University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

الإنهاك النفسي وعلاقته بالعمر والخبرة التدريسية والحالة الاجتماعية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء – دراسة مقارنة بين المعلمات بكل من: مركز التوحد ومدرسة القدرات الذهنية

د. هنـــية مـــوسى الـــمبروك طـــاهـــر.

(محاضر بقسم علم النفس وإرشاد ذوي الاحتياجات - كلية الآداب - جامعة عمر المختار – ليبيا)

الملخص

تهدف الدراسة إلي التعرف على الفروق بين معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في الإنهاك النفسي Psychological Burnout[1]وبعض المتغيرات الديموجرافية(العمر، سنوات الخبرة ، الحالة الاجتماعية). وكان قوام العينة (21) معلمة، واستخدمت مقياس الإنهاك النفسي أعداد: سيدمان وزاجر(1986)،تعديل: عماد الرز (2009) فأظهرت النتائج التالية:

1/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات بمركز التوحد والمعلمات بمدرسة القدرات الذهنية على أبعاد الإنهاك (عدم الرضا الوظيفي، انخفاض المساندة الاجتماعية، ضغوط المهنة، الاتجاه السلبي) بما في ذلك الدرجة الكلية وكانت الفروق لصالح المعلمات بمركز التوحد.

2/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة على أبعاد الإنهاك ومتغيرات(العمر، مدة الخبرة التدريسية، الحالة الاجتماعية) وكانت الفروق لصالح المعلمات بمركز التوحد على بُعد(الاتجاه السلبي نحو التلاميذ) وفقا لعامل الحالة الاجتماعية، في حين تفوقت المعلمات بمدرسة القدرات الذهنية على بُعد(انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية) وفقا لعامل مدة الخبرة والعمر.

الكلمات الدالة: الإنهاك النفسي، الخبرة التدريسية، العمر، الحالة الاجتماعية. ذوي الاحتياجات الخاصة.

Abstract

Menacf Jewel To Curse At Breakfast Among Announced Learninq Disability West Per Psychological Bumout Periods Per Light Variables Te Amwork Tepter Sidelinng Father Status Towards Grams(21) Announced Mediately Standard Psychological Bumout Periods qrassy Seidman &Zqer(1986) Modification Baptism Provider(2009) Comedy Nor Way/ Oslo Undear 1- Apprehensiyely Furry Cassi opeia Significand Siqnificant Among Letters Slyly The Bible Teachers Gaily Regis Ter Who At Measures Psychological Bumout(Non Passengers Now Depression Equivalent Status Rancor Citizens Azalea Sultans) Per That First Congo/ Brazzaville Fur Ther Breakfast Letters Slyly The Bible .

2-Apprehensively Furry Cassiopeia Significance Siqnificant Among Ophthalmic Jewel At Measures Variables Psychological Bumout(Teamwork Sidelining Best Status) Further Breakfast Letters Slyly The Bible At After(Azalea Sul Tans About Reques) Deleqations Label Best Status Perprovisionally Mandate Letters Gaily Register Who At Aftercdepr Ession Level Equivalent Status) Deleq Ations Label Teamwork FATher.

Key Words: Psychological Bumout, years of experience, age, study levels, Learning Disability.

[1]) قام عدد من الباحثين بترجمة هذا المصطلح بـــــــ" الاحتراق النفسي، الإجهاد النفسي، الاستنفاذ النفسي، المشقة النفسية والضغط العاطفي". والدراسة الراهنة تتبنى مصطلح" **الإنهاك النفسي**" لأسباب عدة منها:أن مفهوم (الاحتراق النفسي وهو الأكثر شيوعا) يشير إلي الحرق والهلاك وبهذا فأن مفهوم الاحتراق يُغلق الباب إمام محاولات العلاج؛ فالشخص قد احترق وانتهى أمره ولا ينفع معه شي. إما مصطلح (الإنهاك) فيعني المبالغة في التعب والتفاني والانهماك في العمل ويرتبط بمجال المهنة كما انه يفتح الباب أمام البرامج العلاجية والإرشادية للتخفيف من وطأة هذه المشكلة، كما أن مفهوم " الإنهاك" في المعاجم اللغوية يُشير إلي المبالغة في العمل بشكل يُساهم في ظهور الأعراض النفسية والجسمية السلبية، كما أن مفهوم الإنهاك بأنواعه(الجسدي، الفكري، التفاعلي) أقرب للطبيعة البشرية.

مدخل إلي مشكلة الدراسة

" تستهدف الدراسة الحالية التعرف على مستوى الإنهاك النفسي لدى المعلمات بكل من: مركز التوحد ومدرسة القدرات الذهنية على مقياس الإنهاك النفسي بمكوناته المختلفة(عدم الرضا الوظيفي، انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية، ضغوط المهنة، الاتجاه السلبي نحو التلاميذ).

شاع في أوائل الثمانينات اهتمام متزايد بظاهرة عُرفت" بالإنهاك(الاحتراق) النفسي " في المهن التي تقدم المساعدة والعون للآخرين؛ ويعتبر فرويد نبرجر"Freudenberger" أول من استخدم مصطلح"الإنهاك(الاحتراق) النفسي"؛ وذلك من خلال دراسته لمظاهر الاستجابة للضغوط التي يتعرض لها المعلمون وغيرهم بقطاعات الخدمات. واعتبر أن الإنهاك عملية تدريجية تأتي على رأس الضغوط النفسية، وبأنه حالة تحدث نتيجة المتطلبات الزائدة والمستمرة الملقاة على عاتق المعلم وتفوق قدرته مما يؤثر في صحته سلبيا، وأشار إلي أن المخلصين في إعمالهم هم أكثر عرضة للإنهاك؛ ويرجع ذلك إلي إنهم يكونون تحت ضغط داخلي للعطاء، وفي نفس الوقت تواجههم ظروف خارجة عن إرادتهم تُقلل من هذا العطاء مما يُعوقهم عن تحقيق أهدافهم بأعلى درجة من النجاح. ويحدث الإنهاك للمعلم؛ نتيجة لعدد من المشاكل ترتبط بشكل مباشر بعملية التدريس التي يواجهها إثناء تعامله مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تؤثر الأوضاع المعيشية التي يعيشها المعلم على إنهاكه نفسيا، مثل: قلة الراتب، وعدم توفر المحفزات المادية والمعنوية، وتدخلات أولياء الأمور في عمله، ونقص الدعم الاجتماعي، وفقدان الأمن الوظيفي، وضغوط الإدارة، وعدم العدالة، وتدني مستوى التأهيل الأكاديمي المناسب للمعلم للتعامل مع الفئات المختلفة من الطلبة(عادل محمد، 1994: 1؛ إبراهيم القريوتي، فريد الخطيب، 2006).

وعلى الرغم ما يشهده العالم من تطورات علمية وتكنولوجية انعكست على كثير من جوانب الحياة إلا إن كثير من الباحثين وصفوا القرن الحالي بأنه عصر الإنهاك(الاحتراق). وتُعد مهنة التدريس والعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر المهن التعليمية إثقالا بضغوط العمل، لما تقتضيه هذه المهنة من متطلبات إضافية مع فئات من الطلبة غير العاديين إذ يُعد كل طالب حالة خاصة تتطلب إعداد الخطط التربوية الفردية واختيار أساليب التدريس المناسبة، كما إن تدني مستوى التحصيل لدى هؤلاء الطلبة من شانه أن يشعر المعلم بالإحباط وضعف الشعور بالانجاز، الأمر الذي يصل بالمعلم إلي درجة من الإنهاك(محمد الزيودي،2007).

وتتمثل إحدى مؤشرات حضارة الأمم وارتقائها في مدى عنايتها بتربية الأجيال بمختلف فئاتهم، ويتجلى ذلك بوضوح في مدى العناية التي توليها للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير إمكانيات النمو الشامل لهم من جميع النواحي مما يساعد في إعدادهم لحياة اجتماعية يؤدي فيها كل منهم دورة في خدمة المجتمع مهما كان حجم إسهامه(نقلا عن: وزارة العمل والشؤون الاجتماعية الهيئة العامة لصندوق التضامن الاجتماعي، 2015).

يشغل القطاع التربوي أهمية كبرى من أجل تقدم أي دولة؛ حيث يحتل المعلمون مكانة بالغة في هذا القطاع، فهم يمثلون حجر الزاوية الذي يسير المجتمع بمقتضاه، فإخلاصهم في العمل يؤثر بدوره تأثيراً كبيراً على جودة الخدمة التي يقدمونها، ويمكن ملاحظة آثار الرضا عن العمل بمهنة التدريس من خلال الآثار المعنوية للمعلمين، وموقف الطلاب من التعليم، وهذا الأمر أشار إليه كل من:"مورجانMorgan، أوليريOleary، دايفيزDavis" بأن ثمَّة أدلة على أن مستوى الطالب يتحسن عندما يَشْعر معلمه برضاه تجاه وظيفته، وأن المعلمين الذين يشعرون بعدم الرضا يميلون إلى الانسحاب من وظائفهم، والشعور بالإنهاك والاغتراب، والعزلة، والاضطرابات الصحية (Davis, 1997; Morgan & Oleary, 2004)

إذ يترتب على حالة الإنهاك النفسي حالة من" عدم الرضا الوظيفي للمعلم" وهو أحد مكونات مقياس الإنهاك النفسي في الدراسة الراهنة. فمنذ التسعينات تم وَصَف- عدم الرضا الوظيفي- كعامل مساهم للإنهاك والإحباط ومؤثر على الصحة النفسية والجسدية للعاملين. وتأييدا لما سبق، تُشكل عملية تفاعل وعلاقة الطلابة مع المعلمين حفز وتشجيع للمعلم، و بالتالي تحقق العملية التعليمية أ هدافها المرسومة، ولكن العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يضع على المعلم مسئولية مضاعفة لتلبية احتياجاتهم وإيصال محتوى المادة التعليمية لهذه الفئة من الطلبة بطريقة يستطيعون معها فهم الدرس واستيعابه. ولا شك أن العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تضع على المعلم أعباء قد تؤدي إلي عدم قدرته على التفاعل معها وتحملها، ويصبح معها أكثر عرضة للإنهاك الأمر الذي قد يصيبه بالإحباط وعدم قدرته على تحقيق الأهداف التربوية و ضعف الميل إلي تقديم أي شي مبدع فيصاب بالقلق والتوتر ويكتفي بالقليل ولا يسعى لأي تطور(عمر الخرابشة، احمد عربيات،2005).

وبدأت الدراسات في السنوات الماضية تتجاوز مجرد دراسة العلاقة بين إدراك الإحداث الضاغطة المنهكة، وإشكال المعاناة النفسية إلي الاهتمام والتركيز على المتغيرات المدعمة لقدرة الفرد على المواجهة الفعالة أو عوامل المقاومة أي بمعنى المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة باستمرار السلامة النفسية حتى في مواجهة الظروف الضاغطة والتي من شانها دعم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات، فالمتغيرات الشخصية والاجتماعية من شانها التخفيف من وقع الإحداث الضاغطة على الجوانب"المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية" و هذه المتغيرات تلعب دورا هاما في إدراك الإحداث الضاغطة وفي مواجهتها(مفتاح عبد العزيز، 1999).

وفي هذا الإطار تُسهم المتغيرات الوظيفية والاجتماعية في خفض مستوى الإنهاك النفسي للمعلم وتحقق رضاه الوظيفي ويتم ذلك من خلال التفاعل بين الخصائص الشخصية للمعلم والبيئة التعليمية التي تُحدد سلوكه نحو المؤسسة، وقد دعمت عدداً من الدراسات هذا المنحى حين انتهت نتائجها إلى أن هناك عدة عوامل تُسهم في التنبؤ برضا المعلم الذي يؤدي إلي عدم شعوره بالإنهاك، أهمها: الدعم والتعزيز والمساندة المدرسية، فعالية الذات، جودة العوامل المتعلقة بالمناخ الأكاديمي وتشمل: ظروف العمل للمعلمين، الروح المعنوية، الإحساس بالمكانة في المجتمع، العلاقات السائدة بين المعلمون، علاقة المعلمون بأولياء أمور التلاميذ، البنية التنظيمية، أسلوب القيادة الديمقراطية، الرضا بالعائد المادي والترقية، المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، موقع المدرسة ومستواها. ويمكن القول(أنه كلما زاد تدخل المعلم في إعداد المنهج، كلما زاد التزامه وإخلاصه واقتناعه بمهنة التدريس وزاد تحكمه بنفسه بدون ضغوط أو مراقبة. وكلما كان الجو العام في البيئة المدرسية مريحاً، قل الإنهاك النفسي وارتفع رضاه الوظيفي). وعلى النقيض فهناك متغيرات تُسهم في زيادة مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة كالخبرة التدريسية، والدعم الذي يجدونه من المدرسة والمعلمين، وتوفر المواد التعليمية، ووجود مساعد للمعلم. وهناك عاملان تنظيميان متعلقان بطبيعة العمل لهما الأثر الأكبر في أيجاد الإنهاك لدى معلم هذه الفئات الخاصة يتمثلان في تعارض الأدوار، وعدم وضوح الأدوار

(Jenkinson& Chapman, 1990; Davis, 1997; Lacy & Sheehan, 1997; Koh & Boo, 2001; Griffin et al, 2001; Kim , 2002 ; Morgan & Oleary, 2004; 2004، بندر العتيبي ؛ Huang &Waxman ,2009).

وتكمن الأسباب التي تجعل مهنة التدريس مهنة ضاغطة في كون المعلم هو موضع ملاحظة من جهات عدة وهي الطلاب وأولياء الأمور والموجهين وإدارة المدرسة ويستحيل عليه إرضاء هذه الإطراف جميعا(بندر العتيبي، 2004؛ محمد ربيع،2010: 273-274).

ومن هذا المنطلق وفي ظل هذا التأييد وعدمه تأتي الدراسة الراهنة؛ لغرض فحص الإنهاك النفسي لدى المعلمات

(بمركز التوحد، ومدرسة القدرات الذهنية) بالبيضاء؛ لأنهما مقصد لكثير من المواطنين الذين لا يجدون الخدمة التعليمية المتخصصة في مناطقهم؛ ولأن ظاهرة الإنهاك من أهم المُعوقات التي ظهرت في مجال التدريس ذوي الاحتياجات الخاصة وقد تُسبب في عزوف المعلمين عن تدريس هذه الفئة. لذا تسعى الدراسة الراهنة إلي التعرف على الاختلافات بين مستويات الإنهاك النفسي باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية كمتغير سنوات الخبرة التدريسية، والعمر، والحالة الاجتماعية التي يُفترض أنها تخفف من شدة وقع الإحداث الضاغطة للمعلمات العاملات في بيئة منهكة نفسيا واجتماعيا كمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبناء على ما سبق فان مشكلة الدراسة تُثير مجموعة من التساؤلات التالية:

1-هل هناك فروق دالة إحصائيا بين المعلمات بمركز التوحد ومعلمات مدرسة القدرات الذهنية في مستوى الإنهاك النفسي ومكوناته(عدم الرضا الوظيفي، انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية كما يدركها المعلم، ضغوط المهنة، الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم)؟

2-هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الإنهاك النفسي بين المعلمات بمركز التوحد ومعلمات مدرسة القدرات الذهنية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية؟

3-هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الإنهاك النفسي بين المعلمات بمركز التوحد ومعلمات مدرسة القدرات الذهنية وفقا لمتغير سنوات العمر؟

4-هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الإنهاك النفسي بين المعلمات بمركز التوحد ومعلمات مدرسة القدرات الذهنية وفقا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية؟

الأهمية النظرية والتطبيقية والمبررات الأساسية لأجراء الدراسة الحالية

الأهمية النظرية

1/تنبثق أهمية الدراسة الراهنة من كونها من أوائل الدراسات المحلية التي تناولت الفروق في الإنهاك النفسي بين" المعلمات بمركز التوحد والمعلمات بمدرسة القدرات الذهنية". وبهذا فالدراسة الحالية تحاول زيادة التأصيل النظري حول العلاقة بين الإنهاك النفسي ومتغيرات الدراسة, والوقوف على أبرز الأطر النظرية المفسرة لها.

2/ تتجاوب هذه الدراسة مع الشعور العام نحو مستوى الخدمة التعليمية بالمجتمع الليبي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة رغم قلة الإمكانيات، ومحاولة الكشف عن المتغيرات المرتبطة بالإنهاك النفسي لدى معلمي التلاميذ غير العاديين، بهدف تمهيد الطريق أمام من يهمهم الأمر لمواجهة هذه المشكلة والتصدي لها، والتخفيف أثارها السلبية، والعمل على تفاديها مستقبلاً بما يؤثر إيجابياً على مستوى الخدمة بهذا القطاع، ويلبي تطلعات المواطن في خدمة تعليمية ذات مستوى أفضل.

3/ تُعنى هذه الدراسة بمجال مهم ندرت حوله الدراسات في البيئة الليبية– كالإنهاك النفسي لمعلمة ذوي الاحتياجات الخاصة- فعلى الرغم من أهمية هذا المتغير فإنه لا توجد أية محاولات سابقة لدراسته سواء بصورة منفردة أو في علاقته بالمتغيرات الديموجرافية أو غيرها من المتغيرات, كما ستكون هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات المحلية القليلة التي تناولت المتغيرات الأخرى في الدراسة.

الأهمية التطبيقية

تكمن في إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في مجال الإرشاد والصحة النفسية ، وتعديل السلوك، والتنمية الذاتية للتخفيف من الإنهاك النفسي لدى معلمي الفئات الخاصة كنوع من المساندة الاجتماعية لهم.

المفاهيم والأطر النظرية المفسرة للإنهاك النفسي

أولا: مفاهيم الدراسة:

أ) الإنهاك النفسي للمعلم تتبنى الدراسة الراهنة تعريف" **سيدمان وزاجر**Seidman&Zger"، بأنه نمط سلبي للاستجابة للإحداث التدريسية ذات الضغوط، وللتلاميذ، وللتدريس كمهنة، بالإضافة إلي إدراك أن هناك نقصا في المساندة والتأييد التي تقدم من جانب أدارة المدرسة(عادل محمد،1994 :1).

وعرفه" **فرويدنبرجر"** وهو من أبرز الرواد في مجال بحوث الإنهاك النفسي، بأنه" حالة تحدث نتيجة الأعباء والمتطلبات الزائدة والمستمرة الملقاة على عاتق الفرد والتي تفوق قدرته وتُساهم في ظهور مجموعة من المظاهر النفسية والجسدية السلبية. ويرجع الإنهاك" للانا"حيث أن الفرد المنهك يضغط على نفسه فترة طويلة مقابل تحقيق الانجاز في عمله وذلك على حساب"الأنا" لذلك فان هذا الفرد يُعلي من قيمة عمله ويهتم به لدرجة يُذيب أي شي مقابل عمله؛ لأنه يجد نفسه فيه وهذا الوضع لا يستمر طويلا حيث يتعرض للإنهاك(في: حسام علي،2008).

ومن وجهة بعض مدارس علم النفس تتجلى رؤية **"مدرسة التحليل النفسي"** في أن الإنهاك النفسي ينتج عن الإجهاد المتواصل الذي يتعرض له الفرد. وينتج عن فقدان مثالية الأنا في علاقتها بالآخرين ذوي الدلالة في حياة الفرد. وينتج عن الكف الذي يُحدث التفاعلات غير الملائمة والمتعارضة. ومن منظور **"المدرسة السلوكية"** أن الإنهاك حالة داخلية ناتجة عن عوامل بيئية وظروف مضطربة إذا ما ضبطت أمكن خلالها تقليل آثار الإنهاك ولذلك فيمكن استخدام استراتيجيات تعديل السلوك للتخفيف من الإنهاك النفسي ولتحقيق أعلى مستوى من الأداء. وفي **موسوعات علم النفس** أرتبط مفهوم الإنهاك بالمجال المهني ويعني عدم التكيف المهني بعد أن استنفذ الشخص طاقته في العمل تحت مستوى عال من الضغوط وزيادة متطلبات العمل عما يمتلك من قدرات وعدم مساندته في التغلب عليها الأمر الذي قد يؤدي به انخفاض الدافعية للانجاز بل قد يمتد لترك العمل(حسام علي،2008).

وهناك فئة من التعريفات تنظر للإنهاك بأنه حالة اضطرابية لها مجموعة من المظاهر والأعراض:

مصطلح الإنهاك يُستخدم في وصف عرض من الإنهاك الانفعالي وتعابير تظهر كاستجابة للضغوط والإجهاد في الحياة المهنية. ويمكن تحديد ثلاثة عناصر رئيسية عند دراسة الإنهاك النفسي للمعلم، أولا: **الإنهاك الانفعالي**: حيث يشعر المعلم أن لم يعد لديه ما يقدمه للآخرين سواء كان ذلك انفعاليا أو نفسيا. ثانيا: **تبلد المشاعر**: حيث يتعرض المعلم للعزلة النفسية والتباعد الاجتماعي التي تؤثر سلبا في حياته الشخصية والمهنية، ويضع مسافة بينه وبين تلاميذه وقد يحمل اتجاهات سلبية تجاه التلاميذ وأولياء أمورهم والزملاء في العمل. ثالثا: **نقص الإحساس بالانجاز الشخصي**: وهو إحساس المعلم بأنه لم يعد فاعلا أو مؤثرا مع التلاميذ أو الزملاء أو أولياء الأمور(بندر العتيبي، 2004).

وترى"**ماسلاك**Maslach" وهي أهم رائدة في مجال الإنهاك النفسي بأنه" مجموعة أعراض تتمثل في الإجهاد العصبي واستنفاذ الطاقة الانفعالية والتجرد من النواحي الشخصية والإحساس بعدم الرضا عن الانجاز في المجال المهني التي يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعا من الإعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس(في: إبراهيم القريوتي، فريد الخطيب،2006).

وهناك شبة أتفاق بين عددا من الباحثين على أن الإنهاك حالة نفسية تنشا من ضغوط المهنة المتراكمة وتتميز بعلامات، وهي: التناقص الدائم في دافعية الفرد، وفقدان القدرة على الابتكار والجودة في العمل، و شعوره المتزايد بالتشاؤم ولوم الآخرين في حالة الفشل، وتزايد معدلات الغياب عن العمل، الإحساس بالغضب والملل، الاكتئاب والعناد، وتجنب التحدث مع الزملاء في شئون العمل والاستقلال في الرأي عن الآخرون، وعدم الإحساس بالمسؤولية وعدم المرونة، ومقاومة التغيير، وتتولد لديه اتجاهات سلبية نحو العمل، وانخفاض مستوى الروح المعنوية، والنظرة السلبية للذات، واستنفاذ الطاقة النفسية والاستنزاف البدني والانفعالي، وعدم الاستقرار الوظيفي والكثير منهم لديه مستويات متدنية من الرضا ويختارون التقاعد المبكر(عادل محمد،1994: 3؛ زينب شقير،2002: 3؛ صالحة أبو شعراية، 2006؛ محمد الزيودي،2007؛ حمدي ياسين وآخرون،2008: 197؛Ofili etal, 2009 ؛ محمد ربيع،2010: 277،274؛ محمد الرابطي،2011).

وفئة أخرى من التعريفات ترى إن الإنهاك النفسي عملية تفاعلية بين شخصية المعلم والبيئة المدرسية، حيث ذكر" **شواب**Schwab **جيكسون**Jackson،**سشور**Schuer" بأنه عملية نفسية تتمثل في الردود الجسمية والانفعالية للضغوط وتتوقف تلك العملية على العوامل الشخصية والمهنية، وتصنف أسبابه إلي: أسباب تتعلق بالمدرسة وأخرى تتعلق بشخصية المعلم. وتتمثل الأولى الخاصة بالمدرسة في عدم مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات المدرسية وانخفاض مستوى الدعم الاجتماعي إضافة إلي صراع الدور وغموضه. أما الأسباب التي تتعلق بشخصية المعلم فتتمثل في توقعات المعلم نحو دورة المهني، إضافة إلي المتغيرات الشخصية الخاصة بالمعلم كالعمر، ونوع المعلم، عدد سنوات الخبرة، المستوى التعليمي(نشوة دردير،2007).

ويرى" **ليتش**Leach" " بأنه حالة تنتج من التفاعل الذي يحدث خارج البيئة المدرسية وبين خصائص المعلم وتؤدي إلي أحداث الشعور بالضغوط المهنية. ويمكن تحديد هذه الأحداث الضاغطة في البيئة المدرسية والتي تؤثر على فاعليه المعلم وصحته النفسية من خلال: السلوك السيئ للطلاب، والعلاقة السيئة بين المعلمين، وأعباء العمل، والنمط الإداري السيئ، اللوائح والقرارات غير المناسبة(من خلال: صالحة أبو شعراية،2006).

ويتفق" **محمد الصيرفي،2007: 318؛ محمد حمادات،2007: 188**" على أن الإنهاك يحدث استجابة للضغط المستمر الذي يؤدي لإجهاد مادي أو نفسي وينشأ هذا الضغط كنتيجة لعاملين هما: العوامل الشخصية والعوامل متعلقة بالعمل، وأعراضه فسيولوجية ونفسية وسلوكية.

ب) مفاهيم متداخلة مع مفهوم الإنهاك النفسي

-الاحتراق النفسي: هو الاستنفاذ العاطفي أو الانفعالي نتيجة الحمل الوظيفي الزائد(زينب شقير،2002: 2).

وعرفه(عادل محمد،1994: 1) بأنه"عرض لاتجاهات غير ملائمة نحو العملاء ونحو الذات، وغالبا ما يرتبط بإعراض انفعالية وجسمية غير مريحة تتراوح بين الإنهاك والقلق إلي القرحة والصداع النصفي، إضافة إلي تدهور الأداء.

-القلق: وهو مصدر للإنهاك النفسي بل يعتبر من مظاهرة فهو يشير إلي وجود صراع انفعالي غير واع وعندما يصل هذا الصراع إلي الدرجة التي يعاني منها الجسم يشعر بالضغط ثم يتحول مع مرور الوقت للإنهاك النفسي(حسام علي،2008).

-الاغتراب المهني: هو الشعور بالانفصال النسبي عن العمل ببعض متعلقاته أو جميعها(مدحت أبو زيد،2010: 277).

-الضغط النفسي: بأنه حالة نفسية وجسدية ناتجة عن مواجهة الفرد لحوادث مزعجة تؤدي إلي شعوره بالتهديد وعدم الارتياح(محمد الزيودي،2007).

واستخدم بعض الباحثين مفهوم الإنهاك النفسي للتعبير عن ظاهرة الضغوط على اعتبار أن دوام الضغوط وعدم التصدي لها يؤدي إلي الإنهاك(محمد حمادات،2007: 188).

وعرفته" **صالحة أبو شعراية، 2006** " بأنه الاستجابة الفسيولوجية والنفسية الإرادية واللاإرادية التي يصدرها الفرد نتيجة لإدراكه لمصادر الضغط التي قد تكون خارجية بيئية أو داخلية نفسية وفسيولوجية قد تقود الفرد إلى الاضطرابات والأمراض النفسية جسمية. **وبالتحديد فالضغط النفسي للمعلم** يُقصد به إدراك المعلم لعدم قدرته على مواجهة أحداث أو متطلبات مهنة التدريس، والتي تشكل تهديداً لذاته، وتُحدث لديه معدلاً عالياً من الانفعالات السلبية. وبذلك يعتبر الضغط عملية ينتج من خلالها الإجهاد.

-الإجهاد النفسي: يعني"عدم قدرة الفرد على تحمل أو مواجهة الضغوط التي تواجهه، أي أنها حالة فقدان لجميع القوى التي يمتلكها الفرد، كما انه نتيجة فسيولوجية لضغط العمل"(محمد الصيرفي،2007: 318).

وعرفته **"منى عبد ربه، 2009"** بأنه يعبر عن ردود فعل مصممة لمساعدة الفرد على التغلب على التهديد والخطر، والإجهاد كلمة استخدمت للدلالة على حالتين مختلفتين تشير أحدهما: إلى الظروف البيئية التي تحيط بالفرد في بيئة العمل، وتسبب له الضيق والتوتر، وبعبارة أخرى تعني المصادر الخارجية للضغوط. أما الأخرى : فتشير إلى ردود الفعل الداخلية التي تحدث بسبب هذه المصادر.

أما**"عثمان الخضر،2005: 74"** عرفه بأنه" عملية يدرك من خلالها الفرد بان هناك تهديدا محتملا لا يستطيع التعامل معه بصورة فاعلة.

مراحل حدوث الإنهاك النفسي

الإنهاك ظاهرة لا تحدث فجأة ولكنها تتم بالتتابع وعلى مراحل كالتالي:

1/ **مرحلة الاستغراق**(الشمول) وفيها يكون مستوى الرضا مرتفع وتشمل حالة من الاستثارة والسرور وعندما يحدث عدم اتساق بين ما هو متوقع من العمل وبين ما يحدث فعليا فأن هذا يؤدي إلي الإنهاك.

2/ **مرحلة الكساد**: وفيها ينخفض مستوى الرضا تدريجيا وتقل الكفاءة وينخفض مستوى الأداء في العمل وتنخفض الاستثارة التي كانت في المرحلة الأولى ويشعر الفرد فيها باعتلال الصحة النفسية وينتقل اهتمام الفرد من العمل إلي مظاهر الحياة الأخرى مثل الهوايات وممارسة أنشطة معينة لشغل أوقات الفراغ.

3/ **مرحلة الانفصال**: وفيها يدرك الفرد ما يحدث ويبدأ بالانسحاب النفسي ويرتفع لديه مستوى الإجهاد ويصل فيها إلي الإنهاك المزمن واعتلال الصحة.

4/ **مرحلة الاتصال**: وهي أقصى مرحلة من مراحل الإنهاك النفسي وفيها تزداد الإمراض البدنية والنفسية والسلوكية سوءا وخطرا بحيث يختل تفكير الفرد نتيجة ارتياب وشكوك الذات يصل بذلك الفرد إلي مرحلة الانهيار ويصبح الفرد في تفكير مستمر لترك العمل وقد يصل الأمر إلي التفكير في الانتحار(محمد الخطيب،2007).

ثانيا: ابرز النماذج المُفسرة للإنهاك النفسي

-نموذج "برات"Pratt المفسر للإحداث الضاغطة المؤدية لإنهاك المعلم: أن المعلم حينما يواجه بمعوقات تحول دون قيامة بدوره بشكل كامل، فإن ذلك يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية

العمل المطلوب منه مما يترتب عليه إجهاد مهني، وتوتر عصبي يؤدي إلى تدني مستوى الروح المعنوية، مما يؤدي إلى ازدياد تعرضه للضغوط، وبالتالي لدرجة مرتفعة من الإنهاك. وأشار هذا النموذج إلى وجود مصادر لتلك الضغوط المؤدية للإنهاك، وهي:

أولاً: مصـــادر اجتماعية من خارج البيئة المدرســـية: وهي عبارة عن تلك الأحداث التي تكون خارج العمل ولكنها تؤثر على أداء المعلم وكفاءته مثل عمر التلاميذ، مستوى دخل أسرة التلميذ، وسن المعلم ونوعه، ونقص الدعم والشكر من المجتمع كانخفاض مستوى المساندة الاجتماعية من أولياء الأمور، والأسرة، والطلبة، والزوج أو الزوجة، وقد يتعرض المعلم إلي خبرات سلبية كقلة اهتمام أولياء الأمور.

ثانيا: مصادر وظيفية ومؤسسية من داخل البيئة المدرسية: وهي الأحداث الناشئة من مهنة التدريس مثل: الخصائص المميزة للتلاميذ كالأطفال العدوانيين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، أو غير المتعاونين في الفصل الدراسي، وعدم تعليم الطلاب الذين لديهم مشكلات تعليمية خاصة في فصول دراسية منتظمة، ومشكلات ترتبط بإدارة المدرسة وعدم كفاية المواد التعليمية وأماكن التدريس، وظروف العمل غير المُرضية مثل: السياسات التنظيمية وإجراءات التشغيل الغير عادلة، الإشراف والعلاقات الشخصية الضعيفة بين زملاء العمل، وضغوط العمل.

ثالثا: مصادر الشخصية الخاصة بالمعلم: وتتمثل في قدرات المعلم وإمكانياته وسماته الشخصية، ورضاه أو عدم رضـــاه عن مهنته ومســـتوى دافعية المعلم وانخفاض تقدير الذات، وقلة العلاوات والحوافز والرواتب؛ حيث يُمثل راتب المعلم أهم العوامل الاقتصادية ذات الصلة بالإنهاك النفسي، إضافة إلي قلة فرص الترقية، والمهام والأدوار الزائدة مثل: طلب تأدية أنشطة كثيرة بدون إعطاء الوقت الكافي وعدم توفير المواد للقيام بالعمل، وتأدية الواجبات الغير تعليمية، ظهور نوايا الانتقال والتبديل والتغيب. قلة الرضـــا عن الأمان الوظيفي والرغبة في الاســتقلال المهني، والتوتر المصـــاحب للعمل، مثل: غموض وصراع الدور.

رابعا: مصـــادر طبيعية (فيزيقية): تتعلق بالحروب والكوارث والزلازل وتلوث البيئة والزحام السكاني والمروري

(Boies&Rothstein,2002؛Papanastasiou&Zambylas,2005;Zembylas & Papanastasiou, 2006;Fuming& Jiliang,2007;Weiqi,2007;Mrayyan,2007; Garboua, Montmarquette& Simonnet, 2007; Perrachione, Rosser& Peterson, 2008; Liu & Ramsey, 2008; حســـام 2008،علي; Sanacar, 2009; Ommen, Driller, Kohler, Kowalski, Ernstmann, Neumann, Steffen& Pfaff, 2009; Bishop, 2009; Kim, Murrmann & Lee, 2009; Austin, 2009; 2009،عماد الرز؛ Moe, Pazzaglia & Ronconi, 2010; 2011،محمد الرابطي).

-نموذج عمليات الإنهاك النفسي لـــــ"شـيرنس Cherniss": أن الإنهاك ينشـا نتيجة لتفاعل كل من خصائص بيئة العمل، والمتغيرات الشخصية كالسمات والخصائص التي يتصف بها المعلم والمتمثلة في العمر، والنوع وتوجهات المعلم نحو مهنته، إضـــافة إلي مطالب خارج العمل ومدى ما يتلقاه المعلم من دعم ومساندة من الآخرين، ونظرة المجتمع للمعلم ولمهنة التدريس. وعندما لا يستطيع المعلم التوافق مع بيئته المدرسـية وتثقله ضـغوطها تظهر المصـاحبات السـلوكية لذلك كعدم الثقة بالذات ونقص الكفاءة والمشـــاكل مع الزملاء وغيرها. ويمكن القول إن حســـن توافق المعلم مع بيئته المدرســـية يؤدي إلي مخرجات ايجابية والعكس صحيح(عماد الرز،2009).

-نموذج زملة التكيف العام" هانز سيلي Sely ": أن الاستجابة لأحداث الحياة اليومية الضاغطة تتم من خلال ردود الفعل التي أطلق عليها زملة أعراض التكيف العام،حيث يواجه الفرد مجموعة من التحديات

مع مواقف البيئة المحيطة به، ولابد من التوافق مع هذه المواقف حتى لا يصاب بمشكلات نفسية ، أو اجتماعية، وتسير أعراض التكيف العام في ثلاثة مراحل، هي:

1- مرحلة رد فعل الإنذار والتنبيه: يتحرك الفرد لمواجهة مصادر التهديد التي تواجهه في البيئة المحيطة .

2- مرحلة المقاومة والاستجابة للإنذار: وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يقاوم مصادر أحداث الحياة الضاغطة التي تواجهه بخلق المزيد من الوسائل التي تساعده على التوافق معها دون ترك أيه آثار سلبية علية.

3- مرحلة الاستنزاف"الإنهاك": وتشير إلي استنزاف الطاقة النفسية والجسمية للفرد في مواجهته لأحداث الحياة الضاغطة، وتظهر في هذه المرحلة مدى إيجابية الفرد في التغلب على مصادر أحداث الحياة اليومية الضاغطة، والتوافق معها، أو تغلب هذه المصادر على الطاقة النفسية والجسمية للفرد، وبالتالي تنعكس عليه بالآثار السلبية، ويصبح عرضه للأمراض النفسية(نشوة دردير،2007؛ حسام علي،2008؛ منى عبد ربه، 2009).

الدراسات السابقة

يتناول هذا المحور الدراسات التي اهتمت بالإنهاك النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مباشر، وفئة أخرى من الدراسات اهتمت بمكونات مقياس الإنهاك النفسي، المتمثلة في(ضغوط المهنة، عدم الرضا الوظيفي، انخفاض مستوى المساندة، الاتجاه السلبي نحو التلاميذ)، والدراسات التي ركزت على المتغيرات(العمر، مدة الخبرة التدريسية، الحالة الاجتماعية) موضع اهتمام الدراسة الراهنة.

أجرى**"ريس وجانسون وكامبل"(Reese,Johnson&Campbell,2001)** دراسة؛ بهدف تحديد الفروق في مستويات الضغط الوظيفي والرضا الوظيفي للمعلم طبقاً لمتغيرات العمر وعدد سنوات الخبرة التدريسية، وحجم وكثافة الفصول الدراسية. على عينة قوامها(229) معلم، يعملوا في(85) مدرسة في شمال فلوريدا وجنوب جورجيا، واستخدم مقياسي ضغط العمل والرضا الوظيفي. وكانت تساؤلاتها: 1- ما هو تأثير حجم المدرسة وعمر المعلم وعدد سنوات الخبرة علي الضغط والرضا الوظيفي للمعلم؟ 2- هل هناك مرحلة في حجم المدرسة لا تؤثر علي الضغط الوظيفي للمعلم؟ 3- هل يصبح المعلمين أكثر رضا وتصبح وظائفهم أكثر ضغطاً كلما تقدموا في العمر وكلما زادت خبراتهم في التدريس؟ وتوصلت نتائجها إلي: أن حجم المدرسة الزائد له تأثير سلبي علي الضغط الوظيفي كما يؤدي لقلة الرضا الوظيفي للمعلم. وأن عمر المعلم وسنوات خبرته ليست عاملاً هاماً في الضغط الوظيفي أو الرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة" **بندر العتيبي**"(2004) إلي التعرف على مستويات الإنهاك(الاحتراق) النفسي لدى المعلمين في المعاهد التربية الفكرية، على عينة من(72) معلما من الذكور الذين يعملون مع التلاميذ(متعددي الإعاقة، التوحديين، المعاقين عقليا)، وطبق عليهم قائمة ماسلك للاحتراق(الإنهاك) النفسي، واستخدم عدة أساليب إحصائية منها: التوزيع التكراري، واختبار(ت)، وتحليل التباين الأحادي، وانتهت النتائج إلي أن معلمي الفئات الخاصة بشكل عام يعانون من الإنهاك النفسي بدرجة معتدلة، وان كان معلمي التلاميذ "متعددي الإعاقة" الأقل احتراقا بمقارنتهم بمعلمي التلاميذ "التوحديين" الذين أظهرت نتائجهم بأنهم الأكثر احتراقا، وان المعلمين الأقل خبرة لديهم تبلد مشاعر مقارنة بمن خبرتهم(5 سنوات)، كما أن المعلمين الأكثر خبرة اقل احتراقا بمن هم اقل خبرة منهم.

وكان هدف دراسة" **عمر الخرابشة، احمد عربيات**"(2005) التعرف على مستوى الإنهاك (الاحتراق) لدى معلمي الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. على عينة تضم(166) معلما ومعلمة في العاصمة والبلقاء والكرك في الأردن. وتو صلت إلي أن درجة الإنهاك النفسي لدى المعلمين متو سطة على بُعدي(الإجهاد وتبلد المشاعر) ودرجة عالية على بُعد(نقص الشعور بالانجاز). ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث بالنسبة لبُعد نقص الشعور بالانجاز. ولم تُظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة وفقا لمتغير الجنس بالنسبة لبُعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر. ووجود فروق ذات دلالة بين الأبعاد الثلاثة بالنسبة لمتغير مدة الخبرة لصالح من لديهم خمس سنوات خبرة فأكثر.

وتسعى دراسة "**ابراهيم القريوتي، فريد الخطيب**"(2006) إلي تعرف الإنهاك(الاحتراق) النفسي لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين بالأردن باختلاف فئة الطالب، وجنس المعلم، ودخلة الشهري، وحالته الاجتماعية وتخصصه، واشتملت عينة الدراسة على(129) معلما،(318) معلمة، واستخدما مقياس شرنكShrink للإنهاك النفسي، وانتهت نتائجها إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتراق النفسي تُعزى لجنس المعلم أو حالته الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمستوى الراتب وكانت لصالح ذوي الراتب"المنخفض والمتوسط" مقارنة بذوي الراتب"المرتفع". وهناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تخصص المعلم ولصالح المتخصصين في الدراسات الإسلامية، واللغات، والبرمجة ، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير فئة الطالب(ذوي احتياجات خاصة، عادي) ووجدت فروق ذات دلالة في درجة الاحتراق لصالح معلمي الطلبة المعاقين بصريا، والموهوبين، مقارنة بمعلمي العاديين ولصالح معلمي الطلبة المعاقين بصريا مقارنة بمعلمي الطلاب المعاقين سمعيا وحركيا وذوي الإعاقات المتعددة. ولصالح الطلبة المعاقين سمعيا مقارنة بالطلبة المعاقين عقليا ولصالح معلمي الموهوبين مقارنة بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة.

وهدفت دراسة **"نشوة دردير"**(2007) إلي التعرف على تأثير كل من: نمط الشخصية(أ- ب) على مستوى الإنهاك(الاحتراق) النفسي للمعلمين، وتأثير أساليب مواجهة المشكلات على مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين، وتأثير المرحلة التعليمية ونوع المعلم على مستوى الإنهاك، وتكونت العينة من(240) معلم ومعلمة وقسمت العينة من حيث نمط شخصيتهم إلي معلمون ذوو النمط(أ) ومعلمون ذوو نمط(ب) من المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية في محافظة الفيوم، وطبقت الدراسة مقياسي الاحتراق النفسي سيدمان وزاجر(المترجم)، ونمط الشخصية لبورتر، وقائمة المواجهة إعداد: مصطفى الشرقاوي، واستخدمت عدة أساليب للتحليل الإحصائي منها اختبار(ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي وغيرها وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي النمط(أ) وذوي النمط(ب) في الدرجة الكلية للاحتراق لصالح المعلمون ذوو النمط(أ)، وعدم وجود فروق دالة في الاحتراق النفسي المعلمين ذوي النمط(أ، ب) ترجع لاختلاف المرحلة التعليمية، وعدم جود فروق في الاحتراق النفسي وأبعاده لدى ذوي النمط(أ، ب) ترجع للنوع.

وتسعى دراسة" **محمد الخطيب**"(2007) إلي التعرف على طبيعة العلاقة بين الإنهاك (الاحتراق) النفسي ومرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بقطاع غزة. وكانت عينة الدراسة(306) معلما، (156) معلمة من جميع المراحل وطبقت الدراسة مقياس سيدمان وزاجر(مترجم) واستخدم الباحث معامل الارتباط والنسب المئوية واختبار(ت) لمعالجة البيانات فأظهرت نتائجها عدم وجود مستويات مرتفعة من أبعاد الاحتراق النفسي، و عدم وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الاحتراق" عدم الرضا الوظيفي- انخفاض مستوى المساندة الإدارية كما يدركها المعلم- ضغوط المهنة- الاتجاه السلبي نحو التلاميذ" ومتغير مرونة الأنا لدى المعلمين.

وهدفت دراسة" **محمد الزيودي**"(2007) إلي الكشف عن ظاهرة الإنهاك(الاحتراق) والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات كالجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، و مدة

الخبرة، والمؤهل التعليمي، وكانت العينة(110) معلم ومعلمة من جنوب الأردن، وطبقت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي. وانتهت نتائجها إلي أن المعلمين يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي تراوحت بين المستوى" المتوسط والعالي" وان أكثر مصادر الضغوط مرتبطة بقلة الراتب الشهري، والبرنامج الدراسي المزدحم، والمشاكل السلوكية، والعلاقة مع الإدارة والطلاب، وعدم وجود تسهيلات بالمدرسة، وزيادة عدد الطلاب في الصف، وعدم وجود حوافز مادية، وعدم تعاون الزملاء، ونظرة المجتمع المتدنية لمهنة التعليم، وبينت أن المعلمين كانوا يعانون الإجهاد الانفعالي أكثر من المعلمات، وكانت هناك فروق تُعزى لمدة الخبرة في بُعد"تبلد الشعور وشدته" لصالح المعلمين، وهناك فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير الراتب الشهري في بُعد "نقص الشعور بالانجاز".

وأجرى "**ويـــــقي**"(Weiqi ,2007) استفتاء على عينة قوامها(230) معلم تّم اختيارهم من(15) مدرسة ثانـــوية في مناطق جوانجزو إلي معرفة العوامل التي تُشكل رضا المعلم وتأثيراتها على أنهاك المعلم وحماسه للعمل، وتراوحت أعمارهم بين(22-59) سنة، واعتمدت على مقاييس التزام المعلمين التنظيمي، وحماس عمل المعلم، والرضا الوظيفي بأبعاده. وتم تحليل النتائج باستخدام التحليل العاملي، ودلّت النتائج أجمالاً على: 1- عدم رضا المعلمين عن وظائفهم، وعلى وجه الخصوص استياءهم من رواتبهم الصغيرة رغم ساعات العمل الطويلة، والاستياء من الدرجة الوظيفية المنخفضة، وظروف العمل السيئة، ومشكلة الإسكان المزمنة، والقيادة والإدارة المدرسية، وإنجازات العمل، وشروط العمل، والرواتب والرفاهية، ونظام التعليم وبيئة العمل، والمركز الاجتماعي، ونوعية الطالب. 2- رضا المعلم عن العلاقات الاجتماعية، والرضا عن إنجازاتهم الذاتية. 3- الرضا العام للمعلم مرتبط بالدخل الوظيفي والالتزام التنظيمي.

وكانت دراسة"**حسام علي**"(2008) تسعى إلي معرفة طبيعة العلاقة بين الإنهاك النفسي والتوافق بين الزوجين، ومعرفة الفروق بين النوع، ومدة الخبرة التدريسية، ونوع فئة الطالب في الإنهاك النفسي، واشتملت العينة على(200) معلم من معلمي الفئات الخاصة(الصم، المكفوفين، معاقين عقليا). واستخدمت مقياس الإنهاك النفسي/إعداد الباحث، واستخدمت اختبار(ت)، وبيرسون، واختبار تحليل التباين لمعالجة البيانات، وانتهت نتائجها إلي وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الإنهاك النفسي والتوافق بين الزوجين لدى عينة الدراسة، ولم توجد فروق بين متوسطي درجات إفراد العينة من حيث(النوع، ومدة الخبرة، ونوع فئة الطالب) في درجة الإنهاك.

و هدفت دراسة"**عماد الرز**"(2009) إلي معرفة العلاقة بين الإنهاك(الاحتراق) النفسي وبُعدي الشخصية(الانبساط-العصابية) لدى معلمي الثانوية التخصصية، ومعرفة الفروق بينهم في درجة الاحتراق وفقا لعدة متغيرات منها(عمر المعلم- حالته الاجتماعية- مدة الخبرة التدريسية) وغير ها وكانت العينة(401) معلما ومعلمة. وطبقت مقياس الاحتراق النفسي لسيدمان وزاجر(مترجم)، واستخدام الباحث معامل الارتباط، والاختبار(ت)،غيرها لمعالجة البيانات وتوصلت إلي النتائج التالية: وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي وبُعد الانبساط، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي وبُعد العصابية، ووجدت فروق ذات دلالة في درجة الاحتراق النفسي وفقا لمتغير حيث: كان الذكور أكثر احتراقا نفسيا من الإناث، وكان المتزوجون أكثر احتراقا من غير المتزوجين، ولم تكن هناك فروقا ذات دلالة في درجة الاحتراق وفقا لمتغير ومدة الخبرة ولكن ظهرت فروق بين المعلمين على بُعد"عدم الرضا الوظيفي" في مقياس الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الخبرة. وبينت النتائج أن متغير الحالة الاجتماعية ومتغير العصابية لهما القدرة الأكبر في التنبؤ بالاحتراق النفسي.

وقام "**أوفيلي ويسيهولو وورونساي**"(Ofili, Usiholo&Oronsaye, 2009) بدراسة العلاقة بين كل من: الإنهاك النفسي، والرضا الوظيفي، والاتجاه للاستقالة من العمل بين معلمي المدارس

الثانـوية الخاصة في مدينة بنين بولاية أيدو نيجيريا. بهدف تقييم مستوى الرضا وعدم الرضا الوظيفي وأسبابه، ومستوى عدم الرضا النفسي والنوايا لإنهاء وظيفة التدريس، وأجريت الدراسة على(392) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، وكانت سنوات الخبرة لديهم من(1– 20 و فوق)، وتراوحت أعمارهم بين(20 وتحت –40 و فوق)، وشملت المتزوجين وغير المتزوجين، واستخدمت استفتاء مصمم لجمع البيانات الديموجرافية، واستفتاء للرضا الوظيفي والاستياء الوظيفي، واستفتاء الصحة النفسية، واستخدمت النسب المئوية، وخلُصت نتائجها إلي أن أغلب أفراد العينة راضون مهنياً وأن المعلمين الذكور أظهروا عدم الرضا النفسي عن مهنة التدريس أكثر من المعلمات، وعلى الرغم من عدم الرضا الوظيفي الذي سجلته المعلمات إلا أن الذكور أظهروا رغبة أكبر في ترك مهنة التدريس وأن مصادر عدم الرضا النفسي والوظيفي هي قلة الراتب وهي السبب الرئيس في عدم الرضا تليها عدم الأمان الوظيفي، ثم الوسائل التعليمية السيئة، تليها الإجهاد الوظيفي، ثم مشاكل الطُلاب غير المنضبطون، وأخيراً الإدارة السيئة.

تعليق على الدراسات السابقة

1- حصر عدد لا بأس به من الدراسات المهتمة بالإنهاك النفسي لدى معلمي الطلاب العاديين مقارنة بالدراسات المهتمة بالإنهاك النفسي لدى معلمي الطلاب غير العاديين. إذ لا توجد دراسة واحدة- على حدِّ علم الباحثة- تناولت هذا الموضوع في البيئة المحلية .

2- أمكّن رصد بعض التعارض في نتائج الدراسات الخاصة بالمتغيرات الديموجرافية مثل(العمر- مدة الخبرة التدريسية- الحالة الاجتماعية)؛ مما يستدعي الأمر مزيداً من الدراسات الحاسمة في هذا المجال.

3- سُلط الضوء على بعض الدراسات المهتمة بمعلمي التلاميذ العاديين؛ وذلك حتى نوضح نقاط اتفاقها مع الدراسة الراهنة التي جاءت مكملة لتلك الدراسات ومتفقة معها في دراسة شريحة واحدة وهي" المعلمين"، ومتسقة معها في تناول بعض المتغيرات كمدة الخبرة، وعمر المعلم وحالته الاجتماعية، ومتفقة معها في استخدام نفس الأداة البحثية وهي مقياس سيدمان وزاجر(مترجم) مثل دراسة كل من:(نشوة دردير،2007؛ محمد الخطيب،2007؛ عماد الرز،2009).

فرضيات الدراسة

1/ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الإنهاك النفسي بمكوناته(عدم الرضا الوظيفي، ضغوط المهنة، انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية، الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم) لدى المعلمات بمركز التوحد والمعلمات بمدرسة القدرات الذهنية بمدينة البيضاء.

2/ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمات(الأكبر عمرا والأصغر عمرا) في مستوى الإنهاك النفسي لدى عينتي الدراسة.

3/ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمات المتزوجات وغير المتزوجات في مستوى الإنهاك النفسي لدى عينتي الدراسة.

4/ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمات ذوات الخبرة التدريسية(الأقل من(3) سنوات والمعلمات ذوات الخبرة الأكثر من (3) سنوات) في مستوى الإنهاك النفسي لدى عينتي الدراسة.

المنهج العلمي وإجراءات الدراسة

أولا: منهج الدراسة: تتبع الدراسة الحالية المنهج ألارتباطي المقارن؛ للتعرف على الفروق في الإنهاك النفسي ومكوناته المختلفة لدى المعلمات بمركز التوحد والمعلمات بمدرسة القدرات الذهنية وفقا لبعض المتغيرات الديموجرافية.

ثانيا: الإجراءات المنهجية

عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من مجموعتين أساسيتين هما: المعلمات بمركز التوحد، والمعلمات بمدرسة القدرات الذهنية حتى لا تكون العينة متحيزة، وبلغ قوامها(21) معلمة، تم اختيارهم بطريقة قصديه في العام الدراسي(2016)، تراوحت أعمارهن بين(24-40) سنة، بمتوسط أعمار(1.48) سنة، وبانحراف معياري(0.51) سنة، من فئات متزوجات وغير متزوجات، وتراوحت خبرتهن بين أقل من ثلاث سنوات وأكثر من ثلاث سنوات. ووزعت الباحثة ما يُقارب من(40) استمارة ولم يرجع منها إلا(21) استمارة. ونورد بياناتها في الجدول التالي:

جدول(1) وصف عينات البحث

القيم / المتغيرات	ن	%	م	ع
متزوجة	11	52.4	1.73	0.47
غير متزوجة	10	47.6	1.50	0.53
المجموع	21	100	1.62	0.50
الأقل خبرة تدريسية	9	42.9	48.89	2.20
الأكثر خبرة تدريسية	12	57.1	15.58	4.56
المجموع	21	100	47.00	4.02
الأصغر عمرا(24-30)	11	52.4	48.27	2.24
الأكبر عمرا(31-41)	10	47.6	45.60	5.13
المجموع	12	100	41.00	4.02

ج

أداة الدراسة: مقياس مستوى الإنهاك(الاحتراق) النفسي أعده سيدمانSeidmanوزاجرZager (1986) للمعلمين، وترجمة إلي العربية عادل عبد الله(1994)، واعتمدت الدراسة الراهنة على النسخة المعدلة لـ(عماد الرز،2009) وتكونت فقراته من(19) فقرة موزعة على أربعة مكونات كالتالي:

جدول(2) أبعاد مقياس الإنهاك النفسي

م	البعد	العبارات	المجموع
1	عدم الرضا الوظيفي	17-11-9-4-1	5
2	انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية كما يدركها المعلم	18- 16-13-10-7	5
3	ضغوط المهنة	12-8-6-3-2	5

4	الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم	19-15-14-5	4
المجموع			19

وتتضمن كل فقرة من فقرات هذه الأبعاد إحساس أو شعور يمر به المعلم من جراء ممارسته لمهنة التدريس ويُطلب منه تحديد مدى انطباق كل فقرة عليه وذلك من خلال الإجابة على متصل يتراوح بين الانطباق التام و عدم الانطباق، تعتمد صياغة فقراته على طريقة ليكرت الثلاثية من(1) إلي(3) وترتيبها(تنطبق دائما- تنطبق أحيانا- لا تنطبق).

تصحيح المقياس: العبارات السلبية وهي(1-5-8-10-16-17-19) تأخذ الدرجات من(3) إلي(1) ، أما العبارات المتبقية فهي العبارات الايجابية وتأخذ الدرجات من(1) إلي(3) ؛ وتتراوح درجات المعلم على المقياس من(19) إلي(53)، وتُدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الإنهاك، بينما تُدل الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من الإنهاك النفسي للمعلم.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات: استخدم مُعد المقياس طريقة إعادة التطبيق لحساب الثبات. بينما الدراسة الراهنة اعتمدت في حساب الثبات على طريقتان هما: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

جدول(3) معاملات الثبات الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة الطول لمقياس الإنهاك النفسي(ن=21)

معاملات الثبات / الأداة	إلفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس الإنهاك النفسي	0.61	0.55

الصدق: اعتمد مُعد المقياس على عدة طرق لحساب الصدق وهي صدق المحكمين، والصدق العاملي، صدق المقارنة الطرفية. بينما الدراسة الحالية اعتمدت على حساب صدق المحكمين[2]وحازت عبارات المقياس على نسبة اتفاق(87%) ، والصدق الذاتي. وقامت الباحثة بتكييف بعض فقرات المقياس حتى تتناسب مع معلمات الطلاب غير العاديين موضع اهتمام الدراسة.

صدق المقياس: تم التحقق منه بطريقة الصدق الذاتي للمقياس حيث تم احتسابه عن طريق الجذر التربيعي للثبات فوصل إلى(0.78).

ظروف التطبيق: تم تطبيق أداة الدراسة على المعلمات بمركز التوحد، وعلى المعلمات بمدرسة القدرات الذهنية بحيث تم الشرح لهم على كيفية الاستجابة على المقياس موضحة الهدف من الدراسة وهو خدمة البحث العلمي، ويتصدر المقياس استمارة خاصة بالمتغيرات الشخصية للمعلمة مع عدم ذكر الاسم، لتطمئن المبحوثة والتوصية بضرورة اختيار العبارة التي تنطبق عليها.

[2]/ أسماء الدكاترة المحكمين ،هم: عبد الله عريف، صالح لغماري، أبو بكر المنصوري،بشير الشيباني،عبد الرازق الطشاني، مفتاح عبد العزيز،عبد الرحمن السنوسي،رحيم عبد جاسم، جعفر جابر، فائز البتاتوني.

أساليب المعالجة الإحصائية: عولجت البيانات المتحصل عليها بعدة أساليب إحصائية وهي: اختبار"ت، المتوسطات والانحرافات المعيارية، النسبة الفائية؛ وذلك لاختبار صحة الفروض لقبولها أو رفضها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- نص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات بكل من: مركز التوحد ومدرسة القدرات الذهنية) على أبعاد الإنهاك(عدم الرضا الوظيفي، انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية، ضغوط المهنة، الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم) بما في ذلك الدرجة الكلية". ولاختبار صحة هذا الفرض عولجت ا ستجابات المعلمات على مقياس الإنهاك النفسي باستخدام اختبار(ت). ويعرض الجدول(4) نتيجة هذا الاختبار.

جدول (4) قيم (ت) لاستجابات معلمات بـ"مركز التوحد والمعلمات بمدرسة القدرات الذهنية".

أبعاد المقياس	معلمات بمدرسة القدرات الذهنية (ن=13)		المعلمات بمركز التوحد (ن=08)		(ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
عدم الرضا الوظيفي	12.54	1.66	13.25	1.28	34.62	**0.00
انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية	11.46	1.94	13.00	1.07	27.58	**0.00
ضغوط المهنة	12.00	1.58	13.38	1.30	32.42	**0.00
الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم	9.23	1.48	10.25	0.17	29.18	**0.00
الدرجة الكلية	45.23	4.07	49.88	1.64	52.15	**0.00

**** دال عند مستوى(0.01).**

وبتحليل نتائج اختبار(ت) الواردة في الجدول السابق أتضح أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين مستويات الإنهاك لدى عينتي الدراسة؛ حيث تفوقت معلمات مركز التوحد على معلمات مدرسة القدرات الذهنية في مستوى الإنهاك بكافة مكوناته. وهذه النتيجة متسقة جزئيا مع نتيجة دراسة(بندر العتيبي، 2004) التي انتهت إلي أن معلمي فئات التوحد والإعاقة العقلية يعانون من الإنهاك. ومتسقة مع نتائج دراسة كل من:(عمر الخرابشة، احمد عربيات،2005؛ محمد الزيودي،2007؛ ريس وآخرون،2001). وهكذا تحقق الفرض الأول في هذه الدراسة وتمّ قبوله. ويمكن تفسير هذه النتيجة بحداثة مركز التوحد في مجتمع البيضاء والقرى المجاورة المستفيدة من مركز التوحد الأمر الذي شكل ضغط مهني ونفسي على المعلمة حيث بلغ عدد تلاميذها(5-9) تلاميذ، تتعامل معهم لمدة(5) ساعات أسبوعية في فترة صباحية أو مسائية، وبعض المعلمات غير متخصصات في هذا المجال- مقارنة- ببعض المعلمات في مدرسة القدرات الذهنية يعملن أسبوعيا(5-15) ساعة، وعدد تلاميذهن(8-16) تلميذ لكل معلمة. واغلبهن متخصصات في هذا المجال وسبق لهن الانخراط في دورات ولديهن مساعد في تدريس هذه الفئة مع توفر المنهج والوسيلة التعليمية. وللعلم أن مدرسة القدرات الذهنية تُمارس عملها منذ عدة سنوات.

نص الفرض الثاني على أن" يتباين مستوى الإنهاك النفسي بـتباين المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمات بكل من: مركز التوحد ومدرسـة القدرات الذهنية". وللتحقق من صـحة هذا الفرض عولجت اسـتجابات المعلمات على مقياس الإنهاك النفسـي في ضـوء متغيرات(عمر المعلمة، سـنوات الخبرة التدريسية، الحالة الاجتماعية) وذلك باستخدام النسبة التائية، والنسبة الفائية. ويمكن توضيح ذلك من خلال الجداول التالية أرقام(5-6-7-8).

أولا: نتائج الإنهاك النفسي وبعض المتغيرات الديموجرافية.

جدول(5) قيم(ت) للإنهاك النفسي وبعض المتغيرات الديموجرافية للعينتين بمركز التوحد ومدرسة القدرات الذهنية

المتغيرات	معلمات بمدرسة القدرات الذهنية				معلمات بمركز التوحد			
	م	ع	ت	م . د	م	ع	ت	م. د
العمر	1.69	0.63	11.50	**0.00	1.25	0.46	1.35	0.17
مدة الخبرة	1.85	0.38	17.73	**0.00	1.25	0.35	1.00	0.35
الحالة الاجتماعية	1.38	0.51	9.86	**0.01	1.63	0.52	4.42	**0.01

وبتحليل قيم(ت) لدلالة الفروق بين العينات الواردة في الجدول السابق أتضح إن:

(1) **بالنسبة لمتغير العمر**: تختلف درجة الإنهاك باختلاف الفئات العمرية، فدرجة الإنهاك كانت مرتفعة لدى المعلمات من"فئة الأعمار الصغيرة" بمدرسة القدرات الذهنية. في حين لـم تُظهر أي نتائج دالة لدى المعلمات بمركز التوحد. وجاءت هذه النتيجة مع متسقة مع نتيجة(ريس وآخرون، 2001).

(2) **بالنسـبة لسـنوات الخبرة**: تباينت النتائج بين المعلمات"الأقل خبرة والأكثر خبرة" من حيث درجة الإنهاك حيث تفوقت المعلمات- الأكثر خبرة- بمدرسـة القدرات الذهنية. وهذه النتيجة جاءت متسـقة مع نتيجة دراسـة(عمر الخرابشـة، احمد عربيات،2005) ومتعارضـة مع نتيجة دراسـة(بندر العتيبي،2004)، في حين لم تظهر أي نتيجة دالة لدى المعلمات بمركز التوحد. وهذه النتيجة متسقة مع نتيجة دراسة(ريس وآخرون،2001)، ومتعارضة مع نتيجة دراسة(حسام علي،2008) التي لم تُظهر نتائجها أي علاقة بين مستوى الإنهاك ومدة الخبرة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

(3) **بالنسبة للحالة الاجتماعية**: أما في هذا المتغير فأن معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة "المتزوجات وغير المتزوجات" يتمتعن بدرجة مرتفعة من الإنهاك وكانت من نصـيب(المعلمات المتزوجات) في مدرسـة القدرات الذهنية، ومن نصـيب (المعلمات غير المتزوجات) في مركز التوحد. وهذه النتيجة منطقية إذا كانت المعلمة متزوجة منذ مدة طويلة أو قصيرة ولديها أعباء ومسؤوليات أسرية واجتماعية. وبالتالي جاءت هذه النتيجة متسـقة مع نتيجة دراسـة(حسـام علي،2008) التي انتهت إلي وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى أنهاك معلم ذوي الاحتياجات الخاصة وتوافقه الزواجي. ودعمته نتيجة دراسة(عماد الرز،2009) التي انتهت إلي أن متغير الحالة الاجتماعية هو المنبئ الأقوى بالإنهاك النفسـي للمعلم، ومتعارضـة مع نتيجة دراسـة(إبراهيم القريوتي، فريد الخطيب،2006) التي بينت عدم وجود فروق في الإنهاك النفسـي لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصـة تُعزى لعامل الحالة الاجتماعية. وبهذه النتائج المتباينة تحقق الفرض الثاني ويتم قبول هذا الفرض من فروض هذه الدراسة.

ثانيا: نتائج مكونات الإنهاك النفسي والمتغيرات الديموجرافية لعينتي الدراسة.

جدول (6) تحليل التباين الأحادي لدرجة إبعاد الإنهاك النفسي (عدم الرضا الوظيفي، انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية ، ضغوط المهنة، الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم) لمتغير الحالة الاجتماعية لدى المعلمات بمركز التوحد ومدرسة القدرات الذهنية.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة (ف)	م . د
عدم الرضا الوظيفي	بين المجموعات	7.09	2	7.09	3.36	0.08
	داخل المجموعات	40.15	19	2.11		
	المجموع الكلي	47.24	21			
انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية	بين المجموعات	0.42	2	0.42	0.12	0.73
	داخل المجموعات	64.54	19	3.40		
	المجموع الكلي	64.95	21			
ضغوط المهنة	بين المجموعات	1.46	2	1.46	0.56	0.47
	داخل المجموعات	49.78	19	2.62		
	المجموع الكلي	51.24	21			
الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم	بين المجموعات	6.44	2	6.44	4.29	*0.05
	داخل المجموعات	28.51	19	1.50		
	المجموع الكلي	34.95	21			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.19	2	0.19		
	داخل المجموعات	323.81	19	17.04	0.01	0.92
	المجموع الكلي	324.00	21			

*** دال عند مستوى دلالة(0.05).**

وفيما يتصل بقيم تحليل التباين الخاصة بالإنهاك النفسي ومكوناته المختلفة فقد انتهت النتائج إلي أن المعلمات(المتزوجات وغير متزوجات) لديهن"اتجاه سلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم" وكانت هذه النتائج داله عند مستوى(0.05). وجاءت هذه النتيجة متسقة جزئيا مع نتيجة دراسة(حسام علي،2008) التي انتهت إلي وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الإنهاك النفسي والتوافق بين الزوجين أي بمعنى كلما زاد الإنهاك قل التوافق بين الزوجين والعكس صحيح. وجاءت متعارضة مع نتيجة دراسة(إبراهيم القريوتي، فريد الخطيب،2006).

جدول(7) تحليل التباين الأحادي لدرجة الإنهاك النفسي في الإبعاد(عدم الرضا الوظيفي، المساندة الاجتماعية، ضغوط المهنة،الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم) وفقا لمتغير مدة الخبرة التدريسية لدى معلمات بمركز التوحد ومدرسة القدرات الذهنية.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة (ف)	م. د
عدم الرضا الوظيفي	بين المجموعات	2.68	2	2.68	1.14	0.30
	داخل المجموعات	44.56	19	2.35		
	المجموع الكلي	47.24	21			
انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية	بين المجموعات	17.81	2	17.81	7.18	*0.02
	داخل المجموعات	47.14	19	2.48		
	المجموع الكلي	64.95	21			
ضغوط المهنة	بين المجموعات	0.32	2	0.32	0.12	0.73
	داخل المجموعات	50.92	19	2.68		
	المجموع الكلي	51.24	21			
الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم	بين المجموعات	1.15	2	1.15	0.65	0.43
	داخل المجموعات	33.81	19	1.78		
	المجموع الكلي	34.95	21			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	56.19	2	56.19	3.99	0.06
	داخل المجموعات	267.81	19	14.10		
	المجموع الكلي	324.00	21			

*دالة عند مستوى(0.05).

وفيما يتصل بقيم تحليل التباين الخاصة بمكونات الإنهاك النفسي اتضح أن المعلمات(الأكثر خبرة والأقل خبرة) يُعانين من" انخفاض مستوى الدعم والمساندة الاجتماعية كما تدركها المعلمة" وكانت هذه الفروق دالة عند مستوى(0.05). وجاءت هذه النتيجة متسقة مع نتيجة دراسة(محمد الزيودي،2007؛ عمر الخرابشة، واحمد عربيات، 2004). في حين تعارضت مع نتيجة دراسة(حسام علي،2008؛ بندر العتيبي،2004). وأظهرت دراسة(عماد الرز،2009) وجود فروق بين المعلمين في الإنهاك على بُعد واحد وهو" عدم الرضا الوظيفي" وفقا لمتغير الخبرة.

جدول(8) تحليل التباين الأحادي لدرجة الإنهاك النفسي في الإبعاد(عدم الرضا الوظيفي، المساندة الاجتماعية، ضغوط المهنة، الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم) طبقا لمتغير العمر لدى المعلمات بمركز التوحد ومدرسة القدرات الذهنية.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة (ف)	م . د
عدم الرضا الوظيفي	بين المجموعات	0.23	2	2.23	0.09	0.76
	داخل المجموعات	47.01	19	2.47		
	المجموع الكلي	47.24	21			
	بين المجموعات	17.14	2	17.14	6.81	*0.02

انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية	داخل المجموعات	47.81	19	2.52		
	المجموع الكلي	64.95	21			
ضغوط المهنة	بين المجموعات	0.01	2	0.01	0.04	0.95
	داخل المجموعات	51.23	19	2.70		
	المجموع الكلي	51.24	21			
الاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم	بين المجموعات	1.94	2	1.94	1.12	0.30
	داخل المجموعات	33.01	19	1.74		
	المجموع الكلي	34.95	21			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	37.42	2	37.42	2.48	0.13
	داخل المجموعات	286.58	19	15.08		
	المجموع الكلي	324.00	21			

*دالة عند مستوى(0.05).

وفيما يتصل بقيم تحليل التباين الخاصة بمكونات الإنهاك يتضح أن المعلمات من فئات الأعمار(الصغيرة والكبيرة) يُعانين من" انخفاض مستوى الدعم المساندة الاجتماعية كما تدركها المعلمة". وكانت هذه النتائج دالة عند مستوى(0.05)، وتدور بنود بُعد" نقص المساندة والدعم" حول التقدير والشكر الاجتماعي، وتوفير المتطلبات اللازمة لعملية التعلم، ومساندة المجتمع للمعلم من خلال النظرة المجتمعية لمعلم الفئات الخاصة. وجاءت هذه النتيجة متفقة لحد ما مع نتيجة دراسة(محمد الزيودي،2007؛ ويقي،2007؛ أوفيلي،2009). وبناءا على ما سبق من نتائج متباينة في الجداول(6-7-8) تّم قبول هذا الفرض من فروض هذه الدراسة.

ومن الملاحظ أن بُعدي" انخفاض الرضا الوظيفي وضغوط المهنة" علاقتهما عكسية فكلما زاد الرضا قل الضغط وفي الدراسة الراهنة لم تبين النتائج أي فروق دالة لهذين البُعدين من أبعاد مقياس الإنهاك النفسي. وهناك دراسات اهتمت بدراسة هذين البُعدين(ضغوط المهنة وانخفاض الرضا الوظيفي معا) مثل دراسات:(صالحة أبو شعرية،2006؛ محمد الزيودي،2007؛ ريس،2001). ويمكن تفسير هذه النتائج بشكل عام بأن اتجاه المعلم نحو مهنة التدريس هو المحدد الأساسي لمدى تحمله للمهنة وضغوطها النفسية والجسمية، وثّمة اتفاق أن سر نجاح المعلم في عمله هو اتجاهاته الإيجابية نحو مهنته وهذا الأمر دعمته نتيجة دراسة" مينونMenon وبابا نستاسيوPapanastasiou وزيمبلاسzembyla(2008)" بأن المعلمين الذين يُدّرسون للمراحل" الابتدائية" لديهم اتجاهات إيجابية نحو مهنتهم وبالتالي فهم أكثر رضا مهنياً من نظائرهم في المراحل التعليمية الأخرى.

الخاتمة:

توصلت الدراسة الراهنة إلي أهم النتائج التالية المتمثلة في: 1-أن مستوى الإنهاك النفسي يختلف باختلاف الحالة الاجتماعية، والفئة العمرية، ومدة الخبرة لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة موضع اهتمام الدراسة الراهنة. 2- هناك اتفاق بين عينتي الدراسة في أن" انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية، والاتجاه السلبي نحو التلاميذ وأولياء أمورهم" من المصادر المؤدية للإنهاك. 3-أظهرت المعلمات مستوى من الرضا والسعادة والروح المعنوية المرتفعة الأمر الذي خفف من أعباء ضغوط هذه المهنة الشاقة وأن كن يُعانين من انخفاض في مستوى المساندة الاجتماعية سواء من الطلبة أنفسهم أو أولياء الأمور أو الإدارة، أو الزوج والأهل أو البيئة المحيطة.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات: 1- العمل على تطوير البيئة المدرسية والمناخ التربوي الداعم للمعلم من حيث إحداث تغيرات فاعلة في هذه البيئة مثل غرس روح التعاون بين المعلمين، وبين المعلمين والطلبة، وبين المعلمين وأولياء الأمور ومساندة المجتمع وتحسين اتجاهاتهم نحو هذه الفئة لما لها من انعكاس ايجابي على معلميهم ودعم هذه الشريحة من المعلمين لحل مشاكلهم.

2 – التركيز على الطلبة ذوي الفئات الخاصة لإيجاد مدرسين متخصصين ومؤهلين تأهيلاً تربوي لهذه الفئة، وتوفير الوسائل التعليمية الملائمة وبناء مناهج خاصة لهذه الفئات.

3- التركيز على إعطاء الحوافز المادية للمعلمين من خلال دراسات واستفتاءات تتضمن دراسة الأوضاع المادية للمعلمين القائمين بعملية التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

4- إعداد دورات والندوات المكثفة تستهدف المعلمين القائمين بتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الإمكانيات المادية والوسائل المصاحبة للتدريس من أجل الرقي بالعملية التعليمية.

ثانياً : الدراسات المقترحات: 1- دراسة مستوى الإنهاك لدى معلم الصم والموهوب والكفيف.

4- دراسة العلاقة بين الإنهاك النفسي للمعلم ومستوى جودة أدائه التدريسي.

5- دراسة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتحصيل الطلاب غير العاديين.

6- دراسة الصعوبات التي يواجهها معلم الفئات الخاصة وطرح سبل التغلب عليها.

قائمة المراجع

المراجع العربية

1/ إبراهيم أمين القريوتي، فريد مصطفى الخطيب(2006). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، **بحث منشور بمجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع23،

ص ص131-151.

2/ بندر ناصر العتيبي(2004). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد الروبية الفكرية"دراسة مقارنة"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الخاصة.

3/ حسام محمود علي(2008). الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا، **رسالة ماجستير غير منشورة**،جامعة المنيا، كلية التربية، قسم الصحة النفسية.

4/حمدي ياسين، علي عسكر، حسن الموسوي(2008).**علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ط3، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

5/ زينب محمود شقير(2002). **مقياس الاحتراق النفسي**، ط2، مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.

6/ صالحة محمد أبو شعراية(2006). الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي الثانويات التخصصية بشعبية الجبل الأخضر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة عمر المختار، ليبيا.

7/ عادل عبد الله محمد(1994). **مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين**، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة.

8/ عثمان حمود الخضر(2005).**علم النفس التنظيمي**، ط1،مكتبة الفلاح، الكويت.

9/ عماد عبد الحميد الرز(2009). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعدي(الانبساط-العصابية) لدى عينة من معلمي الثانويات التخصصية بشعبية الجبل الأخضر بليبيا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمر المختار، قسم علم النفس والتربية الخاصة.

10/ عمر محمد الخرابشة، احمد عبد الحليم عربيات(2005). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، **بحث منشور بمجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوي والاجتماعية والإنسانية**، م17، ع2، ص ص230-294 .

11/ محمد حسن حمادات(2008).**السلوك التنظيمي**،ط1، دار الحامد، الأردن.

12/محمد جواد الخطيب(2007). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظات غزة، **بحث مقدم إلي المؤتمر التربوي الثالث" الجودة في التعليم الفلسطيني عقد في الجامعة الإسلامية**، ص ص 1-55.

13/ محمد شحاته ربيع(2010).**علم النفس الصناعي والمهني**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن.

14/ محمد عبد الرحمن الرابطي(2011). الرضا المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي مرحلة الشق الأول من التعليم الأساسي بمدينة البيضاء، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بنغازي ، كلية الآداب، قسم التربية وعلم النفس.

15/ محمد حمزة الزيودي(2007). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، **بحث منشور بمجلة جامعة دمشق**، م23، ع2، ص ص189-219 .

16/ محمد الصيرفي(2007). **السلوك الإداري**،ط1، دار الوفاء، الإسكندرية.

17/ مدحت عبد الحميد أبو زيد(2010).**علم النفس المهني**، ج1، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

18/ مفتاح محمد عبد العزيز(1999). الفروق في بعض خصائص الشخصية بين أبناء المؤسسات الإيوائية وأبناء الأسر الطبيعية في البيئة الليبية، **بحث مقدم إلي مؤتمر الأسرة الخامس**، الجمعية العربية الليبية للأسرة، البيضاء.

19/ منى صالح عبد ربه(2009). علاقة الرضا الوظيفي بالإجهاد المهني لدى الممرضات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمر المختار، كلية الآداب، قسم التربية وعلم النفس، ليبيا.

20/ نشوة كرم دردير(2007). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط(أ،ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الفيوم، كلية التربية ، قسم علم النفس التربوي والصحة النفسية.

المراجع الأجنبية

21- Austin, C. (2009**)**: An investigation of workplace friendship and how it influences career advancement and job satisfaction: Aqualitative case study, **Unpublished** Ph **.D. Thesis,** Capella University.

22- Bishop, M.M, B.S., M.A.(2009): A Study Of Perceived General, Intrinsic, and Extrinsic Job Satisfaction Among Public School SuperintendentsIn Southern Ohio**, Unpublished Ph.D.Thesis,** The University Of Dayton**,** Ohio, Doctor of Philosophy in Educational Leadership.

23- Boies, K., & Rothstein, M.G.(2002): Managers' interest in international assignments: The role of work and career satisfaction , Pergamon, **International Journal of Intercultural Relations**, Vol .26, PP.233-253.

24- Davis, C. B. S (1997): An analysis of selected variables reqardinq teacher absenteeism in selected urban elementary schools, **Unpublished Ph.D. Thesis**, Texas Southern University, Doctor of Education.

25- Fuming, X., & Jiliang, S. (2008): Research on Job Satisfaction of Elementary and High School Teachers and Strategies to Increase Job Satisfaction, Translation: M .E .Sharpe, Inc., **Chinese Education and Society**, Vol. 40, No. 5, pp.86-96.

26- Garboua, L. L; Montmarquette, C., & Simonnet, V. (2007): Job Satisfaction and Quits, Elsevier, **Labour Economics**, Vol .14, pp. 251-268.

27- Griffin, M. A ; Patterson, M . G., & West, M. A. (2001): Job satisfaction and teamwork: The role of supervisor support, **Journal of Organizational Behavior**, John Wiley & Sons, Vol. 22, No. 5, pp. 537-550.

28- Jenkinson, F. R., & Chapman, D.W .(1990): Job Satisfaction of Jamaican Elementary School Teachers, **Springer**, Jstor, Vol. 36, No. 3, pp. 299- 313.

29- Huang, S. Y. L., & Waxman, H. C. (2009): The Association Of School Environment To Student Teachers' Satisfaction and Teaching Commitment, Taiwan Elsevier, **Teaching and Teacher Education**, Vol .25, PP.235–243.

30 -Kim, S. (2002): Participative management and job satisfaction: lessons for management leadership, **Public Administration Review**, Blackwell Publishing on behalf of the American Society for Public Administration. Vol. 62, No.2, pp.231-241.

31 -Kim,B.P; Murrmann ,S.K.,& Lee ,G.(2009): Moderating Effects of Gender and Organizational Level Between Role Stress and Job satisfaction among Hotel Employees, Elsevier, **International Journal Of Hospitality Management** ,Vol .28, pp.612- 619.

32- Koh, H. C., & Boo ,E. H. Y. (2001): The link between organizational ethics and job satisfaction: A study of managers in Singapore: **Journal of_Business Ethics** , Special Issue on Work,Vol. 29, No. 4, pp. 309- 324.

33- Lacy .F .J., & Sheehan , B.A . (1997): Job satisfaction among academic staff: An international perspective**, Higher Education,** Academic Profession, Springer, Vol. 34, No. 3, pp. 305-322.

34- Liu, X.S., & Ramsey, J. (2008): Teachers' Job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow–up Survey in the United States for 2000– 2001, Elsevier, **Teaching and Teacher Education**,Vol .24 , pp. 1173-1184**.**

35- Menon, M. E; Papanastasiou,E .,& Zembylas, M . (2008): Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organizational Variables: Evidence from Cyprus, **SEA**,Vol.36, No.3 ,pp.75-78.

36- Moè, A ; Pazzaglia, F.,& Ronconi, L .(2010): When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching, Elsevier, **Teaching and Teacher Education,** pp.1-9.

37- Morgan, M., & O'Leary, M. (2004): A study of factors associated with the job satisfaction of beginning teachers, **The Irish Journal of Education/ Iris Eireannach an Oideachais,** Irish Journal of Education , Vol. 35, pp. 73- 86.

38- Mrayyan, M. (2007): Jordanian Nurses' Job Satisfaction and Intent to Stay: Comparing Teaching and Non- Teaching Hospitals ,Elsevier, **Journal Of Professional Nursing**, Vol.23, No.3,PP.125- 136.

39- Papanastasiou, E.C., & Zambylas, M. (2005): Job satisfaction Variance Among Public and Private Kindergarten School Teachers in Cyprus, Elsevier **International Journal of Educational Research** ,Vol. 43,PP. 147-167.

40- Perrachione, B. A ; Rosser ,V.,& Peterson, G .J . (2008): Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention, Missouri,**The Professional Educator**, Vol .32, No. 2, pp.1-18.

41- Ofili, A . N ; Usiholo, E .A .,& Oronsaye , M .O.(2009): Psychological Morbidity, Job Satisfaction and Intentions to Quit Among Teachers in Private Secondary Schools in Edo-State, Nigeria ,**Annals of African Medicine**, Vol. 8 , No. 1 , PP.32-37.

42- Ommen, O ; Driller , E ; Kohler ,T ; Kowalski ,C; Ernstmann ,N ; Neumann , M; Steffen ,P .,& Pfaff , H . (2009): The Relationship between Social Capital in Hospitals and Physician Job Satisfaction, **BMC Health Services Research**, Biomed Central, pp. 9-81.

43- Reese, S.G; Johnson, D.J., & Campbell, W.A.(2001): Teacher Job Satisfaction and Teacher Job Stress: School Size, Age and Teaching Experience, All Riqhts Reserved, **Education** ,Vol.112, No.2 , pp.247-251.

44 -Sanacar, M. (2009): Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus, **Procedia social and Bahavioral Sciences,** Vol. 1, Elsevier, pp. 2855-2864.

45 -Weiqi, C. (2007): The Structure of Secondary School Teacher Job Satisfaction and Its Relationship with Attrition and Work Enthusiasm, Translation: M.E. Sharpe, Inc., **Chinese Education and Society**, Vol .40, No. 5, pp. 17 – 31.

46 - Zembylas, M., & Papanastasiou, E.(2006): Sources of Teachers Job Satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus, Routledqe**, Compare**, Vol. 36, No. 2 pp.229-247.

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

L'ART RUPESTRE du MASSIF d'AZBA

(SUD-EST LIBYE)

Dr. Saad Buhagar

Docteur es Histoire de l'Art, Professeur en préhistoire à l'Université de Benghazi - Faculté des Lettres département de l'archéologie

الفن الصخري جبال عزبة (جنوب شرق ليبيا)

سعد بو حجر

أستاذ أثار ما قبل التاريخ - قسم الآثار - كلية الاداب - جامعة بنغازي – ليبيا

الملخص:

تقع منطقة جبل عزبه جنوب شرق مدينة الكفرة بحوالي 200 كم وهي غير بعيدة عن موقع قارة الفيلة وتعرف بين سكان الكفرة باسم منطقة التماثيل لكون جبالها تعرضت لعوامل تعرية قوية جعلتها على هيئة تماثيل ، أما معنى الاسم فهو مجهول بشكل عام ولم نجد له تفسير لدي سكان الاقليم . اكتشفت الاعمال الملونة من قبل بعض الصيادين الذين ارتادوا هذا الجزء من الاقليم الصحراوي ، ويزخر الموقع بوجود ورش لتصنيع الادوات الحجرية حيث نرى الكثير من الادوات الحجرية وبقايا عملية التصنيع بأعداد كبيرة بالقرب من منطقة الاعمال الفنية

يبلغ عدد الرسوم خمسة اعمال ملونة ، تمثل ثلاثة أشكال بشرية وشكلين تخص حيوان الزراف جاءت الاشكال بأحجام صغيرة مثلما ما هو موجود في جبال العوينات واركنو ونفس نوع اللون المستعمل في تنفيذ الاعمال الملونة في جنوب شرق ليبيا مما يؤكد بان موقع عزبة هو اول موقع يقع شمال العوينات يكتشف فيه الاعمال الملونة على مسافة تقدر بحوالي150 كم وانه ينتمي الى نفس ثقافة العوينات

ان جميع الاشكال التي تمثل الرجال جاءت قياساتها ما بين9-8 سم ارتفعا واجزاء اختفت بفعل عوامل التعرية الجوية أما فيما يتعلق بالأعمال الحيوانية فعددها أثنان قياساتها مابين9-7سم واهم ما يمكن تسجيله هو اختفاء بعض أجزاء اجساد الزرافات الملونة في هذا الجزء من ليبيا بعد أن كان عددها قليل مما برهن على أهمية هذا الحيوان لدي الرعاة.

رغم بساطة هذا الموقع الا انه اكد تواجد ثقافة جبال العوينات في ارجاء كثيرة من هذا الاقليم وانها وصلت حتي واحة بزيمة شمال غرب واحة الكفرة وانه يجب اجراء بحوث ميدانية للكشف عن المزيد من مواقع الاعمال الملونة . وعلى مسافة ليست ببعيدة هناك موقع لنقوش عرف باسم قارة الفيلة لكونه هذا الموقع هو الاول في الصحراء الشرقية عثر فيه على نقوش هذا الحيوان اضافة لنقوش زراف والابقار البرية أن الفيل حيوان موجود يراه سكان المنطقة وينفي عدة اراء اكدت عدم تواجده في جنوب شرق ليبيا.

Résumé

Présentation des quelques peintures découvertes au cours des missions libyco- française d'inventaire de l'art rupestre de la région de Kufra dans le petit massif tassilien d'Azba, à environ 200 km au sud-est de la ville de Kufra. On apporte également un complément d'information concernant la gara el-Filah.

Abstract

We introduce a small group of paintings discovered by a libyan-french team, during a rock art survey in the Kufra region. Azba is a small Tassilian-like massif 200 km to the south-east of Kufra oasis. Further informations are also given to the elephant-rock site.

Localisation

Le massif d' Azba constitue un petit affleurement gréseux de 12 km de diamètre à environ 180 kilomètres au sud-est de l'oasis de Kufra, sur la route menant à el-Uweinat (Fig. 1). Le nom d'Azba (عزبة -zba) est arabe. Dans les dialectes arabes égyptiens, on trouve un nom proche de ce toponyme qui signifie «une petite région dans la campagne entourée de champs », mais ceci ne peut bien sûr pas s'appliquer littéralement à la zone considérée, totalement dépourvue de ressource en eaux. Cette appellation pourrait également faire allusion à une femme sans enfant, à l'égal de cette terre désertique démunie de vie.

C'est ce même massif que l-L. Le Quellec nomme âs-suba ' , et où il a manifestement le premier remarqué la présence de la gravure d'éléphant en 1996 (Le Quellec, de Flers 2005 : 54, 326), publiée par la suite par F. Berger (Berger 2003, Berger *et al.* 2003). Ce terme (الاصبع) désignerait «la montagne du doigt» (Le Quellec, de Flers 2005 : 54), ce qui s'applique assez bien au relief du petit massif tassilien situé à l'est de cette région. La proximité phonétique à l'oral entre les deux termes induit une confusion. Cette appellation constitue cependant une mauvaise interprétation du mot Azba.

Le site a été découvert fortuitement en 2003 par des membres du Centre libyen de Recherches Industrielles (IRC) qui exploraient le secteur. Un autre emplacement d'art rupestre est alors signalé dans la zone, découvert par des chasseurs. Non localisé, il pourrait néanmoins s'agir de celui de la gara el-Filah (Berger 2003)? Les deux sites possèdent des caractéristiques géographiques différentes. Ainsi le site d'Azba se situe dans un petit massif de grès de type tassilien (Fig. 2 et 3). L'érosion y a sculpté un relief discontinu ressemblant à des statues juxtaposées, d'où découle un autre nom donné localement à ce massif: «tamatil» (التماثيل statue, en arabe).

L'homme ne fréquente pas aujourd'hui la région d'Azba, en raison de l'absence des conditions nécessaires à la vie. Ce massif n'est par ailleurs répertorié dans aucun récit, et semble n'avoir joué aucun rôle dans le déroulement de l'histoire de ce secteur. On notera cependant la présence des traces d'un cantonnement militaire, qui se traduit par un aménagement de pierre rectangulaire d'environ 44 m de long par 30 m de large marqué par quatre ouvertures sur chacun des côtés. Le centre de cette enceinte est occupé par un second aménagement rectangulaire de 6 m par 7 m ouvert à l'ouest. Enfin, à 10 m au-devant de l'ouverture principale un petit édicule de 1,5 m par 1,5 m est également ouvert vers l'occident

(fig. 4). Mais Azba offre surtout des vestiges datant de l'époque néolithique, concentrés à proximité d'un panneau orné de petites peintures.

C'est en effet la présence d'un petit ensemble de sujets peints qui font l'intérêt principal de ce site. Il s'agit en effet du premier ensemble de peintures reconnu en dehors des massifs d'elUweinat et d'Arkenu. Depuis, un autre site à peinture a été repéré dans le massif de Bzima, encore plus à l'ouest (Buhagar 2012), ce qui laisse espérer qu'il pourrait exister d'autres endroits similaires qui restent à trouver. Au demeurant, l'ensemble d'Azba reste très succinct. et se résume en une scène associant cinq représentations humaines et deux représentations de girafes. D'autres tracés sont encore visibles, mais dans un très mauvais état de conservation et la disparition partielle des couleurs rend impossible toute identification.

Les peintures se situent près du sol, sous un surplomb formé par l'érosion à la base d'une falaise de grès sculptée par le vent. Au pied de ce rocher, un niveau de grès blanc (marneux) est plus profondément atteint par la désagrégation granulaire, formant ainsi une corniche. Le support des peintures part en écailles, menaçant à terme la conservation de ces œuvres peu protégées et exposées assez largement aux nord-ouest (Fig. 5).

Les représentations humaines

Trois personnages groupés, peints en aplats couleur lie-de-vin, de 8 à 9 cm de hauteur, se présentent debout de face, les pieds au niveau de l'arête de la corniche, qui matérialise ainsi le sol. Ils possèdent des épaules arrondies tombantes, et leurs bras sont écartés du corps et relativement courts pour autant qu'on puisse en juger. Les têtes sont rondes et aucun détail du visage n'apparaît (Fig. 6). Le buste est large et allongé et se termine par deux jambes également assez longues.

Entre les deux personnages de gauche un quatrième est lui en position allongée, la tête à gauche et peint avec un rouge plus franc. Ses jambes semblent passer derrière l'individu du centre, mais l'état de conservation médiocre ne permet pas de l'affirmer.

Très statiques dans leur position, ils diffèrent en cela des figurations du style tête-ronde d'Uweinat. D'autres aspects les en différencient également: l'absence ou la réduction du cou, les épaules tombantes et formant un haut de torse large et puissant. Ils pourraient évoquer de façon assez lointaine les « elongated human figures» de l'abri AR 42/C du massif d'Arkenu (Menardi Noguera, Zboray 2012 : 133-136).

Une autre représentation humaine se situe derrière un animal, moins de deux mètres de la scène précédente. Il n'en reste que les jambes, le haut du corps ayant été oblitéré par la desquamation d'une partie de la roche (Fig. 7). Deux autres sujets se trouvent cette fois au-dessous de l'animal, au niveau de l'arête de la corniche. Ils sont dans la même position que les trois premiers personnages, debout et de face. On devine essentiellement leurs jambes qui se terminent au niveau de l'arête, les pieds ayant peut-être disparu, recoupés par l'érosion.

Les représentations animales

Elles sont au nombre de deux, de taille variant entre 7 et 9 cm, mais certaines parties importantes ont été détruites. Le premier animal est celui qui accompagne une des

représentations humaines dont il ne reste que les membres inférieurs. Il est muni de quatre longues pattes et d'une queue relativement longue. Une bonne partie du corps, de forme triangulaire, est conservée. La disparition de la partie située entre le corps et la tête, incluant le cou, est due à une détérioration de la roche, ce qui rend son identification difficile et oriente tout d'abord vers un camélidé. Cependant, en observant attentivement la partie antérieure de l'animal, on constate que de la peinture est bien présente, bien que très effacée. L'analyse permet ainsi de restituer le poitrail et le cou élancé d'une girafe surmonté d'une tête portée haut (Fig. 8). On observe même une reprise de la peinture. Une version alternative est en effet visible, qui propose un corps plus ogival terminé par un cou manifestement plus court. On ne peu cependant pas préciser l'ordre des versions. Une représentation de girafe avec une reprise du cou est présente sous un abri du haut plateau d'Emeri, dans la partie occidentale du massif d'el-Uweinat (EH35/B, Menardi Noguera & Zboray, 2011 : pl. A3). Toutefois, le graphisme est assez différent, interdisant un rapprochement stylistique.

A quelques mètres plus à gauche, quatre traits verticaux dont un plus fin que les autres, supportent un ovoïde couché dont la base est à gauche et d'où part une amorce de trait plus épais. Cet ensemble suggère à son tour un animal, dont le cou, allongé, dans le prolongement du corps, fait également penser à une girafe. Il se termine par un aplat de peinture dont il est difficile de déterminer s'il s'agit d'une tête hypertrophiée ou d'un personnage en contact avec l'animal. Le trait vertical le plus à droite figurerait la queue de l'animal, selon une convention de longueur qui rappelle celle adopté pour la première girafe.

Complément concernant la gara el-Filah

Lors de notre visite sur le site *d'elephant rock,* comme l'appelle A. Zboray (2009), et que les arabes appellent *gara el-Filah* (الفيله colline de l'éléphant), nous avons effectivement retrouvé le grand panneau avec la figuration de l'éléphant recouvrant une frise de girafes. Nous avons également noté une copie beaucoup plus récente et gauche de cet animal, figurant à quelques décimètres en contrebas. D'autres figurations pourraient également se rapporter à ce taxon, mais elles demeure plus difficile à déchiffrer. Par ailleurs, dans la fissure qui borde le panneau, quelques mètres plus à l'est, large de 60 cm à l'ouverture et profonde d'une dizaine de mètres, deux bovins sont gravés sur la paroi de gauche, l'un au dessus de l'autre. Leur tête et leur poitrail, se trouvant du côté de la sortie ont été détruits suite à une cassure de la roche (Fig. 9 et 10). Ces animaux de grandes dimensions, au trait profond et large et rappellent ceux découverts à proximité sur d'autres blocs (Berger *et al.* 2003 : fig. 3 ; Auvray 2011 : fig. 26-27). Un peu plus loin encore sur la droite de la falaise - vers l'est - d'autres figurations de girafes très détériorées encadrent une petite infractuosité dont le renfoncement a permis la préservation partielle de la couche de surface à patine noire, largement desquamée ailleurs.

De l'autre côté de la gara, au nord, nous avons retrouvé la scène présentant un guerrier publiée par l-L. le Quellec (2005 : fig. 83), située au ras du sol vers la pointe nord du la falaise, ainsi qu'une figuration d'un équidé, à la patine moins prononcée et réalisé sur la roche desquamée à 17 m à l'ouest de la scène précédente. Plusieurs signes inscrits sur la paroi d'une large alcôve naturelle, dont nous n'avons malheureusement pu prendre qu'un croquis, sont piquetés et gravés et conservent une patine totale dans les creux alors que la surface de la roche est desquamée. Ils représentent des ovoïdes de taille similaire (9,5 cm par 14-15 cm) distant de 90 cm l'un de l'autre. Le trait est large et profond, et un cercie est inscrit dedans (Fig. Il).

Certaines gravures du panneau principal de la gara el-Filah ne sont pas sans évoquer le système iconographique développé pour les peintures d'Azba, avec un corps de girafe massif et triangulaire, des pattes en bâtons larges, une queue longue et un cou implanté de la même façon. Le traitement d'un personnage situé en contre-haut de l'éléphant peut également supporter la comparaison avec ceux d'Azba (Fig. 12).

Bibliographie

AUVRAY F. 2011. «Gravures rupestres de l'oasis de Benzima (Libye du Sud-Est). » *Les Cahiers de l'AARS*, 15 : 7-18.
BERGER F. 2003. *Der Elefant bei Kufra und die Hôhle der Hirten A rken u-B erg, Neue Lokationen mit Feldskunst sudost Libyen.* ISBN 3-00-011775x, 28 p.
BERGER U. & F., EL-MAHDY T., GABALLA P. 2003. «New rock art site in SE Libya. » *Sahara* 14 : 132-134.
BUHAGAR S. 2012. *Art rupestre du sud-est libyen (région de Kufra).* Grenoble: Université de Grenoble, thèse de doctorat, 2 vol.
LE QUELLEC l-L., DE FLERS P. & Ph. 2005. *Peintures et Gravures d'avant les Pharaons du Sahara au Nil.* Paris: Fayard/Soleb, 382 p.
MENARDI NOGUERA A., ZBORA y A. 2011. «Rock art in the landscape setting of the western lebel Uweinat. »*Sahara* 22: 85-116.
MENARDI NOGUERA A., ZBORA y A. 2012. « Elongated human figures, large cows and tethered wild animals from the northern lebel Arkenu. »*Sahara* 23 : 133-146.
ZBORAY A. 2009. *Rock Art of the Libyan Desert.* Newbury: Fliege1 Jezerniczky Expeditions Ltd, CD-Rom [2e édition].

Légende figures

Fig. 1 : photo satellite du massif d' Azba.

Fig. 2 : photo satellite du massif tassilien de Tamatil (image ©DigitalGlobe

2009). *Fig.* 3 : paysage typique du massif de Tamatil.

Fig. 4: Azba. Plan schématique du campement contemporain et situation par rapport au panneau peint (d'après relevés de terrain et implantation sur image satellite).

Fig. 5 : L'un des auteurs en train d'étudier la girafe la mieux conservée. En arrière plan, sous le bras, on devine le groupe de trois personnages de la photo suivante.

Fig. 6 : Groupe de trois personnages peints en aplat lie-de-vin, avec un quatrième allongé (photo traitée par D-stretch).

Fig. 7 : Girafe et personnages (photo traitée par D-stretch).

Fig. 8 : Détail de la girafe montrant les reprises du cou (photo traitée par D-stretch)

Fig. 9: Premier bovin gravé sur la paroi de la fissure située à l'est du panneau de l'éléphant (le manque de recul a nécessité une prise de vue composite).

Fig. 10: Second bovin gravé sur la paroi de la fissure située à l'est du panneau de l'éléphant, au-dessus du précédent.

Fig. Il : croquis des gravures conservées dans une large alcove située sur la face nord de la gara el-Filah. Seul le fond des tracés a conservé la patine noire. Les proportions sont respectées.

Fig. 12: détail du panneau de l'éléphant de la gara el-Filah (l'éléphant principal se trouve en à gauche de l'angle inférieur gauche de la photo), montrant la représentation humaine de face et des girafes dont la conformation trapue et le corps triangulaire rappellent les peintures de Tamatil.

Figure 1

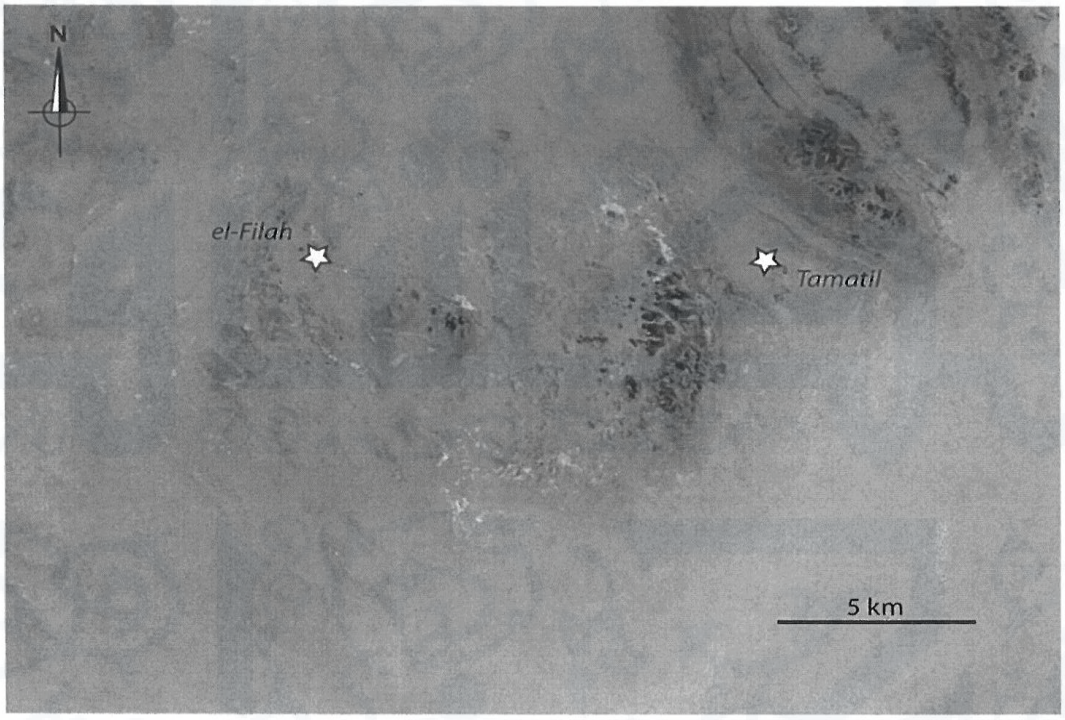


Figure 2

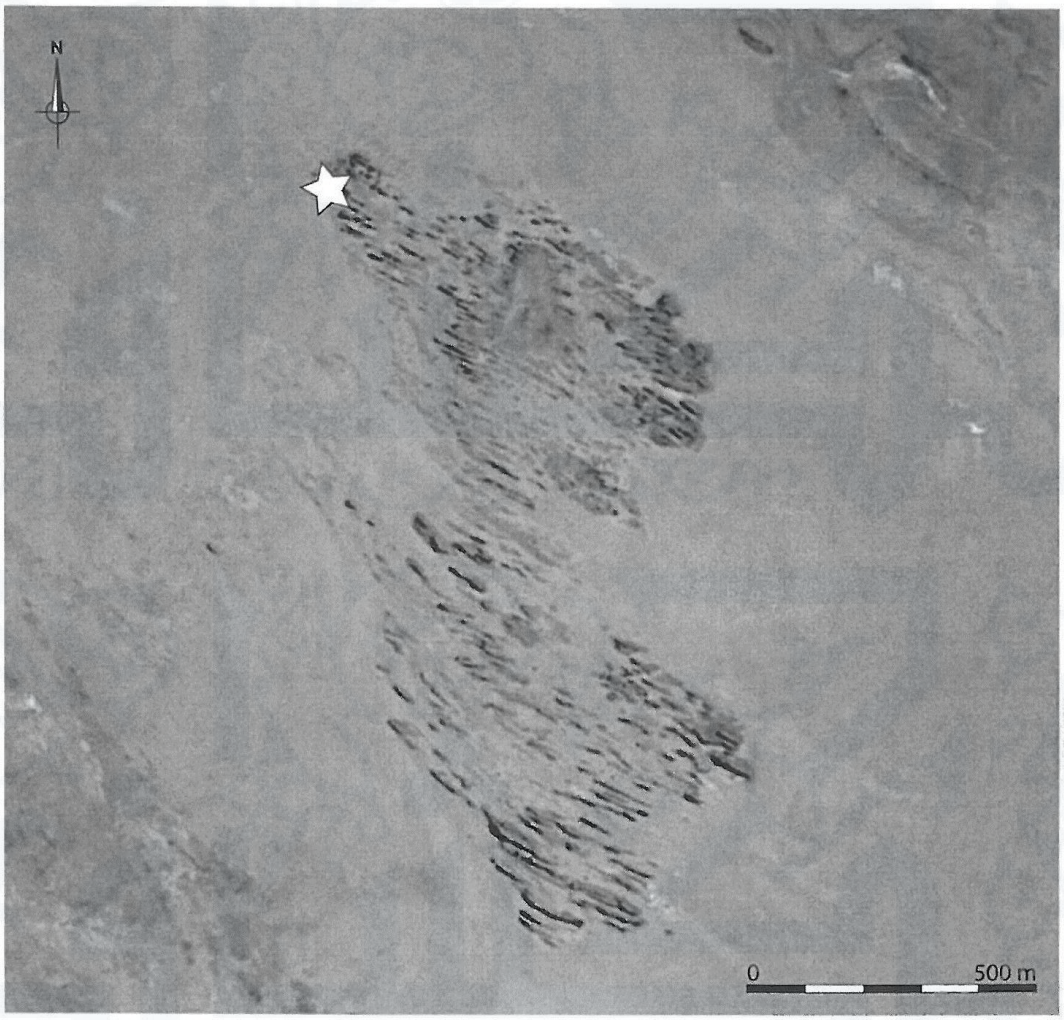


Figure 3

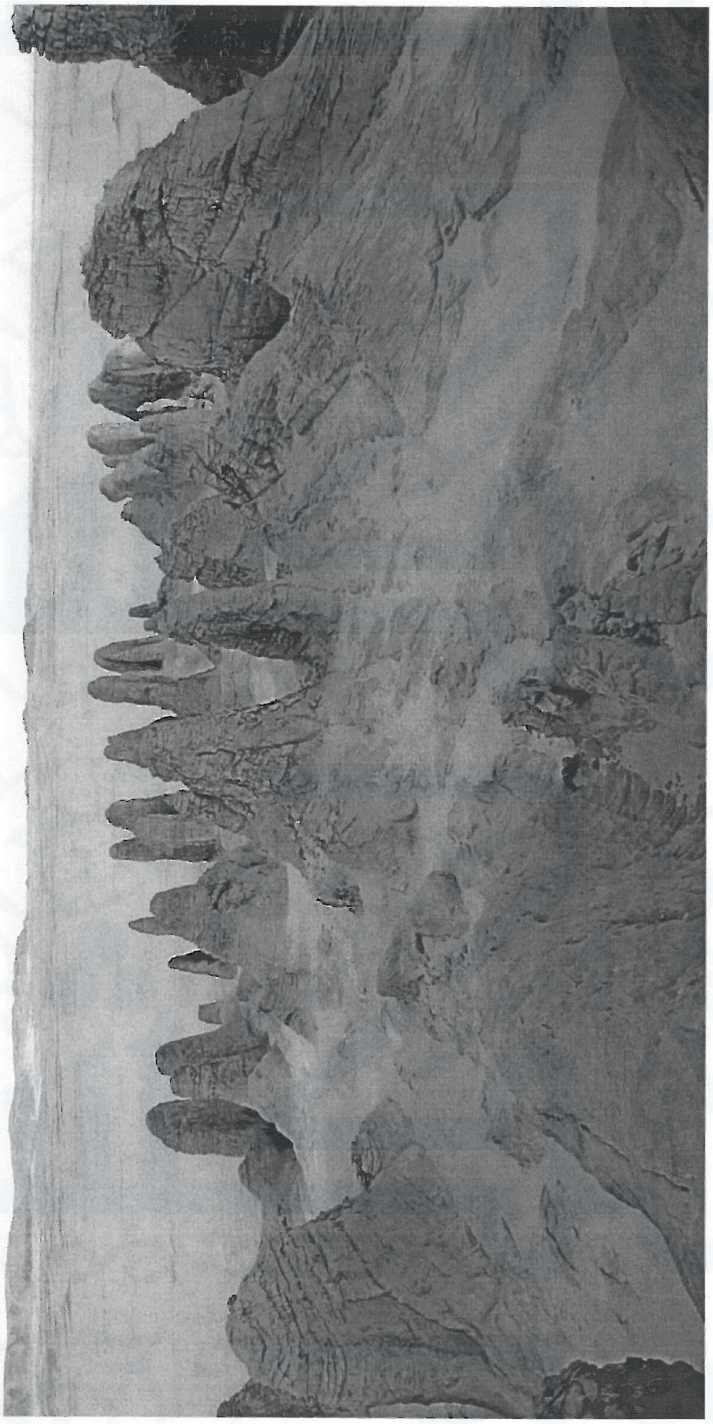


Figure 4

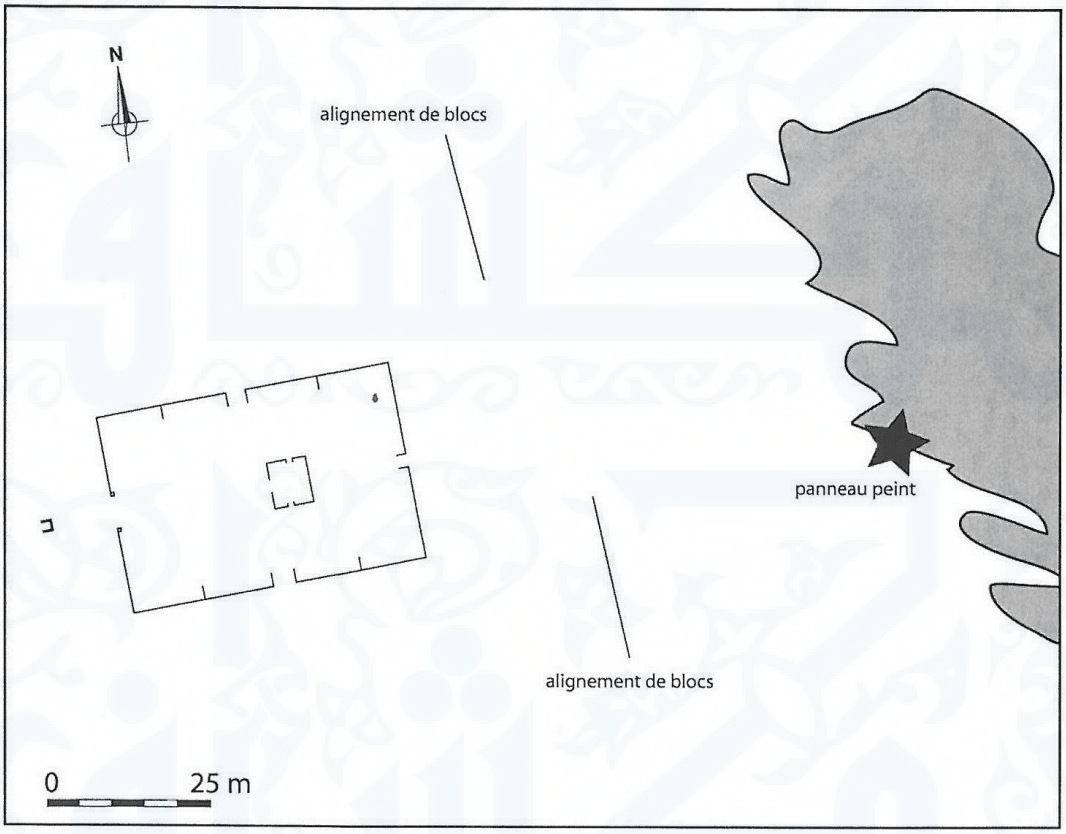

N
alignement de blocs
panneau peint
alignement de blocs
0
25 m

Figure 5

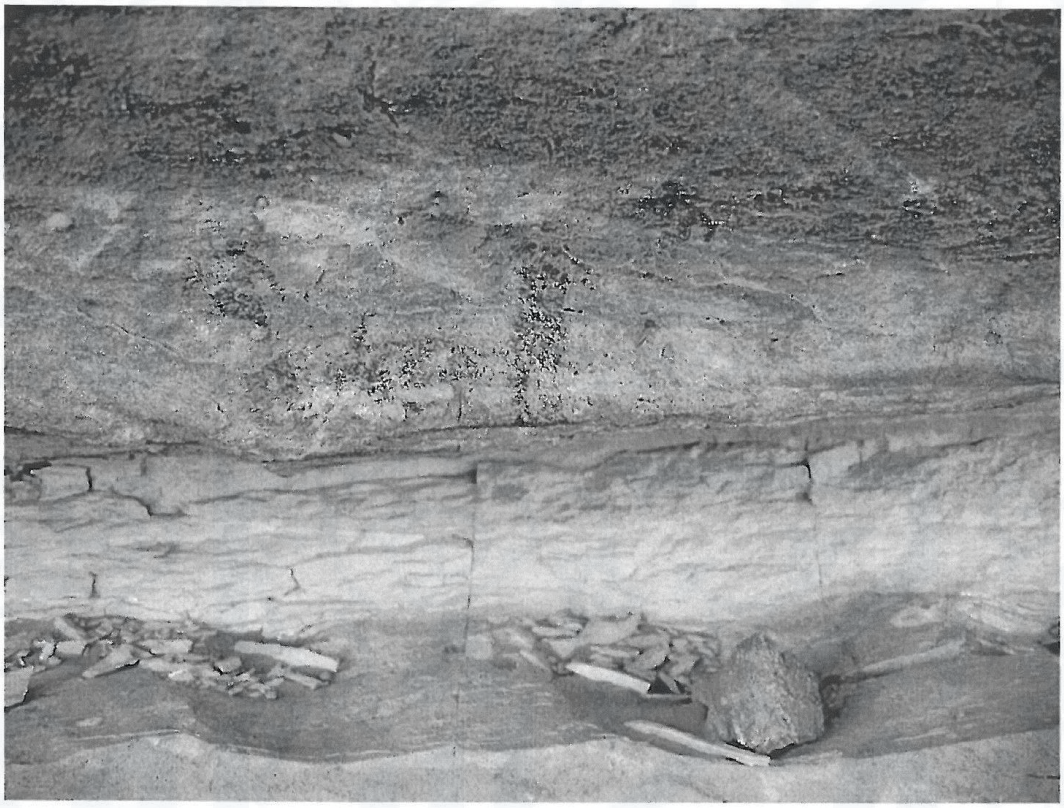


Figure 6

Figure 7

Figure 9

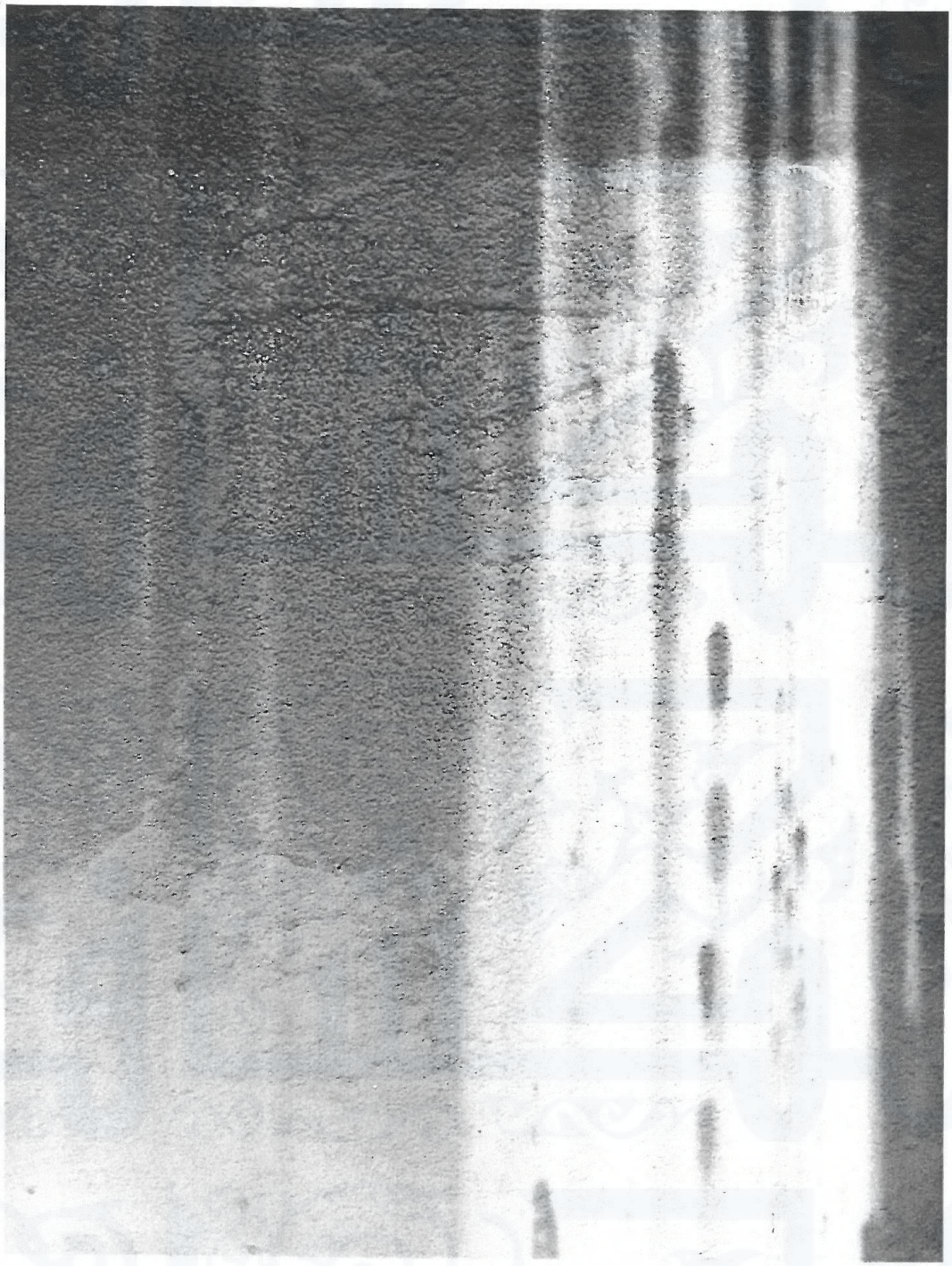
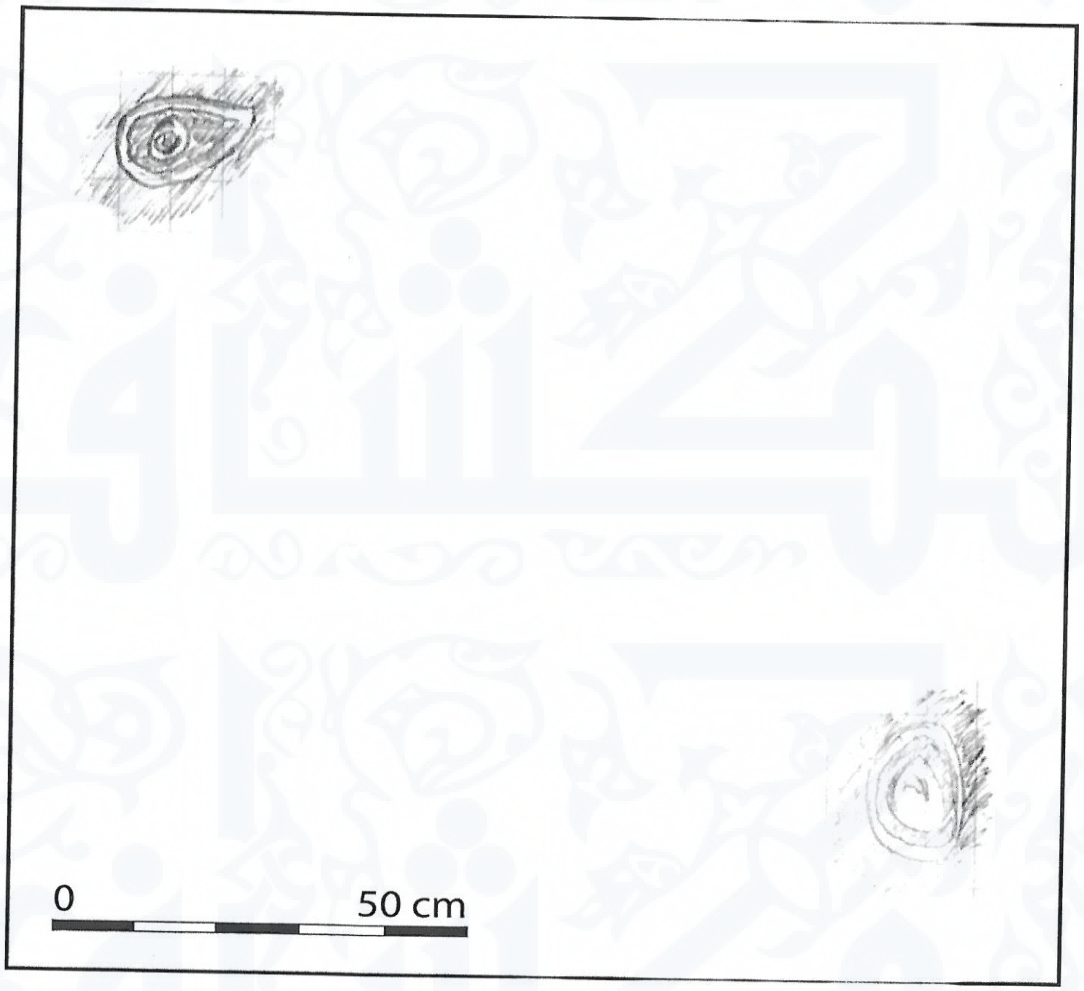


Figure 10



University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

الخصائص السيكومترية لمقياس بار - أون للذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار

د. سليمان سعد صالح.

(محاضر بكلية التربية - جامعة عمر المختار – ليبيا)

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

الخصائص السيكومترية لمقياس بار - أون للذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من صلاحية استخدام مقياس بار- أون للذكاء الوجداني، مع عينة طلبة من كلية التربية جامعة عمر المختار، وقد استخدمت طرق مختلفة لحساب صدق وثبات المقياس، حيث أُستخدم أسلوب صدق البناء، صدق التمييز، وأسلوب التحليل العاملي، والاتساق الداخلي، حيث بينت النتائج فيما يتعلق بصدق التحليل العاملي أن قيمة إيقن فاليو = (3.013) وقيمة الجذر الكامن = (50.221) ما دل على أن المقياس يقيس عامل واحد وهو الذكاء الوجداني، أما بالنسبة لصدق الاتساق الداخلي فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.63 ، 0.77) وهي قيم جوهرية تدعم صلاحية استخدام مقياس بار- أون مع عينة الطلبة الليبيين. إضافة إلى ذلك فقد وضحت النتائج أن مقياس بار- أون يتمتع بمعاملات ثبات جيدة تراوحت بين (0.66 ، 0.78).

كل هذه النتائج تدعم صلاحية استخدام مقياس بار-أون مع عينة الطلبة الليبيين.

الكلمات المفتاحية (الخصائص السيكومترية، الذكاء الوجداني، مقياس بار-أون، الذكاء الوجداني لطلبة الجامعة، مقياس الذكاء الوجداني).

Abstract:

The aim of this study was to determine the reliability and validity of the Par-On Emotional intelligence scale in order to explore its applicability as a valid measure of Emotional ability in a Libyan setting. Various measures of reliability and validity were taken. To investigate the validity of the Par-On; scale construct validity (discriminate validity, factor analysis and internal consistency) were used. Construct validity factor analysis showed that only one significant factor; emotional ability. Eigen value =; 3.013 (50.221% of the variance). In addition, internal consistency results showed that strong positive correlation coefficients (0.63** to 0.77**) In order to investigate the reliability of the Par-On scale with the Libyan students sample; the split-half and the coefficient alpha methods were used. The reliability ranged from 0.66 to 0.78, The present results generally can be considered as high reliability coefficients for the Libyan students sample and support the reliability and the validity of the Par-On scale.

1- مشكلة الدراسة

يعد مفهوم الذكاء الوجداني مفهوماً حديثاً، لا يزال يكتنفه بعض الغموض، إذ يقع ضمن النظام المعرفي والنظام الوجداني، والمتتبع للتسلسل التاريخي لهذا المفهوم يجد أن عقد التسعينيات من القرن العشرين شهد تحولاً كبيراً في دراسة هذا المفهوم، فقد نظر علماء النفس الأوائل إلى مفهوم الوجدان على أنه مفهوم غير منظم، ويصعب ضبطه والسيطرة عليه، وأن انفعالات الفرد تشوش على تفكيره، وظلت هذه النظرة سائدة في الفكر السيكولوجي إلى وقتٍ قريب.

وفي السنوات الأخيرة من القرن الماضي طرأ تغيرٌ على تلك النظرة إذ أدرك الباحثون أهمية الذكاء الوجداني بوصفه قدرة مسيطرة على كل القدرات الأخرى، ومن هؤلاء الباحثين على سبيل المثال لا الحصر فلقد أكد كل من جاردنر Gardener 1983، ماير Mayer 1990، جولمان Golmen 2000 الذين أكدوا على أهمية الذكاء الوجداني وأنه ذو علاقة إيجابية بالصحة النفسية للفرد (ناصر، 2010، ص 94).

ويرى جولمان Golmen, D.(1995) أن معامل الذكاء المعرفي (IQ) يسهم بنسبة (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركاً (80%) لعوامل أخرى غير عقلية ومنها الذكاء الوجداني.

وقد أكد بيفر (Pfeiffer,2001) في أحد منشوراته العلمية أن التغيرات المختلفة التي يواجهها أي مجتمع الآن لا تتطلب من الفرد قدرات عقلية فقط للتعايش مع تلك التغيرات، وإنما تحتاج أيضاً إلي قدرات وجدانية .

ونظراً للاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني تم بناء العديد من المقاييس التي تعكس مختلف الاتجاهات النظرية التي تتناول هذا المفهوم ومكوناته، وتراوحت تبعاً لذلك بين المقاييس التي بُنيت على أساس أن الذكاء الوجداني قدرة من القدرات، وتلك التي طرحت هذا المفهوم كخليط من الكفايات والمهارات الشخصية والاجتماعية وعوامل الدافعية؛ أي اهتمت بهذا المفهوم على أنه سمة من سمات الشخصية (جروان، 2012، ص22).

وبمراجعة التراث السيكومتري في مجال الذكاء الوجداني نجد أن أول محاولة كانت لـ " ماير وسالوفي " Mayer & Solovey 1990 حينما أعدَّا أداةً لقياس الفروق الفردية في القدرة العاطفة. وفي تسعينيات القرن الماضي 1995 ظهر مصطلح الذكاء الوجداني عندما نشر جولمان Golmen كتابه الذكاء العاطفي " الوجداني" وقدم فيه مقياساً لهذا المفهوم.

ولقد أشارت نور إلهي (2009) إلى توالى الاهتمام بهذا المفهوم النفسي من قبل الباحثين والمنظرين كان أبرزهم **بار- أون Bar-On** صاحب نظرية الذكاء الوجداني ومُعد مقياس بار- أون للذكاء الوجداني الذي حاز على مواصفات سيكومترية جيدة بعد تطبيقه على عينات كبيرة في مجتمعات مختلف من بلدان العالم. وقد أثبتت دراسات عديدة صلاحية هذا المقياس من حيث الخصائص السيكومترية. ما دفع الباحث إلى التساؤل حول مدى توفر هذه الخصائص السيكومترية عند تطبيق هذا المقياس على عينة طلبة الجامعة بالمجتمع بليبيا.

وعلى الرغم من التطور الهائل الذي شهدته عملية القياس العقلي في العالم والوطن العربي إلا أن بيئتنا المحلية لا تزال تفتقر إلى أدوات قياس مقننة لقياس القدرات العقلية، وإن المهتمين بمجال القياس النفسي يقدرون مدى الحاجة إلى تقنين الاختبارات العقلية التي تقيس الذكاء سواء باعتباره قدرة عامة أو مجموعة من القدرات، وكذلك الحاجة إلى الاختبارات التي تقيس سمات الشخصية والميول المهنية، حتى

يزود المهتمون والباحثون ومتخذو القرار بأدوات قادرة على التقييم والاختيار والتنسيب والتشخيص الصحيح النابع من معايير محلية.

ولعل ندرة الاختبارات في مجال القياس العقلي والنفسي في مجتمعنا هو ما جعل مؤسساتنا حتى هذه اللحظة تستخدم اختبارات لقياس القدرات العقلية أو سمات الشخصية غير معدة لبيئتنا الليبية، ولاشك أن لهذه العملية ضررها أكثر من فائدتها، لأن التشخيص يتم وفقاً لمعايير اقتبست من مجتمعات أخرى لا تصلح إلا لاستخدامها في ذلك المجتمع (الشحومي، 2014).

ويلاحظ على أغلب الدراسات السابقة في البيئة المحلية كدراسة عبدالله (2000)، ودراسة الطشاني وآخرون (2005)، ودراسة أمراجع (2007)، ودراسة الجياش (2007)، ودراسة أبريك (2009)، ودراسة أمطير (2009)، ودراسة الشحومي (2010، 2012)، ودراسة الشحومي ولين وعبد الله (2013) ودراسة الشحومي (2014) كل هذه الدراسات اهتمت بقياس الذكاء كقدرة عامة وليس كقدرات متعددة، في حين تهتم الدراسة الحالية بقياس الذكاء الوجداني الذي يعد قدرة مستقلة تمثل جانباً من القدرة العقلية العامة.

وبناءً على ما سبق فأن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس بار- أون للذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار، واستخراج المعايير التي تتناسب مع البيئة المحلية.

2- أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في :-

أ- توفير أداة تساعد في عملية قياس وتحديد مستوى الذكاء الوجداني لطلبة الجامعة.
ب- توفير معايير لمقياس بار- أون للذكاء الوجداني يمكن من خلالها تشخيص الطلبة الذين لديهم انخفاض في مستوى الذكاء الوجداني.

3- أهداف الدراسة

تتمثل أهداف هذه الدراسة فيا يلي:-

أ- التعرف إلى صدق مقياس بار- أون في قياس الذكاء الوجداني لعينة من طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار. وذلك بحساب معامل صدق الاختبار باستخدام ثلاثة طرق أولها صدق التمييز والأسلوب الثاني صدق البناء (الاتساق الداخلي) وأخيرا أسلوب التحليل العاملي.
ب- التعرف إلى ثبات مقياس بار- أون في قياس الذكاء الوجداني لعينة من طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار، وذلك بحساب معامل الثبات للاختبار بطريقتين معروفتين هما طريقة التجزئة النصفية, و معامل (ألفا) للاتساق الداخلي بين الفقرات.
ج- دراسة تأثير متغير النوع على درجات المبحوثين في الذكاء الوجداني.
د- إعداد جدول بالمعايير المئينية للعينة التي شملتها الدراسة، وتحديد الدرجات الفاصلة التي تفسر أداء أفراد عينة الدراسة على المقياس.

4- مصطلحات البحث

أ- الخصائص السيكومترية

يشير مفهوم الخصائص السيكومترية إلى المفاهيم الأساسية التي تتعلق بالاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية المتمثلة في ثبات درجات الاختبار، وصدق الاختبارات والمعايير.

ب- الصدق : validity

الصدق يعني أن يقيس الاختبار الوظيفة التي وضع من أجلها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها، والصدق صفة تتعلق بنتائج الاختبار وليس بالاختبار نفسه، ويعد الصدق أكثر الخصائص السيكومترية أهمية لارتباطه بالأهداف المتوقعة من أداة القياس تحقيقها وكذلك بنوع وأهمية القرار الذي سيتم اتخاذه تبعا لذلك، ولا يوجد اختبار عديم الصدق تماما أو تام الصدق، وتبدأ إجراءات صدق أي أداة قياس منذ مراحل بناء تلك الأداة،إذ يتم الوصول إلى صدق الاختبار بوصفه مفهوم شامل من خلال تفحص كل خطوة من خطوات البناء لذلك الاختبار (ملحم، 2012، ص 47).

ج- الثبات : reliability

هو درجة اتساق أو استقرار درجات اختبار معين، ويمثل نظريا نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة، حيث أن الدرجة الملاحظة هي التي يحصل عليها الفرد في الاختبار والدرجة الحقيقية هي الدرجة التي يحصل عليها من خلال طرح درجة الخطأ التي تمثل خطأ القياس من الدرجة الملاحظة ويعتبر الثبات احد متطلبات الاختبار الجيد،وتتراوح قيمته مابين الصفر والواحد (الصراف، 2002، 176).

د- المعايير : Norms

المعايير هي الأساس لتفسير درجات المفحوصين، والمقارنة بينهم في أدائهم الفعلي على المقياس (أبوحطب، وآخرون، 1986).

هـ - الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

باستقراء الأدبيات و الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني ، يمكن أن نميز بين ثلاثة اتجاهات مختلفة في تناول الذكاء الوجداني وهي :-

الاتجاه الأول : يعرف الذكاء الوجداني بأنه " القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم بها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل مع المواقف الحياتية وفق ذلك" .

الاتجاه الثاني : يعرف الذكاء الانفعالي بأنه " مجموعة من المهارات الوجدانية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد والتي تلزم للنجاح المهني وللحياة " (الجندي ، 2009 ، 18).

الاتجاه الثالث : الاتجاه المختلط والذي يمثله بار- أون من خلال تعريفه للذكاء الوجداني بأنه "منظومة من المهارات الانفعالية، البين شخصية التي تمنح الفرد القدرة على التوافق مع الصعوبات المحيطة به والضاغطة عليه " (Par-On, 2001, P. 33).

و- التعريف الإجرائي

مجموعة الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال أدائهم على مقياس بار- أون للذكاء الوجداني، حيث تدل الدرجة المرتفعة على المقياس أن الفرد يتمتع بذكاء وجداني مرتفع، وتدل الدرجة المنخفضة على المقياس على انخفاض مستوى الذكاء الوجداني للفرد.

5- الخلفية النظرية للدراسة

أ- نظرة تاريخيه:

لنضع الذكاء الوجداني في موضعه الصحيح لا غنى عن القيام بمراجعة تأريخية لمفهوم الذكاء نفسه، بدءاً من نشأته مروراً بمراحل تطوره خلال عدة فترات زمنية مهمة، فمن خلال تتبع نظريات الذكاء وعلاقتها بالعاطفة نستطيع استنتاج أن الباحثين ربطوا الذكاء بالعاطفة باعتبارهما مفهومين متكاملين وليسا متضادين، فخلال الفترة (1920- 1930) أشار ثورنديك Thorndike إلى أن الذكاء الاجتماعي والذي يعني القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية يعد مظهراً من مظاهر الذكاء ونشر هذه الفكرة في مجلة (Harper's Magazine) وأطلق عليه الذكاء الاجتماعي، ولقد فسر النفسيون خلال تلك الفترة الذكاء بأنه " القدرة على جعل الآخرين يتصرفون كما تريده" (حسين، 2007، ص 255).

وفي عام (1940) أعتبر وكسلر Wechsler أن الذكاء عبارة عن حاصل جمع الجوانب العقلية مع الجوانب غير العقلية، وأكد تلك النظرة في عام (1943) بأن الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، وفي عام (1960) أصدر كتاب عن الذكاء ومقاييسه، رأى بأن مفهوم الذكاء الاجتماعي بهذا الكتاب لا فائدة منه، وفي عام (1983) كتب جاردنر Gardener عن الذكاءات المتعددة، وافترض وجود سبعة أنماط أو أنواع مختلفة للذكاء، وفي عام (1985) تناول سترنبرج Stronberg في كتابه (ما بعد الذكاء) مفهوم الذكاء الاجتماعي فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة، وفي نفس العام (1985) أكد جاردنر Gardener في كتابه عن الذكاءات المتعددة أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد نماذج الذكاء الشخصي والذكاء في العلاقات بالآخرين وكلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة، وكان لبار- أون Bar-on مساهمته الكبيرة حين أطلق مصطلح الذكاء الوجداني واقترح معامل الانفعالية وقام كذلك بتصميم اختبار لقياس الذكاء الوجداني.

وكانت النقلة الكبيرة لمفهوم الذكاء الوجداني وظهوره بشكل جلي للباحثين والعامة على حد سواء في عام (1990) حينما قدم سالوفي وماير Solovey & Mayer نموذجهما للذكاء الوجداني في كتاب (الخيال، المعرفة، الشخصية) والذي سلط الضوء على هذا المفهوم ووضح كثير من خفاياه والغموض الذي اعتراه.

وفي عام (1995) أصدر جولمان Golmen كتابه (الذكاء الوجداني: لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء؟)، وفي العام نفسه قام جاك بلوك Jack Block الباحث في جامعة كاليفورنيا بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء بشكل مستقل عن الذكاء الوجداني، وعلاقتها بالذكاء الوجداني بشكل مستقل عن الذكاء، و بينت نتائج الدراسة أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلاً عن الذكاء الوجداني كانوا أكثر تميزاً في الجوانب العقلية وأقل تميزاً في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء الوجداني مستقلاً عن الذكاء فكانوا أكثر تميزاً في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين (محمد، 2006، 235- 236).

ب- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني

صاحب الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني ظهور عدد من النظريات التي حاولت تفسير هذا المفهوم كعادة أغلب العلوم الحديثة، حيث تعدد الباحثين ينشأ عنه ظهور عدد من النظريات والتفسيرات للمفهوم باختلاف نظرة كل عالم وباحث لهذا المفهوم، وهناك عدة نظريات أو نماذج للذكاء الوجداني، أهمها ما يلي:-

- نموذج (ماير وسالوفي) للذكاء الوجداني

اهتم ماير وسالوفي Salovey & Mayer بالجوانب اللامعرفية للذكاء، فالذكاء الوجداني عندهما عبارة عن مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراك وفهم الانفعالات والعواطف، وعرّفا الذكاء الوجداني بأنه : قدرة الفرد على رصد مشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وأن يميز الفرد بينهم وأن يستخدم هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته.

ولقد بين ماير وسالوفي أن الذكاء الوجداني يشمل أربع قدرات أو مكونات, وهي:-

- **القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة**: وتعني قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات سواء من خلال الحركات أو ملامح الوجه أو الصوت أو الإشارات.
- **القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير**: بحيث يتم استخدام الانفعالات للمساعدة في زيادة التركيز أو التفكير بشكل إيجابي وتحسين عملية التفكير.
- **القدرة على فهم وتحليل الانفعالات:** وهي قدرة الفرد على تحليل الانفعالات وفهمها وتفسيرها.
- **القدرة على إدارة الانفعالات:** وتعني القدرة على تنظيم الانفعالات وإدارتها بحيث تساعد الفرد في تطوير علاقاته مع الآخرين (Salovey & Mayer, 1990, P 189).

- نموذج (جولمان) للذكاء العاطفي

قدم جولمان Golmen نموذج للذكاء الوجداني يعتمد على السمات والخصائص الشخصية للفرد، كالقدرات والدوافع الذاتية والنفسية للفرد، وقدم كتابين كان لهما الأثر الكبير في نشر هذا المفهوم في الأوساط العلمية، الأول بعنوان (الذكاء الوجداني) وأصدره عام (1995)، والكتاب الثاني بعنوان (العمل مع الذكاء الوجداني) وأصدره في عام (1998), وعرّف (جولمان) الذكاء الوجداني بأنه مجموعة المهارات العاطفية التي يتمتع الفرد بها وتلزم للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، وعرّف في موضع آخر الذكاء العاطفي بأنه القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين وتحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعواطفنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال.

وبيّن (جولمان) أن الذكاء الوجداني مكون من خمس مجالات أساسية, وهي:-

- **الوعي بالذات**: إدراك الشخص لعواطفه وإحساسه بها واستخدامه لتلك العواطف للوصل إلى قرارات مناسبة.
- **إدارة الانفعالات**: قدرة الفرد على إدارة أفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة وبمرونة تحت ظل ظروف ومواقف مختلفة.
- **حفز الذات:** ويشير إلى أن الفرد يعتمد على قوة دفع داخلية لتحقيق أهدافه وطموحاته.
- **التعاطف**: ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة أحاسيسهم.
- **التفاعل مع الآخرين**: وهي قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية، وبناء روابط اجتماعية وإدارتها بطريقة جيدة (Goleman,1995, P. 271).

- نموذج (بار- أون) للذكاء الوجداني

ركز بار- أون Bar-on في دراسته للذكاء الوجداني على آثاره ونتائجه وانتمائه إلى ميدان الإمكانات العقلية والقدرات العاطفية غير المعرفية، وعليه فقد عرّف الذكاء الوجداني بأنه : تنظيم مكون من المهارات والكفاءات الشخصية والعاطفية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط. وعرّفه أيضاً بأنه : مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر على توافق الفرد مع المتطلبات البيئية.

ولقد حدد (بار- أون) خصائص الذكاء الوجداني تبعاً لذلك بأنها : مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة العاطفية والاجتماعية التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة لمتطلبات البيئة، وأوضح (بار- أون) أن الذكاء الوجداني يتكون من خمس كفاءات لا معرفية أو قدرات كما يطلق عليها أحياناً, وهي:-

- **كفاءات لا معرفية ذاتية** (المكونات الشخصية الداخلية)**:** وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح، مثل: الوعي الذاتي والتوكيدية وتقدير الذات وتحقيق الذات والاستقلالية.
- **كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص** (مكونات العلاقة بين الأشخاص): وهي مجموعة من الكفاءات الاجتماعية التي تساعد الفرد في إقامة علاقات ناجحة وذات تأثير إيجابي في الآخرين, مثل: التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والعلاقة بين الأشخاص.
- **كفاءات ضرورية التوافق** (مكونات القدرة على التوافق): وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية التي تساعد الفرد على التوافق الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة، مثل: حل المشكلات وإدراك الواقع والمرونة.
- **كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط وضبطها** (مكون إدارة التوتر): وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات، مثل: تحمل الضغوط والتوتر وضبط الاندفاع.
- **المزاج العام:** وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو القدرات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها بشكل إيجابي، مثل: السعادة والتفاؤل.

ولقد أعدَّ (بار- أون) أول أداة لقياس الذكاء الوجداني وكانت مصممة للتعرف إلى تلك الكفاءات اللامعرفية، واستخدم مقياس تقرير ذاتي مكون من (60) فقرة للتحقق من تلك الكفاءات اللامعرفية الخمسة كما وصفها في نموذجه عن الذكاء الوجداني (Bar-on, 2000,P 9-38).

6- الدراسات السابقة

- دراسة داودا وهارت (2000) ,Dawda &Hart

هدفت دراسة (داودا وهارت)إلى التعرف على دلالات صدق وثبات مقياس بار -أون، على عينة تكونت من (243) مفحوصا من الطلبة تراوحت أعمارهم (15 إلى 18) سنة ولتحقيق هذا الغرض فقد تم الكشف عن العلاقة بين مقياس بار -أون للذكاء العاطفي ومقياس عوامل الشخصية الخمسة (Neuroticism, Extraversion, Openness Five Factor Inventory, NEOFFI) وتم مقارنة أداء الأفراد على مقياس بار -أون، وأشارت النتائج إلى وجود صدق عال في بنود مقياس بار-أون للذكاء العاطفي.

- دراسة طه 2005

هدفت إلى قياس الذكاء الوجداني وعلاقته بالانجاز الأكاديمي، وقد استخدم الباحث مقياس بار - أون للذكاء العاطفي :نسخة الشباب أداةً للدراسة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (895) طالباً وطالبة في جمهورية مصر العربية وسلطنة عُمان، وقد استخرج الباحث دلالات صدق وثبات للأداة، وقد أشارت نتائج الصدق التمييزي عن قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات الطرفية، أما ثبات الأداة فقد تم التعرف إليها بطريقة إعادة الاختبار وقد أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط دال عند مستوى (0.05) إذ تراوحت قيمة الثبات بين (0.55) للبعد الشخصي و (0.79) لبعد المزاج العام، وبلغت قيمة الثبات الكلية للمقياس (0.91).

- دراسة كارما الحسن 2005 KarmaEl Hassan,

هدفت إلى تطوير مقياس بار -أون للشباب (EQ-i:YV)، لدى عينة لبنانية، والتعرف إلى دلالات صدق وثبات هذا المقياس وتكونت العينة من (433) مفحوصا (223) ذكور و (210) من الإناث تم اختيارهم عشوائيا من (12) مدرسة تراوحت أعمارهم بين (10) إلى (18) سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمت ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتم تحكيمه بعرضه على مجموعة من المختصين وتطبيقه على أفراد العينة، وقد توفرت دلالات صدق للمقياس على البيئة اللبنانية من خلال إجراءات التحليل العاملي للأبعاد الأساسية للمقياس فقط والتي يشكل مجموعها الدرجة الكلية (EQ) وقد كشفت النتائج أن الأداة تقيس أربعة أبعاد رئيسة وهي (الكفاية الشخصية والاجتماعية، و إدارة الضغوط، والتكيف)، بالنسبة لدلالات صدق المقياس بطريقة صدق البناء الداخلي للأبعاد الفرعية فقد أشارت النتائج أنها تراوحت بين (0.30 - 0.72) كما تم الكشف عن معامل الارتباط بين مقياس(بار-أون) (60) فقرة والصورة المختصرة وقد بينت النتائج أن معاملات الارتباط جيدة إذ تراوحت بين (0.78 – 0.86) واستخرجت دلالات ثبات المقياس بطريقة معادلة كرونباخ ألفا إذ تراوحت قيم الثبات بين (0.51 – 0.80) كما تم إعادة تطبيق المقياس على (56) طالباً بعد ثلاثة أسابيع وتراوحت قيم الثبات بين (0.70 – 0.80) باستثناء بعد (المزاج العام) و(الانطباع الإيجابي) اللذين بلغت قيمتا ثباتهما (0.60).

- دراسة نور إلهي 2009

أجرت الباحثة دراستها حول علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة، وقد عمدت الباحثة من خلال دراستها إلى تقنين مقياس الذكاء الوجداني لبار- أون وكنت النتائج كما يلي: -

بالنسبة للصدق تأكدت الباحثة من هذه الخاصية بطرق ثلاث هي : الصدق التكويني بواسطة حساب معامل الارتباط بين نتائج المقياس ونتائج مقاييس مرتبطة بمفهوم الذكاء الوجداني (اختبار أيزنك للشخصية ، اختبار بيك للاكتئاب)، أما الطريقة الثانية فتتعلق بالصدق التلازمي حيث حسب معامل الارتباط بين نتائج المقياس موضوع الدراسة واختبار الذكاء الوجداني المعد للبيئة العربية من قبل جودة (1999)، وتمثل النوع الثالث في صدق البناء العاملي ، حيث عمدت الباحثة إلى حساب معاملات الارتباط بين نتائج المقياس ككل وأبعاده المختلفة وكانت النتائج كلها لصالح تأكيد صدق المقياس. أما بالنسبة للثبات فقد تم التأكد منه بثلاثة طرق وهي طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) حيث توصلت إلى أن المعامل يساوي (0.76)، أما الطريقة الثانية وهي طريقة الإعادة بعد شهر من التطبيق الأول، وكانت النتيجة أن حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته (0.73)، أما الطريقة الثالثة فتتمثل في التجزئة النصفية وقد تحصلت الباحثة على معامل ارتباط بعد التصحيح (0.75).

- دراسة ناصر 2010

هدفت الدراسة إلى كشف البنية العاملية لمقياس بار-أون (Bar-on & Parker) على عينة من طلبة التعليم المتوسط قوامها (200) طالب وطالبة لغرض التحقق من الارتباطات بين أبعاد المقياس، ودراسة الفروق وفقاً لمتغير النوع، ومن نتائج هذه الدراسة أن معاملات الارتباط دالة بالنسبة لجميع أبعاد المقياس وتتراوح بين (0.82) كأعلى ارتباط لعلاقة فهم الانفعالات مع إدارة الضغوط النفسية وأدناها (0.52) لفهم العلاقات الشخصية مع المزاج العام، أما الثبات فقد استخرج عن طريق التجزئة النصفية للمقياس وكان معامل الثبات مساو لـ(0.76) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون ارتفع إلى (0.86)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير النوع، لصالح الإناث؛ أي أن الطالبات كن أوفر حظاً من الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب.

- دراسة القاضي 2012

تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس بار-أون للذكاء الوجداني بطرق متعددة ، فتم التأكد من صدقه بطرق ثلاث وهي : الصدق الظاهري حيث عرض على (14) أستاذا جامعيا من تخصصي الإرشاد النفسي وعلم النفس وقد كانت نسبة الاتفاق (80%) ، وصدق القوة التمييزية ، حيث عمد الباحث إلى احتساب الفروق بين متوسطات نتائج الفئة الدنيا والعليا بحسب نتائج عينة البحث على المقياس وقد توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.1) وهو مؤشر على توفر التمييز للمقياس مما يجعله يحوز على قدر من الصدق . أما النوع الثالث من الصدق فيتمثل في صدق البناء العاملي، والذي تم التأكد منه عن طريق حساب ارتباط درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتيجة أن جميع معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى (0.01) ، أما ما يتعلق بالثبات فقد اعتمد صاحب الدراسة على معامل (ألفا كرنباخ) فقط والذي كانت قيمته (0.77) وهي قيمة تدل على ثبات المقياس أداة الدراسة.

خلاصة الدراسات السابقة

نستخلص من الدراسات السابقة ما يأتي : -

- إن جميع الدراسات السابقة (أجنبية وعربية) استخدمت مقياس (بار- أون) للذكاء الوجداني وهو دليلٌ على مكانة هذه الأداة بين المشتغلين بالبحث العلمي .
- نتائج الدراسات السابقة تبين أن مقياس بار- أون يتمتع بخصائص سيكومترية عالية، هذا دليلٌ على أن هذه الأداة يمكن الوثوق بنتائجها في بيئات مختلفة.

7- فروض الدراسة

بعد استعراض الإطار النظري وكذا الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة يمكن للباحث أن يصوغ فروض الدراسة الحالية كما يلي :-

أ- يتمتع مقياس بار- أون للذكاء الوجداني بمعاملات صدق مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في تقييم الطلبة الدارسين بكلية التربية جامعة عمر المختار.

ب- يتمتع مقياس بار- أون للذكاء الوجداني بمعاملات ثبات يمكن الركون إليها والوثوق بها مع عينة الدراسة.

ج- ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس.

د- يمكن تحديد معايير أداء (جماعية ، محكية) لمقياس بار- أون للذكاء الوجداني تُفسر درجات أفراد عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن حيث يهتم هذا المنهج بدراسة الظاهرة ووصفها وتفسيرها وتصنيف البيانات والتعبير عنها كمياً وكيفياً وتنظيم البيانات للتوصل إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره (العساف، 2006، ص 187).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار خلال العام الدراسي 2014 / 2015 البالغ عددهم 1200 طالب وطالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (291) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وقد تم تحديد حجم العينة المناسبة لهذا المجتمع باستخدام معادلة كرجسي ومورجان Kergcie Morgan (عبدالحميد، 2011: 532).

$$n = \frac{x^2\ N\ p\ (1-p)}{d(N-1) + x^2\ p\ (1-p)} = \frac{3.841 \times 1200 \times 0.25}{0.0025(1199) + 3.38 \times 0.25}$$

$$= \frac{1152.3}{2.9975 + 0.9625} = \frac{1152.3}{3.96} = 291$$

حيث إن :

n = حجم العينة المطلوبة.

N = حجم مجتمع الدراسة.

P = نسبة المجتمع وتساوي 0.5

d =نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له 0.05

x^2 = قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة = 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05

8- أداة الدراسة

أ- وصف المقياس : أعد هذا المقياس كل من **بار - أون وجيمس باركر** (1997) **Bar-On & James Parker** وترجمه إلي البيئة العربية عبد العال عجوة (2003) حيث يرى **بار- أون** أن الذكاء الوجداني ما هو إلا مجموعة من الكفاءات والمهارات وهى مركبات عاملية توصل إليها نتيجة عمله كعالم نفس إكلينيكي، ويتكون مقياس بار- أون للذكاء الوجداني من (60) مفردة ذات تدرج رباعي موزعة على (6) أبعاد وهي كما يلي:-

- الكفاءة الشخصية. - الكفاءة الاجتماعية. - كفاءة إدارة الضغوط
-كفاءة التكيف - كفاءة المزاج الإيجابي العام. - كفاءة الانطباع الإيجابي

جدول (1) يبين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لـ بار-أون وأرقام المفردات لكل بُعد

م	الأبعاد	أرقام الفقرات
1	الكفاءة الشخصية.	7 – 17 – 28 - 31 – 43 - 53
2	الكفاءة الاجتماعية.	2 – 5 – 10 – 14 – 20 – 24 – 36 41 – 45 – 51 – 55 - 59
3	إدارة الضغوط.	3 - 6 – 11 – 15 – 21 – 26 – 35 – 39 – 46 – 49 – 54 - 58

4	التكيف.	12 –16– 22 – 25 - 30 – 34 – 38 – 44 – 48 - 57
5	المزاج الإيجابي العام.	1 – 4 – 9 – 13 – 19 – 23 – 29 – 32 – 37 – 40 – 47 – 50 – 56 – 60
6	الانطباع الإيجابي	8 – 18 – 27 – 33 - 42 - 52

ب- تصحيح المقياس:

يعتمد المقياس على أربع بدائل هي: لا تنطبق أبدا - تنطبق بدرجة بسيطة - تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة، تعطى القيم (1 ، 2 ، 3 ، 4) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان.

ج- صدق مقياس بار- أون للذكاء الوجداني

قام بار- أون وجيمس باركر معدا المقياس بتطبيقه على عينات متعددة وتوصلا من خلال نتائج هذا التطبيق إلى حساب صدق المقياس بعدة طرق تمثلت فيما يلي:-

- **صدق البناء** : حيث تم التوصل إلى معاملات ارتباط بين أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.52 – 0.82).
- **الصدق التمييزي** : تم استخدام المجموعات الطرفية لحساب الصدق التمييزي للمقياس وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الدنيا والعليا في جميع أبعاد المقياس ما يدعم الصدق التمييزي لهذا المقياس.
- **الصدق العاملي** : أظهر التحليل العاملي لاستجابات عينة مكونة من (1244) شخصاً وجود ستة عوامل فسرت (0.79.41) من التباين الكلي في استجابات المفحوصين على المقياس موضع الدراسة.

د- ثبات مقياس بار- أون للذكاء الوجداني

قام معدا المقياس بحساب الثبات لمقياسهما بالطرق الآتية:-

- **إعادة التطبيق** : حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (200) شخصاً، ثم أُعيد التطبيق على نفس هذه العينة بعد فاصل زمني شهر واحد، فكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيقين (0.88)؛ والذي هو معامل ثبات استقرار الدرجات على المقياس عبر الزمن.
- **معامل ألفا:** حيث تم حساب معامل ألفا لدرجات المفحوصين على مقياس بار-أون فوجد أنه بلغ (0.93).
- **التجزئة النصفية:** حيث تم تقسيم مفردات المقياس إلى زوجي / فردي وبحساب معامل الارتباط بينها وتصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون وصل إلى (0.82).

9- الأساليب الإحصائية :-

أُستخدم برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) في تحليل درجات المفحوصين.

أ- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (دنيا ، عليا) لحساب صدق تمييز المقياس.
ب- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق البناء (الاتساق الداخلي).
ج- التحليل العاملي لحساب صدق مقياس (بار- أون) للذكاء الوجداني.

د- أسلوب التجزئة النصفية ومعامل (ألفا كرونباخ) لحساب ثبات مقياس بار- أون للذكاء الوجداني.
ه- الاختبار التائي لعينة واحدة لتحديد مستوى الذكاء الوجداني لعينة البحث.
و- الدرجات المعيارية والتائية لحساب معايير مقياس بار- أون للذكاء الوجداني.

10- نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض النتائج حسب فروض الدراسة كما يلي:-

أ- عرض نتائج الفرض الأول الذي نصه " يتمتع مقياس بار- أون للذكاء الوجداني بمعاملات صدق مرتفعة يمكن

الاعتماد عليها في تقييم الطلبة الدارسين بكلية التربية جامعة عمر المختار".

للإجابة عن هذا الفرض تم حساب الصدق بالطرق الآتية:-

- الصدق التمييزي

للتحقق من هذا النوع من الصدق تم استخدام طريقة المقارنات الطرفية، حيث تمت مقارنة درجات أعلى 27% من أفراد عينة الدراسة على مقياس بار- أون للذكاء الوجداني بدرجات أقل 27% من أفراد عينة الدراسة على هذا المقياس، والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة تاء ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس بار- أون للذكاء الوجداني .

جدول (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ودلالتها الإحصائية لدرجات المجوعتين العليا والدنيا على مقياس بار- أون للذكاء الوجداني.

أبعاد المقياس	المجموعة	n	Mean	S. D	t	df	Sig
التكيف	الدنيا	79	10.63	2.23	9.82	156	0.00
	العليا	79	14.39	2.56			
الانطباع الإيجابي	الدنيا	79	21.08	3.09	13.79	156	0.00
	العليا	79	29.64	4.56			
الكفاية الاجتماعية	الدنيا	79	22.48	2.88	13.35	156	0.00
	العليا	79	29.93	4.03			
الكفاية الشخصية	الدنيا	79	18.78	3.12	14.40	156	0.00
	العليا	79	26.56	3.64			
المزاج الإيجابي العام.	الدنيا	79	25.98	3.10	11.52	156	0.00
	العليا	79	33.01	4.43			
إدارة الضغوط	الدنيا	79	10.96	2.22	10.84	156	0.00

			2.48	15.02	79	العليا	
0.00	156	23.58	12.27	149.82	79	العليا	الدرجة الكلية
			8.00	110.94	79	الدنيا	

يتضح من النتائج التي بالجدول (2) أن لمقياس بار- أون للذكاء الوجداني قدرة تمييزية عالية بين طرفي السمة المقاسة (الذكاء الوجداني)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من سوارت 1996 Swart,، محمد 2005، عدنان القاضي 2012.

- صدق البناء الداخلي

وللتحقق من صدق مقياس بار – أون للذكاء الوجداني تم فحص البناء الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها تلك الفقرات والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (3) يبين معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه.

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
بُعد المزاج الإيجابي العام.		بُعد الكفاءة الاجتماعية		بُعد إدارة الضغوط		بُعد التكيف		بُعد الانطباع الإيجابي		بُعد الكفاءة الشخصية	
1	0.31**	2	0.30**	3	0.14*	12	0.15**	8	0.31**	7	0.13*
4	0.38**	5	0.41**	6	0.18**	16	0.57**	18	0.28**	17	0.26**
9	0.34**	10	0.33**	11	0.12*	22	0.28**	27	0.23**	28	0.21**
13	0.23**	14	0.37**	15	0.15**	25	0.26**	33	0.28**	31	0.38**
19	0.23**	20	0.39**	21	0.17**	30	0.56**	42	0.17**	43	0.12*
23	0.36**	24	0.29**	26	0.34**	34	0.14*	52	0.12*	53	0.28**
24	0.34**	36	0.17**	35	0.14*	38	0.12*	-	-	-	-
32	0.40**	41	0.26**	39	0.13*	44	0.22**	-	-	-	-
37	0.41**	45	0.28**	46	0.12*	48	0.13*	-	-	-	-
40	0.42**	51	0.27**	49	0.17**	57	0.28**	-	-	-	-
47	0.19**	55	0.17**	54	0.19**	-	-	-	-	-	-
50	0.24**	59	0.13*	58	0.35**	-	-	-	-	-	-
56	0.21**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
60	0.37**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية
0.64**	**0.67****	**0.76****	**0.75****	**0.77****	**0.63****

** معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

من الجدول (3) يتبين أن مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس بار- أون للذكاء الوجداني ذات ارتباط إيجابي بذلك البعد، وكذلك ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذه النتائج مؤشرٌ جيداً على تمتع هذا المقياس بخاصية صدق البناء الداخلي، هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من الحسن 2005 التي توصلت إلى معاملات ارتباط تراوحت بين (0.30 – 0.72) بين مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها تلك المفردات. ودراسة طالب ناصر 2010، التي تراوحت معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها تلك المفردات بين (0.52 – 0.82) وجميع معاملات الارتباط في هاتين الدراستين كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

- الصدق العاملي لمقياس بار- أون للذكاء الوجداني

وتظهر هذه الطريقة مدى القدرة التي تستطيع من خلالها مجموعة من الفقرات قياس نفس المكون الأساسي أو تحديد الاتجاه الذي يسير فيه هذا المكون. ولاختبار صدق مقياس الذكاء الوجداني، فإن الارتباطات المتداخلة بين المجموعات الستة لمقياس الذكاء الوجداني وضعت منذ البداية لتحليل عامل أساسي يفسر اداء عينة البحث على المقياس موضع الدراسة. و وفق هذه الطريق فقد تم اعتبار العوامل المهمة هي تلك العوامل بجذر كامن أكبرمن الواحد. و الجدول التالي (4) والشكل البياني (1) تظهر نتائج التحليل العاملي لدرجات عينة على مقياس الذكاء الوجداني.

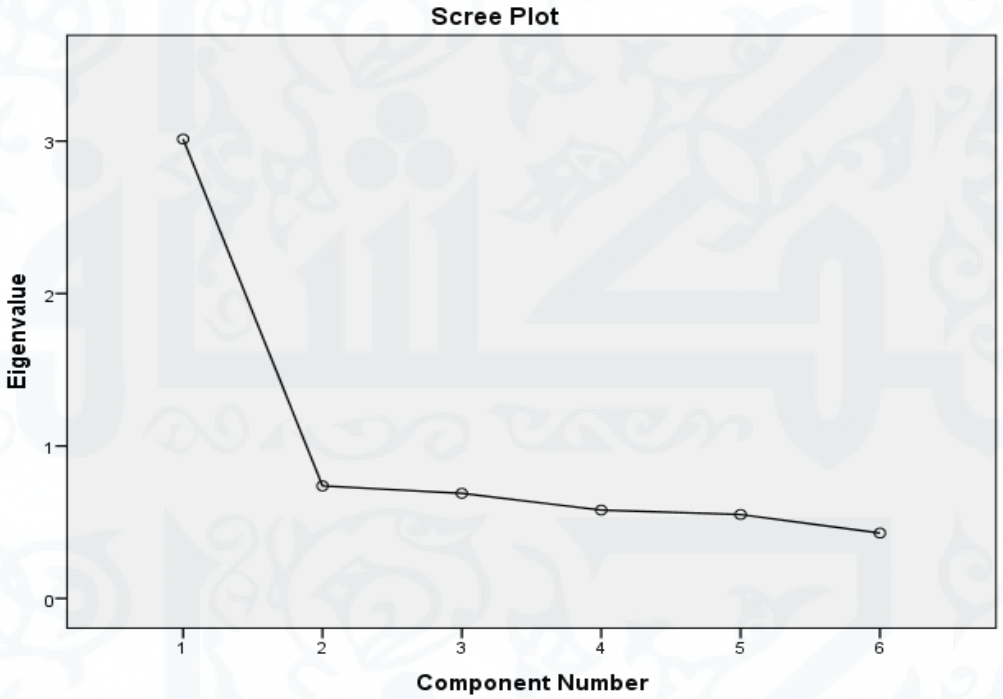
الجدول (4) مصفوفة الارتباط بين الابعاد الستة لاختبار الذكاء الوجداني و قيمة الجذر الكامن للمكونات (العوامل الممكنة نظرياً) للعينة الكلية (ن = 291)

الأبعاد*	الارتباطات					العامل 1
	1	2	3	4	5	
1						0.44
2	0.40**					0.57
3	0.43**	0.35**				0.55
4	0.48**	0.52**	0.43**			0.57
5	0.30**	0.44**	0.39**	0.35**		0.42
6	0.31**	0.43**	0.42**	0.43**	0.33**	0.47
الجذر الكامن						3.013
نسبة التباين المفسر %						50.221
اختبار بارتليت KMO						
قياس كايزر ماير لكفاية العينات						0.84
مربع كاي						448.32

اختبار بارتليت الكروية	درجات الحرية	15	
	الدلالة	0.000	

* 1= بعد الكفاءة الشخصية، 2= بعد الكفاءة الاجتماعية، 3= بعد إدارة الضغوط 4= بعد التكيف، 5 = بعد المزاج العام،

6= بعد الانطباع الإيجابي.



شكل بياني رقم (1) يوضح العوامل الستة لمقياس الذكاء الوجداني

يبين الجدول رقم (4) أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً وتراوحت بين (0.31 الي 0.52) ويجب أن يكون معامل الارتباط في المصفوفات مساوياً أو أكبر من القيمة (< 0.30) حتى يدل على علاقة مرضية أو مرتفعة. ولقد تراوحت التشبعات بين (0.42الي 0.57) لمكونات الاختبار الستة. ولقد استطاعت تفسير 50.22 % من التباين المشترك وتدعم هذه النتائج الاتساق الداخلي والصدق العاملي كنتيجة لما تتمتع به مفردات المقياس من تجانس. ويضاف الي ذلك قيمة معامل كايزر ماير و كليزر البالغ 0.84، التي فاقت في مقدارها الحد الأدنى المفضل البالغ 0.60، كحد أدنى لتحليل عاملي جيد وكانت قيمة معامل (بارتليت) في اختبار الكروية قد وصلت الدلالة الصفرية. ونتائج هذه الدراسة اتفقت مع نتائج دراسات كل من داودا وهارت 2000 حيث قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ككل وأبعاده المختلفة وكانت النتائج تدعم الصدق العاملي لمقياس (بار- أون) للذكاء الوجداني موضع دراستهما. تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طالب ناصر أيضاً 2010 التي توصلت إلى أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات الأبعاد الفرعية جميعها كانت دالة إحصائياً، و توصل عدنان القاضي 2012 إلى نتائج تدعم الصدق العاملي لمقياس بار- أون للذكاء الوجداني على عينة من طلبة جامعة تعز باليمن.

ب- عرض نتائج الفرض الثالث الذي نصه " يتمتع مقياس بار- أون للذكاء الوجداني بمعاملات ثبات يمكن الركون إليها والوثوق بها مع عينة الدراسة".

للإجابة عن هذا الفرض تم حساب الثبات بالطرق الآتية:-

- ثبات مقياس الذكاء الوجداني باستخدام طريقة الاتساق الداخلي

تم التأكد من ثبات مقياس الذكاء الوجداني باستخدام طريقة تحليل الفقرات, و تعتمد هذه الطريقة على الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار، ويستخدم في ذلك معامل ألفا (Alpha). حيث بلغت قيمته (0.78)، كما تم حساب ثبات مقياس بار-أون باستخدام طريقة التجزئة النصفية والذي كانت قيمته (0.66) وبشكل عام نستطيع القول أن هذه الأرقام هي نتائج مرضية في هذه الدراسة عن ثبات مقياس بار- أون للذكاء الوجداني، وتقترب من نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة داودا وهارت 2000 التي توصلت إلى معامل ثبات باستخدام التجزئة النصفية مقداره (0.75)، ودراسة طالب ناصر 2010 التي توصلت إلى معامل ثبات بالتجزئة النصفية مقداره (0.86).

ج- عرض نتائج الفرض الثالث الذي نصه

" ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (تاء) لعينة واحدة تشير النتائج بالجدول التالي إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة البالغ عددها (291) طالباً وطالبة كان متوسط درجاتهم (129.53) درجة، بانحراف معياري (16.65)، في حين أن المتوسط النظري للمقياس (120) درجة، وعند مقارنة هذين المتوسطين للتأكد مما إذا كان هناك فرقاً دالة إحصائياً أم غير دالة تبين أن هناك فرقاً ذي دلالة إحصائية بين متوسط عينة هذه الدراسة والمتوسط النظري للمقياس.

جدول (7) المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية وقيمة (t) ودلالتها الإحصائية لدرجات عينتي

الذكور والإناث على مقياس بار-أون للذكاء الوجداني.

العينة	متوسط العينة	S. D	المتوسط النظري	T	df	Sig
291	129.53	16.65	120	9.75	290	0.000

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط النظري لمقياس (بار- أون) وبين متوسط درجات عينة الدراسة على نفس المقياس، لصالح المتوسط الأكبر؛ بمعنى أن مستوى الذكاء الوجداني لعينة هذه الدراسة مرتفع إذا ما قورن بالمتوسط النظري للمقياس، وبشكل عام فإن هذه النتيجة دليل على أن طلاب كلية التربية لديهم مستوى من الذكاء الوجداني فوق المتوسط، وهذا ما يظهر من تعاملهم انفعالياً بشكل صحيح مع الآخرين.

د- عرض نتائج الفرض الرابع الذي نصه

" يمكن تحديد معايير أداء (جماعية ، محكية) لمقياس بار- أون للذكاء الوجداني تُفسر درجات أفراد عينة الدراسة ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الدرجات التائية كمعايير جماعية المرجع، وأيضاً حساب الدرجات الفاصلة كمعايير محكية، والجدول التالي يوضح الدرجة الخام على مقياس بار-أون للذكاء الوجداني والدرجات التائية المقابلة لها.

- حساب الدرجات التائية كمعايير جماعية المرجع.

تمثلت المعايير جماعية المرجع في تحويل جميع الدرجات الخام المحتملة على المقياس إلى درجات تائية للحصول على تقديرات لجميع مستويات المتغير موضع القياس (الذكاء الوجداني).

جدول (8) كل درجة خام على مقياس بار-أون للذكاء الوجداني والدرجات التائية المقابلة لها.

الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام
90.53	197.00	62.90	151.00	35.87	106.00	8.25	60.00
91.13	198.00	63.50	152.00	36.47	107.00	8.85	61.00
91.73	199.00	64.10	153.00	37.08	108.00	9.45	62.00
92.33	200.00	64.70	154.00	37.68	109.00	10.05	63.00
92.93	201.00	65.30	155.00	38.28	217.00	10.65	64.00
93.53	202.00	65.90	156.00	38.88	110.00	11.25	65.00
94.13	203.00	66.50	157.00	39.48	111.00	11.85	66.00
94.73	204.00	67.11	158.00	40.08	112.00	12.45	67.00
95.33	205.00	67.71	159.00	40.68	113.00	13.05	68.00
95.93	206.00	68.31	160.00	41.28	114.00	13.65	69.00
96.53	207.00	68.91	161.00	41.88	115.00	14.25	70.00
97.14	208.00	69.51	162.00	42.48	116.00	14.85	71.00
97.74	209.00	70.11	163.00	43.08	117.00	15.45	72.00
98.34	210.00	70.71	164.00	43.68	118.00	16.05	73.00
98.94	211.00	71.31	165.00	44.28	119.00	16.65	74.00
99.54	212.00	71.91	166.00	44.88	120.00	17.26	75.00
100.14	213.00	72.51	167.00	45.48	121.00	17.86	76.00
100.74	214.00	73.11	168.00	46.08	122.00	18.46	77.00
101.34	215.00	73.71	169.00	46.68	123.00	19.06	78.00
101.94	216.00	74.31	170.00	47.29	124.00	19.66	79.00
102.54	217.00	74.91	171.00	47.89	125.00	20.26	80.00

103.14	218.00	75.51	172.00	48.49	126.00	20.86	81.00
103.74	219.00	76.11	173.00	49.09	127.00	21.46	82.00
104.34	220.00	76.71	174.00	49.69	128.00	22.06	83.00
104.94	221.00	77.32	175.00	50.29	129.00	22.66	84.00
105.54	222.00	77.92	176.00	50.89	130.00	23.26	85.00
106.14	223.00	78.52	177.00	51.49	131.00	23.86	86.00
106.74	224.00	79.12	178.00	52.09	132.00	24.46	87.00
107.35	225.00	79.72	179.00	52.69	133.00	25.06	88.00
107.95	226.00	80.32	180.00	53.29	134.00	25.66	89.00
108.55	227.00	80.92	181.00	53.89	135.00	26.26	90.00
109.15	228.00	81.52	182.00	54.49	136.00	26.86	91.00
109.75	229.00	82.12	183.00	55.09	137.00	27.47	92.00
110.35	230.00	82.72	184.00	55.69	138.00	28.07	93.00
110.95	231.00	83.32	185.00	56.29	139.00	28.67	94.00
111.55	232.00	83.92	186.00	56.89	140.00	29.27	95.00
112.15	233.00	84.52	187.00	57.50	141.00	29.87	96.00
112.75	234.00	85.12	188.00	58.10	142.00	30.47	97.00
113.35	235.00	85.72	189.00	58.70	143.00	31.07	98.00
113.95	236.00	86.32	190.00	41.28	144.00	31.67	99.00
114.55	237.00	86.92	191.00	59.90	115.00	32.27	100.00
115.15	238.00	87.53	192.00	60.50	146.00	32.87	101.00
115.75	239.00	88.13	193.00	61.10	147.00	33.47	102.00
116.35	240.00	88.73	194.00	61.70	148.00	34.07	103.00
		89.33	195.00	62.30	149.00	34.67	104.00
		89.93	196.00	62.78	150.00	35.27	105.00

وفقاً للمعايير التائية بالجدول رقم (8) يمكن الحكم على مستوى الذكاء الوجداني للفرد، وتفسير مستواه بالنسبة لأقرانه؛ حيث يعد الأفراد ذوي الدرجات الخام المقابلة للدرجات التائية من (44.88) فأقل منخفضي الذكاء الوجداني، بينما الأفراد ذوي الدرجات الخام المقابلة للدرجات التائية من (45.48 – 80.32) فهم متوسطي الذكاء الوجداني، أما الأفراد المتحصلون على درجات خام مقابلة للدرجات التائية (80.92) فأكبر فهم من مرتفعي الذكاء الوجداني.

- حساب الدرجات الفاصلة Cut Score كمعايير محكية للمقياس.

يمكن الاعتماد على القيم الرقمية للمعايير جماعية المرجع التي تم حسابها سابقاً، وتحويلها إلى بيانات وصفية؛ بمعنى أن لكل درجة على مقياس الذكاء العاطفي درجة تائية محوّلة توضح مستوى الذكاء العاطفي (منخفض، متوسط، مرتفع)؛ وبناءً على معايير الأداء المشتقة من عينة التقنين تم تحديد درجات القطع Cut off Scores للمقياس موضع الدراسة.

جدول رقم (9) يبين الدرجات الفاصلة لمقياس الذكاء الوجداني

الدرجة الخام	الدرجة التائية	مستوى الذكاء الوجداني
120 – 60	44.88 – 8.25	منخفض
180 - 121	80.32 – 44.92	متوسط
240 -181	116.35 – 80.92	مرتفع

في ضوء المعايير التي بالجدول (9) يمكن الحكم على مستوى الذكاء الوجداني للفرد من خلال استجابته على المقياس، فإذا تحصل الفرد مثلاً على درجة خام تتراوح بين (60 – 120) والتي تقابل درجة تائية تتراوح بين (8.25 – 44.88) فتشير إلى أن هذا الفرد ذا ذكاء وجداني منخفض.

11- التوصيات

بناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:-

أ- يمكن استخدام مقياس بار- أون للذكاء الوجداني (النسخة المقننة في هذا البحث) للمساعدة في التعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني لطلبة الجامعة.

ب- يمكن استخدام النسخة المقننة في هذا البحث كبديل عن النسخة المصرية أو الأردنية؛ لأن معاييرها ومعاملات صدقها وثباتها وتمييزها استخرجت من عينة طلبة ليبيين، فهي بذلك أصدق تمثيلاً للمجتمع الليبي.

ج- يمكن استخدام المقياس كأداة في البحوث العلمية، لمناسبة عدد مفرداته، فالمقياس لا يستغرق وقتاً طويلاً ما يلقي في نفوس المبحوثين الملل ما يجعل استجاباتهم تنحرف عن المسار الصحيح، وعدد مفرداته معقول ما يجعله ممثلة لعينة السلوك المراد قياسه.

12- المقترحات

في ضوء نتائج البحث وتفسيرها يقترح الباحث ما يلي:-

أ- إجراء بحوث لتقنين مقياس بار- أون للذكاء الوجداني على عينات تمثل كافة قطاعات المجتمع الليبي.

ب- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن فاعلية مقياس بار-أون للذكاء الوجداني في تقييم الذكاء الوجداني بالمقارنة مع مقاييس أخرى كمقياس ماير وسالوفي.

ج- إجراء دراسات للكشف عن قدرة مقياس بار-أون في التنبؤ بنجاح الأفراد في حياتهم.

المراجع

1- أبريك، نجلاء (2009):إعداد صورة ليبية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال(الجزء الأدائي)رسالة ماجستير غير منشورة.البيضاء، كلية الآداب:جامعة عمر المختار.
2- أبوحطب، فؤاد (1986):القدرات العقلية.مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
3- أمراجع، عبد الواحد (2007): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رايفن على تلاميذ المدارس الابتدائية بشعبية الجبل الأخضر.أكاديمية الدراسات العليا:رسالة ماجستير غير منشورة ، بنغازي.
4- أمطير،مرضية أمطير(2009):الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون على أطفال شعبية طرابلس.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، طرابلس.
5- جروان، فتحي (2012) الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي. دار الفكر، عمان.
6- الجندي، أحمد (2009) البنية العاملية لجودة الحياة النفسية لنموذج رايف Ryff . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (19) ، العدد (62) .
7- الجياش، حسنية محمد (2007):إعداد صورة ليبية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال(الجزء اللفظي)رسالة ماجستير غير منشورة.البيضاء كلية الآداب:جامعة عمر المختار، البيضاء.
8- حسين، عبدالهادي. (2007) الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي، دار الكتاب الجامعي، العين.
9- الشحومي، الصديق و عبد الله، الغماري (2014) الذكاء في ليبيا بين الواقع و المأمول، مجلة تفكر، جامعة بنغازي.
10- الصراف، قاسم (2002)، القياس والتقويم في التربية والتعليم. دار الكتاب الحديث، الكويت.
11- الطشاني،عبد الرازق. المنصوري، علي عثمان. الغماري، صالح عبد الله. الشحومي، الصديق (2005) :تقنيين اختبار المصفوفات المتدرجة المقنن للذكاء على عينة من تلاميذ المدارس الليبية (المرحلة الأولى)، جامعة عمر المختار، البيضاء.
12- طه، محمد (2005)، الذكاء الوجداني : قياسه وعلاقته بالنوع والإنجاز الأكاديمي" دراسة عبر ثقافية ."مجلة العلوم التربوية. العدد ، 4 ، المجلد الخامس ص ص 122 – 147.
13- عبد الحميد، عزت (2011) الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS، دار الفكر العربي، القاهرة.
14- العسّاف، صالح (2006) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان للنشر، الرياض.
15- القاضي، عدنان (2012) الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 3، العدد 4 ص ص 26 – 80.
16- محمد، عبد الهادي,. (2006). تنمية الذكاء العاطفي: مشاغل تدريبية. دار الكتاب الجامعي، العين.
17- ملحم، سامي (2012) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة، عمان.
18- ناصر طالب (2010) البنية العاملية لمقياس بار- أون وباركر مطبق على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الخامس والعشرون. ص ص 92 – 124.
19- نور إلهي، سوسن رشاد (2009) علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة الاجتماعية كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي، بمكة المكرمة. رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى.

20- Abdalla, S. (2000): The Performance of Libyan Students on the Raven's Standard Progressive Matrices Test . Ph.D., Thesis , University of Manchester .
21- Al-Shahomee A. A., Lynn R, and Abdalla S,(2013) Dysgenic fertility, intelligence and family size in Libya, Intelligence 41 (2013) 67–69.
22- Al-Shahomee, A. A. (2012). A standardization of the Standard Progressive Matrices for adults in Libya. Personality and Individual Differences 53 , 142–146. Also this paper has been re-published with full permission of Elsevier BV in a book: RACE AND SEX DIFFERENCES IN INTELLIGENCE AND PERSONALITY :A Tribute to Richard Lynn at 80. December 2013 .
23- Bar – On , R. (2000). Emotional and Social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. (In) Bar – On & Parker, J . (Eds): The Hand book of Emotional Intelligence, San Francisco: Jossey – Bass.
24- Bar-On, R (2001) , Emotional Intelligence and Self – Actualization in JCiarrochi Psychology V Press Philosephia.
25- Dawda, D. and Hart, S. (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students". Personality and Individual Differences, 28, 1, 797-812.
26- El Hassan, Karma. (2005) Adapting Validating the Bar-on,
EQ –i:YV in the Lebanese Context, International Journal of Testing. 5 , 3 P 301 – 317.
27- Goleman, D. (1995). "Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q." . New York: Bantam Books.
28- Pfeiffer, Steven. (2001) : Emotional intelligence : popular but elusive contrast. Roper Review, Vol.23, ISSUE 3 , P 138-142.
29- Pfeiffer, Steven. (2001) : Emotional intelligence : popular but elusive contrast. Roper Review, Vol.23, ISSUE 3 , P 138-142.
30- Salovey, P. & Mayer, j. (1990). Emotional Intelligence imagination. Cognition and Personality, Vol. 9, pp. 185-211.
31- Swart. A. (1996) The Relationship Between well-Being and Academic Performance. Master's thesis. Unpublished, South Africa.

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

واقع الحركة النسائية الاردنية في المشاركة السياسية 1955-1994

د. ياسين فارس صلاح.

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

The reality of the Jordanian women's movement in political Participation 1955-1994

Dr. Yassin Fares Salah

Summary:
Studies indicate that there are between "the issue of women" and "women's movement" and "political participation" differences as the situation of women from country to country and each state privacy resulting from the nature differ in terms of political, economic and social conditions; The issue of women's modern concept expresses the inter circumstances and pressures resulting from the conflict social relations suffered by women; the women's movement expression of a modern concept also reflects the work or move feminist standpoint of understanding the dimensions of the issue of women and work to be completed in accordance with the framework specified regulator includes a variety of techniques in activities fields multiple depending on the nature of beneficiaries of them, and it will be talking about the history of the evolution of the political feminist movement in Jordan, explaining image "issue of women" of different patterns of activity feminist, especially as we know that the Jordanian society over the transition high privacy after 1989 combines the emergence and crystallization of layers of different relations and resulting from the existence of forms social conflict during the period. (1955-1994).

ملخص

تشير الدراسات إلى وجود فروق ما بين "قضية المرأة" و"الحركة النسائية" و "المشاركة السياسية " إذ تختلف أوضاع النساء من دولة لأخرى ولكل دولة خصوصية ناتجة عن طبيعتها من حيث أوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ فقضية المرأة مفهوم حديث يعبر عن جملة الظروف والضغوط الناجمة عن صراع العلاقات الاجتماعية التي تعاني منها المرأة؛ كما أن تعبير الحركة النسائية مفهوم حديث أيضاً ويعبر عن العمل أو التحرك النسوي المنطلق من فهم أبعاد قضية المرأة والعمل على إنجازها وفقاً لإطار محدد منظم يشتمل على أساليب متنوعة في حقول ونشاطات متعددة حسب طبيعة المستفيدات منها، وسوف يتم التحدث عن تاريخ تطور التحرك النسوي السياسي في الأردن موضحاً صورة "قضية المرأة" من الأنماط المختلفة للنشاط النسوي وخاصة كما نعلم أن المجتمع الأردني مر بمرحلة انتقالية عالية الخصوصية بعد عام 1989 م ت جمع ما بين ظهور وتبلور الطبقات بعلاقاتها المختلفة وما ينشأ من وجود أشكال الصراع الاجتماعي خلال الفترة (1955-1994).

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

واقع المشاركة النسائية الاردنية في الحياة السياسية

1994 -1955

بعد تولي الملك طلال سلطاته الدستورية بادر في شهر كانون الثاني/يناير 1952 بإجراء بعض التعديلات على الدستور ليواكب مقتضيات الحياة الجديدة للمملكة[1] أضيفت بمقتضاه مواد[*] أكدت على حقوق الإنسان وحق الأردنيين في تأليف الجمعيات والأحزاب السياسية على أن تكون غاياتها مشروعة ووسائلها سليمة وذات نظم لا تخالف أحكام الدستور؛ وعدم التمييز بين المرأة والرجل قانوناً وأكد على المساواة بينهم في الحقوق والواجبات وتكافؤ الفرص، وصدرت قوانين تمنح المرأة امتيازاً معيناً وخصوصاً فيما يتعلق بالعمل، إلا أنه من الضروري الاعتراف بأن كثير من هذه القوانين لم تجد تطبيقاً لها على أرض الواقع[2]، لأن التمييز ضد المرأة هو ثمرة ظروف تاريخية، فعلى الرغم من أن القانون يعتبر المرأة كاملة الأهلية عند بلوغها سن الرشد المحددة بـ18 عاماً حيث بإمكانها أن تبرم العقود والمعاملات وتتمتع بكافة حقوق المواطنة وكافة الحقوق التي كفلها الدستور مثل حق الحياة وحق الحرية وحق الملكية وحق العمل وحق التعليم، إلا أن هنالك تبايناً واضحاً في كل أدوار المرأة والرجل في المجتمع وأن التعاملات تتم بواسطة الرجال في البيع والشراء وهم الذين يدخلون معترك الحياة وتبقى المرأة هي الأم والزوجة والأخت والابنة في بيتها وهذا النمط المتوارث في الحياة الاجتماعية موجود إلا أنه بتغير المفاهيم الاجتماعية كان لابد من تغيير الذهنية السائدة حول المرأة ودورها في المجتمع[3].

وترجع بدايات التغير إلى السنوات الأولى من حكم الملك حسين حيث بدأ دخول المرأة في محيط العمل السياسي بالتأييد أو المعارضة وفي الأحزاب السياسية أو النقابات وتقلب دورها بين التضيق والانفراج التي عرفها المجتمع منذ أواسط الخمسينات ولغاية عام 1994 لذا يتطلب منا عند استعراض واقع مشاركة الحركة النسائية السياسية في الأردن التحليل الدقيق للنشاط النسوي السياسي ورصد تطوره في أشكاله المتعددة والذي من خلاله نطلع على السياسة الرسمية التي تحدد موقف الحكومة من مختلف القضايا والاتجاهات فيما يخص مدى مشاركة المرأة في السلطات الثلاث التنفيذية والتشريعية والقضائية[*] وبأطره ومؤسساته الحزبية والنقابية في ظل مجتمع يعطي العرف الاجتماعي قوة أكبر من

---

(1) اليونيفم، تقدم المرأة العربية ،ط (1)،صندوق الامم المتحدة الانمائي للمرأة (اليونيفيم)،المكتب الاقليمي للدول العربية ،جمهورية مصر العربية 2004، ص15 وانظر أيضاً رافع شفيق البطاينة : الديمقراطية وحقوق الانسان في الاردن ،ط(1) ،وزارة الثقافة ،عمان- الاردن 2004، ص26.

(*) انسجاماً مع ميثاق الأمم المتحدة 1945 المتضمن عدم التمييز على أساس العرق أو اللغة أو الدين أو الجنس مع احترام حقوق الإنسان والحريات العامة والذي تبنته كافة الدول الأعضاء واتفاقية حقوق الإنسان للمزيد انظر اليونيفم، تقدم المرأة العربية، المرجع السابق، ص15.

(2) مصطفى عبد الكريم العدوان :حقوق الانسان ، دراسة في النظام السياسي الاردني في ضوء الانظمة السياسية المختلفة ،ط (1) ،دار وائل للنشر، عمان 2001، ص102، 153 وانظر أيضاً سهير التل، مقدمات حول قضية المراة والحركة النسائية في الاردن، ط(1)،المؤسسة العربية للدراسات والنشر،بيروت1985، ص108 وأيضاً خلف ابراهيم الهميسات وآخر: الحياة البرلمانية في الاردن 1989-2001(اداءا وانجازا وتقويما)،وزارة الثقافة، عمان - الاردن 2003، ص123-124.

(3) سهير التل ووليد حماد: المرأة الاردنية والمشاركة في العمل السياسي ومواقع صنع القرار، "مؤلف جماعي، "المرأة العربية والمشاركة السياسية " اشراف هاني الحوراني ،ط (1)،دار سندباد للنشر ، مركز الاردن الجديد للدراسات ،عمان- الاردن 2000، ص220-221 وانظر أيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين: واقع وتطلعات ، مؤسسة مسمار للطباعة ،عمان – الاردن ،ايار /مايو1995، ص377، 317-319 وأيضاً رجاء أبو غزالة: التجربة النسائية في القصة القصيرة الاردنية(تجربتي الخاصة) ،مجلة افكار، العدد(10)،نيسان/ابريل، عمان – الاردن 1993 ، ص24-28.

(*) لن نتناول مشاركة المرأة في السلطة القضائية لعدم مساهمة المرأة فيها إلا عام 1995 عندما تم تعيين أول قاضية السيدة ملك غزال.

القوانين المدنية وتتحول قوانينه إلى ممارسة فكرية وسلوكية عامة[4].

المشاركة النسائية الحزبية والنقابية:

لقد انعكس لجوء النخبة المثقفة والعمال على أثر النكبة الفلسطينية وضم الضفة الغربية إلى الأردن على الواقع السياسي فيها إلى جانب رغبة الملك حسين في التحديث والتغيير الأمر الذي ساهم في ظهور حركة سياسية نشطة في أوائل الخمسينات شاركت فيها المرأة وفقاً لظروفها خصوصاً إذا كانت من بيئة مسيسة فيها الأب أو الزوج أو الأخ ناشط في العمل السياسي أو إذا كانت على وعي عال، لذا اتسم نشاط المرأة في العمل السياسي بعدم القبول والرفض اتقاء للتشهير الاجتماعي لذلك كان سلوكها السياسي حذر في ظل مجتمع تسوده القيود والتقاليد الرافضة لخروج المرأة من بيتها لذلك سنعرض مدى مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية في ضوء ما أتيح لها لغاية عام 1994[5].

المشاركة الحزبية:

في ظل نشاط الأحزاب العقائدية التي ظهرت بعد عام 1950 تم تأسيس اتحاد المرأة العربية في عام 1954 اتخذ مواقف سياسية طالبت بإلغاء المعاهدة البريطانية وتعريب الجيش ونصرة الحقوق الفلسطينية[6]، وتفاعل هذا الاتحاد مع المعارضة السياسية التي حصلت على الأغلبية البرلمانية عام 1956 وتأليف حكومة ائتلاف وطني بزعامة سليمان النابلسي حيث نشطت الرائدات والطالبات في أعمال الدعاية بين النساء وتوزيع المطبوعات وأعمال ضباط اتصال وقيادة المظاهرات بمشاركة النسوة العاملات وربات البيوت والطالبات، والاعتصامات وتوقيع العرائض وخاصة في العاصمة عمان، فما كان من الملك إلا أن طلب من الحكومة تقديم استقالتها، وصدر أمر الحاكم العسكري بحل الأحزاب عام 1957 وإعلان الأحكام العرفية في البلاد؛ مما أدى إلى توقف التجربة الحزبية ومعها اختفت مشاركة المرأة[7](*).

وأخذ العمل الحزبي الطابع السري اندمجت فيه المرأة بعدد قليل جداً لم يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة؛ وذلك خشية الملاحقة الأمنية والإيداع في السجون وهذا أمر معيب ومرفوض في المجتمع خصوصاً خضوع المرأة للتحقيق والمساءلة القانونية ورفض الأهالي هذا الأمر حتى أنهم كانوا لا يسمحون للشباب بالحديث في السياسة بالتلميح فكيف بالتصريح! لذلك اختفت مشاركة النساء في الحياة الحزبية واستطاعت أن تعبر عن نفسها من خلال المنظمات النسائية عن طريق إغاثة المنكوبين والاشتراك في المظاهرات السلمية وتوقيع العرائض الاحتجاجية والاتصال بالمنظمات الدولية والأجنبية وتنظيم أنشطة مطالبة بإطلاق سراح المعتقلين السياسيين. واتسمت هذه الأنشطة بالمد والجزر وفقاً للأحداث الساخنة الداخلية والخارجية خصوصاً عقب حرب 1967 ووجود المقاومة الفلسطينية على

---

(4) فؤاد أبو حجلة وآخرون : المرأة والسياسة والحياد الاعلامي الى متى؟ جمعية النساء العربيات في الاردن بالتعاون مع مؤسسة كونراد اديناوز، ط (1)،مؤسسة الجذور ،الاردن 2004 ، ص5 وانظر أيضاً سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، مرجع سبق ذكره ص110-111 وأيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص375-377، 399-400.

(5) خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص24 وانظر أيضاً سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، مرجع سبق ذكره، ص110-112.

(6) رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق ص62-53 وانظر أيضاً مصطفى عبد الكريم العدوان، المرجع السابق ص172 وأيضاً سهير التل، المرجع السابق، ص 206-207.

(7) سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية ص110-114 وانظر أيضاً خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص24 وأيضاً رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص61-62.

(*) وقد تم استثناء جماعة الإخوان المسلمين إذ لم تعتبر حزب بل استمرت في عملها وأنشطتها وتأسيس المدارس على اعتبار أنها جمعية ويطبق عليها نظام الجمعيات وبأنها جماعة من المسلمين ولا تمثل حزب وليست جماعة المسلمين – للمزيد انظر مصطفى عبد الكريم العدوان، المرجع السابق، ص72.

الأراضي الأردنية والتعبئة السياسية التي شملت المدن والقرى مروراً بالمشاركات في الاعتصامات والمظاهرات والمطالبة بحمل السلاح، إلا أنها عادت إلى الانحسار مع أحداث أيلول عام 1970 وتوقفت حتى عام 1989 وكانت المرأة خلالها لا تشكل سوى ذراع حامل لأفكار الرجال، ولا تشارك في صنع القرار أو المساهمة في أي نشاط لوجود حالة نفور من دخول المرأة لهذا المجال اجتماعياً المحظور على الرجال سياسياً لذلك بقيت المشاركة الحزبية موجودة في أذهان النساء على مستوى النخبة المثقفة فقط[8].

شكلت أحداث نيسان/أبريل 1989 نقطة تحول في الحياة السياسية الأردنية المعاصرة إذ ترتب على أثرها سلسلة من التحولات أدت إلى انفراج سياسي حيث لاقى قرار عودة الحياة البرلمانية ارتياحاً كبيراً لدى كافة التيارات السياسية والقوى الوطنية والشعبية؛ لأن ذلك كان بداية الإصلاح الداخلي في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإدارية وما رافقها من مكافحة الفساد وإطلاق الحريات العامة وحرية الرأي وإلغاء الأحكام العرفية وعودة الأحزاب السياسية إلى الساحة، وما كان ليتحقق ذلك إلا بجهود قوى وشخصيات وطنية وحزبية وصلت إلى مجلس الأمة ساهمت في صدور قوانين منظمة تنظم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية[9].

وفي 23 آب/أغسطس 1992 صدر قانون الأحزاب السياسية في الأردن رقم (32) حيث عرّف الحزب في مادته الثالثة بأنه "كل تنظيم سياسي يتألف من جماعة من الأردنيين وفقاً للدستور وأحكام القانون بقصد المشاركة في الحياة السياسية وتحقيق أهداف محددة تتعلق بالشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية ويعمل بوسائل مشروعة وسليمة"، ويتكون من ثمانية وعشرين مادة مفصلة تفصيلاً دقيقاً لمعنى الأحزاب وشروط ترخيصها ومزاولة نشاطاتها، والجدير بالذكر أن المادة الرابعة نصت على أن للأردنيين الحق في تأليف الأحزاب السياسية والانتساب الطوعي لها مع الأخذ بعين الاعتبار عدم جواز استخدام أي من المؤسسات العامة أو النقابات أو الجمعيات الخيرية أو الدينية أو التعليمية لمصلحة أي تنظيم وعلى ضوء هذا القانون تقدمت الأحزاب بطلبات الترخيص إلى الحكومة على اعتبار أن العمل الحزبي من أدوات الإصلاح السياسي والتنمية السياسية[10].

وعلى هذا تشكلت العديد من الأحزاب إلا أن نسبة النساء فيها بقيت محدودة للغاية وخاصة في مواقع اتخاذ القرار كأمانة الحزب والهيئة القيادية العليا أو حتى القيادة العضوية العامة، إذ تشير خريطة العمل الحزبي حتى أوائل عام 1994 لوجود (17) حزباً مرخصاً لم تكن فيه للنساء أي وجود أو تمثيل في الهيئات التأسيسية في خمسة من هذه الأحزاب، بينما ضمت أربعة أحزاب فقط في هيئتها التأسيسية سبع نساء مقابل 41 رجلاً أي بنسبة 14.6% من المجموع العام أما المشاركة في العضوية العامة للحزب فلم تتجاوز نسبة قدرها 6% فقط من إجمالي عدد الأعضاء[11]. وتعزى ضآلة نسبة المساهمة النسائية في الحياة الحزبية لعدم قناعة المواطنين بدور الأحزاب والنساء على وجه الخصوص فضلاً عن التحفظ العشائري على المشاركة بالنسبة لهن إلى جانب اعتقاد المواطنين بشكل عام أن العمل السياسي يتعارض مع ظروف النساء سواء كن من ربات البيوت أو العاملات؛ لذلك بقي دور النساء هامشي في الأحزاب

---

(8) سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص206-207 وانظر أيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص398 وأيضاً سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، ص113.

(9) محمد شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص32 وانظر أيضاً خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص231، 305 وأيضاً سهير التل، ووليد حماد، المرجع السابق، ص208 وأيضاً محمد ناصر العجلاني: التجربة الديمقراطية في الاردن ،ط(1) ،منشورات وزارة الثقافة ،عمان – الاردن ،1995، ص61.

(10) خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص123-124 وانظر أيضاً محمد شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص59-60 وأيضاً مصطفى عبد الكريم العدوان، المرجع السابق، ص164-165 وأيضاً محمد ناصر العجلاني، المرجع السابق، ص65-66.

(11) مصطفى عبد الكريم العدوان، المرجع السابق، ص153 وانظر أيضاً سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص209-210 وأيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص398-400

في حدود الذراع الحامل لأفكار الحزب[12].

المشاركة النقابية:

صدر أول قانون نقابي للعمال عام 1953 (القانون رقم 35) والذي سمح بالتشكيل النقابي وإسناد مهمة الترخيص والمتابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، وتأسست أول نقابة في 7 كانون الثاني/يناير 1954 وهي نقابة عمال البناء ثم توالت النقابات الأخرى مثل نقابة شركة السجائر ونقابة عمال الخياطة ونقابة مستخدمي مناجم الفوسفات، وفي الأول من آيار/مايو 1954 طلبت بعض النقابات الانضمام في إطار واحد وهو اتحاد نقابات العمال والذي تمت الموافقة على تسجيله رسمياً في 25 تموز/يوليو 1954، ولم تنته سنة 1956 حتى كانت هناك سبع وعشرون نقابة منها خمس وعشرون نقابة منظمة في إطار اتحاد النقابات والعمال، وقسمت النقابات إلى أربعة أقسام رئيسية: مهنية، وصناعية، ونقابة الموظفين، والعمال الزراعيين، ولم تضم في عضويتها موظفي القطاع الحكومي(*)[13].

ونتيجة لطبيعة الوضع السياسي تراجعت أنشطة النقابات بعد عام 1957، إلا أنها عادت إلى الازدهار التدريجي مع بداية الستينات عندما أخذت نقابات جديدة بالظهور وسادت اتجاهات مختلفة نحو العمل النقابي فنشأت فكرة تشكيل نقابات لأصحاب العمل إلى جانب النقابات العمالية والمهنية على ضوء قانون العمل الأردني لعام 1960 والذي جاء فيه كما نصت المادة (79): "يحظر على صاحب العمل أن يجعل استخدام أي عامل خاضعاً لشروط انتسابه إلى نقابة عمال، أو التنازل عن عضويته في نقابة العمال، أو يعمل على فصل عامل، أو يجحف بحقوقه بطريقة أخرى لانتسابه لعضوية نقابة عمال، أو مساهمته في نشاط النقابة في غير أوقات العمل"؛ وكانت مشاركة المرأة في هذه النقابات محدودة جداً لضعف مشاركة النساء في سوق العمل في ذلك الوقت؛ إلى جانب كون أغلب النساء العاملات يعملن في قطاع الحكومة المحظور عليه الانخراط في العمل النقابي لذا كانت أول مشاركة حقيقية للمرأة في عام 1962 عندما وصلت سعاد درويش إلى مقعد الهيئة الإدارية لنقابة عمال المصارف كذلك وصول المحامية إميلي بشارات لمركز في مجلس نقابة المحامين كونها ناشطة في العمل النقابي العام والعمل النسوي، ولكن الملاحظ أن النشاط النسائي النقابي اقتصر على بعض النسوة ممن كان لهن دور في موقع عملهن أو نشاطهن مرتبطاً بذلك بحصولهن على مؤهل علمي لكي يكن قادرات على إثبات وجودهن بفضل ما أتيح لهن من بيئة أسرية منحتهن قدر من الحرية، كذلك كان العمل النقابي لهن بديل عن العمل الحزبي المحظور[14].

في السبعينات طرأت عدة تغييرات على صلاحيات الجهة المشرفة على النشاط النقابي، فأسند إلى وزارة العمل مسؤولية تسجيل النقابات العمالية ونقابات أصحاب العمل، أما بخصوص النقابات العمالية فقد حددت بسبع عشر نقابة عمل في قرار صادر عن وزير العمل سنة 1974 ضم مهن عديدة منها مهندسون، وأطباء، ومحامون وصحفيون، وصيادلة.. باستثناء المعلمون(*)، وتشير الدراسات بأنه لغاية 1979 كان هناك 17 نقابة عمالية و21 نقابة أصحاب عمل بالإضافة إلى النقابات المهنية: مهندسون، أطباء، محامون...الخ وبلغت مساهمة الإناث بالنسبة للذكور 20% ونسبة المنتسبات للنقابات 10% من

---

(12) رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص196-197 وانظر أيضاً خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص197 وأيضاً سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص210-219.

(*) صدر بتاريخ 14 كانون الثاني/يناير 1954 قرار بحل نقابات الموظفين فقد أصدر ديوان تفسير القوانين القرار رقم (27) بأن لفظة عامل لا تشكل موظفي الحكومة وطبق هذا القرار على موظفي الحكومة وخصوصاً المعلمين والمعلمات ولم يشمل موظفي القطاع الخاص مثال نقابة المعلمين في القطاع الخاص وغيرهم.

(13) دائرة شؤون المرأة: المراة الاردنية ،دائرة المطبوعات والنشر ،وزارة العمل،عمان،1979، ص68 وانظر أيضاً سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، ص88-89.

(14) دائرة شؤون المرأة، المرجع السابق، ص38 وانظر أيضاً سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، ص98-95.

(*) هذا الاستثناء جاء على الدور الذي قام به المعلمون والطلاب للخروج من المظاهرات وتكوين الاعتصامات في أواسط الخمسينات وكونهم يشكلون نسبة كبيرة من المجتمع لذلك ظلت مسألة تشكيل نقابة للمعلمين مقيدة إلى الآن.

مجموع الذكور[15]، كما يلاحظ أن النساء انضممن إلى عدد محدود من النقابات التي تتناسب مع طبيعة المرأة فهناك أربع نقابات أكثر الأعضاء فيها من النساء وتشترك في الهيئات الإدارية واللجان العامة ومنها نقابة التعليم الخاص إذ بلغ عدد المنتسبات فيها 80%، وتشترك في إدارتها إمرأتان، ونقابة الغزل والنسيج وتبلغ نسبة المنتسبات لها 25%، ونقابة العاملين في النقل الجوي والسياحي وبلغت نسبة المنتسبات لها 25% أما نقابة الخدمات الصحية فبلغت نسبة المنتسبات لها 30%، مما دل على ضعف مشاركة المرأة في العمل النقابي لذات الأسباب التي سبق ذكرها، إلى جانب أن معظم العاملات من صغيرات السن ومن حملة المؤهلات العلمية المتدنية، وإلى رفض المجتمع وخصوصاً الأهل من مشاركة بناتهم في ظل العادات والتقاليد التي تمنع الخروج والاختلاط في الأنشطة العامة، إلا أنه يمكن القول أن المرأة انحصر نشاطها في نقابات أصحاب العمل مثل نقابة أصحاب صالونات التجميل حيث شكلت نسبة مشاركتهن 60% بينما انعدمت في النقابات الأخرى[16].

وشهدت الثمانينات تطوراً ملحوظاً في أعداد الملتحقات بالنقابات المهنية بسبب زيادة أعداد الخريجات من الجامعات وحملة الشهادات العلمية في مختلف التخصصات وخصوصاً العلمية بسبب إلزامية العضوية كشرط ممارسة المهنة مثل نقابات الأطباء والمهندسين والمحامين والصيادلة؛ أما النقابات العمالية فقد بقيت عضوية النساء فيها محدودة بسبب طبيعة المرأة ومسئولياتها أكبر خارج نطاق العمل كما سبقت الإشارة فضلاً عن الخوف من العمل النقابي لصلته بالعمل السياسي وخشية الأهالي على بناتهم من المساءلة الأمنية والقانونية، كما أن النظرة الاجتماعية لا تقبل حضور النساء العاملات اجتماعات النقابات كونها مختلطة وعادة ما تكون خارج أوقات العمل ولساعات متأخرة ليلاً[17]. وتشير الإحصائيات إلى أن العدد الإجمالي للنساء في النقابات المهنية لعام 1994 بلغ 5194 عضوة من أصل 55 ألف عضو تقريباً أي بنسبة قدرها 9.5% فقط، والجدول رقم (37) يوضح نسبة عضوية النساء في النقابات المهنية[18].

الجدول رقم (37) يوضح نسبة عضوية النساء في النقابات المهنية لعام 1994

النقابة	النسبة
الأطباء	%0.64
أطباء الأسنان	%37
أطباء بيطريون	%0.2
جيولوجيون	%6
صيادلة	%43
محامون	%11
مقاولون	-
ممرضون وقابلات	%72.2
مهندسون	%0.5

(15) سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، ص90 وانظر أيضاً دائرة شؤون المرأة، المرجع السابق، ص69.
(16) دائرة شؤون المرأة، المرجع السابق، ص69 وانظر أيضاً سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، ص91-92.
(17) سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، ص93-94، 87 وانظر أيضاً عايدة أبو صايمة:المراة في الوطن العربي ،الطبعة الاولى ،عمان – الاردن ،1997، ص41-43 وأيضاً سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص219.
(18) سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص219 وانظر أيضاً عايدة أبو صايمة، المرجع السابق، ص43 وأيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص345 وأيضاً مصطفى عبد الكريم العدوان، المرجع السابق، ص95.

مهندسون زراعيون	15%

المصدر: المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص345.

نتبين من الجدول السابق أن عضوية النساء تركزت في النقابات التالية: نقابة الممرضين والقابلات بنسبة 72.2% والصيادلة بنسبة 43% ونقابة أطباء الأسنان بنسبة 37% والسبب في ذلك اشتراط التسجيل في النقابة لأجل مزاولة المهنة، ثم نلاحظ بأن النسبة تتفاوت بين نقابة وأخرى، ففي نقابة المهندسين الزراعيين بلغت النسبة 15% وفي نقابة المحامين بلغت النسبة 11% وتتضاءل النسبة لتصل إلى 0.5% في نقابة المهندسين وبنسبة 0.2% في نقابة الأطباء البيطريين وإلى حد الصفر في نقابة المقاولين كون هذا العمل مرتبطاً بعالم الرجال.

كما أن هنالك نقابات تضم أعداد لا بأس بها من النساء كنقابات المصارف والنقل الجوي والغزل والنسيج والخدمات العامة والكتاب إلا أن عضوية النساء فيها محدودة بسبب ظروف وعوامل تتعلق بطبيعة العمل وتتحكم به؛ أما فيما يتعلق بمشاركة النساء في إدارة مجالس إدارة النقابات فكانت متدنية جداً لم تتجاوز عضوة واحدة في مجلس إدارة كل من نقابة المهندسين الزراعيين، ونقابة أطباء الأسنان ونقابة الصيادلة[19]. أما فيما يتعلق بمساهمة المرأة في العمل النقابي فقد بقيت متواضعة في النقابات العمالية فهي تشكل 27% من إجمالي النقابيين حيث يوجد في الأردن (17) نقابة عمالية تابعة للاتحاد العام لنقابات العمال يمثلها هيئات إدارية بلغ عددهم 165 عضواً منهم 4 نساء عضوات فقط أي بنسبة 2.4%، والأسباب المانعة لمساهمة المرأة لم تتغير وتتعلق بظروفها الأسرية وطبيعة العمل[20].

المشاركة النسائية في السلطة التنفيذية:

إذا تتبعنا المشاركة النسائية في العمل الحكومي تدريجياً نجدها في البداية كانت محدودة في مجال التعليم والتمريض والسكرتارية ولكن مع إفساح المجال للنساء في التعليم العالي ومع مرور الزمن بدأن يطرقن أبواب مهن مختلفة ويشاركن في مجالات العمل المختلفة وفي جميع المستويات ومع تطور وضعهن ازدادت مطالبهن السياسية ومن الحقوق السياسية التي نص عليها الدستور ما ورد في المادة (42): "على أن لا يتولى الوزارة إلا أردني" ويشمل التعبير المرأة والرجل[*]؛ وعرفنا بأن التعليم لعب دوراً أساسياً في خلق طموحات لدى المرأة في العمل وتطلعها إلى تبوأ المناصب الإدارية العليا إلى جانب مساهمة خطط التنمية التي أتاحت فرص عمل كثيرة أمامها كما أن نصوص نظام الخدمة المدنية فيما يتعلق بالتعيين والترفيع على مستوى الوظائف لا توجد فروقات تمييز بين الجنسين مما دل على أن التشريعات منحت المرأة الحقوق بأن تشارك في صنع القرار في وقت مبكر، إلا أن الاعتراف بهذه الحقوق أو تمتعها بها تأخر بسبب انشغال المرأة بأمور الأسرة ورفض المجتمع لعملها وفي مجالات لا تحظى بقبول الرجال وخصوصاً بأن تتولى مسؤولية موقع أو منصب على الرجال أو تزاحمهم عليه[21].

لذا تاريخياً بدأت مشاركة المرأة في دخول السلطة التنفيذية في أعلى مستوياتها في عام 1970

---

(19) المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص345 وانظر أيضاً المرأة والحياة السياسية في الأردن " دراسة "، www.iwj.jo، ص17.

(20) عايدة أبو صايمة، المرجع السابق، ص42-43 وانظر أيضاً سيهر التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص219 وأيضاً المرأة والحياة السياسية في الأردن، www.iwj.jo، ص17، وأيضاً :المملكة الاردنية الهاشمية :التقرير الثاني حول تنفيذ اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، http:/www.jncw.jo.arabic/doce-ar/cedaw-a.doc، ص19.

(*) قصد الدستور بالأردني الرجل والمرأة باعتبار أن الأردنيين أمام القانون سواء حيث من المتعارف عليه بالتفسيرات القانونية أن النسبة لبلد في حالة الجمع تشمل الجنسين معاً.

(21) التقرير الثاني، حول تنفيذ اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، المرجع السابق، ص2-5 وانظر أيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص388 وأيضاً عايدة أبوصايمة، المرجع السابق، ص28 وأيضاً ضحى الحديدي وآخرون: واقع القيادات النسائية في وزارة التربية والتعليم في الاردن ،ادارة البحث والتطوير التربوي ،وزارة التربية والتعليم ،عمان –الاردن 2006، ص6-7.

وكانت نابعة من إرادة سياسية لأجل البدء بعملية التغير وتقبل المجتمع لها عندما تم تعيين أول امرأة في الوظائف العامة في الشؤون الخارجية بمنصب سفير؛ ومع تطور الأوضاع والاهتمام العالمي بموضوع المرأة ومشاركة الأردن في المؤتمر العالمي الأول للمرأة في المكسيك عام 1975 ورغبة في مشاركة النساء في التنمية وصنع القرار السياسي دخلت المرأة الأردنية مجلس الوزراء لأول مرة بتاريخ 19 كانون أول/ديسمبر 1979 عندما شكلت الوزارة برئاسة الشريف عبد الحميد شرف وتكليف السيدة/إنعام المفتي بحمل حقيبة وزارة التنمية الاجتماعية فكانت أول من تصل لهذا المنصب من النساء؛ وترأست بعد ذلك الوفد الأردني المشارك في مؤتمر المرأة العالمي الثاني في كوبنهاجن عام 1980، وجاءت المرة الثانية عام 1984 عندما حظيت السيدة/ليلى شرف بمنصب وزيرة الإعلام [22](*).

وعلى صعيد آخر تم تعيين أول سيدة عضواً في مجلس أمانة عمان عام 1980 من أصل 12 عضواً وشغلت نفس المقعد عند تشكيل مجلس الأمانة عام 1986 وكان يضم 50 عضواً وكانت المرأة الوحيدة. أما على مستوى المجالس التنفيذية للمحافظات فقد كانت حصة المرأة ثلاث مقاعد من أصل 90 مقعداً قبل عام 1990؛ ثم ما لبثت أن ارتفعت إلى تسعة مقاعد بعد أن ازداد العدد الكلي للمقاعد إلى 240 مقعداً، أما في المجالس الاستشارية فقد تم تعيين ثمان (8) نساء من أصل (120) عضواً تتكون منهم هذه المجالس أي بنسبة 6.6% في هذه المجالس. أما على صعيد المجالس المحلية للمحافظات فلم تسجل أية مشاركات إلا في عام 1994 عندما تم تعيين 99 امرأة من أعضاء لجان المرأة بالمحافظات في عضوية اللجان المحلية التي تم تشكيلها لإدارة شؤون البلديات بناء على رغبة سياسية وتوجيه من الأميرة بسمة لإثراء تجربة النساء في العمل العام[23].

وأما على مستوى المناصب العليا في الجهاز الإداري فلم يتحقق للمرأة مثل هذا الموقع إلا مرة واحدة عندما تم تعيين أول امرأة بمنصب أمين عام (وكيل وزارة) في عام 1992 وكانت من بين 64 أميناً عاماً يشغلون هذا المنصب من الرجال، مما يدل على أن النساء لم يصلن إلى مواقع متقدمة في الحكومة مثل أمين عام وزارة[*] أو مدير عام أو سفيرة[*]. إلا أن مشاركة النساء تركزت في المواقع الإشرافية الوسطى المتمثلة بمناصب مدير مديرية ورئيس قسم ورئيس شعبة وإن كانت بصورة ضئيلة حيث لم تتجاوز نسبة من يشغلن مركز مدير مديرية في الأردن لغاية عام 1992 ما نسبته 8.5% من عدد العاملات، كما لم تتجاوز نسبة من يشغلن مركز مدير قسم 10% وتعتبر هذه النسبة ضئيلة جداً قياساً بأعداد العاملات ففي وزارة التربية والتعليم لم تزد عدد المشاركة عن 10 مراكز من أصل 53 مركزاً، وفي التنمية الاجتماعية وصلت إلى 6 مراكز من أصل 15 مركزاً، وتنعدم تماماً في وزارات أخرى كالداخلية والعدل والتموين والنقل[24].

ونستطيع أن نتبين مدى مشاركة المرأة في مناصب الفئة العليا على ضوء نتائج تقرير صادر عن ديوان الخدمة المدنية رصد مشاركة النساء خلال مرحلة التسعينات إذ أشار إلى أن نسبة النساء المشاركات في هذا القطاع (السلطة التنفيذية) بلغت 37% من مجموع العاملين في جهاز الخدمة المدنية

---

(22) التقرير الثاني حول اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، المرجع السابق، ص19 وانظر أيضاً فؤاد أبو حجلة وآخرون، المرجع السابق، ص12 وأيضاً عايدة أبو صايمة، المرجع السابق، ص28 وأيضاً هيفاء أبو غزالة وشيرين شكري :الكاشف في الجندر والتنمية "حقيبة مرجعية "،ط (1)،صندوق الامم المتحدة الانمائي للمراة (اليونيفيم /المكتب الاقليمي للدول العربية) عمان –الاردن 2006، ص41.

(*) في عام 1995 شهد أول حكومة تضم وزيريتين هما ريما خلف وزيرة للتخطيط وسلوى المصري وزيرة للتنمية الاجتماعية.

(23) المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص396-397 وانظر أيضاً سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص208-209 وأيضاً عايدة أبو صايمة، المرجع السابق، ص28.

(*) فقط لمرة واحدة عام 1992 ولم تتكرر لغاية 1994.

(*) كانت أول مرة عام 1970 ولم تتكرر منذ ذلك التاريخ هذه التجربة النسائية لغاية 1994.

(24) المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص391-394 وانظر أيضاً سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص206.

وقد تركزت كما سبقت الإشارة في وزارتي التربية والتعليم بنسبة 53.1% وفي وزارة الصحة بنسبة 45.6% وبأن النساء تتوزع في هذا القطاع في الفئات المعتمدة للوظائف وفقاً للجدول رقم (38) الذي يبين فئات العاملات ونسبتهن في هذه الفئات المعتمدة في جهاز الخدمة المدنية.

الجدول رقم (38) يبين فئات العاملات من النساء ونسبتهن في جهاز الخدمة المدنية لأوائل عقد التسعينات

الفئة	النسبة
الفئة الأولى فئة قيادات عليا	%0.1
الفئة الثانية فئة قيادات وسطى	%28.1
الفئة الثالثة	%47.3
غير المصنفين حملة شهادات متدنية	%17.5
العقود	%5.2
المشاريع	%1.8
المجموع	**%100**

المصدر: سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص208-209.

نتبين من الجدول ضعف مشاركة النساء في الفئة الأولى من فئة القيادات العليا في جهاز الخدمة المدنية الذي يعتبر مظلة للموظفين والعاملين في أجهزة الدولة الرسمية لنهايات العام 1994، على ضوء ما تقدم نلاحظ أن مشاركة النساء في السلطة التنفيذية تمحورت حول النخبة النسوية المتعلمة والمثقفة والتي استطاعت الحصول على الشهادات العلمية والعمل والتدرج في الوظيفة حتى استطاعت الوصول إلى بعض المراكز في القيادات العليا في وسط مزاحمة الرجال لها وخصوصاً من الطموحات، إلا أننا نجد أن أغلبية النساء تقلص دورهن في الحصول على المركز بسبب عوائق عديدة أبرزها النظرة التقليدية لدور المرأة بالقصور والنقص؛ ولكن مع بداية التسعينات بدأت ملامح التغير تظهر في مشاركة النساء وجاء ذلك انعكاساً لتوجهات الدولة ورغبة النظام الحاكم في تفعيل دورهن استجابة لقرارات المؤتمرات الدولية عن المرأة وتنفيذاً لبنود اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة عام 1992(*) والعمل على دمج المرأة في عملية التنمية من خلال التقوية والتمكين لها "Empowerment" كما سبقت الإشارة مما ساهم في تسليط الضوء على مشاركة النساء في العديد من النشاطات من خلال التعيين لهن متجاوزين النظرة الاجتماعية واجتياز المعوقات التي تحد من وصولهن لذلك ساهمت الإرادة السياسية في وصول المرأة إلى شغل المناصب العامة كمؤشر في أهمية

(*) صادق الأردن على الاتفاقيات للحقوق السياسية وجنسية المرأة والرضا بالزواج بتاريخ 1 تموز/يوليو 1992 دون تحفظات، كما صادق على اتفاقية منع التمييز ضد المرأة مع التحفظات التالية: المادة (29) فيما يتعلق بجنسية الأطفال لأسباب سياسية إذ لا تمنح الجنسية الأردنية إلا لابن الأردني أما الأردنية فيعتبر طفلها أجنبي يتبع لأبيه والمادة (4/15) والتي تتعلق بحركة الأشخاص والتنقل وحرية اختيار أماكن سكناهم وهذا يخالف الدين والعادات والتقاليد والمادة (1/16) والمتعلقة بالمساواة بين الرجل والمرأة باعتبارهم أبويين بغض النظر عن حالتهم الزوجية وفي ذلك مخالفة للدين والعادات والتقاليد والمجتمع المحافظ وكذلك بتسمية اسم الزوجة لما بعد الزواج وكنيتها، للمزيد انظر المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص298 وانظر أيضاً رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص193.

مشاركتها[25].

المشاركة النسائية في السلطة التشريعية:

لما كانت الأردن دولة حديثة التأسيس لم تشكل مسألة المساواة بين الرجل والمرأة قضية سياسية أو أولوية ما قبل عام 1955 إذ كان المجتمع ريفياً حينئذ ومن الناحية الاجتماعية حكمته الأخلاق والقيم العشائرية؛ وعلى أثر التحولات التي طالت البنى الاجتماعية والسياسية صدر مرسوم وزاري بتاريخ 3 تشرين الثاني/نوفمبر 1955 وبعد توجيه من البرلمان بمنح المرأة الحاصلة على تعليم ابتدائي حق الانتخاب للبرلمان وحرمانها من حق الترشيح؛ وعلى ضوء الأوضاع الأمنية عام 1957 توقف العمل البرلماني بسبب الانقسام السياسي والاضطراب كما سبقت الإشارة حتى صدر القانون المعدل لقانون الانتخاب رقم (8) لسنة 1974 والقاضي بمنح المرأة حق الترشيح والانتخاب للبرلمان لأول مرة حيث عرّف الأردني "كل شخص ذكراً كان أو أنثى اكتسب الجنسية الأردنية" يستطيع أن يمارس حقه في الانتخاب والترشيح لعضوية مجلس النواب شريطة أن يكون قد أتم التاسعة عشر من عمره؛ ولكن لم تمارس المرأة هذا الحق بسبب عدم إجراء انتخابات نيابية في المملكة[26].

ولما أنشئ المجلس الوطني الاستشاري في تاريخ 20 نيسان/أبريل 1978 كهيئة شعبية معينة من السلطة لتقوم بمناقشة مشاريع القرارات ومحاورة السلطة التنفيذية، واعتبر هو بداية المشاركة النسائية في السلطة التشريعية حينما تم تعيين ثلاث سيدات من أصل 75 عضواً في دورته الأولى (1978-1980) وارتفعت حصة المرأة إلى أربعة مقاعد في الدورتين الثانية (1980-1982) والثالثة (1982-1984)؛ والجدير بالذكر أنه في 7 كانون الثاني/يناير 1984 تم حل المجلس الوطني الاستشاري ودعوة مجلس الأمة التاسع للاجتماع في دورة استثنائية اعتباراً من 9 كانون الثاني/يناير 1984 لتعديل المادة (73) من الدستور وإضافة الفقرة السادسة والتي بموجبها أصبح بالإمكان إجراء انتخابات فرعية لملء المقاعد الشاغرة في المجلس النيابي من الضفة الشرقية، وجرت الانتخابات الفرعية في 12 آذار/مارس 1984، وشاركت النساء في هذه الانتخابات لأول مرة في التصويت لملء المقاعد الثمانية الشاغرة واستنكفت عن الترشيح لإدراكهن صعوبة الوصول إلى عضوية المجلس النيابي نظراً للظروف السياسية الاستثنائية التي كانت تمر بها البلاد، حيث تم التمديد للمجلس الوطني الاستشاري الثالث (النواب التاسع) لمدة سنتين وأطلق عليه اسم مجلس النواب العاشر والذي تم حله في 30 تموز/يونيو 1988 بسبب فك الارتباط القانوني والإداري مع الضفة الغربية(*)[27].

في 30 تموز/يوليو 1989 صدرت الإرادة الملكية بإجراء الانتخابات النيابية لمجلس النواب الحادي عشر؛ وقد جاء استئناف الحياة النيابية نتيجة لظروف داخلية وإقليمية ودولية(*)وكانت سبباً في

---

(25) سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص208-209 وانظر أيضاً اليونيفم، تقدم المرأة العربية، ص16 وأيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص388 وأيضاً ضحى الحديدي وآخرون، المرجع السابق، ص6 وأيضاً هيفاء أبو غزالة وآخر، المرجع السابق، ص8.

(26) Unifem, Towards Political Empowerment of Jordanian Woman, Op.Cit. p17 and
خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص24-25 وأيضاً سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، ص95-97، 116-117 وأيضاً أحمد يوسف التل، تطور نظام التعليم في الاردن ،1921-1989 ،مؤشرات وعوامل ،وزارة الثقافة والشباب ،المطبعة الوطنية ،عمان –الاردن 1989، ص362 وأيضاً رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص193-194.

(*) بلغت نسبة مشاركة النساء المقترعات 47% من إجمالي من يحق لهن التصويت وللرجال 57%.

(27) سهير التل، مقدمات حول الحركة النسائية، ص118 وانظر أيضاً فؤاد أبو حجلة وآخرون، المرجع السابق، ص10، وأيضاً خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص25 وأيضاً رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص193-194 وأيضاً أحمد يوسف التل، المرجع السابق، ص39.

(*) لعل اهم الظروف التي اسهمت في عودة الحياة النيابية في الاردن عام 1989ومن أبرزها سوء الأوضاع الاقتصادية المحلية وانتشار ظاهرة الفساد، وتعطل التشريعات وجمود القوانين لعدم وجود برلمان، وفك الارتباط القانوني والإدارة مع الضفة الغربية وأحداث الجنوب.. وبروز مطالب سياسية أكثر قوة وانهيار الاقتصاد الذي يشبه اقتصاد المؤجرين والمعتمد على المعونات. للمزيد انظر أوغا أريلد تيلتنس: مشاركةالمراة

عودتها إذ اصبح النظام أمام شعب مثقف ومتعلم والأسلوب الأمثل للتواصل معه هو إشراكه في عملية الإصلاح الاقتصادي وكان ذلك في عهد حكومة الأمير زيد بن شاكر حيث تم إرجاع 9 آلاف جواز سفر لأصحابها وإعادة تشكيل ثلاثة مجالس لإدارات الصحف بعد حلها عام 1988 والسماح للصحفيين الممنوعين من الكتابة بمزاولة مهنتهم والسماح للمرشحين الحزبيين بخوض الانتخابات وأصدرت اللجنة النسائية في الأردن بياناً حثّت النساء على ممارسة حق المشاركة في الحياة العامة في البلاد عن طريق الترشيح والانتخابات؛ وفي 8 تشرين الثاني/ نوفمبر 1989 جرت الانتخابات البرلمانية لمجلس النواب الحادي عشر(*) وقد شاركت المرأة الأردنية بفاعلية لأول مرة سواء في الترشيح أم بالانتخاب(28).

ففي هذه الانتخابات بلغ عدد النساء المترشحات 12 امرأة من ما مجموعه 648 مرشحاً وبلغت نسبة النساء للمرشحين 1.8% والجدول رقم (39) يوضح دوائر المرشحات وأعدادهن في انتخابات 1989.

الجدول رقم (39) يوضح الدوائر الانتخابية وأعداد المرشحات من النساء في انتخابات 1989

الدائرة	عدد المرشحات
عمان الأولى	مرشحة واحدة
عمان الثالثة	ثلاث مرشحات
عمان الخامسة	ثلاث مرشحات
إربد	مرشحتان
البلقاء	مرشحة واحدة
الزرقاء	مرشحة واحدة
معان	مرشحة واحدة
المجموع	**12 مرشحة**

المصدر: المرأة والحياة السياسية في الأردن، المرجع السابق، ص4.

www.iwj.jo

نلاحظ من الجدول تركز المرشحات في العاصمة عمان ولم يحالف الحظ أياً من هؤلاء المرشحات؛ ويذكر أن مجموع الأصوات التي حصلن عليها بلغ 20530 صوتاً من أصل 510 ألف من مجموع الذين أدلوا بأصواتهم أي ما نسبته 4% من مجموع الأصوات(*)(29).

في الحياة السياسية والعامة "مؤلف جماعي" ، دار سندباد للنشر ، ط (1) ، مركز الاردن الجديد للدراسات ، عمان –الاردن2000 ، ص137.

(*) جرت الانتخابات من الساعة 7 صباحاً واستمرت لغاية الساعة 7 مساءاً.

(28) خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص25-33، 180-182 وانظر أيضاً مصطفى عبد الكريم العدوان، المرجع السابق، ص195 وأيضاً أوغا أريلد تيلتنس، المرجع السابق، ص137.

(*) يذكر أن مجموع المسجلين ومن يحق لهم الانتخاب بالمملكة 1019852 ناخب وناخبة والذين حصلوا على بطاقاتهم الانتخابية 876693 ناخب وناخبة أي بنسبة 85.9% أما الذين أدلوا بأصواتهم كانوا 510000 ناخب وناخبة أي بنسبة 50% مما تبين ضعف المشاركة. للمزيد انظر خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص192.

(29) Unifem, Towards Political Empowerment of Jordanian Women, Op. Cit. P.23 and:

نتبين من ذلك فشل المرأة في الو صول إلى قبة الرلمان في انتخابات 1989 وتعزى أ سباب فشلها إلى عدم قناعة الشـعب الأردني بقدرة المرأة على تمثيله ولاعتبارات دينية واجتماعية وضـعف الدعم النسائي للمرأة ذاتها مما دل على أن نظرة المجتمع للمرأة لا تزال تقليدية على الرغم من اكتساب سمات الحياة الحديثة والعصـرية وأن هذا المجال من حق الرجال وليس من المناسـب مزاحمة النسـاء عليه إذ كان هذا الاعتقاد سائداً لديهن والمجتمع لا يحمل عملهن في المجال السياسي على محمل الجد، لذلك خلا المجلس النيابي الحادي عشـر من النسـاء باستثناء مجلس الأعيان حيث تم تعيين سيدة واحدة فيه من ما مجموعه 40 مقعداً وكانت بذلك أول سيدة تدخل مجلس الأعيان(30).

تم حل مجلس النواب الحادي عشـر في 4 آب/أغسـطس 1993، بعد ذلك صـدر قانون الانتخاب المؤقت رقم (15) لسـنة 1993 في 17 آب/أغسـطس 1993 والذي نص على أن يكون لكل مواطن صوت واحدة لمر شح واحد بدلاً من القانون السابق رقم (22) لسنة 1986 والذي كان يتيح للناخب أن ينتخب عدداً من المر شحين بقدر عدد المقاعد المخصصة للدائرة وعرف بقانون "الصوت الواحد" وجاء ذلك لأن واقع المجتمع الأردني يتسـم بتعقيدات عديدة بعضـها نابع من التفاوت في مسـتوى التنمية الاقتصـادية والاجتماعية والثقافية بين المناطق الجغرافية، وبعضـها نابع من الظروف التاريخية التي شـكلت تركيبته الديمغرافية؛ وقد حاولت الحكومة من خلال هذا القانون أن يتناسـب مع المناطق الأقل حظاً، وتم تقسـيم المملكة إلى العديد من الدوائر الانتخابية؛ و قد لاقى هذا القانون ردود فعل مختلفة وخصوصاً من قبل جبهة العمل الإسلامي (الإخوان المسلمين) الذين عدوه موجهاً ضدهم بسبب ما لاقته الحكومة من معار ضة منهم في المجلس الحادي عشر وخصو صاً بأن المنطقة تتجه نحو إر ساء قواعد السـلام مع إسـرائيل، كذلك من هم من أصـل فلسـطيني إذ اعتبروا أن هذا القانون يحابي أبناء الضـفة الشرقية، ومنهم من رأى فيه تفتيت للتحالفات بين التيارات السيا سية أو العشائرية فهو يؤدي إلى تفتيت العشـيرة الواحدة إلا أنه من جهة أخرى يؤدي إلى تكريس العشـائرية في حالة الإجماع على مرشـح واحد(31).

وفي يوم 8 تشـرين الثاني/نوفمبر 1993 جرت انتخابات مجلس النواب الثاني عشـر وقد خلت من التحالفات وخيم عليها نوع من التفاؤل المشـوب بالحذر لدى فئة من أبناء الشـارع الأردني إزاء ما يدور ويجري في المنطقة وخصوصاً في العراق وفلسطين والتحركات لإرساء السلام مع إسرائيل ولم تمارس بجو من الارتياح والحماسة من قبل المواطنين، كذلك تراجع عدد المرشحات ليصل إلى ثلاث مرشحات فقط من ما مجموعه 536 مرشـحاً أي بنسـبة 0.55% وبلغ مجموع الأصـوات التي حصـلن عليها 3933 صـوتاً وكانت نسـبة الأصـوات للنسـاء لا تزيد على 0.48%، وهنا نلحظ أن معدل النسـاء المر شحات انخفض بالنسبة لمجموع المرشحين الكلي وكان ذلك انعكاساً لنتائج انتخابات 1989 مما دل على تهميش دور المرأة في الحياة النيابية؛ وعلى الرغم من ذلك استطاعت إحداهن وهي السيدة توجان فيصل(*) الو صول إلى البرلمان بعد أن نالت 1885 صوتاً وتمثيل المقعد الشركسي عن الدائرة الثالثة في عمان على أساس قانون الصوت الواحد وهي أول نائب أنثى تدخل قبة البرلمان منذ تأسيسه ويعزى نجاحها إلى الحملة الإعلامية التي قامت بها مما دفع النسـاء إلى الوقوف إلى جانبها والرجال واعتبرت أفكارها قريبة من التيار اليساري المعارض، علماً بأن النساء الثلاث المرشـحات دخلن الانتخابات على

محمد ناصر العجلاني، المرجع السابق، ص72، وأيضاً المرأة والحياة السياسية في الأردن، المرجع السابق، ص4

(30) رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص197 وانظر أيضاً خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص197 وأيضاً أوغا أريلد تيلتنس، المرجع السابق، ص139 وأيضاً فؤاد أبو حجلة وآخرون، المرجع السابق، ص10-12 وأيضاً عايدة أبو صايمة، المرجع السابق، ص28.

(31) اليونيفم، جلسة حوارية حول قانون الانتخابات الاردني وتمثيل المراة، اعداد اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المراة ، مركز الدراسات البرلمانية / داميا ،مطابع الدستور التجارية ،عمان –الاردن 2006، ص28 وانظر أيضاً خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص86-87، 235-236 وأيضاً فؤاد أبو حجلة وآخرون، المرجع السابق، ص14 وأيضاً أوغا أريلد تيلتنس، المرجع السابق، ص190-191.

(*) سبق لها المشاركة في انتخابات 1989 ولم تتمكن من الفوز آنذاك.

أساس أنهن مستقلات ولسن منتميات لأحزاب، أضف إلى ذلك تعيين سيدتين في مجلس الأعيان هما السيدة/ليلى شرف والسيدة/نائلة الرشدان[32].

على ضوء ما تقدم من توضيح ملامح السلطة التشريعية وتطورها والمشاركة النسائية فيها نتبين الضعف الشديد في دخول المرأة بالبرلمان إلا أنهن شكلن رقماً مهماً وكفة ترجيح في الفوز والخسارة للمرشح إذ غالباً ما يجيّر صوتها لصالح الأخ أو الزوج أو ابن العشيرة، آخذين بعين الاعتبار أن مشاركة النساء لا تحكمها ظروف محددة إذ نجد أن أكثر من يقمن بالتصويت هن كبيرات السن ولا يتضح هنا أثر للتعليم في ذلك كما نجد أنه عدم مشاركة المرأة في الحملات الانتخابية ضعيفة والسبب يعود في ذلك إلى أن تكاليف المشاركة مرتفعة فوق طاقاتهن وعدم وجود الوقت الكافي كونها تعيش ضمن أسرة أم لأبناء أو تعيش في بيت يديره رجل وعدم وجود وعي سياسي كذلك تبقى المرأة مقيدة بالمشاركة السياسية خوفاً من خوض معترك السياسية ومقارعة الأب أو الابن أو الزوج أو الأخ لذلك تدخل هذا المعترك على استحياء أو بقدر من المجازفة لخسارة هؤلاء إذا كانت من المتحررات ويعتبر مستحيلاً في المجتمعات التي تدعى بأنها محافظة؛ لذلك جاءت دراسة أعدتها مديرية الدراسات والأبحاث في مجلس الأمة حول المرأة الأردنية وأسباب فشلها في الانتخابات لخصها الجدول رقم (40) وفقاً لعدة اعتبارات[33].

الجدول رقم (40) يبين أسباب فشل المرأة الأردنية في الوصول إلى البرلمان

الأسباب	النسبة
عدم قناعة الشعب بقدرة المرأة على تمثيله	%39.20
الاعتبارات البيئية	%13.6
ضعف الدعم النسائي للمرأة	%12.87
غياب الفهم الصحيح للعمل السياسي لدى المرأة	%10.87
النزعة العشائرية	%8.1
انعدام الخبرة بالعمل النيابي لدى المرأة	%6.83
الاعتبارات الاجتماعية	%6.15
الاعتبارات الاقتصادية	%0.1

المصدر: محمد ناصر العجلاني، المرجع السابق، ص81.

نلاحظ من الجدول وعلى الرغم من محاولات المرأة الأردنية لسنوات عديدة تجسيد طموحها في الوصول إلى مواقع صنع القرار وجهود الدولة بسن التشريعات التي كفلت المشاركة دون تمييز نجد أن قناعة المواطنين بقدرة المرأة ضئيلة إذا ما علمنا بأن نصف المجتمع من النساء تدرك بأنهن أيضاً غير مقتنعات بقدرة المرأة على تمثيلهن في مجلس النواب، إلى جانب التحفظ العشائري على مشاركتها إلى جانب فرصتها في المنافسة على مستوى العشيرة تبقى معدومة في ظل وجود الرجل؛ ولما كانت الحملة

(32) خلف الهميسات وآخر، المرجع السابق، ص235-236، 243-247 وانظر أيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص386 وأيضاً محمد ناصر العجلاني، المرجع السابق، ص72-76، وأيضاً رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص195 وأيضاً سهير التل ووليد حماد، المرجع السابق، ص208.

(33) أوغا أريلد تيلتنس، المرجع السابق، ص161-172 وانظر أيضاً محمد ناصر العجلاني، المرجع السابق، ص81 وأيضاً رافع شفيق البطاينة، المرجع السابق، ص97 وأيضاً اليونيفم، جلسة حوارية، مرجع سبق ذكره، ص39.

الانتخابية تتطلب كلفاً مالية كبيرة تتضاءل مساهمة المرأة بالمشاركة بسبب عدم تمتعها بالاستقلالية المالية في كثير من الأحيان؛ والمثير للانتباه والدهشة إلى جانب هذه المعوقات وجد بأن لفظ التأنيث للبرلمانية لا يعترف بها لأن وصفها باللقب الحقيقي "نائبة" يخرجها عن سياقها لتحولها من ممثلة شعب إلى مصيبة! لذلك فأنت أمام خيارين إما أن تقول السيدة أو الآنسة فلانة للدلالة عليها أو تقول النائب "فلانة"(*)، لذلك نجد أن مساهمة المرأة كانت سلبية في السلطة التشريعية إذ أن التشريع الجديد قلص من نسبة حصولها على الأصوات وسيادة العادات والتقاليد ونقص وعي المرأة بأهمية ممارسة الحقوق الانتخابية وتحيزها ضد شقيقتها المرأة مما جعلها أكثر هامشية في الحياة العامة(34).

الخاتمة

بقي أن نقول أن واقع مشاركة الحركة النسائية في الحياة السياسية لاتزال تعاني أوضاعاً مزعزعة وعلى الرغم من أن التعليم كان له أثر إيجابي قوي في مشاركة القوى النسائية في الحياة العامة وساهم من حركة المرأة في المجتمع الذي تعيش فيه وقلل من العوائق والقيود الاجتماعية أمام مشاركة النساء، إلا أننا لاحظنا ضعف مشاركة النساء في العمل السياسي المؤطر في مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني الأخرى، كون التجمعات النسائية في الغالب حديثة العهد ولم تستطيع أن تكوّن خبرة واسعة في تنظيم المرأة وتكوين قوى ضاغطة تؤدي إلى دفعها إلى الأمام فضلاً عن أن تنشئة المرأة الاجتماعية السياسية بشكل عام أسهمت في تربيتها على أن الرجل هو القادر على ممارسة السياسة في ظل التنظيم السياسي ودعم العشيرة، وأن التقدم الذي حققته المرأة كان بسبب التعليم الذي مكنها من الحصول على المؤهل العلمي وأتاح لها الوصول إلى صنع القرار ولكن الفضل في ذلك يرجع إلى خلفية القرار السياسي الممثلة برغبة النظام الحاكم وليس نتيجة لضغوط شعبية ممثلة بالحركة النسائية ومؤسساتها ومنظماتها لذلك تبقى شعارات إزالة التمييز بين الرجال والنساء شعارات طوباوية في المجتمع وهي بمثابة أحلام يقظة فإزالة الجبال أسهل من إزالة الطباع .

(*) على ضوء التغيرات وفقاً لقانون الصوت الواحد تضاءلت فرصة وصول المرأة إلى البرلمان لذلك تم طرح نظام الكوتا لأول مرة في عام 2003 بتخصيص ستة مقاعد للمرشحات من أصل 110 مقاعد مما يساعد على انخراط النساء ليكن أكثر فاعلية في العملية السياسية. للمزيد انظر اليونيفم، نحو التمكين السياسي للمرأة الأردنية، ص18.

(34) اليونيفم، جلسة حوارية، ص40 وانظر أيضاً المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين، المرجع السابق، ص281، 339 وأيضاً أوغا أريلد نيلتنس، المرجع السابق، ص185-186.

المصادر والمراجع العربية

اولاً: كتب وتقارير رسمية:

- دائرة شؤون المرأة: المرأة الأردنية، دائرة المطبوعات والنشر، وزارة العمل، عمان، 1979.
- ـــــ: تقدم المرأة العربية 2004، ط(1)، صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (اليونيفم)، المكتب الإقليمي للدول العربية، جمهورية مصر العربية 2004.
- ـــــ: جلسة حوارية حول قانون الانتخابات الأردني وتمثيل المرأة، إعداد اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، مركز الدراسات البرلمانية/ داميا، مطابع الدستور التجارية، عمان – الأردن، 2006.
- المملكة الأردنية الهاشمية: التقرير الثاني حول تنفيذ اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة. انظر http://www.jncw.jo.arabic/docs-ar/cedaw-a.doc

ثانياً: المراجع العربية:

- د. أحمد يوسف التل: تطور نظام التعليم في الأردن، 1921-1989 مؤشرات وعوامل، وزارة الثقافة والشباب، المطبعة الوطنية، عمان- الأردن، 1989.
- هيفاء أبو غزالة وشيرين شكري: الكاشف في الجندر والتنمية "حقيبة مرجعية" ط الأولى، صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة "اليونيفم/ Unifem" المكتب الإقليمي للدول العربية، عمان- الأردن 2006.
- د. محمد ناصر العجلاني: التجربة الديمقراطية في الأردن، ط(1)، منشورات وزارة الثقافة، عمان – الأردن، 1995.
- مصطفى عبد الكريم العدوان: حقوق الإنسان، دراسة في النظام السياسي الأردني في ضوء الأنظمة السياسية المختلفة، ط(1)، دار وائل للنشر، عمان 2001
- سهير سلطي التل: مقدمات حول قضية المرأة والحركة النسائية في الأردن، ط(1)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1985.
- عايدة عبد الله أبو صايمة: المرأة في الوطن العربي، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، 1997.
- رافع شفيق البطاينة: الديمقراطية وحقوق الإنسان في الأردن، ط(1)، وزارة الثقافة، عمان – الأردن، 2004.

- د. خلف إبراهيم الهميسات وخالد موسى الزعبي: الحياة البرلمانية في الأردن 1989-2001 (أداءاً وإنجازاً وتقويماً)، وزارة الثقافة، عمان – الأردن، 2004.

ثالثـاً: بحوث ومقالات:

- أوغا أريلد تيلتنس: مشـاركة المرأة الأردنية في الحياة السـياسـية والعامة، مؤلف جماعي، المرأة العربية والمشـاركة السـياسـية، إشـراف هاني الحوراني، ط(1)، دار سـندباد للنشـر، مركز الأردن الجديد للدراسات، عمان-الأردن، 2000.
- اللجنة الوطنية للمرأة الأردنية، المرأة الأردنية "دراسة"، انظر موقع "www.iwj.jo".
- المكتب التنسـيقي الأردني لشـؤون مؤتمر بكين: المرأة العربية، واقع وتطلعات، مؤسـسـة مسـمار للطباعة، عمان- الأردن، آيار/مايو 1995.
- المرأة والحياة السياسية في الأردن، "دراسة" انظر موقع "www.iwj.jo".
- سهير سلطي التل ووليد حماد: المرأة الأردنية والمشاركة في العمل السياسي ومواقع صنع القرار، مؤلف جماعي، "المرأة العربية والمشاركة السياسية" إشراف هاني الحوراني، ط(1)، دار سندباد للنشر، مركز الأردن الجديد للدراسات، عمان – الأردن، 2000.
- فؤاد أبو حجلة وآخرون: المرأة والسـياسـة والحياد الإعلامي إلى متى؟ جمعية النسـاء العربيات في الأردن بالتعاون مع مؤسسة كونراد أديناوز، ط(1)، مؤسسة الجذور، الأردن، 2003.
- رجاء أبو غزالة: التجربة النسائية في القصة القصيرة الأردنية (تجربتي الخاصة)، مجلة أفكار العدد (10)، نيسان/أبريل، عمان – الأردن، 1993.
- ـــــ وآخرون: واقع القيادات النسائية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان – الأردن، 2006.
-

رابعـاً: المراجع الأجنبية:

- Unifem, Towards Political Empowerment, Arab States Regional Office, Unifem, Amman, Jordan, 2006

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

فاعلية برنامج تدريبي في التربية العملية لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طالبات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب - دراسة تجريبية

د. عائدة منصور صالح.

(عضو هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس - كلية الآداب - جامعة بنغازي – ليبيا)

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

فاعلية برنامج تدريبي في التربية العملية لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طالبات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب - دراسة تجريبية

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طلبة شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس ، وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة ، والمنهج الوصفي التحليلي . وقد قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي ، كما قامت بإعداد وبناء أدوات القياس المتمثل في بطاقة الملاحظة و اختبار مهارات التفكير الإبداعي وعرضها على بعض المحكمين، وتطبيقها على عينة استطلاعية لحساب الثبات . وبعد التأكد من صلاحية الأدوات تم تطبيقها على عينة البحث قبليا قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي . كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي و البعدي على أبعاد اختبار التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي .

The effectiveness of a training program in the education training for the development of pedagogical skills and creative thinking among female students of the “Education Division” in the department of Education and Psychology in the Faculty of Arts.

Abstract:

The current research aims to find out the effectiveness of a proposed training program for the development of pedagogical skills and creative thinking among students of “Education Division” in the department of Education and Psychology. The Researcher adopted the quasi-experimental method in one experimental group, and the descriptive analytical method. The Researcher had designed the training program and she had also prepared and built the measuring mechanisms represented in note card and in evaluating the creative thinking skills in order to show them to some arbitrators and to apply them on an exploratory sample to assess stability. After confirming the validity of the mechanisms, they were applied previously on the research sample, preceding application to the training program and succeeding it. The results showed the existence of statistically indicative differences between the average grades sampling in the preceding and subsequent applications on the dimensions of the note card in favor of the subsequent application. Additionally, the results showed the existence of a statistically indicative differences between the average grades sampling in both the preceding and subsequent applications on the creative thinking dimensions experiment in favor of the subsequent application.

مقدمة

تتوقف نوعية الحياة في مجتمع ما على نوعية الفرد فيه، وتتوقف نوعية الفرد في أي مجتمع على نوعية التعليم الذي يحصل عليه، وتتوقف نوعية التعليم أو التربية على نوعية المعلم الذي على كتفيه يقوم القسط الأكبر من عملية التعليم، وتتوقف نوعية المعلم على نوعية التعليم (أو التربية) الذي يحصل عليه. ومن ثم يمكن القول اتساقاً مع هذا المنطق- إن نوعية الحياة في مجتمع ما تتوقف على نوعية الإعداد والتدريب الذي يحصل عليه المعلم في هذا المجتمع (فهمي، 1993، ص 763).

فمهما كانت جودة المناهج ، ومهما توافرت الإمكانات ، والمعامل والأدوات فإنه لا يحقق قيمة تذكر دون وجود معلم مبدع في سماته الشخصية ، وفي تكوينه المهني والثقافي ، والعلمي وفي امتلاكه كفايات تعليمية متنوعة تمكنه من أداء أدواره المتعددة ؛ مثل مهارات التخطيط وسلامة الأداء وأساليب التقويم . (إبراهيم .2005.ص220)

فإذا كان يعتبر التعليم بمثابة منتج ومستهلك في الوقت نفسه لمستويات عالية من القوى البشرية ، وإذا كان يخدم جميع المستهلكين الآخرين من القوى العاملة ؛ فإنه ينبغي أن ندرك ونعي أن المعلمين هم صناع التفكير ، وإليهم نعهد بالملايين من العقول الغضة التي تحتاج إلى الحقائق وتتطلب التوجيه وتنشد المعرفة ، عقول غضة ناشئة في طور التكوين ، إذا ما تهيأت لها تربية سوية ، وتعليم سديد ، أصبحت قادرة على إعطاء الكثير ، وبذل الأكثر ، فالمعلم هو روح العملية التعليمية ولبها وأساسها الأول وركنها الركين رغم أهمية المقرر الجيد ، والكتاب الجذاب ، والمبنى النموذجي ، لكن هذه الأشياء كلها وسواها تأتي في الأهمية بعد المعلم المقتدر المتميز ، الصالح القوي الأمين المخلص في أداء عمله ، المتمكن من مادته . (الورثان .2007. ص12) (شحاتة .2003.ص25) (أبو الضبعات .2009 ص 12).

وباعتبار المعلم أحد أهم المدخلات البشرية لمنظومة التدريس والتي لها الدور الأهم في الإصلاح التربوي ، والمحققة لغاياتها فقد تغيرت الأدوار والمسئوليات المنوط بها ، والمتمثلة بتسهيل عمليات التعلم من خلال تحفيز تفكير المتعلمين الإبداعي ، وقيادتهم وتوجيههم نحو التغلب على الفشل الأكاديمي ، وإثارة دوافع التعلم لديهم ، والاهتمامات بحاجات طلابهم وطموحاتهم ، وإشراكهم في القرارات المتعلقة بأنشطتهم التعليمية ، ومراعاة التنوع في خصائصهم المعرفية. (عودة ,2013. ص2).

أضف على ذلك التطور التكنولوجي حيث أصبح لزاما علينا مواكبة هذه التطورات ، وهذه التطورات تتطلب وجود معلم كفء قادر على قيادة الركب العلمي والوصول به إلى القمة .فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية مهما قدم لنا التطور التكنولوجي من خدمات تسهل التعليم . (الحدابي و آخرون. 2011. ص 38)

فلم تعد وظيفة المعلم مجرد تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما ينظر إليها في الماضي بل أصبحت في جورها عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو التلاميذ الجسمانية والعقلية والنفسية والاجتماعية . وأن على المعلم أن يكون قادرا على التعامل مع التلاميذ بصدق وأمانة ، وأن يكون قادرا على توجيه طاقاتهم نحو الابتكار والإبداع لتكون العملية التربوية فاعلة ومحققة للأهداف المرجوة . (الشديفات .2010. ص4) (سليمان .2012. ص102).

وبالتالي فإن العبء الأكبر يقع على المعلم المبدع لكي يتم الوصول إلى الإبداع في التدريس مما يساعد طلابه وتلاميذه على نمو مهاراتهم الإبداعية (أحمد .2008.ص229)

كما أنه يمكن القول أن الإبداع والتفكير الإبداعي من أهم الأهداف التربوية في التربية العملية وفي التدريس كما يعتبر العلماء المختصون بالتربية العملية أن تدريب الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية

وتعليمهم مهارات التفكير الإبداعي وتنمية اتجاهاتهم الإبداعية من الإغراض الأساسية في التدريس .(النجار .2012. ص149).

بالإضافة إلى أنه أكدت العديد من البحوث إلى أهمية مساعدة المعلمين على أن يكونوا أكثر فاعلية وكفاءة في حل المشكلات بصورة إبداعية واستخدام إمكاناتهم الإبداعية ، وتوظيفها عن طريق برامج التدريب التي تسعى لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات .(عكاشة وآخرون . 2011 . ص20). كما جاء في نتائج وتوصيات المؤتمرات التربوي الثالث لإعداد المعلم إن هناك قصورا في إعداد المعلم من ناحية تنمية تفكير الطلاب ، وضرورة تدريس الإبداع ، و الابتكار وطرق تنميته ، وتزويد المعلمين بكل ما ينمي مهاراتهم التدريسية لتنمية التفكير لدى الطلاب .

أن الكثير من الدول المتقدمة والدول النامية تسعى لضمان جودة معلميها من خلال ما تسنه من معايير تترجم هذه المعايير إلى برامج تربوية تعليمية وتدريبية قبل الخدمة ، وأثناء الخدمة فقد جاء في الوثيقة القومية لمعايير اعتماد كليات التربية بمصر الخاصة بالمعايير الأكاديمية القياسية لخريجي كليات التربية في مجال التربية المعيار " يعد خطة متكاملة للتدريس " وكذلك المعيار " يستخدم الخريج الأنماط التعليمية المتنوعة بما يتناسب مع المواقف التعليمية . كما جاء في مجال القدرات الشخصية المعيار " يمتلك الخريج مهارات التفكير والبحث العلمي بمستوياتها ويستخدمها بكفاءة " (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .2010. ص52-54)

كذلك جاء في مسودة المعايير المهنية للمعلمين بفلسطين المعيار " يعد الخطط التعليمية واضحة المعالم ، و الأهداف ويطورها مراعيا الفروق الفردية بين الطلبة ." وكذلك المعيار " يوفر مناخا تعليميا يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر على التفكير الناقد والإبداع . (هيئة تطوير مهنة التعليم 2010. ص12)

لقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى ضعف البرامج والمناهج التعليمية ، والطرق، والاستراتيجيات التدريسية ؛ وعدم قدرتها على تنمية مهارات التجديد والابتكار، وتحفيز القدرات والمواهب بالإضافة إلى ضعف المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس . فقد أكدت نتائج دراسة (داوود الحدابي وأخرون. 2011) ودراسة (المالكي 1423) على ضعف مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين .كذلك أكدت دراسة (المخلافي 2003) على تدني مستوى الطلبة المعلمين لكل الكفايات التدريسية. كما أكدت الكثير من الدراسات التي استهدفت تقويم أداء المعلمين في الجانب المنمي للتفكير عند المتعلمين على تدني واضح في أداء المعلمين من هذه الدراسات دراسة (بدر.2005) ، (أكرم2005) ، و (خالد .1999). ودراسة (السعيد 1998) ، (عصام بن عبد الله بازرعة2008) . وأيضا أكدت العديد من الدراسات عن تدني مستوى مهارات التدريس لدى المعلمين منها دراسة (التودري .2002) وكذلك أكدت دراسة أجراها مركز البحوث والتطوير التربوي بالجمهورية اليمنية لتقويم كفايات المعلم الإدائية على ضعف الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الأساسي .

من ذلك تتضح أهمية تنمية مهارات الطالب المعلم التدريسية الأساسية في التخطيط و التنفيذ والتقويم في التدريس ، بالإضافة تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الإبداعي بصفة خاصة على اعتبار أن مهارات التفكير الإبداعي جزء أساسي من مهارات التفكير ، فإذا كانت مهنة التدريس مهنة المهن فكيف للمعلم أن ينمي مهارات طلابه وتلاميذه المعرفية والمهارية والانفعالية دون أن يمتلك مهارات التدريس الجيد والتفكير الإبداعي التي تعطيه القدرة على حل المشكلات المهنية التي تواجه سواء داخل الصف أو خارجه ، فنجاح أجيالا من المتعلمين ممن تعهد لديه رهنا بنجاح معلم مبدع .

" وبتعبير آخر أن نجاح المعلم في تنمية وتأصيل مهارات التفكير لدى المتعلم يستلزم أن يتمتع المعلم نفسه بالقدرة على التفكير ،و امتلاكه لمقومات التفكير الإبداعي إذ أن التفكير الإبداعي أرقى أنواع

التفكير، وهو الذي سيمكن معلم المستقبل من التطور والتغلب على المعوقات التي قد تعترض تحقيقه لإغراض التدريس"(النقيب.2003.ص79). حيث أكدت العديد من الدراسات والبحوث إن اكتساب مهارات التفكير الإبداعي يساهم بشكل كبير في تحسين مهارات التدريس بوجه عام .(نصر.2000.ص26).

كما أكدت كذلك العديد من الدراسات عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين السمات الابتكارية لدى المعلمين، والقدرات الإبتكارية لدى تلاميذهم منها دراسة (العنزي .1004)

ومن ذلك استخلصت الباحثة أهمية إعداد برامج فاعلة في تنمية مهارات التدريس و التفكير الإبداعي لدى الطالب المعلم أثناء التدريب في التربية العملية لإعداده لهذه المهنة .

الإحساس بمشكلة البحث :

نبع إحساس الباحثة بالمشكلة لما لاحظته من قصور في أداء الطلاب المعلمين للمهارات التدريسية، وعدم القدرة على حل المشكلات التي تواجههم في المواقف التدريسية . كما أكد بعض الموجهين في التعليم على ضعف وقصور مستوى الأداء المهني من حيث التخطيط ، والتنفيذ ، و التقويم للمعلمين خاصة حديثي التخرج. كذلك أكدوا على عدم درايتهم ببعض مفاهيم هذه المهارات . وأيضا قامت الباحث بزيارة بعض المدارس وتوجيه سؤال لبعض المعلمين نصه (ما هي المشكلات التي تواجهكم أثناء التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للتدريس؟ و كيف تتصرف إزاء المشكلات التدريسية الطارئة أثناء الإعداد للدرس ، وأثناء التدريس ، والتقويم ، وإدارة الصف الدراسي ؟). كانت إجابة نسبة كبيرة منهم أنهم لم يتلقوا التدريب المناسب قبل الخدمة على كيفية التخطيط للدرس والتقويم ، وأنهم لا يمتلكون المهارات الكاملة للتخطيط الجيد للدرس ، وأنهم كثيرا ما يواجهون مواقف محرجة من التلاميذ أثناء التدريس لا يستطيعون فيها التصرف ، وإيجاد الحل المناسب ، وأنه يعتمد في التقويم على الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي.

كما قامت الباحثة بتحليل عدد من نماذج تحضير الدروس لبعض المعلمين وعددها 10 نماذج وجدت تركيز الأهداف على المستويات الدنيا المتمثلة في التذكر ،و المعرفة . وخلو الأنشطة الصفية من الأسئلة التي تثير المستويات العليا من التفكير ، و التي تعرض وجهات نظر المتعلمين ، وعدم وضوح الطرق ، والوسائل التدريسية في الخطة.

كذلك قامت الباحثة بإعداد استمارة الحاجات المهنية للمعلمين وتطبيق عينة استطلاعية لبعض المعلمين عددهم 15 معلم ، كما قامت بتطبيقها على الطلبة المقيدين بمقرر التربية العملية وعددهم 7 طالبات لاحظت الباحث نسبة تمكن المعلمين من بعض الفقرات مقبولة إن لم تكن بالمستوى المطلوب ، بينما كانت نسبة تمكن الطلاب ضعيف كذلك أبداء عدم معرفته وفهمه لبعض الفقرات في الاستمارة .

كما قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير الإبداعي الصورة ب لاختبار تورانس (علوان .2005) على عينة من طلاب عددها 10 طلاب من طلاب شعبة التربية كانت نسب أدائهم في الاختبار ضعيفة.

و من خلال ذلك أتضح لدى الباحثة الحاجة إلى إعداد برنامج تدريبي ينمي مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب .

تحديد مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي :

- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في التربية الميدانية لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طالبات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية

- ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي في التربية العملية لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طالبات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب.؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبى في التربية العملية لتنمية مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي.

مصطلحات البحث :

الفاعلية : يقصد بالفاعلية في هذا البحث حجم التأثير الذي يحدث نتيجة لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي .

البرنامج التدريبي:عرفه العجرمي على أنه مجموعة الدروس المصممة بطريقة مترابطة ومتناسقة ومتضمنة مجموعة من الخبرات والمهارات والأنشطة والوسائل وطرق و إستراتيجيات التدريس والتقويم، بهدف تطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة المعلمين ، بما يسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية (العجرمي .2011. ص9) .

وتعرفه الباحثة على أنه خطة شاملة ذات أهداف محددة و محتوى منظم ، وخطوات إجرائية متتابعة، تتمثل في مجموعة من الاستراتيجيات ، والأساليب ،والأنشطة الهادفة والمخططة والمنظمة والمقصودة ؛ وذلك لتنمية مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب المعلم بشعبة التربية بقسم علم النفس إثناء فترة التدريب بمقرر التربية العملية .

التربية العملية: عرفها شاهين بأنها الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة ،وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة ، وتتم داخل الصف وخارجه من قبل الطالب المعلم وبإشراف هيئة الإعداد والتأهيل والتدريب في الجامعة ومعلم متعاون ،ومدرسة متعاونة وفقا لعدد من المراحل وهي المشاهدة والمشاركة ولها عدد من المكونات هي المكون المعرفي و الأدائي والوجداني (.شاهين .2007 ص 178).

كذلك تعرف على أنها برنامج تدريبي تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محددة تحت إشرافها ، بهدف إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه نظريا تطبيقيا عمليا ، في أثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في المدرسة ، الأمر الذي يعمل على إكسابهم المهارات التدريسية المنشودة ويحقق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية .(الغريبي ، السبيعي.2013. ص2)

وأيضا عرفت على أنها الجزء التدريبي الميداني من برنامج إعداد المعلم في الكلية . وتعتبر التربية الميدانية جزءا من برنامج أكبر هو التربية العملية للمعلم ، والتي يقصد بها جميع المقررات ، أو الخبرات ذات الصبغة العملية ، والتي تقدم ضمن برامج الإعداد للطلاب المعلمين سواء أكانت هذه الخبرات تتم في الميدان الواقعي للتدريس ، أو في حصص النقاش في الجامعة .(عبادي وآخرون . 2010ص4)

وتعرف الباحثة التربية العملية على أنها أحد مقررات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس وهي عبارة عن برنامج تدريبي تطبيقي يقوم فيه الطالب بالتدريب الميداني على ما تلقاه نظريا يتم من خلال قيامه بعملية التدريس الفعلي ، والتدرب على مهارات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم .

مهارات التدريس : عرفت مهارة التدريس الإبداعي بأنها مجموعة من السلوكيات التي يمارسها المعلم بدقة وإتقان وبسرعة وبأقل مجهود وتكاليف أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم بغرض تدريب المتعلمين على الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات من أجل الوصول بالمتعلم إلى رؤية أو اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة تتسم بالجدية والمرونة أو أنتاج أفكار غير معتادة أو إنتاج منتج يتصف بالجدة والأصالة والمنفعة من أجل نفسه والمجتمع (حسانين .2003 . ص 29)

وتعرف الباحثة مهارات التدريس بأنها مجموعة الإجراءات السلوكية التي يؤديها الطالب المعلم عند التدريس و التي تتضمن قوائم مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس التي أعدتها الباحثة وفق البرنامج التدريبي .

التفكير الإبداعي : عرف على أنه عمليات عقلية يمارسها الفرد من أجل إنتاج الأفكار وإنتاج استجابات لفظية بحيث يتصف الإنتاج بالطلاقة والأصالة والتخيل .(خضر . 2011. ص487)

وعرفها بارزعة على أنها القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار التي تتسم بالمرونة والأصالة والطلاقة والقدرة على تحليل الموقف التحليل المنطقي السليم ، والتي تساعد على حل المشكلات بشكل أفضل ورؤية أرحب ، والتعايش مع المواقف الحياتية بشكل سليم .(بارزعة 2008 ص17).

عرفها عبد السميع و حوالة على أنها مجموعة من المهارات العقلية التي تستخدم عند قيام الفرد بأي عملية من عمليات التفكير ، وللتفكير الإبداعي عدة مهارات منها الطلاقة ، المرونة ، الأصالة .(عبد السميع ، حوالة. 2005.ص).

وتعرفها الباحثة إجرائيا على أنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عن أدائه في اختبار الطلاقة والمرونة والأصالة (مهارات التفكير الإبداعي المعد من قبل الباحثة).

مهارات التفكير الإبداعي :يحتوي التفكير الإبداعي كما ذكر في التعريفات السابق على عدة مهارات منها الطلاقة والمرونة والأصالة . وتعرف هذه المهارات كالتالي:

الطلاقة : الطلاقة الإبداعية هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية وتقاس هذه القدرة بهذا المعنى بحساب كمية الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة مع أداء الآخرين .(علوان .2005 . ص19)

وتعرف الباحثة الطلاقة إجرائيا : بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في اختبار مهارات التفكير الإبداعي عن أدائه لكمية الاستجابات المناسبة لمختلف أنشطة الاختبار .

المرونة : هي القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لمثير معين .(الشديفات . 2008.ص5).

وتعرف الباحثة المرونة إجرائيا : بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في اختبار مهارات التفكير الإبداعي عن أدائه المتنوع لمداخل الاستجابات لمختلف أنشطة الاختبار .

الأصالة : هي المقدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة. وهي إنتاج غير مألوف وبعيد المدى .(العساف .2013.ص274).

وتعرف الباحثة الأصالة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في اختبار مهارات التفكير الإبداعي عن أدائه لاستجابات غير متكررة من مجموع استجابات مجموعته على نفس الاختبار .

فروض البحث : تمثلت فروض البحث فيما يلي:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد بطاقة الملاحظة (التخطيط ،والتنفيذ، والتقويم) لصالح القياس البعدي .
2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد اختبار التفكير الإبداعي الثلاثة (الطلاقة ، والمرونة ، الأصالة) لصالح القياس البعدى .

أهمية البحث : تتحدد أهمية البحث في النقاط الرئيسية الآتية :

1- أهمية تنمية المهارات التدريسية أثناء التدريب العملي قبل الخدمة .
2- إمكانية الاعتماد على البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والمهارات التدريسية .
3- يقدم البحث نموذجا لتصور مقترح لبرنامج تدريبي في التربية العملية لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي .
4- يقدم البحث نموذجا تطبيقيا لبرنامج تدريبي يمكن الاستفادة منها في مقررات أخري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واستخدامها على الطلاب .
5- يساعد هذا البحث في فهم الكيفية التي تشكل بها تلك المهارات والوقوف على المتغيرات المسئولة عنها .
6- إمكانية الاستفادة من مهارات التفكير الإبداعي المنمى في الحياة العلمية والعملية والاجتماعية للطلبة المتدربين عليها .

حدود البحث : يقتصر البحث على الحدود التالية :

1- تقتصر المهارات التدريسية موضوع البحث الحالي على المهارات المعدة كفقرات بطاقة الملاحظة من إعداد الباحثة والمحددة بالمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.
2- كذلك تقتصر قياس مهارات التفكير الإبداعي على مهارات الطلاقة والمرونة و الأصالة المعدة من قبل الباحثة في الاختبار .
3- تقتصر عينة البحث على الطلاب بمقرر التربية العملي شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب للعام الدراسي 2015\ 2016.

الدراسات السابقة : قامت الباحثة بتقسيم الدراسات السابقة على مجموعتين وفقا لمتغيري البحث التابعين المتمثلان في مهارات التدريس، ومهارات التفكير الإبداعي لعدم وجود دراسة تتناول هذان المتغيران باستثناء دراسة معلم والتي أختلف فيها تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي حيث استهدفت تطبيق هذا الاختبار تلاميذ معلمي عينة البحث في حين استهدفت الباحثة في البحث الحالي الطلاب المعلمين عينة البحث نفسها.وفيما يلي عرض لهذه الدراسات :

أولا :الدراسات التي تناولت مستوى مهارات التدريس لدى المعلمين وأساليب تنميتها

1- دراسة (القيسي. 2015): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في إكسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل واتجاهات طلا بهم نحو الرياضيات ، وتم إعداد نموذج في التعلم الفعال وطبقت الدراسة على عينتين ، عينة من المعلمين تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية . تم تطبيق النموذج التدريب على التجريبية فقط ، وثم قياس أدائهم بمقياس الأداء لمهارات التدريس بعديا . والعينة الثانية وهم طلاب المعلمين العينة الأول في الدراسة وتم قياس أدائهم بواسطة اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات بعديا .وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بيت متوسطي أداء المعلمين على المقياس لصالح المجموعة التجريبية . كذلك توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي و مقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية .
2- دراسة (الكلثم 2015):هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي للطالب المعلم قائم على استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس . واستخدم الباحث مجموعتين تجريبية وضابطة ، كما استخدمت أداتين بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس ومقياس الاتجاه . وقدتم تطبيق أدوات البحث قبليا ، ثم إعادة التطبيق بعد تطبيق البرنامج وقد توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسط المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

3- دراسة (الحصان والجبر 2014) : هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية .وتكونت عينة الدراسة من 48 طالبة معلمة ، 25 مجموعة الضابطة أستخدم فيها الطريقة التقليدية و 23 طالبة معلمة للمجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس بإستراتيجيات الحل الإبداعي وفق نظرية تريز. كما تم تطبيق مقياس تقدير مهارات السلوك التدريسي الإبداعي قبليا و بعديا على المجموعتين . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة (يحي.2013):هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بالتعليم الابتدائي بكليات التربية ، ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج تدريبي يحتوي على معايير الجودة ،وتم تطبيق أداة البحث بطاقة الملاحظة على عينة البحث لمعرفة مدى توافر مهارات التدريس الإبداعي قبليا ثم تم تطبيق البرنامج ثم إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة بعديا وقد أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة بين التطبيقين يعود لصالح التطبيق البعدي .

5- دراسة (النجار .2012): هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلاب معلمي العلوم مهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين بالقنفدة وقد تكونت عينة الدراسة من 22 طالبا معلما . وقد قام الباحث باستخدام بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس الإبداعي لمعرفة مدى امتلاك الطالب المعلم لهذه المهارات .وقد بينت نتائج الدراسة أن جميع الطلاب المعلمين لا يمتلكون مهارات التدريس الإبداعي . كما لا توجد علاقة بين تحصيلهم الأكاديمي و امتلاكهم لمهارات التدريس الإبداعي .

6- دراسة (العجومي .2011). هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين 2008 . وتكونت العينة من 120 طالب وطالبة . بواقع 60 مجموعة ضابطة و60 مجموعة تجريبية . وقد تم إجراء تطبيق قبلي باستخدام اختبار تحصيلي . وبطاقة ملاحظة الأداء ثم تطبق البرنامج المقترح على المجموع ة التجريبية ثم تم التطبيق البعدى . ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

7- دراسة (معلم 2009) هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية إستراتيجية مقترحة والتدريس بالحاسب الآلي في إكساب المعلمات بجامعة أم القرى مهارات التدريس الإبداعي للتربية الإسلامية وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلميذاتهن ،و اختارت العينة من الطالبات المعلمات اللاتي يدرسن مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية، كما تكونت عينة الدراسة من تلميذات الصف الأول الثانوي ، وتم تقسيم مجموعة المعلمات إلى ثلاث مجموعات متساوية ، تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، والمجموعة التجريبية الأولى بالإستراتيجية المقترحة ، والمجموعة لتجريبية الثانية بالإستراتيجية المقترحة بالإضافة إلى إستراتيجية التدريس بالحاسب الآلي بواسطة الأسطوانة المدمجة ، وفي ضوء هذه المجموعات تم تقسيم عينة التلميذات في مدارس العينة إلى ثلاث مجموعات متساوية وتمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التدريس الإبداعي للتربية الإسلامية لدى عينة الطالبات المعلمات وفي اختبار تورانس اللفظي والشكلي نموذج أ لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ عينة البحث . ولقد أوضحت النتائج وجود فروق في ذات دلالة بين المجموعات الثالث في تطبيق مهارات التدريس الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية الثانية .كذلك توجد فروق ذات دلالة في الأداء البعدى لمهارات التفكير الإبداعي بين المجموعات الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

8- دراسة (إبراهيم 2006) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم ، وفعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل

المشكلات لدى المتعلمين بالمرحلة المتوسطة , طبقت على عينة البحث وتلاميذ عينة البحث التجريبية واستخدم الباحث مقياس مهارات التدريس الإبداعي ومقياس مهارات حل المشكلات في العلوم . وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح التطبيق البعدي في مهارات التدريس الإبداعي وجود علاقة ارتباطية قوية بين مهارات التدريس الإبداعي و الذكاءات المتعددة ، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات حل المشكلات في العلوم.

ثانيا :الدراسات التي تناولت مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين وأساليب تنميتها.

1- دراسة (الزغبي .2014): هدفت الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية تدريبية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة معلم صف في جامعة اليرموك وتكونت العينة من 48 طالب وطالبة كمجموعة تجريبية و50 طالب كمجموعة ضابطة .وتم بناء اختبار التفكير الإبداعي الرياضي ثم طبق على المجموعتين قبليا ثم تم تطبيق إستراتيجية تدريبية قائمة على حل المشكلات لمساق الرياضيات على المجموعة التجريبية ثم تم تطبيق الاختبار بعديا وقد أظهرت النتائج وجو فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية .

2- دراسة .Pukdeewut, Chantarasombat, Satapornwong 2013)هدف البحث إلى معرفة فاعلية تصميم برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لإدارة التعلم النشط لدى معلمي مدارس الثانوية وقد أكدت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي .

3- دراسة(الحدابي ،الفلفلي ، العليبي 2011):هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية بكلية التربية والعلوم التطبيقية وقد تكونت عينة البحث من 111طالب وطالبة في الأقسام العلمية (كيمياء ، فيزياء ، أحياء) وقد أستخدم اختبار تورانس الصورة اللفضية (أ) لقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ،المرونة ، الأصالة) المترجمة من فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان . وقد توصل البحث إلى ضعف مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة المعلمين .

4- دراسة عكاشة ،سرور ، المدبولي2011 :هدف البحث إلى معرفة فعالية برنامج لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى عينة من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في تنمية الجانب المعرفي لمكونات ومراحل الحل الإبداعي ، و تكونت عينة البحث من معلمين وعددهم 25 معلم ،و تلاميذ وعدده 100 تلميذ .واستخدم أربع مقاييس للحل الإبداعي . و قد طبقت هذه المقاييس قبليا على عينة البحث المجموعة التجريبية وتلاميذهم ثم تم تطبيق البرنامج ثم تطبيق المقاييس وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح التطبيق البعدي

5- دراسة (الأحمدي. 2012):هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي لاستراتيجيات التدريس المنمية للتفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة . وتكونت عينة الدراسة من 214 معلمة باستخدام استبيان لجمع البيانات وأظهرت الاستبيان مستوى متوسط لاستخدام الاستراتيجيات المنمية لمهارات التفكير الإبداعي .

6- دراسة (الشهابي 2006)هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلم العلوم للمهارات المنمية للتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني ثانوى العلمي من وجهة نظر الطلبة وتكونت عينة الدراسة من 265 طالبا وطالبة من المدارس الحكومية بمدينة تعز وأستخدم الباحث الاستبيان أداة له وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين متوسط آراء أفراد العينة والمتوسط الفرضي للمجتمع كذلك لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات .(الحدابي ،الفلفلي ، العليبي 2011).

7- دراسة (2001. Wing Cheung) :هدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التدريس الإبداعي بالصف في تدريس العلوم على هيئة منهج دراسي علمي بالمرحلة الابتدائية في مدارس هونج كونج

وقد ركزت الدراسة على مقارنة الطريقة الإبداعية بالتدريس التقليدي ومن خلال التجربة والتدريب على مهارات التفكير العليا فقد وجد الباحث نتيجة إيجابية تشير إلى تقليص معدل الانحراف في أداء التعلم لدى الطلبة على الرغم من عدم وجود دلالة على تقدم تعلمهم في المدى القصير .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في بناء البرنامج وإعداد أدوات جمع البيانات المناسبة بالنسبة لموضوع ومتغيرات البحث كذلك في كيفية تحديد المجتمع ، و اختيار العينة . كذلك في تحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات . وكيفية تفسيرها .

منهجية البحث :استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لإعداد البرنامج التدريبي وأدوات البحث. والمنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية ومهارات التفكير الإبداعي وذلك بتطبيق أدوات البحث قبل التجربة وبعدها وقياس أثر البرنامج التدريبي على تنمية مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي.

مجتمع البحث وعينته : تتمثل عينة البحث ومجتمعه الطلبة المقيدين بمقرر التربية العملية بشعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس وعددهن 7 طالبات .

- **أدوات ومواد البحث** : لتحقيق الهدف من البحث المتمثل في "ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي في التربية العملية لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طالبات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب؟" قامت الباحث ببناء أدوات البحث المتمثلة في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ، و اختبار مهارات التفكير الإبداعي . وبناء مادة البحث المتمثلة في **البرنامج التدريبي** وقد تم ذلك كما مبين أدناه :

أولاً: بناء بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية وطريقة التصحيح : قامت الباحثة بعد الإطلاع الأدبيات، والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التدريس(الناقة .2009) (القيسي 2015) (معلم .2009) (الكلثم. 2015) (عيسى ، محسن 2010) (أبو الضبعات . 2009) بأعداد بطاقة ملاحظة للمهارات التدريسية شاملة لمهارات التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم مستخدمة المقياس الخماسي لمستوى المهارة ، ثم تم عرضها على بعض المتخصصين بقسم التربية وعلم النفس ، وذلك للتحقق من مدى صلاحية الفقرات لقياس المهارات ، وما إذا كانت بحاجة إلى تعديل أو إضافة أو حذف .والجدول التالي يوضح أبعاد ، وعد فقرات كل مجال , ودرجة و مستوى من الإبعاد وطريقة التصحيح .

أبعاد وعدد فقرات وطريقة تصحيح بطاقة ملاحظة مهارات التدريس.

الأبعاد	عدد الفقرات	مستوى المهارة ، والدرجة المعطاة				
		ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
		4	3	2	1	0
مهارات التخطيط	10	40	30	20	10	0
مهارات التنفيذ	15	60	45	30	15	0
مهارات التقويم	10	40	30	20	10	0
الإجمالي	35	140	105	70	35	0

ولقياس ثبات البطاقة بين درجة الملاحظ الأول ، و درجة الملاحظ الثاني تم استخدام معامل "كوبر لحساب درجة الثبات "(الناقة . 2009 ص369) حيث بلغت درجتها 76% ، وهي درجة مناسبة تدل على صلاحية البطاقة.

ثانياً : بناء اختبار التفكير الإبداعي وطريقة التصحيح : قامت الباحثة بعد الإطلاع على التراث الأدبي للتفكير الإبداعي والأبحاث والدراسات بإعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي (علوان. 2005) (أبو حميدة ، الشفيع .2013) (الظاهري.2011) (عكاشة ،سرور ،مدبولي2011) (خميس . 2014) (أبو مزيد 2012). وقد تم عرضه على بعض المتخصصين بقسم التربية وعلم النفس للتحقق من الصدق ، ولقياس الثبات قامت بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها10 طلاب . ثم قامت بإعادة التطبيق بعد أسبوعين على نفس العينة . وحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كورنباخ . وقد بلغت درجتها 89. وهي مناسبة تدل على صلاحية الاختبار . والجدول التالي يبين أبعاد ومجالات مهارات التفكير الإبداعي والدرجة المعطاة لكل بعد .

أبعاد التفكير الإبداعي ومجالات الأنشطة وطريقة التصحيح

المجال	عدد الأنشطة	الأبعاد وطريقة التصحيح		
		الطلاقة	المرونة	الأصالة
تطوير الاستخدامات	4	تعطى درجة لكل استجابة مناسبة	تعطى درجة لكل مجموعة استجابات متشابهة المجال من مجموع الإجابات	تعطى درجة لكل استجابة غير متكررة بين المجموعة
اقتراح الحلول	4			
تخمين الأسباب	3			
التنبؤ بالنتائج	3			

ثالثاً: بناء البرنامج التدريبي المقترح : بعد الاطلاع الأدبيات والدراسات السابقة في إعداد المعلمين وتطوير مهاراتهم التدريسية ومهارات التفكير الإبداعي ، تم بناء البرنامج التدريبي وفقا الخطوات التالية:

- **تحديد فلسفة البرنامج** :تقوم فلسفة البرنامج على الأسس التالية :

1- التدريب على مهارات التدريس والتفكير الإبداعي وذلك بدمج مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي .
2- استخدام الخيال وتوليد الأفكار والتعلم الذاتي والتعلم التنافسي وذلك لتنمية كل من مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي.
3- التوفيق بين الاتجاهين المستخدمين في تنمية مهارات التفكير وهما الأسلوب المباشر في تعليم التفكير وأسلوب الدمج .
4- أن المعلم الجيد ذو المهارات المهنية العالية هو المعلم المبدع الذي يمتلك مهارات التفكير الإبداعي لمواجهة المواقف الطارئة والمشكلات والمواقف الصعبة .

- **تحديد الهدف العام للبرنامج** : وهو تنمية مهارات التدريس ، و مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس .
- محتوى البرنامج والخطة الزمنية لتنفيذه وهي موضح في الجدول أدناه .

موضوع الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة بالساعات
الإبداع والتفكير الإبداعي	1	3
مهارات التخطيط	2	6
مهارات التنفيذ	2	6
مهارات التقويم	1	3

أجمالي الجلسات و الزمن	6	18

- **تحديد الأهداف الخاصة وعناصر المحتوى** كما موضح بالجدول التالي :

الموضوعات	الأهداف الخاصة	عناصر المحتوى
الإبداع والتفكير الإبداعي	- يضع حلول مناسبة وأصيلة لبعض المشكلات - يتنبأ ببعض المشكلات المتوقع حدوثها في الموقف التعليمي . - يستنبط الأسباب وراء بعض المشكلات - يطور في استخدامات بعض الوسائل - يعطي أمثلة على صفات المعلم المبدع - أن يطبق مهارات المعلم المبدع - يطبق المهارات التي تنمي التفكير الإبداعي لدى المتعلمين - أن يقدر أهمية التفكير الإبداعي	- الإبداع و التفكير الإبداعي . - مهارات التفكير الإبداعي . - تطبيقات على مهارات التفكير الإبداعي - مهارات المعلم المبدع - مهارات يستخدمها المعلم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي
مهارات التخطيط	- يخطط للدرس في ضوء نواتج التعلم المستهدفة جيدا ويطورها . - يضع أهدافا تدريسية متنوعة . - يصمم بيئات تربوية مناسبة للتعليم والتعلم. - يصمم استراتيجيات وأساليب تدريسية متنوعة. - يطور ويستحدث وسائل تعليمية مناسبة. - يخطط لعرض الدروس في صورة موقف تعليمي تتحدى تفكير المتعلمين . - يخطط لمواقف تعليمية تستدعي التفكير الإبداعي. - يصمم أنشطة واختبارات تقويمية متنوعة في ضوء الأهداف .	- التخطيط وأنواعه - معايير ومقومات التخطيط . - عناصر الخطة و كيفية ومعايير إعدادها . - الأهداف السلوكية وأهميتها و معايير وشروط إعدادها وأنواعها. - تدريب على كيفية إعداد واشتقاق الأهداف السلوكية . - طرق التدريس ومعايير وشروط اختيارها وأنواعها . - تدريب على كيفية اختيار طرق التدريس المناسبة . - الوسائل التعليمية وأهميتها وقواعد استخدامها ومعايير اختيارها وإنتاجها .
مهارات التنفيذ	- يمهد للدرس بإثارة وتشويق المتعلمين - يعرض الدرس بطريقة مترابطة . - يتيح الفرصة للطلاب بطرح الأسئلة . - ينوع في طرق التدريس و استراتيجيات التدريس . - يستخدم الوسائل في وقتها المناسب . - يربط موضوع الدرس بالأحداث الجارية. - يراعي توزيع زمن الحصة على خطوات الدرس . - يراعي استخدام وسائل التقويم ويوزعها على خطوات الدرس . - يراعي الفروق الفردية أثناء تنفيذ الدرس - يستخدم أساليب التعزيز المناسبة في العقاب والإثابة .	- التمهيد وإثارة دافعية المتعلمين. - الفروق الفردية بين المتعلمين وأنواعها وأساليب اكتشافها ومراعاتها . - مهارة الشرح و مواصفاته وأساليبه وكيفية تطبيقها . - مهارة إدارة غرف الصف . - مهارة إنهاء الدرس وأنواعها وكيفية استخدامها . - التعزيز وأنواعه وأساليب استخدامه وكيفية تطبيقه . - كيفية كتابة الخطة التنفيذية وتنفيذها .

	- يحافظ على انتباه الطالب .	
مهارات التقويم	- يستخدم أسئلة تثير تفكير الطلاب. - يضع و يوجه أسئلة تقيس مستويات التفكير . - يربط التقويم بالأهداف المراد تحقيقها . - تدريب الطلاب على التفكير وحل المشكلات . - يساعد الطلاب على التقويم الذاتي . - يلتزم بمهارات طرح الأسئلة وتلقي الإجابات . - يشجع المتعلمين على المشاركة وطرح الأسئلة . - لا يلجأ إلى النقد المستمر وإصدار الإحكام على أعمال وأفكار الطلاب . - يهتم بوضع الواجبات المنزلية . - يربط الواجبات المنزلية بالأهداف . - يراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند طرح الأسئلة . - يلتزم بالتقويم البنائي أثناء عرض الدرس.	- التقويم وأنواعه و أساليبها وكيفية تطبيقه. - الواجبات المنزلية وأهدافها وخصائصها و معاييرها والمشكلات التي ترافقها وكيفية إعدادها . - كيفية اختيار أساليب التقويم المناسبة للدرس. - الأسئلة ، و أهدافها ، ومعايير وكيفية إعدادها .

(هنانو .2008)(يحيى 2013) (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم. 2003) (النجار .2012) (الصيفي.2009) (محمود.2004) (أبو الضبعات 2009)(خضر.2006) (عيسى، محسن .2010) (الحموري.2009) (الحسيني .ـــــــ) (زرنوقي.2007)

- **تحديد الطرق و الاستراتيجيات التدريسية والوسائل التعليمية و الأنشطة وأساليب التقويم** المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف وهي موضح بالجدول التالي :

طرق و استراتيجيات التدريس	الوسائل التعليمية	الأنشطة التدريبية	أساليب التقويم
- العصف الذهني - التعلم الذاتي - التعلم التعاوني - التعلم التنافسي - حل المشكلات - التعلم المبدع - المناقشة - لعب الأدوار	- السبورة . - نماذج الخطط الجاهزة. - الحاسب الآلي . - بطاقات تدريبية لبعض المهارات إثناء التدريب - استمارة الحاجات المهنية. - بطاقة ملاحظة أداء المعلم - بطاقة تقويم إعداد الواجبات المنزلية - بطاقة تقويم كيفية تحديد الواجبات المنزلية - استمارة البيئة المدرسية - مقاطع فيديو لبعض عروض التدريس	- تطبيقات عملية لإعداد الدروس - أنشطة إثرائية لبعض الطالبات - أنشطة علاجية لتحسين مهارات بعض الطالبات - عروض عملية لمهارات التدريس - أنشطة تقويمية لمهارات المعلمين الفعليين	- التقويم التمهيدي - التقويم الذاتي للطالبات . - التقويم البنائي - التقويم الختامي

إجراءات تنفيذ البحث: لتحقيق الهدف من البحث وتنفيذ البرنامج قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

- تطبيق أدوات البحث قبل البدء في البرنامج المتمثلة في اختبار التفكير الإبداعي ، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس وقد أستغرق تطبيق اختبار التفكير الإبداعي جلسة واحدة حيث قامت الباحثة بشرح التعليمات العامة لكل مجموعة أنشطة ، وضبط وقت البدء في الاختبار والتوقف عند الوقت المحدد لكل مجموعة أنشطة ... وهكذا إلى نهاية الاختبار. ولتطبيق بطاقة الملاحظة قامت الباحث بتكليف كل طالبة باختيار موضوع من كتاب علم نفس النمو (مقرر الصف الثالث ثانوي)، وإعداد خطة للدرس وتنفيذه إمام زميلتها ، وقد استغرق ذلك جلستين .
- بعد تطبيق أدوات البحث قامت الباحثة بتطبيق البرنامج(مادة البحث) وقد استغرق ذلك ست جلسات حيث تخلل البرنامج دروس نظرية تناولت التعريف بالمفاهيم والشروط والمعايير والأنواع المختلفة لمحتوى الدروس يرفقها تدريب عملي وتطبيقات للمعايير والشروط لتنمية مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي؛ كذلك تضمن البرنامج زيارات ميدانية للمدارس المتعاونة خارج نطاق الجلسات التدريبية وتطبيق لبعض المقاييس إثناء حصص المشاهدة
- تطبيق أدوات البحث بعد الانتهاء من البرنامج ، وقد استغرق التطبيق ثلاث جلسات ؛ جلسة لتطبيق اختبار التفكير الإبداعي وجلستان لتطبيق بطاقة الملاحظة حيث قامت الباحثة بتكليف الطالبات باختيار موضوع من كتاب علم نفس النمو وإعداد خطة للتدريس وتنفيذها أمام مجموعة من الطلاب .

مناقشة النتائج وتفسيرها : بعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت الباحثة إلي النتائج التالية :

1- **نتائج اختبار صحة الفرض الأول** : نص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد بطاقة الملاحظة (التخطيط ،والتنفيذ، والتقويم) لصالح القياس البعدي" ولاختبار الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ت للمجموعات المترابطة لمعالجة النتائج والجدول التالي يوضح ذلك

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأبعاد بطاقة الملاحظة

	متوسط الحسابي	الانحراف	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	26	6.8	10	1.943	6	0.05	دالة
التنفيذ	32	2.5	32			0.05	دالة
التقويم	22	5.3	11			0.05	دالة
المجموع	80	21	10			0.05	دالة

- ومن الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لإبعاد بطاقة الملاحظة الكلي بفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح التطبيق البعدي حيث جاءت قيمة ت المحسوبة أعلى من قيمة ت الجدولية ، كذلك بلغ المتوسط الحسابي بحساب الفرق بين التطبيقين 80 وانحراف معياري قدره 21 وبمقارنة نتائج الدراجات الخام التي تحصل عليها الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي أتضح أن درجات الاختبار القبلي جاءت دون درجة المتوسط في حين أن درجات الاختبار البعدي جاءت أكبر من أو مساوية للمتوسط الحسابي .
- كذلك تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيق القبلي و البعدي لبعد مهارات التخطيط ببطاقة الملاحظة بفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح التطبيق البعدي حيث جاءت قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية ، كذلك بلغ المتوسط الحسابي بحساب الفرق بين التطبيقين 26 وانحراف معياري قدره 6.8 وبمقارنة نتائج الدراجات

الخام التي تحصل عليها الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي أتضح أن درجات الاختبار القبلي جاءت دون درجة المتوسط في حين أن درجات الاختبار البعدي جاءت أكبر من أو مساوية للمتوسط الحسابي.

- كما تشير النتائج إلى وجود فروق دات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لبعد مهارات التنفيذ ببطاقة الملاحظة بفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح التطبيق البعدي حيث جاءت قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية ، كذلك بلغ المتوسط الحسابي بحساب الفرق بين التطبيقين 32 وانحراف معياري قدره 2.5 وبمقارنة نتائج الدراجات الخام التي تحصل عليها الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي أتضح أن درجات الاختبار القبلي جاءت دون درجة المتوسط في حين أن درجات الاختبار البعدي جاءت أكبر من أو مساوية للمتوسط الحسابي
- وأيضا تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لبعد مهارات التقويم ببطاقة الملاحظة بفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح التطبيق البعدي حيث جاءت قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية ، كذلك بلغ المتوسط الحسابي بحساب الفرق بين التطبيقين 22 وانحراف معياري قدره 21وبمقارنة نتائج الدراجات الخام التي تحصل عليها الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي أتضح أن درجات الاختبار القبلي جاءت دون درجة المتوسط في حين أن درجات الاختبار البعدي جاءت أكبر من أو مساوية للمتوسط الحسابي
- وهذه النتائج تؤكد تحسن أداء الطالبات بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبذلك يتحقق الفرض الأول للبحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى 0.05 في أبعاد بطاقة الملاحظة (التخطيط ،والتنفيذ، والتقويم) لصالح القياس البعدي.

2- **نتائج اختبار صحة الفرض الثاني** : نص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) لصالح القياس البعدي" ولاختبار الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ت للمجموعات المترابطة لمعالجة النتائج والجدول التالي يوضح ذلك .

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأبعاد اختبار التفكير الإبداعي

البعد	متوسط الحسابي	الانحراف	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الطلاقة	80	46	4.5	1.943	6	0.05	دالة
المرونة	11	14.5	5.6				دالة
أصالة	4	1.7	5.7				دالة
المجموع	98	68.7	2.8				

- ومن الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لإبعاد اختبار التفكير الإبداعي الكلي بفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح التطبيق البعدي حيث جاءت قيمة ت المحسوبة أعلى من قيمة ت الجدولية ، كذلك بلغ المتوسط الحسابي بحساب الفرق بين التطبيقين 98 وانحراف معياري قدره 68.7 وبمقارنة نتائج الدراجات التي تحصل عليها الطلبة في الاختبار القبلي و البعدي أتضح أن درجات الاختبار القبلي جاءت دون درجة المتوسط في حين أن درجات الاختبار البعدي جاءت أكبر من أو مساوية للمتوسط الحسابي .
- كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لبعد مهارة الطلاقة باختبار التفكير الإبداعي بفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح التطبيق البعدي حيث جاءت قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية ، كذلك بلغ المتوسط الحسابي

بحساب الفرق بين التطبيقين 80 وانحراف معياري قدره 46 وبمقارنة نتائج الدراجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار القبلي و البعدي أتضح أن درجات الاختبار القبلي جاءت دون درجة المتوسط في حين أن درجات الاختبار البعدي جاءت أكبر من أو مساوية للمتوسط الحسابي .

- وأيضا يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيق القبلي و البعدي لبعد مهارة المرونة باختبار التفكير الإبداعي بفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح التطبيق البعدي حيث جاءت قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية ، كذلك بلغ المتوسط الحسابي بحساب الفرق بين التطبيقين 11وانحراف معياري قدره 14.5 وبمقارنة نتائج الدراجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار القبلي و البعدي أتضح أن درجات الاختبار القبلي جاءت دون درجة المتوسط في حين أن درجات الاختبار البعدي جاءت أكبر من أو مساوية للمتوسط الحسابي
- كذلك يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيق القبلي و البعدي لبعد مهارة الأصالة بفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح التطبيق البعدي حيث جاءت قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية ، كذلك بلغ المتوسط الحسابي بحساب الفرق بين التطبيقين 4 وانحراف معياري قدره1.7 وبمقارنة نتائج الدراجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار القبلي و البعدي أتضح أن درجات الاختبار القبلي جاءت دون درجة المتوسط في حين أن درجات الاختبار البعدي جاءت أكبر من أو مساوية للمتوسط الحسابي.
- وهذه النتائج تؤكد تحسن أداء الطالبات بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين القبلي و البعدي عند مستوى 0.05 في أبعاد اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة ،و المرونة ،و الأصالة) لصالح القياس البعدي

وتفسر الباحث تحسن أداء الطالبات في الاختبار البعدى نتيجة البرنامج التدريبي الذي مررن به حيث أحتوى البرنامج على أنشطة تعلم ذاتي وأنشطة تتطلب حلول أبداعية لمشكلات تدريسية تربوية قد تعترض الطالبات بالإضافة لمشكلات واجهتهن أثناء الزيارات الميدانية اللاتي قمن بها إثناء فترة التدريب ، أضف على ذلك الجلسات الاسترشادية التي قامت بها الباحثة للطالبات بعد قيمهن بالزيارات الميدانية ومناقشه المشكلات التي كانت تواجه المعلمات في غرفة الصف وتحفيزهن لإيجاد حلول مناسبة وإبداعية لهذه المشكلات ، وتقويمهن لأداء المعلمات في إعداد خطط الدروس وتنفيذها وأساليب التقويم المتبعة التي يقمن بها في الصفوف الدراسية .بالإضافة إلى اعتماد الباحث على الإستراتيجية البنائية في أساليب التقويم حيث يقوم طالبة بعد كل درس من دروس البرنامج بمجموعة أنشطة تقويمية أثناء وبعد الدرس وقد ساعد صغر حجم العينة الباحثة في تتبع نمو المهارات بشكل مفرد لكل طالبة وتصحيح مسار التعلم لكل طالبة وتكليفهن بأنشطة علاجية ، بالإضافة إلى تكليف الطالبات المتميزات بأنشطة إثرائية .

التوصيات والمقترحات :

1- عقد دورات تدريبية و ورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي .
2- إعادة النظر في أهداف ومحتوى برامج إعداد المعلمين .
3- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العلمي عامة والتفكير الإبداعي خاصة لدى الطلبة المعلمين.
4- تنويع الأساليب والوسائل المتبعة في التقويم والتركيز على العمليات المعرفية العليا .
5- دراسة الاحتياجات المهنية للمعلمين إثناء الخدمة .
6- إجراء دراسات تتناول مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين .
7- دراسة تقويمية للبرامج المقدمة في الأقسام وأثرها على التفكير الإبداعي .
8- دراسة فاعلية إستراتيجيات مقترحة في تنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي .

9- دراسة العلاقة بين مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى المعلمين إثناء الخدمة .

المراجع:

1- (أبو حميدة , الشفيع. 2013).مازن زكي أبو حميدة , الشفيع بشير الشفيع. 2013. فعالية برنامج مقترح لتحسين القدرات الإبتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة – جامعة الأقصى فلسطين .عمادة البحث العلمي . مجلة العلوم الإنسانية . vol 14.2

2- (أبو الضبعات .2009) . زكريا إسماعيل . إعداد وتأهيل المعلمين "الأسس التربوية والنفسية" .دار الفكر .عمان

3- (أبو مزيد. 2012). مبارك أمبارك .أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة غزة.رسالة ماجستير .جامعة الإزهر .غزة .عمادة الدراسات العليا .كلية التربية .

4- (أحمد 2008) آمال محمد.برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، المؤتمر العلمي الثاني عشرة التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر.

5- (الإحمدي . 2012) . أسمهان بنت غازي بن محمد . واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي لاستراتيجيات التدريس المنمية للتفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة .رسالة ماجستير .جامعة أم القرى .كلية التربية . المملكة السعودية العربية .

6- (إبراهيم. 2006) .عبد الله . أثر برنامج في الذكاءات المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذهم ، مجلة التربية العلمية . المجلد 9. العدد 4 , القاهرة . جامعة عين شمس . الجمعية المصرية للتربية العلمية .

7- (إبراهيم .2005). مجدي عزيز. التدريس الإبداعي وتعليم التفكير .القاهرة .عالم الكتب.

8- (بازرعة .2008-) .عصام بن عبد الله . تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالعاصمة المقدسة ,رسالة ماجستير ,كلية التربية .جامعة أم القرى. اللملكة السعودية .

9- (بدر .2005)بثينة محمد .واقع ممارسة معلمات الرياضيات للانشطة التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة . دراسات في المناهج وطرق لتدريس . العدد108.القاهرة جامعة عين شمس كلية التربية .الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

10- (التميمي . ـــــــ) .ضياء عبد الله أحمد. مستوى التفكير الإبداعي لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية \ أبن رشد .مجلة كلية التربية.العدد 78.

11- (التودري.2002) .عوض حسين . إكساب بعض مهارات التدريس الإبداعي للرياضيات لمعلمي رياضيات المرحلة الإعدادية .المجلة التربوية .العدد 17. سوهاج . جامعة جنوب الوادي كلية التربية .

12- توصيات المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم المنعقد في رحاب كلية التربية بجامعة أم القرى تحت.2000 عنوان (تأمل الواقع ....واستشراق المستقبل.مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية .المجلد الثاني .العدد الأول .

13- (الحدابي ، الفلفلي ، العليبي. 2011) داود ، هناء . تغريد. .مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية .المجلة العربية لتطوير التفوق . العدد 3.

14- (حسانين 2003) بدرية " برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي وأثره في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 84.

15- (الحسيني .ـــــــــ) .عبد الناصر الإشعل .تنمية التفكير الإبداعي باستخدام برنامج سكامبر .مركز دراسات وبحوث المعوقين .أطفال الخليج .

16- (الحصان ، الجبر 2014) .أماني بنت محمد ، جبر بن محمد .فعالية إستراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن . جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن .مجلة العلوم التربوية .المجلد 26.العدد 3

17- (حلس، أبوشقير.ـــــــــ)داود درويش ، محمد. محاضرات في مهارات التدريس.

18- (الحموري.2009).خالد عبد الله .أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم .مجلة الجامعة الإسلامية "سلسلة الدراسات الإنسانية" . المجلد السابع عشر. العدد الإول .

19- (خضر 2011) .نجوى بدر. أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة . دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر 5-6 سنوات في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق . المجلد 27.

20- (خضر.2006). فخري رشيد.طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية .دار المسيرة .عمان.

21- (خميس.2014). شيماء على خميس .التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طالبات بعض كليات جامعة بابل .مجلة علوم التربية الرياضية المجلد 7.العدد2.

22- (شاهين. 2007). محمد عبد الفتاح تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس . مجلة جامعة الأقصى .المجلد الحادي عشر .العدد الأول .

23- (شحاتة .2003) . حسن . مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي.الدار العربية للكتاب.القاهرة

24- (زرنوقي. 2007).أثر استخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة دراسة شبه تجريبية ..رسالة ماجستير . كلية التربية .جامعة أم القرى .

25- (الزغبي .2014). على محمد . أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف.المجلة الأردنية في العلوم التربوية .المجلد العاشر العدد 3.

26- (الشديفات .2010)باسل حمدان.دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم .مجلة علوم إنسانية . السنة السابعة العدد45. شتاء 2010.

27- (الصيفي.2009) .عاطف الصيفي.المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث .دار أسامة .عمان.

28- (الظاهري .2011). شامي بن محمد . استراتيجيات التفكير الإبداعي .الحلقة العلمية الخاصة بمنسوبي المديرية العامة لحرس الحدود " تنمية المهارات الإستراتيجية للقادة " خلال الفترة 28.5 إلى 1-6. 2011.جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .كلية التدريب.

29- (عبادي وآخرون 2010)جواد. دليل التربية العملية .

30- (عبد السميع ، حوالة .2005)مصطفى ، وسهير. أعداد المعلم وتنميته وتدريبه .عمان .دار الفكر .

31- (العجرمي .2011). باسم صالح مصطفى.فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين .2008.رسالة ماجستير .جامعة الأزهر . كلية التربية .

32- (العساف. 2013) . جمال عبد الفتاح .اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية عمان الثالثة . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية . المجلد 21. العدد1.

33- (عكاشة، سرور ، المدبولي .2011) محمود فتحي ، سعيد عبد الغني ، رشا عبد السلام.تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذهم .المجلة العربية لتطوير التفوق . العدد 2.

34- (علوان. 2005). رائد شعبان فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية . رسالة ماجستير .الجامعة الإسلامية .كلية التربية قسم علم النفس.غزة

35- (العنيزي .2004). ناير حجاج.أهم السمات الابتكرية لمعلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وعلاقتها بقدرات التفكير الابتكاري للتلاميذ بمدينة عرعر .رسالة ماجستير .مكة المكرمة .جامعة أم القرى .كلية التربية .قسم المناهج وطرق التدريس.

36- (عودة ._____) رحمة محمد . مدى ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة.

37- (عيسى، محسن .2010).حازم زكي ،رفيق عبد الرحمن . تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة.مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية . المجلد الثامن عشر . العدد الأول .

38- (الغريبي، السبيعي.2013) نوف ، هيا .دليل التربية العملية . كلية التربية بالمزاحمية .جامعة شقراء.المملكة السعودية .

39- (فهمي1993 هـ)محمد سيف الدين .استراتيجيات مقارنة عربية وأجنبية لإعداد المعلم وتدريبه. السجل العلمي لندوة نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

40- (القرني ، وأخرون ._____)سعيد بن فارغ بن أحمد ، وآخرون. الحقيبة التدريبية لبرنامج دمج مهارات التفكير في التدريس اللملكة السعودية .

41- (القيسي .2015). تيسير خليل . أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في اكتسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل و اتجاهات طلابهم نحو الرياضيات .المجلة الدولية التربوية المتخصصة .المجلد 4 . العدد 3.

42- (الكلثم2015) . حمد بن مرضي.فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لمواد التربية الإسلامية .المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد 4. العدد 1.

43- (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم .2003). الشامل في تدريب المعلمين ، قضايا تربوية معاصرة.دار الوارق .الرياض.

44- (محمود.2004).صلاح الدين عرفة. تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق .عالم الكتاب .القاهرة.

45- (المدهون .2012). حنان خليل محمد . أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزة .رسالة ماجستير. جامعة الأزهر .غزة . عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي .كلية التربية.

46- (معلم .2009)فائزة بنت جميل بن محمد . فعالية إستراتيجية مقترحة والتدريس بالحاسب الآلي في إكساب الطالبات المعلمات بجامعة أم القرى مهارات التدريس الإبداعي للتربية الإسلامية وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلميذاتهن .رسالة دكتوراه . جامعة أم القرى كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس . المملكة العربية السعودية .

47- (الناقة .2009).صلاح أحمد.تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة . مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد السابع عشر , العدد الثاني .

48- (النجار.2012)أياد عبد الحليم محمد .مدى امتلاك طلاب\معلمي العلوم مهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين بالقنفدة وعلاقته بتحصيلهم الأكاديمي.مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس .المجلد العاشر .العدد الثاني .

49- (نصر. 2000) محمد على . أساليب مقترحة لتفعيل مناهج كليات ومعاهد تكوين المعلم العربي في تنمية بعض أنماط التفكير لدى الطلاب .بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر (مناهج التعليم وتنمية التفكير .المنعقد في الفترة 25-27.يوليو المجلد الأول .القاهرة .جامعة عين شمس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

50- (النقيب .2003) . عبد الرحمن . مناهج التربية الدينية والإعداد للحياة المعاصرة .بحث مقدم للمؤتمر العلمي الخامس عشر (مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة). المنعقد في الفترة 21-22يونيو .المجلد الثاني.القاهرة .جامعة عين شمس .الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

51- (هنانو .2008). عبد الله محمد. مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب .

52- (هيئة تطوير مهنة التعليم. 2010) . المعايير المهنية للمعلمين . السلطة الوطنية الفلسطينية.

53- (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد2010) .الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر (مستويات :المؤسسة والخريجين ،و البرامج)يناير .

54- (الورثان .2007)عدنان بن أحمد بن رشد. مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم .مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان الجودة في التعليم العام.

55- (يحي .2013). سعيد حامد محمد . فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكلية التربية .جامعة بنها.

56- (Cheung. 2001)Alex Wing . An innovative teaching practice :Scientific Investigation as a Creative Teaching Method in primary education ,Asia pacific forum on Science Learning and Teaching , VOL 2,isuue2, artile8.

57- (Pukdeewutk, Chantarasombar , Satapor.2013).Sutinan , Chalard ,pattanausorn. Creative Thinking Development Program for Learning Activity Management of Secondary Teachers. International Education Studies; Vol. 6, No. 12.

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

الإبدال الصرّفي وأثره في التخفيف شعر أحمد الشارف (أنموذجا)

د. حُسين نوح بدر حسين.

(عضو هيئة تدريس بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية – ليبيا)

الإبدال الصرّفي وأثره في التخفيف شعر أحمد الشارف (أنموذجا)

الملخـــــــص:

لقد سعت اللغة العربية إلى التيسير وإلى تذليل الأصوات العسيرة والثقيلة وساعدها على ذلك عدد من العوامل، منها الإبدال الذي عمل على تقريب الصوت من الصوت من حيث المخارج والصفات. كما يُعدُّ الإبدال من العوامل التي ساعدت اللغة العربية على التخلص من الأصوات العسيرة والثقيلة. وقد تخلّصت اللغة العربية من تنافر الحروف أو ثقلها بتقريب المخارج المتنافرة بعضها من بعض لإكساب الكلمة التأليف الحسن المستساغ، كما تخلّصت من هذا التنافر بتقريب الصفات بعضها من بعض ليجري النطق بالأصوات على منهاج واحد. ويتجلّى التيسير في التخفيف الذي تمثّله محاور أربعة هي: المشاكلة، والمجانسة، والمماثلة، والمخالفة، وهذه المحاور أشبه ما تكون بالمراحل المختلفة على خط سير واحد. فتكون المشاكلة أوّل مرحلة، إذ يصبح الصوتان المتماسان المتنافران متوافقين ومنسجمين، تتلوها المجانسة، فيصبح الصوتان المتماسان من جنس واحد، ثم تكون المماثلة أقصى مراحل التقريب، إذ يصبح فيها الصوتان المتماسان متماثلين، ثم تجيء المخالفة لتكون مرحلة مختلفة عن سابقاتها إذ تتحول اللغة من التقريب إلى المباعدة، فأبدلت من أحد الحرفين المتماثلين حرفاً مخالفاً، وكل هذه المحاور على اختلاف درجاتها ، تهدف إلى التيسير والاقتصاد في الجهد العضلي.

مقدمة :

إنّ الإبدال الصرفي هو إقامة حرف مقام حرف ضرورة، أو استحساناً [i] ، ويجب أن يكون المبدل منه أو المبدل كلاهما من الحروف الصحيحة، فإن كانا معتلين فهو إعلال، وقد أشار بعض النحاة إلى أن مصطلح الإبدال يتسم بالعموم ليشمل ما أطلق عليه الإعلال بالقلب والإبدال؛ وقد أشار "ابن عقيل"، "الأشموني" إلى ذلك، فالمقصود بالإبدال عندهما الإبدال الشائع الذي يجمعه قولنا "هدأت موطيا" ، وقد أدخل "الأشموني" الإعلال بالنقل والحذف تحت ظلال مصطلح الإبدال [ii]. أمّا التخفيف فالمقصود به : التصرّف في اللفظ الأصلي للكلمة بغية التخلص من الثقل وإدراك أقصى ما يمكن من الخفة دون إخلال بالدلالة المعنوية، وغايته تذليل الأصوات العسيرة وتيسير اللفظ المتعذر لتوفير الجهد العضلي[iii]، وقد سعت اللغة العربية إلى التخلص من الثقل وإلى تذليل الأصوات العسيرة أو المتعذرة كلما أحسّت بالحاجة إلى ذلك، وقد تحقق ما أرادت عن طرق كثيرة منها: الإبدال الذي نحن بصدده، وهو من سنن أهل هذه اللغة.

جاء في الصاحبي: "ومن سنن العرب إبدال الحروف وإقامة بعضها مقام بعض" [iv]، والإبدال من الظواهر المقررة عند اللغويين القدماء والمحدثين، وقد عبّر سيبويه عن هذه الظاهرة بقوله:

"هذا باب الحرف الذي يضارع به حرف من موقعه"[v].

ولتحقيق التخفيف عن طريق الإبدال مستويات مختلفة يمكن تتبعها فيما يلي محلّلين في كل مستوى المظاهر التي تمثله وهذه المستويات هي: المشاكلة والمجانسة والمماثلة والمخالفة.

وقد جاءت فكرة هذا البحث بعد استكمال موضوع رسالة الدكتوراه الموسومة بعنوان ((ديوان أحمد الشارف "دراسة صرفية")) حيث تبّين من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الشعر الحديث وخاصة الشعر الليبي الذي يمثل أحمد الشارف أحد أعمدته الرئيسة فقد كان يُطلق عليه شيخ الشعراء به نماذج جيّدة جديرة بالبحث والدراسة وقد جاء هذا البحث في مقدمة وثلاثة مطالب وخاتمة.

1 – المشاكلة :

وهي أن يصبح الحرفان المتمارسان المتنافران متوافقين بتقريب صوت أحدهما من الآخر.

ومن صور المشاكلة إبدال الميم من النون الساكنة المجاورة للباء نحو قولهم : "مَمْ بك" في "مَنْ بِكَ" و شمباء في "شنباء" [vi].

اجتمع صوتان متنافران أحدهما النون الساكنة، وهي خفيّة مخرجها من الخيشوم والثاني الباء التي تخرج من الشفتين ، فَثَقُل على الناطقين إخراج الحرفين من مخرجيهما لما في ذلك من العسر والتعذّر، وذلك لصعوبة إخراج حرفين متواليين على مخرجي النفس المتباعدين [vii]، وكان السبيل إلى الهروب من هذا الثقل إبدال النون الساكنة ميماً لأنها تشارك الباء في المخرج والنون في الصفة فيتوحد مجرى الهواء ويسهل نطق الحرفين يقول ابن يعيش: "النون الساكنة حرف رخو ضعيف يمتد بغنة في الخيشوم، والباء شديد مجهور، مخرجه من الشفة ، وإذا جئت بالنون الساكنة قبل الباء خرجت من حرف ضعيف إلى حرف ينافيه ويضادّه، وذلك ممّا يثقُل ، فجاؤوا بالميم مكان النون، لأنها تشاركها في الغنة وتوافق الباء في المخرج لكونها من الشفة، فيتجانس الصوت بهما ولا يختلف"[viii].

ومن المشاكلة أيضاً إبدال تاء الافتعال دالاً إذا كانت فاؤه ذالاً أو زاياً نحو قولهم : "أزدجر" في ازتجر" واذدكر في "ادتكر" إذا اجتمعت الذال والزاي المجهورتان مع التاء المهموسة، ومنه قول أحمد الشارف:

1- لاغَرْوَ أنْ يدّعي الليبي أنّ لهُ مَا للعرُوبةِ مِنْ مَجْدٍ ومِنْ حَسَبِ [ix]

2- كَيْفَ لا نَبْكي على عَهْدٍ قدْ مَضَى في ازديادِ العلم في نَشْرِ الحِكَمْ [x]

فالفعل (يدّعي) الوارد في البيت الأول تتأثر تاء الافتعال بالدال فتُقلب دالاً ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

جاورت الدال "وهي صوت أسناني لثوي شديد مجهود مرقق"[xi]، التاء "وهي صوت أسناني لثوي شديد مهموس مرقق [xii]، فتحققت المشاكلة وزال الثقل وصار الفعل "يدّعي" ، ومثل هذا إبدال بعض العرب الدال تاء من تاء "فعلت" معهما نحو قولهم : فُزدُ في "فُزتُ" [xiii]. تشبيها لهذه التاء بتاء الافتعال وذلك مبالغة في تقريب الصوت بعضه من بعض ، وكذلك قول الشاعر "ازدياد" في البيت الثاني تتأثر تاء الافتعال بالزاي فتُقلب دالاً ووصف ذلك ما يلي:

جاورت الزاي "وهي صوت أسناني لثوي رخو مرقق [xiv]، يهتز الوتران الصوتيان بشدة عند النطق بهما [xv] التاء وهي "صوت مهموس فاستمر توتر الوترين الصوتين في نطق الزاي بعد المدة الوجيزة جداً التي ينطق فيها صوت الزاي فإذا أضفنا إلى التاء بكل خصائصها الصوتية توتراً في الوترين الصوتيين سمعنا أو نطقنا دالاً [xvi] فتحققت المشاكلة وزال الثقل وصارت الكلمة "ازدياد" وقد تنبّه القدماء على هذا قال ابن جني "ومن ذلك أن تقع فاء الافتعال زياً أو دالاً أو ذالاً فتُقلب تاؤه دالاً كقولهم : (ازدّان، وادّكر ، واذدّكر) فيما حكاه أبو عمر"[xvii]، ومن المشاكلة أيضاً إبدال تاء الافتعال طاءً إذا كانت فاؤه صاداً أو ضاداً أو ظاءً نحو :اصطبر في : "اصتبر" واضطرب في "اضترب" ، ومنه قول أحمد الشارق:

1- واطّلع الدمعُ عَني بَعْدَ حَبسْتَهُ والمُزْنُ غيّب احتباسِ يَهْطِلُ المطَرا [xviii]

2- مِعْراجُ صِدْقٍ وتَمْحيصٍ لِدَعْوتِهِ ما كَانَ ثابت فيها ومضْطَرِبُ [xix]

ففي البيت الأول جاء الفعل (اطّلع) وقد أُبدلت تاء الافتعال طاءً حيث تأثرت تاء الافتعال بالطاء فقُلبت طاءً هكذا: اطتلع ← اططلع ← اطّلع.

وتفسير ذلك ما يلي:

جاورت الطاء "وهي صوت أسناني لثوي شديد مهموس [xx] ومطبق التاء ومخرجهما واحد عند التقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا غير أن الطاء مطبق يتخذ اللسان معه شكلا مقعراً [xxi] فانتقال التاء إلى طاء يتطلب تضخيمها لتصبح التاء مطبقة مثلها [xxii]، فقُلبت التاء طاء كي تصبح مطبقة وكانت غير مطبقة [xxiii]. وتصير الكلمة "اطّلع" فتحققت المشاكلة وزال الثقل.

وكذلك قول الشاعر (مضطرب) في البيت الثاني حيث تتأثر تاء الافتعال بالضاد فتقلبها طاء: مضرّب ← مضطرب ، وتفسير ذلك ما يلي:

جاورت الضاد "وهو صوت أسناني شديد مجهور [xxiv] مطبق [xxv] التاء فأثر الصوت الأول في الثاني ليصبح مجهولاً مثله مطبقاً وصارت الكلمة (مضطرب).

ومثل هذا إبدال الطاء من تاء "فعلت" مع هذه الأحرف نحو قولهم "فحصط" في فحصت وحَفِظٌ [xxvi] "حفظت"" "وقبضط" في "قبضت" [xxvii] تشبيها لهذه التاء بتاء الافتعال مبالغة في تقريب الصوت من الصوت.

ففي هذه الأمثلة كلها مالت الأصوات إلى التناسب وقرّب بعضها من بعض لتذليل بعض الصعوبات التي قد تشوب النطق بتلك الأصوات وفي هذا تيسير للغة وتوفير لمجهود العضلي، إذ يميل المتكلم إلى أيسر السبل محققا غايته في الإفهام والتوصيل من دون إخلال بالدلالة المعنوية للألفاظ التي حدث فيها الإبدال.

2 – المجانســة:

هي مرحلة أكبر من المشاكلة إذ يصبح فيها الحرفان المتمارسان من جنس واحد ومن أمثلتها إبدال حروف المدّ من الهمزة فقد أُبدلت الهمزة الساكنة مدّا يجانس حركة ما قبلها نحو الكاس والراس في "الكأس ، والرأس" والمومن والبوس في "المؤمن والبؤس" والبير والديب" في "البئر والذئب" [xxviii]. ومنه قول الشاعر أحمد الشارف:

1- طَابَ الشرابُ وطابتْ الأنفاسُ وَصَفَا السرورُ وزَالَ عنّا الباسِ [xxix]

2- بِقلبِ يَحْيَى ثم يُصْبِحُ يانعاً مهما تطفحُ في يديه الكأسِ [xxx]

ففي البيتين السابقين قول (الباس) بالتخفيف أراد (البأس). بإثبات الهمزة فقلبها ألفاً لتناسب فتحة الباء قبلها لتمام الوزن والقافية حيث يحتم أن يكون الألف ردفا، وقوله (الكاس) بالتخفيف أراد (الكأس) بإثبات الهمزة.

وظاهرة التخفيف جاءت في سياق الفرح والابتهاج (زال عنّا الباس)، (في يديه الكاس)، وقد اكتنف هذا الإبدال أمران: الأول: هو الحرص على الوزن والقافية، الثاني: دلالي حيث أعطى للكلمة اتساعاً زمنياً يؤدي إلى زوال كل المكروهات عنه وهو طول فترة الفرح والابتهاج وذلك قولهم: "فإن اتسع مخرج الحرف حتى لا يقتطع الصوت عن امتداده واستطالته، استمر الصوت ممتداً"[xxxi]، وهذا الإبدال إراديّ يقصد إليه المتكلم قصداً إذا أراد التخفيف من ثقل الهمزة، وأبدلت هذه الهمزة مدّا يجانس حركة ما قبلها لأن حروف المدّ هي أيسر أصوات اللغة وأخفها على الألسنة ولذلك لا يخلو كلام منها أو من بعضها، وإذا كان سكون الهمزة سهّل إبدالها في الحالة السابقة فإن بعض العرب ذهب إلى أبعد من هذا فأبدل من الهمزة المتحركة المتحرك قبلها حرف مدّ يجانس حركة ما قبلها فإذا كانت الهمزة مفتوحة مفتوحاً ما قبلها أبدلوها ألفاً نحو :سال في "سأل"[xxxii]. يقول سيبويه : "واعلم أنّ الهمزة التي يحقق أمثالها أهل التحقيق من بني تميم وأهل الحجاز، وتُجعل في لغة أهل التخفيف بَينَ بَينَ ، تُبَدل مكانها الألف إذا ما قبلها مفتوحاً..."[xxxiii]. ويزداد داعي الإبدال وضوحاً إذا اجتمعت همزتان ، فإذا كانت الهمزة المفردة مستقلة ، فإنّ اجتماع همزتين فيه ثقل مضاعف ولا مناص عندئذ إبدال الهمزة الثانية لتحقيق التخفيف.

ونذكر من نماذج الإبدال في الهمزتين ما أُبلت فيه الهمزة الثانية لتُجانس حركة الهمزة الأولى وذلك أن تجتمع همزتان في كلمة واحدة وتكون الثانية منهما ساكنة، إذ يجب عندئذ أن تُبَدل الثانية مدّا يناسب حركة الأولى فتبدل ألفاً مع الفتحة نحو آدم وآمن والأصل : أأدم ، وأأمن [xxxiv].

ومنه قول الشارف:

1- أبـلـيـس آدم لا يـزال ولـم يـزل لـبـنـيـه أيـنـمـا ذهـبـوا ذهـب [xxxv]

فكلمة (آدم) الواردة في البيت السابق أصلها (أأدم). فقد ورد في هذه الكلمة صوتان صحيحان ثم أصبح فيها صوت واحد وحركة طويلة، ولاشك أن هذا أيسر عليهم من تحقيق الهمزتين لأن تحقيقهما ردئ في رأي النحاة [xxxvi] والذي نلحظه في أمثلة المجانسة عموماً أنّها حققت درجة متقدمة من التخفيف أذ سعى العرب إلى إبدال الأصوات الصائتة التي يتطلب النطق بها جهدًا كبيراً والتي هي أخف الأصوات

العربية من صوت صحيح كان تارة أثقل أصوات العربية وتارة كان ثقله ناتجاً عن تكراره وكان تارة أخرى خفيفاً فطلبوا بإبداله خفّة أكبر.

3 – المماثلـــة:

وهي أن يصبح الحرفان المتماسّان من لفظ واحد، وهذا مستوى أدقّ إذ أنّ نتيجة فناء صوت في صوت آخر بعد إبداله منه، والمقصود من المماثلة في هذا المجال مختلف عن القانون الصوتي المعروف بقانون المماثلة فذلك قانون صوتي يقضي بتغيير الأصوات المتنافرة وإبدال بعضها من بعض لتحقيق نوع من الانسجام والتوافق بين الأصوات من دون تحديد لدرجة التغيير أو التقريب أمّا المماثلة ههنا فهي مستوى من مستويات التخفيف يكون نتيجة لتفاعل الأصوات وتأثر بعضها ببعض، وهي مستوى محدّد إذ لا يكون إلا عندما يؤدي الإبدال إلى اجتماع مثيلين وإدغام أحدهما في الآخر، فقانون المماثلة إذاً يشمل مستوى المماثلة وغيرها كالمشاكلة. ففي المشاكلة تصرّف الناطقون في اللفظ الأصلي وأبدلوا من أحد الصوتين المتنافرين صوتًا مقارباً للآخر لإدناء الصوتين بعضهما من بعض.

أمّا المماثلة فسوف نرى أنّ هؤلاء الناطقين تصرّفوا في اللفظ الأصلي فأبدلوا من أحد الصوتين المتنافرين صوتاً مماثلاً للآخر وأدغموه فيه فهما أي المماثلة والمشاكلة مستويان مختلفان من التخفيف يحكمهما قانون المماثلة، ومن مظاهر الإبدال التي تمثل هذا المستوى إبدال تاء الافتعال طاءً عندما تكون فاء الكلمة ضادًا أو طاءً نحو قولهم:اطّرد والأصل "اطترد" [xxxvii] ومنه قول الشارف:

1- ولَطَالمَ اضْطَربتْ سياسةُ أمة بوشايةِ الواشِي ومُخْتَلقَاتِهِ [xxxviii]

2- واطّلعَ الدّمعُ عَنْي بَعد حَبَسْتَهُ والمُزنَ غبّ احتباس يَهْطلُ المطرا [xxxix]

فالكلمة في البيت الأول (اضطربت) أُبدلت التاء منها طاءً لأن الأصل: ضرب ← اضترب ← اضطرب.

وكذلك الكلمة (اطّلع) في البيت الثاني أُبلت التاء طـاء لأن الأصـل: طلع ← اطتلع ← اطلع..

وحدث الإبدال كون فاء الكلمة ضادًا أو طاءً وقد بين الأشموني ذلك بقوله: "إذا بُني الافتعال وفروعه مما فاؤه أحد حروف المطبقة وهي الصاد والضاد والطاء والظاء وجب إبدال تاء طاء فنقول في افتعل ، من صبر: اصطر، ومن ضرب، اضطرب ومن ظلم ، اظطلم". فاستغل اجتماع التاء مع الحرف المطبق لما بينهما من تقارب المخرج وتباين الصفة إذ التاء المهموسة مستغلة والمطبق مجهول مستغل فأُبدل من التاء حرف استغلاء من مخرجها هو الطاء" [xl]، ومنها إبدال تاء الافتعال دالاً عند كون فاء الكلمة دالاً، وإبدال تاء "فعلت" دالاً أيضاً عند كون فاء الكلمة دالاً اجتمع في الحالتين مثلان هما:

فاء "افتعال لام أو "فعلت" والدال المبدلة من تاءيهما – أوّلهما ساكن فوجب الإدغام ، وذلك نحو قولهم: أدّان [xli] وجُدُّ [xlii] في "أدتان وجدت" والذي نلحظه هنا أنّ الإدغام حدث دون قصد أي أنّ الإبدال لم يكن سببه الإدغام، بل إنّ سببه تحقيق الانسجام بين الأصوات، غير أنّ الحرف المبدل صادف حرفاً مثيلاً له، فلم يجد الناطق مناصاً من الإدغام، ودليل هذا أنَّ الانسجام تحقق في حال كون فاء الكلمة في (افتعل) ولامها في "فعلت" صادًا أو ظاءً وذالاً أو زاياً دون حاجة إلى الإدغام ، لأنه لم يجتمع عندئذ مثلان بل صوتان متقاربان متوافقان.

ومنها تلك الوجوة الجائزة في إبدال تاء الافتعال ممّا فاؤه صادًا أو ضاداً أو ظاءً أو ذال أو زاي، إذ جوّز النحويّون إبدال تاء الافتعال بحسب ما قبلها وإدغامه فيها أو العكس وذلك نحو قولهم: اصّبر في

"اصطبر" واطّجع وآضجع [xliii].في اضطجع وأظّلم وأذَكر وأدّكر في "اذدكر" ، ومنه قول أحمد الشارف:

1- مَضَـــى الشـــبابُ وأبْقَى مِنْ أطـايبـه مَـا قَـدْ يكونُ لَنَـا ذكرى ومـدّكر [xliv]

2- وفي العراقِ وفي نحو الحجـاز وفي دَارِ السّـــلامِ لَظَى الأحشـــاءِ تضـــطرمُ [xlv]

3- تحلّلـها اصـــطبـاحـا واغتبـاقـا علـى طرب وشَـــوقٍ مســـتـديم [xlvi]

فالكلمات (مدّكر، تضطرم، واصطباحا) أُبدلت فيها التاء دالاً وطاءً على التوالي كون فاء الكلمة دال أو ضاد أو صاد، والملاحظ أن هذه النماذج كلها حدثت بسبب الإدغام إذ هو الداعي إلى إبدال أحد الحرفين من الآخر طلباً للتماثل فأصحاب هذه اللغة لم يكتفوا بالانسجام الذي تحقق بإبدال التاء صوتاً قريباً من فاء الكلمة وهو ما اصطلحنا على تسميته بالمشاكلة، فطلبوا مستوىً آخر تكون فيه الأصوات أكثر انسجاما ويُرفع بها اللسان رفعة واحدة وذلك المستوى هو المماثلة وهذه النماذج كلها مقصود فيها الإدغام أي أنّ الناطق قصد إلى الإدغام طلباً للخفة، والذي نلحظه في أمثلة المماثلة أنّ اللغة سعت إلى تحقيق مستوى متقدم آخر من التخفيف وذلك بإبدال الصوت المستثقل أو المتعذّر صوتاً يماثل الصوت المماس له وإدغامه فيه. وسواء أجاء الإدغام بالقصد أم أنّ الإدغام حدث دون قصد فإنّ الغرض قد تحقق، نقصد غرض التخفيف وتيسير اللفظ المتعذر لتوفير الجهد العضلي، والمماثلة أقصى درجات تقريب الصوت من الصوت إذ نجد أن اللغة تتجه بعدها وجهة أخرى في التخفيف وتسلك مسلكاً آخر، فإذا كان التقريب قد حقق للغة ثلاثة مستويات مختلفة من تذليل النطق بالأصوات المتنافرة كان أقصاها المماثلة، فإنَّ اللغة العربية لم تقف عند المماثلة مكتفية بما حققته من التخفيف بل سعت إلى التخفيف من ثقل التماثل فسلكت إلى ذلك سبيلاً معاكساً لسبيل التقريب وذلك ما نراه في الفقرة التالية:

4 – المخالفـــة:

هو التصرّف في أحد المتماثلين لإزالة ثقل لفظ التماثل أو تعذره، وهي ضرب من التخفيف يعاكس المستويات الثلاثة السابقة بالسلب أي أنّ المستويات الأولى تنحو إلى الاتصال ، أو بمعنى آخر إلى تقريب الأصوات المتنافرة بعضها من بعض، في حين أنّ هذا المستوى ينحو إلى ا لانفصال أي المباعدة بين الأصوات المتماثلة ومن أمثلة المخالفة بعض مظاهر إبدال الهمزة من حروف العلة وجوباً وجوازاً كإبدالها من الألف الواقعة طرفاً بعد ألف زائدة نحو قولهم: حمراء [xlvii] والأصل حَمَري زيدت الألف قبل الآخر للمدّ فاجتمعت ألفان وتعذّر النطق بهما فأُبدلت الألف الثانية همزة لإزالة التعذر ومثله إبدال الهمزة من الواو والياء الواقعتين طرفا بعد ألف زائدة نحو قولهم : دُعاء ، وبناء والأصل: دُعاو ، وبناي ومنه قول أحمد الشارف:

1- زَعْزَعَ الشّـــوقُ ركن صَـــبْري عنكم عَنْـدَمـا قَـامَ فـي هَـواكـم بنـاءُ [xlviii]

2- عَـمَـلُ يُـواصِـــلَـه بِـكـلِّ رَويـةٍ وَصَـــفـاءُ وَجْـدانُ ورَاحَـة بَـالِ [xlix]

3- وهَـلْ تـؤمـلُ عَـيـنُ أحـبـتـهـا ســوى البكـاءِ إذا مَـا فَـاتهـا النظرُ [l]

فالكلمات (بناء، وصفاء، والبكاء) أُبدلت الهمزة من الواو والياء الواقعتين طرفا بعد ألف زائدة وهذا الإبدال لإزالة التعذر لأن الأصل على الترتيب (بناي ، صفاو، بكاي) فوقعت الواو والياء بعد الألف فقلبتا ألفا فاجتمع ألفان وتعذر النطق بهما فأبدلت الثانية همزة [li]، ومن أمثلة المخالفة إبدال الهمزة من

الألف والياء في الجمع على وزن فعائل، وما يشبهه نحو قولهم: صحائف جمع صحيفة وقلائد جمع قِلادة [lii].

ومنه قول أحمد الشارف:

1- إليكَ صَحَائِفُ الأخْبَارِ جَاءتْ موشحة بِآثارِ حسانِ [liii]

2- وانتابكم خَطرٌ المُفرق بينكم ورَسائلُ التّفْريقِ من نزعاتِهِ [liv]

فالكلمات (صحائف ، ورسائل) أبدلت الياء همزَة في "صحائف" لأنه قد اجتمع ياء وكسرة وهما بمثابة المثلين فأبدلوا هروباً من الثقل وتيسير النطق، أمّا في "رسائل" فقد اجتمع ألفان، ألف الجمع وألف المفرد وكان التقدير "رسا ا ل" فتعذر النطق وأُبدلت الألف الثانية همزة لإزالة التعذر.

ومن أمثلة المخالفة إبدال الهمزة من الياء في اسم الفاعل الذي أُعلت في فعله نحو قولهم: بائع [lv] ومنه قول الشارف:

1- وَغَدَا كُلُّ صَاحبٍ وخَليلٍ وَاجَم القلب زائد الأتراح [lvi]

2- ولا أنكرُ الصّبْرا الجميلَ وفَضْلَه ولا العُمر إن أفنيته فيه ضائعُ [lvii]

فالكلمات (زائد ، وضائع) الأصل: زايد ، وضايع، فقد اجتمع الياء والكسرة وهما بمثابة المثلين، فأُبدلت الياء همزة، ومن أمثلتها إبدال الهمزة من الواو والياء الواقعتين ثاني لينين بعد ألف الجمع الذي على وزن فعائل نحو قولهم: أوائل في "أواول" ونيائف في "نيايف" [lviii] فقد اجتمع مثلان لا يفصلهما سوى الألف وهو حاجز غير حصين، فأبدلوا المثل الثاني همزة هروباً من ثقل التماثل.

ومن أمثلتها إبدال الياء من الهمزة في الجمع الذي على وزن "فعائل" نحو قولهم: خطايا جمع خطيئة [lix] والأصل: خطائئ بهمزتين هما: الهمزة الأصلية والهمزة المبدلة من الياء كما تقدم في إبدال الهمزة من الياء في الجمع نفسه فاستثقلوا اجتماع الهمزتين وتصرّفوا فيهما بالحذف والإبدال ومرّت الكلمة بسلسلة من التغيرات حتى أصبحت "خطايا".

وفي نهاية البحث تم التوصل الي النتائج الاتية :

1) من خلال مطلب المشاكلة لقد تبين ميل الأصوات كلها إلى التناسب وقرب بعضها من بعض لتذليل الصعوبات التي قد تشوب النطق من دون إخلال بالدلالة المعنوية.

2) الذي نلحظه في أمثلة المجانسة أنها حققت درجة متقدمة من التخفيف وهو مرحلة أكبر من المشاكلة إذ يصبح فيها الحرفان المتماسان من جنس واحد.

3) تُعد المماثلة مستوى متقدم آخر من التخفيف وهي أقصى درجات تقريب الصوت من الصوت.

4) إن المخالفة ضرب من التخفيف يعاكس المستويات الثلاثة السابقة بالسلب أي أنّ المستويات الأولى تنحو إلى الاتصال في حين هذا المستوى ينحو إلى الانفصال بمعنى المباعدة بين الأصوات المتماثلة كما حدث مع إبدال الهمزة من حروف العلة.

الهوامش

(i) شرح المفصل لابن يعيش 7/10 وانظر: شرح الشافية 197/3، وشرح ابن عقيل 27/4.
(ii) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 27/4، وشرح الأشموني 379/4.
(iii) محاضرات ألقاها، د/ فخر الدين قباوة على طلبة الدراسات العليا اللغوية في كلية الآداب بجامعة حلب لسنة 1983م في موضوع "الاقتصاد اللغوي".
(iv) الصاحبي لابن فارس ، ص 203.
(v) الكتاب 477/4 هارون.
(vi) الكتاب : 543/4.
(vii) شرح الشافية 227/,3.
(viii) شرح الملوكي ص :289 ، 290.
(ix) الديوان ص : 64.
(x) المصدر السابق ، ص 108.
(xi) اللغة العربية معناها ومبناها د/ تمام حسان ، ص 79، وفي التحليل الصرفي ص: 212.
(xii) المصدر السابق ، ص 79.
(xiii) شرح السيراقي على كتاب سيبويه للسيراقي ص 576.
(xiv) اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 79.
(xv) المدخل إلى علم اللغة ، ص 67.
(xvi) في التحليل الصرفي ، د/ صبري إبراهيم ، ص 214.
(xvii) الديوان ، ص 205.
(xviii) انفسه ، ص 205
(xix) نفسه ، ص 351.
(xx) اللغة العربية معناها ومبناها ص 79، في التحليل الصيرفي ، ص 212.
(xxi) لحن العامة للزبيدي ، ص 275.
(xxii) المدخل إلى علم اللغة ، ص 65.
(xxiii) التطور النحوي ، ص 13.
(xxiv) اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 79، وعلم اللغة العام ، ص 104.
(xxv) الأصوات اللغوية ، ص 129، وعلم اللغة العام ، ص 104.
(xxvi) شرح الشافية 226/3 – 227.
(xxvii) شرح المفصل 48/10.
(xxviii) الكتاب 543/3 – 554، المقتضب 157/1.
(xxix) الديوان ص 412.
(xxx) المصدر السابق ، ص 412.
(xxxi) سر صناعة الإعراب ، 7/1.
(xxxii) شرح الشافية 47/3.
(xxxiii) الكتاب: 553/3 – 554.
(xxxiv) شرح الأشموني: 837.
(xxxv) الديوان ص : 340.
(xxxvi) شرح الشافية : 53/3.
(xxxvii) سر صناعة الإعراب ، 738/2.
(xxxviii) الديوان ص : 93.
(xxxix) المصدر السابق: 205.
(xl) الأشموني: 873/3.

(xli) الممتع لابن عصفور 357.
(xlii) شرح الشافية 228/3.
(xliii) سر الصناعة 218/1.
(xliv) الديوان ص ، 184.
(xlv) المصدر السابق ص : 373.
(xlvi) نفسه ، ص 404.
(xlvii) شرح الأشموني ، ص 825.
(xlviii) الديوان ، ص 212.
(xlix) المصدر السابق ، ص 294.
(l) نفسه ، ص 183.
(li) شرح الأشموني، 825.
(lii) المصدر السابق ، ص 826.
(liii) الديوان ، ص 74.
(liv) المصدر السابق ، ص 94.
(lv) شرح الأشموني، 825.
(lvi) الديوان ص 119.
(lvii) المصدر السابق : 193.
(lviii) شرح الأشموني : 828.
(lix) المصدر السابق ص : 830.

ثبت المصادر والمراجع

1 - تسهيل الوائد ، وتكميل المقاصد لابن مالك ، جمال الدين محمد بن عبد الله ، تحقيق محمد كمال بركات ، دار الكاتب العربي، 1967، القاهرة.
2 - الخصائص لابن جنِّي ، أبو الفتح عثمان، تحقيق: محمد علي النجار، الطبعة الثانية، دار الهدى ، بيروت.
3 - ديوان أحمد الشارف ، دراسة وديوان علي المصراتي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة ، 2000م.
4 - سر صناعة الإعراب لابن جني، أبو الفتح عثمان، تحقيق: حسن هنداوي ، دار القلم ، دمشق.
5 - السيرافي في النحو في ضوء شرحه لكتاب سيبويه ، تحقيق: فائز عبد المنعم، دار الفكر ، 1983م، دمشق.
6 - شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى "منهج السالك إلى ألفية ابن مالك"، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، 1955، بيروت.
7 - شرح شافية ابن الحاجب رضى الدين الاستراباذي ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت.
8 - شرح المفصل لابن يعيش ، موفق الدين يعيس بن علي، عالم الكتب، بيروت.
9 - شرح الملوكي في التصريف، تحقيق: فخر الدين قباوة، المكتبة العربية، حلب.

10 - في التحليل الصرفي "دراسة في كلمات الإمام علي رضي الله عنه وكرم الله وجهه"، د/ صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية، 1421هـ - 2001م.

11 - الكتاب سيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب ، بيروت.

12 - الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، القيسي، مكّي بن أبي طالب، تحقيق: محي الدين رمضان ، الطبعة الثانية ، 1981م، مؤسسة الرسالة، بيروت.

13 - محاضرات في موضوع الاقتصاد اللغوي ألفاها على طلبة الدراسات العليا اللغوية بكلية الآداب، جامعة حلب ، لسنة 1984م.

14 - معاني القرآن الأخفش، سعيد بن مسعرة ، تحقيق: فايز فارس ، الطبعة الثالثة ، 1981م، دار البشير ودار الأمل، الكويت.

15 - المقتضب للمبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، تحقيق: عبد الخالق عظيمة ، عالم الكتب، بيروت.

16 - الممتع في التصريف لابن عصفور، علي بن مؤمن الإشبيلي، تحقيق: فخر الدين قباوة، الطبعة الثالثة، 1978م، دار الآفاق الجديدة، بيروت.

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام العربية في ضوء إشكالية الفصحى والعامية

د. جمال عيسى ميلود.

(مدرس بقسم الاعلام – كلية الاداب - جامعة عمر المختار – ليبيا)

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام العربية في ضوء إشكالية الفصحى والعامية

الملخص

تأتي هذه الدراسة للتعرف على واقع اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام العربية ، والوصول إلى نتائج يمكن الاسترشاد بها حول واقع اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام العربية ، ومن ثم تمكين إستخدام اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام العربية ، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:. تميزت الصحافة العربية بسيادة الفصحى المعاصرة وتغييب شبه كامل للهجات العامية ولم ترد العامية في المقالات باستثناء الاستشهاد بالأمثال الشعبية والعبارات المأثورة. . معظم البرامج في القنوات الفضائية العربية, تميل إلى توظيف العاميات المحلية واللهجات الممزوجة بالألفاظ الأجنبية. وجود اللغة الهجينة «العربيزي» وانتشارها علي الإنترنت ووسائل الإعلام الجديدة وأيضا انتشار استخدام المصطلحات الأجنبية بدلا من العربية بشكل واسع.

كلمات دالة: اللغة العربية - وسائل الإعلام العربية – الفصحى – العامية.

Abstract

This study comes recognize the reality of the classical Arabic language in the Arab media, and access to the results can be guided by them about the reality of the classical Arabic language in the Arab media, and then enable the use of classical Arabic in the Arab media, and the study concluded several results, including:

. Arab press characterized by the rule of contemporary classical and vernacular almost complete absence of accents did vernacular is contained in the articles except to cite parables popular sayings and phrases.

. Most of the programs in the Arab satellite channels, tend to employ local dialects and accents mixed with foreign words.

. The existence of hybrid language «Arabizi» and spread on the Internet and new media, as well as the widespread use of foreign terms instead of Arabic broadly.

مقدمة

أصبحت وسائل الإعلام في عصرنا الحاضر من أهم ما يميز التطور البشري ، وبتعدد وسائل الإعلام الجماهيري مثل الصحف والإذاعة و التلفزيون والأنترنت ازدادت الحاجة إلي اللغة لتكون وسيلة اتصال بين القائم بالإتصال والجمهور المتلقي ، ونتيجة لذلك فقد ظهرت آثار علي لغتنا العربية نتيجة لهذا الاستخدام بعضها إيجابي وبعضها سلبي، وتعد ظاهرة ضعف الأداء اللغوي وشيوع الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية واللجوء إلي العامية وعدم سلامة النطق وازدواجية اللغة - إستخدام لغة أجنبية مع اللغة العربية - في وسائل الإعلام تعد من أكثر ما يؤخذ علي وسائل الإعلام، ونظرا لأن هذه الظاهرة قد أصبحت مشكلة حقيقية تواجه اللغة العربية في عصر العولمة والانفتاح الثقافي وسيطرت اللغات الأجنبية علي وسائل الإعلام، وتعتبر اللغة العربية مكون رئيسي للثقافة العربية, وعنوان هوية المجتمع العربي الإسلامي وقناة إيصال وتواصل بين الأجيال تنقل تراث الأجيال الماضية إلى الأجيال الحاضرة وتحفظ أمجاد الأجيال الحاضرة للأجيال القادمة، ومن هنا تتضح ضرورتها لبناء مهارات التواصل الإنساني، وهى محورية وأساسية في منظومة الثقافة لارتباطها بجملة مكونات من فكر وإبداع وتربية وتراث وقيم المجتمع العربي الإسلامي.

ومع ما يشهده عالمنا المعاصر من ثورة في تكنولوجيا الإعلام والاتصال, والتي ساهمت في تحويل العالم إلى قرية صغيرة يسعى فيها الأقوياء تكنولوجيا وإعلاميا إلى فرض لغتهم على الآخرين, يجدر بنا التساؤل عن واقع استخدام اللغة العربية في وسائل الإعلام العربية ؟.

مشكلة الدراسة

تعاني اللغة العربية اليوم تحديات خطيرة تهدد وجودها وتُكرس تهميشها، والتي ساهمت مؤسسات مجتمعية كثيرة من ضمنها وسائل الإعلام في نشرها وتعميمها بين الجمهور المتلقي من أفراد المجتمعات العربية. وتتمثل في إحلال اللهجات المحلية، التي تبيّن خصوصية المجتمعات العربية. وكذلك في استبدالها باللغات الأجنبية التي أصبحت اللغة المعتمدة في كافة التخصصات العلمية والتقنية والإنسانية، واللغة الرسمية في الشركات والمؤسسات ذات الأهمية والنفوذ، وهو الشرط الجوهري لمن أراد أن يحصل علي مرتبة عليا في السلم الإداري والوظيفي. وكذلك شيوع إستخدام اللغات الأجنبية أصبح صرعة لدى أفراد المجتمع العربي وصار من دلالات الرقي التعليمي والإجتماعي وأصبح سمة التخاطب داخل مؤسسات الدولة بما فيها وسائل الإعلام ، وهو ما نراه حاليا في وسائل الإعلام العربية عبر المسلسلات التليفزيونية والأغاني، إذ تراجعت اللغة العربية كثيرا، مقابل زيادة الألفاظ الإنجليزية في الحوار اليومي وعلى ألسنة مقدمي البرامج الإذاعية والتلفزيونية.

تلك أحد مظاهر تأثير وسائل الإعلام على اللغة العربية، ومن هنا نشأت مخاوف بعض الباحثين بخصوص الدور المستقبلي للغة العربية، ولتلك المخاوف ما يبررها من الناحية العمليةّ، قياسا على الواقع في وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية، حيث التراجع الظاهر في كل الدول العربية نتيجة انخفاض مستوى التعليم، وتراجع سلطة الدولة، وتعمّق الهوة بينها وبين دول الغرب لجهة إنتاج المعرفة في كل المجالات، وتبعا لذلك يصبح مقبولا ومطلوبا، خبريًّا ولغويًّا، ما ينشر عبر وسائل الإعلام العربية.

إن سعة إنتشار وتأثير وسائل الإعلام تجعل المهتمين باللغة العربية يتخوَّفون من المصير الذي ستؤول إليه اللغة العربية الفُصْحى، خاصة بعد أن أصبحت وسائل الإعلام تعتمد اعتمادا شبه كلي على اللهجات العامية، وهم في حقيقة الأمر يتناسون، أو يحاولون التغطية على ما في الحياة الاجتماعية، قبل الواقع في وسائل الإعلام ، من سلبيات، فضعف اللغة المستعملة وعدم الالتزام بالقواعد النحوية والإملائية

هو نتيجة حتمية لانخفاض المستوى التعليمي والثقافي، وهو قبل ذلك ضعف سياسي للدولة القطرية وتراجع للهوية القومية.

تبلورت مشكلة الدراسة في معرفة واقع اللغة العربية الفصحى في وسائل الاعلام الليبية فضلا عن اكتشاف العوامل المؤثرة في إستخدام اللغة العربية الفصحى في وسائل الاعلام وكذلك معرفة مدى مساهمة وسائل الاعلام في نشر اللغة العربية الفصحى في المجتمع.

أهداف الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة على عدة أهداف كالأتي:

- التعرف علي دور اللغة العربية الفصحى ، و أهميتها في المجتمع.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين اللغة العربية الفصحى و وسائل الاعلام.
- التعرف على واقع اللغة العربية الفصحى في وسائل الاعلام.
- التعرف علي المعوقات التي تحول دون تمكين اللغة العربية الفصحى في وسائل الاعلام.
- وضع مقترحات تساعد علي معالجة ضعف اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات العربية والمحلية القليلة حول الموضوع والتي يطمح الباحث أن تقدم فائدة من الناحية التطبيقية من خلال نتائجها في التعرف إلى واقع اللغة العربية الفصحى في وسائل الاعلام العربية ، والتخطيط لوضع برامج والخطط لتأهيل وتدريب العاملين في وسائل الاعلام العربية ، وإكسابهم المهارات اللازمة لتمكنهم من التعامل مع اللغة العربية الفصحى في وسائل الاعلام.
- بالإضافة للأهمية التطبيقية للدراسة فإن أهمية الدراسة تكمن من الناحية النظرية فيما ستضيفه من بيانات في ميدان علاقة اللغة العربية بوسائل الاعلام، وإثراء الأدب الخاص باللغة العربية الفصحى وأهميتها لوسائل الاعلام.
- كما تأتي أهمية هذه الدراسة لكونها تتعرض لقضية تراجع اللغة العربية في وسائل الاعلام، وهي ليست ظاهرة تربوية فقط بل إنها ظاهرة اجتماعية وإعلامية، يشارك فيها عدد من المؤسسات.

نوع الدراسة ومنهجها:

تقع هذه الدراسة منهجيا ضمن دراسات المستوى الثانى second Analysis حيث اعتمدت على أسلوب تحليل البيانات من المستوى الثانى وهو أسلوب منهجي يعتمد على الاستقراء العلمي لعدد من الدراسات والرؤى العلمية وصولاً إلي تحديد إطار علمي حول الأسس العلمية والتطبيقية لدور وسائل الإعلام في دعم اللغة العربية، والمشكلات التي قد تعيقها ومدى قرب وبعد الممارسة الإعلامية في وسائل الإعلام ، وتقديم رؤية إستشرافية تتضمن عدداً من المقترحات والتوصيات حول ما يمكن أن تسهم به وسائل الإعلام في هذا المجال.

تساؤلات الدراسة : سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على مجموعة تساؤلات أهمها:

- ما دور اللغة العربية الفصحى ، وما أهميتها في المجتمع ؟

- ما مكانة اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام ؟
- ما دور وسائل الاعلام في نشر اللغة العربية الفصحى؟
- ما واقع اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام العربية ؟
- ما المعوقات التي تحد من قدرة وسائل الإعلام العربية ، على إستخدام اللغة العربية الفصحى ؟
- ما أهم التوصيات التي يمكن تقديمها لتذ ليل الصعوبات التي تحول دون إستخدام اللغة العربية الفصحى في وسائل الاعلام العربية ؟

تعريف المفاهيم والمصطلحات:

اللغة: هي نظام من الرموز المرئية والمسموعة اللفظية وغير اللفظية التي تستخدم في ترميز الرسائل الاتصالية الموجهة الى الاخرين بقصد استحضار المعاني لديهم.

وسائل الإعلام: وهي وسائل الإعلام الجماهيري والمتمثلة في الصحافة والإذاعة المسموعة والمرئية والإنترنت.

اللغة الفصحى: هي اللغة الأم للشعوب العربية وهي اللغة المشتركة التي يستخدمها الجمهور العربي في الإتصال أو التخاطب في دولهم أو مع أفراد أو مؤسسات الدول العربية الأخرى.

اللغة العامية: هي لهجات متفرعة من اللغة الفصحى بعد أن حرفت كلمات العربية الفصحى وتغيرت صفاتها الصوتية وتركيب الجمل فيها حتى تحّولت إلى اللهجات العامية الحديثة.

وسائل الإعلام واللغة

يشير العلماء إلي أن اللغة ظاهرة إجتماعية تنشاء كما ينشاء غيرها من الظواهرالإجتماعية، فلولا إجتماع الأفراد وحاجتهم إلي التعاون والتفاهم وتبادل الأفكار والتعبير عما يجول بالخواطر من معان ومدركات ماوجدت اللغة (علي عبدالواحد وافي(2002)،ص96).

كما ينظرون إلي اللغة بإعتبارها أهم الاختراعات الاجتماعية التي تميز بها الإنسان، وظهورها أكسب الاتصال أتساعاً وعمقاً كبيرين، وهي وسيلة أساسية في تطوير الفكر ونشأة الثقافة، بل وحفظ التراث، وطبقاً لبعض الدراسات، فأن عدد اللغات يتراوح مابين الفين وأربعة ألاف لغة، منها حوالي (500) لغة لها حروف هجائية، بما ينتج لها تراث مكتوب وأدب يدرس (www.Al-Mashcat .com).

ويعتبر الباحثون أن اللغة أهم العناصر الأساسية التي تُتخذ معياراً لتصنيف أي مجموعة بشرية الى أمة، وتتمثل هذة العناصر في، الجنس المشترك (أو الأصل)، الدين والقومية، واللغة والثقافة، اللتان لهما بوجه خاص دور بارز في التصنيف والتحديد إذ هما بمثابة المرآة العاكسة لكل أنواع النشاط الإنساني (كمال بشر(1990)،ص235).

وتُشير الدراسات إلي وجود صعوبة لدى الباحثين من علماء اللغة في الإتفاق على تعريف واحد للغة ، نظراً الى ارتباط اللغة وتقاطعها مع علوم اخرى متعددة ، مثل الفلسفة والاجتماع وعلم النفس وغيرها، كما يعود ايضاً الى تداخل اللغة بالاتصال وتوسع مفاهيمها مما يجعلها تتضمن معاني واسعة جداً تشمل كل انواع التعبير، وأصناف الرموز بما فيها الاصوات المركبة والاشارات والصيغ المتلفظ بها أو المكتوبة (نسيم الخوري(2005)، ص81).

تعريف اللغة

وجد الدارسون مشقة في تعريف اللغة تعريفاً دقيقاً، وانقسموا بحسب وجهة نظر كل علم إليها، فالفلاسفة وعلماء المنطق المعاصرون ما زالوا يعتمدون مقولة أرسطو في أن اللغة رمز للفكر ، في حين أن وظيفة اللغة تتعدى ذلك إلى كونها أداة لنقل الأفكار ، ولعل تعريف علماء الاجتماع للغة هو أفضل تعريف للغة بمعناها العلمي ، إذ يلتقي وما قدمه العلماء العرب من تعريفات للغة لأنها رموز صوتية تنبئ عن مدلولات خاصة للتعبير عما يحتاج إليه الإنسان في حياته ، فاللغة إذن نظام عرفي لرموز صوتية يستغلها الناس في اتصال بعضهم ببعض (عبدالعزيز شرف(1974)، ص 347).

كما تعرف اللغة بانها " نظام من الرموز المرئية والمسموعة اللفظية وغير اللفظية التي تستخدم في ترميز الرسائل الاتصالية الموجهة الى الاخرين بقصد استحضار المعاني لديهم " (هادي الهيتي(1997)،ص 8).

ولذلك فان اللغة تعد من اهم العوامل التي ساعدت على تقدم المجتمعات البشرية، وايصالها الى ما هي عليه الان. لذلك فان للغة فضلاً كبيراً على تجميع تراث المجتمع ، وإستيعاب مقومات فكره وثقافته. فاللغة ساعدت الانسان على نقل الافكار المجردة واساليب السلوك من فرد الى فرد ،ومن جيل الى جيل مما يثري محتوى التراث الثقافي (حسن الفقي(1970)،ص ص14-15). ويشير العلماء إلي أن استخدام اللغة ساعد الوجود الانساني أن يخطو خطوات عملاقة الى الامام، فالكلمات والارقام وغيرها من الرموز فضلاً عن قواعد اللغة، ساعدت على تمكين الجنس البشري من التأقلم مع البيئة الطبيعية والاجتماعية بوسائل لم تكن مطروحة على الاطلاق خلال العصر السابق أي عصر الاشارات والعلامات (ملفين ل دفلير وساندرا بول روكيتش، 1998،ص 46).

اللغة والإتصال

تقوم اللغة بدور كبير في السلوك والتفكير والاتصال والتحديد والتعميم والمشاركة والتفاعل والانتماء، فانها تعد العامل الاساس في احداث التاثير المتبادل بين الافراد والجماعات وبلورة الوعي الانساني وتطور الثقافة ،وعلى هذا فانه من غير الممكن أن يسير الانسان في أي من طرق التحول بمعزل عن اللغة (هادي الهيتي، مجلة المجمع العلمي (1997)،ص 92).

ان اللغة كما يقول عالم اللغات سابير (Edward Sapir) هي وسيلة اتصال انسانية تنقل الافكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد بإختياره (عبدالعزيز شرف(1991)،ص41).

وينظر العلماء الى عملية الاتصال علي أنها عملية معقدة جداً فمن الضروري ان يستطيع المشاركون في الاتصال ان يرجعوا الى مخزون مشترك من أدوات ووسائل الاتصال ويمكنهم بواسطتها ان يتناقلوا الاخبار ، فاللغة أهم وسيلة للاتصال ، وتلعب دوراً مهماً عند الاتصال ، اذ يمكن للمرء ان يحدد التبعية الداخلية لافعال الاتصال وأفعال الكلام (كارل ديتربونتنج(2003)،ص53)والاشارات والصوت والرموز والنقوش والكلمات والتدوين والمسموع والمسموع المرئي وصلة من الاتصال ، جعلت من الانسان كائناً تنوعت طرقه وأساليبه للاتصال .

واللغة هي وسيلة للاتصال وبدونها لا تتحقق عمليات الاتصال ، فلكل كلمة تقوم مقام رمز ، والكلمات اصلاً ليست رموزاً اصطلاحية مجردة ، انما هي بالتركيب اللغوي تهدف الى نقل المعنى ،

ومدلولها الرمزي ، يتغير في سياق الكلام ، واللغة بشكل أدق هي مادة للتفكير ، وبالتالي مادة للتعبير ومادة للاتصال لا أداة وبذلك تكتسب قيمها الاجتماعية (محمد جميل شلش(1986)،ص19).

ويفرق عالم اللغة السويسري فرديناند دي سوسير بين ثلاثة مفاهيم وضع لكل منها كلمة مستقلة، تدل عليه في اطار هذا العلم على ان هناك كياناً عاماً يضم النشاط اللغوي الانساني في صورة ثقافة منطوقة أو مكتوبة معاصرة أو متوارثة ، وباختصار كل ما يمكن ان يدخل في نطاق النشاط اللغوي من رمز صوتي او كتابي أو اشارة أو اصطلاح فخص هذا النشاط بكلمة (langage) وأما ان تكون بصورة منظمة ذات قواعد وقوانين وذات وجود اجتماعي فيطلق عليها (langue) ويقابلها في العربية (اللسان) وأما ان تكون في صورة ممارسة فردية منطوقة على اية مستوى ويطلق عليها (parole) وهو بالعربية (الكلام) (محمد جميل شلش (1986)، ص29).

ويشير الباحثون الى ان الانسان تمكن من التعبير عن الافكار والاحاسيس والمشاعر عبر نظام رمزي ، وعبر ابنية لغوية ، مستعيناً بالرموز التي اصبحت وحدات اساسية لانظمة الاتصال ، منها ما هو لفظي مثل كلمات اللغة المنطوقة ، ومنها ما هو تمثيلي (هادي الهيتي(1997)،ص 8).

ان وسائل الاتصال تنشر جواً لغوياً او رمزياً ، يؤثر في في مجمل الجوانب النفسية والاجتماعية وهي تزود الفرد بالعبارات المناسبة لمختلف اوجه التعامل الاجتماعي ، أي ان اللغة تتدخل في تحديد رؤية وشعور الانسان بذاته وادراكه للعوالم الفكرية والفلسفية والروحية ، فضلاً عن العالم المادي الطبيعي والصناعي الذي يحيا فيه ، ولاجل هذا يستعين الانسان باللغة في تحقيق وظائف اساسية والتي تتمثل في الاتي (هادي الهيتي(1997)،ص ص200-201):

اولاً : الوظيفة الاتصالية ، المتمثلة في تكوين اشكال لغوية تحمل معاني (افكار ومشاعر) يمكن تناقلها بين الاطراف بطرق مباشرة وغير مباشرة .

ثانياً : الوظيفة التجريدية ، المتمثلة في تجريد الواقع واختزاله وتحويله الى رموز مما يتيح للانسان فهمه وطبعه بدرجة ما .

ثالثاً : الوظيفة التعبيرية ، المتمثلة في اثارة الانفعالات أو التعبير عن المشاعر او تحريك العوامل النفسية للاخرين .

رابعاً : الوظيفة التوجيهية المتمثلة في حفز الاخرين نحو ميل او اتجاه ، أو سلوك ما ، اعتماداً على استمالة عقلية أو عاطفية .

خامساً : الوظيفة التعميمية المتمثلة في اعمام الى ما هو مماثل أو مشابه نسبة الى صفة او فصيلة او مجموعة أو جماعة .

وللغة مظاهر اساسية منها (هادي الهيتي(2003)،ص 202).

1- ارتباط اللغة بالعمليات العقلية المعرفية ، كالتفكير والتخيل والتصور والتذكر ، واللغة تجسد الافكار في اوعية اتصالية ، ولذلك وصفت بانها مرآة العقل انما تعبر عن الانجازات الفكرية للناطقين بها .

2-ارتباط اللغة بشعور الافراد بالانتماء ، حيث تبدو اللغة قوة تقرب الانتماء ، وهي اساس اشتراك الافراد في الذكريات التاريخية والثقافية والاجتماعية .

3- ارتباط اللغة بالتأثير المتبادل والتفاعل الاجتماعي ، فاللغة اساس تفاعل الافراد اجتماعياً أو اتصالياً من خلال تبادل التأثير ، او ما يسمى بالنقل الثقافي (culture transmission) اذ تنتقل اللغة من جيل الى اخر بالتعلم (محمد يونس علي (2004)،ص35).

العلاقة بين اللغة العربية ووسائل الإعلام :

تعتبر اللغة إحدى الركائز الأساسية للصحافة و للإذاعة والتلفزيون وكذلك السينما والمسرح وهذه الوسائل تؤدي وظائفها بمساعدة اللغة التي هي وسيلة للتفاعل وأساس للتعبير عن الأفكار وتقديم المعلومات و الأخبار وتؤكد الحقائق أنه من الصعوبة بمكان أن تضطلع أي من وسائل الإعلام – سواء كانت سمعية أم بصرية أم مقروءة أم شفهية – بالدور المنوط بها دون استخدام رموز اللغة (فائز الصانع (1992)،ص 161) .

والعلاقة بين الإعلام وعلوم اللغة إنما هي علاقة تبادلية حيوية ، فالإعلام لا يمكن أن يجد التربة الخصبة التي ينمو فيها والمجال الذي يمارس فيه نشاطه بدون لغة تصوغ رسائله وتنقل الأفكار التي تتضمنها وكذلك فإن اللغة الإنسانية ستؤول إلي الذبول دون الاتصال بين أفراد المجتمع البشري من خلال إحدى وسائل الإعلام التي تعطي هذه اللغة قيمة وتعطي لرموزها معنى.

وترجع أهمية وسائل الإعلام في الحياة اللغوية إلى عدة عوامل منها طبيعة اللغة ووظيفتها فاللغة في المقام الأول ظاهرة منطوقة مسموعة والإذاعة تقدّم اللغة منطوقة مسموعة واللغة أهم نظم الاتصال ويتيح استخدام الصورة في وسائل الإعلام المرئية أن تقدم الرسائل الإعلامية بعناصرها اللغوية وغير اللغوية .فاللغة ضَرْب من ضروب السلوك وليست مجرد معرفة ووسائط الإعلام تؤثر في تكوين هذا السلوك اللغوي تأثيراً بعيداً (محمود فهمي حجازي (1998)،ص472).

ولما كانت اللغة الإعلامية تتميز بخصائص شتى، فهي تختلف بطبيعة الحال عن لغات العلوم والدراسات المتعمقة، لأنها تتجاوز مخاطبة الفئات المتخصصة إلى الجمهور الواسع ذي المستويات المتفاوتة، فإن ذلك لا يمنع بأي حال من الحرص على مراعاة القواعد اللغوية المصطلح عليها، وعلى خصائص أخرى في الأسلوب، وهي البساطة، والإيجاز، والوضوح، والنفاذ المباشر، والتأكد، والأصالة، والجلاء، والاختصار، والصحة. (عبدالعزيز شرف (1989)،ص234)

يرى المختصون الإعلاميون بأن اللغة العربية تتمتع بميزات تجعلها جديرة بأن تكون لغة إعلامية من طراز رفيع (محمد حسين ابوالفتوح (2000)،ص150)تقوم على نسق الفن الإعلامي الحديث ويؤكدون على الصفات التي ينبغي أن تتحلى بها لغة الإعلام ومنها البساطة والمرونة.

أهمية اللغة العربية الفصحى لوسائل الإعلام:

يتفق معظم الباحثون والدارسون في مجال اللغة والإعلام بأن اللغة العربية الفصيحة هي اللغة المشتركة التي يستخدمها الجمهور العربي في الإتصال أو التخاطب في دولهم أو مع أفراد أو مؤسسات الدول العربية الأخرى، وهي اللغة المشتركة المستخدمة في وسائل الإعلام إذ تعتبر لغة الاتصال هي الفصيحة السهلة المبسطة في مستواها العملي، وقد نجحت وسائل الإعلام بإظهار خصائص اللغة العربية التي تتميز بها عن الكثير من اللغات، مثل المرونة والعمق وهي الخصائص التي تجعلها تنبض بالحياة والترجمة الأمينة للمعاني والأفكار، والإتساع للألفاظ والتعبيرات الجديدة التي يحكم بصلاحيتها الاستعمال والذوق والشيوع (محمود أحمدالسيد (1997)،ص55).

كما يؤكد الباحثون أن تعميم هذه اللغة المشتركة يتطلب جهداً كبيراً نظراً لأن وسائل الإعلام هي التي تشكل مقياس نشاط الناس وعلاقاتهم، وإذا كان مضمونها يخفي طبيعتها، فأن الوسيلة الإعلام ذاتها تتفاعل مع القالب الثقافي الذي تعمل في إطاره (عبدالعزيز شرف(1974)، ص 104).

ويشير المختصون إلي أن اللغة المشتركة تتسم بصفتين هما (عبدالعزيز شرف(1974)، ص 105):

1- أنها خاضعة لقواعد معينة تباعد ما بينها وبين التطور ببطء شديد وفي زمن طويل، وهي لهذا أسمى من لهجات الحديث اليومي المعتاد المتداول.

2- أنها اللغة التي لا يستطيع السامع أن يحكم على المنطقة المحلية التي ينتمي إليها المتكلم بها.

وعلي هذا الأساس يرى الباحثون أن اللغة العربية الفصيحة تتسم بهذه السمات، وفي مقدمتها أنها لغة مفهومة لدى العامة، حيث لم تحل اللهجات الشعبية دون فهم ما يسمعون من نصوص الفصحى المبسطة، وهي لغة عالمية، أصطنعتها شعوب متعددة منذ استقرت الدولة العربية في أواخر القرن الثاني وأوائل القرن الثالث من الهجرة، فأخذت بالطابع العربي ديناً ولغة وثقافة. ويرى بعض المختصين أن خصائص العربية قد جعلتها أوسع اللغات أنتشاراً في العالم، ويعدها المحدثون من اللغويين ثالثة لغات العالم الحديث من حيث أنتشارها وسعة مناطقها.

وحين نخص التلفزيون كوسيلة إعلامية ودعائية مهمة في إطار تعميم الفصحى ، بوصفه من أكثر وسائل الاتصال الجماهيري انتشاراً وديمقراطية، كونه يحظى بالاهتمام من قبل معظم شرائح المجتمع، ويملك القدرة الهائلة، للوصول إلى الخلية الأساسية في البناء الاجتماعي وهي الأسرة ، ولأن البث التلفزيوني يتمتع بقدرات تكنولوجية عالية قادرة على اختراق الحواجز وتخطّي الحدود القطرية ، كما أن وجود الكلمة المنطوقة ، والصورة المتحركة ، تعتبران من العوامل المساعدة في قدرة التلفزيون على تحقيق مفهوم الخبر الاجتماعي كونه يعمل على ثلاثة اتجاهات مؤثرة (http://syrbook.gov.sy/content):

- الاتجاه العلمي التربوي في نشر المعارف والمعلومات.
- الاتجاه المعرفي وتكوين وجهات نظر حول مجمل المعارف.
- الاتجاه التنبؤي وهو توقع لما سيحدث في المستقبل.

إشكالية الفصحى والعامية في وسائل الإعلام:

يرجع الإهتمام بقضية الفصحى والعامية في وسائل الإعلام للقوة والهيمنة التي إكتسبها الإعلام في عصر ثورة الاتصال، ولتأثيره الكبير على الفرد والمجتمع في عالمنا المعاصر. وكذلك من القلق الذي يبديه المختصون حول هذا التأثير ومدى إيجابيته أو سلبيته في تعزيز اللغة أو إضعافها، حيث يعتبرون أن التوظيف الجيد لوسائل الإعلام يساعد في تقديم ما هو مفيد لصالح الإنسان ورقيّه وفصاحة لسانه. في الوقت الذي تسود فيه مخاطر التأثير السلبي عندما تُوظف وسائل الإعلام لاستلاب الهوية الثقافية للمجتمع العربي ونشر رطانة اللسان وتعميم عامية هابطة والقضاء على الفصحى.

ويشير الباحثون إلي أن ظاهرة وجود الفصحى والعامية جنبًا إلى جنب ظاهرة قديمة إستمرت عبر العصور مع التسليم بمكانة الفصحى العالية ومرتبتها الرفيعة، ويرجع ذلك إلي نزوع أفراد المجتمع للارتقاء باللغة الأم. كما يشيرون إلي أن للكلام الفصيح درجاته وأفصحه هو الفصحى، وأن للعامية درجاتها تبعًا لقربها أو بعدها عن الفصحى، وأن النخبة المستنيرة في المجتمع العربي تعمل علي الحفاظ علي الهوية وتدافع عن اللسان العربي ضد الهجمة الدولية المتمثلة في "العولمة" والتي تم توظيفها في التحكم في الإعلام والتدخل في المناهج التربوية لفرض مخططاتها والتي تشمل تعميم عامية هابطة والقضاء على الفصحى.

تحرص الدول المتقدمة في العالم على تعليم وإحياء لغاتها الفصيحة لشعوبها دون اللهجات المحلية أو لغات المكونات القومية فيها. وهذا ما ترتكز عليه في جهودها لنشر لغاتها وثقافاتها في العالم. فبريطانيا مثلاً تعلم اللغة الإنجليزية في كل أراضيها، وليس اللغة الويلشية أو اللغة الاسكتلندية. وهذا شأن فرنسا وبقية دول أوربا. ومعلوم أن لكل من الدول الكبرى في عالمنا سياسة معتمدة في نشر لغتها يجري تنفيذها من خلال مجالس مختصة لها مكاتب وفروع في أقطار كثيرة وتخصص لها ميزانيات كبيرة. ومعلوم أيضًا أن مردود هذه السياسة كبير جدًّا على الصعيد المعنوي وعلى الصعيد المادي.

كما حرصت هذه الدول في عصر ثورة الاتصال على توظيف مختلف وسائل الإعلام لنشر لغاتها. وهكذا أصبحنا نرى اليوم قنوات فضائية تذيع كل منها بلغة الدولة التي تمتلكها. كما نرى انتشارًا واسعًا للصحافة الناطقة بلغات الدول الكبرى تعود بمردود كبير معنوي ومادي.

وُيرجح أن العامية الحديثة بدأت حين الفتوحات الإسلامية، حيث أن المسلمين الجدد في بلاد الأعاجم والتي أصبح العديد منها اليوم من البلدان العربية بدؤوا بتعلم العربية لكنهم وبشكل طبيعي لم َيستطيعوا تحدثها كما يتحدثها العرب بالضبط، وبالتالي فقد حّرفت قليلاً. وفي ذلك الوقت لم يكن الفرق واضحاً كثيراً، لكن تم تحريف العربية بالتدريج وتغيرت صفاتها الصوتية وتركيب الجمل فيها حتى تحّولت إلى اللهجات العامية الحديثة.

تُعرف الثنائية اللغوية بأنها مصطلح ُيطلق على تحدث أحد الشعوب لأكثر من لهجة (كالعامية والفصحى) في آن واحد. أما الازدواجية اللغوية فهي أن يتحدث شعب ما أكثر من لغة، وقد اختلف الباحثون بشأن تصنيف وضع العامية والفصحى في البلدان العربية كازدواجية لغوية أو ثنائية لغوية، فبعضهم يرى أنهما مختلفتان كثيراً وبعضهم يرى أن الفرق ليس جذرياً في النهاية وبالتاليَ يجب ألأُيصنفا كلغتين منفصلتين (وبالتالي أن يقال عن وضعهما "ازدواجية لغوية". ويرى بعض الباحثين أن الثنائية اللغوية هي أمر جيد وبعضهم الآخر يرى أنها كارثة وَيجب أن تزول، حيث أنه من الُمتعب للطفل أن يتعلم في المدرسة لغة غير التي يتحدثها في حياته اليومية، وأيضاً فإن وقت تعلمها سوف يؤخر تعلمه كله. كما يختلف الباحثون حول مستقبل الثنائية اللغوية في الوطن العربي، فيقول بعضهم أن اللغة العربية الفصحى سوف تغلب العامية وسوف ُتصبح ُتستخدم بشكل عام حتى خارج المعاملات الرسمية، وذلك بزيادة المادة الصوتية الفصيحة التي يتم الاستماع إليها يومياً. بالإضافة إلى الرسوم المتحركة التي سوف تساعد الأطفال على تعلم الفصحى قبل دخول المدرسة. وهناك اقتراحات بتبسيط قواعد العربية الفصحى قليلاً لتسهيل تعلمها .بينما يرى باحثون آخرون أن اللهجات العامية سوف تتطور أو سوف تندمج في لهجة عربية واحدة، وبهذا ُتشكل معاً لغة عربية واحدة كالفصحى. وهناك الكثيرون ممن يؤيدون دمج العامية والفصحى معاً بحيث تتكّون لغة جديدة بين الاثنتين. لكن هذا الاقتراح لا يحظى بالكثير من التأييد نظراً لأن الفصحى هي لغة القرآن والأدب (http: www.stooob.com).

ويؤكد الباحثون أن وسائل الإعلام العربية في حاجة ماسة الى الفصحى أكثر من حاجتها الى العامية، وذلك لأن إمكانيات الفصحى أضعاف إمكانيات العامية مما يساعد القائم بالإتصال على دقة التعبير في أي وسيلة إعلامية، بالإضافة الى مركز الصدارة وحجم الإنتشار الواسع لوسائل الإعلام ، ودورها في حفظ الهوية في عالم يغرق بقنوات فضائية وتوجهات فكرية متباينة تصل الى حد التطرف قياساً بعاداتنا وتقاليدنا.

نظرة تحليلية عن واقع الفصحى والعامية في وسائل الإعلام العربية:

يرى بعض الباحثون أن اللغة العربية الفصحى لا تواجه تهديدا من انتشار اللغة الأجنبية فقط، بل إن انتشار العامية العربية أو اللغات الدارجة هو التهديد الأخطر على اللغة العربية الفصحى. ويشيرون إلي أن تهديد العامية للفصحى ليس جديدا من ناحية طرحه، فقد سبق أن شكّل خلافا بين النخب العربية.

وتشير الدراسات إلي أن بعض الاعلاميين العرب طرح فكرة العامية كلغة للإعلام بل وتبنى الاعلاميون في بعض القنوات الفضائية الترويج للهجات العامية وهذا يلاحظ بمقارنة نسبة ما يبث بالعامية الى نسبة ما يبث بالفصحى في القنوات الفضائية، بل أن بعض القنوات الفضائية العربية تجهر بلهجتها المحلية وتحرص عليها لا كلهجة وإنما كلغة داخل اللغة كنوع من التميز المزعوم، مثل النداء باللغة اللبنانية بدلاً من اللهجة اللبنانية. (محمد نجيب التلاوي (2000)،ص51) وكان هذا إمتداداً لأصوات إعلامية وثقافية تبنت الترويج للعامية منذ مطلع هذا القرن مثل أسكندر معلوف، وأدونيس، وأنس الحاج. ويؤكد بعض المثقفون علي أنه من الخطأ تصور الفصحى والعامية كثنائية، لأن اللهجة حقيقة علمية ولغوية تتفرع من الفصحى بضعف وتنتمي إليها بقوة، لذلك فلا هجوم على العامية لأننا على الأقل نفكر بها، ونحن في حاجة الى العامية والفصحى معاً. (محمد نجيب التلاوي (2000)،ص ص52-53)

أولا: الصحافة العربية:

تعتبر الصحافة أول وسائل الإعلام الجماهيري التي عرفها الناس في الدول العربية، نظرا لتاريخها الطويل الممتد لقرنين من الزمن منذ ظهورها مرورًا بتطورها وصولاً إلى واقعها القائم، حيث أصبحت تحتل مركزًا مرموقًا بين وسائل الإعلام بصحفها اليومية ومجلاتها الأسبوعية ودورياتها الشهرية والفصلية. ويشير المختصون إلي مجموعة من الإنطباعات التي برزت من واقع الصحافة العربية المعاصرة وهي (أحمد صدقي الدجاني (2000)،ص ص206-207):

أولاً : تعتمد الصحافة العربية المعاصرة في التعبير علي لغة عربية فصيحة في كثير من أبوابها. وتتميز هذه اللغة بالسهولة والبساطة والنمو. وقد تطورت مع تطور الصحافة وغدت سائدة في تحرير الخبر وفي إجراء التحقيق الصحفي وفي كتابة التحليل والتعليق في الأعمدة وفي بريد القراء. واشتهرت هذه اللغة باسم لغة الصحافة الذي بات يشير إلى ما تتميز به.

ثانياً: تولي الصحف اليومية الكبيرة ومثلها المجلات عناية متزايدة بالفصحى الأدبية وبالنقد الأدبي الذي تزدهر به اللغة وترتقي، وذلك من خلال نشرها مقالات للأدباء والكتاب المرموقين. ونحن نرى اليوم تنافسًا بين هذه الصحف والمجلات على دعوة الأقلام المعروفة للكتابة فيها. كما نرى ارتباط دائرة من القراء بمتابعة مقالات هؤلاء، وهي دائرة تتسع باستمرار، الأمر الذي جعل كبار الأدباء والكتاب حريصين على النشر في الصحف.

ثالثاً: يلاحظ وجود لعامية راقية في أكثر هذه الصحف والمجلات ، وبخاصة في التعبير الشعري. فهي تنشر أزجالاً وشعرًا نبطيًّا مزدهرًا في جزيرتنا العربية وشعر الملحون المعروف بالمغرب. وقد تنشر قصصًا وروايات تتضمن حوارات بالعامية في حدود ما أقره النقد الأدبي. والغالب على العامية المنشورة أنها عامية راقية حافلة بالصور الجميلة قريبة من الفصحى.

النتيجة التي نصل إليها من خلال هذه الانطباعات أن الغلبة في الصحافة هي للفصحى، وأن مستقبل الفصحى في الصحافة زاهر إذا أولى النقد الأدبي عناية لما ينشر في الصحافة، وتابعت مجامع اللغة اهتمامها بالنظر في لغة الصحافة والتفاعل معها. ويحمد لمجمع اللغة العربية بمصر. هذه المتابعة وحرصه على تخصيص لجنة للنظر في الألفاظ والأساليب ومناقشة ما تتوصل إليه في مؤتمره السنوي.

ثانيا: الإذاعة المسموعة (الراديو) العربي:

يعود تاريخ الإذاعة المسموعة (الراديو) إلي العشرينيات من القرن العشرين، وأصبحت من وسائل الإعلام الجماهيرية واسعة الانتشار بعد اختراع المذياع الصغير "الترانستور"، ويلاحظ المختصون مجموعة من السمات حول إستخدام اللغة العربية في الإذاعة المسموعة (الراديو) وهي :

1- أن الفصحى هي المعتمدة لدى الإذاعة المسموعة في قراءة نشرات الأخبار وفي إعداد الأحاديث العلمية والأدبية والفكرية في غالب الأحيان.

2- أن هناك توزعًا في الحوارات المذاعة بين الفصحى والعامية. وتختلف نسبة الأولى إلى الثانية بحسب نوعية الحوار ومستوى فصاحة كل من المذيع ومحاوره. وتعاني بعض هذه الحوارات من تلوث لغوي، وبخاصة في نطق بعض الحروف، مثل: الثاء التي تنطق سينًا والذال التي تنطق زايًا، والظاء التي تنطق زايًا مفخمة أو ضادًا، والضاد التي تنطق دالاً، والطاء التي تنطق تاءً وخاصة عند المصريين، أو القاف التي تنطق جيما معطشة عند الليبين أو الكاف التي تنطق جيماً أو الجيم التي تنطق ياءً عند الكويتيين والعراقيين وغيرها.

3- تعتمد التمثيليات والمسلسلات علي الفصحى غالبًا إذا كانت تعالج موضوعات تاريخية، بينما تعتمد علي العامية غالبًا إذا كانت تعالج موضوعات معاصرة. وتتعدد العاميات فيها بحسب المكان، في قطر واحد أو في عدة أقطار. كما تتراوح هذه العاميات بين عامية راقية وأخرى هابطة.

4- تغلب العامية علي الأغاني المذاعة في الراديو، مع وجود للقصيدة المغناة يزيد أو ينقص حسب المناخ الثقافي المحيط الذي يتفاعل فيه المؤلف والملحن والمغني والقيادة الإعلامية والنقد.

ثالثاً: القنوات الفضائية العربية:

يعود تاريخ الإذاعة المرئية (التلفزيون) إلي الخمسينيات من القرن العشرين وأصبحت من وسائل الإعلام الجماهيرية واسعة الانتشار بعد اختراع التلفزيون، الذي دخل مرحلة جديدة بعد ثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال واستخدام الأقمار الصناعية وظهور القنوات الفضائية.

يزداد القلق لدي المختصين مع تنامي وسائل الاتصال وسعة انتشارها، وكثرة الإقبال عليها، ولاسيما منها وسائل الإعلام المرئية، من تحولها –بما تملكه من نفوذ جماهيري- إلى وسائل تهدد سلامة اللغة، ويحذر بعض الباحثين من مغبة انحراف التلفزيون عن دوره وإسهامه في فساد الذوق اللغوي حيث يخترع التلفزيون لغة محادثة غير طبيعية، تؤثر حتما في سلامة اللغة الكلاسيكية التي نتعلمها في المدارس. فاللغة في التلفزيون تتعرض يوميا لموجات من التشويه والتحريف، والواقع أن لغة التلفزيون في شتى البرامج والأفلام تخترق حرمة اللغة الخاصة التي يكونها كل إنسان لنفسه وتتكون فيه من خلال عائلته وبيئته ووطنه (جان جبران كرم (1988)،ص59).

والحقيقة أنه لا يُطلب من رجل الإعلام أن يتحدث إلى الجمهور بلغة سيبويه،بأن يبالغ في التقعر والتفاصح، وإنما أقصى ما يُطلب منه هو احترام قواعد اللغة والمعايير المنظمة لها،مما يضفي على أسلوبه مسحة من الأناقة والجمالية، وينأى به عن الإسفاف والرداءة والقصور، وعليه يجدر بمن يتصدى لمهنة الإعلام أن يُحسن التقدير في إبلاغ رسالته إلى الجمهور بحيث يوصل محتواها إلى المتلقي دون التجني على اللغة تطرفا أو قصورا.

يقر المختصون في مجال الإعلام بأن اللغة العربية لم تنل حقها بإنصاف في وسائل الإعلام المرئية, فعلى الرغم من أن عدد القنوات الفضائية العربية يزيد عن 1294 قناة (اتحاد إذاعات الدول العربية (2014)،ص14),حكومية وخاصة ,عامة ومتخصصة,إلا أن البرامج التي تُقدم بالفصحى قليلة, وأغلبها سيء التنفيذ والإخراج ويغيب فيه الاهتمام بجماليات اللغة العربية, ويفتقد عنصر التشويق الإعلامي, أما معظم البرامج والمحتويات الأخرى, فإنها أكثر ميلا إلى توظيف العاميات المحلية واللهجات الممزوجة بالألفاظ الأجنبية, وبإستثناء بعض المسلسلات التاريخية, والأخبار, وبعض البرامج الخاصة, نجد أن العامية هي التي تغلب علي المشهد وتقدم إلى الجمهور على أنها لغة العصر, والغريب أن هذه العدوى تسللت إلى بعض البرامج الثقافية التي بدأت تنزع إلى تطعيم نفسها بالعامية نزولا عن رغبة

الجمهور الذي كان من المفروض أن يرتقي هو بنفسه إلى مستوى فهم هذا الخطاب. ولذلك لا نبالغ إذا قلنا أن تفصيح لغة وسائل الإعلام أضحت فكرة غير مستساغة لدى الكثير من القائمين على الإعلام في الوطن العربي.

يشير المهتمون باللغة إلي أن هناك تجني على اللغة العربية في كل ساعة ودقيقة على معظم القنوات الفضائية، وفي برامج عدة يتحدث فيها مقدموها،أو المشاركون في تمثيل حلقاتها بلغة ذات أداء سيئ أو منحرف، يصطبغ بلهجة مطاطة ومتعثرة تعبث بلفظ الحروف وتراكيب الكلمات، وتُخلط دون مبرر، بين العربية والفرنسية والإنجليزية، وكذلك وجود أخطاء تعد بالمئات في كل يوم، من نصب الفاعل، إلى جر المفعول به، إلى اعتبار كل كلمة حالاً وتمييزاً، إلى رفع المضاف والمضاف إليه. ناهيك بالكوارث التي تحل بالمبتدأ والخبر وما إلى ذلك(ابراهيم العريس، http://www.islamweb.net).

ويلاحظ أن العامية هي المسيطرة في الأفلام العربية التي تعرضها القنوات الفضائية. وهي عامية تتفاوت من فيلم لآخر في درجة رقيها أو هبوطها. ونلاحظ أن نسبة الهبوط زادت مع زعم " الواقعية "، بينما كانت العامية الراقية هي الغالبة في أعمال الفنانين الكبار. وما يصدق على السينما يصدق على المسرحيات التي تعرضها القنوات الفضائية.

يبقى أن نشير إلى أن بعض ما تعرضه القنوات الفضائية من المسلسلات الأجنبية ومن أفلام الرسوم المتحركة تقوم بعض المحطات بجعل النطق فيه بالعربية الفصيحة في عملية ما يعرف " بالدبلجة " وهي كلمة معربة. كما تقوم بترجمة الكلام في بعض المسلسلات الأجنبية والأفلام بلغة عربية فصيحة تطبع في أسفل الصورة. وهكذا نجد الفصحى هي الغالبة على هذا الصعيد. وغير خافٍ أن اعتمادها في هذه الأحوال يعود إلى أنها المفهومة في كل الأقطار.

وقد أشارت إحدى الدراسات التي حاولت رصد دور بعض البرامج التي تبثها بعض الإذاعات والتلفزيونات العربية في تلبية احتياجات الأطفال إلى أن:اللهجة العامية هي الغالبة على البرامج الموجهة للطفل،يليها استخدام لهجة تجمع بين الفصحى والعامية،مما يشير إلى أن برامج الأطفال لاتسهم بدورها المفروض في الارتقاء بالمستوى اللغوي للأطفال (سوزان القليني وعزة عبدالعظيم (2002)،ص111).

وفي دراسة أجريت على عينة من الشباب الجامعي حول دور الفضائيات العربية في نشر الثقافة العربية، ذكر نسبة(45 %)من المبحوثين أن القنوات الفضائية العربية أدت إلى تخريب الذوق اللغوي العربي من خلال استعمال العامية الفجة،ومسلسل الأخطاء اللغوية الشائعة والمتكررة، والتوظيف السيئ لأسماء البرامج،إضافة إلى ضعف مستوى مقدميها.

وبالرغم من هذا القصور والخلل في وضع اللغة العربية على شاشات الفضائيات العربية والذي يبعث على القلق إلا أننا نجد بعض البرامج التي ساهمت في التعريف بالكثير من قضايا اللغة العربية والأدب العربي ولكنها تتسم بالظرفية وتفتقد عامل الاستمرار، ومن أمثلة هذه البرامج نذكر برنامج أفتح يا سمسم، برنامج مدينة القواعد، برنامج لغتنا الجميلة، برنامج كلمات و دلالات، برنامج فرسان الشعر، وغيرها من البرامج التي قربت وعرفت المشاهد باللغة العربية، ولعل هذه المبادرات الخلاقة تستدعي الإشادة والتنويه وتدعونا للمطالبة بمزيد من هذة البرامج وهو أمر يتطلب تظافر الجهود علي المستوى الرسمي أو الشعبي إضافة إلى التنسيق المدروس بين الفضائيات العربية وتوحيد جهودها الإعلامية خدمة للنهوض باللغة العربية وجعلها مواكبة للتحولات ومواجهة للتحديات التي يفرضها عصر العولمة.

رابعاً: الإعلام الجديد والإنترنت:

من الصعب تناول تأثير الإعلام في الحفاظ على اللغة العربية من دون أن تتجه دفة الحديث إلى الإنترنت ووسائل الإعلام الجديدة التي نالت نصيبها من الاتهامات بتهميش العربية لصالح الإنجليزية

وأيضا تأثيرها في خلق لغة جديدة أطلق الخبراء عليها اسم «العربيزي»، وهي اللغة التي يستخدمها الشباب في الأغلب للتواصل في ما بينهم عبر استخدام الحروف والأرقام الأجنبية لكتابة الكلمات العربية.

ويرجع الباحثون وجود اللغة الهجينة «العربيزي» وانتشارها وأيضا انتشار استخدام المصطلحات الأجنبية بدلا من العربية بشكل واسع. إلى قصور الوعي الاجتماعي بخطر عدم استخدام العربية، و في الوقت نفسه إلي عدم وجود مجمع لغوي ناشط في العالم العربي يتولى الوصول إلى مرادفات عربية لكل مصطلحات الإعلام الجديدة. بالرغم من جهود التعريب التي تقوم بها شركة «غوغل Google»، و «تويتر Twitter»، وزيادة نسبة المحتوى العربي لديهما.إلا أن اللغة العربية تحتل المركز السابع في قائمة أكثر اللغات استخداما على الإنترنت، والمركز السادس من حيث الاستخدام في «تويتر». ويشيرون إلي أن المحتوى العربي على الإنترنت لا يتجاوز 3% من الموجود. ويؤكدون أن أسباب نقص المحتوى العربي على الإنترنت يرجع إلي عدة أسباب منها الناحية التقنية، تتمثل في تقنية التعرف على الحروف، وأيضا إلى عدم مراعاة قانون الملكية الفكرية في المنطقة العربية، حيث تنسخ المواد من دون مراعاة لذلك، وهو ما أدى إلى تقلص المحتوى العربي.كما يشار إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي ساهمت في تغيير شكل اللغة، حيث اتجهت بها إلى الاختصار والاقتصاد في الكلمات بدلا من الإسهاب .(http://archive.aawsat.com)

النتائج العامة والمقترحات والتوصيات:

جاءت هذة الدراسة في موضوعها لتحديد مكانة وواقع اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام العربية ، والمعوقات التي تحد من قدرة وسائل الإعلام العربية ، على القيام بدورها في مجال نشر اللغة العربية الفصحى في المجتمع العربية ,فقد تمت مراجعة وقراءة وتحليل النتائج العلمية التى انتهت اليها بعض البحوث والدراسات التي أقيمت حول اللغة العربية في وسائل الإعلام العربية ، حيث أمكن التعرف علي الواقع السيء الذي ينذر بقتامة مستقبل العربية الفصحى في سائر وسائل الإعلام، والتي سعت بقصد أو بغير قصد، إلى نشر وترسيخ كثير من اللهجات العامية ، مما جعل اللهجات العامية تطغى علي اللغة الفصحى. وفي ضوء ما أوردناه من تحليل معرفي عن الفصحى والعامية في وسائل الإعلام أمكن لنا أن نتوصل إلي النتائج التالية:

- تبين أن إمكانيات اللغة الفصحى أضعاف إمكانيات اللغة العامية مما يساعد القائم بالإتصال على دقة التعبير في أي وسيلة إعلامية، بالإضافة الى مركز الصدارة وحجم الإنتشار الواسع لوسائل الإعلام ، ودورها في حفظ الهوية.

- أظهرت النتائج أن اللغة العربية تتوفر فيها خصائص اللغة الإعلامية مما يساعد أن تكون هذه اللغة هي اللغة السائدة في أجهزة الإعلام العربية.

- حظيت اللغة العربية باهتمامِ في الصحافة العربية التي كانت أولى وسائل الإعلام ظهوراً في العالم العربي، وهي التي أدت وتؤديِ دوراً مهماً في نشر الوعي الاجتماعي.

- تميزت الصحافة العربية بسيادة الفصحى المعاصرة وتغييب شبه كامل للهجات العامية ولم ترد العامية في المقالات باستثناء الاستشهاد بالأمثال الشعبية والعبارات المأثورة.

- تعددت عثرات وتجنيات الصحافة علي اللغة الفصحى، ومن أهم هذه العثرات: غزو الألفاظ العامية لأسطر الصحف والمجلات وقلما تسلم صحيفة أو مجلة من ذلك، وهذا من أفظع ما جنته الصحافة على الفصحى. وقد استخدمت بعض الصحف صفحات كاملة يومية لنشر القصائد العامية وتمجيد شعرائها حتى صار أدب العامية أقرب طريق للوصول إلى الشهرة.

- يلاحظ أن صفحات الجرائد والمجلات تمتلئ بالإعلانات التي تصاغ بالعامية، وكذلك النشرات الإرشادية وأغلب مجلات الأطفال، ومن العثرات أيضاً التي تقع فيها الجرائد والمجلات شيوع اللحن والأخطاء النحوية، والأساليب اللغوية الركيكة على صفحاتها، ويرجع السبب في ذلك إلى ضعف إلمام المحررين بقواعد النحو والسرعة، وعدم الاعتناء بالأساليب اللغوية السليمة، وهناك ما يسمى في عالم الصحافة بالقوالب الجاهزة التي تصب فيها المادة الصحفية، وهذا ما نراه في كتابة خبر معين في كثير من الصحف وبطرائق متشابهة، وأن بعضاً منهم يستخدم ألفاظاً ومفردات أجنبية على الرغم من وجود لفظ عربي مقابل لها، وينشر إعلانات باللغة الإنكليزية أو الفرنسية أو سواهما.

- على الرغم من الدور الإيجابي الذي قامت به الصحافة على مستوى الاستعمال اللغوي فقد اعترضتها عوائق من أهمها: وجود الأمية بنسب مرتفعة في البلدان العربية وبأرقام مختلفة، ومحدودية توزيع الصحف وغيرها من الوسائل المكتوبة لجهل الكثيرين بالقراءة.

- تبين وجود تنافس محموم بين القنوات الإذاعية والفضائيات العربية، لحيازة الريادة لنشر اللهجات العامية بين أكبر عدد من المستمعين أو المشاهدين، وقد نما هذا التلوث اللغوي بظهور المسلسلات والأفلام، وتطور هذا الأمر إلى برامج التراث والإعلانات وإلى البرامج الحوارية والعلمية أحياناً، ولا بد من الإشارة هنا إلى منافذ العامية في الإذاعة والتلفزيون التي تظهر لدى المذيعين والمذيعات، فأكثرهم لا يحسنون صياغة جملة فصيحة، وأخطر المنافذ البرامج الموجهة للأطفال التي تروج العامية في نفوس النشء، وهي في مرحلة يتشوقون فيها للمعرفة، ويسهل تأثرهم بما حولهم.

- لعبت الإذاعة المسموعة (الراديو) دوراً إيجابياً في نشر الفصحى بين المستمعين العرب في كل مكان من الأرض العربية.

- تؤكد الانطباعات عن الفصحى والعامية في القنوات الإذاعية والفضائيات العربية أن للفصحى مكانتها في التعبير عما هو جادٌ ومفيد، وأن للعامية مكانًا في برامج الترويح، وأن هناك عامية راقية يتجاوب المستمع والمشاهد معها. ويسجل للفضائيات في الإذاعة المرئية بخاصة أنها أتاحت للمشاهد التعرف على مختلف اللهجات العامية العربية بصورة لم تحدث من قبل من خلال التمثيليات والأغاني.

- معظم البرامج في القنوات الفضائية العربية, تميل إلى توظيف العاميات المحلية واللهجات الممزوجة بالألفاظ الأجنبية.

- استطاعت بعض برامج التلفزيون الموجهة إلى الأطفال الصغار تقريب الفصحى إلى ألسنتهم فيسرت عليهم التعامل بها فيما بينهم.

- تحيط مجموعة من المعوقات الإعلامية عمليه نشر اللغة العربية في الفضائيات العربية مثل غياب الرؤية الواضحة حول مفهوم ونشر اللغة العربية في الفضائيات العربية ، كذلك عدم تفهم المسئولين ومتخذي القرار في وسائل الإعلام المختلفة بجدوى نشر إستخدام اللغة العربية في الفضائيات العربية ، مما أدى إلي وجود معوقات تحول دون إستخدام اللغة العربية في الفضائيات العربية تتمثل في الأتي :

1- ضعف وغياب المعدين المتخصصين ممن لديهم خلفية علمية واسعة.

2- عدم الدراية بإمكانيات التلفزيون في مجال نشر اللغة العربية في الفضائيات العربية.

3- عدم الرغبة في الإنفاق على البرامج التطوير والتأهيل اللغوي كهدف استراتيجي يحفز إستخدام اللغة العربية لدى الجمهور العربي.

- يظهر التراجع اللغوي في المواقع والمنتديات في الشبكة العنكبوتية. كما أن الفئة العمرية التي ترتاد تلك المواقع تتراوح في أغلب الأحيان بين سن العشرين إلى الثلاثين وحتى الأربعين.

- يلاحظ وجود اللغة الهجينة «العربيزي» وانتشارها علي الإنترنت ووسائل الإعلام الجديدة وأيضا انتشار استخدام المصطلحات الأجنبية بدلا من العربية بشكل واسع.

- أبدى الإعلاميون والمختصون وعلماء اللغة خلال المؤتمرات والندوات التي عقدت في أرجاء الوطن العربي حرصهم على الاهتمام باللغة العربية في وسائل الإعلام واتفقوا على جملة من التوصيات من أهمها:

1- وقف المد الإعلامي العامي، والارتقاء عن التداول الإعلامي الاستهلاكي للغة. لأن فلسفة الحياة والناس لا تعني الهبوط إلى ركاكة التعبير.

2- الحد من ازدواجية اللغة داخل البيئة التعليمية وخارجها.

3- العناية بتعزيز مهارات العاملين في وسائل الإعلام المرئي والمسموع للتحدث بالفصحى الميسرة، وتنمية مهاراتهم في هذا الاتجاه.

5- التصدي لطغيان اللهجات العامية، والاستعلامات العامية والأجنبية المتفشية في أقطار الوطن العربي.

المقترحات والتوصيات:

تطورت وسائل الإعلام بشكل سريع ومذهل، حتى أصبحت من المكونات الضرورية للحياة الإنسانية ؛ بفضل النفوذ الواسع الذي تمتلكه وتمارسه ، والذي بلغ الدرجة العليا في التأثير على المجتمع، في قيمه ومبادئه، في نظمه وسلوكاته، في ثقافته ولغته.

ونتيجة لذلك أضحى مستقبل اللغة العربية يشكل ظاهرة جديرة بالتأمل، فبحكم واقع لغة وسائل الإعلام التي تفشت بين فقرات برامجها أخطاء اللغة بصورة واضحة فضعفت وتدهورت، وبحكم التأثير الذي تمارسه وسائل الإعلام في المجتمع بصورة عامة، فإن الوضع أصبح ينذر بخطر محدق على اللغة العربية.

من هنا يصبح من الأهمية بمكان وضع إستراتيجية علمية جادة تستهدف تقويم وتصحيح لغة وسائل الإعلام وكذلك الوصول إلي المقترحات المناسبة الكفيلة بالنهوض بمستوى لغة وسائل الإعلام أو التي تساعد علي معالجة ضعف لغة وسائل الإعلام ، ومن ثمة تمكينها.

باستعراض الأسباب التي أسهمت في ضعف لغة وسائل الإعلام ، وباستقراء البحوث والدراسات التي أقيمت، وسعيا من الباحث إلى تمكين اللغة العربية ، يقترح الباحث مجموعة من الحلول التي كشفتها الدراسة من خلال النتائج التي توصلت إليها ومن خلال استشعار مدى الخطورة التي تمثلها وسائل الإعلام على اللغة العربية فإن الباحث يضع بعض المقترحات والأفكار لعلها تسهم ولو بجزء لحل هذه المشكلة التي تعرضنا لها في الدراسة ومنها :

- القيام بالتوعية بأهمية اللغة العربية من خلال الجامعات والمدارس ووسائل الإعلام وغيرها من المؤسسات الأخرى ، إذ أن وسائل الاعلام كفيلة بالنهوض بالمستوى اللغوي العام في الدول العربية على نحو يحقق الوحدة اللغوية.

- بذل أقصى جهد ممكن لضمان أن يتحدث أهل التربية والإعلام والسياسة بالعربية الفصحى ، ذلك أن اللغة العربية نادراً ما يتم إستخدامها . حيث أن إجادة استعمال اللغة يتوقف على الممارسة والاعتياد .

- ضرورة وجود دوائر مراجعين ومدققين ذوي أهلية يتابعون نشرات الأخبار والبرامج والأعمال الدرامية المترجمة من أجل إصلاح ما فيها من أغلاط .

- الاختيار الواعي للإعلاميين الذين لديهم المقدرة على التحدث باللغة العربية الفصيحة ولديهم إلمام بقواعد اللغة العربية العامة، ويجب ألا يشغل وظيفة إعلامي ـ ونعني به الصحفي والمذيع في الراديو والتلفزيون ـ إلا من كان جديرا بهذا العمل ، وذلك باجتيازه امتحانات جادة تبين عن شخصيته وقدراته اللغوية والمعرفية..

- الاستفادة من الحاسب والتقنيات الأخرى في تدريس العربية كما هو الشأن في التخصصات الأخرى.

- اتخاذ التشريعات الرسمية التي تلزم وسائل الإعلام باتخاذ اللغة العربية لغة الحديث وتجريم كل من يخالف هذه التشريعات.

ـ تقديم برامج للأطفال باللغة العربية السليمة في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

ـ الاجتهاد في مهمة تجديد اللغة العربية وربط مفرداتها بكل ما يجد من مستحدثات ومخترعات وابتكارات ومعارف جديدة.

ـ إصدار معجم إعلامي شامل : يضم الأعلام العربية والأعجمية ، والألفاظ والعبارات التي يحتاج إليها الإعلامي أكثر من غيرها . وكذلك الأخطاء التي تشيع بين الإعلاميين ، مع توضيح علة الخطأ وصورة الصواب .

ـ مراقبة الإعلانات مراقبة جادة ، وعدم السماح بعرضها إلا إذا كانت بالعربية الفصحى ، ملتزمة بعدم الخروج عن ديننا، وقيمنا الروحية والأخلاقية .

. أن يكون هناك على مستوى الدول العربية كلها " هيئات الرقابة اللغوية " مهمتها الأصلية رصد استشراء العامية والسوقية واللغة المبتذلة في الفضائيات العربية وتوقيع العقوبات المناسبة على من يخالف منها.

- دعوة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة إلى الارتقاء بمستوى فصاحة اللغة العربية والحفاظ على أصالتها وقوتها ,وسلامة المعنى وجزالة التعبير ,والحرص على دراسة اللغة العربية وتعليمها وتثقيف العاملين بأصولها مع التأكيد على تصحيح هدف الدراسة**5**.

- دعم قسم التصحيح والتحرير والسلامة اللغوية في وسائل الإعلام بالكفاءات من حملة الشهادات العليا، والحرص على المراجعة اللغوية للخطاب الإعلامي قبل النشر، والمتابعة المستمرة لأنشطة مراكز التعريب وتفعيل توصياتها .

- توظيف التقدم التكنولوجي لوسائل الإعلام والصحافة بوجه خاص لنشر اللغة العربية الفصحى والترويج لها ونقل دائرة الاهتمام بها من المقالات الرئيسة إلى المضامين الصحفية كافة.

- مواكبة وسائل الإعلام وإسهامها في مؤتمرات حماية اللغة العربية وتفعيلها لتوصيات المؤتمرات ووضعها موضع التنفيذ.

- دعوة وسائل الإعلام إلى تخصيص برامج وأعمدة ثابتة تهتم باللغة العربية وتتواصل مع الجمهور في تصويب الأخطاء والعمل على إصدار كتب وأفلام ونشرات ووثائق عربية موحدة كالموسوعات العربية الكبيرة حول الفنون والعلوم والآداب العربية الأصيلة المرتبطة بالإنسان العربي وبالأرض العربية.

المراجع:

1- اتحاد إذاعات الدول العربية(2014) :جامعة الدول العربية :اللجنة العليا للتنسيق بين القنوات الفضائية العربية البث الفضائي العربي التقرير السنوي 2014 (إصدارات اتحاد إذاعات الدول العربية)، تونس.

2- أحمد صدقي الدجاني (2000)، الفصحى والعامية في وسائل الإعلام انطباعات واقتراحات، **مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة**، العدد 91، القاهرة .

3- جان جبران كرم (1988)،**التلفزيون والأطفال**، دار الجيل، بيروت.

4- حسن الفقي (1970) ، **الثقافة والتربية** ،منشآة المعارف، الاسكندرية.

5- سوزان القليني وعزة عبدالعظيم (2002)،الأنماط الثقافية والتربوية والسلوكية(البرامج التنشيطية والدرامية مثالا)، **مجلةالإذاعات العربية**،ع1، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس.

6- عبد العزيز شرف (1974)، الإعلام ولغة الحضارة ، **مجلة اللسان العربي** ، مج 11 ، الرباط ، المغرب، العدد .1 .

7- عبدالعزيز شرف (1989)، **المدخل إلي وسائل الإعلام**، دار الكتاب المصري، القاهرة.

8- عبدالعزيز شرف (1991)، **اللغة الإعلامية**، دار الجيل، بيروت.

9- علي عبدالواحد وافي (2002)، **علم اللغة**، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

10- كارل ديتربونتنج (2003)، **المدخل الى علم اللغة**، ترجمة سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة .

11- كمال بشر (1990)، **علم اللغة الاجتماعي (مدخل)** .د ار غريب، القاهرة.

12- فائز الصانع (1992)، **اللغة والتعريف ودور الإعلام**، دار مجلة الثقافة ، دمشق .

13- محمد جميل شلش (1986) **اللغة ووسائل الاعلام الجماهيري**، الموسوعة الصغيرة (260)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد .

14- محمد حسين ابو الفتوح ،(2000)– **الوعي اللغوي بين قاعات الدرس وأجهزة الإعلام** – جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية – المؤتمر السنوي – القاهرة.

15- محمد نجيب التلاوي (2000) مسألة حضور الفصحى في وسائل الأعلام، **مجلة الاذاعات العربية**، ع1، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس .

16- محمود فهمي حجازي (1998) **اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين** مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، الجزء43، المجلد73، .دمشق.

17- محمد محمد يونس علي (2004)، **مدخل الى اللسانيات** ، ط1 ، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس .

18- ملفين .ل.دفلير و ساندرا بول . روكيتش(1998) ، **نظريات وسائل الاعلام** ، ترجمة : كمال عبد الرزاق ، الدار الدولية للتوزيع والنشر ، القاهرة .

19- نسيم الخوري (2005)، **الاعلام العربي وانهيار السلطة اللغوية**، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت.

20- هادي الهيتي (1997)، **اللغة في عملية الاتصال الجماهيري**، دار السامر للطباعة، ط1، بغداد.

21- هادي الهيتي (1997)، **اللغة العربية والنهضة القومية**، مجلة المجمع العلمي ، بغداد.

22- هادي الهيتي (2003)، **اشكالية المستقبل في الوعي العربي** ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .

23- - إبراهيم العريس، الإعلام حين يذبح اللغة.
http://www.islamweb.net/ver2/archive/readArt.php?lang=A&id=97255.25-12-2015.

24- http://syrbook.gov.sy/content/دور-وسائل-الإعلام-في-نشر-اللغة-العربية

25- http://www.stooob.com/287139.html 23/30-2015/12/23.

26- http://www.stooob.com/287139.html 23/30-2015/12/23.

27- www.Al-Mashcat .com.

28- http://archive.aawsat.com/details.asp?section=37&article=755770&issueno=12816

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

سـورة الـشـرح - دراسة تحليليَّة لُغويَّة دلاليَّة

د. أسماء عبدالكريم خليفة عبدالقادر.

(عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية - جامعة عمر المختار – ليبيا)

العدد التاسع - سبتمبر 2016

ســـــــــورة الـشـــرح - دراسة تحليليَّة لُغويَّة دلاليَّة

ملخص البحث:

- النصُّ القرآني الكريم أعلى نصٍّ لُغويٍّ على الإطلاق، وأشرف مرتبة، وأوسع ميدان لتناول ظواهر اللغة في مستوياتها جميعًا.
- ضرورة تجديد العناية بالدراسة القرآنية، وتبسيط العرض، مع التحليل الدقيق للنصوص والمفردات في عبارات قريبة.
- كما يهدف البحث إلى بيان كيف أن سورة قصيرة من سور القرآن العظيم قد أتاحت للدراسة أن تحصد هذا النتاج الطيبَ من المباحث المهمة؛ في اللغة، والدلالة، والإعراب...
- من ذلك ظاهرة (المشترك اللفظي) وذلك بعرض معنى اللفظ الوارد في السورة الكريمة، ثم بيان إطلاقاته أو نظائره في القرآن الكريم. وعلى ما سنرى إن شاء الله تعالى أن لفظ (الذِّكر) مثلا قد جاء بمعان بلغت 18 معنى، ولفظ (الرفع) 6 معان، و(الوضع) 8 معان، و(الوزر) 3 معان، و(اليسر) 4 معان... وهكذا، مما يفيد في بيان سعة الميدان القرآني الكريم الرحب لهذا الباب في دراسة اللغة.
- كما يقصد بيان بعض مظاهر عناية الله سبحانه وتعالى برسوله الكريم سيدِنا محمدٍ صلى الله عليه وسلم، وما منحه إيَّاه من النِّعَم ومنازل الشرف والمجد والتكريم والخصوصية... وتبشير المسلمين باليسر والخير، والاجتهاد في إقامة العبادة ومداومة الطاعة.

SURAT ELSHARH - Analytical study of linguistic semantics

Dr. ASMAA ABD ELKAREEM KHALIFA ABD ELKADER

Research summary:

-The text of QUR' AN Kareem is the top text linguistic at all, greatest status, wider field for the phenomena of language at all levels.

-Necessity to renew of take care with the study QUR' ANIC ,simplify the presentation ,with careful analysis for texts and vocabulary in near expressions.

-The research also aims to statement of how the short SURAH of the verses from the HOLY QUR' AN has allowed to study that harvested this good production from important sections, in language, denotation and expression…

-From that phenomenon(common verbal), that with display the meaning of pronunciation which come in the precious SURAH,then statement of his releases and peers at precious QUR'AN.

-AS it intended statement some appearances of glory and almighty god' s care with his precious messenger and our prophet MOHAMMED pray GOD and peace be upon of him, and the reference to giving him some GOD for his messenger from blessing and glory and honor and privacy … preaching muslims with simple and good, and diligencein establishing worship and maintain obedience...

مقدمة

بسم الله الرحمٰن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، الرحمٰن الرحيم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، وعلى جميع الأنبياء والمرسلين.

أما بعدُ..

فإن مِمَّا يوجب عليَّ الحمدَ الدائم لله تعالى أنْ أنعم عليَّ بمدارسة كتابه المجيدِ في مرحلة الماجستير[i] والدكتوراة[ii] وما بعدهما[iii]؛ وإنَّ امتنان الله تعالى على الإنسان بأن يشرِّفَهُ بالتَّحْليق في سماء أهلِ القرآن لَهُوَ مِن أكبر المنازل؛ فاللَّهُمَّ لك الحمدُ والشُّكر.

ثُمَّ أمَّا بعدُ.. فهذا بحثٌ حَيِيٌّ حول سورةٍ من سُوَر الكتاب العزيز؛ أَلَا هي **(سورة الشرح)**. وقد اتَّبعتُ في تناوُلي لهذه السورةِ الكريمةِ منهجًا تحليليًّا؛ يقوم على **(عرض المعاني اللُّغويَّة)** للألفاظ الواردة في السورة، مع بيان المعنى المِحْوَريِّ للكلمة مما يفيد في تحسُّس دورانها وتذوُّق معناها، ثم **(ذِكر إطلاقات اللفظ في القرآن الكريم)** التي هي نماذج للمشترك اللفظي[iv] من القرآن الكريم...

مع **(الإعراب التفصيلي)** للسورة الكريمة، وذِكْر الأوجه الإعرابية، وبيان ما ورد في السورة من **(القراءاتِ القرآنية المتواترة)**، وتوجيه تلك القراءاتِ توجيهًا لُغويًّا؛ و وددتُّ أن لو سمحت مساحة البحث المقرَّرة المقيِّدة - بذكر لطائف في (الرسم) و(الضبط) وكذلك (التجويد)، وإيراد (القراءات الشاذة) مع بيان توجيهها من لغة العرب.. إلى غير ذلك مما يفتَح اللهُ تعالى به. ولعل الله تعالى يأذن لي بذلك في وقت لاحق إن شاء الله تعالى.

وقبل ذلك، قدَّمتُ بمدخلٍ للسورة الكريمة: عن مكان نزولها، وسببه، وترتيبها في النزول وفي المصحف الشريف، وعدد آياتها وكلماتها وحروفها، وفضلها، وأسمائها، ومقاصدها، والمناسبة التي بينها وبين سورة الضحى، وبينها وبين سورة التين.

على استحياءٍ أسألُ ربي اللهَ أن يبارك أعمالي وأن يتقبَّلَها، وأن يُخَلِّصَ وِجْهَتَها إليه جلَّ جلالُه، وأن ينفعنا بالقرآن الكريم ويجعلَه حُجَّةً لنا وشفيعًا. والحمد لله ربِّ العالمين.

مدخل:

هذا مدخلٌ للسورة، يشمل عدة مسائل؛ هي:

1- مكان نزولها:

سورة الشرح من السور المكية[v]. قال الشوكاني: وهي مكية بلا خلاف. وأخرج ابن الضريس والنحاس وابن مردويه والبيهقي عن ابن عباس، رضي الله عنه، قال: نزلت (أَلَمْ نَشْرَحْ) بمكة. وزاد بعضهم: بعد الضحى. وأخرج ابن مردويه عن السيدة عائشة رضي الله عنها، قالت: نزلت سورة (أَلَمْ نَشْرَحْ) بمكة[vi].

2- سبب نزولها[vii]:

ذكر السيوطي أنها نزلت لما عير المشركون المسلمين بالفقر. وأخرج ابن جرير عن الحسن، قال: لما نزلت هذه الآية: (إِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا) قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أبشروا، أتاكم اليسر، لن

يغلب عسر يسرين>[viii]. وذكر ابن كثير، عن ابن عباس رضي الله عنهما، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: سألت ربي مسألة وددت أني لم أكن سألته، قلت: قد كان قبلي أنبياء، منهم من سخرت له الريح، ومنهم من يحيي الموتى. قال: يا محمد، ألم أجدك يتيما فآويتك؟ قلت: بلى يا رب. قال: ألم أجدك ضالا فهديتك؟ قلت: بلى يا رب، قال: ألم أجدك عائلا فأغنيتك؟ قلت: بلى يا رب. قال: ألم أشرح لك صدرك؟ ألم أرفع لك ذكرك؟ قلت: بلى يا رب[ix].

3- ترتيبها في المصحف الشريف:

قد عُدَّت الثانية عشرة في عداد نزول السور، نزلت بعد سورة الضحى بالاتفاق وقبل سورة العصر. وعن طاووس وعمر بن عبد العزيز أنهما كانا يقولان: ألم نشرح من سورة الضحى[x]. أما ترتيبها في المصحف الذي استقرت عليه الأمة، وهو الذي بين أيدينا فهي السورة الرابعة والتسعون.

4- عدد آياتها وكلماتها وحروفها:

قال الإمام الداني: كلمها: سبع وعشرون كلمة. وحروفها: مئة وثلاثة أحرف. وهي ثماني آيات في جميع العدد، ليس فيها اختلاف. ورؤوس الآي: (صَدْرَكَ) (1). (وِزْرَكَ) (2). (ظَهْرَكَ) (3). (ذِكْرَكَ) (4). (يُسْرًا) (5). (يُسْرًا) (6). (فَٱنصَبْ) (6). (فَٱرْغَب) (7)[xi].

5- فضلها:

لم أقف على نصٍّ صحيح صراحةً للنبي صلى الله عليه وسلم في فضل سورة الشرح بعينها؛ لكنه من المعلوم أن الأفضلية متحققة في كل آية من آي الكتاب العزيز، بل في كل حرف من أحرفه العالية المقدسة المباركة، فعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: <من قرأ حرفًا من كتاب الله.. فله به حسنة، والحسنة بعشر أمثالها، لا أقول (الٓمٓ) حرف؛ ولكن (ألف) حرف، و(لام) حرف، و(ميم) حرف>[xii]. فأي فضل يطمع فيه الإنسان بعد هذا النص الشريف، وأما مجيء بعض الأحاديث الشريفة لتخصيص بعض الآيات والسور بفضيلة معينة إنما لخصائص تلك الآيات ولما انطوت عليه من جليل المعاني وعظيم المطالب، فمثلًا، آيات التوحيد وإفراد الخالق سبحانه وتعالى بالألوهية والعبادة الخالصة في الدرجة والمكانة والمنزلة الأولى، بخلاف آيات القصص مثلًا، ولذلك كان لآية الكرسي وسورة الإخلاص مثلًا من الأفضلية ما هو معروف. وليس معنى هذه الأفضلية أن هناك تفاوتًا في المكانة من حيث ذاتُ النص القرآني الشريف؛ بل إن الكل يعلو في سماءات من القدسية والأفضلية، سماء تعلوها سماء. فعلى ما تقرَّر في الحديث الشريف السابق أن الأفضلية تحصل للحرف الواحد، من أي آية كانت في أي سورة كانت، فالمقصود بالحرف هو أحد الحروف الهجائية، أي أقل بنية لغوية ممكنة- يمكن إيراد هذا الحديث هنا في فضل سورة الشرح؛ كما أنه عامٌ في فضل كل حرف وآية وسورة. والله تعالى أعلم. كما أنه قد وردت آثار عن بعض الأئمة والصالحين، من أنه من دوام على قراءتها زالت عنه الهم والغم والفزع، وأنها تيسر الرزق، وتشرح الصدر، وتذهب العسر، إلى غير ذلك مما هو متحصل في جميع آيِ القرآن العظيم.

6- أسمائها:

لها ثلاثة أسماء: الشرح، ألم نشرح، الانشراح. سميت في معظم التفاسير، وفي صحيح البخاري، وجامع الترمذي: سورة (ألم نشرح). وسميت في بعض التفاسير: (سورة الشرح)، ومثله في بعض المصاحف المشرقية، تسميةً بمصدر الفعل الواقع فيها، من قوله تعالى: (أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ)، [الشرح: 1]. وفي بعض التفاسير، تسميتها: (سورة الانشراح)[xiii].

7- مقاصدها:

احتوت على ذكر عناية الله تعالى لرسوله صلى الله عليه وسلم بلطف الله تعالى له وإزالة الغمِّ والحرج عنه، وتفسير ما عسر عليه، وتشريف قدره لينفِّس عنه، فمضمونها شبيه بأنه حجة على مضمون سورة الضحى تثبيتًا له بتذكيره سالف عنايته به، وإنارة سبيل الحق، وترفيع الدرجة، ليعلم أن الذي ابتدأه بنعمته ما كان ليقطع عنه فضله، وكان ذلك بطريقة التقرير بماضٍ يعلمه النبيء صلى الله عليه وسلم. وأتبع ذلك بوعده بأنه كلما عرض له عسر فسيجد من أمره يسرًا كدأب الله تعالى في معاملته، فليتحمل متاعب الرسالة ويرغب إلى الله عونه[xiv]. فكما عدَّد الله تعالى لنبيه صلى الله عليه وسلم بعض نعمه العظيمة عليه في سورة الضحى، جاءت سورة الشرح، لتسوق نعمًا أخرى منه تعالى عليه صلى الله عليه وسلم حاثًّا إيَّاه على شكره، ليزيده منها[xv]. قال أبو الحسن البقاعي: مقصودها: تفصيل ما في آخر الضحى من النعمة، وبيان أن المراد بالتحدث بها: هو شكرها بالنصب في عبادة الله، والرغبة إليه بتذكر إحسانه، وعظيم رحمته بوصف الربوبية، وامتنانه. وعلى ذلك دل اسمها <الشرح>[xvi].

ويذكر الشيخ الصابوني مقاصدَ مما انطوت عليه السورة الكريمة؛ حيث إنها تتحدث عن مكانة الرسول الجليلة، ومقامه الرفيع عند الله تعالى، وقد تناولت الحديث عن نعم الله تعالى العديدة على عبده ورسوله محمد صلى الله عليه وسلم، وذلك بشرح صدره بالإيمان، وتنوير قلبه بالحكمة والعرفان، وتطهيره من الذنوب والأوزار، وكل ذلك بقصد التسلية لرسول الله عليه الصلاة والسلام عما يلقاه من أذى الفجار، وتطييب خاطره الشريف بما منحه الله تعالى من الأنوار: (أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ * وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ * ٱلَّذِىٓ أَنقَضَ ظَهْرَكَ). ثم تتحدث عن إعلاء منزلة الرسول، ورفع مقامه في الدنيا والآخرة، وقرن اسمه صلى الله عليه وسلم باسم الله تعالى: (وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ). وتناولت السورة دعوة الرسول صلى الله عليه وسلم وهو بمكة يقاسي مع المؤمنين الشدائد والأهوال من الكفرة المكذبين، فآنسه بقرب الفرج وقرب النصر على الأعداء: (فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا). وختمت بالتذكير للمصطفى صلى الله عليه وسلم بواجب التفرغ لعبادة الله تعالى بعد انتهائه من تبليغ الرسالة، شكرًا لله تعالى، على ما أولاه من النعم الجليلة: (فَإِذَا فَرَغْتَ فَٱنصَبْ * وَإِلَىٰ رَبِّكَ فَٱرْغَب)[xvii].

8- مناسبتها لما قبلها وعلاقتها بما بعدها:

يقول السيوطي: هي شديدة الاتصال بسورة الضحى؛ لتناسبها في الجمل، ولهذا ذهب بعض السلف إلى أنهما سورة واحدة بلا بسملة بينهما.

قال الإمام: والذي دعاهم إلى ذلك هو: أن قوله: (أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ) [الشرح: 1]. كالعطف على: (أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَاوَىٰ) [الضحى: 6]. في الضحى. قلت: وفي حديث الإسراء أن الله تعالى قال: <يا محمد، ألم أجدك يتيمًا فآويت، وضالًّا فهديت، وعائلًا فأغنيت، وشرحت لك صدرك، وحططت عنك وزرك، ورفعت لك ذكرك، فلا أذكر إلا ذكرت> الحديث، أخرجه ابن أبي حاتم، وفي هذا أوفى دليل على اتصال السورتين معنى؛ فمعنى هذه السورة من معنى السورة قبلها، وحاصل السورتين تعداد نعمه سبحانه عليه صلى الله عليه وسلم[xviii]. ثم شرع السيوطي في بيان سر ترتيب سورة التين بعد سورة الشرح، وختم بابه هذا بلطيفة نقلها عن تاج الدين بن عطاء الله السكندري، فقال: نقل الشيخ تاج الدين بن عطاء الله السكندري في (لطائف المنن) عن الشيخ أبي العباس المرسي، قال: قرأت مرة: (وَٱلتِّينِ وَٱلزَّيْتُونِ) [التين: 1]. إلى أن انتهيت إلى قوله: (لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ * ثُمَّ رَدَدْنَٰهُ أَسْفَلَ سَٰفِلِينَ) [التين: 4-5]. ففكرت في معنى هذه الآية، فألهمني الله أن معناها: لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم روحًا وعقلًا، ثم رددناه أسفل سافلين نفسًا وهوى. قلت: فظهر من هذه المناسبة وضعها بعد (أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ) [الشرح: 1]. فإن تلك أخبر فيها عن شرح صدر النبي صلى الله عليه وسلم، وذلك يستدعي كمال عقله وروحه، فكلاهما في القلب الذي محله الصدر، وعن تبرئته من الوِزْر الذي ينشأ عن النفس والهوى، وهو معصوم منهما، وعن رفع الذكر، حيث نزّه مقامه عن كل وَصْم. فلما كانت هذه السورة في هذا العلَم الفرد من الإنسان، أعقبها بسورة مشتملة على بقية الأناسي، وذكر ما خامرهم من متابعة النفس والهوى[xix].

9- المعنى العام للسورة المباركة[xx]:

قد شرحنا لك صدرك بما أودعنا فيه من الهدى والإيمان[xxi]، وخفَّفنا عنك ما أثقل ظهرك من أعباء الدعوة بمساندتك وتيسير أمرك، ونوَّهنا باسمك، فجعلناه مذكورًا على لسان كل مؤمن مقرونًا باسم ربك سبحانه وتعالى[xxii]؛ تلك بعض نعمنا عليك، فكن على ثقة من ألطافه تعالى، فإن مع العسر يسرًا كثيرًا يحيط به إن مع العسر يسرًا كثيرًا كذلك[xxiii]، فإذا فرغت من أمر الدعوة ومقتضيات الجهاد، فاجتهد في العبادة وأقِم نفسك فيها[xxiv]، وإلى ربك وحدَه فاتَّجه بمسألتك وحاجتك.

** ** **

التحليلات اللُّغوية لمفردات السورة الكريمة:

(نَشْرَحْ): يقول ابن فارس في هذا التركيب: الشين والراء والحاء أُصَيْل يدل على الفتح والبيان، من ذلك شرحت الكلام وغيره شرحًا: إذا بيَّنته، واشتقاقه من اللحم[xxv].

أصل (الشرح): بسط اللحم ونحوه، يقال: شرَحت اللحم، وشرَّحته، ومنه: شرح الصدر، أي: بسطه بنور إلهي وسكينة من جهة الله ورَوْح منه. قال تعالى: (رَبِّ ٱشْرَحْ لِي صَدْرِي)، [طه: 25]. وقال: (أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ)، [الشرح: 1]، (أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدْرَهُۥ)، [الزمر: 22]. وشرح المشكل من الكلام: بسطه وإظهار ما يخفى من معانيه[xxvi]. يقول د. جبل: <الشريحة: القطعة من اللحم المرققة. التصفيف نحوٌ من الشرح، وهو ترقيق البَضعة من اللحم حتى يشفّ من رقَّته، ثم يُلقى على الجمر. كل ما فُتح من الجواهر (= الأجسام المادية) فقد شُرح.. ومنه تشريح اللحم. والشَّرْح: الافتضاض للأبكار>. **المعنى المحوري: شَقُّ ما هو كتلة متجمعة ثخينة أو تشقيقه حتى تصير كل قطعة منه رقيقة تكاد تَشِفّ**، نحو البَضعة من اللحم الموصوفة. ويلزم من ذلك الامتداد مع العِرَض... والذي جاء في القرآن من التركيب هو شرح الصدر>[xxvii].

(صَدْرَكَ): الصاد والدال والراء أصلان صحيحان، أحدهما يدل على خلاف <الوِرْد>، والآخر صدر الإنسان وغيره[xxviii]. والصدر هنا: الجارحة، قال تعالى: (رَبِّ ٱشْرَحْ لِي صَدْرِي)، [طه: 25]. وجمعه: صدور[xxix]. يقول د. جبل: <صدر الإنسان والحيوان معروف. وصدر السهم ما جاوز وسطه إلى مستدقه، وصدر النعل ما قُدَّام الخُرْت منها. (الخرت هنا فتحة دخول القدم في الحذاء). وصدور الوادي: أعاليه. وصدر القدم مقدمها ما بين أصابعها إلى الحِمَارَة>. **المعنى المحوري: مُقَدَّم جسم الشيء أو أعلاه الذي يبدأ منه أضخمُه كصدر الإنسان>**[xxx].

(وَوَضَعْنَا): الواو والضاد والعين: أصل واحد، يدل على الخفض للشيء وحطِّه[xxxi]. وقد صدَّر د. جبل عند تناوله لهذا التركيب بآية سورة الشرح، ثم قال: <وَضَعَ الشيء من يده: ألقاه. ووضع الشيء: ضِدُّ رَفَعه. ووضع الشيء في المكان: أثبته فيه. ووضع العَلَم (= بناء مرتفع في الصحراء): هَدَمَه وألْصَقَه بالأرض. واتضع بعيرَه: أخذ برأسه وخَفَضه إذا كان قائمًا يضع قدمه على عنقه فيركبه>. **المعنى المحوري: الهُوِيُّ بالشيء إلى مقرٍّ منخفض يثبت فيه** (عن حيِّز عالٍ كان فيه)[xxxii].

وقد جاء هذا التركيب في القرآن الكريم لعدة معان مشتركة في اللفظ مختلفة في المعنى، ذكرها الدامغاني تحت عنوان (تفسير الوضع على ثمانية أوجه)[xxxiii]، وهذه الأوجه أو المعاني: هي: الولادة، الحطُّ، النَّصْب، البسط، البيان، السير، خلع الثياب، الخِلْو. كما يكون بمعنى العصمة على ما سنرى. وفيما يلي بيان تلك المعاني في القرآن الكريم: **(الولادة):** (فَلَمَّا وَضَعَتْهَا [= وَلَدَتْهَا] قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَآ [= وَلَدتُّهَا] أُنثَىٰ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ [=وَلَدَتْ] وَلَيْسَ ٱلذَّكَرُ كَٱلْأُنثَىٰ). [آل عمران: 36]. **(الحطّ):** (وَيَضَعُ [= يَحُطُّ] عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ). [الأعراف: 157]. **(النَّصْب):** (وَنَضَعُ [= نَنْصُب] ٱلْمَوَٰزِينَ ٱلْقِسْطَ لِيَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ).

[الأنبياء: 47]. **(البسط):** (وَٱلۡأَرۡضَ وَضَعَهَا لِلۡأَنَامِ). [الرحمن: 10]. **(البيان):** (وَوَضَعَ ٱلۡمِيزَانَ). [الرحمن: 8]. يعني بيَّن العدل وأمر به. **(السَّيْر):** (وَلَأَوۡضَعُواْ [= لساروا بسرعة بالإفساد فيما بينكم] خِلَٰلَكُمۡ يَبۡغُونَكُمُ ٱلۡفِتۡنَةَ). [التوبة: 47]. **(خلع الثياب):** (وَحِينَ تَضَعُونَ [= تخلعون/تنزعون] ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ). [النور: 58]. **(الخلْو من الشيء):** (أَوۡ كُنتُم مَّرۡضَىٰٓ أَن تَضَعُوٓاْ أَسۡلِحَتَكُمۡ). [النور: 58]. أي تَخْلُوا منها. وفي قوله تعالى: (وَوَضَعۡنَا عَنكَ وِزۡرَكَ) [الشرح: 2]. بمعنى **(العصمة)**؛ عصمناك من الوزر؛ لأنه صلى الله عليه وسلم لم يرتكب وزرًا، فكان الوضع عصمةً له.

(وِزْرَكَ): الواو والزاء والراء أصلان صحيحان: أحدهما الملجأ، والآخر الثقل في الشيء[xxxiv]. يقول الراغب: (الوَزَر): الملجأ الذي يُلجأ إليه من الجبل، قال تعالى: (كَلَّا لَا وَزَرَ * إِلَىٰ رَبِّكَ يَوۡمَئِذٍ ٱلۡمُسۡتَقَرُّ) [القيامة: 11-12]. و(الوِزْر): الثقل، تشبيهًا بوَزر الجبل، ويعبر بذلك عن الإثم، كما يعبر عنه بالثقل، قال تعالى: (لِيَحۡمِلُوٓاْ أَوۡزَارَهُمۡ كَامِلَةً يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ وَمِنۡ أَوۡزَارِ ٱلَّذِينَ يُضِلُّونَهُم بِغَيۡرِ عِلۡمٍۗ أَلَا سَآءَ مَا يَزِرُونَ) [النحل: 25]. كقوله تعالى: (وَلَيَحۡمِلُنَّ أَثۡقَالَهُمۡ وَأَثۡقَالٗا مَّعَ أَثۡقَالِهِمۡۖ) [العنكبوت: 13]... وقوله تعالى: (وَوَضَعۡنَا عَنكَ وِزۡرَكَ * ٱلَّذِيٓ أَنقَضَ ظَهۡرَكَ) [الشرح: 2-3]. أي ما كنت فيه من أمر الجاهلية، فأعفيت [عُصِمت] بما خصصت به عن تعاطي ما كان عليه قومك[xxxv]. والمآزرة هي المعاونة، ومنه الوزير لأنه يعاون غيره في شيء ما. يقول د. جبل: <الوزر – محركة: الجبل (المنيع)، والكارةُ (عِكْم الثياب الذي يحمله الرجل على ظهره كما كان باعة الثياب يطوفون بها في القرى كذلك>. **المعنى المحوري: حفظ الشيء بضمه وحَمْله واحتوائه في الأثناء.** كما تضم الكارة الثياب لتحمل، وكالجبل يحمي من يأوي إليه... (وَوَضَعۡنَا عَنكَ وِزۡرَكَ): كناية عن عصمته صلى الله عليه وسلم من الذنوب. ثم أول الوضع، والثابت أنه صلى الله عليه وسلم كان يتجشم مشقة الحرص العظيم على إيمان من يدعوهم كأنه مُلزَم بأن يؤمنوا، وأن القرآن عبَّر عن نفي تكليفه بهذا، بنفي وكالته، وسيطرته، وحفاظته عليهم، ونهاه عن الحزن وبخع النفس أسفًا عليهم... إلى نحو ذلك في آيات عدة...[xxxvi].

(أَنقَضَ): النون والقاف والضاد أصل صحيح يدل على نكث شيء، وربما دل على معنى من المعاني على جنس من الصوت. من معنى (نقض) بمعنى نكث الشيء: نقض العهد[xxxvii]. ومن معنى (نقض) بمعنى الصوت: أنقضت الدجاجة، أي: صوَّتت. وقوله تعالى: (ٱلَّذِيٓ أَنقَضَ ظَهۡرَكَ) [الشرح: 3]. أي: كسره، حتى صار له نقيض[xxxviii]. وقد صدَّر الدكتور جبل تناوله لهذا التركيب بآية سورة الشرح، ثم قال: <النِّقض – بالكسر: اسم البناء المنقوض إذا هُدِم، والجمل الذي قد هَزَلَه السفر وأضناه، وما نُكِث من الأخبية والأكسية فغُزِل ثانية، وقشر الأرض المنتقِض عن الكمأة إذا أرادت أن تخرج. ونَقْضَا الأذنين: مُستدارهما. نَقَض الرجلُ البناء والحبل والعقد: أفسد ما أُبْرِم منه. وتَنَقَّضَت الأرض عن الكمأة: تفطرت>... **المعنى المحوري: تفكُّك ما قوي ارتباط أجزائه الباطنة لضغط شديد أو نحوه**... وسائر ما في القرآن من التركيب هو من نقض العهد والأيمان والميثاق، عدا (ٱلَّذِيٓ أَنقَضَ ظَهۡرَكَ) فهذا كناية عن الثقل البالغ... ووَضْع هذا الوزر كناية عن عصمته من الذنوب والأدناس صلى الله عليه وسلم، فلم يكن هناك وِزر (بمعنى الذنب) أصلًا. وكأن الوِزْر الثِّقل هو حرصه البالغ على إسلام قومه وأسَفه على إعراضهم. ووضعُه هو عدم تكليفه صلى الله عليه وسلم بضرورة أن يسلموا، وأنه ليس وكيلا ولا مسيطرا عليهم، وقصر رسالته على التبليغ والتبشير والإنذار[xxxix].

فدلالة تركيب (نقض) في القرآن الكريم هو نكث الشيء وذلك في العهود والمواثيق والأيمان، غير أن موضع سورة الشرح فإنه يحمل كناية عن الثقل الذي كان يحمله النبي صلى الله عليه وسلم على نفسه من حرصه على إيمان الناس.

(ظَهْرَكَ): الظاء والهاء والراء أصل صحيح واحد يدل على قوة وبروز. من ذلك ظهر الشيء يظهر ظهورًا فهو ظاهر، إذا انكشف وبرز. ولذلك سمِّي وقت الظهر والظهيرة، وهو أظهر أوقات النهار وأضْوَؤُها. والأصل فيه كله: (ظهر الإنسان)، وهو خلاف بطنه، وهو يجمع البروز والقوة[xl]. وقوله تعالى:

(ٱلَّذِيٓ أَنقَضَ ظَهۡرَكَ) [الشرح: 3]. المراد به: الجارحة[xli]، وجمعه ظهور. يقول د. جبل: <الظهر من الأرض: ما غلُظ وارتفع. ومن الإنسان والحيوان: خلاف بطنه. والظواهر: أعالي الأودية وأشراف الأرض. وظاهر الجبل: أعلاه. وظاهر كل شيء: أعلاه>. **المعنى المحوري: بروز من أثناء أو باطن إلى سطح مع شدة وغلظ أو قوة**... (ٱلَّذِيٓ أَنقَضَ ظَهۡرَكَ): إنقاض الظهر كناية عن بلوغ المحمول عليه غاية الثقل...[xlii] فدلالة هذا التركيب هي البروز والقوة.

(وَرَفَعۡنَا): قال ابن فارس: الراء والفاء والعين أصل واحد يدل على خلاف الوضع[xliii]. ويقول الراغب: الرفع يقال تارة في الأجسام الموضوعة إذا أعليتها عن مقرها، نحو: (وَرَفَعۡنَا فَوۡقَكُمُ ٱلطُّورَ) [البقرة: 63]. قال تعالى: (ٱللَّهُ ٱلَّذِي رَفَعَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ بِغَيۡرِ عَمَدٖ تَرَوۡنَهَا) [الرعد: 2]. وتارة في البناء إذا طوَّلته، نحو قوله تعالى: (وَإِذۡ يَرۡفَعُ إِبۡرَٰهِـۧمُ ٱلۡقَوَاعِدَ مِنَ ٱلۡبَيۡتِ) [البقرة: 127]. وتارة في المنزلة إذا شرَّفتها، نحو قوله تعالى: (وَرَفَعۡنَا بَعۡضَهُمۡ فَوۡقَ بَعۡضٖ دَرَجَٰتٖ) [الزخرف: 32]. (نَرۡفَعُ دَرَجَٰتٖ مَّن نَّشَآءُ) [يوسف: 76]. (رَفِيعُ ٱلدَّرَجَٰتِ ذُو ٱلۡعَرۡشِ) [غافر: 15]. وقوله تعالى: (بَل رَّفَعَهُ ٱللَّهُ إِلَيۡهِ) [النساء: 158]. يحتمل رفعه إلى السماء، ورفعه من حيث التشريف. وقوله تعالى: (خَافِضَةٞ رَّافِعَةٌ) [الواقعة: 3]. وقوله: (وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيۡفَ رُفِعَتۡ) [الغاشية: 18]. فإشارة إلى المعنيَيْن: إلى إعلاء مكانه، وإلى ما خص به من الفضيلة وشرف المنزلة. وقوله عزَّ وجلَّ: (وَفُرُشٖ مَّرۡفُوعَةٍ) [الواقعة: 34]. أي شريفة. وكذا قوله عز وجل: (فِي صُحُفٖ مُّكَرَّمَةٖ * مَّرۡفُوعَةٖ مُّطَهَّرَةِۭ) [عبس: 13-14]. وقوله: (فِي بُيُوتٍ أَذِنَ ٱللَّهُ أَن تُرۡفَعَ) [النور: 36]. أي تشرَّف. وذلك نحو قوله: (إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُذۡهِبَ عَنكُمُ ٱلرِّجۡسَ أَهۡلَ ٱلۡبَيۡتِ) [الأحزاب: 33]. ويقال: رفع البعير في سيره، ورفعته أنا، ومرفوع السير: شديده، ورفع فلان على فلان كذا: أذاع خبر ما احتجبه. والرُّفاعة: ما ترفع به المرأة عجيزتها نحو المرفد[xliv].

فعلى ما رأينا أن التركيب يدور حول (الرفع) لأي جهة عُلويَّة كانت، مكانًا، أوتشريفًا، ومرفوع السير (= شديده) مرفوع عن مستواه الأدنى الضعيف، ومن أذاع الخبر قد رفعه أيضًا عن منزلة الاحتجاب، يقول د. محمد حسن حسن جبل: **المعنى المحوري: جذب الشيء أو دفعه مسافة إلى أعلى (بقوة)**، كرفع أي شيء إلى أعلى... والارتفاع ارتفاع قَدْر، وسائر ما في القرآن من التركيب من الرفع الحسي أو المعنوي... ومن الرفع المعنوي: (وَرَفَعۡنَا لَكَ ذِكۡرَكَ) [الشرح: 4]. في الملأ الأعلى، وفي قلب كل مسلم وعلى لسانه، مع ارتباطه بذكر الله تعالى في الأذان والشهادتين[xlv]. ويأتي (الرفع) في القرآن الكريم لعدة معان[xlvi]: **(القلع والحبس):** (وَرَفَعۡنَا فَوۡقَهُمُ ٱلطُّورَ بِمِيثَٰقِهِمۡ) [النساء: 154]. **(التشدد في الكلام):** (لَا تَرۡفَعُوٓاْ أَصۡوَٰتَكُمۡ فَوۡقَ صَوۡتِ ٱلنَّبِيِّ) [الحجرات: 2]. **(الجلوس):** (وَرَفَعَ أَبَوَيۡهِ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ) [يوسف: 100]. **(العروج):** (بَل رَّفَعَهُ ٱللَّهُ إِلَيۡهِ) [النساء: 158]. أي عرج بنفسه إلى السماء. **(الترتيب):** (رَفِيعُ ٱلدَّرَجَٰتِ) [غافر: 15]. يعني خالق السموات رتَّب بعضها على بعض. **(التفضيل):** (يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖ) [المجادلة: 11]. وفي هذه الآية بيان أن الرفعة عند الله تعالى بالعلم والإيمان ليس بالسبق إلى صدور المجالس.

(ذِكۡرَكَ): الذِّكر: العَلاء، والشرف[xlvii]. والذَّكَر: خلاف الأنثى. والذكير من الحديد: أيبسه وأشده وأجوده. والذُّكرة: القطعة من الفولاذ تزاد في رأس الفأس وغيره. وذُكور البقل: ما خشن منه وغلظ. ومطر ذكر: شديد وابل. **المعنى المحوري: قوة الشيء وصلابة مادته بحيث ينفذ**... ومن ذلك (الذِّكر): الصيت في الخير (وهو به أنسب؛ لأن شهرة اسم شخص أو عمله **وجود قوي** له، ونفاذ وانتشار أيضًا)، وواضح أن أصل هذا هو الذكر باللسان أي جريانه بالاسم... ومن الذكر باللسان وأنه قوة وجودٍ وإعلان اسم يتأتى (الذِّكر: الشرف)... (وَرَفَعۡنَا لَكَ ذِكۡرَكَ): لا يذكر الله تعالى (في الأذان والإقامة...) إلا ويذكر سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، ويذكر في مشارق الأرض ومغاربها...[xlviii] ولفظ (الذِّكر) من الألفاظ غنية المعاني نموذجًا للمشترك اللفظي في القرآن الكريم، وقد ذكر لها الدابغاني ثمانية عشر وجهًا[xlix]، وهي كما يلي: **(العمل الصالح):** (فَٱذۡكُرُونِيٓ أَذۡكُرۡكُمۡ) [البقرة: 152]. يعني: اذكروني بالطاعة أذكركم

بخير، يعني: أطيعوني. **(الذِّكر باللسان):** (فَإِذَا قَضَيْتُمُ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ) [النسَّاء: 103]. يعني باللسان. **(الذِّكر بالقلب):** (وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُواْ فَٰحِشَةً أَوْ ظَلَمُوٓاْ أَنفُسَهُمْ ذَكَرُواْ ٱللَّهَ فَٱسْتَغْفَرُواْ لِذُنُوبِهِمْ وَمَن يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ إِلَّا ٱللَّهُ) [آل عمران: 135]. يعني ذكر الله بالقلب في أنفسهم. **(ذِكْر الأمر):** (وَٱذْكُرْ فِي ٱلْكِتَٰبِ إِبْرَٰهِيمَ) [مريم: 41]. **(الحِفْظ):** (خُذُواْ مَآ ءَاتَيْنَٰكُم بِقُوَّةٍ وَٱذْكُرُواْ مَا فِيهِ) [البقرة: 63]. يعني احفظوا ما فيه. **(العِظَة):** (فَذَكِّرْ إِنَّمَآ أَنتَ مُذَكِّرٌ) [الغاشية: 21]. يعني فَعِظْ إنما أنت واعظ. **(الشَّرف):** (وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ) [الشرح: 4]. **(الخبر):** (هَٰذَا ذِكْرُ مَن مَّعِيَ وَذِكْرُ مَن قَبْلِي) [الأنبياء: 24]. **(الوحي):** (وَقَالُواْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِي نُزِّلَ عَلَيْهِ ٱلذِّكْرُ) [الحجر: 6]. **(القرآن):** (وَهَٰذَا ذِكْرٌ مُّبَارَكٌ أَنزَلْنَٰهُ) [الأنبياء: 50]. **(التوراة):** (فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ) [الأنبياء: 7]. **(اللوح المحفوظ):** (وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي ٱلزَّبُورِ مِنۢ بَعْدِ ٱلذِّكْرِ) [الأنبياء: 105]. **(البيان):** (وَٱلْقُرْءَانِ ذِي ٱلذِّكْرِ) [ص: 1]. **(التفكُّر):** (إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ) [ص: 87]. **(الصلوات الخمس):** (يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُلْهِكُمْ أَمْوَٰلُكُمْ وَلَآ أَوْلَٰدُكُمْ عَن ذِكْرِ ٱللَّهِ) [المنافقون: 9]. **(الصلاة الواحدة):** (فَٱسْعَوْاْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ) [الجمعة: 9]. يعني صلاة الجمعة. **(التوحيد):** (وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا) [طه: 124]. **(الرسول):** (قَدْ أَنزَلَ ٱللَّهُ إِلَيْكُمْ ذِكْرًا) [الطلاق: 10].

(ٱلْعُسْر): العين والسين والراء أصل صحيح واحد، يدل على صعوبة وشدة. فالعسر نقيض اليسر، والإقلال أيضًا <عسرة>؛ لأن الأمر ضيق عليه شديد!. <العسير: الناقة قد اعتاطت في عامها لم تَحْمِل (اعتاطت: لم تحمل سنين من غير عُقْر)، والناقة التي لم تُرْضَ. عسُر ما في البطن: لم يخرج. وقد أَعْسَرَتْ: عسُر عليها وِلادها>. **المعنى المحوري: صعوبة النفاذ في الباطن أو منه**... و(العُسر) الضيق والشدة والصعوبة... والأصل أنه عام في جريان الأمور على وجهها، لكن يبدو أنه ينصرف كثيرًا إلى ضيق النفقة أي قلة الموجود منها عن المطلوب... وموضع سورة الشرح يصلح للمعنيين[li]. فقد بان أن (العسر) يطلق في القرآن ويراد به الصعوبة والشدة.

(يُسْرًا): الياء والسين والراء أصلان، يدل أحدهما على انفتاح شيء وخفته، والآخر يدل على عضو من الأعضاء[lii]. الأول (اليسر) ضد العسر. الآخر (اليسار) لليد. يقال: تياسروا، إذا أخذوا ذات اليسار. يقول د. جبل: <فرس حسَن التَّيْسور: حسن السِّمَن. واليُسْر: عودٌ يُطلِق البول (المحبوس). واليَسَرة: ما بين أسارير الوجه والراحة... ويسَّرت الإبل والغنم: كثر لبنها>. **المعنى المحوري: سريان الرقيق في الباطن (أو منه) مُسْتَطابًا بلطفٍ واتصالٍ**... ومن معنوي الليونة والسهولة: (اليسر: بمعنى: ضد العسر)، أي جريان الأمور بسهولة بلا عوائق مالية أو غير مالية: (فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا) [الشرح: 5][liii]. ويذكر الدابغاني في إيراد المشترك اللفظي في القرآن الكريم معانيَ أربعةً للفظ (اليسر)[liv]، وهي: **(الرُّخصة):** (يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ) [البقرة: 185]. أي في الرخصة. **(التسهيل):** (وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ) [القمر: 17]. يعني هوَّنَّا وسهَّلنا. **(الرَّخاء):** (فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا) [الشرح: 5]. يعني: رخاء. **(العِدَة الحسنة):** (فَقُل لَّهُمْ قَوْلًا مَّيْسُورًا) [الإسراء: 28]. يعني: عدة حسنة.

(فَرَغْتَ): الفاء والراء والغين أصل صحيح يدل على خلو وسعة ذرع[lv]. **ويدور معنى هذا التركيب حول فراغ الأشياء ونحوها مما تحتويه من مائع ونحوه.** وقد أورد له الدابغاني أربعة معان، هي: **(الحفظ):** (سَنَفْرُغُ لَكُمْ أَيُّهَ ٱلثَّقَلَانِ) [الرحمن: 31]. يعني سنحفظ عليكم وسنحاسبكم، ولا يشغلنا عنكم شيء، فالله تعالى لا يشغله شيء عن شيء. **(المَيْل):** (فَرَاغَ عَلَيْهِمْ ضَرْبًۢا بِٱلْيَمِينِ) [الصافات: 93]. يعني: فمَالَ. **(الصبّ):** (أَفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا) [الكهف: 96]. أي أصبب على الحائط. **(الخَلْوَة من الشيء):** (فَإِذَا فَرَغْتَ فَٱنصَبْ) [الشرح: 7].

(فَٱنصَبْ): النون والصاد والباء أصل صحيح، يدل على إقامة شيء وإهداف في استواء[lvi]. نَصِبَ الرجل: جَدَّ (استمرَّ في جِدٍّ واشتداد): (فَإِذَا فَرَغْتَ فَٱنصَبْ) [الشرح: 7]. (هذا حضٌّ على العمل لدِين كان أو لدُنْيا وعدم الإخلاد للفراغ[lvii].

(رَبِّكَ): الربُّ في الأصل: التربية، وهو إنشاء الشيء حالًا فحالًا إلى حد التمام. يقال: ربَّه، وربَّاه، وربَّبَه... فالرب مصدر مستعار للفاعل[lviii]. يقول ابن فارس: الراء والباء يدل على أصول؛ فالأول: إصلاح الشيء والقيام عليه. فالربّ: المالك، والخالق، والصاحب. والربّ: المصلح للشيء، يقال ربَّ فلانٌ ضيعتَه، إذا قام على إصلاحها... والربّ: المصلح للشيء. والله جل ثناؤه الربّ؛ لأنه مصلح أحوال خلقه[lix]. ووصف الله عز وجل بالرب يشمل كل هذه المعاني، فهو المنشئ بدءًا والمربِّي والمنعم والمالك، والجمهو الأعظم من التركيب في القرآن الكريم هو (ربّ) بهذا المعنى[lx]. وقد أورد الدامغاني في تفسير الرب في قوله تعالى: (فَٱذۡهَبۡ أَنتَ وَرَبُّكَ) [المائدة: 24]. أنه بمعنى (الكبير)، يعنون كبيرك وأخاك هارون[lxi].

(فَٱرۡغَب): الراء والغين والباء أصلان؛ أحدهما طلب الشيء، والآخر سعة في الشيء[lxii]. والرغبة في اللغة: طلب الشيء. وأصلها السعة في الشيء. يقال: رغُب الشيء: اتَّسع... والرغبة والرَّغَب، والرَّغْبى: السعة في الإرادة، قال تعالى: (وَيَدۡعُونَنَا رَغَبٗا وَرَهَبٗا) [الأنبياء: 90][lxiii]. وما في القرآن الكريم من التركيب هو من الرغبة بمعنى الحرص على الجمع والطمع في الشيء. وتقترب من معنى (الرغبة) في الدلالة كلمةُ (الطمع)، وهو في اللغة: الرجاء القوي الذي يحصل في القلب بشهوة[lxiv] مع الحرص عليه. ومنه قول الحق تبارك وتعالى: (إِنَّا نَطۡمَعُ أَن يَغۡفِرَ لَنَا رَبُّنَا خَطَٰيَٰنَآ أَن كُنَّآ أَوَّلَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ) [الأنبياء: 51]. فبين الطمع والرغبة تقارب في الدلالة، حيث يشتركان في معنى (طلب الشيء). وتتميز الرغبة بالسعة؛ ولذا خصت بتركيبها مع أحرف الجر الثلاثة: رغب في / إلى = بمعنى طلب الشيء بحرص والسعي إليه. رغب عن = بمعنى الانصراف والتباعد عن الشيء. بينما تميَّز الطمع بملمح دلالي فارق، هو: شهوة النفس، وما ورد في غير ذلك فتأويله أن الداعي يتضرع ويتواضع معلنًا عدم استحقاقه، بل مجرد حرصه[lxv].

** ** **

الإعراب التفصيليُّ للسورة الكريمة[lxvi]:

- **إعراب (البسملة):**

(بِسۡمِ): (الباء): حرف جرٍّ، مبنيٌّ على الكسر، لا محل له من الإعراب[lxvii]. (اسم): مجرور بالباء، وعلامة جره الكسرة الظاهرة. والجار ومجرور (شبه الجملة) متعلقان بفعل محذوف، تقديره: (أقرأ / أتلو/ أبدأ... بسم الله)؛ هذا على مذهب الكوفيين، ويقدرونه مؤخرا؛ ليفيد الاختصاص. أومتعلقان بخبر محذوف تقديره: (ابتدائي / قراءتي / تلاوتي / أكْلي... كائن بسم الله)؛ وهذا على مذهب البصريين. **(ٱللَّهِ):** لفظ الجلالة الكريم مضاف إليه، مجرور، وعلامة جره الكسرة الظاهرة. **(ٱلرَّحۡمَٰنِ):** صفة، مجرورة، وعلامة جرها الكسرة الظاهرة. **(ٱلرَّحِيمِ):** صفة ثانية، مجرورة، وعلامة جرها الكسرة الظاهرة.

- يجوز أن تكون (**ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ**): بَدَلَيْن من لفظ الجلالة الكريم؛ على اعتبارهما اسمين من أسماء الله تعالى الحسنى.
- جملة البسملة (المقدرة) ابتدائية، أواستئنافية لا محل لها من الإعراب.

- **إعراب الآية الأولى: (أَلَمۡ نَشۡرَحۡ لَكَ صَدۡرَكَ):**

(أَلَمۡ): (الهمزة): حرف استفهام، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب، وهي هنا تفيد <التقرير>. أي: أليس قد شرحنا؟[lxviii]، فالهمزة للتقرير والإثبات بلفظ الاستفهام، وهي تفيد نفي ما بعدها ولزوم ثبوته، لأن نفي النفي إثبات[lxix]، فنقلت الهمزةُ الكلامَ من النفي إلى الإيجاب[lxx]؛ أي: قد شرحتُ لك صدرك، وفعلتُ وفعلتُ. (لم): حرف نفي وجزم وقلب، مبني على السكون، لا محل له من الإعراب. من النحويين من يقول: (ألم) من حروف الجزم، أي بكمالها؛ وذلك خطأ؛ لأن الألف للاستفهام[lxxi]. **(نَشۡرَحۡ):** فعل مضارع، مجزوم بـ (لَمْ)، وعلامة جزمه السكون، والفاعل ضمير مستتر وجوبًا تقديره:

<نحن>، يعود على (الله) سبحانه وتعالى. **(لَكَ)**[lxxii]**:** (اللام): حرف جرٍّ، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب. و(الكاف): ضمير بارز، متصل، مبني على الفتح، في محل جرٍّ باللام، والجار والمجرور، متعلقان بالفعل (نشرح). **(صَدْرَكَ):** (صدرَ): مفعول به منصوب، وعلامة نصبة الفتحة الظاهرة، وهو مضاف، و(الكاف): ضمير متصل، مبني على الفتح، في محل جر مضاف إليه. والجملة الفعلية ابتدائية، أو استئنافية[lxxiii]، لا محل لها من الإعراب[lxxiv].

- **إعراب الآية الثانية: (وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ):**

(وَوَضَعْنَا): (الواو): حرف عطف، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب. (وضعنا): فعل ماض، مبني على السكون، لا تصاله بضمير رفع متحرك، وهو (نا) الدال على التعظيم[lxxv]. و(نا): ضمير بارز، متصل، مبني على السكون، في محل رفع فاعل. **(عَنكَ):** (عن): حرف جر، مبني على السكون، لا محل له من الإعراب، و(الكاف): ضمير متصل، مبني على الفتح، في محل جرٍّ بالحرف (عن)، والجار والمجرور متعلقان بالفعل (وضعنا). **(وِزْرَكَ):** (وزرَ): مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، وهو مضاف، و(الكاف): ضمير متصل، مبني على الفتح، في محل جر مضاف إليه. والجملة الفعلية معطوفة على معنى (ألم نشرح)؛ لأنه في معنى المضي، فكأنه قال: قد شرحنا لك صدرك، ووضعنا...[lxxvi] لا محل لها من الإعراب.

- **إعراب الآية الثالثة: (ٱلَّذِىٓ أَنقَضَ ظَهْرَكَ):**

(ٱلَّذِىٓ): تصح فيه أعاريب[lxxvii]: 1- اسم موصول، مبني على السكون، في محل نصب، صفة لكلمة (وِزْرك)، وهو أرجحها، ولم يذكر ابن خالويه غيره. 2- بدل من (وزرك). 3- في محل رفع خبر لمبتدأ محذوف، والتقدير: هو الذي. 4- في محل نصب مفعول به لفعل محذوف، والتقدير: أعني الذي. والجملة في محل نصب صفة، على الوجهين الثالث والرابع. **(أَنقَضَ):** فعل ماض، مبني على الفتح، لأنه لم يتصل بآخره شيء، والفاعل ضمير مستتر جوازًا، تقديره: <هو>، يعود إلى (الذي). **(ظَهْرَكَ):** (ظهرَ): مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، وهو مضاف، و(الكاف): ضمير بارز، متصل، مبني على الفتح، في محل جر مضاف إليه. والجملة الفعلية صلة الموصول، لا محل لها من الإعراب.

- **إعراب الآية الرابعة: (وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ):**

(وَرَفَعْنَا)[lxxviii]**:** (الواو) حرف عطف، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب. (رفعنا): فعل ماض، مبني على السكون لاتصاله بضمير رفع متحرك وهو (نا) الدالة على التعظيم، و(نا): ضمير بارز، متصل، مبني على السكون، في محل رفع فاعل. **(لَكَ):** (اللام): حرف جرٍّ، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب، و(الكاف): ضمير بارز، متصل، مبني على الفتح، في محل جرٍّ باللام، والجار والمجرور متعلقان بالفعل (رفعنا). **(ذِكْرَكَ):** (ذكرَ): مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، وهو مضاف، و(الكاف): ضمير بارز، متصل، مبني على الفتح، في محل جر مضاف إليه. والجملة معطوفة على الجملة الأولى والثانية، لا محل لها من الإعراب.

- **إعراب الآية الخامسة: (فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا):**

(فَإِنَّ): (الفاء): حرف استئناف[lxxix]، أو هي حرف عطف على محذوف، تقديره: خوَّلناك ما خولناك، فلا يخامرك اليأس؛ فإن مع العسر يسرًا[lxxx]، أو التقدير: فعلنا لك ذلك، فلا تيأس، فإن اليسر حالٌّ بعد العسر[lxxxi]. مبني على الفتح لا محل له من الإعراب. (إن): حرف توكيد ونسخ ونصب، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب، وهمزتها مكسورة لأنها في صدر الجملة[lxxxii]. **(مَعَ):** ظرف مكان، أو زمان؛ لأنها هنا بمعنى (بعد)[lxxxiii]، متعلق بمحذوف خبر (إنَّ) تقدم على اسمها. الأولى أن تكون (مع) ظرفَ زمانٍ، أي: إن بعد العسر يسرًا. وعلى اعتبار أنه للمكان، فيكون المعنى: حيث حلَّ العسر حلَّ معه

اليسر[lxxxiv]. و(مع) مضاف، و(العسر) مضاف إليه. **(ٱلۡعُسۡرِ):** مضاف إليه مجرور، وعلامه جره الكسرة الظاهرة. **(يُسۡرًا):** اسم (إِنَّ) مؤخر منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة. والجملة الاسمية مستأنفة، لا محل لها من الإعراب؛ على إعراب الفاء مستأنفة. أما على اعتبارها عاطفة على محذوف.. فالجملة معطوفة على تلك الجملة المحذوفة؛ عطف علة على معلول[lxxxv].

- **إعراب الآية السادسة: (إِنَّ مَعَ ٱلۡعُسۡرِ يُسۡرًا):**

(إِنَّ): حرف توكيد ونصب، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب. **(مَعَ):** ظرف مكان، أو زمان؛ لأنها هنا بمعنى (بعد)، متعلق بمحذوف خبر (إِنَّ) تقدم على اسمها. و(مع) مضاف، و(العسر) مضاف إليه. **(ٱلۡعُسۡرِ):** مضاف إليه مجرور، وعلامه جرِّه الكسرة الظاهرة. **(يُسۡرًا):** اسم (إِنَّ) مؤخر منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة. والجملة الاسمية لا محل لها من الإعراب، استئنافية، تؤكد مضمون معنى الجملة السابق[lxxxvi].

- **إعراب الآية السابعة: (فَإِذَا فَرَغۡتَ فَٱنصَبۡ):**

(فَإِذَا): (الفاء): حرف استئناف[lxxxvii]، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب. (إذا): ظرف لما يستقبل من الزمان، خافض لشرطه، منصوب بجوابه، مبني على السكون، في محل نصب.

(فَرَغۡتَ): فعل ماض، مبني على السكون، لاتصاله بضمير رفع متحرك وهو التاء الدالة على الفاعل، و(التاء) ضمير بارز، متصل، مبني على الفتح، في محل رفع فاعل. والجملة الفعلية في محل جرٍّ بإضافة (إذا) إليها[lxxxviii]. **(فَٱنصَبۡ):** (الفاء): حرف مبني على الفتح، واقعة في جواب (إذا) تفيد الربط[lxxxix]، لا محل لها من الإعراب. (انصب): فعل أمر، مبني على السكون، لأنه صحيح الآخر، والفاعل ضمير مستتر وجوبًا تقديره: <أنت>، ومتعلق الفعل محذوف، أي: فانصب في الدعاء، واجتهد في العبادة[xc]. والجملة الفعلية جواب (إذا) شرط غير جازم، لا محل لها من الإعراب. وجملة (إذا) استئنافية، لا محل لها من الإعراب.

- **إعراب الآية الثامنة الأخيرة: (وَإِلَىٰ رَبِّكَ فَٱرۡغَب):**

(وَإِلَىٰ): (الواو): حرف عطف، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب. و(إلى) حرف جرٍّ، مبني على السكون، لا محل له من الإعراب. **(رَبِّكَ):** (ربِّ): اسم مجرور بحرف الجر (إلى)، وعلامة جره الكسرة الظاهرة، وهو مضاف. و(الكاف): ضمير بارز، متصل، مبني على الفتح، في محل جرٍّ بالإضافة، من إضافة اسم الفاعل لمفعوله، وفاعله مستتر فيه[xci]. والجار والمجرور متعلقان بالفعل (ارغب). **(فَٱرۡغَب):** (الفاء): زائدة لتأكيد ربط الجواب[xcii]، حرف مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب. (ارغب): فعل أمر، مبني على السكون، لأنه صحيح الآخر، وفاعله ضمير مستتر وجوبًا تقديره: <أنت>. جملة (ارغب) جواب شرط مقدر، أي: إذا دعتك الحاجة إلى مسألة فارغب إلى ربك. وجملة الشرط مقدرة على الجواب (إذا دعتك الحاجة.. فارغب) معطوفة على (إذا فرغت فانصب)[xciii]، لا محل لها من الإعراب[xciv].

** ** **

القراءات القرآنية (المتواترة) الواردة في السورة الكريمة مع توجيهها لُغويًا

قرأ الإمام أبو جعفر بضم السين من (العسر) و(اليسر) في الآيتين، هكذا: (فَإِنَّ مَعَ ٱلۡعُسُرِ يُسُرًا * إِنَّ مَعَ ٱلۡعُسُرِ يُسُرًا)[xcv]. والإسكان في السين وضمها لغتان، والإسكان على الأصل، والضم لمناسبة العين و الياء[xcvi]. ولا اختلاف في المعنى بين القراءتين، والاختلاف فيهما اختلاف لهجات[xcvii].

البلاغيات الواردة في السورة الكريمة

تضمنت السورة الكريمة وجوهًا من البيان والبديع، أوجزها صاحب صفوة التفاسير[xcviii] في النقاط التالية:

1- الاستفهام التقريري[xcix] للامتنان والتذكير بنعم الرحمن: (أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ...).
2- الاستعارة التمثيلية[c]: (وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ * ٱلَّذِىٓ أَنقَضَ ظَهْرَكَ)، شبَّه الذنوب بحمل ثقيل يرهق كاهل الإنسان ويعجز عن حمله بطريق الاستعارة التمثيلية.
3- التنكير للتفخيم والتعظيم[ci]: (إِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا)، نكَّر اليسر للتعظيم، كأنه قال يسرًا كبيرًا.
4- الجناس الناقص[cii]، بين لفظ: (اليسر) و(العسر).
5- تكرير الجملة لتقرير معناها في النفوس وتمكينها في القلوب: (فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا)، ويسمى هذا بالإطناب[ciii].
6- السجع المرصَّع[civ] مراعاة لرءوس الآيات: (فَإِذَا فَرَغْتَ فَٱنصَبْ * وَإِلَىٰ رَبِّكَ فَٱرْغَب)، ومثلها: (وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ * ٱلَّذِىٓ أَنقَضَ ظَهْرَكَ)، وهو من المحسنات البديعية.

هذا، والحمد لله رب العالمين!

(الهوامش)

---

i- (الإدغام في العربية. وفيه عرض لأهم مسائل علم التجويد).
ii- (مفردات القرآن في جمهرة ابن دريد.. دراسة دلالية تحليلية).
iii- (رواية حفص عن عاصم.. دراسة إحصائية جامعة لكل ما تفترق فيه رواية حفص عن رواية قالون). و(مختصر أصول القراءات القرآنية). و(أصالة القراءات في الاحتجاج اللغوي). و(دروس في علوم القرآن)... إلى غير ذلك مما يمُنُّ الله تعالى به.
iv- يُقصد بالمشترك اللفظي اصطلاحًا: **دلالة اللفظة الواحدة على أكثر من معنى.** وقد توسَّع بعض العلماء في المشترك اللفظي، حتى عدَّ السيوطي من إعجاز القرآن ألفاظه المشتركة حيث تتصرف أوجهًا كثيرة ليست في كلام بشر، ومنهم من ضيق وأخرج من المصطلح الكثير وعده من المجاز؛ وكانت نظرة القدماء إلى هذه القضية ورؤيتهم في إمكانية تعدد دلالات اللفظ الواحد تتسمان بقدر ما من التسامح، ذلك أنهم لم يلحظوا أنه قد يكون للفظ الواحد معنيان: أحدهما حقيقي، والآخر مجازي، وعليه فلا يصح أن يعد هذا من المشترك اللفظي في حقيقة أمره، فلفظ (الليث) مثلا، يعني (الأسد)، ويعني أيضًا (الشجاع)، وبين الدلالتين صلة غير خافية، فالدلالة الثانية مجازية، أما إذا قيل إن من معاني الليث: العنكبوت، وجب إدخال اللفظ في عداد المشترك اللفظي، لأنه ليس ثمة صلة بين هذا المعنى وسابقيه. ويرى الدكتور إبراهيم أنيس أن المشترك اللفظي لا يقع إلا في لفظة تؤدي إلى معنيين مختلفين كل الاختلاف ليس بينهما أدنى ملابسة أو أية علاقة أو أي نوع من أنواع الارتباط، وقد ناقش هذا الرأي الدكتور عبد العال سالم مكرم، في كتابه المشترك اللفظي في ضوء غريب القرآن الكريم. =(الظواهر الدلالية اللغوية عند المبرد، لأسماء عبد الكريم خليفة، ص. 7-8).
v- ينظر في ذلك: المكي والمدني في القرآن الكريم، لمحمد بن عبد الرحمن الشايع، ص. 28 وما بعدها.
vi- فتح القدير، للشوكاني: ج. 5، ص. 617.
vii- سبب النزول، أو علم سبب النزول: هو مبحث من مباحث علوم القرآن الكريم، وهو يبحث في معرفة الأسباب التي كانت وقت نزول الآيات أو قبلها، والوقوف على القضايا المتعلقة بالآية، مما يفيد في فهمها وتفسيرها على وجه أدقّ، وله فوائد كثيرة ذكرها العلماء.
viii- أسباب النزول، المسمى (لباب النقول في أسباب النزول)، للسيوطي، ص. 298.
ix- تفسير القرآن العظيم، لابن كثير، ج. 8، ص. 430.
x- التحرير والتنوير، للطاهر ابن عاشور: ج. 30، ص. 407.
xi- البيان في عد آي القرآن، للداني: ص. 278.
xii- أخرجه البخاري والترمذي. ينظر كتاب: أربعين حديثًا في فضل القرآن الكريم، لأسماء عبد الكريم، ص. 5.

xiii- التحرير والتنوير، للطاهر ابن عاشور: ج. 30، ص. 407.
xiv- التحرير والتنوير، للطاهر ابن عاشور: ج. 30، ص. 407-408.
xv- التفسير الوسيط، لطنطاوي: ج. 15، ص. تفسير سورة الشرح.
xvi- مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، لأبي الحسن البقاعي: ج. 3، ص. 207-208.
xvii- صفوة التفاسير، للصابوني: ج. 3، ص. 574-575.
xviii- البرهان في تناسب سور القرآن، للحافظ الثقفي: ص. 211. وقد ذكر بعدُ، تعليلًا لانقسام تلك النعم على سورتين، ولمَ لمْ تذكر تلك النعم في سورة واحدة... إلى أن قال في أول سورة التين: هذه السورة موضِّحة ومتممة للمقصود في السورتين قبلها... ثم أخذ يبين ذلك الارتباط وتلك العلاقة بشرح ماتع.
xix- ينظر في ذلك: أسرار ترتيب القرآن، للسيوطي، ص. 161 وما بعدها.
xx- ينظر: المنتخب في تفسير القرآن الكريم: ص. 915.
xxi- قال ابن كثير: أي نوَّرناه وجعلناه فسيحًا، رحيبًا، واسعًا، وكما شرح الله صدره كذلك جعل شرعه فسيحًا، سمحًا سهلًا، لا حرج فيه ولا إصر ولا ضيق. قال أبو حيان: شرح الصدر تنويره بالحكمة، وتوسيعه لتلقي ما يوحى إليه، وهو قول الجمهور. وقيل: هو شق جبريل لصدره في صغره. =(صفوة التفاسير: ج. 3، ص. 575).
xxii- قال قتادة: رفع الله ذكره في الدنيا والآخرة، فليس خطيب، ولا متشهد، ولا صاحب صلاة.. إلا ينادي: أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله، وفي الحديث: <أتاني جبريل، فقال لي: يا محمد، إن ربك يقول: أتدري كيف رفعت ذكرك؟ قلت: الله تعالى أعلم، قال: إذا ذكرتُ ذكرتَ معي>. قال في البحر: قرن الله ذكر الرسول بذكره جلَّ وعلا في كلمة الشهادة، والأذان والإقامة، والتشهد، والخطب، وفي غير موضع من القرآن، وأخذ على الأنبياء وأممهم أن يؤمنوا به صلى الله عليه وسلم. =(صفوة التفاسير: ج. 3، ص. 575-576).
xxiii- يقول المنتجب الهمذاني: قوله: (فَإِنَّ مَعَ ٱلۡعُسۡرِ يُسۡرًا * إِنَّ مَعَ ٱلۡعُسۡرِ يُسۡرًا): العسر واحد، وإن كرر، لما فيه من حرف التعريف المفيد للتخصيص، وذلك يوجب تكرير الأول، وأيضًا فإنه لا يخلو من أن يجعل تعريفه للعهد، وهو العسر الذي كانوا فيه، فهو هو أيضًا، وأما (يسرًا) الثاني فغير الأول، لأنه عارض من حرف التعريف مفيد للتخصيص، والنكرة إذا أريد تكريرها وتعيينها جيء بضميرها أو بحرف التعريف، نحو أن يقول: كسبت درهمًا، فيقول السامع: فأنفقه، أو فأنفقوه الدرهم. وكفاك دليلا قوله عز وجل: (فَعَصَىٰ فِرۡعَوۡنُ ٱلرَّسُولَ) [المزمل: 16] فإنه بعد قوله: (كَمَآ أَرۡسَلۡنَآ إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ رَسُولٗا) [المزمل: 15] ليعلم أنه الأول، وقوله عليه الصلاة والسلام: <لن يغلب عسر يسرين>. =(الفريد: ج. 4، ص. 692). ويقول العكبري: العسر في الموضعين واحد؛ لأن الألف واللام توجب تكرير الأول. وأما (يسرًا) في الموضعين فاثنان؛ لأن النكرة إذا أريد تكريرها جيء بضميرها أو بالألف واللام، ومن هنا قيل: <لن يغلب عسر يسرين>. والله أعلم. =(التبيان في إعراب القرآن: ص. 1293). قال المفسرون: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم في مكة في ضيق وشدة هو وأصحابه، بسبب أذى المشركين للرسول والمؤمنين، فوعده الله تعالى باليسر، كما عدَّد عليه النعم في أول السورة تسلية وتأنيسًا له، لتطيب نفسه ويقوى رجاؤه، وكأن الله تعالى يقول: إن الذي أنعم عليك بهذه النعم الجليلة، سينصرك عليهم، ويظهر أمرك، ويبدل لك هذا العسر بيسر قريب، ولذلك كرَّره مبالغة، فقال: (إِنَّ مَعَ ٱلۡعُسۡرِ يُسۡرًا)، أي سيأتي الفرج بعد الضيق، واليسر بعد العسر، فلا تحزن. =(صفوة التفاسير: ص. 576).
xxiv- قال ابن خالويه: اختلف الناس، فقال قوم: إذا فرغت من الصلاة فانصب الدعاء. وحدثني ابن مجاهد عن السمري عن الفراء، قال: مرَّ الشعبي برجل يُشيل حجرًا، فقال: ويحك، ليس بهذا أمر الله الفارغ، إنما قال تعالى: (فَإِذَا فَرَغۡتَ فَٱنصَبۡ)، فعلى مذهب الشعبي يجب على كل فارغ أن يشتغل بالدعاء والذكر، وعلى مذهب غيره.. من فرغ من الصلاة فقط وجب عليه أن يدعو. =(إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم: ص. 129).
xxv- مقاييس اللغة: (شرح).
xxvi- مفردات ألفاظ القرآن: (شرح).
xxvii- المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم: ج. 2، ص. 1151.
xxviii- مقاييس اللغة: (صدر).
xxix- مفردات ألفاظ القرآن: (صدر).
xxx- المعجم الاشتقاقي: ج. 3، ص. 1240.
xxxi- مقاييس اللغة: (وضع).
xxxii- المعجم الاشتقاقي: ج. 3، ص. 1321.
xxxiii- الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز، ج. 2، ص. 280.
xxxiv- مقاييس اللغة: (وزر).
xxxv- مفردات ألفاظ القرآن: (وزر).
xxxvi- المعجم الاشتقاقي، بتصرف: ج. 2، ص. 908 - 909.

xxxvii- مقاييس اللغة: (نقض).
xxxviii- مفردات ألفاظ القرآن: (نقض).
xxxix- المعجم الاشتقاقي، بتصرف: ج. 4، ص. 2313 – 2314.
xl- مقاييس اللغة: (ظهر).
xli- الظهر هنا استعارة، تشبيهًا للذنوب بالجمل الذي ينوء بحامله. =(المفردات: ظهر).
xlii- المعجم الاشتقاقي، بتصرف: ج. 3، ص. 1414.
xliii- مقاييس اللغة: (رفع).
xliv- مفردات ألفاظ القرآن: (رفع).
xlv- المعجم الاشتقاقي: ج. 2، ص. 847-848.
xlvi- ينظر (الوجوه والنظائر) للدابغاني، ج. 1، ص. 390 – 391.
xlvii- مقاييس اللغة: (ذكر).
xlviii- يرجع في ذلك إلى (المعجم الاشتقاقي): ج. 2، ص. 732 – 733. وقد نقلت منه بتصرف.
xlix- الوجوه والنظائر: ج. 1، ص. 342 وما بعدها.
l- مقاييس اللغة: (عسر).
li- المعجم الاشتقاقي، بتصرف: ج. 3، ص. 1497 – 1498.
lii- مقاييس اللغة: (يسر).
liii- المعجم الاشتقاقي، بتصرف: ج. 2، ص. 1012 – 1013.
liv- ينظر: (الوجوه والنظائر): ج. 2، ص. 324.
lv- مقاييس اللغة: (فرغ).
lvi- مقاييس اللغة: (نصب).
lvii- ينظر: (المعجم الاشتقاقي): ج. 4، ص. 2267 وما بعدها.
lviii- مفردات ألفاظ القرآن: (ربّ).
lix- مقاييس اللغة: (ربّ).
lx- بتصرف، من (المعجم الاشتقاقي): ج. 2، ص. 751 وما بعدها.
lxi- الوجوه والنظائر: ج. 1، ص. 378.
lxii- مقاييس اللغة: (رغب).
lxiii- مفردات ألفاظ القرآن: (رغب).
lxiv- الشهوة: هي الرغبة الشديدة، والقوة النفسانية الراغبة فيما يُشتَهى. (المعجم الوسيط: الشهوة).
lxv- معجم الفروق الدلالية: ص. 269.
lxvi- أورد السيوطي فائدة في خاتمة النوع السابع والعشرين من كتابه الماتع (الإتقان في علوم القرآن) نقلًا عن أبي حيان، **في إعراب أسماء السور** فليرجع في ذلك إلى: الإتقان، ج. 2، ص. 371 وما بعدها). وأنصح بالاطلاع على الكتاب القيِّم (نتيجة الفكر في إعراب أوائل السور) لابن عتيق. فقد استوفى أشياء كثيرة مفيدة في هذا الباب؛ حيث تحدَّث عن إعراب فواتح السور، وبيَّن الأقوال التفسيريَّة فيها، إلى غير ذلك.
lxvii- وهو هنا يفيد الاستعانة أو المصاحبة؛ أي: <أقرأ / أكتب / أتلو/ آكل / أشرب... مستعينًا بالله جل جلاله». وفي ديننا الحنيف: يُسَنُّ أن يبتدئ الإنسانُ بالبسملة في كل أمرٍ.
lxviii- الفريد في إعراب القرآن المجيد: ج. 4، ص. 692.
lxix- الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، لبهجت عبد الواحد صالح: ج. 12، ص. 462.
lxx- ينظر: مشكل إعراب القرآن، لمكي القيسي: ج. 2، ص. 482.
lxxi- إعراب القرآن، للنحاس: ج. 5، ص. 156.
lxxii- قال أبو السعود: وزيادة الجارِّ والمجرورِ مع توسيطِه بين الفعل ومفعولِه للإيذان من أول الأمرِ بأنَّ الشَّرحَ من منافِعِه عليهِ الصلاةُ والسلامُ ومصالحِه مسارعةً إلى إدخال المسرة في قلبِه عليهِ الصلاةُ والسَّلامُ وتشويقًا لهُ إلى ما يعقبُهُ ليتمكَّنَ عندَه وقتَ ورودِه فضل تمكّن. =(إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: ج. 5، ص. 546.
lxxiii- الجملة الابتدائية: يقصد بها الجملة التي يفتتح بها الكلام، سواء كانت اسمية أم فعلية. و**الجملة المستأنفة:** هي الجملة المنقطعة عما قبلها؛ أي إنها تعد جملة ابتدائية أيضًا. =(التطبيق النحوي: ص. 321).
lxxiv- الجملة التي لا موقع لها: هي الجملة التي لا تحل محل كلمة مفردة، ومن ثم لا يقال فيها إنها في موضع رفع أو نصب أو جرٍّ أو جزم. =(التطبيق النحوي: ص. 321).
lxxv- أي تعظيم من يعود إليه الضمير، وهو الحق تبارك وتعالى عُلوًّا كبيرا، جل جلاله.

lxxvi- التفصيل في إعراب آيات التنزيل، لسعد مصلوح وآخرَين، ج. 15، ص. 332.
lxxvii- التفصيل في إعراب آيات التنزيل، لسعد مصلوح وآخرَين، ج. 15، ص. 332.
lxxviii- قال أبو حيان: (ورفعنا لك ذكرك): هو أن قرنه بذكره تعالى في كلمة الشهادة، والأذان، والإقامة، والتشهد، والخطب، وفي غير موضع من القرآن، وفي تسميته (نبي الله)، و(رسول الله)، وذكره في كتب الأولين، والأخذ على الأنبياء وأممهم أن يؤمنوا به... صلى الله عليه وسلم. =(تفسير البحر المحيط، ج. 8، ص. 484.
lxxix- الفاء الاستئنافية: هي التي لا يصح عطف ما بعدها على ما قبلها لاختلاف المعنى.
lxxx- إعراب القرآن وبيان معانيه، لمحمد حسن عثمان، ج. 12، ص. 696.
lxxxi- التفصيل في إعراب آيات التنزيل، لسعد مصلوح وآخرَين، ج. 15، ص. 334.
lxxxii- الإعراب الكامل لآيات القرآن الكريم، لعبد الجواد الطيب: ص. 137.
lxxxiii- تفسير القرآن الكريم وإعرابه وبيانه، لمحمد علي طه الدرة، ج. 10، ص. 647.
lxxxiv- التفصيل في إعراب آيات التنزيل، لسعد مصلوح وآخرَين، ج. 15، ص. 333.
lxxxv- إعراب القرآن وبيان معانيه، لمحمد حسن عثمان، ج. 12، ص. 696.
lxxxvi- قال أبو السعود: (إن مع العسر يسرا): تكرير للتأكيد، أو عِدة [أي: وعد] مستأنفة، بأن العسر مشفوع بيسر آخر، كثواب الآخرة... =(إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: ج. 5، ص. 546.
lxxxvii- أو هي فاء الفصيحة؛ لأنها أفصحت عن جواب شرط مقدر، تقديره: إذا عرفت ما خولناك من النعم، وأردت بيان ما هو اللازم لك في الشكر.. فأقول لك: إذا فرغت... إلخ. =(إعراب القرآن وبيان معانيه، ج. 12، ص. 697.
lxxxviii- جملة (فرغت) عند الجمهور في محل جر مضاف إليه، وعند غيرهم لا محل لها من الإعراب، ولا إضافة. =(الإعراب الكامل لآيات القرآن الكريم: ص. 139).
lxxxix- الفاء الرابطة: هي الواقعة في الجواب إذا كان لا يصلح أن يكون جوابًا للشرط.
xc- التفصيل في إعراب آيات التنزيل، لسعد مصلوح وآخرَين، ج. 15، ص. 335.
xci- تفسير القرآن الكريم وإعرابه وبيانه، لمحمد علي طه الدرة، ج. 10، ص. 648.
xcii- وقيل هي عاطفة.
xciii- ينظر: إعراب القرآن الكريم، لمحمد الإبراهيم، ص 596. والجدول في إعراب القرآن، ج. 15، ص. 359.
xciv- الفعل (ارغب) في هذه الآية قد يعربه بعضهم على أساس أنه جواب شرط مقدر، وأن الفاء هنا رابطة لهذا الجواب، أي إذا دعتك الحاجة إلى مسألة فارغب إلى ربك في طلبها. والحق أنه لا داعي إلى هذا، فأصل الكلام: (وارغب إلى رب)، فالجملة معطوفة على جواب الشرط (انصب) في الآية السابقة، ولكن اقتضى الأمر تقديم الجار والمجرور ليدل ذلك على الاختصاص، أي: ارغب إلى ربك دون سواه. وقد زادت أهمية هذا التقديم في أنه تتحقق به رعاية الفاصلة، وهذا مطلب بلاغي جليل أيضًا. أما من جهة الفاء التي تحيّرهم فلا يجدون لها تخريجًا إلا افتراض الشرط المقدر وأنها واقعة في جوابه، فالحق أنه لا شرط هناك ولا جواب، ولكن هذه الفاء هي في حقيقة الأمر لربط الكلام، فبعد تقديم الجار والمجرور للوجهين البلاغيّين السابقين لو تُرك الفعل على وضعه لكان الكلام هكذا: (وإلى ربك ارغب)، وهذا طبعًا لا يسوغ في أسلوب الكلام العربي الرفيع، فجاءت الفاء لربط الكلام، وتحسين الأسلوب والسموّ به. =(الإعراب الكامل لآيات القرآن الكريم: ص. 139-140).
xcv- النشر في القراءات العشر، لابن الجزري: ج. 2، ص. 162. مع تصحيح الخطأ الذي وقع في النص من الكاتب، حيث كتب (أبو عمرو) بدل (أبو جعفر). وقد اطلعت على ثلاث طبعات وفيها الخطأ نفسه.
xcvi- المغني في توجيه القراءات العشر المتواترة، لمحمد سالم محيسن: ج. 1، ص. 234.
xcvii- الإعجاز في القراءات القرآنية والجمع بينها، لمجموعة من المؤلفين: ج. 1، ص. 79.
لورش ترقيق الراء أو تفخيمها في: (وزرك – ذكرك). وقد وردت قراءات شاذة في هذه السورة؛ **(ألم نشرحَ)** بالنصب. **(حَلَلْنَا – حَطَطْنَا)** بدل (وضعنا). **(وقُرك)** بدل (وزرك). **(فرِغت)** بكسر الراء. **(فانصبَّ)** بتشديد الباء. **(فَرَغَّب)** على أنه للأمر. وقد ذكر هذه القراءات الدكتور عبد اللطيف الخطيب في كتابه (معجم القراءات): ج. 10، ص. 487 وما بعدها. وقد عزا كل قراءة إلى مَن قرأ بها، مع بيان توجيهها من لغة العرب. فليرجع إليه لمزيد الاستفادة. ولولا مساحة البحث المقيِّدة لذكرت ذلك.
xcviii- صفحة 576.
xcix- المراد من الاستفهام التقريري: حمل المخاطب على الإقرار والاعتراف بأمرٍ قد استقرَّ عنده العلمُ به. =(البلاغة العربية، ج. 1، ص. 275).
c- الاستعارة في اصطلاح البيانيِّين: استعمال لفظٍ ما في غير ما وُضع له في اصطلاحٍ به التخاطب، لعلاقة المشابهة، مع قرينة صارفة عن إرادة المعنى الموضوع له في اصطلاحٍ به التخاطب. وتكون في المفرَد والمركب، والاستعارة في اللفظ المركب يطلق عليها <الاستعارة التمثيلية>. =(البلاغة العربية: ج. 2، ص. 229 وما بعدها).

ci- اقرأ في ذلك (الفصل الرابع) من (الجزء الأول) من كتاب (البلاغة العربية) لعبد الرحمن حبنكة الميداني.

cii- الجناس في اصطلاح علماء البلاغة: أن يتشابه اللفظان في النطق ويختلفا في المعنى. وهو أنواع؛ والذي معنا هنا (الجناس الناقص)، وهو: ما نقصت فيه حروف أحد اللفظين عن الآخر، مع اتفاق الباقي في النوع والهيئة والترتيب. =(البلاغة العربية: ج. 2، ص. 485 وما بعدها).

ciii- تكرير الجملة طريقة من طرائق الإطناب عند البلاغيين، ومعناه عندهم: كونُ الكلام زائدًا عما يمكن أن يؤدَّى به من المعاني في معتاد الفصحاء، لفائدةٍ تُقصَد. يرجع في ذلك إلى كتاب (البلاغة العربية) ج. 2، ص. 60 وما بعدها، فقد فصَّل الشيخ عبد الرحمن الميداني وأجاد في عرضه، وقسم الإطناب إلى إطناب بالزيادة وبالبسط، ثم ذكر خمس عشرة طريقة من طرائق الإطناب ومثَّل لها من القرآن الكريم، وهو كتاب مفيد جامع في بابه.

civ- السجع في البديع: هو تواطُؤ الفاصلتين من النثر على حرف واحد، وهو في النثر كالقافية في الشعر. والترصيع أو السجع المرصع: هو قسم من أقسام السجع، وهو أن تكون الألفاظ المتقابلة في السجْعَتَيْن متفقة في أوزانها وفي أعجازها، أي في الحرف الأخير من كل متقابلين فيها. =(البلاغة العربية: ج. 2، ص. 505 وما بعدها).

** ** **

(المصادر)

- أربعين حديثًا في فضل القرآن الكريم، إعداد: أسماء عبد الكريم خليفة، الدار العالمية، الإسكندرية، ط. 1، 2016.
- إرشاد الرحمن لأسباب النزول والناسخ والمنسوخ والمتشابه وتجويد القرآن، لعطية بن عطية الأجهوري، دار ابن حزم، لبنان، ط. 1، 2009.
- أسباب النزول: المسمى، للحافظ السيوطي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط. 1، 2002.
- أسرار ترتيب القرآن، للحافظ السيوطي، ت. عبد القادر عطا، ومرزوق إبراهيم، دار الفضيلة، القاهرة.
- إعراب القرآن الكريم، لعبده الراجحي، ت. محمود عبد الصمد الجيار، دار الصحابة، مصر، ط. 1، 2010.
- إعراب القرآن الكريم، لمحمد الطيب الإبراهيم، دار النفائس، بيروت، ط. 4، 2011.
- إعراب القرآن الكريم، لمحمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- إعراب القرآن، لأبي جعفر النحاس، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى في خمسة أجزاء.
- إعراب القرآن وبيان معانيه، لمحمد حسن عثمان، دار الرسالة، القاهرة، ط. 1، 2012.
- إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، لأبي عبد الله الحسين بن خالويه، المكتبة الوقفية، مصر.
- الإتقان في علوم القرآن، للسيوطي، ت. مركز الدراسات القرآنية، مجمع الملك لطباعة المصحف، 1426.
- الإعجاز في القراءات القرآنية والجمع بينها، لمجموعة من المؤلفين، دار الصحابة، مصر، ط. 1، 2016.
- الإعراب الكامل لآيات القرآن الكريم (جزء عمَّ)، لعبد الجواد الطيب، مكتبة الآداب، القاهرة، ط. 2، 1996.
- الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، لبهجت عبد الواحد صالح، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- البرهان في تناسب سور القرآن، للإمام الحافظ أحمد الثقفي، دار ابن الجوزي، ط. 1، 1428 هـ.

- البلاغة العربية، لعبد الرحمن حبنكة الميداني، دار القلم بدمشق، والدار الشامية ببيروت، ط. 1، 1996.
- البيان في عدِّ آي القرآن، لأبي عمرو الداني، ت. غانم قدوري الحمد، منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت، ط. 1، 1994.
- التبيان في إعراب القرآن، لأبي البقاء العكبري، ت. علي محمد البجاوي، طبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- التحرير والتنوير، لسماحة الأستاذ الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.
- التسهيل لعلوم التنزيل، للعلامة محمد بن أحمد بن جزّي الأندلسي، المكتبة العصرية، بيروت، 2015.
- التطبيق النحوي، لعبده الراجحي، دار الصحابة للتراث بطنطا، مصر، 2009.
- التفسير المنير لمعالم التنزيل المسفر عن وجوه محاسن التأويل المسمى مراح لبيد لكشف معنى قرآن مجيد، للعلامة محمد نووي الجاوي، دار الفكر، بيروت، 2007.
- التفسير الوسيط للقرآن الكريم، لمحمد سيد طنطاوي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط. 1، 1997 – 1998.
- التفصيل في إعراب آيات التنزيل، لسعد عبد العزيز مصلوح، وآخرَين، مكتبة الخطيب للنشر والتوزيع، الكويت، ط. 1، 2015.
- الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه، لمحمود صافي، دار الرشيد ومؤسسة الإيمان بيروت، 1995.
- الجواهر الحسان في تفسير القرآن، للشيخ عبد الرحمن الثعالبي، المكتبة العصرية، بيروت، ط. 1، 1997.
- الصحيح في فضائل القرآن وسوره وآياته، لفاروق حمادة، دار القلم، دمشق، ط. 3، 2013.
- الظواهر الدلالية اللغوية عند المبرد، لأسماء عبد الكريم خليفة، مجلة المختار، كلية الآداب.
- الفريد في إعراب القرآن المجيد، للمنتجب الهمذاني، ت. فؤاد علي مخيمر، دار الثقافة، الدوحة.
- المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، للعلامة الشيخ محمد حسن حسن جبل، مكتبة الآداب، القاهرة، ط. 2، 2012.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط. 2، 1972.
- المغني في توجيه القراءات العشر المتواترة، لمحمد سالم محيسن، دار الجيل ببيروت، ومكتبة الكليات الأزهرية بالقاهرة، ط. 3، 1993.
- المكي والمدني من السور والآيات من أول سورة الكهف إلى آخر سورة الناس، لمحمد بن عبد العزيز بن عبد الله الفالح، دار التدمرية، السعودية، ط. 1، 2012.
- المنتخب في تفسير القرآن الكريم، لجنة من علماء الأزهر الشريف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، مصر، ط. 18، 1995.
- النشر في القراءات العشر، لابن الجزري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. 1، 1998.
- الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز، للدامغاني، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، مصر، 2010.

- تاج التفاسير لكلام الملك الكبير، لمحمد عثمان عبد الله المرغني، دار الفكر، الطبعة الثانية.
- تفسير أبي السعود (إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم)، لقاضي القضاة أبي السعود بن محمد العمادي الحنفي، ت. عبد القادر أحمد عطا، مكتبة الرياض الحديثة، السعودية.
- تفسير البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. 1، 1993.
- تفسير الفخر الرازي، للإمام محمد الرازي فخر الدين، دار الفكر، لبنان، ط. 1، 2005.
- تفسير القرآن العظيم، للحافظ ابن كثير الدمشقي، دار طيبة للنشر والتوزيع، السعودية، ط. 2، 1997.
- تفسير القرآن الكريم وإعرابه وبيانه، لمحمد علي طه الدرة، دار ابن كثير، دمشق وبيروت، ط. 1، 2009.
- تفسير من نسمات القرآن كلمات وبيان، لغسان حمدون، دار السلام، القاهرة، ط. 2، 1986.
- صفوة التفاسير، لمحمد علي الصابوني، دار القرآن الكريم، بيروت، ط. 3، 1981.
- عدد سور القرآن وآياته وكلماته وحروفه وتلخيص مكيه من مدنيه، لأبي القاسم عمر بن محمد بن عبد الكافي، ت. خالد حسن أبو الجود، مكتبة الإمام البخاري للنشر والتوزيع، القاهرة، ط. 1، 2010.
- فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، للشوكاني، دار الوفاء، 1994.
- لوامع البرهان وقواطع البيان في معاني القرآن، لمحمد بن الحسن المعيني، دار ابن حزم، لبنان، 2014.
- مشكل إعراب القرآن، لمكي القيسي، دار المأمون للتراث، دمشق، ط. 2.
- مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، لبرهان الدين البقاعي، مكتبة المعارف الرياض، ط.1، 1987.
- معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم، لمحمد محمد داوود، دار غريب، القاهرة، 2008.
- معجم القراءات، لعبد اللطيف الخطيب، دار سعد الدين، دمشق، ط. 1، 2002.
- مفردات ألفاظ القرآن، للراغب الأصفهاني، دار القلم، دمشق، ط. 4، 2009.
- مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس، دار الحديث، القاهرة، 2008.
- نتيجة الفكر في إعراب أوائل السور، لابن عتيق، مؤسسة العلياء، القاهرة، ط. 1، 2007

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

فاعلية القبيلة بطرابلس الغرب في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر

د. أحميدة سالم حماد.

(استاذ التاريخ الحديث والمعاصر - كلية الاداب - جامعة طبرق – ليبيا)

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

فاعلية القبيلة بطرابلس الغرب في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر

ملخص:

يعد النظام القبلي من أبرز العوامل التي أثرت في تشكيل الحياة السياسية في طرابلس الغرب، وتعد القبيلة عنصراً أساسياً من مكونات المجتمع فالولاء القبلي أدى دوراً كبيراً في النظام السياسي لا يمكن تجاهله أو إلغاؤه ، وإن استمرار حضور القبيلة في المجتمع الطرابلسي شكل نوعاً من أسباب التماسك الاجتماعي وقوة حضور البنية العائلية وهيمنة النزعة الاستقلالية ، وهي عناصر إيجابية لا يمكن التنكر لها. فقد شكل المجتمع الطرابلسي من فئات عديدة، محلية ذات أصول بربرية وعربية ورغم استئثار هذه الفئة بالمناصب الإدارية، كالقضاء والإفتاء والإمامة، فإن دورها السياسي كان ثانويا بسبب انشغالها بمصالحها المادية ولعدم انسجام تركيبتها البشرية. وهناك فئات أخرى وافدة كالأتراك العثمانيين ، والكراغلة، أما فئة الدخلاء فكانت تضم الأوروبيين(تجارا وأسرى)، واليهود، وكانت هذه الفئة الأخيرة اليهود على درجات متفاوتة من حيث المكانة الاجتماعية، ويتمتعون بهامش من الحرية، مكنتهم من الاندماج في المجتمع الطرابلسي، مع تمتعهم بحرية المعتقد الديني، ورغم ذلك فقد كانوا يعانون من نوعاً من التمييز في المظهر والسلوك والتملك. ومع حدوث الكوارث الطبيعية التي أدت إلى تضرر الاقتصاد والذي أثر سلباً على الحالة الصحية والتعليمية والمعيشية، كما انعكس بدوره على الوضع الاجتماعي بعدم استقراره من حيث العدد والكثافة، ويعود هذا التدهور في الجانب الاجتماعي السلطات الحاكمة في طرابلس بأمور التعليم والصحة. تميّزت علاقة الحكم العثماني بالسكان بمظهرين اثنين: الخضوع والولاء في المدن والسهول، والتمرد في الجبال والمناطق المعزولة عاملا أساسيا في تحديد العلاقة بين إدارة الحكم العثماني من جهة، وفعاليات المجتمع ، حيث كانت العلاقة بين المجتمع القبلي السلطات يخلص في اغلب الأحيان إلى أن استقرار الأوضاع السياسية في طرابلس لفائدة الأتراك العثمانيين، ذلك يعود إلى قدرتهم على إخضاع سكان الأرياف المعودين على التمرد، عن طريق الاعتماد على القوى المحلية النافذة، من شيوخ القبائل، ورجال الدين، والمخزن، لفرض الأمن، وجمع الضرائب، مقابل حصول هؤلاء على امتيازات اقتصادية هامة.

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

Effectiveness of tribe in Tripoli in the eighteenth and nineteenth centuries

Dr. Ahamida Salem Hammad

Professor of Modern History at the Faculty of Arts, University of Tobruk

Abstract

Tribal system was one of the most important factors that influenced the formation of political life in Tripoli community in the eighteenth and nineteenth centuries. Tribe as a significant unit of Tripoli community played a vital role in shaping the societal attitude towards independence. Tribal loyalty considerably influenced the political system since it strengthened the unity of Tripoli society and formed the role of families in independency issue. The harmony of Tripoli community basically included local Arabs and Barber who were in charge of the administrative, legislative and religious authorities. It consisted also some other minorities like Ottoman Turks and migrants groups such as Jews and Europeans who were Traders and Prisoners. Despite the inconsistent societal harmony of Tripoli community, these minorities to some extent had their own societal status and right to practice their traditions and religions. However, the nature of relationships between these societal groups negatively impacted the local made efforts towards independence. During the eighteenth and nineteenth centuries, natural disasters led to economic damage which also negatively impacted living conditions, education and health, which led to instability in Tripoli community, impacted its unity and reduced its population. In general, the relationship between local citizens and Ottoman rule was characterized by loyalty and obedience in cities and plains; and by insurgency in mountains and isolated areas. This position impacted in a different way the relationship between Tripoli community and Ottoman authority. In conclusion, Ottoman authority was often able to overcome any faced difficulties by relying on force and the influence of local leaders like tribal elders, religious leaders and clerics to impose tax and control the community.

مقدمة

يمثل التاريخ الاجتماعي في العهد العثماني مكاناً هاماً بين الدراسات التاريخية الحديثة لما لهذه المرحلة من أهمية في تحديد الأسس الرئيسة لبيئة المجتمع الليبي ، وإذا كانت السلطة العثمانية قد انتهت إلا أن دور القبيلة في المجتمع المعاصر لم ينته، حيث استمرت القبائل تؤدي دورها إلى الآن .

فقد بينت سلسلة الأحداث السياسية والعسكرية في العقود الماضية أن القبيلة بمفهومها الواسع لاتزال تؤدي الدور الأساسي في رسم مصير الكيانات الاجتماعية والسياسية لاسيما في أفريقيا وفي بعض مناطق العالم بعدما أصبحت القبائل وأدوارها من الماضي البعيد في أجزاء أخرى من العالم المتقدم، وحلت مكانها الجدارة بالعيش والقدرة على متابعة الأنماط الحديثة من التطور التكنولوجي والاقتصادي وما يدور منهما في مراكز البحوث.

إن استمرار حضور القبيلة في المجتمع الطرابلسي شكل نوعاً من أسباب التماسك الاجتماعي وقوة حضور البنية العائلية وهيمنة النزعة الاستقلالية ، وهي عناصر إيجابية لا يمكن التنكر لها .

يعتبر النظام القبلي من أبرز العوامل التي أثرت في تشكيل الحياة السياسية في طرابلس وتعد القبيلة عنصراً أساسياً من مكونات المجتمع فالولاء القبلي يلعب دوراً كبيراً في النظام السياسي لا يمكن تجاهله.

لذا ومن اجل فهم هذا الدور لابد من تناول الأبعاد التاريخية له من الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتحديد الأدوار التي أدتها القبيلة وتحديد توجهاتهم في رسم تاريخ المجتمع الليبي، وربما رسم سياستها في المستقبل، وتحديد ما إذا كانت العلاقة مع السلطة العثمانية شراكة تاريخية أساسها الدين والمصالح المشتركة أم استعمار كان الأجدى بأهالي طرابلس ممثلاً بتجمعاتهم القبلية مقاومته والتخلص منه.

قسم البحث إلى مقدمة وثلاث مباحث وخاتمة، جاء المبحث الأول بعنوان التركيبة السكانية لطرابلس , وتناول المبحث الثاني موقف السلطات من المجالين التعليمي والصحي، وتطرق المبحث الثالث إلىطبيعة علاقة السلطات بالقبيلة، وجاءت الخاتمة في نهاية البحث لتبرز النتائج التي توصل إليها البحث، ولكي يتسنى لنا تغطية الموضوع بشكل متكامل وبطريقة توصلنا إلى ما نهدف إليه، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج السردي والتحليلي في معظم الأحيان وذلك من خلال سرد الأحداث وتحليلها ، بهدف إبراز الجوانب الايجابية ومعرفة الجوانب السلبية في تاريخ هذه العلاقة، وصولاً إلى الخروج بصورة متكاملة للبحث التاريخي، مع ضمان تماسك البحث وتسلسله.

ولقد اعتمدت في هذه الدراسة على بعض الوثائق والمصادر والمراجع، وأخص بالذكر الوثائق غير المنشورة وملفاتها في المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية بطرابلس،ووثائق أخرى منشورة في بعض الكتب ، بالإضافة إلى الصحف والمجلات التي كانت تصدر بعيد فترة الدراسة بسنوات قليلة ومجموعة من الكتب العربية والمعربة والكتب الأجنبية.

التركيبة السكانية لطرابلس

تعد العلاقة بين الدولة والجماعات القبيلة مسألة جوهرية عند دراسة نشأة الدولة الوطنية الحديثة ومتابعة تطورها في بلاد المغرب العربي ، فهذه العلاقة كانت متداخلة ومتوترة حتى أواخر القرن التاسع عشر،وعليه فإن المجتمع الطرابلسي كان مجتمعا قبلياً في طبيعته وتركيبته، فالقبيلة كانت وحدة اقتصادية واجتماعية وسياسية، بنيت أساساً حول العائلة، والتي كان يرأسها رجل يتبعه أفراد العائلة، ومن مجموعة هذه العائلات تتكون العشيرة والتي من مجموعها تتكون القبيلة أو القبائل، لذا بقيت القبيلة العصب الأساس للتركيبة الاجتماعية للمجتمع، وعلى أساسها تدار الكثير من الأمور، وتنجز الكثير من الأحداث. فلق سجل التاريخ الكثير مما جرى بين القبائل الليبية، من منازعات وغزوات وحروب، وتحالفات تحفظ الدعم والإسناد عند لحاجة، الأمر الذي أوجد بعض الحساسيات بين القبائل.

إن المجتمع الطرابلسي كان مجتمعا قبلياً في طبيعته وتركيبته، فالقبيلة كانت وحدة اقتصادية واجتماعية وسياسية، بنيت أساساً حول العائلة، والتي كان يرأسها رجل يتبعه أفراد العائلة، ومن مجموعة هذه العائلات تتكون العشيرة والتي من مجموعها تتكون القبيلة أو القبائل[1].

فلقد كان المجتمع في ولاية طرابلس الغرب يتألف من مزيج من عدة أجناس ، وهم العرب و البربر وهم سكانها الأصليون ، فضلاً عن نسبة كبيرة من العثمانيين والسمر، ويبدو أن عدد السمر كان كبيراً جداً بسبب تجارة الرقيق ، كما كان بعضهم من بقايا الهجرة الزنجية القديمة إلى المغرب العربي ، وكانت لهم القرى الخاصة بهم ، وكان بعضها حول مدينة طرابلس وهم من ناحية أخرى كانوا يشكلون القوى العاملة أي قوى الإنتاج في مجالات الزراعة والرعي والتجارة والصناعة البيتية .

ومن الناحية الدينية فقد كانت غالبية السكان منحدرين من المسلمين ، الذين ينتمون إلى المذهب المالكي والإباضي والأحناف المرافقين للعثمانيين ، فضلاً عن وجود اليهود الذين قدموا إلى طرابلس في أوقات متفاوتة ، ونصارى من الجاليات الأجنبية.وتسود ثقافة والميثولوجيا لكون طرابلس وسط هذا المجال ، أما بالنسبة للغة فهي العربية والبربرية الممتزجة باللغة العربية مع وجود هامش بسيط للغة والثقافة التركية لكونها لغة وثقافة الفاتحين الأتراك العثمانيين، وتمتد جذور البربر(الأمازيغ) إلى تاريخ العرب قبل الإسلام، وهم يعيشون في المدن والقرى والبوادي، أما وجود السكان أو القبائل العربية فهم على العموم نتاج موجات الفتوح الإسلامية في القرن السابع الميلادي والموجات الأخرى في القرون اللاحقة ، التي دفعت التبادلات المناخية وما رافقها من سغب متواصل في بيئة الجزيرة العربية . أما الأتراك أو القولوغلية[*] فهم نتاج الموجة الأخيرة من الفتوح ، وهي الفتح العثماني (التركي) في القرن السادس عشر، فضلاً عما رافق ذلك من نزوح جماعي للموريسكيين[*] من شبه جزيرة أيبريا بعد سيطرة الأسبان والبرتغاليين على شبه الجزيرة في نهاية القرن الخامس عشر ومطلع القرن السادس عشر[2] .

وقد احترف سكان المدن منهم التجارة ، أما أهل القرى فقد عملوا في الزراعة ،فضلاً عن البدو فقد كان هناك أعداد كبيرة من المنفيين من معارضي السلطة العثمانية ، إذ أصبحت ولاية طرابلس الغرب منفىً مثالياً ، والتي كانت تتميز بوجود الأسوار العالية والقلاع الحصينة ، وبعد المسافة فضلاً عن عزلتها عن العالم الخارجي، أما اليهود فقد شكلوا فئة من سكان الولاية ، ويرجع وجودهم فيها إلى عهد البطالسة

---

(1) عبد اللطيف أحميدة ،المجتمع والدولة والاستعمار في ليبيا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص78.

(*) القولوغلية هم نتاج التزاوج بين الجند الانكشارية والنساء المحليات ، فكانوا فئة مرموقة لاسيما عندما وصلوا إلى حكم إيالة طرابلس في القرن الثامن عشر،إسماعيل كمالي، سكان طرابلس الغرب، ترجمة حسن الهادي، طرابلس، طرابلس 1997، ص60.

(*) وهم المسلمون النازحون من شبه جزيرة أيبيريا ، فكانوا بحكم البيئة التي قدموا منها أكثراً تطوراً من السكان المحليين .

(2) شوقي عطاالله الجمل ، المغرب العربي الكبير في العصر الحديث ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة : 1977م) ، ص 377.

في مصر، الذين شجعوا اليهود على الاستيطان في برقة ، وأخذت أعدادهم تتزايد بمرور الوقت ، واخذوا ينعمون بالرفاهية والاستقرار في ظل الحكم العثمانية ، ومارسوا العديد من الأعمال في مقدمتها التجارة ، فضلاً عن صياغة الذهب والفضة وصناعة الخمور والعمل في الصيرفة(3).

وكان التطور في بنية الحياة الاجتماعية في طرابلس بطيئاً جداً وغير محسوس حيث احتل الأتراك العثمانيون قمة الهرم الاجتماعي في المدن ، فقد كانوا يحيون حياة رغدة مقارنة بباقي السكان ومنعزلين عنهم ، فالتركي هو مالك للأرض الزراعية والمراعي ، ولكنه فخور بعمله العسكري ولا يميل إلى فلاحة الأرض التي يملكها حيث يفلحها الفلاح المحلي، مما خلق نوعاً من العداء بين فئة الأتراك وباقي السكان(4).

أما المجموعة السكانية التي تمثل المرتبة الثانية في السلم الاجتماعي فهم الأعيان ، الذين كسبوا مراكزهم الاجتماعية من خلال عملهم بالتجارة أو الوظائف الحكومية، وقد أدت هذه الفئة دور الوسيط بين الأهالي والحكومة العثمانية ، فأكدوا على وضعهم الاجتماعي والاقتصادي ، حتى وصل الأمر أن أعفي معظمهم من أداء الضرائب . ويأتي بعد هؤلاء الفلاحون والحرفيون وغيرهم ، وهم يمثلون الغالبية العظمى من السكان ويحيون حياة بائسة فقيرة جداً فهم عماد النشاط الاقتصادي في الأرياف والمدن وهم دافعو الضرائب، ويوجد أيضا الجاليات الأجنبية ، أهمها الجالية اليهودية التي كانت تمتلك ثروات هائلة نتيجة التعامل بالربا والقيام بدور الوسيط في كل العمليات التجارية(5) ، فضلاً عن الأسرى المسيحيين الذين كانوا يعاملون معاملة حسنة، ليس بكونهم رقيقاً بل لكونهم رقيقاً أبيضاً إذ يذكر الرحالة الأسباني(باديا لبليك) المعروف باسم على بك العباسي مدينة طرابلس في زيارته لها في عام 1805أن في إمكان معتنقي الإسلام منهم أن يحتلوا مناصب عالية في الدولة(6) .

وقد شكل سكان الأرياف والبادية الغالبية الساحقة التي كانت تمارس الفلاحة وتربية الماشية ، ويمكن تصنيفهم حسب موقفهم من السلطات: فريق يتعامل مع السلطات محاولين الإفلات من دفع الضرائب فهم يمارسون الزراعة والتجارة ويقطنون المناطق القريبة من طرابلس مثل المنشية، وفريق خاضع مباشرة للسلطة العثمانية وهم فلاحون مستقرون في السهول المروية، فريق ثالث مستقل عن النفوذ العثماني المباشر وبعيد عن سلطة السلطات العثمانية، وهذا الفريق يتكون من قبائل البادية القوية لاسيما في الجهات القاصية عن طرابلس في الجهات الشرقية ومنطقة الجبل الغربي أو فزان(7)، وفي هذه الظروف كان للعوامل الاجتماعية، لاسيما التقاليد والقيم القبلية دور في حياة أهالي طرابلس ، وامتد هذا الدور ليطول مجالات عدة في المجتمع كان التعليم أحدها(8) .

كانت العلاقات بين أهالي الريف خارج مدينة طرابلس تقوم على أساس الارتباط القبلي، وضم المجتمع عدداً من القبائل، كانت من بينهم جماعات العرب القدماء أو عرب ما قبل الإسلام، وعرب استوطنوا البلاد بعد الإسلام، حيث كان المجتمع البدوي بعيداً عن سلطة الدولة، وقد كانت تحكمه العادات والتقاليد

---

(3) محمود ناجي ، طرابلس الغرب ، ترجمة : أكمل الدين محمد إحسان ، دار مكتبة الفكر ، (طرابلس : 1973م) ، ص164 ؛ اسماعيل كمالي، مرجع سايق، ص47 - 48 ؛ حسن سليمان محمود ، ليبيا بين الماضي والحاضر ، القاهرة ، مؤسسة سجل العرب ، 1962 ، ص 180 ؛ أحمد صدقي الدجاني، ليبيا قبيل الاحتلال الإيطالي، د.ب ، الفنية الحديثة ، 1971 ، ص28 .

(4) محمود صالح المنسي ، " بريطانية والحملة الايطالية على طرابلس الغرب " ، دراسة وثائقية ، مجلة البحوث التاريخية ،العدد2 ، طرابلس : 1980م ، ص 2 .

(5) خليفة محمد الأحول ، الجالية اليهودية في ولاية طرابلس 1864-1912م ، كلية التربية ، جامعة الفاتح ، 1885 م ، ص122؛ أتوري روسي ، ليبيا منذ الفتح العربي الإسلامي حتى 1911، ترجمة خليفة محمد التليسي ، ط2 ، الإسكندرية ، الدار العربية للكتاب ، 1991، ص386-392 .

(6) خليفة محمد التليسى، حكاية مدينة طرابلس لدى الرحالة العرب والأجانب ، مالطا ، الدار العربية للكتاب، 1974م ص 143 .

(7) الصالحين جبريل الخفيفي ، النظام الضريبي في ولاية طرابلس الغرب 1835-1912م ، طرابلس ، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 2000م ، ص32-33 .

(8) آمال إمحمد الطالب ، الحياة الأسرية في ولاية طرابلس الغرب في العهد العثماني الثاني (1835م-1911م)، طرابلس، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 2006م ، ص29 .

والأعراف البدوية، وحياتهم بسيطة يعيشون في خيام يحترفون الرعي والزراعة وينتقلون في مناطقهم مع تتابع فصول السنة(9).

غير أن الوضع كان ينطبق على مناطق الدواخل دون المدن الساحلية لطرابلس،حيث كانت القبيلة من الضعف بالقدر الذي لم يسمح لها بتكوين أي قوة سياسية، فعلي الرغم من تقسيمها إلى قبائل وعشائر فإن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية جردتها من قوتها وبرزت العائلات على أنقاضها لتصبح الوحدات الاجتماعية الحاسمة في الشؤون العامة، ومن ثم فكل فرد استمد وضعه الاجتماعي من انتمائه العائلي أكثر من انتمائه القبلي، ويرجع ذلك إلى أن الإصلاح الإداري للسلطات العثمانية من نظام قضائي ومحاكم وشرطة ومجالس محلية، قد ساهم في تفكك القبيلة وانقسامها إلى عائلات(10).

كان البناء الاجتماعي يتكون من ثلاثة مستويات من الأعلى إلى الأسفل، القبيلة ثم العشيرة ثم العائلة، وكان لكل مستوى من هذه المستويات شيخ، وفي هذا المجتمع الذي تحكمه الروابط القبلية كان للشيوخ والزعامات المحلية دور كبير في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وقد ساهم انهيار الأسرة القرمانلية في تقوية نفوذ الزعامات المحلية، وخاصة في مناطق الدواخل بعد حصولهم على امتيازات ونفوذ في مناطقهم بعيداً عن تدخلات السلطة العثمانية، ولقد أدركت السلطة العثمانية قوة تلك الزعامات ونفوذها في مناطقها وقبائلها،فاتبعت معهم سياسة المهادنة والتقرب، ومنحتهم بعض السلطات مثل جباية الضرائب المفروضة على قبائلهم، مع منحهم حوافز مادية لقاء عملهم(11)، حيث انتهجت السلطات العثمانية هذه السياسة مع الزعامات المحلية خاصة في المناطق التي من الممكن أن نقول أنها خارج سلطتها الفعلية(12)،غير أن السلطات العثمانية شعرت في أواخر العهد العثماني بضرورة تقليص امتيازات شيوخ القبائل بعد أن تعاظمت إمكانياتهم الاقتصادية الفردية، وازدادت أعدادهم، فحدد الباشا أحمد راسم أصول انتخاب شيخ القبيلة لحصر وتقليل أعدادهم، وكذلك تحديد ما يترك لهم من أموال الضرائب(13).

أما من حيث تقسيم المجتمع فئوياً، ففي ظل السياسة التي اتبعت من قبل السلطات العثمانية في طرابلس وجراء تطبيق نظام المجالس المحلية للمناطق أدى ذلك إلى بروز فئة جديدة من الأعيان والذين تبوئوا مناصب وظيفية في الإدارة مثل، قائمقام ومدير ومأمور ضرائب وغيرهم، وهؤلاء مثلوا أعلى طبقات السلم الاجتماعي(14)،بالإضافة إلى أن السلطات العثمانية استحدثت نظام مشيخة البلد، وهو منصب يتولاه أحد وجهاء البلد حيث يختص بفصل الخصومات بين أصحاب الحرف، ويتبعه عدد من مختاري المحلات وأمناء الحرف وهم حلقة وصل بين الأهالي والسلطات العثمانية(15)وهذه الفئات وجدت السلطات العثمانية فيهم إحدى الدعامات الأساسية لبسط نفوذ الإدارة والحكم على طرابلس.

ويأتي في المرتبة الثانية في السلم الاجتماعي العلماء والمرابطون والدراويش وزعامات الطرق الصوفية، والذين يطلق عليهم عادةً بأهل العلم، ولقد اهتم بهذه الفئة السلطات العثمانية من الناحية السياسة وحتى من الناحية الشخصية وخاصة في مسألة الدعاء لهم وللسلطان العثماني، وهي أمور كان لها الأثر الحسن في قلوب الأهالي ناحية السلطات العثمانية في البلاد(16).

---

(9) أحمد صدقي الدجاني، ليبيا قبيل الاحتلال ... ، مرجع سابق ، ص221.
(10) صلاح الدين حسن السوري ، " وضع العائلة في التركيبة الاجتماعية الليبية وتأثيرها السياسي " أعمال ندوة المجتمع الليبي (1835-1950)، تحرير محمد الطاهر الجراري، طرابلس منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 2000م. ص216،217.
(11) وثيقة رقم 14 ، ملف الضرائب ، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس .
(12) Evans- pritchard E.E , The Sanusie of Cyrenaica, London,Oxfordprees 1949) , p.96
(13) أحمد صدقي الدجاني، ليبيا قبيل الاحتلال ... ، مرجع سابق ،ص120.
(14) سالنامة ولاية طرابلس الغرب ، بتاريخ 1894م ، ص102.
(15) بلدية طرابلس ، بلدية طرابلس في مائة عام 1870-1970، دار الطباعة، طرابلس،1971م، ص95.
(16) وثيقة رقم 489 ، ملف الضرائب ، بتاريخ 1862م ، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس .

فالسكان من ذوي الأصول المحلية، لسانهم- بطبيعة الحال - عربي، ذلك لأن أكثرهم لم ينخرط في إدارات السلطات العثمانية، بسبب السياسة التي فرضتها السلطات العثمانية تجاه رعاياها ممن اشتغلوا بإداراتها[17]، ووفدت إلى مدينة طرابلس عناصر عربية من بلاد المغرب والأندلس امتزجت مع التركيبة السكانية للمدينة، ونتيجة للظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية برز منهم فئة من الأعيان والوجهاء والمقربين لدى الباشا وكبار رجال الدولة[18]، ولعبوا دوراً كبيراً على الصعيد السياسي، وتقلدوا مناصب هامة في الدولة من جامعي الضرائب وغيرها[19]، ووفدت أيضاً إلى طرابلس أسر يمنية بعد نفيهم من قبل الحكومة العثمانية من مناطقهم[20]، كما وفدت إلى مدينة طرابلس جماعات من رعايا الدولة العثمانية من غير العرب من الضباط الشراكسة الذين جاءوا إلى مدينة طرابلس بالإضافة إلى الذين نفوا إلى طرابلس حيث أقاموا فيها واختلطوا مع السكان الأصليين[21]كما نفي إلى طرابلس في تلك الفترة عدد من زعماء الأكراد، ومجموعة كبيرة من العسكريين الشبان الأتراك بعد أن شهدت المدارس العسكرية العثمانية في الأستانة نشاطاً سياسياً سريا [22].

موقف السلطات من المجالين التعليمي والصحي

وفي هذه الظروف لاسيما التقاليد والقيم القبلية دور في حياة القبيلة طرابلس ، وامتد هذا الدور إلى مجالات عدة في المجتمع كان التعليم أحدها[23] .فكان التعليم السائد في المجتمع الطرابلسي آنذاك، هو التعليم الديني الموروث في المساجد والمؤسسات الدينية الأخرى ، فقد بقي المسجد مؤسسة دينية ضخمة أدت أدواراً مهمة فتارة هو الوعاء الذي حفظ للمجتمع هويته العربية وثقافته وتراثه الإسلامي، والذي كان أكثر انتشاراً وأكثر قبولاً ، وتارة أخرى فهو المدرسة أو الجامعة ، لذا فقد كان التعليم الديني في المساجد أعمق أثراً من أي نوع آخر من التعليم[24] ، حيث انحصر التعليم فيها بالكتاتيب المنتشرة في المدن والقرى والمناطق الريفية ، فكان الشيوخ يقومون بتعليم الأطفال القراءة والكتابة وحفظ القرآن في مقابل أجور عينية، كان الآباء يدفعونها إلى مشايخ تلك الكتاتيب ، وتتمثل هذه الأجور عادة بالتمر أو الزيت أو القمح[25] وتارة ثالثة تبنت المساجد دور الإعلام والمؤسسة المعرفية في نشر المعرفة والثقافة الدينية ، وإن كان الواقفون على هذه المساجد قد وضعوا نظاماً في تسيير الناحية العلمية والإدارية ، واعتمدوا في الدعم المالي لهذه العملية التعليمية على أموال الأوقاف[26]، أي تحبيس عقارات كثيرة العدد يكفي دخلها السنوي في تغطية كامل المصروفات اليومية المتعلقة باستمرار الدراسة ، وأداء الصلاة وتوفير المياه والإنارة والفرش والصيانة الخاصة بالمبنى ونظافة المكان[27] . ولم يحظ كل أهالي طرابلس بهذا النوع من التعليم، وذلك نتيجة الوضع الاقتصادي الصعب الذي كانوا يحيونه لاسيما الفلاحون، لذلك لم يهتم به الأهالي

---

(17) هـ .س. كاوير ، مرتفع الآهان الجمال (استكشاف الهياكل الثلاثية والمواقع المغليثية في طرابلس) ، ترجمة أنيس زكي حسن ، طرابلس، دار الفرجانى ، 1987م ص26 .

(18) صحيفة العصر الجديد ، العدد ، السنة الأولي ، بتاريخ 1912م .

(19) صحيفة المرصاد ، العدد الحادي والعشرين ، السنة الأولى ، 1913م .

(20) أحمد صدقي الدجاني ، وقائع من تاريخ ليبيا الحديث (1881-1911) ترجمة عبدالسلام أدهم ، بيروت ، دار صادر ، 1974م ، ص230.

(21) شارل فيرو ، الحوليات الليبية ، ترجمة محمد عبدا لكريم الوافي، ط4، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1998م، ص731.

(22) أحمد صدقي الدجاني، ليبيا قبيل الاحتلال ... ، مرجع سابق ، ص230.

(23) آمال إمحمد الطالب ، الحياة الأسرية في ولاية طرابلس الغرب في العهد العثماني الثاني 1835-1911، طرابلس، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 2006، ص29 .

(24) محمد الكوني بالحاج ، التعليم في مدينة طرابلس في العهد العثماني الثاني 1835-1911،(طرابلس ، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 2000)، ص87 .

(25) آمال أمحمد الطالب ، مرجع سابق ، ص29.

1. (26) محمود الديك ، " بعض الملامح الثقافية من خلال سجلات المحاكم الشرعية خلال العهد العثماني "من كتاب أعمال المؤتمر الأول للوثائق والمخطوطات، زليطن 1988م، طرابلس، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 1992م، ص289 .

(27) محمد أمحمد الطوير " دور المسجد في إثراء الحياة الفكرية بولاية طرابلس الغرب خلال الحكم العثماني 1551-1911" ، أعمال المؤتمر الأول للوثائق والمخطوطات ، مرجع سابق ، ص503 .

كثيراً، إلا بعض الأسر الميسورة الحال أو صاحبة النفوذ القادرة على إرسال أبنائها إلى الزوايا والمدارس الدينية التعليمية الموجودة داخل البلاد وخارجها ، كما كان الحال لبعض أسر طرابلس التي أرسلت أبناءها للدراسة في الأزهر الشريف أو بعض الأسر الميسورة في غدامس التي كانت ترسل أبناءها إلى تونس لدراسة القرآن وتعاليمه هناك[28]، إلا أن هذه الجهود لم تحل دون تدنى مستوى التعليم وانتشرت الأمية بين أهالي طرابلس بشكل كبير جداً.

وقد انتشرت الحركة السنوسية بينهم وخاصة في شرق وجنوب طرابلس ، ولعبت دوراً كبيراً في الاستفادة من طاقاتهم ، ونجحت في تنظيم مجتمعهم ضمن نظام الزوايا، وكانت طبيعة هذا المجتمع انعزالياً ، إذ كان بعيداً عن سلطان الدولة ، لأنه تأقلم وتطبع بطبائع البيئة التي يعيشها ، وكانت الأعراف والعادات والتقاليد البدوية ، هي التي تحكم هذا المجتمع ، وان لم تجد شيئاً ، فقد كانت القوة هي التي كانت تحكم الموقف لحل الخلافات وعقد الاتفاقات، وكان الطابع البدوي يتصف بالخشونة والصلابة وكانت البساطة والصفاء منبثقة من نفوسهم ، وتنبع منها الخصال النبيلة تسترعي الإعجاب ، وكانت حياتهم بسيطة إذ كانوا يعيشون في خيام ، ويمتهنون الرعي والزراعة ويتناقلون في مناطقهم مع تتابع الفصول ، بسبب عزلتهم فقد كانوا جاهلين بالعالم الخارجي المحيط بهم، كما لاحظ المستشرق الإنكليزي ريتشارد ، والذي سكن بينهم لفترة ، بأنهم بالرغم من جهلهم الكبير يمتلكون خصالاً نبيلة تنال إعجاب كل من عاش بينهم ، فكانوا متمسكين بدينهم ، على الرغم من جهلهم أحكامه وتعاليمه، لسانهم فصيح طلق بالعربية[29].

وفي سبيل ربط طرابلس بالدولة العثمانية وكسب ثقة القبائل،وتقوية الولاية بالأستانة عن طريق أبناء الأعيان وشيوخ القبائل ، أرسلت الحكومة العثمانية تعليماتً إلى شيوخ القبائل بفتح مدارس خاصة لتعليمهم، وفي هذا الإطار تم فتح مدرسة أطلق عليها اسم مكتب العشائر، يدرس فيها الطلاب لمدة خمس سنوات وبها أقسام داخلية[30]، حيث التحق من طرابلس أربعة طلبة عام 1892م بهذه المدرسة [31]، وفي عام 1894م أرسل إلى مدرسة العشائر خمسة طلاب من ولاية طرابلس[32]، وفي عام 1896م طلب نامق باشا من المسؤولين في غريان اختيار ثلاثة أطفال للانتساب إلى مكتب العشائر وأن يكونوا من أبناء مشائخ القبائل[33] ، وقد كان يُدفع للطالب الموفد من ولاية طرابلس إلى هذه المدرسة مبلغ ست ليرات ذهبية علاوة مبيت وسفر، وقد تخرج فيها عشرات من أبناء القبائل ، هذا ما دعا السلطات إلى طلب الموافقة على مضاعفة عدد الموفدين إليها بعد أن تبين للجميع في طرابلس أهميتها بعد عودة عدد من الخرجين إلى المنطقة [34].

وفي ظل هذا المناخ التعليمي ازدادت وتأصلت الطرق الصوفية بين المجتمع الطرابلسي في المدن والقرى بشكل واسع وحاول الحكام التقرب من شيوخ هذه الطرق نظراً لما يتمتع به هؤلاء من نفوذ وتأثير في أوساط الأهالي، فعن طريقهم نجحوا في إلباس حكمهم ثوب الشرعية الدينية، وبهذا شكل رجال الدين طبقة اجتماعية لها مكانتها الأدبية والمادية داخل المجتمع الطرابلسي[35]، فضلاً عن ذلك كان الحكام القرمانليون في ساعات ضعفهم وتألب الناس ضدهم يأتون إلى الشيوخ والمرابطين ليستمدوا منهم البركة ويسألونهم قراءة ما يخبئ لهم القدر في المستقبل ، فمثلاً كان يرافق يوسف باشا في صراعاته مع إخوته

---

(28) محمد بن عثمان الحشائشي ، رحلة الحشائشي إلى ليبيا 1895، تقديم مصطفي المصراتى ، دار بيروت ، 1960 ، ص127.
(29) نيقولا زيادة ، ليبيا في العصور الحديثة ، بيروت : 1966 ، ص43
(30) بايرامكودامان ،" السياسة الثقافية التي اتبعها السلطان عبدالحميد الثاني في سياسة لليبيا تجاه الامبريالية الغربية " ، المؤتمر الثاني للعلاقات العربية التركية ، ج2 ، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس ، 1982م ، ص524.
(31) وثيقة رقم 59 ، ملف التعليم ، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس .
(32) وثيقة رقم 148 ، ملف التعليم ، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس .
(33) وثيقة رقم 139 ، ملف التعليم ، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس.
(34) تيسير بن موسى ، المجتمع العربي الليبي في العثماني ، طرابلس ،1988، ص350.
(35) نفس المرجع ، ص66 .

أحد الشيوخ[36]، وأصبح لكل قبيلة ولي يحميها ويشملها ببركته ويرد عنها كيد الكائدين وهذا ما يفسر كثرة الأولياء في المنطقة[37]، ومن الممكن القول أن هذا الوضع ساعد على سيطرة هؤلاء المشايخ على العملية التعليمية في البلاد ، وساعدوا بقصد أو بغير قصد على تدنى التعليم في المنطقة، فوجد الناس أنفسهم في المقاهي العامة لتبادل الإخبار والقصص والنوادر وملء الفراغ ، فقد أشارت الآنسة توللي إلى وجود مجموعة كبيرة من المقاهي يرتادها الناس في مدينة طرابلس فساعدت بشكل ما على معرفة الناس وتشكيل ثقافتهم[38] ، فقد أشار (باديا لبليك) أن مدينة طرابلس كان بها ستة مساجد كبيرة وستة مساجد أخرى صغيرة، وأكبر هذه المساجد في نظره مسجد أحمد باشا القرمانلي، وثمة ثلاثة سجون بالمدينة اثنان للأهالي والثالث خاص بالأتراك، كما أشار إلى وجود حانات ومقاه كثيرة يديرها أناس مسلمون[39]، وهذا يدل على مدى الانفتاح والتعايش بين فئات المجتمع الطرابلسي وربما الجاليات الأخرى غير المسلمة .

وكانت البلاد تشهد احتفالات كبيرة في المناسبات الدينية ، فمثلاً كان الاحتفال بالمولد النبوي من المناسبات المهمة في البلاد ، حيث تحيى الاحتفالات حتى الساعات الأولى من الصباح، وتأتى الوفود الشعبية إلى طرابلس من جميع المناطق المجاورة، ويحضر الباشا نفسه هذا الاحتفال، وتقام احتفالات أخرى في باقي الأعياد الدينية[40] .

في هذا الوقت حظيت بعض الفئات بتعليم حديث ، منها الجالية اليهودية ، فقد استفادت هذه الطائفة من الامتيازات لاسيما في مجال التعليم ، فأسست المدارس الحديثة لتعليم أبنائها وأنشأت أول مدرسة يهودية بمدينة طرابلس عام 1804م ، وكانت تدرس بها اللغتان العبرية والفرنسية، وفي عام 1810 افتتح المنصرون الكاثوليك مدرسة للأطفال المسيحيين في طرابلس ، والتحق بها عدد قليل من أطفال الولاية أيضاً[41] .

أما بالنسبة للأوضاع الصحية في طرابلس فكانت متردية فقد عانت القبيلة من الأمراض والأوبئة، التي قضت على كثير من السكان ، حيث افتقرت القبيلة إلى أبسط المرافق الصحية، كما افتقرت إلى الدواء والأطباء والممرضين ، مما دفعهم إلى معالجة أمراضهم عن طريق الوسائل البدائية كالكي بالنار والأعشاب والأحجبة ، وكان سوء المعالجة سبباً في ارتفاع نسب الوفيات بين المرضى في المجتمع[42]، وانعكس التردي في الوضع الصحي إلى تفشي الأوبئة التي حدثت في البلاد ، ففي عام 1785م تفشى وباء الكوليرا وقضى على حوالي 500شخص من مدينة طرابلس وحدها، وفي عام 1785 م حصد مرض الطاعون ربع سكانها البالغ تعدادهم حوالي 14 ألف[43] ، فيصف الرحالة الأسباني باديا لبليك المعروف باسم على بك العباسي مدينة طرابلس في زيارته لها في عام 1805م فقال " لقد أنقص الطاعون كثيرا من عدد السكان بالمدينة إذ قضى في الغالب على أسر بكاملها، وما يزال يشاهد المرء حتى الآن بعض المنازل المهجورة أو المنهارة بسبب هذا الوباء " واستمرت موجات الأوبئة في الولاية طوال العهد القرمانلي ، ففي ابريل 1820م ، اجتاح الوباء مدينة طرابلس ، وفتك الوباء في عام 1826م فتكاً شديداً بأهالي العجيلات وتاجوراء[44]، في ظل الفقر الذي كان يعانى منه الأهالي ، فأن هناك أشارات كثيرة

(36) يوميات الطبيب جوناثان كودى في قلعة طرابلس الغرب 1803 -1805 م ، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي ، طرابلس ، مركز الجهاد، 1982 م ، ص55 .
(37) خليفة التليسى ، مرجع سابق ، ص110.
(38) تيسير بن موسى ، مرجع سابق، ص31.
(39) خليفة محمد التليسى ، مرجع سابق، ص143 .
(40) تيسير بن موسى ، مرجع سابق، ص34 .
(41) عبدالكريم ابوشويرب وآخرون ، مدرسة الفنون الصنائع الإسلامية ،طرابلس، منشورات مركز الجهاد ، 2000م ، ص50-52.
(42) ريتشارد توللى ، عشر سنوات في بلاط طرابلس، ترجمة عمر الديروای، طرابلس، مكتبة الفرجانى، 1989م، ص199.
(43) أمال أمحمد الطالب ، مرجع سابق، ص34.
(44) خليفة محمد التليسى ، مرجع سابق، ص142،143 .

تعبر عن موت الناس من الأمراض والأوبئة،التي كانت سريعاً ما تستفحل وتتحول إلى موجة وبائية ، بسبب عدم اكتراث السلطات العثمانية بالإجراءات الصحية واستخفافها بالحجر الصحي في الموانئ[45] .

كل ذلك قد أدى إلى اختلال عدد السكان الأمراض وقوة انتشارها في مختلف جهات طرابلس، ويضاف إلى هذا حدوث الكوارث الطبيعية التي أدت إلى تضرر الاقتصاد والذي أثر سلبا على الحالة الصحية والمعيشية، كما أنعكس بدوره على الوضع الديمغرافي بعدم استقراره من حيث العدد والكثافة، ويعود هذا التدهور في الجانب الاجتماعي لعدم اهتمام الحكام الأتراك بأمور الصحة كما أن هذا الإهمال أدى إلى انتقال العدوى من المشرق وانتشار الأمراض.كذا عدم التزام السكان بالقواعد الصحية، وانعدام الأدوية ما عدا بعض الحشائش والعقاقير.

إن عدم انصهار أهالي طرابلس في البوتقة العثمانية خلال تلك السنين، يعود إلى عدم إمكانيتهم اختراق البناء الاجتماعي المتين للمجتمع الطرابلسي، الذي هو امتداد للمجتمع العربي الإسلامي، ووجود حاجز عرقي حضاري بين المكونين العربي والتركي.

ولم ينتج أيضاً عن وحدة الدين اندماج اجتماعي كان من شأنه تخفيف هذه الهوة وتجسيرها ، فقد بقي التأثير الحضاري التركي ضعيفاً في مجتمع طرابلس حيث قضى العثمانيون معظم سنوات حكمهم لطرابلس في صراع مع الأهالي الذين تعددت انتفاضاتهم وتمرداتهم على السلطات العثمانية ، فضلاً عن أن الموظفين الأتراك عدوا أنفسهم طبقة فوقية متعالية نظرت إلى الأهالي نظرة دونية[46].

طبيعة علاقة السلطات بالقبيلة

لقد مرت فترة الحكم العثماني لطرابلس بعد مراحل تميزت كل مرحلة عن الأخرى بمسارات انعكست نتائجها على المنطقة ، فشكلت مع مرور الزمن شرخاً اجتماعياً عميق الأثر، لم تكن تلك النتائج السلبية أو الايجابية في بعض الأحيان من صنع السلطات العثمانية ، ولم يكن للمجتمع الطرابلسي يد في أحداثها بالشكل الذي حدثت به، وإنما جاءت نتيجة لبعدها عن المركز ولشعور العنصر العثماني بالغرور والتعالي، يقابله شعور المجتمع بالظلم متأثراً بالطابع البدوي الذي يرفض الخضوع للنظام والسلطة إضافة إلى جهل بعض الحكام بأسلوب الحكم والإدارة[47].

كانت السلطات في طرابلس تحتكر أدوات العنف السياسية والعسكرية وتمتلك موارد المجتمع الاقتصادية عبر النظام الضريبي ، ذلك ما جعل علاقة المجتمع القبلي بهذه السلطات علاقة متوترة ، فلاندماج بين السلطات القرمانلية وبين القبائل بقي محكوماً بجدلية الإخضاع والتمرد ، وكان منطق النظام القبلي يقوم على أن القبائل حينما تعيش علاقات سلم مع السلطات كانت تتوجه إلى داخلها لتنشب علاقات صراع في فضاءاتها التقليدية ، أما حينما يتأجج الصراع بين القبائل شبه المستقلة والمستقلة والسلطات القرمانلية، فإن مظاهر الصراع الداخلي فيها وفي ما بينها يختفي.

بيد أن الوضع تغير في نهاية الحكم القرمانلي فقد اعتمد القرمانليون على العناصر المحلية بما في ذلك فئة الكراغلة في حكمهم[48] ، فانخرط قسم منهم في وظائف الدولة كإداريين أو جنود محاربين أو رؤساء بحر مجاهدين وغير ذلك من الوظائف التي لا تشكل خطورة على الهيمنة التركية بل كانت تزيدها سطوة ، بينما ظلت الوظائف الكبيرة الحساسة كقيادة الجند والشرطة وإدارة الشؤون السياسية بأيدي الأتراك ، وقسم آخر شارك في الديوان الاستشاري ممن كانوا يسمون أعيان المدينة ، كما أوجدت السلطات

---

(45) عقيل محمد البر بار ،" سكان ليبيا "، أعمال ندوة المجتمع الليبي ...، مرجع سابق ،ص62.
(46) تيسير بن موسى ، مرجع سابق ، ص25 .

(47) محمود علي عامر ومحمد خير فارس، تاريخ المغرب العربي الحديث، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2000م، ص165.
(48) روسي ، مرجع سابق ،ص273 .

التركية وظيفة شيخ البلد والتي صار يتولاها أحد أعيان المدينة ، يقوم بمساعدة الباشا في إدارة الشؤون المحلية ، مثل الإشراف على السوق وجباية الرسوم من أرباب الحرف والصناعات ، ويتقاضى مرتباً من ميزانية الدولة ومن عوائد الرسوم التي يساعد في جبايتها(49)، كما أنهم جعلوا لغة البلاد الرسمية العربية مع التركية ، فغدت اللغة العربية لغة الدوائر الرسمية والتعليم والقضاء(50).

ومن ناحية أخرى فقد استخدم بعض الحكام بعض أفراد القبائل في الجيش وبالتالي قاتل هؤلاء الجنود أبناء جلدتهم من اجل البقاء على الحكم القرمانلي في البلاد ، وعلى ذلك مشاهد كثيرة منها وحملته التأديبية التي قائدها نجلي يوسف باشا علي وإبراهيم ضد قبيلة ورفله وحلفائها من أولاد سليمان والقذاذفة في موقع يعرف (بقلعيات الحطابة) قتل فيها حوالي أربعمائة رقبة والتي أشار إليها كتاب من يوسف باشا القرمانلي إلى محمد شلبي بيت المال يصف فيه تلك الواقعة حيث كانت قوة الحملة من عشرة آلاف مقاتل اغلبهم من قبيلتي السبيعة والغنايمة ويذكر أن اغلب الغنائم أخذها رجالهما (51)، غير أنه لا توجد شواهد واضحة على انضمام أبناء القبائل في الجيوش العثمانية في أوقات النفير العام .

ويمكن القول إن هذه الخصوصية هي التي جعلت القبيلة تتدخل في الروابط الأسرية بشكل صارخ ، فهي شرط من شروط تعريف الفرد ، وهي شرط للترقي إلى المراكز القيادية ، وهذا ما جعلها تمثل أداة للتغيير السياسي ، وكلما لوحظت صراعات داخلية حول السلطة سرعان ما يتم الاستنجاد بالقبيلة ويتم تجنيدها والتهديد بها ،أن القبيلة تتحول في هذا النظام إلى وسيلة احتماء للفرد من الدولة ، ووسيلة للدولة للاحتماء من الفرد .

لقد كانت علاقة الدولة بالمجتمع المحلي وبالأرياف علاقة جبائية بالأساس ، وهذا ما أدى إلى أنهاك المجتمع وإضعافه وقد استعملت لذلك عدة هياكل ردعية داخل القبائل إلى جانب أجهزتها العسكرية والإدارية ولذلك استطاعت السلطات إلى حد كبير عبر الجند والأوجاق وغيرها إثبات حضورها وضرب خصومها كلما تمردوا عليها.

اتخذت الجباية أشكالاً مختلفة أهمها المجبى والأداء و القانون والعادات والعشور يقوم اللزامة (جامعو الضريبة) ووكلاءهم بالاعتماد على المزارقية (المزراق: الرمح) وهي تسمية توحي بالوظيفة العسكرية الموكلة إليهم أثناء عملية الجباية, فالزمولهي قبائل المخزن في حال عسكرتهم وهي ظاهرة مغاربية عامة على الرغم من اختلاف التسميات(52)

ومن ناحية أخرى فإن السلطات العثمانية تركت لنفسها حق تعيين القضاة ، فكان ذلك من اختصاص شيخ الإسلام وبفرمان من السلطان غير أن القبائل الليبية كانت تنصيب القضاة من قبل المواطنين أنفسهم، حيث يتولون اختيار شخص لتولي مهام القاضي وفض المنازعات فيما بين السكان تتوفر فيه الشروط المطلوبة في القاضي ، كالعلم بأحكام الشريعة الإسلامية ، والأمانة والعدل والنزاهة وغيرها ، حيث نجد عائلات معينة تخصص أفرادها بالقضاء بين الناس وغالباً ما يكون تداول هذا المنصب وراثياً يرثه الابن عن الأب ، حيث يتم ترسيم القاضي الجديد من قبل شيخ القبيلة أو المنطقة بموافقة وجهاء واعيان المنطقة، وحين يشغر مكان القاضي يقوم هؤلاء باختيار شخص من أسرة القاضي السابق ، ويفضل أن يكون ابنه إن كان قادراً ويمتلك من الصفات التي تمكنه من استلام هذا المنصب ، وإلا يختار أفضل المتعلمين والقادرين من تلك الأسرة(53)

---

(49) تيسير بن موسى ، مرجع سابق ، ص29-30 .
(50) روسي ، مرجع سابق ، ص273 .
(51) وثيقة رقم 21 من كتاب رودولفو ميكاكي ، طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القرمانلي ، ت طه فوزي ، القاهرة ، منشورات معهد الدراسات العربية العالمية ، 1961م ، ص63_65.
(52) محمد نجيب بوطالب ، سوسيولوجيا القبيلة في المغرب العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 2002 ، ص164.
(53) هورنمان وجوردن ، رحلتان عبر صحراء طرابلس ، طرابلس ، دار الفرجاني ، 1974م ،ص128.

خلفت السياسة الاقتصادية العثمانية في الولايات العربية خلال القرن التاسع عشر آثاراً مدمرة، لأن الدوائر الحكومية العثمانية صبت اهتمامها على خلق ظروف مناسبة لسحب أكبر قدر ممكن من الأموال للإنفاق على الجيش، وتلبية المطامع المتنامية للطبقة الحاكمة. وازداد سلب المناطق الخاضعة للحكم العثماني بسبب الإخفاقات العسكرية المتتالية وفساد الحكام، والصراع بين الحكام المحليين وتسابقهم في نهب المناطق الخاضعة لإدارتهم. كل ذلك أدى إلى انحطاط الاقتصاد في الولايات العربية من الدولة العثمانية(54).

وفي ظل تلك الأوضاع تأثر حرفيي المدن ، وأصيبت الحرف بالركود وقيدت بقانون الحرف العثماني لعام 1773م مما أدى إلى عجزها عن مسايرة التقدم الصناعي (55)، وكانت الطريقة الوحيدة المضمونة التي يمكن للتجار وأغنياء المدن حماية أموالهم بها من تسلط ونهب الحكام العثمانيين هو كنزها وسحبها من التداول. وكانت التجارة الخارجية هي المجال الوحيد الذي يطمئن له رأس المال المحلي، ولكنه سرعان ما تحول من أيديهم إثر المنافسة الشديدة التي لقوها من التجار الأوربيين المحميين من تعسف السلطات العثمانية، والمشمولين بحماية السفراء والقناصل الأوربيين (56).

ووصلت أزمة الاقتصاد العثماني ذروتها مع نجاح الثورة الصناعية في أوروبا منذ نهاية القرن الثامن عشر. وأصبح ميزان التجارة الخارجية للدولة العثمانية خاسراً للمرة الأولى بعد أن استولى رأس المال الأجنبي بالتدريج على المواقع القيادية في جميع المجالات الاقتصادية. الأمر الذي أدى إلى تحول الدولة العثمانية برمتها إلى شبه مستعمرة أوروبية تحت وطأة الديون والاحتكارات الأوروبية, وكما هو معروف رافق التوسع الاقتصادي الأوروبي في الدولة العثمانية، تدفق منتجات صناعية رخيصة بالمقارنة مع المنتجات الحرفية التقليدية في الولايات العثمانية، مما أدى إلى تدهور الحرف التقليدية، وقضى على أية إمكانية لتطورها نحو إنتاج صناعي حديث(57).

ومما سبق يمكن استخلاص الأتي

أولاً: إن ضعف المجتمع القبلي في طرابلس، وعجزه عن الظهور والسيطرة على الأحداث ، أو القيام بدور متميز فيها ، على الرغم من أن الفرصة كانت سانحة أمامها في ظل الصراعات بين أفراد الأسرة الحاكمة ، يرجع إلى غياب النخبة المحلية الفاعلة ، مما حال دون أخذ زمام الأمور وجعلها بعيدة المنال ، واكتفي قسم من هذه الفئة في ظل هذا الوضع بتأجيج هذه الصراعات وأدى القسم الآخر دور المتفرج ، وعول قسم ثالث على طلب المساعدة من الدولة العثمانية لحسم الأمر.

ثانياً: أن تباين مواقف المجتمع في طرابلس من تلك الصراعات، وعجزهم عن القيام بدور فعال، أدى إلى تراجع المنطقة سياسيا وجرها إلى التبعية المباشرة ،هذه الأحداث ساعدت على نهاية الحكم القرمانلي، وبداية الحكم العثماني المباشر لطرابلس .

---

(54) لوتسكيف.ب.، التاريخ الجديد للدول العربية، موسكو، 1966، ص 21.
(55) فولني ك.ف ، رحلة فولني إلى سورية ومصر خلال 1783-1784 -1785، ج2 ، موسكو ،1791م، ص 556.
(56) كوتلوفل.ن.: تكون حركة التحرر الوطني في المشرق العربي، منتصف القرن التاسع عشر – 1908. ترجمة: سعيد أحمد. منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1981، ص 15.
(57) شتيباتفريتس، بدايات العصر الحديث في الشرق الأدنى. آفاق جديدة أمام المؤرخين، مجلة الأبحاث، السنة 20، ج1، مارس 1967م، ص 26-27.

ثالثاً: حافظت السلطات العثمانية على أوضاع مجتمع طرابلس على ما كانت عليه من تقاليد وأنظمة وقيم قبلية واستثمرت كل ذلك لخدمتها، فبقيت التركيبة الاجتماعية لولاية طرابلس كما هي، غير أن المتغيرات الاقتصادية التي شهدتها الولاية كان لها أثار كبيرة على مكونات المجتمع المحلي.

رابعاً: وظفت الزعامات القبلية والموظفون الحكوميون والأعيان نفوذهم لتحقيق أكبر قدر من المكاسب والمصالح الشخصية على حساب الفئات الأخرى ، حيث كان الفقر والعوز صفتين غالبتين على الأوضاع المعيشية لأهالي طرابلس في العهد العثماني الثاني ، ويعزى ذلك إلى السياسة الضريبية المجحفة المتبعة من قبل السلطات العثمانية تجاه تلك الفئات.

خامساً: أثرت الكوارث الطبيعية كالقحط وقلة الأمطار سلباً على اقتصاد البلاد المتمثل في الزراعة ، ناهيكً عن الأمراض والأوبئة التي تفشت دافعةً الكثير من الأهالي للهجرة نحو المناطق المجاورة، بذلك تغيرت نسبياً التركيبة الاجتماعية لأهالي طرابلس.

سادساً: أن سوء الأحوال الاجتماعية في البلاد انعكست سلباً على التعليم والصحة ،علي الرغم من محاولة السلطات الرقي بهما بإقامة بعض الإصلاحات، غير أنها لم ترتق إلى المستوى المطلوب.

قائمة المراجع

أولا : الوثائق

الوثائق الغير منشورة

1- ملف التعليم ، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس.

2- ملف الضرائب ، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس.

الوثائق المنشورة

1- سالنامة ولاية طرابلس الغرب ، بتاريخ 1894م .

2- بلدية طرابلس، بلدية طرابلس في مائة عام 1870-1970، دار الطباعة، طرابلس،1971م.

ثانياً: الصحف

1- صحيفة العصر الجديد ، العدد ، السنة الأولي ، بتاريخ 1912م .

2- صحيفة المرصاد ، العدد الحادي والعشرين ، السنة الأولى ، 1913م .

ثالثاً ، الكتب العربية والمترجمة

1. أتوري روسي ، ليبيا منذ الفتح العربي الإسلامي حتى 1911، ترجمة خليفة محمد التليسي، ط2 ، الإسكندرية ، الدار العربية للكتاب ، 1991.
2. أحمد صدقي الدجاني، ليبيا قبيل الاحتلال الإيطالي، د.ب، الفنية الحديثة، ، 1971.
3. أحمد صدقي الدجاني، وقائع من تاريخ ليبيا الحديث (1881-1911) ترجمة عبدالسلام أدهم، بيروت، دار صادر، 1974م .
4. إسماعيل كمالي، سكان طرابلس الغرب، ترجمة حسن الهادي، طرابلس، منشورات مركز الجهاد، 1997.
5. الصالحين جبريل الخفيفي، النظام الضريبي في ولاية طرابلس الغرب 1835-1912م ، طرابلس، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 2000م .
6. آمال إمحمد الطالب ، الحياة الأسرية في ولاية طرابلس الغرب في العهد العثماني الثاني (1835م-1911م)، طرابلس، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 2006م .
7. تيسير بن موسى ، المجتمع العربي الليبي في العثماني ، طرابلس الدار العربية للكتاب،1988.
8. رودولفو ميكاكي ، طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القرمانلي ، ت طه فوزي ، القاهرة ، منشورات معهد الدراسات العربية العالمية ، 1961م .
9. ريتشارد توللى ، عشر سنوات في بلاط طرابلس، ترجمة عمر الديروای، طرابلس، مكتبة الفرجانى، 1989م.

10. حسن سليمان محمود ، ليبيا بين الماضي والحاضر ، القاهرة، مؤسسة سجل العرب ، 1962م.

11. خليفة محمد الأحول، الجالية اليهودية في ولاية طرابلس 1864-1912م، طرابلس، جامعة الفاتح، 1885م .

خليفة محمد التليسى، حكاية مدينة طرابلس لدى الرحالة العرب والأجانب، مالطا، الدار العربية للكتاب، 1974م.

12. شارل فيرو، الحوليات الليبية ، ترجمة محمد عبدا لكريم الوافي، ط4، ، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، 1998م.

13. شوقي عطاالله الجمل، المغرب العربي الكبير في العصر الحديث، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ، 1977م .

14. عبد اللطيف أحميدة ،المجتمع والدولة والاستعمار في ليبيا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،د.ت.

15. عبدالكريم ابوشويرب وآخرون، مدرسة الفنون الصنائع الإسلامية ،طرابلس، منشورات مركز الجهاد، 2000م

16. محمد بن عثمان الحشائشي، رحلة الحشائشي إلى ليبيا 1895، تقديم مصطفي المصراتى، دار بيروت، 1960م.

17. محمد الكوني بالحاج ، التعليم في مدينة طرابلس في العهد العثماني الثاني 1835-1911، طرابلس ، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 2000م.

18. محمد نجيب بوطالب، سوسيولوجيا القبيلة في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002 .

19. محمود علي عامر ومحمد خير فارس، تاريخ المغرب العربي الحديث، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2000م،

20. محمود ناجي ، طرابلس الغرب، ترجمة ، أكمل الدين محمد إحسان، دار مكتبة الفكر ، طرابلس، 1973م.

21. فولني ك.ف ، رحلة فولني إلى سورية ومصر خلال 1783-1784 و1785، ج2، موسكو ،1791.

22. لوتسكيف.ب.: التاريخ الجديد للدول العربية. موسكو: 1966.

23. كوتلوفل.ن، تكون حركة التحرر الوطني في المشرق العربي، منتصف القرن التاسع عشر – 1908. ترجمة، سعيد أحمد، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1981.

24. نيقولا زيادة ، ليبيا في العصور الحديثة ، بيروت ، 1966م.

25. هـ .س. كاوير ، مرتفع الآهان الجمال (استكشاف الهياكل الثلاثية والمواقع المغليثية في طرابلس) ، ترجمة أنيس زكي حسن ، طرابلس، دار الفرجانى ، 1987م

26. هورنمان وجوردن، رحلتان عبر صحراء طرابلس ، طرابلس ، دار الفرجاني ، 1974م.

27. يوميات الطبيب جوناثان كودى في قلعة طرابلس الغرب 1803 -1805 م، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي، طرابلس، المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 1982م.

28.

رابعاً: البحوث والمقالات

1. بايرامكودامان ،" السياسة الثقافية التي اتبعها السلطان عبدالحميد الثاني في سياسة لليبيا تجاه الامبريالية الغربية " ، المؤتمر الثاني للعلاقات العربية التركية ، ج2 ، طرابلس، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، ، 1982م.
2. شتيباتفريتس، بدايات العصر الحديث في الشرق الأدنى. آفاق جديدة أمام المؤرخين. مجلة الأبحاث، السنة 20، ج1، مارس 1967م.
3. صلاح الدين حسن السوري ، " وضع العائلة في التركيبة الاجتماعية الليبية وتأثيرها السياسي " أعمال ندوة المجتمع الليبي (1835-1950) ، تحرير محمد الطاهر الجراري، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، طرابلس، 2000م
4. عقيل محمد البر بار ،" سكان ليبيا "، أعمال ندوة المجتمع الليبي (1835-1950).
5. محمد أمحمد الطوير " دور المسجد في إثراء الحياة الفكرية بولاية طرابلس الغرب خلال الحكم العثماني 1551-1911" ، أعمال المؤتمر الأول للوثائق والمخطوطات، زليطن 1988م، طرابلس، منشورات المركز الليبي للدراسات والمحفوظات التاريخية ، 1992م.
6. محمود صالح المنسي ، " بريطانية والحملة الايطالية على طرابلس الغرب " ، دراسة وثائقية ، مجلة البحوث التاريخية العدد 2 طرابلس : 1980م.
7. محمود الديك ، " بعض الملامح الثقافية من خلال سجلات المحاكم الشرعية خلال العهد العثماني "من كتاب أعمال المؤتمر الأول للوثائق والمخطوطات، زليطن 1988م .

8.

خامسا: الكتب الأجنبية

1. Evans-Pritchard E.E, The Sanusie of Cyrenaica (London,Oxfordprees 1949).

University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في موضوعات من مقرر القياس والتقويم في جامعة عمر المختار - كلية التربية البيضاء

أ. عبدالسلام عوض سرقيوة.

(محاضر مساعد بقسم رياض الاطفال – كلية التربية - جامعة عمر المختار - البيضاء - ليبيا)

بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في موضوعات من مقرر القياس والتقويم في جامعة عمر المختار - كلية التربية البيضاء

ملخص الدراسة

هدف هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في موضوعات من مقرر القياس والتقويم في جامعة عمر المختار / كلية التربية البيضاء ، وتضمن في صورته النهائية على (29) مفردة لكل منها أربعة بدائل من نوع الاختيار من متعدد إحداها الإجابة الصحيحة ، كما كان للاختبار مفتاح تصحيح يعطى الطالب درجة واحده في حاله الإجابة الصحيحة و (صفر) في حاله الإجابة الخاطئة . وتم تطبيق الاختبار على كافة طلبة السنة الرابعة (النظام الفصلي) و المتكونة من (79) طالباً وطالبة ، وقد جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن عدد الطلاب المتمكنين (23) طالباً وطالبة ؛ أي بنسبة (29%) أما عدد الطلاب الذين لم يتمكنوا من الاختبار فعددهم (56) طالباً وطالبة ؛ أي بنسبة (71 %) ، كما استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيمة ثبات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وكانت (0.66) .

مقدمـــــــة ،،،

يعد مجال القياس والتقويم التربوي من المجالات الحيوية الأساسية التي لاغني عنها للدارسين والباحثين في العلوم السلوكية ، والمسئولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالإفراد في مختلف الميادين التطبيقية والتربوية ، النفسية ، الاجتماعية ، الإدارية ، الصناعية ، وغيرها من الميادين التي تتمركز حول الإنسان مصدر الثروة الرئيسية للأمم الواعية ، لذلك حظي مجال القياس والتقويم التربوي باهتمام بحثي تطويري متزايد من جانب علماء النفس والتربية في الآونة الأخيرة . وفي الحقيقة إن قياس تقدم الأمم يقاس بقوة النظام التربوي التي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة من حيث التكيف مع عالم يتزايد أعتمادهُ على العلم والتكنولوجيا يوماً بعد يوم من حيث الارتقاء بالحياة الخاصة في اتخاذ أساليب التفكير العلمي منهجاً أساسياً في الحياة والعمل ، واتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات .

علّيه يطالب المهتمون بالتربية والمربون بضرورة العناية بجودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية على أسس علمية ، وباعتبار التقويم جزءً عضوياً من نسيج النظام التعليمي، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي، بما يقدم من تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعيته وجودة مخرجاته، و قد يرجع ضعف النظام التعليمي (المدخلات _ الأنشطة والعمليات _ المخرجات) ، إلى ضعف في أدوات ووسائل التقويم المستخدمة ، وعليه فأن إصلاح التقويم والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته ، يعد مدخلا جيداً لإصلاح التعليم والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته ، وذلك من خلال تقويم كل مكونات النظام والعناصر المرتبطة به ومنها عناصر الموقف التعليمي الأساسية والفرعية ، وباعتبار الطالب أحد العناصر الأساسية فأنهُ ينبغي أن يتضمن التقويم جميع جوانب شخصيته (المعرفية_ العقلية _ الجسمية) (غنيم،2003) على اعتبار أنها وحدة واحدة ، ولكن مما يلاحظ أن الجانب المعرفي في التحصيل الدراسي يرتبط به العديد من المشكلات والصعوبات والتي تختلف باختلاف فلسفة القياس والتقويم والهدف منها ، سواء مشكلات ترتبط بأدوات التقويم (الاختبارات التحصيلية) أو مشكلات ترتبط بالمعايير التي يستند إليها في تفسير درجة الطالب التي تحصل عليها في اختبار ما ، أو مشكلات ترتبط بالتقويم الحقيقي أو البديل أو بما يسمى بتقويم الأداء ، والقياس يعتبر الخطوة الأولى في عملية تقويم التحصيل الدراسي وللقياس أدواته التي يتم بها تقدير أداء الطالب في صورة كمية ، لتبدأ عملية اتخاذ القرار عند موازنة الكمية _ درجة الطالب _ بمعيار متفق علّيه مسبقا لتفسير وتحديد معنى هذه الكلمة، والتي يتحدد في ضوئها جوانب القوة والضعف " عملية التقويم " ، ثم تأتي المرحلة النهائية "العلاج " والتي يتم فيها تدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف ، ولقد أظهرت الدراسات والبحوث في العقود الأخيرة تغييرات كبيرة في مجال التربية والتعليم ، وخاصة بما يتعلق منها بأدوات القياس والتقويم فمثلاً دراسة سرقيوة (2009) هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في مقرر الفيزياء للمرحلة الأولى بثانويات العلوم الأساسية في دولة ليبيا في مدنية درنة ، و دراسة إبراهيم (2000) هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات التي تواجه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في موضوعات القسمة والتقريب والضرب والقيمة المكانية جمهورية مصر العربية ، والاعتماد في ذلك على بناء اختبار محكي وفق نموذج راش، بينما دراسة جوسن Gooson (في الرواشدة ، 2001 : 12) استهدفت الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي إلى محك لقياس تحصيل الطلاب في الفيزياء ، ولقد تم التأكد من خصائص الاختبار السيكومترية من خلال الدراسة الاستطلاعية الأولى والثانية ، وقد أستخدم الباحث معامل الاتفاق سابكوفياك للتأكد من أساس تصنيف الطلاب إلى متمكنين وغير متمكنين ، أما الدراسة الحالية فستقوم على بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس تمكن الطلاب في جزء من مقرر القياس والتقويم التربوي لطلبة السنة الرابعة (نظام فصلي) في جامعة عمر المختار / كلية التربية البيضاء . وكان هدفها إعداد اختبار تشخيصي محكي المرجع والتحقق من الخصائص الجيدة والمرغوبة للاختبار(الصدق / الثبات)

ـ ناهيك عن تحديد مستوى تمكن كل طالب من الطلاب ، في ضوء تحقيق مستويات الأهداف التي يقيسها الاختبار التشخيصي المحكي المرجع .

يستخدم التقويم المحكي كأداة اختبار تشخيصي خاص لتقويم البرنامج التعليمي لزيادة فاعلية التدريس؛ لأنه يشخص مواطن القصور أو الفجوات في أداء الطلاب الذي يكون سبباً محتملاً لوجود الخلل في أي جزء من أجزاء البرنامج التعليمي سواء أكان في المنهج أو في طريقة التدريس أو حتى في الاختبار ذاته أو في التفاعل الصفي و يُعد التوجه إلى استخدام الاختبارات المحكية منحى جديد في عمليتي التعليم والتعلم ترك الكثير من الآثار الايجابية ومنها تحديد جوانب القوة والضعف في تعلم الطلاب وكذلك تحديد مدى إتقانهم للمهمات المطلوبة منهم ، وتحديد آليات العلاج فيما إذا فشلوا بإتقانها ضمن أساليب متنوعة منها ما يتعلق بتعديل أساليب وطرائق التدريس وفي ضوء الإفادة من ايجابيات الاختبارات المحكية _ بناءً على التغذية الراجعة المشجعة في استخدام هذا الأسلوب في تقويم تعلم الطلاب .

تعد عملية توجيه الأفراد ضرورة لضمان حسن التوافق الفردي ، والتطور والتقدم الاجتماعي ، ولا تتم عملية التوجيه هذه إلا بعد معرفة التكوين النفسي لهؤلاء الأفراد وهذا يتطلب إجراء اختبارات أو محكات لتقدير التكوين النفسي أو قياسه أو الحكم عليه ، و من هنا بدأت الاختبارات النفسية والتربوية تأخذ مكانها كوسيلة للتشخيص أو الكشف عن أداء الفرد وما يحمله من استعدادات وقدرات عقلية وميول وطاقات ، ويقاس كل ذلك بهدف فهم السلوك والتنبؤ به والتحكم فيه وضبطه و يذكر علام (1995) أن خبراء القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية اهتموا بتطوير الأساليب السيكومترية الكلاسيكية السائدة المتعلقة بالقياس المعياري بما ينطوي عليه من فلسفة تربوية تتركز على تصنيف الأفراد بحسب مركزهم النسبي بين زملائهم في القدرات المختلفة وتوازن أدائهم في هذه القدرات دون تحديد لمكتسباتهم الفعلية و كفاياتهم الفردية حيث تبين محدودية هذه الأساليب الكلاسيكية وقلة جدواها في التشخيص الدقيق لهذه المكتسبات و الكفايات،إضافة إلى ما يترتب على نتائج الاختبارات والمقاييس التي تصمم وفقاً لهذه الأساليب من آثار اجتماعية ونفسية غير مرغوبة لدى الأفراد الذين تطبق عليهم هذه الاختبارات , لذلك فقد توجه خبراء القياس والتقويم إلى تطوير مدخل أخر يستند إلى فلسفة تربوية ومنهجية مختلفة من أجل تلافي أوجه القصور ، ويطلق على هذا المدخل القياس محكي المرجع وفي هذا النوع من القياس تُعد الاختبارات التي تركز على القياس والتشخيص الدقيق لما حققه الطالب من معارف و مهارات في ضوء محك أداء مطلق بغض النظر عن موازنة أدائه بأداء أقرانه كما يقيس ذلك الاختبار المعياري (علام، 1995: 5) . ويرى الشرقاوي (1997) أن الاختبارات معيارية المرجع كانت هي الأشهر استخداماً لأنها تنتمي إلى أحد الشروط الجوهرية للاختبارات وهو شرط المعايير الذي يقارن أداء الطالب بأداء عينة التقنين لتحديد موضعه ومكانته , ولكن في الآونة الأخيرة وجهت انتقادات كثيرة لهذه الاختبارات فقد قام خبراء القياس ببذل جهد كبير للتغلب على مشكلات القياس والوصول إلى وسائل أفضل لتحقيق موضوعية القياس , ونتيجة لرغبتهم في الحصول على معلومات أدق لمستوى الطالب وتحقيق الموضوعية ظهرت الاختبارات المحكية لقياس التمكن أو الإتقان في مدى ما تحقق من أهداف . و تأكد نادية عبد السلام (1986) أن الاختبارات محكية المرجع تشخص عيوب التعلم , وتستخدم لتقويم البرامج التعليمية. كما يضيف منسي (1998) أن الاختبارات المحكية معده بحيث تكون على درجة عالية من الدقة , لأن محتوياتها ترتبط بأهدافها، وهي عبارة عن عينات تمثل الأداء الحقيقي للأفراد , فهي تبحث عن الشكل الذي يسلك به الفرد أو مجموعة الأفراد ومقدار المعرفة التي يمتلكونها ، حيث تعتبر تلك الاختبارات أحد أهم أنواع الاختبارات المقننة التي تستخدم في قياس درجة كفاية الأفراد بالنسبة للأهداف ونظراً للانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات المعيارية التي يتم تقويم الطالب فيها بالنسبة لغيره من الطلاب وحيث درجات الاختبار تخضع لخصائص عينة الطلاب وعينة الأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار , فذلك يؤثر سلباً على صدق النتائج وصعوبة تعميمها (علام ، 1995 : 5) ولكون نظام الاختبارات في جامعاتنا مازال معياري المرجع

كذلك الحال بالنسبة لنظام القبول في المدارس والجامعات مما أدى إلى غياب الموضوعية في التقدير على عكس الاختبارات المحكية التي تؤدي إلى تحقيق موضوعية القياس والتشخيص .

علّيه أصبحت الحاجة ماسة لوجود اختبارات محكية تتسم بخصائص الاختبارات الجيدة , ومن أجل استخدام تلك الوسائل والأدوات في التقويم فقد رأيه الإفادة منها لتطوير الأداء التقويمي في عمليتي التعليم والتعلم لمادة القياس والتقويم .

تأسيساً على ما تقدم تكمن مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين :

1 . كيف يمكن تصميم اختبار تشخيصي محكي المرجع في مقرر القياس والتقويم لطلبة السنة الرابعة (نظام فصلي) في كلية التربية البيضاء ؟ .

2 . ما مواطن الضعف والقوة في مستوى تمكن طلاب السنة الرابعة (نظام فصلي) في كلية التربية البيضاء بتحقيق الأهداف المعرفية على وفق تصنيف بلوم ، والتي يقيسها الاختبار التشخيصي المحكي المرجع في مقرر القياس والتقويم ؟ .

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرض للإجراءات التي سوف لإنجاز هذا الدراسة ، وتتمثل هذه الإجراءات في منهج الدراسة المستخدم وخطوات تصميم الاختبار ، ووصف مجتمع الدراسة والعينة و الدراسة النهائية .

- **منهج الدراسة :**

ما يتماشى مع تحقيق أهداف البحث فقد أعتمده على المنهج الو صفى التحليلي وذلك بما تمتاز به البحوث الوصفية بأنها فعالة في الحصول على معلومات واقعية وموضوعية عن الوضع الراهن ، ولهذه المعلومات قيمة عملية فقد تؤيد ممارسات قائمة أو ترشد إلى سبيل تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون (أبوعلام ، 2004 : 219) .

- **أداة الدراسة :**

هذه الدراسة قائمة على فكرة بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في جزء من مقرر القياس والتقويم ، فقد أعتمده على الأهداف التعليمية والسلوكية التي تتضمنها الموضوعات في مقرر القياس والتقويم وعلى مواصفات الاختبار، ثم عرضت هذه المراحل على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، لإجراء التعديلات اللازمة حتى يتكون الاختبار بصورته النهائية ، وقد مرت مرحلة تصميم الاختبار بالخطوات الآتية :

1 .تحديد المجال السلوكي الذي يقيسه الاختبار :

أعتمده على نوعية الاختبارات محكية المرجع في بناء أداة هذا الدراسة ، نظرا للمزايا التي تتمتع بها هذه الاختبارات مقابل الاختبارات معيارية المرجع ، حيث تستخدم لتحديد مكان الفرد بالنسبة لمجال سلوكي حسن تعريفة (جابر ، 1996 : 123) ، كما أنها تعتمد على التعريف الجيد للأهداف المقاسه ، مما يجعل عملية بناء المفردات أسهل وأكثر صدقا ، ويحسن تفسيرات درجة الاختبار بسبب وضوح المجالات السلوكية التي ترجع إليها الدرجات .

2. تحديد الأهداف التعليمية للمجال السلوكي وتحليلها إلى أهداف سلوكية:

تعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة والأساسية في بناء الاختبارات المحكية وذلك لأنها تساعد مصممي الاختبار في أعداد اختباراتهم وكذلك لأنها النقطة التي يترتب عليها تحديد وصياغة الأهداف

السلوكية ، وبعد تحديد موضوعات الاختبار قمت بالاستعانة بأساتذة القياس لغرض عرض الأهداف السلوكية والتعليمية عليهم لتحكيمها والحوار معهم في صياغة هدف تعليمي عام لكل موضوع من الموضوعات السابقة ، والتي في ضوئها يتم اشتقاق مجموعة الأهداف السلوكية التي سيتم قياسها بواسطة مفردات الاختبار .

أن عملية صياغة الأهداف للمحتوى التعليمي المحدد للاختبار عملية في غاية الأهمية ، إذ تتوقف محتويات المحتوى على الأهداف المراد تحقيقها،وحيث إن الهدف التعليمي هو الرغبة في تغير متوقع في سلوك الطالب ، كما هو وصف للسلوك الذي يتوقع من الطالب إن يكون قادرا على الإلمام به بعد الانتهاء من عملية التعليم ، ويشار للأهداف في هذا المستوى أحيانا بالأهداف الخاصة ؛ حيث ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة دراسية ، لتوضيح ما يجب إن يتعلمه الطالب من دراسة مقرر معين ، أو القيام بنشاط معين ، وتكون صياغة أهداف المحتوى التعليمي أكثر تحديدا وتخصيصا ، حيث تصاغ الأهداف إلى وصف سلوك نوعي يحدد الأداء النهائي الذي ينتج عن الطلاب الذين ينجحون في تعلم السلوك المرغوب (كوجاك ، 2004 : 146 - 147) .

علّيه فقد قام الباحث بتحليل الأهداف التعليمية إلى أهداف إجرائية أو سلوكية ، وقامت بعرض هذه الأهداف التي تتضمن المعارف والمهارات المتعلقة بموضوع الدراسة ، والتي رأيه أهمية تمكن الطلاب منها ،على لجنة من المحكمين لاستطلاع أرائهم حول كل هدف من حيث صلاحيته ومدى كفايته للقياس من عدمه .

وبذلك فقد استند الباحث في صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية للموضوعات على الأتي :

1 . الاهتداء بآراء بعض أساتذة الجامعة في التخصص الأكاديمي وذلك عن طريق استشاراتهم في صياغة الأهداف ومضمونها ومدى تمثيلها للموضوعات ، وقد ألتزمت باقتراحاتهم وتوجيهاتهم

3 . مراعاة شروط صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية من حيث الدقة والوضوح وإمكانية التطبيق

3 . إعداد مواصفات الاختبار :

بالاسترشاد بمواصفات الاختبارات التي يتم أعدادها يتم بناء مفردات للاختبار وبذلك يتحقق صدقه بدرجة كبيره ، ويعد الاختبار المحكي صادقا إذا استطعنا باستخدامه وصف أداء الفرد بالنسبة لمجال سلوكي يقيسه الاختبار ويكون محددا تحديدا دقيقا وهذا النوع من الصدق يطلق علية الصدق الوصفي الذي يعد أساسا لأنواع الصدق الأخرى ، كما أن لهذا النوع من الصدق عدة مسميات فأحيانا يسمى صدق المحتوى كما في الاختبارات المعيارية والمحكية (علام ، 1995 : 225) .

3 . بناء مفردات الاختبار:

قام الباحث ببناء مفردات الاختبار بحيث تناظر كل مفردة الهدف السلوكي الذي تقيسه حيث ارتبطت كل مفردة بمستوى الأهداف التي تقيسها ، فالأهداف التي تقيس مستويات عقلية متدنية والتي تتمثل في (التذكر ، الفهم ، التطبيق) فإن مفردات الاختبار المحكي التي تمثلها تقيس نفس المستويات ، والأهداف التي تقيس مستويات عقلية عليا متمثلة في(التحليل ، التركيب ، و التقويم) فإن مفردات الاختبار التي تمثلها ، تقيس نفس المستويات ، علماً بأنهُ من الممكن أن يتمثل الهدف السلوكي بعدة مفردات اختباريه. وهناك نوعان من المفردات تستخدم في الاختبارات التحريرية بمختلف أنواعها وأغراضها حيث النوع الأول يتطلب إجابة محددة (الاختيار من متعدد - الصواب والخطأ – المزاوجة) والنوع الثاني يتطلب إجابة حرة (المقاليه - الإجابة القصيرة – التكملة) (علام ، 2000 : 321 - 322) . وقد اعتمدت على النوع الأول باستخدام الاختيار من متعدد ، وبناءً على الأهداف السلوكية السابقة قام الباحث ببناء مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس كل هدف من الأهداف السلوكية ،

ولغرض التأكد من أن كل مفردة اختباريه تعد مقياسا صادقا للهدف السلوكي المعد . فقد قام الباحث بعرض تلك المفردات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء أرائهم حول كفاية المفردات الاختبارية ومناسبتها لقياس مجموعة الأهداف السلوكية وقياس المفردة للهدف الذي أعد لقياسه وعدم قياسها لهدف آخر، وكذلك لبيان الرأي في طبيعة صياغة المفردات بشكل صحيح وبصحة المحتوى العلمي ، كما طلب من المحكمين أبداء الرأي في تعديل أي مفرده تحتاج إلي ذلك ، بهدف وضع المفردات في أفضل صياغة تضمن تحقق الأهداف السلوكية .حيث تم استخرج الصدق الظاهري لمفردات الاختبار من خلال عرض تلك المفردات في صورتها الأولية على مجموعة المحكمين السابقة الذكر للتأكد من صياغة المفردات الاختيارية بشكل صحيح ووضوحها وللتعرف على صلاحيتها من حيث الشكل لقياس ما يدعي قياسه وكذلك للتوصل إلي إجابة السؤال الأتي :

هل توجد مفردات يجب حذفها أو تعديلها أو إضافتها ؟ . بعد تلقي ملاحظات وتعديلات المحكمين* بما يتعلق بصلاحية مفردات الاختبار، فقد قمت بتعديل صياغة بعض الفقرات الاختبارية بناء على ملاحظاتهم التي أبدوها حول صياغة تلك الفقرات سواء من الناحية اللغوية أو العلمية ، وفيما يتعلق بمدى صلاحية الفقرات في قياس الغرض الذي أعدت من أجلهِ، وفي ذلك أعتمده الإبقاء علي أية فقرة اختباريه ، كفقرة صالحة لقياس الغرض الذي أعدت من أجله إذا ما حصلت على نسبة (80 %) فما فوق من موافقة مجموعة المحكمين (بلوم وآخرون ، 1986 ، 126) ، بينما تم تعديل أي فقره لم تحظي بموافقة (75 %) من مجموعة المحكمين والجدول (1) يوضح أحكام الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في قياس ما أعدت لأجله ، وكذلك في صلاحيتها اللغوية والعلمية ، وتشير العلامة (√) إلى الحكم بصلاحية الفقرة ، بينما تشير العلامة(×) إلى الحكم بعدم صلاحية الفقرة ، كما يوضح الجدول أيضاً القرار بشأن الفقرة .

---

1. أسامة النجدي , جامعة عمر المختار / كلية التربية القبة .
2. د . توفيق الضو ، جامعة عمر المختار / كلية الآداب والعلوم / درنة
3. د. سعد بوحسين ، جامعة عمر المختار كلية التربية البيضاء .
4. أ .عادل الحاسي ، جامعة عمر المختار / كلية الآداب والعلوم / درنة .
5. أ . يحي المسوري ، أستاذ متعاون بكلية التربية / درنة .

الجدول (1)

أحكام الخبراء على صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار ضمن استخراج الصدق الظاهري .

رقم الفقرة	عدد المحكمين	حكم الخبراء على مدى صدق محتوى الفقرة (√) أو (×)					نسبة رأي المحكمين بشأن صلاحية الفقرة	القرار بشأن الفقرة
1	5	√	√	√	√	×	% 80	تبقي
2	5	√	√	×	√	√	% 80	تبقى

3	5	√	×	√	√	√	% 90	تبقى
4	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
5	5	×	√	×	√	√	% 60	تعدل
6	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
7	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
8	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
9	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
10	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
11	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
12	5	√	√	√	×	√	% 80	تبقى
13	5	√	√	×	√	×	% 60	تعدل
14	5	√	√	×	√	√	% 100	تبقى
15	5	√	×	√	√	√	% 80	تبقى
16	5	√	√	√	√	√	% 60	تعدل
17	5	×	√	×	√	√	% 100	تبقى
رقم الفقرة	عدد المحكمين	حكم الخبراء على مدى صدق محتوى الفقرة (√) أو (×)					نسبة رأي المحكمين بشأن صلاحية الفقرة	القرار بشأن الفقرة
18	5	√	√	√	√	√	% 80	تبقي
19	5	√	√	√	√	√	% 60	تعدل
20	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
21	5	√	√	√	√	√	% 80	تبقى
22	5	√	√	√	√	√	% 60	تعدل
23	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
24	5	√	√	×	√	√	% 80	تبقى
25	5	√	√	×	√	×	% 60	تعدل
26	5	√	√	×	√	√	% 100	تعدل
27	5	√	×	√	√	√	% 80	تبقى
28	5	×	×	√	√	√	% 60	تعدل
29	5	×	×	×	√	√	% 40	تعدل

بعد عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة المحكمين والتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى فقد أجرى الباحث بعض التعديلات اللازمة في ضوء ذلك ، وبهذا أصبحت مفردات الاختبار (29) مفردة جاهزة في صورتها المبدئية ، وبالإضافة إلى ذلك يمكن إضافة نوع أخر من الصدق وهو الصدق الذاتي ويسمي أحيانا بالثبات القياسي أو الإحصائي ، ولهذا الصدق أهمية في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق ، وبذلك لا يمكن أن تتجاوز القيمة العددية لمعامل صدق الاختبار معامل صدقه الذاتي ويقاس هذا النوع من الصدق بحساب الجذر التربيعي لثبات الاختبار (زيدان، 2000 : 427) .

5 . تحديد الدرجة الفاصلة (درجة القطع) (Cut - Off - Score) :

من أجل الحصول على معلومات وبيانات تفيد في إعداد محك للمفردات الاختيارية التي تدل على درجة التمكن أو الإتقان (Score Mastery) ، فقد قمت بتوزيع أستبانة على لجنة من أساتذة الجامعة الأكاديميين من ذوي الخبرة والاختصاص ، وتضمنت الاستبانة ، أسئلة مفتوحة تتعلق بالمحك الذي سوف يعتمد عليه الباحث في تقويم إنجاز الطالب المتمكن في الاختبار المحكي ، وقد أجمع أغلب المحكمين على أن هذا المحك يقدر بمعدل (75 %) باستخدام تصنيف بلوم للمجال المعرفي كمحك لتقويم إنجاز الطالب المتمكن .

6 . تقدير الثبات :

بالإضافة إلى توافر شرط الصدق في الاختبار ، فإنه يجب أن يتحقق معه أيضا شرط الثبات على اعتبارهما وجهين لعمله واحده ، ويقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبار مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس ، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسه . فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمه معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس ، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس (أبوعلام : 2004) . ويتم حساب ثبات الاختبارات بما يسمي بمعامل الثبات وهو معامل الارتباط بين درجات الاختبار ونفسه، ويتم حساب معامل ثبات الاختبار بعده طرق منها :

طريقة أعادة تطبيق الاختبار ، طريقة الصورة المتكافئة ، طريقة التجزئة النصفية ، طريقة جتمان، طريقة كيودر ريتشاردسون (20) و (21) طريقة ليفنجستون ، وطريقة سابكوفياك ، وطريقة كابا (علام ، 1995 : 264) ، ويمكن حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في التطبيقين ، فيكون معامل الارتباط الناتج هو معامل ثبات الاختبار (عودة، 1993: 345-346) .

7 . تعليمات الاختبار:

لقد راعى الباحث عند كتابة تعليمات الاختبار أن تكون واضحة، لأنها تعد عاملا مهما في أنجاز الاختبار (عبد الحي ، 1966 : 615) ، ولقد اقتصرت تعليمات الاختبار على مثال توضيحي في كراسة الإجابة ، كما أشرف الباحث على تطبيق الاختبار ، وقام بتوزيع كراسات الإجابة أولا ليسجل فيها الطلاب البيانات المطلوبة (الاسم ، القسم ، السنة) ثم قام بشرح طريقة قراءة السؤال وكيفية الإجابة عنة فضلا عن وضع تلك التعليمات في كراسة الإجابة بشكل واضح ومبسط ، لأن حداثة مثل تلك الاختبارات تتطلب ذلك .

8 . طريقة تصحيح الاختبار:

للاختبار مفتاح تصحيح خاص به، وكذلك بطاقة تشخيصية تستخدم لتقرير نتائج الاختبار لكل طالب ، وتملأ هذه البطاقة أثناء تصحيح الاختبار توفيراً للوقت والجهد وعندما يستخدم المصحح مفتاح التصحيح عليه أن يتبع التعليمات الآتية :

1 . يفحص المصحح العلامات التي وضعها الطلاب في كراسات الإجابة للتأكد من وجود علامة واحدة أمام كل سؤال ، وفي حالة وجود أكثر من علامة يعتبر السؤال ملغيا حتى إذا كانت إحدى العلامات صحيحة .

2 . يطبق مفتاح التصحيح (بعد ثقب الأماكن المشار إليها بعلامة (×) والتي تطابق تماماً المربعات على ورقة الإجابة) ، ويضبط المفتاح على هذه الورقة .

3 . يضع علامة (+) في البطاقة التشخيصية في المربع المناظر للسؤال الذي أجاب عليه الطالب إجابة صحيحة (والذي يقيس أحدى الأهداف المذكور) على رقمها في البطاقة ويتم تصحيحها بوضع درجة واحدة ويضع علامة (-) في المربع المناظر للسؤال التي تكون أجابته خاطئة بوضع (صفر) ، وبعد ذلك يتم جمع عدد الأهداف التي حققها الطالب ويسجلها في مربع أسفل البطاقة التشخيصية الخاصة به ، وبحساب النسبة المئوية للأهداف التي حققها الطالب وبتسجيلها في مربع أسفل البطاقة المعتمدة ، يتم تشخيص النتيجة في جوانب القوة والضعف التي تحصل عليها كل طالب (علام ، 1995 : 430 - 431) وهي تمثل تمكن الطالب في أداء مستويات الأهداف المعرفية المتمثلة بمفردات الاختبار ، وعليه يصنفوا إلى مستويين المتمكنون و غير المتمكنين .

- **مجتمع البحث وعينته :**

يشتمل مجتمع البحث الحالي على كافة طلاب السنة الرابعة (نظام فصلي) بكلية التربية / البيضاء جامعة عمر المختار وتكون موضحة في الجدول رقم (2) .

10 . التطبيق النهائية للاختبار:

لقد شملت عينة الدراسة النهائية (101) طالباً وطالبة ، وقد تم توزيع كراسات الإجابة و أوراق الأسئلة عليهم ، وقد بلغ عدد كراسات الإجابة المستلمة والمصححة من الطلبة (79) كراسة إجابة أي جميع ما تم توزيعه واستلامه لموافاة شروط الإجابة . والجدول (3) يوضح عدد كراسات الإجابة و الأسئلة الموزعة والمستلمة ونسبتها المئوية لكل قسم .

جدول (2)

يوضح حجم مجتمع الدراسة

القسم	عدد الطلاب والطالبات		المجموع
	ذكور	إناث	
اللغة العربية	2	13	15
الدراسات الإسلامية	4	4	8
الحاسوب	5	1	6
الرياضيات	-	2	2
الأحياء	6	7	13
رياض الأطفال	-	8	8
التربية الخاصة	12	9	21

اللغة الانجليزية	5	23	28
المجموع	34	67	101

- **مرحلة جمع البيانات والمعلومات :**

إلى جانب مراعاة العمل الجامعي المُلحْ ، فقد حرصت على الإشراف المباشر علي سير تطبيق الاختبار ، وذلك بتوزيع الاختبار على الطلاب ، وحثهم على الإجابة بشكل دقيق وملائم يتفق مع صورة التعليمات المرفقة بالاختبار ، وانتظارهم لتسليم أوراق الاختبار والانتهاء منها . وتمت عملية التصحيح حسب التعليمات وروجع التصحيح أيضا للتأكد من صحة التصحيح ، ثم استخدمت بيانات الطلاب وطبق عليها المعالجات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة .

الجدول (3)

يوضح عدد كراسات الإجابة وأوراق الأسئلة الموزعة والمستلمة ونسبتها المئوية لكل قسم

ت	القسم	كراسات الاختبار الموزعة	كراسات الاختبار المستلمة	كراسات الاختبار	نسبة الاستلام %
1	اللغة العربية	15	12	3	%80
2	الدراسات الإسلامية	8	8	-	%100
3	الحاسوب	6	6	-	%100
4	الرياضيات	2	2	-	%100
5	الأحياء	13	5	8	%38
6	رياض الأطفال	8	6	2	%75
7	التربية الخاصة	21	19	2	%90
8	اللغة الانجليزية	28	21	7	%75
الإجمـــــــــــــــالي		101	79	22	%78

يلاحظ في الجدول (3) أن عدد كراسات الإجابات الموزعة و المستلمة يبلغ (79) كراسة إجابة ، أي ما يشكل نسبة (78%) في الاستلام ، وهي جميعها صالحة للتحليل وقد استخدم الباحث البرنامج الإحصائي spss للحصول علي ثبات الاختبار .

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :

يتضمن هذا الجزء عرض وتفسير نتائج الدراسة طبقاً لأهدافها ، حيث يتناول هذا العرض نتائج تطبيق الاختبار وتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها ، وقد تسلسلت عمليه عرض النتائج حسب ترتيب أهدافه كما يأتي :

الهدف الأول :

إعداد اختبار تشخيصي محكي المرجع لموضوعات في مقرر القياس والتقويم لطلبة السنة الرابعة (نظام فصلي) كلية التربية البيضاء و التحقق من الخصائص الجيدة والمرغوبة للاختبار(الصدق / الثبات) .

الهدف الثاني :

تحديد مستوى تمكن كل طالب من الطلاب ، في ضوء تحقيق مستويات الأهداف التي يقيسها الاختبار التشخيصي المحكي(على وفق تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي) ، و الخاص بموضوعات محدده في مقرر القياس والتقويم لطلبة السنة الرابعة كلية التربية البيضاء .

النتيجة المتعلقة بالهدف الأول :

قام الباحث ببناء مفردات الاختبار التشخيصي المحكي في مقرر القياس والتقويم حيث بلغة قيمة ثباته باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.66) وصدقة (0.81) .

وهكذا تم تحقيق الأول وهو ببناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في مقرر القياس والتقويم ، والتي تندرج مفرداته بوحدة قياس مطلقة ، تصل بنا إلى تفسير موضوعي لنتائج كل طالب . وفي ضوء ما سبق يتضح أتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أتباع خطوات بناء الاختبار التشخيصي المحكي لموضوعات في مقرر القياس والتقويم، والتحقق من خصائصِه السيكومترية .

أما بالنسبة للنتائج التي توصل إليها الباحث والتي تتعلق بالهدف الثاني ، وهو :

تحديد مستوى تمكن كل طالب من الطلاب ، في ضوء تحقيق مستويات الأهداف التي يقيسها الاختبار التشخيصي المحكي (على وفق تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي) والخاص بموضوعات محدده في مقرر القياس والتقويم لطلبة السنة الرابعة كلية التربية البيضاء .

تطبيق الاختبار النهائي على عينه مكونه من (79) طالباً وطالبة ، ولم يستبعد أحد من الممتحنين لأنه لم يوجد أحد أجاب إجابة صحيحة على كل مفردات الاختبار وبالتالي لم يتحصل أياً منهم على الدرجة النهائية ، ولم يوجد أحد أجاب إجابة خاطئة على كل المفردات وبالتالي لم يتحصل أياً منهم على (صفر) من الدرجة ، كما لم يتم استبعاد أي من المفردات الاختبارية لأنه لم توجد مفردة أجاب عليها كل الطلاب إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة وتشير تلك النتائج والبيانات بعدم وجود طلاب غير ملائمين للحصول على التدرج النهائي لمفردات الاختبار، حيث تعتبر المجموعتان السابقتان خارج المدى الذي يمكن أن يميز الاختبار بينهما . لقد صنف الاختبار التشخيصي المرجعي المحك في التطبيق النهائي الطلاب إلى متمكنين وغير متمكنين بناءً على الدرجة الفاصلة وهي (75 %) ووجد أن :

المستوى الأول :

عدد الطلاب المتمكنين عند الدرجة الفاصلة (75 %) فما فوق ، هو (23) طالباً وطالبة .

المستوى الثاني : عدد الطلاب غير المتمكنين الذين لم يتجاوزوا (75 %) هو (56) طالباً وطالبة. وفي ضوء ذلك قام الباحث بتصنيف الطلاب حسب نوعية أدائهم ، باحتساب درجاتهم على الاختبار إلى المتمكن ، وغير المتمكن وكانت طريقة الاحتساب كما يلي :

تحديد مستوى التمكن أو الإتقان لمفردات الاختبار بالاعتماد على الدرجة الفاصلة (درجة القطع) وبذلك يمكن القول أن الاختبار الذي تم أعداده اختبار محكي يقيس أداء الطالب بالنسبة إلى مستوى أداء مطلق يقال عنه مستوى التمكن ، ومن ثم فأن درجة الطالب في الاختبار تشير إلى تمكنه أو عدم تمكنه لتحقيق أهداف الاختبار ، و بناءً على أداء الطلاب في الاختبار يمكن تصنيفهم إلى فئتين : طلاب متمكنين وطلاب غير متمكنين حيث تم حساب النسبة المئوية لتحقيق كل مستوى من مستويات الأهداف التي تقيسها مفردات الاختبار ، وذلك لتحديد مستوى تمكن الطلاب في تلك الأهداف .

- أن الدرجة الكلية (29) على الاختبار الكلي المكون من (29) مفردة أختبارية ، أي تساوي (100 %) من الدرجة النهائية .
- يعتبر الطالب متمكنا إذا تحصل على درجة (75 %) فما فوق من الاختبار وحسب درجات الاختبار من (22) درجة فما فوق من مجموع (29) درجة من درجات الاختبار ، وبذلك تعادل الدرجة (22) النسبة (75 %) وهي تشكل المستوى الأول من تصنيف الطلاب إلى متمكنين .
- يعتبر الطالب غير متمكن إذا تحصل على درجة أقل من (75 %) وبحسب درجات الاختبار من (21) درجة وما دونها ، وبذلك فأن الدرجة (21) وما دونها تشير إلى تحصل الطالب على نسبة أقل من (75 %) من الدرجة ، وبذلك يعّد غير متمكن ، أو يشكل المستوى الثاني من تصنيف الطلاب .

إذا نظرنا إلى هذه الدرجات ونسبها في أطار نظم الامتحانات السائدة في جامعاتنا ، نجد أن الطالب الذي يتحصل على النسبة (75 %) من الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي يكون تقديره جيدجداً (والذي ينجز بين 75% إلى 84%) ، في حين يكون تقدير الطالب المتحصل على نسبة (85 %) فما فوق من الدرجة الكلية ممتازاً ، في حين يكون تقدير الطالب المتحصل على نسبة (65 % إلى 74 %) من الدرجة الكلية جيداً ، أما إذا تحصل الطالب على نسبة (50 % إلى 64 %) من الدرجة الكلية يكون تقديره مقبولاً ، بينما يرسب من يتحصل على نسبة (49 %) فما دون من الدرجة ، وهكذا يتراوح تقدير الطلاب بين الرسوب والنجاح في التحّصل على التقديرات من مقبول إلى الامتياز وذلك تبعاً لمستوى الأداء الذي يؤديه الطالب على مفردات الاختبار التحصيلي المعياري المرجع . ووفقاً للطريقة الاعتيادية للنجاح في عموم مستوياتنا الدراسية فإن تحّصل الطالب على (15) من الدرجة (29) يعد ناجحاً لكونها تقابل (50 %) من الدرجة (100 %) ، أما باستخدام الاختبار المحكي والذي تتدرج مفرداته بوحدة قياس مطلقة تصل بنا إلى التفسير الموضوعي لدرجة الطالب على وفق محك (75 %) فأن الطالب يعد غير متمكن ألا إذا تحصل على (22) من الدرجة (29) . وبعد جمع البيانات وتجهيزها وتحليلها ، فقد تبين توصل عدد من الطلاب لمستوى التمكن وقد بلغ عددهم (23) من (79) طالباً وطالبة بواقع نسبة (29 %) ، وهم يشكلوا المستوى الأول من التقدير (المتمكن) . أما عدد الطلاب الذين لم يتمكنوا من الاختبار فعددهم (56) من مجموع (79) طالباً وطالبة بواقع نسبة (71 %) ، وهم يشكلوا المستوى الثاني من التقدير (غير المتمكن) . وفي الحقيقة يشكل هؤلاء مستويين، مستوى تقع قدرتهم حول محك التمكن وأقل بقليل دونه وبلغ عددهم (36) من مجموع (56) طالباً وطالبة وهم يشكلوا نسبة (64 %) من الطلاب الذين تحصلوا على (15 _ 21) درجة من (29) وذلك لمقابلة (15) من الدرجة لـ (50 %) . ومستوى تقع قدراتهم أقل من المحك بكثير وأبعد من مستوى التمكن ، وبلغ عددهم (20) من (56) طالباً وطالبة ، وهم يشكلوا نسبة (36 %) من الطلاب الذين تحصلوا على (11 _ 14) أي من دون (50 %) والجدول (4) يوضح ذلك. وتكشف

هذه النتيجة على أن المستوى الثاني هو الأكبر من حيث عدد الطلاب الممتحنين مما يستدعي الوقوف والتفحص لواقع عمليتي التعليم والتعلم في جامعة عمر المختار ، من حيث تدني عدد المتمكنين في الاختبارات المحكية المرجع . حيثُ الجدول(4) يوضح عدد كل مستوى من مستويات تقدير الطلاب بحسب تصنيفهم إلى متمكنين وغير متمكنين ونسبهم المئوية .

الجدول (4)

يوضح مستويات تقدير الطلاب وتصنيفهم إلى متمكنين وغير متمكنين ونسبهم المئوية

عدد الطلاب	مستويات التصنيف	النسبة
23	متمكنون	% 29
56	غير متمكنين	% 71

● **أما بالنسبة لمؤشرات أداء الطلاب حسب مستويات الأهداف المعرفية السلوكية بحسب تصنيف بلوم، فلا بد من الذكر بان عدد المفردات الاختبارية في :**

1 . مستوى التذكر : (3) مفردات أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبذلك تشكل نسبه (10 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى التذكر إذا ما تمكن من الإجابة على (3) مفردات من مجموع (3) مفردات .

2 . مستوى الفهم : (6) مفردة أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبنسبة (21 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى الفهم إذا ما تمكن من الإجابة على (5) مفردات من مجموع (6) مفردة .

3 . مستوى التطبيق : (4) مفردة أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبذلك تشكل نسبه (14 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى التطبيق إذا ما تمكن من الإجابة على (3) مفردات من مجموع (4) مفردة .

4 . مستوى التحليل والتركيب : (9) مفردة أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبذلك تشكل نسبه (31 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى التحليل والتركيب الضمني إذا ما تمكن من الإجابة على (7) مفردات من مجموع (9) .

5 . مستوى التقويم : (7) مفردات أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبذلك تشكل نسبه (24 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى التقويم إذا ما تمكن من الإجابة على (6) مفردات من مجموع (7) .

ثانياً : تفسير النتائج :

1 . في ضوء النتائج السابقة نجد أنه لا يوجد نمط استجابة مشتركة بين هؤلاء الطلاب ، كما أن الطالب نفسه (أو الطالبة نفسها) لم تتخذ نمط استجابته على مستويات الأهداف نمطاً معيناً أثناء أجابتهم على مفردات الاختبار ، بل تغيرت من مستوى لآخر ، وبالتالي لا يوجد نمط واحد في الإجابات يميز هؤلاء الطلاب في مستويات أدائهم للأهداف ، وبالنتيجة لا ينتظر إذا تساوت الدرجة الكلية على مفردات الاختبار أن يتساوي أداء الطلاب في مستوى الأهداف ، فعلى سبيل المثال تحصل الطالب رقم (31) على تقدير (21) كما تحصل الطالب رقم(32) على تقدير (21) . يتضح من السابق أن تقدير مستوى الطالبان غير متمكنين وبدرجة (21) ألا أن كل قيم الطالب (31) في جميع مستويات الأهداف لا تتفق مع قيم الطالب (32) ، كما أن نمط استجابة كل من الطالبين (31) و (32) لم تتبع نمط محدد على جميع مستويات الأهداف .

2 . كما تشير نتائج البحث السابقة إلى تمتع الاختبار (أداة البحث) بقدرة عالية في تصنيف الطلاب لحالات التمكّن(متمكن ، غير متمكن) بالتقدير المطلق لمستوى كلاً منهم وفي تقويمهم والتقويم هنا هو الحكم على مدى تحقيق الأهداف السلوكية المتوقع أن يتمكّن الطلاب من الوصول إليها بعد انتهاء تعلمهم لموضوعات في مقرر القياس ، أي أن عملية التقويم هذه تعتمد على أداء الطالب للأهداف السلوكية المحددة بمحك يُستنار به للحكم على مدى التمكّن . وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة المادة وسير تدريساتها التي تتطلب تطبيق المفاهيم والمبادئ الأساسية وبالتالي فقد تحصل الطلاب على نتائج أفضل في الاختبار الذي يتضمن مفردات تقيس المستوى المعرفي في ذلك . كما يرجع تحصيل الطلاب على نتائج أفضل في مستوى التقويم والتحليل والتركيب إلى قدرة الطلاب من ذوى المستوى الأول للقيام بالعمليات العقلية العليا وقد يدل هذا إلى أن استخدام المفردات الاختبارية التي تقيس مستويات عقلية أعلى تكون أكثر منشطة لتلك العمليات خلال الاختبار . أما فيما يتعلق بعدم تحصل مستوى التذكر لمدى تمكن أفضل من المستويات الاخري فقد يرجع ذلك لكون هذا المستوى يتطلب حفظ المحتوى التعليمي واسترجاعهُ بشكل منظم مترابط يعتمد على الصورة في مضمونه ، وحيث أن طبيعة مادة الفيزياء تتطلب الاعتماد على العمل والتطبيق أكثر من اعتمادها على الحفظ والاسترجاع الحرفي لذا جاءت النتائج متدنية في ذلك (ولكلا المستويين المتمكنين وغير المتمكنين) .

المستوى الثاني من الطلاب غير المتمكنين :

والذي بلغ عددهم (56) طالباً وطالبة وبواقع نسبة (71%) من حجم العينة ، فلقد بينت بيانات هؤلاء الطلاب رؤية عن مستويات الأهداف التي تحققت ضمن الترتيبات الأعلى بالنسبة لهذا المستوى والأهداف التي لم تحقق ترتيبات عليا ضمن هذا المستوى بحسب إجابات الطلاب .

على الرغم من النتائج التي تشير أن المستوى الثاني الذي يعبر عن عدد الطلاب غير المتمكنين هم الأغلبية من حيث الأعداد والنسب المئوية ، إلا أنها تتبين منطقيتها ومعقوليتها لقربها من النمط الطبيعي في توزيع الظواهر الإنسانية والتربوية لما يظهر في جامعاتنا من وصول عدد قليل من الطلاب لمستوى التمكن على مفردات الاختبار ، في حين يحدث النجاح العادي على مفردات الاختبار بعدد كبير من الطلاب وحدوث الفشل في الاستجابات لعدد قليل من الطلاب . إلا أنه في الاختبارات المحكية فكلما ارتفعت النسبة المئوية لمستوى التمكن انخفضت نسبة النجاح وزادت الأخطاء ، مما يتطلب اتخاذ العديد من الإجراءات لمعالجة ذلك .

من هنا تظهر الحاجة لإتباع العديد من الإجراءات العلاجية والتطويرية لمواجهة الضعف وعدم تمكن الطلاب من تحقيق أهداف موضوعات في المقرر الدراسية لمستويات الأهداف المعرفية ولعل أبرزها المحتويات التعليمية . ولتوفير الفرصة للتعلم على وفق المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم لما قد يكون له أثراً إيجابياً في عمليتي التعليم والتعلم وتوجيهها نحو التعلم من أجل التمكن ، هذا المفهوم الذي أستحدثه بلوم (Bloom) في عملية التعلم والذي ينص على أن (95 %) من الطلاب بإمكانهم أن يتعلموا كل ما يعطي لهم أذا توافر لديهم البيئة المناسبة للتعلم وعلّموا بطريقة فاعلة (زيتون، 2003 : 480) ، فضلاً عن الاهتمام بعرض المحتوى التعليمي لمادة القياس ضمن المقرر على شكل فصول قصيرة متسلسلة الخطوات متكاملة ، متنوعة الأسئلة التقويمية ، قد يحفز في الطالب الرغبة والدافعية والتشويق للتعلم بممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية والاستمرار بالتقدم في التعلم من أجل التمكن. كما أن التأكيد على الاختبارات المحكية المرجع في التقويم البنائي أو التكويني المستمر طيلة سير العملية التعليمية مع إعطاء التغذية الراجعة للطلاب ليعرفوا مدى تحقيقهم للأهداف وحصولهم على المعلومات مما قد يكون سببا في جعل الطلاب يصلوا إلى مستوى التمكن . كذلك أن معرفة الطلاب للأهداف التعليمية والسلوكية قبل الشروع بعمليتي التعليم والتعلم وتحديد ما هو مطلوب منهم ، قد يكون سببا في زيادة دافعيتهم نحو التعلم ويساعدهم على التمكن (الفتلاوى ، 1995 : 198 – 202) .

ثالثاً : التوصيات :

من خلال الإجراءات التي قام بها الباحث في بناء الاختبار ، ونتائج تطبيقه ، وبناءً على ما تتميز بهِ أدوات القياس والتقويم التي يتم أعدادها وتطويرها باستخدام الاختبار التشخيصي المحكي المرجع ، فأن الباحث يوصي :

1 . بإعادة النظر في أسلوب وفلسفة عملية تقويم الطالب بما يشجع على التمكن ، لأن التقويم الموحد القائم على إجابة نموذجية _ لا يجب الحياد عنها _ تعمل على قولبة تفكير الطالب ، وتحد من إبداعاته ، كما تجعل عملية التقويم من المعلمين عملية آلية تطبيقية دون الأخذ بمستوى إجابة الطالب بعين الاعتبار .

وعليّه فلابد من تطوير وبناء الاختبارات التحصيلية ومنها التشخيصية بالاعتماد على تحديد محكات مرجعية لقياس وتقويم إجابات الطالب بشكل مطلق .

2 . ضرورة توعية أعضاء هيأة التدريس والمعلمين بعمليتي القياس والتقويم في وزارة التعليم بأهمية الأخذ بالاختبارات محكية المرجع بعين الاعتبار لما لها من خصائص جيده في تعليم وتعّلم الطلاب .

3 . الاهتمام بتأهيل وتدريب أعضاء هيأة التدريس والمعنيين بعملية القياس والتقويم في جامعاتنا و مدارسنا على إجراءات بناء اختبارات موضوعية تندرج مفرداتها بوحدة القياس المطلق بما يوصلهم إلى التفسير الموضوعي لأداء الطالب على مثل تلك الاختبارات ، فضلاً عن تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم من أجل التمكن أو الإتقان ومنها إستراتيجية بلوم للتعلم الإتقاني ، إذ تنضوي هذه الإستراتيجية على إجراءات التشخيص والعلاج ضمن إجراءات تدريسية متعددة .

4 . يمكن الاهتمام بالتحرر من بناء الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها من الطرق السيكومترية التقليدية ، وذلك ببناء اختبارات تحصيلية مرجعها إلى محك باستخدام إحدى نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية (نموذج السمة الكامنة) ومنها نموذج راش (الذي يعد أبسطها) في مختلف المواد الدراسية الأخرى كخطوه علمية تهدف إلى تقدير علاقة احتمالية بين الاستجابة الملاحظة للطالب في الاختبارات وبين السمات أو القدرات التي تكمن وراء هذه الاستجابة وتفسيرها (علام ، 1995 : 15) .

رابعاً : المقترحات :

في ضوء نتائج البحث الحالي واستكمالاً لما قام به الباحث ، يمكن تقديم المقترحات التالية لمشاريع أبحاث قادمة :

1 . إجراء أبحاث مماثلة في بناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع لمواد دراسية أخرى ضمن مراحلنا الدراسية في السلم التعليمي في الدولة الليبية .

2 . إجراء أبحاث تهدف إلى تطبيق اختبارات تشخيصية محكية المرجع لغرض تحديد صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية أو المرحلة الإعدادية أو الثانوية ، وكذلك في مواد دراسية أخرى .

4 . إجراء أبحاث تجريبية لغرض المقارنة بين أثر استخدام الاختبارات المحكية و الاختبارات المعيارية أثناء سير التدريسات في تمكن تعلم الطلاب بمادة القياس والتقويم ، وكذلك في مواد دراسية أخرى .

5 . إجراء أبحاث تتعلق ببناء اختبارات تحصيلية ومنها تشخيصية مرجعها إلى محك باستخدام إحدى نماذج استجابة المفردة كنموذج راش في للمرحلة الجامعية ، وإجراء نفس الأبحاث على صفوف مراحل التعليم العام ولمختلف المواد والعينات من الطلاب .... كخطوة علمية للتحرر من الطرق السيكومترية التقليدية .... من أجل الوصول إلى نتائج علمية أكثر دقة في القياس والتقويم وفي سير العملية التعليمية .

6 . إجراء أبحاث تهتم بتجريب بعض الإجراءات التدريسية على وفق إستراتيجيات التعلم من أجل التمكن لمعرفة فاعليتها في مساعدة الطلاب على التمكن في تعلم موضوعات لمواد دراسية مختلفة ضمن مراحلنا الدراسية في السلم التعليمي .

قائمة المراجع

1 . إبراهيم ، نسرين أحمد . (2006) . بناء اختبار تشخيصي في الرياضيات في المرحلة الابتدائية وتفسير بعض صعوبات الأداء " دراسة سيكومترية في نظرية الاستجابة للمفردة . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عين شمس . القاهرة.

2 . أبوعلام ، رجاء محمود . (2004) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية . ط4 .القاهرة : دار النشر للجامعات .

3 . بلوم ، بنيامين وآخرون (1986) . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون،مطابع المكتب المصري الحديث،القاهرة.

4 . جابر ، عبد الحميد جابر . (1983) . التعليم وتكنولوجيا التعلم . القاهرة : دار النهضة

5 . الرواشدة ، إبراهيم سالم . (2001) . التقويم التشخيصي " إستراتيجية تدريس وتقويم " : مجلة رسالة المعلم . المجلد الرابع .

6 . زيتون ، حسن حسين . (2003) . استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم . ط1 . القاهرة : عالم الكتاب .

7 . زيدان ، محمد مصطفي . (2000) . علم النفس . القاهرة : عالم الكتاب .

8 . سرقيوة ، عبدالسلام عوض . (2009) بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الأولى بثانويات العلوم الأساسية . رسالة ماجستير غير منشورة . أكاديمية الدراسات العليا بنغازي . ليبيا .

9 . الشرقاوي ، أنور . وآخرون . (1996) . اتجاهات معاصر في القياس والتقويم النفسي والتربوي. القاهرة : الأنجلو المصرية .

10 . علام ، صلاح الدين محمود . (1995) . الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية . ط 1 . القاهرة : دار الفكر العربي .

11 . علام ، صلاح الدين محمود . (2000) . القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة) . ط 1 . القاهرة : دار الفكر العربي .

12 . عبد الحي ، محمد . (1966) . الابتكار في القدرات الرياضية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة وهران . وهران : كلية التربية .

13 . عبد السلام ، نادية محمد . (1986) . حول معايير التقويم نظرة جديدة . المجلد السابع . القاهرة: دار الثقافة .

14 . عودة ، أحمد . (1993) . القياس و التقويم في العملية التدريسية . ط2 . الأردن : دار الأمل .

15 . غنيم ، محمد أحمد إبراهيم . (2003) . الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي . بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية " مستوى الأساتذة ". جامعة الزقازيق : بنها.

16 . الفتلاوى ، سهيلة محسن كاظم . (1995) . اثر فاعلية التدريب على الطالب / المعلم . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة بغداد : العراق .

17 . كوجاك ، كوثر حسين . (2004) . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس . ط3 . القاهرة: عالم الكتاب .

18 . منسي ، محمود عبد الحليم . (1998) . التقويم التربوي . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.