مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن :

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد الثّامن

سبتمبر 2020م – محرّم 1442ه

Email :

Faculty.Educ. @Uob.edu.Ly

مجلّة كليّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

العدد الثّامن

رئيس التّحرير :

د . جمال زيدان علي سرير

مدير التّحرير :

د . يونس إبراهيم أبو مصطفى

التّدقيق اللّغوي :

د . مريم بيد الله الحجازي

د . فتحية الشّعاب الفيتوري

الهيأة الاستشارية :

1- د . نجية معتيق الطّيرة

2- د . فائدة إمحمّد الورفلي

3- د . إنتصار محمّد البرعصي

4- د . سليمة فرج زوبي

5- د . سليمة عمر بن قدارة .

6- د . حنان سالم عبد الحفيظ .

7- أ . الناجي عمران المنصوري

8- أ . محمد عبد الكريم الحدّاد .

9. أ . جيهان علي بن رحيم

10. أ . هالة صالح قادربوه

11. أ . محسن زيدان مخلوف

جامعة بنغازي كليّة التّربية

مجلّة كليّة التّربية العلميّة – شروط النّشر

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

يُشار للكتاب في المتن داخل قوسين ، حيث يُذكر اسم العائلة للمؤلّف ثمّ السّنة ، والصّفحة ، مثال : (عون ، 2006 : 23) ، وإذا كان الكتاب مكوّناً من عدّة أجزاء يُذكر الجزء والصفحة ، مثال : (المسعودي ، 2006 : 2 / 23) ، وإذا كان التّأليف ثنائياً ، يُذكر اسم المؤلّف الأوّل والثّاني (عون والرّاجحي ، 2006 : 23) ، وإذا كان التأليف مشتركاً يُضاف بعد الاسم الأوّل " وآخرون " ، مثال : (عون وآخرون ، 2006 : 23) .

8. يُقدّم الباحث البحث المراد نشره بالدّورية منسوخاً بالحاسب الآلي باستخدام مايكروسفت وورد بخط Simplified Arabic بنط 14 والمسافة بين السّطور تكون تام 18 ، والمسافة بين الفقرات 6 نقط ، ويُقدّم البحث مسجلاً cd بالإضافة إلى نسخة مطبوعة على الورق مقاس A4 .
9. يُقدّم الباحث ورقة منفصلة A4 مدوناً بها سجلّاً مختصراً (سيرة ذاتيّة) عن تاريخه الأكاديمي وتخصّصه العام والدّقيق إلى جانب اهتماماته العلميّة لاستخدام هذه البيانات في التّعريف به لقرّاء الدّورية .
10. يجب ألا يزيد حجم البحث عن 40 صفحة.
11. يُخطر الباحث بخطاب مفاده قبول بحثه ، أو رفضه ، أو قبوله بعد التّعديلات .
12. تُنشر الأبحاث في المجلّة بحسب أسبقية ورودها بعد إعدادها في صورتها النّهائية للنّشر مع مراعاة التّنوّع في التّخصّص .

هيأة تحرير المجلّة

كلمة رئيس التّحرير

ألقى الوباء العالميّ (كورونا) بظلال كثيفة أربكت الحياة العمليّة والعلميّة، كما أسهم ضعف النّت، وانقطاع التيار الكهربائي في صعوبة التّواصل مع الباحثين والمحكّمين، ولكنّ عجلة مجلّة كليّة التّربية لم تتوقف، وتجاوزت كلّ هذه الصعاب، وقد تحقّق للباحثين أهدافهم، ورأى العدد الثّامن النّور، وبدّد ظلام اليأس والتشاؤم، وبعث في النّفوس الحياة والأمل والتّفاؤل .

هذا العدد يحوي أبحاثاً معظمها أبحاث تربويّة، وأخرى في تخصّصات مختلفة تمسّ الجانب التّربويّ والدّينيّ والأخلاقيّ .

يحتوي هذا العدد:

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
-	الافتتاحيّة	رئيس التّحرير	
.1	فاعلية الذّات وعلاقتها بطرائق حل المشكلات لدى طلّاب المرحلة الثّانوية المتفوّقين والعادي (دراسة مقارنة)	د. علي عمر بولطيعة د. حميدة عبد السّلام الأوجلي	40 -1
.2	التّماثل التّنظيميّ وعلاقته بمستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي	د. نجاة عبد القادر الشّريف	69 - 41
.3	استخدام معلّمي مرحلة التّعليم الأساسي لأساليب العقاب.	د. سعاد فرج شبيك	88 - 70
.4	مدى تضمن مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة (الصّف الرّابع حتّى الصّف التّاسع) للأماكن الدّينيّة والتّاريخيّة في مدينة القدس	د . منير محمد رضوان د. أحمد حسن اللوح	108 - 89
.5	دور التّربية الفنيّة في تعليم تلاميذ ذوي الفئات الخاصّة من وجهة نظر معلمي التّربية الخاصّة	هالة عمران بحيح	139 - 109
.6	الأمن النّفسي وعلاقته بدافعيّة الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بطبرق	د. فتح الله لامين عبدالعزيز إبراهيم د. أحمد عبد الله يونس المبروك	162 -140
.7	الخطاب الإعلامي في شعر الدّعوة الإسلاميّة (حسّان بن ثابت – كعب بن مالك – عبد الله بن رواحة) (أنموذجاً)	د . سعدية حسين البرغثي	196 -163
.8	اختصاصات لفظ الجلالة (الله) اللّغويّة	د. محمّد علي عبد الوهّاب بيومي	210 - 197
.9	The Existence and Uniqueness of Periodic Solutions for Nonlinear Neutral first order differential equation with Functional Delay	⟦Amira Ali Ben Fayed⟧ ⟦Sdina Musa Alfrgany⟧ ⟦Haitham Makhzoum⟧	225 -211
.10	Fluency versus Accuracy within the Libyan Context of English Language Teaching	د. ناجى محمود الحمري	236 - 226
.11	Pédagogie et didactique DE L'enseignement	Dr.Zeinab BEN SAOUD	253 - 237

بحث بعنوان

فاعلية الذات وعلاقتها بطرائق حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين

(دراسة مقارنة)

إعداد

د. علي عمر بولطيعة

أستاذ مساعد بقسم الإرشاد وعلم النفس

كلية الآداب/ جامعة عمر المختار

د. حميدة عبد السلام الأوجلي

محاضر بقسم الإرشاد وعلم النفس

كلية الآداب/ جامعة عمر المختار

aliboltai@yahoo.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات، وكذلك التعرف على مستوى فاعلية الذات ومستوى مهارة حل المشكلات وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين)، والكشف عما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات ومقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغيرات (النوع، مستوى الطلاب، الفصل الدراسي، التخصص) . أجريت الدراسة على عينة قوامها (72) من الطلاب المتفوقين والعاديين السنة الأولى والثانية القسم العلمي، بمدينة البيضاء للعام الدراسي 2019 / 2020 بالفصل الدراسي الأول، مدى أعمارهم (15–18) سنة، بمتوسط عمرى وانحراف معياري (16±0.9) . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن.

اظهرت النتائج:

– وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05) بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وأبعادها فكلما كان مستوى فاعلية الذات عال زادت البراعة في تنويع طرائق حل المشكلات.

– ارتفاع متوسط العينة عن المتوسط الفرض لمقياس فاعلية الذات وكذلك لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وهذا يدل على تمتع العينة بمستوى عال من مستوى فاعلية الذات وبالتالي التمتع بمستوى عال في طرائق حل المشكلات وأبعادها .

– وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وقد كانت الفروق لصالح الطلاب العاديين .

– وجود فروق بين الطلاب المتفوقون والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وعلى البعد الخاص بتعريف المشكلة وقد كانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين، أما بقية أبعاد مقياس طرائق حل المشكلات فلم تكن هناك فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين .

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقون والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وكذلك على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث).

– وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقون والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وقد كانت الفروق لصالح طلاب الفصل الدراسي الثالث .

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقون والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده، إلا البعد الخاص بالتقييم فقد كانت هناك فروق لصالح طلاب الفصل الدراسي الثالث

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وعلى الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وفقاً لمتغير التخصص.

وقد نُوقشت هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، واستكمال الجوانب المتعلقة بالدراسة، توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The study aimed to identify whether there is a relationship between self-efficacy and problem-solving skills

As well as identifying the level of self-efficacy and the level of skill of solving problems and their dimensions among the study sample members in general (the excelling and the ordinary), and revealing whether there are differences between the average scores of the members of the study sample in general (the excelling and the ordinary) on the scale of the self-efficacy and the scale of methods of solving problems and its dimensions According to the variables (gender, student level, class, specialization).

The study was conducted on a sample of (72) students from the top and regular students in the first and second year of the scientific section, in Al-Bayda city for the academic year 2019/2020 in the first semester, their ages (15-18) years, with an average age and standard deviation (16 ± 0.9)

The study used the descriptive approach in its two related and comparative aspects.

The results showed:

The presence of a statistically significant positive relationship at the level of significance (0.01 and 0.05) between self-efficacy and problem-solving skills and their dimensions. The higher the level of self-efficacy, the greater the dexterity in diversifying problem-solving methods.

- The average sample height is higher than the assumption average for the measure of self-efficacy, as well as for the scale of methods for solving problems and its dimensions. This indicates that the sample has a high level of the level of self-efficacy and therefore enjoying a high level in methods of solving problems and removing them.

- There were statistically significant differences between the high and ordinary students on the total score for the scale of self-efficacy. The differences were in favor of ordinary students.

- There are differences between the superior and ordinary students on the total score for the scale of problem-solving methods and for the dimension of defining the problem. The differences were in favor of the superior students. As for the rest of the dimensions of the scale of problem-solving methods, there were no differences between the superior and ordinary students.

- There are no statistically significant differences between the superior and ordinary students on the total score for a measure of effectiveness on the total score for a scale of methods for solving problems and its dimensions according to the gender variable (male - female).

- There were statistically significant differences between the high and ordinary students on the total score for the measure of self-efficacy. The differences were in favor of the third semester.

- There were statistically significant differences between the high and ordinary students on the total score for the measure of self-efficacy. The differences were in favor of the third semester.

- There were no statistically significant differences between the superior and ordinary students on the total score for the scale of methods for solving problems and its dimensions, except for the evaluation dimension, there were differences in favor of the third semester

- There are no statistically significant differences between ordinary and superior students on the total score for the self-efficacy scale on the total score for the scale of methods for solving problems according to the variable of specialization.

-These results were discussed in the light of the theoretical framework and previous studies, and to complete the aspects related to the study, the two researchers came up with a number of recommendations and proposala.

تحديد مشكلة الدراسة:

يواجه الأفراد العديد من المشكلات في حياتهم اليومية والتي تشكل عقبة أمام تحقيق طموحاتهم وأهدافهم مما تعكر عليهم صفو حياتهم، فلا يجدون بد من مواجهة تلك المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها والخروج منها بأساليب فاعلة، مستندين في ذلك إلى أساليب علمية بدلاً من التخبط والعشوائية أو التفكير في حلول قد تقودهم إلى الفشل والإحباط، لذلك فهم ينتهجون طرائق مدروسة لمواجهة المشكلات التي تعترضهم لأجل تحقيق التوافق والسعادة في حياتهم (الجميل ومحمد، 2004: 173).

وموضوع مهارة حل المشكلات يشكل مطلباً أساسياً في عملية التعلم من خلال تطبيق الطلاب لمبادئ علمية في حل مشكلاتهم ليكونوا أكثر فاعلية على اتخاذ القرارات السليمة والهادفة في حياتهم (اللهو، 2014: 32).

إذ تعد مهارة حل المشكلات من أهم الأشياء التي تُنمّي التفكير، فالأفراد القادرون على حل المشكلات التي تعترضهم بمهارة وإتقان هم الذين يتمتعون بمستوى عال من التفكير، وكذلك قادرون على اتخاذ قراراتهم بإتقان (العطار، 2004: 17).

ومدارسنا تعاني من قصور في جانب تدريب وتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب في مختلف المقررات الدراسية (اللهو، 2014 : 19).

وفي ذلك يشير ملحم (2011: 229) إلى أن أهمية مهارة حل المشكلات تبرز في حياة الأفراد باعتبار أنهم هرم التعليم، حيث إنها بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار أن الأفراد يقومون بسلوكياتهم في ضوء المعلومات التي يتلقونها، حيث إن مهارات التفكير تمكن الطلاب من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم.

لذلك ينبغي تقديم الموضوعات الدراسية في صورة مشكلات، فهذا بدوره يعمل على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، مما يدفعهم بقوة إلى الحصول على المعرفة العلمية واكتساب مهارات التفكير وبالتالي تحسين نواتج التعليم (Scholes, 2002:498).

بينما يرى وين (Wynne, 2001) أنّ المناهج القائمة على صورة مشكلات ليست فاعلة بل تعمل على تضييق الفجوة بين الموقف التعليمي الصفي والموقف الحقيقي، وذلك لأن هذه المناهج ستعمد على مشكلات ترتبط بحاجات الطلاب واهتماماتهم من جهة كما أنها تعتمد على مواقف البحث والتقصي والتجريب من جهة أخرى (في الفقي والشناوي، 1996: 120).

ومن أهم التغيرات التي تفسر سلوك الأفراد، والتي تساعدهم على تقرير نوع الجهد ومستواه الذي سيبذلونه في محاولة إيجاد الحلول للمشكلات التي قد تعترضهم هي فاعلية الذات (عبد الرحمن وهاشم، 1990 : 389).

ففاعلية الذات جزء مكون للصحة النفسية للأفراد وتمثل مثيراً مهماً في دافعيتهم للقيام بأي نشاط يساعدهم في إيجاد الحلول لما قد يواجهونه من مشكلات (المزروع، 2007: 78).

*حيث يؤكد فنج (Fung, 2010: 215) أن فاعلية الذات من أبرز المؤشرات النفسية التي تؤثر على طرائق حل المشكلات، فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يرسمون خططا ناجحة، ويضعون لأنفسهم المزيد من الخيارات الوظيفية، وتكون لديهم القدرة على الوصول

لأهدافهم المنشودة، بينما يميل الآخرون ذوو الإحساس المنخفض بفاعليتهم الذاتية إلى رسم خطط غير ناجحة أو غير ملائمة (العزب، 2004: 43). *

وفي هذا ذكر أبو هاشم (1994) أن التعرف علي مستوي فاعلية الذات لدي الأفراد من الأمور المهمة والملحة بوصفها مؤثرة علي المهام التي يقومون بها فيما يعترضهم من مشكلات .

وقد ركّزت الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين منهم والعاديين، فبالإضافة إلى أهمية مرحلة الدراسة الثانوية لكونها تقابل نهاية مرحلة مميزة من مراحل العمر وهي مرحلة المراهقة، حيث تصقل فيها مجموعة من الخصائص كنضج التفكير والرغبة في البحث والتقصي عن المعلومات لاعتمادها في حل المشكلات بصورة صحيحة (في المهدي، 2004: 40).

فإن الطلاب المتفوقين هم من الفئات المهمة، الذين يمثلون الركيزة الأساسية للمجتمعات، إذا ما أُحسن الاهتمام بهم، أما إذا أُهملوا سوف تخسر المجتمعات خسارة كبيرة (أبو جادو، 2004: 25).

ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- هل هناك علاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات؟

2- ما مستوى فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين)؟.

3- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) في فاعلية الذات وفي طرائق حل المشكلات وابعاده وفقاً لمتغيرات (النوع، مستوى الطلاب، الفصل الدراسي، التخصص)؟

أهمية الدراسة:

1- تظهر أهمية الدراسة الحالية في ضوء الأهداف التي يسعى الباحثان لتحقيقها وهي دراسة العلاقة بين فاعلية الذات وطرائق حل المشكلات والتوصل إلى توصيات ومقترحات في مجال الإرشاد .

2- كما تتجلى أهمية الدراسة من أهمية دراسة المتفوقين فهم نوعية متميزة من القوى البشرية ، حيث يشكلون ثروة وطنية وقومية للبلد ، فمنهم رواد الفكر والمعرفة والعلماء والمبتكرين في مختلف مجالات الحياة ومقارنتهم بالعاديين في فاعلية الذات وحل المشكلات ، لذلك كان الاهتمام بهم ضرورة حتمية تفرضها التحديات التي تواجها مجتمعاتنا في عالمنا المعاصر (عبد القوي، 2002 : 28).، وكذلك أهمية مرحلة الثانوية لكونها تقابل نهاية مرحلة المراهقة التي تصقل بها كل الخصائص البشرية.

3- قد تساعد نتائج هذه الدراسة على بناء استراتيجية فعالة تساعد الذهن على التعمق في النشاط العقلي للمتعلمين لابتكار حلول اصيلة وجادة للمشكلات .

اهداف الدراسة :

1- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات؟

2- التعرف على مستوى فاعلية الذات ومستوى مهارة حل المشكلات وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين).

3- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات ومقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغيرات (النوع، مستوى الطلاب، الفصل الدراسي، التخصص) .

تحديد مصطلحات الدراسة:

- فاعلية الذات:

هي معتقدات وأحكام يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكانياته بالقيام بالأنشـــطة المتعددة المطلوبة في أي موقف بشكل مميز (حجازي2013: 41) .

وتعرف فاعلية الذات **إجرائياً** بأنها أحكام أو توقعات الفرد في المواقف المختلفة وتنعكس على اختيار الأنشطة التنظيمية في إنجاز السلوك، وتقاس فاعلية الذات بالدرجة التي سيحصل عليها الفرد على مقياس فاعلية الذات للخالدي (2007).

- مهارة حل المشكلات:

وهي نشاطات تحتاج من الفرد أن يركز في عملية حل المشكلة وتحدد هذه النشاطات خطوات واضحة يتبعها الفرد في الحل، وأن يكون لديه القدرة على اختيار الأساليب المناسبة للحل وكذلك لابد من عملية التدريب على حل المشكلات حتى يتمكن الفرد من الحل (الصادق والأمين، 2001: 245).

وتعرف مهارة حل المشكلات **إجرائياً** بأنها استجابات تتناسب ومقتضيات الموقف ويسمى حلولاً، وعندما تحدث هذه الحلول يتم تخطي المشكلة أو تتميز البيئة بحث تعمل على إيقاف المشكلة (جابر، 1976: 57)، ويعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس القوة على حل المشكلات حمدي (1998).

الطلاب المتفوقون: جميع طلاب وطالبات السنة الأولى والثانية بمركز المتفوقين بمدينة البيضاء البالغ عددهم (40) طالب وطالبة بواقع (24) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي منهم (13) ذكور، و(11) إناث و (16) طالب وطالبة بالصف الثاني الثانوي القسم العلمي منهم (04) ذكور، و(12) إناث.

الطلاب العاديون: هم الطلاب العاديون الدارسون بمدرستي الجلاء الثانوية للبنات ومدرسة الربيع العربي الثانوية بنين بمدينة البيضاء للعام الدراسي 2019 / 2020 بالفصل الدراسي الأول.

إطار نظري:

اولاً: مهارة حل المشكلات:

القدرة على حل المشكلات من الأساليب المعرفية التي تعد نوعاً من المهارات العقلية، التي من خلالها ينظم الأفراد عملياتهم المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته مستخدمين التفكير بمختلف أساليبه، خصوصاً تلك المشكلات التي لم يسبق لهم المرور بها، كما أن طرائق حل المشكلات قابلة للتعميم والتطبيق على قيود ومحددات أي موقف مشكل، ولكنها تختلف باختلاف

خصائص ذلك الموقف المشكل من حيث البساطة أو التعقيد ومن حيث نوعية الحل هل هو واحد أم متعدد؟ وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم الإنتاج؟ (الزيات، 2001: 328).

تعريف المشكلة:

يشير جروان إلى أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بعناصر ثلاثة هي:

1. المعطيات: وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.
2. الأهداف: وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.
3. العقبات: تشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة، وإن الحل أو الخطوات لمواجهة العقبات غير جاهزة.

كما عرف كل من كيرك (Kirk, 1977) وجانيه (Gagne, 1970) (في الزيات، 2001: 96) المشكلة بأنها تقتضي وجود هدف يريد الفرد بلوغه أو وجود عقبة تعترض الفرد في الوصول لذلك الهدف أو وجود سلوك معين يقوم به لأجل التغلب على هذه العقبة وتحقيق هدفه.

من خلال هذه التعريفات يرتبط مفهوم المشكلة بوجود عائق أو عقبة أمام الهدف المنشود، حيث يخلق حالة من التوتر تستدعي البحث عن حلول أو طريقة للوصول إلى الهدف وتخطي العائق بطريقة فاعلة.

- مفهوم مهارات حل المشكلات:

عرف الكثير من العلماء مهارات حل المشكلات بطرائق مختلفة، فقد عرف جروان (2011: 23) مهارات حل المشكلات بأنها: سلوكيات وعمليات فكرية موجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية ومعرفية

وفي هذا يرى هيرد (Herreid, 2004) أن حل المشكلات يتطلب قدراً من التفكير الناقد لدى الأفراد يساعدهم على إدراك وتحديد الموقف المشكل تحديداً تاماً، ومن ثم التوصل إلى حلول تتسم بالدقة والخبرة، كما يقول كارماك (Carmack, 2000) أن المهارة في حل المشكلات تتطلب نشاطاً ذهنياً معرفياً يسير في خطوات معرفية مرتبة منظمة في ذهن الأفراد للوصول إلى الحلول للمشكلات بكفاء عالية (في رافع، 2017: 611).

- النظريات المفسرة لحل المشكلات:

1- النظرية السلوكية:

يعد التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ذا أهمية بالغة في حل المشكلات تبعاً للنظرية السلوكية، حيث يحدث التعلم بصورة تدريجية، ويقاس التعلم بتناقص الزمن أو تناقص عدد الأخطاء، وتكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحول تدريجياً إلى قصدية عن طريق الاختيار والربط، فعندما يواجه الفرد مشكلة جديدة، يجمع من خبراته السابقة ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة ومألوفة أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي واجهته في السابق فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا لجأ إلى أسلوب المحاولة والخطأ، لذلك يرى السلوكيون أن حل المشكلات موقف يخضع للتعلم،

وهذا الموقف يقسم إلى مجموعة من الأجزاء أو العناصر، بحيث يسير المتعلمون في الموقف خطوة بخطوة، ويحدد لكل خطوة معيار للنجاح فيها، وعندما يتحقق ذلك ينتقل المتعلمون إلى الخطوة الآتية حتى يصلوا إلى الحلول الثابتة (الشافعي، 1998: 35).

2- النظرية المعرفية:

للمجال المعرفي مكانة مهمة في حدوث المشكلات وحلها تبعاً للنظرية المعرفية، فهذه النظرية ترى أن المشكلة تمثل موقف يتحدى القدرات المعرفية التي يمتلكها الأفراد، ويتفاعلون معها ويستحضرون من خلال هذا الموقف خبراتهم السابقة، إضافة إلى أن حل المشكلة تساعد الأفراد على الارتقاء في معالجتهم الذهنية للموقف المشكل، حتى يتمكنوا من الوصول إلى خبرة جديدة، والتي تمثل بدورها حلولاً للمشكلة (الجميل ومحمد، 2004: 123).

3- نظرية الجشتالت:

ينظر الجشتالتيون إلى حل المشكلات كعملية معرفية داخلية تقوم على إدراك المثيرات التي يتضمنها المجال الإدراكي للأفراد، بناءً على أن هؤلاء الأفراد القادرين على حل المشكلات هم الذين يستطيعون إدراك الظاهرة الرئيسة للمشكلة والمثيرات والأوضاع القائمة على المشكلة، ولهذا يعتمد وجود المشكلة على الطريقة التي يتم بها إدراك الموقف في حين يتطلب الحل تغيير في علاقات الإدراك، فالمشكلة لا تحل إذا لم يتم الشعور بها، ووجهة نظر نظرية الجشتالت في حل المشكلات ترتكز على أعراض المشكلة وتعطي أهمية كبيرة للثبات في التفكير (الشافعي، 1988: 37).

4- نظرية معالجة المعلومات:

في هذه النظرية يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً فيها المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والأعداد.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن مستوى الأداء عند حل أي مشكلة يكون ناتج من عدة عوامل منها (البيانات المتاحة، وتنوع مصادر التجهيز أو الإعداد للمعلومات، وكلاً من المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءً من هذه المعلومات).

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن هناك تشابهاً بين الإنسان والكومبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية ويعالجها بأساليب معرفية محددة وينتج استجابات نهاية.

إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق لوجود العديد من التعبيرات الأخرى التي تسهم بدرجات متقاربة في النشاط الفكري كالدافعية والخبرات (نشواتي، 1988: 458).

5- نظرية الأزقة وحل المشكلات:

الفكرة الأساسية لهذه النظرية تقوم على أنه عندما يتعرض الفرد لمشكلة أو أزمة يلجأ إلى تقديرها معرفياً لتحديد طرائق مواجهتها، ويتحدد هذه التقدير وفقاً لخصائص ثلاث متفاعلة والتي تؤثر بصورة منفردة أو مجتمعة في رد الفعل المبكر للأزمة وهذه الخصائص هي (الخصائص الديموغرافية والشخصية للفرد، الخصائص الفيزيقية والاجتماعية، جوانب الأزمة ومكوناتها).

وهذه الخصائص تلعب دوراً بالصحة الجسمية والتكيف النفسي للفرد، وتحدد كيفية وصوله إلى مغزى للحدث، كما أنها تحدد المهارات التكيفية والمهارات التي يوظفها الفرد أثناء الأزمة حتى يصل إلى حل مرضي لها وتجاوز آثارها الضارة (الشافعي، 1988: 33).

- أنواع المشكلات:

صنف فلود و روبرت (Floof & Robert, 2005:134) المشكلات التي تعترض الأفراد في حياتهم اليومية إلى ما يأتي:

1. مشكلات النظم: والتي تعبّر عن ضعف نظم المعلومات، ووجود فجوات في إجراءات العمل وظروف وخفض الرقابة على الجودة.

2. مشكلات إنسانية: مثل ضعف الشعور بالانتماء وقلة التحفيز وضعف التعاون والتنسيق والانضباط.

3. مشكلات اقتصادية: والمتعلقة بزيادة مستوى المصروفات والتكاليف وضعف معدلات السيولة، وضعف استثمار الموارد.

كما صنف كل من روث وجامس وفرانك (Roth, James & Frank, 2006:270) أنواع المشكلات بناءً على درجة الوضوح والمعطيات والأهداف إلى أنواع خمسة هي:

1- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

2- مشكلات تحدد فيها المعطيات بينما الأهداف غير واضحة.

3- مشكلات تحدد فيها الأهداف بينما المعطيات غير واضحة.

4- مشكلات غير واضحة الأهداف والمعطيات.

5- مشكلات ذات الإجابة الصحيحة ولكن الإجراءات اللازمة من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

ثانياً: فاعلية الذات:

تعد فاعلية الذات من أقوي عمليات التنظيم الذاتي، فعندما تكون فاعلية الذات عالية المستوي فإن المرء يكسب الثقة في قدرته علي أداء السلوكيات التي تتيح السيطرة علي ظرف من الظروف الصعبة التي يمر بها الفرد، كما أن فاعلية الذات تعد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي (Gistand , 1996:570)

فمستوى فاعلية الذات يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاطٍ ما. بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه والعكس صحيح و يعد مفهوم فاعلية الذات من مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا Bandura والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة ولذا فإن فاعلية الذات يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية، إما

في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكانياته التي يقتضيها الموقف على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجاه تحديات الحياة والتدرب على التعامل معها بمرونة ومثابرة(حدان، 2015: 19) .

ويشير باندورا Bandura في كتابه (أسس التفكير والأداء): بأن نظرية فاعلية الذات تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها (العتيبي ، 2012 : 143).

وفاعلية الذات ليست فقط تقدير قدرة فرد لكن أيضًا المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدرته لإكمال مهمة بنجاح وتطور فاعلية الذات نتيجة العلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك حيث تؤثر فاعليةالذات في إكمال المهمة وإجراء العمل المشاركة بنشاط يرتبط هذا الفهم للفاعلية الذات مع قدرة الفرد لإكمال المهمة (Gistand ,1996:579) .

يؤثر الإيمان بفاعلية الذات بقوة على مستوى الإنجاز الذي يمكن تحصيله ومن ثم يمكن التنبؤ بالإنجاز من خلاله، كما أن المثابرة المرتبطة بفاعلية الذات العالية من المحتمل أن تؤدي إلى الأداء الذي يؤدي تباعا إلى رفع الروح المعنوية والإحساس بالفاعلية، بينما الاستسلام المرتبط بفاعلية الذات المنخفضة يساعد على الفشل الذي يخفض الثقة والروح المعنوية (حدان، 2015: 32) .

فاعلية الذات تسبب اختلافاً في كيف الناس تشعر وتفكر وتتصرف،طبقا للنظرية والبحث وفيما يخص الشعور فإن الإحساس المنخفض بالفاعلية الذات مرتبط بالقلق و العجز لدى هؤلاء الأفراد فيما يخص التفكير والإحساس القوى بالكفاءة يسهل العمليات المعرفية والأداء في أماكن مختلفة ،متضمنًا جودة صنع القرار وتحصيل أكاديمي، وعندما يتعلق الأمر بالتصرف (إعداد الفعل) المعرفة المرتبطة بالذات مكون رئيس لعملية الحماس ، والفاعلية الذاتية يمكن أن تحسّن أو تعيق الدافعية ويختار ذوو الفاعلية الذاتية العالية المهام الصعبة ويضعوا لأنفسهم أهدافاً أعلى ويلتزمون بها، ويكوّن الناس سيناريوهات متفائلة أو متشائمة متوافقة مع مستوى فاعلية الذات لديهم، وفي العمل نجد ذوي فاعلية الذات العالية يستثمرون مجهوداً أكثر ويثابرون مدة أطول وعندما تحدث نكسات يتعافون بسرعة أكبر ويحافظون على مواصلة الالتزام بأهدافهم ويملكون القدرة على الاختيار واستكشاف بيئاتهم الجديد على عكس منخفض فاعلية الذات(احمد، 2011: 77).

كما يرى باندورا Bandura أن الإيمان بفعالية الذات يحدد كمية المجهود التي يبذلها الإنسان في أداء المهمة ومدة المثابرة فيها، والناس ذوو الإيمان بالفاعلية الذاتية العالية يبذلون مجهوداً كبيراً للسيطرة العالية ، بينما ذوي الإيمان بالفاعلية الذات المنخفضة يختزلون المجهود ويستسلمون بسرعة، وتُعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية المهمة التي تُوجه سلوك الفرد، وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته، وإمكانياته لها دور مهم في التحكم في البيئة، مما أسهم في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء بدرجة كبيرة وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق والقيام بسلوكيات معينة، والتقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى

مثابرته، وللجهد الذي سيبذله، مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقاومته للفشل(حدان، 2015: 38)

وذكر باندورا Banadura مصادر أربعة لفاعلية الذات:

الإنجازات الأدائية: وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله، فالنجاح يزيد الفاعلية والفشل يخفضها.

والخبرات البديلة: وتشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تُنتج توقعات مرتفعة، ويطلق على ذلك التعلم بالأنموذج من خلال ملاحظة الآخرين.

الإقناع اللفظي: ويعني المعلومات التي تأتي الفرد عن طريق الآخرين لفظياً، قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو العمل.

وأخيراً **الحالة النفسية والفسيولوجية:** وتمثل دور العاطفة او الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابياً؛ إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة بينما يكون تقييمه سلبياً؛ إذا كان في حالة مزاجية سلبية، وذلك يعني: أن الحالات الانفعالية الايجابية تعزز فاعلية الذات في حين الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها. (أحمد، 2011: 78).

وكما يري باندورا Banadura أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات .حيث إنه عندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون من مجهوداتهم بل و يحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة وتنعكس فاعلية الذات للفرد في التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط ومدى تنبؤه بالجهد اللازم و بين توقعات فاعلية الذات (والتي تعني الاعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤديها بنجاح)، وبين توقعات النتائج والتي تعني اعتقاد الشخص بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج مطلوبة (في حدان 2015 : 41).

ويرى "كيرتش" أن فاعلية الذات تعني: ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك بعيداً عن شروط التعزيز"، ويري أيضا أن فاعلية الذات هي ميكانزم ينشا من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانيته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء المهمة (الجاسر،2007 :41).

ويعرف اليوسف (2013) فاعلية الذات بأنها: ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى مرونته مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل.

وينظر العدل (2001 : 65) إلى فاعلية الذات على أنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات متطلبات الكثيرة وغير المألوفة .

أنواع فاعلية الذات:

يمكن تصنيف فاعلية الذات إلى أنواع عدة منها:

1- الفاعلية القومية:

إن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة. والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد(عبد الحميد :1990: 14) .

2-الفاعلية الجماعية:

الفاعلية الجماعية هي: مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها ويشير Bandura إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعياً، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر في ما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمُن في فاعلية أفراد هذه الجماعة، مثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدراته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح (أبو هاشم: 1994: 25) .

3- فاعلية الذات العامة:

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (حدان، 2015: 47).

- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

صنفت هذه العوامل في تأثيرات ثلاثة:

1- التأثيرات الشخصية:

أشار زيمرمان (Zimmerman, 1989) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربعة مؤثرات شخصية:

أ- المعرفة المكتسبة: وذلك وفقاً للمجال النفسي لكل طالب.

ب- عمليات ما وراء المعرفة: وهي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى الطلاب.

جـ- الأهداف: إذ إن الطلاب الذين يتطلعون إلى أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتياً.

د. المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الطالب ودافعيته ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

2- التأثيرات السلوكية:

وتتدرج هذه التأثيرات في مراحل ثلاث هي:

أ. ملاحظة الذات: فملاحظة الطالب لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد أهدافه.

ب. الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج. رد فعل الذات: الذي يحتوي على ردود ثلاثة هي:

- ردود الأفعال السلوكية: وفيها يبحث الطلاب عن الاستجابة التعليمية النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية (الشخصية): وفيها يبحث الطلاب عما يرفع من أساليبهم أثناء عملية التعلم.
- ردود الأفعال الذاتية: وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم (في سالم، 2008: 138).

3- التأثيرات البيئية:

لقد أكد باندورا (Bandura, 1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك الطالب لفاعلية ذاته مؤكداً على الوسائل المرئية (في أحمد، 2011 :87).

4- فاعلية الذات الخاصة:

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية "الإعراب، التعبير" .

5- فاعلية الذات الأكاديمية:

تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (أبوهاشم:1994: 31).

أهمية فاعلية الذات:

وتأتي أهمية فاعلية الذات من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن:

1- اختيار الأنشطة: حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد أنه سوف ينجح فيها، ويتجنب التي يعتقد أنه سيفشل في حلها.

2- التعلم والإنجاز: يميل الأفراد مرتفعو الإحساس بفاعلية الذات إلى الإنجاز والتعلم مقارنة بمنخفضي الإحساس بالفاعلية الذاتية.

3- الجهد والمثابرة: يميل الأفراد مرتفعو الإحساس بالفاعلية الذاتية إلي بذل جهد أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وأكثر إصرارا عند مواجهة ما يعيق ثقتهم ونجاحهم، وأما منخفضو

فاعلية الذات فيبذلون جهدا أقل عند أداء المهام، ويتوقفون عن الاستمرار عندما يجدون ما يعيقهم أثناء أداء المهام . (أحمد، 2011 : 88).

الدراسات السابقة:

قام ليّ (Lee, 1992) بدراسة هدفت إلى التعرف على أوجه الاختلاف والتباين في مهارات حل المشكلات وذلك من عينات ثلاث مختلفة من الموهوبين هي (الموهوب فكرياً– الموهوب الخلاق– الموهوب فكرياً وخلاق) كما هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في استخدام مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير النوع (ذكور–إناث) .تكونت العينة من (97) طالب وطالبة من موهوبي الصف الثاني الثانوي، بواقع (50) طالب، (47) طالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات الموهوبين وبين مهارات حل المشكلات فكلما ارتفعت درجات الموهبة ازدادت السرعة في حل المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الموهوبين الثلاث في استخدام مهارات حل المشكلات لصالح مجموعة الموهوب فكرياً وخلاق، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياُ في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير النوع (ذكور–إناث).

كما قام شوي (Choi, 1998) ببناء نموذج لاختبار العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والاستراتيجية المعرفية والدافعية وفاعلية الذات والقلق والتحصيل في مقرر الحساب.

ولأجل ذلك تم بناء مقاييس في حل المشكلات والدافعية وفاعلية الذات واختبار تحصيلي في مقرر الحساب. طبقت هذه المقاييس على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن القدرة على حل المشكلات تمثل العامل الأساس في التأثير على استراتيجية حل المشكلات والدافعية وفاعلية الذات، كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي المعرفة السابقة كانوا يستخدمون الاستراتيجية المعرفية أكثر، مما جعلهم أقل قلقاً وأكثر تحسناً في التحصيل الأكاديمي، كما أن الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية كانوا أكثر تحسناً في الأداء الأكاديمي في الحساب، أما القدرة على حل المشكلات فقد كان لها تأثير غير مباشر على تحصيل الطلاب الأكاديمي.

وذكر المطرفي (1999) في دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، طبقت الدراسة مقياس فاعلية الذات إعداد عبد الله و العقاد (2008)، وكذلك مقياس مهارات حل المشكلات إعداد حمدي (1998)، تكونت العينة من (235) طالب وطالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وكانت الفروق لصالح التخصص الشرعي، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الفصل الدراسي لصالح طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي، و لم تشر نتائج الدراسة إلى أي فروق في الأداء لحل المشكلات وفقاً لمتغير (النوع– التخصص– الفصل الدراسي).

كما ذكر يوشدا (Yoshida, 2000) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين فاعلية الذات والجهد العقلي المبذول في حل المشكلات الرياضية للطلاب، تكونت العينة من (48) طالب وطالبة بواقع (21) ذكور و(27) إناث تراوحت أعمارهم ما بين (18–25)عام، تم قياس الجهد العقلي عن طريق التقرير الذاتي والمهام على حل المشكلات وتم تصنيف الطلاب في الفاعلية الذاتية إلى (مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي) الفاعلية الذاتية. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين

فاعلية الذات والجهد العقلي المبذول، حيث كلما كانت فاعلية الذات مرتفعة زاد الجهد العقلي بين (مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي) الفاعلية الذاتية وكانت لصالح مرتفعي الفاعلية الذاتية.

وأورد الشعراوي (2000) دراسة هدفت إلى دراسة الفروق في فاعلية الذات وفقاً متغيرات النوع (ذكور–إناث) والصف الدراسي (الأول–الثاني) الثانوي، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تفاعل (النوع والصف الدراسي) في اختلاف متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات، تكونت العينة من (467) طالب وطالبة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (النوع "ذكور–إناث"– الصف الدراسي) كما لم تجد نتائج الدراسة تأثير دال لتفاعل (النوع والصف الدراسي) في التأثير على مستوى فاعلية الذات.

كما أورد هو فمان (Hoffman, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير فاعلية الذات وقدرة الذاكرة العاملة وتعقيد المشكلات في الأداء على حل المشكلات. حيث تم تكليف عينة من الطلاب بمهام إكمال عمليات الذاكرة العاملة ومعدل فاعلية الذات في الأداء على حل المشكلات باستخدام الورق أو الآلة الحاسبة. أظهرت النتائج وجود تفاعل بين تعقيد المشكلات وفاعلية الذات على الطلاقة على حل المشكلات، كما أظهرت النتائج تأثير حل المشكلات بكل من فاعلية الذات والذاكرة العاملة بينما كان تأثير فاعلية الذات أكبر على حل المشكلات.

كما أجرى زهنج وآخرون (Zheng et. At, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة على العبء المعرفي وفاعلية الذات وقدرة الطلاب على حل المشكلات. ولأجل ذلك تم بناء مقاييس في العبء المعرفي وفاعلية الذات وحل المشكلات. تكونت العينة من (220) طالب وطالبة من الطلاب الجامعيين وقسموا إلى مجموعتين أحداهما تجريبية وتتعلم بمساعدة الوسائط التفاعلية، والأخرى ضابطة وتدرس بدون استخدام الوسائط. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث تحسنت لديها فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات بشكل واضح، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة).

وهدفت دراسة إيدنز (Edins, 2009) إلى دراسة كيفية تأثير مكوني احترام الذات والفاعلية الذاتية على الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين. تكونت العينة من تلاميذ المدارس الابتدائية في المدى العمري (6–11) عام. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في مستوى فاعلية الذات وكانت الفروق لصالح الطلاب غير الموهوبين، حيث كانت متوسط درجات الطلاب الموهوبين أقل من متوسط درجات الطلاب غير الموهوبين.

وأجرى خالدي (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعاً لمتغيرات (نوع الدراسة "حكومي–خاص"– النوع "ذكور–إناث"– التخصص العلمي "أدبي–علمي"). تكونت العينة من (422) طالب وطالبة، طورت الدراسة مقياس لفاعلية الذات. أظهرت النتائج ارتفاع

مستوى فاعلية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات وفقاً للتخصص (علمي–أدبي) وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي. وكذلك وجدت فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً للنوع (ذكور–إناث) وكانت لصالح الإناث، كما كان للتفاعل بين النوع (ذكور–إناث) ونوع الدراسة (حكومي–خاص) أثر على مستوى فاعلية الذات وكانت نتائج التفاعل لصالح الإناث، بينما لم تكشف عن وجود أثر للتفاعل بين (النوع والتخصص) أو التفاعل الثلاثي بين (النوع– نوع الدراسة– التخصص).

كما هدفت دراسة محمود والجمالي (2010) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسياً، وتكونت العينة من (202) طالب وطالبة بواقع (166) متفوقين و(36) متعثرين دراسياً. استخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات ومقياس لجودة الحياة. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت النتائج فروق دالة في إدراك فاعلية الذات بين أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص (أدبي–علمي) وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي، أما بالنسبة لجودة الحياة لم تكن هناك فروق وفقاً التخصص (أدبي–علمي)، بينما لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق في إدراك فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور–إناث) أما بالنسبة لمتغير جودة الحياة فقد وجدت نتائج الدراسة فروق وفقاً للنوع (ذكور–إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في إدراك فاعلية الذات بين الطلبة المتفوقين والمتعثرين دراسياً وكانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين. وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال إدراك فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

وكذلك هدفت دراسة اللهو (2014) التعرف على فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية، كما أظهرت الدراسة إلى التعرف على الفروق في فاعلية الذات وفقاً لمتغيرات (قياس الموهبة– النوع "ذكور–إناث"– التخصص الأكاديمي "أدبي–علمي")، وكذلك التعرف على الفروق في مهارات حل المشكلات وفقاً لمتغيرات (الموهبة– النوع– التخصص الأكاديمي). تكونت العينة من (633) طالب وطالبة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد فاعلية الذات وعلى الدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور–إناث)، والتخصص الأكاديمي، وقياس الموهبة والتفاعل بينهما. وكذلك لم تظهر النتائج أثر التفاعل (النوع– التخصص الأكاديمي– قياس الموهبة) على مستوى فاعلية الذات، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أبعاد مهارات حل المشكلات باختلاف النوع (ذكور–إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور ولكن لم تظهر النتائج وجود فروق في مهارات حل المشكلات باختلاف (التخصص الأكاديمي– وقياس الموهبة) والتفاعل بينهما.

وجاء سرهيد (2016) بدراسة هدفت الى التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات المتفوقين والعاديين على مهارات حل المشكلات الفيزيائية، وانتاج حلول صحيحة اخرى لدى طلاب الصف الخامس العلمي . تكونت العينة من (100) طالب وطالبة، بواقع (50) طالب وطالبة من المتفوقين و (50) طالب وطالبة من العاديين، حيث كان معيار التفوق هو حصول الطالب على معدل (85%) فما فوق، أما العاديون فهم من تحصلوا على معدل يتراوح من (70$ – أقل من 84%) . اعتمدت الدراسة على اداة لحل المشكلات تضمنت ستة مشكلات (6) فيزيائية، تضمنت كل مشكلة من المشكلات الستة، سبعة (7) مهارات هي (اعادة صياغة المشكلة – تمثيل المشكلة في شكل تخطيطي – تحديد المعطيات في صورة رمزية – تحديد

المطلوب في صورة رمزية–تخطيط الحل وكتابة العلاقات الفيزيائية – تنفيذ الحل – تحديد المعنى الفيزيائي للناتج النهائي)، مع اقتراح حلول اخرى لحل المشكلة . أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصـائياً بين الطلاب من الجنسـين المتفوقين منهم والعاديين في جميع مهارات حل المشـكلات السبعة وهى (إعادة صياغة المشكلة – تمثيل المشكلة في شكل تخطيطي – تحديد المعطيات في صورة رمزية – تحديد المطلوب في صورة رمزية–تخطيط الحل وكتابة العلاقات الفيزيائية – تنفيذ الحل – تحديد المعنى الفيزيائي للناتج النهائي) وكذلك في مهارة اقتراح حلول أخرى لحل المشكلة وكانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين من الجنسين .

مناقشة الدراسات السابقة :

إن معظم الدراسات السابقة تناولت المنهج الوصفي وبذلك تتفق مع الدراسة الحالية. هدفت بعض الدراسات السابقة إلى فحص العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والاستراتيجية المعرفية والدافعية وفاعلية الذات والقلق والتحصيل وكذلك فحص علاقة فاعلية الذات والجهد المبذول في حل المشكلات كما في دراسة شوى (Choi,2000)، يوشدا (Yoshida,2000) ، ودراسة المطرفي (1999)، اللهو (2014)، زهنج واخرون (Zhang et.al,2009)، أما أغلب الدراسات فقد هدفت إلى التعرف على الاختلاف والتباين في مهارات حل المشكلات لدى الموهوبين، وكذلك التعرف على الفروق في استخدام مهارات حل المشكلات وفق متغيرات النوع (ذكور – إناث) كدراسة لى (Lee,1992)، في الوقت الذى هدفت فيه دراسات أخرى الى دراسة الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى افراد العينة وفق متغيرات النوع (ذكور – إناث) ، الصف الدراسي (الاول – الثاني) الثانوي، اضافة الى معرفة أثر التفاعل بين (النوع والصف الدراسي) في التأثير على مستوى فاعلية الذات كدراسة الشعراوي (2000)، إيدنز (Edins,2009)، خالدي (2007)، محمود والجمالي (2010)، ودراسة هوفمان (Hoffman,2006).

أجريت الدراسات السابقة على عينات عادية من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية في أكثر من بلد مثل السعودية، الكويت، مصر، العراق ، فمن الدراسات التي أجريت على طلاب الثانوي دراسة شوى (Choi,2000)، يوشدا (Yoshida,2000) ، الشعراوي (2000)، المطرفي (1999)، ودراسة هوفمان (Hoffman,2006)، بينما اعتمدت دراسة زهنج وآخرين (Zhang et.al,2009) على الطلاب الجامعيين . في الوقت الذى ركزت فيه دراسة إيدنز (Edins,2009) على تلاميذ من المدارس الابتدائية في المدى العمرى (6 – 11) عام. بينما اجريت دراسة اللهو (2014)على طلاب موهوبين من المدارس الثانوية . وكذلك ركزت دراسة إيدنز (Edins,2009)على إجراء مقارنة بين طلاب موهوبين وغير موهوبين، في الوقت الذى أجريت فيه دراسة محمود والجمالي (2010) مقارنة بين الطلاب الموهوبين والمتأخرين دراسياً .

. أما حجم العينة فقد اختلف من دراسة إلى أخرى حيث كان أكبر حجم عينة (633) في دراسة اللهو (2014) وأصغر حجم في دراسة يوشدا (Yoshida,2000) حيث بلغت (48) طالب وطالبة.

أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات كدراسة المطرفي (1999)، ودراسة زهنج وآخرين (Zhang et.al,2009)، كما

أسفرت النتائج على أن للموهبة أثراً على السرعة في مهارات حل المشكلات، فكلما كانت درجات الموهبة عالية زادت السرعة في حل المشكلات كدراسة لى (Lee,1992).

وكذلك وجدت فروق في مهارات حل المشكلات وفقاً لفئات الموهبة (موهوب فكرياً – موهوب خلاق – موهوب فكرياً وخلاق) وكانت الفروق لصالح فئة موهوب فكرياً وخلاق كدراسة لى (Lee,1992) ،كما لم توجد نتائج الدراسات السابقة فروقاً في النوع في مهارات حل المشكلات كما في دراسة لي (Lee,1992)، وكذلك لم تجد بعض الدراسات فروقاً في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) كدراسة الشعراوي (2000) ، ودراسة محمود والجمالي (2010)، بينما وجدت دراسات أخرى فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وكانت الفروق لصالح الإناث كدراسة خالدي (2007)، واكدت نتائج بعض الدراسات على ان الافراد ذوى فاعلية الذات المرتفعة هم الاكثر قدرة على حل المشكلات كدراسة شوى (Choi,2000)، يوشدا (Yoshida,2000) ، هوفمان (Hoffman,2006)، واكدت دراسات اخرى على وجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لنوع الدراسة (حكومي – خاص) وكانت الفروق لصالح التعليم الحكومي حيث تمتع الطلاب في هذا النوع من التعليم بمستوى عال من فاعلية الذات كدراسة خالدي (2007)، وفي المقابل لم توجد فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الاول والثاني) الثانوي كدراسة الشعراوي (2000) ، بينما وجدت دراسة المطرفي (1999) فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول والثاني) الثانوي وكانت الفروق لصالح الصف الثاني الثانوي، كما وجدت الدراسات فروقاً في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير التخصص (أدبي – علمي) وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي كدراسة خالدي (2007)ودراسة محمود والجمالي (2010) بينما كانت الفروق لصالح التخصص الأدبي (الشرعي) في دراسة المطرفي (1999) ، وقد وجدت فروق في مستوى فاعلية الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين وكانت الفروق لصالح غير المتفوقين حيث كان متوسط درجاتهم اعلى من المتفوقين كدراسة إيدنز (Edins,2009)، كما وجدت فروق في جميع مهارات حل المشكلات (إعادة صياغة المشكلة – تمثيل المشكلة في شكل تخطيطي – تحديد المعطيات في صورة رمزية – تحديد المطلوب في صورة رمزية–تخطيط الحل وكتابة العلاقات الفيزيائية – تنفيذ الحل – تحديد المعنى الفيزيائي للناتج النهائي) وكذلك في مهارة اقتراح حلول أخرى لحل المشكلة بين المتفوقين والعاديين وكانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين من الجنسين كدراسة سرهيد(2016)

كما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث)، التخصص (ادبي – علمي)، فئات الموهبة (موهوب فكرياً – موهوب خلاق – موهوب فكرياً وخلاق)، والتفاعل بينهما كدراسة اللهو (2014)، أما بالنسبة لمهارات حل المشكلات فلقد كانت هناك فروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور كدراسة اللهو (2014) . ولكن لم توجد فروق في مهارات حل المشكلات وفقا لمتغيرات النوع (ذكور – إناث)، التخصص (أدبي – علمي)، فئات الموهبة (موهوب فكرياً – موهوب خلاق – موهوب فكرياً وخلاق) والتفاعل بينهما كدراسة المطرفي (1999) ودراسة اللهو (2014) .

ومن الدراسات التي أشارت إلى أن تعقد المشكلات يزيد من مستوى فاعلية الذات ويزيد من الطلاقة في حل المشكلات كدراسة هوفمان (Hoffman,2006) .

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بشقية الارتباطي والمقارن، فهو الأكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية فالمنهج الوصفي لا يقوم فقط بجمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما وتفسيرها والتنبؤ بها بل يتعدى ذلك ليشمل اجراء المقارنات وتحديد أوجه الشبة والاختلاف بين الظواهر أو العينات (عبد العزيز، 2010: 187).

عينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية بالنسبة للمتفوقين من جميع طلاب وطالبات السنة الأولى والثانية بمركز المتفوقين بمدينة البيضاء البالغ عددهم (40) طالب وطالبة بواقع (24) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي منهم (13) ذكور، و(11) إناث و (16) طالب وطالبة بالصف الثاني الثانوي القسم العلمي منهم (04) ذكور، و(12) إناث، اختير من بينهم (36) فرداً بطريقة عشوائية، وذلك استناداً لجدول كريسى و مورجان (Krejcie & Morgan 1970) وهو حجم العينة المناسبة عند مستويات مختلفة من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1) يوضح مجتمع الدراسة

الفصل الدراسي	الاقسام	الذكور	الإناث	المجموع
الأول	عام	13	11	24
الثانى	علمي	04	12	16
المجموع		17	23	40

وفقاً لأهداف الدراسة فقد تم اختيار عينة المتفوقين وفقاً للمعاينة العشوائية النسبة الطبقية وفقاً للمعادلة التالية ($ل\bar{X}_{ط}$)، حيث (ل= العدد المقترح للعينة، ط عدد الطبقة "النوع"، ن= عدد المجتمع بالكامل) لأن طبقة مجتمع الدراسة متباين من طبقات عدة حيث سيكون لجميع أفراد مجتمع الدراسة فرصة متساوية ومستقلة لكى يدخلوا العينة كما أن الاختيار العشوائي هو أفضل طريقة مفردة للحصول على عينة ممثلة، ولكن الاحتمال الأكبر أن يحقق هذا الأسلوب أفضل تمثيل عن الأساليب الأخرى، وثمة نقطة أخرى في صالح العينة العشوائية، وهى أنها ضرورية حتى تستخدم الأساليب الإحصائية الاستدلالية، وهذا أمر مهم، لأن الإحصاء الاستدلالي يتيح للباحث أن يتوصل إلى استدلالات غن مجموعات البحوث، مستنداً في ذلك إلى أسلوب اختيار العينات وخصائصها (جاي، 1993: 111)، وبعد أن تم تحديد حجم العينة وفقاً لجدول كريسي و مورجان (Krejcie & Morgan 1970) حيث بلغ (36) ولاستخراج النسبة المئوية لكل طبقة من مجتمع الأصلي تم قسمة عدد الطلاب والطالبات في كل الفصول الدراسية على إجمالي عدد الطلبة والطالبات المتفوقين ككل وهو (40) ثم ضرب حجم العينة المقترح في مائة وفقاً لهذه المعادلة ($ل\bar{X}_{ن}^{ط}$)، وبالتالي تم تحديد عدد الأفراد في كل متغيرات الدراسة وهى

الفصـــل(الأول – الثاني) والتخصـــص (الأدبي – العلمي) والنوع (الذكور والإناث) والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) يوضح عينة الدراسة للطلاب المتفوقين

السنة الدراسية	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الفصل الأول	عام	11	10	21
الفصل الثالث	علمي	04	11	15
المجموع		15	21	36

أما بالنســبة للطلاب العاديين تم اختيارهم بطريقة المزاوجة مع الطلاب المتفوقين وفق متغيرات (السنة الدراسية، النوع، التخصص) من مدرستي الجلاء الثانوية للبنات ومدرسة الربيع العربي الثانوية بنين بمدينة البيضاء للعام الدراسي 2020/2019 بالفصل الدراسي الأول حيث أصـبح عدد أفراد العينة تبعاً لذلك (72) طالب وطالبة من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين، مدى أعمارهم (15–18) ســـنة، بمتوســـط عمرى وانحراف معياري (16±0.9) والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

افراد العينة / التخصص الدراسي	متفوقون		عاديون		مجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
أولى عام	11	10	11	10	42
ثانية علمي	04	11	04	11	30
مجموع	15	21	15	21	72

أدوات الدراسة:

أولاً– مقياس فاعلية الذات: إعداد خالدي (2007)، يتضمن المقياس (45) عبارة، ويحتوي المقياس عدد من العبارات الموجبة هي العبارات ذات الأرقام (1–2–3–4–8–9–10–12–15–16–18–19–20–21–22–23–24–25–26–27–28–29–30–31–32–33–35–

37-38-39-40-41-44-45)، بينما تشمل العبارات السالبة الأرقام (5-6-7-11-13-14-17-34-36-42-43).

وتكون الأوزان في حالة العبارات الموجبة (5-4-3-2-1) بينما تعكس الأوزان في حالة العبارات السالبة (1-2-3-4-5)، وقد بُني المقياس على أساس مقياس ليكرث الخماسي (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- ابداً) تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (45-225) درجة.

الخصائص السيكو مترية الأصلية لمقياس فاعلية الذات:

1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس وقد كانت نسبة الاتفاق بينهم عالية جداً.

2- الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال الإعادة إذا تم تطبيقه على عينة بفاصل زمني أسبوع واحد حيث وصل معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأولى والثاني إلى (0.84).

المعايير السيكو مترية لمقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية:

1- الصدق:

أ- **الصدق الظاهري:** تم حسابه بتوزيع نسخ من المقياس على عشرة (10) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بجامعتي عمر المختار و بنغازي وقد حصل الباحثان على نسبة اتفاق تراوحت من (8- 10) من الأساتذة المحكمين، بنسبة مئوية تراوحت ما بين (80 - 100 %)، مع بعض التوضيحات في اتجاه توضيح المعنى.

ب- **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي عن طريق أخذ أعلى الدرجات وأقل الدرجات وبعد ذلك تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين (الدرجات العليا والدرجات الدنيا) في مقياس فاعلية الذات.

جدول (4) يوضح دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طرائق حل المشكلات	الدرجات العليا	19	141.32	13.6	-12.98	36	**0.001**
	الدرجات الدنيا	19	189.12	8.5			

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة أخصائياً عند مستوى دلالة(0.001) لصالح مجموعة الدرجات العليا مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين أعلى الدرجات على فاعلية الذات، وأقلها وهذا يدل على صدق المقياس وملاءمته لما وضع لقياسه.

2- الثبات:

أ- **طريقة ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية بطريق سيبرمان براون التصحيحية على العينة الكلية والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح ثبات لمقياس فاعلية الذات باستخدام الفا كرو نباخ والتجزئة النصفية للمقياس

أبعاد المقياس	عياراته	الفا كرو نباخ	(التجزئة النصفية (سبيرمان براون	
			معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان براون التصحيحية
الدرجة الكلية	45	0.72	0.80	0.89

يتضح من الجدول (5) أن الثبات باستخدام ألفاكرنباخ (0.72) وباستخدام التجزئة النصفية كان (0.80) وبتطبيق معادلة سبيرمان بروان التصحيحة وصل إلى (0.89) وهذا يدل على تمتع المقياس بمستوى ثبات عال.

ب-ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات المقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6) يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0.29	0.05	24	0.35	0.01
2	0.59	0.01	25	0.66	0.01
3	0.32	0.01	26	0.40	0.01
4	0.57	0.01	27	0.33	0.01
5	0.23	0.05	28	0.37	0.01
6	0.41	0.01	29	0.69	0.01
7	0.24	0.05	30	0.54	0.01
8	- 0.23	0.05	31	0.36	0.01

9	0.36	0.01	32	0.40	0.01
10	0.55	0.01	33	0.28	0.05
11	0.56	0.01	34	0.23	0.05
12	0.23	0.05	35	0.59	0.01
13	0.39	0.01	36	0.27	0.05
14	0.23	0.05	37	0.37	0.01
15	0.23	0.05	38	0.59	0.01
16	0.34	0.01	39	0.60	0.01
17	- 0.23	0.05	40	0.61	0.01
18	0.48	0.01	41	0.64	0.01
19	0.23	0.05	42	0.32	0.01
20	0.53	0.01	43	0.24	0.05
21	0.49	0.01	44	0.47	0.01
22	0.37	0.01	45	0.66	0.01
23	0.60	0.01			

ومن الجدول **(6)** يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة ومرضية عند مستوى أقل من (0.01 و0.05) مما يشير إلى صدق المقياس.

ثـانيـاً- مقيـاس حـل المشـــكلات: إعـداد حمـدي (1998) بنـاءً على نموذج هبنر (Heppner,1978) في حل المشـكلات، يتضـمن المقياس (40) عبارة تصـف الطريقة التي يستخدمها الناس عادةً في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.

يحتوي المقياس على عدد من العبارات الموجبة هي العبارات ذات الأرقام (1-2-3-4-6-7-11-12-15-17-19-20-22-23-25-28-29-33-34-35-36-37-38-39-40) بينما العبارات السالبة (5-8-9-10-13-14-16-18-21-24-26-27-30-31-32).

الأوزان في حالة العبارات الموجبة (4-3-2-1) وتعكس الأوزان في حالة العبارات السالبة (1-2-3-4).

وقد بني المقياس على أساس مقياس ليكرث الرباعي (لا تنطبق أبداً- تنطبق بدرجة بسيطة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة كبيرة) تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (40-160) بينما تتراوح الدرجة على كل بعد ما بين (8-32) درجة.

يقترح هبنر(Heppner,1978) أن مهارات حل المشكلات تستخدم خمسة (5) أبعاد، لكل بعد (8) عبارات كما يأتي:

1-التوجه العام: ويحتوي على العبارات هي (1-6-11-16-21-26-31-36).

2- تعريف المشكلة: ويحتوي على العبارات هي (2-7-12-17-22-27-32-37).

3- توليد البدائل: ويحتوي على العبارات هي (3-8-13-18-23-28-33-38).

4- اتخاذ القرارات: ويحتوي على العبارات هي (4-9-14-19-24-29-34-39).

5- التقييم: ويحتوي على العبارات هي (5-10-15-20-25-30-35-40).

الخصائص السيكو مترية الأصلية لمقياس طرائق حل المشكلات:

1- الصدق:

2) صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (18) ثمانية عشر محكماً من المختصين في التربية وعلم النفس، حيث وصلت نسبة الاتفاق بينم إلى أكثر من 90% لم تكن بها بعض الملاحظات في اتجاه المعنى، فلم يجري أي تعديل جوهري في فقرات المقياس.

ب) صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس فكان معامل الارتباط على النحو الآتي:

جدول(7) يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
التوجه العام	0.73	0.01
تعريف المشكلة	0.70	0.01
توليد البدائل	0.63	0.01
اتخاذ القرار	0.65	0.01

التقييم	0.65	0.01

2- الثبات:

أ) إعادة الإجراء: ثم إجراء الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني وقدرة اسبوعين على عدد (56) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية في الجامعة الأردنية، فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.86) للدرجة الكلية.

ب) ثبات الاتساق الداخلي: حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة الدرجة الكلية للمقياس وكذلك ارتباط الفقرة بالبعد المنتمية إليه على العينة الكلية للدراسة وعددها (434) فكانت قيمة معامل الارتباط (0.91) لارتباط العبارة بالدرجة الكلية و(0.69) لارتباط العبارة بالبعد المنتمية إليه.

كما أجرى أبو زيتون ونبات (2010) ثبات مقياس حل المشكلات بطريق ألفا كرونباخ حيث بلغ (0.78) على كل عينة الدراسة البالغ عددها.

المعايير السيكو مترية لمقياس طرائق حل المشكلات في الدراسة الحالية:

1- الصدق:

أ- **الصدق الظاهري:** تم حسابه بتوزيع نسخ من المقياس على عشرة (10) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بجامعتي عمر المختار و بنغازي وقد حصل الباحثان على نسبة اتفاق تراوحت من (8- 10) من الأساتذة المحكمين، بنسبة مئوية تراوحت ما بين (80 – 100 %)، مع بعض التوضيحات في اتجاه توضيح المعنى.

ب- صدق الاتساق الداخلي: يشير بعض المؤلفين ومنهم معمريه (2007)، وخليفة (2000) في جعيجع ومنصور (2015 : 160)، إلى أنه يمكن الاعتماد على معاملات الارتباط بين درجات المقياس ككل والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد فيما بينها، واستناداً لذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات، فضلاً عن حساب الارتباط بين الابعاد فيما بينها .

جدول (8) يوضح معاملات ارتباط المقياس بأبعاده والأبعاد فيما بينها

أبعاد المقياس	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية
التوجه العام	-	0.33**	0.29*	0.45**	0.23*	0.65**
تعريف المشكلة	.33**	-	0.43**	0.24*	0.23*	0.71**
توليد البدائل	.29*	0.43**	-	0.64**	0.23*	0.72**

اتخاذ القرار	.45**	0.24*	0.64**	-	0.29*	0.75**
التقييم	0.23*	0.23*	0.23*	0.29*	-	0.50**
الدرجة الكلية	0.65**	0.71**	0.72**	0.75**	0.50**	-

** 0.01 * 0.05

يتضح من الجدول (8) تمتع أبعاد مقياس طرائق حل المشكلات بمعاملات ارتباط قوية سواء مع الدرجة الكلية او ارتباطها مع بعضها البعض، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.50 – 0.75) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، أما بين الأبعاد فيما بينها فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.23 – 0.43) وهي كلها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01 و 0.05) .

ج- الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي عن طريق أخذ أعلى الدرجات وأقل الدرجات وبعد ذلك تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين (الدرجات العليا والدرجات الدنيا) في مقياس طرائق حل المشكلات.

جدول (9) يوضح دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طرائق حل المشكلات	الدرجات العليا	19	122.74	5.00	12.405	36	0.001
	الدرجات الدنيا	19	99.05	6.6			

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.001) لصالح مجموعة الدرجات العليا مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين أعلى الدرجات على طرائق حل المشكلات واقلها وهذا يدل على صدق المقياس وملاءمته لما وضع لقياسه.

2- الثبات:

أ- طريقة الفا كرو نباخ والتجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية بطريق سيبرمان براون التصحيحية على العينة الكلية والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) يوضح ثبات المقياس باستخدام الفا كرو نباخ والتجزئة النصفية للمقياس وأبعاده

أبعاد المقياس	فقراته	الفا كرو نباخ	(التجزئة النصفية (سبيرمان براون	
			معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان براون التصحيحية
التوجه العام	8	0.62	0.60	0.76
تعريف المشكلة	8	0.67	0.65	0.78
توليد البدائل	8	0.56	0.54	0.66
اتخاذ القرار	8	0.63	0.58	0.74
التقييم	8	0.59	0.55	0.72
الدرجة الكلية	40	0.68	0.82	0.90

يتضح من الجدول (10) أن الثبات باستخدام ألفاكرنباخ (0.68) وباستخدام التجزئة النصفية كان (0.82) وبتطبيق معادلة سبيرمان بروان التصحيحة وصل إلى (0.90) وهذا يدل على تمتع المقياس وأبعاده بمستوى ثبات عال.

ب- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات المقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (11) يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0.25	0.05	21	0.37	0.01
2	0.32	0.05	22	0.42	0.01
3	0.40	0.01	23	0.23	0.05
4	0.47	0.01	24	0.23	0.05
5	0.23	0.05	25	0.50	0.01

0.01	0.34	26	0.01	0.41	6
0.01	0.58	27	0.01	0.51	7
0.01	0.23	28	0.01	0.46	8
0.01	0.44	29	0.05	0.23	9
0.05	0.23	30	0.01	0.34	10
0.01	0.41	31	0.01	0.47	11
0.01	0.44	32	0.01	0.45	12
0.01	0.47	33	0.01	0.33	13
0.01	0.54	34	0.05	0.28	14
0.01	0.23	35	0.01	0.47	15
0.01	0.43	36	0.01	0.36	16
0.01	0.46	37	0.01	0.43	17
0.05	0.28	38	0.01	0.41	18
0.05	0.23	39	0.01	0.43	19
0.05	0.25	40	0.01	0.42	20

ومن الجدول**(11)** يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة ومرضية عند مستوى أقل من(0.01 و0.05) مما يشير إلى صدق المقياس.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:**

نتائج الهدف الأول: والذي ينصّ على التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات؟

للكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وأبعادها لأفراد العينة بصفة عامة، استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون والجدول (12) يوضح ذلك .

جدول (12) يوضح معاملات الارتباط بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وأبعادها

طرائق حل المشكلات وأبعاده	فاعلية الذات	مستوى الدلالة
التوجه العام	0.24	0.05
تعريف المشكلة	0.34	0.01
توليد البدائل	0.36	0.01
اتخاذ القرار	0.38	0.01
التقييم	0.26	0.05
الكلية	**0.28**	**0.05**

يتضح من الجدول(12) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01 و 0.05) بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وأبعادها اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة المطرفي (1999)، و زهنج واخرون (Zhang et.al,2009)، فكلما كان مستوى فاعلية الذات عالياً زادت البراعة في تنويع طرائق حل المشكلات، حيث إن فاعلية الذات تساعد الافراد على أن يقرروا المستوى الذى يبذلونه من جهد في مقاومة الصعاب التي يمرون بها .

نتائج الهدف الثاني: (أ) والذي ينص على التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين)؟

جدول (13أ) قيمة اختبار (ت) ودلالته الإحصائية للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس فاعلية الذات

المقياس	العدد	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	72	135	166.26	19.93	13.31	71	0.01

يتضح من جدول (13أ) ارتفاع متوسط العينة عن المتوسط الفرضي لمقياس فاعلية الذات وهذا يدل على تمتع العينة بمستوى عال من مستوى فاعلية الذات، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خالدي (2007) التي أشارت إلى تمتع الطلاب بمستوى عال من فاعلية الذات ويفسر الباحثان هذه النتيجة بتساوي الظروف بين أفراد العينة ذكورا وإناثا، متفوقين وعاديين في الظروف الاجتماعية والثقافية .

(ب) والذي ينص على التعرف على مستوى مهارة حل المشكلات وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين)؟

جدول (13ب) قيمة اختبار (ت) ودلالته الإحصائية للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مهارات حل المشكلات وأبعاده.

المقياس	العدد	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوجه العام	72	20	23.01	2.86	8.97	71	0.01
تعريف المشكلة	72	20	22.81	3.24	7.34	71	0.01
توليد البدائل	72	20	22.50	2.67	7.89	71	0.01
اتخاذ القرار	72	20	23.01	2.85	8.97	71	0.01
التقييم	72	20	20.81	2.80	2.44	71	0.01
الكلية	72	100	110.88	9.96	9.27	71	0.01

يتضح من جدول (13ب) ارتفاع متوسط العينة عن المتوسط الفرض لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وهذا يدل على أن تمتع العينة بمستوى عال من مستوى فاعلية الذات عنصر أساس في تمتعهم بمستوى راق في طرائق حل المشكلات وأبعادها ، اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات شوى (Choi,2000)، يوشدا (Yoshida,2000)، هوفمان (Hoffman,2006)،**التي أشارت** إلى أن الأفراد ذوى فاعلية الذات المرتفعة هم الأكثر قدرة على حل المشكلات، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن فاعلية الذات جانب مهم من جوانب الشخصية تدفع بالأفراد الى تفهم ما يعترضهم من مشكلات وبالتالي إيجاد الطرائق الكفيلة بتجاوزها وحلها.

نتائج الهدف الثالث: أ- الذي ينص على التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات ومقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغير مستوى الطلاب .

جدول (14أ) قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	متفوقون	36	171.22	18.23	2.165	70	0.034

الدرجة الكلية لفاعلية الذات	عاديون	36	161.31	20.57			
التوجه العام	متفوقون	36	23.25	3.48	0.700	70	0.486
	عاديون	36	22.78	2.07			
تعريف المشكلة	متفوقون	36	23.58	3.34	2.081	70	0.041
	عاديون	36	22.03	2.99			
توليد البدائل	متفوقون	36	22.92	3.08	1.374	70	0.174
	عاديون	36	22.056	2.15			
اتخاذ القرار	متفوقون	36	23.2500	3.47542	.700	70	0.486
	عاديون	36	22.7778	2.07173			
التقييم	متفوقون	36	21.1389	2.98714	1.012	70	0.315
	عاديون	36	20.4722	2.59104			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	متفوقون	36	113.3056	11.98289	2.123	70	0.037
	عاديون	36	108.4444	6.72498			

يتضح من جدول (14أ) وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وقد كانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة إيدنز (Edins,2009) التي أشارت الى وجود فروق في مستوى فاعلية الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين وكانت الفروق لصالح غير المتفوقين حيث كان متوسط درجاتهم اعلى من المتفوقين، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بان الطلاب المتفوقين يستخدمون الأفكار العميقة والمستندة الى قوانين مجربة ، وبالتالي تميزهم بمستوى مرض من فاعلية الذات، ويتضح من جدول (14أ) كذلك وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وعلى البعد الخاص بتعريف المشكلة وقد كانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين، ويفسر الباحثان ذلك بان الطلبة المتفوقين من الذكور والإناث لديهم القدرة على تحديد المفاهيم، وتنظيم المعرفة وكبقية تطبيقها في انتاج حلول جديدة، فالطلاب المتفوقين اكثر اجرائية

حيث يقومون بتحليل المشكلة الى عناصرها الأساسية وإعادة بنائها مما يساعدهم على سرعة انتاج الحلول ،بعكس الطلاب العاديين الذين يعتمدون على الأفكار السطحية المحفوظة وبالتالي يواجهون صعوبة في انتاج الحلول الجديدة. أما بقية ابعاد مقياس طرائق حل المشكلات فلم تكن هناك فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين، اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سرهيد(2016) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين حيث كانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين من الذكور والإناث .

في جميع مهارات حل المشكلات (اعادة صياغة المشكلة – تمثيل المشكلة في شكل تخطيطي – تحديد المعطيات في صورة رمزية – تحديد المطلوب في صورة رمزية– تخطيط الحل وكتابة العلاقات الفيزيائية – تنفيذ الحل – تحديد المعنى الفيزيائي للناتج النهائي – مهارة اقتراح حلول اخرى لحل المشكلة).

ب– الذي ينص على التعرف على ما اذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع.

جدول (14ب) قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	ذكور	30	163.00	23.51	-1.177	70	0.243
	إناث	42	168.60	16.81			
التوجه العام	ذكور	30	22.57	3.13	-1.127	70	0.264
	إناث	42	23.33	2.63			
تعريف المشكلة	ذكور	30	163.00	23.52	-1.177	70	0.243
	إناث	42	167.50	16.83			
توليد البدائل	ذكور	30	22.13	3.071	-.945	70	0.348
	إناث	42	22.73	2.36			
اتخاذ القرار	ذكور	30	22.5667	3.12590	-1.127	70	0.264
	إناث	42	23.3333	2.62880			
التقييم	ذكور	30	20.5000	3.09337	-.781	70	0.437

	إناث	42	21.0238	2.58030			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	ذكور	30	109.1667	11.83532	-1.235	70	0.221
	إناث	42	112.0952	8.29578			

يتضح من جدول (14ب) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وعلى الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) ،اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الشعراوي (2000) ، ومحمود والجمالي (2010)، ودراسة اللهو (2014) التي لم تجد فروقاً في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور– إناث)، كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة لى (Lee,1992)، المطرفي (1999) ودراسة اللهو (2014)، التي لم تشر الى وجود أي فروق في النوع (ذكور – إناث) في مهارات حل المشكلات، يمكن تفسير هذه النتيجة بتساوي أفراد العينة ذكورا وإناثا في الظروف الثقافية والاجتماعية ، بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة خالدي (2007)، التي أشارت بوجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وكانت الفروق لصالح الإناث، يمكن تفسير هذه النتيجة أكثر اجتهاداً ومتابعة للدروس المنهجية وبالتالي حصولهن على درجات مرضية خصوصاً في المقررات المعتمدة على الحفظ والأفكار السابقة، التي كانت السبب الرئيس في تمتعهن بمستوى عال من الفاعلية الذاتية، واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة اللهو (2014) التي أشارت إلى وجود فروق في مهارات حل المشكلات بين افراد العينة وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور وتفسر هذه النتيجة بأن الطلاب الذكور غالباً ما تتاح لهم فرص أكبر للاحتكاك بالمصادر المعرفية، وأكثر انطلاقاً وانفتاحاً على العلم مقاربة بالإناث .

ج– الذي ينص على التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات وفقاً لمتغير الفصل الدراسي.

جدول (14ج) قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	الفصل الأول	42	162.36	20.80	-2.009	70	0.046
	الفصل الثالث	30	171.73	17.56			
التوجه العام	الفصل الأول	42	22.81	2.90	-.717	70	0.476

	الفصل الثالث	30	23.30	2.81			
تعريف المشكلة	الفصل الأول	42	22.70	2.74	-.354	70	0.724
	الفصل الثالث	30	22.97	3.90			
توليد البدائل	الفصل الأول	42	22.36	2.73	-.481	70	0.632
	الفصل الثالث	30	22.67	2.63			
اتخاذ القرار	الفصل الأول	42	22.81	2.90	-.717	70	0.476
	الفصل الثالث	30	23.30	2.81			
التقييم	الفصل الأول	42	20.17	2.73	-2.367	70	0.021
	الفصل الثالث	30	21.70	2.68			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	الفصل الأول	42	109.33	9.17	-1.571	70	0.121
	الفصل الثالث	30	113.03	10.74			

يتضح من جدول (14ج) وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وقد كانت الفروق لصالح الفصل الدراسي الثالث، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطرفي (1999) التي قالت بوجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول والثاني) الثانوي وكانت الفروق لصالح الصف الثاني الثانوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في الفصل الدراسي الثالث قد امتلكوا خبرات مكنتهم من التصدي للمعضلات بكفاءة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الشعراوي (2000) التي أشارت بعدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول والثاني) الثانوي، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده فلم تكن هناك فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين، إلا البعد الخاص بالتقييم فقد كانت هناك فروق لصالح الفصل الدراسي الثالث، وهذا راجع الى امتلاك الخبرة طيلة سنة كاملة تعلموا منها كيفية مواجهة العقبات التي اعترضتهم .

د- الذي ينص على التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات وفقاً لمتغير التخصص.

جدول (14د) قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	عام	30	163.00	23.52	-1.177	70	0.243
	علمي	42	168.60	16.83			
التوجه العام	عام	30	22.57	3.12	-1.127	70	0.264
	علمي	42	23.33	2.63			
تعريف المشكلة	عام	30	22.73	3.16	-.159	70	0.874
	علمي	42	22.86	3.34			
توليد البدائل	عام	30	22.13	3.07	-.945	70	0.348
	علمي	42	22.74	2.36			
اتخاذ القرار	عام	30	22.5667	3.12590	-1.127	70	.264
	علمي	42	23.3333	2.62880			
التقييم	عام	30	20.50	3.09	-.781	70	0.437
	علمي	42	21.02	2.58			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	عام	30	109.17	11.84	-1.235	70	0.221
	علمي	42	112.10	8.30			

يتضح من جدول (14د) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وفقاً لمتغير التخصص (عام – علمي)، اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت الية نتائج دراستي المطرفي (1999) و اللهو (2014) اللتين أشارتا الى عدم وجود فروق في مهارات حل المشكلات وفقا للتخصص (أدبي – علمي) ، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خالدي (2007) ودراسة

محمود والجمالي (2010) اللتين أشارتا بوجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير التخصص (أدبي – علمي) وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي ، واختلفت هذه النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة المطرفي (1999) التي أشارت بأن الفروق لصالح التخصص الأدبي (الشرعي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب في التخصصين العلمي والأدبي يتطلقون نفس الخبرات، ولديهم طموحات كلاً في مجاله لتحقيق أهدافه، ففي ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية يكون شعور الفرد بالفاعلية الذاتية يؤثر في مظاهر متعددة من سلوكهم، التي تتضمن اختيارهم للأنشطة والأهداف والتعلم والإنجاز والجهد بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية.

التوصيات:

1- توعية أسر الطلاب المتفوقين بأهمية الفاعلية الذاتية لأبنائهم المتفوقين، وبأهمية البرامج التربوية التي يمكن من خلالها المساهمة في رفع فاعليتهم الذاتية، عن طريق مجالس الآباء، واجتماعات الإدارة المدرسية مع أولياء الأمور، لتكون نبراساً يرشدهم لمواجهة الصعاب التي قد يواجهونها.

2- العمل على إيجاد مناخ يسوده التفاهم والوئام بين أفراد الأسرة من خلال إبداء الرأي والتحاور فيما بينهم.

3- اهتمام المدرسة ومعلميها والأخصائيين بمناقشة الوسائل التي من شأنها زيادة الفاعلية الذاتية لطلاب المرحلة الثانوية ليتمكنوا من حل ما يعترضهم من مشكلات.

المقتر حات:

1- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث على مفهوم الفاعلية الذاتية وعلاقتها بطرائق حل المشكلات لدى الطلاب المتفوقين بمرحلة التعليم الأساسي أو الجامعة .

2- دراسة فاعلية الذات وعلاقتها بطرائق حل المشكلات لدى معلمي المتفوقين.

قائمة المراجع

- أبو زنيون، جمال عبد الله ونيان، سهيلة محمد (2010) التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، مجلد (11)، ع (2) يونيو، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ص ص 40-64.

- أبو هاشم، السيد محمد(1994) أثر التغذية الراجعة علي فاعلية الذات، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

- ابوجادوا، صالح (2006) علم النفس التربوي. ط5 .عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أحمد حسانين أحمد(2011). سيكولوجية الألم، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

- الجاسر، البندري عبد الرحمان محمد(2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإد راك القبول – الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الجميل، عبد السميع ومحمد، عبدالله (2004) تقويم مقرر العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات سلوك حل المشكلة. مجلة كلية التربية جامعة بنها. مج (14)، ع (59)، ص ص 173 – 198.

- الزيات، فتحي مصطفي (2001) علم النفس المعرفي – دراسات وبحوث الجزء الاول. القاهرة. دار النشر للجامعات.

- الشافعي، فداء سالم (1998) علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح بنابلس بالضفة الغربية. رسالة ماجستير (غبر منشورة)، قسم الادارة التعليمية، كلية الآداب، جامعة النجاح.

- الشعراوي، علاء (2000) فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. ع (44)، ص ص 287 – 325.

- الصادق، إسماعيل محمد والأمين محمد (2001). طرائق تدريس الرياضيات (نظريات وتطبيقات)، القاهرة، دار الفكر العربي.

- العتيبي، ضحى حباب (2012) فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الاكاديمي لدى طالبات قسم الاحياء بكلية التربية. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج (5)، ع (1)،ص ص 187 – 250.

- العدل، عادل (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ، الجزء الأول، العدد 250.

- العزب، محمد سامح(2004). الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- العطار، محمد (2004) استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها على مهارات حل مشكلات الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج (14)، ع (58)، ص ص 1 – 30.

- الفقى، إسماعيل والشناوي، محمد (1996) تقنين مقياس أسلوب حل المشكلات على البيئة السعودية. الرياض مركز البحوث التربوية.

- اللهو، عمر حماد (2014) فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى فئات من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير (غبر منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

- المزروع ، ليلى (2007)فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج (8) ،ع (4)، ص ص 67 – 90.

- المطرفي، فهد على (1999) فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير (غبر منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة البحرين.

- المهدى، محمد (2004) الثانوية العامة – مرحلة دراسة أم أزمة. القاهرة. عالم للكتب للنشر والتوزيع.

- اليوسف، رامي محمود (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، قسم علم النفس، جامعة حائل، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد 1، ص327-365.

- جابر، عبد الحميد وعايق، حبيب (1976). أساسيات التدريس، بغداد، مكتبة المعاني.

- جاي، (1993) مهارات البحث التربوي، ترجمة جابر، عبد الحميد جابر. القاهرة. دار النهضة العربية.

- جروان، فتحي (2011) تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. ط5. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- جعيجيع، عمر و منصور، هامل (2015) تقنين مقياس الذكاء الوجدانى لـــ بار- آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع (18). ص ص 149 – 166.

- حجازي، جولتان حسن (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، مجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (9)، ع (4).ص ص 23- 50.

- حدان، ابتسام (2015). فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن، دراسة مقارنة لدي عينة من المرضي وغير المرضي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- حمدي، نزيه (1998) علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات للعلوم التربوية. مج (25) ،ع (1)، ص ص 90 – 99.

- خالدي، عبدالله (2007) فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير (غبر منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة اليرموك – الأردن.

- رافع، سامر (2017) الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج (8) ،ع (1)، ص ص 594 – 620.

- سالم ، رفقة خليف (2008) علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمى بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب كلية عجلون الجامعية . مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ع (23) ، ص ص 134 – 169 .

- سرهيد، حيدر محسن (2016) دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والعاديين في مهارات حل المشكلات الفيزيائية وإنتاج الحلول لدى طلبة الصف الخامس العلمي. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مج (23)، ع (2) ،ص ص.

- عبد الحميد جابر، جابر(1990). نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو، طرائق البحث والتقويم، القاهرة دار النهضة العربية.

- عبد القوى، مصطفي (2002) معلم الموهوبين في مناهج الرياضيات المدرسية ومتطلباته في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. مجلة العلوم التربوية. ع (3)، ص ص 1 – 43.

- عبد الرحمن ، محمد السيد و هاشم ، سامى محمد (1990) فعالية الذات لدى الأسوياء والجانحين . مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق . ع (12) ، ص ص 387 – 432 .

- عبدالعزيز، مفتاح محمد (2010) مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية وأساليبها وتقنياتها. بيروت. دار النهضة العربية.

- غنيم، محمد أحمد إبراهيم (2001). الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية، جامعة بنها، مجلة كلية التربية، بجامعة بنها، مج (12)، ع (47)، ص ص 1-30.

- محمود، هويدة والجمالي، فوزية (2010) فاعلية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. مجلة الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا (اماراباك) الولايات المتحدة الامريكية. مج(1)، ع (1)، ص ص 61 – 115.

- معمرية، بشير (2007) القياس النفسى وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، سلسلة دراسات. الجزائر. منشورات الحبر.

- ملحم، سامى محمود (2001) سيكولوجية التعلم والتعليم. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع

- نشواتي، عبدالمجيد (1996) علم النفس التربوي. عمان. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- Choi,B.(1998) Structursl model of problem solving ability, self Efficacy, effort worry and achievement in calculus university of southern cailfornia.

- Edins,C,A.(2009) Self-efficacy and self-esteem in Gifted and Nongifted Students in the Elementary school system. A Dissertation presented in partial fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of philosophy, Capella university.

- Flood,S.,& Robert,L.(2005) Solving problem Solving ;A potent Force for Effective Management .New York ,Ny;Wiley.

- Fung,L.Y.(2010) Astudy on the self-Efficacy and expectancy for success of pre-university students. Eropean Journal of social Sciences . Vol (13), N0 (4),pp.514 – 524.

- Gistand Pajares , F.(1996) self-Efficacy beliefs in academic settings Review of Educational Research .No (66).pp.543-578.

- Heppner, P.P.A.(1978) AReview of of problem solving literature and its Relationship to the counseling process Journal of counseling psychology.Vol(25) , No (3).pp.166-375.

- Hoffman,B. (2006) The Influence of self-Efficacy and working Memory Capacity on problem solving Efficacy. Ph.D, university of Nevada,Las vogas .

- Krejcie, Robert. V. & Morgan, Daryle. W; (1970): Determining sample size for research activities educational and psychological measurement, 30, pp. 607-610.

-Lee,J.(1992) Problems- solving strategics of different types of gifted Students on three types of problems . Athens, GA; university of Georgia.

- Roth,W.,James,R.,& Frank,v.,(2006) Problem solving for Results . Delray Beach , FL;st.Lucie press.

- Scholes.(2002)Games worth playing effective science teaching through active learning starfield festschrift south African Journal of scince .Vol(98),No(10),pp.497-500.

- Wynne,C.(2001)High school Students use of meiosis when solving Genetics problems. International Journal of science Education.Vol(23),No(5).pp.501-515.

- Yoshida,Christing (2000) The Relationsship Between self Efficacy and Amount of Metal Effort Invested In.Mathematics problem solving By Adults Ed.D, university 0f Southern California.

- Zheng,R.,Mcalack,Wilmes,B.,Kohler-Evans,P.,&Williamson,J .(2009) Effects of multimedia cognitive load, self-Efficacy, and multiple rule-based problem solving. Britis Journal of Education Technology . No(5).pp.790-803.

التّماثل التّنظيميّ وعلاقته بمستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي

(دراسة ميدانيّة على مدارس التّعليم الأساسيّ العامة- بنغازي)

إعداد

د. نجاة عبد القادر الشّريف

nagat.alshreef@uob.edu.ly

محاضر بكلية التّربية-جامعة بنغازي

قسم العلوم التّربويّة والنّفسيّة

ملخص الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم، وذلك من خلال قياس مستوى التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لديهم وتحديد قيمة العلاقة الارتباطيّة بينهما، وقد أجريت الدّراسة على عينة عشوائيّة طبقيّة بلغ حجمها (119) مدير ومديرة في مدارس التّعليم الأساسيّ العامة بمدينة بنغازي خلال العام الدّراسيّ 2019_2020، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح كانا مرتفعين لدى عينة الدّراسة، كما أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05=&) بين التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي.

Abstract

This study aims to reveal the relationship between the executive and the level of ambition among the managers of schools basic education in the city of Benghazi, from their point of view by measuring the level of funding the executive and the level of ambition they have and finding the value of a relationship relational between the two the study was conducted on his eye. random class has reached its size(119)director and director in schools of basic education of public in the city of Benghazi during the school year 2019_2020 Study results showed that the level of funding the executive and the level of ambition was high in the study sample,the results also showed a relationship to associational significance see at the level (0.05=&)between the executive and the level of ambition among the managers of schools of Education case in the city of Benghazi Opening words: organizational symmetry, level of ambition, basic education.

-المقدمة

يعدّ مجال الإدارة المدرسيّة من المجالات المهمّة ذات التّأثيرات الواضحة في فعالية النّظام التّعليميّ كونها جزء من الإدارة التّربويّة العليا وصورة مصغرة لها، فهي تتولى تنفيذ السّياسة التّعليميّة الّتي ترسمها الإدارة التّربويّة وتعتمد المدرسة في تحقيق أهدافها اعتمادًا كبيرًا على إدارتها متمثلة بالدّرجة الأولى على مدير المدرسة بوصفه محور العملية الإداريّة فيها (النودي،56:1991) ، حيث يعد مدير المدرسة أحد أهمّ عناصر العملية الإداريّة بالمدرسة و الّذي يعتمد عليه في تحقيق رسالتها وبلوغ النّظام التّربويّ أهدافه، فهو الّذي يترأس التّنظيم المدرسيّ ويتحمل مسؤولية نجاح المدرسة أمام السّلطات العليا، ويتطلب هذا الموقع أن يكون المدير قادرًا على التّعامل مع العاملين بالمدرسة والتّأثير فيهم وإحداث التّوافق والانسجام بينهم لتسير العملية الإداريّة محققة لأهدافها والمتمثلة في تحقيق أهداف المدرسة والّتي بدورها تحقق السّياسة التّعليميّة وغاياتها، حيث يمارس مديرو المدارس بوصفهم قادة تربويين دورًا رياديًّا يتطلب قدرًا كبيرًا وتأثيرًا فعّالًا على أطراف العملية التّعليميّة" (الدهشان،6:2018) لذلك حظي موضوع القيادة بأهمية بالغة في علم السّلوك التّنظيميّ وذلك للدّور الحيويّ الّذي تؤديه القيادة.

لقد أصبحت كافة المنظمات بحاجة إلى القيادة لا إلى الإدارة، وحيث أن ما يهمّ المنظمات هو الاستثمار الكفء لمواردها كافة وخاصة البشريّة منها، لذا كان لزامًا عليها تأمين المناخ والأجواء المناسبة الّتي تكفل ولاء العاملين، وانتماءهم للمنظمة وقاداتهم؛ لرفع مستويات الإنتاج ومعدلات الأداء سعيًّا نحو الجودة، ولرفع مكانتها في المجتمع، وذلك عن طريق إعادة النّظر في سياساتها وإجراءاتها لتحقيق ذلك، وانطلاقًا من أن تماثل الأفراد لمنظماتهم الّتي يعملون بها شعور يكتسب فقد وجب عليها ان تسعى لرفع درجة تماثل موظفيها من خلال إشباع رغباتهم وحاجاتهم وتشعرهم بأن تحقيق أهدافهم يتحقق بتحقيق أهداف المنظمة. لقد أصبح التّماثل التّنظيميّ هدفًا وضرورة ملحة للمنظمات نظرًا لما تشهده البيئة الإداريّة من أحداث وتطورات رافقها العديد من الآثار والظّواهر السّلبيّة الّتي شكّلت مأزقًا أمامها ممّا استدعي ضرورة مواجهتها بالتّركيز على التّماثل التّنظيميّ لما فيه من مزايا إيجابيّة وفعّالة للمنظمة، كالتّوفيق بين قيم الفرّد وأهداف المنظمة وأهداف الفرد وخلق درجات ولاء وانتماء كبيرة لدى الفرد تجاه المنظمة (البشاشة، 428:2008)، وعلى الرّغم من أنّ هناك عوامل كثيرة داخل المنظمة وخارجها قد تؤثر على مستوى تحقيقها لأهدافها، فإن هناك العديد من الدّراسات الّتي تشير الى أنّ سلوكيات الأفراد تؤدي دورًا مهمًا في خلق البيئة الإداريّة الملائمة الّتي تمكن من تعزير أداء المنظمة وزيادة كفاءتها وفعاليتها من خلال التّأثير في سلوكيات المسؤولين، وتنمية علاقات تعاونيّة مستديمة (جبريل،56:2017)، ومن هنا تقع المسؤولية الكبيرة على مديري المنظمات في تطوير ورفع مستوى السلوكيات الإيجابيّة الّتي تعود بالإيجاب على المنظمة وأهدافها، وحتّى يستطيع المدير مجاراة كلّ تلك التّطورات داخل المؤسسة يجب عليه أن يتصف بالمرونة، ومستوى من الطّموح حتّى يستطيع تلبية احتياجاته وتكيفه مع الواقع الّذي يعيش فيه، وما سبب هذا التّطور سوى طموح الإنسان؛ فلولا الطّموح لما كان هناك تطور وتغير بهذا الشّكل الطّموح المهم جدّا بالنّسبة للفرد و للجماعة على حدّ سواء؛ لأنّ الطّموح لدى الفرد يكون بمثابة الدّافع الّذي يدفعه للوصول إلى ما يريد، وبالتالي يعتمد حجم تحقيق الأهداف التي يصنعها الفرد على مدى طموحه وإصراره للسعي نحو تحقيق تلك الأهداف من هنا يكون النّجاح أو الفشل (التويجري،7:2002)، حيث يؤدي مستوى الطموح دورًا مهمًا في حياة الفرد لذا يعدّ مؤشرًا يميّز ويوضح أسلوب تعامل الفرد

مع نفسه ومع بيئته ومجتمعه الّذي يعيش فيه. والمدير بالرّغم من ارتفاع مركزه في الهيكل التنظيمي ما هو إلّا موظف، وإنّ حاجته هي نفس حاجات بقيه الموظفين والعمال في الحصول على راتب مناسب وفرص للترقية والرّضا عن العمل والاعتراف بأهميته داخل المنظمة، وإن كان هناك اختلاف فهو في درجة أهمية الحاجات وليس في نوعها (الطويل ، 45:2006)، وإن مستوى الطّموح هو مؤشر يميّز الفرد وطريقته في التّعامل مع نفسه وبيئته، وإنّ الكفاية الإنتاجيّة لها ارتباط إيجابيّ طرديّ بالمستوى العالي من الطّموح والّذي يعتبر من أهمّ أبعاد الشّخصية، وتؤدي دورًا مهمًا في حياة الفرد(بركات ،223:2008)، ومن خلال ما سبق يتضح مدى أهمية كلّ من التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح حيث إنّهما يؤديان دورًا مهمًا في تحقيق أهداف المنظمات والأفراد؛ فعلى المنظمات الاهتمام والتّركيز على مفهوم التّماثل التّنظيميّ لما فيه من مزايا فعّالة للمنظمة كالتّوفيق بين قيم الفرد وقيم المنظمة وخلق درجات ولاء وانتماء، وأنّ غياب هذا المفهوم وإهمال أثره ودوره في طموحات الأفراد في البيئة الإداريّة قد يكون سببًا في عدم بلوغ المنظمات لأهدافها المنشودة الّتي قد تحدث إذا حدث تعارض بين طموحات الأفراد وأهدافهم وأهداف منظماتهم الّتي يعملون بها.

-مشكلة الدراسة:

بالرّغم من الاهتمام بدراسة التّماثل التّنظيميّ والطّموح من النّاحية النّظريّة، فإن هناك ندرة في الدّراسات الميدانيّة على هذين المتغيرين (التّماثل التّنظيميّ، مستوى الطّموح) ونظرًا لعدم عثور الباحثة على أيّة دراسة حاولتُ دراسة التّماثل التّنظيميّ وعلاقته بمستوى الطّموح لدى مديري المدارس في ليبيا؛ وإيمانًا بضرورة إجراء دراسة ميدانيّة تسلط الضّوء فيها على أهمية هذين المتغيرين في مجال الإدارة المدرسيّة على المستوى المحليّ وكذلك العربيّ فإنّه يمكن تحديد مشكلة الدّراسة في الإجابة عن التّساؤلات الآتية:

1. ما مستوى التّماثل التّنظيميّ لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم؟
2. ما مستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم ؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) بين التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي؟

-أهمية الدّراسة:

تنبع أهمية الدّراسة من أهمية موضوعها، حيث إنّ مصطلح التّماثل التّنظيميّ يعدّ من المصطلحات الحديثة نسبيًّا في الأدبيات العربيّة كما أنّ دراسة مستوى الطّموح في البيئة الإداريّة يعدّ حديثًا أيضًا ممّا يستوجب إعطاء المزيد من الدّراسة والتّحليل؛ ولهذا فإنّ أهمية الدّراسة تكمن في:

1. تعدّ هذه الدّراسة من أوائل الدّراسات على حدّ علم الباحثة، إذ حاولت الكشف عن علاقة التماثل التّنظيميّ بمستوى الطموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ في مدينة بنغازي، ولهذا يؤمل أن توجّه هذه الدّراسة الاهتمام إلى إجراء دراسات أخرى في مؤسسات جديدة كالمدارس الثّانويّة أو الكليات أو الجامعات بصفه عامة.
2. تقدم هذه الدّراسة معلومات عن التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح، لذا يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدّراسة في تقرير هذا السّلوك التّنظيميّ وآثار ما تحققه من نجاح وتقدم للمنظمات.

3. قد تفيد هذه الدّراسة في توفير البنى النّظريّة والمعلومات والدّراسات الميدانيّة لوزارة التّعليم والقائمين والعاملين بها خاصة في ميدان الإدارة المدرسيّة ممّا يشجعهم على وضع البرامج والخطط الّتي تدعم التّماثل التّنظيميّ والطّموح لدى العاملين فيها.
4. قد تهتمّ هذه الدّراسة بتقديم بعض الإضافات للمعرفة النّظريّة في موضوعيّ التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح وتزويد المكتبة العربيّة بموضوعات تعدّ الدّراسات فيها محدودة وقد تكون نادرة.

-أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين كلّ من التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم بمدينة بنغازي وذلك من خلال:

1. تحديد مستوى التّماثل التّنظيميّ لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم.
2. تحديد مستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي من وجهة نظرهم.
3. الكشف عن العلاقة الارتباطيّة إن وجدت بين التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم بمدينة بنغازي.

-حدود الدّراسة:

تشمل حدود الدراسة مايأتي:-

حدود زمانيّة: الفصل الدّراسيّ الأوّل العام 2019-2020.

حدود مكانيّة: مدارس التّعليم الأساسيّ العامة بمدينة بنغازي.

حدود بشريّة: مديرو مدارس التّعليم الأساسيّ ببنغازي.

-مصطلحات الدّراسة:

يمكن تعريف مصطلحات الدّراسة إجرائيًا وذلك على النّحو الآتي:

- **التّماثل التّنظيميّ:** يمكن تعريفه إجرائيًا بأنه يجسد مستوى التناغم بين قيم مدير المدرسة وأهدافه وقيم المدرسة وأهدافها ، الذي يحدد مستوى الولاء والانتماء للمدرسة ويحقق الانسجام والألفة بين أعضاء المجتمع المدرسي ،وذلك كما تقيسه الاستبانة المعدة لذلك والمستخدمة في هذه الدّراسة.
- **مستوى الطّموح:** ويقصد به قدرة مدير المدرسة على تحقيق أهدافه وطموحاته وأماله المهنية المقبلة وفقا لإمكاناته وخبراته الماضية التي تمكنه من تجاوز العديد من الصعوبات والتحديات المهنية التي تواجه تحقيقه لطموحاته وذلك كما تقيسه الاستبانة المستهدفة في جمع بيانات هذه الدراسة.
- **التعليم الأساسي:**

هي المرحلة التعليمية التي تتوسط مرحلة رياض الأطفال في أول السلم التعليمي، ومرحلة التعليم الثانوي في أعلاها، وتشمل حلقتين، الأولى مدتها ست سنوات يطلق عليها (المرحلة

الابتدائية) وتشتمل على الصف الأول حتى الصف السادس، والثانية مدتها ثلاث سنوات يطلق عليها (المرحلة الإعدادية) وتشتمل على الصف السابع حتى الصف التاسع.

- **الإطار النّظري:**

- **أولاً التّماثل التّنظيميّ:** يعبر التّماثل التّنظيميّ عن طبيعة الانسجام بين الفرد والمنظمة، وقد أصبح تحقيقه أمرًا ضروريًّا حتميًّا تسعى إليه المنظمات لكونه مرتبطًا بمستقبلها الّذي يتحدد أساسًا من خلال طبيعة العلاقات الّتي تربط المنظمة بالأفراد العاملين بها، ومصطلح التّماثل لغة جاء من الفعل تماثل: أي تشابه، تطابق (ابن منظور،1994: 371) أمّا من النّاحية الاصطلاحيّة فقد عرّف بتعاريف عدة منها : "العملية الّتي يتمّ من خلالها تطابق وتكامل أهداف الفرد مع أهداف المنظمة (Hall,Schnider and Nygren : 1970 : 178) كما عرّف بأنّه "الحالة الّتي تكون فيها أهداف الأفراد العاملين وأهداف المنظمة متكاملة أو متطابقة" (Boros : 2008 : 1-2)، وهناك من عرّفه بأنّه "العملية الّتي من خلالها يربط الأفراد أنفسهم بمجتمع المنظمة (Cheney : 1982 : 342)، وعرف بأنّه "إدراك العامل لوحدانية الارتباط مع المنظمة الّتي يعمل فيها، أيّ توضيح للرابط الإدراكيّ بين العاملين ومنظمتهم" (Mael and Ashforth:1992:103-123) وهناك من يرى أنّ التّماثل التّنظيميّ ما هو إلا انسجام واندماج بين رغبات الفرد والمنظمة فيعرفه (الشمري،2012) بأنّه "عملية إقناع داخليّة وخارجيّة من خلال أنّ رغبات الفرد تندمج مع رغبات المنظمة وينتج عن ذلك خلق حالة من التّماثل على أساس اندماج هذه الرّغبات (الشمري،7:2012) وهناك من يرى أنّ التّماثل التّنظيميّ "هو شعور الفرد بأنّه جزء من المنظمة، واستيعاب القيم المظمية أو الشّعور بالاعتزاز بالعضويّة التّنظيميّة (Crei-Booms:2012:177) كما يشير التّماثل التّنظيميّ إلى التّناغم في الأهداف والقيم والمعتقدات والرّغبات بين الفرد ومنظمته ،وهناك من وصف التّماثل التّنظيميّ "بأنّه عملية ارتباط بين العاملين ومنظمتهم، وهي عملية مستمرة وتتطور مع تطور الرّوابط لتجاوز خلافات حالية ومستقبليّة ويستمد منها الفرد العامل الشّعور بالفخر والاعتزاز بذلك الارتباط (أحمد،278:2016) أمّا (بالحمو،2019) فقد عرّف التّماثل التّنظيميّ بأنّه ذلك التّشابه الدّقيق أو التّام بين العامل وشركته في سبع نواح وهي الأهداف، والمبادئ، والاتّجاهات، والقيم، والإدراك، والثّقافات والحاجات والرّغبات وبالتّالي هو درجة الانسجام والتّوحد وانتماء العامل مع شركته إلى درجة تعريف العامل لنفسه بنفس سمات وخصائص الشّركة" (بالحمو:2019: 6) ولا يختلف هذا التّعريف مع تّعريف(الكعبي، 2018) حيث عرّف التّماثل التّنظيميّ بأنّه "توافق القيم والعادات والأهداف الخاصة بالعاملين مع القيم والأهداف السائدة في المنظمة وتسعي لتحقيقها"(الكعبي، 2018: 6)

يتضح ممّا سبق أنّ هناك اختلافات في التّعاريف ويرجع السّبب في ذلك إلى الاختلاف الفكريّ الفلسفيّ والتّخصصيّ لكلّ منهم، وعلى الرّغم من هذا الاختلاف، فإن جميع التّعاريف ربطت عضويّة الفرد بالمنظمة الّتي ينتمي إليها، من خلال ما تقدم يمكن تعريف التّماثل التّنظيميّ بأنّه العملية الّتي يتمّ فيها ارتباط قيم الأفراد واتجاهاتهم ورغباتهم بقيم واتّجاهات ورغبات المنظمة الّتي يعملون بها بحيث يتحقق من خلال هذا الارتباط نوع من الانسجام الّذي ينتج عنه دعم الأفراد للمنظمة والدّفاع عنها والشّعور بالولاء لها نتيجة تشابههم معها...

-**أنواع التّماثل التّنظيميّ وصوره:** للتّماثل التّنظيميّ عدّة صور أو حالات، فقد يكون التّماثل التّنظيميّ قويّا يصل إلى الدّرجة الّتي يحدّد الفرد نفسه بنفس السّمات الّتي يعتقد أنّها تعرف المنظمة (Boros : 2008 : 2)وقد يكون التّماثل التّنظيميّ مزدوجًا وهي الدّرجة الّتي يصل فيها الفرد إلى الموازنة بين التّوتر والاستقرار، إذ أنّ الفرد يتقبّل مجموعة من الجوانب الخاصة بالمنظمة ويرفض جوانب أخرى (صالح، 75:2014) والنّوع الثّالث للتّماثل التّنظيميّ هو الدّرجة الّتي يكون فيها الفرد محايدًا في مشاعره ومواقفه لا اتّجاه جميع الأطراف داخل المنظمة أو حتّى مع هوية المنظمة، ورابعًا هناك حالة عدم التّماثل الّتي تعني الانفصال المعرفيّ أو الفكريّ بين هوية الفرد وهوية المنظمة وأنّ عدم التّماثل يتناسب بشكل طرديّ مع بعض السّلوكيات السّلبيّة مثل إساءة استخدام المواد والمعدات والآلات الخاصة بالمنظمة أو عدم الالتزام بمواعيد العمل والتّغيب عنه

-**أهمية التّماثل التّنظيميّ:** للتّماثل التّنظيميّ فوائد عديدة منها أنّ القرارات تتخذ لما ينسجم مع مصلحة المنظمة فربّما يحقق أفضل النّتائج ويهيئ أفضل الظّروف لإيجاد نمط من السّلوك بين العاملين للعمل بروح الفريق بحيث تكون في النّهاية من مصلحة المنظمة، وتتجلى أهمية التّماثل التّنظيميّ في نقاط عدة يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. فهم معنى الهدية الذّاتيّة، وتعّد طريقة لمعرفة الأفراد أنفسهم والشّعور بمكانتهم وسط عالمهم.
2. إرضاء حاجة الفرد بأنّه جزء من مجموعة أكبر وينتمي إلى منظمة قادرة على إرضاء حاجته الذّاتيّة.
3. علاقة التماثل بعدد من النّتائج التّنظيميّة (كالرضا الوظيفيّ، والأداء، والقدرة على الاحتفاظ بعضوية الجماعة.
4. ارتباطه بالعدد من السّلوكيات كالقيادة، والعدالة في العمل (الجنابي وآخرون، 2017 : 14).
5. تعزيز الفرد لنفسه ونكرانه لذاته والوصول لدرجة السّموّ فوق الذّات.
6. الارتفاع بمستوى الطّموح لدى الأفراد العاملين وزيادة درجة الانتماء للمنظمة.
7. رفع القدرة التّنافسيّة للمنظمة فضلاً عن تحسين مكانها في المجتمع، فعندما يكون الفرد متماثلاً مع منظمة فعليه أن يدافع عنها أمام المنظمات الأخرى وأمام المجتمع، ويسعى إلى بذل أقصى جهد لتحقيق أهدافها.
8. إنّ قوّة التّماثل التّنظيميّ تنعكس إيجابيًّا على السّلوك التّنظيميّ لذلك الفرد، وتصبح المنظمة مرشدًا له في مشاعره وسلوكياته ومعتقداته.(السعود والصرايرة، 2009: 189)
9. قبول العاملين المتمثلين للمنظمة للتطوير والتّعبير بسهولة ويسر لاقتناعهم بأنّها تكون المصلحة العامة.
10. الارتباط النّفسيّ بين العاملين بصفتهم فريق عمل واحد، وإنّ مصيرهم وقدرهم واحد وأنّ النّجاح والفشل يؤثر فيهم جميعًا (رشيد، 2003: 75)

-**أبعاد التّماثل التّنظيميّ:** في عام(1970) قام (Patchen) بتبني نظرية التّماثل وعزاها لثلاثة أبعاد أساسيّة هي: (الولاء، العضويّة، التّشابه) الّتي طورت فيما بعد من قبل (Cheney:1983) بوضع استبانة أطلق عليها (O1Q) Organizational Identification Questiouaite

الّتي اعتمدت فيما بعد في العديد من الدّراسات ويمكن توضيح أبعاد التّماثل التّنظيميّ كما يأتي:

1.**الولاء:** يعبر الولاء عن مدى الدّعم الّذي يقدمه العامل لشركته والحماسة لتحقيق أهدافها والدّفاع عنها، محاكاة سلوك الأعضاء الآخرين (مرزوق،2013: 3) وهو نوع من الإخلاص والصّدق وتبادل المواقف والسّلوكيات مثل الدّعم للأهداف التّنظيميّة والدّفاع عن المنظمة (Bartels : 2011: 5) كما يشير الولاء إلى موالاة العاملين للمنظمة والحماسة لتحقيق أهدافها والدّفاع عنها ودعمها (البشابشة ،2008: 430) فالولاء هو درجة تطابق الفرد مع منظمته وارتباطه بها ورغبته في بذل أكبر عطاء وجهد ممكن لصالح المنظمة الّتي يعمل بها مع رغبة قويّة في الاستمرار في عضويّة هذه المنظمة (بالحمو،2019: 7) كما ينظر للولاء التّنظيميّ على أنّه حالة نفسية شعورية إيجابية متولدة لدى الفرد تجاه مؤسسته تشير إلى درجة تطابقه معها ودرجة الارتباط بها والاعتقاد القويّ بأهدافها وإيمانه بقيمها والاستعداد لبذل أقصى درجات الجهد في العمل وذلك بهدف الحفاظ على استمراريتها وتطويرها (أمينة، 2015: 49)

2.**التشابه:** يشير التّشابه إلى قبول الفرد معتقدات وقيم غير معتقداته وقيمه لكنّها أكثر تشابهًا له، ويسعى جاهدًا ليبقى التّساوي بين معتقداته وقيمه مع قيم المنظمة ومعتقداتها، وفي حالة الانسجام يتمّ دمج هوية العامل بالمنظمة من خلال تشابه الخصائص والأهداف (بالحمو، 2019 : 9) كما يقصد بالتّشابه إدراك الفرد لوجود خصائص وقيم وأهداف مشتركة مع الأعضاء الآخرين في المجموعة أو المنظمة الّتي ينتمي إليها (Cheney: 1982: 110) ومع أن تركيبة مجموعة العمل قد تؤثر إلى حدّ كبير في درجة التّشابه المدرك بين الفرد والمجموعة الّتي ينتمي إليها، إلا أنّ من المرجح أنّ تسهم الدّرجة العليا من التّشابه بصفة عامة في خلق مستويات أعلى من التّماثل؛ لأنّه من المحتمل أن يتماثل العمال مع المجموعة الأكثر تشابهًا بهم (عبد الرحيم: 2018: 55).

3.**العضويّة (الانتماء):** تشير العضويّة إلى درجة فهم الفرد وإدراكه لذاته من حيث ارتباطه بالمنظمة وانتمائه لها ومدى ارتباط مصيره بمصير التّنظيم الّذي ينتمي إليه (مرزوق، 2013 : 3) ويظهر هذا من خلال التّعبير بين الفخر بالمنظمة والقناعة الذّاتيّة بأهدافها وقيمتها، كذلك تشير العضويّة إلى القوّة اللازمة لدعم أنشطة وأهداف ورسالة المنظمة، حيث تتأسّس على توفر أعضاء من شأنهم إضافة أفكار جديدة وفي بعض الأحيان يمثل جيل جديد من الأعضاء عن احتياجات المستقبل أكثر من الماضي أو الحاضر، ومن هنا نجد أنّ هذه الفلسفة تتعامل مع قضية السّعي إلى جذب المزيد من الأعضاء ليس هدفًا في حد ذاته؛ وإنّما من منطلق توفير العوامل اللازمة لتحقيق رسالة المنظمة (عبدالرحيم ، 2018: 56)، ويعدّ الانتماء أحد الدّعائم الإيجابيّة الّتي تؤدي إلى إطلاق زمام المبادرة والإبداع وهذا يعود على المنظمة بالفائدة وتحقيق أهدافها ورسالتها ورؤيتها ويشعر الفرد بالانتماء ليس فقط للمنظمة بل حتى للجماعة الّتي ينتمي إليها (بالحمو، 2019: 7-9).

- **ثانيا: مستوى الطموح** :لقى موضوع الطّموح وما يزال اهتمامًا واسعًا من قبل المختصين بعلم النّفس، حيث يؤدي دوراً فعالاً في حياة الأفراد، فهو أحد العوامل الّتي لها تأثير كبير فيما يصدر عن الأفراد من أنشطة وأفعال، ويعدّ الطّموح من المصطلحات الّتي يشاع استخدامها بين الباحثين لأهميته في تحفيز الأفراد وتنميتهم وتقدمهم ويقصد بالطموح لغة "الارتفاع يطمح طموح الموج بمعنى ارتفاع الموج وطمح ببصره يطمح طمحًا، وأطمح فلان بصره أي رفعه، ورجل طماح أي بعيد الطّرف وأبعد في الطّلب (ابن منظور، 1994: 431) أمّا من النّاحية الاصطلاحيّة فقد عرّف الطّموح في(معجم علم التربية 1973) بأنّه "الهدف أو نوعية الأداء المرغوب فيه بواسطة فرد أو مجموعة في نشاط محدد(محمدين،1996: 13) وتمّ تعريفه في(معجم علم النفس 1997)بأنّه "التّطلع إلى هدف أو إنجاز معين" (علي،

2010: 54) كما يقصد بالطّموح "كلّ ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف وغايات يعمل على تحقيقها من خلال خطط يعمل على تخطي كلّ العوائق الّتي قد تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، وكلّما كانت تلك الأهداف واقعيّة تتناسب مع قدرات وإمكانيات الفرد أدى ذلك إلى قدرته على الوصول إلى تلك الأهداف"(القطناني، 2011: 46) أمّا مستوى الطّموح فقد تمّ تعريفه في (معجم علم التّربية 1971) بأنّه "مستوى الأهداف والآمال الّتي يصنعها الفرد لنفسه ويودّ تحقيقها وهو المستوى الّذي على أساسه يمكن للفرد أن يحكم على أدائه ما إن كان جيّدا أو رديئا" (محمدين،1996: 14) كما عرّف مستوى الطموح بأنّه "المجموع الكليّ لتوقعات الفرد وأهدافه وغاياته الذّاتيّة فيما يتعلق بأدائه في عمل محدد"(Frank: 1938: 416) وعرف أيضًا بأنّه" مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه في جوانب حياته المختلفة ومحاولة الوصول لتحقيق هذه الأهداف متخطيًا كلّ الصّعوبات بما يتفق و التّكوين النّفسيّ للفرد وإطاره وتبعًا لإمكانيات الفرد وخبراته السّابقة الّتي مرّ بها"(المشيخي،2009:25) ويقصد بمستوى الطّموح كذلك بأنّه "المستوى الّذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر بأنّه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليوميّة"(راجح، 1973: 129) وهناك من عرّفه بأنّه "مستوى توقعات الشّخص ورغبته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبليّة في ضوء خبراته السّابقة وإطاره المرجعيّ (رسول، 1984: 57) كما تمّ تعريفه بأنّه "مستوى الهدف الّذي يتطلع الفرد لتحقيقه طبقًا لطبيعة سماته الشّخصيّة والعوامل المكونة لها سواء أكانت عوامل ذاتيّة داخليّة أو بيئيّة خارجيّة وكذلك خبرات الإنجاز والنّجاح والفشل السّابقة، وعلى نمط وسمات الشّخصية يتوقف مدى واقعية الطموح وعلى هذا فالطموح دالة للشخصية تتحد بمدى صعوبة الهدف (بيومي، 1984: 26) وعرّف كذلك بأنّه "المستوى الّذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته (الناظور،2003: 10) ويعرف مستوى الطموح كذلك بأنّه "مستوى التقدم أو النجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة وذلك من خلال معرفته لإمكانياته وقدراته" (خيرة،2014: 24) كما عرف بأنّه مستوى عزم الفرد على تحقيق أهداف مستقبلية مرتفعة المستوى قد وضعها لحياته وبذله لجهده ووقته من أجلها والمرونة في تعديلها للتغلب على الصّعوبات الّتي تمنعه من الوصول إليها أو التأقلم مع ما لا يمكن تغييره من هذه الصّعوبات (خياطة،2015: 30) من خلال التعريفات السابقة يمكن تحديد تعريف مستوى الطموح بأنّه مدى قدرة الأفراد على تحقيق أهدافهم ورغباتهم المستقبليّة في مجالات الحياة المختلفة في ضوء استعداداتهم وقدراتهم وإمكانياتهم مستفيدين في تحقيقها من خبراتهم وتجاربهم السابقة بما يمكن من تخطى العقبات التي قد تحول دون ذلك، ويرتبط مستوى الطموح بمدى النجاح في تحقيق الأهداف والغابات وهناك العديد من النظريات التي فسّرت مستوى الطموح مدى الاتّجاه السّلوكيّ، أنّ مستوى الطموح هو مفهوم غير سلوكيّ؛ لأنّه لا يمكن عدّه مصدرًا من مصادر السّلوك إذ يرى **سكنز** أنّ الطّموح يعبّر عن فعالية الذّات، وهو عملية توقع وهذا التّوقع يشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين، أما الاتّجاه الإنسانيّ فإنّه يرى بأنّ مستوى الطموح يشكل جانبًا مهمًا في الشّخصية، فهو اتجاه قوامه اعتبار الذات وجدارتها وكذلك تعبر عن سعي الفرد لتحقيق حاجاته، وهو من حاجات النّمو الّتي تحسن الحياة، أمّا نظريات التّحليل النّفسيّ فترى أنّ الطّموح متمثلاً

في المثاليّة والكمال، وعرّفه **أولر** بأنّه عملية الكفاح من أجل التفوق وهو القوة الدافعة من السّالب إلى الموجب (الزواهرة،205: 85)

-**أنواع الطموح** وينقسم الطموح إلى أنواع عدة تختلف حسب هذا الطموح، والفرد أو الجماعة الّتي تسعى لتحقيقه ومن بين أنواعه:

1.الطموح الفرديّ: المرتبط بتطلعات الأشخاص وأهدافهم الذي يختلف باختلاف إمكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم و واقعهم وبيئتهم.
2.الطموح العائلي: المرتبط بتطلعات وطموحات العائلة ككل وما يهدف إليه حسب أهمية كل هدف و حاجة العائلة له ويختلف الطّموح العائليّ من أسرة إلى أخرى حسب حجم الأسرة ودخلها والمستوى التعليميّ والثّقافيّ لأفرادها.
3.الطموح الاجتماعيّ: المرتبط بطموحات الشّعوب الّتي تختلف باختلاف رفاهية المجتمع وتقدمه ورقيه واستقراره وتطوره و ثقافته وازدهاره أو تخلفه
4.الطموح "الإنسانيّ العالمي": المرتبط بالإنسانيّة بشكلّ عام مهما كان تواجدها، الّذي يتمثل فيما تنادى به الجمعيات الإقليميّة والدوليّة منها والمستقلة كطموح المنظمات العالمية كمنظمة اليونسكو الصحة العالمية ومنظمة الزراعة والتغذية والثقافة والعلوم ومنظمة اليونسف وغيرها من المنظمات الّتي تعمل على سعادة الإنسان ورفاهيته (شكور، 1989: 21) (خياطة،2015: 32-33) (بلعقون، 2018: 22-24) .
وهناك تصنيف آخر لأنواع الطّموح منها الطّموح الطّبيعيّ الحقيقيّ المبني على التّقدير الصّحيح لإمكانيات الفرد واستعداداته وقدراته ودوافعه، والطّموح غير الواقعيّ (شبيه بالحالات المرضيّة) والّتي تدل على رغبة الفرد في الهروب من واقع مؤلم، وعادة ما يكون غير ملائم لإمكانيات الفرد وقدراته واستعداداته مما يحول دون تحقيقها(شكشك،2008: 162) (النوبي،2010: 24)

وتختلف أنواع الطّموح باختلاف أهداف الأفراد الّذين يسعون لتحقيقها؛ فقد تختلف طموحات الطّالب عن طموحات المعلم، وتختلف طموحات العامل في منظمة ما عن طموحات رجل الأعمال في منظمة أخرى ،وتختلف طموحات شعب عن شعب آخر، ومهما تعددت وتنوعت أشكال الطّموح وأنواعه فهي دائمًا تحمل أهدافًا وأماني يسعى أصحابها إلى تحقيقها بشتى الطّرق.

-**العوامل المحدّدة لمستوى الطّموح:** تتعدّد العوامل المحدّدة لمستوى الطموح فمنها ما يكون مرتبطًا بالأفراد وشخصياتهم ومنها ما يتأثر بالبيئة المحيطة، فهناك العوامل الذّاتيّة الشخصية التي ترتبط بالسمات الشخصية المميزة للفرد التي تميزه عن غيره من الأفراد كالذكاء والتّحصيل، ومفهوم الذّات عنده والخبرات السّابقة الّتي مرّ بها واتزانه النّفسيّ والانفعاليّ وصحته النّفسيّة وهناك العوامل المحيطة بالفرد كالبيئة الاجتماعيّة، والسّياق الاجتماعيّ، والثّقافيّ المحيط به والظّواهر المتغيرة كالأزمات الاقتصاديّة وانتشار وسائل الإعلام وغيرها وكلّها عوامل تؤثر بشكل أو بآخر في محددات الطّموح وأهميته لدى الأفراد (خيرة، 2014: 25-27)(خياطة، 2015: 38-42)(محمد، 2016: 14-18) .

-طبيعة مستوى الطّموح: يمكن تحديد طبيعة مستوى الطّموح فيما يلي:

1.مستوي الطّموح باعتباره استعدادًا نفسيًّا حيث إنّ الفرد يقوم بتحديد أهدافه في الحياة وفقًا لمستوى طموحه العالي أو المنخفض وفي كلتا الحالتين، فإنّ هذا التّحديد يتأثر بما لديه من عوامل تكوينيّة وتدريبيّة وتربويّة وتنشئته الاجتماعيّة .

2.مستوى الطموح باعتباره سمه ترتبط باستعدادات الفرد المورّثة أو المكتسبة، الّتي تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السّلوكيّ أي أنّنا لا نتوقع أن يكون مستوى الطّموح سمة عامة ثابتة ثباتًا مطلقًا في كلّ المواقف بل نسبيًّا واعتباره للموقف وعناصره المختلفة

3.مستوى الطّموح باعتباره وصفًا لإطار تقدير وتقويم المواقف ويرتبط هذا الإطار بعاملين أساسين هما: التّجارب الشّخصيّة للأفراد من نجاح وفشل الّتي تعتمد على تكوين أساس يحكم به الفرد على مختلف المواقف والأهداف ، والعامل الثاني يتعلق بالظروف والقيم والتقاليد والعادات واتّجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح ومن ثمّ ينظر الأفراد إلى المواقف والأهداف ويقدرونها من خلال هذا الإطار العام والتّجربة الشّخصيّة الخاصة (بن عبدالله،2016: 28-30)

- **الدّراسات السّابقة :**

أ_ الدّراسات الّتي تناولت التّماثل التّنظيميّ: على الرّغم من الاهتمام بموضوع التّماثل التّنظيميّ على المستوى العربيّ و العالميّ، فإنه لم يحظَ باهتمام على المستوى المحلى في ليبيا -حسب علم الباحثة- ولذا كان لابد من الاستفادة من الدّراسات السّابقة الّتي أمكن الوصول اليها، ومن هذه الدراسات دراسة **كوهن ونيلسون(2008)** التي هدفت الى تحديد مفهوم جديد للتّماثل التّنظيميّ من حيث التّعددية في التّماثل التّنظيميّ أو الازدواجيّة فيه، واستمد هذان المفهومان من مراجعة الأدب النّظريّ، وقد أسهمت في توضيح التعددية والازدواجية في التماثل التنظيمي وقدمت كذلك إجراء لتقييم المفهومين وشدت الانتباه إلى أثرهما في تشكيل التّماثل التّنظيميّ بخاصة في أثناء إحداث المنظمات للتغيير المخطط . (**Kuhn and Nelson: 2008**: 38-5)

- وقام **بورلا ولو فسترم (2003)** دراسة تصف تطور التّماثل التّنظيميّ بين الموظفين في مؤسسات صغيرة وأخرى متوسطة الحجم والمشاركة في برامج تدريبيّة واسعة النّطاق وعلى مستوى المؤسسة بأكملها فقد كان المشاركون مديرين وموظفين في(175) مؤسسة صغيرة ومتوسطة الحجم في فنلندا وتوصلت إلى نتائج من أهمها :ضعف في تطور الحافز التّعليمي الوظيفيّ بين مجموعة كبار السّنّ والمجموعات ذات المستوى التّعليميّ المنخفض وكانت أعلى مستويات الكفاءة الوظيفيّة بين الموظفين ممن يتمتعون بدرجات علمية وتعليم أعلى (21- 25:**2003**: **Lofstrom** ∞ **Puurala**))

-كما قام **رشيد (2003)** بدراسة هدفت إلى إلقاء الضّوء غلى مفهوم الهوية التّنظيميّة والتّماثل التّنظيميّ بالإضافة إلى الدّراسة التّطبيقيّة للمفهومين من خلال محاولة الإجابة عن سؤالين متعلقين بدرجة التّماثل التّنظيميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الملك سعود مع الجامعة وأقسامهم الأكاديميّة، وكذلك اختبار فرضيتين تتعلق الأولى بمستوى التماثل مع القسم الأكاديمي للعضو مقارنة مع التماثل التنظيمي على مستوى الجامعة ، وتتعلق الثانية بالارتباط بين عدد سنوات الخدمة في الجامعة مع مستوى التماثل التنظيميّ وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ التماثل مع الجامعة والأقسام أقوى ، وأنّ مستوى التماثل للفرد يزيد بزيادة عدد سنوات الخبرة .

-وأجرى **تشان (2006)** دراسة هدف إلى التّعرف على مستوى التّماثل التّنظيميّ ومستوى الولاء لدى العاملين في المنظمات الإنسانيّة وأجرى استفتاء على(96) مبحوثاً من العاملين وتوصلت الدراسة إلى أنّ هذه المنظمات تعتمد على مجموعة من القيم الإنسانية التي تجعل هؤلاء العاملين يبذلون جهداً أكثر، وتوصلت الدّراسة أيضًا إلى أن العاملين لديهم تماثل وولاء عال كونهم يعملون في منظمات تخدم الإنسانيّة .

-وفي السّياق نفسه قام **السعود والصرايرة(2006)** بدراسة هدفت إلى التّعرف على درجة التّماثل التّنظيميّ لدى أعضاء الهيئات التّدريسيّة في الجامعات الرّسميّة وبيان علاقته بأدائهم الوظيفيّ وقد تكون مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء الهيئات التّدريسيّة المتفرغين البالغ عددهم (2905)عضواً ومن رؤساء الأقسام الأكاديميّة والبالغ عددهم (314) رئيساً، وشملت العينة الّتي تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة (582)عضو هيأة تدريس و(77)رئيس قسم، وتحقيقاً لأهداف الدراسة ثمّ استخدام استبانة التّماثل التّنظيميّ الّتي صممها (cheney1982) و استبانة الأداء الوظيفيّ الّتي طورها الباحثان، وبينت نتائج الدّراسة أنّ درجة التّماثل التّنظيميّ لدى أعضاء الهيئات التّدريسيّة كانت مرتفعة ، كما أنّ أداءهم الوظيفيّ من وجهة نظر رؤساء أقسامهم كان مرتفعًا، كما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين كلّ من التّماثل التّنظيميّ والأداء الوظيفيّ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.49) وهي علاقة دالة إحصائيًّا .

-وأجرت **ماريا كارنيكا وآخرون(2015)** دراسة هدفت إلى توفير فهم أعمق لكيفية ارتباط التماثل التنظيميّ بالرضا الوظيفيّ من خلال تبنى منظور الهوية الاجتماعيّة، وتختبر الدّراسة نموذجين حيث يعمل الاستغراق الوظيفيّ وأبعاده المكونة من (الحماسة والتفاني و الامتصاص) دور الوسيط في العلاقة بين التّماثل التنظيميّ والرّضا الوظيفيّ وطبقت استبانة عبر الانترنت على ثلاث منظمات في المملكة المتحدة، حيث تمت دعوة جميع الموظفين للمشاركة في الدّراسة ووزعت حوالي 194 واستردت 177 منها وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أنّ هناك تأثيرًا إيجابيّا للتّماثل التّنظيميّ على الرّضا الوظيفيّ، وتأثيرًا غير مباشر في حالة الارتباط الوظيفيّ الّذي يلعب دور الوسيط .

-أمّا دراسة **حنان(2018)** فقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التّماثل التّنظيميّ والرّضا لدى العاملين بمديري الخدمات الجامعيّة بالمسيلة وبلغت عينة الدّراسة (53)عامل تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة من(172) عامل واستخدام الباحث الاستبانة والمقابلة الحرة لجمع بيانات الدّراسة وتوصلت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابيّة بين التماثل التنظيميّ والرّضا لدى العاملين بمديرية الخدمات الجامعية بالمسيلة.

-وأجرى **ملاك(2018)** دراسة هدفت إلى التّعرف على علاقة التّماثل التّنظيميّ بالرّاحة النّفسيّة وتحديد العلاقة التّرابطية بين أبعاد التّماثل بالراحة النفسية لدى أعوان الحماية المدنية بالمسيلة، كما هدفت الدراسة إلى التّعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الراحة النفسيّة لعمال الحماية المدنية تبعًا للمتغيرات الديمقراطية (السن، والجنس، والأقدميّة) كما تمّ استخدام استبانة لقياس التماثل التنظيميّ مقسم على 3 أبعاد (الولاء، التّشابه، العضويّة) ،ومقياس الرّاحة النفسيّة المكون من(54) بند موزع على 6 أبعاد تمّ توزيعها بطريقة عشوائيّة على عينة قوامها(60) فرد من أعوان الحماية المدنيّة بالمسيلة، وتوصلت الدّراسة إلى وجود علاقة معنويّة الراحة النفسية والتماثل التنظيمي

لدى أعوان الحماية المدنية بالمسيلة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة واتجاهاتهم نحو الراحة النفسية لاختلاف متغير الجنس، بينما توجد فروق إحصائية في أراء أفراد العينة واتجاهاتهم نحو الراحة النفسية تعزى لمتغيريّ السن و الأقدمية.

-أما دراسة **المواضية (2018)** فقد هدفت إلى الكشف عن أثر التماثل التنظيمي في دافعية العمل لدى مديرات رياض الاطفال من وجهة نظر المربيات في مديرية تربية الزرقاء لتحقيق هدف الدراسة استخدام المنهج الوصفي، وأعدت استبانة لجمع البيانات بعد التحقيق من صدقها وثباتها وتم اختيار عينه طبقية عنقودية عشوائية تكونت من(494) مربية أطفال ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود أثر للتماثل التنظيمي بمقدار(56.9%) من التباين في الدافعية للعمل، وأن مستوى التماثل التنظيمي وأبعاد الولاء التنظيمي الذي احتل المرتبة الأولى، يليه التشابه فالعضوية في النظام الموجو د بمستوى متوسط ، كما تبين أن مستوى دافعية العمل وأبعادها: النفسية والاجتماعية موجودة بمستوى متوسط .

-ومن الدراسات التي درست موضوع التماثل التنظيمي دراسة **الكعبي(2018)** التي هدفت الى اختبار دور التماثل التنظيمي في الحد من الصمت التنظيمي لدى عينة من العاملين بالمصارف الأهلية بلغ عددهم (67) فردًا واستخدمت الاستبانة أداة أساسية لجمع بيانات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى استنتاجات عدة كان أهمها (وجود علاقة سلبية بين التماثل التنظيمي والصمت التنظيمي، كما بينت الدراسة أنّ مستوى التماثل التنظيمي كان مرتفعًا ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير ذي دلالة إحصائية معنوية لارتفاع التماثل التنظيمي في الحد من الصمت التنظيمي .

-وفي دراسة أجراها **مرابط (2019)**هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التماثل التنظيمي وإدراك الهوية المهنية لدى الإخصائيين النفسيين في القطاع الصحي العام وإلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التماثل التنظيمي ومستوى إدراك الهوية المهنية تبعًا لمتغير(الأقدمية المهنية، والحالة المهنية، والمؤهل العلمي) وتكونت الدراسة من شقين: الشق الأول ويتضمن دراسة كمية استخدم فيها المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي من خلال تطبيق مقياس مستوى التماثل التنظيمي ل (cheney1982) ومقياس الهوية المهنية، و تكونت عينة الدراسة من (110) أخصائي نفسي في القطاع الصحي العام لولاية بسكرة تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية ، أما الشق الثاني فهو دراسة كيفية استخدام المقابلة نصف الموجهة ، وبعد عملية البحث والإجابة أسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها وجود علاقة ارتباطيه بين التماثل التنظيمي وإدراك الهوية المهنية لدى الأخصائيين النفسيين في القطاع الصحي العام، وأن مستوى التماثل التنظيمي لدى عينة الدراسة كان عاليًا وأن مستوى الهوية المهنية كان عاليًا أيضًا، كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التماثل التنظيمي، وإدراك الهوية المهنية تعزى لمتغير الأقدمية المهنية بينما وجدت فروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في إدراك الهوية المهنية بين الأخصائيين النفسيين لصالح حملة الليسانس والماجستير دون حملة الدكتوراه.

ب: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح: أجريت العديد من الدراسات ذات الصلة بمتغير مستوى الطموح منها ما قام به **ابراهيم(1994)** من دراسة هدفت إلى معرفة مدى العلاقة بين الطموح الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي والتنشئة الوالدية لكل من الأب والأم واشتملت عينة الدراسة على (187) طالبًا من طلاب بعض المدارس الثانوية العامة بالدوحة وقسمت العينة طبقًا لمستوى

الطموح الأكاديمي إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب ذوي الطموح المرتفع وعددهم (87) طالبًا ومجموعة الطلاب ذوي الطموح المنخفض وعددهم (91) طالبًا، واستخدم الباحث مقياس الطموح الأكاديمي(إعداد صلاح أبو ناهية) ، وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التحصيل الدراسي بين مجموعتي الدراسة، أما بالنسبة للمعاملة الوالدية فلا توجد أي فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعتي الدراسة إلا بعد الضبط عن الألم وكانت الفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 لصالح مجموعة الطلاب ذوي الطموح الأكاديميّ المرتفع بالنسبة لتنشئة كلّ من الأب والأم .

-وأجرى **إبراهيم (2003)** دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين الإحساس بالأمن الوظيفي ومستوى الطموح لدى المديرين العاملين في مقرات وزارت السلطة الوطنية الفلسطينية بمحافظات الغربية، ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة الدراسة من المديرين في مقرات الوزارات وتكونت من(238) مديرًا ومديرة ، كما هدفت إلى معرفة دور متغيرات الدراسة (الجنس، والرتبة الوظيفيّة، والمؤهل العلمي) في الإحساس بالأمن الوظيفي ومستوى الطموح، وقد استخدم الباحث مقياس ماسلو للإحساس بالأمن ومستوى الطموح، وبعد عملية جمع البيانات تم معالجتها إحصائيًّا الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (spss) تمخضت إلى نتائج عن الآتي:

- أنّ درجة الإحساس بالأمن الوظيفي حصلت على تقدير منخفض جدًّا ودرجة مستوى الطموح حصل على تقدير مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الإحساس بالأمن ومستوى الطموح .

- وأجرى **منسي(2003)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن، وشملت عينه الدراسة (750) طالبًا وطالبة منهم (400) من الذكور (350) من الإناث، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة لقياس الطموح عند أفراد العينة ولمعالجة بيانات الدراسة استخدام الباحث الوسائط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي في تحليل بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تُعزى لجنس الطلبة لصالح الذكور، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى للمستوى العلمي للوالدين، وكان لصالح مستوى الدبلوم الجامعي فما فوق مقارنة بالمستوى الإعدادي والابتدائي والأمي، وكان من توصيات الدراسة القيام بدراسات معمقة على مستوى الطموح تتناول متغيرات جديدة.

-كما أجرى **شبير(2005)** دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الطموح وعلاقته بمستوى الذكاء لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، و التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لهم، وكذلك التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الديمغرافية، تكونت عينة الدراسة من(370) طالبًا وطالبة من الجامعة الإسلامية بغزة في الفصل الدراسي الثاني للعام(2004-2005) وبعد معالجة البيانات إحصائيًّا أسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها: وجود مستوى مرتفع للذكاء عند طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وقد وجدت علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى

الذكاء، كما تبين عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والأدبية في مقياس الطموح ومقياس الذكاء.

-وأجرى **الصلابي(2012)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الأحداث الجائحين وغير الجائحين، وقد وبلغت عينة الدراسة 60 حدثًا جانحًا و60 طالبًا من المدارس الثانوية باعتبارها الفئة العمرية الأقرب سناً لعينة الدراسة من الجائحين حيث تم اختبار العينة المقارنة بالطريقة العشوائية من طلبة المدارس الثانوية للعام الدراسي (2010:2009)،وقد تم تطبيق مقياس(بتل) لتقدير الذات ومقياس (كاميليا عبد الفتاح) لمستوى الطموح، وقد أسفرت النتائج عن وجود معامل ارتباط موجب بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى العينة الكلية من الجائحين وغير الجائحين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجائحين وغير الجائحين على متغير مستوى .

- كما أجرى **عبيد(2016)** دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الطموح لدى طالبات كلية التربية بجامعة طرابلس ومستوى السعادة النفسية لديهن، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والسعادة النفسية لدى طالبات جامعة طرابلس، وقد شملت عينة الدراسة جميع الطالبات الملتحقات بالفرقة الأولى والثانية قسم معلم فصل بكلية التربية جامعة طرابلس للعام الجامعي(2015-2016) وبعد جمع البيانات وتحليلها، أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن مستوى الطموح لدى طالبات قسم معلم فصل بكلية التربية جامعة طرابلس كان أقل من المتوسط، وأن مستوى السعادة النفسية لدى طالبات قسم معلم فصل بكلية التربية طرابلس كان أقل من المتوسط كذلك، كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا وموجبة عند مستوى(0.01) بين أبعاد مستوى الطموح وأبعاد السعادة النفسية، أي أنه كما زاد مستوى الطموح زاد مستوى الشعور بالسعادة النفسية، وأن ازدياد مستوى الطموح يصاحب ثمنًا في الحالة النفسية التي يترتب عليها شعور الفرد بالسعادة النفسية.

- أما دراسة **منى(2017)** فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والإبداع الإداري لدى العمال الإداريين بالمؤسسة الاستشفائية رزيق البشير-ببو سعادة- الجزائر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من(45)عاملاً إداريًا بالمستشفى وقد اعتمد الباحث في قياس مستوى الطموح المقياس الذى اعدته (كاميليا عبد الفتاح 1970) واستبانة للإبداع الإداري من إعداد (سعد خلف ومحمد كريم2010) وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا كشفت الدراسة عن نتائج عدة أهمها:. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح والإبداع الإداري لدى العمال الإداريين بمؤسسة رزيق البشير بو سعادة الاستشفائية، وأن مستوى الطموح لدى العمال الإداريين كان منخفضًا.

-وأجرى **بكر(2018)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الطموح لدى طلبة وطالبات جامعة الجوف بطبرجل بالمنطقة الشمالية بالسعودية وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلاب جامعة الجوف من كلية العلوم والآداب وقد استخدم الباحث مقياس(كاميليا عبد الفتاح) لمعرفة مستوى الطموح واستبانة من إعداد (غالية حميد القاسمي 2002) لدافعية الإنجاز، واتضح أن عددًا كبيرًا من أفراد العينة لديهم مستوى طموح بدرجة مرتفعة، كما أظهرت الدراسة بأن هناك علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى طلبة

وطالبات جامعة الجوف، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، .

–وهدفت دراسة **بلعقون(2018)** إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ الصف الثالث الثانوي في ولاية الوادي بالجزائر، وقد تكونت عينة الدراسة من(90) تلميذًا وتلميذة، وقد استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح الذى أعده (معوض عبد العظيم 2005)، ومقياس قلق الامتحان الذى أعده (غربي عبد الناصر 2014)، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصل الباحث إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى عينه الدراسة.

– أما دراسة **رقيق(2018)** فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وبعض القيم الدينية لدى الطالب الجامعي بالمسيلة بالجزائر، وتكونت عينة الدراسة من(36) طالبًا وطالبة بالسنة الثالثة توجيه وإرشاد من قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسلة، لجمع البيانات، وتم استخدام مقياسين مقياس مستوى الطموح من إعداد (حمودي عبد الحسن) ومقياس القيم الدينية من إعداد (سامية بنت محمد بن لادن) و بعد معالجة البيانات إحصائيًا أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والقيم الدينية .

–واما دراسة **الزبن(2019)** فقد هدفت إلى التعرف على السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم بالجامعة الأردنية، وتكونت عينه الدراسة من (446) طالبًا وطالبة متوقع تخرجهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد قام الباحث باستخدام مقياس أكسفورد للسعادة النفسية وتطوير مقياس الطموح وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتوقع تخرجهم لديهم مستوى متوسط من السعادة النفسية وأن مستوى طموحهم منخفض، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين السعادة النفسية ومستوى الطموح تبعا للجنس لصالح الإناث، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في مستوى السعادة النفسية والطموح تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

لقد 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 التماثل التنظيمي ومستوى الطموح بشكل عام وفي البيئة الليبية وعلى مديري المدارس بشكل خاص وهذا ما يميز الدراسة الحالية حيث ستطبق على مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي .

- **الطريقة والإجراءات:**

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

– **مجتمع الدراسة:**. ضم مجتمع الدراسة جميع مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والبالغ عددهم(184) مديرًا ومديرة خلال العام الدراسي (2019–2020) يتوزعون على المكاتب التعليمية الخدمية بالمدينة.

– **عينة الدراسة:.** تم اختيار (130) مديرًا ومديرة بطريقة العينة العشوائية الطبقية النسبية حيث وزعت أداة الدراسة عليهم جميعاً وبلغ العائد من الاستبانات الموزعة (119) استبانة، أي ما نسبته (64%) من مجتمع الدراسة الكلى .

- **أداتا الدراسة:**. لجمع بيانات الدراسة استخدمت أداة لقياس مستوى التماثل التنظيمي لمديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، استخدم المقياس الذى صممه(1982)cheney وطوره(1999) Hemberg Johnson وترجمة للعربية الباحث الأردني مازن رشيد (2003) واستخدمته دراسة الزغبي(2013) لقياس التماثل التنظيمي على مديري المدارس الخاصة بالأردن.

كما استخدمت أداة لقياس مستوى الطموح لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي حيث اعتمد المقياس الذى أعده معوض محمد عبد التواب، وسيد عبد العظيم(2005).

- **صدق أداتا الدراسة وثباتهما:** للتأكيد من صدق أداتا الدراسة وأنّها تقيسان فعلاً ما أعدتا لقياسه، استخدمت طريقة الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات العلوم الإنسانية وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن فقراتها، وبناء على ملاحظات المحكمين أجريت بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية ودمج فقرتين في أداة مستوى الطموح كما، استخرج صدق المحك للأداتين فضلا عن ذلك استخدمت معادلة الفاكروبناخ للتأكد من ثبات أداتي الدراسة حيث بلغت قيمة معامل ثبات أداة التماثل التنظيمي(0.87) بينما بلغت قيمة معامل ثبات أداة قياس مستوى الطموح(0.90).
- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

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

- **السؤال الأول** : ما مستوى التماثل التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة بنغازي من وجهة نظرهم ؟

للإجابة :عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات استبانة التماثل التنظيمي والجدول (1) يوضح قيم المتوسطات وانحرافاتها مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

جدول(1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات استبانة التماثل التنظيمي مرتبة تنازليًّا .

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
11	أحاول أن اتخذ القرارات ذات النتائج الإيجابية على المدرسة	4.44	.75	1	مرتفع
10	أحرص أن تكون قراراتي متفقة مع رسالة المدرسة	4.36	.80	2	مرتفع
13	أرى قيمتي وقيم المدرسة متماثلة إلى حد كبير	4.30	.83	3	مرتفع

3	أشعر بولائي المستمر للمدرسة	4.26	.77	4	مرتفع
2	أتضايق عندما ينتقد الآخرون المدرسة بطريقة غير موضوعية	4.24	.74	5	مرتفع
18	أفخر بالقول للآخرين أني أعمل بهذه المدرسة	4.21	.87	6	مرتفع
14	عتقد أن صورة المدرسة في المجتمع تماثل توجهاتي وتطلعاتي	4.20	.83	7	مرتفع
15	لدي انتماء للمدرسة التي أعمل فيها	4.14	.88	8	مرتفع
1	أهتم بمستقبل المدرسة بجدية	4.10	.76	9	مرتفع
16	أشعر بالاعتزاز لانتمائي إلى هذه المدرسة	4.08	.88	10	مرتفع
9	أعمل ما بوسعي كي تحقق المدرسة أهدافها	4.06	1.04	11	مرتفع
20	أستطيع وصف المدرسة بأنها أسرة واحدة	4.00	.94	12	مرتفع
8	أبذل أقصى جهد لتحقق المدرسة وأهدافها	3.98	.92	13	مرتفع
5	أدافع عن المدرسة وسياساتها أمام الآخرين	3.95	.97	14	مرتفع
6	رى أن إنجازات المدرسة مدعاة فخر لأعضاء هيأة التدريس فيها	3.92	.99	15	مرتفع
12	أنظر إلى مشكلات المدرسة على أنها مشكلاتي الشخصية	3.87	1.02	16	مرتفع
17	تتماثل هويتي بهوية المدرسة	3.79	.94	17	مرتفع
7	أحبّ التحدث علنيًا عن مشاريع المدرسة الناجحة	3.76	1.17	18	مرتفع
19	أرى ان لدي مواقف إيجابية كثيرة مشتركة مع الاخرين الذين يعملون في المدرسة	3.69	1.14	19	مرتفع
4	أفخر بأن أكون أحد أعضاء هيئة التدريس في هذه المدرسة	3.68	1.14	20	مرتفع
	التماثل التنظيمي	**4.05**	**.50**		**مرتفع**

التشابه	4.17	.50	مرتفع
الولاء	3.99	.59	مرتفع
العضوية	3.99	.64	مرتفع

يتضح من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى التماثل التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهه نظرهم بلغ(4.05) بانحراف معياري(0.50) وهذا تمثل مستوى مرتفع من التماثل التنظيمي وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التشابه(4.17) بانحراف معياري(0.53) يليه مجال الولاء بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.59) ثم مجال العضوية بمتوسط حسابي(3.990) وانحراف معياري(0.640) وكل المتوسطات الحسابية مرتفعة، كما يلاحظ من الجدول أيضاً أن قيم المتوسطات لجميع فقرات أداة "استبانة" التماثل التنظيمي كانت مرتفعة، ولعل ظهور هذا المستوى المرتفع من التماثل التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة بنغازي يعكس مؤشرًا إيجابيًّا؛ لأنّ ارتفاع التماثل التنظيمي لديهم يعنى شعورهم بالتشابه والولاء والعضوية للمدارس التي يعملون بها وإدراكهم بوجود خصائص وقيم وأهداف مشتركه بينهم وبين مدارسهم ، وأن هناك ارتباطًا وانتماء للمدرسة التي يعملون بيها وشعورهم بالفخر والاعتزاز؛ لأنّهم جزء من جماعة العمل فيها، وأنّ وظائفهم بصفتهم مديرين للمدارس تكسبهم احتراماً في المجتمع مما يعطيهم القوة اللازمة لدعم أنشطة مدارسهم وتحقيق أهدافها ورسالتها، ويمكن تحليل ذلك لتوافق قيمتهم التي يؤمنون بها مع القيم السائدة في المدارس، حيث تسهم وظائفهم في اشباع حاجاتهم الأساسية والاجتماعية، و سواء أكانت الأسباب مادية أو اجتماعية فإنها عامل مهم في أن يقبل مديرو المدارس على أداء أعمالهم بحماسة ويسخرون كل إمكانياتهم ويتحملون المسؤولية نتيجة لارتفاع مستوى تماثلهم اندماجهم وعضويتهم للمدرسين التي ينتمون إليها، وهذا قد يعكس اتّجاهًا إيجابيًّا على استمرار العمل بالمدرسة والمحافظة على نجاحها وتطورها، ويتضح هذا جليًّا بحصول جميع فقرات استبانة التماثل التنظيمي على متوسطات حسابية عالية، ومعنى ذلك أنّ مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة بنغازي يحاولون اتخاذ القرارات ذات النتائج الإيجابية على المدرسة ويحرصون على أن تكون قراراتهم متفقة مع رسالة المدرسة؛ وأنهم يرون أنّ قيمهم متماثلة مع قيم مدارسهم، وأن يشعرون بالولاء المستمر تجاهها كما أنهم يشعرون بالفخر للعمل في مدارسهم معتقدين أنّ صورة المدرسة تتماثل مع توجهاتهم وتطلعاتهم المستقبلية ممّا يعزز شعورهم بالانتماء والعمل قدر الإمكان ما بوسعهم لكي يحققوا أهدافها وبذلهم لأقصى جهودهم في ذلك، وهذا ما جعلهم أيضاً يدافعون عن مدارسهم وسياستها أمام الآخرين وإحساسهم العميق بمشكلات المدرسة وكأنّها مشكلاتهم الشّخصيّة وقد يكون ذلك أيضًا بسبب حبّهم للمهنة فيرتفع مستوى تماثلهم التنظيميّ للمهنة باعتبارها مكان الممارسة للعمل وإشباع قيمهم المهنية وتحقيق أهدافهم الشّخصيّة خاصة، وأنّهم يعملون بمهنة التّعليم منذ سنوات طوال، وهذا كفيل بأن يرسخ لديهم قيم الولاء والتّشابه والعضويّة لهذه المهنة والسّعي للحفاظ على ما وصلوا إليه من تقدّم في وظيفتهم، ممّا يجعلهم أيضًا يلتزمون بتحقيق ما يمكن تحقيقه من رسالة المدرسة والعمل مع الجماعة كونه عضوًا منها وينتمى إليها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تشان (2006) ودراسة السعود والصرايرة(2006) الّتين توصلتا إلى أنّ مستوى التماثل التنظيمي كان مرتفعًا.

السؤال الثاني:

- **ما مستوى الطموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسي في مدينة بنغازي من وجهة نظرهم؟** للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات استبانة مستوى الطموح والجدول (2) يوضح قيم هذه المتوسطات وانحرافاتها مرتبة ترتيبًا تنازليًّا.

جدول(2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات استبانة مستوى الطموح مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
37	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل	4.43	0.70	1	مرتفع
33	أشعر بالرغبة في الحياة	4.378	0.65	2	مرتفع
35	أسعى لتحقيق ماهوا أفضل	4.30	0.80	3	مرتفع
21	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها	4.27	0.78	4	مرتفع
26	أحدد اهدافي في ضوء إمكانياتي	4.09	0.92	5	مرتفع
38	اعتقد ان المعاناة تكون دافعاً للإنجاز	4.09	0.91	6	مرتفع
48	أؤمن أن بعد العسر يسرًا	4.05	0.90	7	مرتفع
42	لا أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد	4.05	0.89	8	مرتفع
46	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق بأخرى يمكن تحقيقها	4.02	0.98	9	مرتفع
47	أشعر بالأمل والتفاؤل	4.01	0.89	10	مرتفع
31	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث	3.99	0.94	11	مرتفع
25	أضع اهدافًا واقعية في حياتي	3.97	0.96	12	مرتفع
41	أدرك أن الحياة متغيرة	3.978	0.81	13	مرتفع

32	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة	3.96	1.00	14	مرتفع
36	ينبغي عدم الاستسلام للفشل	3.86	1.13	15	مرتفع
44	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافًا بديلة	3.84	0.86	16	مرتفع
27	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف	3.83	1.06	17	مرتفع
30	لا يشغلني التفكير بالمستقبل	3.79	1.11	18	مرتفع
45	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح	3.78	0.99	19	مرتفع
39	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوبة	3.78	1.13	20	مرتفع
24	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات	3.78	1.09	21	مرتفع
34	أتطلع إلى المستقبل بأمان	3.78	1.15	22	مرتفع
29	أستطيع توجيه إمكانياتي والاستفادة منها	3.68	1.04	23	مرتفع
22	أعرف جيدا ما أريد فعله	3.66	1.05	24	مرتفع
28	لدى القدرة على تحديد أهدافي	3.59	1.01	25	مرتفع
23	إنني واثق من تحقيق أهدافي	3.51	1.20	26	مرتفع
43	أسعى وراء المعرفة الجديدة	3.27	1.27	27	مرتفع
40	لدى رغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم في مجال عملي	3.21	1.30	28	مرتفع
مستوى الطموح الكلي		**3.89**	**0.58**	مرتفع	
التفاؤل		**4.04**	**0.63**	مرتفع	
تحمل الإحباط		**3.94**	**0.76**	مرتفع	

تقبل الجديد	**3.81**	**0.70**	مرتفع
القدرة على تحقيق الأهداف	**3.76**	**0.69**	مرتفع

يتضح من الجدول(2) أنّ المتوسط الحسابيّ الكليّ لمستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي من وجهه نظرهم بلغ (3.89) بانحراف معياريّ (0.58) وهذا يمثل مستوى مرتفعًا من الطّموح لدى مديري المدارس، وبلغ المتوسط الحسابيّ في مجال التّفاؤل(4.04) بانحراف معياري(0.63) يليه مجال تحمّل الإحباط بمتوسط حسابيّ (3.94) وانحراف معياريّ (0.76) ثمّ مجال تقبّل الجديد لمتوسط حسابيّ (3.81) وانحراف معياريّ (0.70) وأخيرًا مجال القدرة على تحقيق الأهداف لمتوسط حسابيّ (3.76) وانحراف معياريّ (0.69)، كما يلاحظ من الجدول (2) أيضًا أنّ جميع فقرات استبانة "مقياس" مستوى الطّموح كانت مرتفعة، وهذا المستوى المرتفع من الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي يعكس مؤشرًا إيجابيًّاً؛ لأنّ ارتفاع مستوى طموحهم يعني شعورهم بالتّفاؤل والقدرة على تحمّل الإحباط وتقبّل كلّ ما هو جديد من أجل تحقيق الأهداف، وهذا يتجلى واضحًا في شعور المديرين بالرّغبة في الحياة وسعيهم لتحقيق الأهداف الّتي رسموها مع قناعتهم بأنّ المعاناة دافعًا للإنجاز، بالإضافة إلى المرونة لديهم وقدرتهم على استبدال أهدافهم الّتي لم تتحقق بأهداف أخرى قابلة للتّحقيق. إنّ هذا المستوى المرتفع من الطّموح لدى المديرين يعكس أيضًا مدى إدراكهم لتغيرات الحياة المستمرة ومدى أهمية الاستفادة من التّجارب الفاشلة وعدم استسلامهم للفشل وقدرتهم على وضع أهداف بديلة وتعديلها حسب ظروفهم وإمكانياتهم وتطلعهم إلى المستقبل بأمان وسعهم إلى المزيد من المعرفة ومواكبة التّطورات الجديدة الّتي تمكنهم من التّقدم نحو تحقيق آمالهم وأهدافهم، وقد تعزى هذه النتيجة إلى النضج الفكري لمديري المدارس ممّا يجعلهم يشعرون بالحماسة والجدّ من أجل تطوير ذواتهم وإمكانياتهم، حيث يرتبط النّضج الفكريّ بالمستوى العلميّ والعمليّ للأفراد ووعيهم للحياة العمليّة واكتشاف خبرات وتجارب منحتهم العديد من الأساليب والمهارات الّتي تمكنهم من تحقيق أهدافهم؛ وبالتّالي ارتفاع سقف توقعاتهم المهنيّة ومستوى طموحهم، كما أنّ مستوى الطّموح يرتبط بالنّظرة الإيجابيّة للمستقبل؛ فالفرد لا يستطيع الاستمرار في حياته بدون تفاؤل وأمل نحو المستقبل وهذا ما يمكن ملاحظته في الجدول(2) في استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرة رقم(37) الّتي تنصّ على "أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل" وحصولهم على التّرتيب الأول، وتؤكدها حصول الفقرة رقم(33) ومضمونها "أشعر بالرّغبة في الحياة" على التّرتيب الثّاني في فقرات مقياس مستوى الطّموح المستخدم في هذه الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2003) ودراسة بشير (2005) ودراسة بكر (2018) الّتي توصلت إلى أنّ مستوى الطّموح كان مرتفعًا.

- **السّؤال الثّالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05=&) بين التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي؟**

للإجابة عن هذا السّؤال استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات مستوى الطّموح والتّماثل التّنظيميّ والجدول (3) بيّن هذه المعاملات .

جدول(3)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات مستوى

الطّموح والتّماثل التّنظيميّ

المجال	معامل ارتباط بيرسون
التّفاؤل	0.78
تحمّل الإحباط	0.75
تقبّل الجديد	0.74
القدرة على تحقيق الأهداف	0.65
مستوى الطّموح ككلّ	0.85

يوضح الجدول السّابق(3) درجات العلاقة بين مستوى الطّموح بمجالاته المختلفة لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ بمدينة بنغازي وتماثلهم التّنظيميّ بشكل منفرد مع كلّ مجال وبشكل عام، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط دالة معنويّة وهذا يدل على مدى العلاقة الارتباطيّة بين متغيري الدّراسة(التّابع والمستقبل) حيث بلغت قوة العلاقة الارتباطيّة بين مستوى الطّموح بشكل عام والتّماثل التّنظيميّ (0.85) أمّا على مستوى المجالات فقد بلغت قوة العلاقة الارتباطيّة بين مجال التّفاؤل والتّماثل التّنظيميّ (0.78) وهى أقوى علاقة وهى دالة عند مستوى(0.05=&) ثمّ جاء مجال تحمّل الإحباط في المرتبة الثّانية حيث بلغ معامل الارتباط بينه وبين التّماثل التّنظيميّ (0.75) وفي المرتبة الثّالثة جاء مجال تقبّل الجديد حيث بلغ معامل ارتباط برسول بينه وبين التّماثل التّنظيميّ (0.74)وأخيرًا جاء مجال القدرة على تحقيق الأهداف حيث بلغ معامل ارتباطيّة (0.65)وهو المجال الأقل قوة بين مجالات مستوى الطّموح ومعنى ذلك أنّ شعور المديرين بالتّماثل التّنظيمي وإحساسهم بتشابه العضويّة والولاء لمدارسهم قد أثر في زيادة مستوى طموحهم بخاصة في مستوى تفاؤلهم وقدرتهم على تقبل الجديد وتحمّل الإحباط من أجل تحقيق الأهداف الّتي هي متطابقة أو متشابهة مع أهدافهم والتي أدت بدورها إلى شعورهم الإيجابي بالتفاؤل والأمل وارتفاع مستوى الطّموح لديهم، وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم (2003) فيما يتعلق بوجود علاقة بين الإحساس بالأمن الوظيفي ومستوى الطموح، و نتائج دراسة عبيد(2016) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والسعادة النفسية ،ودراسة منى(2017) والزين (2019) بوجود علاقة بين الطموح والإبداع الإداري.

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

- أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى التّماثل التّنظيميّ لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ في بنغازي كان مرتفعًا .
- كشفت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ في مدينة بنغازي كان مرتفعًا .

- وجدت علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى(0.05=&) بين التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لدى مديري مدارس التّعليم الأساسيّ في بنغازي.

– **وبناء على نتائج الدّراسة يمكن تقديم التّوصيات اللآتية:**

- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة التّماثل التّنظيميّ ومستوى الطّموح لدى المديرين في مراحل الأساسي والمتوسط.
- إجراء دراسات مقارنة تهدف إلى فحص وتحليل التّماثل التّنظيميّ في المؤسسات التّربويّة كمدارس التّعليم الثّانويّ، والجامعات، ورياض الأطفال.
- زيادة الاهتمام بمديري المدارس والتّعرف على حاجاتهم ومستوى رغباتهم وزيادة الحوافز والتّرقيات والمكافآت للحفاظ على مستوى الطّموح لديهم.

- **المصادر:**

- **إبراهيم، علي إبراهيم (1993).** العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي. **حوليه كلية التربية** قطر. (10)، 570-591.
- **إبراهيم، نضال سمير نايف، (2003).** الأمن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المديرين العاملين في مقرات وزارة السلطة الفلسطينية وأثر بعض المتغيرات الديمغرافية عليها. **رسالة ماجستير منشوره**، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.
- **ابن منظور،(1994) ، لسان العرب، ط٣ ، دار صادر، بيروت.**
- **أبو ناهية، صلاح الدين محمد أحمد(1981)، دراسة لبعض العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الاكاديمي (الدافعية والإنجاز)**، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- **أبو ندى، خالد(2004).**التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السلبي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة ،فلسطين.
- **أحمد، شهناز فاضل(2016)** .الاستغراق الوظيفي للعاملين وتأثيره في بلورة التماثل التنظيمي (بحث تحليلي لآراء عينة من العاملين في مصرف الشرق الوسط العراقي للاستثمار)، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**،91 (22)، 274-298.
- **أمينة، جميل (2015).** أثر الحوافز في تحقيق الولاء التنظيمي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** كلية العلوم الاقتصادية والتجارية علوم الإدارة، جامعة أكلي أو الحاج البويرة، الجزائر.
- **بالحمو، ماريا(2019).** نموذج مقترح حول العلاقة بين التماثل التنظيمي والاستغراق الوظيفي **رسالة ماجستير منشوره** بموقع الجامعة كلية العلوم الاقتصادية والعلوم ألتجارية جامعة قاصدي مرباح، ورفله، الجزائر.
- **بركات، زيادة(2008)**، علاقته مفهوم الذات لمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة**، 1(2)، 219-256.
- **البشاشة، سامر عبد المجيد(2008).** أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية (دراسة ميدانية) المجلة الأردنية في إدارة الأعمال4 (4)، 427-461.
- **بكر، محمد السيد حسين(2018)** . مستوى الطموح وعلاقته بدافعيه الإنجاز لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف. **مجلة الإرشاد النفسي** . القاهرة 53 (2)،1-28.

- **بلعقون، نصيره(2018).** مستوى الطموح وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية الوادي. **رسالة ماجستير منشورة** بموقع جامعة محمد لخضر الوادي كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
- **بن عبد الله، بثنيه(2016).**الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لدى عينة الأساتذة، **رسالة ماجستير غير منشوره** ، جامعة محمد لخضر بسكره ، الجزائر.
- **بو فاتح، محمد(2015).** الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة ورفله، الجزائر.
- **بيومي، محمد محمد(1984).** مستوى الطموح ومستوى القلق وعلاقتها ببعض سمات الشخصية ،**رسالة دكتوراة** ، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- **التويجري، أسماء بنت عبدالله(2002). المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي**، منشورات مكتبة الملك عبد العزيز الرياض، السعودية.
- **الجنابي، حسين على عبد الرسول والموسى، مرتضى طعمه سلطان والجنابى، سناء عليوي عباس(2017).** دور التسويق الداخلي في تعزيز التماثل التنظيمي– دراسة تحليله في المصارف الأهلية في محافظة بابل، مجلة الإدارة والاقتصاد ،6 (24)، 1–26.
- **جبريل، وائل محمد(2017)** أثر سلوكيات المواطنة التنظيمية على تطبيق مبادئ الحوكمة بالمصارف التجارية الليبية–دراسة ميدانية، **مجلة آفاق اقتصاديه** ،4 (8)، 11–49.
- **حنان، سيد(2018).**التماثل الوظيفي وعلاقته بالرضا التنظيمي **رسالة ماجستير منشوره** بموقع الجامعة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة بوضياف المسيلة ، الجزائر.
- **خياطة، هبة الله (2015).**الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات ودراسة ميدانية على طلبة الثانويات المهنية في حلب ، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلب، سوريا.
- **خيرة، بن التواتي (2014).** الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح، ورفله، الجزائر.
- **دغيش، جميلة(2018).** المسار الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح، **أطروحة دكتوراة** ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خيضر بسكره ، الجزائر.
- **الدهشان، إبتسام صالح البراوي(2018).** القيادة متعددة العوامل لدى مديرى المدارس الأساسية بالعاصمة عمان وعلاقتها بتوافر القيم التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- **راجح ، أحمد عزت(1973).أصول علم النفس**، المكتبة المصرية الحديثة، القاهرة .
- **رسول، خليل إبراهيم(1984)**، قياس مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته ببعض المتغيرات، **أطروحة دكتوراة**، كلية التربية جامعة بغداد، العراق.
- **رشيد، مازن فارس(2003)**، الهوية التنظيمية والتماثل التنظيمي تحليل للمفهوم والأبعاد السلوكية لتطبيقاته، مركز البحوث بكلية العلوم الإدارية، دار النشر العلمي والمطابع ، الرياض.

- **رفيق خليفه(2018)**، مستوى الطموح وعلاقته ببعض القيم الدينية (الصدق، التواضع، الإيثار) لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة المسيلة ، **رسالة ماجستير** كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر.
- **الزبن ، ممدوح بنية لافي (2019)**.السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم ، **مجلة الجامعة الإسلامية** للدراسات التربوية، الجامعة الأردنية (28)، 251-269.
- **الزعبي، خلود فواز(2013)**. درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان العاصمة لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير**، جامعة الشرق الأوسط ، الأردن.
- **الزواهرة، محمد(2015)**. العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حامل بالسعودية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، فلسطين،3 (10)،47-80.
- **السعود، راتب والصرايرة، خالد(2009)**.التماثل التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي، **مجلة دراسات العلوم التربوية** (26)، 186-204.
- **شبير، توفيق(2005)**.دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- **شكشك، أنس(2008)**.**علم النفس العام**،ط1،دار المنهج للطباعة والنشر مصر
- **شكور، جليل الوديع(1989)**. **أبحاث علم النفس الاجتماعي وديناميات الجماعة**، ط1، دار الشمال للطباعة والتوزيع ، طرابلس، لبنان.
- **الشمري، أحمد مطر(2012)**. درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى عمداء الكليات في جامعة الكويت وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى أعضاء هيأة التدريس من وجهة نظرهم ، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، الأردن، 1-35.
- **صالح ، خالد مهدي(2014)**.**تأثير الصراع البناء في التماثل التنظيمي ، بحث تطبيقي**، ط1، دار الكتب والوثاق الوطنية ، بغداد العراق.
- **الصلابي، إبتسام سعد(2012)**.تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من المراهقين الجائحين وغير الجائحين في مدينة بنغازي دراسة مقارنه، **رسالة ماجستير**، قسم التربية وعلم النفس، كلية الآداب، جامعة بنغازي ، ليبيا.
- **الطويل هاني(2006)**. **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- **عبد الرحيم، محمد أمين(2018)**. دور القيادة التحويلية في تحقيق التماثل التنظيمي، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بوضياف ،المسيلة ،الجزائر.
- **عبيد، فتحية فرج محمد(2016)**. تنمية مستوى الطموح لدى طالبات الجامعة لتحسين الشعور بالسعادة النفسية، **مجلة البحث العلمي**(17)، 447-474.
- **علي، بشرى وصاحب؛ وجدان (2010)**. أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة. المستنصرية،(63)،279-330.

- **الفتلاوي، ميثاق هاتف وفاضل علا حسن و.عادل مجيد(2014).** دور الاحترام الداخلي المدرك في التماثل التنظيمي دراسة تحليلية في المصارف الأهلية في بابل، **مجلة الإدراة والاقتصاد**،6(24)، 1-26.
- **القراملة، أروى عبدالسلام(2005).** أثر المشاركة المرغوبة والمدركة في بلورة التماثل التنظيمي في الجامعات الأردنية الرسمية، **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن.
- **القطناني، علاء سمير(2011).** الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، فلسطين.
- **الكعبي، حميد سالم(2018).** دور التماثل التنظيمي في الحد من الصمت التنظيمي-دراسة استطلاعيه لآراء عينة من الموظفين في المصارف العراقية الأهلية بغداد، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية الإدارية**10(23)، 141-161.
- **المشيخي، محمد بن غالب بن علي(2009).** قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، **أطروحة دكتوراة**، جامعة أم القرى السعودية.
- **محمد** ، بابكر الصادق(2016).مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ،السودان.
- **محمدين، هالة(1996).** دراسة لمستوى الطموح لدى المراهقين من الجنسين وعلاقته بعمل الأم، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
- **مرابط، صوريا عثماني (2015).** أبعاد التماثل التنظيمي وعلاقتها بمستوى الضغط النفسي لدى قابلات الصحة العمومية، دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير**، جامعة محمد خضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة ، الجزائر.
- **مرابط، صوريا عثماني (2019).** التماثل التنظيمي وعلاقته بإدراك الهديه التنظيمية عند الإخصائي النفسي في القطاع الصحي العام، أطرحه دكتوراة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خضر بسكرة، الجزائر.
- **مرزوق، عبدالعزيز على(2013).** نموذج مقترح لتأكيد التماثل التنظيمي كمتغير وسيط على العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية والارتباط الوظيفي ، دراسة تطبيقيه على العاملين بمحافظات كفر الشيخ، **بحث منشور**، مصر.
- **ملاك، نصيره(2018).** التماثل التنظيمي وعلاقته بالراحة النفسية لدى أعوان الحماية المدنية ،**رسالة ماجستير** ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،المسيلة ، جامعة محمد بوضياف ، الجزائر.
- **منى، سليماني (2017).** مستوى الطموح وعلاقته بالإبداع الإداري لدى العمال الإداريين، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.
- **مني، سن عمر شاكر(2013).** مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة مركز البحوث التربوية** ،12(24)، 184-215.

- **المواظية ، رضا سلامة(2018).**أثر التماثل التنظيمي في دافعية العمل لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات في مديرات تربية الزرقاء، **مجلة دراسات للعلوم التربوية**،45 (4) ، 137-155.
- **الناظور، رشا(2003).** مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب ثالث ثانوي العام، **رسالة ماجستير**، جامعة دمشق، سوريا.
- **النوبي، محمد على(2010). التنشئة الأسرية وطموح الأبناء العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الصفاء للنشر، والتوزيع عمان، الأردن
- **النوري، عبد الغنى(1991). اتجاهات حديثه في الإدارة التعليمية في البلاد العربية**، دار الثقافة للنشر ،الدوحة ، قطر.

المراجع الأجنبية

- ***Alice Garcia(2006***) identification organisationnelle V.S identification professionnelle:une approche Affective **XVII** Congres de **LAGRH-le** travail au Coeur de la **GRH** lille la France
- Bartels،Jos،(2006)organizational and communication :Employees ،of Internal communication and Its Effect on Identification at different organizational Levels"thesis ،university of Twenty ،print partners Ipskamp ،Enscheda.
- **Boros.*Smaranda*،*(2008)*"**organizational Identification :the oretical and Empirical Analyses of competing conceptualizations" Romania Association for cognitive science ، All Rights reserved ،Volume XII ،NO.(1)
- **Ceri-Booms ،Meltem(2012).**How Can Authentic Leaders Crete Organizational Identification ?An Empirical Study On Turkish Employees ،International Journal *Leadership Studies* ***7*.(2)**،
- **Chan Sow Hup.*(2006.)***Organizational **i**dentification and commitment of a human development organization ،Journal of Mangement Development ،25(3)249-268
- **Cheney ،G ،..(1982)"**On the various and changing meanings of organizational membership :A field study of organizational identification **" Communication Monographs ،Vol.*50* pp ،342-362**
- **Frank ،J.D.(1938) :**Level of aspiration test .in H .A Murray (Edit)Explorations in personality ، York .Oxford University press
- **Hall.D.TSchnider ،*R*B.&Nygren ،H ،T ،(1970).**Personal Factor of Organizational Indentification " .**Administrative Science Quarterly ، Vol.15.P.176-190**
- **Kuhn.Timothy;Nelsom Natali (2002) ''Reengineering Identitu ; A Case Study of Multiplicity and Dualtgy in Organizational Identifcation'' ، Management Communication Quarterly ، V.16N.1 ،P5-38**
- **Mael ، F,& Ashforth,B.E.(1992).Alumni and their alma mater;A partial test of the reformulated model of organizational identification.Journal of Organizational Behavior,13,103**

- Maria Karanika-Murray ,& all. Organizational identification ,work engagement, and job satisfaction,Nottingham,**Journal of Managerial Psychology,Vol(30).No(08),2015.**
- **Puurala, Arga & Lofatrom,Erika.(2003)''Development of Professional Identity in SMEs ''Paper PRESENTED AT THE American Educational Reserch Association (AERA)''**Accountability for Educational Quality;Shared Responsibility"(84th, ChIcago ,IL , April 21-25.

عنوان الدراسة

استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب العقاب.

[دراسة ميدانية بمدارس التعليم الأساسي في مدينه بنغازي]

إعداد

د. سعاد فرج شبيك

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام معلمي مرحله التعليم الأساسي الشق الأول لأساليب العقاب بمدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي كما هدفت إلى معرفة أبرز أشكال أساليب العقاب المستخدمة من قبل المعلمين بالإضافة إلى معرفة الفروق بين المعلمين في استخدام أساليب العقاب حسب المتغيرات الآتية: سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – التخصص ، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي مرحله التعليم الأساسي الشق الأول ، بمدارس التعليم الأساسي في مدينه بنغازي في إطار المؤسسات التعليمية بنغازي المركز البالغ عددهم 1773 معلماً ومعلمة ، وفقاً لإحصاءات مكتب التعليم الأساسي بنغازي 2018–2019 م ، وقد تم اختيار عينة الدراسة من 124مفردة بنسبة تمثيل 7% من مجتمع الدراسة الأصلي وقد اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على أداة من إعداد الباحثة وتصميمها مكونة من 26 فقرة موزعة على مجالين؛ مجال استخدام المعلمين لأساليب العقاب، والمجال الثاني يحوي أشكال أَساليب العقاب، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

– يستخدم معلمو مرحله التعليم الأساسي الشق الأول بمدارس التعليم الأساسي بمدينه بنغازي في إطار عينة الدراسة [بنغازي المركز] أساليب العقاب بدرجة متوسطة.

– كما بينت الدراسة أنَ أبرز أشكال العقاب المستخدم بين معلمي مرحله التعليم الأساسي الشق الأول، أسلوب التهديد والتخويف، وأسلوب الضرب بالعصا على اليدين (العقاب البدني).

– كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في استخدام العقاب بين معلمي مرحله التعليم الأساسي الشق الأول بمدينة بنغازي ترجع إلى المتغيرات الآتية: سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – التخصص.

Study summary:

The study aimed to know the extent to which teachers of the basic education stage use the first part of punishment methods in the basic education schools in Benghazi. It also aimed to know the most prominent forms of punishment methods used by teachers in addition to knowing the differences between teachers in using punishment methods according to the following variables: years of experience - academic qualification - Specialization, and the study community consisted of teachers of the basic education stage, the first part, in basic education schools in the city of Benghazi within the framework of educational institutions, Benghazi The center, which numbered 1773 teachers, according to the statistics of the Benghazi Basic Education Office 2018-2019, and the study sample was chosen from 124 items representing 7% of the original population of the study. The study relied on collecting its data on a tool prepared by the researcher and its design consisting of 26 paragraphs distributed into

two fields in the field of teachers' use of methods of punishment, and the second field contains forms of punishment methods, and the study reached the following results:

-Teachers of the basic education stage use the first class in basic education schools in Benghazi within the framework of the study sample [Benghazi Center] methods of punishment with a medium degree.

-The study also showed that the most prominent forms of punishment used among teachers of the basic education stage are the first part, the method of threatening and intimidation, and the method of hitting the stick on the hands (corporal punishment).

-The results of the study also showed that there are no differences in the use of punishment between teachers of the first stage of basic education in Benghazi due to the following variables: years of experience - academic qualification - specialization.

المقدمة

يحظى التعليم الأساسي باهتمام كبير في معظم المجتمعات النامية والمتقدمة على حد سواء نظراً لأهمية هذه المرحلة في إعداد شخصية الفرد السليم جسميا ونفسياً وعقلياً، فمن خلال هذه المرحلة توضع البذور الأولى لنوعية التعليم التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في كل المراحل التعليمية اللاحقة، كما تبرز أهمية هذا التعليم في إعداد التلاميذ واكتسابهم المعارف والمفاهيم والاتجاهات اللازمة للمواطن الصالح بحيث يستطيع التلميذ تحمل مسؤولياته كاملة في مراحله التالية عن طريق بلورة الاتجاهات والقيم المرغوبة من قبل المجتمع وتحويلها إلى عادات سلوكية تنبع من داخله بحيث تصبح هذه الاتجاهات والقيم جزءاً من شخصيته. لذلك فإنَ المدرسة مطالبة بتوفير المناخ الملائم لتحقيق هذه المتطلبات، وإعداد تلاميذها اجتماعياً ونفسياً للمشاركة الإيجابية والفعالة في تقدم المجتمع ،وحتى يكتسب التلاميذ المهارات والخبرات والمعارف اللازمة لتأهيلهم ليكونوا أفراداً منتجين في المجتمع لابد أن تتم عملية تعليمهم وتعلمهم بشكل سليم وبالطرائق السليمة في جوٍ يسوده الشعور بالأمان، بعيداً عن جوّ التوتر والخوف من ارتكاب الخطأ، وبالتالي يجب أن تكون البيئة التعليمية بيئة آمنة يسودها التعزيز والثقة بقدرات التلميذ بعيداً عن استخدام أساليب العقاب التي من شأنها الحد من عملية التعليم والتعلم ،التي تؤدي إلى شعور التلميذ بالخوف من ارتكاب الخطأ، وتؤثر سلباً على أدائه، والحد من قدراتهم وتسهم في بناء شخصية غير قادرة على خدمة المجتمع.

وتأسيساً على ما سبق جاءت هذه الدراسة بعنوان "استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب العقاب – دراسة ميدانية – بمدارس التعليم الأساسي. بمدينة بنغازي".

مشكلة الدراسة :

انطلاقاً من كون العقاب من أساليب الضبط التربوي، وإنّ كثيراً من العاملين في المؤسسات التعليمية يلجؤون إلى استخدامه للتغلب على مشكلات التلاميذ المدرسية وحفظ النظام داخل هذه المؤسسات، حيث يلجأ اغلبهم إلى استخدام العقاب بصورة مختلفة، والتي تتضمن التهديد أو التعنيف أو الطرد أو العقاب البدني في الوقت الذي يرى بعض التربويين" أنّ النظام

التعليمي الذي يقوم على العقاب وخاصة البدني والعنف يؤدي إلى شعور التلميذ بالخوف من المدرسة وفقدان الثقة بالنفس والاكتئاب، ويعوق من قدرات التلميذ على التعليم" (الزغبي .أحمد.2002.218) . وعليه تحدد موضوع الدراسة الحالية في (استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب العقاب – دراسة ميدانية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي).

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوي استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب العقاب بمدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي ؟.

2- ما أبرز أشكال العقاب التي يستخدمها معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول؟.

3- هل توجد فروق بين المعلمين في استخدام العقاب حسب المتغيرات الآتية:
النوع – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – التخصص ؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول لأساليب العقاب بمدارس التعليم الأساسي الشق الأول بمدينة بنغازي، وما مستوى هذا الاستخدام، كما تهدف إلى معرفة أبرز أشكال العقاب المستخدمة بمدارس التعليم الأساسي الشق الأول في مدينة بنغازي، وتهدف أيضاً إلى معرفة الفروق بين المعلمين في استخدام أساليب العقاب حسب المتغيرات التالية النوع – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – التخصص.

أهمية الدراسة:

1- ندرة الدراسات المحلية التي تناولت موضوع استخدام العقاب في مؤسسات التعليم الأساسي .

2- اطلاع المسؤولين وصانعي القرار على مدى استخدام أساليب العقاب في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

3- أنها تتناول مرحلة من أهم المراحل التعليمية – مرحلة التعليم الأساسي، الذي يشكّل القاعدة الأساسية والعريضة لتعليم جميع الناشئين من سن السادسة حتى الخامسة عشرةَ.

4- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة المسؤولين على اتخاذ القرارات، و رسم سياسة تنظيمية لاستخدام العقاب في مدارس التعليم الأساسي.

مصطلحات الدراسة :

1_يُعّرف العقاب : بأنه " كل أنواع العقاب اللفظي والبدني التي تلي السلوك وتعمل علي إضعاف ظهور ذلك السلوك كما تعمل علي كفه". (ضمرة. جلال وآخرون - 2007 - 28) .

ويُعَرف العقاب المدرسي بأنه : " طريقة أو أسلوب يتبعه المعلم أو إدارة المدرسة لضبط سلوك التلاميذ، حينما يعتبر هذا السلوك غير ملائم أو غير مقبول أو معطلٍ لعملية التدريس والتعلم وعادة ما تسفر هذه الطريقة من إحداث الألم لدى من يتعرضون له ". (الدهشان. جمال علي - 1991).

2_ مرحلة التعليم الأساسي يشكل التعليم الأساسي القاعدة الأساسية لتعليم جميع الناشئة من السنة السادسة حتى الخامسةَ عشرةَ، ويهدف إلى تزويد التلاميذ بالقدر الضروري من القيم وأنماط السلوك والخبرات والمعارف والمهارات (مشروع البنية التعليمية الجديدة، ليبيا - 1982 - 8) .

ويضم التعليم الأساسي مرحلتين هما :

1- المرحلة الابتدائية. وهي الشق الأول من التعليم الأساسي وتبدأ من السن السادسة حتى السن الثانية عشرةَ وتبدأ من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي.

2- المرحلة الإعدادية. وهي الشق الثاني من التعليم الأساسي وتبدأ من السن الثانية عشرةَ إلى السن الخامسةَ عشرةَ، وتبدأ من الصف الأول إعدادي أو الصف السابع إلى الصف الثالث إعدادي أو الصف التاسع.

حدود الدراسة :

1- الحدود البشرية : تم إجراء الدراسة على معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول بمدينة بنغازي .

2_ الحدود المكانية : شملت الدراسة مدارس مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول بنغازي المركز.

الإطار النظري والدراسات السابقة

العقاب المدرسي :

العقاب المدرسي "هو إجراء يتخذه المعلم أو إدارة المدرسة نحو التلميذ الذي قام بسلوك غير سوى أو لمخالفته لتنظم وتعليمات ولوائح المدرسة ، وذلك بقصد الإصلاح وحفظ النظام المدرسي واحترامه حتى تستطيع المدرسة من تأدية وظيفتها وتحقق أهدافها "**(كاظم – محي إبراهيم – 302- 1992)**.

اختلف التربويون في قضية العقاب المدرسي ،فمنهم من يري أنة لا يمت للتربية بصلة ، ومنهم من نادى بضوابط محددة وفقا لطبيعة الموقف المفضي للعقاب . فأصحاب الرأي الأول يرون أنّ الوقاية خير من العقاب، بمعني لا ينتظر المعلم وقوع التلميذ في الخطأ ، ويؤكدون علي أنّ تعديل السلوك بهذه الطريقة لا يحقق نتائج إيجابية، وبالتالي خروجه عن هدفه • **(أبو عاقلة – أحمد 2015 - 21)**•

بينما يرى أصحاب الرأي الثاني أن يكون العقاب آخر مرحلة، وذلك باستخدام خطوات تسبق العقاب نفسه. فالعالم سكنر يرى أنّ العقاب غير فعال بصفته إستراتيجية تربوية في خفض السلوك غير مرغوب، ويوصي بتجاهل السلوك غير مرغوب واستخدام التعزيز للسلوكيات المرغوب بها بصفتها إجراءً بديلاً للعقاب. **(الزليطني – نجاة أحمد. 2016 .37)**.

أنواع العقاب المدرسي وأشكاله :

يأخذ العقاب المدرسي أنواعاً عدة وأشكالاً نذكر منها ما يلي :

1- العقاب البدني :

وهو شكل من أشكال العقاب الأكثر استخداما في المؤسسات التعليمية بصفته طريقة تقليدية لتعديل السلوك السيئ للتلاميذ، رغم المناداة بعدم استخدام مثل هذا النوع من العقاب. حيث يرى بعض التربويين أنّ العقاب البدني أسلوب غير تربوي، وسياسية غير صحيحة في التربية، وله آثار سلبية على شخصية التلميذ.

ويتخذ العقاب البدني أشكالاً عدة منها

أ- الضرب: وقد يكون الضرب على اليدين أو القدمين أو على الجسم بشكل عام، وعادة ما تكون أدوات العقاب البدني – مثل العصا أو قطعة من خرطوم المياه (التوبو) أو الصفع على الوجه أو الفلقة.

ب-- إيقاف التلميذ لمدة طويلة، ويكون إما برفع اليدين فقط أو رفع أحد الرجلين واليدين على الرأس.

2- العقاب اللفظي:

وهو شكل من أشكال التهديد اللفظي والتوبيخ وقد يستخدم هذا النوع من العقاب بهدف تعديل السلوك غير مرغوب فيه، ومن الأمثلة على العقاب اللفظي (الزجر، الشتم، التأنيب). **(عبدالغفار – محمد – 2000 – 118 – وأحمد. محمد – 1984 – 215)**.

3- العقاب المعنوي:

مثل الحرمان من الأنشطة – الطرد – التهديد – والسخرية .

آثار استخدام العقاب المدرسي على التلاميذ :

يؤكد أغلب علماء التربية على مساوئ العقاب سواء أكان بدنياً أو معنوياً، وأنّ له آثاراً سلبية على شخصية التلميذ، كما أنّ أضرار العقاب اللاحقة تفوق نتائجه الملحوظة. وعلى رأس هؤلاء العالم سكنر جامعة هارفارد الأمريكية الذي يرى أنّ العقاب بكل أشكاله مضر، لأنه لا يزيل السلوك الغير مرغوب فيه، ولا يقضي عليه، وإنما يؤدي إلى كبته لفترة زمنية لا يلبث بعدها أن يفصح عن نفسه حين تأتي الفرصة، إضافة إلي ما يتركه من آثار نفسية سلبية، وما الخوف والقلق والكذب، والسلبية تجاه المدرسة والمادة الدراسية إلا بعض نتائجه السيئة **(الحسن – إبراهيم الخضر - 2018. 71)** ويؤكد سكنر أنّ للعقاب أثراً مؤقتاً على السلوك ثم يعود السلوك المفضي للعقاب إلى سابق عهده **(الزليطني – نجاة أحمد. 2016 .37)** كما أظهرت نتائج عدة دراسات تربوية جملة من الآثار السلبية نتيجة لاستخدام العقاب بنوعيه البدني واللفظي. نورد منها ما يلي:

1- أنّ عقاب التلاميذ من شأنه أنّ يغير شكل دافعيتهم، وبناءها بشكل واضح ودائم، ويؤدي إلى مشكلات سلوكية طويلة الأمد **(حاسون بروك – 2000 – 103)**.

2- نشوء علاقات سيئة بين المعلم والتلميذ.

3- أنه يحطم التلميذ نفسياً ويقضي على قدرته في التفكير الناقد **(أبوعاقلة . أحمد . 2015 . 26)**.

4- يؤثر على بناء شخصية التلميذ، وعلى دافعيته نحو التعلم وإنجازاته وإبداعه.

5- يؤدي إلي الخوف والهروب من المدرسة ، وإلى التسرب.

الدراسات السابقة :

أولاً : الدراسات العربية :

1- دراسة مجدوب. أحمد محمد.2016. تهدف إلى معرفة اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالسودان نحو أسلوب الثواب والعقاب، كما هدفت إلى معرفة أثر بعض المتغيرات المتمثلة في النوع – سنوات الخبرة المؤهل العلمي على عينة بلغت 248 معلما ومعلمة وأظهرت

نتائج الدراسة أنّ معلمي مرحلة التعليم الأساسي يستخدمون أسلوب العقاب بدرجة متوسطة. كما بينت نتائج الدراسة أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب يُعزى لمتغير النوع.

2- دراسة يوسف محمد يوسف. 2013 تهدف إلى معرفة أساليب العقاب المستخدمة مع التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته، كما هدفت إلى معرفة أثر هذه الأساليب على صحة التلاميذ النفسية. وقد بينت نتائج الدراسة أنّ أغلب أفراد العينة لا يستخدمون العقاب البدني و اللفظي، وإنما يفضلون التفاهم مع التلاميذ وإشعارهم بالمسؤولية وتحويله إلى الأخصائي الاجتماعي للتعامل معه، كما بينت النتائج أنّ لمتغير سنوات الخبرة أثراً ايجابياً في قدرة المعلم على التعامل مع السلوك السيئ للتلاميذ.

3- دراسة راشد السهل (1994) والتي تهدف إلى التعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحد من السلوك غير المرغوب فيه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت على عينة مكونة من 296 معلما ومعلمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أنّ المعلمين والمعلمات يفضلون استخدام الأساليب التقليدية في تعديل السلوك كالضرب.

4- دراسة العيدان عبدالكريم والظفير سماوي(2012) التي تهدف إلى معرفة أساليب العقاب المستخدمة من قبل معلمي التربية الإسلامية في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت على عينة مكونة من عشر مدارس مرحلة التعليم الابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ هناك نسبة عالية من المعلمين يفضلون استخدام العقاب البدني والترهيب.

5- دراسة أنور عمران ومحمد صالح (2016) تهدف إلى التعرف على أساليب العقاب والتعزيز المتبعة من قبل المعلمات في تعديل سلوك تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول في مدينة مصراته على عينة مكونة من 230 معلمة .وقد توصلت الدراسة إلى أنّ أكثر أنواع العقاب استخداماً لدى المعلمات استدعاء ولي الأمر، توجيه اللوم للتلميذ المخالف، وإحالة التلميذ إلى إدارة المدرسة، توبيخ التلميذ، إيقافه في آخر الصف.

6- دراسة سيرين نظمي (2016) تهدف إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها بالإضافة إلى أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص على درجة استخدام أساليب العقاب على عينه مكونة من 650 معلماً وقد توصلت الدراسة إلى أنّ معلمي مرحلة التعليم الأساسي يستخدمون العقاب بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً في استخدام العقاب بين المعلمين بحسب متغير المؤهل العلمي والتخصص.

7- دراسة أحمد فرحان وعمار عون (2016) تهدف إلى التعرف على أثر استخدام العقاب على الطلبة وإنجازاتهم على عينة مكونة من 60 معلماً ومعلمة بالجزائر، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ هناك علاقة عكسية بين استخدام العقاب وبين إنجازات الطلبة.

8- دراسة إبراهيم الخضر الحسن (2018) تهدف إلى التعرف على واقع الممارسة الفعلية لعقاب التلاميذ بدنياً ولفظياً في مدارس التعليم الأساسي بالخرطوم على عينة مكونة من 130 معلما ومعلمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الممارسة الفعلية لعقاب التلاميذ بدنياً ولفظياً تتسم بالارتفاع في مدارس التعليم الأساسي بالخرطوم.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

1- دراسة مورا Morra(1983) تهدف إلى التعرف على أثر العقاب الجسدي المستخدم في المدارس على ظهور الجريمة في المجتمع الأمريكي على عينة مكونة من 135 فرداً. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ هناك علاقة بين تعرض التلميذ إلى العقاب والضرب في المدرسة وبين جنوحه إلى العنف وانتهاك القانون لاحقاً. كما توصلت إلى أنّ المدارس الأكثر استخداما للعقاب البدني تكون أكثر عرضة للتخريب المتعمد من قبل التلاميذ على الممتلكات المدرسية .

2- دراسة هيمن Hymen(1995) تهدف إلى دراسة الأثر النفسي جراء استخدام العقاب داخل المدارس الحكومية في محافظة لوس أنجلوس على عينه مكونة من 250 طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين استخدام العقاب وبين الحالة والأثر النفسي لدى معالجته لاحقا، كما توصلت إلى وجود علاقة بين الأثر النفسي الناتج جراء استخدام العقاب وبين زيادة العداء والعزلة من قبل الطلبة.

3- دراسة مارلين Marilyn(2000) تهدف إلى الكشف عن الأساليب التي يتبعها المعلمون في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية عند التعامل مع السلوك السلبي لدى طلاب المرحلة الأساسية على عينه مكونة من 122 معلما ومعلمة، حيث أسفرت نتائجها عن أنّ المعلمين يفضلون أسلوب الحوار والمناقشة المفتوحة مع التلاميذ ذوي السلوك السلبي.

4- دراسة اليهاري وقدمان Alyahari & Godman(2008) تهدف إلى معرفة واقع العقاب البدني القاسي في اليمن ودرجة شيوعه ونوع العقاب البدني الممارس والجهات الممارسة له على عينه مكونة من 196 تلميذاً بمرحلة التعليم الأساسي في مدارس المدن والريف، وقد توصلت الدراسة إلى أن اغلب المعلمين يستخدمون أسلوب العقاب البدني للتلاميذ، كما توصلت إلى أنّ أسلوب العقاب البدني أكثر استخداماً في مدارس الريف.

مناقشة الدراسات السابقة:

بناء على ما سبق عرضه لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية على المستويات العربية والأجنبية يمكن مناقشتها وتحليلها من خلال الملاحظات التالية.

- على الرغم من الاهتمام المتزايد من قبل المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية بدراسة هذا الموضوع عربياً وأجنبياً، فإنّ الواقع يشير إلى محدودية الدراسات المحلية لهذا الموضوع.

- تباينت الدراسات السابقة في الإجراءات المنهجية.

- أغلب هذه الدراسات اهتمت بدراسة موضوع استخدام العقاب بمدارس التعليم الأساسي.

موقع الدراسة الحالية من نماذج الدراسات السابقة:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة، يمثل وضع الدراسة الحالية من خريطة هذه الدراسات أهمية علمية ومنهجية توضح الإفادة مما أوردته هذه الدراسات من خلال توجهاتها النظرية وإجراءاتها المنهجية، بالإضافة إلى تحديد واستخلاص ما تضيفه وتتميز به الدراسة الحالية عن هذه الدراسات.

وقد استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات في الآتي:

– على الرغم من عدم وجود دراسة مماثلة لموضوع الدراسة الحالية تحديدا فإنّها أفادت الباحثة في تطوير وتدعيمه الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة.

– الاستفادت من الإجراءات المنهجية لبعض الدراسات السابقة.

– كما قدمت الدراسات السابقة أساساً علمياً ونظرياً متكاملاً لرصد جميع جوانب المشكلة المطروحة، ومن ثم تسهيل بناء أداة جمع البيانات للدراسة.

– رغم تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة الموضوع المطروح وفي الإجراءات المنهجية فإنّها تختلف معها من حيث إشكالية الدراسة وأهدافها، والمدخل النظري الذي انطلقت منه هذه الدراسة.

الإطار المنهجي

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يساعد على وصف الظاهرة وتحليلها.

عينة الدراسة: اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من (124) معلم ومعلمة من المجتمع الأصلي البالغ 1773 معلماً ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي. الشق الأول بنطاق مدارس بنغازي المركز. حسب إحصائية مكتب التعليم الأساسي. بنغازي 2018 – 2019 بنسبة تمثل 7% ،وقد تم استبعاد 10 استمارات عند التحليل لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي. ومن ثمّ أصبح أفراد العينة (114) مفردة.

خصائص عينة الدراسة:

يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة كما في الجداول التالية:

جدول رقم (1) يوضح توزيع المبحوثين حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	17	%14.9
أنثى	97	%85.1
المجموع	114	%100

يوضح جدول رقم (1) أن نسبة المعلمات بمدارس التعليم الأساسي (مجتمع الدراسة) بلغت 85.1% ، وبلغت نسبة المعلمين الذكور 14.9% وهو ما يؤكد أن العنصر النسائي هو العنصر السائد في هذه المرحلة، وذلك تطبيقا لما جاء في قرارات المؤتمرات الشعبية في العهد السابق والذي يقتضي بأن تقتصر مهنة التدريس بمرحله التعليم الأساسي على المعلمات اعتباراً من العام الدراسي 1977– 1978 م ومنذ تنفيذ القرار تم تأنيث العديد من المدارس في مختلف مناطق البلاد ، وبسبب عزوف الذكور علي مهنة التدريس وإقبال العنصر النسائي عليها لأنها تتناسب مع وضعها الاجتماعي حسب ما تراه الباحثة.

جدول رقم (2) يوضح توزيع المبحوثين حسب نوع المؤهل العلمي لأفراد العينة

المؤهل	التكرار	النسبة
دبلوم متوسط	30	%26.3
مؤهل جامعي	78	%68.5
ماجستير	6	%5.3
المجموع	114	100%

يوضح جدول رقم (2) أنّ أغلب أفراد العينة من ذوي المؤهل العالي (الجامعي) بلغت النسبة 68.5% ، وبلغت نسبة الحاصلين على دبلوم متوسط إلي 26.3% ، وكانت نسبة الحاصلين علي درجة الماجستير 5.3% وهو مؤشر ايجابي إذا كان المؤهل العالي لأفراد العينة تربوياً وهو ما أكده جدول رقم (3) الذي أوضح أنّ نسبة التخصص التربوي بلغت 75.4% من مجموع أفراد العينة.

جدول رقم (3) يوضح توزيع المبحوثين حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
تربوي	86	%75.4
غير تربوي	26	%24.6
المجموع	114	%100

يوضح جدول رقم (3) أنّ اغلب أفراد العينة من ذوي التخصص التربوي بلغت النسبة 75.4% وبلغت نسبة التخصص الغير لإفراد العينة 24.6%.

جدول رقم (4) يوضح توزيع المبحوثين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 10	48	%42.1
أكثر من 10	66	%57.9
المجموع	114	%100

يوضح جدول رقم (4) أن اغلب أفراد العينة كانت سنوات الخبرة في فئة (أكثر من 10 سنوات) بسبة 57.9% ونسبة (أقل من10 سنوات) بلغت 42.1%.

أداة جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها علي أداة من إعداد الباحثة وتصميمها، حيث تَم إعداد مقياس بعد استعراض وتحليل مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت أساليب العقاب بمدارس التعليم الأساسي ، وقد استخلصت الباحثة منها مجموعة من الأساليب التي تستخدم للعقاب بالمدارس ، وتكون المقياس من (26) فقرة موزعة على مجالين: المجال الأول: وهو استخدام معلم التعليم الأساسي لأساليب العقاب ويحوي هذا المجال على (14) فقرة تبدأ من فقرة رقم (1) وتنتهي عند الفقرة (14)، والمجال الثاني: تناول نوع العقاب المفضل استخدامه لدى المعلمين ، ويحوي علي (12) فقرة تبدأ من فقرة رقم (15) وينتهي عند فقرة (26) (انظر ملحق رقم (1) ، وقد وضعت بدائل للإجابة أمام الفقرات وهي (دائماً – أحياناً – نادراً – لا يحدث) كما اشتمل المقياس علي أسئلة تقيس المتغيرات الاجتماعية، وقد صممت هذه الأسئلة من النوع المغلق حيث وضعت الاحتمالات الممكنة للإجابة عليها من قبل المبحوثين حسب ما يتناسب مع وضعهم .

صدق وثبات المقياس:

لتأكيد من صدق المقياس وثباته ثم عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين، ولقد حضت الاستمارة علي اتفاق المحكمين ولمعرفة ثبات المقياس، تم استخدام معامل الفا كرونباخ Albha cornbach وقد بلغت قيمة الثبات 86.6% وهي تمثل قيمة مناسبة للثقة في ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الدراسة الحالية في تحليلها للبيانات علي الأساليب الإحصائية الآتية :

1- التكرارات والنسب المئوية .
2- مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي) .
3- مقاييس التشتت (الانحراف المعياري) .
4- معامل الفا كرونباخ لقياس معامل الثبات .
5_اختبار T.Test لتحديد دلالة الفروق في الدرجات .
6_اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في المتغيرات غير الثنائية .

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد الانتهاء من جمع البيانات من أفراد العينة البالغ عددها (114) مفردة ، ومراجعتها مرة أخرى بعد ترميزها تلافياً لأي خطأ قد وقع أثناء إدخال البيانات ، بدأ تحليل بيانات استخدام البرنامج الإحصائي (spss) لإجراء كل المعاملات الإحصائية التي تتطلبها الدراسة .

وقد اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية الآتية:

النسب المئوية – التكرار – المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري اختبار T test اختبار تحليل التباين الأحادي.

وفيما يلي عرض نتائج الدراسة وتفسيرها.

السؤال الأول: ما مستوى استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول لأساليب العقاب بمدينة بنغازي .

- للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط النظري للمقياس والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة وقيمة –Test لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين. وذلك كما يوضحه الجدول التالي: (5)

جدول رقم (5) يوضح حساب المتوسط النظري والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبيانات عينة الدراسةTest

استخدام العقاب	العدد	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
	114	2.50	2.20	0.615	-5.060	0.000

يتضح من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (2.2085) اقل من المتوسط الحسابي الفرضي(النظري) للمقياس (2.50) وبحساب اختبار (T) اتضح أن هذه الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 .

وتشير هذه المعطيات إلى أنّ مستوى استخدام العقاب عند معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول بمدينة بنغازي متوسط وتتفق هذه النتيجة تقريباً مع دراسة سيرين نظمي (2016) التي أظهرت أنّ مستوى استخدام العقاب بمدارس التعليم الأساسي بالقدس كان متوسطاً .في حين تختلف مع دراسة إبراهيم الخضر (2018) التي بينت أنّ استخدام العقاب تتسم بالارتفاع بمدارس التعليم الأساسي بالسودان وقد يُعزى الاستخدام المتوسط للعقاب المدرسي بمدارس التعليم الأساسي إلى أنّ أغلب أفراد العينة هي من المعلمات بنسبة 85% وهن من ذوات الخبرة الطويلة في التدريس، أغلبهمنّ لديهن مؤهلات تربوية عالية، وهذه الجوانب قد تسهم في التقليل من استخدام العقاب ، بالإضافة إلى انصياع أغلب إدارة مدارس التعليم الأساسي لقرار وزارة التعليم الذي ينص بعدم استخدام العقاب، وخاصة [العقاب البدني] بالمؤسسات التعليمية .

السؤال الثاني : ما أبرز أشكال العقاب المدرسي التي يستخدمها معملو مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول من مدينة بنغازي .

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعمارية لاستجابات أفراد عينة لكل فقرة من فقرات مجال نوع العقاب المدرسي المفضل، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (6)

ت	رقم الفقرة	الأساليب المستخدمة في العقاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الاستخدام
1	15	الضرب بالعصا علي اليدين	3.45	0.499	2	عالي
2	16	الطرد من الفصل	1.82	1.00	10	بسيط
3	17	التأنيب، النهر	1.93	0.980	9	بسيط
4	18	الألفاظ الجارحة (الأسلوب اللفظي)	1.40	0.760	11	منخفض
5	19	التخويف والتهديد	3.54	0.500	1	عالي
6	20	الضرب بالصفع علي الوجه	1.25	0.621	12	منخفض
7	21	الحرمان من النشاط	2.40	0.993	7	بسيط
8	22	إحالة التلميذ إلى الإدارة	3.37	0.484	3	عالي
9	23	إيقاف التلميذ في أخر الصف	2.26	0.941	8	بسيط
10	24	الموعظة الحسنة	3.04	1.25	4	متوسط
11	25	اللوم للتلميذ المخالف	2.98	1.22	5	متوسط
12	26	التعامل بشكل مهني وحازم	2.64	1.21	6	متوسط

يتضح من الجدول السابق أنّ أبرز أشكال العقاب المدرسي يمثل في أسلوب العقاب بالتهديد والتخويف وأسلوب الضرب بالعصا على اليدين (العقاب البدني) وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة في لجوء عيناتها لهذه الأساليب مثل دراسة العيدان عبد الكريم والظفير سماوي (2012) ودراسة اليهاري وقدمان Alyahari & Good man (2008) ودراسة راشد السهل (1994). ويمكن أن يُعزى السبب في استخدام هذه الأشكال من العقاب المدرسي حسب وجهة نظر الباحثة إلى الثقافة السائدة في المجتمع التي تتسم بالتسلط و القمع ، وإلى أساليب التنشئة

الأسرية القائمة في كثير من الأحيان على التهديد والعقاب البدني ، حيث أشار هشام شرابي في دراسته (1991) إلى بعض أساليب التنشئة التي تسود في الأسرة العربية هي استخدام أساليب العقاب البدني وأساليب التهديد والوعيد والتأنيب المستمر، والأحكام السلبية المستمرة التي يصدرها الآباء على الأبناء ، كما أشار أحمد الفنيش(د. ت) إلى أن الأسرة الليبية تلجأ إلى استخدام أساليب التخويف، وبث الرعب في نفس الطفل من خلال التخويف بالغول وبعض الحيوانات، ولما كان الإنسان ابن بيئته حسب ما تراه نظرية (الذات المنعكسة) فإن المعلم الذي ينشي في بيئة اجتماعية تسمح باستخدام العقاب البدني والتهديد والتخويف يمكن أن يتشرب اتجاهات إيجابية نحو ممارسة هذه الأساليب. كما تشير البيانات في الجدول السابق إلى أنّ أساليب العقاب المدرسي التي قد يشار إليها أنها تربوية مثل الحرمان من الأنشطة وأسلوب الموعظة الحسنة، والتعامل مع التلميذ المخالف بشكل مهني كانت نسب استخدامها قليلة.

– السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول لأساليب العقاب في مدينة بنغازي يُعزى للمتغيرات الاجتماعية التالية: (النوع – العمر – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – التخصص)؟

أ– بالنسبة لمتغير النوع:

لمعرفة الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة T.test للفرق بين استجابات أفراد عينه الدراسة. وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (7)

	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
استخدام العقاب	ذكر	17	2.44	.587	112	1.72	.088
	أنثى	97	2.16	.614			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Test بلغت 1.72 غير دالة عند مستوى دلالة 0.05، يعني ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول. للعقاب المدرسي يُعزى لمتغير النوع، وتعزي الباحثة في عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في استخدام العقاب إلي الثقافة السائدة وأساليب التنشئة التي تشجع على استخدام العقاب بغض النظر عن النوع، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سرين نظمي (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة بين متغير النوع واستخدام العقاب، وكذلك دراسة مجدوب. أحمد محمد.2016. التي أظهرت عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع .

ب– بالنسبة لمتغير العمر:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (Test) لمعرفة الفروق لهذا المتغير وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي :

الجدول رقم (8)

	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
استخدام العقاب	اقل من 40	47	2.18	.648	112	-.365	.716
	أكثر من 40	67	2.23	.595			

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة 0.05 في متوسطات درجة استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول في مدينة بنغازي تُعزى لمتغير العمر وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إلية دراسة (سرين نظمي 2016) .

ج- بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة :

تم تقسيم هذا المتغير إلى ثلاث فئات، وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي :

جدول رقم (9)

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1 – 5 سنوات	11	2.02	0.380
6 – 10 سنوات	37	2.15	0.638
أكثر من 10 سنوات	66	2.27	0.632

ولتحديد دلالة الفروق في مستوى استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول لأساليب العقاب تُعزى لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (10)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.79	2	0.39	1.04	0357
داخل المجموعات	41.97	112	.38		
المجموع	42.75	113			

يتضح من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة الإحصائية 0.357 وهي أكبر من نسبة مستوى الدلالة 0.05 أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً لمستوى استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب العقاب تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيرين نظمي (2016) ودراسة مجدوب. أحمد (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتختلف مع دراسة إبراهيم خضر (2018) التي بينت أن هناك فروقاً دالة بين المعلمين عينة الدراسة في استخدام العقاب في صالح المعلمين الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات.

د- بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (11)

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم عالي	37	2.139	0.641
دبلوم متوسط	30	2.251	0.465
جامعي	41	2.184	0.671
ماجستير	6	2.589	0.719

ولتحديد الفروق في مستوى استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي للعقاب المدرسي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (12)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعة	1.129	2	0.376	0.995	0.398
داخل المجموعات	41.625	110	0.378		
المجموع	42.754	113			

يتضح من خلال الجدول السابق بأنه لا توجد فروق حيث بلغت قيمةF (0.995) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 في متوسطات درجة استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول للعقاب تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهي نتيجة تختلف مع ما أسفرت عنه دراسة كل من سيرين نظمي و دراسة مجدوب. أحمد (2016) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة استخدام المعلمين للعقاب وتُعزى للمؤهل التربوي.

وتُعزو الباحثة عدم وجود فروق في درجة استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول من أفراد عينة الدراسة في مدينة بنغازي للعقاب المدرسي إلى أنَّ أغلب أفراد العينة كان مؤهلهم العلمي عالياً بنسبة 74% من مجموع أفراد العينة لهذا لم نرَ فروقاً في الاستخدام.

هـ- بالنسبة لمتغير التخصص:

جدول رقم (13)

	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
استخدام العقاب	تربوي	86	2.206	0.631	112	-.084	0.933
	غير تربوي	28	2.217	0.573			

يتضح من خلال الجدول السابق بأنه قيمة Test بلغت (0.084-) وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05 ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص وتختلف هده النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة سيرين نظمي (2016) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب تبعاً لمتغير التخصص، وتُعزو الباحثة عدم وجود فروق في درجة استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول من أفراد عينة الدراسة في مدينة بنغازي للعقاب المدرسي إلى أنّ أغلب أفراد العينة كانت تخصصاتهم تربوية بنسبة 75.4% لذلك لا نرى فروقا.

التوصيات والمقترحات :

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج على المستويين النظري والعملي فإنّ الباحثة تتبنى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن تقديمها علي النحو الآتي :

1_ تشير إحدى نتائج الدراسة الحالية إلى أنّ أكثر أساليب العقاب التي يلجأ إلى استخدامها معلمو مرحلة التعليم الأساسي هي الضرب بالعصا إحدى وسائل العقاب البدني، وأسلوب التهديد والتخويف ، وهي أساليب غير تربوية، ولها أثار خطيرة علي التلاميذ ، لذلك نوصي بأن تتخذ وزارة التعليم الإجراءات اللازمة لمنع استخدام مثل هذه الأساليب، والبحث عن الأساليب التربوية البديلة للعقاب .

2_ نوصي بإجراء دورات تدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي لمساعدتهم في كيفية التعامل مع التلاميذ، وفي استخدام الأساليب التربوية لمواجهة السلوك غير المرغوب فيه للتعامل.

3_ نوصي بتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي بمدارس التعليم الأساسي للتعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ حتى يقل لجوء المعلمين إلى استخدام العقاب دون معرفة أسباب السلوك السيئ.

4_ نقترح إجراء دراسات مماثلة تتجاوز الحدود التي اقتصرت عندها الدراسة الحالية .

المراجع:

1_أنور عمران الهادي ومحمد صالح بن صلاح.(2016) أساليب تعدل السلوك المتبعة من قبل معلمات الصفوف الثلاث الأولى بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة مصراته. مجلة كلية الآداب– العدد 6.

2_الحسن. إبراهيم الخضر (2018) واقع الممارسة الفعلية لعقاب التلاميذ بدنيا ولفظيا في المدارس السودانية وبدائله التربوية في الإسلام مجلة الدراسات التربوية – العدد السابع.

3_الدهشان. جمال. (1991) العقاب المدرسي واتجاهات المعلمين نحوه. بحث مقدم إلي المؤتمر العلمي السادس. التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل. جامعة عين شمس. القاهرة. في الفترة من 8.6 يوليو 1991.

4_راشد السهل (1994) الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحد من السلوك غير المرغوب فيه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. المجلة التربوية. المجلد 8 العدد 32.

5_الزغبي. أحمد. (2002). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية. عمان. دار زهران للنشر.

6_الزليطي. نجاة أحمد(2016) نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. نظرية سكنر نموذجا. المجلة الجامعة– العدد الثامن عشر. المجلد الثالث. أغسطس.

7_شرابي. هشام. (1991) مقدمات لدراسة المجتمع العربي. ط4. دار الطليعة. بيروت.

8_ضمرة. جلال. وآخرون (2007). تعديل السلوك. ط. دار الصفاء للنشر عمان.

9_أبو عاقلة. أحمد (2015) العقاب البدني واللفظي في ميزان الإدارة المدرسية. مجلة الدراسات التربوية. العدد الرابع.

10_العيدان عبدالكريم والظفير سماوي(2012) أساليب الترغيب والثواب وأساليب الترهيب والعقاب المستخدمة من قبل معلمي مادة التربية الاسلامية في مدارس الكويت. المجلة التربوية. العدد 102 المجلد 2.

11_فرحان. أحمد وعون ، عمار(2016). الصعوبات التي تواجه المعلمين في التواصل مع الطلبة وأثر استخدام العنف على الطلبة وإنجازاتهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

12_الفنيش. أحمد علي (د.ت) المجتمع الليبي ومشكلاته، منشورات دار مكتبة النور. طرابلس، ليبيا.

13_كاظم. محمد إبراهيم. (1992). العقوبات المدرسية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

14_مبروك حاسون(2000) ضرب الأطفال يشوه أدمغتهم. مجلة المعرفة. العدد69.

15_مجدوب.أحمد (2016)اتجاهات معلمي مرحلة الأساسي نحو الثواب والعقاب وعلاقتها ببعض المتغيرات.السودان. مجلة الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، العدد الرابع. سبتمبر.

16_مشروع البنية التعليمية الجديدة ليبيا 1982.

17_نظمي – سيرين 2016. درجة استخدام معلمي المرجلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها. رسالة ماجستير. جامعة النجاح. فلسطين.

18_يوسف. محمد يوسف(2013)أساليب العقاب المتبعة مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية بمدينة مصراته. وتأثيرها على صحتهم النفسية. مجلة عالم التربية. العدد 4. المجلد11.

19- Alyaharl, A& coodman R.(2008) Harsh coporal punishment of Yemeni children: occurrence, type and associations child Abuse & Neglect. 32(8).

20- Morra. Webzine(1983) punishment and its impaet. Mester Thess cong-university, USA.

21- Hymen,t(1995) I11. Treatment and its impact on students. Performance, Hollywood university, USA.

22- Marilyn. K(2000) overcoming passive behavior academic therapy, 22(1).

بسم الله الرحمن الرحيم

مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس

بحث مقدم إلى

اليوم العلمي (القدس عاصمة الثقافة الإسلامية)

الذي ينظمه قسم المناهج والتدريس بكلية التربية في جامعة الأقصى

في

30 إبريل 2019 م

إعداد

د . منير محمد رضوان **د. أحمد حسن اللوح**

الملخص:

مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس.

هدفت الدراسة إلى مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس واعتمدت الدراسة على أحد أساليب المنهج المسحي التحليلي ، وهو أسلوب تحليل المضمون ، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع كتب اللغة العربية من الصفوف الرابع الأساسي حتى التاسع الأساسي ، وقام الباحث بإعداد أداة الدراسة المكونة من محورين رئيسيين : (الأماكن الدينية في مدينة القدس ،و الأماكن التاريخية في مدينة القدس) وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها ذكر الأماكن الدينية كان بشكل أكثر في الصف السابع واحتل المرتبة الأولى يليها في المرتبة الثانية الصف التاسع أما المرتبة الثالثة الصف الثامن وفي المرتبة الرابعة الصف الرابع وفي المرتبة الخامسة الصف الخامس ويقل في الصف السادس وهى المرتبة الأخيرة.

أما ذكر الأماكن التاريخية كان بشكل أكثر في الصف الرابع واحتل المرتبة الأولى يليه الصف السابع في المرتبة الثانية، يليه الصف الثامن في المرتبة الثانية والصف التاسع في المرتبة الثالثة أما المرتبة الرابعة فكان في الصف السادس ويقل في الصف الخامس وهي المرتبة الأخيرة.

وأوصت الدراسة بإثراء محتوى المناهج الدراسية عامةً واللغة العربية خاصة بالموضوعات المتعلقة بالقدس تاريخياً، ودينياً، وجغرافياً؛ من أجل تحصين الطلبة معنوياً وثقافياً وحضارياً من تصديق الرواية الإسرائيلية التي ترمي إلى تزوير الحقائق والتاريخ، وطمس الهوية الفلسطينية في القدس وتعزيز هوية القدس العربية الإسلامية في المناهج الدراسية من خلال إبراز المعالم والآثار الدينية والتاريخية فيها، والتي تشهد على طابعها الإسلامي العريق.

Abstract:

The extent to which Arabic language curricula in the basic stage (grades 4 through 9) included religious and historical places in the city of Jerusalem.

The study aimed at identifying the extent to which Arabic language curricula(included the religious and historical places in the city of Jerusalem. The study was based on one of the methods of the analytical survey namely, the content analysis method. The study sample consisted of all the Arabic language textbooks from the fourth to the ninth grades. The researcher prepared the study tool, which consists of two main domains: the first covered religious places and the second covered the historical places in Jerusalem. The study concluded some significant results the most important of which are: mention of religious in the seventh grade ranked first followed by second in ninth grade The third was eighth grade and fourth was fourth grade and fifth in fifth grade and lowest mention was in sixth grade.

Mention of historical places was more in the fourth grade and ranked first, followed by seventh grade, followed by eighth grade, followed by the ninth grade, sixth grade came fourth and lowest mention was in fifth grade.

The study recommended enriching the content of the curriculum in general and the Arabic language in particular with regard to the topics related to Jerusalem, historically, religiously and geographically, in order to fortify the students morally, culturally against believing the Israeli narrative, which aimed at falsifying facts and history through highlighting the religious and historical monuments in Jerusalem, which bear witness to its ancient Islamic character.

مقدمة :

تعكس المناهج الدراسية ثقافة الأمة ، والتي هي مكون رئيسي من مكونات الشخصية الفلسطينية العربية ، فالمناهج لها دور كبير في الحفاظ على الهوية الوطنية العربية الإسلامية ، من حيث أنها تغرس في نفوس المتعلمين المفاهيم الوطنية والدينية، وأن فلسطين عربية إسلامية في الأصل ، وستبقى كذلك طالما يوجد فلسطيني على هذه الأرض ، بما تحتويه من آداب ، وفنون ، وخبرات تعليمية متنوعة ، فالمناهج التعليمية تؤدي رسالتها في إعداد جيل يؤمن بعروبة فلسطين ، وقدسها ، وإسلاميتها ، وينتمي إلى وطنه ، والتصدي لكافة محاولات الاحتلال الغاشم ، من احتلال للأراضي ، وتهويد للقدس ، والاستيلاء على المباني والعقارات ، وقيامه بالحفريات تحت الأقصى ، والذي يحاول أن يمحو من ذاكرة الفلسطيني جذوره التاريخية والجغرافية والعربية والإسلامية ليرحلوا عن بلادهم فلسطين .

تُعد مناهج اللغة العربية من أغنى المقررات الدراسية بالخبرات التعليمية ، التي تتضمن الدروس المختلفة من قراءة ، وأناشيد ، وتعبير ، وإملاء ، وتدريبات متنوعة ؛ لهذا من الأهمية التعرف على ما تتضمنه كل صفحة ، وكل كلمة ، وكل جملة من الكتاب المدرسي ، وخاصة للمرحلة الأساسية ؛ لما ينطوي على تلك المناهج من تأثير في تكوين شخصيات الطلبة ، فكتاب اللغة العربية في تلك المرحلة يكاد يكون الكتاب الوحيد الذي يترك في عقول الطلبة ، وقلوبهم أعمق الأثر وأدومه ، وذلك من خلال تنوع موضوعاته بتنوع نصوصه وفروعه.

ومن تلك الموضوعات المهمة التي تتناولها مناهج اللغة العربية الفلسطينية مدينة القدس ، " حيث تعتبر واحدة من أهم المدن في العالم ؛ وذلك لما تتمتع به من أهمية حضارية وتاريخية ودينية ، ففيها أولى القبلتين ، وثالث الحرمين (العدارية ، 2018، 40) ، فالقدس هي المدينة الطهور التي تجتمع فيها رموز الأديان السماوية الثلاثة ، فهي العين التي استقى منها موسى عليه السلام ، والدرب الذي شهد آلام المسيح عليه السلام، وهي معراج محمد عليه الصلاة السلام (مجلة العربي ، 2009 ، 7) ، فالقدس لها مكانة دينية خاصة ، كونها أرض الأنبياء وموطن الرسالات ، وهي عند المسلمين بوابة السماء ، ومسجدها الأقصى قبلتهم الأولى ، وفيها الصخرة التي ستكون أرض المحشر والمنشر (الموسوعة الفلسطينية (وزارة الإعلام ، 2015 ، 6) فالقدس جوهر الوجود الفلسطيني والعربي والإنساني بما تحمله من قداسة وجملة أبعاد حضارية وثقافية وإنسانية ، وهي جوهر الصراع ومفتاح الحرب والسلام في المنطقة ، وهي التحدي الكبير أمام الأمة العربية والإسلامية والعالم أجمع (أبو شاويش ،115،2010)، فالقدس مغروسة في وجدان وضمير كل مسلم وعربي ؛ كونها أرض الأنبياء ، والفتوحات الإسلامية ، وبوابة السماء ونهاية علاقة الإنسان بالأرض ، فهي مدينة السلام وزهرة المدائن .

وتتميز مدينة القدس بالمعالم والأماكن الدينية والتاريخية، فهي تحوي مقدسات للإسلام والنصرانية ، فهويتها الإسلامية تؤكدها المعالم والآثار الدينية الإسلامية التي تشهد على طابعها الإسلامي العريق ، وعلى رأس تلك الأماكن الدينية المسجد الأقصى ، وهو أُولى القبلتين، وثاني المسجدين، وثالث المساجد التي تشد إليها الرحال، عليه توحدت الأجناس والأعراق والألوان واللغات في الصلاة ، ومنها أيضاً ، البراق الشريف ، وقبة الصخرة المشرفة ، والقباب المختلفة ، والجامع العمري ، وكنيسة القيامة ، والمصلى المرواني ، وكنيسة مريم المجدلية ، وتكثر المعالم والأماكن التاريخية في مدينة القدس ، وتتنوع وظائفها فمنها معالم العمارة العسكرية كالأسوار، والأبواب ، والأبراج ، والقلاع، ومنها معالم العمارة المدنية كالمدارس ، والأسواق ، والأسبلة والخانات ، والبرك وغيرها ، ومنها معالم العمارة الدينية كالجوامع ، والمساجد ، والتكايا، والزوايا والمعابد الأخرى مثل : الكنائس والكنس والأضرحة .

ويتضح لنا أهمية القدس وسمو مكانتها في وجدان الإنسان الفلسطيني والعربي والمسلم ، وهنا يأتي دور المناهج التعليمية في ترسخ انتماء الإنسان الفلسطيني إلى القدس والمقدسات ؛ ولكي تعيش القدس في ضمائرنا ، ووجداننا ، " وتعزز عروبتها وإسلاميتها بصورة فاعلة واعية لدى الطلبة ؛ لتبقى في أذهانهم من خلال ما تقدمه من محتوى تعليمي هادف ، وأنشطة مرافقة ؛ لتصبح بيئة معززة للانتماء للقدس والدفاع عنها (الخطيب ، 2018 ، 125)، وتتعدد أهداف تضمين المناهج الدراسية للقدس ، ومكانتها الدينية والتاريخية والتي منها : " معرفة الطالب بالآيات والأحاديث المتعلقة بالقدس ، والأماكن المقدسة بها ، والمعلومات الخاصة بالقدس ، التاريخية ، والجغرافية ، والدينية والاجتماعية ، والسكانية ، والأثرية ، وأن يعرف الطالب المخططات لتهويد القدس ، والاعتداءات عليها " (مصالحة ، 2018، 112) .

ولقد أكدت العديد من المؤتمرات على دور المناهج التعليمية في تعزيز مكانة القدس ، والتي منها المؤتمر الدولي للدفاع عن القدس بالدوحة (المؤتمر الدولي للدفاع عن القدس ، 2012) ، الذي دعا لإدراج قضية القدس في المناهج الدراسية ، فيجب أن تكون قضية القدس بتاريخها وجغرافيتها ومعالمها وبالواجب تجاهها ، جزءاً مناهج الدراسية العربية الإسلامية ، و أظهرت توصيات مؤتمر جامعة القدس " دور التربية في تعزيز عروبة القدس" (2018) ضرورة استثمار المناهج الدراسية في تعزيز عروبة القدس لدى الطلبة ، وتوحيد الرواية الفلسطينية بهدف تثبيت الحق الفلسطيني في الأرض والهوية .

ولقد حظى موضوع المناهج الدراسية والقدس باهتمام العديد من الباحثين ، فتناولوه من زوايا مختلفة ، ولعل أبرزها دراسة (خلة ، 2013) حيث بينت واقع مكانة القدس في منهاجي التربية الإسلامية واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الوطن العربي ، وأظهرت دراسة (الحولي ، 2009) المكانة الدينية للقدس والمسجد الأقصى لدى العرب والمسلمين ، كما هدفت دراسة (اسبيتان ، 2010) إلى تناول القدس في المناهج الفلسطينية من خلال استجلاء اهميتها ، وصورتها الفنية من ناحية ، ومضامينها التاريخية والدينية والجغرافية من ناحية أخرى ، كما توصلت دراسة (دكاك ، 2014) إلى أن الاتجاهات الدينية للطلبة الجامعيين نحو مدينة القدس هو في حدود المتوسط ، وقامت دراسة (حكيم ،2017) ، وتناولت دراسة (العدارية ، 2018) التحليل الكمي للمواقع والمعالم الأثرية في مدينة القدس ، من خلال التركيز على المعالم الإسلامية والمسيحية فيها .

وسوف تنطلق الدراسة الحالة من أهمية تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ؛ لمعرفة مدى تضمنها للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس ، فالتحليل يقدم لنا دليلاً واضحاً ومفصلاً عن محتوى تلك المناهج ، فالكشف عن مضامين الكتب المدرسية فيما يخص الأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس ، يلعب دوراً مهماً في تشكيل وتطوير الكتب المدرسية الجديدة ، وظهورها بالشكل المميز ، وتحقيق الأهداف المرجوة منها ، وبناء على ذلك تحاول هذه الدراسة التعرف على مدى تضمن مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس.

مشكلة الدراسة :

نظراً للأهمية الدينية والسياسية والحضارية والإنسانية للقدس ، موقعاً ورمزاً وتاريخاً وجغرافياً ، وفي ظل الظروف الصعبة التي تمر بها من قبل الاحتلال الغاشم ، فهذا يفرض على القائمين على المناهج الدراسية تضمين وضع المدينة المقدسة من جميع الجوانب التاريخية ، والدينية والأدبية ، والقانونية ، وغيرها ؛ لما له من دور كبير وفاعل في تعزيز مكانة القدس لدى المتعلمين ؛ بهدف إيجاد المواطن الصالح الذي يعتز بعروبته ، وانتمائه لهذه الأرض المقدسة ، في مواجهه الاحتلال الذي يحاول

إزالة الطابع العربي والإسلامي والمسيحي في القدس من خلال خطواته لتهويد القدس ، وممارساته العنصرية المكثفة والمتسارعة نحو محو الذاكرة الفلسطينية من عقول أبنائنا ، وقلب الحقائق ، وتزوير التاريخ ، وسرقة التراث الوطني الفلسطيني .

فالمناهج الدراسية يمكن من خلالها رفض تزوير تاريخنا ، واقتلاع جذورنا ، واستبدالها بما يتناسب وأهداف الاحتلال، وإكساب الطلبة القيم والانتماء والهوية الفلسطينية ؛ ليكونوا مهيئين ، وقادرين على حمل الراية ؛ ليكملوا مشوار التحرير ، لهذا شعر الباحث بأهمية القيام بدراسة تحليلية ؛ لمعرفة مدى تضمن مناهج اللغة العربية للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس ، وفي ضوء ذلك يمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي :

ما مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

1. ما الأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس الواجب توافرها في مناهج اللغة العربية ، والتي يجب أن يعرفها طلبة المرحلة الأساسية ؟
2. ما مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية في مدينة القدس ؟
3. ما مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن التاريخية في مدينة القدس ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية :

1. تحديد الأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس الواجب توافرها في مناهج اللغة العربية ، والتي يجب أن يعرفها طلبة المرحلة الأساسية .
2. التعرف على مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية في مدينة القدس .
3. التعرف على مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن التاريخية في مدينة القدس.

أهمية الدراسة :

1. تساعد مخططي ومنفذي مناهج اللغة العربية في عملية التطوير من أجل الانطلاق نحو إثراء مناهج اللغة العربية بموضوعات تعمق مكانة القدس في نفوس الطلبة.
2. يمكن أن تفيد القائمين على المناهج الفلسطينية في تطوير المناهج الفلسطينية ؛ لتعزيز مكانة القدس الدينية والتاريخية لدى الطلبة ، وأيضاً الأماكن الدينية والتاريخية بفلسطين كلها بصفة عامة.
3. قد تمثل دافعاً للاهتمام بالأماكن الدينية والتاريخية والأثرية في فلسطين ، من حيث تضمينها في مناهج اللغة العربية خاصة ، والمناهج الدراسية المختلفة عامة .

4. إفادة المشرفين التربويين ، ومعلمي المرحلة الأساسية ، ومعلمي اللغة العربية ، بالأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس بمحتوى مناهج اللغة العربية ، والعمل على إثرائها بما يُسهم في تعزيز الحق في القدس وحبها والانتماء إليها .
5. تقدم معلومات لمخططي ومشرفي مناهج اللغة العربية بالمرحلة الأساسية حول تضمن مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية للأماكن الدينية والتاريخية بمدينة القدس ، ومدى مناسبتها وأهميتها .
6. توجيه اهتمام الباحثين في الحقل التربوي لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في ما يتعلق بالقدس ، وما تحتويه من مكانة دينية وتاريخية للعرب والمسلمين .

مصطلحات الدراسة الإجرائية :

1. **الأماكن الدينية في مدينة القدس :**

هي أماكن العبادة لدى المسلمين والمسيحيين، التي تضم المساجد والكنائس والأديرة في مدينة القدس ، ومن أشهرها المسجد الأقصى الذي بني قبل الميلاد ، وهو ثاني مكان للعبادة بعد المسجد الحرام في مكة ، وكنيسة القيامة التي بنيت في القرن الرابع الميلادي من أهم الأماكن المقدسة للديانة المسيحية في مدينة القدس.

2. **الأماكن التاريخية في مدينة القدس :**

هي الأماكن القديمة التاريخية الأثرية في مدينة القدس ، التي تم بناؤها منذ القدم ، فمنها الزوايا والتكايا والترب والربط والتحصينات، والعديد من المباني التي ذكرت في كتب التاريخ ، وأشهرها ، أسوار القدس ، وأسواقها ، وبرج القلعة ، وأبواب القدس ... وغيرها .

3. **.منهاج اللغة العربية :**

وثيقة تربوية يستخدمها المعلمون والطلبة ، وتضم محتوى منهاج اللغة العربية للصفوف الدراسية من الرابع الأساسي حتى الصف التاسع الأساسي ، والمحددة بالكتاب المدرسي المقرر على المرحلة الأساسية ، والصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي 2018/2017 م .

4. **المرحلة الأساسية :**

هي مرحلة دراسية في نظام التعليم الفلسطيني ، وتعني الصفوف الممتدة من الأول الأساسي إلى العاشر الأساسي من عمر (6 – 15) سنوات ، وهي جزء من مرحلة الطفولة المبكرة ، وبداية المراهقة ، ويعد فيها التعليم إلزامياً.

حدود الدراسة :

1- الحد الموضوعي : اقتصرت الدراسة على مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس.

2- الحد المكاني : اقتصر تحليل مناهج المرحلة الأساسية الفلسطينية للصفوف من الصف الرابع الأساسي حتى الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية .

3- الحد الزماني : اقتصرت على تحليل مناهج اللغة العربية الصادرة بطبعة جديدة عام 2018/2017م المتوفرة في المدارس الفلسطينية ، والمتداولة بين الطلبة حتى نهاية العام الدراسي 2019/2018 م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

مجتمع الدراسة وعينتها :

مجتمع الدراسة هو نفسه عينتها ، ويتكون من جميع كتب اللغة العربية من الصفوف الرابع الأساسي حتى التاسع الأساسي ، حيث اعتمدت هذه الدراسة على تحليل كمي وكيفي لـ (12) كتاباً ، لمنهاج اللغة العربية للصفوف في مرحلة التعليم الأساسي .

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على أحد أساليب المنهج المسحي التحليلي ، وهو أسلوب تحليل المضمون ، فهو يُعد طريقة علمية تهدف إلى تحليل المادة المكتوبة بطريقة موضوعية وفق منهج علمي ، وهو منهجية علمية تستخدم في عملية تحليل العبارات ، والكلمات ، والصورة ، والأسئلة ، والأنشطة تحليلاً دقيقاً ؛ بهدف تعرف مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس.

أداة الدراسة :

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المكونة من محورين رئيسيين : (الأماكن الدينية في مدينة القدس ، والأماكن التاريخية في مدينة القدس) لتحليل مناهج اللغة العربية للفصلين الأول والثاني للصفوف الدراسية من الرابع الأساسي حتى التاسع الأساسي ؛ لتحديد الأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس عن طريق حساب التكرارات في محوري أداة تحليل المحتوى ، وتم بناء تلك الأداة بعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بالقدس والأماكن الدينية والتاريخية فيها ، والمفردات المندرجة تحت كل محور من المحورين .

صدق الأداة :

للتأكد من توفر صدق أداة التحليل ، قام الباحث بإعداد نموذج التحليل ، وتوزيع نسخ منه على لجنة من المحكمين تكونت من أساتذة الجامعات ، ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية ، وطلب منهم الحكم على مدى تمثيل الأداة للمحتوى ، ومطابقة العناصر تحت الأساس التابعة له ، والتعديل بما يرونه مناسباً أو الحذف أو الإضافة .

ثبات التحليل :

للحصول على تحديد دقيق في التحليل قام الباحث بإجراء ثبات التحليل من خلال القيام باختيار عينة مكونة من وحدة لكل منهاج من المناهج الاثنى عشر ، وبالتالي تكون العينة مكونة من (12) وحدة دراسية ، ثم تم تقديم الأداة والعينة إلى اثنين من المحللين ، ممن لهم صلة مباشرة بتدريس مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا ، بعد توضيح طريقة التحليل المتبعة ، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي ، والتي تأخذ الصورة التالية (الهاشمي وعطية ، 2009 : 204):

$$R = \frac{M2}{N1 + N2}$$

R = معامل الثبات .

M = تشير إلى عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها .

N1 = تشير إلى عدد الفئات التي حللت من قبل المحلل الأول .

N2 = تشير إلى عدد الفئات التي حللت من قبل المحلل الثاني .

ومن ثم تم استخراج معدل نسبة الاتفاق ، وذلك بجمع نسب الاتفاق وقسمتها على عدد المحللين ، مع الأخذ بالاعتبار أن تكون وحدات وفئات التحليل أكثر بساطة وسهولة ، وأن تكون قواعد الترميز دقيقة وشاملة وكان معامل الثبات للأداة (0.92) ، وهو معامل يطمئن الباحث إلى تطبيق الأداة .

وحدة التحليل :

اعتمدت الدراسة الكلمة أو الجملة كوحدة للتحليل ، التي تتكون عادة من جملة أو شكل معين ، أو صورة محددة ، أو رسمة معينة .

فئات التحليل :

لغايات إجراءات الدراسة قام الباحث باستخدام تحليل المحتوى لكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الرابع الأساسي حتى التاسع الأساسي في ضوء الفئات الآتية :

1. الأماكن التاريخية في مدينة القدس .
2. الأماكن الدينية في مدينة القدس.

ضوابط تحليل المحتوى :

تم تحليل المضمون لكتب منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف الرابع الأساسي حتى الصف التاسع الأساسي وفقاً للضوابط الآتية :

- تحديد هدف عملية التحليل ، وهو استقصاء الأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس.
- اتخاذ الكلمة والجملة وحدة للتحليل نظراً لملاءمتها لطبيعة الدراسة .
- اعتماد ما ورد في الأدب التربوي في ما يتعلق بالأماكن الدينية والتاريخية ، وما يتعلق به أساساً للتحليل .
- شمولية التحليل لكل من الكلمات ، والجمل ، والصور ، والرسومات ، والأسئلة ، والمحتوى التعليمي .
- قراءة متعمقة لمحتوى دروس كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية بهدف استقصاء الأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس.

أدوات التحليل :

تضمنت أدوات التحليل ما يلي :

1 – الأماكن الدينية في مدينة القدس ، وتضمنت القائمة كل ما يتعلق بها كما يلي :

- المسجد الأقصى.

- قبة الصخرة المشرفة .
- كنيسة القيامة .
- قباب الأقصى .
- قبة موسى.
- الجامع العمري .
- كنيسية مريم المجدلية .
- المصلى المرواني .
- كنيسة كل الأمم .
- كنيسية القبر المقدس .

2 – **الأماكن التاريخية في مدينة القدس** ، وتضمنت القائمة كل ما يتعلق بها ، كما يلي :

- القدس .
- حائط البراق .
- برجع القلعة .
- باب الخليل .
- باب العامود .
- باب الأسباط .
- أسوار القدس.
- باب المغاربة .
- باب الساهرة .
- جبل صهيون .
- مدينة داود .
- باب النبي داود .
- باب الرحمة .
- أسواق القدس .
- باب الحديد .

المعالجات الإحصائية :

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة .

نتائج الدراسة :

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

ما الأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس الواجب توافرها في مناهج اللغة العربية ، والتي يجب أن يعرفها طلبة المرحلة الأساسية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد الأماكن الدينية والتاريخية في مدينة القدس ، وهي كالتالي:

1 – الأماكن الدينية في مدينة القدس : وتمثلت في : المسجد الأقصى ، قبة الصخرة المشرفة ، كنيسة القيامة ، قباب الأقصى ، قبة موسى ، الجامع العمري ، كنيسة مريم المجدلية ، المصلى المرواني ، كنيسة كل الأمم ، كنيسة القبر المقدس .

2 – الأماكن التاريخية في مدينة القدس : وتمثلت في : مدينة القدس ، حائط البراق ، برجع القلعة ، باب الخليل ، باب العامود ، باب الأسباط ، أسوار القدس ، باب المغاربة ، باب الساهرة ، جبل صهيون، مدينة داود ، باب النبي داود ، باب الرحمة ، أسواق القدس ، باب الحديد .

ثانياً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

ما مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن الدينية في مدينة القدس ؟

جدول (1)

الأماكن الدينية في مناهج اللغة العربية للصف الرابع والخامس والسادس الأساسي

الأماكن الدينية	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		مجموع التكرارات
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	
المسجد الأقصى	2	–	1	1	1	1	6
قبة الصخرة المشرفة	–	–	–	–	–	–	–
كنيسة القيامة	1	–	–	–	–	–	1
قباب الأقصى	–	–	–	–	–	–	–
قبة موسى	–	–	–	–	–	–	–
الجامع العمري	–	–	–	–	–	–	–
كنيسة مريم المجدلية	–	–	–	–	–	–	–

المصلى المرواني	–	–	–	–	–	–	–
كنيسة كل الأمم	–	–	–	–	–	–	–
كنيسية القبر المقدس	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	3		2		2		7

يتبين من الجدول السابق أن نسبة تضمن الأماكن الدينية في دروس كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الرابع حتى السادس كانت كما يلي :

أن أكثر الأماكن الدينية تكراراً كانت للمسجد الأقصى ، حيث تم ذكره في الكتب الستة (6) مرات ، يليه كنيسة القيامة ، حيث تم ذكرها مرة واحدة فقط ، وذلك في كتاب الصف الرابع الجزء الأول ، أما بقية الأماكن الدينية الأخرى لم يرد ذكرها مطلقاً .

أن مجموع ما تم ذكره للأماكن الدينية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف الرابع حتى السادس ، كانت (7) مرات فقط في الكتب الستة .

جدول (2)

الأماكن الدينية في مناهج اللغة العربية للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي

الأماكن الدينية	الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		مجموع التكرارات
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	
المسجد الأقصى	5	8	–	–	–	7	20
قبة الصخرة المشرفة	–	–	1	–	–	–	1
كنيسة القيامة	–	–	3	–	–	–	3
قباب الأقصى	–	–	–	–	–	–	–
قبة موسى	–	–	–	–	–	–	–
الجامع العمري	–	–	–	–	–	–	–
كنيسية مريم المجدلية	–	–	–	–	–	–	–
المصلى المرواني	–	–	–	–	–	–	–
كنيسة كل الأمم	–	–	–	–	–	–	–

كنيسية القبر المقدس	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	13		4		7		24

يتبين من الجدول السابق أن نسبة تضمن الأماكن الدينية في دروس كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من السابع حتى التاسع كانت كما يلي :

إن أكثر الأماكن الدينية تكراراً كانت للمسجد الأقصى ، حيث تم ذكره في الكتب الستة (20) مرة ، يليه في المرتبة الثانية كنيسة القيامة ، حيث تم ذكرها (3) مرات ، أما المرتبة الثالثة فكانت لقبة الصخرة المشرفة ، حيث تم ذكرها مرة واحدة فقط في الكتب الثلاثة ، بينما بقية الأماكن الدينية الأخرى لم يرد ذكرها مطلقاً .

وإن مجموع ما تم ذكره للأماكن الدينية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف السابع حتى التاسع ، كانت (24) مرة في الكتب الستة .

جدول (3)

الأماكن الدينية في مناهج اللغة العربية من الصف الرابع حتى التاسع

الأماكن الدينية	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
المسجد الأقصى	2	2	2	13	–	7	26	%83.8
قبة الصخرة المشرفة		–	–	–	1	–	1	% 3.2
كنيسة القيامة	1	–	–	–	3	–	4	%12.9
قباب الأقصى	–	–	–	–	–	–	–	
قبة موسى	–	–	–	–	–	–	–	
الجامع العمري	–	–	–	–	–	–	–	
كنيسية مريم المجدلية	–	–	–	–	–	–	–	
المصلى المرواني	–	–	–	–	–	–	–	
كنيسة كل الأمم	–	–	–	–	–	–	–	
كنيسية القبر المقدس	–	–	–	–	–	–	–	

المجموع	3	2	2	13	4	7	31	% 100
النسبة المئوية	%9.6	%6.4	%6.4	%41.9	%12.9	%22.5	%100	

يتبين من الجدول السابق أن نسبة تضمن الأماكن الدينية في دروس كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الرابع حتى التاسع كانت كما يلي :

أن أكثر الأماكن الدينية ذكراً في الكتب الاثنى عشر، وفي المرتبة الأولى كانت للمسجد الأقصى ، حيث تم ذكره (26) مرة ، وبنسبة مئوية (83.8%) ، يليه في المرتبة الثانية كنيسة القيامة ، حيث تم ذكرها (4) مرات ، وبنسبة مئوية (12.9%) ، أما المرتبة الثالثة فكانت لقبة الصخرة المشرفة ، حيث تم ذكرها مرة واحدة فقط ، وبنسبة مئوية (3.2%) ، بينما بقية الأماكن الدينية الأخرى لم يرد ذكرها مطلقاً .

إن مجموع ما تم ذكره للأماكن الدينية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف السابع حتى التاسع ، كانت (31) مرة .

وفيما يلي عرض للكتب الدراسية التي تم ذكر فيها الأماكن الدينية بالترتيب من الأعلى للأدنى كما يلي :

1. كتاب اللغة العربية للصف السابع ، حيث تم ذكر الأماكن الدينية فيه (13) مرة، وبنسبة مئوية (41.9%) .
2. كتاب اللغة العربية للصف التاسع ، حيث تم ذكر الأماكن الدينية فيه (7) مرة، وبنسبة مئوية (22.5%) .
3. كتاب اللغة العربية للصف الثامن ، حيث تم ذكر الأماكن الدينية فيه (4) مرة، وبنسبة مئوية (12.9%) .
4. كتاب اللغة العربية للصف الرابع ، حيث تم ذكر الأماكن الدينية فيه (3) مرات ، وبنسبة مئوية (9.6%) .
5. كتاب اللغة العربية للصف الخامس ، حيث تم ذكر الأماكن الدينية فيه مرتين ، وبنسبة مئوية (6.4%) .
6. كتاب اللغة العربية للصف السادس ، حيث تم ذكر الأماكن الدينية فيه مرتين ، وبنسبة مئوية (6.1%) .

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

ما مدى تضمن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الصف الرابع حتى الصف التاسع) للأماكن التاريخية في مدينة القدس ؟

جدول (4)

الأماكن التاريخية في مناهج اللغة العربية للصف الرابع والخامس والسادس الأساسي

الأماكن التاريخية	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		مجموع التكرارات
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	
القدس	12	–	1	1	2	3	19
حائط البراق	–	–	–	–	–	–	–
أسوار القدس	3	–	–	–	–	–	3
أسواق القدس	29	–	–	–	–	–	29
برجع القلعة	–	–	–	–	–	–	–
باب الخليل	–	–	–	–	–	–	–
باب العامود	5	–	–	–	–	–	5
باب الأسباط	–	–	–	–	–	–	–
باب المغاربة	–	–	–	–	–	–	–
باب الساهرة	–	–	–	–	–	–	–
باب النبي داود	–	–	–	–	–	–	–
باب الحديد	–	–	–	–	–	–	–
باب الرحمة	–	–	–	–	–	–	–
جبل صهيون	–	–	–	–	–	–	–
مدينة داود	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	49		2		5		56

يتبين من الجدول السابق أن نسبة تضمن الأماكن التاريخية في دروس كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الرابع حتى السادس كانت كما يلي :

إن أكثر الأماكن التاريخية تكراراً كانت أسواق القدس ، حيث تم ذكره في الكتب الستة (29) مرة ، يليه في المرتبة الثانية مدينة القدس ، حيث تم ذكرها (19) مرة ، أما المرتبة الثالثة فكان باب

العمود ، حيث تم ذكره (5) مرات ، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة أسوار القدس ، حيث تم ذكرها (3) مرات ، بينما بقية الأماكن التاريخية الأخرى لم يرد ذكرها مطلقاً .

وإن مجموع ما تم ذكره للأماكن التاريخية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف الرابع حتى السادس ، كانت (56) مرة في الكتب الستة .

جدول (5)

الأماكن التاريخية في مناهج اللغة العربية للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي

الأماكن التاريخية	الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		مجموع التكرارات
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	
القدس	9	14	15	3	7	–	48
حائط البراق	–	–	–	–	–	–	–
أسوار القدس	1	–	–	–	–	1	2
أسواق القدس	–	–	–	–	–	–	–
برجع القلعة	–	–	–	–	–	–	–
باب الخليل	1	–	–	–	–	–	1
باب العامود	1	–	–	–	–	–	1
باب الأسباط	1	–	–	–	–	–	1
باب المغاربة	1	–	–	–	–	–	1
باب الساهرة	1	–	–	–	–	–	1
باب النبي داود	1	–	–	–	–	–	1
باب الحديد	1	–	–	–	–	–	1
باب الرحمة	–	–	–	–	–	–	–
جبل صهيون	–	–	–	–	–	–	–
مدينة داود	–	–	–	–	–	–	–

المجموع	31	18	8	57

يتبين من الجدول السابق أن نسبة تضمن الأماكن التاريخية في دروس كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من السابع حتى التاسع كانت كما يلي :

إن أكثر الأماكن التاريخية تكراراً كانت مدينة القدس ، حيث تم ذكرها في الكتب الستة (48) مرة ، يليها في المرتبة الثانية أسوار القدس ، حيث تم ذكرها مرتين ، بينما تم ذكر (باب الخليل ، و باب العامود ، و باب الأسباط ، و باب المغاربة ، وباب الساهرة ، و باب النبي داود ، و باب الحديد) مرة واحدة فقط ، بينما بقية الأماكن التاريخية الأخرى لم يرد ذكرها مطلقاً .

وإن مجموع ما تم ذكره للأماكن التاريخية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف السابع حتى التاسع ، كانت (57) مرة في الكتب الستة .

جدول (6)

الأماكن التاريخية في مناهج اللغة العربية من الصف الرابع حتى التاسع

الأماكن التاريخية	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
القدس	12	2	5	23	18	7	67	% 59.2
حائط البراق	–	–	–	–	–	–	–	–
أسوار القدس	3	–	–	1	–	1	5	% 4.4
أسواق القدس	29	–	–	–	–	–	29	% 25.6
برجع القلعة	–	–	–	–	–	–	–	
باب الخليل	–	–	–	1	–	–	1	% 0.8
باب العامود	5	–	–	1	–	–	6	% 5.3
باب الأسباط	–	–	–	1	–	–	1	% 0.8
باب المغاربة	–	–	–	1	–	–	1	% 0.8
باب الساهرة	–	–	–	1	–	–	1	% 0.8
باب النبي داود	–	–	–	1	–	–	1	% 0.8
باب الحديد	–	–	–	1	–	–	1	% 0.8

باب الرحمة	–	–	–	–	–	–	–	
جبل صهيون	–	–	–	–	–	–	–	
مدينة داود	–	–	–	–	–	–	–	
المجموع	49	2	5	31	18	8	113	% 100
النسبة المئوية	%43.3	%1.7	%4.4	27.4 %	%15.9	%7	% 100	

يتبين من الجدول السابق أن نسبة تضمن الأماكن التاريخية في دروس كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الرابع حتى التاسع كانت كما يلي :

أن أكثر الأماكن التاريخية ذكراً في الكتب الاثنى عشر، وفي المرتبة الأولى كانت مدينة القدس، حيث تم ذكرها (67) مرة ، وبنسبة مئوية (59.2 %) ، يليها في المرتبة الثانية أسواق القدس ، حيث تم ذكرها (29) مرة ، وبنسبة مئوية (25.6 %) ، أما المرتبة الثالثة فكانت باب العامود ، حيث تم ذكره (6) مرات ، وبنسبة مئوية (5.3%) ، وفي المرتبة الرابعة أسوار القدس ، حيث تم ذكرها (5) مرات ، بينما تم ذكر (باب الخليل ، و باب العامود ، و باب الأسباط ، و باب المغاربة ، وباب الساهرة ، و باب النبي داود ، و باب الحديد) مرة واحدة فقط ، أما بينما الأماكن التاريخية الأخرى لم يرد ذكرها مطلقاً .

إن مجموع ما تم ذكره للأماكن التاريخية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف السابع حتى التاسع ، كانت (113) مرة .

وفيما يلي عرض للكتب الدراسية التي تم ذكر فيها الأماكن التاريخية بالترتيب من الأعلى للأدنى كما يلي :

1. كتاب اللغة العربية للصف الرابع ، حيث تم ذكر الأماكن التاريخية فيه (49) مرة، وبنسبة مئوية (43.3 %) .
2. كتاب اللغة العربية للصف السابع ، حيث تم ذكر الأماكن التاريخية فيه (31) مرة، وبنسبة مئوية (27.4 %) .
3. كتاب اللغة العربية للصف الثامن ، حيث تم ذكر الأماكن التاريخية فيه (18) مرة، وبنسبة مئوية (15.9%) .
4. كتاب اللغة العربية للصف التاسع ، حيث تم ذكر الأماكن التاريخية فيه (8) مرات ، وبنسبة مئوية (7 %) .
5. كتاب اللغة العربية للصف السادس ، حيث تم ذكر الأماكن التاريخية فيه (5) مرات ، وبنسبة مئوية (4.4 %) .
6. كتاب اللغة العربية للصف الخامس ، حيث تم ذكر الأماكن التاريخية فيه مرتين ، وبنسبة مئوية (1.7 %) .

توصيات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يُوصى بالآتي :

1. إثراء محتوى المناهج الدراسية عامة ، واللغة العربية خاصة بالموضوعات المتعلقة بالقدس تاريخياً ، ودينياً ، وجغرافياً ، وبمكانة مدينة القدس المحتلة ، وكيفية مواجهة أساليب الاحتلال لتهويدها .
2. الاهتمام بذكر الأماكن الدينية والتاريخية بنسب متساوية في جميع الكتب المدرسية ، وكذلك الاهتمام بتعريف الطلبة بجميع تلك الأماكن وعدم استثناء أي منها . .
3. التركيز في دروس الإملاء والقواعد النحوية ، والبلاغة على الجمل والأمثلة التي تبرز القدس ، وأهميتها ، والأماكن الدينية والتاريخية فيها ؛ لتعزيز الشعور الديني والوطني لدى الطلبة نحو المدينة المقدسة .
4. تضمين الأبعاد الدينية والروحية والتاريخية لمدينة القدس في المناهج الدراسية ؛ لتعريف الطلبة بها ؛ من أجل تحصين الطلبة معنوياً وثقافياً وحضارياً من تصديق الرواية الإسرائيلية التي ترمي إلى تزوير الحقائق والتاريخ ، وطمس الهوية الفلسطينية في القدس .
5. تعزيز هوية القدس العربية الإسلامية في المناهج الدراسية من خلال إبراز المعالم والآثار الدينية والتاريخية في مدينة القدس التي تشهد على طابعها الإسلامي العريق .
6. العمل على إعادة النظر بين الحين والآخر في الكتب المدرسية ، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المضمون ؛ لتقديم المناهج التي تواكب روح العصر ، وتقدم القدس ، وأماكنها الدينية والتاريخية بطريقة مهنية تحقق الأهداف المنشودة منها .
7. إجراء مزيد من الدراسات التي تتعلق بالقدس، وكل ما يتعلق بها في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الأساسية .

قائمة المراجع :

1. أبو شاويش ، حماد (2010) ، " دور الجامعات الفلسطينية في الدفاع عن القدس ومواجهة تهويدها " ، المؤتمر الدولي الرابع لنصرة القدس (معاً من أجل القدس) ، مركز " قدس نت " للدراسات والإعلام والنشر الإلكتروني .
2. اسبيتان ، مشهور (2010) ، " القدس في مناهج الأدب المقررة في المدارس الفلسطينية " ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية ، العدد 18 .
3. الخطيب ، عامر (2018) ، " دور المدرسة في تعزيز عروبة القدس وإسلاميتها لدى الأجيال الصاعدة " ، مؤتمر (دور التربية في تعزيز عروبة القدس) ، الذي تعقده جامعة القدس ، ومركز الدراسات والتطبيقات التربوية " كير " .
4. خلة ، يعقوب (2013) ، " واقع مكانة القدس في منهاجي التربية الإسلامية واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الوطن العربي ، " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .
5. دكاك ، أمل (2014) ، " اتجاهات الشباب نحو القيم الدينية لمدينة القدس " ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 30 ، العدد 1 .
6. العدارية ، محمد (2018) ، " التحليل الكمي للمعالم الأثرية والتاريخية في مدينة القدس : دراسة تحليلية في آثار القدس " ، مجلة دراسات وأبحاث ، جامعة الجلفة ، العدد 31.
7. مجلة العربي (2009) ، " اقدس عاصمة الثقافة العربية " ، عدد خاص .
8. مصالحة ،محمود (2018) ، " المنهاج المقترح لتدريس عروبة وإسلامية بيت المقدس " ، مؤتمر (دور التربية في تعزيز عروبة القدس) ، الذي تعقده جامعة القدس ، ومركز الدراسات والتطبيقات التربوية " كير " .
9. وزارة الإعلام (2015) ، " معالم مدينة القدس " ، الموسوعة الفلسطينية .

بحث بعنوان:

دور التربية الفنية في تعليم تلاميذ ذوي الفئات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

إعداد

هالة عمران بحيح

عضو هيأة التدريس بجامعة بنغازي– كلية التربية– قسم التربية الفنية

hala.baheih@uob.edu.ly

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة، ومدى إدراك المعلمين بمدارس ومراكز الفئات الخاصة لهذا الدور، كما هدفت إلى معرفة دلالة الفروق في مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية وفقاً لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة بمدارس ومراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة بمدينة بنغازي والبالغ عددهم (167) معلماً ومعلمة اختيرت منه عينة عشوائية قوامها (102) مفردة، ولتجميع البيانات أُستخدم الاستبيان كأداة للدراسة، واعتمد البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، حيث استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالنسب المئوية والتكرارات والأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T.test)، وتحليل (one way ANOVA)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى دور التربية ومستوى إدراك المعلمين ومستوى إدراك مدارس ومراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة في تعليم الفئات الخاصة كان منخفض المستوى، وأظهرت النتائج أنّ للتربية الفنية دوراً في تعليم الفئات الخاصة بمراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة بمدينة بنغازي، كما كشفت النتائج على أنه توجد فروق في مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة والتي يمكن أن تعزى لمتغيري النوع ولصالح الإناث، وسنوات الخبرة ولصالح (6–10) و(16 فما فوق). وأنه لا توجد فروق في مستوى إدراك المعلمين لدور التربية الفنية يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأنه يوجد إدراك لدى المدرسة –المركز لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة بمراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة بمدينة بنغازي.

مفاتيح الكلمات: التربية الفنية ، تلاميذ الفئات الخاصة، التربية الخاصة.

Summary

This study aims to identify the role of artistic education in the education of individuals with special needs, and the extent of awareness to which teachers, schools and centres of special needs for this role, also aimed to know the significance differences in the level of perception of teachers of special needs and the role of education according to the variables such as type, scientific qualification and years of experience, the study used a descriptive analytical method, and may be a community study of all teachers of special groups, schools and centres of education and integration of special categories in the city of Benghazi who were in total (167) teachers selected from a random sample of its troops (102) individual , and to collect data using the questionnaire as a tool for the study, and adopted the statistical program for Social Sciences (SPSS) to determine the Data, where some statistical tools were used, such as percentages, repeaters, relative weights, averages, standard deviations and T.test), and analysis (one way ANOVA), the study found that the level of the role of education and the level of perception of teachers, the level of recognition of schools and centres of education and integration of special abilities in the education of special groups centers were inadequate, the results also demonstrated that the level of

education role of special groups, the level of perception of teachers, educational centers and integration of individuals with special needs in the city of Benghazi were also inadequate the results also demonstrated that the artistic education has a role in the educational process of individuals with special needs in educational centers and integration of individuals with special needs in the city of Benghazi, the results as well revealed that there are differences in the level of perception of special education teachers in the role of artistic education in the education of individuals with special abilities which can be attributed to the variable of quality and in favor of females, years of experience and in favor of (6-10) and(16 and above). And that there are no differences in the level of perception of teachers to the role of artistic education can be attributed to the variable academic qualification, and that there is a realization among the school –the centre of the role of artistic education in the education of individuals with special needs, educational centers and integration of special categories in the city of Benghazi.

Keywords: artistic education, students of special groups, special education.

المقدمة:

إنّ للتربية الفنية دوراً مهم في بناء شخصية الفرد حيث تسهم في إعداده إعداداً متكاملاً ومتوازناً من خلال تعديل السلوك وتنمية التفكير، كما تمنحه القدرة على الاستجابة للجمال أينما وجد، وهدفها يشمل جميع الأفراد بما فيهم الفئات الخاصة بكافة فئاتهم، فيذكر (أبو الخير،1998، ص179). " إن ممارسة التلميذ للعمل الفني يؤكد على بناء الشخصية المتكاملة، وذلك من خلال التأكيد على الطراز الجمالي للتلميذ، وأُسلوبه المميز".

كما تعدّ وسيطاً بين أبرز صفات الفرد وهي القدرة على التعبير، من خلال الكشف عن خبايا النفس وإتاحة الفرصة لها بالظهور وهذا يساعد التلاميذ عموما على الاتزان النفسي والسلوكي الذي يسهم في تكامل الشخصية. وفي هذا الصدد يقول (المليجي،1994، ص 65) "إنّ الفنون وسيلة تربوية فعالة تساعد على النمو النفسي والوجداني والحركي والأدائي لكل الأفراد، ومن هذه القدرة يستمد الفن فاعليته في المساعدة على التوفيق بين الأحاسيس والمشاعر، ونمو التفكير وحل المشكلات"، من هنا برزت الحاجة للاهتمام بدراسة دور التربية الفنية في مجال التربية الخاصة لما لها من دور مؤثّر في تنمية ورعاية هذه الفئات، فهي إحدى وسائل التعبير عما بداخلهم، لتصبح وسيلة تساعد على علاج مشكلات الاتصال لديهم أولاً، أي بين تلميذ الفئات الخاصة وبين العمل الفني فيمتد ويتسع ليشمل الاتصال بينه وبين البيئة محيطه سواء أكانت أشياء أو أفراد. وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية العمل الفني كالرسم في حياة الفئات الخاصة بشكل عام، ويؤكد ذلك ما أشار له دوشارم–1991 أنّ الرسم يلعب دوراً مهماً في تطوير مهارة الكتابة، كما اتضح أيضاً أنّ الأعمال بالتربية الفنية يقوم تلاميذ الفئات الخاصة بها بدرجة تجاري أقرانهم الأسوياء، ويستمتعون بقدرتهم علي الإنتاج والعمل الفني، الأمر الذي يقلل من شعورهم بالقصور وينمي لديهم مشاعر الثقة بالذات.

لهذا أكدت الأبحاث على ضرورة ممارسة التلاميذ بشكل عام ولذوي الفئات الخاصة بشكل خاص للعمل الفني ومدى فعاليتها في عملية التعلم والتعليم، حيث توصل القائمون على التربية الفنية بأنّها ليست فقط لإيصال الأفكار بل هي إحدى الطرق التي تحركنا من مجرد الشعور إلى الفهم وضبط خبراتنا.

أن ممارسة بعض الأعمال الفنية البسيطة يمكن أن تسهم في تنمية قدرات الفئات الخاصة كالملاحظة، والإدراك، الحفظ والتذكر، والتمييز بين المثيرات الحسية واللمسية والبصرية، بالإضافة لدورها المهم في توضيح مفاهيم الشكل واللون والحجم والمساحة والكتلة وغيرها من المفاهيم المرتبطة ارتباطاً مباشراً بحياتهم اليومية، فمن بين الخامات المتعددة خامات بسيطة تتيح لهم فرصة تقديم أعمالاً فنية تزيد من إحساسهم بالنجاح والقدرة علي الإنتاج بشكل لائق. كما تُعّد التدريبات العملية للرسم في إنتاج الخطوط باتجاهاتها المختلفة من الأساليب التي تعمل على تنمية قدرات توافق الحس الحركي لديهم.

إنّ دور التربية الفنية نحو تهيئة المناخ الفني للفئات الخاصة قد يتأثر بعدة عوامل منها قدرات المعلم وإمكانياته، وقيمه، ومعتقداته، وخبراته السابقة، فأغلب علماء التربية ومنهم نيلسون وكليلاند يرون أنّ المعلم هو عماد العملية التعليمية وأهم أسسها، والذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها، ويشجع اهتماماته أو يحبطها، وينمي قدراته أو يهملها، ويقدح إبداعاته أو يخمد جذوتها، ويستثير تفكيره أو يكفه، ويساعده على الإنجاز أو يعوقه، ودور المعلم نحو مهنته من أهم العوامل التي تساعده على إنجاز الكثير من الأهداف، (الطاهر، 1991، ص16).

فإنّ نظرنا للواقع نجد أنّ الكثير من المعلمين يهملون عن غير قصد فنون الفئات الخاصة ربما لعدم جودتها في التنفيذ سواء الرسم أو العمل الفني المجسم، أو لتوجه نظرتهم بأنّ هناك أموراً أهم من التربية الفنية ليتعلموه ويتقنوه كالعد، والكتابة والقراءة، لذا وجب على المعلمين أن يعوا جيداً دورهم في التأهيل من خلال التربية الفنية ومعرفتهم لخصائص التعبير الفني لكل فئة، وبرامجها ومجالاتها حتي تساعدهم في التعرف على الإسهامات العلاجية والتأهيلية للأعمال الفنية وأساليب تطبيقها عملياً، وكذلك يعي أنّ التربية الفنية هي وسيلة وليست غاية بحد ذاتها، فالهدف ليس جودة الأعمال الفنية مقابل الدعم النفسي والمعنوي، ويذكر (البسيوني،1984، ص39) بأنّ "الفن في التربية وسيلة وليست غاية، وسيلة لإيجاد الإنسان المتكامل الشخصية". فإنّ معرفة المعلم بكل ما يناسب تلميذ الفئات الخاصة في احتياجاته وقدراته وفتح المجال أمامه ليعبر عن رأيه وفكره وميوله تساعده للاعتماد على نفسه في الكثير من المهام الحياتية التي تُعّده فرداً متكاملاً في شخصيته ومستقلاً في نفسه.

لذا وجب تحسين دور معلمي التربية الخاصة والقيام بإزالة العوائق التي يمكن أن تؤدي إلى عزوفهم عن تدريس التربية الفنية لتلاميذ الفئات الخاصة، مثال ذلك صعوبة الحصول على الخامات والأدوات التي يحتاجوها، وعدم توافر حجرة لممارسة الأعمال الفنية بأنواعها، أيضا عدم عقد دورات تدريبية تتعلق برفع كفاءتهم، ليتمكنوا من تقديم إسهامات في تجديد وتطوير التربية الفنية للفئات الخاصة، ويصبحوا قادرين على أداء دورهم وفق المتغيرات العالمية والأحداث الراهنة. ويقول دي وسكول بهذا الصدد أنّ الدور نحو سلوك ما يمكن أن يتأثر بعوامل عدة منها قدرات الفرد وإمكاناته على القيام بذلك السلوك، وقيم ذاك الفرد، ومعتقداته، وخبراته السابقة، ويمكن أن يتأثر اتجاه الفرد بأمور أخرى أيضاً، من ذلك التشجيع والتعزيز الذي يلقاه هذا الفرد من قبل الآخرين. (الخطيب، 2002، ص524).

إننا اليوم بحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى الاهتمام بالتربية الفنية في مجال رعاية الفئات الخاصة حيث إنّ تدريسها حالياً على المستوى المحلي تبقي ضعيفة، وتحتاج إلى وقفة جادة من القيادات في المؤسسات التعليمية لتفعيلها من أجل تحسين تدريس التربية الفنية وتطويرها وإحيائها، والتي قد تكون مغيبة أو مطبقة بشكل غير مدروس وفق مناهجها الحالية.

وقد سبق للباحثة إجراء بحث على ذوي الاحتياجات الخاصة لذوي الإعاقة الذهنية بعنوان "تأثير البيئة على التعبيرات الفنية لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا"، حيث كان من النتائج ملاحظة زيادة القدرة علي الاستجابة الفنية لدى هؤلاء الأطفال من خلال وضع برنامج للمواضيع المتكررة، ولاحظت وجود قصور واضح في مناهج التربية الفنية لهذه الفئة، مما دفع الباحثة للاهتمام بهذا الجانب رغبة منها في تأكيد دور التربية الفنية في الإسهام بتنمية استعدادات تلاميذ الفئات الخاصة مع محاولة تقديم حلول للمشكلات التي قد تواجهها.

مشكلة الدراسة:

مما لاشك فيه أنّ تلاميذ الفئات الخاصة يتعّرضون إلى ضغوط نفسية وعصبية واجتماعية غير عادية من الأهل والأقارب أحياناً والزملاء والمجتمع الذى يعيشون فيه أحيانا أخرى، وهذا يكون له أثره على نفوسهم، ويرى (خميس،1991، ص45) "أن فنون التلاميذ تحتل حاجة ضرورية لديهم،... يستطيعوا التعبير عن الواقع فيخفف من التوتر والقلق الناتجين من رفض العالم"، وبما أنّ التربية الفنية تهدف إلى الاهتمام بالقيمة الفردية الذاتية لكل تلميذ بغض النظر عن مستوى قدراته ونواحي النقص في شخصيته، كان لمجال الأعمال دور اتاحة الفرصة للتعبير من خلال مجالات التربية الفنية التي تُعدّ ملائمة لذوي الفئات الخاصة كالنسخ والتلوين والخامات البسيطة كالطين والصلصال وعجينة الورق وغيرها من الخامات الفنية التي تُشعر هؤلاء الفئات بالقدرة على الإنجاز والاعتماد علي النفس كما تحقق العديد من أهداف التربية الفنية. كل نشاط في التربية الفنية له قيمته الوجدانية والعقلية والاجتماعية، وكل تلميذ من ذوي الفئات الخاصة له مشكلته وله إمكانيات تختلف عن غيره، فالتوجيه الفردي لكل تلميذ على حِد يمكن المعلم من فهم أسلوبه في الأعمال الفنية ويبني على ذلك خطته وأهدافه ومنهجه لتنميتها.

لذا رأت الباحثة إلقاء الضوء على هذا الموضوع حيت تتمثل مشكلة البحث في دراسة دور التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة من وجهة نظر معلميهم، ودور المعلمين وإدارة المدرسة نحو التربية الفنية لذوي الفئات الخاصة.

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتبلور في الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:-

"ما دور التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟"

وينبثق عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:-

1. ما مستوى دور التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة؟
2. ما مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة وفقاً لمتغيرات النوع، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟
3. ما مستوى إدراك مدرسة – مركز الفئات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى دور التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة.

2. التعرف علي مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة وفقاً لمتغيرات النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.
3. التعرف على مستوى إدراك مدرسة– مركز القدرات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة.
4. التعرف على دلالة الفروق في مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم القدرات الخاصة وفقاً لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث في أحد الموضوعات الهامة التي لم تحض باهتمام يتناسب مع أهميته وهو الدور الذي يمكن أن تؤديه التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة، ويمكن توضيح أهمية هذه الدراسة في:

1. يُرجى أن توضح الدراسة الحالية الأهمية الحقيقية لمادة التربية الفنية في العملية التعليمية عامةً، وتعليم الفئات الخاصة بصفة خاصة.
2. يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في توعية المجتمع بالدور الذي يمكن أن تؤديه مادة التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة.
3. يتوقع أن تسفر الدراسة الحالية عن نتائج قد تساهم بشكل أو بأخر في تحديث مناهج التربية الفنية وتطويرها على مستوى تعليم الفئات الخاصة في ضوء المتغيرات العالمية والأحداث الراهنة.
4. قلة البحوث والدراسات في البيئة المحلية التي تناولت موضوع دور الفنية في العملية التعليمية سواء للتعليم العام أو تعليم الفئات الخاصة.

فروض الدراسة:

من خلال مشكلة الدراسة وأهدافها يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو اللآتي:

1. لا يوجد دور للتربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة تعزى لمتغير النوع.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المدرسة – المركز لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: تتحدد في دور تعلم التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي التربية الخاصة في مدينة بنغازي.
3. الحدود الزمنية: استغرقت الدراسة الفترة الزمنية من 2019/5/25، وحتى 2019/9/20.

مصطلحات الدراسة:

التربية الفنية: هي تغيير السلوك لدي التلميذ من خلال تدريب علي ما ينفعهم من المهارات والعادات وإكسابهم الميول والاتجاهات عن طريق ممارسة الفن واستغلال خامات بسيطة لإنتاج

أعمال فنية، أعادة تنظيم الافكار والمشاعر في بناء ممتع جميل اساسه الخبرة الجمالية (السعود،2010، ص33–34)، وهي التعبير بلغة الخطوط والمساحات والأحجام والكتل والالوان، في صيغ فريدة تعكس شخصية المعبّر في تعبيراته (الحيلة،1998، ص27)، ويعرفها (شوقي،2002، ص35) بأنَّ "التربية الفنية هي مصطلح من عنصرين هما (الفن والتربية) أي أنها التربية من خلال الفن، الذي يعد بكل مجالاته المختلفة وسائل للتربية الفنية، فالتربية الفنية تستفيد من كل الفنون بمدارسها الفنية المختلفة، واتجاهاتها الفكرية المتنوعة، وأنماطها التعبيرية المتعددة".

التربية الفنية تعد وسيلة من وسائل التعبير عن انفعالات ومشاعر وخبرات الفرد، تحسب فيه العلاقات بين الخطوط والمساحات والألوان التي تعكس صلة الفرد بمحيطه، ويُعدّ كل تلميذ فناناً من زاوية ما اذ استطاع صياغة أفكاره في تعبيرات تعكس الطابع المميز لشخصيته، وهذا يعتمد علي فهمنا ومعرفتنا لطبيعة التلميذ كيفما كانوا (الأطفال العاديين والغير عاديين)... ويتضح مما تقدم تعدد التعريفات لمصطلح التربية الفنية، وتقصد الباحثة التربية عن طريق الفن إجرائياً الاستعانة بمواضيع الفنون التشكيلية المختلفة لتنمية المهارات الفنية والوجدانية والعقلية والاجتماعية من خلال ممارسة تلاميذ الفئات الخاصة القابلين للتعلم لأي شكل من أشكال الأعمال الفنية.

تلاميذ الفئات الخاصة: يعرفه (عبد العزيز و كوافحة، 2010، ص15) بأنهم الذين ينحرفون عن المتوسط بالاتجاه السلبي أو الاتجاه الايجابي انحرافا ملحوظا عن العاديين في نموهم العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الحسي أو الحركي أو اللغوي، مما يتطلب بناء علي ذلك الانحراف اهتماما خاصا من قبل المربيين من أجل إعداد طرائق تشخيص لهم، ووضع برامج تربوية تتناسب مع هذه الاعاقة، وكذلك اختيار طرق التدريس تتناسب معهم من اجل تحقيق إمكانياتهم وتنميتها إلي أقصى مستوى يستطيع الفرد ذو الاحتياجاتال خاصة أن يصل إليه، وأن يدرك ما لديه من قدرات ويتقبلها، وأن يدرك حدود هذه القدرات وأن يمر بالخبرات و المواقف التي تعمل علي تطوير قدراته وإمكاناته لأقصى درجة تسمح بها إمكاناته وقدراته.

أما (القريطي،1986، ص 43) يعرف ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي في خاصية ما من الخصائص، أو في جانب ما من جوانب الشخصية، إلى الدرجة تحتم احتياجهم إلي خدمات خاصة تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم علي تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق. وقد صنفت فئات ذوي الاحتياجات الخاصة إلي: الموهوبين، الاعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الاعاقة البصرية، الاعاقة الجسمية، اضطرابات السلوكية والانفعالية، صعوبات التعلم، التوحد واضطرابات التواصل (عبد العزيز وكوافحة، 2010، ص16).

وتعرفه الباحثة إجرائياً هم تلاميذ لديهم قصور في أحد جوانب الشخصية ولا يتمتعون بالقدرة للقيام بوظائفهم الجسمية أو العقلية بشكل طبيعي مما يؤثر على قدرتهم بالتواصل مع المجتمع وعلي توافقه الشخصي والتعليمي والمهني.

التربية الخاصة: يعرفها (الروسان،1999، ص13) علي أنها "مجموعة البرامج التربوية المتخصصة، التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم علي تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذاتهم، ومساعدتهم في التكيف".

وتذكر (عبيد،2000، ص19) "أما اليونسكو فيعرف التربية الخاصة بأنها: التربية التي تستهدف داخل صفوف خاصة ومجموعات ومؤسسات خاصة، أطفالاً يمثلون حالات استثنائية". إذا هي برنامج تربوي يتضمن تعديل في المناهج والوسائل وطرق تدريس لتعليم استجابة لحاجات خاصة لتلاميذ لا يستطيعون مسايرة برنامج التربية العامة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "التربية الموجّهة نحو فئة من التلاميذ الذين لديهم نقص معين في القدرات الفكرية أو الجسمية أو السلوكية، وتستهدف إعداد الفرد لصالح نفسه أولاً ولمجتمعه ثانياً، ولكن بطرائق خاصة ومعايير معينة.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث عن الدراسات السابقة التي تناولت دور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة سواء علي المستوى المحلي أم الاقليمي لم تجد الباحثة دراسات سابقة في نفس موضوع هذه الدراسة، مما دفع الباحثة إلي السعي في حدود ما يتسر لها من دراسات مرتبطة بجزئية قد تثري الدراسة الحالية من خلالها لذلك تعرض الباحثة ما استطاعت الحصول عليه للوقوف علي مدى مساهمتها في هذا المجال، ولتوضيح الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، وعرض بعض النتائج التي تسهم في وصول الدراسة الحالي لهدفه المنشود.

يُعد موضوع دور التربية الفنية في تعليم تلاميذ الفئات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة من المواضيع التي لم يتم تناولها كثيراً في البيئة التربوية العربية على الرغم من الدراسات العالمية التي أجريت في هذا المجال أكدت على نجاح التربية الفنية في تحقيق تقدم ملحوظ لذوي الفئات الخاصة، حيث قامت عبلة حنفي (1972) بدراسة الرسم كأحد مجالات الأنشطة التربوية كوسيلة تنفيسيه وأثر ذلك في اتزان شخصية التلاميذ، وقد تضمن البحث تجربة ميدانية أجرتها للتحقق من أهمية الرسم في تحقيق التنفيس، تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذاً وتلميذه من التعليم العام، وتوصلت أنّ هناك علاقة بين شخصية وأسلوب المتعلم ورسوماته والتعبير عما بداخله من مكبوتات، وأوضحت النتائج أنه من خلال الرسم يصل الفرد الي تفريخ هذه المكبوتات فيصل إلي الاسترخاء النفسي والراحة الانفعالية التي تمكنه من أن يعيش بصورة أفضل في المجتمع.

وأجرى القريطي (1976) دراسة تناولت خصائص رسوم الأطفال الفئات الخاصة، الأطفال الصم في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة من المرحلة العمرية سن 6-12 سنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (451) تلميذاً وتلميذه، منهم (221) من الصم، (230) من عادي السمع، واستخدم الباحث عدة أدوات منها اختبار رسم الرجل، واستمارة تحليل رسوم الاطفال، استمارة الحالة الاجتماعية والاقتصادية بالإضافة لمواضيع التربية الفنية وتوصلت النتائج إلي قصور في خبرات ودقة الملاحظة لدي الطفل الفئات الخاصة عن الطفل العادي السمع.

وسعت هاريت وادسون (1990) في دراستهما إلى معرفة دور الفن النفسي العلاجي على الاضطرابات النفسية والجسمية والسلوكية والافصاح عما يؤثر فيها من خلال الفنون المختلفة.

وفي ذات السياق أجرت حنان حسن (1994) دراسة هدفت إلى تعديل بعض المظاهر السلوكية غير المرغوب فيها لدى المعاقين فكرياً، من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة الفنية المختلفة، واختارت الباحثة عينة الدراسة من الأطفال المعاقين فكرياً، الذين تتراوح نسبة ذكائهم من (50-70) وعددهم (25) طفلاً، وقد طبقت مقياس السلوك التوافقي وآخرين قبل التجربة وبعدها، واستخدمت خامات الأعمال الفنية لتعرف مدى أثر هذه الأعمال في تعديل بعض

المظاهر السلوكية على عينة الدراسة، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالات إحصائية في المجالات المقاسة لصالح التطبيق البعدي.

وقد قام عزام (2004) بدراسة هدفت إلى بيان دور الفنون التعبيرية والموسيقية في تأهيل المعاقين ذهنياً، وبناء مقياس لهذا الدور، كما سعى إلى استخدام عمليات الإبداع والتعبير في إعادة تأهيل أو علاج اضطرابات التوافق والاضطرابات والانفعالية، وتحسين التكامل بين الوظائف المعرفية والانفعالية والاجتماعية عن طريق الفنون، واستخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال الدراسة الميدانية، وتكون مجتمع الدراسة من فئة المعاقين ذهنياً ضمت (20) طفل من متوسطي الإعاقة، و(10) أطفال من ذوي الإعاقة البسيطة، و(5) أطفال من الأطفال العاديين، وتوصلت الدراسة إلى أن (95%) من الأطفال متوسطي الإعاقة يحبون مدة التربية الفنية ويستمتعون بخامة الصلصال بينما (5%) يخافون منها، وأن (42%) من الأطفال متوسطي الإعاقة يمكنهم أن يختاروا الخامة الفنية اليدوية بأنفسهم، و(57%) من الأطفال بسيطي الإعاقة يتقبلون العمل الجماعي.

كما قامت غزالة الطيف (2005) بدراسة مدى فاعلية استخدام الرسم كأسلوب إرشاد لتخفيض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الاساسي بمدينة مصراته، وقد استخدمت عينة مكونة من (48) طفلاً وطفلة مقسمين إلي مجموعتين نصفهم ذكور والأخرى إناث مع مراعاة التجانس في المستوى الاجتماعي، وقد استخدمت برنامج إرشادي بالرسم إعداد الباحثة، ومقياس السلوك العدواني إعداد أمال عبدالسميع أباظة، واستمارة ملاحظة السلوك العدواني للأطفال إعداد فتياني أبو المكارم، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى بردق عبد الوهاب (2016) دراسة لتأثير التربية الفنية علي الفئات الخاصة اتجاه السلوك العدواني، هدفت إلى معرفة مدى تأثير التربية الفنية اتجاه السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين حركياً من خلال عينة مكونة من (30) معاقاً ومعاقة حركياً في سن (9–16)، مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كل مجموعة مكونة من (15) معاقاً ومعاقة حركياً، وقد دلت نتائج الدارسة على أهمية التربية الفنية في التخفيض من السلوك العدواني للأطفال المعاقين حركياً في مرحلة الطفولة المتأخرة.

تعقيب: من الدراسات السابقة تبين مدى فاعلية الفنون على الفئات الخاصة في تغيير السلوك من خلال توفير بيئة تربوية وجو ملائم يساعد على تنمية المهارات، والاتجاهات العلمية، والخلقية، والاجتماعية، والجمالية. وقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بالاهتمام بالفئات الخاصة كمجتمع للدراسة فيما عدا دراسة عبلة حنفي وغزالة الطيف، وتنوعت الأساليب وأدوات الدراسات، وأكدت جميع الدراسات بدون استثناء على أن الفنون بكل مجالاته يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمساعده تلميذ الفئات الخاصة علي التكيف والعلاج من الكثير من الأمراض الجسمية والنفسية والعقلية، فهي تحرر النفس من التوتر والضغوط والانفعالات فتكسبه الاتزان الانفعالي للاتصال بالمجتمع. وترتبط كذلك بدور المدرسة وتأثيرها علي محيط تلميذ الفئات الخاصة، فكانت معظم الدراسات تؤدي إلي نتيجة إيجابية لدور الفنون كحل للمشكلات ووسيلة تنفيسيه وضبط الانفعالات.

الإطار النظري:

مرّ مفهوم التربية الفنية بمراحل عدة حتى وصل إلى المفهوم الحالي، فالتربية الفنية هي تغيير السلوك لدى التلميذ من خلال تدريبه على ما ينفعه من المهارات والعادات وتزويده بالمعلومات وإكسابه الميول والاتجاهات عن طريق ممارسة العمل الفني، واستغلال خامات البيئة لإنتاج أعمال فنية.

إنّ تدريس التربية الفنية لعب منذ نشأته في العصر الحديث دوراً كبيراً في عملية التغيير والتطوير بالمفاهيم الأربع، الذي يتضمن أولاً المفهوم عن الطفل، والمفهوم التربوي، والمفهوم الفني، وأخيراً المفهوم الجمالي. وقد تفاعلت تلك المفاهيم مع بعضها البعض وكوّنت الفكر السائد الذي كان يترتب عليه تغيير في المناهج وطرائق التدريس والتوجيه منذ بدايات تعليم التربية الفنية، والتي مرت بأربع مراحل منذ 1843 إلى 1967 واستمرت إلى الوقت الحالي، وقد اهتمت المرحلة الأخيرة بالعوامل المشتركة إلا أنها اركزت بالدرجة الأولى على الفروق الفردية في الفصل الواحد أو المرحلة العمرية الواحدة، كما تمحورت حول التوجيه الفردي لكل تلميذ حسب نمطه في التعبير الفني وعمره وإمكانياته.

وقد اهتمت التربية عن طريق الفن "في المرحلة الرابعة بتاريخ التربية الفنية" بالأسلوب العلمي في وضع البرامج الفنية وبالدراسة والتجريب، واعتبرته دعامة وارفداً لتحقيق أهداف التربية والتعليم التي تسعى إلى تنمية الشخصية المتكاملة وبنائها. بذلك تُعدّ التربية الفنية وسيلة من وسائل التعبير عن انفعالات الفرد ومشاعره وخبراته واستثارته في الحياة في قالب من العمل الفني، تحسب فيها العلاقات بين الخطوط والمساحات والكتل والألوان والتوافق والتباين وغيرها من العلاقات الفنية التي تعكس صلة الفرد بمحيطه وإدراكه لقيمته.

وأعطيت الألوية للمدرسة والمعلمين في استثارة الطاقات عن طريق ما تقوم به من تعليم التلاميذ مختلف المفاهيم والمعلومات من خلال منهج التربية الفنية، والتي لها دور فعّال في تحسين المستوى التربوي والتعليمي الفني لدي التلاميذ الأسوياء والتلاميذ الفئات الخاصة علي حد سواء، لذا نجد التربية الفنية والتي تُعدّ مادة ذات أهمية لما تحتويه من مهارات فكرية ويدوية إبداعية كباقي المواد التعليمية الأخرى سواء على الصعيد المحلي أو العالمي.

الفن ودورة في التربية:

لم يكن الفن بمعزل عن التربية، فالفرد الذي يتميز بعطاء فني قائم على أسس علمية لابد وأن يكون لديه القدرات التي تؤهله لبذل العطاء الممزوج بالفن. فيعد باحثاً ومتخصصاً بما يتمتع به من قدرات وأحاسيس تؤهله لأن يكون معطاءً فنياً وتربوياً.

فعلاقة الفن بالتربية علاقة وطيدة باعتبارها أحد أدواتها في تحقيق القيم العلمية والخلقية والاجتماعية والجمالية من خلال ممارسة التلاميذ الأسوياء، أو الفئات الخاصة لأي شكل من أشكال القيم المختلفة للتربية أياً كان نوعها.

والفن في العصر الحديث لم يعد مكانه المتحف أو قاعات العرض فقط، بل أصبح مجاله الحياة بأسرها، فكل ما يصنعه الفرد يخضع للقيمة الجمالية. وكلما استطعنا في التربية أن نمكّن التلاميذ من أن يدركوا اللغة الفنية التشكيلية ويعوا آثارها في محيطهم، حققنا هدفاً من أهداف التربية الفنية، فالفن والتربية توأمان يكمل أحدهما الآخر (أبو الرب،2010، ص11).

التربية عن طريق الفن:

إنّ ما يسعى اليه المهتمون بالتربية الفنية واضعين جلّ اهتمامهم علي كافة النواحي احترام شخصية التلميذ تعبيرياً وفنياً وجمالياً ونفسياً، لهو أكبر دليل على الاهتمام بالتلاميذ وميولهم التي تتفق مع مراحل نموهم في التعبير الفني.

"تتميز التربية الفنية بالاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ كأساس لنموهم، فوضعت النظريات التي تتلاءم مع أوجه التشابه والاختلاف في رسوم التلاميذ، ويوجههم الفن ليس فقط في الجوانب الجمالية، ولكن أيضاً في الجوانب النفسية له والجوانب العقلية....، وقد بنيت هذه النظريات علي أبحاث علمية فأصبحت التربية الفنية علماً من العلوم الإنسانية التي تخضع للتجريب والدراسة" (ابو الرب، 2010، ص43).

يتعلم تلاميذ الفئات الخاصة عن طريق الخبرة التي يكتسبونها عن طريق تفاعلهم مع بيئتهم، فإذا ركّزنا في أثناء عملية اكتساب الخبرة سواء أكانت مهارات أو اتجاهات أو معلومات على الجانب الجمالي كان ذلك بمثابة تربية شاملة لهم عن طريق الفن. فالتربية عن طريق الفن تتطلب تزويد التلاميذ بالحس الجمالي وتقوية التأمل والملاحظة وملكة الخيال، وتشجيع القدرة على التعبير الفني مما يساعدهم على اكتساب الكثير من الخبرات الحياتية سواء أكانت الاجتماعية أو الفنية.

إنّ لتطبيق التربية عن طريق الفن لابد من توافر قواعد معينة حتى يمكن وصف عملية الممارسة لأي شكل من أشكال الفن بأنها تربية فنية، فالتعبير عن طريق الفن سلوك آخر يستخدمه الفرد وهو يعد سلوكاً فطرياً يدعمه استعداده وقدرته وميوله.

ممارسة الفئات الخاصة للتربية الفنية:

التربية الفنية الخاصة: مما لا شك فيه أن التربية الفنية أصبحت ضرورية ومهمة في حياة الفرد والمجتمع بصفة عامة وذوى للفئات بصفة خاصة، حيث يُعدّ من المفاهيم الحديثة في ميدان التربية الخاصة الذي ظهر مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، حيث بدأ الاهتمام ببرامج تعتمد علي الفنون بصفة عامة في علاج وتأهيل الفئات الخاصة، بالتزامن مع ميادين متعددة منها الطب والقانون وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها، ويقصد به المقرر الذي تقدمه المدرسة – المركز للتلميذ ذي الفئات الخاصة والمتضمن لمجموعة من الخبرات التعليمية التي ترتكز على أسس معينة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية ونفسية وإرشادية أو علاجية.

ولا يراد منه في الأصل أن تقوم المدرسة – المركز بإعداد الفنانين، ولكن تأهيل وتدريب التلاميذ بما ينفعهم من المهارات وربطهم بالبيئة المحيطة وتكيفهم واندماجهم معها، وكذلك غرس القيم الجمالية ليصبحوا ذواقين لما يقومون به من خلال ممارسة التربية الفنية، فضلاً عن قدرتها علي التنفيس عن الصراعات والمشاكل النفسية، و"لصلتها المباشرة بالدوافع الشعورية واللاشعورية مما يمكنها من الكشف عن الشخصية النفسية للأفراد دون الحاجة إلى اللجوء لعمليات الضبط والحذف لكل ما يراه غير ملائم للتعبير الفني" (صلاح، 2001، ص123-163).

أهمية ممارسة التربية الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة: التربية الفنية بمفهومها العام تساعد التلاميذ علي إدراك وفهم وتفسير وتحليل المدركات الحسية وتخيلها لتنمية المهارات الادراكية وتطويرها وهو شكل من أشكال التعلم، من خلال استخدام مجالاتها المتعددة كالأعمال الفنية فالرسم والتلوين والتشكيل بخامات مختلفة من البيئة تنمى جوانب الشخصية لديهم، وتساعدهم علي الاتصال بمحيطه والمجتمع، والتنفيس عن المشاعر الانفعالية ومكنوناتهم النفسية فيتحقق

الاتزان الانفعالي، والتوافق النفسي والاجتماعي والشعور بالثقة، والتعبير عن المشكلات دون ضغوط لتحقيق الذات، تنمية الحواس وتوظيف العمليات العقلية.

كما تكمن أهمية ممارسة التربية الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة في الكشف عن خصائص رسومهم، مساعدتهم علي التكيف، الإسهام في إكسابهم الميول والاتجاهات الجيدة وتعويضهم عن جوانب النقص، والاهتمام بالقيم الفردية.

أهداف التربية الفنية ودورها في تنمية شخصية الفئات الخاصة: تهدف التربية الفنية أساساً إلى تنمية التلميذ السوي، وكذلك التلميذ ذو الفئات الخاصة بصفته فرداً وعضواً إيجابياً في مجتمعه، من خلال توسيع ثقافة التلميذ وتنمية قدراته على التعبير الفني والمساهمة في تحقيق تكامل تكوينه العقلي والنفسي والسلوكي والاجتماعي لغرض الوصول إلى تكامل شخصيته.

كما إنّ الهدف من التربية الفنية هو إعداد التلميذ الفئات الخاصة للاندماج في الحياة الكاملة، فتنطلق هذه النظرة من فلسفة بناء الفرد الحساس المفكر ويعوده الفن على مقوماته الثقافية والعلاقات الجمالية وتفاعله مع المحيط به وتفهمه لها وإدراكه للعلاقات بين الفرد والفن (الحيلة،1998، ص46-47)، ليتحدد الدور الذي تلعبه التربية الفنية في حياة هؤلاء التلاميذ اليومية كتشجيعهم علي تقدير الطبيعة وتنمية التذوق الفني لديهم، وتشجيعهم على استغلال الأمور الإيجابية كقضاء أوقات فراغهم فيما ينفعهم وينفع مجتمعهم بإنتاج أعمال فنية فتصقل الحساسية الفنية والتذوق الفني السليم لديهم، وهناك الكثير من الأهداف للتربية الفنية التي تسعى العملية التعليمية لتحقيقها.

التربية الفنية ودورها في حياة تلاميذ الفئات الخاصة:

تعد التربية الفنية مدخل لرعاية وتأهيل التلاميذ الفئات الخاصة كونها وسيلة للتعبير التلقائي عن الذات والاتصال مع المجتمع، فالتربية الفنية مجال واسع لا يقتصر علي الرسم واللون فقط إنما هو علم له فروع متكاملة متداخلة بعضها مع بعض لا يمكن الفصل بينها، منها فرع التعبير الفني الذي من خلاله يقوم التلميذ من الفئات الخاصة بطرح أفكاره متأثرا بقيم واتجاهات وأحاسيس تنعكس على سلوكه. لذا يرتبط التعبير الفني بالشخصية ومفهوم الذات وما تختزنه من خبرات سابقة في شتى الجوانب التي مر بها الفرد. ويؤكد (المليجي،1997، ص3) أن التربية الفنية مجال تطبيقي يسعى إلى تنشئة الأفراد تنشئة كاملة.... هو ككل العلوم الإنسانية التي تتعامل مع الفرد حتى ولو بشكل غير ظاهر إلا أنها مصدر خفي ومهم للأخذ منها.

إذا التربية الفنية ليست الرسم فقط، فقد نشأت التربية الفنية من العلاقة الوثيقة ما بين الفن والتربية وما بها من مختلف المجالات وجوانب الحياة، حيث تعتبر مجال تنفيسي ما بداخل هذه الفئة الخاصة فهي ليست تضييع لأوقاتهم وهدرا لطاقاتهم، فقد أثبتت الدراسات دور الفنون في حياة ذوي الفئات الخاصة، لذا تعتبر جزء مكمل للتربية وما بها من خبرات مقصودة أم غير مقصودة يمر بها الفرد خلال نشأته ويختزنها ثم يخرجها بشكل أو أسلوب يتميز به عن غيره.

إنّ للتربية الفنية دوراً كبيراً على الفرد بشكل عام والتلميذ الفئات الخاصة بشكل خاص خصوصاً على الصعيد التربوي والتعليمي والمهني، إلا أنّ التلاميذ الفئات الخاصة لهم سيكولوجية ومراحل نمو فني يختلف عن أقرانهم العاديين، ويمكن القول إنها تسهم في تحسين المستوى التعليمي لدى التلاميذ بمختلف قدراتهم سواء أكان داخل المدرسة أو خارجها.

ومن الأدوار التي تقوم بها التربية الفنية:

الدور التربوي والتعليمي للتربية الفنية:

تؤدي التربية الفنية دوراً هاماً في تعليم تلميذ الفئات الخاصة وتنمية أفكاره وتوسيع مداركه وخياله، تمنحه القدرة على التعبير بكل حرية وطلاقة عن طريق العمل الفني كالرسم، بالإضافة إلى أنها تهذب النفس وتضمن نمواً في الذوق والإحساس بالجمال إلى جانب اكتساب المهارات الفنية، ويعالج الفن في المدارس على أساس أنه مادة ممتعة، وله دور كبير في التربية فالدارس للفن يتغير سلوكه وتتغير عاداته (البسيوني، 1980، ص130). كما يبرز أهمية الدور التربوي للتربية الفنية من منطلق توجيه سلوك التلميذ الفئات الخاصة نحو تقديم برامج فنية تحقق النظرة الشمولية للتربية، فالتعليم من خلال الفن يحقق تطوراً لمظاهر فنية متعددة لديهم كالتذوق الجمالي وتمييزه والتعبير عن كل شيء بلغة الرسم كالخطوط والأحجام والمساحات والألوان (عايش،2008، ص24) فيصبح التعبير الفني عن طريق الرسم مثلا يحمل معاني كثيرة ويُعدّ مقياساً لمعلوماته وخبراته.

الدور الترفيهي للتربية الفنية:

إن ممارسة التلميذ الفئات الخاصة للأعمال الفنية تساعده عن التنفيس عما يجول بخاطره من أحاسيس وانفعالات وأفكار، فيحقق لنفسه نوعاً من الاتزان فالتلميذ يتأثر بمن حوله فيما يحيط به، وعليه أن يحفظ التوازن بينهما حتى يضمن لنفسه الراحة، فالتربية الفنية هي إحدى أوجه النشاط الذي يُعتمد عليها في شغل أوقات الفراغ إذا كان لديه ميل دائم نحو ممارسة الأعمال الفنية. لذلك على المعلم أن يسعى لتوفير الإمكانيات والخامات والأدوات لتحقيق ذاك العمل الفني، وبالتالي "الأنشطة الفنية المدرسية التي توفر الناحية الترويحية بالنسبة للتلاميذ لأنهم يمارسون من خلالها فعاليات متعددة وتتيح لهم المشاركة الفعالة والمباشرة" (الحيلة،1998، ص47).

الدور الاجتماعي للتربية الفنية:

للتربية الفنية وظيفة اجتماعية تتمثل في تنمية قدرات التلاميذ ذوي الفئات الخاصة على التفاعل مع مجتمعهم بما يحقق لهم التكيف الاجتماعي السليم، وحب العمل وتحمل المسؤولية واحترام آراء الآخرين، وكما تنمي لديهم الاعتماد علة النفس.

إنّ إسهام الأعمال الفنية في تدريب هؤلاء التلاميذ من خلال التعرف على الخامات والأدوات المتوفرة وكيفية الاستفادة منها في جميع جوانب الحياة العملية، فيحقق العمل الفني وظائف علاجية وتأهيلية ووقائية لكافة مشاكل التلاميذ الفئات الخاصة.

كما يمكن أن تسهم الأعمال الفنية في تحقيق الكفاية المهنية لمستقبل التلاميذ عن طريق تعليمهم بعض المهن الحرفية التي يحتاجها مجتمعهم.

الدور النفسي للتربية الفنية:

ينظر علماء النفس إلى التربية الفنية على أنها الوسيلة التي يهدف الفرد من خلالها بوعي أو بدونه إلى تحقيق التوازن النفسي من خلال التعبير عما بداخله من مشاعر ورغبات مكبوتة، وقد كان لعلم النفس دور في فهم الوعي الإنساني امتد إلى التعبيرات والأعمال الفنية ودلالاتها النفسية لظهور ميادين كعلم النفس التطبيقي، أو كما يعرف بعلم النفس الفني الذي يدرس الخصائص النفسية للإبداع الفني والإدراك، والأعمال الأدبية والتربية الجمالية والتربية الفنية.

الدور الوجداني للتربية الفنية:

التربية الفنية باعتبارها علم من العلوم الإنسانية تعنى بالتربية عن طريق الفن في مختلف الجوانب الحسية والوجدانية والعقلية والاجتماعية، ويرتبط بمدى القدرة على ترجمة المشاعر والمعاني من خلال استخدام الرموز الفنية حيث يدرك ويستمتع به أي فرد مهما كانت لغته، ومن هنا يأتي أهمية تنمية الحس الوجداني عند تلميذ الفئات الخاصة لمنحه فرصة الكشف عن قدراته الكامنة لتحقيق الجوانب الروحية والحسية والإبداعية له (عايش،2008، ص25-26)، ومن خلال الأعمال الفنية التي تسمح له بالتفاعل مع الحواس المجردة فأن ممارسة تلاميذ الفئات الخاصة لأي شكل من أشكال الأعمال الفنية والتفاعل معها والاستمتاع بها له أثر بالغ في تدريب حواسهم تدريباً غير محدود.

إشكالية تدريس التربية الفنية للتربية الخاصة:

إنّ الواقع الذي تعيشه التربية الفنية في المنظومة التربوية يعاني من التهميش مقارنة مع المواد التعليمية الأخرى، وللأسف فإن القيادات التعليمية غير مدركة لأهمية تدريس التربية الفنية في التعليم والتربية، بالإضافة إلى أنّ بعض مواضيع التربية الفنية لا تزال غير ملائمة للتدريس فهي ترجع لسنوات ماضية دون تجديد أو تطوير، وبالتالي لا تواكب التقدم الذي أحدثته التقنيات الحديثة للفنون في مجالات عدّة.

فواقع تدريس التربية الفنية في المدارس العامة أو لذوى الفئات الخاصة يتطلب عناية كبيرة، لأن المنهج التربوي الحديث الذي يعتمد علي تدريس المادة يسعى إلى التكامل في شخصية التلميذ العادي أو ذوي الفئات الخاصة بكل جوانبه النفسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والجسمية مع الاهتمام ببيئة التلميذ بكافة مكوناته.

المعلم التربية الخاصة المكلف بتدريس التربية الفنية:

يتمثل دور المعلم في تهيئة المجال المحيط بالتلاميذ ذوي الفئات الخاصة ببيئة فنية تُحقق تواصله مع ما حولهم وبأدواتهم وأفكارهم فيتعلمون وينمون عبر تعبيرهم الفني، لذلك يقع الدور الكبير على عاتق المعلم الذي يحمل عبء العملية التعليمية للتربية الفنية بالإضافة لتحقيق نمو التلاميذ وتأهيلهم من خلال الأعمال الفنية، ومدى تطوير إمكانياتهم الذاتية واستعداداتهم الفطرية والجسمية وما يهيئه لهم من خامات وأدوات لممارسة الأعمال في مجال التربية الفنية. كل النتائج العامة والخاصة للتربية الفنية والخطوط العريضة للمنهج وإستراتيجيات التعليم والطرائق التي تحددها الأطر العامة ما هي إلا مبادرات خاصة بالمعلم لتفسير المنهج، واختياره لأولويات الخبرات التقنية والمعارف العلمية المرتبطة بالمادة وأسلوبه الذاتي في تقديم كل ذلك من خلال خطط كل ذلك يمثل حجر الزاوية في ذاك المجال (السعود،2010، ص163). فإذا قصّر المعلم في دوره وضرب بالاتجاهات والعادات المتطورة التي تكّون شخصية التلميذ الفئات الخاصة من خلال تدريس التربية الفنية، فأنه يؤثر بذلك على نمو هذا التلميذ وذوقه وثقافته الجمالية، فتصبح الممارسات الفنية التي يزاولها في التربية الفنية بدون جدوى.

علاقة التربية الفنية بالمواد التربية الخاصة الأخرى:

إن للتربية الفنية علاقة وطيدة بالمواد الدراسية الأخرى، ويمكن تبين تلك العلاقة من خلال خطط ومواضيع التربية الفنية، في مجال الرياضيات مثلاً نجد الأشكال الهندسية: المثلث، والمربع، والدائرة وغيرها تدخل في مجال الرسم، فكل عمل فني له أسس هندسية يستخدم القياسات، وفي مجال اللغة العربية فكتابة القصائد ورسمها بعمل الزخارف والأطر الهندسية أو نباتية الزخرفية، وهكذا مع باقي المواد الدراسية يبدأ المعلم في مجال التربية الفنية درسه بالإثارة

ويستمدها من إحدى المواد الدراسية وبذلك يكون ربط المادة والتربية الفنية فيحدث التكامل في العملية العلمية (أبو الرب، 2010، ص16).

الإطار الميداني:

يتناول هذا الجانب وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة، كما يتضمن الإجراءات التي قامت بها الباحثة لإعداد أداة الدراسة (الاستبيان) وتطبيقها، والتأكد من ثبات الأداة وصدقها، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية التي اعتمدت في تحليل الدراسة، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهجية الدراسة:-

يُعدّ موضوع الدراسة من البحوث الوصفية ذات الأهمية المتميزة في ميادين الدراسة النفسية والتربوية والاجتماعية، فهي توصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف الراهنة، وتستنبط العلاقات المهمة القائمة بين الظواهر المختلفة، وتفسر معنى البيانات، وتمد الباحثين بمعلومات مفيدة وقيمة، وتعين على فهم الحاضر وأسبابه ورسم خطط المستقبل واتجاهاته ودوره، لذا ستتبع الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع وعينة الدراسة:

للتعرف على مجتمع الدراسة، تم حصر مراكز ومدارس التربية الخاصة حيث التقت الباحثة مع رئيس مكتب التربية الخاصة[1] بوزارة التربية والتعليم الخاص للحصول على معلومات حول مدارس ومراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة وعدد معلميها، حيث بلغ عددهم(167) معلماً ومعلمة، اختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (102) معلماً ومعلمة.

أداة الدراسة:

للتعرف على دور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قامت الباحثة باستخدام استمارة الاستبيان، وقد تكونت الاستمارة من قسمين:

- القسم الأول: يتضمن البيانات الأولية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة لعينة الدراسة.
- القسم الثاني: ينقسم إلى ثلاث محاور موزعة على النحو الآتي:

-المحور الأول: يتناول دور التربية الفنية على تعليم تلاميذ الفئات الخاصة، وتكونت من (19) فقرة.

- المحور الثاني: يتناول دور معلمي التربية الخاصة نحو تعلم التربية الفنية وتفاعلهم معها، وتكونت من (20) فقرة.

-المحور الثالث: تناول دور مدرسة –مركز تعليم الفئات الخاصة نحو تعلم التربية الفنية وتفاعلهم معها، وتكونت من (17) فقرة.

ثبات وصدق أداة الدراسة:

- **معامل ألفا كرونباخ:** بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين أعضاء هيأة التدريس عددهم (5) أعضاء، وذلك للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد أسفرت تلك العملية على تعديل صياغة بعض العبارات، واستبدال بعض العبارات الأخرى. وللتحقق من ثبات أداة الدراسة فقد طبقت معادلة (ألفا كرونباخ) على عينة استطلاعية قوامها (30) مفردة، وقد بلغ

1 انشئ بقرار رقم 34 لسنة 2008 تحت مسمى قسم تعليم واندماج الفئات الخاصة، وفي سنة 2018 تغير الاسم لقسم التربية الخاصة

معامل ثباتها(0.863) وهي درجة ثبات عالية تدعو إلى الثقة في كل محاور الأداة، كما تم حساب صدقها من خلال معادلة الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد كانت درجة صدق عالية، وهذا يدل على أن استمارة الاستبانة اتسمت بالثبات والصدق وبدرجة عالية من التميز، وذلك كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (1) يبين قيم معامل الثبات والصدق لأداة الدراسة

البيان	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الصدق
محور دور التربية	19	0.663	0.814
محور إدراك المعلمين	20	0.711	0.843
محور إدراك المدرسة	17	0.891	0.943
دور التربية الخاصة	56	0.863	0.928

- **الاتساق الداخلي:** لقد تم إيجاد الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والبعد الذي تنتمي له، والجداول (2) و(3) و(4) توضح ذلك:

جدول (2) يوضح الاتساق الداخلي لفقرات دور التربية الفنية على تلاميذ الفئات الخاصة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
1	0.511	0.004	دالة	8	0.618	0.000	دال	15	0.156	0.411	غير دال
2	0.312	0.093	غير دال	9	0.336	0.070	غير دال	16	0.414	0.023	دال
3	0.507	0.004	دال	10	0.584	0.001	دال	17	0.171	0.367	غير دال
4	0.287	0.124	غير دال	11	0.499	0.005	دال	18	0.496	0.005	دال
5	0.179	0.344	غير دال	12	0.406	0.026	غير دال	19	0.325	.080	غير دال
6	0.285	0.127	غير دال	13	0.246	0.189	غير دال				
7	0.543	0.002	دال	14	0.161	0.396	غير				

						دال		

جدول (3) يوضح الاتساق الداخلي لفقرات إدراك معلمي الفئات الخاصة نحو التربية الفنية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	الدلالة
1	0.696	0.00	دال	11	0.666	0.00	دال
2	0.679	0.00	دال	12	0.520	0.003	دال
3	0.786	0.00	دال	13	0.394	0.031	دال
4	0.516	0.003	دال	14	– 0.039	0.838	غير دال
5	0.548	0.002	دال	15	0.381	0.038	غير دال
6	0.087	0.647	غير دال	16	0.237	0.207	غير دال
7	0.312	0.094	غير دال	17	0.176	0.353	غير دال
8	0.331	0.074	غير دال	18	0.370	0.044	دال
9	0.542	0.002	دال	19	0.534	0.002	دال
10	0.425	0.019	دال	20	0.086	0.651	غير دال

جدول (4) يوضح الاتساق الداخلي لفقرات إدراك المدرسة – المركز – الفئات الخاصة نحو التربية الفنية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	الدلالة
1	0.645	0.00	دال	10	0.830	0.00	دال

2	0.734	0.000	دال	11	0.749	0.00	دال
3	0.456	0.011	دال	12	0.894	0.00	دال
4	0.516	0.003	دال	13	0.458	0.011	دال
5	0.664	0.000	دال	14	0.484	0.007	دال
6	0.735	0.000	دال	15	0.285	0.126	غير دال
7	0.818	0.000	دال	16	0.425	0.019	دال
8	0.591	0.001	دال	17	0.087	0.648	غير دال
9	0.754	0.000	دال				

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

لقد تنوعت الوسائل الإحصائية التي تم استخدمها حسب أهداف الدراسة، حيث تمت الاستعانة بالبرنامج الإحصائي"Statistical Package for Sociality Science SPSS 25"، واستخدمت مجموعة من الاختبارات الإحصائية كالتكرارات والنسب المئوية، والوزن النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T.test)، واختبار(one way ANOVA).

نتائج التحليل الإحصائي:

الجانب الوصفي: المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة:

لقد تم تحليل البيانات الأولية لأفراد العينة وكما وردت في أداة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول(6) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع	**أنثى**	73	%71.6
	ذكر	29	%28.4
المؤهل العلمي	**دبلوم**	13	12.7%
	ليسانس	23	22.5%
	بكالوريوس	40	39.2%
	ماجستير	14	13.7%

	أخرى	11	10.8%
سنوات الخبرة	**5-1**	54	52.9%
	10-6	16	15.7%
	15-11	8	7.8%
	16 فما فوق	24	23.5%
	المجموع	102	%100.0

من خلال الجدول(6) والذي يتضمن تحليل البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة أن النسبة الأعلى كانت للإناث بنسبة بلغت (71.6%)، وبخصوص المؤهل العلمي فقد كانت النسبة الأعلى للبكالوريوس وبلغت (39.2%)، وفيما يخص متغير سنوات الخبرة فقد كانت النسبة الأعلى متمثلة في الخبرة(1-5) وبنسبة (52.9%).

التساؤل الأول: ما مستوى دور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة في مراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة بمدينة بنغازي؟ للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات محور دور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة، كما تم حساب المتوسط العام والانحراف العام للمحور، وذلك على النحو الآتي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات محور دور التربية الفنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تهتم التربية الفنية في الكشف عن أساليب رسوم تلاميذ الفئات الخاصة وخصائصها.	1.14	0.35	38.0
2	تدعم التربية الفنية للفئات الخاصة التجارب المتواصلة ببيئة التلميذ واتصاله بالآخرين من حوله.	1.30	0.60	43.3
3	تهتم التربية الفنية للفئات الخاصة بالاتزان الانفعالي للتلميذ، ويعني فنياً دمجه مع الآخرين وتأثير كل منهما بالآخر.	1.42	0.69	47.3
4	ينتج من ممارسة التربية الفنية لتلاميذ الفئات الخاصة تحقيق الذات عن أعمالهم الفنية.	1.24	0.43	41.3

5	التربية الفنية تُعدّ علاجاً مكملاً وليس أساسياً في التعامل مع تلاميذ الفئات الخاصة للتأكيد على سلوكيات وجدانية إيجابية.	1.22	0.48	40.6
6	تنمي التربية الفنية مهارات تلميذ الفئات الخاصة عن طريق استخدام الخطوط والأشكال.	1.06	0.25	35.3
7	تسعي التربية الفنية للفئات الخاصة على تدريب ذاكرة التلميذ للاحتفاظ بالمعلومات عبر تذكّر أشكالها المرسومة.	1.24	0.43	41.3
8	التربية الفنية تساعد في التعرف على الإسهامات العلاجية والتأهيلية للفئات الخاصة من خلال ممارسة الفنون.	1.49	0.67	49.6
9	يشعر تلاميذ الفئات الخاصة بالضيق عندما يطلب منهم الرسم.	1.33	0.63	44.3
10	تحسن التكامل بين الوظائف المعرفية والانفعالية والاجتماعية لتلاميذ الفئات الخاصة عن طريق التربية الفنية.	1.44	0.65	48.0
11	للتربية الفنية عنصر إيجابي في التعامل مع تلاميذ الفئات الخاصة الذين يواجهون صعوبة في الحديث أو الإفصاح بالتعبير عن رغباتهم.	2.21	0.73	73.6
12	تهيئ التربية الفنية لتلاميذ الفئات الخاصة الوعي الذاتي.	1.30	0.55	43.3
13	تسعي التربية الفنية للفئات الخاصة إلى كسر الانطوائية والعزلة، وجعل التلاميذ قادرين على الاندماج في المجتمع.	1.25	0.57	41.6
14	تنمي التربية الفنية مهارات تلميذ الفئات الخاصة عن طريق تعلم التمييز بين الألوان والمجسّمات المختلفة.	1.07	0.30	35.6
15	يسبب القلق والخوف عزوف تلاميذ الفئات الخاصة من ممارسة الفنون خصوصا الرسم.	1.99	0.80	66.3
16	يتجنب تلميذ الفئات الخاصة المشاركة في التربية الفنية بسبب إعاقته.	2.12	0.72	70.6
17	تساعد التربية الفنية تلاميذ الفئات الخاصة تعلّم حرفة فنية	1.46	0.57	48.6

	لتعرض أعمالهم في سوق العمل.			
18	تستخدم التربية الفنية في إعادة تأهيل الاضطرابات الانفعالية لتلاميذ الفئات الخاصة وعلاجها.	1.37	0.54	45.6
19	يوجد منهج دراسي للتربية الفنية يتناسب مع احتياجات تلاميذ الفئات الخاصة.	1.95	0.88	65.0
	المتوسط العام	1.45	0.57	

يتبين من الجدول (7) أن فقرات محور دور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة قد تراوحت ما بين(1.06- 2.21)، أما الانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (0.20-0.80)، حيث جاءت فقرة " للتربية الفنية عنصر إيجابي في التعامل مع تلاميذ الفئات الخاصة الذين يواجهون صعوبة في الحديث أو الإفصاح بالتعبير عن رغباتهم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري(0.73) وبلغ الوزن النسبي لهذه الفقرة(73.6%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة "تنمي التربية الفنية مهارات تلميذ الفئات الخاصة عن طريق استخدام الخطوط والأشكال " بمتوسط حسابي (1.06) وانحراف معياري (0.25) وبلغ الوزن النسبي لهذه الفقرة (35.3%)، أما المتوسط العام لمحور دور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة فقد بلغ (1.45)، بانحراف معياري قدره (0.57) وهو أقل من المتوسط النظري لأداة الدراسة (2) ما يعني أن مستوى دور التربية في تعليم الفئات الخاصة بمدارس ومراكز تعليم القدرات الخاصة بمدينة بنغازي منخفض.

التساؤل الثاني: ما مستوى إدراك معلمي الفئات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة في مراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة بمدينة بنغازي؟ للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات محور إدراك معلمي الفئات الخاصة لدور التربية الفنية، كما تم حساب المتوسط العام والانحراف العام للمحور، وذلك على النحو التالي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات محور إدراك معلمي الفئات الخاصة لدور التربية الفنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يعرف معلمو الفئات الخاصة برامج التربية الفنية ومجالاتها الملائمة لكل فئة من هذه الفئات.	1.71	0.87	.057
2	المعلم وما يقدمه من برامج فنية تشعر تلاميذ الفئات الخاصة بالراحة النفسية.	1.27	0.44	42.3

3	يعرف معلمو الفئات الخاصة خصائص التعبير الفني لكل فئة من هذه الفئات.	1.51	0.67	50.3
4	يقوم المعلم بتعزيز ثقة تلميذ الفئات الخاصة بنفسه وتحريره من الخوف.	1.11	0.32	7.03
5	يعتقد معلمو الفئات الخاصة بأن هناك أموراً أهم من التربية الفنية ليتعلموه كالعد والكتابة والقراءة.	1.73	0.84	57.6
6	يتفهم المعلمون الظروف الخاصة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.	1.05	0.23	35.0
7	يهمل معلمو الفئات الخاصة التربية الفنية لعدم إجادة التلاميذ الإخراج النهائي لأعمالهم الفنية.	1.17	0.38	39.0
8	يهتم معلمو الفئات الخاصة بمشاركة التلاميذ في الأنشطة الفنية غير المنهجية التي تعقد محلياً أو دولياً.	1.41	0.66	47.0
9	يختار المعلم المواضيع الفنية التي تناسب الفئات الخاصة في احتياجاته وقدراته وفتح المجال أمامهم ليعبروا عن رأيهم.	1.98	0.80	66.0
10	لا يظهر معلمو التربية الخاصة تعاطفاً مع التلاميذ الذين لا يجيدون الرسم والتلوين.	1.58	0.88	52.6
11	يتعامل المعلمون مع تلميذ الفئات الخاصة بطريقة جيده تزيد من دافعيته وترفع من معنوياته في ممارسة التربية الفنية.	1.31	0.46	43.6
12	الأنشطة الفنية التي يقدمها المعلم تخفف من التوتر النفسي الناتج عن الظروف الصحية لتلاميذ الفئات الخاصة.	1.24	0.57	41.3
13	يتلقى تلاميذ الفئات الخاصة التوجيه والإرشاد من المعلمين أثناء ممارسة التربية الفنية.	1.21	0.41	40.3

تابع جدول (8)

14	تساعد رسوم تلاميذ الفئات الخاصة المعلمين على معرفة مشكلاتهم وعلاقتهم بالبيئة التي يعيشون فيها.	1.25	0.65	41.6

15	يحرص معلمو الفئات الخاصة حضور دورات تهدف لتأهليهم مهنياً للتعامل مع تلاميذ الفئات الخاصة.	1.31	0.46	43.6
16	قد يشعر معلمو الفئات الخاصة بأنّ دافعية التلاميذ نحو التربية الفنية ضعيفة بسبب إعاقتهم.	1.93	0.76	64.3
17	يحرص المعلمون على منح وقت إضافي لتلاميذ الفئات الخاصة أثناء ممارسة الرسم عند الحاجة.	1.18	0.39	39.3
18	يسمح المعلمون لتلاميذ الفئات الخاصة بالاستعانة بزملائهم داخل الفصل.	1.21	0.47	40.3
19	تتنوع طرائق تدريس التربية الفنية المستخدمة بحيث تراعي طبيعة احتياجات تلاميذ الفئات الخاصة.	1.24	0.43	41.3
20	يشعر المعلمون بأعباء إضافية في تدريس التربية الفنية لتلاميذ الفئات الخاصة.	1.86	0.84	62.0
	المتوسط العام	1.41	570.	

يتبين من الجدول (8) أن فقرات محور إدراك معلمي الفئات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة قد تراوحت ما بين(1.05– 1.98)، أما الانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (0.23–0.87)، حيث جاءت فقرة " يختار المعلم المواضيع الفنية التي تناسب الفئات الخاصة في احتياجاته وقدراته وفتح المجال أمامهم ليعبروا عن رأيهم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.98) وانحراف معياري(0.80) وبلغ الوزن النسبي لهذه الفقرة(66.0%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة "يتفهم المعلمون الظروف الخاصة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة "بمتوسط حسابي (1.05) وانحراف معياري (0.23) وبلغ الوزن النسبي لهذه الفقرة (35.0%)، أما المتوسط العام لمحور إدراك معلمي الفئات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة فقد بلغ (1.41)، بانحراف معياري قدره (0.57) وهو أقل من المتوسط النظري لأداة الدراسة (2) ما يعني أن مستوى إدراك المعلمين لدور التربية في تعليم الفئات الخاصة بمدارس ومراكز تعليم القدرات الخاصة بمدينة بنغازي منخفض.

التساؤل الثالث: ما مستوى إدراك مدرسة أو مركز الفئات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة بمراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة بمدينة بنغازي؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات محور إدراك معلمي الفئات الخاصة لدور التربية الفنية، كما تم حساب المتوسط العام والانحراف العام للمحور، وذلك على النحو التالي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات محور إدراك مدرسة أو مركز الفئات الخاصة لدور التربية الفنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	توفر المدرسة – المركز- الفئات الخاصة لتلاميذهم المواد الازمة لتنفيذ أعمالهم الفنية.	1.63	0.71	54.3
2	تشارك أدارة المدرسة – المركز الفئات الخاصة التلاميذ في مناقشة أعمالهم الفنية.	1.75	0.77	58.3
3	تعمل المدرسة – المركز- الفئات الخاصة على دمج تلاميذ الفئات الخاصة في الأنشطة الفنية.	1.43	0.55	47.6
4	يتحمل إدارة المدرسة – المركز- الفئات الخاصة أعباء إضافية أثناء التعامل مع تلاميذ الفئات الخاصة.	1.25	0.57	41.6
5	توفر إدارة المدرسة – المركز- الفئات الخاصة برامج تعليمية مصورة لتعلم الفنون تتناسب مع ظروف ذوي الفئات الخاصة واحتياجاتهم.	1.67	0.78	55.6
6	توفر إدارة المدرسة – المركز- الفئات الخاصة حجرة لممارسة الفنون تتناسب مع احتياجات تلاميذ الفئات الخاصة	1.80	0.86	60.0
7	توفر إدارة المدرسة – المركز- الفئات الخاصة وسائل تعليمية لمقرر التربية الفنية مصمم ليتناسب مع ذوي الفئات الخاصة.	1.59	0.77	53.0
8	تستمع المدرسة – المركز الفئات الخاصة بصدر رحب مقترحات تلاميذ الفئات الخاصة الفنية.	1.45	0.62	48.3
9	توجد ورش فنية داخل المدرسة – المركز الفئات الخاصة بصفتها وسيلة لكسب تلميذ الفئات الخاصة فرصة عمل جيد.	1.56	0.72	52.0
10	تقدم إدارة المدرسة – المركز- الفئات الخاصة لتلاميذها المفاهيم الفنية لتنمي قدراتهم لعمليات	1.88	0.77	62.6

	الإدراك الجمالي.			
11	تنظم ادارة المدرسة – المركز الفئات الخاصة دورات للمعلمين الفئات الخاصة لرفع كفاءتهم مهنياً نحو تدريس التربية الفنية.	2.05	0.88	68.3
12	تعتقد إدارة المدرسة – المركز- الفئات الخاصة بأن التربية الفنية هي علاج مكمل وليس أساسياً في التعامل مع الفئات الخاصة للتأكيد على سلوكيات وجدانية إيجابية.	1.90	0.80	63.3
13	الأسر الليبية باتت اكثر اقتناعاً بدور التربية الفنية في الإسهامات العلاجية لأبنائهم.	1.83	0.83	61.0
14	تتعاون الأسر مع برامج التربية الفنية لتحقيق الرعاية الفنية لتلاميذ الفئات الخاصة.	1.50	0.68	50.0
15	يوجد ضعف في دور وسائل الإعلام في تنمية وعي المجتمع نحو تشجيع ممارسة الفنون لتلاميذ الفئات الخاصة	1.95	0.85	65.0
16	توجد ورش فنية داخل المدرسة – المركز الفئات الخاصة بصفتها وسيلة لكسب تلميذ الفئات الخاصة فرصة عمل جيد.	1.75	0.77	58.3
17	تقدم إدارة المدرسة – المركز- الفئات الخاصة لتلاميذها المفاهيم الفنية لتنمي قدراتهم لعمليات الإدراك الجمالي.	1.12	0.48	37.3
	المتوسط العام	1.65	0.73	

يتبين من الجدول (9) أن فقرات محور إدراك مدارس ومراكز الفئات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة قد تراوحت ما بين(1.12– 2.05)، أما الانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (0.48–0.88)، حيث جاءت فقرة " تنظم ادارة المدرسة – المركز الفئات الخاصة دورات للمعلمين الفئات الخاصة لرفع كفاءتهم مهنياً نحو تدريس التربية الفنية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري(0.88) وبلغ الوزن النسبي لهذه الفقرة(68.3%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة " تقدم إدارة المدرسة – المركز– الفئات الخاصة لتلاميذها المفاهيم الفنية لتنمي قدراتهم لعمليات الإدراك الجمالي". بمتوسط حسابي (1.12) وانحراف معياري (0.48) وبلغ الوزن النسبي لهذه الفقرة (37.3%)، أما المتوسط العام لمحور مستوى إدراك مدرسة أو مركز الفئات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة فقد

بلغ (1.65)، بانحراف معياري قدره (0.73) وهو أقل من المتوسط النظري لأداة الدراسة (2) ما يعني أن مستوى إدراك مدارس ومراكز في تعليم الفئات الخاصة بمدارس ومراكز تعليم القدرات الخاصة بمدينة بنغازي منخفض.

الجانب الاستدلالي: يتضمن هذا الجانب التحقق من فرضيات الدراسة، والذي كانت نتائجه على النحو التالي:

الفرضية الأولى: وتنص على أنه "**لا يوجد دور للتربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة بمدارس ومراكز تعليم القدرات الخاصة بمدينة بنغازي**".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار تي (T.test) لعينة واحدة، وذلك على النحو التالي:

جدول (10) نتائج اختبار تي (T.test) لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
دور التربية	102	1.45	0.57	101	0.043	0.197

يتضح من خلال الجدول (10) الذي يبين دور التربية الفنية حيث بلغت قيمة معامل الاختبار (t) المحسوبة قد بلغت (0.043)، أما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.197) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05، ما يعني أنّ للتربية الفنية دوراً في تعليم الفئات الخاصة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة بردق عبد الوهاب (2016) التي توصلت إلى أهمية التربية الفنية في التخفيض السلوك العدواني للأطفال المعاقين حركياً في مرحلة الطفولة المتأخرة.

- **الفرضية الثانية:** وتنص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم القدرات الخاصة تعزى لمتغير النوع**".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار تي (T.test) لعينتين مستقلتين، وذلك على النحو التالي:

جدول (11) نتائج تي (T.test) لتحديد دلالة الفروق في إدراك المعلمين لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة ومتغير النوع

البيان	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
دور التربية ومتغير النوع	ذكر	29	1.46	0.18	101	8.756	0.004
	أنثى	73	1.60	0.32	101		

من الجدول (11) الذي يبين درجة الفروق في مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم القدرات الخاصة، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة (8.756)، وأما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.004)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وعليه يمكن القول أنه توجد فروق في مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم القدرات الخاصة والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء تركيز المعلمات على العناصر الجمالية لدى التلاميذ وتشجيعهم على إظهارها والتعبير عنها.

- **الفرضية الثالثة:** وتنص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم القدرات الخاصة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي**".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ف) (one way ANOVA)، وذلك على النحو التالي:

جدول (12) نتائج (one way ANOVA) لتحديد دلالة الفروق في إدراك المعلمين لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة ومتغير المؤهل العلمي

البيان	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
دور التربية ومتغير المؤهل العلمي	دبلوم	13	1.39	0.16	101	1.346	0.259
	ليسانس	23	1.57	0.19	101		
	بكالوريوس	40	1.51	0.30	101		
	ماجستير	14	1.56	0.15	101		
	اخري	11	1.45	0.07	101		

من الجدول (12) الذي يبين درجة الفروق في مستوى إدراك المعلم لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (1.346)، وأما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.259)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق في مستوى إدراك المعلمين لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة والتي يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء الاتفاق السائد لدى المعلمين بمختلف مؤهلاتهم العلمية بعدم جدوى تعلم المهارات الفنية اليدوية للفئات الخاصة واعتبارها غير ذات أهمية.

- **الفرضية الرابعة:** وتنص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ف) (one way ANOVA)، وذلك على النحو التالي:

جدول (13) نتائج (one way ANOVA) لتحديد دلالة الفروق في إدراك المعلمين لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة ومتغير سنوات الخبرة

البيان	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
دور التربية ومتغير سنوات الخبرة	5-1	54	1.40	0.22	101	8.390	0.000
	10-6	16	1.65	0.27	101		
	15-11	8	1.52	0.10	101		
	16فما فوق	24	1.61	0.18	101		

من الجدول (13) الذي يبين درجة الفروق في مستوى إدراك المعلمين لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (8.390)، وأما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، وعليه يمكن القول أنه توجد فروق في مستوى إدراك المعلمين لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة والتي يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة(6-10) و(16 فما فوق)، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء التنوع الحاصل بين المعلمين والذين هم تنوع من الذكور والإناث ومن حملة المؤهلات العلمية المختلفة الأمر الذي انعكس على متغير خبرتهم.

- **الفرضية الخامسة: وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المدرسة – المركز لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة".**

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار تي (T.test) لعينة واحدة، وذلك على النحو التالي:

جدول (14) نتائج اختبار تي (T.test) إدراك المدرسة– المركز لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
دور التربية	102	1.50	0.23	101	-20.988	0.000

يتضح من خلال الجدول (14) الذي يبين إدراك المدرسة –المركز لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة حيث بلغت قيمة معامل الاختبار (t) المحسوبة قد بلغت (20.988-)، أما قيمة الدلالة الإحصائية فقد بلغت (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

α=0.05، ما يعني أنه يوجد إدراك المدرسة –المركز لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة.

نتائج الدراسة:

من خلال التحليل الإحصائي للبيانات توصلت الدراسة غلى النتائج التالية:

1. أظهرت النتائج أن مستوى دور التربية في مراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة في تعليم الفئات الخاصة كان منخفض المستوى.
2. أظهرت النتائج أن مستوى إدراك المعلمين في مراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة لدور التربية الفنية كان منخفض المستوى.
3. أظهرت النتائج أن مستوى إدراك مدارس ومراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة كانت منخفض المستوى.
4. بينت النتائج أنّ للتربية الفنية دوراً في تعليم الفئات الخاصة بمراكز تعليم وإدماج الفئات الخاصة بمدينة بنغازي.
5. كشفت النتائج أنه توجد فروق في مستوى إدراك معلمي التربية الخاصة لدور التربية الفنية في تعليم القدرات الخاصة والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث.
6. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى إدراك المعلمين لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة والتي يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
7. بينت النتائج أنه توجد فروق في مستوى إدراك المعلمين لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة والتي يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة(6–10) و(16 فما فوق).
8. كشفت النتائج أنه يوجد إدراك المدرسة –المركز لدور التربية الفنية في تعليم الفئات الخاصة

الخاتمة:

بعد استعراض دور التربية الفنية في تعليم تلاميذ ذوي الفئات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة لابد أن نؤكد علي أن نتائج دور التربية الفنية في تعليم تلاميذ ذوي الفئات الخاصة حددت الاطار العام لانخفاض مستوى إدراك كل من المدرسة –المركز الفئات الخاصة ومعلمي التربية الخاصة بذلك بات واجباً علي وزارة التربية والتعليم والقيادات التربوية إعطاء المادة أهمية كبيرة لكونها تساعد علي الاتزان النفسي والسلوكي الذي يسهم في تكامل الشخصية. كما يتطلب تدريس التربية الفنية للفئات الخاصة عناية كبيرة، مثله مثل باقي المواد الدراسية الأخرى، ووضع منهج لمادة التربية الفنية ضمن مناهج التعليمية للتربية الخاصة، والتأكيد علي تدريس مقرراتها في جميع المراحل العمرية لتلاميذ الفئات الخاصة لتنمية حواسهم وتأهيلهم لسوق العمل للاعتماد على أنفسهم ولو جزيئا.

التوصيات:

في ضوء أهداف البحث وإجراءاتها ونتائجها توصي الباحثة باللآتي:

1. توعية القيادات في المنظومة التعليمية بأهمية التربية الفنية في تعليم ذوي الفئات الخاصة.
2. إعداد الكوادر التعليمية وتطوير برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في ضوء نظريات التربية الفنية، مع توظيف استراتيجيات تدريس التربية الفنية بكل مجالاته.

3. إقامة ورش عمل وندوات لرفع كفاءة معلمي التربية الخاصة في مجال التربية الفنية.
4. إقامة الندوات التربوية والمؤتمرات الثقافية لتوعية المجتمع بأهمية التربية الفنية في علاج الفئات الخاصة وتأهيلهم ودمجهم مع المحيط الاجتماعي.
5. تجهيز المدارس والمراكز بمختلف الوسائل التقنية اللازمة لممارسة الأعمال الفنية تتوافر فيها طاولات خاصة بالرسم والأدوات، ودواليب لحفظ الأعمال والخامات المختلفة. مع التركيز على أنّ تخلو الخامات من المواد السامة للحفاظ على صحة تلاميذ الفئات الخاصة.
6. الاهتمام بحجرة التربية الفنية لأهميتها حيث تحتاج إلى مكان يتفق مع طبيعتها، فكل عمل فني نقوم به يستلزم توفير المكان المناسب لهذا النشاط، فمادة التربية الفنية تحتاج إلى مكان يختلف عما تحتاجه المواد الدراسية الأخرى كمختبرات العلوم.
7. الاهتمام ببرامج الأنشطة القائمة على مهارات يدوية كالقص واللصق والتركيب وغيرها في كل المواضيع الفنية أثناء الدرس لذوي الفئات الخاصة.

المراجع:

1. أبو الخير، جمال، (1998)، **مدخل إلى التربية الفنية**. ط2، المملكة العربية السعودية: مكتبة الحبشي الثقافية.
2. أبو الرب، محمد خليل أحمد، (2010)، **التربية الفنية وطرائق تدريسها**. ط1، الشركة القاهرة: العربية المتحدة للتسويق.
3. البسيوني، محمود، (1980)، **التربية الفنية والتحليل النفسي**. ط1، القاهرة: دار المعارف.
4. البسيوني، محمود، (1984)، **مبادئ التربية الفنية**. القاهرة: دار المعارف.
5. الحيلة، محمد محمود، (1998)، **التربية الفنية وأساليب تدريسها**. ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
6. الخطيب، جمال، (2002)، **تعديل سلوك المعاقين عقليا**. عمان: الجامعة الأردنية.
7. الروسان، فاروق، (1999)، **مقدمة في الإعاقة العقلية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
8. السعود، خالد محمد، (2010)، **طرائق تدريس التربية الفنية بين النظرية والبيداغوجيا**، الجزء الثاني. ط1، عمان: دار وائل للنشر.
9. الطاهر، مهدي أحمد، (1991)، الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
10. الطيف، غزالة مصطفي، (2005)، مدى فاعلية استخدام الرسم كأسلوب إرشاد لتخفيض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولي من التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مصراتة، كلية الآداب.
11. القريطي، عبد المطلب أمين، (1976)، خصائص رسوم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة من سن 6-12 سنة. **رسالة ماجستير منشورة**، جامعة حلوان، كلية التربية الفنية.

12. القريطي، عبدالمطلب أمين، (1986)، **الدور العلاجي للنشاط غير الأكاديمي في برامج المعوقين**، الكتاب السنوي في علم النفس (محمود فؤاد أبو حطب، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
13. المليجي، حلمي، (1994)، **علم النفس المعرفي**. دار النهضة الغربية للطباعة والنشر والتوزيع.
14. المليجي، علي، (1997)، مذكرات في علم النفس التربية الفنية.، **دارسة غير منشور**ة، جامعة أم القري.
15. حنفي، عبلة، (1972)، دراسة الرسم باعتباره وسيلة تنفسية مع بيان أثر هذه القيمة التربوية في أتزان شخصية التلاميذ في أعمال مختلفة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة حلوان، كلية التربية الفنية.
16. خميس، حمدي، (1991)، **طرق تدريس الفنون**. ط1، القاهرة: دار المعارف.
17. شوقي، إسماعيل، (2002)، **مدخل إلى التربية الفنية**. الرياض، دار الرفعة للنشر والتوزيع.
18. صلاح، مكاوي، (2001)، فاعلية برنامج للعلاج بالرسم في رفع مستوى القدرة التعبيرية لدى الأطفال. **مجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد 28، المجلد الحادي عشر.
19. عايش، أحمد جميل، (2008)، **أساليب تدريس التربية الفنية والمهنة والرياضية**. ط 1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
20. عبدالوهاب، بردق، (2016)، تأثير التربية الفنية علي ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاه السلوك العدواني. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أبوبكر بلقايد، كلية الآداب واللغات.
21. عبدالعزيز، عمر فواز، وكوافحة، تيسير مفلح، (2010)، **مقدمة في التربية الخاصة**. ط 4، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
22. عبيد، ماجدة، (2000)، **تعليم الأطفال المتخلفين عقليا**. عمان: دار صفاء للنشر.
23. عودة، أحمد سليمان، فتحي حسن ملكاوي، (1992)، **أساسيات الدراسة العلمية في التربية والعلوم الإنسانية**. أربد، مكتبة الكتاني.

24. Wadeson, Harriet: Art Psychotherapy, University of Houston New York.

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

قسم التدريب الرياضي وعلوم الحركة

الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بطبرق

بحث مقدم من:

د. فتح الله لامين عبدالعزيز إبراهيم

د. أحمد عبد الله يونس المبروك

العام الجامعي 2019-2020

ملخص البحث

الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بمدينة بطبرق

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بمدينة طبرق ، والتعرف على نسبة إسهام الأمن النفسي في دافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بمدينة طبرق ، والتنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بمعلومية الأمن النفسي تبعاً لنسبة مساهمتها ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، و اشتملت عينة البحث على (139) ناشئاً تم اختيارهم بالطريقة العمدية من ناشئ كرة القدم يمثلون خمسة نوادٍ (البطنان – الهلال – المختار – المحلة – الصقور) بمدينة طبرق بليبيا .أجريت الدراسة الاستطلاعية على (24) ناشئاً في حين أجريت الدراسة الأساسية على (115) ناشئاً ، واستخدم الباحثان مقياس الأمن النفسي ، ومقياس دافعية الإنجاز ، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط معنوي بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم ، كما تم التوصل إلى معادلات تنبؤية بدافعية الإنجاز بمعلومية الأمن النفسي لدى ناشئ كرة القدم ويوصى الباحثان بضرورة العمل على تحسين الأمن النفسي للاعبي كرة القدم من خلال برامج اعداد وإرشاد نفسي وذلك لزيادة دافعية الإنجاز ، وتوظيف المعادلات التنبؤية بمستوى دافعية الإنجاز بمعلومية الأمن النفسي في الوقوف على مدى قدرة لاعبي كرة القدم على الإنجاز الرياضي وتحسين مستوى دافعية الإنجاز.

Research Summary

Psychological security and its relationship to achievement motivation among football youth in Tobruk

The research aims to identify the correlative relationship between psychological security and its relationship to achievement motivation among football youth in Tobruk city, to identify the percentage of psychological security contribution to achievement motivation of football youth in Tobruk city, to predict the level of achievement motivation of football youth with the information of psychological security according to the percentage of their contribution The two researchers used the descriptive approach, and the research sample included (139) young people who were deliberately chosen from football youth, representing five clubs (Al-Batnan - Al-Hilal - Al-Mukhtar - Al-Mahalla - Al-Suqur) in Tobruk, Libya. The pilot study was conducted on (24) youth When the basic study was conducted on (115) teenagers, and the researchers used the Psychological Security Scale and the Achievement Motivation Scale, the results found that there is a significant correlation between psychological security and achievement motivation for football youth, and predictive equations for achievement motivation were reached with the information of psychological security for football juniors. The two researchers recommend the necessity of working to improve the psychological security of football players through psychological preparation and

counseling programs in order to increase achievement motivation, and employ predictive equations The level of achievement motivation with the information of psychological security in determining the extent of football players' ability to achieve sports and improve the level of achievement motivation.

مقدمة البحث:

لقد أصـــبح تحقيق الأمن النفســـي في المجتمعات مطلباً لكل الدول والحكومات، ولكثير من مراكز الدراســات والأبحاث وتعقد له مؤتمرات، وتصــرف في ســبيل تحقيقه أموال طائلة وجهود هائلة، هذا ولم يزدهم كل ذلك إلا قلقلاً واضــطراباً، وجزعاً ذلك أنهم لم يســتمدوا في عملهم ذلك المنهج الإلهي، إنما فزعوا إلى جهد البشر فوكلهم الله تعالى إلى أنفسهم وصاروا يتعلقون بسراب.

ويشير جبر محمد (1996) أنّ الأمن النفسي يعد أحد الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية حيث تمتد جذوره إلى طفولة المرء، والأم هي أول مصدر لشعور الطفل بالأمن، ولخبرات الطفولة دور مهم في درجة شعور المرء بالأمن النفسي، فأمن المرء النفسي يصير مهدداً في أية مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض لضــغوط نفســية أو اجتماعية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضــطراب النفســي، لذلك يعد الأمن النفســي من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنســان ويحقق حاجاته الدنيا. (محمد ، 1996 : 80)

ويوضــح مصــطفى فهمى (1999) أنّ الأمن النفســي يعد من أهم الحاجات التي تضــمن للفرد نمواً سوياً، ويتوقف ذلك على الوسط الاجتماعي الذي يحيا فيه الفرد مبتدأً من الأسرة والمدرسة والنادي، فالحب والعطف أمران ضروريان للصحة النفسية ونمو الشخصية، فالشخص يحتاج في بداية حياته إلى الدفء من الأم والحماية المستمرة وأنّ الأمن الذي يستقيه الرضيع من تعامله مع أمه ومن اعتماده عليها ومن حنانها وعطفها وحمايتها يظل ثابتاً في قرار نفسه، حيث ينبني على مزيد من الأمن، فكلما وجد الفرد المعاملة الرقيقة العطوفة زاد أمنه والعكس إذا عاش الفرد في جو مليء بالقسوة، والبطش، وعدم الثقة أصبح مهدداً بالانهيار. (فهمي، 1999 : 55)

وفي هذا الصــدد أشــار أحمد راجح (1993) إلى أنّ فقدان الشــعور بالأمن يشــعر المرء بعدم الاطمئنان والخوف، فالخوف قرين الشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس، كما أنه يؤدي للكراهية فمن خاف شـــيئاً كرهه، والأثر التهذيبي للخوف في تقويم النفوس المعوجة أثر طفيف وأنه أثر سلبي على كل حال.(راجح ، 1993 : 94)

ويرى بروز Borrows (2009) أنّ الحاجة إلى الأمن هي حاجة نفســـية جوهرها الســـعي المســتمر للمحافظة على الظروف التي تتضــمن إشــباع الحاجات الحيوية والنفســية.(بروز ، 2009 : 37- 40)

ويشــير محمد ملحم (1995) إلى أنّ الحاجة للأمن النفســي تعد من أبرز الحاجات التي تقف وراء اســتمرار عجلة الســلوك البشــري، إذ لا يمكن فهم حاجة الشــعور بالأمن بمعزل عن بقية الحاجات حيث تعد هذه الحاجة عاملاً أساسياً تنطوي تحته جميع أنواع السلوك فعندما تشبع أي حاجة للفرد فإنه يشعر بالأمن والاطمئنان فيما يرتبط بتلك الحاجة. (ملحم ، 1995 : 5)

بينما يذكر السيد محمد عبد المجيد (2004) بأن الأمن النفسي يشير إلى عدم الخوف والشعور بالاطمئنان والحب والقبول والاستقرار والانتماء والإحساس بالحماية والرعاية والدعم والسند عند مواجهة المواقف مع القدرة على مواجهة المفاجآت وإشباع الحاجات. (عبد المجيد ، 2004 : 241)

ويوضح ريكت Rickett (2005) أنّ حاجة الفرد للأمن النفسي تأتي بعد حاجاته الفطرية الأولية التي تعينه على البقاء، فإذا ما أشبع المرء تلك الحاجات الأساسية البيولوجية يتجه سلوكه نحو تحقيق الحاجة للأمن النفسي، التي من خلالها يسعى الفرد لتحقيق حاجته للحب والانتماء ثم حاجته للاحترام والتقدير، فالحاجة الأسمى هي تحقيق الذات، والحاجة للأمن هي أولى الدوافع النفسية الاجتماعية التي تحرك السلوك الإنساني وتوجهه نحو غاياته وإذا ما أخفق المرء في تحقيق حاجته للأمن فإنّ ذلك يؤدي لعجزه عن التحرك والتوجه نحو تحقيق ذاته، والفشل في تحقيق الذات يؤدي إلى اليأس. (ريكت ، 2005 : 121)

ويشير بين تل Bean (2015) أنّ الأمن النفسي يرتبط بالحالة العضوية للفرد وعلاقاته الاجتماعية ، ومدى إشباعه لدوافعه الأولية وحاجته الثانوية ، ومن ثم فهو حالة من التوافق الذاتي ، والتكيف الاجتماعي الثابتة نسبياً ، وقد يتأثر بحالة الفرد العضوية وبالعوامل الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية المحيطة ، وأيضاً بالتنشئة الاجتماعية وبشأن الأطفال في الأسرة والأنشطة والتدريبات المدرسية، وحالة الفرد الصحية الجسمية والنفسية والمهارات التي يمتلكها والخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد أو يتعرض لها، والخدمات التي تقدم للفرد. (تل،2015: 23–35)

ويرى الباحثان أنّ إشباع الحاجة للأمن النفسي وشعور الفرد بالأمن يدفعه للبحث عن إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية الأخرى، كما أنّ هناك أبعاداً للأمن النفسي، وهي شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأنّ له مكانه في الجماعة، وشعوره بالطمأنينة والسلام وندرة الشعور بالخطر والقلق، وشعوره بأنه محبوب ومقبول، وأنّ الناس ينظرون إليه ويعاملونه بدفء ومودة.

ويذكر سالم سليمان (2010) أنّ الأمن النفسي يشير إلى شعور الفرد بالراحة والأمان وعدم وجود أخطار خارجية تجعله يشعر بالقلق والتهديد ويترتب عليها الإحساس بالانتماء والتقدير والمساندة الانفعالية من الآخرين من حوله والتي يصبح الفرد بها قادراً على مواجهة الإحباطات التي يتعرض لها في حياته، التي تؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي والأسري والجسمي بطريقة تجعل الفرد يسلك السلوك المناسب مع الآخرين. (سليمان ، 2010 : 7)

ويضيف عويد سلطان (2007) أنّ دافع الإنجاز يعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع، التي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الرياضي، بل يمكن النظر لدافع الإنجاز بوصفه أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر وذلك لأهميته وإسهامه في تحقيق أعلى المستويات الرياضية. (سلطان ، 2007 :29)

ويذكر أنور سلطان (2009) أنّ أثر دافعية الإنجاز يظهر على سلوكيات الأفراد الذين يتمتعون به في مواقف معينة، تلك التي تحتوي على مهام تمكّن تقييم نتائج أداء الفرد من خلالها وذلك باستخدام معايير محددة للكفاءة، فهذا الدافع لا يحرك أو يثير حماس أو سلوك الفرد ذي الدافع للإنجاز القوي إلا في تلك المواقف، وبناء على نتائج تلك الدراسات التي أجريت على هذا الدافع، فإن الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز يميلون إلى القيام بالمهام التي تثير دافعيتهم

للإنجاز، فيبذلون بذلك جهداً كبيراً في محاولة إنجاز وتحقيق مستويات عالية من الأداء رغم ما يعترضهم من محاولات فاشلة. (سلطان ، 2009 : 142)

ويذكر لورنسا بسطا (2014) أنّ أساس عملية دافعية الإنجاز هو الاستثارة التي تحدث لسلوك اللاعب او قد تكون حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة ، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها ، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة . (بسطا ، 2014 : 87)

وعليه يؤكد الباحثان أنّ دافعية الإنجاز تعد قوة تؤثر وتستثير سلوك اللاعب لمواجهه التحديات الرياضية والتغلب عليها من خلال التصميم والمثابرة لتحقيق المستويات العالية .

وترى هيفاء عبد الله (2017) أنه دافعية الإنجاز هي المحرك الأساس لشخصية اللاعب وسلوكه من خلال الإصرار والمثابرة والتنافس لتحقيق أفضل مستوى ممكن بين اللاعبين ، حيث إنّ قوة الدافع للإنجاز عند اللاعبين تختلف مثلما تختلف النشاطات في طبيعة التحدي الذي تفرضه والغرض الذي تقدمه للتعبير عن هذا الدافع، لذلك ينبغي أن نأخذ بنظر الاعتبار كل عوامل الشخصية وعوامل البيئة عندما تحاول تفسير قوة دافع الإنجاز بالنسبة للاعب معين يواجه تحدياً محدداً في حالة محددة يمكن للفرد نفسه أن يكون مدفوعاً بصورة أقوى للإنجاز في وقت معين قياساً على وقت آخر حتى عندما يكون في معظم الظروف ميالاً على وجه العموم لتحقيق مستويات للإنجاز أكثر من الآخرين. (عبدالله ، 2017 : 31)

وفى هذا الصدد يؤكد الباحثان أنّ دافعية الإنجاز تمثل أحد جوانب الشخصية المهمة في الإعداد النفسي للاعب، فهي بمثابة الدافع لمزاولة النشاط والكفاح من أجل التفوق والامتياز فضلا عن كونها مؤشراً لمدى طموح اللاعب في انجاز الواجبات الصعبة وتحدى العقبات وأن يبذل أقصى ما في قدرته في سبيل تطوير أدائه وتحسين مستواه .

ويضيف الباحثان بأنّ دافع الإنجاز مكون جوهري في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته حيث يشعر اللاعب بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم من المستوى الرياضي العالي .

ويشير ماكليلاند وفرانز Mcclelland & Franz (1998) إلى أنّ محاولة العمل بكيفية جيدة يمكنها أن تؤدي إلى رضا أكثر بالنسبة للأفراد ذوي الدافع المرتفع للإنجاز وهذا لأنّ النجاح والتفوق دافعان أساسيان بالنسبة لهؤلاء والعكس صحيح. (ماكليلاند وفرانز ، 1998 : 60)

ويتفق كلاً من أسامة راتب (2000) وبوكاى .Pokay,P (2015) وايبلر وهارجو Eppler & Hargu.B (2011) بأنّ دافع الإنجاز يمثل المنافسة من أجل تحقيق أفضل مستوى أداء ممكن ، وأنّ هناك خصائص تميز الرياضيين الذين يتميزون بدرجات عالية من الإنجاز الرياضي حيث إنهم يظهرون قدراً كبيراً من المثابرة في أدائهم ، ويظهرون نوعية متميزة من الإنجاز ، وينجزون الأداء بمعدل مرتفع ، ويعرفون واجباتهم أكثر من اعتمادهم على توجيهات الآخرين ، ويتسمون بالواقعية في المواقف التي تتطلب المغامرة أو المخاطرة ، ويتطلعون إلى أداء المواقف التي تتطلب التحدي ، ويتحملون المسؤولية فيما يقومون به من أعمال ، ويحبون معرفة نتائج أدائهم لتقييم قدراتهم وتطويرها نحو الأفضل. (راتب ،2000 : 78) (بوكاى ، 2015 : 48) (ايبلر وهارجو ،2011 : 562)

ومن الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة لم يتوصل الباحثان لدراسة تهدف للتعرف على علاقة الأمن النفسي بالإنجاز الرياضي مما دفعهم للقيام بهذا البحث .

مشكلة البحث:

يمثل الاستقرار النفسي للاعبي كرة القدم أهم دعائم الفوز في المباريات، فبطبيعته يجب أن ينسجم في عملية الإعداد النفسي المنظم والمخطط له والمبني على الأسس العلمية الحديثة وأنّ للأمن النفسي الاثر الفعال في كيفية التعامل مع اللاعبين للمباراة ما قبل وأثناء وبعد المباراة سيضع تسليط الضوء على ما يفعله اللاعبون في المباريات من انفعالات وتعصب وشد نفسي وهذا بالتالي سوف يؤثر على سلوك اللاعبين من خلال خلق حالة من التوتر وعدم الهدوء النفسي ، هذا ما تؤكده لعبة كرة القدم من أمور نفسية شائكة تصيب اللاعبين أثناء المباراة.

من جانب آخر نجد أنّ الإعداد النفسي الجيد للاعبي كرة القدم له دور كبير في تحديد مستوى الاستعداد النفسي له وتجاوز العقبات المختلفة التي يمر بها خلال مختلف مواقف التدريب والمنافسة الرياضية، فمن خلال عمل الباحثين في مجال كرة القدم لاحظا في مباريات مختلفة لفرق رياضية تعرض لاعبي كرة القدم إلى حدوث تغيرات ملحوظة في مستوى دافعية الإنجاز لديهم، التي تؤثر بشكل مباشر على مستويات الأداء المهاري والخططي وعلى نتائج المباريات، عليه يرى الباحثان أن الأمن النفسي يرتبط بالحالة العضوية للفرد ، وعلاقته الاجتماعية ومدى إشباعه لدوافعه الأولية وحاجاته الثانوية ، ولأجل ذلك دأب الباحثان على معرفة العلاقة بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لناشئي كرة القدم للتغلب على المشكلات السلبية التي قد تجابه اللاعبين بمختلف المواقف التدريبية ومواقف التباري وإيجاد المستوى المناسب من دافعية الإنجاز للاعبين والفريق ككل للوصول إلى مستوى الإنجاز الجيد .

ونظراً لأنّ دافعية الإنجاز تعمل على حث اللاعب ليكون متقدماً ومتميزاً بين أقرانه في الفريق إذ إن حاجته للإنجاز والتفوق تعمل على تحفيزه واستثارة الطاقة الكامنة لديه لمضاعفة وتوجيه جهوده وطاقاته نحو تحقيق الهدف المنشود وهو الإنجاز العالي ، نتيجة لما تقدم فإن أهمية البحث تكمن في التعرف على علاقة الأمن النفسي بدافعية الإنجاز لدى ناشئي كرة القدم.

أهداف البحث:

ـ التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بطبرق.

ـ التعرف على نسبة مساهمة الأمن النفسي في دافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بطبرق.

ـ التنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز لناشئ كرة القدم بمعلومية الأمن النفسي تبعا لنسبة مساهمتها.

فروض البحث:

ـ توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بطبرق.

ـ يسهم الأمن النفسي في دافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم.

ـــــــــ يمكن التنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز لناشئ كرة القدم بمعلومية الأمن النفسي تبعاً لنسبة مساهمتها.

مصطلحات البحث:

الأمن النفسي:(Psychological security)

تعرف هيفاء عبد الله (2017) الأمن النفسي بأنه التحرر من الخوف أياً كان مصدر هذا الخوف ويشعر بالأمن متى كان مطمئناً على صحته وعمله ومستقبله وأولاده وحقوقه ومركزه الاجتماعي، فإن حدث ما يهدد هؤلاء الأشخاص وهذه الأشياء، أو أن توقع الفرد هذه التهديدات فقد شعوره بالأمن لإرضاء هذه الحاجة. (عبد الله ، 2017 ، : 113)

دافعية الإنجاز :

تعرف آلاء سعد لطيف (2003) دافعية الإنجاز بأنها مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه ، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينه. (لطيف ، 2003 :51)

الدراسات السابقة:

1 ـ دراسة : محمد أمين ملحم (1995) (16)

عنوان الدراسة : العلاقة بين نمط السلوك القيادي لمدربي كرة القدم والشعور بالأمن النفسي لدى اللاعبين في الأردن.

هدف الدراسة : هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي لمدربي كرة القدم كما يدركه اللاعبون وعلى مستوى الشعور بالأمن النفسي لديهم ومدى العلاقة بين نمط السلوك القيادي لمدربي كرة القدم والشعور بالأمن النفسي لدى اللاعبين في.

منهج الدراسة : المنهج الوصفي.

عينة الدراسة : تكونت العينة من (300) لاعب من لاعبي كرة القدم من فرق الدرجة الأولى والثانية وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

نتائج الدراسة : ليس هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى اللاعبين.

2 ـ دراسة : عامر الخيكاني، نعمة حسن (2007) (13)

عنوان الدراسة : موقع الضبط للاعبي الساحة والميدان في العراق وعلاقاتهم بدافعية الإنجاز

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين موقع الضبط ودافعية الإنجاز لدى لاعبي الساحة والميدان المتقدمين.

منهج الدراسة	:	المنهج الوصفي.
عينة الدراسة	:	اشتملت عينة الدراسة على (80) لاعب من ساحة وميدان في العراق
نتائج الدراسة	:	توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين موقع الضبط للاعبي الساحة والميدان المتقدمين ودافعية الإنجاز الرياضي.
3 ـ دراسة	:	طلال نجم عبد الله النعيمي، نغم محمود العبيدي (2009) (12)
عنوان الدراسة	:	العلاقة بين دافعية الإنجاز الرياضي والاتجاه نحو درس التربية الرياضية.
هدف الدراسة	:	– التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة. – التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من دافعية الإنجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية.
منهج الدراسة	:	المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.
عينة الدراسة	:	اشتملت على (426) طالب وطالبة من المدارس المتوسطة بمدينة الموصل.
نتائج الدراسة	:	– هناك علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية ولصالح الطلاب. – أنّ دافعية الإنجاز في درس التربية الرياضية يكون للطلاب أفضل من الطالبات
4 ـ دراسة	:	سالم ناجح سليمان محمد (2010) (11)
عنوان الدراسة	:	الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتهما ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب الجامعي.
هدف الدراسة	:	الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي وتقدير الذات وإمكانية التنبؤ بالأمن النفسي وتقدير الذات ومدى معرفة التفاعل بين كل من النوع ومستوى التعصب من خلال التعصب الديني والرياضي لدى الشباب الجامعي من الجنسين.

منهج الدراسة	:	المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب المسحي.
عينة الدراسة	:	تتكون عينة البحث من 294 طالباً (157 طالباً – 137 طالبة) من طلبة وطالبات كليات الآداب والتجارة والتربية الرياضية بجامعة الزقازيق.
نتائج الدراسة	:	يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الأمن النفسي والاتجاهات التعصبية الدينية والرياضية لدى عينة الإناث والعينة الكلية، بينما لم تتبين أي علاقة بين الاتجاهات التعصبية والأمن النفسي لدي عينة الذكور. يوجد ارتباط دال إحصائياً بين تقدير الذات والاتجاهات التعصبية الدينية والرياضية لدى عينة الإناث والعينة الكلية، بينما لم تتضح أي علاقة بين تقدير الذات والاتجاهات التعصبية الدينية والرياضية لدي عينة الذكور.
5 ـــــ دراسة	:	هيفاء عبد الله جمهور (2017) (20)
عنوان الدراسة	:	بعض المتغيرات النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي الالعاب الفردية في الجامعة الأردنية
هدف الدراسة	:	هدفت إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات النفسية بدافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي الألعاب الفردية في الجامعة الأردنية
منهج الدراسة	:	المنهج الوصفي.
عينة الدراسة	:	تكونت العينة من (54) لاعباً وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية.
نتائج الدراسة	:	وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات النفسية (موقع الضبط، الاجهاد النفسي، القلق) و دافعية الإنجاز الرياضي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات والبحوث السابقة لم يستطعا التوصل إلى دراسة تهدف إلى التعرف على علاقة الأمن النفسي بالإنجاز الرياضي لناشئي كرة القدم بطبرق لذا يرى الباحثان ضرورة القيام بهذه الدراسة .

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالطريقة المسحية لملاءمته لطبيعة البحث.

عينة البحث:

تم اختيارهم بالطريقة العمدية من ناشـــئ كرة القدم بطبرق من أندية (البطنان – الهلال – المختار – المحلة – الصـــقور) وبلغ عددهم (139)، منهم (24) ناشـــئاً أجريت عليهم الدراســـة الاستطلاعية في حين أجريت الدراسة الأساسية على (115) ناشئاً.

جدول (1) التوصيف الإحصائي لبيانات عينة البحث الكلية في المتغيرات الأولية الأساسية (ن = 139)

المتغيرات	الدلالات الإحصائية للتوصيف				
	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل التفلطح	معامل الالتواء
السن (سنة)	15.94	16	0.77	-1.33	0.11
الطول (سم)	168.30	169	3.77	-0.64	-0.35
الوزن (كجم)	60.79	62	4.74	-0.58	-0.53
عدد سنوات الممارسة (سنة)	5.64	5	0.79	-0.99	0.74

يتضـــح من جدول (1) والخاص بتجانس بيانات عينة البحث الكلية في (المتغيرات الأولية) أنّ معاملات الالتواء تتراوح ما بين (−0.53 إلى 0.74) مما يدل على أنّ القياسات المستخلصة قريبة من الاعتدالية حيث أنّ قيم معامل الالتواء الاعتدالية تتراوح ما بين ±3. وتقترب جداً من الصـــفر . كما بلغ معامل التفلطح ما بين (−1.33 إلى −0.58) . وهذا يعنى أنّ تذبذب المنحنى الاعتدالي يعد مقبولا وفى المتوســـط وليس متذبذبا لأعلى ولا لأســـفل مما يؤكد تجانس أفراد مجموعة البحث الكلية في (المتغيرات الأولية).

شروط اختيار عينة البحث:

- أن يكون مسجلاً بالاتحاد الليبي لكرة القدم ولا يقل عمره التدريبي عن خمس سنوات .
- أن يكون منتظماً في التدريب دون إصابة أو انقطاع.
- اأن يكون ضمن تشكيل الفريق في موسم 2020/2019.

المقاييس المستخدمة في البحث:

أ. مقياس الأمن النفســـي: مرفق (1) إعداد : رغداء نعيســـة (2014) (13) **وصـــف المقياس :**

يتكون المقياس من (52) عبارة موزعه على أربعة مجالات وهى (مجال الرضا عن الحياة ، مجال الطمأنينة النفســـية ، مجال الاســـتقرار الاجتماعي ، مجال التقدير الاجتماعي)،

وتتم الإجابة على عبارات المقياس بواحدة من الإجابات الثلاث التالية: (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق إطلاقاً). فالعبارات إيجابية الصيغة تُعطى درجاتها على النحو التالي (3 – 2 – 1) أما العبارات سلبية الصيغة تُعطى درجاتها على النحو التالي (1 – 2 – 3) وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على هذا المقياس بالنسبة لكامل عبارات المقياس هي (162) درجة، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (54) درجة، والدرجة المتوسطة للمقياس هي (108) درجات ليتم الحكم نسبياً عن مستوى الشعور بالأمن النفسي.

ب. مقياس دافعية الإنجاز:

مرفق (2) إعداد : إعداد : محمد حسن علاوى(2001) (22)

وصف المقياس :

قام "محمد حسن علاوى" (1998م) باقتباس قائمة دافعية الإنجاز الرياضي، وذلك في ضوء نموذج (ماكيلان– أتكستون) في الحاجة للإنجاز وإعدادها باللغة العربية وفى ضوء بعض التطبيقات الأولية في البيئة المصرية على عينات من اللاعبين الرياضيين، ثم الاقتصار على بعدى دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وعددهم (20) عبارة فقط، يقوم اللاعب بالإجابة على عبارات القائمة على مقياس خماسي التدرج: (بدرجة كبيرة جداً– بدرجة كبيرة– بدرجة متوسطة– بدرجة قليلة– بدرجة قليلة جداً).

تصحيح المقياس : مرفق(2)

الدراسة الاستطلاعية:

تهدف هذه الدراسة لحساب المعاملات العلمية لمقياس الأمن النفسي ومقياس دافعية الإنجاز (الصدق – الثبات).

أولا ــ معامل الصدق:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيقه على عينة مكونه من (24) ناشئاً من نفس مجتمع البحث وتتمتع بنفس خصائصها، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الكلى للبعد الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين مجموع كل بعد والمجموع الكلي للمقياس كما يوضحه مرفق (3).

1- إيجاد معامل الصدق لمقياس دافعية الإنجاز: مرفق (3)

أشارت النتائج إلى أنّ مقياس دافعية الإنجاز يتمتع بمعامل صدق عال ارتفاع قيم معامل الاتساق الداخلي والتي تراوحت ما بين (0.588 إلى 0.810) وهذه القيم معنوية عند مستوى 0.01 مما يشير إلى صدق عبارات مقياس دافعية الإنجاز (دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) ، وأنّ العبارات تتسم بالصدق الذاتي وترتبط بالمجموع الكلى للعامل ولذا فهي تجتمع لتقيس ما يقيسه العامل ولذلك فالعبارات تتسم بالصدق ، أنّ معامل الاتساق الداخلي للأبعاد تراوح ما بين (0.713 إلى 0.769) مما يؤكد أن الابعاد ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجموع الكلى للمقياس ولذلك فهي تسهم في بناء المقياس وتقيس ما وضعت من أجله ولذا فهي تتسم بالصدق الذاتي.

2- إيجاد معامل الصدق لمقياس الأمن النفسي:

أشـارت النتائج إلى أنّ مقياس الأمن النفسـي يتمتع بمعامل صـدق عال حيث توصـلت النتائج إلى ارتفاع قيم معامل الاتساق الداخلي والتي تراوحت ما بين (0.566 ــ 0.808) وهذه القيم معنوية عند مستوى 0.01 مما يشير إلى صدق عبارات أبعاد مقياس الأمن النفسي، وأنّ العبارات تتسم بالصدق الذاتي وترتبط بالمجموع الكلى للعامل ولذا فهي تجتمع لتقيس ما يقيسه العامل، ولذلك فهي تتسم بالصدق ، كما أنّ معامل الاتساق الداخلي للأبعاد تراوح ما بين (0.647 ــ 0.748) مما يؤكد أنّ الأبعاد ترتبط بالمجموع الكلى للمقياس ولذلك فهي تسهم في بناء المقياس وتقيس ما وضعت من أجله ؛ ولذا فهي تتسم بالصدق الذاتي.

ثانياً ـ معامل الثبات: مرفق (3)

أ- إيجاد معامل الثبات بطريقة (الفا لكرونباك):

1- معامل الثبات لمقياس الأمن النفسي:

أشارت النتائج إلى ارتفاع قيم معامل الفا لكرونباك للأبعاد الى ما بين (0.719 ـ 0.761) وهذه القيم أكبر من 0.700 مما يؤكد أنها تتسم بالثبات وأنها متكاملة تسهم في بناء المقياس كما بلغت قيم معامل الفا للمقياس (0.813) وهذه القيم أكبر من معامل الفا للأبعاد، مما يؤكد على أنّ الأبعاد تتجانس فيما بينها وتتسم بالثبات وأنها متكاملة تسهم في بناء المقياس وأنّ أي حذف أو إضافة لأي من هذه الأبعاد من الممكن أن يؤثر سلبياً في بناء المقياس ككل.

2- معامل الثبات لمقياس دافعية الإنجاز:

ارتفاع قيم معامل الفا لكرونباك للأبعاد الى ما بين (0.787 إلى 0.801) وهذه القيم أكبر من 0.700 مما يؤكد أنّ الأبعاد تتسم بالثبات وأنها متكاملة تسهم في بناء المقياس كما بلغت قيم معامل الفا للمقياس (0.841) وهذه القيم أكبر من معامل الفا للأبعاد ، مما يؤكد على أنّ الأبعاد تتجانس فيما بينها وتتسم بالثبات وأنها متكاملة تسهم في بناء المقياس وأنّ أي حذف أو إضافة لأي من هذه الأبعاد من الممكن أنّ يؤثر سلبياً في بناء المقياس ككل .

ب- إيجاد معامل الثبات عن طريق (التطبيق وإعادة التطبيق): مرفق (3)

1- إيجاد معامل الثبات لمقياس دافعية الإنجاز:

عدم وجود فروق معنوية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة ما بين (0.06 الى 0.08) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى 0.05 . كما بلغ معامل الثبات ما بين (0.900 إلى 0.928) مما يؤكد أنّ الأبعاد تتسم بالثبات وأنها تعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة وفى نفس الظروف.

2- إيجاد معامل الثبات لمقياس الأمن النفسي:

عدم وجود فروق معنوية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث، بلغت قيمة ت المحسوبة ما بين (0.31 الى 0.95) وهذه القيم غير معنوية عند مستوى 0.05 . كما بلغ معامل الثبات ما بين (0.897 إلى0.931) مما يؤكد أنّ الابعاد تتسم بالثبات وأنها تعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة وفى نفس الظروف.

الدراسة الأساسية:

تم تطبيق مقياس الأمن النفسي ومقياس دافعية الإنجاز على عينة البحث الأساسية في الفترة م7 / 2019/9 إلى 6 / 10 / 2019.

المعالجات الإحصائية التالية لمعالجة نتائج البحث:

مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي – الوسيط – الانحراف المعياري – معامل الالتواء – معامل التفلطح) ـــ اختبار T للمجموعة الواحدة ـــ معامل ارتباط بيرسون ـــ الانحدار المتعدد بطريقة (stepwise) ـ معادلات التنبؤ بدافعية الإنجاز.

جدول (2) التوصيف الإحصائي لبيانات عينة البحث الأساسية في أبعاد مقياس الأمن النفسي

(ن = 115)

المتغيرات	عدد العبارات	الدرجة العظمى	الدلالات الإحصائية للتوصيف					نسبة الدافع
			المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل التفلطح	معامل الالتواء	
الرضا عن الحياة	11	33	22.18	22	2.80	-0.57	-0.13	67.22
الطمأنينة النفسية	15	45	31.50	32	3.73	-0.78	-0.26	69.99
الاستقرار الاجتماعي	18	54	36.39	36	4.91	-0.82	0.46	64.99
التقدير الاجتماعي	8	24	14.83	15	2.25	-0.65	0.14	61.80
المجموع الكلى للمقياس	52	156	104.9	105	10.10	-1.05	0.08	67.25

يتضح من جدول (2) والخاص بتجانس بيانات عينة البحث الأساسية في أبعاد مقياس الأمن النفسي أنّ معاملات الالتواء تتراوح ما بين (−0.26 إلى 0.46) مما يدل على أنّ القياسات المستخلصة قريبة من الاعتدالية حيث أنّ قيم معامل الالتواء الاعتدالية تتراوح ما بين ±3. وتقترب جدا من الصفر ، كما بلغ معامل التفلطح ما بين (0.57− إلى 1.05−). وهذا يعنى أنّ تذبذب المنحنى الاعتدالي يعد مقبولا وفى المتوسط وليس متذبذبا لأعلى ولا لأسفل مجموعة البحث الأساسية في أبعاد مقياس الأمن النفسي مما يؤكد تجانس أفراد عينة البحث.

جدول (3) التوصيف الإحصائي لعينة البحث الأساسية في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز (ن= 115)

المتغيرات	عـــدد العبارات	الدرجة العظمى	الدلالات الإحصائية للتوصيف					نسبة الدافع
			المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل التفلطح	معامل الالتواء	
دافع إنجاز النجاح	10	50	38.05	38	4.02	−0.53	0.29	76.10
تجنب الفشل (الخوف من الفشل)	10	50	33.86	34	2.46	−0.87	0.09	67.73

يتضح من جدول (3) والخاص بتجانس بيانات عينة البحث الأساسية في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز أنّ معاملات الالتواء تتراوح ما بين (0.09 إلى 0.29) مما يدل على أنّ القياسات المستخلصة قريبة من الاعتدالية حيث إنّ قيم معامل الالتواء الاعتدالية تتراوح ما بين ±3. وتقترب جدا من الصفر ، كما بلغ معامل التفلطح ما بين (0.35 – إلى 0.87−). وهذا يعنى أنّ تذبذب المنحنى الاعتدالي يعد مقبولا وفى المتوسط وليس متذبذبا لأعلى ولا لأسفل مما يؤكد تجانس أفراد مجموعة البحث الأساسية في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز.

عرض النتائج:

معاملات الارتباط بين أبعاد الأمن النفسي وأبعاد دافعية الإنجاز لناشئ كرة القدم:

جدول (4) مصفوفة الارتباط بين أبعاد البحث في مقياس الأمن النفسي ودافعية الإنجاز (ن = 115)

معاملات الارتباط	الرضا عن الحياة	الطمأنينة النفسية	الاستقرار الاجتماعي	التقدير الاجتماعي	مجموع المقياس	دافع إنجاز النجاح	تجنب الفشل (الخوف من الفشل)
الرضا عن الحياة							
الطمأنينة النفسية	0.709**						

الاستقرار الاجتماعي	0.397**	0.250**					
التقدير الاجتماعي	0.302**	0.139	0.533**				
مجموع المقياس	0.799**	0.696**	0.807**	0.580**			
دافع إنجاز النجاح	0.712**	0.764**	0.248**	0.207*	0.646**		
تجنب الفشل (الخوف من الفشل)	0.217*	0.122	0.665**	0.690**	0.545**	0.047	

** معنوي عند مستوى 0.01 = 0.228 * معنوي عند مستوى 0.05 = 0.174

يتضح من جدول (4) والخاص بمعامل الارتباط بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز ما يلى وجود ارتباط موجب عند مستوى (0.01) بين محاور الأمن النفسي (الرضا عن الحياة ، الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ، التقدير الاجتماعي ، مجموع المقياس) وبين محاور دافعية الإنجاز (دافع انجاز النجاح ، دافع تجنب الفشل) .

ـ دلالات مساهمة أبعاد الأمن النفسي في دافعية الإنجاز :

أ – مدى إسهام أبعاد مقياس الأمن النفسي في دافع إنجاز النجاح:

جدول (5) دلالات معادلة الانحدار المتعدد بطريقة (stepwise) لأبعاد مقياس الأمن النفسي في دافع إنجاز النجاح لناشئ كرة القدم (ن = 115)

دلالات التنبؤ / أبعاد الأمن النفسي	معامل الارتباط المتعدد R	المساهمة الكلية للمتغيرات R2	النسبة المئوية للمساهمة	معامل الانحدار الجزئي	قيمة t للإضافة	قيمة F	الخطأ المعياري
الطمأنينة النفسية	0.764	0.583	58.322	0.561	6.775	172.122	0.083
الرضا عن الحياة	0.801	0.641	5.804	0.491	4.443	109.040	0.110
قيمة القاطع	9.487						

*** القيمة معنوية**

معادلة التنبؤ بدافع إنجاز النجاح بمعلومية أبعاد مقياس الأمن النفسي

دافع إنجاز النجاح = 9.487+ (الطمأنينة النفسية ×0.561)+ (الرضا عن الحياة ×0.491)

كما يتضـــح من جدول (5) والخاص بدلالات الانحدار المتعدد لأبعاد الأمن النفســـي في دافعية إنجاز النجاح أنّ :

- يسهم **الطمأنينة النفسية** بنسبة 58.322%.
- يسهم **الرضا عن الحياة** بنسبة 5.804%.

وأبعاد الأمن النفسي تسهم في دافع إنجاز النجاح بنسبة 64.1%

كما يتضـــح أنّ جميع المتغيرات الإحصـــائية المؤهلة لمعادلة التنبؤ بدافع إنجاز النجاح بمعلومية أبعاد مقياس الأمن النفسي تؤكد فعالية المعادلة في التنبؤ.

جدول (6) دلالات معادلة الانحدار المتعدد بطريقة (stepwise) لمجموع أبعاد مقياس الأمن النفسي في دافع إنجاز النجاح لناشئ كرة القدم

(ن = 115)

دلالات التنبؤ الأمن النفسي	معامل الارتباط المتعدد R	مساهمة الكلية للمتغيرات R2	النسبة المئوية للمساهمة	معامل الانحدار الجزئي	قيمة t للإضافة	قيمة F	الخطأ المعياري
مجموع مقياس الأمن النفسي	0.646	0.417	41.732	0.257	9.384	88.067	0.027
قيمة القاطع	11.102						

*** القيمة معنوية**

معادلة التنبؤ بدافع إنجاز النجاح بمعلومية مجموع أبعاد مقياس الأمن النفسي:

دافع إنجاز النجاح = 11.102+ (مجموع مقياس الأمن النفسي ×0.257)

كما يتضـــح من جدول (6) والخاص بدلالات الانحدار المتعدد لأبعاد الأمن النفســـي في دافعية إنجاز النجاح أنّ :

- يسهم **مقياس الأمن النفسي** بنسبة 41.732%.

كما يتضـــح أنّ جميع المتغيرات الإحصـــائية المؤهلة لمعادلة التنبؤ بدافع إنجاز النجاح بمعلومية مجموع أبعاد مقياس الأمن النفسي تؤكد فعالية المعادلة في التنبؤ.

أ – مدى إسهام أبعاد مقياس الأمن النفسي في تجنب الفشل (الخوف من الفشل)

جدول (7) دلالات معادلة الانحدار المتعدد بطريقة (stepwise) لأبعاد مقياس الأمن النفسي في دافع تجنب الفشل (الخوف من الفشل) لناشئ كرة القدم (ن = 115)

دلالات التنبؤ / أبعاد الامن النفسي	معامل الارتباط المتعدد R	المساهمة الكلية للمتغيرات R2	النسبة المئوية للمساهمة	معامل الانحدار الجزئي	قيمة t للإضافة	قيمة F	الخطأ المعياري
التقدير الاجتماعي	0.690	0.476	47.650	0.513	6.932	111.955	0.074
الاستقرار الاجتماعي	0.774	0.600	12.320	0.208	6.127	91.383	0.034
قيمة القاطع	18.682						

*** القيمة معنوية**

معادلة التنبؤ بدافع تجنب الفشل (الخوف من الفشل) بمعلومية أبعاد مقياس الأمن النفسي:

تجنب الفشل (الخوف من الفشل) = 18.682+ (التقدير الاجتماعي ×0.513)+ (الاستقرار الاجتماعي ×0.208)

كما يتضـــح من جدول (7) والخاص بدلالات الانحدار المتعدد لأبعاد الأمن النفســي في دافعية تجنب الفشل (الخوف من الفشل) أنّ :

- يسهم **التقدير الاجتماعي** بنسبة 47.650%.
- يسهم **الاستقرار الاجتماعي** بنسبة 12.320%.

وأبعاد الأمن النفسي تسهم في دافع تجنب الفشل (الخوف من الفشل) بنسبة 60.00%

كما يتضـــح أنّ جميع المتغيرات الإحصـــائية المؤهلة لمعادلة التنبؤ بدافع تجنب الفشـــل (الخوف من الفشل) بمعلومية أبعاد مقياس الأمن النفسي تؤكد فعالية المعادلة في التنبؤ .

جدول (8) دلالات معادلة الانحدار المتعدد بطريقة (stepwise) لمجموع أبعاد مقياس الأمن النفسي في دافع تجنب الفشل (الخوف من الفشل) لناشئ كرة القدم
(ن = 115)

دلالات التنبؤ / الأمن النفسي	معامل الارتباط المتعدد R	المساهمة الكلية للمتغيرات R2	النسبة المئوية للمساهمة	معامل الانحدار الجزئي	قيمة t للإضافة	قيمة F	الخطأ المعياري
مجموع مقياس الامن النفسي	0.545	0.297	29.703	0.133	7.216	52.065	0.018
قيمة القاطع	19.914						

*** القيمة معنوية**

معادلة التنبؤ بدافع تجنب الفشل (الخوف من الفشل) بمعلومية مجموع أبعاد مقياس الأمن النفسي:

تجنب الفشل (الخوف من الفشل) = 19.914+ (مجموع مقياس الأمن النفسي ×0.133)

كما يتضح من جدول (8) والخاص بدلالات الانحدار المتعدد لأبعاد الأمن النفسي في دافعية تجنب الفشل (الخوف من الفشل) أن :

- يسهم بنسبة 29.703%.

كما يتضح أنّ جميع المتغيرات الإحصائية المؤهلة لمعادلة التنبؤ بدافع تجنب الفشل (الخوف من الفشل) بمعلومية مجموع أبعاد مقياس الامن النفسي تؤكد فعالية المعادلة في التنبؤ.

مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول الخاص بمعامل الارتباط بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز ما يأتي وجود ارتباط موجب بين محاور الأمن النفسي (الرضا عن الحياة ، الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ، التقدير الاجتماعي ، مجموع المقياس) وبين محاور دافعية الإنجاز (دافع إنجاز النجاح ، دافع تجنب الفشل) .

ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى عوامل عديدة تتمثل في شعور ناشئ كرة القدم بحاله من الطمأنينة النفسية والرضا عن الحياه وذلك لتفوقهم في حياتهم اليومية وامتلاكهم للقدرة على حمايه أنفسهم وشعورهم بالأمان والاطمئنان في حياتهم وأنّ حياتهم أصبحت مليئة بالبهجة والسرور

وامتلاكهم درجات مرتفعة من الثقة بالنفس والاســـتقرار والتقدير الاجتماعي وانخفاض درجات الخوف من المســـتقبل وبالتالي ترتفع لديهم درجات دافع إنجاز النجاح وتنخفض لديهم درجات تجنب الفشل والذى يرتبط بمستوياتهم الرياضية .

كما يرجع الباحثان هذه النتائج إلى أنّ الدوافع الجيدة والمتعة والسـرور التي يوفرها المدرب للاعب والظروف المحيطة لها دور كبير في زيادة دافعية اللاعب لذا فالمدرب الناجح يعد ماهراً في تنظيم طاقات اللاعبين البدنية والنفسـية وكيفية التحكم والسـيطرة على أفكار ومشـاعر لاعبيه في أثناء المنافســـة مما يجعل الأداء يتطور باتجاه صـــحيح نحو تحقيق أعلى معدلات التفوق والإنجاز الرياضي.

وتتفق هذه النتائج ونتائج دراســـة كلاً من محمد أمين ملحم (1995) ، عامر الخيكاني، نعمة حسن (2007) ، ، أزهار يحيى قاسم، أحمد عامر سلطان (2008) ، طلال نجم عبد الله النعيمي، نغم محمود العبيدي (2009) ، ســالم ناجح ســليمان محمد (2010) ، هيفاء عبد الله جمهور (2017) حيث توصـــلت نتائج هذه الدراســـات إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض المتغيرات النفسـية ودافعية الإنجاز الرياضـي للاعبين ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الأمن النفسي ومستويات الأداء الرياضي ، وجود علاقة ارتباط سلبية بين درجة التوتر ومستوى الإنجاز للاعبي بعض الألعاب الفردية ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى الشعور بالأمن النفسي لدى اللاعبين.

وقد أكدت العديد من الدراســـات والبحوث على أنّ دافعية الإنجاز والأمن النفســـي من الصـفات المهمة لشـخصـية اللاعبين إذ تمكّنهم من التعامل مع ضـغوط والتدريب والمنافسـة المختلفة للحفاظ على حالته النفســـية بشـــكل متوازن ونظراً لكثرة الضـــغوط التي يتعرض لها اللاعبون من ضـغوط شـتى تتفاوت في أنواعها وشـدتها على حسـب طبيعة المواقف التي يتعرض لها اللاعب ومدى إدراكه لها، فاللاعب الذي يمتلك دافعية عالية للإنجاز يكون لديه الشعور بأمن نفســـي جيد والعكس صـــحيح ، اذ إنّ اللاعب الذي تكون لديه دافعية إنجاز وأمن نفســـي هو اللاعب الواثق من نفســـه وتكون لديه القدرة في الأداء المميز وزيادة في العطاء والقدرة على الإبداع وتحسن مستوى البدني والفنية والنفسي لتحقيق أفضل إنجاز رياضي .

وفى هذا الصـــدد يشـــير حيدر عبد الرضـــا (2005) إلى أنه يجب على المدرب إعداد اللاعب إعداداً نفســـياً جيداً يســـتطيع من خلاله اللاعب تحقيق أمنه النفســـي خلال التدريب والمنافسة وبالتالي تحقيق دافعية إنجاز عالية ، وبذلك فإنه يجب على المدرب الاهتمام بالإعداد النفسي وخلق جو أمن خلال التدريب والمنافسة مما يؤدى إلى شعور اللاعبين بدرجة معينة من الأمن النفس ، كما أنّ هذا التحكم يعتمد على خبرة اللاعب إذ إنّ الخبرة الرياضية لها دور مهم وفعال في التحكم في الحالات الانفعالية غير المرغوب فيها قبل السباقات والمنافسة.

(عبد الرضا ، 2005 : 27)

الاستنتاجات:

– وجود ارتباط معنوي بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى ناشئ كرة القدم بطبرق.

– تم التوصل لمعادلات تنبئية بدافعية الإنجاز بمعلومية الأمن النفسي لناشئ كرة القدم.

– **معادلة التنبؤ بدافع إنجاز النجاح بمعلومية أبعاد مقياس الأمن النفسي:**

* دافع إنجاز النجاح = 9.487+ (الطمأنينة النفسية ×0.561)+ (الرضا عن الحياة ×0.491)

– **معادلة التنبؤ بدافع إنجاز النجاح بمعلومية مجموع أبعاد مقياس الأمن النفسي:**

* دافع إنجاز النجاح = 11.102+ (مجموع مقياس الأمن النفسي ×0.257)

– **معادلة التنبؤ بدافع تجنب الفشل (الخوف من الفشل) بمعلومية أبعاد مقياس الامن النفسي :**

* تجنب الفشل (الخوف من الفشل) = 18.682+ (التقدير الاجتماعي ×0.513)+ (الاستقرار الاجتماعي ×0.208)

– **معادلة التنبؤ بدافع تجنب الفشل (الخوف من الفشل) بمعلومية مجموع أبعاد مقياس الأمن النفسي :**

* تجنب الفشل (الخوف من الفشل) = 19.914+ (مجموع مقياس الأمن النفسي ×0.133)

التوصيات:

– توظيف المعادلات التنبئية بمستوى دافعية الإنجاز بمعلومية الأمن النفسي في الوقوف على مدى قدرة لاعب كرة القدم على الإنجاز الرياضي وتحسين مستوى دافعية الإنجاز .

– إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة من لاعبي الانشطة الرياضية المختلفة للتعرف على حاله الأمن النفسي للأعبين ؛ وذلك لما لأهمية في مستوى الإنجاز الرياضي.

– قيام الأخصائي النفسي الرياضي بوضع وتطبيق برامج لتحسين المهارات النفسية للاعبي كرة القدم .

– يوصى الباحثان بضرورة العمل على تحسين الأمن النفسي للاعبي كرة القدم من خلال برامج إعداد وإرشاد نفسى وذلك لزيادة دافعية الإنجاز .

– إجراء الكشف الدوري النفسي التخصصي بمقاييس نفسية خاصه بلاعبي الأنشطة الرياضية المختلفة للتعرف على حالتهم النفسية بحيث يفهم المدرب سلوك وشخصية لاعبيه.

المراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

1- أحمد عزت راجح	:	أصـــول علم النفس، ط9، المكتب المصـــري الحديث، الإسكندرية، 1993.
2- أزهار يحيى قاســـم، أحمد عامر سلطان	:	الأمن النفســي لدى طالبات كلية التربية للبنات في ضــوء القرآن الكريم، بحث منشـــور، مجلة أبحاث كلية التربية الأســـاســـية، المجلد (8)، العدد (1)، كلية التربية بنات، جامعة الموصل، العراق، 2008.
3- أسامة كامل راتب	:	علم نفس الرياضـــة "المفاهيم – التطبيقات"، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
4- آلاء ســـعـد لطيف الرؤوف	:	أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية للبنات، جامعة بغداد ، 2003.
5- الســـيـد مـحـمـد عبدالمجيد	:	إســـاءة المعاملة والأمن النفســـي لدى عينة من تلاميذ المدرســة الابتدائية، مجلة دراســات نفســية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، 2004.
6- إنتصــار يوسـف حماد الفراعنة	:	الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات، رســالة ماجســتير غير منشــورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن، 1995.
7- أنور سلطان	:	السلوك التنظيمي، دار الجامعات الجديدة، الطبعة الثالثة، الإسكندرية، 2009.
8- ــــــــــــــــ	:	بعض المتغيرات الدميجرافية المرتبطة بالأمن النفســـي، مجلة علم النفس، الهيئة المصـــرية العامة للكتاب، العدد (39)، القاهرة، 1996.
9- حيدر عبد الرضا	:	بناء وتقنين مقياس دافع الإنجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة المتقدمين في العراق ، رسـاله دكتوراه غير منشـورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة بابل ، 2005 .
10- رغداء نعيسة	:	مســـتوى الشـــعور بالأمن النفســـي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي "دراســـة على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصـــلاح بمنطقة قدســـيا بمحافظة دمشق ، بحث منشور ، مجلة جامعه دمشق ، المجلد 30 ، العدد 2 ، 2014.
11- سالم ناجح سليمان		الأمن النفســـي وتقـدير الـذات في علاقتهمـا ببعض الاتجاهات التعصـــبية لدى الشـــباب الجامعي، رســـالة

		ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، 2010
12- طلال نجم عبد الله النعيمي، نغم محمود العبيدي	:	العلاقة بين دافعية الإنجاز الرياضي والاتجاه نحو درس التربية الرياضية، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد (15)، العدد (51)، العراق، 2009.
13- عامر الخيكاني، نعمة حسن	:	موقع الضبط للاعبي الساحة والميدان في العراق وعلاقاتهم بدافعية الإنجاز، بحث منشور، مجلة علوم الرياضة، المجلد، لعدد 2 ، 2007.
14- عويد سلطان المشعان	:	دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين في القطاع الحكومي، 2007.
15- لورنسا بسطا زكري	:	العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعض متغيرات الدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات بجامعة البحرين ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد 6 ، 2014.
16- محمد أمين حسين ملحم	:	العلاقة بين نمط السلوك القيادي لمدربي كرة القدم والشعور بالأمن النفسي لدى اللاعبين في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 1995
17- محمد حسن علاوى	:	موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2001.
18- محمود عطا حسين	:	دراسة للشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات المستوى والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، المجلة التربوية، المجلد السادس، العدد الثاني والعشرون، 1990.
19- مصطفى فهمي	:	سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطابعة، القاهرة، 1999.
20- هيفاء عبد الله جمهور	:	بعض المتغيرات النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي الألعاب الفردية في الجامعة الأردنية، بحث منشور ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد 44 ، العدد 4 ، الجامعه الأردنية ، 2017.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

21 - Bean, T. L	**:**	:The invisible worker; highlights of the Ohio Migrant farm worker safety needs assessment, journal of early education and family review, Vol 4, No 3, 2015.
22 - Borrows, P	**:**	:Teaching science to pupils with special needs, health and safety issues, school science review, Vol 81, No 296, 2009.
23-Eppler.M.& Hargu.B	**:**	:Achievement Motivation Goals in Relation to Academic performance in Traditional and nontraditional Colleges Students . Research in Higher Education.38 (5),pp.557-573.2011.
24- Mcclelland, D, C & Franze, C. E	**:**	:Motivation and other source of work accomplishment, 1998.
25 - Pokay ,P. & Blumenfeld ,P		:prediciting Achievement of Early and late in Semester: The Role of Motivation and use of Learning Strategies.Journal of Educational Psychology, 82(1),pp.41-50.2001.
26 - Rickett, E. M: A		:culture of security, dissertation abstracts international, Vol 66, No 4, 2005.

موضوع البحث

الخطاب الإعلامي في شعر الدعوة الإسلامية

(حسان بن ثابت – كعب بن مالك – عبد الله بن رواحة)

(أنموذجاً)

الباحثة

د . سعدية حسين البرغثي

أستاذ مشارك

جامعة بنغازي – كلية التربية – قسم اللغة العربية

2020 م

ملخص البحث

يظهر البحث العلاقة بين الشعر والإعلام، وكيف يمكن أن يندرج الشعر في المفهوم الإعلامي في العصر النبوي الذي اتخذ من الشعر وسيلة إعلامية فاعلة، والحضور القوي للإعلام الشعري في مسيرة الصراع بين الحق والباطل.

تناول هذا البحث موضوع الخطاب الإعلامي في شعر الدعوة الإسلامية (حسان بن ثابت ، كعب بن مالك ، عبد الله بن رواحة ، أنموذجًا) وهدفت هذه الدراسة إلى إبراز دورهم الإعلامي في نشر الدعوة والذود عن رسول الله ، عندما وقف شعراء قريش ضده وصارحوا بالعداء بسبب ما جاء به من دين جديد يخالف دين آبائهم .

وعندما بدأت المواجهة بين الرسول والمشركين من أهل قريش انتدبهم الرسول للرد على هؤلاء المشركين، واتخذوا موقف الحرب الإعلامية بينهم وبين شعراء الشرك وهم :(عبد الله بن الزبعرى، أبو سفيان بن الحارث، هبيرة بن وهب) وانهالت من أفواههم قذائف السخط على شعراء الكفار وانطلقوا لأداء مهمتهم بكل جد وثبات ، كانوا من أشد الناس حباً و ولاءً وطاعة للرسول منذ وطأت قدماه المدينة ، وكان شعرهم من أرقى أنواع التعبير الإنساني وهو أشد من ضرب السيف والنبل ، إنه السلاح الأول الذي دافعوا به عن الرسول وعن الدعوة .

إن خطابهم الإعلامي يؤكد دورهم القيادي في تعبئة المسلمين وتشجيعهم وتوجيههم معنوياً والرسول يقرهم على ذلك ويشجعهم، إن الإعلام الإسلامي عاش في كنف الرسول عليه الصلاة والسلام، ونما برعايته وإشرافه، من خلال نماذج تطبيقية كثيرة من شعر الدعوة الذي يعد وسيلة إعلامية في عصر من أزهى عصور الإسلام وهو العصر النبوي .

The executive summary of this research:

It manifests the correlation between poetry and media, and how poetry was employed as an effective medium during the prophetic epoch in the battle between good and evil.

This research deals with the media discourse in the Islam-preaching era using the poetic works of well-known artists like Hassan ibn Thabet, Ka'ab ibn Malik and Abdullah ibn Rawaha, as models. It aims to highlight their poetry as a medium in the spread of Islamic call and in defending the messenger of Islam in times when Arab Qurshite poets stood against him, and spread their hatred towards the new religion that is different from theirs.

When the standoff between Muslims and the Qurshite infidels started; the Prophet used his allied poets to counter-attack his opponents. They stood tall in the media war poets like Abdullah ibn al-Zab'ari, Abu Sufian ibn al-Hareth, Hubira ibn Wahb, who were effective and lethal against the infidels, and were solid and steadfast in their response. Those great poets were known for their unlimited love and loyalty to the Prophet the moment he entered Medina. Their poetry was amongst the most noble and finest human expressions, and at the same time was the boldest in defending the Prophet and his Call to Islam.

Their media discourse ensures their leadership role in mobilizing Muslims by morally directing them as well as encouraging the defense approach that was ensued by the Prophet. This so-called Islamic media started under the auspices of the Prophet, and grew by his directions and care, through many

applicable models of Islamic-Call poems, that is considered as a media instrument in the times of the best of Cultural-Islam and the prophetic period.

المقدمة :

الحمد لله حق حمده، والصلاة والسلام على من بلغ الرسالة ونصح الأمة سيدنا محمد خير معلم المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه أجمعين ومن سار على هديه إلى يوم الدين وبعد:

فقد أرسل الله تعالى نبيه محمدا ﷺ بشيراً ونذيراً وداعياً الى الله بإذنه وسراجاً منيراً ، يدعو الناس إلى توحيد الله عز وجل ليخرجهم من الظلمات إلى النور ومن الضلال إلى الهدى والصراط المستقيم ، وقد تزامنت بداية الدعوة الإسلامية مع بلوغ العرب شأواً كبيراً فى البلاغة والفصاحة وتربعهم على عرش البيان شعره ونثره ، وقد احتل الشعر ذروة سنام ملكاتهم ، فأبدع فيه شعراؤهم وجودته قراءتهم ، وما إن أخذت الدعوة الإسلامية طريقها وبدأ الجهاد فى سبيل الله ، حتى دخل الشعر معركة الدعوة والكفاح ، حيث قام شعراء المشركين بهجاء رسول الله ﷺ والصد عن سبيل الله تعالى .

ولما آذن شعراء الشرك الدعوة بحرب إعلامية شارك فيها مناوئو هذه الدعوة كشعراء ثقيف واليهود، فكان لزاماً على الدولة الإسلامية أن تدافع عن سمعتها، وتهاجم أعداءها بالسلاح الذى انتقوه وفى الميدان الذى اختاروه فلجأت إلى الشعر، لأن الشعر ونظم القوافي وسيلة إعلامية مناسبة للنيل من الخصم وإرباكه .
فأدرك الرسول خطورة هذه الحرب الإعلامية، واتخذ من الشعر وسيلة إعلامية، واستنفر شعراء المسلمين للرد على مشركي قريش فتقدم حسان بن ثابت، وكعب بن مالك، وعبد الله بن رواحة فوزع الأدوار الإعلامية عليهم .

يسعى هذا البحث للإجابة عن بعض التساؤلات التي تتعلق بالخطاب الإعلامي في شعر الدعوة الإسلامية وهي :
هل أدى شعراء الدعوة دورهم الإعلامي في نشر الدعوة ، والذود عنها والتصدي لشعراء قريش ؟

والسؤال الأهم هل استطاع الخطاب الإعلامي في شعر الدعوة الإسلامية أن يكون وسيلة إعلام عصره ؟

وهل استطاع أن يعبر بصفتها وسيلة إعلامية لنشر مبادئ وقيم الدين الإسلامي الحنيف وتعميمها بين الناس؟

أردت من خلال هذا البحث إلقاء الضوء على الخطاب الإعلامي في شعر الدعوة، وتبيان دور شعراء الرسول على أساس من فهم طبيعة الشعر نفسه، فشعر الدعوة هو شكل من أشكال العملية الاجتماعية، مما يجعله يمتاز بالتعبير عن الفرضية والتفاعل معاً، بمعنى أن له شكل اتصالي وإعلامي ينطوي على التفاعل والمشاركة.

وكان أهم ما دفعني من أسباب لاختيار هذا الموضوع ما يأتي :

1- تقديم دراسة أدبية إعلامية تعمل على الكشف عن مزايا التعبير الإعلامي للغتنا وشعرنا، مما دفعني لتناول هذا البحث ليكون مدخلًا لفهم السمات الإعلامية التي تمتع بها شعر الدعوة الإسلامية بصفتها وسيلة إعلامية.
2- تأكيد صلة الأدب العربي القديم وفنونه يحقق الربط بين دراسة الإعلام والخطاب الشعري، في ضوء ما يمكن أن نطلق عليه الأدب الإعلامي، مما يسهم في تطور هذا المجال من العلوم الإنسانية، لما للغة والأدب من علاقة بالإعلام .

3- أصبحت الحاجة لدراسة الأدب بصفتها وسيلة إعلامية حاجة ملحة في حياتنا المعاصرة نظرًا لأهمية الأدب في تشكيل الحياة الاجتماعية وقضايا التنمية إذ من غير الممكن قيام أي مجتمع دون إعلام أدبي يراقب ويوجه ويقيم ، مع العلم أن الفكر الإسلامي منبع فياض لكل فكر إنساني يهدف إلى بناء الحياة الإنسانية وتطويرها .

واقتضت طبيعة البحث اختيار المنهج الوصفي التحليلي لتحديد الرؤيا التي تنطلق منها هذه الدراسة من خلال إبراز أبعادها وملامحها في إطار الخطاب الإعلامي لشعراء الدعوة .

كما أخذت من بعض المصادر والمراجع بالقدر الذى يخدم موضوع البحث فى مباحثه الثلاثة منها :

كتاب سيرة ابن هشام، والاستيعاب فى معرفة الأصحاب لابن عبد البر، والإصابة فى تمييز الصحابة للحافظ بن حجر العسقلانى، والأغانى لأبى الفرج الأصفهاني، ودواوين الشعراء الثلاثة ، وكتاب حسان بن ثابت للدكتور محمد طاهر ، وشعر النقائض فى السيرة النبوية للدكتور شوقى رياض أحمد ، والأدب الإسلامى في عهد النبوة وخلافة الراشدين للدكتور نايف معروف، دور الشعر في معركة الدعوة الإسلامية للدكتور عبد الرحمن خليل ابراهيم.

ووفقاً لطبيعة الموضوع والمادة العلمية، قسمت البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث على النحو الآتي :

بينت في المقدمة: أهمية الموضوع وسبب اختياره ومنهجى فيه والخطة التى سرت عليها فى البحث.

التمهيد: وفيه أهمية الإعلام الإسلامي إذ يسهم في توضيح الصورة الإعلامية لشعراء الدعوة .
مفهوم الخطاب لغةً واصطلاحاً: ومفهوم الإعلام لغةً واصطلاحاً، والإعلام فى القرآن الكريم والسنة.

المبحث الأول: الخطاب الإعلامى في شعر حسان بن ثابت. مدائح حسان الإعلامية . فخره الإعلامي .

الهجاء والمناقضات الإعلامية .

المبحث الثانى : الخطاب الإعلامى في شعر كعب بن مالك. دوره في الإعلام الحربي .الحرب الإعلامية بينه وبين المشركين .هجاؤه الإعلامي . شعره الإعلامي في رثاء الشهداء .

المبحث الثالث : الخطاب الإعلامى في شعر عبد الله بن رواحة . شعره الإعلامي في الدعوة إلى الله ، والإيمان برسوله . شعره الإعلامي في المدح . رثاء الشهداء . استشهاده .

الخاتمة : وقد ذكرت فيها أهم النتائج التى توصلت إليها ، ثم أتبعتها بفهرس للمصادر والمراجع ، وآخر للموضوعات.

وأخيرًا آمل أن يكون هذا البحث قد ألقى ضوءًا كاشفًا على الخطاب الإعلامي في شعر الدعوة الإسلامية ، فشاعر الدعوة يحمل رسالة إعلامية هادفة ، وهذا يعني أن حسان بن ثابت ، وكعب بن مالك ، وعبد الله بن رواحة، قد بلغوا منزلة عالية في هذا المجال، وأدوا دورًا إعلاميا خطيرًا في نشر الدعوة الإسلامية، والذود عنها.

فإن وفقت فمن الله وحده ، وإن أخفقت فما قصرت عن عمد والله من وراء القصد ،،،

التمهيد

كان للشعر عند العرب مكانة مرموقة فهو ديوانهم والسجل الذى حفظوا فيه مآثرهم ومفاخرهم وأنسابهم ، لذا كان الشاعر لسان حال القبيلة والمدافع عنها، وبظهور الإسلام تعرض المسلمون إلى أذى شديد من قريش وأتباعها خاصة على لسان شعرائها، فأدرك النبي ﷺ دور الكلمة وسرها فى النفوس وأنها سلاح ذو حدين ، إن استعملت فى الشر أوجعت وإن وظفت فى الخير نفعت ، فكان بحاجة ماسة إلى الشعراء ليقفوا معه فى دعوته ويدفعوا عنه شر شعراء قريش وينشروا معه مباديء الإسلام وقيمه السمحة .

ولأن الشعر كاد أن يكون آنذاك الوسيلة الإعلامية الوحيدة ، استغله كفار قريش فشنوا حملة إعلامية مسعورة ،فهجوا الرسول وأصحابه ، وألبوا عليهم القبائل للنيل من الدعوة الإسلامية للقضاء عليها ، فأدرك الرسول خطورة هذه الحرب الإعلامية ، فاتخذ من الشعر وسيلة إعلامية ، واستنفر شعراء المسلمين للرد على شعراء المشركين ، فتقدم إليه حسان بن ثابت ، وكعب بن مالك ، وعبد الله بن رواحة ، فوزع الأدوار الإعلامية عليهم فى ضوء ما يحسنه كل واحد منهم ، فكان حسان وكعب يعارضانهم بمثل قولهم بالوقائع والأيام والمآثر، ويعيرانهم بالمثالب ، وكان عبد الله بن رواحة يعيرهم بالكفر (الأصفهانى ، 1992م : 4 / 145)

شهد الرسول لهؤلاء الشعراء بالإحسان حين قال " أمرت عبد الله بن رواحة فقال وأحسن، وأمرت كعب بن مالك فقال وأحسن، وأمرت حسان بن ثابت فشفى وأشفى (المصدر نفسه ، 1992: 4 /288)

وتبرز أهمية هذا البحث من كونه رسالة تعريف للخطاب الإعلامي لشعراء الدعوة الإسلامية في طور النبوة إذ يسهم فى توضيح الصورة الإعلامية فى تراثنا الخالد ، وحينما نتحدث عن دورهم الإعلامي فإننا نتناول أجود التراث الذى وصلنا من الشعر العربى النابض بكل معانى الحياة ، فهو يعبر تعبيراً صادقاً عن حياة أسلافنا القدماء كما إنه قطعة نادرة من تاريخ أمتنا العربية فالشاعر يحمل رسالة إعلامية هادفة ، وهذا يعنى أن حسان بن ثابت ، وكعب بن مالك ، وعبد بن رواحة قد بلغوا منزلة عالية فى هذا المجال ، وقد أدوا دوراً إعلامياً خطيراً فى نشر الدعوة الإسلامية وتقوية الروح المعنوية للمسلمين وإضعاف معنويات المشركين ، والرد على افتراءاتهم وأكاذيبهم والتصدي للشائعات المغرضة وكشفها وتعريتها للحد من تأثيراتها .

فقد دافعوا عن الإسلام بألسنة حادة لتكون كلمة الله هى العليا وكلمة الذين كفروا هى السفلى، فهم الناطقون الإعلاميون للدعوة الجديدة، كما كانوا رجال إعلام عصرهم، وشعرهم وسيلة إعلامية لنشر مبادىء وقيم الإسلام الحنيف وتعميمها بين الناس فقد أعدهم رسول الله ﷺ ليكونوا قوة إعلام وأجهزة نشر، وحثهم على الإنشاد ليكونوا دعاة فى الدعوة إلى الدين الإسلامى والإيمان بالله ونبذ عبادة الأصنام .

كانوا شعراء رسول الله ﷺ الذين يردون الأذى عنه بأسلوب إعلامي تتجلى فيه الموضوعية ويتألق فيه نجم الحق والعدل ، وأخذوا على عاتقهم مؤازرة نبي الإسلام والمسلمين ، فكان لشعرهم الإعلامي الدور الرئيس في نشر الدعوة الإسلامية .

مفهوم الخطاب لغةً واصطلاحاً :

ورد في لسان العرب أن الخطاب هو "مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبةً وخطاباً خطب : فعل يخطب خطابة وخطبة ، خطب في الجمهور ألقى حديثاً أو كلاماً ، أي خطبة ."(ابن منظور ، 1997م : مادة خطب)

خاطبه: كالمه وحادثه . الخطاب: الكلام ، وفي التنزيل العزيز { وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب } سورة ص الآية 20

وعرف بأنه " كل نطق أو كتابة تحمل وجهة نظر محددة من المتكلم أو الكاتب، ويفترض فيه التأثير على السامع أو القارئ مع الأخذ بعين الاعتبار مجمل الظروف والممارسات التي تم فيها " (الطيار ، 2005 : 13)

وفي ضوء ماسبق يمكن أن نعرف الخطاب بأنه إيصال الأفكار إلى الآخرين بواسطة الكلام المفهوم، واللغة في ذلك هي أداة الخطاب يعني وعاء الأفكار .

مفهوم الإعلام لغةً :

مصدر الفعل الرباعى " أعلم، يقال : أعلم يعلم إعلاماً ، بمعنى أخبره إخباراً ، وفى لسان العرب " علم العلم وأعلمه إياه فتعلمه " ."(ابن منظور ، 1997م : مادة علم)

ويقال : "استعلم لى خبر فلان وأعلمنيه حتى أعلمه ، واستعلمني الخبر فأخبرته إياه وعلم الأمر فتعلمه وأتقنه" (الفارابي ، د . ت : 330)

وأعلم من العلم الذى هو "إدراك الشيء على حقيقته، وأعلمته وعلمته فى الأصل واحد إلا أن الإعلام اختص بما كان إخباراً سريعاً، والتعليم اختص بما يكون بتكرير وتكثير حى يحصل منه أثر فى نفس المتعلم"(الراغب الأصفهانى، 2010م : مادة علم) فلا يخرج معنى الإعلام لغة عن الإخبار بالشيء أو الأمر أو الإبلاغ عنه أو الإعلام به أي الإيصال والنقل ، ومعنى الإعلام هو وضع العلامة على شيء لإظهاره وإبرازه .

ويمكن القول إنه وضع العلامة على الشيء وهو وسيلة للكشف عن معرفة لدى واضعها يريد أن يظهرها للناس ويطلعهم عليها ويعممها بينهم فالإعلام ينطوى على الكشف عن المعلومات والمعارف والاتجاهات وإبرازها للناس (إمام ، 1976م : 14) ومن هنا يتضح لنا أن اللفظ العربى للإعلام يحمل فى تضاعيفه عدة معان متقاربة تارة ومتباعدة أخرى ، فهو بمفهومه المعاصر يعني الاستعلام عن الحوادث والأخبار .

مفهوم الإعلام اصطلاحاً:

هو التعبير عن ميول الناس واتجاهاتهم وقيمهم ويمكن تعريفه بأنه نشر للمعلومات والأخبار والأفكار والآراء بين الناس على وجه يعبر عن ميولهم واتجاهتهم، ويعتبر الألمانى اتوجروت من الأوائل الذين عرفوا الإعلام بقوله " الإعلام هو التعبير الموضوعي لعقلية الجماهير وميولها واتجاهاتها فى نفس الوقت "(إلمرجع نفسه ، 1976م : 315)

ويعرفة السيد هادي نعمان الهيتي بأنه " عملية تزويد الناس بالأخبار والحقائق والمعلومات الصادقة عن طريق وسائل خاصة، أو هو اطلاع الرأي العام فى الداخل والخارج على ما يدور من أحداث ووقائع ، وبث الثقافة والوعي بين صفوفه "(الهيتي ، 1969م : 21)

ويعرفة آخرون بأنه " الأسلوب المنظم للدعاية السياسية أو ترويج الأفكار فى وسط مهيأ نفسياً لاستقبال السيول الفكرية التى تقذفها المصادر التى تتحكم بالرأى العام، وتمسك زمام الأمور بيد من حديد "(الأعرجي ، 1976م : 9)

ومن خلال عرضنا لهذه التعريفات نجد أن علماء الإعلام يجتهدون فى وضع تعريف أمثل لهذا المصطلح الحديث ،إن ثمة شبه اتفاق فى أساسيات العمل الإعلامي وفى المبادىء والأسس التى يقوم عليها الإعلام . وهذا يعني أن الإعلام الذى لا يقوم على أساس من الواقع بل على الخيال والافتراضات ينفي عنه مفهوم الإعلام، وإذا لم يكن الصدق والأمانة منهاجاً في الحصول على البيانات واستيقائها من مصادرها، فإن الإعلام يفقد أهم دعامة له وهى الصدق . وإذا لم يعبر الإعلام تعبيراً صادقاً وأميناً عن تراث الأمة وعادات الناس وتقاليدها التى يتوجه إليها، وأن يناسب ثقافاتهم وتفكيرهم ومبادئهم وقيمهم فإنه سوف لا يلائمهم، وبالتالي لا يستطيع الناس فهمه أو التجاوب معه.

الإعلام فى القرآن والسنة:

إن القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة قد احتوت واستخدمت كثيراً من المصطلحات الإعلامية، نحو الرسائل التى كان يرسلها رسول الله ﷺ إلى الأمراء والملوك ويدعوهم فيها إلى الإسلام ، ونحو قوله لأصحابه:" بلغوا عنى ولو آية " (البخاري ، 1422هـ : 3461)

ولقد استخدم القرآن الكريم الكثير من المصطلحات الإعلامية منها على سبيل المثال لا الحصر (يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ) سورة المائدة الآية 67

(مَّا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ) سورة المائدة الآية 99

(وقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ) سورة يوسف الآية 50

والمتتبع لمصطلحات الإعلام والدعوة والإخبار والتبليغ فى القرآن والسنة يجدها قد استخدمت بدقة وعبرت عن حقيقة هذه الدعوة والهدف التى ترمى إليه .

هذه الدعوة لا تؤتي ثمارها حتى يكون لها طرائق ووسائل يستخدمها كل رجل إعلامي، وذلك يختلف من زمان إلى زمان ويتطور بتطوره فكانت وسائل الإعلام فى عهد النبي: الآذان، والخطبة، والشعر، والرسالة المكتوبة، أو الإتصال الشفهي، والقدوة الحسنة .

ونحن بحاجة ماسة إلى إعلاميين يؤثرون بسلوكهم قبل أن يؤثروا بأقوالهم، وأن يكونوا النماذج الصادقة الحية لما يبلغون به الناس، فالقدوة الحسنة هى أقوى وسيلة إعلامية، وبمثل هؤلاء انتشر الإسلام فى أركان الأرض لا على أيدى علماء متخصصين، ولا إعلاميين مدربين، لكن على أيدى شعراء مخلصين دأبوا على العبادة والطاعة وجمعوا بين الدين والدنيا، وأخلصوا لله النية والعمل، فآتاهم الله ثواب الدنيا وحسن ثواب الآخرة .

وأحسب أن دور الشعراء مهم فى المجتمع، بل هم أصحاب رسالة إعلامية هادفة أيضا ويساهمون فى تغييره، وقد يؤول الأمر إليهم فى تنبيه الناس ومعالجة قضاياهم ومساعدتهم على استيعاب أوضاعهم ودورهم الخطير فى تطورهم وزيادة وعيهم، فهم الحوصلة الجامعة للثقافة السائدة فى المجتمع .

ما أحوجنا اليوم _ نحن المسلمين _ إلى خطاب إعلامي متميز يعمل على بيان الحق ويكشف عن وجوه الباطل ويحمي شبابنا من هذا الغزو الذي يجتاح العالم العربي والإسلامي .

المبحث الأول

الخطاب الإعلامى في شعر حسان بن ثابت

هو حسان بن ثابت بن المنذر بن حرام بن عمرو بن زيد بن منات بن عدى بن عمرو بن مالك بن النجار، وبنو عدي بن عمرو بن مالك بن النجار يسمون بني معالة، ومعالة أمه هى امرأة من القين– قبيلة عربية – وإليها كانوا ينسبون .

أدى حسان بن ثابت دوره الذى أنيط به من قبل الرسول ﷺ بكل جدارة واستحقاق ، وهو دور إعلامى تجلت فيه براعته فى مجال الإعلام فكان كلامه وشعره من أشد الوسائل تأثيراً فى العمل الإعلامى فى بداية الدعوة الإسلامية ،وكان حسان بن ثابت أهل لتلك المهمة ، فهو فارس الميدان لهذه المعركة مع شعراء قريش فلعب دوراً إعلامياً خطيراً ، وكان الصحيفة السيارة التى تحمل لواء الإسلام عالياً ، ونصب الحمم على أعدائه ، حتى أن الرسول كان كثيراً ما يطلب منه أن ينشده ، ويسمع منه ، فكان كلام حسان أشد من وقع النبل على المشركين(العمدة ، 1972م : 1 / 14)

وكان الرسول لا يخفي إعجابه بشعر حسان، ويثني عليه فى كل مناسبة، " وقد بلغ من إعجاب الرسول بشعره أنه كان يضع له المنبر فى المسجد ليقوم عليه، فينشد ما قاله من الشعر فى هجاء المشركين" (العسقلانى ،1323 هـ : 2 / 8)

مدائح حسان الإعلامية :

لقد أدرك حسان أن الرسول جاء هادياً، ومبشراً، ونذيراً، ورآه أعظم هيبة وأرفع شأناً وأجل قدراً، وأبين إجلالاً، فقام بين يدي الرسول يعلن إيمانه بالله ورسوله، وبمن سبقه من الأنبياء والمرسليين، وذم المشركين وماكانوا يعبدون فقال في مدحه الإعلامي : (الأصفهاني ، 1992م : 4 /158)

شَهِدتُ بِإِذنِ اللهِ أَنَّ مُحَمَّداً ... رَسولُ الَّذي فَوقَ السَماواتِ مِن عَل

وَأَنَّ أَبا يَحيى وَيَحيى كِلَيهِما ... لَهُ عَمَلٌ في دينِهِ مُتَقَبَّلُ

وَأَنَّ الَّتي بِالسُدِّ مِن بَطنِ نَخلَةٍ ... وَمَن دانَها فِلٌّ مِنَ الخَيرِ مَعزِلُ

وَأَنَّ الَّذي عادى اليَهودَ اِبنَ مَريَمَ ... رَسولٌ أَتى مِن عِندِ ذي العَرشِ مُرسَلُ

وَأَنَّ أَخا الأَحقافِ إِذ يَعذِلونَهُ ... يُجاهِدُ في ذاتِ الإِلَهِ وَيَعدِلُ

فقال النبي ﷺ " وأنا أشهد معك " فإذا مدح حسان الرسول الكريم أدار مديحه على المعاني الإسلامية وحدها ، فهو لم يبرز الرسول سيد من سادة أهل الجاهلية يعتز بنفسه ، وحسبه ، ومآثره، وإنما أبرزه فى صورة نبي كريم أرسله الله لهداية الناس فأضفى عليه من الصفات ما يلائم هذه الصورة فهو مبارك ميمون النقيبة ، ماجد ، عفيف الخليقة ،رؤوف بالناس ، وهذا ما نجده فى لوحته الإعلامية يجيب أبا سفيان بن الحارث قائلاً : (النص ، 1965م : 176)

أَتَهجوهُ وَلَستَ لَهُ بِكُفءٍ ... فَشَرُّكُما لِخَيرِكُما الفِداءُ

هَجَوتَ مُبارَكاً بَرّاً حَنيفاً ... أَمينَ اللهِ شيمَتُهُ الوَفاءُ

ويلح على صفة النبوة والهداية، ويشيد بفضله على الأنصار وعلى المسلمين كافة فى إرشادهم إلى سبيل الهدى ، وإخراجهم من الظلمات إلى النور فيقول : (ديوان حسان بن ثابت 1974 : 88)

داهُم بِهِ بَعدَ الضَلالَةِ رَبُّهُم ... وَأَرشَدَهُم مَن يَتبَعِ الحَقَّ يَرشُدِ

وَهَل يَستَوي ضُلّالُ قَومٍ تَسَفَّهوا ... عَمىً وَهُداةٌ يَهتَدونَ بِمُهتَدِ

لَقَد نَزَلَت مِنهُ عَلى أَهلِ يَثرِبٍ رِكابُ هُدىً حَلَّت عَلَيهِم بِأَسعَدِ
نَبِيٌّ يَرى ما لا يَرى الناسُ حَولَهُ وَيَتلو كِتابَ اللَهِ في كُلِّ مَشهَدِ
وَإِن قالَ في يَومٍ مَقالَةَ غائِبٍ فَتَصديقُهُ في اليَومِ أَو في ضُحى الغَدِ

ويقول أيضا : (المصدر نفسه 1974م : ص78)

أغَرُّ عَلَيْهِ لِلنُّبُوَّةِ خَاتَمٌ مِنَ اللَّهِ مَشْهُودٌ يَلُوحُ وَيُشْهَدُ
وضمَّ الإلهُ اسمَ النبيّ إلى اسمِهِ إذا قَالَ في الخَمْسِ المُؤَذِّنُ أَشْهَدُ
وشقّ لهُ منِ اسمِهِ ليجلهُ فذو العرشِ محمودٌ وهذا محمدُ
نَبيٌّ أَتَانَا بَعْدَ يَأسٍ وَفَتْرَةٍ منَ الرسلِ والأوثانِ في الأرضِ تعبدُ
فَأَمْسَى سِرَاجاً مُسْتَنِيراً وَهَادِياً يَلُوحُ كما لاحَ الصّقِيلُ المُهَنَّدُ
وأنذرنا ناراً وبشرَ جنةً وعلمنا الإسلامَ فاللهَ نحمدُ

كانت مدائح حسان تدور حول الصفات المستمدة من معانى الهداية والإرشاد والتقوى، لذلك اختار من الصور الإعلامية ما تلائم هذه المعالم فشبه الرسول بالسراج المضىء والبدر المنير، والشهاب المتوقد نحو قوله : (نفسه / 128)

وافٍ وَماضٍ شِهابٌ يُستَضاءُ بِهِ بَدرٌ أَنارَ عَلى كُلِّ الأَماجيدِ
مُبارَكٌ كَضِياءِ البَدرِ صورَتُهُ ما قالَ كانَ قَضاءً غَيرَ مَردودِ

ويؤكد حسان فى مدائحه الإعلامية إيمانه بالله وتمسكه بدينه قائلاً:

وأنت إله الخلق ربي وخالقي بذلك ماعمّرت في الناس أشهد

والحق أن حسان عبر بكل صدق عما يدور فى خاطره، فهو لا يقصد التكسب من وراء مدحه؛ لأنه يدافع عن رسول الله والفئة المسلمة التى تعبد الله سبحانه وتعالى ، ويدافع عن كيان الدولة الإسلامية الناشئة، وهذا يؤكد دوره الإعلامي المهم فى هذه الفترة من خلال مدحه للرسول ﷺ ولأصحابه من المهاجرين والأنصار ، فمن جيد شعره الإعلامي قوله فى مدح بنى هاشم آل الرسول ﷺ : (نفسه / 98)

فَما زالَ في الإِسلامِ مِن آلِ هاشِمٍ دَعائِمُ عِزٍّ لا يَزولُ وَمَفخَرُ
هُمُ جَبَلُ الإِسلامِ وَالناسُ حَولَهُ رِضامٌ إِلى طَودٍ يَروقُ وَيَقهَرُ
بِهِم تُكشَفُ اللَأواءُ في كُلِّ مَأزِقٍ عَماسَ إِذا ما ضاقَ بِالقَومِ مَصدَرُ
هُمُ أَولِياءُ اللَهِ أَنزَلَ حُكمَهُ عَلَيهِم وَفيهِم وَالكِتابُ المُطَهَّرُ
بَهالِيلُ مِنهُم جَعفَرٌ وَابنُ أُمِّهِ عَلِيٌّ وَمِنهُم أَحمَدُ المُتَخَيَّرُ
وَحَمزَةُ وَالعَبّاسُ مِنهُم وَمِنهُمُ عَقيلٌ وَماءُ العودِ مِن حَيثُ يُعْصَرُ

وفى هذا القول نجد الدليل على الروح الإسلامية السمحة التى تحلى بها حسان، وعلى عمق شعوره بعلو قدر الرسول وآله ، وهو إلى ذلك المدافع عن الدين الإسلامى ، والداعي في لوحاته الإعلامية إلى ترك عبادة الأصنام فى مثل قوله يخاطب المشركين : (نفسه ، 284 – 285)

أَمّا قُرَيشٌ فَإِنّي غَيرُ تارِكِهِم حَتّى يُنيبوا مِنَ الغِيّاثِ لِلرَشَدِ
وَيَترُكوا اللاتَ وَالعِزّى بِمَعزِلَةٍ وَيَسجُدوا كُلُّهُم لِلخالِقِ الصَمَدِ
وَيَشهَدوا أَنَّ ما قالَ الرَسولُ لَهُم حَقٌّ وَيوفوا بِعَهدِ الواحِدِ الأَحَدِ

امتلك حسان بن ثابت لغة تعبيرية متميزة فى مخاطبته للناس، كما توجه في لوحاته الإعلامية إلى الذهن والعاطفة أوضح من خلالها أن لا مسالمة مع قريش حتى يفيئوا إلى دين الله ، ويدخلوا فى دين الله ، فحسان يتخذ من الشعر وسيلة إعلامية للدعوة إلى الدخول فى الدين الجديد ، وخطابه الشعري رسالة إعلامية تتكامل فيها عناصر الرسالة وتحمل في طياتها أفكاره المفهومة .

فخـــــره الإعلامي :

أصل المفاخرة هو التمدح بالخصال وادعاء العظم والشرف، والمفاخرات الكبرى هي التي رافقت شعر حسان الإعلامي في صراعه مع المشركين فقد وثقها حسان بقصائد خاصة وبناء خاص تميزت به عن غيرها، حيث إنها تمتاز بالاستهلال الاستعراضي الذي يحمل بصمات القصيدة الجاهلية وخصائصها الفنية .

كان فى الجاهلية يدافع عن قومه ، ولما جاء الإسلام أخذ يدافع عن الرسول والمسلمين ، وفخره الذاتي قليل بالقياس إلى فخره الجماعي ، والشخصية القبلية أظهر فى شعره من النزعه الذاتية ، وفخره الجماعي ينطق بعضه بلسان القبيلة ، وهو الأكثر وينطق بعضه بلسان الجماعة الإسلامية ، وزاد العبء الذى اطلع به حسان منذ الإسلام فى المنافحة عن قومه من جانب ، وعن المسلمين عامة من جانب آخر، فقد لون فخره الإعلامي بهذين اللونين ، ويبدو أن فخره بالجماعة الإسلامية يدور فى نطاق المعاني الإسلامية ، من الاعتصام بدين الله والمحاماة عنه ونصرة رسول الله ﷺ ، نحو قوله في لوحة إعلامية يفاخر المشركين ببلاء المسلمين من المهاجرين والأنصار يوم بدر حيث يقول :(النص ، 1965 : 162)

فينا الرَسولُ وَفينا الحَقُّ نَتبَعُهُ حَتّى المَماتِ وَنَصرٌ غَيرُ مَحدودِ
مُستَعصِمينَ بِحَبلٍ غَيرِ مُنجَذِمٍ مُستَحكِمٍ مِن حِبالِ اللَهِ مَمدودِ

ولكنه لا يلبث بعد ذلك أن يفتخر بقومه الأنصار ويتحدى بلسانهم قريش ومعداً قائلاً : (ديوان حسان بن ثابت ، 18)

وَقَالَ اللَّهُ: قَدْ أَرْسَلْتُ عَبْداً يقولُ الحقَّ إنْ نفعَ البلاءُ
شَهِدْتُ بِهِ، فَقُومُوا صَدِّقُوهُ! فقلتمْ: لا نقومُ ولا نشاءُ
وَقَالَ اللَّهُ: قَدْ يَسّرْتُ جُنْداً هُمُ الأنصارُ، عرضتها اللقاءُ
لنا في كلّ يومٍ منْ معدٍّ سِبابٌ أوْ قِتَالٌ ، أوْ هِجاءُ
فنحكمُ بالقوافي منْ هجانا ونضربُ حينَ تختلطُ الدماءُ

يمكن القول أن هذه الأبيات من أرقى أساليب البيان العربي القديم في الشكل والمضمون والأسلوب ، يختال فيها حسان ويبرز أفضل ما لديه من مهارات في منبر إعلامي مفتوح يستقبله الناس باهتمام ، لأهمية الحدث الذي قيلت فيه ، فقد عمل على تكرار تحدياته للمبارزة الشعرية .

وتتضمن مفاخرات حسان الإسلامية الفخر القبلي الذي لم يهمله في معظم أشعاره الإسلامية والتي يفتخر فيها بقومه الخزرج ، وبالأنصار من الأوس والخزرج معاً ، والجدير بالذكر أن فخر حسان مهم ومؤثر، ولم يعد يدور فى كنف القيم الجاهلية ، بل أخذ يستمد جذوره من ينابيع إسلامية تغذي معانيه ، وتوسع آفاقه ، فهو فى هذه الأبيات يبرز دوره الإعلامي في نصرة الرسول الكريم والدفاع عن دينه ، مهدداً كفار قريش إن لم يفسحوا لهم

المجال لأداء العمرة بحرب شديدة يعز الله فيها عباده المؤمنين ، ولم ينس أن يفخر بقومه الأنصار ويتحدى بلسانهم قريش وفى ذلك يقول : (المصدر نفسه ، 109)

نصرنا وآوينا النبي محمدا على أنف راض من معد وراغم
بحي حريد أصله وثراؤه بجابية الجولان وسط الأعاجم
نصرناه لما حل وسط ديارنا بأسيافنا من كل باغ وظالم
جعلنا بنينا دونه وبناتنا وطبنا له نفسا بفيء المغانم
ونحن ضربنا الناس حتى تتابعوا على دينه بالمرهفات الصوارم
ونحن ولدنا من قريش عظيمها ولدنا نبي الخير من آل هاشم
بني دارم لا تفخروا إن فخركم يعود وبالا عند ذكر المكارم

وكان أكثر ما يبرزه حسان فى فخره الإعلامي ذكره إيواء الأنصار رسول الله ﷺ ونصرتهم إياه على أعدائه فى مثل قوله : (نفسه ، 49)

نَصَرْنا وآوَيْنا وقوّمَ ضرْبُنا لهُ بالسيوفِ مَيْلَ مَن كان أميَلا

كما جسد لنا ذلك في قوله : (نفسه ، 46)

نَصَرْنا بها خيْرَ البريَّة كلِّها إماماً، ووقّرْنا الكِتابَ المُنزَّلا

والحق أن الأنصار قاموا بدور عظيم فى نصرة الإسلام والمسلمين، فقد أبلوا بلاءً حسناً فى مجاهدة المشركين، لهذا كان حسان دائماً يزهو حين يذكر أن الله عز وجل آثر قومه على سواهم من قبائل العرب حين نصر الله بهم رسول الله وأعز جانبه، وأنزل الوحي بين أظهرهم يقول في رسالة إعلامية مؤثرة: (نفسه ، 325)

اللهُ أَكرَمَنا بِنَصرِ نَبِيِّهِ وَبِنا أَقامَ دَعائِمَ الإِسلامِ
وَبِنا أَعَزَّ نَبِيَّهُ وَكِتابَهُ وَأَعَزَّنا بِالضَربِ وَالإِقدامِ
في كُلِّ مُعتَرَكٍ تُطيرُ سُيوفُنا فيهِ الجَماجِمَ عَن فِراخِ الهامِ
يَنتابُنا جِبريلُ في أَبياتِنا بِفَرائِضِ الإِسلامِ وَالأَحكامِ
يَتلو عَلَينا النورَ فيها مُحكَماً قِسماً لَعَمرُكَ لَيسَ كَالأَقسامِ
فَنَكونُ أَوَّلَ مُستَحِلِّ حَلالِهِ وَمُحَرِّمٍ لِلَّهِ كُلَّ حَرامِ
نَحنُ الخِيارُ مِنَ البَرِيَّةِ كُلِّها وَنِظامُها وَزِمامُ كُلِّ زِمامِ

وفخره هذا يفصح عن شعور دينى صادق يمتزج فى نفسه امتزاجاً وثيقاً بعاطفة الاعتزاز القبلي، ولعل هذا ما يتميز به فخر حسان الإعلامي فهو يصدر عن مؤثرين أساسيين هما : الشعور الديني ، والتعصب لقومه الذين نصروا رسول الله ودافعوا عنه ، ولا يغفل حسان أن يذكر الوقائع وسقوط الشهداء من الأنصار فى هذه الوقائع ، فراح يعدد أسماء الشهداء البارزين فهذه مادة غنية استغلها حسان استغلالاً حسناً في لوحاته الإعلامية ، وكأنها سبق صحفي استغله هذا الإعلامي البارز ، ومن حقه أن يفعل ذلك ، فهو يسجل الأحداث بصدق وينقل الخبر بأمانة ، ولا ننسى أنه شاعر الرسول ، والناطق الإعلامي باسمه فيقول : (نفسه ، 89)

وَكُنّا مَتى يَغزُ النَبِيُّ قَبيلَةً نَصِل حافَتَيهِ بِالقَنا وَالقَنابِلِ

وَيَومَ قُرَيشٍ إِذ أَتَونا بِجَمعِهِم وَطِئنا العَدُوَّ وَطأَةَ المُتَثاقِلِ
وَفي أُحُدٍ يَومٌ لَهُم كانَ مُخزِياً نُطاعِنُهُم بِالسَمهَرِيّ الذَوابِلِ
وَيَومَ ثَقيفٍ إِذ أَتَينا دِيارَهُم كَتائِبَ نَمشي حَولَها بِالمَناصِلِ

أكد هزيمة قريش الكبيرة في معاركها التي خاضتها ضد الإسلام والمسلمين ، وسقوط عدد كبير من زعمائها مع التركيز على المفاخرة بقوة المسلمين وقيادتهم .

ومن دواعى فخر حسان الإعلامي أن يكون أخوه (أوس) أحد من استشهد فى معارك الجهاد دفاعاً عن الإسلام:

وَمِنّا قَتيلُ الشِعبِ أَوسُ اِبنِ ثابِتٍ شَهيداً وَأَسنى الذِكرَ مِنهُ المَشاهِدُ (ديوان حسان بن ثابت ، 49)

يتضح لنا أن حسان يحمل رسالة إعلامية ناجحة قادرة أن تصل وأن تؤثر، ولها القدرة على تقديم الحدث من وجهة نظر شاهد عيان له القدرة على توصيل وإظهار قضيته ، ويؤكد لنا أن من رجال الأنصار البارزين الذين استشهدوا فى جهاد المشركين أيضا سعد بن معاذ أمين المسلمين، وحنظلة غسيل الملائكة فيقول:(المصدر نفسه ، 318)

وَمِنّا أَمينُ المُسلِمينَ حَياتَهُ وَمَن غَسَّلَتهُ مِن جَنابَتِهِ الرُسلُ

كان حسان بارعاً في مخاطبة جمهوره ونجح في إنتاج رسالة إعلامية فعالة، فهو يرصد المعارك ، ويصف التقاء المسلمين بالمشركين والقتال الذى يدور بينهم ، وكان يصور حلاوة نصر المسلمين وحسن بلائهم فى الدفاع عن عقيدتهم ، لذا من الله عليهم بالنصر .

ومن فخره الإعلامي بالجماعة الإسلامية أيضا، قوله فى قصيدته الهمزية يتوعد المشركين ويفخر بقوة المسلمين وجلادهم ، يوم فتح مكة : (نفسه ، 17 – 18)

عدمنا خيلنا إن لم تروها تثير النقع موعدها كداء
يبارين الأعنة مصعدات على أكتافها الأسل الظماء
تظل جيادنا متمطرات تلطمهن بالخمر النساء
فإما تعرضوا عنا اعتمرنا وكان الفتح وانكشف الغطاء
وإلا فاصبروا لجلاد يوم يعز الله فيه ما يشاء

كان فخر حسان أهم أدوات الحرب الإعلامية ، وأكثرها فعالية في خضم الصراع بين المسلمين ومخالفيهم ، واحتل شعره مكانة كبيرة في المشروع الإسلامي ، بل كان شريكاً في هذا الصراع ، حيث رافق الأحداث المهمة وتجلت رسالته الإعلامية في عنوانين مهمين هما: الانتصار للدعوة ، وحماية أعراض المسلمين.

وكان رسول الله ﷺ يتفاعل مع شعره بالتشجيع الدائم ، ويعطي الحصانة له .

الهجاء والمناقضات الإعلامية :

أما هجاؤه الإعلامي فهو ميدانه الذى يجول ويصول فيه، وعندما اختار الرسول حساناً لهجاء المشركين قبل راضياً، مغتبطاً مزهواً بلسانه الذى يفري الأديم ويفلق الصخر، فقد هجا شعراء المشركين الذين آذوا رسول الله والمسلمين بلسانهم ومنهم: أبو سفيان بن الحارث بن عبد المطلب، وعمرو بن العاص وعبد الله بن الزبعرى، وضرار ابن الخطاب، وهبيره بن أبي لهب، وهند بنت عتبة .(النص ، 1965م : 127)

ومن الطبيعى أن تكون المناقضات الإعلامية عقب الوقائع التى دارت رحاها بين المسلمين والمشركين وكانت باكورتها تلك التى قيلت بصدد أسر قريش سعد بن عبادة، يوم العقبة الثانية، ولم يكن حسان قد أسلم يوم إذ، وإنما غاظه صنيع قريش لأحد سادة قومه الخزرج، وافتخار ضرار بن الخطاب بهذا الأمر فى قوله:

تداركت سعدًا عنوة فأخذته وكان شفاء لو تداركت منذرا
ولو نلته طلت هناك جراحه وكان حرياً أن يهان ويهدرا

وأثناء احتدام المنافسة بينهما رد عليه حسان بأبيات إعلامية مؤثرة قائلاً: (ابن هشام 2002م : 2/ 66)

لَستَ إِلى سعَدٍ وَلا المَرءِ مُنذِرٍ إِذا ما مَطايا القَومِ أَصبَحنَ ضُمَّرا
تَمَنّى ضِرارٌ وَالأَمانِيُّ جَمَّةٌ مُنى الجَهلِ أَن يَلقى بِضَجنانَ مُنذِرا
فَدَع عَنكَ سَعداً إِنَّ سَعداً وَمُنذِراً سَواءٌ إِذا شَدّا لِحَربِكَ مِئزَرا
أَتَفخَرُ بِالكَتّانِ لَمّا لَبِستَهُ وَقَد يَلبَسُ الأَنباطُ رَيطاً مُقَصَّرا
فَلا تَكُ كَالوَسنانِ يَحلُمُ أَنَّهُ بِقَريَةِ كِسرى أَو بِقَريَةِ قَيصَرا
وَلا تَكُ كَالتَكلى وَكانَت بِمَعزِلٍ عَنِ الثُكلِ لَو كانَ الفُؤادُ تَفَكَّرا
وَلا تَكُ كَالشاةِ الَّتي كانَ حَتفُها بِحَفرِ ذِراعَيها فَلَم تَرضَ مَحفَرا
وَلا تَكُ كَالغاوي فَأَقبَلَ نَحرَهُ وَلَم يَخشَهُ سَهماً مِنَ النَبلِ مُضمَرا

كان حسان يركز على الهجاء بالأنساب الذي يتوجه إلى القبائل والشخصيات العربية باستهداف الآباء والأمهات، إما بارتكاب الفاحشة، أو هجنة النسب بنكاح الإماء أو إدخال الأنساب في بعضها لأن مادة الهجاء من الطرف الآخر(الخصم)عنيفة جداً ، استخدمت العنف والفحش اللفظي والإقذاع والمس بالأعراض .

ولما كانت موقعة بدر فى السنة الثانية للهجرة أول الوقائع التى أثارت المناقضات الشعرية بين حسان وشعراء المشركين ، فقد كان وقع الهزيمة قاسياً على قريش أشد قسوة إذ قتل كثير من رجالها ، بينهم عدد من سادتها غير قليل ، فانفجرت تبكيهم وترثيهم أحر رثاء .

ولم يتركهم شعراء المسلمين يتجرعون غصص أحزانهم بل نقضوها ليزيدوهم غماً على غم، ومن ذلك رثاء ابن الزبعري لقتلاهم ، يقول : (المصدر نفسه ، 2002 م : 2/ 262)

مَاذَا عَلَى بَدْرٍ وَمَاذَا حَوْلَهُ مِنْ فِتْيَةٍ بِيضِ الْوُجُوهِ كِرَامِ
تَرَكُوا نُبَيْهًا خَلْفَهُمْ وَمُنَبِّهًا وَابْنَيْ رَبِيعَةَ خَيْرِ خَصْمٍ فِئَامِ
وَالْحَارِثَ الْفَيّاضَ يَبْرُقُ وَجْهُهُ كَالْبَدْرِ جَلّى لَيْلَةَ الْإِظْلَامِ
وَالْعَاصِيَ بْنَ مُنَبِّهٍ ذَا مِرّةٍ رُمْحًا تَمِيمًا غَيْرَ ذِي أَوْصَامِ

تفاعل حسان مع الواقعة فأجابه بنقيضة إعلامية موجهة إلى الخصم، لتفكيك قواه، والتشكيك في إمكاناته وقناعاته حيث يقول : (نفسه : 2/ 263)

ابْكِ بَكَتْ عَيْنَاكَ ثُمّ تَبَادَرَتْ بِدَمٍ تُعَلّ غُرُوبُهَا سَجّامِ
مَاذَا بَكَيْت بِهِ الّذِينَ تَتَابَعُوا هَلّا ذَكَرْت مَكَارِمَ الْأَقْوَامِ
وَذَكَرْت مِنّا مَاجِدًا ذَا هِمّةٍ سَمْحَ الْخَلَائِقِ صَادِقَ الْإِقْدَامِ
أَعْنِي النّبِيّ أَخَا الْمَكَارِمِ وَالنّدَى وَأَبَرّ مَنْ يُولِي عَلَى الْإِقْسَامِ
فَلِمِثْلِهِ وَلِمِثْلِ مَا يَدْعُو لَهُ كَانَ الْمُمَدّحَ ثُمّ غَيْرَ كَهَامِ

أراد حسان بهذه النقيضه أن يتشفى منه وممن يبكيهم وأن يزيده حسرة على حسرة، إذ يستنكر البكاء على هؤلاء الذين ألقوا بأنفسهم إلى التهلكة، فهو يذم ابن الزبعري، ويمدح رسول الله ﷺ بأسلوب إعلامي صادق، فيه رفع لشأن الرسول الكريم، وتحقير للكفر والكافرين .

كما تصدى للحارث بن هشام الذى فر يوم بدر، واستطاع حسان أن يلعب دوراً مهماً في عملية وصول رسالته الإعلامية، ويزرع بذرة الخلاف في جبهة الخصم فى قوله: (ديوان حسان بن ثابت ، 1974: 29 – 30)

تَرَكَ الْأَحِبّةَ أَنْ يُقَاتِلَ دُونَهُمْ ... وَنَجَا بِرَأْسِ طِمِرّةٍ وَلِجَامِ
وبنو أَبِيهِ وَرَهْطُهُ فِي مَعْرَكٍ ... نَصَرَ الْإِلَهُ بِهِ ذَوِي الْإِسْلَامِ
طَحَنَتْهُمْ وَاَللَّهُ يُنْفِذُ أَمْرَهُ ... حَرْبٌ يُشَبّ سَعِيرُهَا بِضِرَامِ
لَوْلَا الْإِلَهُ وَجَرْيُهَا لَتَرَكْنَهُ ... جَزَرَ السّبَاعِ وَدُسْنَهُ بِحَوَامِي

فهو يعيره بالفرار من المعركة، وتركه الأحبة يقتلون وفيهم أخوه أبو جهل، دون دفاع عنه، ثم يمضي فى لوحته الإعلامية مصوراً بطولة المسلمين فى الفتك بالمشركين تقتيلاً وأسرهم إذلالاً .

ولحسان نقيضة إعلامية أخرى يرد على كعب بن الأشرف الذى أذهله سماع خبر بدر، وجعل يحرض قريش على رسول الله وينشد الأشعار، ويبكى أصحاب القليب من قريش الذين أصيبوا ببدر، يقول فيها: (المصدر نفسه ، 426 – 427) .

أَبَكَى لِكَعْبٍ ثُمَّ عُلَّ بِعَبْرَة ... مِنْهُ وَعَاشَ مُجَدَّعًا لَا يَسْمَعُ؟
وَلَقَدْ رَأَيْتُ بِبَطْنِ بَدْرٍ مِنْهُمْ ... قَتْلَى تَسُحُّ لَهَا الْعُيُونُ وَتَدْمَعُ
فَابْكِي فَقَدْ أَبَكَيْتَ عَبْدًا رَاضِعًا ... شِبْهَ الْكُلَيْبِ إِلَى الْكُلَيْبَةِ يَتْبَعُ
وَلَقَدْ شَفَى الرَّحْمَنُ مِنَّا سَيِّدًا ... وَأَهَانَ قَوْمًا قَاتَلُوهُ وَصُرِّعُوا
وَنَجَا وَأُفْلِتَ مِنْهُمْ مَنْ قَلْبُهُ ... شَغَفٌ يَظَلُّ لِخَوْفِهِ يَتَصَدَّعُ

اكتشف حسان حقيقتهم، وامتلك خبرة غنية في الرد عليهم، وأصبح يؤكد شخصيته وقوة حضوره في عملية التعرض لهم من خلال رسائله الإعلامية المؤثرة، فهو يسخر من بكاء كعب وممن يبكى لبكائه، إمعاناً فى إذلالهم ،ويهجو كعباً بأنه عبد تابع لقريش ، ويشبهه بالكليب الذى يتبع أمه ليرضع منها ، ثم يتشفى منهم بما أراده الله لهم من هلاك وهوان لقتالهم رسوله الكريم .

ولعل شعور حسان بأنه فى موقف القوة جعله يكتفى بهذا الرد الموجز الذى شفى به واشتفى، وجمع كل عناصر النقض اللازمة لإفحام خصمه كعب، والنيل من خصومه القرشيين. ينظر، (رياض أحمد ، 1987م : 49)

ثم كانت وقعة أحد فى العام الثالث للهجرة ، وأصيب المسلمون يومئذ بمقتل عدد من المهاجرين والأنصار، منهم حمزه عم الرسول ، وحنظلة بن أبى عامر الأنصارى غسيل الملائكة ، ومصعب بن عمير ، وعمت البهجة المشركين وراح شعراؤهم يعبرون عن فرحتهم بهذا النصر ، وعن شماتتهم بهزيمة المسلمين ، وقد رأوا فى انتصارهم ثأرا لهزيمتهم يوم بدر، فتصدى لهم حسان ، فراح يكيل لهم الصاع صاعين ، وينقض قصائدهم الواحدة تلو الأخرى بأسلوب إعلامي ناجح ، عندما قال أبو سفيان قصيدته التى فخر فيها ببلائه فى ذلك اليوم ، وبثأر قريش لهزيمتها يوم بدر حيث يقول فى أحد أبياتها (ابن هشام ، 2002م : 2 / 75)

وَلَوْ أَنّنِي لَمْ أَشْفِ نَفْسِي مِنْهُمْ ... لَكَانَتْ شَجًا فِي الْقَلْبِ ذَاتَ نُدُوبِ

فاستطاع حسان الرد عليه بما هو ملائم بشكل خلاق ومبدع بأبيات ينقض بها قصيدته ويجيبه فيها على فخره بقتل حمزه بتعداد من قتله المسلمون يوم بدر من سرات المشركين إذ يقول: (ديوان حسان بن ثابت ، 446)

ذَكَرْتَ الْقُرُومَ الصّيْدَ مِنْ آلِ هَاشِمٍ ... وَلَسْتَ لِزُورٍ قُلْتَهُ بِمُصِيبِ

أَتَعْجَبُ أَنْ أَقَصَدْت حَمْزَةَ مِنْهُمْ نَجِيبًا وَقَدْ سَمّيْتَهُ بِنَجِيبِ
أَلَمْ يَقْتُلُوا عَمْرًا وَعُتْبَة وَابْنَهُ وَشَيْبَةَ وَالْحَجّاجَ وَابْنَ حَبِيبِ
غَدَاةَ دَعَا الْعَاصِي عَلِيّا فَرَاعَهُ بِضَرْبَةِ عَضْبٍ بَلّهُ بِخَضِيبِ

ومع إيجاز حسان فى رده في لوحته الإعلامية، فإنه أصاب موضع الداء الذى يسقم أبا سفيان وغيره من قريش إذ يذكره بهزيمتهم يوم بدر وكثرة قتلاهم .

واستمد شعراء المشركين من انتصارهم فى أحد ذخيرة من التفاخر والتباهي، من ذلك قصيدة هبيرة بن أبى وهب المخزومي التى يقول فيها :(ابن هشام ، 2002م : 3 /65)

سقنا كنانة من أطراف ذي يمن عرض البلاد على ما كان يزجيها
قالت كنانة أنّى تذهبون بنا قلنا النخيل فأمّوها ومن فيها
نحن الفوارس يوم الجر من أُحد هابت معد فقلنا نحن نأتيها

فأجابه حسان بعد تصنيف مقولات خصمه تصنيفاً واضحاً ودقيقاً بأبيات خمسة كعنصر قوة ضد الخصم وينقض قوله، ويقلب معانيه التى افتخر بها ويفقده الحجة والبرهان، فيرسم صورة إعلامية معبرة يقول فيها : (المصدر نفسه ، 2002م : 3 / 166)

سقتم كنانة جهلا من سفاهتكم إلى الرسول فجند الله مخزيها
أوردتموها حياض الموت ضاحية فالنار موعدها والقتل لاقيها
جمعتموهم أحابيشا بلا حسب أئمة الكفر غرتكم طواغيها
ألا اعتبرتم بخيل الله إذ قتلت أهل القليب ومن ألقينه فيها
كم من أسير فككناه بلا ثمن وجز ناصية كنا مواليها

إنه يسفه ما يفتخر به هبيرة من تجميع كنانة ، إلى عمل دال على الجهالة والسفاهة من طواغيت الكفر، لأنهم قصدوا به حرب الرسول ﷺ وأنهم لابد أن يلاقوا الخزي والعار والقتل على يد جنود الله المؤمنين ، ويصيروا إلى عذابه فى نار جهنم التى وعدهم بها ، وبهذا يشتم من عقيدته الإسلامية معاني مناقضته ويصف بأسلوب إعلامي ساخر تهكمه من وصف جموعهم بأنها جموع آحابيش مكة ، الذين يفتقدون أصالة الانتماء القبلي ، فلا معنى لأن يفخر بهم فخره الجاهلي هذا ، ثم يذكره بقتلاهم فى بدر الذين ألقوا فى القليب ، وبأسراهم فى أيدى المسلمين ، لعلهم يعتبرون مما فعل الله بهم .

ولعل أعنف المناقضات الشعرية التى دارت بين المسلمين والمشركين تلك النقيضة التى اشتهرت لابن الزبعرى فى يوم أحد التى يبدؤها بقوله : (نفسه ، 2002م : 3 / 69)

يا غرابَ البينِ أسمعتَ فقلْ إنما تنطقُ شيئاً قد فعلْ
إنّ للخَيرِ وللشّرّ مَدىً وكلا ذلكَ وجهٌ وقبلْ

فهو يبدأ بمقدمة تتلاءم مع الحدث المشؤوم، بذكر غراب البين الذى يتطير منه العرب ، وكأنما يريد أن ينعى قتلى المسلمين شامتاً بهم ، فهو يوجه كلامه مباشرة إلى حسان ، ويدعوه لينظر إلى كثرة القتلى من المسلمين ، ويقول فى ختامها(نفسه 3 /69)

ليْتَ أشْياخي ببَدْرٍ شَهِدُوا جزعَ الخزرجِ منْ وقعِ الأسلْ

كان أمام حسان مهمة عسيرة في مواجهة ابن الزبعري هذه المرة بسبب انتصارهم العسكري، فكان عليه التقليل من وقع الهزيمة بتكثير الفضائح التي وقعت فيها قريش أثناء معركتها في أحد، وبالتذكير بهزيمتها في بدر فأجابه حسان وتصدى له بنقيضة إعلامية حاول فيها أن يهدر قوله، وأن يطفىء لهيب تشفيه موازناً فعالهم بفعال المسلمين فيقول في أبياته الإعلامية المعبرة : (ديوان حسان بن ثابت ، 1974: 67)

ذَهَبْتْ يَا بْنَ الزِّبَعْرَى وَقْعَةٌ كَانَ مِنَّا الْفَضْلُ فِيهَا لَوْ عَدَلْ
وَلَقَدْ نِلْتُمْ وَنِلْنَا مِنْكُمْ وَكَذَاكَ الْحَرْبُ أَحْيَانًا دُوَلْ
إِذْ شَدَدْنَا شَدَّةً صَادِقَةً فَأَجَأْنَاكُمْ إِلَى سَفْحِ الْجَبَلْ
إِذْ تُوَلُّونَ عَلَى أَعْقَابِكُمْ هُرَّبًا فِي الشِّعْبِ أَشْبَاهَ الرَّسَلْ

فهو يذكره بأن الغلبة فى هذه المعركة لم تكن خالصة لهم ، وإنما كانت متداولة بين الفريقين ، إذ نال كل فريق من الآخر ، ثم يذكر وقعة بدر ، ويشيد بما أصابه المسلمون فيها من ظفر مبين على مشركي قريش بفضل تأييد الله سبحانه وتعالى وملائكته لهم ، وفى ذلك دعوة إعلامية صريحة للدخول فى الإسلام فيقول:(المصدر نفسه ،67 – 68)

وَعَلَونا يَومَ بَدرٍ بِالتُقى طاعَةَ اللهِ وَتَصديقَ الرُسُل
وَتَرَكنا في قُرَيشٍ عَورَةً يَومَ بَدرٍ وَأَحاديثَ مَثَل
وَرَسولُ اللهِ حَقّاً شاهِدٌ يَومَ بَدرٍ وَالتَنابيلُ الهُبَل
وَتَرَكنا مِن قُرَيشٍ جَمعَهُم مِثلَ ما جُمِّعَ في الخِصبِ الهَمَل
وَقَتَلنا مِنكُمُ أَهلَ اللِوا إِذ لَقيناكُم كَأَنّا أُسدُ طَلّ
فَقَتَلنا كُلَّ رَأسٍ مِنهُمُ وَقَتَلنا كُلَّ جَحجاحٍ رَفِل
كَم قَتَلنا مِن كَريمٍ سَيِّدٍ ماجِدِ الجَدَّينِ مِقدامٍ بَطَل

ومن المناقضات الإعلامية التى دارت بين حسان وأمية بن خلف هذه الأبيات، فقد هجا أمية حسان بأبيات ثلاثة عيره فيها بأن أباه كان قيناً فقال : (نفسه ، 154)

ألا من مُبْلِغٌ حَسّانَ عَنّي مغلغلةً تدبُّ إلى عكاظِ
أَلَيْسَ أبوكَ فِينَا كانَ قَيْناً لدى القَيْناتِ، فَسْلاً في الحِفاظِ
يمَانِيّاً يَظَلُّ يَشُدُّ كِيراً وينفُخُ دَائِباً لهَبَ الشوُّاظِ

فأجابه حسان بلوحة إعلامية مهدداً : (نفسه ، 153)

أتَاني عَنْ أُمَيّةَ ذُرو قَوْلٍ وَمَا هُوَ بالمَغِيبِ بِذِي حِفَاظِ
سأنشرُ إنْ بقيتُ لكم كلاماً ينشرُ في المجامعِ منْ عكاظِ
قوافيَ كالسلامِ، إذا استمرتْ منَ الصمّ المعجرفةِ الغلاظِ
تغضُّ الطرفَ أنْ ألقاكَ دوني وَتَرْمي حِينَ أُدْبِرُ باللِّحَاظِ

وقال في هذه الأبيات الإعلامية يهجو أبا سفيان بن الحارث يوم فتح مكة :(ابن هشام ، 2002م : 4 / 39)

أَلا أَبلِغ أَبا سُفيانَ عَنّي فَأَنتَ مُجَوَّفٌ نَخِبٌ هَواءُ

هَجَوتَ مُحَمَّداً فَأَجَبتُ عَنهُ وَعِندَ اللَهِ في ذاكَ الجَزاءُ
أَتَهجوهُ وَلَستَ لَهُ بِكُفءٍ فَشَرُّكُما لِخَيرِكُما الفِداءُ
هَجَوتَ مُبارَكاً بَرّاً حَنيفاً أَمينَ اللَهِ شيمَتُهُ الوَفاءُ
فَمَن يَهجو رَسولَ اللَهِ مِنكُم وَيَمدَحُهُ وَيَنصُرُهُ سَواءُ

ذم حسان أبا سفيان ووصفه بأنه جبان ضعيف ، وعيره بما أصابه من ذل بسيوفهم يوم بدر، فهو يريد أن ينال من قريش بالتهديد وإظهارهم فى موقف الضعيف ، وان ينال من أبى سفيان الذى هجا الرسول ، ومن البطن التى ينتمي إليها وهى بطن عبد الدار إحدى بطون قريش التى كان لها لواء الحرب ، وقد آل هذا اللواء إلى عمره بنت علقمه الحارثية ، فكان ذلك مثلباً من مثالب بني عبد الدار ، استطاع حسان أن يوظفه توظيفا إعلاميا نال به من أبى سفيان وعبد الدار وقريش والجدير بالذكر أن حسان بن ثابت كان يرمى القرشيين بسهامه بحذر دون أن يصيب رهط الرسول ﷺ أو من يلوذ به من أصحابه ، وربما ترفق ببعض من تعرض له بالهجاء منهم رعاية لرسول الله وصحبه .

لقد حظي حسان بمكانة مرموقة عند الرسول ﷺ لمفاخرة الوفود كما ندبه لهجاء المشركين ، وكان الرسول يرسل فى طلبه فى أى لحظة وكأنه جندي ، مايفرغ من أمر إلا لأمر آخر .

وكان حسان يحسن الأدب مع الرسول، فقد قدم على رسول الله ﷺ نفر من مزينه ، منهم خزاعى بن عبد نهم فبايعه على قومه مزينة ، ثم إن خزاعاً خرج إلى قومه فلم يجدهم كما ظن ، فأقام فدعا رسول الله ﷺ حسان بن ثابت ، فقال له : اذكر خزاعياً ولا تهجوه ، فقال حسان في هذه الأبيات الإعلامية : (ديوان حسان بن ثابت ، 349)

أَلا أَبلِغ خُزاعِيّاً رَسولاً فَإِنَّ الغَدرَ يَنقُضُهُ الوَلاءُ
وَإِنكَ خَيرُ عُثمانَ بنِ عَمروٍ وَأَسناهُم إِذا ذُكِرَ السَناءُ
وَبايَعتَ الرَسولَ وَكانَ خَيراً إِلى خَيرٍ وَأَدّاكَ الثَراءُ
فَما يَغلِبكَ أَو لا تَستَطِعهُ مِنَ الأَشياءِ لا يَغلِب عِداءُ

فقام خزاعي فقال: يا قوم، لقد خصكم شاعر الرجل فأنشدكم الله، قالوا فإنا لا ننبو عليك وأسلموا، فوفدوا على النبي فدفع الرسول لواء مزينة يوم الفتح لخزاعى، وكانوا يومئذ ألف رجل .

وفي ذلك دلالة على حسن تأدبه وترفقه فى الوصول إلى غرضه، وكان حسان أثيراً عند الرسول يقدمه على الشعراء، وينبهه لكل أمر خطير، ويفتقده إذا غاب ويصطحبه إذا سافر، كان النبي ليلة على سفر فقال: أين حسان؟ فقال حسان: لبيك يا رسول الله وسعديك، قال: احدو فجعل ينشد ويصغي إليه النبي ﷺ ويستمع ، فما زال يستمع إاليه وهو سائق راحلته حتى كان رأس الراحلة يمس الورك حتى فرغ من نشيده ، فقال النبي ﷺ : " لهذا أشد عليهم من وقع النبل " ينظر،(درويش ، 1969م : 203)

وقد تبوأ حسان منصب شاعر الرسول ، وقد وقف شعره على المنافحة عنه ، ومصاولة أعدائه وأعداء المسلمين ،والرد على أهاجي المشركين ، وتسجيل ما حدث فى عهد الرسول من غزوات ووقائع ، ومفاخرة شعراء وفود القبائل فكان الرسول عليه السلام يستعين بشاعره حسان للرد عليهم ومفاخرتهم ، وكانت براعة حسان الشعرية فى هذه المقامات مدعاة لاعتناق بعض القبائل الإسلام ، فحين قدم وفد تميم على الرسول فى السنة التاسعة للهجرة ليفاخروه ، وفيهم ساداتهم البارزون ، ونخبة من خطبائهم وشعرائهم أمثال الأقرع بن حابس ، والزبرقان بن بدر ، وعطارد

بن حاجب ، وقيس بن عاصم ، بعث الرسول إلى ثابت بن قيس بن شماس ، وإلى حسان بن ثابت ، فرد الأول على خطيب تميم ، ثم قام حسان فنقض قصيدة الزبرقان بن بدر بلوحة إعلامية مؤثرة : (ديوان حسان بن ثابت ، 102)

إِنَّ الذَوائِبَ مِن فِهرٍ وَإِخوَتَهُم ... قَد بَيَّنوا سُنَّةً لِلناسِ تُتَّبَعُ

يَرضى بِها كُلُّ مَن كانَت سَريرَتُهُ ... تَقوى الإِلَهِ وَبِالأَمرِ الَّذي شَرَعوا

قَومٌ إِذا حارَبوا ضَروا عَدُوَّهُمُ ... أَو حاوَلوا النَفعَ في أَشياعِهِم نَفَعوا

سَجِيَّةٌ تِلكَ مِنهُم غَيرُ مُحدَثَةٍ ... إِنَّ الخَلائِقَ حَقّاً شَرُّها البِدَعُ

لا يَرقَعُ الناسُ ما أَوهَت أَكُفُّهُمُ ... عِندَ الدِفاعِ وَلا يوهونَ ما رَقَعوا

إِن كانَ في الناسِ سَبّاقونَ بَعدَهُمُ ... فَكُلُّ سَبقٍ لِأَدنى سَبقِهِم تَبَعُ

أَعِفَّةٌ ذُكِرَت في الوَحيِ عِفَّتُهُم ... لا يَطمَعونَ وَلا يُرديهِمُ الطَمَعُ

أَكرِم بِقَومٍ رَسولُ اللَهِ قائِدُهُم ... إِذا تَفَرَّقَتِ الأَهواءُ وَالشِيَعُ

فلما فرغوا من التقاول والتفاخر قام الأقرع بن حابس فقال : والله إن هذا الرجل لمؤتى له ! والله لشاعره أشعر من شاعرنا، ولخطيبه أخطب من خطيبنا، ولأصواتهم أرفع من أصواتنا ! ثم أسلموا وأقاموا عند النبي ﷺ يتعلمون القرآن ويتفقهون فى الدين.(الأصفهاني ، 1992م : 4 / 156)

ويبدو أن حسان قد أجاد فى مديحه للرسول، ولأبناء فهر، وقد أدى دوره الإعلامى على خير وجه حين جعل معانيه تدور فى إطار المعاني الإسلامية، فهو مع غيره من الشعراء اختطوا للناس بفضل الرسول الكريم نهجاً جديداً يتبعونه ويسير المؤمنون فى هديه، وهم الذين ساروا تحت لواء نبيهم يقاتلون المشركين حتى دانوا لهم، وحسبهم شرفًا أنهم أحباب رسول الله الأوفياء له .

كما كان شعر حسان أحد أهم الأدوات الإعلامية فقد طور لغة الأدب والشعر من الاتجاه اللغوي إلى الاتجاه الإعلامي، فأضحت لغة الشعر بفضله لغة إعلامية .

وهذا الشعر الذى جاء القرآن بمدح شعرائه الذين انتصروا للحق فسموا بإنسانيتهم وهو الذى عمل الرسول جاهداً على تشجيعه لإيجاد قوة إعلامية تذيع انتصارات الإسلام بين العرب الذين يأسرهم الشعر وتهزهم قصائد الشعراء.

المبحث الثانى

الخطاب الإعلامى في شعر كعب بن مالك

هو كعب بن مالك بن أبي كعب، واسم أبي كعب عمرو بن القيم بن كعب بن سواد وقيل: القيم بن سواد بن مازن بن الأزد بن الغوث .

وكان من شعراء أصحاب رسول الله ﷺ المعدودين، وأبوه مالك بن أبي كعب ابن القيم شاعر، وله فى حروب الأوس والخزرج التى كانت بينهم قبل الإسلام آثار وذكر.(الأصفهاني ، 1992م : 16 / 240)

ولكعب بن مالك أصل عريق، وفرع طويل فى الشعر ، ابنه عبد الرحمن شاعر ، وابن أمه بشير بن عبد الرحمن شاعر ، وعمر كعب بن مالك وتوفى سنة 50 هجرية – 670 م وهو ابن سبع وسبعون(الزركلي ، 5 / 228)

دوره فى الإعلام الحربي :

معلوم أن حسان بن ثابت بلغ منزلة عالية فى مجال الشعر فقد لعب دوراً إعلامياً خطيراً فى بداية الدعوة الإسلامية فهو شاعر الرسول ، وهذا لا يقلل من شأن كعب بن مالك الذى أدى دوره فى الإعلام الحربي على أكمل وجه ، كان يخوض المعارك، ويصورها ويرصد نتائجها ، ففى معركة أحد جعل من نفسه درعا حصينا الرسول ﷺ من سهام المشركين ، فلبس لأمة النبي ، ولبس النبي لأمته ، وقاتل فى ذلك قتالاً شديدا حتى جرح سبعة عشر جرحاً ، وقد شهد له الرسول حينما خاطبه قائلاً " أنت تحسن صفة الحرب . ينظر،(ابن عبد البر، 1992م 3 / 288) كان رسول الله ﷺ يحث كعباً على الإنشاد ، قال ابن سيرين " وقف رسول الله بباب كعب بن مالك ، فخرج فقال له رسول الله : إيه ، فأنشده ، ثم قال : إيه فأنشده ، ثم قال : إيه فأنشده " ثلاث مرات " فقال رسول الله : لهذا أشد عليهم من وقع النبل "(الأصفهانى ، 1992م : 16 / 247) ، وهذا يعنى أن كعبا استحق منزلة أهلته لأن يكون من طراز الشعراء الأوائل فى تاريخ الرسالة لما أبدوه من دور فى الذود عن الرسالة ، والدفاع عن مبادئها ، فهو أحد شعراء رسول الله ﷺ الذين كانوا يردون الأذى عنه وكان مجوداً مطبوعاً (ابن عبد البر، 1992م : 3 /287) وكان شعره سلاحاً موجهاً إلى كفار قريش ، فقد سأل كعب بن مالك الرسول الكريم قائلا : يا رسول الله ماذا ترى فى الشعر ؟ فقال رسول الله: المؤمن يجاهد بسيفه ولسانه ، قال أبو عمرو قال رسول الله لكعب بن مالك : أترى الله عز وجل شكر لك قولك:

زعمت سخينة أن ستغلب ربها وليغلبن مغالب الغلاب

وهذه رواية محمد بن سلام وفى رواية ابن هشام قال: كما قال كعب بن مالك :

جاءت سخينة كى تغالب ربها فليغلبن مغالب الغلاب

قال رسول الله : لقد شكرك الله يا كعب على قولك هذا ، وجاء فى رواية أخرى بعد سؤال كعب بن مالك: قال رسول الله : " المؤمن يجاهد بسيفه ولسانه والذى نفسى بيده لكأن ما ترمونهم به نضح النبل " (المصدر نفسه ، 1992 :1 / 234) . فقد أحال رسول الله ﷺ الشعر القبلي إلى شعر إسلامي تتمثل فيه المعاني الإسلامية ، ظهر ذلك حين سمع الرسول كعب بن مالك يقول :

ألا هل أتى غسان عنا ودونهم من الأرض خرق سيره متتعتع

مجالدنا عن جذمنا كل فخمة مدرَّبة فيها القوانس تلمع

فكلمة جذمنا تعكس روحًا قبلية أحس بها الرسول ﷺ فوجهه قائلًا : لا تقل جذمنا وقل عن ديننا فكان كعب يقرأ ذلك ويفخر قائلاً : " ما أعان رسول الله ﷺ أحداً فى شعره غيري "(ابن هشام ،2002 : 2 /133)

الحرب الإعلامية بينه وبين المشركين :

كانت الحرب الكلامية بين كعب بن مالك وضرار بن الخطاب شاعر الكفار سبيلاً لأن يدافع عن الدعوة الإسلامية إعلامياً فقد عارضه بقصيدة سيطرت عليها الروح الإسلامية مبتعداً عن الروح القبيلية فى شعره ضارباً صفحاً عن الفخر بها فى مواجهة ضرار سالكاً مسلكاً جديداً فى المعارضة مبتدئاً بروح إسلامية أصيلة تترجم عن إيمان عميق بالله وثقة مطلقة فى نصره فيقول: (المصدر نفسه ، 2002 : 3 / 14)

عجبت لأمر الله والله قادر — على ما أراد ، ليس لله قاهر

استفتاح اسلامى يظهر عاطفة إسلامية قوية:

قضى يوم بدر أن نلاقيَ معشرا — بغوا وسبيل البغي بالناس جائر

وقد حشدوا واستنفروا من يليهم — من الناس حتى جمعهم متكاثر

وسارت إلينا لا تحاول غيرنا — بأجمعها كعب جميعاً وعامر

وفينا رسول الله والأوس حوله — له معقل منهم عزيز وناصر

سيطرت هذه الروح الإسلامية على شعر كعب تكاد تكون طابعًا فيه، فهو فى قصيدة أخرى يتوعد أبا سفيان وينظر بنور الله فيرى مكة وقد استسلمت ودخلها الرسول فاتحاً والإسلام منتشراً فيقول فى هذه اللوحة الإعلامية المؤثرة: (نفسه ، 2002 : 3 ص 26)

فلا تعجل أبا سفيان وارقب — جياد الخيل تطلع من كداء

بنصر الله روح القدس فيها — وميكال ، فيا طيب الملاء

تبرز هذه الأبيات عاطفة كعب الإسلامية وعقيدته الدينية فكان شعره تعبيراً أميناً لدعوة الإسلام، وترقية النفوس وتوجيهها، وأضحى دوره الإعلامي يتمثل الله جل جلاله فى كل شيء فتأكدت المعاني الإسلامية ، وانتشرت الدعوة الإسلامية واتجه العرب إلى الإنسانية الرشيدة التى تؤمن بالله بدلا من الصنم ، وتتجه إليه بدلا من القبيلة وتقاتل فى سبيله لا من أجل المغنم ، وتعمل لخير الإنسان لا لشقاء الإنسان .

تجلت العاطفة الدينية فى شعر كعب الإعلامى فى غزوة أحد فى صورة التهديد لقريش، وفى أسلوب يترجم عن قوة الإيمان وصدق الرسول فى قوله : (ابن هشام، 2002 : 3 / 170)

سائل قريشا غداة السفح من أحد — ماذا لقينا وما لاقوا من الهرب

كنا الأسود وكانوا النمر إذ زحفوا — ما إن نراقب من آل ولا نسب

فينا الرسول شهاب ثم يتبعه — نور مضيء له فضل على الشهب

الحق منطقه والعدل سيرته — فمن يجبه إليه ينج من تبب

بدا لنا فاتبعناه نصدقه — وكذبوه فكنا أسعد العرب

تكشف هذه الأبيات روح كعب الإسلامية متجلية فى تصوير معركة أحد ومكانها ودور الأوس والخزرج فيها الذين آمنوا بالرسول وصدقوه ، فكانت السعادة لهم والتقوا بالمشركين فما وهنوا ولا رجعوا حتى كتب الله للمسلمين

النصر، فقد سيطرت العقيدة الإسلامية على روح كعب فى شعره يقول فى لوحة إعلامية أخرى : (المصدر نفسه ، 3 / 155)

ويوم بدر لقيناكم لنا مدد فيه مع النصر ميكال وجبريل
إن تقتلونا فدين الحق فطرتنا والقتل في الحق عند الله تفضيل
وإن تروا أمرنا في رأيكم سفها فرأي من خالف الإسلام تضليل

فقد ظهرت المعاني الإسلامية والعاطفة الدينية الجياشة، ووجدان ثائر تعكسه عقيدة كعب الدينية، وجاءت التضحية فى سبيل هذه العقيدة بالنفس كما ورد فى الأبيات السابقة .

وهكذا أدى شعر كعب الإعلامى إلى توضيح صدق المسلمين وإظهار عقيدتهم، داعيا إلى القوة متمثلا فى كل ذلك الإسلام " ألفاظاً وأساليب ومعاني فكان هذا الشعر بالإضافة إلى دوره فى المعركة تعبيراً لأثر الإسلام فى نفوس المسلمين، وتوجيهها إلى أن يلتزموا بتعاليمه وحافزاً للكافرين إلى أن يفتحوا أعينهم عليه "(إبراهيم ،1971: 325)

وهكذا استحالت حرب السنان ومعركة السيوف إلى حرب اللسان ومعركة الكلام ، عمل فيها القرآن الكريم عمل السيوف وأدى الشعر فيها دوراً إعلامياً ، فتأكدت المعاني الدينية وشاعت العقيدة الإسلامية والتف الشعراء حول رسول الله ﷺ يعكسون حبهم له ، وتصديقهم إياه ويمدحون الذين نصروه ويذمون الذين اعترضوا سبيله ، ويتخذون من الأحداث الماضية للرسول سبيلاً لإظهار شعورهم ، وجميل عواطفهم ، كما صور ذلك كعب بن مالك وهو يرد على أبى سفيان فى صورة التهكم بجيشه بأسلوب إعلامي لاذع ينم عن جبنه وفراره : (ديوان كعب بن مالك 1966 م : 251)

جاءوا بجمع لو قيس مبركه ما كان إلا كمفحص الدئل
عار من النصر والثراء ومن أبطال أهل البطحاء والأسل

كما صور القرآن الكريم انسحاب المنافقين قبل معركة أحد، ووضح أساليبهم فى التثبيط عن الجهاد وكشف سوء نواياهم للمسلمين المخلصين الذين عزموا على الجهاد، ويقدر عددهم بسبعمائة فى مواجهة ثلاثة آلاف، ويبرز هذه القوة العددية للمسلمين والكفار شعر كعب بن مالك الإعلامي فى قوله : (ابن هشام ، 2002 : 3 / 140)

فَجِئْنَا إِلَى مَوْجٍ مِنْ الْبَحْرِ وَسْطَهُ أَحَابِيشُ مِنْهُمْ حَاسِرٌ وَمُقَنَّعُ
ثَلَاثَةُ آلَافٍ وَنَحْنُ نَصِيَّةٌ ثَلَاثُ مِئِينٍ إِنْ كَثُرْنَا وَأَرْبَعُ

كما صور القرآن الكريم منزلة الشهداء فى سبيل الله { وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ } سورة آل عمران الآية 169 تأثر كعب بن مالك بهذه السورة فأظهر حب الرسول وطاعته ، لأنه لا ينطق عن الهوى بأساليب تزخر بالألفاظ والمعاني المتأثرة بالقرآن الكريم، وتترجم عن عقيدة كعب وروحه الإسلامية وتصور بالإضافة إلى ذلك دعوة المسلمين إلى الجهاد لملاقاة الكفار فكان النصر حليفهم .

كما كان للشعر فى هذه الحروب دور السيف فى المعارك العسكرية فى قتل نفوس الأعداء وألقى الرعب في قلوبهم ، وأصبح الفخر بالجهاد بدلا من القبيلة ، والمدح بالانتصار لله لا من أجل الفرد والقبيلة .

وهكذا أدى الشعر دوره الإعلامى فى نشر الدعوة الإسلامية فكرياً على لسان شعراء التوحيد، وعقلياً بتحويل العقلية العربية إلى عقلية إسلامية بتوجيه الرسول ﷺ لرسالة الشاعر والشعراء .

كما اتجه الشعر بالعرب تدريجياً نحو الإنسانية الرشيدة يمد الشعراء بمعين لا ينضب من الفكر والألفاظ والأساليب التى تظهر فى أقوالهم وأشعارهم الإعلامية .

حارب كعب أعداء الله بلسانه، ودافع عن رسول الله بشعره كما جاهد بسيفه، وكان شعره سبباً فى إسلام قبيلة دوس عندما بلغها قوله :

قَضَيْنَا مِنْ تِهَامَةَ كُلَّ رَيْبٍ وخيبَر ثمَّ أَجْمَمْنَا السّيُوفا
نُخَيّرُهَا وَلَوْ نَطَقَتْ لَقَالَتْ قواطِعُهُنَّ دوساً أو ثَقِيفَا

هجــاؤه الإعلامي :

فجع رسول الله ﷺ فى سرية الرجيع ، كما رزىء فى حادث بئر معونة فى نفس السنة لما غدر بهم الكفار، فانبرى حسان بن ثابت فى تصوير هذا الحادث الأليم وتعداد شهدائه فى أسلوب ينم عن الأسى ويبعث على الحسرة ويحرك ملكة الشعر لدى كعب بن مالك فهجا الغادرين فى صورة ساخرة (ابن هشام ،2002: 1/ 198)

تَرَكْتُمْ جَارَكُمْ لِبَنِي سُلَيْمٍ مَخَافَةَ حَرْبِهِمْ عَجْزًا وَهُونَا
فَلَوْ حَبْلًا تَنَاوَلَ مِنْ عُقَيْلٍ لَمَدّ بِحَبْلِهَا حَبْلًا مَتِينَا

فعيرهم بالجبن وذمهم بالغدر فى شخص أبى براء كما ذمهم فى قصيدة أخرى قائلاً : (ديوان كعب 1966، : 170 – 171)

لقد طارت شعاعا كل وجه خفارة ما أجار أبو براء
فمثل مسهب وبني أبيه بجنب الرده من كنفي سواء
بني أم البنين أما سمعتم دعاء المستغيث مَعَ المساء!
وتنويه الصريخ بلى ولكن عرفتم أنه صدق اللقاء
فما صفرت عياب بني كلاب ولا القرطاء من ذم الوفاء
أعامر عامر السوءات قدما فلا بالعقل فزت ولا السناء
أأخفرت النبي وكنت قدما إلى السوءات تجري بالعراء!
فلست كجار جار أبي دواد ولا الأسدي جار أبي العلاء
ولكن عاركم داء قديم وداء الغدر فاعلم شر داء

كانت حادثة أحد والرجيع ومعونة سبيلاً لأن يرفع أعداء المسلمين رؤوسهم، وبدأوا يجمعون صفوفهم لعودة نفوذهم الذى قضى عليه الرسول ﷺ .

وتحالف اليهود والمنافقون والمشركون ضد الرسول، لذلك رسم الرسول خطته الحكيمة فى مواجهتهم فجاء أمره بقتل كعب بن الأشرف لسان اليهود ورأس الفتنة، وإذاعة الكفر، وهذا شعر كعب بن مالك الإعلامي يكشف قتل ابن الأشرف لأمر الرسول: (ابن هشام ، 2002 : 3 / 61)

فَغُودِرَ مِنْهُمُ كَعْبٌ صَرِيعًا فَذَلَّتْ بَعْدَ مَصْرَعِهِ النَّضِيرُ
عَلَى الْكَفَّيْنِ ثَمَّ وَقَدْ عَلَتْهُ بِأَيْدِينَا مُشَهَّرَةٌ ذُكُورُ
بِأَمْرِ مُحَمَّدٍ إِذْ دَسَّ لَيْلًا إِلَى كَعْبٍ أَخَا كَعْبٍ يَسِيرُ

وكان قتل ابن الأشرف وتصوير الشعر لهذا القتل سبيلاً لجلاء بنى النضير عن المدينة، وجاء الشعر الإعلامي يعكس هذا الجلاء فى صورة الذم لهم ومدح الرسول الكريم وافتدائه بالنفس والمال، يقول كعب :

قَدْ خَزِيَتْ بِغَدْرَتِهَا الْحُبُورُ كَذَاكَ الدَّهْرُ ذُو صَرْفٍ يَدُورُ

ويوضح سبب الخزي فى توبيخهم ، ويصور موقفهم من الرسول وما آل إليه أمرهم بعد ذلك(المصدر نفسه ، 3/ 62)

وَذَلِكَ أَ نَّهُمْ كَفَرُوا بِرَبٍّ عَظِيمٍ أَمْرُهُ أَمْرٌ كَبِيرٌ
وَقَدْ أُوتُوا مَعًا فَهْمًا وَعِلْمًا وَجَاءَهُمُ مِنَ اللَّهِ النَّذِيرُ
نَذِيرٌ صَادِقٌ أَدَّى كِتَابًا وَآيَاتٍ مُبَيَّنَةً تُنِيرُ

وصور جوابهم بلوحة إعلامية معبرة : (نفسه ، 3 / 63)

فَقَالُوا مَا أَتَيْتَ بِأَمْرِ صِدْقٍ وَأَنْتَ بِمُنْكَرٍ مِنَّا جَدِيرُ
فَقَالَ بَلَى لَقَدْ أَدَّيْتُ حَقًّا يُصَدِّقُنِي بِهِ الْفَهِمُ الْخَبِيرُ
فَمَنْ يَتْبَعْهُ يُهْدَ لِكُلِّ رُشْدٍ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ يُجْزَ الْكَفُورَ
فَلَمَّا أُشْرِبُوا غَدِرًا وَكُفْرًا وَحَادَ بِهِمْ عَنْ الْحَقِّ النُّفُورِ

وبالقضاء على قوى اليهود بقتل كعب بن الأشرف وبجلائهم عن المدينة وسيطرة المسلمين على أموالهم وأسلحتهم ،دبت فى نفوس المسلمين من جديد القوة بعد أن ضعفت بحوادث أحد والرجيع ومعونة .

كما هجا كعب أبا سفيان بن حرب برسالة إعلامية مصوراً جبنه وخوفه فيقول: (نفسه ، 3 / 221)

وَعَدْنَا أَبَا سُفْيَانَ بَدْرًا فَلَمْ نَجِدْ لِمِيعَادِهِ صِدْقًا وَمَا كَانَ وَافِيَا
فَأُقْسِمُ لَوْ وَافَيْتَنَا فَلَقِيتَنَا لَأُبْتَ ذَمِيمًا وَافْتَقَدْتَ الْمَوَالِيَا
تَرَكْنَا بِهِ أَوْصَالَ عُتْبَةَ وَابْنِهِ وَعَمْرًا أَبَا جَهْلٍ تَرَكْنَاهُ ثَاوِيَا
عَصَيْتُمْ رَسُولَ اللهِ أُفّ لِدِينِكُمْ وَأَمْرِكُمْ السّيّئِ الّذِي كَانَ غَاوِيَا
فَإِنّي وَإِنْ عَنّفْتُمُونِي لَقَائِلٌ فِدًى لِرَسُولِ اللهِ أَهْلِي وَمَالِيَا
أَطَعْنَاهُ لَمْ نَعْدِلْهُ فِينَا بِغَيْرِهِ شِهَابًا لَنَا فِي ظُلْمَةِ اللّيْلِ هَادِيَا

وتنسب هذه الأبيات لكعب بن مالك كرواية ابن هشام ولعبد الله بن رواحة كما فى البداية لابن كثير(ابن كثير ، 4 /88) كما سلك كعب بن مالك أحياناً سبيل التهكم والسخرية فى صور إعلامية معبرة ، وهذا الأسلوب فى الهجاء أبلغ أسلوباً وأكثر إيلاماً فى نفس المهجو ، فقد ذكر صاحب الوساطة " أن أبلغ الهجاء ما جرى مجرى الهزل والتهافت ". (الجرجانى ، 1951 : 412)

ومن أمثلة هجائه الإعلامي لأبى سفيان بن حرب فى غزوة السويق، فقد صور منزل قريش على فخامته بما لايزيد عن منزل دويبة صغيرة أشبه ما تكون بالثعلب فى مثل قوله: (ابن هشام ، 2002 : 3 / 160)

يا لهف أم المسبحين على جيش ابن حرب بالحرة الفشل
إذ يطرحون الرجال من سئم الطي ر، ترقى فى لقنة الجبل
جاءوا بجمع لو قيس مبركه ما كان إلا كمفحص الدئل
عار من النصر والثراء ومن أبطال أهل البطحاء والأسل

وعندما هجا بني لحيان شبههم بالحيوان الصغير الضعيف الذى دخل شعباً ليس له مخرج إذ قال :

لو انَّ بني لحيان كانوا تناظروا لقوا عُصبا في دارهم ذات مَصْدَقِ
لقوا سَرَعانا يملأ السَّرْب روعه أمام طَحُون كالمجرة فَيْلقِ
ولكنهم كانوا وِبارا تتَّبعت شعاب حجاز غير ذي مُتنفَّق

ولعله بذلك يهدف إلى النيل من المشركين فى صورة إعلامية فى إطار حرب نفسية توهم هؤلاء، وتقلل من شأنهم وترفع الروح المعنوية للفئة المؤمنة التى عزت بالإسلام، وتعلي من شأن الدعوة الإسلامية التى بدد نورها ظلام الشرك والضلال . ينظر،(أبو مصطفى ، 2007 : 11)

كما شارك كعب فى الحرب *التى دارت رحاها بين شعراء المسلمين وشعراء الكفار التى اتخذت فى الغالب صورة المناقضات الشعرية وأسهم* بست نقائض وأرجوزتين ناقض فيها شعراء الكفر ، فقد تصدى لضرار بن الخطاب فنقض ما قاله يوم بدر، ولأبى سفيان بن حرب فى غزوة السويق ، ولعمرو بن العاص فى أحد ، والعباس بن مرداس فى غزوة بنى النضير ، ولعبد الله بن الزبعرى فى الخندق ، فهو شاعر شجاع تفاعل مع الأحداث ، مدافعاً عن الإسلام بسيفه ولسانه بنفس مطمئنة واثقة بنصر الله سبحانه وتعالى ، لتكون كلمة الله هى العليا وكلمة الذين كفروا هى السفلى .

والجدير بالذكر أن كعب بن مالك أدى دوره الإعلامى على أكمل وجه ، وأبدع فى هذا المجال، إذ سلك معظم الطرق التى يسلكها الشاعر للوصول إلى غرضه من تكذيب ، ومقابلة ، وقلب ، ووعيد ، وشماتة ، وقد غلب عنصر الوعيد ، وهو بذلك يضرب على أوتار حساسه ، لتحطيم معنويات المشركين الذين يريدون إطفاء نور الله ، والنيل من المسلمين وتفريق شملهم .

رثـــاء الشـهداء :

جاء شعر الرثاء للذين استشهدوا من المسلمين فى المعارك فكان أبلغ تصوير لنفسية الشعراء وترجمة عن صدق عقيدتهم وإخلاصهم فى الجهاد ، كما كان أقوى دعوة إلى الإسلام لمزج الرثاء باستشهاد المسلمين فى الجهاد للحصول على نعيم الآخرة فتطمح النفوس إلى الموت حباً فى سبيل الله وأملاً فى رضى الله ، وكان شعر كعب ابن مالك الإعلامي فى رثاء المجاهدين يمثل هذه الروح الإسلامية .

يقول فى رثاء حمزة عم الرسول ﷺ : (ابن هشام ، 2002 : 3 / 73)

وَلَقَدْ هُدِدْتُ لِفَقْدِ حَمْزَةَ هَدَّةً ... ظَلَّتْ بَنَاتُ الْجَوْفِ مِنْهَا تَرْعَدُ
وَلَوْ أَنَّهُ فُجِعَتْ حِرَاءُ بِمِثْلِهِ ... لَرَأَيْتُ رَاسِيَ صَخْرِهَا يَتَبَدَّدُ
عَمُّ النَّبِيِّ مُحَمَّدٍ وَصَفِيُّهُ ... وَرَدَ الْحِمَامَ فَطَابَ ذَاكَ الْمَوْرِدُ
وَأَتَى الْمَنِيَّةَ مُعْلِمًا فِي أُسْرَةٍ ... نَصَرُوا النَّبِيَّ وَمِنْهُمُ الْمُسْتَشْهَدُ
وَلَقَدْ إِخَالُ بِذَاكَ هِنْدًا بُشِّرَتْ ... لَتُمِيتُ دَاخِلَ غُصَّةٍ لَا تَبْرُدُ

إلى أن يقول :

فَأَتَاكَ قَلُّ الْمُشْرِكِينَ كَأَنَّهُمْ ... وَالْخَيْلُ تَتْفِنُهُمْ نَعَامٌ شُرَّدُ
شَتَّانَ مَنْ هُوَ فِي جَهَنَّمَ ثَاوِيًا ... أَبَدًا وَمَنْ هُوَ فِي الْجِنَانِ مُخَلَّدُ

أبدى كعب بن مالك فى هذه الأبيات إعجابه بشجاعة حمزة وتضحيته فى سبيل الله ، كما رسم صورة إعلامية تبين فداحة الخطب وهول المصيبة وعظم المصاب فيه، ولكن عزاؤه أنه فى جنان النعيم ينعم عند الله وفي رضوانه وغير ذلك من المعاني الإسلامية التى تصور عقيدة كعب كما بدت فى قصيدة أخرى :(المصدر نفسه ، 3 / 165)

وقتلاهم في جِنانِ النعيـمِ ... كرامُ المَدَاخلِ والمَخْرَجِ
بما صبروا تحتَ ظلّ اللواءِ ... لواءِ الرسولِ بذي الأضْوَجِ
غَداةَ أجابت بأسيافهـا ... جميعاً بنو الأوْسِ والخزرجِ
وأشياعُ أحمدَ إذ شايعـوا ... على الحقّ ذي النورِ والمنهجِ
فما بَرِحوا يضربون الكُمـاةَ ... ويمضون في القَسْطَلِ المُرْهَجِ

كذلك حتى دعاهم مَلِيكٌ إلى جنةٍ دَوْحَةِ المؤْلجِ
فكلهم مات حُرَّ البــلاءِ على ملةِ الله لم يَحْرَجِ

فالبكاء على شهداء المسلمين الذين آمنوا بالله وصدقوا رسوله استحقوا النعيم فى دار الكرامة، كل ذلك معان إسلامية فى صور إعلامية أصيلة يبرزها شعر كعب فى حرارة إيمانه وصدق عقيدته، فألفاظه الإسلامية تعكس هذه المعانى وتعبر عن صدق إيمانه فى قوله: (نفسه ، 3 / 170)

بَكَتْ عينى وحقَّ لها بُكاها وما يُغنى البكاءُ ولا العويلُ
على أسدِ الالهِ غَداةَ قالوا أحمزةُ ذاكُم الرجلُ القتيلُ
أصيب المسلمون به جميعا هناك وقد أصيب به الرسولُ
أبا يَعْلى لك الأركانُ هُدَّتْ وأنت الماجدُ البَرُّ الوَصولُ
عليك سلامُ ربّك في جِنانٍ مُخالطها نعيم لا يزولُ

إلى أن يقول (نفسه ، 3 /171)

وقبل اليومِ ما عَرَفوا وذاقوا وقائعَنا بها يُشْفَى الغليلُ
نسِيتم ضربَنا بقليبِ بدر غَداةَ أتاكمُ الموتُ العجيلُ
غداة ثَوى أبو جهلٍ صريعا عليه الطيرُ حائمة تجولُ
وعتبةُ وابنُه خرَّا جميعا وشَيْبةُ عضه السيفُ الصقيلُ

مزج كعب رثاءه بالمعانى الإسلامية وجعل الجزاء من الله الوفي الأوفى، بألفاظ وأساليب حملت معاني الرثاء مثل " السلام من الله – الجنان – نعيم " فظهور هذه الألفاظ فى شعره دليل على أثر الإسلام وتأثره به .

كما انطلق يرثى الشهداء بلوحات إعلامية معبرة فيقول: (نفسه ، 4 / 26)

هم أولياء الله أنزل حكمه عليهم وفيهم ذو الكتاب المطهر

كما رثاهم فى صور إعلامية تثير الآلام عليهم وتوضح كفاحهم فى سبيل الله مستفتحاً رثاءه باستدرار الدموع عليهم حسرات قائلاً :(نفسه ، 4 / 27)

نام العيون ودمع عينك يهمل سحاً وكف الطباب المخضل

إلى أن يصل برثائه إلى هذه اللوحة الإعلامية المؤثرة :

وجدا على النفر الذين تتابعوا يوما بمؤتة أسندوا لم ينقلوا
صلى ا لإله عليهم من فتية وسقى عظامهم الغمام المسبل
صبروا بمؤتة للإله نفوسهم حذر الردى ومخافة أن ينكلوا
فمضوا أمام المسلمين كأنهم فنق عليهن الحديد المرفل

إلى أن يقول : (ديوان كعب بن مالك ، 1966 : 260)

قوم بهم عصم الإله عباده وعليهم نزل الكتاب المنزل

كان رثاء كعب بن مالك للذين استشهدوا تصويراً لإيمانهم، متخذاً من رثاء الشهداء وتمجيد بطولاتهم وتصوير أعمالهم الخالدة سبيلاً لنشر الإسلام بين العرب بتعبير يعشقونه، ويحبونه فكان ذلك بالإضافة إلى نشر الدعوة تقوية روح المقاتلين المعنوية .

كان كعب ناطقاً إعلامياً للرسول ﷺ ، وعبر عن حزنه الشديد لفقدهم وفى ذلك دلالة واضحة على مكانة الشهيد عند المسلمين ، وإشارة إلى بث الأفكار الإسلامية بأسلوب إعلامى فى رثاء شهداء المسلمين .

وعندما انتقل الرسول الكريم ﷺ إلى الرفيق الأعلى أصيب المسلمون جميعاً بصدمة ، وشعروا بهول الفاجعة فراح كعب يرثيه ويعدد مناقبه بقلب حزين ودمع غزير فى لوحة إعلامية مؤثرة : (ابن سعد ، 2001 : 2 / 324)

يَا عَيْنُ فَابْكِي بِدَمْعٍ ذَرَى ... لِخَيْرِ الْبَرِيَّةِ وَالْمُصْطَفَى
وَابْكِي الرَّسُولَ وَحَقَّ الْبُكَاءُ ... عَلَيْهِ لَدَى الْحَرْبِ عِنْدَ اللِّقَا
عَلَى خَيْرِ مَنْ حَمَلَتْ نَاقَةٌ ... وَأَتْقَى الْبَرِيَّةِ عِنْدَ التُّقَى
عَلَى سَيِّدٍ مَاجِدٍ جَحْفَلٍ ... وَخَيْرِ الْأَنَامِ وَخَيْرِ اللَّهَا
لَهُ حَسَبٌ فَوْقَ كُلِّ الْأَنَامِ ... مِنْ هَاشِمٍ ذَلِكَ الْمُرْتَجَى
نَخُصُّ بِمَا كَانَ مِنْ فَضْلِهِ ... وَكَانَ سِرَاجًا لَنَا فِي الدُّجَى
وَكَانَ بَشِيرًا لَنَا مُنْذِرًا ... وَنُورًا لَنَا ضَوْءُهُ قَدْ أَضَا
فَأَنْقَذَنَا اللَّهُ فِي نُورِهِ ... وَنَجَّى بِرَحْمَتِهِ مِنْ لَظَى

فلقد أدرك كعب هول الفاجعة وعظم المصاب، لأن فقد النبي يعنى انقطاع الوحي، لذا لم يكتف بنعيه إلى أصحابه والمسلمين، بل تعداهم إلى جميع العالمين لدرجة أنه أشرك الجن فى هذا النعي حيث يقول فى هذه اللوحة الإعلامية الحزينة : (ديوان كعب ، 1966 : 217)

ألا انْعِي النّبيَّ إلى العَالَمِينَا ... جَمِيعاً ولاَسِيَّما المُسْلِمينا
ألا أنعِي النّبيَّ لأَصْحابِهِ ... وأَصْحَابِ أَصْحَابِهِ التَّابعينا
ألا أنعِي النّبيَّ إلى من هَدَى ... مِنَ الجِنِّ ليلةَ إذْ تَسْمَعُونا
لِفَقْدِ النّبيِّ إمَامِ الهُدَى ... وَفَقْدِ المَلاَئِكَةِ المُنزَلِينا

تحمل هذه الأبيات معان سامية، وأفكاراً ناضجةً ورؤى مستقبلية، ولمحات إعلامية، فالرسول أرسل رحمة للعالمين، ومناراً وهادياً للضالين، كما إن إشراك الجن فى النعي له دلالات عميقة، فمنهم من آمن ومنهم من كفر ففى هذا النوع من الرثاء نجد إشارة إعلامية لتطور القيم والمبادىء العربية ونموها وسموها فى ظل التعاليم الإسلامية السامية، ويصب فى معين الدعاية الإعلامية للأفكار الإسلامية الجديدة، وخاصة أن المسلم يصبر على هذه المصيبة لأنه يعلم أن الله بشر الصابرين بأن عليهم صلوات من ربهم و رحمة .

المبحث الثالث

الخطاب الإعلامى في شعر عبد الله بن رواحة

هو "عبد الله بن رواحة بن ثعلبة بن امريء القيس، بن عمرو بن مالك بن الأغر بن ثعلبة بن كعب بن الخزرج ابن الحارث الأنصاري الخزرجي " (الأصفهاني ، 1992 : 16 / 35)

شاعر حجازي ولد فى يثرب وشب وترعرع فيها، وهو خزرجي النسب يعود أصله إلى قبائل الأزود القحطانية الذى نزحوا إلى شمال الجزيرة العربية بعد تصدع سد مأرب ، أقام الأوس والخزرج قوم عبد الله فى المدينة .

وهو شاعر فارس، وصحابي جليل، وقائد من قواد معارك الإسلام، وأحد شخصيات المسلمين الذين دافعوا عن الدين بالسيف واللسان، وكان سيداً من سادات قومه، ثم جاء الإسلام فمن الله عليه بالإيمان والهداية، فكان من السابقين الأولين ، ثم أصبح جندياً من جنوده البواسل ، فشهد مع رسول الله جميع الغزوات والوقائع لم يتخلف عن واحدة منها حتى استشهد يوم مؤتة. ينظر،(ديوان عبد الله بن رواحة ، 20 –21)

كان عبد الله بن رواحة رفيع القدر والمنزلة فى قومه قال عنه ابن سلام: " وعبد الله بن رواحة عظيم القدر فى قومه، سيد فى الجاهلية " وقد ذكره فى الطبقات فى طبقة "شعراء القرى العربية " ثم تحدث عن مكانته ورفعة شأنه ،فقال: " ليس فى طبقته التى ذكرنا أسود منه "(الجمحي ، 2001 : 223)

إن عبد الله بن رواحة منذ ارتباطه بالإسلام، وهب نفسه لله ورسوله، وجرد نفسه من علائق الدنيا الفانية وسخرها لخدمة الرسول ودعوته الجديدة، وتجلى ذلك فى حرصه على حضور المشاهد والغزوات مع رسول الله دعا رسول الله ﷺ عبد الله بن رواحة وقال له : قل شعراً تقتنصه الساعة ، وأنا أنظر إليك فقال عبد الله : "(ابن عبد البر ، 1992 : 3 / 900)

إِنّي تَفَرَّستُ فيكَ الخَيرَ أَعرِفُهُ ... وَاللَهُ يَعلَمُ أَن ما خانَني البَصَرُ
أَنتَ النَبِيُّ وَمَن يُحرَم شَفاعَتَهُ ... يَومَ الحِسابِ فَقَد أَزرى بِهِ القَدَرُ
فَثَبَّتَ اللَهُ ما آتاكَ مِن حَسَنٍ ... تَثبيتَ موسى وَنصراً كَالَّذي نُصِروا

فدعا له الرسول مشجعاً قائلاً : " وأنت فثبتك الله يا ابن رواحة . وكان رسول الله ﷺ يرى فى الشعر قوة " إذاعية " يسمعه ناقداً وموجهاً ومشجعاً فى المسجد وفى جلساته وفى سفره وينكر سماعه أصحابه فى المسجد ، فعمر بن الخطاب الذى أنكر على ابن رواحة إنشاده الشعر فى المسجد بين يدي الرسول فيجيبه الرسول قائلاً : " خل عنك يا عمر فلشعره أسرع فيهم من نضح النبل "(إبراهيم ، 1971 : 259)

كما كان الرسول يسمع شعراء المسلمين ليوجههم فى إطار رسالة الإسلام ، ليتخذ منهم قوةً إعلاميةً يواجه بها قريشاً فى حروبها التى سخرت فيها الأنفس والأموال والشعراء لتشويه الإسلام والقضاء عليه .

كما كان يدفع المسلمين للشجاعة وحب القتال بعد أن نمت الروح الإسلامية فى النفوس، وانطبعت على الجوارح فكان هذا تحريض من الرسول أشبه بالتحريض الذى أمره الله تعالى به ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَرِّضِ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى الْقِتَالِ** ﴾ (سورة الأنفال الآية65)

ولما وزع رسول الله المهام بين شعراء الدعوة الثلاثة، كان كعب بن مالك للهجاء بالأيام، ولذلك كان الرسول يقول له: أنت تحسن صنعة الحرب، وحسان للهجاء بالمثالب ولكون هجائه مبنياً على الحقائق الدامغة أمره الرسول بالذهاب إلى أبى بكر ليتعلم منه أنساب العرب ومثالبها .

أما ابن رواحة فكان للهجاء بالكفر والشرك وبهذا أعد رسول الله ﷺ الشعراء واختارهم ليكونوا قوة إعلامية وأجهزة نشر للدعوة الإسلامية .

وكان هناك قوتان لحراسة الدعوة الإسلامية والتأمين عليها قوة الجيش لإخضاع الكفار عسكرياً ، وقوة الإعلام لنشر الإخضاع فكرياً (ينظر: إبراهيم ، 1971 : 264) ، كما كان اختيار الرسول ﷺ للشعراء الثلاثة أمراً ضرورياً يتلاءم مع طبيعة الدولة نفسها لأن أعداء الإسلام استخدموا كل أساليب المقاومة للقضاء على الدعوة ، وكان سلاح الشعر أخطر هذه الأساليب لدوره فى تشويه العقيدة والتحريف لتعاليم الإسلام ، والتنفير مما يقوم به الدعاة فيؤثر ذلك فى الذين لم تستقر فى عقولهم بعد الملامح الجديدة لعقيدة الإسلام ، والذين يعطون لهذا الشعر الذى يصدر عن مكة وعن شعراء من قوم النبي أهمية خاصة . ينظر،(القيرواني ، 1972 : 1/ 12)

ورد في الأغاني أنه " كان يهجو رسول الله ﷺ ثلاثة رهط من قريش : عبد بن الزبعرى ، وأبو سفيان بن الحارث بن عبد المطلب ، وعمرو بن العاص ، فكان يهجوهم ثلاثة من الأنصار، حسان بن ثابت وكعب بن مالك ،وعبد الله بن رواحة ، فكان حسان وكعب يعارضانهم بمثل قولهم فى الوقائع والأيام ويعيرانهم بالمثالب وكان عبد الله بن رواحة يعيرهم بالكفر فكان فى ذلك الزمان أشد القول عليهم قول حسان وكعب ، وأهون القول عليهم قول ابن رواحة ، فلما أسلموا وفقهوا كان أشد القول عليهم قول ابن رواحة ."(الأصفهاني ، 1992 : 4 / 144) كان عبد الله بن رواحة صفحة مشرقة ناصعة البياض فى تاريخ الإسلام ، وهو قدوة طيبة ، والمثال الصالح ، والمؤمن الحق ، ولقد كان مجاهداً فى نفسه كما كان مجاهداً فى ميدان القتال ، فقد حضر مع رسول الله جميع الغزوات والمشاهد ، إذ كانت الفروسية والقتال معالم واضحة فى حياة ابن رواحة ، فهو شاعر صادق الإيمان ، قوى العقيدة ، ومنذ أن عجل فى الدخول فى دين الله ، وتفتح قلبه لدعوة الحق ، وملأ الإسلام قلبه فالتزم به فكراً وسلوكاً وعقيدةً ، فكان دائماً سباقاً إلى العبادة والطاعة وفعل الخيرات. ينظر،(ديوان عبد الله بن رواحة ، 1982 : 43)

لقد صاحب رسول الله وحرص على تقديس الرسالة الإعلامية المكلف بها فالتزم بمبادئها، وتفانى فى تنفيذ أوامرها وفى ذلك يقول: (المصدر نفسه ، 94)

إني تفرست فيك الخير أعرفه فراسة خالفتهم في الذي نظروا

شعره الإعلامى فى الدعوة إلى الله والإيمان برسوله :

يمثل شعر عبد الله بن رواحة دعوة إلى الله والإيمان به، يذكر فى هذه الأبيات قصة زينب بنت الرسول ﷺ مع زوجها أبى العاص ، وقد تزوجها فى الجاهلية ، ولما بعث النبي ظل على كفره ، بينما آمنت زينب بأبيها ، وقد أسر أبو العاص فى بدر ، فافتدته زينب من أبيها ، فأطلقه المسلمون على أن يرد زينب على أبيها من مكة ، وخرج أبو العاص فأرسلها فى هودج إلى المدينة. ينظر، (ديوان عبد الله بن رواحة ، 1982 / 88)

ويشير إلى انتصار المسلمين فى بدر وإلى بعض رؤوس قريش الذين أسروهم ووضعوهم فى الأصفاد، ثم يقسم أن تظل جيوش المسلمين تدفع (قريش الكفر) ، وتسقيها كأس الذل ، وسيندمون ولكن سيكون الوقت قد فات ، ولن ينفعهم الندم يقول فى هذه اللوحة الإعلامية : (المصدر نفسه ، 89)

أَتَانِي الّذِي لَا يَقْدِرُ النّاسُ قَدَرَهُ لِزَيْنَبَ فِيهِمْ مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْثَمِ
وَإِخْرَاجُهَا لَمْ يُخْزَ فِيهَا مُحَمّدٌ عَلَى مَأْقِطٍ وَبَيْنَنَا عِطْرُ مَنْشَمِ
وَأَمْسَى أَبُو سُفْيَانَ مِنْ حِلْفِ ضَمْضَمٍ وَمِنْ حَرْبِنَا فِي رَغْمِ أَنْفٍ وَمَنْدَمِ
فَرَنّا ابْنَهُ عَمْرًا وَمَوْلَى يَمِينِهِ بِذِي حَلَقٍ جَلْدِ الصّلَاصِلِ مُحْكَمِ
فَأَقْسَمْت لَا تَنْفَكّ مِنّا كَتَائِبُ سُرَاةُ خَمِيسٍ فِي لُهَامٍ مُسَوّمِ
نُزُوعُ قُرَيْشَ الْكُفْرَ حَتّى نَعُلّهَا بِخَاطِمَةِ فَوْقَ الْأُنُوفِ بِمِيسَمِ
نُنَزّلُهُمْ أَكْنَافَ نَجْدٍ وَنَخْلَةَ وَإِنْ يُتْهِمُوا بِالْخَيْلِ وَالرّجْلِ نُتْهِمِ

يَدَ الدّهْرِ حَتّى لَا يُعَوّجَ سِرْبُنَا وَنُلْحِقُهُمْ آثَارَ عَادٍ وَجُرْهُمِ
وَيَنْدَمُ قَوْمٌ لَمْ يُطِيعُوا مُحَمّدًا عَلَى أَمْرِهِمْ وَأَيّ حِينَ تَنَدّمِ

تضمنت هذه اللوحة الإعلامية بعض المعاني الدينية، فالشاعر يعير قريشاً بالكفر فيسميها "قريش الكفر" بأنها أقامت على كفرها، وعصت محمدا، وهو يدعو أبا سفيان بن حرب للإسلام وإلى أن يسجد لله مخلصاً ويعين له مصيره وإن لم يفعل، وهو المصير نفسه الذى يشير إليه القرآن الكريم من أن الكافرين لهم الخزي فى الدنيا، ولهم فى الآخرة عذاب عظيم .

ثم يتوجه إلى أبي سفيان مباشرة يحذره بأنه إذا لم يسلم فإن الخزي سيصيبه فى الدنيا وفى الآخرة وسيخلد فى جهنم ، ويقول فى أبياته الإعلامية : (نفسه ، 90)

فَأَبْلِغْ أَبَا سُفْيَانَ إمّا لَقِيته لَئِنْ أَنْتَ لَمْ تُخْلِصْ سُجُودًا وَتَسْلَمْ
فَأَبْشِرْ بِخِزْيٍ فِي الْحَيَاةِ مُعَجّلٍ وَسِرْبَالِ قَارٍ خَالِدًا فِي جَهَنّمِ

أسهم شعر عبد الله بن رواحة فى التمهيد بحرب نفسية ترهب سادة الكفر، وتدعوهم إلى الإسلام والإيمان بالله فى صورة إعلامية معبرة، ومن شعره فى المناسبات الإسلامية ماكان يرتجز به عندما دخل الرسول ﷺ مكة فى عمرة القضاء فى ذي القعدة سنة سبع من الهجرة ، كان يوماً عظيماً للإسلام والمسلمين ، وقد أخذ عبد الله بزمام ناقة النبي يسوقها ، وهو يرتجز طالباً كفار قريش أن يخلوا السبيل أمامه حتى يؤدي عمرته فيقول : (ديوان عبد الله بن رواحة ، 91)

خلوا بني الكفار عن سبيله خلوا فكل الخير في رسوله
يا رب إني مؤمن بقيله أعرف حق الله في قبوله
نحن قتلناكم على تأويله كما قتلناكم على تنزيله
ضرباً يزيل الهام عن مقيله ويذهل الخليل عن خليله

فقد تأثر ابن رواحة بألفاظ القرآن الكريم وآياته بشكل واضح ظهر ذلك فى قصة جارية له كان يستسرها عن أهله ، فبصرت به امرأته يوماً فغضبت ، وقالت : قد اخترت أمتك على حرتك ، فجاحدها ذلك ، فقالت : فإن كنت صادقاً ، فاقرأ آية من القرآن فإن الجنب لا يقرأ القرآن فقال فى هذه اللوحة الإعلامية المعبرة : (المصدر نفسه ، 92)

شهدت بأن وعد الله حق وأن النار مثوى الكافرينا
وأن العرش فوق الماء طافٍ وفوق العرش ربُّ العالمينا
وتحمله ملائكة شداد ملائكة الإله مسومينا

نلمح فى هذه الأبيات عقيدة عبد الله الدينية، وعاطفته الإسلامية التى تتمثل فى الألفاظ والأساليب والمعاني ، حتى توهمت زوجته أنه إنما قرأ عليها قرآنا ، فقالت له : آمنت بالله وكذبت البصر .

ثم يذكر رسول الله ﷺ وفضله وتقاه وعبادته ، ومتحدثاً إعلامياً للدين الجديد عليهم حيث آراهم الهدى بعد العمى والضلال ، وأخرجهم الى النور والحق ، ثم يذكر الحشر بعد الموت يقول فى أبياته الإعلامية : (نفسه ، 93)

وفينا رسولُ اللهِ يَتْلو كِتابهُ إذا انْشَقّ مَعْرُوفٌ من الفَجْر ساطِعُ
أرانا الهُدَى بعد العَمَى فَقُلوبُنا بِه مُوقِناتٌ أن ما قال واقِع

يَبِيتُ يجُافِي جَنْبَهُ عن فراشه إذا اسْتثْقلتْ بالمشركين المضاجِع
وأعْلمُ عِلْماً ليس بالظنّ أنّني إلى اللهِ محشور هناك وراجِع

كان ابن رواحة يستعير ألفاظه من القرآن الكريم، يتضح ذلك من خلال شعره الإعلامى حيث تأثر بالمعاني الإسلامية وأكد إخلاصه لهذا الدين، وولاؤه لرسوله الكريم وإقراره بفضله وجهاده، فقد أخرجهم من ظلام الجهل ووثنيته الى نور الإيمان والهداية، وأبرز ذلك فى لوحته الإعلامية الصادقة قائلاً: (نفسه ، 95)

خَلَفَ السَّلامُ عَلَى امْرِئٍ وَدَّعْتُهُ فِي النَّخْلِ خَيْرَ مُشَيِّعٍ وَخَلِيلِ

فقد استعار من القرآن الكريم لفظة السلام التى هى أحد أسماء الله أو صفاته العلا .

والحق أن عبد الله بن رواحة قام بدور إعلامى خطير حيث أوضح لقريش ومن ساندها فى ضلالها مقدار الخيبة التي هم فيها ، فشتان ما بين حالتهم ، وحالة المسلمين بعد أن أسلموا وامتلأت صدورهم بالإيمان ، وهو يتضجر لما آل إليه حال الكفار والمشركين وما صاروا إليه بعد كفرهم وفى ذلك يقول فى هذه اللوحة الإعلامية (ديوان عبد الله بن رواحة ، 1982 : 105)

عصيتم رسول الله، أف لدينكم وأمركم السيء الذي كان غاويا
وإني ولو عنفتموني لقائل فدى لرسول الله إهلي ومياليا
أطعنا فلم نعدل سواه بغيره شهاباً لنا في ظلمة الليل هاديا

شعره الإعلامي في المدح:

خصّ عبد الله بن رواحة آل هاشم قوم النبي بالمديح، فذكر أن الله فضلهم على غيرهم إذ اختار رسولاً منهم، وغمز أبناء عمر بن مخزوم، وسخر منهم فى هذه اللوحة الإعلامية قائلاً : (المصدر نفسه ، 94)

يا هاشم الخير إن الله فضلكم على البرية فضلا ما له غير
فخبروني أثمان العباء متى كنتم بطارق أو دانت لكم مضر

ولكن رسول الله ﷺ كره أن يسمي بعض قومه " أثمان العباء " وفطن الى ذلك ابن رواحة ، فأسرع يصلح ما قاله فى صورة إعلامية واضحة :

نجالد الناس عن عرض فنأسرهم فينا النبي وفينا تنزل السور
وقد علمتم بأنا ليس يغلبنا حي من الناس إن عزّوا وإن كثروا

كما صور جيش المسلمين بخيوله المعدة للقتال فى صورة إعلامية معبرة حيث يقول : (نفسه ، 115)

جلَبْنَا الْخَيْلَ مِنْ أَجَإٍ وَفَرْعٍ تُغَرُّ مِنَ الْحَشِيشِ لَهَا الْعُكُومُ
حَذَوْنَاهَا مِنَ الصَّوَّانِ سِبْتًا أَزَلَّ كَأَنَّ صَفْحَتَهُ أَدِيمُ

ويبرز قوة إيمان المسلمين واستعدادهم للجهاد فى سبيل الله على خيول أعدوها للحرب فى لوحتة الإعلامية قائلاً : (ابن هشام ، 2002 : 3 / 165)

فَرُحْنَا وَالْجِيَادُ مُسَوَّمَاتٌ تَنَفَّسُ فِي مَنَاخِرِهَا السَّمُومُ
فَلَا وَأَبِي مَآبَ لَنَأْتِيَنْهَا وَإِنْ كَانَتْ بِهَا عَرَبٌ وَرُومُ
فَعَبَّأْنَا أَعِنَّتَهَا فَجَاءَتْ عَوَابِسَ وَالْغُبَارُ لَهَا بَرِيمُ
بِذِي لَجَبٍ كَأَنَّ الْبَيْضَ فِيهِ إِذَا بَرَزَتْ قَوَانِسُهَا النُّجُومُ
فَرَاضِيَةُ الْمَعِيشَةِ طَلَّقَتْهَا أَسِنَّتُهَا فَتَنْكِحُ أَوْ تَئِيمُ

تظهر هذه الأبيات قوة إيمان عبد الله بن رواحة الذى حركه إلى القتال فى سبيل الله وكان من القوة بحيث تمثل الخيول المعدة للقتال تسرع بدافع هذا الإيمان ، وذلك ترجمة عن حرارة هذا الإيمان فى النفوس يصهر الحياة بلذاتها وشهواتها أمام رضى الله والاستشهاد فى سبيله أمل المؤمنين الصادقين .

رثـاء الشـهداء :

استغل عبد الله بن رواحة فن الرثاء لبث الأفكار الإسلامية الجديدة والقيم والمثل التى آمن المسلمون بها، فكان لا يثقل عليه حسن الخطاب فبرز رثاؤه تمجيداً لبطولة الشهداء، وتصويرًا إعلاميًا لأعمالهم الخالدة وسبيلًا لنشر الإسلام بين العرب، فقد كان العربى قبل الدعوة يؤثر الموت فى ساحات الوغى، دفاعًا عن شرف قبيلته ، ورفضًا لحياة الذل والهوان ، ورغبةً فى تخليد اسمه فى سجل الأبطال الشجعان، أما المسلم فيرفع راية الجهاد لنيل إحدى الحسنيين ،فراح عبد الله يتحدث عن فضل الجهاد والاستشهاد فى سبيل الله ، قال يرثى حمزة بن عبد المطلب عم النبي الذى استشهد فى أحد سنة ثلاث للهجرة ويعدد مناقبه ومآثره فهو سيد شريف كريم النسب والحسب يقول فى هذه الأبيات الإعلامية الحزينة : (ابن هشام ، 2002 : 3 / 85)

بكت عيني وحق لها بكاها	وما يغني البكاء ولا العويل
على أسد الإله غداة قالوا	أحمزة ذاكم الرجل القتيل
أصيب المسلمون به جميعا	هناك وقد أصيب به الرسول
أبا يعلى لك الأركان هدت	وأنت الماجد البر الوصول
عليك سلام ربك في جنان	مخالطها نعيم لا يزول
ألا يا هاشم الأخيار صبرا	فكل فعالكم حسن جميل
رسول الله مصطبر كريم	بأمر الله ينطق إذ يقول

بدأ قصيدته بالبكاء عليه ، ويذكر فجيعة المسلمين بفقده، وخص رسول الله ﷺ ، فلم يكن حمزة رجلًا عاديًا ، كان أسد الله ماجدًا برًا شريفًا ، ويدعو له بجنة نعيمها لا يزول .

ويصبر آل هاشم ويدعوهم بالإقتداء برسول الله فى صبره وتسليمه فيقول فى هذه اللوحة الإعلامية يحث الناس على الجهاد والاستشهاد :

يا نفسُ إلاّ تُقْتَلي تَمُوتِي	هذا حِمَامُ الموتِ قدْ صَلِيتِ
وما تمنَّيتِ فقد لقِيتِ	إنْ تفْعلِي فِعْلَهُمَا هُدِيتِ

كان رسول الله ﷺ قد عقد لواءً أبيضًا ودفعه الى زيد بن حارثة الأمير الأول لجيش المسلمين فى غزوة مؤته ،فإن قتل زيد فجعفر بن أبى طالب ، فإن أصيب جعفر فعبد الله بن رواحة ، فإن أصيب عبد الله بن رواحة فليرضى المسلمون رجلا بينهم فليجعلوه عليهم ، فقد كانت أمنية عبد الله بن رواحة ولا شيء سواها ضربة سيف أو طعنة رمح ، تنقله الى عالم الشهداء الظافرين ، ولم يكن عجيبًا عليه فقد خرج مع النبي ﷺ فى كل غزواته (بدر ، وأحد، والخندق، والحديبية ، وخيبر) راغبًا فى الشهادة فى سبيل الإسلام فقد كان عبد الله بن رواحة شاعرًا مجاهدًا ، جسد أروع صور الدفاع عن الإسلام والذود عنه بشعر إعلامى صادق يحض النفوس على التقوى والجهاد وطلب الشهادة ،لقد كون هذا الشاعر المجاهد مع حسان بن ثابت وكعب بن مالك جبهة شعرية إعلامية تقف الى جوار رسول الله

ﷺ ترد عنه الهجمات الشرسة التى خاضها كفار قريش ، واتخذ من رضاء الله على الشهداء وإدخالهم الجنة تسلية وعزاء له وللمؤمنين .

استشهاده:

انطلق عبد الله يطلب الاستشهاد حبا فى لقاء الله ، ويناشد راحلته أن تسهم فى تحقيق هذا الاستشهاد إذ يقول فى لوحته الإعلامية(المصدر نفسه ، 4 / 16)

لَكِنّنِي أَسْأَلُ الرّحْمَنَ مَغْفِرَةً ... وَضَرْبَةً ذَاتَ فَرْغٍ تَقْذِفُ الزّبَدَا
أَوْ طَعْنَةً بِيَدَيْ حَرّانَ مُجْهِزَةً ... بِحِرْبَةٍ تُنْفِذُ الْأَحْشَاءَ وَالْكَبِدَا
حَتّى يُقَالَ إذَا مَرّوا عَلَى جَدَثِي ... أَرْشَدَهُ اللهُ مِنْ غَازٍ وَقَدْ رَشَدَا

ويصل به أمل الاستشهاد فى سبيل الله الى وقوعه فتركه المسلمون بأرض الشام ينعم برضاء الله وجواره فيقول فى لوحته الإعلامية : (ديوان عبد الله بن رواحة ، 1982 : 98)

وجاء المسلمون وغادروني ... بأرض الشام مستنهى الثواء
وردَّك كل ذي نَسَب قريب ... إلى الرحمن منقطعَ الإخاء
هنالك لا أُبالي طلع بَعْل ... ولا نخل أسافلها رواء

وبهذا الإيمان الذى مثله ابن رواحة قاتل ليموت منتظرا ثواب الله ونعيمه، وليكون ذكرا للمؤمنين الصادقين يذكرونه بهذا الإيمان، كما أبرزت هذه الأبيات الإعلامية إيمان المؤمنين فاسترخصوا به الحياة واستعذبوا الموت فى سبيل الله (المصدر نفسه ، 99)

أقسمت يا نفسُ لتنزِلنَّهْ ... لتنزِلِنَّ أو لتُكْرِهِنَّهْ
إن أجلبَ الناس وشدُّوا الرَّنَّة ... ما لي أراك تكرهين الجنَّة؟
قد طال ما قد كنتِ مطمئنة ... هل أنت إلا نُطفة في شَنَّة

نجد أن عبد الله بن رواحة يعاتب نفسه، فيزجرها بشدة كى ترضى بما اختار الله لها، لقد اختار الشهادة ولم يثنيه عنها شىء، ولسوف يسعى الى ذلك ويكفى ما ناله من نعيم .

هذا اللون الإعلامى من شعر عبد الله بن رواحة فى ذكر الموت أشبه ما يكون بحديث ذاتي يسوقه الشاعر بعبارة سهلة ولفظ سلس ، وهو شعر يفيض صدقا ويتدفق إيمانا ، تدفق على لسان الشاعر فى لحظة صدق وانفعال فى صورة إعلامية رائعة تظهر حبه للشهادة فى سبيل الله .

ولما استشهد عبد الله بن رواحة استولى على المسلمين الحزن لفراقه وجاءت مراثى الشعراء تعكس هذا الحزن فى صورة الإشادة بشجاعته وإقدامه فى القتال وفوزه بنعيم الجنة هذا حسان بن ثابت يصور قتال عبد الله بن رواحة فى صورة إعلامية للمستميت : (ديوان حسان بن ثابت / 24)

طَاعَنَ حَتّى مَالَ غير موسد ... بمعترك فِيهِ قَنًا مُتَكَسّرُ
فَصَارَ مَعَ الْمُسْتَشْهِدِينَ ثَوَابُهُ ... جِنَانٌ وَمُلْتَفّ الْحَدَائِقِ أَخْضَرُ

كما انطلق حسان لرثاء شهداء مؤتة، كذلك رثاهم كعب بن مالك فى صورة تثير الآلام عليهم، وتوضح كفاحهم فى سبيل الله مستفتحا رثاءه باستدرار الدموع عليهم حسرات (ديوان كعب بن مالك ، 1966 : 260)

نَامَ الْعُيُون ودمع عَيْنك يهمل ... سَحّا كَمَا وَكَفَ الطباب المخضل

إلى أن يصل برثائه: (ابن هشام ، 2002 : 4 / 27)

وَجْدًا عَلَى النَّفَرِ الَّذِينَ تَتَابَعُوا يَوْمًا بِمُؤْتَةَ أُسْنِدُوا لَمْ يُنْقَلُوا
صَلّى الْإِلَهُ عَلَيْهِمْ مِنْ فِتْيَةٍ وَسَقَى عِظَامَهُمْ الْغَمَامُ الْمُسَبِّلُ
صَبَرُوا بِمُؤْتَةَ لِلْإِلَهِ نُفُوسَهُمْ حَذَرَ الرَّدَى وَمَخَافَةً أَنْ يَنْكُلُوا
فَمَضَوْا أَمَامَ الْمُسْلِمِينَ كَأَنَّهُمْ فُنُقٌ عَلَيْهِنّ الْحَدِيدُ الْمُرْفَلُ
قَوْمٌ بِهِمْ عَصَمَ الْإِلَهُ عِبَادَهُ وَعَلَيْهِمْ نَزَلَ الْكِتَابُ الْمُنْزَلُ

انتهى عمل عبد الله بن رواحة في المشاركة بتشييد الصرح العظيم من مجد الإسلام في العام الثامن للهجرة أي سنة 630م ، ودفن في بلدة مؤتة إلى الجنوب من مدينة الكرك في شرق الأردن ، وقبره في قرية " المزار" وهي مديرية ناحية تبعد عن مؤتة ثلاثة كيلومترات إلى الجنوب ، على الطريق المعبدة التي تربط عمان بالطفيلة ،

فكان المثل الحي لمن بعده، فهو يعد من الشخصيات البارزة في الحضارة الإنسانية والإسلامية، أنعم الله عليه بالاستشهاد في سبيل الله، ورفع رآية الإسلام خفاقة عالية، كما كان صحيفة الدعاية، وصوت الكرامة، فارساً مغواراً ،وبطلاً متفانياً، وله شأن خطير في النضال بين الحق والباطل .

ضم المجد من طرفيه في الشعر والفروسية .

الخـــاتمـــة :

بعد هذا السعى وراء شعر الدعوة الاسلامية، ومعرفة شعرائه، وخطابهم الإعلامي الموجه للناس، نحاول أن نميط اللثام عن هذا الدور ومعرفة ما قاموا به من إنجاز يتمثل في دعم الدعوة، والإسهام في حث الناس للدخول في دين الله أفواجاً حتى أصبحت كلمة الله هي العليا، وكلمة الذين كفروا هي السفلى .

فقد توصلنا إلى عدة نتائج منها:

- اتخذ رسول الله ﷺ من الشعر وسيلة إعلامية ، واستنفر الشعراء المسلمين للرد على شعراء المشركين ، فتقدم إليه حسان بن ثابت ، وكعب بن مالك ، وعبد الله بن رواحة ، فوزع الأدوار الإعلامية عليهم ، فكان شعرهم وثيقة إعلامية وتاريخية لحياته وعصره .
- اختارهم الرسول ﷺ ليكونوا قوة إعلام وأجهزة نشر لإقرار الحق ، فكان دورهم مهماً في هجاء المشركين ، ويعد شعرهم رسالة إعلامية وإنسانية في الدعوة إلى التوحيد وتأييد الرسول .
- تصدوا لمناقضة شعراء قريش في إطار الحرب الإعلامية الشرسة بين معسكري الإسلام والكفر، فقد خاضوا معركة حامية الوطيس مع المشركين، فانطلقوا مغردين بألسنتهم في تمجيد الجهاد في سبيل الله وحب الشهادة .
- أشار هؤلاء الشعراء إلى فضل الرسول ﷺ على العالمين فهو الذي فتح أذهانهم ، ونور بصائرهم إلى الحق بتلاوة القرآن ، وأخذ بأيديهم إلى الهدى بعد أن كانوا في الضلال .

أكدوا من خلال شعرهم الإعلامي عالمية الرسالة وأنها دعوة موجهة لكل الناس، تدعوهم إلى عبادة الله الواحد القهار، وهدايتهم إلى الطريق المستقيم، وتحقيق سعادتهم في الدنيا والآخرة، ولا شك أن خطابهم الإعلامي كان بارزاً منذ بداية الدعوة، فمعظم شعرهم كان قريباً من مواقع الأحداث، فهو المرآة التي انعكست على صفحتها صور الإيمان بالله ووحدانيته، كما صور جهادهم وصبرهم في المعارك، كما أسهم في إحراز النصر .

- تمكن شعرهم الإعلامي من التعبير عن خلجات المسلمين وأحزانهم حين رأوا أبطالهم وشهداءهم تطحنهم المعارك ضد الشرك وأهله، فكانوا يمجدون هذه البطولة من خلال شعر الرثاء مديحاً لهؤلاء الأبطال، وإشادة لما قاموا به من أعمال جليلة، كما رووا جانباً من جهاد النبي ﷺ فكان له التأثير الإيجابي الفاعل في الحياة الفكرية والأدبية والثقافية .
- كانت براعتهم الشعرية في هذه المقامات الإعلامية مدعاة لاعتناق بعض القبائل الإسلام، واستطاعوا أن يوظفوا شعرهم للتبشير بالتعاليم الجديدة والتأكيد على القيم والمباديء الأخلاقية المتأصلة في نفوس العرب بأسلوب إعلامي تتجلى فيه الموضوعية، ويتألق فيه نجم الحق والعدل .

المصادر والمراجع :

القرآن الكريم

1- الأصفهاني : أبو الفرج على بن الحسين بن محمد الأموى 356 هـ الأغانى – شرحه وكتب هوامشه سمير جابر – دار الكتب العلمية – ط 2 بيروت لبنان 1412هـ-1992م

2- الأصفهاني : الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد بن الفضل المتوفي 502هـ : المفردات في غريب القرآن دار القلم الدار الشامية دمشق بيروت ، ط1 ، 2010م

3- الأعرجي ، د. زهير : الشخصية الإسلامية مؤسسة إعلامية ، دار المعارف – بيروت ط1 ، 1402هـ .

4- إمام ، إبراهيم إمام : العلاقات العامة والمجتمع ، الإعلام الإسلامي المرحلة الشفهية ، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية 1976م .

5- ابن حجر العسقلاني : أحمد بن علي (852هـ) : الإصابة في تمييز الصحابة – القاهرة 1323هـ، ط دار صادر _ بيروت لبنان .

6- ابن رشيق القيرواني : أبو علي الحسن (390- 456هـ) : العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الجبل ، بيروت لبنان ط4 ، 1972م .

7- ابن رواحة : عبد الله بن رواحة ، الديوان ، وليد قصاب ، جامعة الرياض ، دار العلوم للطباعة والنشر ، ط2 ، 1402هـ -1982م .

8- ابن سعد ،محمد بن سعد بن منيع الزهري ت230هـ كتاب الطبقات الكبير ، تحقيق د. علي محمد عمر ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ط1 ، 1421هـ- 2001م .

9- ابن عبد البر: يوسف بن عبد الله بن محمد النمري القرطبي المالكي (أبوعمر): الاستيعاب في معرفة الأصحاب ، تحقيق محمد علي البجاوي ط،1 ، 1412هـ – 1992م

10- ابن كثير: عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي 701، 774هـ كتاب البداية والنهاية ، دار المعرفة بيروت – لبنان ، ط 10، 1997م

11- ابن مالك : كعب ، الديوان ، دراسة وتحقيق سامي مكي العاني مكتبة النهضة بغداد _ ط1، 1386هـ 1966 م .

12- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين : لسان العرب – دار صادر_ بيروت لبنان ط2، 1997م.

13- ابن هشام : أبو محمد بن عبد الملك (218 هـ) : السيرة النبوية تحقيق كامل محمد عويضه دار العنان ، القاهرة ، ط 1 سنة 1423 هـ – 2002 م .

14- الجرجانى : الوساطة بين المتنبى وخصومه ، تحقيق وشرح محمد أبو الفضل ابراهيم ، وعلى محمد البجاوي ، دار إحياء الكتب العربية ط 2 سنة 1370 هـ – 1951 م .

15- الجمحي : ابن سلام محمد : طبقات فحول الشعراء – دار الكتب العلمية بيروت لبنان – 1422 هـ – 2001م .
16- حسان بن ثابت ، ديوان حسان بن ثابت – دار صادر، بيروت – 1974م .
17- الحصري: زهر الآداب وثمر الألباب ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد طبعة الحلبى بمصر 1953م.
18- خليل إبراهيم : د. عبد الرحمن دور الشعر فى معركة الدعوة الإسلامية أيام الرسول ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع – الجزائر 1971 م .
19- دورويش : د. محمد طاهر : حسان بن ثابت دار المعارف بمصر دون تاريخ .
20- رياض : د. شوقي رياض أحمد : شعر النقائض فى السيرة النبوية ط 1 (1408 هـ) – 1987 م، القاهرة.
21- عرفات : د. وليد : ديوان حسان بن ثابت ، دار صادر بيروت – 1974 م .
22- معروف : د. نايف : الأدب الإسلامي فى عهد النبوة وخلافة الراشدين – دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت لبنان – ط 1 –1410 هـ – 1990 م .
23- النص : د. إحسان : حسان بن ثابت حياته وشعره دار الفكر العربي – لبنان – 1965 م.
24- الهيتى : د. هادي نعمان : الإعلام العربي والدعاية الصهيونية ، المؤسسة العامة للصحافة والطباعة ، بغداد 1969م .

الدوريات :

25- أحمد عبد الله الطيار ، تأويل الخطاب الديني في الفكر الحداثي الجديد ، حولية كلية أصول الدين العدد 22 المجلد الثالث 2005م .
26- أبو مصطفى : د. يونس ابراهيم بحث بعنوان الدور الإعلامي فى شعر كعب بن مالك فى عهد النبوة مجلة الثقافة العربية ، العدد 284 ، سنة 2007م .

اختصاصات لفظ الجلالة (الله) اللغوية

د. محمد علي عبد الوهاب بيومي

عضو هيأة التدريس بكلية التربية – بنغازي

الملخص العربي

يتناول هذا البحث (اختصاصات لفظ الجلالة " الله " اللغوية) فهذا الاسم الجليل واللفظ الأعظم " الله " يختص بأمور لغوية لا يختص بها لفظ غيره ، وتتنوع هذه الاختصاصات من صوتية ، وصرفية ، وتركيبية ، ودلالية .

فهدف هذا البحث إلى إبراز هذه الخصائص وبيانها ، وجاء البحث في مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة ، ففي المقدمة الموضوع وأهميته ، وتناول المبحث الأول الاختصاصات الصوتية ، ودرس المبحث الثاني الاختصاصات الصرفية في حين عالج المبحث الثالث الاختصاصات التركيبية ، وتناول المبحث الرابع الاختصاصات الدلالية ، ثم الخاتمة وفيها نتائج البحث .

وقد تم الاعتماد على كتب اللغة والتفاسير المتنوعة في ذلك مستخدما أدوات المنهج الوصفي التحليلي .

summary

This paper deals with (the linguistic terms of reference of the linguistic term of Majesty "God"). This noble name and the greatest word "God" is concerned with linguistic matters that are not specific to the word of others, and these specializations vary from phonemic, morphological, structural, and semantic.

The purpose of this research is to highlight and clarify these characteristics, and the research came in an introduction, four sections and a conclusion. research results.

It has been relying on language books and various interpretations in that, using the tools of the descriptive and analytical method.

المقدّمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد ، عليه وعلى آله وأصحابه أفضل الصلاة وأتم التسليم وبعد ...

فإن البحث في أسماء الله وطلب معانيها من أعظم ما ينبغي أن يعتني به الإنسان ، وهو الفقه الأكبر ليس قريباً من فقه الأحكام وأفعال المكلفين ، بل هو أعظم من ذلك بكثير ، والناس يتفاوتون عند الله – جلّ وعلا – بالدرجات بفقههم ويتميزون بمعرفتهم لأسماء الله وأوصافه وعبادته وطاعته ﷻ ، وهذا الاسم الذي هو " الله " دل على العبادة ، التي خُلِقَ من أجلها الناس ، قال تعالى : ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (الذاريات : 56) ، وأرسلت به الرسل كما ذكر الله – جلّ وعلا – في كتابه الكريم أنّ كل نبي يقول لقومه : ﴿ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُۥ ﴾ [الأعراف : 59 الله] .

ومن ثم جاءت هذه الدراسة (اختصاصات لفظ الجلالة " الله " اللغوية) عبادةً وتقرباً إلى الله ﷻ وبحثاً له مذاق خاص ، فلهذا الاسم الأعظم واللفظ الجليل (الله) اختصاصات لغوية متعددة [صوتية – صرفية – تركيبية – دلالية] ، لذا آثرتُ أن أجمعها واكتب فيها لعل نفحة من نفحات هذا الاسم الأعظم أن تغشانا فلا نشقى بعدها أبداً .

ويتكون هذا البحث من عدة مباحث على النحو الآتي :

أولاً : الاختصاصات الصوتية .

ثانياً : الاختصاصات الصرفية .

ثالثاً : الاختصاصات التركيبية .

رابعاً : الاختصاصات الدلالية .

وقد اعتمدتُ في هذا البحث على المصادر المتنوعة من كتب اللغة والتفاسير المختلفة لجمع آراء أئمتنا ومشايخنا وعلمائنا في هذا الصدد متبعاً في ذلك المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الواقع اللغوي ، ويحلله كما هو .

وقبل أن أبدأ في هذا البحث ينبغي أن أصلي ركعتين شكر تضرعاً وخشوعاً لله ﷻ داعياً إياه أن يوفقني لأن أعيش في ظلال اسمه الأعظم حُباً لعظمته وجلاله ورغبة في ذكره كثيراً .

وأسأله ﷻ أن يتقبل هذا الجهد المتواضع ، فإن أصبت فله الفضل والمنة ، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان .

اللهم علمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علمتنا ، إنك نعم المولى ونعم النصير .

أولاً : الاختصاصات الصوتية

يختص لفظ الجلالة [الله] بظاهرة صوتية خاصة به وهي تفخيم اللام وترقيقها .

وقد جاء في كتاب (التمهيد غي علم التجويد) لابن الجزري أنه " إذا جاوزت اللام لاما مغلظة فتعمل في بيانها وتخليصها ، وإلا فخمْتَ ما لا يجوز تفخيمه . كقوله تعالى : (جَعَلَ الله) [النساء : 5] و(قَالَ الله) [آل عمران : 55] ، وكذلك إن لاصقها حرف إطباق فبين ترقيقها نحو : (اللَّطيف) [الأنعام : 103] ، و(ما اختلطَ) [الأنعام : 141] ، و(لسلطهم) [النساء : 90] ونحوه ، ومع ذلك فلابد من تفخيم اسم (الله) تعالى إذا كان قبله ضمة أو فتحة ومن ترقيقه إذا كان قبله كسرة وتُعَّد الإمالة فيها خلاف " (ابن الجزري ، 2006 : 202 – 203) .

فاللام من لفظ الجلالة لها حالتان :

1. **ترقق بعد الكسر**، سواء كان هذا الكسر متصلاً بها ، أم منفصلاً عنها ، أصلية كانت أو عارضة مثل ، قوله تعالى : ﴿ وللَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ ﴾ [آل عمران 180] و ﴿ مَّا يَفْتَحِ اللَّهُ لِلنَّاسِ مِن رَّحْمَةٍ فَلَا مُمْسِكَ لَهَا ﴾ [فاطر : 2] ، و﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ . اللَّهُ ﴾ [الإخلاص : 1 – 2] (المرصفي ، 2001 : 1 / 120 .
2. **تفخيم بعد الفتح أو الضم مثل** : ﴿ شَهِدَ اللَّهُ ﴾ [آل عمران : 18] و﴿ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا ﴾ [المائدة : 114] ، و﴿ مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ ﴾ [الفتح : 29] ، ﴿ رسلُ الله ﴾ [الأنعام : 124] (الطرهوني ، 1427 هـ : 481) .
3. قال ابن الجزري : وفخم اللام من اسم الله عن فتح أو ضم كعبد الله (عبد الباقي 2007 : 49 – 93)

ثانياً : الاختصاصات الصرفية

وتشمل :

(1) الاشتقاق .
(2) الخط .
(3) قطع همزته .

(1) الاشتقاق

الله عَلَم لا يُطلق إلا على المعبود بحقّ ، خاص لا يشاركه فيه غيره ، و"هو مرتجل غير مشتق عند الأكثرين وإليه ذهب سيبويه في أحد قوليه فلا يجوز حذف الألف واللام منه "(درويش ، 1415 هـ : 2) ، قال الخطابي : "والدليل على أن الألف واللام من بنية هذا الاسم ، ولم يدخلا للتعريف دخول حرف النداء عليه كقولك يا أله ، وحروف النداء لا تجتمع مع الألف واللام للتعريف ، ألا ترى أنك لا تقول : يا الرحمن ولا يا الرحيم ، كما تقول : يا أله ، فدل على أنها من بنية الاسم" (القرطبي ، 2003 : 97/1).

وقيل هو مشتق وإليه ذهب سيبويه أيضاً ولهم في اشتقاقه قولان .

الأول : " أن أصله إلاه على وزن فِعال من قولهم : أله الرجل يأله إلاهة أي عبد عبادة ، ثم حذفوا الهمزة تخفيفاً لكثرة وروده واستعماله ثم أدخلت الألف واللام للتعظيم ودفع الشيوع الذي ذهبوا إليه من تسمية أصنامهم وما يعبدونه آلهة من دون الله " (سيبويه ، 1988 ، 195/2)

وجاء في لسان العرب :" والله : أَصله إلاهٌ ، على فِعالٍ بمعنى مفعول ، لأَنه مأْلُوه أَي معبود ، كقولنا إمامٌ فِعَالٌ بمعنى مَفْعول لأَنه مُؤْتَمّ به ، فلما أُدخلت عليه الأَلف واللام حذفت الهمزة تخفيفاً لكثرته في الكلام ، ولو كانتا عوضاً منها لما اجتمعتا مع المعوَّض منه في قولهم الإلاهُ (ابن منظور (د . ت) : 1 / 140) .

الثاني : " أن أصله لاه ثم أدخلت الألف واللام عليه واشتقاقه من لاه يليه إذا تستر كأنه سبحانه يُسمى بذلك لاستتاره واحتجابه عن إدراك الأبصار" (سيبويه ، 1988 ، 195/2) .

وجاء في اللسان : "وقيل في اسم الباري سبحانه إنه مأْخوذ من أَلِهَ يَأْلَه إذا تحير، لأَن العقول تَأْلَهُ في عظمته ، وأَلِهَ أَلَهاً أَي تحير ، وأَصله وَلِهَ يَوْلَهُ وَلَهاً ، وقد أَلِهْتُ على فلان أَي اشتدّ جزعي عليه ، مثل وَلِهْتُ ، وقيل : هو مأْخوذ من أَلِهَ يَأْلَهُ إلى كذا أَي لجأَ إليه لأَنه سبحانه المَفْزَعُ الذي يُلْجأُ إليه" (ابن منظور (د . ت) : 1 / 140) .

وقد دخل اسمه تعالى في لغة العرب قبل الشرك ، كما ذكر ابن عاشور ، لانفراده بالألوهية ، فهذا الفظ علم عليه، فالعرب لم تطلق الإله معرفا بأل على أحد أصنامهم ، وإنما يضيفون فيقولون : إله بني فلان أو رب بني فلان أو يجمعون ، فيقولون الآلهة ، فلما اختص الإله بالإله الواحد الأحد اشتقوا له من اسم الجنس علما ، زيادة في الدلالة على أنه الجدير بهذا الاسم ؛ ليصير الاسم خاصا به غير جائز الإطلاق على غيره من سنن الأعلام الشخصية (ينظر : ابن عاشور ، 1984 ،1/ 924)

وذكر صاحب (إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم) " أن (الله) أصله الإله ، فحذفت همزته على غير قياس كما يُنبئ عنه وجوب الإدغام ، وتعويض الألف واللام عنها حيث لزماه وجُرِّدا من معنى التعريف ولذلك قيل : يا أللهِ بالقطع ، فإن المحذوف القياسي في حكم الثابت ، فلا يحتاج إلى التدارك بما ذكر من الإدغام والتعويض من خواص الاسم الجليل ، ليمتاز بذلك عما عداه امتياز مسماه عما سواه بما لا يوجد فيه من نعوت الكمال " (العماري ، د. ت : 1 / 90)

وقال ابن كثير : "وهو اسم لم يُسمَّ به غيره تبارك وتعالى ، فذهب مع من ذهب من النحاة إلى أنه جامد لا اشتقاق له " (ابن كثير ، 1999 : 1 / 29) .

وذكر الطبري : " فإن قال قائل : فهل ذلك في فعل ويفعل " أصل كان بناء هذا الاسم ؟ قيل أما سماعاً من العرب فلا ، ولكن استدلالاً فإن قيل : وما دلّ على أن الألوهية هي العبادة وأن الإله هو المعبود وأن له أصلاً في فعل يفعل .

قيل : لا تمانع بين العرب في الحكم لقول القائل ، يصف رجلاً بعبادة ويطلب مما عند الله عزّ وجل . تأله فلان ، بالضمة ولا خلاف ومن ذلك قول رؤبة بن العجاج :

لِلَّهِ دَرُّ الغانِياتِ المُدَّهِ سَبَّحْنَ وَاسْتَرْجَعْنَ مِنْ تَأَلُّهِي

(رؤبة، 2008 : 62) المدة : جمع مادة ، ومده فلان يمدهه مدها : نعت هيأته وجماله ، وأثنى عليه ومدحه . واسترجعن : قال : إنا لله وإنا إليه راجعون ، يقلنها حسرة علية كيف تنسك وهجر الدنيا بعد الذي كان من شبابه وجماله وصبوته) . يعني من تعبدي وطلبي الله بعملي .

ولا شك أن التألّه . التفعل من أله يأله وأن معنى أله إذا نطق به : عَبَد الله ، وقد جاء منه مصدر يدل على أن العرب قد نطقت منه بـ – فعل يفعل – بغير زيادة .

وذلك ما حدثنا به سفيان بن وكيع قال : حدثنا أبي عن نافع بن عمر عن عمرو بن دينار عن ابن عباس أنه قرأ : ﴿ ويذرك وإلاهتك ﴾ [الأعراف : 127] قال : وعبادتك " (ينظر الطبري ، 2000 : 1 / 141) .

ولكن الاشتقاق هنا ليس معناه أن له مادة متقدّمة عليه اشتق منها ، كما توهمه بعضهم ، وإنما معناه أنه يلاقي المعنى الذي دلّ عليه ، ويكون معناه مثلما جاء من ابن عباس ﷺ أنه قال (الله ذو الألوهية والعبودية على خلقه أجمعين) .

وجاء في البحر المديد "[لفظ الجلالة] ليس باسم مشتق من صفة ، كالعالم والحق والخالق والرازق ، فالألف واللام على هذا في (الله) من نفس الكلمة ، كالزاي في زيد ، وذهب إلى هذا جماعة واختاره الغزالي ، وقال : كل ما قيل في اشتقاقه فهو تعسف " (ينظر ، ابن عجينة ، 2002 : 1 / 5) .

وجاء في تفسير القرطبي " ذكر بعضهم : أنه علم غير مشتق البتة قال به : الخليل و سيبويه وأكثر الأصوليين والفقهاء واستدل على ذلك بأمور منها :

1. أنه لو كان مشتقاً لاشترك في معناه كثيرون .
2. أن بقية الأسماء تذكر صفات له ، فنقول : الله الرحمن الرحيم الملك القدوس ، فدل على أنه ليس بمشتق ، قال : فأما قوله تعالى : ﴿ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ ﴾ (إبراهيم 1 ، 2) . على قراءة الجر فجعل ذلك كمن باب عطف البيان .
3. قوله تعالى : ﴿ هَلْ تَعْلَمُ لَهُ سَمِيًّا ﴾ [مريم : 65] " (القرطبي ، 2003، 1/ 96) وفي الاستدلال بهذه على كون هذا الاسم جامداً غير مشتق فيه نظر .

وزعم بعضهم أن الأصل فيه (الهاء) التي هي الكناية عن الغائب ، وذلك أنهم أثبتوه موجوداً في نظر عقولهم ، وأشاروا إليه بحرف الكناية ثم زيدت فيه لام الملك إذ قد علموا أنه خالق الأشياء ومالكها فصار (لَهُ) ثم زيدت فيه الألف واللام تعظيماً وتفخيماً (القرطبي ، 2003 : 1 96) .

ويذكر ابن قيم الجوزية (ت 751 هـ) في كتاب بدائع الفوائد " أن اختلاف القائلين بالاشتقاق وعدمه ، إنما هو اختلاف شكلي ، أما اعتقادهم في أسماء وصفات الله كلها فهو أنها قديمة ، والقديم لا مادة له " (ابن قيم الجوزية ، 1996 ، 32/2)

وذكر بعضهم أن هذا الاسم مختص بخواص لم توجد في سائر أسماء الله تعالى ، ومنها:

أنك إذا حذفت الألف من قولك " الله " بقي الباقي على صورة " لله " مختص به ﷻ كما في قولك : ﴿ وَلِلَّهِ جُنُودُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۚ ﴾ [الفتح : 7] .

وإن حذفت عن هذه البقية اللام الأولى بقيت البقية على صورة (له) كما في قوله تعالى ﴿ لَّهُ مَقَالِيدُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۗ ﴾ [الزمر : 63] ، وقوله ﴿ لَهُ الْمُلْكُ وَلَهُ الْحَمْدُ ۖ ﴾ [التغابن : 1]

فإن حذفت اللام الباقية كانت هي قولنا : " هو " ، وهو أيضاً يدل عليه ﷻ كما في قوله : ﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ﴾ [الإخلاص : 1] ، وقوله : ﴿ هُوَ الْحَيُّ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ﴾ [غافر : 65] .

والواو زائدة بدليل سقوطها في التثنية والجمع ، فإنك تقول هما وهم ، فلا تبقى الواو فيها فهذه الخاصية موجودة في لفظ " الله " غير موجودة في سائر الأسماء

(ينظر : الرازي ، 1 / 113) .

(2) الخط

كُتبت لفظ الجلالة " الله " بلامين ، وكتبوا لفظ " الذي " بلام واحدة ، مع استوائهما في اللفظ ، (الحنبلي ، 1998 : 145) وذلك للأسباب الآتية :

الأول : أن قولنا " الله " اسم معرب متصرف تصرف الأسماء ، ، فأبقوا كتابته على الأصل ، أما قولنا : " الذي "فهو مبني من أجل أنه ناقص ، مع أنه لا يفيد معنى إلا مع صلته ، فهو كبعض الكلمة ، ومعلوم أنه بعض الكلمة يكون مبنياً فأدخلوا فيه النقصان لهذا السبب ، ألا ترى أنهم كتبوا اللذين بلامين ، لأن التثنية أخرجته عن مشابهة الحروف ، لأن الحرف لا يُثنى .

الثاني : أن قولنا " الله " لو كتب بلام واحدة لالتبس بقوله : " إله ، وهذا الالتباس غير حاصل في قولنا " الذي " .

الثالث : أن تفخيم ذكر الله – تعالى –في اللفظ واجب ، هكذا في الخط والحذف ينافي التفخيم .

وأما الذي فلا تفخيم له في المعنى ، فتركوا – أيضاً – تفخيمه في الخط .

(3) قطع همزته

جاء في لسان العرب [وقطعت الهمزة في النداء للزومها تفخيماً لهذا الاسم] ، قال الجوهري: وسمعت أَبا علي النحوي يقول إِن الأَلف واللام عوض منها، قال : ويدل على ذلك استجازتهم لقطع الهمزة الموصولة الداخلة على لام التعريف في القسم والنداء ، وذلك قولهم : أَفأَللهِ لَتَفْعَلَنّ ويا أَللهِ اغفر لي ، أَلا ترى أَنها لو كانت غير عوض لم تثبت كما لم تثبت في غير هذا الاسم ؟ قال : ولا يجوز أَيضاً أَن يكون للزوم الحرف لأَن ذلك يوجب أَن تقطع همزة الذي والتي ، ولا يجوز أَيضاً أَن يكون لأَنها همزة مفتوحة وإِن كانت موصولة كما لم يجز في ايْمُ الله وايْمُن الله التي هي همزة وصل ، فإنها مفتوحة .

قال : ولا يجوز أَيضاً أَن يكون ذلك لكثرة الاستعمال ، لأَن ذلك يوجب أَن تقطع الهمزة أَيضاً في غير هذا مما يكثر استعمالهم له ، فعلمنا أَن ذلك لمعنى اختصت به ليس في غيرها ، ولا شيء أَولى بذلك المعنى من أَن يكون المُعَوَّضَ من الحرف المحذوف الذي هو الفاء (ابن منظور ، د. ت : 1 / 140) .

ثالثاً : الخصائص التركيبية

أولاً : النداء

1- النداء " يا " :

وضعت اللغة العربية قاعدة واضحة وهي ألا ينادي ما فيه أداة التعريف مثل الرجل ، فلا يقال : يا الرجل ، بل يُقال يأيها الرجل ولكنها تجعل للفظ الجلالة التقديس والخصوصية فيكون من حق العباد أن يقولوا : يا أَلله " فهذه خصوصية له وحده دون غيره ﷻ .

وقد ذكر علماء اللغة ذلك وأجازوه لوجهين :

" **أحدهما** : أن الألف واللام عوض عن حرف سقط من نفس الاسم فإن أصله " إله " فأسقطوا الهمزة من أوله وجعلوا الألف واللام عوضاً منها ، والذي يدل على ذلك أنهم جوّزوا قطع الهمزة ليدّلوا على أنها صارت عوضاً عن همزة القطع ، فلما كانت عوضاً عن همزة القطع وهي حرف من نفس الاسم لم يمتنعوا من أن يجمعوا بينهما .

الوجه الثاني : أنه إنما جاز في هذا الاسم خاصة ، لأنه كثر في استعمالهم فخفّ على ألسنتهم ، فجوَّزوا فيه ما لا يجوز في غيره " (الأنباري ، د. ت : 231)

وجاء في تفسير القرطبي : " أن الألف واللام لازمة له ، لا يجوز حذفها منه ، وقال الخطابي : والدليل على أن الألف واللام من بنية هذا الاسم ولم يدخلا للتعريف دخول حرف النداء عليه كقولك يا الله ، وحروف النداء لا تجتمع مع الألف واللام للتعريف ألا ترى أنك لا تقول : يا الرحمن ولا يا الرحيم كما تقول يا الله ، فدلّ على أنهما من بنية الاسم .

وذهب إلى ذلك جماعة من العلماء منهم الشافعي ، وأبو المعالي والخطابي والغزالي والمفضل وقد رُوي ذلك عن الخليل وسيبويه " (القرطبي ، 2003 : 1 / 97 ، ويُنظر الأنباري ، د. ت : 288) .

2- **اللهم** : وقد وردت في القرآن الكريم خمس مرات (آل عمران 26 ، المائدة 114 ، الأنفال 32 ، يونس 10 ، الزمر 46) .

وهي في كلام العرب خاص بنداء الله تعالى في الدعاء ، ومعناه " يا الله " ولما كثر حذف حرف النداء معه .

قال النحاة : إنّ الميم عوض عن حرف النداء ، يريدون أن لحاق الميم باسم الله في الكلمة لما لم يقع إلا عند إرادة الدعاء صار غنياً عن جلب حرف النداء اختصاراً ، وليس المراد أن الميم تفيد النداء والظاهر أن الميم علامة تنوين في اللغة المنقولة منها كلمة " اللهم " من عبرانية أو قحطانية ، وأن أصلها لآهم مرادف إله .

ويدل على ذلك أن العرب نطقوا به هكذا في غير النداء كقول الأعشى :

كدعوةٍ من أبي رياح يسمعها اللهم الكبار

وأنهم نطقوا به كذلك مع النداء كقول أبي خراش الهذلي :

إنّي إذا ما حدثٌ ألما أقول يا اللهم يا اللهم

وأنهم يقولون : " يا الله كثيراً ، وقال جمهور النحاة : إن الميم عوض عن حرف النداء المحذوف ، وأنه تعويض غير قياسي ، وإنّ ما وقع على خلاف ذلك شذوذ .

وزعم الفراء أن اللهم مختزل من اسم الجلالة وجملته أصلها " يا الله أمنا بخير " أي أقبل علينا بخير وكل ذلك تكلف لا دليل عليه (يُنظر الأنباري ، د. ت : 232 مسألة 49 ، ابن منظور ، د. ت : 1 / 140) .

فلا نجد علماً من الأعلام في اللغة العربية نحذف منه " ياء " في النداء وتستبدل بالميم إلا في لفظ الجلالة فنقول : " اللهم " كل ذلك يدل على أن اللفظ في ذاته له خصوصية المسمى (اللهم) ، وكأن حذف النداء هنا يعلمنا أن الله هو وحده المستدعي بدون حرف نداء .

وجاء في تفسير ابن عطية : فال النضر بن شميل : من قال : اللهم فقد دعا الله بجميع أسمائه كلها ، وقال الحسن : اللهم مجمع الدعاء (ابن عطية ، 1977 : 1 / 195) .

ثانياً : التعجب :

1- سبحان الله

من الألفاظ التي اختص بها لفظ الجلالة كلمة سبحان فلا تستعمل مع غيره ، وقد وردت في القرآن الكريم اثنتين وأربعين مرة (ابن علي ، 1992 : 7 / 437) .

" وهي مصدر سماعي تسبح المشدد أو اسم مصدر ، يُقال سبح يسبح تسبيحاً وسبحاناً ، أو مصدر قياسي ل : سَبَحَ المخفف ، فإنه يقال سبح في الماء .

ومعناه التنزيه والتعبد والبراءة لله سبحانه من كل نقص وسوء ، وعلى كل فهو علم جنس للتنزيه والتقديس .

وقد اهتم سيبويه بدراسة مثل هذه الألفاظ في : (هذا باب ذكر معنى لبيك وسعديك وما اشتق منه) (سيبويه ، 1988 ، 352/1)

ووذكر أن : " العامل فيه فعل لا من لفظه والتقدير أنزه الله تنزيهاً فوقع سبحان مكان تنزيهاً فهو على هذا مثل ، قعد القرفصاء واشتمل الصماء ، وقيل هو علم للتسبيح كعثمان للرجل ، أي أسبح الله سبحان ثم نزل منزلة الفعل وسد مسده ، ودلّ على التسبيح البليغ والنزيه الكامل ، ولذا لا يستعمل إلا فيه تعالى " (عبد الباقي ، 2007 : 416 – 417) .

وذكر آخر أن سبحان " علم جنس للتنزيه والتقديس ، وانتصابه بفعل مضمر متروك إظهاره تقديره أسبح الله سبحانه أو سبحت الله سبحان أي هو مفعول مطلق ومعناه ما أبعد الذي له هذه القدرة من جميع النقائص لذا لا يستعمل إلا فيه تعالى " (درويش ، 1415 هـ : 5 / 388) .

وجاء في تفسير القرطبي : " سبحان اسم موضوع موضع المصدر وهو غير متمكن لأنه لا يجري بوجوده الإعرابي ولا تدخل عليه الألف واللام ، ولم يجر منه فعل ولم ينصرف لأنه في آخره زائدتان ، تقول : سبحت تسبيحاً وسبحاناً مثل كفرت اليمين تكفيراً وكفراناً ، ومعناه التنزيه والبراءة لله ﷻ من كل نقص ، فهو ذكر عظيم لله تعالى لا يصلح لغيره (القرطبي ، 2003 : 10 / 180) .

وقال في معناها فضيلة الشيخ محمد متولي الشعراوي في تفسيره : سبحانه : تنزيها لله تعالى تنزيهاً مطلقاً أن يكون له شبه أو مثيل فيما خلق لا في الذات ولا في الصفات ولا الأفعال.

ومن معاني سبحان أتعجب من قدرة الله ، فقد جاءت لتشير أن ما بعدها أمر خارج عن نطاق قدرات البشر ، ولو تأملنا كلمة سبحان نجدها في الأشياء التي ضاقت فيها العقول وتحيرت في إدراكها ، وفي الأشياء العجيبة مثل :

﴿ سُبْحَانَ الَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا مِمَّا تُنبِتُ الْأَرْضُ وَمِنْ أَنفُسِهِمْ وَمِمَّا لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [يس : 36]

﴿ فَسُبْحَانَ اللَّهِ حِينَ تُمْسُونَ وَحِينَ تُصْبِحُونَ ﴾ [الروم : 17]

﴿ سُبْحَانَ الَّذِي سَخَّرَ لَنَا هَٰذَا وَمَا كُنَّا لَهُ مُقْرِنِينَ ﴾ [الزخرف : 13]

هذه كلها أمور عجيبة لا يقدر عليها إلا الله وردت فيها (سبحان) ، وسبحان اسم يدل على الثبوت والدوام ، فكأن تنزيه الله موجود وثابت له سبحانه قبل أن يوجد المنزه ، فتنزيه الله ثابت له قبل أن يوجد من ينزهه سبحانه فإذا وُجد المنزه تحوّل الأسلوب به الاسم إلى الفعل (الشعراوي ، : 2 / 196) فقال سبحانه ﴿ سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۖ ﴾ [الحشر : 1] .

ثالثاً : القسم :

1- **تالله** : وقد وردت في القرآن الكريم أربع عشرة مرة ، التاء خاصة للفظ الجلالة ، وقيل بدل من الواو ، وإنما جعلت تاء لكثرة ما جرى على ألسن العرب في الأيمان في قولهم " والله " فخصت في هذه الكلمة بأن قلبت " تاء " ، ومن قال ذلك في اسم الله ، فقال : تالله ، لم يقل تالرحمن وتالرحيم ولا مع شيء من أسماء الله ، ولا مع شيء مما يقسم به ولا يُقال ذلك إلا في " تالله " وحده (ابن كثير ، 2000 : 16 / 180) .

وذكر الزمخشري أن (تالله) قسم فيه معنى التعجب مما أضيف إليهم وجاء في روح المعاني : قالوا : تالله أكثر النحويين على أن التاء بدل من الواو كما أبدلت في تراث وتوراه عند البصريين ، وقيل هي بدل من الباء ، وقال السهيلي : إنها أصل برأسها ، وقال الزجاج : إنها لا يُقسم بها إلا في الله خاصة وتعقّب بالمنع لدخولها على الربّ مطلقاً أو مضافاً للكعبة وعلى الرحمن ، وقالوا تحياتك أيضاً وأيا ما كان ففي القسم بها معنى التعجب (الأنباري ، د. ت : 277) .

2- **ايمن الله** : ذهب الكوفيون إلى أن قولهم في القسم " ايمن الله "جمع " يمين " ، وذهب البصريون إلى أنه ليس جمع يمين ، وأنه اسم مفرد مشتق من اليمين .

وقد دلّل الكوفيون على رأيهم بأن قالوا : الدليل على أن " أيْمنُ " جمع يمين أنه على وزن (أَفْعُل) وهو وزن يختص به الجمع ولا يكون في المفرد . يدل عليه أن التقدير في قولهم " أيمُن الله " أو عليَّ أيمن الله " أي أَيْمَانُ الله علىَّ فيما أقسم به ، وهم يقولون في جمع (يمين) أَيْمُن .

قال زهير :

فَتُجمَع أَيمُنُ مِنّا وَمِنكُم بِمُقسَمَةٍ تَمورُ بِها الدِماءُ

والأصل في همزة (أيمن) أن تكون قطع لأنه جمع ، إلا أنها وُصلت لكثرة الاستعمال ، وبقيت فتحتها على ما كانت عليه في الأصل قائلين لكان ينبغي أن تكون مكسورة على حركتها عندكم في الأصل ، والذي يدل على أنها ليست همزة وصل أنها ثبتت في قولهم أَمُ الله لأفعلن فتدخل على الميم وهي متحركة ، ولو كانت وصل لوجب أن تحذف لتحرك ما بعدها ، أمّا البصريون فاحتجوا بأن قالوا إنما قلنا إنه مفرد وليس بجمع يمين لأنه لو كان جمع يمين لوجب أن تكون همزته قطع ، فلما وجب أن تكون وصلا دل على أنه ليس بجمع قال نصيب بن رباح:

وقد ذكرت لي بالكثيب مؤلفا قلاص سليم أو قلاص بني بكر

فَقالَ فَريق القَوم لما نَشَدتهم نِعم وَفَريق ليمن اللَهُ لا نَدري

يدل على أنهم قالوا في أيمن الله مُ الله ولو كان جمعاً لما جاز حذف جميع حروفه إلا حرفاً واحداً إذ لا نظير له في كلامهم ، فدلّ على أنه ليس بجمع ، فوجب أن يكون مفرداً .

وفيها لغات كثيرة تنيف على عشر لغات : أيمن الله ، وإيمن الله ، وأيم الله ، وايم الله ، وهيم الله ، وأم الله ، وإم الله ، ومَ الله ، ومِ الله ، وليمن الله ، ويم الله ومن الله ، ومُن ربي ، ومن ربي ، ومن لا تدخل إلا على رب وحده ، كما لا تدخل التاء إلا على الله في تالله (الأنباري ، د. ت : 343 ، مسألة 62) .

رابعاً : الاختصاصات الدلالية

الله عَلَم على الذات العلية المقدسة ومعناه : المعبود بحق " وقيل : إنه اسم الله الأعظم ولم يتسم به غيره ، قال تعالى : ﴿ هَلْ تَعْلَمُ لَهُ سَمِيًّا ﴾ [مريم : 65].

أما الإله فهو المعبود بحق أو باطل يُطلق على الله تعالى وعلى غيره ، قال القرطبي : قوله " الله " هذا الاسم أكبر أسمائه سبحانه وأجمعها حتى قال بعض العلماء إنه اسم الله الأعظم ولم يتسم به غيره ، ولذلك لم يُثن ولم يجمع ، فالله اسم للموجود الحق الجامع لصفات الألوهية ، المنعوت بنعوت الربوبية ، المتفرد بالوجود الحقيقي لا إله إلا هو سبحانه .

وقال ابن كثير : الله علم على الرب تبارك وتعالى ، يقال : إنه اللام الأعظم لأنه يوصف بجميع الصفات كما قال تعالى في سورة الحشر : 22 – 24 .

فأجرى الأسماء الباقية كلها صفات له كما قال تعالى ﴿ وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ فَادْعُوهُ بِهَا ﴾ [الأعراف : 180] .

وفي الصحيحين عن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال : " إن لله تسعة وتسعين اسماً ، مائة إلا واحداً من أحصاها دخل الجنة ، وهو اسم لم يسمَّ به غيره تبارك وتعالى (يُنظر ، ابن كثير ، 1999) .

وجاء في تفسير الطبري قال أبو جعفر وأما تأويل قول الله تعالى ذكره " الله " فإنه على معنى ما رُوي لنا عن عبد الله ابن عباس : هو الذي يألهه كل شيء ويعبده كل خلق ، وروي عن ابن عباس أنه قال : الله ذو الألوهية والمعبودية على خلقه أجمعين (الطبري ، 2000 : 1/ 141) .

وذكر ابن قيم الجوزية الخصائص المعنوية لهذا الاسم الشريف العظيم قائلاً : إن أعلم الخلق به ﷺ حيث قال : أحصى ثناءً عليك أنت كما أثنيت على نفسك ، وكيف تحصى خصائص اسم لمسماه كل كمال على الإطلاق وكل مدح وحمد وكل ثناء وكل مجد وكل جلال وكل كمال وكل عز وكل جمال وكل خير وكل إحسان وجود وفضل وبر فله ومنه .

فما ذكر هذا الاسم في قليل إلا كثره ولا عند خوف إلا أزاله ولا عند كرب إلا كشفه ولا عند هم وغم إلا فرجه ولا عند ضيق إلا وسعه ولا تعلق به ضعيف إلا أفاده القوة ولا ذليل إلا أتاه العز ، ولا فقير إلا صيّره غنياً ، ولا مستوحش إلا آنسه ، ولا مغلوب إلا نصره ولا مضطر إلا كشف ضره ولا شريد إلا آواه .

فهذا الاسم الذي تكشف به الكربات ، وتستنزل به البركات ، وتجلت به الدعوات ، وتقال به العثرات ، وتستدفع به السيئات وتستجلب به الحسنات ، وهو الاسم الذي قامت به الأرض والسماوات ، وبه أنزلت الكتب وبه أرسلت الرسل ، وبه شرعت الشرائع ، وبه قامت الحدود وبه حُقت الحاقة ووقعت الواقعة ، ووضعت الموازين القسط ونصب الصراط ...الى آخر كلامه . (ينظر ابن قيم الجوزية ، 1996، 473/2)

الخاتمة

بعد هذه الرحلة الرائعة مع اسم الله الأعظم أشكره ﷻ أن أتمّ على هذه الدراسة ، وقد تبين منها أن للفظ الجلالة (الله) اختصاصات كثيرة على النحو الآتي :

1- يختص لفظ الجلالة (الله) بتفخيم لامه إذا سبقها ضم أو فتح وترقق إذا سَبِقت بكسر .
2- لفظ الجلالة (الله) علم لا يطلق إلا على المعبود بحق خاص لا يشاركه فيه غيره ، وهو مجرد وليس بمشتق .
3- يُفخم لفظ الجلالة (الله) لفظاً في الخط ، فيكتب بلامين لمناسبة مقام التعظيم .
4- تقطع همزته في القسم والنداء .
5- يختص لفظ الجلالة (الله) بنداء (يا) وحده دون غيره من الأسماء المعرفة بـ (ال) .
6- كذلك يختص بالنداء في الدعاء بصيغة (اللهم) .
7- يختص لفظ الجلالة (الله) بإضافة كلمتي سبحانه ومعاذ فلا يستعملان مع غيره .
8- كذلك يختص في القسم بـ " أيمن الله " والقسم والتعجب معاً بـ " تالله " .
9- ومن أهم الاختصاصات لهذا اللفظ المقدس أنه اسم الله الأعظم الذي لم يتسم به غيره .

أسأل الله أن يتقبل مني صالح الأعمال وأن يُجبر تقصيري ، اللهم آمين .

المصادر والمراجع

1- إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (تفسير أبي السعود) للإمام أبي السعود 951 هـ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
2- أسرار العربية ، لأبي البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري (513 – 577) ، تحقيق محمد بهجت البيطار ، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق ، د. ت .
3- إعراب القرآن وبيانه ، لمحيي الدين بن أحمد مصطفى درويش (ت 1402 هـ) دار الإرشاد بالشؤون الجامعية ، حمص ، سوريا ، ط 4 ، 1415 هـ .
4- الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين ، لأبي البركات بن الأنباري (ت 577 هـ) تحقيق د. جودة مبروك محمد مبروك ، راجعة د. رمضان عبد التواب ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط1 (د. ت) .
5- البحر المديد لأبي عجيبة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط 2 ، 1423 هـ – 2002 م .
6- بدائع الفوائد ، لابن قيم الجوزية ، محمد بت أبي بكر أيوب الزرعي ، تحقيق هشام عبد العزيز عطا وآخرين ، مكتبة نزار مصطفى الباز ، مكة المكرمة ، الطبعة الأولى ، 1996م .
7- التحرير والتنوير ، لمحمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهري بن عاشور ، الدار التونسية للنشر ، تونس (ت 1984 م) .
8- تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار) لمحمد رشيد رضا ، الهيأة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، 1990 م .
9- تفسير القرآن العظيم ، لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير ، تحقيق سامي بن محمد سلامة ، دار طيبة للنشر والتوزيع ، ط 2 ، 1999 م .
10- التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج ، د. وهبة بن مصطفى الزحيلي ، دار الفكر المعاصر ، دمشق ، ط 2 ، 1418 هـ .
11- تفسير النسفي (المسمى بمدارك التنزيل وحقائق التأويل) لأبي البركات عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي 701 هـ ، دار الفكر ، بيروت ، د. ت .
12- التمهيد في علم التجويد لمحمد بن محمد بن يوسف بن علي بن الجزري 751 – 833 هـ ، تحقيق عبد الرحمن الطرهوني ، دار الحديث ، القاهرة ، 2006 م .
13- الجامع لأحكام القرآن ، لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي ، قدم له الشيخ خليل محمد الدين الميس ، دار الفكر ، بيروت ، 2003 م .
14- جامع البيات في تأويل القرآن ، لمحمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب أبو جعفر الطبري ، تحقيق أحمد محمد شاكر ، مؤسسة الرسالة 1420 هـ – 2000 م .
15- جامع المتون في تجويد القرآن الكريم ، تحقيق الشيخ عبد الرحمن الطرهوني ، دار الحديث ، القاهرة ، 1427 هـ .
16- شرح ديوان رؤبة بن العجاج ، لعالم لغوي قديم (مجهول) تحقيق : عبد الوهاب عوض الله وراجعه د . محمد حسين عبد العزيز من منشورات مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، ط1 ، 1429هـ ، 2008 م

17- فتح البيان في مقاصد القرآن ، لأبي الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي (ت 1307 هـ) راجعه : عبد الله بن إبراهيم الأنصاري ، المكتبة المصرية ، صيدا ، بيروت 1413 هـ – 1992 م .

18- الكتاب لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه
تحقيق عبد السلم محمد هارون ، الطبعة الثالثة ، 1408 هـ، 1988م ، مكتبة الخانجي بالقاهرة .

19- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل لجار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري (467 – 538 هـ) تحقيق عادل أحمد عبد الموجود ، علي محمد معوض ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ط 1 ، 1418 هـ – 1998 م .

20- اللباب في علوم الكتاب ، لأبي حفص عمر بن علي بن عادل الدمشقي الحنبلي ، تحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي كرسوف ، دار الكتب العلمية ، بيروت 1429 هـ – 1998 م .

21- لسان العرب ، لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي ، دار صادر ، بيروت (د. ت) .

22- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (تفسير ابن عطية) لعبد الحق بن غالب عطية الغرياني (ت 542 هـ) ، تحقيق محمد الشافعي وآخرين طبعة الشؤون الدينية بالدوحة ، قطر ط 1 1398 هـ – 1977 م

23- معالم التنزيل في تفسير القرآن (تفسير البغوي) لأبي محمد الحسين ابن مسعود محمد الفراء البغوي الشافعي ، تحقيق عبد الرزاق المصري ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط 1 ، 1420 هـ .

24- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم
وضعه / محمد فؤاد عبد الباقي ، دار الحديث ، القاهرة ، 1428 هـ – 2007 م .

25- هداية القارئ إلى تجويد كلام البارئ للشيخ عبد الفتاح السيد عجمي المرصفي ، دار الفجر الإسلامية ، السعودية ، 2001 م .

The Existence and Uniqueness of Periodic Solutions for Nonlinear Neutral first order differential equation with Functional Delay

Amira Ali Ben Fayed[a*]

, Sdina Musa Alfrgany[b*]

and Haitham Makhzoum[c]

a,b.Benghazi University, Faculty of Education of Benghazi, Mathematics Department, Benghazi, Libya

c. Benghazi University, Faculty of Science, Mathematics Department, Benghazi, Libya

* Corresponding author. Tel.: +218- 0926425512; e-mail: amira.bin.fayed@gmail.com.

ABSTRACT

This paper is devoted to employ the fixed point theorem of Krasnoselskii, to show the existence and uniqueness of periodic solutions of the nonlinear neutral differential equation

$$\frac{d}{dt}x(t) = -\prod_{i=1}^{p} a_i(t)\,x(t) + \frac{d}{dt}\sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t-g(t)\right)\right) + \int_{-\infty}^{t}\left[\prod_{i=1}^{p} D_i(t,s)\,f\left(x(s)\right) + h(s)\right]ds + G\left(t, x(t), x\left(t-\tau(t)\right)\right)$$

By modifying the given neutral differential equation into an equivalent integral equation using lemma (2.1). This is done by creating a suitable operators, one is a compact and the other is contraction , which allow us to prove the existence of periodic solutions. Also, we used the Banach fixed point theorem to guarantee a unique periodic solution.

Key Words: Fixed Krasnoselskii's fixed point Theorem, Nonlinear Neutral equation, Functional Delay

الملخص

هذه الورقة مخصصة لتوظيف نظرية النقطة الثابتة لكراسنوسيلسكي ، لإظهار وجود وتفرد الحلول الدورية للمعادلة التفاضلية المحايدة غير الخطية

$$\frac{d}{dt}x(t) = -\prod_{i=1}^{p} a_i(t)\,x(t) + \frac{d}{dt}\sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t-g(t)\right)\right) + \int_{-\infty}^{t}\left[\prod_{i=1}^{p} D_i(t,s)\,f\left(x(s)\right) + h(s)\right]ds + G\left(t, x(t), x\left(t-\tau(t)\right)\right)$$

عن طريق تعديل المعادلة التفاضلية المحايدة إلى معادلة تكاملية مكافئة باستخدام التمهيدية (2.1). يتم ذلك عن طريق إنشاء عوامل تشغيل مناسبة، أحدها مدمج والآخر هو الانكماش، مما يسمح لنا بإثبات وجود حلول دورية. أيضا، استخدمنا نظرية بناخ الثابتة لضمان وجود حل فريد.

1. INTRODUTION

In the recent decades,the fixed point theorem was a power full tool to show the existence and uniqueness of solutions in a widerange of mathematical issues. Theorem of Krasnoselskii is one of the most interesting results which is introduced by [8], the main idea of this theory is the blending between the Banach contraction principle [2], Schauder's fixed point theorem."which is produced by the famous scholer [12], it has a big effect on the fixed point theory". Krasnoselskii theorem has attracted many scientists and experts in this field.For a wealth of reference material on the subject, we refer to [1, 3 ,4, 6,7, 8,10,11,12] and the references in them.

This study is mainly inspired by the work of [9] in which they obtained adequate conditions for the existence of periodic solutions for the equation

$$\frac{d}{dt}x(t) = -a(t)x(t) + \frac{d}{dt}\sum_{i=1}^{p} Q_i(t, x(t - g(t))) + \int_{-\infty}^{t}\left[D(t,s)f\left(x(s)\right) + h(s)\right]ds,$$

by assuming a(t) is a continuous real-valued function.Taking into consideration $Q: \mathbb{R}\times\mathbb{R}\to\mathbb{R}, D: \mathbb{R}\times\mathbb{R}\to\mathbb{R}, f: \mathbb{R}\to\mathbb{R}, x: \mathbb{R}\to\mathbb{R}$ and $h: \mathbb{R}\to\mathbb{R}$ are continuous function, and to ensure periodicity the following assumption has been made $a(t), g(t), D(t,x)$ and $Q(t,x)$are periodic functions.with supposing C_T be the set of all continuous scalar functions $x(t)$, periodic in t of the period T.This paper discusses the existence and uniqueness of periodic solutions of the form

$$\frac{d}{dt}x(t) = -\prod_{i=1}^{p} a_i(t)\,x(t) + \frac{d}{dt}\sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t - g(t)\right)\right) + \int_{-\infty}^{t}\left[\prod_{i=1}^{p} D_i(t,s)\,f\left(x(s)\right) + h(s)\right]ds + G\left(t, x(t), x\left(t - \tau(t)\right)\right) \quad (1.1)$$

BY assuming $a\,(t)$ is a continuous real-valued function. Taking into consideration $Q: \mathbb{R}\times\mathbb{R}\to\mathbb{R}$, $D: \mathbb{R}\times\mathbb{R}\to\mathbb{R}, G: \mathbb{R}\times\mathbb{R}\times\mathbb{R}\to\mathbb{R}, f: \mathbb{R}\to\mathbb{R}$ and $h: \mathbb{R}\to\mathbb{R}$ are continuous functions. The neutral term $\frac{d}{dt}\sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t - g(t)\right)\right)$ in Eq (1.1)

produces non-linearity in the derivative term which is more general compared to the neutral term provided in [9]. Also, Eq(1.1) contains a non-constant function $g(t)$ as the delay term unlike other studies,where they are dealing with constant delay. So we provide a new conditions to construct the mappings to employ fixed point theorems.

The technique used in this paper is convert Eq(1.1) into an integral equation which allow us to create two mappings and it is the requirement of the fixed point theorem of Krasnoselskiiand this done in lemma(2.1).Thereafter, as shown in lemma

(3.2) and lemma (3.3) we proved that Az is continuous and compact. Bz is acontraction.It allowed us to apply the theorem of Krasnoselskii and grant us to proo f the existence of periodic solutions. In the end, we show the uniqueness of the periodic solution by using the contraction mapping principle.

The rest of the paper is organized as follows: section 2 provides the preliminaries that will be used in the further sections, also it introduce lemma 2 which transforms Eq (1.1) to an integral equation and section 3 the main results have been presented.

2. Preliminaries

This section introduces some significant notations. We start by supposing that for $T > 0$ define C_T be the set of all continuous scalar functions $x\ (t)$,periodic in t of the period T . Afterwards $(C_T\ ; \|.\|)$ is a Banach space with the supremum norm

$$\|x\| = sup_{t\in[0,T]}|x|$$

It is appropriate to assume the following conditions

$$a(t+T) = a(t)\ \ , g(t+T) = g(t)$$

$$D(t+T,x) = D(t,x)$$

$$G(t+T,x,y) = G(t,x,y) \qquad (2.1)$$

With $g\ (t)$ being scalar, continuous, and $g\ (t)\ >\ 0$. Also, we assume that

$$\int_0^T \prod_{i=1}^p a_i(s)ds > 0 \qquad (2.2)$$

We also a assume that the function $Q\ (t,x)$ is periodic in t of period T,

$$Q(t,x) = Q(t+T,x) \qquad (2.3)$$

As long as we are looking for periodic solutions, it is necessary to assume $Q(t,x)$and $f(x)$ globally Lipschitz functions. So for E_1 and E_2 are positive constants such that,

$$\sum_{i=1}^p |Q_i(t,x) - Q_i(t,y)| \le E_1\|x-y\| \qquad (2.4)$$

$$|f(x) - f(y)| \le E_2\|x-y\| \qquad (2.5)$$

and,

$$|G(t,x,y) - G(t,w,z)| \le E_3\|x-w\| + E_4\|y-z\| \qquad (2.6)$$

Also, there is E_3 , E_4Such that,

$$\int_{-\infty}^t \prod_{i=1}^p |D_i(t,s)|\,ds \le E_3 < \infty,\ h(s) \le E_4 \qquad (2.7)$$

Now, the following lemma helps to convert Eq (1.1) to an equivalent integral equation.

Lemma 2.1. Let $Q(t,x),\ D(t,s),\ a(t),\ f(t),\ x(t),\ g(t)\ and\ h(t)$ are defined as above, then $x(t)$ is a solution of Eq (1.1) if and only if

$$x(t) = \sum_{i=1}^p Q_i\left(t, x\left(t-g(t)\right)\right) + \left(1 - e^{-\int_0^T \prod_{i=1}^p a_i(k)dk}\right)^{-1} \times \left[\int_{t-T}^t -\prod_{i=1}^p a_i(t) \sum_{i=1}^p Q_i\left(u, x\left(u-g(u)\right)\right)\right] e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)dk}du$$

$$+ \int_{t-T}^t \int_{-\infty}^u \left[\prod_{i=1}^p D_i(u,s)\, f\left(x(s)\right) + h(s)\right] ds\ e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)dk}du$$

$$+ \int_{t-T}^t \left[G\left(u, x(u), x\left(u-\tau(u)\right)\right)\right] e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)dk}du$$

Proof:

Let $x(t) \in B_T$ be a solution of Eq (1.1). By writing Eq (1.1) as

$$\frac{d}{dt}\left[x(t)-\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(t,x\left(t-g(t)\right)\right)\right] = -\prod_{i=1}^{p}a_i(t)\,x(t)+\int_{-\infty}^{t}\left[\prod_{i=1}^{p}D_i(t,s)\,f\left(x(s)\right)+h(s)\right]ds$$

$$+G\left(t,x(t),x\left(t-\tau(t)\right)\right)$$

Adding $\prod_{i=1}^{p}a_i(t)\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(t,x\left(t-g(t)\right)\right)$ to both sides of the last equation ,we find :

$$\frac{d}{dt}\left[x(t)-\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(t,x\left(t-g(t)\right)\right)\right]=-\prod_{i=1}^{p}a_i(t)\left[x(t)-\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(t,x\left(t-g(t)\right)\right)\right]$$

$$-\prod_{i=1}^{p}a_i(t)\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(t,x\left(t-g(t)\right)\right)+\int_{-\infty}^{t}\left[\prod_{i=1}^{p}D_i(t,s)\,f\left(x(s)\right)+h(s)\right]ds$$

$$+\;G\left(t,x(t),x\left(t-\tau(t)\right)\right) \qquad (2.8)$$

Now , multiply both sides of (2.8) by $e^{\int_0^t\prod_{i=1}^{p}a_i(k)dk}$, then integrate from $t-T$ *to* t ,we have

$$\left[x(t)-\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(t,x\left(t-g(t)\right)\right)\right]e^{\int_0^t\prod_{i=1}^{p}a_i(k)dk}$$

$$-\left[x(t-T)-\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(t-T,x\left(t-T-g(t-T)\right)\right)\right]e^{\int_0^t\prod_{i=1}^{p}a_i(k)dk}$$

$$=\int_{t-T}^{t}\left[-\prod_{i=1}^{p}a_i(t)\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(u,x\left(u-g(u)\right)\right)+\int_{-\infty}^{t}\left[\prod_{i=1}^{p}D_i(u,s)\,f\left(x(s)\right)+h(s)\right]ds\right.$$

$$\left.+G\left(u,x(u),x\left(u-\tau(u)\right)\right)\right]e^{\int_0^t\prod_{i=1}^{p}a_i(k)dk}du$$

Now ,by dividing both sides of the above equation by $e^{\int_0^t\prod_{i=1}^{p}a_i(k)dk}$, and due to the fact that $x(t)$ is a periodic function of period T and using Eq(2.1) *and* Eq(2.3), we get :

$$x(t) = \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, x\left(t - g(t)\right)\right) + \left(1 - e^{-\int_0^T \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk}\right)^{-1}$$
$$\times \left[\int_{t-T}^{t} - \prod_{i=1}^{p} a_i(t) \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(u, x\left(u - g(u)\right)\right)\right] e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} du$$
$$+ \int_{t-T}^{t} \int_{-\infty}^{u} \left[\prod_{i=1}^{p} D_i(u,s)\, f\left(x(s)\right) + h(s)\right] ds\ e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} du$$
$$+ \int_{t-T}^{t} \left[G\left(u, x(u), x\left(u - \tau(u)\right)\right)\right] e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} du$$

the proof is complete.

Now define a mapping $P\varphi(t)$ by

$$(P\varphi)(t) = \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(t, \varphi\left(t - g(t)\right)\right) + \left(1 - e^{-\int_0^T \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk}\right)^{-1}$$
$$\times \left[\int_{t-T}^{t} - \prod_{i=1}^{p} a_i(t) \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(u, \varphi\left(u - g(u)\right)\right)\right] e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} du$$
$$+ \int_{t-T}^{t} \int_{-\infty}^{u} \left[\prod_{i=1}^{p} D_i(u,s)\, f\left(\varphi(s)\right) + h(s)\right] ds\ e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} du$$
$$+ \int_{t-T}^{t} \left[G\left(u, \varphi(u), \varphi\left(u - \tau(u)\right)\right)\right] e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} du \qquad (2.9)$$

We need to prove $(P\varphi)(t)$ is a periodic function of period T for $\varphi \in B_T$

$$(\mathrm{P}\varphi)(\mathrm{t}+\mathrm{T}) = \sum_{\mathrm{i}=1}^{\mathrm{p}} \mathrm{Q_i}\left(\mathrm{t}+\mathrm{T}, \varphi\left(\mathrm{t}+\mathrm{T}-\mathrm{g}(\mathrm{t}+\mathrm{T})\right)\right)$$
$$+ \left(1 - e^{-\int_0^T \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk}\right)^{-1} \left[\int_{\mathrm{t}}^{\mathrm{t}+\mathrm{T}} - \prod_{\mathrm{i}=1}^{\mathrm{p}} \mathrm{a_i}(\mathrm{u}) \sum_{\mathrm{i}=1}^{\mathrm{p}} \mathrm{Q_i}\left(\mathrm{u}, \varphi\left(\mathrm{u}-\mathrm{g}(\mathrm{u})\right)\right)\right] \mathrm{e}^{-\int_{\mathrm{u}}^{\mathrm{t}} \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} \mathrm{du}$$
$$+ \int_{\mathrm{t}}^{\mathrm{t}+\mathrm{T}} \int_{-\infty}^{\mathrm{u}} \left[\prod_{\mathrm{i}=1}^{\mathrm{p}} \mathrm{D_i}(\mathrm{u},\mathrm{s})\, \mathrm{f}\left(\varphi(\mathrm{s})\right) + \mathrm{h}(\mathrm{s})\right] \mathrm{ds}\ \mathrm{e}^{-\int_{\mathrm{u}}^{\mathrm{t}+\mathrm{T}} \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} \mathrm{du}$$
$$+ \int_{\mathrm{t}}^{\mathrm{t}+\mathrm{T}} \left[\mathrm{G}\left(\mathrm{u}, \varphi(\mathrm{u}), \varphi\left(\mathrm{u}-\tau(\mathrm{u})\right)\right)\right] \mathrm{e}^{-\int_{\mathrm{u}}^{\mathrm{t}+\mathrm{T}} \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk} \mathrm{du}$$

The first term by using Eq (2.1) and (2.3), we obtain :

$$Q\left(t+T,\varphi\left(t+T-g(t+T)\right)\right)=Q\left(t,\varphi\left(t-g(t)\right)\right)$$

We put $v=u-T$ in the second part, we have :

$$\left(1-e^{-\int_0^T\prod_{i=1}^p a_i(k)dk}\right)^{-1}\left[\int_{t-T}^{t}-\prod_{i=1}^{p}a_i(v+T)\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(v+T,\varphi\left(v+T-g(v+T)\right)\right)\right]e^{-\int_{v+T}^{t+T}\prod_{i=1}^p a_i(k)dk}dv$$
$$+\int_{t-T}^{t}\int_{-\infty}^{v+T}\left[\prod_{i=1}^{p}D_i(v+T,s)\,f\left(\varphi(s)\right)+h(s)\right]ds\;e^{-\int_{v+T}^{t}\prod_{i=1}^p a_i(k)dk}dv$$
$$+\int_{t-T}^{t}\left[G\left(v+T,\varphi(v+T),\varphi\left(v+T-\tau(v+T)\right)\right)\right]e^{-\int_{v+T}^{t+T}\prod_{i=1}^p a_i(k)dk}dv$$

Put $k=L+T$ in the last equation ,we get

$$\left(1-e^{-\int_{-T}^{0}a(L+T)dL}\right)^{-1}\left[\int_{t-T}^{t}-\prod_{i=1}^{p}a_i(v+T)\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(v+T,\varphi\left(v+T-g(v+T)\right)\right)\right]e^{-\int_{v}^{t}a(L+T)dL}dv$$
$$+\int_{t-T}^{t}\int_{-\infty}^{v+T}\left[\prod_{i=1}^{p}D_i(v+T,s)\,f\left(\varphi(s)\right)+h(s)\right]ds\;e^{-\int_{v}^{t}a(L+T)dL}dv$$
$$+\int_{t-T}^{t}\left[G\left(v+T,\varphi(v+T),\varphi\left(v+T-\tau(v+T)\right)\right)\right]e^{-\int_{v}^{t}a(L+T)dL}dv$$

By using Eq(2.1) , Eq (2.3) we have :

$$\left(1-e^{-\int_0^T\prod_{i=1}^p a_i(k)dk}\right)^{-1}\left[\int_{t-T}^{t}-\prod_{i=1}^{p}a_i(u)\sum_{i=1}^{p}Q_i\left(u,\varphi\left(u-g(u)\right)\right)\right]e^{-\int_{u}^{t}\prod_{i=1}^p a_i(k)dk}du$$
$$+\int_{t-T}^{t}\int_{-\infty}^{u}\left[\prod_{i=1}^{p}D_i(u,s)\,f\left(\varphi(s)\right)+h(s)\right]ds\;e^{-\int_{u}^{t}\prod_{i=1}^p a_i(k)dk}du$$
$$+\int_{t-T}^{t}\left[G\left(u,\varphi(u),\varphi\left(u-\tau(u)\right)\right)\right]e^{-\int_{u}^{t}\prod_{i=1}^p a_i(k)dk}du.$$

3. Existence and Uniquness of Periodic Solutions

This section presents the state of the fixed point theorem of Krasnoselskii a nd uses this theorem to show the the existence of a periodic solution.

Theorem 3.1. (Krasnoselskii). Let $\mathcal{M}$ be a closed bounded convex nonempty subset of a Banach space $(\mathcal{B}, \|\,.\,\|)$. suppose that A and B map $\mathcal{M}$ into $\mathcal{M}$ such that

(i) $x, y \in \mathcal{M}$, implies $Ax + By \in \mathcal{M}$،

(ii) A is continuous and $A\mathcal{M}$ is contained in a compact set subset of $\mathcal{M}$,

(iii) B is a contraction mapping.

Then there exists $z \in \mathcal{M}$ with $z = Az + Bz$.

As theorem 3.1 states there are two mappings, one is a contraction and the other is compact. Therefore, we will define the operator $P: C_T \to C_T$ as Eq (2.9)

and by rewriting Eq (2.9) as follows

$$(P\varphi)(t) = (B\varphi)(t) + (A\varphi)(t),$$

Where $A, B : C_T \to C_T$ are given by

$$(B\varphi)(t) = \sum_{i=1}^{p} Q_i(t, \varphi(t - g(t))) \tag{3.1}$$

And,

$$\begin{aligned}(\mathrm{A}\varphi)(\mathrm{t}) = \left(1 - \mathrm{e}^{-\int_0^{\mathrm{T}} \prod_{i=1}^{p} a_i(k)\mathrm{dk}}\right)^{-1} &\left[\int_{\mathrm{t-T}}^{\mathrm{t}} - \prod_{\mathrm{i=1}}^{\mathrm{p}} \mathrm{a_i(u)} \sum_{\mathrm{i=1}}^{\mathrm{p}} \mathrm{Q_i}\left(\mathrm{u}, \varphi\left(\mathrm{u} - \mathrm{g(u)}\right)\right)\right] \mathrm{e}^{-\int_{\mathrm{u}}^{\mathrm{t}} \prod_{i=1}^{p} a_i(k)\mathrm{dk}} \mathrm{du} \\ &+ \int_{\mathrm{t-T}}^{\mathrm{t}} \int_{-\infty}^{\mathrm{u}} \left[\prod_{\mathrm{i=1}}^{\mathrm{p}} \mathrm{D_i(u,s)}\, \mathrm{f}\left(\varphi(\mathrm{s})\right) + \mathrm{h(s)}\right] \mathrm{ds}\ \mathrm{e}^{-\int_{\mathrm{u}}^{\mathrm{t}} \prod_{i=1}^{p} a_i(k)\mathrm{dk}} \mathrm{du} \\ &+ \int_{\mathrm{t-T}}^{\mathrm{t}} \left[\mathrm{G}\left(\mathrm{u}, \varphi(\mathrm{u}), \varphi\left(\mathrm{u} - \tau(\mathrm{u})\right)\right)\right] \mathrm{e}^{-\int_{\mathrm{u}}^{\mathrm{t}} \prod_{i=1}^{p} a_i(k)\mathrm{dk}} \mathrm{du}\end{aligned} \tag{3.2}$$

The goal here is to show that $(B\varphi)\,(t)$ is contraction and $(A\varphi)\,(t)$ is compact. The analysis is introduced in these two lemmas

Lemma 3.2. If B is given by Eq(3.1) with $E_1 < 1$, and (2.4) hold, then B is a contraction.

Proof. Let B be defined by Eq (3.1). Then for $\varphi, \psi \in C_T$ we have

$$\|B\varphi - B\psi\| = sup_{t\epsilon[0,T]}|B\varphi - B\psi| \le E_1 sup_{t\epsilon[0,T]} \sum_{i=1}^{p} \left|Q_i\left(t, \varphi(t-g(t))\right) - Q_i\left(t, \psi(t-g(t))\right)\right|$$

$$\le E_1|\varphi - \psi|$$

Hence B defines a contraction . As $E_1 < 1$ therefore B defines a contraction.

Before showing Lemma 3.3. It's appropriate to the following notations:

$$\tau = max_{t\in[0,T]} \left|(1 - e^{-\int_0^T \prod_{i=1}^{p} a_i(k)\mathrm{dk}})^{-1}\right|, \rho = max_{t\in[0,T]} \prod_{i=1}^{p}|a_i(t)|,$$

$$\nu = max_{u\in[t-T,t]} e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^{p} a_i(k)dk}$$

Lemma 3.3. If A is defined by Eq(3.2), then A is continuous and the image of A is contained in a compact set.

Proof. We will start by proving A is continuous we define A as Eq(3.2). Let $\varphi, \psi \in C_T$,

for a given $\varepsilon > 0$, take $\delta = \frac{\varepsilon}{N}$ with $N = \eta\gamma T[\,\rho E_1 + E_2E_5 + E_3 + E_4]\|\varphi - \psi\|$, now for $\|\varphi - \psi\| < \delta$, and by using (2.4) into Eq(3.2) ,we get

$$\left\|A_\varphi - A_\psi\right\| \le \eta\gamma T[\,\rho E_1 + E_2E_5 + E_3 + E_4]\|\varphi - \psi\| \le N\|\varphi - \psi\| \le N\delta \le \varepsilon.$$

This is show that A is continuous. The second step is showing A is a compact set using Ascoli-Arzela's theorem [5] which states that for $A \subset X$, A is compact if and only if A is bounded, and equicontinuous.

Let $\Omega = \{\varphi \in C_T : \|\varphi\| \le V\}$, where V is any fixed positive constant, from (2.4), (2.5) we have,

$$\sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,x)| = \sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,x) - Q_i(t,0) + Q_i(t,0)|$$

$$\le \sum_{i=1}^{p}[|Q_i(t,x\,) - Q_i(t,0)| + |Q_i(t,0)|]$$

$$\le E_1\|x\| + \alpha$$

where $\alpha = sup_{t\in[0,T]} \sum_{i=1}^{p} |Q_i(t,0)|$.

In the same way,

$$|f(x)| = |f(x) - f(0)|$$

$$\leq |f(x) - f(0)|$$

$$\leq E_2\|x\|.$$

And,

$$|G(t,x,y)| = |G(t,x,y) - G(t,0,0) + G(t,0,0)|$$

$$\leq |G(t,x,y) - G(t,0,0)| + |G(t,0,0)|$$

$$\leq E_3\|x\| + E_4\|y\|$$

Taking into consideration , $f(0) = 0$ and $G(t,0,0) = 0$, let $\varphi_n \in \Omega$ where n is positive integer with $L = \eta\gamma T[\rho E_1(V+\alpha) + E_2E_5V + E_6 + V(E_3+E_4)]$, $L \geq 0$ Therefore,

$$\|A\varphi_n\| = \left| \left(1 - e^{-\int_0^T \prod_{i=1}^p a_i(k)\mathrm{dk}}\right)^{-1} \left[\int_{t-T}^{t} - \prod_{i=1}^{p} a_i(u) \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(u, \varphi_n(u-g(u))\right) \right] e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)\mathrm{dk}} du \right.$$
$$+ \int_{t-T}^{t} \int_{-\infty}^{u} \left[\prod_{i=1}^{p} D_i(u,s) f\left(\varphi_n(s)\right) + h(s) \right] ds \; e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)\mathrm{dk}} du$$
$$\left. + \int_{t-T}^{t} \left[G\left(u, \varphi_n(u), \varphi_n(u-\tau(u))\right) \right] e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)\mathrm{dk}} du \right|$$

$$\leq \max_{t\epsilon[0,T]} \left| \left(1 - e^{-\int_0^T \prod_{i=1}^p a_i(k)\mathrm{dk}}\right)^{-1} \left[\int_{t-T}^{t} - \prod_{i=1}^{p} a_i(u) \sum_{i=1}^{p} Q_i\left(u, \varphi_n(u-g(u))\right) \; e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)\mathrm{dk}} du \right.\right.$$
$$+ \int_{t-T}^{t} \int_{-\infty}^{u} \left[\sum_{i=1}^{p} D_i(u,s) f\left(\varphi_n(s)\right) + h(s) \right] ds \; e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)\mathrm{dk}} du$$
$$\left.\left. + \int_{t-T}^{t} G\left(u, \varphi_n(u), \varphi_n(u-\tau(u))\right) \; e^{-\int_u^t \prod_{i=1}^p a_i(k)\mathrm{dk}} du \right] \right|$$

$$\leq \eta\gamma\left[-\int_{t-T}^{t}\left[\rho E_1\|\varphi_n\| + \int_{-\infty}^{u}\left[\left|\prod_{i=1}^{p} D_i(u,s)\right|\left|f(\varphi_n(s))\right| + |h(s)|\right]ds + E_3\|\varphi_n\| + E_4\|\varphi_n\|\right]du\right]$$

$$\leq \eta\gamma\left[-\int_{t-T}^{t}[\rho E_1(\|\varphi_n\|+\propto) + E_2E_5\|\varphi_n\| + E_6 + \|\varphi_n\|(E_3+E_4)]du\right]$$

$$\leq \eta\gamma T[\,\rho E_1(\|\varphi_n\|+\propto) + E_2E_5\|\varphi_n\| + E_6 + \|\varphi_n\|(E_3+E_4)]$$

$$\leq \eta\gamma T[\,\rho E_1(V+\alpha) + E_2E_5V + E_6 + V(E_3+E_4)] \leq L$$

This is showing that A is bounded. To prove A is equicontinuous we need to find $(A\varphi_n)'(t)$ and prove that it is uniformly bounded. Therefore, after derivative Eq(3.2) with using (2.2), Eq(2.3) we get,

$$(\mathrm{A}\varphi_n)'(\mathrm{t}) = -\prod_{i=1}^{p} a_i(t)\,\mathrm{A}\big(\varphi_n(\mathrm{t})\big) - \prod_{\mathrm{i}=1}^{\mathrm{p}} \mathrm{a_i(t)} \sum_{\mathrm{i}=1}^{\mathrm{p}} \mathrm{Q_i}\left(\mathrm{u}, \varphi_n\big(\mathrm{u}-\mathrm{g(u)}\big)\right)$$

$$+\int_{-\infty}^{t}\Big[\prod_{i=1}^{p} D_i(t,s)\,f\big(\varphi_n(t)\big) + h(s)\Big]\,ds + G\left(t, \varphi_n(t), \varphi_n\big(t-\tau(t)\big)\right).$$

The above expression yields $\|(A\varphi_n)'\| \leq Z$ where Z is some positive constant. Hence, by Ascoli-Arzela's theorem $A\varphi$ is compact.

Theorem 3.4. Suppose the hypothesis of Lemma 2.4. Let $\alpha = sup_{t\,[[0,T]}\sum_{i=1}^{p}|Q_i(t,0)|$ and, suppose (2.1)-(2.7) hold. Let J be a positive constant satisfying the inequality

$$\propto + E_1J + \eta\gamma T[\,\rho E_1(J+\alpha) + E_2E_5J + E_6 + J(E_3+E_4)] \leq J$$

Let $\mathcal{M} = \{\varphi \in C_T : \|\varphi\| \leq J\}$. Then Eq(1.1) has a solution in $\mathcal{M}$.

Proof: First of all, we will define $\mathcal{M} = \{\varphi \in C_T : \|\varphi\| \leq J\}$, and by knowing that A is continuous and AM is contained in a compact set. Also, the mapping B is a contraction from lemma (3.2), (3.3) and it is clear that $A, B : C_T \to C_T$. The aim is showing that $\|A_\varphi + B_\psi\| \leq J$. Let $\varphi, \psi \in \mathcal{M}$, Let $\varphi, \psi \in M$ whit $\|\varphi\|, \|\psi\| \leq J$.Then

$$\|A\varphi + B\psi\| \leq \|A\varphi\| + \|B\psi\|$$

We know from Lemma(3.3)that

$$\|A\varphi_n\| \leq \eta\gamma T[\,\rho E_1(\|\varphi_n\|+\propto) + E_2E_5\|\varphi_n\| + E_6 + \|\varphi_n\|(E_3+E_4)]$$

So, we get :

$$\|A\varphi\| + \|B\psi\| \leq \eta\gamma T[\,\rho E_1(\|\varphi\|+\propto) + E_2E_5\|\varphi\| + E_6 + \|\varphi\|(E_3+E_4)] + \alpha + E_1\|\psi\|$$

$$\leq \propto + E_1J + \eta\gamma T[\,\rho E_1(J+\alpha) + E_2E_5J + E_6 + J(E_3+E_4)] \leq J$$

This is proving all conditions of Theorem 3.1. Thus, there exists a fixed point z in $\mathcal{M}$. By Lemma 2.1, this fixed point is a solution of Eq(1.1). Hence Eq(1.1) has a T-periodic solution.

Theorem 3.5. Let (2.1)-(2.7) hold if

$$\propto + E_1J + \eta\gamma T[\,\rho E_1(J+\alpha) + E_2E_5J + E_6 + J(E_3+E_4)] < 1$$

then Eq(1.1) has a unique T-periodic solution..

Proof. We define $(P\varphi)(t)$ as Eq(2.9). Let $\varphi, \psi \epsilon\ C_T$, in view of Eq(2.9) we have,

$$\|P_{\varphi} - P_{\psi}\| < [E_1 + \tau\nu T(\rho E_1) + TE_3E_2]\|\varphi - \psi\|.$$

This completes the proof of Theorem 3.5.

Conclusion

The goal of this paper is to transform Eq(1.1) into an integral equation and apply Theorem 3.1, which offers the existence of periodic solutions. Obtaining the integral equation allow us to create two mappings, one of them is a contraction and the other is completely continuous. In addition, by using the contraction mapping principle enables us to show the uniqueness of the periodic solution which showing in theorem 3.5.

Acknowledgement

The authors would like to express thier sincere thanks to Professor. Yousuf Raffoul for his guidance and the tools provided from him twards reaching these results. As we wish to express our appreciation to referees for reading the manuscript, correcting errors, and valuable hints.

References

[1] Althubiti, S; Makhzoum, H.A and Raffoul, Y. N (2013). Periodic solution and stability in nonlinear neutral system with infinite delay. Appl. Math. Sci. 7(136), 6749-6764.

[2] Banach, S. (1922). Sur les opérations dans les ensembles abstraits et leur application aux équations intégrales. Fund. math, 3(1), pp. 133–181.

[3] Burton, T. A. (1998). A fixed-point theorem of Krasnoselskii. Applied Mathematics Letters. Elsevier Science, 11(1), pp. 85–88.

[4] Burton, T. A. and Kirk, C. (1998). A Fixed Point Theorem of Krasnoselskii-Schaefer Type. Mathematische Nachrichten. Wiley Online Library, 189(1), pp. 23–31.

[5] DiBenedetto, E. and Debenedetto, E. (2016). Real analysis. Springer.

[6] HOA, L. E. H. and SCHMITT, K. (1995). Periodic solutions of functional differential equations of retarded and neutral types in Banach spaces. in Boundary value problems for functional differential equations. World Scientific, pp. 177–185.

[7] Krasnosel'skii, M. A. (1954). Some problems of nonlinear analysis. Uspekhi Matematicheskikh Nauk. Russian Academy of Sciences, Steklov Mathematical Institute of Russian Academy of Sciences, 9(3), pp. 57–114.

[8] Krasnoselskii M. A. (1958). some problems of nonlinear analysis. American Mathematical Society Translations, 10(2), pp. 345–409.

[9] Makhzoum, H. A. and Elmansouri, R. A. (2018) .The existence and uniqueness of periodic solutions for nonlinear neutral first order dif- ferential equation with functional delay. *Libyan Journal of Science & Technology*, 2(7), pp. 114–117.

[10] Maroun, M. R. and Raffoul, Y. N. (2005). Periodic solutions in nonlinear neutral difference equations with functional delay. Journal of the Korean Mathematical Society. The Korean Mathematical Society, 42(2), pp. 255–268.

[11] Raffoul, Y. N. (2003). Periodic solutions for neutral nonlinear differential equations with functional delay. Electronic Journal of Differential Equations (EJDE)[electronic only]. Southwest Texas State University, Department of Mathematics, San Marcos, TX; North Texas State University, Department of Mathematics, Denton, 2003, p. Paper--No.

[12] Schauder, J. (1930). Der fixpunktsatz in funktionalraümen. Studia Mathematica, 2(1), pp. 171– 180.

Fluency versus Accuracy within the Libyan Context of English Language Teaching

د. ناجى محمود الحمري

رئيس قسم علم اللغة التطبيقي

كلية اللغات. جامعة بنغازي

Fluency versus Accuracy within the Libyan Context of English Language Teaching

Abstract

All through my long experience of teaching English as a foreign language, there is a problem that I always have to deal with in interacting with my students. That problem is the misconception that so many of my students have. It is the understanding that being fluent means being a good user of English. This type of students are faced with another type of students who believe that being accurate is the name of the game in English language learning. Needless to say that both types of students are equally wrong in their assumptions.

This article tries to correct the said assumptions by clarifying the complementary nature of the two elements of fluency and accuracy. After a brief introduction, the article comes in three sections:

Section One: This section is merely an attempt to review the versatile definitions of the two elements of fluency and accuracy as presented by different leading authorities in the field of English language teaching.

Section Two: This section discusses the importance of fluency and accuracy in any language/ learning process as well as showing the complementary nature of the two elements.

Section Three: As the discussion developed in sections one and two, it became obvious that the two elements of fluency and accuracy must be treated in a tandem manner which means that you cannot have one without the other. This brought me face-to-face with the need for striking a balance between the two elements. Up until this stage, the third section was intended to be allocated to the issue of carrying out the needed change so that striking the balance becomes feasible. The required change proved to be of a great magnitude. The result was a complete change of the structure of this article. The initial plan was to conclude the article with a suggestion on how to strike the balance. This proved to be not proper due to the said magnitude of the change; therefore I sufficed with discussing and proving the importance of striking the required balance between fluency and accuracy without touching on planning and implementing the said change. Consequently, a package of three articles needs to be finished before touching on the issue of striking the said balance. The hoped articles would be on ‘What’ needs to be changed, ‘Who’ is going to be the agent of the change, and “How’ is the change going to be implemented.

الطلاقة والدقة: ما المفقود؟

ملخص المقالة باللغة العربية

خلال تجربتي الطويلة في تدريس اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية كان على دائماً التعامل مع مشكلة كنت أواجهها أثناء تعاملي مع طلابي. لقد كانت تلك المشكلة الاعتقاد الخاطئ لدى العديد من الطلبة بأنك إذا كنت طليقاً أثناء تحدثك فذلك يعنى بأنك مستعملاً جيداً لتلك اللغة، يقابل هذا النوع من الطلبة نوع آخر يعتقد من جانبه بأنه إذا كنت دقيقاً في استعمال قواعد تلك اللغة، فذلك يعنى بأنك مستعمل جيد للغة، وبالطبع ليس هناك حاجة للقول بأنّ كلا الفئتين مخطئة في اعتقادها.

يحاول هذا المقال تصحيح الاعتقادات المذكورة عن طريق توضيح الطبيعة التكاملية بين عنصري الطلاقة والدقة.

وبعد مقدمة بسيطة ينقسم المقال إلى ثلاثة أبواب:

الباب الأول: هذا الباب هو مجرد محاولة للنظر في التعريفات المتنوعة لعنصري الدقة والطلاقة لدى العديد من الخبراء في مجال تدريس اللغة الإنجليزية.

الباب الثاني: يناقش هذا الباب أهمية عنصري الدقة والطلاقة في أي عملية تتعلق بتدريس اللغة وتعلمها، إضافة لشرح الطبيعة التكاملية بين العنصرين المذكورين.

الباب الثالث: أثناء النقاش في البابين الأول والثاني أصبح واضحاً بأن عنصري الطلاقة والدقة يجب معاملتهما بصفتهما عنصرين متلازمين، إذ ليس من الممكن أخذ أحدهما وإغفال الآخر؛ مما جعلني أواجه مشكلة مفادها أنه لابد من إيجاد توازن بين الاثنين.

إلى غاية هذه المرحلة من المقا ل كان الباب الثالث مخصصاً لمسالة القيام بالتغيير اللازم ليصبح إحداث التوازن اللازم بين عنصري الدقة والطلاقة أمراً ممكناً. لقد ثبت بأنّ التغيير المطلوب أكبر حجماً مما كان متصوّراً وكانت النتيجة هي إحداث تغيير كامل في بنية هذا المقال. لقد كانت الخطة المبدئية إنهاء المقال باقتراح كيفية الوصول إلى التوازن المطلوب، ولكن تبيّن بأنّ ذلك لن يكون أمراً صحيحاً بالنظر لحجم التغيير اللازم، ولقد اكتفيت بمناقشة وإثبات أهمية ذلك التغيير دون الخوض في كيفية إحداثه، وكانت النتيجة ضرورة إعداد حزمة بحثية تتكون من مقالات ثلاثة قبل الخوض في مسألة إحداث التغيير، ومن المأمول أن تكون المقالات الثلاثة كالآتي: "ما الذى يجب أن يتغير؟"، "من يقوم بالتغيير؟"، و"كيف ينفذ التغيير؟"

The Article

Fluency versus Accuracy within the Libyan Context of English Language Teaching

Introduction

During my long years of teaching English as a foreign language, I always had to deal with a misconception that so many of my students had. It is the belief that fluency means success in language learning. I always questioned this belief and tried to find a means to convince my students that, while being a very positive quality to have, fluency is not the name of the game in language learning. On the other hand, I always find students who suffice with accuracy as it is what they need most when dealing with their mostly grammar-based written examinations. As a result of their success with their examinations , those learners believe that mastery of grammar means mastery of language use in general. Consequently, this type of students tend to remain silent within the classroom fearing not making mistakes but being so mechanical, so slow, so artificial, and hesitant in their production of the spoken language. Naturally, both types of learners have an obvious handicap in language use. The fact remains that both fluency and accuracy are vital components of any foreign language teaching/learning process. The prominence of accuracy and fluency does not stem from their scientific status within the language syllabus but rather from the real use of the target language due to the fact that perhaps the most striking characteristics of language use are fluency and accuracy. The first judgment a listener usually makes about a given speaker is whether the language of such a speaker is fluent and accurate or not.

To relate what is said above to the field of language teaching and learning, we, experienced teachers, cannot overlook the fact that foreign language users are mostly the out-product of language teaching institutions. Consequently, the controversial issues of accuracy and fluency should be put in the proper context of language teaching and
learning.

We have to find the proper and realistic answer to the following question ‘Should our out-product (graduates) be fluent or accurate users of language or both?’ Certainly, the ideal situation is producing, through the language teaching/learning process, users who are both fluent and accurate. This ideal situation is a direct contrast with what takes place in the day-to-day teaching as most teachers, driven by the fact that the centralized examinations are mostly grammar based, find it easier and more fruitful to teach grammatical rules in isolation of proper and real language use especially the spoken form.

Those two contrasting images in language teaching and learning brought me face-to-face with a problem of a balance that teachers have to strike in their day-to-day teaching; that is the balance between fluency and accuracy. That is not an easy task to carry out as most teachers face the dilemma of choosing between the two elements instead of searching for a way to strike a balance between them.

This, of course, means a balanced input must be provided to our students, that is dealing with the problem of concentrating either on grammarful teaching or fluency oriented teaching. However, before going any further, let us define the two conflicting terms of fluency and accuracy.

Section One: Definition of terms

1.1 Fluency

Raine (2011, p.1) says that "fluency is the area of language ability which relates to the speed and ease with which a language learner performs in one of the four core language skills of speaking, listening, reading and writing." He continues to emphasize that "although the concept of fluency relates to all four language skills, it tends to be most closely associated with speaking."

According to Brumfit (1984, p. 56) fluency should be regarded as "natural language use." A view echoed by Richards, et al (1985, p. 108) who view fluency as one of the features which "give speech the qualities of being natural and normal, including native-like use of pausing ,rhythm, intonation, stress, rate of speaking, and use of interjections and interruptions." Lennon (1992, p. 388) gives two contrasting views of what fluency is, a broad one and a narrow one. The broad one is "a cover term for oral proficiency". The narrow definition of fluency is that fluency is "one, presumably isolatable, component of oral proficiency." Richards et al (1985, p.109) view fluency in contrast to accuracy. A view that refers to "the ability to produce grammatically correct sentences but may not include the ability to speak or write fluently." They go on to define fluency as the ability to:

- Produce written and/or spoken language with ease.

- speak with a good but not necessarily perfect command of intonation, vocabulary, and grammar.

- communicate ideas effectively.

- produce continuous speech without causing comprehension difficulties or a breakdown of communication.

Ellis and Barkhuizen (2005, p.12) define fluency as the "production of language in real time without undue pausing or hesitation."

Summing up the above-stated definitions of fluency, one can conclude that fluency is all about producing language with ease, smoothness, and natural flow.

1.2 Accuracy

Generally speaking, fluency is usually associated with grammaticality, that means the user's ability to produce grammatically correct sentences in a natural use of language. Taken from this side, accuracy is whether or not the language users make mistakes, a view that can be subjected to criticism for overlooking accuracy in other uses of the language being used.

As stated in the British Council's website 'teachingenglish.org.uk' accuracy is used as a reference to how correct is the learner's use of the system of the language. The British Council's definition of accuracy is broader than many other definitions as it includes the correct use of grammar, pronunciation, and vocabulary. Another definition is found in the Oxford Dictionary which sees accuracy as " the quality or state of being correct or precise". This definition does not specify or state whether the notion of accuracy includes language uses other than the spoken one. However, taking the quality of the said dictionary in mind, one would better take such a definition with its totality which means including all possible aspects of the uses of language. Taking this line of totality, Cotter (2013:1) states that accuracy refers to the following mechanics of language use:

- Clear and articulate speaking or writing.

- Language free from grammar mistakes.

- Words spelled and/or pronounced correctly.

- Language appropriate to the situation and/or context.

Canale and Swain (1980, p.30) put accuracy within a frame which they call grammatical competence which "refers to the ability to use the language correctly, how well a person has learned features and rules of the language. This includes vocabulary, pronunciation, and sentence formation. How well does the learner understand the grammar of English? Teachers call this accuracy in language use." As cited by Widdowson (2007, p.20) Hymes, on his side, refers to accuracy as "What is formally possible."

The above definitions of fluency and accuracy give us a clear understanding of what is meant by each term within the framework of this article. Since the main target of is article is to shed some light on finding a balance between fluency and accuracy in our day-to-day teaching, one would suffice

with the above-stated definitions and turn the attention to highlighting the importance of the said two elements.

2.1 Importance of Fluency and Accuracy

As stated earlier, both fluency and accuracy are essential components of any language teaching/learning process. They are seen by many language teachers and syllabus designers as inseparable as none of them can function without the other. By this, it is meant that anyone of them functioning without the other would be defective. Regardless of this fact, history of language teaching tells us that some early language teaching methods tended to emphasize one of the two at the expense of the other and rarely emphasized both of them. As an example of this, as stated by Cook (2001), the Grammar Translation Method focused on the language form and translation, so accuracy was paramount.

For the sake of laying the ground for viewing the two elements of fluency and accuracy as inseparable and vital components of any language teaching/learning program, let us, very briefly, shed some light on the importance of each of
them.

2.2 Importance of Grammar

Before starting to demonstrate the importance of grammar, we have to make it clear that accuracy as an element in language teaching and learning is usually closely associated with grammar and that is why the above subtitle 'the importance of grammar' was chosen for this section of the article. Swan (2006) states that despite the immense amount of academic work done in the field of first and second language acquisition, there is little that we know on how languages are learned and can best be taught. Swan (2006, p.1) goes on to say "this is nowhere more true than in the area of grammar. The trouble with teaching grammar is that we are never quite sure whether it works or not: its effects are uncertain and hard to assess." However; regardless of the touch of doubt the reader may feel on the importance of teaching grammar as a result of Swan's words, Swan (2006, p.1) himself continues to conclude by stating that "without further argument, … we need to teach grammar." Having asserted the need for teaching grammar, Swan (ibid.) goes on to touch the issue from a different angle when he says (If this so, what exactly should we teach, how much priority should we give it, and how should we teach it Swan (2006, p.1). This point will be addressed under the subtitle 'Striking the Balance' later on.

Another authority in the field, Cook (1994) follows the same route of argument as Swan (2006). Cook (1994:10) states that for many language learners and teachers, grammar (has had a bad press for many years." They view it as a boring component of any given target language taught as a school subject. For language learners in particular "It is associated with the despised use of 'formal' grammar and the learning by heart of paradigms and rules with innumerable exceptions." Cook (1994:10). However; having stated the unpopularity of grammar, Cook (Ibid.1) emphasizes how crucial grammar is when he says that for many people who work in the field of linguistics, grammar

is "the most exciting area of language." Swan (2006) on his part, following shedding some doubt on whether we need grammar or not, concludes as stated above when he confirms that we need to teach grammar.

Another assertion of the importance of grammar comes from Greenbaum and Nelson (2002. P.3) who say "linguistic communications are channeled mainly through our senses of sound and sight. Grammar is the central component of language. It mediates between the system of sounds or of written symbol, on the one hand, and the system of meaning, on the other."

Of course, the issue regarding the importance of grammar can be elaborated further and further. However; due to constraints of time and space, one can suffice with the above-stated views and safely concludes that the issue of the importance of grammar can, very rarely, be questioned.

2.3 Importance of Fluency

As stated in the early part of this article, fluent users of language are usually viewed as successful users, and we all know that fluency-oriented teaching aims at the automization of use any given language knowledge. When we use language, it is preferable that our use flows naturally and with maximum ease. Hesitant speakers, for instance, are usually criticized and viewed as improficient users of language. Shmidt (1992, p.16) supports such an idea when he says "luent speech is automatic, not requiring much attention, and is characterized by the fact that the psycholinguistic processes of speech planning and speech production are functioning easily and efficiently." It is clear that it would be difficult to argue against views of such a nature. Consequently, language teaching cannot but be impacted by such an idea. Students should be given the opportunity to use their linguistic competence to communicate as much as possible. The importance of this is doubled by the fact that our students' only chance to use language communicatively is within the classroom. The students' chances to communicate with foreigners, whether native speakers of English or those who use English as inter-language, are very few and far between. This, of course, puts more burden on the shoulders of the teachers as they have to create chances more than what the textbooks provide. However, this is the grim reality that we, as teachers, have to live with day-in-day out.

Now, let us turn attention to what I described in the title of this article as 'the missing balance' which means the balance between fluency and accuracy, as the two important features of language teaching/learning. From the above-stated importance of both fluency and accuracy, it is obvious that striking such a balance is vital. Consequently, there is a need for allocating enough space and time within the Libyan syllabi of English for promoting those two elements at the different levels of English language teaching. All those who are involved in the teaching/learning process, as far as

English language teaching is concerned, should acknowledge the need for producing fluent and accurate users of English. We all acknowledge that English occupies a sizeable space within the Libyan educational system as an investment for supplying the market with English language users who are both fluent in their communicative use of language as well as being meticulous in their grammatical choices.

3. Striking the Balance

To start with, let us embrace the notion that says ' accuracy and fluency are complementary to each other' regardless of the fact that in the daily usage of the term, fluency is usually associated with speaking. Fluent speakers of any given language are mostly viewed as good and proficient users of that language. We, as experienced teachers, do not view it that way. We view the term 'fluency' as a purely technical term which is, of course, one of the many elements that play an essential role in the development of language users' proficiency. The reason for professionals to view fluency in such a manner is that the element of accuracy amongst other elements constitute the package that language users need to master to be viewed as real proficient users of language and not users whose use of language is riddled with numerous errors some of which may hinder communication. For professional teachers and educators, to be viewed as proficient user of any target language, your language needs to be both fluent and accurate. Consequently, the promotion of accuracy and fluency must be viewed and treated in a tandem manner which means you can't have one without the other. Here, we need to come to a conclusion that would lead us to know what needs to be done.

Conclusion

If we have a close look at what has been said so far, we find that the discussion provided us with generally accepted definitions of both accuracy and fluency as well as highlighting their importance within any educational program for teaching English as a foreign language. Also, the discussion cemented the complementary nature of fluency and accuracy. This means that the out-product 'graduates' of the English language teaching institutions like English Departments and other similar institutions, must be both fluent and accurate. Unfortunately, it is a clear-cut fact, except for those are willing to see the shade but not the sun, that the educational out-product, as far as English is concerned, is neither ideal nor encouraging at all. From an economic point of view, millions and millions of Libyan Dinars are paid every year on the teaching of English. This is done because English as a school subject is viewed by educational planners and decision makers as a long term investment the goal of which is to provide efficient users of English for educational reasons like using English as a medium of instruction, occupational reasons, and other different uses. It is for this, that English occupies a sizable space within the Libyan educational system. The goal, if I may repeat myself, is to provide ideal users of English, users who are fluent in their communicative use as well as meticulous in their grammatical choices. At this point, I have to state that the theoretical nature of this article forces me not touch on the practical issue of how to bring about the needed change. It is

my plan to touch on this issue in a package of three articles. The hoped articles would be on 'What' needs to be changed, 'Who' is going to be the agent of the change, and 'How' is the change going to be implemented.

Bibliography

Hemmens, A. (2011), Accuracy vs fluency-https://blog.eslibrary.com/2011/07/05

Brumfit, C. (1984), General English Syllabus Design. ELT Documents 118. Oxford: Pergamon.

British Council, Website 'teachingenglish.org.UK.

Cook, V. (1994, The Role of Grammar in Language Teaching, Conference Paper in Ghent Circa 1994.

Cook, V., (2001) Canadian Modern Language Review 57 (3), 402-423.

Cotter, C. (2013). Accuracy and Fluency. Retrieved from http; www.headsupenenglish.com/index.php/esl-articles/esl-four-skills/494-accuracy-and-fluency

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. Vol.1, No. 1, pp1-47.

Carlson, R.A., Sullivan,, M. and Schneider, W. (1989). Practice and Working Memory Effects in Building Procedural Skill. Journal of Experimental Psychology: Learning , memory, and cognition, 15, 517-526.

Ellis, R. and Barkhuizen, G. (2005) Measuring Accuracy and Complexity of an L2 Learner's Oral Production. Retrieved from WWW.researchgate-publication.

Faerch, C. and Kasper, G. (1984) Pragmatic Knowledge: Rules and Procedures. Applied Linguistics. 15, 214-225.

Greenbaum, S. and Nelson, G., (2002). An Introduction to English Grammar. Longman, UK.

Lennon, P.(1992). Investigating Fluency in EFL: A qualitative Approach, Langugae Learning, 40 (3), 387-417

Oxford Dictionary, 1974. London, Oxford University Press.

Raine, P. 2011 Teaching Tips, TEFL, TEFL Advice.

Richards, J.C. , et al (1985) Longman Dictionary fo Applied Linguistics. London: Longman.

Schmidt, R. (1992) Psychological Mechanisms Underlying Language Fluency. Studies in Second Language Acquisition, 14, 357-385.

Swan, M. (2006), Teaching Grammar- Does Grammar Teaching Work? Modern English Teacher 15/2-2006

Widdowson, H. (2007) Discourse Analysis. Oxford: Oxford University Press.

Anoyhony Hemmens htt://blog.esllibrary.com/2011/07/05/accuracy-vs-fluency.

Naji M. El-Hemri

M.Ed., M.A., Ph.D. (Applied Linguistics)

Head of the Department of Applied Linguistics,

Faculty of Languages,

Benghazi University, Benghazi. Libya

Université de Benghazi

Pédagogie et didactique DE L'enseignement

Dr.Zeinab BEN SAOUD

Z_bensaoud@hotmail.com

Abstract

The teaching profession is made up of multiple issues. Teachers must plan their lessons, give their lessons, and evaluate the learning. But, as everyone in the college community knows, the teaching profession is not limited to these three tasks. Teachers should also be involved in program development and evaluation, the production and revision of master plans, and the development of lesson plans. They must select appropriate teaching methods for the different types of content they teach. They must also carefully choose methods to uncover the learning difficulties of their students, often specific to their discipline. They must finally accompany students on the path of conceptual and formal understanding of the discipline, despite their individual differences and varied learning goals. This list is of course not exhaustive, but all the activities listed there have one thing in common: they are all fundamentally didactic activities.

Didactics is the discipline of the sciences of education which is interested in contents as school subjects, as objects of teaching and learning (Reuter et al., 2013, Tochon, 1999). Although it is first and foremost a university discipline, a component of educational sciences, didactics is profoundly pragmatic: It seeks to satisfy concrete and functional goals, with a practical intention (Tochon, 1999). As Réal Larose and Sophie René de Cotret, professors at the Universityof Montreal, say, "The didactics of a discipline can be developed in concrete action, in the same spirit as for some the path is made by walking "(Larose and de Cotret, 2002, 18).

It is quite different for the teacher. The "male or female teacher" of school who did not have the same status as other professionals, today plays a growing role in the conservation and transmission of the values of our society. The highest court in the country has recently reaffirmed it; the teacher is a role model for both students and society whose values they must reflect.

The teacher, in order to fulfill his role, enjoys the rights that he is entitled to under the legislation and, to a lesser extent, collective agreements. But to be a "model" also has important duties, particularly that of conveying, by gesture, speech, as well as by attitude, these values of our society. It is these rights and obligations imposed on educational professionals that will be the subject of this article.

In this article, I propose a reflection on the rights, the place and the role of teachers in the school context at a time when many countries will be confronted, in the coming years, with a significant renewal of the Faculty Staff. It is the question of the professional identity of teachers that is at the heart of current questions.

ملخــص

تتكون مهنة التدريس من قضايا متعددة، يجب على المدرسين تخطيط دروسهم، ومن ثم إعطائها، وتقييم عملية التعلم، ولكن كما يعلم الجميع أن مهنة التدريس لا تقتصر على هذه المهام الثلاث، فعلى المعلمين الإسهام في تطوير البرامج وتقييمها، وإنتاج الخطط الرئيسية ومراجعتها، ووضع خطط الدروس، يجب عليهم اختيار طرائق التدريس المناسبة لأنواع المحتوى المختلفة التي يدرسونها، يجب عليهم أيضًا أن يختاروا بعناية طرائق لاكتشاف صعوبات التعلم لدى طلابهم ، وغالبًا ما يكون ذلك خاص بنظامهم، يجب أن يرافقوا الطلاب في نهاية المطاف على طريق الفهم النظري والرسمي للفرع المعرفي الجامعي، على الرغم من الاختلافات الفردية وأهداف التعلم المتنوعة، هذه القائمة بالطبع ليست شاملة، ولكن كل الأنشطة المدرجة هناك تشترك في شيء واحد، فهي كلها أنشطة تعليمية أساسية.

التعليم هو مجال العلوم التي تهتم بالمحتوى بصفتها مواداً دراسية، كأهداف للتعليم والتعلم (رويتر وآخرون، 2013 ، توخون ، 1999). على الرغم من أنه فرع معرفي جامعي، فهو أولاً وقبل كل شيء، تخصص جامعي، وهو أحد مكونات العلوم التربوية، فهو عملي للغاية: فهو يسعى إلى تحقيق أهداف ملموسة وعملية، مع نية عملية(Tochon، 1999) وكما يقول ريال لاروز وصوفي رينيه دي كوتريت، الأستاذان في جامعة مونتريال ، "فن التعليم هو فرع معرفي يمكن تطويره بعمل ملموس ، بنفس الروح المتبناه عند البعض بصفته مساراً يتم اجتيازه مشيا " (لاروز ودي كوتري ، 2002 ، 18)." (لاروز ودي كوتريت ، 2002 ، 18).

يتمتع المعلم من أجل أداء دوره بالحقوق التي يخولها له التشريع، وبدرجة أقل الاتفاقات الجماعية، لكن أن يكون "نموذج" له أيضًا واجبات مهمة، لا سيما تلك المتعلقة بالنقل، عن طريق الإيماءة أو الكلام، فضلاً عن المواقف، وهذه هي القيم في مجتمعنا، هذه الحقوق والواجبات المفروضة على المهنيين التربويين ستكون موضوع هذه المقالة.

أقترح في هذه المقالة تأمّلاً حول حقوق المعلمين ومكانهم ودورهم في وقت ستواجه فيه العديد من البلدان، في السنوات القادمة تجديدًا كبيرًا لمدرسي الكليات، إنها مسألة الهوية المهنية للمعلمين التي هي في صميم الأسئلة الحالية.

Pédagogie et didactique DE L'enseignement

Introduction

La profession enseignante est faite de multiples enjeux. Les enseignants doivent planifier leurs leçons, donner leurs cours, procéder à l'évaluation des apprentissages. Mais, comme chaque intervenant du milieu collégial le sait, la profession enseignante ne se limite pas qu'à ces trois tâches. Les enseignants doivent aussi participer à l'élaboration et à l'évaluation de programmes, à la production et à la révision de plans-cadres, à l'élaboration de plans de cours. Ils doivent sélectionner des méthodes d'enseignement appropriées pour les différents types de contenus qu'ils enseignent. Ils doivent aussi judicieusement choisir des méthodes pour débusquer les difficultés d'apprentissage de leurs étudiants, souvent propres à leur discipline. Ils doivent enfin accompagner les étudiants sur le chemin de la compréhension conceptuelle et formelle de la discipline, malgré leurs différences individuelles et leurs buts d'apprentissage variés. Cette liste n'est bien entendu pas exhaustive, mais toutes les activités qui y sont répertoriées ont une chose en commun : ce sont toutes des activités fondamentalement didactiques.

La didactique est la discipline des sciences de l'éducation qui s'intéresse aux contenus comme des matières scolaires, comme des objets d'enseignement et d'apprentissage (Reuter et coll., 2013; Tochon, 1999). Bien que ce soit d'abord une discipline universitaire, une composante des Sciences de l'éducation, la didactique est profondément pragmatique : elle cherche à satisfaire des buts concrets et fonctionnels, avec une intention pratique (Tochon, 1999). Comme le disent Réal Larose et Sophie René de Cotret, professeurs à l'Université de Montréal, « la didactique d'une discipline peut s'élaborer dans l'action concrète, dans le même esprit que pour certains le chemin se fait en marchant. » (Larose et de Cotret, 2002, p. 18).

1. Terms de methodologies

La méthodologie est à la fois une théorie de la pratique et une pratique de la théorie.

Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues on pourrait appeler très généralement le discours méthodologique, c'est – à – dire tout ce qui traite du comment on a enseigné, on enseigne, on doit enseigner les langues vivantes étrangères.

Ainsi que les matériels d'enseignement : manuels, grammaires, livres d'exercices, cours avec leur livre du maître, leurs bandes enregistrées, CD, leurs films fixes etc.

Toutes méthodologies est à la fois un projet, un outil et une pratique.

La didactique des langues vivantes étrangères depuis une trentaine d'années n'a pas sa terminologie précise. Alors il faut définir un certain nombre de termes, tels qu'enseignement, pédagogie, didactique, méthodologie et méthode. La signification de ces termes a varié au cours de l'histoire et ces variations font encore partie du débat actuel.

D'après la méthodologue français Christian Puren, le terme de méthode est employé dans le discours actuel avec trois sens distincts :

1 – celui de matériel d'enseignement (*Le nouveau sans frontières*). Dans ce cas on peut utiliser le terme de cours.

2 – celui d'ensemble de procédés et de technique de classe à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. C'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des méthodes actives qui désignent ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe. La méthode directe (destinée à éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle), la méthode orale (tous ceux visant à faire pratiquer oralement la langue en classe), la méthode active (l'enfant apprend à parler en parlant). Ce sont trois méthodes principales (le noyau dur). Ainsi que la méthode répétitive (les formes linguistiques de l'enfant se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanents et intensifs), la méthode imitative : (l'enfant apprend en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches), la méthode intuitive (l'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, les gestes et les expressions de ses proches).

3- celui d'ensemble cohérant de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux. En ce cas Christian Puren utilise le terme de méthodologie (les autres – de méthode). Les différentes méthodologies définissent des choix des différentes méthodes. Par exemple : la méthodologie directe s'oppose à la méthodologie traditionnelle par l'utilisation systématique de la méthode directe, de la méthode orale et de la méthode active. Mais on retrouve ces trois méthodes combinées différemment dans les deux méthodologies suivantes, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle.

Ces notions sont nécessaires à la périodisation et aussi correspondent à des réalités historiques.

Dans l'enseignement scolaire, en outre, sont apparues des méthodologies d'enseignement officielles définies par des textes ministériels.

Employé de façon absolue (la méthodologie d'enseignement des langues), le terme de méthodologie garde son sens étymologique d'étude des méthodes.

Le terme didactique, par contre se situe au niveau supérieur de l'ensemble des méthodologies : contrairement au méthodologue qui travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer, l'appliquer, le didacticien se caractérise par sa démarche volontairement comparatiste et historique.

2- La didactique n'est pas la pédagogie

La pédagogie prend beaucoup de place dans la formation continue des enseignants, tant du côté de la formation individuelle que des activités de formation offertes lors des bien nommées « journées pédagogiques » (Lapierre, 2008). On y aborde des sujets fort pertinents comme la gestion de classe ou l'évaluation, des aspects horizontaux de la profession enseignante. Ce sont des aspects *horizontaux* en ce sens qu'ils s'appliquent à toutes les disciplines, tous les enseignants peuvent y trouver un intérêt; la pédagogie ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires (Reuter et coll., 2013).

Elle s'intéresse plutôt aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, au climat de classe, au choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation et aux problématiques que sont la démotivation et le décrochage scolaire.

Toutefois, c'est parfois d'une réflexion plus *verticale*, centrée sur leur propre discipline, qu'ont besoin les enseignants. C'est le questionnement didactique qui balise cette réflexion verticale. La didactique et la pédagogie sont les deux piliers des sciences de l'éducation et il ne faut pas les opposer : « il s'agit là de deux démarches complémentaires que l'enseignant est amené bon gré mal gré à mener de front » (Lapierre, 2008, p. 5). Toutefois, il est judicieux de les distinguer, du moins dans leurs objets, parce que ces deux piliers ont chacun leur coffre à outils conceptuels et leurs réponses particulières. Les questions didactiques dans la profession enseignante trouvent leurs réponses dans le cadre de référence de la didactique.

La didactique s'intéresse tout autant à l'enseignement que la pédagogie, mais le sens du questionnement didactique se positionne toujours autour des savoirs à enseigner; le paradigme actuel de la didactique définit les buts sociaux qu'on assigne à la connaissance (Tochon, 1999). Tout ce qu'un enseignant dit en classe qui se rapporte à l'enseignement de sa discipline est didactique. Aux études supérieures, de nombreuses réflexions professionnelles des enseignants relèvent donc de la didactique. Les enseignants de cégep étant des professionnels de l'enseignement supérieur, ils ont un grand contrôle sur les contenus qu'ils enseignent et sur la

façon dont ils les enseignent. Les écrits en didactique peuvent permettre d'encadrer leurs réflexions professionnelles.

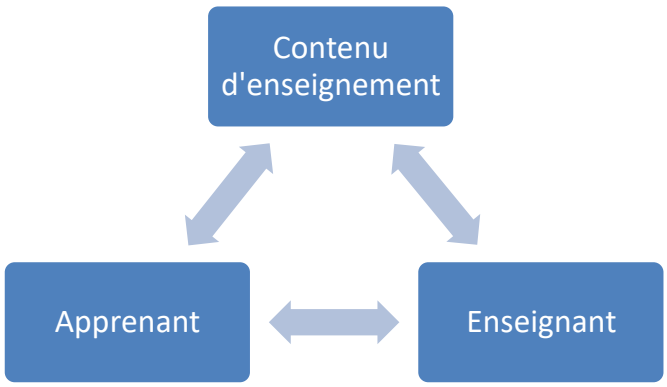
La recherche en didactique vise à répondre à une question très terre à terre des enseignants : comment améliorer les contenus et les méthodes de l'enseignement (Martinand, 1986)? Dans le passé, on répondait à cette question à travers des emprunts à d'autres disciplines, notamment la psychologie, la sociologie ou l'épistémologie. Ces emprunts se sont révélés permanents et ont mené à la naissance de la didactique, une discipline distincte des sciences de l'éducation. La didactique possède maintenant ses repères, ses cadres théoriques, ses experts qui partagent les mêmes enjeux et cherchent à répondre aux mêmes problématiques (Martinand, 1986).

Comme les enjeux et les questions sont souvent propres à la discipline enseignée, on parle des didactiques lorsqu'on signifie le regroupement des questions spécifiques, des enjeux propres autour de chaque discipline. Ainsi, il existe une didactique du français, une didactique des mathématiques, une didactique de l'histoire, des arts, des sciences, de l'éducation physique, des soins infirmiers, de l'éducation à l'enfance, etc.

Dans cet article, il sera question de trois concepts transversaux à toutes les disciplines, soit le triangle didactique, la transposition didactique et le modèle du questionnement didactique.

2- Le triangle didactique : contenu, apprenant, enseignant

La représentation probablement la plus connue de la didactique est le fameux triangle didactique, illustré dans la figure qui suit. Bien que d'autres modèles de l'éducation existent, le triangle didactique ajoute aux considérations de l'enseignement et de l'apprentissage la relation de l'enseignant avec le contenu et la relation de l'apprenant avec le contenu et c'est ce qui a fait son succès.



Ce triangle didactique peut être analysé selon des termes pédagogiques ou didactiques, suivant le point de vue où l'on se place (Tochon, 1999, p. 14). Il en existe des variantes, mais c'est du triangle le plus classique dont il sera question ici.

La relation enseignant-contenu

C'est le pôle du contenu qui distingue la didactique de la pédagogie ou de la psychologie de l'éducation. La relation de l'enseignant avec le contenu relève entièrement de la didactique (Reuter et coll., 2013). Elle se caractérise par les activités d'appropriation, de transposition et des choix pédagogiques. Elle concerne la didactique, mais aussi l'épistémologie de la discipline. Les enseignants se trouvent à être dans une posture de sujet didactique face à leur discipline.

La relation apprenant-enseignant

La relation apprenant-enseignant, quant à elle, relève de ce qu'il convient d'appeler la pédagogie. En effet, cette relation pédagogique ne considère pas spécifiquement les contenus. Les enjeux de la pédagogie peuvent comprendre la motivation, le décrochage ou le climat de classe. Le contenu d'enseignement peut être le savoir, mais aussi le savoir-faire, le rapport à, etc.

La relation apprenant-contenu

L'apprenant a avec le contenu une relation d'apprentissage et de rapport au savoir. Cette relation est un objet de la psychologie (la psychologie cognitive, en particulier), mais l'apprentissage « concerne [aussi] spécifiquement les

didactiques par le fait que le système d'enseignement est structuré disciplinairement » (Reuter et coll., 2013, p. 17).

3- La transposition didactique

la transposition didactique est une véritable construction où le savoir subi un traitement didactique qui permet le passage d'un objet d'enseignement.

C'est donc le processus par le quel « savoir savant » devient « savoir à enseigner ».

La didactique se préoccupe des savoirs en tant qu'objets d'enseignement-apprentissage. Le savoir constitue le côté formalisé, construit, dépersonnalisé de la connaissance (Reuter et coll., 2013). Il est donc la somme des concepts, théories, modèles, procédures, attitudes qui constituent

l'ensemble d'une discipline. On parle de savoirs – au pluriel – en didactique, pour montrer leur pluralité. Lorsqu'ils sont reconstruits dans l'esprit des étudiants, les savoirs deviennent des connaissances; c'est le processus d'apprentissage.

Ce ne sont par contre pas tous les types de savoirs qui sont au même degré de proximité des étudiants. Les didacticiens divisent pour cette raison les savoirs en trois catégories : les savoirs savants, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés.

La première catégorie regroupe les savoirs qui sont le plus loin des étudiants. En effet, une nouvelle découverte scientifique, venant à peine d'être soumise à l'épreuve de l'examen par les pairs par sa publication dans une revue spécialisée, ne constitue généralement pas la sorte de savoirs que les étudiants de cégep doivent apprendre. D'une part, les notions abordées sont souvent d'un niveau trop avancé et dépassent probablement le contenu au programme, et d'autre part ce n'est qu'avec un certain recul et une confirmation par la communauté scientifique que des nouvelles découvertes font leur place dans le paradigme en vigueur. Ces savoirs, nommés les savoirs savants, ne sont donc pas directement ceux que les étudiants apprennent.

Un peu plus près d'eux, on retrouve les savoirs qui sont détaillés dans les programmes et que l'on nomme les savoirs à enseigner. Pour pouvoir être enseignés, les savoirs savants doivent être transposés, parce que les modèles savants sont trop complexes et interreliés pour être compréhensibles a priori par les étudiants (Astolfi et coll.,2008). Même s'ils sont plus près des étudiants, puisqu'ils sont déjà sélectionnés et découpés pour être enseignés, ils ne sont pas non plus directement formulés à l'intention des étudiants. Ces savoirs puisent dans les savoirs savants et délimitent ce qui fait ou non partie du programme.

Les savoirs enseignés sont puisés dans les savoirs à enseigner, et les enseignants les reformulent pour qu'ils puissent être appris. Deux enjeux sont primordiaux à ce moment : les savoirs enseignés doivent donc pouvoir être compris par les étudiants, et ils doivent « faire le tour » de ce qui est délimité par les savoirs à enseigner.

La transposition didactique est le processus par lequel passent les savoirs, des savoirs savants, vers les savoirs à enseigner, puis aux savoirs réellement enseignés (voir la figure qui suit).

prestation de leçon

La transposition didactique est l'un des concepts les plus transversaux aux didactiques disciplinaires (Reuter et coll., 2013, p. 225). En effet, qu'on soit en sciences, en langues, en éducation physique ou dans toute autre discipline, des transpositions didactiques successives doivent être réalisées par les décideurs de contenu et les enseignants en amont de l'enseignement en tant que tel.

3.1 Transposition didactique externe : la mise en texte

Pour passer des savoirs savants aux savoirs à enseigner, une première transposition didactique, qu'on appelle la mise en texte, est nécessaire. À travers cette mise en texte, le savoir savant est parcellisé, décontextualisé du domaine de recherche et recontextualisé pour le domaine de la classe (Reuter et coll., 2013).

Les acteurs responsables de la mise en texte sont les responsables de l'élaboration de programmes du Ministère de l'Éducation. Cette particularité de l'ordre d'enseignement est importante : les devis ministériels laissent la latitude aux comités de programmes pour réaliser cette transposition didactique, qui est réalisable pour deux raisons : d'abord, les enseignants sont des experts de contenus disciplinaires, donc des experts en ce qui a trait aux savoirs savants; ensuite, l'élève faisant partie de l'enseignement, cette transposition relève des tâches et responsabilités premières des enseignants.

Le travail de l'enseignant suppose bien évidement une connaissance de l'objet du savoir, mais également la manière dont les élèves construisent leurs connaissances. En didactique, on considère que l'apprentissage idéal consiste à placer l'élève devant un problème à résoudre dont la solution conduira à la construction de la connaissance visée. La connaissance est alors recontextualisée, elle apparîat alors comme solution à un problème particulier.

C'est une lourde responsabilité que de décider ce qui doit être appris; c'est pourquoi l'élaboration de programme ou sa révision est une tâche lourde.

Comme conséquence de la transposition didactique, certains objets sont créés exclusivement dans un objectif de faire apprendre un savoir. Ainsi, la grammaire telle qu'enseignée à l'école n'est pas un savoir savant. Elle n'a été créée que dans le but de faire apprendre, dans le contexte de l'école. La même chose peut être dite du tableau périodique des éléments en chimie : c'est par une motivation didactique que Mendeleïev a classé les éléments connus à son époque dans des familles selon leurs propriétés. Il s'est avéré que les propriétés étaient périodiques, cette périodicité n'ayant été que par la suite utilisée par les chimistes.

La transposition didactique est un espace de réflexion et d'action sur les contenus disciplinaires. Nicole Bizier la voit d'un oeil tout à fait positif : « on redonne au savoir la place qui lui revient dans le triangle didactique qui, en raison des développements de la pédagogie, a donné, ces dernières années, priorité aux aspects de la relation maitre-élève et de la relation élève-contenu » (Bizier, 2008a, p. 39).

3.2 Transposition didactique interne : l'élaboration et la prestation de leçon

Le deuxième volet de la transposition didactique nécessite plutôt une transposition interne, pour faire passer les savoirs à enseigner aux savoirs enseignés. Les enseignants opérationnalisent cette transposition de façon très terre à terre, par exemple lors de la rédaction des plans de cours au début de la session, quand ils choisissent les contenus qui seront effectivement enseignés, au moment où ils préparent chaque cours, quand ils choisissent les exemples et les exercices qu'ils feront faire lors d'une leçon particulière. Parce que même lors de ces tâches du quotidien, le point d'ancrage des enseignants reste les savoirs à enseigner, mis en texte par le programme à travers les plans-cadres de cours.

Certains auteurs, dont Chevallard (1985), réduisent la transposition didactique à ce qui se passe à l'extérieur de la classe. Toutefois, des ajustements sont souvent nécessaires durant le cours lui-même, et ces ajustements (de rythme, d'approfondissement, voire de méthode d'évaluation) se basent quand même sur un mécanisme de transposition. Petitjean croit que la didactique joue un rôle pour l'enseignant dans sa classe : « Dans sa classe, en fonction de sa formation et de ses modes d'investissement dans son travail (pédagogie du projet, par exemple), il est loin d'être un

agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de transpositions didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement » (1998, p. 23).

4- Le questionnement didactique

Les différents enjeux des transpositions didactiques externes et internes que font les enseignants génèrent un questionnement. Turcotte (1997) a identifié quelques questions qui peuvent être étudiées sous l'angle de la didactique :

« Quelle forme d'enseignement convient le mieux aux types de connaissances que je dois leur enseigner? »

« Comment mon enseignement peut-il prendre en considération leurs forces et leurs faiblesses pour les amener à atteindre les objectifs de mon cours? »

« Quels moyens dois-je adopter dans mon enseignement pour tirer parti des attitudes et des perceptions positives et pour contrer les négatives? »

« c'est quoi un professeur efficace ? »

4.1 Les savoirs disciplinaires et les savoirs à enseigner

Par rapport aux savoirs savants, il est entendu que les enseignants sont d'abord des experts disciplinaires. C'est sur cette base d'expertise qu'ils sont embauchés. Mais la connaissance des contenus et la connaissance des contenus en fonction de leur enseignement (traduction du *Pedagogical Content Knowledge*proposée par Raymond (1998)1) sont deux choses différentes. Alors que la première relève de l'expertise disciplinaire, la seconde y ajoute un questionnement didactique : quels contenus enseigner? Dans quel ordre? De quelle façon? Ainsi, par exemple, un enseignant de physique, spécialiste de sa discipline, doit non seulement connaître les trois lois de Newton, mais aussi réfléchir à la façon de les enseigner, au regard des difficultés que peuvent rencontrer les étudiants. Un enseignant de cégep est plus qu'un physicien : c'est un physicien qui sait que les étudiants peuvent croire qu'un mouvement continu nécessite une force constante. Une telle conception erronée a été diagnostiquée par la recherche didactique, et c'est sur la base de ce corpus de recherches et sur son expérience professionnelle qu'un enseignant de physique doit s'appuyer. Compte tenu de la quantité et de la variété d'idées préconçues, mal comprises et erronées que les étudiants de sciences peuvent avoir, l'enseignant va donc considérer cette composante du questionnement didactique comme fondamentale.

4.2 Le rapport au savoir

Selon la perspective constructiviste de l'éducation, les étudiants construisent eux-mêmes leur savoir, à partir de ce qui leur est enseigné. Le processus de construction demeure individuel, interne et propre à chaque étudiant. Mais les étudiants ne construisent pas uniquement des savoirs, ils construisent aussi leur rapport au savoir. Ce concept didactique « désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers » (Reuter et coll., 2013, p. 189). Le rapport au savoir est une composante importante du questionnement didactique, parce que des rapports conflictuels au savoir peuvent engendrer des difficultés d'apprentissage. C'est une question hautement didactique, parce que les rapports au savoir conflictuels sont la plupart du temps reliés à la discipline étudiée, plutôt qu'à la classe ou à l'école de façon générale. Lorsque le questionnement didactique s'intéresse au sujet apprenant, souvent il questionne en réalité son rapport au savoir.

Le rapport à l'écriture comme savoir, sujet qui a été étudié dans la recherche didactique, est un exemple de rapport au savoir susceptible d'être conflictuel. Les étudiants sont appelés à écrire à l'école et dans la vie quotidienne et il existe une cassure cognitive entre ces deux activités pourtant parentes : on entend souvent les étudiants dire qu'ils ne font pas attention au français dans leurs courriels, parce qu'ils considèrent que c'est moins important que lors de leurs travaux faits en classe, même si ce sont des courriels adressés à leurs professeurs. Un des défis des enseignants, autant ceux de français que ceux d'autres disciplines, est alors de développer chez les étudiants le sens de l'importance de la langue écrite dans tous les contextes, même les plus informels.

Le rapport au savoir peut aussi être le « rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose » (Charlot, 1997, cité par Reuter et coll., 2013, p. 190). Une étudiante faisant un retour aux études en Soins infirmiers, par exemple, et qui devrait prendre un cours de mise à niveau en chimie pour être admise dans le programme pourrait vivre un tel rapport conflictuel. D'une part, elle a de la difficulté à accorder une valeur aux contenus de chimie, qui sont très loin de ses ambitions et de ses intérêts, et d'autre part, elle peut avoir une perception d'elle-même qui lui fait croire qu'elle n'est pas capable d'étudier la chimie. L'enseignant de chimie devra donc adapter ses méthodes d'enseignement pour faire vivre à cette étudiante des succès d'apprentissage rapidement en cours de session, afin de lui montrer qu'elle a toutes les capacités de réussir.

4.3 Le matériel didactique et les stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Si les trois premières composantes du questionnement didactique se situaient au niveau des sources, soit « les éléments de base qu'utilise l'enseignant pour la planification tant du cours que du programme » (Lapierre, 2008, p. 8), les deux dernières composantes sont plutôt des ressources, « des moyens techniques et stratégiques qui permettent de passer de la planification à l'intervention » (Lapierre, 2008, p. 8).

La question du matériel didactique amène les enseignants à évaluer la qualité du matériel existant sur le marché et peut-être à considérer l'option de produire eux-mêmes leur propre matériel didactique. Le choix d'un manuel est une tâche parfois complexe étant donné la quantité de documents disponibles dans certaines disciplines, notamment en sciences et en mathématiques. Les deux tâches, le choix et la production, s'appuient, consciemment ou non, sur des considérations didactiques : d'abord, le contenu qu'on souhaite couvrir est-il présent dans ce matériel? Cette question nécessite que les enseignants établissent clairement leurs propres exigences pour le cours. Pour un enseignant d'expérience, cette question est assez aisée à

circonscrire. Mais pour un enseignant novice, la difficulté de savoir ce qui, en réalité, doit faire partie du contenu s'ajoute à l'évaluation du matériel didactique en tant que telle. Il demeure qu'une telle évaluation est pertinente, ne serait-ce que pour prendre toute la mesure de l'étendue des concepts à l'étude.

En parallèle avec la complétude du contenu dans le matériel évalué, les enseignants doivent juger de la présentation : les contenus sont-ils présentés de façon à favoriser l'apprentissage? Les considérations du rapport au savoir des étudiants, notamment de leur intérêt naturel ou non pour la matière, doivent faire partie du raisonnement qui mène au choix du matériel didactique, ou à sa création par les enseignants.

La composante des stratégies d'apprentissage et d'évaluation est la plus pédagogique des cinq, puisqu'elle se base sur le concept pédagogique de l'évaluation des apprentissages, un concept plus horizontal que vertical. Mais, au-delà des principes fondamentaux de docimologie, on n'évalue certainement pas avec les mêmes outils l'habileté à factoriser un polynôme et l'habileté à imprimer une tranche de silicium. Le type de connaissances – déclarative, procédurale ou conditionnelle – ou leur niveau taxonomique conditionne le choix des stratégies d'évaluation. De même, les notions de mathématiques et les notions de génie physique, par exemple, ne sont pas évaluées de la même façon. Le questionnement des enseignants qui souhaitent choisir les meilleurs outils d'évaluation des apprentissages est donc à la fois pédagogique et didactique.

Conclusion

Les enseignants sont souvent plus préoccupés de didactique que de pédagogie. Le contenu à enseigner est plus important que la socialisation des individus. Les étudiants, sortis de l'obligation scolaire d'aller à l'école, perçoivent de mieux en mieux leurs rôles et responsabilités au sein de la classe et à l'extérieur de celle-ci. Il est de moins en moins nécessaire de se préoccuper de décrochage, de motivation. Les savoirs et les savoir-faire amènent à une plus grande préoccupation de rendre compréhensible des notions difficiles. Il devient essentiel que les enseignants maîtrisent les contenus qu'ils doivent enseigner. Leur spécialisation, d'abord disciplinaire, devrait les pousser à des questions relevant du champ de la didactique.

On se pose des questions didactiques lorsqu'on essaie d'articuler son savoir disciplinaire, à propos duquel on est des experts, pour le transformer en savoir destiné à ses étudiants. Nicole Bizier, conseillère pédagogique et chercheure en didactique, mentionnait récemment que « le questionnement didactique remet l'enseignant sur le sentier du sens premier qui l'a amené à choisir sa discipline et le ramène à sa passion et à sa capacité d'être un passeur culturel et un éveilleur d'esprit » (Bizier, 2008). Elle suggère aux conseillers pédagogiques le levier de la passion de la discipline pour aborder l'accompagnement des enseignants d'un point de vue différent de l'approche traditionnelle (Bizier, 2010), où le conseiller se positionne comme un spécialiste de la pédagogie, qui laisse de fait la responsabilité à l'enseignant d'être l'expert de contenu… et l'expert disciplinaire du même souffle.

Un questionnement didactique lors du développement de programmes, de leur révision et de leur évaluation pourrait gagner à s'appuyer sur les concepts de la didactique et des didactiques. Une telle réflexion permettrait de s'assurer que les contenus disciplinaires, éléments centraux des programmes d'études, soient transmis aux étudiants avec toute la passion qui anime les enseignants.

Références

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. (2e éd.). Bruxelles: de Boeck. (Disponible au CDC, cote 722244)

Authier, F. (2008). De l'expertise disciplinaire aux savoirs à enseigner. *Pédagogie collégiale, 21*(2), 31-35.

Bizier, N. (2008a). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale, 21*(2), 13-18.

Bizier, N. (2008b). Un questionnement didactique qui réconcile savoirs disciplinaires et pédagogiques, entrevue par Léane Arsenault. *Pédagogie collégiale, 21*(2), 37-39.

Bizier, N. (2014). *L'impératif didactique: au coeur de l'enseignement collégial*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PERFORMA. (Disponible au CDC : Contacter le CDC pour l'emprunter)

Bizier, N. (2009). *L'impératif didactique: au coeur de l'enseignement collégial*. Sherbrooke: Éditions du CRP. (Disponible au CDC, cote 787332)

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chevallard, Y.et M.A Johsua. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La penséesauvage. (Disponible au CDC, cote 721770)

Gess-Newsome, Julie and Lederman, Norman G. (1999) *Examining Pedagogical Content Knowledge : The Construct and Its Implications for Science Education*, The Netherlands: Springer Science & Business Media (Kluwer Academic), 292 p.

Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale, 21*(2), 5-12.

Larose, R., & René de Cotret, S. (2002). Les didactiques et l'aide à la réussite. *Pédagogie collégiale, 15*(3), 18-22.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Éditions Peter Lang SA.

Petitjean, A. (1998). *La transposition didactique en français*, Revue Pratiques, 97-98, pp. 7-34.

Raymond, D. (1998). La notion de "pedagogical content knowledge". *PERFORMA collégial, document de l'Assemblée générale, AG9798-3-8-2*, 1-16.

Reuter, Y., Cohen-Azria, Daunay, B., Delcambre, I., &Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (3e éd.). Bruxelles: De Boeck. (Disponible au CDC, cote : 788565)

Tochon, F. V. (1999). Semiotic foundations for building the New Didactics: An introduction to the prototype features of the discipline. *Instructional Science, 27*, 9-32. (Disponible Sur demande au CDC)

Turcotte, A. G. (1997). Une didactique collégiale? *Correspondance, 3*(1), 1-6.