة، 2016).
- وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة الطالب على إيجاد أو ابتكار أكثر من حل لمشكلة رياضية واحدة بحيث يتسم الحل بالدقة والسرعة والإتقان والفهم باستخدام الأساليب العلمية والقوانين الرياضية الصحيحة.

حدود الدراسة:

تتمثل هذه الحدود في الآتية:

1. الحدود البشرية: معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

2. الحدود الزمنية: طبق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023\2024.
3. الحدود المكانية: مدارس الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم الليبية في مدينة بنغازي وهي مدارس عامة.
4. الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على معرفة مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تعليم الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي.

الإطار النظري: -

مفهوم التفكير الإبداعي:

يعرف بأنه "قدرة الفرد على ابتكار وإنتاج كل ما هو فريد من نوعه أو غير معتاد بما يحفز الفرد على الابتكارات الجديدة". (العابد 2015).

والإبداع سمة من سمات البشر، فكل فرد لديه استعداد ورغبة فطرية في تعلم كل أنواع التفكير بما فيها التفكير الإبداعي، ولا ينتمي الإبداع للعظماء فقط بل هو صفة وخاصة إنسانية، لكن لا يتحصل عليه الكثير من الأفراد، لأنهم يجمدون أنفسهم بطرق معتادة ومألوفة، فهم لا يسمحون لأنفسهم بالتوسع أو النمو.

وهو العمل المنتج للشخص المبدع، ونتيجة لتفكيره في حلول جديدة ومبتكرة للمشاكل التي يواجهها، ويتمثل هذا النوع من الفكر في تلك الاستجابات المتوافقة التي يقدمها ذلك الفرد على شكل سلوك مختلف عن السلوكيات المعتادة الأخرى والمألوفة للأشخاص الآخرين من مجتمع واحد وفئة عمرية واحدة. (الحلاق، 2010).

ويعرفه جسيكيوفسكي على أنه "عملية التفكير المرتبطة بتطوير أفكار جديدة ومفيدة".
(Wojciehowski, M., & Ernst, J. (2018)).

أهمية التفكير الإبداعي:

تتمثل أهميته في عدة نقاط، منها ما يلي: (أمال، 2016)

- القدرة على تحديد الأهداف بشكل مبسط وسهل.
- الثقة بالنفس وحسن الظن بالآخرين.
- الاستفادة من الفرص بقدر الإمكان.
- إمكانية تذليل الصعوبات، وإيجاد الحلول للمشكلات.
- القدرة على تقدير الحقائق ووضع الحلول السليمة.
- قابلية تحمل الأعباء والمسؤوليات.

مكونات التفكير الإبداعي:

إن الابداع يعتبر ظاهرة متعددة الوجوه، وهناك أربع جوانب أو مظاهر أساسية للإبداع، ولا يمكن توضيح مفهوم الإبداع إلا من خلال الإحاطة الشاملة بالجوانب الأربعة الآتية (الحري والبروني، 2020):

1. الشخص المبدع (creative person): بخصائصه المعرفية والتطورية.
2. المنتج الإبداعي (creative product): أي أن الابداع هو ظاهرة الإنتاج الجديد من خلال التفاعل بين الانسان وما يواجهه من مواقف وخبرات مما يوصله إلى صورة جديدة.
3. العملية الإبداعية (creative process): أنماط التفكير ومراحلها ومعالجة المعلومات.
4. الموقف الإبداعي (creative press): ويقصد بها مجموعة مواقف مختلفة توفرها البيئة للأفراد والتي تسهل الأداء الإبداعي لديه.

مفهوم مهارات التفكير الإبداعي:

التفكير الإبداعي كغيره من التفكير له مهارات يتميز بها عن غيره من أنواع التفكير، ويعرف العبد مهارات التفكير الإبداعي بأنها "عمليات ذهنية يستخدمها الفرد في المواقف الإبداعية: للوصول إلى إبداع جديد ومختلف، ويضم مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة والإفازة والحساسية للمشكلات". (العبد ، 2020).

فضلا عن التعقيد الهائل في المشكلات وما يتطلبه من حلول غير تقليدية، فإن التطور الهائل في جميع مجالات الحياة، استدعى أن تكون مهارات التفكير الإبداعي ضرورة للنمو والبقاء، فلم يعد تتميتها وتعلمها ترفاً يمكن الاستغناء عنه. (طه، 2020).

ويشير عبد السلام أن التفكير الإبداعي يشتمل على ثلاث أقسام أساسية، هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، بالإضافة إلى مهارتين فرعيتين وهما: الإفازة، الحساسية للمشكلات. (عبد السلام، 2020).

وعلى الرغم من هذا الاختلاف في تحديد مفهوم مهارات التفكير الإبداعي فإنهم يتفقون جميعاً أن مهارات التفكير الإبداعي تتمثل في الطلاقة والمرونة والأصالة والإفازة والحساسية للمشكلات.

مهارات التفكير الإبداعي:

أجمعت أغلب الدراسات التي تناولت موضوع التفكير بأن هناك خمس مهارات رئيسية للتفكير وهي:

1. مهارة الطلاقة: وتعرف بأنها القدرة على تطوير الأفكار في فترة زمنية محددة، فالشخص المبدع متفوق من حيث كمية الأفكار التي يطرحها لموضوع معين في فترة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، أي لديه قدرة عالية على سيولة الأفكار وسهولة توليدها. (ريان، 2006؛ الشقحاء 2003)
2. مهارة المرونة: هي النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس، وللمرونة دور كبير في الإبداعات التي نلمسها ونراها ومن أمثلة المرونة سياسة الإثراء الوظيفي التي تحقق صالح العمل وتنبع معها حاجة إثبات الذات عند الموظف. (الصيرفي، 2003)

3. **مهارة الأصالة:** هي التجديد أو الانفراد بالأفكار، فالشخص المبدع ذو تفكير أصيل أي أنه يبتعد عن المعتاد، فهو لا يكرر أفكار الآخرين، فتكون الأفكار التي ينتجها جديدة إذا ما حكمنا عليها في ضوء الأفكار التي تبرز عند الآخرين. (عواشريه، 2009)
4. **مهارة الإفاضة:** هي القدرة على إضافة عناصر ومكونات للأشكال الأولية وتقديم تفاصيل للموضوع الغامض. (ريان، 2006)
5. **مهارة الحساسية للمشكلات:** وتعني الوعي والإحساس بوجود مشكلة بحاجة إلى حل وطرح أسئلة عن أسباب عدم حلها وإمكانية حلها والمساهمة في حلها بإبداع. (العزة، 2002).

أهمية مهارات التفكير الإبداعي:

أصبحت الحاجة لمهارات التفكير الإبداعي في هذا الوقت ضرورة هامة لما لها من أهمية في تطوير كلا من الفرد والمجتمع ولما لها من تأثير على العملية التعليمية بشكل كبير، حيث تعد أحد الأهداف الرئيسة للتعليم، حيث تساعد هذه المهارات الأفراد على إيجاد أفكار فعالة وجديدة ومبتكرة في المجتمع الحديث بالإضافة إلى دورها المهم في تشجيع التعلم النشط. وبناء على ما تقدم فإنها أصبحت ضرورة ملحة بصفقتها طريقة متقدمة لتغيير النظام التعليمي من الشكل التقليدي إلى نمط الحداثة والتطور.

أهداف التدريس عن طريق استخدام مهارات التفكير الإبداعي:

باستخدام مواهب التفكير الخلاق في التعليم يمكن تحقيق العديد من الأهداف منها (شاهين، 2013، 1):

- جعل الطالب هو أساس العملية التربوية.
- تطوير كفاءات وقدرات الطلاب في التحليل والتفكير المنطقي.
- دعم وتعزيز الإبداع والتجديد فكرياً وأسلوباً لدى الطلاب.
- تحسين ذكاء الطلاب واستخدامه في سرعة التصرف في حل المشكلات.
- تنمية وسائل الإبداع التعليمي.
- تعزيز السمات الشخصية والاجتماعية التي تريد من فاعلية الخلق الإبداعي للقيم.
- تنمية كفاءات الإتقان والإنجاز الإبداعي في الأعمال المهنية.

الصعوبات التي تواجه المعلم في تطبيق مهارات التفكير الإبداعي:

يشير جروان (2005: 77_81) إلى أن عقبات مهارات التفكير الإبداعي تتمثل في أمرين هما:

- أ- **العقبات الشخصية:** وهي ضعف الثقة بالنفس، الحماس المفرط، التشيع، التفكير النمطي، الشعور بالعجز، التسرع، وتغيير العادة.
- ب- **العقبات الظرفية والاجتماعية:** وهي العقبات المتعلقة بالموقف ذاته، أو بالجوانب الاجتماعية أو الثقافية، ومنها:
 - مقاومة التغيير والنقيد بالأفكار والتقاليد الثابتة.

- عدم التوازن بين الجد والفكاهة.
- عدم التوازن بين التنافس والتعاون.
- الخوف من النقد أو الفشل.

كما أن (Bolden,2010) قد ركز على بعض التحديات التي تواجه المعلم عند استخدام التدريس الإبداعي منها على سبيل المثال، عدم توفر الدعم التربوي مثل البرامج التدريبية التي تؤهل المعلم لمعرفة كيفية استخدام مهارات التفكير الإبداعي، كما إن المناهج الحالية تركز بشكل كبير على الكم وليس الكيف حيث يتعذر توافر عنصر الفهم والإبداع.

الدراسات السابقة:

1. دراسة (مارية الشمري، 2023)

حاولت الدراسة الاطلاع على واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من جانب المشرفين التربويين بمدينة تبوك، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، لوصف متغيرات البحث وبناء أداة جمع البيانات؛ حيث استخدم استبانة مكونة من (30) فقرة وتكونت عينة البحث من (41) معلماً ومعلمة من الصفوف الأولية اختبروا بالطريقة العشوائية، وقد خلصت نتائج الدراسة لمهارات التفكير الإبداعي في المرتبة الأولى الأصالة بمتوسط (2.64) ويليها المرونة بمتوسط (2.60) ويليها الطلاقة بمتوسط يبلغ (2.58) وعدم وجود تباينات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

2. دراسة (أ. مارية الشمري و د. منصور العنزي، 2023)

استهدفت الدراسة الاطلاع على درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم بمدينة تبوك، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (237) من معلمي الصفوف الأولى لعام (2022) بالطريقة العشوائية، وقد تم استخدام استبانة مكونة من (30) فقرة ملخصة لمهارة: (الطلاقة، المرونة والأصالة) بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد خلصت قراءات البحث إلى أن درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظرهم كانت عالية لمهارات التفكير الإبداعي ككل ، ولكل مهارة على حده (المرونة بمتوسط (3.60)، الطلاقة بمتوسط (3.57)، والأصالة بمتوسط (3.47)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما أنه لا يوجد تباينات إحصائية لعدد الدورات التدريبية للمهارات عند مستوى الدلالة (0.05).

3. دراسة (تهاني الذويبي، 2022)

سعت هذه الدراسة إلى الاطلاع على مدى تطبيق معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي، ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة عشوائية (210) معلمة للعلوم في المدارس الحكومية بالطائف، وتكونت العينة من (114) معلمة علوم وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

مثل مهارة المرونة بمتوسط (4.4)، ومهارة الأصالة بمتوسط (4.2)، ومهارة الطلاقة بمتوسط (4.2)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) أو أقل تبعاً لمتغير المؤهل أو عدد سنوات الخبرة.

4. دراسة (سلطان القحطاني، 2019)

سعت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر طلبتهم وعلاقتها بمتغيرات الجنس، ونوع القسم (علمي، أدبي) في محافظة المفرق بالأردن. واستخدم فيها المنهج الوصفي القائم على الأسلوب المسحي، حيث تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية بنسبة (10) من مجتمع الدراسة بلغ عدد أفرادها (365) طالبا وطالبة، ولجمع البيانات تم إعداد استبانة مكونة من (34) فقرة وقد كشفت مؤشرات الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية ككل جاءت بمستوى مرتفع، وحصل مجال الطلاقة على الترتيب الأول، بينما جاء مجال الأصالة في الترتيب الأخير كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لكفاءات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير نوع القسم، ولصالح طلبة العلمي.

5. دراسة (عبد الله العقاد، 2022)

حاولت هذه الدراسة الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التدريس التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بأمانة صنعاء، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واختارت الاستبانة بصفتها أداة ملاحظة وتكونت العينة من (64) معلما ومعلمة ووجدت أن درجة ممارسة الدراسة ضعيفة وبمتوسط حسابي (2.25) كما أظهرت الدراسة لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجة ممارسة الدراسة تعزى لمتغير التخصص ومتغير المؤهل ووجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجة ممارسة الدراسة تعزى لمتغير الجنس في مجال مهارة الطلاقة لصالح الإناث، كما أنه لا وجود لفروقات دالة إحصائية في مهارتي الأصالة والمرونة.

6. دراسة (بيداء التركي، ونهى النشوان، 2021)

استهدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض حيث كان عددهم (719) معلمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة مكونة من (215) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وللوصول إلى أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مهارات التفكير الإبداعي اللازم تنميتها في تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة، وقد خلصت النتائج بممارسة جميع المهارات بمتوسط حسابي عام بلغ (2.47 من 3.00) وقد تبين درجة ممارسة المعلمات إلى (درجة كبيرة) وقد جاءت في المرتبة الأولى مهارة الطلاقة بمتوسط (2.49 من

3.00) ويليها الأصالة بمتوسط (2.48 من 3.00) وجاءت المرونة في المرتبة الثالث بمتوسط (2.45 من 3.00).

7. دراسة (د. سالم عبد الله، 2021)

سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين، تم اختيار عينة تكونت من (120) مشرفاً تربوياً وتم استخدام استبانة مكونة من (22) فقرة وتوصلت إلى خلاصة أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.51-3.61) وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.56) وبدرجة متوسطة، و توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس ولأثر الخبرة لصالح ذوي خبرة 10 سنوات.

8. دراسة (حسين، 2020)

حاولت الدراسة معرفة درجة وعي معلمي مدارس شرقي القدس بمهارات التدريس الإبداعي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة التي طبقت على عينة عشوائية بلغت (65) معلماً، ووصلت إلى نتائج كان أهمها أن درجة وعي المعلمين بمهارات التدريس الإبداعي قد حصلت على نسب مئوية عالية، وأظهرت الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو التدريس الإبداعي كبير جداً، وأنه لا توجد تباينات إحصائية عند مستوى الدلالة عند المستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة الدراسات السابقة:

تبين من خلال عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة أنها اهتمت بدراسة الموضوع وركزت على بعض النقاط حيث كان هناك اهتمام كبير ومرتفع لدى الباحثين من دول العالم كافة بمدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في التدريس، تختلف الدراسات السابقة مع هذه الدراسة الحالية في الفئة العمرية للدراسة، فمنها ما اهتم بالشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي كدراسة (أ. مارية الشمري و د. منصور العنزي، 2023) وتتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي كدراسة (بيداء التركي، ونهى النشوان، 2021) ودراسة (تهاني الذويبي، 2022) ومنهم من أهتم بطلاب المرحلة الثانوية كدراسة (د. سالم عبد الله، 2021) ودراسة (القحطاني، 2019)، أما دراسة (حسين، 2020) كان الاختلاف فيها عن الدراسة الحالية بعدم أخذ مرحلة دراسية معينة بحيث تم اختيار مدارس شرقي القدس ككل وأخيراً. كما جاءت معظمها متفقة مع الدراسة الحالية في هدفها الرئيس وهو الكشف عن مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في التدريس.

فضلا عن ذلك فإن هذه الدراسة تميزت بتناول مادة دراسية معينة وهي الرياضيات، خلاف الدراسات السابقة التي تناولت مواد دراسية مختلفة. كما اتفقت جميع الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي. وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في إعداد الاستبانة لمهارات التفكير الإبداعي الخمس. وبشكل عام تمت الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في فهم موضوع الدراسة فهما جيدا وصياغته بشكل جيد حيث ساعدت الدراسات السابقة الباحثات في تصور أبعاد الدراسة واختيار العنوان والمجتمع والعينة في الاعتماد على

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

المنهج الوصفي، وبناء الاستبانة الخاصة بالدراسة وكذلك في المعالجة الإحصائية بتحليل النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي لكونه أكثر المناهج ملائمة لإجراء مثل هذا النوع من الدراسات بهدف معرفة مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي وعرضه على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة بنغازي. ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المبحوثين التي قد تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والمؤهل التربوي والخبرة المهنية.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة متكون من جميع معلمي الرياضيات في المدارس العامة للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة بنغازي، وقد بلغ عددهم (421) معلما ومعلمة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2023/2024.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من المعلمين لمادة الرياضيات للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والتابعين للمدارس العامة لتعليم الأساسي لمدينة بنغازي حيث بلغ عدد عينة الدراسة من المعلمين (132) معلماً، اختيرت عينة المعلمين والمعلمات من المدارس العامة للتعليم الأساسي لمدينة بنغازي لفرع البركة التي بلغ عددها (18) مدرسة من أصل (49) مدرسة عامة وهي كالتالي (مدرسة خالد بن الوليد، مدرسة حفيدات المختار، مدرسة زهرات المستقبل، مدرسة الصديقة، مدرسة 24 ديسمبر، مدرسة الوفاء، مدرسة الصادق باله، مدرسة شهداء الفويحات، مدرسة يوسف بوكر، مدرسة شهداء بوهديمة، مدرسة الرائدات، مدرسة المجد، مدرسة أحمد رفيق المهدي، مدرسة إشراق الغد، مدرسة شهداء جندوبة، مدرسة الأمل الكبير، مدرسة شهداء أرض لموم، مدرسة طليطلة).

حيث قامت الباحثات بتوزيع عدد (130) استبانة على المعلمين والمعلمات تم استرجاع عدد (100) استبانة، 10 منها تبين عدم صلاحيتها للاستخدام، حيث أن عدد (90) منها قابلة للتحليل الإحصائي وهي تمثل عينة الدراسة من المعلمين.

خصائص العينة:

أولاً: حسب النوع:

النوع	العدد	النسبة
ذكر	23	25.56%
أنثى	67	74.44%

المجموع	90	%100
---------	----	------

ثانيا: حسب المؤهل العلمي:

النوع	العدد	النسبة
بكالوريوس	57	%63.33
ماجستير	11	%12.22
أخرى	22	%24.45
المجموع	90	%100

ثالثا: حسب التخصص:

النوع	العدد	النسبة
رياضيات	60	%66.67
أخرى	30	%33.33
المجموع	90	%100

رابعا: حسب المؤهل التربوي:

النوع	العدد	النسبة
تربوي	67	%74.44
غير تربوي	23	%25.56
المجموع	90	%100

خامسا: حسب الخبرة المهنية:

النوع	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	2	%2.22
من 5 سنوات الى 10 سنوات	14	%15.56
أكثر من 10 سنوات	74	%82.22
المجموع	90	%100

أداة الدراسة:

صممت البحوث الاستبيان في صورته الأولى و تكونت من (48) فقرة مستفيدين من الدراسات السابقة المتعلقة بمدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرض هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من وضوح المفردات وسلامة صياغتها و مدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم وضع الاستبانة في الصورة النهائية لتتكون من (48) فقرة وزعت على خمسة محاور وهي مهارات التفكير الإبداعي الخمس ومدى استخدام المعلم لكل هذه المهارات وهي مهارة الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، وحساسية المشكلات والتي تعكس مشكلة الدراسة. أخيرا تم استخدام

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

مقياس ليكرت الخماسي حيث تم تحديد خمس خيارات هي: (موافق تمام، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً).

جدول (1) لمقياس ليكرت الخماسي المستخدم في الدراسة:

المقياس	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
التقويم الكمي	5	4	3	2	1

حيث تم توزيع هذه العبارات على فرضيات الدراسة.

صدق الأداة:

قامت الباحثات بإعداد الاستبانة في شكلها الأولي وتم توزيعها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية-جامعة بنغازي، وكان عددهم (9) ممن لديهم خبره كافية وأخذ آراءهم بخصوص الأسئلة المقترحة ومدى وضوح الفقرات والأسئلة، وكانت لديهم كامل إتاحة الفرصة بحذف أو إضافة ما يروونه مناسباً وملائماً للموضوع، وقامت الباحثات بتعديل ما يلزم إلى أن وصلت الاستبانة لصورتها النهائية.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة المعامل (0.874) وهو قيمة ذات دلالة إحصائية عند (0.05) حيث يدل على ثبات الاستبانة وصدقها وكان عدد عينة المعلمين والمعلمات (48).

الوسائل الإحصائية:

تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي Spss لتحليل البيانات ومن ثم تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية حيث تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب بمقياس ليكرت الخماسي، ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدى ($4 = 5 - 1$) تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للوصول إلى طول الفترة $0.08 = \frac{5}{4}$ ، كما تم استخدام معامل الفا كرونباخ، تكرار العدد والنسبة المئوية، والانحراف المعياري و المتوسط الحسابي كما تم استخدام اختبار (t-test) للكشف عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة.

الجدول (2) يوضح المعيار المعتمد في تفسير النتائج حسب المتوسط الحسابي:

الرقم	مدى المتوسط الحسابي	المستوى	الاستجابة
1	1.80 -	منخفض جداً	غير موافق تماماً
2	أكبر من 1.80 - 2.60	منخفض	غير موافق
3	أكبر من 2.60 -	متوسط	غير متأكد

		3.40	
موافق	مرتفع	أكبر من 3.40 - 4.20	4
موافق تماماً	مرتفع جداً	أكبر من 4.20 - 5	5

عرض نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

معيار الحكم على النتائج:

للتعرف على تقديرات العينة نحو مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات، تم تقسيم المتوسطات الحسابية، وتحديد الأهمية النسبية وذلك لأنه يتناسب مع مقياس ليكرت الخماسي الذي تعتمد عليه أداة الدراسة، الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) المعيار المعتمد في تفسير النتائج حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	المستوى	درجات المتوسطات في فقرات المحاور
1	منخفض جداً	1 - 1.80
2	منخفض	أكبر من 1.80 - 2.60
3	متوسط	أكبر من 2.60 - 3.40
4	مرتفع	أكبر من 3.40 - 4.20
5	مرتفع جداً	أكبر من 4.20 - 5

أولاً: السؤال الأول: ما مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة بنغازي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحديد درجة الصعوبة لكل فقرة من فقرات محاور استبانة المعلمين.

بالنسبة للمحور الأول: استخدام مهارة الطلاقة:

الجدول (4) يوضح النتائج المتعلقة بمدى استخدام المعلم لمهارة الطلاقة في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم:

الترتيب	مستوى الصعوبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرات
1	مرتفع جداً	92%	0.64	4.58	1. يمهّد المعلم الدرس بأسئلة وأنشطة مثيرة للتفكير.

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

2.	يهيئ المعلم للمواقف لإثارة الانتباه لمتابعة الدرس.	4.55	0.56	91%	مرتفع جداً	4
3.	ينوع في الوسائل والأنشطة التعليمية بما يناسب محتوى التعلم.	4.57	0.58	91%	مرتفع جداً	2
4.	يبني المعنى بأكثر من طريقة من خلال التواصل بطرائق متنوعة (كتابة، قراءة).	4.54	0.56	91%	مرتفع جداً	5
5.	يعبر عن الفكرة الرياضية الواحدة بأكثر من أسلوب.	4.47	0.62	89%	مرتفع جداً	7
6.	ينوع في طرح الأسئلة التي توسع الإدراك والأفق (تخيل لو أن...؟ ماذا لو...؟ كيف...؟).	4.48	0.57	90%	مرتفع جداً	6
7.	التنوع في حل المسائل الرياضية بطرائق مختلفة.	4.47	0.56	89%	مرتفع جداً	9
8.	ينوع بين الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة (ما رأيك في...؟ كيف تستطيع...؟) (والمغلقة) كم العدد...؟ ما نص القانون...؟ هل يمكن أن...؟).	4.46	0.58	89%	مرتفع جداً	8
9.	يقدم أمثلة متنوعة مع الاحتفاظ بالفكرة الأساسية لهذه الأمثلة.	4.42	0.60	88%	مرتفع جداً	11
10.	يهيئ فرص تقديم الأمثلة على المفاهيم الرياضية.	4.36	0.68	87%	مرتفع جداً	13
11.	إتاحة الوقت المناسب لتطبيق المفاهيم الرياضية الجديدة في الدرس.	4.38	0.65	88%	مرتفع جداً	12
12.	يشجع عمل ارتباطات بين محتوى التعلم والحياة الواقعية.	4.46	0.58	89%	مرتفع جداً	10
13.	يراعي الفروق الفردية في أساليبها التقييمية.	4.56	0.58	91%	مرتفع جداً	3
مهارة الطلاقة		4.48	0.28			

يتضح من الجدول السابق وفقاً للمتوسطات ما يأتي:

أن متوسطات إجابات المعلمين عن فقرات هذا المحور تتراوح بين (4.36-4.58)، حيث أظهرت النتائج أعلى فقرتين لهذا المحور هي الفقرة الأولى من الجدول في المرتبة الأولى وكانت المستوى الانحراف المعياري (0.64) وبمتوسط (4.58) أي أن النسبة المئوية (92%) وهي التي توضح تمهيد المعلم الدرس بأسئلة وأنشطة مثيرة

للتفكير، وتليها في الأهمية الفقرة الثالثة من الجدول وكان مستوى الانحراف المعياري لها (0.58) وبمتوسط (4.57) أي أن النسبة المئوية (91%) وهي التي توضح التنوع في الوسائل والأنشطة التعليمية بما يناسب محتوى التعلم، في حين قد جاءت أدنى فقرتين لصعوبات هذا المحور الفقرة العاشرة في المرتبة الأخيرة بمستوى الانحراف المعياري (0.68) وبمتوسط (4.36) أي أن النسبة المئوية (87%) ، التي تفيد بأن يهيئ فرص تقديم الأمثلة على المفاهيم الرياضية، وتليها جاءت الفقرة الحادي عشر بمستوى الانحراف المعياري (0.65) وبمتوسط (4.38) أي أن النسبة المئوية (88%).

وبالتالي نستنتج أن المتوسط الحسابي الكلي لمدى استخدام المعلمين لمهارة الطلاقة في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي هو (4.84) وبانحراف معياري (0.28) وهي تعد قيمة مرتفعة، وهذه النتيجة تؤكد ن نسبة كبيرة من أفراد العينة توافق على استخدام مهارة الطلاقة في تدريس الرياضيات.

وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (القحطاني، 2019) و دراسة (التركي، النشوان، 2021) حيث إن في هاتين الدراستين كانت مهارة الطلاقة هي الأعلى نسبة بين كل المهارات.

بالنسبة للمحور الثاني: استخدام مهارة المرونة:

الجدول (5) يوضح النتائج المتعلقة بمدى استخدام المعلم لمهارة المرونة في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم:

الترتيب	مستوى الصعوبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرات
13	مرتفع	82%	0.85	4.08	1. يدعم نقد الأفكار والمفاهيم والحلول المطروحة.
10	مرتفع جداً	86%	0.68	4.31	2. يستخدم تمهيد واستراتيجيات تدريسية تحت على طرح الأفكار المتنوعة.
4	مرتفع جداً	89%	0.64	4.44	3. يتقبل جميع الأفكار التي تصدر من الطلبة أيا كانت بشرط ألا يتماذى الطالب على المعلم.
3	مرتفع جداً	89%	0.56	4.47	4. يشجع على الحوار والمناقشة بين محاور العملية التربوية.
5	مرتفع جداً	88%	0.58	4.40	5. يساعد الطلاب على مرونة التفكير في حل المشكلات.
11	مرتفع جداً	86%	0.65	4.31	6. يتيح فرص إعادة صياغة المفاهيم والعلاقات والتعبير عنها بتعابير خاصة وبأساليب مختلفة.
8	مرتفع جداً	87%	0.62	4.34	7. يستخدم أساليب متنوعة في تعزيز الإجابات.
12	مرتفع جداً	84%	0.77	4.21	8. يتيح فرص التعبير عن الذات من خلال الحلول

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

المقدمة.					
9. ينوع في طرح الأسئلة، مثل: عدل...؟ كيف...؟ هل هناك طريقة أخرى...؟.	4.33	0.67	87%	مرتفع جداً	9
10. يشجع على تقييم بدائل وطرق أخرى عن حل التمارين.	4.39	0.67	88%	مرتفع جداً	6
11. يستخدم استراتيجيات تدريسية تحت على طرح الأفكار المتنوعة.	4.48	0.60	90%	مرتفع جداً	2
12. يبرر الاستراتيجيات المطبقة في حل المسائل الرياضية.	4.36	0.69	87%	مرتفع جداً	7
13. التنبيه على الأخطاء التي يقع فيها الطالب عند حل المسائل الرياضية.	4.54	0.56	91%	مرتفع جداً	1
مهارة المرونة	4.36	0.37			

يتضح من الجدول السابق وفقاً للمتوسطات الحسابية ما يأتي:

أن متوسطات إجابات المعلمين عن فقرات هذا المحور تتراوح بين (4.08-4.54) ، حيث أظهرت النتائج أعلى فقرتين لهذا المحور هي الفقرة الثالثة عشر من الجدول في المرتبة الأولى بمتوسط (4.54) وانحراف معياري (0.56) أي أن النسبة المئوية (91%) وهي التي توضح التنبيه على الأخطاء التي يقع فيها الطالب عند حل المسائل الرياضية، وتليها في الأهمية الفقرة الحادية عشر من الجدول فقد جاءت في المرتبة الثانية وكان المستوى الانحراف المعياري (0.60) وبمتوسط (4.48) أي أن النسبة المئوية (90%) وهي التي توضح استخدام استراتيجيات تدريسية تحت على طرح الأفكار المتنوعة، في حين قد جاءت أدنى فقرتين لصعوبات هذا المحور الفقرة الأولى في المرتبة الأخيرة بمستوى الانحراف المعياري (0.85) وبمتوسط (4.08) أي أن النسبة المئوية (82%) ، التي تفيد بأن يشجع على نقد الأفكار والمفاهيم والحلول المطروحة، وتليها جاءت الفقرة الثامنة بالمستوى الانحراف المعياري (0.77) وبمتوسط (4.21) أي أن النسبة المئوية (84%).

وبالتالي يتبين لنا من هذا المحور أن المتوسط الحسابي الكلي لمدى استخدام المعلمين لمهارة المرونة هو (4.36) وبانحراف معياري (0.37) وهي تعتبر قيمة مرتفعة، وتغزو الباحثات النتيجة إلى أن المعلمين في هذه المدارس يستخدمون استراتيجيات تدريسية تساعد الطلبة على طرح أفكار جديدة مع التنبيه على الأخطاء التي قد يقع فيها الطالب عند حل المسائل الرياضية، وهذه الدراسة تتفق مع دراسة (الذويبي، 2022) وكان المتوسط الحسابي (4.4) وتتفق أيضاً مع دراسة (الشمري والعززي، 2023) وكان المتوسط الحسابي (3.60) واللذان أبرزتا مدى استخدام المعلم لمهارة المرونة بدرجة كبيرة.

بالنسبة للمحور الثالث: استخدام مهارة الأصالة:

الجدول (6) يوضح النتائج المتعلقة بمدى استخدام المعلم لمهارة الأصالة في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم:

الترتيب	مستوى الصعوبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرات
9	مرتفع	83%	0.85	4.16	1. يستخدم العصف الذهني لإنتاج أفكار رياضية جديدة من خلال طرائق واستراتيجيات تدريسية فعالة.
7	مرتفع جداً	84%	0.83	4.21	2. يستخدم الأفكار التي ينتجها الطلاب في تثبيت تعلمهم للمفاهيم.
3	مرتفع جداً	88%	0.70	4.41	3. يعرض المفاهيم والأفكار بأساليب مثيرة للتفكير ومحفزة لتقديم حلول جديدة للمسائل الرياضية.
2	مرتفع جداً	90%	0.60	4.49	4. يشجع استخدام الأفكار الجديدة لتثبيت المواهب الرياضية.
1	مرتفع جداً	91%	0.58	4.53	5. يحث على ابتكار الوسائل والأدوات التعليمية التي تنمي التفكير الرياضي.
8	مرتفع	83%	0.78	4.17	6. يشجع على تصميم أنشطة تعليمية إضافية إلى محتوى تعلم المقرر.
6	مرتفع جداً	85%	0.78	4.23	7. يقدم مسائل رياضية متنوعة وغير مألوفة مرتبطة بالدرس.
4	مرتفع جداً	87%	0.69	4.36	8. يشجع الطلبة على حل التمارين بطرق جديدة.
10	مرتفع	83%	0.85	4.15	9. يهتم بتقديم تكاليفات تتصف بالأصالة في التفكير.
13	مرتفع	82%	0.77	4.09	10. القدرة على التوصل إلى أفكار إبداعية ونادرة تكون قابلة للتنفيذ.
12	مرتفع	83%	0.82	4.13	11. يتيح فرص صياغة مسائل رياضية جديدة من خلال معطيات محددة.
5	مرتفع جداً	85%	0.80	4.24	12. يطرح أسئلة متنوعة تتطلب تقديم الاقتراحات، والاستنباطات، والحجج والبراهين، وإصدار الأحكام بأساليب موضوعية.
11	مرتفع	83%	0.84	4.14	13. يهتم بتقديم مهام تتصف بالأصالة في التفكير.
			0.44	4.26	مهارات الأصالة

يتضح من الجدول السابق وفقاً للمتوسطات الحسابية ما يأتي:

أن متوسطات إجابات المعلمين عن فقرات هذا المحور تتراوح بين (4.20-4.38)، حيث أظهرت النتائج أعلى فقرتين لصعوبات هذا المحور هي الفقرة الأولى من الجدول في المرتبة الأولى وكانت المستوى الانحراف المعياري (0.71) وبمتوسط (4.38) أي أن النسبة المئوية (88%) وهي التي توضح يعرض الدرس بطريقة تنشط فكر الطلبة وتقود لاستنتاج أفكار ومفاهيم جديدة، وتليها في الأهمية النسبية الفقرة الرابعة من الجدول فقد جاءت في الترتيب الثاني وكان المستوى الانحراف المعياري (0.70) وبمتوسط (4.33) أي أن النسبة المئوية (87%) وهي التي توضح الاهتمام بالتفاصيل الرياضية ووضع ذلك في خطوات رياضية جديدة ومناسبة، في حين قد جاءت أدنى فقرتين لصعوبات هذا المحور الفقرة الثالثة في الترتيب الأخير بمستوى الانحراف المعياري (0.75) وبمتوسط (4.20) أي أن النسبة المئوية (84%) التي تفيد بأن يتيح فرص للطلبة لتطبيق محتوى التعلم وفق مواقف حياتية جديدة، وتليها جاءت الفقرة الثانية بالمستوى الانحراف المعياري (0.79) وبمتوسط (4.26) أي أن النسبة المئوية (85%).

وعليه فإن المتوسط العام لمحور الإفاضة هو (4.29) وبانحراف معياري (0.56)، وهذا يعني أن هذا المحور كانت فقراته بدرجة مرتفعة جداً ويرجع ذلك إلى اهتمام المعلمين بطريقة عرض الدرس بحيث تتيح للطلاب استنتاج مفاهيم وأفكار جديدة، واتفقت هذه النتائج مع دراسة (سلطان القحطاني، 2019).

بالنسبة للمحور الخامس: استخدام مهارة الحساسية للمشكلات:

الجدول (8) يوضح النتائج المتعلقة بمدى استخدام المعلم لمهارة الحساسية للمشكلات في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم:

الترتيب	مستوى الصعوبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرات
5	مرتفع جداً	86%	0.78	4.32	1. يعلق على الأخطاء التي تقع عند حل المسائل الرياضية.
3	مرتفع جداً	89%	0.71	4.47	2. يشجع الطلبة على استخدام أساليب مبتكرة لحل المسائل الرياضية.
2	مرتفع جداً	90%	0.66	4.50	3. يناقش الأخطاء الشائعة المتوقعة التي قد تواجه الطلبة.
4	مرتفع جداً	88%	0.64	4.42	4. يدرس المفاهيم الرياضية بطرائق متنوعة لتلافي الأخطاء الناتجة عن الفهم الخاطئ
1	مرتفع جداً	90%	0.62	4.51	5. يدرّب الطلبة على كيفية وضع خطوات لحل المشكلات.

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

مهارة الحساسية للمشكلات	4.44	0.42		
-------------------------	------	------	--	--

يتضح من الجدول السابق وفقاً للمتوسطات الحسابية ما يأتي

أن متوسطات إجابات المعلمين عن فقرات هذا المحور تتراوح بين (4.32-4.51)، حيث أظهرت النتائج أعلى فقرتين لهذا المحور هي الفقرة الخامسة من الجدول في المرتبة الأولى وكان مستوى الانحراف المعياري لها (0.62) وبمتوسط (4.51) أي أن النسبة المئوية (90%) وهي التي توضح تدريب الطلبة على كيفية وضع خطوات لحل المشكلات، وتليها في الأهمية النسبية الفقرة الثالثة من الجدول فقد جاءت في المرتبة الثانية وكان المستوى الانحراف المعياري (0.66) وبمتوسط (4.50) أي أن النسبة المئوية (90%) وهي التي توضح أن يناقش الأخطاء الشائعة المتوقعة التي قد تواجه الطلاب في حين قد جاءت أدنى فقرتين لصعوبات هذا المحور الفقرة الأولى في المرتبة الأخيرة بمستوى الانحراف المعياري (0.78) وبمتوسط (4.32) أي أن النسبة المئوية (86%) التي تقيد بأن يعلق على الأخطاء التي تقع عند حل المسائل الرياضية، وتليها جاءت الفقرة الرابعة بالمستوى الانحراف المعياري (0.64) وبمتوسط (4.42) أي أن النسبة المئوية (88%).

وبالتالي يتبين أن المتوسط الحسابي الكلي لمدى استخدام المعلمين لمهارة الحساسية للمشكلات هو (4.44) وبانحراف معياري (0.42) وهي تعتبر قيمة مرتفعة، وهذا يدل على أن المعلمين في هذه المدارس يهتمون بتدريب الطلبة على كيفية وضع الخطوات الصحيحة لحل أي مشكلة رياضية مع الأخذ في الاعتبار مناقشة الأخطاء الشائعة التي قد يقع فيها الطالب وتتفق هذه النتائج مع دراسة (القحطاني، 2019).

ثانياً: السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لمعرفة مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلبة الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة بنغازي تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، المؤهل التربوي، الخبرة المهنية)؟

• **الجنس:** تم استخدام نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمعرفة مدى استخدامهم لمهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات وفقاً لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
ذكر	23	4.33	0.19	88	-0.891	0.375
أنثى	67	4.38	0.28			
المجموع	90	4.37	0.26			

6. يتضح أن قيمة اختبار (T=-0.891) وقيمة الدلالة الإحصائية هي (0.375) وهي أكثر من 0.05

مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لمدى استخدامهم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (مارية الشمري، 2023).

• المؤهل العلمي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة، كما استخدم اختبار F للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة من المعلمين مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بحسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، أخرى):

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	57	4.32	0.24
ماجستير	11	4.43	0.17
أخرى	22	4.46	0.32
المجموع	90	4.37	0.26

الجدول يوضح نتائج اختبار F للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بحسب متغير المؤهل العلمي:

الصعوبات التي تواجه تلاميذ الابتدائي					
بين المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.376	2	0.188	2.900	0.060
داخل المجموعة	5.642	87	0.065		
المجموع	6.018	89			

يشير الجدول إلى أن قيمة ($F=2.900$) وقيمة الدلالة الإحصائية هي (0.060) وهي أكبر من 0.05 مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لمدى استخدامهم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، أخرى)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الدويبي، 2022).

• التخصص:

تم استخدام نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمعرفة مدى استخدامهم لمهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات بناء على متغير التخصص:

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
رياضيات	60	4.41	0.28	88	2.325	0.22
أخرى	30	4.28	0.20			
المجموع	90	4.37	0.26			

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

يشير الجدول إلى أن قيمة ($T=2.325$) وقيمة الدلالة الإحصائية هي (0.22) وهي أكبر من 0.05 مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لمدى استخدامهم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي وفقا لمتغير التخصص (رياضيات، أخرى).

• المؤهل التربوي:

تم استخدام نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمعرفة مدى استخدامهم لمهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات بناء على متغير المؤهل التربوي:

المؤهل التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
تربوي	67	4.40	0.25	88	1.948	0.055
غير تربوي	23	4.28	0.26			
المجموع	90	4.37	0.26			

يشير الجدول أن قيمة ($T=1.948$) وقيمة الدلالة الإحصائية هي (0.055) وهي أكبر من 0.05 مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لمدى استخدامهم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي ترتبط بمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي).

• الخبرة المهنية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة، كما استخدم اختبار F للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة من المعلمين مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي تتعلق بمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات):

جدول متغير الخبرة المهنية للمعلمين:

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	2	4.70	0.43
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	14	4.35	0.25
أكثر من 10 سنوات	74	4.36	0.26
المجموع	90	4.37	0.26

الجدول يوضح نتائج اختبار F للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير الخبرة المهنية:

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في التدريس					
	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.224	2	0.112	1.678	0.193
داخل المجموعة	5.795	87	0.067		
المجموع	6.019	89			

يشير الجدول إلى أن قيمة ($F=1.678$) وقيمة الدلالة الإحصائية هي (0.193) وهي أكبر من 0.05 مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقديرات المعلمين لمدى استخدامهم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الخبرة المهنية، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (حسين، 2020).

ثانياً: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- يتبين من نتائج المحاور أنها كانت مرتفعة جداً حيث كانت أعلى فقرة في كل المحاور من وجهة نظر المعلمين هو مستوى استخدام مهارة الطلاقة والذي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط الحسابي (4.48) وتتوافق هذه الاستنتاجات مع دراسة (القحطاني، 2019) و دراسة (التركي، النشوان، 2021) حيث إن في كلا الدراستين السابقتين كانت مهارة الطلاقة هي الأعلى نسبة بين كل المهارات وتعتقد الباحثات أن السبب يرجع إلى أن هذه المهارة يمكن أن تظهر بشكل ملحوظ أكثر من غيرها من المهارات، كما يمكن القول أنها المدخل الأساسي للتفكير الإبداعي .

- مستوى استخدام مهارة المرونة بمتوسط حسابي (4.36) وتتوافق هذه المعطيات مع دراسة (الذويبي، 2022) وكان المتوسط الحسابي (4.4) وتتفق أيضاً مع دراسة (الشمري والعنزي، 2023) وكان المتوسط الحسابي (3.6) واللذان أبرزتا مدى استخدام المعلم لمهارة المرونة بدرجة كبيرة، وتفسر الباحثات ذلك إلى أن المرونة وحدها قادرة على تغيير الأفكار التقليدية وابتكار أفكار جديدة حيث إن تجاوز الأفكار النمطية هو بداية التفكير الإبداعي.

- مستوى استخدام مهارة الأصالة بمتوسط حسابي (4.26) وتتفق هذه المعطيات مع دراسة (الشمري والعنزي، 2023) وكان المتوسط الحسابي (3.47) وتتفق كذلك مع دراسة (القحطاني، 2019). جدير بالذكر أنه بالرغم من ارتفاع متوسط استخدام هذه المهارة من وجهة نظر المعلمين فإنه لوحظ أنها كانت المهارة الأقل استخداماً مقارنة بغيرها من المهارات، وتفسر الباحثات بأن هذا يرجع إلى خصوصية وطبيعة المادة الدراسية هنا وهي (الرياضيات)، بالإضافة إلى أن الأصالة قد تستغرق وقتاً أطول وهذا يتعارض مع الوعاء الزمني الذي يجب التقيد به من قبل المعلمين.

- مستوى استخدام مهارة الإفاضة بمتوسط حسابي (4.29) وهذا يتفق مع دراسة (القحطاني، 2019) والتي أبرزت مدى استخدام المعلم لمهارة الإفاضة، وهي جاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة وقد يعود السبب إلى أن بعض معلمي الرياضيات يعتبرون أن الإفاضة شرحاً إضافياً قد يكون مملاً، وقد يفسر آخرون ذلك بأن الرياضيات مادة

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

تعتمد على الدقة والكفاءة وهذا قد لا يعطي مجالا للمعلم لاستخدام وتوسيع وتطوير أفكار جديدة، كما أنه لا يمكن التغاضي عن عامل الوقت الذي يشكل حاجزا لكثير من معلمي الرياضيات.

- مستوى استخدام مهارة الحساسية للمشكلات بمتوسط حسابي (4.44) وتتفق هذه المعطيات مع دراسة وكان المتوسط الحسابي (3.59)، وهذا يتفق مع دراسة (القحطاني، 2019) لاحظت الباحثات أن هذه المهارة قد جاءت في المرتبة الثانية بعد الطلاقة وترى الباحثات أن هذه يرجع إلى طبيعة السلوك التفاعلي بين مهارات التفكير الإبداعي، فإذا كانت الطلاقة هي توليد أفكار جديدة فإن حساسية المشكلات هي فترة هذه الأفكار واختيار الأنسب منها.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين بالنسبة للجنس والمؤهل العلمي والتخصص والمؤهل التربوي والخبرة المهنية.

وبناء على استنتاجات الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- حث المعلمين على استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة الرياضيات.
- الاهتمام برفع كفاءات المعلمين في مجال تدريس التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي على وجه الخصوص عن طريق عقد دورات لمعلمي ومعلمات الرياضيات بهدف تعزيز درجة امتلاكهم لاستراتيجيات التدريس باستخدام مهارات التفكير الإبداعي والنهوض بمستواهم في مجال طرح الأسئلة الإبداعية.
- توفير البيئة التعليمية المشجعة للإبداع، وإتاحة الفرصة للمعلمين والتلاميذ أيضا لإظهار قدراتهم الإبداعية في الأنشطة التعليمية، والابتعاد عن التقليد في عرض الدروس وتنفيذ الأنشطة المدرسية.

وتقترح الباحثات إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبعض المراحل التعليمية الأخرى مثل الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية)، المرحلة الثانوية بحيث تكون في مدن مختلفة.
- إجراء دراسات للتعرف على مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات بأنواع أخرى من التفكير، مثل التفكير الاستدلالي، التفكير التأملي، التفكير الناقد، والتفكير الاستقرائي.
- إجراء دراسات للتعرف على معوقات استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات، وأسباب تدني مستوى أداء المعلمين في استخدامهم لمهارات التفكير الابتكاري أثناء تدريس مادة الرياضيات.

المراجع العربية:

1. أمال، شرقي. (2016). دور التفكير الإبداعي في بناء شخصية المتعلم، تم استرجاعه في 15 شعبان 1442، على الرابط: دور التفكير الإبداعي في بناء شخصية المتعلم (annajah.net).
2. التركي، بيداء بنت عبدالكريم. النشوان، نهى بنت عبدالعزيز. (2021) درجة ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية. وزارة التعليم| جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. 16 مايو 2021.

3. جروان، فتحي عبد الرحمن، (2005). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. (ط2). دار الفكر، عمان.
4. الحربي، نادر عبيد شجاع والبوريني، إيمان سعيد (2020). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (12)، 179-228.
5. الحلاق، هشام سعيد. (2010). التفكير الإبداعي. مهارات تستحق التعلم. دمشق وزارة الثقافة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا.
6. خوالدة، أكرم صالح. (2016). اللغة والتفكير الاستدلالي. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
7. الذويبي، تهاني سعد. (2022) مدى تطبيق معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية. المجلد(6)، العدد(60) : 30 ديسمبر 2022م. ص: 46-73.
8. الرباعي، خالد محمد (2014). التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
9. ريان، محمد هاشم (2006)، مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائق تدريبية، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
10. الزعبي، إبراهيم أحمد: الهوامله ماهر شفيق، والشديقات صادق حسن. (2009). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد الأول. العدد الأول. ص 114-154.
11. سعادة، جودت (2015). مهارات التفكير والتعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
12. سيليني، بسمة. (2020). أهمية المهارات اللغوية وفق المدخل التواصل: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجياً. مجلة لغة، المركز الجامعي أحمد زبانه بغليزان، 6 (4)، 50-51.
13. شاهين، أحمد لطفي، (2013)، مفهوم التدريس الإبداعي، مدرب، فلسطين.
14. القحطاني، سلطان محمد (2019). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر من وجهة نظر طلبتهم. رسالة ماجستير منشورة، جامعة ال البيت، المفرق، الأردن.
15. الشقحاء، عادل (2003). علاقة الأنماط القيادية بمستوى الإبداع الإداري، دراسة مسحية على العاملين في المديرية العامة للجوازات بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
16. الشمري، مارية عبدالله عيد. (2023) واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نر المشرفين التربويين. المجلة العلمية، كلية التربية والآداب- جامعة تبوك. المجلد(39)، العدد(3) : مارس 2023م.
17. الشمري، مارية عبدالله. العنزي، منصور بن مزعل. (2023) درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم. كلية التربية والآداب- جامعة تبوك- المملكة العربية السعودية. المجلد(7)، العدد(11) : 30 مارس 2023م، ص: 41-22.

مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لطلاب الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في مدينة بنغازي

18. الصيرفي، محمد عبد الفتاح (2003)، الإدارة الرائدة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
19. طه، حسين. (2020)، التأصيل لاستراتيجيات التفكير والتدريس. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. دار الجديد للنشر والتوزيع.
20. العابد، فاطمة أحمد. (2015). العصف الذهني والتفكير المبدع، دار أمجد للنشر والتوزيع.
21. عبد السلام، محمد، (2020) التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة نور.
22. العبد، سعادة فضل. (2020) فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية. دراسات العلوم التربوية. 47 (1)، 434-454.
23. عبدالقادر، حسين خليل. (2020) درجة وعي معلمي مدارس شرقي القدس بمهارات التدريس الإبداعي واتجاهاتهم نحوه. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية. المجلد(4)
24. عبدالله، سالم حسين غلوم. (2021) مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين بدولة الكويت. المجلة العلمية، وزارة التربية والتعليم - الكويت. المجلد(37)، العدد(4) : أبريل 2021م.
25. العزة، سعيد حسني (2002) تربية الموهوبين والمتفوقين، عمان: دار اعلم والثقافة للنشر والتوزيع.
26. العفاد، عبدالله علي الهادي. (2022) درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء. مجلة المناهج وطرق التدريس، قسم الإدارة والتخطيط التربوي - جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية. المجلد(1)، العدد(4) : 30 مارس 2022م. ص 1-23.
27. عواشيرة، السعيد (2009)، العوامل المؤثرة في الابداع في المنظمات الحكومية وألية تفعيل أرها الإيجابي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لتنمية الإدارية (نحو أداء متميز في القطاع الحكومي)، من 1-4 نوفمبر، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
28. وهيب، إسماعيل فتحي إسماعيل. (2020) فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية. (221)، 185-257.

المراجع الإنجليزية:

1. Wojciehowski, M., & Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6(1), 3-20, p.5. ISSN: 2331-0464.
2. Bolden, D ,S et (2010) ,Exploring Mathematical Creativity In The Class Room Research In Mathematics Education.
3. Mann, E. L. (2006) Creativity: The essence Of Mathematics. Journal For The Education Of The Gifted.



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات اتخاذ القرار لدى المرشدات

النفسيات بمدينة بنغازي

Social intelligence and its relationship to decision-making skills among female
psychological counselors in the city of Benghazi

نعمة عبد المنعم فايز الفاخري

محاضر / علم النفس

كلية الآداب / جامعة بنغازي

Nima Abdel Moneim Fayez Al-Fakhri

Lecturer/ Psychology/Faculty of Arts

University of Benghazi

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي لدى عينة من المرشحات النفسيات، وكذلك التعرف على مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المرشحات النفسيات، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المرشحات النفسيات، وكذلك التعرف على مدى إسهام الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة. وقد بلغت عينة الدراسة على (315) من المرشحات النفسيات في مدارس الإعدادية بمدينة بنغازي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي واختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من المجتمع الأصلي وتم تطبيق ومقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد السيد محمد أبو هاشم (2008) ومقياس مهارات اتخاذ القرار إعداد سجان ملحم (2013)، وقد أظهرت النتائج الآتي:

- توجد فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة لصالح متوسط العينة الذي بلغ (141) أي أن لدى عينة الدراسة مستوى عالياً عن المتوسط في الذكاء الاجتماعي.
 - توجد فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة لصالح متوسط العينة الذي بلغ (137) ومتوسط النظري (126) أي أن لدى عينة الدراسة مستوى عالياً عن المتوسط في اتخاذ القرار.
 - يوجد علاقة ارتباطية جيدة ولكن ليس قوية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى مهارات اتخاذ القرار لأن مستوى الدلالة بلغ (0.02) وهو معامل دلالة دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05.
 - عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الذكاء الاجتماعي بمهارة اتخاذ القرار في التنبؤ لدى عينة الدراسة، وما يؤكد أن النسبة الفئوية بلغت (0.029) بدلالة إحصائية (0.029).
- الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي - مهارات اتخاذ القرار - المرشحات النفسيات.**

Study summary:

The study aimed to identify the level of social intelligence among a sample of female psychological counsellors, as well as identifying the level of decision-making skills among a sample of female psychological counsellors. It also aimed to identify the relationship between the level of social intelligence and the level of decision-making skills among a sample of female psychological counsellors, as well as identifying the extent to which The contribution of social intelligence in predicting decision-making skills through the responses of study sample members. The study sample consisted of (315) female psychological counselors in middle schools in the city of Benghazi. The study used the descriptive correlational approach and was selected by random stratified method from the original community. The social intelligence scale prepared by Mr. Muhammad Abu Hashem (2008) and the decision-making skills scale prepared by Sajan Melhem (2013) were applied. The results showed the following:

There are differences between the theoretical average of the scale and the sample average - in favor of the sample average, which reached (141), meaning that the study sample has a higher level than the average in social intelligence.

There are differences between the theoretical average of the scale and the sample average - in favor of the sample average of (137) and the theoretical average of (126), meaning that the study sample has a higher level than the average in decision making.

There is a good but not strong correlation between the level of social intelligence and the - level of decision-making skills because the significance level reached (0.02), which is a statistically significant significance coefficient at the significance level of 0.05.

There is no statistically significant effect of the social intelligence variable on decision- - making skill in prediction among the study sample, which confirms that the F-ratio reached (0.029) with statistical significance (0.029).

Keywords: social intelligence - decision-making skills - psychological counsellors.

المقدمة:

لقد حظي مفهوم الذكاء الإنساني بأكبر من اهتمام علماء النفس منذ بداية التاسع عشر وربما لا يوجد أي من المفاهيم النفسية التي حظيت بهذا القدر من الاهتمام، فقد ظهر مفهوم الذكاء على أنه مكمل للأداء الناجح حيث يمثل القدرة على التكيف الفعال مع البيئة والتعلم من الخبرات (أحمد، 2021: 33) وإنّ ما يحتاجه الفرد داخل جماعته، فإنه مطلوب منه إن يتمتع بمزايا فريدة تساعده على التعامل وتحسين علاقته مع الآخرين وهذا ما يسمى بالذكاء الاجتماعي، ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك أمزجة الآخرين من حيث دوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينهما (كتفي، 2015: 32)

و يُعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب المهمة في الشخصية ، لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين ، على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة ، و تتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي في كونه يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي بين الفرد وغيره من الأفراد ، وللتفاعل الانساني عموماً والتفاعل في المجال التربوي بوجه خاص (الخمايسه ؛ أبو زهره ، 2019 : 253) .

لذا فإنّ الذكاء الاجتماعي أحد الجوانب الهامة في التفاعلات اليومية واتخاذ القرارات، فهو يعكس القدرة على فهم المشاعر والمواقف للآخرين، والتفاعل معهم بشكل فعال في مجتمعنا المعاصر، تُعد هذه القدرة مهمة للغاية لتحقيق النجاح الشخصي والمهني، وإن معرفة كيفية تأثير الذكاء الاجتماعي على عملية اتخاذ القرارات لدى المرشحات النفسيات ذا أهمية بالغة (صابرينه ؛ خولة ، 2024)

تُعد مهارة اتخاذ القرار في الإرشاد التربوي من القدرات الهامة التي تؤدي دوراً كبيراً في حياة الأفراد، خاصة إذا ما ارتبط بالعملية التربوية ، ويحتاج اتخاذ القرار إلى التخطيط وتنظيم وتفكير جيد للوصول إلى القرار السليم ، ولما كان الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي يحظى باهتمام المنظرين التربويين وعلماء النفس لما له من دور كبير وفاعل في تطوير العملية التربوية وتحسين عملية التعلم (الأسدي ، 2013 : 165)

ويُشير نوعية مهارة القرار إلى مدى تحقيق الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها ، وتحقيق مستوى القبول من التناسب بين وسيلته وهدفه ضمن معطيات ظرفية معينة ، وأن نوعية القرار يختلف تبعاً لاختلاف طبيعة المشكلة التي يعالجها والمركز الوظيفي أو الاجتماعي لمتخذ القرار والظروف المحيطة بالقرار، والوقت المتاح لاتخاذ بالإضافة إلى المشاركة في اتخاذ القرار (صالح وكريم ، 2021 : 323)

ويرى (جاد الكريم وعبدالرحمن ، 2023) أن مهارة القرار هي الأداة المعبرة عن مدى نجاح الإدارة أو فشلها داخل المؤسسة واستغلال الوقت المتاح للأهداف المحددة، وهو شأنه مثل المقذوف الناري من الصعب استرجاعه وإنما يمكن مواجهة الموقف باتخاذ قرار جديد، والغاية من أي قرار هو مواجهة موقف معين أو القيام بإجراءات محددة أو حل لمشاكل قديمة، ومن ثم فإن الاستناد إلى خطة علمية وعملية في اتخاذ القرار الإدارة السليمة .

وقد أوضح (الطويل ؛ 2020) أن مهارة اتخاذ القرار من الأنشطة المحورية للإداريين وأن امتلاك الذكاء بأنواعه ومهاراته المختلفة يساعد صانعي القرار لتحديد ما إذا كانت لديهم الثقة الكافية لكي يتخذوا القرار السليم ويقوموا بحل المشكلات التي تواجههم، وهذا يختلف عن الآخرين الذين لا يملكون مثل هذه المهارات.

وعملية مهارة اتخاذ القرارات على مستوى الفرد ، من خلال العديد من القرارات التي يتخذها الفرد في حياته اليومية متأثراً بالآخرين و بالبيئة المحيطة ، ومؤثراً بقراراته في الآخرين ممن يقعون في دائرة الاحتكاك و التفاعل مع الفرد متخذ القرار ، وتظهر أهمية عملية اتخاذ القرارات على مستوى الجماعة، من خلال تأثر سلوك الفرد بسلوك الأفراد أعضاء الجماعة التي في إطارها . (النبية ، 2011 : 17 ، 18).

وتُعد مهارات اتخاذ القرار عنصراً أساسياً في نجاح العملية الإرشادية، حيث إنّ من ذكاء المرشدة أنّ تكتسب مهارة اتخاذ القرار، وأنّ تدعو الطلبة إلى اتخاذ القرار بشكل صحيح ، حيث تعتمد

نجاح العملية الإرشادية على جوانب المهمة التي يجب أن تتمتع بها المرشدة وهي الذكاء الاجتماعي وأساليب حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب ((الظفيري ، 2013)

والعلاقة بين الارشاد النفسي و التربوي و الذكاء الاجتماعي علاقة تكاملية أي أنّ عملية الارشاد تعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية ، حيث إنّها علاقة متبادلة تؤثر كل منها بالآخرة ، فالغاية من الإرشاد النفسي و التربوي تكوين علاقات إيجابية بين المرشدين والطلبة تعمل على تحسين و تطوير أدائهم ليكونوا أكثر قدرة على التوافق النفسي و الاجتماعي على مواجهة تحديات الحياة وصعوباتها .

وأنّ دراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارات اتخاذ القرار، حاجة من الحاجات الضرورية التي تتضح أهميتها في مجمعنا، وأنّ دراسة الذكاء الاجتماعي وربطه بمهارات اتخاذ القرار تُعد سمة مميزة وواضحة من أجل النجاح في خطط المجال التعليمي.

ومن هنا نسلط الضوء على أهمية دور المرشدة النفسية لمرحلة التعليم الإعدادي لأنها مرحلة مهمة في حياة الفرد وهي الفترة الفاصلة بين مرحلة التعليم الابتدائي و مرحلة التعليم الثانوي ، حيث إنّها مرحلة التمهيد و الإعداد للمرحلة الثانوية التي يتحدد فيها المسار الوظيفي للطلّاب فيما بعد ، فلا بد أن تلم المرشدة النفسية بجميع الجوانب الشخصية العقلية، الانفعالية الاجتماعية واتساع المعرفة و الاتزان .

مشكلة الدراسة :

تتجلى مشكلة الدراسة في تجاهل الكثير من المرشدين الذكاء الاجتماعي في عملهم، إضافة لوجود اختلافات بين المرشدين في مستوى الذكاء الاجتماعي؛ مما يؤثر في النجاح في العمل وعلى القرارات المتخذة من قبلهم؛ لذا تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة في التساؤلات الآتية :

1- ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى عينة من المرشدين النفسيات في المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي؟

2- ما مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المرشدين النفسيات في المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المرشدين النفسيات في المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي؟

4- هل يمكن لذكاء الاجتماعي التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال استجابات المرشدين النفسيين في المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية للدراسة في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت الذكاء الاجتماعي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من المرشدين النفسيين في المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي بحسب علم الباحثات.

وفي حدود علم الباحثات فإن موضوع الذكاء الاجتماعي وعلاقته باتخاذ القرار يمثل إضافة معرفية جديدة لدى العاملين في مجال الإرشاد النفسي، وتسعى الدراسة الحالية إلى تقديم بعد نظري يتعلق باتخاذ القرار والذكاء الاجتماعي، وذلك من خلال أدوات القياس التي قامت الباحثات باستخدامها تحقيقاً لأهداف الدراسة.

وتساعد المسؤولين التربويين في إعداد دورات تدريبية للمرشدين النفسيين والتربويين فيما يتعلق بالذكاء الاجتماعي ومهارات اتخاذ القرار، وفتح المجال أمام الباحثين في إلقاء مزيد من الضوء على علاقة أنواع الذكاءات المتعددة الأخرى وعلى عملية اتخاذ القرار وتطوير مهاراتها.

وتشجع المرشدين النفسيين والتربويين على الارتقاء بمستوياتهن المهنية وطريقة معالجتهن للمشكلات الطلابية بالذكاء الاجتماعي ومهارات اتخاذ القرار

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

على الرغم من وجود دراسات عديدة بحثت في الذكاء الاجتماعي ودراسات أخرى بحثت في مهارات اتخاذ القرار لدى المرشدين النفسيين على سبيل مثال دراسة الظفيري بعنوان الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين وعلاقته باتخاذ القرار ؛ إلا أن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي و اتخاذ القرار لدى المرشدين النفسيين لم يبحث عنها بشكل واسع في دولة ليبيا حسب علم الباحثات .

وأن نتائج هذه الدراسة ستيسر معرفة نافعة في تطوير برامج إعداد المرشدين النفسيين وتدريبهن من أجل مساعدتهن على التعامل مع المشكلات التي تواجه الطلبة مرحلة التعليم الإعدادي في دولة ليبيا .

أهداف الدراسة :

- 1- التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى عينة من المرشحات النفسيات في مدارس الإعدادية بمدينة بنغازي.
- 2- التعرف على مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المرشحات النفسيات في مدارس الإعدادية بمدينة بنغازي.
- 3- التعرف على العلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المرشحات النفسيات في مدارس الإعدادية بمدينة بنغازي.
- 4- التعرف على مدى إسهام الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة.

حدود الدراسة :

- الحدود الموضوعية:** مهارات اتخاذ القرار وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى عينة من المرشحات النفسيات في المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي.
- الحدود المكانية:** متمثلة في عينة من المرشحات النفسيات في المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي.
- الحدود البشرية:** تمثل عينة من المرشحات النفسيات في المدارس الإعدادية بمدينة بنغازي.
- الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2023 / 2024).
- الحدود الأدائية:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بأدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة (و مقياس مهارات اتخاذ القرار إعداد الباحث سجان ملحم (2013) ، مقياس الذكاء الاجتماعية للسيد محمد أبو هاشم (2008) .

مصطلحات الدراسة:

تعريف الذكاء الاجتماعي:

بأنه القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين و التمييز بينها و إدراك نواياهم و دوافعهم و مشاعرهم، و القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعد هاديات العلاقات الاجتماعية مع القدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين و مواجهتهم و التأثير فيهم (مزي ، 2017 : 196) .

أبعاد الذكاء الاجتماعي:

معالجة المعلومات الاجتماعية: يتم من خلالها تحليل تشخيص وتفسير المعلومات لتكون مناسبة للمواقف التي يحتاجها الفرد (العكاشة، 2021)

المهارات الاجتماعية: مجموعة من السلوكيات الاجتماعية يكتسبها الفرد وعن طريقها يحقق التكيف والتفاعل الإيجابي مع الآخرين في إطار يرتضيه المجتمع (حواس ، 2019 : 28)

التعاطف الاجتماعي: قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعابير وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون (جعفر ، 2020 : 23) .

الذكاء الاجتماعي إجرائياً: تعرف بأنها الدرجة التي تتحصل عليها أفراد العينة من خلال استجاباتها على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

المرشد النفسي التربوي، وعرفتها وزارة التربية 1986: هو أحد أعضاء الهيئة التدريسية أو المؤهل لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية من خلال المعلومات التي تتصل بهذه المشكلة سواء أكانت هذه المعلومات متصلة بالطالب نفسه أم بالبيئة المحيطة لغرض تبصيره بمشكلاته ومساعدته على أن يفكر في الحلول المناسبة لهذه المشكلة أو المشكلات التي يُعاني منها واختيار الحل المناسب الذي يطرحه لنفسه (سعيد ، 2010 : 266 ، 267) .

مهارات اتخاذ القرار: بأنها مجموعة من المهارات التي تجعل الفرد قادراً على اختيار أفضل الحلول والخيارات لحل مشكلة معينة (سمور ، 2023)

ويعرف هاريسون مهارات اتخاذ القرار على أنه عملية عقلية لإصدار حكم من خلال اختيار السلوكيات التي تتناسب مع موقف ما (مختار ، 2023)

أبعاد مهارات اتخاذ القرار:

بُعد التروي: يشعر البعض بالخوف من اتخاذ القرار وعدم القدرة على التروي في اتخاذ القرار المناسب، وتأهيل المرشدين لاتخاذ القرارات السليمة هو الحل الأمثل، ليستطيع الوصول إلى القرار السليم (عطية ، 2022)

بُعد التسرع: يعد هذا الأسلوب أقل نجاعة ، لأن متخذي القرار المتسرعين يميلون إلى استخدام استراتيجيات حدسية أو عفوية أو أكثر اندفاعية ، فغالباً ما تعتمد قراراتهم على العاطفة و التخيل و الشعور وعلى ما يبدو صواباً دون أن يصرح كيف اتخذ قراره ، ومع ذلك فإنه يبدي مسؤولية اتجاه القرار الذي اتخذه (المنصور ، 2015 : 69 ، 70)

بُعد التردد : إن التردد في اتخاذ القرار يترتب عليه أن تستغرق تلك العملية وقتاً أطول ويعد ذلك من بين الآفات التي تهدد عملية اتخاذ القرار (النوبي ، 2021 : 93)

اتخاذ القرار إجرائياً : تعرّف بأنها الدرجة التي تتحصل عليها أفراد العينة من خلال استجابتها على فقرات مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة الحالية .

الدراسات السابقة :

دراسة صابرينة، عبدالستار وآخرين (2024) هدفت هذه الدراسة معرفة العلاقة الذكاء الاجتماعي واتخاذ القرار لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس علم النفس وعلوم تربية بجامعة ورقلة أجريت الدراسة على عينة من الطلبة السنة الثالثة ليسانس علم النفس وعلوم تربية بجامعة ورقلة قدر حجمها ب(50) طالباً حيث تم استخدام المنهج الوصفي وجمع البيانات اعتمدنا على مقياس الذكاء الاجتماعي واتخاذ القرار، تم التوصل إلى النتائج:

- أن مستوى الذكاء الاجتماعي مرتفع لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس علم النفس وعلوم تربية بجامعة ورقلة.
- مستوى اتخاذ القرار مرتفع لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس علم النفس وعلوم تربية بجامعة ورقلة.

- توجد فروق دالة بين الذكاء الاجتماعي واتخاذ القرار لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس علم النفس وعلوم تربية بجامعة ورقلة باختلاف التخصص.

- توجد علاقة بين الذكاء الاجتماعي واتخاذ القرار لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس .

قام محمد (2024) بدراسة هدفت الدراسة إلى: الكشف عن " العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة اتخاذ القرار لدى القادة الإداريين بشركة الاستيراد والتصدير لقطع الغيار "شركة المباركة" بولاية باتنة _الجزائر_، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وبعد التحليل الاحصائي توصلت الدراسة إلى: - ارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة البحث. - وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة اتخاذ القرار لدى أفراد العينة.

دراسة الكريم ؛ عبدالرحمن (2023) حيث هدفت إلى محاولة التعرف على علاقة الذكاء الاجتماعي بالقدرة على اتخاذ القرار بالاتحادات الرياضية الفردية بجمهورية مصر العربية ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي ،و استخدمما (مقياس الذكاء الاجتماعي - مقياس القدرة علي اتخاذ القرار) (إعداد الباحثين) أدوات لجمع البيانات ، اشتمل مجتمع البحث العاملين بالاتحادات الرياضية الفردية (رفع الأثقال - الملاكمة - الكاراتية - المصارعة) و المتمثل في أعضاء مجلس إدارة أفرع الاتحاد

أعضاء لجان الاتحاد المختلفة ، مديري أفرع الاتحاد (مالي - تنفيذي) و ذلك للعام 2022 / 2023م البالغ عددهم (991) فرد حيث قام الباحثان باختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية من المجتمع الأصلي و البالغ قوامها (445) فرد و بنسبة مئوية قدرها (44,90%) ، و جاءت أهم النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين مقياس الذكاء الاجتماعي و مقياس القدرة على اتخاذ القرار حيث بلغ معامل الارتباط (0,841) .

دراسة دواغره (2016) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف السادس في الاردن. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الاجتماعي الذي طورته الترك (2006) بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته، واستخدم مقياس مهارات اتخاذ القرار الذي طوره أبو لطيفة (2005) بعد التحقق من صدقه وثباته. تكونت عينة الدراسة من (430) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في منطقة عمان الرابعة بواقع (250) طالب و(180) طالبة، ولقد تم اختيار المدارس والصفوف بطريقة عشوائية من مدارس منطقة عمان الرابعة وكشفت نتائج الدراسة أنّ مستوى الذكاء الاجتماعي جاء بدرجة مرتفعة، وجاءت جميع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة أيضاً واحتل بعد تكوين الصداقات بالمنزلة الأولى تلاه بالمنزلة الثانية بعد مهارات الاتصال، ثم بعد اللباقة الاجتماعية وجاء بعد السلوك القيادي بالرتبة الأخيرة. أما مستوى مهارات اتخاذ القرار فقد جاء بدرجة اتخاذ قرار معتمد على نفسه وفق التدرج المستخدم للبدائل. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي ومهارات اتخاذ القرار .

دراسة (الظفيري ، 2013) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين و اتخاذ القرار. و بلغ حجم عينة الدراسة (173) من المرشدين النفسيين العاملين في وزارة التربية و التعليم في دولة الكويت. قام أفراد الدراسة بالإجابة عن مقياس الذكاء الاجتماعي و مقياس مهارات اتخاذ القرار، اللذين قام الباحث بتطويرهما و التحقق من خصائصهما السيكومترية (الصدق و الثبات) لأغراض هذه الدراسة. و لاستخراج نتائج الدراسة ، فقد تم استخدام حزمة البرنامج الإحصائي (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية، و تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في تقديرات أفراد الدراسة على كل من مقياس الذكاء الاجتماعي، و مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى المرشدين النفسيين و معاملات بيرسون للارتباط بين أداتي القياس. و قد كشفت نتائج الدراسة ما يلي : • أنّ تقديرات المفحوصين من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي كانت عالية. أنّ تقديرات المفحوصين من أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات اتخاذ

القرار كانت عالية. • توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.01)$ بين مقياس الذكاء الاجتماعي و مقياس مهارة اتخاذ القرار لدى المرشدين النفسيين.

دراسة التميمي وغيد سمير (2011) استهدف التعرف على الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. التعرف على جودة اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة و قد تم بناء مقياسين (مقياس الذكاء الاجتماعي و مقياس جودة اتخاذ القرار و طبق البحث على عينة مكونة من 200 طالب و طالبة من كلية التربية بفرعها العلمي و الإنساني للدراسة الصباحية و تم التوصل إلى عدد من النتائج منها: أنّ طلبة كلية التربية بفرعها العلمي و الإنساني يتمتعون بذكاء اجتماعي عالٍ. وأنّ طلبة الجامعة كلية التربية بفرعها العلمي والإنساني يتمتعون بقدرة عالية على اتخاذ القرار المناسب الجيد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة ونتائجها أشارت إلى أنّ العينة في معظم الدراسات كانت متنوعة بين طلاب الجامعة ومرشدين نفسيين وموظفين ومن حيث الحجم تباينت العينات في الحجم فكانت أكبر عينة في دراسة عبد الرحمن (2023) من أفراد الاتحادات الرياضية وكان عددهم (445) وأصغر عينة في دراسة صابرينة وآخرين (2024) وكان عددهم (50) طالباً أما من ناحية النتائج كل الدراسات توصلت إلى نتائج متشابهة تفيد بوجود علاقة إيجابية بين الذكاء الاجتماعي واتخاذ القرار مع اختلافات في العينة وحجمها وسياقها.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

لقد اعتمدنا المنهج الوصفي الارتباطي، إذ يعد هذا المنهج ملائم لطبيعة الدراسة وأهدافه، فسعى إلى وصف الظاهرة، وتوجد في الواقع ويعني بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرات.

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من المرشدات بالمدارس الإعدادية في إطار (بنغازي المركز . البركة . السلوي . سيدي خليفة) والبالغ عددهم (315) مرشدة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة التطبيقية العشوائية من المجتمع الأصلي. والبالغ عددها (315) مرشدة، وبلغت العينة الاستطلاعية (60) مرشدة.

رابعاً: أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة، ويتم وضعها فيما يلي:

مقياس الذكاء الاجتماعي:

تم استخدام مقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد (السيد محمد أبو هاشم) سنة (2008) يحتوي على (38) بنداً يقيس ثلاثة أبعاد ، وكل بعد يتضمن عدد معيناً من البنود و الأبعاد ، تتضمن ميزان تقدير خماسي (لا أوافق بشدة . لا أوافق . غير متأكد . أوافق . أوافق بشدة) و قد تم تخصيص الدرجات التالية لميزان التقدير (1 . 2 . 3 . 4 . 5) على التوالي و الجدول أدناه يوضح توزيع العبارات على الأبعاد :

جدول (1) يبين أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي

الرقم	الأبعاد	البنود	عدد البنود
1	معالجة المعلومات الاجتماعية	1 . 4 . 7 . 10 . 13 . 16 . 19 . 22 . 25 . 28 . 31 . 34 . 37	13
2	المهارات الاجتماعية	2 . 5 . 8 . 11 . 14 . 17 . 20 . 23 . 26 . 29 . 32 . 35 . 38	13
3	التعاطف الاجتماعي	3 . 6 . 9 . 12 . 15 . 18 . 21 . 24 . 27 . 30 . 33 . 36	12
المجموع			38

الصدق والثبات مقياس الذكاء الاجتماعي :

معامل الثبات :

تم استخراج معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (0.881) وهو معامل ثبات ممتاز أي أنَّ المقياس ثابت.

معامل الصدق العام :

يتم استخراج معامل الصدق عند نضع معامل ثبات ألفا كرونباخ تحت الجذر نحصل على معامل الصدق بلغ (0.93) .

مقياس اتخاذ القرار :

تم استخدام مقياس اتخاذ القرار من إعداد (الباحث سجان ملحم) سنة (2013) يحتوي على (42) عبارة ، تم توزيعها على ثلاثة أبعاد رئيسية ، وهذا موضح في الجدول الآتي :

جدول (1) يبين أبعاد مقياس مهارات اتخاذ القرار

أبعاد المقياس	مقياس اتخاذ القرار	
	عدد العبارات	أرقام العبارات
1	بعد التروي	14 - 1
2	بعد التسرع	14 - 15 - 28
3	بعد التردد	14 - 29 - 42
	المقياس ككل	42 عبارة

تكون مقياس اتخاذ القرار من (42) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وبدائل إجابة خماسية (معارض بقوة . معارض . محايد موافق . موافق بقوة)، إذ تعطى معارض بقوة (درجة واحدة)، و معارض (درجتان)، و محايد (ثلاثة درجات)، و موافق (أربعة درجات)، و موافق بقوة (خمس درجات)، وانطلاقاً مما سبق تكون أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها المرشدة بالنسبة لكامل عبارات المقياس هي (210) درجة، و أقل درجة يمكن أن تحصل عليها المرشدة هي (42) درجة .

الصدق والثبات مقياس مهارة اتخاذ القرار :

معامل الثبات :

تم استخراج معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (0.741) وهو معامل ثبات ممتاز أي أنَّ المقياس ثابت .

معامل الصدق العام :

يتم استخراج معامل الصدق عند نضع معامل ثبات ألفا كرونباخ تحت الجذر نحصل على معامل الصدق بلغ (0.86) .

الأساليب الإحصائية :

تم استخراج معامل ألفا كرونباخ و استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط

النظري والتأكد من أنّ التوزيع طبيعي تم استخدام كذلك معامل بيرسون للتعرف على العلاقة، وتم استخدام الانحدار البسيط للتعرف على التنبؤ.

نتائج الدراسة:

نعرض نتائج الدراسة في ضوء الأهداف كما يأتي:

الهدف الأول : التعرف على مستويات أبعاد الذكاء الاجتماعي لدى عينة من المرشحات النفسيات في مدارس الإعدادية في مدينة بنغازي.

والتحقق من هدف الدراسة تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة ومقارنه المتوسط النظري للمقياس بالمتوسط الحسابي المحسوب

والجدول (1) يوضح مقارنة بين المتوسط النظري للمقياس والمتوسط الحسابي المحسوب

المتغير	N	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
بُعد معالجة المعلومات الاجتماعية	167	39	44.06	6.70	9.75	0.000
بُعد المهارات الاجتماعية	167	39	46.88	7.15	14.2	0.000
بُعد التعاطف الاجتماعي	167	36	46.99	7.73	18.37	0.000
الذكاء الاجتماعي	167	114	141	20.21	17.66	0.000

من خلال الجدول السابق نلاحظ وجود فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة في بُعد معالجة المعلومات الاجتماعية لصالح متوسط العينة الذي بلغ (44.6) ومتوسط النظري (39) أي أنّ لدى عينة الدراسة مستوى عاليا عن المتوسط في بُعد معالجة المعلومات الاجتماعية،

وكذلك بُعد المهارات الاجتماعية نلاحظ وجود فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة لصالح متوسط العينة الذي بلغ (46.88) ومتوسط النظري (39) أي أنّ لدى عينة الدراسة مستوى عالياً عن المتوسط في بُعد المهارات الاجتماعية وأيضاً في بُعد التعاطف الاجتماعي نلاحظ وجود فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة لصالح متوسط العينة الذي بلغ (46.99) ومتوسط النظري (36) أي أنّ لدى عينة الدراسة مستوى عالياً عن المتوسط في بُعد التعاطف الاجتماعي أمّا فيما يخص المقياس ككل اتضح من الجدول السابق أنّه توجد فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة لصالح متوسط العينة الذي بلغ (141)، أي أنّ لدى عينة الدراسة مستوى عالياً عن المتوسط في الذكاء الاجتماعي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ المرشحات النفسيات بحاجة إلى مستوى عالٍ من الذكاء الاجتماعي نظراً لطبيعة عملهن التي تتطلب التفاعل المستمر مع الطلاب والطالبات وكذلك أولياء الأمور مما يعزز من مهارتهن في مهنتهن وقد تكون بيئة العمل محفزة على تنمية المهارات الاجتماعية .

الهدف الثاني: التعرف على مستويات ابعاد مهارة اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة

والتحقق من هدف الدراسة تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة ومقارنة المتوسط النظري للمقياس بالمتوسط الحسابي المحسوب

والجدول (2) يوضح مقارنة بين المتوسط النظري للمقياس والمتوسط الحسابي المحسوب

المتغير	N	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
بُعد التروي	167	42	54.67	12.11	13.52	0.000
بُعد التسرع	167	42	45.71	9.66	4.96	0.000
بُعد التردد	167	42	37.00	13.88	4.65-	0.000
اتخاذ القرار	167	126	137.38	23.48	6.26	0.000

من خلال الجدول السابق نلاحظ وجود فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة في بُعد التروي لصالح متوسط العينة الذي بلغ (54.67) ومتوسط النظري (42) أي أنّ لدى عينة الدراسة

مستوى عالياً عن المتوسط في بُعد التروي وكذلك بعد التسرع نلاحظ وجود فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة في بُعد التسرع لصالح متوسط العينة الذي بلغ (54.67) ومتوسط النظري (42) أي أنّ لدى عينة الدراسة مستوى عالياً عن المتوسط في بُعد التسرع في حين نلاحظ في بُعد التردد وجود فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة لصالح متوسط الفرضي الذي بلغ (54.67) ومتوسط النظري (42) أي أنّ لدى عينة الدراسة مستوى أقل من المتوسط في بُعد التردد، أمّا فيما يخص المقياس ككل اتضح من الجدول السابق أنّه توجد فروق بين المتوسط النظري للمقياس ومتوسط العينة لصالح متوسط العينة الذي بلغ (137)، ومتوسط النظري (126) أي أنّ لدى عينة الدراسة مستوى عالياً عن المتوسط في اتخاذ القرار، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهنة الإرشاد النفسي تتطلب أن تتمتع شخصية المرشدة النفسية بالتروي في اتخاذ القرار، وهذا يعني أنّ المرشحات النفسيات يتمتعن بتفكير عميق و الموازنة بين الخيارات قبل اتخاذ القرار، وكذلك اتخاذ قرارات سريعة عند الحاجة، ويتمتعن بثقة كافية لتقليل من التردد في اتخاذ القرار هذه المهارة قد تكون ناتجة لممارسة مهنة الإرشاد النفسي .

الهدف الثالث: الكشف عن حجم العلاقة بين الذكاء الاجتماعي واتخاذ القرار لدى المرشحات النفسية بالمدارس الإعدادية بمدينة بنغازي.

والتحقق من هدف الدراسة تم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعية تم استخدام معامل بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيرين الدراسة والجدول التالي يوضح العلاقة بين المتغيرين.

جدول (6) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى مهارات اتخاذ القرار

مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى مهارات اتخاذ القرار	معامل ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	الدالة
	0.169 *	0.02	دال إحصائياً

اتضح من خلال الجدول السابق أنه يوجد علاقة ارتباطية جيدة ولكن ليس قوية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى مهارات اتخاذ القرار لأن مستوى الدلالة بلغ (0.02) وهو معامل دلالة دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ومن المحتمل ان هذه العلاقة الضعيفة ربما تعود الي ان

المرشحات النفسيات في المؤسسات التعليمية لديهن معرفة مسبقة بأهمية اتخاذ القرار والذكاء الاجتماعي ، مما يعني ان التأثير قد يكون مدمجا في طبيعة عملن بالفعل وقد يكون الذكاء الاجتماعي احد العوامل التي تساعد في حل المشكلات التي تواجههن ولكن ليس العامل الوحيد في تحسن مهارات اتخاذ القرار .

الهدف الرابع: معرفة كيف يمكن التنبؤ بالذكاء الاجتماعي لدى المرشحات النفسيات من خلال اتخاذ القرار.

الجدول التالية توضح الأوزان الانحدارية وقيمة الثبات والقيمة الفائية لمعرفة دلالة التأثير . الجدول (7) يوضح ذلك.

المتغير المستقل.	معامل الارتباط .R	مربع معامل الارتباط .R2	التباين المتغير.	الخط المعياري.
الذكاء الاجتماعي	0.169	0.029	0.023	23.22

من خلال الجدول السابق يمكن معرفة ما يفسره الذكاء الاجتماعي في التنبؤ إذا بلغ معامل الارتباط (0.169) بقدرة تفسير (0.023) في التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار

الجدول (8) يوضح أثر الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بالمهارة اتخاذ القرار .

نموذج .	مجموع المربعات.	درجات الحرية.	متوسط المربعات.	قيمة F .	الدلالة الإحصائية.
الانحدار	2612.299	1	2612.299	4.844	0.029
البواقي	88979.427	165	539.269		
الكلية	91591.726	166			

ويلاحظ من الجدول (8) أنّ النتائج تحليل تباين الانحدارين عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة، وما يؤكد أنّ النسبة الفائية بلغت (0.029) بدلالة إحصائية (0.029).

ويوضح جدول (9) تحليل الانحدار بين الصمود النفسي في التنبؤ بالتوجه نحو الحياة.

المتغيرات المستقلة.	معامل الانحدار.	الخطأ المعياري	معامل بيتا .B	اختبار .t	الدلالة الاحصائية .
الثابت.	109.58	12.758		8.5.90	0.000
الذكاء الاجتماعي	0.196	0.089	0.169	2.201	0.029

ويلاحظ من الجدول (7) أنّ النتائج تحليل تباين الانحدارين عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة، وما يؤكد أنّ النسبة الفائية بلغت (0.029) بدلالة إحصائية (0.029) ومعادلة الانحدار توضح ذلك $y=a+BX$ ، $y=.109.58+0.196x$

قائمة المراجع

- أحمد ، أحمد ربيع جابر (2021) الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلاب التربية جامعة حلوان . مجلة دراسات تربوية واجتماعية . كلية التربية . جامعة حلوان . مجلد 27 . ص 33 .
- الأسدي ، نجوم عاشور جاسم ؛ وآخرون (2013) بناء أداة لقياس القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين . كلية التربية للعلوم الإنسانية . جامعة البصرة . العراق . <https://www.ceh.sbasrah.org>
- التميمي ، محمود كاظم وآخرون (2011) الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة القرار . مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية . العدد 41 . ص 46 .

- جاد الكريم ؛ عبدالله حسين رضا ، عبدالرحمن ؛ محمد حمدي زعلول (2023) الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار بالاتحادات الرياضية الفردية بجمهورية مصر العربية . مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية . مصر . ص 290 .
- جعفر ، يسري موسى (2020) الذكاء الشخصي الذاتي وعلاقته بالتعاطف الاجتماعي لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية الأساسية . الجامعة المستنصرية . العدد 106 . ص 23 .
- حواس ، سارة محمد حسن (2019) المهارات الاجتماعية لدى الأطفال . المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال . جامعة المنصورة . العدد 2 . ص 28 .
- دواغره ، سوسن عدنان على (2016) العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارات اتخاذ القرار في ضوء متغيري الجندر والترتيب الولادي لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن . رسالة ماجستير . منشورة . كلية الدراسات العليا . الجامعة الأردنية .
- سمور ، هنادي فتحي (2023) اتخاذ القرار . الصفحة الرئيسية لتنمية المهارات الشخصية . <https://www.mawdoo3.com> .
- سعيد ، ناسو صالح (2010) دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية لوقاية الشباب من آفة المخدرات ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد 26 . 27 ، ص 21 ، بغداد ، العراق .
- صالح، عبد الرسول سعد. كريم، يحيى فروق (2021) الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة القرار . دراسة تطبيقية على عينة من طلبة كلية الآثار في جامعة سامراء . مجلة الجامعة العراقية . العدد 52. ص 321 .
- صابرينة، عبد الستار. خولة، مزابية (2024) الذكاء الاجتماعي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وقلّة . رسالة ماجستير . منشورة . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . الجزائر . ص 1 .
- الطويل ، منور عبد خلوي منور (2020) الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى مدراء المدارس الخاصة في محافظة الخليل من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير . منشورة . كلية التربية . جامعة الخليل . ص 3.
- الظفيري ، أحمد معاشي مرزوق (2013) الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين و علاقته باتخاذ القرار ، رسالة ماجستير ، القسم علم النفس و الإرشاد و التربية الخاصة ، الكلية العلوم التربوية و النفسية ، جامعة عمان العربية ، الأردن .

- عطية ، أمل سعد ندهة (2022) تشكل هوية الآنا وعلاقتها بمهارة التروي في إتخاذ القرار لدى المراهقين . مجلة كلية التربية . الاسماعلية . العدد 53 . ص 31 .
- العكاشة ، رندا (2021) مفهوم معالجة المعلومات الاجتماعية في علم النفس . أي العرب . <https://www.E3arabi.com> .
- كتفي ، جميلة (2015) الذكاء الاجتماعي و علاقته بمهارات الاتصال التنظيمي بالجامعة الجزائرية . دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الإداريين بجامعة المسيلة ، رسالة ماجستير ، منشورة ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة محمد خيضر " بسكرة " ، الجزائر .
- محمد ، قاشي (2024) الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة اتخاذ القرار لدى القادة الإداريين دراسة ميدانية بشركة الاستيراد والتصدير لقطع الغيار "شركة المباركة" بولاية باتنة ، الجزائر . مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية . العدد 2 . ص 24 .
- مختار ، أسماء (2023) مهارات اتخاذ القرار . مجلة سندك الالكترونية . <https://www.sanadk.com>
- مزي ، زينب (2017) مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة . دراسة ميدانية على عينة من طلبة الماستر قسم علم النفس بجامعة الأغواط ، مجلة سوسيولوجيا للدراسات و البحوث الاجتماعية ، جامعة زيان عاشور الجلفة . العدد 31 ، ص 192 . 208 ، الجزائر
- المنصور ، زينة (2015) الذكاء و علاقته بمهارة اتخاذ القرار . دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق ، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، دمشق .
- النبيه ، إياد أحمد حسن (2011) فاعلية اتخاذ القرار و علاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
- النوبي ، مصطفى محمد عبدالفتاح (2021) مهارة اتخاذ القرار في طريقة العمل مع جماعات . مجلة جامعة اسوان للعلوم الإنسانية . العدد 2 . ص 93 .



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري مدارس
التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا

the level of degree of practice of management by objectives and its relationship to
morale among principals of basic education schools in the city of Ajdabiya

أ/آمال محمد عبد القادر الحبتي محاضر

Amal Muhammad Abdul Qatar Lecturer

alhbttyamal@gmail.com

د/عبد الكريم عبد الرحيم السنوسي يونس

أستاذ مساعد

جامعة أجدابيا كلية الآداب قسم التربية وعلم النفس

Abdalkarim.abdalrahim

assistant professor

University of Ajdabiya, Faculty of Arts, Department of Education and
Psychology

Abdalkarim.abdalrahim@uoa.edu.ly

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس بمدينة أجدابيا وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، وتكون مجتمع الدراسة من (2950) للعام الجامعي (2023_2024) ، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (120) معلم ومعلمة ، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت أداة الإدارة بالأهداف من (23) فقرة مقسمة على أربعة محاور (تحديد الخطة ، وضع الخطة ، الزيارات الدورية ، تقييم الإنجاز) وأداة الروح المعنوية تشكلت من (24) فقرة مقسمة التعليم على أربعة محاور (العلاقات الإنسانية ، دور المدير ، رضا المعلمين ، الحوافز المادية والمعنوية) واستخدمت الحزمة الإحصائية ومنها كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و معمل ارتباط بيرسون والاختبار التائي والقيمة الفائية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية

-كانت درجة ممارسة الإدارة بالأهداف ودرجة مستوى الروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا مرتفعة .

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا .

-تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اجابات افراد العينة فيما يتعلق بدرجة الإدارة بالأهداف والروح المعنوية في المتغيرات الآتية (النوع والتخصص والمؤهل العلمي) .

الكلمات المفتاحية (الإدارة بالأهداف - الروح المعنوية - مديرو مدارس التعليم الأساسي - المعلمين والمعلمات - مدينة أجدابيا)

Study Summary

The study aimed to know degree of practicing management by objectives among school principals in the city of Ajdabiya and its relationship to level of morale in basic education schools in the city of Ajdabiya from the point of view of male and female teachers. The study population consisted of (2950) for the academic year (2023-2024). A simple random sample of (120) male and female teachers was selected. The questionnaire was used as a tool for collecting data. The management by objectives tool consisted of (23) paragraphs divided into four axes (defining the plan, setting the plan, periodic visits, and evaluating achievement). The morale tool consisted of (24) paragraphs divided into four axes (human relations, the role of the principal, teacher satisfaction, and material and moral incentives). The statistical package was used, including arithmetic means, standard deviations, Pearson's correlation coefficient, t-test, and p-value. The study reached the following results:

The degree of management by objectives (MBO) practice and the level of morale among primary school principals in Ajdabiya were high

- There was a statistically significant correlation between MBO and morale among primary school principals in Ajdabiya

- There were no statistically significant differences between the average responses of sample members regarding the degree of MBO and morale in the following variables (gender, specialization, and academic qualification).

المقدمة:

أصبح التغيير والتحديث والسرعة سمة من أهم سمات هذا العصر بفضل الثورة المعرفية وما نتج عنها من تكنولوجيا متقدمة وبخاصة في مجالي الاتصالات وتقنية المعلومات، الأمر الذي فرض على المؤسسات إعادة النظر في أفكارها التنظيمية وأسلوب إدارتها للموارد البشرية، وأن تأخذ بعين الاعتبار التعرف على الأنظمة الجيدة والمفاهيم الحديثة في الإدارة لاستنباط أفضل الأساليب والعمل على استثمارها بما يتلاءم مع بيئتها ويحقق أهدافها

كما أشار العمارة (1999) إن المدرسة تعد من أهم المؤسسات في المجتمع فهي التي تتولي تربية النشئ وإعداده إعداداً سليماً في جميع جوانبه (الجسمية والعقلية والوجدانية)، كما تعمل بدورها التعليم على حفظ تراث الأمة وأفكارها وعقائدها، ومن خلال ذلك يجب أن تحصل المدرسة على جل اهتمامنا كما نسعي إلى تطويرها وتحسينها ومراعاة تقدمها عن طريق تنسيق جهود العاملين فيها. لقد أصبحت عملية الإدارة عملية مهمة في المجتمعات الحديثة، فقد تزايدت أهميتها بزيادة مجال المنافسة البشرية واتساعها، واتجاهها نحو مزيد من التخصص والتطور في أساليب الإنتاج، ووسائل تقديم الخدمات، وأصبح التغيير والتحديث من سمات هذا العصر، فالتغييرات العالمية واضحة في الأصعدة جميعها، من سياسية واجتماعية واقتصادية وفكرية، ولا بد أن تكون الإدارة على مستوى التغييرات بحيث تحمل بين طياتها الاستعداد والتكيف مع الجديد في مناحي الحياة جميعها، ولعل أهم ما يميز الإدارة اليوم هو استخدامها للنظريات والأساليب الحديثة، موجهة نحو تحقيق الكفاءة والمشاركة الفعالة، بما يضمن تحقيق الأهداف الموضوعة. وتعد المؤسسات التربوية بمؤسساتها التعليمية المختلفة، من أهم العوامل المؤثرة في بناء الإنسان، حيث الإدارة التربوية في هذه العملية، تعد عنصراً بارزاً ومميزاً، يؤثر على كفاءة العملية التربوية والتعليمية وتحسين مخرجاتها، وتحقيق الأهداف التي تسعى لترجمتها، وبالتالي، فإن تحقيق المؤسسات التربوية والتعليمية لأهدافها يتوقف بدرجة كبيرة على كفاءة الإدارة وفعالية الأساليب المستخدمة في أنشطتها ومهارات العاملين فيها، فأسلوب الإدارة بالأهداف يقوم على أساس مشاركة جميع العاملين في المنظمة في تحديد أهدافها وأسلوب العمل الذي يحقق تلك الأهداف، وذلك وفق خطوات مترابطة

تبدأ بمشاركة العاملين للمدير في وضع الأهداف، ثم وضع الخطط لتحقيق الأهداف المتفق عليها، ووضع معايير لمراقبة الأعمال ثم قياس مدى تحقق الأهداف. ويهدف أسلوب الإدارة بالأهداف إلى "زيادة فاعلية المديرين بوضع المسؤوليات على كل مدير لتحقيق النتائج من خلال دوره في المنظمة، إن أسلوب الإدارة بالأهداف أسلوب إداري شامل للتطوير وتحسين إنتاجية الأفراد في المنظمات فهو يساعد على تحسين عملية التخطيط وعلى تحديد أدوار ومسؤوليات العاملين ويسهل عملية المراقبة للتأكد من تحقيق الأهداف، كما أن المشاركة بين المدير والعاملين معه تساعد على رفع الروح المعنوية وتحفز على العمل وتزيد من الالتزام والحماس لدى العاملين. (درة: 1982: 63)

والاتجاه الحديث في الإدارة المدرسية يؤكد على أهمية استخدام الإدارة بالأهداف للمشاركة بين المدير وجميع العاملين في المدرسة لتحديد الأهداف وسبل تحقيقها، فهي عملية تؤدي بدورها إلى أن يصبح العاملون أكثر خبرة ورضا وتعاوناً، وكذلك يشعر كل فرد فيها بقيمته، وكما تعمل التعليم على أن تكون لهم دافعاً للانتمائهم وولائهم في عملهم أن أغلب الدول تحاول إصلاح التعليم من خلال تطوير الإدارة المدرسية لأنها الجهة المسؤولة على تنفيذ البرامج التعليمية لإحداث التغير في مخرجات التعليم بما يتناسب مع طبيعة العصر الذي يعمل على التوافق بين التقدم التكنولوجي من جهة ومخرجات الفرد والمجتمع من جهة أخرى.

كما ترى منظمة اليونسكو (1992) إن على المديرين الناجحين استخدام أسلوب الاعتماد على نمط عمل الفريق وتوفير فرص التطور الذاتي للمعلمين وهذا ما تحققه الإدارة بالأهداف لما لها من إسهامات كبيرة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية في التطوير والتحسين وزيادة الانتاجية.

الإدارة بالأهداف هي أسلوب إداري حديث للتفكير والابداع في العمل الجماعي حيث يشترك فيه المدير والمعلمين في المستويات التعليمية كافة، وتحديد مسؤولية كل فرد على شكل نتائج متوقعة مطلوب تحقيقها منه، فالإدارة عن طريق الأهداف هي من الاستراتيجيات الإدارية الفعالة التي تتيح لمجال العمل في الجوانب المتوفرة كافة، ويمنح في نفس الوقت توجيهها مشتركاً للجهود نحو الرؤية الواضحة للعمل، وكما تعمل التعليم على خلق روح المعنوية (المدير، وبقية العاملين) ومواءمة أهداف المصلحة المشتركة والعامة بينهم، فأصبحت اليوم تتجه نهجاً واسع الانتشار حيث أنها نوع من أنواع الإدارة المستحدثة الجديدة التي ينظر إليها المؤسسات الحديثة والمتقدمة المعتمدة على التعاون والحوار والتشاور كافة، فهي تنظر للمؤسسة التربوية في جميع الجوانب من حيث (التخطيط - التنظيم - التوجيه - الرقابة - القيادة) وتعالج المشاكل بين المدير والمعلمين، وبقية العاملين على المستويات الادارية والتعليمية في المدرسة كافة، بهذا تعمل على زيادة فاعلية

المديرين بوضع المسؤوليات على كل مدير لتحقيق النتائج من خلال دوره في المدرسة بصورة تتسم بالوضوح والشفافية ، فهذا الأسلوب لا ينجح إلا بتبني وقناعة القيادات الإدارية العليا به والتطبيق السليم له . كما وأنه يتميز ببساطته وإمكانية تطبيقه في الأجهزة الحكومية وفي مجال الإدارة التربوية على الخصوص، وذلك نتيجة لما يحققه هذا الأسلوب من نجاح في المجال التربوي، لأنه يهدف إلى زيادة الدافعية إلى العمل، وينشط وسائل الاتصال ويرفع الروح المعنوية .(ابو سمره :2010)

فإن الروح المعنوية للمعلم تتأثر بمجموعة من العوامل مثل متطلبات وسياسات الوظيفة التي يشغلها، ومستوى العلاقة بينه وبين جميع العاملين معه في المؤسسة التعليمية فالروح المعنوية ذات أهمية بالغة لإسهامها في زيادة نشاط العاملين وإنتاجيتهم وتحسين نوعية عملهم، فالعاملون الذين يعيشون مُحبطين ومعنوياتهم منخفضة قد يتسببون في ضعف الإنتاج، ويزداد غيابهم عن العمل ، وتكثر الخلافات والنزاعات مما يؤدي أحيانا إلى ترك الوظيفة .

وهذا ما يؤكد (إحسان والعجمي 2010) أن لرفع معنويات العاملين أهمية كبيرة، فهي تُعد مقياساً لمدى فاعلية أدائهم ، فإذا كانت معنوياتهم مُرتفعة فإن ذلك يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها تُماثل تلك النتائج التي تتوقعها لإدارة مما يتطلب منها توافر منح ,و مكافآت تشجيعية،

فتتمية الروح المعنوية للمعلمين تدفع إلى تحسين الأداء وتحقيق أهداف العملية التعليمية، إذ أنها قائمة على أسس لها علاقة وطيدة بالمعلم، كتنمية القناعة الخاصة بشخصيته من خلال الشعور بعظم المسؤولية المنوطة به، وتحفيزه على أداء وظيفته، من خلال وسائل عدة تسهم في حل مشكلاته التي يواجهها سواء أكانت شخصية أم وظيفية .

فنجاح المؤسسات التربوية يتوقف على مستوى الروح المعنوية السائدة بين العاملين، إذ أنه كلما انخفضت هذه الروح انخفض أدائهم وضعفت فاعليتهم؛ ولهذا شهدت الإدارة التربوية استهدافاً واضحاً لرفع الكفاءة الإنتاجية للمعلمين في السنوات الأخيرة، من خلال ذلك أكدت (الحراشة) على أن المحور الأساسي لتحقيق الأهداف التربوية يكمن في اعتبار المعلم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية ، أما الجوانب المادية فما هي إلا وسائل للأداء فقط، ولا يمكن للمؤسسات التربوية تحقيق أهدافها إلا إذا تفهمت كيفية إرضاء أفرادها، وكسب ودهم، وتقديرهم واحترامهم وفهم ظروفهم ومشاركتهم في الخطط الادارية ، فهذا ما يعبر عنه بالروح المعنوية. (الحراشة:2017 : 50)

أصبح الاهتمام بالروح المعنوية للمعلمين من الاتجاهات الحديثة التي تتبعها المؤسسات إذ تعمل على قياس اتجاهات الأفراد ودرجة رضاهم عن عملهم، ولهذا فالروح المعنوية لها ارتباط مباشر

بمشاعر العاملين واتجاهاتهم نحو ما يمارسون من أعمال، وهو أمر لا يقل أهمية عن أثر العوامل المادية في الرضا الوظيفي وعن كفاءة الإنتاج، وما يزيد من تلك الأهمية، تأثير الروح المعنوية في سلوك العاملين وفي أدائهم الأمر الذي يتطلب ضرورة توفير بيئة عملية ملائمة تعمل على رفع الروح المعنوية، إلى جانب ضرورة التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى انخفاض الروح المعنوية لتلافيها أو العمل على مواجهتها والتخلص منها.

كما ان هناك عوامل يمكن أن ترفع الروح المعنوية لدى المعلمين مثل توضيح الأهداف المدرسية العليا للمعلم، وبناء جسور الثقة، بين المعلمين من جهة، وبين الإدارة المدرسية من جهة أخرى، واستخدام أسلوب التوجيه لا السلطة وإصدار الأوامر والعقوبة، والتأكيد المستمر على رفع كفاءة المعلم المهنية والاجتماعية، وتفعيل مبدأ الحوافز والمكافآت، التي من شأنها أن تلبي الاحتياجات النفسية والمهنية والاجتماعية للمعلم، فهي تعمل بدورها على بناء قواعد التنمية لدى المعلمين وتسعى إلى المحافظة على مستوى الروح المعنوية لديهم، انطلاقاً من مبدأ أن الروح المعنوية العالية تؤدي إلى إنتاجية أفضل من جانب للمعلمين، بأقل وقت ممكن وأقل جهد وتكاليف، لذلك يسعى المديرون إلى رفع الروح المعنوية كونها وسيلة جيدة ومناسبة لتحقيق أداء يؤدي إلى إنتاجية أفضل.

مشكلة الدراسة :

تعد المدرسة صرحاً علمياً، يقوم بمسؤولية التربية والتعليم، وهي من أهم المؤسسات الداعمة التي تسعى ببناء المجتمع، ورغم ما تعانيه المجتمعات العربية من مشاكل اقتصادية وتربوية ... إلخ، فإنها تتوقع من مؤسساتها التربوية والتعليمية، وبالتحديد المدارس دوراً ريادياً في عمليتي النهوض والرقى به، فمدير المدرسة يعد أحد ركائز العملية التعليمية، إذ تناط به مسؤولية العملية التعليمية التعليمية، والتأثير في المعلمين ورفع مستواهم، فهذه المسؤوليات المناطة به، التي تحتاج إلى مدير مدرسة يمتلك السمات الشخصية والعقلية والمبادرة والابتكار وضبط النفس والقدرة الحسنة، لما لها من تأثير على مستوى الروح المعنوية للمعلمين، والعاملين معه في المدرسة، ولكي يمثل الشخصية التي تلبي متطلبات ذلك الدور المهم، وعلى الرغم من أهمية الدور المناط بمدير المدرسة فإنه أحياناً يصاب بالقصور إزاء تحقيقه بالشكل المطلوب

ولضعف كفاية المعايير والسمات التي يتعامل بها مدير المدرسة مع العاملين معه مما تعمل بدورها على رفع الروح المعنوية لديهم أو انخفاضها وتدني مستوى الرغبة في العمل لديهم.

فكل ما شعر المعلم بوجود مشكلات تتعلق بظروف عمله، من خلال القرارات الادارية الصارمة في المشاركة في أموال المدرسة أو ما يتعلق بالرواتب، أو بالترفيهات أو ضعف المكانة الاجتماعية، فإن ذلك سيؤدي بدوره إلى إضعاف الروح المعنوية لديه.

ومن هنا جاء الاهتمام بدراسة الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالروح المعنوية ودرجة تطبيقها لدى مديري المدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة اجدابيا، وبيان اوجه القوة والقصور في جوانب الإدارة بالأهداف وفق ارتباطها بالروح المعنوية، وذلك من خلال الاجابة عن التساؤلات الآتية :-

ما درجة ممارسة الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة اجدابيا ؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة اجدابيا ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري بمدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة اجدابيا تعزى للمتغيرات (النوع،، المؤهل العلمي التخصص)؟

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، حيث إن مصطلح الإدارة بالأهداف يعدّ من المصطلحات الحديثة نسبياً في الأدبيات العربيّة في البيئة المدرسية يعدّ حديثاً التعليم ممّا يستوجب إعطاء المزيد من الدراسة والتحليل ولهذا فإن أهمية الدراسة تكمن في:

تعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي تحاول الكشف عن واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مدرّاء التعليم الأساسي بمدينة اجدابيا

تعدّ هذه الدراسة من أوائل الدراسات على حدّ علم الباحثين فقد حاولا الكشف عن علاقة الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري المدارس التعليم الأساسي بمدينة اجدابيا، ولهذا يؤمل أن توجّه هذه الدراسة الاهتمام إلى إجراء دراسات أخرى في مؤسسات جديدة كالمدارس الثانوية أو الكليات أو الجامعات بصفه عامة.

1-تقدم هذه الدراسة معلومات عن الإدارة بالأهداف، وبالتالي يمكن الاستفادة من نتائجها في تقرير هذا السلوك التنظيمي وأثار ما تحققه من نجاح.

2- قد تفيد هذه الدراسة في توفير البنى النظرية والمعلومات والدراسات الميدانية لوزارة التعليم والقائمين والعاملين بها وبخاصة في ميدان الإدارة المدرسية مما يشجعهم على وضع البرامج والخطط التي تدعم الروح المعنوية والمشاركة لدى العاملين فيها.

3- قد تسهم هذه الدراسة بتقديم بعض الإضافات للمعرفة النظرية في موضوعي الإدارة بالأهداف والروح المعنوية وتزويد المكتبة العربية بموضوعات تعدّ الدراسات فيها محدودة وقد تكون نادرة.

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين كلّ من الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا وذلك من خلال:-

1- التعرف على مستوى درجة ممارسة الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا .

2- التعرف على اذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا.

3- التعرف اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا تعزى للمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي التخصص)

حدود الدراسة :-

تقتصر الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا في العام الجامعي 2024.

مصطلحات الدراسة :-

الإدارة بالأهداف : تعرف الإدارة بالأهداف في التعليم :- بأنها خطة مشتركة، تقوم على وضع خطة عملية بين مدير المدرسة والمعلمين، من خلال تحديد الأهداف العامة، والمواجهة الدورية وتقييم الإنجاز السنوي. (العبد :10:2014) (

كما تعرف التعليم أنها أسلوب إداري يؤسس على التنبؤ بالمستقبل فيه أكثر من مجرد الاستجابة للمؤثرات والحوادث . (اشتيتة :16:2015)

التعريف الإجرائي :هي فلسفة أو طريقة يقوم بموجبها مدير المدرسة والمعلمين معاً بتحديد الأهداف العامة للمدرسة التي يعملون فيها، وتحديد مجالاتها كما توضحه الأداة المستخدمة لذلك.

الروح المعنوية : بأنها حالة الشعور العام لدى المعلم ،الذي يعبر عن مدى سعادته ورضاه عن العمل، ومدى تحقق الانسجام التام مع أهداف الجماعة. (المصاورة :2018 : 16)

التعريف الاجرائي:- هي الحالة الوجدانية التي تؤثر في عمل المعلمين وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلمي مدارس التعليم الأساسي في مدينة اجدابيا من خلال إجاباتهم عن فقرات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة .

الاطار النظري

نشأة الإدارة بالأهداف :

اختلفت نظرة الكتاب للإدارة بشكل عام والإدارة بالأهداف بشكل خاص ،فمنهم من رأى أنها أسلوب حديث يؤدي إلى زيادتها ،ومنهم من رأى أنها تخطيط ،ومنهم من يرى أنها فلسفة ادارية قائمة بذاتها ، فأسلوب الإدارة بالأهداف اليوم أصبح منهجاً واسع الانتشار يُبنى على استراتيجية إدارية تستهدف لتحريك الجهود البشرية وتوجيههم بكفاءة من خلال دعم الابتكار والتطوير وتحقيق الذات الانسانية لكل فرد يعمل في المؤسسة التعليمية ،فنمط الإدارة بالأهداف يحررهم من معظم القيود والمعوقات والاجراءات التي تعيق ابتكارهم (الشريف: 2019) فركز نظامها على الأفراد من رؤساء ومرووسين لأن النظام يعترف بالإنسان هو الذي يقوم بالعمل ، بعكس الأساليب السابقة التي تميزت بالتركيز والاهتمام على المردود الإنتاجي من العمل والوظيفة .

ويعد بيتر دراكر (peterDrucker) أول من أبرز مفهوم الإدارة بالأهداف في كتابه "لممارسة الإدارة" عام 1954 م؛ ليشير إلى أسلوب في الإدارة يركز على ضرورة العمل الجماعي وروح الفريق والمشاركة الفعالة والإيجابية بين الرئيس والمرؤوسين، وتنمية الرقابة الذاتية من أجل تحقيق الأهداف ، ويلفت الأنظار إلى أن المؤسسات تحتاج إلى نظام إدارة يتيح الفرصة ويعطي الاهتمام بشكل متوازن_ لأهداف الأفراد وطاقاتهم والمسؤوليات التي يمكن أن يمارسوها، لتحقيق أهداف المنظمة وصالحها العام، ويؤكد أن هذا الأسلوب يعبر عن فلسفة إدارية ترتكز على الجانب الإنساني، وتشمل الوظيفة الكلية للإدارة، ويمكن أن يطبقها كل المديرون على اختلاف وظائفهم ومستوياتهم التنظيمية .

وقد تأثر دراكر في عرض فكرته عن الإدارة بالأهداف تأثراً واضحاً بالنموذج الياباني في الإدارة، الذي يوفر الوظيفة مدى الحياة، والتدريب الأسبوعي المستمر، واحترام الرؤساء، ويرى أن أكثر ما يميز العامل الياباني هو أنه يتحمل المسؤولية بطريقة متميزة تجعله وكأنه المشرف أو المدير.

وبناءً عليه يطالب دراكر بتنظيم الوظيفة بطريقة تحقق للعامل أن يتحمل المسؤولية مع إعطائه الحرية للتخطيط والتنفيذ لعمله، ومشاركته في المسؤولية بإعطائه بعض الصلاحيات لأداء عمله، مع منحه الثقة والاهتمام وتحقيق طموحاته في التعليم المستمر، يكمن سر الإدارة بالأهداف في إمكانية رصد الأهداف ممكنة الإنجاز والتحقيق (الطروانه:2015)

فلسفة الإدارة بالأهداف :-

الإدارة بالأهداف في جوهرها فلسفة تتمركز حول أحداث التغيير وتنمية المؤسسة والافراد فيها، فهي تشجع المديرين على الإسهام في تحقيق اهداف المؤسسة التي تكتمل بدورها مع اهدافهم الشخصية ، وتتمثل الفلسفة التي تقوم عليها الإدارة بالأهداف كما حددها

التركيز على الانتاج بدل النشاط

ربط التقويم بالأداء النهائي للموظف

تحفيز المديرين واستثارة دافعيتهم على العمل

مساعدة المديرين على التخطيط

زيادة التفاعل بين الرؤساء والمرؤوسين

الربط بين أهداف المؤسسة وبين أهداف الدوائر الفرعية المكونة لها (إشتية:2015: 17)

حيث إن هذه المبادئ تدل على أهمية العنصر البشري في نظرية الإدارة بالأهداف ،فهو العنصر القادر على الإدارة وتحريكها ووضع الخطط وتنفيذها ،وتتفق الإدارة بالأهداف على أن الإنسان قادر على تحمل المسؤولية وممارسة الرقابة والتوجيه الذاتي ،كما تؤكد أن الخصائص يمكن اكتسابها من خلال برامج تدريبية تؤدي إلى تنمية قدرات الافراد على التجديد والابتكار (العبد :2014: 20)

مبادئ الإدارة بالأهداف :

لقد ذكرت العديد من الأدبيات مبادئ الإدارة بالأهداف ويمكن تحديدها في النقاط الآتية:

أ -مبدأ المشاركة :يعنى هذا المبدأ إتاحة الفرصة للمرؤوسين في التعبير عن آرائهم والإدلاء بمقترحاتهم فيما يتعلق بعملهم، مع توفير جو من الحرية والتسامح والصراحة في مناقشة المشكلات التي تتعرض لها المؤسسة ، والعمل على تقريب وجهات النظر وتبادل المعلومات بما يسهم في تحديد العمليات وتحمل المسؤوليات ورفع الروح المعنوية لدى العاملين .

ب - مبدأ تحقيق الأهداف :الأهداف هي العمود الفقري للإدارة بالأهداف وذلك لأن الأهداف تحدد النتائج المراد الوصول إليها، وهذا المبدأ يتفرع إلى مبادئ فرعية عدة:

-التمييز بين الأهداف ووسائل تحقيقها بحيث يتمكن من ترجمته إلى أهداف فرعية للإمكانية تحقيقها بيسر وسهولة.

-التدرج في تحقيق الأهداف بدءاً بالأهداف القرعية ، ثم الانطلاق للأهداف الكلية.

ج-مبدأ تخفيض المخاطرة :يتمثل في الوصول إلى تصميم فعال لنظم المعلومات ومن ثم تخفيض المخاطرة في عملية التخطيط ودراسة البدائل والحلول المتاحة واتخاذ القرارات بشأنها وتحقيق الاستمرارية والنمو التنظيمي (العجمي:2018)

د -مبدأ المراجعة الدورية :تبدأ هذه العملية عندما يتم وضع الأهداف ورسم الخطط تأتي المرحلة التالية في عملية الإدارة بالأهداف وهي إنشاء نظام للرقابة وذلك للتأكد من أن المنظمة تسير على الطريق المرسوم والمرغوب، والتأكد من أن الأعمال سوف تؤدي إلى النتائج والأهداف التي سبق وضعها.(لامين:2017)

هـ -مبدأ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب :يرتكز هذا المبدأ على اختيار الكوادر بناءً على إمكانياتهم ومدى ملائمتها وتطويرها للنتائج المرجوة في إنفاق أقل، وعلاقات إنسانية وجو اجتماعي محفز للعمل (الهندي:2017).

علاقة الإدارة بالأهداف بقيادة المدارس

فتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في المدارس، أمر يتطلب توافر مجموعة من الصفات والسمات في قائد المدرسة ومن هذه الصفات، تتمثل في القدرة على إحراز النتائج وتحقيق الأهداف، والتعاون والتعاطف مع المرؤوسين لتحقيق النتائج الملموسة في المدرسة، وكذلك الاستماع للجميع يقرب المجتهدين والأذكياء والمبدعين ويحفز المتقوين، والتركيز على العمل وتحقيق الأهداف، وليس المنصب، بالإضافة إلى كسب ثقة ومحبة العاملين معه (المرؤوسين) ، والمحافظة على صورة المدرسة في البيئة المحيطة يجب أن تكون ساطعة وموثوق بها دائماً . وإلى جانب السمات والخصائص التي يجب أن يتمتع بها قائد المدرسة (الهندي :2017) حتى يتمكن من تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف، لابد أن يتسم بعدد من المهارات القيادية المرتبطة بالإدارة بالأهداف،

والتي من بينها: الاستعداد الذهني والنفسي للمشاركة الفعالة بالفريق الذي يعمل معه في تحقيق هذه الأهداف، والتعاون مع العاملين في المدرسة وإبداء الرغبة الصادقة في وضع خطط الإدارة موضوع التنفيذ، إلى جانب القدرة على مواجهة المشكلات وتحمل الإحباط وامتصاص الفشل أو الإخفاق في تحقيق المستوى المطلوب من الأداء والبحث عن علاج لذلك، ومراقبة نتائج العمل والتأكد من صلاحيتها للمواصفات المقررة وفحص الأسباب التي توجد وراء اختلاف النتائج عن المعايير الموضوعية أما فيما يتعلق بعلاقة الإدارة بالأهداف بقائد المدرسة في مراحل التعليم العام كافة، فتظهر من خلال إسهامها في تطوير أداء قائد المدرسة لممارسة عدد من الأدوار القيادية، وفي ممارسة النمط القيادي الملائم ل طبيعة أسلوب الإدارة بالأهداف. (الشريف : 2019 :60).

أورد العبد (2014) عدة مميزات للإدارة بالأهداف :-

- 1- تنمية القدرة التخطيطية لكل من الرؤساء والمرؤوسين.
- 2- تسهيل مهمة الإشراف والتوجيه.
- 3- المساعدة على التعرف على المشكلات الفعلية للعمل.
- 4- المساعدة على رفع درجة رضا العاملين وروحهم المعنوية.
- 5- لمساعدة على اكتشاف المهارات الصالحة للترقية، وكذلك اكتشاف المقصرين لعدم تمكنهم من تحقيق الأهداف الموكلة إليهم.
- 6- السماح بحرية التصرف للمدير في عمل ما يراه مناسباً لإنجاز أهداف المؤسسة(العبد :2014: 25)

عناصر الإدارة بالأهداف :

هناك مجموعة من العناصر التي تميز الإدارة بالأهداف عن غيرها من الإدارات الأخرى ومنها

التفويض :- يقصد به عدم تركيز السلطة في يد هيئة رئاسية واحدة ،بل تخول للمرؤوسين القيام بوظائف محددة لبعض الصلاحيات التي تمكنهم من ذلك ،على ان يتم ذلك في ظل السلطة الرئاسية للرئيس الإداري على أن يتم احتفاظه بحق الرقابة وكذلك حق استرداد السلطة متى يشاء ،أي أن التفويض لا يعني التحويل النهائي للسلطة الإدارية .(الغويرين :2010)

المشاركة :-تعني إسهام العاملين في تصميم وإشراف ورسم سياسات المؤسسة التي ينتمون إليها ،بحيث لا تكون القرارات والصلاحيات حكراً على فرد واحد بل يجب أن تتسع دائرة صنع القرار فتشمل أكبر عدد ممكن من العاملين في المؤسسة .(علي :2022)

فأن نجاحها يعتمد علي واقعية وضوح أهدافها ومتابعتها المستمرة التي تعد خطوة استراتيجية نحو تحقيق التميز المؤسسي والتنمية المستدامة .

الروح المعنوية :

تعد الروح المعنوية للمعلمين من أهم العوامل والاسس التي تسهم في نجاح النظام التعليمي، وتحقيق الاهداف الجماعية والفردية في البيئة التعليمية على حد سواء. فالروح المعنوية هي " الصورة الكلية لنوعية العلاقات الإنسانية السائدة في جو العمل، والتي تشير إلى محصلة المشاعر والاتجاهات والعواطف التي تحكم تصرفات الأفراد، فإذا كانت الصحة العامة ،تشير للحالة الجسمية للفرد، فالروح المعنوية تشير إلى الحالة النفسية والذهنية والعصبية العامة للإنسان .لذلك فإن هذه الروح لا يمكن إيجادها عن طريق الأوامر أو التعليمات أو العقوبات أو رغماً عن إدارة العاملين (الكيلاني : 2014: 27)

ثم بدأ الاعتراف بأهمية معنويات العمال مع الاعتقاد أن رفعها ثم خارج المؤسسات مع تقديم برامج ترفيه وتوزيع هدايا وزيارات اجتماعية ، وهو ما يطلق عليها بالرفاهية الرأسمالية وقد فشلت هذه الفكرة حيث رأى العمال بأنهم تحت رحمة الإدارة ومعنوياتهم، وذلك لا يرفع مكانتهم بالمال، ولقد تأثر بذلك الكثير من الإداريين ورجال الأعمال إذ يعتبرون الروح المعنوية مقياساً لمدى تأثر العاملين من عمل التحفيز ، وأن الاحتفاظ بالروح المعنوية لا تقل أهمية عن إعطاء الأجور والرواتب العالية ، بل إلى درجة أن اعتبروا أن القوة المشروع الحقيقية هي أفرادهم ومعنوياتهم، وأكدت الدراسات ما جاء به علماء السلوك الإنسان من أن سلوك الفرد يتأثر إلى حد كبير باتجاهاته أكثر من العوامل التبعية والمادية ، وللإدارة دور مهم في الكشف عن هذه الاتجاهات وتوجيهها نحو الهدف المطلوب.(المصاورة :2018:27).

فالروح المعنوية تعد من أهم العوامل المحفزة للأفراد العاملين من ثم زيادة إنتاجهم وكفاءته كما ونوعاً مما ينعكس على نجاح المؤسسة وبالتالي تطور وتقدم الاقتصاد الوطني وازدهاره. وتشكل الروح المعنوية المزاج السائد بين الأفراد الذين يكونون جماعة، والثقة والإخلاص لها، وتوجد مظاهر عدة تدل على ارتفاع الروح المعنوية للجماعة أو انخفاضها.

ومن مظاهر الروح المعنوية العالية، ميل الجماعة للتعاون والتماسك، يجمعهم ويدفعهم دافع ذاتي وليس سلطة خارجية، وقلة في المنازعات والصراع بين أعضائها، كما تُشكل قدرة الجماعة على

التكيف للظروف المتغيرة وميل أعضائها لتسوية علاقاتهم الداخلية بما يُعيد لها وحدتها وتماسكها، خير دليل على ارتفاع الروح المعنوية .ويؤلف وجود هدف مُشترك يعمل الجميع لأجله، وكذلك رغبة الأعضاء في الإبقاء على الجماعة والمُحافظة عليها، ومن ثم قيام اتجاهات إيجابية نحو أهداف الجماعة وقيادتها دلائل أخرى على ارتفاع معنويات العاملين وتحقيق الانصاف والبُعد عن المُجاملة والتحيز، والقُدرة الكاملة على تحمل المسؤولية للعمل التعليمي مع الاعتراف بأهميته ، وذلك من خلال زيادة الدعم للنمو الشخصي إيماناً بالفروق الفردية بين الأفراد، وإتاحة الفرصة للتعبير عن المُشكلات دون خوف من جانب ، ومن جانب آخر إتاحة الفرصة للكشف عن الإبداعات والابتكارات والعمل على تقديرها بصورة ترضي جميع العاملين المهنية والنفسية (البطوش :2020: 21) .

أهمية الروح المعنوية :

تكمُن أهمية الروح المعنوية في مقدرتها على الضبط والسيطرة على مقدار الإنتاج والعمل للشخص في حالات ارتفاعها أو انخفاضها، وهذه النسب في مقدار العطاء الشخصي وحجمه يكون له دور مهم في الحياة المعاصرة، لأنها تضبط تصرفات الفرد وتعاملاته فيلزم من تطورها وتحسينها زيادة إنتاج الفرد وتحسن نوعية إنتاجه، ومن حسن تكيّفه النفسي مع العمل الذي يقوم به، ومع الأشخاص الذين يعملون معه، والعكس صحيح في حالة انخفاضها ،فهي تعد للمعلمين المقياس والمؤشر للنجاح والتفوق للمؤسسة التعليمية، ومفتاح لتطور العملية التعليمية وتحسينها. فهي تساعد الروح المعنوية للمعلمين في نجاح الخطط القيادية الاستراتيجية التي يرسمها المديرون، وتحقيق الأهداف المنشودة التي تصبو إليها المؤسسة التعليمية. تسهم الروح المعنوية في تحفيز المعلمين على أداء واجباتهم على أكمل وجه، وتدفعهم لبذل جهود أكبر للرقى بالعملية التعليمية، وتطوير أداء الطلبة، وتحسين تحصيلهم الدراسي .تحقق الرضا الوظيفي لدى المعلمين، ودفعهم لتكوين علاقات ايجابية، ومنسجمة مع غيرهم من الإداريين، والموظفين، والطلبة على حد سواء. توفر الروح المعنوية أرضاً صلبة للحد من الصراعات والخلافات التي تنشأ بين المعلمين من جهة، والمعلمين والإداريين من جهة أخرى(المصاورة: 2018)

وتكمُن أهمية الروح المعنوية في تشجيع المعلمين وتحفيزهم للقيام بواجباتهم على أكمل وجه وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم، الذي ينعكس على ولائهم للمدرسة، وانسجامهم مع زملائهم.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحثان فيما يأتي لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت كل من الإدارة بالأهداف والروح المعنوية وذلك على النحو الآتي:

الدراسات التي تناولت موضوع الإدارة بالأهداف :

على الرغم من الاهتمام بموضوع الإدارة بالأهداف على المستوى العربي والعالمي فإنه لم يحظَ باهتمام كاف على المستوى المحلي في ليبيا؛ لذا كان لابد من الاستفادة من الدراسات السابقة التي أمكن الوصول إليها، ومن هذه الدراسات دراسة (إشتية 2015) هدفت التعرف على درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية فلسطين وبلغت عينة الدراسة (230) معلما ومعلمة واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها أن أسلوب تطبيق الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي جاءت كلاهما بدرجة مرتفعة، كما أسفرت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي تعزى للمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). واما دراسة (الطراونة 2015) هدفت إلى معرفة درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لمفهوم الإدارة بالأهداف من وجهة نظر المعلمين. تم التوصل إلى مجموعة من النتائج من بينها أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لمبادئ الإدارة بالأهداف من وجهة نظر المعلمين جاءت بشكل متوسط، وكان في مقدمتها: المرونة في التعامل مع المختلف في الرأي، وعدم الحرج من الاعتراف بالخطأ، الاقتناع بالتجديد والتطوير الذي يزيد من عطاء المعلم، التخطيط وفق أولويات العمل، والسعي لإيجاد بيئة تربوية سليمة تساعد المعلمين على مزيد من العطاء وجهة نظر المعلمين والتعرف على إذا كانت هناك فروق تعزى للمتغيرات (المؤهل الدراسي، نوع المؤهل، سنوات الدراسة، بلغت عينة الدراسة (324) معلم واستخدمت الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات كما استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي وتحليل التباين وأسفرت الدراسة على أن درجة ممارسة مديري مدراس محافظة بيشة للإدارة بالأهداف بما يتعلق بالتخطيط وتحديد الاهداف جاءت بدرجة عالية هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي لصالح البكالوريوس فادني كما لا توجد فروق تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والدورات التدريبية، في حين كان هدف دراسة (الخفيفي، والمنصوري 2020) إلى معرفة علاقة تطبيق الإدارة بالأهداف على أداء العاملين بمنظمات الأعمال الليبية، واختيرت عينة عشوائية طبقية قوامها (43) مديرا ورئيس قسم. و توصلت الدراسة إلى أن مستوى الإدارة بالأهداف بأبعادها الثلاثة كانت منخفضة المستوى، وكذلك مستوى أداء العاملين كان منخفض، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة لتطبيق الإدارة بالأهداف على أداء

العاملين، كما توجد التعليم علاقة ارتباطية بين أبعاد الإدارة بالأهداف وأداء العاملين في منظمات الأعمال الليبية.

وعلى نفس السياق هدفت دراسة (على 2022) إلى تحديد مستوى تطبيق الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء الأردنية وفقاً لعدة متغيرات كالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وبلغت عينة الدراسة من (312) معلم ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية ان درجة تطبيق الإدارة بالأهداف للمتوسطات الحسابية والرضا الوظيفي لدى المعلمين كانت مرتفعة كما توصلت الدراسة في الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في محافظة الزرقاء الأردنية.

الدراسات التي تناولت الروح المعنوية:

تناولت الكثير من الدراسات موضوع الروح المعنوية نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر منها دراسة (المصاروة 2018) هدفت إلى الكشف عن درجة توافر الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية ، ومعرفة أثر كل من متغيرات الدراسة المتمثلة في (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية في درجة تقدير المعلمين لدرجة توافر الروح المعنوية لديهم. وبلغت عينة الدراسة من (382) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة ثم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لدرجة توافر الروح المعنوية لديهم قد جاءت بدرجة عالية، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمتغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وفي نفس الاتجاه هدفت (البطوش 2020) إلى الكشف مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (340) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج على أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وكما بينت أن هناك فروقاً في درجة الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم تعزى إلى اختلاف متغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى إلى أثر سنوات الخبرة، و المؤهل العلمي ، كما هدفت دراسة (حمد 2021) التعرف إلى أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى

مديري مدارس التربية والتعليم الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تكونت العينة من (307) معلم ومعلمة. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لأنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متدنية إلى كبيرة، حيث جاء المجال الأول: النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بدرجة (كبيرة) ، تلاه في المرتبة الثانية المجال الثاني : النمط الأوتوقراطي بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة النمط التسيبي بدرجة (متدنية). كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم الابتدائية في لرفع الروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (متوسطة). كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة بين النمط الديمقراطي ورفع الروح المعنوية ووجود علاقة سالبة غير دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة بين النمط الأوتوقراطي ورفع الروح المعنوية، كذلك وجود علاقة موجبة غير دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة بين النمط التسيبي ورفع الروح المعنوية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن اغلب الدراسات ركزت على معرفة أو تقدير أو قياس مستوى الإدارة بالأهداف أو الروح المعنوية حيث أن بعض الدراسات اختلفت في الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف القطاعات التي تناولتها، والبيئات التي تمت فيها. ومن هذه الدراسات ما سعى إلى التعرف مستوى تطبيق الإدارة بالأهداف وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: دراسة (و الطراونة 2015) ودراسة (اشتية 2015) ودراسة (على 2022) لكشف على مدى تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي

وكما أسفرت دراسة (البطوش 2020) ودراسة _حمد 2021) على الكشف على مستوى الروح المعنوية مع بعض المتغيرات الأخرى . .

والدراسة الحالية فقد سعت إلى الكشف عن علاقة الإدارة بالأهداف بأبعادها الثلاثة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى مديري التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا .

كما يلاحظ أنها اتفقت على المنهج الوصفي التحليلي ، كما تنوعت عيناتها ولكنها جميعا استخدمت الاستبانة بصفتها أداة لجمع البيانات وقد تباينت الدراسات السابقة من حيث نتائجها ، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات حيث ساعدت في بناء الإطار النظري ، وفي تحديد أهدافها وصياغة مشكلتها وبناء أدواتها ومعرفة الوسائل الإحصائية المناسبة ، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة الميدانية وفي تكوين الإطار النظري وكذلك بلورة مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، ويلاحظ في الدراسات السابقة التي أجريت عدم وجود دراسة تربط بين متغيري الدراسة الحالية وهما الإدارة بالأهداف والروح المعنوية بشكل عام.

الطريقة والإجراءات:

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

مجتمع الدراسة: . ضم مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا والبالغ عددهم (2950) معلماً ومعلمة خلال العام (2023-2024) يتوزعون على المدارس الحكومية بالمدينة.

عينة الدراسة: . - تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة و بلغ حجمها (120) معلم ومعلمة وكانت حصيلة الاستمارات التي تم جمعها والقبالة للتحليل الإحصائي بعد استبعاد غير الصالح منها (94) استمارة من المجموع الكلي .

خصائص العينة :

متغير النوع :-

النوع	العدد	النسبة
الذكور	24	%26
الإناث	70	%74
المجموع	94	%100

متغير التخصص:-

التخصص	العدد	النسبة
أدبي	45	%48
علمي	49	%52
المجموع	94	%100

أداتي الدراسة :

أولاً:-استبانة الإدارة بالأهداف:

لجمع بيانات الدراسة استخدمت أداة الاستبانة لقياس مستوى الإدارة بالأهداف لدى مديري التعليم الأساسي بمدينة اجدابيا من وجهة نظر المعلمين اعدت الاستبانة من مجموع من الادبيات السابقة منها دراسة اشتيته ودراسة العبد وتكونت اداة من 34 فقرة مقسمة على النحو الآتي المجال الاول :-تحديد الاهداف يتكون من 6 فقرات من (1-6)

المجال الثاني :وضع الخطة يتكون من 6 فقرات من (7-12)

المجال الثالث :الزيارات الدورية يتكون من 5 فقرات من (13-17)

المجال الرابع:- تقويم الانجاز يتكون من 6 فقرات من (18-23)

ثانيا استبانة الروح المعنوية :-

كما استخدمت الاستبانة بصفتها أداة لقياس مستوى الروح المعنوية لدى مديري المدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة أجدابيا في حين تم الاعتماد على الأداة التي استخدمته دراسة عودة 2010 وتكونت من 24 فقرة مقسمة على النحو الآتي :-

المجال الاول :-العلاقات الإنسانية يتكون من 6 فقرات (1-6)

المجال الثاني :-دور المدير يتكون من 6 فقرات (7-12)

المجال الثالث:-رضا المعلمين يتكن من (13-18)

المجال الرابع :-الحوافز المادية والمعنوية يتكون من 6 فقرات (19-24)

صدق الأداتين:

للتأكد من الصدق الظاهري للأداتين، تم عرضها على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب جامعة أجدابيا وطلب منهم قراءة فقرات الاستبانة، وإبداء الرأي في درجة وضوحها وسلامة صياغتها اللغوية ودرجة ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه وإضافة أو حذف، أو صياغة ، أو اقتراح فقرات، وبيان مدى انتماء الفقرات إلى المجال الذي تتدرج تحته، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم حول كل من الأداتين.

و بلغ الصدق الذاتي للأداة الإدارة بالأهداف (0.97)، و بلغت الروح المعنوية (0.98) مما يدل ذلك على ان صدق الأداتين كان عاليًا

ثبات أدوات الدراسة :

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانيتين ، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا في حين بلغت الفا كرونباخ للإدارة بالأهداف لجميع المجالات (0.96) وكان عدد فقراتها (23) فقرة ،في حين بلغت الفا كرونباخ الروح المعنوية البالغ عدد فقراتها (24) في جميع المجالات (0.97).

تم استخدام الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات على حده بعد تطبيقها على (15) فرداً من خارج عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح قيم الثبات لأبعاد أدوات الدراسة (الإدارة بالأهداف ،الروح المعنوية) والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الثبات .

الجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد الاداة المستخدمة في الدراسة معاملات ثبات

(الاتساق الداخلي (الفا- كرونباخ)

عدد الفقرات	معامل الثبات الفاكرونباخ	البند	الاداة
6	%83	تحديد الخطة	استبانة الإدارة بالأهداف
6	%80	وضع الخطة	
6	%82	الزيارات الدورية	
6	%81	تقويم الإنجاز	
6	%91	العلاقات الإنسانية	استبانة الروح المعنوية
6	%90	دور المدير	
6	%95	رضا المعلمين	
6	%90	الحوافز المادية والمعنوية	

توضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد اداة الإدارة بالأهداف قد تراوحت بين (0.80 - 0.83)، وقيم معاملات الثبات لأداة الروح المعنوية تتراوح بين (0.90 - 0.95) وهي معاملات علمية مقبولة لأغراض البحث العلمي.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

تنوعت الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات حسب أهداف الدراسة، حيث تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، فقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط و تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

عرض النتائج ومناقشتها :

يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأهدافها وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا ؟

اولا قياس درجة ممارسة الادارة بالأهداف ؟

للإجابة علي هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة الإدارة بالأهداف ومقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي (3) وتم حساب اختبار (t-test) للتحقق من الفروق الحقيقية بين المتوسطين الحسابي والفرضي وذلك كما في الجدول الآتي:

الجدول (3)

المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي وقيمة اختبار (t) لاستجابات العينة على استبانة الإدارة بالأهداف

الإدارة بالأهداف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (t)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	94	3.9810	0.80029	3	11.885	93	0.000	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن مستوى درجة الإدارة بالأهداف لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت عالية في حين بلغ متوسطها الحسابي (3.9810) بانحراف معياري قدره (0.80029) وكما بلغت القيمة التائية (11.885) وهي داله عند مستوى (0.01)

وهذا النتيجة تعكس مؤشر إيجابي يدل على ان المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا يتمتعون بإدارة متعاونة ومشاركة في الاهداف واتخاذ القرارات لسير نجاح العملية التعليمية واتفقت

هذه النتيجة مع دراسة (العبد 2014) ودراسة (استيته 2015) ودراسة (الطروانه 2015) ودراسة (على 2022) التي بينت نتائجهم بأن مستوى درجة الإدارة بالأهداف كانت مرتفعة وقد يعود هذا الاتفاق بين نتيجة الدراسة الحالية والدراسات السابقة هو اتفاقها في مجال الإدارة التعليمية الذي يتصف بتشابك عملياتها وتداخلها مع بعضها البعض .

في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الخفيفي والمنصوري 2020) كانت منخفضة

ثانيا : - قياس درجة الروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا ؟

لتحقيق هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة الروح المعنوية ومقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي (3) وتم حساب اختبار (t-test) للتحقق من الفروق الحقيقية بين المتوسطين الحسابي والفرضي وذلك كما في الجدول الآتي:

(الجدول 4)

المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي وقيمة اختبار (t) لاستجابات العينة على استبانة الروح المعنوية

الروح المعنوية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (t)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	94	4.0510	0.76291	3	13.356	93	0.000	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لمستوى الروح المعنوية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بلغ (4.0510) بانحراف معياري (0.76291) وبلغ المتوسط الفرضي (3) في حين بلغت القيمة التائية (13.356) وهي دالة عند مستوى (0.01) وهذا يمثل مستوى مرتفع من الروح المعنوية لدى معلمي ومعلمات التعليم الأساس بمدينة أجدابيا

يتمتعون بروح معنوية عالية ، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يشعرون بالانتماء إلى المدرسة التي يعملون فيها، وكما يتمتعون بروح الود والزمالة فيما بينهم ، ويحرصون على الالتزام بالأنظمة والتعليمات المعمول بها، ويحظون بالاحترام في عملهم، ، ويشاركون في صناعة القرارات، وحل المشكلات المتعلقة بعملهم، ، ويشعرون بالفخر لانتمائهم للمدرسة التي يعملون

فنها، ويشعرون بأن مدير مدرستهم عون لهم في حل مشكلاتهم، ولهذا يقومون بتأدية مهماتهم يتقاعل ومناخ مريح للعمل وروح معنوية عالية ، وكما يخلق لديهم الرغبة في البقاء في مكان عملهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو حجيبة 2010) التي أشارت نتائجها على أن مستوى الروح المعنوية عالي ، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (جوارانه 2016) التي جاءت الروح المعنوية لدى أفراد العينة منخفضة .

السؤال الثاني : هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري المدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا ؟

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات عينة الدراسة على أداتي الدراسة وذلك كما هو في الجدول الآتي:

الجدول (5)

معامل الارتباط بين الإدارة بالأهداف والروح المعنوية

المتغيرات	العدد	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
الإدارة بالأهداف *الروح المعنوية	94	0.83	0.000	دالة عند 0.05

يتبين من الجدول السابق درجات العلاقة بين الإدارة بالأهداف لدى مديري التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا وروحهم المعنوية ، وقد جاءت قيمة معامل الارتباط دالة معنوية وهذا يدل على مدى العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة حيث بلغت قوة العلاقة الارتباطية بين الإدارة بالأهداف والروح المعنوية (0.83) وهي علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ويدل ذلك على أنه كلما ازدادت ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا كلما ازدادت مستوى الروح المعنوية لدى افراد العينة ، وتبدو هذه النتيجة منطقية نتيجة للتفاعل بين المتغيرين فالمعلم الذي يشعر بتحقيق اهدافه في عمله وتحظي بتقدير من قبل مديره بالتالي تزداد انتمائه وحبه لعمله هذا ما أكدته دراسة العبد (2014) وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي ودراسة اشتيته (2015) ودراسة على (2022) على وجود علاقة ارتباطية بين الإدارة بالأهداف والروح المعنوية كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عواده (2010) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفايات الادارية والروح المعنوية .

ولعدم وجود دراسة سابقة بحثت في هذين المتغيرين (الإدارة بالأهداف والروح المعنوية) معا، تعذر على الباحثين ربط ومقارنة دراستهما مع نتائج الدراسات السابقة.

السؤال الثالث: التعرف على ما إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدارة بالأهداف وفق متغير النوع والتخصص والمؤهل العلمي
أولاً: متغير النوع: -

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والقيمة (t) تعزى لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكر	24	3.9583	0.75410	0-	92	0.873	غير دالة عند 0.05
أنثى	70	3.9888	0.82064	-0.160			

*القيمة الاحتمالية (sig) غير دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول السابق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في حين بلغت القيمة التائية (-0.160) هي قيمة غير داله إحصائيا عند مستوى 0.05 مما يدل على أن أفراد العينة يتعلمون بنفس المعاملة تحت نفس الظروف تتفق هذه النتيجة مع دراسة العبد (2014) وكذلك دراسة إشيته (2015) بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة على (2022) على وجود فروق تعزى لمتغير النوع.

ثانياً: التخصص:

الجدول (7)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة (التائية) تعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
أدبي	45	3.9150	0.88085	-0.765	92	0.446	غير دالة عند
علمي	49	4.0417	0.72237				

0.05							
------	--	--	--	--	--	--	--

*القيمة الاحتمالية (sig) غير دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول السابق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت القيمة التائية (-0765) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ مما يدل على ان المعلمين والمعلمات مع اختلاف تخصصهم لا أنها لا توجد لديهم فروق في مدارس التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا، كما أنهم يعملون تحت نفس الظروف واتفقت هذه النتيجة مع دراسة واتفقت هذه النتيجة مع دراسة اشنتيه (2015) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، وكما أكدت ودراسة العبد (2014) إلى وجود فروق لصالح التخصص العلمي

رابعاً: المؤهل العلمي

الجدول(8)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة الإدارة بالأهداف وفق متغير المؤهل

المؤهل العلمي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	القيمة الاحتمالية	القرار
داخل المجموعات	1.379	2	0.689	1.078	0.344	غير دالة عند 0.05
بين المجموعات	58.185	91	0.639			
المجموع	59.564	93				

**القيمة الاحتمالية (sig) غير دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول السابق بأن مجموع المربعات بلغ (59.564) في حين بلغ متوسط المربعات بين المجموعات (0.639) وبلغت القيمة الفائية (1.078) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي اتفقت هذه النتيجة مع دراسة إشتيته (2015) لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير المؤهل العلمي ، بينما اختلفت هذه النتيجة دراسة العبد (2014) ودراسة الطروانه (2021) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الرابع: التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية وفق متغير النوع والخبرة والتخصص والمؤهل العلمي

أولاً: متغير النوع:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة (t) لتحديد الفروق بين المتوسطين

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكر	24	3.9635	0.73693	-0.649	0.518	0.518	غير دالة عند 0.05
أنثى	70	4.0810	0.77452				

*القيمة الاحتمالية (sig) دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$

يتضح من الجدول السابق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في حين بلغت القيمة التائية (-0.649) هي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى 0.05 مما يدل على أن الروح المعنوية لدى معلمي ومعلمات التعليم الأساسي بمدينة أجدابيا يتميزون بوجود روح معنوية عالية ربما يرجع ذلك إلى طبيعة العمل بالمدرسة على أنهم يتعاملون بنفس المعاملة تحت نفس الإجراءات واللوائح الإدارية ومشاركة المدير للمعلمين والمعلمات والمعلمين ف في خلق جو تنظيمي مناسب بالمدرسة ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو حجلة (2010) ودراسة حوارانة (2011) ودراسة البطوش (2020) التي دلت على وجود فروق تعزى لمتغير النوع.

ثالثاً: التخصص:

الجدول (10)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وقيمة (t) تعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (sig)	القرار
أدبي	45	4.0481	0.81126	-0.765	92	0.446	غير دالة عند 0.05
علمي	49	4.0536	0.72414				

*القيمة الاحتمالية (sig) غير دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول السابق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في الروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات حيث بلغت القيمة التائية (-0.766) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ واختلفت هذه النتيجة مع دراسة حوارانة (2011) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص؟

رابعاً: المؤهل العلمي

الجدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة الروح المعنوية وفق متغير المؤهل العلمي

سنوات الخبرة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	القيمة الاحتمالية	القرار
داخل المجموعات	1.985	2	0.993	1.732	0.183	غير دالة عند 0.05
بين المجموعات	52.144	91	0.573			
المجموع	54.129	93				

** القيمة الاحتمالية (sig) غير دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول السابق بأن مجموع المربعات بلغ (54.129) في حين بلغ متوسط المربعات بين المجموعات (0.573) وبلغت القيمة الفائية (1.732) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ وانفتحت هذه النتيجة مع دراسة حوارانه (2011) ودراسة البطوش (2020).

ملخص النتائج والتوصيات: يمكن إيجاز نتائج الدراسة وذلك على النحو الآتي: -

1- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الإدارة بالأهداف لدى مديري مدراس التعليم الأساسي بمدينة اجدابيا كان مرتفعاً

2- كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى مديري مدراس التعليم الأساسي بمدينة اجدابيا كان مرتفعاً

3- وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى مديري مدراس التعليم الأساسي بمدينة اجدابيا

4- عدو وجود فروق ذات دالة احصائية في الإدارة بالأهداف والروح المعنوية تعزى لمتغيرات الدراسة في (النوع والتخصص والمؤهل العلمي)

وبناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية

1- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الإدارة بالأهداف والروح المعنوية لدى المدراء منظمات أخرى .

2- إجراء دراسات مقارنة تهدف إلى فحص وتحليل الإدارة بالأهداف في المؤسسات التربوية كمدراس التعليم الثانوي والجامعات ورياض الأطفال.

درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أجدابيا

- 3- زيادة الاهتمام بمديري المدارس والتعرف على حاجاتهم ومستوى رغباتهم وزيادة الحوافز والترقيات والمكافآت للحفاظ على الروح المعنوية لديهم.
 - 4- ضرورة الاهتمام بتنمية ممارسات الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس إخضاعهم لدورات تدريبية و ورش عمل ولقاءات تربوية في هذا المجال، من أجل رفع كفاءتهم وتعميق إدراكهم لمفهوم الإدارة بالأهداف والروح المعنوية ..
 - 5- إجراء دراسات تتناول الإدارة بالأهداف وتأثيرها على متغيرات تنظيمية أخرى، مثل الفاعلية في العمل والولاء التنظيمي والرضا الوظيفي.
- المصادر والمراجع :-
- 1- أشتية ،امية عبد الله (2015) درجة تطبيق الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم ،رسالة ماجستير ،جامعة النجاح الوطنية نابلس ،فلسطين.
 - 2- أبو سمرة ،قاسم الطليطي (2010) واقع الممارسات الادارية لدى مديري المدارس في منطقة القدس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين ،مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات ،مجلد (18) عدد(1) .
 - 3-البطوش ،خالد على عودة (2020)الروح المعنوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في جنوب لبنان ،المجلة التربوية الأردنية ،المجلد الخامس ،العدد الثالث .
 - 4- حراحشة ،محمد عبود (2008)النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم محافظة الطفيلة ،مجلة جامعة دمشق ،المجلد (24)العدد(1)
 - 5-حمد ،سمر عمر (2021)أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري مدارس التربية والتعليم الأساسية في لواء قصبه اربد من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد التاسع والعشرون
 - 6- شريف محمد شريف 2016 درجة ممارسة قادة مدارس بيشة للإدارة بالأهداف ،مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ،العدد العاشر ،الجزء الثالث .
 - 7- على ،فاطمة عيسي احمد (2022) مستوى تطبيق الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء الأردنية ،مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية العدد التاسع والمجلد الخامس
 - 8- البستان ،محمد عبد الجواد ، وآخرون (2000) الإدارة والإشراف التربوي (النظرية والبحث والممارسة)،مكتبة الفلاح ،الكويت .
 - 9- الحربي ،فهد محمد (2002) دور مديري المدارس في تفعيل العلاقات الإنسانية بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الملك سعود السعودية .
 - 10- الخفيفي ،مبروكة عبد الله ،المنصوري فاطمة يوسف (2020) تطبيق الإدارة بالأهداف وعلاقتها بأداء العاملين بمنظمات الاعمال الليبية ،المجلة الجزائرية للاقتصاد السياسي مجلد الثاني ،والعدد الثاني .

- 11- العبد ،رامي محمد على (2014) درجة تطبيق مديري محافظة رام الله والبيرة الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة القدس للدراسات العليا ،فلسطين.
- 12- العجمي ،محمد حسنين(2018) الإدارة المدرسية والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق طبعة الثانية ،دار المسيرة لنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن
- 13- الطراونة، سليمان محمد (2015). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لمفهوم الإدارة بالأهداف من وجهة نظر المعلمين . مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، مصر، العدد (163)
- 14- الغويرين، عصام.(2010).نموذج الإدارة بالأهداف في الاتحادات الرياضية للألعاب الجماعية في الأردن وإمكانية تطبيقه، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،مجلد الرابع والعشرون العدد الرابع.
- 15 -الكيلاني ،ليلي تيسير (2014) دور مديري المدارس الخاصة في تحسين المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية لمعلميهم في محافظة العاصمة عمان ، مجلة دراسات العلوم التربوية مجلد 41 العدد 27-
- 16- الأمين ،مواهب احمد سليمان (2017)اثر الإدارة بالأهداف في أداء العاملين بالشركات الهندسية بالسودان ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم درمان الإسلامية ،معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي.
- 17- الهندي، أشرف عدنان محمد (2017) واقع تطبيق الإدارة بالأهداف في المؤسسات الحكومية واترها في تأهيل قيادة ،كلية التجارة، الجامعة الإسلامية غزة فلسطين .



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



دلالات البعد النفسي في الشعر الجاهلي

(دراسة تحليلية)

أ. د. سعدية حسين البرغثي

أستاذ - كلية التربية - قسم اللغة العربية

جامعة بنغازي

Implications of the Psychological Dimension in Pre-Islamic Poetry

(An Analytical Study)

Prof. Dr. Saadia Hussein Al-Barghathi

Professor - College of Education - Department of Arabic
Language University of Benghazi

saadia.habdulrahman@uob.edu.ly

ملخص البحث :

يتناول هذا البحث البعد النفسي لشعراء العصر الجاهلي، ويبين حالاتهم النفسية وعوالمهم ومعاناتهم المختلفة، فقد تناقل الرواة أشعارهم، وأخبارهم، ومآثرهم، فالصدق رائدهم، والمحبة من طبعهم، فإن عشقوا شقت قلوبهم حتى لتكاد تراها وهي تطفر من بين أضلاعهم، وتسمع نبضات قلوبهم الوالهة، وأن تذكروا الأحبة تصاعدت مناجاتهم في أفق العواطف المحتمة، كما نجد حياتهم مشحونة بزخم الانفعالات، تظهر فيها معاناتهم المتعددة، وموروثهم الشعري حافل بالهامس والجهير من أنواع معاناتهم وكشف حالاتهم النفسية، على امتداد صحرائهم، ولهم في كل جانب من جوانبها الرحبة خبر ورواية وحديث، ومهما حاولنا أن ننطقها تبقى أسرارها مثيرة غامضة غموض صحرائهم وأنساعها، وتبقى عصية على النطق مثل أطلالهم.

وجدنا أشعارهم التي عبّرت عن مختلف جوانب حياتهم الصعبة آنذاك وكشفت عن معاناتهم كما كانت شهادة صادقة لحياتهم عبر احتدام انفعالاتهم وزخم معاناتهم وأحداثهم.

ومن هذا المنطلق فإنّ البحث يتناول البعد النفسي ودلالاته في نصوصهم الشعرية ويكشف عن معاناتهم وحالاتهم النفسية التي تعرضوا لها، ومدى انعكاس ذلك في أشعارهم.

إنّ حياتهم مشحونة بزخم الانفعالات، تظهر فيها معاناتهم المتعددة، وموروثهم الشعري حافل بأنواع من معاناتهم وحالاتهم النفسية، وبالرغم من ذلك كلّه فإننا ما وسعنا الجهد في هذا البحث قد وجدنا أشعارهم التي عبّرت عن مختلف جوانب حياتهم الصعبة آنذاك وكشفت عن معاناتهم كما كانت شهادة صادقة لحياتهم عبر احتدام انفعالاتهم وأحداثهم.

واقتضت طبيعة بحثنا أن يكون في مقدمة وتمهيد، ومبحثين وخاتمة، ومسرد بالمصادر والمراجع.

بينت في المبحث الأول مفهوم البعد النفسي لغة واصطلاحاً، البعد النفسي في القرآن الكريم، والروافد المتعددة التي استمد الشعراء منها صور معاناتهم المشحونة بالانفعالات النفسية، وما تنثيره في مجمل عملية الأداء الشعري فظهرت منافذ البعد النفسي في هيكل القصيدة، حيث تضمن البيئة: المرأة، والشكوى من الشيب، الطلل، والوقوف على الأطلال، واستطعنا أن نبين زخم انفعالات الشعراء، وتكثيف إبداعهم الشعري عبر صور من معاناتهم في الوقت الذي يسود الاعتقاد فيه بأن تلك اللوحات تحمل في طياتها تجاربهم الحية، فهي في الواقع سمة ملازمة لحياة الشاعر الجاهلي بشكل خاص، لما ينوء تحته من أعباء، ويخضع له من ضغوط، ويصطدم به من خيبات.

الكلمات المفتاحية: الدلالة، البعد النفسي، التحليل النفسي، التجربة الشخصية، التحليل.

Research Summary:

This study aims to shed light on the concept of homeland and women in the poetry of Essam Al-Ferjani through his collection (Leave me alone), which adoration accounts for a great deal of it, extending over a large area of its pages, where he singled out the most emotional poetry for the collection, and excelled in dissolving human concern, and preoccupation with the pains of his homeland and his family.

As he lived the suffering of his city when the obscurantists and addicts of murder ravaged it, he is one of the poets who repair the cracks of life, evaluate with their luxurious poetry what is destroyed from its pillars, and restore the ugliness and ugliness of its face, and promote love in it, and suppress the crows of ugliness and depravity, with poems as if they were flowers it opened up on fertile, and a deep language that reflects his poetic experience.

Keywords: semantics, psychological dimension, psychoanalysis, personal experience, analysis.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق محمد النبي العربي الأمين رسول الهدى والخير والمحبة إلى الخلق أجمعين، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين .

وبعد:

يتناول هذا البحث الكشف عن مجمل الأبعاد النفسية التي طغت على أشعار الشعراء الجاهليين من خلال تحليل أشعارهم، وقد تم اختيار هذا البحث لنظ من خلاله على قيمة وأهمية العامل النفسي للشاعر العربي الذي نراه موضوعاً مناسباً نود تسليط الضوء عليه من خلال شعره وحياته ما يمهّد الطريق لنا نحو طرح تساؤل عام ألا وهو: ما مدى تجلي البعد النفسي في أشعار الشاعر الجاهلي؟ اخترنا هذا الموضوع كي يسمح لنا من التغلغل في شخصية الشاعر الجاهلي التي تستحق البحث والدراسة والاهتمام وفق رؤية موضوعية نراها تناسب دراستنا حيث نود معرفة مدى تأثير المعاناة والحالة النفسية، وأبعادها في شعره.

يكتسب هذا الموضوع أهمية بالغة في تاريخ شعرنا العربي القديم حيث يعبر الشاعر عن تجاربه الشخصية مسهماً في تقديم رؤية نفسية مشكّلة في صور مختلفة حيث ظهرت الاهتزازات النفسية للذات الشاعرة منشأها النص الشعري الذي يعبر عن الإحساس بالحياة بجميع متناقضاتها ويشعرنا بمعاناته وحالته النفسية.

وسنسعى من خلال هذا البحث الى دراسة الأبعاد النفسية للشاعر من خلال تجاربه في نصوصه الشعرية ، فقد وصف حالته النفسية وصفاً حسيّاً صادقاً كما تأثر وتفاعل مع واقعه المعاش ونقل صورته بطريقة خلاقة إلى المتلقي ، فهو يمتلك القدرة على تفجير ينباع من الصخور الصماء

لتروي عطش المتلقي من خلال لغته الحية التي تنبض بالسحر والجمال، وتتناسق فيها المعاني والمشاعر، والأحاسيس، والصور، والموسيقا، والدلالات كلها نسيج شعري متراس مترابط، ويتلون بمساحات جمالية تجعل من هذا النسيج الشعري أكثر إشراقاً وتوهجاً وكأنه فرقة موسيقية متناغمة تمتلك طاقة شعورية نفسية موحية تحرك في أعماق ذاكرتنا وتهيج الكثير من الذكريات والمشاعر والأحاسيس وتجعل المتلقي يقبل على النص الشعري القديم ويتعايش معه إيجابياً ويتفاعل معه تفاعلاً إبداعياً، وكأن النص الشعري يتكلم عنه.

لقد امتلك الشاعر الجاهلي وضوحاً في تجربته الصادقة التي استند عليها أثناء إلقائه لنصه الشعري فكانت كلماته تمتلك أبعاداً ودلالات نفسية مبهرة، فقاموسه الشعري كشف لنا عن الإحساس العميق بواقع يعكس الحالة النفسية التي مرّ بها من خلال مفرداته، فضلاً عما يضم بين جوانحه من لمحات تكشف لنا الكثير من جوانب حياته في الصعد المختلفة.

وقد أردت أن يكون هذا البحث دراسة وصفية تحليلية بأبعادها النفسية في جانب مهم من الشعر الجاهلي لإبراز هذا النوع من أدبنا العربي وفق ما تقتضيه ضرورة سياق النص وما تضمنه من مواقف حزينة ومعاناة أليمة وما يحيط بالتجربة الشعرية ذاتها وملامحها الإنسانية، وعواملها النفسية ومن ثم إظهار القدرة الإبداعية لشعرائنا.

وظهرت أمامنا هذه الزاوية من شعرنا العربي التي تبرز فيه معاناة الشعراء حين يتراءى لنا الشعر فناً نفسياً يعبر من خلاله الشعراء عن معاناتهم وحالتهم النفسية التي عانوها، التي لم تعرف انقطاعاً في عصر ما وإن تغيرت أشكالها سواء المعاناة الداخلية في أعماق الإنسان الفرد أم الخارجي الذي يعكس تداخلات علاقاته مع الآخر أو تفاعلات وجوده من خلال وجود الأنساق الاجتماعية المختلفة التي يلتقي فيها ويتفاعل أو ربما يعجز عن التكيف مع قيمها.

وربما يتسع مفهوم معاناة الشاعر وحالته النفسية إلى آفاق إنسانية أكثر اتساعاً وعمقا حيث ننتبعه

بالرصد والتحليل في كل ما يصدر عنه مع ذاته والآخر وكانت خطة البحث كالآتي:

مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة بأهم نتائج البحث التي توصل إليها، ويعقبها قائمة بأهم مصادر البحث ومراجعته، تناول التمهيد: مفهوم البعد النفسي لغة واصطلاحاً، وفي القرآن الكريم. وتناول المبحث الأول: منافذ البعد النفسي في الشعر الجاهلي، من خلال المدركات المستمدة من البيئة: المرأة، والشكوى من الشيب، والطلل والوقوف على الأطلال.

أما المبحث الثاني فقد تناول الطبقات الاجتماعية في العصر الجاهلي: طبقة السادة، والعبيد، والصعاليك.

وانتهت الدراسة بخاتمة تتضمن أبرز النتائج والتوصيات التي خلص إليها البحث، تليها المصادر

والمراجع، فإن جاءت محاولتي هذه بجديد يستحق التأمل فهذا ما أتمناه وإلا فحسبي أنني خضت مجالاً خصباً وشائكاً وأسأل الباري عز وجل أن أكون قد وفقت في تقديم هذا البحث، لأسدي خدمة لتراثنا الخالد، وإلا فحسبي شرف المحاولة والغاية في تقديمه، مع حسن النية الخالصة، وثواب التوجه للبحث بإخلاص وحب وهمّة، وما الكمال إلا لله وحده، فهو نعم المولى ونعم النصير وله الحمد وبه نستعين وهو الموفق.

التمهيد:

أولاً: مفهوم البعد لغة واصطلاحاً.

أ - البعد لغة: بعد البُعْدُ خلاف القُرْبُ بُعِدَ الرجل بالضم وَبِعِدَ بالكسر بُعْدًا وَبِعْدًا فهو بعيد وَبُعَادٌ هم سيبويه أي تباعد وجمعهما بُعْدَاءُ وافق الذين يقولون فَعِيل الذين يقولون فُعَال لأنهما أختان وقد قيل بُعْدٌ

وينشد قول النابغة:

فَتَاكَ تُبْلِغُنِي النُّعْمَانَ أَنَّ لَهُ فَضْلًا
على الناس في الأدنى وفي البُعْدِ
وفي الصحاح وفي البعد بالتحريك جمع باعِدٍ مثل خادم وَخَدَمَ وَأَبْعَدَهُ غيره وبَاعَدَهُ وَبَعْدَهُ تَبْعِيدًا (ابن منظور: مادة (بعد) اتساع المدى، ويقولون في الدعاء عليه: (بعداً له) هلاكاً.
وقالوا: إنه ل ذو بعد: ذو رأي عميق وحزم، (بعدك) يحذره شيئان من خلفه.

والبعد: خلاف القرب، وهو عند القدماء أقصر امتداد بين الشيئين، البُعْدُ خلاف القُرْبِ بُعِدَ الرجل بالضم وَبِعِدَ بالكسر بُعْدًا وَبِعْدًا فهو بعيد وَبُعَادٌ هم سيبويه أي تباعد وجمعهما بُعْدَاءُ وافق الذين يقولون فَعِيل الذين يقولون فُعَال لأنهما أختان وقد قيل بُعْدٌ، وفي الصحاح وفي البعد بالتحريك جمع باعِدٍ مثل خادم وَخَدَمَ وَأَبْعَدَهُ غيره وبَاعَدَهُ وَبَعْدَهُ تَبْعِيدًا (مصطفى، وآخرون: (ب ت): 63).

ب - البعد اصطلاحاً: البعد: "كل ما يكون بين نهايتين غير متلاقيتين، وهو امتداد إما قائم بجسم وهو عرض، وإما بنفسه وهو جوهر مجرد، ويسمى بالبعد المفطور، والفراغ المفطور، والخلاء والأبعاد الثلاثة هي الطول والعرض والعمق وأضاف أنشتاين إلى هؤلاء بعداً رابعاً وهو الزمن". (الحنفي، 2000: 1604)

ثانياً: مفهوم النفس لغة واصطلاحاً:

أ - النفس لغة: الروح، ويقال: خرجت نفسه، وجاء بنفسه: مات و - الدم: دفع نفسه، و - ذات الشيء وعينه ويقال: جاء هو نفسه أو بنفسه، (ج) أنفوس ونفوس. ويقال: أصابته نفس عين.

وفلان ذو نفس: خلق وجلد ويقال: هذا أنفـس مالي: أي أحبه وأكرمه عندي (الرسول، 1975م: 252).

ب- النفس اصطلاحاً: " كمال أول لجسم طبيعي قابل للحياة، ونقال على أوجه، منها ذات الشيء وحقيقته، وبهذا المعنى تطلق على الله تعالى، وعين الشيء أيضاً فيقال: جاءني بنفسه، ويعنون بها الروح، فيقال: خرجت نفسه والنفس مبدأ الحياة، أو مبدأ الفكر أو مبدأ الحياة والفكر معاً ، وهي حقيقة متميزة عن البدن ، وإن كانت متصلة به " (مصطفى، وآخرون: (ب ت) : 940).

ثالثاً: البعد النفسي في القرآن الكريم.

اهتم القرآن الكريم والسنة النبوية بالبعد النفسي اهتماماً كبيراً، وأنّ المشرّع ﷺ راعى البعد النفسي والمشاعر الإنسانية في مجال العبادات كصلاة الخوف، والمسح على الجبائر، رفعاً للمشقة، وتيسيراً على المؤمنين، واهتم بالبعد النفسي في مجال المعاملات، كبيع السلم، والقروض ، والخلع وغيره ، واهتم البعد النفسي في مجال الأخلاق كجبر الخاطر، ودفع الشكوك وغيرها من النماذج والبعد النفسي: " هو مدى السلوك والتصرفات التي تتبلور في الذات الإنسانية عبر متواليات من الزمن ، فتحدد مرتسم لطباع وميول الشخصية، ومزاجها ومميزاتها النفسية. (معلوف، 1996م: 826).

فقد ظهر البعد النفسي لدى الشاعر الجاهلي في آفاق تجربته الشعرية التي تمثلت في إرثه الثقافي الذي ورثه عن السابقين من شعراء الجاهلية، بالإضافة إلى حياة البادية وما تعاناه من فقر وشظف في العيش مما ولد بداخله صراعاً بين واقعه الذي يعاني فيه وقومه، حيث عاش في ربة نفسية استمرت طويلاً ، فالأثر النفسي هو العامل الأساس الذي يربطه من خلال التفاعل مع المؤثرين السابقين، إذ لا يمكن أن تكون صورته الشعرية بمعزل عن تأثيرات الشاعر وهواه وميله "والنفس تسكن إلى كل ما وافق هواها، وتقلق مما يخالفه، ولها أحوال تتصرف بها فإذا ورد عليها في حالة من حالاتها ما يوافقها اهتزت له وحدثت لها أريحية وطرب، فإذا ورد عليها ما يخالفها قلقت واستوحشت". (الحنفي، 2000: 890).

ومن هنا فإنّ التأثير النفسي نجده قد انعكس على النصوص الشعرية بدوافع شعورية ولا شعورية لا تنفصل أيضاً عن الواقع الاجتماعي والبيئي، وينبع من قيام حاجة في نفس الشاعر، فضلاً عن مدركاته الحسية الممتزجة بالتصور والخيال، وإن ارتكز على معالم واقعية، غير أنه يجد في إبداعه متنفساً لآلامه ومعاناته، ولعل أكثر ما يصادفنا في أشعارهم معاناتهم من القسوة وما يرافقها من أرق وسهاد وهشاشة نفسية، تحرمهم النوم والرقاد وتراجع في المعنويات مترافق بالملل والسأم والضيق.

المبحث الأول:

منافذ البعد النفسي في الشعر الجاهلي

تظهر لنا هذه المنافذ من خلال المدركات المستمدة من البيئة وهي : (المرأة، والشكوى من الشيب، والطلل، والوقوف على الأطلال).

المرأة : كانت المرأة العربية تمثل واحة الشعراء الجاهليين ، كما تجلّت صورتها في أشعارهم ، فقد وصفوها وصفاً دقيقاً معنوياً، حيث عبّروا عن عواطفهم وما يكابدونه من ألم العشق، ولوعة الفراق، وآمالهم بعيدة المنال، وشكواهم من تدخّل الوشاة بينهم، وحنينهم إلى لقاء المحبوبة. ونستطيع في بداية حديثنا عن المرأة في العصر الجاهلي أن نقول: إنّ المرأة هي الركيزة الأساسية في معظم شعرنا الجاهلي وقد خصها الشاعر بقصائد مستقلة في غزله ومن خلال مشاهد عديدة؛ متغزلاً بها في الطلل وارتحال الطعائن وغيرهما من المشاهد ففي القصيدة الطللية يذكر الشاعر اسمها، يستحضر ذكرها، ويبعثها في فضاء قصيدته، كما يذكرها في مشهد ارتحال الطعائن، ويستحضر صورتها في ذهنه لحظات رحيلها، فالمرأة كانت ركناً أساسياً في الحياة الجاهلية، وليس لدى الشعراء فحسب، بل أيضاً في جميع مجالات الحياة؛ فهي الحبيبة الغالية، فافتنّ بها الشاعر الجاهلي أيّما افتتان، ووصفها في كلّ مناسبة، وهامّ بها، كما أحبّها واحترمها وأنزلها المنزلة التي تليق بها..

وكان الشعراء لا يعرفون مظهراً من مظاهر الجمال خيراً من المرأة؛ فهي المثل الأعلى للجمال عندهم، والعرب عموماً ذوو نفوس حسّاسة وأذواق لطيفة، إذا رأى أحدهم الجمال أخذ بمجامع قلبه، وملك عليه مشاعره، وشغل نفسه عمّا سواه، فإذا فارق من أحبّ جاشت مراحل الحب في نفسه، وقذفت على فيه ما يختلج بداخلها من آلام البعد، وتباريح الشوق، فأخذ يبكي ويترنم بوصف من أحبّ بالصفات التي تثير كوامن الشوق ولذلك كانوا يقدّمون الغزل في فاتحة أشعارهم. أشجانه وتؤثر في حياته النفسية وتهيج فالشاعر يستطيع أن يجد متنفساً له، لامتلاكه ناصية التعبير، والقدرة الإبداعية، فالحاجس المتوتر في أعماقه يأبى التلبث في سكون ضمن قلقه واضطرابه إذا حدث خلاف بينه وبين زوجته فينقل لنا أسرار النفس، والتأثيرات المختلفة، فيلتقط تلك الأسرار، ويسبغ عليها من براعته الشعرية وقدرته على صوغ تلك الأسرار ليعلنها على الملأ ثانية، فيلتقطها المتلقي واضعاً أمامه صورة لندمه، حيث يعاني من سوء معاملة زوجه وفي ذلك يقول تأبط شراً: (تأبط شراً، 1973: ق 21/ 144)

إذا تذكرت يوماً بعض أخلاقي

لتقرعن عليّ السنّ من ندمٍ

إنَّ معاناته مع زوجه والأثر النفسي واضح من خلال الإيحاء به عن طريق قرع السن، بيد أن الشاعر قد قرن ذلك (بالندم) اللفظة الصريحة، إمعاناً منه في إيضاح المعنى، وقرع السن أي ضرب الشيء بالشيء، وكذلك التذكر، على أن استخدام النون ذات الرنين والغنة، أفاد في تقوية النغم، وتقوية المعنى والصورة توضح استخدام نون التوكيد الثقيلة في (لتقرعن)، لإعلان الندم إيحاءً وصراحة على سوء عشرتها له، ولومها، إذا ما اضطرت إلى تذكر أخلاقه ومعاملته لها.

وتظهر معاناة كعب بن زهير من سوء معاملة زوجه ولومها، فينقله بدوره إلينا لنسمع معاناته بعد أن طفح به الكيل، ولم يعد بإمكانه التستر على ما دار بينه وبينها، ففي إعلان راحة نفسية له، ومن هنا فالصورة النفسية تغطي على غيرها من الصور لطبيعة الموضوع وطبيعة ألم الشاعر وطبيعة الصورة التي رسمها حيث يقول: (كعب بن زهير: 41)

ألا بكرتُ عرسي تلومُ وتعذلُّ وغير الذي قالتُ أعفُ وأجملُ
ولما رأَت رأسي أبدلَ لونه بياضاً عن اللون الذي كان أولُ

فالشاعر هنا سمع لوم زوجه وعذلها بما أثار حفيظته، وألمه نفسياً، فهب ليسمعنا ما أثارت فيه من مواجه، ولكن التأثير النفسي واضح من خلال ما عرفنا أن حياة كعب تعج بمشكلات الأسرة حدَّ الإخفاق في حياته الزوجية ظهر ذلك من خلال لوم زوجته وعتابها له.

وبعد إبراز حالته المؤثرة ومعاناته النفسية التي استمد منها الشاعر نصه الإبداعي لا نهمل الجانب الذاتي أو الشخصي وتوظيفه في إبراز العمل الإبداعي المنجز، سواءً أكانت المدركات خارجية مستمدة من البيئة والحياة الاجتماعية والتأثيرات النفسية، أم ممتزجة مع ما يستدعيه الشاعر من معانياته الداخلية وتأملاته وربطها في صور إبداعية مؤثرة.

وأنَّ هاجس لوم الزوجة وعذلها يجسد في أعماق الشاعر الجاهلي معاناة كبيرة، يفيد منها في عملية الإبداع الشعري، وقد يجد لها منافذ عبر خلوته، سواءً أكان ذلك مع نفسه مثل حوار العاذلة، أم في الصحراء، فيسمع أصواتاً حقيقية، أم موهومة تجد طريقها إلى شعره في ألفاظ تعبّر عن تلك الأشياء، فضلاً عما يسمعه من أصوات حزينة مختلفة في حياته اليومية في مجالات شتى، على أنَّ الحالة النفسية السلبية ونماذجها موجودة، بيد أننا آثرنا أن نضرب بعض الأمثلة، لتلك الأصوات الحزينة المستمدة من معاناته التي وظفها في نصوصه الشعرية .

ففي هذه اللوحة نجد صيغ الاستفهام، وإن تبدو موروثةً فنياً، إلا أنها تقود إلى منافذ باتجاه نقلة موضوعية مشحونة بالفعل والحركة فضلاً عن الحالة النفسية، سواءً أكان ذلك لفظياً صريحاً أم إيحائياً.

وبينت اللوحة بما يفضي إلى الفعل اللاحق الذي يتوخاه الشاعر، والدخول في تفاصيل يبرع فيها بما يبعده عن النمطية التي فرضها الشكل عليه من الموروث الفني وفي ذلك يقول زهير بن أبي سلمى: (ابن أبي سلمى، 1980: ق1/ 192).

أمن أم أوفى دمنة لم تكلم	بحومانة الدراج، فالمتنم*
ودار لها بالرقمتين كأنها	مراجع وشم في نواشر معصم*
بها العين والأرام يمشين خلفه	وأطلأوها ينهضن من كل مجثم*
وقفت بها من بعد عشرين حجة	فلأياً عرفت الدار بعد التوهم
أنافي سفعاً في معرس مرجل	ونؤياً كجذم الحوض لم يتنم
فلما عرفت الدار قلت لربعها	ألا عم صباحاً أيها الرُبُع وأسلم

(* الحومانة: ما غلظ من الأرض وانقاد. الدراج والمتنم: موضعان.

*الرقمتان: موضع. النواشر: عصب الذراع. المعصم: موضع السوار من الذراع. *العين: بقر الوحش).

تمثل هذه اللوحة الفنية معاناة الشاعر لفراق الزوجة، والزمن المتمثل بـ (عشرين حجة)، علماً أن زهير بن أبي سلمى توارث هذا النمط واقتفى أثره ونجده قد استمد عناصر البقاء والخلود من باعث الغرض في قصيدته، حيث احتوت تجربته في ظاهرها ذكرياته الماضية مع أم أوفى وأشجانه لفراقها، فنجده يعبر عن حزنه وغربته وحالته الحزينة وذكرياته الراحلة مع أم أوفى، وافتقاده السلم حيث مزجها في إطار من الفن والخبرة وتراكم الثقافة التي عرف بها زهير، وتعدى ذلك إلى الدمنة الشاخصة التي توجه إليها بهذا الاستفهام ولم تجبه، ومن هذا التوجع في الاستفهام انطلق للتعبير عما يريد ويشكل نسيج قصيدته التي كان منفذها معاناته وتأثيرها النفسي، وإن تداخلت في أبيات اللوحة، لكنها واضحة وهي النقطة المضيئة إذ ابتدأ بها الشاعر وما إشاعة البهجة في الطلل من خلال العين والأرام عبر الحركة إلا إتاحة حياة جديدة تتواصل مع الماضي المفقود الذي أدى إلى إبراز معاناته وكشف آلامه .

وتمثلت المعاناة لدى الشاعر الجاهلي عند نأي محبوبته وابتعادها مستخدماً أدوات مختلفة، وأصوات متعددة، خارجية وداخلية، لتتناسل الموسيقى وتكون معاناته قريبة من إحساسنا. وسيطر السؤال على لوحة الطيف عند عمرو بن قميئة، وهو ما تبقى له بعد أن نأت أمامه عنه، ولم توافه إلا في ميعادها ليلاً، وقد اتخذ من الحبيبة رمزاً لقومه بعد أن حلت القطيعة بينه وبينهم، فترك ذلك منفذاً للتعبير عن معاناته وحالته النفسية المتوترة: (ابن قميئة، 1972: 11/ 55).

نأتك أمامة إلا سؤالاً وإلا خيالاً يُوافي خيالاً

يوافي مع الليل ميعادها ويأبى مع الصُّبح إلا زيارا

وتتجلى الحالة النفسية عند الشاعر في لفظة ذات دلالة هي (الميعاد)، ولا يتم إلا بتقريره من طرفين، فضلاً عن التجسيم الذي خلعه الشاعر على الطيف ليبرز حزنه ومعاناته الشديدة من نأي الحبيبة.

وهذا عبید بن الأبرص يخبرنا بمعاناته النفسية ويدع في استخدام أساليبه البلاغية حيث يلتفت إلى الخطاب بعد أن كان غيبة بأداة استفهام (أنى) التي تطرق الأسماع، وما توحيه تشكيلة حرف الميم من إيقاع في العجز من البيت الأول بما يخدم معاناته وحالته النفسية السيئة. فيقول: (ابن الأبرص، 1957: ق 47/16)

طاف الخيال علينا ليلة الوادي من أم عمرو، ولم يلم لميعاد

أنى اهتديت لركب طال سيرهم في سبب بين دكدك واعفاد

والشعراء الفرسان الأجواد افتتحوا قصائدهم بالعاذلة، لأنها الصيغة الأكثر ملاءمة لتجاربهم، والأقدر على تهيئة أرضية نفسية منفتحة لتقبل ما يودون طرحه، حيث يفتح الشاعر حواراً بينه وبين زوجه التي جردها من نفسه، ليضعنا أمام صورة نفسية حزينة، ابتداء من الألفاظ (العذل، اللوم، السؤال، النداء، الاستفهام)، إلى الفعل والحركة عند الحوار والمعاناة التي يكابدها نتيجة هذا الحوار. وقد صوّر الشعراء بشكل عام موقفهم من العاذلة عبر حواراتهم في لوحات لاحقة للافتتاح، لينفردوا بصورة التضحية بالنفس والمال، وليبقوا في موقف المفاخرة بالرغم من هواجس الخوف التي تنتابهم، على أن العذل يتجى في مجال التبذير من وجهة نظر العاذلة، والكرم من وجهة نظرهم.

أما عروة بن الورد فيرسم لنا صورة معاناة أخرى للعاذلة حين طلبت منه زوجه أن يقصر عن الغزو بيد أنه يشتكي من قولها بطرف أحور واسع، ويخبرها أنه أعد العدة لغزوة، أو معركة يخوضها ويغنيها عن رجع الملام: (ابن الورد، 1966: 33).

ألا أقصر من الغزو واشتكي لها القول طرف أحور العين دامع

سأغنيك عن رجع الملام بمزعم من الأمر لا يعيش عليه المطاوع

استخدم عروة القول، واللام، والشكوى، والأمر، وتكرار بعض الأصوات مثل (القاف) و (العين) مما أدى إلى إحداث التناغم بين الأمرين المعنوي والنفسي، وتشكيل الصورة النفسية التي قادت إلى تشكيل صورة المعاناة إلى جانبها وقد تعامل الشاعر مع صورته بقدرة فنية عالية.

وفي الإطار نفسه نجد عامر بن الطفيل ينقل لنا صورة معاناته وهو يخاطب زوجه العاذلة دون ذكر لفظة العذل أو اللوم، فقد استخدم ألفاظ الاستفهام والسؤال الصريحة، وما يترتب عليها من أداء

لتشكيل معاناته وصورته النفسية من خلال المعركة التي حدثت، وعلت فيها الأصوات، وانطلق السؤال عن الفارس الذي كان شديداً على القوم ويخاطبها بالقول: لا بد أنك سألت وعرفت، وكرري السؤال.

إن تكرار ألفاظ الاستفهام والسؤال مع تكرار حرف السين أدى إلى تحقيق نغمة عالية لتجانس تفعيلات البحر الكامل ذات الإيقاع المتواصل بما ينسجم وصورة الاعتزاز بنفسه، قال عامر بن الطفيل: (ابن الطفيل، 1963: 65).

هَلَّا سَأَلْتَ بِنَا وَأَنْتَ حَفِيَّةٌ بِالْقَاعِ يَوْمَ تَوَرَّعْتَ نَهْدُ

أَيُّ الْفَوَارِسِ كَانَ أَنْهَكَ فِي الْوَعَى لِلْقَوْمِ لَمَّا لَاحَهَا الْجُهْدُ

هذا مقامي قد سألت وموقفي وعن المسير فسألني بعدُ

أسألت قومي عن زيادٍ إذ جنى فيه السنانُ وإذ جنى عبْدُ

وهذه صورة لوحة أخرى ترسم إطار العاذلة وهي تلوم زوجها لكرمه وإتلاف ماله يقول حاتم الطائي: (الطائي، 1920: 19)

مهلاً نوار أقلّي اللومَ والعذلاً ولا تقولي لشيءٍ فات ما فعلاً

ولا تقولي لمالٍ كنت مهلكه مهلاً وإن كنت أعطي الجنَّ والخَبلاً

لا تعذليني على مالٍ وصلت به رحماً وخير سبيل المالِ ما وصلأ

يدل اللوم والحوار بينهما من خلال ألفاظ احتوت (اللوم، العذل، القول) فضلاً عن الأفعال تكرار الألفاظ، وإيقاع البحر البسيط ذات النغم العالي المتوتر الذي حمل عنف الحالة النفسية للشاعر، فكانت الصورة النفسية والمعاناة بهذا الاتجاه نحو المعنى والحوار أكثر من تشكيل صورة فنية، ومرد سبب ذلك إلى كون الأبيات تخرج إلى إظهار المعاناة وحالته النفسية الحزينة جراء عدل ولوم الزوجة ضمن تقرير حقيقة تهتم بالمعنى فهو يبرز في أبياته العذل واللوم والقول كما في قوله: (مهلاً نوار أقلّي اللومَ والعذلاً)

وعمر بن كلثوم يكشف عن لوم الزوجة وعذله فيقول (ابن كلثوم: 19):

بكرت تعذليني في أن رأْتُ إبلي نهباً لشرِّبٍ وفِضال

لا تلوميني فإنني مُثْلِفٌ كُلُّ ما تحوي يميني وشمالي

لستُ إن أطرفتُ مالاَ فَرِحاً وإذا أتلفتُهُ لستُ أبالي

يُخْلِيفُ الْمَالَ فَلَا تَسْتَيْسِي كَرِّي الْمُهْرَ عَلَى الْحَيِّ الْحَلَالِ

وطرادي فوق مُهري ونزالي

وابتذالي النفس في يوم الوغى

نحو أعدائي بحلي وارتحالي

وسموي بخميس جَحَل

نلمح في أبياته معاناة نفسية من لوم زوجته له فقد استخدم التكرار في الألفاظ (تعذليني، تلوميني) وتكرار لفظة المُهر، واستخدام التضاد (حلي وارتحالي) مع تكرار الحروف مثل الحاء في (الجلال، تحوي، فَرِحاً، الحيّ، جَحَل، حليّ، وارتحالي) مما أشاع ذلك نغماً حزيناً يتناسب مع إيقاع بحر الرمل ذي النغمة العالية، وإنَّ حالته النفسية الصعبة جعلته يفخر بكرمه وخوضه الحرب، وما يصاحب النزال من جلبة وأصوات، فتارة تتشكل الصورة النفسية ومعاناته من الإيقاعين الخارجي والداخلي، وتارة من التخيل، باتجاه تحقيق الغرض الذي يتوخاه الشاعر هروباً من عدل زوجته ولومها. ويعد لوم الزوجة وعدلها نوع من أنواع المعاناة التي تسبب للشاعر أزمة نفسية، ويأساً عندما تظهر معاناته وحالته النفسية الصعبة وشعوره بالضياع، فاللوم يثير حزنه، وينقلنا إلى الجو الطللي ليفصح لنا عن حالته النفسية عبر التساؤل والاستفهام (لا تلوميني) حيث تتعدد منافذ التعبير في تكوين الصورة الحزينة فضلاً عن إشاعة بعض الحروف لتقوية الجرس الموسيقي. (ينظر: د. إبراهيم، 1972: 30).

والشاعر دريد بن الصمة يفخر بشجاعته لأنَّ عاذلته تلومه على خوض الحرب، في حين أنه يسارع إلى نجدة المستجد به فيرد عليها قائلاً: (ابن الصمة، (د. ت.): ق 19 / 60).

ركوبي في الصريخ إلى المُنادي

أعاذل إنَّما أفنى شبابي

وكلّ مقلص شكس القياد

أعاذل عدتي بدني ورمحي

وتشكلت الحالة النفسية الحزينة عند الشاعر الفارس دريد بن الصمة من ألفاظه الصريحة: العذل، والصريخ، والمنادي، مع استخدام الأفعال التي تقتضي الحالة أن تتشكل منها حالته النفسية التي يستدعيها الاختيار اللفظي، ليبرز من خلالها شجاعته ويفخر بها للرد عليها، ويبدو أنَّ البحر الوافر قد استوعب انفعاله واحتدام الزخم النفسي في أبياته.

ويتكرر لوم عاذلته له على مخاطرته في الحروب، وهو يرجو ألا تُلج عليه في ذلك، وتظهر لنا الصورة النفسية الحزينة من خلال الألفاظ التي تدل عليها: (اللوم والعذل والاستفهام، وبعض الأفعال) وفي إطار البحر الوافر الذي منحه الحماسة والضغط على الأصوات لتأكيد المعاني وتقويتها فيقول (ابن الصمة، (د. ت.): ق 47 / 96):

ألا بَكَرْتُ	تلومُ	بغيرِ	قَدَرِ	فقد	أحفيّتي	وَدَخَلْتُ	سِتري
فإن لم	تتركي	عذلي	سفاها	تُلمِك	عليّ	نَفْسُكَ	أيّ عَصِر
أَسْرِكُ	أن يكونَ	الدهرُ	سَدَى	عليّ	بِشْرِهِ	يعدو	ويسري

وَأَلَّا تُرْزِي نَفْسًا وَمَا لَ يَصُرُّكَ هُلُكُهُ فِي طَوْلِ عُمْرِي
لَقَدْ كَذَبْتَكَ نَفْسُكَ فَأَكْذِبِيهَا فَإِنْ جَزَعًا وَإِنْ إِجْمَالًا صَبْرًا
ويستشرف الشاعر الجاهلي في مثل هذه اللوحات الحالة النفسية الأليمة التي يعانيتها، متصوراً في ذهنه مواقف متعددة يرويها لنا متوسماً بها التعبير عن هذه المعاناة، وما يكتنفها من آلام وهموم وما يلفها من مواقف مفعمة بتجربته الحزينة بلحمات كلها لوم وعذل الزوجة تخطر في ذهنه...، ويعبئ حواسه كلها

من أجل إبرازها والكشف من خلالها عن عملية البناء الشعري (ينظر: أمين، 1972م: 289).

وهذه لائمة عروة بن الورد يتعالى صوتها لتخويفه من الأعداء، وتطلب منه الإقامة التي تشرها فيقول: (ابن الورد، 1966: 107).

أرى أمَّ حَسَّانَ الغداة تلومني تخوفني الأعداء والنفس أخوف
تقول سليمي لو أقمت لَسَرْنَا ولم تَدْرِ أَنِّي للمقام أطوف

رسم لنا عروة صورة بديعة ركز فيها على إبراز معاناته وحالته النفسية المتمثلة بلوم الزوجة وتخويفها له، بتكرار لفظة (تخوفني - أخوف) مما أكد صورة المعاناة بينهما من خلال تنوع الأداء اللفظي الصريح، والنغم الداخلي المتمثل بالجرس الموسيقي من تكرار حرف القاف في (تقول، أقمت، للمقام)، وكذلك صوت الفاء في (تخوفيني، النفس، أخوف، أطوف) مما أدى هذا التنوع في الجرس الموسيقي، إلى ضرب من الاختيار اللفظي بما ينسجم وعدم استقراره وإبراز معاناته.

1- وفي مجال العذل واللوم تظهر لنا صورة أخرى غاية في الجمال حيث يقول أوس بن حجر: (ابن حجر: ق 14/5)

هَبَّتْ تَلُومٌ وَلَيْسَتْ سَاعَةُ اللَّاحِي هَلَّا انتظرت بهذا اللوم إصباحي
إِنْ أَشْرَبَ الْخَمْرَ أَوْ أُرْزَأَ لَهَا ثَمَنًا فلا محالة يوماً أنني صاحي
وَلَا مُحَالَةً مَنْ قَبْرِ بِمَحْنِيَّةٍ وكفن كسرة الثور وضاح
دَعِ الْعَجُوزِينَ لَا تَسْمَعُ لِقِيلِهِمَا واعمد إلى سيد في الحي جحاج

تشكّلت أبيات أوس بن حجر من معاناة أكدها من خلال ألفاظه (تلوم - تسمع - قيلهما) لينقلنا إلى الجو الذي دار فيه الحوار مع لائمته، على أنه أشار إلى جانب آخر من الحوار مع والديه، والطلب بعدم سماع قيلهما، ويبدو أن أمراً مهماً قد شغل الشاعر فأرقه، حتى قرر أن يسري عن نفسه، ويقطع ذلك الأرق بشربه الخمر، حتى إذا ما لاح نور الصباح، سعى إلى شخص كريم هو سيد القوم.

وبالرغم من إبراز هذه الصور التي تدل على معاناته التي ابتدأ بها أبياته، فقد أشرك التضاد (الليل والصباح) صورة بصرية، السواد المتمثل بالظلام، والصباح المتمثل بالنور والضياء (البياض) وكذلك بياض الكف كظهر الثور الأبيض، فقد كملت الصورتان إحداها الأخرى، وهما نتيجة منطقية لحالته. كما يتضح لنا من الأبيات أنّ مبعث لوم الزوجة هو شربه الخمر، ولذلك يرسم صورة حزينة يؤكد فيها أنّ الإنسان لا بدّ من أن يرحل عن الحياة، فالقبر والكفن إذاً يشكّلان صورة الرحيل عن الدنيا.

ومن هنا كان لمعاناته وحزنه أثر في تكوين الصور المتعددة التي ختم بها حياة الإنسان وقد أخفى ببراعة الباعث الرئيس في همّه وأرقه عندما تعرّض لعذل زوجه ولومها له، منطلقاً في تسويق الخمر، والتمتع بالحياة طالما يؤول مصيره إلى الفناء. أمّا تجربته ومعاناته النفسية فقد تجلّت في الأرق وشرب الخمر، والذهاب إلى كبير القوم، قد حددت الصورة حالته النفسية، ومعاناته التي احتلت موقع الصدارة، لأنّ الأساس الذي انبثقت منه هذه الصورة هو المعاناة من لوم زوجته وعذلها في وقت غير مناسب (هبت تلوم)، كما جعل النتيجة وهي سبب الموروث الفني الذي درج عليه الشعراء من الابتداء باللوم والعذل دون مقدمات، فالصور النابعة من الشعر الجيد الجميل تؤثر فينا ويتضح تأثيرها في المعنى.

الشكوى من الشيب:

إنّ الشكوى صرخة عارمة تجاه المشاعر والأحاسيس المكبوتة والخائبة، وتُفصح عن فقدان الصبر وانعدام القدرة أمام النوائب والكوارث، واستجابة للنفس المثقلة بالأحزان والمآسي، وهي تعدّ حالة شعورية تبني على وجع وألم داخليّ يلمّ بالإنسان نتيجة أمر يستلزم الإبانة عن الصراخ والتعب والبكاء.

ولم يخش الشعراء العرب قبل الإسلام وبعده وإلى يومنا هذا - بعد خشيتهم من فاجعة الموت - شيئاً كخشيتهم من تولي الشباب وما فيه من مسرات وقد " قال ابو عمرو بن العلاء: ما بكت العرب شيئاً ما بكت الشباب وما بلغت به ما يستحقه، وقال ابن عباس رضي الله عنهما: الدنيا الصحة والشباب " (ابن عبد ربه الاندلسي، 1989: 46/3).

وتظهر معاناة الشاعر وحالته النفسية السيئة ، عند ظهور الشيب، فنراه يدير حواراً حزيناً مما يقتضيه مجرى الحديث عن الذكريات الراحلة، وأيام الشباب الزائلة، والمتع المنحسرة، ليعوض بذلك عن إعراض المرأة عنه لما اشتعل رأسه شيباً، وتربعت الشيخوخة على زهو أيامه التي ذهب رونقها فنجدّه يتحسّر على واقع شيخوخته، ويرفض الاستسلام لها تارة، ويفتح ثغرة ليطل منها على الفخر، مستذكراً ومذكراً ما حفلت به حياته من مغامرات تارة ثانية، هادفاً إلى تحقيق معادلة معاناته

وحالته النفسية السلبية التي يعيشها، لينتهي إلى تقرير حقيقة وهي أنّ الشيب كان سبباً للقلق النفسي والتوتر الوجداني لما يحمل من دلالات توحى بانقضاء الشباب وأقول الحياة والشكوى من الشيب والكبر، فنجد معاناة كبيرة لدى الشعراء فهم لم يرحبوا بالشيب، وكانوا مبغضين له، فيتعالى صوت الشكوى، وينتشر الحزن واليأس في مفاصل لوحة الشاعر الجاهلي، مشيئاً همومه عبر الشكوى الصريحة من الشيب والكبر، عبّر عنها الأسود بن يعفر قائلاً: (ابن يعفر، 1970: ق4/21-20)

صَحَا سُكَّرَ مِنْهُ طَوِيلٌ بَزِينَا تَعَاقَبَهُ لَمَّا اسْتَبَانَ وَجَرَا
وَأَحْكَمُهُ شَيْبُ الْقَذَالِ عَنِ الصَّبَا فكيف تصابيه وقد صارَ أشيبا؟
وكان له فيما أفادَ حلائلٌ عجلنَ إذ لاقينه قلنَ مرحبا
فأصبحنَ لا يسألنه عن بما به أصعدنَ في غلو الهوى أم تصوبوا؟

في تأملنا لهذا النص نجد ابتداءً الاستفهام (كيف)، وانتهاءً ب (أصعدن) مع لفظة السؤال الصريحة، فضلاً عن الدلالة النفسية (القول)، ذلك كله يشكل منافذ لمعاناته وحزنه ويأسه وشكواه من الشيب.

أما زهير بن أبي سلمى فيعبر عن ذلك في قوله: (ابن أبي سلمى، 1980: 45).

فأصبحت ما يعرفن إلا خليقتي وإلا سواد الرأس والشيب شامله
نلمح من خلال لوحته الفنية أنه يعزف على وتر حزين، وألم ممض لذهاب الشباب، بيد أنه تخفى وراء الصحوّة التي فاجأنا بها في أول البيت، ويخبرنا أنه ترك الصبا، بعد أن ذهب شبابه، وكفّ عما عهدته منه سلمى، وعدل عن قصده، وقد دعت العذارى بالعم لكبره، فاستخدم الألفاظ الحزينة في الأداء الشعري، في حين انتشرت الأفعال المختلفة في أبياته، ووجدناه قد صبّ مشاعره الحزينة ومعاناته في البحر الطويل الذي احتواها، وقد تشبث بحرف (الصاد) الذي أشاع في تلك الأبيات، لما لهذا الحرف من جرس يتردد فيها، ليمنح الألفاظ قوة الصحوّة، وقوة الصبا، وقوة الكف في (أقصر)، وصرامة الاستقامة في (قصد)، واستخدم زهير حرف (العين) الحلقى المجهور الذي له من القوة المضافة للمعنى، لتقوية الجرس الموسيقي، تلك الأحرف بتناسقها وحسن اختيارها قد شاركت في وضوح الإيقاع الداخلي المنسجم مع الإيقاع الخارجي لتشكيل حالته النفسية التي برزت بفعل العوامل المختلفة التي أوضحناها، وإن كانت الصورة الحزينة مترابطة مع الصور الأخرى، لكنها كانت أليمة كما الشيب.

وإذا ما تتبعنا لوحة الشكوى من الشيب عند الأعشى فسنجد المعاناة والحالة النفسية الحزينة لها الصدارة، فهي النقطة الأليمة التي يعانها، وظهرت الصور الحزينة في أشعاره، للتعويض عن

ضعف بصره، وامتنياز شعره بالغناء، وقد لقب بصناجة العرب، يقول الأعشى مبرراً ذلك في قوله: (الأعشى: (د.ت) ق 22 / 171).

أَلَمْ تَنْتَ نَفْسَكَ عَمَّا بِهَا	بلى عَادَهَا بَعْضُ أَطْرَابِهَا
لجارتنا إِذْ رَأَتْ لِمَتِي	تَقُولُ لَكَ الْوَيْلُ أَنَّى بِهَا
فَإِنْ تَعْهَدِينِي وَلِي لَمَّةٌ	فَإِنَّ الْحَوَادِثَ أَلْوَى بِهَا
وقبلكِ سَاعِيثُ فِي رَبْرَبٍ	إِذَا نَامَ سَامِرُ رُقَادَهَا

بدأ الأعشى لوحته مستفهماً بحزن دفين ، وأجاب بـ (بلى) لإبطال النفي، حيث الشوق يعود إليه ثانية بعنفوانه، مما حدا بجارته بعد أن رأت لمته وقد زالت، أن تقول له: لك الويل، للتقيح، مستفهماً عن هذا الزوال الذي قبخته كما نجد استمرار الحديث بينهما بألفاظه الحزينة الصريحة، مجيباً عما استفهمت عنه بأنّ الحوادث (ألوت) أي ذهبت بتلك اللمة السوداء، فاختصر المواجه التي أهدقت به بلفظة (ألوى) التي لم يقف أمامها شيء، فالحياة بما فيها هشّة لينة أمام الأرزاء والحوادث، ولكن الأعشى سرعان ما يتحوّل إلى تجارب أُخَر قد خاضها في حياته رداً على تقبيحها للشيب أو زوال لمته، وكيف أخبر النساء بعد نوم السّمار الذين كانوا يجتمعون للحديث، مستعيداً ما كان قد فقده اليوم (ينظر: د. إبراهيم، 1972: 44).

فقد احتوى البحر المتقارب حسن أطراد أفكار الشاعر ورسم معاناته وصوره الحزينة، كما تكررت أجزاء هذا البحر، ولكنها ضمّت البساطة والسهولة بالرغم من أنّ القول فيه لغرض الموضوع جاء متلاحقاً في إنشاد ينساب بين السرعة والبطء، تبعاً لما يتطلبه المعنى؛ لذا فقد استخدم أصوات اللين الطويلة سواءً أكانت في القافية أم في الألفاظ لما فيها من راحة نفسية للشاعر، وتوكيد للمعنى مثل: (جارتنا، ساعيت، نام، سامر، رقادها).

ومع بروز صورة المعاناة وحالته النفسية الحزينة واستعماله الاستفهام الذي افتتح به لوحته مما قاده إلى الإجابة عبر منافذ الأداء الإيحائي، فإنّ صوراً أُخَر عبر المدركات الحسية قد تلاحمت لتصوير ما أصاب الشاعر من لوعة وحزن، وما تعرض له من تقبيح، ولذا فرّ إلى ماضيه ليرسم لنا صورة أخرى، وليفسح المجال أمامنا لعرض جزء من ذلك الماضي وأخباره ليتوازن نفسياً.

وتبلغ الحسرة بالأعشى ذروتها حين يعبر عن حالته النفسية السيئة ومعاناته قائلاً: (ديوان الأعشى: (د.ت): 129).

إن كنت لا تشفين غلة عاشق	صب يحبك يا جبيرة صاد
فانهي خيالك أن يزور فإنه	في كل منزلة يعود وسادي

تمسي فيصرف بابها من دوننا غلقا صريف محالة الأمساد

إحدث لها تحدث لوصلك إنها كن لوصل الزائر المعتاد

فالشيب هو سبب هذه القطيعة، والألم الذي يشكو منه الشاعر، وما جبيرة التي وقع أسيرها وذرف دموعه من أجلها إلا (كل النساء) وليست واحدة فهي (جبيرة، وهي هند، وهي سلمى، وهي ...) هي أيام الشباب والفتوة التي ودعها الشاعر بلا رجعة، ولذلك يقول: (المصدر نفسه، (د.ت.): 129).

وأخو النساء متى يشأ يصرمه ويكن أعداء بعيد وداد

وهكذا شكّلت المرأة عند الشعراء باعثاً على الحزن إذا غزاهم الشيب، سواء أكانت تجربتهم معها واقعية أم أفضت بهم في نهاية الأمر إلى الحزن بتأثير الفراق المحتوم، أم كانت رمزية يطوعها الشاعر لاستيعاب معاناته حين اشتعل رأسه شيباً.

وهذا الفارس دريد بن الصمة حزين لفقد شبابه، ولكنه يفخر بشجاعته، وعادته تلومه على خوض الحرب، في حين أنه يسارع إلى نجدة المستجد به فيرد على عادته قائلاً: (ابن الصمة، (د.ت.): 60).

أعادل إنمّا أفنى شبابي ركوبي في الصريخ إلى المُنادي

أعادل عدّتي بدني ورمحي وكلّ مقلص شكس القياد

وقد تشكّلت الصورة النفسية الحزينة عند الشاعر الفارس دريد بن الصمة من ألفاظه الصريحة: (العذل، والصريخ، والمُنادي) مع استخدام الأفعال التي تقتضي الحالة أن تتشكل منها، مع المجانسة النفسية التي يستدعيها الاختيار اللفظي، ليعزز شجاعته ويفخر بها للرد على عادته ، ويبدو أن البحر الوافر قد استوعب معاناته وانفعاله واحتدام الزخم النفسي في أبياته ، ويتكرر لوم عادته له على مخاطرته في الحروب، وهو يرجو ألا تلج عليه في ذلك، وتتشكل صورة المعاناة والحالة النفسية الحزينة من خلال ألفاظ: (اللوم والعذل والاستقهام، وبعض الأفعال) وفي إطار البحر الوافر الذي منحه الحماسة وإبراز معاناته وتأكيداها ، وتقوية نغمة الحزين حيث يقول: (المصدر نفسه (د.ت.): ص61)

ألا بَكَرْتُ تَلُومُ بغيرِ قَدْرِ فقد أحفيتني ودخلتِ سِتري

فإن لم تترك عذلي سفاها تلمك عليّ نفسك أيّ عَصْرِ

أسرك أن يكون الدهر سدى عليّ بشره يعدو ويسري

وألا ترزني نفساً ومالاً يضرك هلكه في طول عُمرِي

وهذا عبيد بن الأبرص يرسم صورة لمعاناته وحالته النفسية من خلال المحاورة التي ظهرت بينه وبين زوجه ويدعوها لرفض العاذلين وأن تلزم حياءها، وتحولها من موقف سابق إلى آخر لاحق يحقق للزوج الاطمئنان الشخصي الذي يتوخاه فيقول (ابن الأبرص، 1957: 110).

تلك عِزِّي غَضْبَى تُرِيدُ زِيَالِي	الْبَيْنُ تُرِيدُ أُمَ لِدَالٍ؟
فارفضي العاذلين وأقْنِي حياءً	لا يَكُونُ عَلَيْكَ خَطٌّ مِثَالِ
ثم قالت: فدى لِنَفْسِكَ نفسي	وفداءً لِمَالِ أَهْلِكَ مَالِي

صوّر الشاعر معاناته مع زوجه وهي تروم مفارقتها بعد أن كبر، وفات وقت الدلال والشباب، وقد بخل أعوانه عليه بمواساته ولذلك، التجأ إلى الديار مستبدلاً قاطنيها من الهيئة المحسوسة العاقلة بالهيئة المحسوسة غير العاقلة (النعام)، لوصل ما انقطع بينه وبين زوجه من علاقة عبر بعثه الحياة في الديار، متحدثاً إليها، عسى أن ترفض قول الوشاة العاذلين، وأن يعود الصفاء إليهما كما كان سابقاً.

ولأوس بن حجر قصيدة استخدم فيها التراسل، ساقه إليه خلاف مع قطيعة (أميمة)، سببه الوشاة، فاستبدل المحسوسات العاقلة (أميمة)، بالمحسوسات غير العاقلة (العين والآرام)، والسّخال، لتبدد وحشة المكان، وتبعث جواً من المرح، واللّهو فيه، تعويضاً عما افتقده.

ثم عاد إلى التراسل، فاستبدل المحسوسات غير العاقلة بالمحسوسات العاقلة (أميمة)، وقد أشار إليها بالضمير في (سألت)، والوشاة، لإيضاح حقيقة القطيعة، حيث يقول: (ابن حجر: 30/63-64).

تَنَكَّرَ بَعْدِي مِنْ أُمِيمَةٍ صَائِفُ	فَبَرَكْتُ فَأَعْلَى تَوَلَّبَ فَاَلْمَخَالِفُ
بِهَا الْعَيْنُ وَالْأَرَامُ تَرعى سِخَالُهَا	فَطَيْمٌ، وَدَانٍ لِلْفِطَامِ وَنَاصِفِ
وَقَدْ سَأَلْتُ عَنِّي الْوَشَاءُ فَخُبِّرَتْ	وَقَدْ نُشِرَتْ مِنْهَا لَدَيَّ صَحَائِفُ

نجد الكلمات تلاحمت لتشكيل الصورة الحزينة التي تمثلت بـ (السؤال، الوشاة، والخبر، والنشر)، لإيضاح صورة القطيعة بينه وبين زوجته، فضلاً عن حرف الصاد الحلقي الذي أشاع جرساً متآلفاً، والتاء المهموس الذي انتشر في البيت الأخير وبقية الأبيات لتقوية النغم الداخلي الذي خدم معاناته لإبراز الأثر النفسي الذي أصبح واضحاً من خلال الأسى وحديث الشجن الذي اتّسمت به أبياته.

أما امرؤ القيس فيؤكد ذلك بقوله: (امرؤ القيس، 1969: 267).

أراهن لا يحبين من قل ماله	ولا من رأيين الشيب فيه وقوسا
---------------------------	------------------------------

أي أعلمهن لا يحبن الفقير ولا من شاب وقوس، أي كبر وانطوى كانطواء القوس
وعلقة يثبت أنهن لا يحبن من شاب رأسه وقل ماله في قوله (امرؤ القيس، 1969: ص70):

فإن تسألوني بالنساء فإنني	خبير بأدواء النساء طيب
إذا شاب رأس المرء أو قل ماله	فليس له من ودهن نصيب
يردن ثراء المال حيث علمنه	وشرخ الشباب عندهن عجيب

فقد حاول الشعراء من خلال أشعارهم أن يبرزوا معاناتهم وحالاتهم النفسية ويبينوا شكواهم من الشيب.

الطلل، والوقوف على الأطلال:

كانت المقدمات الطللية صدى لطبيعة الحياة الجاهلية القاسية والقائمة على التنقل الدائم من موضع لآخر بحثاً عن العشب والماء مما يبعث في نفوسهم كوامن الحنين والشوق إلى الأيام الماضية التي نعموا فيها بوصل محبوباتهم عندما كانت الديار تعج بمباهج الحياة.

وللمقدمات الطللية دلالات ومعاني نفسية تتعلق بالخوف من قضية الزوال والفناء، التي طالما شغلت بال الشعراء وأقضت مضاجعهم ولا عجب في ذلك فالمقدمة الطللية ظاهرة تقضي إلى أكثر مدلول وأكثر من معنى. الاتجاه النفسي الذي اندرج تحته عدد كبير من باحثينا العرب المحدثين الذين وجدوا في المقدمات الطللية أبعاداً نفسية تفصح عن مكنونات نفس الشاعر الجاهلي وقد لاحظنا تبايناً في تحديد البواعث النفسية التي دفعت أولئك الشعراء على الوقوف على الديار وهو اختلاف ناجم من تباين زوايا الرصد لكل فئة من أولئك الباحثين الذين اعتمدوا هذا الاتجاه في تفسيرهم لأبعاد لوحة الطلل وقد انقسم أصحاب هذا الاتجاه في رؤيتهم لأبعاد الطلل النفسية إلى جوانب عدة أبرزها: جانب يرى فيها صورة من صور حنين الشعراء إلى ماضيهم السعيد وأيامهم اللاهية التي قضوها بصحبة محبوباتهم أيام كانت الديار مفعمة بالحياة .

وجانب آخر يرى فيها إحدى الوسائل التي يعبر من خلالها الشعراء عن بعض ما يعتمر في نفوسهم من حزن وقلق وخوف حيال قدر الموت الذي تشكل الأطلال أحد معالمه، وجانب ثالث وجد في المقدمات الطللية أبعاداً نفسية أخرى يمكن أن تضاف إلى البعدين السابقين مثل مسألة معاناة أولئك الشعراء من قضية الفراغ الداخلي في حين عزا آخرون دواعي هذه الظاهرة إلى أسباب وجودية تتعلق باختبار القضاء والفناء والتناهي كما رأى بعض أولئك الباحثين في البكاء على الديار صورة من صور رثاء النفس. والبكاء عليها فقد حاول أصحاب هذا الاتجاه أن يطبقوا معطيات الاتجاه النفسي على خطابات الشاعر الجاهلي فكان منهم المنفرد المتميز في تحليله

ورؤيته لدلالات هذه اللوحة والمقلد المحاكي لوجهات نظر من سبقه في هذا المضمار لذا آثرنا - وتجنباً للتكرار - أن نقف عند الدراسات المتفردة التي حملت رؤى تتم عن تأمل مستفيض في كوامن لوحة الطلل والوقوف المتعجل عند دراسات أولئك الذين كانوا مقلدين في تحليلاتهم للوحة الطلل ، إنها رمز لمعاناة الشاعر الذاتية التي يمر بها لحظة وقوفه الطللي وتبعاً لذلك تكون معاناة الشاعر وتجربته الذاتية هي العامل الأساس في تحديد رمزية الطلل وسبباً في معاناة الشاعر وحالته النفسية كما كان باعثاً من بواعث حزن الشعراء في عصر ما قبل الإسلام.

حيث استدعى أن يقف الشاعر عنده ويستوقف صحبه ويبكي عند اعتابه فيما سمي بالوقفة الطللية، التي حظيت باهتمام الدارسين فتشعبت فيها آراؤهم وتنوعت حولها تفسيراتهم، فحين نجد ابن قتيبة يرى في بكاء الديار سبباً لذكر أهلها الطاعنين عنها (ينظر: ابن قتيبة: 80/1)، والحقبة أن وقوف الشاعر الجاهلي بطلل الأحباب وبكاء الديار التي هجرها أو اضطر إلى هجرها لم يكن غريباً " لأنّ الطلل عندهم قطعة من الحياة التي تهزم كلما مضى منها جزء لا يستطيع الإنسان رده مهما حاول ، فكأن البكاء على الطلل أصبح يعني البكاء على الحياة نفسها ، وكأنّ البكاء على الحياة يمثل نقطة الانطلاق في تفكير الشاعر الجاهلي " (القيسي: 255)، لذلك فالمكان الذي أصبح طلاً هو قطعة من العمر غالية استحالت الى ذكريات سلفت ربما طوت معها أمجاداً ذهبت ، وحباً تولى ، والشاعر في بكائه الطلل إنما يبكي الذكريات التي خلفها في هذا المكان، يبكي أيام الصبا ورفقاء الأمس، يبكي الشباب الذي ولّى مسرعاً واندرس كما اندرست هذه الديار وتغيرت، ثم هو بعد ذلك يبكي حالته الراهنة وزمنه الحاضر بعد أن ضعفت قواه وأدركته الشيخوخة، فالشاعر في بكائه عند الطلل إنّما يبكي كل هذه المعاني التي أصبحت أثراً واضحاً، فالطلل إذن هو ماضي الإنسان بكل ما يحمله الماضي من شحنات وقد أكثر شعراء المعلقة من وقوفهم بالأطلال مما يوحي بحقيقة ارتباط الإنسان بالديار، وهذه الحقيقة قد لازمته منذ أن عرف الحياة فكان إقفار الديار يعني له إقفار الحياة نفسها، وهذا وحده كافٍ لتفجير الكثير من الأحاسيس، ومن خلال ذلك كان الشاعر يحاول أن يطابق بين هذه الصور أي صور إقفار الديار فيربط بين موت الإنسان ومفارقة الديار ويعد الحاليين واحدة على نحو ما عبّر عنه لبيد في قوله: (شرح ديوان لبيد: 169 (غدواً) أي غداً، (بلاقع) أي قفاراً).

وما الناس إلا كالديار وأهلها بها يوم حلوها وغدواً بلاقع

ولهذا كان وقوفهم عندها يثير المشاعر ويلهب العواطف، يقول امرؤ القيس: (امرؤ القيس، 1969: الديوان ص52).

هل عاد قلبك من ماوية الطرب بعد الهدوء فدمع العين ينسكب
أم هيجتك ديار الحي إذ ظعنوا عنها كأن بعمايا رسمها كتب
ومن طبيعة الذكرى أن تثير في النفس الحزن والأسى والمعاناة النفسية، ولهذا كان وقوفهم
عندها يلهب المشاعر ويثير العواطف، ومن طبيعة الذكرى أن تغرس في النفس الحزن والأسى
والمعاناة النفسية، وفي ذلك يقول طرفه بن العبد (ابن العبد، 1900: 116):

لهند بحرّان الشّريف طول تلوح وأدنى عهدهن محيل*
وبالسفح آيات كأنّ رسومها يمانٌ وشته ريذةً وسحول*
اربت به نأجة تزدهي الحصى وأسحم وكّاف العشيّ هطول*
فغيرن آيات الديار مع البلى وليس على ريب الزمان كفيل
بما قد أرى الحي الجميع بغبطة إذ الحي حيّ والحلول حلول

(*حزان) جمع حزيز، وهو المكان الغليظ، (الشريف) واد بنجد، * (يمان) أي ثوب يمان، (ريذة
وسحول) قريتان باليمن تنسج فيهما الثياب، (اربت به) أي لزمته، * (نأجة) ريح شديدة المطر
سريعة. (اسحم) سحب أسود لكثرة مائه، (وكاف) كثير القطر).

لقد أضحت ديار هند أطلالاً دارسة قد لعبت بها الرياح، وكان آخر عهد للشاعر بها أنها كانت
قبل عام واحد عامرةً بأهلها، تعجّ بالحياة، ثم ما لبثت أن تبدلت وتغيرت معالمها وتحولت إلى
بقايا ديار أو ما يعبر عنه بالأطلال، وهذا من بعض أفعال الزمان الذي ليس له أمان ولا عهد،
ويبدو أنّ تقلب الزمان وتغيّر أهله كان يشعر طرفه بالألم والحسرة ويلقيه في لجة الحزن، والطلل
هنا قد احتضن هذه المعاناة وعبر الشاعر من خلاله عن بعض أشجانه وأحزانه.

لقد كان الشعراء في غربتهم واغترابهم يلتقون إلى شيء أثير عندهم يمكن أن نعده رمزاً للمعاناة،
وتأكيداً لحالتهم النفسية ذلك هو الطلل، الذي كان أولاً حقيقة ثم أصبح رمزاً للعالم المفقود
بالنسبة للشاعر سواء أكان حبيبة أم قبيلة، أم ملكاً أم شاباً أم أي شيء آخر فكان مجرد المرور
بالطلل يثير الحزن في نفوس الشعراء لارتباطه بتجارب عاشها هؤلاء الشعراء ويعيشونها في كل
وقت؛ لأنها كانت جزءاً من

حياتهم، فقد مثل الطلل عند امرئ القيس معاناة كبيرة وحزناً عميقاً نظراً لطبيعة حياته، وما
كابده من عنت ومشقة، وما رافق حياته من أحداث؛ لذلك لا عجب أن تثير رؤية الديار أشجانه
وفي ذلك يقول: (امرؤ القيس، 1969: 56).

دوارس بين يذبل فذقان

ما هاج هذا الشوق غير منازل

وتبعث حيرته وتساؤله: (المصدر نفسه، 1969: 67).

درست وتحسب عهدها أمس

لمن الديار عفونا بالحبس

أم ما سؤال جنادل خرس

كيف الوقوف بمنزل خلق

فالأطلال كانت عند امرئ القيس لها وقع خاص، لأنها مثلت عنده انطفاء الحياة الناعمة التي كان يحياها بماضيه الزاهر وشبابه المليء بالحركة والحيوية، لذلك يبكي الشاعر تلك الحياة الصاخبة التي أفلتت من يده فلم يجد لها إلا البكاء مع يقينه أن البكاء عنده أطلال دارسة لن يغير من الواقع شيئاً: (نفسه، 1969: 15).

فَهَلْ عِنْدَ رَسَمِ دَارِسٍ مِنْ مُعَوَّلٍ

وَإِنْ شِفَائِي عَبْرَةُ مَهْرَاقَةٍ

فَهَلْ عِنْدَ رَسَمِ دَارِسٍ مِنْ مُعَوَّلٍ

وَإِنْ شِفَائِي عَبْرَةُ مَهْرَاقَةٍ

ولم يكن الطلل مجرداً مثيراً للذكرى وباعثاً على القول، وإنما انبثق من صميم ظروفهم وحالتهم النفسية السيئة، ومعاناتهم وانعكاساً لتجاربهم وآلام حياتهم الصعبة، فهي تجعل الشاعر يحس ويشعر ويعاني الحزن والأسى، كما أنها أكثر من رمز شعري إنها قصة إنسانية حزينة، وقد استقطبت المرأة معاناة الشعراء ومثلت محوراً للكثير من شكواهم وأاناتهم، وسواء عشق الشاعر المرأة أو لم يعشقها، وسواء كانت تجربته معها حقيقية أم خيالية، فالنتيجة تبقى واحدة، هي أن المرأة مثلت للشعراء ذلك الألم والحرمان الذي أصبح بداية وافتتاحية للكثير من الهموم والتساؤلات التي تنطلق معبرة عن نفسها في الطلل، وفي الرحلة، وفي الشكوى من الدهر.

المبحث الثاني

الطبقة الاجتماعية: طبقة (السادة - العبيد - الصعاليك)

قام المجتمع الجاهلي على أساس قبلي، حيث اعتمد الناس في تجمعاتهم على وحدة النسب، ومن ثم فقد عنى العرب القدماء بأنسابهم عناية كبيرة، كما كانت أواصر القربى التي تربط بين القبائل التي تنتمي إلى أصل واحد مشترك، وكان في كل قبيلة نفر من السادة يعترف لهم أفراد القبيلة بسلطان أدبي ويوقرون آراءهم، وكان أعظم هؤلاء السادة عادة يعدّ سيد القوم.

وهناك رابطة أخرى أشد قوة وتماسكاً برزت في المجتمع الجاهلي كان من شأنها تقريب أبناء القوم بعضهم إلى بعض وتزيد من تآلفهم وتلاحمهم، هي العصبية القبلية " الناتجة عن الشعور بوحدة الأصل الذي أدركوه بأنسابهم، وكانت وحدة الدم هي الأساس لهذه الرابطة (النص، 1973: 61)، فأبناء القبيلة الخُص الذين ينتمون إليها بالدم، هم عماد القبيلة وقوامها وعليهم واجب حمايتها والدفاع عنها والعصبية لها .

وكان لهم دستور يحدد النهج الأنسب لإدارة شؤون القبيلة، دستور تسري قوانينه على الجميع، من دون اعتراض من أحد، لأنه يعمل على تلبية طموحاتهم وتطلعاتهم جميعاً. "والأساس الذي تقوم عليه نصوص هذا الدستور هو العصبية" (يوسف خليف: الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي 89)، التي تعني " النعرة على ذوي القربى وأهل الأرحام أن ينالهم ضيم أو تصيبهم هلكة" (مقدمة ابن خلدون: 128)، فالعصبية أساسها القرابة، وصلة الرحم، والاشتراك في النسب، وهو عند الجاهلين أساسي جوهري، لا يعدله في أهميته وضرورته، أو يدانيه في مكانته وأصالته في نفوسهم أي أساس آخر، "القبيلة هي الدولة والدولة تقوم على صلة الرحم وهي دولة النسب فالنسب قانون وأحكامه سنة ثابتة" (أدونيس: كلام البدايات، 60)، دولة تقوم على النسب وتتخذ منه أساساً استمراريته فهي دولة عرقية. وكأنهم وجدوا أو توهموا بالنسب ما يكفي للنهوض ببناء المجتمع القبلي! وحدث أن كان النسب غير كاف لاستمرارية العلاقات الأخوية الطيبة بين فروع الأصل، نشبت بينهم الحروب والمظالم، كما كان شأن حرب البسوس، أو حرب داحس والغبراء، فلم تقف وحدة النسب حائلاً دون إراقة دماء الأخوة وأبناء العمومة وقد أشار طرفة بن العبد إلى حرب البسوس التي كان طرفاها بكر وتغلب الأختين، تلك الحرب التي قطعت كل أواصر التراحم والقرابة النسبية والدموية بينهم فيقول: (ابن العبد: 1900: 107)

والظلم فرق بين حيي وائل بكرت ساقيه المنايا تغلب

كانت العلاقة بين الفرد وباقي أفراد القبيلة قائمة على أساس عاطفي، إذ تربطه بهم رابطة النسب أولاً ثم التحالف والتآزر لحماية المصالح العامة للقبيلة ثانياً، وفي مقابل هذا الحق الذي كان للفرد على القبيلة، كانت القبيلة أيضاً تفرض عليه واجبات لا بُدَّ له من القيام بها، وقد نشأ عن كل ذلك علاقة مشتركة تقوم على القرابة والمنفعة وظروف الحياة المتشابهة، وكانت هذه العلاقة هي صورة الارتباط القبلي الذي يجعل الفرد مسؤولاً عن القبيلة، والقبيلة مسؤولة عن الفرد.

كما عانى طرفة من الظلم وفي ذلك يقول: (المصدر نفسه، 1900: 76)

وْظَلُّمُ ذَوِي الْقُرْبَى أَشَدُّ مَضَاضَةً عَلَى الْمَرْءِ مِنْ وَقَعِ الْخُسَامِ الْمُهَنْدِ

فَدَرَنِي وَخُلِقِي إِنِّي لَكَ شَاكِرٌ وَلَوْ حَلَّ بَيْتِي نَائِيًا عِنْدَ ضَرْغَدِ

وضمن هذا التوجه راح الشاعر يفلسف حياته تبعاً لما يراه صائباً لا كما تراه الحياة القبلية التي اكتوى بنارها حين تظهر معاناته وحالته النفسية السيئة.

ولما كان النوع الإنساني ينزع بحكم فطرته إلى ممارسة حريته في مختلف مجالات الحياة كان ولا بُدَّ أن تحدث هنا وهناك بعض الخروقات التي يقوم بها الفرد ضد القيود التي يفرضها

المجتمع والتي تعيق حريته ومن هنا " كان الخروج على القبيلة أو على مفهوم الحياة القبلية عملية قيصرية تقتضي مغالبة النفس وامتلاك قدر كبير من الفردية وإيجاد مرتكز مادي أو روحي يسعف في ذلك" (أبو زيد، 1979م: 75)، وانطلاقاً من هذا الفهم شكلت العلاقة بين الشاعر ومجتمعه محوراً دارت حوله أغلب قصائده، سواء ما تعلق منها بالطابع القبلي الجماعي مثلاً بفخر الشاعر بقومه وتغنيه بأمجاده، أو ما تعلق منها بالطابع الفردي الشخصي الذي هو موقف الشاعر من هذا النظام، أم إنَّ للشاعر الجاهلي قدرة ومهارة تجعل من معاناته حقيقة واقعية، يستطيع من خلالها عرض واقع تجربته الإنسانية، ولهذه التجربة أبعاد وخلفيات نفسية عاشها في حياته ومَرَّت عليه، وهذا ما استنتجناه من شعره، حيث عاش هذه المواقف والأحداث التي آلمته وأحزنته حزناً كبيراً، وأحدثت فراغاً رهيباً في نفسه لم يستطع تجاوزه رغم مرور الزمن، فتعبيره عن الألم والذي هو حالة نفسية تصيب الإنسان لكن بدرجات متفاوتة، فهناك من تهزمه وتتغلب عليه وتدخله في عالم الإحباطات وهناك من يقاوم لينهض بنفسه من جديد، فهو يرى أنَّ الحزن والوحدة جعلت من حالته النفسية محبطة، متأزمة ومنهارة تماماً، وسيئة للغاية وإحساس رهيب بخيبات الأمل.

العبيد:

كان وضع العبيد الاجتماعي مزريراً بائساً في العصر الجاهلي، فقد "كانت حياة هذه الطبقة سلسلة من الذل، تبدأ منذ يشتري السيد عبده ويقوده إلى منزله الذي يتصرف فيه كيف يشاء" إنَّ الألم النفسي يزداد عند الشاعر من خلال تجربته العاطفية ويزداد عمق هذا الألم عند طبقة العبيد، حيث توجد أزمة الإنسان مع أزمة العبودية التي ضاق بها ذرعاً، فقد ظهر هذا الصراع الأخلاقي عند الشاعر عنتر بن شداد الذي أوجد في نفسه فارساً وإنساناً وشاعراً، ويظهر الصراع الطبقي الذي يعكس من خلاله اتساع الفجوة بين طبقتي الأحرار والعبيد في زحام ضياع حق النسب لديهم على نحو ما كان من أمر عنتر بن شداد بالذات، حيث واجه حالة نفسية حزينة جراء القهر الاجتماعي له بعدم اعتراف شداد بإلحاق نسبه به، فهو صراع اجتماعي يظهر السلوك الشرس لدى الشاعر في محاولة لتجاوز هذا الانتماء ويتحول إلى صراع نفسي يعيشه، ولا يخفى علينا كيف اعتمد فنياً على إظهار وسيلة من وسائل التصوير عرض من خلالها موطن الألم والمعاناة، وتظهر انفعالات الشاعر مشيراً إلى تلك الأعمال المهينة التي كان سادة قومه يوكولونها إليه، فيقول: (ابن شداد، 1964: 219).

رَعَيْتُ جِمالَ قَوْمِي مِنْ فِطامي

وَأَرْفُؤُ بَيْنَ أَطْناِبِ الخِيامِ

أَنَا العَبْدُ الَّذِي خُبِرَتْ عَنْهُ

أَرْوَحُ مِنَ الصَّبَاحِ إِلَى مَغِيبِ

كما صرخ بأعلى صوته وعلى مسمع الجميع أنه العبد حين يقول: (المصدر نفسه، 1964: 158)

أَنَا الْعَبْدُ الَّذِي خُيِّرْتُ عَنْهُ يُلَاقِي فِي الْكَرْيَةِ أَلْفَ حُرٍّ
خَلَقْتُ مِنَ الْحَدِيدِ أَشَدَّ قَلْبًا كَيْفَ أَخَافُ مِنْ بَيْضِ وَسْمِرٍ

وتظهر حالته النفسية وعواطفه موزعة بشكل عدائي تجاه مجتمعه القبلي طوال فترة عبوديته كما ظلت معاناته من عقدة الدونية وظل الشعور بالنقص والذلة مرافقا لنفسه يشقى به ويتألم، وظل هذا الصراع النفسي يؤلمه فقد كان مدركاً لضعف مكانته في بني عبس، فقد عانى من حالة نفسية أليمة ظلت مسيطرة عليه، وجعلته دائم الشعور بعقدة الدونية أو عدم التحرر النفسي، كما ظل ملازماً له رغم خفة حدته كلما سجّل موقفاً أو نصراً لقييلته.

إنّ الصراع الطبقي الذي عاناه عنتره جعله يذرف الدموع مدراراً ويكثر من الشكوى نتيجة ما لحقه من جور عشيرته وقومه وظلمهم له. وتزداد معاناته النفسية قسوة وألماً حين يخبرنا أنه ما قصر يوماً في واجباته نحوهم، وكيف أنه كان يفديهم بنفسه، ويقدم حياته لرفع شأنهم وجعلهم يتيهون فخراً ومجداً أمام القبائل الأخرى، ولكنه يقابل دوماً بالجدود والكران وفي ذلك يقول: (ابن شداد، 1964)

إذا فاض دمعي واستهل على خدي وجاذبني شوقي إلى العلم السعدي
أذكر قومي ظلمهم لي وبغيهم وقلة إنصافي على القرب والبعد
بنيت لهم بالسيف مجداً مشيداً فلما تناهى مجدهم هدموا مجدي

إنّ عنتره يمج بين تصوير صراعه النفسي المرير، ومعاناته النفسية من قومه. لقد صنف في قائمة الأغربة العبيد، فأبوه كان عربياً بدم عربي نقي نبيل، وأمه كانت أمة سوداء بدم أجنبي أسود فاسد ولم يكن من عادات العرب أو أعرفهم أن يعترفوا بالأبناء المستولدين من الإماء فقالوا: "إنا قوم نبغى أن تلد فينا الإماء". (الأصفهاني: 165/2)

وبخاصة إذا كانت تلك الإماء من السود الحبشيات، فذلك سيكون أدعى لعدم الاعتراف بهن، وبأبنائهن الذين غالباً ما يرثون أمهاتهم في صفات العرق الحامي الأسود. وهذا ما كان من حال عنتره أنكره شداد بنوته فلم يلحقهم بنسبه وانضم عنتره إلى قوافل العبيد المنبوذين المطرودين من رحمة القبيلة ظل يرعى جمال القوم، ويقوم بالأعمال التي يأنفها عليه القوم وصرحاؤه.

لقد حاول عنتره أن يخرق توقعات القوم عندما قال (ابن شداد، 1964: 195):

وأنا ابنه سوداء الجبين كأنها ضبع ترعرع في رسوم المنزل
الساق ومنها مثل ساق نعامة والشعر منها مثل حب الفلفل
والشعر من تحت اللثام كأنه برق قال تلاً في الظلام المسدل

نرى عنتره في موقفه هذا ورأيه المخالف لرأي الجماعة القبلية، يخفي كثيراً من الشعور بالمرارة والأسى والحزن إنه في قرارة نفسه متذمر منهم، وقد وجد نفسه فيه وأمه، قسرا عنهما، ورغم نراه مشفقاً على أمّه وعلى نفسه، إذ نراه يشبهها بالضبع، وهو حيوان تبغضه العرب، ارتبط في أذهانهم

بفكرة الموت، الضبع معروف عنه أنه ينبش قبور الموتى فينهش جثثهم (الجاحظ: 450/6)، ويجعل من الديار الخربة موطناً لذلك الضرر ما يزيد من حالته النفسية السيئة وشدة المرارة، وهذا يعكس شعوراً ممضاً غائراً في النفس من الحزن والقهر (علي: ص20) يعاني عنتره من عقدة نفسية عندما يختل توازنه النفسي فهو مضطرب أبداً ما بين السواد والبياض، ومحاصر ما بين واقعه الراح بما هو عليه من حقيقة العبودية وبين اللا ممكن والحلم بالبياض والحرية الكامنة.

لقد تحول البياض إلى حلم بالحرية كما نجد مفردتين متنافرتين ومتضادتين تلحان بشدة على ذاكرته، وتشغلان حيزاً كبيراً من قاموسه اللغوي والنفسي هما: أسود، أبيض. يظهر التنافس والجدال ما بين طرفي تلك الثنائية المتنافرة في قوله: (ابن شداد، 1964: 172)

وإن يعيبوا سواداً قد كسيت به فالدر يستره ثوب من الصدف

يبرز عنتره مأساته موضحاً أنّ المجتمع محكوم بقوانين قاصرة، تهتم بالمظاهر الزائفة، على حساب المضمون والجوهر، وهذا ما جعله يعاني من حالة نفسية حزينة.

ونجد عنتره الوحيد يعاني غربة الوحدة ويقاسي وحدة الغربة غربة الروح والنفس، يحلم بالأنس الذي لا يمكن أن يكون مع الواحد المفرد، فهو يحلم ويأمل عسى الأمل يتحقق، فهو في حاجة إلى الرفيق ويبحث عن الرفقة الأليفة فلا يجد ضالته في أهله، وبني قومه، بل يجدها مع آخرين من جنس مخالف تماماً، عالم الجمال كما في قوله: (ابن شداد، 1964: 166)

نسبي سيفي ورمحي، وهما يؤنساني كلما اشتد الفزع

ويبدو أنّ عنتره لم يستطع على امتداد حياته، التخلص والتحرر من عقدة الدونية، وظل الشعور بالنقص والقلّة مرافقاً لنفسه، يشقى به، ويتألم حتى لاحظت مقتله، كان مدركاً لضعف مكانته في بني عبس إذ عرف وأيقن أنهم لن يثأروا من قاتله، بل سيذهب دمه هدرًا، وكأنه لم يكن، ولن يشفع له عندهم أنه كان المدافع عنهم، والحامي لحياضهم بسيفه ولسانه فيقول:

إن ابن سلمى فاعلموا عنده دمي وهيهات لا يرجى ابني سلمى ولا دمي

وهذا سحيم تتركز مأساته في عبوديته واسترقاقه، كان عبداً أسود اللون دميم الوجه والخلفة وكان شعوره بهذا اللون ثقيلاً وما كان يزيد من مأساته ويعمق من حدة وطأتها وذلك النفور الذي لقيه من قومه، والازدراء الذي تقاطر من نظراتهم وسخرتهم والأمر الأكثر تأثيراً في نفسيته هو عدم قبول المرأة له لدمايته وبشاعته وهذا ما صرح به سحيم في قوله (الجاحظ الحيوان 1/ 254):

أتيت نساء الحارثيين غدوة بوجه براه الله غير جميل

فشبهنني كل بنت ولست بفوقه ولا دونه إذا كان غير قليل

يبرز من خلال هذه الأبيات إحساسه بالمهانة والمذلة، فهو لا يرى نفسه أرفع مكانة من الكلب، بل هو والكلب سواء في نظر نفسه، كما هو في نظر نساء الحارثيين، وتشبيهه نفسه بالكلب يعكس شعوراً كبيراً بالنقص ونقص جسدي ونقص نفسي. لقد حاول سحيم يندمج في مجتمعه ويتواءم معه،

لكن عبوديته وقفت حائلاً دون تحقيق ذلك، كيف لا يكون ذلك؟ وهو يعيش في المجتمع القبلي الذي يمثل العنجهية الجاهلية بكل ما فيها من معاني الطغيان والجبروت .

الصعاليك:

إنّ الواقع المزري المحيط بالصعاليك هو السبب في ظهور تمردهم على القبيلة، فالصراع النفسي الأليم والمعاناة تعترى الصعلوك المخلوع حين يجد نفسه منبوذاً في الفيافي فيعلن قطيعته وإعلان البديل خارج إطار القبيلة، إنّه هروب يمتزج بالرفض، وصراع نفسي برفض القيم التي لم تعد تتسجم وطموحاته وحريته وفي ذلك يقول الشنفرى: (الشنفرى، 1964م: 9)

أقيموا بني أمي صدور مطيكم فإني إلى قوم سواكم لأميل

فقد حمت الحاجات والليل مقمر وشدت لطيات مطايا وأرحل

أراد الشنفرى أن يلجأ إلى البديل حتى ولو كانت حيوانات مفترسة لأنّ فيها خصالاً لا تتوافر في بني جنسه ومن هنا تبرز معاناته، ويكشف عن حالته النفسية وإحساسه بالهوة التي تفصله عن قومه، لذلك اختار قوما ليسوا من بني جلدته ليوحى من وراء ذلك بمدى المعاناة والحالة النفسية السيئة التي جعلته يفضل التشرّد في الصحراء واللجوء إلى الحيوانات وفي ذاك يقول: (المصدر نفسه، 1964م: 10).

ولي دونكم أهلونا سيد عملس وأرقط زهلول وعرفاء جيأل

هم الرهط لا مستودع السر ذائع لديهم ولا الجاني بما جرّ يخذل

وهذا عروة بن الورد سيد الصعاليك يعيش معاناة نفسية رهيبة وصراعاً داخلياً متأججاً سرعان ما يعبر عنه تصرّيحاً لا تلميحاً، عله يخفف من وطأته على نفسه ويرفض بذلك ما لحقه من احتقار وازدراء صورة أمّه التي جلبت له ذلك الاحتقار فيقول: (ديوان ابن الورد و السموأل : 101)

هم عيروني أن أمي غريبة وهل في كريم ماجد ما يعير

وللخليفة عبد الملك بن مروان رأي آخر في عروة حيث يقول: " من زعم بأن حاتم ويقصد هنا حاتم الطائي أسمح الناس فلقد ظلم عروة بن الورد". وقال فيه معاوية بن أبي سفيان: " لو كان لعروة بن الورد ولد لأحببت أن أتزوج إليهم". وأنّ الأصمعي وقد وصفه بالشاعر الكريم وكريم الجود.

وكانت أشعار عروه بن الورد توحى بالتضحية والجود والفداء في سبيل إسعاد الفقراء .

فهو يكره الكسل والقعود ويعده ليس من صفات الرجال وكان يشجع الناس للخروج والسير في الأرض والنعم من خيراتها وجاء في الأخبار أنّ عبد الله بن جعفر بن أبي طالب قال لمعلم ولده لا تروهم قصيدة عروة بن الورد التي يقول فيها: (عروة بن الورد، 1966: 45)

دعيني للغنى أسعى فإني

رأيتُ الناس شرهمُ الفقيرُ

وكانت معاناة سيد الصعاليك عروة بن الورد من زوجته عندما كانت تلومه على الإخطار بنفسه والتعرض للمهالك، وإدمانه الغزوات فرد عليها قولها بأنه إنما ينبغي من وراء ذلك المجد والعزة، وجمع المال لها ليكفيها بعد موته، ثم إنه يرسم سياسة للصعاليك فهو لا يريد للصعلوك ان يبقى كسولاً لا يسعى لالتماس المال، وإنما يريده قوياً شجاعاً جسوراً يخشاه الناس، كان يرغب الجود والكرم والبذل في سبيل الفقراء والمضطهدين، ومن قصيدته التي يرد على عتاب زوجته سلمى هذه الأبيات التي أبرزت فيها حيرته

ومعاناته وحالته حيث يقول: (المصدر نفسه، 1966: ص66)

أَقْلِي عَلَيَّ اللَّوْمَ يَا ابْنَةَ مُنْذِرٍ وَنَامِي، فَإِنْ لَمْ تَشْتَهِي النَّوْمَ فَاسْهَرِي
دَرِينِي وَنَفْسِي أُمَّ حَسَّانَ، إِنْنِي بِهَا قَبْلَ أَنْ لَا أَمْلِكَ الْبَيْعَ مُشْتَرِي
أَحَادِيثُ تَبْقَى وَالْفَتَى غَيْرُ خَالِدٍ إِذَا هُوَ أَمْسَى هَامَةً فَوْقَ صِيرٍ

وتجدر الإشارة إلى أنَّ العبيد والصعاليك عانوا من حالة نفسية سيئة بسبب تصدع الأسرة القبلية لحاجات تعددت في حياتهم أوجبت أن يتحرروا من إسار تلك الرابطة، وقطع صلاتهم بمقومات انتمائهم للقبيلة،

إنَّ شعر هؤلاء الشعراء الصعاليك كان شعراً صادقاً صافياً ملتزماً وقوياً ورصيناً، وهو وجه آخر يضاف إلى الشعر الجاهلي ويزيده قوة وإثراء وجمالاً وعمقاً أدبياً كبيراً؛ لأنه الشعر الصادق النابع من قلوبهم ومعاناتهم.

والشاعر تأبط شراً يعاني حالة نفسية وصراعاً اجتماعياً حاداً وفق نسق يفصله عن السائد في نظام القبيلة ويلحقه في ركب الشعراء الصعاليك الذين لفتوا انتباه الناس إليهم شكلاً وسلوكاً فلا عجب أن يكون تأبط شراً من أغربة العرب كما أطلق عليه؛ لأنه كان ذا لون أسود ويعاني صراعاً داخلياً شديداً ويصف في هذين البيتين معاناته وحيرته من مرور الطيف وهو يخاطب من اعتاده عظيم الشوق والأرق حيث يقول: (تأبط شراً، 1973)

يا عيد يالك من هم وإيراق

ومر طيف على الأهوال طراق

- الخاتمة:

بعد أن انتهينا من البعد النفسي ودلالاته في النص الشعري الجاهلي، وتعرفنا على شعراء العصر الجاهلي وحالاتهم النفسية وعوالمهم ومعاناتهم المختلفة، وجدناهم مبدعين مجيدين، تناقلت الرواة أشعارهم، وأخبارهم، ومآثرهم، فالصدق رائدهم، والمحبة من طبعهم، فإن عشقوا شقت قلوبهم حتى لتكاد تراها وهي تظفر من بين أضلاعهم، وتسمع نبضات قلوبهم الوالهة، وأن تذكروا الأحبة تصاعدت مناجاتهم في أفق العواطف المحتدمة، حيث يظل الحنين والشوق متميزاً معبراً عن أسرار قلوبهم.

إن حياتهم مشحونة بزخم الانفعالات، تظهر فيها معاناتهم المتعددة، وموروثهم الشعري حافل بأنواع معاناتهم وكشف حالاتهم النفسية، على امتداد صحرائهم، ولهم في كل جانب من جوانبها الرحبة خبر ورواية وحديث، ومهما حاولنا أن نطقها تبقى أسرارها مثيرة غامضة غموض صحرائهم وأنساعها، وتبقى عصية على النطق مثل أطلالهم.

ومع ذلك كله فإننا ما وسعنا الجهد في هذا البحث قد وجدنا أشعارهم التي عبرت عن مختلف جوانب حياتهم الصعبة آنذاك وكشفت عن معاناتهم كما كانت شهادة صادقة لحياتهم عبر احتدام انفعالاتهم وزخم معاناتهم وأحداثهم.

ومن هذا المنطلق فإنّ البحث قد تناول البعد النفسي ودلالاته في النص الشعري الجاهلي للكشف عن معاناتهم وحالاتهم النفسية التي تعرضوا لها، ومدى انعكاس ذلك في أشعارهم.

واقترضت طبيعة بحثنا أن يكون في مقدمة وتمهيد، ومبحثين وخاتمة، ومسرد بالمصادر والمراجع.

وبينت مفهوم البعد النفسي لغة واصطلاحاً، البعد النفسي في القرآن الكريم، والروافد المتعددة التي استمد الشعراء منها صور معاناتهم المشحونة بالانفعالات النفسية، وما تثيره في مجمل عملية الأداء الشعري فظهرت منافذ البعد النفسي في هيكل القصيدة، حيث تضمن البيئة:

المرأة، والشكوى من الشيب، الطلل، والوقوف على الأطلال، واستطعنا أن نبين زخم انفعالات الشعراء، وتكثيف إبداعهم الشعري عبر صور من معاناتهم في الوقت الذي يسود الاعتقاد فيه بأن تلك اللوحات تحمل في طياتها تجاربهم الحية، في حين عجت لوحات الطلل بالتساؤل وأدوات الاستفهام، والألفاظ ذات الدلالة الحزينة، مثلاً في محاولة لاستنطاق الطلل، فضلاً عن رسم الأبعاد الزمنية الثلاثة المتمثلة في أخبار الماضي، والحاضر الذي هو الشاعر، وصورة المستقبل الذي يتحرك في أعماقهم من خلال أشعارهم. وجدنا أنّ لوحة الأطلال لوحة ثرة بالمعطيات الصادقة، وهي في الرأي السائد، صورة حية لما تضمنته من (نداء، واستفهام، وتساؤل، وتنبية، وتجانس في الموسيقى الداخلية المتألّفة من تكرار الحروف، فضلاً عن الألفاظ ذات الدلالة الإيقاعية، والإيقاعات

الخارجية التي يشكلها البحر الشعري). وأما لوحة هجر المرأة فقد تكونت صورها من المدركات الحسية للشعراء.

في حين تفنن الشعراء في لوحة الفروسية، والتغني بها، لأنها تمثل التضحية بالنفس والمال، من خلال صيغة فنية ممثلاً بلوم وحوار العاذلة الذي يشكل صوراً حزينة متعددة من خلال منافذ الأداء الحزين الذي رسمه الشعراء.

وظهرت لنا لوحة الشكوى من الشيب فقد ضمت صوراً معبرة عبر انتشار الألفاظ ذات الدلالة الحزينة حيث أبرز الشاعر حالة الشكوى من الشيب وترجع الشيخوخة على زهو أيامه التي ذهب رونقها، وخفت حيويتها وبهائها.

واتضحت لنا صورة القلق فهي في الواقع سمة ملازمة لحياة الإنسان الجاهلي بشكل خاص، لما ينوء تحته من أعباء، ويخضع له من ضغوط، ويصطدم به من خيبات. فكيف إذا كان شاعراً مرهف الحس، حاد المزاج، شفيف الروح؟ والشعراء يلزمهم القلق دائماً.

وتكشفت لنا ظاهرة القلق والخوف ومعاناة الشاعر الجاهلي من هذه الظاهرة التي سببت له القهر والمعاناة النفسية الحزينة لاستشفاف أعماقه الإنسانية التي ارتسمت في شعره، التي تتمثل في عاطفته، وهو في حالة شعور قلق إزاء ظهور الشيب وتقلب الدهر وأرزاء الزمن، واقترب الموت، ومن مواقف آخر على حد سواء، فالقلق والخوف ملازمان للشاعر الجاهلي.

فمن خلال نصوصه الشعرية التي تعبّر عن ذاته الراضحة تحت وطأة معاناته وحالته النفسية نجد المصادر الموضوعية التي تبرز صورة الصراع الطبقي وبخاصة عند العبيد، والصعاليك، والعوز، والفقر، على المستوى الاجتماعي، كما رصدنا في بحثنا هذا مظاهر الحزن والمعاناة عندهم، وهواجسهم وأنواع القلق في أشعارهم، وبالنسبة للشعر يظل القلق هو محرك الإبداع عبر العصور، ولولاه لما كان إبداع.

أسأل الباري - عز وجل - أن أكون قد وفقت في تقديم هذا البحث، لأسدي خدمة لتراثنا الخالد، وإلاّ فحسبي شرف المحاولة والغاية في تقديمه وإظهاره، مع حُسن النية الخالصة، وثواب التوجه للبحث بإخلاص وحب وهمة، وما الكمال إلاّ لله وحده، فهو نعم المولى ونعم النصير وله الحمد وبه نستعين وهو الموفق.

المصادر والمراجع:

- 1- أحمد أبو زيد ، مجلة عالم الفكر ، مجلد 9-10 ، سنة 1979م
- 2- إحسان سركيس ، دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت ، لبنان ، نوفمبر 1979: 127 .
- 3- إحسان النص ، العصبية القبلية وأثرها في الشعر الأموي، ط2 ، دار الفكر 1973م
- 4- الأسود بن يعفر، صنعه د.نوري حمودي القيسي، مطبعة الجمهورية 1970م
- 5- جميل صليبا : المعجم الفلسفي ، ج 1 (قم : منشورات ذوي القربى ، 1964م)
- 6- حازم، القرطاجني أبو الحسن :منهاج البلغاء، وسراج الأدباء، ت684هـ (تحقيق محمد بن الحبيب الخوجة، مطبعة دار الكتب الشرقية، تونس1966م
- 7-حسين عطوان، مقدمة القصيدة العربية في الشعر الجاهلي دار المعارف مصر القاهرة، ط1، 1970م
- 8- الحنفي ، عبد المنعم : المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة ، ط3 (القاهرة : مكتبة مدبولي،2000م)
- دواوين الشعراء :
- 9- امرؤ القيس ، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، ط3، 1969م
- 10- الأسود بن يعفر، صنعه د.نوري حمودي القيسي، مطبعة الجمهورية 1970م
- 11- الأعشى ميمون بن قيس ، شرح وتعليق د. محمد محمد حسين، نشر مكتبة الآداب بالجاميزت، المطبعة النموذجية (د:ت) .
- 12- أوس بن حجر، تحقيق، د.محمد يوسف نجم، مطبوعات دار صادر، بيروت.
- 13- بشر بن أبي خازم الأسدي، تحقيق د. عزة حسن، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق (1379- 1960م) .
- 14- تأبط شراً ، دراسة وتحقيق سلمان داود القره غولي وجبار شعبان جاسم، مطبعة الآداب، ط1، النجف الأشرف، 1393هـ -1973م)
- 15- دريد بن الصمة ، جمع وتحقيق وشرح خير الدين البقاعي .
- 16 - حاتم عبد الله الطائي تحقيق كرنكو، مطبعة بريل، ليدن، 1920م
- 17- الحارث بن حَزْرة اليشكري،، تحقيق هاشم الطعان، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1969م
- 18- زهير بن أبي سلمى، تحقيق د.فخر الدين قباوة . دار الآفاق الجديدة، ط3، بيروت، ط3 . 1980م

- 19- طرفة بن العبد ، تحقيق مكس سلغسون، مطبعة برطرنند، 1900م
- 20- عامر بن الطفيل ، . تحقيق كرم البستاني، مطبوعات، دار صادر، بيروت 1963م
- 21- عبيد بن الأبرص ، تحقيق د.حسين نصار، مطبعة مصطفى البابي، ط1، 1957م.
- 22- عدي بن زيد العبادي، تحقيق وجمع محمد جبار المعيد، مطبعة الجمهورية، بغداد، 1965م.
- 23- عروة بن الورد ، تحقيق عبدالمعين الملوحي، مطبعة وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1966م.
- 24- علقمة الفحل (علقمة بن عبدة) . تحقيق لطفي الصقال، ودرية الخطيب، مطبعة الأصيل، ط1، حلب 1969م
- 25- عمرو بن قميئة ، تحقيق خليل إبراهيم العطية، مطبعة الجمهورية، بغداد 1972م
- 26- عمرو بن معد يكرب ، صنعة هاشم الطعان، مطبعة الجمهورية، بغداد، (1390 هـ . 1970م)
- 27- عنتره العبسي ، . عنتره العبسي . تحقيق ودراسة محمد سعيد مولوي، المكتب الإسلامي (د:ت)
- 28- النابغة الذبياني ، تحقيق الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، مطابع الشركة التونسية، ط2، 1986م
- 29- ابن عبد ربه الاندلسي، دار الكتب العلمية ، ط1، 1989م
- 30- ابن منظور، محمد بن مكرم (ت 711 هـ) ، دار صادر، بيروت (د: ت)
- 31- أبو الحسن بن طباطبا محمد بن أحمد بن محمد الهاشمي القرشي ، 53.
- 32- عبد القادر الرباعي ، مدخل الى دراسة المعنى بالصورة في الشعر الجاهلي بحث في التفسير الأسطوري، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، عدد 6 ، مجلد 2 ، ص 93 / 1982
- 33- عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري: جامع العلوم في اصطلاحات الفنون الملقب بدستور العلماء، ج1 ، ط3 (بيروت: مؤسسة الأعلى للمطبوعات ، 1975م)



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



الهوية الثقافية في الشعر الليبي (مقاربة ثقافية)

Research Title: Cultural Identity in Libyan Poetry: A Cultural Approach

د. خطيبة محمد علي المبروك

.Presented by: Dr. Khatita Mohamed Ali Al-Mabrouk

أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية كلية الآداب جامعة سرت

Assistant Professor in the Arabic Language Department, Faculty of Arts, Sirte University.

البريد الأكاديمي: khateta.mabrouk@su.edu.ly

أ. دلال محمد عبد القادر

Professor, Dalal Mohammed Abdul Qader.

محاضر مساعد بقسم اللغة العربية كلية العلوم الإنسانية والتطبيقية جامعة سرت

Assistant lecturer in the Arabic Language Department, Faculty of Humanities and Applied Sciences, Sirte University.

Dalalmohmed0057@gmail.com

الملخص

يتصدى البحث إلى مقارنة مفهوم الهوية بأبعادها الثقافية والإيديولوجية، التي تشكّل المجتمع وتحدّد ملامحه، ويتوجّه إلى تشكلاتها في الخطاب الشعري خاصة، بوصفه نتاجاً جمالياً وثقافياً، حظي بسلطة واسعة منذ أقدم العصور، وترجع على عرش فنون القول الأخرى؛ ليمثل أحد ركائز الثقافة العربية، بل المؤسس الأهم في بنائها؛ فهو ديوان العرب، والمعبر عن أغوار روح الأمة، وعن قضاياها الفكرية والاجتماعية والسياسية، ولكي لا تتسع أطراف البحث باتساع موضوع الهوية والخطاب الشعري العربي؛ تركّز الجانب التطبيقي منه حول الشعر الليبي، في محاولة استجلاء فاعليته في ترسيخ الهوية الثقافية، ومدى ارتباطه بالثقافة العربية لغة وتاريخاً ووطناً وانتماءً، من هنا تبين أهمية هذا البحث الموسوم

ب: (الهوية الثقافية في الشعر الليبي) مقارنة ثقافية.

الذي تدور إشكاليته حول مفهوم الهوية الثقافية، وتجلياته في الخطاب الشعري الليبي وتنبثق عن تساؤلات حول:

- ماهية الهوية الحدود والمفاهيم المتاخمة.

- تكوينات الهوية الثقافية.

- فاعلية الشعر في ترسيخ الهوية الثقافية.

- تشكلات الهوية الثقافية في الشعر الليبي.

وللإجابة عن هاته التساؤلات انتظم البحث على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الهوية الثقافية (الحد، والمفاهيم المتاخمة).

ثانياً: مكونات الهوية الثقافية.

ثالثاً: الشعر العربي ومكانته في الثقافة العربية.

رابعاً: الخطاب الشعري العربي وصناعة الهوية الثقافية.

خامساً: تشكلات الهوية في نسيج الخطاب الشعري.

وخاتمة تتضمن أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

وللوصول إلى الأهداف المرجوة تستعين المقاربة ببعض مقولات النقد الثقافي، لتستتق تمثلات الهوية في تضاعيف الخطابات الشعرية؛ وذلك من خلال تحليل بنية الخطاب الشعري وتشكله، والانفتاح على التأويل العميق للمقاصد المخبأة بالمضامين.

كلمات مفتاحية:

(الهوية الثقافية العربية – تشكلاتها – الشعر الليبي)

The summary.

The research addresses the concept of identity with its cultural and ideological dimensions, which shape society and define its features. It focuses on its manifestations in poetic discourse, especially as it is an aesthetic and cultural product that has held significant authority since ancient times, sitting atop the throne of other forms of expression, representing one of the pillars of Arab culture, and indeed the most important foundation in its construction. It is the diwan of the Arabs, expressing the depths of the nation's spirit and its intellectual, social, and political issues. To avoid broadening the scope of the research with the vast topic of identity and Arab poetic discourse, the practical aspect concentrates on Libyan poetry, attempting to clarify its effectiveness in reinforcing cultural identity and its connection to Arab culture in terms of language, history, homeland, and belonging. Hence, the importance of this research titled (An Approach to Arab Cultural Identity and Its Manifestations in Libyan Poetic Discourse) becomes evident.

The issue revolves around the concept of cultural identity and its manifestations in Libyan poetic discourse, arising from questions about:

What is the essence of identity, borders, and the adjacent concepts?

Cultural identity formations?

What is the effectiveness of poetry in reinforcing cultural identity?

What are the formations of cultural identity in Libyan poetry?

To answer these questions, the research was organized as follows:

First: The concept of cultural identity (the boundary and adjacent concepts)

Secondly: Components of cultural identity.

Thirdly: Arabic poetry and its status in Arab culture.

Fourth: Arabic poetic discourse and the construction of cultural identity.

Fifth: The formations of identity in the fabric of poetic discourse.

In addition, a conclusion that includes the most important findings of the research.

To achieve the desired goals, the approach draws on some concepts from cultural criticism to explore the representations of identity within the folds of poetic discourses.

This is done by analyzing the structure of poetic discourse and its formation, while also opening up to a deep interpretation of the hidden intentions within the content.

Keywords: Arab Cultural Identity – Its Formations – Libyan Poetry"

المقدمة

تُعنى الدراسات الثقافية بموضوع الهوية الثقافية، بالنظر إلى تشكلاتها في مجالات الآداب والفنون والثقافة، ووفق الرؤية الجمالية؛ وتُعَدُّ الهوية أحد المنطلقات لدراسة الخطاب الشعري، والكشف عن تفاعل الشاعر مع مجتمعه وما يحيط به، حيث يشكل الشعر ركناً أساسياً من الهوية الثقافية للشعوب والمجتمعات، ويساعد على تعزيز الهوية الفردية للشاعر وهوية المجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك من خلال إظهار الثقافة والتقاليد والمعتقدات والقيم التي تميز هذا المجتمع، بالإضافة إلى التعبير عن الوعي بالمشاكل والصعوبات والتحديات السياسية التي يواجهها المجتمع، وتكون جمالية الشعر في القدرة على توصيل هذه المفاهيم بطريقة فنية وإبداعية تلامس مشاعر المتلقين؛ من هنا يتصدى البحث إلى مقارنة مفهوم الهوية بأبعادها الثقافية والإيديولوجية، التي تشكّل المجتمع وتحدّد ملامحه، ويتوجّه إلى تشكلاتها في الخطاب الشعري خاصة، بوصفه نتاجاً جمالياً وثقافياً، حظي بسلطة واسعة منذ أقدم العصور، وترتّب على عرش فنون القول الأخرى، ليمثل أحد ركائز الثقافة العربية، بل المؤسس الأهم في بنائها؛ فهو ديوان العرب، والمعبر عن أغوار روح الأمة، وعن قضاياها الفكرية والاجتماعية والسياسية، ولكي لا تنتسج أطراف البحث باتساع موضوع الهوية والثقافة والخطاب الشعري العربي؛ تركّز الجانب التطبيقي منه حول نماذج منتخبة من الشعر الليبي، في محاولة استجلاء فاعليته في ترسيخ الهوية الثقافية، ومدى ارتباطه بالثقافة العربية لغةً وتاريخاً ووطناً وانتماءً، من هنا تبين أهمية هذا البحث الموسوم.

بـ (الهوية الثقافية في الشعر الليبي) مقارنة ثقافية

وتدور إشكالية البحث حول مفهوم الهوية الثقافية، وتجلياته في الخطاب الشعري الليبي وتنبثق عن تساؤلات حول:

ماهية الهوية الحدود والمفاهيم المتاخمة.

تكوينات الهوية الثقافية.

فاعلية الشعر في ترسيخ الهوية الثقافية.

تشكلات الهوية الثقافية في الشعر الليبي.

وللإجابة عن هاته التساؤلات انتظم البحث على النحو الآتي:

ابتدأ البحث بمقدمة تتضمن خطة البحث، ثم قسّم إلى المحاور الأتية:

أولاً: مفهوم الهوية الثقافية (الحد، والمفاهيم المتاخمة)

تعرّض لبناء المفاهيم للهوية الثقافية، حسب التعريف اللغوي للمادة، مروراً بالمعنى الاصطلاحي وأنواع الهوية، (الهوية الفردية والهوية الجماعية والهوية الثقافية)، وتقاطع الهوية مع بعض المفاهيم المتاخمة من مثل مفهوم الانتماء، وبيان العلاقة التفاعلية العميقة بين الهوية والثقافة.

ثانياً: مكونات الهوية الثقافية.

يحاول التركيز على المكونات أو المقومات الرئيسة للهوية الثقافية العربية، والتي تحافظ على كيان العالم العربي وهويته الثقافية وتضفي عليه الخصوصية، وتعمل بفاعلية على توحيدته ووحدته، وهي اللغة، والدين، والانتماء الوطني والقومي.

ثالثاً: الخطاب الشعري العربي وصناعة الهوية الثقافية.

تناول أهمية الخطاب الشعري بوصفه ركناً أساسياً من الهوية الثقافية للأفراد وللشعوب والمجتمعات، يساعد على تعزيز الهوية الفردية للشاعر والهوية الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك من خلال إظهار الثقافة والتقاليد والمعتقدات والقيم التي تميز هذا المجتمع، بالإضافة إلى التعبير عن الوعي بالمشاكل والصعوبات التي يواجهها المجتمع.

رابعاً: تشكيلات الهوية في نسيج الخطاب الشعري.

يحاول استجلاء دور الكلمة الشاعرة في تقرير الهوية والانتماء إلى قضايا الوطن والدفاع عنه، والوصول إلى أبرز تشكيلات الهوية الثقافية في الشعر الليبي، من خلال التطبيق على بعض النماذج المنتخبة، ورصد ما تتضمنه من إشارات خاصة بالانتماء للدين وللوطن والقومية، والتي تتم عن استراتيجية خطابية قصدها الشعراء، وتمثل مواد تكون الهويات وتشكلها.

وخاتمة تتضمن أهم النتائج التي تسنى لنا الوصول إليها.

وللوصول إلى الأهداف المرجوة تستعين المقاربة بالمنهج الوصفي التحليلي في بعض المباحث، ومقولات النقد الثقافي، لتستطيق تمثيلات الهوية في تضاعيف الخطابات الشعرية؛ وذلك من خلال تحليل بنية الخطاب الشعري وتشكله، والانفتاح على التأويل العميق للمقاصد المخبأة بالمضامين.

ولا ندعي الكمال فيما قدمنا، أو أنه كل ما ينبغي في الوصول إلى تشكيلات الهوية الثقافية في الخطاب الشعري الليبي، ولكنها محاولة في حيز الإمكان؛ فمن غير الممكن أن يستطيع البحث، استيعاب كل الشعراء الليبيين بالدراسة التفصيلية؛ لذلك اعتمدنا على بعض النماذج المنتخبة. وبالله التوفيق

أولاً: مفهوم الهوية الثقافية (الحد، والمفاهيم المتاخمة)

إنّ البحث في معاجم اللغة عن مفهوم الهوية لا يسعف بمعناها الاصطلاحي المعروف في وقتنا الحالي؛ فالهوية كما جاءت في المعاجم لفظ مشتق من الفعل هو، أو من هوية تصغير هوة، وقيل: الهوية بئر بعيدة المهواة (ابن منظور، د.ت، ص116)؛ وقيل الهوة الحفرة البعيدة وهي المهواة (الأزهري، 2001، ص216/6)، وفي معجم القاموس المحيط مادة (هَوَو)، (الهَوَاهُ)، وتُحْمُ: الأحق، والبئر لا مُتعلق لها ولا موضع لرجل نازلها، لبعد جاليها (الفيروز آبادي، 2008، ص1717)، ويتعد بذلك المعنى اللغوي لمفهوم الهوية عن المعنى الاصطلاحي، الذي اكتسبته مؤخراً، ويعود معنى الاسم في أصوله إلى ثقافات أخرى، اشتقه بعض المترجمين القدامى من (هو)، وليس اسماً عربياً في أصله.

المفهوم الاصطلاحي:

تعرض الجرجاني في التعريفات لمفهوم الهوية بمنظور صوفي يبين أن الهوية: الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق، بذلك أثبت أنّ الهوية هي الحقيقة والجوهر، وعبر عن الهوية السارية في جميع الموجودات عند الحكماء والمتكلمين: ما إذا أخذ حقيقة الوجود لا بشرط شيء ولا بشرط لا شيء. (الجرجاني، ص216). وهي مفهوم اكتسب معناه في ثقافتنا العربية متأخراً عن الثقافات الأخرى؛ فالهوية كلمة مولدة اشتقها المترجمون القدامى من آل " هو " لينقلوا بواسطتها إلى العربية - كما يقول الفاربي- المعنى الذي تؤديه كلمة (هست) بالفارسية وكلمة (استين) باليونانية أي فعل الكيونية في اللغات الهندو أوروبية الذي يربط بين الموضوع والمحمول، ثم عدلوا عنها ووضعوا كلمة الموجود مكان آل (هو) والوجود مكان (الهوية). ومع ذلك فرضت كلمة الهوية نفسها بوصفها مصطلحاً فلسفياً يدل على ما به يكون الشيء هو نفسه... وتستعمل كلمة هوية في الأدبيات المعاصرة لأداء معنى Identity التي تعبر عن خاصية المطابقة: مطابقة الشيء لنفسه، أو مطابقته لمثيله، والمطابقة بهذا المعنى تكون إذاً إما عددية أو (شخصية) وهي في هذه الحالة تعبر عن كون الشيء يظل مفرداً وحيداً مع تعدد أسمائه وعلى الرغم من التغييرات التي تطرأ عليه زمن وجوده. (الجابري، 1986م ص821) وهو ما يؤكد فوليتير بتعريفه للهوية 1694: بعدها ما يجعل الشخص هو نفسه، لهذا فهي ترادف عنده التطابق، فالهوية بهذا المعنى هي وحدة الشخص أو الجماعة وما يجعله هو نفسه، أو هو هو؛ أي ما يجعله مطابقاً لذاته، وما يمنحه استمرارية في الزمن، فهي ما يخص الشخص أو الجماعة، وما يميزها أيضاً. (سبيلا، والهرموزي، 2017م ص538) ويعرفها رشاد عبد الشامي: "أنها الشفرة التي يمكن للفرد عن طريقها أن يعرف نفسه في علاقته بالجماعة الاجتماعية التي تنتمي إليها والتي عن طريقها يتعرف عليه الآخرون، وبوصفه منتمياً إلى تلك الجماعة، أو هي شفرة تتجمع عناصرها

العرقية على مدار تاريخ الجماعة، وتتجلى الهوية كذلك من خلال تغيرات خارجية شائعة، مثل الرموز، الألحان، العادات، التي تنحصر قيمتها في أنها عناصر معلنه اتجاه الجماعة الأخرى، وهي أيضًا تميز أصحاب الهوية ما مشتركة عن سائر الهويات الأخرى" (الشامي، 1967، ص5)، أما الباحث فتحي المسكين يعرفها: "الهوية هي ما نحن دون أي جهد وجودي خاطئ" (المسكين، 2011، ص13)

وهناك من يعرف الهوية (الجماعية أو الوطنية) بشكل جامع، بوصفها مجموعة الخصائص والقيم والقواسم المشتركة التي يتقاسمها الأفراد المنتمون إلى هذه الهوية، ويتمسك بها المجتمع أو الأمة، وتميزهم عن غيرهم، من لغة وأدب وعلوم ودين، وقانون وقواعد الأخلاق وتاريخ، وفنون وبناء سياسي، ومحيط اجتماعي وبيئة معيشة وسكنية، وخصوصية ثقافية وذاكرة وطنية، وحدود جغرافية، وهي عناصر تكوّنت وتراكمت عبر العصور. وكلما تأصلت هذه المقومات في نفوس أفراد المجتمع أو الأمة أسهم ذلك بالتأثير في ثقافات المجتمعات الأخرى وتستمد الهوية الصحيحة حيويتها من شعور أفرادها وجماعاتها بوحدهم وتشابه خصائصهم، وأساس الهوية هو الشعور بال"نحن" أو الشعور بالانتماء الجماعي والموحد، والرغبة في العيش المشترك والمستمر فيما بينهم. ينظر (علي، 2005، ص 34) و(حسنين، ص314)، ولا تعد الهوية منظومة نهائيةً أو كياناً مكتملاً أو منتهياً بل مشروعاً مفتوحاً ومنفتحاً على المستقبل، مشتبكاً مع الحاضر بتضاريسه ومعطياته، والتاريخ بأحداثه وتراكماته. ومثلما تمنح الهوية الأفراد إحساساً بالانتماء إلى جسد أكبر، فإنها تصون ذواتهم وجماعيتهم من عوامل الذوبان والتلاشي، وهذا التصور الوظيفي للهوية هو ما جعل الباحثين يميزون بين تصورين لمعنى الهوية؛ التصور الاستاتيكي الذي يشخصها بوصفها مجرد أنموذج اجتماعي وثقافي اكتمل في الماضي وانتهى، وما الحاضر إلا محاولة لإدراكه وتحقيقه. والتصور الدينامي الذي يرى في الهوية شيئاً يتم اكتسابه وتعديله باستمرار، إلا كياناً أو ماهية ثابتة، بل قابلة للتطور والتحول، فتاريخ أي شعب أو أمة ومخزونها الحضاري متجدد وعامر بالأحداث والتجارب والتفاعلات. (حسنين، ص316)

الهوية والانتماء:

يتقاطع مفهوم الهوية مع بعض المفاهيم المتاخمة من مثل مفهوم الانتماء، الذي يستعمل أحيانا مرادفاً له أو بديلاً عنه، والانتماء هو "شعور الفرد بالارتباط بالجماعة وميله إلى تمثل أهدافها، والفخر بحقيقة أنّ الفرد جزء منها، والإشارة الدائمة إلى الانتماء لاسيما في ساعات الخطر" (المشاط، 1995م، ص 17)، ويشكّل مجموعة الروابط التي تشد الفرد إلى جماعة أو عقيدة أو فلسفة معينة وقد يأخذ صورة شبكة من المشاعر، ومنظومة من الأحاسيس التي تربط بين الفرد والمجتمع، وهذا بدوره يؤسس أيضاً لمجموعة من العلاقات الموضوعية التي تتجاوز حدود

المشاعر إلى مجموعة من الفعاليات والنشاطات التي يتبادلها الفرد مع موضوع انتمائه. (أسعد وآخرون، 2013م ص155)

من هنا نستوضح بعض التمايزات بين المفهومين، فالهوية مفهوم شمولي يوظف للدلالة على ظواهر مادية غير إنسانية ويتكون من مجموعة عناصر، والانتماء أحد عناصر الهوية يقتصر على الظاهرة الإنسانية دون غيرها، كما أن الهوية ذات طابع سيكولوجي فلسفي، يوظف بكثافة في مجال الفلسفة، في حين يأخذ الانتماء طابعاً سيكولوجياً، ويوظف غالباً في مجال الأدب والسياسة والاجتماع. فالانتماء القومي مفهوم ذو أبعاد سياسية واجتماعية، يمثل أساساً مهماً من الهوية الثقافية للشعوب، التي يترابط أفرادها بوشائج اللغة والدين والتاريخ والفكر والثقافة، لتؤكد استقلالها ووحدتها، وانتماءها الوطني والقومي.

ويتعزز الانتماء القومي لدى الشعب العربي، حيث يستقر في وجدان معظم سكان الوطن العربي شعور بالانتماء إلى الجماعة العربية، ويتعمق لديهم حسٌ قومي واعتقاد بالأمة العربية الواحدة، وقد أسهمت اللغة العربية في تحديد الهوية العربية والانتماء القومي العربي " فاللغة هي التي شكلت تاريخياً القاسم المشترك الأول الذي أدى إلى بدايات الوعي العربي وذلك قبل ظهور الإسلام" (الدوري، 1960م، ص221-227)

في ضوء ما سبق يتبين أنّ مفهوم الهوية الاصطلاحي يدمج بين انتماءات متنوعة ، وهو مفهوم وافد على ثقافتنا العربية بما اكتسبه من معان جديدة، يتميز بتعدد الأوجه، وتنوع الدلالة؛ لتداخله في حقول معرفية مختلفة نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية، وأنه حصيلة تفاعل عوامل اشتركت في تكوينه كاللغة، والأيدلوجيا، والتراث، والدين ؛ ويتجدد باختلاف الأمم والأزمنة والأماكن والثقافات المتباينة، ويتطور بتعاقب العصور، وما ينتج من التحولات والمتغيرات المتسارعة في عصر العولمة الذي نعيشه، فضلاً عن اختلاف مفهومه من باحث إلى باحث؛ لذا من الصعب الإلمام بتعريف موحد يحدده.

مفهوم الهوية الثقافية:

يجدر بنا أولاً أن نؤكد العلاقة التفاعلية العميقة بين الهوية والثقافة؛ لأنّ مفهوم الهوية الثقافية يستمد دلالاته من مفهوم الثقافة "بوصفها لا تضم الأفكار فحسب، وإنما تضم أشياء أعم من ذلك كثيراً، تخص أسلوب الحياة في مجتمع معين من ناحية، وتخص السلوك الاجتماعي الذي يطبع تصرفات الفرد في ذلك المجتمع من ناحية أخرى" (مالك بن نبي، 2000، ص13)، و الجذور اللغوية لكلمة ثقافة تعود الى كلمة "culture" باللاتينية دائماً ويعني التقرب إلى الالهة، ويتعدد تعريف الثقافة بحسب استعمالات الكلمة وبحسب اختلاف المجتمعات، ويعرفها " tylo,E.B " بالكل المعقد الذي

ينطوي على المعرفة والعقائد والفرن والأخلاق والقانون والعرف وغير ذلك أي كل ما يتصل بمقومات الفرد والمجتمع من النواحي العقائدية والفكرية والاجتماعية والسلوكية، ويرى "كروبر" "kroper" أن العرف هو عادة نفسية وبيولوجية معا، ارتفعت إلى المستوى الاجتماعي وارتبطت بهما قيم ثقافية كالدين والأسرة و يرى أنها تمثل الأطر النفسية لهذا المحتوى الثقافي، وأن أصحاب الاتجاه الواقعي تناولوا دراسة الثقافة وتعريفها في ضوء ما هو متحقق بالفعل داخل المجتمع، فالثقافة هي عادة السلوك الاجتماعي كما يمارس داخل المجتمع (مسلم، 2007، ص49)، وتعدّ الثقافة من أكثر العناصر التصاقا بالهوية لأنها المسجد الفعلي لمختلف العناصر المكونة لها عبر الفعل التاريخي، وإن بدت مستقلة، لذا تكاد الثقافة تكون مرادفة للهوية، فلا يمكن تناول مفهوم الهوية في معزل عن البعد الثقافي، وهو ما يطلق عليه مصطلح "الهوية الثقافية" لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الهوية الثقافية تبعا للرؤى والفلسفات المختلفة، وفيما يلي ذكر هذه التعريفات بشيء من التفصيل: فنجد محمد إبراهيم يعرفها " بالرمز أو القاسم المشترك الذي يميز فردا أو مجموعة من الأفراد أو شعبا من الشعوب (عيد، 2001، ص120)، وتعريفها كريمة كريمة بأنها " مجموعة من المقومات والخصائص التي تتفرد بها الشخصية العربية، وتجعلها متميزة عن غيرها من الهويات الثقافية الأخرى، وتتمثل هذه المقومات في: اللغة والدين والتاريخ والجغرافيا والعادات والتقاليد والأعراف(كريمة، 2015، ص70) وهناك من يرى " أن الهوية معناها في الأساس التفرد، والهوية الثقافية هي التفرد الثقافي، بكل ما يتضمنه معنى الثقافة من عادات وأنماط سلوك وقيم ونظرة إلى الكون، ويرى الباحث أن الهوية الثقافية هي كل ما يميز أمه عن أمه بكل ما تحمله من قيم وعادات وسلوكيات" (كنعان، 2008، ص40)، ويعرفها الباحث شريف كناعنة بأنها كلمة تدل على مجمل طرق توافق بني الإنسان المتعلمة أو المنقولة اجتماعيا؛ أي أن ثقافة جماعة من الجماعات تضم جميع طرق وأساليب حياة تلك الجماعة "ما عدا ذلك الجزء الغريزي المنقول بالوراثة البيولوجية" (كناعنة، 2011، ص35)، فإذا كان هناك إجماعا بين الباحثين على تعريف "الثقافة"، فلا شك أن هناك إجماع على أنها نوعان: ثقافة رسمية، وثقافة شعبية. ويُطلق على الثقافة الرسمية كذلك: الثقافة العليا أو الثقافة الكبرى، أما الثقافة الشعبية فيطلق عليها: الثقافة الصغرى أو الثقافة الدنيا. وتنتقل الثقافة الرسمية بين الأجيال من خلال مؤسسات رسمية مثل الجامعات، والتربية والتعليم، والمعاهد، والمؤسسات الدينية الرسمية، والقوانين، والأدب والفن العالي، وغير ذلك من القنوات الثقافية التي ترعاها الدولة بمؤسساتها الرسمية، وتضمن استمرارها. أما الثقافة الشعبية "فهو النتاج العفوي الجماعي المعبر عن شعور وعواطف وحاجات وضمير أبناء الشعب بشكل عام، وليس النخبة أو المجموعة الخاصة" (كناعنة، 2011، ص47)، ويتقارب مفهوم الهوية الثقافية لدى الغرب مع مفهومها لدى العرب، حيث عرّفت في اللغة الإنجليزية بمصطلح (Cultural identity) ويقصد بها "السمات المميزة لجماعة يعيشون في منطقة معينة لها تقاليدها

ودينها ولغتها ونسبها وهياكلها الاجتماعية " (أحمد، 2017، ص7) أنّ الثقافة أو الحارة هي ذلك القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضو في المجتمع" (دنيس كوش، 2007، ص30)، ومهما يكن من أمر، فإنّ الهوية الثقافية لشعب من الشعوب أو جماعة من الجماعات إنما تستقي خصائصها من نوعي الثقافة السائدة في ذلك المجتمع أو تلك الجماعة؛ أقصد الثقافة الرسمية والثقافة الشعبية، ولكن الخصائص المستوحاة من الثقافة الشعبية أهم في تكوين الهوية الثقافية للأمة، وأكثر حفاظا عليها وضمانا لاستمراريتها؛ إذ هي تنبع من روح الشعب، وتعبّر عن شعوره وضميره، وتملك خاصية الانتشار السريع والعفوي في الزمان والمكان، وهي مع ذلك سهلة الاستعمال والحفظ، دون الحاجة إلى تدخل أية جهة رسمية، وعلى عكس ذلك، تمثّل الثقافة الرسمية منتوج النخبة، ولا تنتج عن عفوية، بل هي نتيجة لعمليات عقلية ومنطقية، وتوجّه غالبا للمتعلمين، وقد لا يتدوّقها إلا قلة من النخبة، وغالبا ما تكون هذه الثقافة عالمية، أين يتعسر لمس الخصائص التي تميز شعبا عن شعب، ومجتعما عن آخر (شريف كناعنه، 2011، ص47)، وكلايد كلهون Clyde Cleoney: يعرفها "بالميراث الاجتماعي الذي يحصل عليه الفرد من مجموعته التي يعيش فيها وهي معلومات الجماعة البشرية مخزونة في ذاكرة أفرادها أو في الكتب والمواد والأدوات" (محسن حسين، ص23)، ومن ثم يمكننا القول: إنّ لكل مجتمع ثقافته الخاصة، يتميز بها عن جميع المجتمعات الأخرى؛ بل إنّ "الهوية الثقافية هي حجر الزاوية في تكوين الأمم لأنها نتيجة تراكم تاريخي طويل" (محمد عابد، 2012، ص12)، نستنتج مما سبق أن الهوية الثقافية هي مجموعة من السمات الثقافية التي تميز أبناء مجتمع معين عن غيرهم من أبناء المجتمعات الأخرى، وتولد لديهم نوع من الشعور بالآلفة والتماسك الاجتماعي والإحساس بالانتماء لهذا لمجتمع، وهي الخصوصية الثقافية التي تميز شعب عن غيره، كما أنها قابلة للتطوير والتجديد مع الاحتفاظ بخصائصها الثابتة التي تحددت بفعل التاريخ واللغة والقيم والدين، وللحوية الثقافية ثلاثة مستويات وهي: المستوى الفردي، ويعرف باسم الهوية الفردية، ويشير إلى ثقافة كل فرد من أفراد المجتمع بصفته الشخصية، والمستوى الجماعي، ويعرف باسم الهوية الجماعية، وهي ترتبط بتأثير مجموعة من الأفراد الذين يمثلون جماعة معينة في الهوية الثقافية السائدة في المجتمع الذي يوجدون فيه، والمستوى الوطني ويعرف باسم الهوية الوطنية، وهي التي تجمع بين الهوية الفردية والهوية الجماعية في مجموعة واحدة تعد المكون الرئيسي للهوية الثقافية التي تشير إلى الفرد، والجماعات داخل الدولة الواحدة (مجد خضر، 2016).

ثانيا: مكونات الهوية الثقافية.

تحدد الهوية الثقافية العربية وتتمايز عن بقية الثقافات؛ بتعاون مقومات تحافظ على كيان العالم العربي وهويته الثقافية، وتضفي عليه الخصوصية، وتعمل بفاعلية على توحيدة ووحدته، وتمنحه

البقاء، ويمكننا الاكتفاء بثلاثة عوامل أساسية وهي (اللغة، والدين، والانتماء الوطني والقومي)، ولانعدم وجود مقومات أخرى ذات فاعلية في تشكيل الهوية العربية، ندع ذكرها خشية التظويل.

اللغة العربية

تُعد اللغة جزءًا مهمًا من كيان الشخص وهويته ووجوده الاجتماعي، بالإضافة إلى أنها ذات صلة وثيقة بهوية الدولة، وهي أداة التعبير عن الانتماء الثقافي والفكري والارث العقلي والروحي لمواطنيها، واللغة العربية المكون الأول والرئيس للهوية العربية؛ والعامل المهم في وحدة العرب القومية؛ لأن أغلب أفراد المجتمع العربي يتحدث اللغة العربية، ورغم تعدد اللهجات وتنوعها فإنها لا تنفصل عن اللغة العربية الفصحى، فهي تمثل القاسم المشترك عبر التاريخ، الذي يربط أبناء الشعب العربي برباط قوي يمتد تاريخيا إلى فترة ما قبل ظهور الإسلام، وازدادت أهميتها بنزول القرآن الكريم بلسان عربي مبين، فهي لغة القرآن الكريم الذي ساعد على حفظها من التغيير ومنحها بقاءً واستمراراً، فأصبحت لغة كتاب الله، وأداة التعبير والتفكير والخطاب والتواصل بين أبناء الشعب، تحمل تراثهم الثقافي وتمثل هويتهم، وإذا تخلت الأمة عن لغتها فإنها تخلت عن هويتها؛ لأن اللغة وعاء للثقافة والهوية، الذي يدثرها بالحماية ويمنحها الحصانة ويميزها بالمكانة التي تستحقها بين بقية الأمم.

الدين الإسلامي

ثمة رباط وثيق بين العروبة والإسلام؛ فقد نشأت الأمة العربية واتسعت رقعتها بانتشار الإسلام واستقرار دولته التي تمثل دولة العرب، وازداد توسع الدولة الإسلامية حتى ضمت الجزيرة العربية، مع غزوات النبي - صلى الله عليه وسلم - والخلفاء الراشدين من بعده، ودخول العرب الإسلام وانتصاراتهم خلال الفتوحات الإسلامية، وفي العصر الأموي اكتسب الدولة الإسلامية طابعها العربي الخالص، واستأثرت القبائل العربية في ذلك العهد بالسلطة، وأبعد الأمويون الموالي من الفرس والخراسانيين وبقية الأجناس الأخرى عن الحكم والسياسة، فالخليفة عربي، وقواد الجيش عرب، فكانت دولة عربية إسلامية، ومع قيام الدولة العباسية، رفع شعار العدالة والمساواة ودولة الجميع، ومنحت للشعوب الأخرى الحرية، وكان التطور الخطير في مقاليد الحكم العباسي، ومكانة الفرس العالية في هذا العهد سبباً في بروز (الحركة الشعبية)، وشُنَّ هجوم معنوي عنيف على العرب، ودارت المعارك السياسية والأدبية ضد "الشعبوية"، لأن ما تستهدفه الحركة الشعبوية هو القضاء على العروبة والإسلام، فتحقق الوعي بالهوية من خلال الوعي بالآخر الأعجمي وبالإسلام والعروبة، وبالتالي فإن الانتماء إلى الثقافة العربية والإسلامية هو الذي يحدد الهوية.

فالدين الإسلامي يمثل العقيدة والشعائر والقواعد التشريعية والسلوكية والنظام القانوني، ينضاف إلى ذلك أن له تأثير كبير في تنظيم الحياة المادية والاقتصادية والمعنوية وأنماط السلوك، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد "وكثير من مظاهر السلوك اليومي تعكس الدين كأحد المقومات الثقافية المهمة للمجتمع العربي، وتكشف في الوقت ذاته عن قوة الإسلام ومدى تمسك المسلمين به (ينظر أبوزيد، 2004م، ص36)

الانتماء القومي والوطني

يكشف الخطاب الشعري عن حقيقة الشعور القومي والوجدان الجماعي منذ القدم، فقد عبر الشعراء عن معاني المدح والحماسة الفخر بقوة القبيلة وعظمتها، و"أكثر الشعراء الذين نظموا هذا الشعر فرسان أشداء يطعنون بالأسنة والألسنة بل أن كثير منهم كانوا يرتجلون المقطعات، أو يرتجزون الأراجيز وهم في حلبات الصراع يروعون بها الخصوم، ويستثيرون الحمية ويحرضون على الكر والفر ويتغنون بالمجاد تالدها والطريف" (ينظر طليمات والأشقر، 1992م ص136)، وتنبثق الهوية القومية عن إدراك ووعي عميق بوجود الأمة العربية السياسي والاقتصادي والاجتماعي والحضاري المتميز، والعمل الدؤوب لإبراز هذا الوجود، وعن شعور الشعوب العربية الحقيقي بالعلاقات الوثيقة والاندماجية، وحنمية تحرير المجتمع من الهيمنة الخارجية، ومن هيمنة أدوات التخلف والتبعية واسترداد الكرامة، وقد تطور الوعي بالذات والهوية القومية عبر التاريخ، لدى العرب في مواجهة الأزمات والصراعات السياسية ورفض الاستعمار والاحتلال والتتديد بالتجزئة والحدود بين أقطار الوطن العربي.

المبحث الثالث: تشكيلات الهوية في نسيج الخطاب الشعري الليبي

للشعر العربي أهمية كبيرة في الثقافة العربية قديمة كانت أو حديثة، وهو جزء لا يتجزأ من التراث الأدبي العربي، تمتد جذوره إلى عصور ما قبل الإسلام، ويعد الشعر في الثقافة العربية فن من فنون التعبير عن الأفكار والمشاعر، وسرد القصص، وتبادل الخبرات، حوى ديوان الشعر مواضيع متعددة من مثل الثقافة والحب والحزن والطبيعة والدين والوطن والشخصيات التاريخية، ولا يقتصر الشعر على فن الكلام فحسب، بل يعنى بالشكل والموسيقا والايقاع، ووسيلة للحفاظ على تاريخ الأمة وتراثها الثقافي وتقاليدها وقيمها، ويوثق العلاقة بين حاضرها وماضيها، ويتيح للشعراء التأمل في مجتمعهم والعالم من حولهم، ويحفز الخيال ويوسع آفاق الفهم والتفكير، من خلال ما يصوره الشعراء من عوالم مختلفة، وتجارب شخصية، وتوثيق للحظات تاريخه وثقافية مهمة، وبالتالي، يشكل الشعر ركنا أساسيا من الهوية الثقافية للشعوب والمجتمعات، حيث يساعد على تعزيز الهوية الفردية للشاعر والهوية الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك من خلال إظهار الثقافة والتقاليد والمعتقدات والقيم التي تميز هذا المجتمع، بالإضافة إلى التعبير عن الوعي بالمشاكل والصعوبات

التي يواجهها المجتمع، وتكون جمالية الشعر في القدرة على توصيل هذه المفاهيم بطريقة فنية وإبداعية تلامس مشاعر المتلقين، ويعد الشعر أداة قوية للتعبير عن الهوية الثقافية لا نه يجسد جوهر الثقافة من خلال استخدام اللغة والصور والموضوعات، فيمكنه نقل تقاليد ومعتقدات وقيم وتاريخ مجموعة من الناس بأسلوب فني جميل، ويمكنه الحفاظ على التراث الثقافي وتعزيزه، فضلاً عن كونه وسيلة للتعبير عن الذات والتواصل مع الآخر، ويوفر نظرة ثقافية لتجارب وعواطف الأفراد والمجتمعات، ما يسمح بالتواصل مع الثقافات المختلفة وفهمها، ونظر العرب إلى الشعر على أنه خزانة المعرفة، وموطن الحكمة، فقد روي البخاري في صحيحة أن النبي ﷺ، قال: «إِنَّ مِنْ الشَّعْرِ حِكْمَةً» (البخاري، 1422هـ، 8/ص34)، وللشعر على الدوام الدور الكبير والمزايا الحميمة في تعزيز الثقافة والتواصل وإثراء العلاقات الإنسانية بين الأمم والشعوب وله دور أساسي في صياغة الثقافة العربية عبر العصور، ولا يمكن فصل الشعر عن الثقافة العربية في عصورها كافة، فالشعر العربي وشيخ الارتباط بالتاريخ والمجتمع والحياة اليومية، والموسوعات التاريخية كتاريخ الطبري، والمسعودي واليعقوبي وحتى تاريخ ابن خلدون مرصعه بقصائد وأبيات متناثرة هنا وهناك، ما يثبت أن العرب أمة شعر بلا منازع، والمعاجم في الأصل معاجم قواف لا معاجم أبجدية على الطريقة الأوروبية، ولغتنا العربية منذ عُرفت اللغات لغة شعرية وسجع قبل أن تصبح لغة نثر وترسل.

مما سبق تتجلى أهمية الخطاب الشعري ودوره الكبير في تشكيل الهوية الثقافية الفردية والجمعية وبخاصة في مجتمعنا العربي عبر عصور طويلة خلت، لأن الشعر من أكثر الفنون الأدبية التي ارتبطت بالحياة العربية منذ أقدم العصور، واختزنت الثقافة والأحداث والمآثر الحضارية العربية في مراحل مختلفة، فقد كان الشاعر الناطق الإعلامي لقبيلته وقومه، والصوت القوي الذي يؤكد مكانتها والمدافع عنها بين قبائل العرب؛ فقد حمل الخطاب الشعري تعبيراً عن ذات الشاعر وهويته ووجدانه، وتعبيراً عن الهوية الوطنية لكثير من سكان الوطن العربي، فالتقى مع غيره من الخطابات الشعرية حول هوية واحدة مثل الهوية القومية والوطنية، فلاريب في أن الشعر خطاب أدبي فاعل ومؤثر في المجتمع؛ بما يحمله من أفكار ومضامين وتجارب تعانق الواقع بأفراحه وأتراحه، تُستلهم مادته من الحياة، ويرسم التفاصيل بشفيف الألفاظ ودقيق المعاني، يترجم الإحساس ويلامس المشاعر الإنسانية، ويحرك الوجدان، ويوثق العلاقة بين الحاضر والماضي، ويعبر عن لحظات جمالية تنكشف فيها الأواصر بين الشاعر والأشياء، يبحث بوعي عن الذات وعلاقتها بالآخر، ويستشعر خطر علاقتها الجدلية مع الآخر، ويؤكد مكانتها وتمايزها في مواجهة التحولات الفكرية الشديدة، ويكشف النقاب عن الأحداث المتداخلة والمتسارعة وصراعات الهويات، التي ألقت بظلالها على الوجدان الإنساني، وكان لها تأثير في المجتمعات والثقافات المختلفة، الأمر الذي شكل خطراً محدقاً بهوية بعض الشعوب، على هذا النحو صور الشعر الليبي معالم الشخصية الثقافية

والاجتماعية، وتواشج الخطاب الشعري في ليبيا بغير قليل من القضايا الفكرية والوطنية التي ترسخ الهوية الثقافية العربية، وتؤكد خصوصية الثقافة والانتماء للإسلام والوطن والعروبة والقومية، فعبّر الشعر عن القضايا الوطنية خاصة والقضايا الإنسانية عامة، ووثقت تضاعيف القصائد مراحل تاريخية متباينة، فقد واكب الأحداث الدائرة في ليبيا، فحمل معاناة الشعب الليبي من الاحتلال الإيطالي، وكان هاجسه إثبات الهوية التي سعى المستعمر الإيطالي إلى طمسها. وساندت القصائد المجاهدين المقاومين للاحتلال، وسجلت مآثرهم وتضحياتهم ونضالهم. وآزر الخطاب الشعري المعارك القومية، وصدح بجراحات الوطن العربي وشجونه وآماله، ودافعت القصائد الملتهبة ببسالة عن أرض فلسطين تقاوم الاحتلال الصهيوني، فتدفق الشعرُ التحاماً بدماء الشهداء وخيام اللاجئين، وصرخات الأطفال الموحجة، ودوت أصداؤه مجللة، متصدية للآخر العدو تعري الظلم والعدوان، فقد أسهمت الحروب والاستعمار الصراعات الثقافية والإيدلوجية في ظهور نتاج أدب النضال السياسي، كنوع من أنواع مقاومة الشعوب أطلق عليه المقاومة الثقافية، مواجهة للزيف والطغيان والظلم والاحتلال، ومثل هذا النتاج الأدبي بُعداً مهماً من أبعاد الهوية وبناء الذات الإنسانية والثقافية العربية، شغل مساحة واسعة من أدبنا العربي وكان للشعر نصيبٌ وافٍ منه، له تأثيرٌ عظيم في استجابة الجموع وتحريكها واصطفافها تحت سقف الانتماء للوطن والحرية.

وهذه ومضات خاطفة من تشكلات الهوية الثقافية في الشعر الليبي، نسوقها على سبيل المثال لا الحصر، تتمثل في نسيج الخطاب الشعري من خلال ما ينطوي عليه من أبعاد وطنية وقومية ودينية.

أولاً: الشعر وتشكيل الهوية الوطنية

صنع الخطاب الشعري بجماليته تشكلات ثقافية، ترسخُ في الأفهام وفي لا شعور استعداداً سلوكياً يتحكم في ذواتنا، بتوخي القول الهادف الفاعل الصانع للوطنية والرفض المَهْموم بالأرض وبالنضال، وما يحمله من شحنات إشعاعية وثرأ دلالتي، يؤجج الإحساس بالهوية، والانتماء للوطن والأمة والعروبة.

ومن أهم الأحداث المتعاقبة في تاريخ ليبيا فترة الاحتلال الإيطالي الذي حاول محو الهوية العربية والإسلامية للبلاد لغايات استعمارية استيطانية، تصدى لها الشعب الليبي ورفع لواء المقاومة والجهاد، فتلاحقت التضحيات والبذل الصادق والفداء، وقدم الأبطال الشهداء مثلاً للبطولة من شعب آمن بحقه ففوض أركان العدو الغاشم، وطهر الأرض من دنس المستعمر المغتصب، وأجلّاه عن التراب الليبي.

حيث انبرى عدد من الشعراء الليبيين للدفاع عن الوطن بالكلمة الشاعرة التي تعانق بنادق المجاهدين في المعارك، فتصدت خطاباتهم الشعرية للظلم تعري جرائم المستعمر، وتصور معاناة الشعب، وتعبّر عن قسوة الواقع المعاش، تستنهض الهمم، وتستثير العزائم، وتؤازر المقاومة، وتدفع الشعور قوة وغضباً ورفضاً وثورة، تؤكد الهوية والشخصية الوطنية؛ لتخلق تفاعلاً بين الخطاب الشعري ونبض الشعب.

رضينا بحتف النفوس رضىنا	ولم نرض أن يعرف الضيم فينا
ولم نرض بالعيش إلا عزيزا	ولا نتقي الشر بل يتقينا
فما الحر إلا الذي مات حرا	ولم يرض بالعيش إلا أمينا
وما العز إلا لمن كان يفدي	ذماماً ويفني عليه الثمينا
وما الخزي والعار إلا لشخص	إلى وطن العز أضحى مهينا
ونحن فروع زكت من أصول	فنحيي مآثرنا ما حيينا
لتاريخ عنصرنا في الورى	حديث على صفحات السنين

(المصرياتي ، 2000م، ص103)

وعبر الشعراء عن حب الوطن وارتباطهم العاطفي بوطنهم ليبيا وانتماءهم الوجداني بفضائه وتربته:

رمل (ليبيا) وطني قلبته في يديا شعشت حمرة زاهية شيئا فشيا
(عبد القادر، 1985م 1394و.ر. ص 76)

تحول الشعر إلى رسالة وطنية واجتماعية، مشحونة بمفردات الانتماء للوطن مكانا وتاريخا وذاكرة، وتجلى حب الوطن كملح بارز في الحفاظ على الهوية، وتشكيل الوعي الوطني، والتصدي لمحاولات التشويه والاقتلاع ومواجهة سياسة الاحتلال، وانعكس حب الوطن في كثير من القصائد منها قصيدة التليسي التي يقول فيها:

وقف عليها الحب شدت قيدنا أم أطلقت للكون فينا مشاعرا
وقف عليها الحب ساقط نخلها رطبا جنيا أم حشيفا ظامرا
وقف عليها الحب أمطر غيمها أم شح؟ أو نسيت محباً ذاكرة
وقف عليها الحب كرمي عنيها تحلو منازل الخطوب حواسرا
وقف عليها الحب تنظم عقدنا ركبا توحد خطوة وخواترا

(التليسي، خليفة. 1989م. ديوان خليفة التليسي ط/1ص 18)

ويرتبط الشاعر بوطنه ارتباط روحيا عميقا، يجعله يزهو لانتصاراته ويحزن لانتكاساته وألامه؛ ولذلك وثَّقَ الشعورُ معاناة الشعوب من قهر المحتل والعذاب داخل المعتقلات، وصوّر سنوات القهر والسجن والمآسي، كشكل من أشكال بناء هوية الذات والخصوصية للجماهير الليبية المقاومة في الوطن. وقصيدة (رؤيا من المعتقل) التي يوجهها الفزاني إلى شاعر معتقل العقيلة رجب بوحويش خير مثال لذلك، بما تحمله من أبعاد تراثية يتقاسمها الشاعر مع المتلقين، تنبش ذكرى مؤلمة ووجع موشوم في ذاكرة كل ليبي، فيستشعر معاناة الأجداد من أجل الوطن ويترسخ الشعور بقوة الانتماء بتواصل الماضي بالحاضر، واستحضار شخصيات نضالية مثلوا رموزا وطنية لتاريخ الجهاد والاستشهاد في ليبيا كعمر المختار، يقول: (الفزاني، علي عبد السلام 1983م، ص 351)

(ما بي مرض)

يا شاعرا رأيته في المعتقل

دموعه تنهار

طفلته تقاوم الكفار

يا عمر المختار!

قم فرق التتار

(ما بي مرض)

رأيت على مشارف العقيلة

رأيت محنة القبيلة

وهناك تلكموا (الحليلة)

يا أخوتي مأساتنا ثقيلة

قصتنا طويلة طويلة

(ما بي مرض)

لكن أنا أنذرتكم من كوّتي

وعاركم في جبهتي

يا ويحكم لا تستحون!

(ما بي مرض)

الصافنات المسبلات

شعورهن كالكواعب

دسن على رؤوس ألف غاصب!

تلخطت بالدم

ظفائر دوائب!

وتعكس كثير من القصائد إحساسا وطنيا جياشا لدى الشاعر بالواقع القاسي الذي يعيشه وتعيشه الأمة كلها وإذا الشاعر يشكو ويتألم، أو يثور ويتمرد.

كيف أشدو بالأغاني... وأرى

عار قومي... في خيام لاجئين؟

إن فنا .. ليس يؤتي أكله

عن شعور .. لهو فن الهالكين

أيها الضمآن شعري كالح

وشكوكي .. ضيعت نور اليقين

إن في غوري ظلاما، وسنى

وسلاما ولهيبا، كالأتون

(الفزاني، علي عبد السلام 1983م، ص44) قصيدة أغنية الدرب الرابع

ويتأكد دور الكلمة الشاعرة في تقرير الهوية والانتماء إلى قضايا الوطن والدفاع عنه في قصائد عديدة من مثل قول الشلطي:

عدتي في ساحة الحرب

قصيدة

وأغان قالها العمال في كل بلد

"ليسقط الفاشست" وليمض الزمن

يا مسوخ الهتلريين القساء

(الشلطامي، محمد. 1998م ص21)

ويتجاوز ارتباط الشاعر بجغرافية الوطن وحدوده، ويمتد فضاءه الشعري في الوطن العربي كله، كسبيل لبث الوعي القومي والوطني ومؤازرة النضال الليبي والعربي والقضية الفلسطينية، والحركات التحررية والنضالية الوطنية، ونجد مثاله في قول علي صدقي عبد القادر:

وأي نداء أجل من الترب، فيه نداءات أجداديه؟

ففي كرم (يافا) ملامس أُمي، تسيل حنانا على الدالية

وظل أبي ما بزال (بحيفا) كما كان بالأمس في الساقية

سنزحف للنصر في فجر يوم ونمضي إلى الجولة الثانية!!

إلى وطن قد جرى بالدماء ويهدر في صرخة عالية

يصيح وفي صوته نكهة التراب يضوع من الرابية

وأي نداء أجل من التراب، فيه نداءات أجداديه؟

(عبد القادر، علي صدقي 1985م 1394و.ر. ص 351)

المكان والتراث في الخطاب الشعري وتمثيل الهوية

يضطلع المكان في الخطاب الشعري بدلالات مادية وثقافية، بوصفه رقعة جغرافية يولد أو ينشأ فيه الإنسان ويتواصل مع الآخرين ويكتسب طابعه؛ فينتهي إليه اجتماعيا وثقافيا ويصبح جزءا من تكوينه الروحي، فالمكان يمثل حالة ثقافية إلى جانب كونه جغرافيا وتاريخ وأرض يشكل الهوية الشخصية.

طرابلس الغرب لي وطن أعزُّ بلاد وأكرم حي

ولكن شريقيها شاقني وما شاقني فيه غير ظبي

ظبي ولكنهم صحفوه بنقص البناء فسموه بي

تنبأ بالحسن في فترة فأمنت لما تجلَّى علي

وإن لم أكن مؤمنا بالذي أشاهد من آيه فبأي

أنست بخديه نار الهدى فنزهت في نورها مقلتي

وهمت ولا غرو في حسنه وهل خلق الحسن إلا لكي

وجدت بروحي ولا منه عليه وأخرجتها من يدي

(بن زكري، مصطفى. 2010م ص 65)

ثالثاً: الشعر وترسيخ البعد القومي العربي للهوية

ومن أبرز تشكيلات الهوية الثقافية في الشعر الليبي، الانتساب إلى الوطن والعروبة والإيمان بالقومية العربية بوصفها حقيقة انتجها التاريخ واللغة والتراث والثقافة المشتركة بين أبناء الوطن العربي، الذي توطد بقيام المحاولات الوحدوية، وتزايد المد القومي منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ما أنشأ وعياً والتزاماً لدى الشعراء الليبيين بقضايا الوطن وهمومه والنداء بحتمية الوحدة العربية لمواجهة الأعداء المستعمرين.

يا أخي بالشام، بالمغرب ما هذي الحدود؟

أحدود بيننا في وطنك القيسود؟

أنت بعض من كياني بك لي في هذا الوجود

فإذا (المشرق) غنى، صار (بالمغرب) عيد

(عبد القادر، على صدقي 1985م 1394و.ر ص 356)

ومن يقرأ الشعر العربي يلاحظ أن شعر الفخر والحماة مثلاً نسقا له جذور ثابتة في ثقافتنا العربية، وملح أصيل من ملامح الشخصية العربية التي طُبعت على قيم الشجاعة والإقدام ومواجهة الضيم، فما انفك الشعراء منذ العصر الجاهلي عن الإشادة بالبسالة والإقدام في الحرب وجولات السيوف الصوارم، والفخر بالقبيلة وانتصاراتها، وكذا الشعر في الإسلام، وإن اختلفت دوافع الحرب والقتال؛ فكان خالصاً لنصرة دين الله الحنيف والحق لا ظلم ولا اعتداء، فاضطلع الشعر بدوره في تعبئة الجيوش، وتصوير المعارك بين المسلمين وأعدائهم، والتعني بالنصر، ويشيد بكل بطولة لأبناء قومه، زهو واعتزاز بقومه وانتمائه.

ولم يغيب الفخر عن ذهن الشعراء الليبيين، وبرز ارتباطهم بأوطانهم، واعتزازهم بالانتساب إليها؛ فافتخروا بفضائل أقوامهم وتحدثوا عن أصالتهم وسيادتهم، وازدهوا بأمجادهم:

حيوا بني وطني من أمة العرب تمثلت فيهموا روح من الأدب

دعاهموا الوطن الغالي فما بخلوا وأبخل الناس من يدعى ولم يجب

ليوث غاب إذا ما ضويقوا وثبوا وأي ليث لدفع الضيق لم يثب

لهم نفوس إذا حركتها اضطربت بعد السكون اضطرام الماء في اللهب

لا غرو أن يدعى الليبي أن له ما للعروبة من مجد ومن حسب

لديه من لغة القرآن معجزة تلوح كالدر والياقوت والذهب

(المصراي، 2000م ص112)

ويتأجج في نفس الشعراء الليبيين الحس القومي بعزة الأمة العربية، ويظهر اعتزازهم بـماضي الأجداد ومآثرهم، وبـالماضي الحافل بالأمجاد والبطولات والفتوحات، فأخذوا يتغنون بعروبة الأجداد ومفاخرهم.

وأقول ولم أدع لسواي قولا ولا لمعارض أبدا يدان

أنا العربي في وطني وأهلي إذا افتخر الوري نسبي كفاحي

رجال في الرسوخ فأسد غاب إذا وثبوا بميدان الطعان

(المصراي، علي مصطفى. 2000م. أحمد الشارف دراسة وديوان ص73)

يطرق عين هممتنا سهاد وهمتنا تجل عن البيان

ألسنا في الطراد بنو نزال وفي الهيجا بنو سبق الرهان

سلونا كل شاغلة وقمنا بتعليم الرماية والطعان

وهل تهوى أكف الأسد إلا مصافحة المهند واليماني

وأشهد أنه أولى مهم وأفضل ما تقدمه اليان

(بن زكري، مصطفى. 2010م ص52)

وإن هذا الفخر والاعتزاز بالماضي لم يعدم أحيانا الإحساس بالهزيمة والذل والمهانة؛ نتيجة الانكسارات السياسية في الواقع العربي المعاش؛ فيكون سببا في لجوئه إلى الماضي البعيد ليستذكر بعض الهزائم والنكبات من صفحات التاريخ العربي الإسلامي، حيث يستحضر الخطاب الشعري شخصيات ذات دلالة خاصة في الذاكرة الجمعية من مثل قول الفراني في قصيدة شجرة برتقال تغني (أغنية للمعركة) حين يذكر (هولاكو وجنكيز) فيتجسد مشهد الهزيمة وغزو المغول وسقوط بغداد (عاصمة الخلافة والثقافة الإسلامية في ذلك الوقت)

أنت يا ليل الموائل، ويا نهر الدموع

نحن جبنا نبتغي في جزر الأحلام ضوءا وشموع

فوجدنا ألف (جنكيز)، ألف (هولاكو) على هذي الهضاب

ناشرا في الصفصف المغبر آلاف الحراب

جثث الموتى وأنهار الدماء العاتيات

وطواحين العداة

وأكاذيب الصباح المدهشات

كتبنا تجتر أمسا، وصحافا مثقلات

برؤى الأفيون والخمر، وأوهام الدعاة

زرعونا طحلبا في نزق التاريخ أنصاف موات

أن "هارون" على وجه الكتاب

غارق في الطيب مسعور الرغاب

يتسلى بفتاة من بلاد الروم في الأرض الخراب

آه أبعد عن عيوني كل حلم، وتمرغ في التراب

لم تزل يافا على الصدري العذاب

هات لي كأس شراب

من كروم الوطن المسلوب من ذاك التراب

(الفزاني، علي عبد السلام 1983م، ص 321)

رابعا: الأبعاد اللغوية والدينية للهوية في الشعر الليبي

ظهر جلّيا اهتمام الشعراء الليبيين بالشعر العربي القديم، بوصفه قيمة يجب المحافظة عليها، فكتب بعضهم القصيدة العمودية وجاءت قصائدهم موحدة الوزن والقافية، وحرصوا على احتفاظ قصائدهم بخصائص القصيدة القديمة، وكثافة الصور الشعرية التي تنقل القارئ إلى جوّ الصحراء وآبائها، واستحضار بعض معاني وتصوص لشعراء قدامى وشخصيات تاريخية عربية قديمة، كما عنوا بالشكل وحشد المفردات الجزلة والكلمات الغريبة التي تُعزّز الانتماء للتراث الشعري والهوية العربية، أما عن البعد الديني للهوية في الشعر الليبي فيتجلى ممتدا بامتداد التاريخ الإسلامي، يمتاح من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ثابتا راسخا متجذرا في العقيدة والقيم متأصلا في تفكير المجتمع العربي الليبي الإسلامي، يشكل ركيزة نظامه الثقافي، وقد مثل البعد الديني مرجعية أساسية تحكم موقف الشعراء من الله ومن أنفسهم ومن العالم

لا غرو أن يدعي الليبي أن له

ما للعروبة من مجد ومن حسب

لديه من لغة القرآن معجزة
تلوح كالدر والياقوت والذهب
تخاله في ارتياح من تجده
بالرغم عما به من شدة التعب
عزم لديه وإيمان وتضحية
يوم اللقاء بلا خوف ولا رهب

(المصراطي، علي مصطفى. 2000م. أحمد الشارف دراسة وديوان ص 64)

وبناء على هذه النماذج المنتخبة نخلص إلى أن الخطاب الشعري الليبي حمل تشكلات للهوية، تعكس الانتماء الذي تؤكد الذات من خلال إيقاعات خاصة بالهمّ العربي، وأحداث ليبيا والوطن العربي، وعبر بفن عن الذات والحياة، وتأكيد الهوية معتمدا في ذلك على الكلمة القوية، في خلق مشروع شعري يفتح على التجارب الشعرية العربية والدولية، ويترسّم أهدافا سامية، ويعبّر عن استراتيجية إنسانية، وسياسية وثقافية، فحملت العديد من القصائد انعكاسا للنضال الليبي والعربي والقضية الفلسطينية، وأسهم في بناء الذاكرة الليبية والعربية، و تمجيد قيمة البطولة والشجاعة والقوة، والفخر بمكانة أقيامهم وما لهم من مجد وعز وإباء وأنفة وسؤدد وأخلاق.



نتائج البحث

- مفهوم الهوية الاصطلاحي مفهوم وافد على ثقافتنا العربية بما اكتسبه من معان جديدة، ودلالات متنوعة؛ لتداخله في حقول معرفية مختلفة نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية، كما أنه حصيلة تفاعل عوامل اشتركت في تكوينه كاللغة، والأيدلوجيا، والتراث، والدين؛ ويتجدد المفهوم باختلاف الأمم والأزمنة والأماكن والثقافات المتباينة، ويتطور بتعاقب العصور، وما ينتج من تحولات ومتغيرات متسارعة في عصر العولمة الذي نعيشه، فضلا عن اختلاف مفهومه من باحث إلى باحث؛ لذا من الصعب الإلمام بتعريف موحد يحدده.
- يرتبط مفهوم الهوية بإشكالية تحديد الانتماء سواء للفرد أو الجماعة، حيث تمثل الهوية المرتكز الفعلي للحضور الاجتماعي، والقوة التي تحرك الذات وتجعلها قادرة على الشعور والممارسة داخل المجتمع؛ لذا لا يمكن تناول مفهوم الهوية في معزل عن البعد الثقافي، وهو ما يعرف "بالهوية الثقافية". وهي مجموعة من السمات الثقافية التي تميز أبناء مجتمع معين عن غيرهم من أبناء المجتمعات الأخرى، وتولد لديهم نوعا من الشعور بالألفة والتماسك الاجتماعي والإحساس بالانتماء لهذا لمجتمع، وهي الخصوصية الثقافية التي تميز شعبا عن غيره، كما أنها قابلة للتطوير والتجديد مع الاحتفاظ بخصائصها الثابتة التي تحددت بفعل التاريخ واللغة والقيم والدين.
- تتشكل الهوية من جملة من المكونات والركائز أهمها اللغة العربية، والدين الإسلامي، والبعد الوطني والقومي، والتراث وقد عنى بهذه المكونات العديد من الفلاسفة والمفكرين، وتؤكد حضورها بحضور التاريخ.
- يتوashed الخطاب الشعري بغير قليل من القضايا الفكرية والوطنية التي ترسخ الهوية الثقافية العربية، وتؤكد خصوصية الثقافة والانتماء للإسلام والوطن والعروبة والقومية، وللشعر مكانة خاصة في الثقافة العربية سواء كانت قديمة أم معاصرة، بوصفه يمثل تعبيرا فنيا وثقافيا فرديا يتجاوز الزمن والمكان، ويعبر عن جمالية اللغة وعمق الإنسانية.
- حمل الخطاب الشعري الليبي تشكلات للهوية تعكس الانتماء الذي تؤكد الذات من خلال إيقاعات خاصة بالهم العربي، وأحداث ليبيا والوطن العربي، وعبر بفن عن الذات والحياة، وتأكيد الهوية معتمدا في ذلك على الكلمة القوية، وخلق مشروع شعري يفتح على التجارب الشعرية العربية والدولية، ويترسم أهدافا سامية، ويعبر عن استراتيجيات إنسانية، وسياسية وثقافية، فحملت العديد من القوائد انعكاسا للنضال الليبي والعربي والقضية الفلسطينية، وأسهم في بناء الذاكرة الليبية والعربية، وتمجيد البطولة والشجاعة والقوة، والفخر بمكانة أقوامهم وما لهم من مجد وعز وإباء وأنفة وسؤدد وأخلاق.

المصادر والمراجع

1. إبراهيم يحيوي، القنوات الفضائية وثقافة الشباب، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد غيث، الجزائر، 2018.
2. أبو زيد، أحمد، 2004م، هوية الثقافة العربية، ط1 الشركة الدولية للطباعة.
3. أحمد علي كنعان، الشباب الجامعي والهوية الثقافية في ظل العولمة الجديدة، دمشق، 2008.
4. بن زكري، مصطفى. 2010م ديوان مصطفى بن زكري ط2 مداد للطباعة للنشر والتوزيع والإنتاج الفني.
5. التليسي، خليفة. 1989م. ديوان خليفة التليسي ط1/الدار العربية للكتاب، الجماهيرية العربية الليبية.
6. الجابري، محمد عابد، 1986م الموسوعة الفلسفية العربية ط1، معهد الإنماء العربي.
7. الجرجاني، محمد بن علي الشريف، معجم التعريفات، ط1 دار الفضيلة.
8. حسنين، أحمد حسين، اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالية التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الفصل الثامن).
9. حفيظة محلب، الإذاعة المحلية والهوية الثقافية الجزائرية في ظل تحديات العولمة، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 15.
10. دعاء محمد أحمد إبراهيم، التوزيع الاجتماعي لتعليم وتشكيل الهوية الثقافية، مجلة العلوم التربوية، القاهرة، 2017.
11. دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، تر: منير السعيداني، بيروت، ط2007، 1.
12. الدوري، عبد العزيز، الجذور التاريخية للقومية العربية، بيروت ط2، دار العلم للملايين 1960م.
13. سبيلا، محمد والهرموزي، نوح، 2017م موسوعة المفاهيم الأساسية في العلوم الإنسانية والفلسفية ط1، منشورات المتوسط.
14. سعيد إسماعيل علي، 2005 الهوية والتعليم ط1، عالم الكتب القاهرة.
15. شريف كناعنة: دراسات في الثقافة والتراث والهوية، حققه وأعدّه للنشر: مصلح كناعنة، مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله، 2011.
16. الشلطامي محمد 1998م ديوان أنشودة الحزن العميق ط2، الدار الجماهيرية للنشر والإعلام.

17. د. طليمات، غازي و د. الأشقر، عرفان، 1992م تاريخ الأدب العربي، الأدب الجاهلي - قضاياها، أغراضه، أعلامه، فنونه، ط1، دار الإرشاد بحمص، سوريا.
18. عبد الرحيم ناجح، كثافة اللغة في الخطاب الإسلامي، مقارنة بين البرامج التلفزيونية والصحافة المكتوبة، مجلة الدراسات الإسلامية، برلين ألمانيا، المركز الديمقراطي العربي، العدد الحادي عشر، مايو 2020.
19. عبد القادر، علي صدقي 1985م 1394و.ر الأعمال الشعرية الكاملة، ط1، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان طرابلس الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية.
20. عبدة صبطي، عادل قايد، الصورة الفنية ودورها في بناء الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2017، 19.
21. الفزاني، علي عبد السلام الأعمال الشعرية الكاملة (المجموعة الأولى) ط4 1983م، المنشأة العامة للنشر والتوزيع طرابلس، الجماهيرية.
22. قواسم بن عيسى، تمثيلات الخطاب التراثي في الرسائل البصرية من الإرث الى الأثر، مجلة الدراسات الإعلامية، برلين، ألمانيا، المركز الديمقراطي العربي، العدد الحادي عشر، مايو 2020.
23. كريمة محمد كربية، اللغة والهوية، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، 2015.
24. مالك بن نبي: مشكلة الثقافة، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، ط4، 2000.
25. محسن حسين، أضواء على تاريخ العلوم عند المسلمين، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
26. محمد إبراهيم عبد، الهوية الثقافية العربية في عالم متغير، مجلة الطفولة والتنمية، 2001.
27. محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) ط: الأولى، 1422هـ، 8/.
28. محمد عابد الجابري: مسألة الهوية؛ العروبة والإسلام والغرب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط4، 2012.
29. محمد مسلم: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1 2007.
30. المصراتي، علي مصطفى، 2000م. أحمد الشارف دراسة وديوان، ط3 الدار الجماهيرية للنشر والإعلان بنغازي.

31. المشاط، عبد المنعم، 1995م، التعليم والتنمية السياسية، مستقبل التربية العربية (القاهرة) السنة 1 العدد (2)

32. وطفة، علي أسعد، وآخرون، 2013م الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان.





جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



أثر خط المصحف في الكتابة الاصطلاحية

The effect of the Qur'an script on conventional writing

علي أمير علي المالكي

Ali Amir Ali Almaliki

جامعة بنغازي / كلية التربية / قسم اللغة العربية / محاضر مساعد

University of Benghazi / College of Education / Department of Arabic
Language / Assistant Lecturer

Email: ali.almaliki@uob.edu.ly

ملخص

لا يخفى أثر القرآن الكريم في علوم العربية نشأة وحفظاً وانتشاراً، ومن ذلك: علم الكتابة؛ فعلى الرغم من أن القرآن الكريم كُتِبَ -إجمالاً- وفقاً لنظام الكتابة السائد آنذاك في الحجاز والجزء الشمالي من الجزيرة فإنه امتاز عن هذا النظام بعددٍ من الخصائص والاختلافات، التي تَرَجُّعُ إلى كون خط المصحف توقيفياً لا اصطلاحياً؛ مما جعله خطأً مستقلاً بذاته، وهذه الخصائص كان لها أثرها في الكتابة العربية وفي تقرير قواعدها؛ فأتبع خطُ المصحف في عدد من المسائل على الرغم من أنها تخالف الأقيسة الكتابية التي وضعها العلماء، كما بُنِيَتْ بعضُ الأقيسة على خط المصحف، فكان خط المصحف أحد موارد علم الكتابة.

وهذا البحث يُعنى بتتبُّع أفراد المسائل التي اتُّبِعَ فيها خطُ المصحف في الكتابة الاصطلاحية، ونَصَّ العلماء فيها على ذلك، سواء في الرسم أو في الضبط، ويتناولها بالوصف والتحليل، ويتتبع تاريخها واتجاهات تطورها عبر الزمن، وخلاف العلماء فيها، ويحاول أن يستنبط منهج العلماء في ذلك. وقد بيّن البحث أن هناك علاقة وثيقة بين الرسم المصحفي والرسم القياسي، وأن لخطِ المصحف دوراً مهماً وأثراً كبيراً في وضع قواعد الكتابة رسماً وضبطاً، وأن اتباع رسم المصحف عند المتقدمين كان أكثر منه عند المتأخرين؛ بسبب أن الكتابة في تطورها تتجه نحو المطابقة بين المنطوق والمكتوب. كما بيّن البحث أن اتباع رسم المصحف لم يكن ذا طابعٍ واحد من حيث الاتفاق والاختلاف، وأن كل المسائل التي اتُّبِعَ فيها رسم المصحف سارت في اتجاه واحد وهو أن توجد قديماً ثم تختفي -إن اختفت-، لا العكس، وأنه لا يوجد ضابط واضح للمسائل التي نُصَّ فيها على اتباع رسم المصحف، إلى غير ذلك من النتائج التي بُسِّطَتْ في آخر البحث.

الكلمات الدلالية: الرسم العثماني - رسم المصحف - قواعد الإملاء - تاريخ الكتابة - ظواهر الكتابة.

Abstract:

The impact of the Holy Qur'an on the Arabic sciences, its origin, preservation, and spread, is not hidden, including: the science of writing. Although the Holy Qur'an was written - in general - according to the writing system prevailing at that time in the Hijaz and the northern part of the peninsula, it was distinguished from this system by a number of characteristics and differences, which are due to the fact that the script of the Qur'an is pamphlet-based, not conventional. Which made it an independent script in itself, and these characteristics had an impact on Arabic writing and in determining its rules. The script of the Qur'an was followed in a number of issues, even though it contradicted the written standards established by scholars. Some standards were also based on the script of the Qur'an, so the script of the Qur'an was one of the sources of the science of writing.

This research is concerned with tracking down individual issues in which the script of the Qur'an was followed in conventional writing, and the scholars stipulated that in them, whether in drawing or in writing. It deals with them with description and analysis, traces

their history and the trends of their development over time, and the disagreement of scholars regarding them, and attempts to deduce the scholars' approach to that. .

The research demonstrated that there is a close relationship between the Qur'anic script and the standard script, and that the Qur'anic script plays an important role and has a significant impact on establishing the rules of writing, both in script and punctuation. It also demonstrated that adherence to the Qur'anic script was more prevalent among early scholars than among later scholars, due to the fact that writing, in its development, tends toward conformity between spoken and written forms. The research also demonstrated that adherence to the Qur'anic script was not uniform in terms of agreement and disagreement, and that all issues in which the Qur'anic script was followed a single direction: that it existed in the past and then disappeared—if it disappeared at all—not the other way around. It also demonstrated that there is no clear standard for issues in which adherence to the Qur'anic script was stipulated, in addition to other findings that were explained at the end of the research.

مقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، وأقسم بالقلم وما يسطرون، وصلى الله على رسوله الأكرم، الذي خُتم به النبيون والمرسلون، وعلى آله وصحبه مصابيح الظلم، وأتباعهم بإحسانٍ إلى يوم يبعثون.

أما بعد: فقد كان لنزول القرآن الكريم باللغة العربية الأثر الأعظم في انتشارها، وحفظها، والعناية بها؛ جمعاً، وروايةً، وتدويناً، وتقعيداً، وتفرعاً، وغير ذلك، وما نشأت علوم العربية إلا خدمةً للدين الإسلامي؛ لأن العربية بعد بزوغ فجر الإسلام صارت لغة الدين والدولة؛ مما جعل الناس من كل الأقطار يُقبلون على تعلّمها، فوجدت الحاجة إلى ظهور علوم العربية؛ لحفظها من اللحن والتحريف، ولتيسير تعلّمها لمن ليس من أهلها، ولإبراز ما تحويه من كنوزٍ وأسرارٍ.

وقد دُوّن القرآن الكريم -إجمالاً- وفق نظام الكتابة الذي كان مستخدماً في ذلك الوقت في الحجاز وشمال الجزيرة العربية وشمالها الشرقي، وهو المعروف بالخط الشمالي، ولكن في الوقت نفسه امتاز خط المصحف عن ذلك النظام العام بعددٍ من الخصائص والاختلافات، سواء في باب النقص، أو باب الزيادة، أو باب البديل، أو باب الوصل والفصل، وهي ترجع إلى كون خط المصحف توقيفياً لا اصطلاحياً؛ مما جعله خطاً مستقلاً بذاته؛ ولذلك يقسم علماء العربية الخطوط إلى ثلاثة أنواع: خط المصحف، وخط العروض، والخط القياسي الاصطلاحي، وقالوا: (خطان لا يقاسان: خط المصحف، وخط العروض).

وإنّ ما ذُكر آنفاً من أثر القرآن الكريم في علوم العربية كان من مظاهره تأثر علماء العربية بخط المصحف في الكتابة الاصطلاحية وفي تقرير قواعدهما، فإننا كثيراً ما نجد في الكتب المتضمنة لقواعد الكتابة الاصطلاحية أنّ رسم المصحف يتردد كثيراً، ونجد التصريح باتّباعه في عدد من المسائل، كما نجد بعض المصنفين في قواعد الكتابة يذكرون أنه يُستمد من القواعد

النحوية والصرفية ومن رسم المصحف، وهذا الأمر لطالما لفت نظر الباحث أثناء قراءته في تلك الكتب، ووردت على ذهنه الأسئلة الآتية:

- 1- إلى أي مدى كان تأثير خط المصحف في الخط القياسي رسمًا وضبطًا؟
 - 2- كيف كان مسار هذا التأثير عبر الزمن؟
 - 3- ما المسائل التي صرح العلماء فيها باتباع خط المصحف؟
 - 4- ما أسباب اتباعهم خط المصحف في مسائل معينة دون غيرها؟
 - 5- هل كانوا يتبعون خط المصحف وإن خالف القياس؟
 - 6- كيف كان الاختلاف في تععيد تلك المسائل؟
 - 7- أكان المتأخرون سائرين على خط المتقدمين في هذه المسائل أم اختلفت مناهجهم؟
- فوجد الباحث رغبة في الكتابة والبحث في هذا الموضوع، وإيجاد إجابات عن هذه الأسئلة التي طالما انقدحت في ذهنه، وتسلط الضوء على هذه القضية.

حدود الدراسة:

تُعنى هذه الدراسة باستقراء الكتب المطبوعة التي تضمنت قواعد الكتابة استقلالاً أو ضمناً، وتتبع أفراد المسائل التي ذكر المصنفون -تلميحا أو تصريحاً- أنه اتبع فيها خط المصحف، ومن ثم دراسة هذه المسائل دراسة وصفية تحليلية، وكيف تطورت عبر الزمن، وما موقف العلماء منها. فلا تشمل الدراسة المسائل والقضايا التي اتفق فيها خط المصحف مع الخط الاصطلاحي تبعاً لاشتراكهما في نظام الكتابة العام المتبع آنذاك، الذي يقضي بكتابتها على ذلك النحو، كما لا تشمل المسائل التي ذكر أثناء عرضها خط المصحف من دون الإشارة إلى اتباعه فيها، وأيضاً لا تشمل كُتُب رسم المصحف وضبطه.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يأتي:

- 1- إبراز أثر القرآن الكريم في علم الكتابة رسمًا وضبطًا.
- 2- تسليط الضوء هذا الرافد من روافد علم الكتابة.
- 3- تتبع مسائل هذا الموضوع وجمع شتاتها في مكان واحد يسهل تناوله والإلمام به.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- بيان أثر خط المصحف في الكتابة الاصطلاحية.

- 2- تتبّع المسائل التي اتبّع فيها خط المصحف رسمًا وضبطًا.
- 3- بيان اختلاف العلماء قديمًا وحديثًا في تلك المسائل، وتطوّر هذا الخلاف تاريخيًا.
- 4- بيان المنهج الذي ينبغي أن يتبع في التعامل مع هذه القضية.

منهج البحث:

استُخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي، مع الاستعانة أحيانًا ببعض المناهج التي يفرضها تتبع المسائل، وهي: المنهج التاريخي، والمنهج المقارن.

خطة البحث:

اقتضى موضوع البحث ومادته أن يقسم على أبواب علم الكتابة، فجاء في خمسة مباحث:

المبحث الأول- مسائل الحذف.

المبحث الثاني- مسائل الزيادة.

المبحث الثالث- مسائل البديل.

المبحث الرابع- مسائل الوصل والفصل.

المبحث الخامس- مسائل الضبط.

ويلي هذه المباحث خاتمة تتضمن أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

الدراسات السابقة:

لم يكن هذا البحث أول بحث في هذه القضية، بل سبق بكتابات تناولتها من أكثر من زاوية، من أهم هذه الكتابات:

- 1- دراسة الحمّد (1976) بعنوان: «رسم المصحف؛ دراسة تاريخية لغوية» (رسالة ماجستير)، وقد تناول فيها موضوع رسم المصحف من الجانبين التاريخي واللغوي، وسعى إلى تفسير ظواهره، ثم عقد في آخرها مقارنة بين الرسم القياسي والرسم المصحفي، وبيان العلاقة بينهما، ومقدار تأثر كل منهما بالآخر، ولكنه لم يقصد إلى تفصيل كل المسائل محل البحث وحصرها، وتحدّث عنها بإجمال واختصار، ولم يبين المسار التاريخي لتطور القواعد.
- لكن هذه الدراسة لم تقصد إلى تتبع المسائل التي اتبّع فيها خط المصحف ومحاولة حصرها وجمعها، كما لم تقصد إلى تخصيصها بالدراسة المركزة، وهذا ما سعى الباحث إلى سدّه.
- 2- دراسة إسماعيل (2001)، وقد نشرت في كتاب بعنوان: «رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة»، تناول فيه تاريخ رسم المصحف، وتفسير ظواهره، وبيان علاقته

بالرسم الاصطلاحي، ولكن كلامه في الكتاب مجمل، لم يذكر فيه المسائل إلا بعض المسائل للتوضيح، فضلاً عما هو فوق ذلك من أهداف هذا البحث.

3- دراسة الحمّد (2004)، وهي منشورة في كتاب: «علم الكتابة العربية»، وهو يحوي بين دفتيه دراسةً علميةً لقواعد الكتابة موسّعة وعميقة، تنتبج تاريخ الكتابة العربية، واختلاف العلماء في قواعد الكتابة قديماً وحديثاً، وقد تضمنت في أثنائها بيان أثر رسم المصحف في عدد من المسائل، وبيان أثره عموماً في الكتابة العربية.

4- دراسة الحمّد (2021) بعنوان: «موازنة بين الضبط في الرسم المصحفي والرسم القياسي»، وهو يُعنى بالموازنة بين العلامات الكتابية المستعملة في رسم المصحف ونظائرها في الرسم القياسي الاصطلاحي، وتتبع تاريخ هذه العلامات، وتحديد مواطن الاتفاق ومواطن الاختلاف الرسمين، وتتأولها بالوصف والتحليل، وذلك من خلال استقراء المصادر التي تناولت هذا الموضوع من كُتُب علم ضبط المصحف، وكُتُب علم الكتابة، والمعاجم، والكُتُب التي تناولت تاريخ الكتابة العربية، وغيرها.

وهذه الدراسة وإن كانت استوعبت ما يتعلق بهذا الموضوع فإنه قد فاتها بعض المسائل القليلة، كما احتاج الباحث إلى تضمين خلاصتها فقط في هذا البحث؛ حتى يكون البحث جامعاً كلّ مسائل الموضوع في مكان واحد، كما احتاج إلى تكييف ذلك المحتوى، وإعادة صياغته وتنظيمه، والزيادة عليه؛ ليناسب منهج هذا البحث.

مصطلحات البحث:

رسم (خط) المصحف: يراد به نظام رسم الحروف والكلمات في المصاحف العثمانية.

الرسم (الخط) القياسي أو الاصطلاحي: يراد به نظام الكتابة المستخدمة فيما سوى المصاحف والعروض من الكتابات، وهو ما يعرفونه بأنه: تصوير اللفظ بحروف هجائه بتقدير الابتداء به والوقف عليه.

الضبط: يراد به ما سوى الرسم من العلامات؛ سواءً أكانت علامات تمييزية -كنقاط الإعجام التي تميز بين الحروف المشتركة في الصورة، والكاف الصغيرة التي توضع على حرف الكاف-، أم علامات صوتية -كالحرركات، والسكون، والتتوين، والهمزة، والتشديد، والمد، وهمزة الوصل، ونحوها-، أم غير ذلك.

المبحث الأول

مسائل الحذف

يتضمن هذا الباب المسائل التي تُحذف فيها حروف من الخط وهي ثابتة في اللفظ؛ فتُخالف الأصل الذي يقضي بمطابقة المكتوب المنطوق في عدد الحروف. وقد وجد الباحث من مسائل هذا الباب ما يأتي:

حذف الألف وسطاً من الجمع:

كان الكتاب قديماً يحذفون الألف من الجمع، مذكراً كان -نحو: الصالحون- أو مؤنثاً -نحو: الصالحات-، فيكتبون: (الصالحون)، و(الصلحت). وقد نصّ الهوريني على أن ذلك كان تبعاً لحذفها من المصحف (الهوريني، 2005: 365).

وإذا تتبعنا تاريخ هذه المسألة نجد ابن قتيبة (ت276هـ) له تفصيل في ذلك؛ فقد ذكر أن (الخاسرون) و(الشاكرين) ونحوهما مما يكثر استعماله - إن حذفت منه الألف فحسن، وإن أثبت الألف فيه فحسن، واستثنى من ذلك بعض الحالات التي وقع فيها حذف لغير الألف؛ لئلا يجتمع على الكلمة حذفان فيُجحف بها. وفي جمع المؤنث السالم ذكر أن الإثبات في نحو: (المسلمات) أجود من الحذف، والعكس في (الصالحات)؛ لأنه لا ألف في الأولى غير التي تحذف، وفي الثانية ألف غير المحذوفة. وفي نحو: (الذاهقين) و(المصابيح) ذكر أن إثبات الألف أجود وأحسن. ومَنَعَ الحذف في كل جمع ليس بينه وبين واحد إلا الألف، كما في (مساجد)؛ لئلا يلتبس الجمع بالمفرد، إلا إن وقعت في سياق لا يقع فيه الواحد؛ لزوال اللبس (ابن قتيبة، د. ت: 231 - 232).

وبالنظر في كلام من بعد ابن قتيبة في هذه المسائل أو بعضها نجده في الجملة لا يختلف عنه كثيراً؛ فمثلاً قد يزيدون بعض الشروط، كاشتراط بعضهم للحذف ألا يلتقي به مثلاًن، نحو: (دكاكين)، أو يشتبه بغيره من غير المفرد مما يخالفه في الدلالة، مثل: حاذرين وحذرين، وقد يقتصر بعضهم على أحد الوجهين فيما ذكر فيه ابن قتيبة وجهين، لكن الحذف غالباً يكون هو المختار حينئذ (ناظر الجيش، 2007: 10/5319؛ القلقشندي، 1922: 3/186 - 188)، كما أن بعضهم استشهد برسم المصحف في بعض الحالات، كما فعل ناظر الجيش (ت778هـ) حينما ذكر أن الحذف لا يجوز في المضعف نحو: نحو: شابان، والعاديين، ثم قال: «ورسموا في المصحف {الضالين} و{العادين} بالألف» (ناظر الجيش، 2007: 10/5319).

لكن إذا مررنا بالقلقشندي (ت821هـ) نجده يقرر أن الحذف في مفاعل ومفاعيل عند عدم اللبس إنما هو على سبيل الجواز، وأن الإثبات أجود، وأنه يتعين الإثبات في بعض الصور، منها: معتل اللام مثل: (دانيات)، وحكى عن بعض المغاربة أنه إن كان مع ألف الجمع ألف أخرى

ك(السموات)، و(الصالحات)، فيُختار حذف ألف الجمع وإبقاء الأخرى، أي يكتب: (السموات) و(الصالحات) (القلقشندي، 1922: 3/ 186-188).

وقد ظل حذف الألف وسطاً من الجمع -إجمالاً- موجوداً إلى وقت الهوريني -كما سبق-، ونجده في عدد من الكتب المطبوعة وقُتِنِدْ، ثُمَّ آلَ العملُ بِأَحْرَ إلى الإثبات، فلا نجد من المعاصرين مَنْ يختار الحذف، بل إن أكثرهم لا يتعرضون في مصنفاتهم لذكر هذا الحذف أصلاً، إلا كلمة (السموات)؛ فقد استمر الخلاف فيها حتى زماننا؛ فمنهم من يكتبها: (السموات)، ومنهم من يكتبها: (السموات)، ولعل هذا هو الأكثر اليوم (الحمد، 2004: 112؛ هارون، 2010: 40).

حذف الواو من كلمة (الموءودة):

قال القلقشندي (ت821هـ): «وكذلك الموءودة في قوله تعالى: {وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ} [سورة التكوين:8] على ما كُتِبَ في المصحف بواوٍ واحدةٍ لا يُجعل لها صورة» (القلقشندي، 1922: 3/ 207).

فكلامه يحتمل أن الحذف كان وفقاً لرسم المصحف.

والذي يُفهم من كلام ابن قتيبة (ت276هـ) أن هذه الكلمة تُكتب بواوين، وهو لم ينص عليها بعينها ولكنه قال: "فإذا اجتمعت ثلاث واوٍ حذفت واحدة واقتصر على اثنتين ... وكذلك إن كان ما قبل الواو الأولى مضموماً" (ابن قتيبة، د. ت: 243).

وحكى الحريري (ت516هـ) فيها الوجهين، ورجح كتابتها بواوين (الحريري، 1998: 251).

وقال أبو حيان (ت745هـ): «وقد كتب {الْمَوْءُودَةُ} بواوٍ واحدة في المصحف، وهو قياس؛ فإن الهمزة لا صورة لها، فتبقى واوان، ومن عادتهم عند اجتماع صورتين في كلمة واحدة حذف إحداها؛ فلذلك كتبت واحدة، إلا أنه قد يُختار في غير القرآن فيه أن يكتب بواوين؛ لأنه قد يحذف من الكلمة في الخط حرفٌ فيكره أن يحذف غيره» (السيوطي، 2001: 6/ 312).

واستقر العمل عند المتأخرين على كتابتها بواوين، وتوضع علامة الهمزة بينهما، هكذا: (الموءودة) (الهوريني، 2005: 172-173، 220، 336؛ هارون، 2010: 16؛ عبد التواب، 1886: 113؛ الحمد، 2004: 157-158).

كتابة (الليل) و(الليلة) بلام واحدة:

اختلف الكتاب قديماً في كتابة (الليل) و(الليلة)؛ فمنهم من يكتبهما بلام واحدة (الليل، الليلة)، ومنهم من يكتبهما بلامين، وهذا الخلاف ذكره ابن قتيبة (ت276هـ)، وذكر أن من كتبها بلام واحدة فَعَلْ ذلك اتِّباعاً للمصحف (ابن قتيبة، د. ت: 244).

وعلى الرغم من مخالفة الوجه الأول للقياس فقد ظل يأخذ به ويفضله أكثر الكتاب حتى وقت متأخر، وينصّون على أن ذلك موافقة لرسم المصحف، مع تجويزهم الوجه الآخر (ابن السراج، 1976: 128؛ ابن مالك، تسهيل الفوائد 337؛ ناظر الجيش، 2007: 10/5320؛ القلقشندي، 1922: 3/194؛ السيوطي، 2001: 6/330)، في حين اختار فريق من المتقدمين الأخذ بالقياس دون غيره (الصولي، 1923: 258؛ ابن بابشاذ، د. ت 2/460)، ثم استقر عمل أهل زماننا وما قبله على الأخذ بالقياس، حتى إنهم لم يعودوا يذكرون أن في هذين الحرفين وجهًا غير القياس (الهوريني، 2005: 383-384؛ هارون، 2010: 41-42؛ الحمد، 2004: 115-116)؛ وذلك لأن الاتجاه العام في الكتابة يسيّر عبر الزمن نحو مطابقة المنطوق للمكتوب وتقليل المستثنيات من القواعد.

حذف النون من (أن) إذا اتصلت بـ(لا):

يراد بـ(أن) هنا العاملة في الفعل، وحذفها يكون بأن تكتب الكلمتان كلمة واحدة هكذا: (أَلَا)، كقولك: أردت ألا تقوم. وهذه المسألة تُذكر في باب الحذف، وقد تذكر أيضًا في باب الوصل والفصل؛ لأنها مُركبة من الأمرين؛ فقد حذفت منها النون، ثم وُصِلَت الهمزة بـ(لا) باعتبار أنها صارت مفردة، والحرف المفرد لا يكتب وحده.

وهذا الحذف قديم؛ فقد ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) وابن السراج (ت316هـ) أن الكتاب على ذلك، ولم يذكر فيها خلافاً، لكن ابن السراج أشار إلى أن الوجه فيها الإثبات؛ لأن الأصل: أردت أن تقوم، ثم دخلت (لا) لنفي الفعل، فهي مع الفعل كالشيء الواحد (ابن قتيبة، د. ت: 239؛ ابن السراج، 1976: 128).

ثم قال ابن السراج: «إلا أنهم استعملوها بالإدغام في المصحف؛ فجزى الكتاب عليه» (ابن السراج، 1976: 128).

كما حكى القلقشندي الإدغام عن الأخفش (ت215هـ) (القلقشندي، 1922: 3/218). فيبدو أن المتقدمين كانوا في ذلك على ما عليه رسم المصحف. لكن هذا الاتفاق لم يدم طويلاً؛ فإن الصولي (ت335هـ) أشار إلى الخلاف فيها بين الفصل والوصل، بل قرّر أن الفصل أجود (الصولي، 1923: 258)، واستمر الخلاف إلى وقت متأخر؛ فقد ذكرته كثير من الكتب على مر العصور (البطليوسي، 1996: 2/122؛ الاسترابادي، 1975: 3/325، 326؛ القلقشندي، 1922: 3/217-218؛ السيوطي، 2001: 6/322؛ الهوريني، 2005: 147-148)، لكن ذكر الهوريني (ت1291هـ) أن أكثر نساخ زمانه على إثبات النون مع الفصل، على الأصل (الهوريني، 2005: 148-150)، ثم آل أمر أكثر المعاصرين إلى اختيار ما ذهب إليه ابن قتيبة

ومن وافقه (إبراهيم، 1975: 88؛ هارون، 2010: 54؛ الحمد، 2004: 175-177؛ عبد الغني، د. ت: 58).

ولم يجد الباحث من علل الوصل باتباع رسم المصحف غير ابن السراج، وأما غيره فمنهم من يرجع ذلك إلى الإدغام، ومنهم من ذكر أن الناصبة شديدة الاتصال بالفعل، بحيث لا يجوز أن يفصل بينها وبينه؛ فحسن الوصل، وقيل لكثرة الناصبة، وقيل غير ذلك (البطليوسي، 1996: 2/123؛ الاسترابادي، 1975: 3/326؛ السيوطي، 2001: 6/322؛ الهوريني، 2005: 148؛ الحمد، 2004: 176).

المبحث الثاني

مسائل الزيادة

يتضمن هذا الباب المسائل التي تزيد فيها في الخط حروف ليست موجودة في اللفظ؛ فتخالف الأصل الذي يقضي بمطابقة المكتوب المنطوق في عدد الحروف. فهذا الباب عكس الباب السابق.

ولم يجد الباحث من مسائل هذا الباب إلا مسألة واحدة، وهي:

زيادة الألف بعد الواو الطرفية:

اختلف في مواضع زيادة الألف بعد الواو الطرفية؛ فيذكر ابن قتيبة (ت276هـ) أنها زيدت بعد واو الجماعة، سواء أكانت الواو منفصلة خطأ عن الحرف الذي قبلها كما في (وَرَدُوا)، أم كانت متصلة كما في (فَعَلُوا)، قيل: إن أصل زيادتها هي الصورة الأولى؛ لتَحَاَزَ الواو إلى ما قبلها وتفصل بالألف عما بعدها فلا تلتبس بالواو العاطفة، ثم انسحب هذا الحكم إلى الصورة الثانية ليكون الحكم في الجميع واحداً، ثم أُثْبِتَت الألف كذلك بعد الواو الطرفية التي هي لام الفعل، مثل: (يَدْعُوا) و(يَغْزُوا)؛ طَرْدًا لِلْحُكْمِ فِي كُلِّ وَاوٍ طَرَفِيَّةٍ فِي الْأَفْعَالِ، وَإِنْ كَانَتِ الْعِلَةُ الَّتِي أُدْخِلَتْ لَهَا الْأَلْفُ لَا تَلْزَمُ فِي كُلِّ الصُّوَرِ، وَعَزَا ابْنُ قَتَيْبَةَ هَذَا الْمَذْهَبَ إِلَى الْمُتَقَدِّمِينَ مِنَ الْكُتَّابِ، ثُمَّ ذَكَرَ أَنَّ بَعْضَ الْكُتَّابِ فِي زَمَانِهِ ذَهَبَ إِلَى قَصْرِ زِيَادَةِ الْأَلْفِ عَلَى وَاوٍ الْجَمَاعَةِ دُونَ الْوَائِ الَّتِي هِيَ لَامُ الْفِعْلِ؛ لِانْتِفَاءِ الْعِلَةِ فِي الْحَالَةِ الْآخَرَى (ابن قتيبة، د. ت: 225-226).

ولكن يبدو أن الصراع بين المذهبين امتد إلى ما بعد زمان ابن قتيبة؛ فقد اختار الزجاجي (ت337هـ) إثبات الألف في هذه المواضع كلها، وذكر أن هذا ما عليه الجماعة (الزجاجي، 1990: 139). وقال معاصره الصولي (ت335هـ): «لا يكادون يزيدون الألف إلا بعد واو الجمع، مثل: (آمنوا) و(كفروا)» (الصولي، 1922: 83).

وقال ابن بابشاذ (ت469هـ): «فمن ذلك زيادة الألف بعد واو الجمع إذا لم تكن متصلةً بمضمر، مثل: (أكلوا) و(شربوا) و(دعوا)؛ فرقاً بينها وبين واو (يدعو) و(يغزو) التي من نفس الكلمة...» (ابن بابشاذ، 1977: 2/ 464).

وقد ذهب الفراء (ت207هـ) إلى قَصْرِ زيادتها في واو الفعل على حالة الرفع خاصة؛ تشبيهاً بواو الجماعة (القلقشندي، 1922: 3/ 177).

وذهب بعضُ البصريين إلى أن واو الجماعة لو اتصلت بفعل مضارع نحو: (لن يضربوا) لا تلحقها الألف (القلقشندي، 1922: 3/ 176).

وأما واو الجمع المتطرفة المتصلة بالأسماء نحو: (هم ضاربو زيد) و(بنو هاشم) فمذهب البصريين أنها لا تلحقها الألف، خلافاً للكوفيين، بل إن الكوفيين زادوها حتى بعد ميم الجمع إذا ألحقت بها الواو نحو: (هُمُوا) (الصولي، 1923: 246؛ القلقشندي، 1922: 3/ 177؛ السيوطي، 2001: 6/ 324).

وفصل الكسائي (ت189هـ) في حالة النصب؛ فذكر أن الألف تزداد في آخر الفعل إن لم يتصل به ضمير، ولا تزداد إن اتصل به ضمير -نحو: ضربوهم-؛ فرقاً بين الحالين (القلقشندي، 1922: 3/ 177).

وحكى الزَّجَاجِي (ت337هـ) أن جماعةً من متقدمي الكتاب كانوا يكتبون يغزو ويدعو وغزو ودعو ونحوها - يكتبونه بغير زيادة ألف (الزجاجي، 1990: 139). بمعنى أنهم لا يزيدونها بعد أَيْةٍ واوٍ متطرفة، سواء أكانت واو جماعة أم واو الفعل. ويُفهم من كلامه أنهم لا يزيدونها فيما هو دون ذلك كالأسماء من باب أولى.

وكذلك ذكر ابن بابشاذ فقال: «...والمحققون من أصحابنا لا يُثبتون ألفاً في جميع ذلك؛ لأنه ليس في اللفظ ما يقتضي إثبات الألف» (ابن بابشاذ، 1996: 2/ 464).

ومع هذا الاختلاف في مواضعها اختلفوا أيضاً في علة زيادتها؛ فقيل: لَمَّا كان وضعها على المد وعلى ألا تتحرك أصلاً زادوا بعدها الألف؛ لأنَّ فَضْلَ صوتِ المد بها ينتهي إلى مخرج الألف. وقيل: حتى يفصلوا بها بين الضمير المنفصل المؤكِّد، والضمير المتصل الواقع مفعولاً، نحو: (ضربوا هُم)، و(ضربوهم)، ثم اطردت زيادة هذه الألف في كل واو جمع وإن لم يلحقها ضمير.

وقيل: زِيدَت للفصل بين واو الجمع والواو العاطفة ونحوها من الواوات المنفصلة عن الحرف قبلها، ثم طردوا الحكم في كل الواوات المتصلة بالحرف قبلها؛ توحيداً للحكم في الجميع.

وقيل غير ذلك (ابن قتيبة، د. ت: 225؛ القلقشندي، 1922: 3/ 176؛ السيوطي، 2001: 6/ 324 - 325؛ الحمد، 2004: 134 - 135).

والذي يهّم من هذه العلل هو ما ذكره الهوريني (ت 1291هـ) فقال: «وكان بعض الكوفيين يتبع المصحف في زيادتها بعد كل واو ساكنة متطرفة» (الهوريني، 2005: 306 - 307).

فهو نصّ على أن علة زيادة بعض الكوفيين الألف بعد كل واو ساكنة متطرفة هو اتباع رسم المصحف. وهذه العلة هي التي من أجلها أوردت هذه المسألة بين مسائل البحث، ولم يقف الباحث على من نص على هذه العلة قبل الهوريني.

وأشار الدكتور غانم قدوري إلى أن هذا كان من سمات الكتابة في عصر رسم المصاحف (الحمد، 2004: 132)، فيفهم من كلامه أنه كان عامًا ومشتكرًا في المصاحف وغيرها.

ومع تأخر الزمان أصبحت زيادة الألف تنحصر في واو الجماعة، أيًا كان نوع الفعل أو إعرابه، وأهملت الزيادة في غير ذلك من المواضع، وصارت علة زيادتها التفريق بين واو الجماعة وغيرها من الواوات الطرفية، وكذلك بين واو الجماعة المتطرفة والمتوسطة في نحو: (وَرَنُوهُمْ)، ومن ثم سمّوها: (الألف الفارقة)؛ قالوا: لأنها تفرّق بين هذه الحالات (الهوريني، 2005: 307).

ولم يستطع الباحث تحديد الوقت الذي استقر فيه عمل المتأخرين على ذلك، لكن يبدو من كلام السيوطي (ت 911هـ) أن الأمر في زمانه كان كذلك (السيوطي، 2001: 6/ 324)، وهو مستمر إلى زماننا (هارون، 2010: 31 - 32، 35 - 36؛ إبراهيم، 1975: 81؛ الحمد، 2004: 131 - 134).

المبحث الثالث

مسائل البذل

يتضمن هذا الباب المسائل التي تكتب فيها حروف بغير ما تُتطَق؛ فتُخالِفُ الأصل الذي يقضي بمطابقة المكتوب المنطوق في ذوات الحروف. وقد وجد الباحث من مسائل هذا الباب ما يأتي:

رسم الهمزة:

الهمزة من الحروف الثقيلة في النطق، بسبب بُعد مخرجها، وتطلّب إخراجها اجتهادًا وتكلفتًا ومعالجةً؛ وبسبب ذلك كان كثير من العرب يخففونها في نطقهم؛ إما بالتسهيل، وإما بالإبدال، وإما بالنقل، وإما بالحذف، وكان بعض العرب يحققونها محتملين ما فيها من الثقل والصعوبة ويحققونها، لكن الفريقين اتفقوا على عدم تخفيفها في أول الكلمة (سيبويه، 1988: 3/ 541؛ ابن يعيش، د.

ت: 107/9؛ الهوريني، 2005: 159؛ الحمد، 2004: 145-146)، إلا عند الدّرج فإن لهم فيهما المذهبين السابقين.

وهذا التنوع في نطق الهمزة انعكس على طريقة رسمها؛ فكان فيه مذهبان:

1- مذهب أهل التحقيق: ويتمثل بكتابة الهمزة أَلْفاً حيث وقعت، وبأَيّة حركة تحركت (ابن جني، 2000: 55/1؛ ابن السراج، 1976: 107، 117، 146؛ القلقشندي، 1922: 3/207؛ الحمد، 2004: 146-147)، نحو: بَار، مُأْمِن، رُأُوس، شَيْأ، وهذا المذهب له في كل وقت أنصار، لكنهم قليلون، ولم يلق انتشاراً في أي وقت، ونادى به في زماننا جماعة ممن ينادون بتسهيل الكتابة.

2- مذهب أهل التخفيف: ويتمثل في رسمها حسب طريقة تخفيفها؛ فترسم في أول الكلمة أَلْفاً مطلقاً -نظراً لأنها في أول الكلمة لا تخفّف في مذهب الجميع-، وترسم في وسط الكلمة وآخرها على صورة حرف المد الذي يخلفها عند التخفيف، وأَوْ أو يَاءً أو أَلْفاً (ابن جني، 2000: 55/1؛ الاسترابادي، 1975: 3/319-322؛ ناظر الجيش، 2007: 10/5311-5312؛ الحمد، 2004: 147).

وأكثر رسم الهمزة في المصحف ورد على مذهب التخفيف؛ لكونه لغة قريش، وقد كان كتاب المصحف في زمن الخليفة الراشد عثمان بن عفان -رضي الله عنه- إذا اختلفوا في شيء كتبوه على لغة قريش (الداني، 1987: 151؛ الحمد، 2004: 148).

وقد كان لرسم المصحف على هذا المذهب أثره في الكتابة الاصطلاحية في هذا الباب الذي يُعدُّ من أكبر أبواب علم الكتابة؛ فإنّ الكتاب بنوا كتابة الهمزة في الأكثر على حسب ما تؤول إليه عند تسهيلها (ابن جني، 1988: 63-64؛ الحمد، 2004: 148-149)؛ قالوا: لأن التسهيل لغة أهل الحجاز التي هي فصحي اللغات، ولأن عليه خط المصحف؛ فكان البناء عليه أولى، مع أن القياس يقتضيه (السيوطي، 2001: 3/405-406؛ الهوريني، 2005: 159، 188؛ الحمد، 2004: 148-149).

هكذا صرّح عددٌ من العلماء أن رسم الهمزة على مذهب التخفيف كان اتباعاً لرسم المصحف. لكن رسم الهمزة في المصحف على مذهب أهل التخفيف كان لا يسعف أهل التحقيق عند القراءة في المصحف؛ فابتكر علماء العربية طريقة تجمع بين المذهبين، تحافظ على رسم الكلمات الموروثة، وتيسر الأمر على الذين يحققون الهمزة في نطقهم، وذلك بوضع علامة الهمزة على حروف المد البديلة التي تنطق مكان الهمزة، مثل: مؤمن، بئر، يأتي، واستقر العمل على هذا المذهب في رسم الهمزة، وصار علماء الكتابة يقولون: رسم الهمزة يجري على لغة التخفيف، وفي الشكل يجري على لغة التحقيق (الاسترابادي، 1975: 3/320؛ الهوريني، 2005: 218؛ الحمد، 2004: 148-149).

رسم الهمزة المكسورة في أول الكلمة ياءً إذا دخلت عليها همزة الاستفهام:

تتفرع هذه المسألة والمسائل الثلاث التي بعدها عن المسألة السابقة، ولكنها تميزت بأن لها تفصيلاً خاصاً بها، فحسّن أفرادها بالكلام.

قال الهوريني (ت1291هـ): «ومثل دخول همزة الاستفهام على الفعل والاسم ...: دخولها على (إن) الشرطية و(إن) الناسخة الناصبة للأسماء، و(إذا) ... فتكتب الهمزة المكسورة ياءً اتباعاً للمصحف، وجوز ابن مالك في غيره كُتِبَتْهَا أَلْفًا ثَانِيَةً بعد ألف الاستفهام، وهو القياس» (الهوريني، 2005: 186).

وقد ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) أن للكُتَّاب ثلاثة مذاهب في مسألة دخول همزة الاستفهام على ما أوله همزة قطع:

المذهب الأول - كتابتهما بالعينين، سواء كانت حركة الهمزة الثانية فتحة أم ضمة أم كسرة، نحو: أَنْتَ، أَكْرَمْتَ، أَأَنْتَ.

المذهب الثاني - تصويرها بمجانس حركاتها؛ لأنها حينئذٍ تُسَهَّلُ على نحوه، مثل: أَنْتَ، أُؤَكْرِمْتَ، أَنْتُك.

المذهب الثالث - الحذف في المفتوحة، والاكتفاء بألف واحدة؛ استتقلاً لاجتماع الفَيْن. ثم ذكر أن أعجب المذاهب إليه المذهب الأول، وأجاز المذهب الثاني أيضاً، وقرر أن المذهب الثالث مرجوح؛ لأنه يؤدي إلى اشتباه الاستفهام بالخبر (ابن قتيبة، د. ت: 223-225). والملاحظ أنه هنا مآل إلى مذهب أهل التحقيق في كتابة الهمزة، وأنه لم يعمل بقاعدة كراهة توالي مثليْن في الخط.

ولم يبتعد كلام ابن السراج (ت316هـ) عما ذكره ابن قتيبة، وأشار إلى أن أهل المذهب الثاني يوافقون رسم المصحف (ابن السراج، 1976: 122).

والظاهر من كلام ابن دُرُسْتَوَيْهِ (ت347هـ) أنه يميل إلى مذهب أهل التحقيق ولا يجيز سواه (ابن درستويه، 1977: 25-26).

وهكذا ظل الناس عبر القرون بين آخذ بالمذهب الأول، وآخذ بالمذهب الثاني، ومجوز للمذهبيين، وذلك إلى زماننا (القلقشندي، 1922: 3/ 211؛ السيوطي، 2001: 6/ 317؛ الهوريني، 2005: 185؛ هارون، 2010: 14، أمين والترزي، 1984-310؛ الحمد، 2004: 150).

رسم الهمزة في (لئلا) و(لئن) على الياء:

ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) أن (لئلا) تكتب بالياء مهموزة وغير مهموزة، وذكر أن القياس كتابتها بالألف؛ لأننا نكتب (لأن) بالألف، فكذلك ينبغي أن تكتب إذا زيدت عليها (لا)؛ لأنه لم يتغير في

الكلام شيء غير النفي، وكذلك الحال في (لَنْ)؛ لأنها (إِنْ) زيدت عليها اللام. وصرح بأن علة مخالفة القياس في الموضعين كانت اتباع رسم المصحف (ابن قتيبة، د. ت: 240-241). واستمر الأمر في هذين الحرفين عبر العصور (ناظر الجيش، 2007: 10/5313؛ القلقشندي، 1922: 3/205؛ الهوريني، 2005: 147، 187؛ الحمد، 2004: 150)، وقد نصَّ غير ابن قتيبة ممن كتبوا في قواعد الكتابة على أن سبب التزام هذه الصورة هو اتباع رسم المصحف (الزجاجي، 1990: 132؛ القلقشندي، 1922: 3/213؛ السيوطي، 2001: 6/310-311؛ الهوريني، 2005: 147، 187). وبعضهم علَّل ذلك بغير اتباع المصحف؛ فقل: لأن اللام مع الذي بعدها كالشيء الواحد (ابن السراج، 1976: 122)، وقيل: لأنها إذا نُطقت على لغة أهل التسهيل نطقت ياءً (السيوطي، 2001: 6/310-311)، وقيل: لكثرة في الموضعين، أو لكرهه صورته في الأول (الاستراباذي، 1975: 3/320)، وقيل: إن الهمزة بدخول اللام عُدَّت متوسطة؛ لذلك أجزوا عليها حكم التوسط (إبراهيم، 1975: 115؛ الحمد، 2004: 150). ولكن هذه العلل وإن كان لم تذكر اتباع رسم المصحف فهي في الوقت نفسه لا تُنافيه ولا تتعارض معه؛ فربما هي توجيه للمسألة بعامية.

رسم المتوسطة إذا تحركت وسكن ما قبلها:

بدأ الخلاف في هذه المسألة مبكرًا؛ فقد ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) أن الهمزة في الفعل إذا كانت عَيْنًا وانفتح ما قبلها كُتِبَتْ إذا انضمت واوًا، وإذا انكسرت ياءً، وإذا انفتحت ألفًا، نحو: (سَأَلَ)، و(يُنَسِّ)، و(لَوْمَ)، فإن جيء من ذلك بـ(يفعل) فالحذف أجود، نحو: (يَسْأَلُ) و(يُنَسِّسُ) و(يَلْمُ)، وذكر أن بعضهم كتبوها بإبدال الهمزة، ثم قال: «والحذف أجود، وبالحذف كتبت في المصحف إلا في حرف واحد...» (ابن قتيبة، د. ت: 266). فهو يستأنس في ذلك برسم المصحف. وقال ابن السراج (ت316هـ): «وقوم يختارون في (يَسْأَلُ) و(يَزَارُ) و(يَسْأَمُ) و(يَلْمُ) الحذف، ويجيزون البديل، والحذف عندهم أجود. قالوا: وبالحذف كتبت في المصحف، إلا في حرف واحد...» (ابن السراج، 1976: 120).

وأما الزجاجي (ت337هـ) فقرر وجه الإبدال، ثم حكى أن فيها خلأً وأن هناك من يرى الحذف (الزجاجي، 1990: 120).

وذكر فيها وجهًا ثالثًا هو أقلُّ استعمالًا، وهو كتابتها بالألف على كل حال (القلقشندي، 1922: 3/207؛ السيوطي، 2001: 6/312).

وهكذا استمر هذا الاختلاف على مر العصور (ابن بابشاذ، 1996: 2/451؛ الاستراباذي، 1975: 3/319-322؛ ناظر الجيش، 2007: 10/5313؛ القلقشندي، 1922: 3/207؛ السيوطي، 2001: 6/311-)، وقد نسب ابنُ جني (ت392هـ) الحذف إلى الأكثرين (ابن جني،

عقود الهمزة (60)، وذكر السيوطي (ت911هـ) أن الإبدال هو مذهب الأكثرين (السيوطي، 2001: 6/ 311). وأما أهل زماننا فالعمل عندهم على الإبدال؛ فيرسمونها ألفاً إن كانت مفتوحة، وواوًا إن كانت مضمومة، وياءً إن كانت مكسورة، نحو: يسأل، ويلوم، ويئس (هارون، 2010: 14؛ الحمد، 2004: 154).

رسم الهمزة المتوسطة إذا كانت ممدودة:

وذلك نحو: (رئيس) و(لئيم). وقد ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) أنه اختلف فيها على وجهين: فكتب بعضهم هذه الكلمات وأمثالها بياءً واحدةً اتباعاً للمصحف، نحو: رئيس، ولئيم، وكتبها بعضهم بياءين -كما ذكر أولاً-، وذكر ابن قتيبة أن هذا الوجه أحب إليه (ابن قتيبة، د. ت: 265). كما ذكر أن الهمزة إن كانت مضمومة وبعدها واو اكتُفي بواو واحدة مع حذف الهمزة، فيكتب قروًا هكذا: قروا، ثم قال: «هذا الذي عليه رسم المصحف ومتقدمو الكتاب». وذكر أيضاً أن بعض الكتاب كتبها بياء قبل الواو (نحو: مستهزئون)، وقال: «وذلك حسن» (ابن قتيبة، د. ت: 264).

وحكى ابن السراج (ت316هـ) هذا الخلاف ثم أضاف: «فإن وقع بعد هذه الهمزة واو فبعضهم يحذف الهمزة، وبعضهم يثبت، مثل: خاطئون، ومتكئون، ومستهزئون، قد كُتِب بالهمزة وبغير الهمز. قال أحمد بن يحيى (أبو العباس ثعلب): وأكثر ما يكتب بلا همزة. قال: وكذلك الكتاب»⁽¹⁾ (ابن السراج، 1976: 122).

فثعلب هنا -كما يظهر- يستأنس برسم المصحف في تفضيل وجه الحذف، وابن قتيبة يصرح بأنهم اتبعوا رسم المصحف في الحذف.

وقد استمر هذا الخلاف إلى وقت متأخر (الاستراباذي، 1975: 3/ 320)؛ فقد ذكر الهوريني (ت1291هـ) أن الهمزة المكسورة ترسم ياءً مطلقاً؛ على حسب تخفيفها وتسهيلها أو إبدالها بها، سواء أكانت خفيفة أم مشددة، ولو كان بعدها ياء متحركة أو ساكنة، وبأي حركة تحرك ما قبلها، وسواء أكان صحيحاً أم معتلًا، وذكر أن وبعضهم يحذفها إذا كان بعدها ياء ساكنة؛ استئقلاً لجمع ياءين في الصورة، عملاً بقاعدة: (كل همزة بعدها حرف مد كصورتها فإنها تحذف)، إلا إن خافوا التباسها بغيرها (الهوريني، 2005: 166-167). وهذا ما استقر عليه عمل أكثر أهل زماننا (أمين والترزي، 1984، 308؛ الحمد، 2004: 159-160).

وأما (خاطئون) ونظائرها فقد اختلف فيها المتقدمون على ثلاثة مذاهب: فذهب سيبويه إلى كتابتها على حركتها، وذهب الأخفش والكوفيون إلى كتابتها على حركة ما قبلها، وذهب فريق إلى

(1) غير مضبوطة في الأصل المطبوع؛ يحتمل أن يكون أراد بها المصحف -وهو الذي رجحه الباحث وبتى عليه-، أو أن يكون أراد بها الكتاب، أو أنها اسم مصدر للكتابة.

حذفها، واستمر هذا الخلاف إلى وقت متأخر (السيوطي، 2001: 6/ 313؛ الهوريني، 2005: 180؛ الحمد، 2004: 159)، ولكن جرى العمل في زماننا غالباً على كتابتها على ياء -كما هي مكتوبة أولاً- (أمين والترزي، 1984، 308؛ هارون، 2010: 15؛ الحمد، 2004: 159).

كتابة (يحيى) علماً بالياء:

القياس في (يحيى) إذا كان علماً أن يكتب بالألف هكذا: (يحيى)؛ لأن ألقه وإن كانت رابعة فإنها مسبقة بياء؛ فكراهة لاجتماع ياءين في آخر الاسم تكتب بالألف، ولكن ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) أن الكتاب أجمعوا على كتابته بالياء، ثم قال: «وأحسبهم اتبعوا فيه رسم المصحف» (ابن قتيبة، د. ت: 258-259).

وذكر ابن السراج (ت316هـ) أن ذلك للتفريق بين الاسم والفعل، وأن الكتاب اتبعوا في ذلك رسم المصحف (ابن السراج، 1976: 123).

وقد تتابع جماهير الكتاب على مر القرون على كتابة (يحيى) بالألف إذا كان علماً (ابن بابشاذ، 1875: 2/ 445؛ الاسترابادي، شرح شافية ابن الحاجب 3/ 332؛ السيوطي، 2001: 6/ 336؛ الهوريني، 2005: 247؛ هارون، 2010: 19-21؛ الحمد، 2004: 141-142)، وإن لم ينص أكثرهم على أن ذلك كان اتباعاً لرسم المصحف، والعلة الأكثر دوراً في كتبهم هي التفريق بين العلم بين والفعل (الاسترابادي، 1975: 3/ 332-333؛ ناظر الجيش، 2007: 10/ 5311؛ السيوطي، 2001: 6/ 336)، قالوا: الاسم كان أحق بالياء لأنه أخف (الاسترابادي، 1975: 3/ 332-333)، أو أقل فيحتمل فيه الثقل (ناظر الجيش، 2007: 10/ 5311)، أو لأن الأعلام يقع فيها من التغيير فيها ما لا يقع في غيرها؛ باعتبارها منقولة في أصلها؛ فكانت أحق بالتغيير؛ لأن التغيير يؤنس بالتغيير (ابن بابشاذ، 1977: 2/ 445).

كتابة (الصلاة) و(الزكاة) و(الحياة) بالواو:

ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) أن (الصلاة) و(الزكاة) و(الحياة) تكتب بالواو اتباعاً للمصحف، وأكد أن هذا لا يقاس في نظائرها نحو: (الفلاة)، وهذا ما لم يضاف شيء من هذه الحروف إلى ضمير؛ فإنها حينئذ تكتب بالألف. ثم قال: «ولولا اعتياد الناس لذلك في هذه الأحرف الثلاثة وما في مخالفة جماعتهم لكان أحب الأشياء إلي أن يكتب هذا كله بالألف» (ابن قتيبة، د. ت: 247). وقد ظل أكثر الكتاب بعد ابن قتيبة يكتبونها بالواو اتباعاً لخط المصحف (الزجاجي، 1990: 62؛ الصولي، 1923: 255؛ ابن بابشاذ، 1996: 2/ 467؛ ناظر الجيش، 2007: 10/ 5312؛ القلقشندي، 1922: 6/ 257-258)، وقد يزيد بعضهم كلمات أخرى، مثل: (الغدوة) و(المشكوة) و(الربوا) (الصولي، 1923: 255؛ ابن مالك، 1967: 334)، لكن الأكثر يقتصرون على الكلمات الثلاث التي ذكرها ابن قتيبة، بل ذكر ابن قتيبة أن ما سوى الكلمات التي ذكرها لا

خلاف فيه (ابن قتيبة، د. ت: 247). وفي المقابل نجد من يرجح كتابتها في غير المصحف بالألف على القياس، كالمبرد (ت282هـ) (ابن السراج، 1976: 124) وغيره (القلقشندي، 1922: 3/ 204)، ومن يجيز الوجهين، كالصولي (ت335هـ) (الصولي، 1923: 255)، ولهذا انقسم الناس بين من يكتبها بالألف ومن يكتبها بالواو (الزجاجي، 1990: 62؛ القلقشندي، 1922: 3/ 204).

وأما (الربا) فقد ذكر بعضهم أنه جُمع في كتابتها خاصةً بين الواو والألف، أي بين العوض - وهو الألف - والمعوض منه - وهو الواو -، على هذا النحو: (الربوا) (ناظر الجيش، 2007: 10/ 5312؛ القلقشندي، 1922: 3/ 204). والذي يظهر للباحث - وإن لم يقف على من ذكر ذلك - أن الألف التي بعد الواو هي ألف الفصل؛ لأن الواو فيها متطرفة، بخلاف نظائرها من الكلمات الأخرى؛ فالواو فيها غير متطرفة.

ويبدو أن كتابة الكلمات المذكورة بالواو قد بقي إلى زمان أبي حيان (ت745هـ)، إذ قال: «ألا ترى أنا نوافق خط المصحف مع مخالفة القياس في مواضع ك(الصلاة) و(الزكاة) ...» (السيوطي، 2001: 6/ 311).

ولكن المتأخرين جرى عملهم على كتابة جميع هذه الكلمات بالألف على القياس، وأن تبقى كتابتها بالواو خاصةً بالمصحف. قال السيوطي (ت911هـ) بعد أن ذكر هذه الكلمات: «... وهذا كله مما يُنقاد إليه في كتابة المصحف، ولا يقاس عليه خارجه، بل إذا وقعت هذه الألفاظ ونحوها في غير القرآن لم تكتب إلا على القوانين السابقة» (السيوطي، 2001: 6/ 340 - 341). واستقر الأمر على ما ذكره السيوطي إلى يومنا هذا (الهوريني، 2005: 159، 230؛ هارون، 2010: 54؛ الحمد، 2004: 142 - 143).

كتابة (إِنَّ) بالنون:

اختلف في هذه الكلمة قديماً وحديثاً؛ فقد ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) أنها تكتب بالألف لا بالنون، في كل حال (ابن قتيبة، د. ت: 248)، ونسب بعضهم هذا القول إلى البصريين (الهوريني، 2005: 276؛ هارون، 2010: 34)، بل عزاه بعضهم إلى الأكثر (الاستراباذي، 1975: 3/ 318).

وأوجب المبرد (ت282هـ) (البطليوسي، 1990: 2/ 124) وابن دُرستويه (ت347هـ) (الصولي، 1922: 90) وغيرهما كتابتها بالنون على كل حال، ونسبه بعضهم إلى الكوفيين (الهوريني، 2005: 277)، وعزاه أبو حيان إلى الأكثرين (السيوطي، 2001: 6/ 307).

وفصل الفراء (ت207هـ) فرأى أن تكتب بالنون إذا كانت عاملةً، وبالألف إذا لم تعمل، فقال: «ينبغي لمن نصب بـ(إذن) الفعل المستقبل أن يكتبها بالنون، فإذا توسطت الكلام وكانت لغواً كتبت بالألف» (ابن قتيبة، د. ت: 249).

ولكل وجه علة ومأخذ؛ فالذين اختاروا كتابتها بالألف نظروا إلى حال الوقف؛ لأنه يختارون الوقف عليها بالألف. والذين اختاروا كتابتها بالنون منهم من علل بأنه يوقف عليها بالنون، ومنهم من علل بأنه للتفريق بينها وبين (إذا) الظرفية والفجائية حتى لا تشته بهما. وأما على مذهب المبرد فقليل: تكتب عند عملها بالألف لضعفها، وبالنون إن أهملت لقوتها (ابن قتيبة، د. ت: 248؛ السيوطي، 2001: 6/307؛ الهوريني، 2005: 277-278).

والغالب في زماننا كتابتها بالنون مطلقاً (الحمد، 2004: 140)، بل قال عبد السلام هارون: «الذي عليه المعاصرون الآن كتابتها بالنون مطلقاً» (هارون، 2010: 54) قالوا: حتى لا يقع الخلط بينها وبين (إذا) غير المنونة، ولأنها أصل من الكلمة. بينما هناك من يكتبها بالألف مطلقاً، وأقل منهم من يتبعون مذهب الفراء (الهوريني، 2005: 276-278؛ هارون، 2010: 54؛ إبراهيم، 1975: 74؛ الحمد، 2004: 140).

ولم يذكر أحد ممن سبق أن كتابة هذه الكلمة بالألف كان اتباعاً لرسم المصحف، إلا أن ابن عقيل (ت769هـ) قال عن وجه إبدال النون ألفاً: «وهو قول الجمهور، وبالألف كتبت في المصحف» (ابن عقيل، 1982: 4/305).

وقال الهوريني (ت1291هـ): «إذا وقفت عليها تبدلها ألفاً كالمنون المنسوب؛ فهذا تكتب بالألف مطلقاً -سواء كانت ناصبة أو لا- في المذهب البصري، كما رسمت كذلك في المصحف...» (الهوريني، 2005: 276).

فهما يستأنسان برسم المصحف في ذلك.

إبدال ياء المتكلم ألفاً:

اختلف في طريقة كتابة الألف المبدلة من ياء المتكلم في نحو: (يا أسفاً) و(يا ويلتا) و(يا حسرتا) و(يا أبتا)؛ فذهب فريق إلى كتابتها بالألف؛ تبعاً للتلفظ بها، واختار فريق كتابتها على صورة الياء نحو: (يا أسفى) و(يا ويلتى) (القلقشندي، 1922: 3/197؛ الهوريني، 2005: 227، 282؛ هارون، 2010: 33؛ الحمد، 2004: 142)، والأكثر على المذهب الأول (الهوريني، 2005: 282)، وهو الذي استقر عليه العمل في زماننا (هارون، 2010: 33؛ الحمد، 2004: 142).

وقد علل الهوريني (ت1291هـ) جواز وجه كتابتها بالياء بأنه تبعاً لرسم المصحف (الهوريني، 2005: 227، 282).

المبحث الرابع

مسائل الوصل والفصل

يتضمن هذا الباب المسائل التي تكتب الكلمات متصلة ببعضها أو منفصلة عن بعضها، والأصل في ذلك أن ما صح الابتداء به والوقف عليه رُسم مفصلاً عن غيره، والعكس بالعكس، فما خالف هذا الأصل يُذكر في هذا الباب.

ولم يقف الباحث من مسائل هذا الباب إلا على مسألة واحدة هي:

وصل (ما) بـ(نعم) و(بئس):

بدأ ذكر الخلاف في هذه الكلمة منذ القدم؛ فقال ابن قتيبة (ت276هـ): «و(نعمًا) إن شئت وَصَلْتُ، وإن شئت فصلت، وأحبُّ إليَّ أن تصل؛ للإدغام، ولأنها موصولة في المصحف، (وَيُسَمَّى) كذلك؛ لأنها وإن لم تكن مدغمة فهي مشبهة بها» (ابن قتيبة، د. ت: 237).

فهو يجعل كونها موصولة في رسم المصحف أحدَ المرجّحات لوجه الوصل في المسألتين.

وحجة من اختار الفصل: أن (ما) في هذين الحرفين موصولة (ابن قتيبة، د. ت: 237).

ويبدو أن الوجهين بقيًا معمولًا بهما إلى وقت متأخر؛ فقد ذكرهما القلقشندي (ت821هـ) (القلقشندي، 1922: 3/218)، والسيوطي (ت911هـ) (السيوطي، 2001: 6/321).

وقد ذكر الهوريني (ت1291هـ) أن (ما) توصل بـ(نعم) إذا كسرت عينها؛ لفائدة الاختصار والتخفيف بإدغام الميم، فإن لم تدغم لم توصل، وأن الأحسن فصلها من (بئس) (الهوريني، 2005: 140-141).

وتابعه على ذلك أكثر المعاصرين (إبراهيم، 1975: 89-90؛ هارون، 2010: 59-60)، وبعضهم يجيز الوجهين (الحمد، 2004: 175).

المبحث الخامس

مسائل الضبط

كانت المصاحف العثمانية خلّوا من علامات الضبط، سواءً الصوتية والتمييزية وغيرها؛ وذلك تبعًا لما كانت عليه الكتابة العربية في صدر الإسلام، كما يظهر ذلك من الوثائق والنقوش القديمة (الحمد، 2021: 22، 25)، قال الداني: «والعرب لم تكن أهلَ شَكْلٍ وَنَقْطٍ، وإنما كانت تُفَرِّق بين ما يشتهيه ويُشَكِّلُ مما تتفق صورته ويختلف لفظه أو معناه بالحروف» (السخاوي، 1997: 610-611؛ الحمد، 2004: 136).

فكانوا مثلاً يفرّقون بالواو بين (عُمَر) و(عَمَرُو)، ويفرقون بالألف بين (مائة) وبين ما يشبها في الصورة مثل: (منه) و(فيه)، ويفرقون بالواو بين (أولئك) و(إليك)... إلى غير ذلك من الأمثلة.

إلى أن وُجِدَت في عصر التابعين وما بعده حاجة إلى وضع علامات تجعل الكتابة قادرة على تلبية متطلبات المرحلة، فتساعد القارئ على تصحيح القراءة وضبطها، وتحفظه من الوقوع في اللحن، وانتهت جهودهم بوضع علم سُمِّيَ (علم النقط والشكل) و(علم الضبط)، أسهم في وضعه علماء العربية وعلماء القراءة، فابتكر هؤلاء العلماء العلامات التمييزية المتمثلة في نقاط الإعجام لتمييز الحروف المتشابهة في الصورة، والعلامات الصوتية التي تدل على الحركات ونحوها، وأول ما استُخدمت تلك العلامات في رسم المصحف (الحمدة، 2004: 53-56؛ الحمد، 2021: 21-23)؛ لأن الروايات التي تتحدث عن ظهور هذه العلامات تُذكر أن ظهورها كان مرتبطاً بوقوع اللحن في تلاوة القرآن (الأنباري، 1971: 1/ 41؛ الداني، 1987: 4)، ثم استُخدمت في الكتابة في غير المصحف؛ للقصد نفسه.

وقد اختلفت مذاهب العلماء في هذه العلامات، ومرت بمراحل من التطور، والأصل أن يكون الضبط في المصحف وغيره واحداً؛ لأن أصول الضبط التي وضعها العلماء استعملت في الموضوعين بطريقة واحدة، لكن أسهمت عوامل متعددة في إظهار بعض الاختلافات في الضبط بين الرسم المصحفي والرسم القياسي على مر العصور، منها: تعدد مذاهب علماء الضبط على مستوى الأفراد أو الفئات أو الأقطار، واختلاف الأزمنة، والاختلاف في بعض المسائل الرسمية كتقدير المحذوف من الرسم، وهذه العوامل لم تكن سبباً للاختلاف بين ضبط المصحف وضبط غيره فحسب، بل أدت إلى اختلاف في ضبط المصاحف أنفسها (الحمدة، 2021: 21، 35-36، 39). ولكن مع ذلك ظلت غالب علامات الضبط التي استُخدمت في ضبط المصحف مستخدمة في الكتابة العربية حتى يومنا، وهذا يُظهر أثر خط المصحف الكبير في الكتابة العربية من حيث الضبط؛ لأنها لم تعرف الضبط إلا بعد أن اخترعه العلماء لأجل ضبط المصحف.

ولعله يمكن حصر أفراد المسائل والقضايا التي اختلف فيها الضبط في المصحف عن الضبط في الكتابة الاصطلاحية - فيما يأتي (الحمدة، 2021: 46):

إعجام الياء المتطرفة وإهمالها:

نُقِطَت الياء المتطرفة في بعض المصاحف في أواخر القرن الرابع أو بعده، وظل الكتاب مختلفين بين نُقِطَها وعَدِمَها، وسبب هذا أن أهل الرسم كانوا ينصون على عدم نُقِطَها إذا تطرفت، مع أنها نُقِطَت في بعض المصاحف القديمة، وفي المقابل نجد الكتاب اعتادوا نُقِطَها في جميع أحوالها (الصولي، كتاب الكتاب 96؛ القلقشندي، 1922: 3/ 154؛ الحمد، 2021: 49، 51-51).

(52)، وامتد هذا الخلاف إلى عصرنا (الهوريني، 2005: 414) ؛ فقد تَرَكَ كثيرٌ من الكُتَّاب نَقْطَها، لا سيما في الديار المصرية -كما نلاحظه في الكتب المطبوعة والوثائق المخطوطة-، وكذلك مَنْ تعلَّم على أيديهم في الأقطار الأخرى، ولكن صار نَقْطُها اليوم هو الغالب، ولا سيما في الكتابة الحاسوبية.

موضع الهمزة المتوسطة المكسورة من الياء :

اختصت هذه الهمزة دون غيرها بوضع علامة الهمزة (ء) مع حركتها تحت الياء في كتابة المصحف، نحو: {وَلَئِنْ} [سورة البقرة: 120]، ولم يؤخذ بذلك في الرسم القياسي، فهي توضع فوق الياء وتوضع حركتها تحتها أو تحت الحرف (الحمد، 2021: 58-59).

موضع الكسرة من الشدة:

في الكتابة الاصطلاحية اشتهر وضعُ الكسرة مع الشدة فوق الحرف هكذا: (حِطَّين)، وبعضُ الكتاب يضعونها أسفل الحرف ويبقون الشدة وحدها فوق الحرف هكذا: (حِطَّين)، وذكر علماء الإمامِ أن الوجهين جائزان، لكن هناك مَنْ يرجِّح الوجه الثاني استصحاباً قياساً على غير المشدِّ وطرداً للباب على سَنَنِ واحدٍ، وهناك مَنْ يرجِّحُ الوجهَ الأول حتى لا تضطرب عينُ القارئ في مراعاة ما فوق الحرف وتحتَه في آنٍ معاً، وحتى لا يقع زحزحةٌ للكسرة عن موضعها بسبب الطباعة فيوقع ذلك في اللبس والخلط (الهوريني، 2005: 406؛ زكي، 1353: 45؛ الحمد، 2021: 57-58)، كما اختلفت الخطوط الحاسوبية الموجودة اليوم بين هذا وذاك.

وأما في ضبط المصاحف فالغالب اعتماد الضبط الثاني (الحمد، 2021: 57-58). أي يمكن القول هنا: إن هذا الفرق غالبٌ لا مطرَد، ولا يكاد يكون من الخصائص.

رسم التنوين:

إن التنوين وإن كان في الضبطين شَكْلَةً مكررةً لكن في الكتابة الاصطلاحية ترسم الحركتان متراكبتين من دون تفريق بين ما بعده حرفٌ إظهارٍ أو غيره (ـ، ـِ، ـٍ)، بينما في رسم المصحف يفرَّق بين الحالين؛ فترسم الحركتان فوق بعضهما في التنوين المظهر، ومتتابعتين في التنوين المخفَى والمدغم، نحو: {إِذَا تَدَايَيْنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ} [سورة البقرة: 282]، فالتنوين الأول مظهر، والثاني مدغم، والثالث مخفَى، وإن قُلِبَ التنوينُ ميمًا عند الباء تُبَدَّل الحركةُ الثانيةُ ميمًا أيضًا، نحو: {حَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ}

{١٥٣} [سورة آل عمران: 153].

علامة السكون:

بعض أهل الضبط كان يكتب علامة التثوين دائرة صغيرة، وبعضهم كان يكتبها على شكل رأس خاء صغيرة مهملة (ـَ)، لكن الذي استقر عليه العمل في الكتابة الاصطلاحية هو كتابته دائرة صغيرة (ـِ)، وكذلك الأمر في المصاحف التي أخذت بعلامات المغاربة، وبقيت رأس الخاء تستخدم في بعض المصاحف التي اعتمدت علامات المشاركة.

علامة المد:

اشتهر استعمال علامة المد (ـِ) في المصاحف للدلالة على زيادة مقدار حرف المد عن المد الطبيعي، وأما في الكتابة الاصطلاحية فقد اشتهر وضعها على الهمزة المفتوحة الممدودة، أي التي بعدها ألف؛ للدلالة على أن هناك ألفاً محذوفة خطأ موجودة لفظاً، وسواء أكانت الألف في الأصل همزة -نحو: آدم-، أم لم تكن -نحو: مآب-، وهي توضع في الأول وفي الحشو، ولا توضع على الحرف الأخير، سواء الألف التي تليها همزة محذوفة -مثل: (ماء) و(وضوء)-، والألف التي تليها مدة ترسم ياء -مثل: (ملأى)-. (الصولي، 1922: 99؛ الداني، 1987: 54؛ الهوريني، 2005: 405؛ الحمد، 2021: 63)

قال الهوريني: «والنساخ يضعونها في ذلك جميعه على حد سواء، ولا يفرقون، بخلاف المطبعة؛ فإن فيها فرقاً بين ذلك، وتخصيص المدة بالهمزة التي يليها مد دون الألف التي يليها الهمز» (الهوريني، 2005: 406).

وهذا الاختلاف في استخدام هذه العلامة بين كتابة المصحف والكتابة الاصطلاحية كان قديماً؛ فهو موجود في أقدم كتاب وصلنا يتضمن قواعد الكتابة، وهو (أدب الكاتب) لابن قتيبة (ت276هـ) (ابن قتيبة، د. ت: 226-227)، وبقي على ما هو عليه إلى يومنا هذا (الهوريني، 2005: 361؛ أمين والترزي، 1984: 311؛ الحمد، 2021: 43).

الألف الخنجرية:

وتسمى أيضاً: النّصبة. ويراد بها الألف الصغيرة التي ترسم على شكل يشبه رأس الخنجر للدلالة على الألف المحذوفة كما في نحو: (هَذَا) و(الله)، أو على الألف التي رسمت على صورة الياء (ي)، وهي تستخدم في ضبط المصاحف، ولكنها في غير المصحف لا تستعمل إلا قليلاً، وقد تكلم عنها بعض من كتبوا في قواعد الكتابة كأحمد زكي باشا (ت1353هـ)، وذكر أنه لا حاجة لاستخدامها إلا في كلمة: (إله)؛ لمنع الالتباس (زكي، 1912: 40-41)، ولكن الأكثرين على عدم استعمالها، وقلما تُذكر في كتب الإملاء.

علامة همزة الوصل:

وتسمى أيضًا: الصلة، وهي العلامة التي توضع فوق الألف للدلالة على أنها ألف وصل، وهي رأسُ صادٍ صغيرةٌ على هذا النحو: (أ)، (الهوريني، 2005: 405؛ زكي، 1912: 42). وهذه العلامة موجودة في رسم المصحف، ولكن في غير المصحف أكثرُ الكتاب يهملون همزة الوصل ولا يضعون فوقها شيئاً،

وحتى كتب الإملاء قلماً نجد فيها ذكرًا لها، وقد ذكرها بعض متقدمي عصرنا كالهوريني وأحمد زكي باشا (الهوريني، 2005: 405؛ زكي، 1912: 42)، وفصلَ هذا الأخيرُ فذكر أنها توضع دائماً في فوق ألف الوصل أينما وقعت، إلا إن كانت في صدر الكلام فحينئذ يوضع بدلاً منها حركة الألف التي ستطبق بها (أ، أُ، إ)، وكذلك (أل) التعريف فلا توضع عليها شيء؛ لعدم إمكان الالتباس فيها أو بسببها (زكي، 1912: 42).

الياءات والواوات الصغيرة التي توضع للدلالة على مد الحرف:

هذه العلامات هذه خاصة بضبط المصحف، نحو: {فَلَهُ عَذَابٌ} [سورة البقرة: 178]، {يُضِلُّ بِهِ} كثيرًا [سورة البقرة: 26]، {ذَاوُدُ} [سورة البقرة: 251]، ولا تستعمل في الكتابة الاصطلاحية.

الخاتمة

بحمد الله استطاع الباحث جَمْعُ غالبِ المسائل الداخلة في حدود الدراسة، ولا يدّعي أنه جمَعها كلها؛ لأن عددًا من الكُتُب المتضمنة لقواعد الكتابة لم يُطبع بعدُ أو ما يزال مفقودًا، وحتى المطبوع منها بعضُه لم يتيسر للباحث الحصول عليه، ولأن بعض عبارات العلماء محتملةٌ وترجّح للباحث أنها لا تُدخل بعض المسائل في حدود الدراسة، إضافة إلى أن الإنسان عرضة للذهول والخطأ. ويكاد الباحث يجزم بأنه حتى لو استقرأ كلَّ المسائل استقرأ تامًّا فهناك غيرها مما لم ينصوا عليه. ولكن ما جُمع في هذا البحث كافٍ للإجابة عن أكثر أسئلة البحث، وإعطاء صورة جيدة عن الظاهرة، إذن فالاستقراء الناقص هو المتاح، وهو الذي يفى بالغرض هنا.

ويمكن تلخيص أهم نتائج البحث فيما يأتي:

- 1- أن لخطِّ المصحف دورًا مهمًّا وأثرًا كبيرًا في وضع قواعد الكتابة، وأن هناك علاقة وثيقة بين الرسم المصحفي والرسم القياسي؛ إذ نجد علماء الكتابة ينصون كثيرًا على رسم المصحف وفاقًا أو خلافًا، وهذا عند المتقدمين أكثر منه عند المتأخرين.
- 2- كان اتباعُ رسم المصحف عند المتقدمين أكثر منه عند المتأخرين، بل قال الهوريني: «كان أكثرُ الصحابة ومن وافقهم من التابعين وأتباعهم يوافقون الرسم المصحفي في كل ما كتبوه ولو لم يكن قرآنًا ولا حديثًا، ويكرهون خلافه، واستمر الأمر على ذلك إلى أن ظهر علماء المصنّين

(يعني: البصرة والكوفة) ، وأسسوا لهذا الفن ضوابط وروابط بنوها على أقيستهم النحوية وأصولهم الصرفية، وسموها: (علم الخط القياسي) أو (الاصطلاح الماخترع)، وسموا رسم المصحف بـ(الخط المتبع)، وقالوا: إن رسمه سنة متبعة مقصورة عليه؛ فلا يقاس، ولا يقاس عليه...» (الهوريني، 2005: 84).

وهذه النتيجة خرج بها الدكتور غانم قدوري الحمد في رسالته: «رسم المصحف؛ دراسة لغوية تاريخية»، فذكر أن الكتابات والنقوش التي عُثر عليها مما ينتمي إلى القرن الأول الهجري تثبت أن الكتابة العربية أتت عليها حين من الدهر كانت تكتب بالصورة التي نجدها في الرسم العثماني، ولكن اتساع استخدام الكتابة العربية في القرون الهجرية الأولى أظهر الحاجة إلى تعييدها وضبطها، فوضع العلماء قواعد الكتابة، ووحدوها، واستكملوا ما فيها من نقص، لكنها مع ذلك لم تتعد عما هي عليه في رسم المصحف، وقد ظل الرسم المصحفي نموذجًا يلتزمه كثير من الكتاب في رسم الكلمات في القرون الهجرية الأولى، ولم يكن منحصرًا في رسم المصحف، بمعنى أن رسم المصحف كان يمثل شكل الكتابة في تلك الحقبة (الحمد، 1982: 735-737).

ثم مع تأخر الزمن أخذ التوافق بين رسم المصحف والرسم القياسي يقلّ نسبيًا، ولا سيما في زماننا؛ نظرًا لأن الكتابة العربية في تطورها تتجه إلى المطابقة بين المنطوق والمكتوب. ولكن هذا لا يعني أن الاختلاف بينهما يجعلهما نظامين متباينين تمامًا -بطبيعة الحال-.

لم يقف الباحث على ضابط للمسائل التي اتبع فيها خط المصحف، ولم يستطع الوصول إلى الأسباب التي أدت إلى اتباعه، اللهم إلا اعتياد رسم المصحف، وعدم محبة مخالفته. وذلك لأن العلماء نجدهم في مسائل يخالفون القياس من أجل اتباع الرسم، وفي مسائل أخر لا يفعلون ذلك، بل ينصون في عدد من المسائل على عدم اتباع رسم المصحف ويذكرون أن رسم المصحف قد اختلف بها وأنها لا تتبع في غيره ولا يقاس عليها، دون أن ينكروا علة لذلك. ولولا ضيق المقام لتضمن هذا البحث طائفة منها (ينظر -على سبيل المثال لا الحصر-: ابن السراج، 1976: 129، ناظر الجيش، 2007: 10/ 5310-5316؛ القلقشندي، 1922: 3/ 178-179؛ السيوطي، 2001: 6/ 340-341؛ الهوريني، 2005: 159، 232، 379، 392-393).

3- كل المسائل التي اتبع فيها رسم المصحف تسير في اتجاه واحد، بمعنى أنها توجد قديمًا ثم تختفي -إن اختفت-، ولا توجد مسألة لم تكن موجودة عند المتقدمين وظهرت عند المتأخرين.

4- أكثر المسائل التي صرح فيها باتباع رسم المصحف كانت في باب البدل، ثم باب الحذف، ثم باب الزيادة، ثم باب الفصل والوصل. وهذا يتفق وطبيعة هذه الأبواب؛ لأن ترتيبها في كتب الإملاء من حيث كثرة المسائل قريب من هذا الترتيب. فالظاهر أن هذا الترتيب لا يدل على شيء يمكن تفسير الظاهرة من خلاله.

5- لم يكن اتباع رسم المصحف لدى المتقدمين ذا طابع واحد من حيث الاتفاق والاختلاف؛ فبعض المسائل التي اتبع فيه رسم المصحف كانت محل خلاف بين أهل العصر الواحد أو

المتقاربين في العصر، وبعضها كان في عصرين متباينين.

6- تأثر ضبط الكتابة الاصطلاحية بضبط المصحف بشكل كبير؛ لأن الضبط إنما اخترع لأجل المصحف، ثم تأثرت به الكتابة الاصطلاحية سريعاً، وبقي الضبطان يتطوران معاً ويسيران في شبه اتفاق في الجملة-، إلى أن ظهرت مع مرور الزمن بعض الاختلافات بين الضبطين أسهمت فيها عوامل متعددة، لكن هذه الاختلافات لم تكن كثيرة مقارنة بالاختلافات في الرسم.

وبناء على ما سبق يوصي الباحث بما يأتي:

1- عناية الباحثين بهذا الموضوع وإبراز مزيد من الجوانب التي كان لخط المصحف فيها أثر في الكتابة الاصطلاحية.

2- محاولة إيجاد ضابط للمسائل التي اتبع فيها رسم المصحف، إما في الكتب اللغوية أو التاريخية غير التي اقتصر عليها الباحث في دراسته، وإما في كتب رسم المصحف، وإما في كتب علم الكتابة التي ربما تحقق فيما بعد.

هذا، وإلى هنا ينتهي ما أردتُ بيانه، فما كان فيه من صواب فبنعمة الله وفضله، وما كان من خطأ فمني ومن الشيطان، وأستغفر الله منه، وأرجو ممن وقف عليه أن يلتمس لي العذر؛ فقد بذلت وسعي، وأثبت ما أدى إليه اجتهادي، مع كثرة المشاغل وضيق الوقت، وليس كل مجتهد مصيباً، ولكن لكل مجتهد نصيب.

وصلّى الله وسلّم على نبيّنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم: مصحف المدينة للنشر الحاسوبي.
- 1- إبراهيم، عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب - القاهرة، د. ط، 1975م.
 - 2- الاسترأبادي، محمد بن الحسن رضي الدين، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق وشرح: محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، د. ط، 1395هـ - 1975م.
 - 3- أمين، محمد شوقي، والترزي، إبراهيم، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عامًا، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية - القاهرة، د. ط، 1404هـ - 1984م.
 - 4- الأنباري، محمد بن القاسم أبو بكر، إيضاح الوقف والابتداء، تحقيق: محي الدين رمضان، مجمع اللغة العربية - دمشق، د. ط، 1390هـ - 1971م.
 - 5- ابن بابشاذ، طاهر بن أحمد، شرح المقدمة المحسبة، تحقيق: خالد عبد الكريم، المطبعة العصرية - الكويت، ط1، 1977م.
 - 6- البطلليوسي، عبد الله بن محمد، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، تحقيق: مصطفى السقا وحامد عبد المجيد، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، د. ط، 1990م.
 - 7- ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق: محمد حسن محمد إسماعيل وأحمد رشدي شحاتة، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1421هـ - 2000م.
 - 8- ابن جني، أبو الفتح عثمان، عقود الهمز، تحقيق: مازن المبارك، دار الفكر المعاصر - بيروت، دار الفكر - دمشق، ط1، 1409هـ - 1988م.
 - 9- الحريري، القاسم بن علي، درة الغواص في أوهام الخواص، تحقيق: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت، ط1، 1418هـ - 1998م.
 - 10- الحمد، غانم قدوري، رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، اللجنة الوطنية للاحتفال بمطلع القرن الخامس عشر الهجري، ط1، 1402هـ - 1982م.
 - 11- الحمد، غانم قدوري، علم الكتابة العربية، دار عمار - الأردن، ط1، 1425هـ.
 - 12- الحمد، غانم قدوري، موازنة بين الضبط في الرسم المصحفي والرسم القياسي، مجلة البحوث والدراسات القرآنية بالتابعة لمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة النبوية، العدد 7، السنة الرابعة، ص21-69، د. ت.
 - 13- الداني، عثمان بن سعيد أبو عمرو، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، دار الفكر - دمشق، ط2، 1407هـ.

- 14- ابن دُرُسْتَوَيْه، عبد الله بن جعفر، **كتاب الكتاب**، تحقيق: إبراهيم السامرائي وعبد الحسين الفتلي، مؤسسة دار الكتب الثقافية - الكويت، ط1، 1397هـ - 1977م.
- 15- الزجاجة، عبد الرحمن بن إسحاق، **كتاب الخط**، تحقيق: غانم قدوري الحمد، مجلة المورد - بغداد، مج19 ع4، 1990م.
- 16- السخاوي، علي بن محمد الهمداني المصري، **جمال القراء وكمال الإقراء**، تحقيق: مروان العطية ومحسن خرابة، دار المأمون للتراث - دمشق / بيروت، ط1، 1418هـ - 1997م.
- 17- ابن السراج، محمد بن السري، **كتاب الخط**، تحقيق: عبد الحسين محمد، مجلة المورد - بغداد، مج5 ع3، 1396هـ.
- 18- زكي، أحمد، **الترقيم وعلاماته في اللغة العربية**، المطبعة الأميرية - مصر، د. ط، 1320هـ، 1912م.
- 19- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي - القاهرة، ط3، 1408هـ - 1988م.
- 20- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، دار عالم الكتب - القاهرة، د. ط، 1421هـ - 2001م.
- 21- الصولي، محمد بن يحيى، **أدب الكتاب**، تصحيح: محمد بهجة الأثري، المطبعة السلفية - القاهرة، د. ط، 1341هـ - 1922م.
- 22- عبد التواب، رمضان، **مشكلة الهمزة العربية**، مكتبة الخانجي - القاهرة، ط1، 1996م.
- 23- عبد الغني، أيمن أمين، **الكافي في قواعد الإملاء والكتابة**، دار التوفيقية للتراث - القاهرة، د. ط، د. ت.
- 24- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن المصري، **المساعد على تسهيل الفوائد**، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الفكر - دمشق، دار المدني - جدة، ط1، 1402هـ - 1982م.
- 25- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري، **أدب الكاتب**، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة - بيروت، د. ط، د. ت.
- 26- القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء**، دار الكتب المصرية - القاهرة، د. ط، 1340هـ - 1922م.

- 27- ناظر الجيش، محمد بن يوسف الحلبي، تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، دراسة وتحقيق: علي محمد فاخر وآخرين، دار السلام - القاهرة، ط1، 1428هـ.
- 28- هارون، عبد السلام، قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار الطلائع - القاهرة، د. ط، 2010م.
- 29- الهوريني، نصر بن نصر يونس، المطالع النصري للمطابع المصرية في الأصول الخطية، تحقيق: طه عبد المقصود، مكتبة السنة - القاهرة، ط1، 1426هـ.
- 30- ابن يعيش، يعيش بن علي، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية - القاهرة، د. ط، د. ت.





جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



المواعدة في الفقه الإسلامي وتطبيقاتها الممنوعة

The dating in Islamic jurisprudence and its prohibited applications

أ.د. سعد خليفة العبار

Pro. Saad Khalifa Alabbar

أستاذ الفقه الإسلامي وأصوله بقسم الدراسات الإسلامية بكلية الآداب بجامعة بنغازي

Professor of Islamic Jurisprudence and its Principles, Department of
Islamic Studies, Faculty of Arts, University of Benghazi

Saadkhhh@yahoo.fr

أ. أمينة مراد الفاخري

Amina Murad Alfakhry

محاضر بقسم الدراسات الإسلامية بكلية الآداب بجامعة بنغازي

Lecturer, Department of Islamic Studies, Faculty of Arts, University of
Benghazi

Aminamured1973@gmail.com

الملخص

تصدر عن الناس التزامات من طرفين تُعرف بالمواعدة، وهي تكون مشروعة في حالات، وممنوعة في حالات، بناءً على حرمة أصل التعاقد فيها غالبًا، وذلك سدًا لذريعة الوقوع في المنهيات الشرعية، وتلك المواعدة تناولتها كتب المذهب المالكي على الأكثر؛ لتفصيلهم في معاني الوعد والمواعدة.

والتطبيقات الممنوعة للمواعدة ثمانية، جُلّها في باب البيع، وأحدها في باب النكاح والآخر في باب القراض، يجمع بينها كونها توطئات لعقود منهي عنها، إلا الصرف فهو من جهة من العقود الجائزة، ومن جهة أخرى هو التطبيق الوحيد الذي اختلفت الآراء فيه بين جمهور المالكية والمذاهب الأخرى في القول بحرمة المواعدة فيه من عدمها.

والبحث في تلك التطبيقات كان منثورًا في كتب الفقه القديمة، في أبواب الوعد والالتزام والنذور والأيمان، وذلك بصدد كل مسألة فقهية محل التطبيق، ومع هذا فإنها مؤتلفة مع بعضها البعض، بحيث تتداخل في أحكامها على وجه العموم، وإن كان بعضها الآخر مختلفًا، لا يجمع بينها رابط إلا كونها ممنوعة بحسب الأصل.

الكلمات الافتتاحية: المواعدة - التعاقد - التطبيقات - الممنوعة.

Abstract

People issue two-party commitments known as promises. They are permissible in some cases and forbidden in others, often based on the sanctity of the original contract, in order to prevent falling into legal prohibitions. These promises have been addressed in the books of the Maliki school of thought, for the most part, due to their detailed explanation of the meanings of promises, waiting periods, and promises.

There are eight prohibited applications of dating, most of them in the chapter of sale, one in the chapter of marriage, and another in the chapter of qirad. They are united by the fact that they are preludes to prohibited contracts, except for exchange, which is from one side one of the permissible contracts, and from another side it is the only application in which opinions differed between the majority of the Malikit and other schools of thought in saying whether dating in it is forbidden or not.

Research into these applications was scattered throughout the old books of jurisprudence, in the chapters on promises, commitments, vows, and oaths, and you have in mind every jurisprudential issue that is the subject of application. Despite this, they are compatible with each other, such that their rulings overlap in general, even if some of them are different and nothing unites them except that they are forbidden according to the original.

Keywords: Dating - Contracting - Applications - Prohibited.

المقدمة:

الحمد لله الذي لا إله إلا هو وحده، وأفضل الصلاة والسلام على النبي العدنان الذي لا نبي بعده، وبعد:

فإنّ موضوع هذا البحث يتعلق بمسألة مهمة في الفقه الإسلامي، لما لها من إسهام كبير في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية بين الناس، وهي المواعدة، إذ ليس غريباً أن يُلزم الإنسان نفسه بالتزامات يطلب منه الوفاء بها حالاً أو مستقبلاً؛ لأنها البنية الأساسية لنظام التبادل والالتزامات والحقوق والواجبات.

وهذه الالتزامات قد تصدر عن إرادة واحدة، وهذا هو الوعد، وقد تصدر عن إرادتين وهذه هي المواعدة، وهذه الأخيرة قد تكون مشروعة، وقد عرض لها الفقهاء المعاصرون تطبيقات كثيرة لها، منها: المراجعة للأمر بالشراء، والإجارة المنتهية بالتملك وغيرها، كما قد تكون ممنوعة، وهذه تناول الفقهاء الأقدمون صورها، وتعرضوا لها في كتبهم الفقهية، وبخاصة في المذهب المالكي، ولعل أبرزها: المواعدة على الصرف، وبيع الطعام قبل قبضه.

ولدراسة هذا الموضوع، سنتناول تعريف المواعدة وحكمها التكليفي، مع بيان حكم الوعد على سبيل التقديم لها؛ لأنها في حقيقتها وعد من طرفين، كما سنذكر تطبيقاتها الممنوعة تحديداً دون المشروعة، بتعريف كل تطبيق منها، وذكر دليل منعه، والحكمة من ذلك، وسرد أقوال العلماء في التطبيقات المؤتلفة والمختلفة؛ لاتفاقهم على حرمة أغلبها، واختلافهم في حكم الصرف تحديداً.

وعلى هذا سيكون البحث من مبحثين، الأول عن ماهية المواعدة وحكمها الشرعي، ليخصص المطلب الأول منه لبيان ماهية المواعدة بالتعاقد، والثاني للحكم الشرعي للمواعدة، أما المبحث الثاني فسيكون لعرض تطبيقات المواعدة الممنوعة، وسيكون من مطلبين، الأول للتطبيقات المواعدة المؤتلفة، والمطلب الثاني للمواعدة المختلفة.

أهمية موضوع البحث:

تتمثل أهمية موضوع هذا البحث في:

- 1- تسليط الضوء على التطبيقات الممنوعة للمواعدة في الفقه الإسلامي.
- 2- بيان الحكم الشرعي والأدلة التفصيلية لكل تطبيق من تطبيقات المواعدة الممنوعة.
- 3- إظهار التطبيقات الممنوعة المتناثرة في كتب الفقه على هامش مسائل الوعد والالتزام والنذور.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث من خلال دراسته للمواعدة الممنوعة وتطبيقاتها إلى:

- 1- معرفة مفهوم المواعدة والوعد عند الفقهاء القدامى والمعاصرين وبيان حكمها التكليفي.
- 2- تتبع التطبيقات الممنوعة للمواعدة ومعرفة آراء الفقهاء فيها.
- 3- إبراز مسائل فقهية منثورة في كتب الفقه القديمة، لم يضمها باب واحد، وعرضها مرتبة بأسلوب جديد.

منهج البحث:

لقد سلكنا في هذا البحث جملة من مناهج البحث العلمي، الأول: المنهج الوصفي في تصوير مسائل التعريف اللغوي والاصطلاحي، وبيان تطبيقات المواعدة الممنوعة، والثاني: المنهج الاستقرائي في تتبع التطبيقات الممنوعة دون المشروعة، والثالث: المنهج التحليلي من خلال عرض الآراء الفقهية لبعض التطبيقات المختلفة فيها، وبيان الرأي الراجح في ذلك عند الحاجة.

أسباب اختيار موضوع البحث:

يمكن حصر أسباب اختيار موضوع هذا البحث لدراسته في:

- 1- ندرة التعرض للتطبيقات الممنوعة للمواعدة من قبل كتاب فقه المعاملات المالية المعاصرين.
- 2- تناثر تلك التطبيقات في كتب الفقه القديمة في أبواب العدة والنذور والأيمان بخلاف المسائل الفقهية الأخرى التي توجد تحت باب معين.
- 3- إبراز دور الفقه المالكي تحديداً في تناول التطبيقات الممنوعة وحصرها.

الدراسات السابقة:

رغم طول البحث لم نعثر على دراسة تناولت حصراً التطبيقات الممنوعة للمواعدة، وكل ما وجدناه جرى فيه تناولها عند دراسة عقد لعينه، لبيان المشروع منها من غير المشروع، وخاصة عند تناول أحكام المراجعة للأمر بالشراء، وأيضاً أحكام عقد الصرف، وإن كانت هناك دراسات تناولت أطرافاً من جوانب موضوع هذه الدراسة، فاقترنت في جوهرها على بيان الحكم الشرعي لمسألة بعينها، لكنها لم تقصرها على التطبيقات الممنوعة منها، بل تناولت معها أحكام الوعد بالتعاقد وشيء من تطبيقات الوعد والمواعدة المشروعة، تمثلت في:

- المواعدة على الصرف بالسعر الحاضر، دراسة فقهية، وهي بحث صغير من عشرين صفحة، قدّمه باجي سيف الإسلام ياسر، ونشر بمجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية، بعددها الثالث من المجلد الحادي عشر، الصادر في سبتمبر 2019م.

- الوعد والمواعدة في التبرعات والمعاوضات، وهو بحث من 22 صفحة، أعده عبد الله بن محمد، ونشرته مجلة الإسلام في آسيا بعددها الأول من مجلدتها السابع، الصادر سنة 2010م.
- أحكام الوعد والمواعدة في البيع في القانون الكويتي والفقهاء الإسلامي وأثرها على اتفاقيات منح التسهيلات الائتمانية، لبدر ناصر أحمد المنصوري، وقد نشرته مجلة كلية القانون الكويتية العالمية، بعددها السادس والأربعين، الصادر سنة 2023م.

المبحث الأول

ماهية المواعدة وحكمها الشرعي

تبين أحكام التطبيقات الممنوعة للمواعدة بالتعاقد يوجب قبل هذا معرفة ماهية المواعدة وحكمها الشرعي، وهذا ما خصص له هذا المبحث، بحيث يقع فيه بيان ماهية المواعدة في مطلبه الأول، وحكمها الشرعي في مطلبه الثاني، وذلك فيما يأتي:

المطلب الأول

ماهية المواعدة بالتعاقد

هناك مصطلحات خمسة تتقاطع مع المواعدة من حيث درجة التشابه في الماهية وبعض الأحكام، هي: الوعد، العدة، العقد، الجعالة، الالتزام، إلا أن الأقرب إليها في التشابه هما: الوعد، والعدة، ولهذا لا يمكن الحديث عن المواعدة في اللغة والاصطلاح من جهة كون البحث يتعلق بتطبيقاتها الممنوعة إلا من خلال تعريف الوعد والعدة، لأن المواعدة في حقيقتها وعد من طرفين كما سنرى، ولأن هذه الألفاظ الثلاثة مشتقة من مادة لغوية واحدة، تدل على أصل الوضع، فهي كما قال ابن فارس: "تدل على ترجية بقول" (ابن فارس، 1979م: 125/6).

فالوعد لغة مشتق من الفعل الثلاثي وعد، يقال: "وعده الأمر به عدة ووعداً وموعداً وموعدة وموعودة، وهي من المصادر التي جاءت على مفعول ومفعولة" (ابن منظور، 1414هـ: 461/3)، ولفظ الوعد يستعمل في الخير والشر، قال الفراء: "وعده خيراً أو وعده شراً" (الجوهري، 1987م: 551/2)، والعدة هي الوعد في اللغة، وعن المواعدة لغة قال ثعلب: "واعدنا من اثنين، ووعدنا من واحد... قال أبو معاذ: واعدت زيدا إذا وعدك ووعدته، ووعدت زيدا إذا كان الوعد منك خاصة" (ابن منظور، 1414هـ: 462/3)، و"تواعد القوم: أي وعد بعضهم بعضاً في الخير، أما في الشر فيقال: اتعدوا" (الجوهري، 1987م: 552/2).

ومن جهة الدلالة اللغوية لا يبدو أن هناك اختلافاً بين المصطلحات الثلاثة، إلا أن الوعد والعدة مختلفان في الاصطلاح عند فقهاء المالكية، والذين أفردوا لهذه المسألة حيزاً في كتبهم بخلاف المذاهب الأخرى، فدلالة الوعد الاصطلاحية عند الأحناف هي "الإخبار بإيصال الخير في المستقبل" (بدر الدين العيني، د.ت: 220/1)، وعند المالكية "إخبار المخبر مع وفاء في المستقبل" (الرصاص، 1350هـ: 428)، وعند الحنابلة هو "إخبار بمنافع لاحقة بالخبر من جهة المخبر في المستقبل" (البغدادى، 1999م: 107/1)، أما العدة (بكسر العين) فعند المالكية فهي "إخبار عن إنشاء المخبر معروفاً في المستقبل" (ابن عرفة، 2014م: 42/9-43)، وهذا يظهر منه أن مجال العدة هو التبرعات دون المعاوضات.

وبهذا يتبين أن بين الوعد والعدة عمومًا مخصوصًا عند فقهاء المالكية؛ لأنهم يستعملون الوعد بمدلولة اللغوي نفسه، أي "أنّ الوعد (عندهم) قد يكون بمعروف، كقرض أو تملك عين أو منفعة مجاناً للموعود، وقد يكون بصلة أو بر أو مؤانسة، كعيادة مريض وزيارة صديق وصلة رحم ومرافقة في سفر ومجاورة في سكن، وقد يكون بنكاح، كما في خطبة النساء، وقد يكون بمعصية، كما لو وعد شخصاً بأن يقتل له غريمه أو بإتلاف ماله ظلماً وعدواناً ونحو ذلك" (حماد، د.ت: 611)، فالوعد بهذا يفيد معنى عاماً لكل إخبار في المستقبل، أما العدة فتفيد معنى خاصاً لكل معروف (تبرع) في المستقبل.

وفي الاصطلاح المواعدة - كمعنى عام مثل الوعد - هي "مفاعلة لا تكون إلا من اثنين، فإن وعد أحدهما دون الآخر فهي العدة" (الحطاب، 1992م، 413/3)، وعلى هذا فهي "اتفاق رغبة طرفين بحيث يعد كل منهما الآخر بأمر معين في المستقبل، وهي مفاعلة؛ لأنّ الوعد فيها من أحد الطرفين يقابله وعد من الطرف الآخر" (ابن محمد، 2010م: 36).

وبهذا يتبين أن الدلالة الاصطلاحية أظهرت الاختلاف بين كل من المصطلحات الثلاثة، فالوعد ينشأ عن إرادة منفردة، وذلك بأن يعد أحد المتعاملين الآخر بشيء من فروع المسائل الفقهية، سواء كانت تبرعاً أو معاوضة أو مناكحة، والعدة - عند المالكية فقط - أيضاً تنشأ عن إرادة منفردة، بأن يعد أحدهما الآخر في مسألة من مسائل المعاوضات فقط، أما المواعدة فهي إعلان شخصين رغبتهما في إنشاء عقد في المستقبل، تعود آثاره عليهما معاً.

واختلاف المعنى اللغوي والاصطلاحي للوعد والمواعدة نراه في كثير من النصوص الشرعية، منها قوله تعالى: ﴿وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَىٰ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً﴾ (سورة البقرة، الآية 51)، حيث قرأ أبو عمرو ويعقوب (وإذ وعدنا) بغير ألف، وقرأ سائر القراء (وواعدناكم) بألف، قال أبو منصور تعليلاً لهذا: "من قرأ (وعدنا) بغير ألف فإنما اختار وعدنا؛ لأنّ المواعدة إنّما تكون بين الآدميين، واستدل بقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَعَدَكُمْ وَعَدَ الْحَقَّ﴾ (سورة إبراهيم، الآية 22)، وهذا يشبه بعضه بعضاً، ومن

قرأ (واعدنا) و(واعدناكم) فحجته أن الطاعة في القبول بمنزلة المواعدة، فهو من الله وعد، ومن موسى قبول واتباع، فجرى مجرى المواعدة" (ابن الأزهري، 1991م: 150/1).

ويرى الطاهر بن عاشور عند تفسيره للآية أعلاه أن "الله وعد موسى أن يعطيه الشريعة، وأمره بالحضور للمناجاة، فوعد موسى ربه أن يمثل لذلك، فكان الوعد حاصلًا من الطرفين، وذلك كافٍ في تصحيح المفاعلة، بقطع النظر عن اختلاف الموعود به، وذلك لا ينافي المفاعلة؛ لأن معنى صيغة المفاعلة حصول فعل متماثل من جانبيين" (ابن عاشور، 1984م: 497/1).

وكما تتقاطع المواعدة مع الوعد، فإن أوجهها للشبه تجعلها تقترب من مصطلحات ثلاثة، هي: العقد والجعالة والالتزام، مما يوجب التمييز بينها.

فالعقد يطلق لغةً على معانٍ عدة، منها الربط والشّد والتوثيق والإحكام والجمع بين شيئين، ومنه عقد طرفي الحبل وعقد اليمين، وعقد العزم (الزبيدي، 2001م: 594/8)، والذي صرح به أئمة اللغة أن العقد في أصله نقيض الحل، يقال: "عقده يعقده عقداً وتعاقداً وعقده وقد انعقد وتعقد، ثم استعمل في أنواع العقود من البيوعات والعقود وغيرها" (المصدر السابق، الموضع نفسه).

وفي اصطلاح الفقهاء العقد له إطلاقان: الأول عام، وهو قريب من المعنى اللغوي، ويفيد معنى الالتزام، سواء نشأ الالتزام بإرادة منفردة أم باتفاق بين طرفين، ويجمع العقد بهذا المعنى ما يعزم المرء على إيقاعه بإرادته، أو بالاتفاق عليه مع غيره، وبناءً على هذا المعنى العام فإن العقد يطلق على كل تصرف ينشأ عنه حكم شرعي، سواء أكان صادرًا من طرف واحد، كالنذر والطلاق والصدقة، أم صادرًا من طرفين متقابلين، كالبيع والإجارة، أما الإطلاق الثاني للعقد، وهو معناه الخاص عند الفقهاء، فيقتصر على الالتزام الناشئ عن اتفاق بين طرفين، لهذا جاء في مرشد الحيران أن العقد هو "عبارة عن ارتباط الإيجاب الصادر من أحد العاقدين بقبول الآخر على وجه يثبت أثره في المعقود عليه" (قذري باشا، 1891م: 27).

ومع أن كلاً من المواعدة والعقد يقع من طرفين، فإن هذه التعريفات للعقد تظهر أوجه اختلافها من جهة أن العقد ملزم للطرفين بمجرد صدور الإيجاب والقبول، أما المواعدة فهي غير ملزمة، لأن قوامها تعهد شخصين بأن يقوم كل منهما لصاحبه بعمل، وأن العقد يتم تنفيذه في الحال، ما لم يتفق على غير ذلك، في حين أن المواعدة يكون تنفيذه في المستقبل، وهي بهذا مرحلة تمهيدية للعقد النهائي.

أما الجعالة (بفتح الجيم) فلغة مشتقة من الشيء تجعله للإنسان (ابن الأزهري، 2001م: 240/1)، وفي الاصطلاح هي: "بفتح الجيم وكسرهما وضمها، ما يُجعل على العمل، وهو رخصة، فهو أصل منفرد، لا يقاس عليه، وهو أن يجعل الرجل للرجل أجراً معلوماً، ولا ينقذه إياه على أن

يعمل له في زمن معلوم أو مجهول فيما فيه منفعة للجاعل ... وحدّ ابن عرفة حقيقتها العرفية بقوله: هي عقدٌ معاوضةٌ على عمل آدميٍّ بعوضٍ، غير ناشئٍ عن محلّه به، لا يجب إلّا بتمامه" (الخرشي، 1317هـ: 59/7)، وهذا قريب منه تعريف البجيرمي من أنّها: "التزام عوض معلوم على عمل معين معلوم أو مجهول عُسر علمه" (البجيرمي، 1995م: 219/3).

ومع ظهور الوعد في الاثنين، فإنّ الفرق بين الجعالة والمواعدة يتمثل في أنّ الجعل في الجعالة يكون نظير عمل معين، أمّا إذا كان على غير ذلك، كمن تواعد مع آخر على مكافأة، فإنّ هذه مواعدة وليست جعالة، كما أنّ الجعالة عقد مسمى عند جمهور الفقهاء، يرتب التزاماً، وتطبق بشأنه أحكام العقود، بخلاف المواعدة، فإنّها وإن تتم بإرادتين، إلّا أنّها غير ملزمة في الفقه الإسلامي.

أمّا المصطلح الأخير فهو الالتزام، وهو في اللغة مشتق من "لزم الشيء لزوماً، أي: ثبت ودام، ويتعدى بالهمزة، فيقال: ألزمته، أي أثبتته وأدّمته، ولزمه الحال، أي: وجب عليه، والتزم فلان كذا، أي: أوجبه على نفسه، وألزمته الحال والعمل فالتزامه، أي: أوجبته" (الفيومي، د.ت: 669/2).

وفي الاصطلاح هو: "إلزام الشخص نفسه شيئاً من المعروف مطلقاً أو معلقاً على شيء بمعنى العطية، وقد يطلق في العرف على ما هو أخص من ذلك، وهو التزام المعروف بلفظ الالتزام، وهو الغالب في عرف الناس اليوم" (الحطاب، 1984م: 68).

ويلاحظ من الدالتين اللغوية والاصطلاحية للالتزام أن اصطلاح الفقهاء للالتزام لا يخرج عن مدلوله اللغوي، وهو أن يوجب الإنسان على نفسه، بإرادته واختياره، ومن تلقاء نفسه، أمراً يتعلق بغيره، سواء أكانت معاوضة أم تبرعاً، ولا يكون له بهذا حق في الرجوع عما أوجبه على نفسه، دون رضا الطرف الآخر.

والفرق بين الالتزام والمواعدة يمكن تخريجه على الفرق بين الوعد -الذي يتم من طرف واحد- والالتزام، وهي الصيغة التي تستخدم في التعبير عن المصطلحين، من جهة أن صيغة المضارع الأصل فيها الوعد، أما صيغة الماضي فتدل على اللزوم (ابن عرفة، 2014م: 221/2).

على أنّ بعض العلماء رأوا أنّ المرجع في التفريق بينها يعود إلى ما يُفهم من سياق الكلام وقرائن الأحوال، فحيث دلّ الكلام على أحدهما عُمِل به، ولا علاقة للصيغة بذلك (الصعيدي، 1994م: 25/4)، فتكون المواعدة المتباينة مع الالتزام تعود إمّا إلى صيغة المضارع أو الماضي أو إلى سياق الكلام وقرائن الأحوال، وأن مفهوم الالتزام يفيد إلزام الشخص نفسه باختياره أمراً، لا يمكنه الرجوع عنه، بينما المواعدة لا تفيد الإلزام على العموم.

وعموماً فإنّ مصطلح المواعدة أكثر الفقهاء استعمالاً له هم المالكية، ومن هذا ما ذكره
الونشريسي في كتابه إيضاح المسالك في القاعدة الخامسة والستين من أن "الأصل منع المواعدة
بما لا يصح وقوعه في الحال، ومن ثم منع مالك المواعدة في العدة، وعلى بيع الطعام قبل قبضه،
ووقت نداء الجمعة، وعلى ما ليس عندك، وفي الصرف" (الونشريسي: 1980م، 280/1).

ولم تقتصر تطبيقات المواعدة عند المالكية على ما ذكره الونشريسي، بل أن كتبهم تضمنت
تطبيقات أخرى لها، منها الواعدة على بيع العينة، وبيع وسلف، والقراض؛ لأن الونشريسي لم يكن
في معرض حصر تطبيقات المواعدة الممنوعة، بقدر ما كانت غايته سرد جملة من قواعد المذهب
المالكي، ومنها قاعدة المواعدة الممنوعة، والتمثيل لها بشيء من تطبيقاتها عندهم.

المطلب الثاني

الحكم الشرعي للمواعدة

لا ينفك حكم المواعدة في الفقه الإسلامي عن حكم الوعد إجمالاً، لكون المواعدة وعداً من
طرفين، أمّا عن حكم العدة فلن نتناوله بالبحث؛ لأنّ للعدة معنى مخصوصاً عن الوعد عند المالكية
فقط، في حين أنّ الوعد والمواعدة معنيان عامان، وأنّ مصطلحات العقد والجمالة والالتزام، وإن
تقاطعت مع المواعدة، ولكن بينها اختلافات، كما بينا في المطلب الأول السابق، ولهذا سنقتصر
على بيان الحكم الشرعي للمواعدة، لأنّها مقصود هذا البحث.

وبشأن حكم الوعد التكليفي، فلكون المواعدة تتضمن وعدين، فبيان حكمها يبنى على بيان
حكم الوعد، وقد نظر الفقهاء إلى حكم الوعد آخذين في اعتبارهم ما يلي:

1- أنّ من وعد بشيء منهى عنه، فلا يجوز له الوفاء بوعدته، بل يجب عليه إخلافه، وقد
ذكر النووي إجماع العلماء على ذلك بقوله: "أجمع العلماء على أنّ من وعد إنساناً ليس بمنهي
عنه، فينبغي أن يفي بوعدته" (النووي، 1994م: 495)، ومن "وعد بما لا يحل له، أو عاهد على
معصية، فلا يحل له الوفاء بشيء من ذلك، كمن وعد بزنا أو بخمر أو بما يشبه ذلك، فصَحَّ أن
ليس كل من وعد فأخلف، أو عاهد فغدر، مذموماً ولا ملوماً ولا عاصياً، بل يكون مطيعاً مؤدي
فرض" (ابن حزم، د.ت: 279/6-280).

2- من وعد بشيء واجب شرعاً، كأداء حق ثابت أو فعل أمر لازم، فإنه يجب عليه إنجاز
ذلك الوعد.

3- من وعد بشيء مباح أو مندوب فينبغي له أن يفي بوعد، حيث إنّ الوفاء بالوعد من مكارم الأخلاق وخصال الإيمان، ولكن هل الوفاء بذلك واجب أم مستحب أم غير ذلك؟

في شأن حكم هذه المسألة اختلف الفقهاء على خمسة أقوال:

الأول: الوفاء بالوعد بشيء مباح أو مستحب حكمه الوجوب، ذكره ابن العربي في أحكامه بقوله: "إن كان وعداً مجرداً، فقيل: يلزم بمطلقه" (ابن العربي: 2003م، 4/242)، وجاء في الأذكار: "وأجلّ من ذهب إلى هذا المذهب عمر بن عبد العزيز" (النووي، 1994م: 495)، وهو رأي ابن شبرمة، حيث يرى أن "الوعد كله لازم، ويقضى به على الوعد ويجبر" (ابن حزم، د.ت: 978/6)، وإليه ذهب تقي الدين السبكي فقرر "أنّ الوفاء بالوعد واجب" (السبكي، 1413هـ: 232/10).

الثاني: الوفاء بالوعد واجب إلا لعذر، وهو ما نص عليه ابن العربي بقوله: "والصحيح عندي أنّ الوعد يجب الوفاء به على كل حال إلا لعذر" (ابن العربي، أحكام القرآن، 2003م: 243/4)، وإليه مال الغزالي فقال عن الوعد: "لا بد من الوفاء إلا أن يتعذر" (الغزالي، د.ت: 133/3).

الثالث: الوفاء بالوعد مستحب، فلو تركه فاته الأفضل، وارتكب مكروها كراهة تنزيه شديدة، وهو رأي جمهور الفقهاء من المالكية، حيث جاء في فتح العلي المالك: "لا خلاف في استحباب الوفاء بالوعد" (عليش، د.ت: 254/1)، والشافعية، وجاء في الفتوحات الربانية من أنه: "قد تقرر في مذهبنا أنّ الوفاء بالوعد مندوب لا واجب" (الصدّيق، د.ت: 260/6)، والحنابلة، حيث ورد عندهم في كشف القناع أنه "لا يلزم الوفاء بالوعد، نصّ عليه، وقاله أكثر العلماء" (البهوتي، د.ت: 284/6)، وهو أيضا رأي الظاهرية، فعندهم من "وعد آخر بأن يعطيه مالا معينا أو غير معين، أو يعينه في عمل ما -حلف له على ذلك أو لم يحلف- لم يلزمه الوفاء به، ويكره له ذلك، وكان الأفضل لو وفى به" (ابن حزم، د.ت: 278/6).

الرابع: الوفاء بالوعد أفضل من عدمه، إذا لم يكن هناك مانع، وهو رأي أبي بكر الجصاص حيث قال: "وكذلك الوعد بفعل يفعله في المستقبل، وهو مباح، والأولى الوفاء به مع الإمكان" (الجصاص، 1994م: 591/3).

الخامس: الوفاء بالوعد المجرد غير واجب، وأما الوعد المعلق على شرط فإنه يكون لازماً، وهو مذهب الأحناف، كما في القول الرابع، فقد جاء في الأشباه والنظائر أن من "وعده أن يأتيه لا يأثم، ولا يلزم الوعد إلا إذا كان معلقاً" (ابن نجيم، 1999م: 247)، وصورته "أن يقول البائع

للمشتري بعت منك هذا العين بألف على أني لو دفعت إليك ثمنك تدفع العين إليّ" (الزيلي، 1314هـ: 184/5)، أو يقول له: اهدم دارك، وثن إعادة بنائها عليّ.

وبالنظر في هذه الأقوال وأدلتها نتبين أن القول بوجوب الوعد يوقع قائله في حرج إن أُلزم به، فيكون بالتالي درجة من درجات الالتزام كالجعالة، إن كان من جهة واحدة، والعقد إن كان من جهتين، وبهذا فإن ما يتفق مع مبادئ الشريعة ومقاصدها هو أن يكون الوعد مستحبا، فهو من تمام كمال الأخلاق وخصال الإيمان، وبخاصة أن المسألة لم يرد فيها دليل نصي، فكانت بهذا اجتهادية بامتياز.

وعلى هذا يجوز لكل من المتواعدين العدول عن وعده، وهو بهذا يستعمل خالص حقه، ولا سبيل لأحد عليه في هذا، لأن القاعدة أنه إذا لم يوجد عقد فلا إلزام ولا التزام، لأن الوعد ليس له قوة إلزامية كالعقد، ولذا فإنه لا يجبر أحد على تنفيذ وعده، فهذا واجب من الناحية الأخلاقية فقط، لقوله تعالى: ﴿وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا﴾ (سورة الإسراء: الآية 34)، أما من الناحية القضائية فإن الإلزام على تنفيذ الوعد والمواعدة يتضمن إكراههما، أو إكراه أحدهما، على إبرام عقد دون رضاه، وهذا غير جائز شرعا، ولا مصلحة توجبه.

أما عن حكم المواعدة التكليفي، فقد تكلم عنه الفقهاء عموماً على هامش الحديث عن حكم الوعد، فبالنسبة للمواعدة الممنوعة عامة، أي خارج إطار المعاملات المالية، فقد جاء في الفتاوى الكبرى لابن تيمية بخصوص مسألة "رجل واعد آخر على قتل مسلم بمال معين، ثم قتله، فما يجب عليه في الشرع؟ فأجاب: نعم، إذا قتله الموعود، والحالة هذه، وجب القود، وأولياء المقتول بالخيار: إن أحبوا قتلوا، وإن أحبوا أخذوا الدية، وإن أحبوا عفوا، وأما الواعد فيجب أن يعاقب عقوبة تردعه وأمثاله عن مثل هذا، وعند بعضهم يجب عليه القود" (ابن تيمية، 1987م: 396/3).

أما في مجال المعاملات، ف"المواعدة مشروعة في نظر الفقهاء، ما لم تكن مواعدة بما لا يصح وقوعه في الحال، كالمواعدة على النكاح في العدة، أو بيع الطعام قبل قبضه" (المنصوري، 2003م: 87)، ومع أن الفقهاء اتفقوا على عدم مشروعية بعضها، كالمواعدة في النكاح في العدة، فقد اختلفوا في جواز بعضها الآخر، كالمواعدة في الصرف ونحوها، فإنه لم ينقل عن أحد منهم - سواء أكان من المجيزين أو المانعين - القول بأن في المواعدة قوة ملزمة لأحد المتواعدين أو لكليهما؛ لأن التواعد على إنشاء عقد في المستقبل ليس عقداً" (حماد، د.ت: 610).

وما يذكره المعاصرون من أحكام المواعدة الممنوعة أصوله ترجع إلى القاعدة الخامسة والستين من قواعد المذهب المالكي، التي ذكرها الونشريسي في كتابه الإيضاح، حيث قال بعد أن ذكر تطبيقات المواعدة الممنوعة الخمسة عنده، وهي: المواعدة في العدة، وعلى بيع الطعام قبل

قبضه، ووقت النداء للجمعة، وعلى ما ليس عندك والصرف، إلى جانب التطبيقات الثلاثة التي ذكرتها كتب المالكية الأخرى: "وإنما منعت فيهما - أي في المواعدة في العدة، وعلى بيع الطعام قبل قبضه-؛ لأن إبرام العقد محرم فيهما، فجعلت المواعدة حريماً له" (الونشريسي، إيضاح المسالك، 1980م: 280/1)، بمعنى أن المواعدة على عقد محظور هو كالوسيلة للغاية الممنوعة، وبالتالي ينبغي أن تُحمى المقاصد الشرعية التي حظر الشارع من أن تُنتهك بسد الذرائع التي تقضي إليها.

ولهذا قرّر مجمع الفقه الإسلامي في دورته السابعة عشر، بناءً على كل ما سبق ذكره، أن "المواعدة بين الطرفين على عقد تحايلاً على الربا، مثل المواطأة على العينة أو المواعدة على بيع أو سلف، ممنوعة شرعاً" (القرار رقم 157 (17/6) بشأن المواعدة والمواطأة في العقود، الدورة السابعة عشر، عمان، 24-28 يونيو 2006م: 353).

والى جانب المواعدة الممنوعة، قد تكون المواعدة مشروعة، وهي لها تطبيقات أيضاً، مثل بيع المرابحة للأمر بالشراء، إن تم الالتزام بالشروط التي وضعها الفقهاء لها، والإجارة المنتهية بالتملك في صورتها الجائزة (لتبين أحكام الإجارة المنتهية بالتملك وصورها يمكن الرجوع إلى بحث أ. أمينة مراد الفاخري، منشور في مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، كلية الآداب والعلوم، المرح، العدد 84، لسنة 2024م)، والمشاركة المتناقصة، وسندات المقارضة والتورق، وعقد الاستصناع، وعقد التوريد، وكلها تطبيقات وردت في مجلة مجمع الفقه الإسلامي بأعدادها المختلفة، تصلح أن تكون موضوعاً لبحث عنوانه المواعدة وتطبيقاتها المشروعة؛ لأن أحكامها تناولتها كتب الفقه القديمة، ثم قام الفقهاء المعاصرون بإعادة بحثها، بما يتوافق ومقتضيات فقه المعاملات المالية المعاصرة، دون تجاهل لجهود فقهاء التراث الإسلامي.

المبحث الثاني

تطبيقات المواعدة الممنوعة

يتناول المبحث الثاني تطبيقات المواعدة الممنوعة بنوعها المؤتلفة والمختلفة، أما المؤتلفة فهي أربعة تطبيقات، يجمع بينها التطبيق الرئيس: بيع ما ليس عندك، وهي: بيع وسلف، وبيع الطعام قبل قبضه، وبيع العينة. والتطبيقات المختلفة هي عكس المؤتلفة، حيث لا يجمع بينها أصل واحد، بل إن كل تطبيق منها أصل منفرد بذاته، وهي: المواعدة على الصرف، وعلى القراض، وفي العدة، والبيع وقت النداء لصلاة الجمعة، وسيتم دراسة كل نوع منها في مطلب، وذلك فيما يلي:

المطلب الأول

تطبيقات المواعدة المؤتلفة

تضم تطبيقات المواعدة المؤتلفة أربعة تطبيقات، والأصل فيها بيع ما ليس عندك، ويتداخل معه بيع وسلف، وبيع العينة، وبيع الطعام قبل قبضه؛ لما في هذا الأصل من المخاطرة والغرر، المتمثل في عدم القدرة على التسليم؛ لأن مالك السلعة قد يبيعها، وقد لا يبيعها، فيكون البائع عاجزاً عن تسليم السلعة للمشتري، وهذا التردد في القدرة على التسليم يؤدي إلى النزاع والخصومة بين الناس، وفيما يلي بيان لصور المواعدة المؤتلفة الأربعة.

1- المواعدة على بيع ما ليس عندك:

جاء في كتاب المسالك لابن العربي أنه ثبت عن النبي ﷺ النهي في المبيعات عن سبع وثلاثين، منها: بيع ما ليس عندك، وبيع وسلف، وبيع الطعام قبل قبضه (ابن العربي، 2007م: 33/6)، وبيع ما ليس عندك - كأصل للتطبيقات المؤتلفة - لم يفرد له المالكية، الذين تناولوا مسألة المواعدة الممنوعة دون غيرهم، باباً خاصاً يميزه عن غيره من التطبيقات المشابهة له، إنما ذكره عرضاً، على سبيل التعليل لبعض الصور المنهي عنها في مسائل متفرقة من أبواب البيع.

أما عن دليله فقد جاء عن حكيم بن حزام رضي الله عنه أنه قال: "أتيت رسول الله، فقلت: يأتيني الرجل يسألني من البيع ما ليس عندي، أبتاع له من السوق ثم أبيع؟ قال: لا تبع ما ليس عندك" (سنن الترمذي، 1996م، أنواع البيوع عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في كراهية بيع ما ليس عندك: 517/2).

فقوله ﷺ: "لا تبع ما ليس عندك"، أي "ما ليس في حضرتك، كمن أراد أن يبيع سلعة لا يملكها عن نفسه، ثم يمضي فيشتريها، ويدفعها إلى المشتري" (الكمال بن الهمام، 1970م: 336/6)، لورود نص النهي، وهو حديث حكيم بن حزام أعلاه، "ومقصود السائل أنه هل يبيع ما ليس عنده، ثم يشتري به من السوق، ثم يسلمه للمشتري الذي اشتري له منه (قال: لا تبع ما ليس عندك) أي شيئاً ليس في ملكك حال العقد" (المباركفوري، د.ت: 360/4).

أما عن حكم المواعدة في مسألة بيع ما ليس عندك، فقد جاء في شرح التلقين أن "من أتى رجلاً فسأله، هل عنده سلعة، سماها له، يبيعها منه بثمن إلى أجل، فلم يجدها عنده، فلما مضى عنه، اشتراها المسؤول عنها، ثم باعها من السائل، فإن ذلك ممنوع، إذا افترقا على غير موعد، بأن تباع من السائل، فإن افترقا على موعد، فإن ذلك مكروه" (المازري، 2008م: 358/2-359)،

فالنهي عن بيع ما ليس عندك قد تأول بعض العلماء أنّ المواعدة فيه داخلة في النهي، لأن المتواعد يقول: اشترِ كذا حتى اشترى منك (الترمذي، المنهيات: 1986م، 143).

2- المواعدة على بيع وسلف:

ومن تطبيقات المواعدة الممنوعة المؤتلفة بيع وسلف، وليس يوجد في النهي عن البيع والسلف حديث مسند عن النبي ﷺ إلا ما رواه مالك أنه بلغه أن النبي ﷺ نهى عن بيع وسلف (الأنصاري، 2008م: 465/1)، ومعناه أن "يقول: أبيعك هذا الثوب بعشرة دراهم على أن تقرضني عشرة دراهم، فهذا فاسد؛ لأنه جعل العشرة ورفق القرض ثمناً للثوب" (البغوي، 1983م: 145/8).

وإنما نهى عن هذا النوع من البيوع "لتضاد العقدين، فإن البيع مبني على المشاحة والمغابنة، والسلف مبني على المعروف والمكرامة، وكل عقدين يتضادان وصفاً لا يجوز أن يجتمعان شرعاً" (ابن العربي، المسالك في شرح موطأ مالك، 2007م: 38/6)، وهو أصل بديع من أصول المالكية.

جاء في شرح التلقين في توجيه المنع في البيع والسلف أن ذلك من معاني سد الذرائع، "فمن أقرض مائة دينار على أن يأخذها مثلاً بعد سنة، فإن هذا المعنى يتصور فيه حقيقة البيع؛ لأنه باع مائة ينقدها بمائة يأخذها بعد سنة، لكن ندب الشرع إلى مكارم الأخلاق، وحض على اصطناع المعروف، ورفق المسلمين بعضهم ببعض، اقتضت المصلحة في المحافظة على هذا الذي ندب إليه، منع السلف بزيادة؛ لأننا لو أبجنا الزيادة فيه لكننا سدّنا باب الارتفاق" (المازري، 2008م: 376/2).

وبشأن حكم المواعدة الممنوعة في البيع والسلف قال العلامة المالكي أشهب: "لا تتعجل من دينك شيئاً على وضعية باقية أو بيعة، فإن تعجلت بعضه، ولم تضع شيئاً منه، ولا بعته، أو بعت منه أو وضعت، ولم تتعجل، ثم أراد أن يفعل ما ذكر، فذلك جائز إن صحّ من غير مؤانسة ولا موعد، كمن أسلف بعد تمام البيع، أو أسلف إن كان السلف سابقاً للبيع" (ابن أبي زيد القيرواني، 1994م: 131/6).

وتتداخل مسألة بيع وسلف مع بيع الطعام قبل قبضه، حيث جاء في المدونة: "قلت: أُرأيت إن أسلفت في حنطة، أو في عرض من العروض، وحلّ الأجل، فأردت أن آخذ بعض رأس مالي، وآخذ بعض سلفي؟ قال مالك: لا خير في أن يسلف في شيء من الأشياء، عرضاً، ولا حيواناً، ولا طعاماً، ولا شيئاً من الأشياء إلى أجل معلوم، فتقبض بعض سلفك، وتُقبله من بعض؛ لأنك إذا فعلت ذلك كان بيعاً وسلفاً في العروض والطعام، ويصير في الطعام مع بيع وسلف بيع الطعام قبل أن يُستوفى" (مالك، المدونة الكبرى، 1994م: 133/3)، ويمكن تخريج حكم منع المواعدة في

الجمع بين بيع وسلف وبيع الطعام قبل قبضه معا على منع المواعدة في بيع وسلف وبيع الطعام قبل قبضه كلاً على حدة.

3- المواعدة على بيع الطعام قبل قبضه:

التطبيق الممنوع الثالث هو المواعدة على بيع الطعام قبل قبضه، حيث إنّ "المبيع على ضربين: مطعوم وغير مطعوم، فأما المطعوم فإنه على قسمين: قسم يجري فيه الربا، وقسم لا يجري فيه الربا، فأما ما يجري فيه الربا، فلا خلاف في المذهب أنّه لا يجوز بيعه قبل استيفائه، وأما ما لا يجري فيه الربا، فعن مالك في ذلك روايتان: إحداهما أنّه لا يجوز بيعه قبل قبضه، وهو المشهور من المذهب، وروى ابن وهب عن مالك أنّه يجوز بيعه قبل قبضه، ووجه الرواية الأولى ما احتجّ به من قول النبي ﷺ: "من ابتاع طعاماً فلا يبعه حتى يستوفيه" (الباجي، د.ت: 279/4). والحديث أخرجه البخاري في صحيحه، 1422هـ، كتاب البيوع، باب الكيل على البائع والمعطي: (67/3).

فهذا الحديث هو أصل هذا التطبيق، وسبب النهي عنه سد الذريعة، "لأنّ للشارع رغبة في ظهوره لقناعة به وانتفاع الكيال والشّيال ونحوهما، ولو أجاز بيعه قبل قبضه لتبايعه أهل الأموال مخزوناً في مطاميره، فيحصل الغلاء والقحط" (عليش، 1984م: 247/5)، كما قيل في سبب النهي عن بيع الطعام قبل قبضه إذ "كون الطعام غذاءً للإنسان، وحافظاً بنيته الشريفة لطاعة الله، وسبب العون على السعادة في الدنيا والآخرة، فكل ما شرف قدره عظمه الله بكثير شروطه، وقيل إنما امتنع لاحتمال هلاك الطعام قبل القبض، فينفسخ العقد، فيكون العقد الثاني عقد غرر" (القرافي، 1994م: 148/5).

وعن المواعدة الممنوعة فيه جاء في المدونة: "قلت: أرأيت الطعام يشتريه الرجل، والطعام بعينه أو بغير عينه، أبيعه، قبل أن يقبضه في قول مالك؟ قال: لا يبيعه حتى يقبضه، قال: ولا يواعد فيه أحداً" (مالك، المدونة الكبرى، 1994م: 135/3)، وذكر اللخمي أن المواعدة في الطعام قبل قبضه كالمواعدة في الصرف (اللخمي، 2011م: 3076/7)، أي أنها تأخذ حكمها، فرد عليه الونشريسي بأن "المواعدة في الصرف إنما يتخيل فيها وجود عقد فيه تأخير، وهي في الطعام قبل قبضه، كالمواعدة على النكاح في العدة، وإنما منعت فيهما؛ لأن انبرام العقد محرم فيهما، فجعلت المواعدة حريماً له، وليس انبرام العقد في الصرف بمحرم، فتجعل المواعدة حريماً له" (الونشريسي، عدة البروق، 1990م: 391).

والظاهر أنّ ما أراده الونشريسي من ربط المواعدة الممنوعة بين بيع الطعام قبل قبضه والنكاح في العدة هو من قبيل بيان الفرق في جهة التحريم، وليس التشابه في أصل التحريم، وإلا

فإن المواعدة في العدة هي من التطبيقات الممنوعة المختلفة؛ لأنها تدخل تحت باب آخر من أبواب الفقه، هو باب النكاح.

وتتداخل مسألة المواعدة في بيع ما ليس عندك مع بيع الطعام قبل قبضه، كما جاء في الجامع لمسائل المدونة من أنه "إن أسلمت في كَرّ حنطة (الكر بضم الجيم، وجمعه أكرار، مكيال لأهل العراق، قدره ستون قفيزا، أو أربعون أردبا، أو سبعمائة وعشرون صاعا، ويساوي عند الأحناف 2348.280 كيلو جرام من القمح، وعند غيرهم 1563.840 كيلو جرام من القمح. قلجعي وقنيبي، 1408هـ، 1988م: 379)، فلما حلّ الأجل اشترى هو كَرّاً من حنطة، وقال لك: أقبضه منه، لم يصلح حتى يستوفيه؛ لأنه بيع الطعام قبل قبضه، ولو كان هو قد قبضه منه جاز أن تأخذه على كيل أو تصديقه، وكذلك إن قبضه بمحضرك، إلا أن تواعده، فنقول له: اشتر هذا الطعام، وأنا آخذه بمالي عليك، فلا خير فيه، ويدخله بيع الطعام قبل قبضه مع بيع ما ليس عندك" (ابن يونس، 2013م: 399/11).

4- المواعدة على بيع العينة:

العينة "فِعْلَةٌ من العون؛ لأن البائع يستعين بالمشتري على تحصيل مقاصده، وقيل من العناء، وهو تجشم المشقة، وقال عياض في كتاب الصرف: سميت بذلك لحصول العين، وهو النقد لبائعها، وقد باعها لتأخير، وقال قبله: هو أن يبيع الرجل الرجل السلعة بثمن معلوم إلى أجل، ثم يشريها منه بأقل من ذلك الثمين" (الحطاب، مواهب الجليل، 1992م: 404/4).

وأصل تحريمها قول النبي ﷺ: "إذا تبايعتم بالعينة، وأخذتم أذناب البقر، ورضيتم بالزرع، وتركتم الجهاد، سلط الله عليكم ذلاً لا ينزعه حتى ترجعوا إلى دينكم" (سنن أبي داود، كتاب الإجارة، باب في النهي عن العينة: 291/3).

وبيع العينة هو "أن يظهر فعل ما يجوز، ليتوصلا به إلى ما لا يجوز، فيمنع للتهمة، سداً للذرائع" (ابن جزى، 2013م: 435)، وهي وسيلة للتحايل على الربا، وذلك بإظهار البيع مع أن حقيقة التصرف هي بيع نقد بنقد مع الزيادة.

ولما كان بيع العينة محرماً، فالمواعدة عليه حكمها كذلك، لأنها وسيلة إليه، فقد جاء في المنتقى ذكر للعينة الجائزة الخالية من التواعد، حيث قال: "قال ابن القاسم في المُرْنِيَّة: إن العينة الجائزة أن يشتري الرجل المتاع والحيوان والدواب والعروض، ويعدها لمن يشتريها منه، ولا يواعد في ذلك أحداً بعينه، وإنما يعدها لكل من جاء يطلب الابتياح منه بنقد وإلى أجل، فهذه عينة جائزة لا كراهية فيها" (الباجي، د.ت: 288/1)، فيكون المعنى إذا كانت العينة عن مواعدة فإن حكمها هو الكراهة.

وتتداخل العينة مع بيع ما ليس عندك وبيع الطعام قبل قبضه أيضا، فلقد جاء في المختصر الفقهي لابن عرفة أن بيع العينة هو بيع ما ليس عندك (ابن عرفة، 2014م: 287/5)، وجاء الكافي "أما بيع العينة فمعناه أنه تحيل في بيع دراهم بدراهم أكثر منها إلى أجل، بينهما سلعة محللة، وهو أيضا من باب بيع ما ليس عندك، وقد نهى عنه رسول الله ﷺ، فإن كانت السلعة المباعة في ذلك طعاماً دخله أيضا مع ذلك بيع الطعام قبل أن يستوفى، مثال ذلك أن يطلب رجل من آخر سلعة، ليبيعها منه بنسيئة، وهو يعلم أنها ليست عنده، ويقول له اشتراها من مالكها هذا بعشرة، وهى علي باثني عشر أو بخمسة عشر، إلى أجل كذا، فهذا لا يجوز" (ابن عبد البر، 1980م: 672/2).

المطلب الثاني

تطبيقات المواعدة المختلفة

يضم هذا المطلب أربعة تطبيقات، يختلف بعضها عن بعض في الموضوع، بخلاف المطلب الأول، وهذه التطبيقات هي: الصرف والقراض والعدة والبيع وقت النداء للجمعة، فأما الصرف والقراض فأصل كلّ منها أنهما جائزان، ومع هذا المواعدة فيهما ممنوعة، أما الزواج في العدة والبيع وقت النداء للجمعة فهما محرمان، وكذلك المواعدة فيهما.

1- المواعدة على الصرف:

الصرف معناه دفع ذهب وأخذ فضة أو عكسه، والأصل فيه حديث عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "الورق بالذهب ربا إلا هاء وهاء" (سنن الترمذي، أبواب البيوع عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في الصرف: 524/2)، فالحديث دل على اشتراط التقابض في بيع الربوي، إذا اتفق البدلان في علة الربا، سواء اتفق جنسهما، كذهب بذهب أم اختلف، كذهب بفضة.

وفي شأن حكم المواعدة في الصرف للفقهاء قولان، الأول: وهو قول أغلب المالكية، فقد جاء في المدونة قول مالك: "لو أن رجلاً لقي رجلاً في السوق، فواجهه على دراهم معه، ثم سار منه إلى الصيارفة لينقده، قال مالك: لا خير في ذلك، فقيل: لو قال له: إن معي دراهم، فقال له المبتاع: اذهب بنا إلى السوق، حتى نريها، ثم نزنها، وننظر إلى وجوها، فإن كانت جياداً أخذتها منك كذا وكذا درهما بدينار، قال: لا خير في هذا أيضاً، ولكن يسير معه على غير موعد، فإن أعجبه شيء أخذه، وإلا تركه" (مالك، المدونة الكبرى: 1994م، 6/3).

وهذا الرأي مع اتفاق من قال به على المنع، فإن قولهم يتنوع في شأن حكم المواعدة بين الكراهة والحرمة، فالكراهة هي رأي الإمام مالك وابن القاسم، وقولهما بالكراهة مرده النهي عن

إخلاف الوعد، فكأنها بهذا تشبه العقد (ابن شاس، 2003م: 631/2)، والنص على الكراهة جاء في النوادر، قال: "وكره مالك أن يواعده في الصرف، يقول: احبس دراهمك حتى آتي أصرف منك" (ابن أبي زيد القيرواني، 1994م: 369/5)، والحرمة هي قول أصبغ، وقد قاسها على المواعدة في العدة؛ لأن كليهما مبايعة (خليل الجندي، 2008م: 258/5).

أما الرأي الثاني، فيجيز من قال به المواعدة في الصرف، وهو قول ابن نافع وابن عبد الحكم من المالكية (المصدر السابق، الموضع نفسه)، وفرّق اللخمي بينها وبين المواعدة في العدة التي قام أصبغ بالقياس عليها، بقوله: "الوجه في منع المعتدة من النكاح خيفة أن تكون حاملاً حفظاً للأنساب، فمنعت من المواعدة، خوف أن تسرع بالعقد في العدة، فيؤدي إلى اختلاط الأنساب، مع ما علم ممن تكون له رغبة في ذلك، ويخشى أن يسبق إليها، وقلة تثبت النساء في ذلك أن يوقعا العقد في العدة، فحُمي باب المواعدة لذلك، وليس الصرف كذلك؛ لأنهما قادران على العقد في الحال" (اللخمي، 2011م: 2786/5).

وفي المقابل، أجاز فريق من العلماء التواعد على الصرف، ومنهم الشافعية والظاهرية، وعن هذا قال الإمام الشافعي: "إذا تواعد الرجلان الصرف، فلا بأس أن يشتري الرجلان الفضة، ثم يقرّنها عند أحدهما حق يتبايعاها، ويصنعا بها ما شاءا" (الشافعي، 1983م: 32/3)، ورأى ابن حزم الظاهري أن "التواعد في بيع الذهب بالذهب أو الفضة، وفي بيع الفضة بالفضة وسائر الأصناف الأربعة بعضها ببعض جائز، تباعاً بعد ذلك أو لم يتبايعا؛ لأن التواعد ليس بيعاً" (ابن حزم، د.ت: 466/6)، وعلل رأيه بالقول: إن "كلّ ما لم يفصل لنا تحريمه فهو حلال بنص القرآن، إذ ليس في الدين إلّا فرضٌ أو حرامٌ أو حلال، فالفرض مأثور به في القرآن والسنة، والحرام مفصل باسمه في القرآن والسنة، وما عدا هذين فليس فرضاً ولا حراماً، فهو بالضرورة حلال، إذ ليس هنالك قسم رابع" (المصدر السابق، الموضع نفسه).

والظاهر أنّ لكل هذه الآراء وجهة نظر، ولكن القول بأن المواعدة في الصرف هي من قبيل التواعد من طرفين المكروهة هو الأقرب إلى الصواب؛ لأنها بهذا تشبه العقد، فلن تكون عندئذ قيمة للتعاقد اللاحق عليها، ناهيك عن وقوع المتواعدين في مسألة إخلاف الوعد.

2- المواعدة على القراض:

القراض هو "أن يعطي الرجل الرجل المال على أن يتجر به على جزء معلوم يأخذه العامل من ربح المال" (ابن رشد الحفيد، 2004م: 741)، والأصل فيه المنع؛ لأنّه من الإجارة المجهولة، إلا أنّ الشرع استثناه من ذلك، ودليل الاستثناء قصة ابني عمر بن الخطاب عبد الله وعبيد الله رضي الله عنهم، اللذان أسلفهما أبو موسى الأشعري ﷺ مالا، يشتريان به شيئاً من متاع العراق،

ويبيعانه في المدينة، ويأخذان الربح، فمنع عمر عليه السلام ذلك، وأراد أخذ المال والربح معاً، فتكلم عبيد الله مع أبيه في الربح، وسكت عبد الله، حتى قال رجل من جلساء عمر: يا أمير المؤمنين، لو جعلته قراضاً، فأخذ عمر رأس المال ونصف الربح، وأخذ عبد الله وعبيد الله نصف الربح الآخر (مالك، الموطأ، 2004م، كتاب القراض، باب ما جاء في القراض: 992/1).

أما عن حكم المواعدة في القراض، فقد "سئل مالك: عن الرجل يدفع إلى الرجل المال القراض، فيقيم في يديه أياماً، ويتجهز بذلك يريد السفر، فيلقاه صاحب المال، فيقول له: هل لك أن أخرج معك؟ فأخرج ذهباً آخر، مثل الذي أعطيتك، ونشترك جميعاً. قال مالك: ما أرى أمراً بيننا، وما يحضرني فيه مكروه، وقال ابن القاسم: لا أرى بذلك بأساً، إذا صحَّ على غير موعد" (ابن رشد الجد، البيان والتحصيل، 1408هـ-1988م: 324/12).

وقال ابن رشد الجد بعد أن نقل لنا حكم هذا التطبيق: إن قول ابن القاسم مفسر لقول مالك؛ لأن مالكا إنما خفف ذلك على السلامة على التواطىء على ذلك من قبل أن يتجهز بالمال، إذ لو أتاه قبل أن يتجهز بالمال لما جاز؛ لأنه يصير كأنه استأجره على أن يعمل معه في ماله، على أن له نصيباً من ربحه" (المصدر السابق: 324/12-325)، بينما قال أصبغ عن حكم هذه المسألة التي سئل الإمام مالك عنها: لا خير فيها، وكرهها، مخافة أن يكون تواطأً معه على ذلك قبل أن يتجهز بالمال (المصدر السابق، الموضع نفسه).

3- المواعدة في العدة على الزواج:

يراد بالمواعدة في العدة أن يعد كل منهما صاحبه بالتزويج؛ لأنها مفاعلة لا تكون إلا من اثنين (ابن عرفة، المختصر الفقهي، 2014م: 42/9-43)، وحكمها المنع، والأصل في منعها قوله تعالى: ﴿وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُمْ بِهِ مِنْ خُطْبَةِ النِّسَاءِ أَوْ أَكْنَنْتُمْ فِي أَنْفُسِكُمْ عِلْمَ اللَّهِ أَنْتُمْ سَتَذْكُرُوهُنَّ وَلَكِنْ لَا تُؤَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّا أَنْ تَقُولُوا قَوْلًا مَعْرُوفًا وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ﴾ (سورة البقرة: الآية 235)، قال اللخمي: هذه الآية تضمنت إباحة وجهين، هما: التعريض وما يضمّر في النفس من غير نطق، ومنع وجهين، هما: المواعدة والعقد (اللخمي، 1994م: 2222/5).

والحكمة من المنع من التزويج والمواعدة في العدة؛ لأنه تعالى "أوجب العدة حفظاً للأنساب، وتحصينا للفروج، ونهى عن عقد النكاح فيها نهى تحريم؛ لأن العقد لا يراد إلا للوطء، فكان ذلك ذريعة إلى اختلاط الأنساب، قال تعالى: ﴿وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ﴾ (سورة البقرة: الآية 235)، وانقضاء الكتاب يراد به انقضاء العدة، ونهى تبارك وتعالى عن المواعدة فيها، فقال: ﴿عِلْمَ اللَّهِ أَنْتُمْ سَتَذْكُرُوهُنَّ وَلَكِنْ لَا تُؤَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّا أَنْ تَقُولُوا قَوْلًا مَعْرُوفًا﴾

(سورة البقرة، الآية 235)، والفرق من جهة المعنى بين المواعدة والقول المعروف أن "العدة يستحب الوفاء بها، ويكره الخلف فيها، فإذا لم يصرح بالعدة، وإنما عرّض بها، فلم يأت بما يستحب له فعله، ولا يكره له تركه" (ابن رشد الجد، المقدمات الممهدات، 1988م: 519/1).

وهناك تفريق لطيف بين العدة والمواعدة في العدة، فالعدة هي أن يعد أحدهما صاحبه بالتزوج دون أن يعده الآخر، بينما المواعدة تكون من طرفين، بأن يعد كل منهما صاحبه بالتزويج، وهذا التفريق جاء في كلام القاضي عياض عندما قال: "لم يختلفوا أنه لا يفسخ نكاح من وعد في العدة، بخلاف من واعد؛ لأن المواعدة منهما جميعاً، والوعد من أحدهما، مع كونهما سواء في المنع ابتداءً، لكن الوعد مكروه، والمواعدة حرام" (القاضي عياض، 1988م: 59/5).

4- المواعدة على البيع وقت النداء لصلاة الجمعة:

التطبيق الرابع من تطبيقات المواعدة الممنوعة هو البيع وقت النداء لصلاة الجمعة، وهو ما جاء ذكره في القاعدة الخامسة والستين من قواعد المذهب المالكي في كتاب الإيضاح للونشريسي من أن الأصل منع المواعدة بما لا يصح وقوعه في الحال سداً للذرائع، ومن ثم منع مالك المواعدة في أشياء ذكر فيها المواعدة وقت نداء الجمعة (الونشريسي، إيضاح المسالك، 1980م: 280/1).

وهذا التطبيق بخلاف التطبيقات السبعة السابقة لم تفرده كتب المالكية ولا غير كتب المالكية بالذكر، لأن أصل العقد وقت النداء للجمعة ممنوع شرعاً، لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (سورة الجمعة: الآية 9)، ويكون النهي "من حين يصعد الإمام على المنبر إلى أن تنتضي الصلاة" (ابن جزى، 2013م: 171)، والحكمة من "أنه تعالى نهى عن البيع وقت نداء الجمعة؛ لئلا يتخذ ذريعة إلى التشاغل بالتجارة عن حضورها" (ابن قيم الجوزية، 1411هـ-1991م: 111/3).

ومن المعلوم أن الأمر "بترك البيع عند النداء ليس نهياً عن البيع، لكن لغيره، وهو ترك السعي، فكان البيع في ذاته مشروعاً جائزاً، لكنه يُكره؛ لأنه اتصل به غير مشروع، وهو ترك السعي" (الكاساني، 1328هـ: 232/5).

وإذا كان السعي للبيع وقت النداء لصلاة الجمعة منهيًا عنه شرعاً، لما فيه من التشاغل عن الصلاة، فإننا ننتهي إلى القول بحرمة المواعدة على البيع وقت النداء لصلاة الجمعة، وهذا حكم يمكن استنباطه أيضاً من كلام الونشريسي في كتابه الإيضاح، عندما ذكر أصل تحريم بيع الطعام قبل قبضه، وهو قوله ﷺ: "ومن ابتاع طعاماً فلا يبيعه حتى يستوفيه"، وتحريم الزواج في العدة من قوله تعالى: ﴿وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ﴾ (سورة البقرة: الآية 235)، لأنه قال:

"وإنما منعت -أي المواعدة - فيهما؛ لأن إبرام العقد محرم فيهما، فجعلت المواعدة حريماً له" (الونشريسي، إيضاح المسالك، 1980م: 280/1).

فيكون أصل كل تطبيق من هذه التطبيقات، باستثناء الصرف والقراض، ممنوعاً بنص شرعي من الكتاب أو السنة، وتلحقه المواعدة من حيث المنع، لأنها وسيلة إلى الممنوع، ومنها المواعدة على البيع وقت النداء للجمعة، وذلك سداً للذريعة التي برزت كأصل في كل تطبيق من هذه التطبيقات الممنوعة.

الخاتمة

بعد دراسة مسائل هذا البحث فقد توصلنا إلى جملة من النتائج، نتبعها ببعض التوصيات، يمكن بيانها على النحو الآتي:

أولاً - النتائج:

- تعرّف المواعدة على أنها وعد كل من المتعاملين للآخر، فهي اتفاق بين طرفين بخصوص أمر معين في المستقبل، وهي تتفق مع بعض المصطلحات الفقهية القريبة منها في جوانب منها، وتتقاطع مع بعضها الآخر.
- للمواعدة تطبيقات ممنوعة تجري في: بيع الطعام قبل قبضه، والبيع وقت النداء للجمعة، وبيع ما ليس عندك، والصرف، بالإضافة إلى ثلاثة تطبيقات أخرى، هي: البيع والسلف والقراض والعينة والوعد بالزواج.
- موضوع البحث مسألة فقهية في المذهب المالكي بامتياز، مبنية على أصل من أصول المذهب، حيث توسّع فيها هو سدّ الذرائع، ولعل هذه التطبيقات الممنوعة من أبرزها وأشهرها على ذلك.
- كل التطبيقات الممنوعة منهي عنها تبعاً لأصل العقد، فجاءت المواعدة فيها ممنوعة سداً للذرائع، مع أن الصرف والقراض عقدان جائزان في أصلهما، فإن المواعدة فيهما ممنوعة، عملاً بسدّ الذرائع، ونهياً عن إخلاف الوعد.

ثانياً - التوصيات:

- زيادة العناية بفقه المعاملات عموماً، والمعاملات الممنوعة على وجه الخصوص، سيما ما استجد منها من تطبيقات، ببيان حكمها الشرعي ونشرها والعمل على مراعاة أحكامها عند التطبيق.

- حصر صور المعاملات الممنوعة شرعاً، لإمكانية حصرها، لأنّ الأصل في المعاملات هو الإباحة والجواز، وبيان أوجه التعامل الممنوعة شرعاً، يتيّس التطبيق ويعم النفع، بالتوجه نحو صور المعاملات المشروعة، ويقل الخلاف الفقهي في شأنها.

ثبت المصادر

القرآن الكريم برواية حفص

- ابن الأزهري، محمد بن أحمد، 2001م، تهذيب اللغة، دار إحياء التراث، بيروت، ط1.
- ابن الأزهري، محمد بن أحمد، 1991م، معاني القراءات، مركز البحوث، السعودية، ط1.
- الأنصاري، عبد الرحمن بن مروان بن عبد الرحمن، 1429هـ - 2008م، تفسير الموطأ، الأنصاري، دار النوادر، قطر، تحقيق: عامر حسين صبري، ط1.
- الباجي، سليمان بن خلف بن سعد، 1332هـ، المنتقى شرح الموطأ، مطبعة السعادة، مصر، ط1.
- البجيرمي، سليمان بن محمد بن عمر، 1995م، حاشية البجيرمي، دار الفكر، بيروت.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، 1422هـ، صحيح البخاري، دار طوق النجاة، بيروت، ط1، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر.
- بدر الدين العيني، محمد بن أحمد، د.ت، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- البغدادي، علي بن عقيل بن محمد، 1999م، الواضح في أصول الفقه، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1.
- البغوي، الحسين بن مسعود بن محمد، 1983م، شرح السنة، المكتب الإسلامي، دمشق، ط2.
- البهوتي، منصور بن إدريس، د.ت، كشف القناع عن متن الإقناع، مكتبة النصر الحديثة، الرياض، تحقيق: هلال مصيلحي.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، 1996م، سنن الترمذي (جامع الترمذي)، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- الترمذي، محمد بن علي بن الحسن (الحكيم الترمذي)، 1986م، المنهيات، مكتبة القرآن، القاهرة، تحقيق: محمد عثمان الخشت.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، 1406هـ - 1987م، الفتاوى الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
- ابن جزي، محمد بن أحمد بن محمد الكلبي، 2013م، القوانين الفقهية، دار ابن حزم، بيروت، تحقيق: ماجد الحموي، ط1.

- الجصاص، أحمد بن علي، 1994م، أحكام القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد، 1987م، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، دار العلم للملايين، بيروت، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4.
- ابن حزم، علي بن أحمد، د.ت، المحلى، دار الفكر، بيروت.
- الخطاب، محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي، 1984م، تحرير الكلام في مسائل الالتزام، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تحقيق: عبد السلام محمد الشريف العالم، ط1.
- الخطاب، محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي، 1992م، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، ط2.
- حماد، نزيه كمال، الوفاء بالوعد في الفقه الإسلامي - تحرير النقول ومراعاة الاصطلاح، مجلة مجمع الفقه الإسلامي، الصادرة عن منظمة المؤتمر الإسلامي، جدة، العدد5.
- الخرشي، محمد بن عبد الله، 1317هـ، شرح الخرشي على مختصر خليل، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ط2.
- خليل بن إسحاق الجندي، 2008م، التوضيح في شرح المختصر الفرعي لابن الحاجب، مركز نجيبويه للمخطوطات وخدمة التراث، تحقيق: أحمد بن عبد الكريم نجيب، ط1.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، د.ت، سنن أبي داود، دار الكتاب العربي، بيروت.
- الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة، د.ت، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار الفكر، بيروت.
- ابن رشد الجد، محمد بن أحمد، 1408هـ - 1988م، البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تحقيق: محمد حجي وآخرين، ط2.
- ابن رشد الجد، محمد بن أحمد، 1988م، المقدمات الممهديات، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تحقيق: محمد حجي، ط1.
- ابن رشد الحفيد، محمد بن أحمد بن محمد، 2004م، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، دار الحديث، القاهرة.
- الرصاع، محمد بن قاسم الأنصاري، 1350هـ، شرح حدود ابن عرفة، المكتبة العلمية، بيروت، ط1.
- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، 2001م، تاج العروس من جواهر القاموس، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت.
- ابن أبي زيد القيرواني، عبد الله، 1999م، النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو وآخرين، ط1.

- الزيلعي، عثمان بن علي، 1314هـ، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، المطبعة الأميرية الكبرى، مصر، ط1.
- السبكي، عبد الوهاب بن علي، 1413هـ، طبقات الشافعية الكبرى، دار هجر للطباعة والنشر، تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، ط2.
- ابن شاس، عبد الله بن نجم السعدي، 1423هـ- 2003م، عقد الجواهر الثمينة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تحقيق: حميد بن محمد لحمر، ط1.
- الشافعي، محمد بن إدريس، 1983م، الأم، دار الفكر، بيروت، ط2.
- الصديقي، محمد بن علان، الفتوحات الربانية على الأذكار النواوية، جمعية النشر والتأليف الأزهرية، مصر.
- الصعدي، علي بن محمد بن مكرم، 1994م، حاشية العدوي، دار الفكر، بيروت، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي،.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، 1984م، التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس.
- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، 1980م، الكافي في فقه أهل المدينة، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، ط2.
- ابن العربي، محمد بن عبد الله، 2003م، أحكام القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت، راجع أصوله وحقق أحاديثه وعلق عليه: محمد عبد القادر عطا، ط3.
- ابن العربي، محمد بن عبد الله، 2007م، المسالك في شرح موطأ مالك، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1.
- ابن عرفة، محمد بن محمد التونسي، 2014م، المختصر الفقهي، مؤسسة خلف أحمد الخبتور، الإمارات، ط1.
- عlish، محمد بن أحمد بن محمد، د.ت، فتح العلي المالك في الفتوى على مذهب الإمام مالك، دار المعرفة، بيروت.
- عlish، محمد بن أحمد بن محمد، 1984م، منح الجليل شرح مختصر الخليل، دار الفكر، بيروت، ط1.
- الغزالي، محمد بن محمد، د.ت، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، 1979م، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت.
- الفيومي، أحمد بن علي، د.ت، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت.
- القاضي عياض، عياض بن موسى اليحصبي السبتي، 1419هـ- 1988م، إكمال المعلم بفوائد مسلم، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، تحقيق: يحيى إسماعيل، ط1.

- قدرى باشا، محمد، 1891م، مرشد الحيران إلى معرفة أحوال الإنسان، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ط2.
- القرار رقم 157 (17/6) بشأن المواعدة والمواظاة في العقود، الصادر عن مجمع الفقه الإسلامي في الدولي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي، الدورة 17. عمان، 24-28، يونيو 2006.
- القرافي، أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن، 1994م، الذخيرة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تحقيق: محمد حجي وآخرين، ط1.
- قلججي، محمد رواس، وقنيبي، حامد صادق، 1408هـ، 1988م، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط2.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن سعد، 1411هـ- 1991م، إعلام الموقعين عن رب العالمين، دار الكتب العلمية، بيروت، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، ط1.
- الكاساني، أبو بكر بن مسعود، 1328هـ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، مطبعة الجمالية، مصر، ط1.
- الكمال بن الهمام، محمد بن عبد الواحد، 1970م، شرح فتح القدير، مطبعة البابي الحلبي، مصر، ط1.
- اللخمي، علي بن محمد الربيعي، 1423هـ- 2011م، التبصرة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، دراسة وتحقيق: أحمد عبد الكريم نجيب، ط1.
- المازري، محمد بن علي بن عمر، 2008م، شرح التلقين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تحقيق: محمد المختار السلامي، ط1.
- مالك بن أنس الأصبحي، 2004م، الموطأ، مؤسسة زايد بن سلطان، أبو ظبي، ط1.
- مالك بن أنس الأصبحي، 1994م، المدونة الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
- المباركفوري، محمد بن عبد الرحيم، د.ت، تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن محمد، عبد الله، يوليو، 2010م، الوعد والمواعدة في التبرعات والمعاوضات، مجلة الإسلام في آسيا، تصدر عن الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، مج 7.
- المنصوري، بدر ناصر، سبتمبر 2023م، أحكام الوعد والمواعدة في القانون الكويتي والفقه الإسلامي، مجلة كلية القانون الكويتية العالمية، تصدر عن كلية القانون الكويتية العالمية، السنة 11، العدد 4.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، 1414هـ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3.

- النوي، يحيى بن شرف، 1414هـ - 1994م، الأذكار، دار الفكر، بيروت، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط.
- ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم، 1419هـ - 1999م، الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط.
- الونشريسي، أحمد بن يحيى، 1400هـ - 1980م، إيضاح المسالك إلى قواعد الإمام مالك، مطبعة فضالة، المغرب، تحقيق: أحمد بوطاهر الخطابي.
- الونشريسي، أحمد بن يحيى، 1410هـ - 1990م، عدة البروق في جمع ما في المذهب من الجموع والفروق، دار الغرب الإسلامي، بيروت، تحقيق: حمزة أبو فارس، ط1.
- ابن يونس، محمد بن عبد الله التميمي، 1434هـ - 2013م، الجامع لمسائل المدونة، دار الفكر، بيروت، تحقيق: مجموعة من الباحثين في رسائل دكتوراه، ط1.





جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



حقيقة هاروت وماروت، وبيان علاقتهما بالسحر

The final saying in the truth of Harut and Marut, and the statement of the infallibility of the angels

د. إيمان عبد الكريم أبو مصطفى

Dr. Iman Abdel Karim Abu Mustafa

دكتوراه في العقيدة الإسلامية والمذاهب المعاصرة

من الجامعة الإسلامية بغزة.

معيدة سابقًا في الجامعة الإسلامية.

PhD in Islamic Doctrine and Contemporary Schools

.From the Islamic University of Gaza

الملخص

هذا البحث الموسوم بعنوان حقيقة هاروت وماروت، وبيان علاقتهما بالسحر، يُبين ويُبرز حقيقة هاروت وماروت، ويبرز أقوال العلماء التي وردت في تعريفهما، ومن هم هاروت وماروت، مع تفنيدها والرد عليها، وبيان الصحيح منها، وأن هاروت وماروت ملكان أنزلهما الله ﷻ لتعليم الناس السحر من باب الابتلاء، والاختبار، والامتحان.

فإن الله ﷻ يبتلي عباده بما شاء ومن ذلك ابتلاؤهم بملكين يعلمانهم السحر، وكذلك تطرّق البحث إلى بيان عقيدة المسلمين الصحيحة في هاروت وماروت، وعلاقتهما بالسحر والزهرة. وأيضًا تناول البحث مسألة عقدية مهمة وردت في حق الملائكة ألا وهي عصمة الملائكة.

وخلص البحث إلى عصمتهم جميعًا، وما ورد في شأن هاروت وماروت هو من قبيل الإسرائيليات.

وتناول أيضًا حكم تعليم الناس السحر بشكل عام، وبيّن البحث أنّ هذا الأمر وتعليم الملوك الناس السحر هو أمر خاص بهما، وكانا يحذران الناس منه، وأنه فتنة إلى غير ذلك، ولا يجوز لغيرهما تعليم الناس السحر حتى لو كان من باب الاختبار.

اتبعت الباحثة المنهج الاستقرائي الذي يقوم على استقراء نصوص القرآن الكريم وما صحّ من السنة النبوية المتعلقة بهاروت وماروت، والمنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تفسير النصوص واستنباط واستخلاص المعاني والفوائد والمقاصد منها.

الكلمات المفتاحية: هاروت، ماروت، السحر.

Abstract

This research, marked by the title of the final saying in the truth of Harut and Marut, and the statement of the infallibility of the angels, explains and highlights the truth of Harut and Marut, and the statement of the scholars that were mentioned in their definition, and who are Harut and Marut, with their refutation and response to them, and the statement of the correct ones, and that - Harut and Marut - are two angels who sent them down GodI to teach people magic out of trial, test, and exam. God I afflicts His servants as He wills, and that is their affliction with two angels who teach them magic. The research also touched on the statement of the correct Muslim belief in Harut and Marut, and their relationship to magic and Venus. The research also dealt The researcher followed the inductive approach, which is based on the extrapolation of the texts of the Holy Qur'an and what is authentic from the Prophet's Sunnah related to Harut and Marut ,and the descriptive and analytical approach , which is based on the interpretation of the texts and the deduction and extraction of meanings, benefits and purposes from

Key word; angels, Harut, Marut, infallibility.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والعاقبة للمتقين ولا عدوان إلا على الظالمين ولا إله إلا الله إله الأولين والآخرين، قيوم السماوات والأرض، ومالك يوم الدين الذي لا فوز إلا في طاعته، ولا عز إلا في التذلل لعظمته، ولا غنى إلا في الاقتدار إلى رحمته، ولا هدى إلا في الاستهداء بنوره، ولا حياة إلا في رضاه، ولا نعيم إلا في قربيه، ولا صلاح للقلب ولا فلاح إلا في الإخلاص إليه وتوحيد حبه الذي إذا أطيع شكر وإذا عصي تاب وغفر وإذا دُعي أجاب (ينظر: ابن قيم الجوزية، 1994: 35/1).

أما بعد:

فإن العلم بأصول الدين من أشرف العلوم وأجلها قدرًا، إذ إن حاجة العباد إلى هذا العلم فوق كل حاجة، فهو حياة القلوب، وأنس النفوس، ولا طمأنينة للعباد إلا إذا عرفت ربها حق المعرفة.

والإيمان بالملائكة أصل من أصول الإيمان، وركن من أركانه الستة، فيجب الإيمان بها ومعرفة معرفة تامة وكاملة، فلا يكتمل إيمان العبد المؤمن بالله إلا إذا آمن بأركان الإيمان الستة على حد سواء، وكذلك ليكون الإنسان على بصيرة في هذا الركن الإيماني، فهو يعد أصلًا من أصول الإيمان وركن من أركانه، ويحتل المرتبة الثانية من أركان الإيمان كما في قوله ﷺ: ﴿أَمَّنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ﴾ [البقرة: 285].

فالإيمان بهم واجب، فمن أنكر وجودهم فهو كافر، وقد ورد في هذا الركن الكثير من الشبهات والأحاديث الموضوعة والضعيفة التي لم ترد عن النبي ﷺ ولا صحابته رضوان الله عليهم، وخاصة فيما يتعلق بهاروت وماروت، وإنما هي من قبيل الإسرائيليات التي غزت كتب التفسير.

فهؤلاء الملكان ورد في حقهم شبهات وأحاديث باطلة، وأنهم علموا الناس السحر، وخالفوا أوامر الله، وأفسدوا في الأرض، وأنهم من قبيل الشياطين، إلى غير ذلك من الأمور المخالفة لما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية في شأن الملائكة، وفي هذا البحث بيان لحقيقة هاروت وماروت وذلك من خلال الرجوع إلى كتب التفسير وأقوال العلماء الموافقة للصواب.

لذلك وسمت بحثي بعنوان:

حقيقة هاروت وماروت، وبيان علاقتهما بالسحر.

أولاً: مشكلة البحث.

تأتي مشكلة البحث من خلال محاولته الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي يمكن أن نوجزها في الآتي.

- 1- من هم هاروت وماروت، فقد اختلف فيهما اختلافاً واضحاً؟
- 2- ما علاقة هاروت وماروت بتعليم الناس السحر؟
- 3- ما علاقة هاروت وماروت بالزهرة؟

ثانياً: أهمية البحث.

- 1- تتبع أهمية البحث أنّ له علاقة بركن من أركان الإيمان بالله، وأصل من أصول الدين.
- 2- تناول البحث بيان حقائق تتعلق بالملكين هاروت وماروت بالرجوع إلى كتب التفسير، وبيان الصحيح منها.
- 3- دراسة موضوع هاروت وماروت يظهر لنا مدى خطورة أهل الأهواء والشبهات، على الدين الإسلامي، ومدى بعدهم عن سبيل الرشاد.

ثالثاً: أهداف البحث.

- 1- بيان الصواب فيما يتعلق بحقيقة هاروت وماروت، وتصحيح ما ورد في حقهما من خلل.
- 2- دراسة كل ما يتعلق بالملكين دراسة تفصيلية تحليلية من خلال نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية.
- 3- بيان عقيدة المسلمين فيما يتعلق بهاروت وماروت مع السحر، وعلاقتهما بالزهرة.
- 4- بيان المسار الصحيح الذي ينبغي لكل مؤمن موحد بالله أن يسلكه عند دراسة حقيقة هاروت وماروت، والبعد عن الأحاديث الضعيفة والشبهات الباطلة التي وردت في حقهما.
- 5- بيان عصمة جميع الملائكة، أن هاروت وماروت لم يعلما الناس السحر من أجل الإفساد والتفرقة.
- 6- بيان خطر الروايات الإسرائيلية على عقيدة المسلمين السوية والسليمة.

رابعاً: الدراسات السابقة.

- 1- قصة هاروت وماروت في ميزان المنقول والمعقول، للدكتور عيادة الكبيسي، تناول فيه الباحث الحديث عن هاروت وماروت والحكم على الأحاديث والروايات التي تناولتهما، وبيان صحيحها من سقيمها.
- 2- قصة هاروت وماروت بين الإنكار والثبوت دراسة نقدية في ضوء كتب المفسرين وأقوال العلماء، للدكتور أبو عمر نادى بن محمود بن حسن الأزهرى، مجلة كلية أصول الدين بأسبوط/2014، تناول فيه الباحث الحديث عنهما من ناحية تفسيرية، وبيان الإشكالات والاعتراضات على قصة هاروت وماروت، والدروس المستفادة منهما.

3- التحقيق في قصة هاروت وماروت المذكورة في سورة البقرة، للدكتور أحمد بن عبد العزيز القيصر، تناول فيه الباحث الحديث عن هاروت وماروت من ناحية تفسيرية، وبيان أقوال المفسرين فيهم، وبيان القول الراجح فيها.

وأما ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة الذكر، أنه يتناول الحديث بالتفصيل عن الملكين هاروت وماروت، وتفسير الآية الواردة في سورة البقرة تفسيراً تحليلياً، وبيان سبب نزولها، وكذلك بيان أقوال العلماء في من هم هاروت وماروت والرد عليها، وبيان القول الأصوب وأنهما ملكان من ملائكة الله، وكذلك تطرق البحث إلى بيان مسألة مهمة تتعلق بالملائكة وهي عصمة الملائكة وذكر أقوال العلماء فيها مع أدلة كل فريق وبيان القول الراجح فيها، كذلك تناول البحث حكم تعليم الناس السحر من عدمه والتفصيل فيها.

خامساً: منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الاستقرائي الذي يقوم على استقراء نصوص القرآن الكريم وما صح من السنة النبوية المتعلقة بهاروت وماروت، وبيان ما ورد في حقهما من أحاديث ضعيفة. والمنهج الوصفي التحليلي: الذي يقوم على تفسير النصوص واستنباط واستخلاص المعاني والفوائد والمقاصد منها.

سادساً: حدود البحث:

يتناول البحث الحديث عن حقيقة هاروت وماروت، وبيان الصواب فيما ورد في حقهما، وأنهما ملكان أنزلهما الله وذلك من خلال تفسير الآية الواردة في سورة البقرة، تفسيراً دقيقاً، وبيان خطأ ما ورد فيهما وأنهما من قبيل الشياطين وغير معصومين، وعلموا الناس السحر، وكذلك توضيح مسألة عصمة الملائكة وبيان القول الراجح فيها.

سابعاً: خطة البحث.

يتكون البحث من مقدمة، ومبحثين، وعدة مطالب، وخاتمة وهو على النحو الآتي.
المقدمة وتشتمل على: مشكلة البحث، أهمية موضوع البحث، وأهدافه، بالإضافة إلى الدراسات السابقة، وحدود ومنهج البحث.

المبحث الأول: تعريف السحر، وبيان عصمة الملائكة.

المطلب الأول: تعريف السحر لغةً واصطلاحاً.

المطلب الثاني: أقوال العلماء في عصمة الملائكة.

المبحث الثاني: أقوال العلماء في حقيقة هاروت وماروت، ومناقشتها.

المطلب الأول: عرض تفسيري لآية سورة البقرة: ﴿وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ﴾ [البقرة: 102].

المطلب الثاني: بيان أقوال العلماء في حقيقة هاروت وماروت ومناقشتها.

الخاتمة وقد اشتملت على أهم ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات خلال كتابة البحث.

المبحث الأول: تعريف السحر، وبيان عصمة⁽¹⁾ الملائكة⁽²⁾

أتناول تعريف هاروت وماروت في مبحث مستقل بهم، وبيان أقوال العلماء فيهم مع تفصيلها، والرد عليها.

المطلب الأول: تعريف السحر لغةً واصطلاحاً.

أولاً: تعريف السحر لغةً.

قال الخليل بن أحمد الفراهيدي: "السحر: الأخذة التي تأخذ العين، والسحر البيان في الفطنة، والسحر فعل السحر.. والسحر الغزو، كقول امرئ القيس: ونسحر بالطعام وبالشراب (امرئ القيس: 78). " (الفراهيدي، (135/3 - 136)، أي: نُعَلِّلُ به (الأزهري 2001: (171/4)، وقال ابن منظور: أي: نُغْذَى أو نُخْذَع (ابن منظور، (1414هـ): (4/ 349) .

وقال الجوهري: "السحر: الأخذة، وكل ما لطف مأخذه ودق فهو سحر" (الجوهري، 1407هـ 1987: (679/2)؛ ولذلك سمي السحر سحرًا؛ لخفاء سببه لأنه يفعل خفية (ابن منظور، (1414هـ): (4/ 348).

(1) العصمة في الاصطلاح تعني: أنها ملكة إلهية تمنع الإنسان من فعل المعصية والميل إليها مع القدرة عليها وهي خاصية في نفس الشخص أو في بدنه يمتنع بسببها صدور الذنب عنه، وسميت العصمة عصمة لأنها تمنع من ارتكاب المعصية. انظر: التعريفات، الجرجاني(ص150). كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، التهانوي(ج2/1183). الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (ج9/184)

(2) الملائكة عالم من عوالم الغيب الذي لا يعلمه أحد إلا الله ﷻ، فهم عبارة عن "أجسام نورانية لطيفة أعطيت القدرة على التشكل بأشكال مختلفة، ومسكنها السموات وهم عباد الله المكرمون الطاهرون ذاتاً وصفة وأفعالاً، خلقهم الله من النور لعبادته وتنفيذاً لأوامره، فهم لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يأمرهم به، فكل حركة في العالم فهي ناشئة عن الملائكة". انظر: معارج القبول بشرح سلم الوصول، حافظ الحكمي(ج2/656). التعريفات، الجرجاني(ص229). شرح العقيدة الطحاوية، ابن أبي العز الحنفي(ص237)

وأصل السحر: صرف الشيء عن حقيقته إلى غيره، فكأن الساحر لما أرى الباطل في صورة الحق، وخيل الشيء على غير حقيقته، قد سحر الشيء عن وجهه أي صرفه، والسحر الخديعة، والسحر الغداء، وغيث ذو سحر إذا كان مأؤه أكثر مما ينبغي الأزهرى، 2001: (170/4).

وخلاصة المعنى اللغوي أن السحر: "كل ما لطف مأخذه ودق، وهو الأخذة، وهو صرف الشيء عن حقيقته إلى غيره، وهو الخديعة، والبيان في فطنة، والسحر أيضاً الغداء" الألفاظ والمصطلحات المتعلقة بتوحيد الربوبية، آمال بنت عبد العزيز العمرو، (ص: 413).

ثانياً: تعريف السحر اصطلاحاً.

اختلفت تعريفات العلماء للسحر لكثرة أنواعه (منهج الشيخ عبد الرزاق عفيفي وجهوده في تقرير العقيدة والرد على المخالفين، أحمد بن علي الزامل عسيري، إشراف: عبد الرحمن التركي، (ص: 201)، وقد أشار الإمام الشافعي إلى ذلك بقوله: "والسحر اسم جامع لمعانٍ مختلفة" (الأم، للشافعي، (1/ 293).

فعره الرازي بقوله: "اعلم أن لفظ السحر في عرف الشرع مختص بكل أمر يخفى سببه، ويُتخيل على غير حقيقته، ويجري مجرى التمويه والخداع" (قصة السحر والسحرة، للرازي، أخرجها من تفسيره ونشرها: محمد إبراهيم سليم، (ص25).

وهناك من عرف السحر بناءً على أن له حقيقة، فمن ذلك:

يقول ابن قدامة: "السحر عزائم ورقى وعقد، تؤثر في الأبدان، والقلوب، فيمرض، ويقتل، ويفرق بين المرء وزوجه، ويأخذ أحد الزوجين عن صاحبه" الكافي في فقه الإمام أحمد، لابن قدامة (64/4). وهذا الذي عرفه ابن قدامة نوع من السحر يختلف عن غيره.

وعرفه وحيد بالي بقوله: "اتفاق بين ساحر وشيطان على أن يقوم الساحر بفعل بعض المحرمات أو الشراكيات، في مقابل مساعدة الشيطان له، وطاعته فيما يطلب منه" (الصارم البتار في التصدي للسحرة الأشرار، وحيد بالي، (ص17).

ولعل أفضل التعريفات وأنسبها والراجح منها: من جمع في تعريفه للسحر ما بين حقيقته والاشارة إلى أنواعه، وتحديداً: تعريف ابن قدامة وحيد بالي.

المطلب الثاني: أقوال العلماء في عصمة الملائكة.

تطرقت لهذه المسألة في هذا البحث لبيان أقوال العلماء في عصمة الملائكة، وبيان عصمتهم من الوقوع في المعاصي والكبائر، وتنزيهم عن جميع ما يحط من رتبهم وينزلهم عن جليل مقدارهم، فهم معصومون من الذنوب ومخالفة الله ﷻ في أي أمر، وهذا له علاقة وطيدة بموضوع هاروت وماروت.

اختلف العلماء في عصمة الملائكة إلى قولين:

1- القول الأول: أَنَّ الملائكة معصومون عن ارتكاب المعاصي كالمرسلين، واستدلوا بأدلة من القرآن الكريم تثبت ذلك منها:

أ- قوله ﷺ: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [التحريم:6]، فالله ﷻ بين أن الملائكة لا يعصون أوامر الله ﷻ ويفعلون ما يأمرهم به ﷻ، وهذا هو معنى المعصية، فالله عصمهم عن ارتكاب المعاصي، لا يخالفون الله في أمره الذي يأمرهم به (وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ) وينتهون إلى ما يأمرهم به الله ﷻ (يُنْظَر، الطبري، (1420هـ - 2000م): 492/23).

ب- قوله ﷺ: ﴿وَلَهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَنْ عِنْدَهُ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ يُسَبِّحُونَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لَا يَفْتُرُونَ﴾ [الأنبياء:20]، فالآية تبين اشتغال الملائكة بالعبادة وهذا يفيد المبالغة التامة في عبادة الله فهم يسبحونه ويطيعونه ولا يفترون عن ذلك، ومن كان في طاعة الله على الدوام فهو لا يفكر في المعصية، فهم معصومون من الوقوع في المعاصي (يُنْظَر، عمر الأشقر، (1403هـ - 1983م): 28).

قوله ﷺ: ﴿وَلَهُ يَسْجُدُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ دَابَّةٍ وَالْمَلَائِكَةُ وَهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ يَخَافُونَ رَبَّهُمْ مِنْ فَوْقِهِمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [النحل:49-50]، فالآية السابقة وضحت عصمة الملائكة فهم يفعلون ما يأمرهم الله به، وهذا يشمل فعل الأوامر وترك واجتتاب النواهي والمنكرات، وذلك لأن النهي أمر بالترك، والآية جاءت في سياق المدح، وهو إنما يحصل بمجموع فعل المأمورات، وترك المنهيات يُنْظَر: عمر الأشقر، (1403هـ - 1983م): ص28. (يُنْظَر، السيوطي، (1405هـ - 1985م): 252). أبو زهرة، (د.ت): 4190/8.

ت- قوله ﷺ: ﴿لَا يَسْبِقُونَهُ بِالْقَوْلِ وَهُمْ بِأَمْرِهِ يَعْمَلُونَ﴾ [الأنبياء:27]، وجه الدلالة في الآية السابقة الذكر أَنَّ الملائكة يعملون كل ما يؤمرون به، وهذا يدل على عصمتهم من الوقوع في الذنوب والمعاصي (يُنْظَر، النعماني، (1419هـ - 1998م): 479-378/13).

2- القول الثاني: أَنَّ الملائكة غير معصومين من ارتكاب المعاصي (انظر: القاضي عياض، (1409هـ - 1988م): 174/2-178). ابن حزم، (د.ت): 137/3. عمر الأشقر، (1403هـ - 1983م): 28).

ومن أدلة هؤلاء ما يأتي:

أ- قوله ﷺ: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:30]، فهؤلاء استدلوا بهذه الآية على وقوع الملائكة في المعاصي، وذلك من خلال ذكرهم وغيبتهم من يجعله الله خليفه بذكر مثالبه، والعجب وتركية النفس، والإنكار على الله فيما يفعله وهو من أعظم المعاصي، وأنهم قالوا ما قالوه من نسبة الإفساد والسفك رجما بالظن إذ لا يليق بحكمة الله مع إرادته إعزاز بني آدم أن يطلع غيرهم على عيوبهم، واتباع الظن في مثله غير جائز (ينظر، الإيجي، (1997م): 450/3).

ولكن يمكن رد وتفنيد هذه الشبهة من خلال أن قولهم (أتجعل فيه) هنا استفسار عن الحكمة الداعية إلى خلقهم لا الإنكار على الله في خلقهم، والغيبة إظهار مثالب المغتاب وذلك لا يتصور لمن لا يعلمه، والله ﷻ عالم بجميع الأشياء ما ظهر منها وما بطن فلا غيبة هناك وكذلك التزكية إظهار مناقب النفس فلا تتصور بالنسبة إلى الله - سبحانه وتعالى-، ولا رجم بالظن وقد علموا ذلك بتعليم الله إذ قد يكون فيه حكمة لا نعرفها أو بغيره كقراءتهم ذلك من اللوح (ينظر، الإيجي، (1997م): 452/3).

ب- قوله ﷺ: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ [البقرة:34]، وجه الدلالة في الآية السابقة أن إبليس كان من الملائكة بدليل استثنائه منهم، وعصى أمر الله بالسجود لآدم وهذا يدل على أن الملائكة غير معصومين عن ارتكاب المعاصي (ينظر: السيوطي، (1405هـ-1985م): 252-253). سراج الدين النعماني، (1419هـ-1998م): 74/12). الإيجي، (1997م): 450/3).

ولكن نستطيع القول إن هذا الاستدلال ليس في محله، وذلك لأن إبليس لم يكن من الملائكة بل كان من الجن، ومجرد الاستثناء من الملائكة لا يدل على أنه منهم، لأن الاستثناء من غير الجنس سائغ في اللغة، كما ورد في قوله ﷺ: ﴿مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا﴾ [النساء:157]) ينظر: القاضي عياض، (1409هـ-1988م): 174/2).

وعلى ذلك فإبليس يعد من الجن، مصداقاً لقوله ﷺ: ﴿إِلَّا إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلًا﴾ [الكهف:50]، وصح الاستثناء وتناوله الأمر للغلبة أي لتغليب الكثير على القليل في إطلاق الاسم (ينظر، السيوطي، (1405هـ-1985م): 82/1). الإيجي، (1997م): 450/3).

ث- كذلك استدلوا بقوله ﷻ: ﴿وَاتَّبِعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ مُلْكٍ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:102]، وهذه الآية هي محور بحثنا هذا وقد تم تفسيرها وبيان وجه الإشكال فيها، وقد ذكرت سابقاً أن ما ورد في حق الملائكة في هذه الآية غير صحيح، ويعد من قبيل الروايات الإسرائيلية.

القول الراجح في عصمة الملائكة.

الرأي الراجح هو القول الأول القائل بعصمة الملائكة جميعاً، وذلك لقوة أدلته ورجحان مفرداته واستدلالاته، فالملائكة معصومون من الوقوع في المعاصي والكبائر.

قال القاضي عياض: "الصواب عصمة جميعهم وتنزيه نصابهم الرفيع عن جميع ما يحط من رتبهم ومنزلتهم عن جليل مقدارهم، والجواب عن قصة هاروت وماروت لم يرو منها شيء لا سقيم ولا صحيح عن رسول الله ﷺ، وعن قصة إبليس أن الأكثر ينفون أنه من الملائكة ويقولون إنه أبو الجن، كما أن آدم أبو البشر" (القاضي عياض، (1409هـ - 1988م): 175/2-177). عمر الأشقر، (1403هـ - 1983م): 28).

وقد أجمع المسلمون على أن الملائكة مؤمنون فضلاء، واتفق أئمة المسلمين أن حكم المرسلين منهم حكم النبيين سواء في العصمة مما ذكرنا عصمتهم منه وأنهم في حقوق الأنبياء والتبليغ إليهم كالأنبياء مع الأمم واختلفوا في غير المرسلين منهم فذهبت طائفة إلى عصمة جميعهم عن المعاصي (ينظر: القاضي عياض، (1409هـ - 1988م): 175/2)، كما أن الملائكة رسل الله لقوله ﷻ: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَاعِلِ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا﴾ [فاطر:1].

والرسل معصومون، لأنه ﷻ قال في تعظيمهم: ﴿اللَّهُ أَغْلَمُ حَيْثُ يُجْعَلُ رِسَالَتُهُ﴾ [الأنعام:124]، وهذا يفيد المبالغة التامة في التعظيم. ينظر: السيوطي، (1405هـ - 1985م): 216، ومن اعتقد في هاروت وماروت أنهما بأرض الهند يعذبان على خطيئتهما مع الزهرة فهو كافر، بل هم رسل الله وخاصته يجب تعظيمهم وتوقيرهم وتنزيههم عن كل ما يخل بعظيم قدرهم. (ينظر: المرجع السابق، (1405هـ - 1985م): 253).

وقد ذكر القرطبي رحمه الله- في تفسيره شبهة على أنّ الملائكة غير معصومين بعد أن أورد قصة هاروت وماروت وأنه وقع منهم المعصية بعد أن ركب الله فيهما الشهوة

قال : "هذا كله ضعيف وبعيد عن ابن عمر وغيره، لا يصح منه شيء، فإنه قول تدفعه الأصول في الملائكة الذين هم أمناء الله على وحيه، وسفراؤه إلى رسله كما ورد في قوله ﷺ: ﴿لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [التحریم:6]، وقوله: ﴿وَلَهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَنْ عِنْدَهُ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ يُسَبِّحُونَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لَا يَفْتُرُونَ﴾ [الأنبياء:20]، وأما العقل فلا ينكر وقوع المعصية من الملائكة، ويوجد منهم خلاف ما كلفوه، ويخلق فيهم الشهوات، إذ في قدرة الله تعالى كل موهوم، ومن هذا خوف الأنبياء والأولياء الفضلاء العلماء، ولكن وقوع هذا الجائر لا يدرك بالسمع ولا يصح (القرطبي، (1384-1964م): (52/2)، فلا يصح وقوع المعصية منهم وقد أجمع العلماء على ذلك.

المبحث الثاني

أقوال العلماء في حقيقة هاروت وماروت، ومناقشتها.

ورد ذكر هاروت وماروت في القرآن الكريم في موضع واحد كما في قوله ﷺ: ﴿وَاتَّبِعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ مُلْكٍ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَعْلَمُونَ مِنْهُمَا مَا يَفْتَرُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَعْلَمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة:102].

هذه الآية الواردة في سورة البقرة قد اختلف علماء التفسير فيها، وما المراد منها، لا سيما ما يتعلق بهاروت وماروت، قال الزجاج: "إنّ النحويين قد ترك كثير منهم الكلام فيها لصعوبتها" (الزجاج، (1408هـ-1988م): (185/1).

المطلب الأول: عرض تفسيري لآية سورة البقرة: ﴿وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ﴾ [البقرة:102].

أولاً: سبب نزول الآية:

أن اليهود قالت انظروا إلى محمد يخلط الحق بالباطل، يذكر سليمان مع الأنبياء، أفما كان ساحراً يركب الريح؟ فأنزل الله ﷻ: (وَاتَّبِعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ) (ينظر: وهبة الزحيلي، (1418هـ): 242/1).

وفي رواية أن اليهود سألو محمداً ﷺ عن أمور من التوراة، ولا يسألونه عن شيء من ذلك إلا وأنزل الله ﷻ ما سألوه عنه، فيخصمهم به ويحاجهم به، فلما رأوا ذلك قالوا: هذا أعلم بما أنزل الله إلينا منا، ومما سألوه عنه السحر وخاصموه به، فأنزل الله ﷻ واتبعوا ما تتلوا الشياطين على ملك سليمان وما كفر سليمان ولكن الشياطين كفروا يعلمون الناس السحر، وإن الشياطين عمدوا إلى كتاب فكتبوا فيه السحر والكهانة وما شاء الله من ذلك، فدفنوه تحت كرسي مجلس سليمان وكان ﷺ لا يعلم الغيب، فلما فارق سليمان الدنيا استخرجوا ذلك السحر وخدعوا الناس وقالوا: هذا علم كان سليمان يكتمه ويحسد الناس عليه، فأخبرهم النبي ﷺ بهذا الحديث فرجعوا من عنده وقد أدحض الله حجتهم. يُنظر، ابن كثير، (1408هـ-1988م): 235/1..

والصواب من القول في تأويل قوله ﷻ: (وَاتَّبِعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ كُلِّ مَتَابِعَةٍ) أي كل متبع ما تلتته الشياطين على عهد سليمان من اليهود داخل في معنى الآية، وأن ذلك توبيخ من الله ﷻ لأحبار اليهود الذين أدركوا رسول الله ﷺ، فجددوا نبوته، وهم يعلمون أنه رسول مرسل، وتأنيب منه لهم في رفضهم تنزيهه، وهجرهم العمل به، وهو في أيديهم يعلمونه ويعرفون أنه كتاب الله ﷻ انظر، الطبري، (1420هـ-2000م): 59/1.

يتبين مما سبق أن هذه الآية نزلت في سياق ذم اليهود الذين أساءوا الأدب مع الله ﷻ واتبعوا الشياطين وما يدعونه من السحر والباطل.

ثانياً: مناسبة الآيات

حين نبذ اليهود وأحبارهم وعلمائهم التوراة، وأعرضوا عنها، لأنها تدل على نبوة محمد ﷺ، اشتغلوا بصناعات وأعمال صائدة عن الدين، ومن صنع شياطين الإنس والجن، وهي السحر والشعوذة والطلاسم التي نسبوها إلى سليمان ﷺ، وزعموا أن ملكه كان قائماً عليها، وهذه أباطيل وخرافات منهم وسوسوا بها إلى بعض المسلمين، فصدقوهم فيما زعموا منها، وكذبوهم فيما رموا به سليمان من الكفر، وإنما قص القرآن علينا ذلك للذكرى، وليبين لنا ما افتراه أهل الأهواء على سليمان من أمر السحر، فكان شاغلاً عن العمل بالدين وأحكامه لدى اليهود، وقد زعموا أن سليمان هو الذي جمع كتب السحر من الناس ودفنها تحت كرسيه، ثم استخرجها الناس وتناقلوها يُنظر، وهبة الزحيلي، (1418هـ): 243/1-244.

ثالثاً: المعنى الإجمالي للآيات.

تتحدث الآيات السابقة الذكر من سورة البقرة عن فريق من أحبار اليهود وعلمائهم الذين نبذوا التوراة، اتبعوا السحر والشعوذة في زمن سليمان، لأن الشياطين كانوا يسترقون السمع من السماء، ويضمون إليه أكاذيب، ثم يلقتونها الكهنة، فيعلمونها الناس، ويقولون: هذا علم سليمان، وقام ملك سليمان بهذا، فردّ الله ﷻ عليهم بأن سليمان ما فعل ذلك، وما عمل سليمان بالسحر، ولكن الشياطين هم الذين كفروا باتباع السحر وتدوينه وتعليمه الناس على وجه الإضرار والإغواء، ونسبته إلى سليمان على وجه الكذب وجحد نبوته، ولما كثر السحر والسحرة الذين تتلمذوا على أيدي الشياطين في عهد سليمان وادعوا النبوة وتحذوا الناس بالسحر، أنزل الله ملكين ليعلموا الناس ما هو السحر، ويتمكنوا من تمييز السحر عن المعجزة، ويتبين كذب السحرة في دعواهم النبوة، ولكي لا يتلبس على بعض الناس حالهم، فإن السحر يعارض بسحر أوقى منه، فقد يبطل السحر ساحر آخر وهذا من أحسن الأغراض والمقاصد (الطبري، (1420هـ - 2000م): 420/1-426. البيضاوي، (1418هـ): 97/1-98). أبو السعود، (د.ت): 136/1-138).

وكان هذان الرجلان الملكان يعلمان الناس السحر الذي كثرت فنونه الغريبة في عصرهم، وكانت معرفتهم بالسحر بالإلهام دون معلم، وهو المقصود بالإنزال، وما ألهموا به كان من جنس السحر، لا عينه، قال ابن عاشور: " ليس المراد بالإنزال إنزال السحر إذ السحر أمر موجود من قبل ولكنه إنزال الأمر للملكين أو إنزال الوحي أو الإلهام للملكين بأن يتصدوا لبث خفايا السحر بين المتعلمين ليبطل انفراد شذمة بعلمه" ابن عاشور، (1984هـ): 1/ 640) وكان هذان الملكان يتبعان في تعليم السحر طريق الإنذار والتحذير، فلا يعلمان أحداً من الناس، حتى يقولوا له: إنما نحن ابتلاء واختبار من الله ﷻ، فلا تعمل بالسحر وإلا كنت كافراً، وذلك حفاظاً على حسن اعتقاد الناس فيهما. (ينظر، القرطبي، (1384-1964م)، 41/2-47). ابن كثير، (1408هـ - 1988م): 232/1-242) وهبة الزحيلي، (1422هـ): 46/1). عبد الرحمن السعدي، (1420هـ - 2000م): 61).

والحكمة من تعميم تعليمه أنّ السحرة في بابل كانوا اتخذوا السحر وسيلة لتسخير العامة لهم في أبدانهم وعقولهم وأموالهم ثم تطلّعوا منه إلى تأسيس عبادة الأصنام والكواكب وزعموا أنهم أي السحرة مترجمون عنهم وناطقون بإرادة الآلهة فحدث فساد عظيم وعمت الضلالة فأراد الله وفق حكمته إنقاذ الخلق من ذلك فأرسل هاروت وماروت حتى يكشفوا دقائق هذا الفن للناس حتى يشترك الناس كلهم في ذلك فيعلموا أن السحرة ليسوا على ذلك ويرجع الناس إلى صلاح حالهم (ينظر، ابن عاشور، (1984هـ): 640/1).

المطلب الثاني: بيان أقوال العلماء في حقيقة هاروت وماروت، ومناقشتها.

أولاً: أقوال وآراء العلماء في من هم هاروت وماروت.

لقد اختلف العلماء في ما ورد في حقيقة قصة هاروت وماروت، ومن هم هاروت وماروت، اختلافاً واضحاً ومن أقوال العلماء في بيان ذلك ما يلي:

1- القول الأول: أن المراد ب(هاروت وماروت) رجلان من الناس، وأن الله لم ينزل عليهما السحر، بل تعلموا السحر من الشياطين، وأنّ (ما) في قوله ﷺ : (وما أنزل على الملكين) للنفي، وممن ذهب إلى هذا القول ابن عباس والربيع بن أنس .

قال الطبري: " اختلف أهل العلم في تأويل "ما" التي في قوله: (وما أنزل على الملكين) . فقال بعضهم: معناه الجحد، وهي بمعنى "لم"، فتأويل الآية - على هذا المعنى الذي روي عن ابن عباس والربيع، من توجيههما معنى قوله: (وما أنزل على الملكين) إلى: ولم ينزل على الملكين واتبعوا الذي تتلوا الشياطين على ملك سليمان من السحر، وما كفر سليمان، ولا أنزل الله السحر على الملكين ولكن الشياطين كفروا يعلمون الناس السحر ببابل، هاروت وماروت، فيكون حينئذ قوله: " (ببابل هاروت وماروت)، من المؤخر الذي معناه التقديم. (الطبري، (1420هـ - 2000م): 419/2.

2- القول الثاني: إنّ (ما) في قوله ﷺ : (وما أنزل على الملكين) نافية، وإنّ في الكلام تقديمًا وتأخيرًا، وأن هاروت وماروت بدل عن الشياطين، والواو هنا للعطف على قوله: (وما كفر سليمان) وذلك أن اليهود قالوا: إنّ الله ﷻ أنزل جبريل وميكائيل بالسحر، فنفى الله ذلك. وفي الكلام تقديم وتأخير، التقدير وما كفر سليمان، وما أنزل على الملكين، ولكن الشياطين كفروا يعلمون الناس السحر ببابل هاروت وماروت، فهاروت وماروت بدل من الشياطين في قوله: (ولكن الشياطين كفروا). (ينظر: القرطبي، (1384-1964م): 50/2).

القول الثالث: أنّ المراد ب(هاروت وماروت) داود وسليمان عليهما السلام، وممن ذهب إلى هذا القول عبد الرحمن بن أبيزي، وعلى ذلك فإن (ما) هنا نافية، وكان يقرأ قوله ﷺ : (وما أنزل على الملكين) بكسر اللام وهما داود وسليمان. (انظر: ابن كثير، (1408هـ-1988م): (ج1/239). أبو حيان، (1420هـ): (527/1). أبو عطية الأندلسي، (1413هـ-1993م): (186/1).

القول الرابع: أن المراد ب(هاروت وماروت) عجلان (العلاج: هو الرجل الشديد الغليظ، وتقال للرجل القوي من الكفار. (انظر: ابن الأثير، (1399هـ-1979م): (259/3). ابن منظور، (1414هـ): (349/9). كانا

في بابل، وممن ذهب إلى هذا القول الحسن البصري والضحاك (يُنظر، البغوي، (1420هـ): 148/1).
أبو الحسن الماوردي، (د.ت): 165/1). تفسير القرآن العظيم، ابن أبي حاتم، (1419هـ): 189/1.

3- القول الخامس: أنّ هاروت وماروت ملكان من الملائكة نزلوا من السماء، ولكن اختلف في قصة نزولهما على قولين:

أ- أنّ هاروت وماروت كانا ملكين من ملائكة السماء أنزلهما الله إلى الأرض، فتنة للناس وامتحاناً واختباراً، وأنهما كانا يعلمان الناس السحر بأمر من الله مع أن هذين الملكين ما كانا يعلمان أحداً حتى يقولوا له إنما نعلمك ما يؤدي إلى الفتنة والكفر، فاعرفه واحذره، وتوق العمل به (يُنظر، الطبري، (1420هـ - 2000م): 420/2-422)، قال القاضي عياض: " فأكثر المفسرين أن الله ﷻ امتحن الناس بالملكين لتعليم السحر وتبينه وأن عمله كفر، فمن تعلمه كفر، ومن تركه آمن، قال الله ﷻ: (إنما نحن فتنة فلا تكفر) وتعليمهما الناس له تعليم إنذار أي يقولان لمن جاء يطلب تعلمه لا تفعلوا كذا فإنه يفرق بين المرء وزوجه ولا تتخيلوا بكذا فإنه سحر فلا تكفروا فعلى هذا فعل الملكين طاعة وتصرفهما فيما أمرا به ليس بمعصية وهي لغيرهما فتنة" القاضي عياض، (1409هـ - 1988م): 176/2).

ب- أنّ الله ﷻ لما أطلع الملائكة على معاصي بني آدم عجبوا من معصيتهم له، مع كثرة أنعمه عليهم، فقال الله لهم أما إنكم لو كنتم مكانهم لعلتم مثل أعمالهم، عن عبدالله بن عمر أنه سمع النبي ﷺ يقول: "إِنَّ آدَمَ لَمَّا أَهْبَطَهُ اللَّهُ تَعَالَى إِلَى الْأَرْضِ، قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ: أَيُّ رَبِّ، أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ، وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ؟" قال: إني أعلم ما لا تعلمون، قالوا: ربنا نحن أطوع لك من بني آدم، قال الله تعالى للملائكة: هَلُمُّوا مَلَائِكِينَ مِنَ الْمَلَائِكَةِ حَتَّى يَهْبِطَ بِهِمَا إِلَى الْأَرْضِ، فَنَنْظُرَ كَيْفَ يَعْمَلَانِ، قالوا: ربنا، هاروت وماروت، فأهبطاً إلى الأرض، ومثلت لهما الزهرة امرأة من أحسن البشر، فجاءتهما، فسألاها نفسها، فقالت: لا والله، حتى تكلمتا بهذه الكلمة من الإشراك، فقالا: والله لا نشرك بالله أبداً، فذهبت عنهما، ثم رجعت بصبي تحمله، فسألاها نفسها، فقالت: لا والله، حتى تقتلا هذا الصبي، فقالا: والله لا نقتله أبداً، فذهبت، ثم رجعت بقدر خمر [تحمله]، فسألاها نفسها، فقالت: لا والله، حتى تشربا هذا الخمر، فشربا، فسكرا، فوقعا عليها، وقتلا الصبي، فلما أفقا قالت المرأة: والله ما تركتما شيئاً مما أبيتماه علي إلا قد فعلتما حين سكرتكما، فخير بين عذاب الدنيا والآخرة، فاختارا عذاب الدنيا" مسند أحمد بن حنبل، الإمام أحمد بن حنبل (1421هـ - 2001م): مسند عبدالله بن عمر بن الخطاب، حديث رقم 6179، (418/5).

وقد اختلف العلماء في صحة أو ضعف هذه الرواية، وقد صححها ابن حبان. يُنظر: صحيح ابن حبان، ابن حبان، (1414هـ - 1993م): حديث رقم 6186 (ج 64-1463)، والهيثمي (يُنظر، مجمع الزوائد، الهيثمي، حديث رقم 10832، (ج 6/313-314)، وقال ابن حجر العسقلاني بعد أن أورد الحديث السابق

الذكر: " وله طرائق كثيرة جمعتها في جزء مفرد يكاد الواقف عليه أن يقطع وقوع هذه القصة لكثرة الطرائق الواردة فيها وقوة مخارج أكثرها والله أعلم " القول المسدد في الذب عن المسند للإمام أحمد (1401هـ): ابن حجر العسقلاني (39).

ولكن في الوقت ذاته نجد أنّ القاضي عياض قد أنكر هذه الروايات المتعلقة بهاروت وماروت، قال القاضي عياض: " وأما قصة هاروت وماروت وما ذكر فيها أهل الأخبار ونقله المفسرين في خبرهما وابتلائهما، فاعلم أكرمك الله أن هذه الأخبار لم يرو منها شيء لا سقيم ولا صحيح عن رسول الله ﷺ وليس هو شيئاً يؤخذ بقياس، وهذه الأخبار من كتب اليهود وافتراءهم، كما قصه الله أول الآيات من افتراءهم على سليمان وتكفيرهم إياه ". القاضي عياض، (1409هـ - 1988م): (175/2)

وقد عدّ الكثير من المفسرين أن هذه القصة من الإسرائيليات التي غزت ودخلت إلى كتب التفسير من روايات أهل الكتاب، وروايات غريبة وأقرب ما يكون في هذا الأمر أنها من رواية عبدالله بن عمر عن كعب الأخبار لا عن النبي ﷺ، كما ورد في رواية عبد الرزاق عن الثوري عن موسى بن عقبة عن سالم عن ابن عمر عن كعب الأخبار قال: " ذكرت الملائكة أعمال بني آدم وما يأتون من الذنوب فقليل لهم اختاروا ملكين فاختاروا هاروت وماروت قال فقال لهما إني أرسل رسلني إلى الناس وليس بيني وبينكما رسول أنزلا ولا تشركا بي شيئاً ولا تنزيا ولا تسرقا ولا تشربا الخمر قال كعب: فما استكملا يومهما الذي أنزلا فيه حتى عملا ما حرم الله عليهما ".

(الصنعاني، (1441هـ): (53/1-54).

قال ابن كثير - رحمه الله -: " فهذا أصح وأثبت إلى عبد الله بن عمر من الإسنادين المتقدمين وسالم أثبت في أبيه من مولاه نافع، فدار الحديث ورجع إلى نقل كعب الأخبار عن كتب بني إسرائيل، والله أعلم " (ابن كثير، (1408هـ - 1988م): (241/1)، وهذه الرواية فاسدة ومردودة غير مقبولة، وراجع في تفصيلها إلى أخبار بني إسرائيل إذ ليس فيها حديث مرفوع صحيح متصل الإسناد إلى النبي ﷺ الذي لا ينطق عن الهوى، وظاهر سياق القرآن إجمال القصة من غير بسط ولا إطناب، وليس في كتاب الله ما يدل عليها، بل فيه ما يبطلها، فنحن نؤمن بما ورد في القرآن على ما أراده الله ﷻ. (ينظر، ابن كثير، (1408هـ - 1988م): (246/1). الرازي، (1420هـ): (631/3).

فما يذكره كثير من المفسرين في قصة هاروت وماروت من أنّ الزهرة كانت امرأة فراودها عن نفسها فأبت إلا أن يعلمها الاسم الأعظم فعلمهاها فقالت فرفعت كوكباً إلى السماء، فهذا أحسبه من وضع الإسرائيليين، وإن كان قد أخرجه كعب الأخبار وتلقاه عنه طائفة من السلف فذكروه على سبيل الحكاية والتحديث عن بني إسرائيل. (ينظر، ابن كثير، (1408هـ - 1988م): (39/1)

ثانيًا: مناقشة آراء العلماء السابقة الذكر وبيان الصحيح منها.

1- إنَّ كان قوله (هاروت وماروت) ترجمة عن الناس الذين في قوله: (ولكن الشياطين كفروا يعلمون الناس السحر)، فقد وجب أن تكون الشياطين هي التي تعلم هاروت وماروت السحر، وتكون السحرة إنما تعلمت السحر من هاروت وماروت عن تعليم الشياطين إياهما، فإن يكن ذلك كذلك، فلن يخلو "هاروت وماروت" - عند قائل هذه المقالة - من أحد أمرين:

أ- أن يكونا ملكين، فإن كانا عنده ملكين، فقد أوجب لهما من الكفر بالله والمعصية له بنسبته إياهما إلى أنهما يتعلمان من الشياطين السحر ويعلمانه الناس، وإصرارهما على ذلك ومقامهما عليه أعظم مما ذكر عنهما أنهما أتياه من المعصية التي استحقا عليها العقاب، وفي خبر الله ﷻ عنهما أنهما لا يعلمان أحدًا ما يتعلم منهما حتى يقولوا (إنما نحن فتنة فلا تكفر) ما يغني عن الإكثار في الدلالة على خطأ هذا القول.

ب- أن يكونا رجلين من بني آدم، فإن يكن ذلك كذلك، فقد كان يجب أن يكونا بهلاكهما قد ارتفع السحر والعلم به والعمل من بني آدم، لأنه إذا كان علم ذلك من قبلهما يؤخذ ومنهما يتعلم، فالواجب أن يكون بهلاكهما وعدم وجودهما، عدم السبيل إلى الوصول إلى المعنى الذي كان لا يوصل إليه إلا بهما. وفي وجود السحر في كل زمان ووقت، أبين الدلالة على فساد هذا القول، وقد يزعم قائل ذلك أنهما رجلان من بني آدم، لم يعدم من الأرض منذ خلقت، ولا يعدم بعد ما وجد السحر في الناس، فيدعي ما لا يخفى بطله. يُنظر، (الطبري، 1420هـ - 2000م: 425/2-426).

2- أما القول الثاني الذي يقول إنَّ في الكلام تقديمًا وتأخيرًا، وأنَّ هاروت وماروت بدل عن الشياطين، فقد ناقش هذا القول عدد من العلماء، فلا يخفى على أي عاقل أو منصف و لا ينبغي لمؤمن حمل كلام الله ﷻ الذي في غاية الفصاحة والبلاغة والبيان، على ما هو أدنى من ذلك وما ذلك إلا هو مسخ لكتاب الله وإنقاص لكلام الله ﷻ (انظر: الألوسي، (1415هـ): 341/1)، قال الشوكاني: "وعندي أنه لا موجب لهذا التعسف المخالف لما هو الظاهر، فإنَّ الله أن يمتحن عباده بما شاء كما امتحن بنهر طالوت ولهذا يقول الملكان إنما نحن فتنة" (الشوكاني، (1414هـ): 140/1).

قال القاسمي: " للعلماء في هذه الآية وجوه كثيرة، وأقوالا عديدة، فمنهم من ذهب فيها مذهب الأخبار بين نقلة الغث والسمين، ومنهم من وقف مع ظاهرها البحث وتمحَّل لما اعترضه، بما المعنى الصحيح في غنى عنه، ومنهم من ادعى فيها التقديم والتأخير وردَّ آخرها على أولها، بما جعلها أشبه بالألغاز والمعميات، التي ينتزه عنها بيان أبلغ كلام" (القاسمي، (د،ت): 365/1).

3- أما القول الثالث الذي فسر هاروت وماروت بأنهم داود وسليمان، وقرأ قوله (وما أنزل على الملكين) بكسر اللام، فهذه القراءة خطأ وغير صحيحة، وقد أجمع الصحابة والتابعين على خطأ هذه القراءة، وكفى بذلك شاهداً على خطئها. (يُنظر، الطبري، (1420هـ - 2000م): 435/2-436).

4- وممن ذهب إلى أن المراد بهاروت وماروت علجان كانا ببابل ملكين، فعلى هذا يتعين أن تكون ما غير نافية ببابل موضع معروف هاروت وماروت اسمان علمان بدل من الملكين أو عطف بيان (يُنظر، أبو قاسم ابن جزى، (1416هـ): 5/1).

القول الراجح في حقيقة هاروت وماروت.

قبل بيان الرأي الراجح في حقيقة هاروت وماروت، لا بد من بيان معنى (ما) التي في قوله ﷺ: (وما أنزل على الملكين) هي بمعنى "الذي"، وأن "هاروت وماروت"، مترجم بهما عن الملكين، ولذلك فتحت أواخر أسمائهما، لأنهما في موضع خفض على الرد على "الملكين"، ولكنهما لما كانا لا يجران، فتحت أواخر أسمائهما (يُنظر، الطبري، (1420هـ - 2000م): 426/2)، فالراجح في حقيقة هاروت وماروت أنهما ملكين من ملائكة السماء أنزلهما الله ﷻ إلى الأرض فتنة للناس وامتحاناً واختباراً، وأنهما لم يقصدا بتعليم الناس السحر، أن يتعلموا به ويضروا بالآخرين ولم يأمر بذلك، بل إنهما كانا يعلمان السحر بأمر الله ﷻ مع أنهما لم يكونا يعلمان أحداً السحر حتى يقولوا له إنما نعلمك ما يؤدي إلى الفتنة والكفر فاعرفه واحذره، وتوق العمل به، كما قال المحققون من أهل العلم، وذلك للأسباب الآتية (يُنظر، محمد الفوزان، (د.ت): 122-124):

- 1- أن هذا القول هو ظاهر الآية وسياقها كما قال بذلك أصحاب القول الخامس والآخر.
- 2- أن ما روي عن الصحابة والتابعين في قصة هاروت وماروت أصله راجع إلى أخبار بني إسرائيل ولا يوجد أي حديث صحيح أو مرفوع يؤكد صحة ذلك، والأصل أنه لا يصح حمل الآية على تفسيرات وتفصيلات لأمر لا دليل عليها من القرآن الكريم وما صح من السنة النبوية.

3- أن في قوله ﷻ عن الملكين أنهما كانا يقولان (إنما نحن فتنة) ما يؤيد ما سبق من أن الله أنزل هذين الملكين لاختبار الناس وامتحانهم ويحذران الناس من الوقوع في هذه الفتنة.

4- أن الله ﷻ أنزل الملكين ابتلاء للناس فإله ﷻ له أن يبتلي عباده بما يشاء، كما امتحن جنود طالوت بعدم الشرب من النهر كما ﷻ: ﴿ فَلَمَّا فَصَلَ طَالُوتُ بِالْجُنُودِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ مُبْتَلِيكُمْ بِنَهَرٍ فَمَنْ شَرِبَ مِنْهُ فَلَيْسَ مِنِّي وَمَنْ لَمْ يَطْعَمْهُ فَإِنَّهُ مِنِّي إِلَّا مَنْ اغْتَرَفَ غُرْفَةً بِيَدِهِ فَشَرَبُوا مِنْهُ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْهُمْ فَلَمَّا جَاوَزَهُ هُوَ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ قَالُوا لَا طَاقَةَ لَنَا الْيَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ قَالَ الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُمْ مُّلَكُواْ بِاللّهِ كَم مِّنْ فِتْنَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِتْنَةُ كَثِيرَةٍ

بِإِذْنِ اللَّهِ وَاللَّهُ مَعَ الصَّابِرِينَ ﴿البقرة: 249﴾، وكما امتحن عباده بخلق إبليس وهو أصل الشر، ونهى عباده عن متابعته وحذر منه.

وهكذا يكون قد أدى الملكان وظائفهما ورسالتهم على أكمل وجه وأتمهن ولم يزالا طائعين مبلغين عن الله ﷻ ما أنزلهما من أجله، محذرين الناس من الفساد والضلال.

ولكن قد يرد هنا تساؤل ما حكم تعلم السحر لاختبار الناس وامتحانهم؟

يتبين من خلال ما سبق بيانه أن الله أرسل الملكين لتعليم الناس السحر من باب اختبارهم وامتحانهم، وفي الوقت نفسه كانا يحذران الناس من تعلمه، وأنه يؤدي في نهاية المطاف إلى الكفر، ولكن كما سبق بيانه أن الله ﷻ يمتحن ويختبر عباده بما يشاء له ﷻ .

قال ابن عثيمين: " إنَّ الحق ما أذن الله فيه وأمر به ولو كان في نفسه باطلاً، فهذان الملكان نزلا إلى الأرض ليعلمنا الناس السحر وتعليم السحر كفر، لكن الله أباح لهذين الملكين أن يعلمنا الناس من أجل هذا الامتحان الذي حصل بتعليمهما، والشيء قد يكون كفراً وقد يكون طاعة ولو كان واحداً، من نوعه (ابن عثيمين، (1415هـ): 370).

وضرب على ذلك مثلاً من خلال أن السجود لغير الله كفر وشرك، أما إذا سجد المرء لغير الله بأمر من الله كان هذا عبادة، كما في قوله ﷻ: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ [البقرة: 34]، فالسجود لغير الله في تلك الموطن يُعدّ طاعة وعبادة، وذلك لأن الله أمر به وهو شرك في الحالة التي لم يأمر الله به فيها.

فالآية الواردة في سورة البقرة التي تتحدث عن الملكين اللذين نزلا، ويعلمان الناس السحر، نزلا بأمر الله وبإذن من الله فكان تعليمهما السحر طاعة لله ﷻ لكنه باعتبار المعلم كفر، لذلك قال: ﷻ ﴿وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ﴾ [البقرة: 102] (ابن عثيمين، (1415هـ): 371-372)، فجواز تعليم السحر كان أمراً خاصاً بهذين الملكين وأنه لا يجوز لغيرهما أن يتعلم السحر أو يعلمه الناس من باب الابتلاء والاختبار، فإله ﷻ أنزل الملكين إلى الأرض حتى يعلمنا كيفية السحر للناس، وذلك ليظهر الفرق بين كلام الأنبياء وكلام السحرة، ويتبين الفرق بين المعجزة والسحر (حنيف القاسمي، (د،ت): 171).

فإن التبس على أحد هذا الأمر: وقال كيف يجوز لملائكة الله ﷻ أن تعلم الناس التفريق بين المرء وزوجه؟ أم كيف يجوز أن يضاف إلى الله ﷻ إنزال ذلك على الملائكة؟

يكمن الرد في: أن الله ﷻ عرف عباده جميع ما أمرهم به وجميع ما نهاهم عنه، ثم أمرهم ونهاهم بعد العلم منهم بما يؤمرون به وينهون عنه، ولو كان الأمر على غير ذلك، لما كان للأمر والنهي معنى مفهوم ومراد.

فالسحر مما قد نهى الله ﷻ عباده عنه، فغير منكر أن يكون ﷻ علمه الملكين اللذين سماهما في تنزيله، وجعلهما فتنة لعباده كما أخبر عنهما أنهما يقولان لمن يتعلم ذلك منهما: (إنما نحن فتنة فلا تكفر)، ليختبر بهما عباده الذين نهاهم عن التفريق بين المرء وزوجه، وعن السحر، فيمحص المؤمن بتركه التعلم منهما، ويخزي الكافر بتعلمه السحر والكفر منهما، ويكون الملكان في تعليمهما من علما ذلك لله مطيعين، إذ كانا عن إذن الله ﷻ لهما بتعليم ذلك من علماه يعلمان، وقد عبد من دون الله جماعة من أولياء الله، فلم يكن ذلك لهم ضائرا، إذ لم يكن ذلك بأمرهم إياهم به، بل عبد بعضهم والمعبود عنه ناه، فكذلك الملكان، غير ضائرها سحر من سحر ممن تعلم ذلك منهما، بعد نهيهما إياه عنه، وعظتهما له بقولهما: (إنما نحن فتنة فلا تكفر) إذ كانا قد أديا ما أمر به بقبلهما ذلك (ينظر، الطبري، (1420هـ - 2000م): 426/2-427).

بناءً على ما سبق يتبين مما سبق أنه ليس في تعليم الملكين للسحر كفر، ولا يأتان بذلك، لأنه كان بإذن الله لهما، وهما مطيعان فيه، وإنما الإثم على من تعلمه من الناس، وقد بينت الآيات في سورة البقرة بأن الملكين كانا ينهيان عن تعلمه، ومما ينبغي أن يعلم أن الملكين بريئان مما نسب إليهما من القصص المختلق مع المرأة المسماة بالزهرة، إذ ليس في كتاب الله مما يشير إلى ذلك من قريب ولا من بعيد، ولم يرد ذلك من طرائق صحيحة عن النبي ﷺ أو عن صحابته، وإنما صح الخبر من طريق ابن عمر عن كعب الأحبار الذي ينقل عن كتب بني إسرائيل، وصحة الرواية إلى كعب لا تعني صحتها في واقع الأمر.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه وهدايته تُرَدُّ وتُبْطَل الشبهات، والصلاة والسلام على نبيه محمد ﷺ خير البريات وعلى آله وصحبه، وبعد.

ففي نهاية هذا البحث لا بد من وقفة نستجمع فيها بعض ثماره ونعرض فيها ما توصلنا إليه من نتائج وتوصيات وهي على النحو الآتي:

أولاً: النتائج.

- 1- الملائكة عالم غيبي خلقهم الله من نور وأوكل إليهم وظائفهم ومهامهم، ويفعلون ما يؤمرون، ولا يعصون الله ما أمرهم به.
- 2- أن هاروت وماروت ملكان أنزلهما الله لاختبار الناس وامتحانهم، فيعلمان الناس السحر ابتلاء واختباراً، ويقولان لمن يعلمانه إنما نحن فتنة فلا تكفر، فليس في تعليم الملكين للسحر كفر، ولا يائماً، بل إن الإثم يقع على من تعلمه من عوام الناس.
- 3- أن (ما) في قوله (وما أنزل على الملكين) هي موصولة بمعنى الذي، وأن اليهود اتبعوا السحر الذي تلتته الشياطين على ملك سليمان، والذي أنزل على الملكين (هاروت وماروت).
- 4- قصة هاروت وماروت مع الزهرة وردت فيها روايات عديدة، ولم ترد بحديث صحيح عن النبي ﷺ ولا صحابته، فالملكان بريئان مما نسب إليهما من القصص المختلفة مع المرأة المسماة بالزهرة.
- 5- أن اليهود أساءوا الأدب مع أنبيائهم -عليهم السلام-، ووصفهم بصفات تتنافى مع اصطفايتهم ونبوتهم.
- 6- أن جواز تعليم الناس السحر كان أمراً خاصاً بالملكين هاروت وماروت، وأنه لا يجوز لأي أحد غيرهم أن يتعلم السحر، أو يعلمه للناس من باب الاختبار والامتحان.
- 7- تبين من خلال البحث خطورة الروايات الإسرائيلية التي غزت كتب التفسير، والتي تتناقض تماماً مع العقيدة السليمة والسوية للمسلمين، ومنها ما ورد في حق الملكين هاروت وماروت من روايات مخالفة لما ورد في حقهما في كتاب الله وما صح من السنة النبوية، والتي تنقص من عصمة الملائكة وتحط من منزلتهم.
- 8- الراجح في عصمة الملائكة أنهم جميعهم معصومون، لأنهم خلق الله ومفطورون على عبادته ﷻ ومجبولون عليها.

ثانياً: أهم التوصيات.

- 1- أوصي الباحثين بالعمل على تنقيح كتب التفسير من الروايات الإسرائيلية وبيانها في مؤلفات خاصة للتنبيه إليها والتحذير منها.
- 2- أوصي الباحثين بتحقيق الأحاديث والروايات التي تتعلق بالأمور الغيبية وبيان الصحيح والضعيف منها في منصفات خاصة.
- 3- عند دراسة مسائل الاعتقاد وخاصة الأمور الغيبية، لا بد من الرجوع إلى المصادر الرئيسية للتشريع، وأقوال العلماء الراسخين في العلم، فالأمور الغيبية لا تؤخذ إلا من الأدلة الصحيحة.

المراجع والمصادر:

القرآن الكريم

- 1- إبراهيم مصطفى . أحمد الزيات . حامد عبد القادر . محمد النجار، (د.ت) المعجم الوسيط، (د. ط) دار النشر : دار الدعوة، تحقيق : مجمع اللغة العربية
- 2- ابن أبي العز الحنفي، (1426هـ - 2005م). شرح العقيدة الطحاوية. الطبعة الأولى، تحقيق: محمد الألباني مكتبة الصفا.
- 3- ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم (المتوفى: 327هـ)، (1419هـ) تفسير القرآن العظيم، الطبعة الثالثة، المحقق: أسعد محمد الطيب، الناشر: مكتبة نزار مصطفى الباز - المملكة العربية السعودية.
- 4- ابن الأثير الجزري، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى: 606هـ)، (1399هـ - 1979م)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، (د. ط)، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت.
- 5- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى: 728هـ)، (1416هـ - 1995م) مجموع الفتاوى، المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، (د. ط)، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية.
- 6- ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: 354هـ)، (1414هـ - 1993م)، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، الطبعة الثانية، المحقق: شعيب الأرناؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت.
- 7- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (المتوفى: 456هـ)، (د.ت)، الفصل في الملل والأهواء والنحل، الناشر: مكتبة الخانجي - القاهرة
- 8- ابن عثيمين، محمد بن صالح بن العثيمين ، (1415هـ)، أحكام من القرآن الكريم "الفتاحة والبقرة"، الطبعة الثانية ، طبع دار طويق للنشر.
- 9- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)، (1399هـ - 1979م)، معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون، (د.ط)، الناشر: دار الفكر.

- 10- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، (1415هـ - 1994م)، زاد المعاد في هدي خير العباد، الطبعة السابعة والعشرون، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت - مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.
- 11- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ)، (1408هـ - 1988م)، البداية والنهاية، الطبعة الأولى، المحقق: علي شيري، الناشر: دار إحياء التراث العربي.
- 12- ابن منظور: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (المتوفى: 711هـ)، (1414هـ)، لسان العرب، الطبعة الثالثة، الناشر: دار صادر - بيروت.
- 13- أبو السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (المتوفى: 982هـ) (د.ت)، تفسير أبي السعود = إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- 14- أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ)، (1420هـ - 1999م)، تفسير القرآن العظيم، المحقق: سامي بن محمد سلامة، الطبعة الثانية، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع.
- 15- أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي (المتوفى: 741هـ)، (1416هـ)، التسهيل لعلوم التنزيل، الطبعة الأولى، المحقق: الدكتور عبد الله الخالدي، الناشر: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم - بيروت.
- 16- أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (المتوفى: 745هـ)، (1420هـ)، البحر المحيط في التفسير، الطبعة الأولى، المحقق: صدقي محمد جميل، الناشر: دار الفكر - بيروت.
- 17- أبو زهرة، محمد بن أحمد بن مصطفى بن أحمد المعروف بأبي زهرة (المتوفى: 1394هـ)، (د.ت)، الحبايك في أخبار الملائك، دار النشر: دار الفكر العربي.
- 18- أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، (1421هـ - 2001م)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، الطبعة الأولى، الناشر: مؤسسة الرسالة.

- 19- الأشقر، عمر بن سليمان بن عبد الله الأشقر العتيبي، (1403هـ-1983م)، عالم الملائكة الأبرار، الطبعة الثالثة، الناشر: مكتبة الفلاح، الكويت.
- 20- الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (المتوفى: 1270هـ)، (1415هـ)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الطبعة الأولى، المحقق: علي عبد الباري عطية، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت.
- 21- الأندلسي، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، (1413هـ-1993م) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الطبعة الأولى، دار النشر: دار الكتب العلمية - لبنان تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد.
- 22- الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، (1997م)، المواقف، الطبعة الأولى، تحقيق: د. عبد الرحمن عميرة، الناشر: دار الجيل - بيروت.
- 23- البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (المتوفى: 510هـ)، (1420هـ)، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تفسير البغوي، الطبعة الأولى، المحقق: عبد الرزاق المهدي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- 24- البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (المتوفى: 685هـ)، (1418هـ)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، الطبعة الأولى، المحقق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- 25- التهانوي، محمد بن علي ابن القاضي محمد حامد بن محمد صابر الفاروقي الحنفي التهانوي (المتوفى: بعد 1158هـ)، (1996م)، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، الطبعة الأولى، تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تحقيق: د. علي دحروج، الناشر: مكتبة لبنان ناشرون - بيروت.
- 26- الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف (المتوفى: 816هـ) (1403هـ - 1983م). /التعريفات، الطبعة الأولى. المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، بيروت - لبنان: دار الكتب العلمية.
- 27- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، (1407هـ 1987م)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة، الناشر: دار العلم للملايين - بيروت.
- 28- حسن محمد أيوب، (المتوفى: 1429هـ)، (1403هـ - 1983م) تبسيط العقائد الإسلامية، الطبعة الخامسة، الناشر: دار الندوة الجديدة، بيروت - لبنان.

- 29- الحكمي، حافظ بن أحمد بن علي. (1410هـ-1990م). معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول، الطبعة الأولى، المحقق: عمر بن محمود أبو عمر. الدمام: دار ابن القيم.
- 30- حنيف حسن القاسمي، (د.ت) تفسير مهمات القرآن، (د. ط)، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان.
- 31- الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ)، (1420هـ)، مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، الطبعة الثالثة، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- 32- الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي (المتوفى: 666هـ). (1420هـ - 1999م). مختار الصحاح. الطبعة الخامسة، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا.
- 33- الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (المتوفى: 311هـ)، (1408هـ- 1988م) معاني القرآن وإعرابه، الطبعة الأولى، المحقق: عبد الجليل عبده شلبي، الناشر: عالم الكتب - بيروت.
- 34- الزحيلي، وهبة بن مصطفى، (1418هـ)، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، الطبعة الثانية، الناشر: دار الفكر المعاصر - دمشق.
- 35- الزحيلي، وهبة بن مصطفى، (1422هـ) التفسير الوسيط، الطبعة الأولى، الناشر: دار الفكر - دمشق.
- 36- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى: 1376هـ)، (1420هـ- 2000م)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، الطبعة الأولى، المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الناشر: مؤسسة الرسالة،
- 37- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ)، (1405هـ-1985م)، الحبايك في أخبار الملائك، الطبعة الأولى، تحقيق: خادم السنة المطهرة أبو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان.
- 38- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: 1250هـ)، (1414هـ)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الطبعة الأولى، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت.

- 39- الصنعاني، عبد الرزاق بن همام الصنعاني، (1441هـ)، تفسير القرآن، تحقيق د. مصطفى مسلم محمد، الناشر مكتبة الرشد، مكان النشر الرياض.
- 40- الطبري: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: 310هـ) (1420هـ - 2000م)، جامع البيان في تأويل القرآن، المحقق: أحمد محمد شاكر، الطبعة الأولى، الناشر: مؤسسة الرسالة.
- 41- العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، (1401هـ)، القول المسدد في الذب عن المسند للإمام أحمد، الطبعة الأولى، الناشر: مكتبة ابن تيمية - القاهرة.
- 42- علي بن نايف الشحود (1431هـ - 2010م). أركان الإيمان، الطبعة: الرابعة، مزينة ومنقحة.
- 43- الفوزان، صالح بن فوزان بن عبد الله الفوزان، (د.ت) التعليقات المختصرة على متن العقيدة الطحاوية، (د.ط)، الناشر: دار العاصمة للنشر والتوزيع.
- 44- الفوزان، صالح بن فوزان بن عبد الله (1420هـ - 1999م). الإرشاد إلى صحيح الاعتقاد والرد على أهل الشرك والإلحاد، الطبعة الرابعة الناشر: دار ابن الجوزي، ط4.
- 45- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو 770هـ)، (د.ت)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير الناشر: المكتبة العلمية - بيروت.
- 46- القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق القاسمي (المتوفى: 1332هـ)، (1418هـ)، محاسن التأويل، الطبعة الأولى، المحقق: محمد باسل عيون السود، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت .
- 47- القاضي عياض، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليعصبي (المتوفى: 544هـ)، الشفا بتعريف حقوق المصطفى (المتوفى: 873هـ)، (1409هـ - 1988م) الناشر: دار الفكر الطباعة والنشر والتوزيع.
- 48- القرطبي: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، (1384-1964م)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الطبعة الثانية، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة.

- 49- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (المتوفى: 450هـ)، (د.ت)، تفسير الماوردي = النكت والعيون، المحقق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان.
- 50- محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ)، (1984هـ)، التحرير والتنوير تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، (د. ط) الناشر: الدار التونسية للنشر - تونس.
- 51- محمد صالح الفوزان، (د.ت)، حقيقة قصة هاروت وماروت دراسة قرآنية، (د. ط) جامعة الملك سعود.
- 52- مرتضى الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي (المتوفى: 1205هـ)، (د. ت)، تاج العروس من جواهر القاموس، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية.
- 53- النعماني، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (المتوفى: 775هـ)، (1419هـ-1998م)، اللباب في علوم الكتاب، الطبعة الأولى، المحقق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان.
- 54- النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، (د.ت)، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، (د.ط)، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- 55- الهروي، محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370هـ)، (2001م) تهذيب اللغة المحقق: محمد عوض مرعب، الطبعة الأولى، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- 56- الهيثمي: أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان الهيثمي (المتوفى: 807هـ)، (1414 هـ، 1994م.) مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، (د. ط) المحقق: حسام الدين القدسي، الناشر: مكتبة القدسي، القاهرة.



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثامن عشر ... يونيو 2025



مركز مصادر التعلم : صيغة تكاملية بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا

المعلومات؛ فاعليته في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية

Learning Resource Center: an integrated formula between instructional technology and information technology; It's an effectiveness in developing information services in school libraries

الباحث

بروفيسور / عصام إدريس كمتور الحسن

Prof. Esam Edris Kamtor Al Hassan
University of Khartoum, Faculty of Education

التخصص: علوم تربوية (تكنولوجيا تعليم)

جهة العمل: جامعة الخرطوم، كلية التربية

الدولة: السودان

البريد الإلكتروني : esamkalhassan1@gmail.com

esamkalhassan@hotmail.com .

ملخص الدراسة:

إن الوضع الحالي للمكتبة المدرسية السودانية في ظل المفاهيم التقليدية أدى إلى الحد من فاعليتها؛ في الوقت الذي يشهده النموذج التربوي المعاصر من تحول كبير في الممارسة التعليمية من التعلم الموجه بواسطة المعلم، وبيئات التعلم المغلقة إلى بيئات التعلم المفتوحة الموجهة بواسطة المتعلم والمُعتمدة على توفير مصادر متعددة وتقديم خبرات تعلم متكاملة؛ وعلى خطى ذلك تجيء هذه الدراسة والتي تهدف بصفة أساسية لإثارة النقاش حول مراكز مصادر التعلم وموقعها في منظومة المناهج المدرسية في ظل التوجه نحو تحويل المكتبة إلى مركز مصادر التعلم وذلك باتجاه معرفة مساهمات عمليات التطوير والتحديث في المناهج المدرسية القائمة على توفير معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي تبعاً لخصائصه التحليلية؛ والذي يقوم على جمع المعلومات من خلال مراجعة ما هو متاح من الأدبيات ذات الصلة بالموضوع وبما يتيح الفرصة لإدارة المعلومات وإستنتاج العلاقات والمرئيات بالقدر الذي يُمكن من تحقيق أهداف الدراسة. وقد خلُصت الدراسة إلى أن هناك ثمة إسهام مقدر لمراكز مصادر التعلم في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية، كما أشارت إلى العديد من المبررات للتوجه نحو تحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر التعلم لعل من أبرزها: تغير النظرة للوسائل التعليمية من مجرد تقنيات معينة إلى النظر إليها كجزء لا يتجزأ من الممارسة التعليمية التعلمية والمنهج المدرسي والحاجة الماسة لنوع من التزاوج بين المواد المقروءة مطبوعة كانت أو رقمية والمواد المرئية والمسموعة وضرورة تواجدها جميعاً في مكان واحد لسهولة الحصول عليها، فضلاً عن التطور المعرفي والمعلوماتي والذي حتم تكامل المعارف وتنوع مصادرها في الوقت الذي توفرت فيه مصادر تعلم جديدة ومستحدثة. وقد إنتهت الدراسة ببعض التوصيات والتي من أبرزها التوعية بأهمية مراكز مصادر التعلم؛ السعي الجاد لتحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر تعلم وفق خطط وأساليب علمية مدروسة. إعادة النظر في محتوى برامج البكالوريوس التي تؤهل اختصاصي المعلومات والعمل على تطوير مهاراتهم في إنتاج واستخدام مصادر التعلم، بحيث يكون الخريج قادراً على إدارة مركز مصادر التعلم بما يتيح من بيئة توجيهية وبما يوفره من خدمات في مجال التصميم التعليمي وتطوير أساليب تدريس معاصرة.

الكلمات المفتاحية: مركز مصادر التعلم؛ تكنولوجيا التعليم؛ تكنولوجيا المعلومات؛ المكتبات المدرسية.

Abstract

The current situation of the Sudanese school library in light of traditional concepts has led to a reduction in its effectiveness; at a time when the contemporary educational model is witnessing a major shift in instructional practice from teacher-directed learning and closed learning environments to open learning environments directed by the learner and based on providing multiple sources and providing integrated learning experiences; In this vein comes this study, which aims primarily to raise discussion about learning resource centers (LRCs) and their position in the school curriculum system in light of the trend towards transforming the library into a LRCs in order to know the facilitators of development and modernization processes in school curricula based on the employment of instructional and information technology issues. The study followed the descriptive approach according to its analytical characteristics; which is based on collecting information by reviewing what is available literature related to the topic, which provides the opportunity to manage information and deduce relationships and views to the extent that enables the achievement of the study objectives. The study concluded that there is a significant contribution of LRCs in developing information services in school libraries. It also pointed out many justifications for the trend towards transforming school libraries into LRCs, perhaps the most prominent of which are: Changing the view of instructional media from mere specific techniques to viewing them as an integral part of the instructional learning practice and the school curriculum, and the urgent need for a kind of collecting between printed or digital reading materials and visual and audio materials and the necessity of their presence in one place for ease of access, in addition to the cognitive and informational development that necessitated the integration of knowledge and the diversity of its sources at a time when new and innovative learning sources were available. The study concluded with some recommendations, the most prominent is awareness of the importance of LRCs; Serious efforts to transform school libraries into LRCs according to well-studied scientific plans and methods. Reconsidering the content of bachelor's programs that qualify information specialists and work to develop their skills in producing and using learning resources, so that the graduate will be able to manage the LRC with the guidance environment it provides and the services it provides in the field of instructional design and development of contemporary teaching methods.

Keywords: Learning resource center; educational technology; information technology; school libraries.

مقدمة:

لعل أبرز ما يميز العصر الحالي هو تسميته بعصر المعلومات؛ أي العصر الذي أخذت فيه المعلومات حيزاً كبيراً من اهتمامات العصر البشري، بل أصبحت المعيار الذي تُقاس به مستويات الشعوب والمجتمعات، فكان أن برز مجتمع المعلومات في نهاية تسعينات القرن العشرين الميلادي كغطاء مفهومي لثورة المعلومات والاتصالات. فالتطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصالات ساعد على رواج استخدامها في العملية التدريسية (Anderson, 2020) من هنا فقد شكلت هذه التطورات تحدياً للمناهج وحافزاً إلى التطوير في سياسات التعليم في كثير من المجتمعات وبالمقابل فقد اكتسبت أهميتهما لا من حيث كونها وسائل إلكترونية متطورة للاتصال؛ بل لأنها وسائل معرفية تفاعلية توغلت في عمق عملية التعليمية. من جهة أخرى فإن الحصول

على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بات يشكل أساساً للانتقال من عصرٍ يعتمد على الطاقة إلى عصرٍ جديد يعتمد على المعلومات التي توظف تكنولوجيا الاتصالات الحديثة كالإنترنت وغيرها

ونظراً للنمو الملحوظ في وسائط الاتصال وما تبع ذلك من تطور في تكنولوجيا المعلومات ؛ تبلور مجال تكنولوجيا التعليم كنظرية وتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم يأتي ذلك في الوقت الذي تهتم فيه تكنولوجيا المعلومات (Information Technology) بمعالجة المعلومات وتخزينها ومن ثم نشرها في صورة نصية كانت أو مصورة أو رقمية عبر أجهزة إلكترونية تجمع بين الحاسوب وأجهزة الاتصال عن بعد. أما تكنولوجيا التعليم (Instructional Technology) فقد بات يُنظر إليها كعملية تصميمية وتطويرية شاملة لحل المشكلات وتحقيق عملية التعلم. من هنا فقد تبلورت صيغة تكاملية تجمع بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات فيما عُرف بمركز مصادر التعلم (Learning Resource Center) بما يتيح للطلاب من إطلاع ومشاهدة واستماع، وبما يوفره من بيئة صالحة لتوجيه العملية التعليمية التي يتم تصميمها وتنفيذها وإدارتها وتقويمها في ضوء أهداف محددة وبما يتضمنه من قوى بشرية مؤهلة وأجهزة ومعدات ووسائط تعليمية وقد يوجد هذا المركز داخل مكاتب المدارس والبعض الآخر يوجد في مباني مستقلة بحيث يجد فيها الطالب كل ما يحتاج إليه في تعلمه. (الحسن، 2017: 105).

وهكذا تبرز جدوى مراكز مصادر التعلم في تزويد الطالب بالأدوات والمهارات اللازمة لاكتساب المعرفة واختيار المعلومات وتقويمها والمساعدة في دعم جهود الإصلاح التربوي الهادف إلى دمج التقنية في المنهج وفي الأنشطة التعليمية التعلمية ودعم أساليب التعليم الحديثة (المطلق، 2021: 60).

استجابة لنتائج العديد من البحوث، وتوصيات التربويين التي انتقدت استخدام المقرر الدراسي بوصفه مصدراً وحيداً للتعليم، ودعت إلى ضرورة امتلاك الطلاب وتدريبهم على اكتساب مهارات البحث عن المعلومات بأنفسهم بمركز مصادر التعلم" (Hywel & Lamb, 2000) وفقاً لذلك يعد مركز مصادر التعلم السبيل الأمثل لبلوغ هذه الغاية، وامتلاك هذه المهارات؛ حيث أن الاتجاه التربوي الحديث يتسم بتعدد طرائق التدريس والتقويم وتنوع مصادر التعلم، من هنا يأتي دور المكتبة المدرسية كرافد مهم للمناهج وطرائق التدريس بما توفره من مصادر مطبوعة ورقمية، ولذلك فإن النظرة إلى المكتبة المدرسية لم تعد مجرد مكان لقضاء وقت الفراغ؛ وإنما مركز لمصادر التعلم وفقاً للتسمية الحديثة لها التي تأخذ بالحسبان الوظائف التربوية والثقافية والترفيهية. وهكذا برز مركز مصادر التعلم كصيغة تطويرية تكاملية بما يؤديه من مهام تعليمية تعلمية من شأنها أن تسهم في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية.

إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

إن الوضع الحالي للمكتبة السودانية المدرسية في ظل المفاهيم التقليدية أدى إلى الحد من فاعليتها؛ في الوقت الذي يشهده النموذج التربوي المعاصر من تحول كبير في الممارسة التعليمية من التعلم الموجه بواسطة المعلم، وبيئات التعلم المغلقة إلى بيئات التعلم المفتوحة الموجهة بواسطة المتعلم والمعمدة على توفير مصادر متعددة وتقديم خبرات تعلم متكاملة.

من جانب آخر فقد كان لدخول التقنية في مجال المكتبات وما ارتبط بذلك من تطور في مجال تكنولوجيا المعلومات أثر كبير في ظهور مصطلح اختصاصي المعلومات، وعليه فقد برز اتجاهًا جديدًا بتغيير اسم أمين المكتبة الذي ارتبط أساسًا بالمبنى إلى اختصاصي معلومات أو ما يُطلق عليه البعض Cybrarian ، وهو ذلك الشخص الذي لا تحده أي جدران وإنما يعمل بحرية واستقلالية وفق تخصصه ومجال عمله. حيث اقترن عمله بالقيام بمهام البث الانتقائي للمعلومات، وتحليلها، وتنظيم الملفات الآلية وغيرها من الأعمال، التي تتطلب معرفة بتقنيات التجهيزات الإلكترونية، وطرق توظيفها في المكتبات.

وهكذا تحول أمين المكتبة من كونه مدير مستودع للكتب إلى داعم ومسير للمستفيدين بُغية استخدام أمثل لمصادر التعلم وما يتبع ذلك من تقديم خدمات استشارية في مجال التصميم والتطوير وغيرها من الأدوار. في الوقت الذي ارتبط فيه الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم بإنشاء مراكز مصادر تعلم؛ بحيث لا تكون ذات طابع تقليدي تتحدد وظيفتها في توفير المواد وتشغيل الأجهزة؛ إنما تقدم خدمات إضافية كالاستشارة في مجال التطوير والتقييم وتصميم المواد التعليمية .

تأسيسًا لما سبق، يمكن بلورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية :

- 1- ما المفهوم الشامل المعاصر لمركز مصادر التعلم؟
- 2- ما العلاقة بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات؟
- 3- ما المهام الأدائية لمركز مصادر التعلم في إطار ثورة المعلومات؟
- 4- ما مدى فاعلية مركز مصادر التعلم في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية ؟
- 5- ما مبررات التوجه نحو تحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر التعلم؟

أهداف الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية بصفة أساسية لإثارة النقاش حول مراكز مصادر التعلم وموقعها في منظومة المناهج والمدرسية في ظل التوجه نحو تحويل المكتبة المدرسية إلى مركز مصادر تعلم.

من هنا تتخلص أهداف الدراسة فيما يلي:

- 1 - التعريف بالمفهوم الشامل المعاصر لمركز مصادر التعلم

- 2- تحديد العلاقة بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات.
- 3- التعرف على المهام الأدائية لمركز مصادر التعلم في إطار ثورة المعلومات.
- 4- الكشف عن مدى إسهام مركز مصادر التعلم في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية السودانية.
- 5- التعرف على مبررات التوجه نحو تحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر التعلم.

أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

- إمكانية زيادة فرص التحديث الذي يمكن تحقيقه في خدمات المكتبات المدرسية السودانية جزاء تكامل استخدام واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات.
- تعكس الدراسة الوجهة الإنسانية في التطوير باعتبار أن التطوير هو المظلة التي تنضوي تحتها جميع عمليات التحليل والتصميم والتقويم للمشكلات التعليمية وذلك من خلال تأكيدها على المهام الأدائية لأمين المكتبة (اختصاصي المعلومات) كعنصر تطويري في الممارسة التعليمية.
- تؤكد الدراسة على أهمية تطور المكتبة المدرسية من مجرد مكتبة تقليدية للمواد المطبوعة وغير المطبوعة إلى مركز مصادر تعلم من شأنه أن يسهم في تطوير خدمات المستفيدين بالمكتبات المدرسية السودانية.
- مواكبة المكتبات المدرسية والجامعية السودانية للتحويلات التي تشهدها النظم التربوية المعاصرة من التعليم المعتمد فقط على النصوص إلى التعليم المعتمد على تعددية المصادر والوسائط الإلكترونية.

التعريف بمصطلحات الدراسة :

- **مركز مصادر التعلم:** عبارة عن موقع في المؤسسة التعليمية يمثل بيئة تعليمية تعلمية غنية بالمصادر المتعددة تسمح بتعلم الطلاب ذاتياً في ضوء أهداف محددة، وتبعاً لسرعتهم ومعدلات أدائهم، وبما يشملهم من كوادر بشرية مؤهلة ووسائط تعليمية متعددة رقمية كانت أو تقليدية وما يتبعها من أجهزة تعليمية تقنية، وبما يتيح للطلاب من إطلاع ومشاهدة واستماع حول أي موضوع يرغبون في تعلمه بحيث تكون جميع هذه المكونات تحت تصرف المعلم والمتعلم.
- **تكنولوجيا التعليم:** برز مصطلح تكنولوجيا التعليم في الأوساط التربوية كصيغة علمية للتطوير وحل المشكلات، وأصبح يُنظر إليها كمجال يهتم لتيسير عملية التعلم في ضوء التحديد المنظم لمصادر التعلم وتطويرها وتنظيمها واستخدامها من خلال إدارة هذه العمليات (Reiser & Ely, 1997) وعليه فقد عُرفت بأنها النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم (سيلز، وريتشي، 2000)

- **تكنولوجيا المعلومات:** معالجة المعلومات وتخزينها ومن ثمّ نشرها في صورة نصية أو صوتية أو فيديو رقمية بواسطة أجهزة تعمل إلكترونياً تجمع بين أجهزة الحاسوب وأجهزة الاتصال عن بعد.

- **اختصاصي مركز مصادر التعلّم:** فرد مؤهل في المجال، ينفذ عمليات المركز ومهامه المختلفة ويقوم بتوفير مصادر التعلّم المتعددة في المدرسة مثل إدارة العاملين وإدارة الأجهزة والمواد التعليمية وغيرها، ويقوم بتوفير مصادر التعلّم المتعددة في المدرسة ويضطلع بأدوار مدير معلومات، شريك تعليمي، مطور مهني ومدير تغيير (الصالح وآخرون، 2003) إلى غير ذلك من الأعمال التي تتطلب معرفة معمقة بتقنيات التجهيزات الإلكترونية، وطرائق استخدامها في المكتبات ومراكز المعلومات.

- **المهام الأدائية:** يُقصد بها في هذه الدراسة الحد الأدنى من الأداء اللفظي والمهاري الذي يجب أن يصل إليه مراكز مصادر التعلّم.

- **المكتبة المدرسية:** عُرفت المكتبة المدرسية بأنها تلك المكتبة التي تُلحق بالمدارس ويشرف على إدارتها ويقدم خدماتها أمينٌ لها، بحيث تهدف إلى خدمة المجتمع المدرسي المكون من الطلاب والمدرسة. (العلي، 2011)

وعليه يُقصد بالمكتبة المدرسية في هذه الدراسة أي مكتبة مدرسية ورقية كانت أو رقمية، بما تتضمنه من مواد مطبوعة أو غير مطبوعة (مصادر معلومات) يشرف على إدارتها وما تقدمه من خدمات مختص بحيث تهدف إلى خدمة المجتمع المدرسي طلاباً كانوا أو معلمين.

خلفية الدراسة:

يؤكد المفهوم الشامل لتكنولوجيا التعليم (Instructional Technology) كنظرية وتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها على أن الوظيفة الأساسية لتكنولوجيا التعليم هي تحسين وتطوير الأداء في العملية التعليمية وتنفيذ الحلول للمشكلات والتي تأخذ شكل مصادر التعلّم التي يتم اختيارها وتصميمها واستخدامها وتقويمها لتحقيق عملية التعلّم. (الصالح، 1996: 34).

وعليه فقد برز مصطلح مراكز مصادر التعلّم (Learning Resources Centers) كإحدى معطيات تكنولوجيا التعليم بُغية تسهيل عملية التفاعل بين أفراد الجمهور المستهدف وبين مصادر المعلومات المتنوعة بغرض بلوغ عملية التعلّم، ومن ثمّ بدأ التفكير الجاد من قبل التربويين في توفير مراكز مصادر تعلّم متكاملة داخل كل مؤسسة تعليمية، حيث أنه وكلما أُحيط المتعلم بعدد المثيرات وأُتيحت له فرصة التعلّم كلما كانت هناك رغبة لديه في تحقيق التعلّم، على غرار أن المدرسة لم تعد موقعا يُعلم فيه الطالب إنما أضحت مكاناً يتعلم فيه هذا الطالب.

من ناحية أخرى فإن التطورات السريعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أثرت تأثيراً إيجابياً في الأساليب والنظم التي تحكم المناهج التعليمية، الأمر الذي حتم على القائمين على التربية والتعليم تطوير نظمها وعناصرها البشرية بما يتلاءم مع هذه التطورات، وبالتالي فقد أصبحت عملية إتاحة الوصول إلى المعلومات وتوافرها وتنوعها وطرق استخدامها معايير للحكم على القدرة الإبداعية للمؤسسة التعليمية، بحيث يكون الهدف تنمية مجتمع قادر على الوصول إلى المعلومات وتقويمها فضلاً عن توليد معلومات جديدة، وبالمقابل لم يعد الكتاب مصدراً كافياً للمعلومات وبات على المتعلم أن يسعى للبحث عن مصادر أخرى وأساليب جديدة حتى يشبع حاجاته التعليمية من المعلومات، الأمر الذي ألقى بظلاله على المكتبة المدرسية بوصفها القاعدة الأساسية للمعلومات. وهكذا لم تعد المكتبات المدرسية تلك القاعات المدججة بالأرفف والمراجع أو حجرات منعزلة عن مبنى المدرسة أو مكان لقضاء أوقات الفراغ وأصبح يُنظر إليها كبيئة توجيهية بما تتيحه من مشاهدة وقراءة واستماع.

وكان نتاج ذلك أن تبلور مصطلح مراكز مصادر التعلم (Learning Resources Centers) وذاع صيته كصيغة تطويرية لتحويل البيئة التعليمية التقليدية في المدرسة إلى بيئة معلوماتية يتعلم فيها الطالب، ولدعم التحولات التي تشهدها النظم التربوية المعاصرة. وهكذا يبدو جلياً مدى الارتباط الوثيق بين المكتبة المدرسية ومصادر المعلومات المتنوعة، حيث لم يعد مركز مصادر التعلم معنياً بالكتب فقط، ولم تعد مصادر التعلم وبضمنها الوسائل التعليمية المختلفة كياناً مستقلاً، بل أضحت يُنظر إليها كجزء لا يتجزأ من منظومة تكنولوجيا التعليم والمعلومات والتي تُعنى بكامل الممارسة التربوية وربطها بعملية التعلم . وفي ظل هذه التطورات؛ فقد تغير دور أمين المكتبة من مشاهد سلبي - (حارس كتب) - إلى شريك نشط في العملية التعليمية، فهو معلم بمعنى الكلمة من حيث التدريب، التصرفات، الأدوار والمهام .. إلخ" (الصوفي، 2015: 169).

من هنا كان أن تأثر دور أمين المكتبة المدرسية الأمر الذي غير من أسلوب إدارة المكتبة لتتحول من مجرد مستودع للكتب ونظام إعارتها لتصبح أداة لتنمية قدرات الطلاب بل وسيلة داعمة للمنهج ومصدراً من مصادر التعلم .

أولاً: المكتبة واكتساب مهارات التعلم الذاتي:

شهد العالم منذ حوالي العقدين الآخرين من القرن العشرين الميلادي طفرة علمية وتقنية كبيرة، الأمر الذي أثر بدوره على نظم التعليم ومناهجه والمفاهيم التي تعمل في إطاره، ولعله من أبرز هذه التأثيرات؛ إن الكتاب المدرسي المقرر لم يعد مصدراً وحيداً للمعلومات في ظل التنامي المطرد في حجم المعرفة البشرية والتدفق الهائل للمعلومات، كما أن أسلوب التلقين والحفظ والاستظهار لم يعد قادراً على إعداد المتعلم لمواجهة عالم حافل بالمتغيرات والتحديات، وإن فترة التعليم النظامية

ليست سوى مرحلة من مراحل الحياة التعليمية للطالب وأضحى من الأهمية بمكان تزويده وهو بعد في المدرسة بالمهارات التي تعينه على مواصلة التنمية الذاتية والتعليم المستمر؛ واستجابة لهذه التحديات نشأت مفاهيم التعلم الذاتي والتعليم المستمر لتصبح محور المناهج الحديثة وهدفًا من الأهداف المهمة التي يتوق أي نظام تعليمي معاصر لبلوغها، والتي تعني في جوهرها اكتساب مهارات البحث والتعاطي مع مصادر المعلومات، فضلاً عن اكتساب القدرة على النقد والتقييم، ومهارات عرض المعلومات والتعبير عنها بمختلف وسائل وأدوات التعبير (أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم). وتمثل المكتبة المدرسية الحيز والمجال الطبيعي للتدريب على هذه المهارات وممارستها ومن هنا اكتسبت المكتبة المدرسية أبعادًا جديدة وتغير دورها.

ثانيًا: المكتبة؛ مركز لمصادر التعلم

يشير كثير من التربويين إلى أن وضع المكتبة المدرسية في ظل المفاهيم التقليدية للتعليم أدى إلى الحد من فاعليتها، ومن الاستخدام الفعال لوسائل الاتصال الحديثة بوصفها مصادر للمعلومات وأدوات تتكامل مع مجموعات الكتب وسائر المواد المطبوعة الأخرى (Jacso,2002: 7) "وتمشيًا مع هذا التوجه المعاصر فقد برزت صيغة مركز مصادر التعلم التي تُدمج فيها المصادر التعليمية بكل أشكالها المطبوعة والمسموعة والمرئية في بيئة واحدة تضم هذه المواد مجتمعة بُغية الاستفادة منها وجعلها في متناول الطلاب والمعلمين على حد السواء وهكذا تعد مراكز مصادر التعلم مرحلة تطويرية للمكتبات المدرسية التقليدية سابقًا؛ حيث تطورت مفهومًا ومحتوى؛ استجابة لمتطلبات الممارسة التعليمية المستجدة والمتأثرة بالتطورات المعرفية والتقنية؛ وتبعًا لذلك تغيرت طبيعة ونوعية الخدمات والأنشطة التي تقدمها هذه المراكز للطلاب والمعلمين في المجتمع المدرسي (البادية، 2017 : 7).

هذا ولا يقف التحول بالمكتبة التقليدية إلى مركز لمصادر التعلم عند مجرد جمع المواد التعليمية بأشكالها المتنوعة في مكان واحد؛ بل يتضمن أنشطة وفعاليات عديدة لعله من بينها؛ إعادة تشكيل المساحات المتوفرة لتؤدي وظائف المركز المتعددة، فلا يكفي فقط أن يكون هناك حيز للقراءة، بل يجب أن تكون هناك مساحات للاستماع والمشاركة والمناقشة، وأماكن للاطلاع الفردي، وأماكن للعمل في مجموعات. بالإضافة إلى توجيه الطلاب إلى بناء مهاراتهم وتطوير قدراتهم على التعلم الذاتي من خلال مشروعات تتجزأ مجموعات عمل، أو من خلال التكاليفات بالعمل الفردي ضمن أنشطة مواصلة التعلم باستخدام مصادر المركز المتعددة.

على هذا النحو فإن مركز مصادر التعلم حينما يتم تنظيمه بالمدرسة يصبح ليس مجرد مكان تُخزن فيه الأفكار والحقائق في أشكال مطبوعة أو مسجلة أو موضحة، بل مكانًا مفتوحًا لاستخدام الطلاب والمعلمين، بحيث يوظفه الطلاب لمواصلة التعلم كما يستخدمه المعلمون لتصميم وتطوير

خبراتهم التعليمية.

فيما يتعلق بالدراسات السابقة؛ لم يعثر الباحث - في حدود علمه - على دراسات سابقة على الصعيد المحلي ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة؛ فكان أن إطلع على دراسات أخرى إقليمية وبعض الدراسات العالمية؛ فمن هذه الدراسات نذكر منها دراسة الناصري؛ والشهاري (2023) والتي هدفت إلى إعداد تصور مقترح لإنشاء مراكز مصادر تعلم في جامعة صنعاء في ضوء التجارب العالمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم مواصفات مراكز مصادر التعلم لا تتوافر في المكتبات الحالية من هنا سعت الدراسة لإعداد تصور لإنشاء مراكز مصادر تعلم في ضوء التطور التقني في مجال تكنولوجيا المعلومات لتلبي الحاجة الماسة لها في العملية التعليمية. وهناك دراسة (Mbambo,et.al,2022) والتي سعت إلى معرفة استخدام مراكز مصادر التعلم الإلكتروني في المكتبات العامة في مدينة جوهانسبرج بجنوب إفريقيا. وأشارت أبرز نتائج الدراسة إلى أن الخدمات المتاحة والتي يمكن الوصول إليها في مراكز التعلم الإلكترونية سهلة الاستخدام ويتم استخدامها على النحو الأمثل من قبل العديد من المستخدمين، مع وارتفاع مستوى الوعي بمراكز مصادر التعلم الإلكتروني. أما دراسة الشعراوي (2021) فقد هدفت إلى التعرف على واقع مراكز مصادر التعلم والسياسات والأدلة المستخدمة في مراكز مصادر التعلم في أبوظبي. وتوصلت الدراسة إلى أن تلك المراكز تقدم العديد من خدمات المعلومات لمجتمع المستفيدين من الطلاب بشكل جيد مثل الإحاطة الجارية والإعارة والإرشاد القرائي، بينما يوجد قصور في خدمات أخرى مثل الخدمات الببليوغرافية والإعارة التعاونية. بينما هدفت دراسة الجعفري (2020) إلى التعرف على الواقع الفعلي لمراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية من حيث التجهيزات، والممارسات، والأنشطة والبرامج المنفذة، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، وتعرف مدى جاهزيتها للمساهمة في تحقيق أهداف رؤية السعودية 2030م، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: احتواء مراكز مصادر التعلم على برامج لإكساب الطلاب المهارات الحياتية، اقبال الكثير من الطلاب على استعارة الكتب من المركز بالإضافة إلى. توفر الأدوات والأجهزة التعليمية اللازمة الضرورية لعرض الدروس. لتتبعها دراسة العمر & أبو شال (2019) والتي هدفت إلى الوقوف على واقع الخدمات المعلوماتية المقدمة في مراكز مصادر التعلم في مدارس البنات بمنطقة الرياض من خلال التعرف على مدى تفعيل خدمة الإعارة والخدمة المرجعية والتعلم الذاتي. وأشارت النتائج إلى ضعف معدلات الإعارة في مراكز مصادر التعلم بمدارس البنات بالرياض، وضعف في خدمات المعلومات المرجعية التي تقدم للمستفيدين ونقص شديد في المراجع والمصادر وقلة عمليات التزويد. وهناك دراسة العقيل؛ والسيد (2018: 93 - 132) والتي هدفت إلى التعرف على مدى تحقيق مراكز مصادر التعلم لأهدافها ومهامها من وجهة نظر أمنائها في مدينة الرياض، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وكان من نتائج هذه الدراسة أن مراكز مصادر التعلم لم تحقق أهدافها وقد أرجعت الدراسة ذلك لعدة

أسباب منها عدم توفر ميزانية مناسبة لمراكز مصادر التعلّم وعدم تناسب الأجهزة والوسائل والأدوات في المركز مع أعداد الطالب، وعدم الوعي بماهية عمل المركز. أما دراسة (Patrickson, et.al (2017 فقد كشفت عن استخدام تكنولوجيا المعلومات في توفير خدمات المعلومات للمستخدم في المكتبات الأكاديمية في البلدان المتقدمة والنامية، والآثار المترتبة على قلة استخدامها في منطقة البحر الكاريبي الناطقة باللغة الإنجليزية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن شبكة الويب العالمية وخدمات الإنترنت المصاحبة لها أعطت دفعة جديدة لخدمات المستخدم في المكتبات المدرسية في جميع أنحاء العالم؛ فلم يعد المستفيدون بحاجة إلى زيارة المكتبة المادية للوصول إلى مواردها البشرية أو غير ذلك ويمكنهم الوصول على مدار الساعة من أي مكان. وفي اتجاه آخر تناولت دراسة السريحي؛ والشهري (2014: 97 - 123) ما يمكن أن تقدمه شبكات التواصل الاجتماعي من خدمات معلومات من شأنها أن تسهم في تطوير مراكز مصادر التعلّم ومتابعة لتطبيقات الويب 2 التفاعلية في بيئة مراكز مصادر التعلّم في المدارس السعودية وقد خلصت الدراسة إلى أن لمواقع التواصل الاجتماعي دور مهم في دعم أعمال تلك المراكز وتفعيل التواصل مع جمهورها. إضافة إلى وجود قبول وحماس من قبل الأمناء لتطبيقها. ورغبة للتفاعل مع جمهورها لدعم عملية التعلّم. وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني وزارة التربية والتعليم استراتيجية مكتوبة واضحة المعالم لتفعيل استخدام الشبكات الاجتماعية عبر مراكز مصادر التعلّم لدعم المقررات والصفوف الدراسية. ومن الدراسات كذلك دراسة مهنا (2012: 361 - 364). والتي هدفت إلى التعريف بمركز مصادر التعلّم وأهدافه وما يطلع به من مهام، فضلا عن حصر مسوغات التحول من الصيغة التقليدية للمكتبة المدرسية إلى مركز مصادر تعلّم والتي أوجزتها في التطور الذي صاحب وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات بحيث لم تعد المواد المطبوعة المصدر الوحيد للمعلومات بالإضافة إلى التطورات تلك التي واكبت النظريات التربوية والتوجه نحو تفريد التعليم وجعل المتعلم محور العملية التعليمية والتغير في دور التعلّم. وهناك دراسة القرني؛ و خليل (2011) والتي هدفت إلى تحديد مطالب استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلّم المرتبطة بالبيئة التعليمية وتحديد مطالب استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلّم المرتبطة بأمين مصادر التعلّم. وتحديد مطالب استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلّم المرتبطة بالمتعلم. وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع مطالب البيئة التعليمية لاستخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلّم تعتبر مطالب مهمة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.35) وجميع مطالب المتعلم لإستخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلّم تعتبر مطالب مهمة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.31) وجميع مطالب أمين مصادر التعلّم لاستخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلّم تعتبر مطالب مهمة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.21). أما دراسة الغانم (2010: 102 - 144)

فقد تناولت مفهوم مراكز مصادر التعلم ومعوقات التطبيق وأهدافها ومقوماتها المادية والبشرية. وأشارت الدراسة إلى أن مراكز مصادر التعلم في البدايات لم تكن بديلاً للمكتبات المدرسية، إنما معززة لمهمتها. وقد خلُصت الدراسة إلى العديد من العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية مركز مصادر التعلم لعل من أهمها: العاملون المؤهلون، المبنى المناسب والتسهيلات المادية والميزانية الخاصة بالمركز وتوافر مصادر المعلومات بأنواعها وأشكالها المختلفة، وأن المبرر القوي لتغيير مسمى المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر التعلم هو عملية دمج المكتبات المدرسية مع الوسائل التعليمية باعتبار أن مصادر المعلومات والوسائل التعليمية كلاهما مصادر للتعلم. ومن الدراسات كذلك دراسة مازن (2009: 405 - 440) والتي تناولت هي الأخرى تكنولوجيا مراكز مصادر التعلم ودورها في تنمية الخيال العلمي واستكشاف المستقبل وتنمية المهارات والإبداع والابتكار لدى الطفل العربي، وخلصت الدراسة إلى أن النظام التعليمي لا يسمح لمركز مصادر التعلم بالقيام بمهامه وتحقيق أهدافه بسبب غياب التكامل بين المصادر التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة، وعدم التوافق بين ما متاح من أجهزة سمعية وأجهزة بصرية وبين المواد التعليمية اللازمة لتشغيل هذه الأجهزة. أوصت الدراسة بضرورة تنظيم مراكز مصادر التعلم والاهتمام بها على المستوى القومي. وبالمقابل نجد دراسة (Ayoku, 2003: 25 - 31) والتي تناولت المكتبة التقليدية وتحويلها إلى مركز مصادر للتعلم الإلكتروني والتدريس، وتحقيق أكبر قدر من الاستفادة التعليمية للمتعلمين في جامعة بتسوانا من خلال مركز مصادر التعلم وخلصت الدراسة إلى أن تصميم المكتبة غير ملائم لنظام التعلم الإلكتروني وعدم توافر الموارد المالية، كما أن الموظفين يفتقرون إلى الكفاءة في العمل. أما دراسة (Hywel, & Lamb, 2000: 491 - 500) فقد استعرضت تجربة ويلز في قطاع المكتبات التعليمية الإضافية ومراكز مصادر التعلم، كما سعت إلى الكشف عن المشكلات الرئيسية وتحديد الأبعاد المستقبلية لتطوير وتحويل المكتبات إلى مراكز مصادر التعلم. وقد توصلت الدراسة إلى عدم كفاية الموارد لتحويل مكتبات ويلز إلى مراكز مادر للتعلم والعمل بدون ميزانية محددة وسوء التواصل بين أعضاء هيئة التدريس ومديري المكتبات. وقد أوصت الدراسة بتمثيل المكتبة في المنتديات الرئيسية لدعمها وتحويلها إلى مركز مصادر للتعلم وتنفيذ إجراءات المكتبات المحوسبة والوصول عبر الإنترنت لجميع المكتبات مع توفير الدعم المالي اللازم.

وبنظرة سريعة إلى ما تم استعراضه من دراسات سابقة؛ نجد غالبية هذه الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في المنهجية المتبعة باتباعها للمنهج الوصفي التحليلي وفي تأكيدها على أهمية إنشاء مركز مصادر التعلم كبيئة تعليمية تعلمية، وكتوجه جديد للمكتبات المدرسية كما ذهبت إلى ذلك دراسة مهنا (2012: 383) ودراسة الناصري؛ والشهاري (2023). وهناك بعض الدراسات استعرضت الواقع الحالي لمراكز مصادر التعلم في بيئات جغرافية مختلفة وقد عكس هذا الواقع في

مجمله ثمة أوجه قصور في خدمات المعلومات التي تقدمها المكتبات من خلال مراكز مصادر التعلم مثل دراسة الشعراوي (2021) ودراسة العمر & أبو شال (2019). كما اتفقت الدراسة الحالية لحد كبير مع بعض الدراسات ذات الصلة في توجهها لعكس الوظيفة التعليمية التعلمية لمركز مصادر التعلم وتحقيقه لما هو منشود من مهام مثل دراسة العقيل؛ والسيد (2018: 93 – 132) ودراسة السريحي؛ والشهري (2014: 97 – 123) ودراسة الجعفري (2020). في الوقت الذي كشفت فيه بعض الدراسات عن توظيف تكنولوجيا المعلومات وشبكات الويب العالمية وأهميتها في توفير خدمات المعلومات واحتياجات الطلاب في المكتبات العامة والأكاديمية في البلدان المتقدمة والنامية كما أشارت إلى ذلك دراسة (Patrickson, et.al (2017، ودراسة (Mbambo,et.al,2022) ولعل هذا مجمل ما تسعى إليه مراكز مصادر التعلم متى ما تم توفيرها كما ورد في سياق دراسة الجعفري (2020) والتي أشارت إلى إحتواء مراكز مصادر التعلم على برامج لإكساب الطلاب المهارات الحياتية، بالإضافة إلى توظيف ما بتوفر من أدوات ووسائل وأجهزة تعليمية لازمة تحتاج إليها العملية التدريسية. كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من حيث وجود مبررات رئيسة لتحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر تعلم، غير أن هناك ربما بعض المعوقات التي تقف حجرة دون ذلك مثل عدم كفاية الموارد كما خلُصت إليه دراسة (Hywel, &Lamb(2000:491 – 500 وبالمقابل كشفت بعض الدراسات إلى أن هناك ثمة عوامل برزت قد تحول دون أن تحقق مراكز مصادر التعلم لأهدافها مثل النظام التعليمي القائم وعدم توفر ميزانية مناسبة لمراكز مصادر التعلم وعدم تناسب الأجهزة والوسائل والأدوات في المركز مع أعداد الطالب كما أشارت إلى ذلك دراسة كل من مازن (2009: 405 – 440) ودراسة العقيل؛ والسيد (2018: 93 – 132).

تأسيسًا لما سبق تجيء الدراسة الحالية حول مراكز مصادر التعلم إمتدادًا لهذه الدراسات لتعكس واقع المكتبات المدرسية في السودان وموقعها في منظومة المناهج المدرسية، وفي ظل التوجه نحو تحويل المكتبة المدرسية إلى مركز مصادر تعلم وذلك باتجاه معرفة مساهمات عمليات التطوير والتحديث في المناهج المدرسية القائمة على توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات .

منهجية الدراسة:

إتبعنا الدراسة المنهج الوصفي تبعًا لخصائصه التحليلية؛ والذي يقوم على جمع المعلومات من خلال مراجعة ما هو متاح من الأدبيات ذات الصلة بالموضوع مع استقراء لأوجه التحول من المكتبة المدرسية التقليدية إلى مركز مصادر تعلم؛ وذلك بما يتيح الفرصة لإدارة المعلومات وإستنتاج العلاقات والمرئيات بالقدر الذي يُمكن من بلوغ أهداف الدراسة.

نتائج ومحاوَر الدراسة :

تأسيماً لما ورد في سياق أدبيات الدراسة وأهدافها؛ وتبعاً للمنهجية المتبعة فإن نتائجها سيتم استعراضها من خلال المحاوَر التالية:

- 1- المفهوم الشامل المعاصر لمركز مصادر التعلم.
- 2- العلاقة بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات
- 3- المهام الأدائية لمركز مصادر التعلم في إطار ثورة المعلومات
- 4- فاعلية مركز مصادر التعلم في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية.
- 5- مبررات التوجه نحو تحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر تعلم.

أولاً: المفهوم الشامل المعاصر لمركز مصادر التعلم:

تباينت وجهات نظر الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم والمكتبات والمعلومات حول مفهوم مركز مصادر التعلم، بيد أن معظم التعاريف نجدها قد بُنيت على أساس تكامل الخبرات التعليمية التي يوفرها المركز كونه مكاناً للتعلم والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية ؛ تبعاً لذلك فقد عُرف بأنه المكان الذي يتم فيه تيسير عملية التعليم بما يتيح للطالب من إطلاع ومشاهدة واستماع وبما يتضمنه من قوى بشرية وأجهزة ومعدات ووسائط تعليمية أخرى، وبما يوفره من بيئة صالحة يتم تصميمها وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف محددة" (إسكندر وغزاوي، 2019: 473). وبالمقابل تصفه الجعفري (2020: 11) بأنه عبارة عن بيئة تعليمية تحوي مصادر علمية متنوعة من مطبوعة ومسموعة ومرئية ورقمية تسمح بإجراء أنماط تعلم مختلفة باستراتيجيات عصرية حسب حاجة المعلم والمتعلم بحيث تقدم خدماتها للمجتمع حسب ضوابط المؤسسة التعليمية التابعة لها ويشرف عليها اختصاصي مؤهل. كما عُرفه كل من عليان وسلامة (2016: 23) بأنه ذلك المكان الذي يحتوي على مواد تعليمية مختلفة ومنظمة ومكونات بشرية وغير بشرية مادية وغير مادية يتفاعل معها المتعلم بحيث يسهل استخدامها من قبل المعلم والمتعلم معاً بهدف تسهيل العملية التعليمية. وعليه فإنه يضم المكونات الآتية:

أ/ الرسالة التعليمية المراد إيصالها للمتعلم.

ب/ القوى البشرية والتي تضم المعلمين الفنيون، والمختصون من ذوي العلاقة بمجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

ج/ المواد التعليمية وهي التي تحمل الرسائل التعليمية.

د/ الأجهزة التعليمية وهي التي تعرض الرسائل التعليمية.

هـ/ الأماكن التعليمية للدراسة الجماعية والفردية.

و/ الأساليب وهي تلك الطرق التي تُوظف في تفاعل المتعلم مع هذه المصادر حتى يحدث التعلم

المنشود (الجزار، 1996: 201). كما عُرف بأنه موقع في المؤسسة التعليمية يقدم خدماته للمعلمين والمتعلمين والإداريين، بحيث تشمل هذه الخدمات توفير مصادر تعلم متنوعة مطبوعة كانت أو غير مطبوعة وإلكترونية، وإتاحة للشبكة المعلوماتية، إضافة لخدمات أخرى مثل إنتاج المصادر والتدريب المهني وغيرها من خلال تسهيلات مجهزة وعمليات أو مهام محددة، واختصاصي مؤهل بهدف توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر المتعددة وتوفير أساليب التعليم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصال في العملية التعليمية (الصالح، 2003: 48).

في ضوء ما ذكر؛ فإن الباحث يُعرف مركز مصادر التعلم بأنه عبارة عن بيئة تعليمية تعليمية غنية بالمصادر المتعددة تسمح بتعلم الطالب ذاتياً في ضوء أهداف محددة وتبعاً لسرعته ومعدلات أدائه، وبما يشمل من كوادير بشرية مؤهلة ووسائط تعليمية متعددة رقمية كانت أو تقليدية وما يتبعها من أجهزة تعليمية تقنية، وبما يتيح للطلاب من قراءة ومشاهدة واستماع حول أي موضوع يرغب في تعلمه بحيث تكون جميع هذه المكونات تحت تصرف المعلم والمتعلم.

ثانياً: العلاقة بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات:

لعل من أبرز جوانب تكنولوجيا التعليم وضوحاً هو ما يتعلق باقتراح وتنفيذ الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية في سبيل تحقيق عملية التعلم، وقد تأخذ هذه الحلول شكل مصادر التعلم التي يتم اختيارها وتصميمها واستخدامها وإدارتها وتقويمها، ويرى الباحث أن استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية يتم بتوظيف العمليات والمصادر من أجل التعلم.

وبالمقابل فإن توفير المعلومات والتفاعل معها تعتبر الوظيفة التي يُبنى عليها مدى قدرة المكتبة المدرسية على تأدية وظائفها الأخرى؛ فبدون تكنولوجيا المعلومات - التي تهتم بمعالجة المعلومات وتخزينها ومن ثم نشرها في صورة نصية أو صوتية أو فيديو رقمية بواسطة أجهزة تعمل إلكترونياً تجمع بين أجهزة الحاسوب وأجهزة الاتصال عن بعد - يصبح من الصعوبة استيعاب هذا الكم من المعلومات؛ ومن هنا يأتي التداخل بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات. وعليه لم تكن المكتبة لتواكب ثورة المعلومات دون توظيف تكنولوجيا التعليم توظيفاً يسمح لها بالتفاعل مع المعلومات وليس فقط الحصول عليها. وهكذا بات يُنظر لمراكز مصادر التعلم كأحد المضامين التعليمية التعليمية التي أفرزتها تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

وفي ضوء هذا الفهم يوجز الباحث العلاقة بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات فيما يلي :

- إرتباط تكنولوجيا المعلومات بالأجهزة الإلكترونية وأجهزة الاتصال عن بعد، بينما لا يرتبط مفهوم تكنولوجيا التعليم بمثل هذه الأجهزة ارتباطاً يتعلق بالمسمى الخاص بالمفهوم.

- عند استخدام معطيات تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية التعلّمية لبلوغ أهداف ترتبط بعملية التدريس والتعليم والبحث العلمي وتوظيفها في تصميم هذه العمليات وتنفيذها وإدارتها وتطويرها؛ فإنها تصبح عندئذ داخل إطار تكنولوجيا التعليم.
- عند تنفيذ أنشطة تكنولوجيا التعليم ذات الصلة باستخدام أجهزة إلكترونية وأجهزة الاتصال على وجه الخصوص تعتبر داخل إطار تكنولوجيا المعلومات.

ثالثاً: المهام الأدائية لمركز مصادر التعلّم في إطار ثورة المعلومات:

تتمحور المهام الأدائية لمركز مصادر التعلّم في النظر إليه كمزود للمعلومات بأي صيغة كانت في سياق تطوير نموذج تعليمي يستفيد منه المتعلم من خلال ما يلي (الحسن، 2017: 109 - 110)

- 1 -توفير إتاحة فكرية للمعلومات من خلال نشاطات تعلّم مدمجة في المنهج تساعد الطلاب على تحقيق الثقافة المعلوماتية.
- 2-توفير إتاحة مادية للمعلومات من خلال:
 - أ/ توفير مصادر تعلّم متنوعة يتم ترتيبها بأسلوب منظم ودقيق حسب حاجة المستفيدين.
 - ب/ توفير إجراءات منظمة للحصول على المعلومات والمواد من خارج المركز والمدرسة عن طريق آليات متنوعة مثل الشبكات الإلكترونية.
- 3-توفير خبرات تعلّم تشجع الطلاب وغيرهم ليصبحوا مستخدمين بارعين ومبتكرين للمعلومات من خلال التعلّم في مجال النطاق الكامل لتقنية الاتصال والمعلومات.
- 4-تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين وغيرهم في مجال تطبيق مبادئ التصميم التعليمي بالنسبة لتوظيف معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات من أجل التعلّم.
- 5-توفير مصادر ونشاطات من شأنها أن تسهم في التعلّم مدى الحياة وتستوعب أساليبه المختلفة.
- 6- توفير برنامج يعمل كمركز معلومات من خلال تصميم موقع لنشاطات تعلّم مدمجة ومتكاملة في المدرسة.
- 7-الاهتمام بالتعلّم كعملية ومنتج وتوفير طرق بديلة للتعلّم من خلال أساليب تفريد التعليم من داخل المدرسة وخارجها.
- 8-تشجيع عملية دمج التقنية في التعليم.
- 9 - دعم إنتاج المواد التعليمية المتنوعة وتشجيعها.
- 10-ربط المدرسة بالمجتمع المحلي والحي الذي تقع فيه من خلال دعم جهود العلاقات العامة للمدرسة وتقديم المساعدات في تصميم وإنتاج المواد الإعلامية وإنتاجها وتشجيع مشاركة أولياء الأمور من خلال توفير سبل التواصل الإلكتروني بين المنزل والمدرس.

رابعاً: فاعلية مركز مصادر التعلّم في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية:

تتمثل الوظيفة الجوهرية التي يقوم بها مركز مصادر التعلّم في تقديم خدمات لتيسير عملية التفاعل بين أفراد فئات الطلاب المستفيدين من المكتبة وبين مصادر المعلومات المتنوعة (الصالح، 2003: 56) وذلك بما يسهم به في تحقيق عملية التعلّم. الأمر الذي من شأنه أن يخلق كفاءة تدريس تفاعلية للمعلمين والطلاب في مواقف التعلّم المختلفة، ويعزز التعلّم النشط والتعلّم التعاوني للطلاب، وتحسين كفاءة أساليب التدريس ونتائج الطلاب كما يدعم مهارات القراءة والكتابة ولعل هذا ما أكدته دراسة (Merga, 2021). عليه وفي ضوء المهام الأدائية لمركز مصادر التعلّم يمكن إيجاز العوامل التي من شأنها أن تسهم في زيادة فاعلية مركز مصادر التعلّم في تطوير خدمات المعلومات بالمكتبات المدرسية على النحو التالي:

- توفير مهارات تنظيم المعلومات والتعامل مع قواعد المعلومات .
- توفير مهارات تتعلق بأساليب تقديم خدمات المعلومات ومهارات تطويرها وتسويقها
- تزويد المستفيدين من طلاب ومعلمين بالقوانين والتشريعات الدولية والمحلية المتعلقة بحقوق الملكية الفكرية والخصوصية وما يتعلق بتشريعات الإنترنت ونظم الاعتماد الأكاديمي للبرامج التعليمية المقدمة من خلال شبكة الإنترنت.
- ابتكار سبل التعاون بين اختصاصي المعلومات بالمركز والمعلمين والعمل كفريق عمل عند تصميم وإعداد المنهج الإلكتروني لاستكمال ما يحتاجه المنهج من مصادر معلومات وتحديد المهارات المعلوماتية لاستخدامه.
- يشغل إدارة الشبكة الحاسوبية للمدرسة ويديرها بما يضمن سهولة وفاعلية وكفاءة الإتاحة لمصادر المعلومات.
- تنظيم سياسة إتاحة الوصول إلى المعلومات وإجراءات الاستخدام التي توضح متى وكيف تُستخدم المعلومات قانونياً.
- ترجمة حاجات المنهج المدرسي إلى أهداف آنية للمركز .
- تنظيم جداول مرنة لتوظيف التسهيلات والعاملين ومصادر المركز لمقابلة حاجات الطلاب لأغراض البحث والتصفح.
- تحفيز الوعي بالقضايا المعلوماتية من خلال العلاقة التعاونية والايجابية مع الطلاب والمعلمين والإداريين.
- تشجيع التعلّم المستمر من خلال تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو مراكز مصادر التعلّم، فضلاً عن تنمية مهارات المشاهدة والاستماع والتفكير الناقد.

خامساً:مبررات التوجه نحو تحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر تعلّم:

أ/ تطور مفهوم الوسائل التعليمية (Instructional Media) : ففي سياق المفهوم المعاصر لتكنولوجيا التعليم تغيرت النظرة للوسائل التعليمية من مجرد وسائل معينة إلى النظر إليها كجزء لا يتجزأ من الممارسة التعليمية التعلمية والمنهج المد رسي ؛ وبالمقابل أضحت هناك ثمة حاجة لنوع من التزاوج بين المواد المقرؤة مطبوعة كانت أو رقمية والمواد المرئية والمسموعة وضرورة تواجدها جميعاً في مكان واحد لسهولة الحصول عليها؛ من هنا فقد باتت الحاجة ماسة لدمج المكتبات المدرسية مع الوسائل التعليمية.

ب/ التطور المعرفي والتقني والذي حتم تكامل المعارف وتنوع مصادرها في الوقت الذي توفرت فيه مصادر تعلم جديدة ومستحدثة.

ج/ إن التوظيف الأمثل لمراكز مصادر التعلم من شأنه أن يحقق أهداف المؤسسة التعليمية والتي من أهمها: بلوغ أهداف المناهج الدراسية للمؤسسة، تطوير أساليب التدريس، توفير مجالات الخبرة التعليمية المتنوعة، تطوير مستويات المتعلمين.. إلخ، فنجاح المؤسسات التعليمية في إعداد المتعلم يتوقف بدرجة كبيرة على مدى تكامل المنهج؛ حيث أن هذه النظرة التكاملية لا تتحقق إلا من خلال مركز مصادر تعلم تتوفر فيه المعرفة مرئية كانت أو مسموعة أو ملموسة يشترك فيها أكبر عدد من الحواس بما يتلاءم مع خصائص المتعلم.

د/ التغير الإيجابي الذي طرأ على وظيفة التربية ومؤسساتها المختلفة في إطار المفهوم الشامل لتكنولوجيا التعليم والمعلومات والذي يمكن توضيح ملامحه على النحو التالي :

1- تحول المتعلم في الموقف التعليمي من متلقي سلبي إلى مشارك إيجابي، وتبدو هذه المشاركة أكثر وضوحاً في إطار مراكز مصادر التعلم حيث تُتاح لكل متعلم فرصة الحصول على المعرفة من أوعية متعددة وفق خطة منظمة يشرف عليها المعلم.

2- أصبح المعلم مصمماً للعملية التعليمية التعلمية بما فيها من تحديد الأهداف السلوكية وخصائص المتعلمين واختيار مصادر التعلم الملائمة فضلاً عن التقويم الشامل المستمر، فكل هذه الفعاليات لا يمكن أن تستوعبها حجرات الدراسة فحسب، لذا كان من الضروري إنشاء مراكز مصادر التعلم .

3- أضحت التعلم للإتقان Mastery Learning المعيار الأساسي للتعليم، الأمر الذي يتطلب درجة عالية من الكفاءة والفاعلية في مستويات المتعلمين.

4- يمثل التعليم المفرد في إطار المجموعة مطلباً لجميع فئات المجتمع تبعاً لحاجات المتعلمين وقدراتهم باعتبار تكنولوجيا التعليم هي نظام تعلم كل فرد في المجموعة وليست نظام تعلم كل المجموعة .

5- تنوع أساليب التدريس وإعطاء المعلم الحرية الكاملة في اختيار استراتيجيات التعليم وفقاً لطبيعة الموقف التعليمي.

6- التطور الملحوظ في وسائط الاتصال ونقل المعلومات؛ بحيث لم تعد المواد المطبوعة المصدر الوحيد للمعلومات؛ إذ ظهرت مصادر أخرى من وسائط إتصال إلكترونية وما يرتبط بها من أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

7- لم تعد المدرسة مكاناً يُعلم فيه المتعلم بل أصبحت يتعلم فيه بحسب قدراته واستعداداته. فكل هذه العوامل أسهمت مجتمعة في تقديم دور جديد للمكتبة المدرسية يجعلها مطلباً للممارسات التعليمية التعلّمية الفاعلة؛ من هنا كان التوجه نحو تحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر تعلّم.

الاستنتاجات:

في ضوء ما تم استعراضه من نتائج ورؤى متضمنة في سياق المحاور السابقة؛ يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

- إن ما شهده العالم خلال السنوات المنصرمة من القرن العشرين الميلادي من تطورات سريعة ومتلاحقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفي كافة مناحي البحث العلمي؛ قد ألقى بظلاله على مفهوم المكتبة وإدارتها؛ فكان أن تغير مفهوم المكتبة المدرسية وطريقة إدارتها لتتحول من مجرد مستودع للكتب ونظام إعارتها لتصبح أداة لتنمية قدرات الطلاب بل وسيلة داعمة للمنهج ومصدراً من مصادر التعلّم.

- جرّاء النظرة النظامية لتكنولوجيا التعليم كنظرية وتطبيق في تصميم العمليات؛ كان طبيعياً أن يُنظر لتكنولوجيا التعليم كجزء لا يتجزأ من تطوير المكتبة بما توفره من مواد وأجهزة تعليمية وأساليب استخدامها؛ وعليه لم تكن المكتبة لتواكب ثورة المعلومات دون توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات توظيفاً يسمح للمكتبة من التفاعل مع المعلومات وليس فقط الحصول عليها، فكان نتاج ذلك أن برز مصطلح مراكز مصادر التعلّم (Learning Resources Centers) كبيئة تعليمية تعلّمية رحبة من شأنها أن تتيح الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات والخبرات وإثراء المعرفة، فضلاً عن دورها في مساعدة المعلم من إتباع أساليب تدريس حديثة في تصميم دروسه ومادته العلمية؛ فكل هذه التطورات شكلت تحدياً للمناهج وطرق التدريس وأساليب التعلّم وحافزاً إلى التطوير بل والتغيير في سياسات التعليم في معظم الدول، فاكتملت هذه التكنولوجيا أهميتها لا باعتبارها وسائط إلكترونية متطورة للاتصال والنقل فقط؛ بل لأنها تقنيات ووسائط معرفية تفاعلية تأثرت بها المكتبات فكان التوجه بدمج هذه المكتبات مع الوسائل والتقنيات التعليمية باعتبار أن كلاهما مصادر للتعلّم والذي شكّل إحدى المبررات الرئيسة لتغيير مسمى المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر تعلّم كصيغة تطويرية تكاملية تجمع بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات هدفها تحويل البيئة التعليمية التقليدية-(المدرسة) - إلى بيئة معلوماتية يتعلم فيها الطالب ولا يُعلم،

ولدعم التحولات التي تشهدها النظم التربوية المعاصرة من نموذج التعليم المعتمد على النصوص والموجه بواسطة المعلم إلى التعليم المعتمد على المصادر والوسائط المتعددة والموجه بواسطة المتعلم وما يتبع ذلك من تغيير مسمى أمين المكتبة إلى أخصائي معلومات يقع على عاتقه تنفيذ عمليات مركز مصادر التعلم ومهامه المختلفة مثل إدارة العاملين وإدارة التسهيلات وإدارة المواد والأجهزة التعليمية وغيرها كما يضطلع بأدوار مدير معلومات ومستشار تعليمي ومطور مهني وبما يقدمه من خدمات استشارية في مجال التصميم والتطوير التعليمي.

- إن كل ما يقدمه مركز مصادر التعلم أو ينتجه أو يعلمه أو يُدرّب عليه يحتاج إلى توفير إختصاصيين تربويين في مجال التصميم التعليمي التعليمي بحيث يقومون بتحليل المتعلم والمعلم والمحتوى والبيئة وصولاً تقويم وتجويد الممارسة التعليمية التعلمية. وعليه فإن مفهوم المكتبة المدرسية بات تقنياً بما يقود إلى المكتبة المدرسية الرقمية؛ الأمر الذي يفقد المكتبة المدرسية دورها التقليدي ما لم يُدعم ويُعزز بمعطيات تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة وهو أمر لا يمكن بلوغه إلا من خلال دمجها في مركز مصادر تعلم

التوصيات:

- التوعية بأهمية مراكز مصادر التعلم ومن ثمّ السعي لإنشاء مراكز مصادر تعلم بالمؤسسات التعليمية المختلفة لتقديم خدمات لتيسير عملية التفاعل بين أفراد الجمهور المستهدف وبين مصادر المعلومات المتنوعة لبلوغ التعلم.
- العمل الجاد لتحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر تعلم وفق خطط وأساليب علمية مدروسة.
- إعادة النظر في محتوى برامج البكالوريوس التي تؤهل اختصاصي المعلومات بالجامعات والعمل على تطوير مهاراتهم في استخدام وإنتاج مصادر التعلم والبرمجيات التعليمية وتزويدهم باستراتيجيات التدريس بحيث يكون الخريج قادراً على إدارة مركز مصادر التعلم بما يتيح من بيئة توجيهية وبما يوفره من خدمات استشارية في مجال التصميم التعليمي وتطوير أساليب تعليمية معاصرة.
- حث الجهات المعنية بأن تجعل مركز مصادر التعلم أحد الأضلاع الرئيسة للعملية التعليمية التعلمية، والتخطيط بأن يكون مركز مصادر التعلم إدارة قائمة بذاتها تتوفر بها الكفاءات البشرية المتخصصة والموارد المالية الكافية وتجهيزها بما يلزم.
- تزويد الطالب بمراحل التعليم العام بالمهارات الأساسية للتعامل مع الوسائط الإلكترونية للمعلومات سواء من حيث إنتاجها أو تنظيمها أو استرجاع المعلومات من خلالها.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إسكندر، كمال يوسف؛ وغزاوي، محمد زبيان (2019). مقدمة في التكنولوجيا التعليمية، ط5. الكويت: مكتبة الفلاح.
- البادية، عزة بنت خلفان بن عامر (2017). واقع ضبط جودة خدمات المعلومات في مراكز مصادر التعلّم بمدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان في ضوء المعايير الدولية، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة السلطان قابوس. عمان.
- الجزار، عبد اللطيف (1996). مراكز مصادر التعلّم وبرنامج المصادر التعليمية في التعلّم الجامعي "نموذج مقترح لكليات جامعة عين شمس". مجلة تكنولوجيا التعلّم، المجلد السادس، الكتاب الرابع، ص ص 201 – 306.
- الجعفري، محمد أبو طيرة (2020) الدور المأمول من مراكز مصادر التعلّم في ظل رؤية السعودية 2030، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (MECSJ)، العدد (21)، ص ص 1 – 43.
- الحسن، عصام إدريس كمتور (2017). منظومة تكنولوجيا التعلّم. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر.
- السريحي، منى داخل؛ والشهري، عبد الله خازم (2014). شبكات التواصل الاجتماعي في مراكز مصادر التعلّم دراسة تطبيقية في مدارس التعلّم العام بمحافظة جدة"، مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، تصدر عن دار المكتبة الأكاديمية، المجلد 21، العدد 41، ص ص 97 – 122.
- سيلز، باربارا وريتشي، ريتا (2000). تكنولوجيا التعلّم التعريف ومكونات المجال، ترجمة بدر الصالح.. الرياض: الرياض: مكتبة الشقري.
- الشعراوي، عماد محمد (2021). مراكز مصادر التعلّم في أبو ظبي. الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والإرشاف، المجلد (8)، العدد (4)، ص ص 571 – 575.
- الصالح، بدر؛ وآخرون (2003). الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلّم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الصالح، بدر عبد الله (1996). تقنية التعلّم بين مفهومي: الوسائل التعليمية وتكنولوجيا النظم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثاني، العدد الأول، ص ص 5 – 41.
- الصوفي، عبد الله إسماعيل (2015). التكنولوجيا الحديثة ومراكز المعلومات والمكتبة المدرسي، ط3. همان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط3، 2015.

العقيل، ناصر صالح؛ والسيد، عبدالعال عبد الله (2018) مدى تحقيق مراكز مصادر التعلّم لأهدافها من وجهة نظر أمنائها بمدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة. (195)، القاهرة، ص ص 93 - 132.

عليان، ربحي مصطفى؛ وسلامة، عبد الحافظ (2016). إدارة مراكز مصادر التعلّم. عمان: دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع.

العلي، أحمد عبد الله (2011). مدخل إلى علم المكتبات والمعلومات. الكويت: دار الكتاب الحديث.

العمر، ميساء فيصل؛ وأبو شال، هيفاء علي يوسف (2019). خدمات المعلومات في مراكز مصادر التعلّم بمدارس البنات بمدينة الرياض. مجلة كلية الآداب جامعة الملك سعود، المجلد (31)، العدد (3)، ص ص 69 - 91.

الغانم، هند بنت عبد الرحمن إبراهيم (2010). "مراكز مصادر التعلّم: المفهوم ومعوقات التطبيق". دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، المجلد 15، العدد (1)، القاهرة، ص ص 102 - 144.

القرني، أحمد حسن؛ و خليل، سالم أحمد (2011). "مطالب استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلّم بالتعليم العام"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

مازن، حسام محمد (2009). "تكنولوجيا مراكز مصادر التعلّم وتنمية الخيال العلمي لدى الطفل العربي"،. المجلة التربوية: تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، المجلد 26، ص ص 405 - 440.

المطلق، نهلاء سعود (2021). تطوير دور مراكز مصادر التعلّم بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ظل التعليم عن بعد: تصور مقترح. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (134)، ص ص 55 - 71.

مهنا، عبد المجيد (2012). مراكز مصادر التعلّم الوجه الجديد للمكتبات المدرسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد (2)، دمشق، ص ص 361 - 384.

الناصر، رباب ردمان؛ الشهاري، يحي محسن (2023). تصور مقترح لإنشاء مراكز مصادر تعلّم في جامعة صنعاء في ضوء التجارب العالمية، مجلة جامعة صعدة، المجلد (1)، العدد (3)، ص ص 34 - 62.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Anderson,V., Jonny,G, & Janet, W. (2020). "An Evaluation of Social Learning and Learner Outcomes in a Massive Open Online Course : A Healthcare Sector Case Study." Human Resource Development International vol. 23, No. 3, pp. 208-237.

Ayoku A. (2003). "Transforming the library into a "teaching-learning laboratory": the case of University of Botswana Library", Campus-Wide Information Systems, Vol. 20 Issue: 1, pp. 25-31.

Huynh, Trang T. & Lam, Cuc H. (2018). "Enhancing librarianship students' awareness of preservation at the learning resource center of a Mekong Delta university", Information and Learning Science, Vol. 119, Issue: 8/7, pp.414 – 421.

Hywel,D.& Lamb,J. (2000). Research in the further education library and learning resources center sector: "The welsh experience". Library management, Vol. 32, Issue 9, pp. 491 – 500.

Jacso, P.(2002). Finding Free Databases to Replace Fee-Based Information Services, Computers in Libraries, 10417915, Nov/Dec2000, Vol. 20, Issue 10.

Mbambo, S. ; Jiyane, G. & Zungu, N. (2022). The use of electronic learning centres in public libraries in the city of Johannesburg, South Africa. Library HiTech News, 39 (1), 7-11.

Merga, Margaret K. (2021).What is the literacy supportive role of the school librarian in the United Kingdom. Journal of Librarianship and Information Science, Vol.(53), issue(4), pp. 601-614 .

Patrickson,S; Sonia,G, & Newman, N. (2017). User services in the digital environment: Implications for academic libraries in the English-speaking Caribbean. Library Review, 66 (4/5), 213-234.

Reiser.R,& Ely,D. (1997)."The Field of Educational Technology as reflected through its definitions" E.T.R and D. vol.(45),No.(3).

Saykanic, D.(2020). Censorship of Library Book, in School Library Media Centers today. The Education Resources Information ,ERIC.



PERIODIC SOLUTIONS FOR IMPULSIVE NEUTRAL DYNAMIC EQUATIONS WITH INFINITE DELAY ON TIME SCALES SPACE

Haitham Ali Makhzoum

هيثم على محمد مخزوم

Department of mathematic, Faculty of Science, University of Benghazi, Benghazi,
Libya

قسم الرياضيات كلية العلوم بجامعة بنغازي ا. مساعد

Ibtissem Daira

إبتسام دايرة

Department of Mathematics and Informatics, University of Souk-Ahras Algeria

كلية العلوم والتكنولوجيا. قسم الرياضيات جامعة سوق اهراس. الجزائر محاضر

AMIRA ALI MOHAMMED BEN FAYED

أميرة علي محمد بن فايد

Department of mathematic, Faculty of Education, University of Benghazi, Benghazi, Libya

قسم الرياضيات كلية التربية جامعة بنغازي أ. مساعد

haitham.makhzoum@uob.edu.ly

Abstract.

This study addresses the problem of determining the existence and uniqueness of periodic solutions to a class of impulsive neutral dynamic equations that incorporate infinite delay, defined over a periodic time scale denoted by .

$$\begin{aligned} x^\Delta(t) &= - \prod_{i=1}^p B_i(t)x^\sigma(t) + \sum_{i=1}^p W_i^\Delta(t, x(t - f(t))) \\ &+ \int_{-\infty}^t \left[\prod_{i=1}^p E_i(t, u)h(x(u)) + g(u) \right] \Delta u + D(t, x(t), x(t - \theta(t))), t \neq t_j, t \in \mathbb{T}, \\ x(t_j^+) &= x(t_j^-) + I_j(x(t_j)), j \in \mathbb{Z}^+, \end{aligned}$$

The focal point of this work is a complex dynamic system that integrates multiple mathematical features: neutral terms, impulsive discontinuities at discrete instances, and an integral representation of the system's historical behavior extending indefinitely into the past.

The dynamic model under consideration involves a delta derivative, multiplicative operator terms, and delayed functional components, and is governed by impulsive effects at specified time points. The analysis is grounded in a general framework that accommodates both discrete and continuous behavior through the unifying language of time scale calculus.

To establish the existence of periodic solutions, we utilize Krasnoselskii's fixed point theorem—an essential tool in nonlinear operator theory known for its effectiveness in handling non-compact and non-linear mappings in Banach spaces. In contrast, the uniqueness of the solution is ensured by applying the Banach contraction principle, which demands more restrictive structural conditions on the system's parameters but provides strong guarantees of solution distinctiveness.

The theoretical contributions presented herein not only address the inherent analytical challenges posed by the neutral and impulsive dynamics but also offer valuable insights into systems exhibiting long-term memory. Such systems are prevalent in various scientific domains,

including automatic control mechanisms with feedback delays, macroeconomic models driven by historical trends, and biological oscillators subject to abrupt environmental perturbations.

By integrating advanced methods from time scale calculus, infinite-dimensional functional analysis, and fixed point theory, this work offers a comprehensive approach that enhances both the theoretical understanding and practical applicability of periodic solutions in delay-dominated dynamic systems.

.Key words and phrases. Periodic , dynamic equations, impulses, Krasnoselskii fixed point, time scales.

حلول دورية لمعادلات ديناميكية محايدة نبضية مع تأخير محدود على مقاييس زمنية

الملخص

في هذا البحث، درسنا وجود وتفرد الحلول الدورية للمعادلات الديناميكية المحايدة النبضية مع تأخير لانهائي على مقاييس زمنية. أثبتنا أن هذه المعادلات تمتلك حلولاً دورية تحت بعض الشروط باستخدام مبرهنة نقطة التثبيت لـ **Krasnoselskii** ومفهوم التقلص. كما أظهرنا أن الحل الدوري فريد تحت شروط أكثر صرامة، خاصة تلك التي تنطوي على استمرارية ليبشيتز وتحديدية الدوال المرتبطة. تقدم طريقتنا أساساً قوياً لدراسة المعادلات الديناميكية على مقاييس زمنية من خلال دمج الطرق التحليلية مع نظرية نقاط التثبيت، مما يمكن توسيعه ليشمل العديد من أنواع الأنظمة الديناميكية التي تتشارك في بنية مماثلة. تتيح النتائج فهماً أعمق للأنظمة التي تتميز بتأثيرات الذاكرة، مثل تلك التي تدفعها معادلات التأخير التفاضلية، وتكشف عن السلوك طويل الأجل لهذه الأنظمة في مجالات مثل نظرية التحكم، والاقتصاد، والنمذجة البيولوجية.

1. INTRODUCTION

Stephan Hilger's introduction of time scales (or measure chains) in 1988 provided a unifying framework for discrete and continuous calculus, as detailed in references [7, 8, 9]. This groundbreaking work initiated a thriving area of research, leading to significant advancements in the theory of dynamic equations on time scales. The scope of this theory has expanded considerably beyond its initial formulation, now encompassing a wide array of mathematical problems, as evidenced by [2, 3, 4, 18, 19] and their respective bibliographies. Furthermore, the study of impulsive initial and boundary value problems within this context has become an active area of investigation. For a comprehensive understanding of the theoretical foundations and established results in this field, the monographs [6, 16, 20] are highly recommended. In a recent contribution, A. Ben Fayed, M. Illafe, H. A. Makhzoum, and R.A. Elmansouri in [2] employed

Krasnoselskii's fixed point theorem to demonstrate the existence and uniqueness of solutions for a specific class of nonlinear neutral dynamic equations with infinite delay.

$$x^\Delta(t) = - \prod_{i=1}^p B_i(t)x^\sigma(t) + \sum_{i=1}^p W_i^\Delta(t, x(t-f(t))) + \int_{-\infty}^t \left[\prod_{i=1}^p E_i(t, u)h(x(u)) + g(u) \right] \Delta u \\ + D(t, x(t), x(t-\theta(t))), t \neq t_j, t \in \mathbb{T}$$

In this paper, our central focus lies on delving into the qualitative properties of periodic solutions concerning impulsive neutral dynamic equations. Building upon the foundation laid by previous research in this area, particularly the insights and methodologies presented in the works [1-5, 10-15, 20-22] and their respective bibliographies, we aim to contribute to a deeper understanding of the behavior of solutions within the framework of the specific system under consideration. Our investigation will explore conditions for the existence, uniqueness, and stability of these periodic solutions, while also examining the impact of impulsive effects and neutral terms on the overall dynamics.

$$x^\Delta(t) = - \prod_{i=1}^p B_i(t)x^\sigma(t) + \sum_{i=1}^p W_i^\Delta(t, x(t-f(t))) + \int_{-\infty}^t \left[\prod_{i=1}^p E_i(t, u)h(x(u)) + g(u) \right] \Delta u \\ + D(t, x(t), x(t-\theta(t))), t \neq t_j, t \in \mathbb{T} \\ x(t_j^+) = x(t_j^-) + I_j(x(t_j)), j \in \mathbb{Z}^+, \quad (1.1)$$

where $\mathbb{T}$ represents an ω -periodic time scale, $0 \in \mathbb{T}$ and $x^\sigma = x \circ \sigma$. For all interval U of $\mathbb{R}$, we denote by $U_\mathbb{T} = U \cap \mathbb{T}$, $x(t_j^+)$ and $x(t_j^-)$ represent the right and the left limit of $x(t_j)$ in the sense of time scales, in addition, if t_j is left-scattered, then $x(t_j^-) = x(t_j)$, $B(t) = \text{diag}(b_i(t))_{n \times n}$ ($b_i \in \mathcal{R}^+$), $W: \mathbb{R} \times \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $E: \mathbb{R} \times \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $x: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $h: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $g: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $D: \mathbb{R} \times \mathbb{R} \times \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, are Continuous functions. Also, to ensure periodicity, we assumed that, $\mathcal{R}^+ = \{b \in C(\mathbb{T}, \mathbb{R}): 1 + \mu(t)b(t) > 0\}$ where $\mu(t) = \sigma(t) - t$, $g \in C(\mathbb{T}, \mathbb{T})$, $f = (f_1, f_2, \dots, f_n) \in C(T \times \mathbb{R}, \mathbb{R})$, $h = (h_1, h_2, \dots, h_n) \in C(\mathbb{R}^n, \mathbb{R}^n)$, $I_j = (I_j^{(1)}, I_j^{(2)}, \dots, I_j^{(n)}) \in C(\mathbb{R}^n, \mathbb{R}^n)$ and $B(t)$, $g(t)$, $W(t, x(t-g(t)))$ are all ω -periodic functions with respect to t , $E(t+\omega, u+\omega) = E(t, u)$, $\omega > 0$ without loss of generality, we also assume that $[0, \omega)_\mathbb{T} \cap \{t_j, j \in \mathbb{Z}^+\} = \{t_1, t_2, \dots, t_p\}$

Having converted the original system (1.1) into an equivalent integral system, the subsequent objective is to establish the existence of periodic solutions. To achieve this, we leverage Krasnoselskii's fixed point theorem, a powerful tool detailed in [21]. A crucial step involves demonstrating that the resulting integral equation can be expressed as the product of a compact operator and a contraction operator, setting the stage for applying the theorem. Furthermore, we aim to prove the uniqueness of the periodic solution. This will be accomplished by transforming system (1.1) into an integral equation and then employing the contraction mapping principle. The structure of the paper is as follows: Section 2 lays the groundwork by introducing the essential principles, notations, and necessary preliminary results. Section 3 then presents the core contributions of the paper, where we prove our key findings regarding the existence and uniqueness of periodic solutions, utilizing both the contraction mapping concept and Krasnoselskii's fixed point theorem.

2. Preliminaries:

For notational convenience, we adopt the convention that for a time scale in $\mathbb{T}$, the interval $[a_1, a_n]_{\mathbb{T}}$ represents the set of all points t in $\mathbb{T}$ such that $a_1 \leq t \leq a_n$, where a_1 and a_n are points in $\mathbb{T}$ and $a_1 < a_n$. Furthermore, if a_n is equal to infinity, we denote the half-line $\mathbb{T}_a^+ = [a_1, \infty]_{\mathbb{T}}$, representing all points in $\mathbb{T}$ greater than or equal to a_1 . We refer the reader to the comprehensive work by Bohner and Peterson (references (2) and (3)) for a detailed exposition of fundamental concepts and results in the theory of time scales. The subsequent analysis and results presented in this paper are based on the following assumptions, which will hold throughout.

(H₁) Let $f = (f_1, f_2, \dots, f_n)$ be a vector-valued function that adheres to a Lipschitz continuity condition with respect to the variable x . That is, for each component $j \in \{1, 2, \dots, n\}$, there exists a non-negative constant L_j such that

$$|W_j(t, x) - W_j(t, y)| \leq L_j \|x - y\|$$

for all $t \in T$ and $x, y \in \mathbb{R}^n$. This condition ensures that the variation in each component of the function is bounded linearly by the normed distance between inputs, a critical property for ensuring uniqueness and stability of solutions.

(H₂) Consider the function $h = (h_1, h_2, \dots, h_n)$, which similarly satisfies a Lipschitz type criterion with respect to the spatial variable x . Specifically, for each $j \in \{1, 2, \dots, n\}$, there exists a constant $M_{1j} > 0$ such that

$$|h_j(x) - h_j(y)| \leq M_{1j} \|x - y\|,$$

for all $x, y \in \mathbb{R}^n$. This condition guarantees controlled sensitivity of the function h to perturbations in its arguments.

(H₃) Let $D = (D_1, D_2, \dots, D_n)$ be a function that is also Lipschitz continuous in its arguments $x_1, x_2 \in \mathbb{R}^n$. For each index $j \in \{1, 2, \dots, n\}$, there exist constants $M_{2j}, M_{3j} > 0$ such that

$$|D_j(t, x_1, x_2) - D_j(t, y_1, y_2)| \leq M_{2j} \|x_1 - y_1\| + M_{3j} \|x_2 - y_2\|$$

for all $t \in T$, and $x_1, x_2, y_1, y_2 \in \mathbb{R}^n$. This dual Lipschitz condition permits multi-variable interactions to be estimated in a norm-controlled manner.

(H₄) For each integer $k \in \mathbb{Z}$, let the mapping $I_k^{(j)}: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ fulfill a Lipschitz continuity condition. For every $j \in \{1, 2, \dots, n\}$, there exists a constant $P_k^{(j)} > 0$ such that

$$|I_k^{(j)}(x) - I_k^{(j)}(y)| \leq P_k^{(j)} \|x - y\|$$

for all $x, y \in \mathbb{R}^n$. This ensures that impulsive or discrete modifications modeled via $I_k^{(j)}$ remain stable under small perturbations in state.

(H₅) There exists a positive constant N_j such that the following integral inequality is satisfied:

$$\int_{-\infty}^t \left| \prod_{i=1}^p E_{ij}(t, u) \right| \Delta u \leq N_j$$

This condition bounds the accumulated effect of the matrix product E_{ij} , ensuring the integral remains finite and tractable, which is particularly vital in the context of dynamic equations on time scales.

To investigate the solvability of system (1.1) under the framework of Theorem 2.2, we first define the functional space:

$$PC(T) = \{x: T \rightarrow \mathbb{R}^n | x|_{(t_k, t_{k+1})_T} \in C(t_k, t_{k+1})_T, \exists \text{ limits from the left and right at } t_k\}.$$

This denotes the space of piecewise continuous functions on T , where continuity is preserved on subintervals between impulsive moments.

We further define the Banach space

$$X = \{x \in PC(T): x(t + \omega) = x(t)\},$$

equipped with the supremum norm

$$\|x\| = \max_{t \in [0, \omega]_T} |x(t)|_0, \text{ where } |x(t)|_0 = \max_{1 \leq j \leq n} |x_j(t)|.$$

This space accommodates periodic solutions and supports the application of fixed-point theorems due to its completeness.

The following fixed-point result, commonly attributed to Krasnoselskii, provides a robust method for proving the existence of solutions in Banach spaces:

Theorem 2.1. Let M be a nonempty, closed, and convex subset of a Banach space $(B, \|\cdot\|)$. Suppose there exist two operators R and Z mapping M into B such that:

- For all $x, y \in M$, the combination $Rx + Zy \in M$;
- R is compact;
- Z is a contraction, i.e., there exists $0 < \lambda < 1$ such that $\|Zx - Zy\| \leq \lambda \|x - y\|$.

Then there exists at least one point $p \in M$ such that

$$p = Rp + Zp$$

This theorem plays a pivotal role in demonstrating the existence of periodic or bounded solutions to complex dynamic systems, especially in the presence of nonlinearity and discontinuities.

Lemma 2.2. A function x qualifies as an ω -periodic solution to Equation (1.2) if and only if it also satisfies the alternative equation as an ω -periodic solution.

$$x(t) = \sum_{i=1}^p W_i(t, x(t-f(t))) + \int_t^{t+\omega} G(t, \tau) \left[\int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_i(s, u) h(x(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \\ \left. + D(s, x(s), x(s-\theta(s))) - \sum_{j=1}^p B(s) W_j^{\sigma}(s, x(s-f(s))) \right] \Delta s + \sum_{j, t_j \in [t, t+\omega]} G(t, t_j) I_j(x(t_j))$$

where

$$G(t, s) = \text{diag}(G_i(t, s))_{n \times n}, G_i(t, s) = \left(1 - e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_i(\omega, 0)} \right)^{-1} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_i}(t + \omega, s) \\ B(t) = \text{diag} \left(\prod_{i=1}^p b_i(t) \right)_{n \times n}, e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_i}(t, s) = \frac{1}{e_{\prod_{i=1}^p b_i}(t, s)}, \\ \ominus \prod_{i=1}^p b_i(t) = -\frac{\prod_{i=1}^p b_i(t)}{1 + \mu(t) \prod_{i=1}^p b_i(t)}, \sum_{i=1}^p W_i^{\sigma}(t, x(t-f(t))) = \sum_{i=1}^p W_i(\sigma(t), x^{\sigma}(t-f(t))).$$

Proof. Suppose that x is an ω -periodic solution of (1.1). Then, for every $t \in T$, there exists an integer $j \in \mathbb{Z}$ such that t_j denotes the first impulsive moment occurring after t . Under this construction, and for each index $j = 1, 2, \dots, n$, the corresponding segment x_j inherits the ω -periodicity and satisfies the associated equation

$$x_j^{\Delta}(t) + \prod_{i=1}^p b_{ij}(t) x_j^{\sigma}(t) = \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(t, x_j(t-f(t))) + \int_{-\infty}^t \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(t, u) h_j(x(u)) + g(u) \right) \Delta u \\ + D_j(t, x_j(t), x_j(t-\theta(t))) \quad (2.1)$$

To proceed with the derivation, we multiply both sides of Equation (1.2) by the exponential function $e_{\prod_{i=1}^p b_{ij}}(t, 0)$, and subsequently perform integration over the interval $[t, s]_T$, where $s \in [t, t_k]_T$. We obtain

$$\int_t^s \left[e_{\prod_{i=1}^p b_{ij}}(\tau, 0) x_j(\tau) \right]^{\Delta} \Delta \tau \\ = \int_t^s e_{\prod_{i=1}^p b_{ij}}(\tau, 0) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(\tau, x_j(\tau-f(\tau))) + \int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u + G_j(\tau, x_j(\tau)) \right. \\ \left. + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau-\theta(\tau))) \right] \Delta \tau, t \in \mathbb{T}$$

or

$$e_{\prod_{i=1}^p b_{ij}}(s, 0) x_j(s) = e_{\prod_{i=1}^p b_{ij}}(t, 0) x_j(t) + \int_t^s e_{\prod_{i=1}^p b_{ij}}(\tau, 0) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(\tau, x_j(\tau-f(\tau))) \right. \\ \left. + \int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau-\theta(\tau))) \right] \Delta \tau$$

then

$$x_j(s) = e_{\ominus} \prod_{i=1}^p b_{ij}(s, t) x_j(t) + \int_t^s e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(s, \tau) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right. \\ \left. + \int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau - \theta(\tau))) \right] \Delta \tau, j = 1, 2, \dots, n,$$

hence

$$x_j(t_k) = e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t_k, t) x_j(t) + \int_t^{t_k} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t_k, \tau) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right. \\ \left. + \int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau - \theta(\tau))) \right] \Delta \tau, j = 1, 2, \dots, n, \quad (2.2)$$

Similarly, for $s \in (t_k, t_{k+1}]$, we have

$$x_j(s) = e_{\ominus} \prod_{i=1}^p b_{ij}(s, t_k) x_j(t_k^+) + \int_{t_k}^s e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(s, \tau) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right. \\ \left. + \int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau - \theta(\tau))) \right] \Delta \tau, i = 1, 2, \dots, n, \\ = e_{\ominus} \prod_{i=1}^p b_{ij}(s, t_k) x_j(t_k^-) + \int_{t_k}^s e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(s, \tau) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(\tau, x_j(\tau - h(\tau))) \right. \\ \left. + \int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau - \theta(\tau))) \right] \Delta \tau \\ + e_{\ominus} \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(s, t_k) x_i(t_k) + \int_{t_k}^s e_{\ominus} \prod_{i=1}^p b_{ij}(t_k) \right), \\ + \int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) W_{ij}^{\Delta}(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \\ + \prod_{i=1}^p b_{ij}(s, t_k) I_k^{(i)}(x_j(t_k))$$

Repeating the above steps for $s \in [t, t + \omega]_{\mathbb{T}}$, we have

$$\begin{aligned}
 x_j(s) = & e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(s, t) x_j(t) + \int_t^s e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(s, \tau) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^\Delta(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right. \\
 & + \left. \int_{-\infty}^\tau \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_{jj}(\tau - \theta(\tau))) \right] \Delta \tau \\
 & + \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega)} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(s, t_k) I_k^{(j)}(x_j(t_k)),
 \end{aligned}$$

for $i = 1, 2, \dots, n$. Let $s = t + \omega$ in the above equality, we have

$$\begin{aligned}
 x_j(t + \omega) = & e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t + \omega, t) x_j(t) + \int_t^{t+\omega} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t + \omega, \tau) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^\Delta(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right. \\
 & + \left. \int_{-\infty}^\tau \left(\prod_{i=1}^p (E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u)) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau - \theta(\tau))) \right) \right] \Delta \tau \\
 & + \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega]} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t + \omega, t_k) I_k^{(j)}(x_j(t_k)),
 \end{aligned}$$

$j = 1, 2, \dots, n$. Noticing that $x_j(t + \omega) = x_j(t)$ and $e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t + \omega, t) = e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(\omega, 0)$, we obtain

$$\begin{aligned}
 (1 - e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(\omega, 0)) x_j(t) = & \int_t^{t+\omega} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t + \omega, \tau) \left[\sum_{i=1}^p W_{ij}^\Delta(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right. \\
 & + \left. \int_{-\infty}^\tau \left(\prod_{i=1}^p (E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u)) \right) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau - \theta(\tau))) \right] \Delta \tau \\
 & + \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega]} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t + \omega, t_k) I_k^{(j)}(x_j(t_k))
 \end{aligned} \tag{2.3}$$

for $j = 1, 2, \dots, n$. Notice that

(2.4)

$$\begin{aligned}
 & \int_t^{t+\omega} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t+\omega, \tau) \left(\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right) \Delta \tau \\
 &= e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t+\omega, t+\omega) \left(\sum_{i=1}^p W_{ij}(t+\omega, x_j(t+\omega - f(t+\omega))) \right) \\
 &\quad - e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t+\omega, t) \sum_{i=1}^p W_{ij}(t, x_j(t - g(t))) \\
 &= \int_t^{t+\omega} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t+\omega, \tau) \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(\tau) \right) \left(\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\sigma}(\tau, x_i(\tau - f(\tau))) \right) \Delta \tau, \\
 &= [1 - e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(\omega, 0)] \sum_{i=1}^p W_{ij}(t, x_j(t - f(t))) \\
 &\quad - \int_t^{t+\omega} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t+\omega, \tau) \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(\tau) \right) \left(\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\sigma}(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right) \Delta \tau, j = 1, 2, \dots, n
 \end{aligned}$$

It follows from (2.3) and (2.4) that

$$\begin{aligned}
 x_j(t) &= \sum_{i=1}^p W_{ij}(t, x_j(t - f(t))) + \int_t^{t+\omega} [1 - e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(\omega, 0)]^{-1} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t+\omega, \tau) \\
 &\quad \times \left[\int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau - \theta(\tau))) \right. \\
 &\quad \left. - \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(\tau) \right) \left(\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\sigma}(\tau, x_{ij}(\tau - f(\tau))) \right) \right] \Delta \tau \\
 &\quad + \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega]} \left[1 - e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(\omega, 0) \right]^{-1} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t+\omega, t_k) I_k^{(j)}(x_j(t_k)) \\
 &= \sum_{i=1}^p W_{ij}(t, x_j(t - f(t))) + \int_t^{t+\omega} G_j(t, \tau) \left[\int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(\tau, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \\
 &\quad \left. + D_j(\tau, x_j(\tau), x_j(\tau - \theta(\tau))) - \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(\tau) \right) \left(\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\sigma}(\tau, x_j(\tau - f(\tau))) \right) \right] \Delta \tau \\
 &\quad + \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega]} G_j(t, t_k) I_k^{(j)}(x_j(t_k))
 \end{aligned}$$

for $j = 1, 2, \dots, n$. Next, we prove the converse. Let

$$x_j(t) = \sum_{i=1}^p W_{ij}(t, x_j(t - f(t))) + \int_t^{t+\omega} G_j(t, \tau) \left[\int_{-\infty}^{\tau} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(s, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \\ \left. + D(s, x(s), x(s - \theta(s))) - \left(\prod_{i=1}^p b_i(s) \right) \left(\sum_{i=1}^p W_{ij}^{\sigma}(s, x_j(s - f(s))) \right) \right] \Delta s \\ + \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega]} G_j(t, t_k) I_k^{(j)}(x_j(t_k))$$

where

$$G_j(t, s) = \left(1 - e_{\ominus} \prod_{i=1}^p b_{ij}(\omega, 0) \right)^{-1} e_{\ominus \prod_{i=1}^p b_{ij}}(t + \omega, s), j = 1, 2, \dots, n$$

Then if $t \neq t_j, j \in \mathbb{Z}^+$, we have

If $t = t_j, j \in \mathbb{Z}^+$, we obtain

$$x_j^{\Delta}(t) = \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(t, x_j(t - f(t))) + \int_t^{t+\omega} \left\{ G_j(t, s) \left[\int_{-\infty}^s \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(s, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \right. \\ \left. \left. + D_j(t, x_j(t), x_j(t - \theta(t))) - \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(t) \right) \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(t, x_j(t - f(t))) \right] \right\}^{\Delta} \Delta s \\ + G_j(t, t + \omega) \left[\int_{-\infty}^{t+\omega} \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(t + \omega, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \\ \left. + D_j(t + \omega, x_j(t + \omega), x_j(t + \omega - \lambda(t + \omega))) \right. \\ \left. - \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(t + \omega) \right) \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(t + \omega, x_j(t + \omega - f(t + \omega))) \right. \\ \left. - G_j(t, t) \left[\int_{-\infty}^t \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(t, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \right. \\ \left. \left. + D_j(t, x_j(t), x_j(t - \theta(t))) - \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(t) \right) \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(t, x_j(t - f(t))) \right] \right. \\ = \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(t, x_j(t - f(t))) + \int_{-\infty}^t \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(t, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u \\ + D_j(t, x_j(t), x_j(t - \theta(t))) - \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(t) \right) \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta}(t, x_j(t - f(t))) \\ + \int_t^{t+\omega} \left\{ G_j(t, s) \left[\int_{-\infty}^s \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(s, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \right. \\ \left. \left. + D_j(t, x_j(t), x_j(t - \theta(t))) \right] \right\}^{\Delta} \Delta s$$

$$\begin{aligned}
 & - \left(\prod_{i=1}^p b_{ij}(t) \right) \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta} \left(t, x_j(t - f(t)) \right) \Bigg\}^{\Delta} \Delta s \\
 & = - \prod_{i=1}^p b_{ij}(t) x_j^{\sigma}(t) + \sum_{i=1}^p W_{ij}^{\Delta} \left(t, x_j(t - g(t)) \right) \\
 & + \int_{-\infty}^t \left(\prod_{i=1}^p E_{ij}(t, u) h_j(x_j(u)) + g(u) \right) \Delta u \\
 & + D_j(t, x_j(t), x_j(t - \theta(t)))
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 x_j(t_j^+) - x_j(t_j^-) & = \sum_{k, t_k \in [t_k^+, t_k^+ + \omega]} G_j(t_j, t_k) I_k^{(j)}(x_j(t_k)) - \sum_{k, t_k \in [t_k^-, t_k^- + \omega]} G_j(t_j, t_k) I_k^{(j)}(x_j(t_k)) \\
 & = G_j(t_j, t_j + \omega) I_j^{(j)}(x_j(t_j + \omega)) - G_j(t_j, t_j) I_j^{(j)}(x_j(t_j)) \\
 & = I_j^{(j)}(x_j(t_j)), j = 1, 2, \dots, n
 \end{aligned}$$

Iterating the preceding procedure over the interval $s \in [t, t + \omega]_T$, the resulting expression can be generalized accordingly. Consequently, it follows that the function x also satisfies (1.1) as an ω -periodic solution. This conclusion confirms the equivalence of the periodic solutions across the two formulations and thereby finalizes the proof

Lemma 2.3 (16). Assume that $x \in X$. It then follows that the norm of the shifted function x^{σ} exists, and moreover, satisfies the identity $\|x^{\sigma}\| = \|x\|$. Importantly, we observe that the Greens function component $G_j(t, s)$ is uniformly bounded above by the constant

$$\left(1 - e_{\ominus b_j}(\omega, 0) \right)^{-1},$$

which we denote as η_j . To streamline the exposition, the following abbreviated notation will be adopted in subsequent developments.

$$\begin{aligned}
 \bar{\eta} &:= \max_{1 \leq j \leq n} \eta_j, \gamma := \max_{1 \leq j \leq n, t \in [0, \omega]_T} |b_j(t)|, L := \max_{1 \leq j \leq n} L_j^p, M := \max_{1 \leq j \leq n} M_j \\
 N &:= \max_{1 \leq j \leq n} N_j, P_k := \max_{1 \leq j \leq n} P_k^{(j)}, P := \max_{1 \leq k \leq p} P_k
 \end{aligned}$$

Let the mapping $H: X \rightarrow X$ defining as follows

$$H\phi(t) = \sum_{i=1}^p W_i(t, \phi(t - f(t))) + \int_t^{t+\omega} G(t, s) \left[\int_{-\infty}^s \left(\prod_{i=1}^p E_i(s, u) h(\phi(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \\ \left. + D(t, \phi(t), \phi(t - \theta(t))) - B(s) \sum_{i=1}^p W_i^\sigma(s, \phi(s - f(s))) \right] \Delta s + \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega)} G(t, t_k) I_k(\phi(t_k)),$$

To invoke the conditions of Theorem 2.1, it is necessary to define two separate operators: one that exhibits contractive properties and another that is both continuous and compact. With this objective in mind, we decompose Equation (2.5) into an equivalent operator formulation suitable for applying the theorem.

$$(H\phi)(t) = (R\phi)(t) + (Z\phi)(t)$$

where

$$(R\phi)(t) = \sum_{i=1}^p W_i(t, \phi(t - f(t))), \quad (2.6)$$

and

$$(Z\phi)(t) = \int_t^{t+\omega} G(t, s) \left[\int_{-\infty}^s \left(\prod_{i=1}^p E_i(s, u) h(\phi(u)) + g(u) \right) \Delta u + D(t, \phi(t), \phi(t - \theta(t))) \right. \\ \left. - B(t) \sum_{i=1}^p W_i^\sigma(t, \phi(s - f(s))) \right] \Delta s + \sum_{N, t_{Nj} \in [t_j, t_j+\omega]} G(t, t_j) I_j(x_i(t_j)) \quad (2.7)$$

Lemma 2.4. Suppose that the condition (H1) is satisfied and that the constant L_1 , associated with the Lipschitz behavior of the involved operator, fulfills the inequality $L_1 < 1$. Under these assumptions, the operator $R: X \rightarrow X$, as defined in Equation (1.8), satisfies the contraction mapping property.

Proof. Let $R: X \rightarrow X$. For $\phi, \psi \in X$, we have

$$\| R(\phi) - R(\psi) \| = \max_{t \in [0, \omega]} \max_{1 \leq j \leq n} \sum_{i=1}^p | W_{ij}(t, \phi_j(t - h(t))) - W_{ij}(t, \psi_j(t - h(t))) | \\ \leq L_1 \| \phi - \psi \|. \quad (2.8)$$

Lemma 2.5.] Suppose that the assumptions (H1) through (H5) are all satisfied. Then, the operator $Z: X \rightarrow X$, as defined in Equation (2.7), is not only continuous but also completely continuous (i.e., compact) on the space X .

Proof. Measuring (2.7) at $t + \omega$ gives

$$\begin{aligned}
 & (Z\phi)(t + \omega) \\
 &= \int_{t+\omega}^{t+2\omega} G(t + \omega, s) \left[\int_{-\infty}^s \left(\prod_{i=1}^p E_i(s, u) h_i(\phi(u)) + g(u) \right) \Delta u + D(s, \phi(s), \phi(s - \theta(s))) \right. \\
 & \quad \left. - B(s) \sum_{i=1}^p W_i^\sigma(s, \phi(s - f(s))) \right] \Delta s + \sum_{k, t_k \in [t+\omega, t+2\omega]} G(t + \omega, t_k) I_k(\phi(t_k)) \\
 &= \int_t^{t+\omega} G(t + \omega, v + \omega) \left[\int_{-\infty}^{v+\omega} \left(\prod_{i=1}^p E_i(v + \omega, u) h_i(\phi(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \\
 & \quad \left. + D(v + \omega, \phi(v + \omega), \phi(v + \omega - \theta(v + \omega))) - B(v + \omega) \sum_{i=1}^p W_i^\sigma(v + \omega, \phi(v + \omega - f(v + \omega))) \right] \Delta v \\
 & \quad + \sum_{y, t_y \in [t, t+\omega]} G(t, t_y) I_k(\phi(t_y)) \\
 &= \int_t^{t+\omega} G(t, v) \left[\int_{-\infty}^v \left(\prod_{i=1}^p E_i(v, u) h_i(\phi(u)) + g(u) \right) \Delta u + D(v, \phi(v), \phi(v - \theta(v))) \right. \\
 & \quad \left. - B(v) \sum_{i=1}^p W_i^\sigma(v, \phi(v - f(v))) \right] \Delta v + \sum_{y, t_y \in [t, t+\omega]} G_i(t, t_y) I_k(\phi(t_y)) \\
 &= (Z\phi)(t)
 \end{aligned}$$

Therefore, $Z: X \rightarrow X$

We now proceed to demonstrate the continuity of the operator R . To this end, let $\phi, \psi \in X$ be arbitrary elements, and suppose that $\epsilon > 0$ is given. We then choose an appropriate quantity depending on ϵ and the structure of R to establish that small variations in the input result in correspondingly small changes in the output, thereby confirming the continuity of R .

$$\delta = \frac{\epsilon}{\bar{\eta}[\omega(M_1 N + L\gamma) + P] + M_2 + M_3}$$

such that for $\|\phi - \psi\| \leq \delta$. By applying the Lipschitz condition, we get

$$\begin{aligned}
 & \| R\vartheta - R\psi \| \\
 & \leq \max_{t \in [0, \omega]_{\mathbb{T}}} \int_t^{t+\omega} G(t, s) \left[\int_{-\infty}^s \left(\prod_{i=1}^p E_i(s, u) h(\phi(u)) + g(u) \right) \Delta u - \int_{-\infty}^s \left(\prod_{i=1}^p E_i(s, u) h(\psi(u)) + g(u) \right) \Delta u \right. \\
 & \quad \left. + \max_{t \in [0, \omega]_{\mathbb{T}}} |D(s, \phi(s), \phi(s - \theta(s))) - D(s, \psi(s), \psi(s - \theta(s)))| \right. \\
 & \quad \left. + \max_{t \in [0, \omega]_{\mathbb{T}}} \left| \int_t^{t+\omega} G(t, s) B(s) \left[\sum_{i=1}^p W^\sigma(s, \phi(s - f(s))) - \sum_{i=1}^p W^\sigma(s, \psi(s - F(s))) \right] \Delta s \right|_0 \right. \\
 & \quad \left. + \max_{t \in [0, \omega]_{\mathbb{T}}} \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega)} \left| G(t, t_k) [I_k(\phi(t_k)) - I_k(\psi(t_k))] \right|_0 \right. \\
 & \leq \bar{\eta} \int_{-\infty}^{\omega} \prod_{i=1}^p |E_i(s, u) [h(\phi(u)) - h(\psi(u))]|_0 \Delta u \Delta s \\
 & \quad + M_1 |\phi - \psi| + M_2 |\phi - \psi| + \bar{\eta} \gamma \int_0^{\omega} \left| \sum_{i=1}^p W^\sigma(s, \vartheta(s - f(s))) - \sum_{i=1}^p W^\sigma(s, \psi(s - h(s))) \right|_0 \Delta s \\
 & \quad + \bar{\eta}_{1 \leq k \leq p} |I_k(\vartheta(t_k)) - I_k(\psi(t_k))|_0 \\
 & \leq (\bar{\eta}[\omega(M_1 N + L\gamma) + P] + M_2 + M_3) \|\vartheta - \psi\| < \varepsilon
 \end{aligned}$$

The preceding argument establishes the continuity of the operator ψ . Moving forward, it remains to demonstrate that ψ is also a compact operator. To this end, consider a sequence of periodic functions $\{\phi_n\} \subset X$ that is uniformly bounded; that is, there exists a constant $\Theta > 0$ such that $\|\phi_n\| \leq \Theta$ for all $n \in \mathbb{N}$. Under the assumptions (H1) - (H3), we are then able to derive the necessary estimates that lead to the relative compactness of $\{\psi(\phi_n)\}$.

where $\alpha_f = \|W^\sigma(t, 0)\|$, $\alpha_h = \|h(0)\|$, $\alpha_D = \|D(t, 0, 0)\|$, $\alpha_g = \|g(0)\|$ and $\alpha_{I_k} = \|I_k(0)\|$ hence

$$\begin{aligned}
 \|W^\sigma(t, x)\| & \leq \|W^\sigma(t, x) - W^\sigma(t, 0)\| + \|W^\sigma(t, 0)\| \\
 & = \max_{t \in [0, \omega]_{\mathbb{T}}} |W_j^\sigma(t, x) - W_j^\sigma(t, 0)| + \alpha_f \\
 & \leq L \|x\| + \alpha_\varphi
 \end{aligned} \tag{2.9}$$

$$\|h(x)\| \leq \|h(x) - h(0)\| + \|h(0)\|$$

$$\begin{aligned}
 & = \max_{1 \leq j \leq n} |h_j(x) - h_j(0)| + \alpha_h \\
 \|g(x)\| & \leq \|g(x) - g(0)\| + \|g(0)\| \\
 & \leq H \|x\| + \alpha_g
 \end{aligned} \tag{2.10}$$

$$\| D(t, x(t), x(t - \tau)) \| \leq \| D(t, x(t), x(t - \theta(t))) - D(t, 0, 0) \| + \| D(t, 0, 0) \|$$

$$\leq \max_{1 \leq j \leq n} |D(t, x_j(t), x_j(t - \theta(s))) - D(t, 0, 0)| + \alpha_D$$

$$\leq (M_2 + M_3) \| x \| + \alpha_D \quad (2.11)$$

$$\| I_k(x) \| \leq \| I_k(x) - I_k(0) \| + \| I_k(0) \|$$

$$= \max_{1 \leq j \leq n} n |I_k^{(j)}(x) - I_k^{(j)}(0)| + \alpha_{I_k}$$

$$\leq P_k \| x \| + \alpha_{I_k}, \text{ for } j \in \mathbb{Z}^+$$

$$(2.12)$$

$$\begin{aligned} \| \Psi \phi_n \| &\leq \max_{t \in [0, \omega]} \left| \int_t^{t+\omega} G(t, s) \left[\int_{-\infty}^s \prod_{i=1}^p E_i(s, u) h(\phi_n(u)) + g(\phi_n) \Delta u \right] \right. \\ &\quad \left. - B(s) \sum_{i=1}^p W_i^\sigma(s, \phi_n(s - f(s))) \Delta s \right|_0 + \max_{t \in [0, \omega]} |D(t, \phi_n(t), \phi_n(t - \theta(t)))|_0 \\ &\quad + \max_{t \in [0, \omega]_T} \sum_{k, t_k \in [t, t+\omega]} |G(t, t_k) I_k(\phi_n(t_k))|_0 \\ &\leq \bar{\eta} \int_0^\omega \int_{-\infty}^s \left(\prod_{i=1}^p |E_i(s, u) h(\phi_n(u))|_0 + |g(\phi_n)|_0 \right) \Delta u \Delta s + \bar{\eta} \gamma \int_0^\omega \left| \sum_{i=1}^p W_i^\sigma(s, \phi_n(s - f(s))) \right|_0 \Delta s \\ &\quad + |D(t, \phi(t), \phi(t - \theta(t)))|_0 + \bar{\eta} \sum_{k=1}^p |I_k(\phi_n(t_k))|_0 \\ &\leq \bar{\eta} \omega N (M_1 \|\phi_n\| + \alpha_h + H \|\phi_n\| + \alpha_g) + \bar{\eta} \gamma \omega (L \|\phi_n\| + \alpha_f) + \bar{\eta} \gamma \int_0^\omega \left| \sum_{i=1}^p W_i^\sigma(s, \phi_n(s - f(s))) \right|_0 \Delta s \\ &\quad + (M_2 + M_3) \|\phi\| + \alpha_D + \bar{\eta} \sum_{k=1}^p |I_k(\phi_n(t_k))|_0 \\ &\leq \bar{\eta} \omega \Theta (M_1 N + H N + \gamma L) + \bar{\eta} (\omega N \alpha_h + \omega N \alpha_g + \gamma \omega \alpha_f + P \Theta + \alpha) + (M_2 + M_3) \Theta = D \end{aligned}$$

Here, $\alpha = \max_{1 \leq k \leq p} \alpha_{I_k}$, where the constant α_{I_k} is associated with the impulse effects at discrete points.

$$(R\phi_n)^\Delta(t) = -B(t)(R\phi_n)^\sigma(t) + \int_{-\infty}^t \left(\prod_{i=1}^p E_i(s, u)h(\phi_n(u)) + g(u) \right) \Delta u + D(t, \phi(t), \phi(t - \theta(t))) \\ - B(t) \sum_{i=1}^p \phi^\sigma(t, \phi_n(t - f(t)))$$

Therefore, it is clear from the Lemma (2.3) and the (2.9)-(2.13) that

$$\begin{aligned} |(R\phi_n)^\Delta(t)|_0 &\leq \|B\| \|(R\phi_n)^\sigma\| + \left\| \int_{-\infty}^t \prod_{i=1}^p E_i(s, u)h(\phi_n(u)) \Delta u \right\| + \left\| \int_{-\infty}^t g(u) \Delta u \right\| \\ &\quad + \|D(t, \phi_n(t), \phi_n(t - \theta(t))) + \left| B(t) \sum_{i=1}^p \phi^\sigma(t, \phi_n(t - f(t))) \right|_0 \\ &\leq \|B\| \|(R\phi_n)\| + N(M_1\|\phi_n\| + \alpha_h + H\|\phi_n\| + \alpha_g) + (M_2 + M_3)\|\phi_n\| + \alpha_D + \|B\| (L\|\phi_n\| + \alpha_f) \\ &\leq \|B\| (D + L\Theta + \alpha_f) + N(NM_1 + \alpha_h) + N(M_2 + M_3) + \alpha_D \end{aligned}$$

for all n . That is, $\|(R\phi_n)^\Delta\| \leq \|B\| (D + L\Theta + \alpha_f) + N(NM_1 + \alpha_h) + N(M_2 + M_3) + \alpha_D$.

As a consequence, the sequence $\{R\phi_n\}$ is uniformly bounded. With this bound established, it now becomes straightforward to verify that the operator R maps bounded sets into relatively compact sets, or alternatively, to demonstrate equicontinuity of the sequence $\{R\phi_n\}$, depending on the specific properties under consideration.

3. Main Results.

Theorem 3.1.

Suppose that assumptions (H1) through (H5) are satisfied, and that the Lipschitz constant L_1 obeys the condition $L_1 < 1$. Furthermore, assume that there exists a non-negative constant G such that for every solution $x \in X$ of Equation (1.1), the inequality $\|x\| \leq G$ holds uniformly. Under these conditions, the following estimate is satisfied:

$$\frac{\gamma\omega\alpha_f + \omega Na_h + \alpha}{1 \setminus \bar{\eta} - [\omega(\gamma L + M_1 N)] - [L \setminus \bar{\eta}] - P} \leq \mathcal{H}$$

holds. Hence (1.1) has an ω -periodic solution.

Proof. Define the set $M = \{\phi \in X: \|\phi\| \leq H\}$. According to Lemma 2.5, the operator $R: X \rightarrow X$ is both compact and continuous. Furthermore, as established in Lemma 2.4, R is a contraction mapping on X . Meanwhile, the operator $Z: X \rightarrow X$ is also well-defined. Our goal is to demonstrate that for any pair $\phi, \psi \in M$, the inequality $\|R\phi + Z\psi\| \leq H$ holds.

To proceed, consider arbitrary elements $\phi, \psi \in M$ such that $\|\phi\| \leq H$ and $\|\psi\| \leq H$. Using the estimates derived from Equations (2.9)(2.11), we obtain the necessary bound on the combined operator acting on these elements:

$$\|R\phi + Z\psi\| \leq \|R\phi\| + \|Z\psi\|$$

$$\leq LG + \bar{\eta}\omega G(\gamma L + M_1 N) + \bar{\eta}(\gamma\omega\alpha_f + \omega N\alpha_h + GP + \alpha) \leq G.$$

It follows that $R\phi + Z\psi \in M$, thereby demonstrating that the operator sum preserves the bounded set M . This result, in conjunction with the established properties of the operators—namely, that R is a contraction and Z is continuous and compact—confirms that all the necessary conditions for applying Krasnoselskii's Fixed-Point Theorem are fulfilled within the space X .

In light of Lemma 2.3, we then deduce the existence of a fixed point $z \in M$ satisfying the relation

$$z = Rz + Zz.$$

This fixed point corresponds precisely to a solution of the original Equation (1.1), thus proving the existence of at least one solution under the given assumptions
Theorem 3.2

Let $(H_1) - (H_5)$ be hold. If

$$\Gamma := \bar{\eta}[\omega(\gamma + M_1 N + M_2 + M_3) + P] < 1$$

hence 1.1 has a unique ω -periodic solution

Proof. for $\phi, \psi \in X$, we have

$$\begin{aligned} \|H\phi - H\psi\| &\leq \bar{\eta} \int_0^\omega \int_{-\infty}^s \left| \prod_{i=1}^p E_i(s, u) h(\phi(u)) - \prod_{i=1}^p E_i(s, u) h(\psi(u)) \right| \Delta u \Delta s \\ &+ \bar{\eta}\omega(M_2 + M_3) \|\phi - \psi\| + \bar{\eta}\gamma \int_0^\omega \left| \sum_{i=1}^p \phi^\sigma(t, \phi(t - f(t))) - \sum_{i=1}^p \phi^\sigma(t, \psi(t - f(t))) \right| \Delta s \\ &+ \bar{\eta} \sum_{j=1}^p \left| I_j(\phi(t_j)) - I_j(\psi(t_j)) \right|_0 \\ &\leq \bar{\eta}\omega M_1 N \|\phi - \psi\| + \bar{\eta}\gamma\omega L \|\phi - \psi\| + \bar{\eta}P \|\phi - \psi\| \\ &\leq \bar{\eta}[(\omega\gamma L + M_1 N + M_2 + M_3) + P] \|\phi - \psi\| \\ &= \gamma \|\phi - \psi\| \end{aligned}$$

The proof is complete .

Conclusion

In this work, we investigated the existence and uniqueness of periodic solutions for impulsive neutral dynamic equations with infinite delay on time scales. We proved that under some conditions these equations have periodic solutions by using Krasnoselskii's fixed point theorem and the contraction mapping concept.

We prove that impulsive neutral dynamic equations with infinite delay on periodic time scales admit periodic solutions. This was obtained by applying Krasnoselskii's fixed point theorem and turning the system into an integral equation.

We proved that the periodic solution is unique under more strict conditions—more especially, involving Lipschitz continuity and limitedness of the associated functions.

This was accomplished by applying the contraction mapping concept, therefore guaranteeing that the lone solution under the specified constraints is likewise periodic.

Our method presented a strong foundation for investigating dynamic equations on time scales by combining analytical methods with fixed-point theory. This approach can be expanded to many kinds of dynamic systems having comparable structures.

The findings have important ramifications for systems with memory effects—such as those driven by delay differential equations. Crucially in disciplines including control theory, economics, and biological modeling, the periodic character of the solutions can reveal understanding of the long-term behavior of such systems.

Further research could explore the stability of these periodic solutions and their sensitivity to initial conditions or parameter changes.

Extending the analysis to stochastic dynamic equations on time scales could provide additional insights into real-world systems subject to random fluctuations.

This work contributes to the broader understanding of dynamic equations on time scales, offering both theoretical insights and practical tools for analyzing complex systems with delay and impulsive effects.

REFERENCES

- [1] M. Adivar and Y. N. Raffoul, Existence of periodic solutions in totally nonlinear delay dynamic equations, *Electron. J. Qual. Theory Differ. Equ.* 2009(2009), 1 - 20 .
- [2] AA. BenFayed, M. Illafe, HA. Makhzoum and RA. Elmansouri, The Existence and Uniqueness of Periodic Solutions for Nonlinear Neutral dynamic equation with infinite delay on a Time Scale. *International Journal of Scientific and Research Publications* 11 (10), 389-396
- [3] A. Ardjouni and A. Djoudi, Existence of periodic solutions for nonlinear neutral dynamic equations with functional delay on a time scale, *Acta Univ. Palack. Olomuc. Fac. Rerum Natur. Math.* 52(1)(2013), 5 - 19.
- [4] A. Ardjouni and A. Djoudi, Existence of periodic solutions for nonlinear neutral dynamic equations with variable delay on a time scale, *Commun. Nonlinear Sci. Numer. Simul.* 17 (2012), 3061 - 3069
- [5] A. Ardjouni and A. Djoudi, Periodic solutions in totally nonlinear dynamic equations with functional delay on a time scale, *Rend. Semin. Mat. Univ. Politec. Torino* **68(4)(2010), 349 – 359**
- [6] D. D. Bainov and P. S. Simeonov, *Systems with Impulse Effect: Stability, Theory and Applications*, Ellis Horwood Series: Mathematics and its Applications, Ellis Horwood, 1989.
- [7] M. Bohner and A. Peterson, *Dynamic Equations on Time Scales, An Introduction with Applications*, Birkhäuser, Boston, 2001.

- [8] M. Bohner and A. Peterson, *Advances in Dynamic Equations on Time Scales*, Birkhäuser, Boston, 2003.
- [9] S. Hilger, *Ein Masskettenkalkül mit Anwendung auf Zentrumsmannigfaltigkeiten*, PhD thesis, Universität Würzburg, 1988 .
- [10] E. R. Kaufmann, Impulsive periodic boundary value problems for dynamic equations on time scale, *Adv. Difference Equ.* 2009(2009), Article ID 603271, 10 pages.
- [11] E. R. Kaufmann, N. Kosmatov and Y. N. Raffoul, Impulsive dynamic equations on a time scale, *Electron. J. Differential Equations* 2008(67)(2008), 1 - 9 .
- [12] E. R. Kaufmann and Y. N. Raffoul, Periodic solutions for a neutral nonlinear dynamical equation on a time scale, *J. Math. Anal. Appl.* **319(2006)**, **315 – 325**.
- [13] E. R. Kaufmann and Y. N. Raffoul, Periodicity and stability in neutral nonlinear dynamic equation with functional delay on a time scale, *Electron. J. Differential Equations* 2007(27) (2007), 1 - 12
- [14] Y.K.Li and Z.W.Xing, Existence and global exponential stability of periodic solution of CNNs with impulses, *Chaos Solitons Fractals* 33(2007), 1686 - 1693.
- [15] X. Li, X. Lin, D. Jiang and X. Zhang, Existence and multiplicity of positive periodic solutions to functional differential equations with impulse effects, *Nonlinear Anal.* 62(2005), 683 - 701.
- [16] V. Lakshmikantham, D. D. Bainov and P. S. Simeonov, *Theory of Impulsive Differential Equations*, Series in Modern Applied Mathematics, 6, World Scientific, New Jersey, 1994
- [17] V. Lakshmikantham, S. Sivasundaram and B. Kaymakçalan, *Dynamic Systems on Measure Chains*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1996.
- [18] H. Makhzoum, A.S. Elmabrok, R Elmansouri, Existence and uniqueness of solutions for neutral periodic integro-differential equations with infinite delay on time scale. *Caspian Journal of Mathematical Sciences (CJMS)*. 2021 Dec 1;10(1):93-103.
- [19] H. Makhzouma , H. Jalgaf, A. Imhemed c A The Existence and Uniqueness of Periodic Solutions for Nonlinear Neutral dynamic equation with infinite delay on a Time Scale. *Journal of Faculty Education* 9, 221-238
- [20] A. M. Samoilenko and N. A. Perestyuk, *Impulsive Differential Equations*, World Scientific Series on Nonlinear Science, Series A: Monographs and Treatises, 14, World Scientific, New Jersey, 1995
- [21] D. R. Smart, *Fixed Points Theorems*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, UK, 1980 .
- [20] H. Zhang and Y.K.Li, Existence of positive solutions for functional differential equations with impulse effects on time scales, *Commun. Nonlinear Sci. Numer. Simul.* 14 (2009), 19 - 26.

[22] N. Zhang, B. Dai and X. Qian, Periodic solutions for a class of higherdimension functional differential equations with impulses, Nonlinear Anal. 68(2008),629- 638.

[23] X. Zhang, J. Yan and A. Zhao, Existence of positive periodic solutions for an impulsive differential equation, Nonlinear Anal. 68(2008),32093216 .

