مجلة كلية التربية
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن كلية التربية طرابلس / جامعة طرابلس

رئيس التحرير:

أ. د. مسعودة مفتاح الحسيني

هيئة التحرير

د. رجب علـــي عيسـى　　د. فهيمـــة محمـد بالنـــور　　د. امهيدي سعـد نجـــم
د. مروي بهجات سويدان　　أ. عبدالروؤف محمد عقيله　　د. أسامة مسعود القديري

المراسلات: تتم باسم رئيس هيئة التحرير، كلية التربية – طرابلس.

هاتف: 0925014821

E-mail : JFET@uot.edu.ly

- موقع المجلة الإلكتروني:

https://uot.edu.ly/edt/Edu/journalviewtabs.php

- عنوان المجلة على شبكة التواصل الاجتماعي Facebook
مجلة كلية التربية طرابلس/ جامعة طرابلس/ ليبيا

https://www.facebook.com/JFET.UOT

مراجع اللغة الإنجليزية
د. فهيمـــة محمـــد بالنـــور

مراجع اللغة العربية
د. امهيـــدي سعـــد نجـــم

جميع الحقوق محفوظة

رقم الإيداع في دار الكتب الوطنية "2016/343".

ISSN2410-9150 رقم التصنيف الدولي

اللجنة الإستشارية

ت	الاســـــــــــــــم	مكان العمل	الدولة
1	أ. د. مصطفى على الجهاني.	كلية التربية، جامعة طرابلس	ليبيا
2	أ. د. نجاة أحمد عمر القاضي	كلية التربية، جامعة طرابلس	ليبيا
3	أ. د. جمعة مصطفى الفيتوري	كلية الدعوة الإسلامية	ليبيا
4	أ. د. الهاشمي محمد الأبيض	مركز البحوث النووية-تاجوراء	ليبيا
5	أ. د. حسن إبراهيم الأشهب	كلية التربية، جامعة طرابلس	ليبيا
6	أ. د. منى الحديدي	كلية العلوم التربوية، جامعة الأردن	المملكة الأردنية
7	أ. د. حمد النيل محمد حسن	جامعة الخرطوم	السودان
8	أ. د. عبدالحسين رزوقي الجبوري	جامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات-العراق	العراق
9	أ. د. هبة خضير عباس	كلية العلوم للبنات، جامعة بغداد	العراق
10	د. كمال صبحي سعيد نزال	جامعة ال البيت، الأردن	المملكة الأردنية
11	أ. د. اقبال مطشر عبدالصاحب	الجامعة المستنصرية	العراق
12	أ. د. عمارية حاكم.	جامعة الدكتور مولاي الطاهر – جامعة سعيدة	الجزائر

قواعد وضوابط النشر

ترحب المجلة بكل البحوث والدراسات الواردة إليها من الكتّاب والبحّاث في مختلف التخصصات العلمية والتربوية، وباللغتين العربية والإنجليزية، من داخل البلاد وخارجها، وفقاً للضوابط الآتية:

1. أنْ تكون البحوث المقدمة إلى المجلة أصيلة أو مبتكرة ولم يسبق أن نشرت أو قدمت للنشر في مجلة أخرى، وغير مستلة من أي كتاب أو أطروحة علمية، ويقدم الباحث إقراراً بذلك.
2. أن يتسم البحث بالمنهجية العلمية والأسلوب العلمي النزيه الهادف بعيداً عن المسائل السياسية، وألا يتعرض فيه لجهات، أو هيئات، أو أشخاص.
3. يلتزم الباحث بذكر النتائج التي توصّل إليها في آخر البحث.
4. هوامش البحث وقائمة المراجع: تكتب في البحوث العربية وفقاً لدليل جمعية علم النفس الأمريكية "APA" American Psychological Association الطبعة الخامسة. وفي البحوث باللغة الإنجليزية تكتب وفقاً لنظام "MLA" Modern Language Association.
5. يكون مقاس الصفحة A4، الهوامش؛ يُترك هامش مقداره 3 سم من جهة التجليد بينما تكون الهوامش الأخرى 2.5 سم، المسافة بين الأسطر مسافة ونصف بخط الكتابة **TimesNew Roman** 12 للغة الإنجليزية ومسافة ونصف بخط 14 ***Simplified Arabic*** للأبحاث باللغة العربية.
6. يفضل ألا تقل صفحات البحث عن 15 صفحة ولا تزيد عن 25 صفحة بما فيها صفحات الرسوم والأشكال والجداول وقائمة المراجع.
7. ترحب المجلة بنشر ملخصات الرسائل الجامعية "الماجستير والدكتوراه" التي تمت مناقشتها وإجازتها. كذلك التقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية، على ألا يزيد عدد الصفحات عن خمس صفحات مطبوعة.
8. ترسل البحوث إلى بريد المجلة الإلكتروني، وفي حالة تسليم البحث باليد يجب إرفاق نسخة من البحث على قرص ليزري (CD) على أن يكتب عليه اسم الباحث وعنوان البحث وجهة العمل، والعنوان الذي يمكن التواصل به معه.

9. لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه في أية مجلة علمية أخرى بعد نشره في مجلة الكلية، كما لا يحق له طلب استرجاعه سواء قُبلَ للنشر أم لم يقبل.

10. تخضع جميع الدراسات والبحوث والمقالات الواردة إلى المجلة للفحص العلمي؛ بعرضها على مُحكِّمين مختصين (محكم واحد لكل بحث) تختارهم هيئة التحرير على نحو سري لتقدير مدى صلاحية البحث للنشر، وعلى الباحث الأخذ بالتوصيات التي يبديها المحكم أو إقناعه بخلافها.

أهداف مجلة كلية التربية - طرابلس

تهدف المجلة إلى تحقيق ما يأتي:

1. دعم الباحثين في مختلف المجالات العلمية.
2. تقديم المساعدة العلمية لطلبة الدراسات العليا بنشر ملخصات الرسائل الجامعية والبحوث الأصيلة.
3. دعم وتشجيع الكتّاب ومؤلفي الكتب العلمية وذلك من خلال نشر عروض المؤلفات.
4. دعم المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية.
5. إيجاد آلية للتواصل مع الجامعات العربية والدولية، مما يسهم في تلاقح الأفكار وتبادل الخبرات.

كلمة العدد العشرون

الحمد لله الذي أنزل الكتاب ولم يجعل له عوجا، والصلاة والسلام على من أُرسل للعالمين نورا وهدى. أما بعد:

بكل فخر واعتزاز، يسر هيئة تحرير مجلة كلية التربية طرابلس أن تقدم لقرائها العدد العشرين من المجلة، محققين بذلك إنجازًا جديدًا في مسيرة البحث العلمي والعطاء الأكاديمي. لقد عملنا بجد واجتهاد لنقدم في هذا العدد محتوى علميًّا متنوعًا ومتميزًا يغطي مختلف مجالات التربية والعلوم الإنسانية والتطبيقية. احتوى هذا العدد أربعة عشر بحثا محكمة وملتزمة بأعلى معايير الجودة، وهو لبنة إضافة جديدة تثري المكتبة العلمية، وتعززمن مكانة مجلتنا كمرجع علمي موثوق.

نشكر كافة الباحثين المشاركين على جهودهم في إثراء المجلة بأبحاثهم القيمة، كما نثمن عطاء المحكمين الأكْفاء الذين لم يبخلوا بوقتهم وعلمهم في تقييم ودعم محتوى المجلة. نتوجه بالشكر لكل من أسهم في إنجاح هذا العدد، آملين أن تكون ثمرة جهودهم محط اهتمام وإعجاب القراء.

ختامًا، ندعو الله أن يوفقنا في تقديم المزيد من الإصدارات العلمية التي تنير طريق الباحثين وتسهم في نشر العلم والمعرفة.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عضو هيئة التحرير

د. أسامة القديري

محتويات العدد

عنوان البحث	اسم (الباحث/البحاث)	الصفحة
التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات : التحديات والفرص.	ثريا علي الرخيص فوزية أحمد الحصان	8
التنمر الإلكتروني (الاستقواء الإلكتروني) لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة عمر المختار – البيضاء.	زينب عبدالله مجحود	23
فعالية البرامج الإرشادية السلوكية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في عدد من مراكز التربية الخاصة بطرابلس.	عبدالسلام سالم البوسيفي	38
الحركة الأدبية النسوية المعاصرة في مدينة بني وليد دراسة وصفية لبعض النماذج.	غالية يونس الذرعاني	62
البنية الصَّرفية في شعر الحنين للأوطان قصيدة "وطن النجوم" لإيليا أبو ماضي نموذجًا.	إبراهيم سليمان أحمد مختار	72
إستراتيجية التثليث اللغوي عند علماء العرب الأقدمين (تحفة الأقران في ما قرئ بالتثليث من القرآن نموذجًا).	ليلى عبدالرزاق الزقوزي	92
اختبار (Cloze test) ومقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي.	جمال رحومه الزناتي	113
بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين في كل من (طبرق، البيضاء، المرج وبنغازي).	إبراهيم أبوبكر محمد إبساط	134
المشكلات المهنية الصفية في العملية التعليمية مفهومها وأنواعها وطرق وأساليب حلها وعلاجها.	فاطمة علي أحمد المرخي	151
التناص القرآني في شعر الشيخ عبداللطيف الشويرف	تهاني مفتاح راشد	164
متغير الجنس يتوسط العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي (دراسة ميدانية باستخدام التحليل العاملي والمعادلات الهيكلية).	عبدالناصر سالم الضبع أنور عبدالمجيد صقر	176
التحديات والعقبات التي تواجه المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة.	سالمة محمد العباسي	189
Fungal Community Associated with Loggerhead Sea Turtle Caretta caretta Eggshells and Nest Sand from Sirte, Libya.	Taher Al-Masri Abdulmaula Hamza Saleh Deryag Massuda Sifaw Ghenghish	201
Analysis and Study of the Impact of Upgrading the Treatment Head of Elekta Precise Linear Accelerator on the Beam Profile Parameters of 6 MV and 15 MV Photon Beams.	Abdurraouf M. Aghila Ali R. Khalf Faraj A. Elmasrub	210

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات: التحديات والفرص

ثريا علي الرخيص[1]، فوزية أحمد الحصان[1]
قسم الرياضيات، كلية التربية طرابلس، جامعة طرابلس، طرابلس، ليبيا
البريد الإلكتروني: t.rkhayes@uot.edu.ly

Article history
Received: Agu 27, 2024 Accepted: Sep 23, 2024

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة الفرص المحتملة، والتحديات التي تواجه عملية التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها, استخدمت الباحثتان المنهج التحليلي الوثائقي. حيث قامت الباحثتان بجمع المعلومات والوثائق حول الذكاء الاصطناعي، وتدريس الرياضيات من مصادر ومراجع موثوقة، ومن عدد من الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية، حيث تم الاطلاع عليها ومناقشة نتائجها. أظهرت النتائج أن هناك عددا من تطبيقات الذكاء الاصطناعي تستخدم في مجال تعليم الرياضيات، وأن دمج الذكاء الاصطناعي بفاعلية مع تعليم الرياضيات يقدم فرصا متعددة ومثيرة للطلاب والمعلمين، من هذه الفرص تمكين الطلاب بشكل فعال من المشاركة في البحث، واستكشاف أسرار الرياضيات بشكل أعمق, وتوفير بيانات مخصصة لتعلم الرياضيات بسرعة ودون قيود زمنية أو مكانية. كذلك فإن الذكاء الاصطناعي يساعد معلمي الرياضيات البشريين بتقديم مجموعة متنوعة من الأساليب المبتكرة في التدريس, ويوفر بديلا اقتصاديا للحصص التعليمية التجارية، ويمكن استخدامه لتزويد المعلمين بمعلومات تساعدهم على تحسين تصميم عملية التعليم. ومع ذلك، رغم الفوائد الكبيرة التي قد يوفرها الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم, فإنه يشير إلى تهديدات وتحديات محتملة مرتبطة بالاستخدام الواسع لتقنيات الذكاء الاصطناعي في النظام التعليمي. من بين هذه التحديات: القلق بشأن الخصوصية وحماية البيانات، وصعوبة تقييم الفهم العميق، إلى جانب أن الاستبدال الكامل للمعلمين في تعليم الطلاب بواسطة أجهزة الكمبيوتر والذكاء الاصطناعي يبدو أمرا غير محتمل.

الكلمات المفتاحية: التدريس، الذكاء الاصطناعي، تدريس الرياضيات، تكنولوجيا التعليم.

Integrating Artificial Intelligence and Mathematics Teaching: Challenges and Opportunities

A B S T R A C T:

The study aimed to identify potential opportunities and challenges facing the integration process between artificial intelligence and mathematics teaching. In order to achieve the objectives of the study and answer its questions, the two researchers used the documentary analytical method. The two researchers collected information and documents about artificial intelligence and teaching mathematics from reliable sources and references, and from a number of Arab and foreign research and studies, where they were reviewed and their results discussed. The results showed that there are a number of applications of artificial intelligence used in the field of mathematics education, and that effectively integrating artificial intelligence with mathematics education offers multiple and exciting opportunities for students and teachers, including enabling students to effectively participate in research and explore the secrets of mathematics in a deeper way, Providing customized data for learning mathematics quickly and without time or space restrictions. Artificial Intelligence also acts as an assistant to human mathematics teachers by providing a variety of innovative teaching methods, provides an economical alternative to commercial educational classes, and can be used to provide teachers with information that helps them improve instructional design. However, despite the great benefits that artificial intelligence may provide in the field of education, it points to potential threats and challenges associated with the widespread use of artificial intelligence technologies in the educational system. Among these challenges: concern about Privacy and data protection, the difficulty of assessing deep understanding, and the complete replacement of teachers in student learning by computers and artificial intelligence seem unlikely.

Keywords: teaching, Artificial intelligence, teaching mathematics, educational technology.

المقدمة:

الرياضيات هو علم تجريدي من صنع وإبداع العقل البشري، يهتم بالأفكار والطرائق وأنماط التفكير، ويتجاوز مفهومه الفروع التقليدية له (خاطر, 2005)، حيث تعدّ تطبيقاته أساسا لمعظم العلوم كالفيزياء والكيمياء والفلك وغيرها، وهو لغة عالمية معروفة بتعبيراته ورموزه الموحدة عند الجميع، وله دور رئيس في تنمية قدرة الطلاب على التفكير المنطقي

والاستدلالي. حيث يُنظر إليه أنه نظام معرفي له بيئته وتنظيمه المستقبلي. والرياضيات نظام معرفي له بنية هيكلية تساعد الفرد على تنمية التفكير الناقد، وتسهم في بناء شخصيته وقدرته على الإبداع من خلال إتاحة الفرصة له لاكتساب الخبرة بالعمل في الرياضيات (عفانة و آخرون, 2012).

وفي ظل التغيرات المعاصرة والثورة المعلوماتية والتقنية، نلاحظ أن للرياضيات تعاملا متبادلا مع هذه الثورة التي أسهمت فيها وتأثرت بها، حيث ظهرت فروع جديدة لعلم الرياضيات، وتطورت أهداف تعليم الرياضيات من مجرد التركيز على الدقة والسرعة في إجراء العمليات الحسابية، إلى التركيز على الفهم والقدرة على حل المشكلات التي تمثل أحد الأهداف الأساسية لتعليم الرياضيات (الشبل ، 2021) وقد ظهر العديد من التقنيات الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي التي فاقت الحد في براعة إنتاجها وفاعلية استخدامها, وأصبحت العقول البشرية تجتهد في البحث والدراسة فيها لتطويرها في خدمة المؤسسات التعليمية وما ينفعها وما يمكن من خلاله تحسين جودة أداء تلك المؤسسات (عبد المولى، وسليمان, 2023).

وتعود الجذور الأصلية للذكاء الاصطناعي إلى علوم الرياضيات: الحوسبة، والمنطق، والنظريات الاحتمالية، والجبر الذي تأسس على يد العالم العربي " الخوارزمي" (الشايدى، الساعدي، 2011) ويرجع أول ظهور لمصطلح للذكاء الاصطناعي إلى الأمريكي جون ماكارثي (John McCarthy) في عام 1956م. والذكاء الاصطناعي هو مجال سريع التوسع في علوم الكمبيوتر يركز على تطوير الروبوتات الذكية القادرة على التفكير والتصرف مثل البشر. تم تطبيقه في مجموعة واسعة من التطبيقات، بدءًا من التشخيص الطبي والسيارات ذاتية القيادة إلى التدريس والتعلم.

ويبرز الذكاء الاصطناعي كتقنية حديثة، تقوم على دعم العملية التعليمية وتطويرها، وتحويلها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات (العوفي, 2021)، وتتمثل المساهمة الرئيسية للذكاء الاصطناعي في موضوع الرياضيات في توفير المفاهيم والأساليب والأدوات اللازمة لتصميم أنظمة حاسوبية مرنة وذات صلة لأغراض التدريس والتعليم (Orhani, 2021)، إلى جانب ذلك يفتح الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها عديدا من القضايا المهمة حول أدوار المعلمين وكفاياتهم وأدوار الطلاب كمتعلمين مستقبلين وذاتيي التوجيه (محمد علي, 2021). ومن الجدير بالذكر أن الأنظمة التعليمية التي تعتمد تقنية الذكاء الاصطناعي، لا تعدها بديلا عن المعلم، بل أدوات داعمة أو تدريبية مفيدة لا يمكن أن تحاكي بشكل كاف معلم الرياضيات البشري (Pappas, Drigas, 2016).

وبالنظر إلى مناهج الرياضيات المطبقة في العالم العربي حالياً، يقول فايز مينا (Mina,1999) إنها تسير على نفس النمط التقليدي الذي كانت عليه منذ عقود، مع بعض التغيير في نوعية المادة الدراسية التي تقدم للمتعلمين، واستخدام بعض طرائق التدريس غير التقليدية، حيث يلاحظ على هذه المناهج أنها تقدم الرياضيات موضوعا منفصلا، وتستخدم المحاضرة في التدريس، وأحياناً المناقشة، أو التفكير الاستنتاجي. ويتم التركيز على تذكر مدى واسع من جوانب تعلم الرياضيات (كجدول الضرب، والحقائق، والنظريات، وحل المسائل)، والتركيز على المشكلات النمطية، في التعليم وفي الاختبارات . في حين أن هناك كثيرا من الدراسات والأبحاث تنادي بإدخال التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات، حيث أشارت نتائجها إلى أهمية إدخال التقنيات الحديثة لمساعدة للمعلم والطالب في تعليم وتعلم الرياضيات. على سبيل المثال: دراسة استخدام GeoGebra لتدريس الرياضيات، ودراسة الاستفادة من تطبيقات الهاتف المحمول في تعليم الرياضيات، ودراسة تصميم دروس ذات استخدام مزدوج للتدريس عبر الإنترنت وخارجه، وما إلى ذلك، وعلى وجه الخصوص، أصبح اتجاه التعامل مع الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات أكثر شيوعاً (Anh, Ngan, 2021) فإن ابتكار طريقة للتدريس تعزز اهتمام الطلاب بتعلم الرياضيات هو هدف منطقي وقوي، والكثير من المعرفة النظرية المهنية

مجردة للغاية. فإذا اعتمدنا فقط على شرح المبادئ الرياضية والنظريات الرياضية، لا يمكن تحقيق هدف التدريس. ولا يمكن تعزيز قدرة الطلاب على التفكير المنطقي، ولا يمكن تحسين مستوى قدرة الطلاب على التطبيق، ولا يمكن تحقيق التأثير المطلوب. علاوة على ذلك، من الضروري فهم التداعيات المحددة التي يخلفها استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي على قطاعات محددة مثل التعليم. ومن هنا تم تحديد هدف هذه الدراسة، وهو معرفة التحديات التي يمكن أن تعترض التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات وكذلك تحديد الفرص التي يمكن أن توفرها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية بشكل عام وتحسين جودة تدريس الرياضيات بشكل خاص.

مشكلة الدراسة :

إن التقنيات الحديثة أصبحت الآن في عصر التقدم التكنولوجي والتطورات السريعة من الأهمية التي لا غنى عنها في مجالات التعليم كافة، وعلى رأسها تعليم وتعلم الرياضيات، لتحسين جودة المخرجات، ويعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أسلوبا حديثا ومتطورا في التعليم بشكل عام، وفي تعليم الرياضيات بشكل خاص، إلى جانب ذلك ما أكدته عديد من الدراسات بأن مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم من الاتجاهات الحديثة التي تتصدر قائمة الاهتمامات البحثية والعلمية في كافة الدول. من هنا دعت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة؛ لمعرفة الفرص والتحديات التي تواجه التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

1. ما الفرص المحتملة التي يمكن أن يوفرها التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات ؟
2. ما التحديات التي قد تواجه عملية تكامل الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات ؟
3. كيف يمكن لتكنولوجيا الذكاء الصناعي أن تساهم في تحسين جودة تدريس الرياضيات؟
4. ما الأدوات والتقنيات المستخدمة في تكامل الذكاء الاصطناعي مع تدريس الرياضيات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على الفرص المحتملة التي يمكن أن يوفرها التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات.
2. استعراض التحديات التي قد تواجه عملية تكامل الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات.
3. توضيح إمكانية مساهمة تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة تدريس الرياضيات.
4. التعرف على الأدوات والتقنيات المستخدمة في تكامل الذكاء الاصطناعي مع تدريس الرياضيات.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات: التحديات والفرص، وتتلخص أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. قلة البحوث والدراسات العربية الخاصة بهذا الموضوع نفسه، نظرا لما يضطلع به الذكاء الاصطناعي من أهمية كبرى في مجال تدريس الرياضيات.
2. محاولة جذب انتباه أساتذة الرياضيات، إلى أهمية التقنية الحديثة المربوطة بالذكاء الاصطناعي في عملية التعليم والتعلم.
3. الإسهام في تطوير معارف جديدة للباحثين والمهتمين في فهم طبيعة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

4. المساعدة في إجراء عديد من الأبحاث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تناول التحديات والفرص التي قد تواجه التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي (AI): عرف الذكاء الاصطناعي لأول مرة عام 1956، حيث كان جون مكارثي أحد رواد الذكاء الاصطناعي وأول من عرف الذكاء الاصطناعي على النحو الآتي : الهدف من الذكاء الاصطناعي هو تطوير الآلات بأن تتصرف كما لو كانت ذكية، (Ertel, Black, 2018), عرف أيضا بأنه ذلك الفرع من علوم الحاسوب، الذي يمكن بواسطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني لكي يتمكن الحاسب من أداء بعض المهام بدلا من الإنسان والتي تتطلب التفكير والتفاهم والسمع والتكلم والحركة بأسلوب منطقي ومنظم (كاظم، 2012)، كما عرف بأنه علم هدفه الأول جعل الحاسوب وغيره من الآلات تكتسب صفة الذكاء ويكون لها القدرة على القيام بأشياء مازالت إلى عهد قريب حكرا على الإنسان كالتفكير والتعلم والإبداع والتخاطب
(عبد النور، 2005).

وتعرف الباحثتان الذكاء الاصطناعي (AI): بأنه تقنية تحاكي القدرات الذهنية البشرية من خلال الآلات أو البرمجيات، ويعتمد على الاستفادة من البيانات وتحليلها لاتخاذ القرارات وتنفيذ المهام .

تدريس الرياضيات: يعرف التدريس بأنه الجهد الذي يقوم به المعلم بهدف مساعدة التلاميذ على النمو عقليا وانفعاليا ووجدانيا (الخفاجي, و أخرون 2019), وفق استراتيجيات تعليم الرياضيات، التي تجمع بين التعلم الذاتي، والتعاون، والجمعي، كما تتضمن اندماجا وتفاعلا مع وسائط تعليمية متعددة (عفانة و آخرون ، 2012).

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج التحليلي الوثائقي في هذه الدراسة ، إذ استخدمت الباحثتان طريقة تحليل الحالة، وقراءة وتحليل عدد كبير من الدراسات السابقة، عربية وأجنبية حول الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات، منشورة من عام 2020 حتى الوقت الحالي 2023 وتم البحث في Research Gate, Scholar Google ومجلات ذات جودة عالية.

الدراسات السابقة:

بناء على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والتي تم حصرها من عام 2020 حتى وقتنا الحالي 2023, سيتم عرضها على النحو التالي:

- **دراسة Shanshan Gao (2020):** هدفت الدراسة إلى تحليل سمات تطوير وابتكار الذكاء الاصطناعي في بيئة البيانات الضخمة ودمجها مع التعليم الجامعي للرياضيات، بهدف تعزيز وتحسين التعليم المعلوماتي في الصين وابتكار نماذج تدريس فعالة، شملت الدراسة أهمية الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات في الجامعة، وتطبيقاته في تطوير وابتكار التعليم، بالإضافة إلى استراتيجيات فعالة للتدريس المبتكر التي تدمج الذكاء الاصطناعي وتعليم الرياضيات الجامعي. أظهرت النتائج أنه يجب دمج الذكاء الاصطناعي بفاعلية مع تعليم الرياضيات لتحقيق العلاقة بين منهج الرياضيات والتعليم المبتكر.

- **دراسة Park Man-gu (2020):** هدفت الدراسة إلى استكشاف استخدام الذكاء الاصطناعي في خدمات التعليم الرياضي على المستوى المحلي (كوريا) والمستوى العالمي، ثم جمع وتحليل الأبحاث والتقارير ذات الصلة والمواد على الإنترنت، وتمت مناقشة مجموعة واسعة من المواضيع في الذكاء الاصطناعي بما في ذلك أنظمة المعلم الذكي، ودراسة أمثلة على استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات على منصات أجنبية ومحلية وأظهرت النتائج أن خدمات الذكاء الاصطناعي للتعليم الرياضي، تدعم في الغالب تعليم الرياضيات المخصص لكل فرد بشكل مستقل، وتعمل دور المساعد لمعلمي الرياضيات البشريين، وتطوير تقنيات جديدة ليست فقط على الجانب الإدراكي، ولكن أيضا على الجانب الخارجي.
- **دراسة Michael Gr and Abdel-Badeeh (2020):** ركزت الدراسة على الدور الذي يمكن أن يقوم به التعليم والتعلم الاصطناعي للرياضيات، بدأت الدراسة بمراجعة موجزة لنظريات التعليم التقليدي وأساليب تدريس الرياضيات، واستمرت بدراسة استخدام أجهزة الكمبيوتر وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات، كما تم مناقشة مزايا وعيوب التعليم الاصطناعي مقارنة بالتعليم التقليدي. وتم التوصل إلى استنتاج أن من الصعب جدا أن تصل أجهزة الكمبيوتر والآلات الذكية الأخرى للذكاء الاصطناعي إلى مرحلة استبدال المعلمين في تعليم الطلاب في المستقبل، ومع ذلك فمن المؤكد أكثر من أي وقت مضى أن تتغير جذريا في الفصول الدراسية في المستقبل، حيث تظهر التكنولوجيا الجديدة التي بإمكانها تقديم فوائد كبيرة لتعليم وتعلم الرياضيات، ويمكن تعميم الاستنتاجات التي تم الحصول عليها وتوسع نطاقها لتشمل معظم مجالات التعليم الأخرى.
- **دراسة Shin Dong-jo (2020):** هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على ضرورة الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات في المستقبل كما يراها معلمو الرياضيات قبل الخدمة، وعلى دور المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي، واستخدم في الدراسة أساليب التحليل النوعي للتحقق تم تحليل البيانات المجمعة. وأظهرت النتائج فيما يتعلق بالتدريس أن استخدام الذكاء الاصطناعي في الرياضيات المدرسية هو حاجة الساعة، وأنه يمكن تنفيذ أنواع مختلفة من الفصول الدراسية ونقل المعرفة والمعلومات الدقيقة، كما أظهرت وجود قيود في التفاعل المعرفي والعاطفي. وفيما يتعلق بالتعليم أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يوفر التعليم الفردي، ويمكن استخدامه للتعلم التكاملي خارج الفصول الدراسية، كما يمكن أن يحفز الاهتمام بالتعلم، ولكنه يمكن أن يعيق قدرة الطلاب على التفكير المستقل. وفيما يتعلق بالتقييم، أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يعد موضوعيا وعادلا، ويمكن أن يقلل من عمل المعلمين، وبينت أن لديه قيودا في الأسئلة المكتوبة والمقالية.
- **دراسة وائل علي (2021):** هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية استخدام التقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات وتعلمها، واستشراق تعلم الرياضيات من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي، وأهمية مدخل تحليل التعلم وعلاقته الوثيقة بالذكاء الاصطناعي المعرفي وبيئات التعلم الذكي الفردية. وشملت الدراسة مفهوم الذكاء الاصطناعي، و مدخل تحليلات التعلم، إلى جانب ذلك تم توضيح مصطلح بيئة التعلم الذكي للرياضيات، الذي يشير إلى أنه " فئة من البرامج التعليمية التي يتم فيها وضع المتعلم في موقف لحل المشكلات، فضلا عن أنه واحد أو أكثر من العوامل التي تساعد المتعلم في مهمته وتراقب تعليمه"، ونتج عن الدراسة عدة مناقشات، كان أبرزها رؤية الكاتب لأهمية استخدام التكنولوجيا بكثافة في تعليم الرياضيات وتعلمها بصفة عامة، وبصفة خاصة التقنيات المعاصرة القائمة على الذكاء الاصطناعي المعرفي، وتعليم الكمبيوتر .

- **دراسة منال الشبل (2021):** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تصورات معلمات الرياضيات حول استخدام مدخل الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم الرياضيات، والتعرف على تصوراتهن حول متطلبات تعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة مكونة من محورين، المحور الأول: تصورات معلمات الرياضيات نحو تعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي، والمحور الثاني : تصورات معلمات الرياضيات حول متطلبات تدريس الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي، ووزعت الاستبانة على 213 معلمة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تصورات معلمات الرياضيات نحو تعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي كانت متوسطة بكل من محوري الاستبانة، بينما كانت تصورات معلمات الرياضيات حول توجه استخدام مدخل الذكاء الاصطناعي بدرجة مرتفعة. بينما كانت تصورات معلمات الرياضيات حول متطلب دعم المدرسة بأجهزة وأدوات الذكاء الاصطناعي والروبوتات كمصادر تعليمية لإثراء المتعلمين جاءت بدرجة ضعيفة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تصورات معلمات الرياضيات بمراحل التعليم العام لصالح معلمات المرحلة المتوسطة، وذوات الخبرة الكبيرة من 10 – 15 سنوات، والحاصلات على أكثر من 15 دورة تدريبية في كل من المحور الأول للاستبانة، والمتضمن التوجه لاستخدام مدخل الذكاء الاصطناعي في تعلم الرياضيات وتعليمه، وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمات نحو متطلبات تدريس الرياضيات وفق الذكاء الاصطناعي.
- **دراسة Steven Vaerenbergh and Adrian Suay (2021):** هدفت الدراسة إلى إلقاء نظرة عامة على مختلف تقنيات الذكاء الاصطناعي، أنظمة (AI) التي يتم استخدامها في أدوات الرقمية المعاصرة لتعليم الرياضيات، تم من خلال هذه الدراسة إنشاء تصنيف يتكون من أربع فئات مختلفة تغطي كل هذه التقنيات : مستخرجات المعلومات، التي تحول البيانات من العالم الحقيقي إلى التمثيل الرياضي، ومحركات الاستدلال التي تعمل على حل المشكلات الرياضية، والمفسرون الذين يترجمون الاستدلال الآلي إلى خطوات يمكن للإنسان تفسيرها، وتقنيات النمذجة المدفوعة بالبيانات، التي تستخدم لاستخلاص معلومات ونماذج مفيدة من البيانات التي يولدها الطلاب .
- **دراسة حنان العوفي (2021):** هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية في تدريس مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدينة المنورة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة مكونة من (31) فقرة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (150) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن معلمات الرياضيات لديهن مستوى معرفة متوسط بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، وأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية له أهمية كبيرة جدا من قبل معلمات الرياضيات، بينما هناك معوقات كثيرة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية لديهن، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات العينة من معلمات الرياضيات على أداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات في مجال التقنية، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05)، بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول تحديد مستوى معرفة استخدام معلمات الرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وأهميتها، تعزى إلى متغير مستوى المهارات التقنية لصالح المعلمات ذوات مستوى المهارات التقنية لصالح المعلمات ذوات مستوى المهارات التقنية (المرتفع)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين

متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول تحديد معوقات استخدام معلمات الرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية تعزى لمتغير مستوى المهارات التقنية.

- **دراسة Nguyen Anh and Huynh Ngan (2021):** كانت دراسة تجريبية لاستخدام الربوت الدردشة (chatbot) في تدريس وتعلم الرياضيات في المدارس الثانوية الفيتنامية، حيث تم من خلال الدراسة اقتراح تصميم صندوق حوار لروبوت الدردشة على منصة فيسبوك ماسنجر لتعليم الرياضيات، وتم تقيم فاعليه، وتم إجراء دراسة حول تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية بناء على أداة بناء ربوت الدردشة بلغ عدد العينات التي تم مسحها 105 طالب على الأقل في الصف الحادي عشر بالمدارس الثانوية الفيتنامية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن تدريس الرياضيات باستخدام ربوت الدردشة على منصة الفيسبوك ماسنجر يفيد الطلاب في تعليم الرياضيات بفاعلية في السياق التعليمي الحالي، أيضا يمكن استخدام ربوت الدردشة لأغراض عديدة مثل تعزيز المعرفة الرياضية الذاتية والدراسة الذاتية وتقييم قدراتهم الذاتية في تعلم الرياضيات، إلى جانب تطبيقه على مواضيع أخرى مثل الفيزياء والكيمياء ... وكان من النتائج أيضا ظهور بعض الميزات التي تميز بها ربوت الدردشة فيما يتعلق بالشكل وسرعة الاستجابة للرسائل، ويمكن استخدامها في أي وقت أو مكان مع الاتصال بالإنترنت.
- **دراسة Ronghua Wu (2021):** هدفت الدراسة إلى معرفة وضع تدريس الرياضيات، لتحسين مستوى الطلاب وحماسهم بناء على الذكاء الاصطناعي، واستخدم الباحث طريقة تحليل الحالة وقراءة وتحليل عدد كبير من الدراسات السابقة ذات الصلة , وتم من خلال الدراسة التحقيق في درجات الرياضيات الحالية واهتمامات التعلم للطلاب في 6 فصول بجامعة معينة، وبعد ثلاثة أشهر من التدريس بالذكاء الاصطناعي مرة أخرى، وتم إجراء مقارنة إحصائيات النتائج , التي أظهرت زيادة متوسط الدرجات من 84 الى 92 وهو تحسن كبير, وهذا يؤكد أن تدريس الرياضيات الأساسية القائمة على الذكاء الاصطناعي يمكن أن يقوم بدور مهم في التعليم والتدريس الجامعي.
- **دراسة Gwo-jen Hwang and Yun–Fang Tu (2021):** هدفت الدراسة إلى إجراء تحليل الخرائط الببليومترية لدراسات سابقة ذات صلة، والمراجعة المنهجية لاستكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات والاتجاهات البحثية فيها، من خلال البحث في الدراسات ذات الصلة المنشورة في المجلات ذات الجودة العالية, وتم تحليل 34 دراسة نشرت بين عامي 1996 و 2020. وأظهرت النتائج أن تقدم الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا الحاسوب حفز الباحثين على إجراء دراسات متنوعة في مجال الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي, كما أظهرت النتائج أن استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لها إمكانيات كبيرة في تعزيز أداء الطلاب في التعلم والتفكير على مستوى أعلى, بالإضافة إلى ذلك يمكن استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لتشخيص مشاكل تعلم الطلاب, ليس فقط لتوفير ردود فعل فورية للطلاب الفرديين، ولكن أيضا لتزويد المعلمين بمعلومات تساعدهم على تحسين تصميم عملية التعليم.
- **دراسة Senad Orhani (2021):** هدفت الدراسة إلى تقديم نظرة عامة على المعرفة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي المستخدم في منهجية التدريس المعاصر في الرياضيات, من خلالها تم عرض تقنيات الذكاء الاصطناعي, أيضا تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مادة الرياضيات. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي في موضوع الرياضيات يدعم بشكل رئيسي تعلم الطلاب المخصص, ويعرفه كدور مساعد لدعم معلمي الرياضيات, إلى جانب دعم عملية التعلم ليس فقط من الجوانب المعرفية, ولكن حتى من الجوانب العاطفية, كما أظهرت نتائج الدراسة أنه من الصعب جدا على الكمبيوترات وغيرها من الآلات الذكية أن تصل إلى النقطة التي في المستقبل ستحل محل المعلمين في تعليم

الرياضيات, فمن المؤكد أن التغيرات التي قد تحدث في فصول المستقبل, أن يكون للتكنولوجيا الجديدة القدرة على تقديم فوائد كبيرة في تعليم وتعلم الرياضيات.

- **دراسة Antonin Jancarik.et al (2021)**: هدفت الدراسة إلى تقديم نتائج جزئية لدراسة بحثية أجريت ضمن مشروع مساعد الذكاء الاصطناعي للتلاميذ والمعلمين، هدف هذا المشروع إلى إعداد مساعد ذكاء اصطناعي للتواصل مع التلاميذ والمعلمين, يجعل التدريس الخصوصي أكثر إمكانية للوصول إلى مجموعة أكبر من التلاميذ. وقدم في هذه الدراسة تطبيق (ربوت دردشة) (chatbot), وهو أحد التطبيقات المطورة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم هو اتجاه يهدف إلى التحسين وجعل التعليم متاحا بتقديم بديل مناسب ورخيص للدروس التعليمية التجارية, وأن التطبيق الذي قدم في الدراسة يحاول جعل الدروس التعليمية متاحة لجميع الطلبة.
- **دراسة Mohamed Zulhilmi.et al (2022)**: هدفت الدراسة إلى تقديم لمحة كاملة عن الذكاء الاصطناعي (AI) في تدريس وتعلم الرياضيات للطلاب في جميع مستويات التعليم, استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تم تحليل 20 دراسة حول الذكاء الاصطناعي منشورة بين عامين 2017 و2021, معظم الدرسات تم إجراؤها في الولايات المتحدة الامريكية و المكسيك, وأظهرت نتائج الدراسة أن (AI) هو محاكاة لذكاء البشر يتم نمذجته في آلة وبرمجته للتفكير مثل البشر, وبعبارة أخرى هو نظام كمبيوتر يمكنه القيام بوظائف تتطلب عادة موارد بشرية أو ذكاء بشري لإكمال العمل, ويحتاج الذكاء الاصطناعي إلى الخبرة والبيانات حتى يتمكن من العمل بسلاسة, كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك عديدا من المزايا في استخدام (AI) في تعليم الرياضيات, من بينها أن يصبح الطلاب أكثر انتقادا ومسؤولية في مواجهة الحلول اليومية، وأفضل فهما للمشاكل الأساسية في الهندسة والرياضيات والإحصاء، إلى جانب تحسين التفاعل مع الآخرين, ويمكن تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعلم الرياضيات من خلال أساليب مختلفة: الأنظمة, و الوكلاء القابلون للتدريس, والوكلاء المستقلون, ونماذج التعليم الآلي, وأجهزة التكنولوجيا الرقمية, كما أظهرت النتائج أن الروبوتات كانت الأكثر استخداما لطلاب الرياضيات والمعلمين والباحثين من بين تلك الأساليب. وأن معظم البلدان استخدمت الذكاء الاصطناعي للمساعدة في تحسين الجودة التعليمية .
- **دراسة خالد الشايدي وحميد السعيدي (2022)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى مناهج الرياضيات في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان, تم استخدام المنهج الوصفي الكمي, وذلك بإعداد بطاقة تحليل مكونة من (24) عبارة موزعة على خمسة مجالات, تم تطبيقها على مناهج الرياضيات للصفين السابع والثامن للتعليم الأساسي. أظهرت النتائج أن درجة تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى مناهج الرياضيات للصفين السابع والثامن بسلطنة عمان جاءت بدرجة ضعيفة, حيث بلغت في محتوى كتاب الطالب للفصل الأول (3.50%), وكتاب الطالب للفصل الثاني (0.70%), وكتاب النشاط للفصل الأول (1.70%), في حين جاء كتاب النشاط للفصل الثاني (2.40%), كما أشارت النتائج إلى أن تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى مناهج الرياضيات للصف الثامن بسلطنة عمان جاءت أيضا بدرجة ضعيفة, حيث بلغت في محتوى كتاب الطالب للفصل الأول (0.70%). وكتاب الطالب للفصل الثاني (8.80%), وكتاب النشاط للفصل الأول (2%), في حين بلغت في كتاب النشاط للفصل الثاني (0.30%).
- **دراسة Yousef Wardat.et al (2023)**: هدفت الدراسة إلى فحص آراء أصحاب المصلحة المختلفين, مثل الطلاب والمعلمين حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس الرياضيات, اتبعت الدراسة منهج دراسة حالة نوعية, تتكون من مرحلتين : تحليل محتوى المقابلات واستكشاف تجربة المستخدم ,عينة الدراسة تكونت من 30 طالبا مشاركا

و ثلاثة معلمين, أظهرت نتائج المرحلة الأولى الاعتراف بقدرات (ChatGPT) على التحسين وزيادة النجاح التعليمي في الرياضيات, مما أدى إلى الحماسة لاستخدام (ChatGPT) في تدريس الرياضيات, ومع ذلك فإن هناك أيضا أصواتا تتعامل مع (ChatGPT) في البيئات التعليمية بحذر, وفي نتائج المرحلة الثانية أظهرت النتائج من خلال استكشاف المستخدم أن (ChatGPT) يفتقر إلى فهم عميق للهندسة, ولا يمكنه تصحيح الأفكار الخاطئة بشكل فعال. وأيضا تعتمد دقة وفاعلية حلوله على تعقيد المعادلة وبيانات الإدخال والتعليمات المدخلة. أخير أكدت الدراسة على ضرورة وجود فلسفة تعليمية جديدة يمكن أن تتطور مع إدخال روبوتات الدردشة في الفصول الدراسية, كما تؤكد على قيمة رفع الكفاءات لتحسين كفاءة المعلمين والطلاب في استخدام تقنية روبوتات الدردشة.

- دراسة **Rahmah Aliss and Munes Hamadneh (2023)**: هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى استخدام معلمي العلوم والرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعلمية في الأردن من وجهة نظرهم, اتبعت الدراسة المنهج الوصفي, تم إعداد استبانة تتكون من 22 عنصرا, وزعت على 358 معلم ومعلمة, أظهرت النتائج أن مستوى استخدام معلمي العلوم والرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعلمية كان متوسطا, كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح المعلمات في مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي, ولم تظهر فروق بسبب التخصص.
- دراسة **Edi Supriyadi and K. S. Kuncoro (2023)**: هدفت الدراسة إلى تقديم لمحة شاملة عن مستقبل تدريس الرياضيات من منظور (ChatGPT) الذكاء الاصطناعي المتقدم لمعالجة اللغات (AI)، الطريقة المستخدمة في هذه الدراسة هي مقابلة مع (ChatGPT) تم إجراؤها عبر (chatbot) أجريت المقابلة بتاريخ 27 مايو 2023, واشتملت على ثمانية تساؤلات أجاب عليها (ChatGPT) تمثلت في:
  1. قل لي ما هو التدريس؟
  2. اخبرني ما هو تدريس الرياضيات؟
  3. تلخيص تاريخ تدريس الرياضيات.
  4. تخمين بمستقبل تدريس الرياضيات.
  5. تخمين بمستقبل تدريس الرياضيات على التكامل التكنولوجي.
  6. تخمين بمستقبل الذكاء الاصطناعي في تدريس الرياضيات.
  7. تخمين بمستقبل الروبوتات في تدريس الرياضيات.
  8. هل ستحل الروبوتات محل المعلم في المستقبل؟

أظهرت نتائج نصوص الدردشة التي تم تحريرها باستخدام (ChatGPT) أن مستقبل تدريس الرياضيات سيشهد دمج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي لتوفير تجارب تعلم شخصية، وبيئات تعلم مدمجة، والتفكير الحسابي، ومهارات القراءة والإحصاء. ومن المتوقع أن يحدث الذكاء الاصطناعي ثورة في تعليم الرياضيات، إذ سيستمر مستقبل تدريس الرياضيات في التطور, لذلك يحتاج المعلمون والمحاضرون إلى متابعة أحداث التطورات والتكيف معها مع الالتزام بتوفير تعليم ذي جودة.

نتائج الدراسة:

نتائج متعلقة بالسؤال الأول: ما الفرص المحتملة التي يمكن أن يوفرها التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات؟

بناء على النتائج التي توصلنا إليها، يمكن تلخيص الفرص التي تقدمها التطبيقات والبرامج والأنظمة التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي أمام أصحاب المصلحة (المعلمين والطلاب) والمسؤولين عن الأنظمة التعليمية في تعليم وتعلم الرياضيات، في النقاط التالية:

1. يجب أن يجمع تعليم الرياضيات بشكل فعال بين تدريس المواد والذكاء الاصطناعي، حتى يتمكن الطلاب من رؤية الدور الإيجابي وتأثير معرفة الرياضيات في الحياة الواقعية، وتعزيز تعطش الطلاب للمعرفة وتطوير قدرتهم على الابتكار بشكل فعال. ومن خلال دمج الابتكار التعليمي في استراتيجية تنمية المواهب، يمكننا تعزيز التطوير المبتكر لمفهوم التدريس لتعليم الرياضيات.
2. يمكن أن يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى تطبيق ذكاء الكمبيوتر ليحل محل الخبراء التقنيين وعلماء الرياضيات المحترفين، ومعالجة المعرفة الرياضية ذات الصلة بشكل شامل ومنهجي ودقيق وعلمي وتلقائي، وهو يختلف عن المستوى الطبيعي لإدارة البيانات وإدارة المعلومات، ولكنه ينتمي إلى معالجة نظام المعرفة أو عقلنة المعرفة.
3. الذكاء الاصطناعي هو محاكاة لذكاء البشر المصمم في آلة ومبرمج للتفكير مثل البشر. يحتاج الذكاء الاصطناعي إلى الخبرة والبيانات حتى يتمكن من العمل بسلاسة. ورغم ذلك، لا يقوم البشر دائما بعملية تعليم الذكاء الاصطناعي وتزويده بالبيانات، بل إن الذكاء الاصطناعي سيتعلم من تلقاء نفسه بناء على تجربته عند استخدامه من قبل البشر.

ويمكن تلخيص الفرص التي يمكن أن يتيحها التكامل بين الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات، من خلال تحليل نتائج الدراسات والأبحاث قيد الدراسة. على النحو التالي:

- يمكّن الطلاب بشكل فعال من المشاركة في البحث واستكشاف أسرار الرياضيات الأعمق.
- ابتكار أساليب التدريس وطرق التدريس من خلال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي؛ لتحفيز حماس التعلم لدى الطلاب بشكل فعال.
- تحسين كفاءة التدريس بشكل شامل، فهو يقدم دور المساعد الداعم لمعلمي الرياضيات من البشر.
- يساعد في تقييم أداء تعلم الطلاب وتقديم التوصيات وتجميعها بناء على سلوكهم ومهاراتهم التعليمية، فضلا عن إمكانية أن يستخدم للتعليم التكاملي خارج الفصول الدراسية.
- يعد الذكاء الاصطناعي مطلبا اجتماعيا ومعاصراً وضرورياً؛ لأنه يوفر مجموعة متنوعة من الأساليب المبتكره في التدريس.
- يساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه تعليم الرياضيات التقليدي، إلى جانب أنه يوفر بيانات مخصصة لتعلم الرياضيات بسرعة ودون قيود زمنية أو مكانية.
- تدعم معظم منصات الذكاء الاصطناعي تعليم الرياضيات المحلي والدولي وتعليم الرياضيات المخصص لكل فرد. وفيما يخص التقويم يعد الذكاء الاصطناعي موضوعيا وعادلا ويمكن أن يقلل من عمل المعلمين.
- يعتبر بديلا مناسبا وغير مكلف للدروس الخصوصية التجارية، بالإضافة إلى أن استخدامه يعد اتجاها يهدف إلى تحسين التعليم وإتاحته للجميع.
- تعزيز المعرفة الرياضية الذاتية والدراسة الذاتية للطلاب وتقييم قدراتهم الذاتية في تعلم الرياضيات.

نتائج متعلقة بالسؤال الثاني: ما التحديات التي قد تواجه عملية تكامل الذكاء الاصطناعي وتدريس الرياضيات ؟

على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي قد تحسن كثيراً، فإن تطبيقه في التعليم لا يزال يمثل عقبة كبيرة بالنسبة لمعظم الأكاديميين والمعلمين والمختصين التربويين. حيث إن العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والآراء التربوية النظرية ضعيفة؛ لذلك تواجه عملية التكامل تحديات منها:

1. تتطلب مثل هذه الأنظمة كميات هائلة من البيانات، بما في ذلك المعلومات السرية حول الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مما يثير قضايا خطيرة تتعلق بالخصوصية وحماية البيانات.
2. على الرغم من الآثار الإيجابية لدمج الروبوتات في فصول الرياضيات كوسيلة لتعزيز فهم الطلاب وتنمية مهاراتهم، فإنه يجب التأكيد على الاستراتيجيات المستخدمة أولا قبل البدء في استخدام الذكاء الاصطناعي. ولن يؤدي الحل الآلي أبدا إلى تحسين كبير في التعلم ما لم يكن مصحوبًا بالإستراتيجية الصحيحة.
3. يحتاج معلمو الرياضيات إلى استكشاف المزيد حول الذكاء الاصطناعي لتطبيق التقنيات في الفصول الدراسية، والتركيز على مهارة البرمجة لدى المعلمين وتدريبهم على استخدام إستراتيجيات الذكاء الاصطناعي أثناء الخدمة.
4. يصعب تطبيق الذكاء الاصطناعي بشكل شامل بسبب تكاليف الصيانة المرتفعة نسبيا, لذلك يُعتقد أن هذا هو السبب وراء إجراء عديد من الدراسات فقط في البلدان المتقدمة مثل الولايات المتحدة والصين وأستراليا، بينما لم يتم إجراء أي دراسات في جنوب شرق آسيا، وخاصة في ماليزيا.
5. إن عدداً صغيرًا من الدراسات لا يغطي سوى سطح ما يتم تعلمه حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس وتعلم الرياضيات في أبحاثهم دون تقديم تفسيرات متعمقة؛ ولذلك اقتصرت استنتاجات هذه الدراسة على عدد صغير من الأبحاث الأخرى التي قدمت تفسيرا واضحا لنتائجها.
6. لا يستطيع ضمان تحقيق أهداف التعلم المثالية المتوقعة .
7. يحتاج الطلاب إلى القدرة على حل مشكلات معينة بشكل تعاوني من خلال مناقشتها مع بعض، ومعظم هذه القدرات ممكنة في الفصل الدراسي، و في بيئة غير متصلة بالإنترنت.
8. الحاجة لتطوير محتوى رياضي عالي المستوى لاستخدام الذكاء الاصطناعي.
9. ستحتاج منصات الذكاء الاصطناعي إلى توفير معلومات أكثر كفاءة تناسب الاحتياجات الفردية للمعلمين الذين يقومون بتدريس الرياضيات في المدارس.
10. يرى المعلمون صعوبة في دمج الروبوتات في دروسهم بسبب ارتفاع عدد الطلاب وانخفاض المساحة في الفصول الدراسية.
11. يصبح الطلاب أكثر قدرة على الانتقاد وأكثر مسؤولية في مواجهة الحلول اليومية وأفضل فهما للمشاكل الأساسية في الهندسة والرياضيات والإحصاء.

نتائج متعلقة بالسؤال الثالث: كيف يمكن لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي أن تساهم في تحسين جودة تدريس الرياضيات؟

1. يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين كفاءة التدريس والجودة العامة للطلاب، من خلال تحديد مستوى تعلم الطالب تلقائيا، والعثور على الأخطاء التي ارتكبها الطلاب في الوقت المناسب، ويمكنه أيضا اكتشاف مصدر الأخطاء التي ارتكبها الطلاب، وطرق حلها.

2. يمكن لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي مطابقة محتوى التدريس تلقائيا وفقا لقدرة الطلاب على التعلم والقبول، وضبط تقدم التدريس، واختيار طرق التدريس تلقائيا، وتعزيز التنفيذ السلس للعمل التدريسي لمعلمي الرياضيات، لتحسين جودة التدريس.
3. دخول إصلاح التدريس فترة جديدة من التطور التاريخي، من خلال تطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير الابتكار التعليمي مع التحسين المستمر لمستوى التعليم، وتعزيز إصلاح أنظمة التعليم والتدريس.
4. إن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل حالة تعلم الطلاب أو سلوكياتهم يجعل من الممكن تطوير معلمين أذكياء، قادرين على توفير تدخلات فعالة للطلاب الفرديين لتحسين أدائهم التعليمي. على سبيل المثال، ذُكر في أحدى الدراسات السابقة أنه تم استخدام الخوارزمية الجينية لتنفيذ نظام تعليم إلكتروني شخصي لتقديم توصيات مخصصة لتسلسل المناهج الدراسية للمتعلمين الأفراد لتعزيز أدائهم التعليمي.
(Hwang and Fang Tu, 2021).

نتائج تتعلق بالسؤال الرابع: ما الأدوات والتقنيات المستخدمة في تكامل الذكاء الاصطناعي مع تدريس الرياضيات؟

تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس الرياضيات لتحسين تجربة التعليم وتحسين النتائج التعليمية. وأصبحت مهارة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي من المهارات المهمة لمعلم الرياضيات, بالإضافة إلى امتلاك المعرفة الخاصة ببرمجيات الحاسوب التطبيقية التي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيات (الشبل, 2021), وتشمل هذه التقنيات العديد من الأدوات والتطبيقات.

وبعد مراجعة العديد من المراجع والدراسات السابقة التي ذكرت بها هذه التقنيات, وطبقت في بعضها, يمكننا أن نعرض بعض الأدوات والتقنيات المستخدمة لتعليم وتعلم الرياضيات بالذكاء الاصطناعي:

1. منصات التعليم الإلكترونية:

تعتبر منصات تعليم الرياضيات بالذكاء الاصطناعي إحدى التقنيات التي تستخدم في مجال التعليم, وتهدف هذه المنصات إلى تحسين تجربة التعلم للطلاب وتسهيل فهم المفاهيم الرياضية بطريقة أكثر فاعلية. وتدعم معظم منصات الذكاء الاصطناعي تعلم الرياضيات المحلي والدولي وتعلم الرياضيات المخصص لكل متعلم, وهي أيضا تلعب دورا مساعدا لدعم معلمي الرياضيات من البشر (Mangu, 2020) وهذه بعض الأمثلة لمنصات تعليم الرياضيات الأجنبية والعربية المدعومة بالذكاء الاصطناعي.

- **Khan Academy**: هي منصة تعليمية مجانية تهدف إلى توفير تعليم مجاني عالي الجودة في الرياضيات والعلوم والتاريخ و الاقتصاد وغيرها, تأسست عام 2006، وتوفر محتوى تعليمي باللغة الإنجليزية والعربية، يمكن الوصول إليها من خلال تطبيق Khan Academy على متجر الهواتف الذكية كما يمكن الوصول إليها عبر الروابط الآتية:

https://ar.Khancademy.ory بالعربية

https://www.Khanacademy.or بالإنجليزية

- **squirrel AI**: هي منصة تعليمية صينية مدفوعة التكاليف ولا تقدم خدمات مجانية, تهدف إلى تقديم تعليم رياضيات مخصص وفعال للمرحلة الابتدائية والثانوية, تأسست عام 2014, يمكن الوصول إليها عبر الرابط الآتي: http://squirrelai.com
- **Mathia:** هي منصة لتعليم الرياضيات من الصف الأول إلى الصف الثامن، تأسست عام 1998، ليست مجانية، توفر محتوى تعليمي باللغة الإنجليزية، وغير متاح باللغة العربية، يمكن الوصول إليها عبر الرابط : https://www.carnegielearning.com/solution/mat/mathia
- **MathScan:** هي منصة لتعليم الرياضيات بالمغرب تم إطلاقها عام 2019, ذات محتوى عربي – فرنسي, مخصصة ومجانية لطلاب المغرب فقط, يمكن الوصل إليها عبر الرابط: www.mathscan.net
- **المدرسة دوت كوم:** وهي منصة تعليمية باللغة العربية تقدم دورات لكل الأعمار في تعليم الرياضيات عبر الإنترنت, تأسست في عام 2014, خدماتها مدفوعة التكاليف, يمكن الوصول إليها عبر الرابط : https://elmadrasah.com

2. تطبيقات الهواتف الذكية :

تطبيقات الهواتف الذكية لتعليم الرياضيات بالذكاء الاصطناعي توفر وسيلة فعالة لتعلم الرياضيات, نذكر منها ماجاء في دراسة (Vaerenbergh and Suay, 2021), Photomath ,Google socratic ,Microsoft Math selver. هذه التطبيقات تساعد في تعزيز المفهوم الرياضي وتحسين مهارات الطلاب الرياضية, ويمكن تحميلها على هواتف الأيفون والهواتف بنظام ويندوز فون.

3. الروبوتات التعليمية:

تعتبر الروبوتات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي جزءا من التقنيات التعليمية الحديثة التي تسهم في تطوير العملية التعليمية وتعزيز مخرجاتها, وهي تقوم على توظيف ودمج المعرفة الإنسانية في جميع المجالات والتخصصات من خلال تعلم الآلة, وذلك بتكامل عمل مجموعة متنوعة من التقنيات المتقدمة معا في الوقت نفسه (بارعية والصانع, 2022). هذا وقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها(bin Mohamed.et al, 2022) إلى أن الروبوتات كانت النهج الأكثر شيوعا للذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات من بين الأساليب الأخرى التي كانت الأنظمة والأدوات والعامل القابل للتعليم والوكيل المستقل والنهج الشامل. ويعتبر Chatbot إحدي أمثلتها, وهو ربوت محادثة يمكن الوصل إليه من خلال تطبيق Telegram.

التوصيات:

1. لتعزيز فهمنا وتطبيقنا للذكاء الاصطناعي في تدريس الرياضيات، يجب على الباحثين مستقبلا إجراء أبحاث إضافية حول آثار وفوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم، لاسيما فيما يتعلق بتنمية المهارات المعرفية لدى الطلاب. وإذا أظهرت الدراسات الإضافية نجاح الذكاء الاصطناعي في تعلم الطلاب ذوي القدرات المنخفضة ومجموعات طلابية متنوعة، فسيكون ذلك بمثابة حافز إيجابي للمعلمين لدمج الذكاء الاصطناعي في التدريس في الفصول الدراسية.

2. العمل على نشر ثقافة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي الرياضيات عن طريق عقد الدورات والورش التدريبية.
3. ضرورة تجهيز المؤسسات التعليمية بالإمكانيات التي تسمح بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعليم ذي جودة عالية.
4. إعادة النظر في الأنظمة التعليمية في العالم العربي وتطويرها بما يتناسب مع مستحدثات التقنية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي.
5. تطوير منهج الرياضيات بما يسمح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

المراجع:

1. كاظم, أحمد (2012). الذكاء الاصطناعي. العراق: جامعة الإمام جعفر الصادق.
2. بارعية, إيمان والصانع, زهرة (2022). مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي. المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية, المجلد الحادي عشر, العدد الثالث, 624: 638, جامعة جدة, السعودية.
3. العوفي, حنان (2021). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية في تدريس مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدينة المنورة. رسالة ماجستير, كلية التربية– الجامعة طيبة, السعودية.
4. الشايدى, خالد والساعدى, حميد (2022). درجة تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى مناهج الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث 10(5), 169–181, سلطنة عمان.
5. خاطر, عزيمة (2005). تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى, دار الكتاب الوطنية, بنغازي, ليبيا.
6. عفانة, عزو والسر, خالد وأحمد, منير والخزندار, نائلة (2012). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام. دار الثقافة للنشر والتوزيع, الطبعة الأولى, عمان, الاردن.
7. عبد النور,عادل (2005). مدخل إلى علم الذكاء الاصطناعي. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية KACST, 24 ديسمبر, السعودية.
8. عبد المولى, مروه وسليمان, كريمة (2023). مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية, جامعة المنوفية, العدد الثاني (الجزء الأول).
9. الشبل, منال (2021). تصورات معلمات الرياضيات نحو تعلم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. كلية التربية, جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية . مجلة تربويات الرياضيات , المجلد (24) العدد 4 , الجزء الأول, السعودية.
10. الخفاجي, رياض والسلطاني, نسرين والعنكبي, وفاء والبياني, إسراء(2019). طرائق التدريس بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى, دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان.
11. علي, وائل (2021). تحليلات تعلم الرياضيات في عصر الذكاء الاصطناعي المعرفي. مجلة تربويات الرياضيات, المجلد (24) العدد 4, الجزء الأول, كلية الدراسات العليا للتربية, جامعة القاهرة.
12. Antonin Jancarik, Jarmila Novotna and Jakub Michal (2021). Artificial Intelligence Assistant for Mathematics Education. Czech Republic
13. Edi Supriyadi and K. S. Kuncoro (2023). Exploring the future of mathematics teaching: Insight with ChatGPT. Union: Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika, Volume 11, 2, pp. 305-316.

14. Fayez Mina (1999). Mathematics Education Between Theory and Practice; Narrowing the Gap: A Necessary Condition for Reform. In Alan Rogerson (FD), Proceeding of The International Conference on Mathematics Education into the 21st Century, Cairo, November, P 242.
15. Gwo jen Hwang and Yun Fang Tu (2021). Roles and Research Trends of Artificial Intelligence in Mathematics Education: A Bibliometric Mapping Analysis and Systematic Review. Graduate Institute of Digital Learning and Education, National Taiwan University of Science and Technology, Taipei City.
16. Marios A. Pappas, Athanasios S. Drigas (2016). Incorporation of Artificial Intelligence Tutoring Techniques in Mathematics. NCS DEMOKRITOS Institute of Informatics and Telecommunications, Net Media Lab, Athens, Greece, IJEP, Volume 6, Issue 4.
17. Michael Gr. Voskoglou, Abdel-Badeeh M. Salem (2020). Benefits and Limitations of the Artificial with Respect to the Traditional Learning of Mathematics. 16 April.
18. Mohamed Zulhilmi bin Mohamed, Riyan Hidayat, Nurain Nabilah binti Suhaiz, Norhafiza binti Mat Sabri, Muhamad Khairul Hakim bin Mahmud and Siti Nurshafikah binti Baharuddin (2022). Artificial Intelligence in Mathematics Education: A systematic Literature review. International Electronic Journal of Mathematics Education, June, Malaysia.
19. Nguyen Ngoc Phuong Anh, Huynh Tuyet Ngan (2021). Artificial Intelligence in Mathematics Education: An Empirical Study of Using Chatbot In Teaching And Learning Mathematics At Vietnamese High schools. Asia Pacific International Modem Sciences Congress, August.
20. Park Man-gu (2020). Possibility of using artificial intelligence in mathematics education. J. Korea Soc. Math. Ed. Ser. E: Communications of Mathematical Education Vol. 34, No. 4, Dec, 545-561.
21. Rahmah Ahmad Salameh Aliss and Munes Adeeb Hamadneh (2023). The Level of Science and Mathematics Teachers' Employment of Artificial Intelligence Applications in the Educational Process. International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology, (IJEMST), 11(6), 1597-1608.
22. Ronghua Wu (2021). Visualization of Basic Mathematics Teaching Based on Artificial Intelligence. Journal of Physics: Conference Series, China.
23. Senad Orhani (2021). Artificial Intelligence in Teaching and Learning Mathematics. Kosovo Educational Research Journal, Volume 2, Issue 3, 29-38.
24. Shanshan Gao (2020). Innovative Teaching of Integration of Artificial Intelligence and University Mathematics in Big Data Environment, IOP Conf. series: Materials Science and Engineering 750, 012137, Jinzhou, China.
25. Shin Dong-jo (2020). Analysis of pre-service mathematics teachers' perceptions regarding the use of artificial intelligence (AI) in mathematics education. J. Korea Soc. Math. Ed. Ser. E: Communications of Mathematical Education, Vol. 34, No. 3, Sep, 215-234.
26. Steven Van Vaerenbergh and Adrian Perez-Suay (2021). A Classification of Artificial Intelligence Systems for Mathematics Education. arXiv 2107.06015v2 (cs.CY) 20 Oct.
27. Wolfgang Ertel (2018). Introduction to Artificial Intelligence. Nathanael Black, illustrations by Florian Mast, Second Edition, Wolfgang Ertel Hochschule Ravensburg-Weingarten, Germany.
28. Yousef Wardat, Mohammad A. Tashtoush, Rommel AlAli, Adeeb M. Jarrah, (2018). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19(7), em2286.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

التنمر الإلكتروني (الاستقواء الإلكتروني) لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة عمر المختار – البيضاء

زينب عبدالله مجحود
قسم معلم فصل، كلية التربية، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا
البريد الإلكتروني: zazoalasdf@uot.edu.ly

Article history
Received: Sep 19, 2024 Accepted: Oct 7, 2024

الملخص:

هدفت الدراسة حاليا إلى تعرف علي مستوى انتشار التنمر الكتروني بين طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار ومعرفة تأثره بالجنس. وقد بلغت حجم عينة الدراسة(164) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية، وقد استخدم في الدراسة مقياس من إعداد الباحثة لقياس التنمر الإلكتروني مكون من (19) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن أعلى ظاهرة منتشرة بين الطلبة في التنمر الإلكتروني هي أن بعض الطلاب يكذبون أو ينشرون الشائعات عن غيرهم ومشاركة أصدقاء في التنمر علي شخص غير محبوب و(تعرضه للتنمر الإلكتروني باستخدام مقاطع الفيديو وتعرضه للسخرية أو للإطلاق الألقاب بطريقة مؤذية وتعرضه للتنمر عن طريق التعليقات الساخرة أو الحركات غير الأخلاقية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس (ذكر- انثي) لدى أفراد عينة الدراسة علي مقياس الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني، جامعة عمر المختار، طلبة كلية التربية.

Electronic bullying (Cyber Bullying) Among a Sample of students of the Faculty of Education at Omar Al-Mukhtar University - Al-Bayda

A B S T R A C T:

The study currently aimed to identify the level of prevalence of cyberbullying among students of the College of Education at Omar Al-Mukhtar University and to determine its impact on gender. The study sample size was (164) male and female students from the College of Education, and a scale set prepared by the researcher was used. To measure cyberbullying, it consists of (19) items, and the study reached the following results: The most common phenomenon of cyberbullying among students is that some students lie or spread rumors about others and friends participate in bullying an unpopular person. (He was exposed to electronic bullying using video clips, he was exposed to ridicule or being called names in a harmful way, and he was exposed to bullying through sarcastic comments or immoral movements. There are no statistically significant differences between the average scores for the prevalence of the phenomenon of cyberbullying according to the gender variable (male - female) among members of the study sample on the study scale.

Keywords: Cyberbullying, Omar Al-Mukhtar University, Students of the College of Education.

المقدمة:

تعد وسائل التواصل الاجتماعي من أكثر الوسائل شيوعا لانتشار التنمر الإلكتروني، الذي يعد من ضمن أشكال العدوان اللفظي الذي يسبب الأذى للآخرين، والتنمر ليس بظاهرة جديدة على مجتمعنا، وبعد استخدام وسائل الاتصال الاجتماعي في نقل رسالة عدوانية عدائية لشخص ما أصبح التنمر الإلكتروني أحدث صور التنمر. ويتمثل في استخدام الإنترنت والوسائل الحديثة في إيذاء شخص أو مجموعة من الأشخاص بشكل متعمد ومقصود ومتكرر بشكل عدائي، ويتضمن كل الشائعات والأقاويل والتعليقات السلبية التي تنشر عن طريق الإنترنت, ومن أهم صفات المتنمر إلكترونيا عدم الإفصاح أو الكشف عن هويته، فإخفاء الشخصية خلف حسابات وهمية عبر صفحات التواصل

الاجتماعي تمكن صاحبها من ممارسة التنمر دون أن تقع عليه مسؤولية أو عقوبة قانونية ويسمي بالتخفي الإلكتروني، وبالتالي يصـعب ملاحقة المتنمر في كثير من الحالات لأنه يمتلك مهارة في اسـتخدام وسـائل التواصـل الاجتماعي الحديثة.

والتنمر الإلكتروني ظاهرة منتشرة بشكل كبير في جميع دول العالم؛ لهذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء علي انتشاره في الحرم الجامعي.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف علي مدى انتشار التنمر الإلكتروني بين طلاب كلية التربية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. هل توجد اختلافات واضحة في مظاهر التنمر لدى طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار؟
2. هل تختلف مستويات التنمر الإلكتروني بين طلبة كلية التربية باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة حاليا إلى التعرف على مستوى انتشار التنمر الإلكتروني بين طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار ومعرفة تأثيره بالجنس.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

يعد التنمر الإلكتروني من الموضات الحديثة ذات الأهمية الكبيرة، وتعد هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال الإرشاد النفسي خاصة وعلم النفس عامة، على اعتبار أن التنمر الإلكتروني ظاهرة جديدة ظهرت بسبب الاستغلال السيئ لوسائل ومواقع التواصل الاجتماعي. وأن هذه الظاهرة تؤثر على الطالب نفسيا واجتماعيا وأكاديميا مما يؤدى إلى انسحاب الطالب اجتماعيا وعدم تواصله مع الآخرين بسبب ما يتعرض له من مضايقات وتشويه سمعته أمام زملائه في مواقع التواصل الاجتماعي والتي قد تؤدى إلى انتحاره في أغلب الأحيان نتيجة شعوره بعدم الأمن الشخصي.

الأهمية التطبيقية:

من خلال نتائج هذه الدراسة يستطيع المرشد النفسي الطلابي التعرف على مظاهر التنمر الإلكتروني ويحاول تجنيب الطلاب القيام بأي مظهر من مظاهر التنمر والابتعاد عنه, وأيضا يضع خططا مستقبلية وقائية للتقليل من انتشار التنمر، وكيفية التعامل مع المتنمرين، ووضع حلول معالجة للحد من انتشار هذه الظاهرة.

حدود الدراسة:

-الحدود المكانية: قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار في مدينة البيضاء.

-الحدود الزمانية: بتطبيق الدراسة في شهر يونيو (3) من العام الدراسي (2022- 2023) في خلال أسبوعين من الشهر المذكور.

-الحدود البشرية: تشمل عددا من طلبة وطالبات كلية التربية في جامعة عمر المختار البالغ عددهم (164).

-الحدود الموضوعية: تتمثل في موضوع دراسة التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية في جامعة عمر المختار.

أدوات الدراسة:

استبيان التنمر الالكتروني لدى طلبة كلية التربية من إعداد الباحثة لسنة (2023) وعدد فقراته (19).

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

التنمر الإلكتروني اصطلاحا:

استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لدعم سلوك متعمد ومتكرر وعدائي من قبل فرد أو مجموعة، تهدف إلى إيذاء أشخاص آخرين.

وتعرفه (البراشدية 2020: 2) بأنه تعمد إيذاء الآخرين بطريقة متكررة وعدائية عن طريق استخدام الإنترنت– الإيميل– الألعاب الإلكترونية– الرسائل النصية –وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة.

إجرائيا: هو الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة من مقياس التنمر الإلكتروني التي تدل على درجة وجود التنمر الإلكتروني للفرد المستجيب.

كلية التربية

من ضمن كليات جامعة عمر المختار البيضاء كانت بالسابق تعرف بكلية إعداد المعلمين في سنة 2005 ثم تغير اسمها إلى كلية التربية تتضمن أحد عشر قسما أو تخصصا علميا يتحصل فيها الطالب الخريج على شهادة بدرجة ليسانس للأقسام الأدبية ودرجة البكالوريوس للأقسام العلمية كما يوجد بها برنامج دراسات عليا تخصص التربية الخاصة.

الإطار النظرى

التمهيد:

للتفاعلات والعلاقات بين الطلبة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها أشكال متعددة يترك بعضها آثارا إيجابية كالتعاون والمودة والتعاطف والعلاقات الحميمة وبعضها الآخر يترك آثارا سلبية كالعدوان والضرب والشتم والاستهزاء والإهانة. وتتميز هذه الآثار بأنها تؤثر علي جميع الجوانب الشخصية الإنسانية النفسية والانفعالية والجسدية والاجتماعية، وقد تمتد هذه الآثار لفترات طويلة. ولعل من بين تلك التفاعلات ما يعرف بظاهرة التنمر التي أصبحت من المشكلات التربوية ذات الآثار السلبية والخطيرة على الطلبة. وتزداد آثارها السلبية على أداء الطلبة وعلى نموهم المعرفي والانفعالي والاجتماعي سواء أكانوا متنمرين أم ضحايا للتنمر.

فقد بدأ الاهتمام بدراسة التنمر في سبعينيات القرن الماضي وأصبح التنمر موضوعا من الموضوعات التي تحظى باهتمام متزايد في العديد من البلدان، لذا ازداد اهتمام الباحثين بظاهرة التنمر نتيجة للتزايد المستمر في انتشارها بين الطلبة، وخطورة آثارها علي الطلبة، كما جلب التطور التكنولوجي تهديدات غير متوقعة ومن هذه التهديدات التنمر الإلكتروني (المكانين وآخرون2018: 180).

تعريف التنمر

عرف التنمر بمعناه العام بأنه " حالة من السلوكيات السلبية المتكررة يقصد بها الإيذاء أو المضايقة تصدر من شخص قوى ضد شخص آخر أقل قوة" (الليثي، درويش 2018: 205)

ويعد تعريف أولويس من أول وأهم التعريفات التى تناولت مفهوم التنمر حيث عرفه بأنه أفعال سالبة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة – متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثلا بالتهديد، التوبيخ، الإغاظة، والشتائم، ويمكن أن تكون بالإحتكاك الجسمي كالضرب والدفع والركل، ويمكن

أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسمى مثل التكشير بالوجه، أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته.

ويعرفه بير ماستر بأنه سلوك عدواني، عادة ما يتضمن تباينات في القوة بين المتنمر والضحية، ويتكرر مع مرور الوقت ويتضمن التنمر التقليدي ثلاث سمات رئيسة هي فعل عدواني بواسطة شخص ما، تجاه شخص آخر "الضحية" بهدف إيقاع الضرر به، وهذا الفعل يتكرر عبر الوقت والسياقات، بالإضافة إلى وجود تفاوت في القوة بين المتنمر والضحية، مع عدم قدرة الضحية على الدفاع عن نفسه بسهولة، وقد يرتبط هذا التفاوت في القوة بالقوة الجسدية، العمر الزمني، الحالة المالية المستوي الاجتماعي

وعرفه (Peper & ragi 2000) بأنه: شكل من أشكال العدوان، لا يوجد فيه توازن للقوى بين المتنمر والضحية ودائما ما يكون المتنمر أقوى من الضحية" (كامل، سعد، 2017، 458)، ويعرفه (Joliffe & Farrington, 2006) بأنه: "حالة من السلوكات السلبية المتكررة يقصد بها الإيذاء أو المضايقة تصدر من شخص قوي ضد شخص آخر أقل قوة" (الزغبي، رزان 2014، 30).

أنماط التنمر وأشكاله

ولقد صنف سميث (Smith) التنمر التقليدي إلى أربعة أنماط رئيسة:

أ- **التنمر الانفعالي:** ويسعى فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية من خلال التجاهل العزلة، السخرية، والإحتقار المتكرر من الضحية، ردود الأفعال العدوانية تجاه الضحية.

ب- **التنمر البدني:** ويقصد به إلحاق الأذى بالضحية، ويأخذ أشكالا منها الدفع، الضرب، الركل، تحطيم ممتلكات الضحية، ويشيع بين الذكور، بينما الإناث يستخدمن التلسين وإثارة الفتن والشائعات حول الضحية.

ج- **التنمر الاجتماعي:** ويقصد به خلق حالة من العزلة حول الضحية، وانتقاد التصرفات الاجتماعية للضحية بصفة مستمرة، ورفض صداقة أو مشاركة الضحية والتجاهل المتعمد.

د- **التنمر اللفظي:** وفيه يقوم المتنمر بتهديد الضحية أمام مجموعة من الأقران بقصد السخرية والاستهزاء والتشيير، ويتضمن استخدام الكلمات لإلحاق الأذى النفسي بالضحية ومضايقتها بصورة متكررة (الليثي وآخرون 2017، 204).

تعريف التنمر الإلكتروني

ويعرفه (بفى وديان، 2009) بأنه مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكترونى من طرف (متنمر) يقصد بها إيجاد جو نفسي لدى الضحية يتسم بالتهديد والقلق.

وأضاف كل من (أنج وجو، (2010) بأنه الاستخدام السيئ لأدوات التواصل الإلكتروني بهدف إلحاق الضرر المتعمد والمتكرر الذى يستهدف فردا معينا أو مجموعة أفراد، كما عرفه (سميث وأخرون، 2008) بأنه "توجيه مضايقات باستخدام التكنولوجيا من خلال مواقع التواصل الاجتماعي مثل: فيس بوك، البريد الإلكتروني، غرف الدردشة، رسائل الهاتف المحمول، الرسائل النصية والمصورة، والمدونات".

في حين عرفه كل من (كيسر وراسمنسكي) بأنه نوع من المضايقة أو التسلط عبر الإنترنت من خلال الرسائل الفورية، والبريد الإلكتروني، وغرف الدردشة أو مواقع الشبكات الإجتماعية مثل فيسبوك وتويتر لمضايقة أو تهديد أو تخويف شخصا ما(المصطفى 2017: 247).

خطورة التنمر الإلكتروني

أ- يعتمد التنمر الإلكتروني على درجة معينة من الخبرة التكنولوجية، فيتطلب المزيد من المهارات والكفاءة لإرسال رسائل البريد الإلكتروني والرسائل النصية، والتخفى لنفي الهجمات، مثل أن يتظاهر بأنه شخص آخر ويقوم بتشويه سمعة الضحية والنشر عبر الإنترنت (حسين 2016: 55).

ب- يصعب الهروب من التنمر الإلكترونى حيث لا تجد ضحية التنمر الإلكتروني مكانا للاختباء، فيتم التنمر عليها أينما كانت من خلال الرسائل لهواتفهم المحمولة أو الكمبيوتر أو التعليقات المسيئة عبر مواقع الإنترنت.

ت- قدرة مرتكب التنمر على أن يكون غير معروف، وأن يقوم بالتنمر بعدد كبير من الأقران، وذلك بأقل مجهود وفي أي مكان وزمان خلال اليوم، وعبر التنمر الإلكتروني من الممكن للمتنمر أن يصل إلى جمهور أونلاين أكبر مما هو موجود في المجال المدرسي .

ث- يسمح للمتنمر بمضايقة الضحية في أي وقت ويقلل من مستوى المسؤولية والمحاسبة للمتنمر عما هو عليه فى التنمر التقليدي، حيث تمكن الوسائل المتاحة في التنمر الإلكتروني من تحديد الاشخاص وأماكنهم مما يمكن المتنمر من رؤية ومضايقة الضحية (المكانين وآخرون، 2018: 181).

ج- عدم المواجهة حيث لا يكون المتنمر الإلكتروني وجها لوجه مع الضحية؛ ولذا فلديه فرصة أكبر لعدم الكشف عن هويته، والتقليل من المخاطر التي قد يتعرض لها إذا تم القبض عليه أو تعرف عليه الضحية، وبالتالي يحافظ المتنمر الإلكتروني على حجب الهوية في النص أو الإنترنت بصفة كلية للحفاظ على عدم كشف هويته.

ح- عدم وجود فرد أو جماعة بعينها تنظم السلوك المنحرف وإتاحة الهدف وقدرة المتنمر على تتبعه خارج نطاق المدرسة، مما يجعل التنمر الإلكتروني أكثر انتشارا في حياة الضحية، ولا يتقيد بالتواجد بالمدرسة حيث يمكن الوصول إلى الضحية من خلال الهاتف الخلوي، أو البريد الإلكتروني أو برامج المراسلات في أي وقت من اليوم، ومع سرعة وصوله إلى أكبر عدد من الجمهور مع القدرة السريعة على الانتشار وتجاوز حدود الوقت والمكان، وهذا ما يجعله أكثر حدة مقارنة بالتنمر التقليدي (مقرانى 2018: 8).

أشكال التنمر الإلكتروني

يتخذ التنمر الإلكترونى أشكالا مختلفة منها (حسين، 2016: 57)

أ- المضايقة وذلك عن طريق إرسال رسائل مسيئة ومبينة للشخص عبر البريد الإلكتروني.

ب- تشويه السمعة وتشير إلى إرسال أو نشر الشائعات حول شخص معين بهدف تشويه سمعته.

ج- انتحال الشخصية: وتشير إلى تظاهر المتنمر بأنه شخص أخر ويقوم بإرسال أو نشر المواد الإلكترونية لجعل شخص ما في خطر يهدد سمعته.

د- إنشاء الأسرار وتشير إلى تقاسم أسرار شخص ما أو معلومات محرجة أو الصور على الإنترنت.

هـ- المخادع ويقصد به تحدث المتنمر الإلكترونى مع شخص ما في الكشف عن أسرار أو معلومات محرجة، ثم يقوم المتنمر الإلكتروني بإعادة توجيه الرسائل إلى العديد من الأصدقاء ومن ثم تقاسمها على الإنترنت.

و- الاستبعاد ويشير إلى قيام شخص ما باستثناء شخص آخر من جماعة على الإنترنت وذلك عن عمد وبقصد.

ز- المضايقة الإلكترونية : ويشير إلى المضايقات المتكررة والتشويه الذي يتضمن تهديدات أو يخلق خوفا كبيرا، مثل أن يقوم المتنمر الإلكتروني باختراق الحساب الشخصي لشخص ما، ويقوم بإرسال الشائعات السيئة إلى أصدقاء ذلك الشخص.

أساليب التنمر الإلكتروني :

أ- **المكالمات الهاتفية :** ويقصد بها المكالمات الصوتية عبر الهاتف أو الويب التي تستهدف ترويع الضحية من خلال السب والقذف والتهديد.

ب- **الرسائل النصية:** غالبا ما تتضمن التهديد بإفشاء الأسرار أو افتعال الفضائح أو عبارات السب أو محاولات الابتزاز مقابل عدم تكرار التهديد.

ج- **الصور ومقاطع الفيديو :** وفيها يقوم المتنمر إلكترونيا بالاستيلاء على الصور أو مقاطع الفيديو الشخصية التي قد يتداولها الضحية من أصدقائه عبر الإنترنت دون التنبه لإمكانية تعرض حسابه لقرصنة إلكترونية.

د- **البريد الإلكتروني:** حيث يدخل المتنمر على الرابط الخاص بالضحية ويتمكن من الاستيلاء على البريد الإلكتروني الخاص بها، ويطلع على الرسائل الشخصية والبيانات والمحادثات الخاصة بالضحية، وقد يجري بعض الإجراءات المخلة بالآداب العامة التى توقع الضحية في الحرج والعديد من المشكلات الاجتماعية.

هـ- **غرف الدردشة عبر الويب:** وفيها يقوم المتنمر بالتحدث مباشرة إلى الضحية من حساب مزيف عبر الويب ويحاول أن يوقع بها الأذى أو القرصنة على حسابها الشخصي، ويقوم بنشر صور شخصية أو روابط مواقع إباحية.

و- روابط الويب الخداعية حيث يقوم المتنمر بنشر خبر لافت للانتباه وبمجرد دخول الضحية عليه يتمكن المتنمر من نشر أخبار وصور غير لائقة على صفحة الضحية.

الآثار الناجمة عن التنمر الإلكتروني

موجود في بهنساوي وحسن (2015: 17) العنيري (2018: 15-17) سايحي (2019: 103،104).

أولاً – آثار التنمر على الضحايا:

- تصبح الضحية مرفوضة وغير مرغوب فيها.
- يؤدي التنمر إلى مشاكل نفسية وعاطفية وسلوكية على المدى الطويل كالاكتئاب والشعور بالوحدة والانطوائية والقلق والإدمان وإيذاء النفس، بالإضافة إلى سوء العلاقات الاجتماعية وسوء الظن.
- تلجأ الضحية للسلوك العدواني نتيجة للتنمر ، وقد تتحول مع مرور الوقت إلى متنمر أو إلى إنسان عنيف.
- قد يستمر التنمر ويزداد انسحاب الضحية من الأنشطة الاجتماعية الحاصلة في العائلة أو المدرسة ، حتى يصبح إنسانا صامتا ومنعزلا.
- الانتحار، حيث أثبتت الدراسات أن ضحايا الانتحار بسبب التنمر في ازدياد مستمر.
- اضطرابات النوم، كما يعاني من يتعرض للتنمر إلى الصداع وآلام المعدة وحالات من الخوف والذعر.
- تدني التحصيل الدراسي، بسبب ترك الدراسة أو كثرة التغيب، مع كثرة الهروب من المدرسة خوفا من المتنمرين.

ثانيا: آثار التنمر على المتنمرين:

- الحرمان والطرد من المدرسة، وبالتالي يواجهون قصورا في الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة لهم.
- الإدمان على الخمور والمخدرات، مع التورط في أعمال إجرامية و مخالفات قانونية.
- الدخول في عراك دائم، وتخريب الممتلكات، وترك الدراسة.
- ممارسة نشاطات جنسية مبكرة (الانحراف الجنسي).

أسباب التنمر الإلكتروني:

ويمكن تلخيص أهم الأسباب التي أدت إلى انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني في النقاط التالية:

أ- المناخ المدرسي:

ويقصد بالمناخ المدرسي المعتقدات غير المكتوبة والقيم والاتجاهات والأطر الثقافية، التي تحكم أسس التفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض من ناحية، وبينهم وبين والمدرسة والمعلمين والإدارة من ناحية ثانية" ، ويمكن القول بأن ضعف المناخ المدرسي يتمثل في (ضعف إحساس الطالب بالانتماء للمدرسة، تدهور مستويات الاحترام المتبادل بين الطلاب وبعضهم البعض وبين مختلف مكونات المدرسة، سوء المعاملة وغياب العدالة)، كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة، والإحباط والكبت والقمع للطلبة، والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية، ومبنى المدرسة، واكتظاظ الصفوف بالطلاب، وأسلوب التدريس غير الفعال يخلق بيئة مهيأة للتنمر.

ب- العوامل الأسرية:

وأشارت الدراسات إلى دور بعض العوامل الأسرية في السلوك التنمرى، حيث توصلت إلى أن بعض الطلاب المتنمرين في مدارسهم هم في الواقع ضحايا في منازلهم، وينحدرون من أسر تعاني من صعوبات في العلاقة بين الأب والأبناء، بالإضافة إلى صعوبات اجتماعية ومالية، وغالباً ما ينحدر التلاميذ المتنمرون من عائلات تفتقر إلى الدفء والحنان والنظام في المنزل، وتعاني من صعوبة في مشاركة أحاسيسهم مع الآخرين، كما أنهم غير مقربين من بعضهم بعضاً، بالإضافة إلى أن أولياء أمور الطلاب المتنمرين نادرا ما يضبطون أولادهم أو يراقبونهم، ويمارسون أساليب قاسية وعقابية لضبط أبنائهم(البنتان 2019: 105).

ج- جماعة الأقران:

إن جماعة الرفاق تؤدي أدوارا متعددة في إثارة السلوك التنمري، أو تعزيزه، فقد تقوي بعض الأفراد على غيرهم استجابة لضغط جماعة الأقران، ومن أجل كسب الشعبية، وهذا يظهر جليا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته، وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تلعب دورا كبيرا في النمو الاجتماعي للمراهق.

د- الأسباب المرتبطة بالإعلام والثورة التقنية:

تتعدد الأسباب الإعلامية والثورة التقنية المسؤولة عن انتشار التنمر الإلكتروني، ومنها ما يلى:

1. الألعاب الإلكترونية التى تعتمد عادة على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي.
2. انتشار أفلام العنف: إلى جانب الألعاب الإلكترونية، و بتحليل بسيط لما يعرض في التلفاز من أفلام سواء كانت موجهة للكبار أم للصغار، فنلاحظ تزايد مشاهد العنف والقتل الهمجي والاستهانة بالنفس البشرية بشكل كبير في الآونة الأخيرة.

هـ- الأسباب المجتمعية

قد تعود الأسباب المجتمعية المسؤولة عن انتشار التنمر فى المجتمع إلى غياب الوعي بخطورة انتشار العنف داخل المدارس بكل أشكاله وصوره، وضعف المشاركة المجتمعية فى التصدى لظاهرة العنف، بالإضافة إلى عدم القدرة على الحد من التسرب داخل المدارس مع تراجع دور الأسرة في القيام بدورها في توعية وتوجيه الأطفال،

وكذلك دورها في تعديل سلوك الطفل ومواجهة أشكال العنف، وأيضا غياب الوعى بأساليب التنشئة السليمة وضعف ثقافة حقوق الإنسان، وسوء الأحوال الاقتصادية والاجتماعية للأسرة التى تدفع الطفل والمراهق للعنف، مع التسويق الإعلامي لثقافة العنف في بعض البرامج والأفلام وألعاب الكمبيوتر(صوفي 2017: 29).

الدراسات السابقة

دراسة لي (2007)

هدفت إلى معرفة طبيعة ودرجة تعرض المراهقين للتنمر الإلكتروني. واشتملت عينة الدراسة على 177 طالب وطالبة (80 ذكور و 97 إناث) في السنة الدراسية السابعة بإحدى المدن الكندية. أظهرت النتائج أن 54% من أفراد العينة هم ضحايا للتنمر التقليدي، وأكثر من ربعهم ضحايا للتنمر الإلكتروني. واحد من كل ثلاثة سبق أن تنمر على أحد الطلاب بالطريقة التقليدية و 15% تنمروا على الآخرين بالطريقة الإلكترونية. تقريبًا 60% من ضحايا التنمر الإلكتروني هم من الإناث، وأكثر من 52% من الذكور متنمرين إلكترونيًا.

دراسة العثمان وعلي (2014)

هدفها التعرف إلى أساليب الاستقواء التكنولوجي لدى طلبة التعليم العالي ومعرفة أنواع الاستقواء التكنولوجي سواء عبر الرسالة النصية والبريد الإلكتروني والاتصال الهاتفي وإرسال صورة أو فيديو. من خلال عينة بلغت (420) طالب وطالبة في جامعة القاهرة، تراوحت أعمارهم بين (18–20) سنة. أشارت النتائج إلى اختلاف الاستقواء التكنولوجي (التنمر الإلكتروني والتنمر العادى)حيث تعرض حوالي 90% من الطلبة للعنف والتخويف بطريقة تقليدية، وأن 10%من الطلبة تعرضوا للاستدراج عبر الإنترنت.

دراسة الزهراني (2015)

هدفها معرفة نسبة التنمر الإلكتروني لدى طلبة التعليم العالي حيث بلغ حجم العينة المستهدفة 287 طالب وطالبة طبق عليهم استبيان عن التنمر الالكتروني وبينت نتائج الدراسة أن الذكور يمارسون الاستقواء الإلكتروني أكثر من الاناث.

دراسة السيد وآخرون (2019)

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ضحايا التنمر وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة جامعة الزقازيق وبلغ حجم العينة 261 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم مابين 18–22 سنة واستخدم فيها المنهج الوصفي واستبيان عن التنمر الإلكتروني، وأهم ما توصلت إليه الدراسة أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني سواء إساءة أو مضايقات أو التخفي وتشوية السمعة والسخرية أو انتهاك خصوصية الضحية.

التعقيب علي الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: اختلفت الدراسات في الهدف الذي تسعي الدراسة إلى تحقيقه بحيث نجد أن دراسة لي(2007) هدفت لمعرفة طبيعة ودرجة تعرض المراهقين للتنمر الإلكتروني، ودراسة العثمان علي (2014) هدفت إلى التعرف إلى أساليب الاستقواء التكنولوجي لدى طلبة التعليم العالي ومعرفة أنواع الاستقواء التكنولوجي، دراسة الزهراني(2015) هدفها معرفة نسبه التنمر الإلكتروني لدى طلبة التعليم العالي، دراسة السيد وآخرون(2019)هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ضحايا التنمر وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة جامعة.

من حيث العينة ركزت جميع الدراسات على مرحلة الجامعة ماعدا دراسة لي (2007) واختلفت في عدد العينة المستخدمة كالآتي:

دراسة لي (2007) 177 طالب وطالبة من المرحلة السابعة.

دراسة العثمان وعلي (2014) 420 طالب وطالبة في جامعة القاهرة

دراسة الزهراني (2015) 287 طالب وطالبة.

دراسة السيد وآخرون (2019) 261 طالب وطالبة.

ولقد استفادت الباحثة من عرضها لدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة واختيار المنهجية المناسبة للدراسة والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة لتعزيز نتائج الدراسة الحالية وكذلك تكوين أداة الدراسة وصياغة للفروض بطريقة علمية.

منهج الدراسة:

بعد الاطلاع على المناهج البحثية المختلفة والدراسات السابقة، وبعد تحديد مشكلة البحث يمكن القول أن المنهج الملائم لدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي والذي أشار عبيدات (2003 :310) أنه " يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفًا رقميًا لمقدار الظاهرة، أو حجمها".

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

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة". وفي الدراسة الحالية يتكون مجتمع البحث طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة عمر المختار

واستغرقت الباحثة في إجراء الدراسة الميدانية أسبوعين خلال شهر مارس.

عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة الحالية في طلبة وطالبات كلية التربية جامعة عمر المختار للعام الجامعي (2022-2023).وبلغ أفراد العينة الحالية حوالي (164) فردا.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام استبيان التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحثة و بالاطلاع على عدة دراسات سابقة عن التنمر الإلكتروني واختيار فقرات مناسبة للاستبيان المعد.

أ/طريقة تصحيح المقياس:

يجيب أفراد العينة على عبارات الاستبيان باختيار إجابة واحدة من ثلاث بدائل تعبر عن مدى تعرض الطالب للتنمر الالكتروني كما هو موضح بالجدول الاتي:

جدول (1) درجات الاجابة عن الاستبيان.

درجة تواجد الصعوبة		
لا	الي حد ما	نعم
1	2	3

ب/ صدق الأدوات:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه.

الاتساق الداخلي:

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

جدول (2) يوضح ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية لمقياس صعوبات مادة الرياضيات.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	حجم العينة
1	.223	.236	30
2	.556**	.001	30
3	.536**	.002	30
4	.684**	.000	30
5	.743**	.000	30
6	.537**	.002	30
7	.690**	.000	30
8	.373*	.042	30
9	.385*	.036	30
10	.576**	.001	30
11	.741**	.000	30
12	.608**	.000	30
13	.662**	.000	30
14	.678**	.000	30
15	.476**	.008	30
16	.632**	.000	30
17	.585**	.001	30
18	.611**	.000	30
19	.663**	.000	30
20	.587**	.001	30

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

من خلال اســتعراض الجدول الســابق يتبين ارتباط موجب ودال مع المقياس عدا الفقرة رقم (1)؛ لذلك تم استبعادها.

ج/ ثبات المقياس

استخدمت معادلة ألفا كونبارخ لحساب ثبات المقياس وقد بلغت قيمته(882.) وتعد قيمه دالة على صلاحية المقياس.

إجراءات التطبيق:

قامت الباحثة بتوزيع الاســتبيان على الطلبة داخل كلية التربية وقد تم اختيار العينة عشــوائيا واستغرق التطبيق حوالى ساعتين في اليوم الواحد.

سادسا: الأساليب الإحصائية:

النسبة المئوية. معامل ارتباط بيرسون.اختبار (t. test). الانحراف المعيارى.

نتائج الدراسة:

أولاً : نتائج اختبار الفرض الأول

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مستوى انتشار التنمر الإلكتروني بين طلبة كلية التربية بجامعة عمر المختار؟

للتاكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي، وذلك من خلال إيجاد المتوسطات الحســابية والانحرافات المعيارية والمجاميع لكل فقرة من فقرات الاســتبيان، والجدول التالي يوضــح ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي:

جدول (3) أعداد المستجيبين والمجموع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرات الاستبيان وترتيب تلك الفقرات.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
تعرضت للسخرية أو لإطلاق الالقاب علي بطريقة مؤذية	1.75	0.896	3
بعض الطلاب يكذبون بخصوصي أو ينشرون الشائعات عني	1.83	0.890	1
تعرضت لتنمر عن طريق التعليقات الساخرة أو الحركات غير الأخلاقية	1.74	0.885	4
تعرضت للتنمر باستخدام غرف المحادثة	1.66	0.867	5
أشارك أصدقائي في التنمر على شخص لا أحبه	1.79	0.938	2
تعرضت للتنمر باستخدام الصور والرسومات	1.56	0.867	7

تعرضت أو تعرض أحد زملائي للتهديد عبر الإنترنت	1.79	0.930	2
تعرضت للتنمر الإلكتروني باستخدام مقاطع الفيديو	1.38	0.754	9
أسخر من منظر أحد الطلبة على مواقع التواصل الاجتماعي	1.57	0.815	6
أحرض الطلبة علي تجاهل أحدهم خلال شبكات التواصل الاجتماعي	1.55	0.831	8
أنتحل شخصية أحد الطلبة وأظهره بصورة سيئة عبر مواقع التواصل الاجتماعي	1.20	0.556	11
أسجل لبعض الطلبة المكالمات الفاضحة ثم أنشرها على مواقع التواصل الاجتماعي	1.12	0.454	15
أقوم بنشر شائعات من خلال الفيس بوك حول بعض الطلبة لتشويه سمعتهم وأذيتهم	1.05	0.298	17
أرسل رسائل وأنشر مواد حول أحد الطلبة تتضمن معلومات حساسة أو سرية أو حرجة	1.15	0.446	14
أنشر معلومات مغلوطة عن بعض الطلبة لغرض إشعارهم بالضيق	1.20	0.556	11
أشارك أسرارا أو امورا شخصية لطالب ما عبر الإنترنت دون إذنه	1.19	0.514	12
أنشر المحادثات الخاصة مع أحد الطلبة عبر مواقع التواصل الاجتماعي	1.07	0.353	16
أرسل صورا غير أخلاقية على حسابي الشخصي لأحد الطلبة عبر مواقع التواصل الاجتماعي	1.26	0.615	10
أرسل دعاوى إلى أحد الطلبة لدخول في دردشة غير لائقة أخلاقيا	1.17	0.491	13

من خلال النظر إلى الجدول السابق نلاحظ أن أعلى ظاهرة منتشرة بين الطلبة في التنمر الإلكتروني هي (بعض الطلاب يكذبون بخصوصي أو ينشرون الشائعات عني) بمتوسط حسابي بلغ (1.83) وفي المرتبة الثانية جاءت فقرتين(أشارك أصدقائي في التنمر علي شخص لا أحبه) بمتوسط حسابي بلغ (1.79) و (تعرضت للتنمر الإلكتروني باستخدام مقاطع الفيديو) بمتوسط حسابي (1.79) وفي المرتبة الثالثة جاءت فقرة (تعرضت للسخرية او لإطلاق الألقاب علىَ بطريقة مؤذية) بمتوسط حسابي بلغ (1.75) وفي المرتبة الرابعة جاءت فقرة (تعرضت للتنمر عن طريق التعليقات الساخرة أو الحركات غير الأخلاقية) بمتوسط حسابي بلغ (1.74) وفي المرتبة الخامسة جاءت فقرة (تعرضت للتنمر باستخدام غرف المحادثة)بمتوسط حسابي بلغ (1.66).

وفي المقابل نجد أقل ظواهر التنمر الإلكتروني هي (أقوم بنشر شائعات من خلال الفيس بوك حول بعض الطلبة لتشوية سمعتهم وأذيتهم) بمتوسط حسابي بلغ (1.05) وفي المرتبة السادسة عشر جاءت الفقرة (أنشر المحادثات الخاصة مع أحد الطلبة عبر مواقع التواصل الاجتماعي)بمتوسط حسابي بلغ(1.07) وفي المرتبة الخامسة عشر جاءت الفقرة (أسجل لبعض الطلبة المكالمات الفاضحة ثم أنشرها على مواقع التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي بلغ(1.12) وفي المرتبة الرابعة عشر(أرسل رسائل وأنشر مواد حول أحد الطلبة تتضمن معلومات حساسة أو سرية أو حرجة)بمتوسط حسابي بلغ(1.15).

ترجح الباحثة أن أكبر نسبة تنمر إلكتروني تدل على أن الطالب هو من تعرض لظاهرة التنمر الإلكتروني أي أن التنمر قد مورس عليه، فلا يقتصر التنمر على التواصل الشخصي وجها لوجه . والتنمر الالكتروني ينطوى علي تصرفات عدوانية خطيرة متعمدة ومتكررة تؤذي الضحية عاطفيا أو نفسيا أو اجتماعيا أو حتي جسديا . فالإنترنت يتيح انتشار الظاهرة بسرعة كبيرة.

ثانيا :نتائج الفرض الثاني

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مستوى التنمر الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس ؟

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

جدول (4) مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات انتشار ظاهرة التنمر تبعا لمتغير الجنس.

المتغيرات	ذكور (92)		اناث (72)		"T"قيمة	الدلالة
	م	ع	م	ع		
انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني	26.4565	6.57403	27.7639	6.62155	-1.260	0.188 غير دال احصائيا

من النظر إلي الجدول السابق نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس(ذكر- أنثي) لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة. وبالتالي تم قبول الفرض الصفري الذى ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس(ذكر –أنثي) لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة **السيد(2019)** التي بينت عدم وجود اختلافات في التعرض لتنمر الإلكتروني بين الذكور والإناث .ولا تتفق مع نتيجة دراسة **الزهراني(2015)** حيث ظهرت نتائج الدراسة أن الاناث هم أكثر عرضة للتنمر الإلكتروني من الذكور، و **دراسة لي (2007)** التي أظهرت أن أكبر ضحايا التنمر الإلكتروني من الإناث.

التضمينات التربوية لدراسة

التوصيات:

1. إقامة برامج توعوية لتوجيه الأفراد نحو طريقة استخدام وسائل التكنولوجيا بشكل إيجابي ومفيد.
2. توضيح الآثار السلبية للتنمر خاصة التنمر الإلكتروني من الناحية الاجتماعية والجسدية والنفسية للضحية.
3. تفعيل برامج تربوية وقائية لمواجهة مشكلات التطور التكنولوجي وخاصة ظاهرة التنمر الإلكتروني.

البحوث المقترحة:

1. دراسة الاضطرابات السلوكية لضحايا التنمر الإلكتروني أو التقليدى.
2. علاقة أساليب المعاملة الأسرية بانتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني.
3. الأمن النفسي لدى الأفراد المتنمرين داخل المؤسسات التعليمية.

المراجع:

1- البنتان، مشعل الأسمر: العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل دراسة من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، مجلة كلية التربية الإسلامية للعلوم

التربوية والإنسانية، ع(42)جامعة بابل 2019.
2- البراشدية، حفيظة (2020) عوامل التنابز بالتنمر الإلكتروني لدى الاطفال والمرهقين.
3- الزعبي، دلال. رزان ، مهيدات: سلوكيات التنمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبطة بها(دراسة حالة)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،2014،ص53.
4- السيد، آية وآخرون (2019) علاقة التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي بدافعية الإنجاز لدى المراهقين، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، جامعة عين شمس ،ع(16).
5- السيد، أسماء وآخرون (2019) دراسة لبعض المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالوقوع ضحية التنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة، المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية – جامعة الزقازيق ،مج(5) ع (2) مسلسل العدد (10) يوليو 2019
6- العساف ، وفاء (2003) واقع الإبداع ومعيقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، رسالة ماجستير في الأدب تخصص إدارة تربوية. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم إدارة تربوية.
7- العنيزى، منصور عمر: التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية الآداب، جامعة الزاوية، ليبيا ع(26) ديسمبر 2018،ص ص 1-22.
8- المصطفي، عبدالعزيز بن عبدالكريم: دوافع التنمر الإلكتروني لدى أطفال المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ع(3)مج(18)سبتمبر 2017.
9- المكانين، هشام عبدالفتاح نجاتي. يونس، أحمد. الحيارى، غالب محمد: التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء، مجلة الدراسات التربوية والنفسية ،جامعة السلطان قابوس، مج(12)ع(1)يناير 2018.
10- الليثي، أحمد حسن. درويش، عمر محمد: فاعلية بيئة تعلم معرفي /سلوكي قائمة علي المفضلات الاجتماعية في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية، العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة حلوان، ع(4)،مج(1)أكتوبر 2018.
11- بهنساوى، أحمد فكرى. حسن، رمضان علي: التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع(17)يناير 2015.
12- حسين، رمضان عاشور: البنية العاملة لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة حلوان، ع(4)2016.
13- سايحي، سليمة. سايحي، أسماء: البرامج العالمية لمكافحة التنمر المدرسي "برنامج دان ألويس dan oleus نموذجا، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية(المركز الديمقراطي العربي المانيا-برلين)ع(4)مارس 2019،ص ص 94- 119.
14- صوفي، فاطمة الزهراء(2017) المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية علي عينة من تلاميذ الثانوي بسعيدة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة د. مولاي طاهر سعيدة.
15- عبيدات ، ذوقان (2003) البحث العلمي أدواته ومفاهيمه وأساليبه، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
16- عثمان، خالد. علي ، أحمد (2014) الاستقواء الإلكتروني لدى تلاميذ مراحل التعليم العام، رابطة

الأخصائيين النفسيين المصرية مج(24) ع(2) ابريل 2014، ص ص 185-212.

17- كامل، أحمد عاصم. سعد، عبده إبراهيم: التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)،ع(36)يونيو 2017.ص ص453- 475.

18- مقراني، مباركة (2018): التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي(دراسة ميدانية علي تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي ببعض ثانويات مدينة ورقلة) رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

19- الزهراني (2015) التنمر الإلكتروني بين طلاب التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الآثار المترتبة علي المعلمين وصناع السياسات .المجلة العالمية للتعليم مج(5) ع(3) ص ص 15-32.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

فعالية البرامج الإرشادية السلوكية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في عدد من مراكز التربية الخاصة بطرابلس

عبدالسلام سالم مسعود البوسيفي
قسم السمع والنطق، كلية التقنية الطبية صرمان، جامعة صبراتة، صرمان، ليبيا

البريد الإلكتروني: Z5973481@gmail.com

Article history
Received: Agu 30, 2024 Accepted: Sep 24, 2024

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج ارشادي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية لدىالأطفال الصم وضعاف السمع، واكتشاف مدى استمرار أثر هذا البرنامج على عينة الدراسة بعد مرور فترة زمنية على تطبيق البرنامج، بعينة بلغت (40) من الأطفال الصم وضعاف السمع المترددين على عدد من مراكز التربية الخاصة بطرابلس، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لبلوغ أهدافها، كما واستخدمت اختبار المهارات الاجتماعية، وبرنامج ارشادي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع كأداة للدراسة، كما واستخدمت عددا من الأساليب الإحصائية منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفاكرونباخ، واختبار مان ويتي، واختبار(ت)، واختبار ويلكوكسون، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي اختبار المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المتبع في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية، الصم، التربية الخاصة، طرابلس، ضعاف السمع.

The Effectiveness of Behavioral Counseling Programs for Developing Social Skills among Deaf and Hard of Hearing Children in a Number of Special Education Centers in Tripoli

A B S T R A C T:

The study aimed to identify the effectiveness of a behavioral counseling program for developing social skills among deaf and hard-of-hearing children, and to discover the extent to which the impact of this program continues on the study sample after a period of time has passed since the program was implemented, with a sample of (40) deaf and hard-of-hearing children attending a number of Special Education Centers in Tripoli. The study used the experimental method to achieve its goals. It also used a social skills test and a behavioral counseling program to develop social skills among deaf and hard of hearing children as a tool for the study. It also used a number of statistical methods, including the arithmetic mean, the standard deviation, the Pearson correlation coefficient, and the Alpha-Cronbach reliability, the Mann-Whitty test, the t-test, and the Wilcoxon test. The results of this study resulted in the presence of statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post-measurement on the social skills test in favor of the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the average ranks of the scores The experimental group on the social skills test before and after implementing the program was in favor of the post-measurement, and there were no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's scores on the social skills test in the post- and post-measurements, which indicates the effectiveness of the behavioral counseling program followed in this study.

Keywords: Social skills, Deaf people, Special education, Tripoli, Hearing impaired.

المقدمة:

تعتبر الإعاقة هاجسا ملازما للمجتمعات الإنسانية منذ أقدم العصور إلى عصرنا الحاضر، وقد تباينت تلك المجتمعات في نظرتها للمعاقين وفي معاملتهم حسب القيم، والأعراف، والأفكار الدينية، والاجتماعية السائدة في كل

منها.(العدرة، 2016) ومن تلك الإعاقات التي انتشرت مؤخرا في مجتمعاتنا العربية الإعاقة السمعية، وتعتبر حاسة السمع الحاسة الرئيسة في التواصل اللفظي فهي الحاسة التي تزودنا بالمثيرات السمعية.(الزريقات، 2017) حيث تحتل المهارات الاجتماعية مكاناً بارزاً في حياة الفرد منذ الطفولة حتى نهاية العمر، لما لها من أهمية بالغة في تفاعل الفرد وتوافقه وتواصله مع الأفراد الآخرين في المجتمع، ويعتمد التفاعل الاجتماعي للفرد بصورة أساسية على إمكانات الفرد ومهاراته اللفظية وغير اللفظية في التواصل مع الآخرين، كما يعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة التي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي.(شوقي، 2003) وتعد المهارات الاجتماعية متغيراً نفسياً مهماً، ومؤشراً قوياً للسمة النفسية للفرد فهي توضح ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاية اجتماعية عالية، وهي تمثل نظاماً متناسقاً من النشاط يسعى الفرد من خلاله إلى تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به وبين ما يفعله هو ليصحح مسار نشاطه الاجتماعي فيحقق المواءمة.(المطوع، 2001) ويدخل السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد بحيث يؤثر في تكيفه وسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل حياته المختلفة وبشكل خاص خلال مراحل تعلمه المدرسية، فقدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم، وهو ما ينعكس بشكل كبير على ذاته وعلى إدراكه لفاعليتها وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل: تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما وتؤثر فيها.(الحايك، 2009) وقد يضطر الخجول للتعامل مع مواقف فيها اتصال بأشخاص آخرين أو عندما يكون موضع ملاحظة من الآخرين فتنتابه مشاعر نقص القيمة ونقص التقدير الذاتي، ذلك أنه يعاني من عجز في التعبير عن الذات كما وتنقصه القدرة على تأكيدها، وقد يسبب له ذلك مجموعة من المشكلات مثل: بعده عن مواقف الترويح والتعرف على أقران جدد، وتدني تحصيله في الاختبارات الشفهية، وفقدانه لبعض مصالحه لعدم قدرته على اتخاذ موقف حازم تجاه بعض التصرفات من الآخرين، فالخجل له بعدان يتمثلان في سلوكين رئيسين هما: الشعور بعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية، وصعوبات في التعبير عن الذات في هذه المواقف.(أبو أسعد، 2016) لذلك اهتم العديد من الباحثين بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة لما تملكه من قدرات وإمكانيات هائلة، فجعلوا كل اهتمامهم البحث عن كل ما يعيق هؤلاء الأطفال من إخراج امكانياتهم والاستفادة منها كما يجب، ومن أهم تلك العوامل الهامة التي تعيق الطالب وتعيق دافعيته للإنجاز هي فقدانه للقدرة على التواصل بشكل جيد وعدم امتلاك المهارات الاجتماعية التي تأهله لذلك، ومن هذا المنطلق بدأت تنتشر العديد من الدراسات التي تبحث في طرق تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال عموما ولدى ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الصم وضعاف السمع خصوصا، ومن ضمن تلك الدراسات هذه الدراسة التي تهدف للتعرف على ما مدى إمكانية البرامج التدريبية الإرشادية من الرفع من المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الأطفال الصم وضعاف السمع وزيادة قدرته على استخدامها بشكل جيد.

مشكلة الدراسة:

يعد الفرد بطبيعته كائنا اجتماعيا يعيش في جماعة يؤثر ويتأثر بها، وتنمو مع الفرد منذ نعومة أظفاره قدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وتفاعله معها، ويعد ذلك مؤشراً دالاً على تمتعه بالصحة النفسية.(ابو شندي، 2015) وأنّ المتأمل في أدبيات التربية الخاصة يجد أن فئة المعاقين سمعياً تعاني الكثير من المشكلات منها ما هو

متعلق بطبيعة الإعاقة ومنها ما هو متعلق بالعوامل البيئية المحيطة بالمعاق سمعياً ذلك أن حرمان المعاق سمعياً من حاسة السمع يجعله عرضة لكثير من المشكلات.(الشخص، 1992) ومن خلال مراجعة هوجز(Hughes, 2000) للأدب المتعلق بعلاقة الفقدان السمعي بالتأثيرات الانفعالية والاجتماعية والحاجات التربوية خلص إلى أن للإعاقة السمعية تأثيرات على اللغة تمتد لتصل تأثيراتها على النمو الاجتماعي والانفعالي وان ذلك يوجب إيجاد برامج علاجية تربوية خاصة لتحقيق حاجات الطالب المعاق سمعيا لمساعدته للخروج أو التخفيف من هذه التأثيرات. (Hughes, 2000) حيث تعددت التفسيرات النظرية للمشكلات الاجتماعية، والنفسية، والسلوكية للصم إلا أنها تتمركز بصفة عامة حول افتقار الشخص الأصم إلى القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين فالمعاقين سمعيا يتواصلون فيما بينهم بطرق غالبا لا يفهمها الأشخاص العاديون، مما يجعل وضعية الأصم في عالم السامعين وضعية مختلفة تدفع الآخرين باتجاه تمييزهم والتحيز السلبي ضدهم.(أبو حلاوة، 2007، ص:2) ومن تلك الدراسات التي بحثت في هذا الجانب دراسة الحميضي (2004) التي تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم والذين يعانون من نقص المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة، ودراسة غزال (2007) التي تهدف إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، ودراسة (Hiroshing, 1991) والتي تهدف إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأفراد المعاقين حركياً وأقرانهم من العادين، ودراسة الزيادات وآخرون (2012) التي تهدف إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية كل من المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن، ودراسة الظاهر(2008) التي تهدف إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقين حركيا ودراسة كل من (Wiesel & Barley, 2003) التي تهدف إلى استخدام الحاسب لتدريب الأطفال المعاقين سمعيا على تحسين المهارات الاجتماعية وتعزيز اندماجهم مع الأطفال العاديين، ومن خلال ما سبق ومن خلال ملاحظة الباحث لما يعانيه المعاق سمعيا بشكل أو بآخر من درجة من نقص في مهاراته الاجتماعية وقصور في تواصله مع الآخرين والذي انبثقت من فقدانه لحاسة السمع والذي انعكس ذلك بشكل مباشر على حياتهم اليومية على كل الأصعدة والمستويات والذي أثر بشكل كبير على صحتهم النفسية بشكل سلبي، وعليه يرى الباحث ضرورة تسليط الضوء على هذا الجانب من حياة الطفل الأصم وضعيف السمع والبحث في كيفية تحسين عملية تواصل هذه الفئة مع بيئتهم المحيطة بهم ودمجهم في المجتمع، والتحسين من قدرتهم على توظيف المهارات الاجتماعية علاوة على امتلاكها لتحقيق تلك الأهداف، واستنادا لما استقر في نفس الباحث من ملاحظات ومعلومات والتي أيدت كلها أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على مدى فاعلية البرامج التدريبية للتحسين من المهارات الاجتماعية لدى الطفل الأصم وضعيف السمع، لذلك قام الباحث بإجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء بشكل أكبر على هذا الجانب وتحقيق هذه الأهداف.

أهداف الدراسة:

وتتمثل أهداف الدراسة في:

1. التحقق من فعالية البرامج التدريبية الإرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الصم وضعاف السمع.
2. الكشف عن مدي استمرار أثر البرنامج التدريبي الإرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية على الأطفال الصم وضعاف السمع بعد مرور فترة زمنية على تطبيقه.

أهمية الدراسة:

وتتمثل أهمية الدراسة في عدد من النقاط وهي:

1. أصالة الدراسة إذ تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القلائل إن لم تكن الأولى في بيئتنا المحلية التي تدرس فاعلية البرامج التدريبية الإرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع.
2. ترجع أهمية هذه الدراسة في كونها تخص فئة من أهم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ألا وهي فئة الصم وضعاف السمع.
3. إرساء قاعدة معرفية تنطلق على أساسها العديد من الدراسات لدعم هذه الفئة.
4. التحسين من المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع والذي ينعكس بشكل مباشر على مستوى التواصل والتحصيل الأكاديمي لديهم.
5. رصد والتعرف على أهم الصعوبات التي من الممكن أن تواجه المهتمين بهذه الفئة في إعدادهم لمثل هذه البرامج التدريبية لتفاديها في المستقبل.
6. تعد هذه الدراسة إسهاماً علمياً في سبيل تطوير الخدمات المقدمة للمعاقين سمعياً وخصوصاً على الجانب الاجتماعي.

فرضيات الدراسة:

وتنص فرضيات الدراسة على الآتي:

1. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية على اختبار المهارات الاجتماعية.

حدود الدراسة:

وتتمثل حدود الدراسة في:

1. **الحد الموضوعي**: والذي يتمثل في (فاعلية برنامج ارشادي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع).
2. **الحد المكاني**: والذي يتمثل في عدد من المؤسسات التعليمية ومراكز التربية الخاصة بمنطقة طرابلس بالمنطقة الغربية بليبيا.
3. **الحد الزماني** : تم إجراء هذه الدراسة في عام 2024م.
4. **الحد البشري** : والذي يتمثل في عدد (40) من مرتادي مراكز التربية الخاصة بطرابلس.

مصطلحات الدراسة:

وتتمثل مصطلحات الدراسة في المصطلحات الآتية:

1. **التعريف الإجرائي للتربية الخاصة:** هي تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة السمعية للتحسين من مستوى السمع والنطق لديهم، ومساعدتهم لتخطي كل الصعوبات والمعيقات التي تواجههم على جميع الأصعدة والمستويات اكاديميا، واجتماعيا، ومهنيا، ونفسيا، والتحسين من مستوى التواصل والتفاعل مع أقرانهم العاديين ومع البيئة المحيطة بهم.
2. **التعريف الإجرائي طرابلس:** هي عاصمة دولة ليبيا وتعد احد أكبر مدنها ويوجد بها مؤسسات الدولة السيادية، ومقر حكومتها، كما توجد بها العديد من المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها الابتدائية، والثانوية، والاعدادية، والجامعية، كما تتميز بوجود عدد كبير من المستشفيات والمراكز الصحية، وعدد من المصانع، والأسواق الكبيرة.
3. **ضعاف السمع:** هم الأشخاص الذين يعانون من النقص الجزئي أو الكلى في القدرة على سماع الأصوات أو فهمها.(حامد، 2021)
4. **التعريف الإجرائي لضعاف السمع:** هم عدد من التلاميذ الذين يعانون من نقص في درجة السمع لديهم وتتباين درجة إعاقتهم بين الارتفاع والانخفاض.
5. **الصمم** :هو فقدان القدرة على السمع من (90) ديسبل أو أكثر وتحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعات أو بدون استخدامها. (موسى، 2012، ص: 17).
6. **التعريف الإجرائي للصمم:** هو فقدان القدرة على السمع كلياً فإما أن يُولد به الشخص أو يكون مكتسباً نتيجة لحادث أو إصابة ما والذي يؤثر بشكل كبير على تعلّم اللغة والنطق والكلام.
7. **البرنامج الإرشادي:** هو مجموعة من الأنشطة والأساليب المحددة التي تستخدم بغية تحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج.(زهران، 2002)
8. **التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي:** هو برنامج يهدف لتحسين من المهارات الاجتماعية للفرد عن طريق الإرشاد والتوجيه.
9. **المهارات الاجتماعية:** هي عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية, والتي من شأنها أن تفيده في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين.(فرحات، 2008، ص: 12)
10. **التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية:** هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية.

الإطار النظري:

النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:

فسرت مجموعة من النظريات اكتساب الأفراد للمهارات الاجتماعية ومن تلك النظريات:

أولاً: النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل وهي: قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد، وتتمحور أفكار هذه النظرية حول عمليات التعلم عند اكتساب التعلم الجديد أو إطفائه أو إعادته، ولذا فإن هذه النظرية تنظر إلى السلوك الإنساني باعتباره سلوكا مكتسبا عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.(وهبة،2010) ووفقاً للنظرية السلوكية فإن المهارات الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة من السلوكيات والعادات يقوم الفرد باكتسابها وتعلمها خلال مراحل نموه المختلفة عبر أساليب التنشئة الاجتماعية ومن خلال قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تتحكمان في استمرار تلك المهارات عن طريق تعزيزها وتكرارها أو كف تلك المهارات إذا كانت غير مرغوبة.(أبو منصور، 2011)

ثانياً: نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتبر (Bandura) رائد هذه النظرية فهو من أهم العلماء الذين اهتموا بالتعلم الاجتماعي وبالتحديد التعلم بملاحظة سلوك الآخرين والمحاكاة، فيشير باندورا إلى أن التعلم يحدث بالملاحظة من خلال أربع عمليات تتم على النحو الآتي (كامل، 2003، ص: 284-283)

1. **عملية الانتباه**: وفيها يلاحظ الفرد المتعلم وينتبه لسلوك النموذج ومن ثم يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج.
2. **عملية الاحتفاظ**: وهي بمجرد أن ينتبه المسترشد للمعلومات الأساسية الخاصة بالسلوك حتى يكون قادراً على تذكر المادة التي استقبلتها حواسه ويتم ذلك من خلال حفظ المادة في صورة سمعية وبصرية.
3. **استرجاع السلوك الحركي**: يتم في هذه العمليات استرجاع السلوك المحفوظ في الذاكرة غير أنه في بعض السلوكيات الحركية المعقدة مثل ركوب الدراجات فإن مشاهدة السلوك وحفظه في الذاكرة لا تكونان كافيتين لأدائه بل يجب أن تكون لدى الفرد المهارات الحركية المناسبة والقدرة عل حفظ التوازن المطلوبين لأداء السلوك.
4. **عملية الدافعية**: وفيها لابد من وجود باعث مناسب حتى يمكن أداء الاستجابة المتعلمة.

وعملية التعلم لا تعتمد فقط على العوامل الداخلية بل أيضاً على المثيرات الخارجية ومن ضمنها الثقافة الفرعية الموجودة في الوسط الذي يعيش فيه الفرد، ويضيف باندورا أن السلوك المتعلم هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها. (الوهيدة، 2007).

ثالثاً: النظرية المعرفية:

يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن الاستجابات لا تحدث على نحو آلي وإنما هي نتاج سلسلة من العمليات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة تؤدي في نهاية المطاف إلى أن ينسق توظيف المعلومات مع

المواقف المتنوعة، لذلك يفترض أن القصور في المهارات الاجتماعية إنما هو نتاج للعوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية. (معتز، 2000)

خصائص المهارات الاجتماعية وأهميتها:

هناك عدة خصائص أساسية مميزة للمهارات الاجتماعية وهي:

مفهوم المهارة الاجتماعية يشتمل على البراعة والكفاءة والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين، والعنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فاعلة في الاختبارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب، وتشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي السلوكي، وهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي، وتتحدد المهارات الاجتماعية في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد وخصاله وفي إطار ملائم للموقف الاجتماعي، كما أن المهارات الاجتماعية تكتسب بالتعلم حيث أنها تتكون من خلال معايشة الخبرة أو التجريب.(جمعة، 2009) (ومعتز، 2000) وتعد المهارات الاجتماعية بمثابة بوابة عبور الفرد إلى عملية التواصل والتفاعل مع مجتمعه والبيئة المحيطة به، حيث يعتبر التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين عوامل مهمة وضرورية لنمو ونجاح العلاقات الاجتماعية واستمرارها في جميع المراحل العمرية للفرد، وفيما يلي بعض النقاط التي تتحدث عن أهمية المهارات الاجتماعية بالنسبة للأفراد:

1. تعتبر المهارات الاجتماعية عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها وكذلك المجتمع.
2. تفيد المهارات الاجتماعية في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة.
3. يساعد اكتساب الأفراد المهارات الاجتماعية على استمتاعهم بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق إشباع الحاجات النفسية لهم.
4. يساعد اكتساب المهارات الاجتماعية على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس، والاستمتاع بأوقات الفراغ.
5. يساعد اكتساب المهارات على اكتساب الثقة في النفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم وإمكاناتهم.
6. يساعد اكتساب المهارات على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية.
7. يجنب اكتساب المهارات الأفراد حدوث الصراعات وإن حدثت فإنهم يتمكنون من حلها بصورة فاعلة.
8. تمكن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة وتزيد من قدرته في التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين، وتمكنه من إقامة علاقة وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها.(ابو منصور، 2011، ص: 120-140)

أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية:

هناك أسلوبان لتعليم المهارات الاجتماعية يتمثل الأول منها في التعليم المباشر وفيه يتم تعلم المهارات الاجتماعية بنفس أسلوب تعلم المهارات الأكاديمية، أما الثاني فيتمثل في التعليم غير المباشر عن طريق ثلاث استراتيجيات هي التعزيز الاجتماعي، والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية أو التوقعات المدركة للنواتج ثم النموذج الاجتماعي.(حسونة، 2007) وفيما يلي توضيح لهذه الاستراتيجيات الثلاث:

أولاً: التعزيز الاجتماعي: يشير (Skinner) إلى أن المعززات الاجتماعية ذات فاعلية في دراسة الأشراط الإجرائي ويتم تعزيز الاستجابة التي تقترب من الهدف ولو جزئياً حتى تحقق الأداء المطلوب وقد قدم سكنر جدولاً للتعزيز ميز فيه بين نوعين من التعزيز هما:

1. **النوع الأول**: التعزيز المستمر ويقصد به تعزيز الاستجابة في كل مرة تصدر فيها.
2. **النوع الثاني**: التعزيز المتقطع ويقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها دون البعض الآخر ويتم التعزيز على فترات زمنية ثابتة أو متغيرة. (سلامة، 2013)

ثانياً: توقع النواتج: تدور فكرة توقع النواتج حول نتيجة تعزيز الخبرات السابقة، فقد يتوقع الفرد أن تصرفات أدائية محددة له ستكافأ بناء على التوقعات السابقة وهذه الفكرة قامت على نظرية (Rotter) في التعلم الاجتماعي حيث أكد على التوقعات الذاتية للتدعيمات في الموقف النفسي الذي يمر به الفرد، وتتوقف عملية احتمال حدوث نوع معين من السلوك على توقعات الفرد التي تتعلق بالنواتج أو المترتبات الناشئة عن سلوكه وعن القيمة المدركة لتلك النواتج.(الدردير، 2005)

ثالثاً: النمذجة الاجتماعية: وتتضمن الطرق التي يلاحظ الأفراد من خلالها السلوكيات الاجتماعية للنماذج من الكبار والرفاق، وأن التعلم بالنمذجة هو العملية التي من خلالها يلاحظ الشخص أنماط سلوك الآخرين ويكون فكرة عن الأداء ونتائج الأنماط السلوكية الملاحظة بمعنى أن يكون هناك شخص فعلي يكون سلوكه قدوة يقتدي به من يلاحظه، أي أن الفرد قد يتعلم في موقف ما سلوك ما حتى ولو لم يظهر هذا السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بصورة فورية لكنه يؤدي هذا السلوك في ظروف مستقبلية بصورة لا نستطيع معها إلا أن نستنتج بأنه قد تعلم بالفعل من الموقف السابق ولهذا نكون أمام عملية إدراكية معرفية (كامل، 2000).

طرق تعلم وتحسين المهارات الاجتماعية:

هناك العديد من الأساليب والفنيات المستخدمة في تحسين المهارات الاجتماعية منها ما يلي:

1. **لعب الدور أو أداء الدور**: ويتضمن أداء الدور منهجاً آخر من مناهج التعلم الاجتماعي يدرب فيه الطفل (المسترشد) بمقتضاه على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المرشد من الطفل (المسترشد) الذي تنقصه المهارات الاجتماعية أن يؤدي دوراً مخالفاً لشخصيته أو أن يقوم بأداء دور طفل جريء، ويطبق هذا الأسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الأدوار بالتدريب على المهارات الاجتماعية.

2. **النمذجة:** ويقصد بها إتاحة نموذج سلوكي مباشر(فرد) للمسترشد أو الطفل حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للطفل بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه أو إكسابه سلوكاً جديداً.
3. **التدريب على توكيد الذات:** ويهدف هذا الأسلوب إلى مساعدة المسترشدين في التعبير عن مشاعرهم وآرائهم تعبيراً مباشراً وبأسلوب مقبول اجتماعياً، وتساعد التوكيدية على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفاعلية والنجاح عندما يدخل المسترشد في علاقات اجتماعية مع الآخرين فلا يكون ضحية لموقف خاطئ من صنع الآخرين ودوافعهم في مثل هذه المواقف.
4. **التدريب على حل المشكلات:** تساعد هذه التقنية المسترشدين الذين يفتقرون لمهارات حل المشكلات، وتهدف إلى مساعدتهم عن طريق تعليمهم سلسلة من الخطوات التي تساعدهم على المضي في التفكير السليم عند مواجهة المشكلات المختلفة، كما يهدف هذا الأسلوب إلى مساعدتهم على التأقلم مع مشكلاتهم بطريقة بناءة وأكثر فاعلية.
5. **التغذية الراجعة:** وتقدم للفرد بعد أن يمارس السلوك ويجب أن تكون التغذية الراجعة إيجابية تصحيحية وذلك بإخباره بالخطوات الناجحة وكذلك بالخطوات الفاشلة وكيفية تعديلها.
6. **التعزيز:** ويتضمن مدح المسترشد والثناء عليه في كل خطوة يتقدم فيها نحو إتقان السلوك المطلوب.
7. **الواجبات البيتية:** وتتضمن عملية تشجيع المسترشدين على تطبيق السلوك الذي تعلمه في مواقف حياتية متنوعة. عبد الرحمن (2018)، راشد وكعيد (2014) الحميضي (2004).

وهناك بعض الشروط لاكتساب المهارات بشكل عام ومنها النضج الجسمي أو العصبي المناسب، والاستعداد لتعلم المهارة، والرغبة الشديدة في تعلم المهارة، والتشجيع الدائم على اكتساب المهارات والأداء السليم والتدريب اللازم، والقدوة أو النموذج السليم، والتقليد أو النقل الصحيح عن النموذج، والإرشاد والتوجيه المناسب في اكتساب المهارة، والتركيز، والانتباه خلال التدريب النموذج، والإرشاد والتوجيه المناسب في اكتساب المهارة والتركيز والانتباه خلال التدريب والإشراف على الفرد خلال أداء المهارة.(فرحات، 2014)

الدراسات السابقة:

وتتمثل في الدراسات الآتية:

1. **دراسة (Hiroshing, 1991) :** هدفت هذه الدراسة إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأفراد المعاقين حركياً وأقرانهم من العادين، بعينة بلغت (6) أطفال، واستخدمت الدراسة لذلك المنهج التجريبي، واستعانت ببرنامج تدريبي كأداة للدراسة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية أسلوب التعلم المباشر الذى أدى إلى تنمية قدرة الأفراد المعاقين على مسايرة الرفاق بشكل دال بعد تطبيق برنامج المهارات الاجتماعية واستمر ذلك التحسين أثناء فترة المتابعة والقياسات التتبعية والذى اتضح أثره في تزايد أنشطة اللعب الجماعية بين الأطفال العاديين والمعاقين وذلك من حيث تكرار التفاعل وقوته ونوعه.
2. **دراسة خضر (2003):** هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ضعاف السمع ودراسة مدى فاعلية البرنامج على تحسين مستوى النمو اللغوي لدى الأطفال ضعاف السمع،

بعينة بلغت (40) طفلا وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (12–9) سنة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية ودرجات النمو اللغوي للأطفال ضعاف السمع، كما أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية لصاح المجموعة التجريبية.

3. **دراسة (Weisel & Barlev, 2003):** هدفت هذه الدراسة إلى استخدام الحاسب لتدريب الأطفال المعاقين سمعيا على تحسين المهارات الاجتماعية وتعزيز اندماجهم مع الأطفال العاديين باستخدام التعزيز الرمزي، واظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك تغيرا في سلوك الطلبة الاجتماعي وتطويرا لمهاراتهم الاجتماعية، وانخفاضا لمعدل سلوكهم غير الاجتماعي بعد التدريب، كما أنهم ابدوا رغبة لمناقشة المعلم حول مشاكلهم الاجتماعية، وأظهروا استجابات إيجابية على مقياس حل مشكلات التفاعلات الاجتماعية وتحسن الاستجابات مع من حولهم، ونقص في التفاعلات السلبية، وتطور استراتيجية التواصل، واتخاذ القرار، وطرح الحلول للنشاطات الاجتماعية والإبدال للمشكلات الاجتماعية.

4. **دراسة الحميضي (2004):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم والذين يعانون من نقص المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، بعينة بلغت (16) طفلا تتراوح أعمارهم من (8–13) سنة من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من المنتظمين في فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة أسعد بن زرارة الابتدائية بمدينة الرياض ممن يعانون نقص المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة واستخدمت الدراسة لذلك البرنامج السلوكي، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا، وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات رتب المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج السلوكي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح المجموعة التجريبية.

5. **دراسة غزال (2007):** هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، بعينة بلغت (40) طفل تتراوح أعمارهم بين (5–9) سنوات، وقد استخدمت الدراسة قائمة تقدير التفاعلات الاجتماعية لأطفال التوحد، وأسفرت نتائج هذه عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على قياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

6. **دراسة الظاهر (2008):** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية البرنامج التدريبي للتحسين من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقين حركيا، بعينة بلغت (40) مراهقة تتراوح أعمارهن من (15 – 18) وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين حركيا، ومقياس تقدير الذات

للمعاقين حركيا، والبرنامج الإرشادي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن حدوث تحسن في مستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المراهقات المعاقات حركيا.

7. **دراسة الزيادات وآخرون (2012):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية كل من المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن، بعينة بلغت (60) طالبة من ذوات صعوبات التعلم تم اختيارهن بالطريقة القصدية، كما استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: البرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية، واختبار الثقة بالنفس، واختبار الذات الأكاديمي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية ككل، وفي تنمية مفهوم الثقة بالنفس، ومفهوم الذات الأكاديمي.
8. **دراسة الازمازي (2012):** هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي يعتمد على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال ذوي العسر القرائي، والتعرف على فعاليته في خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة، بعينة بلغت (20) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي العسر القرائي، كما استخدمت الدراسة اختبار القدرات العقلية للأطفال مستوى (9–12) سنة، واختبار تشخيص عسر القراءة، المسح النيرولوجي السريع للتعرف على صعوبات التعلم، ومقياس الانسحاب الاجتماعي للأطفال ومقياس الثقة بالنفس، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال.
9. **دراسة شراب (2013):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة كلٍ من الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية والتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، كما تهدف إلى تعديل سلوكهم وتبصيرهم بالحلول البديلة التي تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وإيجاد الحلول المناسبة لها وتحقيق مستوى عال من الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية، كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، بعينة بلغت (32) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية كما استخدمت هذه الدراسة الأدوات الآتية: مقياس الثقة بالنفس، ومقياس المسؤولية الاجتماعية واستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة، والبرنامج الإرشادي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس وتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
10. **دراسة عبد الهادي (2013):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظات قطاع غزة، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استمرارية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي في تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية، بعينة بلغت (55) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي في محافظة غزة، كما واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، ومقياس الثقة بالنفس كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة

التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية:

تعددت أهداف الدراسات السابقة وتنوعت إلا أن في مجملها درست وبحثت في أهمية البرامج التدريبية والإرشادية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد عيناتها بما فيها دراسة الباحث، أما عن أعداد عينات هذه الدراسات فتباينت أعدادها بين الارتفاع والانخفاض فكانت أعلاها بعدد (60) طالبة بدراسة الزيادات وآخرون (2012) وأقلها بعدد (16) طفل بدراسة الحميضي.(2004) أما عن عدد عينة دراسة الباحث فأخذت مركزا متوسطا بين أعداد العينات حيث بلغت عدد عينة دراسة الباحث (40) طالب وطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الصم وضعاف السمع، أما عن الأدوات المستخدمة فيها فتنوعت بتنوع أهدافها فتمثلت بالبرامج التدريبية، ومقاييس المهارات الاجتماعية، باستثناء بعض الدراسات التي أضافت لهذه الأدوات أدوات أخرى وذلك بما يحقق أهداف دراستها، وهذا ما يتوافق تماما مع دراسة الباحث التي استخدمت برنامج تدريبي ومقياس المهارات الاجتماعية كأداة لجمع البيانات والمعلومات، أما عن المناهج الدراسية المستخدمة فاستخدمت كل الدراسات المنهج التجريبي بما فيهم دراسة الباحث، أما عن النتائج التي تحصلت عليها هذه الدراسات فاختلفت من دراسة إلى دراسة ولكن في مجملها أسفرت عن فاعلية كل البرامج المتبعة في هذه الدراسات، كما وحققت أهدافها التي تدرس بشكل أو بآخر دور هذه البرامج في الرفع من الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية والتحسين منها والتي أثبتت كل نتائج هذه الدراسات ذلك، كما واثبتت مدى نجاعة كل تلك البرامج المتبعة والتي توافق بشكل كبير النتائج المتحصل عليها من دراسة الباحث التي أسفرت عن فعالية البرنامج المقترح في هذه الدراسة في زيادة وتحسين من المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينتها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: للتحقق من صحة فرضيات هذه الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدم الباحث المنهج التجريبي باعتباره المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة: ويتكون من جميع الأطفال ضعاف السمع المترددين على مراكز التربية الخاصة بطرابلس.

عينة الدراسة: حيث تم اختيارها عن طريق تواصل الباحث مع الأطفال الصم وضعاف السمع عينة الدراسة.

1- **العينة الاستطلاعية:** وتشمل على عدد (10) من الاطفال ضعاف السمع.

الجدول (1) يبين العينة الاستطلاعية للدراسة.

العينة الاستطلاعية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	5	%50
إناث	5	%50
العدد الإجمالي	10	%100

2- **العينة الفعلية:** وتشمل على (40) من الأطفال الصم وضعاف السمع في عدد من مراكز التربية الخاصة بطرابلس.

الجدول (2) يبين العينة الفعلية للدراسة.

العينة الفعلية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	20	%50
إناث	20	%50
العدد الإجمالي	40	%100

أداة الدراسة:

واشتملت الدراسة على عدد من الأدوات وهي:

مقياس المهارات الاجتماعية: حيث تم الاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية من دراسة بعنوان (فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس) إعداد ريمان أديب جودة الشيخ، قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)، 2020م.

البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع (إعداد الباحث).

أهداف البرنامج:

ويتمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من الأطفال الصم وضعاف السمع.

الأساليب المستخدمة:

هي النقاش، والمحادثة، والتوجيه والإرشاد، النمذجة، التمثيل، الواجبات المنزلية.

الأدوات المستخدمة:

صور، معززات مادية، شوكولاتة، كمبيوتر، جهاز فيديو، ملصقات، مطويات للتعريف بالمهارات الاجتماعية وكيفية تنميتها.

محتويات البرنامج:

يتكون البرنامج من (90) جلسة ويتكون البرنامج من أربع مراحل وهي:

المرحلة الأولى (المرحلة التمهيدية): ويقصد بها جلسة تعارف بين الباحث وأفراد عينة الدراسة يتم من خلال هذه الجلسة فتح باب التعارف بين أفراد عينة الدراسة وبين الباحث، كما يتم خلال هذه الجلسة تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية على أفراد عينة الدراسة، حيث تستغرق هذه المرحلة (3جلسات) حيث يتم خلال هذه الجلسات الثلاث تعريف التلاميذ المعاقين سمعيا بالبرنامج وأهدافه وقواعده العامة، حيث تستغرق كل جلسة (120) دقيقة.

المرحلة الثانية: وتتكون أيضا من (4) مراحل وهي:

- **المرحلة الأولى:** حيث تشتغل هذه المرحلة على (21) جلسة بعدد (42) ساعة حيث تهدف هذه المرحلة إلى: تعريف المشاركين بمفهوم المهارات الاجتماعية./تعريف المشاركين بأنواع المهارات الاجتماعية./تعريف المشاركين بفوائد المهارات الاجتماعية.
- **المرحلة الثانية:** حيث تشتغل هذه المرحلة على (21) جلسة بعدد (42) ساعة حيث تهدف هذه المرحلة إلى: التدرب على المهارات الاجتماعية / تنمية المهارة اللفظية (التحدث) / تنمية المهارات غير اللفظية الإيماءات والإشارات) / تنمية مهارة الاستماع ومهارة التواصل البصري.
- **المرحلة الثالثة:** حيث تشتغل هذه المرحلة على عدد (21) جلسة بعدد (42) ساعة حيث تهدف هذه المرحلة إلى: تنمية مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين / تعريف المشاركين بمفهوم التواصل وفنياته / تعريف المشاركين بأهمية الاتصال والتواصل مع الآخرين.
- **المرحلة الرابعة:** حيث تشتغل هذه المرحلة على عدد (21) جلسة بعدد (42) ساعة حيث تهدف هذه الجلسات إلى: التدريب على فنيات التواصل / تأهيل المشاركين لقيادة جلسة حوارية.

المرحلة الثالثة: حيث تشتغل هذه المرحلة على عدد (21) جلسة بعدد (42) ساعة حيث تهدف هذه الجلسات إلى: مساعدة المشاركين على حل مشاكلهم بأنفسهم من خلال الثقة بالنفس /تبصير المشاركين بالطرق العلمية لحل المشكلة / بيان أنواع المشكلات وكيفية التعامل معها على اختلاف أنواعها.

المرحلة الرابعة: إتمام البرنامج، وقياس المهارات الاجتماعية بتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على التلاميذ أفراد عينة الدراسة للتأكد من فاعلية البرنامج، ويتم في الجلسة الختامية توزيع الهدايا العينية على التلاميذ والحلوى والشوكولاتة، وبعد مرور فترة اشهر على إتمام البرامج التدريبي يتم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية مرة أخرى للتأكد من استمرار فاعلية البرنامج التدريبي وذلك بعدد (3) جلسات بمعدل (6) ساعات.

خطوات عمل الباحث:

والتي تتمثل في الخطوات الآتية:

- اختيار عينة الدراسة.

- قام الباحث بتطبيق اختبار المهارات الاجتماعية علي عينة الدراسة لاستخراج الأطفال الذين حصلوا علي ضعف في المهارات الاجتماعية.
- قام الباحث بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية – ضابطة) وقام الباحث بالتحقق من كل من التكافؤ بين المجموعتين من حيث المهارات الاجتماعية.
- تطبيق البرنامج الخاص بالدراسة وفق مجموعة من الفنيات والأساليب التي تساعد الأطفال علي تنمية المهارات الاجتماعية وكان التطبيق على أطفال المجموعة التجريبية فقط دون أطفال المجموعة الضابطة للبرنامج.
- تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية كاختبار بعدي مرة ثانية على الأطفال (المجموعتان التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من جلسات البرنامج التدريبي.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بمدة شهر قام الباحث بإعادة تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية مرة أخري علي أطفال المجموعة التجريبية لمعرفة مدي استمرار فاعليته.

صدق وثبات أداة الدراسة:

والتي تتمثل في:

1- **صدق المحكمين**: تم عرض مقياس المهارات الاجتماعية، والبرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على عدد من المحكمين من ذوى الاختصاص والخبرة لإبداء الرأي في فقرات المقياس والبرنامج التدريبي بعدد (5) محكمين ثم أخذ آرائهم بعين الاعتبار.

2- **صدق الاتساق الداخلي**: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (10) من الاطفال الصم وضعاف السمع وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب مدى ارتباط كل فقرة بالمقياس فكانت النتائج كالتالي:

الجدول (3) يوضح معاملات ارتباط فقرات المقياس بالمقياس.

عدد فقرات المقياس	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
36 فقرة	0.876	0.01

من خلال نتائج الجدول السابق تبين لنا أن معاملات ارتباط العبارات بالمقياس كانت جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) مما يؤكد على أن جميع العبارات تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

وتم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام كلِ من:

1- **معامل الثبات الفاكرونباخ**: تم استخدام معامل الثبات (الفاكرونباخ) لحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية فكانت النتائج كالآتي:

الجدول (4) يوضح حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ.

عدد فقرات المقياس	معامل الثبات الفاكرونباج
36 فقرة	0.865

من خلال نتائج الجدول السابق نستطيع القول بأن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

2- **قياس الثبات عن طريق إعادة التطبيق (retest Test) لاختبار المهارات الاجتماعية على الأطفال عينة الدراسة:** قام الباحث بإعادة تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية على أطفال العينة الاستطلاعية بعد فترة (30) يوم من التطبيق الأول بهدف حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (5) يبين معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول والثاني لاختبار المهارات الاجتماعية.

عدد فقرات المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
36 فقرة	0.887	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (0.01) بين التطبيقين (الأول والثاني) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه: **(توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية)** قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية للتأكد من صحة هذه الفرضية وكانت النتائج كالاتي:

جدول (6) يبين قيمة (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية بعدياً.

عدد فقرات المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
36 فقرة	التجريبية	10	15.5	155	صفر	0.01
	الضابطة	10	5.5	55		

يتضح من الجدول السابق ما يلي: جاءت قيم "U" = (صفر) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى) مما يشير لوجود فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن توضيح متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية ومن خلال الجدول التالي:

جدول (7) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي لاختبار المهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية والضابطة.

فقرات المقياس	المجموعة	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
36 فقرة	التجريبية	10	18.4	0.49
	الضابطة	10	10.1	1.6

تشير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب الدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ويرجع الباحث ذلك التحسن في المهارات الاجتماعية لدي عينة الدراسة للبرنامج التدريبي المطبق على أطفال المجموعة التجريبية والذي ساهم بشكل كبير في الرفع من المهارات الاجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة.

نتائج الفرضية الثانية:

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص علي أنه: **(توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي)** قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية للتأكد من صحة هذه الفرضية وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (8) يبين قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لفروق التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعية.

عدد فقرات المقياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
36 فقرة	السالبة	0	0	0	2.81	0.01
	الموجبة	10	5.5	55		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z (2.85) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى ٥.٥)، مما يشير لوجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي، ويمكن توضيح متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعية من خلال الجدول التالي:

جدول (9) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الاجتماعية.

فقرات المقياس	التطبيق	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
36 فقرة	القبلي	10	5.4	1.70
	البعدي	10	18.6	0.96

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول السابق نلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، ويرجع الباحث ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية، حيث ارتفعت درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار المهارات الاجتماعية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

نتائج الفرضية الثالثة:

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة التي تنص علي أنه : **(لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعية)** ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون للمجموعات، ويوضح الجدول التالي قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

الجدول (10) يبين قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لفروق التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعية.

عدد فقرات المقياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
36 فقرة	السالبة	4	4.33	-	1.41	0.01
	الموجبة	1	2.67	13		
		5	-	8		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z جاءت (1.41) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يشير لعدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية، ويمكن توضيح متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المهارات الاجتماعية من خلال الجدول التالي:

الجدول (11) يبين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار المهارات الاجتماعية.

عدد فقرات المقياس	التطبيق	ن	متوسط الدرجات
36 فقرة	البعدي	10	17.4
	التتبعي	10	16.9

تشير نتائج الجدول السابق إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الاجتماعية.

وبمقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة نلاحظ توافق كبير بين نتائج جميع هذه الدراسات التي أثبتت فاعلية كل البرامج المتبعة في هذه الدراسات التي إن اختلفت في أنواعها وما تهدف إليه والمشاكل التي تعالجها إلا أنه نجدها جميعها تنصب في نهاية المطاف في هدف عام واحد وهو تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينتها والذي حققته كل الدراسات بلا استثناء بما فيها هذه الدراسة.

الاستنتاجات:

وبعد الرحلة التي خضناها في هذه الدراسة والتبحر والتعمق في فصولها نستنتج:

1. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدي و التتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية على اختبار المهارات الاجتماعية مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع أفراد عينة الدراسة.

التوصيات:

بعد الرحلة التي خضناها في هذا الدراسة والطواف في فصولها يوصي الباحث ب:-

- توعية الآباء والأمهات و الإختصاصيين بشكل خاص على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية للطفل وكيفية تنميتها.
- على الجهات المسؤولة في الدولة والمعنيين بهذه الفئة دعم هذه الفئة وتقديم كافة أنواع الدعم المادي والمعنوي.
- تدريب الإختصاصيين على كيفية إعداد برامج تنمية المهارات الاجتماعية وكيفية تطبيقها للحصول على أفضل النتائج.

- إيلاء الاهتمام ببرامج التدريب الإرشادي السلوكي على تنمية المهارات الاجتماعية واعتماده كأحد أهم الطرق لتأهيل الأطفال الصم وضعاف السمع.

المقترحات:

يقترح الباحث:

- إجراء العديد من الدراسات التي تبحث في موضوع الدراسة بشكل أكثر دقة وأكثر تعمقا.
- على المسؤولين في الهرم التعليمي والمسؤولين على فئة الصم وضعاف السمع أخذ نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة والتي ستليها بعين الاعتبار ووضعها في إطار البحث.
- تكوين عدد من اللجان العلمية والمتخصصة في كل مجال على حدة لوضع كافة الحلول الممكنة لمعالجة كل تلك المشكلات التي تزيد من انخفاض وضعف المهارات الاجتماعية لدى الطالب الأصم وضعيف السمع ووضع هذه الحلول في إطار التنفيذ.

المراجع والمصادر:

أولا: المراجع العربية:

1. الزريقات، إبراهيم.(2017) التكنولوجيا المساندة في التربية الخاصة المبادئ والممارسات، دار وائل للنشر.
2. العدرة، إبراهيم.(2016) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية، دراسة ميدانية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (43) ملحق (5).
3. الازمازي، ولاء كرم محمد.(2012) فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوى العسر القرائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
4. الشخص، عبد العزيز.(1992) دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً وعلاقتهما بأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال، المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري، جامعة عين شمس، ص:23-24.
5. أبو شندي، يوسف.(2015) الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
6. الحميضي، أحمد.(2004) فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
7. الظاهر، دينا حسين.(2008) فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقين حركيا، رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
8. المطوع، أمينة.(2001) المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
9. الوهيدة، فلاح.(2007) فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بدولة الكويت، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
10. ابو أسعد، أحمد.(2016) الإرشاد المدرسي، ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11. الحايك، أحمد.(2009) الانتماء للآخرين، القاهرة، دار النهضة العربية.

12. ابو منصور، حنان.(2011) الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
13. الدردير، عبد المنعم.(2005) الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي، عمان، عالم الكتب.
14. الزيادات، ماهر مفلح، حداد، نهلة أمجد.(2012) أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 333-362.
15. جمعة، عبلة بساط.(2009) مهارات التربية النفسية لفرد متوازن وأسرة متماسكة ط3، بيروت، دار المعرفة.
16. حسونة، أمل.(2007) المهارات الاجتماعية لطفل الروضة القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
17. حامد، محمود.(2021) مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام على طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الصم وضعاف السمع) من وجهة نظر معلميهم بمنطقة عسير، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع (10)، مج (36).
18. حلاوة، محمد.(2007) فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المساء معاملتهم انفعاليا، رسالة دكتوراة، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
19. خضر، أسامة.(2003) برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقته بمستوى النمو اللغوي للأطفال ضعاف السمع، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
20. راشد عدنان، وكعيد حسين.(2014) أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين حركياً، مجلة كلية التربية الأساسية، (94) 751-794
21. زهران، حامد عبد السلام.(2002) التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة.
22. سلامة، مشيرة فتحي.(2013) الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذواتيين، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
23. شوفي، طريف.(2003) المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث تربوية القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
24. شراب، عبد الله عادل.(2013) فعالية برنامج لتنميه الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
25. عبد الرحمن، ولاء أحمد.(2018) فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
26. عبد الله، معتز.(2000) بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، دار غري للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
27. عبد الهادي، نيفين محمد صالح.(2013) فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة.
28. فرحات، سعاد مصطفى.(2014) أهمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذي الإعاقة البصرية، المجلة الجامعة، 16(1) 93-118.
29. فرحات، سعاد مصطفي.(2008) مدي فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدي الطفل الكفيف بالجماهيرية الليبية، رسالة دكتوراة معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
30. كامل، سهير أحمد.(2003) سيكولوجية الشخصية، الإسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.
31. كامل، سهير أحمد.(2000) أسس تربية الطفل، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
32. موسى، نعمات عبدالمجيد.(2012) الإعاقة السمعية، مكتبة المتنبي للطباعة والنشر عمان.
33. مجدي، غزال.(2007) فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

34. وهبة هدى.(2010) المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة حلوان، مصر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1-Hiroshing, Jo-Ann (1991): The Effects Of Direct Instruction Of Social Skills And Peer Intervention Of Student With Physical Debilities, Dissertation Abstracts International, VOL (60), NO. 2, pp. 330-341

2-Hughes.P (2000) The relationship of degree of hearing loss to social emotional impact and educational needs, CAEDHH journal - la revue ACESM. Vol.24. No.2.3

3-Weisel, A.And Barlev, H. (2003). Computer- assisted social skills training with hearing impaired student, journal Of Research On Computing In Education Vol (25) issue (4).

الملاحق:

مقياس المهارات الاجتماعية:

البعد الاول: التعبير الاجتماعي:

العبارات	موافق	غير موافق
أستمتع في علاقتي مع الآخرين		
أستطيع أن أنسجم مع الآخرين		
أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية		
أفضل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها		
أختلط بالآخرين أثناء المناسبات		
أبادر بتقديم وتعريف نفسي إذا قابلت غريباً		
عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين		
أستخدم الكثير من الإشارات والإيماءات لتوضيح حديثي مع الآخرين		
أشارك بنصيب وافر من الحديث عندما أكون في مناقشة جماعية		
أستمتع بالحديث مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية		
من السهل علي تكوين صداقات		
لدي القدرة على التأثير في الآخرين		
أستمتع مع الآخرين		

البعد الثاني: الحساسية الاجتماعية:

العبارات	موافق	غير موافق
أشعر بعدم الثقة نتيجة النقد أو التوبيخ		
يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني		
أفضل المشاركة في المناقشات بدلاً من أن ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرون		
أشعر بالقلق على صحة ما أقوله أو أفعله في بعض المواقف		
أعتقد أنني أخذ ما يقوله الناس بشكل شخصي		
أكون قلقاً من أن يسيء الآخرون فهم ما أقوله لهم		
أتأثر بشدة بأي شخص يكشر في وجهي		
أنا حساس جداً للنقد		
أكون عصبياً ومتوتراً إذا علمت أن شخصاً ما يراقبني		

البعد الثالث: الضبط الاجتماعي:

العبارات	موافق	غير موافق
أستطيع التوافق مع كل الناس صغيرهم وكبيرهم		
عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي أكون أنا الشخص المتحدث إليهم		
أجد صعوبة في النظر إلى وجوه وعيون الآخرين عندما أتحدث معهم		
أجد نفسي ماهراً في إجراء المحادثات إذا تم الإعداد لها بشكل مسبق		
أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الناس		
أضطرب عندما لا أكون واثقاً من معلوماتي أثناء الحديث		
أكون ماهراً جداً في إدارة المناقشات الاجتماعية		
أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص المختلفين عني في المستوى الاجتماعي		
لست ماهراً في الاختلاط بالناس أثناء المناسبات الاجتماعية		
أشعر بعدم الراحة في الحفلات التي يحضرها بعض الأشخاص المهمين		
ألاحظ أن الناس من المستويات الاجتماعية الأقل مني يشعرون بعدم الارتياح عندما يجلسون معي		
أخطئ عندما أتحدث مع أشخاص غرباء		
أرغب أن أكون قائد مجموعة		
أستطيع التكيف بسهولة في أي موقف اجتماعي		

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

الحركة الأدبية النسوية المعاصرة في مدينة بني وليد

دراسة وصفية لبعض النماذج

غالية يونس محمد الذرعاني

قسم الاستشراق، كلية التاريخ والخضارة، جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية، البيضاء، ليبيا.

البريد الإلكتروني: ghaliyaelderaani@gmail.com

Article history

Received: Sep 10, 2024 Accepted: Sep 24, 2024

الملخص:

الحركة الأدبية النسوية المعاصرة في ليبيا تميزت بقوتها، وبروزها على المستوى المحلي، والعربي، والعالمي، وقد كان لمدينة بني وليد دور في إثرائها بالعديد من الأقلام الأدبية الناشطة والفاعلة، التي استطاعت أن تخطف الأنظار إليها بإبداعها الأدبي الذي وصل إلى مستويات رفيعة من التميز.

لقد استطاعت المرأة الأديبة في بني وليد أن تتبوأ مكانة تليق بالتاريخ الفكري والأدبي لمدينتها العريقة، وفي هذه الدراسة المتواضعة، سوف نسلط الضوء على الإنتاج الأدبي لثلاث أديبات من بني وليد، هن: عائشة إبراهيم، وسعاد الورفلي، ومريم الورفلي، وسنحاول إعطاء فكرة وافية عمَّا قدمنه للأدب الليبي، وعما سجلنه من حضور مميز على الصعيدين المحلي والدولي.

الكلمات المفتاحية: الأدب النسوي، بـني وليد، الأديبة الليبية، ليبيا.

Contemporary Feminist Literary Movement in the City of Bani Walid

A B S T R A C T:

The contemporary feminist literary movement in Libya was characterized by its strength and its prominence at the local, Arab and international levels, and the city of Bani Walid had a role in enriching it with many active and effective literary pens, which were able to attract attention to it with its literary creativity, which reached high levels of excellence.

The woman writer in Bani Walid has been able to occupy a position worthy of the intellectual and literary history of her ancient city. In this modest study, we will shed light on the literary production of three women writers from Bani Walid, namely: Aisha Ibrahim, Souad Al-Werfalli, and Maryam Al-Werfalli, and we will try to give a comprehensive idea of what They introduced it to Libyan literature, and the distinguished presence they recorded at the local and the international level.

Keywords: Feminist literature, Bani Walid, Libyan writer, Libya.

المقدمة:

كانت المرأة، وما تزال، هي الحكاءة والشاعرة الأولى في الأسرة والمجتمع، فكانت الأمهات والجدات يسردن الحكايات للصغار والكبار، وقد ارتبطت بها أغاني ترقيص الأطفال بوجه خاص، وإن كانت مؤلفة تلك الحكايات أو الأغاني مجهولة في الحقيقة، وما نحاول تأكيده هو أن المرأة هي من ارتبطت بذلك النوع من الأدب، وتميزت به عن الرجل، واستعملته أكثر في تعاملها مع الحياة، وظهرت للمرأة أدبيات أخرى خاصة بها، من أغان وأهازيج عبرت بها عن موقفها من الحياة والأحداث، وحين فرض الاحتلال الإيطالي نفسه على الأرض الليبية، امتدت مشاركة المرأة النضالية؛ من المشاركة الفعلية في القتال، إلى النتاج الأدبي، الذي تمثل في القصائد التي كانت تؤلفها المجاهدات الليبيات، إثارة لحماس المجاهدين، أو لرثاء موتاهن.

لا شك بأن التعليم له أثر كبير في تطور نواحي الحياة المختلفة في أي مجتمع، ومن تلك النواحي الأدب، والمجتمع الليبي كان يعاني – في عمومه، رجالاً ونساءً– من الأمية، وعليه يمكن أن نتصور المستوى العام للحياة

التعليمية والأدبية في ليبيا في فترتي الاحتلال العثماني والاحتلال الإيطالي، ومع ذلك فقد حظيت بعض النساء بشيء من التعليم، سواء عن طريق المدارس الإيطالية، أو في بلاد الغربة، حيث حملتهن الظروف العائلية إلى هناك.

تجدر الإشارة إلى أن أول ظهور رسمي لتعليم المرأة كان سنة 1903م، حين أنشأت مدرسة الفنون والصنائع بطرابلس قسم خاص بالبنات، ومع أن الهدف من ذاك القسم كان تدريب البنات على مختلف المهن النسوية، من تدبير منزلي وحياكة وتطريز، إلا أنه يُعد باباً جديداً استطاعت المرأة أن تلج منه إلى عالم التعليم والثقافة، برغم أن الاحتلال الإيطالي قد أطفأ تلك الشمعة التي أوقدت من أجل المرأة، عندما اجتاحت جيوشه البلاد عام 1911م، وهكذا أصبحت المرأة رهينة الجهل والأمية من جديد.

كان التعليم –إذن– من أهم العوامل التي ساهمت في تطور المرأة، ودفعها إلى الإنتاج الأدبي والثقافي، وقد تطور تعليم المرأة في ليبيا، خلال فترة الإدارة البريطانية (1942– 1951م) وصار أكثر تطوراً خلال العهد الملكي (1951–1969م) حيث استغلت المرأة الأوضاع الجديدة التي ساهمت في تحسين المستوى التعليمي للمرأة، وفتحت أمامها المجالات الإعلامية؛ لإثبات نفسها في الإذاعة والصحافة، وظهرت عدد من الأسماء المهمة التي مثلت بداية الأدب النسوي في ليبيا، كما وصل تعليم المرأة إلى درجة جيدة من الرقي والتطور خلا العهدين الجمهوري والجماهيري (1969 – 2011م).

تكمن أهمية هذا البحث في أنه يسلط الضوء – وربما لأول مرة– على الحركة الأدبية النسوية المعاصرة في مدينة بني وليد، ويحصر إنتاج الأديبة (البني وليدية) وأثره المحلي والدولي، وإن كان ضيق الوقت لم يسعفني لحصر كل الأديبات في مدينة بني وليد، وكذلك غنى سيرة الأديبات اللاتي ينتمين إلى هذه المدينة، تلك السيرة التي تحتاج إلى مؤلفات كبيرة، فإنني اكتفيت بتسليط الضوء على بعض النماذج الفاعلة والمهمة، وهي الأكثر بروزًا وإنتاجًا، وأكثر تأثيراً، وهن: الأديبة عائشة إبراهيم، والأديبة سعاد الورفلي، والأديبة مريم الورفلي.

المنهج:

المنهج التاريخي الذي سنحتاج إليه في المحور الأول، والمنهج الوصفي الذي سنستعمله في المحاور التالية، وقد اعتمدت على وسائل التواصل الاجتماعي كوسائل تقرب المسافة وتختصر الوقت في المقابلات الشخصية.

يقوم البحث على فرضية أن المرأة في بني وليد قد استطاعت أن تحقق انتاجاً أدبياً فريداً، استطاعت به أن تصل إلى مستويات ممتازة على الصعيدين المحلي والدولي، وأن المجتمع في مدينة بني وليد قد حقق للمرأة كل ما كانت تصبو إليه من تطلعات وطموح.

تساؤلات الدراسة:

هل كان في مدينة بني وليد أقلام نسائية؟ وماهي المجالات الأدبية التي خاضتها الأديبة في مدينة بني وليد؟ وهل شكل إنتاج المرأة التي تنتمي إلى هذه المدينة أية أهمية على المستويين المحلي والدولي؟.

لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى السادة والسيدات: الأستاذ بلقاسم القاضي، د. سعاد الشيباني، الأديبة عائشة إبراهيم، الأديبة سعاد الورفلي، الأديبة مريم الورفلي، لكل ما قدموه من مساعدة من أجل إتمام هذا البحث.

محاور البحث:

- المحور الأول: الأدب النسوي في ليبيا
- المحور الثاني: الإنتاج الأدبي لعائشة إبراهيم، وأثره في الحركة الأدبية النسوية في ليبيا.
- المحور الثالث: الإنتاج الأدبي للكاتبة سعاد الورفلي
- المحور الرابع: الأديبة مريم الورفلي

المحور الأول: الأدب النسوي في ليبيا.

بدأت الحركة الأدبية النسوية في ليبيا منذ خمسينات القرن العشرين، حيث برزت عدد من الأقلام الليبية المهمة، التي استطاعت فرض نفسها في فترة حرجة ومهمة من تاريخ بلادنا، وأنتجت نتاجًا أدبيًا مثّل الركيزة والأساس للأدب النسوي في ليبيا، ومن تلك الأقلام: (زعيمة الباروني) التي كتبت (القصص القومي) (سمية البشير، يوليو 2021من ص171) وكتبت أيضاً (صفحات خالدة من الجهاد للزعيم الليبي سليمان الباروني (إيمان حسن شلغوم،2019/ 2020م، ص ص 79، 80) ولها مقالات نُشرت في عدد من الدوريات المحلية الرائدة في ذلك الوقت، وكانت (زعيمة) علامة بارزة في مجال الحركة الثقافية الليبية في العموم (عبد الله مليطان، 2001م، 1/ 27)

من الأسماء الأدبية الليبية الأخرى التي كان لها أثر كبير في الحركة الأدبية النسوية في ليبيا، يمكن أن نذكر (خديجة الجهمي) التي حصلت على عدد من الأوسمة التقديرية، وهي إحدى رائدات المطالبة بحقوق المرأة مند فترة الاستعمار الإيطالي، تولت الاشراف على إصدار مجلة المرأة (مجلة البيت لاحقًا) في الخامس من شهر يناير من العام 1964م (فوزي عمر الحداد، ب ت، ص 19) وتولت رئاسة تحريرها عام 1965، كما أسست أول مجلة للأطفال وهي مجلة الأمل ورأست تحريرها، وساهمت في تأسيس الاتحاد النسائي الليبي، وتولت رئاسته عام 1972م (عبد الله مليطان ، 2001م،71/1)

هناك أيضاً، نادرة العويتي، ومرضية النعاس، وشريفة القيادي(عبد الله مليطان ، 2001م، 1/ 344، 345) وفوزية شلابي (عبد الله مليطان، 2005م، ص ص114، 115) فالسيدة نادرة العويتي مارست عملها الأدبي من خلال مجلة البيت، محررة ومشرفة على الأبواب والصفحات الأدبية والثقافية، ونشرت في عدد من الصحف والمجلات المحلية والعربية، ولها عدد من الإصدارات (هناء علوان، 2018م، ص19) أما السيدة مرضية النعاس، فقد كتبت القصة والمقالة والشعر والرواية والخاطرة، نشرت في عدد من الصحف والمجلات، ولها عدد من الإصدارات (أحمد محمد الشيباني، 2006م، ص267) كذلك السيدة شريفة القيادي، التي زاولت مهنة التدريس في الجامعة، نشرت في عدد من الصحف، وشاركت في عدد من الندوات، كما تولت عدد من المهام الإعلامية والثقافية، ولها الكثير من المؤلفات الأدبية (عبد الله مليطان ،2001م، 1/ 344) أيضًا كتبت فوزية شلابي، الشعر (عبد الحميد عبد الله الهرامة، وعمار محمد جحيدر، 2002م، ص 85) والقصة والمقالة، والرواية والنقد، ونشرت في الكثير من الصحف، كما صدر لها عدد من المؤلفات (آمال سليمان العبيدي، إبريل 2006م، ص 17) وغيرهن من الأسماء التي كتبت المقالة، والشعر، والقصة والرواية.

بالنظر إلى ظروف المجتمع الليبي في تلك الفترة، منذ العهد الإيطالي، إلى نهاية العهد الملكي، يمكن أن نعد إنجاز هاتيك النسوة، إنجازاً عظيمًا، حيث استطعن أن يثبتن قدراتهن الأدبية في فترات كانت قوة سطوة التقاليد والعادات التي تكبل المرأة وتعيق تقدمها، على أشدها، بالإضافة إلى الظروف السياسية العامة للبلاد، ومع أن المرأة في فترة العهدين الجمهوري والجماهيري، نالت حظًا أوفر من التعليم، وقدمت لها الفرص لتثب أدبها، إلا أن سطوة العادات والتقاليد ظلت تعيق طموحاتها، فبقدر ما احتفى المجتمع الأدبي والثقافي في ليبيا بالمرأة الكاتبة، ظل ينظر إليها نظرة من قامت بفعل فاضح، عليها التبرىء منه، أو وأده، فالمرأة الليبية، وهي تخرج على المجتمع (موروثاً وعقلية) شاهرة قلمها، قدمت وضحت بالكثير حتى تفوز بالموقع الذي وصلته، وبالرتبة التي تتمايز بها إبداعيًا، ولأنها جزء من هذا الموروث، كان أن عمدت إلى الإطاحة به وكشفه، والاشتغال من الداخل، بنية خلخلة هيكله وإضعافه (رامز رمضان النويصري، يناير، شتاء 2022م، ص9).

المحور الثاني: الإنتاج الأدبي لعائشة إبراهيم، وأثره في الحركة الأدبية النسوية في ليبيا.

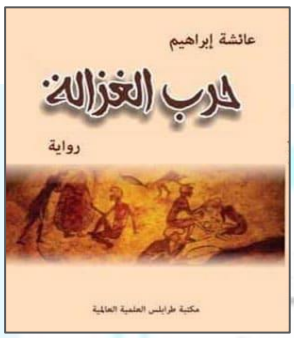
ترسم المبدعة الليبية عبر أدبها صوراً شتي عن عالمها، وعن موقفها من الحياة، وأفكارها، وتلك المقولة التي تأطر أدب المرأة، وتجعله خاصاً بها، ومنغلق عليها، غير صحيحة، فالأديبات الليبيات عبرن بأدبهن عن مواضيع كثيرة ومتنوعة، اجتماعية، وسياسية، وتاريخية (فوزي الحداد، ب،ت، ص9) وهذه الدراسة ليست لتحليل مكنون تلك الكتابات وتصنيفها، وإنما هي دراسة تأتي في النطاق التاريخي، حيث تحاول تسليط الضوء على إنتاج بعض الأديبات اللاتي ينتمين إلى مدينة بني وليد، والتعرف على أنواعه، وإنجازاتهن بالخصوص.

التعريف بالأديبة: عائشة ثبوت إبراهيم، هي من مواليد مدينة بني وليد، وفيها نشأت، وعاشت مراحل حياتها الأولى، درست الرياضيات في كلية العلوم ببني وليد، بدأت عائشة تجربتها مع الكتابة في سنوات مبكرة من عمرها، من خلال المشاركة في المسابقات والأنشطة الثقافية والنشر عبر الصحف المحلية، وهذا النشاط المبكر يمكن أن نعزوه إلى تشجيع الأسرة، وانفتاحها، كذلك المجتمع (البني وليدي) الذي عاشت فيه السيدة عائشة، لم يشكل عائقاً فعلياً أمام حركتها وطموحاتها، فكانت تلك البيئة هي الحاضنة التي احتضنت (عائشة إبراهيم) ورسخت في قلبها الاجتهاد والتصميم على النجاح، ثم انتقلت عائشة إلى طرابلس؛ لتدرس الإحصاء والاقتصاد القياسي في مرحلة الماجستير بجامعة طرابلس، وفي طرابلس عملت بالتدريس، ثم كمستشارة في وزارة الثقافة الليبية، ثم كمسؤولة في المفوضية العليا للانتخابات، ورئيسة تحرير لصحيفة نوافذ انتخابية (عائشة إبراهيم، 14 يوليو 2023م، مراسلة)

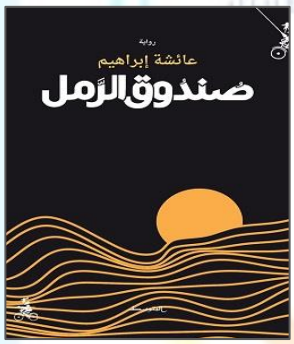
تنوعت نشاطات الأديبة عائشة إبراهيم، كما بدأت مبكراً، واستعملت قوالب أدبية كثيرة، للتعبير عن أفكارها، حيث تنوعت كتاباتها بين القصة القصيرة، والمسرحية، والرواية، تناولت فيها مواضيع متنوعة أيضاً منها: الاجتماعية، والسياسة، والتاريخية، فأثناء دراستها في المرحلة الإعدادية والثانوية في مدينة بني وليد، شكلت فرقة مسرحية من طلاب المدارس، وفي العام 1990م فازت بالجائزة الأولى على مستوى الدولة الليبية في المسابقة الأدبية الكبرى للطلاب، بنص مسرحي بعنوان (قرية الزمرد) (https://www.culture.gov.ly/cultural- ، 2023/9/8م)

ثم توقفت سنوات طويلة عن الكتابة ثم عادت خلال العام 2016م حيث أصدرت باكورة أعمالها الروائية (رواية قصيل) التي تعتبر من أعمالها المهمة، وقد صدرت عن دار ميم في الجزائر، وأدرجت الرواية ضمن المقرر الدراسي في مادة السرديات ببعض الجامعات الليبية، وهي من التجارب المهمة في كتابة الرواية، حيث رصدت التراث الثقافي

الاجتماعي عموماً، وتراث منطقة بني وليد خصوصًا، وتحدثت عن مرحلة الثمانينات فيها (عبد الحكيم المالكي، يناير، شتاء 2022م، ص 15).



في عام 2019م، أصدرت روايتها الثانية (حرب الغزالة) عن مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ووصلت هذه الرواية إلى القائمة الطويلة للجائزة العالمية للرواية العربية (البوكر) (عائشة إبراهيم | International Prize (for Arabic Fiction وفيها رصدت مرحلة من التاريخ الليبي زمن مملكة الموهيجاج، حين كانت المرأة فيها ملكة (عبد الحكيم المالكي، يناير، شتاء 2022م، ص 15) واستطاعت فيها أن توظف الأسطورة والحكاية بتقنيات السرد الحديث (يوسف عبود، أغسطس 2023م، ص8).



في عام 2020م صدرت لها مجموعة قصصية بعنوان (العالم ينتهي في طرابلس) عن دار الرواد (عائشة إبراهيم، 14 يوليو 2023م، مراسلة) وفي عام 2022م، صدرت لها رواية (صندوق الرمل) عن دار المتوسط في ميلانو، إيطاليا، ووصلت هذه الرواية إلى القائمة الطويلة للجائزة العالمية للرواية العربية (البوكر) (صندوق الرمل International Prize for Arabic Fiction)

لقد كان إنتاج الأديبة عائشة إبراهيم مميزاً، وله أثره على الصعيدين المحلي والعربي، فقد وصلت رواياتها مرتين إلى القائمة الطويلة في الجائزة العالمية العربية للرواية (البوكر) وهذا التميز قد نال بعض حقه من التكريم داخلياً وعربياً، فقد نالت وسام القصة القصيرة عن وزارة الثقافة 2019م، كما نالت وسام الإبداع والتميز عن وزارة الثقافة الليبية 2020م، وحازت على تكريم مؤسسة السقيفة الليبية 2023م، وعلى الصعيد الدولي، حازت على تكريم منظمة الصداقة الدولية في دولة السويد ضمن ستون شخصية نسائية مؤثرة ومبدعة (عائشة إبراهيم، 14 يوليو 2023م، مراسلة).

كان لتميز كتاباتها حظه من الدراسة والنقد والتحليل، فقد صدر حول رواية حرب الغزالة كتاب للناقد عبد الحكيم المالكي بعنوان: (جماليات الرواية النسوية الليبية: رواية حرب الغزالة لعائشة إبراهيم نموذجًا.

لم يقتصر نشاط عائشة إبراهيم على كتابة الرواية، فقد نشرت مقالات نقدية وأدبية في صحف عربية ومحلية من أبرزها: الأخبار اللبنانية، الشارع المغاربي، الدستور المصرية، الصباح، فسانيا، الوسط، فبراير، وتمت استضافتها في حوارات صحفية في صحف عربية من أبرزها (البيان الإماراتية، الدستور المصرية، الأخبار اللبنانية، العرب اللندنية، العمق المغربي، اليوم السابع المصرية، كما كان لها مشاركات عديدة في ندوات ثقافية محلية من بينها(حوارية حول رواية صندوق الرمل بتنظيم السقيفة الليبية– دار نويجي للثقافة، حوارية حول رواية صندوق الرمل المركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية، حوارية حول ذاكرة المدن دار حسن الفقيه للثقافة، حوارية حول رواية قصيل كلية الآداب جامعة مصراتة، وعلى الصعيد الدولي، كانت لها مشاركة في ندوة حوارية حول رواية حرب الغزالة لعائشة إبراهيم– اثيليه القاهرة يناير 2019م، كانت عضوًا مشاركًا بندوة السرد النسوي بين الشرق والغرب– معرض القاهرة الدولي للكتاب فبراير 2022م، وندوة حول رواية صندوق الرمل بإشراف منصة (on stage) ومكتبة الميكروفون القاهرة– فبراير 2023م، وورشة الإبداع السردي معرض القاهرة الدولي للكتاب يناير 2019م، ورشة عمل إعلام دولية في تونس مع قناة دوتشي فيلا– 2019م، وكانت ضمن برنامج تدريب (بريدج) مع فريق الأمم المتحدة الإنمائي تونس 2018م، ترأست لجنة تحكيم

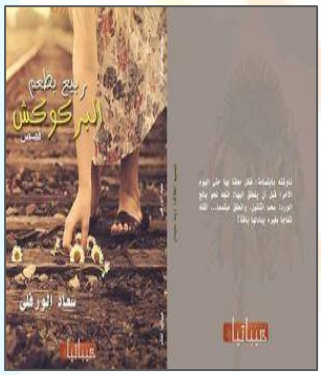
مسابقة القصة القصيرة للشباب في دورتها الأولى التي نظمتها وزارة الثقافة الليبية 2020م (عائشة إبراهيم، 14 يوليو 2023م، مراسلة).

يمكن القول بأن الأديبة (البني وليدية) عائشة إبراهيم، قد ساهمت مساهمة فعالة في الرفع من مستوى الأدب في بلادنا، وكانت مساهماتها في كل المجالات الأدبية، وقد ركزت إنتاجها الأدبي على الرواية في الفترة الأخيرة، ذاك الإنتاج الذي حظي بمكانة واهتمام محلي ودولي، وكان له أثره في التعريف بالأدب الليبي، وإثبات مكانته العربية والعالمية.

المحور الثالث: الإنتاج الأدبي للكاتبة سعاد الورفلي.

سعاد الصيد محمد الورفلي، عرفت بأنها كاتبة وقاصة وناقدة (سعاد الورفلي – طيوب(tieob.com)) كتبت العديد من المقالات التي صنفتها في مجموعة الأعمال الكاملة، وهي مجموعة كتب انقسمت إلى أربعة أجزاء تضم مقالاتها المتنوعة: في المجتمع والثقافة والأسرة والتعليم والتربية، إلى جانب المقالات الثقافية المتنوعة، في الأدب والنقد، حيث اشتغلت على العديد من الأعمال الأدبية، ككتابة القصة والشعر، وكتبت في ذلك بعض المقدمات، ولها دراسة لبعض الأعمال الأدبية التي حملت رؤيتها عن بعض الكتب (سعاد الورفلي 10/11/ 2023م، مراسلة).

وفي سنة 2015 صدرت لها مجموعة قصصية بعنوان (ربيع بطعم البركوكش) تكونت من عشرين قصة أدبية رمزية متنوعة، صدرت عن دار هيباتيا في مصر (مجلة فكر الثقافة، 9/20 2023م)



وفي سنة 2022م، صدرت مجموعتها القصصية الثانية التي حملت عنوان: رقصة الريح الأخيرة؛ عن دار الدراويش للنشر والترجمة احتوت على أربع وستين قصة بين الطويلة والقصيرة، والأديبة سعاد الورفلي نشطة جداً في النشر الصحفي والالكتروني، ولديها مجموعة مقالات وقصص متنوعة قصيرة ، وومضات ، وحكايات شعبية؛ وأشرفت على بعض الصفحات في بعض الصحف والمجلات، نشرت في عدة صحف محلية ودولية ومواقع إلكترونية، ومدونات وصحف إلكتروني، وكانت لديها مشاركات مهمة ومتميزة في بعض الأعمال الجماعية منها: قصص ونصوص مسرحية منشورة وعمل في أدب المقامات نشرت في موسوعة أدباء وكتاب، وأعمال نقدية ومقالات تنوعت في الأدب والثقافة والحياة الاجتماعية والتربية والتعليم وأدب الطفل، بالإضافة إلى مشاركتها في الدواوين الأربعة من سلسلة كتاب النخبة الصادرة عن دار الخيّال للنشر والتوزيع، التي توالت خلال الأعوام (2016 –2017–2018–2019) سلسلة كتاب النخبة، وهي مجموعة من الدواوين بعناوين متنوعة وموضوعات شعرية ولوحات فنية تشكيلية متجددة، وهي على النحو التالي:

1–الديوان الأول كان بعنوان: على ضفاف البوح، صدر عام 2016م، شارك فيه ثمانية وثلاثين شاعرًا وشاعرة من مختلف البلدان العربية.

2–الديوان الثاني كان بعنوان: شذرات القوافي، عام 2017م، وشارك فيه ستون شاعرًا وشاعرة من أربعة عشر دولة عربية.

3–الديوان الثالث كان بعنوان : همس الأماني، عام 2018م، شارك فيه خمسون شاعرًا وشاعرة، من ستة عشر دولة عربية .

4-الديوان الرابع كان بعنوان : نبض الأشجان، 2019م، شارك فيه ثمانية وأربعين شاعرًا وشاعرة من ستة عشر دولة عربية، شاركت فيه الأديبة سعاد بمجموعة من القصائد، منها: الموت عشقًا، أين هي؟ جرح في فؤاد الحب، طريح الشوق (سعاد الورفلي، 2023/10/11م، مراسلة).

أشرفت على مجموعة قصصية بعنوان : (أقاصيص) تضم ثلاثين قلما نسائيا، ونشرت بين ضفافه قصة متوسطة الطول، كما أعدت حول المجموعة مقدمة نقدية، شاركت في كتاب (مرايا) ضم سبعين كاتبة من الوطن العربي بقصة تحت عنوان (ولائم الحيتان) صادر في الأردن، وسعاد الورفلي قارئة وناقدة للعديد من الأعمال الأدبية، كانت من ضمن اللجنة الاستشارية في دار الخيال للنشر والتوزيع؛ والإشراف على موسوعة مدائن الإبداع، الصادرة عن الدار ومشاركة بمجموعة قصصية وعمل مسرحي، وهي عضو محكم في إجازة الأعمال الأدبية (القصص والخواطر)، ومن أعمالها: شاركت بدراسة عن النشر والناشرين في ليبيا في مجلة الفصول الأربعة الليبية (يوليو، صيف 2021م، ص ص 39- 43) ولها رواية في طريقها للنشر بعنوان (دُوبْليزْ) وهي تحت الطبع، وعدد من المخطوطات منها: وخْز الأنوثة، الانبثاق من النص، وبقايا امرأة، بين القلب والوطن، أنتروبيا.

عملت متعاونة في المجال الإعلامي وشاركت بإعداد وتقديم العديد من البرامج الإعلامية منها: برنامج بين الثقافة والتعليم، برنامج اجتماعيات، برنامج سيناريو وحوار، برنامج واحة الإبداع، لها صفحة تعدها وتشرف عليها في صحيفة (إدارة التحرير) أخبار البلاد الصادرة في مدينة بني وليد كانت هذه الصفحة عبارة عن ملحق للأطفال تضع فيه لمساتها التي تستهدف الطفل من حيث التشويق والتعلم بالصورة والحروف والقصة الملونة، كما كتبت بعض الأعمال الأدبية للطفل: مثل (قصة الطفل –ومجموعة أناشيد للأطفال).

أعدت وأشرفت على ثلاثة ملاحق في صحيفة أخبار البلاد: الاجتماعي –والثقافي – وملحق الأطفال، شاركت بصفحة اجتماعية لما يقارب 12 عددا في صحيفة وطني الصادرة في طرابلس، وكتبت اللون الساخر في الحكاية الشعبية، لمعالجة كثير من القضايا التي يمتلئ بها مجتمعنا، لها العديد من المقالات والأعمال الأدبية القصصية والشعرية على الصحف والمجلات: صحيفة البلاد الآن (طرابلس) صحيفة اللواء (طرابلس) صحيفة الأحوال(بنغازي) صحيفة ليبيا(طرابلس) صحيفة بوابة أفريقيا /بنغازي، مجلة المرأة الليبية (بنغازي)، مجلة أكاكوس (سعاد الورفلي،/2023/10م، مراسلة).

لها أعمال أدبية، وقصصية، ومقالات على صحف ومجلات دولية: صحيفة القدس العربي؛ صحيفة الزمان اللندنية، صحيفة صوت العروبة، مجلة فكر الثقافية (سعاد الورفلي، مايو 2015م، ص 73) مجلة دبي الثقافية، صحيفة أخبار الأدب، مجلة الهلال المصرية، مجلة بلوفديف الثقافية الصادرة عن دار الدراويش للنشر والترجمة في بلغاريا، وقد نالت الأديبة سعاد الورفلي، العديد من التكريمات والتقدير محلياً (سعاد الورفلي،/2023/10م، مراسلة).

مما سبق عرضه يمكن القول، بأن الأديبة سعاد الورفلي قد تميزت بغزارة الإنتاج الأدبي، وتنوعه، وأنها قد ساهمت –هي الأخرى_ مساهمة فعالة وناجعة في الرفع من مستوى الأدب الليبي، واثباته محليًا، ودوليًا.

المحور الرابع: الأديبة مريم الورفلي، وأهم أعمالها الأدبية.

الأديبة مريم الورفلي، هي مواليد عام 1967م، تعمل معلمة تخرجت عام 1983م، تراوحت إقامتها بين مدينة بني وليد، ومدينة طرابلس على مراحل، وهي حالياً تعيش قي مدينة طرابلس، بدأت الكتابة في العام 2011م، لكن انطلاقتها الفعلية كانت في العام 2018م.

أشاد بكتاباتها بعض الأساتذة، منهم الأستاذ محمد الأصيفر، والأديب عمر رمضان، والأستاذ الشاعر والكاتب والمخرج يونس بالنيران، والشاعر الكبير محمد الفيتوري، والإعلامي الأستاذ علي البدوي، والأستاذ ونيس بن سكيب (مريم الورفلي، 2023/8/14م، مراسلة)

لم تتمكن مريم الورفلي حتى الآن من إصدار أية كتاب، لكنها استغلت المواقع الالكترونية، وصفحتها، وبعض صفحات المجموعات على الفيس بوك، وهي نشطة في النشر، وإنتاجها كثير ومتنوع بين الشعر الفصيح والعامي، والخاطرة، والقصة القصيرة (مريم الورفلي، 7 أغسطس 2023م، مراسلة).

إن الأديبة مريم الورفلي، برغم أنها لم تحض حتى الآن بفرصة نشر كتاب يتضمن نتاجها الأدبي المتنوع، إلا أنها أثبتت أنها قادرة على التميز والاستمرار، حيث استغلت كل الوسائل الممكنة لنشر أدبها، والتعريف به.

الخاتمة:

من خلال الدراسة والبحث توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- أن المرأة في مدينة بني وليد قد نالت حقها في التعليم، ووصلت إلى مستويات علمية وثقافية عالية، تبوأت بها مكانة مرموقة على كل الأصعدة.
- أن المجتمع البني وليدي، لم يكن عائقاً يعيق حركة المرأة، بل كان عاملاً مشجعاً وداعماً، والدليل أن بعض النسوة وصلن إلى مكانة مشرفة على الصعيد الأدبي (وهو مجال البحث).
- أن السيدات الأديبات من بني وليد قد استطعن أن يحققن نجاحاً باهراً على المستوى المحلي والدولي، وسجلن حضورهن الأدبي والفكري في العديد من الأعمال الأدبية على الصعيد العربي، كما أن بعضهن قد ترقت كتاباتهن للجوائز العالمية، البوكر على سبيل المثال، التي عائشة إبراهيم وصلت إلى قائمتها القصيرة مرتين.
- أن الإنتاج الأدبي النسوي في مدينة بني وليد قد تنوع وشمل كل فروع الأدب، من قصة ورواية وشعر عامي وفصيح، ومسرح وغيره، وأن بعض ذلك الإنتاج قد وصل درجة من التأثير بحيث تقرر ضمه للمناهج الدراسية في بعض الجامعات.

التوصيات:

توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالإنتاج الأدبي النسوي الليبي، وتشجيع المرأة على الاقتداء بما حققته المرأة في مدينة بني وليد.
- حصر الأديبات سواء في مدينة بني وليد أو على مستوي ليبيا، والاهتمام بما يقدمن من نتاج أدبي وفكري.
- الاهتمام بالمرأة الأديبة، وتشجيعها ودعمها، وحثها على التميز والاستمرار.

المصادر والمراجع:

أولا: المراسلات

- مراسلة عبر الوتس آب مع الأديبة عائشة إبراهيم، بتاريخ 14 يوليو 2023م.
- مراسلة عبر الوتس آب مع الأديبة سعاد الورفلي، بتاريخ 16 يوليو 2023م، وبتاريخ 11 أكتوبر 2023م.
- مراسلة عبر الوتس آب مع الأديبة مريم الورفلي، بتاريخ 7 أغسطس 2023م.

ثانياً: المراجع

- أباظة، نزار (1999م) إتمام الأعلام، بيروت، دار صادر.
- الحداد، فوزي عمر (2010م) دراسات نقدية في القصة الليبية، ليبيا، منشورات المؤسسة العامة للثقافة.
- الحداد، فوزي عمر (ب / ت) القصة القصيرة النسائية في ليبيا، دراسة نقدية في النشأة والتطور، طرابلس، دار الرواد.
- الزاوي، الطاهر أحمد (1968م) معجم البلدان الليبية، طرابلس، ليبيا، مكتب النور.
- الشيباني، أحمد محمد (2006م) القضايا الاجتماعية في الرواية الليبية، 1961–1995م، ليبيا، منشورات اللجنة الشعبية العامة للثقافة والإعلام.
- المالكي، عبد الحكيم (2021م) جماليات الرواية النسوية الليبية: رواية حرب الغزالة لعائشة إبراهيم نموذجًا، طرابلس، ليبيا، مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- مليطان، عبد الله (2001م) معجم الأدباء والكتاب الليبيين المعاصرين، طرابلس، دار مداد للنشر والتوزيع والإنتاج الفني.
- مليطان، عبد الله (2005م) معجم الكاتبات والأديبات الليبيات، تراجم ونصوص، طرابلس، دار مداد للطباعة والنشر والإنتاج الفني.
- الهرامة، عبد الحميد عبد الله، وعمار محمد جحيدر (2002م) الشعر الليبي في القرن العشرين، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.

ثالثاً: الرسائل العلمية.

- شلغوم، إيمان حسن (2020/2019م) المقالة الأدبية النسوية في ليبيا خلال الفترة 1961–1980م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزاوية، كلية الآداب.

رابعاً: الدوريات.

- العبيدي، آمال سليمان (إبريل، 2006م) " تطور حركة المرأة في المجتمع الليبي بين التمكين والتفعيل، دراسة وثائقية" صحيفة القدس العربي، ع 5260، السنة الثامنة عشر (ص 17).
- النويصري، رامز رمضان النويصري (يناير، شتاء 2022م)" الرواية النسائية الليبية، رواية التفاصيل والكشف" مجلة الفصول الأربعة، ع 132، السنة 34، ص9.
- الورفلي، سعاد _1 نوفمبر 2014م) " زينة الحياة الدنيا" مجلة فكر الثقافية، تصدر عن الأدباء والمثقفين العرب، ع9، السعودية، الرياض .
- الورفلي، سعاد (1 مايو 2025) " فلسفة الحب" مجلة فكر الثقافية، تصدر عن الأدباء والمثقفين العرب، ع11، السعودية، ص9.
- ضو، سمية البشير (يونيو2021م) "نشأة وتطور القصة القصيرة في ليبيا" مجلة رواق الحكمة، ع9، جامعة الزاوية، ليبيا، ص 17.
- المالكي، عبد الحكيم (يناير، شتاء 2022م) "كتابة المرأة الليبية اليوم تجاوزت البدايات" مجلة الفصول الأربعة، ع123، السنة 34، ص 15.
- القنصل،هناء علي علوان (2018م) " السرد النسائي في الرواية الليبية، دراسة في الأدب الليبي" مجلة البحث العلمي في الآداب، م19/ع/ ج2، 19، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، عين شمس، ص19.

- عبود، يوسف (أغسطس 2023م) " تقنيات، السرد وأسطرة الأحداث في حرب الغزالة" صحيفة الصباح الجديد، ع 1،4231،ص8 .

خامساً: المواقع الالكترونية.

- https://www.culture.gov.ly/cultural-
- أهم المعلومات حول مدينة بني وليد(m7et.com) -
- حيرة &&بقلم الشاعرة مريم الورفلي(frsanalmtoset-e.blogspot.com)
- سعاد الورفلي – طيوب(tieob.com)
- صندوق الرمل (كتاب إلكتروني) – عائشة إبراهيم | أبجد(abjjad.com)
- صندوق الرملInternational Prize for Arabic Fiction |
- مجلة فكر الثقافية – «ربيع بطعم البرْكُوكشْ» للقاصة سعاد الورفلي(fikrmag.com) تاريخ النشر 2015/7/13م.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

البنية الصَّرفية في شعر الحنين للأوطان

قصيدة "وطن النجوم" لإيليا أبو ماضي نموذجًا

إبراهيم سليمان أحمد مختار
قسم اللغة العربية والدِّراسات الإسلامية، كلية البحرين للمعلمين، جامعة البحرين، المنامة، البحرين

البريد الإلكتروني: imukhtar@uob.edu.bh

Article history
Received: Oct 7, 2024 Accepted: Oct 25, 2024

الملخص:

تناولت الورقة الصِّيَغ الصَّرفية المتضمنة في قصيدة" وطن النجوم" للشاعر إيليا أبو ماضي. والهدف من كتابة هذه الورقة هو حصر الصِّيَغ الصَّرفية في القصيدة. ويجيب البحث عن السؤال الرئيس: ما الصيغ الصَّرفية التي استعملها إيليا أبو ماضي في قصيدته" وطن النجوم"؟ وللإجابة عن هذا السؤال اتَّبع البحث المنهج الوصفيّ متناولًا الكلمات وصيغها ودلالاتها. من الصِّيَغ التي استعملها الشَّاعر" إيليا أبو ماضي" الصِّيَغ التَّالية: صيغ الفعل الماضي حيث من أكثر الصيغ استعمالاً في الفعل الماضي صيغة " فَعَلَ، وأَفْعَل، وانفعل، وافتعل كما في ألمح وأثقل". ومن الصِّيَغ الواردة بكثرة صيغ الفعل المضارع ومن أكثر الصِّيَغ التي استعملها الشَّاعر هي "يفعل وتفعل ويتفعل). ومن الصِّيَغ المستعملة هي صيغ الصِّفة مثل(فعيل مثل غزير، ولطيف، وأفعل مثل أرعن، وفعلان- جذلان، مفعلل- مدندن، المفتعل- المقتنى والمفترى، والمفعول- المملوك. ووردت المصادر بنسبة قليلة، أما جموع التَّكسير فوردت بكثرة. وتوصي تتبع الدِّراسات الصَّرفية والنحوية في شعر شعراء المهجر لتتبع الصيغ ودلالاتها مما يكشف عن معاناة الشعراء المهاجرين.

الكلمات المفتاحية: الصيَّغ- الدلالة- المهجر.

The Morphological Structure in the Poetry of Longing for Homelands the Poem “Homeland of the Stars” by Elia Abu Madi as an Example

A B S T R A C T:

The morphological forms found in Elia Abu Madi's poetry "Homeland of the Stars" were the subject of the paper. Reducing the number of morphological forms in the poem is the goal of this paper. The study provides a solution to the primary query: What morphological forms does Elia Abu Madi employ in "Homeland of the Stars"? The research used a descriptive method, encompassing words, their forms, and their meanings in order to provide an answer to this topic. The following formulations are some of the ones employed by poet "Elijah Abu Madi": Forms of the past tense: "He did, he did, he was affected, and he was *infatu'al* as in alluded to and heavy" is one of the most commonly used forms of the past tense.
Adjective formulations like "abundance," "pleasant," "I like a period," "Falak," *"Mutlabel*," "The Funny," "*Al-Muqtna* and *Al-Mufti*," and "the effect," "the owned," are among the formulae utilised. Additionally, grammar in the Diaspora poets' adherence to formulae and their consequences, which exposes the hardships faced by poets who are immigrants.

Keywords: Forms, Connotation, Diaspora.

المقدمة:

تعريف بالشاعر " إيليا أبو ماضي":

جاء في صفحة "هنداويّ: 2024 " تعريفًا للشاعر إيليا أبو ماضي" واحد من أبرز شعراء المهجر الذين أثْرَوُا الشعر العربي في أوائل القرن العشرين بقصائدهم ودواوينهم.

ولد إيليا ضاهر أبو ماضي عام ١٨٩٠م في قرية «المحيدثة» إحدى قرى لبنان، في أسرة فقيرة معدمة، عانى معها الاغتراب منذ صغره. وحينما بلغ الحادية عشرة من عمره، رحلت أسرته إلى مصر، ونزلت الإسكندرية ثم انتقلت إلى القاهرة، حيث مارس فيها إيليا التجارة طلبًا للمال، فاتخذ محلًّا لبيع السجائر والدخان.

وقد كان إيليا منذ صغره محبًّا للعلم والتعلم، شغوفًا بالأدب والشعر، يستغل أوقات فراغه في حفظ الشعر ونظمه، ومطالعة كتب الأدب ودراستها. وقد رآه ذات مرة الأستاذ أنطون الجُميِّل يكتب الشعر أثناء عمله، فأعجب بشعره وحرص على نشره في مجلة الزهور التي كان يصدرها، وكانت تلك الخطوة فاتحة خير عليه، فظل يكتب الشعر وينشره طيلة ثمانية أعوام، ثم جمعه في ديوان أطلق عليه اسم: «تذكار الماضي".

وكان إيليا يتطلع إلى العيش في الولايات المتحدة الأمريكية، فهاجر من مصر إلى هناك؛ وسكن مدينة «سنسناتي»، ثم انتقل بعدها إلى نيويورك ليلتقي بألمع رجال النخبة العربية التي هاجرت إلى هناك، أمثال: ميخائيل نعيمة، وجبران خليل جبران، ونسيب عريضة، وأحمد زكي أبو شادي وغيرهم، ليؤلف معهم ما أطلقوا عليه بعد ذلك: «الرابطة القلمية» التي كانت أبرز علامات الأدب العربي الحديث.

وفي نيويورك عمل إيليا نائبًا لرئيس تحرير جريدة «مرآب الغرب» وتزوج من السيدة دورا نجيب دياب ابنة صاحب الجريدة، وأنجب منها أربعة أولاد، وقد توجت جهوده الأدبية عام ١٩١٩م بإصدار «مجلة السمير» التي كانت تعد في ذلك الوقت أهم مجلة عربية في المهجر، والتي حوَّلها بعد ذلك إلى جريدة تصدر يوميًّا..

توفي إيليا أبو ماضي عام ١٩٥٧م في نيويورك إثر نوبة قلبية، تاركًا إنتاجًا أدبيًّا متميزًا قوامه أربعة دواوين، هي: «تذكار الماضي» و«ديوان إيليا أبي ماضي» و«الجداول» و«الخمائل»، وديوان خامس كان معدًّا للطبع أُطلق عليه: «تبر وتراب".

يود الباحث في هذه الورقة دراسة "البنية الصَّرفية في "وطن النجوم لإيليا أبو ماضي"؛ وربما يُطرح سؤالٌ أي البني الصرفية أكثر ترددًا في قصيدة إيليا أبو ماضي هذه؟ وما أثر هذه البنى على معاني القصيدة؟ للإجابة عن هذه الأسئلة استخدم الباحث المنهج الأسلوبيّ في معالجة الظاهر الصرفية ذلك بقصد استخراجها وتحليلها وشرح معانيها وأثرها في القصيدة؛ ولقد اتبع بعض الباحثين هذا المنهج (دراسة نصر وحصيد:1:2023) البنية الصَّرفية في رائية تأبط شر – قراءة أسلوبية.

الأهداف:

الهدف من هذا البحث هو حصر الصِّيغ الصِّرفية التي وردت في قصيدة "وطن النجوم" للشاعر إيليا أبو ماضي؛ والكشف عن تلك الدلالات التي تحملها تلك الصِّيغ.

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التَّالية:

ما الصيغ الصَّرفية التي استعملها إيليا أبو ماضي في قصيدته" وطن النجوم"؟

ما الدلالات التي تحملها تلك الصيغ الصرفية في تلك القصيدة؟

هل جاءت تلك الصيغ متوافقة مع القواعد الصرفية؟

كيف أسهم تنوع الصيغ في تنوع المعاني؟

منهج البحث:

اتَّبع الباحث المنهج الوصفيّ الاستقرائيّ والوصف القائم على الدراسة والتَّحليل؛ وذلك بالوقوف على نص القصيدة" وطن النجوم "لإيليا أبو ماضي".

ولقد اتَّبع الباحث جملة من الخطوات التي ترمي للتنظيم والتَّرتيب وهي:

استقراء جميع الصِّيغ؛ وتحديد مواضعها في قصيدة "وطن النجوم".

كتابة الأبيات الشِّعرية من قصيدة "وطن النجوم" التي وردت فيها الصِّيغ.

النَّظر للصيغ ثم كتابة الكلمات التي تتسق وتلكم الصِّيغ.

تحليل الصِّيغ وبيان دلالتها والتحليل الدلاليّ للكلمات.

أهمية البحث:

يشير الباحث إلى أنه على حد علمه لم يجد دراسة تناولت الصيغ الصَّرفية في قصيدة" وطن النجوم" لإيليا أبو ماضي"؛ ومن ثمَّ يكمن التَّوقع أنه نسبة لندرة الدّراسات التي تناولت الصِّيغ الَّصرفية التي تناولت قصيدة "وطن النجوم" قد:

يجعل من هذه الورقة تكتسب أهمية.

- تساعد الورقة الباحثين في تتبع خطوات البحث.
- تفيد النتائج التي توصلت لها الدِّراسة الباحثين وطلاب الدراسات العليا في الاستفادة من هذه الدِّراسة.
- تكشف الدِّراسة عن الصيغ التي تضمنتها القصيدة.
- تكشف الدراسة عن دلالات تلك الصِّيغ في القصيدة.

الدِّراسات السَّابقة:

دراسة "نصر وحصيد، (2023: 1) البنية الصَّرفية في رائية تأبط شر– قراءة أسلوبية إلى دراسة البنية الصرفية في رائية تأبط شرًا؛ وتسعى الدِّراسة من خلال الإجابة على الإشكالية الآتية: أي البنى الصرفية أكثر بروزًا في رائية تأبط شرًا؟ وما أثرها على معاني القصيدة؛ للإجابة على الإشكالية التي طرحها الباحثان اعتمد الباحثان آليات المنهج الأسلوبيّ في معالجة الظَّواهر الصَّرفية البارزة في القصيدة: ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان نصر وحصيد، (2023: 14) هي: تعدد الصيغ الصرفية في النَّص وتنوع استعمالاتها ودلالاتها؛ وما لها من أثر في الكشف عن جمالياته؛ فضلًا عن تنوع لأبنية ودلالتها دليل على تفوق تأبط شرًا من ناحية اللغة فهو متميز بتميز الصِّيغ وفريد بتفرد الدلالات.

وهكذا تشكلت عند الشَّاعر لغة شعرية خاصة؛ كما إنَّ توظيف الشاعر للصيغ والمشتقات المختلفة بشكل منتظم أشاع في قصيدته نوعًا من الأسلوب المنفرد، والموسيقى الدَّاخلية المتوازية.

ومن الدِّراسات دراسة "بويران وحمايدية (2021) الموسومة ب(المورفيمات الحرة ودلالاتها في شعر الخنساء(دراسة أسلوبية).

تناولت ورقة(بويران وحمايدية:323:2021) تناول المورفيمات الحرة الطَّليقة التي يمكن أن تتصل بغيرها من المورفيمات المقيدة من صنف الوحدات الدَّالة على الجمع والتَّعريف والتَّنكير كذلك تناولت الورقة المورفيمات الحرة المستقلة التي تحمل في ذاتها نواة الوظيفة ومركزها، ولا تتعلّق بغيرها من المورفيمات، منها ما يكون جزءًا من كلمة كواو والفاء الفورية أو وحدة مستقلة كالضمائر المنفصلة.

وتوصلت دراسة الباحثتين (بويران وحمادية:2021: 342)، عن المورفيمات الحرة، هو ذلك التَّضافر الهادف بين نوعي المورفيمات الحرة؛ فضلًا عن دخول المورفيم المقيد طرفًا فاعلًا ومسوغًا لفعل التَّناوب بين البُنى اللغوية؛ التي ألفيناها تتكرر بإلحاح في النتاج الشِّعريّ للخنساء؛ حيث دلَّت المورفيمات الحرة الطَّليقة على معانٍ متنوعة استجاب فيها الاختيار للسياق والغرض، ولا سيما ما دلَّ على جمع المكسّر الذي مثَّل قيمة أسلوبية استندت عليه الشاعرة لتوافر مادته واختلاف أبنيته؛ فيما أفضى مورفيم التَّنكير إلى الدلالة على الاستغراق والتَّعظيم اتساقًا مع غرض الرَّثاء؛ ما يكشف ارتكاز التنكير على السِّياق النَّصيّ والدلاليّ؛ قصد إبراز شفافيته والتخفيف من غمته؛ فضلًا عن دوره في بناء التضافر الأسلوبي للنص الشعريّ.

دراسة (البقميّ، ندى ناصر هذَّال: ب.ت:- الأفعال المزيدة في ديوان قيس بن ذريح- دراسة صرفية دلالية)

اقتصرت دراسة (البقميّ: ب.ت) على دراسة (الأبنية المزيدة: 583) في ديوانه دراسة صرفية دلالية، وهي دراسة تُعنى بأبنية الأسماء والأفعال الثلاثية والرباعية المزيدة بقصد توليد معنى جديدٍ، وتأصيل هذه المعاني من كتب الصَّرف قديمها وحديثها. ومن أهداف بحث (البقميّ) هو حصر الأبنية المزيدة، والكشف عن الدلالات التي تحملها تلك الأبنية.

ويسعى بحث (البقميّ: ب.ت:584) للإجابة عن تساؤلات أهمها: ما الأبنية التي استعملها قيس بن ذريح؟ وما الدلالات التي تحملها الأبنية الصَّرفية في الديوان؟ وهل جاءت تلك الأبنية الصرفية لما قالها الصرفيون؟ وكيف أسهمت الزيادة في تنوع معاني الأبنية؟

وقد اعتمدت هذه الدِّراسة على المنهج الوصفيّ الذي يشكل أساسًا لأية دراسة لغوية، فهو منهج يقوم شرح البيت الشعريّ، شرحًا يبيّن دلالة الزِّيادة في بناء الكلمة، واستخلاص معاني الزيادة انطلاقًا من السِّياق، وعرض هذه المعاني المستخلصة على كتب الصرف قديمها وحديثها.

جمع المادة اعتمدت فيها الباحثة (البقمي:ب.ت)على الكتب الصَّرفية وخاصة القديمة، ومنها: الكتاب لسيبويه، والمقتضب للمبرد، وشروح الشَّافية، والممتع في التَّصريف، وغيرها من الكتب التي أثرت هذا البحث وساندته(البقمي:ب.ت: 585).وخلصت دراسة(البقميّ) إلى النتائج التَّالية:

– جاء شعر قيسن بن ذريح موافقًا لأحكام اللغة وقواعدها من حيث استخدام أبنية الأفعال المزيدة ودلالاتها. وأكثر أبنية الفعل المزيد ورودًا مزيد الثلاثي بحرف واحدٍ، إذ بلغت نسبته(67%).

– وسيطر بناء (أفعل) على أبنية الأفعال المزيدة بحرف واحدٍ في الديوان؛ وكان المعنى الغالب فيه هو التَّعدية.

– ورد بناء (فَعَّل) في الديوان لمعان عديدة، غلب عليه معنى التَّكثير والمبالغة فيه.

– تَصدَّر بناء(تفعَّلَ) الأبنية المزيدة بحرفين، إذ بلغ نسبته(56 %).

–لم يرد في ديوان قيس ابن ذريح الفعل الرّباعيّ المزيد بحرفين؛ وكذلك لم يرد الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف إلاَّ صيغة واحدة وهي صيغة(استفعل).

دراسة(دراوشة، حسين عمر: 2022 : 29–49) صيغ جموع القلة في لامية الشَّنفرى– دراسة صرفية دلالية).

بحث دراوشة" 2022: 29" صيغ الأبنية الصَّرفية لجموع التَّكسير في المدونة النَّصية المتمثلة في لامية الشَّنفرى وبيان دلالاتها في السِّياق الشِّعريّ، وذلك لأهمية اللامية ومحورية مكانتها في الأدب العربيّ. ويسلط البحث الضوء على صيغة جمع القلة القياسيّ في اللامية، وبيان دلالات صيغ جمع القلة، والكشف عن صيغ جمع القلة السَّماعيّ الواردة في متن سياق اللامية. واتَّبع البحث المنهج الوصفيّ القائم على الاستقراء والتَّحليل. ومن النَّتائج التي توصلت لها دراسة (دراوشة:2022: 44–45):

–يرتبط استعمال صيغ جموع القلة في لامية العرب للشنفري بالبيئة وممارسات الحياة المضطربة والقلقة التي أنتجت طبقة الصَّعاليك وتعبيرهم عن ذواتهم وأنفسهم المسحوقة من خلال اللغة وأبنيتها الصَّرفية.

– جاءت نسبة جموع القلة السماعية أكثر الصيغ ورودًا في متن لامية العرب، فوردت في ثماني مواضع ما نسبته من المجموع العام(61%)؛ ويدلل ذلك على الحالة النَّفسية والاجتماعية التي يعاني منها الصَّعاليك من عوز وفقر وقسوة وجوع؛ ويعكس طبيعة رؤيتهم للحياة والكون.

–يرجع استخدام صيغ جمع القلة السّماعية الواردة في متن لامية الشَّنفري إلى حالة التَّمرد والرَّفض وطلبًا للخفة وتلبية لأمال النَّفس.

– تمازج دلالة القلة وتداخلها في صيغ جموع التَّكسير في لامية العرب: نظرًا لحالة الاضطراب والحياة النَّشطة المبنية على العدو والسَّرعة.

–يتطلب تنوع صيغ جموع التَّكسير ودلالات الكلمات الاعتماد على المعاجم اللغوية العربية بالأخص في شعر الصَّعاليك الذي يشتمل على دلالات خشنة ونادرة الاستعمال فضلًا على التَّشبيهات والإسقاطات البيانية.

–يمثل الاستعمال القياسيّ لصيغ جموع القلة حالة المنعة والقوة والعزة والقوة والبسالة والاعتزاز بالنَّفس.

–وردت أكثر جموع صيغ جموع القلة على وزن(أفْعَال) في عشرة مواضع في نص الامية، منها ثلاثة قياسية، وسبعة سماعية، ويمثل ذلك قمة الحرمان التي يعاني منها الشنفري وجماعة الصَّعاليك.

الاستفادة من الدّراسات السَّابقة:

ساعدت الدراسات السابقة الباحث الحالي في صياغة الأهداف وأسئلة الدّراسة الحالية؛ كما ساعدت في اتّباع المنهج الوصفيّ، وتجدر الإشارة إلى أن الباحث لم يجد دراسة تناولت الصيغ الصرفية في قصيدة "وطن النجوم".

قصيدة "وطن النجوم":

كما أُشير سابقًا في (صفحة "هنداويّ:2024)" ؛ فإن شاعرنا"إيليا" ترك موطنه ومسقط رأسه وهاجر في بلاد الغرب؛ بيد أنه عاد لوطنه للمشاركة في مؤتمر؛ فشده الشوق والحنين إلى مرابع صباه ومراتع أنسه؛ رغم أنَّ شاعرنا ترك وطنه وهو ما زال صغيرا في عمر الحادية عشرة؛ ولكن شوقه وحبه لوطنه مدفون في سويداء قلبه؛ فصور شاعرنا حاله وحال لعبه بقلمه الذي سال مشاعرًا وشوقًا وحنينًا؛ فإلى أبيات القصيدة (صفحة هنداويّ:2024):

وَطَنَ الـنُّـجُـومِ، أَنَـا هُـنَـا	حَـدِّقْ، أَتَـذْكُـرُ مَـنْ أَنَـا؟
أَلَـمَـحْـتَ فِـي الْـمَـاضِـي الْـبَـعِـيد	فَـتًـى غَـرِيـرًا أَرْعَـنَـا؟
جَـذْلَانَ يَـمْـرَحُ فِـي حُـقُـولِكَ	كَـالـنَّـسِـيـمِ مُـدَنْـدِنَـا
الْـمُـقْـتَـنَـى الْـمَـمْـلُـوكُ مَـلْ	عَـبُـهُ وَغَـيْـرُ الْـمُـقْـتَـنَـى!
يَـتَـسَـلَّـقُ الْأَشْـجَـارَ لَا	ضَـجَـرًا يُـحِـسُّ وَلَا وَنَـى
وَيَـعُـودُ بِـالْأَغْـصَـانِ يَـبْ	رِيـهَـا سُـيُـوفًـا أَوْ قَـنَـا
وَيَـخُـوضُ فِـي وَحْـلِ الـشِّـتَـا	مُـتَـهَـلِّلًا مُـتَـيَـمِّـنَـا
لَا يَـتَّـقِـي شَـرَّ الْـعُـيُـونِ	وَلَا يَـخَـافُ الْأَلْـسُـنَـا
وَلَـكَـمْ تَـشَـيْـطَـنَ كَـيْ يَـقُـولَ	الـنَّـاسُ عَـنْـهُ «تَـشَـيْـطَـنَـا«
أَنَـا ذَلِـكَ الْـوَلَـدُ الَّـذِي	دُنْـيَـاهُ كَـانَـتْ هَـهُـنَـا!
أَنَـا مِـنْ مِـيَـاهِـكَ قَـطْـرَةٌ	فَـاضَـتْ جَـدَاوِلَ مِـنْ سَـنَـا
أَنَـا مِـنْ ثُـرَابِـكَ ذَرَّةٌ	مَـاجَـتْ مَـوَاكِـبَ مِـنْ مُـنًـى
أَنَـا مِـنْ طُـيُـورِكَ بُـلْـبُـلٌ	غَـنَّـى بِـمَـجْـدِكَ فَـاغْـتَـنَـى
حَـمَـلَ الـطَّـلَاقَـةَ وَالْـبَـشَـاشَة	مِـنْ رُبُـوعِـكَ لِـلدُّنَـى
كَـمْ عَـانَـقَـتْ رُوحِـي رُبَـا	كَ وَصَـفَّـقَـتْ فِـي الْـمُـنْـحَـنَـى؟
لِلْأَرْزِ يَـهْـزَأُ بِـالـرِّيَـا	حِ وَبِـالـدُّهُـورِ وَبِـالْـفَـنَـا
لِلْـبَـحْـرِ يَـنْـشُـرُهُ بَـنُـوكَ	حَـضَـارَةً وَتَـمَـدُّنَـا
لِلَّـيْـلِ فِـيـكَ مُـصَـلِّـيًـا	لِـلـصُّـبْـحِ فِـيـكَ مُـؤَذِّنَـا
لِـلـشَّـمْـسِ تُـبْـطِـئُ فِـي وَدَاعِ	ذُرَاكَ كَـيْـلَا تَـحْـزَنَـا
لِلْـبَـدْرِ فِـي نَـيْـسَـانَ يَـكْحَلُ	بِـالـضِّـيَـاءِ الْأَعْـيُـنَـا
فَـيَـذُوبُ فِـي حَـدَقِ الْـمَـهَـى	سِـحْـرًا لَـطِـيـفًـا لَـيِّـنَـا
لِلْـحَـقْـلِ يَـرْتَـجِـلُ الـرَّوَائِعَ	زَنْـبَـقًـا أَوْ سَـوْسَـنَـا
لِلْـعُـشْـبِ أَثْـقَـلَـهُ الـنَّـدَى	لِلْـغُـصْـنِ أَثْـقَـلَـهُ الْـجَـنَـى

عَـاشَ الْـجَـمَـالُ مُـشَـرَّدًا ... فِـي الْأَرْضِ يَـنْـشُـدُ مَـسْـكَـنَـا
حَـتَّـى انْـكَـشَـفْـتَ لَـهُ فَـأَلْقَى ... رَحْـلَـهُ وَتَـوَطَّـنَـا
وَاسْـتَـعْـرَضَ الْـفَـنُّ الْـجِـبَـالَ ... فَـكُـنْـتَ أَنْـتَ الْأَحْـسَـنَـا
للـهِ سِـرٌّ فِـيـكَ، يَـا ... لُـبْـنَـانُ، لَـمْ يُـعْـلَـنْ لَـنَـا
خَـلَـقَ الـنُّـجُـومَ وَخَـافَ أَنْ ... تُـغْـوِي الْـعُـقُـولَ وَتَـفْـتِـنَـا
فَـأَعَـارَ أَرْزَكَ مَـجْـدَهُ ... وَجَـلَالَـهُ كَـيْ نُـؤْمِـنَـا
زَعَـمُـوا سَـلَـوْتُـكَ، لَـيْـتَـهُـمْ ... نَـسَـبُـوا إِلَـيَّ الْـمُـمْـكِـنَـا
فَـالْـمَـرْءُ قَـدْ يَـنْـسَـى الْـمُـسِـيءَ ... الْـمُـفْـتَـرِي، وَالْـمُـحْـسِـنَـا
وَالْـخَـمْـرَ، وَالْـحَـسْـنَـاءَ، وَالْـ ... وَتَـرَ الْـمُـرَنَّـحَ، وَالْـغِـنَـا
وَمَـرَارَةَ الْـفَـقْـرِ الْـمُـذِلِّ ... بَـلَـى، وَلَـذَّاتِ الْـغِـنَـى
لَـكِـنَّـهُ مَـهْـمَـا سَـلَا ... هَـيْـهَـاتَ يَـسْـلُـو الْـمَـوْطِـنَـا

تصور لنا قصيدة "وطن النجوم" وصفًا لحال الشاعر بعد العودة لوطنه زائرًا؛ بعد بعده عن بلده في دول المهجر مغتربًا؛ يصف الشاعر إحساسه بفرحه وسعادته واصفًا وطنه الجميل ومراتع لعبه وأنسه.

الصِّيغ الصَّرفية وأثرها الدلاليّ:

حري بالباحث تعريف الصيغ الصرفية؛ وقبل ذلك التَّعريف بالصرف؛ فحسب ما ورد في كتاب "شذا العرف في فن الصَّرف للحملاوي، ب.ت:43 " "بأن الصرف "... هو تغيير الكلمة عن أصل وضعها إما لغرض معنويّ، أو غرض لفظيّ.؛ أما الأوَّل فهو تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لتدل على ضروب من المعاني كتحويل المصدر إلى اسم الفاعل واسم المفعول وغير ذلك من المشتقات؛ وكالتحويل إلى التَّثنية والجمع والتَّصغير والنَّسب، والثَّاني هو التَّغيير لقصد التَّخفيف أو الإلحاق أو التَّخلص من التقاء السَّاكنين؛ وذلك التَّغيير يكون بالزِّيادة والحذف والإعلال والإدغام والإبدال وتخفيف الهمزة" (الحملاوي: ب.ت:43).

من خلال التَّعريف السَّابق يتَّضح أن لكل صيغة معنى يخالف معنى الصيغة الثانية؛ كما في اسم الفاعل واسم المفعول وإن اتَّحدا في الجذر مثل (كَتبَ –فَعَلَ– كاتِب فَاعِل، مفعول. مكتوب وهكذا). عليه من خلال دراسة الصِّيغ تتكشف المعاني والفروق الدَّقيقة بينها.

سوف يتتبع الباحث الصِّيغ الصَّرفية الواردة في قصيدة "وطن النجوم" وهي (لأفعال الماضية والأفعال المضارعة، والصِّفة والمصدر والمفرد والجمع).

الأفعال:

حسب ما ورد في كتاب "النَّحو التَّطبيقيّ لعبد العزيز: 2018: 9"؛ فإن الفعل هو" كلمة دلت على معنى في نفسها واقترنت بأحد الأزمنة الثَّلاثة "(الماضي والمضارع والأمر).

الفعل الماضي كما ورد تعريفه في كتاب" الطائي (2013: 290) " في كتابه مبادئ للغة العربية: (قواعد وأحكام علمي النحو والصرف)، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية، بتصرّف..

الفعل الماضي هو الفعل" الذي يدل على حدوث شيء في زمنٍ مضى..."؛ ومن علامات الفعل الماضي قبوله تاء التأنيث في آخره مثل "ذهبت(الطَّائي: 2013: 290)؛ كذلك عرَّف(الطَّائيّ:2013:"9) الفعل الماضي خالد عبد العزيز بأنه" هو ما دلَّ على حدث وقع قبل زمن التَّكلم..." وعلامته أن تتصل به تاء التَّأنيث السَّاكنة".

الجدول الأوَّل: (الفعل الماضي)

الرَّقم	الكلمة	الوزن–الصيغة	التكرار
1	أَلْمَح	أَفْعَلَ	فعل ثلاثي مزيد (بهمزة للسؤال)
2	فَاضَ	فَعَل	فعل ثلاثي مجرد.
3	مَاجَ	فَعَل	فعل ثلاثي مجرد.
4	غنّى	فعَّل	فعل ثلاثي مضعف.
5	اغْتَنى	افْتَعل	فعل ثلاثي مزيد
6	حَمَل	فَعَل	فعل ثلاثي مجرد.
7	عَانَق	فَاعَل	فعل ثلاثي مزيد–صيغة فاعلة تعني المشاركة
8	صَفَّق	فعَّل	فعل ثلاثي مضعف.
9	كَحَّل	فَعَّل	فعل ثلاثي مضعف.
10	عَاش	فَعل	فعل ثلاثي مجرد.
11	انْكَشَف	انْفَعَل	فعل ثلاثي مزيد(يدل على المطاوعة)
12	الْقَى	أفْعَل	فعل ثلاثي مزيد
13	تَوَطَّن	تَفَعَّل	فعل ثلاثي مزيد
14	اسْتَعْرَض	اسْتَفْعَل	فعل ثلاثي مزيد
15	زَعَمُوا	فَعَلُوا	فعل ثلاثي مجرد.
16	نَسَبُوا	فَعَلُوا	فعل ثلاثي مجرد.
17	سَلا	فَعل	فعل ثلاثي مجرد.
18	تَشَيْطَن	تَفَيْعَل	فعل ثلاثي مزيد– تكرر مرتين.
19	ونى	فعل	فعل ثلاثي مجرد.
20	أثقل	أفعل	مكرر

ورد الفعل الماضي في القصيدة عشرين مرة؛ ولعل الفعل الماضي سيطر على صيغ القصيدة. بتتبع تلك الأفعال يلاحظ من خلال القصيدة أنها تكشف حنين الشاعر لموطنه ومسقط رأسه بعد أن هاجر، ثم عاد لوطنه؛ ولعلنا نحتاج لشرح مبسط لأبيات القصيدة قبل توضيح الصيغ الصرفية حتى تكتمل الرؤية وتتضح الصورة.

وطن النجوم: أنا هنا حدِّق أتذكر من أنا؟

يلاحظ أن الشَّاعر أضاف كلمة" وطن للنجوم؛ ذلك يوضح علو وطن الشاعر في نفسه؛ وهل هناك أغلى من الوطن لمواطنيه؟ ولعل هذا ظهر جليًا في كثير من الأشعار مثل قول أحمد شوقي:

وطني لو شغلت عنه لنازعتني في الخلد نفسي

كذلك كما ورد في كثير من الأشعار مثل قول الشاعر:

بلادي وإن جارت عليّ عزيزة وأهلي وإن ضنوا عليّ كرام

والشاعر " إيليا أبو ماضي" يخاطب وطنه؛ ويؤكد لوطنه بأنه أي الشاعر في وصل وطنه؛ ثمَّ يطلب من وطنه(حدِّق)؛ ولعل هذا ما يسمى بالتَّمني؛ ويسأل الشاعر وطنه متسائلًا (أتذكر من أنا؟) بمعنى هل تتذكرني أيها الوطن العزيز مما يشير إلى الحنين الدَّفاق الذي تشبع به الشَّاعر؛ ومخاطبة الدِّيار عادة بدوية جاهلية قديمة وتتجلى بوضوح في المعلقات مثل معلقة عنترة، وعمرو بن أم كلثوم وطرفة بن العبد ولبيد بن ربيعة والنَّابغة الذبياني وغيرهم من شعراء المعلقات ومثالنا في ذلك:

هل غادر الشعراء من متردم لأم هل عرفت الدَّار بعد توهم

يا دارَ عبلة بالجواء تكلمي وعمي صباحًا يا دار عبلة واسلمي

سنتناول أولًا صيغ الفعل الماضي في قصيدة "وطن النجوم" ويلاحظ ورود الفعل الماضي في أكثر من عشرين موضعًا في القصيدة؛ ومقارنة بين الصيغ الواردة في القصيدة وهي صيغ (الماضي–المضارع– الصفة– الجمع– المفرد– المصدر والاسم)؛ فقد فاقت صيغ الفعل الماضي ورودًا جميع الصيغ الأخرى. وبالرجوع للجدول أعلاه الخاص بالفعل(الماضي)؛ نلاحظ الآتي:

يخاطب الشَّاعر وطنه وكأنما يتمنى أن يجيبه وطنه؛ ذلك لأنَّ الوطن لا يجيب فنلاحظ قول الشَّاعر:

أَلَمحتَ في الماضي البعيد فتى غريرًا أرعنا؟

فالفعل الماضي (ألمحت–فعل ماضي زائد بالهمزة للسؤال، والفعل هو لمح) صيغته هي(فَعَل)؛ ولعل هذا يدل على حنين الشَّاعر لوطنه ولماضيه البعيد حيث مراتع الصِّبا؛ وهذا ما يؤكده قول الشَّاعر (في الماضي البعيد)، وفي اللمح إشارة إلى السنوات التي أمضاها في وطنه أولًا قبل أن يغادره؛ وبمقارنة السنوات التي أمضاها في موطنه ومسقط رأسه بسنوات الغربة؛ فيلاحظ رقم قلة عدد السنوات التي أمضاها في وطنه؛ ولكنها سنوات مشحونة بالحب الوطنيّ الذي لا ملق فيه. ومن الأفعال الماضية التي وردت في القصيدة الفعل الماضي لثلاثي المجرد مثل:

أنا من مياهِكَ قطرةٌ فَاضتْ جداول مِن سَنا

الفعل (فاض فعل ثلاثي مجرد) على وزن(فعل) ويدل الفعل(فاض) يدل على الزيادة؛ وزيادة الشَّاعر في جداول الضياء؟ ومن الأفعال الماضية الفعل الماضي المضعف مثل:

أنا من طيورِكَ بلبلٌ غنَّى بمجدِكَ فاغتنى

فالفعل الماضي المضعَّف(غنَّى) على وزن (فعَّل والصيغة تفيد التَّكثير في معناها– الحملاوي: ب.ت: 79) فالشاعر يغني كأنما هو مغني؛ فغنى الشاعر بمجد بلاده؛ فكل مواطن يتغنى بمآثر وطنه وأجداده. ومن الأفعال المضعفة (صفَّق) على وزن(فعَّل)، وكذلك الفعل (كَحَّل) و(توطَّن)؛ وذلك من خلال الأبيات:

كم عانقت روحي رُباكَ وصفَّقت في المنحنى؟

يشير الشاعر إلى ارتباطه بوطنه "لبنان" فقد عانقت روح الشاعر "ربا لبنان"؛ كما أنها (صفَّقت) في المنحنى؛ دلالة على ارتباط الشاعر وتعلق روحه بوطنه ورُباه. فصيغة "فَاعَل" تعني التشارك بين اثنين وأكثر(الحملاوي: ب.ت: 78" كما ورد في كتاب شذا العرف؛ فالإنسان لا يمكنه معانقة نفسه؛ بل لابد من معانقة شخصٍ آخر؛ وهنا يجسد الشاعر لبنان شخصًا آخر يعانقه.

فالفعل الماضي المضعّف) (صفَّق) على وزن (فعَّل –تفيد الصيغة التَّكثير في معناها– الحملاوي:ب.ت:79) وقطعًا التَّصفيق يندر أن يكون مرة واحدة، ولعله بالضرورة يفيد التَّكثير.

كذلك ورد في البيت الفعل الماضي المزيد وهو (اغتنى) على صيغة (افتعل–ولعلها تدل على الإظهار كما ورد في الحملاوي– افتعل تعني الإظهار مثل اعتذر واعتظم أي أظهر العذر والعظمة،(الحملاوي،ب.ت: 81) ؛ وهي دلالة واضحة على (اغتناء) الشاعر بالمجد؛ ذلكم لأن موطن الشاعر اكتسى بالمجد.

أنا من طيورِكَ بلبلٌ غنَّى بمجدِكَ فاغتنى

كذلك من الأفعال الماضية المزيدة الفعل" انكشف" مثل:

حتى انكشفتَ له فألقى رحله وتوطَّنا

فالشاعر يخاطب وطنه ويشير في البيت السابق عن تشرد الجمال الذي ينشد موطنًا فوجد لبنان موطنًا له؛ فانكشف لعله فعل يحمل معنى المطاوعة، ومن ثمَّ اختضن لبنان الجمال؛ فأصبح متوطنًا فيه؛ ولا جدال في ذلك لكل من عشق الجمال فلبنان موطنه.

عاش الجمال مشرَّدًا في الأرض ينشدُ مسكنا

فالفعل (انكشف) ثلاثي زائد على وزن (انفعل، ولعل صيغة انفعل فيها معنى المطاوعة– الحملاوي: ب.ت:80)؛ والكشف لا يكون إلا لشيء مغطى؛ فالصيغة تدل دلالة واضحة على جمال لبنان؛ وهل في ذلك شك؛ كلا وحاشا؛ فلبنان موطن الجمال ومهده.

صيغة" تَفَيْعَل":

ولعل صيغة" تَفَيْعَلَ –تشيطن" ربما تدل على التَّدرج، حتى يقول عنه النَّاس "تشيطن" على وزن "تَفَيْعَلَ".

ولكم تشيطن كي يقول النَّاس عنه تشيطن

ولعله هناك إشارة واضحة بلاغية على الكثرة حملتها لنا "كم الخبرية" التي تفيد التَّكثير. أما" تَشَيْطَن، فهي فعل مضارع على زنة" تَفَيْعَلَ".

صيغة " استفعل":

وَاسْـتَـعْـرَضَ الْـفَـنُّ الْـجِـبَـال فكنتَ أنتَ الأحسنا

وجاء فعل الماضي "استعرض" على زنة استفعل (الحملاوي،ب.ت: 83) ؛ ولعلها فيها إظهار جمال لبنان مقارنة بجمال موصوفات أخرى؛ حيث كان لبنان الأحسن. ويشير البحث هنا إن كانت لفظة" الجمال" بدلًا عن "الجبال"؛ لكان أوقع أثرًا في النَّفس.

صيغ الفعل المضارع:

الفعل المضارع عرَّفه (عبد العزيز: 2018: 186) بأنه" الفعل المضارع هو ما يدلّ على حدث يقع زمان التَّكلم أو بعده. ص 10). وعلامته أن يَصِحَّ وقوعه بعد (لم) أو (السِّين) أو (سوف). ولا بدَّ أن يكون (الفعل المضارع) مبدوءًا بحرف من حروف المضارع المجموعة في(أَنَيْتُ)؛ وهي: (الهمزة، والنون، والياء، والتَّاء).كما أشار إلى ذلك "محمد" في كتابه النحو الوظيفيّ:(محمد: 186:2013) يقبل "الفعل المضارع" الجوازم مثل "لم" والنواصب مثل "لن""؛ والجدول التَّالي يوضح الأفعال المضارعة:

الجدول الثَّاني: (الفعل المضارع)

الرَّقم	الكلمة	الوزن–الصيغة	التكرار
1	يَمرَح	يفعل	فعل مضارع مجرد.
2	يتسلَّق	يتفعَّل	فعل مضارع مضعف.
3	يُحسُّ	يفعل	فعل مضارع مجرد
4	يعود	يفعل	فعل مضارع مجرد
5	يبريها	يفعل	فعل مضارع مجرد.
6	يخوضُ	يفعل	فعل مضارع مجرد.
7	يتقي	يفتعل	فعل مضارع مضعف.
8	يخاف	يفعل	فعل مضارع مجرد.
9	يهزأ	يفعل	فعل مضارع مجرد.
10	ينشره	يفعل	فعل مضارع مجرد.
11	تبطئ	تفعل	فعل مضارع مجرد.
12	تحزن	تفعل	فعل مضارع مجرد.
13	يذوب	يفعل	فعل مضارع مجرد.
14	يرتجل	يفتعل	فعل مضارع مجرد.
15	ينشد	يفعل	فعل مضارع مجرد.
16	يُعلن	يفعل	فعل مضارع مجرد.

17	ينسى	يفعل	فعل مضارع مجرد.
18	يسلو	يفعل	فعل مضارع مجرد.
19	تذكر	تفعل	فعل مضارع مجرد.
20	يقول	يفعل	فعل مضارع مجرد.

وردت الأفعال المضارعة بكثرة في القصيدة؛ حيث الأفعال المضارعة من حيث ورودها في القصيدة يساوي عدد مرات ورود الأفعال الماضية؛ والفعل المضارع يدل على الاستمرارية؛ والديمومة؛ ونلاحظ الآتي:

صيغة (يَفْعَل):

صيغة (يَفْعَل) مثل(يَمْرَح) كما في البيت التَّالي:

جذلان يَمرح في حقولِكَ كالنسيم مُدندنا

فالفعل المضارع "يمرح" على وزن " يفعل" مما يدلل على استمرارية سعادة الشَّاعر في وطنه وفي حقوله مثل النَّسيم المدندن؛ مما يعني الشاعر يحث بالأمن والأمان والسَّعادة في دياره؛ ومن الأفعال المضارعة التي وردت على وزن يفعل هي(يحسُ، ويعود، ويبري، ويخوض، ويخاف، ويهزأ، وينشر، و ويذوب، وينسى، ويسلو)؛ ويلاحظ أن الأفعال المضارعة تدل على الاستمرار وهي تدل لالة واضحة على حب وعشق الشَّاعر الدفين لوطنه "لبنان"؛ فعدم الإحساس بالضجر فهذا قمة العشق للمكان؛ كذلك نلاحظ المتعة في بري الأغصان وتشكيل صورها مثل السيوف أو القنا، بل أبعد من ذلك فرغم الوحل قد يشكل عائقًا وحزنًا للإنسان؛ ولكن شاعرنا يخوض الوحل؛ ولكنه لم يكن تعيسًا وحزينًا بل هو متهلل وسعيد. وشاعرنا لا يخاف الألسنة لأنه في ذلك الوقت ما زال طفلًا؛ وهو سعيد رغم وحله.

الصِّيغ الصَّرفية: (يَتَفَعَّل، تفعل، ويفتعل):

ومن الأوزان المختلفة الصِّيغ للأفعال المضارعة ودلالتها على الاستمرارية مما وردت في القصيدة مثل (يتفعَّل، تفعل، ويفتعل) مثل الأفعال (يتسلَّق، ويتَّقي)؛ فيلاحظ (تسلَّق) الأشجار فهذه من أعمال الأطفال نسبة للحركة الزائدة؛ ففيها جانب من المهارة؛ ومن جانب تربويّ فنحن المعلمون علينا استغلال طاقات الأطفال فيما ينفعهم وفيما يجدي مثل "القفز الطويل" والتَّدريبات. فشاعرنا لا " يتَّقي" شر العيون؛ ولعل هذا يتسق مع ما هو رائج بأن للعين سحرها؛ وفي الواقع هذا صحيح؛ ولكان شاعرنا لا يخشى شر العيون وهو يلعب؛ ولكن علينا بتعليم أبنائنا التَّحصين.

مما سبق يلاحظ أنَّ الأفعال المضارعة دلت دلالة واضحة على استمرارية سعادة شاعرنا في ربوع بلاده؛ مما جعله يتذكرها ويتوق لتلك الأيام الخوالي، أيام الصبا ومراتع الأنس؛ ومن ثمَّ صور شاعرنا حاله خير تصوير من المرح والتسلق والعود بالأغصان، والخوض في الوحل، ونشر الحضارة.

الصِّفة:

عرَّف الرَّاجحيّ الصفة المشبهة في كتابه (التَّطبيق الصَّرفيّ:1973: 79) الصِّفة المشبهة بأنها" هي اسم يصاغ من الفعل اللازم لدلالة على معنى اسم الفاعل؛ ومن ثمَّ سموه" الصِّفة المشبهة" أي التي تشبه اسم الفاعل في المعنى، على أنَّ الصرفيين يقولون إنَّ الصفة المشبهة تفترق عن اسم الفاعل في أنها تدل على صفة ثابتة.

وأشهر أوزان الصِّفة المشبهة "فَعِل، وأَفْعَل، وفَعْلان، وفَعَل، وفُعُل، وفَعَال، فَعُول، وفُعَال، وفَيْعِل، وفَعيل، فَعْل، فِعْل، وفُعْل، الرَّاجحيّ: 1973 : 79-81).

وردت كثيرًا من الصِّفات في قصيدة "وطن النجوم" التي تصف الشاعر وتصف لبنان؛ وعدد تلك الصِّفات أقل بقليل مقارنة بالأفعال الماضية والأفعال المضارعة. ومن أوزان الصِّفات التي وردت في قصيدة شاعرنا الأوزان التَّالية مثل: (فعيل مثل غزير، ولطيف، وأَفْعَل مثل أرْعَن، وفَعْلان- جذلان، مفعلل- مدندن، المفتعل- المقتنى والمفترى، والمفعول- المملوك، والمفتعل- المتهلل والمتيمن، وفعل-شرّ، والمفعل- المحسن والمرنح، المسيء والمذل، وفعلًا- سحرًا).

الجدول الثَّالث (الصِّفة)

الرَّقم	الكلمة	الوزن-الصيغة	التكرار
1	غريرًا	فعيلًا	
2	أرعن	أفعلَ	
3	جذلان	فعلان	
4	مدندن	مفعلل	
5	المقتنى	المفتعل	
6	المملوك	المفعول	
7	متهللًا	متفعللًا	
8	متيمّنا	متفعلل	
9	شرَّ	فعل	
10	المسيء	المفعل	
11	المفترى	المفتعل	
12	المحسنا	المفعل	
13	المرنح	المفعل	
14	المذل	المفعل	
15	سحرًا	فعلًا	
16	لطيفًا	فعيلًا	

من خلال الجدول السَّابق يلاحظ تكرار ورود بعض الصِّفات بصيغ محددة؛ وتنوعت الصِّفات؛ ومن ثمَّ تنوعت الصِّيغ؛ وكما أشرنا أعلاه فالصيغ هي (فعيل، وأفعل، وفعلان، مفعلل، المفتعل، والمفعول، والمتفعل، وفعل، والمفعل، وفعلًا) والصيغ تصل لإحدى عشرة صيغة، ومن الأكثر الصِّيغ ورودًا هي صيغة (المفعل) – المحسن والمرنح، المسيء

والمذل) تلتها بعد ذلك من صيغ وهي صيغة (فعيل وفعل، والمفتعل، والمفعول)؛ ثمَّ تلتها صيغ وهي (فعيل، وأفعل وفعلان ومفعلل). نلاحظ ورود الصِّفة(فعيلًا) في البيت التَّالي:

أَلَمحتَ في الماضي البعيد فتى غريرًا أرعنا؟

فصفة (غريرًا للفتي وهو شاعرنا جاءت على صيغة فعيل؛ وكما أشار الرَّاجحي بأن صفة"فعيل تدل على صفة ثابتة مثل كريم وبخيل وشديد، (الرَّاجحيّ: 1973: 81)؛ فهنا يصف شاعرنا نفسه (بالغرير) غض الإهاب، ومن لا تجربة له ومن يعيش الرَّفاهية والمخدوع). ويضيف الشَّاعر صفة أخرى وهي صفة (أرعن على صيغة أفعل) لصفة(غرير)؛ فالأرعن يعني الأهوج؛ فيشير شاعرنا إلى لعبه عندما كان صغيرًا في موطنه.

صيغة" فَعْلان":

الصِّفة المشبهة "فَعْلان" الذي مؤنثه "فَعْلى"؛ إن كان الفعل يدل على خلو أو امتلاء مثل: رَوِي: رَيان ورَيى، وعَطِشَ: عَطْشَان وعَطْشى، ويَقِظ: يقظان، ويقظى (التَّطبيق الصَّرفي:1973: 80). ومن الصِّفات التي وردت في قصيدة الشَّاعر (جذلان علي صيغة فعلان) كما في البيت السَّابق؛ وهو:

جذلان يَمرح في حقولِكَ كالنسيم مُدندنا

فالصِّفة (جذلان) هي صفة للشاعر أي هو جذلان؛ فجذلان تعني فرحان؛ وقد تعني فاض به الفرح والسَّعادة؛ وأي فرح أكثر من فرح الشَّاعر في موطنه ومسقط رأسه؛ وفرح الشّاعر ناتج من المرح في الحقول الغناء مثل النَّسيم.

صيغة (متفعلل):

جاء في كتاب" ياقوت (1999: الصَّرف التَّعليميّ والتَّطبيق في القرآن الكريم: 246) أنَّ الصِّفة المشبهة من غير الثلاثي بأنّ علماء الصَّرف أشاروا إلى استعمال الصفة المشبهة من غير الثلاثي فتكون كاسم الفاعل، ويشترط في تلك الحال دلالتها على صفة ثابتة تلازم صاحبها كما في ...مُشْتَدُّ العزيمة ومُسْتَقيم الأطوارِ، ومُعْتَدِل القامةِ، ومُنْطَلِق اللسانِ؛ فقد صيغت من الأفعال: اشتدَّ، استقام، اعتدلَ، انطلقَ. ومن الصِّفات التي وردت على

وزن اسم الفاعل مُتَفَعْلِل من الفعل غير الثلاثيّ "تهلَّل في قصيدة وطن النجوم كما ذكرنا سابقًا (متهللًا على صيغة متفعلل) وردت في بيت شاعرنا التَّالي:

ويخوض في وحل الشتا متهّللًا متيمّنا

يلاحظ تهلّل الشَّاعر رغم خوضه للوحل؛ فيلاحظ هذه السعادة الحقيقية؛ فالتهلل رغم المعاناة وهو قمة السعادة.

للبدر في نسيان يكحِّل بالضياء الأعينا

فيذوب في حدق المهى سحرًا لطيفًا لينًا

ولقد عشق الشَّاعر لبنان بكل ما فيه من طبيعة؛ فقد شكَّل حقل الطَّبيعة محورًا رئيسًا دارت حوله القصيدة؛ فالبدر في شهر أبريل يكحِّل العيون بالنور؛ والنتيجة هي السحر اللطيف في حدقات المهى.

ومن اللطائف الملاحظة ورود ثلاث صفات متتالية دون ورود حرف عطف بينها في شطر بيتٍ واحدٍ من قصيدة الشَّاعر "وطن النجوم" فنلاحظ أن الشَّاعر جاء بالصفات الثلاثة متتالية دون حرف عطف وهي (سحرًا – فعلًا؛ لطيفًا –فعيلًا)؛ فالبدر ساحرًا ولطيفًا ولينًا).

المصدر:

المصدر هو اسم يدل على حدثٍ غير مقترنٍ بزمنٍ. وأفعال المشتقة من الفعل الثلاثي غير قياسية أي أنها سماعية؛ كما ورد في كتاب "التَّطبيق الصَّرفي للراجحيّ:1973:66" بأن " مصدر الثلاثي غير قياسيّ؛ أي أنه لا تحكمه قاعدة عامة، وإنما الأغلب فيه السَّماع"؛ ولكن لقد وضع العلماء بعض الضوابط لمصادر غير الثلاثيّ:

الجدول الرَّابع (المصدر)

الرَّقم	الكلمة	الوزن–الصيغة	التكرار
1	تمدنا	تفعلا	
2	ضَجَر	فَعَل	
3	ونى	فَعَل	
4	وداع	فَعال	
5	الضياء	فِعال	

من خلال الأبيات نلاحظ ورود المصادر بقلة ومنها:

صيغة (مَفْعَل):

وردت صيغة مفعل في قصيدة" وطن النجوم"؛ (فملعب على وزن مفعل)؛ وهو اسم مكان من فعل لَعِبَ)؛ حيث شاعرنا يذكر مراتع وملاعب صباه؛ فالأماكن دائمًا لها وقع أثر في نفوس النَّاس عامة وفي المغترب خاصة كما ذكر ذلك كثير من الشِّعراء.

صيغة فَعَل:

يشتق المصدر من الفعل (فَعِلَ على زنة فَعَلاً) كما ورد في كتاب "شذا العرف في فن الصرف(ب.ت) للحملاوي: 115) ؛ ومما ورد من مصادر على (صيغة – فَعَلًا ضَجَرًا وونى) من الفعل (ضَجِرَ ووني)؛ فيلاحظ نفي الشَّاعر" الونى والضعف"؛ وهذا ما يدل على نشاط شاعرنا؛ وكيف ذلك وهو طفل؛ ومعلوم نشاط الطِّفل وحيويته.

صيغة فِعَال:

ومن المصادر (ضياء على زنة فِعال)؛ أما(وَداع) فهذا مصدر على زنة فَعال.

المفرد:

كما ورد في كتاب" شذا العرف في فن الصَّرفيّ: ب،تِ: 145"أنَّ " المفرد هو دَلَّ على واحدٍ، كرجل وقلم وكتاب؛ وهو ما ليس بمثنى ولا مجموعًا؛ ولا ملحقًا بهما، ولا من الأسماء الخمسة المبينة في النحو.

الجدول الخامس (المفرد)

الرَّقم	المفرد	الجمع	التكرار
1	وطن	فَعل	فعل
2	فتى	فَعل	فعل
3	النَّسيم	الفعيل	الفعيل
4	ملعب	مَفْعَل	مفعل
5	الشتا	الفعا	
6	الولد	الفعل	
7	قطرة	فَعْلَة	
8	تراب	فُعال	فعال
9	مجد	فَعل	فعل
10	المنحني	المنفعل	
11	الطلاقة	الفعالة	
12	البشاشة	الفعالة	
13	روحي	فعلي	
14	البحر	الفعل	
15	حضارة	فَعالة	
16	مصليًا	مفعلًا	
17	مؤذنًا	مفعلًا	
18	الضياء	الفِعال	
19	العشب	الفُعل	

يلاحظ ورود المفرد بصورة واضحة تساوي نسبة ورود الأفعال الماضية والمضارعة، ولقد تنوعت المفردات ما يقود لتنوع صيغ المفردات مثل:(وطن– فعل، فتى– فعل، تراب– فعال). فيلاحظ أن الشاعر ذكر كلمة " وطن" فقد أضافها الشَّاعر للنجوم ليوضح علو وطنه في مكانه؛ كذلك جاء الشَّاعر بكلمة" فتى" فبرغم ما يدرك القارئ بأنها "نكرة" إلاَّ أن الشاعر يسأل وطنه متمنيًا إجابته عله يجيب إن تذكر ذلك الفتى المقصود به الشاعر نفسه؛ الذي وصف بأنه غض أو جاهل طائش وأرعن لا يحسب لخطواته حساب؛ وكيف لا وهو في موطنه. وجاءت كلمة "النَّسيم" تشبيهًا للشاعر بنفسه "كالنسيم المدندن"؛ وقطعًا طالما المشبه فرد فقطعًا المشبه به لا بد أن يكون مفردًا. ومن المفردات وردت كلمة" الولد" في البيت التَّالي:

أنا ذلك الولد الذي دنياه كانت ههنا!

فنلاحظ المقارنة بين المفرد " فتى– فعل" فقد جاءت نكرة، كما أوضحنا سابقًا؛ ووردت كلمة "الولد" معرفة" ربما السبب لأن كلمة "فتى" كانت نكرة عندما سأل وطنه؛ ولكن بعد ذكر النكرة أصبح الشاعر معروفًا للوطن كما تخيَّل الشَّاعر. وبصورة عامة يلاحظ ورود المفردات معرفة في بعض المواطن ونكرة في بعضها والمفردات المعرفة الواردة في قصيدة الشَّاعر "وطن النجوم" هي (النَّسيم، الشِّتاء، الولد، المنحنى، الطَّلاقة، البشاشة، البحر، الضياء، العشب)؛ والمفردات النَّكرة هي (فتى، ملعب، قطرة، تراب، مجد، روح، مصلي، مؤذن). يلاحظ المفردات السَّابقة هي مفردات تشيع في النَّفس السرور والحبور.

مجلة كلية التربية
Journal of Faculty of Education

الجمع:

ما لا يدل على واحدٍ أو اثنين وينقسم الجمع إلى جمع مذكر سالم وجمع مؤنث سالم وجمع تكسير.

جمع المذكر السَّالم هو لفظ دلَّ على أكثر من اثنين، بزيادة واو ونون، أو ياء ونون(محيسن: 1987: 449) كالزَّيدون والصَّالحون، والزَّيدين والصَّالحين.

وهذا ما أكَّده (ياقوت: 1999: 96) بأن (جمع المذكر السَّالم هو ما دلَّ على أكثر من اثنين بزيادة واوٍ ونون مفتوحة في آخره رفعًا، وياء ونون مفتوحة في آخره، نصبًا أو جرًا.

أشار النحاة إلى أنَّ الاسم الذي يجمع جمع مذكر سالمًا نوعان: العلم، والصِّفة.

جمع المؤنث السَّالم هو كل ما جُمع بألفٍ وتاء زائدتين، وهو يرفع بالضمة، وينصب ويجر بالكسرة.

(الجمع– جمع التَّكسير):

جاء في كتاب (التَّطبيق الصَّرفيّ للراجحي:1973: 113) " أنَّ جمع التَّكسير هو ما يدل على ثلاثة فأكثر؛ مع تغيير ضروريّ يحدث لمفرده عند الجمع..". مما ورد في قصيدة" وطن النجوم" من جموع التَّكسير ما يلي:

الجدول السَّادس: (الجمع– جمع التَّكسير)

الرَّقم	الجمع	الوزن–الصيغة	
1	نُجوم	فُعول	
2	حقول	فُعُول	
3	الأشجار	الأفعال	
4	الأغصان	الأَفْعَال	
5	سيوف	فعول	
6	قَـنَـا	فَعَل	
7	الْأَلْـسُـنَ	الأَفْعُل	
8	جداول	فَعَائل	
9	مواكب	مفاعل	
10	الدهور	الفعول	

11	بنو	فَعُل	
12	ذرى	فُعَل	

ومن الصِّيغ الواردة القصيدة هي صيغ الجمع وهي وردت خمس مرات وهي (النجوم، وحقول، والأشجار، والأغصان، وسوف) وأوازن تلك الجموع هي(النجوم–الفعول، حقول–فعول، الأشجار–الأفعال، والأغصان– الأفعال، وسيوف–فعول). ويمكننا التفصيل أكثر عن معاني تلك الصيغ ودلالتها.

صيغة فعول: تدل على الكثرة:

ونجد كلمة (النجوم–الفعول) في أوَّل بيت من قصيدة "وطن النجوم" وهو:

وطن النجوم: أنا هنا حدِّق أتذكر من أنا؟

يشير إلى النجوم لعلوها ومن ثمَّ علو وطن الشَّاعر "لبنان" وربما يعني بالنجوم أبناء لبنان أنفسهم؛ كما وردت كلمة أخرى على وزن فعول وهي" حقول" وهي تدل على الكثرة؛ وحقًا لبنان يشتهر بالخضرة؛ كما هي في البيت التَّالي:

جذلان يَمرح في حقولِكَ كالنسيم مُدندنا

يلاحظ أضاف الشاعر" إيليا" كلمة" حقول" التي تدل على الكثرة المنتشرة في لبنان إلى ضمير المخاطب، والذي يعني وطنه "لبنان– حقولك"؛ ومعلوم بالضرورة جمال لبنان، وحقولها، وخضرتها وبقاعها.

صيغة أفعال":

وردت صيغة أفعال" في القصيدة في كلمات ومنها" أشجار" وهي تدل على الكثرة كما في البيت التَّالي:

يتسلق الأشجار لا ضجرًا يحسٌّ ولا ونى

ومثل كلمة" أشجار" جاءت كلمة أخرى على وزن أفعال وهي" أغصان" والتي كذلك تدل على الكثرة؛ فهذا يدل دلالة واضحة على خضرة لبنان؛ فالكلمتان الحقول والأشجار هي دليل على الخضرة والجمال في لبنان مما يجلب السَّعادة للشَّاعر؛ وللجمال معايير وإن طبقت تلكم المعايير لجلبت السعادة للمواطنين؛ والسَّعادة هي أن تسعد نفسك والآخرين.

خاتمة البحث:

من الصِّيغ التي استعملها الشَّاعر "**إيليا أبو ماضي**" الصِّيغ التَّالية: صيغ الفعل الماضي حيث من أكثر الصيغ استعمالاً في الفعل الماضي صيغة " فَعَلَ، وأَفْعَل، وانفعل، وافتعل كما في ألمح وأثقل"؛ وكما أشار الباحث سابقًا بأن الحنين للماضي يصور بالأفعال الماضية؛ فهي خير وسيلة للتعبير عنه؛ ومن الصِّيغ الواردة بكثرة صيغ الفعل المضارع ومن أكثر الصِّيغ التي استعملها الشَّاعر هي "يفعل وتفعل ويتفعل)؛ ولعلَّ دلالة الفعل المضارع تشير أيضًا هن ألعاب ومرح الشَّاعر في الماضي؛ حيث عبرَّ شاعرنا عن الماضي بالفعل المضارع؛ لعل تلك أفعاله ما زالت تجري أمامه

بعد عودته من الهجر والاغتراب إلى وطنه ومسقط رأسه. ومن الصِّيغ المستعملة هي صيغ الصِّفة مثل(فعيل مثل غزير، ولطيف، وأفعل مثل أرعن، وفعلان– جذلان، مفعلل– مدندن، المفتعل– المقتنى والمفترى، والمفعول– المملوك، والمفتعل– المتهلل والمتيمن، وفعل–شرّ، والمفعل– المحسن والمرنح، المسيء والمذل، وفعلًا– سحرًا)؛ ولعل هذه

فشاعرنا يشرح ويبين لنا صفات "لبنا" وجمال" ويغوص شاعرنا في فرحه وسعادته الغامرة تعبيرًا عن ماضيه وحاضره ومستقبله. وجاءت المصادر في القصيدة بنسبة قليلة مقارنة بالفعل المضارع والماضي والصفة. أما الجموع فشكلت نسبة عالية ورودًا في القصيدة مثل صيغ"فعول" وأفعال، وأفعل". ولقد حملت تلكم الصِّيغ معاني متعددة ومختلفة وفقًا لصيغها. وجاءت تلكم الصيغ متوافقة مع القواعد الصرفية؛ ولقد أسهمت تلكم الصِّيغ أيما إسهام في تنوع المعاني من خلال اختلاف وتنوع صيغ " الأفعال الماضية والمضارعة، والصِّفة، والمصادر والجموع.

توصيات الدِّراسة:

من المفيد تتبع الدِّراسات الصَّرفية والنحوية في شعر شعراء المهجر لتتبع الصيغ ودلالاتها مما يكشف عن معاناة الشعراء المهاجرين.

المراجع

البقميّ، ندى ناصر هذَّال.(ب.ت)." الأفعال المزيدة في ديوان قيس بن ذريح– دراسة صرفية دلالية"– إشراف– العطا، أمل عثمان. حولية كلية الدِّراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية: المجلد الثَّالث، العدد الثَّالث والثلاثين ص.581–626).

الحملاوي، أحمد محمد.(ب.ت). شذا العرف في فن الصَّرف. الرِّياض: دار الكيان للطباعة والنَّشر والتَّوزيع.

دراوشة، حسين عمر.(2022). " صيغ جموع القلة في لامية الشَّنفرى– دراسة صرفية دلالية".مجلة الخليل لعلوم اللسان: المجلد 01، العدد 2.29–49.

الزَّاجحيّ، عبده. (1973). التَّطبيق الصَّرفيّ. بيروت، لبنان: دار النَّهضة العربية للطباعة والنَّشر.

الطائي، عبد العزيز قاسم محمد .(2013). مبادئ اللغة العربية –قواعد وأحكام علميّ النَّحو والصَّرف–مرشد لغويّ عربي مُيَّسر لطلاب الدِّراسة الثانوية فما فوق. بيروت– لبنان: دار الكتب العلمية.

عبد العزيز، خالد. (2018). النَّحو التَّطبيقيّ. المنصورة. مصر: دار اللؤلؤة للنشر والتَّوزيع.

محمد، عاطف فضل. (2013). النَّحو الوظيفيّ. الأردن: دار المسيرة للنشر والتَّوزيع والطِّباعة.

ياقوت، محمود سليمان .(1999). الصَّرف التَّعليميّ والتَّطبيق في القرآن الكريم. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

محيسن، محمد سالم.(31 يوليو 2011). كتاب تصريف الأسماء والأفعال في ضوء أساليب القرآن الكريم. بيروت: دار الكتاب العربيّ.

بويران، وردة وحمايدية، أسماء.(2021/11/04) . "الموسومة ب(المورفيمات الحرة ودلالاتها في شعر الخنساء(دراسة أسلوبية)". مجلة إشكالات في اللغة والأدب: مجلد 10، عدد4. 323–345).

نصر، داوود وحصيد، فيصل. (2-9-2023). "البنية الصَّرفية في رائية تأبط شر- قراءة أسلوبية". مجلة فتوحات: المجلد04، العدد:01. 1-20.

المصادر:

مؤسسة هنداويّ. (2024) ." الشَّاعر إيليا أبو ماضي"*وَطَنُ النُّجُومِ / مؤسسة هنداوي(hindawi.org)*

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

إستراتيجية التثليث اللغوي عند علماء العرب الأقدمين

(تحفة الأقران في ما قرئ بالتثليث من القرآن نموذجًا)

ليلى عبدالرزاق الزقوزي

قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية، كلية التربية طرابلس، جامعة طرابلس، طرابلس، ليبيا.

البريد الإلكتروني: l.alzaquzy@uot.edu.ly

Article history

Received: Agu 29, 2024 Accepted: Oct 7, 2024

الملخص:

استخدم علماء العرب الأقدمون إستراتيجيات متعددة لتعليم اللغة، وكانت فكرة القياس على اللغة الفصيحة التي نزل بها القرآن الكريم تسيطر على عقول علماء اللغة لنقل اللغة وتعليمها، فوضع سيبويه قواعد النحو والصرف لتمكن متعلم اللغة من القياس على النموذج الفصيح الذي اجتمعت عليه القبائل العربية المستهدفة من استقرائه، وكان انبهار علماء العربية بهذا الكتاب سببا في التقليل من شأن محاولات أخرى كانت تسعى لتقعيد اللغة ونقلها خدمة لمتعلمها من جوانب كثيرة؛ من هذه المحاولات محاولة قطرب في مثلثاته، التي كان يهدف بها إلى امتلاك المتعلم ناصية اللغة؛ فيجمع بين الكلمات ذات الجذر الواحد، التي تختلف في حركة فائها فقط، وحاول بعض من جاء بعده أن يوسّع دائرتها بضم مثلثات عين الكلمة، والفاء واللام الأولى لغير الثلاثي من الأسماء، ولم يقف تطور هذا الفن عند هذه النقطة، بل شمل أيضا المفردات المثلثة في القراءات القرآنية؛ لتمكين حافظ القرآن من جمع هذه القراءات بشكل أيسر، ومما تحققه هذه المثلثات أنها تكوّن معاجم مصغرة في ذاكرة من يحفظها، فهي إستراتيجية من الإستراتيجيات التذكرية التي تساعد على تخزين المعلومات في ذهن الطالب، واسترجاعها حين الحاجة إليها، فتسهم في نقل اللغة وتعلمها، ولكنها لم تجد ذيوعا كما وجدته غيرها من إستراتيجيات تعلم اللغة منذ ظهورها؛ لحشو المؤلفات فيها بما يثقل على الطالب اكتسابه، كذلك لم تلق في العصور المتأخرة منصفا لها من علماء تعليم العربية إلا محاولات مشابهة في تعليم اللغات الأجنبية؛ لذلك تلفت هذه الدراسة نظر معلمي اللغة العربية لاستعمال هذه الإستراتيجية في مؤسساتنا التعليمية بالحث على استخدامها والاستفادة منها

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية، التثليث اللغوي، تحفة الأقران، تعليم اللغة العربية.

Linguistic Triangulation Strategy Among Ancient Arab Scholars- Tohfat Alaqran in What was Read with Three Readers of Qur'an

A B S T R A C T:

The ancient Arab scholars used multiple strategies to teach the language, and the idea of analogy to the eloquent language in which the Holy Qur'an was revealed dominated the minds of linguists to transmit and teach the language. Sibawayh established the rules of grammar and morphology to enable the language learner to use analogy to the eloquent model upon which the targeted Arab tribes gathered to extrapolate it. , The fascination of Arabic scholars with this book led to the downplaying of other attempts that sought to standardize the language and transmit it to serve its learner in many aspects. One of these attempts is Qatrub's attempt in his Triangles, with which he aimed for the learner to master the language by combines words with the same root, which differ only in the movement of their fa', and some of those who came after him tried to expand its circle by including the triangles of the word 'ayn, the fa' and the initial lam of non-triple nouns. The development of this art did not stop at this point, but it also included the triangular vocabulary in Qur'anic Qeraate. to enable the memorizer of the Qur'an to collect these Qeraate. in an easier way, and what these triangles achieve is that they form mini-dictionaries in the memory of the one who memorizes them. They are one of the most important mnemonic strategies. Which helps to store information in the student's mind, and retrieve it when needed, thus contributing to the transfer and learning of the language, but it has not found as much popularity as other language learning strategies since its appearance. To fill the literature with things that are burdensome for the student to acquire, similarly, in recent times, there have been no equals to it from Arabic teaching scholars except similar attempts in teaching foreign languages. Therefore, this study draws the attention of Arabic language teachers to use this strategy in our educational institutions by urging its use and benefit from it.

Keywords: Strategy, Linguistic triangulation, Tohfat Alaqran, Teaching Arabic Language.

المقدمة:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه من باب تعليم اللغات، والتخطيط لها، وهو مجال من مجالات

اللسانيات التطبيقية التي يندر فيها البحث والتأليف في جامعة طرابلس تحديدا، إذ يبرز إستراتيجية تثليث الكلمات التي استنبطها العالم اللغوي قطرب واستخدامها لتعليم اللغة العربية، ويعيد النظر فيها بتقييمها وإيجاد طرق لعلاجها وتقويمها، ولأن هذه الإستراتيجية لم تجد شيوعا في تعليم اللغة العربية كغيرها من الإستراتيجيات على الرغم من أهميتها، قمت بتحليل نموذج لها وهو كتاب تحفة الأقران في ما قرئ بالتثليث من القرآن للرعيني، فأبرزت مواطن القوة والضعف فيه، لمعرفة أسباب انحسار استخدام هذه الإستراتيجية، وإيجاد حلول لتقويم العمل بها، والحث على الاستفادة منها واستخدامها في مؤسساتنا التعليمية لتعليم العربية أسوة باستخدامها في تعليم بعض اللغات الأجنبية؛ لأنها تكسب طالب اللغة معاجم مصغرة في ذهنه لمفردات اللغة وقواعدها؛ يسهل له استذكارها واستعمالها في خطابه اليومي.

إشكالية البحث:

يجيب هذا البحث عن سؤال مهم في مجال تعليم العربية في العصر الحديث، وهو: لِمَ لا نستفيد من الجوانب النظرية للإستراتيجيات التعليمية التي ابتدعها علماء العربية الأقدمون بتطبيقها في مراكز تعليم العربية؟ ولِمَ يتّجه الباحثون العرب حديثا إلى النظريات الغربية مع وجود نظريات تراثية مناظرة ؟ وهل يمكن تعديل تلك الإستراتيجيات وتلافي الأخطاء التي وقع فيها الأقدمون؟

أهداف البحث:

1- تحليل إستراتيجية التثليث اللغوي، وإبراز أهميتها في تعليم اللغة.
2- وضع خطة إجرائية لتمكين معلمي العربية من استخدام هذه الإستراتيجية.

المخطط العام للبحث:

المطلب الأول- المثلثات اللغوية في التراث العربي.

أولا- مفهوم المثلثات اللغوية، وأغراض التأليف فيها.

ثانيا- منهج الرعيني في تحفته لتثليث القراءات.

المطلب الثاني- أهمية استخدام إستراتيجية التثليث في تعليم العربية في العصر الحديث.

المطلب الأول- المثلثات اللُّغويَّة في التراث العربي:

لم تر الدراسات اللُّغويَّة للغة العربية مجدًا كما رأته في القرن الثاني الهجري، وذلك بعد ظهور كتاب سيبويه إلى النور، فكان أشرف مؤلف في عصره، وانبرى علماء اللغة له شرحًا ونقدًا وتحليلًا، وكانت فكرة كتاب سيبويه في تعليم اللغة بأن يجعلها دائرة في فلك العمل النحوي، وهي فكرة عقلية جبَّارة تدل على عبقرية التنظير للغة، ومع ذلك كان علماء العربية على وعي بأن هذه الطريقة لن تؤتي أكلها منفردة، وكانت هناك حاجة إلى تضافرها مع طرائق أخر؛ لتمكين متعلِّم اللغة من امتلاك ناصية اللغة والتخاطب بها،

والتعبير عن أغراضه دون لبس وانحراف، فظهرت فنون كثيرة ومن تلك الطرائق لجوء علماء اللغة إلى البوادي والمفازات لجمع مفردات اللغة من بطون القبائل البدوية، وتصنيفها، فألفوا معاجم تعجز عن حملها بعيرهم، أعيت الطالب عن جمعها، وفكّر محمد بن المستنير الملقب بقطرب (206هـ) في طريقة تعين مستخدم اللغة من جمع معجم لغوي صغير في ذاكرته بابتكار فكرة التثليث، فجمع بعض المفردات المتشابهة في الحروف والبناء والمختلفة في حركة فائها، وسمي هذا المعجم بمثلث قطرب.

ونظرا لعدم نضج هذه الفكرة لقلة المادة المجموعة صار مثلث قطرب محلًا للنقد، فجاءت محاولات أخرى على نهجه، محاولة سد النقص فيه، فقام بعض اللغويين بجمع مادة وفيرة عن المثلثات العربية، فلم يقتصروا عن جمع مثلثات الفاء، بل جمعوا مثلثات العين، وما ثلث من أول الكلمة مع ثانيها أو ثالثها، وأشهر تلك المؤلفات كتاب المثلث لابن السيد البطليوسي (521هـ)، وكتاب إكمال الإعلام بتثليث الكلام لابن مالك الجياني (672هـ)، والغرر المثلثة والدرر المبثثة للفيروزبادي (917هـ)، ونيل الأرب في مثلثات العرب للخليلي (1846م).

ولم تكن فكرة تثليث اللام واردة لأن أي كلمة معربة يمكن أن تعتورها حركات الإعراب الثلاث إلى أن فكّر أبو جعفر الرعيني (779هـ) في نقل هذه الفكرة إلى القراءات، فألف كتابه: تحفة الأقران في ما قرئ بالتثليث من حروف القرآن؛ لتمكين القارئ من جمع الألفاظ التي قرئت بثلاثة أشكال سواء أكان ذلك في فاء الكلمة أم عينها أم لامها، وما سوّغ له إدخال لام الكلمة لمجال المثلثات هو ثبات النص القرآني، فموضع الكلمة واحد في جميع القراءات، ومع ذلك قرئت الكلمة بثلاث حركات.

أولا- مفهوم المثلثات اللُّغويَّة، وأغراض التأليف فيها:

1- مفهوم المثلثات اللغوية:

المثلث لغة: اسم مفعول من فعّل على وزن مُفَعَّل، "وأثلثوا صاروا ثلاثة ... والثَّلوث من النوق ناقة تملأ ثلاثة أوانٍ" (الزبيدي، 1969، 184/5)، "وناقة مثلثة لها ثلاثة أخلاف ... الفراء: كساء مثْلوث: منسوج من صوف ووبر وشعر ... وقال الليث المثلث: ما كان من الأشياء على ثلاثة أثناء" (الأزهري، 1967، 61/15).

أما عن مصطلح المثلث اللغوي، فقد استخدم لمفاهيم كثيرة حسب المادة اللغوية التي ضمتها مؤلفات هذا الفن، فبالنظر إلى تأليف قطرب مثلثه نلخص إلى تعريف المثلث بأنه: "ما اتفقت أوزانه من الأسماء وتعادلت أقسامه واختلفت حركة الفاء فيه مع اختلاف المعنى"؛ لأن قطربًا جمع الأسماء المتحدة الأحرف والمتغيرة المعنى والمثلثة الفاء، وشُذ في مثلثه الفعل (عمرت)، وهو مثلث عيني.

والمتتبع لمنهج ابن السيد البطليوسي لن يركن إلى هذا التعريف، بل إلى تعريف ابن السيد نفسه للمثلث إذ قال: "وإنما نعتدّ مثلثا في كتابنا هذا ما اتفقت أوزانه وتعادلت أقسامه ولم يختلف إلا بحركة فائه فقط كالغَمر والغُمر والغِمر، أو بحركة عينه كالرجَل والرجُل الرجِل، أو كانت فيه ضمتان تقابل فتحتين

وكسرتين؛ كالسَمسَم والسُمسُم والسِمسِم، والجَرجار والجِرجير والجُرجور، والهَمهَام والهِمهِيم والهُمهُوم"(البطليوسي، 1981/297،1)، وأضاف ابن مالك ما ثلّث أوله وثانيه معا (الجياني، 1984، ص4/1). وأورد كلاهما في مؤلفه المثلث المتفق المعنى والمختلف المعنى، وبذلك يكون التعريف قاصرًا، وعُرِّف حديثا بأنه " أسلوب يتمثل في إيراد ثلاث حركات لثلاث كلمات تتشابه في الأصل والوزن وترتيب الحروف، وتختلف في حركة فائها أو عينها، سواء كانت هذه الكلمات بحركاتها الثلاث متفقة المعنى أو مختلفة" (العبوشي، 2016، ص153)، فأدخل في التعريف اختلاف المعنى واتفاقه وأخرج ما ثلث فيه أوله وثالثه معا، وبتأليف تحفة الأقران فإن مجال التثليث صار في جميع حروف الكلمة.

2- أغراض التأليف في المثلثات:

أ- الغرض الصوتي:

كانت المرحلة الأولى للتأليف في هذا الفن مرحلة الإبداع التي كان رائدها قطربا، والتي اكتفى فيها بمثلث الفاء من الأسماء مختلفة المعنى؛ ولأن مثلثه باكورة هذا الفن لم يسلم من النقد، فقال عنه ابن السيد: "غير أنه كتاب يدل على ضيق عطن[1] المؤلف، وقلة مادة مصنفه؛ لأنه اجتمع فيه مع صغر حجم الكتاب أنه أورد فيه أشياء بعيدة عن الصواب، واضطر إلى ذكر ألفاظ تخالف المنزع الذي قصد إليه، وحام فكره عليه؛ لأنه أدخل فيه الكَلأ والكُلى الكِلا، ومثل هذا لا يُعدُّ من المثلث الذي إياه اعتمد، وإليه قصد؛ لأن المفتوح منها مقصور مهموز، والمضموم مقصور غير مهموز، والمكسور ممدود.

وكذلك ذكر السُلامى وهي مقصورة مع السَّلام والسِّلام، وهما غير مقصورين، وذكر الجَواري وهي من المعتل المنقوص مع الجِوار والجُوار، وليسا مثلا في الاعتلال" (البطليوسي، 1981/297،1، 298).

ويطرح هذا النقد في أذهان الباحثين العديد من الأسئلة، هي: ما الهدف من تثليث قطرب لهذه الأسماء؟ ولِمَ اقتصر على مثلث الفاء؟ وهل غاب عنه أن هناك مثلثات متفقة المعنى؟ ألم ينتبه إلى الكلمات التي خالفت المنزع الذي قصده، وحام فكره حوله؟

وبتحليل المثلثات التي خالفت المنزع المقصود- كما ذكر البطليوسي- تظهر الإجابات الشافية عن هذه التساؤلات:

- **في قوله: "لأنه أدخل فيه الكَلأ والكُلى الكِلا، ومثل هذا لا يعد من المثلث الذي إياه اعتمد، وإليه قصد؛ لأن المفتوح منها مقصور مهموز، والمضموم مقصور غير مهموز، والمكسور ممدود"**، إذا قطَّعت الكلمات الثلاث إلى مقاطع صوتية يتبين أن المفتوحة الفاء تتكون من مقطعين متوسطين يتوسطهما مقطع قصير:

ء َ ل / ك َ / ل َ ء

ص ح ص/ ص ح/ ص ح ص

[1] – العَطَن: وطن الإبل، وقد غلب على مبركها حول الحوض، وأيضا مربض الغنم حول الماء" (عطن) تاج العروس.204/35.

?al/ka/la?

Cvc/cv/cvc

وتتكون المضمومة الفاء من مقطعين متوسطين يتوسطهما مقطع قصير:

ء َ ل / كـ ُ / ل َ

ص ح ص/ ص ح/ ص ح ح

?al/ka/laa

Cvc/cv/cvv

والمكسورة الفاء تتكون من مقطعين أولهما متوسط وآخرهما طويل يتوسطهما مقطع قصير:

ء َ ل / كـ ُ / ل َ ء

ص ح ص/ ص ح/ ص ح ح ص

?al/ka/la:?

Cvc/cv/cvvc

وقد تخفف العرب الهمزة وتبدلها صوت لين من جنسها، ففي المفتوحة إذا خففت تبدل ألفا، من ذلك قراءة أبي جعفر قوله Ψ: (مُتَّكأً) [يوسف:31] بإبدال الهمزة ألفا، وهو مما يجوز في الشعر أيضا نحو قول الفرزدق[2]:

راحت بمَسْلَمةَ البغالُ عشيةً فارعَيْ فَزَارةُ لا هنَاكِ المرتعُ

يريد: لا هنَأَك، فهي تناظر الكلى المضمومة عندئذ.

وكذلك في الكلاء فهي ممدودة، وقد أجاز المتأخرون من أهل اللغة قصر الممدود في الاختيار بعد أن منعه بعضهم (الأندلسي، 1993، 471/5). وقضوا بإجازته لثبوته في قراءة البَزّي (الجزري، لا ت، 303/2)، في قوله Ψ: (شُرَكَائِي) [النحل:27]، وقوله: (دُعَائِي) [نوح:6]، وقوله: (وَرَائِي) [مريم:5]، وهو في الشعر كثير.

- **وفي قوله: "وكذلك ذكر السُّلامى وهي مقصورة مع السَّلام والسِّلام"**، والعرب كانت تحذف المد وتكتفي بالحركة المجانسة له، وإن كان وروده في الألف قليلا، من ذلك ما نسب إلى رؤبة قوله[3]:

وصّاني العجّاج فيما وصّني

وإن وردت المفتوحة والمكسورة قافية في موضع نصب؛ لاتفقت مع السلامى المضمومة بزيادة ألف الإطلاق.

- **وفي قوله: "وذكر الجَواري وهي من المعتل المنقوص مع الجِوار والجُوار"**، وإذا نظرنا في القرآن الكريم فإن كلمة الجواري وردت مرتين الأولى في قوله: (وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنشَآتُ فِي الْبَحْرِ) [الرحمن:24]، فوردت محذوفة الياء كتابة في الآيتين؛ لأنها محذوفة نطقا؛ لورودها في المقطع (ص ح ح ص) الذي استكرهته العرب في الوصل إلا بشرط تشديد ما بعد صوت المد، والثانية في قوله Ψ: (وَمِنْ آيَاتِهِ الْجَوَارِ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ) [الشورى:32]، رسمت دون ياء موافقة لقراءة حمزة بحذفها في الوصل والوقف (ابن الجزري، لا ت، 182/2)، وقد بيّن سيبويه جواز الحذف فيما

[2] – البيت من البسيط للفرزدق، وهو في ديوانه، ص353.

[3] – البيت من الرجز لرؤبة، وهو في ديوانه، ص187.

فيه ألف ولام من المنقوص وقفا (سيبويه، 1988، 184/4)، وقد حذفت في الوصل كذلك في الشعر من ذلك قول الأعشى[4]:

وأخو الغوانِ من يشأ يصرمنه ويعُدن أعداءً بُعَيْد وِداد

إذا فالجوارِ يجوز فيها حذف الياء، وتستوي عندئذ صوتيا مع الجِوار والجُوار، إذ تتفق معهما في عدد المقاطع ونوعها:

ءَ ل / جَ / وَ ر
ءَ ل / جُ / وَ ر
ءَ ل / جِ / وَ ر
?al/ʤa/wa:r
?al/ʤu/wa:r
?al/ʤi/wa:r

وكلها تقابل المقاطع:

ص ح ص/ ص ح/ ص ح ح ص
Cvc/cv/cvvc

وبالتحليل العروضي تُقسَّم أحرف الكلمات إلى ساكنة ومتحركة، وأساس تقطيع أبيات الشعر شيئان: أولهما- "مركب من حرفين: إما متحرك وساكن واسمه سبب خفيف ... وإما متحركين واسمه سبب ثقيل، ... والثاني- مركب من ثلاثة أحرف: إما متحركين يتوسطهما ساكن، واسمه وتد مفروق، وإما متحركين يعقبهما ساكن واسمه وتد مجموع" (الزمخشري، 1989، ص26) ، وتقسيم الشعر إلى مقاطع عروضية يمكن أن يعدّ بداية للتقطيع الصوتي الذي عرف في العصر الحديث، وبالرجوع إلى المثلثات التي أوردها قطرب فإنها من الممكن أن تتناوب في قافية قصيدة واحدة، كما أنها على أوزان تصلح لأن تكون قوافي، قال ابن طباطبا: "قوافي الشعر كلها تنقسم على سبعة أقسام: إما أن تكون على فاعل ... أو فعال ... أو مفعل ... أو فَعيل ... أو فعَل ... أو فعْل أو فُعيل... فمنها ما يطلق ومنها ما يقيّد، ثم يضاف كل بناء منها إلى هائها المذكر أو المؤنث " (ابن طباطبا، 2005، ص133)، فجاءت مثلثات قطرب على ثلاثة أوزان مما ذكر ابن طباطبا، وهي فعال، مثل: سلام وكلام وجوار، وفعَل، مثل: لحا وملا وكلا، وفعْل، مثل: غمر وحرة حلم، فمن ألمّ بها وحفظها فهي إلى جانب كونها معجما لغويا، فهي معجم قوافٍ لمن أراد أن يصنع الشعر، لذلك اعتد قطرب بتحريك الفاء فقط، إذ لو حركت العين وجمعت الكلمات المثلثة العين في قصيدة واحدة لكانت حركة ما قبل الروي مختلفة، فلا تصلح لأن تكون هذه الكلمات قوافي.

ب- الغرض الصرفي:

أراد ابن السيد أن يتلافى المآخذ التي انتقد بها مثلثات قطرب، فجمع مادة وفيرة في هذا الفن، ولم يقتصر على التصنيف اللغوي الدلالي لمثلثه، بل اعتدّ بالتصنيف الصرفي في بعض الكلمات، فمثلا جعل

[4] – البيت من الكامل للأعشى، وهو في ديوانه، ص16.

الأمان والأمين والأمون من باب المثلث فقال: "الأمان ضد الخوف ... والأمين الرجل المؤتمَن والمؤتمِن أيضا ... والأمون ... الموثقة الخلق من النوق التي يؤمَن عثارها" (البطليوسي، 1981،1/344)، وهي تدور حول نفس المعنى وتختلف فقط في الصيغة الصرفية، فالأمان مصدر، والأمين اسم فاعل أو مفعول، والأمون صيغة مبالغة من نفس المصدر وهو الأمان.

وقد يجد القارئ في كتب المثلثات تحليلا صرفيا لبعض الكلمات تتبّع فيه المؤلفون التغيرات الحادثة للكلمة نتيجة الإعلال والإبدال، وما قابلها في تلك التغيرات من أوزان، وسيأتي بيان ذلك عند تحليل كتاب تحفة الأقران في هذا البحث.

ج- الغرض التركيبي:

عند تثليث لام الكلمة أثناء اعتوار علامات الإعراب عليها يحتاج الطالب إلى معرفة المواقع النحوية التي تحتلها تلك الكلمة، وإن أطلق هذا التثليث لاحتمل جميع ألفاظ اللغة المعربة، فكل كلمة تحتمل أن تكون مرفوعة في سياق ما، ومنصوبة في سياق آخر، ومجرورة في سياق ثالث، إلا إذا اقتصر المؤلف على نص ثابت كما فعل الرعيني في كتابه تحفة الأقران إذ جعل مثلثاته مقتصرة على النص القرآني، فلا يمكن للكلمة إلا أن تكون في الموضع نفسه عند تغير العلامات الإعرابية.

د- الغرض المعجمي:

لا شك أن هدف التأليف في هذا الفن مهما اختلف فإنه يقود الطالب إلى اكتسابه معاجم لغوية مصغرة في ذهنه، وما قام به المؤلفون في المثلثات من شرح لمعاني الكلمات المثلثة وذكر دلالاتها المعجمية – سواء منهم من أوجز أم من أسهب– ومن ترتيبهم لمادة مؤلفاتهم ترتيبا ألفبائيا، جعل هذه المؤلفات نوعا من المعاجم اللغوية.

هـ- الغرض التداولي:

التداوليَّة هي محاولة لـ "إيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللغوي، والتعرُّف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي" (صحراوي، 2005م، ص 15-16)، ولا شك أنها تهتم بالجانب التخاطبي السياقي للغة عند استعمالها في مقامات مختلفة، "باعتبارها كلامًا محدَّدًا صادرًا من متكلم محدد، وموجه إلى مخاطب محدد، في مقام تواصلي محدد، لتحقيق غرض تواصلي محدد" (السابق، ص 26)، وهذه المثلثات تمثل مادة للتخاطب، وقد يستعملها متكلم اللغة لغرض الإلغاز والتعمية، فيفهم المخاطب الغرض من اللفظ، فيحصل تواصل خطابي بينه وبين المتكلم، وقد يتجه فهمه نحو معنى آخر، فيحدث بينهما انقطاع التواصل الخطابي؛ لأن ما يقصده المتكلم– وهو مريد لذلك– لم يصل إلى المخاطب، مع ورود معنى آخر في ذهن المخاطب يعرفه المتكلم بقصد التعمية.

و- الغرض التعليمي:

يعد تعليم اللغة العربية هدفا رئيسا لدراسة اللغة وتصنيف مفرداتها، ولا شك أن متكلم اللغة في حاجة إلى اكتساب أكبر عدد ممكن من المفردات للتعبير عن حاجاته اللغوية دون انقطاع، ولاستقبال أغراض

المخاطبين له دون قصور، وهذا يحتاج إلى وجود كم هائل في ذهن متعلم اللغة، ولم يأل علماء العربية جهدا في تزويد طلابها بمعاجم لغوية تمكنهم من الإلمام بمفردات العربية بأيسر الطرق، ومنها طريقة تثليث المفردات التي تعدّ من الإستراتيجيات التذكرية التي من وظائفها مساعدة الطلاب على تخزين المعلومات الجديدة ثم استرجاعها، وذلك بعمل روابط ذهنية عن طريق التصنيف في مجموعات، إذ تصنف المعلومات في وحدات لها معنى سواء بداخل العقل أو كتابيا؛ وذلك لتسهيل تذكر المعلومات بتصغير عدد العناصر التي سيتم تخزينها أو استدعاؤها (أكسفورد، 1996م ص47،48)، فتخزين أصوات كلمة واحدة في الذهن مع تغيير حركات أحد حروفها أيسر من تخزين ثلاث كلمات منفصلات دون أن يربط بينها رابط.

وهو ما قام به هذا الفن أي بدل أن يدرس كل لفظ منفردا بمعناه جمع في مثلثات لمعرفة الفروق الدلالية بين الحركات إذا كانت المثلثات مختلفة المعنى، ولجمع اختلاف اللغات العربية إن كان المثلث متفق المعنى، فالمثلثات متون حفظ، وتخزين للمعلومات توسع من الأفق اللغوي لطالب اللغة، فيمتلك زمامها ويأتي باللفظ المناسب عند استعمال هذه اللغة.

ثانيا- منهج الرعيني[5] في تحفته لتثليث القراءات:

يعدّ كتاب أبي جعفر تحفة كما أسماه، والتحفة: "الطُّرْفَةُ مِن الْفَاكِهَةِ وغيرِهَا من الرَّياحِينِ" (الزبيدي، 1969، 52/23)، فهو كتاب طريف بناه على فكرة التثليث التي ابتدعها قطرب، استقى مادته من تفسير البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي، الذي اشتهر فيه بالدفاع عن القراءات، والاحتجاج لها، سواء أكانت قراءات متواترة أم شاذة، فاجتمع لدى الرعيني أوجه المثلثات في القراءات الذي بنى عليها تحفته.

وقد ذكر أبو جعفر سبب تأليفه للتحفة في مقدمتها، فقال: "فإنّي رأيتُ من القراءات ما جاء مُثَلَّثَ اللَّفْظ، وهو من القسم الشّارد عن الحِفْظ"، وقوله: "ليكون تَذْكِرةً لِلَّبِيب، وتَنبيهاً للأرِيب". (الرعيني، 2007، ص 3). فقد نبّه أن مثل هذه القراءات شاردة عن حفظ الطلاب، لا يستطيعون الإلمام بها، فجمعها في هذا الكتاب الذي أطرف به الطلاب الألباء ليستطيعوا حفظ هذه القراءات وتذكّرها، وتنبيها للأُرباء الذين تمكنوا من الإلمام بها.

---

[5] – هو أَحْمد بن يُوسُف بن مَالك بن إِسْمَاعِيل بن أَحْمد الرّعيني الغرناطي الأوليوري أَبُو جَعْفَر، قدم إِلَى الشَّام هُوَ ورفيقه أَبُو عبد الله مُحَمَّد بن أَحْمد الهوّاري الضَّرِير، وسمعا الحَدِيث من شُيُوخ الْعَصْر، قَرَأَ بالسبع على الْأُسْتَاذ أبي الْحسن عَليّ بن إِبْرَاهِيم الْمَعْرُوف بالقيجاطي، والنحو على الْأُسْتَاذ أبي عبد الله مُحَمَّد بن عَليّ الْخَولَانِيّ البيري، وَالْفِقْه على الْمَذْكُور وعَلى الْأُسْتَاذ أبي عبد الله البيّاني وعَلى قَاضِي الْجَمَاعَة أبي عبد الله –ابْن بكّر، وسمع الصَّحِيح على القَاضِي الْمَذْكُور، وَلم يَزَالَا هَكَذَا على طول عمرهما. وسمعا بِمصْر من أبي حَيَّان، ودخلا الشَّام، وسمعا الحَدِيث من الْمزي والجزري، وَابْن كامياز، ثم توجَّه إلى بعلبك وسمع الشاطبية من فاطمة بنت اليونيني بإجازتها من الكمال الضرير، ثمَّ قطنا حلب، وحدثا بهَا عَن الْمزي بِصَحِيح البُخَارِيّ، ومات الرعيني بحلب سنة تسع وسبعين سبعمائة. تنظر ترجمته في (السيوطي، 1965، 1/ 34)، و(الصفدي،2000، 8/ 199): و(ابن الجزري، 2006م، 1/ 138)

كما عدد الخطوات التي تصف منهجه في التأليف، بقوله: "فأرَدْتُ أن أجمعَه مُتَّبعا لجَواهره، ومُقتَطِفا لأزاهره"، "ومُبَيّنا لإعرابه"، "ورافعا لإغرابه"، "معِ نكتٍ أُبْديها، وتُحَفٍ أُهْديها"، "ورَتَّبْتُه على حروف المُعْجَم ليكونَ أسهلَ للنّاظر، وأجمعَ للخاطر".

ولكن هل استخدم أسلوبا يحقق هدفه من التأليف في هذا الفن؟ وهل سار على المنهج الذي حدَّده في مقدمة كتابه؟ وهل يتفق المنهج المتخذ مع أهداف الكتاب؟

لبيان ذلك هذا تحليل للخطوات المنهجية لكتاب تحفة الأقران:

1- جمع القراءات المثلثة وحصرها:

جمع أبو جعفر ثماني وثمانين آية فيها كلمات مثلثة أطلق فيها نوع التثليث، فكان عدد الكلمات التي ثُلّثت فيها الفاء أربعا وعشرين كلمة، وهي: (الحبك – جذاذا – جذوة – حجر – درّيّ –ذريتي – ربيون – ربوة – الرعاء – زجاجة – سم – شرب – صنوان – صدّوا – صد – العدوة – غلظة – الغيوب – غشاوة – قنوان – المرء – بملكنا – ودا – وجدكم)، وست كلمات ثلثت فيها العين (الحبك – نحس – المحصنات – فبصرت – يطمثهن –وهن)، وعشر كلمات مبنية (لتركبن – هيت(الهاء والتاء) – هيهات –لات – أف – قل – اشتروا – فتمنوا– لو – تمنوا) وثلاثة من أسماء للحروف، وهي: (صاد – قاف – يس)، واسمين أعجميين هما: (يونس – يوسف)، وباقي الكلمات ثلثت فيها اللام لاختلاف إعرابها.

ولم يألُ جهدا في جمع المثلثات من مصادر كثيرة. وكانت مؤلفات شيخه من أهم المصادر التي اعتمد عليها إذ تكرر اسمه خمسا وعشرين مرة، وقد اعتمد على البحر المحيط في جمع القراءات، فهو المصدر الأساس لتحفته، إلى جانب إعراب العكبري الذي ذكره المؤلف عند قوله: "وأما قراءة الرفع فذكرها أبو البقاء في (إعرابه) ولم يُسْنِدْها"(الرعيني، ص20)، فنقل عنه في تسعة مواضع، كما احتل نقله من كشاف الزمخشري المرتبة الثانية في النقل يليه كتاب سيبويه والمحرر الوجيز لابن عطية، وتناثرت في تحفته آراء بعض العلماء الذين تنوَّعت مدارسهم اللغوية كالفراء والأخفش وابن جني والزجاج، وندر ذكره للعلماء المتأخرين كالشلوبين وابن عصفور وابن مالك والبيري والسفاقسي والرازي، ويلحظ من خلال ذكر هؤلاء أنه اعتمد على التفاسير وكتب المعاني أكثر من اعتماده على المعاجم، إذ لم يذكر من مؤلفي المعاجم إلا الجوهري في موضع واحد من تحفته عند قوله: "وهنا تنبيه: وهو أن كوكبا وزنه (فوعل)، والواو زائدة، فكان حقّ **الجوهري** أن يذكره في فصل (ككب) لا في فصل (كوكب)، والله أعلم" (السابق، ص75). كما يلحظ اهتمامه بآراء المعاصرين من شيوخ الأندلس لكونه واحدا منهم.

2- بيان معانيها وإظهارها للطلاب:

استخدم الرعيني وسائل كثيرة لإظهار معاني المثلثات القرآنية في تحفته، ونظرا لاختلاف مصادره التي استقى منها جواهره التي رصعها في محتوى كتابه، فهو بعد أن يذكر المعنى المعجمي للكلمة يطرق بعض القواعد اللغوية، وإذا جاء بمصطلح يحدِّده، ويبيّن بعض مواضع الخلاف بين النحاة أو الفقهاء أو

اللغويين، ويدعم آراءه بشواهد مختلفة ومتنوعة، وقد يضطر لسرد عدد من الشواهد للقاعدة الواحدة إذا أراد إثباتها ودفع حجة الرأي المدحض لها، وفيما يلي ما يدل على ذلك:

أ- **التوسع في شرح التوجيه:** مثلا في تثليث الهمزة في لفظ (شركاءكم) من قوله- تعالى-: (فأجمعوا أمركم وشركاءكم) [يونس: 71]، بدأ بتمهيد يشرح فيه قاعدة نحوية تترتب عليها الأحكام التي سيوردها، فقال: "ولا بُدّ أوّلا من تمهيد قاعدةٍ يُبْنَى عليها أحكامُ الإعراب، وهي أنَ أهل اللغة قالوا: إنّ أَجْمَعَ لا يُسْتعملُ إلاّ في المعاني، وجَمَعَ لا يُستعمل إلا في الأعيان" (الرعيني، ص4)، ثم استرسل في ذكر كل حالة والأوجه الإعرابية لها، فذكر في الرفع خمسة آراء، ثلاثة منها يمكن أن تضم في نقطة واحدة، وهي أن يكون معطوفا على أمركم، وفرّقه في ثلاث نقاط لاختلاف العلة النحوية في تقدير العطف، وكان في كل تعليل يأتي بالأمثلة المتعددة احتجاجا له، ففي تقدير العطف على تقدير حذف المضاف أتى بثلاثة أمثلة من قول العرب، وفي تقدير النصب بفعل محذوف أتي بموضع الاختلاف في المسألة ورجحها ووضع الضابط لها، ثم أردفها بشواهده، وهي على التوالي: قراءة متواترة، وآيتان، وسبع أبيات مع ذكر بيت آخر يساق للقاعدة نفسها، ولكنه خرجه على غير القاعدة المستدل لها، ثم أردف المسألة بالتفريق بين التضمين وإضمار الفعل(الرعيني، الصفحات 4-17)، وهذا إطناب لا طائل منه في مثل هذه الكتب التي يجدر أن يكون الغرض من تأليفها التيسير على المتعلم لا الشرح والتفصيل.

ب- **تحديده للمصطلحات الواردة في الشرح:** ذكر الرعيني في بيان إعراب كلمة (شركاءكم) في الآية السابقة توجيها بتضمين الفعل معنى فعل آخر، ولتحديد مصطلح التضمين قال: "ومعنى التضمين: أن يُضَمَّنَ الفعلُ معنى فعل آخر يصح أن يعملَ في المعطوف والمعطوف عليه، فيُضَمَّن (تَبَوَّءوا) : اتَّخَذوا، وعَلَفْتُها: أعطيْتُها، ويُحَلَّين؛ يُعْطَين، وزجَّجْن: حَسَّنَّ، وأطْفَلَت: وَضَعَت. ويَجْدَع: يُذهب. والفرق بين التَّضمين وإضمار الفعل؛ أنّ التَّضمينَ يكونُ العطفُ فيه من باب عطف المفردات، وأن إضمارَ الفعل العطفُ فيه من باب عطف الجُمَل" (السابق، ص12).

ج- **بيان اللغات الواردة في الكلمات المثلثة:** وإن كانت غير عربية، كما هو في بيانه لأصل كلمة (هيت) في قوله- Ψ-: (وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَۚ) [يوسف: 23]، فقال: "وزعم الكسائي والفرّاء أنها لغة حُورانيّة وقعت لأهل الحجاز فتكلّموا بها، ومعناها: تعال. وقال أبو زيد: هي عبرانيّة " هيت لخ "، أي: تعاله، فعرّبه القرآن. وقال ابن عبّاس: بالسريانيّة. وقال السّدّي: بالقبطيّة: هلّم لك" (الرعيني، ص41). وبيانه للغات العرب من باب أولى، فنجده في بعض المثلثات ينسب كل قراءة إلى لغة، من ذلك قوله في مثلث كلمة (غلظة) من قوله- تعالى-: (وَلْيَجِدُواْ فِيكُمْ غِلْظَةًۚ) [التوبة: 123]: "وهي كلها لغاتٌ، عن أبي عمرو: فالكسر لغة أسد، والفتح لغة الحجاز، والضم لغة تميم"(الرعيني، ص125)، وقد يكتفي بقوله: لغات مع ذكر أفصحها، كما في بيانه مثلث كلمة ربوة من قوله- تعالى-: (وَءَاوَيْنَٰهُمَآ إِلَىٰ رَبْوَةٍ ذَاتِ قَرَارٍ وَمَعِينٍ) [المؤمنون: 50]، قال: "والكلّ لغات بمعنى واحد. والرُّبوة بالضم أفصحها" (الرعيني، ص94).

د- **ذكره الخلافات النحوية ونقده آراء النحويين:** استطرد الرعيني في بعض المواضع لتوضيح القاعدة النحوية، فذكر الخلافات النحوية الواردة فيها، كما فعل في توجيه القراءات الواردة في مثلث كلمة الكواكب في قوله- عز وجل-: (بِزِينَةٍ ٱلْكَوَاكِبِ) [الصافات: 6]؛ إذ شرح الخلاف النحوي في وجود فاعل للمصدر المنوّن الناصب

للمفعول؛ فقال: "قلت: وهل في هذا المصدر المنوّن الناصب للمفعول فاعلٌ أم لا؟ اختلف النحويّون في ذلك على خمسة مذاهب: الأول- وعليه الجمهور: أن الفاعل محذوف. فإن قيل: الفاعل لا يحذف. قيل: ذلك في الفعل لا في المصدر. الثاني- وعليه الكوفيون: أن الفاعل مضمر. الثالث- مذهب أبي القاسم بن الأبرش من نحاة الأندلس: أنّ الفاعل منويّ إلى جنب المصدر، فقال في قوله- تعالى-: (أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ) [البلد:14]، التقدير: أو إطعامُ إنسانٍ. قال: ودلّ عليه ذكره الإنسانَ قبله. وهذا لا يطَّرِدُ له، ألا ترى أنك تقول: عجبت من ركوبٍ الفَرَسَ، وليس هنا شيء متقدم يدل على الفاعل كما في الآية" (الرعيني، ص26)، كما ذكر اختلاف النحاة في أسماء الأفعال، فقال: "فمذهب أكثر البصريين أنها أسماء، وهو الصحيح. ومذهب الكوفيين أنها أفعال. وفرّق بعض نحاة الأندلس، فقال: ما كان ظرفاً أو مصدراً في الأصل نحو: حِذْرك، وفَرْطك، وعِنْدك فهو اسم، وما كان غير ذلك نحو: صَه، ورُوَيد، فهو فعل. وحُجَجُهم مستوفاة في كتب النحو. والذين قالوا باسميتها اختلفوا. فمنهم من قال: هي أسماء للأفعال بمنزلة زيد اسماً للشخص، ومنهم من قال: هي أسماء مرادفة للمصادر التي هي موضوعة موضع الفعل، وهذا هو الصحيح، وهو مذهب أبي عليّ. وثمَ مذهب ثالث: وهو أنها أسماء للفعل والفاعل، وهو مذهب مردود"(الرعيني، 2007، ص42)، وهذه كلها استطرادات لا تحقق أهداف المؤلف؛ لأنها تثقل كاهل الطالب ويضيع عنه حفظ المثلثات لكثرة التفاصيل الواردة في مثلث كل كلمة، وهي تفاصيل لها مظان يرجع إليها، ولا حاجة لذكرها ههنا.

ولم يكتف بذكر المذاهب النحوية، بل فصّل في مواضع آراء النحاة فيها، ورجّح بعضها، كما هو عند تأويله المصدر بالفعل المبني للمفعول في آية الصافات السابقة إذ قال: "وذهب أبو الحسن الأخفش إلى مَنع ذلك، وتَبِعَه نحاةُ الأندلس، وكان شيخنا الإمام العلامة أبو عبد الله البَيْري يميل إلى مذهب أبي الحسن ويُعَوّل عليه"(السابق، ص29).

ويبدو أنه لا يميل إلى مخالفة شيوخه، بل بدا تعصبه لشيخه أبي حيان في مواضع كثيرة من تحفته، من ذلك قوله: "قلتُ: وما استحسنه الشيخ حسنٌ، فما زال يُوَضِّحُ المُشكلات ويَفُكُّ المُعْضلات"(السابق، ص33)، ولا يتقبل نقدا أو تتبعا لمعلومات شيخه وثقته الكبيرة في صحة ما ورد في بحره، فهو يدافع عنه بقوة، كما في قوله: "وهذا القول نسبه الشيخ أبو حيَّان إلى الزجّاج. وقال برهان الدين السَّفاقسيّ في جمعه إعراب أبي حيَّان: ولمْ أرَ هذا للزجّاج في معانيه. قلتُ: لا يلزم أن تكونَ أقوالُ الزجّاج كلّها موجودةً في معانيه، والزجّاج بحرُ علم زاخرٌ، معانيه قطرة من ذلك البحر»(السابق، ص163)، وإذا كثرت الآراء حول مسألة لا يرضى إلا بتخريج شيخه، كما هو في قوله: "وأقرب من هذا كلِّه تخريجُ أبي حيَّان -رحمه الله-"(السابق، ص55). وهو في مواضع يستحسن سلامة التأويل من الحذف، وهذا مذهب أبي حيان في بحره إذ كان ظاهريا يعدل عن التقدير والإضمار في مواضع كثيرة، من ذلك قوله: "ويمكن أن تخرّج هذه القراءة على وجه حسن سالم من حذف حرف الجرّ ومن العطف على ما يصلح في الموضع: وهو أن يكون (السَّلَاسِلُ) معطوفاً على (الأعناق)، ويكون المعنى أنّ الأغلال في أعناقهم، وهي أيضاً في السلاسل التي يقاد بها المغلول، إذ لو كان الغلّ في العنوق وليس في سلسلة يحبس بها عن الفرار لكان أسهل على المغلول، فأخبر الله- تعالى- أن الغلّ في شيئين: في العنوق، وفي السلسلة التي يُسحب بها المغلول ويُمنع بها عن التصرّف، وذلك أعظم وأهول" (السابق، ص158).

وفي المقابل فهو مخالف لرأي الزمخشري الذي كان يخالفه أبو حيان في مواضع كثيرة، ولا شك أن أبا حيان قد أدحض آراء الزمخشري العقدية؛ إذ خالفه في المواضع التي تساند رأي المعتزلة، وتتبع آراءه اللغوية أيضا وقابلها بالنقد والتجريح في مواضع كثيرة من بحره، ووافقه الرعيني في كثير من المواضع تلك، منها قوله: "وأخطأ الزمخشري في جعله قياساً، قاله الشيخ أبو حيَّان"(السابق، ص95)، وفي موضع آخر قال: "وجعله الزمخشري عطفاً على (جنات) قال: كأنه قال: هم في جنات وكذا وكذا وحور عين. قال الشيخ أبو حيَّان: وهذا فيه بعد وتفكيك لكلام مرتبط بعضه ببعض، وهو فهم أعجمي"(السابق، ص98). وكذا قوله: "وأما تخريجُ الزمخشري لهذه القراءة فلا ينبغي أن يُسَطَّرَ لبُعده" (الرعيني، ص55)، وعرّض به في قوله كذلك: "وقد ردَّت النحاةُ المعتزلةُ هذه القراءةَ جرياً على عادتهم في ذلك، ولا يُلْتَفَتُ إليهم؛ لأنهم يصِّحون القراءة بنحوهم، والأمر بالعكس، وكان حقَّهم أن يُصَحِّحوا نحوَهم بالقراءة المتواترة. وأعجبُ شيءٍ فيهم أنّهم إذا سمعوا بيتَ شعر لا يعرفون قائلَه قد خرجَ عن قواعد العربية التمسوا له أحسنَ المخارج، واعتذروا عنه بأشدّ العُذر. وإذا رأَوا قراءةً منقولةً من طريق صحيح قد اعتنى بها الأئمّةُ. إلاّ أنها قليلةُ النظير، رَمَوها عن قوس واحد، وطعنوا فيها، وكان حقَّهم أن يقبلوها ويُبَينوا مخرجَها كما يصنعه أهلُ السُنَّة من أهل الصَّنعة"(السابق، ص171)، وأدحض كل ما يخدم الاعتزال بالحجج والأدلة كما في قوله: "وذهبت المعتزلة إلى أن الألف واللام لمجرّد الجنس، فلا تفيد عندهم الاستغراق، والمعنى عندهم: لله حمدٌ من جنس الحمد الذي تعرفون. ووهَّمَ الزمخشريُّ من ادّعى الاستغراق. وهو الواهم في الحقيقة. قال بعض أشياعه: إنّما كان ادّعاء الاستغراق وَهْما لوجهين: أحدهما– أنّ (الحمدُ لله) ناب منابَ أحْمَدُ الله، وأَحْمَدُ الله لا يفيد الاستغراق، فكذلك (الحمد لله) لأن النائب لا يكون أقوى من المنوب عنه. قلنا: لا نسلّم النيابة، وإن سلّمناها، فكم من نائب أقوى من المنوب عنه، دليله عينُ مسألته: ألا ترى أن الزمخشري قد قَرّر أن (الحمد لله) بالرفع أبلغ من النصب، لأن الرفع يقتضي الدوام والاستقرار والنصب يقتضي التجدّد، فقد بان لك أن (الحمد لله) وإن كان نائباً فهو أبلغ وأقوى من المنوب عنه، وهو أحمدُ الله، فانظر هذا الرجل كيف انتصر للزمخشري بشيء لا يرتضيه، " فحُبُّكَ الشيءَ يُعمي ويُصِمّ ". الثاني من الوجهين– أنّ غيرَ اللهِ يُحمد، فمن ادّعى الاستغراق خالف الواقع. وهذا باطل؛ لأنّ غيرَ الله لا يستحقُّ حمداً إلا بالمجاز، والحمد بالحقيقة إنّما هو لله– تعالى–؛ لأنّه خالقُ كلِّ نعمة والفاعل لها، والعبدُ واسطةٌ، فالحمدُ في الحقيقة لله– تعالى–، وما ذكرَه من أن شكر المُنْعِم واجبٌ، مُسَلَّم، لكنّ المُنْعِمَ في الحقيقة هو اللهُ– تعالى–. و(الحمد) مصدر، لا يُثَنّى ولا يُجمع" (السابق، ص70).

وكان متفقا مع ابن عطية لاعتدال عقيدته؛ فيعتذر له إن اتفق مع الزمخشري في رد بعض القراءات، فوصفه بأحسن الصفات وأنبلها في قوله: "والعجبُ أيضاً من ابن عطيّةَ على طهارة لسانه وعُلُوِّ منصبه، كيف مال إلى ردّ هذه القراءة، ولكن الجوادَ قد يكبو، والصارم قد ينبو، والله أسأل أن يَعْصِمَنا من الزَّلَل في القول والعمل"(السابق، ص171).

ويرتضي التأويلات اللغوية التي توافق السنة ويرجح أقربها لقواعد اللغة معتمدا على المنقول من شعر العرب ونثرهم، كما رجح قول ابن الحاجب في تأويله نصب (أرجلكم) في قوله: (وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ وَأَرۡجُلَكُمۡ إِلَى ٱلۡكَعۡبَيۡنِۚ) [المائدة: 6] إذ قال: "وأقرب التأويلات في ذلك تأويل ابن الحاجب، وهو أنه جعله من باب[6]:

[6] – البيت من الرجز منسوب للراعي النميري، وهو في معاني الفراء،14/1، والبحر المحيط، 177/5

فعَلَفْتُها تِبناً وماءً بارداً

التقدير: وسَقَيْتُها، لأن الماء لا يُعلف، ثم حذف (سقيتها) لدلالة (علفتها) عليه، لأنّ الأكلَ يستلزم الشرب، وعطف (ماء) على (تبن). وكذلك الآية، التقدير: وامسحوا برؤوسكم واغسلوا أرجلكم، فحذف"(الرعيني، ص153)، واعتذر للتأويلات الكثيرة في هذه القراءة بقوله: "وإنما حملهم على تكلّف هذه التأويلات السنّةُ الواردة الصحيحة المقتضية للغسل الذي لا تحتمل تأويلاً" (السابق، ص154).

3- رفع الإغراب واللبس عن المعاني:

إن ما ذكره الرعيني في تحفته من معلومات لغوية مسهبة في مجالات كثيرة ألزمه دفع المشكل منها ورفع اللبس عنها، فاحتاج لتأكيدها بالبراهين المتنوّعة بين النظم والنثر، وتعدَّدت شواهده بين الشعر والرجز وأنواع النثر المختلفة من القرآن والقراءات المتواترة منها والشاذة، ولم تخلُ شواهده من كلام العرب وحكمهم، وقد يستدل بما كتب في مصاحف الصحابة في بعض المواضع، وهذا بيان ذلك:

أ- **القراءات المتواترة:** اتبع الرعيني منهج شيخه في الاحتجاج للقراءات القرآنية، وكان مصدره لتلك القراءات تفسير شيخه البحر المحيط الذي ينقل منه آراء شيخه وحججه، كما فعل عند احتجاجه لقراءة حمزة قوله- تعالى-: (وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ) [النساء: 1] إذ رأى أن القراءة دليل كافٍ لصحة القاعدة، فقال: "وأما السَّماع فقد ورد نَظماً ونَثراً: أما النَثر فهذه القراءة وكفى بها دليلاً على ذلك، فإنّها قراءة متواترة. قرأ بها حمزةُ من الأئمّة السبعة، وهو ثَبَت فيما نقل، لم يقرأ حرفاً من كتاب الله- تعالى- إلاّ بأثر صحيح عن رسول الله- ρ-، وقد قرأ بها من تَقَدَّمَ ذِكرُه من الصحابة والتابعين"(الرعيني، ص167). وهو في ذلك يوافق شيخه أيضا الذي انتصر لهذه القراءة بجمع الشواهد على كثرة استعمال هذه القاعدة اللغوية، وقد أورد الشواهد المذكورة في البحر احتجاجا لها، ورسم لنفسه منهج شيخه فهاجم النحاة الذين يردون القراءة إذا لم تتفق مع مذاهبهم، فقال: "وإن كان بعض البصريين قد ذهبوا إلى منع ذلك، فليست القراءةُ متوقفةَ على مذهب البصريّين ولا الكوفيّين، بل إذا صحّت القراءةُ وتواترت فهي أكبرُ حجّةٍ على صحة الحكم، وكم من حكيم ثبتَ بقول الكوفيين لم يُثْبِتْه البصريون، وكم من حكيم ثبتَ بقول البصريّين لم يُثْبِتْه الكوفيّون، فلسنا مُلْتَزِمين قولَ أحدِ الطائفتين، بل أيُّهم أثبتَ حكماً بنقل صحيح عن العرب أخَذْنا به، لأنّ كلتا الطائفتين أثبات ثِقات فيما نقلوا"(السابق، ص171). بل إنه قد ينقل النص كاملا من البحر المحيط كما في قوله: "قال شيخ الجماعة أبو حيَّان: والذي أختاره: أنْ يُطْلَقَ على المُكَلَّفين. لقوله- تعالى-:(إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ)[الروم:22]. وقراءة حَفص (للعالِمين) بكسر اللام توضّحه"(الرعيني، ص21)، والنص منقول من البحر المحيط (الأندلسي، البحر المحيط، 1993، 132/1).

ب- **القراءات الشاذة:** تبع الرعيني شيخه كذلك في منهجه تجاه القراءات الشاذة من حيث نسبتها والدفاع عنها، والاحتجاج لها، فإن لم ينسبها أبو حيان لقارئ تبعه في ذلك بقوله مثلا: "وأما قراءة الرفع فلم يسمّ الشيخ أبو حيَّان قارئها"(الرعيني، ص39)، وقد يحكم على التأويل بالضعف، ولكنه يتراجع عن حكمه، ويقويه إن أُسند بقراءة شاذة، كما قال في قراءة الجر لكلمة (السلاسل) من قوله- تعالى-: (إِذِ ٱلۡأَغۡلَٰلُ فِيٓ أَعۡنَٰقِهِمۡ وَٱلسَّلَٰسِلُ يُسۡحَبُونَ) [غافر: 71] "وأما قراءة الجرّ فقرأ بها ابن عبّاس وجماعة، وظاهرها مشكل. وقال

الفرّاء في تأويلها: من جر (السَّلَاسِلُ) حملة على المعنى، لأن المعنى: أعناقهم في الأغلال والسلاسل. ونحا نحوَه الزمخشريُّ وابنُ عطيّة. وأوَّل الزجّاجُ على حذف حرف الجرّ، التقدير عنده: وفي السلاسل يُسحبون، وهذا تأويل ضعيف، ويقوّيه قراءة من قرأ: (وبالسلاسل يُسحبون) بباء الجرّ" (الرعيني، ص157). ويجعلها في مواضع دليلا لإدحاض رأي نحويّ، كما في قوله: "والدليل على هذا قراءة عبد الله: (وفي اختلاف) [البقرة:164]، فصرح بـ (في) المضمرة، فلم يَبْقَ في الآية دليل للأخفش على تجويز العطف على عاملين" (الرعيني، ص 15)، ولكنه حاد عن منهجه في نقده قراءة الحسن بإتباع دال الحمد في قوله- تعالى-: (ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ) [الفاتحة: 2]، إذ قال: "وفي هذه القراءة ضعف؛ لأن فيها إتباع حركة الإعراب لحركة البناء، والإتباع – وإن كان شاذّاً – فهو باب مُتَّسع، ولا تنافي بين شذوذه واتّساع بابه" (الرعيني، ص67).

ج- **الشعر**: اعتمد الرعيني على شيخه أبي حيان في شواهده الشعرية كذلك، فأورد ما ورد في البحر المحيط، كما في قوله: "وأما النظم فقد ورد من ذلك شيء كثير بحيث لا يعدّ ضرورة، واتّسعت العربُ فيه، فتارة عطفت بالواو، كقوله – أنشدَه سيبويه[7]:

فاليومَ قَرَّبْتَ تهجونا وتَشْتِمُنا. . . فاذهبْ، فما بك والأيامِ من عَجَبِ

فعطف (والأيام) بالواو على الكاف من (بك)، ومنه قوله[8]:

لو كان لي وزهير ثالثٌ وَرَدَت. . . من الحِمامِ عِدانا شرَّ مورود

فعطف (زهير) بالواو على الياء في (لي) ومنه قوله[9]:

تُعَلَّقُ في مثلِ السواري سيوفُنا. . . فما بينَها والأرضِ غوطٌ نفانِفُ

..." (الرعيني، ص167-168) (الأندلسي،157/2،156، 166/3).

وقد يعضد القراءة بشواهد شعرية ليؤكد صحة التأويل لها، كما في قوله: "وأما قراءة الجرّ فقرأ بها ابن كثير، وأبو عمرو، وابن أبي إسحاق. والنَخَعي. ووجهها أنّ (نحاساً) معطوف على (نار). وفيه نظر على قول من فسّر (النحاس) بالدُّخان؛ لأنه يلزم منه أن يكون التقدير: وشواظ من دخان، والدخان لا يكون له شواظ وإنما الشواظ للنار، ووجهها أن الدخان لما نشأ عن النار، فكأنّها نار، فيضاف إليها ما يصحّ أن يضاف إلى النار. ومنه قول الفرزدق[10]:

فبِتُّ أقدُّ الزادَ بيني وبينَه. . . على ضوءِ نارٍ مرّةً ودُخانِ

فعطف (ودُخان) على (النار) وليس للدخان ضوء، وإنما حكم له بالضوء لأن الدُّخان ينشأ عن النار"(الرعيني، ص106). وقد يستأنس بقول المولدين منتقدا لشعرهم إن خرج عن القياس، كما في قوله: "وقد استعمل المتنبي ذلك في شعره، فقال[11]:

لقد تَصَبَّرْتُ حينَ لات مُصْطَبِرٍ. . . فالآنَ أَقْحُمُ حتى لات مُقْتَحمِ

---

[7] – البيت من البسيط لا يعلم قائله وهو في الكتاب، 383/2، وفي خزانة الأدب، 123/5.

[8] – البيت من البسيط، وهو غير منسوب، ورد في شرح التسهيل لابن مالك، 378/3.

[9] – البيت من الطويل لمسكين الدارمي، وهو في ديوانه ص76، والشطر الثاني في الديوان: فما بينها والكعبِ منا نتائف.

[10] – البيت من الطويل للفرزدق، وهو في ديوانه، ص628.

[11] – البيت من البسيط للمتنبي، وهو في ديوانه، ص37.

واستعمال المتنبي هذه اللغة لا تليقُ به؛ لأنّها في غاية الشذوذ، من كونه جَرَّ بعد (لات)، وأوقع بعدها الاسم وليس بحين ولا ظرف محمول على الحين، ولا يُسْمَحُ للمُوَلَّدين في مثل هذا الاستعمال"(الرعيني، ص55).

د- **الاستئناس بالحديث:** من ذلك قوله متمما لمعنى فعل ورد في آية بها كلمة مثلثة وهو الفعل (آوى) في قوله تعالى: (وَءَاوَيْنَٰهُمَآ إِلَىٰ رَبْوَةٍ ذَاتِ قَرَارٍ وَمَعِينٍ) [المؤمنون: 50]، فقال: "آوى: معناه: ضمّ. يقال: آواه يُؤْويه إيواء: إذا ضمَّه، وأوى إذا كان قاصراً فالهمزة في أوّله مقصورة، قال تعالى: (إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ) ، وإذا كان متعدياً كانت ممدودة، قال تعالى: (وَآوَيْنَاهُمَا) وقد اجتمع الأمران في قوله- صلّى الله عليه وسلّم-: (فأوى إلى الله فآواه الله). هذا هو الأفصح"(الرعيني، ص94).

هـ- **رسم المصحف:** تباين استدلال الرعيني برسم المصحف حسب مقام الاستشهاد، فإن كان الوجه شائعا استدل به، كما فعل عند توجيهه نصب كلمة (شركاءكم) في قوله- تعالى-: (فَأَجْمِعُوٓاْ أَمْرَكُمْ وَشُرَكَآءَكُمْ)[يونس: 71] بـ"أن يكون محمولاً على فعل مُضْمَرٍ يُفَسرُه المعنى، أي: وادعوا شركاءكم، وقد أظهرَ أُبيّ- رضي اللهُ عنه- هذا الفعل وثَبَتَ في مصحفه" (الرعيني، ص 7).

وضعف رسم المصحف عنده دليلا في الوجوه الغريبة، فانتقد الرسم المخالف للشائع الذي بنيت عليه قواعد اللغة؛ لذلك نجده ينتقد من يستدل به، فقال: "قال أبوعبيدة: رأيت في الإمام- يعني مصحف عثمان- رضي الله عنه- التاء كُتبت متّصلة بـ (حين). وهَبْ أنّه رأى ذلك في الإمام، فلا ينهض دليلاً؛ لأنّ الإمامَ فيه أشياءُ كثيرة من غير الاصطلاح، ألا ترى أنّه قد جاء في الإمام أشياءُ موصولة كان من حقّها أن تكون مفصولة نحو (وَيْكَأَنَّهُ)، فيكون (تحين) من ذلك" (السابق، ص56).

4-إهداؤه للطالب بعض النكت والتحف:

لا يكتفي الرعيني في تحفته بتفصيل المسائل وشرحها وإظهار معانيها للطلاب، بل يتعدى ذلك إلى تذييل أغلب المثلثات بتتميمات متنوعة، فيها اللطائف والطرائف وفيها المسائل المهمة والقواعد، وهذه أمثلة عليها:

أ- إيراد قواعد نحوية وصرفية: من ذلك في إعراب كلمة سواء في قوله:(سَوَآءً لِّلسَّآئِلِينَ) [فصلت:10]، ختم الحديث عنها بذكر ما تتعلق به شبه الجملة (للسائلين)، ثم ذكر حكم عمل كلمة (سواء) (الرعيني، ص17)، كما ذكر في مواضع المعنى الصرفي للكلمة، واستطرد في ذكر مذاهب النحاة وآرائهم، كما هو في بيان معنى الإفراد أو الجمع في لفظ (هيهات)، فقال: "اختلف في إفراد هيهات وجمعها، أما إذا كانت مفتوحة فلا خلاف في إفرادها، واستدلّوا على ذلك بكتبها بالهاء كما تكتب المفردات كأرْطاة. ومن كتبها بالتاء فهو ككَتْب بعض المفردات بالتاء، نحو: (وَجَنَّتُ نَعِيم) [الواقعة: 89]. وأمّا في حالة الضمّ فمذهب أبي عليّ أنها جمع، وكان يكتبها بالتاء. ومذهب ابن جنّي أنّها مفردة بمعنى البعد، ويكتبها بالهاء، والضمّة عنده محتملة للبناء والإعراب وكلُّ مَن أعربَها ولم ينوّن جعلها مصدراً ممنوع الصرف للتعريف والتأنيث: بَرّة علماً للمَبَرَّة" (الرعيني، ص47)، وفي خلافهم في اشتقاق كلمة يوسف أو عجمتها قال: "اختلف في (يوسف) هل هو مشتق أو غير مشتقّ: فالصحيح أنه غير مشتقّ لعجمته، والاشتقاق من خواصّ كلام العرب، وقيل: هو مشتقّ. سئل بعضهم عن ذلك فقال: الأسيف في اللغة: الحزين، والأسيف: العبد، وقد

اجتمعا في (يوسف) فلذلك سمّي به. وفي هذا الاشتقاق ما ترى من التكلُّف وإساءة الأدب" (السابق، ص103). إلى جانب إيراد بعض اللطائف النحوية، كما في قوله-Ψ-: (مَا يَأۡتِيهِم مِّن ذِكۡرٖ مِّن رَّبِّهِم مُّحۡدَثٍ إِلَّا ٱسۡتَمَعُوهُ وَهُمۡ يَلۡعَبُونَ # لَاهِيَةٗ قُلُوبُهُمۡۗ) [الأنبياء: 2-3] قال: "في هذه الآية الكريمة لطيفة: وهو توالي أربع أحوال فـ(محدث)- فيمن نصب- حال من (ذكر)، و(إلاّ استمعوه) حال من المفعول في (ما يأتيهم)، (وهم يلعبون) حال من الضمير المفعول في (استمعوه). و(لاهيةً) حال من الضمير في (يلعبون)"(الرعيني، ص60). وهذا كله لا علاقة له بالهدف من تأليف الكتاب؛ وهو إلمام الطالب بالمثلثات في القرآن.

ب- ذكر بعض الطرائف المعجمية: ذكر الرعيني معاني كثيرة لبعض الكلمات وبين دلالاتها المختلفة، من ذلك كلمة (كوكب)، قال: "الكوكب هو النجم البادي، ولا يقال له كوكب إلا عند ظهوره، قاله الراغب. وكوكبُ الشيء: معظمه. وكوكبُ الروضة: نورها. وكوكبُ الحديد: بريقه. والكوكب: البياض في سواد العين، ذهب البصر أو لم يذهب. والكوكب: قطرات الجليد التي تقع على البَقل بالليل. والكوكب: شدة الحرّ ومعظمه. والكوكب: الماء. والكوكب: السيف. والكوكب: سيّد القوم. والكوكب: الرجل بسلاحه. والكوكب: المَحْبِس. والكوكب: الجماعة من الناس. والكوكب: المسمار. والكوكب: الخطّة تخالف لون أرضها. والكوكب: عين البئر، والكوكب: الجبل. قال الأزهري: سمعنا غير واحد من العرب يقول للزُّهرة من بين الكواكب: كوكبة، يؤنثها، وسائر الكواكب تذكر. قال الضحّاك: والمراد بالكوكب في الآية: الزُّهرة. شبَّه الزجاجة بها في ضوئها وشعاعها" (السابق، ص74)، وذكر في الفرق بين مالك وملك معاني كثيرة "واعلم أن المشهور من هذه القراءات كلها (مَلِكِ) و (مالِكِ) ... ومنهم من جعلهما مختلفين في المعنى وهو ظاهر اللغة. ومن جعلهما مختلفين" وذكر حجج المرجحين بينهما في أربع صفحات من الكتاب(السابق، ص148-151)؛ ليعقب عنها بقوله: "فهذه حُجَجُ المُرَجِّحين بين (مالك) و(مَلِك)، أكثرُها تلمّحات لا تقوم بها حجّة عند تحقيق النظر، والذي تجنح إليه النفس أن (مَلِكاً) أعظم من (مالك) والله أعلم" (السابق، ص151).

كما ذكر أصول بعض الكلمات، وهذا إن كان يدخل في باب الأصلي والزائد في الصرف، فهو يعين مصنفي المعاجم في تصنيف موادهم اللغوية، فنبّه الرعيني عن أصل كلمة (كوكب) ليتمكن مؤلفو المعاجم من وضعها في مكانها الصحيح؛ فقال: "وهنا تنبيه: وهو أن كوكبا وزنه (فوعل)، والواو زائدة، فكان حقّ الجوهري أن يذكره في فصل (ككب) لا في فصل (كوكب)، والله أعلم" (الرعيني، ص75).

وذكر التقليبات الاشتقاقية للكلمة ودورانها حول معنى واحد، وهو ما يسمى بالاشتقاق الأكبر عند ابن جني، فقال: "ومن غريب ما في ذلك أن مادة " ك ل م " كيف ما تقلَّبت فهي مستعملة في هذا المعنى، وهي ستَّ صُوَر: ملك، مكل، لمك، لكم. كمل، كلم"(السابق، ص147/148)، ولا شك أن كل هذا استطراد أبعد المؤلف عن هدفه من تحفته.

ج- ذكر بعض قواعد الفقه: قد يستطرد المؤلف في بيان الاختلافات الفقهية الواردة في الآية لحاجته إليها من ذلك عند توجيهه، كما في قوله- تعالى-: (فَٱغۡسِلُواْ وُجُوهَكُمۡ وَأَيۡدِيَكُمۡ إِلَى ٱلۡمَرَافِقِ وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ وَأَرۡجُلَكُمۡ إِلَى ٱلۡكَعۡبَيۡنِۚ)[المائدة: 6] إذ قال: "ووجه هذه القراءة مبنيّ على اختلاف المذاهب في ذلك: فمن أوجب الغسل في الأرجل وهو الصحيح وعليه جمهور الفقهاء، فللخفض على قولهم تأويلات"(الرعيني، 152)، وفي مواضع يستطرد من دون الحاجة كما هو في قوله: "واختُلف في عدد الهدي: فقيل: كان مائةَ بَدَنة، فيها جملُ أبي جهل الذي أُخذ منه يوم بدر. فكان الهدي بَدَنةً عن كل سبعة. وقيل: كان الهدي سبعين، عن كل

عشرة بَدَنة. هذا بناء على أن عدد من كان معه- صلّى الله عليه وسلم- سبعمائة رجل" (السابق، 194).

د- ذكر القراءات الوادرة في الآية لغير التثليث، من ذلك ذكره القراءات الواردة في قوله-تعالى-: (وَحُورٌ عِينٌ) [الواقعة: 22]، وغيرها كثير (الرعيني، الصفحات 98- 99، 107-108)

هـ- إيراد بعض اختلافات المفسرين في الآيات التي يوردها، مبينا بذلك معنى الكلمة المثلثة كما في قوله:"واختلف المفسّرون في المراد بالربوة في الآية: فقيل: هي غوطة دمشق، وهي ذات قرار ومعين على الحقيقة. وقيل: رملة فلسطين. وقيل: بيت المقدس لارتفاعه. زعم كعب: في التوراة أن بيت المقدس أقرب الأرض إلى السماء، وأنه يزيد على الأرض ثمانية عشر ميلاً. وقيل: هي أرض مصر"(السابق، ص95)، ومن ذلك أيضا ما ذكره في اختلافهم في المقصود بالمصباح في قوله- تعالى-:(ٱلْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ ٱلزُّجَاجَةُ) [النور: 35]، مع أن الكلمة المثلثة في الآية كلمة (زجاجة)(الرعيني، ص 100-101) .

و- ذكر بعض الأحاديث: بعد استكمال مثلث الباء في كلمة (ربنا) من قوله تعالى: (وَٱللَّهِ رَبِّنَا مَا كُنَّا مُشْرِكِينَ)[الأنعام: 23] ذكر أن "في الصحيح أن رجلاً أتى ابنَ عبّاس- رضي الله عنهما- فقال: سمعتُ الله يقول:(وَاللَّهِ رَبِّنَا مَا كُنَّا مُشْرِكِينَ). وفي أُخرى: (وَلَا يَكْتُمُونَ اللَّهَ حَدِيثًا) [النساء:42]، فقال ابن عبّاس: لما رأوا أن الجنّةَ لا يَدْخُلُها إلا مؤمن قالوا: تعالَوا فلْنَجْحَدْ وقالوا: ما كُنا مشركين، فختم الله على أفواههم، وتكلّمت جوارحهم، فلَا يَكْتُمُونَ اللَّهَ حَدِيثًا" (الرعيني، ص23)، وهو استطراد لا يخدم الهدف المطلوب تحقيقه من الكتاب.

ز- التتميم بما يرشد إليه قوله- جل جلاله-: (صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَآءٍ وَٰحِدٍ) [الرعد: 4] من بيان قدرة الله في إنبات الزرع وإظهار الثمر ....، ليس هذا فحسب بل أردف هذا البيان بأرجوزة في هذا المعنى من ثمانية أبيات ختم بها الكلام عن مثلث كلمة صنوان. (الرعيني، ص 112- 113)

ح- ذكر اللغات الواردة في الكلمة من ذلك ذكره اللغات الواردة في كلمة (أفٍ) في قوله- تعالى-: (فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ) [الإسراء: 23]، فقال: "وهذه الكلمة قد اتّسعت فيها العرب لدورها على ألسنتهم، وتصرفت فيها حتى بلغت لغاتُها أربعين لغة، وها أنا أذكرها مضبوطة" وذكرها كلها نقلا عن أبي حيان من كتابه الحلل إذ أسند إليه هذه اللغات في آخر حديثه عنها(الرعيني، ص131-132). كما ذكر في هيهات ستا وثلاثين لغة (السابق، 49-50)، وقد بالغ في الاستطراد في هذه المواضع.

ط- التتميم ببيان الأغراض البلاغية: شرح الرعيني بعض النكت البلاغية من بعض الاستعمالات اللغوية، كما في قوله: "فإن قيل: فما فائدة المجيء بأسماء الأفعال بدلَ أفعالها؟ قلتُ: الاختصار والمبالغة: أما الاختصار فإن لفظها مع المذكر والمؤنّث والمثنّى والمجموع واحد، وليس كذلك الفعل. وأما المبالغة فإن قولك: بَعُدَ زيد، ليس فيه من المبالغة ما في قولك: هيهات زيد. فإن قولك: بَعُدَ زيد، يُفْهَمُ منه مُطْلَقُ البُعد، وإذا قلتَ: هيهات زيد، فمعناه: بَعُدَ زيدٌ جدّاً، أي: بلغ في البُعد غايتَه"(السابق، ص51)، ومن ذلك بيان المجاز في الوصف في قوله: "وصف الناصية بالكذب والخطأ مجاز، وإنما ذلك من صفة صاحب الناصية، وحسّن ذلك كون الناصية مُحَدَّثاً عنها في قوله- تعالى-: (لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ)" [العلق:15] (الرعيني، ص58). ولكل ما ذكر من استطرادات مظان يرجع الطالب إليها إن رغب، فوجودها في هذا المؤلف لا داعي له، بل أبعدت الطالب عن الهدف المرجو من الكتاب.

5- ترتيب مادته:

أ- اتبع الرعيني منهج التأليف المعجمي الألفبائي، فبدأ مادته بما كان التثليث واقعا في صوت الهمزة وأنهاه بالكلمات التي وقع التثليث فيها في الياء.

ب- كان ترتيب الآيات داخل كل باب حسب ترتيب المصحف.

ج- لم يعتدّ بترتيب حركات المثلث، أي رتّب الحركات الثلاث في الكلمة حسب شيوع القراءة وتواترها؛ فكان في أغلب مؤلفه يراعي حركة الكلمة التي اتفق فيها القراء السبعة جميعهم أو بعضهم ثم يردف الكلمة ذات الحركة التي قرئ بها في الشواذ. وندر أن يقدم القراءة الشاذة عن المتواترة كما في قوله- تعالى-: (كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ) [النور: 35] في تثليث الدال من (درّيّ) مع المد والهمز، وراعى التواتر في التثليث مع تشديد الياء (الرعيني، الصفحات 71-74)

د- كان ينبّه القارئ عن الحروف التي لم يرد فيها قراءة مثلثة، مثلا: "حرف الخاء ولم نجد في الخاء شيئا" (السابق، ص65)

هـ- يحيل القارئ إلى ما بينه فيما سبق، إذ قد تضم الآية كلمتين مثلثتين فيبينهما معا في أول ذكر للآية، وعند موضع الكلمة الأخرى ينبه القارئ أنها قد ذكرت سابقا، كما في قوله: "وقد تقدّم الكلام في ذلك في باب الراء حيث تكلّمنا على (حُورٌ)" (السابق، ص185).

ويختم الرعيني تحفته بقوله: "فهذه غاية ما انتهى إلينا ممّا قُرِئ مثلّثا من حروف التنزيل، وقد أوْضَحْنا جُمَلَه إيضاحَ التكميل والتسهيل، فَلْيَرْتَشِف الباحثُ من معانيه ضَرَباً، وَلْيَغْجِمْ عُودَه فلا يَجده إلا نَبْعاً أو غَرَبا"(الرعيني، ص196).

ومن التحليل السابق يتضح أن كتاب تحفة الأقران يتميز بجمعه القراءات المثلثة التي رتبها ترتيبا منطقيا يسهل إدراك كلياته، ولكنه أضاع ميزته بكثرة الشرح والبيان؛ فشرد المؤلف عن الهدف الرئيس الذي قدّمه في مقدمة الكتاب، وهو أن يحفظ الطالب تلك المثلثات الشاردة عن الحفظ، ولم يكن أيسر للناظر بما أودع فيه من قواعد ومعان وتفاسير ولغات، وخاتمة قوله دليل على شرود هدفه إذ قال: "أوضحنا جمله إيضاح التكميل"، فأسهب رغبة في إعطاء الطالب المعلومات كاملة، ولكن عطف التسهيل على التكميل وفيه بعد؛ لأن التسهيل يناسبه الإيجاز لا التكميل والإطناب.

المطلب الثاني: أهمية استخدام إستراتيجية التثليث في تعليم العربية في العصر الحديث:

استخدم المحدثون المتشابهات الصوتية كثيرا في تعليم اللغات فتجد تعليم الإنجليزية في المستويات الأولى يعتمد على تعليم كلمات لها قافية متشابهة تعين المتعلم على حفظها، نحو: (mat-cat-hat-rat)، ونحو:(hit-hat-hot)، (https://phils-english.blogspot.com/2013/10/hit-hat-hot-hut.html)، وأطلقوا عليها اسم (word families) عائلات الكلمات، أو (Rhyming) تقفية الكلمات، وهي كلمات تربطها روابط صوتية متحدة، الغرض منها تذكير متكلِّم اللغة بالفروق الصغيرة بين هذه الكلمات كي لا يخطئ في استخدام إحداها موضع الأخرى، ويتكون لديه معجم صغير لكلمات تحمل تسلسلا صوتيا متشابها لا يختلف فيه إلا صوت واحد، وهذه الإستراتيجيات عوّلوا فيها على تحفيظ الطفل متعلم اللغة لها

دون الاستطراد في شرح معانيها، وتفصيل الكلام في قواعد مبانيها، بل إنهم يعتمدون على إيضاح معانيها بالصور، فما كان من الطفل إلا حفظها مع معرفة معناها المعجمي الذي يحتاجه، واستذكارها حين الحاجة إليها.

ويؤسس تعليم المفردات والوظائف اللغوية للأصوات في ذهن متعلم اللغة معاجم دلالية يستخدمها في نظمه للجمل بعد وعيه بالقواعد الصرفية والنحوية، فتخلق فيه نوعا من الكفاءة اللغوية، التي لا يمكن قياسها وتقييمها إلا باستعمالها في التخاطب، والأداء اللغوي (ولكنز، 1999، ص759).

وكان يؤمل من معلمي اللغة استخدام هذه الإستراتيجية التعليمية في نقل مفردات اللغة، ومن متعلميها حفظها واستعمالها، ولكن ما حدث للمثلثات هو عينه ما حدث لباقي الإستراتيجيات، انتقلت إلى متون للشروح والتعليق والتعليل، وأثقلت كاهل المتعلِّم بالقواعد والشواهد، ويتضح ذلك من تحليل منهج كتاب تحفة الأقران لأبي جعفر الرعيني، الذي أبرز أهم الأسباب التي أدت إلى صعوبة تطبيق هذه الإستراتيجية، إذ بعدت الفائدة منه في إلمام طالب مثلثات القراءات القرآنية، فكان حريا أن نقوّم استخدام هذه الإستراتيجية، وغيرها لتمكين طلاب اللُّغة من الاستعانة بها واستخدامها.

الخاتمة:

لكي تكون الدراسة ذات جدوى في المجال التطبيقي ذيلت بهذه الخطة كي تُوجِد البديل للمسار البعيد الذي عدل إليه أصحاب المثلثات، فصارت المادة اللغوية تدرس فيها لذاتها، ولكل فائدة وقطوف، ولكن ما نراه اليوم من ابتعاد العربي عن لغته واستصعاب تعلمها، فمن الأجدر أن يُنظر في تاريخ تعليم العربية وانتشارها، والاستفادة من الأفكار القديمة واستثمارها وتقويمها، فالمؤلفات اللغوية القديمة على الرغم من سمو هدفها وإعجاز نظرياتها أساء المتأخرون استعمالها، وعجزوا عن الاستفادة منها بعدولهم عن أهدافها، في حين تهافت الغرب على تطويرها والاستفادة منها وتطويعها لتعليم لغاتهم، وهذه إجراءات علينا اتباعها وتنفيذها للحصول على الغاية المرجوة من أفكار الأقدمين في تعليم العربية:

1- اختصار المؤلفات اللغوية الهادفة إلى تعليم اللغة وتقويمها للسير بها نحو الهدف المرجو؛ بالاقتصار على المعلومات الأساسية المراد تزويدها للطالب، وحذف الحشو والاستطراد والتعليل للمادة اللغوية نفسها.
2- العمل على جمع الكلمات المتشابهة في الجذر اللغوي كالمثلثات والثنائيات والتقليبات الاشتقاقية ... وغيرها من المتشابهات اللغوية وتأليف معاجم مبسطة لا استطراد فيها؛ للاستفادة منها في تعليم اللغة.
3- حوسبة هذه المفردات وإيجاد قوالب تقنية تعين مستخدم اللغة في الوصول إليها بأقل جهد وأسرع وقت.
4- توعية الطلاب وتحفيزهم لحفظ متون اللغة وامتلاك مفرداتها لغرض استعمالها.
5- وضع هذه المواد في مراحل التعليم المبكرة للغة للاستفادة من مرحلة الحفظ لسنوات التعلم الأولى على شكل أناشيد أو منظومات.
6- عدم الوقوف عند نقطة الوعي اللغوي بمكوِّنات اللغة، وتعديه إلى مرحلة الاستعمال والأداء والتخاطب.

7- النظر في مناهج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية- عموما-، وكليات التربية بجامعة طرابلس- خصوصا-، والاستفادة من اللسانيات التطبيقية في اختيار المقررات ومفرداتها.

فهرس المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم.

2- ابن الجزري. (2006م). *غاية النهاية في طبقات القراء*، تحقيق: برجستراسر. بيروت: دار الكتب العلمية.

3- ابن الجزري. (لا ت). *النشر في القراءات العشر*، تحقيق محمد الضبّاع. دار الكتب العلمية: بيروت.

4- ابن السيد البطليوسي. (1981). *المثلث*. بغداد: دار الرشيد.

5- ابن جني. (1966). *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات*، تحقيق علي النجدي ناصف، وعبد الفتاح شلبي.

6- ابن طباطبا. (2005). *عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الساتر*. بيروت: دار الكتب العلمية.

7- ابن عصفور. (1980). *ضرائر الشعر، تحقيق السيد إبراهيم*. القاهرة: دار الأندلس.

8- ابن مالك. (1990). *شرح التسهيل، تحقيق عبدالرحمن السيد ومحمد المختون*. الجيزة: دار هجر.

9- ابن مالك. (1984). *إكمال الإعلام بتثليث الكلام*، تحقيق: سعد بن حمدان الغامدي. مكة: منشورات جامعة أم القرى.

10- أبوجعفر الرعيني. (2007). *تحفة الأقران في ما قرئ بالتثليث من حروف القرآن*. الرياض: كنوز إشبيلية للنشر والتوزيع.

11- أبوحيان الأندلسي. (1993). *البحر المحيط*، تحقيق: عادل عبدالموجود، وعلي معوض. بيروت: دار الكتب العلمية.

12- أبومنصور الأزهري. (1967). *تهذيب اللغة*، تحقيق: إبراهيم الأبياري. القاهرة: دار الكاتب العربي.

13- الأعشى. (1950). *ديوان الأعشى*. القاهرة: المطبعة النموذجية.

14- الزبيدي. (1969). *تاج العروس من جواهر القاموس*. الكويت : وزارة الإرشاد والأبناء.

15- الزمخشري. (1989). *القسطاس في علم العروض، تحقيق:* فخرالدين قباوة. بيروت: مكتبة المعارف.

16- الفراء. (1983). *معاني القرآن*. بيروت: عالم الكتب.

17- الفرزدق. (1987). *ديوان الفرزدق*، راجعه علي فاعور. بيروت: دار الكتب العلمية.

18- المتنبي. (1983). *ديوان المتنبي*. بيروت: دار بيروت.

19- جلال الدين السيوطي. (1965). *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. الإسكندرية: مطبعة عيسى البابي الحلبي.

20- ديفد ولكنز. (16 5, 1999). اللغات الثانية كيف نتعلمها. *الموسوعة اللغوية*، الصفحات 745-787.

21- ربيكا أكسفورد. (1996). *إستراتيجات تعلم اللغة*، ترجمة السيد دعرور. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.

22- رؤبة بن العجاج. (لا ت). *ديوان رؤبة*. الكويت: دار ابن قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع.

23- سيبويه. (1988). *الكتاب*. القاهرة: الخانجي.

24- صلاح الصفدي. (2000). *الوافي بالوفيات*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

25- عبد القادر البغدادي. (1997). *خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب*، تحقيق:عبدالسلام هارون. القاهرة: دار الخانجي.

26- مجدالدين الفيروزبادي. (2000). *الغرر المثلثة والدرر المبثثة*، تحقيق: سليمان العايد. مكة–الرياض: مكتبة نزار الباز.

27- مسعود صحراوي. (2005). *التداولية عند العلماء العرب*. بيروت: دار الطليعة.

28- مسكين الدارمي. (2000). *ديوان مسكين الدارمي*، تحقيق: كارين صادر. بيروت: دار صادر.

29- ميثم محمد نوري. (2023). *المثلث اللغوي دراسة منهجية موازنة بين البطليوسي والفيروزآبادي والخليلي*. الموصل–العراق: دار ماشكي للطباعة والنشر والتوزيع.

30- هالة العبوشي. (ع:12, 2016). مراجعة نقدية لكتاب المثلث لابن السيد البطليوسي. *المخبر*، الصفحات 149–168.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس
Journal of the Faculty of Education Tripoli

اختبار (Cloze test) ومقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي

جمال رحومه الزناتي
كلية التربية، جامعة الزاوية، الزاوية، ليبيا
البريد الإلكتروني: J.zanati@zu.edu.ly

Article history
Received: Oct 23, 2024 Accepted: Oct 30, 2024

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وتحديد أثر جنس التلميذ في درجة المقروئية، والتعرف على ترتيب نصوص الكتاب حسب درجة مقروئيتها. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار (Cloze test) وتطبيقه على ثلاثة نصوص من نصوص الكتاب، اختيرت عشوائياً لم يسبق لأفراد العينة دراستها، وللتأكد من مدى تمثيل النصوص الثلاثة المختارة التي أجري عليها اختبار كلوز لمادة الكتاب، تم عرض النصوص على لجنة من المحكمين، تألفت من مشرفين تربويين، معلمين اللغة العربية، مختصي مناهج بكلية التربية. وتم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (161) تلميذ وتلميذة منهم (78) تلميذاً و(83) تلميذة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، للعام الدراسي 2023-2024م، بالمدارس التابعة لمراقبة التربية والتعليم الزاوية. وكشفت نتائج الدراسة أن (64%) من التلاميذ يقعون في المستوى الإحباطي، و(12%) يقعون في المستوى التعليمي، و(24%) من التلاميذ يقعون في المستوى المستقل، وأنه ليس هناك أثر ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس في مستوى المقروئية، وأن النصوص القرائية في الكتاب متدرجة وفق مستوى مقروئيتها .

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على أساليب حديثة لتدريس اللغة العربية، وإعداد الكتب المدرسية وفق المعايير التربوية لتناسب الفروق الفردية بين التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: اختبار (Cloze test)، المقروئية، كتاب اللغة العربية.

Close Test and Readability of the Arabic Language Textbook Prescribed to Fifth-Grade Students in Basic Education

A B S T R A C T:

This study aimed to measure the readability of the Arabic language textbook prescribed for fifth-grade students in the basic education stage. It also sought to determine the impact of the student's gender on the level of readability and to identify the order of the texts in the book according to their readability levels. To achieve these objectives, a Cloze test was developed and applied to three randomly selected texts from the book, which had not been previously studied by the sample members. To ensure the representativeness of the three chosen texts, they were presented to a committee of evaluators, including educational supervisors, Arabic language teachers, and curriculum specialists from the Faculty of Education. The test was administered to a random sample of 161 students, consisting of 78 males and 83 females, from fifth-grade students for the 2023-2024 academic year in schools under the supervision of the Education and Teaching Monitoring in Zawiya.

The results revealed that 64% of the students fell into the frustration level, 12% into the instructional level, and 24% into the independent level. It was also found that there was no statistically significant effect attributed to the gender variable on the level of readability, and that the reading texts in the book were arranged according to their readability levels. Based on the findings, the study recommended the necessity of training teachers both before and during service on modern methods for teaching the Arabic language, and preparing textbooks according to educational standards to accommodate individual differences among students.).

Keywords: Cloze test, Readability, Arabic language textbook.

المقدمة:

التربية هي اللبنة الرئيسة في تنشئة أبناء المجتمع وصناعة مستقبلهم. وإن الاهتمام بالعملية التعليمية يعني الاهتمام بمستقبل مجتمعنا، وأن إعداد أبنائنا وتربيتهم هو إعداد المجتمع لمواجهة التحديات التي

تفرضها حتمية التطور التكنولوجي والتغير الاجتماعي، وتعد اللغة هي وسيلة الاتصال الأساسية، للحفاظ على الحضارة والثقافة والتراث لأي مجتمع، فاللغة تمكننا من الحصول على المعلومات، وننقل عن طريقها الأفكار، ونستوعب بها المعارف، وندرك محيطنا، ولها الأثر الكبير في النمو العقلي والمعرفي. فاللغة والقراءة مفتاح العلم والمعرفة، وهما سبب تقدم أي مجتمع وازدهاره، لقد ظهرت القراءة قديماً ومن خلالها تطور العلوم وتكونت ثروة علمية أسهمت في ازدهار الأمم والمجتمعات وتنمية ثقافتها وحضارتها.

فالقراءة وسيلة اتصال بين القارئ والمادة المقروءة، وحتى يكون الاتصال فاعلاً ويتمكن القارئ من الوصول إلى المعاني المتضمنة في المادة المقروءة، لا بد أن تكون المادة المقروءة مناسبة لقدرة القارئ ليتمكن من الانجذاب إلى المقروء واستخراج معانيه. عليه فإن ملاءمة الكتب المدرسية لمستويات التلاميذ وقدراتهم على استيعابها تعد من الخصائص المهمة لتلك الكتب، لذا وجب أن يكون الكتاب التعليمي مناسباً للقارئ من ناحية قدرة الطالب اللغوية والعقلية وميوله ورغباته، فليست اللغة مجرد ألفاظ تنطق أو تكتب، إنما أداة للتفكير ووعاؤه الذي يستوعب فكر الأمة وثقافتها، وهي جوهر التفكير الذي لا يمكن أن يتم دون استخدام الألفاظ الدالة عليه، ولقد شدد البحث العلمي المتصل على فحص مدى ملاءمة الكتاب للمتعلم أي ما يُسمى بمقروئية الكتاب التعليمي، فلا تكون المواد القرائية فوق مستواهم فتفقدهم الحماسة نحو قراءتها ولا دون مستواهم فتولد لديهم الملل تجاهها. (أبو عمشة، 2015، ص5).

إن نجاح العملية التعليمية يعتمد على مدى فاعلية المدخلات من المقررات الدراسية، والأهداف التربوية، والبيئة المدرسية، وتمثل مواصفات المناهج أحد أهم تلك المدخلات، لاسيما منهاج تعليم اللغة باعتبار تعليم وتعلم اللغة يعود على تحصيل الطالب في شتى ميادين المعرفة وينمي عملية التفكير لديه.

وحيث إن المناهج التدريسية تترجم في كتب مدرسية ؛ وإن الكتاب المدرسي وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج ، وإن المعلمين والطلاب يعتمدون عليه في عمليتي التعليم والتعلم داخل الصف وخارجه، فإن الكتاب المدرسي مهمّ جداً؛ خاصةً في البلاد التي يعتمد فيها كتاب معين لصف معين في جميع أنحاء البلاد. وتزداد هذه الأهمية في المدارس التي تعتمد الكتاب المدرسي مرجعاً رئيساً؛ تطلب من المعلمين تدريسه ومن الطلاب دراسته ، ويتحدد نجاح المتعلمين في هذه المدارس بمدى إتقانهم لمادة الكتاب المدرسي وإنجازهم لما يطلبه منهم. (بن قاسم ،2001، ص10).

إن من أهم المصادر المتداولة والمؤثرة في الموقف التعليمي وخاصة في المناهج الدراسية الكتاب المدرسي؛ لأنه مصدر تعليمي يلتقي عنده كل من المعلم والمتعلم على حد سواء؛ فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساسًا لعملية تعلم منظمة ومتسلسلة، وأساسًا دائما لتعزيز هذه العملية، ولهذا فهو ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة بل ركيزة أساسية في العملية التعليمية، وترجمة حية للمحتوى التعليمي للمناهج، لأنه يقدم الإطار المنهجي للمادة الدراسية ويوجه المتعلم إلى ما سيدرسه من معلومات ومعارف، ومن هنا كانت أهمية أن يكون الكتاب المدرسي مقروءًا يسهل فك رموزه اللغوية، واستيعاب مضامينه الفكرية.(دحلان،2014،ص 2878).

والمقروئية في أبسط صورها هي: التطابق بين المادة التعليمية المكتوبة والقدرة القرائية للتلاميذ الذين أعدت لهم المادة التعليمية، فالقراءة وسيلة اتصال بين القارئ والمادة المقروءة. وتعتمد المقروئية على عاملين : الأول يتعلق بالقارئ، والثاني يتعلق بالمادة المقروءة. فيما يتعلق بالقارئ تتمثل بالقدرة اللغوية للتلميذ ودافعيته نحو تعلم نص معين واهتمامه به. أما بالنسبة للعوامل المتعلقة بالمادة فأهمها: المفردات اللغوية، تركيب الجمل، طريقة عرض وتنظيم محتوى المادة التعليمية. (الخالدي،2013، ص4).

ونظراً لأهمية اللغة العربية، فقد أُجريت كثير من الدراسات لقياس مستوى مقروئيتها، فقد قام (البسيوني، 2002) بدراسة هدفت لقياس مقروئية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأجرى (مومني والمومني، 2011) دراسة هدفت إلى قياس مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأساسي، في مدارس الأردن، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة المقروئية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل التأكيدات الكثيرة من المهتمين بالعملية التعليمية على ضرورة ملاءمة الكتب المدرسية للمتعلمين من حيث درجة صعوبتها، يجمع التربويون على أهمية تقويم وتحليل وتطوير الكتاب المدرسي على أُسس ومعايير علمية وتربوية. ومن هذه المعايير ما يتعلق بدرجة صعوبة وسهولة ومقروئية الكتاب المدرسي، ونظراً لأهمية المقروئية في كتب القراءة فقد اهتم كثير من الباحثين بوضع مقاييس لمعرفة مستوى مقروئية الكتب المقررة، ولقياس قدرة التلاميذ على القراءة في مختلف المراحل الدراسة مما جعلنا نتساءل عما إذا جاءت جهود عملية تقويم وتحليل وتطوير كتب اللغة العربية بالمراحل التعلمية ضمن إطار هذا التطوير؟ وقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن هذا التساؤل من خلال التعرف على مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، ويمكن للدراسة تحقيق هدفها من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1) ما مستوى مقروئية النصوص القرائية الواردة في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث في اختبار Cloze test تعزى إلى جنس التلميذ؟

3) هل النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي متدرجة حسب درجة مقروئيتها؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في تعرضها:

1-قياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي.

2-الكشف عن مستوى مقروئية هذا الكتاب ومناسبته لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي.

3- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية ومكانة اللغة العربية، كونها المدخل الرئيسي لتعلم المباحث الأخرى.

4- يؤمل أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام الباحثين لدراسة كتب أخرى في مواضيع قياس مستوى المقروئية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

•الكشف عن مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي.

•التعرف على اختلاف مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في اختبار Cloze test تعزى إلى جنس التلميذ.

•معرفة مدى تدرج النصوص القرائية الواردة في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي.

حدود الدراسة:

- تقتصر الدراسة الحالية على تحديد مستوى مقروئية النصوص القرائية الواردة في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، للعام الدراسي 2023- 2024.

- شملت الدراسة جميع مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة جوددائم التابعة لمراقبة تعليم الزاوية المركز للعام الدراسي (2023- 2024 م) وعددهم (5) مدارس.

- تقتصر الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، للعام 2023- 2024.

مصطلحات الدراسة:

بالدراسة عدة مصطلحات بحاجة إلى تعريف، منها:

المقروئية: الدرجة النسبية لصعوبة النصوص القرائية التي يواجهها الطالب في فهمه لمضمونها كما يقيسها اختبار التتمة.(Cloze Test). (العواملة،(2010)، ص812)

المقروئية إجرائيا: المستوى الذي يمثل استيعاب وفهم تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي

للنص المكتوب، وتقاس بمتوسط عدد الاسترجاعات الصحيحة من قبل التلاميذ للكلمات المحذوفة من النص وفق اختبار كلوز.

اختبار كلوز (Cloze Test): يستخدم لقياس مستوى مقروئية المادة التعليمية ويمكن تصنيف المستجيبين بناءً على نتائجهم إلى ثلاثة مستويات: المستوى المستقل، والتعليمي، والإحباطي. (العواملة،2010، ص812).

اختبار كلوز إجرائياً: نوع من الاختبارات يقدم فيها للتلميذ نصاً حذفت منه كل خامس كلمة بطريقة منظمة، ووضعت تحت النص بطريقة غير مرتبة، ثم طلب من التلميذ إعادة الكلمات المحذوفة إلى أماكنها المناسبة في النص.

كتاب اللغة العربية: كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي المعتمد تدريسه من وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2023- 2024 في دولة ليبيا.

الإطار النظري:

القراءة وسيلة التلميذ لاستيعاب المادة التعليمية، لذا اهتمت التربية من خلال المسؤولين على العملية التعلمية بتعليم القراءة لتكون الأساس في تعلم التلاميذ. وتعد القراءة الأداة الأساسية التي يستخدمها الناس للتواصل مع المواد المكتوبة، سواء أكان ذلك في وسائل الإعلام أم في ميادين الحياة العامة، وفي التعليم تعد القراءة الأداة الأساسية التي يستخدمها التلميذ مع الكتاب المدرسي لاستيعاب النصوص وفهم مضامينها، لذلك اهتم التربويون بتعليم التلاميذ ما يسمى المهارات الأساسية بما فيها مهارات القراءة، لأن القراءة عملية اتصال بين القارئ والمادة المقروءة، ولكي يفهم التلميذ المادة المكتوبة لابد له من تفكيكها واستخلاص ما بها من المعاني والمضامين، ويتطلب ذلك أن تكون المادة المكتوبة مناسبة وجذّابة له.(بن قاسم، 2001،ص12).

ويرى (العيص،2003) أن هناك وسيلتين في المدرسة يتم من خلالها تنمية الفهم لدى التلاميذ، هما الكتاب والمعلم، فالكتاب المدرسي هو الذي يحدد المعلومات التي تقدم للطالب من حيث الكم والكيف، ومن حيث المضمون الذي يشكل موقفا قيميا للتلاميذ، وتفضيلاً غرسها في أبنائها بصورة قصدية. وللمعلم دوراً في هذا المجال، لأن مضامين الكتاب تبقى معلومات نظرية، وربما مغلقة أحيانا ما لم يقم المعلم بدوره بعرضها بأسلوب واضح وشيق، ثم العمل على تحويلها إلى فهم ومن تم ممارسة عملية.

ولتحقيق فهم متميز واستخدام فعّال للغة، يحتاج الفرد إلى تطوير مهاراته في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال القراءة المستمرة في الكتب والصحف والمجلات، والمشاركة في مناقشات وحوارات، والاستماع إلى المواد الصوتية باللغة العربية.

مفهوم المقروئية:

من طبيعة العلوم التربوية لا يوجد تعريفاً محددا للمقروئية، وقد يعرفونها بحسب الأداة التي استخدمت لقياسها، يرى (هيتلمان) أن المقروئية هي اللحظة التي عندها تتفاعل خلفيات القارئ العاطفية والمعرفية واللغوية بعضها مع البعض الآخر، ومع الموضوع والأغراض المقترحة من أجل إتمام عملية القراءة، ومع اختيار المؤلف للألفاظ والتراكيب النحوية جميعها داخل تركيب خاص، وتكون عند هذه اللحظة المادة تؤثر فيها فئتان رئيستان: خصائص القارئ وعناصر الموقف الفعلي والمدرك.(اللامي،الزويني،2014،ص173).

عرفها (الكندري) بأنها " اصطلاح يشير إلى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة أيّا كان مجال تلك المادة" (الكندري،1991 ص93).

في حين يرى (الناجي) أنها" المستوى الذي يمثل استيعاب وفهم التلاميذ في صف ما لنص نثري مكتوب وتقاس مستوى عدد الاسترجاعات الصحيحة من قبل التلاميذ للكلمات المحذوفة من النص وفق اختبار التتمة" (الناجي،2003،ص524).

ويعرفها (موسى) بأنها درجة السهولة والصعوبة في فهم، واستيعاب المقروء من قبل القارئ بعد تفاعل، وتوافق طبيعة القارئ كميوله ودوافعه ومستواه العمري والفكري وطبيعة المقروء من حيث الشكل والمضمون كدرجة سهولته ووضوحه وأسلوبه. (موسى،2012ص93).

أهمية المقروئية:

تعد المقروئية أحد الجوانب الأساسية في التعليم، وتحظى بأهمية كبيرة لأنها تساعد التلاميذ على فهم النصوص المكتوبة واستخلاص المعلومات وفهم المفردات وتنمية المهارات الاستدلالية وتنمية التفكير النقدي، واكتسبت المقروئية أهمية متزايدة في الوقت الحاضر، فقد اصبح الاهتمام بها لا يقتصر على ميدان التعليم– للوقوف على مستوى صعوبة المواد والأنشطة القرائية وإعدادها بالشكل الذي ينسجم مع قابلية التلاميذ في الصف، بل شمل هذا الاهتمام أيضاً الصحافيين والكتاب والعاملين في المكتبات، وقد أدرك الناشرون اليوم هذه الأهمية، فوجدوا أن انتشار مطبوعاتهم ورواجها يعتمدان إلى درجة كبيرة على مدى التوافق بين مستوى فهم القراءة وقبولها من جهة، وطبيعة المادة المقروءة من الجهة الأخرى، ويعزى الاهتمام بموضوع المقروئية إلى الزيادة الحاصلة في حجم وتنوع المواد المطبوعة والمكتوبة وزيادة الطلب عليها في شتى أنحاء العالم. ويُلاحظ أن لموضوع المقروئية أهمية تربوية بالغة يحتاجها مؤلفو الكتب في تحديد مواصفات المادة لغة وعرضاً حسب سن القارئ واحتياجاته النفسية ونموه العقلي، بحيث تصل المادة التعليمية إلى أكبر نسبة من المتعلمين، وبذلك يتحقق الغرض من كتابتها وتقديمها للقارئ، وتزايدت العناية بالمقروئية الكتب المدرسية بصفة خاصة، وذلك للارتباط المباشر بين ارتفاع مستوى التحصيل المدرسي ومقروئية كتب المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة. كما أن معرفة مستوى الكتب المدرسية من حيث السهولة والصعوبة مما يفيد بالتنبؤ بالمستويات التحصيلية التي يمكن أن يحققها التلاميذ في قراءة ما يخصص لهم من كتب المواد الدراسية، ويساعد في تفسير نسبة نجاحهم ومدى تحصيلهم لمادة تعليمية يطلب المعلم منهم قراءتها. إذ يمكن أن يكون سبب عدم نجاح التلاميذ في التحصيل كون الكتاب غير ملائم لهم. إضافة إلى ذلك فإن

المقروئية تؤدي إلى تعلم أفضل وتذكر أفضل، وتساعد على اكتساب عادة السرعة في القراءة.(أبو عمشة،2015، ص6).

ويرى (اللامي و الزويني،2014) أن أهمية قياس المقروئية تكمن في الآتي:

1-تساعد على بناء معايير متعلقة بمقروئية النصوص، تكون مناسبة للمتعلمين في مرحلة دراسية معينة.

2-تساعد المعلمين على انتقاء مواد متنوعة في الصعوبة تلائم الفروق الفردية للمتعلمين، وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم.

3-تساعد على مواجهة الضعف القرائي لدى المتعلمين.

4-توفير الوقت والجهد والمال الذين يهدرون بسبب عدم اختيار طرائق تعليمية مناسبة.(اللامي،الزويني، 2014،ص174).

العوامل المؤثرة في المقروئية:

تتأثر المقروئية بعدد من العوامل ذكرها (رجب،1990، ص 125)هي:

أولاً: العوامل الفيزيائية.

ثانياً: عوامل مرتبطة بالقارئ: مثل معرفته السابقة ، قدرته القرائية ،ودافعيته.

ثالثاً: عوامل مرتبطة بالنص.

أولاً: العوامل الفيزيائية المؤثرة في المقروئية :

وتشمل مظهر حرف الطباعة typeface ، حجم حرف الطباعة, font size ،المسافات بين الكلمات وبين الأسطر وبين الحروف spacing، العرض والنسق layout .

ثانياً: العوامل المؤثرة بالمقروئية من جانب القارئ

وتشمل الجوانب التالية:

1- ميول المتعلمين : من العوامل المتصلة بالطلاب والمؤثرة في صعوبة مقروئية النص عدم مراعاة ميول المتعلمين، وعدم استثارة الموضوعات المقدمة لدوافعهم، ومسايرتها لحاجاتهم ، وإشباعها لرغباتهم، لذلك يجب مراعاة ميولهم في الموضوعات التي تقدم لهم ، حتى لا تكون الموضوعات المقدمة ثقيلة عليهم ، بل يشعرون عند قراءتها بالارتياح ، ويميلون إلى الاستزادة منها .لقد ذكر روبين (Robin)

أنه ليس هناك شيء يستطيع تعزيز المادة القرائية مثل ميول التلاميذ للقصة وأبطالها ". لذلك ينبغي العناية بالمادة القرائية المقدمة للمتعلمين، كما لا ينبغي الاعتماد على خبرة مؤلفي الكتب فقط، بل يجب أن تدعم هذه الخبرة بالبحوث العلمية في هذا المجال.

2-الخبرة السابقة : للخبرة السابقة أهمية كبيرة، وتأثير واضح في استيعاب المتعلم وفهمه النص المقدم للقراءة. فقد أكدت الدراسات الحديثة على أهمية الخبرة السابقة في تنمية قدرة فهم المتعلمين النصوص المقدمة لهم، كما أوصت بضرورة مراعاة خبرة المتعلمين السابقة عن المفاهيم الأساسية للموضوعات المراد تدريسها، وقد اقترح تزويد المتعلمين ببعض المعلومات حول تلك المفاهيم إذا لم تكن لهم خبرة كافية عنها.(بن قاسم ،2009، ص60-63).

ثالثاً: العوامل المؤثرة بالمقروئية من جانب النص:

1. طبيعة المحتوى . content 2. التركيب أو البنية وتعقيداتها structure .

•تنظيم المحتوى بشكل منسجم ، واتساق النص (بغض النظر عن طول الفصول والفقرات والجمل) ، يجعل القراءة أيسر وأسهل.

•عرض المحتوى باتباع نسق تنظيمي محدد يساعد على رفع مستوى المقروئية، مثلا: استخدام نفس النمطية في كتابة العناوين والفقرات والبنود وطريقة إبرازها، واختيار حجم الحرف وشكله المناسبين للموقف؛ كلها عوامل مساعدة في زيادة مستوى مقروئية الكتاب، وبالتأكيد تُحسن مستوى فهم الطالب للنص.

•المحافظة على استمرارية النص : إن ربط الفصل بالفصل الذي يسبقه والفصل الذي يليه عن طريق مقدمات مناسبة ، وأفكار رئيسة مناسبة.

2. استخدام لغة مفهومة : بما أن الجملة فكرة كاملة ، إذن يجب توجيه الاهتمام لاستخدام جمل بسيطة للتعبير عن كل فكرة على حدة. إن اللغة الدقيقة الواضحة ترفع مستوى المقروئية والفهم، وبقدر المستطاع يجب استخدام المفردات والمفاهيم المألوفة والشائعة عند كتابة النصوص.

3. صياغة المحتوى ويشمل ذلك :

أولاً: الكلمات المستخدمة من حيث: طول الكلمة أو قصرها : تتأثر المقروئية بطول الكلمة أو قصرها، فكلما كانت الكلمات قصيرة كان تعلمها أسهل على المتعلمين.

ثانياً: الجملة المستخدمة في بناء النص:

1- طول الجملة أو قصرها.
2- صعوبة الجملة أو سهولتها.

3- بنية الجملة وما بها من الإطناب والخلط.
4- نوع الجملة(الجملة الاسمية أسهل من الفعلية)

تعد الجملة أحد العوامل الأكثر تأثيرا على سهولة أو صعوبة المواد المقروءة، فطول الجملة، ونوعها يمكنهما أن يجعلا من النص المقروء سهل الفهم، فإن طول الجملة وزيادة كلماتها يؤدي إلى صعوبة المادة المقروءة، وقصرها يؤدي إلى سهولة هذه المادة، والسبب في ذلك أن طول الجملة يتطلب ربط بين أفكارها المتداخلة التي قد لا يكون الطالب مستعدا لها. (يونس،1975، ص146 – 147).

ثالثاً: درجة تعقيد البناء اللغوي:

لكي يفهم الطالب معنى الجملة، فإنه يحتاج إلى معرفة أكثر لمعنى الكلمات التي تكون البناء، فمن خلال الأفكار والمعلومات والمفاهيم الموجودة بالنص يفهم القراء البناء اللغوي للنص وقواعده وقواعد البناء اللغوي، ليست فقط القواعد التي يطبقها الكاتب لتنظيم العبارات. إنها القواعد التي يفترض الكاتب أن المستقبِل يعرفها لكي تكون لديه القدرة على استنتاج المعنى من العبارات، فالنحو وبناء الجملة هما مفتاح فهم اللغة. (البسيوني،2002،ص 166).

رابعاً: عرض الأفكار :

تعد الأفكار جوهر الموضوع المقروء؛ لذا يجب مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار الموضوع، وتؤدي الجملة المفيدة معنى كاملا، ويختلف مستوى صعوبة الجملة أو سهولتها تبعا لعدد الأفكار التي تشتمل عليها، لذا يجب أن تكون الأفكار أساسية للنص واضحة صريحة، وأن يحرص الكاتب أو المؤلف على تعزيز الفكرة لاسيما إذا كانت تتضمن مفاهيم جديدة غير مألوفة من المتعلمين لغرض مساعدتهم على فهم الأفكار بسهولة ويسر. (البسيوني،2002،ص 332).

طرق قياس المقروئية:

هناك عدة طرق لقياس المقروئية في التعليم. إليك بعض الأساليب الشائعة لقياس المقروئية:

•اختبارات الاستيعاب:

إنّ قياس المقروئية عن طريق اختبارات الاستيعاب يقوم على ثلاثة مستويات: الترجمة، والشرح، والتأويل، ويقصد بالترجمة التعبير عن نص معين بعبارات وألفاظ جديدة مع المحافظة على المعنى الأصلي، أما الشرح، فيعني بيان وتوضيح الأفكار المتضمنة في النص، ويتطلب من الشارح إعادة ترتيب وتنظيم، أمّا التأويل، فيقصد به استنباط معانٍ وأفكار غير صريحة في النص اعتماداً على الأفكار الصريحة فيه.إنّ قياس المقروئية عن طريق اختبارات الاستيعاب يقوم على اختبار عينة من نصوص المادة التعليمية المراد قياس مقروئيتها وبشكل عشوائي بحيث تكون العينة ممثلة، ثم يوضع اختبار استيعاب يشمل المستويات

الثلاثة الشرح، والترجمة، والتأويل، لكل نص من النصوص المختارة ويتصف الاختبار بالصدق والثبات ويطبق على عينة ممثلة من التلاميذ المراد قياس استيعابهم للمادة التعليمية، ثم تحسب متوسطات علامات التلاميذ على الاختبارات، وتعد هذه المتوسطات مؤشراً على مستوى مقروئية المادة التعليمية.

ويصنف أداء التلاميذ على اختبارات الاستيعاب إلى مستويات ثلاثة: وهي:

- المستوى القرائي المستقل. أي يستطيع التلاميذ الاعتماد على أنفسهم في القراءة.
- المستوى القرائي التعليمي. أي يستطيع التلاميذ استيعاب النص بمساعدة من معلمهم.
- المستوى القرائي الإحباطي. أي لا يستطيع التلاميذ القراءة حتّى بمساعدة المعلم وإشرافه.

ولعل أهم الانتقادات الموجهة لكون هذه الاختبارات مقياسا للمقروئية أن نتائج الاختبارات تعكس صعوبة أسئلة الاختبار أكثر مما تعكس صعوبة النص، ويحتاج هذا النوع من الاختبارات إلى قدر كبير من الوقت والجهد عند وضع الأسئلة التي تقيس العمليات الذهنية المحددة. (أبوعمشة،2015،ص16).

3- اختبار كلوز (Cloze test) (التتمة):

كلمة كلوز مشتقة من الكلمة الإنجليزية Closure أي مفهوم الإغلاق. وقد بُنِي أسلوب كلوز على أساس نظرية الجشتالت، أي أن لدى الفرد استعداد فطري لإكمال الموقف الناقص متخلصاً بذلك من التوتر الذي ينشأ عنده بسبب عدم اكتمال الموقف. (دعنا، 1988،ص30).

وتشير جل الأدبيات التربوية في هذا المجال إلى أنّ أوّل مَن طور هذا الأسلوب هو تايلور Taylor في خمسينيات القرن العشرين حيث اعتبره أداة ثابتة في قياس المقروئية. إن اختبار (كلوز) أضحى منافساً قوياً لاختبارات الاستيعاب في قياس المقروئية حيث يتميز بمرونته في إعداد نماذج متعددة من الاختبار للنص الواحد عن طريق تغيير الكلمات المحذوفة، بالإضافة إلى أنه يقلل من فرص التخمين. كما يمتاز هذا الأسلوب بسهولة بنائه وتفسيره، ويستخدم هذا الأسلوب اليوم لفحص مقروئية الكتاب التعليمي، وحسب هذه الطريقة يحذف من النص المكتوب كل كلمة خامسة أو سابعة، ويعطى الطلاب فرصة لتعبئة الفراغ بوضع الكلمات الناقصة وإكمال المعنى، فإذا نجح في مستوى معين بنسبة 80% يمكن القول عن هذا الكتاب بأنه ملائم من حيث مقروئيته لمستوى التلاميذ الذين أعد لهم، وتعد طريقة كلوز طريقة ميكانيكية عامة لكل النصوص القرائية تمتاز بالموضوعية وتوفر كثيرا من الوقت والجهد المبذولين مقارنة بإعداد اختبارات الاستيعاب. ويصنف أداء التلاميذ على اختبار (كلوز) إلى ثلاثة مستويات:

1) المستوى القرائي المستقل: وهو المستوى الذي يستطيع الطالب فيه قراءة النص واستيعابه دون إشراف المعلم ومساعدته، ويتحدد بحصول الطالب على علامة تتراوح بين 61% - 100%.
2) المستوى القرائي التعليمي: وهو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب قراءة النص واستيعابه بمساعدة المعلم وإشرافه، ويتحدد بحصول الطالب على علامة تتراوح بين 41% - 60%.
3) المستوى القرائي الإحباطي: وهو المستوى الذي يعجز عنده الطالب عن قراءة النص واستيعابه حتى

بمساعدة المعلم وإشرافه، ويتحدد بحصول الطالب على علامة تقل على 41% .(الناجي، 2003). وقد أثبتت بعض الدراسات العلمية في بعض مراكز الدراسات والجامعات العربية صدق اختيار كلوز لقياس مقروئية النصوص العربية.

4- معادلات المقروئية:

يعود ظهور معادلات المقروئية إلى عشرينيات القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعد كتاب ثورانديك الموسوم بـِ The Teacher's World Book الأول في مجاله، وقد جاء بعد صيحات من مدرسي العلوم في المدارس الأمريكية، هل علينا تدريس العلوم ونظرياته ومعادلاته أم مصطلحات اللغة الإنجليزية؟! وظهر بعد كتاب ثورنديك دراسة Bertha Lively في عام 1923 ثم توالت بعد ذلك ظهور قوائم المفردات ودراسة معدلات تكرارها في الصحف والإذاعات ووسائل الإعلام الأخرى. ويعد كثير من المشتغلين في ميدان القراءة أن المعادلات أكثر طرق قياس المقروئية قبولاً ويتطلب تطبيق المعادلات اختيار نص وتحليله في ضوء عدد من المتغيرات اللغوية التي تمثل مستوى صعوبة النص، وهذه المعادلات طورت في العالم الغربي وبشكل خاص في اللغة الإنجليزية، وقد بلغت في ثمانينيات القرن الماضي ما يقارب 200 معادلة نتج عنها أكثر من ألف دراسة، وقد عرفت هذه المعادلات بأسماء الأشخاص الذين طوروها وأثبتوا صلاحيتها مثل (Dale, Guning Fog, Chale, Flesh, Smong, Fry) واستعمالها يتطلب عملاً إحصائياً، وتحليلاً، ومقارنة النتائج مع جداول قائمة بالاستناد إلى العوامل اللغوية.(سليمان، 2002،ص20).

الدراسات السابقة:

•دراسة الدغيمات، المعالجين(2017) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كلوز لقياس مستوى المقروئية وطريقة رومي لقياس درجة إشراكية كتاب اللغة العربية، وتم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف الخامس وبلغت (401) طالب، كما تم اختيار نصين من النصوص النثرية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الاساسي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها : إن مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية متدنٍ، حيث جاء ضمن المستوى الإحباطي. ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية لطلبة الصف الخامس جاءت مرتفعة وبلغت(91%). وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تحديث طرق تدريس اللغة العربية وتغيرها بحيث تدرس بصورة أكثر عملية، وذلك من خلال مجموعة النشاطات والتدريبات التي يقوم بها الطالب.

•دراسة دحلان(2014) هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين، وتحديد أثر جنس الطالب ونوع النص في مستوى المقروئية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار التتمة (كلوز) لثلاثة نصوص من الكتاب المقرر، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (69) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا منهم (28) طالبا، (41) طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في منطقة رفح الغربية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع

مستوى مقروئية نصوص كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي, إذ بلغت نسبة مقروئية الطلاب للكتاب في مجموع المستويين المستقل والتعليمي (62.32%)، في حين كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مقروئية الكتاب يعزي لمتغير جنس الطالب ونوع النص المقروء (مطالعة أو شعر).

•دراسة مومني والمومني(2011) هدفت هذه الدراسة إلى قياس مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة المقروئية، وكذلك التعرف إلى ترتيب نصوص الكتاب حسب درجة مقروئيتها. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار كلوز (Cloze – Test)، وتطبيقه على ثلاثة نصوص من نصوص الكتاب، ووزع الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (292) طالب وطالبة، منهم (150) طالب، و (142) طالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي، والموجودين في أربع مدارس من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في محافظة إربد. كشفت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة على اختبار كلوز يقع في المستوى الإحباطي للنصوص الثلاثة، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية (0.05) في درجة مقروئية نصين من النصوص الثلاثة، تُعزى لأثر جنس الطالب القارئ لصالح الإناث، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (0.05) في درجة مقروئية أحد النصوص الثلاثة، تعزى لجنس الطالب القارئ، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن النصوص القرائية في الكتاب متدرجة وفق مستوى مقروئيتها.

•وأما دراسة الناجي(2003) هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هدف الدارسة استخدم الباحث لقياس اختبار كلوز مستوى مقروئية الكتاب، وقد تكونت عينة الدارسة من فئتين : الأولى (26) شعبة صفية ضمت (632) طالب وطالبة في (14) مدرسة، وتكونت الفئة الثانية (عينة الموضوعات) من ثلاث نصوص نثرية للمقروئية و(10) صفحات للإشراكية. كشفت النتائج للمقروئية أن (68.5 %) من التلاميذ يقعون في المستوى الإحباطي، و(23.5 %) يقعون في المستوى التعليمي، و(8%) من التلاميذ يقعون في المستوى المستقل، وهناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المنطقة في تحصيل التلاميذ لصالح طلبة المركز.

•وهدفت دراسة البسيوني(2002) إلى قياس مقروئية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدارسة من (368) طالب وطالبة بالصفوف الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية من(4) مناطق تعليمية مختلفة بالقاهرة لتمثل كافة المستويات الاقتصادية والاجتماعية. واستخدمت الباحثة اختبار التتمة كأداة من أدوات الدارسة، وقد تم بناء ستة وثلاثين اختبار تتمة للصفوف الثلاثة، بواقع اثني عشر اختبارا لكل صف دارسي، وقد اختيرت النصوص من كتب القراءة المقررة على تلاميذ هذه الصفوف، وتم حذف الكلمة السابعة من كل نص. وقد أشارت نتائج الدارسة أن مستوى مقروئية كتاب الصف الثالث الابتدائي والصف الخامس في المستوى التعليمي، أما كتاب الصف الرابع ففي مستوى الصعوبة أي أنه ليس في مستوى التلميذ المتوسط.

•وهدفت دراسة بوقحوص وإسماعيل (2001) إلى الكشف عن مستوى مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر لطلبة المرحلة الثانوية في البحرين، وتحديد أثر الجنس في درجة مقروئية ذلك الكتاب، وقد استخدم الباحثان اختبار كلوز لعينة من نصوص (الكتاب موضوع الدراسة، ووزعت الاختبارات على عينة عشوائية مكونة من (325) طالب وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء (50 %) من طلبة عينة الدراسة على اختبار كلوز لنصوص الكتاب يقع في المستوى الإحباطي، وأن أداء (25 %) من العينة فقط يقع في المستوى التعليمي، في حين أن نسبة قليلة (25 %) من التلاميذ كان أداؤهم في المستوى المستقل. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن النصوص القرائية في الكتاب ليست متدرجة وفق درجة مقروئيتها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مقروئية النصوص تبعاً لاختلاف جنس القارئ لصالح الإناث.

•دراسة النقرش (1991) هدفت إلى قياس مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، وهدفت الدراسة كذلك إلى الكشف عن تدرج نصوص القراءة حسب درجة صعوبتها في الكتاب، وإلى درجة اختلاف مقروئية النصوص في الكتاب باختلاف الجنس، وكانت عينة الدراسة من (500) طالبٍ وطالبة من طلبة محافظة إربد، وطبقت الدراسة على أربعة نصوص تم اختيارها بطريقة عشوائية منتظمة من كتاب اللغة العربية، وبعد ذلك طبقت الباحثة اختبار كلوز للتعرف إلى مستوى مقروئية النصوص. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: إن مستوى نصوص الكتاب مناسبة للطلبة في درجة مقروئيتها، علماً بأن الدراسة توصلت إلى أن النصوص في الكتاب لم ترتب حسب درجة مقروئيتها، كما بينت النتائج أن درجة مقروئية النصوص لا تختلف باختلاف جنس القارئ.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

– اتجهت أكثر الدراسات السابقة إلى استخدام اختبار كلوز (Cloze Test) للكشف على المقروئية، وهو ما تلتزم به الدراسة الحالية للكشف عن مستوى المقروئية في المقرر.

– تعددت عينة الدراسة في الدراسات السابقة فكانت من مراحل دراسية مختلفة، ومن مناهج دراسية متنوعة، مما يعطي الدراسة الحالية فرصة اختيار العينة.

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة والمشار إليها آنفا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض الدراسة. من خلال اختبار كلوز لقياس وتحديد مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك لما يتميز به من الصدق والثبات، بحسب الأدب التربوي، والدارسات ذات الصلة.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على نوعين من المجتمع:

•النصوص القرائية الواردة في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2023– 2024 م) وعددهم (21) نصاً.

•اشتمل مجتمع الدراسة كل تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس منطقة جوددائم التابعة لمراقبة تعليم الزاوية المركز للعام الدراسي (2023– 2024 م) وعددهم (5) مدارس، والبالغ عددهم (297) تلميذ وتلميذة منهم (147) تلميذ و(150) تلميذة.

عينة الدراسة:

- فئة الموضوعات: وتشمل عينة موضوعات المقروئية وتم اختيار ثلاثة نصوص بطريقة عشوائية، لم يسبق لأفراد عينة دراستها من موضوعات الكتاب. وهي :

النص	العدد	النسبة	
الأول	الشجرة الطيبة	13	103
الثاني	صفحة من حضارتنا	16	126
الثالث	نصيحة	19	152

- فئة التلاميذ: اختيرت عينة البحث من التلاميذ والتلميذات باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم اختيار من كل مدرسة فصل للبنين وفصل للبنات، واختيار فصل واحد من المدارس المختلطة، بحيث يصبح عدد أفراد العينة من البنين والبنات (161) تلميذ وتلميذة بنسبة مقدارها(54%) من مجتمع البحث، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	78	%48
إناث	83	%52
المجموع	161	%100

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث اختبار كلوز لقياس مستوى مقروئية الكتاب.

اختبار كلوز Cloze Test : استخدم الباحث اختبار كلوز للأسباب الآتية :

1-يتميز اختبار كلوز بالصدق والثبات في قياس مقروئية نصوص قرائية في اللغة العربية.

2- يقيس اختبار كلوز صعوبة النص نفسه، وليس صعوبة الأسئلة.

3- يتميز اختبار كلوز بسهولة تطبيقه لأن عملية الحذف والتصحيح توفر وقتاً وجهداً .

4- يقلل اختبار كلوز من فرص التخمين، لأن تعبئة الفراغات تتطلب من الطالب قراءة النص واستيعابه.

-عند إعداد اختبار كلوز يكون حذف المفردات أو إسقاط الكلمات من الجمل على وجه "الحذف البنائي"، بغض النظر عن طبيعة الكلمة ذاتها اسماً كانت أو فعلاً أو حرفاً وعن وضعها في الجملة مبتدأ كانت أو خبراً، بشرط أن يبدأ الحذف في الجملة الثانية مع إبقاء الجملة الأخيرة كاملة بدون حذف عوناً للطالب على الفهم والاستيعاب، إن العامل الرئيس الذي يعيّن رتبة الكلمة المحذوفة هو لغة اختبار النص، فالمتداول في البحث العلمي أنه إذا كانت لغة الاختبار اللغة الأم للطالب فالحذف يقع على كل كلمة خامسة في النص، أما إذا كانت لغة الاختبار ليست اللغة الأم للطالب فالحذف يقع على كل كلمة سابعة. (طعيمة،1985، ص264).

-بناء اختبار كلوز: تم بناء اختبار كلوز بالاستفادة من الدراسات السابقة وفق الخطوات التالية :

1- تم اختيار النصوص اختياراً عشوائياً.

2-حذف كل خامس كلمة في النص، إذ كان مجموع الكلمات المعتمدة (20) كلمة من كل نص، إجمالي الكلمات المحذوفة(60) كلمة، ووضعت الكلمات في مربع أسفل كل نص، مع الاستثناءات الآتية :

- عدم احتساب الجملة الأولى في النص وترك جملة في نهاية النص لتساعد التلاميذ على فهم سياق النص.
- عدم احتساب فراغات الكلمات التي تعتمد معرفتها على التذكر كالأرقام أو شيوعها كما في لفظ الجلالة في صلى الله عليه وسلم .
- وضعت فراغات متساوية الطول مكان الكلمات المحذوفة، كي لا يوحي طول الفراغ بالكلمة المحذوفة.
- طلب من كل طالب وضع كلمة واحدة مكان كل فراغ في النص.
- تمت قراءة النص قراءة جهرية من قبل المعلم قبل بدء الاختبار.
- أعطي التلاميذ الوقت الكافي (10 دقيقة) لإنهاء الاختبار لكل نص من النصوص الثلاثة و(30) دقيقة لكل النصوص، ولقد تم تحديده من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية.

وللتأكد من مدى تمثيل النصوص الثلاثة المختارة التي أجري عليها اختبار كلوز لمادة الكتاب، تم عرض النصوص على لجنة من المحكمين، تألفت من مشرفين تربويين، معلمين للغة العربية، مختصي مناهج بكلية التربية. وقد أبدوا موافقتهم على ملاءمة النصوص للتلاميذ، واتساق خطوات بناء الاختبار مع

شروط اختبار كلوز، وقد تم أخذ آراء المحكمين وتعليقاتهم بعين الاعتبار وإعداده بصورته النهائية.

وتم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، للعام الدراسي 2023-2024م، بالمدارس التابعة لمراقبة التربية والتعليم لمنطقة الزاوية.

إجراء الاختبار:

تم إجراء الاختبار في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023- 2024م، وقد أشرف الباحث على إجراء الاختبار، بمساعدة من معلمات اللغة العربية بالمدارس.

طريقة تصحيح الاختبار وتفسير نتائجه :

1- أعطيت علامة واحدة لكل كلمة استرجعها الطالب بصورة صحيحة.

2- أعطيت الكلمة الخاطئة صفراً.

3- لم تؤخذ الأخطاء الإملائية والنحوية بعين الاعتبار.

4- كانت العلامة القصوى لكل فراغ علامة واحدة والدنيا صفراً، ولما كان الاختبار الكلي يتضمن ثلاثة نصوص و(60) فراغاً، فقد حولت العلامات الكلية إلى علامات مئوية ليسهل تصنيفها في مستويات المقروئية.

تصنيف التلاميذ : صنف التلاميذ وفقاً لنتائجهم في المستويات الثلاثة المعتمدة للاختبار :

- ✓ المستوى المستقل : ويضم التلاميذ الذين تتراوح علاماتهم بين 61 – 100% .
- ✓ المستوى التعليمي : ويضم التلاميذ الذين تتراوح علاماتهم بين 41 – 60 % .
- ✓ المستوى الإحباطي: ويضم التلاميذ الذين تقل علاماتهم عن 41% .

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام مبادئ الإحصاء الوصفي، حيث استخدمت الوسائل الإحصائية :التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية؛ وذلك لقياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية، واستخدام اختبار(ت) للتعرف على اختلاف مقروئية النصوص تبعا لمتغير الجنس، واستخدم الرتب للتعرف على تدرج مقروئية النصوص في الكتاب.

نتائج الدراسة:

أولاً : النتائج المتعلقة بمستوى مقروئية الكتاب:

الإجابة عن السؤال الأول الذي مفاده: ما مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسي؟ رصدت علامات التلاميذ على (اختبار كلوز) ثم حولت إلى علامات مئوية، ما مكن من تصنيف التلاميذ في مستويات المقروئية الثلاثة(مستقل- تعليمي- إحباطي).

التحليل المجمل لنتائج اختبار كلوز في مستوى مقروئية الكتاب عينة الدراسة، حيث كانت أعلى نسبة للمتوسط المئوي لدرجات التلاميذ في النصوص الثلاثة (85%)، وكانت أقل نسبة للمتوسط المئوي لدرجات التلاميذ في النصوص الثلاثة (03%). وكانت المتوسط المئوي للنسب لدرجة مقروئية كل من النصوص الثلاثة لكل التلاميذ عينة الدراسة (30%)، وكانت المتوسط المئوي للنسب لدرجة مقروئية كل نص من النصوص الثلاثة ولكل التلاميذ عينة الدراسة، فكانت أعلى نسبة (54%) للنص الأول(الشجرة الطيبة) وكانت أقل نسبة(16%) للنص الثالث (نصيحة)، وجاء النص الثاني (صفحة من حضارتنا) بنسبة (20%).

الجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة على المستويات الثلاث للمقروئية.

رقم النص	عنوان النص	المستوي المستقل		المستوى التعليمي		المستوى الإحباطي	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	الشجرة الطيبة	68	% 42	27	% 17	66	% 41
2	صفحة من حضارتنا	16	% 10	11	% 07	134	% 83
3	نصيحة	9	%06	9	%06	143	%88
	متوسط النسب المئوية		%24		%12		%65

يتضح من الجدول السابق ان ما نسبته (24%) من عينة التلاميذ تقع تحت المستوى المستقل، فقد تحصل نص (الشجرة الطيبة) على أعلى تكرار(68) تكراراً وبنسبة مئوية (42%)، في حين تحصل نص (نصيحة) على أقل تكرار(9) تكرارات وبنسبة مئوية (06%) لكل منهما، أي أن ما نسبته (24%) من التلاميذ عينة الدراسة يستطيعون أن يستوعبوا ما يقرءون دون مساعدة المعلم وإشرافه. يلاحظ من الجدول أن (12%) من عينة التلاميذ تقع في المستوى التعليمي، فقد تحصل نص (الشجرة الطيبة) على أعلى تكرار (27) تكراراً وبنسبة مئوية (17%) في حين تحصل نص (نصيحة) على أقل تكرار(9) تكرارات وبنسبة مئوية (06%)، أي أن ما نسبته (12%) من التلاميذ عينة الدراسة يستطيعون أن يستوعبوا ما يقرءون بمساعدة المعلم وإشرافه. أما فيما يتعلق بالمستوى الإحباطي فأن ما نسبته (64%) من عينة التلاميذ تقع تحت هذا المستوى، حيث تحصل النص (صفحة من حضارتنا) على أعلى تكرار (134) تكرارات وبنسبة مئوية (83%)

في حين تحصل النص (الشجرة الطيبة) أقل تكرار (66) تكرارات وبنسبة مئوية (41%) ، أي أن ما نسبته (64%) من التلاميذ عينة الدراسة لا يستطيعون أن يستوعبوا ما يقرءون، حتى بمساعدة المعلم وإشرافه. تبين من نتائج الدراسة أن (12%) من التلاميذ عينة الدراسة يقعون تحت المستوى التعليمي، وأن (24%) من التلاميذ عينة الدراسة يقعون تحت المستوى المستقل. مما يعني أن مقروئية الكتاب تناسب أكثر من (36%) أي أن ثلث التلاميذ فقط من عينة الدراسة يناسبهم نصوص الكتاب. في حين أن مقروئية الكتاب في المستوى الإحباطي ما نسبته(64%) من تلاميذ هذا العينة، مما يعني أن الكتاب صعب على هؤلاء التلاميذ، أي أنه ليس في مستوى التلميذ المتوسط. ما يتعارض مع مبدأ مراعاة الفروق الفردية. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة النقرش(1991) ودراسة البسيوني(2002) في مستوى مقروئية كتاب الصف الثالث الابتدائي والصف الخامس حيث جاءت في المستوى التعليمي، أما كتاب الصف الرابع في مستوى الصعوبة تتفق مع نتائج هذه الدراسة، أما نتائج دراسة الدغيمات و المعالجين(2017) ودراسة الناجي(2003) فهي تتفق مع نتائج هذه الدراسة.

ثانياً : النتائج المتعلقة بجنس التلاميذ:

الإجابة عن السؤال الثاني والذي مفاده: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث في اختبار(Cloze test) تعزى إلى جنس التلميذ؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على مقروئية النصوص. التي هي متوسط الاستجابات التلاميذ في اختبار المقروئية وتم استخدام اختبار(T) لاختبار الفرق بين متوسط درجات التلاميذ والتلميذات على اختبار (Cloze test).

الجدول رقم (2) يوضح نتائج اختبار (t) لقياس الفرق في مستوى مقروئية النصوص تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت(t)	مستوى الدلالة
ذكور	78	13.53	132.19	158	−4.39628	2.0135
إناث	83	22.21	178.37			
المجموع	161	18.024	155.86			

تُظهر البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية لاستجابات التلاميذ عينة الدراسة عند مستوى دلالة (0.05 ≥ α)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ على اختبار كلوز في مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية باختلاف جنس التلميذ (ذكر/أنثى)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذكور وإناث قد مروا بخبرات لغوية متشابهة فهم يستخدمون نفس الكتاب المقرر، ويخضعون لأساليب تدريسية واحدة تقريباً، وكان الملاحظ في كل المدارس موضوع الدراسة أن التلاميذ ذكوراً كانوا أم إناثاً تدرّسهم نفس المعلمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دحلان (2014)، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مقروئية الكتاب يعزى لمتغير جنس التلميذ. وتختلف مع دراسة الناجي (2003م) ومومني والمومني 2011).

ثالثاً: النتائج المتعلقة تدرج النصوص القرائية:

الإجابة عن السؤال الثالث والذي مفاده: ما مدى تدرج النصوص القرائية الواردة في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسي ؟ تم استخراج درجة مقروئية كل نص من النصوص الثلاثة عينة الدراسة المتمثلة في الوسط الحسابي المئوي لدرجات التلاميذ، ورتبت النصوص حسب ورودها في الكتاب وحسب درجة مقروئيتها.

الجدول رقم (3) يوضح ترتيب النصوص الثلاثة حسب تسلسلها في الكتاب ودرجة مقروئيتها.

النص	درجة المقروئية	ترتيب النص في الكتاب	الترتيب حسب درجة المقروئية
الشجرة الطيبة	%54	1	1
صفحة من حضارتنا	%20	2	2
نصيحة	%16	3	3

يتضح من الجدول السابق إلى أن النصوص الثلاثة مرتبة حسب درجة مقروئيتها كالتالي:

إذ كان ترتيب النص (الشجرة الطيبة) الأول في الكتاب بنسبة مئوية (54%)، وترتيب النص (صفحة من حضارتنا) النص الثاني في الكتاب بنسبة مئوية (20%)، في حين كان ترتيب النص (نصيحة) النص الثالث في الكتاب بنسبة مئوية (16%).

هذه النتيجة منطقية، إذ إن تقديم النص الأسهل أولاً، ومن ثم النص الأصعب يتماشى مع مبدأ التعلم الذي يقدم الخبرة الأسهل على الخبرة الأصعب، إن ترتب النصوص وفق درجة مقروئيتهما على ترتيبهما في الكتاب، يتفق مع المبدأ التربوي المذكور آنفاً.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه دراسة مومني والمومني(2011)، واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة كل من (النقرش،1991، بوقحوص وإسماعيل، 2001)، إذ أشارت نتائج دراستهم إلى أن نصوص الكتاب عينة الدراسة في دراستيهما لم ترتب وفق درجة مقروئيتها.

التوصيات:

1- تشكيل لجنة من اختصاصين مؤهلين لدراسة كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.
2- إعداد الكتب المدرسية وفق المعايير التربوية لتناسب الفروق الفردية بين التلاميذ.

3- وضع برامج تدريبية للمعلمين على الطرق والأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية قبل وأثناء الخدمة.

4- تنويع عملية التقويم التربوي وعدم الاقتصار على التقويم المحكي واستخدام التقويم المعياري.

5- التواصل بين مؤلفي الكتب المدرسية في وزارة التعليم ومراكز البحوث في الجامعات لمعرفة مستوى مقروئية الكتب، لاتخاذ القرارات المناسبة بشأن تطويرها.

المقترحات:

1- إجراء مزيد من الدراسات لقياس مقروئية كتب اللغة العربية وبقية المواد لكل المراحل الدراسية.

2- إجراء مزيد من الدراسات لقياس مقروئية النصوص العلمية مع متغيرات أخرى كالذكاء الاصطناعي والتفكير العلمي والإبداعي والابتكاري والناقد..

المراجع:

1. أبو عمشة، خالد حسين(2015)، المقروئية ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها، كتاب إلكتروني منشور على شبكة الألوكة، www.alukah.net.
2. البسيوني، سامية علي(2002): قياس بعض جوانب انقرائية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 19 ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
3. بن قاسم، وجيه(2001م) ، مقروئية الكتب المدرسية، الرياض،السعودية.
4. بوقحوص، خالد وإسماعيل، علي.(2001). قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين. مجلة مركز البحوث.التربوية، جامعة قطر.
5. دحلان، عمر (2014)، مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ج28، غزة.
6. دعنا، عبلة يوسف (1988)،. علاقة الانقرائية ببعض المتغيرات اللغوية.،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،:عمان.
7. الدغيمات، حسين ، المعالجين، إيمان(2018) ، مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، مجلة الآداب جامعة بور سعيد، ع 11، يناير.
8. رجب، ثناء عبد المنعم (1990) برنامج مقترح في قصص الأطفال لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي و تأثيره على نموهم اللغوي ،دراسة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس للبنات.
9. سليمان، إقبال عبد القادر (2002). مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، (ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
10. طعيمة، رشدي أحمد، دلائل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 1985، ذو الإذعان عبد الحليم وآخرون، اختبار التتمة ومقروئية كتاب البلاغة في ماليزيا.
11. http://www.ukm.my/sapba/prosiding%20sapba11.html
12. العواملة، عبد الله أحمد(2010)، مستوى مقروئية كتاب العلوم المقرر تدريسه للصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.

13. العيص، زيد عمر (2003)، قراءات في محتويات كتابين، بحث مقدم إلى ندوة بناء المناهج الأسس والمنطلقات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض في الفترة من 13-14- مايو.
14. الكندري، عبدالله عبد الرحمن (1991)، قياس مقروئية كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية.
15. اللامي، رحيم ، الزويني، ابتسام (2014)، المقروئية (مستوياتها –العوامل المؤثرة فيها – صعوبات تطبيقها)، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق.
16. موسى، فراس جاسم(2012)، .قياس مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي في العراق، جامعة الدول العربية،.(رسالة ماجستير غير منشورة) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قسم البحوث والدراسات التربوية، مصر.
17. مومني، عبد اللطيف، المومني، محمد(2011) " مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع . الأساسي في الأردن"، مجلة جامعة دمشق، المجلد(27)، العدد (3-4.)
18. الناجي، حسن علي(2003): مستوى مقروئية ودرجة اشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة، دارسة مقدمة لندوة المناهج الأسس والمنطلقات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
19. النقرش، خولة.(1991). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
20. الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي(2009م)، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية–رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
21. يونس، علي إبراهيم(1975). الانقرائية، مجلة التوثيق التربوي، العدد الثالث عشر، بغداد .
22. Harrison, C. (1984). Readability in the classroom. London. Cambridge University. في جمال الخالدي(2013)، درجة مقروئية كتب التربية الإسلامية في الأردن، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 15 ، ع 1.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين في كل من (طبرق، البيضاء، المرج وبنغازي).

إبراهيم أبوبكر محمد إبساط
قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة طبرق، طبرق، ليبيا.
البريد الإلكتروني: I.Ebsat@tu.edu.ly

Article history
Received: Oct 9, 2024 Accepted: Oct 15, 2024

الملخص:

تناولت الدراسة بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين في مدن طبرق والبيضاء والمرج وبنغازي من خلال استطلاع وجهات نظر الأخصائيين النفسيين القائمين على الإشراف على مراكز التوحد في تلك المدن، استُخدم المنهج الوصفي لمناسبته لإجراءات الدراسة التطبيقية، وكذلك تم استخدام استبانة لجمع المعلومات والبيانات حول أبعاد المشكلات السلوكية المستهدفة في الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (72) أخصائي وأخصائية، بينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق في متوسط العينة ككل على الأبعاد، والأوساط الفرضية لهذه الأبعاد، كذلك أشارت إلى عدم وجود فروق في النوع والعمر في كل أبعاد المشكلات السلوكية، كما بينت عدم وجود فروق بين الأخصائيين في المستوى التعليمي في كل من بعد السلوك النمطي وفرط الحركة، في حين كشفت أن هناك فروق بين الأخصائيين في المستوى التعليمي الجامعي والمتوسط في إيذاء الذات.

الكلمات المفتاحية: المشكلات السلوكية، أطفال التوحد، الأخصائيين النفسيين، طبرق، بنغازي.

Some Behavioral Problems in Autistic Children from the Point of Psychologists in Tobruk, Al-Bayda, Marj, and Benghazi

A B S T R A C T:

some behavioral problems among autistic children from the point of view of psychologists in the cities of Tobruk, Al-Bayda, Al-Marj, and Benghazi by surveying the viewpoints of the psychologists in charge of supervising autism centers in those cities. The descriptive approach was used to suit the applied study procedures, and a questionnaire was also used to collect Information and data about the dimensions of the behavioral problems targeted in the study. The study sample consisted of (72) male and female specialists. The study results found that there are differences in the average scores of the sample overall, as well as in the expected scores for certain dimensions. It also showed that there are no differences in behavioral problems based on gender and age. Additionally, it revealed that specialists at different educational levels do not differ in stereotyped behavior and hyperactivity.

Keywords: Behavioral problems, Autistic children, Psychologists, Tobruk, Benghazi.

المقدمة:

يعتبر الاضطراب التوحدي من الإعاقات النمائية الشاملة التي مازال يحيطها كثير من الغموض في جوانبها، وبالتالي تعوق الطفل التوحدي عن التواصل والتفاعل مع الآخرين، إن المشكلة تكمن في وجود طفل عاجز عن الاتصال بالأفراد، ولا يتلقى المعلومات أو لا ينمو نموا طبيعيا ويسبب كثيرا من المشاكل للقائمين على رعايته بسبب السلوكيات المضطربة بدرجة عالية نفسية واجتماعية ومادية تتعلق بوجود طفل توحدي معوق لا يدعم والديه ولا المحيطين به (أحمد، 2009: 3).

يعتبر اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية المنتشرة التي تؤثر على كثير من جوانب النمو لدى الفرد كالجوانب الاجتماعية والتواصلية والسلوكية والمعرفية، ويصيب الطفل قبل أن يصل عمره إلى ثلاث سنوات. وحسب التصنيف الدولي العاشر للأمراض (ICD) لسنة 2001 هو نوع من الاضطراب النمائي الشامل يؤثر في الفرد في

الجوانب الاجتماعية واللغوية والسلوكية في مرحلة الطفولة. ويعتبر من الاضطرابات المعقدة والغامضة فيما يتعلق بأعراضه ودلالاته وتشخيصه وتداخله مع الاضطرابات والإعاقات الأخرى، الأمر الذي دعم إطلاق اسم الإعاقة الغامضة عليه (الشامي، 2004: 16)،

وقد يدخل أطفال طيف التوحد في ثورة غضب دون سبب واضح، أو عندما يطرأ تغير على بيئتهم لاسيما إذا كان التغير يمس جوانب السلوكيات الاستحواذية التي اعتادوا عليها مثل طريقة أو نوع الأكل الذي يحبونه، وتظهر نوبات الغضب في شكل عض الطفل نفسه، أو ضرب رأسه في الحائط، أو قد تكون ناتجة عن عدم رغبة الطفل في القيام بعمل معين، أو نتيجة مخاوف خاصة لا يتمكن الطفل من التعبير عنها. (سالم ،2021: 22)

مشكلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: ما المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد بمدينة البيضاء والمرج ؟

أهداف الدراسة:

1-التعرف على مستوى المشكلات السلوكية لأطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات السلوكية من وجهة نظر

الأخصائيين تبعا لمتغير جنس الطفل التوحدي؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات السلوكية من وجهة نظر

الأخصائيين تبعا لسن الطفل التوحدي؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد

باختلاف المستوى التعليمي للأخصائيين؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد خلال العام 2022/ 2023م بمدن طبرق البيضاء والمرج وبنغازي من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات السلوكية:

تعرف بأنها دراسة مظاهر الحياة النفسية للتلميذ داخل المدرسة وتتمثل في (الغضب، المخاوف المفهوم السلبي للذات الفلق الكفاءة (المقدرة) الاجتماعية :السيطرة على النفس (المطاوعة)والتكيف الاجتماعي الإيجابي السلوك العدواني، السلوك كثير الحركة (الفعاليات المفرطة)، السلوك الانسحابى (الاكتئاب والانطواء) السلوك الاجتماعي (التحدي) (بهاء الدين، النعيمي، 2006 :44).

التعريف الإجرائي للمشكلات السلوكية:

هو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من أخصائيين وأخصائيات أطفال التوحد من خلال إجابتهم عن الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية

التوحد: تعريف الجمعية الأمريكية للتوحد 1999م نوع من الاضطرابات التطورية التي تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتكون نتيجة لاضطرابات نيورولوجية تؤثر على وظائف المخ ومن ثم تؤثر على مختلف نواحي النمو فتجعل الاتصال الاجتماعي صعباً عند هؤلاء الأطفال كما تجعلهم يعانون من صعوبة في الاتصال سواء أكان لفظياً أم غير لفظي ويضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغير يحدث في بيئتهم ويكررون حركات جسمية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية دائماً (محمد ،2008: 9)

هو اضطراب في النمو وخلل في النظم التي تستقبل المثيرات البيئية مما يؤدي إلى تفاعل كبير للفرد مع بعض المثيرات وإلى تفاعل قليل مع بعضها الآخر (رائد ذيب،2004: 55)

التعريف الإجرائي لأطفال التوحد: هم الأطفال المسجلين في مراكز التوحد في طبرق البيضاء والمرج وبنغازي من كلا الجنسين، وتم تشخيصهم كتوحديين من قبل فريق مختص.

الإطار النظري للدراسة:

المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد: أظهرت كثير من البحوث والدراسات التي تناولت دراسة التوحد من عدة نواحي أن الأطفال التوحديين لديهم مشكلات سلوكية في مختلف المجالات كالسلوك النمطي وفرط الحركة وإيذاء الذات وغيرها من المشكلات السلوكية، وعلى الرغم من وجود مراكز لرعاية أطفال التوحد في ليبيا، فإن هذه الفئة لا زالت بحاجة إلى الرعاية والدعم، وإجراء البحوث والدراسات للكشف عن أهم المشكلات التي تعاني منها، ومن ثم تقديم لها الرعاية والخدمات التي تحتاجها.

تعد السلوكيات النمطية سلوكا أو مجموعة من السلوكيات أو الحركات التي يقوم الفرد بتكرارها بشكل متصل وبطريقة آلية ولفترات طويلة، ولا تكون هذه الأفعال السلوكية استجابة لمثير معين بل هي في واقع الامر استثارة ذاتية تبدأ وتنتهي بشكل مفاجئ تلقائي ثم يعود إلى وحدته المفرطة وانغلاقه التام على نفسه، لذا يسمي الخبراء هذه السلوكيات أنماطا سلوكية جامدة وشاذة أو سلوكيات إثارة الذات (أبو حلاوة ،2000: 102)

السلوك النمطي: يعرف السلوك النمطي: قيام الفرد المراد معالجته (الطفل التوحدي) بحركات نمطية أو إيماءات جسمية متكررة وبشكل متواصل أو متقطع بدون هدف واضح، وبقاؤه على نمط واحد أو أكثر غير سوي، وتعلقه ببعض العادات أو الأمور الرتيبة التي لا معنى لها(بن صديق، عمر 2005: 20)

فرط الحركة: تنطبق على الأطفال التوحديين كثير من سمات (فرط الحركة)، فهم يظهرون حركات تدل على التململ والضجر والتحرك الزائد، وغالبا ما يكونون في حركة دائمة مستمرة، كما أنهم مندفعون في سلوكياتهم. (مفيدة، 2015: 21)

إيذاء الذات: استجابات حركية مختلفة تنتهي بالإيذاء أو التلف الجسدي للشخص الذي تصدر عنه، وغالبا ما يكون الضرر الناجم عن هذا النوع من الاستجابات فوريا، وعلى الرغم من أن إيذاء الذات قد يحدث لدى الأطفال العاديين في المراحل العمرية المبكرة فإنه يستمر بالحدوث وبشكل متكرر ومزمن لدى بعض الأفراد المعوقين وبخاصة منهم ذوي الإعاقة الشديدة (عودة، فقيري :2016، 100)

هو عدوان يهدف إلى إيذاء النفس والضرر بها، وتتخذ صورة إيذاء النفس أشكالا مختلفة (كتمزيق أو تحطيم الممتلكات الشخصية أو لطم الوجه أو شد الشعر أو ضرب الرأس بالحائط أو جرح الجسم بالأظافر أو عض الأصابع أو حرق أجزاء من الجسم أو كيها بالنار أو السجائر(مصطفى ، الشربيني، 2011: 123)

اضطراب طيف التوحد:

تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي :أنه إعاقة شاملة لنمو حيث يتسم الفرد بالانسحاب من الحياة الاجتماعية والتأخر الفكري والمشاكل اللغوية والعدائية اتجاه الآخرين قبل بلوغ الثلاثين شهرا من العمر ، والذي يمكن أن تظهر أعراضه المرتبطة به وتشخيصه لاحقا، كما أن الاضطرابات التي يعاني منها الطفل لا تكون واضحة وأكيدة في بداية الأمر، وعادة ما يتضمن طيف الاضطرابات المرتبطة بالعزلة تأثيرات نوعية على التفاعل والتواصل الاجتماعي (البطانية ،2007: 573)

يظهر التوحد بوضوح في السنوات الثلاث الأولى من الحياة ويعرف التوحد بأنه عجز يعيق تطوير المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي واللعب التخيلي والإبداعي، وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات في المهارات الاجتماعية، تتمثل في عدم القدرة على الارتباط وخلق العلاقات مع الأفراد وعدم القدرة على اللعب واستخدام وقت الفراغ وعدم القدرة على تصور البناء والملاءمة التخيلية (كوثر ، 15:2006)

يتميز الطفل التوحدي بالسلوك النمطي Serotype ويعنى تكرار نفس السلوك بشكل مستمر بدون أن يشعر بالملل أو التعب، ولذلك نجده يلعب ويقلب ويحرك يديه وأصابعه أمام عينيه باستمرار بدون هدف أو معنى، أو قد يستمر في تحريك جسمه إلى الأمام والخلف بشكل مستمر، أو ترديد بعض الكلمات عديمة المعنى بدون إدراك أو وعي لما يقوله، أو أنه يحمل نفس اللعبة دائما ويحملها إلى الأعلى ثم يمسكها ويرميها مرة أخرى، أو يلجأ إلى مسك مقبض الباب وتحريكه باستمرار، وقد يقوم ببعض الحركات اللاإرادية غير المسيطر عليها مثل شد الذراعين أو الرأس أو المشي على أطراف الأصابع. (الرقاد، العواملة 362:2016-363)

أهم الأعراض التي تندرج ضمن السلوكيات النمطية، والاستغراق في عمل واحد محدد لمدة طويلة وبصورة غير عادية (التكرار) والتقيد الجامد بالعادات أو الطقوس غير العملية المهمة، واللزمات الحركية النمطية والمتكررة، والانشغال بأجزاء الأشياء، واللبس بالشيء كله(الشخص 2003: 35)

وانتهت نتائج دراسة إسكولونيت وآخرين(Escolnaet et a 2001) والتي أجريت على 203 من أطفال التوحد تراوحت أعمارهم ما بين3 إلى 6 سنوات إلى خفض حده النشاط المفرط والسلوك النمطي، ومشكلات النوم، والتحسين

في العلاقات الاجتماعية ومشاكل أقل أثناء النوم، وذلك باستخدام العلاج بالمساج، وطلب منهم القيام بتدليك أطفالهم لمدة 15 دقيقة قبل النوم في كل ليلة لمدة شهر واحد. (مفيدة :2025، 20)

هذا وتنطبق على الأطفال التوحديين كثير من سمات (فرط الحركة) فهم يظهرون حركات تدل على التململ والضجر والتحرك الزائد، وغالبا ما يكونون في حركة دائمة مستمرة كما أنهم مندفعون في سلوكياتهم.وانتهت نتائج دراسة"إلرسو جيلبيرج (1993)"إلى أن معدل انتشار فرط الحركة في الأطفال التوحديين بلغ % 80 وتشير نتائج دراسة "جولدشتين "و"سكوباتش "إلى أن معدلات انتشار (فرط الحركة) في عينة قوامها 28 طفلا توحديا كانت ((59 %)(مصطفى، الشربيني،2011 : 8) أجرى أوي، تان ، ليم ،غوه ، وسانغ Oai,Tan,Lim,Goh,Sung,2010 دراسة عن المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد ،أظهرت نتائجها أن 72% إلى 86% من أفراد العينة لديهم مشاكل سلوكية ، حيث كانت المشاكل الاجتماعية أكثر ظهورا بنسبة 60% ثم مجال الإدراك بنسبة ... والتفكير بنسبة 50% ثم مجال الانتباه ثم الانسحاب والاكتئاب (Ooi Y. P. (2011*)* 45(5) 370–375) وفى نفس السياق أشار هيمان وليفي Hyman & Levy2013 إلى أن التوحد يؤثر على النمو والإدراك والسلوك النمطي والتواصل لدى الاطفال التوحد، وما يندرج تحت هذه المحاور من أعراض منها على سبيل المثال العزلة الاجتماعية، والعدوانية، إيذاء الذات، والإنطوائية Hyman S. L. & Levy S. (E. (2013) 345–367)

أما إيذاء الذات فينظر إليه على أنه عدوان يهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الضرر بها، وتتخذ صورة إيذاء النفس أشكالا مختلفة :(كتمزيق أو تحطيم الممتلكات الشخصية أو لطم الوجه أو شد الشعر أو ضرب الرأس بالحائط أو جرح الجسم بالأظافر أو عض الأصابع أو حرق أجزاء من الجسم أو كيها بالنار أو السجائر) (مصطفى، الشربيني، 2011: 123)

التوحد: استخدمت مصطلحات عديدة للإشارة إلى التوحد مثل ذهان الطفولة، الأنانية أو الانشغال بالذات الاجترارية ،الذواتية ،ويسمى التوحد حسب التصنيف الأمريكي للأمراض (DSM–IV–TR) باسم الاضطراب التوحدي (Autistic Disorder)وحسب التصنيف العالمي للأمراض ICD–10 يسمى توحد الطفولة (Child Hood Autism)إلا هناك شبه إجماع بين الباحثين والمختصين في العالم العربي في الآونة الاخيرة على استخدام مصطلح التوحد حيث إن تعدد المسميات قد تؤدى إلى التداخل وإساءة الفهم فى بعض الأحيان(الكيكى،2011: 81)

ينتمي التوحد إلى مجموعة من الحالات النفسية التي تصيب الأطفال تحت سن الثالثة من العمر وتؤدي إلى قصور يشمل مجالات واسعة من التطور الاجتماعي والنفسي، وتعرف مجموعة هذه الحالات النفسية – العصبية باسم (الاضطرابات النمائية العامة) أو (الاضطرابات التطورية الشاملة) Pervasive Developmental Disorders تنتمي إليها فضلاً عن التوحد الاضطرابات الأربعة الآتية:

1. اضطراب رت Rett's Disorder
2. اضطراب أسبرجر Asperger's Disorder
3. اضطراب الطفولة التفككي Childhood Disintegrative Disorder

4. اضطراب تطوري شامل غير محدد (توحد غير نموذجي) (Pervasive Developmental = Nos (Atypical Autism)

وتشترك الاضطراب الأربعة المذكورة سابقاً فضلاً عن التوحد في بعض المميزات (عبد الله ،2004: 8)

أعراض التوحد: يشير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM–IV) الذي صدر عام 1994م عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي إلى أن أعراض التوحد تشتمل على مدى العيوب في التفاعلات الاجتماعية والتواصل والأنشطة، ولتشخيص الطفل بأنه مصاب بالتوحد يجب أن يظهر العيوب التالية قبل سن الثالثة من العمر: –

أولا: يجب توافر مجموعة ستة أو أكثر من العناصر التالية في البنود (3) (2) (1) بأن يتضمن عنصرين على الأقل من (1) وعنصرا من كل من (3) (2) بحيث يكون مجموعة العناصر النهائية لا تقل عن ستة.

1. ضعف نوعي في التفاعل الاجتماعي (يشترط ظهور اثنين على الأقل):

أ. ضعف واضح في استخدام السلوك غير اللفظي المتعدد كما هو الحال مع التحديق في عيون الآخرين، تعبيرات الوجه، الأوضاع الجسمية الإشارات أو الإيماءات الخاصة بتوجيه التفاعل الاجتماعي

ب. الاخفاق في تنمية العلاقات المتوافقة مع مستوى التطور المماثلة للأقران

ج. الافتقار إلى السعي التلقائي لمشاركة الآخرين الفرح، أو الاهتمامات، أو الإنجازات (كالافتقار إلى الأشياء ذات الاهتمام، أو إحضارها، أو الإشارة اليها)

2. ضعف نوعي في التواصل (يشترط ظهور واحد على الأقل):

أ. التأخر أو الافتقار التام في اللغة المنطوقة (غير مصحوبة بأي محاولة للتعويض من خلال وسائل الاتصال البديلة الأخرى؛ مثل الإشارة والتقليد).

ب. ضعف واضح في القدرة على المبادرة أو تدعيم المحادثة مع الآخرين عند الأفراد الذين يمتلكون قدرة عادية على الكلام .

ج. استخدام نمطي ومتكرر للغة أو لغة بدائية .

د. الافتقار إلى اللعب الإيهامى التلقائي، أو المبادرة في اللعب الاجتماعي المناسب لمستوى تطور الطفل.

3. أنماط سلوكية تتسم بالمحدودية والنمطية واهتمامات وأنشطة محدودة (يشترط فيها ظهور واحدة على الأقل من المظاهر الآتية:

أ. انشغال بواحد أو أكثر من أنماط الاهتمامات النمطية والمحدودية إما في الحدة أو في التركيز.

ب. عدم المرونة (جمود) التقيد بأفعال روتينية أو متكررة غير وظيفية .

ج. انشغال قوى بإجراء الأشياء .

ثانيا: تأخر وأداء وظيفي غير سوى واحد على الأقل من الحالات الآتية، بحيث تحدث الإصابة قبل سن الثالثة:

أ. التفاعل الاجتماعي .

ب. اللغة كما تستخدم في مجال التواصل الاجتماعي .

ج. اللعب الرمزي أو الإيهامى (التخيلي).

ثالثا : الاضطراب لا يرجع إلى (ريت) أو اضطراب الانتكاس الطفولي .

التوحد الوارد في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-1994) مع الطبعة السابقة التي يشير إلى أن الوصول إلى معايير دقيقة ومحدودة لتشخيص اضطراب التوحد لا يزال أمرا بعيد المنال ،مع العلم أن الدليل الجديد قد حافظ على المعايير الأساسية للتوحد والمتمثلة في توافر اختلال صور فى مجالات ثلاثة رئيسة وهى (التفاعل الاجتماعي ، والتواصل ، والاهتمامات والأنشطة) إلا أن الدليل الجديد دمج مجموعة من العناصر ليصل مجموع المعايير إلى 13 عنصرا بدلا من 16 عنصرا ،ويحتاج تشخيص التوحد إلى توفر ستة معايير فقط. (المغلوب ، 2006: 98-99)

ونظرا للأنماط السلوكية اللاتوافقية للأشخاص ذوي اضطراب التوحد والتي تختلف عن سلوكيات الأشخاص العاديين في نفس المرحلة والتي لا تتفق مع المعايير الاجتماعية المتعارف عليها، أصبح التعرف على الخصائص السلوكية للطفل التوحدي من المؤشرات المهمة في تشخيص حالة الطفل بشكل أفضل حيث يتم تشخيص اضطراب التوحد بناء على سلوك الطفل. (جابر ،2018: 107-136)

المشكلات السلوكية التي يعانى منها أطفال التوحد: -يعاني الأفراد التوحديون من مشكلات في التواصل سواء أكان لفظيا أم غير لفظي، فمن مشكلات التواصل الفظي عدم تطوير الكلام وتطوير اللغة بشكل غير طبيعي وغير وظيفي وتطوير مهارات اللغة الطبيعية مع ظهور بعض المشكلات في ذلك ويعاني الأفراد التوحديون في التواصل غير اللفظي من مشكلات في اللغة الاستقبالية، فهم لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم وعن احتياجاتهم الشخصية ، ومن الندرة أن يستخدموا الإشارات في التعبير عما يريدونه. (الرقاد، العواملة ،2016: 359-360)

النظريات التي فسرت التوحد:

النظرية المعرفية: -هناك من يرى أن الأطفال التوحديين انتقائيون في انتباههم لأسباب تعزى إلى عيب إدراكي فهم يستطيعون الاستجابة لمثير واحد فقط في وقت واحد بصريا أو سمعيا أو غير ذلك، ولعل الأدلة المخبرية التي جاءت من اختبار إيجاد الصور المخفية تدعم هذا التفسير. فهم يتفاعلون في مثل هذه الاختبارات لأنهم يركزون بشكل مباشر على جزء ولا يتغير بسهولة بسبب الصور الكلية، إلا أنهم لا يقومون باشتقاق المعاني من المثيرات لأجزاء كثيرة ,وهناك فرضيات أو نظريات معرفية أخرى تبرهن أن التوحد ليس نتيجة مفردة لعيوب إدراكية متعددة. (الزريقات ،2004: 116)

نظرية التحليل النفسي: فسر بعض النفسيين المتأثرون بنظرية التحليل النفسي التوحد على أنه نتاج التربية الخاطئة خلال مراحل النمو الأولى من عمر الطفل، وهذا يؤدى إلى اضطرابات ذهنية كثيرة عنده، وقد فسر العالم النفسي برونو بيتليهم (Bruno Bettelheim) أن سبب التوحد ناتج عن خلل تربوي من الوالدين ووضع اللوم على الأم بشكل أساسي حيث أطلق عليها لقب الأم الثلاجة. (الكيكى ،2011: 116)

نظرية العقل: –ومفاد النظرية كما تقول فريث frith بأن الإعاقة في الجوانب الاجتماعية والتواصلية والتخيلية التي يمتاز بها الأفراد التوحديون تأتى من الشذوذ في الدماغ التي تمنع الإنسان من تكوين نظرية العقل، والتي تقول بأن الشخص التوحدي غير قادر على التنبؤ وشرح سلوك الآخرين من خلال حالاتهم العقلية أو أنه لا يرى الأشياء من وجهة نظر الشخص الآخر، بينما الأشخاص الآخرون العاديون لديهم فهم خاص أو أساس خاص يستطيعون من خلاله قراءة أفكار الآخرين (المغلوب، 2006: 59)

النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية أن الطفل التوحدي يفتقد إلى القدرة البيولوجية اللازمة لإدراك الانفعالات الناتجة عن المثيرات والدوافع، وهذا ما يؤدى إلى عجز في التعابير الانفعالية اللازمة ،والافتقار إلى هذه القدرة يؤدى إلى فشل في تأسيس الارتباطات الشخصية المبكرة في الحياة، وإعاقات في تطوير الوظائف العقلية اللازمة للشعور الشخصي .وتعتبر تغيرات الوجه واحدة من الانفعالات الرئيسية الملاحظة للخبرات الانفعالية للفرد وهذه التعبيرات توفر لنا فهما للوسائل غير اللفظية التي يصدرها اتجاه الآخرين، وفى هذا السياق فإن الابحاث المتصلة بإدراك الانفعالات فى اضطرابات الطيف التوحدي تركز على معالجة تعبيرات الوجه ،وهذه الدراسات أشارت بوضوح إلى أن الطفل التوحدي يعانى من إعاقة شديدة في قراءة التعبيرات الانفعالية الوجهية. (الزريقات 2004: 96–97)

الدراسات السابقة:

قامت كل من الرقاد، العواملة بدراسة (2006) للتعرف إلى مدى وعي أولياء الأمور والقائمين على أطفال اضطراب طيف التوحد بالمظاهر السلوكية في العاصمة عمان .وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في الأردن والبالغ عددهم (1200) فرداً، اختارت منهم الباحثتان عينة قصدية بواقع (30) ولي أمر .ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثتان الاستبانة وقد تم التحقق من دلالات صدقها وثباتها .وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي توصلت الباحثتان إلى النتائج التالية: أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى وعي أولياء الأمور والقائمين على أطفال اضطراب طيف التوحد بالمظاهر السلوكية في العاصمة عمان على بعد التواصل اللفظي وغير اللفظي كانت بدرجة متوسطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مدى وعي أولياء الأمور والقائمين على أطفال اضطراب طيف التوحد بالمظاهر السلوكية في العاصمة عمان تعزى لصالح النوع ولصالح المستوى التعليمي.

كذلك قامت الخرعان (2016)بدراسة عن مشكلات أطفال التوحد في السعودية من وجهة نظر أولياء الأمور على عينة من 66 طفلا من خلال ستة مجالات :–العدوانية ،الانتباه ،الانفعالية ،إيذاء الذات ،السلوكيات النمطية ،التفاعل الاجتماعي .وأوضحت الدراسة أن قلة التفاعل الاجتماعي حصل على متوسط حسابي بمتوسط قدره (35.88) في حين كان إيذاء الذات أقل المشكلات السلوكية بنسبة (21.61)كما أظهرت الدراسة أن المشكلات السلوكية تظهر بشكل أكبر

لدى فئة الإعاقة الشديدة .كما أوضحت أن المشكلات عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير جنس الطفل التوحدي، وأوضحت فروقا تعزى لصالح عمر الطفل من عمر (1–5) سنوات في المشاكل السلوكية.

وأيضا أجري درويش والبيلي دراسة (2017) هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين بعض المشكلات السلوكية وعلاقتها بالمهارات التواصلية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر الأمهات على 107 أسرة من الدمام بالسعودية، أظهرت نتائج الدراسة وجود مشاكل سلوكية تؤثر بشكل كبير على التواصل كالصراخ، النمطية، الانسحاب الاجتماعي. كما أظهرت الدراسة عدم وجود إثر لمتغيرات نوع الطفل التوحدي، ترتيب الطفل التوحدي في الأسرة، المستوى الاقتصادي، الحالة الصحية للأم، أو المستوى التعليمي للأمهات.

ونجد كذلك دراسة يمينة، مباركة (2017) هدفت الدراسة إلى التحقق من الأهداف المتمثلة في الكشف عن المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز مدينة ورقلة، وفيما إذا كانت هناك فروق في تلك المشكلات تبعا لمتغير جنس الطفل. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستطلاعي المقارن، وقد تكونت عينة الدراسة من (23) طفل ذوي اضطراب طيف التوحد متواجدين بالمراكز الخاصة في مدينة ورقلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية استخدمت الدراسة مقياس كارز 2 (CARS–2) لتشخيص اضطراب طيف التوحد، وبطاقة الملاحظة للمشكلات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (من إعداد الباحثتين)، بعد تقدير بعض خصائصه السيكو مترية والمتمثلة في الصدق والثبات. وقد أسفرت النتائج على أن: مشكلة السلوكيات النمطية كان السلوك الأكثر انتشارا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تليه السلوكيات العدوانية وأخيرا سلوكيات إيذاء الذات، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والإناث في المشكلات السلوكية ولصالح الذكور.

وهناك دراسة *جلال* (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد في ضوء متغيرات: الجنس، العمر، مكان الدراسة، وشدة الإعاقة في شيوع المشكلات السلوكية من وجهة نظر الطلبة المتدربين. تكونت عينة الدراسة من (65) طفلا و(54) طفلة من المدارس والمراكز والمؤسسات في مدينتي مكة وجدة في السعودية. وتضمنت العينة الإعاقة البسيطة والمتوسطة والشديدة وتم تقسيمهم إلى ثلاث مراحل عمرية (5–3) و(6–8) و(9–12) سنة. تم استخدام مقياس يتضمن المشكلات السلوكية مكون من (32) فقرة وتم توزيعه على خمسة أبعاد: التفاعل الاجتماعي، التواصل، العدوانية النمطية، والوجدانية. أسفرت النتائج عن وجود مشكلة سلوكية على الأقل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في كافة الأبعاد. وكانت أكثر المشكلات شيوعاً هي الصعوبة في التحدث عندما يريد شيئاً بمتوسط 2.14 وأقلها إيذاء النفس بمتوسط 1.42. كما لم تظهر فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير الجنس، العمر، مكان الدراسة في شيوع المشكلات السلوكية، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة تُعزى لدرجة الإعاقة لصالح الإعاقة الشديدة في كافة الأبعاد.

كما أجري عبد (2018) دراسة عن تفسير المظاهر السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير التشخيص الحديثة (V–DSM) وتشكلت العينة من جميعَ أفراد مجتمعها من معلمي ومعلمات مراكز التربية الخاصة في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (62) استخدم مقياس الخصائص السلوكية (CARS2,2013) أظهرت النتائج أن المظاهر الأكثر شيوعا لدى الأطفال هي اضطرابات التواصل اللفظي حيث أتت بمتوسط حسابي قدر (3.1)وهي أعلى من الحد الأوسط (2.5)، أما المرتبة الثانية هي اضطرابات التواصل غير اللفظي بمتوسط (2.9)، وأما المرتبة الثالثة فاحتلتها أربعة مظاهر هي (التقليد، والتكيف مع التغيير، الخوف والعصبية، واستخدام الجسد)

كما هدفت دراسة خليفة (2019) بعض المشكلات السلوكية حسب الأكثر شيوعاً بين أطفال التوحد من وجهة نظر المشرفات بمركز تأهيل أطفال التوحد بالخمس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة، تم تطبيقها على عينه مكونه من (20) مشرفة من المشرفات في مركز الخمس لتأهيل أطفال التوحد. وأكدت نتائج الدراسة على أن من أهم المشكلات المتعلقة بالبعد السلبي والأكثر شيوعاً هي تشتت الانتباه لدى طفل التوحد ثم يأتي تقلب المزاج ثم العناد في السلوك، وأما من أهم المشكلات السلوكية المتعلقة بالبعد الجسمي فالأكثر شيوعاً هي الضحك بدون سبب ثم يأتي إصدار الأصوات غير المرغوب فيها ثم يأتي عدم إبداء الخوف من المخاطر المحيطة به، ثم يأتي التعبير بالإشارات وليس بالكلام، أما أهم المشكلات السلوكية المتعلقة ببعد السلوك العدواني فضرب الآخرين هي الأكثر شيوعاً وبعدها وبنفس الأهمية يأتي عض اليدين والتعدي على أغراض الآخرين.

كما نجد دراسة أبو حرب (2022) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا لدى أطفال اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في ضوء متغير الجنس ومتغير عمر الطفل. وأسفرت النتائج إلى أن أطفال اضطراب طيف التوحد لديهم مشكلات سلوكية في كافة الأبعاد، وكانت أكثر المشكلات السلوكية شيوعا هي مشكلة السلوك النمطي، وأدنى درجة كانت من نصيب سلوك العناية بالذات والاكتئاب، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور كما أظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عمر الطفل، لصالح الأطفال الأكبر عمرا.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

أغلب الدراسات السابقة هدفت إلى دراسة المشكلات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد، لما لهذا الموضوع من أهمية للتعرف على أهم تلك المشكلات السلوكية، ومن ثم تقديم الخدمات لهم ، أما بخصوص حجم العينات المستخدمة نجد أنها تختلف من دراسة لأخرى (دراسة الرقاد ،العواملة كان حجم العينة 1200) بينما في (دراسة الخزعان كان حجم العينة 60) وبالنسبة للأدوات المستخدمة فقد استخدمت الدراسات استبانات محكمة تتمتع بصدق وثبات مقبولين وإن اختلفت المقاييس حسب طبيعة الدراسة وأهدافها، وتوصلت الدراسات إلى وجود مشكلات سلوكية لدى أطفال طيف التوحد تؤثر في سلوكياتهم وعلى حياتهم ، وهو ما دفع الباحث إلى إجراء دراسته الحالية للتعرف على أهم تلك المشكلات السلوكية في طبرق والبيضاء والمرج وبنغازي.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأخصائيين النفسيين كما في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يبين مراكز عينة الدراسة.

ت	اسم المؤسسة	العدد
1	جمعية إشراقة أمل للتوحد طبرق	04
2	مركز البيضاء للتوحد	07
3	مركز أحباب الرحمن للتوحد مجمع الرعاية المرج	12
4	مركز بنغازي للتوحد	35

5	المركز التخصصي لاضطرابات الطفولة بنغازي	14
المجموع		72

أداة الدراسة: تم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية من إعداد دايخة مفيدة، الذي يحتوي على ثلاثة أبعاد البعد الأول: السلوك النمطي: ويتكون من 23 بندا •البعد الثاني: فرط الحركة: ويتكون من 13 بندا •البعد الثالث: إيذاء الذات: ويتكون من 14 بندا، فكانت مجموع البنود لمقياس بعض المشكلات السلوكية في صورتها النهائية يتكون من 50 بندا، تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المقارنة الطرفية فوجد أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق ، أما بخصوص الثبات فقد حسب فتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية فبلغ معامل الارتباط بين نصفى المقياس0.87 وهو معامل عالٍ للثبات ،وكذلك حسب معامل معامل ألفاكرونباخ بـ (89) وهي قيمة مرتفعة تؤكد ثبات الاختبار.

صدق وثبات مقياس المشكلات السلوكية لأطفال التوحد: فيما يتعلق بالصدق لقد تم حسابه بطريقة صدق المفردات، تعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. فتراوحت معاملات الارتباط في بعد السلوك النمطي ما بين " 0.30 – 0.66 " بمتوسط حسابي بلغت قيمته "0.44". في حين تراوحت معاملات الارتباط في بعد فرط الحركة ما بين "0.34 – 0.72 " بمتوسط حسابي قدره "0.57"، وأخيراً تراوحت معاملات الارتباط في بعد إيذاء الذات ما بين " 0.50 – 0.75 " بمتوسط حسابي بلغ "0.63". وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.01" وأقل. أما ثبات الاختبار فقام الباحث باستخراج ثبات التجانس الداخلي وذلك بحساب معاملات ألفاكرونباخ لأبعاد المقياس الثلاثة؛ فبلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ في بعد السلوك النمطي " 0.73" بينما بلغت قيمته في بعد فرط الحركة " 0.75" . وبلغت أيضاً قيمة معامل ألفاكرونباخ في بعد إيذاء الذات "0.75" يتبين مما سبق أن مقياس "المشكلات السلوكية لأطفال التوحد " يتمتع بمعاملات صدق وثبات ملائمة جداً مما يجعلنا نثق في نتائجه.

الأساليب الإحصائية: قبل اختبار أهداف الدراسة إحصائيا قام الباحث؛ بإجراء شرط اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات الخام لعينة الدراسة، وذلك من أجل اختيار الأساليب الإحصائية الاستدلالية المناسبة، حيث قام باستخراج معاملات الالتواء لكل من بعد السلوك النمطي وبعد فرط الحركة وبعد إيذاء الذات؛ فبلغت قيم معاملات الالتواء على التوالي: " 0.82، 0.19− ، 0.55 " وجميع معاملات الالتواء محصورة بين +3 و 3− وعليه فإن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي . بذلك نستطيع اختيار الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارا مترية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الهدف الأول: معرفة مستوى كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحركة، إيذاء الذات) لأطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين لدى عينة من أطفال التوحد في مراكز المنطقة الشرقية. من أجل تحقيق ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية للعينة ككل والانحرافات المعيارية والأوساط الفرضية وقيم " ت " لقياس دلالة الفروق.

الجدول رقم (2) يبين مستوى المشكلات السلوكية.

الأبعاد	درجة الحرية	الوسط الفرضي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيم " ت"	مستوى الدلالة
السلوك النمطي	71	46	39.11	8.02	7.29	0.001
فرط الحركة	71	26	23.69	5.14	3.81	0.001
إيذاء الذات	71	28	20.65	5.79	10.76	0.001

يتضح من الجدول (1) وجود فروق بين متوسط العينة ككل على الأبعاد والأوساط الفرضية لهذه الأبعاد على مقياس المشكلات السلوكية لأطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين؛ أذ بلغت قيم " ت " على التوالي: " 7.29، 3.81، 10.76 ". وجميع قيم " ت " كانت كبيرة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.001" وأقل. وكانت جميع الفروق لصالح الأوساط الفرضية لأبعاد المقياس (السلوك النمطي، فرط الحركة، إيذاء الذات). وهذا يعني انخفاض المشكلات السلوكية لأطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين. اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة يمنية ومباركة(2017).

الهدف الثاني: معرفة فروق النوع (ذكر/أنثى) في كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحركة، إيذاء الذات) لأطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين. للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لقياس دلالة الفروق.

الجدول رقم (3) فروق النوع في المشكلات السلوكية.

الأبعاد	النوع	درجة الحرية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
السلوك النمطي	ذكر	45	38.91	7.81	0.27	0.79
	أنثي	19	39.50	8.53		
فرط الحركة	ذكر	45	24.11	5.29	0.83	0.41
	أنثي	19	23.10	4.15		
إيذاء الذات	ذكر	45	20.39	5.61	0.69	0.49
	انثى	19	21.45	6.01		

يتبين من الجدول عدم وجود فروق بين نوع الطفل (ذكر/أنثى) في كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحركة، إيذاء الذات) من وجهة نظر الأخصائيين، إذ أن جميع قيم "ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.05". وعليه فإن مستوى المشكلات السلوكية متساوية بين الجنسين من وجهة نظر الأخصائيين. اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة الرقاد والعواملة (2015) ودراسة جلال (2018) واتفقت مع كل من دراسة الخزعان (2016) ودراسة درويش والبيلي(2017).

الهدف الثالث: معرفة فروق العمر (2 – 7، 8 – 12، 13 – 18) في كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحركة، إيذاء الذات) لأطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين. للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ف" لقياس دلالة الفروق.

الجدول (4) يبين متغير العمر.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السلوك النمطي	بين المجموعات	32.761	2	16.381	0.25	0.78
	داخل المجموعات	4465.633	68	65.671		
	الكلي	4498.394	70			
فرط الحركة	بين المجموعات	69.723	2	34.862	1.32	0.28
	داخل المجموعات	1801.826	68	26.497		
	الكلي	1871.549	70			
إيذاء الذات	بين المجموعات	23.344	2	11.672	0.34	0.72
	داخل المجموعات	2357.135	68	34.661		
	الكلي	2380.479	70			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق عائدة لعمر أطفال التوحد في جميع أبعاد المشكلات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحركة، إيذاء الذات)، إذ أن قيم " ف " كانت صغيرة جداً وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية " 0.05". وهذا يعنى عدم وجود أي تأثير يذكر لمتغير العمر في كل المشكلات السلوكية التي يوجهها الأخصائيين. اختلفت النتيجة مع دراسة الخزعان (2016) ودراسة أبو حرب (2022).

الهدف الرابع: معرفة فروق المستوى الأكاديمي (جامعي / دبلوم متوسط) للأخصائي في كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحركة، إيذاء الذات) لأطفال التوحد من وجهة نظر الأخصائيين. للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لقياس دلالة الفروق.

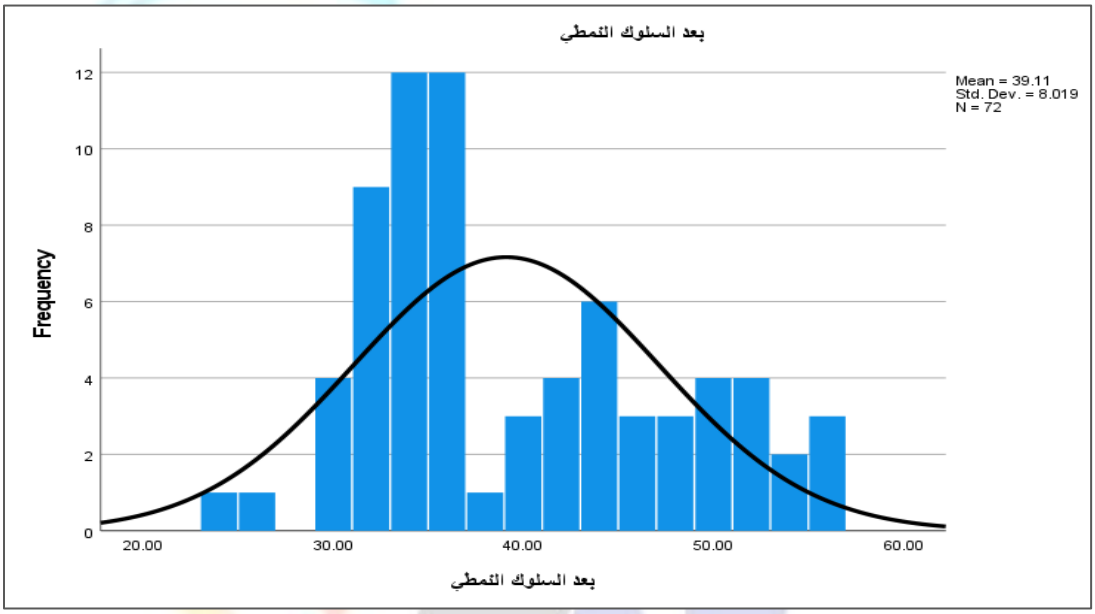
الجدول (5) يبين الفروق في المستوى التعليمي.

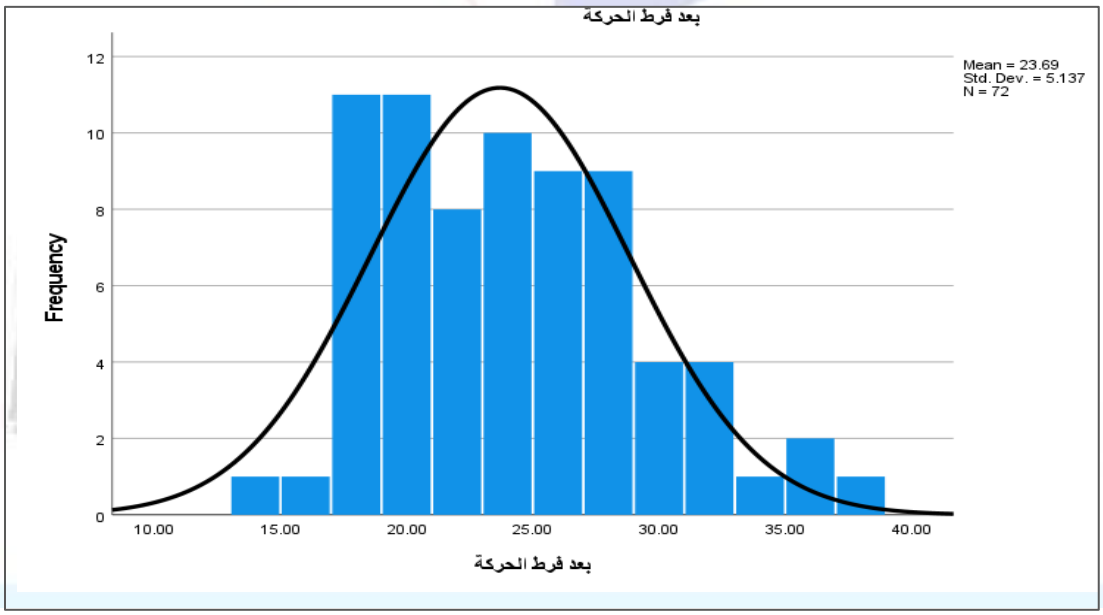
الأبعاد	المستوى الأكاديمي	درجة الحرية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
السلوك النمطي	جامعي	54	38.31	7.64	1.54	0.06
	دبلوم متوسط	16	41.71	8.72		
فرط الحركة	جامعي	54	23.27	5.09	1.26	0.10
	دبلوم متوسط	16	25.10	5.19		
إيذاء الذات	جامعي	54	19.95	5.35	1.90	0.03
	دبلوم متوسط	16	22.94	6.73		

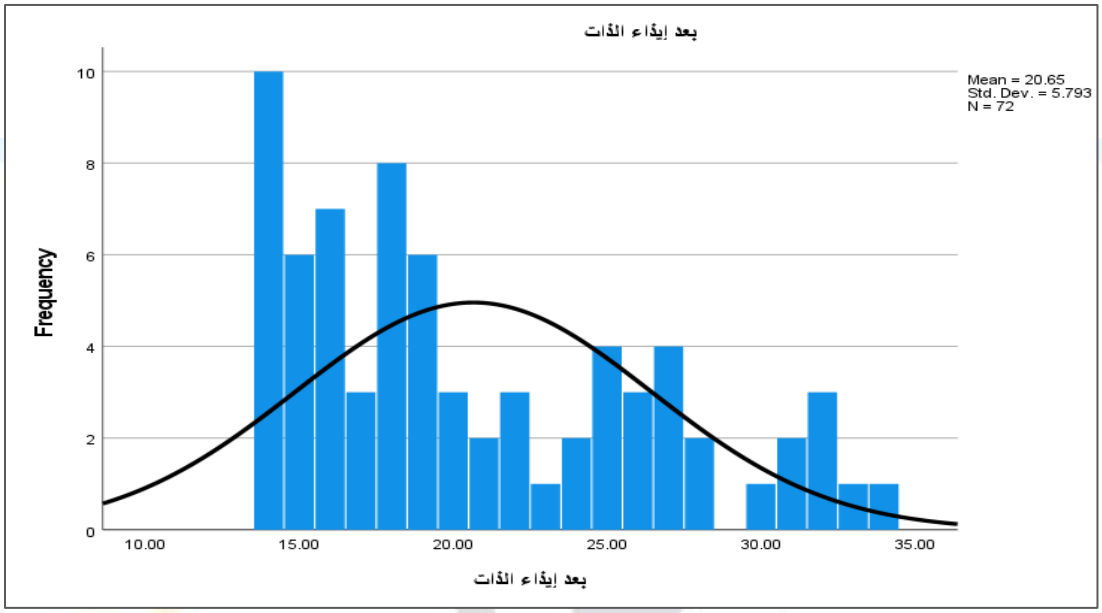
يتبين من الجدول عدم وجود فروق بين الأخصائيين ذوي المستوى التعليمي الجامعي ومستوى الدبلوم المتوسط في كل من بعد السلوك النمطي وفرط الحركة إذ أن قيمتي " ت " لم تكونا دالتين إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية "0.05"، في حين كشفت نتيجة هذا الهدف عن وجود فروق بين الأخصائيين ذو المستوى التعليمي الجامعي ومستوى الدبلوم المتوسط في إيذاء الذات، حيث أن قيمة " ت = 1.90 " وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية " 0.03

" وكانت الفروق لصالح الأخصائيين من ذوي مستوى التعليمي الدبلوم المتوسط. هذا يعنى أنهم يرون أن أطفال التوحد لديهم مشكلات سلوكية تتعلق بإيذاء الذات. اختلفت النتيجة مع دراسة الرقاد العواملة (2015) ومع دراسة درويش والبيلي (2017).

الرسوم البيانية لأبعاد المقياس في الدراسة الحالية:-







التوصيات:

1. إنشاء مراكز متهيئة تتوفر بها كل الظروف المناسبة لتقديم خدماتها مع فريق مؤهل لتدريب الطفل والقائمين على رعايته.
2. ضرورة إعداد دورات تدريبية للأخصائيين النفسيين في مجال اضطراب طيف التوحد.
3. وضع سياسة وطنية متكاملة لاضطراب طيف التوحد، وتعزيز قدرات المعنيين للتعامل مع اضطراب طيف التوحد.
4. توعية أسرة الطفل بكيفية التعامل الصحيح مع طفلهم التوحدي، وتمكين أولياء الأمور من طرق التأهيل والتعامل مع أطفال التوحد.

المقترحات:

- ✓ إجراء دراسات مماثلة عن مشكلات السلوكية لأطفال التوحد من خلال وجهة نظر الآباء والأمهات.
- ✓ إجراء دارسات أخرى عن الاضطرابات السلوكية على عينات أكبر تضم مساحات أكبر من ليبيا.

المراجع:

1. أبو حلاوة، محمد السعيد (2000) العمل مع ذوي اضطراب التوحد وغيرة من الاضطرابات الاجتماعية والتواصلية الأخرى، موقع أطفال الخليج WWW.gulfkids.com book9-2047.htm ar

2. أبو حرب، دارين (2022) المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا لدى أطفال اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، مجلة التكامل في بحوث العلوم الاجتماعية والرياضية تصدر عن جامعة الأغواط الجزائر، المجلد 6 العدد 2 (2022) (11-3-2024(5:30 www.academia.edu

3. أحمد، فائزة إبراهيم (2009) فعالية برنامج علاجي سلوكي في تنمية بعض المهارات الانفعالية لدى الأطفال التوحديين، منشورات جامعة دمشق.

4. بن صديق وعمر، لينا (٢٠٠٥)،" فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال التوحديين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي" رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن www.kau.edu.sa الاثنين 11-3-2024.

5. بهاء الدين، ثناء، و النعيمي، صلاح عبد القادر (٢٠٠٦) بناء مقياس المظاهر السلوكية لتلاميذ المدرسة الابتدائية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، العدد (٤٨)22-34

6. البطانية، أسامة محمد (2007) علم نفس الطفل غير العادي، عمان: دار النشر والتوزيع والطباعة.

7. جابر، شريف (2018) الخصائص السيكو مترية لمقياس اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال، المجلة السعودية للتربية الخاصة السعودية، جامعة الملك سعود.

8. **جلال**، *سلام*/حمد **(2018) المشكلات** السلوكية لأطفال اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر الطلبة المتدربين مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية ،مجلد 28, عدد 1 (2020)

9. حسن، كوثر (2006) التوحد، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

10. الخزعان، هياء (2016) مشكلات الأطفال ذوي طيف التوحد وأساليب مواجهتها من وجهة نظر أولياء أمورهم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة مج5، ع1 ص30

11. خليفة، إبراهيم (2019) بعض المشكلات السلوكية حسب الأكثر شيوعاً بين أطفال التوحد من وجهة نظر المشرفات بمركز تأهيل أطفال التوحد بالخمس مجلة التربوي كلية التربية جامعة المرقب، العدد14، يناير 148-172

12. درويش، كوثر، البيلي، الرشيد (2017) المشكلات السلوكية وعلاقتها بمهارات التواصل لدى أطفال التوحد كما تدركها الأمهات بمنطقة الدمام السعودية، رسالة ماجستير، جامعة النيلين السودان

ذيب، رائد الشيخ (2004) "تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته"، رسالة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية.

13. الرقاد، مي محمد خلف، العواملة، ورود جمال عواد (2016) مدى الوعي بالمظاهر السلوكية من قِبل أولياء الأمور للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (170) الجزء الثالث) أكتوبر. https://journals.ekb.eg/article يوم الثلاثاء 23-12-2020م الساعة 5:35

14. الزريقات، ابراهيم (2004) التوحد، الخصائص والعلاج، عمان: دار وائل للطباعة والنشر

15. سالم، بسمة عاطف إبراهيم (2021) الخصائص السيكو مترية لمقياس الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر

16. الشامي، وفاء، (٢٠٠٤). سمات التوحد (تطورها وكيفية التعامل معها) .الطبعة الأولى. الرياض.

17. الشخص، عبد العزيز السيد (2003) دورة تدريبية في النقص الطفولي .ستة أشهر " من 7-10 الى 3-7 مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس .

18. صادق، مصطفى أحمد والخميسي، السيد سعد (2004) دور أنشطة اللعب الجماعية في تنمية التواصل لدى الأطفال المصابين بالتوحد، جامعة الملك عبد العزيز، كلية المعلمين بمحافظة جدة. www.kau.edu.sa/Files/372/Researches/2382_8_5

19. عبد الله، العثمان إبراهيم (٢٠٠٤)البرامج التربوية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لأطفال ذوي التوحد، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة arabicl.ksu.edu.sa/portal//ConferencesSuplоad/2_1 .

20. عبد، محمود(2018) تفسير المظاهر السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معاييرّ التشخيص الحديثة (V-DSM)مجلة دراسات العلوم التربوية م 45 ع 3، وقائع مؤتمر كلية العلوم التربوية "التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز" ص 349.

21. عودة، محمد وفقيري، ناهد (2016) الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية، القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

22. الكيكى، محسن (2011) المظاهر السلوكية لأطفال التوحد في معهدي الغسق وسارة من وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم، نينوى، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، المجلد (11) العدد 1

23. محمد، علاء الدين عبد الحميد (2008) استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تحسين المهارات الحياتية اليومية لدى الأطفال التوحديين، التوحد واقع ومستقبل، الملتقى العلمي الأول لمراكز التوحد في العالم العربي.

24. مصطفى، أسامة فاروق والشربيني، كامل (2001) التوحد (الأسباب، التشخيص، العلاج)، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

25. الرقاد، مي خلف، العواملة، ورود جمال عواد مدى الوعي بالمظاهر السلوكية من قِبل أولياء الأمور للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (170) :الجزء الثالث أكتوبر لسنة 2016 م

26. المغلوب، فهد (2006) التوحد، كيف نفهمه ونتعامل معه، الرياض .

27. مفيدة، دايخة (2015) بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر أمهاتهم، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، ص 20.

28. يمينة، خلادي ومباركة، ميدون(2017) المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز مدينة ورقلة، مجلة العلوم النفسية، المجلد 5، العدد (2) ديسمبر 2017، 234-251. www.asjp.cerist.dz/en/article

29. Ooi Y. P. Tan Z. J. Lim C. X. Goh T. J. & Sung M. (2011). *Prevalence of behavioral and emotional problems in children with high-functioning autism spectrum disorders* Australian & New Zealand Journal of Psychiatry 45(5) 370-375

30. Hyman S. L. & Levy S. E. (2013). *Autism spectrum disorders*. In M. L. Batsha N.J. Rozien&L.R. Gaetano (Eds.) Children with Disabilities (7 ed.) Baltimore MD: Paul H Brookes Publishing Co. 345-367

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

المشكلات المهنية الصفية في العملية التعليمية مفهومها وأنواعها وطرق وأساليب حلها وعلاجها

فاطمة علي أحمد المرخي
قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية أبوعيسى، جامعة الزاوية، أبوعيسى، ليبيا
البريد الإلكتروني: fa.ahmed@zu.edu.ly

Article history
Received: Agu 3, 2024 Accepted: Sep 16, 2024

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على بعض المشكلات المهنية الصفية التي يعاني منها المعلّمون بمرحلة التعليم الأساسي في المؤسسات التعليمية، حيث تبرز هذه المشكلات في البيئة التعليمية، وهي من المظاهر السلبية التي صارت تعيق الدور المهني للمعلّم، وتحول دون تحقيق الأهداف التربوية، وتسبب كثيرا من المعوقات التي تؤدّي -غالبا- إلى هدر الوقت والجهد سواء للإدارة التعليمية أم للمعلّم أم للمتعلّم. وفي هذا البحث تمّ تحديد مفهوم بعض المشكلات المهنية الصفية، إلى جانب معرفة أنواعها، وأخيرا تقديم الطرق والأساليب الصحيحة والفعّالة لحلّها وعلاجها للحدّ من هذه المشكلات داخل الفصول الدراسية

الكلمات المفتاحية: المشكلات المهنية الصفية، المعلمون.

Classroom Professional Problems in the Educational Process their Concept, Types, Methods and Techniques for Solving and Treating them.

A B S T R A C T:

The current research aims to shed light on some of the classroom professional problems that teachers suffer from in educational institutions, as these problems appear in the educational environment as one of the negative aspects that have become an obstacle to the professional role of the teacher and prevent the achievement of educational goals and cause many obstacles that often lead to wasting time and effort for both educational administrations, the teacher or the learner. Through this research, the concept of some classroom professional problems was identified, in addition to knowing their types, and finally presenting the correct and effective methods and techniques to solve and treat them to reduce these problems within classrooms.

Keywords: Classroom professional problems, Teachers.

المقدمة:

إنَّ المجال المهني للمعلّمين من المجالات المهمّة في العملية التعليمية، حيث يقع على الجانب التربوي العبء الأكبر في تطوير المجال المهني للمعلم ومواجهة مشكلاته المهنية، وهذا يتطلّب كوادر علمية لإعداد معلّمين على درجة عالية من الأداء المهني، ويتطلب كذلك مجموعة من المعايير والأسس التي يجب الالتزام بها، حتّى تتحقق الجودة الشاملة في حياة المعلّمين، وحيث إنَّ الشعور بالنقص والقصور في تحقيقها ينعكس انعكـاسا مباشرا على الأداء المهني للمعلّم، فلا يتمكن من مواجهة المشكلات المهنية الصفية في العملية التعليمية خصوصا في مرحلة التعليم الأساسي. فمهنة التدريس من أكثر المهن إثقالا بالمشكلات المهنية نظراً لما تنضوي عليه من أعباء ومتطلّبات ومسؤوليات بشكل مستمر، وهذا الأمر يتطلّب منه التحلي بمستويـات عـالية من الكفاءات والمهارات الفنية والمهنية، ويعدّ المعلّم أحد أهم محاور العملية التعليمية؛ لذا يجب الاهتمام به، وتوفير بيئة مناسبة له تضمن له الاستقرار في العمل للرفع من أدائه المهني في العملية التعليمية. (خير الدين ،2010: 7).

وبناء على ما سبق اهتمَّ البحث الحالي بتوضيح بعض أنواع المشكلات المهنية الصفية التي يعاني منها المعلّمون داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي في المؤسسات التعليمية، وإيجاد الطرق والأساليب المناسبة لحلّها وتعديلها وعلاجها.

مشكلة البحث:

يواجه المعلّمون في مرحلة التعليم الأساسي كثيرا من المشكلات المهنية التي تؤثّر على مفهومهم لمعنى حياتهم، وينعكس ذلك على أدائهم المهني والتربوي داخل الفصول الدراسية، فشعور المعلّمين بتدني جودة حياتهم نتيجة الضغوط والمشكلات المهنية المختلفة التي يتعرضون لها في المؤسسات التعليمية. (عبد الخالق،2003:2).

وتشير نتائج البحوث والدراسات التربوية (أبوحجيلة، 2019؛ ساتي، 2008؛ غالي، 2015؛ الهواري، 2020) إلى وجود عدد من المشكلات المهنية التي يواجهها المعلّمون، وهذه المشكلات تتعلّق بمختلف أطراف العملية التعليمية، وقد تحدّ من تحقيق الأهداف المرسومة، كما إنَّها تسهم في تدني مستوى المخرجات التعليمية، وتدفع إلى تدهور نوعية التعليم، ومن أهمِّ هذه المشكلات: ما يتعلق بالبيئة المدرسية، والمنهج الدراسي، والمتعلّم، والمجتمع، والإدارة. فمن مشكلات البيئة المدرسية: كثرة أعداد الطلاب داخل الفصل الدراسي، وضعف جودة المرفقات المدرسية، ومن مشكلات المنهج الدراسي: ضعف بناء المحتوى التعليمي، وانعدام الارتباط بين الأهداف وبعض جوانب المحتوى الدراسي، وفي الجانب المتّصل بالمتعلّم والذي يعدُّ من أهمِّ مدخلات ومخرجات العملية التعليمية؛ فمن أبرز المشكلات ضعف اهتمامه بالمشاركة الصفية وحلّ الواجبات الدراسية، وإصدار بعض السلوكيات غير المرغوب فيها داخل الفصل الدراسي، أمّا المجتمع الذي يعدُّ مصدرا مؤثّرا بشكل مباشر في أداء المعلّم، فتنطلق مشكلاته من خلال ما ينتج من بعض الأسر من ضعف في التواصل والتعاون مع المعلّم والمدرسة في مختلف الشؤون التعليمية، وكذلك ما يتعرض له المعلّم من نظرة سلبية تجاه مهنته من قِبل أفراد المجتمع فتضعف جهوده وتعيق أداءه المهني، وعدم اهتمام الإدارة بظروفه ومشكلاته، إضافة إلى الدعم الضعيف وغير المناسب من قِبل الإدارة للعملية التعليمية، وما تتطلبه من احتياجات ووسائل مختلفة لتتحقق من خلالها الأهداف المنشودة في المؤسسات التعليمية. (ابراهيم الخطيب ،2022: 19)

وبناء على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال طرح التساؤل الرئيس التالي: ما الإطار الفكري والنظري لبعض المشكلات المهنية التي يعاني منها المعلّمون داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي بالمؤسسات التعليمية كما تعكسها الأدبيات والدراسات السابقة؟

وتنبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

تساؤلات البحث:

1. ما أنواع المشكلات المهنية التي تواجه الم علّمين داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي في المؤسسات التعليمية؟
2. ما الطرق والحلول والأساليب المناسبة التي تفيد المعلّم في التغلّب على المشكلات المهنية داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرّف على بعض المشكلات المهنية الصفية التي يعاني منها المعلّمون داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي في المؤسسات التعليمية، وإيجاد الطرق والأساليب المناسبة لحلّها وتعديلها وعلاجها.

أهمّية البحث:

تبرز أهمّية البحث في تناوله لموضوع المشكلات المهنية الصفية باعتبارها من الموضوعات المهمّة التي تؤثّر سلباً على الأداء المهني للمعلّمين داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك للتعرف عليها وإيجاد الحلول المناسبة لها من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمؤسسات التعليمية.

وتكمن الأهمّية العلمية للموضوع في أهمّية التركيز على الفئة المستهدفة (المعلّمين) في هذا البحث، إذ يتوقف نجاح العملية التعليمية في تحقيق غاياتها وأهدافها على الأداء المهني للمعلّم، وقدرته على التغلّب على المشاكل المهنية داخل الفصول الدراسية، وبالتالي يجب أنْ يخصّ المعلّم باهتمام بالغ من قِبل الباحثين وجميع القائمين على العملية التربوية للتعرف على المشكلات المهنية التي يعاني منها داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

كما يستمد البحث أهميته من إمكانية الاستفادة من نتائجه في ترشيد قرارات الإدارة المدرسية بالمؤسسات التعليمية بشأن المساعدة في التغلب على المشكلات المهنية الصفية التي تواجه المعلّمين بمرحلة التعليم الأساسي وإيجاد الحلول المناسبة لها.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات من الإنتاج الفكري والتحليلي من خلال عديد من المصادر والمراجع التي تتعلّق بالمشكلات المهنية التي تواجه المعلّمين بمرحلة التعليم الأساسي في المؤسّسات التعليمية، مع بيان وتوضيح الطرق الحلول والمقترحات للحدِّ من هذه المشكلات.

مصطلحات البحث:

1. المشكلات المهنية: يعرّفها عزت عبد الحميد (1996) بأنَّها "إدراك المعلّم بأنَّ متطلّبات العمل تفوق قدراته وإمكاناته نتيجة الأعباء الزائدة للعمل وغياب المعلومات الواضحة عن الدور المهني الذي يجب أنْ يقوم به المعلّم، بالإضافة إلى مواجهة المطالب المتناقضة من جانب رؤسائه وعدم استخدامه مهاراته وخبراته في التدريس". (قاجة، 2010: 385).

ويوجد نوعان من المشكلات المهنية الصفية وهما:

أ. مشكلات صفية تخصّ علاقة المعلّم بالطالب داخل الفصل الدراسي وتعرف بأنَّها: "تلك الأنواع من السلوك التي يرى المعلّمون أنَّها سلوك غير مرغوب فيه ويجدون صعوبة في مواجهته، ويؤدّي إلى اضطراب في عملهم، ويمثّل سلوكاً لا توافقيا من قِبل المتعلّم". (حيادحين، 2021: 60).

ب. مشكلات صفية تخصّ علاقة المعلّم بالمنهج الدراسي وتعرف بأنّها: الصعوبات المهنية التي يواجهها المعلّمون في التعامل مع المناهج الدراسية بعضها يتعلّق بالمحتوى التعليمي المتمثّل: في كثافة المنهج وصعوبته وطول المقرّر الدراسي، والبعض الآخر يتعلّق بتوفير المواد والوسائل التعليمية اللازمة لتطبيقه. (الضفيري، وآخرون، 181:2018).

ويقصدُ بالمشكلات المهنية في هذا البحث هي: بعض الصعوبات والعوائق المهنية التي تواجه المعلّمين في المؤسّسات التعليمية وتؤثّر على أدائهم المهني وعلى سير العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية.

الإطار النظري:

سوف نستعرض في هذا البحث بعض المشكلات المهنية الصفية التي يتردّد الحديث عنها في الوسط التربوي، وانطلاقاً من اقتناعنا بأهمّية معرفة المعلّم لهذه المشكلات قبل وقوعها يقلّل من آثارها السلبية عليه، فنساعده على التفكير في الحلول المناسبة دون حيرة أو ارتباك من خلال العمل والتجربة، ومن هنا نستطيع تحديد بعض المشكلات المهنية التي تواجه المعلّم وتؤثّر على أدائه المهني داخل الفصل الدراسي بمرحلة التعليم الأساسي، واقتراح الأساليب والطرق وإيجاد الحلول المناسبة لها على النحو الآتي:

أولاً: المشكلات المهنية الصفية التي تخصُّ علاقة المعلّم بالطالب:

تعدُّ العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من العلاقات المهمّة في المؤسّسات التعليمية، فمن خلالها قد تنجح مسيرة العملية التعليمية وقد تفشل، و لهذه العلاقة دور أساس في حلِّ كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية، حيث يمرُّ الطالب بكثير من الضغوطات أثناء الدراسة، و أنَّ علاقة المعلّم بالطالب – خاصّة غير الرسمية منها– تؤدّي دورًا مهمًّا في تكيف الطالب مع بيئته الدراسية والاجتماعية بشكلٍ عام، فقد تعاظم دور المعلّم حيث لم يعد مقتصرًا على حشو المعارف والأفكار للمتعلّم من خلال ما يقدّمه من مناهج دراسية، فيجب على المعلّم أنْ يواكب ويتكيَّف مع ما هو موجود في العالم من تطورّات تكنولوجية ومنهجية في العملية التعليمية، وأنْ يكون مطّلعا على العالم الاجتماعي من حيث التغيرات والاحتياجات المعرفية والمنهجية، لذا يعدُّ إعداد المعلّم وتكوينه من المتطلّبات المهمّة في العصر الحالي من أجل زيادة معارفه وخبراته، وتطوير مواهبه؛ ولمساعدته في تطوير خبراته المهنية، واستخدام طرق تدريس تتميّز بالحوار والمناقشة؛ لأنَّ الجو الديمقراطي و التسامحي الذي يسود الفصل الدراسي يكون له أثر إيجابي على مستوى التحصيل للمتعلّم، ويساعد المعلّم أيضا في التغلّب على مشكلاته المهنية التي تخصُّ علاقته بطلابه. (زهية، 2022 : 42).

ويواجه المعلّمون مشكلات يومية مع المتعلّمين داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي مع تزايد الضغوط المختلفة من جهة، وتزايد عدد المتعلّمين الذين يعانون من سلوكيات معقّدة غير مرغوبة من جهة أخرى، التي تسبب في المشكلات السلوكية التي تخلُّ بسير الدرس، وتضع المعلّم في موقف يحتاج إلى التدخل وعلاج هذه السلوكيات، ولا يمكن حينئذ أنْ نتوقّع من المعلّمين ضبطاً آليا ودائمًا لانفعالاتهم في مواجهة هذه المواقف الصعبة، وغالبا ما تزداد تلك المشكلات سوءا نتيجة فقدان المعلّم سيطرته على انفعالاته وعدم تصرفه بالشكل الصحيح في مواجهة تلك السلوكيات السلبية وإيجاد حل لها، وهذا الأمر يحتّم تكوين المعلّم وتدريبه على الكفاءات التي تمكّنه من السيطرة على انفعالاته، والتحكّم في غضبه لمعالجة المشكلات المهنية الصفية التي تواجهه بكلِّ حكمة وهدوء؛ لأنَّه يمثّل القائد والقدوة داخل الفصل الدراسي، وهو المسؤول الأوّل والموجّه لكلِّ ما يحدث داخله، فالأساليب والممارسات السلوكية التي يتبعها المعلّمون

مع طلابهم هي ما يحدّد نوع العلاقة بينهما التي ستترك انعكاساتها على نمو شخصية المتعلّم وتطوّرها وعلى اتجاهاته نحو المدرسة والتعليم بشكل عام. (التكريتي، والجباري، 2014 : 11).

استطاع المعلّم في الماضي أنْ يحافظَ على نظام الفصل الدراسي وضبطه، ويظهر تلاميذه الخضوع والامتثال لأوامره وتوجيهاته في هدوء وسكون، وكان من الملاحظ عندما تغيب سلطة المعلّم في الفصل بسبب خروجه من الفصل مثلاً تتفجر طاقات المتعلّمين في صور متنوعة من السلوك السيئ وغير المرغوب فيه، وذلك لأنَّ خطّة النظام تقوم على أساس إثارة المعلّم للخوف في نفس المتعلّم، فكثير من المعلّمين يستخدمون التهديد بالعقاب لتحقيق ذلك. (أبو الوفا: 2011).

وبناء على سبق يمكن عرض بعض المشكلات المهنية الصفية غير المرغوبة فيها التي تؤثّر على أداء المعلّم والمتعلّم على حدّ السواء. وهي: (مقبل وآخرون، 2008: 28،29).

1. قلّة الانتباه:

إنَّ الانتباه من أهمِّ العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهما في النمو المعرفي لدى المتعلّم، حيث يستطيع من خلاله أنْ ينتقِي المنبهات الحسّية المختلفة التي تساعد على اكتساب المهارات، وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقّق له التكيف مع البيئة المحيطة، ولعلّ قلّة الانتباه من أكثر المشكلات التي يتعرض لها المتعلّمون داخل الفصول الدراسية، وبالتالي تعيق الأداء المهني للمعلّم.

2. السلوك الفوضوي:

هو سلوك يؤثّر سلباً على العملية التعليمية، ويتمثّل في الإزعاج اللفظي، والخروج من المقعد، والسلوك الحركي غير المناسب، وتحتلّ مهمّة ضبط الصف مكانة مهمّة في العملية التعليمية، فلعلّ أكثر ما يقلق المعلّمين مشكلة الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف، وضبط الأنماط السلوكية التي قد تعيق سير العملية التعليمية.

3. سلوك الغش:

هو سلوك غير مشروع يقوم به المتعلّم ليحصل على نتيجة إيجابية في الامتحان، وهو شكل من أشكال عدم الأمانة التي تتعارض مع القيم الأخلاقية التي تسعى الفلسفة التربوية لتحقيقها لدى المتعلّمين في المؤسسات التعليمية.

وترى الباحثة أنَّ السبب الرئيسي لاتباع المتعلّم سلوك الغش في الامتحان هو: النظم والطرق التقليدية في إعداد المناهج الدراسية، وكذلك في إعداد أسئلة الامتحانات المتعلّقة بالمواد الدراسية، حيث ترتكز على الجانب المعرفي فقط، وتشجع المتعلّم على الحفظ دون فهم، ولا تحفّزه على التعلم الحقيقي، ولا تقيس قدراته الواقعية، وهذا الأمر أدّى إلى انتشار ظاهرة الغش في الامتحان بين المتعلّمين؛ لعدم قدرتهم على حفظ الكم الهائل من المعلومات الموجودة في المنهج الدراسي، وبالتالي تعدُّ ظاهرة الغش في الامتحان من أصعب المشكلات التي تواجه المعلّمين داخل الفصول الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي وتعيق مسيرة العملية التعليمية.

4. عدم أداء الواجب المدرسي:

هو كلّ الخبرات والأنشطة التعليمية الإضافية التي يؤدّيها المتعلّمون داخل الفصل الدراسي وخارجه؛ لزيادة تعلّمهم للمادّة الدراسية. وترتكز في المهمّات التعليمية التي يكلّف بها المعلّم طلابه وإنجازها يكون داخل الفصل الدراسي نهاية الدوام أو خارج المؤسسة التعليمية.

وترى الباحثة أنْ المشكلات المهنية التي تخصُّ علاقة المعلّم مع طلابه عديدة ومتشعبة ولهذا تمَّ التركيز في هذا البحث على بعضها والمتمثّلة في: قلّة انتباه المتعلّمين أثناء شرح المعلّم للمادّة التعليمية داخل الفصل الدراسي، والسلوك الفوضوي واللامبالاة من قِبل الطلاب وقلّة احترامهم لمعلميهم، وسلوك الغش في الامتحان، وعدم أداء الوجبات المدرسية، وكلّ هذه المشكلات التي تحدث داخل الفصل الدراسي تعرقل المعلّم عن أداء واجبه المهني على أكمل وجه ممكن، وبالتالي تعيق مسيرة العملية التعليمية.

من خلال العرض السابق الذي يوضح بعض المشكلات المهنية الصفية التي يعاني منها المعلّمون بمرحلة التعليم الأساسي أثناء علاقتهم بطلابهم داخل الفصول الدراسية، يمكن مساعدتهم لإيجاد الطرق والأساليب والحلول المناسبة للتغلب عليها وكيفية التعامل معها بشكل عام وبطرق مختلفة على النحو الآتي:

الطرق والحلول المناسبة للتغلّب على المشكلات التي تخصّ علاقة المعلّم بالطالب: (أبو الوفاء ،2011).

1. إشغال الطلاب داخل الفصل الدراسي بالأنشطة والوسائل التعليمية التي تثير انتباههم واهتماماتهم وتتحدّى قدراتهم، بحيث يستمر النشاط التعليمي سواء أكان المعلّم موجوداً في الفصل أم غائباً ، وبهذا تصبح العلاقة بين الطلاب والمعلّم علاقة تعاون لا خضوع للقوّة والسلطة، وتنمية أنواع السلوك الاجتماعي والخلقي والتربوي السليم لدى الطلاب نتيجة للعمل الجماعي وللجهود التعليمية التعاونية بين الطلاب أنفسهم ، وبينهم وبين المعلّم.

2. تفهّم المعلّم لطبيعة المرحلة التي يقوم بتدريس طلابها، سواء أكانوا أطفالاً أم مراهقين أم راشدين، وتفهّم سلوكهم ودوافعهم، والعمل على توجيههم على أسس سليمة، والاهتمام بتعديل السلوك الفوضوي الذي يدلُّ على سلوك عدم التكيف الصادر عن بعض المتعلّمين داخل الفصل الدراسي، وذلك يكون بدراسة الدوافع التي تؤدّي إلى هذا السلوك السيئ، ووضع الطرق والأساليب والحلول والمعالجات للحدّ منها وكيفية التغلّب عليها.

3. لا تؤخذ المشكلات البسيطة الصادرة من الطلاب على أنَّها جسيمة فتُعطى أهمية أكبر من حجمها، حيث ينبغي تحرّي أسباب السلوك السيئ قبل توقيع العقاب، ويكون الهدف من العقاب هو تكيّف الطلاب لا إرهابهم وإخافتهم وإخضاعهم بالقوّة، والطالب المذنب هو الذي يُعاقَب لا الفصل بأكمله، وإيقاع العقاب على المخطئ يكون مباشراً عند الخطأ للربط بينهما، وعدم إظهار الغضب عند معاقبة الطالب، وعدم تعقبه لئلا يؤثّر ذلك في صحته النفسية، ويجب اختيار طرق وأساليب تعديل السلوك طويلة المدى، بحيث تعالج وتمنع تكرار السلوك السيئ كظاهرة الغش في الامتحان أو إهمال الدروس وعدم كتابة الواجبات الدراسية.

ثانياً: المشكلات المهنية الصفية التي تخصّ علاقة المعلّم بالمنهج الدراسي:

تعدّ عدم صلاحية المناهج التعليمية من إحدى المشكلات المهنية التي تواجه المعلّم داخل الفصول الدراسية، فالمناهج كلّها تقليدية تتسم بالحشو والتكرار، وتشجع في كثير من الأحيان على الانغلاق، ولا تعكس نظرة متكاملة لما يجب أنْ يتعلّمه الطالب أو رؤية وطنية لما يجب أنْ تكون عليه المناهج، بل هي للأسف مجموعة متناثرة من المعلومات

التي يلجأ الطالب إلى حفظها دون فهم أو تمحيص، ودون أنْ يكون لها علاقة بواقع المجتمع أو طبيعة مسيرته ، وقد أدّى هذا إلى حدوث فراغ تعليمي في المؤسسات التعليمية يفسح المجال لانتشار أفكار وسلوكيات غير مرغوبة، وإلى جانب ذلك استخدام طرق التدريس غير فعّالة في العملية التعليمية ترتكز على دفع الطالب لحفظ الكتاب المدرسي دون اهتمام بتنمية قدرته على التفكير أو التحليل أو البحث عن المعلومات بنفسه أو تعليمه اللغات الأجنبية أو تعويده على مهارات التعبير والاتصال، فالكتاب المدرسي في حدِّ ذاته جامد وجاف يفتقر إلى الابتكار، ولا يعكس المبادئ التربوية الحديثة في إعداد الكتب المدرسية (سلامة ، 2005).

إنَّ المنهج الدراسي هو أحد جوانب العملية التعليمية الضرورية في المدرسة، وأحد أهمّ محاور العملية التعليمية. وإنَّ علاقة المعلّم بالمنهج الدراسي علاقة مباشرة وقوية ومؤثّرة. لذا فإنَّه من الضروري أنْ يكون المعلّم متفهّما لهذا المنهج، وراضيا عنه، ومتفاعلاً معه، وقادراً على تحقيق الأهداف المرسومة له، ومع ذلك قد تواجه المعلّم أحياناً بعض المشكلات المهنية المتعلّقة بالمنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه، فتضعف من خلال ذلك دافعيته نحو المادّة الدراسية. (أبو الوفا، 2011). ومن بين هذه مشكلات ما يلي:

1. كثافة المنهج وصعوبته، وطول المقرر الدراسي.

تعدُّ مشكلة كثافة المناهج التعليمية وطول المنهج المقرّر من المشكلات المهنية التي يعاني منها المعلّم في العملية التعليمية، والتي تؤدّي بدور سلبي على المعلّم والمتعلّم في نفس الوقت خاصّة مرحلة التعليم الأساسي، إنَّ مشكلة كثافة المناهج التعليمية لها علاقة قوية بالتحصيل الدراسي للمتعلّمين وأنَّ سبب التحصيل الضعيف للمتعلّم يعود سببه إلى كثرة المحتوى والحشو الهائل من المعلومات بالإضافة إلى صعوبة المواد التعليمية، والسبب الآخر والمهمّ هو استغناء بعض المعلّمين على وضع برامج علاجية للتلاميذ ضعيفي التحصيل بسبب ضيق الوقت وكثافة المناهج الدراسية، بالتالي يشعر المعلّم بالتوتر والضغط النفسي ممَّا ينتقل هذا التوتر إلى المتعلّمين بطبيعة الحالة، وإنَّ الانعكاس السلبي لهذه المشكلات المهنية التي تواجه المعلّم داخل الفصل الدراسي صعوبة فهم المتعلّمين وعدم استيعابهم للمواد الدراسية وقلّة الواجبات المنزلية، بالإضافة إلى عدم تواصل أولياء أمورهم مع المعلّمين لمتابعة أبنائهم ومعرفة نتائجهم، بالإضافة إلى تكاسل من بعض المتعلّمين عن المراجعة، هذا كلّه يسبب انخفاضا في تحصيلهم الدراسي نتيجة كثافة المناهج الدراسية في المؤسّسات التعليمية. (نغلي، وصيدون، 2022: 72).

كما أنَّ كثافة المناهج التعليمية تجبر الأستاذ على دمج بعض الموضوعات الدراسية، وخاصّة التي تكون متشابهة فيما بينها، لتجنب تكرار تلك الموضوعات وإعادة شرحها في كلّ مرّة ، فاستعمال طريقة الدمج تساعد المعلّمين على إنهاء المنهج التعليمي في وقته، وإنَّ كثافة المناهج التعليمية تؤدِّي إلى ممارسة بعض الضغوطات على المعلّم والمتعلّم، حيث يجد المعلّم ضغوطا من ناحية تحضيره للدرس وضغوطا أخرى من الإدارة التي ترغمه على إكمال المقرّر الدراسي في وقته، مما قد يضطره إلى تدريس ساعات إضافية، وأنَّ بعض الضغوطات النفسية المترتّبة عن كثافة المناهج قد تؤثّر عليه وعلى أدائه من ناحية ضيق الوقت وصعوبة المنهج التعليمي، وتمارس كثافة المنهج التعليمي على المتعلم

كذلك ضغوطات منها: الكم الهائل من المعلومات التي يتلقّاها المتعلّم في الفصل الواحد أو خلال السنة الدراسية كلها، حيث نجده يعاني من عدم الاستيعاب وفهم بعض الموضوعات الصعبة والتي قد تكون أعلى من مستواه العقلي في بعض الأحيان.

وعليه يجب أنْ يُنظر إلى مشكلة كثافة المناهج الدراسية أنها مشكلة حقيقية تؤرّق المعلّم والمتعلّم معا، وإيجاد حلول مفيدة بتقليل المناهج الدراسية وتنويعها حتّى لا يملّ المتعلّم، وكذلك التقليل من المعاناة والضغوطات الجسدية التي تؤثّر على الأداء المهني للمعلّم، وتنعكس بالتالي على التحصيل الدراسي للمتعلّم. (حليس، 2019: 89).

2. عدم توفر الوسائل التعليمية المعينة على تدريس المنهج الدراسية.

تقتصر الوسائل التعليمية المتاحة للمعلّم غالبا أثناء شرحه لدروس المنهج التعليمي على السبورة، والخطاط، والكتاب المقرّر فقط، وهذا الأمر يؤدّي بالمعلّم إلى عدم توصيله لأدائه بالشكل المرجو منه، ممّا يشعره بالإحباط واليأس وعدم الثقة بالعمل الذي يؤدّيه ويعيق أداءه لمهنته، وأحيانا قد يتوفر في المدرسة وسائل تعليمية متطوّرة وتقنيات معاصرة، ولكن نظرًا لتقصير المعلّم في تطوير نفسه، وجموده، وعدم مواكبة التطور، وتسارع المعرفة والخبرات ما يؤدّي إلي صعوبة أدائه لمهنته، كذلك ازدحام الفصل بالطلبة قد يعيق المعلّم عن التعامل مع كلِّ الوسائل التعليمية المتوفّرة لديه، ويفضّل إلقاء الدرس بطريقة المحاضرة أو التلقين، وكذلك فإنَّ قصر اليوم الدراسي قد يكون سببًا في تكدّس الحصص الدراسية على المعلّمين فلا يعطى المعلم فرصة للراحة؛ ما يجعله لا ينجز عمله بالشكل المرغوب فيه، حيث يكون في بداية اليوم الدراسي متميّزا، وفي النصف الثاني من اليوم الدراسي كسولا ومرهقًا؛ وذلك لعدم توفير الوقت الكافي للراحة أو لإنجاز أية وسيلة إيضاحية، وقد يكون للنشاطات المصاحبة أو النشاطات اللامنهجية أو المهمّات الخـاصّة التي يكلّف بها المعلّم أثر سلبي على عطائه، حيثُ تنهك قواه ويقصر في مادته وواجبه الأصلي . (أبو يوسف، 2012 :16).

وبناء على ما سبق يتضح أنَّ المشكلات المهنية التي تواجه المعلّم بمرحلة التعليم الأساسي المتعلّقة بعدم أو قلّة استخدام الوسائل التعليمية في شرح دروس المنهج التعليمي، ترجع إلى نقص في الوسائل الإيضاحية في بعض المؤسسات التعليمية، أو عدم ملاءمتها، أو ضعف كفاءة المعلّم في استخدامها، وقلّة خبرته في ابتكار تلك الوسائل، وأحيانا ترجع تلك المشكلات إلى عدم وجود أماكن مخصّصة لاستخدام الوسائل التعليمية مثل: المعامل والقاعات المجهزة، وترجع أيضا لقلّة الإمكانيات المادّية لشرائها وتوفيرها في بعض المدارس التعليمية.

ومن خلال ما سبق توضيحه من بعض المشكلات التي تخصّ علاقة المعلّم بالمنهج الدراسي، ترى الباحثة أنَّ المنهج الدراسي يمثّل الأداة التي يستخدمها المعلّم في أداء عمله المهني داخل الفصل الدراسي، فإنَّ أي خلل أو تقصير في الأداة قد يصحبه خلل في إتمام العمل المهني للمعلّم أو تعطيله، وبالتالي يعيق سير العملية التعليمية في المؤسسات التربوية.

وبناء على ما تمّ عرضه من المشكلات المهنية الصفية التي يعاني منها المعلّمون بمرحلة التعليم الأساسي والتي تتعلق بالمنهج الدراسي يمكن طرح مجموعة من الحلول والطرق التي تساعد المعلّمين في التغلّب على تلك المشكلات التي تعيق أداءهم المهني داخل الفصول الدراسية على النحو الآتي:

الطرق والحلول المناسبة للتغلّب على المشكلات التي تخصُّ علاقة المعلّم بالمنهج الدراسي:

1. إنَّ كثافة المناهج التعليمية وطول المقرر الدراسي يشكّلان عائقًا على أداء المعلّم لواجبه المهني من جهة، وانخفاضا كبيراً في مستوى تحصيل المتعلّم من جهة أخرى، ولهذا يجب على الجهات المسؤولة عن المناهج تخفيف المحتوى العلمي والمقرر الدراسي، وزيادة وقت الساعات الخاصّة بالحصص التي تحتاج إلى تجارب وتطبيقات عملية، فهي تحتاج إلى وقت أطول وقدرة على الاستيعاب والإدراك والفهم، إلى جانب توزيع المتعلّمين على الفصول الدراسية بشكل متساوٍ ومنظّم وتجنّب الازدحام داخل الفصول الدراسية، وتوفير المعلّمين المختصّين وتوزيعهم حسب تخصصاتهم، وكذلك توفير الظروف المناسبة للتحصيل العلمي المتمثّلة في توفير الإمكانات والوسائل التعليمية المساعدة، وتقديم حصص المواد العلمية في بداية الأسبوع، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب، والبعد عن التحيّز وتوفير الجو المناسب للطلاب أثناء تلقيهم للحصص التعليمية، و تقديم الدعم المادّي والمعنوي لهم. (زهية، 2022:24).

2. دعم المجتمع المحلّي للمدرسة مادّياً أو معنوياً، سواء أكان هذا بتوفير الوسائل التعليمية المعينة على شرح المنهج الدراسي، أم كان هذا في إتاحة الفرصة المناسبة لراحة المتعلّم الفكرية بتوفير مناهج تتناسب مع مستواه العقلي، وتحديد أو تقليل عدد الطلاب في كلّ صف دراسي بحيث يكون عدداً مثالياً، ما يسمح للمعلّم بمتابعة الطلبة الضعفاء، إلى جانب التركيز على المواد الأساسية مثل اللغة العربية والرياضيات، والتقليل من نصاب الحصص لدى المعلّم، والتعاون الإيجابي من أولياء الأمور والمعلّمين لرفع المستوى العلمي للمتعلّمين، وإعادة هيكلة النظام التعليمي بشكلٍ أفضل ممَّا هو عليه، والتركيز على المقررات الدراسية من ناحية الكيف وليس الكم ، ورفع الوعي العام لدى أولياء الأمور نحو أهمّية التعليم والمعلّم معا، وكذلك تنشيط دور المعلّم تنشيطاً حقيقياً وليس صورياً، وبناء جسور الثقة بين المعلّمين والإدارة، وبين المعلّمين أنفسهم بتوطيد العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، أو عمل بعض النشاطات اللامنهجية وإشراك الجميع فيها، وكذلك وضع آلية معينة ومواعيد محدّدة لزيارة أولياء الأمور لأبنائهم، وعقد ورش عمل للآباء من فترة إلى أخرى لتوعيتهم بالدور الذي يجب عليهم ممارسته من متابعة لتحصيل أبنائهم، و دعم المدرسة وغيرها ، ومساعدة المعلّم في استخدام الطرق والأساليب الحديثة في شرح المواد العلمية واستخدم أسلوب الألعاب التربوية في العملية التعليمية؛ وذلك لتوثيق المعلومات في الأذهان، وجذب انتباه المتعلّمين، والمحافظة على دافعتيهم، وإعطاء المعلّم دوراً ناجحاً إيجابياً في إثراء العملية التعليمية، وإثراء المناهج، وعقد اللقاءات بين المعلّمين أنفسهم، وبينهم وبين خبراء واضعي المناهج الدراسية بشكل دوري؛ لتعديل المناهج الدراسية وتطويرها والتغلّب على المشكلات المتعلّقة بها، وتدريب المعلّمين على الطرق والأساليب الحديثة في مجال التدريس، التي من شانها أنْ تعمل على رفع دافعية المتعلّمين، واستثارة انتباههم لرفع مستواهم العلمي، و تجهيز الغرف الصفية بوسائل تقنية حديثة، وعدم إرهاق المعلّم بالأعمال التي تحدُّ من أدائه المهني وتعيق مسيرة العملية التعليمية. (أبو يوسف، 2012 :63، 64).

دراسات سابقة:

1. دراسة علي الفقرا (2017) هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه المعلّمين داخل الغرف الصفية وكيفية التغلّب عليها في الأردن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمَّ تطبيق الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (80) معلّما، وكان من أهمِّ النتائج التي توصلت إليها؛ وجود عديد من المشكلات المتمثّلة في: مشكلات خاصّة بالنظام الدراسي، ومشكلات مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس، ومشكلات مرتبطة بالإدارة المركزية، وكانت أكثر المقترحات تكرارا لسبل التغلّب على المشكلات هي: مراعاة تقليل أعداد التلاميذ في الفصل الواحد ، وتقليل نصاب كلّ معلّم من الحصص، والسعي إلى التقليل من الأعباء الإدارية التي تلقى على كاهل المعلّمين والمعلّمات. (الفقرا، 2017: 1).

2. دراسة ميكائيل إدريس، خديجة الجراري (2020) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المشكلات الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة بنغازي من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتمّ توزيع استبيان على عينة مكوّنة من (380) معلّم ومعلّمةً، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة تعرض معلّمي مرحلة التعليم الثانوي للمشكلات الصفية كان متوسطاً في (الدرجة الكلّية) وأبعادها الأربعة، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعرض للمشكلات الصفية تعزى لمتغيّر النوع لصالح المعلّمين الذكور، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعرض للمشكلات الصفية تعزى لمتغير التخصص (أدبي / علمي)، فضلاً عن ذلك كشفت نتائج الدراسة بأنَّه لا توجد فروق دالّة إحصائياً بين أفراد العينة في استجاباتهم على فقرات مقياس مستوى المشكلات الصفية (الدرجة الكلّية وأبعادها) عدا البعد الرابع (بعد المناهج الدراسية) ترجع إلى خبرتهم المهنية. (إدريس، والجراري ،2020: 1).

3. دراسة إشراقة الحسن (2008) هدف الدراسة إلى الوقوف على المشكلات المهنية التي تواجه معلّمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلة المناقل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمّ توزيع استبيان على عينة الدراسة المتكونة من (90) معلمًا و معلمة و(6) موجهين، وتمَّ التوصل إلى عديد من النتائج أهمها: ازدحام جدول الحصص الأسبوعي يرهق المعلّم، والبيئة المادية غير مهيّأة لأداء العملية التعليمية، وعدم التدريب المستمر يؤثّر على أداء المعلّم، والإدارة لا تشجع المعلّمين على تطوير أدائهم، والآباء يحمّلون المعلّمين وحدهم مسؤولية ضعف تحصيل أبناءهم، ولا يشعر المعلّم بتعاون البيت مع المدرسة في متابعة المتعلّمين. (الحسن ،2008: 1).

4. دراسة إبراهيم الخطيب (2022) هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على المشكلات التعليمية التي تواجه معلّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء، وطرق علاجها، استخدم الباحث المنهج الكيفي، كما استخدم المقابلة شبه المقننة أداة للدراسة، وتمَّ تطبيق الأداة على عينة من (20) معلّماً، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مصادر المشكلات التعليمية التي تواجه المعلّمين جاءت وفق الترتيب الآتي: المشكلات التعليمية المتعلّقة بالبيئة المدرسية، المشكلات التعليمية المتعلّقة بالمناهج الدراسية، المشكلات التعليمية المتعلّقة بالبيئة المجتمعية، المشكلات التعليمية المتعلّقة بالمتعلّم، المشكلات التعليمية المتعلّقة بالمشرفين التربويين. كما بينت النتائج أنَّ أهمّ المشكلات التعليمية التي تواجه المعلّمين هي: ضعف جودة المرفقات المدرسية الداعمة للعملية التعليمية، وضعف تواصل الأسرة مع المدرسة، كما أظهرت النتائج أهمّية إيجاد بيئة تعليمية سليمة وداعمة للتعليم، وتقليص أعداد الطلبة داخل الفصل الدراسي. (الخطيب، 2022 :17).

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، فقد استهدفت بعض الدراسات التربوية الوقوف على المشكلات المهنية التي يواجهها المعلّمون بالمؤسّسات التعليمية وتحليل أبعادها، وتقديم الحلول المناسبة لها، والعمل على تطوير الأداء المهني للمعلّمين في جميع مراحل العملية التعليمية وفق التوجهات التربوية الحديثة لكي تساعد المعلّم في التغلّب على هذه المشكلات، من بين هذه الدراسات: إشراقة الحسن (2008)، وإبراهيم الخطيب (2022) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات المهنية بالعملية التعليمية سواء داخل الفصل الدراسي أم خارجه، أمَّا الدراسات التي اقتصرت على المشكلات المهنية الصفية التي تحدث داخل الفصول الدراسية فقط والمتعلّقة بعلاقة المعلّم مع طلابه ومع المناهج الدراسية مثل: دراسة علي الفقرا (2017)، ودراسة ميكائيل ادريس، خديجة الجراري (2020) والتي تتفق مع موضوع البحث الحالي، وقد استفادت الباحثة من باقي الدراسات السابقة في التعرف على بعض الأطر النظرية التي تناولتها تلك الدراسات، والتي تمَّ الاستعانة بها للإجابة عن تساؤلات البحث الحالي الذي اقتصر على تناول بعض المشكلات المهنية الصفية التي تخصّ علاقة المعلّم بطلابه وعلاقته بالمناهج التعليمية داخل الفصول الدراسية.

التوصيات والمقترحات:

1. تحسين وضع المعلّم من الجوانب كافّة خصوصًا الجانب المادي، لأنَّه الركيزة الأساسية في أي عمل تربوي، فهو يمثّل قاعدة الهرم وإذا كانت القاعدة غير صحيحة فكلّ العمل غير صحيح، وذلك لأجل مساعدة المعلّم في التغلّب على مشكلاته وأداء دوره المهني على أكمل وجه ممكن في العملية التعليمية.

2. السعي إلى تيسير وتسهيل المناهج الدراسية، بما تتضمنه من مفاهيم كثيرة بوسائل شرح وتفسير ميسرة وسهلة، والعمل على توفير برامج معالجة يومية لجميع المتعلّمين وخصوصا متدنيّ التحصيل الدراسي، يقوم عليها معلّمون مختصّون للتعرف على السبل والأساليب المقترحة للتغلّب على تدني التحصيل المؤدّي إلى انتشار أساليب وسلوكيات غير سوية كظاهرة الغش في الامتحان مثلا.

3. إرشاد المعلّمين إلى التنوع في استخدام طرق التدريس المختلفة في شرح المنهج الدراسي وتوعيتهم بطرق التعزيز الذاتي واستخدامه أسلوبًا لرفع دافعية المتعلّم والمحافظة عليها، بعقد دورات للمعلّم لإلمامه بنظريات التعليم المختلفة وأهمية استخدامها في عملية التدريس.

4. أنْ تقوم الإدارة التعليمية بتوطيد العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة بتنشيط مجالس الآباء والمعلّمين وزيادة عدد اللقاءات والاجتماعات، وتحديد المهمّات، ووضع اللوائح والأنظمة التي تحدُّ من تدخل أولياء الأمور في الشؤون التدريسية للمؤسسة التعليمية.

5. تشجيع المعلّمين على استخدام الوسائل التعليمية بكافة المراحل في شرح المواد الدراسية من أجل تحقيق عملية التركيز والفهم ولفت انتباه المتعلّمين وتوثيق المعلومات في أذهانهم، بالتالي تؤدّي بهم إلى الانسجام مع الدروس المنهجية والتخلّص من السلوك الفوضوي الذي يعيق سير العملية التعليمية، وإقامة دورات تدريبية تتعلّق بكيفية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة للمعلّمين وتوعيتهم بأهمّية استخدام هذه الوسائل في تحسين المستوى التحصيلي للمتعلّمين.

6. العمل على تقليل نصاب المعلّم من عدد الحصص المسندة له حتَّى لا يتمُّ ارهاقه بكثرة الحصص التي تضعف نشاطه ودافعيته لأداء عمله المهني، والسعي إلى تصميم دروس توضيحية وورش تدريبية تهدف إلى مساعدة المعلّم على التغلّب

على مشكلاته وتحسين أدائه في العملية التعليمية، إلى جانب إصدار نشرات تربوية بصورة مستمرّة وذلك من أجل رفع كفاءة المعلّمين في الموضوعات ذات الصلة بالمهام التدريسية.

7. العمل على تقليص أعداد المتعلّمين داخل غرفة الصف الواحدة حتّى يتمكّن المعلّم من السيطرة على الفصل وضبطه وممارسة وتنفيذ النشاطات التعليمية بكلّ ثقة، وبالتالي القيام بواجبه المهني على أكمل وجه ممكن.

8. بخصوص المشكلات الصفية المتعلّقة بكثافة وصعوبة المناهج التعليمية تقترح الباحثة إعادة النظر في هذا الموضوع، وذلك بمحاولة تقليص بعض المواد ودمج بعض الموضوعات المتشابهة والسهلة، وضرورة الاهتمام بالكيف وليس الكم من خلال إلغاء وحذف ما لا يناسب مع المستوى الزمني والعقلي للمتعلّمين بما لا يؤثّر على بنية المنهج التعليمي، والوقوف على جوانب القوّة ودعمها وجوانب الضعف وإزالتها وحذف الحشو غير المطلوب والاكتفاء بالمقررات التي تعزز قدرات الطلبة المعرفية والبحثية والتحليلية.

9. إجراء دراسات ميدانية مماثلة تستهدف التعرف على المشكلات المهنية التي يواجهها المعلّمون في كافة المراحل التعليمية المختلفة في المؤسسات التعليمية للوصول لأنسب الطرق والحلول لمعالجتها والتغلّب عليها.

المراجع والدراسات السابقة:

1. زاهية، السائح. (2022). "كثافة البرامج التعليمية وعلاقتها بتدني مستوى التحصيل لدى الطالب الجامعي"، رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

2. سلامة، السيد، (2005) " أحد عشر مشكلة تتصدر أزمة التعليم وأبرزها عدم صلاحية المناهج وتهالك المباني المدرسية وتدنّي رواتب المعلّمين" صحيفة مركز الاتحاد للأخبار.

3. الخطيب، إبراهيم بن عبدالله. (2022)." المشكلات التعليمية التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية وطرق علاجها" مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية: المجلد العشرون، العدد الرابع.

4. أبو يوسف، أحمد خالد محمد. (2012). "المشكلات التربوية التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل والحلول المقترحة من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة القدس، فلسطين.

5. خير الدين، ابن خرور. (2010). "علاقة ضغوط العمل بالرضا الوظيفي للمدرسين في المؤسسة التربوية الجزائرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.

6. الحسن، إشراقة محمد. (2008). "المشكلات المهنية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلة المناقل"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

7. حليس، راضية. (2019). "كثافة البرامج الدراسية وأثرها على أداء أستاذ التعليم الابتدائي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي عبر مواقع التواصل الاجتماعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

8. مقبل، سعيد عبدة أحمد ، وآخرون. (2008). "المشكلات المؤثّرة في أداء معلمي ومعلمات الصف الأول أساسي وسبل علاجها"، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن.

9. عبد الخالق. شادية أحمد. (2003). "جودة الحياة وعلاقتها بأعراض هشاشة العظام لدى المرأة المسنة"، المؤتمر الإقليمي العربي الرابع لرعاية المسنين وموضوعه: المرأة المسنّة في العالم العربي ... الواقع والمأمول في رعايتها 12 – 14 أكتوبر مركز الرعاية الصحية والاجتماعية للمسنين، حلوان.

10. الفقرا، على محمد سالم. (2017). "المشكلات الصفية التي تواجه المعلّمين داخل الغرف الصفية وكيفية التغلّب عليها في الأردن"، مجلة كلية التربية، المنصورة.

11. حيادين، عبد الفادر. (2021). "المشكلات السلوكية الصفية" مجلّة دفاتر البحوث العلمية: العدد الأوّل، المجلّد التاسع، الجزائر.

12. قاجة، كلثوم. (2009). "مصادر ضغوط العمل على معلمي المرحلة الابتدائية"، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، الجزائر.

13. نغلي، لمياء، صيدون، أم الخير. (2022). "كثافة المناهج التعليمية وصعوبة تلقيها في مرحلة التعليم الابتدائي"، رسالة ماستر غير منشورة، كلية اللغات أدب عربي، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، الجزائر.

14. إدريس، ميكائيل، الجراري، خديجة محمد. (2020). "مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة بنغازي" مجلّة المنارة العلمية: العدد الرابع، ليبيا.

15. أبو الوفا، منال. (2011). "مبادئ واعتبارات المشكلات التي يواجهها المعلّم وتأثراتها المحتملة" صحيفة البيان.

16. الضميري، ناجي بدر، واخرون. (2018). "الصعوبات المهنية التي تواجه معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظرهم"، مجلة جامعة المنصورة: العدد الرابع ، المجلد 108 مصر.

17. التكريتي، واثق عمر موسى، الجباري، جنار عبد القادر. (2014). السلوك التربوي وعلاقته بالاحتراق النفسي، (الطبعة الأولى)، كركوك: دار المكتب الجامعي الحديث.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

التناص القرآني في شعر الشيخ عبداللطيف الشويرف

تهاني مفتاح راشد
قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية، كلية التربية طرابلس، جامعة طرابلس، طرابلس، ليبيا
البريد الإلكتروني: t.rashed@uot.edu.ly

Article history
Received: Oct 16, 2024 Accepted: Nov 2, 2024

الملخص:

يحاول هذا البحث الكشف عن مدى إفادة الشيخ عبداللطيف الشويرف في ديوانه (وفاء) من النصوص القرآنية، وطريقة توظيفه لها باستخدام تقنية التناص بوصفه منهجاً إجرائياً في رصد العلاقات بين النصوص، وكيفية استحضار النصوص الغائبة، ومعرفة مدى إسهامها في عملية البناء الفني وإنتاج النص وتأثيرها في تعميق الفكرة التي جاءت في سياقها .

والبحث لا يكتفي بالبحث عن علاقة النصوص الشعرية عند الشويرف بالآيات القرآنية، ومحاولة رصدها وربطها مع ما تداخلت معه من آيات، وإنما العبرة بطريقة الشاعر في توظيف النصوص القرآنية ، واستفادته من جمال إيقاعها، وروعة تصويرها في توضيح ما يصبو إليه من أهداف وأفكار، وما يسعى إليه من إثارة أبعاد دلالية متعددة في نفس المتلقي وأخيلته.

الكلمات المفتاحية: التناص القرآني ، الإيقاع، الاستدعاء.

Quranic Intertextuality in the Poetry of Shikh Abdul Latif Al-Shuwairf

A B S T R A C T:

This research attempts to reveal the extent to which Sheikh Abdul Latif Al-Shuwairf benefited from the Qur'anic texts in his collection (Loyalty), and the way he employed them using the intertextuality technique as a procedural approach in monitoring the relationships between texts, and how to evoke absent texts, and know the extent of their contribution to the process of artistic construction and production of the text and their impact in deepening the idea that came in its context.

The research does not suffice with searching for the relationship of Al-Shuwairf's poetic texts to the Qur'anic verses, and trying to monitor them and link them with the verses that overlap with them, but rather the point is in the poet's method of employing the Qur'anic texts, and his benefit from the beauty of their rhythm, and the magnificence of their depiction in clarifying the goals and ideas he aspires to, and what he seeks to arouse multiple semantic dimensions in the recipient's soul and imagination.

Keywords: Quranic intertextuality, Rhythm, Summoning.

المقدمة:

يهدف هذا البحث إلى معرفة الخصائص الفنية والأبعاد الجمالية التي اكتسبها شعر الشويرف من خلال تفاعله مع النص القرآني، ومعرفة كيف استطاع الشاعر أن يكثف بنية نصوصه الشعرية بالدلالة العميقة المستوحاة من المعاني القرآنية الجليلة، وكيف تنوعت أساليب استحضار النص القرآني في ديوان الشويرف بين الإيقاع، والمفردات، والتراكيب، والمعاني، والصور البلاغية، لذا فإن البحث يعتمد المنهج الوصفي الذي يقوم على عرض النصوص الشعرية في ديوان الشويرف المتناصة مع الآيات القرآنية، وتحليلها وفق مظاهر التناص، وأشكاله.

1. مفهوم التناص:

أ. في اللغة:

مصطلح التناص ترجمة للمصطلح الأجنبي Intertextuality، وقد وردت في المعاجم الأجنبية في عدة معاني أهمها: "هو العلاقة بين النصين أو أكثر، وهي التي تؤثر في طريقة قراءة النص المتناص Intertext أي الذي تقع فيه آثار نصوص أخرى أو أصداؤها في تأثيرها أو انعكاساتها" (عناني، 2017، صفحة 252).

أما في المعاجم العربية فإن المادة اللغوية للتناص هي (نصَّ، نصَصَ)، فالنَّصُّ يعني: رفْعُك الشيء. ونَصَّ الحديث يَنُصُّه نصّاً: رفَعَه. وكلما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ. وقولهم نَصَّصْت المتاعَ إذا جعلت بعضه على بعض. وكل شيء أَظْهرْته، فقد نصَّصْته..ونصَّ المتاعَ نصّاً: جعلَ بعضه على بعض. ونَصَّ الدابةَ يَنُصُّها نصّاً: رَفَعَها في السير، وكذلك الناقة. (ابن منظور،14:272،2003).

ب. في الاصطلاح:

لقد حاول بعض النقاد العرب المعاصرين تفسير المفاهيم المتعددة لمصطلح التناص وتوضيح أشكاله، ومستوياته حسب تأثرهم بالدراسات النقدية الحديثة، ويرجع اختلافهم في ضبط مصطلح التناص لتباين مفاهيمه في الدراسات الغربية، وتعدد الترجمات واختلاف استخدامهم ضمن عدة مصطلحات تعبر عن جوهر التناص " وهذه المشكلة الأولى التي صاحبت ولادته وانتشاره هي ظهوره بعدة صيغ مقابلة له وعدة ترجمات مختلفة ومتباينة باختلاف وتباين الجغرافيات العربيات" (أبو علي ،د.ت، صفحة 12).

في ظل اختلاف مفاهيم التناص وتحوله عند النقاد الغربيين على اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم منذ الستينات من القرن العشرين تتضح لنا مراحل مهمة تمثل نشأة المفهوم التي اجتمعت في ثلاثة عناوين وهي: التناص والانتاجية النصية، والتناص وجمالية التلقي، والتناص والمتعاليات النصية(البقشي، 2007، صفحة18)

وفي أولى مراحل تطور مصطلح التناص وبالتحديد في صميم حديث جوليا كريستيفيا عن إنتاجية النص تطرح مفهوم التناص نظرياً وتثبت انفتاح النص على نصوص سابقة، أو متزامنة من المجتمع والتاريخ في تعريفها للتناص على" أنه ترحال للنصوص وتدخل نصي ففي فضاء نص معين تتقاطع، وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى" (صفحة21)، وقد أقرت في كتاباتها عن الإنتاجية النصية تأثرها بآراء باختين حول مفهوم الحوارية، أو تعدد الأصوات في مقدمة كتابه (شعرية دستوفيسكي)، على الرغم أنه لم يستخدم مصطلح التناص بهذه التسمية.(صفحة8-9).

وتتوالى سلسة من المفاهيم المتعددة للتناص متمثلة في إطار جمالية التلقي، ونمط التأويل على نحو تعريف ريفاتير القائل:" أن التناص هو إدراك القارئ العلاقة بين نص ونصوص أخرى قد تسبقه أو تعاصره" (1997 م، صفحة 9).

ويوضح مفهوم التناص أحد الباحثين العرب المحدثين بقوله: "وهذا هو تداخل النصوص. فهو حقيقة مختفية وراء كل نص ويعود اكتشافها إلى ذكاء القارئ وسعة ثقافته. وقد يرى أحد القراء مئات النصوص في بطن نص واحد بينما قد لا يرى شيئاً من ذلك قارئ آخر ربما لأنه لا يملك نفس القدر من الحس الشعري المدرب أو الثقافة الكافية لاستدعاء هذه النصوص"(الغذامي،2006، صفحة 343).

والتناص بمفهومه الحديث يقترب من المصطلحات النقدية القديمة عند العرب التي عرفت بالسرقات الشعرية، والمعارضات، والنقائض، والاقتباس، والتضمين، وغيرها من المفاهيم التي مارس العرب القدامى مفاهيمها من غير استخدام مصطلح التناص ونظائره من المصطلحات التي عرفها الغرب لظاهرة التناص، فقد أكد عدد من الباحثين العرب من بينهم الناقد محمد مفتاح الصلة الوثيقة التي تربطهما في قوله:" ومع ان هذه التعاريف مقتبسة من مجال الثقافة الغربية، فإننا نجد ما يكاد يطابقها في الثقافة العربية، ففيها المعارضة والمناقضة والسرقة".(1992م، صفحة121).

ويأتي التناص القرآني في مقدمة موضوع تجليات التناص في شعر عبد اللطيف الشويرف بكافة أنواعه وأشكاله، حيث أن من الواضح على المتلقي أن يلمس الحضور القرآني في أولى قصائد ديوانه الشعري (وفاء) (2021م)، كما يدرك أن كتاب الله مكون شعري، ورافد معين في لغة الشاعر ومعانيه، وأخيلته، وإيقاعه مما جعله ظاهرة بارزة في شعر الشويرف لثقافته القرآنية، واشتغاله بعلوم القرآن فقد كان –رحمه الله– رئيساً للجنة خبراء القرآن الكريم وعلومه، وله دروس مرئية في تفسير القرآن الكريم. ولا غرابة في تأثر الشاعر بالنص القرآني، والتعالق به إذا نظرنا لتأثر غالبية الشعراء العرب قديماً وحديثاً بالنص المقدس في سماته الدلالية، والجمالية التي أضفت على أشعارهم الفيض الوفير من قداسة في المعنى، وروعة في التصوير، وغاية في التأثير، وغير ذلك مما سيتضح لنا في لغة شعر الشويرف، ومعانيه، وصوره الفنية. فقد تنوعت لذلك تجليات التناص القرآني الجمالية والدلالية في شعر الشيخ على النحو التالي:

2. التناص الإيقاعي مع المفردات القرآنية:

لاشك أن للمفردة القرآنية إيقاعها الموسيقي وجمالها التصويري الذي ينبعث من جرس حروفها ودلالة صياغتها ومدى التوافق بين الصورة اللفظية والصورة المعنوية فيها ومناسبة الصوت للمعنى كما لاشك فيه أن صلة الشعر بإيقاع القرآن وموسيقاه قد أدهشت فصحاء العرب وأعجزتهم فوصفوه بأنه شعر واتهموا الرسول صلى الله عليه وسلم على أنه شاعر أو ساحر؛ وذلك للخصائص الإيقاعية المشتركة بين القرآن والشعر(قطب،1988م، صفحة12–13)، وفي هذا الشأن يقول عبود شلتاغ شراد: " والحق أن هذه الصلة لا تعني أن للقرآن أوزاناً كأوزان الشعر أو ما شابه ذلك بل هو نثر فني معجز في رسم كلماته على هيئة توحي بدلالته وتنغيم يسهم في إبراز معناه وفي هذا التناسق بين صدور آياته وخواتيمها تلك الفواصل التي تغني عن القوافي المعهودة في الشعر"(1987م، صفحة 337) لذلك فقد تعددت المظاهر الإيقاعية في اللغة القرآنية في شعر الشويرف لتشمل الآتي:

أ. إيقاع المفردات القرآنية في القوافي:

إذا تتبعنا المظاهر الإيقاعية في المفردة القرآنية التي وظفها الشويرف في شعره وجدنا أنها برزت في بعض من قوافي قصائده لتضفي إيقاعا قرآنيا يصنف من أبرز مظاهر التناص والمداخلة وما عرف بتداخل القوافي حيث أن " أقوى الإشارات وأقدرهن على المداخلة، هي إشارات القوافي. وذلك لأن قوافي الشعر العربي محكمة البناء الصوتي، وللروي سلطان بالغ في اختيار الكلمة... وإذا تضافر صوت الروي مع الوزن، في تركيب القافية صوتا وإيقاعا، فإن فرص المداخلة عندئذ ستكون عالية جدا لنموذج معاصر"(الغذامي، 1998م، صفحة 337)

فاستحضار أكثر من مفردة قرآنية بجرس حروفها وإيقاعها في قافية قصيدة واحدة هو ما يدل على عمق التناص الإيقاعي مع القرآن الكريم، والعلاقة القائمة بين سياق النص القرآني وسياق النص الشعري الجديد، واتفاق كبير في الدلالة، وإحكام متين في التناص في شعر الشويرف، وخير ما يمثلها قصيدته: (شمس الحق لا تغيب) التي نظمها رداً على الفعل الشنيع الذي قام به الرسام الساخر الصليبي الحاقد برسم ساخر لسيد المرسلين صلى الله عليه وسلم، **ففي هذه القصيدة** تضافرت مفردات قرآنية عدة: (رشدا – قددا– رصدا– ملتحدا) في القافية حتى صبغت النص بصبغة دينية تحيل المتلقي إلى نصوص قرآنية شتى اجتمعت معظمها في سورة(الجن)، "وهذه السورة تبده الحس – قبل أن ينظر إلى المعاني والحقائق الواردة فيها – بشيء آخر واضح كل الوضوح فيها.. إنها قطعة موسيقية مطردة الإيقاع، قوية التنغيم، ظاهرة الرنين; مع صبغة من الحزن في إيقاعها، ومسحة من الأسى في تنغيمها، وطائف من الشجي في رنينها، يساند هذه

الظاهرة ويتناسق معها صور السورة وظلالها ومشاهدها، ثم روح الإيحاء فيها"(قطب، 2003 م، صفحة3719)، حيث يقول في مطلعها:

الحقد كالنار يكوي القلب والكبدا ويزيده اللؤم من غلواته صخـدا

ويخنق الفكر مقطوعا له نفــس يعمي البصيرة حتى لا ترى رشدا

تنطوي دلالة البيت السابق تحت معاني الضلال وعدم الهداية والرشاد التي يسببها عمى البصيرة، وعدم سماع صوت الحق، والاتعاظ به فلا يرى صاحبها سبيل الحق والرشاد. وقد وردت مفردة الرشد بصيغ متعددة في السور القرآنية، كما في قوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا﴾ .(الكهف: 10)، وقوله تعالى : ﴿ "وَأَنَّا لَا نَدْرِي أَشَرٌّ أُرِيدَ بِمَن فِي الْأَرْضِ أَمْ أَرَادَ بِهِمْ رَبُّهُمْ رَشَدًا﴾ (الجن،10). فالتناص الإيقاعي في قافية البيت السابق موافق للدلالة القرآنية في قوله تعالى: ﴿ سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَإِن يَرَوْا كُلَّ آيَةٍ لَّا يُؤْمِنُوا بِهَا وَإِن يَرَوْا سَبِيلَ الرُّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا وَإِن يَرَوْا سَبِيلَ الْغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَكَانُوا عَنْهَا غَافِلِينَ﴾ (الأعراف:146)، والتداخل بين النصين تحقق في الدلالة على انعدام رؤية الهداية والاستقامة على طريق الحق.

كما استدعى الشويرف المفردة القرآنية (قددا) من قوله تعالى: ﴿ وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾ (الجن:11) ليعزز القوة الدلالية المفعمة بالإيقاع القرآني في قافية القصيدة نفسها حيث يقول:

وكان سيف صلاح الدين باترهم تقطعوا سبلاً أو مزقوا قددا

والسبب الذي جعلنا نرى هذا التناص هو ارتباط كلمة قددا التي تعني الفرقة بـ (مزقوا) في البيت السابق لتتفق مع المعنى تمام الاتفاق في قوله تعالى: ﴿ فَقَالُوا رَبَّنَا بَاعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا وَظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ فَجَعَلْنَاهُمْ أَحَادِيثَ وَمَزَّقْنَاهُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ﴾ (سبأ:19) لتبين كيف مكر الله بهم، وفرق شملهم بعد الاجتماع والألفة والعيش الهنيء (ابن كثير،2002 صفحة 430).

ويواصل الشويرف في القصيدة نفسها التناص الإيقاعي مع مفردة (رصدا) في قافية بيته القائل:

هيهات هيهات أن يقضوا مآربهم سماء خير الورى قد ملئت رصدا

فدلالة البيت تؤكد التناص مع المفردة القرآنية (رصدا) لفظا ومعنى في قوله تعالى: ﴿ إلا من ارتضى من رسول فإنه يسلك من بين يديه ومن خلفه رصدا﴾ (الجن: 27)، يعني ملائكة يحفظونه عن أن يقرب منه شيطان ; فيحفظ الوحي من استراق الشياطين والإلقاء إلى الكهنة. والدليل على التلاحم الكبير في المعنى بين النصين لفظة "ملئت" التي وردت في قوله تعالى: ﴿ وَأَنَّا لَمَسْنَا السَّمَاءَ فَوَجَدْنَاهَا مُلِئَتْ حَرَسًا شَدِيدًا وَشُهُبًا﴾ (الجن: 8)

كما يتجلى الإيقاع القرآني مع اللفظة القرآنية (ملتحدا) ودلالتها للتعبير عما يختلج في قلب الشاعر من مشاعر جياشة في حب شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم، وما يتحلى به من خلق عظيم من حماية للضعيف، ونصرة للمظلوم، فيقول في سياق مدحه لسيد المرسلين:

وركنه الملجأ الحامي لمضطهدٍ وهو الأمان وخير الناس ملتحدا

لقد استلهم الشاعر الدلالة القرآنية الدقيقة لمفردة (ملتحدا) نتيجة لاتساع دلالتها، وقوة قداستها في قوله تعالى: ﴿ قل إني لن يجيرني من الله أحد ولن أجد من دونه ملتحدا" (الجن: 22) أي: لا نصير ولا ملجأ.

لقد استطاع الشويرف أن يستثمر لفظة (مددا) إيقاعياً؛ ليستعين بها في قافية قصيدته، فيقول:

لكن للقدس ربّاً لا يضيع فجاءه النصر في إبانه مددا

كما استطاع استثمار اللفظ من الناحية الدلالية أن يثير في نفس المتلقي ما تثيره لفظة (مددا) القرآنية من صور مرتبطة بالزيادة والعون، فجاء التناص من حيث الدلالة موافقا للقرآن مع الآية الكريمة:﴿ قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾ (الكهف:109)، وللدلالة ذاتها وظف الشاعر المفردة القرآنية بصرف النظر عن الدلالة الدقيقة بين البيت الشعري والنص القرآني واختلاف المقامين فتحرير بيت المقدس وتحقيق النصر أمر مؤكد منه –عز وجل– لكنه في حينه ووقته بتأييد قوة إلهية وعون رباني تتضاءل أمامه كل القوى، ولهذا استخدم لفظة (إبان) التي تعني أثناء وخلال وقرنها مع(مددا) ليوحي للمتلقي ثبوت مجيء النصر المؤزر بقوة الإيقاع القرآني.

ب. إيقاع المفردات القرآنية في الحروف المتكررة:

لا يخفى على الباحث في النصوص المتداخلة مع النص القرآني تأثير المفردات القرآنية التي تحتفظ بجمالها الدلالي وعمقها الايحائي بعد دخولها في نص جديد وسياق آخر حيث ترسم المفردة القرآنية صورة مستقلة متنوعة التأثير، ويكون ذلك "تارة بجرسه الذي يلقيه في الأذن، وتارة بظله الذي يلقيه في الخيال، وتارة بالجرس والظل جميع" (قطب،1988م، صفحة 91)، وهذا ما يميز المفردة القرآنية عن غيرها من المفردات.

ومن الخصائص الإيقاعية للمفردة القرآنية ذات الإيقاع الموسيقي التي جلبها الشويرف في شعره في المفردة المعبرة من خلال جرس حروفها، وتكرارها، وما تحمله من دلالات ذات تأثير فعال في نصه الشعري على نحو استخدامه (زلزلة) في بيته القائل:

وأنت طود فلا ترديك زلزلة من ناوأ الطود خاف السفح وارتعدا

في هذه اللفظة (زلزلة) التي وردت في قوله تعالى: ﴿ إذا زلزلت الأرض زلزالها﴾ (الزلزلة:1) يتكرر حرفين الزاي واللام توحي بتكرار أفعال العداء، والحملات التشويهية للإسلام ولرسوله الكريم. فتكرار اللفظ يدل على تكرار المعنى تعني تكرار العداء، واستمراره ومعنى البيت: أن من عادى الجبل لعلوه وثباته خاف الوقوع في السفح، حيث شبه الرسول بالجبل الثابت الراسي في الأرض لا تهزه ولا تهلكه الحملة التشويهية العنيفة التي يشنها الأعداء في هذه المعركة الخاسرة.

وقد يكون التكرار في المفردة القرآنية (هيهات) التي وردت في قوله تعالى: "هيهات هيهات لما يوعدون" (المؤمنون: 36) فمفردة (هيهات) اسم الفعل الماضي يفيد البعد وقد استقى الشاعر هذه اللفظة وكررها مقتبسا الدلالة

القرآنية وما توحيه من معاني كما لجرسها الموسيقيّ في تكرار حرف (الهاء)، وتكرار اللفظة ذاتها لها أثر كبير في إحساس الشاعر، ويقينه ببعد تحقيق غاياتهم الدنيئة بالإساءة لشخصه الكريم صلى الله عليه وسلم، وإثارة التشكيك في دعوته الإسلامية فيقول:

هيهات هيهات أن يقضوا مآربهم سماء خير الورى قد ملئت رصدا

ج. إيقاع الفواصل القرآنية:

لقد استثمر الشويرف الخصائص الإيقاعية في القرآن في شعره من خلال توظيف الفواصل القرآنية في قافية قصيدته (واقعنا) (2021م، صفحة82)، التي يقول فيها:

وكان لنا الطاغوت من قبل واحداً وفي يومنا صارت طواغينا جمعـــا
ومن كان مثل الطفل فيه وداعـة تكشف عن أنيابه حَيَّةٌ تَسْعَـــــىٰ
برامجهم مثل السراب بقيعـــــةٍ فلا ينقع الوهم العطاش به نقعـــا
كأن قطار الحكم يعطـي تذاكـــراً تبيح ركوباً في الذهاب وفي الرجعى

والواضح أن الشاعر يتناص في روي أبياته السابقة مع الفواصل القرآنية في بعض من السور القرآنية، ففي البيت الأول، والثالث يستلهم الشاعر بعض الفواصل القرآنية من سورة (العاديات) في قوله تعالى: ﴿ فأثرن به نقعاً, فوسطن به جمعاً﴾ (العاديات:4، 5)، أما البيت الثاني في سورة (طه) قوله تعالى: ﴿ فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَىٰ﴾ (طه: 20)، وتناص في البيت الأخير مع قوله تعالى: ﴿ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الرُّجْعَىٰ﴾ (العلق: 8). ولا شك أن التناص مع الإيقاع القرآني يزيد في جمالية القصيدة، ويجعلها أكثر تأثيراً في نفس المتلقي؛ لأن للمفردة القرآنية ظلالها، ووقعها في النفس.

كما تناص الشويرف مع الفواصل القرآنية، واستلهم حسها الإيقاعي في سورة (الفلق) في قوله تعالى: ﴿ وَمِن شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ ومن شر حاسد إذا حسد﴾ (الفلق: 5) في قصيدته (صدى الذكريات) (ديوان(وفاء)، 2021م، صفحة183)، التي يرثي فيها صديقه المناضل السياسي والأديب علي وريث واصفا رحلة كفاحه الوطني في حرية أرائه السياسية، وشجاعته في إبدائها، حيث يقول:

وكان قلبا رحيماً كالحليب صفا لم يطوِ حقداً ولا ناراً من الحسد
حرٌ أبيٌ شجاعٌ لا يخوفـــــه فرعون يعضده النفاث في العقد

لقد استطاع الشاعر من الناحية الدلالية أن يثير في نفس المتلقي ما تثيره المفردات القرآنية التي استعان بها في قوافي قصائده من صور مرتبطة بمدلولاتها في سياقها القرآني حتى وإن تغيرت صياغتها، أو سياقها كما في عبارته (النفاث في العقد).

3. التناص مع التراكيب القرآنية:

تتميز التراكيب القرآنية، وتختلف عن تراكيب اللغة العربية، وجملها بسجر بيانها وقدسية دلالاتها وبديع إحكامها وما تتركه في النفوس من تأثير وما تحمله من أسرار ربانية ما جعلها تراكيب جديدة لم تتعدها اللغة العربية. (عبد الرحيم ،1981م، صفحة 9).

ونظرا لبلاغة الأسلوب القرآني، ودوره في التأثير والإقناع، فقد تنوع استخدام الشويرف للتراكيب القرآنية فجاءت على النحو التالي:

أ. التراكيب الجاهزة:

وهي التراكيب التي اقتبست من آية أو جزء من آية من غير تغيير، أو تحوير في صيغها، وهو ما يسمى التناص التركيبي التام، والتناص الاجتراري. ومن نماذج التناص التركيبي الجاهز قول الشويرف:

تلك عقبى كل بغي آثم ليس من قال كمن قد جرَّبا

في هذا البيت يوظف الشاعر صيغة (تلك عقبى) التي وردت في قوله تعالى: ﴿ مَّثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ ۖ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ۖ أُكُلُهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا ۚ تِلْكَ عُقْبَى الَّذِينَ اتَّقَوا ۖ وَّعُقْبَى الْكَافِرِينَ النَّارُ﴾ (الرعد: 35) للدلالة مع تحوير طفيف فيها على العاقبة الوخيمة التي انجرّ لها أصحاب الإعلام المفلس من القيم الأخلاقية ومن مبادي الإعلام الحقيقية في الدعوة إلى المحبة والإخاء.

وفي قصيدة أخرى يعبر الشاعر عن الواقع الأليم وما يتجرعه المواطن من مرارة العيش الكادح وما يقاسيه من ظلم الطغاة والمتجبرين، فيقول:

وقد أتقنوا شتم الخصوم وطعنهم وما غيّروا نكراً ولا أحسنوا صنعا

يبدو أن التداخل النصي واضحا في التركيب (أحسنوا صنعا) مع يُحْسِنُونَ صُنْعًا في قوله تعالى: ﴿"الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ﴾ (الكهف: 104)

ب. التراكيب المحولة:

ويقصد بها التراكيب القرآنية التي استعملها الشاعر في نصه الشعري في صورة قريبة من بنائها بتغيير طفيف على تركيبها من تقديم، أو تأخير، أو حذف، أو زيادة، مما لا يخل بالمعنى، ولا يؤثر على الدلالة شيئاً. ولا يخلو شعر الشويرف من هذا النوع من التراكيب فنجده يقول:

والحمد لله جاء النصر منبلجا والنصر من عنده فتحٌ وإبشار

في هذا البيت تتعدد التراكيب التي استدعاها الشاعر من قوله تعالى: ﴿ وَأُخْرَىٰ تُحِبُّونَهَا ۖ نَصْرٌ مِّنَ اللَّهِ وَفَتْحٌ قَرِيبٌ ۗ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (الصف: 13)، وقد استخدم فيه تغييراً طفيفاً على صياغته من خلال الحذف الذي لم يؤثر على المعنى. كما أورد الشويرف جملاً قرآنية محدثاً فيها بعض التحوير دون المساس بالمعنى، فيقول:

أما الشهيد فإن الله يكرمه في مقعد الصدق جنات وأنهار

ومن الواضح أن تراكيب البيت قد استمدها الشاعر من قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَنَهَرٍ فِي مَقْعَدِ صِدْقٍ عِندَ مَلِيكٍ مُّقْتَدِرٍ﴾ "(القمر: 54–55)؛ لتقوية الدلالة والتأكيد على جزاء الشهداء والنعيم الذي سيلاقونه يوم القيامة. ورغم أنه أورد (الصدق) معرفة خلافا لورودها نكرة في الآية الكريمة، فإنها تحتفظ بظلالها القرآني، وعمقها الدلالي.

4. التناص مع المعنى القرآني:

أحيانا يستلهم الشاعر النص القرآني، ويستدعيه على سبيل الإشارة الخفية، والامتصاص الدلالي المعنوي، وهو تقنية إجرائية تختلف عن طريقة الأخذ المباشر من القرآن الكريم من دون تغيير في اللفظ ، فالشاعر" يلجأ إلى عينة دلالية مبثوثة من القرآن ليوظفها في تجسيد مشاعره تجاه النص ولا ريب أن اللجوء إلى هذه العينة المنتقاة أصعب من القرآنية المباشرة، لربما قد تختلف قراءتها عند كثير من المتلقين... وفي الوقت نفسه أن مثل هذا النص سيكون بحاجة إلى قارىء متفحص للنص الشعري؛ ليتمكن من فهم النص الآخر والاستمتاع به" (عبد الرسول، د.ت. صفحة 41).

لقد وجد الشويرف من توظيف هذا النوع من التناص الذي يكتفي بالفكرة أو المعنى ما يعينه على النهل من الدلالات المستفيضة في القرآن ما يناسب تجربته الشعرية، ويدعم أفكاره، ويقوي حججه من ذلك قوله:

وهل تغيب شمسا قد بدت وهجا بفِلم شرذمة قد أشبعت حسداً

ومعنى البيت أن الشاعر يستنكر بالاستفهام الإنكاري غياب شمس الإسلام بعد انتشاره في البلاد وبين العباد بإساءتهم لرسول الدعوة الإسلامية – محمد صلى الله عليه وسلم– بالفلم، والأكاذيب، والافتراءات التي تحاول الطعن في صدق الرسول والرسالة. وهو ما يصدق فيه قوله تعالى: ﴿ يُرِيدُونَ لِيُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ وَاللَّهُ مُتِمُّ نُورِهِ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ﴾ (الصف:8) ومعنى الآية الكريمة أن "هؤلاء القائلون لمحمد صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّم: هذا ساحر مبين يريدون ليبطلوا الحق الذي بعث الله به محمدا صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّم بأفواههم يعني بقولهم إنه س احر، والله معلن الحقّ ، ومظهر دينه، وناصر محمدًا عليه الصلاة والسلام على من عاداه، فذلك إتمام نوره، وعنى بالنور في هذا الموضع الإسلام"(الطبري،2001، 22:604). كذلك عنى الشاعر بالشمس في البيت الشعري الإسلام وبذلك يتناسق النصان، ويتحدان في الدلالة الدقيقة في معنى بطلان ما يزعمون من أقاويل وادعاءات على الرسول الكريم بلا حجة ولا دليل.

كما يستحضر الشويرف في مقام مدحه للرسول صلى الله عليه وسلم المعنى القرآني الذي يؤكد رأفته ورحمته بالمسلمين في البيت التالي:

وأنت قلب وسيعٌ لان طابعه فلا يضيقه من قلبه صلدا

ففي صدر البيت يمتص الشاعر دلالة الآية في قوله تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ (آل عمران:159)، وفي عجز البيت يتداخل إيحائياً مع مضمون الآية "وَمَن يُرِدْ أَن يُضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي السَّمَاءِ" ليعزز بالدلالة القرآنية معنى نصه الشعري، ويزيده عمقا وتأثيراً.

ومن النصوص الشعرية التي تدل على المعاني القرآنية ذات الحقائق الدامغة التي استحضرها الشاعر، واستثمرها في نصوصه لإقناع المتلقي والتأثير في درجة إقناعه، يقول:

ماذا علينا إذا العميان قد منعوا من رؤية النور وارتابوا بمن شهدا

يدل بيت الشويرف على عمق فهمه لمكامن النص القرآني، ودقة تعبيره حيث يقصد بالعمى في نصه بعمى القلب والبصيرة عن رؤية طريق الهدى والرشاد، فيستخدم الاستفهام الإنكاري كالذي ورد في قوله تعالى:﴿ وَمِنْهُم مَّن يَنظُرُ إِلَيْكَ أَفَأَنتَ تَهْدِي الْعُمْيَ وَلَوْ كَانُوا لَا يُبْصِرُونَ﴾ (يونس:43) ومضمون الآية" يقول: أفأنت يا محمد، تحدث لهؤلاء الذين ينظرون إليك وإلى أدلتك وحججك ، فلا يوفّقون للتصديق بك أبصارًا، لو كانوا عُمْيًا يهتدون بها ويبصرون؟ فكما أنك لا تطيق ذلك ولا تقدر عليه ولا غيرك، ولا يقدر عليه أحدٌ سواي، فكذلك لا تقدر على أن تبصِّرهم سبيلَ الرشاد أنت ولا أحدٌ غيري، لأن ذلك بيدي وإليّ."(الطبري،12،2001: 186).

التناص مع الصور البلاغية في القرآن:

تميزت الفنية في القرآن، وتفردت بسمات بيانية حتى " بلغت حداً معجزاً تشكيلا ووظيفة" (الراغب، 2001م، صفحة457). ومن أهم هذه السمات أنها تجمع بين الصدق الواقعي والصدق الفني الذي يكمن في "جمال العرض وتنسيق

الأداء وبراعة الإخراج"(قطب، 1988م، صفحة 255)، كما أنها تحمل وظيفة دينية، وتصويراً للحقائق الدينية التي انبثقت من المصدر الإلهي المقدس ما جعلها من أوجه الإعجاز البارزة في القرآن.

لقد اعتمد الشويرف في معظم صوره البلاغية على الصور القرآنية المتنوعة بسماتها التصويرية ووظائفها التعبيرية فجلب من النص القرآني بعض المفردات والتراكيب التي تحمل طاقات تصويرية كامنة تجمع بين الحسية والنفسية، والجزئية والكلية، وغيرها مما يعينه في إبراز المعاني الدينية والحقائق الكونية مستعيناً بالتصوير القرآني للمشاهد الطبيعية؛ لأن" القرآن الكريم حفل بتصوير مشاهد الطبيعة، واتخذها وسيلة للمعرفة الدينية، ووسيلة أيضا للتأثير في النفس التي تهتزّ بطبيعتها لهذه المشاهد المحسوسة، وتتفاعل معها، وليشبع حاسة الجمال الفطرية في الإنسان أيضاً"(الراغب،2001، صفحة199)، فقد اتخذ الشويرف من صورة (الزبد الرابي) أحد المشاهد الطبيعية المتحركة والشاخصة التي تؤثر في وجدان الأنسان، وتدفعه إلى اليقين التام بالحقيقة الكونية التي تحكم الإنسان والطبيعة معاً للتعبير عن تطهير البلاد من براثن نظام الحكم الفاسد وما خلفه من حزن وأسى في قلوب الأبرياء، فيقول:

فطهَّر أرضنا من رجس بغـي وأنعش غمَّنا جو لطيـــف

وزال الزائف الرابي جُفـــاءً وروَّى الترب هطالٌ نظيفُ

و في البيتين السابقين استحضر الشاعر الصورة البلاغية من مصدرها القرآني في قوله تعالى: ﴿ أنزل من السماء ماء فسالت أودية بقدرها فاحتمل السيل زبدا رابيا ومما يوقدون عليه في النار ابتغاء حلية أو متاع زبد مثله كذلك يضرب الله الحق والباطل فأما الزبد فيذهب جفاء وأما ما ينفع الناس فيمكث في الأرض كذلك يضرب الله الأمثال﴾ (الرعد:17)، وفي الآية تشبيه تمثيلي من أبلغ أنواع التشبيه فقد شبه إنزال القرآن – الذي به الهدى – من السماء بإنزال الماء الذي به النفع والحياة من السماء . وشبه ورود القرآن على أسماع الناس بالسيل يمر على مختلف الجهات فهو يمر على التلال والجبال فلا يستقر فيها ولكنه يمضي إلى الأودية والوهاد، فيأخذ منه كل بقدر سعته . وتلك السيول في حال نزولها تحمل في أعاليها زبدا، وهو رغوة الماء التي تربو وتطفو على سطح الماء، فيذهب الزبد غير منتفع به ويبقى الماء الخالص الصافي ينتفع به الناس للشراب والسقي " (ابن عاشور،1984م،13 :116)، وعلى الرغم من اختلاف السياقين استطاع الشاعر أن يوظف الصورة التشبيهية في القرآن في تقريب المعنى إلى ذهن المتلقي والتأثير في إحساسه.

كذلك يستقطع الشويرف صوراً قرآنية من مشاهد الطبيعة مفعمة بروح الإيمان، ومخافة الله وخشيته؛ ليؤكد قوة رثائه لشيخ البلاد عبد السلام خليل وهو يعدد فضائله، ويسرد من نبل سيرته العطرة، فيقول:

فللجماد حياةٌ ليس تدركُهـــا عقولُنا وله الإحساسُ مَنزعُـهُ

وخشية الله صخر الطود تهبطه كذا الحجارة عذبُ الماء تنبعه

ويقول في قصيدة أخرى يبرز فيها الطباع الدنيئة، والصفات السيئة كالغلظة والقسوة لأعداء الإسلام:

جفاف طبعهم أقسى قلوبـــه وإن قسا القلب أضحى جلمداً جمدا

يتناص الشاعر مع الصورة التشبيهية في قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّن بَعْدِ ذلك فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً﴾ (البقرة:74)، " وأوجه البلاغة متعددة في هذه الآية، فقد شبهت قلوبهم الرافضة للحق وبعدها عنه بالحجارة القاسية ثم ترقى في التشبيه، فجعل الحجارة أكثر لينا من قلوبهم وهو التشبيه المرسل. وشبهت حالة القلوب في عدم الاعتبار والاتعاظ بما هو ماثل أمامها بالحجارة النابية التي من خصائصها القسوة والصلابة.على سبيل الاستعارة المكنية التبعية. والمجاز العقلي في إسناد الخشية إلى الحجارة.(ابن عاشور،1984م ،1: 562).

أما الصورة التشبيهية الدقيقة التي التقطها الشويرف وهي في قوله جلا شأنه; ﴿ إِنَّ مِنَ الحجارة لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الأنهار وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ المآء وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ الله وفي هذه الآية﴾ (البقرة:74)، ووجه تفضيل تلك القلوب على الحجارة في القساوة أن القساوة التي اتصفت بها القلوب مع كونها نوعا مغايرا لنوع قساوة الحجارة قد اشتركا في جنس القساوة الراجعة إلى معنى عدم قبول التحول، كما تقدم فهذه القلوب قساوتها عند التمحيص أشد من قساوة الحجارة لأن الحجارة قد يعتريها التحول عن صلابتها وشدتها بالتفرق والتشقق وهذه القلوب لم تجد فيها محاولة للتغير (ابن عاشور،1984م، 1،:563) ونفهم من هذا التناص تفاعل الشاعر، وتمازج صوره الشعرية بالتصوير القرآني بهذا المشهد الرهيب المستخلص من مشاهد الطبيعة التي ترتبط بحياة الإنسان، وتؤثر في حسه بالتفاعل معها، وهي صورة الصخور الصلبة رغم شدة صلابتها، ودرجة يبوستها، وكيفية تشققها، وخروج الماء منها ، وكيف تهبط مخافة الله، وخشيته، فهي كالإنسان تحكمها قوانين إلهية.

كما استطاع الشويرف في صور بلاغية أخرى في شعره أن يكشف صورا قرآنية، ويستدعيها لتحقق أغراضه في بث المعاني الدينية، وتمثيلها في قلب المتلقي، فيقول:

مَن على قلبه الأقفال توصده أعمى البصيرة في ظلمائه أبدا

يتعالق الشاعر في هذا البيت بصورتين بلاغيتين من القرآن تحمل مدلولات متعددة، وإيحاءات متتالية لتناسب الموضوع الذي يتحدث فيه، والفكرة التي يريد إيضاحها ففي صدر البيت السابق استعارة (على قلبه الأقفال) التي أخذت من الاستعارة المكنية في قوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (محمد:24)، وفي هذه الاستعارة شبهت القلوب بالأبواب المقفلة وحذف المشبه به، ورمز له بشيء من لوازمه وهو (الإقفال). وتبرز جمالية هذه الصورة القرآنية في وصف حالة عقلية أو معنوية وهي حالة عدم الاستفادة بما أنزل الله في كتابه من المواعظ والعِبَر وفيها تتجسم الحواجز المعنوية كأنها موانع حسية لأنها في الصورة أوقع وأظهر.(قطب، 1988م، صفحة81).

وفي عجز البيت السابق يتناص الشاعر مع عدة آيات قرآنية تبين يقينه الشديد بحقيقة العمى الحق الذي هو عمى البصائر لا الأبصار منها في قوله تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ (الحج:46)، وفي هذا النص القرآني استعارة ترشيحية إذ شبه عدم إدراك عقول ذوي الأبصار للحق بالعمى وقوله:" التي في الصدور"؛ ترشيح للاستعارة. (أبوزهرة، د.ت، صفحة.4999).

كما استطاع الشاعر أن يعيد تشكيل الصورة البلاغية بطريقة يمازج فيها حالة هؤلاء الحكام ووعودهم الزائفة نحو إصلاح الشعوب والرقي بها وحالة الكافرين وأعمالهم التي ظنوا أنها تقربهم إلى رضى الله مع أنها لا تجلب لهم نفعاً والمعنى الجامع بين السياقين انعدام النفع وعدم تحقيقه مع اعتقاده فيقول:

برامجهم مثل السراب بقيعة فلا ينقع الوهم العطاش نقعا

والظاهر أن الصورة التشبيهية في البيت مأخوذة من التشبيه في قوله تعالى: ﴿ إِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖفَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ (النور:39)، وهو" "تشبيه تمثيلي شبهت حالة كدهم في الأعمال وحرصهم على الإكثار منها مع ظنهم أنها تقربهم إلى رضى الله ثم تبيّن أنها لا تجديهم بل يلقون العذاب في وقت ظنهم الفوز : شبه ذلك بحالة ظمئان يرى السراب فيحسبه ماء فيسعى إليه فإذا بلغ المسافة التي خال أنها موقع الماء لم يجد ماء ووجد هنالك غريماً يأسره ويحاسبه على ما سلف من أعماله السيئة" (ابن عاشور،1984م، 18 :251) ومن باب تصوير المعاني المجردة كأنها أجسام محسوسة قول الشويرف:

وأنت تخفض للأشياخ أجنحةً بفضلهم وسخاء البذل تعترفُ

والصورة البلاغية في عبارة (تخفض أجنحة) مستوحاة بأثرها الدلالي والتعبيري من الصورة الكنائية في قوله تعالى﴿ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ (الإسراء، 24)، وقوله أيضاً: ﴿لَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَىٰ مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِّنْهُمْ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ (لحجر:88) ، والصورة في هذه الآية أقرب وأدق في الدلالة والبيان مع قول الشاعر؛ لأن الجناح هنا مستعمل في حقيقته، ولأن الجناح يطلق لغة حقيقة على يد الإنسان وعضده وإبطه. والخفض مستعمل في معناه الحقيقي ، الذي هو ضد الرفع ؛ لأن مريد البطش يرفع جناحيه، ومظهر الذل والتواضع يخفض جناحيه، فالأمر بخفض الجناح للوالدين كناية عن لين الجانب لهما، والتواضع لهما، كما قال سبحانه وتعالى– لنبيه – صلى الله عليه وسلم:﴿وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (الشعراء:215) وإطلاق العرب خفض الجناح كناية عن التواضع ولين الجانب أسلوب معروف (الشنقيطي ، 1995م صفحة101). واخفض جناحك لمن اتبعك من المؤمنين أمر له – صلى الله تعالى عليه وسلم – بالتواضع على سبيل الاستعارة التبعية، أو التمثيلية، أو المجاز المرسل وعلاقته اللزوم، (الألوسي، صفحة 136).

خاتمة:

من خلال استعراض نصوص ديوان (وفاء) للشيخ الشويرف، ومحاولة رصد علاقاتها مع آيات القرآن الكريم اتضح ما يلي:

1. شكَّل القرآن حقلاً خصباً، ورافداً معيناً استفاد منه الشويرف في إثراء قصائده فنياً، ودلالياً بأفاق قرآنية رحبة من القداسة والمصداقية تدل على جودة المكتوب من جودة المحفوظ.
2. أدرك الشاعر أهمية التناص اللفظي، والاستمداد اللغوي من مفردات القرآن وتراكيبه، فوظف عدداً من المفردات القرآنية في بعض من قوافي قصائده وقد رأينا كيف عززت الدلالة إحكام تناصه الإيقاعي.
3. أسهم التناص القرآني في التطور الدلالي، والجمالي في شعر الشويرف، عبر تداخل معنى أبياته الشعرية ودلالاتها مع الآيات القرآنية، ومعانيها الجليلة، وحقائقها الهادفة حتى بدا التلاحم والانسجام بين النصين القرآني والشعري جلياً.
4. توافر في أغلب قصائد الشويرف بعض الصور الفنية في القرآن بسماتها الجمالية، ووظائفها الدلالية، فاكتسب النص الشعري بالتناص فنية خاصة تثير في مخيلة المتلقي آفاقاً واسعة من التأويل.

قائمة المراجع:

المصادر:

1. القرآن الكريم برواية قالون عن نافع.
2. ابن عاشور، محمد الطاهر، (1984 هـ)، تفسير التحرير والتنوير. تونس، دار سحنون للنشر والتوزيع.
3. ابن كثير، اسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي، (1990م)، تفسير القرآن العظيم ، السعودية– الرياض، دار طيبة للنشروالتوزيع.
4. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، (2003م)، لسان العرب، بيروت، دار صادر.
5. أبو زهرة، محمد بن أحمد، زهرة التفاسير، دار الفكر العربي.
6. الألوسي، أبو الفضل محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، لبنان، بيروت، دار إحياء التراث.
7. الراغب، عبد السلام أحمد، (2001)وظيفة الصورة الفنية في القرآن، فصلت للدراسات والترجمة، حلب. الطبعة الأولى.
8. الشنقيطي، محمد الأمين، (1995م)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن،لبنان–بيروت، دار الفكر،
9. الشويرف، عبداللطيف، (2021)، ديوان (وفاء)، ليبيا– طرابلس، دار الكتب الوطنية،الطبعة الأولى.
10. الغذامي، عبد الله (2006)، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، ط:6. الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.
11. القرطبي، شمس الدين الأنصاري، (1964م) الجامع لإحكام القرآن، مصر– القاهرة، دار الكتب المصرية – الطبعة: الثانية.
12. بقشي، عبد القادر(2007م).التناص في الخطاب النقدي والبلاغي، مط: افريقيا الشرق– المغرب.
13. ريفاتير، مايكل، (1997)، دلاليات الشعر، (ترجمة محمد معتصم)، الرباط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
14. شراد، عبود شلتاغ، أثر القرآن في الشعر العربي الحديث، ط:1، دمشق، دار المعرفة.
15. عبدالرحيم، عبد الجليل، (1981م) لغة القرآن الكريم، الأردن، عمان، مكتبة الرسالة الحديثة. ط:1.
16. عناني، محمد، (2017) المصطلحات الأدبية الحديثة (معجم إنجليزي– عربي) المملكة المتحدة، مؤسسة هنداوي.
17. قطب، سيد ،(1988)، التصوير الفني في القرآن، ط:10، القاهرة، دار الشروق.
18. قطب، سيد ، تفسير في ظلال القرآن، دار الشروق، 1423 هـ – 2003 م.
19. كريستفيا، جوليا. علم النص، (ترجمة فريد الزاهي)، ط:2، دار توبقال للنشر والتوزيع.
20. مفتاح، محمد،(1992)، تحليل الخطاب الشعري" استراتيجية التناص" ط:3، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي.

المجلات العلمية:

1. عبدالرسول، مثنى" المصاحبة القرآنية في شعر الشريف الرضي"، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، عدد:8.
2. أبو علي، عبدالرحمن، "نظرية التناص والتناصية في الدراسات النقدية المغربية المعاصرة"، مجلة الخطاب، العدد: 23.
3. بوراس، عبد لهادي، حواس بري "التناص القرآني وجماليته في الشعر العربي القديم"جامعة أبو القاسم سعد لله) الجزائر 2022/12/10 ، مجلة قراءات، العدد:1.
4. الغماري، مصطفى محمد "التناص مع الإيقاع القرآني في ديوان(قصائد منتفضة–أسرار من كتاب النار، جسور المعرفة المجلد : 8عدد: 1 (مارس 2022)

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

تطبيق المعادلات الهيكلية والتحليل العاملي لدراسة العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي اعتمادً على مقدرة الموظف

عبد الناصر سالم المبروك الضبع*[1]، أنور عبد المجيد محمد صقر[1]
[1]قسم الاحصاء، كلية العلوم غريان، جامعة غريان، غريان، ليبيا
البريد الإلكتروني: edabaaabdanasir@yahoo.com

Article history
Received: Nov 4, 2024 Accepted: Nov 19, 2024

الملخص:

هدفت الدراسة الي معرفة تأثير عامل المقدرة على العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي. وللتغلب على مشكلة قياس المقدرة لدى الموظف حيث تم في هذا البحث اعتبار متغير المقدرة متغير ثنائي ذو مستويين، مستوى مرتفع والآخر منخفض من المقدرة وفق جنس الموظف (ذكور، إناث)، واوضحت نتائج الدراسة أن الصحة والسلامة المهنية لها تأثير معنوي مباشر علي الالتزام التنظيمي، في حين أن عامل مقدرة الموظف لا تتوسط العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية في التنبؤ بالالتزام التنظيمي، كما اوضحت الدراسة وان أبعاد الصحة والسلامة المهنية " تدابير الإدارة، ومستوى الادراك، وتدريب الموظفين، و التعاون والتواصل" والتي تندرج ضمن مقومات وعناصر المقدرة لدى الموظف حيث وجد أن هذه المكونات لهم تأثير معنوي مباشر علي الالتزام التنظيمي، بينما الجنس لا يتوسط العلاقة بين أبعاد الصحة والسلامة المهنية في التنبؤ بالالتزام التنظيمي.

الكلمات المفتاحية: الالتزام التنظيمي، التحليل العاملي الاستكشافي، الصحة والسلامة المهنية، المعادلات الهيكلية.

Applied of Structural Equations and Factor Analysis to Study the Relationship between Occupational Health, Safety and Organizational Commitment Depend on the Ability of Employee

A B S T R A C T:

This paper aims to know the effect of ability factor on the relationship between occupational health and safety and organizational commitment. This factor is unobserved variable, therefore, to able measuring ability factor, we consider this factor as a binary variable with two levels (high, low), through using gender variable (Male, Female). Results of the study showed that occupational health and safety have a direct statistically significant effect on organizational commitment. At the same time, gender does not mediate the relationship between occupational health and safety in predicting organizational commitment. The study also showed that the dimensions of occupational health and safety "management measures, the level of awareness, employee training, cooperation and communication" have a direct significant effect on organizational commitment. At the same time, gender does not mediate the relationship between the dimensions of occupational health and safety in predicting organizational commitment.

Keywords: teaching, Organizational commitment, Factor and exploratory analysis, Occupational health and safety, Structural equations.

المقدمة:

تلعب الصحة والسلامة المهنية دوراً هاماً في توفير ظروف عمل جيدة ومناسبة للعاملين بما يضمن صحتهم وسلامتهم، وتشمل جميع الأنشطة والتدابير التي تتخذ لحماية العاملين داخل المنظمة من أي اخطار أو أمراض مهنية قد تصيبهم. أعضاء هيئة التدريس والفنيين والاداريين في كليات العلوم من الاشخاص المعرضين للمخاطر، وذلك لطبيعة هذه الكليات وما تحتويه هذه الكليات من معامل واجهزة وادوات معملية ومواد خطرة، ويجب على الإدارة تزويد أعضاء هيئة التدريس والفنيين والاداريين بإجراءات وقواعد الصحة والسلامة المهنية. وقد اهتم الباحثون لبحث العلاقة بين ابعاد الصحة والسلامة المهنية وأثرها على الالتزام التنظيمي، خلصت نتائج بعض الدراسات على وجود ارتباط طردية موجب بين كل أبعاد نظام الصحة والسلامة المهنية وحوادث العمل كذلك فروق

ذات دلالة إحصائية في حوادث العمل (وسيم اسماعيل الهابيل & علاء محمد عايش (2016)، عبد العظيم محمود علي، م.، & محمد. (2020)، حسين عزت.2021) وأن ممارسات الصحة والسلامة المهنية لها تأثير ايجابي على الالتزام التنظيمي (Kaynak, R., Toklu, A. T., Elci, M., & Toklu, I. T. 2016) وأن هناك علاقة بين الأداء الوظيفي وأبعاد الصحة والسلامة المهنية (محمد، و. 2022).

مشكلة الدراسة:

من خلال رؤية وزارة التعليم العالي في اعتماد مؤسسات التعليم العالي وأن من بين معايير الجودة المطلوب توفرها معيار السلامة والصحة المهنية، ومن حرص المؤسسات على تحقيق أهدافها مع رؤية الوزارة، ونظرا لما يشكله العنصر البشري من أهمية في المؤسسات التعليمية لتحقيق الهدف المنشود، والرفع من مستوى جودة المخرجات، يجب توفير بيئة عمل خالية من الاصابات والأمراض المهنية مما ينعكس ايجابياً على العاملين والزيادة من كفاءتهم.

إن المشكلة الاساسية للدراسة تدور حول الاجابة على التساؤل التالي: متغير الجنس يتوسط العلاقة بين سياسات تطبيق شروط الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق سياسات وشروط الصحة والسلامة المهنية في المعامل الدراسية في الكليات وأثرها على الالتزام التنظيمي لدي العاملين في هذا القطاع.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقوم الدراسة إلى معرفة أثر متغير الجنس على العَلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.
- الحدود المكانية: كليات العلوم في منطقة الجبل الغربي.
- الحدود الزمنية: سنة 2024 ميلادي.
- اللحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس والفنيون والإداريون بكليات العلوم بالجبل الغربي.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأساسية:

متغير الجنس يتوسط العَلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي، وتنبثق منها الفرضيات الفرعية التالية وفقا لأبعاد الصحة والسلامة المهنية:

1. تدابير الإدارة في وجود الجنس كعامل وسيط له أثر ذو دلالة إحصائية على الالتزام التنظيمي.
2. مستوى الإدراك في وجود الجنس كعامل وسيط له أثر ذو دلالة إحصائية على الالتزام التنظيمي.
3. تدريب الموظفين في وجود الجنس كعامل وسيط له أثر ذو دلالة إحصائية على الالتزام التنظيمي.
4. التعاون والتواصل في وجود الجنس كعامل وسيط له أثر ذو دلالة إحصائية على الالتزام التنظيمي

منهجية البحث:

- استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS AMOS 22 لتحليل البيانات.
- استخدام مقياس الصدق Cronbach's alpha Coefficient لمعرفة ثبات أداة القياس (الاستبانة).
- استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للحصول على المتغيرات الكامنة، ثم استخدام التحليل العاملي التأكيدي "CFA" لمطابقة النموذج مع البيانات، بناءً على بعض المقاييس، للحصول على المتغيرات الكامنة.
- استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية "SEM" لإيجاد العلاقة المباشرة والغير مباشرة بين المتغيرات الكامنة وكذلك تأثير المتغير الوسيط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة.

أداة البحث:

صحيفة الاستبانة، وتم تصميمها بالاستفادة من الدراسات السابقة ذات العلاقة، وتم تقسيمها إلى ثلاث أجزاء، الجزء الأول للبيانات الشخصية، الجزء الثاني احتوى على (15 سؤال) موزعة على الأبعاد الأربعة لقياس الصحة والسلامة المهنية، فيما احتوى الجزء الثالث على (12 سؤال) لقياس الالتزام التنظيمي في كليات العلوم.

عينة الدراسة:

شملت العينة (271) من أعضاء هيئة التدريس والفنيين والإداريين بكليات العلوم بالجبل الغربي.

التحليل الإحصائي لعينة الدراسة:

هدفت الدراسة لمعرفة هل متغير الجنس يتوسط العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي في كليات العلوم ولتحقيق ذلك، تم أولا اختبار صدق أداة القياس باستخدام مقياس الصدق Cronbach's alpha Coefficient وكانت النتائج كما في الجدول رقم (1):

الجدول (1): إحصائيات موثوقية متغيرات الدراسة والمتغيرات الفرعية.

احصائيات الموثوقية Reliability Statistics			
المقاييس والمقاييس الفرعية	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	عدد العناصر No. of Items
الصحة والسلامة المهنية	0.917	0.918	15
إجراءات تدابير الإدارة	0.860	0.861	5
مستوى الادراك والتوعية	0.750	0.750	4
التدريب على الصحة والسلامة	0.707	0.709	3
التعاون والتواصل	0.817	0.819	3
الالتزام التنظيمي	0.867	0.868	11
الالتزام المؤثر	0.833	0.833	5
الالتزام المستمر	0.731	0.731	4
الالتزام المعياري	0.723	0.722	3

يوضح الجدول (1) نتائج تحليل الثبات لمقاييس الدراسة والمقاييس الفرعية، حيث كانت المقاييس ذات ثبات مرضي لمقياس ممارسات الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا = 0.917 و 0.767 على التوالي، وأشارت النتائج إلى أن المقاييس تتمتع بالثبات ويمكن استخدامها في قياس المتغيرات المشار إليها.

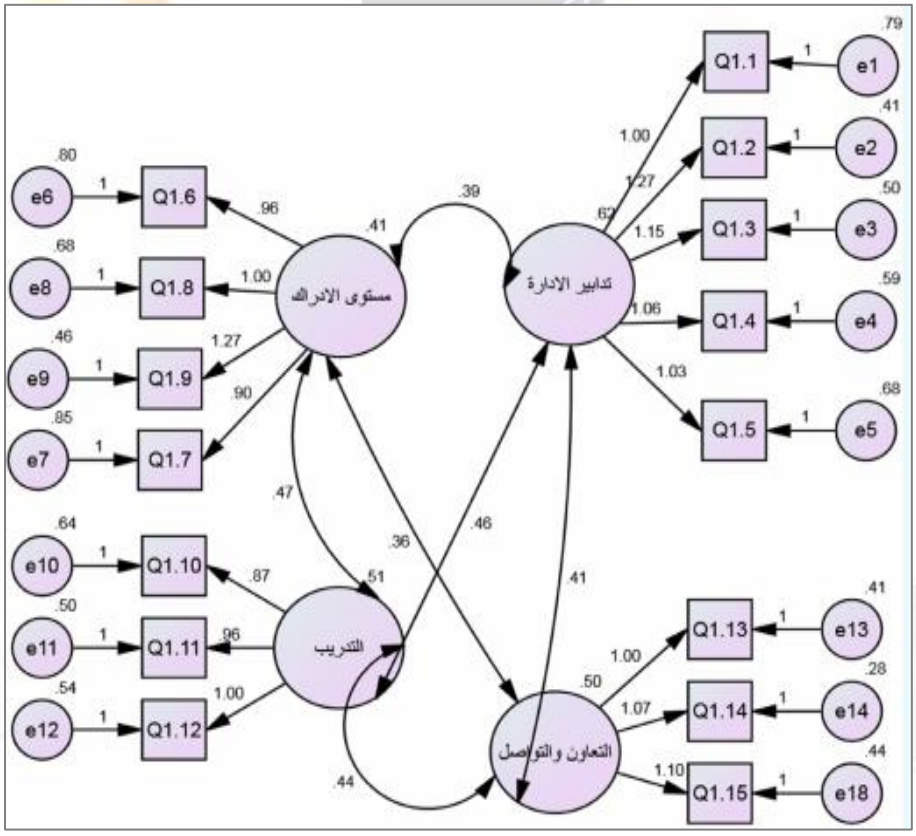
صلاحية المقاييس:

ملاءمة النموذج:

للتحقق من صحة التحليل العاملي للنماذج متعددة الأبعاد، تم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية Structural Equation Modeling، وهو تحليل عاملي تأكيدي Confirmatory factor analysis يستخدم برنامج AMOS الإصدار 25، ويُعرف أيضًا باسم اختبار نموذج القياس حيث يتم اختبار أبعاد الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي باستخدام نموذج العامل الاستكشافي والتأكيدي من الدرجة الأولى لتقييم الصلاحية.

توضح الأشكال (1، 2) والجداول (2، 3) أدناه مؤشرات التحليل العاملي التأكيدي.

نموذج الصحة والسلامة المهنية.



شكل (1): نموذج القياس لمقياس الصحة والسلامة المهنية.

يوضح الشكل (1) نموذج القياس لمقياس الصحة والسلامة المهنية. جميع التغايرات بين المتغيرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 وتتراوح بين 0.36 و0.47.

الجدول (2) يبين مؤشرات التحليل العاملي التأكيدي لبناء الصحة والسلامة المهنية.

اسم البناء	CFI	RMSEA	SRMR	GFI	$\frac{x^2}{df}$	النتيجة
الصحة والسلامة المهنية	0.913	0.076	0.055	0.891	3.479	نموذج مناسب

من خلال الجدول السابق نجد أن مؤشر الملائمة والمقارنة (CFI) كانت 0.913 أكبر من 0.9 وهي مرضية (Bentler, 1992)، خطأ الجذر التربيعي المتوسط للتقريب (RMSEA) كان 0.076 وهي أقل من 0.08 وهي مناسب جدا (Browen & Cudeck, 1992)، معيار متوسط الجذر التربيعي للبواقي (SRMR) كان 0.055، إذا كانت (SRMR) أقل من 0.06 فهو مناسب جدا. والقيمة $\frac{x^2}{df} = 3.479$ وهي محصور بين 1، 5 وتكون مؤشر مناسب جدا، وقيمة $GFI = 0.891$ وهي أكبر من 0.8. وبناء على هذه المؤشرات، فإن نموذج بناء الصحة والسلامة المهنية يتمتع بملاءمة مرضية، وبالتالي فإن مقياس الأبعاد الأربعة (تدابير، مستوى الادراك، التدريب والتعاون والتواصل مع الوحدات ذات الصلة) صالح ويمكن استخدامه في قياس هذه المتغيرات المعنية.

الأهمية الإحصائية لتقديرات المعلمات:

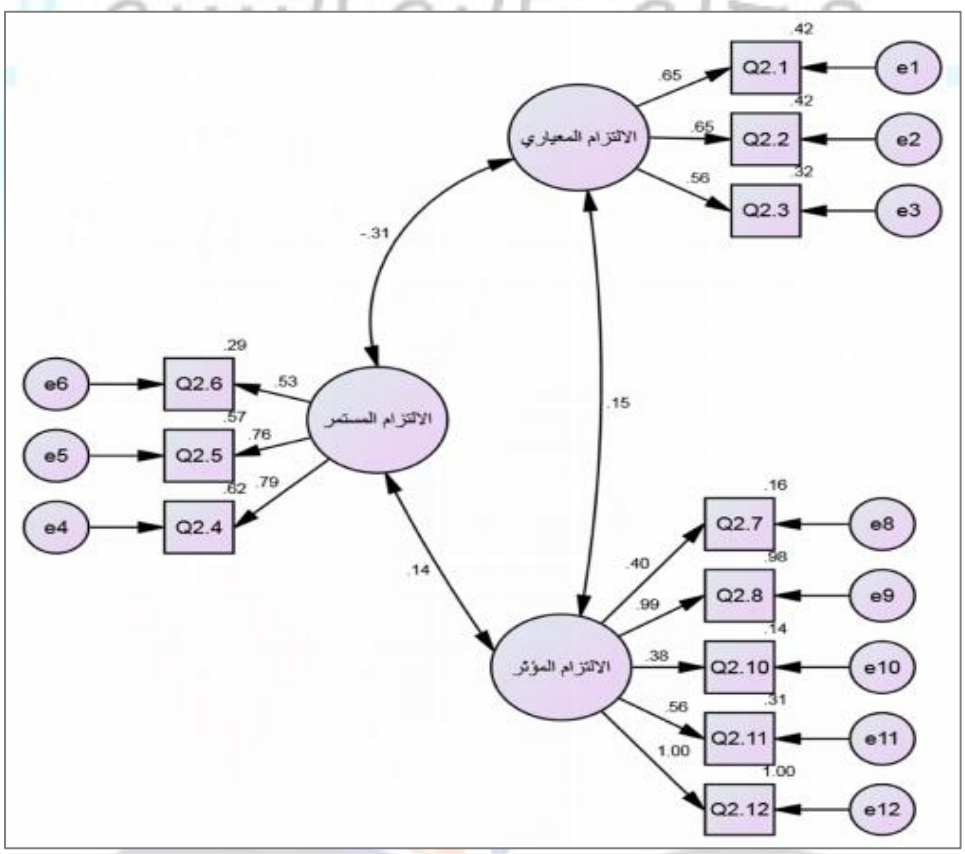
يوضح الجدول (3) أوزان المقاييس غير المعيارية تدابير الإدارة، مستوى الادراك، التدريب، التعاون والتواصل مع الوحدات ذات الصلة (نموذج الأبعاد الاربعة). يتم استخدام النسبة الحرجة (C. R) والتي تمثل تقدير المعلمة مقسومًا على خطأها المعياري (S. E) لتحديد الدلالة الإحصائية لتقديرات المعلمات على أنها مختلفة إحصائيًا عن الصفر. بناءً على هذا المعيار، يجب الاحتفاظ بجميع العناصر ممثلة لمعايير الصحة والسلامة المهنية.

جدول رقم (3): يوضح أوزان المقاييس غير المعيارية لأبعاد الصحة والسلامة المهنية.

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Q1.1	<---	تدابير الادارة	1.000			
Q1.2	<---	تدابير الادارة	1.266	.108	11.699	***
Q1.3	<---	تدابير الادارة	1.155	.104	11.136	***
Q1.4	<---	تدابير الادارة	1.063	.101	10.510	***
Q1.13	<---	التدريب	1.000			
Q1.14	<---	التدريب	1.067	.085	12.578	***
Q1.15	<---	التدريب	1.103	.093	11.826	***
Q1.8	<---	مستوى الادراك	1.000			
Q1.6	<---	مستوى الادراك	.963	.122	7.863	***
Q1.12	<---	التعاون والتواصل	1.000			
Q1.11	<---	التعاون والتواصل	.955	.089	10.766	***
Q1.10	<---	التعاون والتواصل	.866	.091	9.510	***

		Estimate	S.E.	C.R.	P
Q1.5	<--- تدابير الادارة	1.033	.102	10.095	***
Q1.9	<--- مستوى الادراك	1.270	.129	9.860	***
Q1.7	<--- مستوى الادراك	.902	.121	7.457	***

نموذج الالتزام التنظيمي:



شكل (2): نموذج القياس لمقياس الالتزام التنظيمي.

يوضح الشكل (2) نموذج القياس لمقياس الالتزام التنظيمي، جميع التغايرات بين المتغيرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 وتتراوح بين 0.13- و0.09

الجدول (4) مؤشرات التحليل العاملي التأكيدي لبناء الالتزام التنظيمي.

اسم البناء	CFI	RMSEA	SRMR	GFI	$\frac{x^2}{df}$	النتيجة
الالتزام التنظيمي	0.981	0.054	0.052	0.952	1.773	نموذج مناسب

من خلال الجدول رقم (4) نجد أن مؤشر الملائمة والمقارنة (CFI) كانت 0.981 أكبر من 0.9 وهي مرضية (Bentler, 1992). خطأ الجذر التربيعي المتوسط للتقريب (RMSEA) كان 0.058 وهي أقل من 0.08 وهي مناسب جدا (Browen & Cudeck, 1993). معيار متوسط الجذر التربيعي للبواقي () كان 0.052، إذا كانت () أقل من

0.06 فهو مناسب جدا، والقيمة $\frac{x^2}{df} = 1.773$ وهي محصورة بين 1، 5 وتكون مؤشر مناسب جدا. وقيمة $GFI = 0.952$ وهي أكبر من 0.8. وقد تم استبعاد السؤال (Q 2.9) بسبب قيم الانحدار غير المهمة ومساهمة الموثوقية المنخفضة. وبناء على هذه المؤشرات، فإن نموذج بناء الالتزام التنظيمي يتمتع بملاءمة مرضية، وبالتالي فإن مقياس الأبعاد الثلاثة (الالتزام المؤثر، الالتزام المستمر، الالتزام المعياري) صالح ويمكن استخدامه في قياس هذه المتغيرات المعنية.

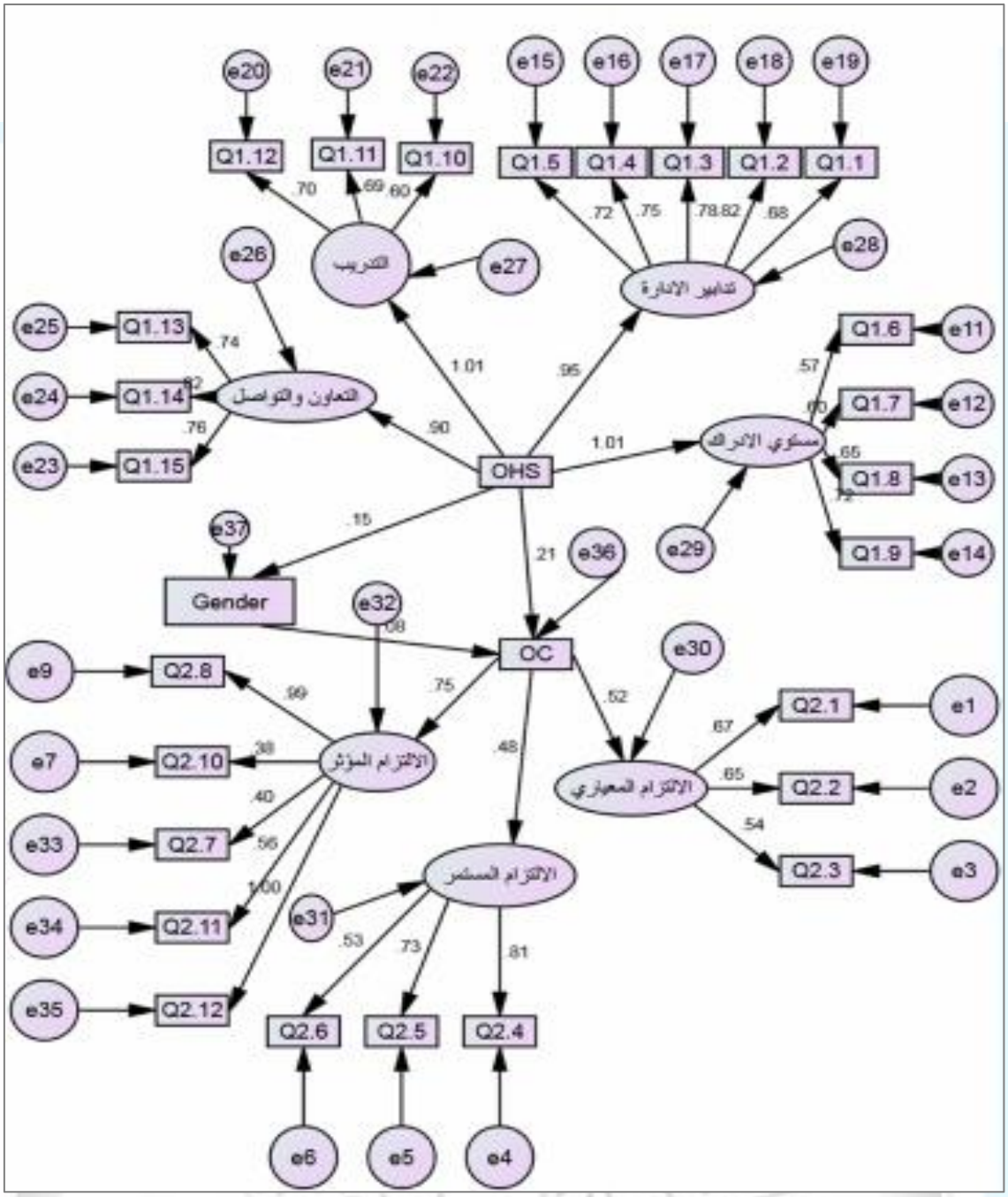
الأهمية الإحصائية لتقديرات المعلمات:

يوضح الجدول (5) أوزان المقاييس غير المعيارية للالتزام المؤثر، الالتزام المستمر، الالتزام المعياري (نموذج الأبعاد الثلاثة). يتم استخدام النسبة الحرجة (C. R) والتي تمثل تقدير المعلمة مقسوما على خطأها المعياري (S. E) لتحديد الدلالة الإحصائية لتقديرات المعلمات على أنها مختلفة إحصائيا عن الصفر. بناءً على هذا المعيار، يجب الاحتفاظ بجميع العناصر ممثلة لمعايير الالتزام التنظيمي.

جدول (5) أوزان المقاييس غير المعيارية لأبعاد الالتزام التنظيمي.

			Estimate	S. E.	C. R.	P
Q 2.1	←--	الالتزام المعياري	1.000			
Q 2.2	←--	الالتزام المعياري	0.888	0.147	6.046	***
Q 2.3	←--	الالتزام المعياري	0.834	0.140	5.960	***
Q 2.4	←--	الالتزام المستمر	1.000			
Q 2.5	←--	الالتزام المستمر	0.988	0.121	8.153	***
Q 2.6	←--	الالتزام المستمر	0.685	0.095	7.229	***
Q 2.7	←--	الالتزام المؤثر	1.000			
Q 2.8	←--	الالتزام المؤثر	2.424	0.343	7.070	***
Q 2.10	←--	الالتزام المؤثر	0.909	0.187	4.870	***
Q 2.11	←--	الالتزام المؤثر	1.228	0.206	5.954	***
Q 2.12	←--	الالتزام المؤثر	2.444	0.346	7.067	***

نموذج متغير الجنس وأثره على العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي:



شكل (3) نموذج القياس لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.

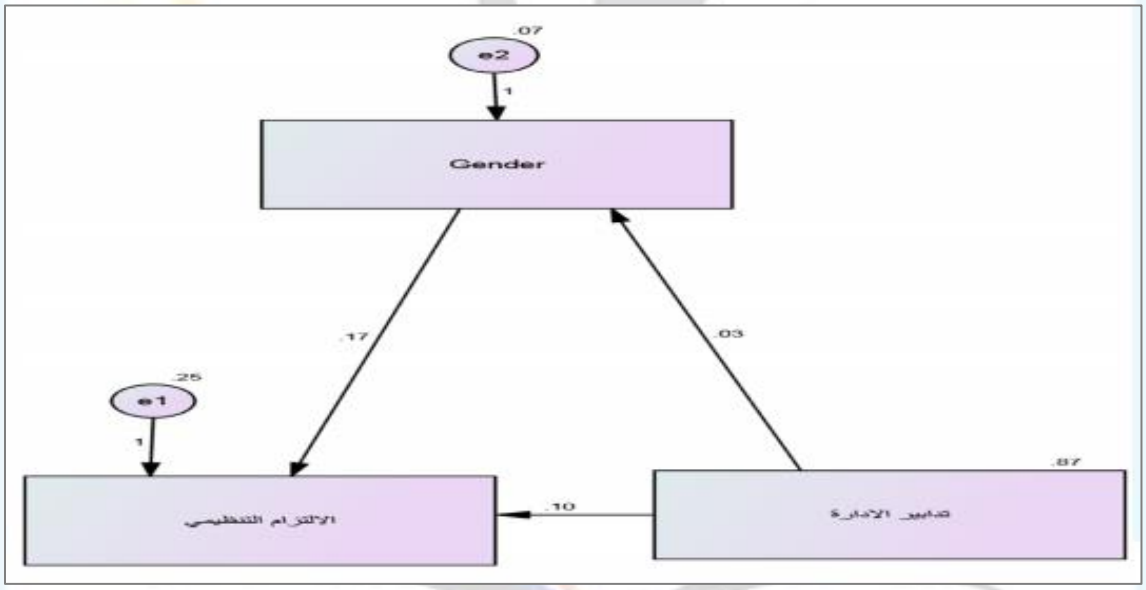
نلاحظ أن معامل الانحدار المباشر للصحة والسلامة المهنية في التنبؤ بالالتزام التنظيمي كان 0.22, 0.000 $= P - value$ مما يدل على أن معامل الانحدار يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.001. وكذلك نلاحظ ان قيمة C. R تساوي 2.502 وأن قيمة 0.012 $= P - value$، فإن انحدار الصحة والسلامة المهنية في التنبؤ بالجنس يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.05. و نجد أن قيمة C. R تساوي 3.423 وأن قيمة 0.000 $= P - value$ فإن انحدار الصحة والسلامة المهنية في التنبؤ بالالتزام التنظيمي يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.001. وإن قيمة C. R تساوي 1.308 وأن قيمة 0.191 $= P - value$ فإن

انحدار الجنس في التنبؤ بالالتزام التنظيمي لا يختلف عن الصفر عند مستوى 0.10. وبالتالي فان الجنس لا يتوسط العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية في التنبؤ بالالتزام التنظيمي.

جدول (6) أوزان المقاييس غير المعيارية لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.

			Estimate	S. E.	C. R.	P
الجنس	←--	الصحة والسلامة المهنية	0.057	0.023	2.502	0.012
الالتزام التنظيمي	←--	الصحة والسلامة المهنية	0.143	0.042	3.423	***
الالتزام التنظيمي	←--	الجنس	0.145	0.111	1.308	0.191

نموذج متغير الجنس وأثره على العلاقة بين إجراءات وتدابير الإدارة والالتزام التنظيمي.



شكل (4) نموذج القياس لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين إجراءات تدابير الإدارة والالتزام التنظيمي.

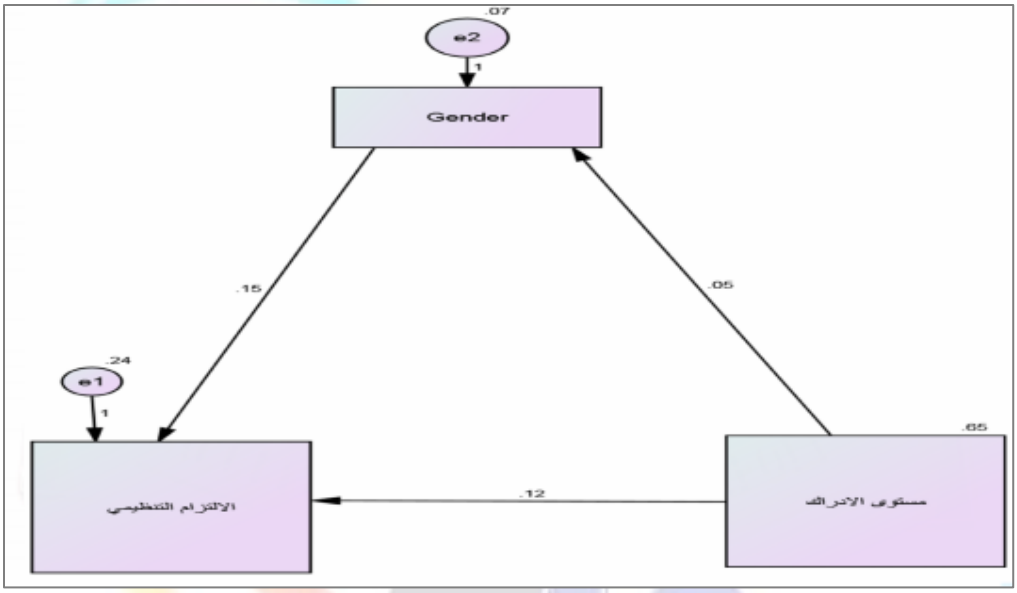
جدول (7): أوزان المقاييس غير المعيارية لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين تدابير الإدارة والالتزام التنظيمي.

			Estimate	S. E.	C. R.	P
الجنس	←--	تدابير الإدارة	0.026	0.018	1.470	0.141
الالتزام التنظيمي	←--	تدابير الإدارة	0.096	0.033	2.940	0.003
الالتزام التنظيمي	←--	تدابير الإدارة	0.174	0.111	1.565	0.118

من الجدول نلاحظ ان قيمة C. R تساوي 1.470 وان قيمة $P.value = 0.141$، فإن انحدار إجراءات تدابير الإدارة في التنبؤ بالجنس لا يختلف عن الصفر عند مستوى 0.05، وكذلك نجد قيمة C. R تساوي 2.940 وأن قيمة $P.value = 0.003$ فإن انحدار إجراءات وتدابير الإدارة في التنبؤ بالالتزام التنظيمي يختلف بشكل كبير

عن الصفر عند مستوى 0.000 وكذلك أن نجد قيمة C. R تساوي 1.565 وأن قيمة $P.value = 0.118$ فإن انحدار الجنس في التنبؤ بالالتزام التنظيمي لا يختلف عن الصفر عند مستوى 0.05 . وبالتالي فإن الجنس لا يتوسط العلاقة بين إجراءات وتدابير الإدارة في التنبؤ بالالتزام التنظيمي.

نموذج متغير الجنس وأثره على العلاقة بين مستوى الإدراك والتوعية والالتزام التنظيمي.



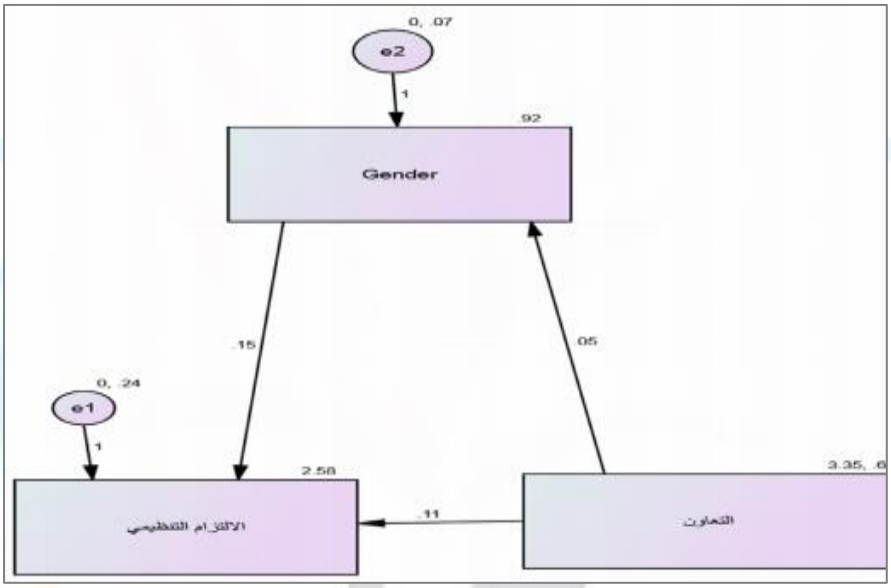
شكل (5): نموذج القياس لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين مستوى الإدراك والتوعية والالتزام التنظيمي.

جدول (8): أوزان المقاييس غير المعيارية لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين مستوى الإدراك والتوعية والالتزام التنظيمي.

			Estimate	S. E.	C. R.	P
الجنس	←--	مستوى الإدراك	0.055	0.020	2.696	0.007
الالتزام التنظيمي	←--	مستوى الإدراك	0.120	0.038	3.163	0.002
الالتزام التنظيمي	←--	الجنس	0.145	0.112	1.303	0.193

من الجدول نلاحظ أن قيمة C. R تساوي 2.696 وأن قيمة $P.value = 0.007$، فإن انحدار مستوى الإدراك والتوعية في التنبؤ بالجنس يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.01، وكذلك نجد أن قيمة C. R تساوي 3.163 وان قيمة $P.value = 0.002$ فإن انحدار مستوى الإدراك والتوعية في التنبؤ بالالتزام التنظيمي يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.001، وكذلك نجد قيمة C. R تساوي 1.303 وأن قيمة $P.value = 0.193$ فإن انحدار الجنس في التنبؤ بالالتزام التنظيمي لا يختلف عن الصفر عند مستوى 0.05، وبالتالي فإن الجنس لا يتوسط العلاقة بين مستوي الإدراك والتوعية في التنبؤ بالالتزام التنظيمي.

نموذج متغير الجنس وأثره على العلاقة بين مستوى التعاون والتواصل والالتزام التنظيمي:



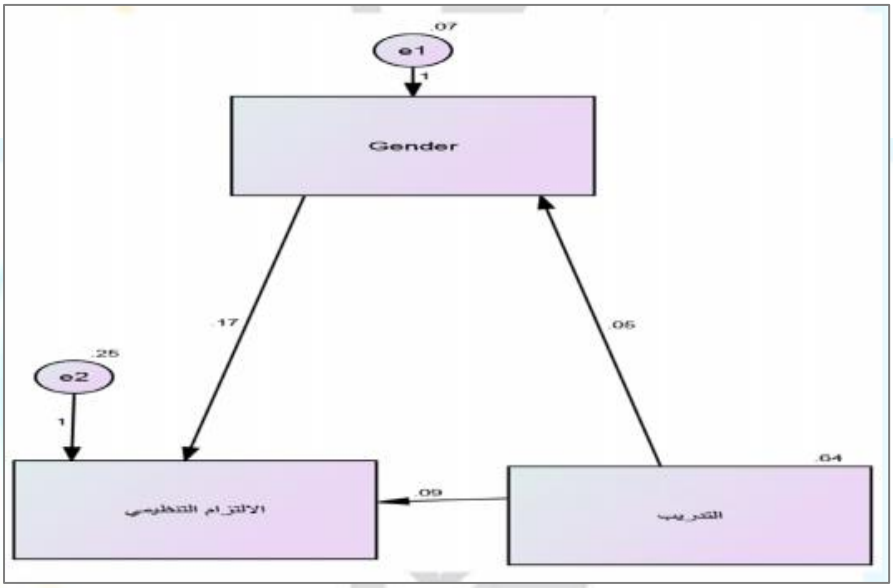
شكل (6) نموذج القياس لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين التعاون والتواصل والالتزام التنظيمي.

جدول (9): أوزان المقاييس غير المعيارية لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين التعاون والتواصل والالتزام التنظيمي.

			Estimate	S. E.	C. R.	P
الجنس	←--	التعاون والتواصل	0.047	0.020	2.361	0.018
الالتزام التنظيمي	←--	التعاون والتواصل	0.114	0.037	3.106	0.002
الالتزام التنظيمي	←--	الجنس	0.153	0.111	1.377	0.168

من الجدول نلاحظ أن قيمة C. R تساوي 2.361 وأن قيمة 0.018 $= P.value$، فإن انحدار التعاون والتواصل في التنبؤ بالجنس يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.05، وكذلك نجد قيمة C. R تساوي 3.106 وأن قيمة 0.002 $= P.value$ فإن انحدار التعاون والتواصل في التنبؤ بالالتزام التنظيمي يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.001، وكذلك نجد قيمة C. R تساوي 1.377 وان قيمة 0.168 $= P.value$ فإن انحدار الجنس في التنبؤ بالالتزام التنظيمي لا يختلف عن الصفر عند مستوى 0.05. وبالتالي فان الجنس لا يتوسط العلاقة بين التعاون والتواصل في التنبؤ بالالتزام التنظيمي.

نموذج متغير الجنس وأثره على العلاقة بين التدريب على الصحة والسلامة والالتزام التنظيمي.



شكل (7): نموذج القياس لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين التدريب على الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.

جدول (10): أوزان المقاييس غير المعيارية لمتغير الجنس وأثره على العلاقة بين التدريب على الصحة والسلامة والالتزام التنظيمي.

			Estimate	S. E.	C. R.	P
الجنس	←–	التدريب على الصحة والسلامة	0.050	0.021	2.429	0.015
الالتزام التنظيمي	←–	الجنس	0.166	0.112	1.473	0.141
الالتزام التنظيمي	←–	التدريب على الصحة والسلامة	0.087	0.038	2.258	0.24

من الجدول نلاحظ أن قيمة C. R تساوي 2.429 وأن قيمة $P.value = 0.015$، فإن انحدار التدريب على الصحة والسلامة في التنبؤ بالجنس يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.05، وكذلك نجد أن قيمة C. R تساوي 1.473 وأن قيمة $P.value = 0.141$ فإن انحدار التدريب على الصحة والسلامة في التنبؤ بالالتزام التنظيمي لا يختلف عن الصفر عند مستوى 0.05، وكذلك نجد قيمة C. R تساوي 2.258 وأن قيمة $P.value = 0.0.24$ فإن انحدار التدريب في التنبؤ بالالتزام التنظيمي يختلف بشكل كبير عن الصفر عند مستوى 0.05، وبالتالي فان الجنس لا يتوسط العلاقة بين التدريب في التنبؤ بالالتزام التنظيمي.

النتائج والتوصيات:

اولاً: النتائج:

1. وجود تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.
2. وجود تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية بين أبعاد الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.
3. عامل الوسيط لا يتوسط العلاقة بين الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.

4. عامل الوسيط لا يتوسط العلاقة بين أبعاد الصحة والسلامة المهنية والالتزام التنظيمي.

ثانياً: التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج والتي تم عرضها، نوصي بأنه على الكليات والإدارات الاهتمام بأبعاد الصحة والسلامة وتوفير معدات للإسعافات الأولية وتدريب الموظفين عليها وعلى خطة الإخلاء والطواري، كذلك دعم الموظفين للحصول على دورات تدريبية في مجال الصحة والسلامة المهنية، بالإضافة إلى توفير منشورات ومطويات إرشادية لكيفية استخدام الوسائل الوقائية.

المراجع:

- ✓ عط الله فهد السرحان، (2021). "أثر تطبيقات معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي على تحسين الأداء الفردي والمؤسسي للجامعات الحكومية الأردنية". Journal of Islamic Management & Leadership/Majallatul Edarah Wal Qiyadah Al-islamiah, 6(1).
- ✓ عبد العظيم محمود علي، م.، & محمد. (2020)."أثر تطبيق نظام إدارة الصحة والسلامة المهنية ISO 45001–2018 على جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين بالأندية الرياضية". *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*, *52*(3), 266-296.
- ✓ حسين عزت. (2021). "أثر تطبيق نظام ادارة الصحة والسلامة المهنية ISO45001 ونظام منع الاخطاء poka yoke على أبعاد جودة حياة العمل دراسة تطبيقية على مجموعة شركات الكرونجي للمشروبات والعصائر". Entrepreneurship journal for fiinance and business, 156-176.
- ✓ وسيم اسماعيل الهابيل, & علاء محمد عايش. (2016). "تقييم مدى فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية في المختبرات العلمية من وجهة نظر العاملين" دراسة ميدانية على العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية, 20(2).
- ✓ بن سليمان، نجيب، بورحلة، & ميلود. (2022)."أثر مستوى الصحة والسلامة المهنية على الحد من الحوادث المهنية– دراسة استبيانيه في شركة الكهرباء والطاقات المتجددة وحدة تندوف"1. مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية, 8(1)، 35-46.
- ✓ بدوي، أ. ر. ع. ا.، أحمد ربيع عبد الخالق، فضالي، عزت، جمال، & عصام. (2019). "أثر تطبيق برنامج تدريبي مقترح لإجراءات السلامة والصحة المهنية على العاملين بإحدى شركات البترول بدولة الامارات العربية المتحدة". Journal of Environmental Studies and Researches, 9((4), 426-437.
- ✓ Kaynak, R., Toklu, A. T., Elci, M., & Toklu, I. T. (2016). Effects of occupational health and safety practices on organizational commitment, work alienation, and job performance: Using the PLS-SEM approach. *International Journal of Business and Management*, *11*(5), 146-166.
- ✓ Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, *21*(2), 230-258.
- ✓ Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin Psychological Bulletin, 112(3), 400.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

التحديات والعقبات التي تواجه المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة

سالمة محمد العباسي
قسم المكتبات والمعلومات، كلية الآداب واللغات، جامعة طرابلس، طرابلس، ليبيا
البريد الإلكتروني: abbasi.ly89@gmail.com

Article history
Received: Sep 22, 2024 Accepted: Nov 3, 2024

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على تعريف التنمية المستدامة والمفاهيم الأساسية، والتعرف على الأهداف الاستراتيجية للتنمية المستدامة، ومدى تحقيق التنمية المستدامة في المكتبات الجامعية، والوقوف على التحديات، والمعوقات التي تحد من تحقيق التنمية المستدامة في المكتبات الجامعية، ووضع المقترحات التي تساعد على تحقيق التنمية المستدامة في المكتبات الجامعية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبينت النتائج أن هناك نقصًا في الوعي بأهمية التنمية المستدامة، ووجود تحديات مالية، وتقنية تعيق تنفيذ المبادرات المستدامة. كما أظهرت الدراسة أهمية التعاون مع مؤسسات محلية ودولية لتعزيز الجهود المشتركة، وتحقيق نتائج أفضل، حيث قدمت الدراسة توصيات محددة؛ لتعزيز دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة، منها زيادة الوعي، والتدريب، وتحسين التمويل، والدعم، وتبني التكنولوجيا المستدامة، وتعزيز الشراكات والتعاون. إذ تهدف هذه التوصيات إلى تمكين المكتبات لتكون نموذجًا يحتذى به في الممارسات البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية المسؤولة، مما يسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بشكل فعال، ومستدام.

الكلمات المفتاحية: التحديات، التنمية المستدامة، المكتبات الجامعية.

Challenges and Obstacles Facing University Libraries in Supporting Sustainable Development

A B S T R A C T:

The study aims to identify the definition of sustainable development and basic concepts, identify the strategic objectives of sustainable development, the extent to which sustainable development is achieved in university libraries, identify the challenges and obstacles that limit the achievement of sustainable development in university libraries, and develop proposals that help achieve sustainable development in university libraries, and the study used the descriptive approach, and the results showed that there is a lack of awareness of the importance of sustainable development, and the existence of financial and technical challenges that hinder the implementation of sustainable initiatives. The study also showed the importance of cooperation with local and international institutions to enhance joint efforts and achieve better results. The study made specific recommendations to enhance the role of university libraries in supporting sustainable development, including raising awareness, training, improving funding, support, adopting sustainable technology, and strengthening partnerships and cooperation. These recommendations aim to empower libraries to be role models in responsible environmental, social and economic practices, contributing to the effective and sustainable achievement of the Sustainable Development Goals.

Keywords: Challenges, Sustainable development, University libraries.

المقدمة:

تشكل المكتبات الجامعية ركيزة أساسية في النظام التعليمي، والبحثي داخل الجامعات، وتلعب دورًا مهماً في دعم التنمية المستدامة. وفي ظل التحديات البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية المتزايدة التي تواجه العالم في القرن الحادي والعشرين، بات من الضروري أن تعتمد المكتبات الجامعية ممارسات مستدامة تسهم في تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية احتياجاتها الخاصة. فتستعرض هذه الدراسة دور المكتبات الجامعية في تعزيز التنمية المستدامة من خلال تقديم معلومات دقيقة، وشاملة تدعم الأبحاث، والتعليم، وتشجع على تبني الاستراتيجيات، واستخدام الموارد بكفاءة. كما تسلط الضوء على التحديات التي تواجه هذه المؤسسات في تبني ممارسات مستدامة، وتقدم مقترحات، وحلول عملية للتغلب على هذه العقبات. حيث تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل لكيفية دعم المكتبات

الجامعية للتنمية المستدامة، وتحديد الاستراتيجيات الفعّالة التي يمكن تبنيها لتحقيق هذه الأهداف. كما تسعى إلى زيادة الوعي بأهمية دور المكتبات الجامعية في تعزيز التعاون بين مختلف الجهات المعنية؛ لتحقيق تأثير إيجابي طويل الأمد على المجتمع الأكاديمي، والمجتمع ككل.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة حول التحديات التي تواجه المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة، والتي تعتبر قضية ملحة في ظل التغيرات البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية العالمية. وبالرغم من الأهمية البالغة للتنمية المستدامة في تعزيز استدامة الموارد، وتحقيق التوازن بين احتياجات الحاضر، والمستقبل فإن المكتبات الجامعية تواجه عدة معوقات تعرقل دورها في هذا المجال، فمن بين هذه التحديات نقص التمويل، وضعف البنية التحتية، ونقص الوعي، والمعرفة بمبادئ التنمية المستدامة والحاجة إلى تبني التكنولوجيا الحديثة، والمتطورة؛ لذلك تسعى الدراسة إلى تحديد هذه التحديات بشكل دقيق، وتحليل الأسباب الكامنة وراءها، وتقديم حلول واقعية، وقابلة للتطبيق كما تهدف إلى تعزيز قدرة المكتبات الجامعية على دعم التنمية المستدامة بكفاءة، وفعالية. من خلال هذه الدراسة نطمح إلى تقديم توصيات تستند إلى بيانات ومعلومات موثوقة تساعد في توجيه الجهود نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة داخل البيئة الجامعية وخارجها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في دورها في تعزيز التنمية المستدامة داخل الجامعات، وخارجها، وتسهم بشكل كبير في زيادة وعي الطلاب، والباحثين بمبادئ التنمية المستدامة، وتطبيقاتها العملية في حياتهم الأكاديمية، والمهنية. حيث توفر الدراسة رؤى قيمة لصناع القرار في الجامعات، مما يمكنهم من تطوير استراتيجيات، وسياسات تدعم الاستدامة بشكل أكثر فعالية؛ بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة تساعد على تحسين كفاءة المكتبات الجامعية من خلال تحديد التحديات، والفرص المتاحة، مما يمكنها من تبني ممارسات أكثر استدامة. وتبرز أهمية التعاون بين المكتبات، والجهات المحلية، والدولية لدعم التنمية المستدامة، مما يؤدي إلى شراكات مثمرة ومشاريع مشتركة. وبذلك تسهم الدراسة في إعداد جيل من الطلاب، والباحثين الواعين، والمجهزين لمواجهة تحديات المستقبل بطريقة مستدامة، ومسؤولة فهي ليست مجرد تحليل؛ للمكتبات الجامعية، بل هي خطوة نحو مستقبل أكثر استدامة؛ للجميع.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. تعريف التنمية المستدامة، ومفاهيمها الأساسية.
2. التعرف على التحديات العامة للتنمية المستدامة.
3. التعرف على دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة.
4. التعرف على التحديات التي تواجهها المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة.
5. التعرف على الحلول المقترحة، والتوصيات.

تساؤلات الدراسة:

وضحت الدراسة التساؤلات التالية:

1. ما التنمية المستدامة ومفاهيمها الأساسية؟
2. ما التحديات العامة للتنمية المستدامة؟

3. ما دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة؟
4. ما التحديات التي تواجهها المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة؟
5. ما الحلول المقترحة والتوصيات؟

مفاهيم الدارسة:

1. التنمية المستدامة:

التنمية المستدامة هي القدرة على تلبية احتياجات الحاضر دون الإخلال بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها مع الأخذ بعين الاعتبار تحقيق التوازن بين النمو الاقتصادي، والمحافظة على البيئة، والرفاهية الاجتماعية، فقد ظهر هذا المفهوم لأول مرة عام 1987 ميلادي، وجاء تحذيرا من الآثار البيئية السلبية للنمو الاقتصادي، والعولمة إذ تمت محاولة إيجاد حلول مناسبة؛ للمشاكل الناتجة عن نشاط الصناعة المتزايد، والنمو السكاني المتزايد. (رميساء،2022، ص67).

كما تعني التنمية المستدامة القدرة على توفير مجتمع قوي، وصحي، وعادل من خلال تلبية جميع الاحتياجات لجميع الأفراد في المجتمعات الحالية في المستقبل، وتوفير الرفاهية، والتماسك الاجتماعي، وخلق فرص متساوية لجميع الأفراد (مولاي،2018، ص35).

2. المكتبات الجامعية:

هي تلك المكتبات التي تنشأ وتمول وتدار من قبل الجامعات أو الكليات الجامعية أو المعاهد، أو مؤسسات التعليم العالي وتقدم خدماتها لجميع المستفيدين بإشراف مجموعة من الأشخاص المتخصصين مكتبيا وإداريا، وتمتاز بأنها مفتوحة النهايات؛ لأن المعرفة لا تتوقف عند حد معين، وشمولية تجميع الكتب المختلفة بكافة فروع المعرفة البشرية. (همشري، عليان، 2007، ص56).

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لدراسة موضوع التحديات والعقبات التي تواجهها المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة.

محاور الدراسة:

1. أهمية دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة.
2. تعريف التنمية المستدامة ومفاهيمها الأساسية.
3. التحديات العامة للتنمية المستدامة.
4. دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة.
5. التحديات التي تواجه المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة.
6. الاستراتيجيات والحلول المقترحة.

6.1 تعزيز التعاون بين المكتبات الجامعية والجهات ذات الصلة.

7. النتائج والتوصيات.
8. الخلاصة.

1. أهمية دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة:

من أهمية دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة توفير الوثائق، والمعلومات اللازمة للبحث العلمي، والتطوير التقني في مجالات الاقتصاد، وحماية البيئة، والتنمية الاجتماعية، وهذا يعني أنه يتعين على المؤسسات أن تركز جهودها على توفير الموارد الضرورية؛ لفهمنا العميق لهذه المجالات الحيوية. لما تقدمه المكتبات الجامعية من مساهمة كبيرة في تعزيز البحث العلمي، وتطوير المعرفة، حيث تشكل ركيزة أساسية للتنمية المستدامة من خلال توفيرها للطلاب، والباحثين مجموعة واسعة من المصادر العلمية، والأدوات التقنية بالإضافة إلى إمكانية الولوج إلى الكتب، والمجلات العلمية المتخصصة التي تتيح للباحثين فرصة البحث، والابتكار من خلال قاعدة البيانات العلمية المتخصصة التي تحتوي على العديد من الدراسات الحديثة (المفطوم، 2020، ص6).

1. الدور الأساسي للمكتبات الجامعية في التنمية المستدامة (المفطوم، 2020، ص7):
   - إتاحة المعلومات: تعمل المكتبات على توفير الوصول الحر إلى المعلومات، والمصادر البحثية. هذا يساهم في تمكين الطلاب، والباحثين، وأعضاء هيئة التدريس من الحصول على المعرفة اللازمة؛ لدعم التنمية المستدامة.
   - المحافظة على المعرفة: من خلال جمع، وحفظ المخطوطات، والمراجع، والمصادر الرقمية تساهم المكتبات في ضمان استمرارية الوصول إلى المعلومات للأجيال القادمة.
2. التحديات والفرص (عربي، 2021، ص139):
   - التكنولوجيا الرقمية: يجب أن تكون المكتبات متجاوبة مع التطور التكنولوجي، وتوفر الخدمات الرقمية للمستفيدين.
   - التعاون والشراكات: يمكن للمكتبات أن تعزز دورها من خلال التعاون مع الجهات الحكومية، والمؤسسات الأخرى المعنية بالتنمية المستدامة.
3. أمثلة على مكتبات جامعية تساهم في التنمية المستدامة (كردوسي، قوجيل، 2024):
   - مكتبة جامعة كوبنهاغن في الدنمارك: تعمل على توفير موارد رقمية مفتوحة المصدر تتناول قضايا البيئة، والتنمية المستدامة.
   - مكتبة جامعة كاليفورنيا بيركلي: تسعى للتوعية بقضايا البيئة من خلال فعاليات، ومعارض تروج؛ للتنمية المستدامة.

في الختام يمكننا أن نقول إن المكتبات الجامعية تلعب دورًا حيويًا في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال توفير المعرفة والتعليم، والتوعية.

2. تعريف التنمية المستدامة ومفاهيمها الأساسية:

التنمية المستدامة هي عملية تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها. يركز هذا المفهوم على تحقيق التوازن بين النمو الاقتصادي، والحفاظ على البيئة، والرفاهية الاجتماعية. كما يركز تعريف النمو المستدام على نقطتين رئيسيتين: تتناول النقطة الأولى الاحتياجات تحديدًا احتياجات فئات المجتمع الأساسية. أما النقطة الثانية تركز على محدودات البيئة، وقدرتها على تلبية احتياجات الأجيال الحالية، والمستقبلية، خصوصًا في ظل التطور المستمر، وأنماط الاستهلاك الشائعة بين فئات، وأفراد المجتمع الحالين. (أبو سعده، 2019، ص18).

2.1 مفهوم التنمية المستدامة:

يتطلب مفهوم التنمية المستدامة فهمًا شاملاً للأبعاد الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية للتنمية إذأنه يعدُّ نموذجٌ للتنمية فيهدف إلى تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها. ويتمحور التفكير في المفهوم البديل للنمو الاقتصادي الذي يعتمد على استغلال الموارد بشكل مستدام، وتحقيق التوازن بين النمو الاقتصادي، وحماية البيئة وتعزيز العدالة الاجتماعية.

وفي سياق التنمية المستدامة يعتبر البعد البيئي أحد أهم العوامل التي يجب مراعاتها، فيتعين على المجتمعات العمل على الحد من التلوث، وحماية التنوع البيولوجي، والحفاظ على الموارد الطبيعية. يتضمن ذلك تحسين كفاءة استخدام الموارد، وتعزيز الطاقة المتجددة، والتخفيف من تأثيرات التغير المناخي.

وبالإضافة إلى البعد البيئي، يركز المفهوم على الأبعاد الاقتصادية، والاجتماعية حيث يجب أن تسهم التنمية المستدامة في تعزيز الاقتصاد بشكل مستدام، وعادل، وتوفير فرص العمل، والنمو الاقتصادي لجميع شرائح المجتمع فيتعين أيضًا أن تتضمن التنمية المستدامة العدالة الاجتماعية، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وتحسين جودة الحياة للجميع .يعتبر التفكير بشكل شامل ومتكامل أمرًا ضروريًا في التنمية المستدامة، حيث يجب أن تأخذ القرارات، والسياسات المتعلقة بالتنمية بعين الاعتبار الأبعاد الثلاثة للتنمية، وأن تتعاون الحكومات، والمجتمعات المحلية والمنظمات غير الحكومية، والقطاع الخاص في تحقيق التنمية المستدامة من خلال الشراكات، والتعاون (صليحة،2018، ص31).

وبهذا فإن التنمية المستدامة تعتبر استراتيجية أساسية؛ للتحقيق الشامل للتنمية، ولإنها تهدف إلى تحقيق التوازن بين النمو الاقتصادي، وحماية البيئة، وتحقيق العدالة الاجتماعية. حيث إن تحقيق التنمية المستدامة يتطلب التعاون، والجهود المشتركة من قبل جميع الفاعلين في المجتمع، ويمكن أن يسهم في خلق عالم أفضل للأجيال الحالية، والقادمة. وهناك عدة تعريفات للتنمية المستدامة، (عبدالله، 2017، ص 13) من بينها:

1. التعريف الكلاسيكي: التنمية المستدامة هي تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية احتياجاتها، وتعتمد هذه التعاريف على تحقيق التوازن بين الأبعاد الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية للتنمية.
2. تعريف الأمم المتحدة: التنمية المستدامة هي التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحالي دون المساس بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية احتياجاتها، وتركز على التوازن بين الأبعاد الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية للتنمية.
3. تعريف الاستدامة الشاملة: التنمية المستدامة هي عملية شاملة تهدف إلى تحقيق الاستدامة في جميع جوانب الحياة بما في ذلك البيئة، والاقتصاد، والمجتمع. وتركز على تحقيق التوازن بين الاحتياجات الحالية، والقدرة على تلبية الاحتياجات المستقبلية.
4. تعريف القدرة على التحمل: التنمية المستدامة هي تطوير القدرة على التحمل للأنظمة الاقتصادية، والاجتماعية والبيئية؛ بحيث يمكنها الاستمرار في تلبية الاحتياجات الحالية دون التأثير السلبي على القدرة على تلبية الاحتياجات المستقبلية.
5. تعريف الشمولية: التنمية المستدامة هي التنمية التي تضمن المشاركة الفعالة، والعادلة لجميع أفراد المجتمع، بما في ذلك الفقراء، والمهمشين، وتلبية احتياجاتهم الأساسية، وتعزيز حقوقهم، ومشاركتهم في صنع القرار.

2.2 أهداف التنمية المستدامة:

دعت الأمم المتحدة في عام 2015م إلى مجموعة من الأهداف التي يجب تطبيقها؛ لتحقيق مفهوم التنمية، وأطلق عليها اسم الأهداف العالمية. تعتبر هذه الأهداف بمثابة دعوة عالمية للعمل على حماية الكوكب، وإنهاء الفقر، وضمان حصول جميع الناس على السلام، والازدهار بحلول عام 2030م. وضعت الأمم المتحدة سبعة عشر هدفا متكاملًا؛ لتحقيق التوازن بين الاستدامة الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية، ويمكن تلخيص هذه الأهداف (أبو رحيل،2020، ص13) كما يلي:

- القضاء على الفقر، والقضاء على الجوع بشكل تام.
- تأمين الصحة الجيدة، والرفاهية لأفراد المجتمع.
- توفير التعليم الجيد للجميع.
- المساواة بين الجنسين، والتقليل من أشكال عدم المساواة بين الناس.
- تأمين وصول جميع الخدمات الأساسية من مياه، وطاقة مستدامة، والصرف الصحي الجيد؛ لجميع أفراد، وفئات المجتمعات.
- المحافظة على البيئة، والمحيطات، وحماية الحياة تحت الما.

3. التحديات العامة للتنمية المستدامة:

التنمية المستدامة تواجه مجموعة من التحديات البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية التي تتطلب حلولاً متكاملة، ومتوازنة، وهذه التحديات ويمكن تلخيص هذه التحديات (صليحة، 2018، ص34) كما يلي:

- **التحديات البيئية:**
  - تغير المناخ: تغير المناخ: يؤدي إلى ظواهر جوية متطرفة مثل الفيضانات، والجفاف، مما يؤثر على الزراعة، والمياه، والصحة العامة.
  - فقدان التنوع البيولوجي: تدهور النظم البيئية، وانقراض الأنواع يهدد التوازن البيئي.
  - التلوث: تلوث الهواء، والماء، والتربة يؤثر سلباً على صحة الإنسان، والحياة البرية.
- **التحديات الاقتصادية:**
  - الفقر: ما زال العديد من الناس يعيشون تحت خط الفقر، مما يحد من قدرتهم على الوصول إلى التعليم، والرعاية الصحية، والغذاء الكافي.
  - البطالة: نقص فرص العمل اللائق يؤثر على الاستقرار الاقتصادي، والاجتماعي.
  - عدم المساواة: الفجوة الاقتصادية بين الأغنياء، والفقراء تتسع مما يزيد من التوترات الاجتماعية.
- **التحديات الاجتماعية:**
  - التعليم: نقص الوصول إلى التعليم الجيد يحد من فرص التنمية البشرية، والاقتصادية.
  - الصحة: الأمراض، والأدوية تشكل عبئاً كبيراً على النظم الصحية، وتؤثر على الإنتاجية.
  - العدالة الاجتماعية: التمييز، وعدم المساواة في الفرص على الاستقرار الاجتماعي، والسلام.

4. دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة:

تلعب المكتبات دورًا حيويًا في تحقيق التنمية المستدامة من خلال توفير المعلومات، والخدمات الضرورية للطلاب والباحثين، وأعضاء هيئة التدريس. وهناك بعض الطرق التي تساهم بها المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة (مراد،2020، ص80).

- إتاحة المعلومات: إتاحة المعلومات :المكتبات توفر الوصول إلى مصادر المعلومات المتنوعة، مما يساعد في تعزيز البحث العلمي والتعليم المستدام.
- التعليم والتوعية :تنظيم الندوات، والمحاضرات، والمعارض الثقافية التي تركز على موضوعات التنمية المستدامة، مما يزيد من وعي المجتمع الأكاديمي؛ بأهمية هذه القضايا.
- دعم البحث العلمي :المكتبات توفر بيئة ملائمة للبحث العلمي من خلال توفير المصادر، والمراجع اللازمة؛ مما يسهم في تطوير حلول مستدامة للتحديات البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية.
- التكنولوجيا والابتكار: التكنولوجيا والابتكار :المكتبات الجامعية تتيح الوصول إلى التكنولوجيا الحديثة، وأدوات البحث المتقدمة، مما يعزز من قدرة الباحثين على الابتكار، وتطوير مشاريع مستدامة.

في الختام يمكن القول إن المكتبات الجامعية تلعب دورًا حيويًا في دعم التنمية المستدامة من خلال توفير المعلومات، والتثقيف، والتعاون مع مختلف الجهات.

أمثلة على دور المكتبات الجامعية في تحقيق التنمية المستدامة (المفطوم، 2020، ص 18):

- المحافظة على التراث الثقافي: المكتبات تعمل على حفظ التراث الثقافي من خلال جمع، وحفظ الوثائق، والمخطوطات، والكتب النادرة، مما يساهم في الحفاظ على الهوية الثقافية؛ للأجيال القادمة.
- التعاون مع المؤسسات الأخرى: المكتبات الجامعية تتعاون مع المؤسسات المحلية، والدولية لتنظيم برامج، ومشاريع مشتركة تهدف إلى تعزيز التنمية المستدامة مثل برامج التبادل الثقافي، والعلمي.
- توفير الموارد الرقمية: المكتبات توفر الوصول إلى الموارد الرقمية مثل الكتب الإلكترونية، والمجلات العلمية، وقواعد البيانات مما يسهل الوصول إلى المعلومات، ويساهم في تقليل استخدام الورق، والحفاظ على البيئة.
- التعليم المستمر: المكتبات تقدم برامج تعليمية مستمرة، وورش عمل؛ لتطوير مهارات الطلاب، والباحثين في مجالات مختلفة، مما يعزز من قدراتهم على المساهمة في التنمية المستدامة.
- دعم الابتكار: المكتبات توفر بيئة ملائمة للابتكار من خلال توفير مساحات عمل مشتركة، وأدوات تكنولوجية متقدمة مما يساعد الطلاب، والباحثين على تطوير حلول مبتكرة.

5. التحديات التي تواجه المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة:

تحولت المكتبات الجامعية التي كانت تقتصر في السابق على توفير الوصول إلى الكتب، والمجلات، ومواد المعلومات إلى مراكز معلومات مجهزة بمجموعات، وموارد رقمية ضخمة. ومع هذا فإن تحولهم إلى عوامل بحثية لا يخلو من العقبات، حيث تواجه المكتبات الجامعية عددًا لا يحصى من التحديات التي تؤثر على قدرتها على دعم الباحثين من أعضاء هيئة تدريس، وطلاب بشكل فعال، وتلبية الاحتياجات المتطورة للمجتمع الأكاديمي لدعم التنمية المستدامة. وسنوضح في هذا الجزء من الدراسة أبرز هذه التحديات:

5.1 التحديات التكنولوجية والتحول الرقمي:

من أهم التحديات التي تواجه المكتبات الجامعية هو التطور التكنولوجي السريع. مع التقدم المستمر في التكنولوجيا تحتاج المكتبات إلى تحديث أنظمتها، وبرمجياتها بشكل مستمر لتلبية احتياجات المستخدمين الحديثة. هذا يشمل:

- توفير الوصول إلى المصادر الرقمية: مثل الكتب الإلكترونية، والمجلات العلمية، وقواعد البيانات.
- تطوير البنية التحتية التقنية: لضمان سرعة وكفاءة الوصول إلى المعلومات.

- تدريب الموظفين على استخدام التقنيات الحديثة، وتقديم الدعم الفني للمستخدمين.

يتصدر التحول الرقمي قائمة التحديات التكنولوجية، حيث تتطلب إدارة الموارد الإلكترونية، وتنظيمها بما في ذلك الكتب الإلكترونية، والمجلات أنظمة، وخبرات متطورة في مجال المكتبات الجامعية. من ناحية أخرى يعتبر الإفراط في المعلومات والحجم الهائل للمعلومات الرقمية المتاحة اليوم تحدي للباحثين، والمكتبات على حد سواء حيث يجب على المكتبات الجامعية اعتماد أدوات بحث لمساعدة الباحثين، والعثور على مواد بحثية ذات صلة، وموثوق بها. هذا التحدي يتطلب استثمارات مالية كبيرة، وتخطيط استراتيجي؛ لضمان أن المكتبات الجامعية تظل قادرة على تقديم خدمات عالية الجودة في بيئة تعليمة، وبحثية متغيرة باستمرار (رميساء، 2022، ص69).

ولهذا ضمت منظمة إفلا (IFLA) ضمن المبادئ التي تمكن المكتبات من حشد دعمها لتحقيق المتطلبات التقنية والتكنولوجية (رميساء، 2022، ص69) وهي:

- الحواسيب: لابد من توفر المكتبة على حواسيب عالية الدقة، والتخزين من أجل تمكين تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات.
- الماسحات الضوئية: يجب توفير ماسحات ضوئية متطورة، وسريعة، ومناسبة لكل، وثيقة للحفاظ عليها من التلف أثناء المسح خاصة خلال عمليات الرقمنة.
- شبكة اتصال: من الضروري توفر المكتبات شبكة اتصال داخلية، وخارجية، وعالمية ذات تدفق عالي من أجل تسهيل عملية الاتصال، والتواصل الاستفادة من مختلف خدمات، والوصول للمعلومات بصور سريعة.
- البرمجيات: لابد من توفر برمجيات متكاملة مفتوحة المصدر؛ لتسهيل الخدمات المكتبية؛ وكذلك برمجيات لتقديم خدمات؛ لذوي الاحتياجات الخاصة، وبرمجيات الأمن، وحماية الأرصدة.
- الموقع الالكتروني للمكتبة: لابد من توفر المكتبة على موقع الكتروني خاص بها يكون حاملا؛ لروابط تسهل للزائر الوصول إلى مبتغاه بسهولة، وكذلك وضع روابط للتعريف؛ بمفهوم التنمية المستدامة، وإعلانات على دور المكتبية في دعم التنمية المستدامة.

5.2 تحديات التمويل والموارد:

5.2.1 تحديات التمويل:

تواجه المكتبات الجامعية تحديات مالية في توفير الموارد اللازمة؛ لتطوير خدماتها، (القمودي، 2021، ص301) وتشمل:

- تقديم خدمات تحقيق مشاركة الطلاب والباحثين: يجب على المكتبات أن تستوعب احتياجات، وطلبات الطلاب والباحثين؛ لتحقيق معدل مشاركة جوهري، ومتميز في عملها.
- التعامل مع أدوات إدارة البيانات البحثية: المكتبات بحاجة لدعم أعضاء هيئة التدريس، والكوادر الإدارية في مجال إدارة البيانات البحثية.
- عرض القيمة التي تمثلها المكتبة: يجب على المكتبات توضيح قيمتها، وأهميتها للطلاب، والباحثين.
- حفظ المواد المكتبية على الأوعية الرقمية: يجب تحويل المواد المكتبية إلى صيغ رقمية؛ لتحقيق الوصول السهل، والاستفادة الأمثل.

5.2.2 تحديات التمويل:

قد يكون من الصعب على بعض المكتبات توفير الموارد الكافية لتطوير خدماتها، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ فتحتاج المكتبات (القمودي، 2021، ص309) إلى الاتي:

التحول الرقمي: التكنولوجيا الرقمية تؤثر على دور المكتبي، ومهنته، ويجب أن يكون لديه مهارات حديثة للتعامل مع التحديات التكنولوجية.

تطور الاحتياجات: المكتبيون يحتاجون إلى التكيف مع احتياجات المســـتخدمين المتغيرة مثل البحث العلمي والتعلم الرقمي.

تنوع الجماهير: المكتبيون يتعاملون مع جماهير متنوعة من الطلاب، والباحثين، ويجب أن يكونوا قادرين على تلبية احتياجات الجميع.

5.3 التوعية والتدريب:

ويعني بالتوعية والاهتمام أنه قد يكون هناك نقص في الوعي بأهمية دور المكتبات في التنمية المستدامة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حيث تحتاج المكتبات الجامعية إلى توجيه جهود؛ لزيادة الوعي بأهمية التنمية المستدامة، وتدريب موظفيها على كيفية دعمها من خلال تنظيم المكتبات الجامعية ورش عمل، وندوات حول قضايا التنمية المستدامة مثل التغيير المناخي، والحفاظ على التنوع البيولوجي. هذا يساعد في نشر الوعي، وتعزيز الفهم لدى المجتمع الجامعي.

5.4 التواصل والتعاون:

التعاون بين المكتبات الجامعية تحدي كبير يجب تعزيزه بالتواصل بين المكتبات؛ لتبادل المعرفة، والخبرات، وتطوير مشاريع مشتركة.

5.5 التحديات الثقافية والاجتماعية:

قد تواجه المكتبات الجامعية تحديات ثقافية واجتماعية في توفير المعلومات حول التنمية المستدامة. يجب أن تكون حساسة؛ لاحتياجات مجتمعاتها المحلية، وتعزيز الوعي بأهمية التنمية المستدامة.

6. الاستراتيجيات والحلول المقترحة:

يمكن للمكتبات الجامعية تبني مجموعة من الاستراتيجيات، والحلول لتعزيز دورها في دعم التنمية المستدامة. فيما يلي بعض الاستراتيجيات المقترحة:

6.1 تعزيز التعاون بين المكتبات الجامعية والجهات ذات العلاقة:

التعاون بين المكتبات الجامعية يعني العمل المشترك بين هذه المؤسسات؛ لتحقيق أهداف مشتركة يمكن أن يكون هذا التعاون في مجموعة من المجالات، مثل مشاركة الموارد، تبادل المعلومات، وتطوير الخدمات.

الأبعاد البيئية للتعاون حيث لخصتها إحدى الدراسات (عبدالكريم، 2022، ص 260). فيما يلي:

- التعاون الرقمي: استخدام التكنولوجيا؛ لتبادل الموارد، والمعلومات بين المكتبات.
- التعاون الاجتماعي: تنظيم ورش العمل، والمؤتمرات؛ لتبادل الخبرات، والمعرفة.
- التعاون الأكاديمي: تعزيز التعاون بين الباحثين، والأكاديميين من خلال المكتبات: دور المكتبات الجامعية في التنمية المستدامة هو توفير المصادر البحثية، والمعلومات للباحثين، والطلاب في مجالات التنمية المستدامة، وتشجيع النشر العلمي حول قضايا البيئة، والتنمية.

- التكتلات المكتبية: يمكن للمكتبات الجامعية أن تشكل تكتلات؛ للتعاون المشترك حيث يتم تبادل الموارد، والخبرات بين المكتبات.

يتطلب الاتجاه المتزايد للبحث متعدد التخصصات تعاونًا وثيقًا بين المكتبات، وإدارات متعددة أو مكاتب بحثية؛ لتقديم دعم متخصص. يجب أن تشارك المكتبات بنشاط مع الباحثين، مكاتب البحث لاكتساب رؤى حول احتياجاتهم، وتفضيلاتهم وتحدياتهم، وإن فهم المتطلبات للباحثين يمكّن المكتبات من تقديم دعم، وموارد بحثية فعالة. حيث تعد استراتيجيات الاتصال والتسويق الفعالة أمرًا بالغ الأهمية؛ لتعزيز الخدمات البحثية في المكتبات الجامعية. من خلال التواصل الفعال يمكّن للباحثين الاستفادة الكاملة من الموارد، والخبرات التي توفرها المكتبات الجامعية، وتعزيز تجربة البحث العلمية.

وبهذا تعدُّ الجهود التعاونية، والتواصل الشفاف بين المكتبات، والمجتمع الأكاديمي أمرًا ضروريًا؛ لتحقيق الهدف المشترك المتمثل في تعزيز المساعي البحثية الناجحة، وتطوير المعرفة، وهناك العديد من المبادرات الناجحة (عبد الكريم،2022، ص262) نذكر بعض منها:

1. **جامعة القاهرة:** تنظيم ورش عمل، وندوات حول التنمية المستدامة بالتعاون مع منظمات محلية، ودولية.
2. **جامعة الملك سعود:** إطلاق برامج توعية بيئية تشمل حملات تنظيف، وزراعة الأشجار داخل الحرم الجامعي.
3. **مكتبة جامعة Rangsit في تايلاند:**

- حصلت هذه المكتبة على جائزة IFLA للمكتبات الخضراء عام 2020.
- تم تصميمها بطريقة تقلل من تأثيرها البيئي وتحسِّن جودة الهواء الداخلي.
- تستخدم مواد بناء طبيعية وتهتم بالاستدامة في استهلاك المياه والطاقة.

4. **مكتبة جامعة المستنصرية في العراق:**

- يعتبر مبنى المكتبة حديثًا، ويتميز بعدم وجود بنايات محيطة به من جميع الجهات.
- تم تصميمه بشكل عمودي، مما يسهل استثمار العناصر الطبيعية مثل الهواء، والماء، والضوء.
- تحيط به مساحات خضراء تبلغ مساحتها 4000 متر مربع.

5. **مكتبة أخرى حول العالم:**

هناك العديد من المكتبات الجامعية الأخرى التي تُظهر التزامها بالاستدامة، والبيئة.

7. النتائج والتوصيات:

7.1 النتائج:

تعتمد الدراسة على جمع البيانات لوصف الظواهر التي تواجه المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة فقد تم استخلاص عدد من النتائج الرئيسية:

1. وجود تفاوت في مستوى الوعي بين المكتبات، والموظفين بأهمية التنمية المستدامة، مما يدل على الحاجة إلى برامج تعليمية، وتوعوية مستمرة.
2. أظهرت الدراسة أن العديد من المكتبات تعاني من نقص التمويل المخصص لمشاريع التنمية المستدامة، مما يحد من قدرتها على تنفيذ مبادرات تنظيمية، وتكنولوجيا مستدامة.
3. برزت الحاجة إلى تبني تقنيات حديثة، فعالة من حيث الطاقة، وأهمية إدارة الموارد بشكل أكثر كفاءة لتقليل الأثر البيئي.

4. أظهرت الدراسة أهمية تعزيز التعاون بين المكتبات الجامعية، المؤسسات الأخرى بما في ذلك الشراكات المحلية والدولية؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ بفعالية أكبر.
5. تبين أن هناك اهتمام متزايد بدعم الأبحاث، والدراسات المتعلقة: بالتنمية المستدامة، مما يساهم في تعزيز المعرفة، وتطوير حلول مبتكرة؛ لمواجهة التحديات البيئية.

7.2 التوصيات:

بناءً على النتائج المستخلصة من الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتعزيز دور المكتبات الجامعية في دعم التنمية المستدامة:

1. زيادة الوعي والتدريب من خلال برامج تدريبية، وتوعوية مستمرة للموظفين، والطلاب حول مبادئ، وأهمية التنمية المستدامة، وكيفية تطبيقها في الحياة العملية.
2. تحسين التمويل والدعم عن خلال توفير مصادر تمويل إضافية، مثل المنح، والشراكات مع المؤسسات الخاصة، والحكومية، لدعم مشاريع التنمية المستدامة داخل المكتبات.
3. تبني التكنولوجيا المستدامة من خلال استثمار في تكنولوجيا الطاقة المتجددة، والأنظمة الذكية؛ لإدارة الموارد، مما يساهم في تقليل الأثر البيئي، وزيادة الكفاءة.
4. بناء شراكات قوية مع المؤسسات الأكاديمية المحلية والدولية، والجهات الحكومية، وغير الحكومية، لتعزيز جهود التنمية المستدامة من خلال تبادل المعرفة، والموارد.
5. دعم الأبحاث، والدراسات من خلال توفير الدعم المالي؛ للباحثين، والطلاب لإجراء أبحاث، ودراسات تركز على التنمية المستدامة، وتشجيع نشر نتائج الأبحاث، لإفادة المجتمع الأكاديمي والعام.
6. إدارة الموارد بفعالية من خلال تطبيق ممارسات إدارة الموارد المستدامة، مثل إعادة التدوير، واستخدام الأدوات الرقمية لتقليل استهلاك الورق، والطاقة.
7. تعزيز المشاركة المجتمعية من خلال تطوير مبادرات، ومشاريع مجتمعية تهدف إلى رفع الوعي بين الطلاب، والموظفين بأهمية الاستدامة، وتشجيع المشاركة الفعالة في الأنشطة البيئية.

8. الخلاصة:

لضمان تحقيق الهدف المنشود، تحتاج المكتبات الجامعية إلى تكثيف الجهود، وتوفير التمويل الكافي لتطبيق التوصيات، وتنفيذ الخطط العملية اللازمة. من تم يتعين على الجامعات، والجهات المعنية أن تولي اهتماما كبيرا؛ لبحث ودراسة هذا الموضوع والعمل بجدية على تفعيل التوصيات الناتجة عن هذا البحث. يجب أن تتعاون الأطراف المختلفة سواء كانت جهات حكومية أو غير حكومية، والأكاديمية، والمجتمع المحلي؛ لضمان تنفيذ هذه التوصيات، وتعزيز البيئة الملائمة؛ لتطوير، وتعزيز دور المكتبات الجامعية في التنمية المستدامة. في النهاية ستكون المكتبات الجامعية قادرة على تحقيق الاستدامة، والرقي بمستوى الخدمات المعرفية المقدمة للمجتمع الأكاديمي، وتلبية احتياجاته المتغيرة، والمتنوعة بشكل مطلوب.

المراجع:

أولا: الكتب:

1. همشري، عمر. عليان، ربحي. (2007). أساسيات علم المكتبات والتوثيق. عمان: دار الشروق.

ثانيا: الدوريات:

1. رميساء، بن جميل، عمر، شابونية. (2022). "متطلبات تفعيل المكتبات ومراكز المعلومات لأهداف التنمية المستدامة". مجلة ببليوغرافية لدراسات المكتبات والمعلومات. مج3، ع 11. ص65-81.

2. مولاي، امحمد. (2018). "دور المكتبات ومراكز المعلومات في التنمية المستدامة الجزائرية السعودية في ظل تكنولوجيا والمعلومات. المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات. مج 2، ع 43، ص 34 – 60.

3. المفطوم، نادية مسعود أبوالقاسم. (2020). "دور المكتبات الجامعية في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة نظرية". أيبس كوم. مج 21، ع 2، ص 6 – 18.

4. نوال محمد عبدالله. (2017). " المكتبات العربية كشريك في تحقيق التنمية المستدامة: المكتبات المصرية العامة نموذجا". مجلة سيبريان جورنال. مج 3، ع 48، ص 1 – 37.

5. أبو رحيل، أحمد ماهر محمد. (2022). "دور المبادرات الحكومية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة". مجلة دراية العلمية للسياسات العامة ودراسة التنمية. مج2، ع 4، ص 1 – 18.

6. القمودي، عبدالحميد محمد، النعاجي، علي عبدالسلام. (2021). "التحديات التي تواجه المكتبات الجامعية في ظل البيئة الإلكترونية الحديثة: دراسة نظرية". مجلة أنوار المعرفة. مج 12، ع 10. ص 329 – 338.

7. عبدالكريم، بن عميرة. (2022). "سبل التعاون بين المكتبات الجامعية الجزائرية في العصر الرقمي وتوظيفها في العملية التعليمية: دراسة نظرية". مجلة جامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية. مج 2، ع 36. ص 245 – 266.

8. عربي، خلود علي. (2021). "معوقات تحقيق التنمية المستدامة في المكتبات الجامعية العراقية". الجمعية العراقية للمكتبات والمعلومات. مج 22، ع 2. ص 136 – 157.

9. ردوسي، رشا سريدي، مروة، ندى قوجيل. (2022). "المكتبات العامة ودورها في تجسيد أهداف التنمية المستدامة" https://dspace.univ-guelma.dz/xmlui/handle/123456789/13966

ثالثا: الندوات والمؤتمرات العلمية:

1. أبوسعدة، أحمد أمين. (2019). "دعم أهداف التنمية المستدامة: مرئيات من رؤى المؤتمر القومي الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف". مصر.

رابعا" الرسائل الجامعية:

1. صليحة، عيسى. (2018). "إسهامات المكتبات الرئيسية للمطالعة العمومية بالشرق الجزائري في التنمية المستدامة في ظل رؤية الأمم المتحدة 20230". رسالة ماجستير، جامعة العربي التبسي. الجزائر.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

Fungal Community Associated with Loggerhead Sea Turtle Caretta caretta eggshells and Nest sand from Sirte, Libya

[1]Taher Al-Masri, [1*]Abdulmaula Hamza, [2]Saleh Deryaq and [3]Massuda Sifaw Ghenghish
[1]Biology Department, Faculty of Education-Tripoli, University of Tripoli, Tripoli, Libya.
[2]Ministry of Environment, Sirte Office, Sirte, Libya.
[3]BotanyDepartment, Faculty of Science, University of Tripoli, Tripoli, Libya.

[*]Corresponding: abd.hamza@uot.edu.ly

المجتمع الفطري المرتبط بقشور البيض وتربة العش للسلحفاة البحرية ضخمة الرأس *Caretta caretta* من سرت، ليبيا

Article history
Received: Sep 20, 2024 Accepted: Sep 30, 2024

الملخص:

باستخدام تقنيات تعتمد على زراعة الفطريات في المعمل، تكشف هذه الدراسة النقاب عن التنوع الفطري المرتبط بأعشاش السلاحف البحرية ضخمة الرأس (*Caretta caretta*) بشاطئ الثلاثين، غربي سرت، ليبيا. من خلال عزل الفطريات وتحديدها من قشور البيض الفاقس وعينات رمل الأعشاش التي تم جمعها خلال موسم التعشيش لعام 2023م، لتساهم في موضوع لم يدرس سابقا بليبيا. كشفت تحليلاتنا عن مجتمع فطري غني يضم عشرة أنواع، بما في ذلك فطر الفيوزاريوم *Fusarium* (تم تحديد نوعي *F.* solani و *F. oxysporium*) ، وفطر الاسبراجيلس (*Aspergillus niger* و *Aspergillus* sp.) ،والكلادوسبوريوم *Cladosporium* sp ، والبينيسليوم *Penicillium* sp واللترناريا *Alternaria* sp ، والستاكيبوترس *Stachybotrys* sp والتي كانت معزولة بشكل متكرر من كل من قشر البيض ورمل العش. ومن المثير للاهتمام ، تم العثور على فطريات *Trichoderma* sp و *Chaetomium* sp. حصريا في عينات رمال العش، مما يشير إلى تفضيلات متخصصة محتملة داخل الموائل الدقيقة للعش. تتوافق هذه النتائج مع الملاحظات في مناطق أخرى، مما يشير إلى احتمال وجود هذه الأصناف في كل مكان عبر شواطئ التعشيش. إن وجود أنواع *Fusarium* و *Aspergillus* ، وهي مسببات أمراض معروفة لأنواع مختلفة من السلاحف البحرية ، يستدعي مزيدا من التحقيق بسبب تأثيرها المحتمل على صحة البيض وتأثيره على فقس البيض. يمكن للدراسات المستقبلية التي تستخدم الأساليب الكمية لتقييم وفرة الفطريات والمراقبة في الموقع لأنماط نمو الفطريات طوال فترة الحضانة أن توفر رؤى أعمق لهذه التفاعلات. بالإضافة إلى ذلك، فإن التحقيق في عوامل البيئة الدقيقة للعش مثل درجة الحرارة والرطوبة جنبا إلى جنب مع جهود عزل الفطريات سيساعد في استكشاف الارتباطات بين الظروف البيئية للعش وتكوين المجتمع الفطري. من خلال توضيح هذه العلاقات، يمكننا تطوير استراتيجيات الحفظ المستهدفة لتحسين نجاح الحضانة وفقس السلاحف ضخمة الرأس بشكل أفضل في شمال إفريقيا.

الكلمات المفتاحية: التنوع الفطري، السلاحف البحرية ضخمة الرأس، البيئات الدقيقة للأعشاش، فطريات الفوسياريوم، استراتيجيات الحفظ.

A B S T R A C T:

Employing culture-dependent techniques, this study unveils the fungal diversity associated with Loggerhead Sea turtle (*Caretta caretta*) nests on Al-Thalateen beach, Libya, the first to explore this aspect in the country. By isolating and identifying fungi from eggshells and nest sand samples collected during the 2023 nesting season, we contribute valuable insights into a previously understudied topic. Our analyses revealed a rich fungal community encompassing ten genera, including *Fusarium* (identified as *F. solani* and *F. oxysporium*), *Aspergillus* (*Aspergillus niger* and *Aspergillus* sp.), *Alternaria* sp., *Cladosporium* sp., *Penicillium* sp., and *Stachybotrys* sp., all were frequently isolated from both eggshells and nest sand. Interestingly, *Trichoderma* sp. and *Chaetomium* sp. were found exclusively in nest sand samples, hinting at potential niche preferences within the nest microhabitat. These findings align with observations in other regions, suggesting a possible ubiquity of these taxa across nesting beaches. The presence of Fusarium and Aspergillus species, known pathogens in various sea turtle species, warrants further investigation due to their potential impact on egg health. Future studies employing quantitative methods to assess fungal abundance and in situ monitoring of fungal growth patterns throughout the incubation period could provide deeper insights into these interactions. Additionally, investigating nest microenvironment factors like temperature and humidity alongside fungal isolation efforts would aid in exploring correlations between the nest's ecological conditions and fungal community composition. By elucidating these relationships, we can inform the development of targeted conservation strategies to improve Loggerhead turtle nest success in North Africa.

Keywords: Fungal Diversity, Loggerhead Sea Turtles, Nest Microhabitats, Fusarium Fungi, Conservation Strategies

Introduction:

Marine turtles face a multitude of threats throughout their life cycle, including habitat degradation, climate change, and bycatch in fisheries (Wallace et al., 2022). Loggerhead turtles (*Caretta caretta*) are a critical component of marine ecosystems in the Mediterranean Sea, and populations in North Africa, particularly Libya (SPA/RAC-UNEP/MAP, 2021). Egg mortality is a major bottleneck hindering loggerhead turtle population recovery (Philott, 2001). While predation and environmental factors undeniably contribute to egg loss, emerging research suggests fungal pathogens pose a growing threat to sea turtle egg health in various regions (Tiwari et al., 2014). Fungi are ubiquitous in the environment, and their presence within nests is not inherently detrimental. Specific fungal species can act as opportunistic pathogens, compromising egg development and viability (Güçlü et al., 2010). A new recognized fungal disease called Sea Turtle Egg Fusariosis (STEF) is spreading globally (Gleason et al., 2020). This disease infects eggs in sea turtle nests, leading to death for the developing embryos. It's caused by several fungal species within the Fusarium genus, especially those in the Fusarium Solani Species Complex (Nardoni and Mancianti, 2023).

Understanding the factors influencing loggerhead turtle nest success is particularly important in North Africa, where knowledge gaps persist. Recent studies in Libya have highlighted threats such as predation and beach erosion at nesting areas (SPA/RAC-UNEP/MAP., 2021), but research on the specific microbial communities within Libyan loggerhead turtle nests are not available.

Previous studies in the Mediterranean have documented the presence of potentially pathogenic fungi associated with loggerhead turtle nests, including Aspergillus and Fusarium species (Güçlü et al., 2010, Candan, 2018, Risoli et al., 2023). Some studies included other forms of microbiota from the eggs and nest sand of Sea turtles (Vecchioni et al., 2022).

In Libya, a comprehensive understanding of the fungal communities within Libyan nests and their potential impact on egg health is lacking. Given the vulnerability of the Loggerhead Sea turtle population, a thorough investigation of potential threats, including threats within the incubated nest, is crucial for setting up effective conservation strategies

(SPA/RAC-UNEP/MAP, 2021). The present study investigates the mycobiota, or fungal communities, associated with loggerhead turtle nests on the nesting beaches of Al-Thalateen, Libya, one of the major nesting sites along the Libyan coast, and ranked second in terms of nesting density (SPA/RAC-UNEP/MAP, 2021). Our findings contribute to the knowledge base on fungal communities within loggerhead turtle nests in the Mediterranean region, with a specific focus on a previously understudied population in North Africa. By elucidating the composition of the fungal community, we aim to gain insights into potential risks posed by fungal pathogens to loggerhead turtle egg health at Al-thalateen beach. This knowledge can inform future management practices aimed at improving nest success and population recovery efforts (Filek et al., 2024).

Materials and Methods:

Sample Collection and Processing: Fungal isolates were collected from eggshells and nest sand samples collected during the 2023 nesting season, after the end of the incubation period and hatchling emergence. Sand eggshell samples were collected using a randomized sampling design from the 5 Km long Al-Thalateen nesting site (31°13'38.24"N, 16°17'16.84"E). To minimize potential contamination, sterile collection techniques were employed throughout the process. Samples were transported to the laboratory in sterile containers and air-dried at room temperature under aseptic conditions.

For sand samples, a one-gram aliquot was subjected to serial dilution using a sterile diluent, typically phosphate-buffered saline (PBS). One millilitre of aliquots 10^-2 and 10^-3 dilutions was then plated onto Petri dishes containing potato dextrose agar (PDA) media using an aseptic technique. Eggshells collected from unhatched eggs were directly similarly plated onto PDA media. All plated samples were incubated at room temperature for a period ranging from 7 to 14 days, to allow for fungal growth.

Fungal Isolation: Following incubation, plates were examined for the presence of fungal colonies. Colonies exhibiting distinct morphologies, such as variations in colour, texture, and growth patterns, were marked for further analysis. A single representative subculture from each morphotype was isolated using sterile techniques to ensure pure cultures for identification.

Fungal Identification: Isolated fungal cultures were maintained on fresh PDA media and subjected to microscopic examination for species-level identification, Standard identification keys were used (Summerell et al., 2003; Raghukumar, 2017). Utilizing a light microscope, fungal structures were examined at various magnifications. At 10x magnification (low power), the overall morphology of the vegetative mycelium was assessed, including characteristics like colony pigmentation, colony texture, and the presence or absence of septa within the hyphae. Higher magnification objectives, typically 40x and 100x, were employed to visualize and identify diagnostic reproductive structures, such as conidiophores, conidia, ascospores, or basidiospores, which are crucial for definitive identification at the species level.

Results:

Fungal isolation from eggshells and nest sand of loggerhead turtles (*Caretta caretta*) nesting at Al-Thalateen beach, Libya, revealed a diverse fungal community (Figure 1). Eight fungal genera and ten species were identified, including *Fusarium*, *Aspergillus*, *Trichoderma*, *Alternaria*, *Stachybotrys*, *Chaetomium*, *Cladosporium*, and *Penicillium* (Table 1).

Table 1. Fungal isolation from eggshells and nest sand of loggerhead turtles nesting at Al-Thalateen beach, Libya.

Fungal Genus	Eggshells	Nest Sand
Fusarium solani	+	+
Fusarium oxysporium	+	+
Aspergillus niger	+	+
Aspergillus sp.	+	+
Alternaria sp.	+	+
Cladosporium sp.	+	+
Penicillium sp.	+	+
Stachybotrys sp.	+	+
Chaetomium sp.	-	+
Trichoderma sp.	-	+

Note: '+' indicates the presence of the fungus, '-' means absence.

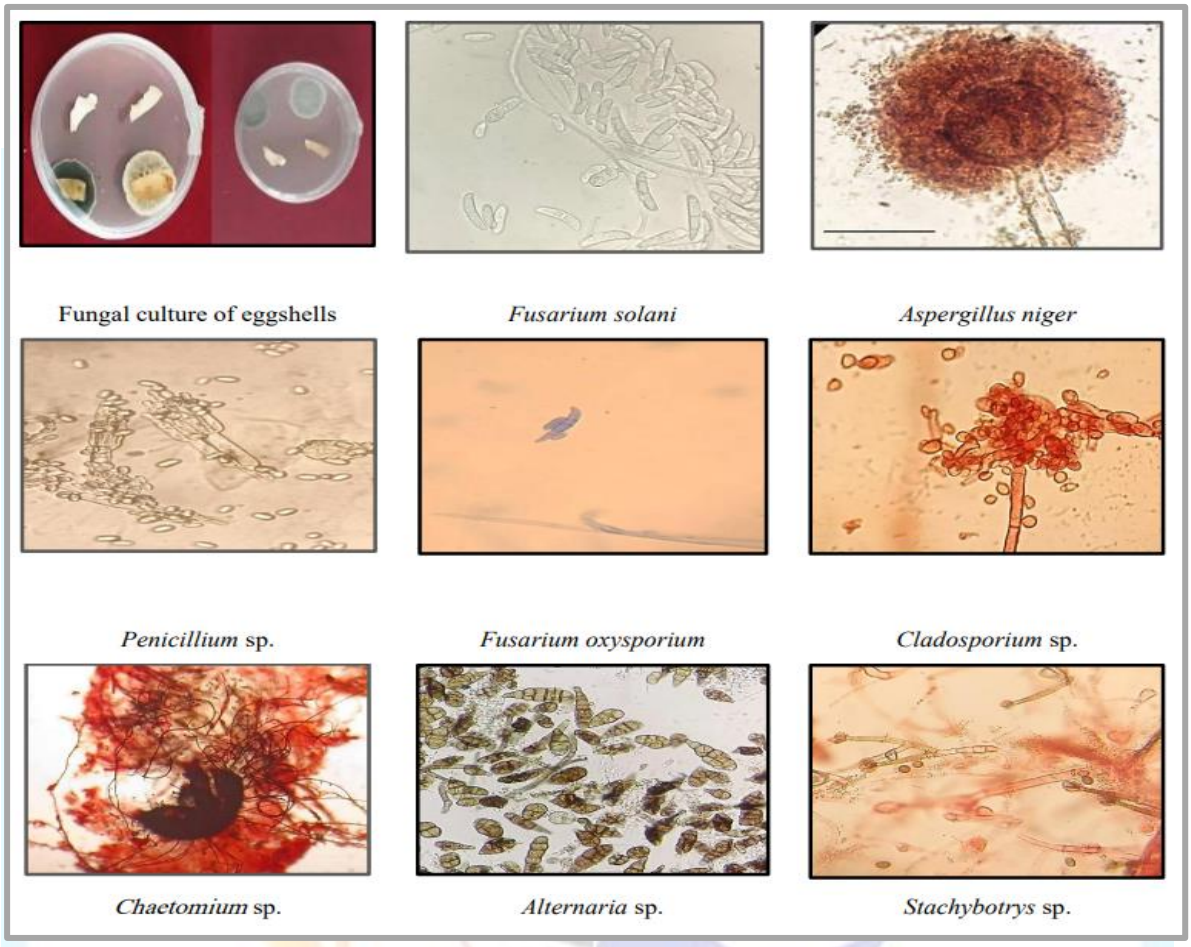


Figure 1. Microscopic images of isolated fungal species, under lens x40.

The most frequently isolated fungi were *Fusarium* (identified as *Fusarium solani* and *Fusarium oxysporium*), followed by Aspergillus (*Aspergillus niger* and *Aspergillus* sp.), *Alternaria* sp., *Cladosporium* sp., and *Penicillium* sp. and *Stachybotrys* sp. Additionally, *Trichoderma* sp. and *Chaetomium* sp. were isolated exclusively from nest sand samples.

The presence of these fungi, particularly *Fusarium* and Aspergillus species, known pathogens associated with egg mortality in sea turtles (Güçlü et al., 2010; Tiwari et al., 2014; Santos et al., 2015), and for Fusarium species, Sea Turtle Egg Fusariosis (STEF) can spread and cause catastrophic consequences on incubated clutches, leading to mass egg mortality in some areas (Gleason et al., 2020).

Discussion:

Studies on fungal communities in marine animal species are limited in Libya, recently Al-Masri et al., (2023) identified fungal species from the skin and gills of the White

Seabream *Diplodus sargus*. The current study sheds light on the fungal community associated with Loggerhead Sea turtle (*Caretta caretta*) nests at Al-Thalateen Sirte Beach, Libya. By isolating and identifying fungi from eggshell and nest sand samples collected during the 2023 nesting season, we contribute valuable insights to the understudied topic of fungal diversity in North African loggerhead turtle nests and expand the knowledge base on fungal communities within Mediterranean loggerhead nests in general.

Our culture-dependent approach revealed a diverse nesting environment mycobiota, encompassing eight fungal genera (Table 1). The most frequently isolated fungi – *Fusarium* (including *F. solani* and *F. oxysporium*), *Aspergillus* (*A. niger* and *Aspergillus* sp.), *Alternaria* sp., *Cladosporium* sp., and Penicillium sp. – align with findings from previous studies on loggerhead nests in other countries, like Turkyie (Güçlü et al., 2010); Indian Ocean (Tiwari et al., 2014) and Brasil (Santos et al., 2015). This suggests a potential omnipresence of these taxa across nesting beaches globally. Interestingly, *Trichoderma* sp. and *Chaetomium* sp. were isolated exclusively from nest sand samples, hinting at possible niche preferences within the nest microhabitat, which in agreement with similar studies in Turkey (Güçlü et al., 2010) and Oman (Elshafie et al., 2007). Studies on leatherback and green turtle nests revealed a diverse array of fungi, with *Aspergillus*, *Cladosporium*, and *Curvularia* prevalent in leatherback nests (Patino-Martinez et al., 2014) while *Aspergillus variecolor, Aspergillus quadrilinieatus*, and *Rhizopus oryzae* are common in green turtle nests (Elshafie et al., 2007). Additionally, *F. oxysporum, F. solani, and Pseudallescheria boydii* are isolated from failed eggs of various sea turtle species (Güçlü et al., 2010; Tiwari et al., 2014; Santos et al., 2015).

The presence of *Fusarium* and *Aspergillus* species in both eggshells and sand require closer attention. These genera are known to include pathogens associated with egg mortality in various sea turtle species, including Loggerheads (Güçlü et al., 2010; Tiwari et al., 2014; Santos et al., 2015). Studies have identified various fungal species like *Fusarium oxysporum* and *Aspergillus* spp. colonizing turtle eggs, potentially leading to mortality and developmental issues (Elshafie et al., 2007). Additionally, in situ monitoring of fungal growth patterns throughout the incubation period would provide valuable insights into potential interactions between fungi and developing embryos (Tiwari et al., 2014).

The nest microenvironment, encompassing factors like temperature, humidity, and organic matter content, significantly influences fungal growth patterns within nests (Güçlü et al., 2010). The ideal temperature range for fungal growth is typically between 24°C to 28°C, with optimal relative humidity levels ranging from 60% to 75% (Zhan et al., 2021). Measuring these parameters alongside fungal isolation efforts would allow for exploration of potential correlations between the nest microenvironment and fungal community composition (Santos et al., 2015). Understanding these relationships could inform management strategies aimed at optimizing nest conditions to mitigate the negative impacts of fungal colonization on egg health (Tiwari et al., 2014).

The composition of the nest microenvironment, including factors such as temperature, humidity, and organic matter content, can influence fungal growth. The ideal temperature range for fungal growth is typically between 24°C to 28°C, with optimal relative humidity levels ranging from 60% to 75% (Zhan et al., 2021). Measuring these parameters alongside fungal isolation would allow for the exploration of potential correlations between the nest microenvironment and fungal community composition. Understanding these relationships could inform management strategies to optimize nest conditions and potentially mitigate negative fungal impacts.

Our study employed a culture-dependent approach for fungal isolation, which may not capture the entire fungal diversity within the nesting environment. Future studies could incorporate molecular techniques, as advocated by Candan et al. (2018) in their work on Green Turtle fungal communities. This would allow for a more comprehensive understanding of the fungal community composition, potentially revealing unculturable but ecologically relevant species. Additionally, investigating the abundance of each fungal genus through quantitative methods would provide a more nuanced understanding of the fungal populations within eggshells and nest sand. Studies on loggerhead turtle nests showed a correlation between fungal presence and hatching success, for example, fungal presence on unhatched eggs of both loggerhead (*Caretta caretta*) and green (*Chelonia mydas*) turtles can lead to complete egg mass mortality, resulting in zero hatching success (Phillott & Parmenter, 2001, Tiwari et al,., 2014), which highlight the importance of understanding fungal populations in such ecosystems (Güçlü et al., 2010).

To gain a deeper understanding of the fungal community within the nest environment, further studies employing quantitative methods to assess fungal abundance for each genus would be valuable. This would allow for comparisons between fungal populations in eggshells and nest sand, and potentially elucidate variations across nest sites or incubation stages. Additionally, employing molecular identification techniques could provide a more precise understanding of fungal species diversity within each genus.

In conclusion, this study provides the first preliminary data on the fungal community associated with Loggerhead Sea turtle nests from Libya. The identification of a diverse fungal assemblage, including potentially pathogenic genera, underscores the need for further research on the interplay between fungi and egg health in this understudied population. By elucidating these interactions and the role of the nest microenvironment, we can contribute to the development of informed conservation strategies to improve Loggerhead turtle nest success in North Africa.

References:

Al-Masri, T. A., Benzeglam, S. A. B., & Hamza, A. (2023). Mycobiota of the White Seabream Diplodus sargus (Linnaeus, 1758) from Northwestern Libya. *Faculty of Education Tripoli Journal*, *1*(18).

Canadn, E. D. (2018). Molecular identification of fungal isolates and hatching success of green turtle (Chelonia mydas) nests. Archives of microbiology, 200, 911-919.

Elshafie, A., Al-Bahry, S. N., AlKindi, A. Y., Ba-Omar, T., & Mahmoud, I. (2007). Mycoflora and aflatoxins in soil, eggshells, and failed eggs of Chelonia mydas at Ras Al-Jinz, Oman. Chelonian Conservation and Biology, 6(2), 267-270.

Filek, K., Vuković, B.B., Žižek, M., Kanjer, L., Trotta, A., Di Bello, A., Corrente, M. and Bosak, S., (2024). Loggerhead Sea Turtles as Hosts of Diverse Bacterial and Fungal Communities. Microbial ecology, 87(1):1-16.

Gleason, F. H., Allerstorfer, M., & Lilje, O. (2020). Newly emerging diseases of marine turtles, especially sea turtle egg fusariosis (SEFT), caused by species in the *Fusarium solani* complex (FSSC). Mycology, 11(3), 184-194.

Güçlü, Ö., Bıyık, H., & Şahiner, A. (2010). Mycoflora identified from loggerhead turtle (*Caretta caretta*) eggshells and nest sand at Fethiye beach, Turkey. African Journal of Microbiology Research, 4(5), 408-413.

Nardoni, S., and Mancianti, F. (2023). Mycotic diseases in chelonians. Journal of Fungi, 9(5), 518.

Patino-Martinez, J., Marco, A., Quiñones, L., Abella, E., Abad, R. M., & Diéguez-Uribeondo, J. (2012). How do hatcheries influence embryonic development of sea turtle eggs? Experimental analysis and isolation of microorganisms in leatherback turtle eggs. Journal of Experimental Zoology Part A: Ecological Genetics and Physiology, 317(1), 47-54.

Phillott, A. D., & Parmenter, C. J. (2001). The distribution of failed eggs and the appearance of fungi in artificial nests of green (*Chelonia mydas*) and loggerhead (*Caretta caretta*) sea turtles. Australian Journal of Zoology, 49(6), 713-718.

Raghukumar, S. (2017). Fungi in coastal and oceanic marine ecosystems (Vol. 378). New York, NY, USA:: Springer

Risoli, S., Sarrocco, S., Terracciano, G., Papetti, L., Baroncelli, R., & Nali, C. (2023). Isolation and characterization of Fusarium spp. From unhatched eggs of *Caretta caretta* in Tuscany (Italy). Fungal Biology, 127(10-11), 1321-1327.

Santos, R. C., Pereira, R. G., & Barreto, A. S. (2015). Mycobiota associated with loggerhead turtle (*Caretta caretta*) nests in southeastern Brazil. Marine Environmental Research, 101, 114-119.

SPA/RAC-UNEP/MAP (2021). Marine Turtle Research and Conservation in Libya: A contribution to safeguarding Mediterranean Biodiversity. By Abdulmaula Hamza. Ed. SPA/RAC, Tunis: pages 77.

Summerell, B. A., Salleh, B., & Leslie, J. F. (2003). A utilitarian approach to *Fusarium* identification. Plant disease, 87(2), 117-128.

Tiwari, S., Bhadauria, V., & Sanyal, A. (2014). Fungal flora associated with eggs of Indian Ocean loggerhead sea turtle (*Caretta caretta*) and their potential role in embryonic mortality. Mycoscience, 55(1), 71-76.

Vecchioni L, Pace A, Sucato A, Berlinghieri F, Cambera I, Visconti G, Hochscheid S., Arculeo M., and R. Alduina (2022) Unveiling the egg microbiota of the loggerhead sea turtle *Caretta caretta* in nesting beaches of the Mediterranean Sea. PLoS ONE 17(5): e0268345. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268345

Zhan, Z., Xu, M., Li, Y., & Dong, M. (2021). The Relationship between Fungal Growth Rate and Temperature and Humidity. International Journal of Engineering and Management Research, 11(3), 78.

مجلـــة كليـــة التربيـــة طرابلـــس

Journal of the Faculty of Education Tripoli

Analysis and Study of the Impact of Upgrading the Treatment Head of Elekta Precise Linear Accelerator on the Beam Profile Parameters of 6 MV and 15 MV Photon Beams.

[1*]Abdurraouf M. Aghila, [1]Ali R. Khalf, [2]Faraj A. Elmasrub
[1]Physics Department, Faculty of Education-Tripoli, University of Tripoli, Tripoli, Libya.
[2]National Cancer Institute of Sabratha, Sabratha, Libya.

[*]Corresponding: ab.aghila@uot.edu.ly

دراسة وتحليل تأثير تطوير رأس جهاز المعجل الخطي Elekta Precise على معاملات المقطع الجانبي لحزم الفوتونات ذات الطاقة 6 MV و 15 MV.

Article history
Received: Nov 5, 2024 Accepted: Nov 27, 2024

الملخص:

يلعب العلاج الإشعاعي دورًا حاسمًا في علاج الأورام الخبيثة، حيث يعمل كطريقة علاج أساسية أو مساعدة لحوالي 50% من مرضى الأورام السرطانية. للحصول على نتائج مثالية، يجب أن لا تتجاوز جرعات الإشعاع الموصوفة والواصلة لحجم الهدف المخطط له ± 5٪. تبحث هذه الدراسة في تأثير تطوير المعجل الخطي (Elekta Precise) بقسم العلاج الإشعاعي بمستشفى طرابلس الجامعي في طرابلس، ليبيا، من رأس إشعاع قياسي (SH) إلى رأس متعدد الشرائح (MLC) على خصائص حزم الفوتونات، وتحديدًا بارميترات المقاطع الجانبية للإشعاع لطاقات 6 MV و 15 MV. باستخدام نظام المسح الثلاثي الأبعاد PTW MP3-M، تشمل القياسات الإشعاعية تسطح حزمة الإشعاع والتناظر وشبه الظل قبل وبعد تطوير الجهاز لحقول علاجية وأعماق مختلفة. كشفت نتائج هذه الدراسة عن اختلاف كبير في بارميترات المقاطع الجانبية للإشعاع بعد تطوير جهاز المعجل حيث كانت الاختلافات النسبية في تسطح حزمة الإشعاع 66.30% لحزمة الفوتونات 6 MV و24.64% لحزمة الفوتونات 15 MV. إضافة إلى ذلك، كان أعلى اختلاف نسبي مسجل في طول منطقة شبه الظل 31.76% لطاقة الفوتونات 6 MV و17.65% لطاقة الفوتونات 15 MV. وبالتالي، فمن الضروري والموصى به بشدة إعادة إجراء قياسات بيانات بداية التشغيل للمقاطع الجانبية للإشعاع والتي يتم استخدامها في أنظمة تخطيط العلاج للتنبؤ بتوزيع الجرعة لدى المرضى.

الكلمات المفتاحية: المقاطع الجانبية للإشعاع، محدد متعدد الشرائح، محدد قياسي، التسطح، التماثل، شبه الظل، Elekta Preces Linac.

A B S T R A C T:

Radiotherapy plays a crucial role in the management of malignant tumors, serving as an essential or adjunct treatment modality for approximately 50% of cancer patients. For optimal outcomes, the prescribed and delivered radiation doses to the planning target volume must align within ± 5%. This study investigates the impact of upgrading the Elekta Precise Linear Accelerator (LINAC) at the Radiotherapy Department of Tripoli University Hospital in Tripoli, Libya, from a standard radiation head (SH) to a multileaf collimator (MLC) head on photon beam characteristics, specifically the beam profile parameters for energies of 6 MV and 15 MV. Utilizing a PTW MP3-M 3D water scanning system, detailed dosimetric measurements—including beam flatness, symmetry, and penumbra—were conducted before and after the upgrade across various field sizes and depths. The results of this study reveal a significant difference in beam profile parameters post-upgrade. The relative differences in beam flatness were 66.30% for the 6 MV beam and 24.64% for the 15 MV beam. Additionally, the highest recorded relative difference in beam penumbra was 31.76% for the 6 MV beam energy and 17.65% for the 15 MV beam energy. Consequently, it is essential and strongly recommended that the collected beam profile data be recommissioned since it is provided to the treatment planning system used to predict dose distribution in cancer patients.

Keywords: Beam Profile, MLC, SH Collimator, Flatness, Symmetry, Penumbra, Elekta Preces Linac.

Introduction:

Currently, radiotherapy is one of the most commonly used oncological therapies in the treatment of malignant tumors. Furthermore, it is considered an essential or complementary part of treatment in approximately 50% of cancer patients [1,2,3]. For

radiotherapy to be effective and achieve a controlled cure rate without excessive healthy tissue complications, the prescribed and delivered dose to a planning target volume (PTV) must agree within ± 5% [4, 5, 6]. The delivered radiation dose is influenced by several factors, some are related to tumor specifications, while others are associated with the radiation machine used. The Linear accelerator has been a vital tool in contemporary external beam radiation therapy since 1953 [7]. The design of Linear accelerators can vary between manufacturers in terms of the specific components used, the overall layout of the machine, and the control systems employed. Different manufacturers may prioritize different features or technologies in their designs, leading to variations in performance and capabilities [8, 9, 10].

The year 2013 witnessed an upgrade of the first linear accelerator (LINAC) machine installed in the Radiotherapy Department at Tripoli University Hospital (TUH) in Libya during the year 2004. The machine was an Elekta Precise LINAC with multiple photon and electron beam energies and a standard radiation head (SH) with asymmetric jaws. The upgrade involves replacing the SH with a multileaf collimator head (MLC) to define the radiation field geometry. The new head has two banks, each containing 40 leaves with a nominal width projection of 10 mm at the isocenter [11]. The design of the treatment head of a LINAC has a significant influence on the dose distribution. Since the radiation dose distribution is influenced by the characteristics of the radiation beam, such as the percentage depth dose and beam profile, variations in this quantity are expected due to the upgrade that the LINAC has undergone. According to Task Group 53 [12] of the American Association of Physicists in Medicine, the machine should be recommissioned after significant maintenance, adjustments, or other alterations to the beam modifications. Additionally, the results of Aghila et al [13]. in their study of the impact of upgrading the LINAC showed significant differences in percentage depth dose parameters. Therefore, this study aimed to examine and assess the impacts of upgrading the Elekta Precise LINAC on the beam profile parameters for photon beams of energies 6 MV and 15 MV. The investigation involved detailed measurements and analyses of the beam profiles before and after the upgrade. Various dosimetric parameters of the beam profile, such as beam flatness, symmetry, and penumbra, were evaluated to quantify the changes resulting from the enhancements.

Materials and Methods:

An Elekta Precise linear accelerator (Elekta Ltd., Crawley, UK) with two treatment modes, photon and electron beams, was employed for the measurements in this study. The photon mode energies were 4 MV, 6 MV, and 15 MV before the upgrade, and they were 6 MV, 10 MV, and 15 MV beam energies following the upgrade. However, the electron mode energies were 4 MeV, 6 MeV, 8 MeV, 10 MeV, 15 MeV, and 18 MeV before the upgrade, while after the upgrade, the energy of 12 MeV was added to the previous energies.

The beam profile measurements were obtained using a motorized PTW MP3-M 3D water scanning system (PTW, Freiburg, Germany), a water tank of inner size 59.6 cm × 59.4 cm × 50.25 cm, a TANDEM electrometer, a TBA control unit, and two 0.125 cm^3 Semiflex ionization chambers for in-field and reference. MEPHISTO mc^2 navigation software (PTW, Freiburg) version 1.6 was used for data processing and analysis. The measurements of beam profile pre- and post-upgrade were conducted at a constant source-to-surface distance of 100 cm for various field sizes ranging from $3 \times 3\ cm^2$ to $35 \times 35\ cm^2$ at specific depths (depth of maximum dose cm (d_{max}), 5 cm, 10 cm, 20 cm, and 30 cm). The angles of the gantry and the collimator were at 0^o during the measurements. The International Atomic Energy Agency (IAEA) Technical Report Series 277 and 398 dosimetry protocols [14, 15] were followed for the beam profile measurements.

Results and Discussion:

The beam profile, which is the absorbed dose distribution at a given depth in water phantom parallel to the water surface and perpendicular to the beam central axis [16, 17], is influenced by the primary of accelerated electron, thickness, and atomic number of target that the accelerated electrons collide with, and the flattening filter [18]. It should be noted that the data on radiation dose distribution along the central and off-axis, together with other parameter measurements, are essential for predicting the radiation dose within patients via the treatment planning systems [19]. For calculations of beam flatness, beam symmetry, and beam penumbra, the beam profiles were normalized to 100% at the central axis to their corresponding field sizes. The relative difference (RD) between the parameter values pre- and post-upgrade was calculated using the following formula:

$$RD = \frac{|V_1 - V_2|}{(V_1 + V_2)/2} \times 100$$

Where: V_1 the value pre-upgrade, V_2 the value post-upgrade.

Beam profile:

Beam profile measurements for selected field sizes (5×5 cm^2, 10×10 cm^2, 20×20 cm^2, and 30×30 cm^2) of energies 6 MV and 15 MV are presented in Figures 1 and 2, respectively. The profiles were measured at depths of depth of dose maximum d_{max} cm, 5 cm, 10 cm, 20 cm, and 30 cm.

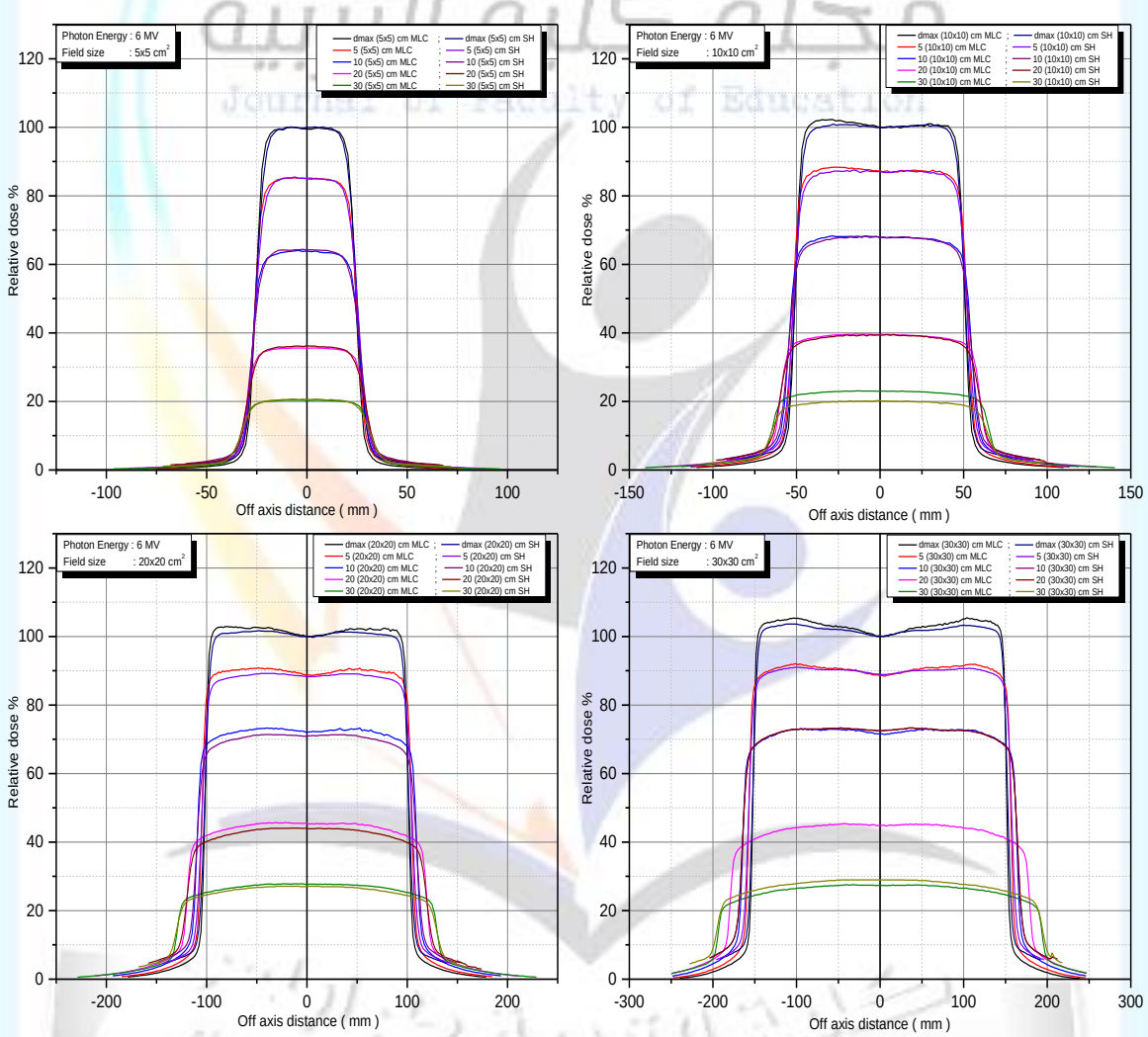


Figure 1: Beam profiles of size 5x5 cm^2, 10x10 cm^2, 20x20 cm^2 and 30x30 cm^2 for photon energy of 6 MV.

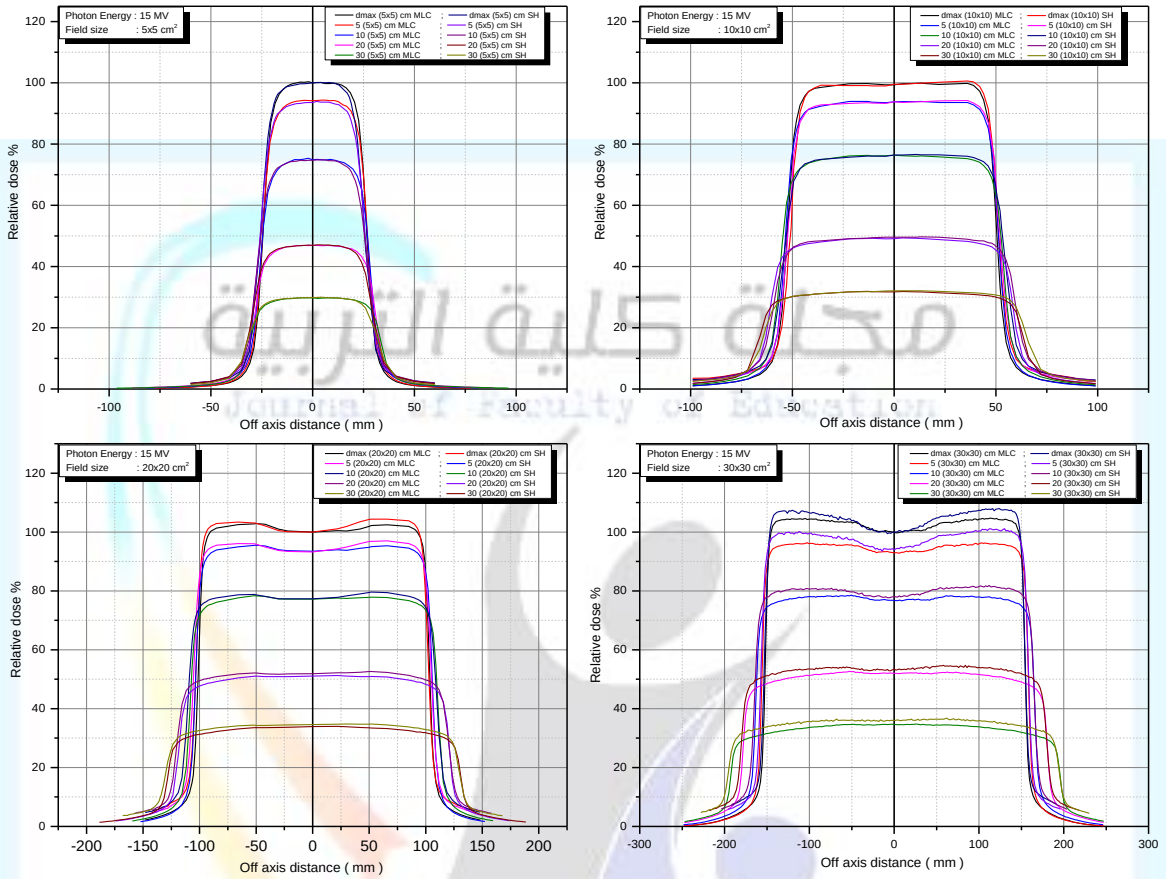


Figure 2: Beam profiles of size 5x5 cm^2, 10x10 cm^2, 20x20 cm^2 and 30x30 cm^2 for photon energy of 15 MV.

Figures 1 ظand 2 illustrate a well-distribution of radiation dose on both sides of the central axis. The radiation dose is uniformly distributed and then decreases towards the edges to form a penumbra region.

Measured field size:

Figures 3 and 4 illustrate a detailed analysis of the percentage difference in field sizes for 6 MV and 15 MV photon beams, respectively, following an upgrade in collimation technology. Figure 3 shows that the 6 MV photon beam has minimal variations, with differences ranging from 0.1% to 1.77% across different field sizes. On the other hand, Figure 4 indicates larger differences for the 15 MV beam, ranging from 2.1% to 3.3%, highlighting that collimation system effects are more significant at higher energy levels.

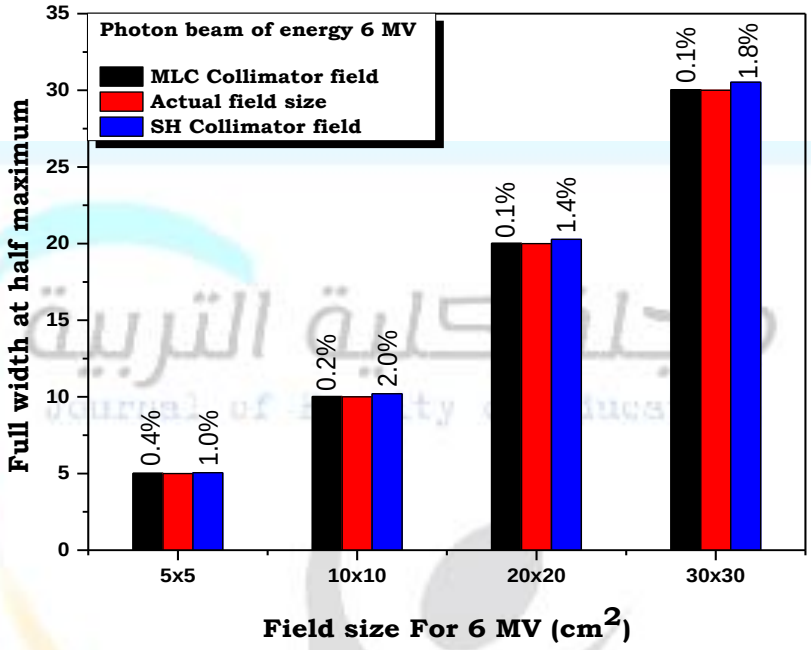


Figure 3: Nominal field size vs measured FWHM for photon energy of 6 MV.

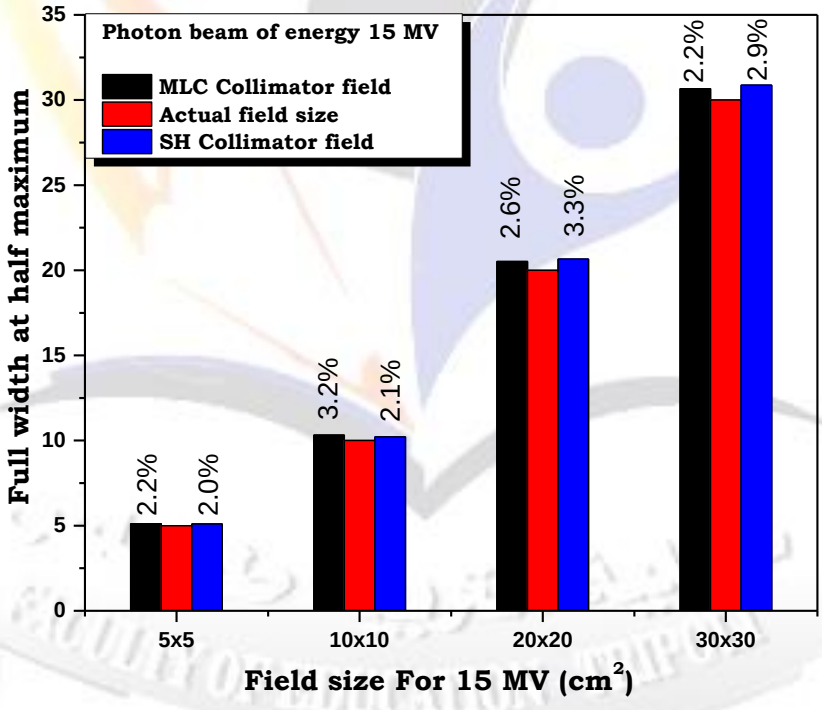


Figure 4: Nominal field size vs measured FWHM for photon energy of 15 MV.

Beam flatness:

The results of beam flatness values of 6 MV and 15 MV photon beam energies measured at various depths (d_{max} cm, 5 cm, 10 cm, 20 cm, and 30 cm) and field sizes (5×5

cm2, 10×10 cm2, 20×20 cm2, and 30×30 cm2), for both the SH and the ML Collimators, are presented in Tables 1 and 2, respectively. Table 3 shows the Relative difference (RD) in beam flatness values between the SH and ML collimators across two distinct photon beam energies: 6 MV and 15 MV.

Table 1: represent the beam flatness values of 6 MV beam energy at various depths and field sizes for both the SH and ML collimator.

Field size	Collimator type	Depth (cm)				
		d_{max}	5	10	20	30
5x5 cm^2	ML Collimator	2.42	3.2	3.56	3.68	3.83
	SH Collimator	4.82	5.31	5.73	5.92	6.16
10x10 cm^2	ML Collimator	0.77	1.39	1.97	2.87	3.5
	SH Collimator	1.11	1.81	2.52	3.63	4.12
20x20 cm^2	ML Collimator	1.56	1.83	1.93	3.89	5.28
	SH Collimator	1.07	1.28	2.23	4.36	5.82
30x30 cm^2	ML Collimator	1.31	1.57	1.95	4.31	6.45
	SH Collimator	1.00	1.23	1.82	4.51	6.73

Table 2: represent the beam flatness values of 15 MV beam energy at various depths and field sizes for both the SH and ML collimator.

Field size	Collimator type	Depth (cm)				
		d_{max}	5	10	20	30
5x5 cm^2	ML Collimator	4.84	5.44	5.58	5.02	5.29
	SH Collimator	6.20	6.25	6.43	6.52	6.61
10x10 cm^2	ML Collimator	1.04	1.59	2.28	2.98	3.41
	SH Collimator	1.30	1.7	2.3	3	3.4
20x20 cm^2	ML Collimator	1.24	1.57	1.72	2.39	3.15
	SH Collimator	2.14	2.41	2.38	2.73	3.72
30x30 cm^2	ML Collimator	1.49	1.89	2.26	3.27	5.13
	SH Collimator	3.85	3.95	4.41	4.49	5.47

Table 3: represent the relative difference in beam flatness values between the Jaw collimator and Multileaf collimators for 6 MV and 15 MV photon beam energies.

Beam energy	Field size (cm^2)	Depth (cm)				
		d_{max}	5	10	20	30
6 MV	5x5	66.3%	49.59%	46.72%	46.67%	46.65%
	10x10	36.17%	26.25%	24.5%	23.38%	16.27%
	20x20	37.26%	35.37%	14.42%	11.39%	9.73%
	30x30	26.84%	24.29%	6.9%	4.54%	4.25%

15 MV	5x5	24.64%	13.86%	14.15%	26%	22.18%
	10x10	22.22%	6.69%	0.87%	0.67%	0.29%
	20x20	53.25%	42.21%	32.2%	13.28%	16.59%
	30x30	88.39%	70.55%	64.47%	31.44%	6.42%

For 6 MV photon beam energy, the results presented in Table 1 show that the range of beam flatness values for the SH collimator is 0.77% to 6.45%, while for the ML collimator, it is 1.00% to 6.73%. For 15 MV photon beam energy, as shown in Table 2, the range of beam flatness values for the SH collimator is 1.30% to 6.61%, and for the ML collimator, it is 1.04% to 5.29%. Moreover, as shown in Tables 1 and 2, the values of beam flatness increase with increasing depth of measurements. The results are in agreement with those of R. I. Chowdhury et al [20].

The RD in beam flatness values between the SH and ML collimators, as shown in Table 3, are significant, and the highest RD values occur at a depth of maximum dose for both photon beam energies. For the 6 MV photon beam energy, the results indicate a substantial RD in beam flatness associated with various field sizes at d_{max}, where the 5x5 cm^2 field size shows the highest difference of 66.30%. As the measurement depth increases, these differences generally diminish across all field sizes, with the 30x30 cm^2 field size demonstrating a significantly lower relative difference of only 4.25%. The 15 MV photon beam energy reveals variable RDs in beam flatness across different field sizes and depths. A significant RD of 24.64% is observed at d_{max} for the 5x5 cm^2 field, with marked fluctuations noted at deeper levels. The maximum discrepancy recorded for the 15 MV photon beam energy was 88.39% at a 30x30 cm^2 field size and a depth of 5 cm.

Beam symmetry:

The beam symmetry values for 6 MV and 15 MV photon beam energies were measured at various depths (dmax cm, 5 cm, 10 cm, 20 cm, and 30 cm) and field sizes (5×5 cm^2, 10×10 cm^2, 20×20 cm^2, and 30×30 cm^2) for both the SH and ML collimators, with the results detailed in Tables 4 and 5, respectively. Additionally, Table 6 presents the RD in beam symmetry values between the SH and ML collimators for the two-photon beam energies of 6 MV and 15 MV.

Table 4: represent the beam symmetry values of 6 MV beam energy at various depths and field sizes for both the SH and ML collimator.

Field size	Collimator type	Depth (cm)				
		d_{max}	5	10	20	30
5x5 cm^2	ML Collimator	1.11	1.25	0.71	0.26	1.08
	Jaw Collimator	0.92	1.02	0.59	0.21	0.91
10x10 cm^2	ML Collimator	0.08	1.08	0.91	0.67	0.24
	Jaw Collimator	0.1	0.9	1.07	0.53	0.19
20x20 cm^2	ML Collimator	0.86	0.73	0.95	0.48	0.71
	Jaw Collimator	1.1	0.92	0.79	0.61	0.59
30x30 cm^2	ML Collimator	0.1	0.24	0.38	0.49	0.7
	Jaw Collimator	0.08	0.19	0.31	0.38	0.52

Table 5: represent the beam symmetry values of 15 MV beam energy at various depths and field sizes for both the SH and ML collimator.

Field size	Collimator type	Depth (cm)				
		d_{max}	5	10	20	30
5x5 cm^2	ML Collimator	0.53	1.1	0.92	1.15	1.85
	SH Collimator	0.38	0.77	0.75	0.84	1.31
10x10 cm^2	ML Collimator	0.78	1.79	1.92	1.19	1.66
	SH Collimator	0.6	1.43	1.45	0.93	1.24
20x20 cm^2	ML Collimator	1.32	1.72	1.13	1.31	1.53
	SH Collimator	1.13	1.45	1.41	1.07	1.24
30x30 cm^2	ML Collimator	1.02	1.04	0.51	1.43	1.11
	SH Collimator	0.78	0.82	0.58	1.2	0.91

Table 6: represent the relative difference in beam symmetry values between the SH and ML collimators for 6 MV and 15 MV photon beam energies.

Beam energy	Field size (cm^2)	Depth (cm)				
		d_{max}	5	10	20	30
6 MV	5x5	32.97	35.29	20.36	31.16	34.18
	10x10	26.09	22.36	27.89	24.53	28.97
	20x20	15.51	17.03	22.05	20.17	20.94
	30x30	26.67	23.66	12.84	17.49	19.8
15 MV	5x5	18.72	20.26	18.46	21.28	17.09
	10x10	22.22	18.18	16.16	23.33	23.26
	20x20	24.49	23.03	18.39	23.85	18.46
	30x30	22.22	23.26	20.29	25.29	29.51

The beam symmetry values of the photon beam with energies of 6 MV and 15 MV and the two types of collimators are within the acceptable limits according to the IEC 60731 standards. Specifically, for the 6 MV photon beam, the symmetry values for the ML collimator vary from 0.08 to 1.25 and from 0.08 to 1.1 for the SH collimator. In contrast, for the 15 MV photon beam, the ML collimator shows symmetry values from 0.51 to 1.92, while the SH collimator ranges from 0.38 to 1.45. The analysis of Tables 4 and 5 reveals no discernible relationship or pattern between symmetry values and variations in field size or depth of measurement, in contrast to the observed patterns associated with flatness values.

The data presented in Table 6 reveal that the RD in beam symmetry values are significant, ranging from 12.84 to 35.29 for the 6 MV photon beam energy, while those for 15 MV range from 16.16 to 29.51. The calculated RD indicate that the 6 MV beam exhibits higher symmetry values than the 15 MV beam across most field sizes, with marked fluctuations in symmetry as a function of depth, particularly notable at d_{max} and depths of 5 cm and 30 cm. Conversely, the 15 MV values demonstrate a trend of decreasing symmetry with increasing depth, particularly evident in larger field sizes.

Beam penumbra:

Tables 7 and 8 present the left and right penumbra measurements of 6 MV and 15 MV photon beams across various field sizes and depths, respectively, for both the ML and Jaw Collimators. Table 9 shows the RD in penumbra values between the ML and SH collimators for both photon beam energies.

Table 7: presented left and right penumbra for 6 MV photon beam across various field sizes and depths.

Field size	Collimator type	Depth (cm)									
		d_{max}		5		10		20		30	
		L. pen	R. Pen	L. pen	R. Pen	L. pen	R. Pen	L. pen	R. Pen	L. pen	R. Pen
5x5 cm^2	ML Collimator	0.5	0.52	0.54	0.54	0.57	0.58	0.63	0.65	0.68	0.67
	SH Collimator	0.62	0.64	0.67	0.68	0.73	0.75	0.81	0.83	0.89	0.9
10x10 cm^2	ML Collimator	0.53	0.55	0.61	0.6	0.68	0.69	0.81	0.8	0.87	0.88
	SH Collimator	0.65	0.66	0.72	0.73	0.82	0.82	1.02	1.01	1.19	1.19
20x20 cm^2	ML Collimator	0.55	0.57	0.61	0.63	0.79	0.81	0.98	1.01	1.21	1.22
	SH Collimator	0.67	0.67	0.77	0.77	0.92	0.95	1.35	1.36	1.62	1.65
30x30 cm^2	ML Collimator	0.57	0.58	0.67	0.67	0.89	0.91	1.12	1.14	1.75	1.78
	SH Collimator	0.64	0.67	0.78	0.8	0.97	1.01	1.21	1.25	1.92	1.89

Table 8: presented left and right penumbra for 15 MV photon beam across various field sizes and depths.

Field size	Collimator type	Depth (cm)									
		d_{max}		5		10		20		30	
		L. pen	R. Pen	L. pen	R. Pen	L. pen	R. Pen	L. pen	R. Pen	L. pen	R. Pen
5x5 cm^2	ML Collimator	0.65	0.64	0.65	0.63	0.7	0.7	0.77	0.76	0.82	0.8
	SH Collimator	0.68	0.69	0.71	0.72	0.76	0.77	0.84	0.86	0.91	0.92
10x10 cm^2	ML Collimator	0.63	0.61	0.65	0.62	0.73	0.73	0.85	0.85	0.94	0.93
	SH Collimator	0.72	0.71	0.74	0.74	0.84	0.84	0.99	0.96	1.09	1.1
20x20 cm^2	ML Collimator	0.84	0.8	0.88	0.88	1.01	1.04	1.12	1.15	1.4	1.38
	SH Collimator	0.88	0.88	0.92	0.93	1.04	1.06	1.16	1.18	1.43	1.42
30x30 cm^2	ML Collimator	0.92	0.92	1.02	1.02	1.09	1.08	1.12	1.14	1.46	1.5
	SH Collimator	0.97	0.97	1.11	1.09	1.12	1.14	1.27	1.28	1.71	1.7

Table 9: represent the relative difference in left and right penumbra between the Jaw collimator (before upgrading) and Multileaf collimator (after upgrading) for the 6 MV and 15 MV photon beam energies.

Beam energy	Field size (cm^2)	Depth (cm)									
		d_{max}		5		10		20		30	
		L. Pen.	R. Pen.	L. Pen.	R. Pen.	L. Pen.	R. Pen.	L. Pen.	R. Pen.	L. Pen.	R. Pen.
6 MV	5x5	21.43	20.69	21.49	22.95	24.62	25.56	25	24.32	26.75	29.3
	10x10	20.34	18.18	16.54	19.55	18.67	17.22	22.95	23.2	31.07	29.95
	20x20	19.67	16.13	23.19	20	15.2	15.91	31.76	29.54	28.98	29.97
	30x30	11.57	14.4	15.17	17.69	8.6	10.42	7.73	9.21	9.26	5.99
15 MV	5x5	4.51	7.52	8.82	13.33	8.22	9.52	8.7	12.35	10.4	13.95
	10x10	13.33	15.15	12.95	17.65	14.01	14.01	15.22	12.15	14.78	16.75
	20x20	4.65	9.52	4.44	5.52	2.93	1.9	3.51	2.58	2.12	2.86
	30x30	5.29	5.29	8.45	6.64	2.71	5.41	12.55	11.57	15.77	12.5

The results in Tables 7 and 8 elucidate the influence of field size, depth of measurement, and photon beam energy on measured penumbra for both photon beam energies. However, Table 9 illustrates the RD between the SH to ML collimator on the measured penumbra which measure the impact of upgrading the LINAC. For both photon beam energies, values of the left and right penumbra consistently increase in correlation with field size and depth due to the geometric divergence of the radiation beam, which results in

increased scattering at the edges. The penumbra width ranges are (0.50 mm – 1.92 mm) for a 6 MV photon beam and (0.61 mm – 1.71 mm) for a photon beam of energy 15MV.

Table 9 provides critical insight into the relative differences in left and right penumbra across various field sizes and depths, comparing measurements obtained with the jaw collimator before the LINAC upgrade to those achieved with the multileaf collimator thereafter, specifically for 6 MV and 15 MV photon beam energies. The relative differences in left and right penumbra values, calculated from beam profiles for jaw and ML collimators at both photon beam energies, are significant and clearly shown in Table 9. For the 6 MV photon beam energy, the minimum value of RD in the right and left penumbra is 5.99%, while the maximum value is 31.76%. However, for the 15 MV photon beam energy, the minimum value of RD in the right and left penumbra is 1.9%, while the maximum value is 17.65%.

Conclusion:

This study effectively analyzes the impact of upgrading the treatment head of the Elekta Precise linear accelerator from the SH to the MLC on the beam profile parameters of 6 MV and 15 MV photon beam energies. The results revealed significant differences in the studied parameters of the beam profile at both beam energies, highlighting the methodological variations introduced by the upgrade. Specifically, there was considerable disagreement in most of the investigated beam profile parameters between the SH and MLC collimators. Notably, the highest discrepancies were observed in measured field size, beam flatness, beam symmetry, and beam penumbra. The relative differences (RD) in beam flatness reached an alarming 88.39%, indicating a substantial alteration that could affect dosimetry and patient treatment outcomes. Additionally, discrepancies of 31.76% in beam penumbra measurements as well as 35.29% in beam symmetry further emphasize the need for careful adjustment and verification of treatment parameters post-upgrade. The percentage difference in measured field size was also notable at 3.3%.

These results emphasize the importance of recommissioning following any significant modifications to ensure the accuracy of data collection, which in turn leads to more precise treatment delivery. Thorough recommissioning is essential for maintaining the integrity of treatment plans and ensuring patient safety. By systematically evaluating these

beam profile parameters after such upgrades, clinical teams can better adapt to changes, optimize treatment effectiveness, and minimize potential risks. Thus, this study provides critical insights that can enhance the reliability of radiotherapy practices in clinical settings.

References:

[1] Delaney G, Jacob S, Featherstone C, Barton M. The role of radiotherapy in cancer treatment: estimating optimal utilization from a review of evidence-based clinical guidelines. Cancer. 2005; 104:1129–1137.

[2] Begg AC, Stewart FA, Vens C. Strategies to improve radiotherapy with targeted drugs. Nat Rev Cancer. 2011; 11:239–253.

[3] Baskar, R., Lee, K. A., Yeo, R., & Yeoh, K. W. (2012). Cancer and radiation therapy: current advances and future directions. *International journal of medical sciences*, *9*(3), 193–199.

[4] ICRU. ICRU Report 62. Bethesda. MD. 1999. International Commission on Radiation Units and measurements. Prescribing, recording, and reporting photon beam therapy.

[5] Brahme A., Dosimetric precision requirements in radiation therapy. ActaRadiol.Oncol., 23: 397-91, 1984.

[6] Dutreix A.: When and how can we improve precision in radiotherapy? Radiother.Oncol, 2: 275-92, 1984.

[7] D. I. Thwaites and J. B. Tuohy, *Back to the future: the history and development of the clinical linear accelerator,* Phys. Med. Biol. 2006.

[8] Baker, M., & Tannock, I. F. (2010). "Radiotherapy: A Review of Linear Accelerators and their Technologies." *Advances in Technology in Radiation Oncology*, 1(1), 22-31.

[9] Murray, C., & Orton, C. G. (2011). "Quality Assurance of Radiotherapy Equipment: Linear Accelerators and Associated Systems." *The British Journal of Radiology*, 84(994), 686-697.

[10] Gross, D. J., & Dempsey, J. F. (2006). "Physicist's Guide to Linear Accelerators." *Journal of Applied Clinical Medical Physics*, 7(1), 29-48.

[11] Document No. 4513371079803:09©2009 Elekta Ltd.

[12] Fraass, B., Doppke, K., Hunt, M., Kutcher, G., Starkschall, G., Stern, R., & Van Dyke, J. (1998). American Association of Physicists in Medicine Radiation Therapy Committee Task Group 53: quality assurance for clinical radiotherapy treatment planning. *Medical physics*, *25*(10), 1773–1829. https://doi.org/10.1118/1.598373

[13] Abdurraouf M. Aghila, Saad S. Saad, Faraj A. Elmasrub, & Ali A. Alrabee. (2023). Studying and analyzing the impact of upgrading the Elekta Preces Linear accelerator on the percentage depth dose parameters. *مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*, *8*(5), 617-624. https://doi.org/10.58916/jhas.v8i5.126

[14] International Atomic Energy Agency, *Absorbed dose determination in photon and electron beams.* An International Protocol Technical Report Series No. 277. IAEA, Vienna, 1987.

[15] International Atomic Energy Agency, *Absorbed Dose Determination in External Beam Radiotherapy: An International Code of Practice for Dosimetry Based on Standards of Absorbed Dose Toi Water*, Technical Report Series no. 398, IAEA, Vienna, 2000.

[16] International Atomic Energy Agency, *Dosimetry of Small Static Fields Used in External Beam Radiotherapy*, Technical Reports Series No. 483, IAEA, Vienna, 2017.

[17] D Patatoukas, G., Kalavrezos, P., Seimenis, I., Dilvoi, M., Kouloulias, V., Efstathopoulos, E., & Platoni, K. (2018). Determination of beam profile characteristics in radiation therapy using different dosimetric set ups. *Journal of B.U.ON. : official journal of the Balkan Union of Oncology*, *23*(5), 1448–1459.

[18] International Atomic Energy Agency, Podgorsak, E. B. (Ed). *Radiation oncology physics: A handbook for teachers and students*, IAEA, Vienna, 2005.

[19] Jbaili, H., Badwi, M. A., Almahmoud, A., & Mhrez, M. (2021). Study of radiation dose distribution for 6MV photon beam product from VARIAN IX linac in case of large fields using BEAMnrc and DOSXYZnrc codes. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies-Basic Sciences Series*, 43(6), 125–140.

[20] Chowdhury, R. I., Ahmed, R., Rabby, F., Akter, M., & Rahman, M. (2024). Beam profile characteristics of a Varian linear accelerator across different photon energy levels. *International Journal of Science and Research Archive*. 12(02), 1072-1082.